

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Βουζαξάκης Γεώργιος**

**Αποδόμηση και αναδόμηση του Αναλυτικού  
Προγράμματος μαθημάτων οικονομικής κατεύθυνσης  
στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προς τη  
Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη με την υποστήριξη των  
Τ.Π.Ε.**

**Τριμελής επιτροπή**

**Επιβλέπων: Μακράκης Βασίλειος**

**Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης**

**Μέλη:**

**Σαρτζετάκης Ευτύχιος**

**Καθηγητής Οικονομικού Τμήματος Παν/μίου Μακεδονίας**

**Κωστούλα-Μακράκη Νέλλη**

**Αν. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης**

**Ηράκλειο, 2018**

Στην οικογένεια μου  
Αθανασία, Πανταζή και Μαρία

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είναι μία χειραφετική έρευνα δράσης με σκοπό την αποδόμηση και αναδόμηση του Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων οικονομικής κατεύθυνσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προς τη Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη με την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Για τις ανάγκες της έρευνας διερευνήθηκαν βιβλιογραφικά οι διασυνδέσεις της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) με την οικονομική επιστήμη και την οικονομική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ποσοτική έρευνα έδειξε ότι οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο συμπεριφορικές διδακτικές προσεγγίσεις σε σχέση με εποικοδομητικές-χειραφετικές διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ αναδείχτηκε και η ανάγκη αειφορικού γραμματισμού των οικονομολόγων εκπαιδευτικών κυρίως στον πυλώνα της οικονομίας. Η βιβλιογραφική έρευνα έδειξε ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) των οικονομικών μαθημάτων υπάρχει η ανάγκη ενστάλαξης της αειφορικής οπτικής όχι μόνο από πλευράς περιεχομένου αλλά κυρίως με την ευρύτερη παιδαγωγική φιλοσοφία της ΕΑΑ. Οι ανάγκες αυτές μπορούν να προσεγγισθούν με την δημιουργία ενός ΑΠ ως πράξης που θα συνδέεται με την αληθινή ζωή και την αυθεντική μάθηση και που θα ενθαρρύνει την χειραφέτηση των ενδιαφερόμενων μερών. Με την αξιοποίηση της μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus επιχειρήθηκε από τον ερευνητή η αποδόμηση και η αναδόμηση του Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων οικονομικής κατεύθυνσης στην βάση τη φιλοσοφία της ΕΑΑ. Εννέα οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί – συν-ερευνητές που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης, μέλη μιας ηλεκτρονικής κοινότητας πρακτικής στην πλατφόρμα Edmodo, αναδιαμόρφωσαν και υλοποίησαν το αναδομημένο ΑΠ στις τάξεις τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το αναδομημένο ΑΠ, όπως υλοποιήθηκε, λειτούργησε ως αφορμή ενδυνάμωσης της χειραφέτησης των συν-ερευνητών, καθώς συνέβαλε στην κατανόηση της διδασκαλίας ως ηθικής και πολιτικής πράξης καθώς και στην ανάπτυξη αειφορικού γραμματισμού. Το αναδομημένο ΑΠ συνέβαλε στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στην προώθηση της αυθεντικής μάθησης, αλλά δεν λειτούργησε σε μεγάλο βαθμό ως αφορμή προβληματισμού για αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών/τριων. Για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιθυμούν να εντάξουν κριτικά την εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον στην καθημερινή τους πρακτική αναπτύχθηκε ένας εκπαιδευτικός ιστότοπος-ιστολόγιο, που ευελπιστεί να αποτελέσει και το όχημα για την βιωσιμότητα της παρούσας προσπάθειας.

## **Abstract**

This research is an emancipatory action research which aims to deconstruct and reconstruct the secondary school economic courses curriculum to address sustainable development through the support of ICTs. The bibliographic and diagnostic research highlighted the need to update, enrich and link the current economic courses curriculum to real life. Besides, it revealed a need to create an open and flexible curriculum that encourages educator's autonomy. Apart from that, a great need for sustainable literacy of economist educators emerged, especially on issues concerning the pillar of economy. Moreover, it revealed that economist educators use more behavioral teaching approaches in relation to constructive-emancipatory teaching approaches which are required for the necessity to transform the curriculum of economic courses and their teaching practices. The research adopted the DeCoRe plus methodological approach in order to embed Education for Sustainable Development (ESD) in secondary school economic course curriculum. This process resulted in a reconstructed curriculum based on open and flexible educational scenarios as teaching and educational material. In the context of an action research, the above material was tested by a group of nine economist teachers placed all over the country who were acting as co-researchers. A community of practice was formed on the Edmodo platform and the above group of teachers participated in it. The qualitative results of the research showed that the reconstructed Curriculum, as implemented, acted as a motivation for the emancipation of the co-researchers as it helped them understand their educational choices by realizing that teaching is a moral and political act. The reconstructed Curriculum has given them the motivation to reflect on the political and social extensions of the educational process and has contributed to the development of their sustainable literacy. Based on the responses of the students who participated in the research, the reconstructed Curriculum contributed to their active participation in the educational process as well as to the promotion of authentic learning. On the other hand, it did not act to a great extent as a motivation to change their attitudes and perceptions. An educational website-blog has been developed in order to help teachers who wish to integrate education for a sustainable future into their daily practice.

## Ευχαριστίες

Κατά την διάρκεια της προσπάθειας αυτής διάβασα αρκετές διδακτορικές διατριβές. Μετά την πρώτη ανάγνωση στην περίληψη των διατριβών προσέτρεχα στις ευχαριστίες τους. Έμπαινα στην θέση του συγγραφέα και ταυτιζόμουν με την αγωνία του και τα προβλήματα που ξεπέρασε ή δεν ξεπέρασε, με την ευγνωμοσύνη του για τα άτομα που συνέβαλλαν στην προσπάθεια του και φυσικά με τη χαρά του για την ολοκλήρωση της προσπάθειας. Με συγκινούσε πάντα ότι οι περισσότεροι αφιέρωσαν προσωπικό και οικογενειακό χώρο και χρόνο και ότι ζητούσαν την κατανόηση των δικών τους για την απομόνωση τους. Να, λοιπόν, ήρθε η ώρα που γράφω αυτές τις γραμμές και φαντάζομαι έναν μελλοντικό αναγνώστη να τις διαβάσει και να βρίσκει άλλον έναν συν-οδοιπόρο στα δικά του «μοναχικά» μονοπάτια.

Ο κόσμος που μου άνοιξε το μεταπτυχιακό στις Σπουδές στην Εκπαίδευση του ΕΑΠ μου ζητούσαν να ψάξω να βρω μέρος για να βουτήξω ξανά. Εκείνη τη στιγμή σε ένα συνέδριο στην Αθήνα συνάντησα τον Καθηγητή κ. Μακράκη Βασίλειο και μου έδειξε μια νέα ανεξερεύνητη θάλασσα όχι απλά για να βουτήξω αλλά για να κολυμπήσω. Θέλω να τον ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου κυρίως για την εμπιστοσύνη του και την ευκαιρία που μου έδωσε. Ο φάρος σε οδηγεί δίνοντας μια το φως και μια το σκοτάδι και νιώθω πολύ τυχερός γιατί χάρις σε αυτόν και στο χειραφετικό φύσημά του κολύμπησα με όλη μου τη δύναμη και γνώρισα πολλές ακτές.

Θέλω να ευχαριστήσω την Αν. Καθηγήτρια κ. Κωστούλα-Μακράκη Νέλλη γιατί μέσα από τις συζητήσεις μαζί της ένιωθα ότι πορεύομαι όμορφα και ότι αξίζει η προσπάθεια. Θέλω να ευχαριστήσω τον Καθηγητή κ. Σαρτζετάκη Ευτύχιο για την πολύτιμη συμβολή του, η συνάντησή μας στην Θεσσαλονίκη στα αρχικά στάδια της έρευνας διαδραμάτισε και αυτή τον ρόλο της. Άλλωστε, μπορεί να μην το ξέρει, αλλά νιώθω ένας παραδοσιακός φοιτητής του μετά από πολλές ώρες παρακολούθησης εξ αποστάσεως μαθημάτων του στο διαδίκτυο.

Θέλω να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, Αφροδίτη, Μιχάλη, Μιροσλάβα, Δήμητρα, Μαρία, Μοσχούλα, Όλγα, Βάσω και Μαρία-Αμαλία για το χρόνο, την προσπάθεια και κυρίως για την διάθεση τους να βραχούμε μαζί. Δεν μπορώ να ξεχάσω τους μαθητές τους που μπορεί να μην τους γνώρισα αλλά ποιο το νόημα χωρίς αυτούς;

Θέλω να ευχαριστήσω τον φίλο και Σχολικό Σύμβουλο Πληροφορικής Ανατολικής Κρήτης Πανσεληνά Γιώργο γιατί ανάμεσα στους καφέδες μας και τις συζητήσεις μας, πάντα έβαζε τις σκέψεις μου για την ερευνητική πορεία της διατριβής σε μια πορεία συνειδητοποίησης.

Θέλω να ευχαριστήσω τον αδερφό μου Κώστα, όχι μόνο για την γλωσσική επιμέλεια αλλά κυρίως γιατί το πάθος του για την γνώση φέγγει και σε εμένα. Να ευχαριστήσω τον ανιψιό μου Πανταζή και τον αδερφό μου Αντώνη για την υποστήριξη στην κατασκευή διαδικτυακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών που υλοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας. Την μητέρα μου που πάντα ήταν στο τηλέφωνο να μου λέει θα τα καταφέρεις.

Τέλος πως μπορείς να ευχαριστήσεις τους δικούς σου ανθρώπους με μια αναφορά; Πως μετριέται ο χρόνος η ενθάρρυνση και το στήριγμα; Αθανασία, Πανταζή και μικρή Μαρία μου δώσατε ότι χρειαζόμουν, όπως ακόμα και τώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές. Στην οικογένεια μου λοιπόν.

## Περιεχόμενα

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ – ΕΙΚΟΝΩΝ - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	1
ΜΕΡΟΣ Ι ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	5
1. Το πρόβλημα της έρευνας.....	5
1.1 Προβληματική της έρευνας.....	5
1.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της έρευνας .....	7
1.3 Δομή της Εργασίας.....	9
ΜΕΡΟΣ ΙΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	12
2. Εκπαίδευση και Αειφορία.....	12
2.1 Εκπαίδευση για την Βιώσιμη / Αειφόρο Ανάπτυξη.....	12
2.2 Η παιδαγωγική φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη / Αειφόρο Ανάπτυξη.....	13
2.3 Πλαίσιο διάγνωσης και πρόκλησης διδακτικής αλλαγής.....	18
2.4 Εκπαίδευση για την Αειφορική Δικαιοσύνη .....	19
3. Αειφορία και αναλυτικά προγράμματα σπουδών .....	21
3.1 Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών .....	21
3.2. Η αποδόμηση και η αναδόμηση Αναλυτικού Προγράμματος με κατεύθυνση την Αειφορία.....	25
3.3 Ενσωμάτωσης της αειφορικής δικαιοσύνης στα Αναλυτικά Προγράμματα, DeCoRe plus	28
3.3.1 Η αποδόμηση στην μεθοδολογική προσέγγιση DeCore plus.....	29
3.3.2 Η δόμηση στην μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus.....	30
4. Ο ρόλος των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση για την Αειφορική Δικαιοσύνη.....	36
4.3 Εκπαιδευτικός ιστότοπος - ιστολόγιο «Οικονομική Εκπαίδευση και ΕΑΑ» .....	38
4.4 Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο αναδομημένο ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων .....	40
4.5 Ηλεκτρονικές Κοινότητες Πρακτικής.....	42
4.5.1 Η πλατφόρμα Edmodo.....	43

5. Η οικονομική επιστήμη και η ενσωμάτωση της στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	46
5.1 Τα οικονομικά μαθήματα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	48
5.2 Τα αναλυτικά προγράμματα των οικονομικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	50
5.3 Η διδακτική των οικονομικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	53
5.4 Ενσωμάτωση της αειφορίας στα οικονομικά μαθήματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προηγούμενες έρευνες.....	53
5.5 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικά με τα ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων .....	56
6. Η Εκπαίδευση για την Αειφορία και η σύνδεση της με την οικονομική επιστήμη και εκπαίδευση.....	57
6.1 Οικονομική επιστήμη και αειφορία .....	57
6.1.1 Περιβαλλοντικά οικονομικά και εκπαίδευση για την αειφορία .....	57
6.1.2 Φτώχεια και κοινωνικές ανισότητες.....	67
6.1.3 Βιώσιμη / Υπεύθυνη Κατανάλωση - Παραγωγή.....	69
6.1.4 Η εργασία ως συντελεστής παραγωγής.....	76
6.2 Επιχειρηματικότητα και αειφορία.....	76
6.2.1 Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη .....	77
6.2.2 Κοινωνική Επιχειρηματικότητα / Κοινωνική Οικονομία.....	79
6.2.3 Αειφόρος / Βιώσιμη Επιχειρηματικότητα .....	83
6.2.4 Βιώσιμος Τουρισμός .....	85
6.2.5 Κοινωνική λογιστική.....	87
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	90
7. Μεθοδολογία Έρευνας.....	90
7.1 Η συμμετοχική χειραφετική έρευνα δράσης.....	90
7.2 Οι κύκλοι της έρευνας – ερευνητικά εργαλεία .....	94



7.2.1 Α' ερευνητικός κύκλος.....	96
7.2.2 Β' ερευνητικός κύκλος.....	98
7.2.3 Γ' ερευνητικός κύκλος και Δ' ερευνητικός κύκλος.....	100
7.3 Τριγωνοποίηση, έλεγχος αξιοπιστίας.....	102
ΜΕΡΟΣ IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	104
8. Αποτελέσματα του 1 <sup>ου</sup> ερευνητικού κύκλου.....	104
8.1 Ποσοτική έρευνα – Ερωτηματολόγιο Οικονομολόγων Εκπαιδευτικών.....	104
8.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα ερωτηματολογίου και δόμηση μεταβλητών.....	105
8.1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας Μεταβλητών Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικών.....	107
8.1.3 Μέρος I: Ατομικά Χαρακτηριστικά.....	110
8.1.4 Μέρος II: Διδακτικές προσεγγίσεις, κριτική στα υπάρχοντα ΑΠ, διατύπωση και έλεγχος υποθέσεων.....	111
8.1.5 Μέρος III, Βιώσιμη Ανάπτυξη και οικονομική εκπαίδευση, διατύπωση και έλεγχος υποθέσεων.....	117
8.1.6 Συμπεράσματα και συζήτηση αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίου Οικονομολόγων Εκπαιδευτικών.....	126
8.2 Η αποδόμηση Αναλυτικού Προγράμματος με την χρήση του DeCoRe plus.....	128
8.3 Διαδικασία Δόμησης και Αναδόμησης των ΑΠ βάση του DeCoRe plus.....	129
8.4 Η δράση του α' ερευνητικού κύκλου.....	131
8.5 Η παρατήρηση του α' ερευνητικού κύκλου.....	131
8.6 Αναστοχασμός α' ερευνητικού κύκλου.....	132
9. Αποτελέσματα του 2 <sup>ου</sup> ερευνητικού κύκλου.....	135
9.1 Συγκρότηση ερευνητικής ομάδας – Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων.....	135
9.2 Η επιμορφωτική / αναστοχαστική διαδικασία και η συν-διαμόρφωση / αναθεώρηση του ΑΠ από την κοινότητα πρακτικής.....	148

10. Αποτελέσματα του 3ου και 4ου ερευνητικού κύκλου .....	160
10.1 Η υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πράξη .....	160
10.2 Η αξιολόγηση και η αναδιαμόρφωση του ΑΠ με βάση την εμπειρία των συν-ερευνητών .....	162
10.3 Ο αναστοχασμός προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων των συν-ερευνητών και διδακτική αλλαγή .....	171
10.3.1 Η εκπαιδευτική διαδικασία ως ηθική και πολιτική πράξη .....	172
10.3.2 Ανάπτυξη γραμματισμού αειφορικής δικαιοσύνης .....	180
10.4 Ο ρόλος των μαθητών και η αυθεντική μάθηση κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ..	183
10.5 Η αξιοποίηση του αναδομημένου ΑΠ μετά την έρευνα .....	185
10.6 Οι μαθητές στην υλοποίηση του Αναδομημένου ΑΠ.....	189
10.6.1 Έλεγχος αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου Μαθητών .....	191
10.6.2 Αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας βάση των απαντήσεων των μαθητών ..	193
10.6.3 Ατομικές συνεντεύξεις μαθητών και υλικό εκπαιδευτικής διαδικασίας .....	195
11. Συζήτηση συμπερασμάτων της έρευνας.....	201
Βιβλιογραφία .....	210
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	233
Παράρτημα Α: Πρωτόκολλο Αποδόμησης Μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus.....	233
Παράρτημα Β: Διαδικασία δόμησης μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus .....	237
Παράρτημα Γ: Η Αναδόμηση στη μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus.....	238
Παράρτημα Δ: Αποδόμηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Οικονομικής κατεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	239
Παράρτημα Ε: Δόμηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Οικονομικής κατεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	311
Παράρτημα ΣΤ: Αναδόμηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Οικονομικής κατεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	313

ΣΤ1: Αναδομημένο ΑΠ, ΑΕΠ και Αειφορία .....	313
ΣΤ2: Αναδομημένο ΑΠ, Βιώσιμη Κατανάλωση.....	319
ΣΤ3: Αναδομημένο ΑΠ, Διανομή Πλούτου.....	326
ΣΤ4: Αναδομημένο ΑΠ, Εξωτερικό κόστος .....	331
ΣΤ5: Αναδομημένο ΑΠ, Οικονομικό κύκλωμα και Αειφορία.....	338
ΣΤ6: Αναδομημένο ΑΠ, Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων .....	343
ΣΤ7: Αναδομημένο ΑΠ, Βιώσιμος Τουρισμός .....	349
ΣΤ8: Αναδομημένο ΑΠ, ΕΚΕ και Αειφορία.....	358
Ερευνητικά Εργαλεία .....	375
Παράρτημα Ζ: Ερωτηματολόγιο οικονομολόγων Εκπαιδευτικών .....	375
Παράρτημα Η: Αρχικό ερωτηματολόγιο συν-ερευνητών.....	385
Παράρτημα Θ: Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών ομάδας συν-ερευνητών .....	386
Παράρτημα Ι: Συζήτηση αναστοχασμός πριν την εφαρμογή του Αναδομημένου ΑΠ .....	388
Παράρτημα Κ: Ενδιάμεση συζήτηση ανατροφοδότησης και αναστοχασμού .....	389
Παράρτημα Λ: Συνέντευξη αναστοχασμού συν-ερευνητών.....	390
Παράρτημα Μ: Ερωτηματολόγιο Μαθητών .....	391
Παράρτημα Ν: Ομαδική συνέντευξη μαθητών.....	393
Παράρτημα Ξ: Τελική συνέντευξη συν-ερευνητών.....	394

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ – ΕΙΚΟΝΩΝ - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της διατριβής.....	9
Πίνακας 2: Μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus (Makrakis, 2017).....	29
Πίνακας 3: Περιεχόμενο πυλώνων μάθησης 21ου αιώνα (Makrakis, 2017).....	31
Πίνακας 4: Οι δέκα δεξιότητες (10Cs) (Makrakis, 2017).....	32
Πίνακας 5: Τα οικονομικά μαθήματα στα οποία εστίασε η έρευνα .....	52
Πίνακας 6: Δαπάνες πολυτελείας σε σχέση με χρηματοδότηση για κάλυψη βασικών αναγκών (WorldWatch, 2004) .....	69
Πίνακας 7:Αριθμός κοινωνικών επιχειρήσεων με θετική συνεισφορά στους 18 Στόχους Ανάπτυξης της Χιλιετίας (MDGs) στόχους και πόσες από αυτές επιχειρούν σε λιγότερο οικονομικά «ανεπτυγμένες» χώρες (LCDs). (Seelos& Meer, 2005) .....	81
Πίνακας 8: Συνοπτικός πίνακας Παγκόσμιων Ηθικών Αρχών Τουρισμού (Π.Ο.Τ., 1999) ....	86
Πίνακας 9: Ο δείκτης αξιοπιστίας α για την σύνθετη μεταβλητή Συμπεριφορικές .....	108
Πίνακας 10:Ο δείκτης αξιοπιστίας α για την σύνθετη μεταβλητή Χειραφετικές διδακτικές προσεγγίσεις.....	108
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ανάλυσης ελέγχου αξιοπιστίας της σύνθετης μεταβλητής Εποικοδομητικές - Χειραφετικές διδακτικές προσεγγίσεις.....	109
Πίνακας 12: Η συχνότητα των Συμπεριφορικών διδακτικών προσεγγίσεων που ακολουθούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί .....	111
Πίνακας 13: Η συχνότητα των Εποικοδομητικών - Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων που ακολουθούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί.....	112
Πίνακας 14: Τα αποτελέσματα του Paired-Samples T-Test για τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί.....	113
Πίνακας 15: Αποτελέσματα Independent Samples T-test για την σχέση παιδαγωγικής επάρκειας και Εποικοδομητικών - Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων .....	116
Πίνακας 16: Το κριτήριο Friedman όπου αναδεικνύει την αναγκαιότητα για τον αειφορικό γραμματισμό των εκπαιδευτικών στα οικονομικά ζητήματα .....	118
Πίνακας 17: Αποτελέσματα περιγραφικών στατιστικών και ελέγχου ομοιογένειας των διακυμάνσεων της σύνθετης μεταβλητής Οικονομία και της μεταβλητής Ηλικιακό γκρουπ .....	119
Πίνακας 18: Τα αποτελέσματα της διαδικασίας ONE-WAY ANOVA για τον πυλώνα Οικονομία και το Ηλικιακό γκρουπ.....	120

Πίνακας 19: Ελεγχος πολλαπλών συγκρίσεων, τεστ Scheffe Multiple Comparison Test, για τον πυλώνα Οικονομία και το ηλικιακό γκρούπ.....	120
Πίνακας 20: Η διαδικασία Independent Samples Test ανέδειξε ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες είναι πιο ευαίσθητες στα ζητήματα του πυλώνα Οικονομία .....	122
Πίνακας 21: Τα αποτελέσματα του Paired-Samples T-Test ανάμεσα στα οικονομικά μαθήματα με ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας και αυτά με περιορισμένο ΑΠ .....	124
Πίνακας 22: Οι θεματικές ενότητες/σενάρια του Αναδομημένου ΑΠ .....	130
Πίνακας 23: Η α' υλοποίηση του Αναδομημένου ΑΠ στην πράξη.....	161
Πίνακας 24: Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στην υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ ανά τάξη.....	190
Πίνακας 25: Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στην υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ ανά σχολικό μάθημα .....	190
Πίνακας 26: Αριθμός μαθητών ανά σενάριο αναδομημένου ΑΠ.....	191
Πίνακας 27: Ο δείκτης αξιοπιστίας $\alpha$ για την σύνθετη μεταβλητή θεωρήσεις/στάσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών.....	191
Πίνακας 28: Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας της σύνθετης μεταβλητής θεωρήσεις/στάσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών.....	192
Πίνακας 29: Συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha$ (Alpha) για την μεταβλητή Αυθεντική μάθηση του Ερωτηματολογίου Μαθητών .....	192
Πίνακας 30: Αποτελέσματα ανάλυσης ελέγχου αξιοπιστίας της μεταβλητής Αυθεντική Μάθηση του Ερωτηματολογίου Μαθητών .....	192
Πίνακας 31: Η συνθετική μεταβλητή <b>Αυθεντική μάθηση</b> στο Ερωτηματολόγιο Μαθητών .....	193
Πίνακας 32: Η συνθετική μεταβλητή <b>Αλλαγή στάσεων-αντιλήψεων</b> στο Ερωτηματολόγιο Μαθητών.....	194
Εικόνα 1: Μεθοδολογικό μοντέλο σύνδεσης μετασχηματιστικής μάθησης με εκπαίδευση για την αειφορία (Kostoula-Makraki, 2010).....	17
Εικόνα 2: Πλαίσιο διάγνωσης και πρόκλησης διδακτικής αλλαγής (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2016, σ. 223).....	19
Εικόνα 3: 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης ΟΗΕ (UNRIC, 2017).....	33
Εικόνα 4: Το μαθησιακό μοντέλο ExConTra (Makrakis & Kostoula-Makraki, 2012).....	34
Εικόνα 5: Εκπαιδευτικός ιστότοπος - ιστολόγιο «Οικονομική Εκπαίδευση & Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη».....	39

Εικόνα 6: Η χρήση του ιστολογίου στο «Οικονομική Εκπαίδευση & Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη» .....	40
Εικόνα 7: Η χρήση του Edmodo για την κοινότητα πρακτικής "Οικονομική Εκπαίδευση και Βιώσιμη Ανάπτυξη" .....	45
Εικόνα 8: Το οικονομικό κύκλωμα από το βιβλίο Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (Λιανός, Παπαβασιλείου, & Χατζηανδρέου, 2011) .....	61
Εικόνα 9: Το οικονομικό κύκλωμα στα οικονομικά του περιβάλλοντος (Σαρτζετάκης, 2005) .....	62
Εικόνα 10: Υπεύθυνη Κατανάλωση (Lim, 2017) .....	74
Εικόνα 11: Κύκλος ζωής προϊόντος, Βιώσιμη Παραγωγή-Βιώσιμη Κατανάλωση.....	75
Εικόνα 12: Το μοντέλο της βιώσιμης επιχειρηματικότητας (Majid & Koe, 2012) .....	84
Εικόνα 13: Το μοντέλο έρευνας δράσης του Kemmis (1983) που ακολούθησε η διατριβή ...	94
Εικόνα 14: Σκαρίφημα της έρευνας.....	95
Εικόνα 15: Η προσέγγιση του 4ου ερευνητικού ερωτήματος για την χειραφέτηση των ενδιαφερόμενων μερών.....	100
Εικόνα 16: Ετικέτα Βέλτιστης Πρακτικής για το αναδομημένο ΑΠ με τίτλο «Εργασία, που και πως παράχθηκε», 3 <sup>η</sup> θέση στον Ευρωπαϊκό Διαγωνισμό SAME WORLD .....	132
Εικόνα 17: Η Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής «Οικονομική Εκπαίδευση και Βιώσιμη Ανάπτυξη» στο Edmodo .....	136
Εικόνα 18: Ενδεικτική συζήτηση στο Edmodo για το αναδομημένο ΑΠ «ΑΕΠ και Αειφορία» .....	149
Εικόνα 19: Ενδεικτική συζήτηση στο Edmodo για το αναδομημένο ΑΠ «Εργασία, που και πως παράχθηκε».....	150
Εικόνα 20: Οι Συν-ερευνητές συζητούν την επιλογή τους στο αναδομημένο ΑΠ στην πλατφόρμα Edmodo.....	153
Εικόνα 21: Οι συν-ερευνητές μοιράζονται την εμπειρία τους από την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πλατφόρμα Edmodo.....	165
Εικόνα 22: Συζήτηση στο Edmodo για αναδιαμόρφωση του αναδομημένου ΑΠ .....	167
Εικόνα 23: Οι μαθητές σχεδιάζουν ένα εναλλακτικό οικονομικό κύκλωμα στα πλαίσια του αναδομημένου ΑΠ .....	200
Διάγραμμα 1: Αρνητική εξωτερικότητα και μετατόπιση καμπύλης προσφοράς στο κοινωνικά άριστο σημείο (Σαρτζετάκης, 2013) .....	63

Διάγραμμα 2: Θετική εξωτερικότητα και μετατόπιση καμπύλης προσφοράς στο κοινωνικά άριστο σημείο (Σαρτζετάκης, 2013) .....	64
Διάγραμμα 3: Η αλλαγή καταναλωτικού προτύπου και μετατόπιση της καμπύλης ζήτησης στο κοινωνικά άριστο σημείο (Σαρτζετάκης, 2013).....	65
Διάγραμμα 4: Το μοντέλο μεγιστοποίησης χρησιμότητας (Hess, 2013).....	71
Διάγραμμα 5: Νέα μεγιστοποίησή χρησιμότητας με μειωμένο εισόδημα και επομένως μικρότερη κατανάλωση (Hess, 2013) .....	73

## ΜΕΡΟΣ Ι ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1. Το πρόβλημα της έρευνας

#### 1.1 Προβληματική της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες η ανθρωπότητα βιώνει τις συνέπειες μιας μη βιώσιμης οικονομικής αλλά και κοινωνικής ανάπτυξης, που βασίζεται στην μεγιστοποίηση του οικονομικού αποτελέσματος και οδηγεί στην υποβάθμιση και εξάντληση των πλουτοπαραγωγικών πηγών του πλανήτη αλλά και σε τεράστιες παγκόσμια κοινωνικές ανισότητες (Makrakis & Kostoula-Makraki, 2013; Jackson, 2011). Παρόλο που ο παγκόσμιος πλούτος συνεχώς αυξάνεται, περίπου 1,1 δισεκατομμύρια άνθρωποι δεν μπορούν να καλύψουν τις βασικές ανάγκες για να ζήσουν, 2,5 δισεκατομμύρια άνθρωποι δεν έχουν πρόσβαση σε περίθαλψη, 101 εκατομμύρια παιδιά δεν έχουν πρόσβαση σε πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ 4 εκατομμύρια παιδιά πεθαίνουν στο πρώτο μήνα της ζωής τους (UNICEF, 2010). Σήμερα περίπου το 20% του πληθυσμού καταναλώνει το 80% του παγκόσμιου πλούτου όταν ο πληθυσμός που καταναλώνει τα λιγότερα προσπαθεί να ακολουθήσει το οικονομικό μοντέλο ανάπτυξης των «αναπτυγμένων» χωρών (UNEP, 2011).

Τα Ηνωμένα Έθνη προβλέπουν ότι μέχρι το 2050 ο πληθυσμός της γης θα έχει αυξηθεί κατά 2 δισεκατομμύρια με τους μισούς από αυτούς τους ανθρώπους να έχουν γεννηθεί στην Υποσαχάρια Αφρική και το 30% στη νοτιοανατολική Ασία (Φολτζερ, 2014). Η Διακυβερνητική Επιτροπή για την Κλιματική Αλλαγή υποστηρίζει ότι η κλιματική αλλαγή σε συνδυασμό με την αύξηση του πληθυσμού οδηγεί ήδη σε προβλήματα έλλειψης τροφής (IPCC, 2014). Η ίδια επιτροπή προβλέπει ότι μέσα στις επόμενες δεκαετίες, τα αποθέματα νερού που είναι αποθηκευμένα στους παγετώνες θα μειωθούν προκαλώντας ελλείψεις νερού σε περισσότερο από 1 δισεκατομμύρια ανθρώπους, ενώ το 20% με 30% όλων των ζωντανών οργανισμών στον πλανήτη θα αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο εξαφάνισης αν η άνοδος της μέσης παγκόσμιας θερμοκρασίας ξεπεράσει τους 1,5-2,5°C (IPCC, 2007).

Ενδιαφέροντα στοιχεία προσφέρει μια έρευνα της WWF Ελλάς με τίτλο «Το αύριο της Ελλάδας» ή οποία επιχειρεί μια πρόβλεψη για τις κλιματικές συνθήκες στην Ελλάδα την περίοδο 2020-2050. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι κάτοικοι πόλεων όπως η Θεσσαλονίκη, η Πάτρα, η Λαμία και η Λάρισα θα υπόκεινται μέχρι και σε 20 περισσότερες ημέρες καύσωνα. Η συνολική βροχόπτωση θα μειωθεί, αλλά αναμένεται να αυξηθούν κατά 10-20% οι ακραίες βροχοπτώσεις. Για παράδειγμα στο Ηράκλειο οι βροχοπτώσεις



προβλέπονται να μειωθούν κατά 15%. Προβλέπεται, λοιπόν, αύξηση του κινδύνου τόσο για πλημμυρικά επεισόδια όσο και για εξάπλωση πυρκαγιών στα περιστασιακά δάση σε συνδυασμό με αυξημένο κίνδυνο για ερημοποίηση εκτάσεων και μείωση στη διαθεσιμότητα νερού (WWF, 2009). Ταυτόχρονα, όμως, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, όπως και σε άλλα μέρη του πλανήτη που βιώσαν παρόμοιες καταστάσεις, θέτει σε κίνδυνο την εφαρμογή περιβαλλοντικών πολιτικών (Κούση, 2014; Lekakis & Kousi, 2013).

Η αναγκαιότητα για μια στροφή σε ένα βιώσιμο μοντέλο ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο προκύπτει πλέον από μεγάλο αριθμό επιστημονικών ερευνών και τα παραπάνω στοιχεία είναι ένα μικρό δείγμα για την επιτακτικότητα της στροφής αυτής. Από την δεκαετία του 1980, που άρχισε να συζητείται διεθνώς η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, έχουν διατυπωθεί πολλά για την αναγκαιότητα αλλαγής και της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο ώστε να συμβάλλει και αυτή στη διαμόρφωση μιας νέας προοπτικής ανάπτυξης για ένα βιώσιμο μέλλον.

Στο πλαίσιο αυτό, η Εκπαίδευση για την Βιώσιμη ή Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΒΑ ή ΕΑΑ) έχει ως βασικό στόχο να διαδραματίζει ένα μετασχηματιστικό ρόλο. Είναι ανάγκη να εφοδιάζει τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες με την απαιτούμενη γνώση και ικανότητα, με σκοπό την κατανόηση, την αντιμετώπιση και την επίλυση σύνθετων και αυθεντικών διεπιστημονικών προβλημάτων. Κυρίως όμως αυτή η γνώση - ικανότητα είναι ανάγκη να οδηγεί σε αμφισβήτηση άκριτα αφομοιωμένων παραδοχών και πρακτικών και σε βούληση για δράση και αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Σε αυτή την κατεύθυνση η εκπαίδευση επιδιώκει την ενδυνάμωση της χειραφέτησης, όπου οι πολίτες μπορούν ατομικά ή συλλογικά να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Κωστούλα-Μακράκη, 2008).

Τα οικονομικά μαθήματα μπορούν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση της ΕΑΑ εφόσον η οικονομία αποτελεί έναν από τους τέσσερις βασικούς πυλώνες της Βιώσιμης Ανάπτυξης μαζί με την κοινωνία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό. Σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ) υπάρχουν διεθνώς περιορισμένες προσπάθειες (αναφέρονται στο κεφάλαιο 6 της παρούσας διατριβής) ενστάλαξης των ζητημάτων της αειφορίας στα οικονομικά μαθήματα. Η προβληματική της έρευνας, λοιπόν, έγκειται αρχικά σε μια αποτύπωση των πιθανών διασυνδέσεων αλλά και αντιφάσεων των σημερινών Αναλυτικών σχολικών Προγραμμάτων (ΑΠ) των οικονομικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τα ζητήματα της αειφορίας. Ο προβληματισμός έγκειται στην δόμηση - αναδόμηση αλλά και αξιοποίηση στην πράξη ενός ΑΠ οικονομικών μαθημάτων ΔΕ που να μπορεί να δώσει

αφορμές στην διαδικασία ενδυνάμωσης της χειραφέτησης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ΕΑΑ έχει συνδεθεί με την διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση των ζητημάτων που την αφορούν, όπως με τη παιδαγωγική φιλοσοφία της προβληματοκεντρικής προσέγγισης του κριτικού κοινωνικού εποικοδομισμού και την κριτική και χειραφετική οπτική της μετασχηματίζουσας μάθησης. Σήμερα στα μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει αφενός η ανάγκη σε μεγάλο βαθμό για διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση σε σχέση με τα ζητήματα της Βιώσιμης Ανάπτυξης και αφετέρου η ανάγκη δημιουργίας διδακτικών προγραμμάτων - προσεγγίσεων στη βάση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Από την βιβλιογραφική έρευνα (κεφάλαια 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup>) προκύπτουν α) η ανάγκη επικαιροποίησης, εμπλουτισμού και σύνδεση των σημερινών ΑΠ με την αληθινή ζωή, β) η ανάγκη δημιουργίας ενός ανοικτού και ευέλικτου ΑΠ που θα ενθαρρύνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών ώστε να το προσαρμόζουν στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών και της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας, και γ) η ανάγκη ενστάλαξης της αειφορικής οπτικής όχι μόνο από πλευράς περιεχομένου αλλά και με την ευρύτερη παιδαγωγική φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία.

Από την ποσοτική έρευνα που συμμετείχαν οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί (κεφάλαιο 8) αναδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό η ανάγκη για τον αειφορικό γραμματισμό των οικονομολόγων εκπαιδευτικών, κυρίως σε ζητήματα που αφορούν τον πυλώνα της Οικονομίας. Επίσης αναδείχθηκε ότι οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν περισσότερο συμπεριφορικές διδακτικές προσεγγίσεις έναντι εποικοδομητικών – χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων, στοιχείο που δείχνει την ανάγκη ενδυνάμωσης των οικονομολόγων εκπαιδευτικών σε μια χειραφετική διαδικασία.

## **1.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της έρευνας**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προσπαθεί να προσεγγίσει η διατριβή είναι:

- 1) Ποιες είναι οι διασυνδέσεις της Οικονομικής Επιστήμης, σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη / Αειφόρο Ανάπτυξη;

- 2) Ποιες είναι οι διασυνδέσεις και οι αντιφάσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Οικονομικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη;
- 3) Πως μπορεί να αναδομηθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Οικονομικών Μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην βάση της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη;
- 4) Ποια είναι η αποτελεσματικότητα του αναδομημένου Αναλυτικού Προγράμματος στα πλαίσια της χειραφέτησης των ενδιαφερόμενων μερών;
- 5) Πως μπορεί να υποστηριχθεί ένα δίκτυο εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εντάξουν κριτικά την εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική;

Για την προσέγγιση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων τέθηκαν έξι στόχοι. Η διατριβή, λοιπόν, ενδιαφέρεται να:

- 1) διερευνήσει την διασύνδεση της οικονομικής εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη
- 2) διερευνήσει τις διασυνδέσεις ή τις αντιφάσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων των οικονομικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στα πλαίσια μια διαδικασίας αποδόμησης τους
- 3) δομήσει και να αναδομήσει το ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων ΔΕ στην βάση της φιλοσοφίας της ΕΑΑ
- 4) αξιολογήσει το αναδομημένο ΑΠ στην πράξη, στο πλαίσιο μίας συμμετοχικής χειραφετικής έρευνας δράσης με την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) και την δημιουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας πρακτικής
- 5) αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των παραπάνω προτάσεων – δράσεων στο πλαίσιο της χειραφέτησης των ενδιαφερόμενων μερών με βάση την προοπτική για ένα βιώσιμο μέλλον
- 6) αναπτύξει ένα διαδικτυακό υποστηρικτικό εργαλείο - δίκτυο εκπαιδευτικών της οικονομικής εκπαίδευσης, που επιθυμούν να εντάξουν κριτικά την εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον στην καθημερινή τους πρακτική

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τους στόχους που έθεσε η διατριβή.

<b>Ερευνητικά ερωτήματα</b>	<b>Στόχοι: Η διατριβή ενδιαφέρεται να</b>
1) Ποιες είναι οι διασυνδέσεις της Οικονομικής Επιστήμης σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη;	1) διερευνήσει την διασύνδεση της οικονομικής εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη
2) Ποιες είναι οι διασυνδέσεις και οι αντιφάσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Οικονομικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη;	2) διερευνήσει τις διασυνδέσεις ή τις αντιφάσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων των οικονομικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στο πλαίσιο μια διαδικασίας αποδόμησης τους
3) Πως μπορεί να αναδομηθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Οικονομικών Μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην βάση της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη;	3) δομήσει και να αναδομήσει το ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων ΔΕ στην βάση της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη
4) Ποια είναι η αποτελεσματικότητα του αναδομημένου Αναλυτικού Προγράμματος στο πλαίσιο της χειραφέτησης των ενδιαφερόμενων μερών;	4) αξιοποιήσει το αναδομημένο ΑΠ στην πράξη στο πλαίσιο μίας συμμετοχικής χειραφετικής έρευνας δράσης με την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) και την δημιουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας πρακτικής 5) αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των παραπάνω προτάσεων – δράσεων στο πλαίσιο της χειραφέτησης των ενδιαφερόμενων μερών με βάση την προοπτική για ένα βιώσιμο μέλλον
5) Πως μπορεί να υποστηριχθεί ένα δίκτυο εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εντάξουν κριτικά την εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική;	6) αναπτύξει ένα διαδικτυακό υποστηρικτικό εργαλείο - δίκτυο εκπαιδευτικών της οικονομικής εκπαίδευσης που επιθυμούν να εντάξουν κριτικά την εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον στην καθημερινή τους πρακτική

*Πίνακας 1: Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της διατριβής*

### **1.3 Δομή της Εργασίας**

Στο Β΄ μέρος της εργασίας γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου παρουσιάζονται οι κύριες θεωρητικές παράμετροι των ερευνητικών ερωτημάτων και των στόχων της διατριβής και η κριτική θεώρηση τους. Το 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο / Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΑΑ) και το παιδαγωγικό -

φιλοσοφικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται. Επίσης παρουσιάζεται ο εναλλακτικός όρος Εκπαίδευση για την Αειφορική Δικαιοσύνη (ΕΑΔ), που μπορεί να χρησιμοποιηθεί έναντι της ΕΑΑ καθώς και οι λόγοι για την μετάβαση στην έννοια αυτή. Η παρούσα διατριβή χρησιμοποιεί και τους δύο όρους.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο επιχειρείται η διασύνδεση της έννοιας ΕΑΑ με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Βάση της θεωρίας του γνωσιακού ενδιαφέροντος παρουσιάζεται η αναγκαιότητα δόμησης ενός Αναλυτικού Προγράμματος ως πράξης, το οποίο μπορεί να υποστηρίξει το παιδαγωγικό υπόβαθρο της ΕΑΑ. Επίσης αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus η οποία αξιοποιήθηκε από τον ερευνητή για την αποδόμηση, δόμηση και αναδόμηση του ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο αφορά τον ρόλο των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση για την Αειφορία. Μετά την θεωρητική τεκμηρίωση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ με βάση το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον αναλύεται η αξιοποίηση τους από την διατριβή σε τρία επίπεδα : α) με την χρήση της Ηλεκτρονικής Κοινότητας Πρακτικής β) με την δημιουργία εκπαιδευτικού ιστότοπου-ιστολογίου και γ) με την ενσωμάτωση τους στο αναδομημένο ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος ενσωμάτωσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Οικονομικής επιστήμης. Στο κεφάλαιο περιλαμβάνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα υπάρχοντα Αναλυτικά Προγράμματα των οικονομικών μαθημάτων, οι διδακτικές προσεγγίσεις τους, καθώς και προηγούμενες έρευνες σχετικά με την ενσωμάτωση της αειφορίας στα οικονομικά μαθήματα.

Το 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο απαντά στις ενδεχόμενες διασυνδέσεις της οικονομικής επιστήμης και εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την Αειφορία. Το κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο κεντρικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά την Οικονομική Επιστήμη και την αειφορία ενώ η δεύτερη ενότητα αφορά την Επιχειρηματικότητα και την αειφορία. Οι απαντήσεις αυτού του κεφαλαίου είναι όχι απλά χρήσιμες αλλά και απαραίτητες στην διαδικασία αποδόμησης και αναδόμησης του ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων.

Στο 7<sup>ο</sup> μέρος της διατριβής παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Στο κεφάλαιο επτά παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Περιγράφονται οι βασικές μεθοδολογικές επιλογές: το είδος της έρευνας, οι κύκλοι της έρευνας, τα μεθοδολογικά εργαλεία καθώς και οι διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

Στο 8<sup>ο</sup> μέρος της έρευνας περιέχονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της διατριβής. Τα κεφάλαια οκτώ, εννέα και δέκα αφορούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τους κύκλους της έρευνας. Το κεφάλαιο έντεκα περιέχει την τελική συζήτηση των

συμπερασμάτων της έρευνας επιχειρώντας την σύνδεση του θεωρητικού, μεθοδολογικού και ερευνητικού μέρους της διατριβής.

Τέλος, στις επόμενες δύο παραγράφους διατυπώνονται δύο αναγκαίες επισημάνσεις για τον αναγνώστη της εργασίας.

Σε όλο το κείμενο της εργασίας υπάρχουν αναφορές όπως «ο εκπαιδευόμενος» ή «ο μαθητής», που αφορούν φυσικά τον άνθρωπο ως άτομο και όχι το αρσενικό φύλο. Όταν ξεκίνησε η συγγραφή της εργασίας τήρησα το πρότυπο «η/ο μαθήτρια - της» όπως και το «του / της εκπαιδευόμενου-ης» αλλά σύντομα αναγνώρισα μια μεγάλη δυσκολία στην ανάγνωση του κειμένου. Έχοντας επίγνωση των σχέσεων εξουσίας που μπορούν να διαπερνούν «κρυφά» τα κείμενα μας, θα ήθελα να παρακαλέσω την / τον αναγνώστρια-τη να διατηρήσει στην μνήμη του την πρόταση αυτή ώστε όσο είναι δυνατόν αυτό να αποφευχθεί.

Επίσης σε όλη το κείμενο της διατριβής (ακόμα και σε αυτήν την παράγραφο) υπήρχε μια εσωτερική διαμάχη για το αν θα χρησιμοποιηθεί το γ' πρόσωπο ή για το αν θα χρησιμοποιήσω το α' πρόσωπο στην περιγραφή των δικών μου ενεργειών. Η αρχή της συνέπειας θα επέβαλλε την αποκλειστική χρήση του ενός ή του άλλου τρόπου, αλλά κατά την διάρκεια της συγγραφής κάποιες αποστροφές του λόγου «απαιτούσαν» το α' πρόσωπο, μάλλον μη συνειδητά, ώστε να αποδώσουν σε ένα άλλο τόνο την εμπλοκή μου στην ερευνητική διαδικασία. Άλλωστε μια χειραφετική έρευνα δράσης δεν αποκρύπτει, αλλά αντίθετα αποκαλύπτει την «μη ουδετερότητα» του ερευνητή.

## ΜΕΡΟΣ II ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### 2. Εκπαίδευση και Αειφορία

#### 2.1 Εκπαίδευση για την Βιώσιμη / Αειφόρο Ανάπτυξη

Η συζήτηση για την σχέση της ανάπτυξης με το περιβάλλον και το πρόβλημα της βιωσιμότητας έχει ξεκινήσει κυρίως μετά το 1972 στη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών στην Στοκχόλμη ενώ ο όρος «Βιώσιμη Ανάπτυξη» (Sustainable Development) καθιερώθηκε και έγινε ιδιαίτερα γνωστός για πρώτη φορά στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, στο Ρίο το 1992 (Τσάλτας, 2003). Για το τι είναι η Βιώσιμη Ανάπτυξη, ο πιο διαδεδομένος ορισμός (Sneddon, Howarth, & Norgaard, 2006; Shubert & Lang, 2005; Mitcham, 1995) είναι αυτός που έθεσε η Έκθεση Brundtland και αναφέρεται ως «ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987). Από το 1992 μέχρι σήμερα πολλοί ακόμα ορισμοί έχουν προταθεί, με κοινή συνισταμένη την αναγνώριση ότι πρόκειται για εκείνη τη μορφή οικονομικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ανάπτυξης που γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η μη υποβάθμιση του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων (Μαυρικάκη, 2011). Ο ορισμός της Βιώσιμης Ανάπτυξης ή Αειφόρου ανάπτυξης δεν προσεγγίζεται εύκολα γιατί πρόκειται για μια σύνθετη έννοια, που απαιτεί καταρχάς μια θεώρηση για το ποιες είναι οι ανάγκες μας σήμερα και για το ποιες θα είναι οι ανάγκες των επόμενων γενιών στο μέλλον, οι οποίες βέβαια ανάγκες δεν καθορίζονται μόνο με οικονομικούς όρους αλλά και με κοινωνικό – πολιτισμικούς. Επομένως η έννοια αυτή εισέρχεται σε ζητήματα όπως άνιση κατανομή πλούτου, κοινωνικές ανισότητες, διακρίσεις, ανθρώπινα δικαιώματα και γενικότερα στάσεις των ατόμων και της κοινωνίας (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Κατά συνέπεια τα προβλήματα της βιωσιμότητας δεν είναι μόνο περιβαλλοντικά αλλά και κοινωνικά, πολιτιστικά όπως και οικονομικά.

Έχοντας διανύσει και την τελευταία δεκαετία (2005-2014), που ήταν αφιερωμένη στη Εκπαίδευση για τη Αειφόρο / Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΑΑ) (UNESCO, 2005), υπάρχει πλέον πλούσιος επιστημονικός διάλογος για την έννοια αυτή και για τις πρακτικές ενσωμάτωσης της σε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η ΕΑΑ αντανακλά τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης που είναι η οικονομία, το περιβάλλον, η κοινωνία και ο πολιτισμός με στόχο να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες να ζουν βιώσιμα (Κωστούλα-Μακράκη, 2011). Η ΕΑΑ κατά την UNESCO (2009) απαιτεί την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την εξάλειψη της φτώχειας, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των

φύλων, τη πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική κατανόηση, την ειρήνη και την ασφάλεια, την υγεία και τη συλλογική ευθύνη.

Το σχολείο στο πλαίσιο της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του μπορεί να μετασχηματίσει τους σκοπούς και τους οραματισμούς που αφορούν στη διαμόρφωση του σύγχρονου πολίτη και το ζήτημα που προκύπτει είναι το πώς και με ποιο τρόπο θα γίνει αυτή αλλαγή (Καλογιαννάκη, 2004). Είναι σημαντική η μελέτη των μηχανισμών εκείνων που αναπτύσσουν στον μελλοντικό πολίτη το ενδιαφέρον του για την κοινωνία ώστε να μπορεί να κατανοεί καλύτερα τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτόν και το περιβάλλον του, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο. Το πώς ο πολίτης ως ενεργό μέλος της τοπικής, εθνικής και ευρύτερης κοινωνίας συνεργάζεται από κοινού με άλλους πολίτες στο πλαίσιο του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Καλογιαννάκη, 2004).

Σε αυτά τα πλαίσια οι Κωστούλα-Μακράκη και Μακράκης (2006) υιοθετούν τον όρο εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον για να προβάλλουν την ανάγκη η εκπαίδευση να οδηγήσει σε κοινωνικό μετασχηματισμό και αλλαγή τρόπου ζωής ώστε να προσεγγίζεται το φυσικό – κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον με βιώσιμη προοπτική. Πρόσφατα ο Makrakis (2016) προτείνει την αντικατάσταση ή εναλλακτική χρήση του όρου Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη/Αειφόρο Ανάπτυξη με τον όρο Εκπαίδευση για την Βιώσιμη / Αειφορική Δικαιοσύνη.

## **2.2 Η παιδαγωγική φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη / Αειφόρο Ανάπτυξη**

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, τα ζητήματα της εκπαίδευσης της βιωσιμότητας θα πρέπει να αντιμετωπιστούν διαθεματικά με ολιστική (Vargas, 2000) και διεπιστημονική προσέγγιση (McDonald, 2011) με σκοπό να ενσωματωθεί η έννοια της βιωσιμότητας στη θεωρία της διδασκαλίας, τη διδακτική μεθοδολογία και τα προγράμματα σπουδών, σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Οι μονόπλευρες επιστημονικές προσεγγίσεις δεν συλλαμβάνουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων ανθρώπου – κοινωνίας – φύσης και προσφέρουν κατακερματισμένη γνώση και μονομερή όψη της πραγματικότητας (Φλογαΐτη, 2006). Η γνώση μόνο στην ενοποιημένη και διεπιστημονική μορφή της αποκτά νόημά για τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής και καθίσταται αποτελεσματική στην επίλυση προβλημάτων (Ματσαγούρας, 2003). Όταν όλες οι εκπαιδευτικές διαστάσεις αλληλοσυνδέονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, τόσο σε πολιτικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο επιτυγχάνεται ο συγκερασμός πολιτικών, οικονομικών



και κοινωνικών προσεγγίσεων για τη μελέτη των ζητημάτων αειφόρου ανάπτυξης (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Σε αυτή τη κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει η προβληματοκεντρική (Problem Based Learning, PBL) προοπτική που όπως υποστηρίζουν οι Makrakis και Kostoula - Makraki (2014) αποτελεί μια εκπαιδευτική φιλοσοφία, στην οποία μπορεί να βασιστεί ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος (ΑΠ) για την ΕΑΑ. Η προβληματοκεντρική προσέγγιση επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν πρακτικές δεξιότητες επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και τους προσφέρει τη δυνατότητα να αναζητήσουν λύσεις μέσα από μια ολιστική προσέγγιση για την αειφορία (Bessant, et al., 2013). Εφόσον για την ΕΑΑ επιδιωκόμενο αποτελεί η ενδυνάμωση της χειραφέτησης, όπου οι πολίτες μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Κωστούλα-Μακράκη, 2008), η προβληματοκεντρική προσέγγιση μπορεί να συμβάλει θετικά γιατί βασίζεται στην συζήτηση και στην διαπραγμάτευση στάσεων και παραδοχών, στην αποτελεσματική επικοινωνία, στο σεβασμό του άλλου, στην κριτική συνείδηση και στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη (Bessant et al, 2013).

Η προβληματοκεντρική και η διεπιστημονική προσέγγιση της ΕΑΑ μπορεί να προσεγγισθεί στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης, δηλαδή της μάθησης σε συνθήκες που αναπαριστούν καταστάσεις της πραγματικής ζωής με την εφαρμογή γνώσεων ή δεξιοτήτων, όπως είναι η επίλυση προβλήματος και η κριτική σκέψη (Herrington, Oliver, & Reeves, 2003). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές εξετάζουν αυθεντικά προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, συνεργάζονται, αναστοχάζονται, διακρίνουν την διεπιστημονικότητα που έχουν αυτά τα προβλήματα και καταλήγουν σε διαφορετικές λύσεις ή μαθησιακά αποτελέσματα (Herrington, Oliver, & Reeves, 2003). Κατά την Κασιμάτη (χ.η.) η αυθεντική μάθηση συγκεντρώνει χαρακτηριστικά όπως προώθηση του ενεργητικού τρόπου μάθησης, πολλαπλές ερμηνείες και αποτελέσματα, ποικιλία πηγών και οπτικών, συσχέτιση με τον πραγματικό κόσμο, συνεργασία, διεπιστημονική οπτική και αναστοχασμό. Έτσι μπορεί να καλλιεργήσει την συνεργατικότητα, την διαλλακτικότητα και να συμβάλει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.

Σε μία τέτοια διαδικασία αυθεντικής μάθησης τα νοήματα και οι στόχοι αποτελούν κοινωνικές κατασκευές και διαπραγματεύσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (Brown, Collins, & Duguid, 1989) και με τον τρόπο αυτό η αυθεντική μάθηση μπορεί να συμβαδίσει με την κριτική παιδαγωγική και με μετασχηματιστικές παιδαγωγικές διαδικασίες που συμβάλλουν

στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και στην κριτική οικοδόμηση γνώσης με σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Makrakis & Kostoula-Makraki, 2014).

Η Κριτική Παιδαγωγική περιλαμβάνει διάφορα παιδαγωγικά ρεύματα, που ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του '80 στις ΗΠΑ, με βασικό στόχο να αυξήσει την κριτική συνείδηση των ατόμων ώστε να συνειδητοποιήσουν τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη ζωή τους (Θεριανός, 2013) αποβλέποντας ταυτόχρονα στη χειραφέτησή τους και τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Γρόλλιος, 2010). Ο Paulo Freire θεωρείται ένας από τους θεωρητικούς πυλώνες της Κριτικής Παιδαγωγικής (Giroux, 2011) ενώ βασικοί εκφραστές της προσέγγισης αυτής αποτελούν και οι Henry A.Giroux, Bell Hooks, Peter Mac Laren, Michael W.Apple και Stanley Aronowitz.

Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως μια μεταφορά έτοιμης, προεπιλεγμένης, αποταμιευμένης και επίσημης γνώσης που επιλέχθηκε από συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων σύμφωνα με τα δικά τους συμφέροντα και γνώσεις και που συμβάλει στη επιβολή της εξουσίας και τον κοινωνικό έλεγχο (Freire, 1977). Η προσέγγιση, λοιπόν, της κριτικής παιδαγωγικής στοχεύει στην ανάδειξη του κοινωνικού - οικονομικού πλαισίου και της ιδεολογίας που κυριαρχεί με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και την χειραφέτηση που μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνικό μετασχηματισμό και κοινωνική δικαιοσύνη (Mac Laren, 2010).

Μέσα στο ισχύον κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός χωρίς να το συνειδητοποιεί αναλαμβάνει το ρόλο του διαχειριστή από τον οποίο αναμένεται η αποτελεσματική διεκπεραίωση ενός κεντρικά σχεδιασμένου και τυποποιημένου ΑΠ, καθώς και η επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις (Φρυδάκη, 2015). Αντίθετα ο εκπαιδευτικός που είναι εμπνευσμένος από την φιλοσοφία της κριτικής παιδαγωγικής, ξεπερνά το τυποποιημένο και αυστηρώς δομημένο ΑΠ, το οποίο περιορίζει την ευελιξία του και την ικανότητα ανταπόκρισης του στις διαφορετικές κάθε φορά ανάγκες των μαθητών (Κουτσελίνη, 1997). Αναλαμβάνει το ρόλο του αναμορφωτή διανοούμενου (Γρόλλιος & Κασκάρης, 1997), που μπορεί να λαμβάνει υπόψη τον κοινωνικό έλεγχο (Giroux, 2011) και τους παράγοντες που τον αποξενώνουν από την παιδαγωγική λειτουργία (Κουτσελίνη, 2010), ώστε να διαμορφώσει με τους μαθητές του τις συνθήκες για κοινωνική αλλαγή (Makrakis, 2017). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι γίνονται κριτικοί συν-ερευνητές και έτσι η διδασκαλία αποτελεί μια ηθική πράξη που δίνει την δυνατότητα να συνδέεται η ατομική εμπειρία με τα κοινωνικά προβλήματα (Freire, 1977). Η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει την κριτική ματιά της σχέσης μεταξύ της

επίσημης σχολικής γνώσης και των εμπειριών όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γκοβάρης, 2001).

Σε μια εκπαιδευτική διαδικασία εμπνευσμένη από την Κριτική Παιδαγωγική βασικά συστατικά αποτελούν ο κριτικός αναστοχασμός και ο κριτικός εποικοδομισμός. Ως αναστοχασμός προσδιορίζεται η κριτική εξέταση των πεποιθήσεων και των πράξεων του ατόμου με βάση την κριτική αποτίμηση και στόχο την αναθεώρηση μιας εμπειρίας (Ζαρίφης, 2009). Ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί μια διαδικασία όπου εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες του εκπαιδευόμενου με στόχο την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης και των διδακτικών ενεργειών (Cornford, 2002). Ο κριτικός αναστοχασμός είναι μια διαδικασία που οδηγεί το άτομο να εξετάσει τις δικές του υποθέσεις, τις παραδοχές του, τις πάγιες αντιλήψεις του, τις αξίες του, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης (Γρόλλιος, 2010). Η καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού μέσω της ανάδειξης των προσωπικών νοηματοδοτήσεων και αξιών, αποσκοπεί, πέρα από τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών (Γρόλλιος, 2010). Μπορεί να θεωρηθεί, λοιπόν, ως το αναγκαίο βήμα για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα βασίζεται περισσότερο στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Νικολακάκη, 2011).

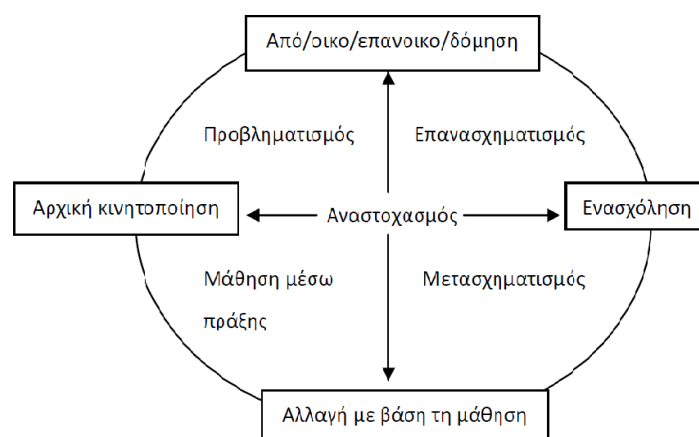
Ο εποικοδομισμός δίνει έμφαση στην ενεργή δόμηση / κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους με βάση τις εμπειρίες τους, ενώ ο κοινωνικός εποικοδομισμός εστιάζει στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θεωρώντας πως οι γνώσεις δομούνται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Στον κριτικό εποικοδομιστικό η γνώση που οικοδομείται, μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό, την κοινωνική συνείδηση και την ιδιότητα του υπεύθυνου - ενεργού πολίτη (Bentley, Fleury, & Garisson, 2007) τοποθετείται στο ιστορικό και κοινωνικό – οικονομικό της πλαίσιο και στοχεύει στην ενεργοποίηση και την ανατροπή κατεστημένων καταστάσεων στην κοινωνία (Cummins, 2003). Η παραγωγή της γνώσης δεν περιορίζεται μόνο στην αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών βάση του κοινωνικού εποικοδομιστικού αλλά στοχεύει στην κοινωνική ευαισθητοποίηση τους με στόχο την ενεργή συμμετοχή στον ατομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Μακράκης, 2013α). Όπως αναφέρει

Ο κριτικός εποικοδομισμός και ο κριτικός αναστοχασμός εμφανίζονται περισσότερο στη μετασχηματιστική θεωρία μάθησης του Mezirow (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009). Ο Mezirow και οι συνεργάτες του (2007) προσδίδουν μεγάλη σημασία στη χειραφέτηση του εκπαιδευόμενου καθώς η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει την επαναξιολόγηση των

πρότερων υποθέσεων πάνω στις οποίες βασίζονται οι πεποιθήσεις του ατόμου και ανάληψη δράσης βάσει της μετασχηματισμένης άποψης. Ο Mezirow (2000) ενσωματώνει την πολιτική διάσταση στις απόψεις του για τη διδασκαλία και τη μάθηση, διότι αποσκοπεί στην ενεργό δράση και στην ατομική και κοινωνική αλλαγή. Με τον κριτικό αναστοχασμό οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω στην καθημερινή τους πρακτική με σκοπό να την αναδομήσουν και ενδεχομένως να την αλλάξουν, και έτσι η εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον αποκτά πολιτική σημασία (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Η προσέγγιση αυτή συμβάλει όχι μόνο στην αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης μέσα από την αναθεώρηση ενός ζητήματος αλλά και στο μετασχηματισμό της στάσης του ανθρώπου απέναντι σ' αυτό, δηλαδή στοχεύει στην απόκτηση της αυτοδυναμίας και χειραφέτησης του ανθρώπου. Μέσα από τις φάσεις του μετασχηματισμού, οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία αμφισβητούν πρότερες υποθέσεις και πάγιες αντιλήψεις τους και οδηγούνται στην δράση με βάση τις νέες απόψεις τους (Mezirow, 1991).

Η αλλαγή της συμπεριφοράς που συνδέεται με την μετασχηματιστική αντίληψη είναι απαραίτητο συστατικό για να επιτευχθεί ένας βιώσιμος τρόπος σκέψης και διαβίωσης (Makrakis, 2012). Η Kostoula-Makraki (2010) ανέπτυξε ένα μεθοδολογικό μοντέλο που συνδέει τις αρχές της μετασχηματιστικής μάθησης με την εκπαίδευση για την αειφορία.



Εικόνα 1: Μεθοδολογικό μοντέλο σύνδεσης μετασχηματιστικής μάθησης με εκπαίδευση για την αειφορία (Kostoula-Makraki, 2010)

Όπως φαίνεται και στην παραπάνω εικόνα στην προσέγγιση αυτή υπάρχουν τέσσερα μη γραμμικά στάδια που με κεντρικό σημείο τον αναστοχασμό αλληλεπιδρούν και επέρχεται ο μετασχηματισμός.

Μια τέτοια προσέγγιση με προσανατολισμό την αειφορία στοχεύει στην κριτική συνειδητοποίηση κατά την οποία οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκτούν

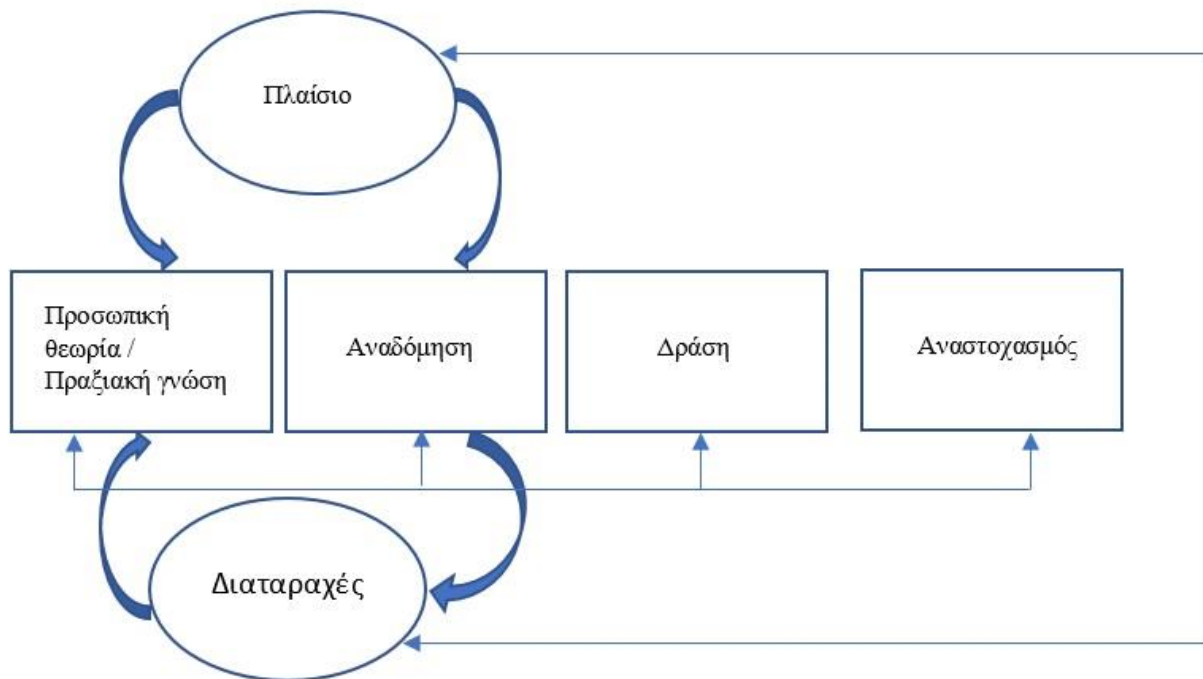
επίγνωση για την κατάσταση τους και το περιβαλλοντικό - κοινωνικό-οικονομικό - πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δρουν και οικοδομούν τις ικανότητες εκείνες που θα τους ενισχύσουν στην προσπάθεια τους για προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Η αλλαγή αυτή αποτελεί ζητούμενο για την παρούσα διατριβή και στην επόμενη ενότητα είναι χρήσιμο να τεθεί το πλαίσιο στο οποίο μπορεί αυτή να επιτευχθεί.

### **2.3 Πλαίσιο διάγνωσης και πρόκλησης διδακτικής αλλαγής**

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας συμμετοχικής έρευνας δράσης είναι η χειραφέτηση των ενδιαφερόμενων μερών με βάση την προοπτική για ένα βιώσιμο μέλλον. Η κάλυψη του στόχου αυτού από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορεί να προσεγγισθεί με την πρόκληση διδακτικής αλλαγής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μέσω του κριτικού αναστοχασμού.

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγείται από αντιλήψεις, στάσεις, γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την διδακτική του πρακτική και συνθέτουν την προσωπική του θεωρία / πραξιακή γνώση. Οι εκπαιδευτικοί ερευνώντας την δική τους προσωπική θεωρία / πραξιακή γνώση, τους παράγοντες που την διαμορφώνουν καθώς και τους περιορισμούς του θεσμικού και εκπαιδευτικού πλαισίου συνειδητοποιούν τη δυνατότητα τους ως φορείς κοινωνικής αλλαγής (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το πλαίσιο διάγνωσης και πρόκλησης διδακτικής αλλαγής που προτείνουν οι Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης (2006) όπου η αλλαγή ξεκινά με την εκμαίευση των προσωπικών θεωριών / πραξιακών γνώσεων και την αντιπαράθεση τους με το πλαίσιο που τις επηρεάζει. Ως πλαίσιο ορίζεται τόσο το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών όσο και το ευρύτερο θεσμικό, πολιτικό-κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η κατανόηση του πλαισίου αυτού συνδέεται άμεσα με την κριτική στάση απέναντι στην πραξιακή εκπαιδευτική γνώση και την συνειδητοποίηση της επίδρασης που ασκούν οι θεσμικοί, κοινωνικοί και ιδεολογικοί περιορισμοί. Μέσα από την αντιπαράθεση των προσωπικών θεωριών / πραξιακών γνώσεων με το πλαίσιο είναι δυνατόν να αποκαλυφθούν διαταραχές ή δυσaréσκειες των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Το αίσθημα της διαταραχής σε συνδυασμό με την δράση και τον αναστοχασμό μπορεί να οδηγήσει σε αναδόμηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών.



Εικόνα 2: Πλαίσιο διάγνωσης και πρόκλησης διδακτικής αλλαγής (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2016, σ. 223)

Το πλαίσιο αυτό διατρέχει όλους τους κύκλους της έρευνας που περιγράφονται στο ερευνητικό μέρος της παρούσας διατριβής.

## 2.4 Εκπαίδευση για την Αειφορική Δικαιοσύνη

Τα προβλήματα βιωσιμότητας προκύπτουν και από τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία δεν παρέχει γνώσεις, δεξιότητες και εργαλεία για να συνειδητοποιήσουμε τι συμβαίνει στον πλανήτη και για το πώς να μετασχηματίσουμε την κοινωνία στην οποία ζούμε με όραμα ένα βιώσιμο μέλλον (Μακράκης, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο ο Μακράκης (2016; 2017) προτείνει να χρησιμοποιείται εναλλακτικά ή παράλληλα ο όρος Εκπαίδευση για την Αειφόρο Δικαιοσύνη (ΕΑΔ, και στα αγγλικά Education for Sustainable Justice) δίνοντάς έμφαση κυρίως στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έννοια της πολιτικής συνεπάγεται ότι η εκπαίδευση διακατέχεται και προσφέρει στους εκπαιδευόμενους ένα όραμα για την λειτουργία της κοινωνίας και τις σχέσεις των ανθρώπων. Η έννοια της δικαιοσύνης αντανάκλα την Περιβαλλοντική, Οικονομική, Κοινωνική και Πολιτισμική Δικαιοσύνη ως πυλώνες για την αντιμετώπιση των αδικιών στις τέσσερις αυτές διαστάσεις. Η έννοια της Δικαιοσύνης ξεπερνά τον όρο της Ανάπτυξης, ο οποίος είναι συνδεδεμένος με μια τεχνοκρατική αντίληψη οικονομικής μεγέθυνσης και ταυτόχρονα εστιάζει σε έναν ευρύτερο κοινωνικό μετασχηματισμό.

Η έννοια της Περιβαλλοντικής δικαιοσύνης αναφέρεται γενικά στο δικαίωμα των κοινοτήτων και των πολιτών να ζουν σε ένα καθαρό και υγιές περιβάλλον, σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, χωρίς να βλάπτονται ή να επηρεάζονται από οποιαδήποτε οικονομική ή βιομηχανική δραστηριότητα (Bene, n.d.). Η έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης ξεκίνησε ως κίνηση το 1980 λόγω της διαπίστωσης ότι ένας δυσανάλογος αριθμός ρυπογόνων βιομηχανιών, σταθμών ηλεκτροπαραγωγής και χώρων διάθεσης αποβλήτων εντοπίστηκε κοντά σε κοινότητες χαμηλού εισοδήματος ή μειονοτήτων. Το κίνημα τέθηκε σε εφαρμογή για να διασφαλιστεί η δίκαιη κατανομή των περιβαλλοντικών επιβαρύνσεων μεταξύ όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από το ιστορικό τους (Skelton & Miller, 2016).

Η έννοια της Κοινωνικής Δικαιοσύνης αφορά τα ζητήματα διακρίσεων, φτώχειας και παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Makrakis, 2017). Στόχος της είναι οι ίσες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ευκαιρίες ή αλλιώς η ίση διανομή πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων μέσα σε μια κοινωνία. Τα ερωτήματα που θέτει είναι: μπορούμε να πούμε ότι οι νόμοι μας είναι δίκαιοι για όλους τους πολίτες; Οι πολιτικές μας υποστηρίζουν εξίσου όλα τα άτομα; (Sicignano, 2013)

Η οικονομία ως ενιαίο σύστημα περιλαμβάνει τις εισροές, τον μετασχηματισμό, τις εκροές καθώς και την ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Η έννοια, λοιπόν, της οικονομικής δικαιοσύνης βασίζεται στην ισότιμη πρόσβαση των συμμετεχόντων στο οικονομικό σύστημα και στις διαδικασίες που περιέχονται στο σύστημα αυτό. Σχετίζεται, λοιπόν, με ζητήματα όπως εργασιακή και οικονομική εκμετάλλευση, φτώχεια, άνιση κατανομή πλούτου, δίκαιο εμπόριο (Makrakis, 2016) και το εξωτερικό κοινωνικό κόστος.

Η έννοια της πολιτισμικής δικαιοσύνης περικλείει και τις τρεις προηγούμενες έννοιες καθώς αγγίζει όλα τα θέματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, εφόσον απαιτείται η απεξάρτησή από τις στενές εγωκεντρικές αντιλήψεις που σχηματοποιούν τον πολιτισμό. Ο πολιτισμός είναι η πηγή αξιών και άλλων μορφών γνώσης για το πώς προσεγγίζουμε το τι είναι δίκαιο. Είναι σημαντικό να δούμε το πώς αντιλαμβανόμαστε την έννοια της δικαιοσύνης, εφόσον οι αντιλήψεις περί δικαίου είναι πολιτισμικά φορτισμένες. Παραδείγματα λοιπόν της πολιτισμικής δικαιοσύνης αφορούν την πολιτισμική ετερότητα, ταυτότητες και τα πολιτισμικά δικαιώματα (Μακράκης & Κωστούλα-Μακράκη, 2016).

Η παρούσα διατριβή χρησιμοποιεί παράλληλα και τον όρο Εκπαίδευση για την Αειφόρο Δικαιοσύνη ώστε να αναδειχθεί η πολιτική και ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3. Αειφορία και αναλυτικά προγράμματα σπουδών**

#### **3.1 Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών**

Για το τι είναι Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί που δίνουν έμφαση σε έναν ή περισσότερα στοιχεία που πρέπει αυτό να περιέχει. Με βάση την προσέγγιση της κριτικής παιδαγωγικής που αναφέρθηκε παραπάνω, η επίσημη γνώση που προσφέρεται στο σχολείο είναι μια ιδεολογική κατασκευή, η οποία συνδέεται με συγκεκριμένα συμφέροντα και κοινωνικές σχέσεις (Mac Laren, 2010). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) περιλαμβάνει στόχους, διαδικασίες και γνώσεις που έχουν επιλεγθεί από την Πολιτεία ως απαραίτητες και αξιόλογες για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κουτσελίνη, 1997) και έτσι αντανακλά τις φιλοσοφικές, πολιτικές κοινωνικές - παιδαγωγικές αντιλήψεις σε ένα κράτος (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Μια τεχνοκρατική, λοιπόν, αντίληψη στην ανάπτυξη και στην αντιμετώπιση του ΑΠ, όπου οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν προσχεδιασμένες ενέργειες για να επιτύχουν προκαθορισμένα αποτελέσματα (Νικολούδης, 2013) εγκλωβίζει το σχολείο στον διδακτισμό της ύλης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να μην είναι ικανοί για παρεμβάσεις στην τοπική αλλά και παγκόσμια κοινωνία (Κουτσελίνη, 2010). Σε αυτή τη περίπτωση ο εκπαιδευτικός είναι επικεντρωμένος στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που πρέπει να κατακτηθούν από τους μαθητές (Νικολούδης, 2013), ενώ παράλληλα οι μαθητές συμμετέχουν τυπικά και επιφανειακά στην εκτέλεση μαθησιακών δραστηριοτήτων με σκοπό την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προκαθορίζονται (Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007). Η συμμετοχή που απαιτείται από τους μαθητές είναι η παθητική αποστήθιση, αποκομμένη από οποιαδήποτε άλλη επενέργεια αναλυτικών και κριτικών ικανοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την υποστήριξη της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε μια απλή διαχείριση αλλά ταυτόχρονα και νομιμοποίηση της σχολικής γνώσης (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2006) χωρίς να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές και στον εαυτό του να χτίσουν τα δικά τους μονοπάτια της γνώσης. Συγχρόνως, το σχολείο επιβραβεύει με «άριστα» τη μηχανική απομνημόνευση και την παθητική αποδοχή της προβαλλομένης γνώσης (Μαυρογιώργος, 2010).

Η ερευνητική πρόταση συμπληρωματικά με τους παραπάνω προβληματισμούς για το ΑΠ, στηρίζεται στην οπτική της Grundy (2003) ή οποία υποστηρίζει ότι το ΑΠ δεν είναι μια αφηρημένη έννοια που μπορεί να οριστεί, αλλά ένα πολιτιστικό κατασκευάσμα που συγκεντρώνει ένα τρόπο οργάνωσης ενός συνόλου ανθρώπινων εκπαιδευτικών πρακτικών. Για



την ίδια, το ΑΠ εντάσσεται και αντανακλά ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον που προκύπτει μέσα από ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Για την Grundy (2003) υπάρχουν τρεις βασικές προσεγγίσεις στην θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων, το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν, ως διαδικασία και ως πράξη. Για την θεμελίωση αυτών των τριών προσεγγίσεων βασίζεται στην θεωρία του Habermas (1972) σύμφωνα με την οποία υπάρχουν αντίστοιχα τρία βασικά γνωσιακά ενδιαφέροντα: α) Το τεχνικό (έλεγχος και διαχείριση) β) το πρακτικό (κατανόηση και νόημα) και γ) το χειραφετικό (κριτική δράση – κοινωνική αλλαγή) (Grundy, 2003; Μακράκης, 2013α). Η Kostoula-Makrakis (2013) συγκεντρώνει τα τρία παραπάνω γνωσιακά ενδιαφέροντα καθώς και το πώς αυτά εκφράζονται ως μορφές αναλυτικού προγράμματος ως ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και ως παιδαγωγική προσέγγιση.

Το τεχνικό γνωσιακό ενδιαφέρον εστιάζεται στον έλεγχο και την διαχείριση του περιβάλλοντος. Μια εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στο τεχνικό ενδιαφέρον παρουσιάζει μια έτοιμη μη διαπραγματεύσιμη πραγματικότητα, την οποία οι μαθητές πρέπει να αποδέχονται. Έτσι ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αυτήν την περίπτωση είναι κυρίως αναπαραγωγικός (Kostoula-Makraki, 2013). Η επιτυχία ενός αναλυτικού προγράμματος με τεχνικό ενδιαφέρον, που η Grundy (2003) ονομάζει ΑΠ ως προϊόν, βασίζεται στο κατά πόσο εκπληρώνονται ή όχι οι προκαθορισμένοι στόχοι. Η εκπαίδευση με αυτήν την έννοια βασίζεται στην μεταβιβαστική μάθηση, όπου η καθορισμένη γνώση μεταφέρεται στους μαθητές με τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους. Η παιδαγωγική διαδικασία στηρίζεται στον συμπεριφορισμό (Kostoula-Makraki, 2013) και εστιάζει περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώνεται η διδασκαλία και λιγότερο στο περιεχόμενο (Μακράκης, 2013α).

Το πρακτικό γνωσιακό ενδιαφέρον, που εκφράζεται με το ΑΠ ως διαδικασία, προσανατολίζεται προς την κατανόηση και το νόημα μέσα σ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Grundy, 2003). Πρόκειται για ένα ΑΠ όπου οι στόχοι και το περιεχόμενο διαμορφώνονται στην βάση της αλληλεπίδρασης μαθητών και δασκάλων μέσα από ανοικτές και ευέλικτες διαδικασίες. Αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζεται ο ενεργός ρόλος των μαθητών στην δημιουργία της γνώσης, χωρίς αυτό να σημαίνει αναγκαστικά κατασκευή νέας γνώσης, αλλά περισσότερο κατασκευή νοημάτων μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον τους (Μακράκης, 2013α). Μια τέτοια διαδικασία εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων πάνω στην βάση των εμπειριών του μαθητή (Kostoula-Makraki, 2013), αλλά οδηγεί και σε μια διεκπαιρωτική διδασκαλία (Κωστούλα-Μακράκη, 2011) καθώς η μεταβιβαστική αντίληψη

για την γνώση αντικαθίστανται από την εποικοδομιστική προσέγγιση (Kostoula-Makraki, 2013) κατά την οποία οι γνώσεις δεν μεταδίδονται αλλά οικοδομούνται από τον ίδιο τον μαθητή.

Το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον οδηγεί κατά την Grundy (2003) σε ένα ΑΠ ως πράξη. Εδώ η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία για την απόκτηση νοήματος δεν είναι αρκετή αν δεν συνοδεύεται από κριτικό αναστοχασμό και κοινωνική ευαισθητοποίηση με στόχο το μετασχηματισμό του ίδιου του ατόμου και της κοινωνίας. (Μακράκης, 2013α). Με αυτή την προοπτική λαμβάνεται υπόψη η πολιτική και κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία δεν βασίζεται σε προκαθορισμένες και απόλυτες αρχές και πρακτικές αλλά σε μια βάση κριτικού και διαλεκτικού προβληματισμού (Μακράκης, 2013α). Εκπαίδευση της χειραφέτησης σημαίνει να αναπτυχθεί μια κριτική γλώσσα που θα επικεντρώνεται σε προβλήματα σχετικά με την κοινωνία και ιδιαίτερα σε αυτά που συνδέονται με την αειφορία (Μακράκης, 2013α). Ο ρόλος της εκπαίδευσης εδώ δεν είναι αναπαραγωγικός αλλά μετασχηματιστικός και έτσι το σχολείο μπορεί να λειτουργεί ως φορέας αλλαγής της κοινωνίας.

Τα βασικά συστατικά του ΑΠ ως πράξη είναι ο κριτικός αναστοχασμός και η δράση. Η πράξη δεν είναι απλώς δράση που προέρχεται από στοχασμό αλλά συνειδητή δράση που περιλαμβάνει ηθικές δεσμεύσεις, όπως σεβασμός στον άλλο και προσπάθεια για ανθρώπινη ευημερία (Κατσαρού, 2016). Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευόμενο και μαθητή και όχι μια σχέση εξουσίας και έτσι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία αμφισβητούν και καθορίζουν τα δικά τους νοήματα, με αποτέλεσμα η κατασκευή του ΑΠ ως ερμηνεία νοήματος να θεωρείται πολιτική πράξη (Grundy, 2003). Η δράση ως συστατικό του ΑΠ πραγματοποιείται στον πραγματικό κόσμο, όπου οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αυτό αποτελεί πράξη ανακατασκευής της κοινωνίας (Freire, 1972).

Η παιδαγωγική που συμβαδίζει με αυτή τη προσέγγιση είναι η κριτική παιδαγωγική μέσα από τις μετασχηματιστικές διαδικασίες (Kostoula-Makraki, 2013) του κριτικού αναστοχασμού και του κριτικού οικοδομισμού, που οδηγούν σε αυτόνομη και συλλογική δράση. Ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές συμμετέχουν σε μια πράξη που εστιάζει στην κριτική ανάλυση αλλά και την αναδόμηση των ίδιων τους των πεποιθήσεων, γνώσεων και πρακτικών (Μακράκης, 2013α). Το ΑΠ δεν αποτελεί απλώς ένα σύνολο σχεδίων που πρέπει να υλοποιηθούν αλλά δημιουργείται μέσα από μια ενεργή διαδικασία όλων των

ενδιαφερομένων, στην οποία η σχεδίαση η δράση και η αξιολόγηση αλληλοσυνδέονται (Grundy, 2003).

Σε μια τέτοια προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναπτύσσουν μια κριτική στάση απέναντι στην παρούσα κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική πραγματικότητα, όπως είναι η κοινωνική ανισότητα, η φτώχεια, η υπερκατανάλωση, η βία, οι διακρίσεις και η ρύπανση (Μακράκης, 2013α) και επιπρόσθετα αναθεωρούν και μετασχηματίζουν την στάση τους απέναντι σε αυτά τα κοινωνικά προβλήματα. Έτσι ένα αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη ελέγχεται για τον αν καταφέρνει να συνεισφέρει στην κοινωνική ανασυγκρότηση και τον μετασχηματισμό αλλά και την δημιουργία κριτικών και υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Μακράκης, 2013α). Η αξιολόγηση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής διαδικασίας στηρίζεται σε αυτό που ονομάζουν οι Κωστούλα - Μακράκη & Μακράκης (2006) συλλογική ανάδραση και σχετίζεται με τον αναστοχασμό πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της δράσης.

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξη, λοιπόν, σχετίζεται περισσότερο με μια μετασχηματιστική προσέγγιση για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος (Κωστούλα-Μακράκη, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, για παράδειγμα, στηρίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα του μεταπτυχιακού ICT in Education for Sustainable Development του Πανεπιστημίου Frederick στην Κύπρο (Makrakis, 2013).

Συνοψίζοντας τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η ερευνητική πρόταση για την δόμηση του ΑΠ ως πράξη θα μπορούσαν να αναφερθούν τα παρακάτω (Κατσαρού, 2016; Kostoula-Makraki, 2013; Makrakis, 2013; Μακράκης, 2013α; Mac Laren, 2010; Κωστούλα-Μακράκη, 2011; Grundy, 2003):

- Το ΑΠ δεν είναι ελεύθερο αξιών αλλά αντίθετα φέρει ένα ηθικό, πολιτικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο ως μια κοινωνική κατασκευή.
- Το ΑΠ θα στηρίζεται στην οπτική της κριτικής παιδαγωγικής ώστε να λειτουργεί το σχολείο ως φορέας κοινωνικής αλλαγής
- Το ΑΠ είναι αναγκαίο να είναι ευέλικτο, ανοικτό στη διαμόρφωση από τα ενδιαφερόμενα μέρη, χωρίς προκατασκευασμένα και επιβαλλόμενη απόλυτη γνώση

- Το κοινωνικό περιβάλλον και οι ενδιαφερόμενοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην δόμηση του ΑΠ και είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη στο τι και στο πως της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Το ΑΠ θα στηρίζεται στο ότι η γνώση προέρχεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνδέεται με την δράση και την αλλαγή στάσεων, νοοτροπιών και αντιλήψεων του ατόμου και της κοινωνίας
- Η αξιολόγηση του ΑΠ θα στηρίζεται στο κατά πόσο καταφέρνει να συνεισφέρει ή όχι στον μετασχηματισμό του ατόμου και της κοινωνίας στην οποία δραστηριοποιείται.

### **3.2. Η αποδόμηση και η αναδόμηση Αναλυτικού Προγράμματος με κατεύθυνση την Αειφορία**

Ο όρος αποδόμηση έχει συνδεθεί με το όνομα του γλωσσολόγου και φιλόσοφου Jacques Derrida (Derrida, 1974) και υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία που αναφέρεται στον όρο αυτό με πολλές διαφορετικές οπτικές. Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (2012) η αποδόμηση αναφέρεται ως *«θεωρία και μέθοδος της λογοτεχνικής κριτικής με επιφανέστερο εκπρόσωπο τον Jacques Derrida, η οποία αρνείται τη θέση ότι η λέξη έχει σταθερή σημασία, ανεξάρτητη των κειμένων όπου απαντά και με βάση αυτό επιχειρεί να προβάλει την ποικιλία των πιθανών ερμηνειών ενός κειμένου»*. Με τον όρο αποδόμηση εννοείται η λεπτομερής ανάγνωση κειμένων με σκοπό την ανάδειξη ότι κάθε κείμενο, αντί να είναι ένα ενωμένο όλο, έχει αδιάλλακτα αντιφατικά νοήματα. Μια αποδομητική ανάγνωση προσπαθεί να αναδείξει ότι μέσα στο ίδιο κείμενο λειτουργούν αντικρουόμενες δυνάμεις που διαλύουν την φαινομενική οριστικότητα της δομής και των νοημάτων (Abrams, 2005). Ο ίδιος ο Derrida δεν απαντούσε ποτέ στην ερώτηση τι είναι αποδόμηση, λέγοντας ότι δεν υπάρχει πλήρης ορισμός ο οποίος να δίνει το πραγματικό της νόημα (Βώκος, 2004) και σε αυτό άλλωστε στηρίζονται και πολλοί επικριτές που θεωρούν τις ιδέες του δυσνόητες. Αναζητώντας την βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η αποδόμηση θεωρήθηκε από τους επικριτές της ως ένα ανατρεπτικό εργαλείο του μηδενισμού και του αναρχισμού, ενώ αντίθετα από τους οπαδούς της θεωρήθηκε ένα σημαντικό εργαλείο κριτικής ανάγνωσης, με το οποίο αποκαλύπτονται τα κρυφά κενά και οι κρυμμένες αντιφάσεις των κειμένων και το οποίο είναι δυνατόν να αποτελέσει αφετηρία για την υπέρβαση των συμβατικών αναγνώσεων.

Μια διαδικασία αποδόμησης ενός ΑΠ αναζητά τους έκδηλους και άδηλους σκοπούς, τα νοήματα, τις αντιφάσεις και κυρίως την πραγματική επίδραση - συνέπειες στους μαθητές

και στους εκπαιδευτικούς που το υλοποιούν (Hoover, n.d.a). Για παράδειγμα σε μια προσπάθεια αποδόμησης του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος Γεωγραφίας της Αγγλίας η Winter (2006) προσπαθεί να αναδείξει τα μη φανερά μηνύματα που ενυπάρχουν στο πρόγραμμα με τις φράσεις «υποανάπτυκτες χώρες» και «αναπτυγμένες χώρες». Η επίδραση των λέξεων αυτών είναι η ενίσχυση μιας αένας ανωτερότητας ή κατωτερότητας ανάμεσα σε λαούς και η εντύπωση μιας γραμμικής ιδέας για την ανάπτυξη, απομονωμένης από διαφορετικούς τρόπους ζωής και σκέψης (Winter, 2006).

Η αποδόμηση στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτής της πρότασης στηρίζεται στην έννοια της πολλαπλότητας όπως ορίζεται από τον Μακράκη (2000) ως συνιστώσα της κοινωνικό-εποικοδομιστικής μάθησης. Η κοινωνική πραγματικότητα είναι μια υποκειμενική πραγματικότητα που κατασκευάζεται και συντηρείται από αντιλήψεις και πράξεις των ατόμων οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Υπό αυτό το πρίσμα δεν υπάρχει μια αντικειμενική γνώση και ένας μοναδικός τρόπος θεώρησης αλλά πολλαπλοί τρόποι προσέγγισης, θεώρησης και επίλυσης προβλημάτων. Η αποδόμηση, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια μέθοδος που παίρνει μια κοινωνική «κατασκευή» όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, προσπαθεί να αναγνωρίσει και να αναδείξει την πολλαπλότητα του και το αναδομεί με βάση τις συσχετίσεις και τα συμπεράσματα της ίδιας της διαδικασίας.

Μια τέτοια προτεινόμενη διαδικασία αποδόμησης και αναδόμησης βασίζεται σε ερωτήματα τα οποία μπορούν να τεθούν για μια κριτική ανάγνωση των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων στα πλαίσια επαναπροσδιορισμού τους στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης. Τα ερωτήματα αυτά θα βασιστούν:

α) στο παιδαγωγικό υπόβαθρο της κριτικής παιδαγωγικής, της μετασχηματίζουσας μάθησης και της προβληματοκεντρικής φιλοσοφίας, όπως αυτά περιγράφηκαν ως αναγκαιότητα για την εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη στις προηγούμενες ενότητες.

Τα ερωτήματα εδώ αφορούν το κατά πόσο το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα αναγνωρίζει και αναδεικνύει ότι δεν υπάρχουν ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτερα εκπαιδευτικά προγράμματα και ότι αυτά αποτελούν κοινωνική κατασκευή, η οποία δεν έχει μόνο μία κυρίαρχη σημασία αλλά δημιουργήθηκε σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο. Η διαδικασία της αποδόμησης ξεκινά με την βασική αποδοχή αυτού του πλαισίου για την προσέγγιση των πολλαπλών αντιφατικών και κρυφών νοημάτων.

Τα ερωτήματα για την αποδόμηση επικεντρώνονται στο κατά πόσο τα Α.Π. προωθούν τον κριτικό αναστοχασμό με τα στόχο τη χειραφέτηση των συμμετεχόντων σε μια ανοικτή

διαδικασία αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης. Επίσης, αν το αναλυτικό πρόγραμμα συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες την κοινωνική διάσταση των φαινομένων και να αποκτήσουν την ικανότητα για αλλαγή (Mac Laren, 2010). Επιπλέον, τίθενται ερωτήματα για τις ευκαιρίες που δίνουν τα προγράμματα για αναστοχασμό, κριτική σκέψη και συνεργασία ώστε να συνειδητοποιούν οι συμμετέχοντες τόσο τη φύση των κοινωνικών φαινομένων όσο και το ρόλο τους στην αναπαραγωγή αυτών καθώς και την ευθύνη τους να συνδράμουν σε ένα καλύτερο μέλλον. Η αποδόμηση μπορεί να αναδείξει τις πιθανές εσωτερικές αντιφάσεις των Α.Π. όπως για παράδειγμα όταν ορίζουν ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών, ενώ στους τρόπους ελέγχου της γνώσης υπάρχει, σύμφωνα με βάσιμες ενδείξεις, ένα σχολείο που, κατά βάση, είναι σχολείο απομνημόνευσης (Μαυρογιώργος, 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο τίθενται επίσης ερωτήματα για το κατά πόσο τα προγράμματα αξιοποιούν την εμπειρία των συμμετεχόντων και προωθούν την αυθεντικότητα στη βάση της προβληματοκεντρικής φιλοσοφίας (Μακράκης, 2000; Hoover, n.d.β). Απαραίτητο στοιχείο της προβληματοκεντρικής και της κοινωνικό-εποικοδομιστικής μάθησης αποτελεί η πραγμάτευση με αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες και προβλήματα. Η μάθηση συντελείται ευκολότερα και μπορεί να οδηγήσει στην πράξη για αλλαγή και αναθεώρηση πρακτικών, όταν είναι πιο κοντά στο κέντρο του «ζωτικού χώρου» του μαθητή και έτσι τον αντιλαμβάνεται ως ενδιαφέροντα, σημαντικό και χρήσιμο (Μακράκης, 2000).

β) στην οπτική του αναλυτικού προγράμματος ως πράξη που εστιάζει στην κριτική ανάλυση αλλά και την αναθεώρηση των ίδιων των πεποιθήσεων, γνώσεων και πρακτικών των συμμετεχόντων στα πλαίσια της χειραφέτησης τους οδηγώντας τους σε δράση (Μακράκης, 2013α).

Το βασικό ερώτημα εδώ είναι το κατά πόσο το υφιστάμενο πρόγραμμα, αλλά και αυτό που θα δομηθεί από αυτή τη διαδικασία, δημιουργείται μέσα από μια ανοικτή και ενεργή διαδικασία όλων των ενδιαφερομένων μερών, στην οποία η σχεδίαση η δράση και η αξιολόγηση αλληλοσυνδέονται (Grundy, 2003). Τα ερωτήματα εδώ εστιάζουν στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν μια κριτική στάση απέναντι στην παρούσα κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική πραγματικότητα όπως είναι η κοινωνική ανισότητα, η φτώχεια, η υπερκατανάλωση, οι διακρίσεις και η ρύπανση (Μακράκης, 2013α) και έτσι ενεργοποιούνται, αλλάζουν την στάση τους και τελικά δρουν ατομικά ή συλλογικά. Το κατά πόσο, δηλαδή, το Α.Π. τόσο με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες όσο και

με τις μορφές ελέγχου των γνώσεων, εστιάζει στο πρακτικό, τεχνικό ή χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον.

γ) την Εκπαίδευση για την Αειφορία. Τα ερωτήματα εδώ αφορούν πιθανές διασυνδέσεις και αντιφάσεις των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων με την εκπαίδευση για την αειφορία. Το κατά πόσο μέσα από το περιεχόμενο και τις πρακτικές τους συμβαδίζουν ή όχι με το όραμα για την εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον. Προφανώς και οι τρεις παραπάνω κατηγορίες αλληλοσυνδέονται και δεν μπορούν να εξεταστούν μεμονωμένα αλλά στα πλαίσια μια ολιστικής προσέγγισης.

### **3.3 Ενσωμάτωσης της αειφορικής δικαιοσύνης στα Αναλυτικά Προγράμματα, DeCoRe plus**

Για την ενσωμάτωση της αειφορικής δικαιοσύνης στα αναλυτικά προγράμματα ο Makrakis (2017) έχει αναπτύξει την μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus για την Αποδόμηση, την Δόμηση και Αναδόμηση του ΑΠ (Deconstruction-Construction-Reconstruction). Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης βασίζεται στην κριτική παιδαγωγική καθώς και σε μετασχηματίζουσες παιδαγωγικές διαδικασίες, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, με προσανατολισμό στην εκπαίδευση για την αειφόρο/βιώσιμη ανάπτυξη ή εναλλακτικά στην εκπαίδευση για την αειφορική/βιώσιμη δικαιοσύνη.

Η μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus στηρίζεται επίσης στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση με την οπτική που την χρησιμοποιεί ο Freire (Makrakis, 2017) και αφορά τον κύκλο της συνειδητοποίησης. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία κατά τον Freire (1970) ολοκληρώνεται σε τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η έρευνα με στόχο την ανακάλυψη εννοιών, αξιών ή στοιχείων τα οποία έχουν ήδη κωδικοποιηθεί από την κυρίαρχη ιδεολογία. Το δεύτερο στάδιο είναι η αποκωδικοποίηση που είναι μια διαδικασία κριτικής ανάλυσης, αποδόμησης και αναδόμησης εννοιών, συμβόλων και επιμέρους εμπειρικών στοιχείων τα οποία εντάσσονται στο πλαίσιο ερμηνείας και κατανόησης πραγματικών γεγονότων μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το τρίτο στάδιο είναι η κωδικοποίηση, δηλαδή η κριτική σύνθεση των κωδικοποιημένων επιμέρους στοιχείων και η επανασύνθεση των ιδεών ή αξιών (Ζαρίφης, 2014).

Ζητούμενα για τους εκπαιδευτικούς μέσω της μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus αποτελούν α) η κατανόηση του αναλυτικού προγράμματος (ΑΠ) ως μια ηθική και πολιτική διαδικασία καθώς και η κατανόηση ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργεί ως ενεργός κατασκευαστής γνώσης, νοήματος και αναλυτικού προγράμματος β) η προσέγγιση

του αναλυτικού προγράμματος ως προϊόν, ως διαδικασία και ως πράξη γ) η αποκωδικοποίηση των νοημάτων, των κενών, των αποσιωπήσεων και των υπόρρητων παραδοχών στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και η σύνδεση του ΑΠ με τους σκοπούς, τις προθέσεις και την ιδεολογία που φέρει δ) η ανάπτυξη γνώσης που αφορά την αιθροική δικαιοσύνη (Makrakis, 2017; Μακράκης & Κωστούλα-Μακράκη, 2016).

Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση περιέχει έξι βήματα/διαδικασίες τα οποία αν και παρουσιάζονται στον πίνακα 1 γραμμικά, πρακτικά αλληλοσυνδέονται στενά το ένα με το άλλο και δημιουργούν μία ενότητα.

<b>DeCoRe plus βήματα/διαδικασία</b>	<b>Βασικά σημεία βήματος / διαδικασίας</b>
Διαγνωστική αξιολόγηση	Προβληματισμός σχετικά με : α) ποιοι είμαστε; β) τι είναι αυτό που έχουμε (υπάρχουσα γνώση); γ) που θέλουμε να πάμε; και δ) γιατί θέλουμε να πάμε εκεί;
Αποδόμηση	Αναλύοντας κριτικά τη λειτουργία των προσωπικών προοπτικών/συνηθειών/θεωριών/πρακτικών/αξιών του επιλεγμένου ΑΠ
Δόμηση	Συγκέντρωση των διδακτικών/μαθησιακών πόρων δημιουργώντας καινοτομικές ιδέες και με την κατασκευή νοημάτων και γνώσης.
Αναδόμηση	Ενσωμάτωση της νέας κατασκευασμένης γνώσης σύμφωνα με το ανακατασκευασμένο πλαίσιο αναφοράς.
Εφαρμογή	Υλοποίηση της αναδομημένης γνώσης (διδακτικής ενότητας) υποστηριζόμενη από τις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας).
Αθροιστική αξιολόγηση	Αξιολόγηση σχετικά με το τι έχουμε μάθει και τι έχει αλλάξει.

Πίνακας 2: Μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus (Makrakis, 2017)

### 3.3.1 Η αποδόμηση στην μεθοδολογική προσέγγιση DeCore plus

Η διαδικασία αποδόμησης ΑΠ περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων που αφορούν

- 1) το περιεχόμενο
- 2) τις μεθόδους αξιολόγησης
- 3) τα κενά, τις αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές
- 4) την εξουσία και τα συμφέροντα που πρεσβεύει



- 5) την προβαλλόμενη άποψη και πραγματικότητα και
- 6) το πρόσωπο του / των συγγραφέα / εων.

Το πλήρες πρωτόκολλο αποδόμησης της μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus είναι διαθέσιμο στο Α' παράρτημα της εργασίας.

### 3.3.2 Η δόμηση στην μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus

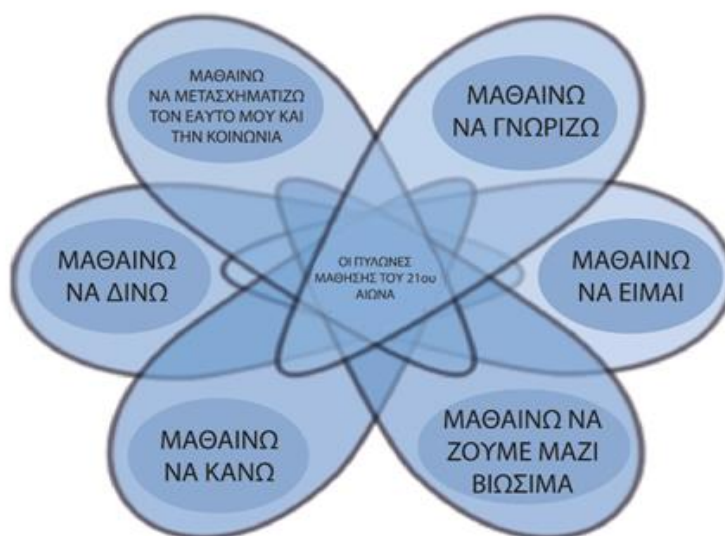
Η διαδικασία δόμησης (παράρτημα Β') στηρίζεται σε τέσσερις τομείς:

- 1) Διαδραστική διδασκαλία (ΤΠΕ, πολυτροπικά κείμενα, μαθησιακά στυλ, πηγές μαθησιακού υλικού και εργαλείων, οργάνωση τάξης)
- 2) Περιγραφή και διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες Αειφορικής Δικαιοσύνης, τους έξι πυλώνες μάθησης, τις δέκα δεξιότητες και τους δεκαεπτά στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης,
- 3) Διδακτικές προσεγγίσεις και
- 4) Αυθεντικότητα, διασύνδεση με θέματα από την πραγματική ζωή.

Για τον 1<sup>ο</sup> τομέα της δόμησης ΑΠ που αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχει εκτεταμένη αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας αυτής.

Ο 2<sup>ος</sup> τομέας αναδόμησης του ΑΠ στηρίζεται στους έξι μαθησιακούς πυλώνες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, τις 10 δεξιότητες (10Cs) καθώς και τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης (Makrakis, 2016; Makrakis, 2017).

Η Διεθνής Επιτροπή της UNESCO για την Εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα (UNESCO, 1996) έθεσε τέσσερις πυλώνες απαραίτητους για τη μαθησιακή διαδικασία: Να μάθουμε πως να μαθαίνουμε, να μάθουμε πώς να ενεργούμε, να μάθουμε πώς να συμβιώνουμε με τους άλλους και να μάθουμε πώς να υπάρχουμε. Στην επόμενη περίοδο η UNESCO πρόσθεσε και πέμπτο πυλώνα που αφορά το «να μάθουμε να μετασχηματίζουμε τον εαυτό μας και την κοινωνία». Οι Makrakis & Kostoula Makraki (2014) εισήγαγαν τον 6<sup>ο</sup> πυλώνα «να μάθουμε να δίνω» για να καλύψουν την ανάγκη για εθελοντισμό. Στην εικόνα 1 παρουσιάζονται σχηματικά οι έξι πυλώνες της μάθησης του 21<sup>ου</sup> αιώνα ενώ στον πίνακα 2 παρουσιάζεται μια σύντομη αναφορά στο τι περιέχει ο κάθε πυλώνας μάθησης.



Εικόνα: 1 Οι έξι πυλώνες μάθησης του 21ου αιώνα (Makrakis & Kostoula - Makraki, 2014)

Μαθησιακός Πυλώνας	Αφορά όλες τις διαδικασίες και τις πρακτικές που:
Μαθαίνω να γνωρίζω	οδηγούν τους ανθρώπους να βιώσουν, να γνωρίσουν και να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής
Μαθαίνω να κάνω	οδηγούν σε συγχώνευση της γνώσης και της δράσης για το χτίσιμο ενός βιώσιμου μέλλοντος
Μαθαίνω να είμαι	οδηγούν τον άνθρωπο σε αυτοπραγμάτωση, αυτορρύθμιση και καλλιεργούν μια αίσθηση του είμαι και όχι του έχω
Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα	οδηγούν σε μια ειρηνική και χωρίς διακρίσεις κοινωνία και σε συνύπαρξη
Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία	μετασχηματίζουν τις μη βιώσιμες αξίες και συμπεριφορές και αναλαμβάνουν συνολικά να αλλάξουν την κοινωνία προς τη βιωσιμότητα
Μαθαίνω να δίνω	προωθούν την αλληλεγγύη και τις στάσεις φροντίδας για την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών καθώς οι μαθητές θα κερδίζουν αυτονομία και νόημα για την μάθηση τους και τη συμμετοχή τους στα κοινά

Πίνακας 3: Περιεχόμενο πυλώνων μάθησης 21ου αιώνα (Makrakis, 2017)

Στον 20 αιώνα η συζήτηση για τις απαιτούμενες δεξιότητες εστιαζόταν στην ανάγνωση, στο γράψιμο και στην αριθμητική. Τα τελευταία χρόνια η συζήτηση έχει μεταφερθεί σε αυτό που ονομάζεται 4Cs και αφορά την κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων (critical thinking and problem solving), την επικοινωνία (communication), την συνεργασία (collaboration), δημιουργικότητα και καινοτομία (creativity and innovation) (P21, n.d.). Οι Makrakis και Kostoula – Makraki (2014) προτείνουν την επέκταση των 4Cs σε 10Cs για την αντιμετώπιση της κρίσης βιωσιμότητας. Έτσι προτείνουν την ανάγκη για επιπλέον

δεξιότητες: Συνδεσιμότητα (Connectivity), Κριτική συνείδηση (Critical consciousness), Κριτικός Αναστοχασμός (Critical Reflection), Διαπολιτισμικές ικανότητες (Cross/inter-cultural competence), Συν-υπευθυνότητα (Co-responsibility) και Οικοδόμηση γνώσης(Constructing knowledge). Στον πίνακα 3 αναλύεται το περιεχόμενο κάθε δεξιότητας.

<b>Δεξιότητα</b>	<b>Περιεχόμενο</b>
Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων	Αφορά την ικανότητα λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων και ανάληψης κατάλληλων ενεργειών, χρησιμοποιώντας διαδικασίες μάθησης, όπως η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση πληροφοριών που συλλέγονται με πολλαπλά μέσα
Επικοινωνία	Αφορά την ικανότητα σύνθεσης και μετάδοσης ιδεών τόσο σε γραπτές, όσο και σε προφορικές και εικονικές μορφές.
Συνεργασία	Αφορά την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με άλλους χρησιμοποιώντας πολλαπλά μέσα επικοινωνίας
Δημιουργικότητα και καινοτομία	Αφορά την ικανότητα εφαρμογής νέων ιδεών στην ανάπτυξη καινοτόμων εφαρμογών και λύσεων
Συνδεσιμότητα	Αφορά την πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί σημαντικά με την βοήθεια των μέσων δικτύωσης και τις ΤΠΕ
Κριτικός αναστοχασμός	Αφορά την ικανότητα κριτικής αντιμετώπισης της πραγματικότητας, προσωπικής και κοινωνικής, και τον μετασχηματισμό της μέσω προβληματισμού και δράσης
Κριτική συνείδηση	Αφορά την ανάπτυξη μιας κριτικής συνειδητοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας
Συν-υπευθυνότητα	Αφορά στην καλλιέργεια μιας κουλτούρα κοινής χρήσης που απαιτεί τη μετάβαση σε λιγότερο βασισμένες στο εγώ αρχές και πρακτικές
Διαπολιτισμική ικανότητα	απευθύνεται στην ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να εργάζονται σε πολυπολιτισμικό και παγκόσμιο περιβάλλον
Οικοδόμηση γνώσης	Αφορά την προσπάθεια της κατασκευής γνώσης και όχι απλά κατανάλωση της γνώσης

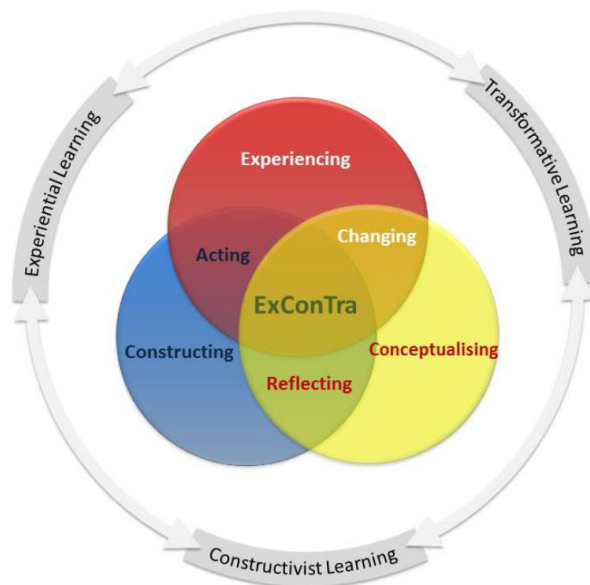
Πίνακας 4: Οι δέκα δεξιότητες (10Cs) (Makrakis, 2017)

Η Σύνοδος του Ο.Η.Ε. για την Βιώσιμη Ανάπτυξη (Νέα Υόρκη, 25-27 Σεπτεμβρίου 2015) υιοθέτησε δέσμη 17 στόχων, συμφωνημένων από τα 193 κράτη-μέλη, για την παγκόσμια Βιώσιμη Ανάπτυξη την περίοδο 2016-2030 (UN, 2015). Το προοίμιο του κειμένου ορίζει ως μεγαλύτερες προκλήσεις για την υλοποίηση της Ατζέντας 2030 την εξάλειψη της φτώχειας σε όλες τις μορφές, την εξάλειψη της ανισότητας καθώς και την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, με τέτοιο τρόπο ώστε κανείς να μην μείνει πίσω. Οι στόχοι αν και μπορούν να θεωρηθούν ως ένα σημείο γενικόλογου (Citizens4GlobalGoals, 2017), προσδιορίζουν τις βασικές αξίες και το όραμα που θέτουμε ως τοπική αλλά και ως παγκόσμια κοινωνία. Στην διαδικασία δόμησης αποτελεί ζητούμενο η ενσωμάτωση των στόχων αυτών στο ΑΠ, ώστε να αποκτήσει τον ζητούμενο προσανατολισμό προς την αειφορία. Στην παρακάτω εικόνα παρουσιάζονται οι 17 στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης.



Εικόνα 3: 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης ΟΗΕ (UNRIC, 2017)

Ο 3<sup>ος</sup> τομέας της δόμησης ΑΠ της μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus περιλαμβάνει τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα επιλεγούν για να προσεγγιστεί ο στόχος της ενσωμάτωσης της αειφορικής δικαιοσύνης στο αναδομημένο ΑΠ. Οι διδακτικές προσεγγίσεις για να συμβαδίζουν με την φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Αειφορική δικαιοσύνη θα έχουν σκοπό την ενδυνάμωση και την χειραφέτηση των συμμετεχόντων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι διδακτικές μαθησιακές προσεγγίσεις του ΑΠ χρειάζεται να είναι μαθητοκεντρικές ώστε να στηρίζονται σε μια χειραφετική οπτική της κριτικό κοινωνικό-εποικοδομιστικής μάθησης (Makrakis & Kostoula-Makraki, 2012). Το μαθησιακό μοντέλο που μπορεί να υπηρετήσει την παιδαγωγική φιλοσοφία της ΕΑΔ, όπως έχει αναλυθεί παραπάνω, και στο οποίο στηρίχθηκε η δόμηση του ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων είναι το μοντέλο ExConTra το οποίο αναπτύχθηκε από τους Makraki & Kostoula-Makraki (2012). Πρόκειται συγκερασμό των θεωριών της εμπειρικής μάθησης (Experiential learning), της εποικοδομητικής μάθησης (Constructivist learning) και της μετασχηματιστικής μάθησης (Transformative learning).



Εικόνα 4: Το μαθησιακό μοντέλο ExConTra (Makrakis & Kostoula-Makraki, 2012)

Η μάθηση σε αυτό το μαθησιακό μοντέλο ξεκινά από την εμπειρία (experiencing) των μαθητών μέσα από αυθεντικά ερεθίσματα που σχετίζονται με θέματα αειφορίας (Makrakis & Kostoula-Makraki, 2012). Έπειτα, μέσω του αναστοχασμού (reflecting) πάνω στην εμπειρία τους και αφού έχουν μεσολαβήσει τα νέα δεδομένα που έχουν κατασκευάσει, σχηματίζουν και κατανοούν τις έννοιες (conceptualizing). Στη συνέχεια, οικοδομούν νέες γνώσεις (constructing) μόνοι τους ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Πρόκειται για ένα συνεχή

κύκλο διερεύνησης, αναστοχασμού και οικοδόμησης νέας γνώσης (Makrakis & Kostoula-Makraki, 2012). Το αναδομημένο ΑΠ στηρίχθηκε στο μοντέλο αυτό, ενώ παράλληλα οι διδακτικές μαθησιακές προσεγγίσεις που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό το μοντέλο και χρησιμοποιήθηκαν στην δόμηση του ΑΠ είναι η συνεργατική μάθηση, η βιωματική προσέγγιση, ο καταγιγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, η εννοιολογική χαρτογράφηση, η μελέτη περίπτωσης με αυθεντικά θέματα, η πραγματοποίηση ερευνών και η μέθοδος project.

Ο 4<sup>ος</sup> τομέας της διαδικασίας δόμησης αφορά την διασύνδεση του ΑΠ με αυθεντικά δεδομένα και πραγματικά προβλήματα που οδηγούν στην μάθηση που έχει αξία στον πραγματικό κόσμο. Αναφέρεται στην αυθεντική μάθηση δηλαδή μάθηση σε συνθήκες που αναπαριστούν καταστάσεις της πραγματικής ζωής με την εφαρμογή γνώσεων ή δεξιοτήτων, όπως είναι η επίλυση προβλήματος και η κριτική σκέψη (Herrington, Oliver, & Reeves, 2003). Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές εξετάζουν αυθεντικά προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, συνεργάζονται, αναστοχάζονται, διακρίνουν την διεπιστημονικότητα που έχουν αυτά τα προβλήματα και καταλήγουν σε διαφορετικές λύσεις ή μαθησιακά αποτελέσματα (Herrington, Oliver, & Reeves, 2003).

### **3.3.3 Η αναδόμηση – εφαρμογή και αξιολόγηση στην μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus**

Η αναδόμηση ΑΠ αφορά την ενσωμάτωση της νέας κατασκευασμένης γνώσης σύμφωνα με το δομημένο πλαίσιο αναφοράς που έχει προκύψει. Το πρωτόκολλο αναδόμησης είναι διαθέσιμο στο Γ' παράρτημα της εργασίας. Στη συνέχεια της διαδικασίας ακολουθεί η εφαρμογή του αναδομημένου ΑΠ και η αξιολόγηση του με βάση το τι έχουμε μάθει και τι έχουμε αλλάξει. Η σειρά των διαδικασιών, όπως έχει αναφερθεί, δεν είναι γραμμική και έτσι για παράδειγμα η αξιολόγηση και η δόμηση – αναδόμηση του ΑΠ εφόσον είναι κυκλικές διαδικασίες αλληλοεπιδρούν και αλληλοδιαμορφώνουν συνεχώς το παραγόμενο ΑΠ.

## **4. Ο ρόλος των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση για την Δειφορική Δικαιοσύνη**

### **4.1 Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με χειραφετικό ενδιαφέρον**

Το ζήτημα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται σημαντικά από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις - εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ράπτης & Ράπτη, 2006) και προσδιορίζεται από παράγοντες που σχετίζονται με τα γνωσιακά ενδιαφέροντα (Habermas, 1972) των συμμετεχόντων στην διαδικασία καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Η τεχνολογική λογική, η οποία κυριαρχεί στη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική εκπαίδευση, οδηγεί στην άποψη ότι η τεχνολογία μπορεί να λύσει όλα τα παιδαγωγικά και κοινωνικά προβλήματα μέσα από μια εργαλειακή και τεχνοκεντρική προσέγγιση (Μακράκης, 2013α) υποκαθιστώντας την κοινωνική διάσταση της μάθησης (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006; Αναστασιάδης, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως μέσο διευκόλυνσης για την μετάδοση, συσσώρευση και αποταμίευση της γνώσης καθώς και ως μέσο εξοικονόμησης χρόνου και μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας στον έλεγχο και τη διαχείριση του περιβάλλοντος (Μακράκης, 2013α).

Σε ένα πρακτικό γνωσιακό ενδιαφέρον η μεταβιβαστική αντίληψη για την γνώση αντικαθίσταται από την εποικοδομιστική αντίληψη και οι ΤΠΕ αξιοποιούνται για την ενεργοποίηση των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης. Εκτός δηλαδή από τα πληροφοριακά στοιχεία που μπορούν να αποτελούν την «αντικειμενική γνώση» χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες για την δόμηση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών με τις ΤΠΕ (Μακράκης, 2013α) καθώς και την αξιοποίηση των βιωματικών εμπειριών τους (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ που βασίζεται στο χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον θέτει ως επίκεντρο την κοινωνική θεώρηση της μαθησιακής διαδικασίας. Εδώ η οικοδόμηση της γνώσης δεν βασίζεται μόνο στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και της κριτικής αυτοσυνείδησης των μαθητών με στόχο τη συγκρότησή τους σε ενεργούς πολίτες και την ικανότητά τους να συμμετέχουν στο κοινωνικό μετασχηματισμό (Μακράκης, 2013α; Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Οι νέες

τεχνολογίες αξιοποιούνται για την προσέγγιση αυθεντικών θεμάτων μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο τους (Φραγκάκη, 2008) και έτσι η παιδαγωγική αντίληψη για τις ΤΠΕ αποκτά μια προβληματοκεντρική διάσταση (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε αυτό το πλαίσιο δεν χρησιμοποιούνται απλά για να κατανοήσουν οι μαθητές και να οικοδομήσουν γνώσεις και δεξιότητες αλλά και για να μπορούν να τις χρησιμοποιούν στα πλαίσια της συνειδητοποίησης και της ατομικής και συλλογικής δράσης.

#### **4.2 Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση για την αειφορία**

Κατά τον Makraki (2017) οι ηλεκτρονικές - εικονικές κοινότητες πρακτικής (VCoP), τα εργαλεία Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (Open Educational Resources) καθώς και τα Ανοικτά Προγράμματα Σπουδών (OpenCourseWare) μπορούν να αξιοποιηθούν για την ΕΑΔ. Οι Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι είναι κάθε είδους εκπαιδευτικό υλικό που είναι δημόσιο ή εισάγεται με ανοικτή άδεια. Η φύση αυτών των ανοιχτών υλικών σημαίνει ότι οποιοσδήποτε μπορεί νομίμως και ελεύθερα να αντιγράψει, να χρησιμοποιήσει, να προσαρμόσει και να τα μοιραστεί εκ νέου. Κυμαίνονται από εγχειρίδια μέχρι προγράμματα σπουδών, σημειώσεις διαλέξεων, εργασίες, δοκιμές, έργα, ήχος, βίντεο και κινούμενα σχέδια (UNESCO, n.d). Τα Ανοικτά Προγράμματα Σπουδών, που θεωρούνται υποσύνολο των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2013) αποτελούν ελεύθερη και ανοικτή ψηφιακή δημοσίευση εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία οργανώνονται σαν μαθήματα, συχνά περιλαμβάνουν υλικά σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών, εργαλεία αξιολόγησης, καθώς και θεματικό περιεχόμενο. Ζητούμενο, βέβαια, σε αυτή την τάση για το άνοιγμα στην κοινωνία των εκπαιδευτικών πόρων αποτελεί ο τρόπος αξιοποίησή τους (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2013; Anastasiades, 2008), καθώς η αξιοποίηση των μαθησιακών πηγών ως γνωστικά, πολιτισμικά και χειραφετικά εργαλεία είναι αυτή που μπορεί να επιτρέψει τη γνωστική επεξεργασία και την κατασκευή εννοιών, να ενεργοποιήσει την κριτική και να προωθήσει τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2005).

Κατά τον Μακράκη (2013β) οι ΤΠΕ μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση για την αειφορία με τρεις τρόπους: α) αυξάνοντας την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό για την ΕΑΔ όπως π.χ. με εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κοινότητες πρακτικής, συστήματα διαχείρισης μάθησης, β) βοηθώντας να προωθηθούν καινοτόμες διαδραστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες που σχετίζονται με την ΕΑΔ, και τέλος γ) διερευνώντας την πρόσβαση στην πληροφορία και την γνώση.



Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αξιοποιήσει τις νέες τεχνολογίες για την κάλυψη των στόχων της με τρεις τρόπους:

α) με την χρήση εκπαιδευτικού ιστότοπου – blog για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να ενσωματώσουν το όραμα για την αειφορία στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική στην βάση της λογική των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων

β) με την αξιοποίηση των ΤΠΕ (βάση της φιλοσοφίας της ΕΑΔ) στο αναδομημένο ΑΠ ώστε να υπάρξει ενδυνάμωση των στόχων του

γ) με την δημιουργία μιας ηλεκτρονικής κοινότητας πρακτικής που θα συνεισφέρει στην διεξαγωγή της έρευνας δράσης.

#### **4.3 Εκπαιδευτικός ιστότοπος - ιστολόγιο «Οικονομική Εκπαίδευση και ΕΑΑ»**

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα οδήγησε στην δημιουργία μίας εκπαιδευτικής ιστοσελίδας – ιστότοπο με τίτλο «Οικονομική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη» ([www.teach-economics-sustainable.com](http://www.teach-economics-sustainable.com)). Σκοπός της ιστοσελίδας - ιστότοπου είναι να αποτελέσει υποστηρικτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να ενσωματώσουν το όραμα για την αειφορία στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Ο ιστότοπος - ιστολόγιο αποτέλεσε μια πρώτη επαφή των οικονομολόγων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας με ζητήματα βιωσιμότητας και αποτέλεσε την γέφυρα ώστε να δημιουργηθεί ο πυρήνας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης. Η ιστοσελίδα που λειτουργεί παράλληλα και ως ιστολόγιο (blog) αναπτύχθηκε κατά τον πρώτο κύκλο της έρευνας, όπως θα αναφερθεί στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

**Προστέθηκαν πρόσφατα**

- Blog: [Κλιματική αλλαγή και οικονομικές επιπτώσεις](#) (βίντεο)
- Άρθρο: [Κλιματική αλλαγή και οικονομικές επιπτώσεις](#)
- Άρθρο: [Επικροτώντας την οικολογική συνείδηση](#)
- Blog: [Παιδική εργασία: Καβάλιο για κινητά τηλέφωνα](#)
- Άρθρο: [Πρώοροι θάνατοι από κρυφή ρύπανση](#)
- Blog: [Πετάμε το 1/3 των τροφών που παράγουμε](#)
- Άρθρο: [1,4 εκατ. παιδιά κινδυνεύουν να πεθάνουν από πείνα](#)
- Άρθρο: [Κοινωνική επιχείρηση: Οικολογικά πλύσιμα σπύρια](#)
- Άρθρο: [Κλιματική αλλαγή και μετανάστευση](#)
- Άρθρο: [Επιβολή τιμής στις πλαστικές σακούλες](#)
- Blog: [Ντοκιμαντέρ "Before the flood"](#)
- Blog: [Μάλιε: Μια συνοικία πρότυπο βιωσιμότητας](#)
- Άρθρο: [Παιδική εργασία, Μπαγκλαντές](#)
- Blog: [Κοινωνικό πείραμα: Ποιος έφαξε τα ρούχα μου;](#)
- Blog: [Μπαγκλαντές: Ένα χρόνο μετά την τραγωδία](#)
- Blog: [Ηλεκτρονικά απόβλητα - Η τραγωδία](#)



**Σκοπός του ιστότοπου**

Μια πρώτη επαφή με τους συναδέλφους οικονομολόγους που επιθυμούν να συμμετέχουν στην υπό κατασκευή Κοινότητα Πρακτικής με στόχο την ενστάλαξη της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στα Οικονομικά μαθήματα.

**Τι μπορούμε να βρούμε στον ιστότοπο αυτό;**

Στον ιστότοπο αυτό που έχετε επισκεφθεί θα μπορούμε να βρούμε πληροφορίες - ενημερώσεις και εκπαιδευτικό υλικό που αφορά την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη και την οικονομική εκπαίδευση.

- Στο **Blog** που ανανεώνεται συνεχώς μπορούμε να βρούμε, ανά μάθημα ή θεματική περιοχή, ενδιαφέρουσες προτάσεις για διδακτικές προσεγγίσεις των μαθημάτων μας καθώς και να συζητήσουμε - σχολιάσουμε τις προτάσεις αυτές.
- Στην ενότητα **Εκπαιδευτικό υλικό / Διδακτικά Σενάρια** μπορούμε να βρούμε ενδεικτικά ολοκληρωμένα σενάρια για ενότητες των μαθημάτων μας.
- Στην ενότητα **Εκπαιδευτικό υλικό / Χρήσιμα άρθρα** μπορούμε να βρούμε άρθρα που σχετίζονται με την Βιώσιμη Ανάπτυξη και την οικονομία και μπορούν να αξιοποιηθούν και στην τάξη
- Στην ενότητα **Βιώσιμη Ανάπτυξη** μπορούμε να βρούμε χρήσιμες πληροφορίες για την **Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη** καθώς και για τους **παγκόσμιους στόχους** Βιώσιμης Ανάπτυξης

Εικόνα 5: Εκπαιδευτικός ιστότοπος - ιστολόγιο «Οικονομική Εκπαίδευση & Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη»

([www.teach-economics-sustainable.com](http://www.teach-economics-sustainable.com))

Στον ιστότοπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν το αναδομημένο ΑΠ που οικοδομήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής αλλά και άλλο εκπαιδευτικό υλικό, όπως πληροφορίες - βιβλιογραφία που αφορά την ΕΑΑ, προτάσεις αξιοποίησης πολυμεσικό υλικού κ.α. Σε αυτό το υλικό είναι διαθέσιμη η συζήτηση και ο σχολιασμός από τους επισκέπτες του ιστολογίου καθώς τα ιστολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για συνεργατική μάθηση γιατί παρέχουν εργαλεία για επικοινωνία, σχολιασμό, ανταλλαγή ιδεών, πρόσβαση σε αρχεία και πόρους (Dimitracopoulou & Petrou, 2003). Αν αξιοποιηθούν με αυτό τον τρόπο ενεργοποιούνται τα θετικά χαρακτηριστικά τους όπως η δυνατότητα χρόνου για αναστοχασμό, αξιολόγηση και λήψη αποφάσεων πριν την επόμενη ανάρτηση-σχόλιο (Κόμης, 2004).

## Ντοκιμαντέρ "Before the Flood"

21/11/2016  
1 COMMENT

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ντοκιμαντέρ από το National Geographic (2016) διάρκειας 01:35:17. Παρά την μεγάλη διάρκεια καταφέρει να κρατήσει το ενδιαφέρον και παρουσιάζει τις δραματικές επιπτώσεις τις κλιματικής αλλαγής σήμερα. Πολύ χρήσιμο για όλους είτε έχουν είτε δεν έχουν προηγούμενη γνώση για το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής αλλά και όλα τα προβλήματα - ζητήματα της Βιώσιμης / Αειφόρου Ανάπτυξης.

Μπορεί να αποτελέσει αφορμή προβληματισμού και συζήτησης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί, λοιπόν, να αξιοποιηθεί σε πολλά μαθήματα, σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα και σε ερευνητική εργασία.

Το ντοκιμαντέρ "Before the Flood" από τους βραβευμένους με Oscar Leonardo DiCaprio και Fisher Stevens, σε παραγωγή Martin Scorsese.

Υπάρχει διαθέσιμο με ελληνικούς υπότιτλους στην [ιστοσελίδα του National Geographic Channel στο Facebook](#) και μπορείτε να το δείτε ακόμα και δεν έχετε λογαριασμό στο Facebook.



1 Comment

Δημήτρης 8/2/2017 23:33:26

Πολύ κατατοπιστικό και ενδιαφέρον!

## Blog

Στο Blog αυτό θα δημοσιεύονται προτάσεις για διδακτικές προσεγγίσεις σχετικά με την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη και την οικονομική εκπαίδευση.

Μπορείτε να βρείτε προτάσεις ανά θεματική περιοχή. Βέβαια ο καθένας μπορεί να συνδέσει ένα άρθρο με όποιο μάθημα θεωρεί ότι μπορεί να συμβάλει στην διδασκαλία του.

Είναι ευπρόσδεκτα σχόλια - παρατηρήσεις που θα είναι εμφανή σε όλους τους επισκέπτες.

Προτάσεις ανα  
μάθημα - θεματική  
περιοχήAll  
ΑΔΑΡ

Εικόνα 6: Η χρήση του ιστολογίου στο «Οικονομική Εκπαίδευση & Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη»

([www.teach-economics-sustainable.com](http://www.teach-economics-sustainable.com))

Η ιστοσελίδα - ιστότοπος έχει δημιουργήσει ένα δίκτυο εκπαιδευτικών που την ακολουθεί και δέχεται εβδομαδιαία περίπου 100 μοναδιαίους επισκέπτες. Η λειτουργία της ιστοσελίδας - ιστότοπου αποτελεί μία απάντηση στο ζήτημα βιωσιμότητας της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας μετά την ολοκλήρωσή της. Πέρα από το αναδομημένο ΑΠ που είναι ήδη διαθέσιμο (<http://www.teach-economics-sustainable.com/senaria.html>) στον ιστότοπο έχει εκδηλωθεί η πρόθεση από έναν εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα να εμπλουτίσει την ιστοσελίδα με νέες θεματικές ενότητες – σενάρια.

#### 4.4 Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο αναδομημένο ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων

Οι ΤΠΕ έχουν διεισδύσει σε όλες τις μορφές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής και έτσι περιέχουν δυνατότητες για να προωθήσουν την ΕΑΔ (Μακράκης, 2017). Δίνουν την ευκαιρία οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύψουν έννοιες καθώς μπορούν να ενδυναμώσουν την αυθεντική μάθηση και μέσα από την ποικιλία αναπαραστάσεων που μπορούν να παρέχουν (Μακράκης, 2017). Μπορούν επίσης να βοηθήσουν στη διεπιστημονικότητα, την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευόμενων για τα τοπικά και παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα (Κάτζη & Ζαχαρίου, 2013).

Η προτεινόμενη αξιοποίηση των ΤΠΕ στο αναδομημένο ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων δίνει την δυνατότητα ενεργοποίησης των έξι μαθησιακών πυλώνων του 21<sup>ου</sup> αιώνα μέσω και των δέκα δεξιοτήτων (10Cs).

Οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν την συνεργατική μάθηση (Κασκαντάμη & Ιωαννίδης, 2001) με την χρήση κυρίως εργαλείων Web2 και στο αναδομημένο ΑΠ αξιοποιούνται ενδεικτικά τα Wikis, τα blogs και τα συνεργατικά εργαλεία συγγραφής και διαμοιρασμού αρχείων (google docs). Η συνεργατική μάθηση αφορά τις δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης, κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι δουλεύουν μαζί σε μικρές ομάδες για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Tsay & Brady, 2010) και προφανώς προωθεί μία από τις βασικές δεξιότητες των 10Cs, την συνεργασία. Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου οι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν διαπολιτισμική κατανόηση και ανοχή (Baker & Clark, 2010), που είναι ένα από τα ζητούμενα του μαθησιακού πυλώνα «μαθαίνουμε να ζούμε μαζί βιώσιμα», όπως και των δεξιοτήτων της διαπολιτισμικής ικανότητας και της συνυπευθυνότητας.

Με αξιοποίηση διαδικτυακών πηγών και χρήση υπερμέσων και πολυμέσων το προτεινόμενο ΑΠ στήριξε εμπειρικές, εποικοδομητικές και μετασχηματιστικές μαθησιακές δραστηριότητες. Για τις ανάγκες του αναδομημένου ΑΠ δημιουργήθηκαν διαδραστικά βίντεο με αυθεντικά θέματα - ζητήματα με την χρήση ανοικτών εργαλείων (playposit). Οι εκπαιδευόμενοι με την αλληλεπιδραστική αξιοποίηση των ΤΠΕ, ενεργοποιούνται, προβληματίζονται και αναστοχάζονται πάνω σε ζητήματα αειφορίας. Επίσης τα λογισμικά εννοιολογικών χαρτών που προτείνονται στο αναδομημένο ΑΠ (ενδεικτικά εργαλεία: Wisemapping, ChartTool) δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συνεργαστούν σε μια αναστοχαστική διαδικασία (Makrakis, 2017) να κατανοήσουν και να οργανώσουν καλύτερα το διδακτικό αντικείμενο, να αποθηκεύσουν τις πληροφορίες και να ανατρέχουν σ' αυτές ευκολότερα (Κάτζη & Ζαχαρίου, 2013).

Η χρήση infographics (ενδεικτικά προτεινόμενα εργαλεία στο νέο ΑΠ: Pictochart, Worldie) μπορούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές και να ασκήσουν την δεξιότητα της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Αξιοποιούνται επίσης τα χαρτογράμματα (ενδεικτικό προτεινόμενο: worldmapper) που είναι μια μορφή απεικόνισης ενός χάρτη που κάνει πιο ευδιάκριτα τα στοιχεία του μέσω της αυξομείωσης του μεγέθους μιας χώρας ανάλογα με τα επιλεγόμενα ποσοστά (π.χ. ποσοστά φτώχειας) και μπορεί να αξιοποιηθεί για την ευαισθητοποίηση των μαθητών (Κάτζη & Ζαχαρίου, 2013).

Η χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών μπορούν να αυξήσουν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και να προσδώσουν ένα διαδραστικό διασκεδαστικό και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον (Prensky, 2001). Το νέο ΑΠ αξιοποιεί το διαδικτυακό εκπαιδευτικό παιχνίδι οικολογικό αποτύπωμα (<http://www.wwf.gr/footprint/>) καθώς και δύο εφαρμογές σε κινητά τηλέφωνα (<http://www.ecogator.gr/> και <http://www.maryourmeal.org/>) για την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Η εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου μπορεί να δίνει την δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε πληροφορίες και οπτικές αναπαραστάσεις αλλά όπως αναφέρει ο Ally για την διαδικτυακή μάθηση (2004, οπ. αναφ. Καρακύριος & Κεκκέρης, 2009) δεν είναι το μέσο αλλά η αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτά που κάνει, που τον κάνει να μαθαίνει. Κατά τον Λιοναράκη (2005) η αποτελεσματικότητα στη χρήση μιας εκπαιδευτικής πλατφόρμας δεν συνιστάται στο κατά πόσο φιλική είναι αλλά στο κατά πόσο δρα αποτελεσματικά και αλληλεπιδραστικά σε μια συγκεκριμένη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Με αυτήν την οπτική στο αναδομημένο ΑΠ η ενσωμάτωση των ΤΠΕ δεν είναι αυτή καθ' αυτή που θα φέρει τους επιθυμητούς στόχους της ΕΑΔ, αλλά εξαρτάται κάθε φορά η επιτυχία της διαδικασίας στους συμμετέχοντες στην διαδικασία αυτή.

#### **4.5 Ηλεκτρονικές Κοινότητες Πρακτικής**

Για τις ηλεκτρονικές κοινότητες πρακτικής υπάρχουν πολλοί ορισμοί. Για τον Davenport (2001) μία ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής είναι μια ομάδα ανθρώπων που αλληλεπιδρούν με αλληλένδετα καθήκοντα και έχουν κοινά συμφέροντα που καθοδηγούνται από έναν κοινό στόχο. Διαφορετικά, αναφέρεται ως μια φυσικά διανεμημένη ομάδα ατόμων, που συμμετέχει στις δραστηριότητες, τη γνώση και την πείρα και λειτουργεί ως ένα αλληλεξαρτώμενο δίκτυο κατά τη διάρκεια μίας χρονικής περιόδου, χρησιμοποιώντας διάφορα τεχνολογικά μέσα στην επικοινωνία με κοινό στόχο τη βελτίωση της πρακτικής ή της εργασίας της (Allen, Ure, & Evans, 2003).

Αυτές οι κοινότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν τις πρακτικές τους σε ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Kirshhner & Lai, 2007). Η συμμετοχή σε μια κοινότητα πρακτικής ωφελεί τους συμμετέχοντες της μέσω της βελτίωσης των ατομικών επιδόσεων της εργασίας τους, της αύξησης των προσωπικών κινήτρων τους για την ολοκλήρωση της εργασίας τους καθώς και του αισθήματος επαγγελματικής ανάπτυξης τους (Allen, Ure, & Evans, 2003).

Επίσης στα πλαίσια της κοινότητας η ανταλλαγή εκπαιδευτικών πόρων, όπως έγγραφα, πρακτικές, βίντεο συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την επικοινωνία (Rovai, 2002). Συμπερασματικά, λοιπόν, οι κοινότητες πρακτικής μπορούν να δώσουν ώθηση στην μάθηση, στην συνεργασία και στην αίσθηση της ομάδας – κοινότητας, όπως και στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Για την αξιοποίηση κοινοτήτων πρακτικής με σκοπό την ενσωμάτωση της αειφορίας στην εκπαίδευση υπάρχουν προηγούμενα παραδείγματα. Η ηλεκτρονική κοινότητα RUCAS (Reorient University Curricula to Address Sustainability), η οποία αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού προγράμματος TEMPUS (RUCAS, 2011), είχε σκοπό την ενσωμάτωση της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Στα συμπεράσματα της προκύπτει ότι μέσα από την ηλεκτρονική κοινότητας πρακτικής οι συμμετέχοντες αύξησαν τις γνώσεις τους σε βασικές έννοιες της αειφορίας, αύξησαν την δυνατότητα τους για εύρεση αντίστοιχων πηγών, απέκτησαν κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις για να εμπλουτίσουν με ζητήματα βιωσιμότητας τη διδασκαλία τους και απέκτησαν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν δραστηριότητες που σχετίζονται με την αειφορία στο πλαίσιο εκπαιδευτικών διαδικασιών (Κλεισαρχάκης, 2014).

Το 2007 δημιουργήθηκε στην Αγγλία ένα δίκτυο εκπαιδευτικών μέσω μιας κοινότητας πρακτικής με σκοπό την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στην Εκπαιδευτική διαδικασία. Η κοινότητα Πρακτικής είχε σκοπό την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα αειφορίας και την δυνατότητα των εκπαιδευτικών να μοιράζονται καλές πρακτικές και η τελική αποτίμηση της προσπάθειας αυτής κρίνεται επιτυχημένη (Inman, Mackay, Rogers, & Wade, 2010).

#### **4.5.1 Η πλατφόρμα Edmodo**

Σχετικά με την τεχνολογία υλοποίησης μιας ηλεκτρονικής κοινότητας πρακτικής υπάρχει μεγάλη συζήτηση για την επιλογή συγκεκριμένων τεχνολογικών λύσεων. Ο (Henderson, 2004) υποστηρίζει ότι η τεχνολογία που θα επιλεγεί χρειάζεται να συνδέει τα μέλη της κοινότητας, να υποστηρίζει την επικοινωνία μεταξύ τους και να ενισχύει την ομαδική εργασία οικοδομώντας την αίσθηση της κοινότητας και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και την παρουσία κάθε μέλους μέσα σε αυτήν. Οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης στο παγκόσμιο ιστό είναι ιδανικά εργαλεία επικοινωνίας για την κατασκευή γνώσεων με βάση την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ανταλλαγή καθηκόντων (Balasubramanian, Jaykumar, &

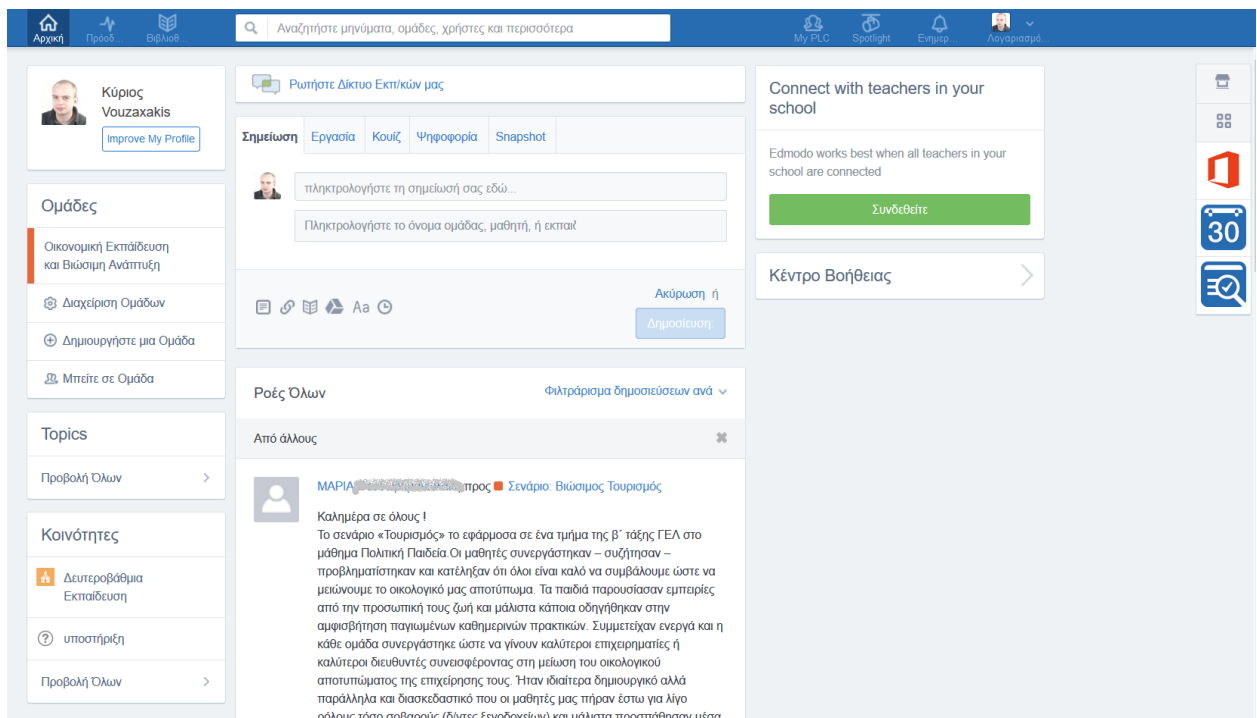
Fukey, 2014). Άλλωστε όπως αναφέρεται ο Αναστασιάδης (2014) το διαδίκτυο εξελίσσεται συνεχώς από ένα χώρο αναζήτησης πληροφοριών (web 1.0) σε χώρο δημιουργίας περιεχομένου και συνεργασίας μεταξύ των χρηστών (web 2.0). Υπάρχουν αρκετά διαδικτυακά λογισμικά κοινωνικής δικτύωσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς όπως το Classroom 2.0, Google +, LearnCentral και το Edmodo, τα οποία είναι εύκολα προσβάσιμα για τους εκπαιδευτικούς.

Το Edmodo είναι μια ελεύθερη εκπαιδευτική πλατφόρμα κοινωνικής μάθησης σχεδιασμένη για συνεργασία, επικοινωνία και ανταλλαγή γνώσεων και έχει χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής (Ekici, 2017; Reasoner, 2014; Balasubramanian, Jaykumar, & Fukey, 2014). Είναι μια εκπαιδευτική πλατφόρμα που μοιάζει με το Facebook και λειτουργεί ως ένα ηλεκτρονικό δίκτυο επαγγελματικής μάθησης για εκπαιδευτικούς, στο οποίο οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το δικό τους εξατομικευμένο δίκτυο επιλέγοντας να συμμετάσχουν σε πολλές διαδικτυακές κοινότητες, οι περισσότερες από τις οποίες μπορούν να έχουν διαφορετικό περιεχόμενο (Doppler, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν το Edmodo ως μέσο για να συνεργάζονται μεταξύ τους στο σχεδιασμό έργων και στην ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού (Boksz, 2014; Hammonds, Matherson, Wilson, & Wright, 2013). Η συνεργασία στο πλαίσιο του Edmodo μπορεί να συμβεί με σχετικά μεγάλη ευκολία ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση σε κοινό περιεχόμενο και να δημιουργούν ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις (Edmodo, 2015). Για την συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων δεν λαμβάνεται υπόψη ο χρόνος ή η γεωγραφική θέση (Doppler, 2012). Το εκπαιδευτικό υλικό και οι ηλεκτρονικοί πόροι, όπως βίντεο, ημερολόγια κ.τ.λ. μπορούν να μοιραστούν μέσω της βιβλιοθήκης Edmodo, η οποία περιέχει απεριόριστη χωρητικότητα αποθήκευσης χωρίς χρέωση (Edmodo, 2015).

Το Edmodo μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως αποτελεσματικό εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς (Kuppler, 2011) μέσω της ανταλλαγής και της συνεργασίας σε θέματα περιεχομένου και εκπαιδευτικών στρατηγικών, καθώς και ως μέσο αύξησης της δημιουργικότητας και της αίσθησης της κοινότητας (Wendt, 2013). Σύμφωνα και με τον Storberg-Walker (2008), οι συμμετέχοντες που χρησιμοποιούν το Edmodo ως κοινότητα πρακτικής αναπτύσσουν σταθερά βελτιωμένη μάθηση, δημιουργούν συνεργατικές σχέσεις και νιώθουν την αίσθηση της κοινότητας. Κατά τους (Boksz, 2014; 2013) η χρήση του Edmodo ως κοινότητας πρακτικής μπορεί επίσης να αυξήσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνολογία και να ενθαρρύνει την συχνότερη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Το Edmodo, λοιπόν, είναι μια δωρεάν εκπαιδευτική πλατφόρμα, εύκολη στην χρήση, που καλύπτει τις ανάγκες για την δημιουργία της επιθυμητής κοινότητας πρακτικής για την έρευνα δράσης. Βεβαία από όλες τις έρευνες που μελετήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η πλατφόρμα μπορεί να προσφέρει τις δυνατότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά επηρεάζει ο τρόπος που αξιοποιείται η πλατφόρμα ώστε να προκύψουν τα οφέλη αυτά (Ekici, 2017; Reasoner, 2014; Balasubramanian, Jaykumar, & Fukey, 2014; Storberg-Walker, 2008; Kuppler, 2011)



Εικόνα 7: Η χρήση του Edmodo για την κοινότητα πρακτικής "Οικονομική Εκπαίδευση και Βιώσιμη Ανάπτυξη"



## 5. Η οικονομική επιστήμη και η ενσωμάτωση της στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Για το τι είναι και τι μελετά η οικονομική επιστήμη έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί. Οι Backhouse & Medema (2009) μελετώντας τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, καταλήγουν ότι δεν υπάρχει ένας κοινός-ενιαίος αποδεκτός ορισμός και ότι ο κάθε ορισμός αντανακλά την κατεύθυνσή που κάθε συγγραφέας επιθυμεί να ακολουθήσει η επιστήμη. Κατά αυτούς το ζήτημα αυτό προκύπτει από το εύρος στο περιεχόμενο της οικονομικής επιστήμης και δεν προκαλεί πρόβλημα στην ουσία της ίδιας της επιστήμης. Με την οπτική, λοιπόν, ότι οι ορισμοί της οικονομικής επιστήμης δεν είναι ουδέτεροι, ένας ορισμός που επιλέγει η έρευνα και που συναντάμε συχνά σε βιβλία οικονομικών επιστημών αναφέρει ότι τα οικονομικά είναι η μελέτη για το πώς οι περιορισμένοι παραγωγικοί πόροι χρησιμοποιούνται για να ικανοποιήσουν απεριόριστες ανθρώπινες ανάγκες. Η διατύπωση αυτή είναι μία πρώτη, καταρχήν τουλάχιστον, αναφορά στο πώς η οικονομική δραστηριότητα του ανθρώπου εμπλέκει το περιβάλλον.

Ο Heilbroner (2000, σ. 21) προσπαθώντας να σκιαγραφήσει τους σπουδαιότερους οικονομολόγους που θεμελίωσαν τα οικονομικά ως επιστήμη αναφέρει με γλαφυρό τρόπο στον πρόλογο του βιβλίου του ότι όλοι οι οικονομολόγοι είχαν μια κοινή περιέργεια. Την διατύπωση αυτή την «συνάντησα» στο 3<sup>ο</sup> έτος των προπτυχιακών σπουδών μου και ήταν αυτή που ξεκλείδωσε την αγάπη μου για την οικονομική επιστήμη.

*«Όλοι τους ήταν απορροφημένοι από την συμπεριφορά των συνάνθρωπων τους, πρώτον κατά την διαδικασία παραγωγής πλούτου και κατόπιν στο πώς τσαλαπατούσαν το διπλανό τους για να αποκτήσουν ένα κομμάτι αυτού του πλούτου»*

Η διατύπωση αυτή βάζει στο κέντρο της οικονομικής επιστήμης την μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς κατά την παραγωγική διαδικασία αλλά πολύ περισσότερο κατά την διανομή του παραγόμενου πλούτου.

Σχετικά με την ενσωμάτωση της οικονομικής επιστήμης στην εκπαίδευση, λίγα χρόνια μετά το έργο του Adam Smith με τίτλο «The Theory of Moral Sentiments» (Θεωρία των Ηθικών Συναισθημάτων) με έτος έκδοσης το 1759 και το έργο του «An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations» (Έρευνα για τη Φύση και τα Αίτια του Πλούτου των Εθνών) με έτος έκδοσης το 1776, το William Mary College συμπεριέλαβε την πολιτική οικονομία στο πρόγραμμα μαθημάτων του χρησιμοποιώντας ως εγχειρίδιο το κείμενο του

Adam Smith για τον πλούτο των Εθνών (Χατζής, Σαμαράς, & Μακρίδου-Μπούσιου, 2006; Μπουρλετίδης, 2010β). Το 1885 συγκροτήθηκε η πρώτη ένωση οικονομολόγων American Economic Association σηματοδοτώντας παγκοσμίως την αφετηρία για την οικονομική εκπαίδευση (Μακρίδου-Μπούσιου, 2002; Μπουρλετίδης, 2010β). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει συσταθεί μια δεξαμενή σκέψης (Think tank) με τίτλο European Expert Network on Economics of Education (EENEE) υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, Directorate General for Education and Culture) με σκοπό την προώθηση της γνώσης για την οικονομική εκπαίδευση στην Ευρώπη.

Σύμφωνα με τον Pologioris (2002) η οικονομική εκπαίδευση περιλαμβάνει διδασκαλία και δραστηριότητες που προωθούν μια ευρύτερη κατανόηση των βασικών οικονομικών αρχών και των εφαρμογών τους, κάτι που είναι απαραίτητο για όλους τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο για όσους ενδιαφέρονται να εξειδικευθούν στην οικονομική επιστήμη. Σε αυτό συμφωνεί και ο Μπουρλετίδης (2010β) που υποστηρίζει ότι τα οικονομικά μαθήματα αλλά και οι διάφοροι τύπου εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που αφορούν τις οικονομικές λειτουργίες, δεν μπορεί να ενδιαφέρουν μόνο τους εκπαιδευόμενους που θα ακολουθήσουν οικονομικές σπουδές ή που απλά θα δουλέψουν σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Ο ίδιος θέτει στους στόχους της οικονομικής εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της έννοιας του ενεργού δημοκρατικού πολίτη καθώς και την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες που αφορούν σε αυθεντικά προβλήματα μέσα από την καθημερινή ζωή (Μπουρλετίδης, 2010β). Οι Saunders, Bach, Calderwood, & Hansen Saunders (1993) θέτουν ως γενικότερο στόχο της οικονομικής εκπαίδευσης τη δημιουργία υπεύθυνων, σκεπτόμενων και δρώντων πολιτών.

Τα τελευταία χρόνια η αυξανόμενη οικονομική αλληλεξάρτηση μεταξύ των εθνών καθώς και η πολυπλοκότητα των χρηματοοικονομικών και τραπεζικών συστημάτων καθιστά τις δημόσιες αλλά και προσωπικές οικονομικές αποφάσεις πιο σύνθετες. Κατά τους Saunders & Gilliard (1995) τα πραγματικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα της κατανόησης των οικονομικών φαινομένων είναι προφανή εφόσον τα άτομα καθίστανται ικανά να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν την γνώση τους σε ένα ευρύ φάσμα οικονομικών ζητημάτων που αντιμετωπίζουν.

## 5.1 Τα οικονομικά μαθήματα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σήμερα τα οικονομικά μαθήματα σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ) είναι παγκοσμίως διαδεδομένα και μάλιστα έρευνα του Council for Economic Education ανέδειξε ότι και στις 50 πολιτείες των Η.Π.Α. συμπεριλαμβάνονται οικονομικά μαθήματα στις βασικές σπουδές των μαθητών (CEE, 2014).

Στην Ελλάδα από το 1927 ιδρύονται τα πρακτικά εμπορικά σχολεία όπου οι μαθητές διδάσκονται το μάθημα Εμπορικά (Λογιστική και Ασκήσεις). Οι πτυχιούχοι των τριταξίων πρακτικών εμπορικών σχολών είχαν το δικαίωμα να δίνουν κατατακτήριες εξετάσεις για την ένταξη τους στην Τρίτη τάξη της πεντατάξιας μέσης Εμπορικής Σχολής (Μαγουλά, 2009). Σήμερα τα οικονομικά μαθήματα υπάρχουν στα αναλυτικά προγράμματα Γενικών και Επαγγελματικών σχολείων με συχνές εναλλαγές στους τίτλους και στο περιεχόμενό τους.

Η παρούσα έρευνα βρισκόταν και βρίσκεται χρονικά σε μια περίοδο συχνών αλλαγών στο Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) και στην τεχνική Εκπαίδευση (2013-2017). Έτσι λοιπόν η ερευνητική πρόταση αυτή δεν μπορούσε παρά να στηριχθεί στα υπάρχοντα ΑΠ και σε ότι έχει ως σήμερα (Δεκέμβριος 2017) ψηφισθεί από το Ελληνικό Κοινοβούλιο.

Τα μαθήματα που διδάσκονται από τους οικονομολόγους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν ανάμεσα σε αυτά που διδάσκονται στο Γενικό Λύκειο και σε αυτά που διδάσκονται στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Στα Γενικά Λύκεια τα μαθήματα είναι τα εξής:

- «Πολιτική Παιδεία». Πρόκειται για μάθημα με σχετικά νέα ΑΠ που ξεκίνησε να διδάσκεται από το έτος 2013-2014 και «περιέχει» τρεις διακριτές επιστήμες: Οικονομία, Πολιτική και Δίκαιο και Κοινωνιολογία. Το μάθημα αυτό διδάσκεται στην Α' και Β' Λυκείου και αντικατέστησε το μάθημα Αρχές Οικονομίας.
- Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών. Μάθημα της Β' Λυκείου για τις ανθρωπιστικές σπουδές (Κοινωνιολογία, Οικονομική Επιστήμη και Πολιτική Επιστήμη)
- «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων». Το μάθημα αυτό διδάσκεται στην Γ' Λυκείου και ήταν πανελλαδικώς εξεταζόμενο για τους μαθητές

Τεχνολογικής κατεύθυνσης μέχρι το σχολικό έτος 2014-2015. Από την σχολική χρονιά 2015-2016 είναι μάθημα επιλογής στη Γ' Λυκείου.

- «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας». Το μάθημα αυτό διδάσκεται στην Γ' Λυκείου ως επιλογή και είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο για τους μαθητές που θέλουν να έχουν πρόσβαση σε Οικονομικές σχολές.

Στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) τα μαθήματα γενικής παιδείας που διδάσκουν οι οικονομολόγοι είναι τα εξής:

- «Πολιτική Παιδεία». Πρόκειται για μάθημα με σχετικά νέα ΑΠ που ξεκίνησε να διδάσκεται από το έτος 2013-2014 και «περιέχει» τρεις διακριτές επιστήμες: Οικονομία, Πολιτική και Δίκαιο και Κοινωνιολογία. Μάθημα Γενικής Παιδείας στην Α' και Β' ΕΠΑΛ
- Αρχές Οικονομίας (ως μάθημα επιλογής στην Α' ΕΠΑΛ)

Στα ΕΠΑΛ λειτουργεί τομέας Διοίκησης και Οικονομίας με ειδικότητες «Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών», «Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού», «Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης» και «Υπάλληλος Οικονομίας και Διοίκησης στον Τουρισμό». Τα μαθήματα ειδικότητας (ΦΕΚ 1053/05-06-15)

- Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων
- Αρχές Οικονομικής Θεωρίας
- Εισαγωγή στο μάρκετινγκ
- Εισαγωγή στον τουρισμό
- Αρχές Λογιστικής
- Οικονομικά μαθηματικά και Στατιστική
- Χρηματοπιστωτικές συναλλαγές - Λογιστικά Φύλλα (Excel)
- Φορολογική πρακτική
- Εισαγωγή στην Εφοδιαστική
- Οργάνωση και διαχείριση αποθηκών/μεταφορών

Τα μαθήματα που διδάσκονται από τους οικονομολόγους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα μπορούσαν να χωριστούν και με βάση τον γενικό τους προσανατολισμό. Με βάση αυτό το κριτήριο θα μπορούσαν να ταξινομηθούν γενικά σε τρεις κατηγορίες.

- Στα μαθήματα με καθαρό θετικό προσανατολισμό όπως είναι τα Οικονομικά μαθηματικά και η Στατιστική.
- Σε μαθήματα με κοινωνιολογικό προσανατολισμό που προσανατολίζονται περισσότερο στη μελέτη των οικονομικών και κοινωνικών συμπεριφορών, όπως είναι οι Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, η Πολιτική Παιδεία, τα Στοιχεία Κοινωνικών Θεωριών, τα Στοιχεία Τουριστικής Οικονομίας, η Επιχειρηματικότητα και Ανάπτυξη και το Τουριστικό Marketing.
- Τα μικτά μαθήματα, που κατά ένα μέρος απαιτούν μαθηματικούς υπολογισμούς αλλά παράλληλα βασίζονται στη μελέτη της οικονομικής συμπεριφοράς των ατόμων όπως είναι το μάθημα της Λογιστικής και το μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας.

## **5.2 Τα αναλυτικά προγράμματα των οικονομικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα το ΑΠ, το υποχρεωτικό σχολικό εγχειρίδιο και η συγκεκριμένη ύλη που θα διδαχθεί ορίζουν εκ των προτέρων την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χρυσοφίδης, 2003). Η ξεχωριστή μορφή των μαθημάτων και το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο δεν παρέχουν την δυνατότητα για την πολυδιάστατη απεικόνιση του γνωστικού περιεχομένου (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2009). Επιπλέον στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το σχεδιασμένο ΑΠ είναι προκαθορισμένο και υπάρχει απουσία διαλόγου στην διαδικασία ανάπτυξής του (Makrakis, 2016)

Σχετικά με τα ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, συνίστανται σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας με συγκεκριμένα περιεχόμενα, όπου οι στόχοι περιγράφουν παιδαγωγικούς στόχους και διδακτικές οδηγίες με ενδεικτικές δραστηριότητες (Μαγουλά, 2009). Σε μια έρευνα για τα αναλυτικά προγράμματα των οικονομικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1929 έως την μεταρρύθμιση του 1997, η Μαγουλά (2009) συμπεράνει πως αυτά αποσκοπούν στην ισόρροπη ανάπτυξη του γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα των μαθητών και ότι τείνουν να είναι ευέλικτα με σαφείς στοχοθετικές αναφορές. Στα συμπεράσματα της έρευνας της, καταγράφει την αναγκαιότητα για επικαιροποίηση των ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων αλλά και την ανάγκη εμπλουτισμού τους με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μαγουλα, 2002) αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για αναμόρφωση των ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων με τη δημιουργία νέων ανοικτού τύπου τα οποία θα ενισχύουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, θα ενθαρρύνουν την δεξιότητα εφαρμογής της γνώσης σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης και θα προσβλέπουν στην ορθολογική διαχείριση των πηγών και των νέων τεχνολογιών. Η ύλη στα ΑΠ είναι αποκομμένη από τη σύγχρονη πραγματικότητα με αποτέλεσμα να παρατηρείται χάσμα μεταξύ σχολείου και ζωής και έτσι προκύπτει η ανάγκη σύνδεσης της ύλης με παραδείγματα και εμπειρίες από την καθημερινή ζωή (Μπρινιά, 2007). Επίσης υπάρχει η ανάγκη σύνδεσης των οικονομικών μαθημάτων με άλλα γνωστικά αντικείμενα ώστε ο μαθητής να κάνει τις απαραίτητες συνδέσεις και αποκτήσει ενιαία αντίληψη για τη γνώση (Μπρινιά, 2007).

Στην ανάγκη διαθεματικότητας στην διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων συμφωνεί και η Μακρίδου-Μπούσιου (2006) καθώς είναι απαραίτητη για την ενοποίηση και την αξιοποίηση των γνώσεων που απαιτούνται από το αντικείμενο άλλων επιστημών αλλά δεν συνδέονται με πραγματικά προβλήματα. Για παράδειγμα στην ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τη ζήτηση γίνεται χρήση στοιχείων της Γεωγραφίας, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Άλγεβρας. Για την ίδια, η διαθεματική διδασκαλία των οικονομικών θα μπορούσε να αποτελέσει τον συνδυασμό των επιμέρους μαθημάτων του σχολικού ΑΠ.

Η Μπρινιά ( 2007) αναφέρει για τα ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων ότι η διδακτέα ύλη τους είναι άνωθεν καθορισμένη και ότι δεν υπάρχει δυνατότητα πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς το ΑΠ είναι κλειστό, ασφυκτικό, ανελαστικό και με εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό. Το υποχρεωτικό σχολικό εγχειρίδιο και ο επιβαλλόμενος χρονικός προγραμματισμός από τις εκπαιδευτικές αρχές περιορίζουν τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού (Μπρινιά, 2007).

Ο Γάτσιος (2017) διαπιστώνει ότι στη ΔΕ υπάρχει μεγάλο κενό οικονομικής γνώσης γιατί για παράδειγμα οι μαθητές στο ΓΕΛ δεν έρχονται σε επαφή με βασικές έννοιες μακροοικονομίας (όπως η έννοια του πληθωρισμού) που θεωρούνται απαραίτητες για τον αυριανό πολίτη. Το μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» της Γ' Λυκείου περιέχει μελέτη της μικροοικονομίας καθώς και της μακροοικονομίας, αλλά στο ΓΕΛ τα κεφάλαια της μακροοικονομίας είναι εκτός διδακτέας και εξεταστέας ύλης ενώ στα ΕΠΑΛ το αντίθετο. Κατά την άποψη του Γάτσιου (2017) αυτό το έλλειμμα βασικών οικονομικών γνώσεων έχει επηρεάσει και επηρεάζει αρνητικά και την ποιότητα του δημόσιου διαλόγου.

Αναζητώντας τα ΑΠ για τις ανάγκες της έρευνας διαπίστωσα μια μεγάλη δυσκολία στον εντοπισμό των ΑΠ των ΕΠΑΛ (το έτος 2016). Οι τίτλοι των μαθημάτων και η διδακτέα ύλη αλλάζουν σχεδόν από διδακτική χρονιά σε διδακτική χρονιά διατηρώντας όμως τα ίδια ΑΠ από τα τέλη του 1999. Τα ΑΠ αυτά, μόνο ως γενική περιγραφή του μαθήματος μπορούν να θεωρηθούν και όχι ως πλήρη Αναλυτικά προγράμματα. Στα μαθήματα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας και Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων (και στο ΕΠΑΛ και στο ΓΕΛ) τα ΑΠ είναι από το 2002 και δεν ξεπερνούν τις λίγες σελίδες. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα μαθήματα στα οποία υπήρχε ΑΠ και αρκετό υλικό (διδασκτικές οδηγίες κ.τ.λ.) και στα οποία εστίασε την προσοχή της η έρευνα.

<b>Τίτλος Μαθήματος</b>	<b>ΦΕΚ</b>	<b>Τάξη που απευθύνεται</b>
Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων	(ΦΕΚ 252/28-02-2002) και οδηγίες 04/01-03/2002 ΠΙ	Γ' Γενικού Λυκείου (μάθημα επιλογής από σχ. Έτος 2015-2016) και μαθητές Α ΕΠΑΛ της ομάδας προσανατολισμού Διοίκησης και Οικονομίας
Αρχές Οικονομίας	ΦΕΚ 2322/31-12-1999	Α ΕΠΑΛ (επιλογής)
Αρχές Οικονομικής Θεωρίας	ΑΟΔΕ (ΦΕΚ 252/28-02-2002)	Γ' Γενικού Λυκείου και Γ ΕΠΑΛ. Πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα.
Εισαγωγή στο μάρκετινγκ	(ΦΕΚ 2322/31-12-1999)	Β' Επαγγελματικού Λυκείου της ειδικότητας Υπάλληλος Εμπορίας και διαφήμισης.
Εισαγωγή στον τουρισμό	(ΦΕΚ 1667/13-12-2001)	Β' Επαγγελματικού Λυκείου της ειδικότητας Υπάλληλος Οικονομίας και Διοίκησης στον Τουρισμό.
Πολιτική Παιδεία	ΦΕΚ 932-14/04/2014	Α' Γενικού Λυκείου και Α' Επαγγελματικού Λυκείου.
Πολιτική Παιδεία	ΦΕΚ 934-14/04/2014	Β' Γενικού Λυκείου.
Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών	ΦΕΚ 934-14/04/2014	Β' Γενικού Λυκείου στον προσανατολισμό των Ανθρωπιστικών σπουδών.

Πίνακας 5: Τα οικονομικά μαθήματα στα οποία εστίασε η έρευνα

### 5.3 Η διδακτική των οικονομικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αντίθετα από ότι συμβαίνει σε άλλες κοινωνικές επιστήμες, στις οποίες υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για το πώς μαθαίνει κανείς σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αντικείμενα και την διδακτική, στα μαθήματα της οικονομίας η βιβλιογραφία που ασχολείται με την εφαρμογή των θεωριών μάθησης στο αντικείμενο της οικονομίας είναι περιορισμένη (Μπουρλετίδης, 2010β). Όπως αναφέρει ο Μπουρλετίδης (2010α) *«παραδοσιακά η μάθηση στην οικονομία αντιμετωπιζόταν ως ένα μαύρο κουτί, όπου ο εκπαιδευόμενος έπρεπε να υιοθετήσει τη γνώση χωρίς να εξετάζονται οι συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος»*.

Για την διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων σε επίπεδο ΔΕ στην βιβλιογραφία προτείνονται ως διδακτικές τεχνικές, η εισήγηση, η συζήτηση, η επίδειξη, η μελέτη περίπτωσης, οι ομάδες εργασίας, το παίξιμο ρόλων, οι προσομοιώσεις, οι εικονικές επιχειρήσεις, οι επισκέψεις μαθητών σε επιχειρήσεις, η τεχνική της παιγνιώδους διδασκαλίας, το project (Μπουρλετίδης 2005; Μπουρλετίδης, 2010β; Μαγουλά, 2009; Whitehead & Μακρίδου-Μπούσιου, 2000). Η Μπρινιά (2007) προτείνει την μέθοδο project που δίνει δυνατότητες διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης των οικονομικών ζητημάτων, ενεργής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καλλιέργειας δημιουργικής σκέψης, σύνδεσης σχολείου με την κοινωνία - την καθημερινή ζωή και έμφασης στην συνεργατικότητα (Μπρινιά & Χρυσafίδης, 2010). Επίσης προτείνεται η αξιοποίηση της τέχνης στην διδασκαλία των οικονομικών στην ΔΕ (Μπρινιά & Βίκας, 2014; Μπρινιά, 2015).

Παρά, όμως, την ύπαρξη όμως πολλών μεθόδων και τεχνικών για την διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων η διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων κυριαρχείται από τη μέθοδο της διάλεξης, την οποία χρησιμοποιούν οι περισσότεροι οικονομολόγοι καθηγητές (Μπρινιά, 2007; Becker & Watts, 2001).

### 5.4 Ενσωμάτωση της αειφορίας στα οικονομικά μαθήματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προηγούμενες έρευνες

Η αναζήτηση στην βιβλιογραφία για την ενσωμάτωση της αειφορίας σε μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό (όπως οικονομικά, μάρκετινγκ, διοίκησης, τουρισμού) ανέδειξε έρευνες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν και η στόχευση της παρούσας εργασίας είναι η ΔΕ μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από έρευνες που προσπάθησαν να εντάξουν το όραμα για την αειφορία με βάση το παιδαγωγικό υπόβαθρο της κριτικής παιδαγωγικής. Ο



Willmott (1994) υποστηρίζει ότι στα μαθήματα Διοίκησης Επιχειρήσεων (management) δίνεται μια ιδεολογικά «αποστειρωμένη» εικόνα μακριά από δομές εξουσίας και ενδιαφέροντος που αρχικά δημιούργησαν την εμφάνιση των μαθημάτων αυτών και στη συνέχεια υποστήριξαν την ανάπτυξη τους. Για τον Springett (2005) η Εκπαίδευση για την αειφορία ξεκινά από την σύλληψη ότι τα προβλήματα βιωσιμότητας προκύπτουν από το κυρίαρχο κοινωνικό οικονομικό και πολιτικό σύστημα και έτσι η εκπαίδευση στα οικονομικά μαθήματα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη. Ο ίδιος αναφέρει ότι τα ΑΠ των μαθημάτων διοίκησης είναι κοινωνικές κατασκευές, καθώς οι κριτικοί επιστήμονες έχουν αναδείξει το ρόλο των επιχειρηματικών σπουδών στην αναπαραγωγή του κυρίαρχου κοινωνικοοικονομικού μοντέλου, χωρίς βέβαια απαραίτητα να εστιάζουν σε ζητήματα βιωσιμότητας. Για τους Ayikoru, Tribe, & Aire (2009) αν στα οικονομικά μαθήματα υιοθετηθεί μια «ρηχή» προοπτική στηριγμένη στην κυρίαρχη ιδεολογία, η αλλαγή που ζητά η εκπαίδευση για την αειφορία θα είναι πολύ περιορισμένη.

Η αναζήτηση στην βιβλιογραφία για προηγούμενες έρευνες - προσεγγίσεις που να αφορούν την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την αειφορία στα οικονομικά μαθήματα της ΔΕ του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος δεν ανέδειξε κάποια πρόταση.

Χρήσιμη όμως για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας κρίνεται η ενδιαφέρουσα έρευνα που διεξάχθηκε από τον Λάσκαρη (2011). Με την μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου συνέλλεξε και επεξεργάστηκε δεδομένα για τα σχολικά βιβλία τριών οικονομικών μαθημάτων. Το ένα από τα τρία μαθήματα δεν διδάσκεται πλέον, οπότε αυτό που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία είναι τα αποτελέσματα της έρευνας στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» (διδάσκεται στην Γ' ΓΕΛ ως πανελλαδικά εξεταζόμενο) και στο μάθημα «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» (το σχολικό βιβλίο διδάσκεται σήμερα στην Γ ΕΠΑΛ ως πανελλαδικά εξεταζόμενο).

Με βάση τρεις κατηγορίες ανάλυσης (περιβάλλον, οικονομικό γίνεσθαι, κοινωνικό γίνεσθαι) και με την χρήση ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης κατέληξε στα εξής συμπεράσματα (Λάσκαρης, 2011):

α) Όσον αφορά την κατηγορία περιβάλλον υπάρχουν ελάχιστες αναφορές με κύριο χαρακτηριστικό τους την ανθρωποκεντρική προσέγγιση του. Οι αναφορές στα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι περιορισμένες.

β) Όσον αφορά την κατηγορία οικονομικό γίνεσθαι υπάρχουν πολλές αναφορές που σχετίζονται με τους δείκτες συμβατικής ανάπτυξης. Οι αναφορές σχετίζονται με μια στενή

αντίληψη των εννοιών κόστους, ανθρωπίνων αναγκών, του ΑΕΠ και της ευημερίας στα πλαίσια ενός συστήματος που προτάσσει το κέρδος ως κίνητρο ανάπτυξης. Δεν υπάρχει καμία αναφορά στην έννοια της αειφορικής ανάπτυξης.

γ) Όσον αφορά την κατηγορία κοινωνικό γίνεσθαι είναι σχεδόν ανύπαρκτες οι αναφορές που να έχουν σχέση με στάσεις και αξίες της αειφορίας.

δ) Προτείνει, μεταξύ άλλων, ως προέκταση της έρευνας του την α) αλλαγή των περιεχομένων μάθησης των οικονομικών μαθημάτων στο Λύκειο καθώς και την β) προοπτική διαθεματικών προσεγγίσεων στο νέο περιεχόμενο.

Η αναζήτηση στην βιβλιογραφία για αγγλόφωνες έρευνες που να αφορούν την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την αειφορία στα οικονομικά μαθήματα σε επίπεδο Λυκείου εντόπισε μία πρόταση. Μια ομάδα οικονομολόγων υπό τον J. Holtzman σε συνεργασία με το Center for Economic Conversion, το 1990 (και με αναθεωρήσεις το 1994, το 1998 και το 1999) δημιούργησαν μια σειρά 8 σχεδίων μαθημάτων που αφορά τα οικονομικά μαθήματα και την βιωσιμότητα υπό τον τίτλο «Sustainable Economics Curriculum: A supplementary curriculum for High School economic courses» (SEC, 1999). Οι τίτλοι των σχεδίων αυτών είναι 1) Τι είναι τα οικονομικά; 2) Οικονομικά συστήματα 3) Μορφές Αγοράς και συμπεριφορά καταναλωτή 4) Παραγωγή, περιβάλλον και επιλογές καταναλωτή 5) Επιχειρηματικές πρακτικές και ανταγωνισμός 6) Μετρώντας την οικονομική επιτυχία 7) Ο ρόλος της Κυβέρνησης 8) Εμπόριο και παγκόσμια οικονομία. Η ενδιαφέρουσα πρόταση τους περιέχει αρκετές ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας όπως παιχνίδια ρόλων και αυθεντικά άρθρα από αληθινές επιχειρήσεις, που βέβαια αναφέρονται στην δεκαετία του 1990. Στην πρόταση τους όμως δεν υπάρχει το σύγχρονο παιδαγωγικό υπόβαθρο της ΕΑΔ, όπως αυτό αναπτύχθηκε παραπάνω, καθώς και η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης δεν υπάρχει κάποια αναφορά για τυχόν υλοποίηση των σχεδίων αυτών σε σχολεία ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πέρα από την παραπάνω πρόταση υπάρχει πολύ πλούσια βιβλιογραφία με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που μπορούν να ενταχθούν στο σχολείο και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας. Οι προσεγγίσεις που αξίζουν να αναφερθούν είναι το ESD Toolkit και το πρόγραμμα Teaching and Learning for a Sustainable Future (TLSF) της UNESCO γιατί περιέχουν δραστηριότητες που μπορούν να προσαρμοστούν στα οικονομικά μαθήματα. Το Education for Sustainable Development Toolkit (McKeown, 2002) περιέχει δύο προτεινόμενες δραστηριότητες με τίτλο «Drain or Sustain I» και «Drain or Sustain II», που αφορούν την διατήρηση ή την εξάντληση των πόρων μέσω ενός βιωματικού παιχνιδιού. Το TLSF

(UNESCO, 2010) περιέχει μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν την βιώσιμη κατανάλωση και τον βιώσιμο τουρισμό.

### **5.5 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικά με τα ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων**

**Συμπερασματικά** λοιπόν η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων ανέδειξε την ανάγκη για

- α) επικαιροποίηση, εμπλουτισμό και σύνδεση τους με την αληθινή ζωή
- β) εμπλουτισμό τους με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας
- γ) την δημιουργία ενός ανοικτού και ευέλικτου ΑΠ που θα ενθαρρύνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών όπου θα μπορούν να το προσαρμόζουν στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών καθώς και της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας
- δ) διεπιστημονική προσέγγιση των οικονομικών ζητημάτων
- ε) την ενστάλαξη της αειφορικής οπτικής όχι μόνο από πλευράς περιεχομένου αλλά και με την ευρύτερη παιδαγωγική φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Αειφορική Δικαιοσύνη όπως αυτή έχει αναπτυχθεί παραπάνω.

## **6. Η Εκπαίδευση για την Αειφορία και η σύνδεση της με την οικονομική επιστήμη και εκπαίδευση**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ένας από τους τέσσερις πυλώνες στην οποία στηρίζεται η ΕΑΔ είναι η οικονομία. Βέβαια δεν μπορεί να προσεγγιστεί η εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον μονόπλευρα και αφαιρετικά στηριζόμενη μόνο σε ένα πυλώνα αλλά η σύνδεση αυτή είναι ανάγκη να είναι ολιστική σε όποια πιθανά σημεία επαφής της οικονομικής επιστήμης με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η σύνδεση αυτή είναι ένα ερευνητικό πεδίο κάθε άλλο παρά κλειστό, με πολλούς προβληματισμούς, καθώς υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις που επιχειρήσαν και επιχειρούν να ερμηνεύσουν την έννοια της βιωσιμότητας σε σχέση με την οικονομία (Venkatachalam, 2007).

Η αναζήτηση στην βιβλιογραφία για την διασύνδεση της Εκπαίδευσης για την Αειφορία με την Οικονομική επιστήμη και την οικονομική εκπαίδευση ανέδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση σε διάφορα επιστημονικά πεδία - κλάδους της Οικονομίας με κυριότερο την Περιβαλλοντική Οικονομία αλλά και την Διοίκηση επιχειρήσεων, την Λογιστική, το Μάρκετινγκ, την τουριστική εκπαίδευση. Βέβαια δεν παύουν τα πεδία αυτά να είναι κάτω από την ομπρέλα της Οικονομικής επιστήμης ως γενικότερου προσανατολισμού. Εφόσον στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχουν αντίστοιχα μαθήματα όπως Διοίκηση Επιχειρήσεων, Μάρκετινγκ, τουριστικά είναι απαραίτητη η βιβλιογραφική ανασκόπηση και σε αυτά τα πεδία ώστε η διαδικασία αυτή να συμβάλλει στην αναδόμηση του περιεχομένου των ΑΠ.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε δύο κεντρικές κατηγορίες διασυνδέσεων της οικονομικής επιστήμης και εκπαίδευσης με την αειφορία. Η πρώτη κατηγορία αφορά την οικονομική επιστήμη αυτή καθ' αυτή ενώ η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται περισσότερο με την επιχειρηματικότητα. Στις παρακάτω ενότητες θα συζητηθούν όλα τα σημεία επαφής της αειφορίας με την οικονομική εκπαίδευση, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν στην διαδικασία αποδόμησης των ΑΠ αλλά και στη διαδικασία αναδόμησης του υπό κατασκευή του νέου ΑΠ.

### **6.1 Οικονομική επιστήμη και αειφορία**

#### **6.1.1 Περιβαλλοντικά οικονομικά και εκπαίδευση για την αειφορία**

Το πιο εμφανές σημείο επαφής της οικονομικής επιστήμης με την αειφορία είναι ο τομέας των οικονομικών του περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική οικονομία (Environmental

Economics) είναι ο επιστημονικός κλάδος ο οποίος έχει ως αντικείμενο τη μελέτη των περιβαλλοντικών προβλημάτων υπό το πρίσμα και τις τεχνικές της οικονομίας (Field, 1994). Ως κλάδος των οικονομικών έχει μια μεγάλη παράλληλη ιστορία με τη γενικότερη οικονομική θεωρία και όλοι οι μεγάλοι κλασικοί οικονομολόγοι έχουν εκφράσει άμεσα ή έμμεσα απόψεις που σταδιακά διαμόρφωσαν την οικονομία του περιβάλλοντος ως αυτοτελή επιστημονικό κλάδο (Καλιαμπάκος & Δαμίγος, χ.η.).

Στα οικονομικά του περιβάλλοντος εντοπίζεται η έννοια των οικολογικών ορίων στην οικονομική δραστηριότητα, όρια που καθορίζονται από την αντοχή του φυσικού περιβάλλοντος (Ζαγοριανάκος, 2002). Ο Malthus το 1798 με το «Δοκίμιο πάνω στην αρχή του πληθυσμού όπως επιδρά στη μελλοντική βελτίωση της κοινωνίας» όρισε τα «απόλυτα όρια» καθώς θεωρούσε ότι η αύξηση του παγκόσμιου πληθυσμού και η συνεπακόλουθη οικονομική ανάπτυξη θα υπερσκέλιζε τη δυνατότητα παραγωγής φυσικών πόρων και αφομοίωσης των αποβλήτων (Malthus, 1798). Κατά τον ίδιο, ο οποίος έχει καταγραφεί στην οικονομική ιστορία ως ο απαισιόδοξος, η αποθήκη της φύσης έχει ανεπαρκή αποθέματα για τον συνεχώς αυξανόμενο πληθυσμό όσο εξαντλητικά και αν την εξερευνούσε ο άνθρωπος (Rima, 2002; Heilbroner, 2000). Οι απόψεις του Malthus αν και αμφισβητούνται από πολλούς κατέρριψαν το μύθο μιας άνετης και αέναης προόδου της ανθρωπότητας. Ο Ricardo (1817) με μια πιο αισιόδοξη οπτική ορίζει τα «σχετικά όρια» υποστηρίζοντας πως η σπανιότητα και έλλειψη φυσικών πόρων εξαρτάται από τα αυξανόμενα κόστη άντλησης τους. Όσο εξαντλούνται οι οικονομικά εκμεταλλεύσιμοι πόροι τόσο ο άνθρωπος θα στρέφεται σε πόρους με μεγαλύτερο κόστος άντλησης (Ζαγοριανάκος, 2002). Ο Marx τον 19<sup>ο</sup> αιώνα θα ορίσει τα «κοινωνικά όρια» καθώς υποστήριξε ότι η ανάπτυξη περιορίζεται από πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες (Ζαγοριανάκος, 2002 ; Heilbroner,2000).

Για να προσεγγίσουμε το ζήτημα της Βιώσιμης Ανάπτυξης από την οικονομική οπτική είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός ανάμεσα στην έννοια της οικονομικής ανάπτυξης και της οικονομικής μεγέθυνσης. Η οικονομική μεγέθυνση αφορά την αύξηση του συνολικού επιπέδου παραγωγής και υπηρεσιών σε μία συγκεκριμένη περίοδο, δηλαδή του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος. Η έννοια της οικονομικής ανάπτυξης, όμως, δίνει έμφαση στους κοινωνικό-οικονομικούς μετασχηματισμούς για μια πιο επιθυμητή κοινωνική κατάσταση και έτσι εμπεριέχει και ποιοτικά στοιχεία, όπως η ισότητα και οι δημοκρατικοί θεσμοί (Σαρτζετάκης, 2013).

Το ΑΕΠ είναι γνωστό ότι παρουσιάζει αδυναμίες ως ποσοτικός δείκτης εφόσον δεν μπορεί να μετρήσει τα ποιοτικά στοιχεία μιας οικονομίας. Οι κυριότερες αδυναμίες είναι (Ναζάκης, 2015):

- 1) Το ΑΕΠ αγνοεί το περιβάλλον και έτσι μια οικονομία μπορεί να εξαντλεί τους φυσικούς της πόρους και να μολύνει το περιβάλλον αλλά αυτό να οδηγεί σε αυξανόμενο ΑΕΠ
- 2) Μέτρα όπως ο περιορισμός της ταχύτητας των αυτοκινήτων ή η μεταφορά επιβατών και εμπορευμάτων με τον σιδηρόδρομο θα μείωνε τον αριθμό των δυστυχημάτων αλλά οι δουλειές π.χ. των νοσοκομείων, των μηχανικών, των ασφαλιστών θα μειωνόντουσαν με αποτέλεσμα τη μείωση του ΑΕΠ.
- 3) δεν μετρά οτιδήποτε δεν μπαίνει στον μηχανισμό αγοράς, όπως η αυτοκατανάλωση
- 4) δεν μετρά την παραοικονομία
- 5) Το ΑΕΠ δεν μπορεί να μετρήσει ποιοτικά στοιχεία ευημερίας. Για παράδειγμα αγνοεί τον ελεύθερο χρόνο του εργαζόμενου, ενώ αυξάνεται όταν πολλαπλασιάζεται η εγκληματικότητα και οι δαπάνες για ασφάλεια και φυλακές. Αυξάνεται επίσης όταν για παράδειγμα οι άνθρωποι αρρωσταίνουν πιο συχνά γιατί αυξάνονται τα έξοδα νοσηλείας και φαρμάκων, όταν αυξάνονται τα διαζύγια γιατί αμείβονται οι δικηγόροι, όταν αυξάνονται τα δάνεια των νοικοκυριών και άρα τα κέρδη των τραπεζών
- 6) δεν αποτυπώνει την διανομή του πλούτου

Για την μέτρηση της αειφορίας ως δείκτη που θα ξεπερνά τις παραπάνω αδυναμίες έχουν αναπτυχθεί πολλοί δείκτες όπως ο HDI (Human Development Index) και ο IYI (Index of Youth Investment) που προσπαθούν να ενσωματώσουν και ποιοτικά στοιχεία όπως την υγειονομική περίθαλψη, την πρόσβαση σε εκπαίδευση και το προσδόκιμο μέσο όρο ζωής (Hess, 2013)

Τα προβλήματα βιωσιμότητας, λοιπόν, ξεκινούν γιατί ως κοινωνία και ως παγκόσμιες πολιτικές επικεντρώνουμε την προσοχή μας στην συνεχή οικονομική μεγέθυνση (αύξηση του ΑΕΠ) και αυτό οδηγεί σε υποβάθμιση του περιβάλλοντος αλλά και υπερκατανάλωση των φυσικών πόρων και ιδίως των ενεργειακών.

Στο δύσκολο ερώτημα αν είναι εφικτή μια συνεχής οικονομική μεγέθυνση με δεδομένους τους φυσικούς συντελεστές παραγωγής θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι εφικτή εάν υπήρχε αύξηση στην προστιθέμενη αξία των παραγόμενων αγαθών χωρίς την αύξηση της χρησιμοποιούμενης ποσότητας των φυσικών συντελεστών παραγωγής (Σαρτζετάκης, 2013). Πρακτικά αυτό είναι πολύ περιορισμένο και το παρατηρούμε σε μεμονωμένα παραδείγματα όπως π.χ. ο κλάδος της πληροφορικής. Επομένως είναι δύσκολη η αποδέσμευση της

μεγέθυνσης από την αύξηση χρήσης των φυσικών παραγωγικών συντελεστών. Η έννοια της μεγέθυνσης θα μπορούσε να είναι συμβατή με την βιωσιμότητα εάν υπάρξει μια συνεχής σημαντική αύξηση της υποκατάστασης των εισροών ή αν υπάρξει μία συνεχής τεχνολογική πρόοδος σε θέματα διαχείρισης περιβάλλοντος (Σαρτζετάκης, 2013).

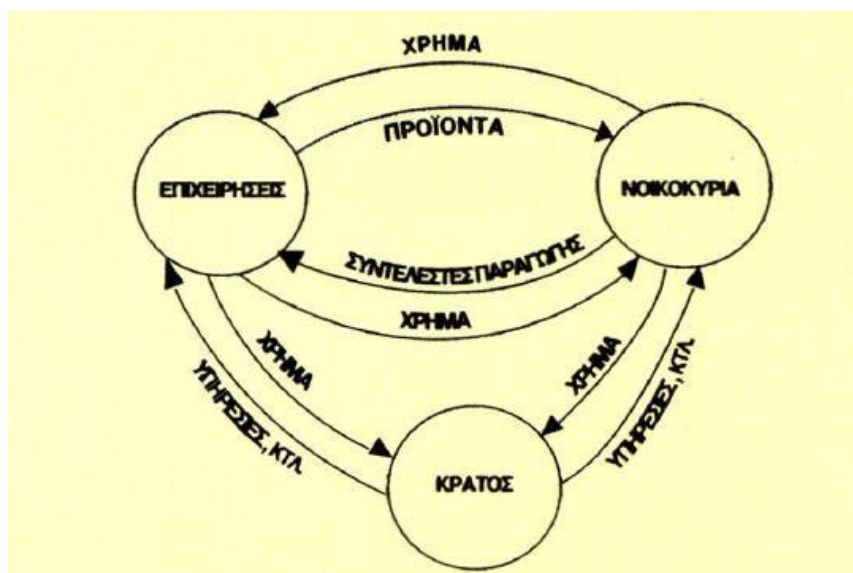
Ανάμεσα σε αυτήν την αντιπαράθεση υπάρχουν δύο ιδεολογικά άκρα. Από την πολύ ασθενή οικολογία (Shallow ecology) έως την πολύ ισχυρή οικολογία (Deep ecology) που ξεκινούν από την συντήρηση του ίδιου κοινωνικού-οικονομικού μοντέλου και φτάνουν ως την ιδέα της πληθυσμιακής και οικονομικής μείωσης ως λύση του προβλήματος βιωσιμότητας. (Ζαγοριανάκος, 2002). Αντίστοιχα σε επίπεδο οικονομικής επιστήμης υπάρχουν δύο ακραία σενάρια (Σαρτζετάκης, 2013). Στο απαισιόδοξο άκρο έχουμε τη μελέτη «Τα όρια της οικονομικής μεγέθυνσης» από το Κλαμπ της Ρώμης (Meadows, Meadows, Randers, & Behrens, 1976) όπου με βάση τη χρήση της τεχνικής της δυναμικής των συστημάτων η μελέτη καταλήγει ότι η μεγέθυνση δεν μπορεί να συνεχιστεί και ότι είτε θα την περιορίσουμε εθελούσια είτε ότι θα οδηγηθούμε σε κατάρρευση. Αντίθετα στο άκρο του αισιόδοξου σεναρίου βρίσκεται το έργο «Τα επόμενα 200 χρόνια: Ένα σενάριο για την Αμερική και τον Κόσμο» (Herman, 1976) όπου η αισιοδοξία της εργασίας αυτής βασίζεται στην τεχνολογική πρόοδο η οποία μπορεί να διευρύνει συνεχώς τα φυσικά όρια. Όταν ένας φυσικός πόρος σπανίζει αυτό σημαίνει στην οικονομία μείωση της προσφοράς και αύξηση της τιμής του. Οι καταναλωτές αλλά και οι επιχειρήσεις θα οδηγηθούν στην αναζήτηση υποκατάστατου και αυτό θα πυροδοτήσει μια τεχνολογική εξέλιξη που θα επιλύσει το πρόβλημα.

Πέρα όμως από τα δύο άκρα, με βάση τα επιστημονικά δεδομένα που δείχνουν τη συνεχιζόμενη επιδείνωση διαφόρων περιβαλλοντικών προβλημάτων, δεν μπορούμε να επαναπαυόμαστε στην τεχνολογική πρόοδο ως την λύση του προβλήματος. Είναι αναγκαία η έλλογη χρήση των υπαρχόντων πόρων όσο και η τεχνολογική εξέλιξη τους είτε στο πλαίσιο των υπαρχόντων πολιτικών και οικονομικών θεσμών είτε, όταν αυτοί δεν επαρκούν να επιδιωχθεί η διεύρυνση και μετεξέλιξή τους (Σαρτζετάκης, 2005). Η προσπάθεια λοιπόν είναι να δημιουργηθεί ένα υπόβαθρο οικονομικών εργαλείων που θα βοηθήσουν στην διαχείριση του οικοσυστήματος με τρόπο ώστε να επιτευχθεί ισορροπία στη χρήση και ταυτόχρονη διατήρησή του, δηλαδή οικονομικά εργαλεία για μια βιώσιμη ανάπτυξη (Σαρτζετάκης, 2005). Άλλωστε και ο Hess (2013) πιστεύει ότι θα ήταν πολύ «βολική» η ελπίδα ότι η τεχνολογία και η επιστήμη μπορεί να επιλύσει την σπανιότητα των πόρων, τα περιβαλλοντικά όρια και την φτώχεια. Δύο αρχές υποστηρίζει ότι χρειάζονται τουλάχιστον να οδηγούν τις πολιτικές για την βιωσιμότητα, η αρχή της πρόληψης και η αρχή της περισσότερης δικαιοσύνης. Η πρώτη αρχή

στηρίζεται ότι είναι πιο εύκολο και οικονομικό να προλαμβάνεις τα προβλήματα όπως π.χ. την κλιματική αλλαγή από το να αντιμετωπίζεις όταν διογκωθούν. Η δεύτερη αρχή αφορά τις παγκόσμιες πολιτικές για περισσότερη δικαιοσύνη, ισότητα και αντιμετώπιση της φτώχειας για την συνολική βελτίωση της κοινωνίας (Hess, 2013). Σε αυτήν την αρχή άλλωστε μπορούμε να συνδυάσουμε την ανάγκη για αειφορική δικαιοσύνη, δηλαδή την ανάγκη για περιβαλλοντική, κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική δικαιοσύνη.

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς η έρευνα στην ενότητα αυτή επιχειρεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των οικονομικών του περιβάλλοντος, που να είναι συμβατή με το επίπεδο της ΔΕ και να μπορεί να συμβάλλει στην αναδόμηση των ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων ώστε να αποκτήσουν την οπτική της βιωσιμότητας.

Στην συμβατική οικονομική προσέγγιση το οικονομικό κύκλωμα είναι ένα κλειστό σύστημα με ροές αγαθών/υπηρεσιών, συντελεστών παραγωγής και χρήματος και έτσι παρουσιάζεται και στο βιβλίο Αρχές Οικονομικής Θεωρίας της Γ' Λυκείου αλλά και στο βιβλίο της Πολιτικής Παιδείας στην Β' Λυκείου. Σε αυτό το κύκλωμα όπως φαίνεται στην εικόνα 7 η οικονομία παρουσιάζεται ως ένα σύστημα που αιωρείται και δεν συνδέεται πουθενά με το περιβάλλον.

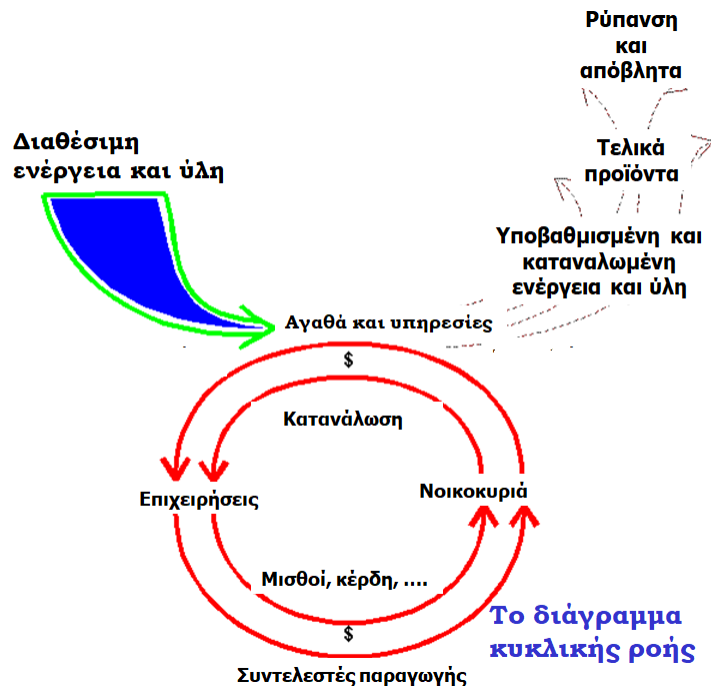


Εικόνα 8: Το οικονομικό κύκλωμα από το βιβλίο Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (Λιανός, Παπαθασιλείου, & Χατζηανδρέου, 2011)

Τα περιβαλλοντικά οικονομικά, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα, αντιμετωπίζουν το οικονομικό κύκλωμα ως ένα σύστημα που δεν είναι αυθύπαρκτο αλλά αντίθετα υπάρχει εισροή ενέργειας και ύλης από το περιβάλλον με εκροή σε αυτό υποβαθμισμένης



καταναλωμένης ενέργειας, τελικού προϊόντος αλλά και ρύπανσης και αποβλήτων. Η οπτική αυτή αξιοποιείται στο αναδομημένο ΑΠ.



Εικόνα 9: Το οικονομικό κύκλωμα στα οικονομικά του περιβάλλοντος (Σαρτζετάκης, 2005)

Μια άλλη βασική έννοια που απασχολεί τον κλάδο αυτό της περιβαλλοντικής οικονομίας είναι η αποτυχία της αγοράς και η έννοια του εξωτερικού κόστους ή του κοινωνικού κόστους. Το κόστος αυτό αφορά τη ρύπανση στο νερό ή στον αέρα από την παραγωγική δραστηριότητα των επιχειρήσεων, το οποίο το επωμίζεται η κοινωνία ως σύνολο. Στο κόστος παραγωγής ενός προϊόντος δεν συμπεριλαμβάνεται το οικονομικό κόστος από την ρύπανση αλλά αυτό το κόστος μετακυλύετε στην κοινωνία. Το επωμίζεται η κοινωνία γιατί για παράδειγμα από την μόλυνση της παραγωγικής δραστηριότητας προκύπτει ένα κόστος νοσηλείας από ασθένειες, πιθανή απώλεια εισοδημάτων, απώλεια οικονομικής αξίας μιας όμορφης αισθητικά περιοχής, έξοδα για συντήρηση δημοσίων και ιδιωτικών κτιρίων κ.α. Το παραδείγματα αυτά προκαλούν συνθήκες εξωτερικής οικονομίας γιατί ένα οικονομικό υποκείμενο Α μειώνει την ευημερία ενός υποκειμένου Β χωρίς το τελευταίο να αποζημιώνεται για τη μεταβολή αυτή και αυτό ονομάζουμε αρνητική εξωτερικότητα (Καλιαμπάκος & Δαμίγος, χ.η.). Το κράτος σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να παρέμβει για την διόρθωση της αποτυχίας της αγοράς.

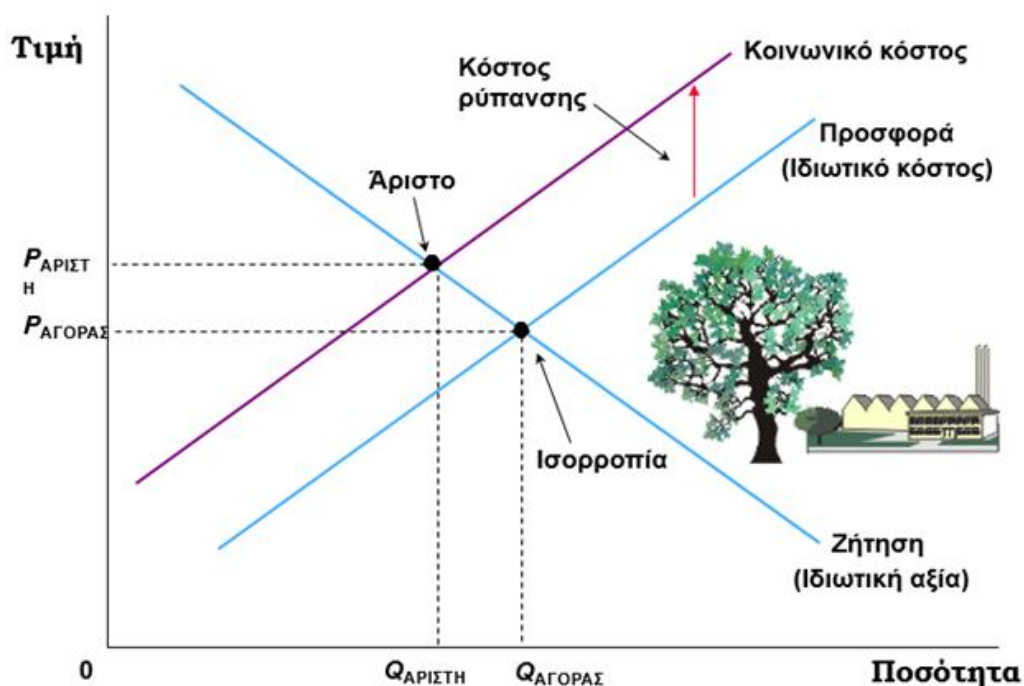
Μια αρνητική εξωτερικότητα έχει σαν αποτέλεσμα η παραγωγή ή η κατανάλωση να οδηγεί τις αγορές να παράγουν μεγαλύτερη από την κοινωνικά βέλτιστη ποσότητα

(ανεπάρκεια αγοράς). Στο παρακάτω διάγραμμα ή ποσότητα αυτή είναι η  $Q_{αγοράς}$  με τιμή την  $P_{αγοράς}$ . Το κοινωνικό όμως κόστος παραγωγής είναι μεγαλύτερο από το ιδιωτικό κόστος. Η «διόρθωση» της αποτυχίας της ελεύθερης αγοράς απαιτεί την ενσωμάτωση (εσωτερίκευση) του εξωτερικού κόστους στις τιμές με:

α) Υποχρεωτική χρήση αντιρρυπαντικής τεχνολογίας ή/και άλλων καθαρότερων (και ακριβότερων) πρώτων υλών & ενεργειακών πόρων ή με

β) Επιβολή φόρου από την πολιτεία για την αντιστάθμιση του εξωτερικού κόστους που επιβαρύνει την κοινωνία

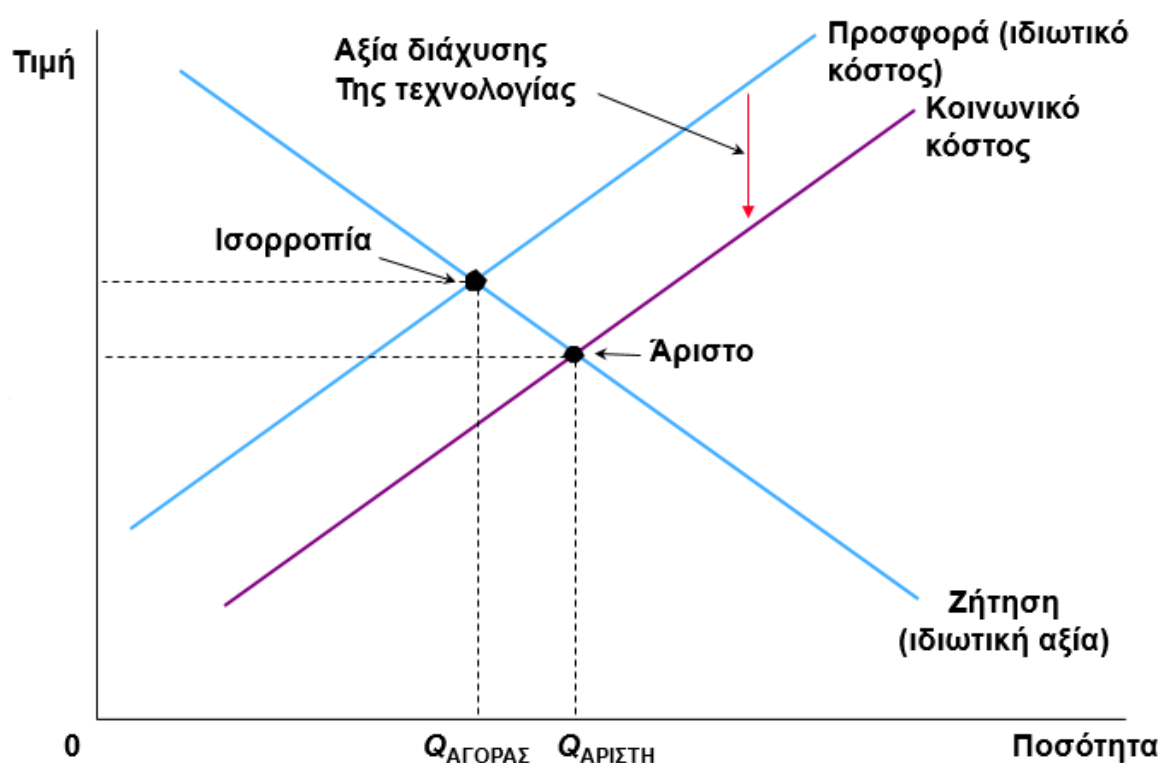
Αυτό που παρατηρούμε στο παρακάτω διάγραμμα όποια από τις πάνω πολιτικές και αν ακολουθηθεί είναι μία μετατόπιση της καμπύλης προσφοράς προς τα αριστερά που οδηγεί σε αύξηση κόστους παραγωγής, αύξηση τιμής και μείωση ποσότητας. Το άριστο επίπεδο παραγωγής είναι μικρότερο από το επίπεδο ισορροπίας ( $Q_{Αριστο} < Q_{αγοράς}$ ).



Διάγραμμα 1: Αρνητική εξωτερικότητα και μετατόπιση καμπύλης προσφοράς στο κοινωνικά άριστο σημείο (Σαρτζετάκης, 2013)

Θα μπορούσε να υπάρχει και θετική εξωτερικότητα και αυτή έχει σαν αποτέλεσμα η παραγωγή ή η κατανάλωση να οδηγεί τις αγορές να παράγουν μικρότερη από την κοινωνικά βέλτιστη ποσότητα. Το κοινωνικό κόστος παραγωγής είναι μικρότερο από το ιδιωτικό κόστος. Το κοινωνικό κόστος περιλαμβάνει το κόστος του παραγωγού αλλά μειωμένο κατά το όφελος προς την κοινωνία, το οποίο δεν μπορεί να ιδιοποιηθεί από την επιχείρηση. Για παράδειγμα

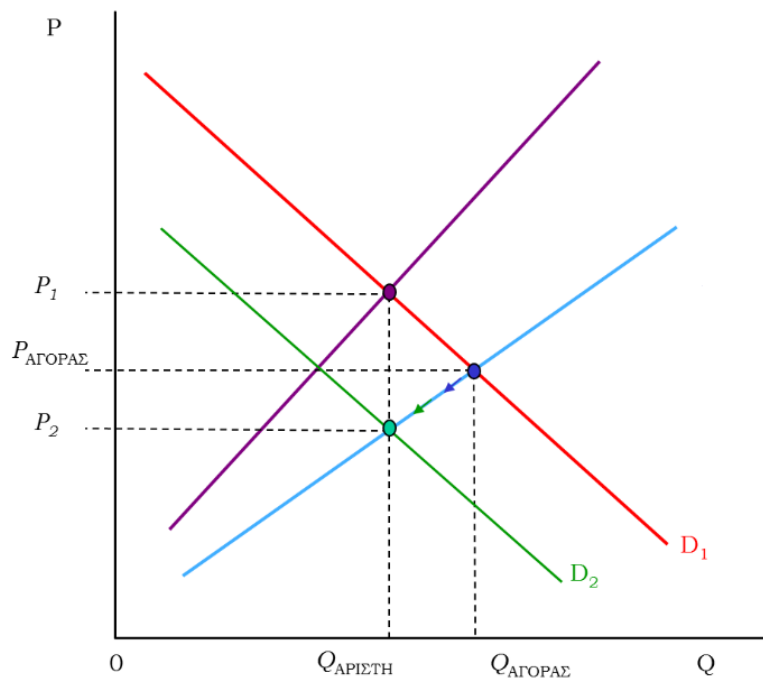
θετική εξωτερικότητα μπορεί να είναι ο εθελοντισμός, οι εμβολιασμοί, η αναπαλαίωση διατηρητέων κτιρίων, και η επικονίαση μέσω της μελισσοουργίας. Το άριστο επίπεδο παραγωγής είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο ισορροπίας. Με την παρέμβαση του κράτους για την διόρθωση της αποτυχίας της αγοράς δίνεται επιδότηση από το κράτος προς την επιχείρηση και έτσι μετατοπίζεται η καμπύλη προσφοράς προς τα δεξιά, που οδηγεί σε μείωση του κόστους παραγωγής, μείωση της τιμής και αύξηση της ποσότητας ώστε να επιτευχθεί το άριστο επίπεδο της παραγωγής (διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: Θετική εξωτερικότητα και μετατόπιση καμπύλης προσφοράς στο κοινωνικά άριστο σημείο (Σαρτζετάκης, 2013)

Μια πολύ ενδιαφέρουσα εναλλακτική προσέγγιση, που αξιοποιείται και στο αναδομημένο ΑΠ, για την επίτευξη του κοινωνικά άριστου επιπέδου παραγωγής χωρίς την παρέμβαση του κράτους θα μπορούσε να είναι η αλλαγή καταναλωτικού πρότυπου (Σαρτζετάκης, 2013). Αν οι καταναλωτές αλλάξουν τις προτιμήσεις τους από επιβλαβή προϊόντα που προκαλούν εξωτερικότητες σε προϊόντα φιλικά προς το περιβάλλον, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα, θα μπορούσε να μετατοπιστεί η καμπύλη ζήτησης από D1 σε D2 και να επιτευχθεί η κοινωνικά άριστη ποσότητα ( $Q_{\text{ΑΡΙΣΤΗ}}$ ) χωρίς την παρέμβαση του κράτους (π.χ. φόρος που προκαλεί μετατόπιση καμπύλης προσφοράς). Σε αυτήν την περίπτωση

παράγεται η κοινωνικά άριστη ποσότητα παραγωγής σε χαμηλότερη τιμή  $P_2$ . Αντίθετα οι περιβαλλοντικοί φόροι φέρνουν αρνητικά αποτελέσματα στην οικονομική δραστηριότητα καθώς αυξάνουν τις τιμές των αγαθών (στο διάγραμμα 3 η τιμή μετά την επιβολή φόρου και την μετατόπιση της καμπύλης προσφοράς θα ήταν  $P_1$ ) και επομένως μειώνουν το πραγματικό εισόδημα και ως εκ τούτου δημιουργούν στρεβλώσεις στην αγορά εργασίας. Σε αντίθεση, η μείωση της κατανάλωσης επιτυγχάνει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της μείωσης της παραγωγής μειώνοντας αντί να αυξάνει την τιμή του αγαθού και επομένως αποφεύγονται οι παραπάνω στρεβλώσεις. Επιπλέον, για να διατηρηθεί η παραγωγή στο άριστα κοινωνικά επίπεδο πρέπει να επιβάλλεται διαρκώς ο περιβαλλοντικός φόρος ενώ αν αυτή η μείωση έγινε μέσω π.χ. περιβαλλοντικής διαφήμισης - πληροφόρησης, τότε η διαφήμιση δεν χρειάζεται να διατηρείται συνεχώς σε υψηλά επίπεδα καθώς όταν επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση των καταναλωτών μπορεί η διαφήμιση / πληροφόρηση να μειωθεί σημαντικά και επομένως να μειωθούν και τα απαραίτητα κόστη (Σαρτζετάκης, 2013).



Διάγραμμα 3: Η αλλαγή καταναλωτικού προτύπου και μετατόπιση της καμπύλης ζήτησης στο κοινωνικά άριστο σημείο (Σαρτζετάκης, 2013)

Η αποτυχία της αγοράς συνδέεται και με τις τρεις βασικές λειτουργίες του περιβάλλοντος στο οικονομικό κύκλωμα: προσφέρει ενέργεια και πόρους, αφομοιώνει απόβλητα, και προσφέρει αγαθά και φυσικές υπηρεσίες (Ζαγοριανάκος, 2002). Η επιστήμη των οικονομικών του περιβάλλοντος υποστηρίζει πως αυτές οι τρεις λειτουργίες δεν μπορούν

να αποτιμηθούν με μια τιμή στο μηχανισμό της αγοράς και έτσι ο άνθρωπος συμπεριφέρεται σε αυτά τα αγαθά σαν να είναι ελεύθερα χωρίς αξία με συνέπεια την υπερβολική κατανάλωση και χρήση τους (Βλάχου, 2001). Για παράδειγμα, λοιπόν, η επίσκεψη σε ένα χώρο προσφέρει απόλαυση χωρίς χρηματική τιμή π.χ. το μονοπάτι ή ένα φαράγγι είναι ένα περιβαλλοντικό αγαθό που είναι ελεύθερο και προσφέρεται άμεσα. Βέβαια και έμμεσα ένα περιβαλλοντικό αγαθό όπως ένα οικοσύστημα μιας λίμνης προσφέρει χρησιμότητα μέσω των ωφελειών που προσφέρει στην περιοχή κατά την διάρκεια των χρόνων.

Κλασσικό παράδειγμα αποτελεί η τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων. Ο Garrett Hardin (1968) δημοσίευσε ένα άρθρο όπου μέσα από ένα παράδειγμα ενός κοινόχρηστου βοσκότοπου περιέγραψε τις συνέπειες όταν ένας πεπερασμένος πόρος αντιμετωπίζεται ως κοινή ιδιοκτησία και μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο υπερβολικής χρήσης. Στο παράδειγμα που περιέγραψε οι κτηνοτρόφοι έχουν κίνητρο να προσθέτουν γελάδια στο κοινόχρηστο βοσκότοπο αλλά αυτό εξαντλεί τους πόρους του πεπερασμένου βοσκότοπου και έτσι αυτό που είναι οικονομικά ορθολογικό για τον κάθε κτηνοτρόφο είναι ανορθολογικό για το σύνολο. Η αποτυχία διαχείρισης από τις αγορές των κοινόχρηστων πόρων παρατηρείται σε περιβαλλοντικά ζητήματα όπως η ρύπανση, η υπεραλίευση (Σαρτζετάκης, 2013) και στην χρήση των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας π.χ. πετρελαίου.

Η εξάντληση των κοινόχρηστων πόρων είναι ένα παράδειγμα εξωτερικής οικονομικής επίπτωσης που προκαλεί μια παραγωγική μονάδα που μπορεί να επιβαρύνει κατοίκους και άλλους παραγωγούς της περιοχής στην οποία δρα. Για την κλασική οικονομική σχολή η αιτία του προβλήματος είναι η έλλειψη ιδιοκτησίας σε κοινόχρηστους πόρους. Τα δικαιώματα ιδιοκτησίας προσδιορίζονται δύσκολα σε κοινόχρηστους πόρους. Εξαντλήθηκαν οι πόροι επειδή οι βοσκοί ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο για τον ίδιο κοινόχρηστο πόρο. Επειδή οι πόροι δεν ανήκουν σε κανένα κανείς δεν μπορεί να περιορίσει την χρήση τους. Η λύση κατά αυτήν την προσέγγιση είναι η δημιουργία δικαιωμάτων ιδιοκτησίας για την αποδοτικότερη χρήση των πόρων. Οι βοσκοί απολαμβάνουν τον βοσκότοπο με μηδενική τιμή ενώ αν υπήρχαν δικαιώματα ιδιοκτησίας η αγορά θα λάμβανε υπόψη τις προτιμήσεις και έτσι θα έδινε την κοινωνικά άριστη λύση.

Η οικονομολόγος Έλινορ Όστρομ αμφισβήτησε την κλασική οικονομική προσέγγιση αναφέροντας ως παράδειγμα το πλήθος των κοινοτήτων που διαχειρίζονται κοινόχρηστους πόρους με μακροπρόθεσμα βιώσιμο τρόπο (Ostrom, 2002) και μάλιστα η προσέγγιση αυτή συνέβαλλε στο να κερδίσει Νόμπελ το 2009. Με το έργο της έδειξε ότι οι άνθρωποι με κοινά

αλλά και ανταγωνιστικά συμφέροντα μπορούν να αντιληφθούν το βαθμό της αλληλεξάρτησής τους και να συνάψουν ανθεκτικές συμφωνίες, που διασφαλίζουν την καλύτερη δυνατή κοινή εκμετάλλευση καθώς και τη βιωσιμότητα του κοινόχρηστου πόρου.

Μία άλλη εναλλακτική προσέγγιση είναι, όπως είδαμε και παραπάνω, μέσα από την οπτική της ζήτησης. Αν οι καταναλωτές υιοθετήσουν υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά μέσω των προτιμήσεων τους μπορούν να ενισχύσουν την προσπάθεια για την καταπολέμηση π.χ. της υπεραλίευσης και της παράνομης αλιείας. Μια μείωση της ζήτησης για παράδειγμα σε αγαθά που επιβαρύνουν το περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει στο πρόβλημα των αρνητικών εξωτερικών οικονομιών, όπως είναι και το πρόβλημα της τραγωδίας των κοινόχρηστων πόρων.

Οι οπτικές αυτές αξιοποιούνται στο αναδομημένο ΑΠ στην βάση της κριτικής απέναντι στις πολιτικές που ακολουθούνται τόσο από τα κράτη και το οικονομικό - κοινωνικό μοντέλο, όσο και από τις πολιτικές της κοινότητας στην οποία ζούμε, για να φτάσουμε με την κριτική μας μέχρι και την δική μας προσωπική πολιτική με την ευρύτερη έννοια των καθημερινών επιλογών μας. Για την εξειδίκευση των μέτρων που προτείνει η οικονομική του περιβάλλοντος, τα οποία αποβλέπουν στο να διορθώσουν την αποτυχία της αγοράς και να μεγιστοποιήσουν το κοινωνικό όφελος, υπάρχουν αρκετές πρακτικές καθώς και προτάσεις που επεκτείνονται σε πανεπιστημιακού επιπέδου γνώσεις και δεν θα υπήρχε όφελος ενσωμάτωσής τους σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος η έκθεση του οικονομολόγου Stern το 2006 κατέδειξε πως τα οικονομικά ζητήματα εμπλέκονται με το πρόβλημα και της κλιματικής αλλαγής. Το βασικό συμπέρασμα της Έκθεσης αυτής αποτελεί ότι η ανάληψη άμεσης δράσης σε παγκόσμιο επίπεδο για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής αποτελεί οικονομικά ορθολογική απόφαση και όχι μόνο περιβαλλοντικά αλλά και κοινωνικά αναγκαία επιλογή. Με βάση την Έκθεση η μείωση του παγκόσμιου ΑΕΠ, η οποία πιθανολογείται ότι θα επέλθει σε περίπτωση που δεν αναληφθεί δράση, είναι πολλαπλάσια του κόστους που συνεπάγεται η ανάληψη δράσης (Stern, 2006). Επομένως για το οικονομικό σύστημα η αειφορία δεν είναι μόνο μία απόφαση ηθικής φύσεως αλλά και μια οικονομικά ορθολογική απόφαση για την αποδοτικότερη χρήση των πόρων του.

### **6.1.2 Φτώχεια και κοινωνικές ανισότητες**

Το ζήτημα της φτώχειας είναι ένα δύσκολο, πολύπλοκο πρόβλημα που προφανώς σχετίζεται και με το γενικότερο οικονομικό-κοινωνικό μοντέλο παραγωγής και κατανάλωσης που έχει υιοθετηθεί σε παγκόσμια σχεδόν κλίμακα. Ο Hess (2013) αναφέρει την φτώχεια ως

μία αποτυχία της αγοράς με δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι το ζήτημα της απόλυτης και ακραίας φτώχειας και η δεύτερη διάσταση είναι μεγάλη ανισοκατανομή πλούτου. Το σύστημα της ελεύθερης αγοράς δεν εγγυάται ότι όλοι θα έχουν ένα επαρκές εισόδημα και έτσι τα άτομα που διαθέτουν περισσότερο κεφάλαιο (π.χ. φυσικό κεφάλαιο) θα έχουν μεγαλύτερο εισόδημα σε σχέση με άτομα με μικρότερο κεφάλαιο, είτε με άτομα που δεν μπορούν να εργαστούν λόγω προβλημάτων υγείας είτε επειδή είναι παιδιά ή είναι ηλικιωμένοι.

Σήμερα ο πλανήτης βιώνει μια ακραία ανισοκατανομή πλούτου με την απόλυτη φτώχεια από την μία πλευρά και την υπερκατανάλωση από την άλλη. Το 1% των πλουσιότερων ανθρώπων του πλανήτη έχει στα χέρια του, όσο πλούτο διαθέτει το υπόλοιπο 99%, σύμφωνα με την βρετανική οργάνωση OXFAM (Euronews, 2016), ενώ η ίδια έρευνα κατέδειξε ότι οι 62 πλουσιότεροι άνθρωποι στον κόσμο έχουν στα χέρια τους πλούτο ίσο με το 50% του υπόλοιπου πληθυσμού που βρίσκεται στα κατώτερα κλιμάκια. Σήμερα περίπου το 20% του πληθυσμού καταναλώνει το 80% του παγκόσμιου πλούτου όταν ο πληθυσμός που καταναλώνει τα λιγότερα προσπαθεί να ακολουθήσει το οικονομικό μοντέλο ανάπτυξης των «αναπτυγμένων» χωρών (UNEP, 2011). Σε απόλυτους αριθμούς 836 εκατομμύρια άνθρωποι ζουν ακόμα σε συνθήκες ακραίας φτώχειας ενώ ένας στους πέντε ανθρώπους στις αναπτυσσόμενες περιοχές ζει με λιγότερο από 1,25 δολάρια την ημέρα (UNRIC, 2017). Ένα στα επτά παιδιά, ηλικίας κάτω των πέντε, στον κόσμο, έχουν χαμηλό ανάστημα αναλογικά με την ηλικία τους ενώ το 2014 καθημερινά, 42,000 παιδιά αναγκάζονταν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους προς αναζήτηση προστασίας λόγω συγκρούσεων (UNRIC, 2017). Σε τοπικό επίπεδο στην Ελλάδα η ακραία φτώχεια το 2016 εκτιμάται από τον Οργανισμό Έρευνας και Ανάλυσης «Διανόσεις» στο 13,6% με την σχετική φτώχεια στο 22,7% (Διανόσεις, 2017). Και βέβαια η φτώχεια αφορά και την πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην περίθαλψη, στην στέγαση και βέβαια στην σίτιση.

Ο πρώτος στόχος (από τους 17) για την βιώσιμη ανάπτυξη που τέθηκε από τον ΟΗΕ τον Σεπτέμβριο του 2015 με ορίζοντα 15ετίας αφορά την εξάλειψη της φτώχειας (UN, 2015). Στα οικονομικά μαθήματα οι μαθητές κυρίως περιορίζονται σε αποστήθιση της διαφοράς απόλυτης και σχετικής φτώχειας καθώς και των μέτρων που μπορεί να αναλάβει το κράτος χωρίς την διεπιστημονική προσέγγιση που απαιτεί ένα τέτοιο πολύπλοκο ζήτημα. Κατά την UNESCO (2017) για να προσεγγίσει η εκπαίδευση τον 1<sup>ο</sup> στόχο θα πρέπει ο εκπαιδευόμενος μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να γνωρίσει την τοπική, εθνική και παγκόσμια κατανομή της ακραίας φτώχειας και του ακραίου πλούτου, να γνωρίσει τις αιτίες που προκαλούν την άνιση κατανομή των πόρων και της εξουσίας, όπως τον αποικισμό και τις

συγκρούσεις, να γνωρίσει ότι η φτώχεια εναντιώνεται στα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, να αποκτήσει ενσυναίσθηση και να δείξει αλληλεγγύη, να είναι σε θέση να προσδιορίσει τις προσωπικές του εμπειρίες και προκαταλήψεις σε σχέση με τη φτώχεια και να είναι σε θέση να αντικατοπτρίζει κριτικά τον δικό του ρόλο στη διατήρηση των παγκόσμιων δομών της ανισότητας. Το αναδομημένο ΑΠ στο ζήτημα φτώχειας χρειάζεται να δώσει τις παραπάνω προοπτικές και να προσεγγίσει διεπιστημονικά τους παραπάνω στόχους.

### 6.1.3 Βιώσιμη / Υπεύθυνη Κατανάλωση - Παραγωγή

Το 2016 ο πλανήτης ξόδεψε το 2,225% του παγκόσμιο Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος σε στρατιωτικές δαπάνες δηλαδή 1,686 τρισεκατομμύρια δολάρια (Tian, Fleurant, Wezeman, & Wezeman, 2017). Θα μπορούσε άραγε ο πλανήτης να ανακατανέμει κάποια από αυτά χρήματα για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής που είναι μια κοινή απειλή για όλους; Ο παρακάτω πίνακας του WorldWatch Institute (2004) παρουσιάζει τις επιλογές κατανομής πόρων του κυρίαρχου μοντέλου παραγωγής και κατανάλωσης καθώς και τις επιλογές που θα μπορούσε να κάνει και είναι ενδεικτικός τόσο για την σημερινή κατάσταση που έχει διαμορφωθεί όσο και για την ανάγκη αλλαγής αυτού του μοντέλου. Ενδεικτικά το καθαρό πόσιμο νερό για όλους θα κόστιζε 10 δις \$ την στιγμή που η Ευρώπη δαπανά 11 δις \$ για παγωτό και ο πλανήτης δαπανά 18 δις \$ για καλλυντικά.

Ετήσιες δαπάνες για είδη πολυτελείας σε σχέση με χρηματοδότηση που απαιτείται για την κάλυψη βασικών αναγκών			
Προϊόν	Ετήσια Δαπάνη	Κοινωνικός-Οικονομικός Στόχος	Ετήσια Επιπρόσθετη επιβάρυνση για την επίτευξη του στόχου
Καλλυντικά	18 δις \$	Υγειονομική περίθαλψη για τις γυναίκες	12 δις \$
Τροφή για κατοικίδια σε Ευρώπη και Αμερική	17 δις \$	Εξάλειψη της πείνας και του υποσιτισμού	19 δις \$
Αρώματα	15 δις \$	Βασική εκπαίδευση	5 δις \$
Κρουαζιέρες	14 δις \$	Καθαρό πόσιμο νερό για όλους	10 δις \$
Παγωτό στην Ευρώπη	11 δις \$	Εμβολιασμός για όλα τα παιδιά	1.3 δις \$

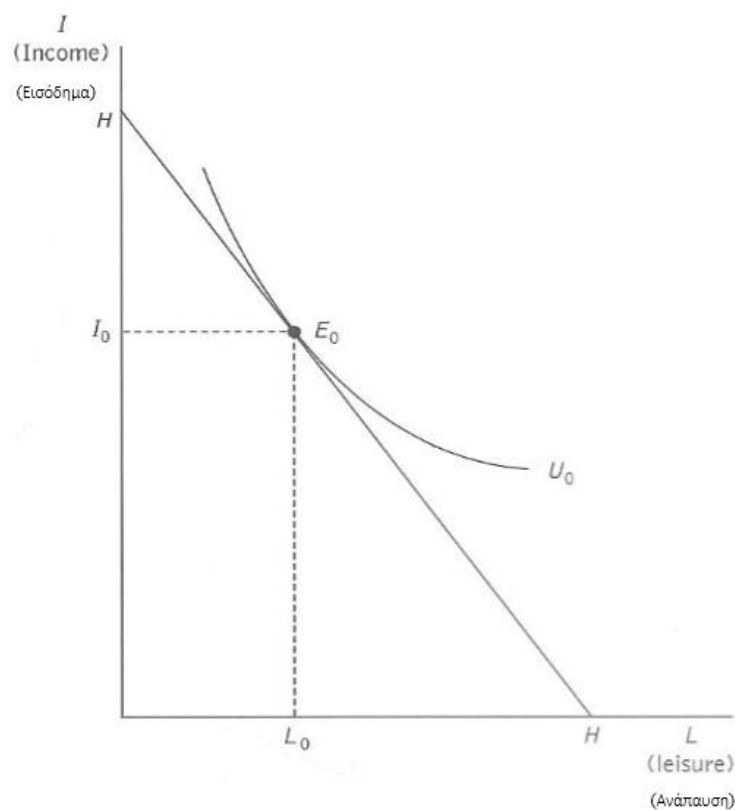
Πίνακας 6: Δαπάνες πολυτελείας σε σχέση με χρηματοδότηση για κάλυψη βασικών αναγκών (WorldWatch, 2004)

Στην βιβλιογραφία έχει αναπτυχθεί πλέον ο όρος Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Κατανάλωση (Education for Sustainable Consumption) ως κομμάτι της Εκπαίδευσης για την



Βιώσιμη Ανάπτυξη. Βιώσιμη κατανάλωση είναι η υπεύθυνη χρήση αγαθών και υπηρεσιών που ανταποκρίνονται στις ανθρώπινες ανάγκες, η οποία ελαχιστοποιεί την καταστροφή των φυσικών πόρων του πλανήτη μας (ΓΓΚ, 2007). Οι κυριότερες προκλήσεις που συνδέονται με τη βιώσιμη κατανάλωση είναι ο σεβασμός στη γη και τη ζωή σε όλη της την ποικιλομορφία, η υιοθέτηση πρότυπων κατανάλωσης και παραγωγής που διασφαλίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ευημερία της κοινωνίας καθώς και η επανεξέταση των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών προκειμένου να εξασφαλιστούν τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα ώστε να καλύπτουν όλοι τις βασικές τους ανάγκες (UNEP, 2010). Ο δωδέκατος στόχος που τέθηκε από τον Ο.Η.Ε. το 2015 για την βιώσιμη ανάπτυξη αφορά την βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή (UNRIC, 2017). Η UNESCO (2017) για την προσέγγιση της βιώσιμης κατανάλωσης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία προτείνει ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να μπορεί να διαφοροποιήσει τις ανάγκες από τις επιθυμίες του, να είναι σε θέση να σκεφτεί τη δική του καταναλωτική συμπεριφορά με βάση τις ανάγκες του φυσικού κόσμου, των άλλων ανθρώπων, των πολιτισμών και των χωρών καθώς και των μελλοντικών γενεών. Θέτει ως στόχο ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να αισθάνεται υπεύθυνος για τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές επιπτώσεις της ατομικής συμπεριφοράς του ως παραγωγού ή καταναλωτή.

Στην νέο-κλαστική οικονομική θεωρία που προσπαθεί να ερμηνεύσει την συμπεριφορά του καταναλωτή υπάρχει ένα βασικό μοντέλο μεγιστοποίησης της χρησιμότητας που ξεκινά με την ατομική συνάρτηση χρησιμότητας  $U = U(I, L)$  όπου  $I$  (Income) είναι το εισόδημα και  $L$  (Leisure) είναι ο χρόνος ανάπαυσης ή δραστηριοτήτων που δεν σχετίζεται με την παραγωγή αγαθών ή υπηρεσιών (Hess, 2013). Το άτομο προσπαθεί να μεγιστοποιήσει την χρησιμότητα του  $U$  με βάση το εισόδημα του  $I$  και το χρόνο ανάπαυσης του  $L$ . Στο παρακάτω διάγραμμα στο σημείο  $E_0$  η κλίση της ευθείας του εισοδηματικού περιορισμού  $HH$  είναι ίση με την κλίση της υψηλότερης καμπύλης αδιαφορίας  $U_0$  που προκύπτει από οριακό ποσοστό υποκατάστασης  $MR_S = MU_L / MU_I$  και αποτελεί το σημείο ισορροπίας ενός ορθολογικού καταναλωτή.



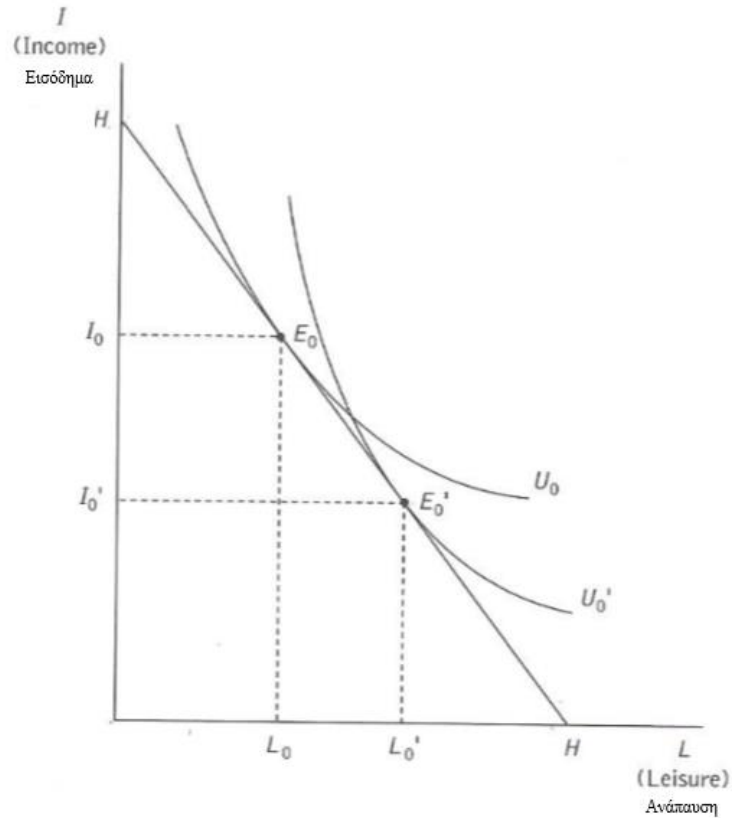
Διάγραμμα 4: Το μοντέλο μεγιστοποίησης χρησιμότητας (Hess, 2013)

Η νεοκλασική προσέγγιση παρέχει στους οικονομολόγους ένα θεωρητικό πλαίσιο που μπορεί να εφαρμοστεί σχεδόν σε κάθε μορφή οικονομικής και μη συμπεριφοράς και αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο προβλεπτικό εργαλείο με τα πλεονεκτήματα της ομοιομορφίας και της γενικότητας (Αυγέρη, 2010). Το μοντέλο αυτό όμως έχει υποστεί κριτική κυρίως από τα συμπεριφορικά οικονομικά που απορρίπτουν την έννοια του ορθολογικού καταναλωτή της νεοκλασικής οικονομικής θεωρίας και εισάγουν ψυχολογικούς παράγοντες στην μελέτη της οικονομικής συμπεριφοράς (Βαρακλή, 2016). Επίσης υπάρχει μια ανοικτή συζήτηση για την βιώσιμη καταναλωτική συμπεριφορά και για το κάτω από ποιες συνθήκες το μοντέλο της νεοκλασικής προσέγγισης μπορεί να διατηρηθεί ως χρήσιμη προσέγγιση και σε ποιες περιπτώσεις ή πρέπει να τροποποιηθεί ή να αποφεύγεται παραχωρώντας τη θέση του σε λιγότερο γενικά, αλλά περιγραφικά μοντέλα (Saunders H. , 2014).

Ο Hess (2013) προσθέτει στην συνάρτηση χρησιμότητας, που αναφέρθηκε παραπάνω, το μέσο εισόδημα ( $I^*$ ) και το μέσο χρόνο ανάπαυσης ( $L^*$ ) της κοινωνικής ομάδας που θεωρεί ότι ανήκει το άτομο και έτσι η νέα συνάρτηση χρησιμότητας γίνεται  $U = U(I, L, I/I^*, L/L^*)$ . Οι οριακές χρησιμότητες του εισοδήματος και της ανάπαυσης συνιστώνται από τις απόλυτες  $U_I$  και  $U_L$  και από τις σχετικές  $U_I/I^*$  και  $U_L/L^*$  αντίστοιχα. Αν όλοι οι άλλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το εξεταζόμενο ζήτημα είναι σταθεροί τότε όσο υψηλότερο είναι το

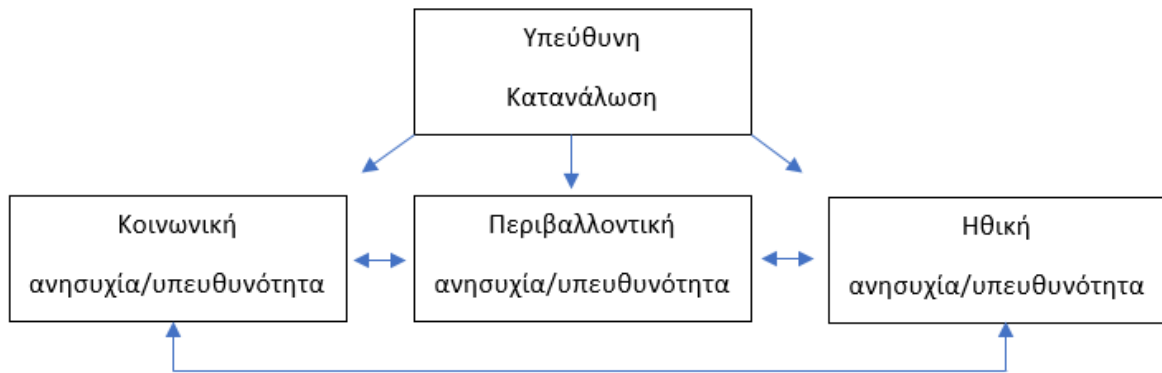
επίπεδο κοινωνικής αναφοράς του ατόμου,  $I^*$  και  $L^*$ , τόσο πιο χαμηλή θα είναι η χρησιμότητα που προκύπτει από το δεδομένο εισόδημα και την ανάπαυση. Ο Hess (2013) στηρίζεται στην «επιδεικτική κατανάλωση», όρο που χρησιμοποίησε πρώτος ο Veblen, Αμερικανός οικονομολόγος και κοινωνιολόγος. Κατά την θεωρία αυτή όσο ανεβαίνει το εισόδημα, το άτομο οδηγείται σε επιδεικτική κατανάλωση σε αγαθά που μπορεί να μην του αυξάνουν την χρησιμότητα του, αλλά όμως με αυτό τον τρόπο το άτομο θεωρεί ότι ανεβαίνει στην κοινωνική κλίμακα και γίνεται αποδεκτός από τον κοινωνικό του περίγυρο. Αυξήσεις στο εισόδημα και το χρόνο ανάπαυσης μπορεί να μην συνοδεύονται με μεγαλύτερη χρησιμότητα αν οι καταναλωτικές επιθυμίες αυξάνονται αντίστοιχα (Easterlin, 2001) και επομένως το άτομο μπαίνει σε ένα ανταγωνιστικό “σπινάλ εργασίας και κατανάλωσης” (Soper, 2008).

Μια σημαντική αλλαγή σε αυτό το σπινάλ μπορεί να γίνει αν αλλάξει ο τρόπος που εκτιμούν οι άνθρωποι τα αγαθά και την ανάπαυση. Όπως αναφέρουν οι Stiglitz, Sen & Fittoussi (2009, p. 41) «*Τα άτομα με μεγαλύτερες ικανότητες για απόλαυση ή μεγαλύτερες ικανότητες για επιτυχίες σε πολύτιμους τομείς της ζωής τους μπορεί να είναι καλύτερα ακόμη και αν διαθέτουν λιγότερους οικονομικούς πόρους*» και έτσι καταναλώνοντας λιγότερα αποκτούν περισσότερη προσωπική ικανοποίηση και ταυτόχρονα η συμπεριφορά αυτή έχει μικρότερο αντίκτυπο στο περιβάλλον (Jackson, 2005). Στην περίπτωση αυτή έχουμε μία αλλαγή στην προτίμηση που σημαίνει θυσία εισοδήματος για μεγαλύτερο χρόνο ανάπαυσης. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα η προτίμηση αυτή σημαίνει μια μετατόπιση από την  $U_0$  στην νέα καμπύλη αδιαφορίας  $U_0'$ , που προκύπτει από την νέα μεγιστοποίησή του συνδυασμού εισοδήματος και του χρόνου ανάπαυσης. Το νέο εισόδημα  $I_0'$  είναι μικρότερο και αυτό σημαίνει μικρότερη κατανάλωση άρα και μικρότερο περιβαλλοντικό αντίκτυπο (Hess, 2013). Οι αλλαγές αυτές, όμως, δεν είναι εύκολες γιατί απαιτούν αναπροσανατολισμό των προτεραιοτήτων του ατόμου αλλά μπορούν να φέρουν ένα πιο βιώσιμο περιβάλλον όπως και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ζωή (Hess, 2013). Σε καμιά περίπτωση, βέβαια, δεν υποστηρίζει η προσέγγιση αυτή την έλλειψη εισοδήματος π.χ. λόγω ανεργίας ως μέσο προσέγγισης της βιωσιμότητας. Όπως επίσης είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο χρόνος ανάπαυσης και σε τι δραστηριότητες αξιοποιείται μπορούν να επηρεάσουν τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο.



Διάγραμμα 5: Νέα μεγιστοποίησή χρησιμότητας με μειωμένο εισόδημα και επομένως μικρότερη κατανάλωση (Hess, 2013)

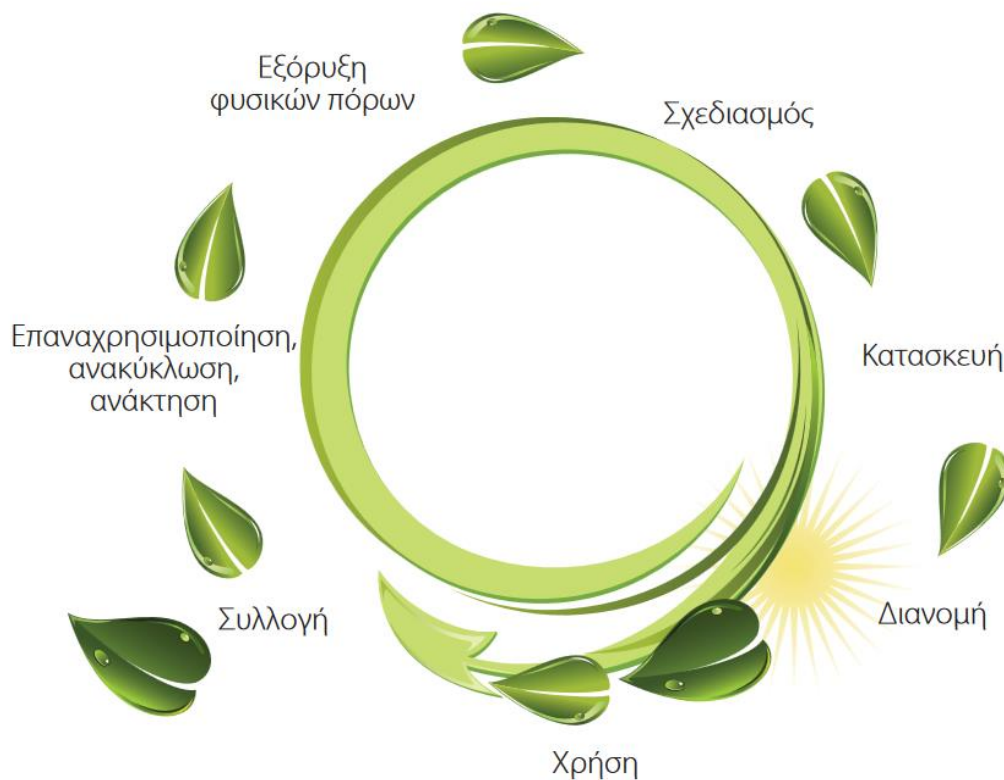
Ο καταναλωτισμός αναπτύχθηκε, επίσης, σε ένα βαθμό ως μέσο προστασίας της οικονομικής μεγέθυνσης και η κουλτούρα του καταναλωτισμού εκφράζεται από τα μέσα ενημέρωσης, τα κοινωνικά πρότυπα και από τους θεσμούς (Jackson, 2011). Για την αλλαγή των δομών αυτών κατά τον Jackson (2011) χρειάζεται συστηματική προσπάθεια, όχι στην βάση του σωφρονισμού των καταναλωτών, αλλά κυρίως είναι σημαντικό να δοθούν στους ανθρώπους βιώσιμες εναλλακτικές έναντι του καταναλωτικού τρόπου ζωής. Στην βιβλιογραφία μία από τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της βιώσιμης κατανάλωσης είναι η οπτική της υπεύθυνης κατανάλωσης (Lim, 2017). Μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας για την έννοια της υπεύθυνης κατανάλωσης ο Lim (2017) συμπεραίνει ότι οι υπεύθυνοι καταναλωτές είναι αυτοί που περιλαμβάνουν κοινωνικές, περιβαλλοντικές και ηθικές ανησυχίες στις καταναλωτικές τους αποφάσεις όπως φαίνεται και στην παρακάτω εικόνα.



Εικόνα 10: Υπεύθυνη Κατανάλωση (Lim, 2017)

Η βιώσιμη παραγωγή σε συνδυασμό με την βιώσιμη κατανάλωση εστιάζει στην μείωση των επιπτώσεων που έχουν στο περιβάλλον όλα τα στάδια στον κύκλο ζωής του προϊόντος, όπως η ενέργεια που δαπανάται και τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό και την κατασκευή, η διανομή, η χρήση όπως και η δυνατότητα ανακύκλωσης, επαναχρησιμοποίησης.

Ένα εναλλακτικό μοντέλο παραγωγής και κατανάλωσης που συζητείται είναι η κυκλική οικονομία. Η κυκλική οικονομία προϋποθέτει την μετάβαση από ένα γραμμικό και κάθετο μοντέλο “παραγωγής, κατανάλωσης, απόρριψης” σε ένα όσο το δυνατόν κλειστό κυκλικό μοντέλο όπου τα προϊόντα θα μπορούν να αποσυναρμολογούνται και να επαναχρησιμοποιούνται με την ελάχιστη δυνατή μεταποίηση, με την οπτική να χρησιμοποιείς καλύτερα ό,τι ήδη διαθέτεις με λιγότερη κατανάλωση πρώτων υλών (Πλιάκος, 2017). Η κυκλική οικονομία μιμείται τους φυσικούς κύκλους ζωής όπου το νεκρό οργανικό υλικό αποσυντίθεται για να γίνει θρεπτικό συστατικό για την επόμενη γενιά ζωντανών οργανισμών. Έτσι ένα παράδειγμα μιας κυκλικής οικονομίας θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα απόβλητα τροφίμων, τα φυσικά νήματα, τα ξύλινα προϊόντα που θα δημιουργούν «βιολογικά συστατικά» με την κομποστοποίηση τους ενώ άλλα μη οργανικά υλικά όπως πλαστικά και ηλεκτρονικά υλικά θα γίνονται «τεχνικά θρεπτικά συστατικά» για την επόμενη γενιά προϊόντων (Andrews, 2015). Τα υλικά αυτά πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένα για να χρησιμοποιηθούν ξανά με τη μικρότερη δυνατή ενέργεια.



Εικόνα 11: Κύκλος ζωής προϊόντος, Βιώσιμη Παραγωγή-Βιώσιμη Κατανάλωση

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθεί μέτρα για την κυκλική οικονομία, ώστε να βοηθήσει τις ευρωπαϊκές επιχειρήσεις και τους καταναλωτές να επιτύχουν τη μετάβαση προς μια οικονομία, στην οποία οι πόροι θα χρησιμοποιούνται πιο βιώσιμα καθώς σε μια κυκλική οικονομία, η αξία των προϊόντων και των πρώτων υλών διατηρείται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ενώ τα απόβλητα ελαχιστοποιούνται (Ευρωπαϊκή\_Επιτροπή, 2010).

Η συζήτηση για το πώς μπορεί να επιτευχθεί η μετάβαση σε πιο βιώσιμα πρότυπα παραγωγής αλλά και κατανάλωσης είναι ανοικτή και σε αυτή τη συζήτηση είναι ανάγκη να συμμετέχουν κριτικά και οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο όμως η ιδέα της βιώσιμης κατανάλωσης έχει συγκεντρώσει την προσοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας, κρατών και διεθνών οργανισμών όπως του Ο.Η.Ε., της UNESCO, τα σύγχρονα καταναλωτικά πρότυπα παραμένουν ισχυρά και μάλιστα ενισχύονται με την μεγέθυνση της παγκόσμιας οικονομίας (Varey, 2013) και έτσι η ανάγκη για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς το όραμα αυτό είναι μεγαλύτερη. Εφόσον επιθυμούμε να ενσταλάξουμε στην ΔΕ και στα οικονομικά μαθήματα τις έννοιες της Βιώσιμης Κατανάλωσης και της Βιώσιμης Παραγωγής χρειάζεται μια κριτική οπτική απέναντι στην σημερινό καταναλωτικό και παραγωγικό πρότυπο. Ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται σίγουρα τις γνώσεις για το οικονομικό μοντέλο, για

την συμπεριφορά του καταναλωτή για τις τεχνικές του μάρκετινγκ, για την εφοδιαστική αλυσίδα αλλά κυρίως χρειάζεται η κριτική σκέψη για το ίδιο το κοινωνικό-οικονομικό σύστημα και τις επιπτώσεις του στο ευρύτερο περιβάλλον καθώς και την ικανότητα να διερωτάται για τις δικές του καθημερινές οικονομικές πρακτικές.

#### **6.1.4 Η εργασία ως συντελεστής παραγωγής**

Ο όγδοος στόχος του ΟΗΕ για την βιώσιμη ανάπτυξη αφορά και την αξιοπρεπή εργασία για όλους. Το δικαίωμα στην αξιοπρεπή εργασία δεν είναι αυτονόητο καθώς ο αριθμός των ανέργων εντός του 2017 αναμένεται να φτάσει το ιστορικό υψηλό των 200 εκατ. ανθρώπων, σύμφωνα με την πρόβλεψη του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας (ILO, 2017). Πολλά έχουν γραφτεί για τις συνθήκες εργασίας σε εργοστάσια των οικονομικά «φτωχών» χωρών καθώς μεγάλες πολυεθνικές επιχειρήσεις έχουν μεταφέρει την παραγωγική τους δραστηριότητα σε αυτές τις χώρες για να εκμεταλλευθούν το φθινό εργατικό δυναμικό (Hunter, 2015; Chamberlain, 2016; Καθημερινή, 2009). Παράλληλα 168 εκατομμύρια παιδιά ηλικίας 5-17 ετών, αναγκάζονται να εργασθούν με τρόπους που παρεμποδίζουν την εκπαίδευσή τους και παραβιάζουν το δικαίωμά τους στην ομαλή σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη (ILO, 2013). Όπως αναφέρει ο Hess (2013, σ. 333) *«Δεν μπορεί να υπάρξει μεγαλύτερη αποεπένδυση στο μέλλον ή εγγύηση της διαγενεακής φτώχειας από την εκμετάλλευση των παιδιών»*.

Το σχολείο και πολύ περισσότερο μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό δεν μπορούν να αγνοούν τα παραπάνω ζητήματα όταν τίθεται το θέμα του συντελεστή παραγωγής εργασίας στην βάση των αξιών που θέλουμε ως παγκόσμια κοινωνία. Το ζήτημα βέβαια της εργασίας σχετίζεται και με την επιχειρηματικότητα όπως αναλύεται και παρακάτω.

#### **6.2 Επιχειρηματικότητα και αειφορία**

Η σύνδεση της επιχειρηματικότητας με την βιώσιμη ανάπτυξη την τελευταία εικοσαετία έχει αποδώσει πλούσιο ερευνητικό αλλά και εμπειρικό έργο. Στην βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί αρκετοί όροι που προσπαθούν να αποδώσουν την σύνδεση αυτή. Τρεις είναι οι βασικοί όροι που αποδίδουν αυτήν την προσπάθεια της επιστημονικής κοινότητας αλλά και της επιχειρηματικής πρακτικής, η εταιρική κοινωνική ευθύνη (Corporate Social Responsibility), η κοινωνική (social) επιχειρηματικότητα – κοινωνική οικονομία και η βιώσιμη (sustainable) επιχειρηματικότητα.

### 6.2.1 Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη

Για την οριοθέτηση της έννοιας Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη ΕΚΕ (Corporate Social Responsibility, CSR) έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί.

Η πράσινη βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2001 την περιγράφει ως έννοια σύμφωνα με την οποία οι επιχειρήσεις ενσωματώνουν σε εθελοντική βάση κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς προβληματισμούς στις επιχειρηματικές τους δραστηριότητες (ΠΒ, 2001). Το Διεθνές Επιχειρηματικό Συμβούλιο για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη από το 1998 ορίζει την ΕΚΕ «ως τη διαρκή δέσμευση των επιχειρήσεων για ηθική συμπεριφορά και συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη με ταυτόχρονη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τόσο του εργατικού τους δυναμικού όσο και των τοπικών κοινωνιών και της κοινωνίας γενικότερα» (WBCSD, 1998).

Σύμφωνα με το ελληνικό Δίκτυο για την ΕΚΕ αυτή ενσωματώνει κάποια βασικά χαρακτηριστικά που είναι: α) αυτοδέσμευση των ίδιων των επιχειρήσεων, β) διάρκεια και συνέχεια στην εφαρμογή της, συσχέτιση με κοινωνικά, περιβαλλοντικά και εντέλει οικονομικά θέματα, γ) συμπερίληψη τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος της επιχείρησης, δ) αλληλοτροφοδότηση με το στρατηγικό επιχειρηματικό μοντέλο και ε) διασύνδεση με τη Βιώσιμη Ανάπτυξη της επιχείρησης με υπεύθυνο τρόπο (CSRHellas, χ.η.). Το Ελληνικό δίκτυο για την ΕΚΕ δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το 2000 με πρωτοβουλία 13 επιχειρήσεων και συλλογικών φορέων. Το δίκτυο αυτό είναι μια κοινοπραξία με κύρια αποστολή την προαγωγή και την ανάπτυξη της ιδέας της ΕΚΕ στις ελληνικές επιχειρήσεις και εκπροσωπεί την Ελλάδα στο αντίστοιχο ευρωπαϊκό δίκτυο CSR Europe.

Αναζητώντας στην βιβλιογραφία την σχέση της βιώσιμης ανάπτυξης με την ΕΚΕ παρατηρείται ότι πολύ συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι ή συγκρίσιμοι όροι (Emmerson, 2003) και επομένως η ΕΚΕ μπορεί να αποτελεί το μέσο των επιχειρήσεων ώστε να συνεισφέρουν από την πλευρά τους στο στόχο της βιώσιμης προοπτικής. Άλλωστε και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζει ότι τα προγράμματα ΕΚΕ συμβάλλουν στη βιώσιμη ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EC, 2002).

Η συνεισφορά της επιχείρησης στην βιώσιμη ανάπτυξη προκαλείται από την ταυτόχρονη απόδοση των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντολογικών ωφελειών πετυχαίνοντας το τριπλό αποτέλεσμα - προσέγγιση (Triple Bottom Line, TBL) (Dyllick & Hockerts, 2002; Elkington, 1998). Η τριπλή προσέγγιση (TBL) βασίζεται στην ιδέα ότι η



συνολική επίδοση μιας επιχείρησης πρέπει να υπολογίζεται με βάση τη συνδυασμένη συνεισφορά της στην οικονομική ευημερία, την περιβαλλοντική ποιότητα και το κοινωνικό κεφάλαιο. Η επιχείρηση πρέπει να ενδιαφέρεται και να εξετάζει όχι μόνο την συνεισφορά της (θετική ή αρνητική) προς τους μετόχους της αλλά είναι ανάγκη να εξετάζει την συνεισφορά της για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, τα οποία μπορεί να επηρεάσει με τις πρακτικές της (Elkington, 1998). Η εξέταση λοιπόν αυτή κατά την ιδέα του TBL πρέπει να περιλαμβάνει (Wisconsin, 2014):

α) (People) Ζωντανές κοινότητες: Μια επιχείρηση έχει ευθύνη απέναντι στους εργαζομένους της και τις ευρύτερες κοινότητες στις οποίες λειτουργεί.

β) (Planet) Ένα υγιές περιβάλλον: Δέσμευση των επιχειρήσεων για αειφόρες περιβαλλοντικές πρακτικές. Οι εταιρείες μπορούν να εξοικονομήσουν χρήματα και να μειώσουν τα περιβαλλοντικά ίχνη τους από τη μείωση των αποβλήτων και την εξοικονόμηση ενέργειας.

γ) (Profit) Ισχυρή κερδοφορία: Σαφώς, το κέρδος είναι απαραίτητο για την επιτυχία των επιχειρήσεων. Η επιχείρηση όμως χρειάζεται να αναγνωρίζει ότι η δική της βιωσιμότητα βασίζεται στην ικανότητά της να συνεργαστεί αρμονικά με τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές καταστάσεις. Για το λόγο αυτό παράγοντες όπως το κόστος της ρύπανσης πρέπει να περιλαμβάνονται στον υπολογισμό του κέρδους.

Μια ακόμα έννοια που συνδέει την ΕΚΕ με το τρίπτυχο TBL και με την βιώσιμη ανάπτυξη στον κόσμο των επιχειρήσεων είναι η επιχειρηματική ηθική (business ethics). Ειδικότερα με την έννοια επιχειρηματική ηθική εννοείται η ενασχόληση της επιχείρησης απέναντι στο εταιρικό της περιβάλλον και την κοινωνία ώστε να προάγεται, παράλληλα με το επιχειρηματικό κέρδος, το κοινωνικό συμφέρον, η πρόοδος, η δημιουργικότητα (Δραπανιώτης, 2004). Η συμπεριφορά της επιχείρησης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο συναρτάται με τις αρχές επιχειρηματικής ηθικής που έχει αποδεχθεί. Οι αρχές αυτές πηγάζουν από ένα γενικότερο πλαίσιο ηθικής που οι μέτοχοι, οι εργαζόμενοι, οι πελάτες και όλοι όσοι συνδέονται με την επιχείρηση, αποδέχονται ως αποδεκτά στοιχεία της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσονται (Δραπανιώτης, 2004).

Ο Πετράκης (2012) τονίζει την ανάγκη να υπάρχει στην ΔΕ και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η καλλιέργεια της επιχειρηματικής υπευθυνότητας ως αναγκαίο εργαλείο για την

αποφυγή κοινωνικών ανισοτήτων. Κατά την άποψη της εργασίας, όμως, είναι απαραίτητο αυτή η καλλιέργεια της επιχειρηματικής υπευθυνότητας να ενταχθεί στο παιδαγωγικό υπόβαθρο της ΕΑΔ ώστε να αποκτήσει την απαραίτητη κριτική και αναστοχαστική οπτική της. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να επισημανθεί και η κριτική απέναντι στην ΕΚΕ, η οποία έχει κατηγορηθεί ως μια μορφή νομιμοποίησης του κυρίαρχου κοινωνικού-οικονομικού μοντέλου και συγκεκριμένα ότι αυτό που ξεκίνησε ως κοινωνικό κίνημα ενάντια στις απρόσκοπτες εταιρικές πρακτικές μετασχηματίστηκε από τις επιχειρήσεις σε ένα επιχειρησιακό μοντέλο προώθησης πωλήσεων (Shamir, 2011). Όπως επίσης η κριτική που ονομάστηκε πράσινο ξέπλυμα (Green Washing) και αφορά όταν διατίθεται περισσότερος χρόνος ή κεφάλαιο για να διαφημιστεί η περιβαλλοντικά ευσυνείδητη λειτουργία μιας επιχείρησης παρά για την ουσιαστική εφαρμογή μια αληθινής περιβαλλοντικής πολιτικής (Σμπώκος, 2015). Βασιζόμενοι στο αυξανόμενο κοινωνικό ενδιαφέρον για το περιβάλλον οι επιχειρήσεις στην ουσία παραπληροφορούν τους καταναλωτές για τις δράσεις τους για το περιβάλλον και την κοινωνία. Η εταιρεία TerraChoice, που ασχολείται με το περιβαλλοντικό μάρκετινγκ, το 2009 δημοσίευσε μια μελέτη όπου το 98% των 2219 καταναλωτικών αγαθών που τυχαία αξιολογήθηκαν στην Βόρεια Αμερική βρέθηκαν ένοχα για τουλάχιστον μία τεχνική πράσινο ξεπλύματος (TerraChoice, 2009). Συνεπώς η κριτική προσέγγιση είναι αναγκαία αν θέλουμε η ΕΚΕ να συνεισφέρει ουσιαστικά προς μια βιώσιμη προοπτική και εδώ η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει τον δικό της ρόλο.

## **6.2.2 Κοινωνική Επιχειρηματικότητα / Κοινωνική Οικονομία**

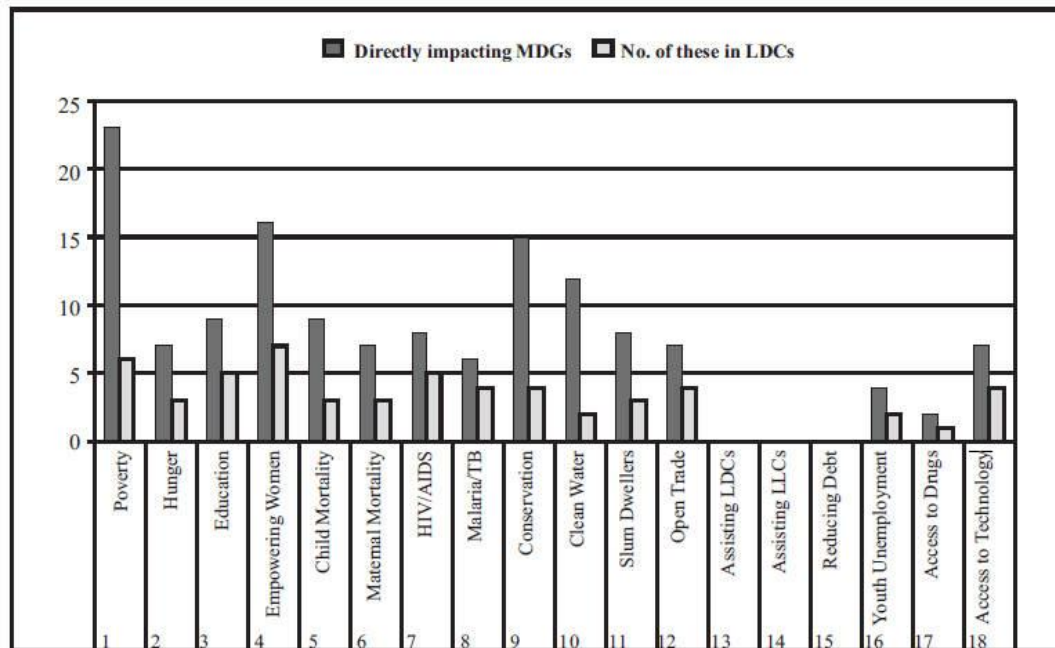
Αναζητώντας τον όρο κοινωνική επιχειρηματικότητα (social entrepreneurship) στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία εύκολα διαπιστώνεται ότι τα τελευταία χρόνια έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί καθώς και πλούσια βιβλιογραφία για τον τομέα αυτό. Μάλιστα υπάρχουν πλέον πολλά πανεπιστήμια με οικονομικό προσανατολισμό που προσφέρουν μεταπτυχιακά M.B.A. σχετικά με την κοινωνική επιχειρηματικότητα.

Αρχικά οι ορισμοί για την κοινωνική επιχειρηματικότητα περιέγραφαν κυρίως μη κερδοσκοπικές οργανώσεις που χρηματοδοτούνται από δημόσια και ιδιωτικά κεφάλαια με αποκλειστικά κοινωνικούς σκοπούς (Waddock & Post, 1991; Leadbeater, 1997; Dees, 1998). Σήμερα ο ορισμός στον οποίο συγκλίνει η βιβλιογραφία για την κοινωνική επιχείρηση την καθορίζει ως μια επιχείρηση που έχει οικονομική δραστηριότητα με κοινωνικούς σκοπούς. Η λειτουργία της δεν βασίζεται μόνο σε φιλανθρωπικές ή κρατικές χορηγίες αλλά προέρχεται από την ίδια την εμπορική της λειτουργία αφού πλέον έχει και οικονομικούς σκοπούς. Η

επιχείρηση μπορεί να λειτουργεί με κερδοσκοπικό ή μη χαρακτήρα αλλά η διαφοροποίηση της από τις υπόλοιπες επιχειρήσεις είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό από τα κέρδη της αποδίδονται για ένα κοινωνικό σκοπό και όχι στους ιδιοκτήτες – μετόχους της (Ζιώμας, 2013; Κοσκοβόλης, 2013; Murphy & Coombes, 2008; Austin, Stevenson, & Wei-Skillern, 2006; Mair & Marti, 2006).

Οι Seelos και Meer (2004) προσπαθώντας να ορίσουν την κοινωνική επιχειρηματικότητα συγκέντρωσαν αρκετούς ορισμούς που είχαν διατυπωθεί και τους συνέδεσαν με τους σκοπούς και την ανάγκη για την βιώσιμη ανάπτυξη. Για αυτούς, λοιπόν, κοινωνικές επιχειρήσεις είναι αυτές που βρίσκουν καινοτόμες, αποτελεσματικές ιδέες για την παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών που εξυπηρετούν άμεσα κοινωνικές ανάγκες ή ενεργοποιούν άλλους για την εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών με σκοπό να επιτευχθεί η βιώσιμη ανάπτυξη.

Οι Seelos και Meer (2005) μετά από μια τριετή έρευνα παρουσιάζουν αληθινές περιπτώσεις κοινωνικών επιχειρήσεων που πέτυχαν να συμβάλλουν στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη χωρών στα πλαίσια των στόχων για βιώσιμη ανάπτυξη που έθεσε η έκθεση της επιτροπής για το περιβάλλον και την ανάπτυξη Brundtland (WCED,1987). Με βάση τους οκτώ βασικούς στόχους και δεκαοκτώ επιμέρους στόχους ανάπτυξης που είχαν καθοριστεί μετά τη Διάσκεψη Κορυφής της Χιλιετίας των Ηνωμένων Εθνών το 2000 (Millennium Development Goals, MDGs) οι Seelos και Meer (2005) αποτύπωσαν τα δεδομένα για 74 κοινωνικές επιχειρήσεις σχετικά με τις δομές τα προϊόντα και τις υπηρεσίες που προσέφεραν. Τα συμπεράσματα τους είναι ότι 48 από τις 74 επιχειρήσεις συνεισφέρανε απευθείας και με θετική κατεύθυνση στους αναπτυξιακούς στόχους που συνδέονται άμεσα και με την βιώσιμη ανάπτυξη. Στον πίνακα παρακάτω που προέρχεται από την έρευνα τους διακρίνεται ο αριθμός των επιχειρήσεων που συνεισφερε ανά δείκτη ανάπτυξης (Directly impacting MDGs) και αριθμός των επιχειρήσεων που ανήκουν στις λεγόμενες λιγότερα οικονομικά «ανεπτυγμένες» χώρες (No of these in LCDs)



Πίνακας 7: Αριθμός κοινωνικών επιχειρήσεων με θετική συνεισφορά στους 18 Στόχους Ανάπτυξης της Χιλιετίας (MDGs) στόχους και πόσες από αυτές επιχειρούν σε λιγότερο οικονομικά «ανεπτυγμένες» χώρες (LDCs). (Seelos & Meer, 2005)

Πρόσφατα και ο Ζιώμας (2013) θέτει ως μία από τους βασικές αρχές των κοινωνικών επιχειρήσεων την χρήση των οικονομικών πλεονασμάτων τους για την επίτευξη στόχων που προάγουν την βιώσιμη ανάπτυξη. Ο ίδιος οριοθετώντας τους κοινωνικούς σκοπούς των επιχειρήσεων αυτών μεταξύ άλλων θέτει: την παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών που σέβονται το περιβάλλον, την αποκατάσταση υποβαθμισμένων περιοχών, την καταπολέμηση αποκλεισμού και φτώχειας, τη δημιουργία θέσεων εργασίας για άτομα με περιορισμένη πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την αξιοποίηση πόρων προς όφελος της κοινωνίας. Σκοποί, λοιπόν, που συμβαδίζουν με την διευρυμένη έννοια της αειφορικής δικαιοσύνης όπως αναλύθηκε παραπάνω.

Η κοινωνική επιχειρηματικότητα συνδέεται με το όρο κοινωνική οικονομία. Δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός της κοινωνικής οικονομίας. Περιλαμβάνει, όμως, οικονομικές, επιχειρηματικές, παραγωγικές και κοινωνικές δραστηριότητες, οι οποίες αναλαμβάνονται από νομικά πρόσωπα ή ενώσεις προσώπων, των οποίων ο καταστατικός σκοπός ορίζεται ως η επιδίωξη του συλλογικού οφέλους και η εξυπηρέτηση γενικότερων κοινωνικών συμφερόντων. Πρόκειται για διακριτό χώρο ανάμεσα στον δημόσιο τομέα και τον ιδιωτικό - κερδοσκοπικό χώρο όπου διεξάγονται οικονομικές δραστηριότητες με κυρίαρχο σκοπό την εξυπηρέτηση κοινωνικών σκοπών (Ζιώμας, 2013). Ο Νικολάου (2013, σ. 5) συνοψίζει τα κύρια χαρακτηριστικά της κοινωνικής οικονομίας :

*«Α. τα πρωτεία δίνονται στον ανθρώπινο παράγοντα και την κοινωνική αποστολή σε σχέση με τον οικονομικό σκοπό, Β. η εθελοντική και η ανοικτή συμμετοχή των μελών, Γ. ο δημοκρατικός έλεγχος και συμμετοχή των μελών, Δ. ο συνδυασμός των ενδιαφερόντων των μελών/ των χρηστών/ ή του γενικού καλού, Ε. η υπεράσπιση και η εφαρμογή των αρχών της αλληλεγγύης και της υπευθυνότητας, ΣΤ. η αυτόνομη διοίκηση και η ανεξαρτησία από τις δημόσιες αρχές, και Ζ. το επαρκές πλεόνασμα για την εκτέλεση των βιώσιμων στόχων, και των υπηρεσιών των μελών ή του γενικού καλού.»*

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμβαδίζουν με το όραμα της αειφορίας και η κοινωνική οικονομία μπορεί να είναι μια απάντηση στο οικονομικό μοντέλο που προβάλλει την επιχειρηματικότητα σαν δραστηριότητα αποκλειστικά κερδοσκοπική και μάλιστα συχνά μέσα από μη βιώσιμες πρακτικές (WWF, 2013).

Βέβαια υπάρχει ο προβληματισμός για το πώς η κοινωνική οικονομία μπορεί να οδηγήσει σε ένα εναλλακτικό κοινωνικό-οικονομικό μοντέλο. Ο Νικολόπουλος (2000) συζητώντας για το βιβλίο του Φωτόπουλου «Περιεκτική Δημοκρατία» αναφέρει ότι η οικονομία της αγοράς βασιζόμενη στον ατομικισμό και στον ανταγωνισμό οδήγησε σε υπερσυγκέντρωση και άνιση κατανομή οικονομικής και πολιτικής δύναμης. Το μοντέλο αυτό, όπως και οι οικονομικές νοοτροπίες που παράγει, έχουν διεισδύσει πλέον και σε χώρες όπως η Ελλάδα, στις οποίες η οικονομία και η κοινωνία βασιζόνταν σε μεγάλο βαθμό σε κοινοτικές αξίες, όπως ο συνεργατισμός, η αλληλοβοήθεια και η αλληλεγγύη. Ο Νικολόπουλος (2000) αμφισβητεί τις πρακτικές αυτές ακόμα και για χώρες της Δύσης, που έχουν κάνει πολλά βήματα στην κοινωνική οικονομία, για το κατά πόσο αποτελούν μια ολοκληρωμένη πρόταση καθώς απορροφώνται και ενσωματώνονται στην κυρίαρχη οικονομία.

Στα πλαίσια της κοινωνικής οικονομίας σημαντικό είναι να αναφερθεί και το Δίκαιο Εμπόριο (Fair Trade) ως ένα οργανωμένο κοινωνικό κίνημα, ένας εμπορικός συνεταιρισμός, που έχει ως στόχο να βοηθήσει τους παραγωγούς στις οικονομικά «αναπτυσσόμενες» χώρες ώστε να αξιοποιήσουν καλύτερα τους όρους των συναλλαγών και την προώθηση της αειφορίας (FairTade, 2015). Το κίνημα αναζητά την δικαιοσύνη στο διεθνές εμπόριο υποστηρίζοντας την καταβολή υψηλότερης τιμής για τους εξαγωγείς καθώς επίσης και υψηλότερα κοινωνικά και περιβαλλοντικά πρότυπα. Σήμερα περισσότεροι από 1,66 εκατομμύριο μικροί παραγωγοί σε περισσότερες από πενήντα οικονομικά «αναπτυσσόμενες» χώρες συμμετέχουν στην παγκόσμια οργάνωση για το Δίκαιο Εμπόριο (FairTade, 2015).

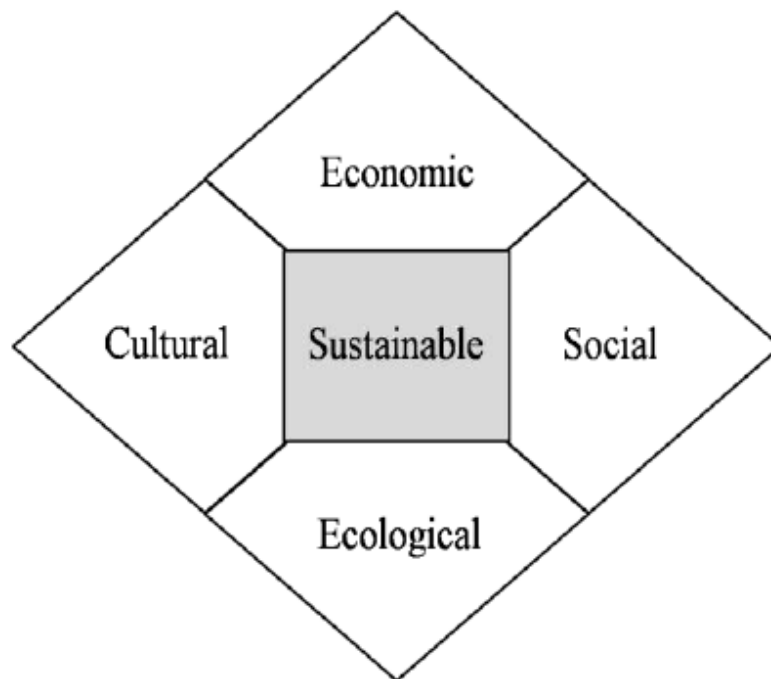
Στην Ελλάδα με τον νόμο 4019/2011 (ΦΕΚ Α'216) θεσπίστηκε μια νέα νομική μορφή, η Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση (Κοιν.Σ.Επ.) ως φορέας της Κοινωνικής Οικονομίας. Η Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση είναι αστικός συνεταιρισμός κοινωνικού σκοπού με περιορισμένη ευθύνη των μελών του και διαθέτει εκ του νόμου την εμπορική ιδιότητα. Η Κοιν.Σ.Επ. είναι επιχείρηση η οποία διοικείται ισότιμα από τα μέλη της και η λειτουργία της βασίζεται στην επιδίωξη συλλογικού οφέλους, ενώ το κέρδος της προκύπτει από δράσεις που εξυπηρετούν αποκλειστικά το κοινωνικό συμφέρον (Δίκτυο-ΚοινΣεπ, 2017). Σε αναζήτηση στο διαδίκτυο εντοπίστηκαν και αρκετές ελληνικές Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις με σκοπούς που συμβαδίζουν με το όραμα της αειφορίας και μπορούν να αξιοποιηθούν ως μελέτη περίπτωσης στο αναδομημένο Α.Π.

### **6.2.3 Αειφόρος / Βιώσιμη Επιχειρηματικότητα**

Τα τελευταία χρόνια αναδείχθηκε στην βιβλιογραφία ο όρος αειφόρος / βιώσιμη επιχειρηματικότητα S.E. (Sustainable Entrepreneurship) και θεωρείται μια νέα αναδυόμενη μορφή της επιχειρηματικότητας (Gibbs, 2009; Hall, Daneke, & Lenox, 2010; Richomme-Huet & Freyman, 2011) ως μια διαφορετική προσέγγιση από αυτή της κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Η διαφορά της κοινωνικής από την βιώσιμη επιχειρηματικότητα εστιάζεται για τους Belz και Binder (2013) κυρίως στον κεντρικό τους στόχο. Η κοινωνική επιχειρηματικότητα αποσκοπεί κυρίως σε κοινωνικούς σκοπούς και προσπαθεί να εξασφαλίσει χρηματοδότηση αντίθετα με την S.E. που μέσα από τις επιχειρηματικές δραστηριότητες προσπαθεί να προωθήσει την βιώσιμη ανάπτυξη. Η S.E. είναι μια ομπρέλα που περιλαμβάνει α) την κοινωνική επιχειρηματικότητα εφόσον έχει κοινωνικούς σκοπούς β) την περιβαλλοντική επιχειρηματικότητα εφόσον έχει σκοπούς προστασίας του περιβάλλοντος αλλά και γ) την κλασική επιχειρηματικότητα εφόσον έχει και οικονομικούς σκοπούς (Binder & Belz, 2013; Tilley & Young, 2009).

Οι Majid και Koe (2012) συγκεντρώνουν στο έργο τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για την S.E. και διαπιστώνουν ότι αρκετοί ορισμοί εστιάζουν στην προστασία του περιβάλλοντος μέσα από την επιχειρηματική δραστηριότητα ενώ κάποιοι στους κοινωνικούς σκοπούς. Ο ορισμός που κατά τους ίδιους περιγράφει το όρο με μια ολιστική οπτική είναι η διαδικασία κατά την οποία οι επιχειρηματίες αξιοποιούν της επιχειρηματικές ευκαιρίες με καινοτόμο τρόπο με βάση την ισόρροπη προώθηση τεσσάρων αξόνων - σκοπών: οικονομικά κέρδη, κοινωνική δικαιοσύνη, προστασία της ποιότητας του περιβάλλοντος αλλά και διατήρηση της πολιτισμικής κουλτούρας. Στην παρακάτω εικόνα παρουσιάζεται το

μοντέλο της S.E. με τους τέσσερις άξονες, οι οποίοι πρέπει να αξιολογούνται από την βιώσιμη επιχείρηση ως ίδιας σπουδαιότητας και βαρύτητας.



Εικόνα 12: Το μοντέλο της βιώσιμης επιχειρηματικότητας (Majid & Koe, 2012)

Σε αυτήν την κατεύθυνση συμφωνούν και οι Shepherd και Patzelt (2008), οι οποίοι επισημαίνουν την διάσταση της βιωσιμότητας του πολιτισμού της κάθε κοινότητας ως διατήρηση της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας. Άλλωστε και ο Nurse (2006) θέτει και αυτός τον πολιτισμό ως το τέταρτο μαξιλάρι στην βιώσιμη ανάπτυξη για την διατήρηση της παράδοσης και της εγχώριας κουλτούρας έχοντας στο νου του τις οικονομικά «φτωχές» χώρες και την ολοένα αυξανόμενη επίδραση της δυτικής κουλτούρας σε αυτές.

Συμπερασματικά, λοιπόν, από την ενότητα αυτή προκύπτει μια ισχυρή σύνδεση της βιώσιμης ανάπτυξης με την επιχειρηματικότητα. Μια σύνδεση που αποτυπώνεται ήδη σε πολλές ερευνητικές μελέτες αλλά και σε επιτυχημένες υλοποιήσεις στην πραγματική οικονομία. Η σύνδεση αυτή αξιοποιείται από την παρούσα ερευνητική πρόταση για την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί στα πλαίσια της εκπαίδευσης για την αειφορία και την αναδόμηση του ΑΠ.

#### 6.2.4 Βιώσιμος Τουρισμός

Πλούσια βιβλιογραφία υπάρχει και για τον κλάδο του τουρισμού ως πεδίο έρευνας, μελέτης και πρακτικής σε σχέση με τα ζητήματα της βιωσιμότητας. Ο τουρισμός για την παγκόσμια οικονομία, όπως και για την Ελλάδα, είναι μια μορφή «βιομηχανίας» που το 2016 συνεισέφερε το 10% του παγκόσμιου Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος ενώ καταχωρήθηκαν 1,2 δισεκατομμύρια αφίξεις τουριστών διεθνώς (W.T.O., 2016). Εφόσον συζητάμε για αυτού του μεγέθους την «βιομηχανία» δεν θα μπορούσε να μείνουν εκτός προβληματισμού οι επιπτώσεις του τουρισμού σε όλους τους πυλώνες της αειφορίας. Οι αρνητικές επιπτώσεις συνοπτικά μπορούν να καταγραφούν ως α) αλλαγή του κλίματος λόγω αύξησης των εκπομπών αερίων εξ αιτίας π.χ. των μετακινήσεων β) υποβάθμιση φυσικού περιβάλλοντος με την ρύπανση π.χ. θαλασσών και εδάφους γ) αλλοίωση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος όπως για παράδειγμα αρχιτεκτονικές αλλοιώσεις από την έντονη αστικοποίηση και την άναρχη δόμηση και δ) αλλοίωση του κοινωνικού περιβάλλοντος με την αλλαγή προτύπων, καταναλωτικών και κοινωνικών (Ταμουτσέλη, 2009).

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Παγκόσμιου Εμπορίου η βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη *«ικανοποιεί τις ανάγκες των τωρινών τουριστών και των περιοχών που τους φιλοξενούν και, παράλληλα προστατεύει και ενισχύει τις ευκαιρίες για το μέλλον. Η ανάπτυξη αυτή οδηγεί στη διαχείριση όλων των πόρων με τέτοιο τρόπο ώστε οι οικονομικές, κοινωνικές και αισθητικές ανάγκες να είναι δυνατό να εκπληρώνονται διατηρώντας ταυτόχρονα την πολιτιστική ακεραιότητα, τις ουσιώδεις οικολογικές μεθόδους, την βιοποικιλότητα και τα μέσα διατήρησης της ζωής. Τα προϊόντα του βιώσιμου τουρισμού είναι προϊόντα που λειτουργούν σε αρμονία με το τοπικό περιβάλλον, την κοινωνία και τους πολιτισμούς, έτσι ώστε αυτά να καρπώνονται όλα τα οφέλη και να μην αποτελούν θύματα τουριστικής ανάπτυξης»* (W.T.O., 1998, p. 19) .

Οι γενικές αρχές για την βιώσιμη ανάπτυξη του τουρισμού διατυπώθηκαν με τη μορφή Χάρτας στο παγκόσμιο συνέδριο Τουρισμού στην Ισπανία το 1995 ενώ ο Παγκόσμιος Οργανισμός Τουρισμού το 1999 στην Χιλή (Π.Ο.Τ., 1999) έθεσε έναν παγκόσμιο κώδικα ηθικών αρχών για τον τουρισμό (Πίνακας 6) που συνδέονται με τις βασικές αξίες της ΕΑΔ και παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.



<b>Άρθρο</b>	<b>Βασική Αρχή / Σύντομη επεξήγηση</b>
Άρθρο 1	<b>Η συμβολή του τουρισμού στην αμοιβαία κατανόηση και το σεβασμό ανάμεσα στους λαούς και τις κοινωνίες.</b>
	Η κατανόηση και η προώθηση των κοινών ηθικών αξιών της ανθρωπότητας, υπό το πρίσμα της ανεκτικότητας και του σεβασμού για τις διαφορές στις θρησκευτικές, φιλοσοφικές και ηθικές πεποιθήσεις, αποτελούν ταυτόχρονα τις βάσεις και τις συνέπειες του υπεύθυνου τουρισμού
Άρθρο 2	<b>Ο τουρισμός ως ένα όχημα για την ατομική και τη συλλογική ολοκλήρωση</b>
	Όταν εφαρμόζεται με ανοικτό πνεύμα αποτελεί ένα αναντικατάστατο παράγοντα αυτομόρφωσης, αμοιβαίας ανεκτικότητας και κατανόησης των θεμιτών διαφορών ανάμεσα στους λαούς και τους πολιτισμούς, αλλά επίσης και της διαφορετικότητάς τους
Άρθρο 3	<b>Τουρισμός, ένας παράγοντας για βιώσιμη ανάπτυξη</b>
	Όλοι οι φορείς της τουριστικής ανάπτυξης πρέπει να προσπαίζουν το φυσικό περιβάλλον, με σκοπό την επίτευξη μίας υγιούς, συνεχούς και βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης που θα αποβλέπει στην ικανοποίηση με δίκαιο τρόπο των αναγκών και των φιλοδοξιών της παρούσας και των μελλοντικών γενεών.
Άρθρο 4	<b>Τουρισμός, ένας χρήστης της πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας και ένας συντελεστής για την αναβάθμισή της</b>
	Οι τουριστικοί πόροι ανήκουν στην κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας. Οι κοινότητες στον οποίον τις περιοχές αυτοί βρίσκονται, έχουν ειδικά δικαιώματα και υποχρεώσεις απέναντί τους.
Άρθρο 5	<b>Τουρισμός, μια επωφελής δραστηριότητα για τις χώρες και τις κοινότητες υποδοχής</b>
	Οι τοπικοί πληθυσμοί πρέπει να απασχολούνται στις τουριστικές δραστηριότητες και να μετέχουν κατά τρόπο δίκαιο στα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά οφέλη που αυτές παράγουν και ειδικότερα στις άμεσες και έμμεσες θέσεις εργασίας που προκύπτουν από αυτές.
Άρθρο 6	<b>Υποχρεώσεις των φορέων του τουρισμού στην τουριστική ανάπτυξη</b>
	Οι επαγγελματίες του τουριστικού τομέα έχουν την υποχρέωση να παρέχουν στους τουρίστες αντικειμενικές και ειλικρινείς πληροφορίες για τους προορισμούς και τις συνθήκες ταξιδιού, φιλοξενίας και παραμονής
Άρθρο 7	<b>Δικαίωμα στον τουρισμό</b>
	Η προοπτική της άμεσης και της προσωπικής πρόσβασης στην ανακάλυψη και την απόλαυση των τουριστικών πόρων του πλανήτη, συνιστά ένα δικαίωμα ισότιμα ανοικτό για όλους τους κατοίκους του κόσμου
Άρθρο 8	<b>Η ελευθερία της τουριστικής διακίνησης</b>
	Οι τουρίστες και οι επισκέπτες πρέπει να επωφελούνται, σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο και τις εθνικές νομοθεσίες, από την ελευθερία των μετακινήσεων εντός των χωρών τους και από το ένα κράτος στο άλλο.
Άρθρο 9	<b>Δικαιώματα των εργαζομένων και των επιχειρηματιών στην τουριστική βιομηχανία</b>
	Δικαιώματα των εργαζομένων και των επιχειρηματιών στην τουριστική βιομηχανία. Τα θεμελιώδη δικαιώματα των μισθωτών και των αυτοαπασχολούμενων εργαζομένων στην τουριστική βιομηχανία και τις συναφείς δραστηριότητες, πρέπει να διασφαλίζονται υπό την εποπτεία των εθνικών και τοπικών διοικητικών αρχών, τόσο των χωρών προέλευσης όσο και των χωρών υποδοχής
Άρθρο 10	<b>Εφαρμογή των αρχών του Παγκόσμιου Κώδικα Ηθικών Αρχών για τον τουρισμό</b>
	Οι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς στην τουριστική ανάπτυξη θα πρέπει να συνεργάζονται για την εφαρμογή αυτών των αρχών και να επιβλέπουν την αποτελεσματική υλοποίησή τους

Πίνακας 8: Συνοπτικός πίνακας Παγκόσμιων Ηθικών Αρχών Τουρισμού (Π.Ο.Τ., 1999)

Επίσης ο τουρισμός συνδέεται άμεσα με τρεις από τους δεκαεπτά στόχους (W.T.O., 2016) για την Βιώσιμη Ανάπτυξη που έθεσε ο ΟΗΕ το 2015. Συγκεκριμένα ο όγδοος στόχος «Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη» περιλαμβάνει τον ειδικό στόχο 8.9 που θέτει

μέχρι το έτος 2030 να υπάρχει σχεδιασμός και εφαρμογή πολιτικών που να προωθούν τον βιώσιμο τουρισμό ώστε να δημιουργεί θέσεις εργασίας και να προάγει τους τοπικούς πολιτισμούς και προϊόντα. Στον δωδέκατο στόχο «Υπεύθυνη παραγωγή και κατανάλωση» τίθεται ο ειδικός στόχος 12b όπου αναφέρει την ανάπτυξη και τη χρησιμοποίηση εργαλείων παρακολούθησης του αντίκτυπου της βιώσιμης ανάπτυξης στον βιώσιμο τουρισμό, ο οποίος να δημιουργεί θέσεις εργασίας και προωθεί την τοπική κουλτούρα και προϊόντα. Ο δέκατος τέταρτος στόχος «Ζωή στο νερό» περιλαμβάνει τον ειδικό στόχο 14.7 όπου θέτει μέχρι το έτος 2030 να υπάρχει αύξηση των οικονομικών ωφελειών για τα μικρά νησιωτικά αναπτυσσόμενα κράτη και τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες από τη βιώσιμη χρήση των θαλάσσιων πόρων, μέσω της βιώσιμης διαχείρισης της αλιείας, των υδατοκαλλιεργειών και του τουρισμού.

Η εκπαίδευση θεωρείται βασικός παράγοντας για την προώθηση της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης εφόσον μπορεί να παίξει κεντρικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση και τη μέριμνα για το περιβάλλον των τουριστικών προορισμών, καθώς και στην κριτική προσέγγιση αλλά και συνειδητοποίηση της δύναμης που έχουν οι πολίτες είτε ως τουρίστες είτε ως κάτοικοι τουριστικών περιοχών (Ταμουτσέλη, 2009; Ayikoru, Tribe, & Airey, 2009). Τα μαθήματα που αφορούν τον τουρισμό είναι βέβαια απαραίτητα να προσφέρουν τεχνικές γνώσεις, κυρίως στα Επαγγελματικά Λύκεια, αλλά δεν μπορούν να μένουν στο στεγνό «εργαλειακό» και τεχνοκρατικό ενδιαφέρον που αναπαράγει τα προβλήματα βιωσιμότητας. Χρειάζεται παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές να στοχαστούν κριτικά τόσο για το ευρύτερο κυρίαρχο μοντέλο του τουρισμού όσο και για τις δικές τους πρακτικές ως πολίτες (Boyle, Wilson, & Dimmock, 2015). Η εφαρμογή μιας κριτικής προσέγγισης στην τουριστική εκπαίδευση μπορεί να ενθαρρύνει την εξεύρεση ποικίλων λύσεων σε πιθανά προβλήματα βιωσιμότητας και να δώσει το όραμα στους εκπαιδευόμενους να διαμορφώσουν τον κόσμο που θέλουν να ζήσουν (Belhassen & Kellee, 2011).

### **6.2.5 Κοινωνική λογιστική**

Οι επιχειρήσεις είναι υποχρεωμένες να υποβάλλουν οικονομικούς απολογισμούς και οικονομικούς ελέγχους καθώς και να τηρούν λογιστικές καταστάσεις για την καταγραφή και την αξιολόγηση των οικονομικών τους στοιχείων εντός μιας δεδομένης χρονικής περιόδου. Πέρα όμως από την λογιστική απεικόνιση της οικονομικών επιδόσεων της επιχείρησης τα τελευταία χρόνια έχει ανακύψει ένας νέος κλάδος της λογιστικής με τον τίτλο κοινωνική λογιστική (Social Accounting). Η κοινωνική λογιστική αποτελεί εκείνο το κλάδο της λογιστικής που ασχολείται με παροχή πληροφοριών οι οποίες αναφέρονται στις κοινωνικές

επιπτώσεις των δραστηριοτήτων των επιχειρήσεων (Gray, 2008; Gray, 2000). Αναφέρεται λοιπόν σε μια διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων με στόχο τον έλεγχο και την αξιολόγηση κοινωνικών επιδόσεων της επιχείρησης. Είναι σαφές, λοιπόν, η σύνδεση της κοινωνικής λογιστικής με την Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη που αναφέρθηκε παραπάνω καθώς μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μέτρησης των κοινωνικών δράσεων της επιχείρησης

Αρχικά η κοινωνική λογιστική επικεντρωνόταν κυρίως σε περιβαλλοντολογικά θέματα, σε θέματα τοπικής κοινωνίας και των απασχολούμενων στην επιχείρηση. Επεκτείνεται όμως πλέον και σε θέματα εργασιακά όπως η διαφυλική ισότητα, ο ρατσισμός, η οικονομική εκμετάλλευση και η μεταφορά πλούτου προς τις οικονομικά «αναπτυσσόμενες» χώρες (Βλάχου, 2009).

Οι πληροφορίες της κοινωνικής λογιστικής γνωστοποιούνται με γραπτές εκθέσεις για ενδιαφερόμενους εντός ή και εκτός της επιχείρησης. Για την σύνταξη των εκθέσεων αυτών η επιχείρηση χρησιμοποιεί εργαλεία αξιολόγησης της κοινωνικής επίδρασης των δραστηριοτήτων της πάνω σε θέματα κοινωνικής ευθύνης βάση του Κοινωνικού Ελέγχου (Social Audit) και του Κοινωνικού Απολογισμού (Social Report) (Βλάχου, 2009).

Ο Κοινωνικός Απολογισμός ορίζεται ως το εργαλείο αξιολόγησης δράσεων Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης που αναλαμβάνονται από επιχειρήσεις και έχει ως σκοπό την καταγραφή και αξιολόγηση κοινωνικών πρακτικών της επιχείρησης (Βλάχου, 2009). Ως κοινωνικός Έλεγχος ορίζεται η μέθοδος ελέγχου, και επισκόπησης των κοινωνικών δράσεων των επιχειρήσεων με βάση την οποία οι επιχειρήσεις έχουν την δυνατότητα να σχεδιάζουν να διαχειρίζονται και να εκτιμούν μη οικονομικές δραστηριότητες καθώς και να παρακολουθούν τις κοινωνικές επιπτώσεις των δραστηριοτήτων τους (Sperkley, 2008).

Η εμφάνιση της κοινωνικής λογιστικής και η εξάπλωσή της απαιτεί τη διαμόρφωση θεσμικών πλαισίων και προτύπων με βάση τα οποία οι επιχειρήσεις τους καταρτίζουν τις κοινωνικές εκθέσεις τους και τους απολογισμούς τους. Σε αυτή τη κατεύθυνση έχει συσταθεί από το διεθνή οργανισμό AccountAbility η μέτρηση Accountability Rating (AccountAbility, χ.η.). Τα κύρια σημεία της μέτρησης αυτής είναι ο βαθμός ενσωμάτωσης υπεύθυνων πρακτικών από τις επιχειρήσεις, ο βαθμός κατά τον οποίο λογοδοτούν οι επιχειρήσεις στο κοινωνικό περιβάλλον τους και οι πραγματικές επιδράσεις που έχουν στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται. Η μεθοδολογία που ακολουθεί η μέτρηση αυτή στηρίζεται σε πρότυπα που έχουν καθιερωθεί. Βασικό πρότυπό αποτελεί το

Οικουμενικό Σύμφωνο (Global Compact) των Ηνωμένων Εθνών που προσκαλεί τις επιχειρήσεις να υιοθετήσουν δέκα οικουμενικές αρχές βιωσιμότητας για το περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα εργασιακά πρότυπα και την καταπολέμηση της διαφθοράς (Βλάχου, 2009).

Ένα άλλο πρότυπο που χρησιμοποιείται βασίζεται στις οδηγίες της Global Reporting Initiative G.R.I. για την σύνταξη αναφορών βιωσιμότητας βάση ενός συνόλου αρχών και δεικτών. Η G.R.I. είναι μια οργάνωση στον τομέα της αειφορίας που προωθεί τη χρήση απολογισμών βιωσιμότητας ως ένας τρόπος για τις επιχειρήσεις για να μετρούν το κατά πόσο συμβάλλουν στην αειφόρο ανάπτυξη. Μια τέτοια έκθεση για τη βιωσιμότητα είναι μια έκθεση που δημοσιεύεται από μια εταιρεία ή οργανισμό σχετικά με τις οικονομικές, περιβαλλοντικές και κοινωνικές επιπτώσεις που προκαλούνται από την καθημερινή της δραστηριότητα. Η έκθεση αυτή για τη βιωσιμότητα παρουσιάζει επίσης τις αξίες του οργανισμού και δείχνει τη σύνδεση μεταξύ της στρατηγικής της και τη δέσμευσή της για μια βιώσιμη παγκόσμια οικονομία. Αποστολή του GRI είναι να αποτελεί η έκθεση βιωσιμότητας συνήθης πρακτική για όλες τις εταιρείες και οργανισμούς θέτοντας ένα πλαίσιο αναφοράς που παρέχει μεθόδους για τη μέτρηση και την υποβολή εκθέσεων επιπτώσεων και επιδόσεων που αφορούν τη βιωσιμότητα. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να βοηθήσει κατά την GRI τις επιχειρήσεις να κατανοήσουν αλλά και να επικοινωνήσουν τις επιδόσεις τους στην κατεύθυνση της βιωσιμότητας (GRI, χ.η.).

Αναζητώντας στο διαδίκτυο υπάρχουν διαθέσιμοι Κοινωνικοί Απολογισμοί εταιρειών που δραστηριοποιούνται και στην Ελλάδα. Το αναδομημένο ΑΠ μπορεί να αξιοποιήσει τις αναφορές αυτές ως αυθεντικές μελέτες περίπτωσης, με την κριτική οπτική και την αναγκαιότητα διασύνδεσης με το όραμα της αειφορίας.

## ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 7. Μεθοδολογία Έρευνας

#### 7.1 Η συμμετοχική χειραφετική έρευνα δράσης

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εργασίας αυτής στηρίζεται στην μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus (Makrakis, 2017), η οποία έχει συζητηθεί στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, με την συμβολή μιας συμμετοχικής χειραφετικής έρευνας δράσης. Είναι αναγκαία μια συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση των μορφών της έρευνας δράσης για να αιτιολογηθεί η επιλογή αυτή.

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης ποικίλουν και μπορεί να διαφοροποιούνται είτε προς τους στόχους, είτε προς τις ερευνητικές μεθόδους αντανακλώντας και τις επιστημολογικές βάσεις κάθε προσέγγισης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η διατριβή βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε επιλέγει την προσέγγιση της κριτικής θεωρίας με κυριότερο εκφραστή τον Kemmis, ο οποίος δίνει στην έρευνα δράσης κοινωνικό-πολιτικό προσανατολισμό. Η οπτική αυτή ταιριάζει με το έργο του Habermas και όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion, & Morrison (2008, σ. 386) οι Carr και Kemmis θεωρούν την έρευνα δράσης *«ως μια μορφή αυτόστοχαστικής διερεύνησης των συμμετεχόντων που αναλαμβάνουν την διεξαγωγή της για να για να βελτιώσουν την κατανόηση του έργους τους και παράλληλα για να αυξήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη»*. Οι Carr & Kemmis (1986) στηριζόμενοι στην θεωρία του Habermas κατηγοριοποίησαν την έρευνα δράσης σε τρεις κατηγορίες: την τεχνική, την πρακτική και την χειραφετική.

Η τεχνική έρευνα δράσης βασίζεται στη θετικιστική προσέγγιση και στο εμπειρικό-αναλυτικό ερευνητικό παράδειγμα, το οποίο μελετά την επίδραση κάποιων μεταβλητών σε άλλες μεταβλητές στο πλαίσιο της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος. Επιδιώξη της είναι γκενεντικού τύπου ερευνητικά αποτελέσματα - νόμοι εφόσον τηρούνται οι επιστημονικοί όροι δειγματοληψίας και αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος (Μακράκης, 1998). Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην ύπαρξη μίας αντικειμενικής πραγματικότητας, η οποία μπορεί να εξηγηθεί ή να προβλεφθεί χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες επιστημονικές μεθόδους που θεωρείται ότι εξασφαλίζουν την αξιολογική ουδετερότητα των ερευνητών (Μακράκης, 2005). Σε μια τέτοια μορφή έρευνας, σκοπός είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών και η παραγωγή γνώσης ώστε να προκύψουν τεχνοκρατικές λύσεις - διδακτικές συνταγές, αγνοώντας τον ενεργό και

συμμετοχικό ρόλο εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Η πρακτική έρευνα δράσης βασίζεται στο ερμηνευτικό παράδειγμα που αποδέχεται ότι η πραγματικότητα είναι κοινωνικά δομημένη και υποκειμενική με βάση το ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί (Μακράκης, 2005). Απορρίπτει την αναζήτηση αιτίας και αποτελέσματος που οδηγούν σε γενικευτικού τύπου νόμους και ερευνητικά πορίσματα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η πρακτική έρευνα δεν εστιάζει στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά στην αποκάλυψη και συνειδητοποίηση των προσωπικών θεωριών, αρχών και πρακτικών των ίδιων των εκπαιδευτικών (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Θεωρεί, λοιπόν, κάθε εκπαιδευτική πράξη μοναδική και προσπαθεί να ερμηνεύσει τα προβλήματα, την διαδικασία της αλλαγής και τις συνέπειες της (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) με ανοικτά και ευέλικτα μεθοδολογικά εργαλεία (Μακράκης, 2005). Όμως, το πρακτικό ενδιαφέρον περιορίζει την ερευνητική δραστηριότητα στην κατανόηση και παραγνωρίζει τις πιθανές συγκρούσεις στον κοινωνικό χώρο (Μακράκης, 2005).

Η χειραφετική έρευνα δράσης στηρίζεται στο κριτικο-διαλεκτικό παράδειγμα, όπου ο ερευνητής δεν αρκείται στην κατανόηση και την προσωπική βελτίωση αλλά μέσα από την ανάλυση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών προσπαθεί να μεταμορφώσει το παρόν για να δημιουργήσει ένα διαφορετικό μέλλον (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Η χειραφετική έρευνα δράσης στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή (Κατσαρού, 2016) και διαφοροποιείται από την πρακτική έρευνα που προσπαθεί να περιγράψει απλά την πραγματικότητα με τρόπο ουδέτερο και αδιάφορο (Carr & Kemmis, 1986). Για τον Kemmis (2001) χειραφέτηση σημαίνει απελευθέρωση από καθορισμούς που έχουν επιβληθεί είτε από συνήθεια, είτε από καταναγκασμούς, είτε από παράδοση και που περιορίζουν την εκπαιδευτική πρακτική.

Μια έρευνας δράσης, βέβαια, μπορεί να επηρεαστεί και από τα τρία γνωσιακά ενδιαφέροντα (Grundy, 2003). Η επιλογή της χειραφετικής έρευνας δράσης με επίγνωση του φιλοσοφικού υπόβαθρου της αποτελεί μια συνειδητή πολιτική πράξη με στόχο την αλλαγή ατόμων, συμπεριφορών και κατεστημένου (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Έτσι όσον αφορά την μεθοδολογική διάσταση, σκοπός μιας τέτοιας έρευνας δεν είναι η προσπάθεια γενίκευσης ή ανεύρεσης αιτιωδών σχέσεων, αλλά η αναζήτηση ευρημάτων τα οποία ισχύουν για ένα συγκεκριμένο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο (Μακράκης, 2005).

Μια προϋπόθεση για μια ποιοτική έρευνα δράσης που θέτει η Κατσαρού (2016, σ. 237) είναι η διαμόρφωση μιας κοινότητας πρακτικής *«που μπορεί να λειτουργήσει ως ένας συλλογικός τόπος συζήτησης και υποστήριξης, ένα βήμα διαλόγου και κριτικής, ένας πόρος για ανατροφοδότηση των μελών και αναστοχασμό τους, όπου οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές δρουν ως κριτικοί φίλοι μεταξύ τους»*. Έτσι η παρούσα διατριβή αξιοποιεί την ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής για την ποιοτικότερη προσέγγιση της επιχειρούμενης έρευνας δράσης.

Κάποια από τα χαρακτηριστικά της χειραφετικής έρευνας δράσης που αφορούν και την προσέγγιση της παρούσας διατριβής είναι (Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Grundy, 2003):

1) Έχει συμμετοχικό χαρακτήρα: Εφόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στα στάδια της έρευνας διερευνούν τόσο την προσωπική τους θεωρία όσο και τον τρόπο με το οποίο αυτή καθορίζει την πρακτική τους. Διαφορετικές απόψεις και ιδέες δεν απορρίπτονται αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως απαραίτητες για την απόκτηση μιας διαφοροποιημένης εικόνας της κατάστασης που μελετάται (Κατσαρού, 2016). Για αυτό το λόγο αναφέρεται από την διατριβή η παρούσα έρευνα και ως συμμετοχική.

2) Είναι εγγενώς πολιτική διαδικασία (Grundy, 2003) εφόσον έχει κριτικό επίκεντρο και διαθέτει τη βούληση να συμπεριληφθεί το κοινωνικό πλαίσιο της δράσης μέσα στο πεδίο της έρευνας. Ως πολιτική πράξη έχει κριτικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα, που σημαίνει ότι δεν έχει σκοπό να κάνει τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν καλύτερους στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων αλλά να δουν κριτικά συνολικά τον ρόλο τους στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρουν, με σκοπό την αλλαγή του. Αν λείπει αυτό το χαρακτηριστικό από την έρευνα δράσης τότε αυτή καταλήγει να υπηρετεί το κυρίαρχο κοινωνικό-οικονομικό μοντέλο (Κατσαρού, 2016).

3) Γεφυρώνει το κενό έρευνας και πράξης: Είναι το κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου με τη δοκιμή της έρευνας στην πράξη ως μέσο βελτίωσης τόσο της παραγόμενης γνώσης όσο και των συμμετεχόντων. Για την Grundy (2003) συνδυάζει θεωρία και πράξη με σκοπό την μετατόπιση προς μια πιο δίκαιη και πιο ισότιμη κοινωνία.

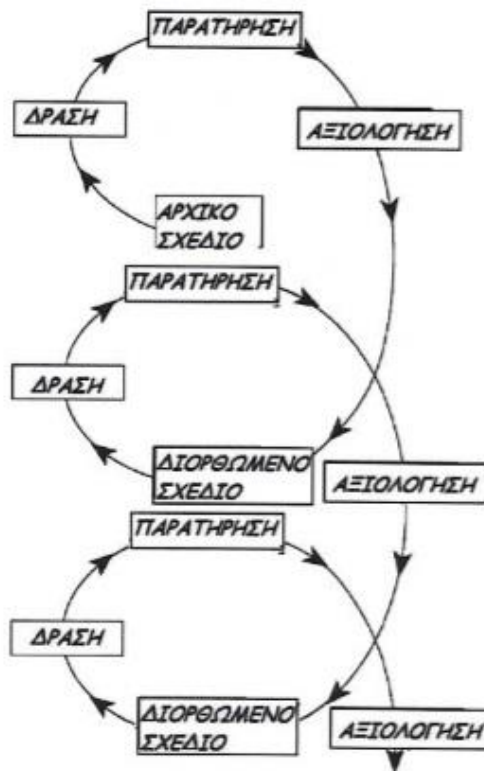
4) Έχει ποιοτική διάσταση: Δεν έχει σκοπό την διατύπωση γενικευμένων νόμων και για αυτό δεν απαιτεί και αντιπροσωπευτικό δείγμα. Τα ερευνητικά πορίσματα ισχύουν για ένα συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο και στόχος είναι η πρόκληση αλλαγής στο χώρο αυτό. Αναζητά λύσεις για αυθεντικά σημαντικά θέματα και υποστηρίζει χειραφετικές πρωτοβουλίες που ξεκινούν από τα κάτω (Κατσαρού, 2016). Ο ερευνητής συμμετέχει σε όλες

τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας με την παραδοχή και επίγνωση ότι οι ηθικές και φιλοσοφικές δεσμεύσεις του αναπόφευκτα επηρεάζουν την ερευνητική δραστηριότητα (Μακράκης, 2005).

5) Ο ερευνητής αναλαμβάνει το ρόλο του διευκολυντή και λειτουργεί υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς συν-ερευνητές καθώς τους παρέχει πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο, λειτουργεί ανατροφοδοτικά και φροντίζει να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες. Δεν είναι ο ειδικός που διενεργεί την έρευνα στο σχολείο αλλά ένα άτομο που μπορεί να εμπλουτίσει την έρευνα-δράση των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται (Κατσαρού, 2016). Χωρίς να επιβάλλει τίποτα και χωρίς να τους επιμορφώνει άμεσα, τους ενδυναμώνει και τους υποστηρίζει ώστε να μπορούν σταδιακά μόνοι τους να κινητοποιηθούν προς την αλλαγή (Κατσαρού, 2016). Μπορεί παράλληλα και ως κριτικός φίλος να συμβάλλει στον αναστοχασμό των συμμετέχοντων και να μην μένει απλά στην διευκόλυνση των διαδικασιών της έρευνας δράσης (Κατσαρού, 2016).

6) Έχει σπειροειδή διάταξη: Είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία χωρίς ένα συγκεκριμένο τέλος εφόσον δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις προς έλεγχο. Κάθε κύκλος της έρευνας οδηγεί με φυσικό τρόπο στον επόμενο σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης. Βέβαια δεν υπάρχουν ειδικά προσχεδιασμένα και κανονιστικά μοντέλα για την έρευνα δράσης με την έννοια ότι αυτά θα περιόριζαν τον αναστοχαστικό και ανοικτό χαρακτήρα της (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η διατριβή ακολούθησε προσεγγιστικά το μοντέλο του Kemmis (1983) όπως παρουσιάζεται σχηματικά στην εικόνα 13.





Εικόνα 13: Το μοντέλο έρευνας δράσης του Kemmis (1983) που ακολούθησε η διατριβή

## 7.2 Οι κύκλοι της έρευνας – ερευνητικά εργαλεία

Στην εικόνα 14 παρουσιάζεται ένα σκαρίφημα της έρευνας σε συνδυασμό με τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ανά κύκλο έρευνας. Το σκαρίφημα αυτό βοηθάει τον αναγνώστη να διατρέξει με ευκολία όλη την πορεία της έρευνας καθώς και να εντοπίσει τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Αν και το σκαρίφημα παρουσιάζεται γραμμικά, η έρευνα έχει τέσσερις ανατροφοδοτούμενους κύκλους και ακολουθεί το μοντέλο της έρευνας δράσης που αναφέρθηκε παραπάνω. Κάθε κύκλος με τα συμπεράσματα του ανατροφοδοτεί τον επόμενο κύκλο, ενώ όλοι οι κύκλοι της έρευνας συμμετέχουν στην προσέγγιση των στόχων της παρούσας διατριβής. Η τελική μορφή της έρευνας διαμορφώθηκε στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας ανάλογα με τα πορίσματα του κάθε κύκλου.

Στις υποενότητες που ακολουθούν υπάρχει μια περιγραφή των κύκλων της έρευνας καθώς και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν ανά ερευνητικό κύκλο, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Πέρα από τα εργαλεία που αναφέρονται παρακάτω σε όλη την πορεία της έρευνας διατήρησα το προσωπικό μου ημερολόγιο όπου κατέγραφα τις ενέργειες μου καθώς και τις σκέψεις- προβληματισμούς μου.

Κύκλος Α:

Στάδιο	Μεθοδολογία- Εργαλεία
<b>Αρχικό σχέδιο:</b> Οικονομικά μαθήματα και εκπαίδευση για την αειφορία. Αποδόμηση - Δόμηση. – Αναδόμηση ΑΠ	Βιβλιογραφική έρευνα. Ερωτηματολόγιο προς οικονομολόγους εκπαιδευτικούς (προς όλα τα σχολεία). DeCoRe Plus (ερευνητής).
<b>Δράση:</b> Κατασκευή ιστότοπου-ιστολογίου. Υλοποίηση μέρους του αναδομημένου ΑΠ από ερευνητή.	DeCoRe Plus (ερευνητής). Προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή.
<b>Παρατήρηση:</b> Παρατήρηση εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή.
<b>Αναστοχασμός:</b> Σχολιασμός αναδομημένου ΑΠ από ομάδα ενδιαφερομένων.	Καταγραφή σχολίων – συζητήσεων.

Κύκλος Β:

Αναδιρθωμένο Στάδιο	Μεθοδολογία- Εργαλεία
<b>Διορθωμένο σχέδιο:</b> Συγκρότηση ομάδας συν-ερευνητών Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών – προσωπικών θεωριών / πραξιακών γνώσεων.	Αρχικό ερωτηματολόγιο συν-ερευνητών Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συν-ερευνητών (ημιδομημένη συνέντευξη).
<b>Δράση:</b> Επιμορφωτική διαδικασία – Αποδόμηση – Δόμηση Α.Π. από κοινότητα.	Καταγραφή συζητήσεων κοινότητας- επιμόρφωσης.
<b>Παρατήρηση:</b> Αναδόμηση - Συνδιαμόρφωση σεναρίων από κοινότητα.	Καταγραφή συζητήσεων – σχολίων.
<b>Αναστοχασμός:</b> Αναστοχασμός στην κοινότητα: προσωπικών θεωριών – εκπαιδευτικών πρακτικών.	Συζήτηση-αναστοχασμός πριν την εφαρμογή του αναδομημένου ΑΠ (τηλεδιασκέψεις και δια ζώσης συναντήσεις). Καταγραφή συζητήσεων στο Edmodo.

Κύκλος Γ:

Αναδιρθωμένο Στάδιο	Μεθοδολογία- Εργαλεία
<b>Διορθωμένο στάδιο:</b> Εκπαιδευτικά σενάρια με προσανατολισμό την αειφορία.	Συζήτηση κοινότητας Edmodo
<b>Δράση:</b> Εφαρμογή σεναρίων στην πράξη από ομάδα συν-ερευνητών.	Προσωπικό ημερολόγιο συν-ερευνητών Καταγραφή συζητήσεων στο Edmodo
<b>Παρατήρηση:</b> Παρατήρηση εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Υλικό που δημιούργησαν οι μαθητές Ερωτηματολόγιο Μαθητών Ομαδική Συνέντευξη μαθητών
<b>Αναστοχασμός:</b> Αναστοχασμός εκπαιδευτικής διαδικασίας – προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων.	Ενδιάμεση συζήτηση ανατροφοδότησης και αναστοχασμού (τηλεδιασκέψεις και δια ζώσης συνάντηση). Καταγραφή συζητήσεων στο Edmodo.

Κύκλος Δ:

Αναδιρθωμένο Στάδιο	Μεθοδολογία- Εργαλεία
<b>Διορθωμένο στάδιο:</b> Αναθεώρηση σεναρίων – εκπαιδευτικών πρακτικών.	Κριτική συζήτηση κοινότητας – καταγραφή.
<b>Δράση:</b> Εφαρμογή σεναρίων στην πράξη (2 <sup>η</sup> εφαρμογή) από ομάδα συν-ερευνητών.	Προσωπικό ημερολόγιο συν-ερευνητών Καταγραφή συζητήσεων στο Edmodo.
<b>Παρατήρηση:</b> Παρατήρηση εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Ερωτηματολόγιο προς μαθητές. Ομαδική Συνέντευξη μαθητών. Υλικό που δημιούργησαν οι μαθητές.
<b>Αναστοχασμός:</b> Αναστοχασμός εκπαιδευτικής διαδικασίας – προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων. Αναστοχασμός για την έρευνα δράσης.	Καταγραφή συζητήσεων στο Edmodo. Συνέντευξη αναστοχασμού συν-ερευνητών. Τελική συνέντευξη συν-ερευνητών

Εικόνα 14: Σκαρίφημα της έρευνας

### 7.2.1 Α' ερευνητικός κύκλος

Ο Α' ερευνητικός κύκλος που ήταν χρονικά και ο μεγαλύτερος, από Νοέμβριο του 2013 μέχρι τον Αύγουστο του 2016, περιελάμβανε σημαντικές αποφάσεις για την ίδια την ερευνητική πορεία καθώς και ένα σημαντικό μέρος της έρευνας που αφορούσε την αποδόμηση και αναδόμηση του ΑΠ. Διαβάζοντας το προσωπικό μου ημερολόγιο ο πρώτος στόχος που τέθηκε ώστε να κατατεθεί και η αίτηση εκπόνησης διδακτορικής διατριβής προς το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης ήταν η βιβλιογραφική έρευνα για την διασύνδεση των οικονομικών μαθημάτων με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Στην πορεία του κύκλου αυτού υπήρξαν πολλές εποικοδομητικές συζητήσεις με τον επιβλέποντα καθηγητή που συνέβαλλαν στον τελικό σχεδιασμό της έρευνας. Έτσι διαμορφώθηκε αρχικά η γενική ιδέα της έρευνας σχετικά με μία Κοινότητα Πρακτικής, που θα δοκίμαζε στην πράξη ένα αναδομημένο ΑΠ οικονομικών μαθημάτων.

Τον Δεκέμβριο του 2014 ο επιβλέπων καθηγητής σε απάντηση δικής μου πρότασης για τον τίτλο της ερευνητικής διατριβής, όπου έθετα στον τίτλο ως βασική έννοια την Κοινότητα Πρακτικής, μου πρότεινε μέσω e-mail τον τελικό τίτλο της ερευνητικής διατριβής, ο οποίος και επιλέχθηκε : *«Ο τίτλος θέλει αλλαγή και σκέφτηκα τον παρακάτω. Η έμφαση δεν είναι στην Κοινότητα Πρακτικής αλλά στο περιεχόμενο των μαθημάτων»* (Μακράκης, προσωπική επικοινωνία, Δεκέμβριος 12, 2014). Η συζήτηση αυτή ήταν καταλυτική για την πορεία της έρευνας καθώς η εστίαση μετατοπίστηκε πλέον στο παιδαγωγικό υπόβαθρο του αναδομημένου ΑΠ με την αξιοποίηση βέβαια των ΤΠΕ. Η πρόταση διδακτορικής διατριβής έγινε αποδεκτή από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης τον Μάρτιο του 2015 και ξεκίνησε πλέον και τυπικά η ερευνητική διαδικασία.

Στον κύκλο αυτό διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, οι στόχοι και υλοποιήθηκε η βιβλιογραφική έρευνα για την σύνδεση της ΕΑΑ με τα οικονομικά μαθήματα σε επίπεδο Δ.Ε. Για την διερεύνηση της διασύνδεσης αυτής (1<sup>ος</sup> στόχος) κρίθηκε σκόπιμο να υπάρξει ένα ερωτηματολόγιο που να απευθύνεται προς τους οικονομολόγους εκπαιδευτικούς (Παράρτημα Ζ: Ερωτηματολόγιο προς οικονομολόγους εκπαιδευτικούς) σε όλη την Ελλάδα. Σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού ήταν η αποτύπωση απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των οικονομολόγων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προοπτική της ενστάλαξης της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων με οικονομικό προσανατολισμό της Δ.Ε. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για

διερεύνηση απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

α) για τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν σήμερα στα μαθήματα που διδάσκουν

β) για τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων οικονομικού προσανατολισμού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

γ) για το πώς αξιολογούν την σημαντικότητα των ζητημάτων της αιεφορίας

δ) για την δυνατότητα ενστάλαξης της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στα μαθήματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με οικονομικό προσανατολισμό και τέλος

ε) για την ανάπτυξη μιας διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής με σκοπό τη δοκιμή στην πράξη διδακτικού περιεχομένου στα μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο τέταρτος στόχος (Πίνακας 1) αποσκοπούσε στην γνωστοποίηση της έρευνας στους εκπαιδευτικούς και την πρόσκληση τους στην σχεδιαζόμενη ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής.

Στην φάση της δράσης αυτού του κύκλου και με βάση και τα πορίσματα της έρευνας τον Φεβρουάριο του 2015 κατασκευάστηκε εκπαιδευτική ιστοσελίδα-ιστότοπος με βασικό σκοπό την συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εντάξουν το όραμα της αιεφορίας στην καθημερινή τους πρακτική. Η ιστοσελίδα-ιστότοπος απαντάει στον 4<sup>ο</sup> στόχο (Πίνακας 1) αλλά και στο ερώτημα της βιωσιμότητας της έρευνας στο μέλλον καθώς αποτελεί σημείο αναφοράς για τους οικονομολόγους εκπαιδευτικούς που θέλουν να εμπλουτίσουν τα μαθήματα τους με το όραμα για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος

Βασικό μέρος του κύκλου αυτού που διήρκησε από το Φεβρουάριο του 2015 έως και τον Αύγουστο του 2016 αποτέλεσε η αποδόμηση και αναδόμηση των ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων με βάση τη μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus. Το αποτέλεσμα της ήταν ένα ΑΠ οικονομικών μαθημάτων με βάση το παιδαγωγικό υπόβαθρο που είχε τεθεί καθώς και η προσέγγιση του 2<sup>ου</sup> και 3<sup>ου</sup> στόχου της διατριβής. Βέβαια η προσέγγιση των παραπάνω στόχων και η υλοποίηση της μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus δεν σταματά εδώ καθώς η διαδικασία αναδόμησης των ΑΠ διατρέχει και τους επόμενους κύκλους της έρευνας.

Αξίζει να αναφερθεί η αρχική δυσκολία στην κατασκευή ενός ΑΠ ως πράξη που να ξεφεύγει από το κλειστό ΑΠ με συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους. Από το προσωπικό

μου ημερολόγιο διαφαίνεται έντονα η αγωνία για το πώς θα διαμορφωθεί ένα ανοικτό ευέλικτο ΑΠ. Ενώ οι αρχικές προσεγγίσεις μου κατέληγαν σε ένα ΑΠ που ήταν απόλυτα συμβατό ανά σχολικό μάθημα οι συζητήσεις με τον επιβλέποντα καθηγητή καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο που τέθηκε «ξεκλείδωσαν» τις δικές μου αγκιστρώσεις για πως μπορεί να δομηθεί το ΑΠ ώστε να είναι συμβατό σε πολλά διαφορετικά οικονομικά μαθήματα και σε διαφορετικές τάξεις, όπως επίσης για το πώς μπορεί να είναι επεκτάσιμο ανάλογα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη φάση της δράσης αυτού του κύκλου και παράλληλα με την αναδόμηση του ΑΠ υλοποίησα στην δική μου τάξη δύο θεματικές ενότητες – σενάρια του αναδομημένου ΑΠ. Άλλωστε όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην έρευνα δράσης ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στην ίδια την ερευνητική εργασία εφόσον και ο ίδιος στοχεύει στον μετασχηματισμό καταρχήν του εαυτού του αλλά και της κοινωνίας. Σκοπός της ενέργειας αυτής, με βασικό ερευνητικό εργαλείο το προσωπικό ημερολόγιο, ήταν η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από το αναδομημένο ΑΠ.

Στη φάση του αναστοχασμού αυτού του κύκλου το αναδομημένο ΑΠ δόθηκε τμηματικά σε τρεις εκπαιδευτικούς οικονομολόγους για να τα σχολιάσουν καθώς και σε έναν εκπαιδευτικό Σχολικό Σύμβουλο Πληροφορικής με εμπειρία στον σχεδιασμό ΑΠ καθώς και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη. Δεν τους δόθηκε καμία προ συμπληρωμένη φόρμα αξιολόγησης για να μην καθοδηγήσει τις απόψεις τους. Από τους τρεις οικονομολόγους ο ένας δεν απέστειλε σχόλια.

Σε αυτήν την φάση της έρευνας αποφασίστηκε οριστικά, μαζί με τον επιβλέποντα καθηγητή, η μορφή της έρευνας ως μία χειραφετική συμμετοχική έρευνα δράσης με ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που θα ήθελαν σε συμμετέχουν σε μία τέτοια διαδικασία. Οι επόμενοι τρεις κύκλοι της έρευνας προσεγγίζουν κυρίως τον 3<sup>ο</sup> και τον 4<sup>ο</sup> στόχο της παρούσας διατριβής με την επισήμανση βέβαια ότι οι στόχοι διατρέχουν συνεχώς όλους τους κύκλους της έρευνας καθώς δεν πρόκειται για μια γραμμική διαδικασία.

### **7.2.2 Β' ερευνητικός κύκλος**

Επιμέρους στόχοι αυτού του ερευνητικού κύκλου ήταν:

α) η συγκρότηση της ερευνητικής ομάδας, δηλαδή της Κοινότητας Πρακτικής

β) η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και των προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων των συν-ερευνητών σε σχέση με τα οικονομικά μαθήματα και την εκπαίδευση για την αειφορία.

γ) Η επιμορφωτική διαδικασία βάση των αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και η συν-διαμόρφωση / αναθεώρηση του ΑΠ από την κοινότητα πρακτικής

Για την προσέγγιση του α' στόχου στάλθηκε e-mail πρόσκληση σε 243 εκπαιδευτικούς οικονομολόγους που είχαν δηλώσει συμμετοχή στην έρευνα δράσης είτε μέσω του αρχικού ερωτηματολογίου είτε μέσω της εκπαιδευτικής ιστοσελίδας-ιστότοπου. Στο e-mail πρόσκληση απάντησαν θετικά δέκα εκπαιδευτικοί και συγκροτήθηκε η ερευνητική ομάδα ως Κοινότητα Πρακτικής με βασικό εργαλείο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης την ηλεκτρονική κοινότητα στο εργαλείο Edmodo. Από τους συν-ερευνητές την σχολική χρονιά που διεξήχθη η έρευνα (σχ. έτος 2016-2017) τρεις υπηρετούσαν στο νομό Ηρακλείου, μία στο νομό Χανίων, μία σε σχολείο του νομού Θεσσαλονίκης, δύο στο νομό Αττικής, μία σε σχολείο του νομού Μεσσηνίας και μία στο νομό Κυκλάδων. Στην έρευνα οι συν-ερευνητές θα αναφέρονται κωδικοποιημένα ως Συν1 (Συν - ερευνητής/τρια 1) , Συν2 (Συν - ερευνητής/τρια 2) κ.τ.λ.

Για την προσέγγιση του β' στόχου απαντήθηκε από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας ένα αρχικό ερωτηματολόγιο (παράρτημα Η: Αρχικό Ερωτηματολόγιο συν-ερευνητών) και επίσης πραγματοποιήθηκε μία ημιδομημένη συνέντευξη των μελών της ερευνητικής ομάδας (παράρτημα Θ: Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών ομάδας συν-ερευνητών).

Με βάση τα αποτελέσματα του αναδιαρθρωμένου σχεδίου ακολούθησε στην φάση της δράσης (προσέγγιση γ' στόχου) η επιμορφωτική διαδικασία μέσω τηλεδιασκέψεων και διαζώσης συνάντησης για όσους κατοικούν στο Ηράκλειο Κρήτης (Παράρτημα Ι: Συζήτηση / αναστοχασμός πριν την εφαρμογή του αναδομημένου ΑΠ) . Επίσης το ΑΠ αναδιαμορφώθηκε από την ερευνητική ομάδα με βάση τις συζητήσεις που προέκυψαν στην ηλεκτρονική κοινότητα. Στο στάδιο αυτό ένας συν-ερευνητής ζήτησε να αποχωρήσει από την έρευνα για προσωπικούς λόγους. Η συμμετοχή του μόνο στην επιμορφωτική φάση δεν θεωρείται επαρκής και έτσι δεν συμπεριλαμβάνεται η συμμετοχή του σε καμία φάση της έρευνας.

Στην φάση του αναστοχασμού του κύκλου συνέβαλλε η κριτική συζήτηση μέσω τηλεδιασκέψεων και η διαζώσης συνάντησης για τους εκπαιδευτικούς που κατοικούν στο Ηράκλειο Κρήτης. Ο δεύτερος κύκλος έρευνας έκλεισε με βάση τους στόχους του και οδήγησε στους επόμενους κύκλους που αφορούσαν πλέον την αξιοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πράξη.

### 7.2.3 Γ' ερευνητικός κύκλος και Δ' ερευνητικός κύκλος

Ο βασικός σκοπός του Γ' και Δ' ερευνητικού κύκλου, που διήρκησε 2 σχολικά έτη, ήταν η αξιοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πράξη από την ομάδα των συν-ερευνητών. Οι στόχοι των κύκλων αυτών αφορούν τη βελτίωση του αναδομημένου ΑΠ από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση την εμπειρία των συν-ερευνητών καθώς και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του αναδομημένου ΑΠ στα πλαίσια της χειραφέτησης των ενδιαφερόμενων μερών με βάση την προοπτική για ένα βιώσιμο μέλλον. Η βελτίωση βέβαια του αναδομημένου ΑΠ διατρέχει όλους τους κύκλους της έρευνας και προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση των συν-ερευνητών. Άλλωστε η εφαρμογή και η αξιολόγηση του αναδομημένου ΑΠ είναι μέρος της μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του αναδομημένου ΑΠ αποτελεί και το 4<sup>ο</sup> βασικό ερευνητικό ερώτημα της διατριβής (Πίνακας 1). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι βασικοί παράμετροι που τέθηκαν ώστε να προσεγγισθεί το ερώτημα αυτό. Οι παράμετροι αυτοί διαμορφώθηκαν βάση του θεωρητικού πλαισίου αλλά και από την ανάλυση των δεδομένων των προηγούμενων κύκλων βάση των προσωπικών θεωριών και πραξιακών γνώσεων των συν-ερευνητών.

<b>Οι παράμετροι αποτίμησης της χειραφέτησης των ενδιαφερόμενων μερών</b>	
<b>Εκπαιδευτικοί (ποιοτική προσέγγιση)</b>	<b>Μαθητές (ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση)</b>
Αναστοχασμός προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων, πρόκληση διδακτικής αλλαγής	Προβληματισμός για στάσεις – αντιλήψεις
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών-μαθητών	Ο Ρόλος μαθητών
Αυθεντική μάθηση	Αυθεντική μάθηση

Εικόνα 15: Η προσέγγιση του 4ου ερευνητικού ερωτήματος για την χειραφέτηση των ενδιαφερόμενων μερών

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς επιδιώκεται ο κριτικός αναστοχασμός των προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων τους στα πλαίσια μιας προσπάθειας

ενδυνάμωσης της χειραφέτησης τους. Στους κύκλους αυτούς με βάση το πλαίσιο διάγνωσης και πρόκλησης διδακτικής αλλαγής που έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, επιδιώκεται ο συνδυασμός δράσης και αναστοχασμού ώστε οι εκπαιδευτικοί με την συνειδητοποίηση του πλαισίου και των διαταραχών α) να οδηγηθούν ενδεχομένως στην διδακτική αλλαγή προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων ώστε να προσεγγίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια ηθική και πολιτική πράξη καθώς και β) να αναπτυχθεί ο γραμματισμός σε ζητήματα αειφορίας (Μακράκης, 2017). Για την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τέθηκε επίσης ως βασική παράμετρος η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία αυτή ως μία κοινωνικό πολιτική προέκταση για το τι είδους πολίτες επιδιώκει η ΕΑΑ. Επίσης, σύμφωνα και με το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε, σημαντική παράμετρος που αποτιμάται είναι το κατά πόσο το αναδομημένο ΑΠ προωθεί κατά τους εκπαιδευτικούς την αυθεντική μάθηση. Τα δεδομένα που αποτιμήθηκαν για τους εκπαιδευτικούς προέρχονται από το προσωπικό ημερολόγιο των συν-ερευνητών, από τις συζητήσεις στην πλατφόρμα Edmodo, από τις τηλεδιασκέψεις και τις δια ζώσεις συναντήσεις (Παράρτημα Κ: Ενδιάμεση συζήτηση ανατροφοδότησης και αναστοχασμού) καθώς και από την συνέντευξη των συν-ερευνητών (Παράρτημα Λ: Συνέντευξη αναστοχασμού συν-ερευνητών).

Όσον αφορά τους μαθητές το αναδομημένο ΑΠ κρίνεται από την δυνατότητα του α) να λειτουργήσει ως αφόρμηση προβληματισμού των μαθητών για τις στάσεις-αντιλήψεις τους σε ζητήματα αειφορίας β) να συμβάλλει στον ενεργό ρόλο των μαθητών μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και γ) να προωθήσει την αυθεντική μάθηση. Για την προσέγγιση του ερωτήματος από την πλευρά των μαθητών αξιοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που απάντησαν οι μαθητές (Παράρτημα Μ: Ερωτηματολόγιο μαθητών), η ομαδική συνέντευξη μαθητών (Παράρτημα Ν: Ομαδική συνέντευξη μαθητών) καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές.

Στο τέλος του τέταρτου κύκλου αποφασίστηκε, σε συζήτηση με τον επιβλέποντα καθηγητή, να ενταχθεί μία σύντομη συζήτηση (Παράρτημα Ξ: Τελική συνέντευξη συν-ερευνητών) με τους συν-ερευνητές, ένα σχολικό έτος μετά την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πράξη. Οι Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης (2006) καθώς και η Φραγκάκη (2008) στα συμπεράσματα των ερευνών τους προτείνουν ως μελλοντική έρευνα να εξετασθεί το κατά πόσο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν την συμμετοχή τους στις έρευνες τους ή αν επανήλθαν σε προηγούμενες πρακτικές. Με βάση λοιπόν αυτήν την εμπειρία υπήρξε μία σύντομη συζήτηση με τους συν-ερευνητές με σκοπό να εξετασθεί πόσοι από τους συν-ερευνητές το σχολικό έτος 2017-2018 αξιοποίησαν το αναδομημένο ΑΠ χωρίς την πίεση ή την



παρότρυνση του ερευνητή και κατά πόσο ενσωμάτωσαν την οπτική της αειφορίας στα μάθημα τους.

Ο τέταρτος κύκλος της έρευνας μπορεί να είναι ο τελευταίος κύκλος αλλά προφανώς μία έρευνα δράσης δεν κλείνει ποτέ εφόσον τα συμπεράσματα της μπορούν να οδηγήσουν σε νέους κύκλους. Άλλωστε ένα ερώτημα που θα μας απασχολήσει στα τελικά συμπεράσματα της έρευνας είναι οι ενδεχόμενοι κύκλοι που μπορεί να έχουν ανοίξει από την παρούσα έρευνα καθώς και η βιωσιμότητα της παρούσας διατριβής.

### **7.3 Τριγωνοποίηση, έλεγχος αξιοπιστίας**

Δεν μπορεί να υποστηριχτεί ότι υπάρχει απόλυτη αξιοπιστία σε μία έρευνα που εντάσσεται στο κριτικό - διαλεκτικό παράδειγμα εφόσον σε αυτό απορρίπτεται η ιδέα της μίας και μοναδικής αλήθειας (Μακράκης, 2005). Εφόσον όμως δεν υπάρχει μια μονοδιάστατη αντικειμενική γνώση δεν μπορεί και να υπάρχει μία αποκλειστική πηγή συλλογής των δεδομένων. Η παρούσα έρευνα επέλεξε την μεθοδολογική τριγωνοποίηση, δηλαδή των συνδυασμό δεδομένων από διαφορετικές πηγές για να ελεγχθεί η συμφωνία στα αποτελέσματα, αλλά και να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους (Robson, 2007). Συγκεκριμένα στην έρευνα συνδυάστηκαν τα ποσοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου των οικονομολόγων εκπαιδευτικών με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την ομάδα συν-ερευνητών μέσα από τις συζητήσεις στις τηλεδιασκέψεις, τις συζητήσεις στην πλατφόρμα Edmodo καθώς και το προσωπικό ημερολόγιο τους. Επίσης για την αποτίμηση του αναδομημένου ΑΠ τα παραπάνω αποτελέσματα συνδυάστηκαν με τα ποσοτικά δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου καθώς και τα ποιοτικά δεδομένα από την ομαδική συνέντευξη μαθητών και το μαθητικό υλικό που προέκυψε από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Γενικότερα, στις ποιοτικές έρευνες υπάρχουν επικρίσεις γιατί το αντικείμενο τους συνήθως αναφέρεται σε ειδική περίπτωση και είναι μη αντιπροσωπευτικό (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Βέβαια μια χειραφετική έρευνα δράσης, όπως αναφέρθηκε, δεν έχει σκοπό να εξάγει γενικευμένα αποτελέσματα αν και τα πορίσματα της μπορεί να είναι συγκρίσιμα εφόσον υπάρχει επαρκής περιγραφή τους, και αυτό είναι η επιλογή της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά τα ποσοτικά δεδομένα ο έλεγχος αξιοπιστίας τους στηρίχθηκε στο δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha, όπως αναφέρονται αναλυτικά τα αποτελέσματα στο επόμενο κεφάλαιο. Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα δύο άτομα που λειτούργησαν ως κριτές, πραγματοποίησαν έλεγχο αξιοπιστίας των θεματικών κατηγοριών που δημιουργήθηκαν από

τον ερευνητή σε αντιπαραβολή με τα δεδομένα. Ο πρώτος κριτής θεώρησε ότι στην κατηγορία διεπιστημονική προσέγγιση υπάρχει μεγάλη ταύτιση δεδομένων με την κατηγορία αυθεντική μάθηση ενώ ο 2<sup>ος</sup> κριτής δεν κατέγραψε κάτι αντίστοιχο. Ο ερευνητής λαμβάνοντας υπόψη ξανά και το θεωρητικό πλαίσιο αναθεώρησε την αρχική του κατηγοριοποίηση και διατήρησε μόνο την κατηγορία αυθεντική μάθηση. Επίσης ο 1<sup>ος</sup> κριτής θεώρησε ότι θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερες υπό-κατηγορίες σχετικά με την πρόκληση της διδακτικής αλλαγής. Ο ερευνητής ανέδειξε δύο κατηγορίες α) την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως ηθικής και πολιτικής πράξης και την ενεργή κατασκευή νοήματος και γνώσης και β) τον γραμματισμό σχετικά με την Αειφορική Δικαιοσύνη. Ο 1<sup>ος</sup> κριτής διαμόρφωσε υπό-κατηγορίες α) αντιμετώπιση σχολικής γνώσης με κριτικό τρόπο β) αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις γ) αλλαγή σε στάσεις και θεωρήσεις και δ) γνώσεις αειφορικών ζητημάτων. Η τέταρτη υποκατηγορία που προτείνει ο κριτής ταυτίζεται με την 2<sup>η</sup> του ερευνητή. Οι πρώτες τρεις υπό-κατηγορίες που πρότεινε οδηγούσαν σε μία τεχνικού και πρακτικού τύπου ανάλυση αποκομμένη από την χειραφετική σκέψη των συν-ερευνητών. Ο ερευνητής σε αυτό το σημείο λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της έρευνας αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο διατήρησε την κατηγοριοποίηση που είχε ορίσει ώστε η εντοπιζόμενη διδακτική αλλαγή να συμβαδίζει με το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον της έρευνας.

## ΜΕΡΟΣ IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 8. Αποτελέσματα του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού κύκλου

Στον 1ο κύκλο της έρευνας διαμορφώθηκαν:

- τα ερευνητικά ερωτήματα και οι στόχοι της παρούσας διατριβής μέσα από την προβληματική της έρευνας η οποία αναδείχθηκε
- υλοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα για την σύνδεση της ΕΑΑ με τα οικονομικά μαθήματα σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα που αφορούσε οικονομολόγους εκπαιδευτικούς και τέλος
- υλοποιήθηκε η αποδόμηση και η αναδόμηση του Αναλυτικού Προγράμματος

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής, οι στόχοι και η προβληματική της έρευνας αναφέρονται εκτενώς στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο της εργασίας. Η βιβλιογραφική έρευνα ανέδειξε αρκετά εν δυνάμει σημεία επαφής των οικονομικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την Αειφορία, όπως επίσης ανέδειξε την αναγκαιότητα αναδόμησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στο θεωρητικό υπόβαθρο της διατριβής.

#### 8.1 Ποσοτική έρευνα – Ερωτηματολόγιο Οικονομολόγων Εκπαιδευτικών

Στην φάση αυτή κρίθηκε σκόπιμο να διασταυρωθούν τα δεδομένα της βιβλιογραφικής έρευνας με μια ποσοτική έρευνα που να απευθύνεται στους οικονομολόγους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με το εργαλείο google forms και οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί απάντησαν μέσω διαδικτύου. Ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στάλθηκε με ηλεκτρονική αλληλογραφία δύο φορές σε όλα τα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 243 εκπαιδευτικοί οικονομολόγοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σύνολο 1737 οικονομολόγων εκπαιδευτικών (Κορδής & Λουκάς, 2015), δηλαδή το 14% του πληθυσμού. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα χωρίς όμως να εξασφαλίζεται βέβαια ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου. Με την επιλογή αυτή όμως καλύπτεται ο τέταρτος στόχος του α' ερευνητικού κύκλου, αλλά και ένας από τους βασικούς στόχους της ευρύτερης διδακτορικής έρευνας, η δημιουργία μιας κρίσιμης μάζας εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εντάξουν στα μαθήματα τους το όραμα για ένα

βιώσιμο μέλλον. Με δεδομένους, λοιπόν, τους περιορισμούς αλλά και τις ανάγκες της έρευνας το δείγμα κρίνεται ικανοποιητικό.

### **8.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα ερωτηματολογίου και δόμηση μεταβλητών**

Για την υλοποίηση της ποσοτικής έρευνας που αναφέρθηκε παραπάνω δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που είναι διαθέσιμο στο παράρτημα Ζ: Ερωτηματολόγιο Οικονομολόγων Εκπαιδευτικών.

Σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού ήταν η αποτύπωση απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των οικονομολόγων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προοπτική της ενστάλαξης της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων με οικονομικό προσανατολισμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για διερεύνηση απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δ.Ε.

- α) για τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν σήμερα στα μαθήματα που διδάσκουν
- β) για τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων οικονομικού προσανατολισμού στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- γ) για το πώς αξιολογούν την σημαντικότητα των ζητημάτων της αειφορίας
- δ) για την δυνατότητα ενστάλαξης της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στα μαθήματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με οικονομικό προσανατολισμό και τέλος
- ε) για την ανάπτυξη μιας διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής με σκοπό τη δοκιμή στην πράξη διδακτικού περιεχομένου στα μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο τέταρτος στόχος αποσκοπούσε στην γνωστοποίηση της έρευνας στους εκπαιδευτικούς και κυρίως την πρόσκληση τους στην σχεδιαζόμενη ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής.

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο και τους παραπάνω στόχους τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της ποσοτικής έρευνας:

- α) Ποιες διδακτικές προσεγγίσεις αξιοποιούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πρακτική τους; Επαληθεύονται προηγούμενες έρευνες που αναφέρουν ότι χρησιμοποιείται κυρίως η διάλεξη (Μπρινιά, 2007; Becker & Watts, 2001) δηλαδή

συμπεριφορικές προσεγγίσεις; Διαφοροποιούνται οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα τα μορφωτικά τους χαρακτηριστικά;

β) Ποια είναι η άποψη των οικονομολόγων εκπαιδευτικών για τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων τους;

γ) Πως αξιολογούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί την σημαντικότητα των ζητημάτων της αιφορίας; Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων τους ανάμεσα στους πυλώνες/διαστάσεις της αιφορίας;

Δ) Θεωρούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει η δυνατότητα ενστάλαξης της αιφορίας στα μαθήματα τους; Υπάρχει διαφοροποίηση για τους εκπαιδευτικούς στα μαθήματα που μπορεί να ενσταλαχτεί η αιφορική οπτική;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα συνέβαλαν στην μετέπειτα πορεία της έρευνας αλλά και στην προσέγγιση των κεντρικών ερευνητικών ερωτημάτων και στόχων της διατριβής

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρία μέρη. Το **πρώτο μέρος** (Μέρος I) αφορούσε τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που το απάντησαν, το **δεύτερο μέρος** (Μέρος II) αφορούσε τις διδακτικές προσεγγίσεις τους και την κριτική στα υπάρχοντα ΑΠ και το **τρίτο μέρος** (Μέρος III) αφορούσε την Βιώσιμη / Αειφόρο Ανάπτυξη και την οικονομική εκπαίδευση.

Το **δεύτερο μέρος** που αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις αποτελείται από δύο σύνθετες μεταβλητές: α) **Συμπεριφορικές διδακτικές προσεγγίσεις** και β) **Επικοινωνιακές - Χειραφετικές διδακτικές προσεγγίσεις**. Οι μεταβλητές αυτές στηρίζονται στο γνωσιακό ενδιαφέρον όπως αυτό αναλύθηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Όσον αφορά την κριτική στο ΑΠ δομήθηκαν δύο σύνθετες μεταβλητές : α) **Ενεργός ρόλος μαθητών** και β) **Αυθεντική μάθηση**. Πρόκειται για μια κατηγοριοποίηση που προέκυψε και ακολουθήθηκε και στην ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων της έρευνας. Η δόμηση των μεταβλητών αυτών, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στηρίζεται στην βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα οικονομικά μαθήματα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς στις δεξιότητες των 10Cs που είναι αναγκαίες να αναπτύξουν οι μαθητές.

Στο **τρίτο μέρος** που αφορά την δυνατότητα ενστάλαξης της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στα μαθήματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με οικονομικό προσανατολισμό δομήθηκαν δύο γενικές κατηγορίες ερωτήσεων. Η πρώτη κατηγορία αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα/θέματα που αφορούν τους πυλώνες της

αιφορίας και η δεύτερη κατηγορία εξετάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών για την δυνατότητα ενστάλαξης της εκπαίδευσης για την αιφορία στα μαθήματα που υπάρχουν στα Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα/θέματα της αιφορίας δομήθηκαν 4 σύνθετες μεταβλητές που αντιστοιχούν στους τέσσερις πυλώνες της αιφορικής δικαιοσύνης, **Κοινωνία, Οικονομία, Περιβάλλον και Πολιτισμός**. Η δεύτερη κατηγορία αφορά άποψη των εκπαιδευτικών για την δυνατότητα ενστάλαξης της εκπαίδευσης για την αιφορία στα οικονομικά μαθήματα.

Τα Αναλυτικά προγράμματα πολλών μαθημάτων (δημοσιευμένα από το 1999) καταλαμβάνουν μία με δύο σελίδες και δεν αποτελούν παρά μία γενική περιγραφή του μαθήματος. Σε αυτά τα μαθήματα δεν υπήρχε υλικό ώστε να υλοποιηθεί το πρωτόκολλο αποδόμησης. Το ερωτηματολόγιο, ωστόσο, έθεσε την ερώτηση στους εκπαιδευτικούς και για αυτά τα μαθήματα για να αποτυπωθεί η άποψη τους σχετικά με την δυνατότητα προσέγγισης της εκπαίδευσης για την αιφορία. Δομήθηκαν τρεις σύνθετες μεταβλητές: α) **με πλήρη ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας** και β) **με περιορισμένο ΑΠ**, γ) **Μαθήματα που δεν εντάχθηκαν στο Λύκειο**. Ο διαχωρισμός ανάμεσα στην α' και β' μεταβλητή γίνεται γιατί στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν έχοντας επίγνωση του ΑΠ ενώ στην δεύτερη περίπτωση στηρίζονται αποκλειστικά προφανώς στο βιβλίο που διδάσκεται. Επίσης τα μαθήματα που ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία αποτελούν κυρίως θεματικές περιοχές που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα κύριο γνωστικό αντικείμενο. Η γ' μεταβλητή αφορά μαθήματα που είχαν εξαγγελθεί το σχολικό έτος 2015-2016 ότι θα ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά τελικά δεν δημιουργήθηκαν. Για τα μαθήματα αυτά το ερωτηματολόγιο είχε ζητήσει την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν πιστεύουν ότι θα τους δίνουν την δυνατότητα να προσεγγίσουν το πεδίο της Βιώσιμης Ανάπτυξης και έτσι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν για αυτά τα μαθήματα κρίνοντας μόνο από το τίτλο του μαθήματος.

Για την επεξεργασία των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

### **8.1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας Μεταβλητών Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικών**

Για να θεωρηθεί η αξιοπιστία των μεταβλητών ως εξαιρετικά καλή οι τιμές του Cronbach's Alpha πρέπει να είναι  $\alpha \geq 0,9$ , ενώ για τιμές ανάμεσα στο 0.8 με 0.9 το υπόδειγμα θεωρείται καλό. Αποδεκτό θεωρείται το υπόδειγμα για τιμές 0.7 έως  $<0,8$ , ενώ για τιμές μικρότερες του 0,7 η αξιοπιστία της μεταβλητής θεωρείται αμφισβητήσιμη (George & Mallery, 2003).

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας της μεταβλητής **Συμπεριφορικές διδακτικές προσεγγίσεις** που αποτελείται από δύο επιμέρους μεταβλητές ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  (Alpha) είναι 0,700 που θεωρείται ικανοποιητικός. Οι μεταβλητές αυτές είναι οι V9 Εισήγηση-Διάλεξη και V10 Ερωτήσεις-Απαντήσεις.

<b>Αξιοπιστία</b>	
Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
.700	2

Πίνακας 9: Ο δείκτης αξιοπιστίας  $\alpha$  για την σύνθετη μεταβλητή Συμπεριφορικές

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας της μεταβλητής **Χειραφαιτικές διδακτικές προσεγγίσεις** που αποτελείται από έντεκα επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  (Alpha) είναι 0,870 που θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός.

<b>Αξιοπιστία</b>	
Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
.870	11

Πίνακας 10: Ο δείκτης αξιοπιστίας  $\alpha$  για την σύνθετη μεταβλητή Χειραφαιτικές διδακτικές προσεγγίσεις

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 11 υπάρχει μόνο μία μεταβλητή (Συζήτηση) που αν διαγραφεί (Cronbach's Alpha if Item Deleted) θα ανέλθει ο συντελεστής σε 0,873. Η διαφορά αυτή του συντελεστή  $\alpha$  είναι πολύ μικρή και ο ερευνητής θεωρεί βάση του θεωρητικού υπόβαθρου ότι μπορεί να την διατηρήσει.

<b>Μεταβλητές</b>	<b>Η τιμή του Cronbach's Alpha αν διαγραφεί μεταβλητή</b>
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Συζήτηση	.873
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Ομαδικές εργασίες	.853
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Ατομικές εργασίες	.869
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Μελέτη περίπτωσης	.852
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Παρουσιάσεις μαθητών	.851
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Καταιγισμός ιδεών	.859
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Παιχνίδι ρόλων	.858
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Μελέτη περίπτωσης πραγματική ζωή	.852
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; βιωματικά σενάρια	.858
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Κριτική, σχολιασμός εργασιών	.862
Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις; Μικρές έρευνες μαθητών	.859

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ανάλυσης ελέγχου αξιοπιστίας της σύνθετης μεταβλητής Εποικοδομητικές - Χειραφετικές διδακτικές προσεγγίσεις

Για την σύνθετη μεταβλητή **Ενεργός ρόλος μαθητών** που αποτελείται από 8 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές και αποτυπώνει την άποψη των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο τα ισχύοντα ΑΠ προωθούν ένα ενεργό και δημιουργικό ρόλο των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  (Alpha) είναι 0,908 που είναι αρκετά ικανοποιητικός. Δεν υπάρχει κάποια μεταβλητή που αν απαλειφθεί θα αυξήσει τον συντελεστή αξιοπιστίας.

Για την σύνθετη μεταβλητή **Αυθεντική Μάθηση** που αποτελείται από 9 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές και αποτυπώνει την άποψη των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο τα ισχύοντα ΑΠ προωθούν την αυθεντική μάθηση ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  (Alpha) είναι 0,931. Δεν υπάρχει κάποια μεταβλητή που αν απαλειφθεί θα αυξήσει τον συντελεστή αξιοπιστίας. Η σύνθετη αυτή μεταβλητή στηρίζεται θεωρητικά στην αυθεντική μάθηση, στην



διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, στη προβληματοκεντρική μάθηση όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο.

Για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα/θέματα της αειφορίας δομήθηκαν 4 σύνθετες μεταβλητές που αντιστοιχούν στους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης. Η σύνθετη μεταβλητή **Περιβάλλον** αποτελείται από 5 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές με συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha = 0,756$  που θεωρείται αποδεκτός. Η σύνθετη μεταβλητή **Οικονομία** αποτελείται από 9 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές με συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha = 0,883$  που θεωρείται ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Η σύνθετη μεταβλητή **Πολιτισμός** αποτελείται από 2 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές με συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha = 0,746$  ενώ η σύνθετη μεταβλητή **Κοινωνία** αποτελείται από 6 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές με συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha = 0,850$ . Σε καμία μεταβλητή δεν βελτιώνεται ο συντελεστής αξιοπιστίας αν παραλείψουμε επιμέρους μεταβλητή.

Για την σύνθετη μεταβλητή **Με ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας** που αποτελείται από έξι επιμέρους μεταβλητές ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 0,741. Υπάρχει μία μεταβλητή (μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας) που αν διαγραφεί θα ανέλθει ο συντελεστής σε 0,747 αλλά επειδή δεν πρόκειται για ουσιαστική αύξηση του συντελεστή και επειδή το μάθημα ανήκει στα βασικά μαθήματα της οικονομικής κατεύθυνσης ο ερευνητής το διατηρεί. Στο μάθημα αυτό το ΑΠ είναι πολύ περιορισμένο αλλά υπάρχουν οδηγίες διδασκαλίας καθώς και αναλυτικό βιβλίο καθηγητή.

Για την σύνθετη μεταβλητή **Με περιορισμένο ΑΠ** που αποτελείται από έντεκα επιμέρους μεταβλητές ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 0,958 και δεν υπάρχει μεταβλητή που αν παραληφθεί θα βελτιώσει τον συντελεστή. Για την σύνθετη μεταβλητή **Μαθήματα που δεν εντάχθηκαν στο Λύκειο** που αποτελείται από έντεκα επιμέρους μεταβλητές (μαθήματα) ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 0,944 και δεν υπάρχει μεταβλητή που αν παραληφθεί θα βελτιώσει τον συντελεστή.

### 8.1.3 Μέρος I: Ατομικά Χαρακτηριστικά

Το 60% των εκπαιδευτικών που απάντησαν είναι γυναίκες, ενώ το 86,8% των εκπαιδευτικών που απάντησαν είναι από 25 ετών έως 54 ετών. Το 60% των εκπαιδευτικών όταν απάντησε το ερωτηματολόγιο δίδασκε σε Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), το 25% σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), το 8% δίδασκε και σε ΓΕΛ και σε ΕΠΑΛ ενώ μόλις το 4,5% υπηρετούσε σε διοικητική θέση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι σπουδές των εκπαιδευτικών που απάντησαν. Το 19% κατέχει και δεύτερο πτυχίο από ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 48% κατέχει μεταπτυχιακές σπουδές ενώ το 47,3% των ερωτηθέντων κατέχει τίτλο εκπαιδευτικής επάρκειας. Το 80% έχει λάβει την πιστοποίηση Τ.Π.Ε. Α' επιπέδου. Το 88% δηλώνει ότι έχει άριστη ή καλή γνώση-εξοικείωση με Τ.Π.Ε. Περίπου το 36% του δείγματος έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία πάνω από δεκαπέντε έτη ενώ περίπου το 35% έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία έως εννέα έτη.

#### 8.1.4 Μέρος II: Διδακτικές προσεγγίσεις, κριτική στα υπάρχοντα ΑΠ, διατύπωση και έλεγχος υποθέσεων

Τα συμπεράσματα από αυτό το μέρος της έρευνας παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον για τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα τους. Όσον αφορά τις **Συμπεριφορικές διδακτικές προσεγγίσεις** ο μέσος των απαντήσεων είναι 2,5407 με βάση την κλίμακα 1-4 όπου 4=πολύ συχνά και 1=καθόλου. Όπως προκύπτει και από τον παρακάτω πίνακα περίπου το 79,8% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί συμπεριφορικές διδακτικές προσεγγίσεις συχνά (με ποσοστό 62,9%) και πολύ συχνά (16,9%).

Συμπεριφορικές διδακτικές προσεγγίσεις			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1.40	5	2.1	2.1
1.60	8	3.3	5.3
1.80	14	5.8	11.1
Μερικές φορές	22	9.1	20.2
2.20	40	16.5	36.6
2.40	34	14.0	50.6
2.60	33	13.6	64.2
2.80	25	10.3	74.5
Συχνά	21	8.6	83.1
3.20	21	8.6	91.8
3.40	8	3.3	95.1
3.60	3	1.2	96.3
3.80	6	2.5	98.8
Πολύ συχνά	3	1.2	100.0
Total	243	100.0	

Πίνακας 12: Η συχνότητα των Συμπεριφορικών διδακτικών προσεγγίσεων που ακολουθούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί

Όσον αφορά τις **Εποικοδομητικές - Χειραφετικές διδακτικές προσεγγίσεις** ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,34 ενώ όπως προκύπτει και από τον παρακάτω πίνακα μόλις το 9,9% τις αξιολογεί πολύ συχνά.

<b>Εποικοδομητικές - Χειραφετικές διδακτικές προσεγγίσεις</b>			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ποτέ	2	.8	.8
1.17	7	2.9	3.7
1.33	18	7.4	11.1
1.50	12	4.9	16.0
1.67	21	8.6	24.7
1.83	21	8.6	33.3
Μερικές φορές	32	13.2	46.5
2.17	21	8.6	55.1
2.33	35	14.4	69.5
2.50	20	8.2	77.8
2.67	21	8.6	86.4
2.83	8	3.3	89.7
Συχνά	5	2.1	91.8
3.17	9	3.7	95.5
3.33	4	1.6	97.1
3.50	2	.8	97.9
3.67	2	.8	98.8
3.83	1	.4	99.2
Πολύ συχνά	2	.8	100.0
Total	243	100.0	

Πίνακας 13: Η συχνότητα των Εποικοδομητικών - Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων που ακολουθούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί

Η διαφορά που προκύπτει των μέσων των δύο μεταβλητών που αφορούν τις διδακτικές προσεγγίσεις και που δείχνει ότι οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα τις Συμπεριφορικές διδακτικές προσεγγίσεις έναντι των Εποικοδομητικών – Χειραφετικών προσεγγίσεων είναι αναγκαίο να ελεγχθεί αν είναι στατιστικά σημαντική. Άλλωστε στο θεωρητικό υπόβαθρο αναδείχθηκε ότι η διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων κυριαρχείται από τη μέθοδο της διάλεξης – εισήγησης (Μπρινιά, 2007; Becker & Watts, 2001) στοιχείο που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Για να ελεγχθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων των δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική διαδικασία Paired-Samples T-Test. Οι στατιστικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

**H<sub>0</sub>** : Η μέση χρήση Συμπεριφορικών διδακτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους πρακτική είναι ίση με τη μέση χρήση των Εποικοδομητικών – Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους πρακτική

**H<sub>1</sub>** : Η μέση χρήση Συμπεριφορικών διδακτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους πρακτική είναι διαφορετική με τη μέση χρήση των Εποικοδομητικών – Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους πρακτική

<b>Paired-Samples T-Test</b>								
	Μέσος (Mean)	Αριθμός (N)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)	Τυπικό σφάλμα μέσου (Std. Error Mean)				
Συμπεριφορικές	2.5407	243	.55128	.03536				
Εποικοδομητικές Χειραφετικές	2.3412	243	.53913	.03459				
<b>Συσχέτιση ζεύγους</b>								
	N	Συσχέτιση	Sig.					
Συμπεριφορικές & Εποικοδομητικές - Χειραφετικές	243	.928	.000					
<b>Συσχετισμένα δείγματα</b>								
	Paired Differences					t	β.ε. (df)	Δικατάληκτο επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed)
	Μέσος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)	Τυπικό σφάλμα μέσου (Std. Error Mean)	Διάστημα εμπιστοσύνης 95% (Confidence Interval of the Difference)				
				Μικρότερο Lower	Μεγαλύτερο Upper			
Συμπεριφορικές & Εποικοδομητικές - Χειραφετικές	.19955	.20682	.01327	.17342	.22569	15.040	242	.000

Πίνακας 14: Τα αποτελέσματα του Paired-Samples T-Test για τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί

Τα αποτελέσματα του Paired-Samples T-Test παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα. Στο πρώτο μέρος του πίνακα ο οποίος τιτλοφορείται Paired Samples Statistics (Στατιστικά Ζεύγους) εμφανίζεται για κάθε μεταβλητή ο μέσος όρος, όπου εμφανίζεται η διαφορά υπέρ των Συμπεριφορικών διδακτικών προσεγγίσεων. Στο δεύτερο μέρος του πίνακα παρατηρούμε

ότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι  $r=0.928$  με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p<0.001$ . Επομένως η συσχέτιση είναι ισχυρή και στατιστικά σημαντική και έτσι δικαιολογείται η χρήση της παραμετρικής διαδικασίας Paired-Samples T-Test.

Στο τρίτο μέρος του πίνακα παρατηρούμε ότι το δικατάληκτο επίπεδο σημαντικότητας (Sig. 2-tailed) είναι στατιστικά σημαντικό, καθώς η τιμή του  $t$  είναι 15.040 με βαθμούς ελευθερίας, (df) 242 στο επίπεδο  $p<0.001$  και συνεπώς **απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση  $H_0$** . Η κατεύθυνση της διαφοράς εντοπίζεται από την οπτική εξέταση των μέσων τιμών των δύο συσχετισμένων μεταβλητών στο πρώτο μέρος του πίνακα.

Επομένως η παρούσα έρευνα επαληθεύει το θεωρητικό υπόβαθρο (Μπρινιά, 2007; Becker & Watts, 2001) και αναδεικνύει ότι η μέση χρήση Συμπεριφορικών διδακτικών προσεγγίσεων είναι μεγαλύτερη από την μέση χρήση Εποικοδομητικών – Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων. Τα δεδομένα αυτά (α' κύκλος της έρευνας) αναδεικνύουν την ανάγκη ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών σε μια χειραφετική διαδικασία και επιβεβαιώνουν την επιλογή της έρευνας δράσης να αξιοποιήσει το πλαίσιο πρόκλησης διδακτικής αλλαγής όπως αυτό αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο.

Εστιάζοντας στις επιμέρους μεταβλητές των διδακτικών προσεγγίσεων παρατηρείται ότι κυρίαρχο ρόλο στις επιλογές των εκπαιδευτικών στην καθημερινή διδακτική τους προσέγγιση έχουν η εισήγηση (87,2% πολύ συχνά και συχνά), οι ερωτήσεις - απαντήσεις (93,8% πολύ συχνά και συχνά) και η συζήτηση (91,% πολύ συχνά και συχνά). Παρατηρείται βέβαια σε μικρότερη συχνότητα, χωρίς όμως να είναι αμελητέα, η χρήση ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Ο καταγισμός ιδεών είναι μια διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν οι μισοί περίπου καθηγητές στην καθημερινότητα τους πολύ συχνά ή συχνά (51%) όπως και η μελέτη περίπτωσης με θέματα-ζητήματα από την πραγματική ζωή (48,1%).

Οι ατομικές εργασίες είναι συχνότερες στην επιλογή των εκπαιδευτικών από ότι οι ομαδικές εργασίες (44,4% έναντι 33,7%) ενώ μόλις το 23,9% των εκπαιδευτικών (πολύ συχνά και συχνά) ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξετάσουν κριτικά εργασίες συμμαθητών τους.

Οι υπόλοιπες ενεργητικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις όπως βιωματικές μέθοδοι, παιχνίδι ρόλων και έρευνες μαθητών παρουσιάζουν συχνότητα (πολύ συχνά και συχνά) περίπου 20%. Η απάντηση στο ερωτηματολόγιο «μερικές φορές» σε όλες τις ενεργητικές διδακτικές προσεγγίσεις συγκέντρωσε από 37% έως 50% ενώ το 48% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συχνά και πολύ συχνά χρησιμοποιεί συνδυασμούς όλων των παραπάνω διδακτικών προσεγγίσεων.

Για τις ανάγκες σχεδιασμού της έρευνας δράσης είναι ενδιαφέρον ότι αναδείχθηκε διαφορά στη μέση χρήση των Εποικοδομητικών – Χειραφετικών προσεγγίσεων ανάμεσα σε αυτούς που κατέχουν πιστοποιημένη παιδαγωγική επάρκεια από αυτούς που δεν έχουν. Η παιδαγωγική επάρκεια είναι μια πιστοποίηση που διασφαλίζει ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια και προσφέρεται κυρίως από την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) αλλά και από Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά τμήματα με διάρκεια εκπαίδευσης περίπου ένα σχολικό έτος.

Με την αξιοποίηση της ανεξάρτητης μεταβλητής V5 και της εξαρτημένης σύνθετης μεταβλητής Εποικοδομητικές – Χειραφετικές διδακτικές προσεγγίσεις υλοποιήθηκε η παραμετρική διαδικασία Independent Samples T-Test. Οι στατιστικές υποθέσεις διατυπώθηκαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των οικονομολόγων εκπαιδευτικών που έχουν λάβει παιδαγωγική επάρκεια και αυτών που δεν έχουν λάβει σε σχέση με την αξιοποίηση των Εποικοδομητικών – Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων στην καθημερινή τους πρακτική.

**H<sub>1</sub>** : Υπάρχει διαφορά μεταξύ των οικονομολόγων εκπαιδευτικών που έχουν λάβει παιδαγωγική επάρκεια και αυτών που δεν έχουν λάβει σε σχέση με την αξιοποίηση των Εποικοδομητικών – Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων στην καθημερινή τους πρακτική.

Τα αποτελέσματα της παραμετρικής διαδικασίας Independent Samples T-Test παρουσιάζονται στον πίνακα 15. Στο πρώτο μέρος του πίνακα, ο οποίος τιτλοφορείται ως Group Statistics (Στατιστικά ομάδας), προκύπτει ότι υπάρχει μια διαφορά στο μέσο όρο αυτών που έχουν λάβει παιδαγωγική επάρκεια (2,41) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν λάβει (2,27) στην αξιοποίηση των Εποικοδομητικών – Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων. Από το σύνολο του δείγματος 128 άτομα δεν έχουν λάβει παιδαγωγική επάρκεια ενώ 115 έχουν λάβει κάποιο πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας.

Από το δεύτερο μέρος του πίνακα αποδεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων (Equal variances assumed) εφόσον το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας της διακύμανσης που αποδίδεται με την αξία του F (3.055) είναι  $p=0.082 > 0.05$ . Επομένως επιλέγεται η τιμή  $t=2.081$  με  $d.f.=241$  όπου το Sig(2-tailed)  $p=0.038 < 0.05$  **και έτσι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H<sub>0</sub>**. Συνεπώς επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που έχουν λάβει παιδαγωγική επάρκεια με αυτούς που δεν έχουν λάβει σε σχέση με την αξιοποίηση των Εποικοδομητικών – Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων στην καθημερινή τους πρακτική. Το αποτέλεσμα αυτό αν και είναι λογικά αναμενόμενο είναι χρήσιμο γιατί μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στην

συγκρότηση της ερευνητικής ομάδας όσο και στην διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών της ομάδας αυτής.

T-test										
		Παιδαγωγική επάρκεια		Αριθμός (N)		Μέσος (Mean)		Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)		Τυπικό σφάλμα μέσου (Std. Error Mean)
Επικοινωνιακές – Χειραφετικές	οχι			128		2.2734		.49022		.04333
	ναι			115		2.4166		.58173		.05425
Αποτελέσματα ανάλυσης t-test ανεξάρτητων δειγμάτων										
		Έλεγχος ίσων διακυμάνσεων κατά Levene		t-test για την ισότητα των μέσων						
		F	Sig.	t	β.ε. (df)	Δικατάληκτο επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed)	Διαφορά Μέσων (Mean Difference)	Τυπικό σφάλμα διασποράς (Std. Error Difference)	Διάστημα εμπιστοσύνης 95% (Confidence Interval of the Difference)	
									Μικρότερο (Lower)	Μεγαλύτερο (Upper)
Επικοινωνιακές – Χειραφετικές	Ίσες διακυμάνσεις	3.055	.082	-2.081	241	.038	-.14316	.06880	-.27869	-.00764
	Άνισες διακυμάνσεις			-2.062	224.019	.040	-.14316	.06943	-.27998	-.00635

Πίνακας 15: Αποτελέσματα Independent Samples T-test για την σχέση παιδαγωγικής επάρκειας και Επικοινωνιακών - Χειραφετικών διδακτικών προσεγγίσεων

Χρήσιμα για τις ανάγκες της έρευνας αποτελούν τα αποτελέσματα και της επόμενης μεταβλητής που περιέχεται στο Μέρος II του ερωτηματολογίου και αφορά την κριτική των εκπαιδευτικών για τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) των οικονομικών μαθημάτων. Και οι δύο σύνθετες μεταβλητές (Ενεργός ρόλος και Αυθεντική μάθηση) παρουσιάζουν περίπου τις ίδιες απαντήσεις. Περίπου το 51% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα ισχύοντα ΑΠ προωθούν τον ενεργό ρόλο και την αυθεντική μάθηση ενώ το 30% με 35% διαφωνεί. Τα δεδομένα συνηγορούν με την βιβλιογραφική έρευνα που υποστηρίζει ότι τα ισχύοντα ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων χρίζουν επικαιροποίησης, εμπλουτισμού και σύνδεση τους με την αληθινή ζωή όπως και ότι είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός τους με εναλλακτικές μεθόδους

διδασκαλίας ώστε να ενισχυθεί ο ρόλος των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαγουλα, 2009; Μπρινιά 2007; Μακρίδου – Μπούσιου 2006; Γάτσιος, 2017; Μπρινια & Χρυσσαφίδης, 2010).

Εστιάζοντας στις επιμέρους μεταβλητές η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επίσης θεωρεί ότι τα Α.Π. δεν προωθούν (Μερικώς διαφωνώ και Διαφωνώ απόλυτα): την συνεργατικότητα και την επικοινωνία (55%), βιωματική μάθηση (59,3%), την δημιουργικότητα και την καινοτομία (66,3%), την διεπιστημονική-ολιστική προσέγγιση των θεμάτων (55,6%), τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης (56,8%), την νέα γνώση βασισμένο σε προηγούμενες εμπειρίες (52,7%), την αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων και γνώσεων (52,3%), την δόμηση ενός δικτύου μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές (56,8%), το να οδηγούνται οι μαθητές σε λιγότερο εγώ - κεντρικές πρακτικές (65,8%) και την συνεργασία σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον (55,6%).

#### **8.1.5 Μέρος ΙΙΙ, Βιώσιμη Ανάπτυξη και οικονομική εκπαίδευση, διατύπωση και έλεγχος υποθέσεων**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα/θέματα της αειφορίας δομήθηκαν τέσσερις σύνθετες μεταβλητές που αντιστοιχούν στους τέσσερις πυλώνες της αειφορίας: Κοινωνία, Οικονομία, Περιβάλλον και Πολιτισμός. Οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν μια σειρά από ζητήματα που ανήκουν στους παραπάνω πυλώνες σε μια κλίμακα από 1:Καθόλου σημαντικό έως 4: Πάρα πολύ σημαντικό.

Για να συγκριθούν οι παραπάνω μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε η απαραμετρική διαδικασία Friedman. Το κριτήριο Friedman ταξινομεί τις τιμές των μεταβλητών για κάθε υποκείμενο της έρευνας ξεχωριστά και υπολογίζει το μέσο κατάταξης των ταξινομημένων τιμών για κάθε μεταβλητή (Μακράκης, 2005). Οι στατιστικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην αξιολόγηση των ζητημάτων της αειφορίας ανάμεσα στους πυλώνες Περιβάλλον, Οικονομία, Πολιτισμός και Κοινωνία ανάμεσα στους οικονομολόγους εκπαιδευτικούς.

**H<sub>1</sub>** : Αναμένονται σημαντικές διαφορές στην αξιολόγηση των ζητημάτων της αειφορίας ανάμεσα στους πυλώνες Περιβάλλον, Οικονομία, Πολιτισμός και Κοινωνία ανάμεσα στους οικονομολόγους εκπαιδευτικούς.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διαδικασίας Friedman. Στο πρώτο μέρος του πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι κατάταξης για κάθε μεταβλητή.



Παρατηρείται ότι η μεγαλύτερη κατάταξη αφορά τον πυλώνα Κοινωνία με 3,15 ενώ η χαμηλότερη κατάταξη αφορά τον πυλώνα Οικονομία με 1,85.

Κατάταξη	
	Μέση κατάταξη
Περιβάλλον	2.97
Οικονομία	1.85
Πολιτισμός	2.03
Κοινωνία	3.15
Friedman test	
N	243
Chi-Square	231.869
β.ε. (df)	3
Asymp. Sig.	.000

Πίνακας 16: Το κριτήριο Friedman όπου αναδεικνύει την αναγκαιότητα για τον αιφορικό γραμματισμό των εκπαιδευτικών στα οικονομικά ζητήματα

Στο δεύτερο μέρος του πίνακα τα αποτελέσματα δείχνουν ότι  $\text{Chi-Square}=231.869$  με επίπεδο σημαντικότητας  $\text{Asymp. Sig } p<0.001$  που σημαίνει ότι **απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και αποδεχόμαστε την εναλλακτική**. Η οπτική εξέταση των τιμών των μέσων κατάταξης μπορεί να μας δείξει τις διαφορές στην αξιολόγηση των ζητημάτων της αιφορίας ανάμεσα στους πυλώνες Περιβάλλον, Οικονομία, Πολιτισμός και Κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνία και το περιβάλλον και λιγότερο σε ζητήματα του πολιτισμού και της οικονομίας. Το αποτέλεσμα αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί αναδεικνύει την αναγκαιότητα όλης της παρούσας έρευνας εφόσον οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τελευταία ως προς την σημαντικότητα τα ζητήματα του πυλώνα της Οικονομίας. Αναδεικνύεται, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό η ανάγκη αιφορικού γραμματισμού των οικονομολόγων εκπαιδευτικών κυρίως στον πυλώνα της Οικονομίας. Επίσης είναι σημαντικό το αποτέλεσμα αυτό να αξιοποιηθεί στην διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών της ερευνητικής ομάδας ώστε να αποτυπωθούν οι προσωπικές προσεγγίσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα ζητήματα αιφορίας.

Επίσης ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ότι η ευαισθησία των εκπαιδευτικών στον πυλώνα οικονομία ελέγχθηκε με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλλο και ηλικιακό γκρουπ και απέδωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Οι έλεγχοι αυτοί δε βασίστηκαν σε κάποιο προηγούμενο θεωρητικό υπόβαθρο εφόσον δεν υπάρχουν προηγούμενες έρευνες σε αυτό το πεδίο αλλά κρίθηκαν απαραίτητες από τον ερευνητή κυρίως για την συγκρότηση της ερευνητικής ομάδας.

Στο ερωτηματολόγιο ορίστηκαν τέσσερα ηλικιακά γκρουπ, το 1<sup>ο</sup>: 25-34, το 2<sup>ο</sup>: 35-44, το 3<sup>ο</sup>: 45-54 και το 4<sup>ο</sup>: 55-65. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση της μέσης τιμής της σημαντικότητας των ζητημάτων του πυλώνα Οικονομία με βάση το ηλικιακό γκρουπ των εκπαιδευτικών. Η εξέταση για ακραίες τιμές, μη κανονικές κατανομές και ο έλεγχος ομοιογένειας έδειξε την καταλληλότητα του ζητούμενου ελέγχου με την παραμετρική διαδικασία ONE-WAY ANOVA. Οι υποθέσεις διατυπώθηκαν ως εξής:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών γκρουπ όσον αφορά την αξιολόγηση των ζητημάτων της αειφορίας του πυλώνα Οικονομία.

**H<sub>1</sub>** : Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών γκρουπ όσον αφορά την αξιολόγηση των ζητημάτων της αειφορίας του πυλώνα Οικονομία.

Στο πρώτο μέρος του πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των περιγραφικών στατιστικών όπου παρατηρείται από την στήλη των μέσων (Mean) η ευαισθησία στα ζητήματα του πυλώνα Οικονομία να αυξάνεται καθώς αυξάνεται και η ηλικία των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο μέρος του πίνακα παρουσιάζεται το αποτέλεσμα του ελέγχου της ομοιογένειας των διακυμάνσεων. Το επίπεδο σημαντικότητας δεν είναι στατιστικά σημαντικό ( $p > 0.05$  εφόσον  $p = 0.267$ ) που σημαίνει ότι οι διακυμάνσεις παρουσιάζουν ομοιογένεια και επομένως μπορεί να υλοποιηθεί η διαδικασία ONE-WAY ANOVA.

Πυλώνας Οικονομία								
	N	Μέσος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Διάστημα εμπιστοσύνης 95% Confidence Interval for Mean		Μικρότερο Minimum	Μεγαλύτερο Maximum
					Κατώτατο όριο Lower Bound	Ανώτερο Όριο Upper Bound		
25-34	22	3.0758	.60605	.12921	2.8070	3.3445	2.00	4.00
35-44	85	3.2902	.54002	.05857	3.1737	3.4067	1.44	4.00
45-54	104	3.3835	.44603	.04374	3.2968	3.4703	2.22	4.00
55-65	32	3.5139	.48535	.08580	3.3389	3.6889	2.44	4.00
Total	243	3.3402	.50988	.03271	3.2758	3.4046	1.44	4.00
Έλεγχος ομοιογένειας Οικονομία								
Levene Statistic	β.ε. (df1)	β.ε. (df1)	Sig.					
1.325	3	239	.267					

Πίνακας 17: Αποτελέσματα περιγραφικών στατιστικών και ελέγχου ομοιογένειας των διακυμάνσεων της σύνθετης μεταβλητής Οικονομία και της μεταβλητής Ηλικιακό γκρουπ

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διαδικασίας ONE-WAY ANOVA. Το (Sig)  $p = 0.010 < 0.05$  που σημαίνει ότι **υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συγκρινόμενων μέσων**. Ο λόγος  $F = 3866$  δείχνει αν οι δύο μη συσχετισμένες

ομάδες τιμών διαφέρουν στις διακυμάνσεις γύρω από το μέσο όρο ενώ μια υψηλή τιμή σημαίνει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους και αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης (Μακράκης, 2015).

ANOVA					
Οικονομία					
	Αθροισμα τετραγώνων Sum of Squares	β.ε. (df)	Μέσο τετράγωνου Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων	2.912	3	.971	3.866	.010
Ανάμεσα στις ομάδες	60.003	239	.251		
Σύνολο	62.914	242			

Πίνακας 18: Τα αποτελέσματα της διαδικασίας ONE-WAY ANOVA για τον πυλώνα Οικονομία και το Ηλικιακό γκρουπ.

Πολλαπλές συγκρίσεις, τεστ Scheffe						
(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Διαφορά μέσου Mean Difference (I-J)	Τυπικό σφάλμα Std. Error	Sig.	Διάστημα εμπιστοσύνης (95% Confidence Interval)	
					Lower Bound	Upper Bound
25-34	35-44	-.21444	.11986	.364	-.5519	.1230
	45-54	-.30779	.11758	.080	-.6388	.0233
	55-65	-.43813*	.13877	.020	-.8288	-.0474
35-44	25-34	.21444	.11986	.364	-.1230	.5519
	45-54	-.09335	.07326	.655	-.2996	.1129
	55-65	-.22369	.10392	.204	-.5163	.0689
45-54	25-34	.30779	.11758	.080	-.0233	.6388
	35-44	.09335	.07326	.655	-.1129	.2996
	55-65	-.13034	.10129	.647	-.4155	.1548
55-65	25-34	.43813*	.13877	.020	.0474	.8288
	35-44	.22369	.10392	.204	-.0689	.5163
	45-54	.13034	.10129	.647	-.1548	.4155
Οικονομία						
Ηλικία	N	alpha = 0.05				
		1	2			
25-34	22	3.0758				
35-44	85	3.2902	3.2902			
45-54	104	3.3835	3.3835			
55-65	32		3.5139			
Sig.		.055	.257			

Πίνακας 19: Ελεγχος πολλαπλών συγκρίσεων, τεστ Scheffe Multiple Comparison Test, για τον πυλώνα Οικονομία και το ηλικιακό γκρούπ

Για να εξετασθεί σε ποια ζεύγη των μέσων μπορούν να ανιχνευθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές επιλέχθηκε ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων με το τεστ Scheffe Multiple Comparison Test (πίνακας 19).

Το τεστ δείχνει μια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο ηλικιακό γκρουπ 25-34 με το γκρουπ 55-65 εφόσον σε αυτό το ζεύγος το  $p=0.02 < 0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε ζητήματα αειφορίας του πυλώνα Οικονομία σε σχέση με τους μικρότερους σε ηλικία. Καθώς δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη προηγούμενη έρευνα για να βασισθεί ο ερευνητής μόνο υποθέσεις μπορούν να γίνουν για το λόγο που συμβαίνει αυτό. Ο έλεγχος για αντίστοιχη διαφορά ανάμεσα στα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και ευαισθησίας στα ζητήματα της οικονομίας δεν ανέδειξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Ο έλεγχος με τους υπόλοιπους πυλώνες και το ηλικιακό γκρουπ ανέδειξε πολύ μικρές διαφορές οι οποίες όμως είναι στατιστικά μη σημαντικές. Ο ερευνητής εκτιμά με βάση προηγούμενες έρευνες (Μπαρμπέρη, 2005; Καραμέρης, Ράγκου, & Παπανικολάου, 2006) πως οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την έννοια της αειφορίας κυρίως με περιβαλλοντικά προβλήματα και όχι τόσο με οικονομικά ζητήματα. Πιθανόν αυτή η σύνδεση της έννοιας της αειφορίας κυρίως με τα περιβαλλοντικά προβλήματα να είναι μεγαλύτερη σε μικρότερες ηλικίες και για αυτό το λόγω προκύπτει αυτή η διαφορά. Προφανώς μένει ένα ανοικτό ζήτημα για μία μελλοντική έρευνα στο ζήτημα αυτό.

Η παραμετρική διαδικασία Independent Samples Test ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες σε σχέση με την ευαισθησία τους στα ζητήματα του πυλώνα οικονομία. Διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά την αξιολόγηση των ζητημάτων της αειφορίας του πυλώνα Οικονομία.

**H<sub>1</sub>** : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά την αξιολόγηση των ζητημάτων της αειφορίας του πυλώνα Οικονομία.

Στατιστικά ομάδας										
	Φύλο	Αριθμός (N)	Μέσος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)	Τυπικό σφάλμα μέσου (Std. Error Mean)					
Οικονομία	Γυναίκα	146	3.4361	.48125	.03983					
	Άνδρας	97	3.1959	.52011	.05281					
Independent Samples Test										
		Έλεγχος ίσων διακυμάνσεων κατά Levene		t-test για την ισότητα των μέσων						
		F	Sig.	t	β.ε. (df)	Δικατάληκτο επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed)	Διαφορά Μέσων (Mean Difference)	Τυπικό σφάλμα διασποράς (Std. Error Difference)	Διάστημα εμπιστοσύνης 95% (Confidence Interval of the Difference)	
									Μικρότερο Lower	Μεγαλύτερο Upper
Οικονομία	Ίσες διακυμάνσεις	2.249	.135	3.689	241	.000	.24020	.06511	.11193	.36846
	Άνισες διακυμάνσεις			3.631	194.589	.000	.24020	.06615	.10974	.37065

Πίνακας 20: Η διαδικασία Independent Samples Test ανέδειξε ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες είναι πιο ευαίσθητες στα ζητήματα του πυλώνα Οικονομία

Όπως προκύπτει από το πρώτο μέρος του πίνακα 20 η μέση τιμή στην κλίμακα από 1 έως 4 στην αξιολόγηση των ζητημάτων του πυλώνα οικονομία για τις γυναίκες είναι 3,43 ενώ για τους άνδρες 3,19. Στο δεύτερο μέρος του πίνακα παρατηρούμε ότι στο Levene Test for Equality Variances το  $p=0.135 > 0.05$  που σημαίνει ότι οι διακυμάνσεις παρουσιάζουν ομοιογένεια. Η αξία του λόγου F είναι  $p=0.000 < 0.05$  που σημαίνει ότι ισχύει η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και επιλέγουμε την τιμή  $t=3.689$ . Επομένως επαληθεύεται η εναλλακτική υπόθεση ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά την αξιολόγηση των ζητημάτων της αειφορίας του πυλώνα Οικονομία. Συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία στα ζητήματα του πυλώνα της οικονομίας σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Δεν υπάρχει κάποια προηγούμενη έρευνα σε αυτό το χώρο ώστε να συγκριθεί το αποτέλεσμα αυτό. Το συμπέρασμα όμως αυτό δείχνει να επιβεβαιώνεται η επόμενη φάση της έρευνας, όπου όταν κλήθηκαν οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα να συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα δράσης από τους 9 συμμετέχοντες που δήλωσαν συμμετοχή οι 8 είναι γυναίκες.

Αξιοσημείωτο στοιχείο για την πορεία της έρευνας αποτελεί επίσης ότι το 96,3% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα ή συμφωνεί μερικώς ότι τα οικονομικά μαθήματα μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών για ένα βιώσιμο μέλλον. Το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει ότι πρέπει να ενσωματωθούν θεματολογία, εκπαιδευτικό υλικό και διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν την εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη. Το 97,5% των ερωτηθέντων προβληματίζεται για το μέλλον της ανθρωπότητας και την βιωσιμότητα. Σημαντικό στοιχείο για την πορεία της έρευνας αποτελεί ότι το 74% των ερωτηθέντων εκπαιδευτών συμφωνεί απόλυτα ενώ το 23% συμφωνεί μερικώς ότι η θεματική περιοχή της Βιώσιμης Ανάπτυξης αφορά τα μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό.

Σημαντικό στοιχείο για την πορεία της έρευνας αποτελεί η άποψη των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο στα μαθήματα που διδάσκουν υπάρχει η δυνατότητα να προσεγγιστεί το θεματικό πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης. Τα δεδομένα αυτά είναι ενδιαφέρον να συνδυαστούν με τα μαθήματα που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν το αναδομημένο ΑΠ σε επόμενο κύκλο της έρευνας.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω δομήθηκαν 2 σύνθετες μεταβλητές **Με ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας** και η μεταβλητή **Με περιορισμένο ΑΠ** που περιέχουν τα μαθήματα των οικονομικών σε ΓΕΛ και ΕΠΑΛ. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι μπορεί να ενσταλαχτούν ζητήματα αειφορίας στα μαθήματα τους σε μια κλίμακα από 1 έως 4 όπου το 4 αντιστοιχεί στην απάντηση σε μεγάλο βαθμό. Για να ελεγχθεί αν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο κατηγορίες μαθημάτων όσον αφορά την δυνατότητα να προσεγγισθεί η αειφορία κατά την άποψη των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε η παραμετρική διαδικασία Paired-Samples T-Test. Οι στατιστικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

**H<sub>0</sub>** : Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην προσέγγιση των ζητημάτων της αειφορίας ανάμεσα στα μαθήματα που έχουν ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας σε σχέση με αυτά που έχουν περιορισμένο ΑΠ.

**H<sub>1</sub>** : Υπάρχει σημαντική διαφορά στην προσέγγιση των ζητημάτων της αειφορίας ανάμεσα στα μαθήματα που έχουν ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας σε σχέση με αυτά που έχουν περιορισμένο ΑΠ.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την διαδικασία Paired-Samples T-Test. Όπως παρατηρούμε στο δεύτερο μέρος του πίνακα υπάρχει μία σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές  $r=0.832$  η οποία μάλιστα είναι στατιστικά σημαντική  $p < 0.001$  και επομένως δικαιολογείται η χρήση του Paired-Samples T-Test. Στο τρίτο μέρος του πίνακα το δικατάληκτο επίπεδο σημαντικότητας (Sig. 2-tailed) είναι στατιστικά σημαντικό

εφόσον  $p < 0,001$  με την τιμή  $t=22.502$  και βαθμούς ελευθερίας  $df=242$ . Συνεπώς **απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική**. Η κατεύθυνση της διαφοράς εντοπίζεται από το πρώτο μέρος του πίνακα από την σημαντική διαφορά των μέσων τιμών των δύο συσχετισμένων μεταβλητών και δείχνει ότι κατά τους εκπαιδευτικούς στα μαθήματα με ΑΠ μπορούν να προσεγγισθούν περισσότερο τα ζητήματα της αειφορίας. Το αποτέλεσμα αυτό είναι μάλλον αναμενόμενο και μπορεί να αξιοποιηθεί κατά την εξέλιξη της έρευνας δράσης και των διδακτικών παρεμβάσεων στην τάξη.

Paired Samples Statistics									
		Μέσος (Mean)	Αριθμός(N)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)	Τυπικό σφάλμα μέσου (Std. Error Mean)				
	Με ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας	3.0871	243	.67629	.04338				
	Με περιορισμένο ΑΠ	2.2753	243	.98220	.06301				
Paired Samples Correlations									
		N	Correlation	Sig.					
	Με ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας & Με περιορισμένο ΑΠ	243	.832	.000					
Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Δικατάληκτο επίπεδο σημαντικότητας Sig. (2-tailed)	
		Μέσος Mean	Τυπική απόκλιση Std. Deviation	Τυπικό σφάλμα μέσου (Std. Error Mean)	95% Confidence Interval of the Difference				
					Μικρότερο *(Lower)	Μεγαλύτερο (Upper)			
	Με ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας - Με περιορισμένο ΑΠ	.81176	.56235	.03607	.74070	.88282	22.502	242	.000

Πίνακας 21: Τα αποτελέσματα του Paired-Samples T-Test ανάμεσα στα οικονομικά μαθήματα με ΑΠ ή/και οδηγίες διδασκαλίας και αυτά με περιορισμένο ΑΠ

Είναι αναγκαίο βέβαια να εξετασθούν και οι επιμέρους μεταβλητές που αντιστοιχούν στα μαθήματα. Στο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα, «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» (Γ ΓΕΛ, Γ ΕΠΑΛ), το 42,1% των εκπαιδευτικών πιστεύουν υπάρχει η δυνατότητα να προσεγγιστεί το θεματικό πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης σε μεγάλο βαθμό ενώ το 45% των

ερωτηθέντων δήλωσε σε μικρό βαθμό. Την απάντηση καθόλου έδωσε το 12,9% των εκπαιδευτικών.

Για το μάθημα «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» (Γ ΓΕΛ, Γ ΕΠΑΛ) οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 62,9% πιστεύουν υπάρχει η δυνατότητα να προσεγγιστεί το θεματικό πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης σε μεγάλο βαθμό ενώ το 30% των ερωτηθέντων δήλωσε σε μικρό βαθμό.

Το μάθημα «Πολιτική Παιδεία» (Α ΕΠΑΛ ,και Α, Β ΓΕΛ), που αφορά τρεις μαθησιακές ενότητες (Οικονομία-Κοινωνία-Δίκαιο), παρουσιάζει κατά τους εκπαιδευτικούς την μεγαλύτερη δυνατότητα να προσεγγιστεί το θεματικό πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης εφόσον το 79,8% συμφωνεί σε αυτό σε μεγάλο βαθμό. Επίσης το μάθημα «Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών» της Β ΓΕΛ συγκεντρώνει ποσοστό 57,6% για την δυνατότητα να προσεγγιστεί η Βιώσιμη Ανάπτυξη.

Τα μαθήματα των ΕΠΑΛ παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές ανάλογα το αντικείμενο. Κατά τους ερωτηθέντες αυτά τα μαθήματα που μπορούν να προσεγγίσουν σε μεγάλο βαθμό το θεματικό πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης είναι «Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ» (48,7%), «Εισαγωγή στη Διαφήμιση» (45,1%), «Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις» ( 46,2%), «Εισαγωγή στον Τουρισμό» (52,8%), «Έλεγχος ποιότητας» (46,5%), «Οργάνωση και λειτουργία Ξενοδοχειακών Επιχειρήσεων» (41,5%) και «Οργάνωση και λειτουργία Τουριστικών Επιχειρήσεων» (41,4%).

Μικρότερη συνάφεια παρουσιάζουν κατά τους εκπαιδευτικούς τα μαθήματα «Λογιστικές Εφαρμογές» (09%), Στοιχεία Δικαίου (35,5%), Οικονομικά μαθηματικά (11,9%), «Σύγχρονες Συναλλαγές» (31,2%), Οργάνωση και Διαχείριση αποθηκών» (21,6%).

Όταν συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο είχε δημοσιευθεί ΦΕΚ το οποίο ενέτασσε νέα μαθήματα στα ΓΕΛ και στα ΕΠΑΛ από το σχολικό έτος 2015-2016. Τα μαθήματα αυτά όμως τελικά δεν εντάχθηκαν στο σχολικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν έχοντας υπόψη τους μόνο τον τίτλο του μαθήματος. Για τα μαθήματα αυτά το ερωτηματολόγιο είχε ζητήσει την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν πιστεύουν ότι θα τους δίνουν την δυνατότητα να προσεγγίσουν το πεδίο της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Από τα μαθήματα αυτά, τα οποία τελικά δεν διδάσκονται, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα μαθήματα «Καινοτομία και επιχειρηματικότητα» και «Δεοντολογία Επαγγέλματος – Ηθική Επιχειρήσεων». Στα μαθήματα αυτά αντίστοιχα το 71,6% και το 62,1% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι σε μεγάλο βαθμό παρουσιάζουν δυνατότητες να προσεγγιστεί η θεματολογία της Βιώσιμης Ανάπτυξης.



Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα ενδεχόμενα σημεία επαφής των μαθημάτων με την ΕΑΑ όπως αυτά αναδείχθηκαν και από την βιβλιογραφική έρευνα. Βέβαια οι απαντήσεις αυτές είναι σημαντικό για τον ερευνητή να συνεκτιμηθούν στους επόμενους κύκλους της έρευνας γιατί ενδεχομένως φέρουν και παγιωμένες αντιλήψεις και πραξιακές γνώσεις των συμμετεχόντων. Βασική διαφοροποίηση που προέκυψε αποτελεί το πανελλαδικό μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, για το οποίο ενώ η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε μεγάλη συνάφεια με τον κλάδο των Περιβαλλοντικών Οικονομικών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν εντοπίζουν την σύνδεση αυτή.

### **8.1.6 Συμπεράσματα και συζήτηση αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίου Οικονομολόγων Εκπαιδευτικών**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν είναι γυναίκες ενώ οι μισοί εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε και κατέχουν πιστοποίηση Α' επιπέδου, ενώ έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία άνω των εννέα ετών.

Με την ανάλυση των δεδομένων έγιναν πιο διαφωτιστικές οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων της ποσοτικής έρευνας. Οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο συμπεριφορικές διδακτικές προσεγγίσεις έναντι των εποικοδομητικών – χειραφετικών επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες (Μπρινιά, 2007; Becker & Watts, 2001), ενώ αυτοί που κατέχουν παιδαγωγική επάρκεια χρησιμοποιούν πιο συχνά τις εποικοδομητικές-χειραφετικές προσεγγίσεις.

Κατά τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα τα ισχύοντα ΑΠ δεν προωθούν την χειραφετική οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν ενθαρρύνουν σε σημαντικό βαθμό στοιχεία που προωθούν την αυθεντική μάθηση και τον ενεργό ρόλο των μαθητών. Τα δεδομένα της έρευνας συνηγορούν με την βιβλιογραφική έρευνα που υποστηρίζει ότι τα ισχύοντα ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων χρίζουν επικαιροποίησης, εμπλουτισμού και σύνδεση με την αληθινή ζωή, όπως και ότι είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός τους με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να ενισχυθεί ο ρόλος των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαγουλα, 2009; Μπρινιά 2007; Μακρίδου – Μπούσιου 2001; Γάτσιος, 2017; Μπρινια & Χρυσαφίδης, 2010). Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επίσης θεωρεί ότι τα Α.Π. δεν προωθούν την συνεργατικότητα και την επικοινωνία, την βιωματική μάθηση, την δημιουργικότητα και την καινοτομία, την διεπιστημονική-ολιστική προσέγγιση των

θεμάτων, τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης, την νέα γνώση βασιζόμενο σε προηγούμενες εμπειρίες, την αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων και γνώσεων, την δόμηση ενός δικτύου μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές, το να οδηγούνται οι μαθητές σε λιγότερο εγώ - κεντρικές πρακτικές και την συνεργασία σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Σημαντικό στοιχείο για την πορεία της έρευνας αποτέλεσε ότι πολύ μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτών συμφωνεί απόλυτα πως η θεματική περιοχή της Βιώσιμης Ανάπτυξης αφορά τα μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό. Όπως επίσης ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν μερικώς ότι τα οικονομικά μαθήματα μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών για ένα βιώσιμο μέλλον. Αναδείχθηκε, ωστόσο, ότι οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως λιγότερο σημαντικά από τα θέματα του πυλώνα της Οικονομίας, στοιχείο που τονίζει την ανάγκη για την ανάπτυξη του αειφορικού γραμματισμού με μια ολιστική προσέγγιση σε όλες τις διαστάσεις της αειφορίας. Ο ερευνητής εκτιμά με βάση προηγούμενες έρευνες σχετικά με το πώς προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αειφορίας (Μπαρμπέρη, 2005; Καραμέρης, Ράγκου, & Παπανικολάου, 2006), ότι οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την έννοια της αειφορίας κυρίως με περιβαλλοντικά προβλήματα. Η διαφορά αυτής της έρευνας σε σχέση με προηγούμενες έρευνες είναι ότι δεν εξετάστηκε το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αειφορίας, αλλά το πώς οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως προς την σημαντικότητα ζητήματα και προβλήματα που αφορούν τις διαστάσεις της αειφορίας. Επομένως ο ερευνητής εκτιμά πως οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνία και το περιβάλλον και λιγότερο σε ζητήματα της οικονομίας και αυτό μπορεί να στηρίζεται σε ελλιπή πρόσβαση σε πληροφορίες και υλικό που συνδέουν τα ζητήματα της αειφορίας με οικονομικά θέματα. Αναδείχθηκε, επίσης, ότι οι ηλικιακά μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε ζητήματα του πυλώνα της οικονομίας σε σχέση με τους μικρότερους σε ηλικία. Επίσης, οι γυναίκες οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία στα ζητήματα του πυλώνα της οικονομίας σε σχέση με τους άνδρες. Τα δεδομένα αυτά δεν μπορούν να συγκριθούν με προηγούμενες έρευνες καθώς δεν έχουν τεθεί στο παρελθόν.

Αξιοποιώντας, λοιπόν, τα δεδομένα της έρευνας και μέσα από τις συζητήσεις με τον επιβλέποντα καθηγητή προέκυψε η ανάγκη για έναν εκπαιδευτικό ιστότοπο-ιστολόγιο που θα απευθύνεται σε οικονομολόγους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εντάξουν στην καθημερινή τους πρακτική την θεματολογία που αναφέρθηκε παραπάνω. Στόχος είναι να διευκολύνει την πρόσβαση σε πληροφορία – γνώση – εκπαιδευτικό υλικό (Μακράκης, 2013β) με θέμα την Οικονομική Εκπαίδευση στην ΔΕ και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη καθώς

επίσης να αποτελέσει και όχημα βιωσιμότητας της παρούσας έρευνας. Για τον ιστότοπο-ιστολόγιο που αναπτύχθηκε υπάρχει αναλυτική αναφορά στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο.

## **8.2 Η αποδόμηση Αναλυτικού Προγράμματος με την χρήση του DeCoRe plus**

Στη συνέχεια ακολούθησε αποδόμηση των ΑΠ, με βάση τη θεωρητική ανασκόπηση και τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που προηγήθηκε, χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus (Makrakis, 2017). Η αποδόμηση των ΑΠ είναι διαθέσιμη στο παράρτημα Δ: Αποδόμηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Οικονομικής κατεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά από την διαδικασία αποδόμησης των ΑΠ προκύπτουν τα εξής:

1) Τα ΑΠ μαθημάτων οικονομικού προσανατολισμού στην ΔΕ δεν είναι ομοιόμορφα και παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Βασική διαφορά παρουσιάζεται στα ΑΠ των μαθημάτων Πολιτική Παιδεία, Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών, που είναι γραμμένα και πιο πρόσφατα, και στα υπόλοιπα που είναι γραμμένα αρκετά χρόνια πριν. Η διαφορά αυτή δεν αναφέρεται γιατί υπάρχει χρονική απόσταση αλλά αφορά κυρίως την διαφορά φιλοσοφίας που τα διέπει.

2) Στα πιο πρόσφατα ΑΠ υπάρχει προσπάθεια διεπιστημονικής προσέγγισης, που όμως ξεχωρίζει την Οικονομία, από την Κοινωνία και το Δίκαιο σε διαφορετικά κεφάλαια και προσομοιάζει με αυτό που αναφέρουν οι Fenwick, Minty & Priestley (2013) ως πολυεπιστημονικότητα. Αφορά δηλαδή την διδασκαλία διακριτών κοινωνικών θεμάτων σε διακριτές θεματικές ενότητες. Επίσης η απουσία οικονομικού μαθήματος στην Α και Β τάξη του λυκείου περιόρισε την επαφή των μαθητών με οικονομικές έννοιες (Πλιάκης, 2015) που είναι απαραίτητες για την καλύτερη τεχνική και πρακτική γνώση αλλά πολύ περισσότερο η απουσία αυτή απομακρύνει την δυνατότητα χειραφετικής γνώσης σε σύνθετα ζητήματα. Επομένως η ανάγκη για διεπιστημονικότητα με την απόκτηση όμως και βαθύτερης γνώσης των σύνθετων ζητημάτων είναι ένα ανοικτό ζητούμενο για τα ΑΠ.

3) Τα πιο πρόσφατα ΑΠ θέτουν στόχους, περιεχόμενο και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συμβαδίζουν περισσότερο με την φιλοσοφία της ΕΑΑ και αυτό αποτελεί καλό σημείο αφετηρίας για την αναδόμηση τους. Μέσα όμως από την διαδικασία αποδόμησης τους προέκυψαν πολλά ερωτήματα – ζητήματα που απουσιάζουν.

4) Στα παλαιότερα ΑΠ (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και κυρίως των ΕΠΑΛ) αναδείχτηκε ακόμα μεγαλύτερη ανάγκη αναδόμηση τους καθώς προέκυψαν πολλές υπόρρητες παραδοχές που στηρίζουν και τελικά αναπαράγουν τον κυρίαρχο μη βιώσιμο τρόπο ζωής.

5) Προκύπτει η ανάγκη αναθεώρησης όλων των ΑΠ ώστε να προσεγγίσουν την οπτική της αειφορίας όχι μόνο από πλευράς περιεχομένου και εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας αλλά με την ευρύτερη παιδαγωγική φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Αειφορική Δικαιοσύνη. Αναδεικνύεται η ανάγκη για επικαιροποίηση, εμπλουτισμό και σύνδεση με την αληθινή ζωή.

6) Αποτελεί ζητούμενο η δημιουργία ενός ανοικτού και ευέλικτου ΑΠ που θα ενθαρρύνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, το οποίο θα μπορούν να το προσαρμόζουν στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών καθώς και στις ανάγκες της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας

### **8.3 Διαδικασία Δόμησης και Αναδόμησης των ΑΠ βάση του DeCoRe plus**

Μετά την διαδικασία αποδόμησης ακολουθεί κατά την μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus η διαδικασία Δόμησης του ΑΠ. Στόχος η δημιουργία ενός ανοικτού ευέλικτου ΑΠ ως πράξης που να μπορεί να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους αφορμή χειραφέτησης για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Στην διαδικασία Δόμησης που είναι διαθέσιμη στο Παράρτημα Ε: Δόμηση Αναλυτικού Προγράμματος δομούνται τα βασικά συστατικά που θα αξιοποιηθούν στην διαδικασία Αναδόμησης.

Αξιοποιώντας τις παραπάνω διαδικασίες Αποδόμησης και Δόμησης και το θεωρητικό υπόβαθρο διασύνδεσης της ΕΑΑ με την οικονομική επιστήμη (κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>) η επόμενη διαδικασία είναι η Αναδόμηση του ΑΠ. Παρόλο που παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών ως γραμμικά στην πράξη πραγματοποιήθηκαν ανατροφοδοτούμενες διαδικασίες μέχρι την τελική Αναδόμηση του ΑΠ. Άλλωστε το Αναδομημένο ΑΠ δεν σταμάτησε να εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται μέχρι και το τυπικό τέλος της έρευνας δράσης και με τη συμμετοχή των συν-ερευνητών.

Με βάση λοιπόν τις παραπάνω διαδικασίες αναδομήθηκε το νέο ΑΠ που στηρίζεται σε δέκα ευέλικτες, προσαρμόσιμες, επεκτάσιμες και ανοικτές εκπαιδευτικές ενότητες - μαθησιακά θέματα - σενάρια. Για λόγους ευκολίας θα αναφέρονται και ως σενάρια. Οι δύο θεματικοί άξονες που στηρίζεται το νέο ΑΠ είναι α) Οικονομία και Αειφορία, με έξι

εκπαιδευτικά σενάρια και β) Επιχείρηση και Αειφορία, με τέσσερα εκπαιδευτικά σενάρια. Η κατηγοριοποίηση αυτή έγινε από τον ερευνητή και ακολούθησε την κατηγοριοποίηση που προέκυψε στο θεωρητικό υπόβαθρο όπως αναλύθηκε στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο.

Η κατηγοριοποίηση επιβεβαιώθηκε από δύο εκπαιδευτικούς οικονομολόγους, στους οποίους δόθηκαν τα δέκα σενάρια με σκοπό να τα ταξινομήσουν. Και οι δύο εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν δύο κατηγορίες: την κατηγορία Οικονομία και την κατηγορία Επιχειρηματικότητα και κατέταξαν τα σενάρια σύμφωνα και με την κατάταξη του ερευνητή. Η μόνη διαφοροποίηση αφορούσε το σενάριο «Κοινωνική Οικονομία, Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις» που ο ένας οικονομολόγος εκπαιδευτικός το είχε κατατάξει και στις δύο κατηγορίες. Ο ερευνητής επέλεξε το συγκεκριμένο σενάριο να καταταχθεί στον άξονα «Επιχείρηση και Αειφορία» θεωρώντας ότι δίνει περισσότερη έμφαση στην κοινωνική επιχειρηματικότητα. Βέβαια ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές που θα υλοποιήσουν το αναδομημένο ΑΠ μπορούν να το προσαρμόσουν στις δικές τους ανάγκες και επομένως η κατηγοριοποίηση να αλλάζει. Το στοιχείο αυτό προστέθηκε ως αναφορά στο αναδομημένο ΑΠ.

Το αναδομημένο ΑΠ είναι διαθέσιμο στο παράρτημα της εργασίας (Παράρτημα ΣΤ) αλλά και στην ιστοσελίδα-ιστολόγιο που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της εργασίας: <http://www.teach-economics-sustainable.com/senaria.html>

<b>Α' Άξονας:</b> <b>Οικονομία και Αειφορία</b>	<b>Β Άξονας:</b> <b>Επιχείρηση και αειφορία</b>
A.E.Π. και Αειφορία	Βιώσιμος Τουρισμός
Οικονομικό κύκλωμα και Αειφορία	Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη και Αειφορία
Βιώσιμη Κατανάλωση	Εργασία, που και πως παράχθηκε
Διανομή πλούτου	Κοινωνική οικονομία, Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις
Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων	
Εξωτερικό Κόστος	

Πίνακας 22: Οι θεματικές ενότητες/σενάρια του Αναδομημένου ΑΠ

#### **8.4 Η δράση του α' ερευνητικού κύκλου**

Στην φάση της δράσης του α' ερευνητικού κύκλου υλοποίησα στην δική μου σχολική τάξη δύο από τις θεματικές ενότητες - σενάρια. Βασικό ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε το προσωπικό μου ημερολόγιο, όπου κατέγραψα όλες τις σκέψεις μου κατά την διάρκεια της υλοποίησης. Η απόφαση της προσωπικής μου εμπλοκής σε αυτήν την φάση της έρευνας και με αυτό τον τρόπο δεν βασίστηκε σε κάποια προηγούμενη υλοποίηση έρευνας δράσης, καθώς όπως αναφέρει και ο Altrichter (1993) δεν υπάρχουν ειδικά προσχεδιασμένα μοντέλα και ο καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το δικό του μονοπάτι. Υπήρξε ένας μεγάλος προσωπικός προβληματισμός για το αν θα εμπλακώ ενεργά ως εκπαιδευτικός της πράξης στον 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> ερευνητικό κύκλο με την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην δική μου τάξη. Η σκέψη αυτή απορρίφθηκε, όχι τόσο γιατί θα δημιουργούσε προβλήματα στην ουδετερότητα του ερευνητή όσο για την αποτελεσματικότερη ανάληψη του ρόλου του διευκολυντή και κριτικού φίλου κατά τις φάσεις αυτές.

#### **8.5 Η παρατήρηση του α' ερευνητικού κύκλου**

Πέρα από βελτιώσεις τεχνικού τύπου στο αναδομημένο ΑΠ, η διαδικασία αυτή με βοήθησε κυρίως να αναστοχαστώ κριτικά για τον δικό μου ρόλο μου ως εκπαιδευτικό και για το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο ζω και εργάζομαι. Επιπλέον βοήθησε να λειτουργήσω καλύτερα ως κριτικός φίλος σε επόμενη φάση της έρευνας, όπου μέσα από την αλληλεπίδραση της ερευνητικής ομάδας ήταν αναγκαίο να αναδειχθούν οι δυσарέσκεις του πλαισίου, οι παγιωμένες πραξιακές γνώσεις αλλά και η ανάγκη υπέρβασής τους. Σε όλη την διάρκεια της έρευνας είχα την αγωνία να μην εστιάσω σε μια τεχνικού τύπου διαδικασία, και με την επίγνωση ότι η ενδυνάμωση της χειραφέτησης δεν είναι μια στατική και εφάπαξ διαδικασία αλλά αντίθετα μια συνεχής προσπάθεια, η δράση αυτή με βοήθησε να προσεγγίσω τους στόχους της έρευνας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι υποβλήθηκαν από τον ερευνητή τα δύο σενάρια ως Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Καλών Εκπαιδευτικών Πρακτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη «Μοιραζόμαστε σχολικές πρακτικές για την αειφορία» ο οποίος διενεργήθηκε από το ΙΤΥΕ “Διόφαντος” (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων) στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού έργου

SAME WORLD. Η πρακτική με τίτλο «Εργασία, που και πως παράχθηκε» διακρίθηκε και κατέκτησε την 2<sup>η</sup> θέση μεταξύ των 27 συμμετεχόντων πρακτικών του Διαγωνισμού και είναι μία από τις τρεις ελληνικές πρακτικές που συμμετείχαν στη 2η φάση του Διαγωνισμού SAME WORLD στο Ευρωπαϊκό Επίπεδο, εκπροσωπώντας τη συμμετοχή της Ελλάδας στον Ευρωπαϊκό Διαγωνισμό. Της απονεμήθηκε επίσης η Ανοιχτή Ετικέτα Ποιότητας Βέλτιστης Πρακτικής.

Σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο η πρακτική αυτή διακρίθηκε ως βέλτιστη πρακτική μεταξύ 112 συμμετοχών από εννέα χώρες της Ευρώπης και κατέκτησε την 3<sup>η</sup> θέση.



Εικόνα 16: Ετικέτα Βέλτιστης Πρακτικής για το αναδομημένο ΑΠ με τίτλο «Εργασία, που και πως παράχθηκε», 3<sup>η</sup> θέση στον Ευρωπαϊκό Διαγωνισμό SAME WORLD

Παράλληλα η εκπαιδευτική πρακτική «Διανομή Πλούτου» που υποβλήθηκε στον ίδιο διαγωνισμό διακρίθηκε και κατέκτησε την 7<sup>η</sup> θέση (βραβεύθηκαν οι πρώτες δέκα) σε εθνικό επίπεδο και της αποδόθηκε η Ανοιχτή Ετικέτα Ποιότητας Καλής Πρακτικής. Οι πρακτικές αυτές είναι διαθέσιμες στον Εθνικό Συσσωρευτή Εκπαιδευτικού Περιεχομένου – Φωτόδεντρο.

## 8.6 Αναστοχασμός α' ερευνητικού κύκλου

Στη φάση του αναστοχασμού αυτού του κύκλου το αναδομημένο ΑΠ δόθηκε τμηματικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε δύο εκπαιδευτικούς οικονομολόγους για να τα σχολιάσουν καθώς και σε έναν εκπαιδευτικό Σχολικό Σύμβουλο με εμπειρία στον σχεδιασμό ΑΠ καθώς και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη. Δεν τους δόθηκε καμία προ συμπληρωμένη φόρμα αξιολόγησης για να μην καθοδηγήσει τις απόψεις τους και τα σχόλια τους. Παρατίθεται ένα μέρος από τους διάλογους:

Κριτικός Αναγνώστης Α' : - «Καταρχάς έχεις κάνει τόσο εξαιρετική δουλειά που δεν μου αφήνεις περιθώριο να προσθέσω κάτι. Ωστόσο έχω να σου πω τα εξής: α) Τα σενάρια ακολουθούν συγκεκριμένη δομή;. Το λέω γιατί ίσως η ενότητα "στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης" θα μπορούσε να είναι πιο κάτω, τουλάχιστον μετά την επόμενη ενότητα. β) στο σενάριο "Διανομή πλούτου" δεν αναφέρεις πηγές γ) δεν ξέρω κατά πόσο τα σενάρια με το κόστος και την τραγωδία μπορούν να εφαρμοστούν στις παρούσες

συνθήκες σε μία τάξη λυκείου καθώς οι πηγές - ικανές αφορμές δεν βοηθούν δ) υπάρχουν πολλά λάθη συντακτικά και γραμματικά...»

Ερευνητής: - «...α) Ναι η δομή που παρουσιάζονται είναι συγκεκριμένη, αλλά ίσως έχεις δίκιο.. η θέση που προτείνεις είναι καλή, οπότε θα το δω με βάση και άλλα σχόλια που θα προκύψουν. β) το σενάριο "διανομή πλούτου" από ότι βλέπω έχει πηγές. Δεν ξέρω αν κάτι δεν το βλέπω.. Στο link υπάρχουν και πάλι οι πηγές. γ) Για τα σενάρια "εξωτερικό κόστος" και "τραγωδία κοινόχρηστων πόρων" πραγματικά το γνωρίζω ότι δεν υπάρχει σημαντική αναφορά σήμερα στα βιβλία μας για αυτά τα θέματα και έτσι τα σενάρια αυτά είναι περισσότερο πρόταση εμπλουτισμού των μαθημάτων μας. Αν ανοίξεις τους συνδέσμους μαζί με τις οδηγίες των παιχνιδιών υπάρχει και το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο που νομίζω μπορεί να βοηθήσει αρκετά. δ) Έχεις δίκιο, έχω δει αρκετά λάθη και ελπίζω να βρω χρόνο να τα διορθώσω σιγά - σιγά...»

Κριτικός Αναγνώστης Α': - «Οι πηγές όντως υπάρχουν αλλά για κάποιο λόγο δεν εκτυπώθηκαν στο χαρτί και δεν τις είδα. Πάντως τα εργαλεία και τα βιντεάκια είναι εξαιρετικά. Είναι σωστή η πρόθεσή σου να προτείνεις κάτι διαφορετικό και να μην μείνεις στα τετριμμένα, αλλά όπως συμφωνείς και εσύ δεν θα είναι εύκολη η εφαρμογή τους στην παρούσα πραγματικότητα...»

(Κριτικός Αναγνώστης Α', Προσωπική Επικοινωνία, Νοέμβριος 16, 2016)

Ένα ακόμα μέρος από σχόλια:

Κριτικός αναγνώστης Β': - «Γιώργο αν και πολύ καθυστερημένα είδα τα σενάρια! Κατ' αρχάς συγχαρητήρια!!! Είναι πολύ ενδιαφέροντα και καλοδομημένα! Σημειώσεις: Στο 2ο βίντεο από το Μπαγκλαντές φαίνεται το 0,18€ που ζητάει να απαντήσεις πριν το μαντέψεις...»

«..Νομίζω πάντως ότι είναι υλοποιήσιμα στην Α και Β. Για την Γ τάξη με το φόρτο εργασίας που έχουν εμένα οι περισσότεροι διαβάζουν μαθήματα της κατεύθυνσης στην ΑΟΔΕ...»

(Κριτικός Αναγνώστης Β', Προσωπική Επικοινωνία, Νοέμβριος 28, 2016)

Από τον σχολιασμό του σεναρίου / ενότητας «Διανομή πλούτου» κάποια από τα σχόλια που υπήρξαν:



Κριτικός αναγνώστης Γ΄: - «Αναφέρεσαι σε τρίτο ερώτημα. Ποιο τρίτο ερώτημα; Ποια είναι τα άλλα; Μεγαλύτερη σαφήνεια. Μάλλον μιλάς μόνο σε οικονομολόγους....»

«Τι σημαίνει προβληματισμούς; Ερωτήματα ή Προβλήματα κάτι άλλο; Πως πιστεύεις ότι καλύφθηκε ο παραπάνω στόχος; Δεν θα έπρεπε να προβλέψεις οι ίδιοι οι μαθητές να θέσουν ερωτήματα και προβλήματα (προβληματισμούς);..»

« Εξαιρετικό το εργαλείο «διανομή πλούτου».»

«Η βιωματική δραστηριότητα είναι πολύ ενδιαφέρουσα! Αν ήμουν μαθητής έτσι θα ήθελα να μου κάνουν το μάθημα!»

(Κριτικός Αναγνώστης Γ΄, Προσωπική Επικοινωνία, Νοέμβριος 27, 2016)

Από την διαδικασία αυτή προέκυψαν κυρίως μικρές «τεχνικές» αλλαγές συντακτικού και γραμματικού τύπου. Η ανατροφοδότηση βελτίωσε το ΑΠ όπου υποδείχθηκε από τους κριτικούς αναγνώστες κυρίως σε επίπεδο κατανόησης των κειμένων. Αναδείχθηκε όμως από τα σχόλια των κριτικών αναγνωστών η δυσκολία εφαρμογής του Αναδομημένου ΑΠ στην Γ Λυκείου, όπου ακολουθούν οι πανελλήνιες εξετάσεις. Στοιχείο που αναδείχθηκε ήδη από την ποσοτική έρευνα προς τους οικονομολόγους εκπαιδευτικούς για το πανελλαδικό μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας.

Επίσης υπήρξε η ανησυχία του κριτικού αναγνώστη Α΄ ότι σε δύο από τα σενάρια – ενότητες («Εξωτερικό κόστος» και «Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων») δεν υπάρχουν στο βιβλίο πηγές και ικανές αφορμές ώστε να υλοποιηθούν.

Στο προσωπικό μου ημερολόγιο αναφέρεται:

«Μάλλον είναι αναμενόμενη μια πιο “επιφανειακού” τύπου αναστοχαστική διαδικασία σε αυτήν την φάση, εφόσον, οι κριτικοί αναγνώστες δεν γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο του Αναδομημένου ΑΠ και ούτε υπήρξε υλοποίηση του στην πράξη για να προκύψουν ουσιαστικότερα συμπεράσματα. Βέβαια η διαδικασία αυτή σίγουρα ήταν απαραίτητη γιατί βελτιώθηκε το ΑΠ και υπήρξε και μια πρώτη ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικούς. Τα σχόλια τους είναι επίσης ενθαρρυντικά για την συνέχεια της έρευνας! Η ανησυχία των κριτικών αναγνωστών για την Γ Λυκείου αναδεικνύει τον εγκλωβισμό μας γιατί σε αυτήν την τάξη οι εκπαιδευτικοί απλά προετοιμάζουμε τους μαθητές μας για τις εξετάσεις με ένα συγκεκριμένο και

*αυστηρά ακολουθούμενο ΑΠ και βιβλίο. Η συνέχεια της έρευνας θα δείξει αν μπορούμε να ξεφύγουμε από αυτό» (Προσωπικό ημερολόγιο, Δεκέμβριος 02, 2016)*

Σημαντικό στοιχείο που με βοήθησε να συνεχίσω την προσπάθεια της έρευνας με ακόμα μεγαλύτερη διάθεση ήταν η τιμητική διάκριση των δύο θεματικών ενοτήτων από το αναδομημένο ΑΠ. Ειδικά η διάκριση στην 3<sup>η</sup> θέση σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο μου έδωσε την αναγκαία ώθηση γιατί αν και αυτός ο κύκλος διήρκησε αρκετό χρόνο έκλεισε επιτυχημένα με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί και οδήγησε στον επόμενο κύκλο της έρευνας.

## **9. Αποτελέσματα του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού κύκλου**

Επιμέρους στόχοι αυτού του ερευνητικού κύκλου:

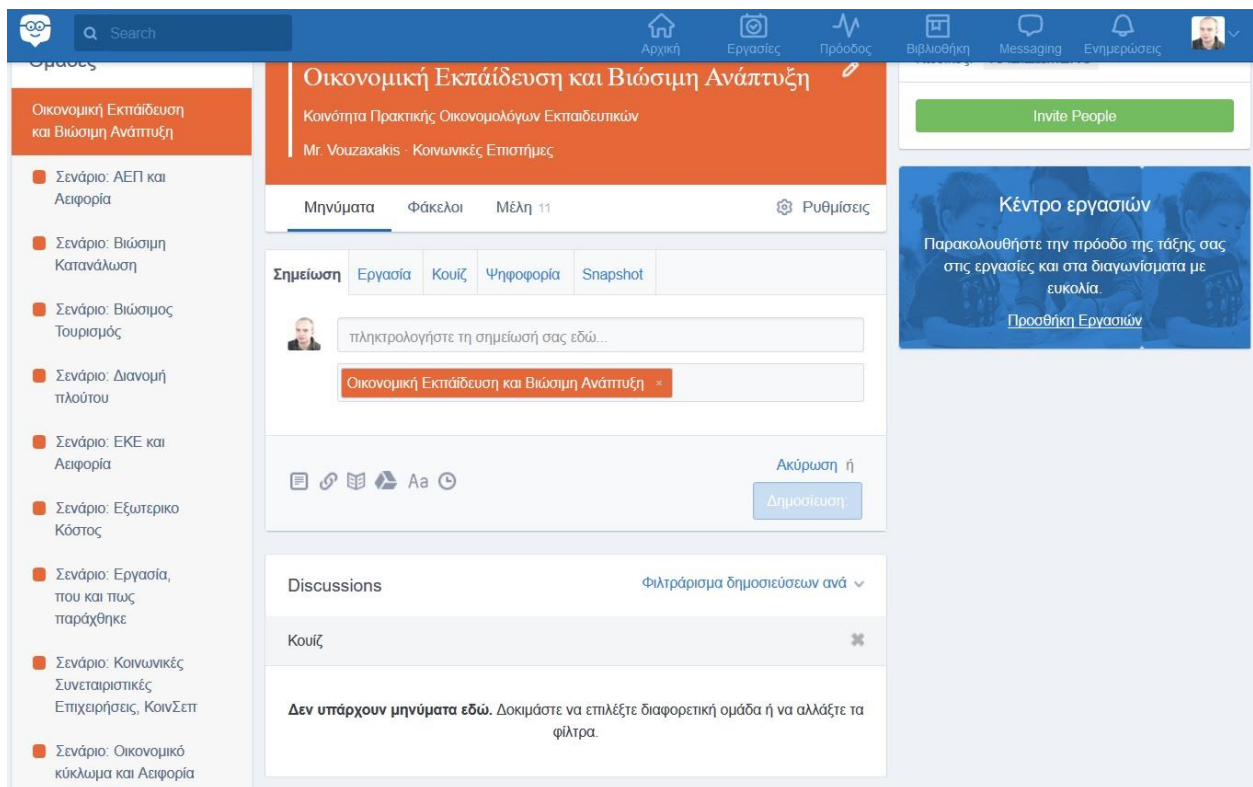
α) η συγκρότηση της ερευνητικής ομάδας, και η δημιουργία της Ηλεκτρονικής Κοινότητας Πρακτικής στο Edmodo

β) η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών – προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων των συν-ερευνητών σε σχέση με τα οικονομικά μαθήματα και την εκπαίδευση για την αειφορία.

γ) Η επιμορφωτική / αναστοχαστική διαδικασία βάση των αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και η συν-διαμόρφωση / αναθεώρηση του ΑΠ από την κοινότητα πρακτικής

### **9.1 Συγκρότηση ερευνητικής ομάδας – Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην φάση αυτή συγκροτήθηκε η ερευνητική ομάδα δέκα εκπαιδευτικών από την οποία όμως σε σύντομο χρονικό διάστημα αποχώρησε ένας εκπαιδευτικός. Παράλληλα υλοποιήθηκε η δημιουργία της Ηλεκτρονικής Κοινότητας Πρακτικής στο Edmodo με την δημιουργία της ομάδας «Οικονομική Εκπαίδευση και Βιώσιμη Ανάπτυξη» με μέλη όλους τους συν-ερευνητές. Οι συν-ερευνητές θα αναφέρονται ως Συν1, Συν2...Συν9 (Συν-ερευνητής/τρια 1, Συν-ερευνητής/τρια 2...Συν-ερευνητής-τρια 9).



Εικόνα 17: Η Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής «Οικονομική Εκπαίδευση και Βιώσιμη Ανάπτυξη» στο Edmodo

Σε ένα από τα πρώτα μηνύματα που στάλθηκαν στην ερευνητική ομάδα θεώρησα σημαντικό να διευκρινίσω τον ρόλο μου στην διαδικασία της έρευνας καθώς και να ενθαρρύνω την αλληλεπίδραση ώστε να λειτουργήσει η ερευνητική ομάδα ως κοινότητα πρακτικής.

*«Καταρχάς σας ευχαριστώ όλους για την συμμετοχή σας στην έρευνα-δράσης! Φυσικά με την συμμετοχή σας με βοηθάτε να προχωρήσω στις σπουδές μου αλλά πέρα από αυτό θέλω να ελπίζω ότι από αυτήν την διαδικασία κάτι θα αποκομίσουμε ως εκπαιδευτικοί που επιθυμούμε να καινοτομούμε, να στοχαζόμαστε και να βελτιωνόμαστε καθημερινά. Και ένας από τους σκοπούς της έρευνας δράσης είναι να δούμε το γιατί, το τι και το πως διδάσκουμε και να αναστοχαστούμε πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην έρευνα αυτή λειτουργώ ως συντονιστής και συν-ερευνητής και όχι ως ο «κάτοχος της γνώσης»! Μπαίνω καθημερινά στην τάξη και γνωρίζω προσωπικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε...»*

*«...Δεν είμαι εδώ λοιπόν ως αυθεντία για να σας δείξω πως και τι να διδάξετε αλλά ως συν-ερευνητής να σας δώσω τις «γέφυρες» που έχτισα σχετικά με την αειφορία και τα οικονομικά μαθήματα για να χτίσετε εσείς τις δικές σας «γέφυρες». Η αλληλεπίδραση μεταξύ μας είναι πολύ σημαντική σε μια τέτοια διαδικασία. Πολύ θα ήθελα στην πλατφόρμα Edmodo να προκύψει αλληλεπίδραση- συζήτηση μεταξύ μας...».*

(Βουζαξάκης, Προσωπική Επικοινωνία, Μάρτιος, 2016)

Για την προσέγγιση του β' στόχου αυτού του ερευνητικού κύκλου έγινε χρήση ενός σύντομου αρχικού ερωτηματολογίου (Παράρτημα : Αρχικό Ερωτηματολόγιο Συν-ερευνητή) καθώς επίσης υλοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με τα μέλη της ομάδας. (Παράρτημα: Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών ομάδας εκπαιδευτικών). Σκοπός των παραπάνω είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων της ομάδας εκπαιδευτικών που θα εμπλακούν ενεργά στην διαδικασία υλοποίησης των σεναρίων που βασίζονται στο όραμα της εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο μέλλον.

Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις που σχετίζονται με ένα τυπικό εκπαιδευτικό προφίλ. Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει τρεις άξονες:

Α' άξονας: Περιεχόμενο ΕΑΑ, με σκοπό την διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συνερευνητών στο πεδίο της ΕΑΑ

Β' Άξονας: Φιλοσοφία της ΕΑΑ, με σκοπό την διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των συνερευνητών για την διδασκαλία και την επαφή τους με την ΕΑΑ

Γ' Άξονας: Μεθοδολογία-Εργαλεία της ΕΑΑ, με σκοπό την διερεύνησή της πραξιακής γνώσης των συνερευνητών και την επαφή τους με την ΕΑΑ

Με βάση τον συνδυασμό των παραπάνω εργαλείων προέκυψε το «προφίλ» των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

### **Συν - ερευνήτρια 1**

Η Συν1 έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών και μεταπτυχιακές σπουδές στην Πολιτική και Περιβαλλοντική διαχείριση. Διαθέτει πιστοποίηση ΤΠΕ Α επιπέδου και θεωρεί ότι έχει καλή γνώση και εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Την σχολική χρονιά της έρευνας υπηρετούσε σε επαρχιακό ΕΠΑΛ στην Κρήτη.

Είναι εξοικειωμένη με το περιεχόμενο της ΕΑΑ και μπορεί να εντοπίσει αρκετές συνδέσεις των οικονομικών μαθημάτων με τα ζητήματα της αειφορίας. Θέτει το ρόλο του σχολείου σε ένα ευρύτερο ρόλο από αυτό της παροχής γνώσεων και τονίζει την σημασία του ενεργού πολίτη. Πιστεύει στην σύνδεση των μαθημάτων με αυθεντικά θέματα και την τρέχουσα σχολική χρονιά υλοποίησε με τους μαθητές της μια εικονική επιχείρηση που μάλιστα διακρίθηκε σε ένα πρόγραμμα Εικονικής Επιχειρηματικότητας. Στο ΑΠ μπορεί να διακρίνει ότι υπάρχει ένα ιδεολογικό-πολιτικό-κοινωνικό πλαίσιο, αλλά δεν την έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το πώς θα μπορούσε αυτό να γίνει αντικείμενο κριτικού αναστοχασμού στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά αναφέρει «...Βέβαια όλα τα μαθήματα π.χ. στο ΑΟΘ βασίζονται στο καπιταλιστικό σύστημα. Δεν μπορώ να το δικαιολογήσω ακριβώς αλλά νομίζω ότι δεν είναι ουδέτερα (τα ΑΠ). Όσο σκέφτομαι και στο Πανεπιστήμιο όλα τα μαθήματα κινούνταν σε ένα πλαίσιο» Στην συζήτηση για το εάν θα μπορούσαμε μέσα από το ΑΠ να αναστοχαστούμε για το ευρύτερο πλαίσιο αναφέρει «Θα ήταν πάρα πολύ επικοινωνιακό αλλά δεν ξέρω το πώς να με ρωτήσεις. Δεν το έχω σκεφθεί για να σου απαντήσω αυτήν την στιγμή».

Σχετικά με την διδασκαλία και την μάθηση διακατέχεται τόσο από συμπεριφοριστικές όσο και ανθρωπιστικές προσεγγίσεις. Αναγνωρίζει ως πολύ σημαντικό κριτήριο για την διδασκαλία της το ενδιαφέρον των μαθητών και δεν στηρίζεται αποκλειστικά σε προκαθορισμένους στόχους. Αναφέρει «Για παράδειγμα αν δεν γράψει (ο μαθητής) στο διαγώνισμα θα υπερισχύσει ότι συμμετείχε στην τάξη». Έχει την ανάγκη βέβαια για έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών «Εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιώ είναι η συμμετοχή και θα λάβω υπόψιν και γραπτά διαγωνίσματα και αρνητικά βέβαια αν δημιουργεί προβλήματα μέσα στην τάξη.»

Αναφέρει ότι χρησιμοποιεί ενεργητικές τεχνικές, αλλά έχει αρνητική εμπειρία από την εργασία σε ομάδες. Αναγνωρίζει όμως ότι μάλλον η ίδια δεν το είχε σχεδιάσει σωστά ώστε προκύψει η ομαδική συνεργασία στην τάξη. Για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στηρίζεται κυρίως στην προβολή βίντεο ως έναυσμα για συζήτηση μέσα στην τάξη. Μπορεί να διακρίνει την θετική συμβολή μιας αλληλεπιδραστικής αξιοποίησης των ΤΠΕ αλλά δεν το έχει εφαρμόσει στην τάξη.

Συμπερασματικά, λοιπόν, κατά την κρίση του ερευνητή πρόκειται για μια νέα εκπαιδευτικό με γνώσεις σε ζητήματα αειφορίας, με θετικές πραξιακές γνώσεις, με διάθεση να καινοτομήσει καθώς και μεγάλη διάθεση να συνδέσει τα οικονομικά μαθήματα με την ΕΑΑ.

## **Συν – ερευνητής 2**

Ο Συν2 έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών και μεταπτυχιακές σπουδές στην Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων. Διαθέτει πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας (ΑΣΠΑΙΤΕ) και έχει καλή γνώση – εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Την σχολική χρονιά την έρευνας δίδασκε σε Γενικό Λύκειο της Κρήτης αλλά έχει αρκετά χρόνια εμπειρίας σε ΕΠΑΛ.

Σχετικά με το περιεχόμενο της ΕΑΑ μπορεί να διακρίνει μόνο τον πυλώνα περιβάλλον και την σύνδεση του με την έννοια της επιχειρηματικότητας. Θέτει ως κεντρικό ρόλο του σχολείου τον ενεργό πολίτη και την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Εντοπίζει συνδέσεις κυρίως των μαθημάτων Διοίκησης με ζητήματα της αειφορίας «...στο μάθημα Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων εστιάζεται έντονα η έννοια του κέρδους». Εντοπίζει επίσης στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας την προσπάθεια αλλαγής αυτής της νοοτροπίας καθώς και το πώς τα ΑΠ περνάνε ηθικές αξίες. Πιστεύει ότι υπάρχει ένα πλαίσιο στα ΑΠ και ότι πρέπει να *«αναλύεται αυτό και να συνειδητοποιούν τα παιδιά το τι γίνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία»*.

Θέτει ως βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας την συμμετοχή των μαθητών καθώς και την δόμηση της γνώσης από τους μαθητές. Χαρακτηριστικά αναφέρει *«Ακροβατούμε σε ένα σχοινί. Το έχω φιλοσοφήσει πολλές φορές και δεν ξέρω τι είναι πιο δίκαιο να βαθμολογήσεις έναν που προσπαθεί ή έναν που αποδίδει. Ειδικά σε περιοχές που έχω δραστηριοποιηθεί»*. Στέκεται βέβαια και στην γνώση με βάση τα τεστ και την προφορική εξέταση. Επίσης δεν πιστεύει στους κλειστούς προκαθορισμένους στόχους *«θα πω ότι πρέπει να υπάρχουν κάποιοι στόχοι αλλά να μπορείς να παρεκκλίνεις ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό που έχεις.»*

Χρησιμοποιεί ενεργητικές τεχνικές που βάζουν επίκεντρο τον μαθητή *«για να μπορέσουν να βγάλουν τα παιδιά αυτό που γνωρίζουν και να βγει το μάθημα μέσα από τα ίδια»*. Ενώ χαρακτηριστική είναι η ανθρωπιστική του προσέγγιση στον έλεγχο της τάξης *«κατά εμένα δεν είναι ζητούμενο (στην τάξη) η απόλυτη ησυχία»*. Για την εργασία σε ομάδες αναφέρει *«Συνήθως το πρόβλημα είναι ότι ως εκπαιδευτικοί δεν την έχουμε συνηθίσει»* αλλά παράλληλα αναφέρει: *«Το να στήσεις και να ξεστήσεις θρανία η να αλλάξεις την ροή και την καθημερινότητα των παιδιών ίσως ορισμένες φορές δημιουργεί έντονες αντιδράσεις, αλλαγές συμπεριφοράς και σύγχυσης στα παιδιά και μπορεί να φέρει αντίθετα αποτελέσματα»* στοιχείο που ενέχει μία αντίφαση σχετικά με τις ενεργητικές και συμμετοχικές τεχνικές που επιθυμεί να χρησιμοποιεί.

Για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στηρίζεται κυρίως στην προβολή βίντεο για την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα ενώ σε άλλα μαθήματα τις αξιοποιεί με μια εργαλειακή προσέγγιση *«Αν πάμε στο ΑΟΘ που είναι πανελλαδικό μάθημα κατά βάση χρησιμοποιώ PowerPoint με παρουσιάσεις για να κερδίσουμε χρόνο και να καλύψουμε την ύλη»*.

Συμπερασματικά, λοιπόν, πρόκειται για έναν νέο δυναμικό εκπαιδευτικό με προβληματισμούς και ανησυχίες για την εκπαιδευτική διαδικασία, με ανθρωπιστικές κυρίως προσεγγίσεις στην διδασκαλία του αλλά και με έντονο πρακτικό γνωσιακό ενδιαφέρον.

### Συν – ερευνήτρια 3

Η Συν3 έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών και μεταπτυχιακές σπουδές. Η διπλωματική της αφορούσε το Περιβάλλον και βιώσιμη κοινωνία και έχει ασχοληθεί αρκετά με περιβαλλοντικά προγράμματα. Έχει καλή γνώση των ΤΠΕ και την σχολική χρονιά της έρευνας δίδασκε σε ΕΠΑΛ του νομού Θεσσαλονίκης.

Είναι αρκετά εξοικειωμένη με τους πυλώνες της αειφορίας και είναι υπέρμαχη της ενσωμάτωσης των ζητημάτων αυτών στα μαθήματα μας. Εκφράζει την δυσαρέσκεια της για τα ΑΠ και πως έχουν αργήσει να ενσωματώσουν τα ζητήματα αυτά, ενώ αναγνωρίζει σημεία των ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων που χρίζουν αναδόμησης όπως «..στο μάθημα ΑΟΔΕ υπάρχει ένα κομμάτι για την κοινωνική ευθύνη των επιχειρήσεων σε 5-6 σειρές χωρίς να το αναπτύσσει» και «...στο Αρχές Οικονομίας (μάθημα των ΕΠΑΛ) αναφέρει μόνο για απόλυτη και σχετική φτώχεια». Εκφράζει την απογοήτευση της για το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «κάνουμε περιβαλλοντικά προγράμματα και όταν τελειώσουν τα παιδιά μας και βγουν στην κοινωνία βλέπουν ότι τα πράγματα δεν λειτουργούν έτσι».

Θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να αποσκοπεί σε υπευθύνους πολίτες και να συνδέει την θεωρία με την πράξη. Χαρακτηριστικά αναφέρει « Δεν θέλω να μαθαίνουν παπαγαλία. Δεν θα μου άρεσε να μου γράψει τον ορισμό της Βιώσιμης Ανάπτυξης χωρίς να μπορεί να πει ένα παράδειγμα, να κάνουμε μια κουβέντα». Είναι περισσότερο προσηλωμένη στους στόχους της διδασκαλίας και θεωρεί πως αν νιώθουμε αμφισβήτηση για την εκπαιδευτική διαδικασία τότε ίσως δεν ήταν σωστοί οι στόχοι. Ως βασικά σημεία αξιολόγησης των μαθητών θέτει την συμμετοχή αλλά ταυτόχρονα και την συμπεριφορά. Παράλληλα όμως αναφέρει «Δεν τους λέω μη μιλάτε και αυτό είναι. Ζητάω να κάνουν ερωτήσεις, να φέρουν τις δικές τους εμπειρίες και τις ερωτήσεις». Αξιοποιεί κυρίως εργαλειακά τις ΤΠΕ με παρουσιάσεις και για αναζήτηση στο διαδίκτυο ενώ ζητά τη ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Συμπερασματικά λοιπόν, κατά την κρίση του ερευνητή, η Συν3 έχει αρκετές γνώσεις σε ζητήματα αειφορίας, έχει εμπειρία από περιβαλλοντικά προγράμματα και θετική διάθεση στο να ενσωματώσει τα ζητήματα αυτά στα μαθήματα της. Εκδηλώνει χαρακτηριστικά συμπεριφοριστικού και ανθρωπιστικού διδακτικού παραδείγματος με κυριότερη αντίφαση την ενεργή συμμετοχή από την μία των μαθητών αλλά την ανάγκη να κατέχει τον κεντρικό έλεγχο του μαθήματος από την άλλη.

### Συν – ερευνήτρια 4

Η Συν4 έχει εμπειρία στην εκπαίδευση από 11 έως 20 χρόνια. Είναι εξοικειωμένη με την έννοια της αειφορίας και εστιάζει περισσότερο στην κοινωνική δικαιοσύνη. Εντοπίζει ότι «..στα οικονομικά μαθήματα συνεχώς αναφέρεται το κέρδος και θεωρώ ότι οι μαθητές θα έπρεπε να αντιληφθούν ότι το κέρδος δεν είναι μόνο το οικονομικό όφελος των επιχειρήσεων αλλά και το κέρδος της κοινωνίας». Αναφέρει επίσης «...τα βιβλία δεν προσφέρονται για τέτοιες συζητήσεις..». Επίσης αναφέρει ότι «τα παιδιά θεωρούν το σχολείο πολύ αποκομμένο από την κοινωνία...» ενώ θέτει ως στόχο του σχολείου οι μαθητές να γίνουν πολίτες με κοινωνική συνείδηση, την συνεργασία και την κοινωνική ευημερία. Εντοπίζει ως πιθανά σημεία στα μαθήματα που μπορούν να συζητηθούν τα ζητήματα της αειφορίας και θεωρεί ευκαιρία να γίνει κάτι τέτοιο.

Ως κριτήριο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας θέτει την συμμετοχή και τον προβληματισμό των μαθητών, ενώ παράλληλα αναφέρει «Αν ακολουθώ μόνο το ΑΠ νιώθω ότι δεν συνεισφέρω τόσο όσο θα έπρεπε στην κοινωνική πραγματικότητα. Βάζω στόχους που αναφέρονται στο Α.Π αλλά δεν είναι μόνο αυτό, προσπαθώ να κάνω κάτι παραπάνω, προσπαθώ να ξεφύγω από την θεωρία του βιβλίου να υπάρχει σύνδεση με την πραγματικότητα». Δίνει έμφαση στην διαδικασία της μάθησης καθώς αναφέρει ότι «Την μεγαλύτερη αγωνία την έχω στο πως θα μάθουν κάτι. Προσπαθώ να πειραματίζομαι με το πώς θα μάθουν κάτι γιατί βλέπω ως πούμπε ότι όταν τους λέω έχουμε διαγώνισμα διαβάζουν και γράφουν πολύ καλά στο διαγώνισμα και μετά από λίγο καιρό αυτά που έχουν γράψει στο διαγώνισμα δεν τα θυμούνται καν. Που σημαίνει ότι δεν τα έχουν μάθει μέσα από μία διαδικασία κριτικής προσέγγισης, απλά τα έχουν αποστηθίσει τα έχουν γράψει και τέλος. Με λίγα λόγια δεν τους έχουν γίνει βίωμα». Παρόλα αυτά στην πράξη όμως για την αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται σε τεστ και στην προφορική εξέταση.

Προσπαθεί να χρησιμοποιεί κυρίως την συζήτηση σε αυθεντικά θέματα, «..πολλές φορές τους δίνω ένα άρθρο από εφημερίδα, άλλες φορές ένα βιντεάκι που αναφέρεται σε οικονομικό γεγονός, καμία φορά κάποια είδηση από την επικαιρότητα, το βιβλίο έχει κάποιες ασκήσεις και εικόνες που βοηθάνε. Ξεκινάω να τους βάζω στην διαδικασία του βιωματικού μέσα από συζήτηση». Για την αξιοποίηση των ΤΠΕ διακατέχεται κυρίως από το τεχνικό γνωστικό ενδιαφέρον, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «Τους δίνεις ένα ερέθισμα να καταλάβουν ότι ο υπολογιστής είναι εργαλείο που θα τα χρησιμοποιήσουνε στην δουλειά τους και πρέπει να το δούνε ως εργαλείο».

Συμπερασματικά, λοιπόν, κατά την κρίση του ερευνητή πρόκειται για μια ανήσυχη εκπαιδευτικό που προβληματίζεται για την εκπαιδευτική διαδικασία και την



αποτελεσματικότητα της. Είναι επικεντρωμένη στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και του κοινωνικού οφέλους και εκδηλώνει χαρακτηριστικά τόσο ανθρωπιστικού όσο και του συμπεριφοριστικού μαθησιακού παραδείγματος.

### **Συν – ερευνήτρια 5**

Η Συν5 έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 21 έτη. Πέρα από το πτυχίο Οικονομικών είναι απόφοιτος του παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Αγωγής και έχει μεταπτυχιακό στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Διαθέτει πιστοποίηση ΤΠΕ α' επιπέδου, καλή γνώση των ΤΠΕ και έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Την χρονιά που διεξήχθη η έρευνα δίδασκε σε Γενικό Λύκειο του Νομού Ηρακλείου.

Είναι πλήρως εξοικειωμένη με την έννοια της αειφορίας και τους πυλώνες. Δεν ξεχωρίζει τον πυλώνα πολιτισμό από την κοινωνία αλλά έχει το όραμα όπως αναφέρει ένα αειφόρο σχολείο που θα *«εμπλέκει το όλον και θα σχετίζει πολλά πράγματα και όχι μόνο το διδακτικό μας αντικείμενο»*. Αναγνωρίζει πολλά ζητήματα αειφορίας που σχετίζονται με τα οικονομικά μαθήματα, ενώ αναφέρει ως στόχο του σχολείου την σύνδεση με την πραγματικότητα και τον ενεργό πολίτη.

Εκφράζει την δυσαρέσκεια της για την έλλειψη χρόνου και την πίεση κάλυψης της ύλης αλλά και το κλειστό ΑΠ και χαρακτηριστικά αναφέρει *«Πολλές φορές θέλω να εμβαθύνω αλλά επειδή βλέπω ότι ο χρόνος με πιέζει, με στρεσάρει και πρέπει να προχωρήσει ώστε να ολοκληρώσω αυτά που έχει επιβάλλει το υπουργείο, σταματάω την κουβέντα ενώ μπορεί να έχει αναπτυχθεί μια αρκετά επικοινωνιακή κουβέντα. Τα παιδιά έχουν ξεκινήσει και ανοίγονται, προβάλλουν απόψεις, έχουν επιχειρήματα. Είναι καλό να μας δίνει την ευχέρεια το Α.Π. να το κάνουμε αυτό συχνά και να μην στρεσαριζόμαστε ότι πρέπει να ολοκληρώσουμε την ύλη μας. Να είναι πιο ελεύθερο και πιο ευέλικτο. Να έχω τις έννοιες, να ξέρω σε ποιες θα επικεντρωθώ και να μου αφήνει την ελευθερία πως θα την λανσάρω την έννοια αυτή»*.

Εκδηλώνει χαρακτηριστικά του ανθρωπιστικού και συμπεριφοριστικού διδακτικού παραδείγματος. Ενώ συζητά για την ανάγκη ευελιξίας των μαθησιακών στόχων νιώθει την ανάγκη να κατευθύνει προς προκαθορισμένους στόχους, χαρακτηριστικά αναφέρει *«ξέρω τον στόχο που θέτω και τους επιμέρους στόχους και κατευθύνω προς τα εκεί τα πράγματα με την βοήθεια των παιδιών. Εστιάζει στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και το προϊόν της μάθησης. Όσον αφορά την αξιολόγηση ξεχωρίζει το πανελλαδικό μάθημα που απαιτεί όπως αναφέρει συγκεκριμένα τεστ και διαγωνίσματα από τα υπόλοιπα μαθήματα που δεν την πιέζουν τόσο πολύ. Δεν χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική γιατί όπως αναφέρει *«ομάδες στην τάξη μου**

*που απαιτεί να γίνει κύκλος ή να μετακινηθούν καρέκλες δε το κάνω γιατί δεν μπορώ την βαβούρα μέσα στην τάξη».*

Για τις ΤΠΕ έχει θετική άποψη αλλά αναφέρει ότι βρίσκει πολλά εμπόδια στην υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο που είναι. Χρησιμοποιεί κυρίως βίντεο και παρουσιάσεις PowerPoint γιατί έτσι πιστεύει ότι ξεφεύγει από τον κλασικό μονόλογο μη μπορώντας να διακρίνει σε αυτό το σημείο την αντίφαση της εργαλειακής και μονόπλευρης χρήσης των ΤΠΕ.

Συμπερασματικά, λοιπόν, κατά την κρίση του ερευνητή είναι μία έμπειρη εκπαιδευτικός με γνώση σε ζητήματα αειφορίας που ενώ έχει πολλά χρόνια προϋπηρεσίας δεν επαναπαύεται σε αυτά που γνωρίζει αλλά έχει προβληματισμούς. Εκφράζει την δυσαρέσκεια της για το ευρύτερο πλαίσιο και αυτό είναι θετικό για την επιδιωκόμενη πρόκληση διδακτικής αλλαγής.

### **Συν – ερευνήτρια 6**

Η Συν6 έχει από 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, διαθέτει πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας (ΑΣΠΑΙΤΕ) καθώς και μεταπτυχιακές σπουδές στην Διοίκηση Τουριστικών Επιχειρήσεων. Έχει ολοκληρώσει την πιστοποίηση ΤΠΕ α' επιπέδου και έχει συμμετάσχει σε αρκετά σεμινάρια/επιμορφώσεις στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Την χρονιά της έρευνας δίδασκε σε ΓΕΛ του νομού Αττικής.

Είναι εξοικειωμένη με την έννοια της αειφορίας και θέτει και την πολιτισμική διάσταση σε αυτήν. Αναφέρει ως στόχο του σχολείου τους ενεργούς πολίτες, ενώ επίσης σημαντική είναι και η αναφορά της στην ανάγκη αλλαγής της κοινωνίας *«Το σχολείο πρέπει να σκοπεύει σε ενεργούς πολίτες αλλά και να προετοιμάζει τα παιδιά να επιβιώσουν σε αυτή αλλά και να την αλλάξουν γιατί έτσι όπως είναι καλή σίγουρα δεν είναι».* Εντοπίζει συνδέσεις των ζητημάτων της αειφορίας με τα οικονομικά μαθήματα και θεωρεί απαραίτητη την σύνδεση του ΑΠ με την κοινωνία. Επίσης σημαντική είναι αναφορά της για τα ΑΠ και τις αξίες-ιδεολογικό υπόβαθρο που φέρουν αλλά από την άλλη εκφράζει την δέσμευση της στις τυπικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού, *«...οι άνθρωποι που τα εφαρμόζουν (τα ΑΠ) μπορούν ως πρόσωπα να το επηρεάσουν αλλά περισσότερο ως παράδειγμα και όχι να πάνε αντίθετα με την ύλη. Γιατί συμπληρώνουν βιβλία ύλης και πρέπει να καλύψουνε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα...».*

Σημαντική είναι και η δυσαρέσκεια που εκφράζει για το ευρύτερο πλαίσιο εργασίας της *«Δεν είναι μόνο το Α.Π. είναι όλο το πλαίσιο που διδάσκεις. Μπορείς να θέλεις να κάνεις πράγματα και να θέλεις να βγεις έξω από κάποια πλαίσια. Αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι σε ακολουθούν. Έχω συχνά προστριβές με συναδέλφους γιατί συχνά ας πούμε κάνουμε την χ πρόβα*

ή γιατί πάμε επισκέψεις. Προβλέπονται 9 επισκέψεις, δεν τις έχουμε ξεπεράσει αλλά υπάρχει γκρίνια». Αξιοσημείωτο δείγμα ανθρωπιστικού διδακτικού παραδείγματος είναι και η παρακάτω αναφορά ταυτόχρονα με την προσπάθεια της να εντάξει την εκπαιδευτική της πρακτική της μέσα στα τυπικά πλαίσια του σχολείου: «Τους βάζω διαγώνισμα στην Β λυκείου με ανοικτά βιβλία για να βάλω κριτικές ερωτήσεις και να τους αποδεσμεύσω από την απομνημόνευση. Την πρώτη μέρα που το ακούσανε οι συνάδελφοι έγινε επανάσταση. Όχι όλοι. Ρώτησα την Διευθύντρια βέβαια και το έκανα στο Β' εξάμηνο που δεν είναι υποχρεωτικό το διαγώνισμα».

Χρησιμοποιεί ενεργητικές τεχνικές στην διδακτική πράξη όπως και ομαδοσυνεργατική αλλά θεωρεί ότι δημιουργεί προβλήματα γιατί τα παιδιά δεν έχουν μάθει να δουλεύουν ομαδικά. Όσον αφορά τις ΤΠΕ εκφράζει την δυσαρέσκεια της για τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου που είναι. Αξιοποιεί το e-class για την ανάθεση εργασιών στους μαθητές και κάνει χρήση εργαλείων παρουσίασης PowerPoint. Η αναφορά της «πρέπει να χρησιμοποιούνται (οι ΤΠΕ) γιατί χρειάζονται αυτές οι δεξιότητες στα παιδιά για να επιβιώσουν στην αγορά εργασίας» δείχνει μία τεχνικού γνωσιακού ενδιαφέροντος προσέγγιση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Συμπερασματικά, λοιπόν, κατά την κρίση του ερευνητή πρόκειται για μία δυναμική και ανήσυχη εκπαιδευτικό που εκδηλώνει χαρακτηριστικά κυρίως ανθρωπιστικού διδακτικού παραδείγματος με την αγωνία να ενταχθούν στο τυπικό πλαίσιο του σχολείου. Εκφράζει έντονα την δυσαρέσκεια της για το πλαίσιο είτε είναι σε επίπεδο σχολείου είτε σε επίπεδο κοινωνίας.

### **Συν – ερευνήτρια 7**

Η Συν7 έχει έως 10 χρόνια προϋπηρεσία και έχει μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής. Διαθέτει πιστοποίηση ΤΠΕ Α' επιπέδου και έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια/επιμορφώσεις στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Την χρονιά που διεξήχθη η έρευνα δίδασκε σε εσπερινό ΕΠΑΛ του νομού Μεσσηνίας. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι ότι στην τάξη της υπήρχαν και ενήλικοι μαθητές.

Είναι εξοικειωμένη με τα ζητήματα της αειφορίας, εστιάζει όμως περισσότερο στο περιβάλλον και στο θέμα του σεβασμού προς κάθε μορφή ζωής. Είναι ενδιαφέρουσα η κριτική αναφορά της προς τα ΑΠ και τα μαθήματα που διδάσκει καθώς και η ανάγκη της να επεκτείνεται πέρα από το σχολικό βιβλίο, «Στο μάθημα μάρκετινγκ, υπάρχει ένα κομμάτι στο βιβλίο που λέγεται οικολογικό μάρκετινγκ και κοινωνική ευθύνη. Είναι μια παράγραφος, ένα μικρό κομμάτι που το έχω επεκτείνει και μπορείς να πεις πολλά εκεί. Είναι και παλιό το βιβλίο

*του 1999 αλλά αυτό το κομμάτι μπορεί να δώσει το έναυσμα. Το άλλο είναι η εφοδιαστική που είναι και πιο καινούργιο βιβλίο του 2013-2014. Έχει και αυτό ένα κομμάτι προς το τέλος που λέγεται green logistics. Θα μπορούσε να έχει πιο πολλά στοιχεία αλλά είναι μικρό το βιβλίο. Προσωπικά φεύγω λίγο από το βιβλίο και τους δίνω και φωτοτυπίες που βρίσκω π.χ. από μεταπτυχιακές εργασίες».*

Πιστεύει στην σύνδεση θεωρίας και πράξης και συμμετείχε με την τάξη της στο πρόγραμμα εικονική επιχείρηση. Χρησιμοποιεί ενεργητικές τεχνικές στην διδακτική της μεθοδολογία και αναφέρει την ιδεοθύελλα, τους εννοιολογικούς χάρτες, την συζήτηση, όπως επίσης ότι συνηθίζει να εργάζεται με ομάδες μαθητών. Εκφράζει την δυσαρέσκεια της για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και χρησιμοποιεί κυρίως τις ΤΠΕ με χρήση παρουσιάσεων και αναζήτηση σελίδων στο διαδίκτυο.

Συμπερασματικά, λοιπόν, κατά την κρίση του ερευνητή πρόκειται για μία εκπαιδευτικό με κριτική σκέψη απέναντι στα ΑΠ και στα βιβλία που διδάσκει. Αναζητά να εμπλέξει τους μαθητές της στην εκπαιδευτική διαδικασία ενεργά και υποστηρίζει την αυθεντική μάθηση.

### **Συν – ερευνήτρια 8**

Η Συν8 έχει περίπου 3 χρόνια προϋπηρεσία και έχει μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση ενώ παρακολουθεί το μεταπτυχιακό Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Διαθέτει πιστοποιητικό ΤΠΕ α' επιπέδου και έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια/επιμορφώσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Την χρονιά που διεξήχθη η έρευνα δίδασκε σε εσπερινό ΕΠΑΛ του νομού Κυκλάδων με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τα ολιγομελή τμήματα και ότι είχε και ενήλικες μαθητές στα τμήματα της.

Σχετικά με την έννοια της αειφορίας θέτει ως κεντρικό πυλώνα το περιβάλλον χωρίς να αγνοεί τελείως τον πυλώνα της κοινωνίας. Θέτει το ρόλο του σχολείου σε ένα ευρύτερο ρόλο από αυτό της παροχής γνώσεων και πληροφοριών και τονίζει την σημασία του σκεπτόμενου πολίτη που μπορεί να συνεργάζεται και να οραματίζεται. Είναι ενδιαφέρουσα η κριτική τοποθέτηση της για τα ΑΠ των ΕΠΑΛ σχετικά με τα ζητήματα της αειφορίας *«Σε πάρα πολλά από τα δικά μας μαθήματα είναι αναχρονιστικά τα Α.Π. και έχουν παραμείνει σε λογικές παρελθόντος και δεν περιλαμβάνουν ξεκάθαρα τίποτα σχετικό με αειφορία. Αναφέρομαι σε μαθήματα του ΕΠΑΛ όπως εφοδιαστική, τουριστικά, τουριστική γεωγραφία τα οποία δεν έχουν καθόλου την έννοια αυτή. Τα Α.Π. είναι πολύ παλιά και πρόχειρα και κάθε φορά επαναφέρουν βιβλία και Α.Π. π.χ. του 1999. Το πρώτο διάστημα δεν μπορούσα να καταλάβω τι ισχύει, το ένα*

*ΦΕΚ σε πήγαινε αλλού και μιλάμε για Α.Π. του 1999. Παράδειγμα στα ΕΠΑΛ στις Αρχές Οικονομίας έχουμε μέσα μάρκο και δραχμή».*

*Δίνει έμφαση στην διαδικασία της μάθησης και μάλιστα αναφέρει για τους προκαθορισμένους στόχους του ΑΠ «Όταν περιμένεις προκαθορισμένους στόχους σημαίνει ότι τίποτα άλλο δεν το αξιολογείς ως σημαντικό. Μπορεί κάτι να είναι πιο σημαντικό από αυτό που περιμένεις και έχει τεθεί ως στόχος. Είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη και δεν μπορείς να τα περιμένεις όλα από πριν. Κάθε φορά που βγαίνεις από την τάξη θα θεωρούσες τον εαυτό σου αποτυχημένο αν περιμένεις να πετύχεις μόνο αυτά».*

*Για την αξιολόγηση των μαθητών αναφέρει «Δεν μπορώ να πω ότι είμαι fun των τεστ. Αξιολόγηση μέσα στα πλαίσια της ομάδας και αυτών που προκύπτουν». Χρησιμοποιεί ενεργητικές τεχνικές και μάλιστα αναφέρει την ιδεοθύελλα ως τεχνική που την χρησιμοποιεί συχνά γιατί «μπορεί ο καθένας να συμμετέχει με μια ιδέα, χωρίς να χρειάζεται να καλύψει τα πάντα». Αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τις ομάδες και ότι «παίζει (σημασία) ο ρόλος που χωρίζονται οι ομάδες, κάποιες λειτουργούν άλλες αποτελούνται από μέλη που δεν συμμετέχουν ενεργά και κρύβονται πίσω από την ομάδα. Οπότε εξαρτάται από πολλούς παράγοντες».*

*Εκφράζει την δυσαρέσκεια για τις υλικοτεχνικές υποδομές σχετικά με τις ΤΠΕ και αναφέρει πως «ως επι το πλείστον χρησιμοποιώ βιντεάκια για αφόρμηση. Σε κάποιο βαθμό έχω χρησιμοποιήσει συνεργατικά έγγραφα στο διαδίκτυο». Όταν η συζήτηση στρέφεται σε αλληλεπιδραστικούς τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ αναφέρει «Θα το ήθελα ακόμα περισσότερο, είναι το ιδανικό, αλλά δεν έχουμε και την εκπαίδευση για αυτό. Δεν τα ξέρω τα εργαλεία. Επίσημα δεν τα έχουμε διδαχθεί αυτά τα εργαλεία και νομίζω ότι είναι παρά πολλά αλλά δεν τα ξέρω. Αν δω κάτι από συνάδελφο και ρωτήσω να δω πως γίνεται».*

*Συμπερασματικά, λοιπόν, κατά την γνώμη του ερευνητή πρόκειται για μία νέα δυναμική εκπαιδευτικό με χαρακτηριστικά ανθρωπιστικού κυρίως διδακτικού παραδείγματος καθώς και με έντονη αναστοχαστική διάθεση για την εκπαιδευτική της θεώρηση και πράξη.*

### **Συν – ερευνήτρια 9**

*Η Συν9 έχει έως 10 χρόνια προϋπηρεσία και έχει μεταπτυχιακό στην οικονομική διοίκηση και πολιτική. Διαθέτει πιστοποιητικό ΤΠΕ α' επιπέδου και έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια/επιμορφώσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Την χρονιά που διεξήχθη η έρευνα δίδασκε σε ΓΕΛ του νομού Θεσσαλονίκης.*

*Είναι εξοικειωμένη με την έννοια της αιεφορίας αν και θέτει περισσότερο ως κεντρικό άξονα το περιβάλλον. Σημαντική η αναφορά της για το ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολείου όπου συζητά για αλλαγή της κοινωνίας, «Σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του*

σχολείου θα έπρεπε να βοηθάει περισσότερο τους μαθητές να κατανοήσουν το περιβάλλον γύρω τους, οικονομικό κοινωνικό, και να μπορούν να το ερμηνεύσουν και ενδεχομένως και να το αλλάξουν. Δηλαδή όχι απλά τα πράγματα είναι έτσι και τελεία αλλά να σκεφτούν και να μπουν σε ένα πιο ενεργό ρόλο. Αυτό που βλέπω πως προχωράμε και μένει πίσω το βιβλίο, στην ουσία μαζεύουμε διάφορες πηγές υλικό και προσπαθούμε να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές προς κάποιες κατευθύνσεις. Να αυτενεργήσουν, να δημιουργήσουν δικές τους εργασίες, να περάσουμε από το κλασικό ακούω το μάθημα, το διαβάζω και το λέω. Το σχολείο θα μπορούσε να έχει πιο ενεργά διασύνδεση με την κοινότητα. Να έχει ένα ρόλο με την τοπική κοινωνία». Πιστεύει στην σύνδεση των μαθημάτων με αληθινά ζητήματα και υλοποίησε στην τρέχουσα χρονιά με τους μαθητές της το πρόγραμμα εικονική επιχειρηματικότητα και μάλιστα η προσπάθεια τους διακρίθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο. Είναι αξιοσημείωτη η αναφορά της για την ανάγκη δράσης μέσα από το σχολείο «Και επίσης έχουμε και πολλές θεωρίες. Θα μπορούσε να γίνει εξ ορθολογισμός της ύλης. Λιγότερες θεματικές και περισσότερος χρόνος σε δράσεις. Προσπαθώ να το εφαρμόσω, δεν είναι πάντα εύκολο. Ανάλογα και το κεφάλαιο. Για παράδειγμα στην Πολιτική Παιδεία σε σχέση με τις επιχειρήσεις κάνουμε το πρόγραμμα Εικονική Επιχείρηση».

Εκφράζει την δυσφορία της για το ευρύτερο πλαίσιο «Μέχρι να καταλάβουν την έννοια πρέπει να πάμε παρακάτω με την πίεση της ύλης» και αναγνωρίζει εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία «...το σενάριο είναι σημαντικό εάν είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές, και η συμμετοχή τους. Και μετά υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν όπως κούραση, αν είναι τελευταίες ώρες ή αν έγραφαν διαγώνισμα σε κάποιο μάθημα και είχαν την προσοχή τους εκεί, που επηρεάζουν το σενάριο. Το πιο σημαντικό είναι αν τους ενδιαφέρει το θέμα αλλά μετά και οι άλλοι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία».

Δίνει έμφαση στην διαδικασία της μάθησης αλλά και στα προϊόντα της. Είναι χαρακτηριστική η παρακάτω φράση της που δείχνει ότι κινείται και στο ανθρωπιστικό και στο συμπεριφοριστικό διδακτικό μοντέλο «Δουλεύω σε ομάδες να δουλέψουν κάτι και να μου πουν την άποψη τους. Ας πούμε στην αρχή ανά δύο μετά ανά τέσσερις. Κοιτάζω λίγο και την τάξη και το δοκιμάζω ανάλογα και με την τάξη. Μπορεί σε μία τάξη να μην το δοκιμάσω καθόλου, ανάλογα με το τμήμα. Αν είναι παιδιά με διάθεση πιο εύκολα θα ξεφύγω από το τυπικό μάθημα». Χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ για την ενδυνάμωση της συνεργασίας των παιδιών με εργαλεία όπως google docs.

Κατά την γνώμη του ερευνητή, λοιπόν, πρόκειται για μία δυναμική εκπαιδευτικό που πιστεύει στην σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την ανάγκη το ΑΠ να οδηγεί σε

δράση. Αναγνωρίζει το πλαίσιο, κυρίως σε επίπεδο σχολείου, που προκαλεί διαταραχές στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσπαθεί να ενεργοποιεί τους μαθητές να αυτενεργήσουν.

**Συμπερασματικά** όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων και με έντονη ανησυχία για το μέλλον και τα ζητήματα βιωσιμότητας. Πρόκειται για δυναμικούς και καινοτόμους εκπαιδευτικούς με διάθεση για να προσφέρουν στους μαθητές τους. Άλλωστε δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι δήλωσαν εθελοντικά συμμετοχή σε μία απαιτητική σε χρόνο και προσπάθεια ερευνητική διαδικασία χωρίς κανένα «εξωτερικό» τουλάχιστον όφελος. Σε προσωπικές συζητήσεις με συναδέλφους εκπαιδευτικούς σε τοπικό επίπεδο εισέπραττα την άποψη ότι θα είναι πολύ δύσκολο να εντοπίσω συναδέλφους που θα θυσιάσουν προσωπικό χρόνο για να μπουν σε μια τέτοια ερευνητική διαδικασία. Στο προσωπικό μου ημερολόγιο αναφέρω πόσο ικανοποιημένος νιώθω που όλη η προσπάθεια του προηγούμενου ερευνητικού κύκλου είχε επιτυχή κατάληξη ώστε να δημιουργηθεί μία δυναμική ερευνητική ομάδα. Βέβαια η χαρά αυτή συνυπάρχει στο ημερολόγιο μου με την αγωνία να προχωρήσει η ερευνητική διαδικασία, όχι τόσο σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους, όσο στο να μπορέσω να ανταποκριθώ στον απαιτητικό ρόλο του συντονιστή – διεκοντητή και κριτικού φίλου.

## **9.2 Η επιμορφωτική / αναστοχαστική διαδικασία και η συν-διαμόρφωση / αναθεώρηση του ΑΠ από την κοινότητα πρακτικής**

Οι συν-ερευνητές είχαν κληθεί από την αρχή να διαβάσουν τα σενάρια και να σχολιάσουν οτιδήποτε πίστευαν ότι θα μπορούσε να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ζητήθηκε επίσης να επιλέξουν δύο θεματικές ενότητες - σενάρια για να υλοποιήσουν στην πράξη βάση των δικών τους επιθυμιών αλλά και με βάση την εκτίμηση τους για τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της τάξης τους. Παράλληλα υλοποιήθηκαν συζητήσεις με σκοπό να ολοκληρωθεί η επιμορφωτική / αναστοχαστική διαδικασία πριν την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πράξη.

Στην πλατφόρμα Edmodo προέκυψαν σε αυτή τη φάση κάποια σχόλια κυρίως πάνω στην μεθοδολογία και την διδακτική προσέγγιση. Επίσης κάποιοι συν – ερευνητές ανακάλυψαν κάποιες συνδέσεις του αναδομημένου ΑΠ με τα μαθήματα που διδάσκουν, τις οποίες δεν είχα αντιληφθεί. Ενδεικτικά παρατίθενται στις παρακάτω εικόνες κάποιες συζητήσεις που προέκυψαν (τα επίθετα των συνεργυνητών έχουν σβηστεί).

**Afro**

Το επιλέγω για 1ο σενάριο.Στη Γ' Επαλ ήδη κάναμε σχετική συζήτηση στο 7ο Κεφ της ΑΟΘ οπότε θα πάμε ένα βήμα παραπέρα από αυτά που έχουμε ήδη πει.

[Μεταφράζω](#)

Μου αρέσει • Απάντηση (0) • 19 Μαρ 2017

---

**Afro**

Πολύ καλοδουλεμένο το σενάριο!και τα σχετικά άρθρα είναι πολύ ενδιαφέροντα.Όμως έχω δυο παρατηρήσεις.  
 1η Στην δεύτερη δραστηριότητα αν καταλαβαίνω καλά, αφού τα παιδιά έχουν καταγράψει τι θεωρούν ως σημαντικό για την ευημερία των κατοικων πρέπει να τα κατηγοριοποιήσουν σε δύο ομάδες.Όμως νομίζω οτι όλες οι λεξεις θα ανήκουν στην ομάδα Μη μετρήσιμο απο το ΑΕΠ. Γιατί τι είναι μετρήσιμο από το ΑΕΠ πέρα από τον συνολικό πλούτο της χώρας;Αρα ό,τι αναφέρουν θα είναι μη μετρήσιμο.  
 2η.Η τεταρτη δραστηριότητα μου φαίνεται οτι θα περιπλέξει λίγο τα πράγματα!!! [Λιγότερα...](#)

[Μεταφράζω](#)

Unlike (1) • Απάντηση (0) • 19 Μαρ 2017

---

**Εγώ**

Καλημέρα Αφροδίτη. Χαίρομαι που βλέπεις το σενάριο ως ένα βήμα παραπέρα από αυτά που έχετε ήδη πει εφόσον σκοπός μας είναι να αναδομήσουμε το Α.Π. ώστε να ενσταλλάξουμε την έννοια της αειφορίας. Όσον αφορά τα σχόλια σου τα σενάρια είναι εύελικτα και ανοικτά προς συζήτηση - αλλαγές εφόσον δεν επηρεάζουν την φιλοσοφία πάνω στην οποία δομήθηκαν. Στο 1ο σχόλιο πιθανόν έχεις δίκιο και νομίζω οτι αν δεν κάνεις την κατηγοροποίηση δεν δημιουργείται πρόβλημα καθώς δεν επηρεάζει καθόλου την τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Για το 2 σχόλιο θα συμφωνήσω και πάλι καθώς δεν θα επηρεάσει την συνεργασία των μαθητών που επιδιώκουμε. Βέβαια αν και "περιπλέκει" όπως σωστά λες αυξάνει σε μεγαλύτερο βαθμό, εφόσον πετύχει, την συνεργατικότητα των μαθητών. Χρήσιμα λοιπόν τα σχόλια σου και μπορούν να βοηθήσουν την ομάδα! Σε ευχαριστούμε πολύ! Καλή συνέχεια! [Λιγότερα...](#)

Μου αρέσει • Απάντηση (0) • 19 Μαρ 2017

Εικόνα 18: Ενδεικτική συζήτηση στο Edmodo για το αναδομημένο ΑΠ «ΑΕΠ και Αειφορία»



 **Εγώ** προς  **Σενάριο: Εργασία, που και πως παράχθηκε**

Στην υπο-ομάδα αυτή περιέχεται το σενάριο "Εργασία, που και πως παράχθηκε" όπου έχει ως γενικό στόχο οι μαθητές να αντιληφθούν πώς μεγάλες εταιρείες εκμεταλλεύονται το φθηνό εργατικό δυναμικό χωρών και να ευαισθητοποιηθούν ως καταναλωτές για το πρόβλημα της εργασιακής εκμετάλλευσης και φτώχειας. Στην υπο-ομάδα αυτή μπορούμε να συζητάμε-ανατροφοδοτούμαστε για το παραπάνω σενάριο [Λιγότερα...](#)



**Σενάριο: Εργασία, που και πως παράχθηκε**  
[www.teach-economics-sustainable.com](http://www.teach-economics-sustainable.com)

---

Μου αρέσει • 4 Απάντήσεις • Διαμοιρασμός • Παρακολουθείτε  
 13 Νοε 2016

---

 **Όλγα**  
 Θα επιλέξω αυτό το σενάριο για τη Β Λυκείου  
 Μου αρέσει • Απάντηση (0) • 19 Μαρ 2017

---

 **Εγώ**  
 Πολύ ωραία! Τα σενάρια είναι ευέλικτα και ανοικτά! Οποιοδήποτε σχόλιο-πρόταση είναι ευπρόσδεκτό! Καλή συνέχεια!  
 Μου αρέσει • Απάντηση (0) • 19 Μαρ 2017

---

 **Βασω**  
 Επιλέγω το σενάριο αυτό επίσης για εφαρμογή στις Αρχές Οικονομίας Α' Εσπερινού ΕΠΑΛ. Πάλι περιορίζοντας τις ομάδες σε δύο. Το σενάριο, πέρα από την Πολιτική Παιδεία και το ΑΟΔΕ σχετίζεται με την ύλη των Αρχών Οικονομίας (1.3 Συντελεστές παραγωγής, 2.1 Επιμέρους Οικονομικά Προβλήματα, 9.2.2.2 Μέθοδος της προστιθέμενης αξίας και 9.5 Το πρόβλημα της φτώχειας). [Λιγότερα...](#)  
 Μου αρέσει • Απάντηση (0) • 21 Μαρ 2017

---

 **Εγώ**  
 Βάσω χαίρομαι που "βλέπουμε" με ευεξία τα σενάρια και ανακαλύψες συσχετίσεις με ενότητες και μαθήματα που δεν είχα αντιληφθεί!  
 Μου αρέσει • Απάντηση (0) • 21 Μαρ 2017

Εικόνα 19: Ενδεικτική συζήτηση στο Edmodo για το αναδομημένο ΑΠ «Εργασία, που και πως παράχθηκε»

Σε συνδυασμό με τα σχόλια πάνω στην πλατφόρμα πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με τους συν-ερευνητές με σκοπό την υλοποίηση της επιμορφωτικής / αναστοχαστικής διαδικασίας βάση των αναγκών των συνερευνητών, όπως προέκυψαν από το προηγούμενο στάδιο του ερευνητικού κύκλου. Με βάση τα παραπάνω η επιμορφωτική / αναστοχαστική διαδικασία είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει:

- 1) Συζήτηση για την έννοια της αειφορίας με έμφαση στους τέσσερις πυλώνες ώστε να μην υπάρχει η παρανόηση που εμφανίστηκε στην διερευνητική συνέντευξη ότι το περιβάλλον είναι ο κεντρικός αν όχι ο μοναδικός πυλώνας της αειφορίας.

- 2) Συζήτηση στο **γιατί** επέλεξαν το σενάριο σε μια προσπάθεια κριτικού αναστοχασμού για το ΑΠ και το ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο
- 3) Συζήτηση για το ανθρωπιστικό και συμπεριφοριστικό διδακτικό μοντέλο
- 4) Συζήτηση για το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον και το θεωρητικό υπόβαθρο αποδόμησης και αναδόμησης ΑΠ
- 5) Συζήτηση για τις δυσαρέσκειες που προέκυψαν μέσα από τις συζητήσεις και για το πώς μπορούμε να ανταπεξέλθουμε σε αυτές μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό
- 6) Συζήτηση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο αναδομημένο ΑΠ με βάση το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον

Υλοποιήθηκε μία δια ζώσης συνάντηση για όσους συν-ερευνητές κατοικούν στο Ηράκλειο Κρήτης (τρία άτομα) και 2 τηλεδιασκέψεις για τους υπόλοιπους συν-ερευνητές. Η συζήτηση είχε δύο μέρη. Το α' μέρος αφορούσε μία ημιδομημένη συζήτηση πάνω σε ζητήματα αναστοχασμού που έθεσε ο ερευνητής (Παράρτημα: Συζήτηση / Αναστοχασμός πριν την υλοποίηση των σεναρίων), και το β' μέρος είχε σκοπό την επιμορφωτική δραστηριότητα.

Στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την ερευνητική διαδικασία οι περισσότεροι συν-ερευνητές αναφέρουν την απόκτηση εμπειρίας και την εναλλακτική προσέγγιση ώστε να γίνει η εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές.

- *Συν4 : Βρίσκω τα σενάρια πολύ ενδιαφέροντα, να έχω κέφι στο μάθημα και προσδοκώ να «παίζω» με τα παιδιά, μου αρέσει αυτή η διαδικασία.*
- *Συν2: Ουσιαστικά προσδοκώ έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας που ψάχνουμε ώστε να φύγουμε από την δασκαλοκεντρική διαδικασία για το οποίο δεν μας βοηθάνε τα αναλυτικά προγράμματα και ελπίζω να μας βοηθήσει η έρευνα.*
- *Συν5: Και εγώ θα ήθελα να γνωρίσω νέα πράγματα, να θυμηθώ πράγματα που είχαμε δει πιθανόν στο παρελθόν και να εφαρμόσουμε νέες «καταστάσεις» στον χώρο της τάξης, να κεντρίσουμε περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών.*
- *Συν7: Προσδοκώ στο εκπαιδευτικό κομμάτι να αποκτήσω εμπειρία και να βοηθήσω την τάξη μου.*
- *Συν6: Για τους μαθητές προσδοκώ αυτό που πάντα προσδοκώ, να υπάρχουνε εναλλαγές στην διδασκαλία και να έρχονται σε επαφή με διαφορετικά πράγματα. Για μένα μου αρέσει να έρχομαι σε επαφή με ανθρώπους οι οποίοι ψάχνουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και διαφορετικά πράγματα γιατί αυτό βοηθάει και εμένα να αλλάζω, που αυτό με ικανοποιεί στην δουλειά μου.*

*Προσπαθώ να βελτιώνω την διδασκαλία μου και να την εναλλάσσω γιατί αν λειτουργείς καθημερινά με τον ίδιο τρόπο κάποια στιγμή τα παιδιά τα χάνεις.*

Βέβαια στο γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο σενάριο υπήρχαν διαφοροποιήσεις. Κάποιοι επέλεξαν το σενάριο που θα υλοποιήσουν ώστε να μην ξεφύγουν πολύ από το επίσημο ΑΠ και να είναι τυπικά καλυμμένοι στην κάλυψη της ύλης.

*- Συν3: Το θέμα που διάλεξα είναι πολύ χρήσιμο. Είναι στην ύλη που με βολεύει και είναι κατάλληλη στιγμή.*

*- Συν5: Επέλεξα τη τραγωδία κοινόχρηστων πόρων γιατί δεν θέλω να επιστρέψω πίσω στα κεφάλαια που έχω ήδη διδάξει. Θέλω να προχωρήσω και να ολοκληρώσω την ύλη σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα και αυτά που μας δίνει το υπουργείο. Επίσης δεν σου κρύβω ότι μου άρεσε ο τρόπος που δίνεται το στήσιμο στο σενάριο. Τώρα που συζητήσαμε και το παιχνίδι πιστεύω ότι θα τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών. Μου αρέσει αυτός ο τρόπος διδασκαλίας γιατί πιστεύω ότι μέσα από τέτοιες διαδικασίες οι μαθητές βγάζουν πολλά πράγματα*

Όπως επίσης υπήρξαν επιλογές ώστε να μην διαταραχθούν οι παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις, αλλά βέβαια η διαδικασία αναστοχασμού αυτές ακριβώς τις πραξιακές γνώσεις επιδίωξε να αναδείξει και να συζητήσει:

*- Συν2: Δεν επέλεξα σενάρια που απαιτούν πολύ χρήση Η/Υ γιατί απαιτούν να πας στο εργαστήριο. Δεν ήταν τόσο δύσκολο αυτό αλλά με κράτησε λίγο αυτό. Δεν ξέρω τι μέρες θα πέσουν και πρέπει να συνεννοηθώ με τον καθηγητή πληροφορικής που έρχεται δύο μέρες και έχει φουλ το εργαστήριο στην διάθεση του. Αν τύχει και θέλω να κάνω το μάθημα εκείνη την ημέρα δεν θα μπορώ να μπω στο εργαστήριο.*

Υπήρχαν και συν-ερευνητές που έθεσαν ως κριτήριο τους και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

*- Συν7: Όλα τα σενάρια είναι πολύ ενδιαφέροντα. Μου άρεσε πολύ η «Διανομή Πλούτου» το σενάριο «ΕΚΕ και αειφορία» αλλά κυρίως κριτήριο μου ήταν οι μαθητές. Δηλαδή τι μπορούν να δουλέψουν καλύτερα και αυτό με απασχόλησε περισσότερο. Χρειάζεται ας πούμε ομαδική εργασία και επειδή εμείς έχουμε ενήλικες πιστεύω ότι ταιριάζει το σενάριο «Βιώσιμη Κατανάλωση» για την Α Λυκείου και το «Εργασία που και πως παράχθηκε» στην Β στο μάρκετινγκ. Έχουν δηλώσει ένα ενδιαφέρον για το θέμα αυτό με την εργασία και για αυτό το επέλεξα. Δεν είναι δηλαδή θέμα ύλης.*

- Συν4: *Επέλεξα το σενάριο Διανομή πλούτου γιατί η φτώχεια και η ανεργία είναι κάτι που ακούνε συνέχεια τα παιδιά είτε τώρα με την οικονομική κρίση είτε παλαιότερα.*

Στην πλατφόρμα Edmodo η Συν6 αναφέρει ότι επέλεξε το σενάριο «Διανομή πλούτου» γιατί θεωρεί σημαντική την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που και αυτήν την ενδιαφέρουν άμεσα.



Εικόνα 20: Οι Συν-ερευνητές συζητούν την επιλογή τους στο αναδομημένο ΑΠ στην πλατφόρμα Edmodo

Στη συζήτηση κριτικού αναστοχασμού των ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων προέκυψαν χρήσιμες σκέψεις προβληματισμού για τους συμμετέχοντες. Χαρακτηριστικός ο παρακάτω διάλογος των συν-ερευνητών:

- Συν4: *Συγκεκριμένα ειδικά το θέμα της φτώχειας στις Αρχές Οικονομίας (ΕΠΑΑ) το αναλυτικό πρόγραμμα το έχει επιγραμματικά, δηλαδή δεν προσεγγίζεται το κοινωνικό γίνεσθαι, δεν δίνει κανένα περιθώριο προβληματισμού στα παιδιά. Δηλαδή είναι μια ενότητα πολύ μικρή.*
- Συν5: *Στην Πολιτική Παιδεία του ΓΕΛ είναι προς το τέλος του μαθήματος και υπάρχει αναλυτικά. Είναι καλά γραμμένο και καλή ανάλυση και περιέχει τις κατηγορίες της φτώχειας, σχετική-απόλυτη.*
- Συν4: *Ανεξάρτητα από αυτό είναι θέμα που χρειάζεται περισσότερα.*
- Ερευνητής: *Αρκεί η ανάλυση απόλυτης και σχετικής φτώχειας;*
- Συν2: *Αν μιλήσεις για Γ Λυκείου στο ΑΟΔΕ και στο ΑΟΘ είναι πιο κατευθυνόμενα τα πράγματα ας πούμε προς τα καπιταλιστικά πρότυπα.*
- Συν5: *Εγώ πάντως τους τα γυρίζω. Δεν μένω κολλημένη στο Α.Π.*
- Συν2: *Δεν μπορείς να το κάνεις αυτό στην Γ Λυκείου*

- Συν5: Δεν μιλάω για το ΑΟΘ (είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο). Στο ΑΟΔΕ (που δεν είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο)
- Συν2: Στο ΑΟΔΕ όντως

Σε μία άλλη συζήτηση:

- Συν8: Για το σενάριο «Εργασία που και πως παράχθηκε» πιστεύω ότι τα υπάρχοντα Α.Π. αναπαρήγαγαν αξίες. Σε ένα βαθμό κάποια πράγματα θα μπορούσαν να είχαν παρουσιαστεί με άλλο τρόπο και δεν ξέρω ίσως και εσκεμμένα να μην έχει γίνει. Πάντα βέβαια είναι και στο δικό μας χέρι πως παρουσιάζουμε οποιοδήποτε. Διαφορετικά θα διαβάζαμε απλά ένα εγχειρίδιο ή θα διαβάζαμε στο ίντερνετ και θα διδάσκαμε.
- Συν7: Σε ένα βαθμό και εγώ πιστεύω ναι. Θα μπορούσε να ενημερώνει ας πούμε σχετικά με την εργασία για το τι ισχύει στην πράξη.
- Συν1: Για το σενάριο «ΑΕΠ και αειφορία» στο ΑΟΘ το Α.Π. ας πούμε δεν αναφέρει τον τομέα του περιβάλλοντος. Εκεί που λέει για τα ελεύθερα αγαθά πάντα το συζητάω με τους μαθητές ότι επειδή ακριβώς είναι ελεύθερα για αυτό και γίνεται κατάχρηση τους. Οπότε τώρα που το συζητάμε απαντάω ναι σίγουρα το βιβλίο δεν βοηθάει στην ιδέα της αειφορίας.

Στην παρακάτω συζήτηση αναδείχθηκε η αντίθεση του αναδομημένου ΑΠ με τις συνήθειες εκπαιδευτικές πρακτικές:

- Συν2: Το υλικό (εννοεί το αναδομημένο ΑΠ) που θα τους δώσουμε είναι πολυδιάστατο. Δεν είναι «μονόχνοτο», να τους πεις πάρε θεωρία και διάβασε. Με τα βιντεάκια και τα παιχνίδια το μάθημα μπορεί να γίνει βιωματικό και έτσι τα σενάρια παίρνανε ένα εναλλακτικό και πολυδιάστατο τρόπο.
- Συν5: Εχθές έκανα μια συζήτηση με τα παιδιά της Β Λυκείου. Ενώ συμμετέχουν σε περιβαλλοντικά προγράμματα δεν έχουν αντιληφθεί την έννοια της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Και κάναμε μια συζήτηση ώστε να προετοιμάσω το έδαφος για τα σενάρια.
- Συν4: Αυτό που δεν είχα σκεφθεί να βάλω στην τάξη και βλέπω στα σενάρια είναι το βιωματικό παιχνίδι. Είχαμε βάλει βίντεο, πίνακες π.χ. στην Πολιτική Παιδεία, συζήτηση αλλά δεν έχω δοκιμάσει παιχνίδι. Μού είναι πολύ ενδιαφέρον να το δοκιμάσω και να δω πως θα πάει. Επειδή στα εργαστήρια καμιά φορά τους κάνω πιο ελεύθερα πράγματα εκεί αφήνονται και βγάζουν ας πούμε τον αληθινό τους εαυτό. Συνειδητοποιούν έτσι οι ίδιοι τις στάσεις τους απέναντι στα πράγματα. Γιατί ως μαθητές κρατιούνται και λίγο, ενώ αν αφεθούν ως

προσωπικότητες και ως άτομα μπορούν να δουν την κοινωνική τους συμπεριφορά και να το συζητήσουμε. Βλέπουν ότι η ατομική συμπεριφορά επηρεάζει το σύνολο.

- Συν2: Έχω εφαρμόσει παιχνίδια στην τάξη αλλά του τύπου τι μου βγαίνει στην τάξη και όχι δομημένα όπως τα προτείνει η έρευνα

Σχετικά με τις πραξιακές γνώσεις προέκυψαν συζητήσεις ώστε να διευκολυνθεί η αποκάλυψη των δυσανεσκειών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απέναντι στα εκπαιδευτικά δρώμενα, οι οποίες οδηγούν σε παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές. Χαρακτηριστική συζήτηση που αποκαλύπτει τις δυσανεσκειες από τα εκπαιδευτικά δρώμενα και την χρήση Η/Υ:

- Ερευνητής: Το σενάριο «Εργασία που και πως παράχθηκε» χρειάζεται και εργαστήριο Η/Υ, το έχετε σκεφτεί να το χρησιμοποιήσετε στο σχολείο σας;

- Συν7: Στο σχολείο το εργαστήριο οικονομίας έχει πολύ αργούς υπολογιστές και θα δω τι θα κάνω. Θα χρησιμοποιήσω και το λαπτοπ μου.

- Συν1: Προβληματίστηκα να πάρω και εγώ το λαπτοπ μου και να δούμε το διαδραστικό βίντεο και τα άρθρα-ερωτήσεις όλοι μαζί.

- Ερευνητής: Λόγω προβλήματος χρήσης εργαστηρίου;

- Συν1: Και αυτό το πρόβλημα, αλλά νομίζω ότι θα «έχανα» τους μαθητές αν τους άφηνα μόνους τους να παίζουν στο εργαστήριο Η/Υ.

- Συν8: Το «Εργασία που και πως παράχθηκε» είναι και δική μου επιλογή, οπότε ακούω τις απόψεις. Εγώ θα το εφαρμόσω στην Α' ΕΠΑΛ στις Αρχές Οικονομίας στο Εσπερινό. Επειδή είναι έξι άτομα και δύο ομάδες θα δουλέψουμε με το δικό μου λαπτοπ

- Συν1: Και εγώ να πω ότι είμαστε εννέα άτομα. Γιατί το λες όμως αυτό να είναι στο εργαστήριο Η/Υ και όχι με το δικό μου λαπτοπ;

- Ερευνητής: Το προτείνω για να αλληλεπιδράσουν οι μαθητές με τους υπολογιστές, να συνεργαστούν μεταξύ τους, και να φύγουμε από την καθιερωμένη χρήση προβολής ενός βίντεο ως αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη.

- Συν1: Εγώ φοβάμαι την μία τριάδα ας πούμε να μην ασχολείται και να κάνει τα δικά της, οι άλλοι να θέλουν βοήθεια.

- Ερευνητής: Μπορείς να το δοκιμάσεις, αν το βρουν ενδιαφέρον μπορεί να ασχοληθούν και να σε εκπλήξουν. Τα σενάρια βέβαια είναι μια πρόταση και όχι προκαθορισμένες οδηγίες και συνταγές. Είναι μια ευκαιρία όμως να προσεγγίσουμε τα μαθήματα μας ίσως με έναν διαφορετικό τρόπο.

- Συν8: Και επίσης με προβληματίζει και εμένα η χρήση των Η/Υ. Προσωπικά αν και είμαι εξοικειωμένη δεν είναι οι νέες τεχνολογίες και να μπούμε στο εργαστήριο κάτι που γίνεται. Και εμείς δεν έχουμε την δυνατότητα να μπαίνουμε στο εργαστήριο σε μεγάλη έκταση και σε κάθε μάθημα και το φοβάμαι. Πως θα κυλίσει και αν θα ξεφύγει. Οπότε και για αυτό επιλέγω την πιο ασφαλή λύση.
- Ερευνητής: Μπορείς να το δοκιμάσεις και να δεις πως θα πάει. Να παρατηρήσεις και να δεις τι έγινε και την επόμενη φορά να προσπαθήσεις με βάση την εμπειρία σου
- Συν7: Αναστοχασμός που λες ε;
- Ερευνητής: Ακριβώς.
- Συν7: Και εμένα αυτό που με φοβίζει είναι η χρήση νέων τεχνολογιών που υπάρχουν πολύ μέσα στα σενάρια και πολλά διαδικτυακά εργαλεία όπως το Wiki. Θα παλέψω όμως, αλλά με τρομάζει αυτό.
- Συν1: Επειδή θα είναι πρώτη φορά που θα εφαρμόσω τα σενάρια με αγχώνει λίγο. Όπως επίσης να έχω υπό την ευθύνη μου όλο το εργαστήριο και να προσπαθώ να κάνω το μάθημα μέσω των υπολογιστών είναι αγχωτικό για εμένα.
- Ερευνητής: Να δούμε τις μας αγχώνει και τι έχουμε παγιώσει ως εκπαιδευτική πρακτική;

Και μία ακόμα συζήτηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις δυσαρέσκεις:

- Συν2: Αυτό που τώρα σκέφτομαι είναι στο κατά πόσο θα μπορούσες σε ένα ευρύ φάσμα γνώσεων να μπορέσεις να τους εξηγήσεις το γιατί το μαθαίνουν. Το «τι» και το «πώς» το μαθαίνουν σε αυτό φτάνω. Το γιατί το μαθαίνουν και που θα τους χρησιμεύσει είναι δύσκολο να απαντηθεί.
- Συν4: Πρέπει να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι δεν μαθαίνεις κάτι για να έχεις μια δουλειά, για να έχεις ένα επάγγελμα. Αυτό που μαθαίνεις μπορεί να έχει χρησιμότητα στην ζωή π.χ. στην κοινωνική συμπεριφορά. Οι μαθητές έχουν στο μυαλό τους πάντα ότι μαθαίνουμε π.χ. μαθηματικά – φυσική για να δώσουμε εξετάσεις, για να σπουδάσουμε, για να έχουμε δουλειά. Δεν αντιλαμβάνονται ότι η γνώση, η μόρφωση καλλιεργεί τον άνθρωπο και κοινωνικά. Δηλαδή αύριο μεθαύριο εσύ ως πολίτης μπορεί να είσαι πιο συνειδητοποιημένος σε σχέση με τους παλαιούς και να μην πετάξεις το χαρτάκι κάτω και να μολύνεις.
- Συν2: Στην Πολιτική Παιδεία έχει τέτοιους στόχους αν δεις το Α.Π.
- Συν4: Στην πράξη τα παιδιά δεν το έχουν συνειδητοποιήσει αυτό
- Συν2: Γιατί φταίμε εμείς.

- Συν5: Παιδιά μας πιέζει αυτό το άγχος που έχουμε για την ολοκλήρωση της ύλης
- Συν2: Είμαστε συνηθισμένοι, είμαστε ας πούμε βολεμένοι και θέλουμε την ησυχία μας γιατί μου αρέσει να τα λέω έξω από τα δόντια. Γιατί για να χτίσεις ένα δομημένο σενάριο όπως της έρευνας χρειάζεται πολύς χρόνος, ένα μήνα-δύο μήνες και δεν μπορείς όταν έχεις τόσο πολλά αντικείμενα. Ακολουθάς το Α.Π. για να τους μάθεις πέντε πράγματα, να τους βάλεις και μία αποστήθιση να τελειώνει η φασαρία.
- Συν5: Δεν σε εκφράζει αυτό, σε εκφράζει;
- Συν2: Όχι ποτέ δεν ζήτησα στην Πολιτική Παιδεία να μάθουν απέξω το βιβλίο. Υπάρχει όμως νομίζω ένας μεγάλος όγκος συναδέλφων που το κάνει αυτό.
- Συν5: Ποτέ δεν το έχω κάνει αυτό
- Συν2: Δηλαδή στις εξετάσεις μου συζήτησαν τα παιδιά ότι πέρσι έγραψαν τον χειρότερο βαθμό από όλα τα μαθήματα. Μαθητής του είκοσι μου είπε ότι έγραψε δεκαέξι γιατί χρειαζόταν αποστήθιση όπως είναι το βιβλίο για να γράφεις καλά. Μπαίνουμε στην διαδικασία τώρα ότι αν τυχόν περάσεις το μήνυμα ότι η Πολιτική Παιδεία δεν χρειάζεται αποστήθιση όπως η Ιστορία στις Πανελλήνιες ας πούμε ότι ξεφύγαμε από το πλαίσιο. Ή αν δεν μπεις στην διαδικασία να εμπλέξεις τον μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί θα σου χαλάσει την ησυχία σου μέσα στην τάξη. Και να γράφεις ας πούμε ένα πίνακα και τους πεις ησυχία παραδίδω, αυτό είναι ευκολία να το κάνεις. Φοβάσαι την φασαρία. Και είναι πολλοί αυτοί που το κάνουν.
- Συν5: Δεν μπορώ να φανταστώ ότι μπαίνει ένας μέσα στην τάξη και λέει το μάθημα του φεύγει.
- Συν2: Το έχω δει και στο λέω.

Χαρακτηριστική επίσης η παρακάτω συζήτηση που δείχνει τις δυσαρέσκειες και τις παγιωμένες αντιλήψεις για τα εκπαιδευτικά δρώμενα αλλά και ότι το Αναδομημένο ΑΠ λειτούργησε ως έναυσμα κριτικού αναστοχασμού για τις προσωπικές θεωρίες και τις στάσεις των ίδιων των συν-ερευνητών. Οι συν-ερευνητές αναστοχαζόμενοι κριτικά για τον εαυτό τους και τις δικές τους συνήθειες προβληματίζονται για τις έως τώρα στάσεις και συμπεριφορές τους:

- Συν1: Αυτού του είδους τα θέματα με φέρνουν σε μια αμηχανία στην τάξη. Δεν έχω να τους απαντήσω κάτι στην αμφισβήτηση στην οποία προκύπτει. Για παράδειγμα στο σενάριο «Που και πως παράχθηκε» συζητάμε για την παιδική εργασία, την εργασιακή εκμετάλλευση και μπορεί και εμείς οι ίδιοι, εγώ που θα τα



πω να είμαι καταναλωτής ενός τέτοιου προϊόντος. Οπότε τις τους λέω; Ναι αυτό είναι το πρόβλημα αλλά κάνουμε το μάθημα και μετά συνεχίζουμε κανονικά; Συνεχίζεται να καταναλώνετε;

- Ερευνητής: Νομίζω με αυτό που επισημαίνεις μπαίνεις στην ουσία της διαδικασίας αυτής. Συζητάμε για αλλαγή του εαυτού μας

- Συν1: Το Smartphone που έχω για να τους δείξω κάτι έχει μέσα παιδική εργασία για την συλλογή από πολύτιμο μέταλλο

- Ερευνητής: Σωστά, το κοβάλτιο

- Συν1: Ναι σωστά, οπότε τι παράδειγμα του έδωσα του μαθητή;

- Ερευνητής: Αυτό είναι το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον. Ο στοχασμός αυτός που έκανες για τις δικές σου π.χ. καταναλωτικές επιλογές και στάσεις σε σχέση με το τι διδάσκεις μέσα στην τάξη. Θα ήθελα να σου πω πάντως ότι η λύση που φαίνεται προφανής δηλαδή είναι να σταματήσουμε να καταναλώνουμε προϊόντα π.χ. από το Μπαγκλαντές είναι χειρότερη γιατί αυτό θα οδηγήσει σε δυσκολότερη θέση τους εργαζόμενους εκεί. Αλλά η πίεση μας ως ενεργοί πολίτες στις μεγάλες πολυεθνικές επιχειρήσεις για την καλυτέρευση των συνθηκών εργασίας τους. Είναι σημαντική η αμφισβήτηση που αναφέρεις.

- Συν7: Η αμφισβήτηση λοιπόν ως αυτοκριτική. Όταν θέτεις ερωτηματικά και αμφισβητείς μπορείς να βρεις μια άκρη.

- Ερευνητής: Συζητάμε για την αμφισβήτηση των δικών μας πάγιων αντιλήψεων και στάσεων αλλά και των μαθητών μας μέσα από δράση. Και εδώ στα σενάρια υπάρχει η δράση π.χ. για ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας. Στο σενάριο Βιώσιμη κατανάλωση μας οδηγεί πρώτα σε αμφισβήτηση των δικών μας καταναλωτικών συνήθειων. Δυσκολεύτηκα όταν το εφάρμοσα στον εαυτό μου.

- Συν7: Τα σενάρια βάζουν μια προβληματική. Αν θα έχει αποτέλεσμα σε αλλαγή στάσης είναι το επόμενο

- Συν8: Είναι σημαντικό να λέμε στους μαθητές μας ότι ούτε εμείς είμαστε το απόλυτο παράδειγμα. Δεν σημαίνει ότι κάτι που κάνουμε εμείς είναι το σωστό. Συνήθως άλλα διδάσκουμε και άλλα κάνουμε. Οπότε είναι σημαντικό να λέμε ότι και εγώ δεν είμαι το πρότυπο

- Συν7: Συμφωνώ με την ..... (Συν8). Πρέπει να τους λέμε ότι είμαστε άνθρωποι που κάνουμε λάθη. Βέβαια δεν γνωρίζουν και πολλά πράγματα για εμάς και το τι π.χ. καταναλώνουμε.

- Συν8: Το λέω γενικότερα σε σχέση με τις αξίες μας. Το παράδειγμα που φέρνουμε στην τάξη. Πολλά πράγματα μπορεί να τα λέμε αλλά να μην τα εφαρμόζουμε. Να είμαστε το πρότυπο. Καλό είναι να το επισημαίνουμε, ξέρεις εγώ δεν το κάνω αυτό αλλά δεν σημαίνει ότι είναι το σωστό.

- Ερευνητής: Ωραία. Προσπαθούμε και εμείς μαζί με τους μαθητές μας να αλλάζουμε τον εαυτό μας και την κοινωνία στην οποία ζούμε. Ας πούμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κινητοποίησε μια τοπική κοινωνία για την μείωση της πλαστικής σακούλας. Είναι ένα παράδειγμα.

- Συν7: Ναι στην Σύρο έγινε αυτό.

Με την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής και αναστοχαστικής διαδικασίας ολοκληρώθηκε και 2<sup>ος</sup> κύκλος της έρευνας με επιτυχή προσέγγιση των στόχων που είχαν τεθεί. Συγκροτήθηκε η ερευνητική ομάδα, δημιουργήθηκε η Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής, διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες και αναδείχθηκαν οι προσωπικές θεωρίες – πραξιακές γνώσεις των συν-ερευνητών και τέλος ολοκληρώθηκε η επιμορφωτική και αναστοχαστική διαδικασία.

Στην φάση του αναστοχασμού στο προσωπικό ημερολόγιο μου αναφέρεται ότι είμαι ικανοποιημένος με την διαδικασία της επιμόρφωσης/αναστοχασμού:

«*Ηδη οι συν-ερευνητές χωρίς ακόμα να έχουν υλοποιήσει στην πράξη το αναδομημένο ΑΠ αρχίζουν και συνειδητοποιούν τις αντιφάσεις ανάμεσα στις πραξιακές γνώσεις και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ με εργαλειικό – τεχνικό γνωστικό ενδιαφέρον είναι αυτό που αναδείχθηκε εντονότερα αλλά και η δυσκολία μετασηματισμού πρώτα του ίδιου μας του εαυτού.*» (Βουζαξάκης, Προσωπικό ημερολόγιο, Μάρτιος 2017).

Αναφέρω επίσης ότι θα περίμενα περισσότερα σχόλια - συζητήσεις στην πλατφόρμα Edmodo σχετικά με αλλαγές και αναθεωρήσεις του αναδομημένου ΑΠ και καταγράφω μία προσπάθεια εκτίμησης των αιτιών για αυτήν την περιορισμένη συζήτηση:

«*Η αλληλεπίδραση στις συζητήσεις αναστοχασμού που επιδίωξα θεωρώ ότι είναι ικανοποιητική με χρήσιμα πορίσματα αλλά είναι ανάγκη να εμπλέξω περισσότερο τους συν-ερευνητές στην διαδικασία της έρευνας ώστε να προκύψει και μεγαλύτερη αλληλεπίδραση στην πλατφόρμα. Δεν υπήρχε μεγάλη αλληλεπίδραση στην αναμόρφωση του ΑΠ και οι αίτιες ίσως είναι ότι α) δεν έχει υλοποιηθεί το αναδομημένο ΑΠ στην πράξη ώστε να προκύψουν αντίστοιχα ζητήματα (αυτό θα γίνει στον επόμενο κύκλο της έρευνας) β) ότι οι συν-ερευνητές δεν έχουν οικειοποιηθεί πλήρως το αναδομημένο ΑΠ και ίσως και αυτό βελτιωθεί με την υλοποίηση του*» (Βουζαξάκης, Προσωπικό ημερολόγιο, Μάρτιος 2017).

Ο κύριος προβληματισμός που προέκυψε στην αναστοχαστική διαδικασία αυτού του κύκλου ήταν το κατά πόσο η κατευθυντήρια ιδέα πέρασε στην ιδιοκτησία των συν-ερευνητών, ώστε η έρευνα δράσης να μην παραμείνει στον τεχνικό τρόπο (Grundy, 2003).

## **10. Αποτελέσματα του 3ου και 4ου ερευνητικού κύκλου**

Ο 3<sup>ος</sup> και 4<sup>ος</sup> ερευνητικός κύκλος αφορούν την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ από την ερευνητική ομάδα στην πράξη από την ομάδα των συν-ερευνητών. Οι επιμέρους στόχοι των κύκλων αυτών:

α) την αξιολόγηση και την βελτίωση του αναδομημένου ΑΠ από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία

β) τον κριτικό αναστοχασμό προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών και την πρόκληση διδακτικής αλλαγής. Στους κύκλους αυτούς επιδιώκεται ο συνδυασμός δράσης και αναστοχασμού ώστε οι εκπαιδευτικοί με την συνειδητοποίηση του πλαισίου και των διαταραχών να οδηγηθούν ενδεχομένως στην διδακτική αλλαγή προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων.

γ) Το αναδομημένο ΑΠ να λειτουργήσει ως αφόρμηση χειραφέτησης και προβληματισμού των μαθητών για τις στάσεις-αντιλήψεις τους σε ζητήματα αειφορίας

δ) η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας στα πλαίσια της χειραφέτησης των ενδιαφερόμενων μερών με βάση την προοπτική για ένα βιώσιμο μέλλον.

Ο κάθε συν-ερευνητής επέλεξε τουλάχιστον δύο σενάρια για να υλοποιήσει στην τάξη του. Η α' υλοποίηση αφορά τον 3<sup>ο</sup> κύκλο της έρευνας και η ανατροφοδότηση του οδήγησε στην β' υλοποίηση και στον 4<sup>ο</sup> κύκλο της έρευνας.

### **10.1 Η υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πράξη**

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι επιλογές των εννέα συν-ερευνητών σχετικά με την α' και β' υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πράξη. Η συν3 επέλεξε να υλοποιήσει δύο σενάρια στην α' υλοποίηση. Η Συν1 για προσωπικούς λόγους υγείας δεν ολοκλήρωσε την β υλοποίηση.

Συν-ερευνητής	Α' υλοποίηση από το αναδομημένο ΑΠ	β' υλοποίηση από το αναδομημένο ΑΠ
Συν1	ΑΕΠ και αειφορία	Δεν υλοποιήθηκε
Συν2	Βιώσιμη Κατανάλωση	Διανομή Πλούτου
Συν3	Διανομή Πλούτου, Βιώσιμος Τουρισμός	ΕΚΕ και Αειφορία
Συν4	Βιώσιμη Κατανάλωση	Διανομή πλούτου
Συν5	Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων	Βιώσιμος Τουρισμός
Συν6	Διανομή Πλούτου	Οικονομικό κύκλωμα και αειφορία
Συν7	Εργασία, που και πως παράχθηκε	Βιώσιμη Κατανάλωση
Συν8	Οικονομικό κύκλωμα και αειφορία	Εργασία, που και πως παράχθηκε
Συν9	Κοινωνική Οικονομία, ΚοινΣεπ	Διανομή Πλούτου

Πίνακας 23: Η α' υλοποίηση του Αναδομημένου ΑΠ στην πράξη

Το σενάριο «Διανομή πλούτου» υλοποιήθηκε 5 φορές, το «Βιώσιμη Κατανάλωση» υλοποιήθηκε τρεις φορές, ενώ το «Εργασία, που και πως παράχθηκε», το «Βιώσιμος Τουρισμός» καθώς και το «Οικονομικό Κύκλωμα και Αειφορία» από δύο φορές, και τέλος το «ΑΕΠ και αειφορία» και το «Κοινωνική Οικονομία, ΚοινΣεπ» από μία φορά. Αποτελεί θετικό σημείο για την πορεία της έρευνας ότι οι συν-ερευνητές χωρίς καμία καθοδήγηση επέλεξαν να υλοποιήσουν εννέα από τα δέκα σενάρια και έτσι προκύπτει ανατροφοδότηση για το μεγαλύτερο μέρος του αναδομημένου ΑΠ.

Δεν υλοποιήθηκε καθόλου το «σενάριο Εξωτερικό Κόστος». Σε συζήτηση με τους συν-ερευνητές δεν επιλέχθηκε αυτό το σενάριο γιατί αφορά κυρίως το πανελλαδικό εξεταζόμενο μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (ΑΟΘ) της Γ' Λυκείου / Γ' ΕΠΑΛ και «ξεφεύγει» από την εξεταστέα ύλη και τα περιθώρια χρόνου. Χαρακτηριστική η συζήτηση στην ενδιάμεση ανατροφοδότηση που αναδεικνύει την δυσφορία των συν-ερευνητών για την πίεση χρόνου για την κάλυψη της ύλης αλλά ακόμα και για τις αντιδράσεις των μαθητών σε οτιδήποτε δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στην προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις.

*-Συν1: Στα προβλήματα να πω ότι το μάθημα αυτό (εννοεί το ΑΟΘ) είναι πανελλαδικά εξεταζόμενο και τρέχω να προλάβω. Ακόμα και ένα πεντάλεπτο να χαθεί είναι σημαντικό. Οπότε είχαν αντίδραση, τι κάνουμε τώρα; Ας λύσουμε καμία άσκηση και ας τα αφήσουμε αυτά*

*Συν9 : Όντως στα πανελλαδικά μαθήματα υπάρχει αυτό*

Ακόμα όμως και η μη επιλογή αυτού του σεναρίου αποτελεί ένα χρήσιμο συμπέρασμα για τον εγκλωβισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα κλειστό και ασφυκτικό πλαίσιο κάλυψης της εξεταστέα ύλης δηλαδή συγκεκριμένων σελίδων και ασκήσεων του σχολικού βιβλίου.

Στις παρακάτω υποενότητες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερευνητικών κύκλων σε σχέση με τους άξονες που τέθηκαν. Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν μέσα από τις συζητήσεις στην πλατφόρμα Edmodo, από τις συζητήσεις-τηλεδιασκέψεις στην ενδιάμεση συζήτηση / αναστοχασμό, στην συνέντευξη αναστοχασμού καθώς και από το προσωπικό ημερολόγιο των συν-ερευνητών.

## **10.2 Η αξιολόγηση και η αναδιαμόρφωση του ΑΠ με βάση την εμπειρία των συν-ερευνητών**

Η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση ένα ΑΠ ως πράξης στηρίζεται σε αυτό που ονομάζουν οι Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης (2006) συλλογική ανάδραση και σχετίζεται με τον αναστοχασμό πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της δράσης. Βέβαια η αξιολόγηση της ποιότητας και του νοήματος της εργασίας ανήκει στους ίδιους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Grundy, 2003) και δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την πράξη, δηλαδή από την υλοποίηση του ΑΠ στην σχολική τάξη με τις δεδομένες συνθήκες στις οποίες πραγματοποιήθηκε.

Αποτελεί, λοιπόν, σημαντικό στοιχείο για την έρευνα ότι και οι εννέα συν-ερευνητές αξιολογούν την υλοποίηση των σεναρίων στις τάξεις τους επιτυχημένα με βάση τα κριτήρια που οι ίδιοι έθεσαν. Βέβαια τα δεδομένα που προκύπτουν από τους εκπαιδευτικούς θα συνδυαστούν με τα δεδομένα των μαθητών που συμμετείχαν στην μαθησιακή διαδικασία σε επόμενη ενότητα. Από την ανάλυση των συζητήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι επτά συν-ερευνητές έδωσαν έμφαση στην μαθησιακή διαδικασία θέτοντας οι ίδιοι ως βασικά κριτήρια, για την παραπάνω αποτίμηση, την ενεργοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών. Για την Grundy (2003) ένα κριτήριο μάθησης σε μια χειραφετική διαδικασία σχετίζεται με το βαθμό αυτονομίας και της ισότητας που βιώνουν τα μέλη της μαθησιακής ομάδας. Χαρακτηριστικές αναφορές:

*-Συν1: «Το κρίνω επιτυχημένο με την έννοια ότι ενεργοποιήθηκαν οι μαθητές και βγήκαν κάποια πράγματα. Στην συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών νομίζω πήγε καλά»*

-Συν3: Τα κριτήρια είναι το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών. Παρόλο που για το 2<sup>ο</sup> σενάριο στις τελευταίες μέρες τα παιδιά είχαν άγχος για τις εξετάσεις, και λέγανε δώστε μας την ύλη.

- Συν4: «Τα κριτήρια που βάζω είναι η συμμετοχή και η ανταπόκριση τους στην συζήτηση, που δεν το κάνουν όταν στέκεσαι στο βιβλίο, και ότι εξέφραζαν την άποψη τους. Και γενικότερα ο προβληματισμός και ο στοχασμός που φάνηκε γιατί έγινε κουβέντα, αλλά και η έκφραση απόψεων εφόσον δεν είναι μόνο η γνώση ο σκοπός.»

-Συν5: Τα κριτήρια που αξιολογώ ήταν η μαζική συμμετοχή των μαθητών. Ακόμα και οι μαθητές που σε προηγούμενα μαθήματα αδιαφορούσαν. Είναι κάποιοι μαθητές που αδιαφορούν. Είδα όμως ότι συμμετείχαν και αυτοί, επειδή κάναμε μικρές ομάδες 3-4 ατόμων οπότε ο ένας έβγαζε πράγματα και έλεγε στον άλλο. Ίσως επειδή ήταν μεταξύ τους και δεν ντρεπόντουσαν.

-Συν6: Τα κριτήρια επιτυχίας που βάζω είναι το ενδιαφέρον των παιδιών, της συμμετοχής τους και της αλληλεπίδρασης που είχαν μεταξύ τους.

-Συν8: Ως βασικό κριτήριο θα έβαζα το ενδιαφέρον και την ενεργοποίηση των μαθητών. Σε σχέση με αυτό που είδα όλη την χρονιά ήταν κάτι το διαφορετικό, δηλαδή όντως ενεπλάκησαν στην διαδικασία.

-Συν9: Τα κριτήρια είναι το ενδιαφέρον των παιδιών και η σημασία των σεναρίων για τα μαθήματα μας. Υπήρχε διασύνδεση, ήταν ευχάριστα δοσμένα, δεν ήταν το τυπικό στυλ μαθήματος. Συμμετείχαν στην τάξη, είχε ενδιαφέρον

(Τελική Ημιδομημένη Συνέντευξη)

Ενώ η Συν7 εστιάζει κυρίως στο μαθησιακό αποτέλεσμα αφού βάζει ως βασικό κριτήριο την κατανόηση και μετά την συμμετοχή τους:

-Συν7: Στα κριτήρια βάζω πρώτα την κατανόηση και ότι συμμετείχαν. Είναι πολύ σημαντικό. Τους τράβηξε την προσοχή το θέμα και το πως έγιναν όλα αυτά στην τάξη.

- Ερευνητής: Βάζεις δύο κριτήρια. Που θα έλεγες ότι εστίασες στο μαθησιακό αποτέλεσμα ή στην διαδικασία;

-Συν7: Θα έλεγα ότι εστίασα στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Και η διαδικασία εκεί οδηγεί αλλά κυρίως στο αποτέλεσμα. Δηλαδή τι καταλάβανε και τι συμπεράνανε και τι μπορούν να κάνουν κυρίως μετά από όλα αυτά.

(Τελική Ημιδομημένη Συνέντευξη)

Ο Συν2 θέτει ως κριτήριο το γνωστικό αποτέλεσμα, το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών που παρατήρησε μέσα από την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ.

*-Συν2: θεωρώ ότι ήταν αποτελεσματικά με την έννοια ότι ήταν μια διαφορετική μέθοδος διδασκαλίας και ειδικά στο 2 σενάριο έφερε τα παιδιά αντιμέτωπα με το πρόβλημα και το βίωσαν σε βιωματικό επίπεδο. Τους έδωσε πολλά παραπάνω από μία στείρα αποστήθιση και διάβασμα ή την κλασική παράδοση από το βιβλίο και ένα πίνακα μόνο. Θεωρώ ότι άλλαξε την στάση και την νοοτροπία των παιδιών σε δεύτερο επίπεδο δηλαδή, όπως έγραψα και στην πλατφόρμα τα παιδιά επικαλέστηκαν την εμπειρία του 1<sup>ου</sup> σεναρίου στην υλοποίηση του 2<sup>ου</sup>. Αυτό είναι ένα σημαντικό σημάδι ότι τους έμεινε κάτι από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν το κρίνουμε από την συμμετοχή ήταν επιτυχημένο γιατί όλα τα παιδιά συμμετείχαν στην όλη διαδικασία, ήταν μια βιωματική διαδικασία και τους πέρασε η πληροφορία πιο ουσιαστικά. Σαν εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας ήταν επιτυχημένο γιατί τα παιδιά το αποδέχθηκαν όλο αυτό θερμά*

Η υλοποίηση του Αναδομημένου ΑΠ από τους συν-ερευνητές απέφερε κάποιες προτάσεις αναδιαμόρφωσης ή εμπλουτισμού του. Άλλωστε σε όλους τους κύκλους της έρευνας δεν σταμάτησε η διαδικασία αναθεώρησης – βελτίωσης και εμπλουτισμού του αναδομημένου ΑΠ.

Οι συν-ερευνητές μοιράζονται την εμπειρία τους από την α' και β' υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πλατφόρμα Edmodo. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η παρακάτω εικόνα από την πλατφόρμα Edmodo, όπου η Συν8 μοιράζεται την εμπειρία της από την εφαρμογή του σεναρίου «Οικονομικό Κύκλωμα και Αειφορία».



[Redacted]

Με μια μικρή καθυστέρηση ως προς το μοίρασμα της εμπειρίας, να πω κι εγώ ότι εφάρμοσα το σενάριο στην Α Εσπερινού ΕΠΑΛ. Το σενάριο έτυχε ιδιαίτερης ανταπόκρισης κυρίως λόγω των συσχετισμών που ανακαλύφθηκαν μεταξύ Νήσου του Πάσχα και του "δικού μας" νησιού. Οι μαθητές προβληματίστηκαν ιδιαίτερα για τις συμπεριφορές των ανθρώπων σε τοπικό επίπεδο που παραβλέπουν τη σημασία του περιβάλλοντος για χάρη του τουρισμού και του κέρδους. Αναγνώρισαν περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα που δεν είχαν σκεφτεί τις συνέπειες τους και συνεργάστηκαν με ζήλο προκειμένου να σκεφτούν τρόπους και στάσεις για την επιβίωση και της δικής τους κοινωνίας στο μέλλον. Συνέδεσαν επίσης το περιεχόμενο του μαθήματος με το project των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας που υλοποιούν και έδειξαν να απολαμβάνουν τη διαδικασία μεταδίδοντας τον ενθουσιασμό τους και εκτός τάξης. Πρακτικά, παρότι είχαν πολλές ιδέες, δυσκολεύτηκαν στην αποτύπωση αυτών με τη μορφή ροών στο σχεδιάγραμμα. Αυτό ξεπεράστηκε στην πορεία με την συνεχή επανάληψη του ότι δεν υπάρχει σωστή απάντηση οπότε ξεμπλόκαραν και άρχισαν να προσθέτουν ροές χωρίς το άγχος του πως "θα έπρεπε" να είναι. Αυτό που δεν κατάφερα να κάνω ήταν να παραμείνω πιστή στο χρόνο εφαρμογής του σεναρίου εξαιτίας των πολλών διαφορετικών θεμάτων συζήτησης που προέκυπταν διαρκώς, τα οποία όμως ήταν απολύτως σχετικά. Συνολικά, ως εμπειρία ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τόσο για τους μαθητές όσο και για εμένα. Αναμένουμε για την εφαρμογή του 2ου σεναρίου μετά το Πάσχα. Καλές διακοπές σε όλους! [Λιγότερα...](#)

Unlike (1) • Απάντηση (0) • 5 Απρ 2017

Εικόνα 21: Οι συν-ερευνητές μοιράζονται την εμπειρία τους από την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πλατφόρμα Edmodo

Η Συν3 υλοποιώντας το σενάριο «Διανομή Πλούτου» αναφέρει ότι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία προέκυψε συζήτηση και στόχος που δεν υπήρχε στους ενδεικτικούς στόχους του ΑΠ. Χαρακτηριστική συζήτηση που δείχνει ότι το ΑΠ αντιμετωπίστηκε από την συν-ερευνητήρια ως μια ζωντανή διαδικασία και όχι ως ένα έτοιμο προϊόν:

-Συν3: Προέκυψε ένας στόχος πέρα από αυτούς που προέβλεπε το σενάριο και έχει σχέση με την μετανάστευση. Στο 1<sup>ο</sup> σενάριο όταν οι μαθητές είδαν την άνιση κατανομή πλούτου κάποιои είπαν μπορούμε να πάμε στην άλλη ομάδα που έχει πιο πολύ πλούτο; Θέλουμε να πάμε Βόρεια Αμερική που περνάνε καλά, θέλουμε και εμείς να ζήσουμε καλά. Και συζητήσαμε την σύνδεση της φτώχειας με την μετανάστευση.

-Ερευνητής: Είναι σημαντικό αυτό γιατί δεν υπήρχε αυτό σαν στόχος και προέκυψε σε εσάς.

-Συν3: Από τα παιδιά βγήκε αυτό.



Η Συν9 στην ενδιάμεση συζήτηση/αναστοχασμό προτείνει κάποιες αλλαγές ώστε να ελαχιστοποιηθεί η παρέμβαση του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδεικτικά η παρακάτω συζήτηση:

- Συν9: *Ήθελα όμως να πω ότι σε κάποιες ερωτήσεις στο φύλλο εργασίας της ΚοινΣεπ θέλει ίσως καλύτερη διατύπωση για να μην χρειάζεται την επέμβαση του καθηγητή. Ζητούσε το είδος της ΚοινΣεπ, το αντικείμενο και τον σκοπό και τα παιδιά μπερδεύονταν ότι είναι η ίδια ερώτηση*
- *Ερευνητής: Τι προτείνεις για να βελτιώσουμε το φύλλο εργασίας*
- Συν9: *Να γίνει συγχώνευση των ερωτήσεων σε μία, με τι ασχολείται και ποιος είναι ο απώτερος στόχος του*
- *Ερευνητής: Ωραία η παρατήρηση σου .... (Συν9) και μπορούμε να το διορθώσουμε ώστε να το έχει η .....(Συν1) βελτιωμένο το φύλλο εργασίας στην υλοποίηση που θα κάνει στην επόμενη φάση*

Ενδεικτική είναι και η παρακάτω συζήτηση στην πλατφόρμα Edmodo για το σενάριο Βιώσιμη Κατανάλωση. Ο συν2 με δική του πρωτοβουλία εμπλουτίζει το σενάριο που υλοποίησε και προτείνει την αναθεώρηση του. Ο ίδιος είχε αναρτήσει στην πλατφόρμα Edmodo ένα βίντεο προς αξιοποίηση από την ερευνητική ομάδα.

 Καλημέρα! Γιώργο, με αφορμή το μήνυμα που μας έστειλες, αυτό που παρατήρησα είναι ότι με την προβολή των βίντεο αρχικά του υπερκαταναλωτισμού και μετά με τις εμπειρίες από τις αναπτυσσόμενες χώρες, τα παιδιά δεν μπόρεσαν να συνδέσουν το πως αν μειώσουν τις δικές τους ανάγκες θα οδηγηθούν σε μια βιώσιμη κατανάλωση (όπου είναι και ο τίτλος του σεναρίου). Σε επόμενο μάθημα τους έδειξα το βίντεο που έχω αναρτήσει στο σενάριο εξωτερικό κόστος "Το παράδειγμα της Σουηδίας", με σκοπό να προβληματιστούν γιατί η Σουηδία επιδοτεί την επισκευή προϊόντων. Με την ανάλυση-συζήτηση που έγινε, νομίζω ότι κατανόησαν γιατί η μείωση των δικών τους αναγκών θα οδηγήσει και στην βιώσιμη κατανάλωση. Με λίγα λόγια έχω την αίσθηση ότι χρειάζεται ένας συνδυαστικός κρίκος για να έχουν τα παιδιά πιο σφαιρική κατανόηση και εγώ χρησιμοποίησα το εν λόγω βίντεο.  
Καλή Ανάσταση εύχομαι σε όλους! [Λιγότερα...](#)  
Unlike (1) • Απάντηση (0) • 14 Απρ 2017

 **Εγώ**  
Καλημέρα Μιχάλη! Η παρατήρηση σου μέσα από την εμπειρία υλοποίησης του σεναρίου είναι πολύ χρήσιμη για την ανατροφοδότηση καθώς και τον επανασχεδιασμό της δράσης μας. Η πρωτοβουλία σου να δείξεις το συγκεκριμένο βίντεο που βρήκες και η συζήτηση που προκάλεσες στην τάξη είναι σημαντική εφόσον βελτίωσε την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά λοιπόν που προτείνεις θα ενσωματωθούν στο σενάριο ώστε να αξιοποιηθούν στην επόμενη φάση της έρευνας! [Λιγότερα...](#)  
Μου αρέσει • Απάντηση (0) • 14 Απρ 2017

 **Εγώ**  
Στο σενάριο Βιώσιμη Καταναλώση έγιναν οι αλλαγές που πρότεινε ο Μιχάλης αξιοποιώντας την εμπειρία του από την υλοποίησή του σεναρίου. Καλή μας συνέχεια!  
Μου αρέσει • Απάντηση (0) • 20 Απρ 2017

Εικόνα 22: Συζήτηση στο Edmodo για αναδιαμόρφωση του αναδομημένου ΑΠ

Η συν1 στην ενδιάμεση συζήτηση/αναστοχασμό προτείνει μία εναλλακτική προσέγγιση για την ομαδοσυνεργατική εκπαιδευτική διαδικασία:

- *Συν1: Σε εμένα έπρεπε να διαβάσει κάθε ομάδα και να σχολιάσει από ένα άρθρο δηλαδή πέντε άρθρα. Εκεί με δυσκόλεψε γιατί κάθε ομάδα προσπαθούσε να απαντήσει και με ρωτούσαν τι εννοεί εδώ, τι χρειάζεται κτλ. Έχω την εντύπωση ότι θα ήταν πιο εύκολο να υπήρχε ένα άρθρο και να το διάβαζαν όλες οι ομάδες. Επειδή κάθε άρθρο αφορούσε άλλη αξία του ΑΕΠ και εκεί χάσαμε το σύνολο και ο καθένας καταλάβαινε και σκεφτότανε αυτό που διάβαζε. Δεν μπορέσαμε να κάνουμε μια ολοκληρωμένη συζήτηση σαν τάξη.*
- *Ερευνητής: Για αυτό το σενάριο πρότεινε ένα άτομο από κάθε ομάδα να αλλάζει ομάδα ώστε να μεταφέρει την γνώση από την ομάδα του στην επόμενη ομάδα.*

- *Συν1: Ναι αλλά αυτό απαιτεί περισσότερη ώρα και αποσυντονίζει την ολομέλεια. Εγώ θα έλεγα η κάθε ομάδα να αλλάζει άρθρο και να σχολιάζουν τις απαντήσεις.*
- *Ερευνητής: Ωραία ιδέα. Άλλωστε όπως σας είπα τα σενάρια είναι μια πρόταση και όχι ένα έτοιμο προϊόν με αυστηρές οδηγίες υλοποίησης. Αυτό που προτείνεις βασίζεται στην φιλοσοφία και την δεξιότητα της συνεργατικότητας και θα μπει ως εναλλακτική πρόταση μέσα στο σενάριο.*

Στην πλατφόρμα Edmodo υπήρχαν από τον ερευνητή συνεχώς τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης ώστε να υπάρχουν καταγεγραμμένες και διαθέσιμες σε όλη την ερευνητική ομάδα οι αλλαγές – προσθήκες στο αναδομημένο ΑΠ.

*Ερευνητής: Κατόπιν της χθεσινής συζήτησης-ανατροφοδότησης προέκυψαν οι παρακάτω τροποποιήσεις στο σενάριο "ΑΕΠ και αειφορία" βάση της εμπειρίας της ....(Συν1) από την υλοποίηση του σεναρίου. Το "φύλλο εργασίας (Δραστ.3)" που περιείχε το άρθρο από την εφημερίδα για το ατύχημα στην παραγωγή πετρελαίου τροποποιήθηκε ως προς τις ερωτήσεις που το ακολουθούν ώστε να είναι ξεκάθαρο και να μην μπερδεύει τους μαθητές. Μία πολύ σημαντική προσθήκη στο σενάριο είναι στην διαδικασία της ομαδοσυνεργατική προσέγγισης. Η Αφροδίτη παρατήρησε ότι η προτεινόμενη δραστηριότητα όπου ένας μαθητής αλλάζει ομάδα ώστε βλέπει και να σχολιάζει τις απαντήσεις των συμμαθητών του έχει ως αποτέλεσμα να αποσυντονίζει την ολομέλεια και να μην πετυχαίνει την δεξιότητα της συνεργατικότητας-επικοινωνίας που θέλουμε. Στην συζήτηση η Αφροδίτη πρότεινε όλα τα άρθρα να πηγαίνουν κυκλικά σε όλες τις ομάδες ώστε να βλέπουν τις απαντήσεις των συμμαθητών τους και να τις σχολιάζουν. Η ιδέα αυτή μπορεί να αυξήσει την συνεργατικότητα μέσα στην τάξη χωρίς να αποσυντονίζει τις ομάδες αλλά και να δώσει στους μαθητές την ολότητα του θέματος που θέλουμε να προσεγγίσουμε.*

(Πλατφόρμα Edmodo)

Πολύ σημαντική αναθεώρηση του αναδομημένου ΑΠ, που προέκυψε από τον αναστοχασμό του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού κύκλου, αφορούσε την διαπραγμάτευση από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία για το όραμα αλλαγής της κοινωνίας και του μη βιώσιμου τρόπου ζωής. Αναλύοντας τα δεδομένα της ενδιάμεσης συζήτησης εντοπίστηκε ότι σε τέσσερις συν-ερευνητές το αναδομημένο ΑΠ κατάφερε να αναδείξει τα προβλήματα της βιωσιμότητας αλλά δεν μπόρεσαν να δώσουν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ενδεχόμενες απαντήσεις ως προς τι μπορούν να κάνουν ως πολίτες αυτής της κοινωνίας. Την

αγωνία αυτή φαίνεται ότι την έχουν και οι ίδιοι συν-ερευνητές που προσπαθούσαν να δώσουν και αυτοί τις απαντήσεις. Χαρακτηριστική αναφορά της Συν7: *«Σε ένα βαθμό προβληματίστηκαν οι μαθητές αλλά σε ένα βαθμό απογοητεύθηκαν κιόλας για το τι μπορούμε να κάνουμε εμείς ως απλοί πολίτες. Να σταματήσουμε να καταναλώνουμε; Πως μπορούμε να αλλάξουμε την κατάσταση; Δεν μπορούμε, είμαστε αβοήθητοι. Το σενάριο λειτούργησε και κάπως έτσι.»*. Ενώ και η Συν1 αναφέρει: *«Σε επίπεδο στάσεων μπήκε η αμφισβήτηση στα παιδιά αλλά στην ουσία δεν περνάει κάτι άλλο από το χέρι τους. Ως μαθητές και εμείς τι μπορούμε να κάνουμε, ξεφεύγει από τα δικά μας χέρια το γεγονός ότι το ΑΕΠ αγνοεί ας πούμε το περιβάλλον»*. Η συν3 αναφέρει *«προβληματίστηκαν κυρίως αλλά ήταν δύσκολο να βρουν απαντήσεις για την φτώχεια στον κόσμο»*. Η Συν4 αναφέρει *«Προβληματισμός γίνεται, στο τέλος όμως συμπέρασμα; Τα παιδιά μου είπανε τι άλλο να κάνουμε κυρία, εμείς δεν είμαστε υπεύθυνοι για αυτό»*.

Το αναδομημένο ΑΠ σε κάθε σενάριο διαθέτει το φύλλο εργασίας με τίτλο «Δράση εντός εκτός τάξης» όπου εκεί προτείνει διάφορες δραστηριότητες που μπορούν οι συμμετέχοντες να αναλάβουν ώστε να έρθουν σε επαφή με ενδεχόμενες απαντήσεις που μπορούν να προσεγγίσουν το όραμα για αλλαγή της κοινωνίας και που ξεκινούν από το άτομο και φτάνουν σε συλλογικές προσπάθειες. Δεν υπάρχουν βέβαια έτοιμες λύσεις προς εφαρμογή και το ζητούμενο σε μια χειραφετική εκπαιδευτική διαδικασία είναι η διαπραγμάτευση των ζητημάτων αυτών από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Σε συζήτηση για αυτό το ζήτημα προτείνεται στον επόμενο κύκλο της έρευνας να δοθεί έμφαση στα φύλλα εργασίας που προτείνουν δράσεις που μπορούμε να κάνουμε εντός και εκτός τάξης και μπορούν να προσεγγίσουν κάποιες απαντήσεις στο τι μπορούμε να πράξουμε ατομικά και συλλογικά για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Η συν7 αναφέρει ότι δεν μπορούν να αγνοηθούν σε μελλοντική αξιοποίηση του ΑΠ οι δράσεις αυτές αλλά αυτό θα απαιτούσε πολλές παραπάνω ώρες για να υλοποιηθεί το αναδομημένο ΑΠ.

Το ζήτημα του χρόνου και του εκτιμώμενου χρόνου υλοποίησης του αναδομημένου ΑΠ είναι ένα άλλο σημείο αναθεώρησης. Η εμπειρία των έξι από τους εννέα εκπαιδευτικούς ανέδειξε ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να υλοποιηθεί το νέο ΑΠ επαρκώς σε σχέση με ότι είχε αρχικά εκτιμηθεί. Ενδεικτικά οι εκπαιδευτικοί στις συζητήσεις αναστοχασμού αναφέρουν:

*- Συν:8: Αυτό που εντόπισα ως δυσκολία είναι το θέμα του χρόνου. Ακόμα και στο αρχικό στάδιο που διαβάζουν πληροφορίες από μόνοι τους επειδή τους φαίνεται ενδιαφέρον ψάχνουν την ιστορία με το Νησί του Πάσχα χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθεί σε όλο το εύρος. Έχει βάθος το σενάριο*

που μπορεί να μην φαίνεται αλλά προκύπτουν τόσα θέματα προς συζήτηση που δεν μπορείς να προχωρήσεις.

- Συν9: Κάτι που πρέπει να έχει υπόψη του κάποιος που θέλει να το εφαρμόσει είναι ο χρόνος. Ειδικά εκεί που χρειάζεται οι μαθητές να φτιάξουν τις δικές τους ΚοινΣεπ χρειάζεται περισσότερος χρόνος.

- Συν5: Βασική δυσκολία στο σενάριο είναι ο χρόνος που δεν φτάνει μία ώρα. Ειδικά από την 5<sup>η</sup> ώρα και μετά που είναι και πιο μικρές οι ώρες. Αναγκάστηκα να πάρω και άλλη ώρα. Χρειάζεται δύο μαζεμένες διδακτικές ώρες. Υπάρχει πρόβλημα με το χρόνο και προσπάθησα όμως να ολοκληρώσω το παιχνίδι.

- Συν4: Για να το υλοποιήσεις χρειάζεται τουλάχιστον 2 ώρες.

Επίσης τρεις συν-ερευνητές υποστήριξαν ότι το αναδομημένο ΑΠ θα ήταν καλύτερο να εφαρμοστεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς και όχι προς το τέλος της που οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών αυξάνονται και επίσης πλησιάζουν οι σχολικές εξετάσεις.

- Συν5: Επειδή έγινε το τελευταίο διάστημα (η έρευνα) που τρέχαμε όλοι με βαθμολογίες, με παρουσιάσεις πολιτιστικών προγραμμάτων και έτσι φεύγανε παιδιά από το μάθημα. Και αυτό χαλούσε την ομάδα. Θεωρώ ότι αν οι όλοι δραστηριότητα γινόταν το Μάρτιο θα μπορούσα να αφιερώσω και πιο πολύ ώρα με όλη την ομάδα της τάξης. Πιεστήκαμε χρονικά αυτό το διάστημα. Υπήρξε η πίεση στο τέλος για τις σχολικές εξετάσεις, να τους πω τι να προσέξουν και επίσης τα προγράμματα που είχαν να παρουσιαστούν.

- Συν9: Στο τέλος της χρονιάς έλειπαν και παιδιά από τις τάξεις επειδή έκλειναν προγράμματα και χρειαζόντουσαν να λείπουν. Θα ήταν καλύτερο να ήταν στην αρχή της χρονιάς για να είχαμε περισσότερο χρόνο.

- Συν7: Χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για να το συζητήσουμε αλλά στο τέλος της χρονιάς δεν προλαβαίναμε. Η πίεση χρόνου είναι μεγάλη στο τέλος της χρονιάς με τις εκδηλώσεις και άλλα και δεν είχαμε ώρες.

- Συν6: Για μένα θα προτιμούσα τα σενάρια να τα υλοποιήσω στην αρχή της χρονιάς παρά Απρίλιο-Μάιο, είναι πιο δύσκολο αυτήν την εποχή. Τυχαίνει ότι δεν ταιριάζουν με την ύλη που έχω αφήσει για το τέλος

Συμπερασματικά, λοιπόν, η υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ κρίνεται επιτυχής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με κύριο κριτήριο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Μόνο ένας συν-ερευνητής θέτει ως επιτυχία τον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με προηγούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους. Το δεδομένο αυτό θα συνεκτιμηθεί και με τα

δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από τους μαθητές. Επίσης υπήρξαν αναθεωρήσεις του αναδομημένου ΑΠ που προέκυψαν από την εμπειρία υλοποίησης του στην πράξη από τους συν-ερευνητές. Οι αναθεωρήσεις ήταν περισσότερο τεχνικού και πρακτικού ενδιαφέροντος για το πώς το νέο ΑΠ μπορεί να βελτιωθεί. Σημαντική αναθεώρηση, όμως, που προέκυψε στην βάση του χειραφετικού γνωσιακού ενδιαφέροντος αποτελεί η έμφαση που χρειάζεται να δοθεί στην διατύπωση λύσεων στα ζητήματα αειφορίας που αφορούν κυρίως το μετασχηματισμό πρώτα του εαυτού μας και κατόπιν της κοινωνίας. Για την επίτευξη αυτής της προσωπικής, σε πρώτη φάση τουλάχιστον, αλλαγής προέκυψε από τους συν-ερευνητές ότι απαιτείται περισσότερος απαιτούμενος χρόνος ώστε να υλοποιηθεί το αναδομημένο ΑΠ στην πράξη. Η αναθεώρηση βέβαια αυτή είναι περισσότερο μια επιβεβαίωση ότι μια ανοικτή εκπαιδευτική διαδικασία που επιδιώκει να οδηγήσει στην χειραφέτηση και η οποία στηρίζεται - διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν μπορεί να «χωρέσει» σε προκαθορισμένες χρονικές περιόδους.

### **10.3 Ο αναστοχασμός προσωπικών θεωριών – πραξιακών γνώσεων των συν-ερευνητών και διδακτική αλλαγή**

Εάν η πράξης του ΑΠ είναι επηρεασμένη από το χειραφετικό ενδιαφέρον το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι αν το ΑΠ λειτουργεί ώστε να συμβάλλει στη χειραφέτηση των συμμετεχόντων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Grundy, 2003). Ζητούμενο για την ερευνητική διαδικασία ήταν η πρόκληση διδακτικής αλλαγής (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2016) μέσα από τον αναστοχασμό και την πράξη. Η διδακτική αυτή αλλαγή δεν εστιάζει σε ένα πρακτικό και τεχνικό ενδιαφέρον βελτίωσης των εκπαιδευτικών τεχνικών των συν-ερευνητών αλλά αντίθετα για τον εντοπισμό της διδακτικής αλλαγής η έρευνα εστίασε σε δύο σημεία: α) στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως ηθικής και πολιτικής πράξης και στην συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να αποτελέσουν ενεργούς κατασκευαστές νοήματος, γνώσης και Αναλυτικού Προγράμματος και β) να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί γραμματισμό σχετικό με την Αειφορική Δικαιοσύνη.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητη μία διευκρίνιση. Όταν κρίνουμε ότι κάποια δράση είναι χειραφετική ή όχι, ασκούμε μία εξουσία διατύπωσης κρίσης και επομένως είναι καλύτερα να διατυπώνουμε τις αρχές που είναι επηρεασμένες από την χειραφετική σκέψη και να αφήνουμε «τις περιγραφές των συμμετεχόντων να μιλούν από μόνες τους» (Grundy, 2003, p. 158). Αυτήν την σκέψη προσπαθεί να τηρήσει και η παρούσα εργασία στις επόμενες ενότητες.

### 10.3.1 Η εκπαιδευτική διαδικασία ως ηθική και πολιτική πράξη

Σε αντίθεση με την άποψη ότι η παιδαγωγική είναι απλώς ένα σύνολο στρατηγικών και δεξιοτήτων ώστε να διδαχθεί ένα προκαθορισμένο θέμα, η παιδαγωγική υπό την οπτική της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, όπως έχει τεκμηριωθεί και στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, ορίζεται περισσότερο ως μια ηθική και πολιτική πράξη (Makrakis, 2017) που αντιπροσωπεύει μια συνειδητή προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών να αναδείξουν πως και ποια γνώση, αξίες και υποκειμενικότητες παράγονται μέσα από το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων (Giroux, 2010). Το σχολείο είναι ένας τόπος πολιτικής, καθώς το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και η εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνονται από τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν μέσα σε αυτή (Makrakis, 2017). Αντίθετα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στους μαθητές δίνεται μια απολιτική άποψη των φαινομένων και αποφεύγεται οι συζήτηση των διαφορετικών κοινωνικών αξιών και των κοινωνικών συγκρούσεων (Παπαδημητρίου, 1989).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, ως ενεργοί κατασκευαστές νοήματος και ΑΠ χρειάζεται να εμπλουτίζουν το ΑΠ και κυρίως να αντιμετωπίζουν κριτικά την σχολική γνώση (Makrakis, 2017) και την επιρροή της εφόσον αποτελεί κοινωνική κατασκευή εκείνων που έχουν την εξουσία να διασφαλίσουν ότι τα νοήματα τους είναι αξιόλογα μετάδοσης (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Όπως αναφέρει η Grundy (2003, p. 135) *«Όταν οι μαθητές μαζί με τους δασκάλους τους αμφισβητούν αυτήν την επιρροή διεκδικώντας το δικαίωμα να καθορίσουν μόνοι τους το νόημα, τότε η διαδικασία κατασκευής του ΑΠ ως ερμηνεία νοήματος μετατρέπεται σε πολιτική πράξη»*.

Στον 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> κύκλο της έρευνας υπάρχουν δεδομένα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην χειραφετική έρευνα δράσης συνειδητοποίησαν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία ως μία ηθική και πολιτική πράξη και αναθεώρησαν προσωπικές θεωρήσεις και πραξιακές γνώσεις αναλαμβάνοντας ένα ρόλο πιο ενεργό ως προς την κατασκευή νοήματος και γνώσης.

Στο επίσημο ΑΠ σχετικά με το οικονομικό κύκλωμα υπάρχει απουσία του πυλώνα περιβάλλοντος. Η Συν1 αναφέρει ότι προέκυψε συζήτηση μέσα στην τάξη σχετικά με την επίσημη σχολική γνώση: *«Ο προβληματισμός γιατί το Α.Π. παραλείπει κάποια πράγματα και γιατί τα είπαμε πριν έτσι και τώρα τα λέμε με το σενάριο αυτό διαφορετικά ήταν διάχυτος»*. Στην πλατφόρμα Edmodo κάνοντας τον προσωπικό απολογισμό της για την εμπειρία από την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ αναφέρει: *«Όσο περνούσε η συζήτηση διαπίστωνα ότι*

κάποια παιδιά άρχισαν να θυμώνουν με το πόσο άδικος και αναξιόπιστος δείκτης ευημερίας είναι το ΑΕΠ και κατά κάποιο τρόπο ένιωσα ότι ακυρωνόταν όλα αυτά που λέγαμε στα πλαίσια της διδακτέας ύλης». Η διαταραχή αυτή φέρνει στην επιφάνεια την δυσαρέσκεια της που είναι απαραίτητη για την πρόκληση αλλαγής στις προσωπικές θεωρήσεις και τον τρόπο που αντιμετωπίζει το επίσημο ΑΠ. Στην αρχική συζήτηση είχε αναφέρει πως θα ήταν ενδιαφέρον να αναστοχάζεται κριτικά με τους μαθητές της για τα ΑΠ αλλά δεν ξέρεי πώς να το κάνει. Στην συνέντευξη σε συζήτηση για το γεγονός της δυσαρέσκεια της και της συζήτησης κριτικού αναστοχασμού μέσα στην τάξη αναφέρει: «Ένιωσα αμηχανία γιατί υπήρξε μεγάλη αμφισβήτηση για όσα λέγαμε μέσα στην τάξη όταν είχαμε κάνει το μάθημα του ΑΕΠ από το βιβλίο. Αν το ξανάκανα τώρα θα ένιωθα και εγώ πιο καλά μέσα σε αυτό».

Για το ίδιο ζήτημα στο ΑΠ και το οικονομικό κύκλωμα η Συν6 αναφέρει: «Τους άρεσε (σημ: στους μαθητές) σαν διαδικασία και μπορώ να πω ότι ήδη άρχισαν να σκέφτονται κάποια πράγματα για το πώς λειτουργούν σαν καταναλωτές κάτι που δεν υπήρχε μέσα στο βιβλίο. Υπήρχε ο προβληματισμός γιατί το βιβλίο στο οικονομικό κύκλωμα αγνοεί το περιβάλλον αλλά κάναμε συζήτηση γενικά για τα βιβλία μας είναι γραμμένα από ανθρώπους και περνάει την γενική αντίληψη της εποχής στην οποία υπάρχει. Το σενάριο ήταν αφορμή και τα συνδύσαμε αυτά και έγινε η συζήτηση αυτή. Κριτική ματιά για τις αξίες που περνάνε και τα βιβλία και ότι εμείς πρέπει να το περάσουμε από την δική μας κριτική ματιά να το αξιολογήσουμε και να υιοθετήσουμε αυτά που εμείς θέλουμε». Η ίδια αποκαλύπτει την δυσφορία της για το ευρύτερο πλαίσιο που εμποδίζει την εκπαιδευτική διαδικασία « Η τεχνολογία μέσα στο σχολείο είναι πρόβλημα. Ένα εργαστήριο πληροφορικής για 350 μαθητές και όχι με 27 υπολογιστές αλλά με 15-17 υπολογιστές». Στην ενδιάμεση συζήτηση αναφέρει ότι θα προσπαθήσει μέσα στο πλαίσιο αυτό: «Θα δω αν τα καταφέρω για μια ώρα να μπω στο εργαστήριο Η/Υ με τις δυσκολίες που σου είπα. Οι δύο συνάδελφοι πληροφορικής έχουν μαθήματα σε όλες τις τάξεις και χρησιμοποιούν το εργαστήριο» καθώς και ότι αξιοποίησε το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν διαδίκτυο στο σπίτι για να ξεπεράσει την δυσκολία αυτή.

Η Συν4 στην συνέντευξη αναστοχασμού αναφέρει σχετικά με το πώς αντιμετωπίζει τα ΑΠ μετά την εμπειρία της από την έρευνα: «μετά την έρευνα βλέπω τα Α.Π με πιο κριτική ματιά. Είναι μια στείρα γνώση στο καπιταλιστικό πρότυπο, δηλαδή να καταναλώνουμε και τίποτα άλλο. Σίγουρα μπήκα σε μια διαδικασία μέσα μου και άρχισα να σκέφτομαι περισσότερα πράγματα. Σκέφτηκα να κάνουμε μια εισήγηση για αλλαγή των βιβλίων». Η ίδια στη τελική συζήτηση αναστοχασμού συνειδητοποιεί τις κοινωνικές - πολιτικές - ιδεολογικές προεκτάσεις των διδακτικών μας επιλογών και αναφέρει: «οι διδακτικές μας προσεγγίσεις μας οδηγούν τελικά να δημιουργούμε πιο ενεργούς πολίτες. Να μην έχουν τα παιδιά την αίσθηση ότι θα πάρουν



από το σχολείο την στείρα γνώση αλλά να γίνουν πιο ουσιαστικοί και ενεργοί πολίτες. Θεωρώ ότι αλλάζουμε ρόλο και πρέπει να είμαστε συντονιστές στην μαθησιακή διαδικασία. Τελικά συνειδητοποιώ ότι είναι πολιτική πράξη (σημ.: εννοεί η εκπαιδευτική διαδικασία) γιατί προσπαθείς να δημιουργήσεις ενεργούς και συμμετοχικούς πολίτες» και επίσης χαρακτηριστική είναι η αναφορά για τη νέα κριτική οπτική που αποκόμισε από την συμμετοχή της στην ερευνητική διαδικασία: «Θεωρώ ότι τώρα μετά την εμπειρία της έρευνας δεν θα μένω στα Α.Π. αλλά ότι θα ψάχνω περισσότερα στοιχεία και να τα βλέπω με πιο κριτική ματιά». Στην ερώτηση εάν η έρευνα δράσης κάλυψε τις προσδοκίες της αναφέρει ότι θα ήθελε να δομήσει και αυτή σενάρια: «Ήταν παραπάνω από αυτό που νόμιζα. Ενώ νόμιζα ότι απλά θα συμμετέχω και ότι απλά θα κάνω κάτι για ένα συνάδελφο, για εσένα δηλαδή, τελικά με προβληματίσε τόσο πολύ που μπήκα στην διαδικασία να το σκεφτώ, να θέλω να κάνω και εγώ σενάρια, να ξεφυλλίσω τα βιβλία μας και να τα ψάξω. Ήταν μια πολύ καλή αφορμή για προβληματισμό».

Χαρακτηριστική είναι η συζήτηση (ενδιάμεση συζήτηση) με την ίδια συν-ερευνήτρια που φέρνει στην επιφάνεια παγιωμένες δικές της πραξιακές γνώσεις καθώς και το δικό της αναστοχασμό πάνω σε αυτές:

- Συν4: Υλοποίησα το σενάριο με χαρτί γιατί δεν έχω γνώση να χειρίζομαι Wiki που προτείνει το σενάριο και επίσης φοβάμαι ότι δεν θα μπορώ να τους ελέγξω στο εργαστήριο Η/Υ.
- Ερευνητής: Πιστεύεις ότι αυτό σε εμπόδισε; Τι πιστεύεις ότι μπορεί να κάνεις για να αλλάξει αυτό;
- Θα ήθελα να ξέρω περισσότερο Τ.Π.Ε., νομίζω βέβαια αν ήμουν εγώ πιο τολμηρή πιθανόν να ξέρανε περισσότερα από εμένα
- Ερευνητής: Είναι σημαντικός ο αναστοχασμός που κάνεις αυτήν την στιγμή
- Συν4: Ναι βεβαίως. Να τι πρέπει να ζητήσουμε ως εκπαιδευτικοί π.χ. για το Β επίπεδο επιμόρφωσης στις ΤΠΕ. Μάλιστα έκανα τα χαρτιά μου για να επιμορφωθώ και περιμένω, και ένας λόγος ήταν αυτός.

Η Συν5 που αρχικά είχε δηλώσει ότι δεν χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «δεν μπορώ την βαβούρα μέσα στην τάξη» στην τελική συζήτηση αναστοχασμού αναφέρει την συνειδητή πλέον επιλογή της σε διδακτικές επιλογές που αλλάζουν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην τάξη: «Ας πούμε η ομάδα των δημοσίων σχέσεων (σημ.: εννοεί μια ομάδα μαθητών) παρουσίασαν απόψεις συλλογικές. Σε αυτήν την διαδικασία συμμετείχαν όλοι στην διαμόρφωση απόψεων και αποτελεσμάτων και αυτό έχει προεκτάσεις τι πολίτες θέλουμε. Τώρα που συζητάμε το βλέπω αυτό. Δεν το είχα περάσει στο μυαλό μου έτσι...

*Παλαιότερα, στα δικά μου χρόνια, ο καθηγητής χτυπούσε το χέρι στο τραπέζι και εμείς φοβόμασταν και ακούγαμε».*

Η Συν7 μέσα από το αναδομημένο ΑΠ συγκρούεται με τις δικές της στάσεις και θεωρήσεις όχι μόνο ως εκπαιδευτικός αλλά και ως πολίτης. Έρχεται σε σύγκρουση με τις δικές της στάσεις: *«Με προβληματίσε και εμένα γιατί σε προηγούμενο μάθημα, στο μάθημα Logistics τους έφερα το παράδειγμα μιας πολύ γνωστής πολυεθνικής εταιρείας ρούχων με πολλές επώνυμες μάρκες, η οποία έχει πάρει βραβεία για την εφοδιαστική της αλυσίδα και είδαμε και βίντεο. Μετά όμως ήρθε το σενάριο αυτό που κοιτάμε τις μπλούζες μας και κοιτάμε ότι αυτές που ήταν από αυτή την εταιρεία ήταν από το Μπαγκλαντές και εκεί ακυρώθηκα λίγο, αλλά ευτυχώς αυτοσαρκάζομαι. Και τα δικά μου ρούχα ήταν τέτοια. Και τους είπα παιδιά και εγώ τώρα στην πορεία βλέπω κάποια πράγματα».*

Κάνοντας τον αναστοχασμό της για την ενδεχόμενη αλλαγή στάσεων αναφέρει *«Άλλη δυσκολία ήταν οι αντιρρήσεις και η αντίδραση σε κάποια θέματα. Υπάρχει αντίδραση όταν φέρνεις στην επιφάνεια πράγματα. Είναι και μεγάλοι (Εσπερινό ΕΠΑΛ) οι μαθητές και είχαν τις αντιρρήσεις τους. Ειδικά με τις ανάγκες τους και το τι χρειάζονται και την βιώσιμη κατανάλωση. Δεν ήταν εύκολο να αλλάξουν. Υπάρχουν εδραιωμένα πράγματα και στερεότυπα που δεν είναι εύκολο να αλλάξεις. Αντιδρούμε στις αλλαγές και τις βλέπουμε σαν απειλή. Πόσο μάλλον αλλαγές στάσεων και απόψεων. Χρειαζόταν περισσότερος χρόνος για να το συζητήσουμε αλλά στο τέλος της χρονιάς δεν προλαβαίναμε. Πιστεύω ότι η αντίδραση θα είναι δημιουργική αλλά αυτό θέλει και χρόνο».* Το στοιχείο αυτό με την αντίδραση των μαθητών στην αλλαγή στάσης είναι σημαντικό να συνδυαστεί με τα δεδομένα της έρευνας που θα προκύψουν από τους μαθητές.

Για την ίδια συν-ερευνήτρια από την τελική συζήτηση αναστοχασμού προκύπτει μια αλλαγή στις προσωπικές της θεωρήσεις σχετικά με το ΑΠ αλλά και το εκπαιδευτικό και ευρύτερο πλαίσιο που εμποδίζει την μαθησιακή διαδικασία. Αναγνωρίζει την αντίφαση ανάμεσα στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που προωθεί το τεχνικό γνωστικό ενδιαφέρον σε σχέση με το χειραφετικό προσανατολισμό ενός ανοικτού ΑΠ που θα διαπραγματεύεται με τους μαθητές της: *«Μου ζητάνε προγραμματισμό ύλης και γράφουμε τι θα κάνουμε μέρα και ώρα. Το πιο σωστό είναι να μας δίνανε θεματικά πεδία, ενότητες π.χ. ανεργία και να την αναπτύξουν οι μαθητές, να βρουν και να κάνουν πράγματα».*

Μάλιστα είναι σημαντική ένδειξη χειραφετικού ενδιαφέροντος η αναφορά της για σύγκρουση με το πλαίσιο: *«Η αλήθεια είναι ότι είχα ένα φόβο να μην ξεφύγω από το πρόγραμμα και την ύλη και το χρονοδιάγραμμα, και στο βιβλίο ύλης να γράψω αυτό που πρέπει. Αλλά τώρα αυτό που βλέπω είναι ότι πρέπει να ξεφύγω από αυτό το πλαίσιο λίγο. Πραγματικά είναι λίγο κουτό όλο αυτό...Νιώθω ότι εκεί πρέπει να το δουλέψω, να ξεφύγω δηλαδή από τα τετριμμένα.*

*Ναι εγώ ήμουν τυπική σε αυτό το κομμάτι ναι μεν προβληματιζόμουν για κάποια πράγματα αλλά ήμουν τυπική. Και το έχουν γενικά οι καθηγητές αυτό, να βγει η ύλη, να γράψουν στο βιβλίο ύλης σωστά.. Όχι αυτό το μάθε αυτήν την παράγραφο και ειδικά σε κάτι κακογραμμένα βιβλία. Στα ΕΠΑΛ υπάρχουν τόσο ωραία μαθήματα και πραγματικά το προτιμώ από το ΓΕΛ. Έχεις εφοδιαστική, μάρκετινγκ, τουρισμό που αν ξεφύγεις μπορείς να κάνεις πολύ ωραία πράγματα στην τάξη. Τα βιβλία μας περιορίζουν και είναι και κακογραμμένα. Έχουμε την παπαγαλία στις πανελλήνιες και τα μαθαίνουν τα παιδιά ακριβώς από το βιβλίο, είναι τραγικό. Σε αυτό το κομμάτι πρέπει να συγκρουστούμε με το πλαίσιο αυτό γιατί δεν γίνεται αλλιώς. Η θα συμβαδίζουμε με την ροή αυτή και δεν θα κάνουμε τίποτα ή θα κάνουμε κάτι διαφορετικό».*

Επίσης η αναφορά της για συζήτηση με ένα άλλον συνάδελφο για την κριτική της απέναντι στο ΑΠ δείχνει την αλλαγή της οπτικής της απέναντι στο μαθήματα που διδάσκει: *«Συζητούσα σήμερα με ένα συνάδελφο αυτό που λέγαμε στην ομάδα για το μάθημα αρχές οικονομίας. Για παράδειγμα ότι δεν υπάρχει καν ανάλυση για τα οικονομικά συστήματα, ότι προωθεί ως δεδομένο τον παραδοσιακό τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων. Είναι πλέον ξεκάθαρο για εμένα και ανέπτυξα μια πιο κριτική ματιά. Γιατί πιστεύω πως είχα μια κριτική ματιά».*

Ενδιαφέρον επίσης είναι το σημείο που εντοπίζει τον ανταγωνισμό και το ατομικό στοιχείο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία συνειδητοποιώντας ότι η ιδεολογική φύση και οι λειτουργίες του σχολείου διαστρεβλώνουν την παιδαγωγική διαδικασία: *«Εμείς οι οικονομολόγοι έχουμε ποικιλία μαθημάτων στα ΕΠΑΛ και στην Πολιτική Παιδεία, μπορούμε να δώσουμε π.χ. ώθηση στον εθελοντισμό, έμφαση στην συνεργασία. Έχουμε πρόβλημα στο να συνεργάζονται αρμονικά, υπάρχει ανταγωνισμός κόντρα κτλ. Υπάρχει πολύ έντονο το ατομικό στοιχείο. Υπάρχει τώρα μία δράση με εβδομάδα εθελοντισμού που συμμετέχω με το σχολείο».*

Η Συν9 στην τελική συζήτηση με βάση το αναδομημένο ΑΠ αναφέρει τον προβληματισμό της για το εκπαιδευτικό πλαίσιο και το πώς αυτό περιορίζει την μαθησιακή διαδικασία: *«Στα μαθήματα μας θα ταίριαζε ένα ΑΠ όπως αυτά τα σενάρια που είχαμε στην έρευνα. Αλλά θα ήταν πιο αποτελεσματικό αν θα άλλαζε γενικότερα η νοοτροπία του συστήματος του Λυκείου. Και με τους βαθμούς και τους πανελλήνιες αυτό που ενδιαφέρει τα παιδιά είναι πως θα αξιολογηθώ και πως θα πάρω καλό βαθμό. Νομίζω ότι εκεί είναι ένα πρόβλημα. Θα μπορούσε να είναι στυλ πρότζεκτ κάθε χρονιά και να γίνεται έτσι. Θα μπορούσε να είναι μικρότερη ύλη και περισσότερες εργασίες και δράσεις. Να υπάρχει αξιολόγηση αλλά και με δράσεις και αυθεντικά και συγκεκριμένα θέματα.*

Η Συν8 αναφέρει στην ενδιάμεση συζήτηση σχετικά με την αντιμετώπιση του ΑΠ ότι υπήρξε διαπραγμάτευση και αμφισβήτηση για την παρεχόμενη γνώση με τους μαθητές μέσα

στην τάξη: «Προέκυψε πολύ έντονος προβληματισμός στο τι μαθαίνουμε, γιατί το μαθαίνουμε, ποιοι ορίζουν ότι πρέπει να μάθω αυτό, γιατί εμείς φτιάξαμε αυτό (σημ.: εννοεί το οικονομικό κύκλωμα βάση του αναδομημένου ΑΠ) ενώ το βιβλίο λέει κάτι άλλο. Γιατί το βιβλίο περιορίζεται μόνο σε αυτό και με επεκτάσεις όπως για τα τηλεοπτικά κανάλια και τις ειδήσεις που προσφέρουν, πόσο πρέπει να φιλτράρουμε τις πληροφορίες. Προέκυψε κριτική για το υπάρχον Α.Π., ειδικά με τα βιβλία υπήρξε έντονος προβληματισμός». Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά της ίδιας συν-ερευνήτριας στο προσωπικό της ημερολόγιο για το πώς αναθεωρεί την οπτική της απέναντι στο ΑΠ και στο σχολικό βιβλίο με βάση την εμπειρία της από την έρευνα: «Συνήθως προσπαθώ να προσεγγίζω από πολλές οπτικές ένα θέμα, με κριτική διάθεση, φιλτράροντας κλπ. χωρίς όμως να παρεκκλίνω πολύ από τη δομή του βιβλίου. Τελικά συνειδητοποίησα ότι έτσι δε βοηθάω τη διαδικασία να πάει τόσα επίπεδα παραπέρα, όσα θα ήθελα, κι ότι άθελα μου την υπονομεύω. Εάν δεν αφήσουμε όμως πίσω μας το παραδοσιακό δεν μπορούμε να το αναδομήσουμε, απλώς το διαφοροποιούμε ελαφρώς κάθε φορά, πράγμα που δεν αρκεί για την αλλαγή που ψάχνουμε να φέρουμε».

Σημαντικό σημείο επίσης αποτελεί ο αναστοχασμός της ίδιας συν-ερευνήτριας για το ρόλο της ως εκπαιδευτικού σε σχέση με τις πραξιακές γνώσεις που φέρει βάση των δικών της εμπειριών: «...είμαστε μαθημένοι να αναπαράγουμε αυτά που έχουμε διδαχθεί με όποιο τρόπο τα έχουμε διδαχθεί οπότε για να ξεφύγουμε από αυτό και να το πάμε ένα βήμα παραπέρα και να παράξουμε εμείς το δικό μας λόγο, μας είναι δύσκολο. Θα έπρεπε να το κάνουμε όμως γιατί αλλιώς, θα διάβαζαν όλοι ένα βιβλίο και θα τέλειωνε εκεί αν ήταν απλά να μεταδώσουμε γνώση ή μια πληροφορία». Χαρακτηριστική είναι η πρωτοβουλία της στις εξετάσεις να ξεφύγει από το συνηθισμένο πλαίσιο και την δοσμένη γνώση: «Έβαλα μια ερώτηση στις εξετάσεις για το οικονομικό κύκλωμα, και μπήκα σε αυτήν την λογική για να δω αν το σενάριο είχε αποτέλεσμα και αν κάτι τους έμεινε, και τους ρώτησα για το αν όντως πιστεύουν ότι υπάρχει κάποια παράμετρος που έχει αγνοηθεί και πως θα μπορούσε να γίνει πληρέστερο. Τους έμειναν πράγματα και δεν έμειναν σε αυτό που υπήρχε ως περιγραφή στο βιβλίο. Σχεδίασαν μεν το κλασικό οικονομικό κύκλωμα που έχει το βιβλίο, αλλά ξέφυγαν από αυτό και όντως συμπεριέλαβαν την παράμετρο του περιβάλλοντος και το κοινωνικό κόστος που δεν λαμβάνεται υπόψη. Θεώρησα ότι από την στιγμή που μπήκαμε σε αυτήν την διαδικασία, με αυτό το ερώτημα έδωσα την ευκαιρία να ασκήσουν κριτική στην γνώση που τους προσφέρεται». Επίσης σημαντικός είναι ο αναστοχασμός της για τις προηγούμενες πραξιακές τις γνώσεις καθώς συνειδητοποιεί ότι το αναδομημένο ΑΠ συνεισέφερε σε μία δική της διδακτική αλλαγή σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και την ομαδοσυνεργατική: «Έχοντας την εμπειρία από το 1<sup>ο</sup> σενάριο σκέφτομαι στο επόμενο σενάριο με περισσότερη αυτοπεποίθηση να ρισκάρω να μπούμε στο εργαστήριο Η/Υ και

οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν με τους Η/Υ .... Είναι καλό να δοκιμάζουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία και ομάδες και χρήση Η/Υ ακόμα και αν δεν λειτουργούν πάντα, λειτουργούν κάτω από προϋποθέσεις. Αν κάτι αναθεωρώ σε σχέση με αυτά είναι ότι μπορούν να εφαρμοστούν και εκεί που εμείς νομίζουμε ότι δεν μπορούν να εφαρμοστούν» Στην τελική συζήτηση έχει κατασταλάξει για την διδακτική αλλαγή που θέλει η ίδια πλέον για τον εαυτό της : «Μου άρεσε πολύ από όλη αυτήν την διαδικασία, το αποτέλεσμα που έχει να τους δώσεις ένα υλικό ως αφόρμηση, είτε είναι βίντεο είτε είναι κάτι να διαβάσουν. Να ξεφύγεις από τα προκαθορισμένα και τα συνηθισμένα. Είχε τελικά μεγάλη διαφορά. Ο ίδιος άνθρωπος ήμουν, έμπαινα στην τάξη όλη τη χρονιά και ο ίδιος άνθρωπος υλοποίησε τα δύο αυτά σενάρια και υπήρχε μεγάλη διαφορά στο ενδιαφέρον και στη συμμετοχή και σε όλο αυτό που συμβαίνει...»

Η δυσφορία της Συν3 για το εκπαιδευτικό αλλά και ευρύτερο πλαίσιο είναι έντονη και μάλιστα βλέπει τις αντιφάσεις που αυτό προκαλεί σχετικά με την επιδίωξη για το σκοπό του σχολείου. Αναφέρει το έντονο πρόβλημα υποδομών του σχολείου αλλά εντοπίζει και στο ευρύτερο πλαίσιο τις δύσκολες κοινωνικές συνθήκες ζωής και το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών της που εμποδίζει την διαδικασία μάθησης. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Το σχολείο μας δεν έχει υποδομές. Σε ένα κτίριο είμαστε δύο σχολεία και έχουμε πρόβλημα με τις αίθουσες. Παλιό κτίριο με άθλιες συνθήκες και περιμένουμε πως και πως να μεταφερθούμε, να γίνει κάτι. Όλη αυτή η ατμόσφαιρα μας πιέζει όλους, εκπαιδευτικούς και τα παιδιά. Δεν μπορούμε να έχουμε εύκολα πρόσβαση σε εργαστήρια, δεν μπορώ να έχω όποτε θέλω προβολέα ας πούμε και δεν μπορώ να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ. Συζητάμε για ΕΠΑΛ και δυτικές συνοικίες όπου είναι χαμηλό το οικονομικό υπόβαθρο. Είναι παιδιά από δύσκολες κοινωνικές συνθήκες ζωής και αυτά τα εμποδίζει στην διαδικασία μάθησης. Δύσκολες συνθήκες. Ήταν μια δύσκολη χρονιά. Ξεκινάμε κάθε χρόνο με καταλήψεις για το κτίριο. Όλο αυτό επιβαρύνει την ατμόσφαιρα. Εδώ τα παιδιά χρειάζονται φροντίδα και γνώσεις και κάτι να ξεφεύγουμε από την ρουτίνα. Ήρθα από ένα διαπολιτισμικό σχολείο και ήρθα εδώ σε ένα άλλο περιβάλλον, πολύ διαφορετικό. Οπότε βλέπω διαφορές στα σχολεία. Κάνουμε εδώ ότι μπορούμε αλλά η αλήθεια είναι ότι είναι δύσκολο. Είναι δύο γειτονικές περιοχές και η μία δεν έχει καμία σχέση με την άλλη».

Η εμπειρία της από την εφαρμογή του σεναρίου «Διανομή πλούτου» ήταν θετική και μάλιστα εκφράζει τον κριτικό αναστοχασμό της καθώς συσχετίζει την επιτυχημένη υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ με τη εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών της που ζουν έντονα τις κοινωνικές ανισότητες και την φτώχεια εντάσσοντας της εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο: «Ειδικά το σενάριο με την φτώχεια και την ανισότητα νομίζω ότι ήταν πολύ πετυχημένο. Τα παιδιά βιώνουν την φτώχεια και τις κοινωνικές ανισότητες

και για αυτό ίσως τους άρεσε και μου ζητούσαν να κάνουμε παρόμοια ζανά. Πολλές φορές και οι ίδιοι γονείς, όσοι έρχονται, μας λένε για την ανισότητα και ακούμε διάφορες περιπτώσεις».

Ο συν2 επιδίωξε συζήτηση αναστοχασμού στην τάξη μαζί με τους μαθητές για την εμπειρία από την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ. Από την συζήτηση αυτή εκφράζει και την δική του αλλαγή στις προσωπικές θεωρήσεις και πραξιακές γνώσεις αλλά και το πώς αυτές παγιώνουν στάσεις και συμπεριφορές ακόμα και των μαθητών. Χαρακτηριστικός ο διάλογος στην συνέντευξη που αναδεικνύει και το ευρύτερο πλαίσιο που εμποδίζει την διδακτική αλλαγή:

-Συν2: «Αυτό που συζητήσαμε με τα παιδιά εκ των υστέρων και σχολιάσαμε πως τους φάνηκε το μάθημα ήταν το εξής: Τους ρώτησα αν καταρχήν αυτό που κάναμε το θεώρησαν μάθημα και σε πρώτη φάση μου απάντησαν όχι. Και όταν τους είπα πότε θεωρείτε ότι μάθατε περισσότερα; Αυτό που κάνουμε μια τυπική διδασκαλία που μπαίνω μέσα σας λέω 5 πράγματα και προσπαθώ να σας εμπλέξω όσο μπορώ ή αυτό που ήταν πολύ περισσότερο βιωματικό και ειδικά το 2<sup>ο</sup> σενάριο; Και βγάλαμε το συμπέρασμα ότι οι γνώσεις και αυτό που θα τους μείνει μακροπρόθεσμα ήταν πολύ περισσότερο από ένα τέτοιο σενάριο παρά από το να μπω στην τάξη και να διδάξω με το τυπικό τρόπο που εφαρμόζουμε τέλος πάντων οι περισσότεροι. Όταν αρχικά τους ρώτησα τι είναι μάθημα μου απάντησαν να μπει να γράφεις στον πίνακα, να γράφουμε σημειώσεις που θα διαβάσουμε στο επόμενο μάθημα και να έρθουμε να στο πούμε».

-Ερευνητής: Τι μας εμποδίζει να λειτουργούμε έτσι στα μαθήματα μας;

-Συν2: Είναι ο όγκος των μαθημάτων που διδάσκουμε και η προετοιμασία που χρειάζεται από τον εκπαιδευτικό για να μπει σε μια τέτοια διαδικασία σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις ενότητες. Αν υπάρχει ένα υλικό όπως τα σενάρια της έρευνας σε όλα τα μαθήματα θα μπορούσαμε να το εφαρμόσουμε με μεγαλύτερη επιτυχία από ότι εφαρμόζουμε τα Α.Π. σήμερα. Απλά η προετοιμασία ενός τέτοιου σεναρίου σημαίνει τεράστιο κόστος χρόνου και δεν το διαθέτεις εύκολα όταν έχεις 7-8 μαθήματα να προετοιμάσεις. Αυτό είναι το αποτρεπτικό νομίζω. Είναι πολύ πιο εύκολο για εμάς να μπω να διδάξω ένα μάθημα μέσα από το βιβλίο όπως είναι και έχει έναν πολύ πιο άνετο τρόπο εξέτασης και πιο «αντικειμενικό» (μέσα σε εισαγωγικά) γιατί θα βαθμολογήσω μέσα από το βιβλίο, ενώ σε άλλη περίπτωση θα πρέπει να μπω σε πιο κριτικό κομμάτι που μπορεί να μου δημιουργεί προβλήματα»

Ο ίδιος Συν2 στον αναστοχασμό του αναφέρει «Είναι τελείως διαφορετικό να τους πεις για την διανομή του πλούτου στον πλανήτη και τελείως διαφορετικό αυτό που κάναμε (σημ.: εννοεί στο αναδομημένο ΑΠ) και το συνειδητοποιήσαν. Νομίζω ότι πρέπει να σταματήσει αυτό με το σχολικό βιβλίο και τέλος». Επίσης ο ίδιος συν-ερευνητής αναφέρει ότι θα ήθελε να κατασκευάσει και αυτός σενάρια με αντίστοιχο προσανατολισμό και μάλιστα προτείνει ακόμα και μετά το τέλος της παρούσας έρευνας ο καθένας να προσθέτει σενάρια που θα υλοποιεί στον ιστότοπο που έχει δημιουργηθεί. Η πρόταση του αυτή ταιριάζει με την δική μου ανησυχία για την βιωσιμότητα της διατριβής.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το αναδομημένο ΑΠ, μέσα στο πλαίσιο που υλοποιήθηκε, έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συμμετέχουν ενεργά σε μια χειραφετική διαδικασία ώστε να συνειδητοποιήσουν σε σημαντικό βαθμό την πολιτική και ηθική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης. Έδωσε την δυνατότητα στους συν-ερευνητές να στοχαστούν κριτικά απέναντι στο ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο και στο περιεχόμενο του επίσημου ΑΠ. Επίσης συνειδητοποιήσαν καλύτερα τις αντιφάσεις που προκύπτουν ανάμεσα στους στόχους του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανελαστικότητα του ΑΠ, του εξεταστικοκεντρικού προσανατολισμού, καθώς και της προκαθορισμένης ύλης. Με αυτό τον τρόπο ενεπλάκησαν σε μια κριτική διαδικασία σε σχέση με δικές τους προσωπικές θεωρήσεις και πραξιακές γνώσεις, που φέρνουν την διδακτική αλλαγή σε σχέση με την μάθηση, την διδασκαλία αλλά και την κατασκευή νοήματος- γνώσης.

### **10.3.2 Ανάπτυξη γραμματισμού αειφορικής δικαιοσύνης**

Η διαδικασία για την προσέγγιση της εκπαίδευσης για την αειφορική δικαιοσύνη έχει δύο πολύ κρίσιμους παράγοντες, ο ρόλος και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Μακράκης, 2017). Αν θέλουμε να αντιμετωπίσουμε το ΑΠ ως πράξης και ως ζωντανή διαδικασία, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή, κατά την οποία το ΑΠ δεν είναι ένα σύνολο κειμένων που πρέπει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, αλλά μια διαδικασία όπου η κατασκευή, η δράση, η παρατήρηση και ο προβληματισμός συνδέονται μεταξύ τους (Grundy, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, ο στόχος της ερευνητικής δράσης ήταν να αναπτυχθεί ο γραμματισμός των οικονομολόγων εκπαιδευτικών στην αειφορική δικαιοσύνη. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου γραμματισμού απαιτεί ο εκπαιδευτικός να μπορεί να δει την εκπαιδευτική διαδικασία και τα μαθήματα που διδάσκει μέσα από την οπτική της αειφορίας. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συζητήσεις στην πλατφόρμα Edmodo, από τις συζητήσεις

αναστοχασμού καθώς και από το προσωπικό ημερολόγιο των συν-ερευνητών δείχνουν ότι ο παραπάνω στόχος προσεγγίστηκε ικανοποιητικά.

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της Συν1 για το πώς αντιμετωπίζει τα μαθήματα της σε σχέση με τα ζητήματα της αειφορίας: *«η έρευνα με επηρέασε γιατί αρχίζω και σκέφτομαι, π.χ. στο τάδε κεφάλαιο θα μπορούσε να προστεθεί αυτό ή να αναφερθούμε και σε κάτι άλλο. Βασικά μου έδωσε περισσότερα στοιχεία το υλικό της έρευνας. Οπότε τώρα μπορώ να σκεφτώ πιο εύκολα που θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με αντίστοιχα πράγματα το Α.Π.»*

Ο Συν2 αναγνωρίζει την ενσωμάτωση της αειφορίας στην οπτική του μετά την συμμετοχή του στην έρευνα: *«Νομίζω ότι γενικότερα με προβληματίσε η έννοια της αειφορίας. Έχω αναρτήσει διάφορα στο Edmodo που παλαιότερα μπορεί να τα παράκαμπα και να μην τους έδινε την ίδια σημασία. Και μόνο που μπήκα στην διαδικασία αυτή και ας πούμε και στο 1ο σενάριο μπήκα στην διαδικασία να βρω υλικό για να συνδέσω κάτι που νομίζω ότι χρειαζόταν κάτι δείχνει. ... Με την τριβή όλα αυτά έρχονται, όπως είπα και πριν ότι κάποιο υλικό το βλέπω με άλλο μάτι έτσι και τώρα στο βιβλίο όπως το βλέπω σε κάποια πράγματα μου έρχεται η έννοια της αειφορίας»*.

Η Συν3 αναφέρει στην τελική συζήτηση *«Το σενάριο με έβαλε να σκεφτώ κάποια πράγματα πιο βαθιά. Για την φτώχεια και την ανισότητα και που έχουμε φτάσει, και γιατί δεν διορθώνεται. Δεν είχα εμβαθύνει τόσο σε αυτό. Για το τουριστικό κομμάτι και την αειφορία είχα ήδη γνώση. Εμπλούτισα όμως τις γνώσεις μου, είδα και υλικό που είχε ανεβάσει ένας συνάδελφος στην πλατφόρμα και τα άρθρα που υπήρχαν»*. Η Συν4 αναφέρει *«Θα βλέπω τα θέματα για το πώς μπορώ να τα εντάξω σε μια βιώσιμη εκπαίδευση που να δίνει μία ουσία στην εξέλιξη της κοινωνίας»*.

Από την τελική συζήτηση με την Συν7 προκύπτει το ενδιαφέρον της για τα ζητήματα αειφορικής δικαιοσύνης και κυρίως για τις αξίες που φέρουν και πως θα ήθελε να συνεχίσει να ασχολείται με αντίστοιχα ζητήματα:

*-Συν7: Σίγουρα θα τα αξιοποιήσω στο μέλλον τα σενάρια. Ξεκινώντας από τον Σεπτέμβριο θα εφαρμόσω μερικά ακόμα. Μας άνοιξε πεδίο καινούργιο. Δεν ξέρω αν επιτρέπεται από την έρευνα εφόσον ολοκληρώνεται τώρα.*

*Ερευνητής: Βεβαίως μπορείς να ασχοληθείς την επόμενη χρονιά και είναι πολύ σημαντικό ότι επιθυμείς να τα υλοποιήσεις και πέρα από την έρευνα.*

*-Συν7: Σε κάποιους έχω αναφέρει τα σενάρια. Στον φιλόλογο και στον καθηγητή πληροφορικής έχω μιλήσει για αυτά και θέλω να τους δείξω και βιντεάκια.*

*-Ερευνητής: Τι είναι αυτό που τους είπες; Πιο θεωρείς το δυνατό τους σημείο;*



*-Συν7: Το ιδεολογικό περιεχόμενο τους. Αυτό που αντιπροσωπεύουν αυτά τα σενάρια, αυτό θεωρώ δυνατό. Είναι κάτι κόντρα στα συνηθισμένα, ότι προβληματίζει για κάτι καλύτερο, για το πώς είναι τα βιβλία γραμμένα. Είναι κάτι το διαφορετικό.*

Από την νέα αντιμετώπιση απέναντι στην θεματολογία των μαθημάτων που διδάσκει η Συν8, αναδεικνύεται η προσέγγιση της με την οπτική πλέον της αειφορίας. Σε αυτήν την οπτική εντάσσει ή ίδια την διεπιστημονική προσέγγιση αλλά και την σύνδεση με την κοινωνία και την πραγματικότητα:

*«θα προσπαθώ να συνδυάζω πράγματα όπως προκύπτουν γιατί πολλές έννοιες είναι αλληλοεμπλεκόμενες. Εγώ έμπαινα σε μία λογική να τις διαχειρίζομαι ξεχωριστά και να εμβαθύνω σε αυτές χωρίς να εστιάζω τόσο πολύ στις συνδέσεις που υπάρχουν ενώ τελικά όλα συνδέονται με ένα φοβερό τρόπο .... Όταν διδάσκουμε ένα πράγμα π.χ. τους συντελεστές παραγωγής, μιλάμε για τους συντελεστές παραγωγής και δεν μπαίνουμε στην λογική να δούμε πως συνδέεται με οτιδήποτε άλλο. Μέχρι τώρα όταν ανέφερα τους συντελεστές παραγωγής δεν θα έμπαινα στην λογική να μιλήσω για τους εργαζόμενους σε μια κλωστοϋφαντουργία στο Μπαγκλαντές. Δίνουμε στα παιδιά γνώση αποκομμένη από την πραγματικότητα. Και είχε ενδιαφέρον όπως έγινε συζήτηση και είναι ενήλικες που δεν εκφράζονταν μέχρι τότε ιδιαίτερα και είχε ενδιαφέρον που εκφράστηκαν και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους. Είχε ενδιαφέρον το πώς έφεραν αυθόρμητα τα βιώματα μέσα στην τάξη».*

Η Συν9 που είχε και πριν την έρευνα στην οπτική της τα ζητήματα της αειφορίας στον αναστοχασμό της για το τι αποκόμισε από την έρευνα αναφέρει *«Αυτό που κέρδισα από την έρευνα είναι η διαφορετική οπτική για κάποια θέματα, ότι μπορώ να αλλάξω κάποια πράγματα στο μάθημα με πιο ευχάριστο τρόπο και την συμμετοχή των παιδιών. Και να πω την αλήθεια υπενθύμιση του θέματος της αειφορίας και του περιβάλλοντος που μπορεί να έχει φύγει από την επικαιρότητα, την μόδα ας πούμε»*

Συμπερασματικά, λοιπόν, η έρευνα μπορεί να ισχυριστεί ότι το αναδομημένο ΑΠ έτσι όπως υλοποιήθηκε μέσα από την έρευνα δράσης αποτέλεσε αφόρμηση ώστε να αναρωτηθούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί για τις πιθανές συνδέσεις αλλά και αντιφάσεις των μαθημάτων τους με τα ζητήματα της αειφορίας αλλά και το πώς μπορούν να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της οπτικής της αειφορίας. Η ενασχόληση τους με το αναδομημένο ΑΠ έδωσε την ευκαιρία να έλθουν σε επαφή το όραμα της αειφορίας και να αποκτήσουν μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν ενεργά σε μια

διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με τα οικονομικά μαθήματα στην ΔΕ και την εκπαίδευση για την αειφορία. Αυτή η διαδικασία απόκτησης αειφορικού γραμματισμού έχει οπωσδήποτε την κατεύθυνση αλλαγής του αναπαραγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης καθώς και μετασχηματισμού της κοινωνίας.

#### **10.4 Ο ρόλος των μαθητών και η αυθεντική μάθηση κατά την άποψη των εκπαιδευτικών**

Η συμμετοχή των μαθητών και η ενεργή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενέχει ιδεολογικές και πολιτικές επεκτάσεις για το τι είδους πολίτες θέλει το σχολείο καθώς και για την πολιτική κοινωνικοποίηση τους. Όλοι οι συν-ερευνητές αναφέρουν ότι οι μαθητές τους συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυτό είναι σημαντικό όταν υπάρχουν αναφορές συν-ερευνητών (αναφέρονται στην ενότητα 10.3.1) που δείχνουν να συνειδητοποιούν ότι οι διδακτικές τους επιλογές παραπέμπουν στην πολιτική και κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω αναφορές των συν-ερευνητών για το ρόλο που πιστεύουν ότι είχαν οι μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως και για το δικό τους ρόλο:

*-Συν1: Υπήρξε συνεργασία. Συμμετείχαν με ενθουσιασμό, ειδικά εκεί που ξεκινάει με καταιγισμό ιδεών.*

*-Συν2: Έμενα ο ρόλος μου ήταν δευτερεύον γιατί τους άφησα να βιώσουν και να χτίσουν μόνοι τους την γνώση.*

*-Συν3: Το σενάριο ήταν μαθητοκεντρικό γιατί τα παιδιά έλεγαν τις ιδέες τους.*

*-Συν4: Το σενάριο το βλέπω μαθητοκεντρικό γιατί ο στόχος για εμένα ήταν η συμμετοχή των μαθητών και αυτό επιτεύχθηκε. Τα παιδιά προβληματίζονται και συμμετέχουν και διατυπώνουν απόψεις. Εγώ ήμουν όσο πιο ουδέτερη μπορούσα, όλος ο προβληματισμός προέκυψε από τα παιδιά. Δεν ένιωθα το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας.*

*-Συν5: Παρατήρησα ότι τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν μεταξύ τους. Εγώ ήμουν παρατηρητής και δεν εμπλεκόμουν.*

*-Συν6: Ήταν πολύ ενεργητικός ο ρόλος των μαθητών, εγώ κάθισα πίσω στην όλη διαδικασία.*

*-Συν7: Τα σενάρια λειτουργούν με τέτοιο τρόπο που τους προκαλεί να συμμετέχουν. Ας πούμε στο 1<sup>ο</sup> σενάριο είδαν τα καρτελάκια από τα ρούχα τους, συζήτησαν από πού τα αγόρασαν και μετά στις προτάσεις είπαν για τα τοπικά προϊόντα. Οπότε θεωρώ ότι συμμετείχαν αρκετά οι μαθητές και δεν έπαιξα εγώ κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.*

*Συν8: Ο κυρίαρχος στην διαδικασία αυτή ήταν ο ρόλος των μαθητών. Ο δικός μου ρόλος ήταν περισσότερο καθοδηγητικός.*

*-Συν9: Υπήρξε συνεργασία. Τα παιδιά δούλεψαν μόνοι τους, μετά έπαιρναν το λόγο οι ομάδες.*

Βασικό ζητούμενο για το αναδομημένο ΑΠ στην βάση της φιλοσοφίας της ΕΑΑ είναι η προώθηση της αυθεντικής μάθησης. Το ζητούμενο αυτό καλύπτει και την ανάγκη για σύνδεση των ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων με την αληθινή ζωή, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των οικονομολόγων εκπαιδευτικών (Αρχικό Ερωτηματολόγιο), από τις πραξιακές γνώσεις των συν-ερευνητών αλλά και από την βιβλιογραφική έρευνα. Προέκυψαν αναφορές τριών συν-ερευνητών που δείχνουν την σύνδεση αυτή με το αναδομημένο ΑΠ. Χαρακτηριστικές αναφορές:

*Συν1: Συνδέθηκε το σενάριο με την κοινωνία. Σκεφτήκαμε πως επηρεάζεται η ζωή μας και όλης κοινωνίας από τις αξίες που δεν περιλαμβάνει το ΑΕΠ. Ειδικά σε εκείνο το άρθρο με την Αφρική, πως μπορεί ο δείκτης να δείχνει μια χαρά αλλά η κοινωνία να υποφέρει και το έκαναν και σύνδεση με την ελληνική κοινωνία σήμερα. Μετράμε με δείκτες αλλά δεν βλέπουμε την ποιότητα ζωής.*

*Συν5: Οι μαθητές το συνέδεσαν με την πραγματική ζωή. Μέσα από το μάθημα θυμήθηκαν περιπτώσεις αισχροκέρδειας που βλέπουν γύρω τους και το ανέφεραν. Το παιδί που πήρε όλα τα ψάρια και νοιαζόταν μόνο για το ατομικό του συμφέρον είπε «εμένα με νοιάζει εμένα να περνάω καλά και δεν με νοιάζει τι κάνουν οι άλλοι» και τότε συζητήθηκε στην τάξη η άποψη «μα τότε πως θα ζούμε όλοι καλά;». Και καταλήξαμε ότι συμβαίνει στην πραγματική ζωή ανάμεσα στο ατομικό και κοινωνικό συμφέρον.*

*Συν8: Υπήρχε μεγάλη σύνδεση με εμπειρίες μαθητών. Ξεκινήσαμε λίγο αστεία για το αν θέλουν να λύσουν ένα μυστήριο σχετικά με το νησί του Πάσχα, το κατά πόσο μπορεί να αποτελέσουμε ένα μυστήριο στο μέλλον για άλλους αργότερα για το τι συνέβη στην Σαντορίνη ή για το πώς φαντάζονται ότι θα είναι η Σαντορίνη*

*με αυτά που συμβαίνουν τώρα. Κάπως έτσι υπήρξε σύνδεση με την πραγματικότητα που ζούμε και μετά βέβαια δεν υπήρχε τέλος με αυτή τη συζήτηση γιατί είναι πολλά τα θέματα και την βιώσιμη ανάπτυξη που αφορούν το νησί και εντόπισαν οι μαθητές. Θέματα που αφορούν τον μαζικό τουρισμό του νησιού που δεν υπάρχουν υποδομές και η παιδεία για να υποστηριχθούν όλα αυτά.*

Τα παραπάνω δεδομένα από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα συνδυαστούν με τα δεδομένα που προκύπτουν από τους μαθητές και που αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

### **10.5 Η αξιοποίηση του αναδομημένου ΑΠ μετά την έρευνα**

Ένα ερώτημα που απασχολεί προηγούμενες έρευνες δράσης είναι το τι πράττουν οι εκπαιδευτικοί μετά το τέλος της έρευνας και εάν αξιοποιούν την εμπειρία που αποκόμισαν από αυτήν (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006 ; Φραγκάκη, 2008). Αξιοποιώντας το ερώτημα αυτό πραγματοποιήθηκε μια σύντομη τελική συνέντευξη με τους συν-ερευνητές (Παράρτημα Ξ: Τελική συνέντευξη) με σκοπό να διαπιστώσουμε αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν αυτοβούλως το αναδομημένο ΑΠ το επόμενο σχολικό έτος, δηλαδή ουσιαστικά μετά το τέλος της έρευνας δράσης. Οι εκπαιδευτικοί στο τέλος του σχολικού έτους 2017-2018 ενημερώθηκαν ότι ολοκληρώθηκε η έρευνα και δεν ήξεραν ότι πρόκειται να ερωτηθούν την επόμενη σχολική χρονιά. Άλλωστε η ενέργεια αυτή του ερευνητή να επανέλθει για να δει αν αξιοποιήθηκε το αναδομημένο ΑΠ δεν είχε προγραμματισθεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας αλλά προέκυψε ως ανάγκη κατά την προσπάθεια εξαγωγής των συμπερασμάτων της έρευνας.

Από τους εννέα συν-ερευνητές οι πέντε (οι συν-ερευνητές 2,3,4,7,8,9) υλοποίησαν κάποια / κάποιες από τις θεματικές ενότητες / σενάρια την επόμενη σχολική χρονιά οι τρεις (συν-ερευνητές 1,5,6) αξιοποίησαν κάποιο επιμέρους υλικό και μία συν-ερευνήτρια ανέφερε ότι έχει προγραμματίσει να υλοποιήσει μία θεματική προς το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η συν-ερευνήτρια 1 ανέφερε ότι δεν υλοποίησε κάποιο σενάριο αλλά αξιοποίησε διδακτική προσέγγιση του σεναρίου «ΑΕΠ και αειφορία» και προσπάθησε να εντάξει συζήτηση σχετικά με το ΑΕΠ και την αειφορία. Δεν είναι ευχαριστημένη από την υλοποίηση που έκανε και θεωρεί ως βασικό εμπόδιο για αυτό τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών της. Θεωρεί πως αποκόμισε γνώσεις από την συμμετοχή της στην έρευνα και πιστεύει ότι θα αξιοποιήσει το αναδομημένο ΑΠ στο μέλλον.

Ο συν-ερευνητής 2 αξιοποίησε τρία σενάρια, δηλαδή ένα παραπάνω από αυτά που είχε υλοποιήσει κατά την διάρκεια της έρευνας. Αναφέρει ότι αξιοποίησε επίσης υλικό από τα

σενάρια στην επιμόρφωση Β επιπέδου που παρακολουθεί (Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη). Πολύ ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ότι όπως αναφέρει ο ίδιος έχει πλέον ενσωματώσει την οπτική της αειφορίας όχι μόνο σε θεματολογία αλλά και σε διδακτικές προσεγγίσεις σε όλα τα μαθήματα του: *«Η υλοποίηση κάλυψε τις προσδοκίες μου. Θεωρώ πως μετά την συμμετοχή μου στην έρευνα έχω κινητοποιηθεί και εγώ ο ίδιος και γενικότερα προσπαθώ να ενσωματώσω την αειφορία σε πολλά αντικείμενα. Μου διαφοροποίησε αρκετά την οπτική απέναντι στα μαθήματα και γενικότερα προσπαθώ ακόμα και σε ζητήματα που δεν αφορούσαν την αειφορία να αξιοποιήσω βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις π.χ. στο ΑΟΘ με το κόστος ευκαιρίας».* Ενδιαφέρον στοιχείο επίσης αποτελεί η έμμεση αναφορά του σε αυθεντική μάθηση που προέκυψε και στην νέα υλοποίηση *«Οι μαθητές με τα σενάρια όπως και πέρσι ήλθαν σε επαφή με δεδομένα που είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα και συνειδητοποίησαν πολύ περισσότερα πράγματα σε σχέση με την κλασική προσέγγιση της εισήγησης και της παροχής πληροφοριών στον πίνακα. Σοκαριστήκαν όταν ανακάλυψαν την αμοιβή του εργάτη στο μπλουζάκι και στο κομμάτι της διανομής του πλούτου. Γενικότερα ήταν αρκετά βιωματικό και τους άρεσε πολύ».*

Η συν-ερευνήτρια 3 υλοποίησε το σενάριο «Διανομή Πλούτου» σε δύο τάξεις της. Όπως αναφέρει η ίδια η υλοποίηση ήταν επιτυχημένη και αυτό το κρίνει βάση του ενδιαφέροντος και της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προβληματίστηκαν για την για την παγκόσμια κατανομή του πλούτου και για το πώς περιοχές του Πλανήτη ενώ είναι τόσο πλούσιες σε φυσικούς πόρους έχουν τόσο χαμηλά εισοδήματα. Αυτό που άρεσε στους μαθητές της *«ήταν το παιχνίδι μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και ζήτησαν να γίνουν και άλλα μαθήματα με αυτό τον τρόπο».* Προσπαθεί να βρίσκει συνδέσεις με τα ζητήματα της αειφορίας ακόμα και στα Πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα που έχουν την πίεση του χρόνου και της ύλης. Όπως αναφέρει όμως η ίδια δεν μπόρεσε να ακολουθήσει τις βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις των σεναρίων πέρα από την υλοποίηση των σεναρίων.

Η συν-ερευνήτρια 4 αξιοποίησε το σενάριο «Διανομή Πλούτου», το οποίο είχε υλοποιήσει και την προηγούμενη χρονιά. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της που δείχνει ότι η συμμετοχή της στην έρευνα έχει επηρεάσει την οπτική της απέναντι στα μαθήματα αλλά και τις διδακτικές της προσεγγίσεις *«Προσπαθώ πλέον σε όλα τα οικονομικά μαθήματα να τους βάζω και το κοινωνικό-πολιτισμικό κομμάτι. Ας πούμε ο επιχειρηματίας δεν είναι μόνο να βγάζει κέρδος και να δημιουργεί θέσεις εργασίας αλλά να προοδεύσει η κοινωνία στην οποία ζει. Είναι μια φιλοσοφία που την εντάσσω στα μαθήματα μου. Τελικά η βιωματική προσέγγιση συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία».*

Η συν-ερευνήτρια 5 δεν υλοποίησε κάποιο σενάριο αλλά αποσπασματικά αξιοποίησε κάποιο υλικό και κυρίως στο ζήτημα του βιώσιμου τουρισμού. Βασικό εμπόδιο που αναφέρει είναι, όπως και πέρσι, η αξιοποίηση των ΤΠΕ αλλά και η πίεση χρόνου και ύλης. Ενδιαφέρουσα είναι αναφορά της για το πώς αξιοποίησε το υλικό όπου αναφέρει την διδακτική προσέγγιση του σεναρίου *«Χώρισα την τάξη και τους ανέθεσα ρόλους και κάθε ομάδα προσπάθησε να πείσει την άλλη ομάδα για τις ενέργειες που θα έκανε. Οπότε ακολούθησα και το παιχνίδι ρόλων ως διδακτική προσέγγιση που είχα δει πέρσι»*.

Η συν-ερευνήτρια 6 δεν αξιοποίησε κάποιο σενάριο και ανέφερε ως εμπόδιο ότι δεν κάνει μαθήματα στην Α' Λυκείου όπως πέρσι αλλά και τις αυξημένες υποχρεώσεις με πολλές παράλληλες δραστηριότητες που υλοποιεί στο σχολείο της. Ανέφερε όμως ότι αξιοποίησε την διδακτική προσέγγιση και υλικό από το σενάριο *«Διανομή Πλούτου»* σε μια διδακτική παρέμβαση που υλοποίησε σχετικά με την διαχείριση πόρων.

Η συν-ερευνήτρια 7 υλοποίησε το σενάριο *«Εργασία, που και πως παράχθηκε»*. Αναφέρει πως κάλυψε τις προσδοκίες και ότι *«Ήταν καλύτερα από πέρσι, ήμουν πιο εξοικειωμένη»*. Το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίζει είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ και η πρόσβαση των μαθητών σε υπολογιστές. Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά της για την αλλαγή στην οπτική της μετά την συμμετοχή της στην έρευνα *«Σε όλα τα μαθήματα πλέον κάνω συνδέσεις με την αειφορία, ακόμα και στην Λογιστική. Το μάθημα Λογιστικής στο ΕΠΑΛ έχει ασκήσεις και θεωρία. Ακόμα και στο μάθημα Ψυχοκοινωνιολογία του Τουρισμού. Αφιέρωσα ένα κομμάτι σχετικά με τον αειφορία και τον τουρισμό. Βρήκα υλικό και τους το έδωσα. Είχα την τάση να ψάχνω αλλά τώρα μετά την έρευνα έχω περισσότερες γνώσεις σχετικά με αυτά τα θέματα και έχω πλέον και τα εργαλεία. Έχει γίνει πολύ καλή δουλειά. Η έρευνα και όλη αυτή η δουλειά με έχει εμπνεύσει και μακάρι να μπορέσουν περισσότεροι καθηγητές να την γνωρίσουν»*

Η συν-8 υλοποίησε δύο σενάρια, το *«Εργασία, που και πως παράχθηκε»* και το *«Οικονομικό κύκλωμα και αειφορία»*. Υποστηρίζει ότι βασικό εμπόδιο στην αξιοποίηση τους παραμένει η χρήση των ΤΠΕ *«Νομίζω σαν υλικό ότι έχει μια δυσκολία με την αξιοποίηση των ΤΠΕ επειδή δεν έχουμε πάντα την δυνατότητα στο σχολείο στο βαθμό που θέλουμε»*. Παρά όμως το παραπάνω εμπόδιο αναφέρει ότι προσπαθεί να αξιοποιεί το υλικό των σεναρίων σε όλα τα μαθήματα και μάλιστα το συνδέει με μαθήματα και διδακτικές ενότητες που δεν αναφέρονται από τον ερευνητή ως ενδεχόμενα σημεία επαφής *«Αξιοποιώ υλικό σχεδόν σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις τάξεις... Στην Ιστορία Κοινωνικών επιστημών που έχει μέσα κομμάτι με ανθρωπολογία αξιοποίησα ως αφορμή υλικό σεναρίου με το Νησί του Πάσχα και το πώς*

*φέρθηκαν στον περιβάλλον οι άνθρωποι και εκεί που αναφέρει με την παγκοσμιοποίηση προσπαθώ να το συνδέσω με ζητήματα της αειφορίας... Σε όλα τα μαθήματα πια προσπαθώ να βρω συνδέσεις με την αειφορία. Και ειδικά στην Α' Λυκείου που έχει πολλά κοινωνικά θέματα στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, όπως φτώχεια και διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Έμπαινα στην διαδικασία να συζητάμε για τέτοια θέματα, να τους βάλω να ψάξουν για τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης και να μιλήσουμε». Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της για την αλλαγή της οπτικής της απέναντι στα ζητήματα της αειφορίας αλλά και στις διδακτικές της προσεγγίσεις μετά την συμμετοχή της στην έρευνα «Η έρευνα ήταν αφορμή για εμένα να το κάνω πιο συστηματικά γιατί παρόλο που είχα μια εικόνα πριν την έρευνα για αυτά τα θέματα δεν το συνέδεα τόσο πολύ στα μαθήματα μου. Θέλω τώρα να τους κάνω ζητήματα σχετικά με τους πρόσφυγες και την μετανάστευση και σκέφτομαι να αξιοποιήσω την βιωματική προσέγγιση όπως τα σενάρια. Υπάρχει πια μέσα στο μυαλό μου αυτό το κομμάτι το βιωματικό και το παιχνίδι ρόλων ενώ πριν δεν το τολμούσα».*

Η συν-9 ανέφερε ότι έχει προγραμματίσει να υλοποιήσει το σενάριο «Διανομή πλούτου» στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ο λόγος που δεν υλοποίησε το σενάριο νωρίτερα ή δεν αξιοποίησε κάποιο άλλο σενάριο είναι η πίεση του χρόνου καθώς συμμετέχει με το σχολείο της σε Ευρωπαϊκά προγράμματα που είχαν πολλές απαιτήσεις. Θεωρεί όμως το σενάριο που έχει επιλέξει κατάλληλο για την τάξη που θα το υλοποιήσει και προσδοκά ότι η διδακτική της παρέμβαση θα έχει τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν και την προηγούμενη σχολική χρονιά.

Οι συν-ερευνητές, λοιπόν, που υλοποίησαν αυτοβούλως τα σενάρια αναφέρουν μια αλλαγή τόσο στην οπτική τους απέναντι στα ζητήματα της αειφορίας που δείχνει ότι η έρευνα προσέγγισε το στόχο του αειφορικού γραμματισμού. Επίσης αναφέρουν στην πλειοψηφία τους και αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις τους, στοιχείο που αποτελεί ένδειξη προσέγγισης του χειραφετικού γνωσιακού ενδιαφέροντος. Παραμένουν όμως τα εμπόδια της αξιοποίησης των ΤΠΕ καθώς και της πίεσης χρόνου και ύλης που κάθε φορά είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να τα ξεπερνούν ώστε να υπερβαίνουν το πλαίσιο που τους περιορίζει. Το αποτέλεσμα αυτής της ενέργειας είναι πολύ σημαντικά γιατί αποτελούν μια σοβαρή θετική ένδειξη για την βιωσιμότητα αυτής της προσπάθειας καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δείχνουν όχι μόνο να αξιοποιούν το αναδομημένο ΑΠ αλλά έχουν διατηρήσει την αειφορική οπτική στα μαθήματα τους.

## 10.6 Οι μαθητές στην υλοποίηση του Αναδομημένου ΑΠ

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα ως πράξης εξετάζεται στο αν καταφέρνει να συνεισφέρει στην κοινωνική ανασυγκρότηση και τον μετασχηματισμό αλλά και την δημιουργία κριτικών και υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Μακράκης, 2012). Για τις ανάγκες αυτής της αποτίμησης οι μαθητές απάντησαν μετά από κάθε υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ ένα σύντομο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Για την διαμόρφωση του ερωτηματολογίου την κύρια ευθύνη είχε ο ερευνητής αλλά λήφθηκε υπόψη η εμπειρία και η άποψη των περισσότερων συν-ερευνητών ειδικά στο ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανάγκη να είναι σύντομο ώστε να μην κουράζει τους μαθητές.

Δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο δεκαπέντε ερωτήσεων κλειστού τύπου με τετραβάθμια κλίμακα Likert το οποίο είναι διαθέσιμο στο παράρτημα (Ερωτηματολόγιο μαθητών που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία). Στο ερωτηματολόγιο αυτό δομήθηκαν πέντε κύριες μεταβλητές. Οι μεταβλητές αυτές είναι:

- 1) **Θεωρήσεις/στάσεις**, με τρεις επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές που προσπαθεί να προσεγγίσει τις αντιλήψεις των μαθητών για ζητήματα της αειφορίας
- 2) **Αυθεντική μάθηση**, με τέσσερις επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές που προσπαθεί να προσεγγίσει το κατά πόσο το αναδομημένο ΑΠ προωθεί την αυθεντική μάθηση – την σύνδεση με αληθινά προβλήματα.
- 3) **Προβληματισμός για στάσεις-αντιλήψεις**, με τρεις επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές που προσπαθεί να προσεγγίσει το κατά πόσο το αναδομημένο ΑΠ προβληματίσει τους μαθητές ώστε να μετασχηματίσουν στάσεις και αντιλήψεις
- 4) **Ο ρόλος των μαθητών**, με πέντε επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές, που προσπαθεί να προσεγγίσει το κατά πόσο το αναδομημένο ΑΠ προώθησε στην πράξη την ενεργή συμμετοχή – ενδιαφέρον των μαθητών, την δημιουργικότητα, την συνεργατικότητα καθώς και την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 199 άτομα (έγκυρες απαντήσεις) από τα οποία 103 αγόρια και 96 κορίτσια. Από τα 199 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο τα 95 φοιτούσαν σε ΓΕΛ και τα 104 σε ΕΠΑΛ. Στους δύο παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται ο αριθμός των μαθητών (μαθητές ως άτομα και όχι ως φύλλο) που συμμετείχαν στην υλοποίηση



του αναδομημένου ΑΠ ανά σχολικό μάθημα καθώς και ο αριθμός των μαθητών/τριών ανά σχολική τάξη.

<b>Μαθητές ανά σχολική Τάξη</b>			
	Συχνότητα (Frequency)	Ποσοστό (Percent)	Αθροιστικό ποσοστό (Cumulative Percent)
A' τάξη	102	51.3	51.3
B' τάξη	86	43.2	94.5
Γ' τάξη	11	5.5	100.0
Total	199	100.0	

Πίνακας 24: Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στην υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ ανά τάξη

<b>Μαθητές ανά σχολικό μάθημα</b>			
	Συχνότητα (Frequency)	Ποσοστό (Percent)	Αθροιστικό ποσοστό (Cumulative Percent)
Πολιτική Παιδεία	96	48.2	48.2
Αρχές Οικονομίας	63	31.7	79.9
ΑΟΘ	11	5.5	85.4
Εφοδιαστική	8	4.0	89.4
Μάρκετινγκ	21	10.6	100.0
Total	199	100.0	

Πίνακας 25: Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στην υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ ανά σχολικό μάθημα

Χαρακτηριστικό στοιχείο που προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες είναι ότι στην έρευνα συμμετείχαν μόνο 11 μαθητές της Γ' Λυκείου στο πανελλαδικό εξεταζόμενο μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας.

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί επίσης ο αριθμός των μαθητών ανά σενάριο του αναδομημένου ΑΠ. Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες συμμετείχαν στα σενάρια Βιώσιμη Κατανάλωση, Διανομή Πλούτου καθώς και στο σενάριο Βιώσιμος Τουρισμός.

<b>Μαθητές ανά σενάριο αναδομημένου ΑΠ</b>			
	Συχνότητα (Frequency)	Ποσοστό (Percent)	Αθροιστικό ποσοστό (Cumulative Percent)
Διανομή Πλούτου	38	19.1	19.1
Βιώσιμη Κατανάλωση	76	38.2	57.3
Βιώσιμος Τουρισμός	36	18.1	75.4
Εργασία που και πως παράχθηκε	13	6.5	81.9
ΕΚΕ και Αειφορία	8	4.0	85.9
Τραγωδία Κοινόχρηστων πόρων	12	6.0	92.0
Κοινωνική Οικονομία, ΚοινΣΕΠ	11	5.5	97.5
Οικονομικό κύκλωμα και Αειφορία	5	2.5	100.0
Total	199	100.0	100.0

Πίνακας 26: Αριθμός μαθητών ανά σενάριο αναδομημένου ΑΠ

Τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο θα συνεκτιμηθούν με τα ποιοτικά δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από τους μαθητές (ομαδική συνέντευξη – μαθητικό υλικό) αλλά και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και έχουν αναλυθεί σε προηγούμενες ενότητες.

### 10.6.1 Έλεγχος αξιοπιστίας Ερωτηματολογίου Μαθητών

Για την κύρια μεταβλητή **θεωρήσεις/στάσεις** που αποτελείται από τρεις επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  (Alpha) είναι 0,576 που δεν θεωρείται ικανοποιητικός.

<b>Αξιοπιστία</b>	
Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
.576	3

Πίνακας 27: Ο δείκτης αξιοπιστίας  $\alpha$  για την σύνθετη μεταβλητή θεωρήσεις/στάσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών

Από τον παρακάτω πίνακα προκύπτει πως αν παραλείψουμε την μεταβλητή V9 ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  γίνεται 0,794 που θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός. Η μεταβλητή V9 που αφορά το αν φάνηκε ενδιαφέρον το περιεχόμενο του μαθήματος στους μαθητές μπορεί να διαγραφεί και η κύρια μεταβλητή να αποτελείται από τις μεταβλητές V7 και V8.

Μεταβλητές	Η τιμή του Cronbach's Alpha αν διαγραφεί μεταβλητή
V7. Πιστεύεις ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα (όπως ρύπανση, η κλιματική αλλαγή) είναι κρίσιμα για το μέλλον της ανθρωπότητας	.258
V8. Σε προβληματίζουν τα κοινωνικά προβλήματα όπως η φτώχεια, η βία και οι διακρίσεις	.217
V9. Το περιεχόμενο του μαθήματος που συμμετείχες σου φάνηκε ενδιαφέρον	.794

Πίνακας 28: Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας της σύνθετης μεταβλητής θεωρήσεις/στάσεις του ερωτηματολογίου των μαθητών

Για την μεταβλητή **Αυθεντική μάθηση** που αποτελείται από 4 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  όπως φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες είναι 0,754, που θεωρείται ικανοποιητικός, ενώ δεν υπάρχει καμία μεταβλητή που αν διαγραφεί θα αυξήσει τον συντελεστή.

Αξιοπιστία	
Cronbach's Alpha	Αριθμός μεταβλητών
.754	4

Πίνακας 29: Συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  (Alpha) για την μεταβλητή Αυθεντική μάθηση του Ερωτηματολογίου Μαθητών

Μεταβλητές	Η τιμή του Cronbach's Alpha αν διαγραφεί μεταβλητή
V10. Το ζήτημα που διαπραγματευτήκατε μέσα στην τάξη πιστεύεις ότι σε αφορά	.731
V11. Το ζήτημα που διαπραγματευτήκατε μέσα στην τάξη πιστεύεις ότι αφορά το μέλλον της τοπικής κοινωνίας που ζεις	.770
V12. Το ζήτημα που διαπραγματευτήκατε μέσα στην τάξη πιστεύεις ότι αφορά το μέλλον της παγκόσμιας κοινωνίας	.753
V13. Το ζήτημα που διαπραγματευτήκατε μέσα στην τάξη πιστεύεις ότι συνδέεται με την αληθινή ζωή	.753

Πίνακας 30: Αποτελέσματα ανάλυσης ελέγχου αξιοπιστίας της μεταβλητής Αυθεντική Μάθηση του Ερωτηματολογίου Μαθητών

Για την μεταβλητή **Προβληματισμός για στάσεις-αντιλήψεις** που αποτελείται από τρεις επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  είναι 0,779, που

θεωρείται ικανοποιητικός, ενώ δεν υπάρχει καμία μεταβλητή που αν διαγραφεί θα αυξήσει τον συντελεστή.

Για την μεταβλητή **Ο ρόλος των μαθητών** που αποτελείται από 5 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές ο συντελεστής αξιοπιστίας  $\alpha$  είναι 0,717, που θεωρείται ικανοποιητικός, ενώ δεν υπάρχει καμία μεταβλητή που αν διαγραφεί θα αυξήσει τον συντελεστή.

### 10.6.2 Αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας βάση των απαντήσεων των μαθητών

Η πρώτη μεταβλητή του ερωτηματολογίου αφορά τις προηγούμενες θεωρήσεις/στάσεις των μαθητών σχετικά με τα ζητήματα της αειφορικής δικαιοσύνης προκύπτει ότι το 75,9% των μαθητών δηλώνουν ότι προβληματίζονται από προβλήματα όπως η φτώχεια, η βία αλλά και περιβαλλοντικά ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή. Περίπου το 20% των μαθητών δηλώνει ότι προβληματίζεται λίγο για τα παραπάνω ζητήματα.

Η επόμενη μεταβλητή που αφορά το κατά πόσο το αναδομημένο ΑΠ προωθεί την αυθεντική μάθηση αποτελείται από 5 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές με τετραβάθμια κλίμακα Likert (το 1 δηλώνει το πάρα πολύ και το 4 το καθόλου).

<b>Αυθεντική Μάθηση</b>			
	Συχνότητα (Frequency)	Ποσοστό (Percent)	Αθροιστικό ποσοστό (Cumulative Percent)
1.00	12	6.0	6.0
1.20	15	7.5	13.6
1.40	23	11.6	25.1
1.60	28	14.1	39.2
1.80	30	15.1	54.3
2.00	28	14.1	68.3
2.20	13	6.5	74.9
2.40	16	8.0	82.9
2.60	11	5.5	88.4
2.80	4	2.0	90.5
3.00	10	5.0	95.5
3.20	8	4.0	99.5
3.60	1	.5	100.0
Total	199	100.0	

Πίνακας 31: Η συνθετική μεταβλητή **Αυθεντική μάθηση** στο Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Στον πίνακα 31 παρουσιάζονται οι συχνότητες απαντήσεων της συνθετικής μεταβλητής **Αυθεντική μάθηση**. Περίπου το 68% των απαντήσεων αποτυπώνουν ότι το

αναδομημένο ΑΠ προωθεί την αυθεντική μάθηση, δηλαδή ότι αφορά τον ίδιο, το μέλλον της τοπικής κοινωνίας, της παγκόσμιας κοινωνίας καθώς και ότι συνδέεται με την αληθινή ζωή ενώ μόλις το 9,5% των απαντήσεων τοποθετείται από το λίγο έως το καθόλου.

Τα αποτελέσματα όμως της σύνθετης μεταβλητής **Προβληματισμός για στάσεις-αντιλήψεις**, που αποτελείται από 3 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές με τετραβάθμια κλίμακα Likert (το 1 δηλώνει το πάρα πολύ και το 4 το καθόλου), διαφοροποιούνται αρκετά σε σχέση με τα αποτελέσματα της μεταβλητής Αυθεντική μάθηση. Όπως παρουσιάζεται και στον παρακάτω πίνακα μόλις το 31,2% των μαθητών τοποθετούνται θετικά σε ένα ενδεχόμενο προβληματισμό για αλλαγή στάσεων – αντιλήψεων μετά την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ ενώ σε μια μικρή αλλαγή στάσεων τοποθετείται το 46,7% των μαθητών. Ενδεικτικά περίπου το 40% των μαθητών δηλώνει ότι θα αναζητήσει περισσότερα στοιχεία για το ζήτημα που διαπραγματευτήκανε στην τάξη ενώ περίπου το 46% αναρωτήθηκε για κάποιες πρότερες αντιλήψεις.

<b>Προβληματισμός για στάσεις-αντιλήψεις</b>			
	Συχνότητα (Frequency)	Ποσοστό (Percent)	Αθροιστικό ποσοστό (Cumulative Percent)
1.00	4	2.0	2.0
1.33	12	6.0	8.0
1.67	21	10.6	18.6
2.00	25	12.6	31.2
2.33	33	16.6	47.7
2.67	32	16.1	63.8
3.00	28	14.1	77.9
3.33	28	14.1	92.0
3.67	11	5.5	97.5
4.00	5	2.5	100.0
Total	199	100.0	

Πίνακας 32: Η συνθετική μεταβλητή **Αλλαγή στάσεων-αντιλήψεων** στο Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Για την μεταβλητή **Ο ρόλος των μαθητών** που αποτελείται από 5 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι υιοθετούμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις απέδωσαν σε ικανοποιητικό βαθμό βάση των προσδοκιών της ερευνητικής διαδικασίας. Αναλύοντας τις επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές παρατηρούμε ότι περίπου το 70% των μαθητών δηλώνει ότι συμμετείχε ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι ένιωσε δημιουργικότητα καθώς και ότι συνεργάστηκε ικανοποιητικά με τους συμμαθητές του, ενώ μόλις το 3% με 5% δήλωσε ότι δεν συμμετείχε καθόλου, ότι δεν ένιωσε την δημιουργικότητα και ότι δεν συνεργάστηκε. Λιγότερο ικανοποιητική με βάση τις δηλώσεις των μαθητών είναι

η αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους μαθητές καθώς οι απόψεις τους είναι μοιρασμένες για το κατά πόσο η αξιοποίηση των ΤΠΕ συνέβαλε στην καλύτερη διαπραγμάτευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περίπου το 51% των μαθητών εξέφρασε θετική άποψη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο αναδομημένο ΑΠ. Τέλος σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι περίπου το 80% των μαθητών δηλώνει ότι του άρεσε η εκπαιδευτική διαδικασία υλοποίησης του αναδομημένου ΑΠ.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας των μαθητών επαληθεύουν με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς. Το αναδομημένο ΑΠ έτσι όπως υλοποιήθηκε προώθησε την αυθεντική μάθηση με ενεργό ρόλο των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως προέκυψε από τις αναφορές των εκπαιδευτικών δεν αξιοποιήθηκαν πλήρως οι ΤΠΕ με βάση το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον και αυτό αποτυπώθηκε στην ποσοτική έρευνα καθώς μόνο οι μισοί μαθητές εξέφρασαν θετική άποψη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Επίσης δύο συν-ερευνητές ανέφεραν, όπως συζητήθηκε παραπάνω, την δυσκολία αλλαγής στάσεων μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις του αναδομημένου ΑΠ και αυτό αποτυπώθηκε και στα ποσοτικά δεδομένα όπου περίπου μόλις το 31% των μαθητών τοποθετούνται θετικά σε ένα ενδεχόμενο προβληματισμό για αλλαγή στάσεων – αντιλήψεων.

### **10.6.3 Ατομικές συνεντεύξεις μαθητών και υλικό εκπαιδευτικής διαδικασίας**

Για την καλύτερη αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για την καλύτερη τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε από τον ερευνητή σε συνεργασία με τους συν-ερευνητές, να διεξαχθούν σύντομες ομαδικές συνεντεύξεις των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτήν. Οι ομαδικές συνεντεύξεις των μαθητών υλοποιήθηκαν από τους ίδιους τους συν-ερευνητές μετά την ολοκλήρωση της υλοποίησης του αναδομημένου ΑΠ. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αυτών διασταυρώνονται με αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο των μαθητών.

Επιλέχθηκε να μην υπάρχουν στις συνεντεύξεις προκαθορισμένες ερωτήσεις προς τους μαθητές αλλά να υπάρχει ελευθερία στους συν-ερευνητές να συζητήσουν με τους μαθητές τους για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά δόθηκαν δύο πιθανές ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο αλλά και την ίδια την διαδικασία υλοποίησης του αναδομημένου ΑΠ (Παράρτημα Ν: Ομαδικές Συνεντεύξεις Μαθητών). Η ανάλυση των δεδομένων απέδωσε τις εξής

παραμέτρους: ρόλος μαθητών, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, αυθεντική μάθηση, αλλαγή στάσεων-χειραφετική σκέψη.

Σχετικά με τον ρόλο των μαθητών τα δεδομένα των συνεντεύξεων επαληθεύουν τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο. Οι μαθητές μέσα από τις αναφορές τους αναδεικνύουν την συνεργατική προσέγγιση την ενεργή συμμετοχή και την δημιουργικότητα τους στο αναδομημένο ΑΠ, ενδεικτικά:

*«Μου άρεσε που φτιάξαμε την δική μας επιχείρηση τέτοιου τύπου και που κάναμε ομάδες. Δεν κάνουμε συχνά ομαδικές εργασίες μέσα στην τάξη».*

*«Δουλέψαμε σε μικρές ομάδες και είδαμε τι σκέφτεται ο καθένας».*

*«Μου άρεσε η συνεργασία γιατί ότι δεν έβλεπα το είδε ο δίπλα».*

*«Μου άρεσε η συνεργασία σε ομάδες».*

*«Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε και σαν σύνολο πήραμε μια απόφαση».*

*«Μου άρεσε που υπήρχε συνεργασία. Συνήθως έχουμε κόντρες».*

*«Συμμετείχαμε όλοι και εκφράζαμε την γνώμη μας ελεύθερα, γιατί ήμασταν ειλικρινείς στον τρόπο που είδαμε την δική μας καταναλωτική συμπεριφορά»*

*«Νομίζω ότι αν και δουλέψαμε μαζί, ο καθένας έβγαλε τα δικά του συμπεράσματα και αυτά θα τον ακολουθήσουν στις μετέπειτα επιλογές του».*

*«Το μάθημα ήταν διαφορετικό, σαν να μην ήταν μάθημα αλλά μια παρέα που συζητούσαμε, βλέπαμε βίντεο, κάναμε δραστηριότητες και παράλληλα τελικά μαθαίναμε».*

*«Έτσι όπως έγινε το μάθημα ήταν δημιουργικός ο χρόνος».*

*«Μ' άρεσε που διαβάζαμε η μία ομάδα και την άποψη της άλλης ομάδας»*

*«Μ' άρεσε που είπαμε ότι δεν υπάρχει σωστή απάντηση (εννοεί: στο οικονομικό κύκλωμα). Τότε μόνο κατάλαβα ότι εμείς έπρεπε να το χτίσουμε. Είναι πιο ενδιαφέρον και δημιουργικό έτσι».*

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε μία κατηγορία σχετική με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν. Αναδείχθηκε ότι η βιωματική εκπαιδευτική προσέγγιση του αναδομημένου ΑΠ συνέβαλλε θετικά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών καθώς και στην ουσιαστική συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το στοιχείο αυτό είναι ενδιαφέρον γιατί δεν αναδείχθηκε από το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου η παιδαγωγική συνεισφορά της βιωματικής εκπαιδευτικής προσέγγισης στους στόχους του αναδομημένου ΑΠ. Ενδεικτικά:

*«Το μάθημα παρουσιάστηκε σαν παιχνίδι και είχαμε την δυνατότητα να εκφράσουμε ελεύθερα τις δικές μας ιδέες και προτάσεις».*

*«Αυτό που μας κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον είναι ο τρόπος που υλοποιήσαμε το μάθημα μέσω παιχνιδιού, η δημιουργικότητα του μαθήματος και αυτό το διαφορετικό από το συνηθισμένο».*

*«Το παιχνίδι μας βοήθησε να κατανοήσουμε καλύτερα»*

*«Το παιχνίδι στην τάξη δεν έμοιαζε με μάθημα αλλά τελικά προέκυψε ουσιαστική γνώση που μου έμεινε»*

Σχετικά με το περιεχόμενο του αναδομημένου ΑΠ οι αναφορές των μαθητών στις συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου σχετικά με την προώθηση της αυθεντικής μάθησης. Ενδεικτικές αναφορές μαθητών για το ζήτημα της ανισοκατανομής πλούτου:

*«Γιατί δεν ενημερωνόμαστε για τέτοιου είδους θέματα και ασχολούμαστε με τα προβλήματα μόνο θεωρητικά;».*

*«Μας άρεσε που υπήρχε συμβολισμός και μπήκαμε στην θέση των αδικημένων που δεν έχουν τίποτα να μοιραστούν».*

*«Η παιδική εργασία, ο άνισος καταμερισμός πλούτου και τα ακατάλληλα για την υγεία μας και το περιβάλλον υλικά είναι θέματα σοβαρά που μας αφορούν όλους».*

*«Το θεωρώ πολύ άδικο κάποια παιδιά να παίζουν, να τρώνε σωστά κλπ. και άλλα να δουλεύουν κάτω από αυτές τις συνθήκες. Θα ήθελα σε όλο τον κόσμο ο πλούτος να είναι μοιρασμένος αναλογικά και να μην υπάρχει εκμετάλλευση»*

*«Μου άρεσε η αίσθηση της πραγματικότητας στην προσομοίωση που κάναμε με το ξενοδοχείο».*

*«Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε γιατί ήρθαμε πιο κοντά με τους συμμαθητές μου και κατανοήσαμε έμπρακτα τον τουριστικό τομέα. Επιπλέον ήταν κάπως διασκεδαστικό που ήμασταν για λίγο Διευθυντές σε ξενοδοχειακή μονάδα.»*

*«Η προβολή των πραγματικών ιστοριών μας έφερε πιο κοντά στην πραγματικότητα».*

Χαρακτηριστικές είναι οι συνδέσεις των ζητημάτων του αναδομημένου ΑΠ με την τοπική κοινωνία στην οποία ζουν οι μαθητές καθώς και με αληθινά προβλήματα, στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι αναδομημένο ΑΠ προωθεί την αυθεντική μάθηση:

*«Κάπως έτσι θα γίνει και το δικό μας νησί;»*

*«..η σύγχρονη πυκνή δόμηση της Σαντορίνης που για χάρη του τουρισμού έφτασε να είναι όμοια με αυτήν της Κυψέλης στην Αθήνα. Στην Βλυχάδα το τοπίο που έφτιαξε η θάλασσα κι ο αέρας εδώ και χιλιάδες χρόνια καταστρέφεται από*



τουριστικές εγκαταστάσεις που φτάνουν παράνομα ως τον αιγιαλό. Μιλήσαμε για την ανεπαρκή διαχείριση απορριμμάτων, για την έλλειψη υποδομών για πόσιμο νερό, για την αδυναμία του νησιού να ανταποκριθεί με ποιότητα στα εκατομμύρια τουριστών που το επισκέπτονται κάθε χρόνο και στην αλόγιστη εκμετάλλευση των πόρων του νησιού από τους ντόπιους κατοίκους που προσβλέπουν στο προσωπικό κέδος παραβλέποντας καθετί άλλο».

«...ιδιαιτέρη εντύπωση μου έκανε το παράδειγμα με τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και μέσα από την συγκεκριμένη επιχείρηση έχουν βρει μια θέση εργασίας και αξιοπρέπεια».

«Κατάλαβα ότι δεν ακούμε και δεν βλέπουμε τι γίνεται γύρω μας. Τα περνάμε όλα απλά».

«πρώτη φορά κοιτάζαμε την καρτέλα προέλευσης των ρούχων μας και το τι αυτό συνεπάγεται»

«προβληματιστήκαμε για γεγονότα που δεν γνωρίζαμε καν ότι συμβαίνουν στον πλανήτη μας».

Εντοπίστηκαν επίσης αναφορές που δείχνουν μία ενδεχόμενη αλλαγή στάσης και αντιλήψεων. Ενδεικτικά:

«Ο πίνακας αναγκών με βοήθησε να σκεφτώ τι πραγματικά έχω ανάγκη και πόσο επιβλαβή για το περιβάλλον είναι τα προϊόντα που χρησιμοποιούμε».

«Δεν είχα σκεφτεί ποτέ έτσι όταν κάναμε το οικονομικό κύκλωμα. Μ' άρεσε πολύ. Θα προσπαθήσω και με άλλους να το συζητήσω φεύγοντας στο σπίτι και με φίλους. Μακάρι να είχαμε κάνει ένα τέτοιο πρότζεκτ».

«Ο καθένας από τους συμμαθητές μου όπως και εγώ είχαμε ως κύριο σκοπό να κερδίσουμε το παιχνίδι σκεπτόμενοι μόνο το ατομικό μας συμφέρον. Κατάλαβα μέσα από το παιχνίδι και την σημασία του κοινωνικού συμφέροντος».

«Πόσο άδικη και παράλογη η εκμετάλλευση χωρών και παιδιών... Σε τελική είμαστε όλοι άνθρωποι ανεξαρτήτως χώρας και χρώματος»

«Κατάλαβα ότι χρειάζεται κάτι, να επικοινωνήσουμε με τη φύση και το περιβάλλον»

Υπάρχουν αναφορές που δείχνουν ότι η υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ έδωσε αφορμές χειραφετικής σκέψης. Ενδεικτικά:

«Ένιωσα ντροπή για πολυεθνικές που συμπεριφέρονται έτσι και νεύριασα με τον εαυτό μου που είναι συνένοχος».

*«Δεν αντέχεται η εκμετάλλευση των φτωχών χωρών από τις πλούσιες. Όλα για το χρήμα».*

*«Καταλάβαμε ότι στην πραγματική ζωή συμβαίνουν πολλά γεγονότα που μας αφορούν και ότι έχουμε την δυνατότητα να αντιδράσουμε σε κάποια πράγματα».*

Όπως επίσης εντοπίστηκαν και αναφορές κριτικής απέναντι στα βιβλία και στην γνώση που προσφέρει το σχολείο:

*«Γιατί όλα μας τα παρουσιάζουν όπως θέλουν;».*

*«Το οικονομικό κύκλωμα του βιβλίου έχει σαν κυρίαρχο το χρήμα κάτι που στην ζωή δεν είναι έτσι. Όταν όλα είναι χρήμα μετά έρχεται η καταστροφή και τα κοινωνικά προβλήματα».*

*«Κατάλαβα ότι καμιά φορά αυτά που διδάσκουν τα βιβλία απέχουν από την πραγματική ζωή, οπότε το μάθημα αυτό μας έδωσε να καταλάβουμε πως χρειάζεται να πηγαίνουμε ένα βήμα πιο πέρα αν θέλουμε κάτι καλύτερο για την ζωή όλων».*

Επίσης υπήρξαν αναφορές μαθητών που τονίζουν την δυνατότητα που τους δόθηκε από τους συν-ερευνητές να εκφραστούν ελεύθερα και να διατυπώσουν την άποψη τους. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει τις ιδεολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις των διδακτικών επιλογών. Ενδεικτικά:

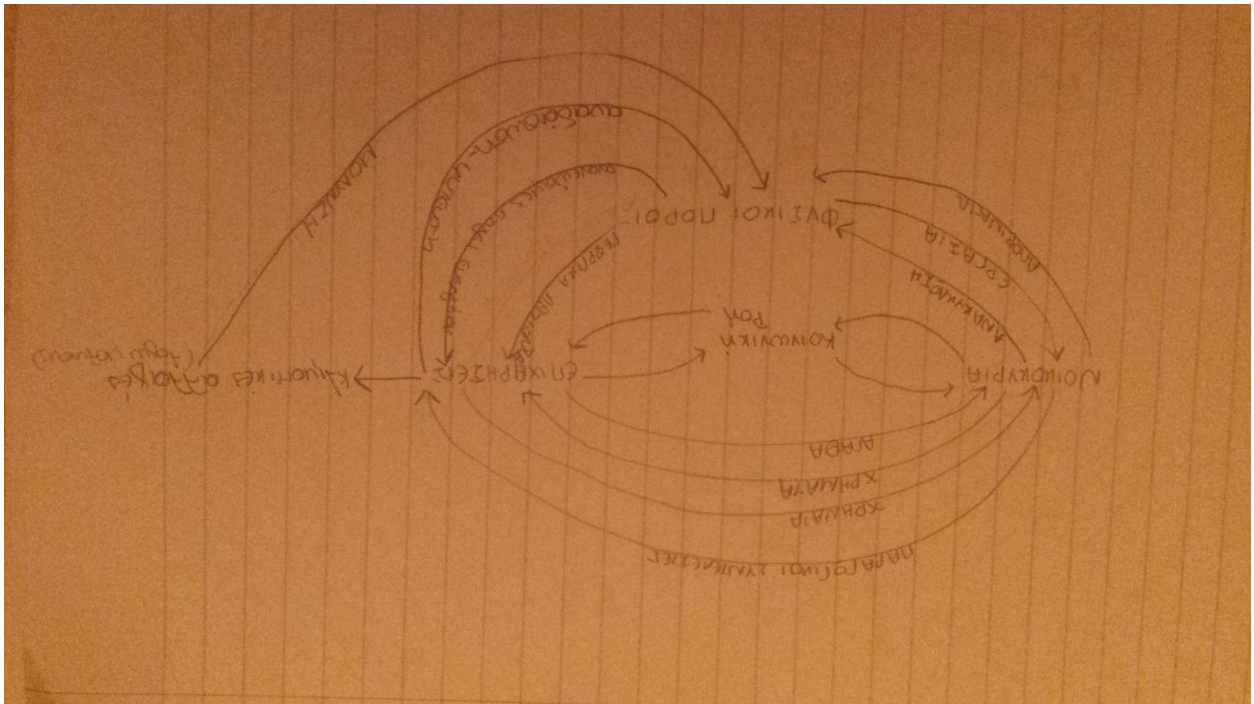
*«Ο καθένας μπορούσε να πει την γνώμη του ελεύθερα».*

*«Παραθέσαμε τις δικές μας απόψεις και ιδέες».*

*«Το μάθημα δεν ήταν τόσο αυστηρό και με έκανε να συμμετέχω».*

*«Μου άρεσε γιατί στο μάθημα σχεδόν όλοι οι μαθητές λέγανε την άποψη τους».*

Για την διασταύρωση των παραπάνω συμπερασμάτων η ερευνητική διαδικασία συγκέντρωσε το υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το υλικό αυτό δείχνει ότι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποίησαν την δημιουργικότητα τους, συνεργάστηκαν καθώς και ότι προβληματίστηκαν για αληθινά προβλήματα. Ενδεικτικά παρουσιάζεται στην παρακάτω εικόνα η προσπάθεια μιας ομάδας μαθητών να σχεδιάσουν ένα εναλλακτικό οικονομικό κύκλωμα σε σχέση με αυτό που υπάρχει στο σχολικό τους βιβλίο.



Εικόνα 23: Οι μαθητές σχεδιάζουν ένα εναλλακτικό οικονομικό κύκλωμα στα πλαίσια του αναδομημένου ΑΠ

Χαρακτηριστικές επίσης είναι οι παρακάτω αναφορές σε ομαδικές ή ατομικές εργασίες των μαθητών:

«Υπάρχει μια μορφή εκμετάλλευσης της παιδικής εργασίας στους χώρους της βιομηχανικής παραγωγής. Τα παιδιά αυτά είναι αναγκασμένα να δουλεύουν συνεχώς και αυτό έχει ως αποτέλεσμα πέρα από την ψυχική και σωματική τους εξάντληση την αποχή τους από το σχολικό περιβάλλον και την στέρηση τους από το δικαίωμα της μόρφωσης».

«Όταν κατάλαβα ότι τα χαρτάκια αντιπροσωπεύουν τον παγκόσμιο πλούτο και βλέποντας από πριν την προσπάθεια των παιδιών να πάρουν όσα περισσότερα χαρτάκια μπορούσαν συνειδητοποίησα το λόγο που υπάρχει φτώχεια στον κόσμο...»

«Νιώσαμε ότι δεν είμαστε άνθρωποι όταν βλέπουμε μόνο το κέρδος και τίποτα άλλο».

«Ήμασταν πέντε στην ομάδα ενώ τα σοκολατάκια ήταν τέσσερα. Ένας δεν έπρεπε να πάρει εκτός αν έπαιρνε λίγο από τους άλλους. Όταν καταλάβαμε πως τα σοκολατάκια αντιπροσωπεύουν τον παγκόσμιο πλούτο πάθαμε λίγο σοκ!».

«Όταν καταλάβαμε ότι τα σοκολατάκια είναι ο παγκόσμιος πλούτος δώσαμε αυτό που μας περίσσευε στην άλλη ομάδα».

«Το παιχνίδι μέσα στο μάθημα μας έκανε να συνειδητοποιήσουμε την θέση μας στον κόσμο ακόμα καλύτερα. Εμείς στο παιχνίδι ήμασταν η Ευρώπη. Σαν

*Ευρώπη είμαστε μια ήπειρος η οποία καταναλώνει περισσότερα από όσα έχει πραγματικά ανάγκη και ότι υπάρχουν άνθρωποι στον πλανήτη με μεγαλύτερες ανάγκες από εμάς. Είναι στο χέρι μας να δείξουμε ένα πρόσωπο δίκαιο και να αλλάξουμε το σκεπτικό μας σχετικά με τον διαμοιρασμό των αγαθών».*

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα ποιοτικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις των μαθητών και το υλικό που παρήγαγαν οι ίδιοι οι μαθητές επαληθεύουν τα ποσοτικά δεδομένα από το ερωτηματολόγιο των μαθητών καθώς έδειξαν ότι το αναδομημένο ΑΠ προώθησε την αυθεντική μάθηση με την σύνδεση της γνώσης με την αληθινή ζωή και την τοπική κοινωνία, υποστήριξε την ενεργό συμμετοχή, την δημιουργικότητα και την συνεργατικότητα των μαθητών καθώς και ότι έδωσε αφορμές για τον προβληματισμό των μαθητών με χειραφετικό προσανατολισμό. Άλλωστε αυτά τα συμπεράσματα προέκυψαν και από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς.

## **11. Συζήτηση συμπερασμάτων της έρευνας**

Στην ενότητα αυτή συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας βάση των ερευνητικών ερωτημάτων και των στόχων (1<sup>ο</sup> κεφάλαιο, 1<sup>ος</sup> πίνακας) που είχε θέσει η έρευνα. Για την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων υλοποιήθηκε μία συμμετοχική χειραφετική έρευνα δράσης με τέσσερις ανατροφοδοτούμενους κύκλους.

Όσον αφορά το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα που αφορά την διασύνδεση της οικονομικής εκπαίδευσης με την ΕΑΑ η βιβλιογραφική έρευνα ανέδειξε αρκετά σημεία επαφής. Η αναζήτηση ανέδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση σε διάφορα επιστημονικά πεδία - κλάδους της Οικονομίας που διδάσκονται στην ΔΕ με κυριότερο την Περιβαλλοντική Οικονομία αλλά και την Διοίκηση επιχειρήσεων, την Λογιστική, το Μάρκετινγκ και την τουριστική εκπαίδευση. Αναδείχθηκαν δύο κατηγορίες όπου θα μπορούσαν να ενταχθούν όλα τα εν δυνάμει σημεία επαφής. Η μία κατηγορία αφορά την «Οικονομία και την Αειφορία» και η άλλη κατηγορία την «Επιχείρηση και την Αειφορία». Στην κατηγορία «Οικονομία και αειφορία» μπορούν να ενταχθούν τα περιβαλλοντικά οικονομικά, τα ζητήματα διανομής πλούτου και φτώχειας, τα ζητήματα βιώσιμης κατανάλωσης καθώς και τα ζητήματα του εξωτερικού κόστους. Στην κατηγορία «Επιχείρηση και Αειφορία» εντάσσονται ζητήματα Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης, βιώσιμου τουρισμού, κοινωνικών επιχειρήσεων καθώς και βιώσιμης/υπεύθυνης παραγωγής.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις διασυνδέσεις και τις αντιφάσεις των ΑΠ των Οικονομικών μαθημάτων της ΔΕ με την ΕΑΑ. Η διαδικασία αποδόμησης των ΑΠ μέσω

της μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus (Makrakis, 2017) ανέδειξε ενδεχόμενα σημεία επαφής με τα ζητήματα αειφορίας αλλά και πολλές υπόρρητες παραδοχές που στηρίζουν και τελικά αναπαράγουν το κυρίαρχο μη βιώσιμο τρόπο ζωής. Επίσης προέκυψε η ανάγκη αναθεώρησης των ΑΠ ώστε να προσεγγίσουν την οπτική της αειφορίας όχι μόνο από πλευράς περιεχομένου, αλλά κυρίως με την ευρύτερη παιδαγωγική φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Αειφορική Δικαιοσύνη. Αναδείχθηκε επίσης η ανάγκη για επικαιροποίηση, εμπλουτισμό και σύνδεση τους με την αληθινή ζωή και την αυθεντική μάθηση. Την ανάγκη αναθεώρησης των ΑΠ των οικονομικών μαθημάτων τόσο σε περιεχόμενο όσο και στην παιδαγωγική τους φιλοσοφία υποστηρίζει και η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε (Μαγουλα, 2009; Μπρινιά 2007; Μακρίδου – Μπούσιου 2006; Γάτσιος, 2017; Μπρινια & Χρυσοφίδης, 2010) καθώς και τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που απάντησαν οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί στον α' κύκλο της έρευνας. Τα ισχύοντα ΑΠ, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, δεν προωθούν ικανοποιητικά την συνεργατικότητα, την καινοτομία και την αυθεντική μάθηση.

Στο ερευνητικό ερώτημα για το πώς μπορεί να αναδομηθεί το ΑΠ των Οικονομικών μαθημάτων της ΔΕ, η διατριβή με την αξιοποίηση της μεθοδολογική προσέγγισης DeCoRe plus (Makrakis, 2017) απέδωσε ένα αναδομημένο ΑΠ με δέκα ευέλικτες θεματικές ενότητες – σενάρια που ταξινομούνται στις δύο κατηγορίες, «Οικονομία και Αειφορία» και «Επιχείρηση και Αειφορία». Οι θεματικές ενότητες - σενάρια μπορούν να διεξαχθούν σε πολλά διαφορετικά μαθήματα οικονομικής κατεύθυνσης και σε διαφορετικό ηλικιακό επίπεδο είτε σε Γενικό Λύκειο είτε και σε Επαγγελματικό Λύκειο.

Το αναδομημένο ΑΠ υλοποιήθηκε στην πράξη στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης από εννέα συν-ερευνητές εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Ελλάδας. Οι συν-ερευνητές αποτέλεσαν μέλη μίας ηλεκτρονικής κοινότητας πρακτικής, με την χρήση της πλατφόρμας Edmodo, όπου μέσα από την αλληλεπίδραση τους προέκυψαν αλλαγές και βελτιώσεις στο νέο ΑΠ.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την αποτελεσματικότητα του αναδομημένου ΑΠ στα πλαίσια της χειραφέτησης των ενδιαφερόμενων μερών, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η επιλογή αυτού του ερωτήματος προέκυψε ως ανάγκη από την ποσοτική έρευνα που διεξήχθη στον α' κύκλο της έρευνας. Η ποσοτική έρευνα ανέδειξε ότι η πλειοψηφία των οικονομολόγων εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί περισσότερο συμπεριφορικές και διδακτικές προσεγγίσεις και λιγότερο εποικοδομητικές-χειραφετικές. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την βιβλιογραφία όπου αναφέρεται ότι η διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων κυριαρχείται από τη μέθοδο της διάλεξης, την οποία χρησιμοποιούν οι περισσότεροι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί (Μπρινιά, 2007; Becker & Watts, 2001).

Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών σε μια χειραφετική διαδικασία και έτσι οδηγείται η διατριβή στην επιλογή της χειραφετικής έρευνας δράσης ώστε οι κριτικά στοχαζόμενοι ερευνητές να συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006) και να αναστοχασθούν πάνω σε αυτές.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς για την προσέγγιση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος αξιοποιήθηκαν οι συζητήσεις στην πλατφόρμα Edmodo, το προσωπικό ημερολόγιο των συν-ερευνητών, οι συζητήσεις στις τηλεδιασκέψεις καθώς και η συνέντευξη αναστοχασμού των συν-ερευνητών. Οι τρεις βασικοί παράμετροι που ελέγχθηκαν ήταν κατά πόσο το αναδομημένο ΑΠ στην πράξη (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006) α) λειτούργησε ως πρόκληση διδακτικής αλλαγής για τους εκπαιδευτικούς β) προσέγγισε τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην βάση της φιλοσοφίας της ΕΑΑ (Μακράκης, 2017) και γ) προώθησε την αυθεντική μάθηση (Μαγουλα, 2009; Μπρινιά 2007; Μακρίδου – Μπούσιου 2006; Γάτσιος, 2017; Μπρινια & Χρυσάφιδης, 2010).

Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι το αναδομημένο ΑΠ λειτούργησε ως αφορμή ενδυνάμωσης της χειραφέτησης των συν-ερευνητών που το υλοποίησαν. Με βάση το πλαίσιο διάγνωσης και πρόκλησης της διδακτικής αλλαγής διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν κάποιου είδους δυσαρέσκεια για τις γενικότερες καταστάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006). Ο παράγοντας που αναδείχθηκε περισσότερο είναι εκείνος του μεγάλου όγκου της διδακτέας ύλης του ΑΠ σε συνδυασμό με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο. Αναδείχθηκε το άγχος κάλυψης της ύλης και η πίεση να ακολουθηθεί πιστά το ΑΠ, ενώ από όλους τους εκπαιδευτικούς εκδηλώθηκε η δυσφορία για το εξεταστικοκεντρικό σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων και το ασφυκτικό πλαίσιο που αυτό δημιουργεί κυρίως στην Γ' Λυκείου.

Μία ακόμα δυσαρέσκεια και εμπόδιο που αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι οι υλικοτεχνικές υποδομές στα σχολεία και κυρίως η δυσκολία χρήσης του εργαστηρίου Η/Υ. Σχεδόν όλοι οι συν-ερευνητές ανέφεραν την δυσκολία να χρησιμοποιήσουν Η/Υ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία γιατί είναι λίγοι οι Η/Υ σε κάθε σχολείο και σε αυτούς έχουν πρόσβαση κυρίως οι εκπαιδευτικοί με την ειδικότητα της πληροφορικής. Ορισμένοι συν-ερευνητές μετά την εμπειρία του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού κύκλου και τον αναστοχασμό που ακολούθησε, στον επόμενο ερευνητικό κύκλο αξιοποίησαν τις ΤΠΕ με βάση το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον. Η πλειοψηφία, ωστόσο, των εκπαιδευτικών επιλέγουν να μην τις χρησιμοποιήσουν. Ο τελικός αναστοχασμός ορισμένων συν-ερευνητών και η ερευνητική διαδικασία ανέδειξε έντονα την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και

κυρίως στην βάση του χειραφετικού γνωσιακού ενδιαφέροντος, στοιχείο που προκύπτει και από προηγούμενες έρευνες (Σπανακά, 2005, Φραγκάκη, 2008).

Αναδείχθηκαν, βέβαια, σε αυτό το σημείο παγιωμένες αντιλήψεις και πραξιακές γνώσεις των εκπαιδευτικών που αξιοποιούσαν κυρίως τις ΤΠΕ στην βάση ενός τεχνικού και πρακτικού γνωσιακού ενδιαφέροντος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί διέθεταν ήδη μία κριτική οπτική στην σχολική γνώση αλλά εστιασμένη περισσότερο στο πρακτικό γνωσιακό ενδιαφέρον. Δεν είχαν επίγνωση του φιλοσοφικού υπόβαθρου του χειραφετικού γνωσιακού ενδιαφέροντος ώστε να το εφαρμόζουν συνειδητά με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η απουσία αυτής της συνειδητής επιλογής ο ερευνητής εκτιμά ότι τους οδηγούσε από την μία να συζητούν για ομαδοσυνεργατικά μοντέλα και από την άλλη οι αναφορές τους να δηλώνουν υψηλό βαθμό καθοδήγησης και συμμόρφωσης, στοιχείο που συμφωνεί και με την βιβλιογραφία (Φραγκάκη, 2008).

Οι συν-ερευνητές, μέσα από την συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης και την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ στην πράξη, συνειδητοποίησαν ότι στην προσπάθεια τους να καλύψουν την διδακτέα ύλη δεν χωρούσε ο αναστοχασμός στο «γιατί» διδάσκω αυτό που διδάσκω και σε τι κοινωνία οδηγεί αυτό που διδάσκω. Το αναδομημένο ΑΠ έδωσε την αφορμή να στοχαστούν για τις πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των διδακτικών τους επιλογών και να αντιμετωπίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως ηθική και πολιτική πράξη (Makrakis, 2017). Απέκτησαν περισσότερη κριτική οπτική απέναντι στην γνώση που οι ίδιοι καλούνται να διδάξουν μέσα στην σχολική τάξη και έτσι αναθεώρησαν την στάση τους απέναντι στο ΑΠ και την «δεσμευτικότητα» του (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006) αλλά και απέναντι στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μία από τι πιο χαρακτηριστικές αναφορές χειραφετικής σκέψης είναι η αναφορά μίας συν-ερευνήτριας στην συνέντευξη αναστοχασμού που όχι απλά κατανοεί και αμφισβητεί το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά πλέον συζητά για αλλαγή και σύγκρουση με κατεστημένες καταστάσεις: *«Τα βιβλία μας περιορίζουν και είναι κακογράμμενα. Έχουμε την παραγαλία στις πανελλήνιες και τα παιδιά μαθαίνουν ακριβώς από το βιβλίο, είναι τραγικό. Σε αυτό το κομμάτι πρέπει να συγκρουστούμε με το πλαίσιο αυτό γιατί δεν γίνεται αλλιώς».*

Μέσα από αυτήν την διαδικασία συνειδητοποίησης των κοινωνικών προεκτάσεων της εκπαιδευτικής πράξης αναδείχθηκε και η ανάγκη διασύνδεσης της σχολικής γνώσης με την κοινωνία και την αληθινή ζωή. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν και συνέδεσαν το αναδομημένο ΑΠ με βιώματα και εμπειρίες δικές τους και των μαθητών τους και αναστοχάστηκαν για τον μετασχηματισμό του εαυτού τους και την κοινωνίας. Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα προκύπτει ότι το αναδομημένο ΑΠ, έτσι όπως υλοποιήθηκε από τους συν-

ερευνητές, προώθησε την αυθεντική μάθηση και την σύνδεση της σχολικής γνώσης με την αληθινή ζωή.

Οι συν-ερευνητές μέσα από την συμμετοχή τους στην έρευνα απέκτησαν γνώσεις σε ζητήματα αειφορίας καθώς και την δυνατότητα να εντάξουν στην καθημερινή τους θεματολογία αλλά και την ευρύτερη φιλοσοφία της ΕΑΑ. Η ανάγκη αειφορικού γραμματισμού ιδίως στον πυλώνα της Οικονομίας προέκυψε από την ποσοτική έρευνα καθώς αναδείχθηκε ότι οι οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνία και το περιβάλλον και λιγότερο σε ζητήματα του πολιτισμού και της οικονομίας. Το αποτέλεσμα αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί πρόβαλε την αναγκαιότητα όλης της παρούσας έρευνας εφόσον οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν τελευταία ως προς την σημαντικότητα τα ζητήματα του πυλώνα της Οικονομίας. Στην ποσοτική έρευνα αναδείχθηκε επίσης ότι οι γυναίκες αξιολογούν πιο σημαντικά τα ζητήματα του πυλώνα της Οικονομίας σε σχέση με τους άνδρες καθώς και ότι η ευαισθησία αυτή μεγαλώνει καθώς ανεβαίνει το ηλικιακό γκρουπ. Στην έρευνα δράσης δήλωσαν συμμετοχή και συμμετείχαν ενεργά 8 γυναίκες και ένας άνδρας, στοιχείο που δεν μπορεί να μείνει απαρατήρητο. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι συν-ερευνητές μετά την διενέργεια της έρευνας δράσης ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν πλέον τις ενότητες των μαθημάτων τους μέσα από την οπτική της αειφορίας και προσπαθούν να τις εμπλουτίσουν στα πλαίσια της ΕΑΑ.

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι οι συν-ερευνητές ανέφεραν ότι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και ότι κατείχαν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και ότι οι ίδιοι είχαν κυρίως υποστηρικτικό ρόλο. Ορισμένοι συν-ερευνητές συνειδητοποίησαν τις πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις αυτής της διδακτικής επιλογής, στοιχείο που δεν είχαν κατείχαν στις πρότερες πραξιακές τους γνώσεις.

Όσον αφορά τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αποτίμηση της ερευνητικής προσπάθειας εστίασε στο κατά πόσο το αναδομημένο ΑΠ κατά την άποψη των μαθητών α) προώθησε την αυθεντική μάθηση καθώς η αλλαγή και αναθεώρηση πρακτικών γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές ως σημαντική και χρήσιμη όταν είναι πιο κοντά στο κέντρο του «ζωτικού τους χώρου» (Μακράκης, 2000), β) υποστήριξε τον ενεργό ρόλο των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς η επιλογή αυτή έχει προεκτάσεις για το τι είδους πολίτες διαμορφώνει το σχολείο (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006) και γ) λειτούργησε ως αφορμή προβληματισμού για στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών σε μια διαδικασία χειραφέτησης τους (Μακράκης, 2017). Για την προσέγγιση των παραπάνω παραμέτρων αξιοποιήθηκαν: ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που απάντησαν 199 μαθητές,



οι ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών καθώς και εκπαιδευτικό υλικό που δημιούργησαν οι ίδιοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών στο ερωτηματολόγιο αποτυπώνουν ότι το αναδομημένο ΑΠ προώθησε σε σημαντικό βαθμό την αυθεντική μάθηση καθώς οι μαθητές σύμφωνα με τις απαντήσεις σε μεγάλο ποσοστό, περίπου 70%, το συσχέτισαν τόσο με ζητήματα από την αληθινή ζωή όσο και με ζητήματα που αφορούν την τοπική και παγκόσμια κοινωνία. Επίσης θετικά αποτυπώνεται από τους ίδιους τους μαθητές και ο ρόλος τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Περίπου και πάλι το 70% των μαθητών δήλωσε ότι κατά την υλοποίηση του αναδομημένου ΑΠ συμμετείχε ενεργά, ότι ένιωσε δημιουργικό καθώς και ότι συνεργάστηκε με τους συμμαθητές του. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν τόσο με τα ποιοτικά δεδομένα από τις ομαδικές συνεντεύξεις των μαθητών τόσο και με τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τους συν-ερευνητές. Η άποψη των μαθητών για τον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιήθηκε καθώς περίπου το 51% εκφράστηκε θετικά για αυτές, στοιχείο που θα μπορούσε να συνδυαστεί με τις πραξιακές γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ και την μη αξιοποίηση τους όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Όσον αφορά τον προβληματισμό των μαθητών για αλλαγή στάσης και αντιλήψεων τα ποσοτικά δεδομένα από τα ερωτηματολόγια αναδεικνύουν ότι μόλις περίπου το 32% των μαθητών δείχνουν να προβληματίζονται για τις προσωπικές τους στάσεις και συμπεριφορές. Το στοιχείο αυτό επαληθεύεται από αναφορές εκπαιδευτικών για δυσκολία αλλαγής στάσεων των μαθητών τους μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνεντεύξεις και το υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επιβεβαιώνει τα παραπάνω συμπεράσματα καθώς επίσης αναδείχθηκε ότι η βιωματική εκπαιδευτική προσέγγιση του αναδομημένου ΑΠ συνέβαλε θετικά στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Ο τελευταίος στόχος της διατριβής αφορά το πώς μπορεί να υποστηριχθεί ένα δίκτυο εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εντάξουν κριτικά την εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική. Το ερώτημα αυτό είναι σημαντικό γιατί αφορά και την βιωσιμότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Για την προσέγγιση του στόχου αυτού κατασκευάστηκε από τον Φεβρουάριο του 2016 ιστότοπος – ιστολόγιο που συνεχώς εμπλουτίζεται με υλικό που αφορά την ΕΑΑ. Ο ιστότοπος-ιστολόγιο αποτέλεσε και μια πρώτη επαφή των οικονομολόγων εκπαιδευτικών της ΔΕ με ζητήματα βιωσιμότητας και το όραμα της αειφορίας όπως επίσης αποτέλεσε την γέφυρα ώστε να δημιουργηθεί η ερευνητική ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα δράσης. Σήμερα δέχεται περίπου 100 μοναδικούς επισκέπτες / εβδομάδα και ευελπιστεί ότι αποτελεί σημείο αναφοράς για τους οικονομολόγους εκπαιδευτικούς που θέλουν να εμπλουτίσουν τα μαθήματά τους με το όραμα για την

οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Ένας από τους συν-ερευνητές έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον να συμμετέχει στην δημιουργία νέων θεματικών ενότητων – σεναρίων στον ιστότοπο-ιστολόγιο και υπάρχει σήμερα που γράφεται η ενότητα αυτή τακτική επικοινωνία για την συνέχιση του εγχειρήματος.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι η θεματική ενότητα/σενάριο με τίτλο «Εργασία, πού και πώς παράχθηκε» διακρίθηκε ως Βέλτιστη Εκπαιδευτική Πρακτική σε εθνικό επίπεδο (2η θέση) και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο (3η θέση) μεταξύ 112 συμμετοχών από 9 χώρες της Ευρώπης, στον 1ο Ευρωπαϊκό Διαγωνισμό Καλών Εκπαιδευτικών Πρακτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη SAME WORLD. Η θεματική ενότητα/σενάριο με τίτλο «Διανομή πλούτου» διακρίθηκε σε εθνικό επίπεδο στην 7<sup>η</sup> θέση στον ίδιο διαγωνισμό. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την δυναμική του αναδομημένου ΑΠ εφόσον αξιοποιηθεί στη βάση της φιλοσοφίας της ΕΑΑ.

**Συμπερασματικά**, λοιπόν, η παρούσα έρευνα μπορεί να ισχυριστεί ότι η αποδόμηση και η αναδόμηση του ΑΠ των μαθημάτων οικονομικής κατεύθυνσης μέσω της χειραφετικής έρευνας δράσης και με την χρήση της μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus κατέθεσε τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και ότι προσέγγισε ικανοποιητικά τους στόχους που η ίδια είχε θέσει. Το αναδομημένο ΑΠ, μέσα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης στο οποίο υλοποιήθηκε, υποστήριξε την εκπαιδευτική διαδικασία στην βάση της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης για την αειφορία και την χειραφέτηση των ενδιαφερόμενων μερών. Προβληματίζει η δυσκολία χρήσης των ΤΠΕ μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς απαιτείται πέρα από την βελτίωση των υποδομών η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όχι τόσο σε μία εργαλειακή τεχνικού τύπου προσέγγιση όσο στη βάση του χειραφετικού γνωσιακού ενδιαφέροντος (Μακράκης, 2013α).

Με την έρευνα επιβεβαιώθηκε πως η διαδικασία αλλαγής παγιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και υπέρβασης του πλαισίου που περιορίζει την χειραφετική παιδαγωγική διαδικασία δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση (Μακράκης, 2001; Καλιαντζή, 2016). Απαιτήθηκε όλη αυτή η επίπονη αλλά και δημιουργική ερευνητική δράση ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουμε πως η ιδεολογική φύση και οι λειτουργίες του σχολείου είναι αυτές που τελικά δημιουργούν τις αντιφάσεις με την χειραφετική παιδαγωγική διαδικασία (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006; Grundy, 2003). Με τον κριτικό αναστοχασμό και την συνειδητοποίηση της σύγκρουσης αυτής οι εκπαιδευτικοί μπορούμε αντιληφθούμε την εκπαιδευτική διαδικασία ως πολιτική και ηθική πράξη (Μακράκης, 2017) με την ελπίδα να επιχειρούμε να υπερβαίνουμε κάθε φορά το όποιο πλαίσιο μας περιορίζει με σκοπό την προσωπική και κοινωνική αλλαγή.

Αν αυτή η προσπάθεια υπέρβασης του πλαισίου θα συνεχιστεί από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας είναι το ερώτημα που «βασανίζει» και προηγούμενες χειραφετικές έρευνες δράσης (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006; Φραγκάκη, 2008). Ενδιαφέρουσα απάντηση δόθηκε από την παρούσα έρευνα διότι ένα σχολικό έτος μετά το τυπικό τέλος της ερευνητικής προσπάθειας ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν αξιοποίησαν το αναδομημένο ΑΠ. Τα αποτελέσματα αποτελούν μια θετική ένδειξη για την προσπάθεια υπέρβασης του πλαισίου καθώς πέντε στους εννέα εκπαιδευτικούς το αξιοποίησαν αυτοβούλως. Οι υπόλοιποι δυο ανέφεραν ότι αξιοποίησαν υλικό που υπάρχει διαθέσιμο στα αναδομημένο ΑΠ, ενώ μία συνερευνητριά ανέφερε ότι έχει προγραμματίσει να αξιοποιήσει μία θεματική από το αναδομημένο ΑΠ προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Αποτελεί σημαντικό στοιχείο ότι οι εκπαιδευτικοί που το αξιοποίησαν αναφέρουν αλλαγή στην οπτική τους απέναντι στα ζητήματα της αιφροδίας, στοιχείο που δείχνει ότι η έρευνα προσέγγισε το στόχο του αιφροδιστικού γραμματισμού. Επίσης αναφέρουν και αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις τους, στοιχείο που αποτελεί ένδειξη προσέγγισης του χειραφετικού γνωσιακού ενδιαφέροντος και μετά το τέλος της έρευνας.

Επομένως το ερώτημα που ανοίγει στο κλείσιμο της έρευνας είναι αν το αναδομημένο ΑΠ μπορεί να λειτουργήσει χειραφετικά για την ευρύτερη εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος προσφέρει και θα συνεχίσει να προσφέρει το αναδομημένο ΑΠ και υποστηρικτικό υλικό για όσους εκπαιδευτικούς οραματίζονται ένα βιώσιμο μέλλον αλλά το νέο ΑΠ δεν μπορεί να λειτουργήσει χειραφετικά εάν αντιμετωπιστεί ως άλλο ένα επιπλέον έτοιμο αδιαπραγμάτευτο προϊόν προς υλοποίηση. Δεν είναι ένα σύνολο κειμένων που πρέπει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, αλλά αποτελούν αποτέλεσμα μιας ζωντανής διαδικασίας, όπου η κατασκευή, η δράση, η παρατήρηση και ο προβληματισμός συνδέθηκαν μεταξύ τους. Η σύνδεση όμως αυτή είναι αναγκαία να επιτελείται κάθε φορά που επιχειρείται η υλοποίηση του.

Το νέο ΑΠ μπορεί να συμβάλλει στην χειραφέτηση των ενδιαφερόμενων μερών εφόσον λειτουργήσει ως αφόρμηση προβληματισμού για το που οδηγείται η κοινωνία μέσα από την γνώση που παράγεται στο σχολείο αλλά κυρίως εφόσον οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς και μαθητές σε δικά τους μονοπάτια κατασκευής νοήματος και γνώσης για ένα βιώσιμο μέλλον. Το μονοπάτι αυτό κρίνοντας από την προσωπική μου εμπειρία είναι απαιτητικό, ατέρμονο και γεμάτο ανασφάλειες αλλά συνάμα είναι και γεμάτο εσωτερική χαρά όταν μαζί με τους μαθητές το απολαμβάνεις. Δεν μπορείς να καλέσεις συν-οδοιπόρους σε αυτήν την πορεία με κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής παρά μόνο να τους πείσεις μέσα από την ίδια σου

την στάση, και έτσι τελικά επανέρχεται το ζήτημα στην δική μας προσωπική αλλαγή και μετασχηματισμού του εαυτού μας.

## Βιβλιογραφία

- Abrams, N. (2005). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων. Θεωρία, ιστορία, κριτική λογοτεχνίας*. (Γ. Δεληβοριά, & Σ. Χατζηωαννίδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκη.
- AccountAbility. (χ.η.). Setting the standard for Corporate Responsibility and Sustainable Development. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.accountability.org/index.html>
- Allen, S., Ure, D., & Evans, S. (2003). Virtual communities of practice as learning networks. Brigham Young University, Instructional Psychology and Technology. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://www.masie.com/researchgrants/2003/BY\\_Final\\_Report.pdf](http://www.masie.com/researchgrants/2003/BY_Final_Report.pdf)
- Altricher, H. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. New York: Routledge.
- Anastasiades, P. (2008). Blending Interactive Videoconferencing and Asynchronous Learning in Adult Education: Towards a Constructivism Pedagogical Approach. A Case Study at the University. Στο S. Negash (Επιμ.), *Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*. NY: Idea Group Inc.
- Andrews, D. (2015). The circular economy, design thinking and education for sustainability. *Local Economy*, 30(3), σσ. 305-315.
- Austin, J., Stevenson, H., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both. *Entrepreneurship Theory and Practice*, σσ. 1042-2587. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-6520.2006.00107.x/full>
- Ayikoru, M., Tribe, J., & Airey, D. (2009). Reading Tourism education: Neoliberalism unveiled. *Annals of Tourism Research*, 36(2), σσ. 191–221.
- Backhouse, R., & Medema, S. (2009). Retrospectives on the definition of Economics. *Journal of the economics perspectives*, Volume 23, Number 1, σσ. 221-233. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://mysite.avemaria.edu/gmartinez/Courses/ECON310/pdf/backhouse%20medema%20on%20the%20definition%20of%20economics.pdf>
- Baker, T., & Clark, J. (2010). Cooperative learning: a double edged sword. A cooperative learning model for use with diverse student groups. *Intercultural Education*. 21(3), 257-268. *Intercultural Education*, 21(3), σσ. 257-268. Ανάκτηση 07- 2017, από <https://pdfs.semanticscholar.org/e82f/0f872defbed9c16075dcb2429e479421db96.pdf>

- Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. (2014). A study on “Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment. *Procedia -Social and Behavioral Science*, 144, σσ. 416-422.
- Becker, W., & Watts, M. (2001). Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk and Talk. *The American Economic Review*(91 (2)), σσ. 446-451.
- Belhassen, Y., & Kellee, C. (2011). On the need for critical pedagogy in tourism education. *Tourism Management*, 32(6), σσ. 1389-1396.
- Bene, D. (n.d.). Environmental Justice. Same World Toolkit. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://edu-kit.sameworld.eu/mod/page/view.php?id=1039&print=1>
- Bentley, M., Fleury, S., & Garisson, J. (2007). Critical Constructivism for Teaching and Learning in a Democratic Society. *Journal for thought*(Fall- Winter 2007), σσ. 9-22. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://journalofthought.com/wp-content/uploads/2014/01/07bentley.pdf>
- Bessant, S., Bailey, P., Robinson, Z., Tomkinson, C., Ormerod, R., & Boast, R. (2013). Problem-Based Learning: A Case Study of Sustainability Education A toolkit for university educators. Keele University, University of Manchester University of Staffordshire, Higher Education Academy. Ανάκτηση 07 2017, από [http://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/group/hybridpbl/PBL\\_ESD\\_Case\\_Study\\_Bessant](http://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/group/hybridpbl/PBL_ESD_Case_Study_Bessant)
- Binder, J., & Belz, F. (2013). *Sustainable Entrepreneurship:What it is*. München: Technische Universität, TUM School of Management.
- Boksz, B. (2014). Honing the skill of virtual collaboration. *Learning & Leading with Technology*, 41(6), σσ. 22-25.
- Boyle, A., Wilson, E., & Dimmock, K. (2015). Transformative Education and Sustainable Tourism: The Influence of a Lecturer’s Worldview. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, σσ. 252-263.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), σσ. 33-42. Ανάκτηση 08 2017, από [https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf](https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf)
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Lewes: Falmer.
- CEE. (2014). Survey of the States, Economic and Personal Finance Education in Our Nation's Schools. Council For Economic Education. Ανάκτηση 07- 2017, από

- <http://councilforeconed.org/wp/wp-content/uploads/2016/06/2014-Survey-of-the-States.pdf>
- Chamberlain, G. (2016, 03 13). How can Lidl sell jeans for £5.99? Easy...pay people 23p an hour to make them. *The Guardian*. Ανάκτηση 07- 2017, από <https://www.theguardian.com/business/2016/mar/13/lidl-jeans-bangladesh-worker-pay-23p-an-hour>
- Citizens4GlobalGoals. (2017). *Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης 17 στόχοι για να αλλάξουμε τον κόσμο μας*. Αθήνα: Οργάνωση ΓΗ. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.organizationearth.org/wp-content/uploads/2017/03/PagkosmioiStoxoi-web.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. (Κυρανάκης, Μαυράκη, Μητσοπούλου, Μπιθάρα, & Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cornford, I. (2002). Reflective Teaching: Empirical Research Findings and Some Implications for Teacher Education. *Journal of Vocational Education and Training*(54), σσ. 219-235. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1363682020020019>
- CSRHellas. (χ.η.). Ελληνικό Δίκτυο για την ΕΚΕ , τι είναι ΕΚΕ. Ανάκτηση 07- 2017, από <https://www.csrhellas.net/network/themata-eke/ti-einai-eke/>
- Cummins, J. (2003). *Biliteracy, Empowerment and Transformative Pedagogy*. Ανάκτηση 07- 2017, από [https://www.researchgate.net/publication/241492125\\_Biliteracy\\_Empowerment\\_and\\_Transformative\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/241492125_Biliteracy_Empowerment_and_Transformative_Pedagogy)
- Davenport, E. (2001). Knowledge management issues for online organizations: Communities of Practice as an exploratory framework. *Journal of Documentation*, 57(1), σσ. 61-75.
- Dees, J. (1998, Jan-Feb.). Enterprising nonprofits: What do you do when traditional sources of funding fall short? *Harvard Business Review*, σσ. 55-67.
- Derrida, J. (1974). *Of grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Dimitracopoulou, A., & Petrou, A. (2003). Advanced Collaborative Distance Learning Systems for young students: Design Issues and current trends on new cognitive and metacognitive tools. *Themes in Education International Journal*.

- Doppler, E. (2012). Flattening classroom walls: Edmodo takes teaching and learning across the 135 Globe. *International Reading Association. Reading Today*, σσ. 12-12. Ανάκτηση 07-2017, από <http://www.dentonisd.org/cms/lib/TX21000245/Centricity/Domain/3150/Flattening%20Classroom%20Walls.pdf>
- Dyllick, T., & Hockerts, K. (2002). Beyond the business care for corporate sustainability. . *Bussiness Strategy and the Environment.*, 11(2), σσ. 130-141.
- Easterlin, R. (2001). Income and Hapinness: Towards a Unified Theory. *The Economic Journal*(111), σσ. 465-484.
- EC. (2002). European Union, Strategy for sustainable development. (E. Commision, Συντάκτης) Ανάκτηση 07-2017, από [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/eu2020/growth\\_and\\_jobs/l28117\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/growth_and_jobs/l28117_en.htm)
- Edmodo. (2015). *A Teacher's guide to Edmodo*. Ανάκτηση 07-2017, από [https://support.edmodo.com/hc/en-us/article.../Teachers\\_Guide\\_to\\_Edmodo.pdf](https://support.edmodo.com/hc/en-us/article.../Teachers_Guide_to_Edmodo.pdf)
- Ekici, D. (2017). The Use Of Edmodo In Creating An Online Learning Community Of Practice For Learning To Teach Science. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, Volume 5 Issue 2*. Ανάκτηση 07-2017, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142512.pdf>
- Elkington, J. (1998). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Emmerson, J. (2003). The blended value proposition: integrating social and financial returns. *California Management Review*, 45(4), σσ. 35-41.
- Euronews. (2016). Το 1% των πλουσιότερων ανθρώπων στον πλανήτη έχει τον πλούτο του 99% του παγκόσμιου πληθυσμού. *Euronews, international news*. Ανάκτηση 07-2017, από <http://gr.euronews.com/2016/01/18/the-richest-1-percent-own-more-than-99-percent-of-world-s-population>
- FairTade. (2015). *Monitoring the scope and benefits of FairTrade*. Ανάκτηση 07-2017, από <https://monitoringreport2016.fairtrade.net/en/>
- Fenwick, A., Minty, S., & Priestley, M. (2013). Swimming against the tide: a case study of an integrated social studies departmnet. *Curriculum Journal*, 24(3), σσ. 454-474.
- Field, B. (1994). *Environmental Economics: An introduction*. McGraw-Hill International Editions, Sinapore. New York ; Singapore : McGraw-Hill Education.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herter and Herter.



- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Ράππα. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://sdes.espinblogs.net/files/2013/03/φρειρε\\_η-αγωγη-του-καταπιεζομενου.pdf](http://sdes.espinblogs.net/files/2013/03/φρειρε_η-αγωγη-του-καταπιεζομενου.pdf)
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn&Bacon.
- Gibbs, D. (2009). Sustainability Entrepreneurs, Ecopreneurs and the Development of a Sustainable Economy. *Greener Management International*(55), σσ. 63-78. doi:[https://www.researchgate.net/publication/263114808\\_Sustainability\\_Entrepreneurs\\_Ecopreneurs\\_and\\_the\\_Development\\_of\\_a\\_Sustainable\\_Economy](https://www.researchgate.net/publication/263114808_Sustainability_Entrepreneurs_Ecopreneurs_and_the_Development_of_a_Sustainable_Economy)
- Giroux, H. (2010). *Interview of Henry Giroux*. Ανάκτηση 09 2017, από <http://syllogospe.blogspot.gr/2010/12/henry-giroux.html>
- Giroux, H. (2011). Επαναξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος. Στο Μ. Νικολάκακη (Επιμ.), *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι.Σιδέρης.
- Gray, R. (2000). Current developments and trends in social and environmental auditing, reporting and attestation: A review and comment. *International Journal of Auditing*, Vol. 4(No. 3), σσ. 247-268.
- Gray, R. (2008). Social and Environmental Accounting and Reporting: From Ridicule to Revolution? From Hope to Hubris? - A Personal Review of the Field. *Center for Social and Environmental Accounting Research*. The School of Management University of St Andrews, UK. Ανάκτηση 07- 2017, από [https://www.st-andrews.ac.uk/media/csear/discussion-papers/CSEAR\\_dps-socenv-hopehubris.pdf](https://www.st-andrews.ac.uk/media/csear/discussion-papers/CSEAR_dps-socenv-hopehubris.pdf)
- GRI. (χ.η.). Global Reporting Initiative. Ανάκτηση 07- 2017, από <https://www.globalreporting.org>
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή πράξις*. (Ε. Γεωργιάδη, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Hall, J., Daneke, G., & Lenox, M. (2010). Sustainable Development and Entrepreneurship: Past Contributions and Future Directions. *Journal of Business Venturing*, Volume 25, Issue 5, σσ. 439-448.
- Hammonds, L., Matherson, L., Wilson, E., & Wright, V. (2013). *Gateway tools: Five tools to allow teachers to overcome barriers to technology integration*. The Delta Kappa Gamma Bulletin.

- Hardin, G. (1968). The tragedy of the Commons. *Science*(Vol. 162, Issue 3859), σσ. 1243-1248. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://science.sciencemag.org/content/162/3859/1243>
- Heilbroner, R. (2000). *Οι φιλόσοφοι του οικονομικού κόσμου. Η ζωή και οι ιδέες τους*. (Θ. Μανιάτης, Επιμ., Ν. Λίγγρης, Β. Λίγγρη, & Κ. Παπαμιχαήλ, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Henderson, M. (2004). Sustaining the professional development of teachers through a virtual learning environment: Promoting effective teaching with ICT. *ED-MEDIA, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & . Lugano, Switzerland*.
- Herman, K. (1976). *The next 200 years: A scenario for America and the world*. New York: William Morrow & Co.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19, σσ. 59-71.
- Hess, P. (2013). *Economic growth and sustainable development*. New York: Routledge.
- Hoover, R. (n.d.α). Deconstruction of a Lesson Plan. *SEDUC 6936; SEDUC 922*. . Ανάκτηση 07- 2017, από [http://rlhoover.people.yosu.edu/ClassConnections/deconstruction\\_lessonplan.html](http://rlhoover.people.yosu.edu/ClassConnections/deconstruction_lessonplan.html)
- Hoover, R. (n.d.β). *Validating issues for Curriculum Deconstruction –Reconstruction Project*. . Ανάκτηση από TCED 6936 Fundamentals of Curriculum Development.
- Hunter, I. (2015). Crammed into squalid factories to produce clothes for the West on just 20p a day, the children forced to work in horrific unregulated workshops of Bangladesh. *DailyMail*. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3339578/Crammed-squalid-factories-produce-clothes-West-just-20p-day-children-forced-work-horrific-unregulated-workshops-Bangladesh.html>
- ILO. (2013). *Marking progress against child labour*. Geneva: International Labour Organization.
- ILO. (2017). *World Employment Social Outlook, Trends 2017*. Geneva: International Labour Office. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_541211.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_541211.pdf)
- Inman, S., Mackay, S., Rogers, M., & Wade, R. (2010). Effecting change through learning networks: The experience of the UK teacher education network for education for sustainable development and global citizenship. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 12, no. 2, σσ. 97-109.
- IPCC. (2007). Summary for Policymakers. In: *Climate Change 2007: The Physical Science Basis*. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the

- Intergovernmental Panel on Climate Change. *United Kingdom and New York, NY, USA*. Cambridge University Press, Cambridge.
- IPCC. (2014). Summary for policymakers Climate Change 2014: Impacts, Adaptation and Vulnerability. *Part A: Global and Sectoral Aspects. Contribution of working group II to the fifth assessment report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.*, σσ. 1-32. Cambridge United Kingdom and New York, NY, USA,: Cambridge University Press.
- Jackson, T. (2005). Live Better by Consuming Less? Is There a “Double Dividend” in Sustainable Consumption? *Journal of Industrial Ecology*, 9(1-2), σσ. 19-36. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1162/1088198054084734/epdf>
- Jackson, T. (2011). *Ενημερία χωρίς ανάπτυξη*. (Κ. Χαλμούκου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΚΕΔΡΟΣ.
- Jackson, T. (2011). *Ενημερία χωρίς ανάπτυξη*. (Κ. Χαλμούκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Kemmis, S. (1983). Action Research. Στο *Youth Transition and Social Research*. Canberra: Australian National University.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. Στο P. Reason, & H. Bradbury (Επιμ.), *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*. (σσ. 91-102). London: Sage.
- Kirshner, P., & Lai, K. (2007). Online communities of practice in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(2), σσ. 127-131. Ανάκτηση 07- 2017, από <https://www.ou.nl/Docs/Expertise/NELLL/publicaties/Online%20communities%20of%20practice%20in%20education.pdf>
- Kostoula-Makraki. (2010). Developing and Applying a Critical and Transformative Model to Address Education for Sustainable Development in Teacher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2), σσ. 17-26. Ανάκτηση 07- 2017, από <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jtes.2010.12.issue-2/v10099-009-0051-0/v10099-009-0051-0.pdf>
- Kostoula-Makraki, N. (2013). Instructional Design and Curriculum Perspectives Applied in Online Teaching and Learning. *7th International Conference in Open & Distance Learning, Volume 4 - Section A*. Athens.
- Kuppler, D. (2011). Top 20 social networks for education. *Teach & Learning*, 32(3).
- Leadbeater, C. (1997). *The rise of the social entrepreneur*. London: Demos.

- Lekakis, J., & Kousi, M. (2013). Economic Crisis, Troika and the Environment in Greece. *South European Society and Politics*, σσ. 305-331. doi:10.1080/13608746.2013.799731
- Lim, W. (2017). Inside the sustainable consumption theoretical toolbox Critical concepts for sustainability, consumption, and marketing. *Journal of Business Research*(78), σσ. 69-80.
- Mac Laren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Mair, J., & Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*(41), σσ. 36-44.
- Majid, I., & Koe, W. (2012). Sustainable Entrepreneurship (SE): A Revised Model Based on Triple Bottom Line (TBL). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 2, No. 6. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.hrmars.com/admin/pics/855.pdf>
- Makrakis. (2012). Critical issues for the course curricular design and development of post-graduate programmes. *International Forum "Modern Information Society Formation: Problems, Perspectives, Innovation Approaches* (σσ. 85-107). Saint-Petersburg: Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation.
- Makrakis. (2013). A web based distance Learning Joint Master Programme on ICT in education for sustainable development. , Athens. *7th International Conference in Open & Distance Learning, Volume 1 - Section A*.
- Makrakis. (2016). A methodology for developing a sustainability justice curriculum: Turning teachers able to act as agents of change. *International Symposium on Pedagogy of Happiness Towards an Unconventional School*. University of Crete, Pedagogical Department.
- Makrakis, V. (2017). Unlocking the potentiality and actuality of ICTs in developing sustainable – justice curricula and society. *Knowledge Cultures*, 5(2), σσ. 103-122.
- Makrakis, V., & Kostoula-Makraki, 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*, vol. 14, no. 2, σσ. 5-39.
- Makrakis, V., & Kostoula-Makraki, N. (2013). A methodology for Reorienting University Curricula to Address Sustainability: The RUCAS-Tempus Project Initiative. Στο

- Assessment Tools in Higher Education Institutions. Mapping Trends and Good Practices around the World* (σσ. 323-344). Springer Link.
- Makrakis, V., & Kostoula-Makraki, N. (2014). An instructional-learning model applying Problem-Based Learning enabled by ICTs. Στο Α. ε. Anastasiadis (Επιμ.), *9th Panhellenic Conference on ICTs. in Education*, (σσ. 921-933). 6-7 October Crete.
- Malthus, T. (1978). *An Essay on the Principle of Population*. Electronic Scholarly Publishing Project, electronic edition: 1998. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.esp.org/books/malthus/population/malthus.pdf>
- McDonald, T. (2011). *Introduction In Social Responsibility and Sustainability: Multidisciplinary Perspectives Through Service Learning*. USA: Stylus.
- McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development Toolkit. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://www.esdtoolkit.org/esd\\_toolkit\\_v2.pdf](http://www.esdtoolkit.org/esd_toolkit_v2.pdf)
- McKeown, R., Hopkins, C., Rizzi, R., & Crystalbridge, M. (2002). Education for Sustainable Development Toolkit. Waste Management Research and Education Institution. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://www.esdtoolkit.org/esd\\_toolkit\\_v2.pdf](http://www.esdtoolkit.org/esd_toolkit_v2.pdf)
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J., & Behrens, W. (1976). *Limits of Growth*. New York: Universe Books.
- Mezirow. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco,: Joseey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Transformative learning as a discourse. *Journal of Transformative Education*, 1 (1), σσ. 58-63.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mitcham, C. (1995). The concept of sustainable development: its origins and ambivalence., *Technology in society*, σσ. 311-362.
- Murphy, P., & Coombes, S. (2008). A Model of Social Entrepreneurial Discovery. *Journal of Business Ethics*(87), σσ. 325-336.
- Nurse, K. (2006). Culture as the Fourth Pillar of Sustainable Development. *Economic Review and Basic Statistics*, σσ. 28-40.
- Ostrom, E. (2002). *Η διαχείριση των κοινών πόρων*. (Δ. Ποταμιάνος, Επιμ., & Γ. Άρχοντας, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.
- P21. (n.d.). The Partnership for 21st century Learning Part. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.p21.org/component/content/section/9>

- Pologiorgis, N. (2002). *Promoting economic literacy: An analysis of the effectiveness of education programs in K-12 urban, suburban and rural schools*. Univesity of Missouri. PhD Dissertation.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Reasoner, C. (2014). *Elementary teachers' participation in Edmodo as a community of practice: a phenomenology*. . PHD dissertation. Liberty University.
- Richomme-Huet, K., & Freyman, J. (2011). What Sustainable Entrepreneurship Looks Like: An Exploratory Study from a Student Perspective. *Conference proceedings in 56th Annual International Council for Small Business (ICSB) World Conference*. Ανάκτηση 07- 2017, από [https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-01396-1\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-01396-1_7)
- Rima, I. (2002). *Ιστορία της οικονομικής ανάλυσης*. (Μ. Χατζηπροκοπίου, Επιμ., & Ν. Σταματάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Επιμ: Μιχαλοπούλου), (Μτφ: Νταλάκου & Βασιλικού). ∴ (Μιχαλοπούλου, Επιμ., Νταλάκου, & Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Rovai, A. (2002). Bulding sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol. 3, No. 1*. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/153>
- RUCAS. (2011). Reorient University Curriculum to address sustainability. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://rucas.edc.uoc.gr/>
- Saunders, H. (2014). Toward a neoclassical theory of sustainable consumption: Eight golden age propositions. *Ecological Journal*(15), σσ. 220-232.
- Saunders, P., & Gillard, J. (1995). *A framework for teaching basic economic concepts with scope and sequence guidelines, K-12*. New York: National Council on Economic Education.
- Saunders, P., Bach, G., Calderwood, J., & Hansen, W. (1993). *Master Curriculum Guide in Economics. A Framework for teaching the basic concepts*. New York: Economics America & National Council On Economic Education.
- SEC. (1999). Sustainable Economics Curriculum: A supplementary curriculum for High School economic courses. (Copyright: University of Minesota, Human Rights Resource Center). Center for Economic Conversion. Ανάκτηση 07 2017, από <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/sustecon/lessons/introduction.html>

- Seelos, C., & Mair, J. (2004). *Social Entrepreneurship the contribution of individual entrepreneurs to sustainable development. WP 553*. Barcelona: IESE Business School, University of Navarra.
- Seelos, C., & Mair, J. (2005). *Sustainable Development: How Social Entrepreneurs make it Happen*. Barcelona: IESE Business School, University of Navarra.
- Shamir, R. (2011). Socially Responsible Private Regulation: World-Culture or World-Capitalism? *Law and Society Review, Volume 45, Issue 2*. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-5893.2011.00439.x/full>
- Shepherd, D., & Patzelt, H. (2008). Sustainable Entrepreneurship: Entrepreneurial Mechanisms Linking What is to be Sustained With What is to be Developed. *Conference proceedings in 5th International AGSE Entrepreneurship Research Exchange*. Melbourne, Australia: Swinburne University of Technology.
- Shubert, A., & Lang, I. (2005). The literature aftermath of the Brundland Report "Our Common Future". A scientometric study based on citation in science and social sciences journals. *Environmental Development and Sustainability, Volume 7*(Issue 1), σσ. 1-8.
- Sicignano, M. (2013). What is Social Justice. Social Justice Solutions. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.socialjusticesolutions.org/2013/01/21/what-is-social-justice-part-iii/>
- Skelton, R., & Miller, V. (2016). The Environmental Justice Movement. Ανάκτηση 07- 2017, από <https://www.nrdc.org/stories/environmental-justice-movement>
- Sneddon, C., Howarth, R., & Norgaard, R. (2006). Sustainable development in a post-Brundtland world. *Ecological economics*, σσ. 253-268.
- Soper, K. (2008). Exploring the relationship between growth and wellbeing. *Sustainable Development Commission Meeting 'Living well (within limits) - exploring the relationship between growth and*. London: Sustainable Development Commission.
- Sperkley, F. (2008). *Social Audit Toolkit*. Herefordshire: Local Livelihoods Ltd. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://www.socialauditnetwork.org.uk/files/9013/2325/3606/Social\\_Audit\\_Toolkit.pdf](http://www.socialauditnetwork.org.uk/files/9013/2325/3606/Social_Audit_Toolkit.pdf)
- Springett, D. (2005). Education for Sustainability' in the Business Studies Curriculum: a Call for a Critical Agenda. *Business Strategy and the Environment*(14), σσ. 146-159.
- Stern, N. (2006). STERN REVIEW: The Economics of Climate Change. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://mudancasclimaticas.cptec.inpe.br/~rmclima/pdfs/destaques/sternreview\\_report\\_complete.pdf](http://mudancasclimaticas.cptec.inpe.br/~rmclima/pdfs/destaques/sternreview_report_complete.pdf)

- Stiglitz, J., Sen, A., & Fittoussi, J.-P. (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. [www.stiglitz-sen-fitoussi.fr](http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr). Ανάκτηση 07-2017, από <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/118025/118123/Fitoussi+Commission+report>
- Storberg-Walker, J. (2008). Wenger's communities of practice revisited: A (failed?) exercise in applied communities of practice theory-building research. *Advances in Developing Human Resources*, 10(555). Ανάκτηση 07-2017, από <http://adh.sagepub.com/content/10/4/555>
- TerraChoice. (2009). *The seven sins of Green Washing*. Terra Choice group.
- Tian, N., Fleurant, A., Wezeman, P., & Wezeman, S. (2017). *Trends in World military expenditure, 2016*. Stockholm: Stockholm International Peace Research Institute. Ανάκτηση 07-2017, από <https://www.sipri.org/sites/default/files/Trends-world-military-expenditure-2016.pdf>
- Tilley, F., & Young, W. (2009). *Sustainability Entrepreneurs. Could they be the True Wealth Generators of the Future?* Greenleaf Publishing. Ανάκτηση 07-2017, από [http://sti.uem.mz/documentos/d\\_sustentavel/sustainability\\_entrepreneurs2.pdf](http://sti.uem.mz/documentos/d_sustentavel/sustainability_entrepreneurs2.pdf)
- Tsay, M., & Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy; Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), σσ. 78-89.
- UN. (2015). *Transforming our World: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations.
- UNEP. (2010). Here and Now Education for Sustainable Consumption. United Nations Environment Programme. Ανάκτηση 07-2017, από <http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/DTIx1252xPA-Here%20and%20Now%20EN.pdf>
- UNEP. (2011). Towards a green economy: pathways to sustainable development and poverty eradication – a synthesis for policy makers. United Nations Environment Programme. Ανάκτηση 07-2017, από <http://www.unep.org/greeneconomy>
- UNEP. (2011). *Towards a green economy: pathways to sustainable development and poverty eradication – a synthesis for policy makers*. Ανάκτηση 2017 07, από <http://www.unep.org/greeneconomy>
- UNESCO. (1996). *Έκθεση Της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, Υπό την προεδρία του Jacques Delors . Εκπαίδευση : Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.



- UNESCO. (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). *International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO (ED/DESD/2005/P1/01).
- UNESCO. (2009). Review of contexts and structures for Education for Sustainable Development. Ανάκτηση 07 2017, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>
- UNESCO. (2010). Teaching and Learning for a Sustainable Future. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_gs/mod0f.html](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_gs/mod0f.html)
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (n.d). What are the Open Educational Resources – (OERs);. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>
- UNICEF. (2010). *State the World's Children*. Ανάκτηση 07 2017, από <http://www.unicef.org/sowc>
- UNRIC. (2017). Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών. 2017. Ανάκτηση 07- 2017, από [Http://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=71](Http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=71)
- Varey, R. (2013). Consumer Society: Critical Issues and Environmental Consequences. *European Journal of Marketing, Vol. 47, Issue: 3/4*, σσ. 686-688.
- Vargas, C. (2000). Sustainable development education: Averting or mitigating cultural collision. *International Journal of Educational Development, Vol. 20, No. 5*, σσ. 377-396.
- Venkatachalam, L. (2007). Environmental economics and ecological economics: Where they can converge? *Ecological Economics, 61*, σσ. 550-558.
- W.T.O. (1998). *Guide for local Authorities on Developing Sustainable Tourism*. Madrid: World Tourism Organization.
- W.T.O. (2016). *2016 Annual Report*. World Tourism Organization. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/annual\\_report\\_2016\\_web\\_0.pdf](http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/annual_report_2016_web_0.pdf)
- Waddock, S., & Post, J. (1991). Waddock, S.A., & Post, J.E. (1991). Social entrepreneurs and catalytic change. *Public Administration Review*(51), σσ. 393-401.
- WBCSD. (1998). Meeting changing expectations. *Stakeholder Dialogue on CSR, The Netherlands, Sept 6-8*. Ανάκτηση 07- 2017, από

<http://old.wbcsd.org/pages/edocument/edocumentdetails.aspx?id=82&nosearchcontextkey=true>

- WCED. (1987). *Our Common Future (The Brundland Report)*. World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press.
- Wendt, J. (2013). *The effect of online collaborative learning on middle school student science literacy and sense of community*. PHD dissertation. Liberty University. Ανάκτηση 07-2017, από <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1726&context=doctoral>
- Whitehead, D., & Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2000). *Οικονομική Εκπαίδευση και Διδακτική των Οικονομικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Willmott, H. (1994, 03 01). Management Education Provocations to a Debate. *Management Learning*(25), σσ. 105-136.
- Winter, C. (2006). Doing Justice to Geography in the Secondary School: Deconstruction, Invention and the National Curriculum. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 2, σσ. 212-229. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.jstor.org/stable/3699257>
- Wisconsin. (2014). *Understanding Sustainability and the Triple Bottom Line*. University of Wisconsin, Sustainable Management. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://sustain.wisconsin.edu/about-sustainable-management/>
- WorldWatch. (2004). State of the World 2004: Consumption By the Numbers. WorldWatch Insitution. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.worldwatch.org/state-world-2004-consumption-numbers>
- WWF. (χ.χ.). *Κλιματική αλλαγή*. Ανάκτηση από <http://www.wwf.gr/sustainable-economy/clean-energy/climate-change>
- WWF. (2009). *Το αύριο της Ελλάδας: επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στην Ελλάδα κατά το άμεσο μέλλον*. Αθήνα: WWF. Ανάκτηση 07 2017, από [https://www.wwf.gr/images/pdfs/wwf-to\\_avrio\\_tis\\_elladas.pdf](https://www.wwf.gr/images/pdfs/wwf-to_avrio_tis_elladas.pdf)
- WWF. (2013). *Ζωντανή Ελληνική Οικονομία για περιβάλλον και τον άνθρωπο*. WWF.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής – Πολυμορφικής- Μάθησης Κοινωνικο Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10, σσ. 5-32. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9809>
- Αυγέρη, Α. (2010). *Γνωσιακές επιρροές στην θεωρία οικονομικής ορθολογικότητας*. Αθήνα: Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Διπλωματική Εργασία).
- Βαρακλή, Α. (2016). Συμπεριφορικά Οικονομικά : Μια εναλλακτική προσέγγιση. Ανάκτηση 07- 2017, από <https://nudgeunitgreece.com/el/2016/11/04/behavioral-economics-an-alternative-perspective/>
- Βλάχου, Α. (2001). *Περιβάλλον και Φυσικοί Πόροι – Οικονομική Θεωρία και Πολιτική*. Αθήνα: Κριτική.
- Βλάχου, Π. (2009). *Χρηματοοικονομική λογιστική και κοινωνία: Διερεύνηση της χρηματοοικονομικής αποτύπωσης κοινωνικών πληροφοριών και μέτρηση της κοινωνικής επίδοσης σε δείγμα ελληνικών επιχειρήσεων*. Πάτρα: (Μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών.
- Βώκος, Γ. (2004, 10 17). Η στρατηγική των τεχνασμάτων, κριτική στην αποδόμηση. *Το Βήμα*. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=161813>
- Γάτσιος, Κ. (2017). Συνέντευξη με τον τ. Πρύτανη Κωνσταντίνο Γάτσιο στον Α. Νότη. *Ξενοφών, περιοδικό για την Οικονομική Επιστήμη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ευρασία(2)*, σσ. 86-94.
- ΓΓΚ. (2007). Βιώσιμη Κατανάλωση. Γενική Γραμματεία Καταναλωτή. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.efpolis.gr/el/library2.html?func=startdown&id=65>
- Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007). Αναλύοντας προγράμματα-σχολικά εγχειρίδια. Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών - νέες τάσεις. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 482-490). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>
- Γκοβάρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο *Εκπαιδευτική πολιτική, "μεταμοντέρνο" και κριτική παιδαγωγική* (σσ. 11-61). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ., & Κασκάρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική». Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα «όπλα της κριτικής». *Περιοδικό Ουτοπία: Επιθερώση Θεωρίας και Πολιτισμού(25)*, σσ. 101-118.

- Διανόσεις. (2017). Μια Αποδοτικότερη Πολιτική για την καταπολέμηση της ακραίας φτώχειας. *Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης Διανοήσις*. (Μ. Ματσαγγάνης, Χ. Λεβέντη, Ε. Καναβίτσα, & Μ. Φλεβοτόμου, Ανθολόγοι) Ανάκτηση 07- 2017, από [http://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2017/05/ftwxia\\_new\\_4\\_5\\_2017.pdf](http://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2017/05/ftwxia_new_4_5_2017.pdf)
- Δίκτυο-ΚοινΣεπ. (2017). Δημιουργώντας μια Βιώσιμη Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://koinsep.org/δημιουργώντας-μια-βιώσιμη-κοινωνική/>
- Δραπανιώτης, Ι. (2004). Επιχειρηματική ηθική & εταιρική κοινωνική ευθύνη. *Επιστημονικό μάρκετινγκ*(Ιούλιος-Αυγустος). Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.epistimonikomarketing.gr/epiheirimatiki-ithiki-kai-etairiki-koinoniki-euthuni/>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). *Πιο έξυπνα και πιο καθάρα. Βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή*. Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://ec.europa.eu/environment/eussd/pdf/brochure\\_scp/kg006508EL\\_2.pdf](http://ec.europa.eu/environment/eussd/pdf/brochure_scp/kg006508EL_2.pdf)
- Ευσταθόπουλος, Γ., Βουλγαράκης, Α., & Μιχαρικόπουλος, Δ. (2005). *Σύστημα Κοινωνικού Ελέγχου και Αξιολόγησης Κοινωνικών Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζαγοριανός, Ε. (2002). *Οικονομία, Περιβάλλον και Βιώσιμη Ανάπτυξη: Βασικές έννοιες της επιστήμης των οικονομικών του περιβάλλοντος*. Κείμενο δημόσιας διάλεξης, ΙΑΑΚ/ΕΚΚΕ. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://www.environmentaldevelop.ntua.gr/uploads/k\\_4.pdf](http://www.environmentaldevelop.ntua.gr/uploads/k_4.pdf)
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζαρίφης, Γ. (2014). *Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: ζητήματα νοσηματοδότησης και μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και ο ρόλος του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Ζιώμας, Δ. (2013, 04 10). Η Κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία: το υπόβαθρο, οι προκλήσεις και οι προοπτικές. *Ημερίδα: Κοινωνική Επιχειρηματικότητα: η νέα πρόκληση στο επιχειρείν*. Μονάδα Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας.
- Θεριανός, Κ. (2013). Κριτική παιδαγωγική. Τι είναι και τι δεν είναι; Κριτική παιδαγωγική. Ανάκτηση 07 2017, από [http://criticeduc.blogspot.gr/2013/02/blog-post\\_4154.html](http://criticeduc.blogspot.gr/2013/02/blog-post_4154.html).
- Καθημερινή. (2009, 03 08). Το κρυμμένο μυστικό των καταστημάτων Carrefour. *Η Καθημερινή*. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.kathimerini.gr/351780/article/epikairothta/kosmos/to-krymmeno-mystiko-twn-katasthmatwn-carrefour>

- Καλιαμπάκος, Δ., & Δαμίγος, Δ. (χ.η.). *Περιβαλλοντική Οικονομία, Σημειώσεις: Περιβαλλοντικής Οικονομίας*. Αθήνα: Δ.Π.Μ.Σ του Ε.Μ.Π, Περιβάλλον και Ανάπτυξη.
- Καλιαντζή, Γ. (2016). *Ενσωμάτωση του θέματος της κλιματικής αλλαγής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Δημοτικής Εκπαίδευσης με την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καλογιαννάκη, Π. (2004). Homo politicus: Homo comparativus? Σκέψεις για την Σννοια του Πολίτη Σήμερα από την Σκοπιά της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. *ΣΥΓΡΚΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ*(2), σσ. 127-139.
- Καρακύριος, Χ., & Κεκκέρης, Γ. (2009). Η αξιολόγηση Online Μαθημάτων με τη Χρήση Ερευνητικών εργαλείων του Moodle. *Ανακοίνωση στη 3η πανελλήνια διημερίδα καθηγητών πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αλεξανδρούπολη. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://pdkap.sch.gr/alexandroupolh/ergasies/pdkap9.pdf>
- Καραμέρης, Α., Ράγκου, Π., & Παπανικολάου, Α. (2006). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Αθμιας και Βθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. *2ο συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Κασιμάτη, Κ. (χ.η.). Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας. Ανάκτηση 08 2017, από [https://papede.files.wordpress.com/2014/03/kasimati\\_2.pdf](https://papede.files.wordpress.com/2014/03/kasimati_2.pdf)
- Κασκαντάμη, Μ., & Ιωαννίδης, Δ. (2001). Στους βιοτόπους της Θράκης: Ένα σενάριο με δύο προσεγγίσεις. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.filologia.gr/Eisigisi%20KASKANTAMI%20%20IOANNIDIS%20teliko%20.pdf>
- Κάτζη, Χ., & Ζαχαρίου, Α. (2013). *Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση: Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*. Λευκωσία: Frederick Research Center.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στην διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαβάλλας.
- Κλεισαρχάκης, Μ. (2014). *Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση μιας ευρώ-μεσογειακής διαδικτυακής Κοινότητάς Πρακτικής για την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες τεχνολογίες.
- Κορδής, Ν., & Λουκάς, Α. (2015, 06 26). Αριθμός μονίμων εκπαιδευτικών ΔΕ ανά ειδικότητα. Ανάκτηση 08- 2017, από <https://www.alfavita.gr/arhron/αριθμός-μονίμων-εκπαιδευτικών-δε-ανά-ειδικότητα>
- Κοσκοβόλης, Σ. (2013). Ο ρόλος της Κοινωνικής Οικονομίας και της Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας: Παρουσίαση αποτελεσμάτων συγκριτικής μελέτης στις χώρες της Ε.Ε. *Ημερίδα: Κοινωνική Επιχειρηματικότητα: η νέα πρόκληση στο επιχειρείν*. Μονάδα Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας.
- Κούση, Μ. (2014). Περιβάλλον, οικονομική κρίση και κινήματα στην Ελλάδα των μνημονίων και των πολιτικών λιτότητας. Στο Σ. Ζαμπαρλούκου, & Μ. Κούση (Επιμ.), *Κοινωνικές όψεις της κρίσης στην Ελλάδα* (σσ. 199-227). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Ι. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. *Περιοδικό Νέα Παιδεία*(83), σσ. 35-49.
- Κουτσελίνη, Ι. (2010). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το αναλυτικό πρόγραμμα: μια κριτική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*(14), σσ. 95-112.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2008). Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Στο Σ. Μπαλιάς (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης & Εκπαίδευση*,. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2011). Η εκπαίδευση για τη Βιώσιμη / Αειφόρο Ανάπτυξη σε Σχέση με άλλα Γνωστικά Αντικείμενα. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.), *Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών προς τη Βιώσιμη Ανάπτυξη*. RCE CRETE.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο μέλλον*. E-Media: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Λάσκαρης, Σ. (2011). *Πράσινη εκπαίδευση και αειφορία. Μια αειφορική προσέγγιση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος στα βιβλία οικονομίας της Α' και Γ' τάξης*. Αθήνα: Λάσκαρης Στάυρος.
- Λιάμπας, Α., & Κάσκαρης, Ι. (2007). Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. *Θέσεις. Θέσεις*, σσ. 127-140.
- Λιανός, Θ., Παπαβασιλείου, Α., & Χατζηανδρέου, Α. (2011). *Αρχές Οικονομικής Θεωρίας*. ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (επανέκδοση).

- Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές* (σσ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009). Στοχαστοκριτικά μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση*. Τόμος 5, σσ.228-243
- Μαγουλα, Χ. (2002). Οικονομικά Μαθήματα: Προτιμήσεις μαθητών Ε.Λ., Αποτελέσματα Πιλοτικής Έρευνας στο Ν. Αττικής. *Πρακτικά VII Παγκόπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Η εκπαιδευτική έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης», Τόμος Α*, σσ. 123-131.
- Μαγουλά, Χ. (2002). Οικονομικά Μαθήματα: Προτιμήσεις μαθητών Ε.Λ., Αποτελέσματα Πιλοτικής Έρευνας στο Ν. Αττικής. *Πρακτικά VII Παγκόπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Η εκπαιδευτική έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης», Τόμος Α*, σσ. 123-131.
- Μαγουλά, Χ. (2009). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Οικονομικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια κοινωνικό-Εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακράκης, Β. (2013α). *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Γνωσιακά Ενδιαφέροντα και Εκπαιδευτικοί ως φορείς Διδακτικής και Κοινωνικής Αλλαγής*. Ανάκτηση 07- 2017, από Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: <http://www.raptis-telis.com/main/node/476>
- Μακράκης, Β. (2013β). Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη. *Είσηση στο: ΤΠΕ και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Λαύριο.
- Μακράκης, Β. (1998). Απομυθωποιώντας τον μεθοδολογικό μονισμό. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Μακράκης, Β. (2001). Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.), *Τα αποτελέσματα ενός διδακτικού υποδείγματος με την υποστήριξη της νέας τεχνολογίας*. (σσ. 395-404). Ρέθυμνο.
- Μακράκης, Β. (2005 (Γ έκδοση)). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μακράκης, Β., & Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2016). Διερευνώντας την Αξιοπιστία και την Εγκυρότητα μιας Κλίμακας Μέτρησης της Αειφορικής Δικαιοσύνης.. Διαθέσιμο: E-class, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανάκτηση 07- 2017, από <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTDE115/DeCoRe%20plus%20presentation.ppt>
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2002). Η έρευνα στη διδασκαλία των οικονομικών, στα σχολεία και στα πανεπιστήμια. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*(32), σσ. 115-137.
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2006). Τα οικονομικά και η σχέση τους με άλλα μαθήματα. Στο Γ. Πιπερόπουλος (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος εις μνήμην Αναπληρωτή Καθηγητή Αποστόλου Κομπότη* (σσ. 344-355). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκτηση 07-2017, από [https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/2072/1/makridou\\_mprousiou\\_timitik\\_kobotis.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/2072/1/makridou_mprousiou_timitik_kobotis.pdf)
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγασάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρικάκη, Ε. (2011). Επαναπροσανατολίζοντας την την εκπαίδευση εκπαιδευτικών προς μια εκπαίδευση για αειφορία – Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.), *Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών προς τη Βιώσιμη Ανάπτυξη*. RCE CRETE.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2010). Αναλυτικά Προγράμματα και το «παραπρόγραμμα» των εξετάσεων. Ανάκτηση 07 2017, από <http://edu.per.uoi.gr/gmavrog/analytika.htm>
- Μπαμπινιώτη, Γ. (2012). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαρμπέρη, Π. (2005). *Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την αειφορία*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπουρλετίδης, Κ. (2005). *Σημειώσεις μαθήματος Εφαρμογή Εκπαιδευτικών Τεχνικών στη διδακτική των οικονομικών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, τμήμα Οικονομικών Επιστημών.
- Μπουρλετίδης, Κ. (2010α). Μάθηση και διδασκαλία οικονομικών μαθημάτων. Ανάκτηση 07 2017, από <http://kbourletidis.blogspot.gr/2010/08/blog-post.html>
- Μπουρλετίδης, Κ. (2010β). *Οικονομική Εκπαίδευση θεωρία και τεχνικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Ευρασία.



- Μπρινιά, Β. (2015). Η τέχνη ως εργαλείο στη διδακτική μεθοδολογία των οικονομικών επιστημών στο σχολείο: Μια καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση για ένα σχολείο για την κοινωνία. *Επιστήμες της Εκπαίδευσης, θέλουμε ένα σχολείο για την κοινωνία*. Αθήνα. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.economics.edu.gr/files/brinia-texni-stin-ekpedefsi.pdf>
- Μπρινιά, Β. ( 2007). *Η εισαγωγή της μεθόδου Project στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρινια, Β., & Βίκας, Ε. (2014). Καινοτομίες στη διδακτική μεθοδολογία των οικονομικών επιστημών στη Β/θμια Εκπαίδευση: Η εισαγωγή της τέχνης στη διδασκαλία του μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας στη Γ Λυκείου. *Νέα Παιδεία*(151).
- Μπρινιά, Β., & Χρυσafiδης, Κ. (2010). Η εφαρμογή της μεθόδου Project μέσω της έρευνας δράσης στις οικονομικές επιστήμες: μια εμπειρική προσέγγιση. *Επιστήμες της Αγωγής*(1). Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.economics.edu.gr/files/brinia-vasilikh-didaskalia-oikonomikwn.pdf>
- Ναζάκης, Χ. (2015, 06 19). Το ΑΕΠ ως δείκτης ψευδούς ευημερίας. *Εφημερίδα των Συντακτών*. Ανάκτηση 08- 2015, από <http://www.efsyn.gr/arthro/aep-os-deiktis-pseydoys-eyimerias>
- Νικολακάκη, Μ. (2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και Δυνατότητες. Στο , . Αθήνα: Ι. Σιδέρης. Νικολούδης, Δ. (2013). . Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.). Αθήνα: Ι.Σιδέρης.
- Νικολάου, Ι. (2013). *Κοινωνική Οικονομία - Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κεντρα Δια Βίου Μάθησης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/1.2.pdf>
- Νικολόπουλος, Τ. (2000, 01 16). Εναλλακτικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Η «περιεκτική δημοκρατία» και οι πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και οικολογικές πλευρές της. *Το Βήμα*. Ανάκτηση 2017 07, από <http://www.tovima.gr/books-ideas/article/?aid=118422>
- Νικολούδης, Δ. (2013). Οι πολιτικές της διδασκαλίας και το πλαίσιο των αρχών τους. *Παιδαγωγική-Θεωρία & Πράξη*, 6, σσ. 101-108.
- Π.Ο.Τ. (1999). *Παγκόσμιος Κώδικας Ηθικών Αρχών για τον Τουρισμό*. Χιλή: Παγκόσμιος Οργανισμός Τουρισμού. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.mintour.gov.gr/userfiles/de145b9b-fc1f-4650-91eb-b6315a192e52/pagkosmioskodikas.pdf>

- Παπαδημητρίου, Β. (1989). Προβληματισμοί γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(44), σσ. 57-62.
- Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2013). Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ανοικτά Μαθήματα στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. *7th International Conference in Open & Distance Learning, Volume 2, Section A*.
- ΠΒ. (2001). Πράσινο βιβλίο, Προώθηση ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου για την Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανάκτηση 07- 2017, από [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com%282001%29366\\_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com%282001%29366_el.pdf)
- Πετράκης, Π. (2012). *Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ευρασία.
- Πλιάκης, Η. (2015). *Η διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος της οικονομίας στα πλαίσια του Γενικού Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (διδακτορική διατριβή).
- Πλιάκος, Κ. (2017). «Κυκλική οικονομία»: Το οικονομικό μοντέλο του μέλλοντος. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.cnn.gr/focus/story/63121/kykliki-oikonomia-to-oikonomiko-montelo-toy-mellontos>
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση* (Τόμ. Α&Β). Αθήνα.
- Σαρτζετάκης, Ε. (2005). Σημειώσεις μαθήματος Οικονομική του Περιβάλλοντος και των Φυσικών Πόρων. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://users.uom.gr/~esartz/teaching/penotes.html>
- Σαρτζετάκης, Ε. (2013). Οικονομική του Περιβάλλοντος και των Φυσικών Πόρων. *Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://opencourses.uom.gr/courses/oikonomikon-epistimon/387-oikonomikh-toy-periballontos-kai-ton-fysikon-poron/enothtes>
- Σμπώκος, Γ. (2015). *Η επινόηση της αειφορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.
- Σπανακά, Α. (2005). *Οι νέες τεχνολογίες ως μια περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής: Μια μακροχρόνια έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Εκπαίδευση για Βιώσιμο Τουρισμό Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες Τουρισμός και Περιβάλλον*. Αρχάνες: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αρχανών. Ανάκτηση 07- 2017, από <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Books/Sustainable%20tourism.pdf>

- Τσάλτας, Γ. (2003). Από τη Διακήρυξη του Ρίο για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στην Πολιτική Διακήρυξη του Γιοχάνεσμπουργκ για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο Γ. Τσάλτας (Επιμ.), *Γιοχάνεσμπουργκ: Το Περιβάλλον μετά τη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ι.Σιδέρης.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ., & Ιβριντέλη, Μ. (2006). Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια: οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του. Στο Γ. Καυφάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 40-48). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φλουρής, Γ., & Ιβριντέλη, Μ. (2009). Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των περιόδων 1982-2005 και 1990-2005 αντίστοιχα. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*, 11(54).
- Φολτζερ, Τ. (2014, Οκτώβριος). Η επόμενη πράσινη επανάσταση. *National Geographic*, σσ. 3-24.
- Φραγκάκη, Μ. (2008). *Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας & της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου Εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον*. Αθήνα: ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ.
- Φραγκάκη, Μ. (2008). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Πράξη: Μελέτη ενός Εξ Αποστάσεως Πολυμορφικού Μοντέλου με Χειραφετικό Γνωσιακό Ενδιαφέρον*. Διδακτορική Διατριβή.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζής, Τ., Σαμαράς, Μ., & Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2006). *Η διδακτική των οικονομικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Χρυσafίδης, Κ. (2003). *Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα Α: Πρωτόκολλο Αποδόμησης Μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus

<b>Πρωτόκολλο Αποδόμησης (Μακρakis, 2017)</b>	
<b>1. Περιεχόμενο</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>
1.1 Ποιος είναι ο τίτλος, και οι αποδέκτες του Α.Π.	
1.2 Ποια είναι η κεντρική ιδέα;	
1.3 Που αποσκοπεί το Α.Π.; Είναι ξεκάθαροι οι στόχοι;	
1.4 Είναι το περιεχόμενο του Α.Π. κατάλληλο για τους στόχους, με ξεκάθαρες και κατανοητές έννοιες, αρχές και ιδέες	
1.5 Περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;	
1.6 Περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης,	
1.7 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με τους μαθησιακούς στόχους;	
1.8 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα; Αν ΝΑΙ, αναφέρεται ποια και πως.	
1.9 Σχετίζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με θέματα από την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης/αειφόρου ανάπτυξης καθώς και τις αξίες που προωθούν;	
1.10 Περιλαμβάνει το περιεχόμενο του Α.Π. και ιδιαίτερα οι μαθησιακές δραστηριότητες προβλήματα/έννοιες/θέματα που σχετίζονται με: 1) τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη	

βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη και 2) τις 10 δεξιότητες (10cs); <b>3) τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη;</b>	
1.11 Ενσωματώνουν οι μαθησιακές δραστηριότητες στρατηγικές προβληματο-κεντρικής μάθησης; Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να δώσει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα;	
1.12 Υπάρχουν αξίες που υπονοούνται ότι θα πρέπει να διδαχθούν αλλά δεν είναι φανερές;	
1.13 Αναπαράγει το Α.Π. την κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης;	
1.14 Τι είδους γνώση προωθείται στο Α.Π. ; 1) τεχνική / εργαλειακή γνώση; (πληροφορίες-γνώσεις); 2) πρακτική γνώση (βαθιά κατανόηση του θέματος), 3) χειραφετική γνώση (δημιουργία συνθηκών για αλλαγή προς μια βιώσιμη κοινωνία);	
1.15 Υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μάθουν έννοιες, αρχές και αξίες που δεν είναι ενταγμένες ούτε στο επίσημο ούτε στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Αν ΝΑΙ, καταγράψτε	
1.16 Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν θα μπορούσαν να υπάρχουν γνώσεις και δραστηριότητες που θεωρούνται αναγκαίες στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα). Αν ΝΑΙ, τι δεν επιτρέπει στο μαθητή/τρια να μάθει κάτι που θα ήταν διαφορετικά χρήσιμο στη μάθηση του για το συγκεκριμένο Α.Π.;	
<b>2. Μέθοδοι Αξιολόγησης</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>

2.1 Πως αξιολογούνται οι μαθητές / τριες στο μάθημα;	
2.2 Θεωρείτε ότι ο τρόπος αξιολόγησης μειώνει ή περιορίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης;	
2.3 Αξιολογούνται οι έννοιες που αναφέρονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;	
2.4 Αξιολογούνται πράγματα που δεν περιλαμβάνονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;	
2.5 Είναι η αξιολόγηση αυθεντική; Περιλαμβάνει δηλαδή, πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά κριτήρια, αξιολόγησης; Συνδέονται οι τρόποι αξιολόγησης με την πραγματική ζωή;	
<b>3. Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
3.1 Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων στο εξεταζόμενο Α.Π.; Που νομίζετε ότι οφείλονται;	
3.2 Ποια πρόσωπα και πράγματα απουσιάζουν; Γιατί;	
3.3 Ποια ερωτήματα δεν τίθενται; Γιατί;	
3.4 Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές της διδακτικής / μαθησιακής ενότητας;	
<b>4. Εξουσία και συμφέροντα</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
4.1 Ποια συμφέροντα / απόψεις προβάλλονται στο συγκεκριμένο Α.Π.;	

4.2 Ποια συμφέροντα / απόψεις αποσιωπώνται στη συγκεκριμένο Α.Π. ;	
4.3 Είναι οι προβαλλόμενες απόψεις στο Α.Π. αντικειμενικές και δίκαιες;	
<b>5. Προβαλλόμενη άποψη και πραγματικότητα</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
5.1 Ποια είναι η εικόνα του κόσμου που περνά μέσα από το εξεταζόμενο Α.Π.;	
5.2 Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει;	
5.3 Τι είναι το πραγματικό και τι το φανταστικό στο Α.Π.;	
5.4 Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους / περιοχές;	
<b>6. Το πρόσωπο του / των συγγραφέα / εων</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
6.1 Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το συγγραφέα / φεις του Α.Π.;	
6.2 Τι αξίες / ιδέες ασπάζεται ο συγγραφέας / φεις;	

## Παράρτημα Β: Διαδικασία δόμησης μεθοδολογικής προσέγγισης DeCoRe plus

<b>Διαδικασία Δόμησης (Makrakis, 2017)</b>	
<p>Με βάση την παραπάνω διαδικασία αποδόμησης ακολουθεί η διαδικασία δόμησης καταγράφοντας τα κύρια σημεία που χρειάζονται αλλαγές και περιγράφονται οι προτάσεις που θα ακολουθηθούν στην διαδικασία αναδόμησης</p>	
<p><b>7. Αναφέρετε τα κύρια σημεία που χρειάζονται αναδόμηση για καθένα από τα παρακάτω και παρουσιάστε τις προτάσεις σας</b></p>	<p><b>Κύρια σημεία &amp; Προτάσεις με βάση των παρακάτω Πίνακα Αναστοχασμού</b></p>
7.1 Περιεχόμενο	
7.2 Μεθοδολογία αξιολόγησης	
7.3 Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές	
7.4 Εξουσία και συμφέροντα	
7.5 Προβαλλόμενη άποψη / πραγματικότητα	
<p><b>Κριτικός Αναστοχασμός</b></p> <p><b>Στοχασμός στο τι χρειάζεται για να υποστηρίξει τους παρακάτω τέσσερις τομείς</b></p>	
<p><b>Διαδραστική Διδασκαλία / Μάθηση</b></p> <p>[ΤΠΕ, πολυτροπικά κείμενα, μαθησιακά στυλ, πηγές μαθησιακού υλικού και εργαλείων, οργάνωση τάξης]</p>	<p><b>Μαθησιακοί Πυλώνες και 10 δεξιότητες (10Cs)</b></p> <p>[Περιγραφή για την διασύνδεση και υποστήριξη των έξι μαθησιακών πυλώνων μάθησης και των 10 δεξιοτήτων με βάση την διαδραστική διδασκαλία / μάθηση και τη διασύνδεση με αυθεντικά προβλήματα]</p>
<p><b>Διδακτικές μαθησιακές προσεγγίσεις</b></p> <p>[Διεπιστημονική προσέγγιση, προβληματοκεντρική μάθηση, συνεργατική μάθηση, κριτική γνώση κ.α.]</p>	<p><b>Αυθεντικότητα</b></p> <p>[Διασύνδεση με θέματα από την πραγματική ζωή, βιωματική και κοινωνική μάθηση, ενεργός πολίτης]</p>



## Παράρτημα Γ: Η Αναδόμηση στη μεθοδολογική προσέγγιση DeCoRe plus

Η Αναδόμηση (Makrakis, 2017)

### Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση

Γενικούς στόχους μαθήματος

Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα

Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης

### Ειδικοί σκοποί

### Διασυνδέσεις

Διεπιστημονικότητα:

Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:

Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους

Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης

Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες

### Υλικό και πηγές

### Οργάνωση τάξης

### Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης

[Πως θα αξιολογηθεί ο κάθε ειδικός σκοπός]

### Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης

Ειδικός σκοπός με βάση την αρίθμηση	Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης	Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)	Σύνδεση δραστηριότητας κατά φάση

Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση

**Παράρτημα Δ: Αποδόμηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Οικονομικής κατεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

<b>Διαδικασία Αποδόμησης Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος ΑΟΔΕ (ΦΕΚ 252/28-02-2002)</b>	
<i>1. Περιεχόμενο</i>	<i>Σχόλια - Παρατηρήσεις</i>
1.1 Ποιος είναι ο τίτλος, και οι αποδέκτες του Α.Π.	<b>Τίτλος:</b> Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων <b>Αποδέκτες:</b> Μαθητές της Γ' Γενικού Λυκείου (μάθημα επιλογής από σχ. Έτος 2015-2016) και μαθητές Α ΕΠΑΛ της ομάδας προσανατολισμού Διοίκησης και Οικονομίας
1.2 Ποια είναι η κεντρική ιδέα;	Οι λειτουργίες και οι αρχές διοίκησης της επιχείρησης ως οργανωτικού και διοικητικού συστήματος.
1.3 Που αποσκοπεί το Α.Π.; Είναι ξεκάθαροι οι στόχοι;	<p>Στο Α.Π. υπάρχει ο αντικειμενικός σκοπός του μαθήματος: να αναπτύξει στους μαθητές ένα δομημένο εννοιολογικό με πολλές εφαρμογές υπόβαθρο, το οποίο θα τους δώσει τη δυνατότητα να <u>αντιλαμβάνονται</u> και να <u>αναπτύσσουν</u> σφαιρικά όλες τις λειτουργίες της σύγχρονης επιχείρησης ως οργανωτικού και διοικητικού συστήματος. Κατόπιν το Α.Π. θέτει τέσσερις βασικούς στόχους, οι μαθητές να <u>επεξηγούν</u> και <u>αντιπαραθέτουν</u>: α) Τις κύριες επιχειρησιακές και διοικητικές λειτουργίες β) τη σχέση της επιχείρησης με το περιβάλλον γ) Το προφίλ του σύγχρονου διοικητικού υπαλλήλου και στελέχους δ) τα σύγχρονα θέματα και τις σύγχρονες τάσεις της Διοίκησης επιχειρήσεων. Έπειτα το Α.Π. θέτει επιμέρους στόχους όπως: οι μαθητές να <u>υπολογίζουν</u> σημαντικά μεγέθη και να <u>γνωρίζουν</u> κάποιες έννοιες που θεωρεί σημαντικές.</p> <p>Το Α.Π. ανά κεφάλαιο θέτει επίσης 4-5 επιμέρους στόχους με σύνολο 26 στόχους.</p> <p>Οι διατυπωμένοι στόχοι αποσκοπούν κυρίως στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και όχι στην υιοθέτηση στάσεων-αντιλήψεων.</p> <p>Ο γενικός και οι βασικοί στόχοι κρίνονται ξεκάθαροι. Στους στόχους ανά ενότητα δεν είναι πάντα εύκολο να διακριθεί ποιος στόχος ανήκει σε ποια ενότητα. Υπάρχουν 36 ενότητες και έχουν τεθεί 26 στόχοι.</p>
1.4 Είναι το περιεχόμενο του Α.Π. κατάλληλο για τους στόχους, με ξεκάθαρες και κατανοητές έννοιες, αρχές και ιδέες	<p>Το Α.Π. είναι αρκετά συνοπτικό. Ανά κεφάλαιο περιέχει</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Θεματικές ενότητες (τίτλους)</li> <li>- Στόχους</li> <li>- Σύντομη περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων</li> </ul>

	<p>Το περιεχόμενο του Α.Π. κρίνεται ότι καλύπτει μερικώς τους στόχους που το ίδιο θέτει. Δεν καλύπτει επαρκώς τον δεύτερο βασικό στόχο που το ίδιο θέτει, την σχέση της επιχείρησης με το περιβάλλον καθώς επίσης και τον τέταρτο στόχο που αφορά τα σύγχρονα θέματα και τις σύγχρονες τάσεις στην Διοίκηση Επιχειρήσεων.</p>
<p>1.5 Περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;</p>	<p>Το Α.Π. περιέχει στις ενδεικτικές δραστηριότητες μεθοδολογία που μπορεί να περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών όπως μελέτες περιπτώσεων, παιχνίδια ρόλων, προβολή ταινιών. Επίσης το περιεχόμενο του Α.Π. αφορά τις επιχειρήσεις για τις οποίες οι μαθητές έχουν προσωπικές απόψεις και εμπειρίες που μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία αφόρμησης.</p>
<p>1.6 Περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης,</p>	<p>Το Α.Π. περιέχει 23 ενδεικτικές μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν κυρίως στην οικοδόμηση νέας γνώσης.</p>
<p>1.7 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με τους μαθησιακούς στόχους;</p>	<p>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες περιγράφονται αρκετά συνοπτικά. Οι μαθησιακές δραστηριότητες συνδέονται με τους μαθησιακούς στόχους ανά ενότητα όπως και με τους γενικούς στόχους του Α.Π.</p> <p>Υπάρχουν όμως θεματικές ενότητες που δεν συνδέονται ξεκάθαρα με στόχους και ενδεικτικές δραστηριότητες.</p> <p>Για τον στόχο που αφορά την κατανόηση της σχέσης της επιχείρησης με το περιβάλλον δεν υπάρχουν άμεσα μαθησιακές δραστηριότητες που να συνδέονται με την ενότητα αυτή.</p>
<p>1.8 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα; Αν ΝΑΙ, αναφέρεται ποια και πως.</p>	<p>Στην δραστηριότητα του κεφαλαίου «Η επιχείρηση» με ασκήσεις δεικτών αποτελεσματικότητας /αποδοτικότητας / παραγωγικότητας απαιτούνται γνώσεις απλών μαθηματικών πράξεων.</p>
<p>1.9 Σχετίζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με θέματα από την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης/αιετούρου ανάπτυξης καθώς και τις αξίες που προωθούν;</p>	<p>Οι μαθησιακές δραστηριότητες αν και είναι διατυπωμένες συνοπτικά και κυρίως ως γενικές προτροπές προς τον εκπαιδευτικό είναι συνδεδεμένες σε πολύ μεγάλο βαθμό με την πραγματική ζωή. Παράδειγμα αποτελεί η προτροπή για χρήση πραγματικών παραδειγμάτων επιχειρήσεων σε πολλές δραστηριότητες.</p> <p>Παρόλο που το περιεχόμενο του Α.Π. σχετίζεται με την οικονομία και την κοινωνία δεν σχετίζεται με τις αξίες</p>

	της βιώσιμης/αειφόρου ανάπτυξης που οι πυλώνες <b>οικονομία</b> και <b>κοινωνία</b> φέρουν.
<p>1.10 Περιλαμβάνει το περιεχόμενο του Α.Π. και ιδιαίτερα οι μαθησιακές δραστηριότητες προβλήματα/έννοιες/θέματα που σχετίζονται με: 1) τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη και 2) τις 10 δεξιότητες (10cs); <b>3) τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη;</b></p>	<p>1) Σε σχέση με τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη / αειφόρο ανάπτυξη δεν προκύπτει καμία διασύνδεση με τις ενδεικτικές δραστηριότητες του Α.Π.. Σε κανένα σημείο του Α.Π. δεν διατυπώνεται ο όρος βιώσιμη ή αειφόρος ανάπτυξη και κυρίως σε κανένα σημείο του Α.Π. δεν καταγράφεται - διαφαίνεται η ανάγκη για το χτίσιμο ενός βιώσιμου μέλλοντος με τη συμβολή και των επιχειρήσεων. Θα μπορούσε λοιπόν να ειπωθεί ότι περιλαμβάνει το Α.Π. δραστηριότητες που μπορούν να συνδεθούν με τους πυλώνες της μάθησης «<b>μαθαίνω να γνωρίζω</b>» και «<b>μαθαίνω να κάνω</b>» αλλά όχι με την οπτική της εκπαίδευσης για την βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη.</p> <p>2) Σε σχέση με τα 10cs προκύπτουν συνδέσεις με τις δραστηριότητες του Α.Π. Πιο συγκεκριμένα αρκετές δραστηριότητες συνδέονται με την <b>κριτική σκέψη</b> και την <b>επίλυση προβλημάτων</b>, την <b>επικοινωνία</b> και την <b>συνεργασία</b>. Οι δραστηριότητες αυτές προτρέπουν σε μελέτη περιπτώσεων πραγματικών επιχειρήσεων, ομαδικές εργασίες και παιχνίδια ρόλων. Πάλι όμως αυτές οι δεξιότητες όπως διατυπώνονται στο Α.Π. δεν διακατέχονται από τη προοπτική της Βιώσιμης/αειφόρου ανάπτυξης.</p> <p>3) Σε σχέση με τους 17 βασικούς στόχους και τους 169 επιμέρους στόχους για την Βιώσιμη Ανάπτυξη (στόχοι για τα έτη 2015-2030) και το Α.Π. υπάρχουν κάποια σημεία επαφής κυρίως όμως με τις ενότητες του και καθόλου με τους στόχους και τις μαθησιακές δραστηριότητες.</p> <p>Πιο συγκεκριμένα η έννοια της παραγωγικής λειτουργίας των επιχειρήσεων μπορεί να συνδεθεί με τον <b>στόχο 12</b> για διασφάλιση βιώσιμων και παραγωγικών προτύπων. Η ενότητα «διοίκηση ανθρώπινων πόρων» μπορεί να συνδεθεί με τον <b>στόχο 8</b> για την προώθηση αξιοπρεπούς εργασίας για όλους. Η έννοια της παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας μπορεί να συνδεθεί με τον <b>στόχο 9</b> που αφορά την ενίσχυση της καινοτομίας. Η ενότητα για την κοινωνική ευθύνη των επιχειρήσεων μπορεί να συνδεθεί με όλους τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης εφόσον οι επιχειρήσεις μπορούν να συμβάλουν με την Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη στην προώθηση των στόχων της.</p>

<p>1.11 Ενσωματώνουν οι μαθησιακές δραστηριότητες στρατηγικές προβληματο-κεντρικής μάθησης; Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να δώσει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα;</p>	<p>Οι μαθησιακές δραστηριότητες περιγράφονται συνοπτικά στο Α.Π. με γενικές προτροπές προς τους εκπαιδευτικούς.</p> <p>Δύο μαθησιακές δραστηριότητες του Α.Π. θα προσεγγίζουν περισσότερο την προβληματο-κεντρική μάθηση.</p> <p>α) Να ανατεθεί μια ομαδική άσκηση προγραμματισμού μια σχολικής εκδήλωσης</p> <p>β) Να γίνει κατασκευή οργανογράμματος του σχολείου</p> <p>Βέβαια οι παραπάνω δραστηριότητες δεν συνδέονται με την Βιώσιμη Ανάπτυξη και επίσης δεν διατυπώνονται με τρόπο που να είναι σαφές ότι συνδέονται με την στρατηγική της προβληματο-κεντρικής μάθησης.</p>
<p>1.12 Υπάρχουν αξίες που υπονοούνται ότι θα πρέπει να διδαχθούν αλλά δεν είναι φανερές;</p>	<p>Δεν υπάρχουν.</p>
<p>1.13 Αναπαράγει το Α.Π. την κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης;</p>	<p>Το ΑΠ. έτσι όπως διατυπώνει κυρίως τους στόχους αλλά και τις ενδεικτικές δραστηριότητες συνδέεται με το υπάρχον οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης. Δεν υπάρχει καμία αναφορά σε επίπεδο θεματολογίας-στόχων και δραστηριοτήτων ούτε άμεση αλλά ούτε και έμμεση για την ανάγκη για ένα βιώσιμο μέλλον και την συμβολή των επιχειρήσεων προς αυτή την κατεύθυνση.</p>
<p>1.14 Τι είδους γνώση προωθείται στο Α.Π. ; 1) τεχνική / εργαλειακή γνώση; (πληροφορίες-γνώσεις); 2) πρακτική γνώση (βαθιά κατανόηση του θέματος), 3) χειραφετική γνώση (δημιουργία συνθηκών για αλλαγή προς μια βιώσιμη κοινωνία);</p>	<p>Η γνώση που προωθείται στο Α.Π. είναι κυρίως τεχνική / εργαλειακή. Υπάρχουν όμως ενότητες με μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην πρακτική γνώση κάποιων θεμάτων. Σε κανένα όμως σημείο δεν προκύπτει από τίτλο θεματικής ενότητας ή στόχο ή δραστηριότητα η προσπάθεια για χειραφετική γνώση.</p>
<p>1.15 Υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μάθουν έννοιες, αρχές και αξίες που δεν είναι ενταγμένες ούτε στο επίσημο ούτε στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Αν ΝΑΙ, καταγράψτε</p>	<p>Δεν υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό πρόγραμμα.</p>
<p>1.16 Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν θα μπορούσαν να υπάρχουν γνώσεις και δραστηριότητες που θεωρούνται αναγκαίες στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα). Αν</p>	<p>Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα καθώς θα ήταν δυνατόν να υπάρχουν επιπλέον μαθησιακές δραστηριότητες αλλά και στόχοι.</p>

<p>ΝΑΙ, τι δεν επιτρέπει στο μαθητή/τρια να μάθει κάτι που θα ήταν διαφορετικά χρήσιμο στη μάθηση του για το συγκεκριμένο Α.Π.;</p>	<p>Θα μπορούσαν να υπάρχουν στόχοι και μαθησιακές δραστηριότητες που να συνδέονται</p> <p>α) με τη διασφάλιση βιώσιμων παραγωγικών δραστηριοτήτων των επιχειρήσεων.</p> <p>β) με την προώθηση αξιοπρεπούς εργασίας για όλους</p> <p>γ) με την ενίσχυση της καινοτομίας για βιώσιμες λύσεις στα σύγχρονα προβλήματα των κοινωνιών</p> <p>δ) με την Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη, τον κοινωνικό απολογισμό των επιχειρήσεων και την Βιώσιμη Ανάπτυξη</p> <p>Επίσης θα μπορούσαν να υπάρχουν δραστηριότητες που να σχετίζονται με την δημιουργία εικονικών επιχειρήσεων (Mini-companies) όπως και δραστηριότητες που να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. για την καλύτερη προσέγγιση των μαθησιακών στόχων.</p>
<p><b>2. Μέθοδοι Αξιολόγησης</b></p>	<p><b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b></p>
<p>2.1 Πως αξιολογούνται οι μαθητές / τριες στο μάθημα;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης. Υπάρχει το Π.Δ. 50/2008 (ΦΕΚ 81 τ.Α'/8-5-08) (με διάφορες τροποποιήσεις κατά σχολικές χρονιές) που περιγράφει γενικά τον τρόπο αξιολόγησης όλων των μαθημάτων.</p> <p>Σε αυτό περιγράφονται ως τρόποι αξιολόγησης του μαθητή:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. η συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του μέσα στο σχολείο.</li> <li>2. τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, οι οποίες διακρίνονται σε: <ol style="list-style-type: none"> <li>α) ενδιάμεσες και</li> <li>β) τελικές,</li> </ol> </li> <li>3. τις ατομικές και ομαδικές συνθετικές – δημιουργικές εργασίες, όταν αυτές του ανατίθενται.</li> <li>4. τον φάκελο εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή όπου αυτός τηρείται.</li> </ol> <p>Στις τελικές εξετάσεις του μαθήματος Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης το Π.Δ. 50/2008 όπως τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 79/2014 ορίζει δυο ομάδες θεμάτων. Στην πρώτη ομάδα ελέγχονται οι γνώσεις ενώ στην δεύτερη ομάδα αποτελείται από ερωτήσεις που θα ελέγχουν την κριτική σκέψη και την ικανότητα εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης</p>

<p>2.2 Θεωρείτε ότι ο τρόπος αξιολόγησης μειώνει ή περιορίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης;</p>	<p>Οι γραπτές δοκιμασίες όπως και η καθημερινή εργασία μέσα στην σχολική τάξη εφόσον περιορίζονται αποκλειστικά στον έλεγχο της αποκτηθείσας γνώσης μπορούν να μειώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών.</p> <p>Ο τρίτος και ο τέταρτος τρόπος αξιολόγησης όπως περιγράφονται στο παραπάνω πεδίο περιέχουν τις προϋποθέσεις ώστε να μην περιορίζουν τον ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία.</p>
<p>2.3 Αξιολογούνται οι έννοιες που αναφέρονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης μαθησιακών στόχων</p>
<p>2.4 Αξιολογούνται πράγματα που δεν περιλαμβάνονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης μαθησιακών στόχων</p>
<p>2.5 Είναι η αξιολόγηση αυθεντική; Περιλαμβάνει δηλαδή, πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά κριτήρια, αξιολόγησης; Συνδέονται οι τρόποι αξιολόγησης με την πραγματική ζωή;</p>	<p>Αν και το Π.Δ. 50/2008 περιέχει τέσσερις τρόπους αξιολόγησης δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η αξιολόγηση είναι αυθεντική. Δεν υπάρχει κάποια αναφορά για ποιοτική αξιολόγηση και σύνδεση με την πραγματική ζωή.</p>
<p><b>3. Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b></p>
<p>3.1 Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων στο εξεταζόμενο Α.Π.; Που νομίζετε ότι οφείλονται;</p>	<p>Το κενό στα δεδομένα του Α.Π. είναι η απουσία της κατεύθυνσης, τόσο σε στόχους όσο και σε δραστηριότητες, προς την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Αποσιωπάται ο ρόλος των επιχειρήσεων στην περιβαλλοντική υποβάθμιση, στην κατασπατάληση φυσικών πόρων και στην δημιουργία εξωτερικού κόστους (Το κόστος αυτό αφορά π.χ. τη ρύπανση στο νερό ή στον αέρα από την παραγωγική δραστηριότητα των επιχειρήσεων το οποίο το επωμίζεται η κοινωνία ως σύνολο και τις περισσότερες φορές δεν αποτιμάται). Επίσης αποσιωπάται ο ρόλος των επιχειρήσεων στη δημιουργία πλασματικών αναγκών και στην υπερκατανάλωση. Υπάρχει κενό στο ρόλο που μπορούν και είναι αναγκαίο να διαδραματίσουν οι σύγχρονες επιχειρήσεις στην κατεύθυνση για την αειφορία και τη βιώσιμη επιχειρηματικότητα.</p> <p>Τα κενά αυτά και οι αποσιωπήσεις ο ερευνητής πιστεύει ότι οφείλονται στην απουσία από το Α.Π. της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη και στην ταυτόχρονη παρουσία μόνο των κλασσικών - παραδοσιακών στόχων και θεματικών</p>

	<p>περιοχών της Διοίκησης Επιχειρήσεων με βάση το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης.</p>
<p>3.2 Ποια πρόσωπα και πράγματα απουσιάζουν; Γιατί;</p>	<p>Η σύνδεση της επιχειρηματικότητας με την Βιώσιμη Ανάπτυξη την τελευταία εικοσαετία έχει αποδώσει πλούσιο ερευνητικό αλλά και εμπειρικό έργο. Η επιχείρηση είναι ανάγκη πλέον να ενδιαφέρεται και να εξετάζει όχι μόνο την συνεισφορά της (θετική ή αρνητική) προς τους μετόχους της αλλά είναι ανάγκη να εξετάζει την συνεισφορά της για τα ενδιαφερόμενα μέρη (για όλη την κοινωνία ευρύτερα) τα οποία μπορεί να επηρεάσει με τις πρακτικές της.</p> <p>Το Α.Π. ως αντιμετωπίζει εργαλειακά τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης ενός οργανισμού-επιχείρησης για το μέγιστο αποτέλεσμα.</p>
<p>3.3 Ποια ερωτήματα δεν τίθενται; Γιατί;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ποιος ο ρόλος των επιχειρήσεων στην περιβαλλοντική υποβάθμιση;</li> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος των επιχειρήσεων στην εξάντληση των πλουτοπαραγωγικών πηγών;</li> <li>- Ποιος ο ρόλος των επιχειρήσεων στην υπερκατανάλωση αγαθών;</li> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος των επιχειρήσεων στην βραχυβιότητα των παραγόμενων αγαθών;</li> <li>- Ποιο είναι και πως καταγράφεται το αποτύπωμα μια επιχείρησης στην τοπική αλλά και παγκόσμια κοινωνία;</li> <li>- Ποια η θέση των επιχειρήσεων στα θέματα: ισότητας των δύο φύλων, εργασιακής ασφάλειας, στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες, στη παιδική εργασία.</li> <li>- Ποιος ο ρόλος των επιχειρήσεων στην τοπική οικονομία ως μοχλός βιώσιμης ανάπτυξης;</li> <li>- Ποιος ο ρόλος των επιχειρήσεων και της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης απέναντι στους τέσσερις πυλώνες (Κοινωνία, Οικονομία, Περιβάλλον, Πολιτισμός) της Βιώσιμης Ανάπτυξης;</li> <li>- Πως οι επιχειρήσεις μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος;</li> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος των κοινωνικών επιχειρήσεων;</li> </ul> <p>_ Ποιες είναι οι σύγχρονες τάσεις για την βιώσιμη επιχειρηματικότητα ως φιλοσοφία διοίκησης;</p> <p>Η απουσία αυτών των ερωτημάτων παρουσιάζεται εφόσον στο Α.Π. δεν διαχέεται η φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη.</p>



3.4 Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές της διδακτικής / μαθησιακής ενότητας;	Η βασική υπόρρητη παραδοχή είναι η στήριξη στο μοντέλο διοίκησης και οργάνωσης των επιχειρήσεων που βασίζεται στο κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης και της μεγιστοποίησης του οικονομικού αποτελέσματος .
<b>4. Εξουσία και συμφέροντα</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
4.1 Ποια συμφέροντα / απόψεις προβάλλονται στο συγκεκριμένο Α.Π.;	- Κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο - Οργάνωση και Διοίκηση επιχειρήσεων με σκοπό την μεγιστοποίηση του κέρδους  Αναπαραγωγή του μοντέλου υπερπαραγωγής και υπερκατανάλωσης και του έως σήμερα τρόπου ζωής.
4.2 Ποια συμφέροντα / απόψεις αποσιωπώνται στη συγκεκριμένο Α.Π. ;	- Αποσιωπάται ότι οι επιχειρήσεις που δεν αντιλαμβάνονται το κοινωνικό – πολιτισμικό - περιβαλλοντικό αποτύπωμα τους στην κοινωνία και κερδοσκοπούν εις βάρος του περιβάλλοντος τους ( περιβάλλον με την ευρύτερη έννοια, όχι μόνο την οικολογική) συμβάλλουν στη μη βιώσιμη πορεία της ανθρωπότητας.
4.3 Είναι οι προβαλλόμενες απόψεις στο Α.Π. αντικειμενικές και δίκαιες;	Δεν προβάλλονται όλες οι πλευρές των θεμάτων επομένως δεν μπορεί να δικαιολογηθεί ο χαρακτηρισμός αντικειμενικές. Δεν μπορεί η άποψη που αποκρύπτει το κοινωνικό – πολιτισμικό – περιβαλλοντικό αποτύπωμα και αναδεικνύει μόνο το οικονομικό να χαρακτηριστεί δίκαια απέναντι στις ανάγκες της κοινωνίας.
<b>5. Προβαλλόμενη άποψη και πραγματικότητα</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
5.1 Ποια είναι η εικόνα του κόσμου που περνά μέσα από το εξεταζόμενο Α.Π.;	Η εικόνα που περνά μέσα από την εξεταζόμενη ενότητα είναι αρκετά κοντά στην πραγματική ζωή και τις επιχειρήσεις αλλά αγνοεί τη μη βιώσιμη πορεία της κοινωνίας.
5.2 Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει;	Η πραγματικότητα που προβάλλεται είναι ότι οι επιχειρήσεις είναι απαραίτητο να οργανωθούν και να διοικηθούν σύμφωνα με επιστημονικές μεθόδους με σκοπό την επίτευξη του μέγιστου κέρδους.
5.3 Τι είναι το πραγματικό και τι το φανταστικό στο Α.Π.;	Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες που προτρέπουν στη χρήση πραγματικών δεδομένων για επεξεργασία. Οι επιστημονικές μέθοδοι οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων που προβάλλονται αφορούν την πραγματική λειτουργία των επιχειρήσεων. Δεν υπάρχει κάτι φανταστικό που να προβάλλεται από το Α.Π.

5.4 Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους / περιοχές;	Τα θέματα που διαπραγματεύεται η ενότητα αφορούν όλον τον πλανήτη. Η ύπαρξη του οικονομικού συστήματος της ελεύθερης αγοράς που επικρατεί σχεδόν σε όλο το πλανήτη στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στην αποτελεσματική λειτουργία των επιχειρήσεων.
<b>6. Το πρόσωπο του / των συγγραφέα / εων</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
6.1 Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το συγγραφέα / φεις του Α.Π.;	Οι συγγραφείς του Α.Π. το έτος 2002 για το μάθημα Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης επιχειρήσεων προσπάθησαν να ενσωματώσουν τις επιστημονικές θεωρίες του management. Προτείνουν δραστηριότητες που προτρέπουν στη χρήση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Με βάση όμως το περιεχόμενο, τους στόχους και τις δραστηριότητες του Α.Π. μπορεί να ειπωθεί ότι οι συγγραφείς δεν ενσωμάτωσαν στο Α.Π την φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη.
6.2 Τι αξίες / ιδέες ασπάζεται ο συγγραφέας / φεις;	- Κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο  - Οργάνωση και Διοίκηση επιχειρήσεων με επιστημονικές μεθόδους με σκοπό την μεγιστοποίηση του κέρδους

<b>Διαδικασία Αποδόμησης Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος ΑΟΘ (ΦΕΚ 131/07-02-2002)</b>	
Το ΑΟΘ θεωρείται το πιο βασικό μάθημα για την οικονομική εκπαίδευση στην ΔΕ. Για την αποδόμηση του ΑΠ χρησιμοποιήθηκε το σχολικό βιβλίο και το βιβλίο καθηγητή καθώς και ότι οδηγίες έχουν εκδοθεί.	
<b>1. Περιεχόμενο</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>
1.1 Ποιος είναι ο τίτλος, και οι αποδέκτες του Α.Π.	<b>Τίτλος:</b> Αρχές Οικονομικής Θεωρίας <b>Αποδέκτες:</b> Μαθητές της Γ' Γενικού Λυκείου. Πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα.
1.2 Ποια είναι η κεντρική ιδέα;	Η κατανόηση βασικών εννοιών της Οικονομικής Επιστήμης
1.3 Που αποσκοπεί το Α.Π.; Είναι ξεκάθαροι οι στόχοι;	Στο Α.Π. τίθενται οι εξής σκοποί:  - Η κατανόηση βασικών εννοιών της οικονομικής επιστήμης - Η καλή χρήση των εργαλείων παρουσίασης – κατανόησης της οικονομικής θεωρίας

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Η κατανόηση των θεωριών ζήτησης και προσφοράς</li> <li>- Η διάκριση της οικονομικής επιστήμης σε μικροοικονομία: που μελετά τις επιμέρους οικονομικές μονάδες (π.χ. καταναλωτική συμπεριφορά και ειδικότερα επιδιώκεται α) η κατανόηση της λειτουργίας της αγοράς και του προσδιορισμού του επιπέδου των τιμών β) η εξοικείωση με τις διάφορες μορφές αγοράς στην βραχυχρόνια και μακροχρόνια περίοδο) μακροοικονομία: που επικεντρώνεται στην μελέτη συνολικής ζήτησης και συνολικής προσφοράς και των οικονομικών διακυμάνσεων που αυτές προκαλούν (ανεργία, πληθωρισμός)</li> <li>- Η εξοικείωση με τον υπολογισμό του ΑΕΠ και η κατανόηση του όρου οικονομική μεγέθυνση</li> </ul> <p>Οι στόχοι περιορίζονται μόνο σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.</p>
1.4 Είναι το περιεχόμενο του Α.Π. κατάλληλο για τους στόχους, με ξεκάθαρες και κατανοητές έννοιες, αρχές και ιδέες	Το Α.Π. είναι αρκετά συνοπτικό και περιέχει μόνο γενικούς σκοπούς. Στο βιβλίο του καθηγητή υπάρχουν ενδεικτικά σχέδια μαθήματος ανά κεφάλαιο με στόχους που καλύπτουν το περιεχόμενο του κεφαλαίου.
1.5 Περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;	Δεν υπάρχουν δυναμικά στοιχεία αφόρμησης.
1.6 Περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης,	Το βιβλίο του καθηγητή υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν κυρίως στην οικοδόμηση νέας γνώσης. Απαιτούνται βασικές γνώσεις μαθηματικών για την επίλυση πράξεων, εργαλεία παρουσίασης της οικονομικής θεωρίας π.χ. διαγράμματα
1.7 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με τους μαθησιακούς στόχους;	Υπάρχουν στο τέλος κάθε κεφαλαίου στο σχολικό βιβλίο ερωτήσεις-ασκήσεις. Δεν υπάρχουν διατυπωμένοι στόχοι αλλά οι ασκήσεις λειτουργούν ως ασκήσεις ανακεφαλαίωσης και εμπέδωσης του κεφαλαίου. Οι ασκήσεις περιορίζονται σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων
1.8 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα; Αν ΝΑΙ, αναφέρεται ποια και πως.	Απαιτείται κυρίως γνώση βασικών μαθηματικών πράξεων
1.9 Σχετίζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με θέματα από την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης/αειφόρου	Σε όλα τα κεφάλαια του βιβλίου κυριαρχεί ο πυλώνας «οικονομία». Υπάρχουν κάποιες πιθανές ενδεχόμενες συνδέσεις στους άλλους πυλώνες χωρίς όμως καμία σύνδεση με το όραμα της αειφορίας και την φιλοσοφία

<p>ανάπτυξης καθώς και τις αξίες που προωθούν;</p>	<p>της εκπαίδευσης για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη. Οι συνδέσεις όμως αυτές μπορούν να αποτελέσουν σημεία αφόρμησης για την αναδόμηση του ΑΠ</p> <p>Πυλώνας Περιβάλλον</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Στην ενότητα σχόλια υπάρχει η αναφορά «η οικονομική επιστήμη μελετά την οικονομική ζωή λαμβάνοντας υπόψη το φυσικό περιβάλλον» (σελ. 24)</li> <li>- Στην ενότητα σχόλια υπάρχει η αναφορά «η οικονομική ευημερία απαιτεί θυσίες σε φυσικούς πόρους» (σελ. 24)</li> <li>- αναφορά στην στενότητα αγαθών που οφείλεται στην στενότητα παραγωγικών συντελεστών (σελ. 17)</li> <li>- Στην ενότητα 1 υπάρχει αναφορά στην παραγωγή γεωργικού προϊόντος ως παραγωγική διαδικασία (σελ 53)</li> <li>- Χρονικός ορίζοντας επιχείρησης (μακροχρόνια μπορεί να μεταβάλλει όλους τους παραγωγικούς συντελεστές, φύση, γη) (σελ. 53)</li> <li>- Νόμος φθίνουσας απόδοσης. «η αύξηση του προϊόντος δεν μπορεί να συνεχιστεί επ' άπειρο χωρίς να μεταβληθεί η καλλιεργούμενη έκταση» (σελ.57)</li> <li>- Το ΑΕΠ είναι ποσοτικός δείκτης και όχι ποιοτικός. «Η ποιότητα ζωής που προέρχεται για παράδειγμα, από την καθαρή ατμόσφαιρα, είναι ουσιώδης παράγοντας για την υγεία και την πιθανή διάρκεια ζωής.» (σελ.143)</li> <li>- Για την ευημερία μιας χώρας είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη και άλλα δεδομένα όπως «ποιότητα περιβάλλοντος» (σελ. 143 στα σχόλια)</li> <li>- «Τα αίτια των οικονομικών κύκλων» αναφορά σε υποκατανάλωση ή υπερεπένδυση. Δεν υπάρχει βέβαια καμία αναφορά στο βιβλίο στο περιβάλλον (σελ. 165)</li> <li>- «Πληθωρισμός κόστους». Αναφορά στην τιμή βασικών πρώτων υλών και ενέργειας και πετρελαίου. Δεν υπάρχει σαφής σύνδεση βέβαια στο βιβλίο με το περιβάλλον. (σελ 168 στα σχόλια)</li> <li>- «Οικονομικές λειτουργίες του κράτους». Αναφορά σε δημόσια πάρκα. (σελ 178)</li> <li>- «Οικονομικές λειτουργίες του κράτους». Αναφορά σε εγγειοβελτιωτικά έργα ως μέσο αύξησης της αγροτικής παραγωγής. (σελ 178)</li> </ul> <p>Πυλώνας κοινωνία:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- αναφορά για τις εργασιακές συνθήκες (στην ενότητα «κοινωνικοί θεσμοί») (σελ. 14)</li> <li>- ο ρόλος του κράτους στην οικονομική ζωή (σελ. 15)</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Στην ενότητα σχόλια υπάρχει η αναφορά «η οικονομική επιστήμη μελετά την οικονομική ζωή λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό πλαίσιο» (σελ. 24)</li> <li>- Αναφορά σε συνθήκες παραγωγή. «Το οριακό προϊόν δεν είναι το προϊόν που παράγει κάθε φορά ο συγκεκριμένος επιπλέον εργάτης , αλλά η μεταβολή που επέρχεται στις <u>συνθήκες παράγωγης</u>». (σελ. 56)</li> <li>- Οικονομίες κλίμακας και αναφορά σε δυνατότητα μεγαλύτερης εξειδίκευσης και κατανομής εργασίας (σελ. 71)</li> <li>- Το ΑΕΠ αγνοεί την σύνθεση της παραγωγής. «Η ευημερία μιας κοινωνίας σίγουρα επηρεάζεται αν για παράδειγμα το ποσοστό παραγωγής που αντιπροσωπεύει πολεμικά αγαθά μεταβληθεί εις βάρος της σχέσης με τα καταναλωτικά αγαθά» (σελ. 143)</li> <li>- Το ΑΕΠ αγνοεί την κατανομή της παραγωγής. «.. παράγοντας που επηρεάζει την οικονομική ευημερία των πολιτών, αλλά δεν εκφράζεται στο ΑΕΠ, είναι η κατανομή της παραγωγής (εισοδήματος) ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας». Επίσης στο ίδιο σημείο σημαντική αναφορά αποτελεί «Όσο πιο ισομερής είναι η κατανομή του ΑΕΠ τόσο πιο υψηλό θεωρείται το βιοτικό επίπεδο μιας χώρας, γιατί μικραίνει το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών» (σελ. 143)</li> <li>- Για εξετασθεί η ευημερία μιας χώρας είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη και άλλα δεδομένα όπως «δείκτες υγειονομικής περίθαλψης» (σελ. 143 στα σχόλια)</li> <li>- «Συνέπειες ανεργίας». Αναφορά στις κοινωνικές συνέπειες τις ανεργίας. (σελ 170)</li> <li>- «Εισαγωγή». αναφορά ως σκοπού του κράτους η διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας(σελ 177)</li> <li>- «Οικονομικές λειτουργίες του κράτους». Αναφορά σε αναδιανομή του εισοδήματος (σελ 178)</li> <li>- «Οικονομικές λειτουργίες του κράτους». Αναφορά σε περιορισμό της φτώχειας (σελ 178)</li> <li>- «Ευρωπαϊκή Ένωση». Αναφορά στα όργανα λήψης αποφάσεων (σελ 192)</li> <li>- Πίνακας που παρουσιάζει το κατά κεφαλήν ΑΕΠ. (σελ. 193)</li> <li>- Πίνακας που παρουσιάζει την κατανομή του πληθυσμού στην Ελλάδα σε αγροτικές, Ημιαστικές και Αστικές περιοχές (σελ. 194)</li> <li>- Πίνακας που παρουσιάζει την κατανομή της απασχόλησης στην Ελλάδα σε πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή τομέα (σελ. 195)</li> </ul> <p>Πυλώνας πολιτισμός:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Το ΑΕΠ δεν περιλαμβάνει την αξία της παραγωγής που αφορά στην ιδιοκατανάλωση. «Το φαγητό που</li> </ul>
--	---

	μαγειρεύει μια νοικοκυρά στο σπίτι σε διαφέρει καθόλου από το φαγητό ενός εστιατορίου». (σελ. 142)
<p>1.10 Περιλαμβάνει το περιεχόμενο του Α.Π. και ιδιαίτερα οι μαθησιακές δραστηριότητες προβλήματα/έννοιες/θέματα που σχετίζονται με: 1) τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη/αιεφόρο ανάπτυξη και 2) τις 10 δεξιότητες (10cs); <b>3) τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη;</b></p>	<p>1) Σε σχέση με τους <b>έξι μαθησιακούς πυλώνες</b> για τη βιώσιμη / αιεφόρο ανάπτυξη δεν προκύπτει καμία διασύνδεση. Σε κανένα σημείο του κεφαλαίου δεν διατυπώνεται ο όρος βιώσιμη ή αιεφόρος ανάπτυξη και κυρίως σε κανένα σημείο του κεφαλαίου δεν καταγράφεται - διαφαίνεται η ανάγκη για το χτίσιμο ενός βιώσιμου μέλλοντος. Θα μπορούσε λοιπόν να ειπωθεί ότι περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορούν να συνδεθούν με τους πυλώνες της μάθησης «μαθαίνω να γνωρίζω» και «μαθαίνω να κάνω» αλλά όχι με την οπτική της εκπαίδευσης για την βιώσιμη/αιεφόρο ανάπτυξη.</p> <p>2) Σε σχέση με τα <b>10cs</b> προκύπτουν συνδέσεις με τις δραστηριότητες του Α.Π. Πιο συγκεκριμένα αρκετές δραστηριότητες συνδέονται με την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Πάλι όμως αυτές οι δεξιότητες όπως διατυπώνονται δεν διακατέχονται από τη προοπτική της Βιώσιμης/αιεφόρου ανάπτυξης.</p> <p>3) Σε σχέση με τους <b>17 βασικούς στόχους</b> και τους 169 επιμέρους στόχους για την Βιώσιμη Ανάπτυξη (στόχοι για τα έτη 2015-2030) και το Α.Π. υπάρχουν κάποια πιθανά εν δυνάμει ενδεχόμενα σημεία επαφής χωρίς την προοπτική της αιεφορίας.</p> <p><b>Στόχοι 1, 10:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Εξάλειψη φτώχειας και μείωση ανισοτήτων. Η πιθανή σύνδεση προκύπτει στην αναφορά (σελ 143) « Όσο πιο ισομερής είναι η κατανομή του ΑΕΠ τόσο πιο υψηλό θεωρείται το βιοτικό επίπεδο μιας χώρας, γιατί μικραίνει το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών»</li> <li>- Ο στόχος για την εξάλειψη της φτώχειας συνδέεται με την ενότητα «Οικονομικές λειτουργίες του κράτους» και την αναφορά σε περιορισμό της φτώχειας και αναδιανομή του εισοδήματος.</li> </ul> <p><b>Στόχος 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Με το στόχο αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί όλη η ενότητα 10 (σελ 142-143) με τίτλο «Το ΑΕΠ ως δείκτης οικονομικής ευημερίας και οι αδυναμίες του». Πιθανή σύνδεση (σελ 143) στην αναφορά στους «δείκτες υγειονομικής περίθαλψης».</li> <li>- Η διασφάλιση της ευημερίας και η προώθηση της ευημερίας για όλους μπορεί να συνδεθεί με όλο το</li> </ul>

	<p>κεφάλαιο που αφορά τις τις φάσεις του οικονομικού κύκλου.</p> <p><b>Στόχοι 6,13,14,15:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Πιθανές συνδέσεις στις αναφορές (σελ 143) «Η ποιότητα ζωής που προέρχεται για παράδειγμα, από την καθαρή ατμόσφαιρα, είναι ουσιώδης παράγοντας για την υγεία και την πιθανή διάρκεια ζωής.» και για την ευημερία μιας χώρας είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη και άλλα δεδομένα όπως «ποιότητα περιβάλλοντος».</li> </ul> <p><b>Στόχος 8:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Αφορά την αξιοπρεπή εργασία και μπορεί να συνδεθεί με την ενότητα «Εργατικό σωματείο» (σελ. 14) και τις διεκδικήσεις των εργαζομένων για καλύτερες συνθήκες εργασίας από την βιομηχανική επανάσταση έως σήμερα.</li> <li>- Εξασφάλιση αξιοπρεπούς εργασίας για όλους. Η πιθανή σύνδεση προκύπτει στην ενότητα 4 (σελ 170-171) που αφορά τις συνέπειες της ανεργίας και την καταπολέμηση της.</li> <li>- Εξασφάλιση αξιοπρεπούς εργασίας για όλους. Η πιθανή σύνδεση προκύπτει στην ενότητα 4 (σελ 170-171) που αφορά τις συνέπειες της ανεργίας και την καταπολέμηση της.</li> </ul> <p><b>Στόχος 12:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Η έννοια της παραγωγικής διαδικασίας μπορεί να συνδεθεί με την διασφάλιση βιώσιμων και παραγωγικών προτύπων. Επίσης με τον στόχο 12 που προωθεί την βιώσιμη κατανάλωση μπορεί να συνδεθούν οι ιδιότητες των αναγκών και η επιθυμία απόκτησης συνεχώς περισσότερων αγαθών καθώς και το κύριο οικονομικό</li> <li>- «Η συμπεριφορά του καταναλωτή» μπορεί να συνδεθεί με τον στόχο που προωθεί την βιώσιμη κατανάλωση.</li> <li>- Η έννοια της παραγωγικής διαδικασίας μπορεί να συνδεθεί με την διασφάλιση βιώσιμων και παραγωγικών προτύπων.</li> </ul>
<p>1.11 Ενσωματώνουν οι μαθησιακές δραστηριότητες στρατηγικές προβληματο-κεντρικής μάθησης; Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να δώσει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα;</p>	<p>Δεν υπάρχει περιεχόμενο που να συνδέεται με την στρατηγική της προβληματο-κεντρικής μάθησης.</p>
<p>1.12 Υπάρχουν αξίες που υπονοούνται ότι θα πρέπει να διδαχθούν αλλά δεν είναι φανερές;</p>	<p>Δεν υπάρχουν.</p>
<p>1.13 Αναπαράγει το Α.Π. την κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο</p>	<p>Το ΑΠ αναπαράγει το υπάρχον οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης. Δεν υπάρχει καμία αναφορά</p>

<p>της μη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης;</p>	<p>σε επίπεδο θεματολογίας - περιεχομένου και δραστηριοτήτων ούτε άμεση αλλά ούτε και έμμεση για την ανάγκη για ένα βιώσιμο μέλλον.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Δηλώνεται ως αποκλειστικός σκοπός των επιχειρήσεων η μεγιστοποίηση του κέρδους (απουσία των πυλώνων περιβάλλον – κοινωνία - πολιτισμός)</li> <li>- Ως αποκλειστικός σκοπός των καταναλωτών η μεγιστοποίηση της χρησιμότητας τους από κάθε αγαθό.</li> <li>- Στην συμπεριφορά καταναλωτή παρουσιάζεται η κλασική οικονομική προσέγγιση του ορθολογικού καταναλωτή. Το άτομο καταναλώνει, επειδή μέσα από την κατανάλωση ικανοποιεί τις ανάγκες του. Η ικανοποίηση των αναγκών ισοδυναμεί με τη χρησιμότητα, που λαμβάνει το άτομο από την κατανάλωση των αγαθών και των υπηρεσιών. Ο καταναλωτής μεγιστοποιεί τη χρησιμότητά του από την κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών μέχρι το σημείο που του επιτρέπουν το εισόδημά του αλλά και οι τιμές των αγαθών. Στηρίζεται στο υπόδειγμα του ορθολογικού καταναλωτή. Οι καταναλωτές δρουν έτσι ώστε να μεγιστοποιούν την ωφελιμότητά τους από τη χρήση προϊόντων κατανέμοντας τους πόρους τους προκειμένου η τιμή της κάθε προστιθέμενης μονάδας του προϊόντος (οριακό κόστος) να βρίσκεται σε απευθείας αναλογία με την ικανοποίηση (οριακή ωφελιμότητα) για κάθε προϊόν.</li> <li>- Αναφέρεται ότι η επιδίωξη των καταναλωτών έρχεται σε σύγκρουση με την επιδίωξη των επιχειρήσεων αναπαράγοντας το κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο που <u>αδιαφορεί για το περιβαλλοντικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν καταναλωτές και επιχειρήσεις.</u></li> <li>- Το κέρδος ως μοναδικό κίνητρο ανάπτυξης.</li> <li>- Υπάρχουν όμως στην ενότητα 10 (σελ 143) με τίτλο «Το ΑΕΠ ως δείκτης οικονομικής ευημερίας και οι αδυναμίες του» κάποιες αναφορές σε σχέση με την χρήση αποκλειστικά του ΑΕΠ ως δείκτη μέτρησης της ευημερίας μιας χώρας που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για κριτική στο υπάρχον οικονομικό μοντέλο.</li> </ul>
<p>1.14 Τι είδους γνώση προωθείται στο Α.Π. ; 1) τεχνική / εργαλειακή γνώση; (πληροφορίες-γνώσεις); 2) πρακτική γνώση (βαθιά κατανόηση του θέματος), 3) χειραφετική γνώση (δημιουργία</p>	<p>Η γνώση που προωθείται στο Α.Π. είναι κυρίως τεχνική / εργαλειακή. Υπάρχουν όμως ενότητες με μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην πρακτική γνώση κάποιων θεμάτων. Σε κανένα όμως σημείο δεν προκύπτει από τίτλο θεματικής ενότητας ή</p>



<p>συνθηκών για αλλαγή προς μια βιώσιμη κοινωνία);</p>	<p>στόχο ή δραστηριότητα η προσπάθεια για χειραφετική γνώση.</p>
<p>1.15 Υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μάθουν έννοιες, αρχές και αξίες που δεν είναι ενταγμένες ούτε στο επίσημο ούτε στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Αν ΝΑΙ, καταγράψτε</p>	<p>Το μάθημα στηρίζεται αποκλειστικά στο νεοκλασικό οικονομικό υπόδειγμα. Οι μαθητές μαθαίνουν το σύστημα της ελεύθερης αγοράς ως την μοναδική προσέγγιση κοινωνικό-οικονομικού μοντέλου περιγραφής και ανάπτυξης της κοινωνίας. Δεν υπάρχει καμία τοποθέτηση έστω εισαγωγική για το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο που εντάσσονται οι γνώσεις που παρέχονται από το μάθημα.</p>
<p>1.16 Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν θα μπορούσαν να υπάρχουν γνώσεις και δραστηριότητες που θεωρούνται αναγκαίες στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα). Αν ΝΑΙ, τι δεν επιτρέπει στο μαθητή/τρια να μάθει κάτι που θα ήταν διαφορετικά χρήσιμο στη μάθηση του για το συγκεκριμένο Α.Π.;</p>	<p>Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα καθώς θα ήταν δυνατόν να υπάρχουν επιπλέον μαθησιακές δραστηριότητες αλλά και στόχοι.</p> <p>Θα μπορούσαν να υπάρχουν στόχοι και μαθησιακές δραστηριότητες που να συνδέονται</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) με τη διασφάλιση βιώσιμων παραγωγικών προτύπων.</li> <li>2) με την προώθηση βιώσιμων καταναλωτικών συμπεριφορών</li> <li>3) με τη λειτουργία των επιχειρήσεων ως μονάδες που δρουν μέσα ένα κοινωνικό-πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον και όχι ως αποκομμένους μηχανισμούς αποκλειστικής παραγωγής κέρδους.</li> <li>4) με αναφορά στο κοινωνικό κόστος από την λειτουργία των επιχειρήσεων</li> <li>5) αναφορά στην κοινωνική ευθύνη των επιχειρήσεων κατά την παραγωγική διαδικασία</li> <li>6) με εναλλακτικούς δείκτες ευημερίας όπως ο δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης (Human Development Index, HDI). Πρόκειται για έναν πιο πλήρη δείκτη καθώς κατά τον υπολογισμό του περιλαμβάνει και ποιοτικούς παράγοντες.</li> <li>8) με δείκτες μέτρησης της αειφορίας. Η μέτρηση της αειφόρου ανάπτυξης χρησιμοποιεί δείκτες που περιέχουν και το στοιχείο του μέλλοντος. Θα μπορούσε να υπάρχουν αναφορές σε δείκτες που χρησιμοποιούνται περισσότερο σήμερα για την μέτρηση της αειφόρου ανάπτυξης όπως είναι το Πράσινο ΑΕΠ (Green GDP) και το Οικολογικό Αποτύπωμα (Ecological Footprint, EF)</li> <li>9) με ενδεχόμενη αποτυχία της αγοράς με κριτήριο την αποτελεσματικότητα και την βιωσιμότητα.</li> </ol>

	<p>Εξωτερικότητες και πιθανές λύσεις για την αποτυχία της αγοράς.</p> <p>10) με το πως οι οικονομικές αποφάσεις και οι φάσεις του οικονομικού κύκλου ενδεχόμενα επηρεάζουν τους πυλώνες Κοινωνία-Περιβάλλον</p> <p>11) με την θέσπιση των 17 στόχων για την βιώσιμη ανάπτυξη που υιοθέτησε η Σύνοδος του Ο.Η.Ε. για την Βιώσιμη Ανάπτυξη και συμφωνήθηκε από τα 193 κράτη-μέλη,</p> <p>12) με τις ενέργειες του κράτους με σκοπό την προώθηση της αειφορίας π.χ περιβαλλοντικοί φόροι</p> <p>13) με τις πλουτοπαραγωγικές πηγές της Ελληνικής Οικονομίας και την ανάγκη αειφορική διαχείρισης τους</p>
<p><b>2. Μέθοδοι Αξιολόγησης</b></p>	<p><b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b></p>
<p>2.1 Πως αξιολογούνται οι μαθητές / τριες στο μάθημα;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης. Υπάρχει το Π.Δ. 50/2008 (ΦΕΚ 81 τ.Α'/8-5-08) (με διάφορες τροποποιήσεις κατά σχολικές χρονιές) που περιγράφει γενικά τον τρόπο αξιολόγησης όλων των μαθημάτων.</p> <p>Σε αυτό περιγράφονται ως τρόποι αξιολόγησης του μαθητή:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. η συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του μέσα στο σχολείο.</li> <li>2. τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, οι οποίες διακρίνονται σε: <ol style="list-style-type: none"> <li>α) ενδιάμεσες και</li> <li>β) τελικές,</li> </ol> </li> <li>3. τις ατομικές και ομαδικές συνθετικές – δημιουργικές εργασίες, όταν αυτές του ανατίθενται.</li> <li>4. τον φάκελο εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή όπου αυτός τηρείται.</li> </ol> <p>Στις τελικές εξετάσεις του μαθήματος Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης το Π.Δ. 50/2008 όπως τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 79/2014 ορίζει δυο ομάδες θεμάτων. Στην πρώτη ομάδα ελέγχονται οι γνώσεις ενώ στην δεύτερη ομάδα αποτελείται από ερωτήσεις που θα ελέγχουν την κριτική σκέψη και την ικανότητα εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης</p>

<p>2.2 Θεωρείτε ότι ο τρόπος αξιολόγησης μειώνει ή περιορίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης;</p>	<p>Οι γραπτές δοκιμασίες όπως και η καθημερινή εργασία μέσα στην σχολική τάξη εφόσον περιορίζονται αποκλειστικά στον έλεγχο της αποκτηθείσας γνώσης μπορούν να μειώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών.</p> <p>Ο τρίτος και ο τέταρτος τρόπος αξιολόγησης όπως περιγράφονται στο παραπάνω πεδίο περιέχουν τις προϋποθέσεις ώστε να μην περιορίζουν τον ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία.</p>
<p>2.3 Αξιολογούνται οι έννοιες που αναφέρονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης μαθησιακών στόχων</p>
<p>2.4 Αξιολογούνται πράγματα που δεν περιλαμβάνονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης μαθησιακών στόχων</p>
<p>2.5 Είναι η αξιολόγηση αυθεντική; Περιλαμβάνει δηλαδή, πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά κριτήρια, αξιολόγησης; Συνδέονται οι τρόποι αξιολόγησης με την πραγματική ζωή;</p>	<p>Αν και το Π.Δ. 50/2008 περιέχει τέσσερις τρόπους αξιολόγησης δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η αξιολόγηση είναι αυθεντική. Δεν υπάρχει κάποια αναφορά για ποιοτική αξιολόγηση και σύνδεση με την πραγματική ζωή.</p>
<p><b>3. Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές</b></p>	<p><b><i>Παρατηρήσεις - Σχόλια</i></b></p>
<p>3.1 Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων στο εξεταζόμενο Α.Π.; Που νομίζετε ότι οφείλονται;</p>	<p>Σε όλο το βιβλίο αποσιωπάται το σε ποιο κοινωνικό-οικονομικό σύστημα ισχύουν τα δεδομένα που καλούνται να μάθουν και να αποδεχθούν οι μαθητές.</p> <p>Υπάρχει παντελής απουσία του οράματος της αειφορίας.</p> <p>Τα κενά αυτά και οι αποσιωπήσεις ο ερευνητής πιστεύει ότι οφείλονται στην απουσία από το Από της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και στην ταυτόχρονη παρουσία μόνο των κλασσικών - παραδοσιακών θεματικών περιοχών της Οικονομικής Επιστήμης με βάση το κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο.</p>
<p>3.2 Ποια πρόσωπα και πράγματα απουσιάζουν; Γιατί;</p>	<p>Απουσιάζει οι πυλώνες περιβάλλον, πολιτισμός και κοινωνία και παρουσιάζεται μονόπλευρα η οικονομική συμπεριφορά του ατόμου και της κοινωνίας.</p>
<p>3.3 Ποια ερωτήματα δεν τίθενται; Γιατί;</p>	<p>- Που οδηγεί η μη οικονομική αποτίμηση των «ελευθέρων» αγαθών;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος της παραγωγικής διαδικασίας στην εξάντληση των πλουτοπαραγωγικών πηγών;</li> <li>- Γιατί στο οικονομικό κύκλωμα απουσιάζει το περιβάλλον; Από πού παίρνουμε τους πόρους και που εναποθέτουμε τα σκουπίδια μας;</li> <li>- Ποιος ο ρόλος των επιχειρήσεων στην υπερκατανάλωση αγαθών;</li> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος του νοικοκυριού στο οικονομικό σύστημα και πως οι αποφάσεις του επηρεάζουν το περιβάλλον;</li> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος του φυσικού περιβάλλοντος στο οικονομικό κύκλωμα;</li> <li>- Είναι βιώσιμη η καταναλωτική συμπεριφορά της «μεγιστοποίησης της χρησιμότητας»;</li> <li>- Ποιοι άλλοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την καταναλωτική συμπεριφορά;</li> <li>- Πως κι γιατί ο «ορθολογικός καταναλωτής» υπερκαταναλώνει;</li> <li>- Ποια η διαφορά της «ανάγκης» και του «θέλω»;</li> <li>- Πως μπορεί να γίνει ιεράρχηση αναγκών και αντιστοίχιση με αγαθά;</li> <li>- Ποια είναι η επίδραση της παραγωγικής διαδικασίας στο περιβάλλον;</li> <li>- Είναι βιώσιμες οι παραγωγικές διαδικασίες των επιχειρήσεων;</li> <li>- Η επιχείρηση έχει αποκλειστικό σκοπό το κέρδος;</li> <li>- Όλες οι αποφάσεις των επιχειρήσεων καθορίζονται αποκλειστικά από την μεγιστοποίηση του κέρδους;</li> <li>- Η παραγωγική διαδικασία εξασφαλίζει την αποδοτικότητα των πόρων και της ενέργειας;</li> <li>- Ποιος ο ρόλος της καινοτομίας και της τεχνολογίας στην αποδοτική χρήση των πόρων και της ενέργειας;</li> <li>- Ποιος είναι κύκλος ζωής ενός προϊόντος που προσφέρεται;</li> <li>- Μετριέται και πως το περιβαλλοντικό αποτύπωμα των επιχειρήσεων;</li> <li>- Ποια μπορεί να είναι η επίδραση της τεχνολογίας στο περιβαλλοντικό αποτύπωμα των επιχειρήσεων;</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης κατά την παραγωγική διαδικασία;</li> <li>- Είναι πάντα αποτελεσματική στην κατανομή των πόρων η ισορροπία στην αγορά (Ζήτησης και Προσφοράς)</li> <li>- Που αποτυγχάνει η αγορά και γιατί (αρνητική εξωτερικότητα);</li> <li>- Ποιες είναι οι πιθανές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση της αποτυχίας της αγοράς;</li> <li>- Πως μπορεί το κράτος να παρέμβει για να διορθώσει την αποτυχία της αγοράς;</li> <li>- Ποιοι είναι οι σύγχρονοι τρόποι μέτρησης της ευημερίας μιας χώρας;</li> <li>- Γιατί ακόμα και σήμερα κυριαρχεί το ΑΕΠ στις οικονομικές πολιτικές κρατών; Ποιο οικονομικό μοντέλο ευνοεί αυτή η πρακτική;</li> <li>- Πως η εμμονή στη χρήση του ΑΕΠ ως αποκλειστικό μέσο μέτρησης της ευημερίας εγκυμονεί κινδύνους στους πυλώνες της αειφορίας Περιβάλλον και Κοινωνία;</li> </ul> <p>Πως οι φάσεις του οικονομικού κύκλου και οι οικονομικές αποφάσεις μπορούν να επηρεάσουν τον πυλώνα περιβάλλον;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Πως οι φάσεις του οικονομικού κύκλου και οι οικονομικές αποφάσεις μπορούν να επηρεάσουν τον πυλώνα κοινωνία;</li> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος του κράτους σε μια ελεύθερη αγορά για την προώθηση της αειφορίας;</li> <li>- Πως το κράτος μπορεί να επέμβει για την διόρθωση της αποτυχίας της αγοράς στα ελευθέρως αγαθά;</li> <li>- Ποια οικονομικά μέσα διαθέτει το κράτος για την προστασία του περιβάλλοντος;</li> <li>- Πως το κράτος μπορεί να συμβάλει στην αειφορική κατανομή των πόρων;</li> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος των κρατών σε μια ελεύθερη αγορά για την προώθηση της αειφορίας;</li> <li>- Πως τα κράτη συνεργάζονται ή μπορούν να συνεργαστούν στην προώθηση της αειφορίας;</li> <li>- Ποιες είναι ενέργειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αειφόρο ανάπτυξη;</li> </ul>
--	---

	<p>Η απουσία αυτών των ερωτημάτων προκύπτει εφόσον το ΑΠ δεν διαχέεται από την φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.</p>
<p>3.4 Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές της διδακτικής / μαθησιακής ενότητας;</p>	<p>Σε όλο το βιβλίο αποσιωπάται το σε ποιο κοινωνικό-οικονομικό σύστημα ισχύουν τα δεδομένα που καλούνται να μάθουν και να αποδεχθούν οι μαθητές. Η βασική υπόρρητη παραδοχή είναι η στήριξη στο υπάρχων κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο.</p>
<p><b>4. Εξουσία και συμφέροντα</b></p>	<p><b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b></p>
<p>4.1 Ποια συμφέροντα / απόψεις προβάλλονται στο συγκεκριμένο Α.Π.;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο</li> <li>- Αναπαραγωγή του μοντέλου υπερπαραγωγής και υπερκατανάλωσης και του έως σήμερα τρόπου ζωής.</li> <li>- Αποκλειστικός σκοπός επιχείρησης η μεγιστοποίηση του κέρδους</li> <li>- Μεγιστοποίηση του οικονομικού αποτελέσματος</li> <li>- Το κράτος παρεμβαίνει μόνο για την προστασία των καταναλωτών και των επιχειρήσεων.</li> </ul>
<p>4.2 Ποια συμφέροντα / απόψεις αποσιωπώνται στη συγκεκριμένο Α.Π. ;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Αποσιωπώνται όλες οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνέπειες του μη βιώσιμου τρόπου ζωής.</li> </ul>
<p>4.3 Είναι οι προβαλλόμενες απόψεις στο Α.Π. αντικειμενικές και δίκαιες;</p>	<p>Δεν προβάλλονται όλες οι πλευρές των θεμάτων επομένως δεν μπορεί να δικαιολογηθεί ο χαρακτηρισμός αντικειμενικές. Δεν μπορεί η άποψη που αποκρύπτει το κοινωνικό – πολιτισμικό – περιβαλλοντικό πυλώνα και αναδεικνύει μόνο το οικονομικό πυλώνα σαν να αιωρείται στο κενό να χαρακτηριστεί δίκαια απέναντι στις ανάγκες της κοινωνίας.</p>
<p><b>5. Προβαλλόμενη άποψη και πραγματικότητα</b></p>	<p><b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b></p>
<p>5.1 Ποια είναι η εικόνα του κόσμου που περνά μέσα από το εξεταζόμενο Α.Π.;</p>	<p>Η εικόνα ενός κόσμου που στηρίζεται αποκλειστικά στην μεγιστοποίηση του αποτελέσματος.</p>
<p>5.2 Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει;</p>	<p>Η κοινωνία που στηρίζει την ευημερία της αποκλειστικά στα οικονομικά αγαθά.</p>

5.3 Τι είναι το πραγματικό και τι το φανταστικό στο Α.Π.;	Η κλασική οικονομική προσέγγιση παρέχει στους οικονομολόγους ένα θεωρητικό πλαίσιο που μπορεί να εφαρμοστεί σχεδόν σε κάθε μορφή οικονομικής και μη συμπεριφοράς και αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο προβλεπτικό εργαλείο με τα πλεονεκτήματα της ομοιομορφίας και της γενικότητας. Όμως το μοντέλο αυτό όμως έχει υποστεί κριτική για τις επιπτώσεις του στο κοινωνικό-οικονομικό μοντέλο που κυριαρχεί και τις επιπτώσεις του στο ευρύτερο περιβάλλον. Στο ΑΠ δεν υπάρχει καμία ένδειξη κριτικής στο μοντέλο αυτό.
5.4 Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους / περιοχές;	Τα θέματα που διαπραγματεύεται το ΑΠ αφορούν όλον τον πλανήτη. Η ύπαρξη του οικονομικού συστήματος της ελεύθερης αγοράς που επικρατεί σχεδόν σε όλο το πλανήτη στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στην κλασική οικονομική θεωρία.
<b>6. Το πρόσωπο του / των συγγραφέα / εων</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
6.1 Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το συγγραφέα / φεις του Α.Π.;	Οι συγγραφείς του Αρχές Οικονομικής Θεωρίας προσπάθησαν να μεταφέρουν τις βασικές αρχές μικροοικονομίας και μακροοικονομίας. Με βάση όμως το περιεχόμενο, τους στόχους και τις δραστηριότητες του Α.Π. μπορεί να ειπωθεί ότι οι συγγραφείς δεν ενσωμάτωσαν στο Α.Π την φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη.
6.2 Τι αξίες / ιδέες ασπάζεται ο συγγραφέας / φεις;	Κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο

<b>Διαδικασία Αποδόμησης Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος Πολιτική Παιδεία Α' Γενικού Λυκείου και Α' Επαγγελματικού Λυκείου (ΦΕΚ 932-14/04/2014)</b>	
<b>1. Περιεχόμενο</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>
1.1 Ποιος είναι ο τίτλος, το θέμα και οι αποδέκτες της διδακτικής/μαθησιακής ενότητας;	<b>Τίτλος:</b> Πολιτική Παιδεία <b>Αποδέκτες:</b> Μαθητές της Α' Γενικού Λυκείου και Α' Επαγγελματικού Λυκείου
1.2 Ποια είναι η κεντρική ιδέα;	Το μάθημα Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί & Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) στον κεντρικό σκοπό του θέτει την διαμόρφωση ενός <u>ελεύθερου υπευθύνου ενεργού πολίτη</u> ο οποίος θα κατανοεί την σημασία και την αξία της <u>δημοκρατίας</u> και θα αγωνίζεται για αυτή. Πρόκειται για μάθημα που συνδυάζει τρεις αυτόνομες επιστήμες αποτελούμενο

	<p>από 13 κεφάλαια με αρκετά διαφοροποιημένο περιεχόμενο μεταξύ τους.</p>
<p>1.3 Που αποσκοπεί το Α.Π.; Είναι ξεκάθαροι οι στόχοι;</p>	<p>Σκοπός του μαθήματος είναι ο μαθητής να αποκτήσει κοινωνική, οικονομική και πολιτική παιδεία, να καταλάβει και να βιώσει τη διασύνδεση Κοινωνίας – Οικονομίας Πολιτικών Θεσμών και Δικαίου, να κατανοήσει βασικούς θεσμούς για την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνίας, της οικονομίας και της πολιτείας και να αναπτύξει πολιτική συνείδηση και κριτική σκέψη, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι ως ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης.</p> <p>Ειδικότεροι σκοποί είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων για βασικούς θεσμούς της κοινωνίας, της οικονομίας και της πολιτείας.</li> <li>– Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την ανάλυση των κοινωνικών, οικονομικών, και πολιτικών φαινομένων και την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προβλημάτων.</li> <li>– Η απόκτηση κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, ώστε να βοηθηθούν στην ένταξή τους σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη δημοκρατική Ελληνική και Ευρωπαϊκή κοινωνία.</li> <li>– Η συνολική και συνθετική θεώρηση των θεσμών, του δικαίου, της πολιτικής και της οικονομίας ως «κοινωνικών» συμβάντων και δημιουργημάτων για το ατομικό και συλλογικό γίνεσθαι.</li> <li>– Η συνειδητοποίηση της αξίας του διαλόγου, ώστε να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, αλλά και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα.</li> <li>– Η υιοθέτηση θετικής στάσης εκ μέρους του μαθητή, ώστε να αγαπήσει την κοινωνία (πολιτεία), να σέβεται τους θεσμούς, να δώσει νόημα στην πολιτική για να νιώσει τη χαρά της πολιτικής και της ζωής.</li> <li>– Η ανακάλυψη ότι η «Πολιτική Παιδεία» σκοπεύει σε μια κοινωνία (πολιτεία), που δεν εξυπηρετεί συμφέροντα αλλά υπηρετεί αξίες. Αξίες, όπως η ελευθερία, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η συμμετοχή, το μέτρο, ο διάλογος κ.τ.λ., που θα συμβάλλουν στη δημιουργία να ανέβουμε, ατομικά και συλλογικά, ακόμη ψηλότερα.</li> </ul> <p>Επιπλέον, το μάθημα «Πολιτική Παιδεία» έχει σκοπό οι μαθητές να μπορούν να:</p>



	<p>Να καταλάβουν την ταύτιση κοινωνίας και πολιτείας και τη λειτουργία του ανθρώπου ως κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού όντος.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Να διακρίνουν τις διάφορες μορφές κοινωνικής οργάνωσης.</li> <li>- Να κατανοήσουν τη λειτουργία της οικονομίας.</li> <li>- Να διακρίνουν την πολιτική κοινότητα, από τον δήμο μέχρι την παγκόσμια κοινότητα.</li> <li>- Να εξηγούν τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης / πολιτικοποίησης.</li> <li>- Να δραστηριοποιούνται ως ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες.</li> </ul> <p>-Να γνωρίζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να κρίνουν τη λήψη αποφάσεων από πρόσωπα και φορείς.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Να υιοθετήσουν και να δραστηριοποιούνται με τη λογική της αειφόρου ανάπτυξης.</li> <li>- Να υιοθετήσουν ως τρόπο επαγγελματικής δράσης το επιχειρείν και τις καινοτόμες δραστηριότητες.</li> <li>- Να κατανοούν και να κρίνουν το ρόλο του κράτους στην οικονομία.</li> <li>-Να κατανοούν το πρόβλημα της μετανάστευσης και να αντιμετωπίζουν τους μετανάστες με ανθρωπιστικά κριτήρια.</li> <li>- Να διαμορφώσουν κοινωνική, οικονομική και πολιτική συνείδηση και να υιοθετήσουν ατομικές και συλλογικές στάσεις και πρακτικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών προβλημάτων της Ελλάδας, της Ευρώπης, του Κόσμου.</li> </ul> <p>Σε επίπεδο ενοτήτων το Α.Π θέτει σε δέκα τρία κεφάλαια ενενήντα τρεις στόχους. Από αυτούς είκοσι δύο στόχοι αφορούν στάσεις και συμπεριφορές ενώ οι υπόλοιποι γνώσεις και δεξιότητες.</p>
<p>1.4 Είναι το περιεχόμενο του Α.Π. κατάλληλο για τους στόχους, με ξεκάθαρες και κατανοητές έννοιες, αρχές και ιδέες</p>	<p>Το Α.Π. περιέχει 13 κεφάλαια.</p> <p>Κεφ. 1: Η κοινωνία η πολιτεία και η οικονομία</p> <p>Κεφ. 2: Η κοινωνία</p> <p>Κεφ. 3: Θεσμοί και αξίες της ελληνικής κοινωνίας</p> <p>Κεφ.4: Η οικονομία</p>

	<p>Κεφ.5: Η πολιτεία – Η πολιτική κοινότητα</p> <p>Κεφ. 6: Κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίηση</p> <p>Κεφ.7: Ελεύθερος υπεύθυνος και ενεργός πολίτης</p> <p>Κεφ. 8: Η λήψη αποφάσεων</p> <p>Κεφ. 9: Αειφόρος Ανάπτυξη</p> <p>Κεφ. 10: Επιχειρηματικότητα και καινοτομία</p> <p>Κεφ .11. Το Χρήμα και οι τράπεζες</p> <p>Κεφ. 12. Μετανάστευση</p> <p>Κεφ. 13. Κοινωνικά προβλήματα</p> <p>Οι τίτλοι των κεφαλαίων κρίνονται κατάλληλοι για τους στόχους που το ίδιο το Α.Π. θέτει. Όμως με βάση τους τίτλους των ενοτήτων που περιέχονται στα κεφάλαια του Α.Π. υπάρχουν πεδία και θεματικές περιοχές καθώς και μαθησιακές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υπάρχουν στο Α.Π. για την καλύτερη επίτευξη των στόχων του.</p>
<p>1.5 Περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;</p>	<p>Το Α.Π. περιλαμβάνει πολλά σύγχρονα θέματα που μπορούν να αποτελέσουν δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Επίσης περιλαμβάνει πολλές ενεργητικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις διδασκαλίας που μπορούν να συμβάλλουν και αυτές στην αφόρμηση του ενδιαφέροντος. Αυτές περιλαμβάνουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- εκπαιδευτικές επισκέψεις (κεφάλαιο τέταρτο, έβδομο, δέκα, έντεκα)</li> <li>- επίσκεψη ειδικού (κεφάλαιο επτά, οκτώ, δέκα)</li> <li>- αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού (κεφάλαιο δώδεκα)</li> <li>- χρήση έρευνας (κεφάλαιο έξι, έντεκα)</li> <li>- προτείνει κοινωνικές δράσεις (κεφάλαιο τρία, επτά)</li> </ul>
<p>1.6 Περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης,</p>	<p>Περιλαμβάνει ενεργητικές και συμμετοχικές μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης.</p>
<p>1.7 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με τους μαθησιακούς στόχους;</p>	<p>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες συνδέονται με τους στόχους που το ίδιο το Α.Π. θέτει. Υπάρχουν όμως δραστηριότητες που δεν καλύπτουν επαρκώς τους</p>

	στόχους που το ίδιο θέτει όπως θα αναφερθούν παρακάτω στην διαδικασία αποδόμησης.
1.8 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα; Αν ΝΑΙ, αναφέρεται ποια και πως.	<p>Οι δραστηριότητες συνδέονται με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Επειδή το μάθημα συνδυάζει γνώσεις οικονομίας, κοινωνιολογίας και δικαίου συνδέεται με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' γυμνασίου.</li> <li>- Συνδέεται με γνώσεις στατιστικής καθώς υπάρχουν δραστηριότητες που απαιτούν χρήση πινάκων</li> <li>- Η χρήση ερευνών σχετίζεται με το μάθημα της ερευνητικής εργασίας (project) όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την μεθοδολογία και την τεχνολογία της επιστημονικής έρευνας.</li> </ul>
1.9 Σχετίζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με θέματα από την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης/αιεφόρου ανάπτυξης καθώς και τις αξίες που προωθούν;	Οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι συνδεδεμένες σε πολύ μεγάλο βαθμό με την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης.
1.10 Περιλαμβάνει το περιεχόμενο του Α.Π. και ιδιαίτερα οι μαθησιακές δραστηριότητες προβλήματα/έννοιες/θέματα που σχετίζονται με: 1) τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη/αιεφόρο ανάπτυξη και 2) τις 10 δεξιότητες (10cs); 3) τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη;	<p>Ένας από τους ειδικούς στόχους του Α.Π. θέτει ως ανάγκη οι μαθητές να υιοθετήσουν και να δραστηριοποιούνται με τη λογική της αιεφόρου ανάπτυξης.</p> <p>Τόσο το περιεχόμενο και οι στόχοι όσο και οι μαθησιακές δραστηριότητες συνδέονται με τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμο / αιεφόρο ανάπτυξη. Θα μπορούσαν όμως να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες που να υποστηρίζουν την σύνδεση αυτή.</p> <p>1) Σχετικά με του έξι μαθησιακούς πυλώνες:</p> <p><b>Μαθαίνω να γνωρίζω:</b> Υπάρχει περιεχόμενο για περιβαλλοντικά – κοινωνικά - οικονομικά προβλήματα. Θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερες μαθησιακές δραστηριότητες που να καλύπτουν το αντίστοιχο περιεχόμενο ώστε οι μαθητές να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής.</p> <p><b>Μαθαίνω να είμαι:</b> Στο τέταρτο κεφάλαιο υπάρχει στόχος για υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά χωρίς όμως ουσιαστική μαθησιακή δραστηριότητα ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω. Οι μαθητές καλούνται απλά να καταγράψουν αληθινές και πλασματικές ανάγκες.</p>

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Υπάρχει περιεχόμενο, στόχοι και μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν τις προϋποθέσεις για να συνδεθούν με αυτόν τον πυλώνα.

Το δωδέκατο κεφάλαιο συζητά για την μετανάστευση και ένας από τους στόχους του είναι οι μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία διερευνώντας τις στάσεις και την συμπεριφορά τους απέναντι στους διαφορετικούς και να αναπτύξουν συναισθήματα αλληλεγγύης. Η δραστηριότητα που αντιστοιχεί σε αυτόν τον στόχο ζητά την καταγράψουν οι μαθητές προκαταλήψεις και στερεότυπα και να προτείνουν τρόπους απάλειψής τους. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαν να υπάρχουν δραστηριότητες που να οδηγούν περισσότερο σε μια διαδικασία αναστοχασμού και μετασχηματισμού του εαυτού και της κοινωνίας.

**Μαθαίνω να κάνω:** Υπάρχει περιεχόμενο που μπορεί να συνδεθεί με δραστηριότητες που να έχουν τις προϋποθέσεις να οδηγήσουν σε πράξη για το χτίσιμο ενός βιώσιμου μέλλοντος. Στο κεφάλαιο 9 υπάρχουν αναφορές σε περιβαλλοντικά θέματα και στην βιώσιμη ανάπτυξη με εστίαση στον περιβάλλον. Η ενδεικτική μαθησιακή δραστηριότητα καλεί τους μαθητές να παρουσιάσουν την έκθεση γραμματοσήμων με θέμα «Η κλιματική αλλαγή στα γραμματόσημα του κόσμου». Κάθε μαθητής καλείται να επιλέξει ένα γραμματόσημο και να παρουσιάσει το φαινόμενο στο οποίο αναφέρεται. Η δραστηριότητα είναι στην κατεύθυνση και στην φιλοσοφία της βιώσιμης ανάπτυξης αλλά είναι η μοναδική προτεινόμενη στο κεφάλαιο αυτό.

Στο κεφάλαιο επτά με τίτλο ενεργός πολίτης προτείνεται οργάνωση ποδηλατοδρομίας.

Στο κεφάλαιο εννέα που αφορά την βιώσιμη ανάπτυξη ενώ υπάρχουν στόχοι ώστε να εφαρμόζουν οι μαθητές ανακύκλωση και σωστή διαχείριση αποβλήτων δεν υπάρχουν μαθησιακές δραστηριότητες που να οδηγούν σε πράξη.

Στο κεφάλαιο δεκατρία που αναφέρεται στα κοινωνικά προβλήματα οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν ένας σελιδοδέκτη χρησιμοποιώντας παλιά ανακυκλώσιμα υλικά όπου θα αναφέρουν ένα μήνυμα για κάποιο κοινωνικό πρόβλημα.

**Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Το περιεχόμενο του μαθήματος συνδέεται σε πολλά σημεία με τον μαθητή και στην σχέση του με την κοινωνία και την αλλαγή της. (κεφ,7,9,12,13) Δεν υπάρχουν όμως και εδώ αρκετές και επαρκείς

δραστηριότητες που να συμβάλλουν σε αυτόν τον πυλώνα.

**Μαθαίνω να δίνω:** Στο τρίτο κεφάλαιο προτείνεται η εθελοντική συμμετοχή μαθητών σε προσπάθεια συντήρησης πολιτισμικής κληρονομιάς. Στο κεφάλαιο 13 υπάρχουν αναφορές σε κοινωνικά προβλήματα και ενδεικτική δραστηριότητα για το πρόβλημα της φτώχειας: δημιουργία εθελοντικής ομάδας μαθητών για συμπαράσταση σε φτωχούς και πάσχοντες.

2) Σχετικά με τις δέκα δεξιότητες (10 Cs):

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Στους στόχους του Α.Π. τίθεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την ανάλυση των κοινωνικών, οικονομικών, και πολιτικών φαινομένων και την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προβλημάτων.

Οι δραστηριότητες του Α.Π. περιέχουν στοιχεία που απαιτούν την κριτική σκέψη των μαθητών όπως συζήτηση και προβληματισμό στα θέματα του, παρουσιάσεις στην τάξη, έρευνες, εργασίες.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Στο κεφάλαιο δέκα με τίτλο «επιχειρηματικότητα και οικονομία» προτείνεται ως δραστηριότητα, οι μαθητές να δημιουργήσουν μια εικονική επιχείρηση υλοποιώντας ένα προϊόν ή μια υπηρεσία καινοτόμα ή φιλική στο περιβάλλον αναλαμβάνοντάς επαγγελματικούς ρόλους.

**Επικοινωνία και Συνεργασία:** Στους στόχους του Α.Π. αναφέρονται η απόκτηση από τους μαθητές κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, ώστε να βοηθηθούν στην ένταξή τους σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη δημοκρατική Ελληνική και Ευρωπαϊκή κοινωνία καθώς και η συνειδητοποίηση της αξίας του διαλόγου, ώστε να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, αλλά και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, κάνοντας χρήση των πορισμάτων των κοινωνικών επιστημών. Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες όπως εργασίες, έρευνες, παρουσιάσεις, συζητήσεις που απαιτούν την επικοινωνία και την συνεργασία των μαθητών σε θέματα που αφορούν την αειφορία όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Το δωδέκατο κεφάλαιο συζητά για την μετανάστευση και ένας από τους στόχους του είναι οι μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία διερευνώντας τις στάσεις και την συμπεριφορά τους απέναντι στους διαφορετικούς και να αναπτύξουν συναισθήματα αλληλεγγύης. Η

	<p>δραστηριότητα που αντιστοιχεί σε αυτόν τον στόχο ζητά την καταγράψουν οι μαθητές προκαταλήψεις και στερεότυπα και να προτείνουν τρόπους απόλειψής τους.</p> <p><b>Συνυπευθυνότητα:</b> Στο κεφάλαιο οκτώ υπάρχει στόχος οι μαθητές να ερμηνεύουν τις επιπτώσεις των αποφάσεων τους στον εαυτό τους και το σύνολο. Δεν υπάρχει όμως κάποια δραστηριότητα που να απαντά επαρκώς στον στόχο αυτό και να συνδέεται και με την βιώσιμη / αειφόρο ανάπτυξη.</p> <p><b>Οικοδόμηση γνώσης:</b> Στο Α.Π. υπάρχουν κοινωνικά πολιτισμικά – οικονομικά και περιβαλλοντικά θέματα που οδηγούν στην οικοδόμηση γνώσης για ένα βιώσιμο μέλλον.</p> <p>3) Όσον αφορά τους δεκαεπτά στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη: Ο <b>πρώτος στόχος</b> για την φτώχεια συνδέεται με το κεφάλαιο έξι του Α.Π. Στο ίδιο κεφάλαιο το κοινωνικό πρόβλημα της ανεργίας συνδέεται με τον <b>όγδοο στόχο</b> για πλήρης και παραγωγική απασχόληση και αξιοπρεπούς εργασίας για όλους. Στο τέταρτο κεφάλαιο που αφορά την οικονομία και θέτει ως στόχο την υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά συνδέεται με τον <b>δωδέκατο στόχο</b> για υπεύθυνη κατανάλωση. Επίσης το κεφάλαιο δέκα που αφορά την επιχειρηματικότητα περιέχει ενότητα για την κοινωνική ευθύνη των επιχειρήσεων η οποία μπορεί να συνδεθεί με τον <b>δωδέκατο στόχο</b> για υπεύθυνο-βιώσιμο παραγωγικό μοντέλο. Το κεφάλαιο εννέα που εστιάζει στην αειφόρο ανάπτυξη από τον πυλώνα του περιβάλλοντος και περιέχει ενότητες για εξοικονόμηση ενέργειας και ανανεώσιμες πηγές ενέργειας καθώς και για διαχείριση αποβλήτων μπορεί να συνδεθεί με τους <b>στόχους 6,7,12,13,14 και 15</b>. Δεν υπάρχουν όμως μαθησιακές δραστηριότητες που να υποστηρίζουν επαρκώς τις συνδέσεις αυτές στα πλαίσια και να δρουν χειραφετικά με βάση την φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την βιώσιμη ανάπτυξη.</p>
<p>1.11 Ενσωματώνουν οι μαθησιακές δραστηριότητες στρατηγικές προβληματο-κεντρικής μάθησης; Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να δώσει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα;</p>	<p>Υπάρχουν δραστηριότητες (κεφ. τέσσερα και οκτώ) που προσεγγίζουν την στρατηγική της προβληματο-κεντρικής μάθησης χωρίς όμως να στηρίζονται στην φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την βιώσιμη ανάπτυξη. Στο όγδοο κεφάλαιο ως μαθησιακή δραστηριότητα προτείνεται η εφαρμογή της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σε ένα ζήτημα με θέμα την εκδρομή του σχολείου. Στην δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να προταθεί ως θεματολογία ένα ζήτημα που να αφορά την βιώσιμη ανάπτυξη και να στηρίζεται στους τέσσερις</p>

	<p>πυλώνες: κοινωνία, οικονομία, περιβάλλον, πολιτισμός.</p> <p>Θα μπορούσαν, λοιπόν, να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες με την φιλοσοφία της προβληματο-κεντρικής μάθησης που να αφορούν τους πυλώνες της κοινωνίας - οικονομίας - πολιτισμού και περιβάλλοντος.</p>
1.12 Υπάρχουν αξίες που υπονοούνται ότι θα πρέπει να διδαχθούν αλλά δεν είναι φανερές;	Οι αξίες που επιθυμεί να διδαχθούν το Α.Π. αναφέρονται σε αυτό. Όμως το Α.Π. δεν αναφέρει ότι και αυτές οι αξίες αποτελούν μέρος ενός συστήματος αξιών και ιδεών και τις παρουσιάζει ως μοναδικές και αυθύπαρκτες σε ιδεολογικό κενό.
1.13 Αναπαράγει το Α.Π. την κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης;	<p>Δεν μπορεί να προκύψει εύκολα συμπέρασμα από το Α.Π. Υπάρχει θεματολογία, στοχοθεσία σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών και δραστηριότητες που συμβαδίζουν με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Η θεματολογία του Α.Π. αφορά στενά το περιβάλλον την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό και έτσι υπάρχουν δραστηριότητες και περιεχόμενο που δίνουν την ευκαιρία για αναστοχασμό και αλλαγή του οικονομικού μοντέλου της μη βιώσιμης ανάπτυξης.</p> <p>Σε κάποιο βαθμό όμως αναπαράγει το κυρίαρχο μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης. Στο κεφάλαιο οικονομία αναφέρεται ως κύριο οικονομικό πρόβλημα ο περιορισμένο αριθμός των αγαθών σε σχέση με τις απεριόριστες ανάγκες των ανθρώπων παραμελώντας το σύγχρονο οικονομικό μοντέλο της υπερπαραγωγής - υπερσυσσώρευσης και υπερκατανάλωσης.</p> <p>Ένας από τους στόχους του Α.Π. είναι οι μαθητές να δραστηριοποιούνται με τη λογική της αειφόρου ανάπτυξης αλλά το κεφάλαιο που αφορά την αειφόρο ανάπτυξη αναλύει μονοδιάστατα τον πυλώνα περιβάλλον.</p>
1.14 Τι είδους γνώση προωθείται στο συγκεκριμένο Α.Π. 1) τεχνική / εργαλειακή γνώση; (πληροφορίες-γνώσεις); 2) πρακτική γνώση (βαθιά κατανόηση του θέματος), 3) χειραφετική γνώση (δημιουργία συνθηκών για αλλαγή προς μια βιώσιμη κοινωνία);	Σύμφωνα με τους στόχους και τις δραστηριότητες του Α.Π. μπορεί να ειπωθεί ότι προωθείται η τεχνική εργαλειακή γνώση καθώς και ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις για προώθηση της χειραφετικής γνώσης. Επειδή υπάρχουν πολλά διαφορετικά αντικείμενα και πεδία μέσα στο Α.Π. στην προσπάθεια διασύνδεσης των επιστημονικών περιοχών της οικονομίας, της κοινωνιολογίας και της πολιτικής και του δικαίου θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το Α.Π. δεν εστιάζει σε πρακτική γνώση δηλαδή την βαθιά κατανόηση των θεμάτων του.

<p>1.15 Υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μάθουν έννοιες, αρχές και αξίες που δεν είναι ενταγμένες ούτε στο επίσημο ούτε στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Αν ΝΑΙ, καταγράψτε</p>	<p>Δεν υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό πρόγραμμα.</p>
<p>1.16 Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν θα μπορούσαν να υπάρχουν γνώσεις και δραστηριότητες που θεωρούνται αναγκαίες στο Α.Π.). Αν ΝΑΙ, τι δεν επιτρέπει στο μαθητή/τρια να μάθει κάτι που θα ήταν διαφορετικά χρήσιμο στη μάθηση του;</p>	<p>Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα καθώς θα ήταν δυνατόν να υπάρχουν επιπλέον μαθησιακές δραστηριότητες. Θα μπορούσαν να υπάρχουν γνώσεις και δραστηριότητες που να εστιάζουν στην πρακτική γνώση και στη χειραφετική γνώση για τη δημιουργία συνθηκών για αλλαγή προς μια βιώσιμη κοινωνία. Στο κεφάλαιο εννέα που αφορά την βιώσιμη ανάπτυξη ενώ υπάρχουν στόχοι ώστε να εφαρμόζουν οι μαθητές ανακύκλωση και σωστή διαχείριση αποβλήτων δεν υπάρχουν μαθησιακές δραστηριότητες που να λειτουργούν χειραφετικά. Το ίδιο κεφάλαιο εστιάζει τη θεματική περιοχή της αειφόρου ανάπτυξης ως ένα ζήτημα καθαρά οικολογικό – περιβαλλοντικό.</p>
<p><b>2. Μέθοδοι Αξιολόγησης</b></p>	<p><b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b></p>
<p>2.1 Πως αξιολογούνται οι μαθητές / τριες με βάση το Α.Π.;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα. Όμως στο τελευταίο μέρος του Α.Π. προτείνονται οκτώ τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση όλων των διδακτικών ενότητων. Αυτές είναι:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Προφορική εξέταση</li> <li>2. Γραπτή εξέταση</li> <li>3. Συμμετοχή στο μάθημα. Ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας στην τάξη</li> <li>4. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες</li> <li>5. Εκπόνηση συνθετικών εργασιών (project)</li> <li>6. Ενδιαφέρον και δραστηριότητες μαθητή</li> <li>7. Αυτοαξιολόγηση μαθητή</li> <li>8. Ατομικό Δελτίο Εργασιών και φάκελος μαθητή</li> </ol>
<p>2.2 Θεωρείτε ότι ο τρόπος αξιολόγησης μειώνει ή περιορίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης;</p>	<p>Από τις ενδεικτικές τεχνικές αξιολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορεί να περιορίσει το ενδιαφέρον των μαθητών / τριών η γραπτή και η προφορική εξέταση εφόσον εστιάζει στην τεχνική / εργαλειακή γνώση. Η εκπόνηση συνθετικών εργασιών έχει τις προϋποθέσεις να ενεργοποιήσει τους μαθητές / τριες.</p>



2.3 Αξιολογούνται οι έννοιες που αναφέρονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;	Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα
2.4 Αξιολογούνται πράγματα που δεν περιλαμβάνονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;	Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα
2.5 Είναι η αξιολόγηση αυθεντική; Περιλαμβάνει δηλαδή, πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά κριτήρια, αξιολόγησης; Συνδέονται οι τρόποι αξιολόγησης με την πραγματική ζωή;	Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα. Ενδεικτικά βέβαια το Α.Π. προτείνει οκτώ τρόπους αξιολόγησης που μπορούν να περιέχουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά στοιχεία.  Υπάρχουν οι προϋποθέσεις ώστε να συνδεθούν οι τρόποι αξιολόγησης που προτείνει το Α.Π. με την πραγματική ζωή.
<b>3. Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
3.1 Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων στην εξεταζόμενη διδακτική ενότητα; Που νομίζετε ότι οφείλονται;	Ένας από τους στόχους του Α.Π. αναφέρει ότι το μάθημα σκοπεύει σε μια κοινωνία που δεν εξυπηρετεί συμφέροντα αλλά υπηρετεί αξίες. Ο στόχος αυτός αποσιωπά το γεγονός ότι δεν υπήρχε και δεν υπάρχει κοινωνία μέσα στην ιστορία που να μην υπήρχαν τάξεις και ταξικά συμφέροντα καθώς και κυρίαρχη ιδεολογία. Η προώθηση των αξιών που ενστερνίζεται η εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη και προωθεί και το Α.Π. όπως ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη δεν μπορούν να κατακτηθούν από τους μαθητές αλλά και τους διδάσκοντες αν δεν έχουν συνείδηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε όλη το Α.Π. αποσιωπάται το σε ποιο κοινωνικό-οικονομικό σύστημα ισχύουν τα δεδομένα που καλούνται να μάθουν και να αποδεχθούν οι μαθητές. Το κράτος παρουσιάζεται στο Α.Π. μόνο ως παραγωγός και ως καταναλωτής προϊόντων.
3.2 Ποια πρόσωπα και πράγματα απουσιάζουν; Γιατί;	Απουσιάζει μια γενική θεώρηση του τι είναι κοινωνικό-οικονομικό σύστημα και ποιο μοντέλο επικρατεί.
3.3 Ποια ερωτήματα δεν τίθενται; Γιατί;	Τα ερωτήματα που δεν τίθενται:  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τι είναι κοινωνικό-οικονομικό σύστημα;</li> <li>2. Ποιο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα κυριαρχεί;</li> <li>3. Ποιος ο ρόλος της εκπαίδευσης και γιατί το Α.Π. προωθεί αυτές τις αξίες που υποστηρίζει</li> <li>4. Ποιος είναι ο ρόλος του κράτους πέρα από παραγωγός και καταναλωτής στην οικονομική δραστηριότητα; Ποιος ο ρόλος του στην προστασία του περιβάλλοντος;</li> </ol>

<p>3.4 Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές της διδακτικής / μαθησιακής ενότητας;</p>	<p>Η υπόρρητη παραδοχή της ενότητας είναι το υπάρχον κοινωνικο-οικονομικό μοντέλο ως μοναδικό οικονομικό σύστημα καθώς και ότι δεν υπάρχουν συγκρούσεις συμφερόντων και αξιών. Το Α.Π. δεν αναφέρει ότι οι αξίες που προωθεί αποτελούν μέρος ενός συστήματος αξιών και ιδεών.</p> <p>Στο κεφάλαιο δέκα με τίτλο «επιχειρηματικότητα και οικονομία» προτείνεται δραστηριότητα οι μαθητές να δημιουργήσουν μια εικονική επιχείρηση υλοποιώντας ένα προϊόν ή μια υπηρεσία καινοτόμα ή φιλική στο περιβάλλον αναλαμβάνοντάς επαγγελματικούς ρόλους. Το διαζευκτικό ή στο φιλική στο περιβάλλον βέβαια παρουσιάζεται ως να μην μπορεί μια καινοτόμα υπηρεσία / προϊόν να είναι και ταυτόχρονα φιλική στο περιβάλλον.</p>
<p><b>4. Εξουσία και συμφέροντα</b></p>	<p><b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b></p>
<p>4.1 Ποια συμφέροντα / απόψεις προβάλλονται στη συγκεκριμένη διδακτική / μαθησιακή ενότητα; Γιατί;</p>	<p>Το Α.Π. δεν αναφέρει ότι οι αξίες που προωθεί αποτελούν μέρος ενός συστήματος αξιών και ιδεών.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο</li> <li>- Το κράτος παρουσιάζεται μόνο ως παραγωγός και ως καταναλωτής προϊόντων.</li> </ul>
<p>4.2 Ποια συμφέροντα / απόψεις αποσιωπώνται στη συγκεκριμένη διδακτική / μαθησιακή ενότητα; Γιατί;</p>	<p>Αποσιωπάται το γεγονός ότι και το συγκριμένο Α.Π. προωθεί αξίες βάση ενός συστήματος αξιών και ιδεών.</p>
<p>4.3 Είναι οι προβαλλόμενες απόψεις στη διδακτική / μαθησιακή ενότητα αντικειμενικές και δίκαιες;</p>	<p>Δεν προβάλλονται όλες οι πλευρές των θεμάτων.</p>
<p><b>5. Προβαλλόμενη άποψη και πραγματικότητα</b></p>	<p><b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b></p>
<p>5.1 Ποια είναι η εικόνα του κόσμου που περνά μέσα από την εξεταζόμενο Α.Π.;</p>	<p>Η εικόνα που περνά μέσα από το εξεταζόμενο Α.Π. είναι αρκετά κοντά στην πραγματική ζωή αλλά αγνοεί κάποιες πλευρές που αναφέρθηκαν παραπάνω.</p>
<p>5.2 Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει;</p>	<p>Το Α.Π. προβάλλει την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με θέματα που αφορούν τόσο την κοινωνία όσο και την οικονομία και το περιβάλλον.</p>
<p>5.3 Τι είναι το πραγματικό και τι το φανταστικό στη διδακτική / μαθησιακή ενότητα;</p>	<p>Δεν προκύπτει κάτι φανταστικό από το Α.Π. Αντίθετα είναι στενά συνδεδεμένο με την πραγματική ζωή.</p>
<p>5.4 Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους / περιοχές;</p>	<p>Τα θέματα που διαπραγματεύεται το Α.Π. αφορούν όλον τον πλανήτη.</p>

<b>6. Το πρόσωπο του / των συγγραφέα / εων</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
6.1 Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το συγγραφέα / φεις της εξεταζόμενης διδακτικής / μαθησιακής ενότητας;	Ο συγγραφέας του Α.Π. προσπαθεί να προσεγγίσει πολλά διαφορετικά θέματα και περιοχές από τρία διαφορετικά αντικείμενα: της οικονομίας, της κοινωνιολογίας και της πολιτικής-δικαίου. Θέτει στόχους που αναγκαστικά περιορίζουν και φωτίζουν περισσότερα εργαλειακά τις θεματικές περιοχές αλλά και με δυνατότητες για χειραφετική γνώση.
6.2 Τι αξίες / ιδέες ασπάζεται ο συγγραφέας / φεις;	Ο συγγραφέας ασπάζεται σε επίπεδο στόχων του Α.Π. τις αξίες που θέτει και η εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη.

<b>Διαδικασία Αποδόμησης Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος Πολιτική Παιδεία Β' Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ 934-14/04/2014)</b>	
<b>1. Περιεχόμενο</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>
1.1 Ποιος είναι ο τίτλος, το θέμα και οι αποδέκτες της διδακτικής/μαθησιακής ενότητας;	<b>Τίτλος:</b> Πολιτική Παιδεία <b>Αποδέκτες:</b> Μαθητές της Β' Γενικού Λυκείου.
1.2 Ποια είναι η κεντρική ιδέα;	Το μάθημα Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί & Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) στον κεντρικό σκοπό του θέτει την διαμόρφωση ενός ελεύθερου υπευθύνου ενεργού πολίτη ο οποίος θα κατανοεί την σημασία και την αξία της δημοκρατίας θα σέβεται τους πολιτειακούς θεσμούς, θα αγαπά και θα αγωνίζεται για την δημοκρατία και την πολιτεία.  Πρόκειται για μάθημα που συνδυάζει τρεις αυτόνομες επιστήμες αποτελούμενο από επτά κεφάλαια και αποτελεί συνέχεια του μαθήματος Πολιτικής Παιδείας της Α' Λυκείου.
1.3 Που αποσκοπεί το Α.Π.; Είναι ξεκάθαροι οι στόχοι;	Σκοπός του μαθήματος είναι ο μαθητής να αποκτήσει κοινωνική, οικονομική και πολιτική παιδεία, να καταλάβει και να βιώσει τη διασύνδεση Κοινωνίας – Οικονομίας Πολιτικών Θεσμών και Δικαίου, να κατανοήσει βασικούς θεσμούς για την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνίας, της οικονομίας και της πολιτείας και να αναπτύξει πολιτική συνείδηση και κριτική σκέψη, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι ως ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης.  Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς σκοπός είναι ο αγώνας για μια καλύτερη κοινωνία και το ενδιαφέρον για την πολιτική.  Ειδικότεροι σκοποί είναι:

	<p>– Η εμπέδωση των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στην Α΄ Λυκείου και η απόκτηση νέων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων για την ανάλυση των κοινωνικών-οικονομικών-πολιτικών φαινομένων και την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προβλημάτων.</p> <p>– Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την ανάλυση των κοινωνικών, οικονομικών, και πολιτικών φαινομένων και την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προβλημάτων.</p> <p>– Η απόκτηση κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, ώστε να βοηθηθούν στην ένταξή τους σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη δημοκρατική Ελληνική και Ευρωπαϊκή κοινωνία.</p> <p>– Η συνολική και συνθετική θεώρηση των θεσμών, του δικαίου, της πολιτικής και της οικονομίας ως «κοινωνικών» συμβάντων και δημιουργημάτων για το ατομικό και συλλογικό γίνεσθαι.</p> <p>– Η συνειδητοποίηση της αξίας του διαλόγου, ώστε να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, αλλά και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, κάνοντας χρήση των πορισμάτων των κοινωνικών επιστημών.</p> <p>– Η υιοθέτηση θετικής στάσης εκ μέρους του μαθητή, ώστε να αγαπήσει την κοινωνία (πολιτεία), να σέβεται τους θεσμούς, να δώσει νόημα στην πολιτική για να νιώσει τη χαρά της πολιτικής και της ζωής.</p> <p>– Η ανακάλυψη ότι η «Πολιτική Παιδεία» σκοπεύει σε μια κοινωνία (πολιτεία), που δεν εξυπηρετεί συμφέροντα αλλά υπηρετεί αξίες. Αξίες, όπως η ελευθερία, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η συμμετοχή, το μέτρο, ο διάλογος κ.τ.λ., που θα συμβάλλουν στη δημιουργία να ανέβουμε, ατομικά και συλλογικά, ακόμη ψηλότερα.</p> <p>Επιπλέον, το μάθημα «Πολιτική Παιδεία» έχει σκοπό οι μαθητές να μπορούν να:</p> <p>-Κατανοήσουν βασικές έννοιες της Οικονομίας, της Πολιτικής και του Δικαίου και της Κοινωνιολογίας, να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη και κριτική ικανότητα στην προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων αυτών των επιστημών</p> <p>Να διακρίνουν την πολιτική κοινότητα, από τον δήμο μέχρι την παγκόσμια κοινότητα.</p> <p>-Να εμπεδώσουν τις διαδικασίες ένταξης του ατόμου στην κοινωνία και να αποφεύγουν να υιοθετούν αποκλίνουσες συμπεριφορές</p>
--	--

	<p>-Να διακρίνουν τον ιδιωτικό από το δημόσιο τομέα της οικονομίας και να κατανοήσουν το ρόλο του κράτους στην οικονομία</p> <p>-Να κατανοήσουν την οργάνωση και τη λειτουργία της πολιτείας με βάση το πολίτευμα Σύνταγμα</p> <p>-Να αποκτήσουν μια κουλτούρα συνεργασίας με την δημόσια διοίκηση και να επιδιώκουν την ορθολογική και αποτελεσματική λειτουργία της</p> <p>-Να εμπεδώσουν το ουσιαστικό νόημα του δικαίου για τη λειτουργία της κοινωνίας και να μεριμνούν για την εφαρμογή του στη ζωή τους</p> <p>-Να συνειδητοποιήσουν τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της Ελληνικής οικονομίας και να τα αξιοποιήσουν για το ατομικό και συλλογικό όφελος</p> <p>-Να κατανοήσουν τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να νιώσουν Ευρωπαίοι πολίτες και να συμμετέχουν ενεργά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι</p> <p>Οι στόχοι του Α.Π. αν και είναι πολλοί σε πλήθος διατυπώνονται με σαφήνεια και κρίνονται ξεκάθαροι. Διακρίνονται στόχοι σε τρία επίπεδα γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Ο γενικός σκοπός που αναφέρεται ως αγώνας για μια καλύτερη κοινωνία κρίνεται πολύ γενικός και χωρίς να ορίζει ποια κοινωνία και με ποια κριτήρια - αξίες κρίνουν οι συγγραφείς ως καλύτερη κοινωνία.</p> <p>Σε επίπεδο ενοτήτων υπάρχουν εβδομήντα τρεις επιμέρους στόχοι σε επτά ενότητες. Από αυτούς οι επτά στόχοι αφορούν στάσεις και συμπεριφορές ενώ οι υπόλοιποι εστιάζουν περισσότερο σε γνώσεις και δεξιότητες.</p>
<p>1.4 Είναι το περιεχόμενο του Α.Π. κατάλληλο για τους στόχους, με ξεκάθαρες και κατανοητές έννοιες, αρχές και ιδέες</p>	<p>Το Α.Π. περιέχει επτά κεφάλαια.</p> <p>Κεφ. 1: Η οργάνωση της κοινωνίας</p> <p>Κεφ. 2: Η οργάνωση της οικονομίας</p> <p>Κεφ. 3: Η οργάνωση της πολιτείας</p> <p>Κεφ.4: Η λειτουργία της πολιτείας</p> <p>Κεφ.5: Σχέση πολιτείας και πολίτη</p> <p>Κεφ. 6: Το δίκαιο στην ζωή μας</p> <p>Κεφ.7: Η ελληνική οικονομία</p> <p>Οι τίτλοι των κεφαλαίων κρίνονται κατάλληλοι για τους στόχους που το ίδιο το Α.Π. θέτει. Όμως με βάση</p>

	<p>τους τίτλους των ενοτήτων που περιέχονται στα κεφάλαια του Α.Π. υπάρχουν πεδία και θεματικές περιοχές που θα μπορούσαν να υπάρχουν στο Α.Π. για την καλύτερη επίτευξη των στόχων του. Παρόλο που το Α.Π προσπαθεί να εξετάσει διεπιστημονικά οικονομικά, κοινωνικά θέματα και ζητήματα δικαίου και πολιτικής απουσιάζει από αυτό πλήρως ο πυλώνας τους περιβάλλοντος και η διασύνδεση του με την κοινωνία, τον πολιτισμό και την οικονομία.</p>
<p>1.5 Περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;</p>	<p>Το Α.Π. περιλαμβάνει πολλά σύγχρονα θέματα που μπορούν να αποτελέσουν δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Επίσης περιλαμβάνει πολλές ενεργητικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις διδασκαλίας που μπορούν να συμβάλλουν και αυτές στην αφόρμησης του ενδιαφέροντος μαθητών.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Περιέχει παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση (κεφάλαια 5)</li> <li>-Περιέχει προσομοίωση (κεφάλαιο 4)</li> <li>- Περιέχει χρήση έρευνας από τους μαθητές (κεφάλαια 1,6)</li> <li>-Περιέχει εργασίες (κεφάλαια 1,5,6,7)</li> <li>-Χρήση οπτικοακουστικού υλικού (κεφάλαιο 1)</li> <li>-προτείνει επισκέψεις ειδικών (κεφάλαια 1,6)</li> <li>-προτείνει οργανώσεις επισκέψεων (κεφάλαιο 4)</li> </ul>
<p>1.6 Περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης,</p>	<p>Περιλαμβάνει ενεργητικές και συμμετοχικές μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η χρήση έρευνας, η χρήση στατιστικών στοιχείων-πινάκων και η χρήση εργασιών.</p>
<p>1.7 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με τους μαθησιακούς στόχους;</p>	<p>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες συνδέονται με τους στόχους που το ίδιο το Α.Π. θέτει. Το Α.Π θέτει σε γενικό επίπεδο πολλούς σκοπούς σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών ενώ οι ειδικοί στόχοι σε επίπεδο ενοτήτων και μεγάλος βαθμός μαθησιακών δραστηριοτήτων εστιάζουν σε επίπεδο γνώσεων-δεξιοτήτων.</p>
<p>1.8 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα; Αν ΝΑΙ, αναφέρεται ποια και πως.</p>	<p>Οι δραστηριότητες σχετίζονται με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Επειδή το μάθημα συνδυάζει γνώσεις οικονομίας, κοινωνιολογίας και δικαίου συνδέεται με το μάθημα</li> </ul>

	<p>της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' γυμνασίου.</p> <p>- Η χρήση ερευνών σχετίζεται με το μάθημα της ερευνητικής εργασίας (project) όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την μεθοδολογία και την τεχνολογία της επιστημονικής έρευνας.</p> <p>-Η χρήση στατιστικών πινάκων συνδέεται με τα μαθηματικά και την στατιστική.</p>
<p>1.9 Σχετίζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με θέματα από την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης/αειφόρου ανάπτυξης καθώς και τις αξίες που προωθούν;</p>	<p>Οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι συνδεδεμένες σε πολύ μεγάλο βαθμό με την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης χωρίς όμως να υπάρχουν τίτλοι-περιεχόμενο και δραστηριότητες που να δείχνουν την αναγκαιότητα για την δόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος</p>
<p>1.10 Περιλαμβάνει το περιεχόμενο του Α.Π. και ιδιαίτερα οι μαθησιακές δραστηριότητες προβλήματα/έννοιες/θέματα που σχετίζονται με: 1) τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη και 2) τις 10 δεξιότητες (10cs); <b>3) τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη;</b></p>	<p>Στο περιεχόμενο, τους στόχους και τις μαθησιακές δραστηριότητες του Α.Π. δεν υπάρχει καμία άμεση αναφορά στην βιώσιμη / αειφόρο ανάπτυξη παρόλο που το περιεχόμενο του Α.Π. προσεγγίζει διεπιστημονικά θέματα κοινωνικά – οικονομικά. Δεν υπάρχει καμία αναφορά επίσης σε περιβαλλοντικά θέματα.</p> <p>Στο πρώτο κεφάλαιο υπάρχει η έννοια των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των κοινωνιών αλλά η μαθησιακή δραστηριότητα στο κεφάλαιο αυτό εστιάζει σε επίπεδο γνώσεων.</p> <p>Στο δεύτερο κεφάλαιο υπάρχει η θεματική περιοχή του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) και της οικονομικής ευημερίας με μαθησιακή δραστηριότητα την συζήτηση για την σχέση του επιπέδου του ΑΕΠ με την ευημερία των κατοίκων μιας χώρας. Υπάρχει, λοιπόν, μια διασύνδεση στην δραστηριότητα για την σχέση της οικονομικής ανάπτυξης με την ευημερία αλλά παραμένει επιφανειακή. Δεν υπάρχει αναφορά σε επίπεδο στόχων , περιεχομένου και δραστηριότητας για την σύγκριση της παραδοσιακής οικονομικής ανάπτυξης με την αειφορική ανάπτυξη σε επίπεδο οικονομίας-κοινωνίας- περιβάλλοντος και πολιτισμού.</p> <p>Στα κεφάλαιο τρία-τέσσερα και πέντε υπάρχουν θέματα που σχετίζονται με τον πυλώνα της κοινωνίας και αφορούν το δημοκρατικό πολίτευμα, την συμμετοχή στη κοινωνία, την εξάσκηση δικαιωμάτων και την κοινωνική δικαιοσύνη.</p> <p>Στο έκτο κεφάλαιο υπάρχει η θεματολογία της σχέσης ηθικής και δικαίου χωρίς όμως καμία αναφορά στην αειφορία.</p>

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παραγωγικές δυνατότητες και οι τομείς της χώρας, αλλά και εδώ δεν υπάρχει αναφορά στην ανάγκη για βιώσιμα παραγωγικά πρότυπα.

Στο όγδοο κεφάλαιο υπάρχει περιεχόμενο για την ιστορία της Ευρωπαϊκή Ένωση, τους θεσμούς, τις πολιτικές και το μέλλον της, χωρίς όμως αναφορά σε επίπεδο στόχων, περιεχομένου και δραστηριοτήτων στην κατεύθυνση προς την αειφορία και την πολιτική της Ευρωπαϊκή Ένωσης.

1) Όσον αφορά τους έξι μαθησιακούς πυλώνες υπάρχουν έμμεσες διασυνδέσεις με το Α.Π. χωρίς όμως να προκύπτει και να διαφαίνεται μέσα από το Α.Π. η ανάγκη για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Υπάρχει περιεχόμενο κυρίως για κοινωνικά θέματα που αφορούν την αρμονική λειτουργία της κοινωνίας, δεν υπάρχουν όμως αρκετές μαθησιακές δραστηριότητες σε βαθμό που να καλύπτουν το αντίστοιχο περιεχόμενο ώστε οι μαθητές να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής.

**Μαθαίνω να είμαι:** Στο κεφάλαιο ένα υπάρχει στόχος για ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης για το ρόλο των μαθητών στην πρόληψη της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας.

Στο κεφάλαιο δύο υπάρχει στόχος για την ανάπτυξη φορολογικής συνείδησης.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Στο κεφάλαιο ένα υπάρχει περιεχόμενο για τις πολιτισμικές διαφορές των κοινωνιών. Όμως δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα και στόχος που να οδηγεί τους μαθητές σε διαδικασίες και πρακτικές που να τους οδηγούν σε μια ειρηνική και χωρίς διακρίσεις κοινωνία και σε μια συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο.

**Μαθαίνω να κάνω:** Στο κεφάλαιο πέντε υπάρχει δραστηριότητα που καλεί τους μαθητές να δράσουν σε μια «καμπάνια» ενημέρωσης της γειτονιάς τους για την συμπεριφορά διοίκησης και πολιτών. Η δράση σχετίζεται με τον πυλώνα κοινωνία και την αρμονική συμβίωση πολιτών.

2) Όσον αφορά τις δέκα δεξιότητες (10 Cs) υπάρχουν διασυνδέσεις με την θεματική περιοχή κυρίως του πυλώνα κοινωνία:

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Στους στόχους του Α.Π. τίθεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης



για την ανάλυση των κοινωνικών, οικονομικών, και πολιτικών φαινομένων και την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προβλημάτων. Υπάρχουν δραστηριότητες στο Α.Π. που είναι δομημένες ώστε να προκαλούν την κριτική σκέψη των μαθητών. Στο πρώτο κεφάλαιο υπάρχει δραστηριότητα που ζητά έρευνα από τους μαθητές για τις κοινωνικές αξίες του περιβάλλοντος τους και σύγκριση με αξίες από γονείς-ηλικιωμένους. Στο δεύτερο κεφάλαιο η μαθησιακή δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να προβληματιστούν για την σχέση του επιπέδου του Α.Ε.Π. και της ευημερίας της χώρας. Στο τρίτο κεφάλαιο προτείνεται δραστηριότητα συζήτησης πλεονεκτημάτων - μειονεκτημάτων άμεσης και έμμεσης δημοκρατίας καθώς και ηλεκτρονικής δημοκρατίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο προτείνεται δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού για την σχέση πολίτη – δημοσίου που περιέχει προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο έκτο κεφάλαιο ζητείται οι μαθητές να μελετήσουν το οικογενειακό δίκαιο και να το συγκρίνουν πριν και μετά τις αλλαγές.

**Επικοινωνία και Συνεργασία:** Στους στόχους του Α.Π. αναφέρονται η απόκτηση από τους μαθητές κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, ώστε να βοηθηθούν στην ένταξή τους σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη δημοκρατική Ελληνική και Ευρωπαϊκή κοινωνία καθώς και η συνειδητοποίηση της αξίας του διαλόγου, ώστε να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, αλλά και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, κάνοντας χρήση των πορισμάτων των κοινωνικών επιστημών. Οι δεξιότητες αυτές συνδέονται με εργασίες που υπάρχουν ως μαθησιακές δραστηριότητες στα κεφάλαια ένα και έξι.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Υπάρχει σύνδεση με την δεξιότητα αυτή στο πρώτο κεφάλαιο όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή και εντοπίζουν με πολιτισμικές διαφορές. Δεν υπάρχει όμως επαρκής δραστηριότητα που να καλύπτει σε ικανοποιητικό βαθμό την δεξιότητα.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Με αυτήν την δεξιότητα μπορούν να συνδεθούν δραστηριότητες των κεφαλαίων 3,4,5,6 που σχετίζονται με τον πυλώνα κοινωνία και αφορούν το δημοκρατικό πολίτευμα, την συμμετοχή, την εξάσκηση δικαιωμάτων και την κοινωνική δικαιοσύνη.

3) Όσον αφορά τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη υπάρχουν μόνο δύο έμμεσες διασυνδέσεις. Ο **τρίτος στόχος** που αφορά την διασφάλιση της

	<p>ευημερίας για όλους συνδέεται με τον βασικό σκοπό του Α.Π. για τον αγώνα για ένα καλύτερο κόσμο και μια καλύτερη κοινωνία. Βέβαια στο Α.Π. δεν οριοθετεί την αναγκαιότητα για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος ως στόχο για μια καλύτερη κοινωνία. Σε άλλο σημείο του Α.Π. αναφέρει πως ως αξίες την ελευθερία, την ισότητα, την αλληλεγγύη την συμμετοχή, το διάλογο, την δημοκρατία αλλά δεν τοποθετεί ως βασική προτεραιότητα και αξία την διασφάλιση της ευημερίας για τις μελλοντικές γενιές και την ανάγκη για αλλαγή του τρόπου ζωής και του οικονομικού μοντέλου της μη βιώσιμης ανάπτυξης.</p> <p>Επίσης ο <b>δέκατος έκτος στόχος</b> που αφορά την προώθηση ειρηνικών κοινωνιών συνδέεται με το περιεχόμενο του Α.Π. χωρίς όμως να υπάρχει και πάλι η προοπτική και η αναγκαιότητα για βιώσιμη ανάπτυξη.</p>
<p>1.11 Ενσωματώνουν οι μαθησιακές δραστηριότητες στρατηγικές προβληματο-κεντρικής μάθησης; Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να δώσει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα;</p>	<p>Παρόλο που τίθεται ως σκοπός η ανάλυση των κοινωνικών – οικονομικών – πολιτικών φαινομένων και την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προβλημάτων δεν υπάρχει κάποια μαθησιακή δραστηριότητα που να προσεγγίζει επαρκώς την στρατηγική της προβληματο-κεντρικής μάθησης με προσανατολισμό την εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη.</p>
<p>1.12 Υπάρχουν αξίες που υπονοούνται ότι θα πρέπει να διδαχθούν αλλά δεν είναι φανερές;</p>	<p>Οι αξίες που επιθυμεί να διδαχθούν το Α.Π. αναφέρονται σε αυτό. Όμως το Α.Π. δεν αναφέρει ότι και αυτές οι αξίες αποτελούν μέρος ενός συστήματος αξιών και ιδεών και τις παρουσιάζει ως μοναδικές και αυθύπαρκτες σε ιδεολογικό κενό.</p>
<p>1.13 Αναπαράγει το Α.Π. την κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης;</p>	<p>Στο Α.Π. υπάρχουν πολλά κοινωνικά θέματα που θίγονται σε επίπεδο στόχων, περιεχομένου και μαθησιακών δραστηριοτήτων όπως ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, η συμμετοχή και ο ενεργός πολίτης, η αξία της δημοκρατίας, η αλληλεγγύη, η ισότητα και η ελευθερία,. Όμως στο κεφάλαιο που αναφέρεται στην οικονομία δεν υπάρχει αναφορά για το κυρίαρχο μη βιώσιμο οικονομικό μοντέλο και την αναγκαιότητα για μετασχηματισμό της κοινωνίας. Το κεφάλαιο εστιάζει περισσότερο εργαλειακά σε επίπεδο γνώσεων. Υπάρχει, βέβαια, μαθησιακή δραστηριότητα που έχει τις προϋποθέσεις για συζήτηση που μπορεί να αναδείξει το αδιέξοδο της συμβατικής οικονομικής ανάπτυξης αλλά η δραστηριότητα μένει επιφανειακά στο ζήτημα. Επίσης στο Α.Π. δεν υπάρχει καμία αναφορά σε στόχων, περιεχομένου και μαθησιακών δραστηριοτήτων σε θέματα που να αφορούν τον πυλώνα περιβάλλον.</p>

	Συμπερασματικά λοιπόν το Α.Π. εστιάζει στον πυλώνα κοινωνία μονοδιάστατα και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι με αυτό τον τρόπο αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης.
1.14 Τι είδους γνώση προωθείται στο συγκεκριμένο Α.Π. 1) τεχνική / εργαλειακή γνώση; (πληροφορίες-γνώσεις); 2) πρακτική γνώση (βαθιά κατανόηση του θέματος), 3) χειραφετική γνώση (δημιουργία συνθηκών για αλλαγή προς μια βιώσιμη κοινωνία);	<p>Σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς του Α.Π θα μπορούσε να ειπωθεί ότι προωθείται η χειραφετική γνώση. Γενικός σκοπός του Α.Π. είναι ο ελεύθερος, υπεύθυνος και ενεργός πολίτης. Όμως μέσα από τους στόχους των επιμέρους ενοτήτων προωθείται περισσότερο η εργαλειακή γνώση αφού μόλις επτά από τους εβδομήντα τρεις στόχους αφορούν στάσεις και συμπεριφορές.</p> <p>Αν στηριχτεί η αποδόμηση στους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης θα μπορούσε να ειπωθεί ότι προωθείται η χειραφετική γνώση στους πυλώνες κοινωνία-πολιτισμός ενώ στον πυλώνα οικονομία η εργαλειακή γνώση. Ο πυλώνας περιβάλλον απουσιάζει από το Α.Π.</p>
1.15 Υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μάθουν έννοιες, αρχές και αξίες που δεν είναι ενταγμένες ούτε στο επίσημο ούτε στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Αν ΝΑΙ, καταγράψτε	Δεν υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό πρόγραμμα.
1.16 Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν θα μπορούσαν να υπάρχουν γνώσεις και δραστηριότητες που θεωρούνται αναγκαίες στο Α.Π.). Αν ΝΑΙ, τι δεν επιτρέπει στο μαθητή/τρια να μάθει κάτι που θα ήταν διαφορετικά χρήσιμο στη μάθηση του;	<p>Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα καθώς απουσιάζει πλήρως ο πυλώνας περιβάλλον από το Α.Π. παρόλο που το ίδιο θέτει ως σκοπό τον αγώνα για μια καλύτερη κοινωνία. Παρουσιάζεται η κοινωνία, ο πολιτισμός και η οικονομία αποκομμένη από το περιβάλλον.</p> <p>Επίσης θα μπορούσαν να υπάρχουν στόχοι, περιεχόμενο και δραστηριότητες στα κεφάλαια δύο και επτά που να αφορούν την διασύνδεση της οικονομίας με την βιώσιμη / αειφόρο ανάπτυξη.</p>
<b>2. Μέθοδοι Αξιολόγησης</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>
2.1 Πως αξιολογούνται οι μαθητές / τριες με βάση το Α.Π.;	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα.</p> <p>Το Α.Π θέτει ως σκοπό της αξιολόγησης:</p> <p>- διερεύνηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών με στόχο των σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας</li> <li>- ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ενίσχυση και την ενθάρρυνση και της δημιουργίας κινήτρων μάθησης</li> <li>-στη ανάπτυξη δημιουργικής ικανότητας και κριτικής σκέψης των μαθητών</li> <li>-στη προώθηση ιδιαίτερων κλίσεων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών</li> <li>-στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών</li> </ul> <p>Στο τελευταίο μέρος του Α.Π. προτείνονται οκτώ τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση όλων των διδακτικών ενοτήτων. Αυτές είναι:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Προφορική εξέταση</li> <li>10. Γραπτή εξέταση</li> <li>11. Συμμετοχή στο μάθημα. Ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας στην τάξη</li> <li>12. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες</li> <li>13. Εκπόνηση συνθετικών εργασιών (project)</li> <li>14. Ενδιαφέρον και δραστηριότητες μαθητή</li> <li>15. Αυτοαξιολόγηση μαθητή</li> <li>16. Ατομικό Δελτίο Εργασιών και φάκελος μαθητή</li> </ol>
<p>2.2 Θεωρείτε ότι ο τρόπος αξιολόγησης μειώνει ή περιορίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης;</p>	<p>Από τις ενδεικτικές τεχνικές αξιολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορεί να περιορίσει το ενδιαφέρον των μαθητών / τριών η γραπτή και η προφορική εξέταση εφόσον εστιάζει στην τεχνική / εργαλειακή γνώση. Η εκπόνηση συνθετικών εργασιών και η αυτοαξιολόγηση έχουν τις προϋποθέσεις να ενεργοποιήσει τους μαθητές / τριες.</p>
<p>2.3 Αξιολογούνται οι έννοιες που αναφέρονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα</p>
<p>2.4 Αξιολογούνται πράγματα που δεν περιλαμβάνονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα</p>
<p>2.5 Είναι η αξιολόγηση αυθεντική; Περιλαμβάνει δηλαδή, πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά κριτήρια, αξιολόγησης; Συνδέονται οι</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα. Ενδεικτικά βέβαια το Α.Π. προτείνει οκτώ τρόπους αξιολόγησης που μπορούν να περιέχουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά στοιχεία.</p>

τρόποι αξιολόγησης με την πραγματική ζωή;	Υπάρχουν οι προϋποθέσεις ώστε να συνδεθούν οι τρόποι αξιολόγησης που προτείνει το Α.Π. με την πραγματική ζωή.
<b>3. Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
3.1 Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων στην εξεταζόμενη διδακτική ενότητα; Που νομίζετε ότι οφείλονται;	Αποσιωπάται η διασύνδεση της οικονομίας και της κοινωνίας με το περιβάλλον. Ένας από τους στόχους του Α.Π. αναφέρει ότι το μάθημα σκοπεύει σε μια κοινωνία που δεν εξυπηρετεί συμφέροντα αλλά υπηρετεί αξίες. Αποσιωπά το γεγονός ότι δεν υπήρχε και δεν υπάρχει κοινωνία μέσα στην ιστορία που να μην υπήρχαν τάξεις και ταξικά συμφέροντα καθώς και κυρίαρχη ιδεολογία. Η προώθηση των αξιών που ενστερνίζεται η εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη και προωθεί και το Α.Π. όπως ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη δεν μπορούν να κατακτηθούν από τους μαθητές αλλά και τους διδάσκοντες αν δεν έχουν συνείδηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε όλη το Α.Π. αποσιωπάται το σε ποιο κοινωνικό-οικονομικό σύστημα ισχύουν τα δεδομένα που καλούνται να μάθουν και να αποδεχθούν οι μαθητές.
3.2 Ποια πρόσωπα και πράγματα απουσιάζουν; Γιατί;	Απουσιάζει πλήρως το περιβάλλον ως πυλώνας που συνδέεται με την κοινωνία, τον πολιτισμό και την οικονομία.
3.3 Ποια ερωτήματα δεν τίθενται; Γιατί;	Τα ερωτήματα που δεν τίθενται:  5. Ποια είναι η καλύτερη κοινωνία που σκοπεύει το Α.Π. και γιατί; 6. Γιατί το Α.Π. προωθεί αυτές τις αξίες; 7. Ποια η στάση της κοινωνίας απέναντι σε μελλοντικές γενεές; 8. Ποιος είναι ο ρόλος του περιβάλλοντος στην κοινωνία, τον πολιτισμό και την οικονομία; 9. Ποιος είναι ο ρόλος της οικονομίας για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος;
3.4 Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές της διδακτικής / μαθησιακής ενότητας;	Η κοινωνία και η οικονομία παρουσιάζονται ως αποκομμένες από το περιβάλλον.  Η υπόρρητη παραδοχή της ενότητας είναι το υπάρχον οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης ως μοναδικό καθώς και ότι δεν υπάρχουν συγκρούσεις συμφερόντων και αξιών. Το Α.Π. δεν αναφέρει ότι οι αξίες που προωθεί αποτελούν μέρος ενός συστήματος αξιών και ιδεών.
<b>4. Εξουσία και συμφέροντα</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>

4.1 Ποια συμφέροντα / απόψεις προβάλλονται στη συγκεκριμένη διδακτική / μαθησιακή ενότητα; Γιατί;	Το Α.Π. δεν αναφέρει ότι οι αξίες που προωθεί αποτελούν μέρος ενός συστήματος αξιών και ιδεών. - Κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης
4.2 Ποια συμφέροντα / απόψεις αποσιωπώνται στη συγκεκριμένη διδακτική / μαθησιακή ενότητα; Γιατί;	Αποσιωπάται το γεγονός ότι και το συγκριμένο Α.Π. προωθεί αξίες βάση ενός συστήματος αξιών και ιδεών. Αποσιωπάται ο ρόλος του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον.
4.3 Είναι οι προβαλλόμενες απόψεις στη διδακτική / μαθησιακή ενότητα αντικειμενικές και δίκαιες;	Δεν προβάλλονται όλες οι πλευρές των θεμάτων. Ο πυλώνας περιβάλλον απουσιάζει πλήρως.
<b>5. Προβαλλόμενη άποψη και πραγματικότητα</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
5.1 Ποια είναι η εικόνα του κόσμου που περνά μέσα από την εξεταζόμενο Α.Π.;	Η εικόνα που περνά μέσα από το εξεταζόμενο Α.Π. είναι αρκετά κοντά στην πραγματική ζωή αλλά αγνοεί κάποιες πλευρές που αναφέρθηκαν παραπάνω.
5.2 Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει;	Το Α.Π. προβάλλει την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με θέματα που αφορούν τόσο την κοινωνία όσο και την οικονομία.
5.3 Τι είναι το πραγματικό και τι το φανταστικό στη διδακτική / μαθησιακή ενότητα;	Δεν προκύπτει κάτι φανταστικό από το Α.Π. Αντίθετα είναι στενά συνδεδεμένο με την πραγματική ζωή.
5.4 Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους / περιοχές;	Τα θέματα που διαπραγματεύεται το Α.Π. αφορούν όλον τον πλανήτη.
<b>6. Το πρόσωπο του / των συγγραφέα / ων</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
6.1 Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το συγγραφέα / φεις της εξεταζόμενης διδακτικής / μαθησιακής ενότητας;	Ο συγγραφέας του Α.Π. προσπαθεί να προσεγγίσει πολλά διαφορετικά θέματα και περιοχές από τρία διαφορετικά αντικείμενα: της οικονομίας, της κοινωνιολογίας και της πολιτικής-δικαίου. Παραμελεί την επίδραση του ανθρώπου στο περιβάλλον και την διασύνδεση του περιβάλλοντος με την κοινωνία και την οικονομία.
6.2 Τι αξίες / ιδέες ασπάζεται ο συγγραφέας / φεις;	Ο συγγραφέας ασπάζεται σε επίπεδο στόχων του Α.Π. κάποιες από τις αξίες που θέτει και η εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη. Αγνοεί όμως την αναγκαιότητα για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

<b>Διαδικασία Αποδόμησης Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών Β' Γενικού Λυκείου του προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών (ΦΕΚ 934-14/04/2014)</b>	
<i>1. Περιεχόμενο</i>	<i>Σχόλια - Παρατηρήσεις</i>
1.1 Ποιος είναι ο τίτλος, το θέμα και οι αποδέκτες της διδακτικής/μαθησιακής ενότητας;	<b>Τίτλος:</b> Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών <b>Αποδέκτες:</b> Μαθητές της Β' Γενικού Λυκείου που έχουν διαλέξει τον προσανατολισμό των Ανθρωπιστικών σπουδών.
1.2 Ποια είναι η κεντρική ιδέα;	Το μάθημα Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών έχει ως κεντρική ιδέα και σκοπό να έλθει σε επαφή ο μαθητής με ένα σύνολο κοινωνικών οικονομικών και πολιτικών εννοιών που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει την κοινωνική οικονομική και πολιτική οργάνωση εντός της οποίας ζει και δραστηριοποιείται.
1.3 Που αποσκοπεί το Α.Π.; Είναι ξεκάθαροι οι στόχοι;	<p>Σκοπός είναι ο μαθητής να αποκτήσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες εκείνες και τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να αντιλαμβάνεται, να ερμηνεύει και αναλύει τα σύνθετα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά φαινόμενα. Να κατανοήσει και να συνειδητοποιήσει την πολυπλοκότητα των κοινωνικών οικονομικών και πολιτικών φαινομένων, έτσι ώστε να αναπτύξει κοινωνιολογική, οικονομική και πολιτική παιδεία που θα τον βοηθήσει να καλλιεργήσει δημιουργική και κριτική σκέψη, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίνεσθαι ως ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης. Επιπλέον μέσα από τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης των κοινωνικών επιστημών να μπορεί να επιλύει προβλήματα, να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους και να προάγει την πολιτεία, τη δημοκρατία, την ειρήνη και τη συλλογικότητα.</p> <p>Ειδικότεροι σκοποί είναι οι μαθητές να μπορούν να:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- κατανοήσουν βασικές αρχές και έννοιες κοινωνιολογίας, οικονομίας και πολιτική επιστήμης και να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη και κριτική ικανότητα στην προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων αυτών των επιστημών</li> <li>- Κατανοήσουν και να αξιολογήσουν την πορεία της εξέλιξης των θεωριών και των αρχών κοινωνικών επιστημών</li> <li>- διαπιστώσουν την αλληλεξάρτηση των κοινωνικών επιστημών που αντανακλά την αλληλεξάρτηση της οικονομίας, των θεσμών, της πολιτικής και των πολιτισμικών εκφάνσεων του κόσμου στον οποίο ζουν αλλά και την επίδραση όλων αυτών στην καθημερινή τους ζωή</li> <li>- κατανοήσουν κριτικά την οργάνωση και τη λειτουργία της σύγχρονης κοινωνικής, οικονομικής και</li> </ul>

	<p>πολιτικής οργάνωσης, αλλά και να προβληματιστούν για τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες της</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- διακρίνουν και να αναλύουν το περιεχόμενο των γενικών αρχών των κοινωνικών επιστημών και να διαπιστώνουν την αλληλοσυμπλήρωση τους στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και προβλημάτων.</li> <li>- αντλήσουν αρχές, επιχειρήματα και ιδέες, σημεία αναφοράς για να αρθρώσουν κοινωνιολογική, οικονομική, και πολιτική σκέψη και ουσιαστικό κοινωνιολογικό, οικονομικό και πολιτικό λόγο</li> <li>- διακρίνουν και να αναλύουν τα αίτια των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών προβλημάτων ώστε να μπορούν αργότερα ως ενεργοί πολίτες να συμμετέχουν στην επίλυση τους με δημοκρατικά μέσα</li> <li>- διαπιστώσουν τον δυναμικό χαρακτήρα των κοινωνικών, οικονομικών και των πολιτικών θεσμών και πρακτικών και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτά εξαρτώνται από την ατομική και συλλογική συμμετοχή και δράση.</li> <li>-αντιληφθούν ότι ο κοινωνικός επιστήμονας δεν βρίσκεται έξω από το αντικείμενο του, απέναντι του σαν παρατηρητής και πειραματιζόμενος, αλλά είναι μέρος αυτού που καλείται να αναλύσει, να μετέχει στο κοινωνικό , οικονομικό και πολιτικό σύστημα και να επηρεάζεται από αυτό</li> <li>- να κατανοήσουν ότι ενώ όλες οι κοινωνικές επιστήμες μελετούν το ίδιο αντικείμενο, ωστόσο η καθεμία δίνει έμφαση σε διαφορετικές πλευρές</li> <li>- να αποκτήσουν την απαραίτητη «κοινωνική ευαισθησία» στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του συλλογικού βίου.</li> </ul> <p>Υπάρχουν στόχοι σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων αλλά και στάσεων.</p> <p>Σε επίπεδο ενοτήτων υπάρχουν σαράντα στόχοι σε πέντε κεφάλαια – ενότητες.</p>
<p>1.4 Είναι το περιεχόμενο του Α.Π. κατάλληλο για τους στόχους, με ξεκάθαρες και κατανοητές έννοιες, αρχές και ιδέες</p>	<p>Το Α.Π. περιέχει επτά κεφάλαια.</p> <p>Κεφ. 1: Εισαγωγή στις κοινωνικές επιστήμες</p> <p>Κεφ. 2: Βασικές προσεγγίσεις στην οικονομία</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Αντικείμενο και βασικές οικονομικές θεωρήσεις</li> <li>B. Κοινωνικά και οικονομικά συστήματα</li> </ul> <p>Κεφ. 3: Βασικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία</p> <p>Κεφ.4: Βασικές προσεγγίσεις στην πολιτική επιστήμη</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Πολιτική και πολιτεύματα</li> <li>B. Πολιτικές θεωρίες και ιδεολογίες</li> </ul>



	<p>Κεφ.5: Θέματα που απασχολούν τις κοινωνικές επιστήμες</p> <p>Οι τίτλοι των κεφαλαίων κρίνονται κατάλληλοι για τους στόχους που το ίδιο το Α.Π. θέτει. Όμως με βάση τους τίτλους των ενοτήτων που περιέχονται στα κεφάλαια του Α.Π. υπάρχουν πεδία και θεματικές περιοχές που θα μπορούσαν να υπάρχουν στο Α.Π. για την καλύτερη επίτευξη των στόχων του. Παρόλο που το Α.Π. προσπαθεί να εξετάσει διεπιστημονικά οικονομικά, κοινωνικά θέματα και ζητήματα δικαίου και πολιτικής απουσιάζει από αυτό πλήρως ο πυλώνας τους περιβάλλοντος και η διασύνδεση του με την κοινωνία, τον πολιτισμό και την οικονομία.</p>
<p>1.5 Περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;</p>	<p>Το Α.Π. περιλαμβάνει πολλά σύγχρονα θέματα που μπορούν να αποτελέσουν δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.</p>
<p>1.6 Περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης,</p>	<p>Περιλαμβάνει ενεργητικές και συμμετοχικές μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η χρήση έρευνας, η χρήση στατιστικών στοιχείων-πινάκων και η χρήση εργασιών.</p>
<p>1.7 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με τους μαθησιακούς στόχους;</p>	<p>Οι ενδεικτικές δραστηριότητες συνδέονται με τους στόχους που το ίδιο το Α.Π. θέτει. Το Α.Π. θέτει σε γενικό επίπεδο πολλούς σκοπούς σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών ενώ οι ειδικοί στόχοι σε επίπεδο ενοτήτων και μεγάλος βαθμός μαθησιακών δραστηριοτήτων εστιάζουν κυρίως σε επίπεδο γνώσεων-δεξιοτήτων.</p>
<p>1.8 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα; Αν ΝΑΙ, αναφέρεται ποια και πως.</p>	<p>Οι δραστηριότητες σχετίζονται με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Επειδή το μάθημα συνδυάζει γνώσεις οικονομίας, κοινωνιολογίας και δικαίου συνδέεται με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' γυμνασίου.</li> <li>- Η χρήση ερευνών σχετίζεται με το μάθημα της ερευνητικής εργασίας (project) όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την μεθοδολογία και την τεχνολογία της επιστημονικής έρευνας.</li> <li>- Η χρήση στατιστικών πινάκων συνδέεται με τα μαθηματικά και την στατιστική.</li> </ul>

<p>1.9 Σχετίζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με θέματα από την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης/αειφόρου ανάπτυξης καθώς και τις αξίες που προωθούν;</p>	<p>Οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι συνδεδεμένες σε μεγάλο βαθμό με την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης χωρίς όμως να υπάρχουν τίτλοι-περιεχόμενο και δραστηριότητες που να δείχνουν την αναγκαιότητα για την δόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Στο τελευταίο κεφάλαιο υπάρχει η μεγαλύτερη διασύνδεση με την πραγματική ζωή όπου εξετάζονται θέματα που απασχολούν τις κοινωνικές επιστήμες όπως η μετανάστευση.</p>
<p>1.10 Περιλαμβάνει το περιεχόμενο του Α.Π. και ιδιαίτερα οι μαθησιακές δραστηριότητες προβλήματα/έννοιες/θέματα που σχετίζονται με: 1) τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη και 2) τις 10 δεξιότητες (10cs); <b>3) τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη;</b></p>	<p>Στο περιεχόμενο, τους στόχους και τις μαθησιακές δραστηριότητες του Α.Π. δεν υπάρχει καμία άμεση αναφορά στην βιώσιμη / αειφόρο ανάπτυξη παρόλο που το περιεχόμενο του Α.Π. προσεγγίζει διεπιστημονικά θέματα κοινωνικά – οικονομικά. Δεν υπάρχει καμία αναφορά επίσης σε περιβαλλοντικά θέματα.</p> <p>Στους γενικούς σκοπούς του Α.Π. διατυπώνεται η ανάγκη για δημιουργία ενεργών υπεύθυνων πολιτών που θα μπορούν να προσεγγίζουν διεπιστημονικά οικονομικά – κοινωνικά και πολιτικά φαινόμενα.</p> <p>Στο πρώτο κεφάλαιο υπάρχει μια μαθησιακή δραστηριότητα όπου καλεί σε συζήτηση τους μαθητές για την σχέση της φύσης με την κοινωνία.</p> <p>Στο δεύτερο κεφάλαιο υπάρχει στόχος και περιεχόμενο και δραστηριότητα για το βασικό οικονομικό πρόβλημα χωρίς όμως να διαφαίνεται σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον. Επίσης υπάρχει ενότητα με τίτλο ανάπτυξη του βιοτικού επιπέδου και η πρόοδος της κοινωνίας με βάση της θεωρίες των Furastie – Galbraith – Schumpeter αλλά δεν υπάρχει στόχος και μαθησιακή δραστηριότητα. Η ενότητα αυτή θα μπορούσε να συνδεθεί με την βιώσιμη ανάπτυξη.</p> <p>Στο κεφάλαιο τρία υπάρχουν στόχοι-περιεχόμενο και δραστηριότητες που αναφέρονται στην κοινωνική ανισότητα και στην φτώχεια.</p> <p>Στο κεφάλαιο τέσσερα όπου αναφέρονται κοινωνικό-οικονομικά συστήματα (φιλελευθερισμός, συντηρητισμός, σοσιαλισμός, αναρχισμός, φασισμός, κοινοτισμός) υπάρχει ενότητα με τίτλο πολιτική οικολογία - περιβαλλοντισμός. Δεν υπάρχουν στόχοι και μαθησιακές δραστηριότητες για την ενότητα αυτή.</p> <p>Στο κεφάλαιο πέντε υπάρχει αναφορά σε θέματα που απασχολούν τις κοινωνικές επιστήμες όπως η διαφθορά, το ηλεκτρονικό εμπόριο και η μετανάστευση.</p>

1) Όσον αφορά τους έξι μαθησιακούς πυλώνες υπάρχουν έμμεσες διασυνδέσεις με το Α.Π. χωρίς όμως να προκύπτει και να διαφαίνεται μέσα από το Α.Π. η ανάγκη για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Υπάρχει περιεχόμενο για κοινωνικά θέματα (κεφάλαιο πέντε) που αφορούν την αρμονική λειτουργία της κοινωνίας, δεν υπάρχουν όμως αρκετές μαθησιακές δραστηριότητες σε βαθμό που να καλύπτουν το αντίστοιχο περιεχόμενο ώστε οι μαθητές να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής.

**Μαθαίνω να κάνω:** Υπάρχει αναφορά στους γενικούς στόχους του Α.Π. για την αναγκαιότητα για ατομική και συλλογική συμμετοχή και δράση στην κοινωνία. Δεν υπάρχει όμως αντίστοιχος στόχος και δραστηριότητα για δράση για το χτίσιμο ενός βιώσιμου μέλλοντος.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Στο κεφάλαιο πέντε υπάρχει περιεχόμενο για την μετανάστευση. Στην ενότητα αυτή υπάρχει στόχος - μαθησιακή δραστηριότητα ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν στάση εναντίον του ρατσισμού με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η δραστηριότητα απλά αναφέρει τον στόχο χωρίς παραπάνω επεξηγήσεις καθώς επίσης δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα και στόχος που να οδηγεί τους μαθητές σε διαδικασίες και πρακτικές που να τους οδηγούν σε μια ειρηνική και χωρίς διακρίσεις κοινωνία και σε μια συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο.

2) Όσον αφορά τις δέκα δεξιότητες (10 Cs) υπάρχουν διασυνδέσεις με την θεματική περιοχή κυρίως του πυλώνα κοινωνία:

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Στους στόχους του Α.Π. τίθεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης για την ανάλυση των κοινωνικών, οικονομικών, και πολιτικών φαινομένων και την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προβλημάτων. Στο πρώτο κεφάλαιο ζητείται μια μικρή έρευνα για την κριτική προσέγγισή των ερωτημάτων. Στο δεύτερο κεφάλαιο υπάρχει δραστηριότητά για «αγώνα» επιχειρημάτων των μαθητών για το ρόλο της αγοράς και του κράτους στην επίλυση των οικονομικών προβλημάτων. Ίδια δραστηριότητα προτείνεται και στο κεφάλαιο τέσσερα για την κριτική προσέγγιση των πολιτικών θεωριών – ιδεολογιών. Παρόλο που στους γενικούς στόχους του Α.Π. τίθεται η επίλυση κοινωνικών – οικονομικών και πολιτικών προβλημάτων δεν υπάρχει η

προβληματοκεντρική φιλοσοφία στις μαθησιακές δραστηριότητες.

**Συνεργασία:** Υπάρχουν αρκετές μαθησιακές δραστηριότητες (κεφάλαιο δύο,τρία, τέσσερα) που ζητούν την συνεργασία των μαθητών σε ομάδες.

**Επικοινωνία:** Υπάρχουν δυο δραστηριότητες που καλούν σε «αγώνα» επιχειρημάτων τους μαθητές. (κεφάλαιο δύο και τέσσερα). Οι περισσότερες δραστηριότητες του Α.Π. ζητούν συζήτηση για το περιεχόμενο.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Στο κεφάλαιο πέντε υπάρχει περιεχόμενο και αναφορά για την μετανάστευση. Στην ενότητα αυτή υπάρχει στόχος - μαθησιακή δραστηριότητα ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν στάση εναντίον του ρατσισμού με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η δραστηριότητα απλά αναφέρει τον στόχο χωρίς παραπάνω επεξηγήσεις καθώς επίσης δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα και στόχος που να οδηγεί τους μαθητές σε διαδικασίες και πρακτικές που να τους οδηγούν σε μια ειρηνική και χωρίς διακρίσεις κοινωνία και σε μια συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο.

**Κριτική συνείδηση:** Στο κεφάλαιο τρία όπου υπάρχει περιεχόμενο για την φτώχεια και τις κοινωνικές ανισότητες οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν για τις δυνατότητες που έχουν τα άτομα περιορισμένων δυνατοτήτων πλούτου και εκπαίδευσης - γνωριμιών. Υπάρχει λοιπόν το περιεχόμενο για εν δυνάμει κριτικό αναστοχασμό και κριτική συνείδηση διδασκόντων και διδασκόμενων.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Με αυτήν την δεξιότητα μπορούν να συνδεθούν δραστηριότητες και περιεχόμενο από όλο το Α.Π. Δεν υπάρχει άμεση αναφορά στην αειφορία αλλά υπάρχουν διασυνδέσεις όπως η φτώχεια και οι κοινωνικές ανισότητες, η μετανάστευση, οι πολιτικές ιδεολογίες και τα οικονομικά συστήματα.

3) Όσον αφορά τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη υπάρχουν έμμεσες και πιθανές διασυνδέσεις.

Ο **πρώτος στόχος** για την εξάλειψη της φτώχειας συνδέεται με το κεφάλαιο τρία που αναφέρονται η φτώχεια και οι κοινωνικές ανισότητες. Στο ίδιο κεφάλαιο ο **τέταρτος στόχος** για καθολική και ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να συνδεθεί με την μαθησιακή δραστηριότητα όπου οι μαθητές καλούνται

	<p>να συζητήσουν για τις δυνατότητες που έχουν τα άτομα περιορισμένων δυνατοτήτων εκπαίδευσης.</p> <p>Ο <b>όγδοος στόχος</b> για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη καθώς και ο <b>τρίτος στόχος</b> για την διασφάλιση της ευημερίας μπορούν να συνδεθούν με το κεφάλαιο δύο και την ενότητα με τίτλο η ανάπτυξη του βιοτικού επιπέδου και η πρόοδος της κοινωνίας.</p> <p>Ο <b>δέκατος στόχος</b> για την μείωση της ανισότητας συνδέεται με το κεφάλαιο τρία που αναφέρεται στις κοινωνικές ανισότητες</p> <p>Ο <b>δέκατος έκτος στόχος</b> για την προώθηση ειρηνικών κοινωνιών μπορεί να συνδεθεί με το πέμπτο κεφάλαιο που αφορά την μετανάστευση και την δραστηριότητα για την ανάπτυξη στάσης εναντίον του ρατσισμού με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα.</p>
<p>1.11 Ενσωματώνουν οι μαθησιακές δραστηριότητες στρατηγικές προβληματο-κεντρικής μάθησης; Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να δώσει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα;</p>	<p>Παρόλο που τίθεται ως σκοπός η ανάλυση των κοινωνικών – οικονομικών – πολιτικών φαινομένων και την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προβλημάτων δεν υπάρχει κάποια μαθησιακή δραστηριότητα που να προσεγγίζει επαρκώς την στρατηγική της προβληματο-κεντρικής μάθησης με προσανατολισμό την εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη.</p>
<p>1.12 Υπάρχουν αξίες που υπονοούνται ότι θα πρέπει να διδαχθούν αλλά δεν είναι φανερές;</p>	<p>Οι αξίες που επιθυμεί να διδαχθούν το Α.Π. αναφέρονται σε αυτό. Όμως το Α.Π. δεν αναφέρει ότι και αυτές οι αξίες αποτελούν μέρος ενός συστήματος αξιών και ιδεών και τις παρουσιάζει ως μοναδικές και αυθύπαρκτες σε ιδεολογικό κενό.</p>
<p>1.13 Αναπαράγει το Α.Π. την κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης;</p>	<p>Στο Α.Π. σε επίπεδο στόχων αναφέρεται ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, η ανάγκη για συμμετοχή και δράση, ο ενεργός και υπεύθυνος πολίτης. Όμως δεν προκύπτει αναφορά για το κυρίαρχο μη βιώσιμο οικονομικό μοντέλο και την αναγκαιότητα για μετασχηματισμό της κοινωνίας. Επίσης στο Α.Π. δεν υπάρχει καμία αναφορά σε στόχων, περιεχομένου και μαθησιακών δραστηριοτήτων σε θέματα που να αφορούν τον πυλώνα περιβάλλον.</p> <p>Υπάρχουν εν δυνάμει αναφορές που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση της αειφορίας όπως στο κεφάλαιο δύο για την ευημερία και την οικονομική ανάπτυξη αλλά δεν υπάρχουν αντίστοιχες δραστηριότητες και στόχοι.</p> <p>Συμπερασματικά λοιπόν το Α.Π. εστιάζει στον πυλώνα κοινωνία και οικονομία μονοδιάστατα παραμελώντας τον πυλώνα περιβάλλον και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι με αυτό τον τρόπο αναπαράγει το Α.Π. την</p>

	κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης.
1.14 Τι είδους γνώση προωθείται στο συγκεκριμένο Α.Π. 1) τεχνική / εργαλειακή γνώση; (πληροφορίες-γνώσεις); 2) πρακτική γνώση (βαθιά κατανόηση του θέματος), 3) χειραφετική γνώση (δημιουργία συνθηκών για αλλαγή προς μια βιώσιμη κοινωνία);	Σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς του Α.Π θα μπορούσε να ειπωθεί ότι προωθείται η χειραφετική γνώση. Γενικός σκοπός του Α.Π. είναι ο ελεύθερος, υπεύθυνος και ενεργός πολίτης. Όμως μέσα από τους στόχους των επιμέρους ενοτήτων προωθείται περισσότερο η εργαλειακή και η πρακτική γνώση αφού μόλις ένας από τους σαράντα στόχους των ενοτήτων αφορά ξεκάθαρα στάσεις-συμπεριφορές.
1.15 Υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μάθουν έννοιες, αρχές και αξίες που δεν είναι ενταγμένες ούτε στο επίσημο ούτε στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Αν ΝΑΙ, καταγράψτε	Δεν υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό πρόγραμμα.
1.16 Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν θα μπορούσαν να υπάρχουν γνώσεις και δραστηριότητες που θεωρούνται αναγκαίες στο Α.Π.). Αν ΝΑΙ, τι δεν επιτρέπει στο μαθητή/τρια να μάθει κάτι που θα ήταν διαφορετικά χρήσιμο στη μάθηση του;	Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα καθώς απουσιάζει πλήρως ο πυλώνας περιβάλλον από το Α.Π. Παρουσιάζεται η κοινωνία, η πολιτική και η οικονομία αποκομμένη από το περιβάλλον.  Επίσης θα μπορούσαν να υπάρχουν στόχοι, περιεχόμενο και δραστηριότητες που να αφορούν την διασύνδεση της οικονομίας με την βιώσιμη / αειφόρο ανάπτυξη.
<b>2. Μέθοδοι Αξιολόγησης</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>
2.1 Πως αξιολογούνται οι μαθητές / τριες με βάση το Α.Π.;	Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα.  Το Α.Π θέτει ως σκοπό της αξιολόγησης:  - διερεύνηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών  - εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών με στόχο των σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας  - ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ενίσχυση και την ενθάρρυνση και της δημιουργίας κινήτρων μάθησης  -στη ανάπτυξη δημιουργικής ικανότητας και κριτικής σκέψης των μαθητών

	<p>-στη προώθηση ιδιαίτερων κλίσεων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών</p> <p>-στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών</p> <p>Στο τελευταίο μέρος του Α.Π. προτείνονται οκτώ τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση όλων των διδακτικών ενοτήτων. Αυτές είναι:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>17. Προφορική εξέταση</li> <li>18. Γραπτή εξέταση</li> <li>19. Συμμετοχή στο μάθημα. Ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας στην τάξη</li> <li>20. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες</li> <li>21. Εκπόνηση συνθετικών εργασιών (project)</li> <li>22. Ενδιαφέρον και δραστηριότητες μαθητή</li> <li>23. Αυτοαξιολόγηση μαθητή</li> <li>24. Ατομικό Δελτίο Εργασιών και φάκελος μαθητή</li> </ol>
2.2 Θεωρείτε ότι ο τρόπος αξιολόγησης μειώνει ή περιορίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης;	Από τις ενδεικτικές τεχνικές αξιολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορεί να περιορίσει το ενδιαφέρον των μαθητών / τριών η γραπτή και η προφορική εξέταση εφόσον εστιάζει στην τεχνική / εργαλειακή γνώση. Η εκπόνηση συνθετικών εργασιών και η αυτοαξιολόγηση έχουν τις προϋποθέσεις να ενεργοποιήσει τους μαθητές / τριες.
2.3 Αξιολογούνται οι έννοιες που αναφέρονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;	Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα
2.4 Αξιολογούνται πράγματα που δεν περιλαμβάνονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;	Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα
2.5 Είναι η αξιολόγηση αυθεντική; Περιλαμβάνει δηλαδή, πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά κριτήρια, αξιολόγησης; Συνδέονται οι τρόποι αξιολόγησης με την πραγματική ζωή;	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης ανά διδακτική ενότητα. Ενδεικτικά βέβαια το Α.Π. προτείνει οκτώ τρόπους αξιολόγησης που μπορούν να περιέχουν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά στοιχεία.</p> <p>Υπάρχουν οι προϋποθέσεις ώστε να συνδεθούν οι τρόποι αξιολόγησης που προτείνει το Α.Π. με την πραγματική ζωή.</p>
<b>3. Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
3.1 Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων στην εξεταζόμενη	Αποσιωπάται η διασύνδεση της οικονομίας της κοινωνίας και της πολιτικής με το περιβάλλον. Υπάρχει

<p>διδασκτική ενότητα; Που νομίζετε ότι οφείλονται;</p>	<p>μία αναφορά στο περιβάλλον μόνο στην ενότητα 4.8 με τίτλο «πολιτική οικολογία – περιβαλλοντισμός».</p>
<p>3.2 Ποια πρόσωπα και πράγματα απουσιάζουν; Γιατί;</p>	<p>Απουσιάζει το περιβάλλον ως πυλώνας που συνδέεται με την κοινωνία, τον πολιτισμό και την οικονομία.</p> <p>Επίσης στο κεφάλαιο πέντε που αφορά θέματα που αφορούν τις κοινωνικές επιστήμες απουσιάζουν θεματικές περιοχές που σχετίζονται και με την αιφορία και τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης όπως η ισότητα φύλων, η διασφάλιση βιώσιμων παραγωγικών και καταναλωτικών προτύπων και η αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής.</p>
<p>3.3 Ποια ερωτήματα δεν τίθενται; Γιατί;</p>	<p>Τα ερωτήματα που δεν τίθενται:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Ποιος είναι ο ρόλος του περιβάλλοντος στην κοινωνία, την πολιτική και την οικονομία;</li> <li>11. Ποιος είναι ο ρόλος της οικονομίας για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος;</li> <li>12. Ποιος είναι ο ρόλος της πολιτικής για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος</li> <li>13. Ποια η στάση της κοινωνίας απέναντι σε μελλοντικές γενεές</li> </ol>
<p>3.4 Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές της διδασκτικής / μαθησιακής ενότητας;</p>	<p>Η κοινωνία και η οικονομία παρουσιάζονται ως αποκομμένες από το περιβάλλον. Τα προβλήματα και η μη βιώσιμη πορεία της ανθρωπότητας κατά το Α.Π. δεν αναφέρονται πουθενά καθώς επίσης δεν δείχνουν να επηρεάζονται από τις πολιτικές – οικονομικές και κοινωνικές αποφάσεις.</p>
<p><b>4. Εξουσία και συμφέροντα</b></p>	<p><b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b></p>
<p>4.1 Ποια συμφέροντα / απόψεις προβάλλονται στη συγκεκριμένη διδασκτική / μαθησιακή ενότητα; Γιατί;</p>	<p>Το Α.Π. δεν αναφέρει ότι οι αξίες που προωθεί αποτελούν μέρος ενός συστήματος αξιών και ιδεών.</p>
<p>4.2 Ποια συμφέροντα / απόψεις αποσιωπώνται στη συγκεκριμένη διδασκτική / μαθησιακή ενότητα; Γιατί;</p>	<p>Αποσιωπάται ο ρόλος του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον.</p>
<p>4.3 Είναι οι προβαλλόμενες απόψεις στη διδασκτική / μαθησιακή ενότητα αντικειμενικές και δίκαιες;</p>	<p>Δεν προβάλλονται όλες οι πλευρές των θεμάτων. Ο πυλώνας περιβάλλον απουσιάζει πλήρως.</p>
<p><b>5. Προβαλλόμενη άποψη και πραγματικότητα</b></p>	<p><b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b></p>



5.1 Ποια είναι η εικόνα του κόσμου που περνά μέσα από την εξεταζόμενο Α.Π;	Η εικόνα που περνά μέσα από το εξεταζόμενο Α.Π. είναι αρκετά κοντά στην πραγματική ζωή αλλά αγνοεί κάποιες πλευρές που αναφέρθηκαν παραπάνω.
5.2 Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει;	Το Α.Π. προβάλλει την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με θέματα που αφορούν τόσο την κοινωνία όσο και την οικονομία.
5.3 Τι είναι το πραγματικό και τι το φανταστικό στη διδακτική / μαθησιακή ενότητα;	Δεν προκύπτει κάτι φανταστικό από το Α.Π. Αντίθετα είναι στενά συνδεδεμένο με την πραγματική ζωή.
5.4 Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους / περιοχές;	Τα θέματα που διαπραγματεύεται το Α.Π. αφορούν όλον τον πλανήτη.
<b>6. Το πρόσωπο του / των συγγραφέα / εων</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
6.1 Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το συγγραφέα / φεις της εξεταζόμενης διδακτικής / μαθησιακής ενότητας;	Ο συγγραφέας του Α.Π. προσπαθεί να προσεγγίσει πολλά διαφορετικά θέματα και περιοχές από τρία διαφορετικά αντικείμενα: της οικονομίας, της κοινωνιολογίας και της πολιτικής-δικαίου. Παραμελεί την επίδραση του ανθρώπου στο περιβάλλον και την διασύνδεση του περιβάλλοντος με την κοινωνία και την οικονομία και την πολιτική.
6.2 Τι αξίες / ιδέες ασπάζεται ο συγγραφέας / φεις;	Ο συγγραφέας ασπάζεται σε επίπεδο στόχων του Α.Π. κάποιες από τις αξίες που θέτει και η εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη. Αγνοεί όμως την αναγκαιότητα για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

<b>Διαδικασία Αποδόμησης Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ (ΦΕΚ 2322/31-12-1999)</b>	
<b>1. Περιεχόμενο</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>
1.1 Ποιος είναι ο τίτλος, και οι αποδέκτες του Α.Π.	<b>Τίτλος:</b> Εισαγωγή στο μάρκετινγκ <b>Αποδέκτες:</b> Μαθητές της Β' τάξης Επαγγελματικού Λυκείου της ειδικότητας Υπάλληλος Εμπορίας και διαφήμισης. Το μάθημα διαχωρίζεται σε 4 ώρες/εβδομάδα θεωρία και 2 ώρες/εβδομάδα εργαστήριο
1.2 Ποια είναι η κεντρική ιδέα;	Σπουδαιότητα και βασικές λειτουργίες του μάρκετινγκ.  Σύμφωνα με τις διδακτικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2015-2016 σκοπός του μαθήματος είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν στην πράξη με τους τέσσερις βασικούς πυλώνες του μάρκετινγκ (πολιτική προϊόντος, τιμολόγησης, διανομής, επικοινωνίας και προβολής) ή αλλιώς με τα 4 p's του μείγματος μάρκετινγκ, όπως αναφέρονται

	στην επιχειρησιακή πρακτική (product, price, place, promotion).
1.3 Που αποσκοπεί το Α.Π.; Είναι ξεκάθαροι οι στόχοι;	<p>Στο Α.Π. υπάρχει ο αντικειμενικός σκοπός του μαθήματος: να βοηθήσει τους μαθητές να <u>αναγνωρίζουν</u> τον ρόλο, τη σπουδαιότητα και τις βασικές λειτουργίες του μάρκετινγκ. Ακολουθούν 12 ειδικοί στόχοι. Οι μαθητές να <u>διακρίνουν</u>, να <u>επεξηγούν</u> και να <u>αντιπαραθέτουν</u> 1) τους φορείς και τους θεσμούς του Μάρκετινγκ</p> <p>2) το «προφίλ» του συγχρόνου υπαλλήλου και στελέχους του Μάρκετινγκ</p> <p>3) το περιεχόμενο του προγραμματισμού του Μάρκετινγκ</p> <p>4) τα βασικά υποδείγματα της καταναλωτικής συμπεριφοράς.</p> <p>5) τις μεθόδους τμηματοποίησης της αγοράς</p> <p>6) τις μεθόδους συλλογής πρωτογενών στοιχείων</p> <p>7) του τρόπους υιοθέτησης και ανάπτυξης προϊόντος στην αγορά</p> <p>8) τα βασικά δίκτυα διανομής</p> <p>9) τις πρακτικές διαμόρφωσης και τιμολόγησης του προϊόντος</p> <p>10) τους τρόπους προώθησης του προϊόντος στην αγορά</p> <p>11) τη σπουδαιότητα και τις στρατηγικές προώθησης στη Διεθνή αγορά</p> <p>12) Τις βασικές λειτουργίες ενός σύγχρονου γραφείου μάρκετινγκ</p> <p>Οι διατυπωμένοι στόχοι αποσκοπούν κυρίως στην κατάκτηση γνώσεων και δευτερευόντως στην απόκτηση δεξιοτήτων ενώ δεν θέτει στόχους σε επίπεδο στάσεων-αντιλήψεων.</p> <p>Ο γενικός και οι ειδικοί στόχοι κρίνονται ξεκάθαροι. Στους στόχους ανά ενότητα δεν είναι πάντα εύκολο να διακριθεί ποιος στόχος ανήκει σε ποια ενότητα. Υπάρχουν 67 ενότητες και έχουν τεθεί μόλις 21 διδακτικοί στόχοι.</p>
1.4 Είναι το περιεχόμενο του Α.Π. κατάλληλο για τους στόχους, με ξεκάθαρες και κατανοητές έννοιες, αρχές και ιδέες	<p>Το Α.Π. είναι αρκετά συνοπτικό.</p> <p>Ανά κεφάλαιο περιέχει</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Θεματικές ενότητες (τίτλους)</li> <li>- Στόχους</li> </ul>

	<p>- Σύντομή περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων</p> <p>Το περιεχόμενο του Α.Π. κρίνεται κατανοητό και κατάλληλο για τους στόχους που το ίδιο θέτει.</p>
1.5 Περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;	<p>Το Α.Π. περιέχει στις ενδεικτικές δραστηριότητες μεθοδολογία που μπορεί να περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών όπως μελέτες περιπτώσεων από αντιπροσωπευτικές επιχειρήσεις, ομαδικές εργασίες. Στο εργαστηριακό σκέλος του μαθήματος, συνιστάται να έχει πρακτικό χαρακτήρα και να επιχειρείται η σύνδεση με την πράξη μέσα από μελέτες περιπτώσεων και ερευνητικές εργασίες. Για την επίτευξη του εν λόγω σκοπού ενθαρρύνεται η χρήση πρακτικών παραδειγμάτων, μελετών περιπτώσεων (case studies) και παρουσιάσεων βέλτιστων πρακτικών (best practices) που ακολουθούνται από πραγματικές επιχειρήσεις. Οι παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών</p> <p>Όμως στο Α.Π. η διατύπωση των δραστηριοτήτων είναι συνοπτική και γενικόλογη.</p>
1.6 Περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης,	<p>Το Α.Π. περιέχει 19 ενδεικτικές μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν κυρίως στην οικοδόμηση νέας γνώσης. Οι δραστηριότητες περιγράφονται συνοπτικά χωρίς να δίνονται πολλές διευκρινήσεις και αποτελούν περισσότερο γενικές κατευθύνσεις.</p>
1.7 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με τους μαθησιακούς στόχους;	<p>Οι δραστηριότητες συνδέονται με τους στόχους χωρίς όμως να υπάρχουν προτεινόμενες δραστηριότητες για κάθε διδακτικό στόχο.</p>
1.8 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα; Αν ΝΑΙ, αναφέρεται ποια και πως.	<p>Δεν υπάρχει κάποια σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα.</p>
1.9 Σχετίζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με θέματα από την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης/αειφόρου ανάπτυξης καθώς και τις αξίες που προωθούν;	<p>Οι μαθησιακές δραστηριότητες αν και είναι διατυπωμένες συνοπτικά και κυρίως ως γενικές προτροπές προς τον εκπαιδευτικό είναι συνδεδεμένες με την πραγματική ζωή. Αρκετές δραστηριότητες προτρέπουν τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει πραγματικές επιχειρήσεις ως εργαλείο των δραστηριοτήτων.</p> <p>Οι μαθησιακές δραστηριότητες συνδέονται ως προς το περιεχόμενο τους με τους πυλώνες της βιώσιμης</p>

	<p>ανάπτυξης <b>οικονομία και κοινωνία και περιβάλλον</b> αλλά χωρίς όμως να διακατέχονται από την φιλοσοφία και τις αξίες της αειφορίας.</p>
<p>1.10 Περιλαμβάνει το περιεχόμενο του Α.Π. και ιδιαίτερα οι μαθησιακές δραστηριότητες προβλήματα/έννοιες/θέματα που σχετίζονται με: 1) τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη και 2) τις 10 δεξιότητες (10cs); 3) τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη;</p>	<p>1) Σε σχέση με τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη / αειφόρο ανάπτυξη <b>δεν προκύπτει καμία διασύνδεση</b> με τις ενδεικτικές δραστηριότητες του Α.Π.. Σε κανένα σημείο του Α.Π. δεν διατυπώνεται ο όρος βιώσιμη ή αειφόρος ανάπτυξη και κυρίως σε κανένα σημείο του Α.Π. δεν καταγράφεται - διαφαίνεται η ανάγκη για το χτίσιμο ενός βιώσιμου μέλλοντος με τη συμβολή του μάρκετινγκ και των επιχειρήσεων. Παρόλο που υπάρχει πλέον η ανάγκη για «βιώσιμο μάρκετινγκ» όπως αναφέρεται διεθνώς δεν αποτυπώνεται στο Α.Π. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι περιλαμβάνει το Α.Π. δραστηριότητες που μπορούν να συνδεθούν με τους πυλώνες της μάθησης <b>«μαθαίνω να γνωρίζω»</b> και <b>«μαθαίνω να κάνω»</b> αλλά όχι με την φιλοσοφία και τις αξίες της εκπαίδευσης για την βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη.</p> <p>2) Σε σχέση με τα 10cs προκύπτουν συνδέσεις με τις δραστηριότητες του Α.Π. Πιο συγκεκριμένα αρκετές δραστηριότητες συνδέονται με την <b>κριτική σκέψη</b> και την <b>επίλυση προβλημάτων</b>, την <b>επικοινωνία</b> και την <b>συνεργασία</b>. Οι δραστηριότητες αυτές προτρέπουν σε μελέτη περιπτώσεων πραγματικών επιχειρήσεων, ομαδικές εργασίες και παιχνίδια ρόλων. Πάλι όμως αυτές οι δεξιότητες όπως διατυπώνονται στο Α.Π. <b>δεν διακατέχονται από τη προοπτική της Βιώσιμης/αειφόρου ανάπτυξης.</b></p> <p>3) Σε σχέση με τους 17 βασικούς στόχους και τους 169 επιμέρους στόχους για την Βιώσιμη Ανάπτυξη (στόχοι για τα έτη 2015-2030) και το Α.Π. υπάρχουν κάποια <b>πιθανά σημεία</b> επαφής κυρίως όμως με τις ενότητες του και καθόλου με τους στόχους και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Από τους στόχους και τις δραστηριότητες γίνεται σαφές ότι <b>στο Α.Π. δεν υπάρχει διασύνδεση με τους 17 στόχους της Βιώσιμης ανάπτυξης</b> αλλά οι ενότητες ως περιεχόμενο μπορούν να συνδεθούν με αυτούς.</p> <p>Πιο συγκεκριμένα η ενότητα / κεφάλαιο «Συμπεριφορά καταναλωτή» μπορεί να συνδεθεί με τον <b>στόχο 12</b> για βιώσιμη κατανάλωση. Επίσης η ενότητα / κεφάλαιο «Το προϊόν» μπορεί επίσης να συνδεθεί με το <b>στόχο 12</b> και τους επιμέρους στόχους του που αφορούν βιώσιμες διαδικασίες παραγωγής και συσκευασίας του προϊόντος αλλά και μείωσης απορριμμάτων με επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση υλικών. Η ενότητα αυτή συνδέεται και με το <b>στόχο 7</b> για την</p>

	<p>χρήση βιώσιμης ενέργειας. Η ενότητα / κεφάλαιο «Τιμή και Τιμολογιακή Πολιτική» μπορεί επίσης να συνδεθεί τον <b>στόχο 12</b> για την προώθηση της βιώσιμης κατανάλωσης και την αντιμετώπιση της υπερκατανάλωσης. Οι ενότητα / κεφάλαιο «Η διανομή» που αφορά την στρατηγική ανάπτυξης του δικτύου διανομής του προϊόντος συνδέεται με τους στόχους <b>13</b> και <b>15</b> για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής και την προστασία των οικοσυστημάτων. Τέλος η ενότητα / κεφάλαιο «Η προώθηση» που αφορά την στρατηγική προώθησης και διαφήμισης του προϊόντος μπορεί επίσης να συνδεθεί με στόχους και δραστηριότητες που να αφορούν τον στόχο <b>6</b> (βιώσιμη διαχείριση νερού), τον στόχο <b>12</b> για προώθηση της βιώσιμης κατανάλωσης και βιώσιμη παραγωγική διαδικασία, τους στόχους <b>13,15</b> για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και την προστασία των οικοσυστημάτων</p>
<p>1.11 Ενσωματώνουν οι μαθησιακές δραστηριότητες στρατηγικές προβληματο-κεντρικής μάθησης; Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να δώσει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα;</p>	<p>Οι μαθησιακές δραστηριότητες περιγράφονται συνοπτικά στο Α.Π. με γενικές προτροπές προς τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα δραστηριότητας που αναφέρει απλά «Να γίνει παίγνιο» όπου είναι και η μόνη δραστηριότητα που εμπλέκει το παιγνίδι ρόλων ως μαθησιακή δραστηριότητα.</p> <p>Δεν υπάρχει κάποια δραστηριότητα που να στηρίζεται ξεκάθαρα στην στρατηγική της προβληματο-κεντρικής μάθησης και μάλιστα που να διακατέχεται από τον προβληματισμό και τις αξίες της βιώσιμης ανάπτυξης.</p>
<p>1.12 Υπάρχουν αξίες που υπονοούνται ότι θα πρέπει να διδαχθούν αλλά δεν είναι φανερές;</p>	<p>Δεν υπάρχουν.</p>
<p>1.13 Αναπαράγει το Α.Π. την κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης;</p>	<p>Το ΑΠ. έτσι όπως διατυπώνει κυρίως τους στόχους αλλά και τις ενδεικτικές δραστηριότητες συνδέεται με το υπάρχον οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης, της υπερκατανάλωσης και της εξάντλησης των φυσικών πόρων. Δεν υπάρχει καμία αναφορά σε επίπεδο θεματολογίας-στόχων και δραστηριοτήτων ούτε άμεση αλλά ούτε και έμμεση για την ανάγκη για ένα βιώσιμο μέλλον και την συμβολή των επιχειρήσεων προς αυτή την κατεύθυνση.</p>
<p>1.14 Τι είδους γνώση προωθείται στο Α.Π. ; 1) τεχνική / εργαλειακή γνώση; (πληροφορίες-γνώσεις); 2) πρακτική γνώση (βαθιά κατανόηση του θέματος), 3) χειραφετική γνώση (δημιουργία συνθηκών για αλλαγή προς μια βιώσιμη κοινωνία);</p>	<p>Η γνώση που προωθείται στο Α.Π. είναι κυρίως τεχνική / εργαλειακή. Υπάρχουν όμως ενότητες με μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην πρακτική γνώση κάποιων θεμάτων. Σε κανένα όμως σημείο δεν προκύπτει από τίτλο θεματικής ενότητας ή στόχο ή δραστηριότητα η προσπάθεια για χειραφετική γνώση.</p>

<p>1.15 Υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μάθουν έννοιες, αρχές και αξίες που δεν είναι ενταγμένες ούτε στο επίσημο ούτε στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Αν ΝΑΙ, καταγράψτε</p>	<p>Δεν υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό πρόγραμμα.</p>
<p>1.16 Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν θα μπορούσαν να υπάρχουν γνώσεις και δραστηριότητες που θεωρούνται αναγκαίες στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα). Αν ΝΑΙ, τι δεν επιτρέπει στο μαθητή/τρια να μάθει κάτι που θα ήταν διαφορετικά χρήσιμο στη μάθηση του για το συγκεκριμένο Α.Π.;</p>	<p>Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα καθώς θα ήταν δυνατόν να υπάρχουν επιπλέον μαθησιακές δραστηριότητες αλλά και στόχοι</p> <p>Θα μπορούσαν να υπάρχουν στόχοι και μαθησιακές δραστηριότητες που να συνδέονται</p> <p>α) με τη διασφάλιση βιώσιμων παραγωγικών δραστηριοτήτων των επιχειρήσεων.</p> <p>β) με την βιώσιμη κατανάλωση</p> <p>γ) με την ενίσχυση της καινοτομίας για βιώσιμες διαδικασίες στις λειτουργίες του μάρκετινγκ: Προϊόν, Τιμή, Διανομή και προώθηση</p> <p>Επίσης θα μπορούσαν να υπάρχουν δραστηριότητες που να σχετίζονται με την δημιουργία εικονικών επιχειρήσεων (Mini-companies) όπως και δραστηριότητες που να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. για την καλύτερη προσέγγιση των μαθησιακών στόχων. Τέλος θα μπορούσαν οι μαθησιακές δραστηριότητες να είναι πιο αναλυτικά διατυπωμένες ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό.</p>
<p><b>2. Μέθοδοι Αξιολόγησης</b></p>	<p><b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b></p>
<p>2.1 Πως αξιολογούνται οι μαθητές / τριες στο μάθημα;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης.</p> <p>Υπάρχει το ΦΕΚ 863/15-5-2015 και το Π.Δ. 50/2008 (ΦΕΚ 81 τ.Α/8-5-08) που περιγράφει γενικά τον τρόπο αξιολόγησης όλων των μαθημάτων των Επαγγελματικών Λυκείων.</p> <p>Σε αυτό περιγράφονται ως τρόποι αξιολόγησης του μαθητή:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. η συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του μέσα στο σχολείο.</li> <li>2. τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, οι οποίες διακρίνονται σε: <ol style="list-style-type: none"> <li>α) ενδιάμεσες και</li> </ol> </li> </ol>

	<p>β) τελικές,</p> <p>3. τις ατομικές και ομαδικές συνθετικές – δημιουργικές εργασίες, όταν αυτές του ανατίθενται.</p> <p>4. τον φάκελο εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή όπου αυτός τηρείται. Στο φάκελο αυτό μπορούν να τηρούνται α) εργασίες του μαθητή πέρα από τις υποχρεωτικές β) αναφορές σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες που συμμετέχει ο μαθητής γ) αντίγραφα επαίνων, βραβείων και άλλων δραστηριοτήτων δ) ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης ε) Παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικά με τα μαθήματα.</p>
<p>2.2 Θεωρείτε ότι ο τρόπος αξιολόγησης μειώνει ή περιορίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης;</p>	<p>Οι γραπτές δοκιμασίες όπως και η καθημερινή εργασία μέσα στην σχολική τάξη εφόσον περιορίζονται αποκλειστικά στον έλεγχο της αποκτηθείσας γνώσης (εργαλειακή γνώση) μπορούν να μειώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών.</p> <p>Ο τρίτος και ο τέταρτος τρόπος αξιολόγησης όπως περιγράφονται στο παραπάνω πεδίο περιέχουν τις προϋποθέσεις ώστε να μην περιορίζουν τον ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία.</p>
<p>2.3 Αξιολογούνται οι έννοιες που αναφέρονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης μαθησιακών στόχων</p>
<p>2.4 Αξιολογούνται πράγματα που δεν περιλαμβάνονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;</p>	<p>Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης μαθησιακών στόχων</p>
<p>2.5 Είναι η αξιολόγηση αυθεντική; Περιλαμβάνει δηλαδή, πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά κριτήρια, αξιολόγησης; Συνδέονται οι τρόποι αξιολόγησης με την πραγματική ζωή;</p>	<p>Στο φάκελο επιδόσεων του μαθητή μπορούν να συγκεντρώνονται και ποιοτικά στοιχεία αξιολόγησης του μαθητή. Αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τη δραστηριότητα του μαθητή σε σχέση με το σχολείο. Η ποιοτική αξιολόγηση προτείνεται να γίνεται με αναγραφή απλών σχολίων είτε με συμπλήρωση ερωτηματολογίου περιγραφικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Δεν υπάρχει όμως αναφορά όμως για σύνδεση αξιολόγησης με την πραγματική ζωή.</p>
<p><b>3. Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές</b></p>	<p><b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b></p>
<p>3.1 Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων στο εξεταζόμενο Α.Π.; Που νομίζετε ότι οφείλονται;</p>	<p>Αποσιωπάται ο ρόλος των επιχειρήσεων και του μάρκετινγκ στη δημιουργία πλασματικών αναγκών και στην υπερκατανάλωση. Υπάρχει κενό στο ρόλο που μπορούν και είναι αναγκαίο να διαδραματίσουν οι σύγχρονες επιχειρήσεις με το βιώσιμο μάρκετινγκ στην</p>

	<p>κατεύθυνση για την αειφορία και τη βιώσιμη επιχειρηματικότητα. Το κενό στα δεδομένα του Α.Π. είναι η πλήρης απουσία της κατεύθυνσης, τόσο σε στόχους όσο και σε δραστηριότητες, προς την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Τα κενά αυτά και οι αποσιωπήσεις ο ερευνητής πιστεύει ότι οφείλονται στην απουσία από το Α.Π. της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη και στην ταυτόχρονη παρουσία μόνο των κλασσικών - παραδοσιακών στόχων και θεματικών περιοχών του μάρκετινγκ με βάση το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης.</p>
<p>3.2 Ποια πρόσωπα και πράγματα απουσιάζουν; Γιατί;</p>	<p>Η σύνδεση του μάρκετινγκ με την Βιώσιμη Ανάπτυξη έχει αποδώσει ερευνητικό αλλά και εμπειρικό έργο. Η επιχείρηση είναι ανάγκη πλέον να ενδιαφέρεται και να εξετάζει όχι μόνο την συνεισφορά της (θετική ή αρνητική) προς τους μετόχους της αλλά είναι ανάγκη να εξετάζει την συνεισφορά της για τα ενδιαφερόμενα μέρη (για όλη την κοινωνία ευρύτερα) τα οποία μπορεί να επηρεάσει με τι πρακτικές της. Οι λειτουργίες του μάρκετινγκ έχουν δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Το Α.Π. όμως αντιμετωπίζει εργαλειακά και πρακτικά τις λειτουργίες του μάρκετινγκ.</p>
<p>3.3 Ποια ερωτήματα δεν τίθενται; Γιατί;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ποιος ο ρόλος των επιχειρήσεων και του μάρκετινγκ στην υπερκατανάλωση αγαθών;</li> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος των επιχειρήσεων στην εξάντληση των πλουτοπαραγωγικών πηγών;</li> <li>- Ποιος είναι ο ρόλος των επιχειρήσεων και του μάρκετινγκ στην βραχυβιότητα των παραγόμενων αγαθών;</li> <li>- Ποιος ο ρόλος και πως μπορεί να συμβάλει θετικά η λειτουργία του μάρκετινγκ «Προϊόν» στην Βιώσιμη Ανάπτυξη;</li> <li>- Ποιος ο ρόλος και πως μπορεί να συμβάλει θετικά η λειτουργία του μάρκετινγκ «Τιμή» στην Βιώσιμη Ανάπτυξη;</li> <li>- Ποιος ο ρόλος και πως μπορεί να συμβάλει θετικά η λειτουργία του μάρκετινγκ «Διανομή» στην Βιώσιμη Ανάπτυξη;</li> <li>- Ποιος ο ρόλος και πως μπορεί να συμβάλει θετικά η λειτουργία του μάρκετινγκ «Προώθηση» στην Βιώσιμη Ανάπτυξη;</li> <li>- Πως οι επιχειρήσεις μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος;</li> </ul>



	<p>- Ποιες είναι οι σύγχρονες τάσεις για το βιώσιμο μάρκετινγκ;</p> <p>Η απουσία αυτών των ερωτημάτων παρουσιάζεται εφόσον στο Α.Π. δεν διαχέεται η φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη.</p>
3.4 Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές της διδακτικής / μαθησιακής ενότητας;	Η βασική υπόρρητη παραδοχή είναι η στήριξη στο μοντέλο μάρκετινγκ που βασίζεται στο κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης και της μεγιστοποίησης του οικονομικού αποτελέσματος.
<b>4. Εξουσία και συμφέροντα</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
4.1 Ποια συμφέροντα / απόψεις προβάλλονται στο συγκεκριμένο Α.Π.;	<p>- Κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο</p> <p>- Αναπαραγωγή του μοντέλου υπερπαραγωγής και υπερκατανάλωσης και του έως σήμερα τρόπου ζωής</p>
4.2 Ποια συμφέροντα / απόψεις αποσιωπώνται στη συγκεκριμένο Α.Π. ;	- Αποσιωπάται ότι οι επιχειρήσεις που δεν αντιλαμβάνονται το κοινωνικό – πολιτισμικό - περιβαλλοντικό αποτύπωμα τους στην κοινωνία και κερδοσκοπούν εις βάρος του περιβάλλοντος τους ( περιβάλλον με την ευρύτερη έννοια, όχι μόνο την οικολογική) συμβάλλουν στη μη βιώσιμη πορεία της ανθρωπότητας.
4.3 Είναι οι προβαλλόμενες απόψεις στο Α.Π. αντικειμενικές και δίκαιες;	Δεν προβάλλονται όλες οι πλευρές των θεμάτων επομένως δεν μπορεί να δικαιολογηθεί ο χαρακτηρισμός αντικειμενικές. Δεν μπορεί η άποψη που αποκρύπτει το κοινωνικό – πολιτισμικό – περιβαλλοντικό αποτύπωμα και αναδεικνύει μόνο το οικονομικό να χαρακτηριστεί δίκαια απέναντι στις ανάγκες της κοινωνίας.
<b>5. Προβαλλόμενη άποψη και πραγματικότητα</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
5.1 Ποια είναι η εικόνα του κόσμου που περνά μέσα από το εξεταζόμενο Α.Π.;	Η εικόνα που περνά μέσα από την εξεταζόμενη ενότητα είναι αρκετά κοντά στην πραγματική ζωή και τις επιχειρήσεις αλλά αγνοεί τη μη βιώσιμη πορεία της κοινωνίας.
5.2 Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει;	Η πραγματικότητα που προβάλλεται είναι ότι οι επιχειρήσεις είναι απαραίτητο να οργανώσουν τις λειτουργίες του μάρκετινγκ σύμφωνα με επιστημονικές μεθόδους με σκοπό την επίτευξη του μέγιστου κέρδους.
5.3 Τι είναι το πραγματικό και τι το φανταστικό στο Α.Π.;	Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες που προτρέπουν στη χρήση πραγματικών δεδομένων για επεξεργασία. Οι λειτουργίες του μάρκετινγκ που εξετάζονται αφορούν την πραγματική λειτουργία των

	επιχειρήσεων. Δεν υπάρχει κάτι φανταστικό που να προβάλλεται από το Α.Π.
5.4 Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους / περιοχές;	Τα θέματα που διαπραγματεύεται η ενότητα αφορούν όλον τον πλανήτη και όλες τις επιχειρήσεις.
<b>6. Το πρόσωπο του / των συγγραφέα / εων</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
6.1 Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το συγγραφέα / φεις του Α.Π.;	Οι συγγραφείς του Α.Π. το έτος 1999 για το μάθημα αυτό προσπάθησαν να μεταφέρουν και να αναδείξουν τις λειτουργίες του μάρκετινγκ ως επιστημονικό εργαλείο για την επίτευξη του βασικού σκοπού των επιχειρήσεων: την μεγιστοποίηση του κέρδους. Προτείνουν δραστηριότητες που προτρέπουν στη χρήση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Με βάση όμως το περιεχόμενο, τους στόχους και τις δραστηριότητες του Α.Π. μπορεί να ειπωθεί ότι οι συγγραφείς δεν ενσωμάτωσαν στο Α.Π την φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη.
6.2 Τι αξίες / ιδέες ασπάζεται ο συγγραφέας / φεις;	- Κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο - Λειτουργίες μάρκετινγκ επιστημονικές μεθόδους με σκοπό την μεγιστοποίηση του κέρδους

<b>Διαδικασία Αποδόμησης Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος Εισαγωγή στον Τουρισμό (ΦΕΚ 1667/13-12-2001)</b>	
<b>1. Περιεχόμενο</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>
1.1 Ποιος είναι ο τίτλος, και οι αποδέκτες του Α.Π.	<b>Τίτλος:</b> Εισαγωγή στον τουρισμό <b>Αποδέκτες:</b> Μαθητές της Β' τάξης Επαγγελματικού Λυκείου της ειδικότητας Υπάλληλος Οικονομίας και Διοίκησης στον Τουρισμό.
1.2 Ποια είναι η κεντρική ιδέα;	Η επαφή των μαθητών με την κοινωνιολογία και ψυχολογία του τουρισμού.
1.3 Που αποσκοπεί το Α.Π.; Είναι ξεκάθαροι οι στόχοι;	Το Α.Π. διατυπώνει έξι γενικούς σκοπούς: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Η ανάπτυξη γνώσεων και η κριτική αντιμετώπιση θεμάτων τουριστικής ψυχολογίας και κοινωνιολογίας</li> <li>2. Η κατανόηση της σημαντικότητας του ανθρώπου ως κοινωνικού και ατομικού όντος</li> <li>3. Η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ ατόμων και μεταξύ λαών σε θέματα κουλτούρας, νοοτροπίας, στάσεων, αξιών και ο σεβασμός αυτών των διαφορών</li> </ol>

	<p>4. Η κατανόηση της συμπεριφοράς του τουρίστα  5. Η κατανόηση των επιρροών και των αλληλεπιδράσεων του τουρισμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο  6. Η ανάπτυξη ικανότητας επικοινωνίας και η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας των ανθρώπινων και κοινωνικών σχέσεων στην επαγγελματική και στην προσωπική ικανοποίηση.</p> <p>Σε επίπεδο γνώσεων διατυπώνονται ο πρώτος, ο δεύτερος, ο τέταρτος και ο πέμπτος στόχος. Σε επίπεδο δεξιοτήτων θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τίθεται ο έκτος στόχος ενώ σε επίπεδο στάσεων τίθεται ο τρίτος στόχος.</p> <p>Σε επίπεδο ενοτήτων το Α.Π. περιέχει εννέα ενότητες με τριάντα τέσσερις επιμέρους στόχους. Οι στόχοι αφορούν κυρίως κατάκτηση νέας γνώσης και μόλις τρεις από τους τριάντα τέσσερις στόχους αφορούν στάσεις-συμπεριφορές.</p>
<p>1.4 Είναι το περιεχόμενο του Α.Π. κατάλληλο για τους στόχους, με ξεκάθαρες και κατανοητές έννοιες, αρχές και ιδέες</p>	<p>Το Α.Π.. ανά κεφάλαιο περιέχει</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Στόχους</li> <li>- Περιεχόμενα (τίτλους ενοτήτων)</li> <li>- Σύντομη περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων οδηγίων</li> <li>- Αξιολόγηση</li> </ul> <p>Το περιεχόμενο του Α.Π. κρίνεται κατανοητό και κατάλληλο για τους στόχους που το ίδιο θέτει. Κρίνεται όμως έλλειπτες σε επίπεδο στόχων και δραστηριοτήτων. Οι γενικοί σκοποί δεν καλύπτονται επαρκώς από τους επιμέρους σκοπούς των ενοτήτων όπως θα περιγράψει παρακάτω στην διαδικασία αποδόμησης.</p>
<p>1.5 Περιλαμβάνει δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών;</p>	<p>Το Α.Π. ως περιεχόμενο περιέχει στοιχεία που δυνητικά μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία αφόρμησης που να διεγείρουν τον ενδιαφέρον των μαθητών. Όμως οι ενδεικτικές δραστηριότητες – οδηγίες που παραθέτει το Α.Π. δεν περιέχουν δυναμικά στοιχεία αφόρμησης και εστιάζουν κυρίως σε παθητική μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων.</p>
<p>1.6 Περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που δημιουργούν προϋποθέσεις τόσο για την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων όσο και για την οικοδόμηση νέας γνώσης,</p>	<p>Το Α.Π. περιέχει 24 ενδεικτικές μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν κυρίως στην οικοδόμηση νέας γνώσης. Οι δραστηριότητες περιγράφονται συνοπτικά χωρίς να δίνονται πολλές διευκρινίσεις και αποτελούν περισσότερο γενικές κατευθύνσεις.</p>

<p>1.7 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με τους μαθησιακούς στόχους;</p>	<p>Οι δραστηριότητες συνδέονται με τους στόχους χωρίς όμως να υπάρχουν προτεινόμενες δραστηριότητες για κάθε διδακτικό στόχο. Υπάρχουν τριάντα τέσσερις στόχοι στις εννέα ενότητες που αντιστοιχούν σε είκοσι τέσσερις μαθησιακές δραστηριότητες.</p>
<p>1.8 Συνδέονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με γνώσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα; Αν ΝΑΙ, αναφέρεται ποια και πως.</p>	<p>Υπάρχουν δραστηριότητες που συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Οι δραστηριότητες της δεύτερης ενότητας συνδέονται με γνώσεις στατιστικής εφόσον απαιτείται η παρουσίαση στατιστικών ερευνών και πινάκων.</li> <li>- Στην πέμπτη ενότητα η δραστηριότητα που ζητά την ιεραρχία του Maslow συνδέεται με γνώσεις ψυχολογίας καθώς και με το μάθημα της οικιακής οικονομίας στο γυμνάσιο όπου έχουν διδαχθεί οι μαθητές την πυραμίδα του Maslow.</li> <li>- Στην πέμπτη ενότητα όπου ζητείται να υπάρξει συζήτηση με στέλεχος marketing από τουριστικό οργανισμό υπάρχει διασύνδεση με γνώσεις μάρκετινγκ.</li> <li>- Στην ενότητα έξι ζητείται από τους μαθητές να πραγματοποιήσουν μία μικρή έρευνα. Η δραστηριότητα αυτή συνδέεται γενικότερα με το μάθημα των ερευνητικών εργασιών όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την μεθοδολογία και την τεχνολογία της επιστημονικής έρευνας.</li> </ul>
<p>1.9 Σχετίζονται οι μαθησιακές δραστηριότητες με θέματα από την πραγματική ζωή και τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης/αιεφόρου ανάπτυξης καθώς και τις αξίες που προωθούν;</p>	<p>Οι μαθησιακές δραστηριότητες αν και είναι διατυπωμένες συνοπτικά είναι σε μεγάλο βαθμό συνδεδεμένες με την πραγματική ζωή.</p> <p>Οι μαθησιακές δραστηριότητες συνδέονται ως προς το περιεχόμενο τους με τους πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης <b>οικονομία, κοινωνία, πολιτισμός και περιβάλλον</b> αλλά χωρίς όμως να διακατέχονται από τις αξίες και κυρίως την φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την βιώσιμη ανάπτυξη.</p>
<p>1.10 Περιλαμβάνει το περιεχόμενο του Α.Π. και ιδιαίτερα οι μαθησιακές δραστηριότητες προβλήματα/έννοιες/θέματα που σχετίζονται με: 1) τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη/αιεφόρο ανάπτυξη και 2) τις 10 δεξιότητες (10cs); 3) τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη;</p>	<p>1) Σε σχέση με τους έξι μαθησιακούς πυλώνες για τη βιώσιμη / αιεφόρο ανάπτυξη υπάρχουν θεματικές περιοχές και μαθησιακές δραστηριότητες στο Α.Π. που μπορούν να συνδεθούν.</p> <p>Στους πυλώνες <b>Μαθαίνω να γνωρίζω και Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία</b> μπορεί να συνδεθεί ο εικοστός έκτος στόχος του Α.Π. όπου ζητά να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε θέματα που αφορούν στις επιπτώσεις από την άναρχη τουριστική ανάπτυξη. Ο στόχος αυτός μπορεί να αφορά τις πρακτικές και τις διαδικασίες που είναι απαραίτητες ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν και να</p>

μετασηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής. Δεν υπάρχει όμως καμία μαθησιακή δραστηριότητα που να καλύπτει τον στόχο αυτό και να συνδέεται με τους πυλώνες που αναφέρθηκαν.

Ο τρίτος στόχος του Α.Π. που θέτει την αναγνώριση των διαφορών μεταξύ ατόμων και μεταξύ λαών σε θέματα κουλτούρας, νοοτροπίας, στάσεων, αξιών και ο σεβασμός αυτών των διαφορών μπορεί να συνδεθεί σε κάποιο βαθμό με τον πυλώνα **Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα**. Στον ίδιο πυλώνα μπορεί να συνδεθεί και ο δέκατος ένατος στόχος του Α.Π. που καλεί τους μαθητές να διαπιστώσουν τις δικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι σε ομάδες και μειονότητες, Αυτόν το στόχο προσπαθεί να καλύψει η μαθησιακή δραστηριότητα όπου ζητά από τους μαθητές μία μικρή έρευνα στο περιβάλλον των μαθητών με αντικείμενο την διαπίστωση των στάσεων απέναντι σε αλλοδαπούς. Βέβαια σε αυτήν διασύνδεση απουσιάζει η αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο.

Σε κανένα σημείο του Α.Π. δεν διατυπώνεται ο όρος βιώσιμη ή αειφόρος ανάπτυξη και κυρίως σε κανένα σημείο του Α.Π. δεν καταγράφεται - διαφαίνεται η ανάγκη για το χτίσιμο ενός βιώσιμου μέλλοντος με τη συμβολή του βιώσιμου τουρισμού.

2) Σε σχέση με τα 10cs προκύπτουν συνδέσεις με τους στόχους και τις μαθησιακές δραστηριότητες του Α.Π. αλλά όπως διατυπώνονται στο Α.Π. δεν διακατέχονται από τη προοπτική και την φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την βιώσιμη ανάπτυξη.

Η δεξιότητα **Συνεργασία** μπορεί να συνδεθεί με την ένατη μαθησιακή δραστηριότητα όπου ζητά ομαδική εργασία με κατανομή αντικειμένων εργασίας ανά ομάδα.

Η δέκατη όγδοη δραστηριότητα μπορεί να συνδεθεί με την δεξιότητα του **Κριτικού αναστοχασμού**. Οι μαθητές καλούνται να διεξάγουν μία μικρή έρευνα στο περιβάλλον τους με αντικείμενο την διαπίστωση των στάσεων απέναντι σε αλλοδαπούς και στη συνέχεια να παρουσιάσουν και να συζητήσουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Με την δεξιότητα **Διαπολιτισμικές ικανότητες** μπορεί να συνδεθούν ο δέκατος ένατος στόχος του Α.Π. όπου οι μαθητές ζητείται να διαπιστώσουν τις δικές τους

	<p>προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι σε ομάδες και μειονότητες. Με την δεξιότητα αυτή θα μπορούσε να συνδεθεί και ο τρίτος σκοπός του Α.Π. που αναφέρεται σε αναγνώριση των διαφορών μεταξύ ατόμων και μεταξύ λαών σε θέματα κουλτούρας, νοοτροπίας, στάσεων, αξιών και ο σεβασμός αυτών των διαφορών.</p> <p>Με την δεξιότητα <b>Οικοδόμηση γνώσης και Κριτικού Αναστοχασμού</b> θα μπορούσε να συνδεθεί η ενότητα επτά με τίτλο «Οι συνέπειες του Τουρισμού». Σε αυτήν την ενότητα οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τις κοινωνικές – οικονομικές – πολιτισμικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις του τουρισμού και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν στις επιπτώσεις από την άναρχη τουριστική ανάπτυξη.</p> <p>3)Σε σχέση με τους 17 βασικούς στόχους και τους 169 επιμέρους στόχους για την Βιώσιμη Ανάπτυξη (στόχοι για τα έτη 2015-2030) και το Α.Π. υπάρχουν κάποια πιθανά και εν δυνάμει σημεία επαφής. Τα σημεία αυτά είναι περισσότερο ως προς το περιεχόμενο των εννοιών και λιγότερο ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες.</p> <p>Πιο συγκεκριμένα η ενότητα έξι με τίτλο «Κοινωνία και τουρισμός» θα μπορούσε να συνδεθεί με τον <b>δέκατο έκτο στόχο</b> για την προώθηση ειρηνικών κοινωνιών δίχως αποκλεισμούς.</p> <p>Η ενότητα επτά με τίτλο «Οι επιπτώσεις του τουρισμού» μπορεί να συνδεθεί με πολλούς από τους δέκα επτά στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης εφόσον ως περιεχόμενο αφορά τις κοινωνικές – οικονομικές – πολιτισμικές αλλά και περιβαλλοντικές επιπτώσεις του τουρισμού. Έτσι θα μπορούσε να συνδεθεί με τον <b>δωδέκατο στόχο</b> για βιώσιμα καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα. Όπως επίσης με τους στόχους <b>δεκατρία, δεκατέσσερα, δεκαπέντε, δεκαέξι και δεκαεπτά</b> που αφορούν την προστασία του ευρύτερου φυσικού περιβάλλοντος.</p> <p>Τέλος η ενότητα οκτώ με τίτλο «Η εργασία στις τουριστικές επιχειρήσεις» θα μπορούσε να συνδεθεί με τον <b>στόχο οκτώ</b> για την προώθηση της αξιοπρεπούς εργασίας για όλους.</p>
<p>1.11 Ενσωματώνουν οι μαθησιακές δραστηριότητες στρατηγικές προβληματο-κεντρικής μάθησης; Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να δώσει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα;</p>	<p>Δεν υπάρχει κάποια δραστηριότητα που να στηρίζεται ξεκάθαρα στην στρατηγική της προβληματο-κεντρικής μάθησης και μάλιστα που να διακατέχεται από τον προβληματισμό και τις αξίες της βιώσιμης ανάπτυξης.</p>

1.12 Υπάρχουν αξίες που υπονοούνται ότι θα πρέπει να διδαχθούν αλλά δεν είναι φανερές;	Δεν υπάρχουν.
1.13 Αναπαράγει το Α.Π. την κυρίαρχη ιδεολογία και το οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης;	Δεν υπάρχει καμία αναφορά σε επίπεδο θεματολογίας - στόχων και δραστηριοτήτων ούτε άμεση αλλά ούτε και έμμεση για την ανάγκη για ένα βιώσιμο μέλλον και την συμβολή των τουριστικών επιχειρήσεων προς αυτή την κατεύθυνση. Συνεπώς θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αναπαράγει σε σημαντικό βαθμό το κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης ανάπτυξης.
1.14 Τι είδους γνώση προωθείται στο Α.Π. ; 1) τεχνική / εργαλειακή γνώση; (πληροφορίες-γνώσεις); 2) πρακτική γνώση (βαθιά κατανόηση του θέματος), 3) χειραφετική γνώση (δημιουργία συνθηκών για αλλαγή προς μια βιώσιμη κοινωνία);	Η γνώση που προωθείται στο Α.Π. είναι κυρίως τεχνική / εργαλειακή. Υπάρχουν όμως ενότητες με μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην πρακτική γνώση κάποιων θεμάτων. Στην ενότητα «Κοινωνία και τουρισμός» υπάρχει στόχος και μαθησιακή δραστηριότητα που μπορεί να οδηγήσει σε χειραφετική γνώση χωρίς όμως αυτή δραστηριότητα να καλύπτει επαρκώς το στόχο που το ίδιο το Α.Π θέτει.
1.15 Υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να μάθουν έννοιες, αρχές και αξίες που δεν είναι ενταγμένες ούτε στο επίσημο ούτε στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Αν ΝΑΙ, καταγράψτε	Δεν υπάρχει σχεδιασμένο κρυφό πρόγραμμα.
1.16 Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα; (Αν θα μπορούσαν να υπάρχουν γνώσεις και δραστηριότητες που θεωρούνται αναγκαίες στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα). Αν ΝΑΙ, τι δεν επιτρέπει στο μαθητή/τρια να μάθει κάτι που θα ήταν διαφορετικά χρήσιμο στη μάθηση του για το συγκεκριμένο Α.Π.;	Υπάρχει μηδενικό αναλυτικό πρόγραμμα καθώς θα ήταν δυνατόν να υπάρχουν επιπλέον μαθησιακές δραστηριότητες αλλά και στόχοι.  Θα μπορούσαν να υπάρχουν στόχοι και μαθησιακές δραστηριότητες που να συνδέονται  α) με την προώθηση του βιώσιμου τουρισμού  β) με τη διασφάλιση βιώσιμων παραγωγικών δραστηριοτήτων των τουριστικών επιχειρήσεων.  γ) με την βιώσιμη - υπεύθυνη κατανάλωση των επισκεπτών  δ) με την ενίσχυση της καινοτομίας για βιώσιμες διαδικασίες στις τουριστικές μονάδες  ε) με μαθησιακές δραστηριότητες που να ενισχύουν τον στόχο που το ίδιο το Α.Π. θέτει για σεβασμό των διαφορών των λαών σε θέματα κουλτούρας, νοοτροπίας στάσεων και αντιλήψεων  στ) με τον σεβασμό των τοπικών κοινωνιών

	ζ) με την συμμετοχή τοπικών κοινωνιών στη διαμόρφωση σχεδίου τουριστικής ανάπτυξης
<b>2. Μέθοδοι Αξιολόγησης</b>	<b>Σχόλια - Παρατηρήσεις</b>
2.1 Πως αξιολογούνται οι μαθητές / τριες στο μάθημα;	Στο Α.Π. ανά ενότητα προτείνονται τρόποι αξιολόγησης των μαθητών. Σε όλες τις ενότητες προτείνεται γραπτή η προφορική εξέταση. Στην ενότητα έξι αναφέρεται εξέταση με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στην ενότητα εννέα προτείνεται να δοθούν στους μαθητές εργασίες.
2.2 Θεωρείτε ότι ο τρόπος αξιολόγησης μειώνει ή περιορίζει το ενδιαφέρον των μαθητών να ασχοληθούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης;	Ο τρόπος αξιολόγησης με γραπτή και προφορική εξέταση περιορίζεται αποκλειστικά στον έλεγχο της αποκτηθείσας γνώσης (εργαλειακή γνώση) και έτσι μπορεί να μειώνει το ενδιαφέρον των μαθητών.  Η εργασία που προτείνεται στο κεφάλαιο εννέα περιέχει τις προϋποθέσεις ώστε να μην περιορίζει τον ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία.
2.3 Αξιολογούνται οι έννοιες που αναφέρονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;	Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης μαθησιακών στόχων.
2.4 Αξιολογούνται πράγματα που δεν περιλαμβάνονται στους διδακτικούς / μαθησιακούς στόχους / σκοπούς;	Στο Α.Π. του μαθήματος δεν υπάρχει τρόπος και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης μαθησιακών στόχων.
2.5 Είναι η αξιολόγηση αυθεντική; Περιλαμβάνει δηλαδή, πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης, τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά κριτήρια, αξιολόγησης; Συνδέονται οι τρόποι αξιολόγησης με την πραγματική ζωή;	Η αξιολόγηση δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αυθεντική εφόσον δεν περιλαμβάνει πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης και στηρίζεται κυρίως σε ποσοτικά κριτήρια. Μόνο στο ένατο κεφάλαιο διαφαίνεται καθαρά ότι μπορεί η αξιολόγηση να συνδεθεί με την πραγματική ζωή.
<b>3. Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
3.1 Ποια τα κενά και οι αποσιωπήσεις δεδομένων στο εξεταζόμενο Α.Π.; Που νομίζετε ότι οφείλονται;	Υπάρχει κενό στο ρόλο που μπορούν και είναι αναγκαίο να διαδραματίσουν οι σύγχρονες τουριστικές επιχειρήσεις στην κατεύθυνση για την αειφορία και τη βιώσιμη επιχειρηματικότητα. Το κενό στα δεδομένα του Α.Π. είναι η απουσία της κατεύθυνσης, τόσο σε στόχους όσο και σε δραστηριότητες, οικοδόμησης ενός βιώσιμου μέλλοντος. Τα κενά αυτά και οι αποσιωπήσεις ο ερευνητής πιστεύει ότι οφείλονται στην απουσία από το Α.Π. της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη.



<p>3.2 Ποια πρόσωπα και πράγματα απουσιάζουν; Γιατί;</p>	<p>Ενώ το Α.Π. θέτει στόχους για την κατανόηση των επιπτώσεων του τουρισμού σε κοινωνικό -οικονομικό – πολιτισμικό - φυσικό περιβάλλον δεν προτείνει μαθησιακές δραστηριότητες που να καλύπτουν επαρκώς σε επίπεδο στάσεων – συμπεριφορών τους στόχους αυτούς. Απουσιάζει η κατεύθυνση αυτή γιατί το Α.Π. μένει στην εργαλειακή γνώση και δεν εστιάζει σε χειραφετική γνώση που να μπορεί να οδηγήσει σε πράξη.</p>
<p>3.3 Ποια ερωτήματα δεν τίθενται; Γιατί;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ποιος ο ρόλος των τουριστικών επιχειρήσεων στην βιώσιμη ανάπτυξη;</li> <li>- Ποιος ο ρόλος των τουριστικών επιχειρήσεων στην τοπική κοινωνία και την αειφορία;</li> <li>- Ποια είναι η συμμετοχή και η συμβολή της τοπικής κοινωνίας στο σχεδιασμό της τουριστικής ανάπτυξης;</li> <li>-Ποιες είναι οι σύγχρονες τάσεις για τον βιώσιμο τουρισμό;</li> </ul> <p>Η απουσία αυτών των ερωτημάτων παρουσιάζεται εφόσον στο Α.Π. δεν διαχέεται η φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη.</p>
<p>3.4 Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές του Α.Π.</p>	<p>Στην ενότητα έξι με τίτλο «Κοινωνία και τουρισμός» τίθεται ο στόχος για σεβασμό στην διαφορετικότητα των λαών και για ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αναφέρεται, σε βασικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά λαών και αναφέρει ανά υπό-ενότητες: Οι Γερμανοί, Οι Άγγλοι, Οι Ιταλοί, Οι Γάλλοι, Οι Ρώσσοι, Οι Αμερικανοί, Οι Ιάπωνες, Οι Άραβες. Παρόλο, λοιπόν, που τίθεται στόχος να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα δικά τους στερεότυπα και προκαταλήψεις μόνο από τους τίτλους των υπό-ενοτήτων εισέρχεται μια υπόρρητη παραδοχή στο Α.Π. με στερεοτυπικές διαφορές και κατηγοριοποίηση των λαών.</p>
<p><b>4. Εξουσία και συμφέροντα</b></p>	<p><b><i>Παρατηρήσεις - Σχόλια</i></b></p>
<p>4.1 Ποια συμφέροντα / απόψεις προβάλλονται στο συγκεκριμένο Α.Π.;</p>	<p>Ο τουρισμός ως κοινωνιολογικό και ψυχολογικό φαινόμενο και ως φαινόμενο με επιπτώσεις στην κοινωνία – στην οικονομία – περιβάλλον και τον πολιτισμό.</p>
<p>4.2 Ποια συμφέροντα / απόψεις αποσιωπώνται στη συγκεκριμένο Α.Π. ;</p>	<p>Παρόλο που προβάλλονται οι επιπτώσεις του τουρισμού στην οικονομία στην κοινωνία στον πολιτισμό και το περιβάλλον η μεθοδολογία του Α.Π. διαφαίνεται να αποσιωπά τον μη βιώσιμο τρόπο ζωής των σύγχρονων κοινωνιών και τον ρόλο που μπορούν</p>

	διαδραματίσουν οι τουριστικές επιχειρήσεις αλλά και οι επισκέπτες σε αυτές.
4.3 Είναι οι προβαλλόμενες απόψεις στο Α.Π. αντικειμενικές και δίκαιες;	Δεν μπορούν να θεωρηθούν αντικειμενικές και δίκαιες εφόσον δεν προβάλλονται όλες οι απόψεις.
<b>5. Προβαλλόμενη άποψη και πραγματικότητα</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
5.1 Ποια είναι η εικόνα του κόσμου που περνά μέσα από το εξεταζόμενο Α.Π.;	Η εικόνα που περνά μέσα από την εξεταζόμενη ενότητα είναι αρκετά κοντά στην πραγματική ζωή αλλά αγνοεί τη μη βιώσιμη πορεία της κοινωνίας.
5.2 Ποια πλευρά κοινωνικής πραγματικότητας προβάλλει;	Το Α.Π. προβάλλει την έννοια του τουρισμού ως κοινωνιολογικό και ψυχολογικό φαινόμενο.
5.3 Τι είναι το πραγματικό και τι το φανταστικό στο Α.Π.;	Δεν υπάρχει κάτι φανταστικό που να προβάλλεται από το Α.Π.
5.4 Ποια είναι τα ανάλογα του θέματος σε άλλους τόπους / περιοχές;	Τα θέματα που διαπραγματεύεται η ενότητα αφορούν όλον τον πλανήτη.
<b>6. Το πρόσωπο του / των συγγραφέα / εων</b>	<b>Παρατηρήσεις - Σχόλια</b>
6.1 Ποια εικόνα σχηματίζει ο αναγνώστης για το συγγραφέα / φεις του Α.Π.;	Οι συγγραφείς του Α.Π. το έτος 2001 προσπάθησαν να εισάγουν τους μαθητές στην έννοια του τουρισμού και της τουριστικής κοινωνιολογίας και ψυχολογίας.
6.2 Τι αξίες / ιδέες ασπάζεται ο συγγραφέας / φεις;	Οι συγγραφείς εστίασαν κυρίως στην εργαλειακή γνώση και σε ένα Α.Π. που σκοπεύει στην μεταφορά γνώσης.

### **Παράρτημα Ε: Δόμηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Οικονομικής κατεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

<b>Διαδικασία Δόμησης</b>	
<p>Με βάση την παραπάνω διαδικασία αποδόμησης ακολουθεί η διαδικασία δόμησης καταγράφοντας τα κύρια σημεία που χρειάζονται αλλαγές και περιγράφονται οι προτάσεις που θα ακολουθηθούν στην διαδικασία αναδόμησης</p>	
<b>7. Αναφέρετε τα κύρια σημεία που χρειάζονται αναδόμηση για καθένα από τα παρακάτω και παρουσιάστε τις προτάσεις σας</b>	<b>Κύρια σημεία &amp; Προτάσεις με βάση των παρακάτω Πίνακα Αναστοχασμού</b>

7.1 Περιεχόμενο	Το περιεχόμενο του αναδομημένου ΑΠ θα ταξινομείται σε δύο κατηγορίες: Οικονομία και Αειφορία και Επιχειρηματικότητα και Αειφορία.
7.2 Μεθοδολογία αξιολόγησης	Αυθεντική αξιολόγηση με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια. Συλλογική ανάδραση και αναστοχασμός πριν αλλά και κατά την διάρκεια της δράσης
7.3 Κενά, αποσιωπήσεις και υπόρρητες παραδοχές	Τα στοιχεία έχουν αναδειχθεί στην διαδικασία αποδόμησης. Κύριο κενό η απουσία τόσο σε περιεχόμενο όσο και στην φιλοσοφία της ΕΑΑ.
7.4 Εξουσία και συμφέροντα	Απολίτικη άποψη των φαινομένων. Ανάγκη για ανάδειξη των διαφορετικών κοινωνικών αξιών και των κοινωνικών συγκρούσεων.
7.5 Προβαλλόμενη άποψη / πραγματικότητα	Μη βιώσιμο οικονομικό μοντέλο. Το όραμα της αειφορίας.
<b>Κριτικός Αναστοχασμός</b> <b>Στοχασμός στο τι χρειάζεται για να υποστηρίξει τους παρακάτω τέσσερις τομείς</b>	
<b>Διαδραστική Διδασκαλία / Μάθηση</b>  Αξιοποίηση ΤΠΕ με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον Μαθητοκεντρική διαδικασία Ενεργός συμμετοχή	<b>Μαθησιακοί Πυλώνες και 10 δεξιότητες (10Cs)</b>  Σύνδεση των σεναρίων με: 10 δεξιότητες (10cs) 5 Μαθησιακούς πυλώνες 17 στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης
<b>Διδακτικές μαθησιακές προσεγγίσεις</b>  Διεπιστημονική προσέγγιση, Προβληματοκεντρική μάθηση, Συνεργατική μάθηση	<b>Αυθεντικότητα</b>  Διασύνδεση με θέματα από την πραγματική ζωή Βιωματική και κοινωνική μάθηση Αξιοποίηση εμπειρίας Ενεργός πολίτης

**Παράρτημα ΣΤ: Αναδόμηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Οικονομικής κατεύθυνσης  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

**ΣΤ1: Αναδομημένο ΑΠ, ΑΕΠ και Αειφορία**

**ΑΕΠ και αειφορία**

**Σύνδεση με μαθήματα:**

- ΑΟΘ (Γ ΕΠΑΛ) : Κεφάλαιο 7.
- ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Β ΓΕΛ): Ενότητα 2.1 «Το Α.Ε.Π. και η οικονομική ευημερία»
- ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (Α ΕΠΑΛ): Κεφ. 9 «Το Α.Ε.Π. ως δείκτης οικονομικής ευημερίας»

**Χρονική Διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα ή 2 διδακτικές ώρες εφόσον επιλεγεί η προέκταση του εκπαιδευτικού σεναρίου.

**Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση**

**Γενικοί στόχοι μαθήματος:**

Να αντιληφθούν τις αδυναμίες του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) ως δείκτη μέτρησης της οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας.

**Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:**

- Τι είναι το ΑΕΠ
- Πως μετρείται

**Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης:**

Καταιγισμός ιδεών από τους μαθητές για το τι θεωρούν σημαντικό για την ευημερία μιας χώρας. Οι λέξεις γράφονται στον πίνακα και ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες:

Μετρήσιμες στο ΑΕΠ και μη μετρήσιμες στο ΑΕΠ.

**Ειδικοί σκοποί**

Οι μαθητές να είναι σε θέση να

1)Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες του ΑΕΠ ως δείκτης μέτρησης της ευημερίας

2)Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να αξιολογούν άρθρα από εφημερίδες-ιστοσελίδες ώστε να μπορούν να εξάγουν συμπεράσματα και

να οικοδομούν γνώση σχετικά με το ΑΕΠ και την μέτρηση του

-να κατασκευάσουν εννοιολογικούς χάρτες με αξίες και στοιχεία που δεν είναι μετρήσιμα στο ΑΕΠ

ώστε να αντιληφθούν την αναγκαιότητα ύπαρξης εναλλακτικών δεικτών μέτρησης ευημερίας (στόχος

για το εκτεταμένο εκπαιδευτικό σενάριο)

3) Σε επίπεδο στάσεων:

- να διερωτώνται για την στήριξη του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος στο ΑΕΠ ως αποκλειστικού δείκτη κατάταξης χωρών και χάραξης οικονομικής πολιτικής
- να ενδιαφέρονται για τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης ως αναγκαιότητα για ένα βιώσιμο

μέλλον(στόχος για το εκτεταμένο εκπαιδευτικό σενάριο)

## Διασυνδέσεις

### **Διεπιστημονικότητα:**

Η διεπιστημονικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιλογή των άρθρων που θα δοθούν στους μαθητές. Τα άρθρα που προτείνει το εκπαιδευτικό σενάριο σχετίζονται με την κοινωνιολογία ( Δ ομάδα «Η οικογένεια», Γ ομάδα «Το κλέψιμο», και ομάδα Ε «Οι πλούσιοι»). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έννοιες που μελετά η επιστήμη της κοινωνιολογίας όπως οικογένεια, εγκληματικότητα και ανισοκατανομή πλούτου. Τα υπόλοιπα άρθρα μπορούν να συσχετιστούν με την επιστήμη της χημείας και της φυσικής, μόλυνση περιβάλλοντος-θαλασσών, και χρήση πλαστικών μιας χρήσης.

### **Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:**

#### **Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους**

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω των άρθρων ιστοριών με χρήση αυθεντικών στοιχείων από την αληθινή ζωή συμβάλει οι μαθητές να βιώσουν, να οικοδομήσουν και να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής.

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν αξίες που δεν είναι οικονομικά μετρήσιμες καλλιεργώντας την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία στην κατεύθυνση αμφισβήτησης παγιωμένων παραδοχών.

**Μαθαίνω να δίνω:** Η σύνδεση της ενότητας με τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης περιέχει την έννοια της αλληλεγγύης και του οράματος για ένα βιώσιμο μέλλον.

**Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει στην κατεύθυνση αμφισβήτησης παγιωμένων παραδοχών και αξιών σχετικά με την αποκλειστική χρήση του ΑΕΠ ως εργαλείου ανάπτυξης.

#### **Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο συνδέεται και με τους τέσσερις πυλώνες βιώσιμης ανάπτυξης καθώς τα άρθρα που προτείνονται βασίζονται σε αυτούς. Συγκεκριμένα

- Πυλώνας Περιβάλλον: Για την Α ομάδα το φύλλο εργασίας «Για μια χρήση». Για την Β ομάδα το φύλλο εργασίας «Το ατύχημα»
- Πυλώνας Κοινωνία & Πυλώνας Πολιτισμός: Για την Γ το φύλλο εργασίας «Το κλέψιμο», για την Δ το φύλλο εργασίας «Η οικογένεια»
- Πυλώνας Οικονομία: Για την Ε ομάδα το φύλλο εργασίας «Οι πλούσιοι»

#### **Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:**

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά σχετικά με την μέτρηση του ΑΕΠ και τις αδυναμίες του και μέσα από αυθεντικά άρθρα να απαντήσουν σε πραγματικούς προβληματισμούς.

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να εργασθούν και η συνεργασία αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο για την εξέλιξη του σεναρίου.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Βασικό σημείο του σεναρίου είναι η πρόκληση στην δημιουργικότητα των μαθητών. Ζητούμενο αποτελεί η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών και με την χρήση ΤΠΕ.

**Συνδεσιμότητα:** Σύνδεση του ΑΕΠ με ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος, τοπικής αλλά και παγκόσμιας κοινωνίας και οικονομίας. Προτείνονται ιστοσελίδες και πολυτροπικά κείμενα.

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι οικονομίες παγκοσμίως.

**Κριτική αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο που στηρίζονται οι παγκόσμιες αγορές και οικονομίες και πρόταση για ανάδειξη εναλλακτικών αξιών και δεικτών μέτρησης της ευημερίας.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές αντιλαμβάνονται μέσα από τα αυθεντικά άρθρα (μόλυνση Βόρειας Θάλασσας) την ανάγκη για διαπολιτισμικές ικανότητες.

**Συνυπευθυνότητα:** Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές προσλαμβάνουν βιωματικά την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από το παιχνίδι ρόλων.

## Υλικό – Πηγές

- Μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία ανάλογα με την τάξη στην οποία εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό σενάριο: ΑΟΘ (ΕΠΑΛ): Κεφάλαιο 7, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Β ΓΕΛ): Ενότητα 2.1 «Το Α.Ε.Π. και η οικονομική ευημερία», ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (Α ΕΠΑΛ): Κεφ. 9 «Το Α.Ε.Π. ως δείκτης οικονομικής ευημερίας»
- Φύλλο εργασίας με Άρθρα και ερωτήσεις: «[Φύλλο εργασίας\(Δραστ.3\)](#)» Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει αν επιθυμεί άλλα άρθρα του ενδιαφέροντος του για την εκπαιδευτική διαδικασία.
- [Φύλλο Αξιολόγηση - Ανατροφοδότηση \(Δραστ. 7,13\)](#)
- [Φύλλο εργασίας\(Δραστ.10\)](#)
- Εάν υπάρχει δυνατότητα χρήσης εργαστηρίου πληροφορικής οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης (mywebspiration). Εναλλακτικά θα χρειαστούν χαρτόνια και μαρκαδόροι.
- Πίνακας, μαρκαδόρος για τον καταγισμό ιδεών

Ιστοσελίδα για πληροφορίες σχετικά με τους [17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης](#)

## Οργάνωση τάξης

Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες και σε κάθε ομάδα μοιράζεται ένα άρθρο. Η κάθε ομάδα καλείται να διαβάσει το άρθρο και να απαντήσει τις ερωτήσεις που το συνοδεύουν. «[Φύλλο εργασίας\(Δραστ.3\)](#)»

## Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης

### Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης

Κόσ σκοπός με βάση την αριθμηση	Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης	Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ.	Σύνδεση δραστηριότητας κφάση

			<b>ταξινόμηση Bloom)</b>	
	1	Αφόρμηση / Ανάκληση προηγούμενης γνώσης	Γνώσεις	Δραστηριότητα 1
	1	Καταιγισμός ιδεών / ομαδοποίηση απαντήσεων ανά πύλωνα	Γνώσεις	Δραστηριότητα 2
	1	Συζήτηση / οικοδόμηση γνώσης	Γνώσεις	Δραστηριότητα 3
	2	Παιχνίδι Ρόλων - Σχεδιασμός Δράσεων / Δημιουργία αφίσας	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 4α
	2	Παιχνίδι Ρόλων - Σχεδιασμός Αξιολόγησης / Δημιουργία αφίσας	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 4β
	2	Παιχνίδι Ρόλων - Παρουσίαση στην ολομέλεια	Γνώσεις, Δεξιότητες	Δραστηριότητα 5
	2	Παιχνίδι Ρόλων - Αξιολόγηση σχεδίων δράσης	Γνώσεις, Δεξιότητες	Δραστηριότητα 6
	2	Κατασκευή εννοιολογικού χάρτη	Στάσεις	Δραστηριότητα 8,10
	1,2,3	Αναστοχασμός	Γνώσεις, Δεξιότητες, στάσεις	6,12
	1,2,3	Φύλο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης	Γνώσεις, Δεξιότητες, στάσεις	Δραστηριότητα 7,13

### **Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση**

Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί σε 1 διδακτική ώρα ή σε 2 διδακτικές ώρες αν επιλεγεί το εκτεταμένο σενάριο.

#### **Βασικό εκπαιδευτικό σενάριο:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (5 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

#### **Α Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 1:** Καταιγισμός ιδεών από τους μαθητές για το τι θεωρούν σημαντικό για την ευημερία των κατοίκων μιας χώρας.

**Δραστηριότητα 2:** Οι λέξεις που έχουν προκύψει από την προηγούμενη δραστηριότητα ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες: Μετρήσιμο στο ΑΕΠ και Μη Μετρήσιμο στο ΑΕΠ σύμφωνα με την προηγούμενη γνώση των μαθητών.

#### **Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Ομαδική Δραστηριότητα)**

**Δραστηριότητα 3:** Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει μια σύντομη ιστορία και να καταγράψει τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που συνοδεύουν την ιστορία. [«Φύλλο εργασίας\(Δραστ.3\)»](#)

**Δραστηριότητα 4:** Ένας μαθητής από κάθε ομάδα αλλάζει ομάδα κυκλικά ώστε οι ομάδες να διατηρήσουν τον ίδιο αριθμό μελών. Οι μαθητές που μεταφέρθηκαν και άλλαξαν ομάδα διαβάζουν την ιστορία της νέας τους ομάδας και συζητούν τις απαντήσεις τις. Οι μαθητές που άλλαξαν ομάδα επιστρέφουν στην αρχική τους ομάδα τους και μεταφέρουν την γνώση ώστε η ομάδα τους να τροποποιήσει τις απαντήσεις της αν χρειάζεται.

**Δραστηριότητα 5:** Σύντομη παρουσίαση από κάθε ομάδα στην ολομέλεια του άρθρου της και των συμπερασμάτων τους.

#### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα- Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 6:** Αναστοχασμός στην ολομέλεια για τις αδυναμίες που παρουσιάζει το ΑΕΠ ως μέτρησης της ευημερίας των πολιτών μιας χώρας και κυρίως για την αδυναμία του να μετρήσει την αξία του καθαρού περιβάλλοντος και της προστασίας του.

**Δραστηριότητα 7:** Φύλλο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης. [«Φύλλο Αξιολόγηση - Ανατροφοδότηση \(Δραστ. 7,13\)»](#).

#### **Εκτεταμένο εκπαιδευτικό σενάριο: 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να επεκταθεί (ανάλογα το χρόνο που θέλουμε να αφιερώσουμε, τους διδακτικούς σκοπούς που θέλουμε να προσεγγίσουμε αλλά και το επίπεδο δυσκολίας) και να διαρκέσει άλλη μία διδακτική ώρα. Το εκτεταμένο σενάριο αποτελεί πρόταση εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος καθώς και του περιεχομένου του μαθήματος.

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (10 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (25 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

#### **Α Φάση :Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 8:** Οι μαθητές ανά ομάδα μπορούν να κατασκευάσουν εννοιολογικούς χάρτες με έννοιες - αξίες που δεν μπορούν να μετρηθούν στο ΑΕΠ και έχουν παραχθεί στην δραστηριότητα 1 του καταγισμού ιδεών (βασικό σενάριο). Αν υπάρχει πρόσβαση σε Η/Υ μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης (mywebspiration). Σκοπός ομαδοποιήσουν αξίες που δεν μετριοούνται στο ΑΕΠ π.χ. υγεία, ποιότητα αέρα, εκπαίδευση, καθαρές θάλασσές κ.α.

#### **Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης**

**Δραστηριότητα 9:** Οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια τους εννοιολογικούς χάρτες που κατασκεύασαν.

**Δραστηριότητα 10:** Δίνεται στις ομάδες φύλλο αναφοράς με τους 17 στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης ώστε να συγκρίνουν τους εννοιολογικούς χάρτες που έχουν κατασκευάσει. Οι ομάδες καλούνται να τροποποιήσουν τους χάρτες ώστε να προσεγγίζουν τους στόχους αυτούς: [«Φύλλο εργασίας\(Δραστ.10\)»](#).

Εναλλακτικά αν υπάρχει πρόσβαση σε Η/Υ: Οι μαθητές περιηγούνται στις παρακάτω ιστοσελίδες όπου υπάρχουν πληροφορίες για τους [17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης](#).

**Δραστηριότητα 11:** Παρουσίαση στην ολομέλεια ανά ομάδα των νέων εννοιολογικών χαρτών που περιλαμβάνουν τις αξίες των στόχων της βιώσιμης Ανάπτυξης.

#### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα- Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 12:** Αναστοχασμός για αναγκαιότητα κατασκευής εναλλακτικών δεικτών που θα μετρούν την ευημερία και θα περιέχουν περιβαλλοντικές και κοινωνικές παραμέτρους.

**Δραστηριότητα 13:** Φύλλο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης. [«Φύλλο Αξιολόγηση - Ανατροφοδότηση \(Δραστ. 7,13\)»](#)





## Βιώσιμη κατανάλωση

### Σύνδεση με μαθήματα:

- Το σχολικό βιβλίο ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) : Ενότητα 4.1.1 «Οι ανάγκες», Ενότητα 4.1.2 «Τα αγαθά – το καταναλωτικό πρότυπο»
- Το σχολικό βιβλίο ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (Α ΕΠΑΛ): Ενότητα 3.2 «Ανάγκες και επιθυμίες»
- Το σχολικό βιβλίο ΒΑΚΕ (Β ΓΕΛ): Ενότητα 2.2.1 «Η κατανομή των πόρων»
- Το σχολικό βιβλίο ΑΟΘ: Κεφάλαιο 2: «Συμπεριφορά καταναλωτή»

**Χρονική Διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα (Βασικό σενάριο) ή 2 διδακτικές ώρες (Εκτεταμένο σενάριο)

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει το Βασικό σενάριο ή το Εκτεταμένο σενάριο ανάλογα το χρόνο που θέλει να διαθέσει, το επίπεδο δυσκολίας και το βάθος ανάλυσης του θέματος που επιθυμεί. Το Βασικό σενάριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτόνομα για την προσέγγιση του προβλήματος της συνύπαρξης του φαινομένου της υπερκατανάλωσης και της ακραίας φτώχειας.

### Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση

#### Γενικοί στόχοι μαθήματος:

Να αναστοχασθούν κριτικά για το καταναλωτικό πρότυπο της κοινωνίας, για την διαφορά ανάγκης και επιθυμίας και κυρίως για την δική τους καταναλωτική συμπεριφορά ώστε να υιοθετήσουν μια βιώσιμη καταναλωτική συμπεριφορά.

#### Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:

Καταναλωτικό πρότυπο

Προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών για χρήση ενέργειας, νερού και φυσικών πόρων στην παραγωγή και χρήση των αγαθών.

#### Δραστηριότητες ενεργοποίησης, διερεύνηση της προηγούμενης γνώσης:

Προτείνεται η ανάθεση μιας μικρής εργασίας στους μαθητές λίγες μέρες προτού υλοποιηθεί το εκπαιδευτικό σενάριο χωρίς οι μαθητές να γνωρίζουν το σκοπό της εργασίας. Ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν σε δύο τυπικές τους μέρες τα προϊόντα και υπηρεσίες που κατανάλωσαν. Κατόπιν οι μαθητές σε ομάδες (προτείνονται τέσσερις ομάδες) καλούνται να συμπληρώσουν ένα πίνακα, τον «Πίνακα αναγκών» με τέσσερις στήλες για το α) ποια προϊόντα-υπηρεσίες έχουν απόλυτη ανάγκη και δεν μπορούν χωρίς αυτά, β) ποια προϊόντα έχουν ανάγκη και μάλλον δεν μπορούν χωρίς αυτά, γ) ποια προϊόντα έχουν λιγότερο ανάγκη και μάλλον θα μπορούσαν και χωρίς αυτά και δ) ποια προϊόντα θα μπορούσαν σίγουρα χωρίς αυτά. Προτείνεται το συνεργατικό εργαλείο Wiki ( <https://www.wikispaces.com/>) όπου οι μαθητές ανά ομάδα θα συν-δημιουργήσουν τον Πίνακα αναγκών στον Wiki χώρο τους. Προτείνεται η λειτουργία του Wiki ώστε να μπορούν οι μαθητές (πριν υλοποιηθεί το σενάριο) να συνεργαστούν ισότιμα στην δημιουργία του Πίνακα Αναγκών αλλά και να βλέπουν – συγκρίνουν τις διαφορετικές «εκδόσεις» του πίνακα όπως θα αλλάζει κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού σεναρίου. Εναλλακτικά ο Πίνακας αναγκών μπορεί να υλοποιηθεί σε χαρτόνι.

Προβολή βίντεο που αφορά τον υπερκαταναλωτισμό. Προτείνονται δύο βίντεο για την «Μαύρη Παρασκευή» όπου οι καταναλωτές μαζικά και με φρενήρη ρυθμούς αγοράζουν προϊόντα μαλώνοντας μεταξύ τους για το ποιος θα προλάβει να αγοράσει. Αφόρμηση για σύντομη συζήτηση.

## Ειδικοί σκοποί

Οι μαθητές να είναι σε θέση

1) Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αναγνωρίζουν το φαινόμενο υπερκατανάλωσης του δυτικού τρόπου ζωής καθώς και την συνύπαρξη ακραίας φτώχειας

- να αναγνωρίζουν τις συνέπειες της υπερκατανάλωσης στο περιβάλλον και τους φυσικούς πόρους

(εκτεταμένο σενάριο)

2) Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να αξιολογούν άρθρα- ιστοσελίδες ώστε να μπορούν να εξάγουν συμπεράσματα και να οικοδομούν

γνώση σχετικά με την άνιση κατανομή πλούτου και αγαθών

- να κατασκευάσουν συνεργατικά πίνακες (με την χρήση συνεργατικού εργαλείου Wiki) ώστε να

στοχασθούν στις καταναλωτικές τους συνήθειες

3) Σε επίπεδο στάσεων:

- να αναστοχασθούν κριτικά για τις πραγματικές και μη πραγματικές τους ανάγκες

- να αμφισβητήσουν προσωπικές παγιωμένες καταναλωτικές συμπεριφορές

- να υιοθετήσουν μια βιώσιμη καταναλωτική συμπεριφορά (εκτεταμένο σενάριο)

## Διασυνδέσεις

### **Διεπιστημονικότητα:**

Η διεπιστημονικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το βαθμό επέκτασης που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού σεναρίου. Το σενάριο περιλαμβάνει διαδικτυακό παιχνίδι για το ενεργειακό αποτύπωμα των ιδίων, δηλαδή το πόσο διοξειδίο του άνθρακα (CO<sub>2</sub>) εκλύουν στην ατμόσφαιρα οι καθημερινές τους συνήθειες που σχετίζονται με την κατανάλωση ενέργειας. Επίσης σχετίζεται με την χρήση φυσικών πόρων και την διαχείριση τους.

### **Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:**

#### **Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους**

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω των άρθρων- ιστοριών με χρήση αυθεντικών στοιχείων (π.χ. στοιχεία από ActionAid, Πίνακας με στοιχεία δαπανών σε αγαθά πολυτελείας) από την αληθινή ζωή, συμβάλλει οι μαθητές να βιώσουν και να οικοδομήσουν γνώση.

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται να στοχασθούν για τις πραγματικές και μη πραγματικές τους ανάγκες καλλιεργώντας την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο. Κατατάσσουν τα αγαθά που καταναλώνουν καθημερινά σε επιβλαβή ή λιγότερο επιβλαβή για το περιβάλλον.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία στην κατεύθυνση αμφισβήτησης παγιωμένων παραδοχών και προτύπων της κοινωνίας και του μη βιώσιμου οικονομικού μοντέλου.

**Μαθαίνω να δίνω:** Η προβολή της εθελοντικής προσφοράς στην οργάνωση ActionAid συμβάλλει στην κατεύθυνση ενίσχυσης του εθελοντισμού και της αλληλεγγύης.

**Μαθαίνω να μετασηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει στην κατεύθυνση αμφισβήτησης παγιωμένων παραδοχών και αξιών σχετικά με το δυτικό καταναλωτικό πρότυπο ζωής. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τα αγαθά που καταναλώνουν σε 2 μέρες και να τα κατατάξουν σε αναγκαία ή μη. Κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού σεναρίου οι μαθητές καλούνται να αναστοχασθούν πάνω σε αγαθά που πιστεύουν ότι τους είναι αναγκαία ή μη αναγκαία.

#### **Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο συνδέεται και με τους τέσσερις πυλώνες βιώσιμης ανάπτυξης.

- Πυλώνας οικονομία: Υπερκατανάλωση, φτώχεια
- Πυλώνας κοινωνία: Οργάνωση ActionAid
- Πυλώνας περιβάλλον: Διαδικτυακό παιχνίδι για το οικολογικό αποτύπωμα, Φύλλο εργασίας που συνδέει κλιματική αλλαγή με κατανάλωση κρέατος (δραστηρ. 13), εφαρμογές για Κινητά MapyourMeal και EcoGator (δραστηρ. 13)
- Πυλώνας πολιτισμός: Πίνακας με ετήσιες δαπάνες σε αγαθά πολυτελείας (δραστηριότητα 7), εφαρμογή για κινητά: MapYourMeal (δραστηρ. 13)

#### **Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:**

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά το πρόβλημα της υπερκατανάλωσης σε συνδυασμό με την συνύπαρξη της ακραίας φτώχειας.

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να εργασθούν και η συνεργασία αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο για την εξέλιξη του σεναρίου. Προτείνεται η χρήση του συνεργατικού εργαλείου Wiki.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Βασικό σημείο του σεναρίου είναι η πρόκληση στην δημιουργικότητα των μαθητών.

**Συνδεσιμότητα:** Σύνδεση της υπερκατανάλωσης με ζητήματα του περιβάλλοντος. Προτείνονται ιστοσελίδες, συνεργατικό εργαλείο Wiki, διαδικτυακό παιχνίδι, καθώς και εφαρμογές κινητών τηλεφώνων.

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, στο οποίο λειτουργούν οι οικονομίες παγκοσμίως.

**Κριτική αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο που στηρίζεται το μη βιώσιμο οικονομικό μοντέλο.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές μέσα από την προβολή των εθελοντών της ActionAid (με βίντεο και κείμενο) έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς.

**Συνυπευθυνότητα:** Μέσα από την συνεργασία των ομάδων για την κατάταξη των αγαθών που καταναλώνουν σε αναγκαία και μη, σε επιβλαβή ή μη επιβλαβή για το περιβάλλον, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη έννοια της συν - ευθύνης.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή οι συμμετέχοντες οικοδομούν γνώση απαραίτητη για το χτίσιμο ενός βιώσιμου μέλλοντος.

#### **Υλικό – Πηγές**

- Το σχολικό βιβλίο ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) : Ενότητα 4.1.1 «Οι ανάγκες», Ενότητα 4.1.2 «Τα αγαθά – το καταναλωτικό πρότυπο»
- Το σχολικό βιβλίο ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (Α ΕΠΑΛ): Ενότητα 3.2 «Ανάγκες και επιθυμίες»

- Το σχολικό βιβλίο ΒΑΚΕ (Β ΓΕΛ): Ενότητα 2.2.1 «Η κατανομή των πόρων»
- Το σχολικό βιβλίο ΑΟΘ: Κεφάλαιο 2: «Συμπεριφορά καταναλωτή»
- Συνεργατικό διαδικτυακό εργαλείο [Wiki](#). Εναλλακτικά χρησιμοποιούνται φύλλα εργασίας.
- Φύλλο εργασίας «[Πίνακας Αναγκών](#)». (Το φύλλο εργασίας είναι ενδεικτικό εφόσον δεν χρησιμοποιηθεί το Wiki ως εκπαιδευτικό εργαλείο)
- Φύλλο εργασίας «[Πίνακας Αναγκών και Περιβάλλον](#)» (Το φύλλο εργασίας είναι ενδεικτικό εφόσον δεν χρησιμοποιηθεί το Wiki ως εκπαιδευτικό εργαλείο)
- Προβολή βίντεο: [Υπερκαταναλωτισμός](#) και βίντεο: [Υπερκαταναλωτισμός: Μαύρη Παρασκευή](#)
- Περιήγηση σε ιστοσελίδες, αληθινές Μαρτυρίες από ActionAid: [Μοζαμβίκη](#), [Κένυα](#), [Αιθιοπία](#), [Βόρεια Γκάνα](#)
- Φύλλο εργασίας: «[Αληθινές Μαρτυρίες \(Δραστ.2\)](#)» (Το φύλλο εργασίας χρησιμοποιείται εφόσον δεν μπορεί να γίνει περιήγηση στις ιστοσελίδες)
- Προβολή μαθητικού βίντεο με τίτλο «[Αλλάζουμε συνήθειες ή αλλάζουμε πλανήτη](#)».
- Διαδικτυακό ηλεκτρονικό παιχνίδι [οικολογικό αποτύπωμα](#)
- Φύλλα εργασίας: «[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση \(Δραστ.7\)](#)»
- «[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση \(Δραστ.13\)](#)»
- Φύλλο εργασίας: «[Δράση Εκτός Τάξης](#)».

Προτείνεται για δράση εκτός τάξης οι μαθητές να δοκιμάσουν 2 εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα: [EcoGator](#), [MapYourMeal](#)

**Οργάνωση τάξης:** Οι μαθητές έχουν ξεκινήσει μια εργασία όπως αναφέρεται και παραπάνω πριν υλοποιηθεί το εκπαιδευτικό σενάριο μέσα στην τάξη. Στην τάξη οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (δραστηριότητα 2).

### Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης

#### Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης

Ειδικός σκοπός με βάση την αριθμηση	Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης	Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)	Σύνδεση δραστηριότητας κατά φάση
1,2	Προβολή βίντεο/ Άρθρα σε ιστοσελίδα  /συζήτηση	Γνώσεις / Δεξιότητες	Δραστηριότητα 1,2,3
1,2,3	Εργαλείο Wiki  / Παρουσίαση στην τάξη	Γνώσεις / Δεξιότητες / Στάσεις	Δραστηριότητα 4,5,6
1,2,3	Φύλλο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης	Γνώσεις	Δραστηριότητα 7
1	Προβολή βίντεο / συζήτηση	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 8
1,2	Διαδικτυακό παιχνίδι	Γνώσεις / Δεξιότητες	Δραστηριότητα 9

1,2,3	Εργαλείο Wiki / Παρουσίαση στην τάξη	Γνώσεις, Δεξιότητες / Στάσεις	Δραστηριότητα 10,11
3	Αναστοχασμός / συζήτηση	Στάσεις	Δραστηριότητα 12
1,2,3	Φύλλο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης	Γνώσεις, Δεξιότητες / Στάσεις	Δραστηριότητα 13

### **Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση**

Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί σε 1 διδακτική ώρα ή σε 2 διδακτικές ώρες εφόσον επιλεγεί το εκτεταμένο σενάριο.

Προτείνεται η ανάθεση μιας μικρής εργασίας στους μαθητές λίγες μέρες προτού υλοποιηθεί το εκπαιδευτικό σενάριο χωρίς οι μαθητές να γνωρίζουν το σκοπό της εργασίας. Ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν σε δύο τυπικές τους μέρες τα προϊόντα και υπηρεσίες που κατανάλωσαν.

Κατόπιν οι μαθητές σε ομάδες (προτείνονται τέσσερις ομάδες) καλούνται να συμπληρώσουν ένα πίνακα, τον «[Πίνακα Αναγκών](#)» με τέσσερις στήλες για το α) ποια προϊόντα-υπηρεσίες έχουν απόλυτη ανάγκη και δεν μπορούν χωρίς αυτά, β) ποια προϊόντα έχουν ανάγκη και μάλλον δεν μπορούν χωρίς αυτά, γ) ποια προϊόντα έχουν λιγότερο ανάγκη και μάλλον θα μπορούσαν και χωρίς αυτά και δ) ποια προϊόντα θα μπορούσαν σίγουρα χωρίς αυτά. (Ενδεικτικά: [Πίνακας Αναγκών](#)) Προτείνεται η λειτουργία του [Wiki](#) ώστε να μπορούν οι μαθητές (πριν υλοποιηθεί το σενάριο) να συνεργαστούν ισότιμα στην δημιουργία του Πίνακα Αναγκών αλλά και να βλέπουν – συγκρίνουν τις διαφορετικές «εκδόσεις» του πίνακα όπως θα αλλάζει κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού σεναρίου. Στην περίπτωση που δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης Τ.Π.Ε. το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί με φύλλα εργασίας π.χ. χαρτόνι.

#### **Βασικό εκπαιδευτικό σενάριο: (1<sup>η</sup> διδακτική ώρα)**

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (5 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

#### **Α Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 1:** Προβολή βίντεο που αφορά τον υπερκαταναλωτισμό. Προτείνονται δύο βίντεο για την «Μαύρη Παρασκευή» όπου οι καταναλωτές μαζικά και με φρενήρη ρυθμούς αγοράζουν προϊόντα μαλώνοντας μεταξύ τους για το ποιος θα προλάβει να αγοράσει. Αφόρμηση για σύντομη συζήτηση.

[Υπερκαταναλωτισμός](#) και [Υπερκαταναλωτισμός: Μαύρη Παρασκευή](#)

#### **Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Ομαδική Δραστηριότητα)**

**Δραστηριότητα 2:** Οι μαθητές σε τέσσερις ομάδες επισκέπτονται τις παρακάτω ιστοσελίδες όπου υπάρχουν οι αληθινές μαρτυρίες από εθελοντές της ActionAid σε τέσσερις διαφορετικές χώρες της Αφρικής και τις διαβάζουν. Παρακολουθούν και τα σύντομα βίντεο που περιέχουν. [Μοζαμβίκη](#), [Κένυα](#), [Αιθιοπία](#), [Βόρεια Γκάνα](#). Εναλλακτικά μοιράζεται το φύλλο εργασίας «[Αληθινές Μαρτυρίες \(Δραστ.2\)](#)» όπου υπάρχουν οι αληθινές μαρτυρίες και προβάλλονται τα βίντεο στην τάξη.

**Δραστηριότητα 3:** Συζήτηση στην ολομέλεια για την πλήρη αντίθεση του υπερκαταναλωτισμού στο Δυτικό τρόπο ζωής και της ακραίας φτώχειας σε άλλες περιοχές του πλανήτη. Η μεγάλη αντίθεση των προβαλλόμενων βίντεο και ιστοριών μπορεί να λειτουργήσει ως ενεργοποιητικός μηχανισμός συναισθημάτων για αναστοχασμό

αντιλήψεων και παγιωμένων γνώσεων.

**Δραστηριότητα 4:** Ζητείται από τους μαθητές ανά ομάδα να αναστοχασθούν στον «[Πίνακας Αναγκών](#)» τους (που τους έχει ζητηθεί πριν την υλοποίηση του σεναρίου) και να αλλάξουν τις απαντήσεις τους στην Wiki σελίδα τους εφόσον το επιθυμούν σχετικά με τις πραγματικές τους ανάγκες και της μη πραγματικές. (Εναλλακτικά αν δεν χρησιμοποιείται το Wiki στο φύλλο εργασίας τους)

**Δραστηριότητα 5:** Παρουσίαση στην ολομέλεια του Wiki της κάθε ομάδας (ή του φύλλου) με τον αρχικό πίνακα και τον αναθεωρημένο.

### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα- Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 6:** Αναστοχασμός στην ολομέλεια. Ενδεικτικά θέματα: Υπήρχαν αγαθά που άλλαξαν θέση στον πίνακα και ποια; Γιατί; Είναι εύκολη η διάκριση μεταξύ πραγματικών αναγκών και μη πραγματικών; Ανάγκης και επιθυμίας; Τι ρόλο παίζει η κοινωνία στην οποία ζούμε στην διάκριση αυτή; Πόσοι συνειδητοποιημένοι είμαστε στις αγορές μας; Αν και γιατί υπερκαταναλώνουμε; Ποιος ο ρόλος της διαφήμισης; Ποια ικανοποίηση παίρνουμε από την κατανάλωση των αγαθών; Ποια είναι η επιδίωξη του ανθρώπου (καταναλωτή) από την κατανάλωση αγαθών; Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει προεκτάσεις στην συζήτηση για ελαστική και ανελαστική ζήτηση και για χρησιμότητα ανάλογα το μάθημα και το επίπεδο δυσκολίας που επιθυμεί.

**Δραστηριότητα 7:** Φύλλο αξιολόγηση – ανατροφοδότηση. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν ένα πίνακα όπου παρουσιάζει ετήσιες δαπάνες για είδη πολυτελείας σε σχέση με χρηματοδότηση που απαιτείται για την κάλυψη βασικών αναγκών της ανθρωπότητας και να απαντήσουν σε ερωτήσεις προβληματισμού. «[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση \(Δραστ.7\)](#)»

### **Εκτεταμένο εκπαιδευτικό σενάριο: 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

A φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (5 λεπτά)

B φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

### **A Φάση Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 8:** Προβολή σύντομου μαθητικού βίντεο με τίτλο «[Αλλάζουμε συνήθειες ή αλλάζουμε πλανήτη](#)». Αφόρμηση για συζήτηση σχετικά με τις επιλογές μας στην κατανάλωση και την σπατάλη φυσικών πόρων.

### **B Φάση: Οικοδόμηση γνώσης**

**Δραστηριότητα 9:** Διαδικτυακό ηλεκτρονικό παιχνίδι [οικολογικό αποτύπωμα](#) όπου οι μαθητές βλέπουν το ενεργειακό τους αποτύπωμα, δηλαδή το πόσο διοξείδιο του άνθρακα (CO<sub>2</sub>) εκλύουν στην ατμόσφαιρα οι καθημερινές τους συνήθειες που σχετίζονται με την κατανάλωση ενέργειας.

**Δραστηριότητα 10:** Οι μαθητές καλούνται σε ομάδες να δημιουργήσουν μια νέα σελίδα στο Wiki τους με τίτλο Πίνακας Αναγκών και Περιβάλλον. Καλούνται λοιπόν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον διαμορφωμένο «[Πίνακας Αναγκών](#)» που έχουν φτιάξει στην δραστηριότητα 4 ώστε να ταξινομήσουν τα αγαθά με βάση κάποιες κατηγορίες: Πολύ επιβαρυντικό για το περιβάλλον, Μάλλον αρκετά επιβαρυντικό για το Περιβάλλον,λίγο επιβαρυντικό για το Περιβάλλον, Καθόλου επιβαρυντικό για το περιβάλλον. (Ενδεικτικά: «[Πίνακας Αναγκών και Περιβάλλον](#)»).

**Δραστηριότητα 11:** Οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια τον «[Πίνακας Αναγκών και Περιβάλλον](#)» που δημιούργησαν και καλούνται να συζητήσουν για τις επιλογές τους στα αγαθά που καταναλώνουν σε σχέση με την επίδραση στο φυσικό περιβάλλον.

### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα- Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 12:** Αναστοχασμός για την προσωπική καταναλωτική συμπεριφορά και την επίδραση στο περιβάλλον. Ενδεικτικές ερωτήσεις: Πως μπορώ να καταναλώνω όσα

πραγματικά χρειάζομαι και να καλύπτω τις ανάγκες και τις επιθυμίες μου, χωρίς υπερβολές; Πως μπορώ να σέβομαι το φυσικό περιβάλλον και να αποφεύγω υπηρεσίες και προϊόντα που το επιβαρύνουν; Έχει την δύναμη ο καταναλωτής μέσω της ζήτησης να «επιβάλλει» προϊόντα που δεν επιβαρύνουν το περιβάλλον;

**Δραστηριότητα 13:** Φύλλο αξιολόγηση – ανατροφοδότηση. Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν ένα άρθρο όπου παρουσιάζεται μελέτη Βρετανών επιστημόνων του Πανεπιστημίου της Γλασκόβης όπου εξέτασε τη σύνδεση μεταξύ της κατανάλωσης κρέατος και γαλακτοκομικών προϊόντων με την κλιματική αλλαγή και να απαντήσουν σε μερικές ερωτήσεις. [«Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση \(Δραστ.13\)»](#)

**Δράση εκτός τάξης:** Φύλλο Εργασίας: [«Δράση Εκτός Τάξης»](#): Να δοκιμάσουν στην πράξη δύο εφαρμογές για κινητά:

**EcoGator:** Με σάρωση της ενεργειακής σήμανσης μιας συσκευής ο καταναλωτής παίρνει χρήσιμες οικονομικές πληροφορίες (κόστος ενέργειας) αλλά και περιβαλλοντικές πληροφορίες.

Να δοκιμάσουν την εφαρμογή και ενημερώσουν την τάξη για τις συσκευές του σπιτιού τους. Να ενημερώσουν τους φίλους τους για την εφαρμογή και την εξοικονόμηση ενέργειας.

**MapYourMeal:** Επιτρέπει με σάρωση του barcode του προϊόντος εύκολα και γρήγορα να μάθουμε πόσο φιλικά στο περιβάλλον και δίκαια είναι τα προϊόντα που καταναλώνουμε. Να δοκιμάσουν την εφαρμογή σε προϊόντα που καταναλώνουν συχνά. Να δημιουργήσουν ένα βίντεο όπου θα χρησιμοποιούν την εφαρμογή σε προϊόντα και θα το παρουσιάσουν στην τάξη και σε φίλους τους



## Διανομή Πλούτου

### Σύνδεση με μαθήματα:

- ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ): Ενότητα 13.2. «Φτώχεια, ανεργία»
- ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Β ΓΕΛ): Ενότητα 2.1 «ΑΕΠ και οικονομική ευημερία» και Ενότητα 2.3 «Ο ρόλος του κράτους στην οικονομία» όπου υπάρχει αναφορά για την ανισοκατανομή πλούτου
- ΒΑΚΕ (Β ΓΕΛ): Ενότητα 2.2.4: «Η διανομή του Εισοδήματος»
- ΑΟΘ (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ): Κεφάλαιο 1.1 «Εισαγωγή» αφορά το 3 ερώτημα της οικονομικής Επιστήμης

**Χρονική Διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα

### Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση

#### **Γενικοί στόχοι μαθήματος:**

- Να αντιληφθούν οι μαθητές μέσα από ένα βιωματικό παιχνίδι την άνιση κατανομή πλούτου στον πλανήτη με σκοπό την ευαισθητοποίηση τους και την δημιουργία ερωτημάτων για το κυρίαρχο μη βιώσιμο οικονομικό μοντέλο.

#### **Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:**

- Γνώσεις μαθητών για την κατανομή του πλούτου στον πλανήτη (αν και ότι γνωρίζουν)
- Τέσσερις κατηγορίες ερωτημάτων που απασχολούν την οικονομική επιστήμη.
- Το τρίτο ερώτημα που αφορά πως γίνεται η διανομή των προϊόντων (πλούτου) στα μέλη της κοινωνίας.

#### **Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης:**

Αφόρμηση για σύντομη συζήτηση το 3<sup>ο</sup> ερώτημα που απασχολεί την οικονομική επιστήμη, η διανομή του πλούτου

### Ειδικοί σκοποί

Οι μαθητές να είναι σε θέση να

1) Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αναγνωρίζουν την άνιση κατανομή πλούτου στον πλανήτη

2) Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να θέτουν προβληματισμούς για την ανισοκατανομή του πλούτου

3) Σε επίπεδο στάσεων:

- να ευαισθητοποιηθούν για την ανισότητα πλούτου μέσα από το βιωματικό παιχνίδι
- να διερωτώνται για τις αδυναμίες του κυρίαρχου οικονομικού μοντέλου στην διανομή του πλούτου και την δημιουργία μεγάλων ανισοτήτων

### Διασυνδέσεις

#### **Διεπιστημονικότητα:**

Η διεπιστημονικότητα στο εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να υποστηριχθεί εφόσον ο εκπαιδευτικός επιλέξει μαζί με τους μαθητές με την χρήση μαθηματικών και στατιστικής να αξιοποιήσει τις πηγές ώστε να κατασκευάσουν τους πίνακες με τα αριθμητικά στοιχεία. Οι πηγές των δεδομένων και η στατιστική τους επεξεργασία είναι διαθέσιμη στην

εκπαιδευτική ιστοσελίδα (κατασκευάστηκε για το εκπαιδευτικό σενάριο) που περιέχει το εργαλείο «Διανομή Πλούτου».

## **Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:**

### **Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους**

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω του βιωματικού παιχνιδιού μπορεί να δώσει την δυνατότητα στους μαθητές οικοδομήσουν γνώση με προσανατολισμό την αειφορία καθώς συνδέεται με τον πρώτο στόχο της Βιώσιμης Ανάπτυξης (από τους 17 που έχει θέσει ο ΟΗΕ) που είναι η εξάλειψη της φτώχειας από παντού.

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν βιωματικά τις τεράστιες ανισότητες πλούτου στον πλανήτη.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια αρμονική βιώσιμη συνύπαρξη.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε πρακτικές που οδηγούν σε γνώση για τη δράση.

**Μαθαίνω να δίνω:** σύνδεση με έννοιες αλληλεγγύη και κάλυψης βασικών αναγκών

**Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει στην κατεύθυνση αναγνώρισης και αμφισβήτησης παγιωμένων παραδοχών και καταστάσεων.

### **Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο συνδέεται κυρίως και άμεσα με τον πυλώνα οικονομία αλλά σίγουρα μπορεί να πάρει προεκτάσεις στην συζήτηση-αναστοχασμό (στην δραστηριότητα 7) που να αφορούν και τους υπόλοιπους πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης.

### **Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:**

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά σχετικά με την κατανομή πλούτου και να προσεγγίσουν το πρόβλημα της διανομής του «πλούτου» μέσα στην σχολική τάξη ως μια μικρογραφία της παγκόσμιας κοινωνίας.

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του βασίζεται αποκλειστικά στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν και να εργασθούν όλοι μαζί και η συνεργασία αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο για την εξέλιξη του σεναρίου.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Βασικό σημείο του σεναρίου είναι η πρόκληση στην φαντασία των μαθητών.

**Συνδεσιμότητα:** Για το εκπαιδευτικό σενάριο δημιουργήθηκε ειδική διαδραστική ιστοσελίδα που στηρίζεται σε αληθινά δεδομένα κατανομής πλούτου στις περιοχές του πλανήτη.

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι οικονομίες παγκοσμίως

**Κριτικός αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στην τεράστια ανισοκατανομή του παγκόσμιου πλούτου που βασίζεται στο κυρίαρχο μη βιώσιμο οικονομικό μοντέλο.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν τον «ρόλο» μιας ηπείρου-γεωγραφικής περιοχής.

**Συνυπευθυνότητα:** Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές προσλαμβάνουν βιωματικά την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από το βιωματικό παιχνίδι.

## Υλικό – Πηγές

- ο ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, ): Ενότητα 13.2. «Φτώχεια, ανεργία» συζητά το πρόβλημα της φτώχειας
- ο ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Β ΓΕΛ): Ενότητα 2.1 «ΑΕΠ και οικονομική ευημερία» και Ενότητα 2.3 «Ο ρόλος του κράτους στην οικονομία» όπου υπάρχει αναφορά για την ανισοκατανομή πλούτου
- ο ΑΟΘ (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ): Κεφάλαιο 1.1 «Εισαγωγή» αφορά το 3 ερώτημα της οικονομικής Επιστήμης
- ο Διαδραστική εκπαιδευτική ιστοσελίδα που κατασκευάστηκε για το σενάριο και περιέχει το εργαλείο «[Διανομή Πλούτου](#)»:
- ο Ενδεικτικές πηγές δεδομένων που βασίστηκε το εκπαιδευτικό εργαλείο (δεδομένα 2016)  
[wikipedia List of continents by GDP](#)  
[wikipedia List of continents by population](#)
- ο Η/Υ, προβολέα, διαδίκτυο για προβολή βίντεο  
[Βίντεο από Euronews](#)  
[Βίντεο πλούσιες χώρες - φτωχοί λαοί](#)

Φύλλο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης: «[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση\(Δραστ.9\)](#)»

## Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης

### Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης

Ειδικός σκοπός με βάση την αρίθμηση	Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης	Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)	Σύνδεση δραστηριότητας κατά φάση
1,2,3	Βιωματικό παιχνίδι	Γνώσεις / Δεξιότητες / Στάσεις	Δραστηριότητα 3,4,5,6
1	Βίντεο	Γνώσεις	Δραστηριότητα 7
1,2,3	Συζήτηση / Αναστοχασμός	Γνώσεις / Δεξιότητες/ Στάσεις	Δραστηριότητα 8
1,2,3	Φύλλο αξιολόγησης	Γνώσεις / Δεξιότητες/ Στάσεις	Δραστηριότητα 9

## Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (2 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (13 λεπτά)

Σε όλες τις φάσεις του εκπαιδευτικού σεναρίου θα χρειαστεί το εκπαιδευτικό εργαλείο «[Διανομή Πλούτου](#)» που έχει κατασκευαστεί για το σενάριο αυτό. (αν δεν υπάρχει πρόσβαση σε Η/Υ και διαδίκτυο την ώρα του μαθήματος μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει επεξεργαστεί το εργαλείο εκτός τάξης και να έχει κρατήσει σημειώσεις για τα δεδομένα που προκύπτουν).

#### **Α Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 1:** Αφόρμηση για σύντομη συζήτηση το 3<sup>ο</sup> ερώτημα που απασχολεί την οικονομική επιστήμη, η διανομή του πλούτου

#### **Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Ομαδική Δραστηριότητα)**

**Δραστηριότητα 2:** Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες με τα εξής ονόματα: Α ομάδα, Β ομάδα, Γ ομάδα, Δ ομάδα και Ε ομάδα. Η κάθε ομάδα δεν θα έχει τον ίδιο αριθμό μελών. Ο αριθμός των μελών της κάθε ομάδας προκύπτει από το εκπαιδευτικό εργαλείο «Διανομή Πλούτου» συμπληρώντας τον συνολικό αριθμό των μαθητών του τμήματος στο κατάλληλο πεδίο. Για παράδειγμα αν υπάρχουν 25 μαθητές προκύπτει: Α ομάδα =2 μέλη, Β ομάδα =2 μέλη, Γ ομάδα =1 μέλος, Δ ομάδα =16 μέλη και Ε ομάδα =4 μέλη.

**Δραστηριότητα 3:** Ανακοινώνεται στην ολομέλεια της τάξης ότι έχετε τόσα σοκολατάκια (ή καραμέλες ή απλά χαρτάκια) όσοι και οι μαθητές του τμήματος και με κάποιο τρόπο πρέπει να αποφασίσουν όλοι μαζί πως θα τα μοιράσουν στις ομάδες τους. Για παράδειγμα αν υπάρχουν 25 μαθητές στο τμήμα ο εκπαιδευτικός έχει 25 σοκολατάκια (ή καραμέλες ή απλά χαρτάκια) και τα αφήνει σε ένα τραπέζι ώστε οι ομάδες να τα πάρουν και να τα διανείμουν μεταξύ τους. Η πιο προφανής και «δίκαιη» λύση που μπορεί να επιλέξουν οι μαθητές είναι 1 σοκολατάκι ανά μαθητή.

**Δραστηριότητα 4:** Ανακοινώνεται στους μαθητές ότι ο συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη (π.χ. 25 μαθητές) αντιπροσωπεύει τον συνολικό πληθυσμό στην γη (περίπου 7,5 δις εκατομμύρια ανθρώπους) και ότι τα 25 σοκολατάκια αντιπροσωπεύουν τον παγκόσμιο πλούτο (περίπου 75 τρις δολάρια). Τα στοιχεία είναι διαθέσιμα για προβολή στην τάξη στο εκπαιδευτικό εργαλείο «[Διανομή Πλούτου](#)». Επίσης ανακοινώνεται ότι κάθε ομάδα αντιπροσωπεύει μία περιοχή του πλανήτη: Α ομάδα = Βόρεια Αμερική, Β ομάδα=Ευρώπη, Γ ομάδα=Νότια Αμερική, Δ ομάδα=Ασία και Ε ομάδα=Αφρική. Και ότι ο συνολικός αριθμός μελών της ομάδας αντιστοιχεί ποσοστιαία στον πληθυσμό που ζει στην κάθε περιοχή.

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν: Η κατανομή που πιθανότητα έχει γίνει (1 σοκολατάκι ανά μαθητή ή όποια διαφορετική έχει γίνει) προσεγγίζει την πραγματικότητα; Πως λοιπόν θα μοιράσουν τα σοκολατάκια ώστε η κατανομή να προσεγγίζει την πραγματικότητα; Οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν και να αναδιανείμουν τα σοκολατάκια ώστε η κάθε περιοχή του πλανήτη να έχει τον πλούτο (σοκολατάκια) που τις αντιστοιχεί σήμερα στον πλανήτη.

**Δραστηριότητα 5:** Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μέσα από το εκπαιδευτικό εργαλείο «[Διανομή Πλούτου](#)» το πώς κατανέμονται τα σοκολατάκια ανά ομάδα (πλούτος ανά περιοχή του πλανήτη) και οι μαθητές καλούνται να τα αναδιανείμουν τα σοκολατάκια ώστε η διανομή να προσεγγίζει την πραγματικότητα. Στην ιστοσελίδα που περιέχει το εκπαιδευτικό εργαλείο παρουσιάζονται γραφήματα καθώς και χάρτης της γης με χρήση animation ώστε οι μαθητές οπτικά να αντιληφθούν την ανισοκατανομή πλούτου. Σχολιασμός γραφημάτων. Για παράδειγμα σε 25 μαθητές προκύπτει η εξής διανομή: Α ομάδα: (Βόρεια Αμερική) σε 2 μέλη αντιστοιχούν 7 σοκολατάκια Β ομάδα: (Ευρώπη) σε 2 μέλη αντιστοιχούν 6 σοκολατάκια Γ ομάδα: (Νότια Αμερική) σε 1 μέλος αντιστοιχεί 1 σοκολατάκι Δ ομάδα:

(Ασία) σε 16 μέλη αντιστοιχούν 10 σοκολατάκια Ε ομάδα: (Αφρική) σε 4 μέλη αντιστοιχούν 1 σοκολατάκι

**Δραστηριότητα 6:** Οι μαθητές καλούνται να μοιράσουν τα σοκολατάκια ανά άτομο μέσα στις ομάδες τους.

**Δραστηριότητα 7:** Παρουσίαση σύντομου βίντεο (1 λεπτό) από το κανάλι Euronews για έρευνα όπου αναφέρει ότι τεράστια ανισοκατανομή πλούτου. [Βίντεο από Euronews](#). Εναλλακτικά μπορεί να παρουσιαστεί εφόσον το επιτρέπει ο χρόνος βίντεο 11 λεπτών που παρουσιάζει τις μεγάλες αντιθέσεις των πλούσιων χωρών και των φτωχών καθώς και την εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών φτωχών χωρών από τις πλούσιες χώρες: [Βίντεο πλούσιες χώρες - φτωχοί λαοί](#)

#### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα- Ανατροφοδότηση**

Δραστηριότητα 8: Αναστοχασμός στην ολομέλεια για την κατανομή «πλούτου». Ερωτήσεις που μπορούν να συζητηθούν στην ολομέλεια: Πως αισθάνεσθε για αυτήν την διανομή πλούτου; Πως αισθάνονται οι ομάδες που έχουν λίγο «πλούτο» και μεγάλο «πληθυσμό»; Πως αισθάνονται οι ομάδες που έχουν μικρό «πληθυσμό» και πολύ «πλούτο»; Είναι «δίκαιη» η κατανομή κατά την γνώμη σας; Γιατί εσείς αρχικά χωρίς να ξέρετε τι αντιπροσωπεύουν οι ομάδες και τα σοκολατάκια αποφασίσετε μια άλλη διανομή; (πιθανότητα 1 σοκολατάκι ανά μαθητή;) Το κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο γιατί προκαλεί αυτήν την διανομή σήμερα;

**Δραστηριότητα 9:** Οι μαθητές απαντούν στο φύλλο: [«Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση\(Δραστ.9\)»](#)

## ΣΤ4: Αναδομημένο ΑΠ, Εξωτερικό κόστος

### Εκπαιδευτικό Σενάριο: Εξωτερικό κόστος

#### Σύνδεση με μαθήματα:

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί πρόταση εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος των οικονομικών μαθημάτων. Σήμερα διαπιστώνεται ένα κενό στα Αναλυτικά Προγράμματα σχετικά με θέματα που αφορούν τα οικονομικά του περιβάλλοντος και το προτεινόμενο σενάριο ευελπιστεί να το καλύψει. Παρόλο που το σενάριο αφορά κυρίως μια πρόταση για το μέλλον (όταν επανεξεταστούν τα Αναλυτικά Προγράμματα) ο εκπαιδευτικός, εφόσον επιθυμεί, μπορεί να το υλοποιήσει βασιζόμενος στα μαθήματα που αναφέρονται παρακάτω.

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο «Εξωτερικό κόστος» μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν βιωματικά την επίδραση των επιχειρήσεων στο φυσικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό σενάριο «Εξωτερικό κόστος» συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό σενάριο «[Τραγωδία Κοινόχρηστων πόρων](#)». Ανάλογα με την έκταση, τους στόχους και το επίπεδο δυσκολίας που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός, μπορεί να υλοποιήσει το εκπαιδευτικό σενάριο «[Τραγωδία Κοινόχρηστων πόρων](#)» ως α' βαθμού δυσκολίας και το εκπαιδευτικό σενάριο «Εξωτερικό κόστος» ως β' βαθμού δυσκολίας.

Το σενάριο αυτό μπορεί επίσης να συνδεθεί με το εκπαιδευτικό σενάριο «[Βιώσιμη Κατανάλωση](#)» που αφορά τον διαχωρισμό μεταξύ αναγκών και επιθυμιών.

Το βασικό σενάριο (1<sup>η</sup> διδακτική ώρα) συνδέεται με αρκετά μαθήματα και ενότητες και αφορά το εξωτερικό κόστος της παραγωγικής δραστηριότητας. Το εκτεταμένο σενάριο αφορά το μάθημα του ΑΟΘ και αποτελεί πρόταση εμπλουτισμού του περιεχομένου του μαθήματος και του αναλυτικού προγράμματος με έννοιες που αφορούν τα περιβαλλοντικά οικονομικά.

**ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, Α ΕΠΑΛ):**

Ενότητα: 4.4.2: «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.

Ενότητα 9.1: «Φυσικό περιβάλλον και άνθρωπος», αναφορά στα περιβαλλοντικά προβλήματα από την δράση των επιχειρήσεων (το σχ. έτος 2016-2017 εκτός διδακτέας ύλης)

**ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, Α ΕΠΑΛ):**

Ενότητα 2.3: «Ο ρόλος του κράτους στην οικονομία», μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα παρέμβασης του κράτους για την κατανομή πόρων εφόσον συζητηθούν ενδεικτικές λύσεις του προβλήματος

**ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (Α ΕΠΑΛ):**

Κεφ. 8: «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.

**ΑΟΘ (Γ ΓΕΛ):**

Κεφάλαιο 5: «Κρατική παρέμβαση του κράτους», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το κοινωνικό κόστος και για τους περιβαλλοντικούς φόρους. Στο εκτεταμένο σενάριο οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν και διαγραμματικά με την επιβολή περιβαλλοντικών φόρων. λύσεις του προβλήματος

**Χρονική Διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα: Βασικό σενάριο που μπορεί να υλοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. 2 διδακτική ώρα: Εκτεταμένο σενάριο, αφορά μαθητές που γνωρίζουν το διάγραμμα Ζήτησης – Προσφοράς και την ισορροπία της ανταγωνιστικής αγοράς (στο μάθημα ΑΟΘ). Το εκτεταμένο σενάριο αφορά κυρίως μία

πρόταση εισαγωγής περιβαλλοντικών εννοιών (π.χ. εξωτερικό κόστος, περιβαλλοντικός φόρος) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος.

## **Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση**

### **Γενικοί στόχοι μαθήματος:**

Να αντιληφθούν οι μαθητές την έννοια του κοινωνικού κόστους (εξωτερικού κόστους) των επιχειρήσεων μέσα από ένα βιωματικό παιχνίδι (βασικό σενάριο) καθώς και να μπορούν να αποτυπώνουν διαγραμματικά την εισαγωγή περιβαλλοντικών φόρων (εκτεταμένο σενάριο).

### **Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:**

Στο βασικό σενάριο δεν απαιτείται κάποια συγκεκριμένη γνώση, αλλά αξιοποιούνται οι γενικές γνώσεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Καμπύλη ζήτησης και προσφοράς, τιμή και ποσότητα ισορροπίας. (εκτεταμένο σενάριο)

### **Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης:**

- Σύντομη αναφορά στο βιωματικό παιχνίδι και τους κανόνες του. Τα βιωματικά παιχνίδια προκαλούν τους μαθητές να δράσουν, να υιοθετήσουν ρόλους και έτσι αποτελούν δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον τους.

## **Ειδικοί σκοποί**

Οι μαθητές να είναι σε θέση

1) Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αντιληφθούν την έννοια του κοινωνικού κόστους (εξωτερικού κόστους) των επιχειρήσεων μέσα από ένα βιωματικό παιχνίδι  
- να αναγνωρίζουν το πρόβλημα διαχείρισης των κοινόχρηστων πόρων

2) Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν το κοινωνικό σύνολο όπως το πρόβλημα των κοινόχρηστων πόρων  
- να αποτυπώνουν σε διαγράμματα τις επιπτώσεις επιβολής περιβαλλοντικού φόρου καθώς και της αλλαγής καταναλωτικού προτύπου (εκτεταμένο σενάριο)

3) Σε επίπεδο στάσεων:

- να διερωτώνται για την προβληματική διαχείριση του οικονομικού συστήματος στους κοινόχρηστους πόρους  
- να υιοθετήσουν υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά

## **Διασυνδέσεις**

### **Διεπιστημονικότητα:**

Η διεπιστημονικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις διαστάσεις που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός. Το σενάριο αφορά βιομηχανίες που προκαλούν μόλυνση σε μια λίμνη και επομένως αφορά και θέματα χημείας.

### **Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:**

**Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους**

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω του βιωματικού παιχνιδιού αλλά και των άρθρων που στηρίζονται σε αληθινά δεδομένα («Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση(Δραστ.6)») συμβάλει οι μαθητές να βιώσουν, να οικοδομήσουν και να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής.

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται μέσα από το βιωματικό παιχνίδι να υιοθετήσουν υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά και να καλλιεργήσουν την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο. Το βιωματικό παιχνίδι αποκαλύπτει στους μαθητές την έννοια και τις συνέπειες του κοινωνικού κόστους.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές στη δραστηριότητα 6 καλούνται να δράσουν στην τοπική κοινωνία ως φορείς αλλαγής.

**Μαθαίνω να δίνω:** Οι μαθητές συνεργάζονται και μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες.

**Μαθαίνω να μετασηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει στην κατεύθυνση αμφισβήτησης παγιωμένων καταναλωτικών προτύπων και αξιών.

### **Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο συνδέεται κυρίως με τους άξονες οικονομία και περιβάλλον βάση του βιωματικού παιχνιδιού που αφορά βιομηχανίες που μολύνουν την παρακείμενη λίμνη. Μέσα όμως από τις δραστηριότητες που προτείνονται στα φύλλα ανατροφοδότησης υπάρχει η σύνδεση και με την κοινωνία και με τον πολιτισμό ως πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης.

### **Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:**

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά και να επιλύσουν στην «μικρή» τους κοινωνία το πρόβλημα των κοινόχρηστων πόρων σε συνδυασμό με την επιδίωξη του ατομικού τους συμφέροντος.

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν ως ομάδα. Στο βιωματικό παιχνίδι οι μαθητές έχουν ατομικό κίνητρο να συγκεντρώσουν όσα περισσότερα προϊόντα (πόρους) μπορούν αλλά παράλληλα, παρατηρούν ότι χρειάζεται και η προστασία του κοινωνικού συνόλου. Στην «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων» το ατομικό συμφέρον συγκρούεται με το κοινό συμφέρον και οι μαθητές στην πορεία του παιχνιδιού ανακαλύπτουν βιωματικά αυτήν την αντίθεση.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Βασικό σημείο του σεναρίου είναι η πρόκληση στην δημιουργικότητα των μαθητών.

**Συνδεσιμότητα:** Σύνδεση των επιχειρήσεων με περιβαλλοντικά θέματα μέσω της έννοιας της εξωτερικότητας. Προτείνεται περιήγηση σε ιστοσελίδες, βίντεο και άρθρα. Διαθέσιμο διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο: [Παιχνίδι Εξωτερικό Κόστος](#)

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι οικονομίες παγκοσμίως.

**Κριτική αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο που στηρίζονται οι παγκόσμιες αγορές και οικονομίες. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ανάγκη εσωτερικευσης του εξωτερικού κόστους των επιχειρήσεων και μπορούν να προτείνουν και λύσεις με ή χωρίς κρατική παρέμβαση.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές αντιλαμβάνονται μέσα από τα αυθεντικά άρθρα (μόλυνση λίμνης Βαϊκάλης) ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα αφορούν τις τοπικές κοινωνίες όσο και το σύνολο του πλανήτη.



**Συνυπευθυνότητα:** Η εξάντληση των ψαριών της λίμνης, η «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων» μέσα στο παιχνίδι οδηγεί τους μαθητές να αντιληφθούν την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από το βιωματικό παιχνίδι. Στο εκτεταμένο σενάριο οι μαθητές οικοδομούν γνώση οικονομικών του περιβάλλοντος που οδηγούν σε κρατική παρέμβαση με επιβολή περιβαλλοντικού φόρου αλλά και σε μια πρόταση αλλαγής του καταναλωτικού προτύπου που παρουσιάζεται με μετατόπιση της καμπύλης ζήτησης.

## Υλικό – Πηγές

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, Α ΕΠΑΛ):

Ενότητα: «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για 4.4.2: το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.

Ενότητα 9.1: «Φυσικό περιβάλλον και άνθρωπος», αναφορά στα περιβαλλοντικά προβλήματα από την δράση των επιχειρήσεων (το σχ. έτος 2016-2017 εκτός διδακτέας ύλης)

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, Α ΕΠΑΛ):

Ενότητα 2.3: «Ο ρόλος του κράτους στην οικονομία», μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα παρέμβασης του κράτους για την κατανομή πόρων εφόσον συζητηθούν ενδεικτικές λύσεις του προβλήματος

ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (Α ΕΠΑΛ):

Κεφ. 8: «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.

ΑΟΘ (Γ ΓΕΛ):

Κεφάλαιο 5: «Κρατική παρέμβαση του κράτους», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το κοινωνικό κόστος και για τους περιβαλλοντικούς φόρους. Στο εκτεταμένο σενάριο οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν και διαγραμματικά με την επιβολή περιβαλλοντικών φόρων.

- Χρειαζόμαστε 12 τεμάχια σιδήρου και 12 τεμάχια ψαριού (μπορεί να είναι οτιδήποτε θέλουμε, π.χ. 12 και 12 χαρτάκια διαφορετικού χρώματος, ή 12 καραμέλες και 12 σοκολατάκια, ή 12 μεγάλοι και 12 μικροί συνδετήρες)
- Αναλυτικές οδηγίες του παιχνιδιού καθώς και χρήσιμες παρατηρήσεις για τον εκπαιδευτικό: [«οδηγίες παιχνιδιού Εξωτερικού Κόστους»](#)
- Διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο που κατασκευάστηκε για το σενάριο και βοηθάει στην διεξαγωγή του βιωματικού παιχνιδιού: [Παιχνίδι Εξωτερικό Κόστος](#)
- Το «[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση\(Δραστ.6\)](#)» παραπέμπει:  
[Ιστοσελίδα για την υπεραλίευση στην μεσόγειο](#)  
[βίντεο: Ψαράκι και στο Μέλλον](#)  
[οδηγό WWF για την βιώσιμη κατανάλωση ψαριών](#)  
[άρθρο: Πώς η υπεραλίευση «αδειάζει» τις θάλασσες και τις τσέπες των ψαράδων](#)  
[βίντεο λίμνη Βαϊκάλη](#)  
[βίντεο λίμνη Βαϊκάλη euronews](#)  
[Άρθρο: Τοξικά απόβλητα συνεχίζουν να απειλούν τη Βαϊκάλη](#)  
[Άρθρο για την μόλυνση της λίμνης από χαρτοποιία: Περιβαλλοντική ασπίδα](#)
- Πηγές για τα οικονομικά του περιβάλλοντος:  
[Σαρτζετάκης Ε.\(2013\). Οικονομική του Περιβάλλοντος και των Φυσικών Πόρων. Άνοιχτά μαθήματα. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας](#)  
[Marron D. \(2011\). 50 οικονομικές θεωρίες που άλλαξαν τον κόσμο. Ρούσσος Ν.\(μεταφ.\), Αθήνα: Κλειδάριθμος](#)
- Για το εκτεταμένο σενάριο:

«Σημειώσεις εκπαιδευτικού για εκτεταμένο σενάριο»

«Φύλλο εργασίας (Δραστ.8)»

«Φύλλο εργασίας(Δραστ.10)»

[Άρθρο εφημερίδας για οικονομική πολιτική στην Σουηδία](#)

## **Οργάνωση τάξης**

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες – κοινωνίες (Κοινωνία Α, Κοινωνία Β, Κοινωνία Γ) των έξι ατόμων. (Ανάλογα με το πλήθος των μαθητών, μια ομάδα μπορεί να έχει και περισσότερα μέλη ώστε να συμμετέχουν όλοι ή μπορεί να δημιουργήσουμε περισσότερες κοινωνίες των έξι ατόμων).

Αναθέτουμε τους εξής ρόλους ανά ομάδα – Κοινωνία:

- ο 4 μαθητές αναλαμβάνουν να διαχειριστούν από μία βιομηχανική μονάδα σιδήρου: βιομηχανία α, βιομηχανία β, βιομηχανία γ και βιομηχανία δ
- ο 2 μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο 2 μονάδων ιχθυοκαλλιέργειας. ο Ιχθυοκαλλιέργεια α, Ιχθυοκαλλιέργεια β

Κάθε κοινωνία-ομάδα συγκεντρώνεται σε ένα σημείο της τάξης για να ξεκινήσει το παιχνίδι. Θα παίξουμε ένα παιχνίδι σε τρεις γύρους και κατόπιν θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα.

Κάθε κοινωνία-ομάδα για την διεξαγωγή του παιχνιδιού μπορεί να χρησιμοποιεί το διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο: [Παιχνίδι Εξωτερικό Κόστος](#)

## **Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης**

### **Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης**

<b>Ειδικός σκοπός με βάση την αρίθμηση</b>	<b>Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης</b>	<b>Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)</b>	<b>Σύνδεση δραστηριότητας κατά φάση</b>
1,2,3	Βιωματικό παιχνίδι	Γνώσεις / Δεξιότητες / Στάσεις	Δραστηριότητα 2
1	Παρουσίαση στην ολομέλεια	Γνώσεις	Δραστηριότητα 3,9
1,3	Αναστοχασμός / συζήτηση	Γνώσεις / Στάσεις	Δραστηριότητα 4,5,11
1,2,3	Φύλλο αξιολόγησης ανατροφοδότησης  Σύνδεση με αληθινά στοιχεία	Γνώσεις / Δεξιότητες / Στάσεις	Δραστηριότητα 6,12

## **Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση**

Το βασικό εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί σε 1 διδακτική ώρα.

Η βασική ιδέα είναι ότι σε μια κοινωνία (ομάδες μαθητών) κάποιες βιομηχανίες σιδήρου μολύνουν μια παρακείμενη λίμνη στην οποία δραστηριοποιούνται μονάδες ιχθυοκαλλιέργειας. Μέσα από το βιωματικό παιχνίδι οι μαθητές θα ανακαλύψουν την έννοια

του εξωτερικού κόστους καθώς το κόστος της μόλυνσης δεν ενσωματώνεται στο ιδιωτικό κόστος των βιομηχανιών. Επίσης οι μαθητές βιωματικά θα έλθουν αντιμέτωποι με την «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων» γιατί οι μονάδες ιχθυοκαλλιέργειας μπορούν να υπεραλιεύσουν και να εξαντλήσουν τα ψάρια.

### **Βασικό εκπαιδευτικό σενάριο:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

Α φάση: Εισαγωγή (5 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

### **Α Φάση: Εισαγωγή**

**Δραστηριότητα 1:** Σύντομη αναφορά στο βιωματικό παιχνίδι και στους κανόνες του. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες όπως αναφέρθηκε παραπάνω στην οργάνωση της τάξης. Αναθέτουμε τους ρόλους. Οι αναλυτικές οδηγίες του παιχνιδιού καθώς και χρήσιμες παρατηρήσεις για τον εκπαιδευτικό: [«οδηγίες παιχνιδιού Εξωτερικού Κόστους»](#)

### **Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Βιωματικό παιχνίδι)**

**Δραστηριότητα 2:** Έναρξη παιχνιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός ώστε όλες οι ομάδες μαθητών να συμμετέχουν στο παιχνίδι σύμφωνα με τους κανόνες. Οι μαθητές μέσα από το βιωματικό παιχνίδι αντιλαμβάνονται το κοινωνικό κόστος της παραγωγικής δραστηριότητας με την μόλυνση της λίμνης. Κάθε μαθητής προσπαθεί να νικήσει (συγκεντρώνοντας τα περισσότερα αγαθά) λαμβάνοντας υπόψιν του όμως και τις ανάγκες όλης της ομάδας του (κοινωνίας). Στο τέλος του 3ου γύρου του παιχνιδιού κηρύσσεται το τέλος του παιχνιδιού.

**Δραστηριότητα 3:** Σύντομη παρουσίαση από κάθε ομάδα στην ολομέλεια για το ποιος από κάθε ομάδα έχει τα περισσότερα αγαθά (πόρους) και ανακηρύσσεται νικητής, ποια κοινωνία έχει τα περισσότερα αγαθά, ποιο μέλος της ομάδας δεν κατάφερε να ολοκληρώσει και τους τρεις γύρους παιχνιδιού.

**Δραστηριότητα 4:** Αναστοχασμός στην ολομέλεια. Πιθανοί προβληματισμοί ανάλογα την έκταση που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να δώσουν στη συζήτηση.

1) Υπάρχουν ομάδες που εξάντλησαν τα αλιεύματα (ή το σίδηρο) και δεν μπόρεσαν να παράγουν σε κάποιο γύρο;

Αν ναι; Γιατί; Υπήρχε π.χ. υπεραλίευση; Ποιο ήταν το ατομικό κίνητρο της κάθε μονάδας ιχθυοκαλλιέργειας; Το κοινό καλό; Συγκρούονται το ατομικό κίνητρο με το κοινό συμφέρον;

2) Υπήρξε επικοινωνία μεταξύ των μελών στις ομάδες ώστε να διατηρήσουν τους πόρους;

3) Ποια ομάδα έχασε τους περισσότερους πόρους; Γιατί; Πως συμπεριφέρθηκαν τα μέλη της;

4) Ποια ομάδα διατήρησε τους περισσότερους πόρους; Γιατί; Πως συμπεριφέρθηκαν τα μέλη της;

5) Ποιο είναι το πρόβλημα στην λίμνη με την μόλυνση; Ποιος έχει δικαίωμα να ψαρεύει στην λίμνη; Υπάρχουν όρια στην αλίευση; Μπορεί κάποιος να επιβάλλει όρια;

6) Οι βιομηχανίες σιδήρου κερδίζουν εις βάρος άλλων από την μόλυνση της λίμνης;

7) Υπάρχει μέσα στο κόστος των βιομηχανιών η ζημιά (το κόστος) που υπόκεινται οι ιχθυοκαλλιέργειες;

8) Τι προτείνετε ως λύση του προβλήματος της μόλυνσης;

9) Τι προτείνετε ως λύση του προβλήματος της υπερ-αλίευσης;

**Γ. Φάση: Συμπεράσματα- Ανατροφοδότηση:**

**Δραστηριότητα 5:** Ο εκπαιδευτικός ονοματίζει την έννοια του εξωτερικού (κοινωνικού κόστους) και την «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων» που οι μαθητές έχουν μόνοι τους ανακαλύψει μέσα από το βιωματικό παιχνίδι. Μπορεί να εμπλουτίσει την συζήτηση και στις

πιθανές λύσεις του προβλήματος (ανάλογα την έκταση που επιθυμεί) με τις παρατηρήσεις που υπάρχουν στις οδηγίες του παιχνιδιού: [«οδηγίες παιχνιδιού Εξωτερικού Κόστους»](#)

**Δραστηριότητα 6:** Φύλλο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης. Αξιολόγηση γνώσεων που οικοδομήθηκαν με άσκηση συμπλήρωσης κενών. Σύνδεση με αληθινά προβλήματα. Δράση εκτός τάξης: οι μαθητές περιηγούνται σε ιστοσελίδες, βλέπουν βίντεο, διαβάζουν άρθρα από εφημερίδες και δημιουργούν παρουσιάσεις για την τάξη και την τοπική κοινωνία. [«Φύλλο αξιολόγησης-ανατροφοδότησης\(Δραστ.6\)»](#)

### **Εκτεταμένο εκπαιδευτικό σενάριο: 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Το εκτεταμένο σενάριο, αφορά μαθητές που γνωρίζουν το διάγραμμα Ζήτησης - Προσφοράς και την ισορροπία της ανταγωνιστικής αγοράς (στο μάθημα ΑΟΘ). Πρόκειται κυρίως για μία πρόταση εμπλουτισμού του περιεχομένου του μαθήματος (και του Αναλυτικού προγράμματος) με έννοιες που αφορούν τα περιβαλλοντικά οικονομικά, εφόσον δεν υπάρχει κάτι σχετικό στην διδακτέα ύλη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βασιστεί στις σημειώσεις: [«Σημειώσεις εκπαιδευτικού για εκτεταμένο σενάριο»](#).

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (5 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

### **Α Φάση Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 7:** Σύντομη συζήτηση για τα συμπεράσματα του βιωματικού παιχνιδιού σε σχέση με τις πιθανές λύσεις για την αντιμετώπιση του εξωτερικού κόστους ως αποτέλεσμα της παραγωγικής δραστηριότητας.

### **Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης**

**Δραστηριότητα 8:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και λαμβάνουν φύλλο εργασίας: [«Φύλλο εργασίας \(Δραστ.8\)»](#). Στο φύλλο εργασίας οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν το πώς θα επηρεάσει ένας περιβαλλοντικός φόρος (που επιβάλλει το κράτος) το διάγραμμα ζήτησης – προσφοράς της επιχείρησης που μολύνει το περιβάλλον. Επίσης καλούνται να σχεδιάσουν το πώς θα επηρεάσει το διάγραμμα ζήτησης – προσφοράς η επιδότηση (που δίνει το κράτος) μια επιχείρηση με θετική εξωτερικότητα.

**Δραστηριότητα 9:** Συζήτηση στην ολομέλεια των απαντήσεων των ομάδων και ανάδειξη της ορθής λύσης. (απαντήσεις του φύλλου εργασίας και παρατηρήσεις στο «Σημειώσεις εκπαιδευτικού για εκτεταμένο σενάριο.docx»)

**Δραστηριότητα 10:** Οι μαθητές ανά ομάδα λαμβάνουν φύλλο εργασίας [«Φύλλο εργασίας\(Δραστ.10\)»](#) και καλούνται να σχεδιάσουν τι θα μπορούσε να συμβεί στην αγορά ενός ρυπογόνου προϊόντος αν είχαμε αλλαγή καταναλωτικής συμπεριφοράς.

### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα- Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 11:** Αναστοχασμός. Ποιος είναι ρόλος του κράτους στην προστασία του περιβάλλοντος; Τι ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι καταναλωτές με τις προτιμήσεις τους όταν αγοράζουν προϊόντα με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος; Τι μπορεί να βοηθήσει στην αλλαγή καταναλωτικού προτύπου; Σύνδεση με αληθινά δεδομένα:

[Προτείνεται άρθρο για την οικονομική πολιτική της Σουηδίας](#) με σκοπό την αλλαγή του καταναλωτικού προτύπου.

## Οικονομικό κύκλωμα και αειφορία

### Σύνδεση με μαθήματα:

Το εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί πρόταση εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος ώστε οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στο κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο που αγνοεί το φυσικό περιβάλλον.

ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (Α ΕΠΑΛ): Κεφ. 1. «Το οικονομικό κύκλωμα»

ΑΟΘ (Γ ΓΕΛ, ΕΠΑΛ): ενότητα 10 «Το οικονομικό κύκλωμα»

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Β ΓΕΛ): Ενότητα 2.2 «ιδιωτικός και δημόσιος τομέας»

**Χρονική Διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα

### Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση

#### Γενικοί στόχοι μαθήματος:

Να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η οικονομία δεν στέκεται αυθύπαρκτη και αποκομμένη από το φυσικό περιβάλλον αλλά αντλεί φυσικούς πόρους και εναποθέτει απορρίμματα στην φύση. Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εμβάθυνση στην έννοια του οικονομικού κυκλώματος με στόχο την χειραφετική γνώση και την κριτική απέναντι στο κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο της μη βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης.

#### Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:

Ποιο είναι το συμβατικό οικονομικό κύκλωμα

Ποιες είναι οι ροές που έχει και τι περιγράφουν

#### Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης:

Αφόρμηση για συζήτηση: Νησί του Πάσχα και η θεωρία κατάρρευσης της κοινωνίας από την υπερ-εκμετάλλευση ξυλείας και φυσικών πόρων.

Φωτογραφίες και πληροφορίες ως αφόρμηση συζήτησης στις ιστοσελίδες: [Το μυστήριο στο Νησί του Πάσχα, Τι έγινε στο Νησί του Πάσχα;](#) Στη συζήτηση χρειάζεται να τονιστεί ότι υπάρχουν και άλλες θεωρίες για την κατάρρευση της κοινωνίας των κατοίκων αλλά όλες οι έρευνες περιέχουν και το γεγονός της οικολογικής αυτό-καταστροφής.

### Ειδικοί σκοποί

Οι μαθητές να είναι σε θέση

1) Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αναγνωρίζουν την αδυναμία του συμβατικού οικονομικού κυκλώματος που αγνοεί το οικοσύστημα

2) Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να αξιολογούν άρθρα από εφημερίδες-ιστοσελίδες - βίντεο ώστε να μπορούν να εξάγουν συμπεράσματα και να οικοδομούν γνώση σχετικά με το οικονομικό κύκλωμα

- να κατασκευάζουν και να προτείνουν εναλλακτικό οικονομικό κύκλωμα για την επίλυση του προβλήματος

3) Σε επίπεδο στάσεων:

- να διερωτώνται για την αγνόηση του φυσικού περιβάλλοντος από συμβατικό οικονομικό κύκλωμα.

### Διασυνδέσεις

#### Διεπιστημονικότητα:

Αφόρμηση για το μάθημα αποτελεί η αληθινή ιστορία για το Νησί του Πάσχα όπου υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρίες αρχαιολόγων και ανθρωπολόγων για την κατάρρευση της κοινωνίας του νησιού. Μία από τις θεωρίες υποστηρίζει την οικολογική αυτοκαταστροφή της κοινωνίας από την υπερ-εκμετάλλευση ξυλείας και του εδάφους.

## Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:

### Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω των άρθρων - ιστοριών με χρήση αυθεντικών στοιχείων από την αληθινή ζωή συμβάλει οι μαθητές να βιώσουν, να οικοδομήσουν και να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής.

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν αξίες που δεν είναι οικονομικά μετρήσιμες καλλιεργώντας την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία στην κατεύθυνση της χειραφετικής γνώσης και την αμφισβήτηση παγιωμένων παραδοχών.

**Μαθαίνω να δίνω:** Οι μαθητές συνεργάζονται και ανταλλάσσουν γνώσεις και πληροφορίες.

**Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει στην κατεύθυνση της χειραφετικής γνώσης με σκοπό το μετασχηματισμό της κοινωνίας για ένα βιώσιμο μέλλον.

### Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:

Το εκπαιδευτικό σενάριο συνδέεται και με τους τέσσερις πυλώνες βιώσιμης ανάπτυξης με το στοιχείο της αφόρμησης, την κοινωνική – οικονομική - πολιτισμική και περιβαλλοντική διάσταση της κατάρρευσης της κοινωνίας αυτής. Το προτεινόμενο διάγραμμα οικονομικής ροής που σχεδιάζουν οι μαθητές ενδέχεται να περιέχει στοιχεία από όλους τους πυλώνες και κυρίως από τον πυλώνα περιβάλλον.

### Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά σχετικά με το οικονομικό κύκλωμα που τους δίνεται από το βιβλίο και να επιλύσουν ένα πρόβλημα: Την κατάρρευση της κοινωνίας-οικονομίας του νησιού Πάσχα και την αδυναμία αναπαράστασης της κατάρρευσης στο συμβατικό οικονομικό κύκλωμα.

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να εργασθούν και η συνεργασία αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο για την εξέλιξη του σεναρίου. Η κάθε ομάδα καλείται να σχολιάσει την εργασία άλλης ομάδας.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Βασικό σημείο του σεναρίου είναι η πρόκληση στην δημιουργικότητα των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται να προτείνουν εναλλακτικό διάγραμμα ροών της οικονομικής δραστηριότητας.

**Συνδεσιμότητα:** Σύνδεση της οικονομικής δραστηριότητας με ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος, αναφορά σε τοπική αλλά και παγκόσμια κοινωνία - οικονομία. Προτείνονται για χρήση στο σενάριο ιστοσελίδες και πολυτροπικά κείμενα.

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι οικονομίες παγκοσμίως.

**Κριτική αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο που στηρίζονται οι παγκόσμιες αγορές και οικονομίες και πρόταση για ανάδειξη εναλλακτικών μοντέλων αναπαράστασης της οικονομικής δραστηριότητας.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές έρχονται σε επαφή μέσα από το στοιχείο αφόρμησης (Νήσος του Πάσχα) με την διαφορετικότητα.

**Συνυπευθυνότητα:** Μέσα από την ομαδική εργασία οι μαθητές προσλαμβάνουν βιωματικά την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από τη ομαδική δραστηριότητα

## Υλικό – Πηγές

- Μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία ανάλογα με την τάξη στην οποία εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό σενάριο. ΑΟΘ κεφ.1 ενότητα 10: «Το οικονομικό κύκλωμα», ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Β ΓΕΛ) Ενότητα 2.2: «ιδιωτικός και δημόσιος τομέας»
- Χρήση προβολέα για την προβολή στοιχείων αφόρμησης ή χρήση εργαστηρίου Η/Υ για την περιήγηση από τους μαθητές [Το μυστήριο στο Νησί του Πάσχα](#), [Τι έγινε στο Νησί του Πάσχα](#) και για το βίντεο από το φωτόδεντρο: [Το ρολόι της καταστροφής](#)
- [Φύλλο εργασίας \(Δραστ.1,3,4\)](#)
- [Φύλλο διάγραμμα οικονομική ροής \(Δραστ.6\)](#)
- [Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση \(Δραστ.8\)](#)
- Εάν υπάρχει δυνατότητα χρήσης εργαστηρίου Η/Υ οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν το προτεινόμενο διάγραμμα οικονομικής ροής με διαδικτυακά εργαλεία: [mywebspiration](#) και κατασκευής αφίσας [piktochart](#)

## Οργάνωση τάξης

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες (στην 3η δραστηριότητα).

## Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης

### Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης

Ειδικός σκοπός με βάση την αρίθμηση	Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης	Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)	Σύνδεση δραστηριότητας κατά φάση
1	Αφόρμηση / Ανάκληση προηγούμενης γνώσης	Γνώσεις	Δραστηριότητα 1
1	Αφόρμηση / βίντεο	Γνώσεις	Δραστηριότητα 2
2	Ομαδική εργασία / Κατασκευή νέου διαγράμματος	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 3
2	Κριτική σε εργασία συμμαθητών	Γνώσεις Δεξιότητες	Δραστηριότητα 4
2	Ομαδική εργασία / Κατασκευή νέου διαγράμματος	Γνώσεις, Δεξιότητες	Δραστηριότητα 5

2	Παρουσίαση εργασιών	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 6
3	Αναστοχασμός	Στάσεις	Δραστηριότητα 7
1,2,3	Φύλλο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης	Γνώσεις, Δεξιότητες, στάσεις	Δραστηριότητα 8

## Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

A φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (5 λεπτά)

B φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

### A Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης

**Δραστηριότητα 1:** Αφόρμηση για συζήτηση: Σύντομη αναφορά στο Νησί του Πάσχα και την θεωρία κατάρρευσης της κοινωνίας από την υπερ-εκμετάλλευση ξυλείας και φυσικών πόρων. Φωτογραφίες και πληροφορίες ως αφόρμηση συζήτησης: : [Φύλλο εργασίας \(Δραστ.1,3,4\)](#). Εναλλακτικά αν υπάρχει δυνατότητα οι μαθητές επισκέπτονται τις ιστοσελίδες και αναζητούν πληροφορίες: [Το μυστήριο στο Νησί του Πάσχα](#), [Τι έγινε στο Νησί του Πάσχα](#)

Στη συζήτηση χρειάζεται να τονιστεί ότι υπάρχουν και άλλες θεωρίες για το γιατί κατάρρευσε η κοινωνία των κατοίκων στο Νησί του Πάσχα, αλλά όλες οι έρευνες περιέχουν και το γεγονός της οικολογικής αυτό-καταστροφής ως ένα βαθμό.

**Δραστηριότητα 2:** Προβολή σύντομου (2:25) βίντεο [Το ρολόι της καταστροφής](#) για την οικολογική καταστροφή που προκαλείται από την οικονομική δραστηριότητα.

### B Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Ομαδική Δραστηριότητα)

**Δραστηριότητα 3:** Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες (Α, Β, Γ, Δ) και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συμπληρώσει το φύλλο εργασίας «[Φύλλο εργασίας \(Δραστ.1,3,4\)](#)». Στο φύλλο εργασίας οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν κριτικά για το τι απουσιάζει από το συμβατικό οικονομικό κύκλωμα, να καταγράψουν τις απαντήσεις τους και να προτείνουν ένα εναλλακτικό οικονομικό κύκλωμα. Αν υπάρχει δυνατότητα μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαδικτυακά εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης [mywebspiration](#) ή κατασκευής αφίσας [piktochart](#)

**Δραστηριότητα 4:** Οι ομάδες ανταλλάσσουν τα φύλλα εργασίας μεταξύ τους (η Α ομάδα ανταλλάσσει με την Β, και η Γ ομάδα ανταλλάσσει με την Δ). Οι ομάδες συζητούν τις απαντήσεις των συμμαθητών τους και καλούνται να καταγράψουν τα σχόλια τους (στο φύλλο εργασίας «[Φύλλο εργασίας \(Δραστ.1,3,4\)](#)» υπάρχουν ερωτήσεις στην 2<sup>η</sup> σελίδα για την δραστηριότητα αυτή).

**Δραστηριότητα 5:** Τα φύλλα εργασίας επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες ώστε να συζητήσουν τα σχόλια που προέκυψαν από την προηγούμενη δραστηριότητα.

**Δραστηριότητα 6:** Σύντομη παρουσίαση από κάθε ομάδα στην ολομέλεια του προτεινόμενου εναλλακτικού οικονομικού κυκλώματος. Παρουσίαση του φύλλου «[Φύλλο διάγραμμα οικονομική ροής \(Δραστ.6\)](#)» στην ολομέλεια και σύγκριση με τις προτάσεις των ομάδων. Σκοπός δεν είναι η παρουσίαση ως αποκλειστικής σωστής απάντησης αυτό που δίνεται από το εκπαιδευτικό σενάριο αλλά ο κριτικός αναστοχασμός για την συστηματική αγνόηση του περιβάλλοντος από την οικονομική δραστηριότητα.



### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 7:** Αναστοχασμός στην ολομέλεια για τις αδυναμίες του συμβατικού οικονομικού κυκλώματος να ενσωματώσει το φυσικό περιβάλλον ως στοιχείο που δίνει πόρους και δέχεται απορρίμματα καθώς και για την στήριξη της παγκόσμιας κοινότητας σε αυτό το κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο το οποίο όμως είναι μη βιώσιμο.

**Δραστηριότητα 8:** Αξιολόγηση / Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικής διαδικασίας. «[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση \(Δραστ.8\)](#)»

## Εκπαιδευτικό σενάριο: Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων

### Σύνδεση με μαθήματα:

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί πρόταση εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος των οικονομικών μαθημάτων. Σήμερα διαπιστώνεται ένα κενό στα Αναλυτικά Προγράμματα σχετικά με θέματα που αφορούν τα οικονομικά του περιβάλλοντος και το προτεινόμενο σενάριο ευελπίζεται να το καλύψει. Το εκπαιδευτικό σενάριο «Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων» συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό σενάριο «[Εξωτερικό κόστος](#)». Ανάλογα με την έκταση, τους στόχους και το επίπεδο δυσκολίας που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει το εκπαιδευτικό σενάριο «Τραγωδία Κοινόχρηστων πόρων» ως α' βαθμού δυσκολίας και το εκπαιδευτικό σενάριο «[Εξωτερικό κόστος](#)» ως β' βαθμού δυσκολίας.

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο «Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων» μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν βιωματικά την επίδραση των επιχειρήσεων στο φυσικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το σενάριο αφορά την «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων», το οποίο αποτελεί κλασικό ζήτημα της οικονομικής του περιβάλλοντος.

Παρόλο που το σενάριο αφορά κυρίως μια πρόταση για το μέλλον (όταν επανεξετασθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα) ο εκπαιδευτικός, εφόσον επιθυμεί, μπορεί να το υλοποιήσει βασισμένος στα μαθήματα που αναφέρονται παρακάτω

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, Α ΕΠΑΛ):

Ενότητα: 4.4.2: «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.

Ενότητα 9.1: «Φυσικό περιβάλλον και άνθρωπος», αναφορά στα περιβαλλοντικά προβλήματα από την δράση των επιχειρήσεων (το σχ. έτος 2016-2017 εκτός διδακτέας ύλης)

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, Α ΕΠΑΛ):

Ενότητα 2.3: «Ο ρόλος του κράτους στην οικονομία», μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα παρέμβασης του κράτους για την κατανομή πόρων εφόσον συζητηθούν ενδεικτικές λύσεις του προβλήματος

ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (Α ΕΠΑΛ):

Κεφ. 8: «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.

### Χρονική Διάρκεια:

1 διδακτική ώρα: Βασικό σενάριο.

2 διδακτική ώρα: Εκτεταμένο σενάριο.

## Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση

- **Γενικοί στόχοι μαθήματος:**

Να αντιληφθούν οι μαθητές μέσα από ένα βιωματικό παιχνίδι την επίδραση των επιχειρήσεων στο φυσικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα το πρόβλημα της «τραγωδίας των κοινόχρηστων πόρων».

- **Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:**

Δεν απαιτείται κάποια συγκεκριμένη γνώση, αλλά αξιοποιούνται οι γενικές γνώσεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων.

- **Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης:**

Σύντομη αναφορά στο βιωματικό παιχνίδι και τους κανόνες του. Τα βιωματικά παιχνίδια προκαλούν τους μαθητές να δράσουν, να υιοθετήσουν ρόλους και έτσι περιέχουν δυναμικά στοιχεία αφόρμησης που διεγείρουν το ενδιαφέρον τους.

### **Ειδικοί σκοποί**

Οι μαθητές να είναι σε θέση

1) Σε επίπεδο γνώσεων:

- να αντιληφθούν την επίδραση των επιχειρήσεων στο φυσικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον

- να αναγνωρίζουν το πρόβλημα διαχείρισης των κοινόχρηστων πόρων

2) Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν το κοινωνικό σύνολο όπως το πρόβλημα των κοινόχρηστων πόρων

3) Σε επίπεδο στάσεων:

- να διερωτώνται για την προβληματική διαχείριση του οικονομικού συστήματος στους κοινόχρηστους πόρους

- να διερωτώνται για την καταναλωτική συμπεριφορά τους και την επίδραση της στο περιβάλλον

### **Διασυνδέσεις**

#### **Διεπιστημονικότητα:**

Η διεπιστημονικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις διαστάσεις και την έκταση που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός. Το ζήτημα της τραγωδίας των κοινόχρηστων πόρων αφορά την υπερ-εκμετάλλευση των πόρων που διαθέτει ο πλανήτης.

#### **Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:**

##### **Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους**

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω του βιωματικού παιχνιδιού αλλά και των άρθρων που στηρίζονται σε αληθινά δεδομένα («[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση\(Δραστ.6\)](#)») συμβάλει οι μαθητές να βιώσουν, να οικοδομήσουν και να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής.

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται μέσα από το βιωματικό παιχνίδι να καλλιεργήσουν την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο. Το βιωματικό παιχνίδι αποκαλύπτει στους μαθητές την έννοια και τις συνέπειες της υπερ-εκμετάλλευσης των πόρων ως συνέπεια της παραγωγικής δραστηριότητας.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές στην 6η δραστηριότητα καλούνται να δράσουν στην τοπική κοινωνία ως φορείς αλλαγής.

**Μαθαίνω να δίνω:** Οι μαθητές συνεργάζονται και μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες.

**Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση αμφισβήτησης παγιωμένων καταναλωτικών προτύπων και αξιών.

**Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο συνδέεται κυρίως με τους άξονες οικονομία και περιβάλλον. Μέσα όμως από τις δραστηριότητες που προτείνονται στο «[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση\(Δραστ.6\)](#)» υπάρχει η σύνδεση και με την κοινωνία και με τον πολιτισμό ως πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης.

### Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά και να επιλύσουν στην «μικρή» τους κοινωνία το πρόβλημα των κοινόχρηστων πόρων σε συνδυασμό με την επιδίωξη του ατομικού τους συμφέροντος.

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν ως ομάδα. Στο βιωματικό παιχνίδι οι μαθητές έχουν ατομικό κίνητρο να συγκεντρώσουν όσα περισσότερα ψάρια μπορούν αλλά παράλληλα παρατηρούν ότι χρειάζεται και η προστασία του κοινωνικού συνόλου. Στην «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων» το ατομικό συμφέρον συγκρούεται με το κοινό συμφέρον και οι μαθητές στην πορεία του παιχνιδιού ανακαλύπτουν βιωματικά αυτήν την αντίθεση.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Η πρόκληση στην δημιουργικότητα των μαθητών ζητείται στη δραστηριότητα αναστοχασμού για την εξεύρεση πιθανών λύσεων.

**Συνδεσιμότητα:** Σύνδεση των επιχειρήσεων με περιβαλλοντικά θέματα μέσω της έννοιας της υπερ-εκμετάλλευσης πόρων. Προτείνεται περιήγηση σε ιστοσελίδες, βίντεο και άρθρα καθώς και σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο που κατασκευάστηκε για το εκπαιδευτικό σενάριο.

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι οικονομίες παγκοσμίως.

**Κριτική αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζονται οι παγκόσμιες αγορές και οικονομίες.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές αντιλαμβάνονται μέσα από τα αυθεντικά άρθρα («[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση\(Δραστ.6\)](#)») ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα αφορούν τις τοπικές κοινωνίες όσο και το σύνολο του πλανήτη.

**Συνυπευθυνότητα:** Η εξάντληση των ψαριών της λίμνης, η «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων» μέσα στο παιχνίδι οδηγεί τους μαθητές να αντιληφθούν την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από το βιωματικό παιχνίδι.

### Υλικό – Πηγές

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, Α ΕΠΑΛ):

Ενότητα: 4.4.2: «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.

Ενότητα 9.1: «Φυσικό περιβάλλον και άνθρωπος», αναφορά στα περιβαλλοντικά προβλήματα από την δράση των επιχειρήσεων

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, Α ΕΠΑΛ):

Ενότητα 2.3: «Ο ρόλος του κράτους στην οικονομία», μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα παρέμβασης του κράτους για την κατανομή πόρων εφόσον συζητηθούν ενδεικτικές λύσεις του προβλήματος

ΑΡΧΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ (Α ΕΠΑΛ):

- Κεφ. 8: «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.
- ο Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό εργαλείο "[Κοινόχρηστοι πόροι](#)" το οποίο κατασκευάστηκε για το σενάριο και μπορεί να βοηθήσει στην διεξαγωγή του παιχνιδιού.
  - ο 25 τεμάχια ψαριού (μπορεί να είναι οτιδήποτε θέλουμε, π.χ. 25 χαρτάκια ή συνδετήρες) ανά ομάδα ώστε σε κάθε αλιεία της ομάδας να αντιστοιχούν 5 ψάρια. Οπότε αν έχουμε ομάδα με 4 αλιείς χρειαζόμαστε 20 τεμάχια ψαριού για την ομάδα αυτή.
  - ο Επιπλέον τεμάχια ψαριού για την ανανέωση των ψαριών όπως θα αναλυθεί παρακάτω.
  - ο Ένα κουτί ανά ομάδα (μη διαφανές) ή μια αδιαφανή σακούλα ανά ομάδα όπου θα τοποθετήσουμε τα 25 τεμάχια ψαριού. Το κουτί αυτό το αφήνουμε μπροστά από κάθε ομάδα και εξηγούμε πως αντιπροσωπεύει την λίμνη.
  - ο Αναλυτικές οδηγίες του παιχνιδιού - χρήσιμες παρατηρήσεις: «[Παιχνίδι Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων](#)»
  - ο Το «[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση\(Δραστ.6\)](#)». Το φύλλο αυτό παραπέμπει: [Ιστοσελίδα για την υπεραλίευση στην μεσόγειο βίντεο για υπεύθυνη κατανάλωση οδηγό WWF για την βιώσιμη κατανάλωση ψαριών](#) άρθρο: [Πώς η υπεραλίευση «αδειάζει» τις θάλασσες και τις τσέπες των ψαράδων](#)
  - ο Πηγές για τα οικονομικά του περιβάλλοντος που χρησιμοποιήθηκαν για το σενάριο:

[Σαρτζετάκης Ε.\(2013\). Οικονομική του Περιβάλλοντος και των Φυσικών Πόρων. ‘Ανοικτά μαθήματα. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.](#)

Marron D. (2011). *50 οικονομικές θεωρίες που άλλαξαν τον κόσμο*. Ρούσσος Ν.(μεταφ.), Αθήνα: Κλειδάριθμος

## **Οργάνωση τάξης**

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των έξι ατόμων. (Ανάλογα με το συνολικό πλήθος των μαθητών προσαρμόζουμε τον αριθμό των μελών στις ομάδες). Κάθε ομάδα έχει στην διάθεση της μία κοινόχρηστη λίμνη (το κουτί ή την σακούλα). Στην περίπτωση της εξαμελούς ομάδας, οι 5 μαθητές στην ομάδα αντιπροσωπεύουν από έναν αλιεία ο οποίος δραστηριοποιείται σε αυτήν την κοινόχρηστη λίμνη και ο έκτος μαθητής ορίζεται ως επιτηρητής ώστε να κρατάει σημειώσεις κατά την διάρκεια του παιχνιδιού και να ελέγχει ότι τηρούνται οι κανόνες.

Κάθε ομάδα συγκεντρώνεται σε ένα σημείο της τάξης για να ξεκινήσει το παιχνίδι. Θα παίξουμε ένα παιχνίδι σε τρεις γύρους και κατόπιν θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα

## **Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης**

### **Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης**

<b>Ειδικός σκοπός με βάση την αρίθμηση</b>	<b>Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης</b>	<b>Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)</b>	<b>Σύνδεση δραστηριότητας κατά φάση</b>

1,2,3	Βιωματικό παιχνίδι	Γνώσεις / Δεξιότητες / Στάσεις	Δραστηριότητα 2
1	Παρουσίαση στην ολομέλεια	Γνώσεις	Δραστηριότητα 3
1,3	Αναστοχασμός / συζήτηση	Γνώσεις / Στάσεις	Δραστηριότητα 4,5
1,2,3	Φύλλο αξιολόγησης ανατροφοδότησης  Σύνδεση με αληθινά στοιχεία	Γνώσεις / Δεξιότητες / Στάσεις	Δραστηριότητα 6

### **Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση**

Το βασικό εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί σε μία διδακτική ώρα. Το εκτεταμένο σενάριο απαιτεί άλλη μία διδακτική ώρα.

#### **Βασικό εκπαιδευτικό σενάριο: (1<sup>η</sup> διδακτική ώρα)**

Το βασικό εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

A φάση: Εισαγωγή (5 λεπτά)

B φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

#### **A Φάση: Εισαγωγή**

**Δραστηριότητα 1:** Σύντομη αναφορά στο βιωματικό παιχνίδι και στους κανόνες του. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες όπως αναφέρθηκε παραπάνω στην οργάνωση της τάξης. Αναθέτουμε τους ρόλους. Οι αναλυτικές οδηγίες του παιχνιδιού καθώς και χρήσιμες παρατηρήσεις για τον εκπαιδευτικό: «[Παιχνίδι Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων](#)»

#### **B Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Βιωματικό παιχνίδι)**

**Δραστηριότητα 2:** Έναρξη παιχνιδιού. Το διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο "[Κοινόχρηστοι Πόροι](#)" μπορεί να βοηθήσει στην διεξαγωγή του παιχνιδιού καθώς οι μαθητές καταγράφουν τα ψάρια που αλιεύουν ανά γύρο και το εργαλείο καθοδηγεί το βιωματικό παιχνίδι. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός ώστε όλες οι ομάδες μαθητών να συμμετέχουν στο παιχνίδι σύμφωνα με τους κανόνες. Οι μαθητές μέσα από το βιωματικό παιχνίδι αντιλαμβάνονται την σύγκρουση του ατομικού συμφέροντος με το κοινωνικό συμφέρον και ότι η ορθολογική πράξη για το άτομο μπορεί να είναι ανορθολογική για το κοινωνικό σύνολο. Κάθε μαθητής προσπαθεί να νικήσει (συγκεντρώνοντας τα περισσότερα ψάρια) λαμβάνοντας υπόψιν του όμως και τις ανάγκες όλης της ομάδας του (κοινωνίας). Στο τέλος του 3ου γύρου του παιχνιδιού κηρύσσεται το τέλος του παιχνιδιού.

**Δραστηριότητα 3:** Σύντομη παρουσίαση από κάθε ομάδα στην ολομέλεια για το ποιος από κάθε ομάδα έχει τα περισσότερα ψάρια και ανακηρύσσετε ο νικητής της τάξης.

**Δραστηριότητα 4:** Αναστοχασμός στην ολομέλεια. Πιθανοί προβληματισμοί ανάλογα την έκταση που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να δώσουν στη συζήτηση.

Υπάρχουν ομάδες που εξάντλησαν τα αλιεύματα και δεν μπόρεσαν να παράγουν σε κάποιο γύρο; Αν ναι; Γιατί; Υπήρχε π.χ. υπεραλίευση; Ποιο ήταν το ατομικό κίνητρο του κάθε μαθητή; Το κοινό καλό; Συγκρούονται το ατομικό κίνητρο με το κοινό συμφέρον; Υπήρξε επικοινωνία μεταξύ των μελών στις ομάδες ώστε να διατηρήσουν τα ψάρια; Αν ναι, είχε αποτέλεσμα; Ποια ομάδα έχασε τα περισσότερα ψάρια; Γιατί; Πως συμπεριφέρθηκαν τα μέλη της; Ποια ομάδα διατήρησε τα περισσότερα ψάρια; Γιατί; Πως συμπεριφέρθηκαν τα μέλη της; Τι προτείνετε ως λύση του προβλήματος της υπερ-αλίευσης στην κοινόχρηστη λίμνη; Ως καταναλωτές μπορούμε να κάνουμε κάτι;

#### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα- Ανατροφοδότηση:**

**Δραστηριότητα 5:** Ο εκπαιδευτικός ονοματίζει την «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων» που οι μαθητές έχουν μόνοι τους ανακαλύψει μέσα από το βιωματικό παιχνίδι. Αναστοχασμός για την επίδραση της ανθρώπινης δραστηριότητας στο περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλουτίσει την συζήτηση και στις πιθανές λύσεις του προβλήματος (ανάλογα την έκταση που επιθυμεί) με βάση τις παρατηρήσεις που υπάρχουν στις οδηγίες του παιχνιδιού, [Παιχνίδι Τραγωδία Κοινόχρηστων Πόρων](#)

**Δραστηριότητα 6:** «[Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση\(Δραστ.6\)](#)». Αξιολόγηση γνώσεων που οικοδομήθηκαν με άσκηση συμπλήρωσης κενών. Σύνδεση με αληθινά προβλήματα. Δράση εκτός τάξης: οι μαθητές περιηγούνται σε ιστοσελίδες, βλέπουν βίντεο, διαβάζουν άρθρα από εφημερίδες και δημιουργούν παρουσιάσεις για την τάξη και την τοπική κοινωνία.

#### **Εκτεταμένο εκπαιδευτικό σενάριο(2<sup>η</sup> διδακτική ώρα):**

Στο εκτεταμένο σενάριο οι μαθητές θα συμμετέχουν στο ίδιο με παιχνίδι (με τις ίδιες ομάδες) όπως και στο βασικό σενάριο με μία όμως σημαντική διαφορά. Η λίμνη δεν θα είναι ένα αδιάφανο κουτί ή μία αδιαφανή σακούλα αλλά αντίθετα τα ψάρια θα είναι φανερά μπροστά από κάθε ομάδα. Στο εκτεταμένο σενάριο οι μαθητές γνωρίζουν πλέον για το πρόβλημα της τραγωδίας των κοινόχρηστων πόρων και επίσης οι κινήσεις του κάθε μαθητή όταν αλιεύει ψάρια από την λίμνη θα είναι φανερές σε όλους. Ακολουθούνται οι ίδιες δραστηριότητες όπως και στο βασικό σενάριο. Στα συμπεράσματα όμως είναι χρήσιμο να γίνουν συγκρίσεις σε σχέση με τα αποτελέσματα του παιχνιδιού όταν η λίμνη ήταν αδιαφανές κουτί.

Ενδεικτική συζήτηση και αναστοχασμός για το βιωματικό παιχνίδι:

- Υπήρχε επικοινωνία στην διαχείριση των ψαριών της κοινόχρηστης λίμνης;
- Τώρα που φαινόταν τα ψάρια υπήρξε καλύτερη διαχείριση τους; Αν ναι, πόσο εύκολο μπορεί να είναι στην πραγματικότητα η διαχείριση ενός κοινόχρηστου πόρου;
- Υπήρχε ομάδα /ομάδες που να εξάντλησε/σαν τα ψάρια στους 3 γύρους; Σε σχέση με το προηγούμενο παιχνίδι;
- Σε ποιο από τα 2 παιχνίδια ο νικητής είχε τα περισσότερα ψάρια στην διάθεση του;

Ποιο παιχνίδι (της 1<sup>ης</sup> ώρας ή της 2<sup>ης</sup> ώρας) είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα;

## ΣΤ7: Αναδομημένο ΑΠ, Βιώσιμος Τουρισμός

### Εκπαιδευτικό σενάριο: Βιώσιμος Τουρισμός – Ξενοδοχειακή μονάδα

#### Σύνδεση με μαθήματα:

Ειδικότητα: Υπάλληλος Οικονομίας και Διοίκησης στον Τουρισμό

Β τάξη ΕΠΑΛ: Εισαγωγή στον Τουρισμό (θεωρία)

Γ τάξη ΕΠΑΛ: Εφαρμογές στον Τουρισμό (εργαστήριο)

Ειδικότητα: Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης

Β τάξη ΕΠΑΛ: Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ

ΑΟΔΕΥ (ΕΠΑΛ και ΓΕΛ): Μπορεί να υλοποιηθεί στα πλαίσια του μαθήματος ως εικονική ε

Πολιτική Παιδεία (Β ΓΕΛ): Ενότητα 7.2.2 «Ο Τουρισμός» (υπάρχει αναφορά στις κοινωνικ περιβαλλοντικές και οικονομικές επιπτώσεις του τουρισμού)

Χρονική Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα για το βασικό σενάριο

2 ή και 3 διδακτικές ώρες για το πλήρες σενάριο (ανάλογα την έκταση της συζήτησης που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές)

#### Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση

##### Γενικοί στόχοι μαθήματος:

Να αντιληφθούν οι μαθητές ότι και η επιχείρηση στον τουριστικό τομέα λειτουργεί μέσα ένα κοινωνικό, φυσικό, οικονομικό, πολιτισμικό περιβάλλον και έχει ευθύνη συνεισφοράς σε αυτό με βάση το όραμα της αειφορίας. Οι μαθητές μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων θα γνωρίσουν λειτουργίες μιας ξενοδοχειακής επιχείρησης και πως μπορεί η ξενοδοχειακή μονάδα ως επιχείρηση να λειτουργεί με το όραμα της αειφορίας και του βιώσιμου τουρισμού.

##### Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:

Λειτουργίες επιχείρησης

##### Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης:

Προβολή σύντομου οπτικοακουστικού υλικού ([βίντεο από το κανάλι Euronews](#)) όπου παρουσιάζει την τάση οι ξενοδοχειακές μονάδες να μειώσουν το περιβαλλοντικό τους αποτύπωμα και να αποκτήσουν Ευρωπαϊκό Οικολογικό Σήμα. Σημαντικό στοιχείο για αφόρμηση συζήτησης και το οποίο αναφέρεται στο βίντεο: προκύπτει από διεθνείς έρευνες ότι όλο και περισσότεροι πελάτες αναζητούν ξενοδοχεία που σέβονται το περιβάλλον.

##### Ειδικοί σκοποί

Σε επίπεδο γνώσεων:

Οι μαθητές να αναγνωρίζουν την έννοια Λειτουργία της επιχείρησης και το αντικείμενο των εξεταζόμενων λειτουργιών στα πλαίσια της αειφορίας

Οι μαθητές να αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα η τουριστική επιχείρηση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

Οι μαθητές να σχεδιάζουν συνεργατικά ενέργειες για μια τουριστική επιχείρηση που μπορούν να δώσουν το όραμα της αειφορίας με βάση τους πυλώνες για την βιώσιμη ανάπτυξη



Σε επίπεδο στάσεων:

Οι μαθητές να διερωτώνται για την ευθύνη των τουριστικών επιχειρήσεων απέναντι στο φυσικό - κοινωνικό - πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν.

### **Διασυνδέσεις**

#### **Διεπιστημονικότητα:**

Η διεπιστημονικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί στο σενάριο σε πολλά σημεία. Η ομάδα των μαθητών «Α. Πυλώνας Περιβάλλον» ασχολείται με ενέργειες εξοικονόμηση ενέργειας (π.χ. Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας, λαμπτήρες LED κ.α. ), με ενέργειες εξοικονόμησης νερού καθώς και με ενέργειες διαχείρισης απορριμμάτων (π.χ. ανακύκλωση, κομποστοποίηση).

#### **Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:**

##### **Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους**

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω του παιχνιδιού-ρόλων με χρήση αυθεντικών στοιχείων από πραγματικές ξενοδοχειακές επιχειρήσεις συμβάλει οι μαθητές να βιώσουν, να οικοδομήσουν και να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν και να επιλέξουν ενέργειες στο όραμα της αειφορίας για μια ξενοδοχειακή μονάδα ώστε να αποκτήσουν την αίσθηση της ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο καλλιεργώντας την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν τη συγχώνευση γνώσης και δράσης. Οι μαθητές καλούνται ως στελέχη επιχείρησης να ενεργήσουν συνεργατικά. Επίσης στην δραστηριότητα 9 προτρέπονται να δράσουν εκτός τάξης στις τοπικές κοινωνίες μεταφέροντας το όραμα της αειφορίας.

**Μαθαίνω να δίνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο υιοθετεί την αναγκαιότητα για συμμετοχή των μελών στην πρόοδο της ομάδας / κοινωνίας τους.

**Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Οι μαθητές προσεγγίζουν την έννοια της επιχείρησης όχι ως μια αποκλειστική «μηχανή» μεγιστοποίησης του κέρδους αλλά ως ένα οργανισμό με ευθύνη απέναντι στην κοινωνία. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων μετασχηματίζουν παγιωμένες αντιλήψεις και «εικόνες» για την επιχειρηματικότητα.

##### **Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο στηρίζεται και συνδέεται άμεσα και με τους τέσσερις πυλώνες βιώσιμης ανάπτυξης. Οι μαθητές αναλαμβάνουν να προτείνουν και κατόπιν να επιλέξουν ενέργειες (με βάση πραγματικά ερωτηματολόγια) που μπορεί να υλοποιήσει μια ξενοδοχειακή μονάδα ανά πυλώνα Βιώσιμης Ανάπτυξης.

## **Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:**

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά το ρόλο των επιχειρήσεων σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό, φυσικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται και να προτείνουν δράσεις ώστε να ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα που προκαλούν (π.χ. μόλυνση ατμόσφαιρας) από την δραστηριότητα τους. Η προβληματική βασίζεται σε ερωτηματολόγια που καλούνται να απαντήσουν πραγματικές ξενοδοχειακές μονάδες.

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να εργασθούν ομαδικά και η συνεργασία αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο για την εξέλιξη του σεναρίου. Η συνεργασία είναι απαραίτητη όχι μόνο μέσα στα μέλη της ομάδα (ενδο-ομαδική) αλλά είναι ιδιαίτερα απαραίτητη η συνεργασία και των τεσσάρων ομάδων μαθητών μεταξύ τους (δι-ομαδική) ώστε να πετύχουν τον στόχο τους.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Βασικό σημείο του σεναρίου είναι η πρόκληση στην δημιουργικότητα των μαθητών.

**Συνδεσιμότητα:** Σύνδεση της λειτουργίας των επιχειρήσεων με ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος, της τοπικής αλλά και παγκόσμιας κοινωνίας και οικονομίας. Οι ενέργειες που καλούνται να επιλέξουν μέσα από το εκπαιδευτικό εργαλείο οι μαθητές βασίζονται σε πραγματικά δεδομένα που είναι αναρτημένα στο διαδίκτυο και αναφέρονται ως πηγές.

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι τουριστικές επιχειρήσεις. Μπορούν να αντιπαραβάλλουν την επιχείρηση ως οργανισμό με αποκλειστικό σκοπό το κέρδος που λειτουργεί αποκομμένη από το περιβάλλον της με την επιχείρηση που αντιλαμβάνεται την θέση και τη λειτουργία της στο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό-φυσικό περιβάλλον στο οποίο δρα.

**Κριτική αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στην τουριστική επιχείρηση που δρα με αποκλειστικό σκοπό το μέγιστο κέρδος και λειτουργεί αποκομμένη από το περιβάλλον της σε σχέση με την επιχείρηση που αντιλαμβάνεται την θέση και τη λειτουργία της στο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό-φυσικό περιβάλλον στο οποίο δρα. Κριτικός αναστοχασμός για τα προσωπικά τους πιστεύω και τις δικές τους αξίες για το τι είδους επιχειρήσεις θέλουν ως καταναλωτές αλλά και ως μελλοντικοί επιχειρηματίες.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές σχεδιάζοντας ενέργειες στον πυλώνα πολιτισμό έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν την αξία της διαπολιτισμικής συνείδησης.

**Συνυπευθυνότητα:** Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές προσλαμβάνουν βιωματικά την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από το παιχνίδι ρόλων.

**Υλικό – Πηγές**

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία ανάλογα με την τάξη στην οποία εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό σενάριο:

- Πολιτική Παιδεία (Β ΓΕΛ): Ενότητα 7.2.2 «Ο Τουρισμός» (υπάρχει αναφορά στις κοινωνικές – περιβαλλοντικές και οικονομικές επιπτώσεις του τουρισμού)
- Ειδικότητα: Υπάλληλος Οικονομίας και Διοίκησης στον Τουρισμό

Β τάξη ΕΠΑΛ: Εισαγωγή στον Τουρισμό (θεωρία) (το σενάριο αφορά τον βιώσιμο τουρισμό)

Γ τάξη ΕΠΑΛ: Εφαρμογές στον Τουρισμό (εργαστήριο) (το σενάριο με το εκπαιδευτικό εργαλείο που παρέχει είναι κατάλληλο για εργαστηριακό μάθημα)

- Ειδικότητα: Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης

Β τάξη ΕΠΑΛ: Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ (αφορά το βιώσιμο μάρκετινγκ στον ξενοδοχειακό τομέα, και εξετάζει την Διεύθυνση των Δημοσίων Σχέσεων)

- ΑΟΔΕΥ (ΕΠΑΛ και ΓΕΛ): Το εκπαιδευτικό σενάριο αφορά το βιώσιμο τουρισμό και την διαμόρφωση κουλτούρας των επιχειρήσεων (στην περίπτωση αυτή στον ξενοδοχειακό τομέα) προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Μπορεί να αξιοποιηθεί στην ενότητα με τις λειτουργίες της επιχείρησης εφόσον το σενάριο βασίζεται στις λειτουργίες μιας επιχείρησης π.χ. Διεύθυνση / λειτουργία Ανθρώπινου Δυναμικού και Διεύθυνση / λειτουργία Δημοσίων σχέσεων
- Χρήση προβολέα για την προβολή σύντομου οπτικοακουστικού υλικού: [βίντεο από το κανάλι Euronews](#)
- Φύλλο με το οργανόγραμμα της ξενοδοχειακής μονάδας με τις Διευθύνσεις / λειτουργίες της ξενοδοχειακής μονάδας και τον στόχο της, «[Οργανόγραμμα Ξενοδοχείου\(Δραστ.2\)](#)»
- Φύλλα εργασίας ανά ομάδα «[Φύλλα εργασίας\(Δραστ.3\)](#)»
- Εκπαιδευτικό εργαλείο που περιλαμβάνει 4 αρχεία

"[Τελική Αξιολόγηση.xlsx](#)" (αρχείο για τον εκπαιδευτικό)

"[Α. Πυλώνας Περιβάλλον.xlsx](#)" (αρχείο για την Α ομάδα)

"[Β. Πυλώνας Εργασία.xlsx](#)" (αρχείο για την Β ομάδα)

"[Γ. Πυλώνας Κοινωνία-Πολιτισμός.xlsx](#)" (αρχείο για την Γ ομάδα)

- Μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλεία υποστήριξης συνεργατικής μάθησης όπως google documents για την κοινή χρήση αρχείων και την συνεργασία των μαθητών
- Χρήση Η/Υ (ανά ομάδα ένας υπολογιστής) για το εκπαιδευτικό παιχνίδι (για την2<sup>η</sup> διδακτική ώρα)
- Φύλλο εργασίας: «[Δράση εκτός τάξης\(Δραστ.9\)](#)»
- Χρήση μαρκαδόρων, χαρτονιών

**Οργάνωση τάξης**

Οι μαθητές χωρίζονται αρχικά σε ομάδες που αντιστοιχούν σε ομάδες που αντιστοιχούν σε 2 ξενοδοχεία: Το ξενοδοχείο ΑΑ και το ξενοδοχείο ΒΒ. Κατόπιν κάθε ξενοδοχείο / ομάδα χωρίζεται σε 4 υπο-ομάδες. Α, Β, Γ, Δ

Οι τρεις υπό-ομάδες είναι οι εξής: (όσων ατόμων / ανά ομάδα θέλετε )

- Α. Πυλώνας Περιβάλλον (Διεύθυνση ανάπτυξης Ξενοδοχείου και έργων) Σε αυτήν την υπό-ομάδα αντιστοιχεί το αρχείο "[Α. Πυλώνας Περιβάλλον.xlsx](#)"
- Β. Πυλώνας Εργασία (Διεύθυνση Ανθρώπινου Δυναμικού) Σε αυτήν την υπο-ομάδα αντιστοιχεί το αρχείο "[Β. Πυλώνας Εργασία.xlsx](#)"
- Γ. Πυλώνας Κοινωνία-Πολιτισμός (Διεύθυνση Δημοσίων Σχέσεων) Σε αυτήν την υπο-ομάδα αντιστοιχεί το αρχείο "[Γ. Πυλώνας Κοινωνία-Πολιτισμός.xlsx](#)"

Η Δ υπό-ομάδα αποτελεί το Διοικητικό Συμβούλιο του ξενοδοχείου και αποτελείται από 4 μέλη: Πρόεδρο, Αντιπρόεδρο, Διευθύνων Σύμβουλο και Γενικό Διευθυντή. (ή τουλάχιστον 3 άτομα)

Σημείωση: Το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί και με ένα ξενοδοχείο / μία ομάδα ή ακόμα και με περισσότερα από 2 ξενοδοχεία / ομάδες.

#### Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης

#### Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης

Διόργανικός σκοπός με βάση την αρίθμηση	Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης	Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)	Σύνδεση δραστηριότητας κατά φάση
1	Βίντεο αφόρμηση	Γνώσεις	Δραστηριότητα 1
1	Συζήτηση	Γνώσεις	Δραστηριότητα 1
1	Φύλλο οργανόγραμμα ξενοδοχείου	Γνώσεις	Δραστηριότητα 2
2	Παιχνίδι Ρόλων – Φύλλα εργασίας Σχεδιασμός Ενεργειών	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 3
2	Παρουσίαση στην ολομέλεια	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 4
1,2,3	Αναστοχασμός /Συζήτηση	Γνώσεις, Δεξιότητες Στάσεις	Δραστηριότητα 5,8

1,2,3	Εκπαιδευτικό Εργαλείο	Γνώσεις, Δεξιότητες  Στάσεις	Δραστηριότητα 6,7
3	Φύλλο «Δράσε εκτός τάξης»	Γνώσεις, Δεξιότητες  Στάσεις	Δραστηριότητα 9

### Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση

Το σενάριο βασίζεται σε ένα παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές καλούνται ως στελέχη μιας ξενοδοχειακής μονάδας να λάβουν σημαντικές αποφάσεις για μια ενδεχόμενη επένδυση. Λαμβάνοντας υπόψιν τις έρευνες που αναφέρθηκαν στο εισαγωγικό βίντεο το Διοικητικό Συμβούλιο της ξενοδοχειακής μονάδας αποφάσισε να επενδύσει ένα ποσό για την αναβάθμιση του ξενοδοχείου ώστε να αποκτήσει τις υποδομές που θα είναι φιλικές προς το περιβάλλον αλλά και να αποκτήσει μια κουλτούρα - πολιτική που θα βασίζεται στο όραμα της αειφορίας. Οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν ένα διαθέσιμο (εικονικό) χρηματικό ποσό για την υλοποίηση της παραπάνω επένδυσης.

Οι αποφάσεις τους αξιολογούνται από το εκπαιδευτικό εργαλείο (παρέχεται) και το ξενοδοχείο λαμβάνει μια πιστοποίηση «αειφόρου ξενοδοχείου» εφόσον συγκεντρώσει έναν ελάχιστο αριθμό πόντων. Εναλλακτικά μπορεί να γίνει σύγκριση σε δύο-τρεις ομάδες μαθητών (δύο-τρία αντίστοιχα ξενοδοχεία) για το ποιο συγκέντρωσε το μεγαλύτερο αριθμό πόντων σε σχέση και με τα χρήματα που επένδυσε.

Το εκπαιδευτικό σενάριο απαιτεί 2 ή 3 διδακτικές ώρες ανάλογα με την έκταση που επιθυμεί και χρειάζεται η τάξη (εκπαιδευτικός και μαθητές). Το βασικό σενάριο απαιτεί 1 διδακτική ώρα.

#### 1η διδακτική ώρα

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (5 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

#### 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα ή και 3η διδακτική ώρα

Α φάση: Εισαγωγή (10 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων – εκπαιδευτικό εργαλείο) (20 λεπτά ή 35 λεπτά αν επεκταθεί σε 3 διδακτικές ώρες)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (15 λεπτά ή 45 λεπτά αν επεκταθεί σε 3 διδακτικές ώρες)

#### 1η διδακτική ώρα

### **A Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 1:** Προβολή σύντομου οπτικοακουστικού υλικού, [βίντεο από το κανάλι Euronews](#), όπου παρουσιάζει τις τάσεις να μειώσουν το περιβαλλοντικό τους αποτύπωμα και να αποκτήσουν Ευρωπαϊκό Οικολογικό Σήμα.

Σημαντικό στοιχείο για αφόρμηση και σύντομη συζήτηση το στοιχείο το οποίο αναφέρεται στο βίντεο: προκύπτει από διεθνείς έρευνες ότι όλο και περισσότεροι πελάτες αναζητούν ξενοδοχεία που σέβονται το περιβάλλον.

**Δραστηριότητα 2:** Παρουσίαση του φύλλου με το οργανόγραμμα της ξενοδοχειακής μονάδας ([Οργανόγραμμα ξενοδοχείου\(Δραστ.2\)](#)) με τις Διευθύνσεις / λειτουργίες της ξενοδοχειακής μονάδας και τον σκοπό της κάθε Διεύθυνσης / λειτουργίας και συζήτηση στην τάξη.

### **B Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Παιγνίδι ρόλων)**

**Δραστηριότητα 3:** Χωρισμός των ομάδων όπως περιγράφεται παραπάνω στην «οργάνωση της τάξης» και διανομή των φύλλων εργασίας ανά ομάδα [«Φύλλα εργασίας\(Δραστ.3\)»](#). Η κάθε ομάδα καλείται να καταγράψει ενέργειες για την αναβάθμιση του ξενοδοχείου ώστε να αποκτήσει την κουλτούρα της αειφορίας. Το Διοικητικό Συμβούλιο (Δ ομάδα) συντονίζει και ελέγχει τις εργασίες των διευθύνσεων του ξενοδοχείου (ομάδες Α, Β, Γ)

**Δραστηριότητα 4:** Στην ολομέλεια παρουσιάζει η κάθε ομάδα τις ενέργειες που προτείνει και το Διοικητικό Συμβούλιο επιλέγει ποιες ενέργειες ανά Διεύθυνση θεωρεί απαραίτητες για υλοποίηση.

### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα - Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 5:** Αναστοχασμός για προηγούμενη γνώση.

Ενδεικτικές ερωτήσεις: Πως το ξενοδοχείο μπορεί να μειώσει την κατανάλωση ενέργειας και νερού; Πως μπορεί να διαχειριστεί ή ακόμα και να μειώσει τα απορρίμματα του; Τι μπορεί να ενσωματώσει στην πολιτική – κουλτούρα του που μπορούν να συμβάλλουν στο όραμα της αειφορίας; Η επιχείρηση μπορεί να έχει αποκλειστικό σκοπό το κέρδος αγνοώντας το περιβάλλον στο οποίο δρα; Η επιχείρηση που υιοθετεί το όραμα της αειφορίας δεν σκοπεύει στο κέρδος;

**2<sup>η</sup> διδακτική ώρα ή και 3<sup>η</sup> διδακτική**

### **A Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 6:** Δίνεται στους μαθητές ανά ομάδα το εκπαιδευτικό εργαλείο (χρήση Η/Υ).

["A. Πυλώνας Περιβάλλον.xlsx"](#) (αρχείο για την Α ομάδα)

["B. Πυλώνας Εργασία.xlsx"](#) (αρχείο για την Β ομάδα)

["Γ. Πυλώνας Κοινωνία-Πολιτισμός.xlsx"](#) (αρχείο για την Γ ομάδα)

Η Δ ομάδα αναλαμβάνει τον συντονισμό (δεν λαμβάνει κάποιο αρχείο). Οι μαθητές συγκρίνουν τις απαντήσεις τους από την προηγούμενη διδακτική ώρα με τα αληθινά δεδομένα που υπάρχουν στα αρχεία που τους δόθηκαν. Σε αυτά περιέχονται ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται σε πραγματικά ξενοδοχεία που επιθυμούν να πιστοποιηθούν ως «πράσινα ξενοδοχεία», όπως επίσης ερωτηματολόγιο διερεύνησης εργασιακού κλίματος που χρησιμοποιείται από μεγάλες επιχειρήσεις.

### **Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Παιχνίδι ρόλων – χρήση εκπαιδευτικού εργαλείου)**

**Δραστηριότητα 7.** Εκπαιδευτικό παιχνίδι (παρέχεται). Υπάρχουν αναλυτικές οδηγίες στο αρχείο για τον εκπαιδευτικό «[Τελική Αξιολόγηση.xlsx](#)». Ο εκπαιδευτικός ορίζει ένα εικονικό χρηματικό ποσό διαθέσιμο στους μαθητές προς επένδυση και το συμπληρώνει στο ηλεκτρονικό αρχείο «[Τελική Αξιολόγηση.xlsx](#)». Η ομάδα Δ (Διοικητικό Συμβούλιο) πρέπει να αποφασίσει τι ποσό από το διαθέσιμο ποσό που ορίστηκε από τον εκπαιδευτικό θα διαθέσει ανά πυλώνα. Τι πόσο δηλαδή θα έχουν στην διάθεση τους οι ομάδες Α, Β, Γ. Τα ποσά αυτά συμπληρώνονται στα 3 ηλεκτρονικά αρχεία των ομάδων. Για παράδειγμα σε συνολική επένδυση 80.000 ευρώ το Διοικητικό Συμβούλιο κατανέμει: Α ομάδα:65.000, Β ομάδα: 10.000 και Γ ομάδα: 5.000. Η κάθε ομάδα (Α, Β, Γ) διαχειρίζεται το αντίστοιχο αρχείο Excel (τα αρχεία έχουν το όνομα της ομάδας τους) ώστε να διαθέσει τα χρήματα της επένδυσης με τον καλύτερο τρόπο ώστε να συλλέξει πόντους στην αξιολόγηση του ξενοδοχείου. Η ομάδα Δ συντονίζει και συνεργάζεται με όλες τις ομάδες για καλύτερο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα αν σε μία ομάδα περισσεύουν χρήματα μπορεί να αποφασίσει την ανακατανομή χρημάτων στις ομάδες ώστε να αξιοποιηθεί πλήρως το διαθέσιμο ποσό.

Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν το έργο τους παραδίδουν στον εκπαιδευτικό τα τρία αρχεία excel. Δημιουργήστε ένα φάκελο που θα περιλαμβάνει και τα τέσσερα αρχεία. Στο αρχείο "Τελική Αξιολόγηση.xlsx" παρουσιάζονται οι τελικοί πόντοι αξιολόγησης του ξενοδοχείου (ανά πυλώνα και συγκεντρωτικά) καθώς και το κόστος υλοποίησης που θα απαιτηθεί.

Αν το ξενοδοχείο συγκέντρωσε 190 πόντους (σε σύνολο 250) λαμβάνει την πιστοποίηση «αιφόρου ξενοδοχείου»

Μπορείτε βέβαια αν έχετε ορίσει 2 η παραπάνω διαφορετικά ξενοδοχεία να συγκρίνεται ποιο ξενοδοχείο συνέλλεξε τους περισσότερους πόντους αξιολόγησης με τα λιγότερα χρήματα.

### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα - Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 8.** Ενδεικτικές ερωτήσεις προς συζήτηση / ανατροφοδότηση:

- Συγκέντρωσε το ξενοδοχείο τους 190 πόντους; Με τι χρήματα επένδυσης;
- (Αν έχετε ορίσει 2 και πάνω ξενοδοχεία) Ποιο ξενοδοχείο συνέλλεξε τους περισσότερους πόντους αξιολόγησης με τα λιγότερα χρήματα; Ανακήρυξη νικητή!
- Σε ποιο πυλώνα τα κατάφερε ικανοποιητικά; Σε ποιον όχι;
- Πως συνεργάστηκε το Διοικητικό Συμβούλιο με τις Διευθύνσεις της επιχείρησης; Υπήρχε ανταγωνισμός ανάμεσα στις Διευθύνσεις του ξενοδοχείου ή συνεργασία;
- Ποιος πυλώνας απαιτεί μεγαλύτερα ποσά επένδυσης σύμφωνα με το παιχνίδι; Στην πραγματικότητα;

- Το ξενοδοχείο πιστεύετε ότι μπορεί να αλλάξει κουλτούρα-φιλοσοφία εύκολα; Είναι αποκλειστικό θέμα επένδυσης κάποιων χρημάτων;
- Ο λόγος που Αποφάσισε το διοικητικό Συμβούλιο να αλλάξει κουλτούρα – φιλοσοφία το ξενοδοχείο έγινε αποκλειστικά για τα κέρδος;
- Συνειδητοποίησε το ξενοδοχείο ως επιχείρηση ότι λειτουργεί μέσα ένα κοινωνικό, φυσικό, οικονομικό, πολιτισμικό περιβάλλον και έχει ευθύνη συνεισφοράς προς αυτό; Στην πραγματικότητα τι πιστεύετε για τα ξενοδοχεία που ακολουθούν το όραμα της αειφορίας;

**Δραστηριότητα 9.** Δράση εκτός τάξης. Προτεινόμενο φύλλο εργασίας που προτρέπει τους μαθητές να ερευνήσουν τις τουριστικές μονάδες τις περιοχής τους εφόσον είναι εφικτό. «[Δράση εκτός τάξης\(Δραστ.9\)](#)»



## ΣΤ8: Αναδομημένο ΑΠ, ΕΚΕ και Αειφορία

### Η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη της Επιχείρησης και Αειφορία

#### Σύνδεση με μαθήματα:

ΑΟΔΕΥ (Γ ΓΕΛ): Ενότητα 1.3.2 « Η κοινωνική Ευθύνη των Επιχειρήσεων»

ΑΟΔΕΥ (Γ ΕΠΑΛ): Ενότητα 1.4.2 «Η Κοινωνική Ευθύνη της Επιχείρησης»

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, ΕΠΑΛ): Ενότητα 10.4 «Κοινωνική Ευθύνη των Επιχειρήσεων»

**Χρονική Διάρκεια:** 2 διδακτικές ώρες.

#### Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση

##### Γενικοί στόχοι μαθήματος:

Να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η επιχείρηση λειτουργεί μέσα ένα κοινωνικό, φυσικό, οικονομικό, πολιτισμικό περιβάλλον και έχει ευθύνη συνεισφοράς σε αυτό με βάση το όραμα της αειφορίας

##### Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:

- Τι είναι επιχείρηση
- Διαστάσεις επιχείρησης
- Κατηγοριοποίηση επιχειρήσεων

##### Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης:

- Προβολή σύντομου οπτικοακουστικού υλικού [βίντεο με διαφημίσεις](#) από πραγματικές επιχειρήσεις που προβάλλουν την Εταιρική Κοινωνική τους Ευθύνη.

Καταιγισμός ιδεών από τους μαθητές δράσεων Κοινωνικής Ευθύνης των επιχειρήσεων τις οποίες μπορούν πλέον οι μαθητές να αναγνωρίσουν από την δική τους εμπειρία ως καταναλωτές

#### Ειδικοί σκοποί

Σε επίπεδο γνώσεων:

Οι μαθητές να αναγνωρίζουν την έννοια της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

Οι μαθητές να μπορούν να σχεδιάζουν και να αξιολογούν δράσεις Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης με βάση τους τέσσερις πυλώνες της Βιώσιμης Ανάπτυξης (οικονομία, περιβάλλον, κοινωνία, πολιτισμός)

Σε επίπεδο στάσεων:

Οι μαθητές να εκτιμήσουν τον ρόλο της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης στην προσπάθεια οικοδόμησης ενός βιώσιμου μέλλοντος.

#### Διασυνδέσεις

##### Διεπιστημονικότητα:

Μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα τον τύπο της επιχείρησης που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει το σενάριο διδασκαλίας. Μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές διασυνδέσεις με άλλες επιστήμες αν η επιχείρηση που θα επιλεγεί θα είναι από τον Πρωτογενή ή Δευτερογενή ή Τριτογενή τομέα. Για παράδειγμα αν επιλεγεί μια Τυροκομική /

Κτηνοτροφική μονάδα (πρωτογενής τομέας) μπορεί να υπάρχει διασύνδεση με την επιστήμη της Χημείας. Αν επιλεγεί μια επιχείρηση από τον Τριτογενή τομέα μπορεί να υπάρχει διασύνδεση με την επιστήμη του μάρκετινγκ.

## **Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:**

### **Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους**

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω του παιχνιδιού-ρόλων με χρήση αυθεντικών στοιχείων από την αληθινή ζωή συμβάλει οι μαθητές να βιώσουν, να οικοδομήσουν και να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν δράσεις Κοινωνικής Ευθύνης ώστε να αποκτήσουν την αίσθηση της ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο καλλιεργώντας την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο σχεδίασης και αξιολόγησης δράσεων εταιρικής κοινωνικής ευθύνης συμβάλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν τη συγχώνευση γνώσης και δράσης. Οι μαθητές καλούνται ως στελέχη επιχείρησης να δράσουν ώστε η δραστηριότητα τους να συμβάλλει στο χτίσιμο ενός βιώσιμου μέλλοντος

**Μαθαίνω να δίνω:** Οι δράσεις Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης που καλούνται να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν οι μαθητές δίνουν νόημα στην μάθηση και την συμμετοχή στην πρόοδο της κοινωνίας. Προωθούν την έννοια της αλληλεγγύης και της συνεισφοράς στο κοινό σύνολο.

**Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Ο τρίτος ειδικός σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου αποσκοπεί οι μαθητές σήμερα αλλά και ως αυριανοί πολίτες να μετασχηματίσουν μη βιώσιμες αξίες και συμπεριφορές. Οι μαθητές προσεγγίζουν την έννοια της επιχείρησης όχι ως μια αποκλειστική «μηχανή» μεγιστοποίησης του κέρδους αλλά ως ένα οργανισμό με πολλούς σκοπούς και εκφάνσεις.

### **Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο συνδέεται και με τους τέσσερις πυλώνες βιώσιμης ανάπτυξης καθώς οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν δράσεις Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης ανά πυλώνα. Στο εκπαιδευτικό υλικό δίνεται «Φύλλο αναφοράς» για τους πυλώνες της Βιώσιμης Ανάπτυξης και ενδεικτικά θέματα ανά πυλώνα

### **Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:**

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά το ρόλο των επιχειρήσεων σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό, φυσικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται και να προτείνουν δράσεις ώστε να ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα που προκαλούν (π.χ. μόλυνση ατμόσφαιρας) από την δραστηριότητα τους. Η προβληματική βασίζεται σε πραγματικές επιχειρήσεις και οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους.

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να εργασθούν ομαδικά κατά την δεύτερη φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου και η συνεργασία αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο για την εξέλιξη

του σεναρίου.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Βασικό σημείο του σεναρίου είναι η πρόκληση στην δημιουργικότητα των μαθητών. Ζητούμενο είναι οι καινοτόμες ιδέες.

**Συνδεσιμότητα:** Σύνδεση της λειτουργίας των επιχειρήσεων με ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος, τοπικής αλλά και παγκόσμιας κοινωνίας και οικονομίας.

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι επιχειρήσεις. Μπορούν να αντιπαραβάλλουν την επιχείρηση ως οργανισμό με αποκλειστικό σκοπό το κέρδος που λειτουργεί αποκομμένη από το περιβάλλον της με την επιχείρηση που αντιλαμβάνεται την θέση και τη λειτουργία της στο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό-φυσικό περιβάλλον στο οποίο δρα.

**Κριτική αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στην επιχείρηση που δρα με αποκλειστικό σκοπό το μέγιστο κέρδος και λειτουργεί αποκομμένη από το περιβάλλον της σε σχέση με την επιχείρηση που αντιλαμβάνεται την θέση και τη λειτουργία της στο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό-φυσικό περιβάλλον στο οποίο δρα. Κριτικός αναστοχασμός για τα προσωπικά τους πιστεύω και τις δικές τους αξίες για το τι είδους επιχειρήσεις θέλουν ως καταναλωτές αλλά και ως μελλοντικοί επιχειρηματίες.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές σχεδιάζοντας δράσεις κοινωνικής ευθύνης στον πυλώνα πολιτισμό έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν την αξία της διαπολιτισμικής συνείδησης.

**Συνυπευθυνότητα:** Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές προσλαμβάνουν βιωματικά την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από το παιχνίδι ρόλων

## Υλικό - Πηγές

- Μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία ανάλογα με την τάξη στην οποία εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό σενάριο ΑΟΔΕΥ (ΓΕΛ): Ενότητα 1.3.2 « Η κοινωνική Ευθύνη των Επιχειρήσεων»

ΑΟΔΕΥ (ΕΠΑΛ): Ενότητα 1.4.2 «Η Κοινωνική Ευθύνη της Επιχείρησης»

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ- ΕΠΑΛ): Ενότητα 10.4 «Κοινωνική Ευθύνη των Επιχειρήσεων»

- Χρήση προβολέα για την προβολή σύντομου οπτικοακουστικού υλικού: [βίντεο με διαφημίσεις](#) από πραγματικές επιχειρήσεις που προβάλλουν την Εταιρική Κοινωνική τους Ευθύνη.
- Φύλλο αναφοράς για τους [Πυλώνες της Βιώσιμης Ανάπτυξης](#) και ενδεικτικά θέματα ανά πυλώνα
- Στο ενδεικτικό εκπαιδευτικό σενάριο που περιγράφεται παρακάτω επιλέχθηκε οι μαθητές να ασχοληθούν με αεροπορικές εταιρίες. Ο εκπαιδευτικός προτείνεται μαζί με τους μαθητές να επιλέξουν ότι είδους επιχείρησης θα ήθελαν, και μάλιστα μπορεί να επιλεγεί μια επιχείρηση που να σχετίζεται με τον τόπο του σχολείου. Για παράδειγμα σε ένα επαρχιακό σχολείο θα μπορούσε να επιλεγεί μια τυροκομική / κτηνοτροφική μονάδα της περιοχής. Σε αυτήν την περίπτωση χρειάζεται μια έρευνα για αντίστοιχες επιχειρήσεις και δράσεις εταιρικής κοινωνικής ευθύνης που υλοποιούν.
- Εφόσον επιλεγεί το ενδεικτικό σενάριο των αεροπορικών εταιρειών: Στις ιστοσελίδες των αεροπορικών εταιρειών ([aegean](#), [olympic air](#)) υπάρχουν στοιχεία

σχετικά με την ΕΚΕ που εφαρμόζουν και μπορούν να δοθούν στους μαθητές είτε σε φύλλο: «[Φύλλο Πραγματικές δράσεις ΕΚΕ \(Δραστ.4β\)](#)» είτε να περιηγηθούν οι μαθητές (εφόσον υπάρχει δυνατότητα) στο εργαστήριο πληροφορικής.

- [φύλλο 4 πυλώνες ΒΑ \(Δραστ.2,8\)](#)
- Εάν υπάρχει δυνατότητα χρήσης εργαστηρίου πληροφορικής οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν τις δράσεις Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης σε ηλεκτρονική αφίσα, χρησιμοποιώντας διαδικτυακές εφαρμογές όπως: ( <https://piktochart.com/> ). Διαφορετικά θα χρειαστούν χαρτόνια και μαρκαδόροι.
- Πίνακας, μαρκαδόρος για τον καταγισμό ιδεών

## **Οργάνωση τάξης**

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και με κλήρωση αναλαμβάνουν τους εξής ρόλους ως ομάδες:

Τρεις ομάδες αναλαμβάνουν τον ρόλο ‘Στελέχη Διοίκησης’ τριών αντίστοιχων μεγάλων αεροπορικών εταιρειών και μια ομάδα αναλαμβάνει το ρόλο των ‘Καταναλωτών’.

## **Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης**

### **Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης**

<b>δικός σκοπός με βάση την αρίθμηση</b>	<b>Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης</b>	<b>Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)</b>	<b>Σύνδεση δραστηριότητας κατά φάση</b>
1	Αφόρμηση / Ανάκληση προηγούμενης γνώσης	Γνώσεις	Δραστηριότητα 1
1	Καταιγισμός ιδεών / ομαδοποίηση απαντήσεων ανά πυλώνα	Γνώσεις	Δραστηριότητα 2
1	Συζήτηση / οικοδόμηση γνώσης	Γνώσεις	Δραστηριότητα 3
2	Παιχνίδι Ρόλων - Σχεδιασμός Δράσεων /Δημιουργία αφίσας	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 4α
2	Παιχνίδι Ρόλων - Σχεδιασμός Αξιολόγησης /Δημιουργία αφίσας	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 4β
2	Παιχνίδι Ρόλων - Παρουσίαση στην ολομέλεια	Γνώσεις, Δεξιότητες	Δραστηριότητα 5
2	Παιχνίδι Ρόλων - Αξιολόγηση σχεδίων δράσης	Δεξιότητες	Δραστηριότητα 6
2	Παιχνίδι Ρόλων - Παρουσίαση στην ολομέλεια	Γνώσεις, Δεξιότητες	Δραστηριότητα 7
3	Αναστοχασμός	Στάσεις	Δραστηριότητα 8

1,2,3	Ερωτηματολόγιο	Γνώσεις, Δεξιότητες, στάσεις	Δραστηριότητα 9
-------	----------------	------------------------------------	-----------------

### Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (10 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (45 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (30 λεπτά)

### Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (10 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (45 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (30 λεπτά)

#### Α Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης

**Δραστηριότητα 1:** Προβολή σύντομου οπτικοακουστικού υλικού [βίντεο με διαφημίσεις](#) από πραγματικές επιχειρήσεις που προβάλλουν την Εταιρική Κοινωνική τους Ευθύνη.

**Δραστηριότητα 2:** Αναζήτηση και καταγραφή στον πίνακα αντίστοιχων δράσεων των επιχειρήσεων τις οποίες μπορούν πλέον οι μαθητές να αναγνωρίσουν από την δική τους εμπειρία ως καταναλωτές. Ομαδοποίηση απαντήσεων ανά πυλώνα βιώσιμης ανάπτυξης: «[φύλλο 4 πυλώνες ΒΑ \(Δραστ.2,8\)](#)»

**Δραστηριότητα 3:** Συζήτηση με τους μαθητές για την έννοια της Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης και τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι επιχειρήσεις στην προσπάθεια για Βιώσιμη Ανάπτυξη

#### Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Παιχνίδι ρόλων)

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και με κλήρωση αναλαμβάνουν τους εξής ρόλους ως ομάδες: Τρεις ομάδες αναλαμβάνουν τον ρόλο ‘Στελέχη Διοίκησης’ τριών αντίστοιχων μεγάλων αεροπορικών εταιρειών και μια ομάδα αναλαμβάνει το ρόλο των ‘Καταναλωτών’. (Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι επόμενες δραστηριότητες ανά ομάδα αλλά και στην ολομέλεια)

ΟΜΑΔΕΣ ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	ΟΜΑΔΑ ΚΑΤΑΝΑΛΩΤΩΝ
<b>Δραστηριότητα 4α_Στελέχη:</b> Δίνεται φυλλάδιο με τους τέσσερις πυλώνες της Βιώσιμης Ανάπτυξης (οικονομία, το περιβάλλον, κοινωνία, πολιτισμός) και καλούνται να προτείνουν και να καταγράψουν/σχεδιάσουν/προβάλλουν σε χαρτόνι δράσεις Εταιρικής Κοινωνικής	<b>4β_Καταναλωτές:</b> Δίνονται περιλήψεις εταιρικού κοινωνικού απολογισμού δύο πραγματικών αεροπορικών εταιρειών και ζητείται να διαμορφώσει η ομάδα ένα σύντομο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης δράσεων Εταιρικής

<p>Ευθύνης στα πλαίσια του επόμενου έτους για τις επιχειρήσεις που αντιπροσωπεύουν. Εναλλακτικά σε ηλεκτρονική αρίσα (<a href="https://piktochart.com/">https://piktochart.com/</a>)</p>	<p>Κοινωνικής Ευθύνης σε σχέση με την συνεισφορά τους στους τρεις πυλώνες της Βιώσιμης Ανάπτυξης. «<a href="#">Φύλλο Πραγματικές δράσεις ΕΚΕ (Δραστ.4β)</a>»</p>
<p><b>Δραστηριότητα 5:</b> Τα 'Στελέχη Διοίκησης' ανά ομάδα παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τα χαρτόνια με τα σχέδια δράσης Εταιρικής Κοινωνικής Ευθύνης που έχουν υλοποιήσει.</p>	
<p><b>Δραστηριότητα 6:</b> Λαμβάνουν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που κατασκεύασε η ομάδα των 'Καταναλωτών' στη δραστηριότητα «4β_Καταναλωτές» και αναστοχάζονται σχετικά με τις δράσεις που είχαν σχεδιάσει.</p>	<p><b>Δραστηριότητα 6:</b> Λαμβάνουν τα χαρτόνια με τα σχέδια δράσης που σχεδίασαν οι ομάδες 'Στελέχη Διοίκησης' στη «δραστηριότητα 4α_Στελέχη» και τα αξιολογούν με βάση το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που κατασκεύασαν οι ίδιοι και χρησιμοποίησαν στις πραγματικές αεροπορικές εταιρείες. Επιλέγουν την εταιρεία που έχει την καλύτερη Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη.</p>
<p><b>Δραστηριότητα 7.</b> Η ομάδα 'Καταναλωτών' παρουσιάζει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της στα σχέδια δράσης των 'Στελεχών Διοίκησης'.</p>	
<p><b><u>Γ. Φάση: Συμπεράσματα - Ανατροφοδότηση</u></b></p> <p><b>Δραστηριότητα 8:</b> Αναστοχασμός για προηγούμενη γνώση: Οι επιχειρήσεις ως αποκλειστικός μηχανισμός μεγιστοποίησης κέρδους. Συζήτηση στην ολομέλεια για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη στην προσπάθεια για ένα βιώσιμο μέλλον.</p> <p><b>Δραστηριότητα 9:</b> Συμπλήρωση φύλλου αξιολόγησης / ανατροφοδότησης σχετικά με την ενότητα. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί στην τάξη και ο εκπαιδευτικός αφού επεξεργαστεί τις απαντήσεις να το χρησιμοποιήσει για ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. «<a href="#">Φύλλο Αξιολόγηση - Ανατροφοδότηση(Δραστ.9)</a>»</p>	

## Εργασία, που και πως παράχθηκε

### Σύνδεση με μαθήματα:

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, ΕΠΑΛ): Ενότητα 10.2 « Το επιχειρείν: ο επιχειρηματίας και η επιχείρηση». Στην ενότητα αυτή υπάρχει αναφορά για τις επιχειρήσεις εντάσεως εργασίας και τις μεγάλες κλωστοϋφαντουργικές επιχειρήσεις όπου εδρεύουν σε οικονομικά «αναπτυσσόμενες» χώρες όπου η εργασία είναι φθηνή.

ΑΟΔΕΥ (ΕΠΑΛ) στην ενότητα 1.1.2.ε «Η γεωγραφική έκταση των επιχειρήσεων» όπου υπάρχει αναφορά "Οι πολυεθνικές εγκαθίστανται σε υποανάπτυκτες και αναπτυσσόμενες οικονομικά χώρες, όπου εκμεταλλεύονται τις φθηνές πρώτες ύλες και πληρώνουν χαμηλούς μισθούς στο εργατικό δυναμικό".

**Χρονική Διάρκεια:** 1 διδακτική ώρα. Ανάλογα την έκταση της συζήτησης που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επεκταθεί το σενάριο και 2η διδακτική ώρα με την παρουσίαση των εργασιών – δράσεων των μαθητών που τους ανατέθηκαν στο Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότησης.

### Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση

#### Γενικοί στόχοι μαθήματος:

Να γνωρίσουν οι μαθητές για το πώς μεγάλες εταιρείες ρούχων εκμεταλλεύονται το φθηνό εργατικό δυναμικό χωρών και να ευαισθητοποιηθούν ως καταναλωτές για το πρόβλημα της εργασιακής εκμετάλλευσης και φτώχειας. Η φτώχεια και οι συνθήκες εργασίας είναι ζητήματα / θέματα που περιλαμβάνονται στον πυλώνα Οικονομία της Βιώσιμης Ανάπτυξης και αφορούν και τα οικονομικά μαθήματα. Οι μαθητές θα γνωρίσουν πως η τιμή ενός ρούχου (που κατασκευάζεται σε χώρες με φθηνό εργατικό δυναμικό) «μοιράζεται» στα στάδια παραγωγής από την α΄ ύλη μέχρι τον τελικό καταναλωτή.

#### Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:

Εμπειρίες και γνώσεις που φέρουν οι μαθητές ως καταναλωτές

#### Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης:

[Διαδραστικό βίντεο 1](#) που κατασκευάστηκε για το εκπαιδευτικό σενάριο και χρησιμοποιεί αληθινό ρεπορτάζ του καναλιού Euronews για τις συνθήκες εργασίας στις κλωστοϋφαντουργίες του Μπαγκλαντές. Οι μαθητές βλέπουν το βίντεο, περιηγούνται στο διαδίκτυο και απαντούν σε ερωτήσεις μέσα από το βίντεο. Σε κάθε ερώτηση οι μαθητές λαμβάνουν ανατροφοδότηση ενώ στο τέλος βλέπουν την βαθμολογία τους σχετικά με τις απαντήσεις τους (Αν δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης Η/Υ και διαδικτύου από τους μαθητές μπορεί να γίνει προβολή του διαδραστικού βίντεο σε όλη την τάξη και να συμμετέχουν όλοι στις απαντήσεις μέσα από συζήτηση στην τάξη).

### Ειδική σκοποί

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Οι μαθητές να αναγνωρίσουν ως καταναλωτές το που και πως κατασκευάζονται πολλά από τα προϊόντα που επιλέγουν και καταναλώνουν
- Οι μαθητές να αναγνωρίσουν το πρόβλημα της εργασιακής εκμετάλλευσης του φθηνού εργατικού δυναμικού καθώς και τις παιδικής εργασίας

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Οι μαθητές να θέτουν ερωτήματα σχετικά με το κόστος παραγωγής προϊόντων που παράγονται σε οικονομικά «αναπτυσσόμενες» χώρες

Σε επίπεδο στάσεων:

- Οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν ως καταναλωτές για το πρόβλημα της εργασιακής εκμετάλλευσης και φτώχειας

- Οι μαθητές να αναρωτηθούν για τις δυνατότητες που έχουν ως καταναλωτές με τις αγορές τους και την διαμόρφωση της ζήτησης

## Διασυνδέσεις

### **Διεπιστημονικότητα:**

Η διεπιστημονικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα την έκταση που επιθυμεί να δώσει ο εκπαιδευτικός. Στο σενάριο οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν (ηλεκτρονικά στο google/maps ή σε έντυπο χάρτη στο φύλλο εργασίας) που είναι οι χώρες στις οποίες κατασκευάζονται τα παπούτσια / ρούχα που φορούν και επομένως απαιτούνται βασικές γνώσεις γεωγραφίας. Επίσης μέσα από την ανάλυση του κόστους ανά στάδιο παραγωγής οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έννοιες όπως ΦΠΑ, α' ύλη, μεταφορικά, αμοιβή εργάτη.

### **Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:**

#### **Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους**

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω της μελέτης πραγματικών δεδομένων (Διαδραστικό βίντεο από εργοστάσια του Μπαγκλαντές, ομαδική δραστηριότητα – φύλλο εργασίας με αληθινά δεδομένα) μαθαίνουν σχετικά με τα προβλήματα που αφορούν τον Πυλώνα Οικονομία της Βιώσιμης Ανάπτυξης όπως είναι οι κακές εργασιακές συνθήκες, η παιδική εργασία και η φτώχεια.

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν την αίσθηση της ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο καλλιεργώντας την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω. Καλούνται να αποκτήσουν καταναλωτική συνείδηση ώστε να επιλέγουν προϊόντα επιχειρήσεων που είναι περιβαλλοντικά-οικονομικά και κοινωνικά υπεύθυνες.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε αρμονική συνύπαρξη.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν τη συγχώνευση γνώσης και δράσης. Το φύλλο αξιολόγησης -ανατροφοδότησης ζητά μία μικρή έρευνα από τους μαθητές και δράση με σκοπό την ενημέρωση των συμμαθητών τους και της τοπικής κοινωνίας.

**Μαθαίνω να δίνω:** Το σενάριο δίνει νόημα στην μάθηση και την συμμετοχή στην πρόοδο της κοινωνίας. Προωθεί την έννοια της αλληλεγγύης και της συνεισφοράς στο κοινό σύνολο.

**Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Ο τρίτος ειδικός σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου αποσκοπεί οι μαθητές σήμερα αλλά και ως αυριανοί πολίτες να μετασχηματίσουν μη βιώσιμες αξίες και συμπεριφορές.

#### **Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:**

Το εκπαιδευτικό σενάριο συνδέεται και με τους τέσσερις πυλώνες βιώσιμης ανάπτυξης καθώς οι μαθητές προσεγγίζουν πολύπλευρα τα θέματα / ζητήματα της φτώχειας, της παιδικής εργασίας, της εργασιακής εκμετάλλευσης, του κόστους των ρούχων/παπουτσιών, της υπερκατανάλωσης.

#### **Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:**

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά για την τιμή των προϊόντων (ρούχα-παπούτσια) που αγοράζουν. Που και πως παράγονται τα ρούχα που φορούν; Πόσο αμείβεται ο εργάτης; Πόσο κοστίζουν οι α' ύλες; Πως μπορεί ένα προϊόν να είναι τόσο φθηνό παρά το κόστος υλών και εργασίας που περιέχει;

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να εργασθούν ομαδικά σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Στην δράση εκτός τάξης ζητούμενο είναι η δημιουργικότητα των μαθητών ώστε να ερευνήσουν και να κοινοποιήσουν το πρόβλημα στην τοπική κοινωνία.



**Συνδεσιμότητα:** Σύνδεση της λειτουργίας των επιχειρήσεων με ζητήματα εργασιακών συνθηκών, περιβάλλοντος και κοινωνικών προβλημάτων. Οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις μέσα από διαδραστικό βίντεο, επισκέπτονται ιστοσελίδες και ερευνούν στο google maps για τις χώρες που κατασκευάζουν τα ρούχα που φορούν.

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι επιχειρήσεις. Ανακαλύπτουν ότι όταν οι επιχειρήσεις λειτουργούν με αποκλειστικό σκοπό το μέγιστο κέρδος μπορεί να αδιαφορούν για τις συνθήκες εργασίας που κατασκευάζονται τα προϊόντα τους.

**Κριτική αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στην επιχείρηση που δρα με αποκλειστικό σκοπό το μέγιστο κέρδος και λειτουργεί αποκομμένη από το περιβάλλον της σε σχέση με την επιχείρηση που αντιλαμβάνεται την θέση και τη λειτουργία της στο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό-φυσικό περιβάλλον στο οποίο δρα. Κριτικός αναστοχασμός για τα προσωπικά τους πιστεύω και τις δικές τους αξίες για το τι είδους επιχειρήσεις θέλουν ως καταναλωτές, τι προϊόντα επιλέγουν να αγοράσουν αλλά και τι θέση θα έχουν ως μελλοντικοί επιχειρηματίες.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές γνωρίζουν μέσα από το σενάριο διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες.

**Συνυπευθυνότητα:** Μέσα από το σενάριο προσλαμβάνουν βιωματικά την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης σε ζητήματα – προβλήματα της αιφόρου ανάπτυξης

## **Υλικό – Πηγές**

- ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, ΕΠΑΛ): Ενότητα 10.2 « Το επιχειρείν: ο επιχειρηματίας και η επιχείρηση». Στην ενότητα αυτή υπάρχει αναφορά για τις επιχειρήσεις εντάσεως εργασίας και τις μεγάλες κλωστοϋφαντουργικές επιχειρήσεις όπου εδρεύουν σε αναπτυσσόμενες χώρες όπου η εργασία είναι φθηνή.

- ΑΟΔΕΥ (ΕΠΑΛ) στην ενότητα 1.1.2.ε «Η γεωγραφική έκταση των επιχειρήσεων» όπου υπάρχει αναφορά "Οι πολυεθνικές εγκαθίστανται σε υποανάπτυκτες και αναπτυσσόμενες οικονομικά χώρες, όπου εκμεταλλεύονται τις φθηνές πρώτες ύλες και πληρώνουν χαμηλούς μισθούς στο εργατικό δυναμικό".

- Για το σενάριο απαιτείται χρήση Η/Υ και διαδικτύου από τους μαθητές. Εναλλακτικά μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει έναν Η/Υ με διαδίκτυο και προβολέα και να προσαρμόσει το μάθημα του.

- [Διαδραστικό βίντεο 1](#): και [διαδραστικό βίντεο 2](#). Το δύο βίντεο κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού σεναρίου.

- Φύλλο εργασίας «[Βρες που φτιάχτηκε \(δραστ.3\)](#)»

- Προβολή βίντεο: [Κοινωνικό Πείραμα: Ποιός έφτιαξε τα ρούχα μου](#)

- «[Φύλλο αξιολόγησης-ανατροφοδότησης\(δραστ.8\)](#)»

- «[Παρατηρήσεις για τον εκπαιδευτικό](#)»

## **Οργάνωση τάξης**

Στην δραστηριότητα δύο οι μαθητές καλούνται να δουν που έχουν κατασκευαστεί τα παπούτσια (ή τα ρούχα π.χ. μπλουζάκι) τα οποία φοράνε (Made in..) και να χωριστούν σε ομάδες ανάλογα με την χώρα κατασκευής. Αν υπάρχουν σε μια ομάδα πολλοί μαθητές μπορούν να χωριστούν σε περισσότερες ομάδες και ας έχουν την ίδια κατασκευάστρια χώρα ή αν υπάρχει ομάδα με έναν ή λίγους μαθητές μπορεί να γίνει μία ομάδα που να περιέχει 2-3 κατασκευάστριες χώρες.

## **Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης**

## Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης

δικός σκοπός με βάση την αρίθμηση	Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης	Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)	Σύνδεση δραστηριότητας και φάση
1	Βιωματικό παιχνίδι - δες που φτιάχτηκε	γνώσεις	2
1,2	Διαδραστικό βίντεο	Γνώσεις / δεξιότητες	1,5
1,2,3	Φύλλο εργασίας  «Βρες που φτιάχτηκε»	Γνώσεις / δεξιότητες/ στάσεις	3
1,2	Παρουσίαση στην ολομέλεια	Γνώσεις / δεξιότητες/	4
3	Βίντεο	Στάσεις	6
1,2,3	Αναστοχασμός	Γνώσεις / δεξιότητες/ στάσεις	7
1,2,3	Δράση εκτός τάξης	Γνώσεις / δεξιότητες/ στάσεις	8

### Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση

Το εκπαιδευτικό σενάριο απαιτεί 1 διδακτική ώρα. Ανάλογα την έκταση της συζήτησης που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επεκταθεί το σενάριο και 2η διδακτική ώρα με την παρουσίαση των εργασιών – δράσεων των μαθητών που τους ανατέθηκαν στο φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση, δράση εκτός τάξης.

#### 1η Διδακτική ώρα:

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (5 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (30 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

#### **Α Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 1:** [Διαδραστικό βίντεο 1](#) που κατασκευάστηκε για το σενάριο και χρησιμοποιεί αληθινό ρεπορτάζ του καναλιού Euronews για τις συνθήκες εργασίας στις κλωστοϋφαντουργίες του Μπαγκλαντές. Οι μαθητές βλέπουν το βίντεο, περιηγούνται στο διαδίκτυο και απαντούν σε ερωτήσεις μέσα από το βίντεο. Σε κάθε ερώτηση οι μαθητές λαμβάνουν ανατροφοδότηση ενώ στο τέλος βλέπουν την βαθμολογία τους σχετικά με τις απαντήσεις τους (Αν δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης Η/Υ και διαδικτύου από τους μαθητές μπορεί να γίνει προβολή του διαδραστικού βίντεο σε όλη την τάξη και να συμμετέχουν όλοι στις απαντήσεις μέσα από συζήτηση στην τάξη).

#### **Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Βιωματικό παιχνίδι – σύνδεση με πραγματικό πρόβλημα)**

**Δραστηριότητα 2:** Οι μαθητές καλούνται να δουν που έχουν κατασκευαστεί τα παπούτσια (ή τα ρούχα π.χ. μπλουζάκι) τα οποία φοράνε (Made in..) και να χωριστούν σε ομάδες ανάλογα με την χώρα κατασκευής. Αν υπάρχουν σε μια ομάδα πολλοί μαθητές μπορούν να

χωριστούν σε περισσότερες ομάδες και ας έχουν την ίδια κατασκευάστρια χώρα ή αν υπάρχει ομάδα με έναν ή λίγους μαθητές μπορεί να γίνει μία ομάδα που να περιέχει 2-3 κατασκευάστριες χώρες.

**Δραστηριότητα 3:** Οι μαθητές ανά ομάδα καλούνται να εντοπίσουν στον χάρτη ([google maps](#)) που είναι η κατασκευάστρια χώρα και να βρουν χιλιομετρική απόσταση (δεξί κλικ στην αφετηρία και επιλογή «μέτρηση απόστασης», και κλικ οπουδήποτε στον χάρτη, για να δημιουργηθεί μια διαδρομή προς μέτρηση). Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ομαδικά στο φύλλο εργασίας «[Βρες που φτιάχτηκε \(δραστ.3\)](#)». (Εναλλακτικά αν δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης Η/Υ οι μαθητές μπορούν κατευθείαν να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που περιγράφεται παραπάνω)

**Δραστηριότητα 4:** Οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους. Τι στοιχεία βρήκανε για τις χώρες τους; Τι στοιχεία για την περιβαλλοντική πολιτική και τις συνθήκες εργασίας στις χώρες αυτές; Από πού άντλησαν τα στοιχεία τους; Πως κατένειμαν τα 20 ευρώ που αγόρασαν το ρούχο; Παρουσίαση της απάντησης για το πώς κατανέμονται τα 20 ευρώ που αξίζει το ρούχο ανά στάδιο παραγωγής μέχρι τον τελικό καταναλωτή με βάση το φύλλο «[Παρατηρήσεις για τον εκπαιδευτικό](#)». Ποια ομάδα πλησίασε περισσότερο στην απάντηση;

**Δραστηριότητα 5:** [Διαδραστικό βίντεο 2](#) όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μια ερώτηση ώστε να ολοκληρωθεί το βίντεο.

**Δραστηριότητα 6:** Προβολή σύντομου βίντεο [Κοινωνικό Πείραμα: Ποιός έφτιαξε τα ρούχα μου](#). Ενα μηχάνημα αυτόματης πώλησης τοποθετήθηκε σε κεντρική πλατεία του Βερολίνου προσφέροντας t-shirts για 2 ευρώ, για να πραγματοποιήσει ένα κοινωνικό πείραμα: Αν οι άνθρωποι δουν τις συνθήκες υπό τις οποίες παρασκευάζεται ένα ρούχο, θα το αγοράσουν;

### **Γ. Φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 7:** Αναστοχασμός. Γιατί είναι σημαντικό να ξέρουμε ως καταναλωτές την «ιστορία» των προϊόντων που αγοράζουμε; Τι μπορούμε να κάνουμε ως καταναλωτές; Πως μπορούμε να ενημερωνόμαστε για τα προϊόντα που αγοράζουμε; Πως μπορούμε να πιέσουμε τις επώνυμες εταιρείες ώστε να υπάρχει διαφάνεια στις συνθήκες παραγωγής των προϊόντων; Πως μπορούμε να ενημερώσουμε την τοπική κοινωνία;

**Δραστηριότητα 8:** [Φύλλο αξιολόγησης-ανατροφοδότησης\(δραστ.8\)](#). Το φύλλο καλεί σε δράση εκτός τάξης

## Κοινωνική οικονομία – Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚοινΣεπ)

### Σύνδεση με μαθήματα:

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ, ΕΠΑΛ): Ενότητα 10.6 «Κοινωνικές και μεικτές Επιχειρήσεις». Υπάρχει αναφορά στην κοινωνική οικονομία, στις ΚοινΣεπ και τις κατηγορίες τους.

ΑΟΔΕΥ (ΕΠΑΛ): Ενότητα 1.1.2 «Μορφές επιχειρήσεων».

ΑΟΔΕΥ (ΓΕΛ): Ενότητα 1.6.1 «Τύποι επιχειρήσεων και οργανισμών». Η ενότητα αυτή είναι εκτός ύλης (σχολική χρονιά 2016-2017) αλλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το σενάριο αυτό στα γενικότερα πλαίσια του μαθήματος ώστε οι μαθητές να μελετήσουν αληθινές επιχειρήσεις ως μελέτες περίπτωσης (case studies), όπως επίσης για να δημιουργήσουν οι μαθητές «εικονική» επιχείρηση.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ: Το σενάριο αυτό μπορεί υλοποιηθεί και στα πλαίσια ερευνητικής εργασίας με σκοπό οι μαθητές να δημιουργήσουν μια «εικονική επιχείρηση» ΚοινΣεπ με προσανατολισμό την αειφορία. Υποστηρικτικό υλικό για εμβάθυνση σχετικά με τις ΚοινΣεπ αναφέρεται στην ενότητα «Υλικό – Πηγές» του εκπαιδευτικού σεναρίου. Επίσης θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το σενάριο στα πλαίσια του προγράμματος «[Διαγωνισμός Κοινωνικής Καινοτομίας](#)» του Σωματίου Επιχειρηματικότητας Νέων.

**Χρονική Διάρκεια:** 2 διδακτικές ώρες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει μόνο το Βασικό σενάριο (1η διδακτική ώρα) εφόσον καλύπτει τις ανάγκες της τάξης του. Στην 1η διδακτική ώρα χρησιμοποιείται η μελέτη περίπτωσης πραγματικών Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων ενώ στην 2η διδακτική ώρα (εκτεταμένο σενάριο) οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν την δική τους «εικονική» ΚοινΣεπ με βάση τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

### Πλαίσιο/ Ενεργοποίηση

#### Γενικοί στόχοι μαθήματος:

Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των Κοινωνικών Επιχειρήσεων ως κομμάτι της κοινωνικής οικονομίας και να προτίθενται θετικά για την κοινωνική επιχειρηματικότητα ως μέσο για την βιώσιμη ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας.

#### Προηγούμενη γνώση που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα:

- Τι είναι επιχείρηση και τι σκοπούς έχει
- Εμπειρίες και γνώσεις που φέρουν οι μαθητές από κοινωνικές επιχειρήσεις

#### Δραστηριότητες ενεργοποίησης της, διερεύνηση προηγούμενης γνώσης:

Προβολή σύντομου οπτικοακουστικού υλικού, [βίντεο από το κανάλι Euronews](#), με προβολή πραγματικής Ελληνικής Κοινωνικής Συνεταιριστικής Επιχείρησης (ΚοινΣεπ) που δραστηριοποιείται στην Σύρο. Το βίντεο παρέχει πληροφορίες για την κοινωνική οικονομία. Αφόρμηση για συζήτηση και αξιοποίηση τυχόν εμπειρίας που φέρουν οι μαθητές.

### Ειδικοί σκοποί

- Σε επίπεδο γνώσεων:
  - Οι μαθητές να διακρίνουν την κοινωνική επιχείρηση και τα χαρακτηριστικά της σε σχέση με τις κοινές επιχειρήσεις
- Σε επίπεδο δεξιοτήτων:
  - Οι μαθητές μέσα από μελέτη αληθινών κοινωνικών επιχειρήσεων να αξιολογούν τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής επιχείρησης

- Οι μαθητές να σχεδιάσουν μια εικονική κοινωνική επιχείρηση με βάση τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης (εκτεταμένο σενάριο)
  - Σε επίπεδο στάσεων:
- Οι μαθητές να προτιθενται θετικά για την κοινωνική επιχειρηματικότητα ως μέσο για την βιώσιμη ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας.

## **Διασυνδέσεις**

### **Διεπιστημονικότητα:**

Η διεπιστημονικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα με τις κοινωνικές επιχειρήσεις που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός για τις μελέτες περίπτωσης. Το εκπαιδευτικό σενάριο προτείνει ΚοινΣεπ που αφορούν την ανακύκλωση, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία. Επίσης η δημιουργία της εικονικής επιχείρησης συνδέεται με γνώσεις μάρκετινγκ και επιχειρηματικότητας.

### **Εκπαίδευση για την αειφόρο / βιώσιμη ανάπτυξη:**

#### **Διασύνδεση ενότητας με τους έξι μαθησιακού στόχους**

**Μαθαίνω να γνωρίζω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω της μελέτης περίπτωσης πραγματικών κοινωνικών επιχειρήσεων έρχεται σε επαφή με αληθινά δεδομένα που συμβάλουν να οικοδομήσουν οι μαθητές γνώση που σχετίζεται με την προοπτική της αειφορίας

**Μαθαίνω να είμαι:** Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν συμπεριφορές πραγματικών κοινωνικών επιχειρήσεων που σχετίζονται με τους πυλώνες κοινωνία-περιβάλλον-οικονομία-πολιτισμός οι οποίες ξεφεύγουν από τον αποκλειστικό σκοπό της μεγιστοποίησης τους κέρδους και έτσι καλλιεργούν την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω.

**Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα:** Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο και συγκεκριμένα μελετούν κοινωνική επιχείρηση που δραστηριοποιείται στον τομέα της ανακύκλωσης όπως επίσης μελετούν κοινωνική επιχείρηση που προσφέρει εργασία σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού.

**Μαθαίνω να κάνω:** Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν τη συγχώνευση γνώσης και δράσης. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν εικονική κοινωνική επιχείρηση με βάση το όραμα της αειφορίας.

**Μαθαίνω να δίνω:** Οι μελέτες περίπτωσης των κοινωνικών επιχειρήσεων που έχουν επιλεγεί προσφέρουν την προοπτική της αλληλεγγύης και της κοινωνικής συνεισφοράς.

**Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία:** Ο τρίτος ειδικός σκοπός του εκπαιδευτικού σεναρίου αποσκοπεί οι μαθητές σήμερα αλλά και ως αυριανοί πολίτες να μετασχηματίσουν μη βιώσιμες αξίες και συμπεριφορές. Οι μαθητές προσεγγίζουν την έννοια της επιχείρησης όχι ως μια αποκλειστική «μηχανή» μεγιστοποίησης του κέρδους αλλά ως ένα οργανισμό με πολλούς σκοπούς και εκφάνσεις.

#### **Διασύνδεση με τους τέσσερις πυλώνες της βιώσιμης ανάπτυξης:**

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια εικονική κοινωνική επιχείρηση με βάση τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης οι οποίοι συνδέονται και με τους τέσσερις πυλώνες βιώσιμης ανάπτυξης

#### **Διασύνδεση ενότητας με τις 10 δεξιότητες:**

**Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων:** Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά το ρόλο των επιχειρήσεων σε σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό, φυσικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται. Η προβληματική βασίζεται σε πραγματικές επιχειρήσεις και οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους.

**Επικοινωνία:** Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

**Συνεργασία:** Οι μαθητές καλούνται να εργασθούν ομαδικά και η συνεργασία αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο για την εξέλιξη του σεναρίου.

**Δημιουργικότητα και καινοτομία:** Βασικό σημείο του σεναρίου είναι η πρόκληση στην δημιουργικότητα των μαθητών. Ζητούμενο είναι οι καινοτόμες ιδέες στην δημιουργία μια εικονικής κοινωνικής επιχείρησης

**Συνδεσιμότητα:** Σύνδεση της λειτουργίας των επιχειρήσεων με ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος, τοπικής αλλά και παγκόσμιας κοινωνίας και οικονομίας. Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες σε ιστοσελίδες, βλέπουν βίντεο και επίσης καλούνται να δημιουργήσουν την ιστοσελίδα της εικονικής επιχείρησης που θα δημιουργήσουν.

**Κριτική συνείδηση:** Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι επιχειρήσεις. Μπορούν να αντιπαραβάλλουν την επιχείρηση ως οργανισμό με αποκλειστικό σκοπό το κέρδος που λειτουργεί αποκομμένη από το περιβάλλον της με την κοινωνική επιχείρηση που αντιλαμβάνεται την θέση και τη λειτουργία της στο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό-φυσικό περιβάλλον στο οποίο δρα.

**Κριτική αναστοχασμός:** Αναστοχασμός απέναντι στην επιχείρηση που δρα με αποκλειστικό σκοπό το μέγιστο κέρδος και λειτουργεί αποκομμένη από το περιβάλλον της σε σχέση με την επιχείρηση που αντιλαμβάνεται την θέση και τη λειτουργία της στο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικό-φυσικό περιβάλλον στο οποίο δρα. Κριτικός αναστοχασμός για τα προσωπικά τους πιστεύω και τις δικές τους αξίες για το τι είδους επιχειρήσεις θέλουν ως καταναλωτές αλλά και ως μελλοντικοί επιχειρηματίες.

**Διαπολιτισμικές ικανότητες:** Οι μαθητές σχεδιάζοντας δράσεις κοινωνικής ευθύνης στον πυλώνα πολιτισμό έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν την αξία της διαπολιτισμικής συνείδησης.

**Συνυπευθυνότητα:** Μέσα από τις μελέτες περίπτωσης προσλαμβάνουν την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας.

**Οικοδόμηση γνώσης:** Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης.

## Υλικό – Πηγές

- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί το σχολικό βιβλίο:

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ (Α ΓΕΛ- ΕΠΑΛ): Ενότητα 10.6 «Κοινωνικές και μεικτές Επιχειρήσεις»

- Χρήσιμο Υλικό για τον εκπαιδευτικό για περαιτέρω πληροφόρηση:

Άρθρο: [τι είναι ΚοινΣεπ](#) και Βίντεο: [Δίκτυο ΚοινΣεπ](#)

Ιστοσελίδα: [Ινστιτούτο Κοινωνικής Οικονομίας](#)

- Εφόσον χρησιμοποιηθεί το σενάριο στην ερευνητική εργασία ή στο πρόγραμμα «εικονική επιχείρηση»,

μπορεί να αξιοποιηθεί πραγματικό επιχειρηματικό πλάνο μιας ΚοινΣεπ: «

[Πραγματικό Επιχειρηματικό πλάνο ΚοινΣεπ](#)»

- Σύντομο βίντεο αφόρμησης στην Δραστηριότητα 1: [βίντεο από το κανάλι Euronews](#)

- Φύλλο εργασίας στην Δραστηριότητα 2: «[Μελέτη Περίπτωσης ΚοινΣεπ\(Δραστ. 2\)](#)»

- Ιστοσελίδα για Δραστηριότητα 5: [Οδηγός ΚοινΣεπ](#)

- Βίντεο για Δραστηριότητα 6: [Κοινωνικές επιχειρήσεις και ανακύκλωση](#)

- Φύλλο εργασίας για Δραστηριότητα 7: «[Φτιάξε μια ΚοινΣεπ\(Δραστ.7\)](#)»

- Υποδειγματικό καταστατικό ΚοινΣεπ για Δραστ. 7: «[Καταστατικό ΚοινΣεπ\(Δραστ. 7\)](#)»

- Πρόταση για χρήση διαδικτυακού εργαλείου [weebly](#) για την Δραστηριότητα 11.

- Παράδειγμα ιστοσελίδας ΚοινΣεπ: [Η Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση της Τήνου](#)

- Χρήση προβολέα και Η/Υ με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Την 2η διδακτική ώρα δεν απαιτείται χρήση

Η/Υ από τους μαθητές.

## Στοιχεία αυθεντικής αξιολόγησης

### Οργανόγραμμα αυθεντικής αξιολόγησης

Κριτικός σκοπός με βάση την αρίθμηση	Περιγραφή της αυθεντικής αξιολόγησης	Σύνδεση με το επίπεδο νοητικής ικανότητας (π.χ. ταξινόμηση Bloom)	Σύνδεση δραστηριότητας κατά φάση
1	Αφόρμηση	Γνώσεις	1
1,2	Μελέτη περίπτωσης, φύλλο εργασίας	Γνώσεις, Δεξιότητες	2
1,2	Παρουσίαση στην ολομέλεια	Γνώσεις, Δεξιότητες	3,8
1,2,3	Αναστοχασμός	Γνώσεις, Δεξιότητες, Στάσεις	4,5,9,10
1	Προβολή βίντεο	Γνώσεις	6
1,2,3	Δημιουργία Εικονικής Επιχείρησης	Γνώσεις, Δεξιότητες, Στάσεις	7
1,2,3	Κατασκευή ιστοσελίδας	Γνώσεις, Δεξιότητες, Στάσεις	11

### Διαδικασίες υλοποίησης διδασκαλίας κατά φάση

Προτείνεται το σενάριο να υλοποιηθεί σε 2 διδακτικές ώρες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει μόνο το Βασικό σενάριο (1η διδακτική ώρα) εφόσον καλύπτει τις ανάγκες της τάξης του. Στην 1η διδακτική χρησιμοποιείται η μελέτη περίπτωσης πραγματικών Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων ενώ στην 2η διδακτική ώρα (εκτεταμένο σενάριο) οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν την δική τους «εικονική» ΚοινΣεπ με βάση τους Πυλώνες και τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

#### 1η Διδακτική ώρα (Βασικό σενάριο):

Το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι)

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (10 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (25 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

#### **Α Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 1:** Προβολή σύντομου οπτικοακουστικού υλικού ([βίντεο από το κανάλι Euronews](#)) με προβολή πραγματικής Ελληνικής Κοινωνικής Συνεταιριστικής Επιχείρησης (ΚοινΣεπ) που δραστηριοποιείται στην Σύρο. Το βίντεο παρέχει πληροφορίες για την κοινωνική οικονομία. Αφόρμηση για συζήτηση και αξιοποίηση τυχόν εμπειρίας που φέρουν οι μαθητές.

#### **Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Μελέτη περίπτωσης από την πραγματική ζωή)**

**Δραστηριότητα 2:** Χωρισμός ομάδων μελέτη περίπτωσης αληθινών Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων. Προτείνεται οι μαθητές να μελετήσουν τρεις διαφορετικού

σκοπού ΚοινΣεπ και να απαντήσουν κάποιες ερωτήσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει όποιες ΚοινΣεπ επιθυμεί που μπορεί να σχετίζονται και με την τοπική κοινωνία. Το σενάριο προτείνει ενδεικτικά τρεις ΚοινΣεπ διαφορετικού σκοπού (και διαφορετικής περιοχής δραστηριοποίησης τους) καθώς και τις ερωτήσεις που μπορούν να επεξεργαστούν οι ομάδες στο φύλλο εργασίας: [«Μελέτη Περίπτωσης ΚοινΣεπ\(Δραστ. 2\)»](#)

**Δραστηριότητα 3:** Παρουσίαση στην ολομέλεια των απαντήσεων. Συζήτηση για τις απαντήσεις των ομάδων σχετικά με τις ΚοινΣεπ που μελέτησαν. Ανάμεσα στις ομάδες που μελέτησαν την ίδια ΚοινΣεπ μπορούν να εντοπιστούν διαφορές στις απαντήσεις και να υπάρξει συζήτηση ανάμεσα στις ομάδες.

Γ. Φάση: Συμπεράσματα - Ανατροφοδότηση

**Δραστηριότητα 4:** Αναστοχασμός και εξαγωγή συμπερασμάτων για την κοινωνική οικονομία και τις κοινωνικές επιχειρήσεις. Σε τι διαφέρει μια ΚοινΣεπ από μία «συμβατική» ιδιωτική επιχείρηση; Πως μοιράζονται τα κέρδη σε μια ΚοινΣεπ; Ποιο ποσοστό των κερδών παίρνουν οι εργαζόμενοι; Τι όφελος υπάρχει για τους εργαζόμενους της ΚοινΣεπ; Τι όφελος προκύπτει για την τοπική κοινωνία;

**Δραστηριότητα 5:** Ανατροφοδότηση. Ζητείται από τους μαθητές (ατομικά ή ομαδικά) να επισκεφθούν την ιστοσελίδα [Οδηγός ΚοινΣεπ](#) όπου υπάρχουν καταχωρημένες αλφαβητικά (και ανά σκοπό δραστηριότητας) όλες οι ΚοινΣεπ, να επιλέξουν μία και να την παρουσιάσουν στην τάξη.

**2η Διδακτική ώρα** (Εκτεταμένο σενάριο):

Το σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: (στην παρένθεση παρέχονται ενδεικτικοί χρόνοι).

Α φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (10 λεπτά)

Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (Παιχνίδι ρόλων) (25 λεπτά)

Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση (10 λεπτά)

**Α Φάση: Εισαγωγή - Ανάκληση προηγούμενης γνώσης**

**Δραστηριότητα 6:** Προβολή σύντομου οπτικοακουστικού υλικού, [Κοινωνικές επιχειρήσεις και ανακύκλωση](#), με προβολή πραγματικών Ελληνικών Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων (ΚοινΣεπ) που δραστηριοποιούνται στο χώρο της ανακύκλωσης σε πόλεις της Ελλάδας. Το βίντεο τονίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα, την τοπικότητα και την συνεργατική βάση των επιχειρήσεων αυτών. Αφόρμηση για σύνδεση των ΚοινΣεπ με το όραμα της αειφορίας και της τοπικής ανάπτυξης της οικονομίας.

**Β Φάση: Οικοδόμηση γνώσης (Εικονική Επιχείρηση)**

**Δραστηριότητα 7:** Χωρισμός σε ομάδες και μοίρασμα του φύλλου εργασίας [«Φτιάξε μια ΚοινΣεπ\(Δραστ.7\)»](#). Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια καινοτόμα ΚοινΣεπ με προσανατολισμό την Βιώσιμη Ανάπτυξη, με βάση τους 17 στόχους για την Βιώσιμη Ανάπτυξη και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Το φύλλο εργασίας περιέχει πραγματικό υπόδειγμα καταστατικού ίδρυσης ΚοινΣεπ που οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν. [Καταστατικό ΚοινΣεπ\(Δραστ. 7\)](#)

**Δραστηριότητα 8:** Παρουσίαση στην ολομέλεια των «εικονικών» επιχειρήσεων.

**Δραστηριότητα 9:** Συζήτηση στην ολομέλεια. Σε ποιον ή σε ποιους στόχους της Βιώσιμης ανάπτυξης εστιάζεται η κάθε επιχείρηση; Εξυπηρετούν και πως την τοπική κοινωνία οι προτεινόμενες επιχειρήσεις; Υπάρχει ανταγωνιστική επιχείρηση; Μπορεί να είναι κερδοφόρα;

**Γ. Φάση: Συμπεράσματα - Ανατροφοδότηση**

**Δραστηριότητα 10:** Αναστοχασμός. Οι κοινωνικές επιχειρήσεις και η σύνδεση τους με το όραμα της βιώσιμης ανάπτυξης των τοπικών κοινωνιών.

**Δραστηριότητα 11:** Δράση εντός και εκτός τάξης. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν την ιστοσελίδα της επιχείρησης. Προτείνεται η χρήση του [Weebly](#) όπου οι μαθητές χωρίς την χρήση κώδικα και δωρεάν μπορούν να δημιουργήσουν εύκολα και γρήγορα την ιστοσελίδα. Ποια ή γνώμη της τοπικής κοινωνίας; Εκδήλωση με παρουσίαση της



επιχείρησης στην τοπική κοινωνία.  
(Παράδειγμα ιστοσελίδας ΚοινΣεπ με όραμα την αειφορία: [Η Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση της Τήνου](#) για την Τοπική Ανάπτυξη και το Περιβάλλον)  
Εναλλακτικά συμμετοχή της τάξης στο πρόγραμμα του Σωματίου Νεανικής Επιχειρηματικότητας (Σ.Ε.Ν.): [Διαγωνισμός Κοινωνικής Καινοτομίας](#). Το πρόγραμμα εστιάζει στην κοινωνική επιχειρηματικότητα και υλοποιείται εξ ολοκλήρου μέσω διαδικτύου.

## Ερευνητικά Εργαλεία

### Παράρτημα Ζ: Ερωτηματολόγιο οικονομολόγων Εκπαιδευτικών

Αγαπητέ συνάδελφε,

Ονομάζομαι Βουζαξάκης Γιώργος και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ09 τοποθετημένος σε Λύκειο του Νομού Ηρακλείου Κρήτης. Απευθύνομαι με αυτό το σύντομο ερωτηματολόγιο σε όλους τους οικονομολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και θα ήθελα να σας παρακαλέσω πολύ να το απαντήσετε. Η συμπλήρωση του απαιτεί περίπου 15-20 λεπτά.

Σκοπός του ερωτηματολογίου αυτού είναι η αποτύπωση απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων των οικονομολόγων (ΠΕ09) εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προοπτική της ενστάλαξης της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη Ανάπτυξη στα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων με οικονομικό προσανατολισμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Βιώσιμη Ανάπτυξη αναφέρεται σε εκείνη τη μορφή οικονομικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ανάπτυξης που γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η μη υποβάθμιση του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων. Η Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη αντανακλά τους τέσσερις πυλώνες της Βιώσιμης Ανάπτυξης που είναι η οικονομία, το περιβάλλον, η κοινωνία και ο πολιτισμός με στόχο να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες να ζουν βιώσιμα.

Το ερωτηματολόγιο αυτό εντάσσεται σε μια ευρύτερη έρευνα με σκοπό την δημιουργία μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής, με τη συμμετοχή όποιων συναδέλφων οικονομολόγων το επιθυμούν, με στόχο την ενστάλαξη της εκπαίδευσης για την βιώσιμη ανάπτυξη στα μαθήματα μας και στα αναλυτικά τους προγράμματα. Στην κοινότητα αυτή οι συμμετέχοντες θα μπορούμε να μοιραζόμαστε και να συν-διαμορφώνουμε εκπαιδευτικό υλικό, να συζητάμε εμπειρίες μας από την διδακτική πράξη, να αλληλοϋποστηρίζομαστε και να ανταλλάσσουμε ιδέες και διδακτικές προσεγγίσεις για μια εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον.

Με την συμπλήρωση του ανώνυμου αυτού ερωτηματολογίου συμβάλλετε στην προσπάθεια αυτή και σας ευχαριστώ πολύ. Βέβαια η συμβολή σας θα είναι πολύ μεγαλύτερη και άμεση εφόσον δηλώσετε στο τέλος του ερωτηματολογίου την πρόθεση σας για εθελοντική συμμετοχή σας στην Κοινότητα ώστε να μπορούμε να διαμορφώσουμε από κοινού προτάσεις για τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων μας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας. [gvouzaxakis@yahoo.com](mailto:gvouzaxakis@yahoo.com)

## Ερωτηματολόγιο

### ΜΕΡΟΣ Ι: ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

(Κυκλώστε την απάντηση)

1.	Διδάσκεις σε:	Γενικό Λύκειο	ΕΠΑΛ	Σε Γενικό Λύκειο και ΕΠΑΛ	Υπηρετώ σε διοικητική θέση	Βρίσκομαι σε άδεια
2.	Φύλλο:	Άνδρας	Γυναίκα			
3.	Ηλικία:	25-34	35-44	45-54	55-65	

4	Εκπαιδευτική υπηρεσία	Έως 4 έτη	5-9 έτη	10-14	Πάνω από 15 έτη	
5.	Πέραν των βασικών σπουδών έχετε	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Παιδαγωγική Επάρκεια, π.χ. ΑΣΠΑΙ ΤΕ	Μεταπτυχιακές Σπουδές	Διδακτορικό	
6.	Γνώσεις και εξοικείωση με Τ.Π.Ε.	Άριστη	Καλή	Μέτρια	Καθόλου	
7.	Πιστοποίηση Τ.Π.Ε. Α επιπέδου	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
8.	Πιστοποίηση Τ.Π.Ε από άλλο φορέα	Αν ΝΑΙ από ποιο φορέα _____		ΟΧΙ		

## ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

(Βάλτε ένα Χ στην απάντηση που επιθυμείτε)

Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις;	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ
Διάλεξη - Εισήγηση				
Ερωτήσεις – Απαντήσεις				
Καταιγισμός ιδεών από τους μαθητές				
Συζήτηση				
Παιχνίδι ρόλων				
Ομαδικές εργασίες				
Ατομικές εργασίες				
Μελέτη περίπτωσης				

Στην καθημερινή διδακτική πρακτική σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείς τις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις;	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ
Μελέτη περίπτωσης με θέματα - ζητήματα από την πραγματική ζωή				
Βιοματικά σενάρια				
Παρουσιάσεις μαθητών στους συμμαθητές τους				
Κριτική - σχολιασμός μαθητών σε εργασίες συμμαθητών τους				
Μικρές έρευνες μαθητών				
Συνδυασμός κάποιων από τις παραπάνω προσεγγίσεις				

Πόσο συμφωνείς με την παρακάτω πρόταση: Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκεις με οικονομικό προσανατολισμό	Συμφωνώ απόλυτα	Μερικώς Συμφωνώ	Μερικώς Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
ενθαρρύνει την κριτική σκέψη των μαθητών				
ενθαρρύνει την συνεργατικότητα και την επικοινωνία				
ενθαρρύνει δραστηριότητες που βασίζονται στην βιοματική μάθηση				
ενθαρρύνει την δημιουργικότητα και την καινοτομία				

<b>Πόσο συμφωνείς με την παρακάτω πρόταση: Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκεις με οικονομικό προσανατολισμό</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μερικώς Συμφωνώ</b>	<b>Μερικώς Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>
ενθαρρύνει δραστηριότητες που φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τις τοπικές οικονομικές συνθήκες				
ενθαρρύνει δραστηριότητες που φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τις τοπικές περιβαλλοντικές συνθήκες				
ενθαρρύνει δραστηριότητες που φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τις τοπικές πολιτιστικές συνθήκες				
ενθαρρύνει τους μαθητές να οδηγούνται σε λιγότερο εγώ - κεντρικές πρακτικές				
υιοθετεί την διεπιστημονική / ολιστική προσέγγιση των θεμάτων				
υιοθετεί την σύγκλιση θεωρίας με πράξη				
συμβάλλει στην ενεργοποίηση των μαθητών απέναντι σε κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα				
ενθαρρύνει τους μαθητές στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων – ζητημάτων				
συμβάλλει στο να κατασκευάζει ο μαθητής νέα γνώση και νοήματα βασισμένος σε προηγούμενες εμπειρίες και ιδέες				
ενθαρρύνει το μαθητή να αμφισβητεί παγιωμένες αντιλήψεις και γνώσεις				

<b>Πόσο συμφωνείς με την παρακάτω πρόταση:</b> <b>Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκεις με οικονομικό προσανατολισμό</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μερικώς Συμφωνώ</b>	<b>Μερικώς Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>
ενθαρρύνει το μαθητή να οδηγηθεί σε δράση και αλλαγή συμπεριφοράς ως προς πραγματικά προβλήματα				
ενθαρρύνει το μαθητή να δομήσει ένα δικό του προσωπικό δίκτυο μάθησης αποτελούμενο από διαφορετικές πηγές γνώσης π.χ. ιστοχώροι, μέσα κοινωνικής δικτύωσης				
προσφέρει δυνατότητες οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν προσωπικές πεποιθήσεις – αξίες - προκαταλήψεις ώστε να μπορούν συνεργαστούν σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον				
προσφέρει δυνατότητες στον εκπαιδευτικό να στοχαστεί κριτικά απέναντι στο ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα				

### **ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

<b>Πώς αξιολογείς τη σημαντικότητα των παρακάτω θεμάτων / προβλημάτων που αφορούν το πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο ;</b>	<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	<b>Αρκετά σημαντικό</b>	<b>Λίγο σημαντικό</b>	<b>Καθόλου σημαντικό</b>
Κλιματική αλλαγή				
Ρύπανση υδάτων - εδαφών				

<b>Πώς αξιολογείς τη σημαντικότητα των παρακάτω θεμάτων / προβλημάτων που αφορούν το πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο ;</b>	<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	<b>Αρκετά σημαντικό</b>	<b>Λίγο σημαντικό</b>	<b>Καθόλου σημαντικό</b>
Βιώσιμος τουρισμός				
Διαχείριση απορριμμάτων				
Μείωση βιοποικιλότητας (εξαφάνιση φυτών, ζώων, μικροοργανισμών)				
Οικονομική μεγέθυνση με εξάντληση πλουτοπαραγωγικών πηγών				
Υπερκατανάλωση				
Κοινωνική Επιχειρηματικότητα				
Φτώχεια				
Πολιτιστική κληρονομιά				
Παράνομο Εμπόριο				
Παιδική εργασία				
Περιορισμοί διακίνησης - εμπορίας αγαθών				
Δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης / υγιεινής				
Κώδικας Επιχειρησιακής Ηθικής				
Πολιτισμική ποικιλότητα				
Πολεμικές συγκρούσεις				
Βία – κοινωνικός αποκλεισμός				
Καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων				

<b>Πώς αξιολογείς τη σημαντικότητα των παρακάτω θεμάτων / προβλημάτων που αφορούν το πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο ;</b>	<b>Πάρα πολύ σημαντικό</b>	<b>Αρκετά σημαντικό</b>	<b>Λίγο σημαντικό</b>	<b>Καθόλου σημαντικό</b>
Δίκαιο εμπόριο				
Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη				
Κοινωνική λογιστική αποτίμησης κοινωνικών επιπτώσεων των επιχειρήσεων				

<b>Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	<b>Μερικώς Συμφωνώ</b>	<b>Μερικώς Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>
Η βιώσιμη ανάπτυξη είναι κάτι που με προβληματίζει για το μέλλον της ανθρωπότητας				
Πιστεύω ότι αφορά και τα μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό η θεματική περιοχή της βιώσιμης ανάπτυξης				
Πιστεύω ότι τα μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό μπορούν να συμβάλουν στην διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών για ένα βιώσιμο μέλλον				
Πιστεύω ότι πρέπει να ενσωματωθεί σε μαθήματα με οικονομικό προσανατολισμό θεματολογία, εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν την εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη				

<b>Σε ποια από τα παρακάτω μαθήματα οικονομικού προσανατολισμού πιστεύεις ότι υπάρχει η δυνατότητα να προσεγγίσεις το θεματικό πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης όπως αυτό περιεγράφηκε παραπάνω;</b>	<b>Σε μεγάλο βαθμό</b>	<b>Σε μικρό βαθμό</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Δεν γνωρίζω</b>	<b>Δεν το διδάσκω</b>
Αρχές Οικονομικής Θεωρίας					



Σε ποια από τα παρακάτω μαθήματα οικονομικού προσανατολισμού πιστεύεις ότι υπάρχει η δυνατότητα να προσεγγίσεις το θεματικό πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης όπως αυτό περιεγράφηκε παραπάνω;	Σε μεγάλο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Καθόλου	Δεν γνωρίζω	Δεν το διδάσκω
Πολιτική Παιδεία Α ΓΕΛ, Β ΓΕΛ, Α ΕΠΑΛ					
Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών					
Λογιστικές Εφαρμογές					
Στοιχεία Δικαίου					
Οικονομικά μαθηματικά και Στατιστική					
Σύγχρονες συναλλαγές					
Εισαγωγή στην Εφοδιαστική					
Οργάνωση και Διαχείριση Αποθηκών					
Έλεγχος ποιότητας					
Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ					
Εισαγωγή στη Διαφήμιση					
Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις					
Εισαγωγή στον Τουρισμό					
Οργάνωση και Λειτουργία Ξενοδοχειακών επιχειρήσεων					
Οργάνωση και Λειτουργία Τουριστικών Επιχειρήσεων					

Σε ποια από τα παρακάτω μαθήματα που θα ενταχθούν από το σχολικό έτος 2015-2016 πιστεύεις ότι υπάρχει η δυνατότητα να προσεγγίσεις το θεματικό πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης όπως αυτό περιεγράφηκε παραπάνω;	Σε μεγάλο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Καθόλου	Δεν γνωρίζω
Δεοντολογία Επαγγέλματος – Ηθική επιχειρήσεων (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				
Φορολογική πρακτική (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				
Καινοτομία και επιχειρηματικότητα (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				
Επικοινωνία και Δημόσιες Σχέσεις (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				
Οργάνωση και Διαχείριση Μεταφορών (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				
Εφαρμογές Εφοδιαστικής (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				
Εφαρμογές Μάρκετινγκ (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				
Στρατηγικές Προβολής και επικοινωνίας (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				
Εφαρμογές στον Τουρισμό (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				

Σε ποια από τα παρακάτω μαθήματα που θα ενταχθούν από το σχολικό έτος 2015-2016 πιστεύεις ότι υπάρχει η δυνατότητα να προσεγγίσεις το θεματικό πεδίο της βιώσιμης ανάπτυξης όπως αυτό περιεγράφηκε παραπάνω;	Σε μεγάλο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Καθόλου	Δεν γνωρίζω
Γεωγραφία Τουρισμού (νέο μάθημα από σχ. έτος 2015-2016)				

Θα ήθελες να συμμετέχεις σε μια διαδικτυακή Κοινότητα Πρακτικής (ηλεκτρονική πλατφόρμα) όπου οι συμμετέχοντες θα μπορούν να μοιράζονται και να συν-διαμορφώνουν εκπαιδευτικό υλικό - διδακτικές προσεγγίσεις, να συζητούν εμπειρίες και να αλληλοϋποστηρίζονται με στόχο την δημιουργία πρότασης αναλυτικού προγράμματος που θα στοχεύει στην εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Αν Ναι, συμπλήρωσε το e-mail σου για να έρθουμε σε επαφή μαζί σου _____		

## Παράρτημα Η: Αρχικό ερωτηματολόγιο συν-ερευνητών

1. Ονοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

### 2. Ηλικία:

μέχρι 30

31-40

41-50

51 και άνω

### 3. Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός:

έως 10

11-20

21 και άνω

### 4. Πέρα από τις βασικές σπουδές έχετε (μπορείτε να τσεκάρετε πολλές επιλογές)

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Παιδαγωγική Επάρκεια π.χ. ΑΣΠΑΙΤΕ

Μεταπτυχιακές Σπουδές

Διδακτορικό

### 5. Τίτλος/ τίτλοι μεταπτυχιακού (αν υπάρχει):

---

---

---

### 6. Γνώσεις και εξοικείωση με Τ.Π.Ε.

Άριστη

Καλή

Μέτρια

Καθόλου

### 7. Πιστοποίηση ΤΠΕ Α' επιπέδου

Ναι

Όχι

### 8. Σεμινάρια / Επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

---

---

---

### 9. Διδάσκεις σε

Γενικό Λύκειο

ΕΠΑΛ

Γενικό Λύκειο και ΕΠΑΛ

## **Παράρτημα Θ: Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών ομάδας συν-ερευνητών**

Σκοπός της συνέντευξης είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών της ομάδας εκπαιδευτικών που θα εμπλακούν ενεργά στην διαδικασία υλοποίησης των σεναρίων που βασίζονται στο όραμα της εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο μέλλον. Δεν αποτελεί στόχος της διαδικασίας αυτής ο έλεγχος γνώσεων της ομάδας εκπαιδευτικών αλλά αντίθετα στόχος είναι να διερευνηθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ώστε με τις κατάλληλες παρεμβάσεις να εξοικειωθούν στο περιεχόμενο, την φιλοσοφία και την μεθοδολογία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Η συνέντευξη δομείται σε τρεις άξονες. Ο Α' άξονας αφορά το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ο Β' άξονας αφορά την γενικότερη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη ενώ ο Γ' αφορά την μεθοδολογία και τα εργαλεία μάθησης.

### **Α' Άξονας: Περιεχόμενο Εκπαίδευσής για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

1. Πόσο εξοικειωμένος νιώθεις με την έννοια Εκπαίδευση για την Αειφόρο / Βιώσιμη Ανάπτυξη;
2. Τι θέματα θεωρείς ότι περιλαμβάνει η έννοια της αειφορίας; Η έννοια της Αειφορίας για εσένα περιλαμβάνει μόνο θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον και την οικολογική κρίση;
3. Έχεις ακούσει/διαβάσει για τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ; Αν ναι, θεωρείς ότι πρέπει να ενσωματώνονται στο περιεχόμενο των οικονομικών μαθημάτων;
4. Σε ποια πεδία – ζητήματα πιστεύεις ότι θα μπορούσε να σχετίζεται η Εκπαίδευση για την Αειφορία με τα οικονομικά μαθήματα στην Δευτεροβάθμια;

### **Β' Άξονας: Φιλοσοφία Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

1. Ποιος πιστεύεις ότι είναι ή θα έπρεπε να είναι ο γενικότερος ρόλος του σχολείου και σε τι είδους πολίτες πιστεύεις ότι χρειάζεται να σκοπεύει το σχολείο;
2. Πιστεύεις ότι τα Α.Π. των οικονομικών μαθημάτων θα έπρεπε να ενθαρρύνουν την δεξιότητα εφαρμογής της γνώσης σε αυθεντικά-αληθινά περιβάλλοντα; Να υιοθετούν την σύγκλιση θεωρίας και πράξης; Προσπαθείς στην καθημερινή σου διδακτική πρακτική την σύγκλιση θεωρίας και πράξης και πως;
3. Πιστεύεις ότι τα Α.Π. των οικονομικών μαθημάτων αναπαράγουν σε κάποια σημεία αξίες που στηρίζουν ένα μη βιώσιμο τρόπο ζωής; Αν Ναι, πώς; Αν Όχι, γιατί; Συζητάς με τους μαθητές σου για θέματα αρμονικής συνύπαρξης της οικονομικής δραστηριότητας με το φυσικό κόσμο; Αν ναι, δώσε κάποια παραδείγματα.
4. Συμφωνείς με την παρακάτω πρόταση; «Το ΑΠ δεν είναι ελεύθερο αξιών αλλά αντίθετα φέρει ένα ηθικό, πολιτικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο ως μια κοινωνική κατασκευή.»
  - a. Αν όχι, θεωρείς ότι τα Α.Π. ότι είναι ιδεολογικά - κοινωνικά ουδέτερα;

- b. Αν ναι, πιστεύεις ότι τα Α.Π. των μαθημάτων θα πρέπει να δίνουν την δυνατότητα στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές και εκπαιδευτικούς) να το αντιληφθούν και να αναστοχασθούν πάνω σε αυτό;
- 5. Από τι εξαρτάται για εσένα η επιτυχία της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού σεναρίου – Α.Π.;
- 6. Σχολίασε τις παρακάτω προτάσεις
  - a. Η επιτυχία στην εφαρμογή ενός Αναλυτικού προγράμματος είναι στο κατά πόσο εκπληρώθηκαν προκαθορισμένοι στόχοι.
  - b. Η επιτυχία στην εφαρμογή ενός Αναλυτικού προγράμματος είναι στο κατά πόσο οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην δόμηση της γνώσης.
  - c. Η επιτυχία στην εφαρμογή ενός Αναλυτικού προγράμματος είναι στο κατά πόσο οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην δόμηση της γνώσης εστιάζοντας στην κριτική ανάλυση αλλά και την αμφισβήτηση και αναδόμηση των ίδιων τους των πεποιθήσεων, γνώσεων και πρακτικών τους.
- 7. Ποια από τις παρακάτω πρακτικές πιστεύεις ότι ακολουθείς περισσότερο στην αξιολόγηση των μαθητών: Δίνεις έμφαση στα προϊόντα της μάθησης ή στην διαδικασία της μάθησης; Ποια εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιείς συνήθως;

### **Γ' Άξονας: Μεθοδολογία – Εργαλεία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

- 1. Στην καθημερινή διδακτική πρακτική χρησιμοποιείς τεχνικές που ενεργοποιούν τους μαθητές στην διαδικασία μάθησης και ποιες; Ποια εμπόδια συναντάς στην διαδικασία αυτή;
- 2. Στην καθημερινή διδακτική πρακτική χρησιμοποιείς συχνά την ομαδο-συνεργατική; Πιστεύεις ότι είναι αποτελεσματική ή ότι δημιουργεί προβλήματα στην διδασκαλία σου;
- 3. Στην καθημερινή διδακτική πρακτική χρησιμοποιείς συχνά αυθεντικά προβλήματα-δεδομένα;
- 4. Έχεις την δυνατότητα χρήσης ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική; Υπάρχουν εμπόδια; Ποιες τεχνολογίες (π.χ. προγράμματα) και πως τις χρησιμοποιείς; Περιέγραψε ένα συνηθισμένο παράδειγμα χρήσης των ΤΠΕ.
- 5. Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι χρειάζεται να αξιοποιούνται οι ΤΠΕ στην διδακτική πράξη;
- 6. Σχολίασε τις παρακάτω προτάσεις:
  - a. Αξιοποιώ τις ΤΠΕ γιατί συμβάλλουν στην μετάδοση και στον έλεγχο της γνώσης
  - b. Αξιοποιώ τις ΤΠΕ ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ενεργό και αλληλεπιδραστικό ρόλο στην διαδικασία μάθησης τους
  - c. Αξιοποιώ τις ΤΠΕ ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην μάθηση τους, να έρθουν σε επαφή με αληθινά προβλήματα και να ευαισθητοποιηθούν κοινωνικά.

## **Παράρτημα Ι: Συζήτηση αναστοχασμός πριν την εφαρμογή του Αναδομημένου ΑΠ**

### **Ημιδομημένη συζήτηση**

- 1) Τι προσδοκάς από την συμμετοχή σου στην έρευνα;
- 2) Γιατί επέλεξες το σενάριο αυτό; (πέρα από ότι σε βολεύει στην ύλη στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή). Είναι κάποιο ζήτημα / θέμα που υπάρχει στο σενάριο που σε απασχολούσε πριν δεις το σενάριο;
- 3) Θεωρείς ότι το Α.Π. σε αυτήν ενότητα, που αφορά το σενάριο, αναπαρήγαγε γνώση/αξίες μη βιώσιμου τρόπου ζωής;
- 4) Τι προσδοκάς από το σενάριο που επέλεξες να εφαρμόσεις για εσένα και τους μαθητές σου;
- 5) Θεωρείς ότι στο σενάριο είναι φανερές οι αξίες / το πλαίσιο που φέρει;
- 6) Πιστεύεις ότι θα έχεις κάποιο πιθανό πρόβλημα στην εφαρμογή του σεναρίου; Π.χ. ομαδο-συνεργατική, η χρήση των Τ.Π.Ε.; Πως σκοπεύεις να το ξεπεράσεις;

## **Παράρτημα Κ: Ενδιάμεση συζήτηση ανατροφοδότησης και αναστοχασμού Ημιδομημένη συζήτηση**

### **Αξιολόγηση Σεναρίου:**

- Ως προς τους στόχους του σεναρίου. Είναι ξεκάθαρα διατυπωμένοι; Συμβαδίζουν με τις προτεινόμενες δραστηριότητες;
- Ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις
- Ως προς το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού σεναρίου. Συνδέεται το περιεχόμενο με την κοινωνία;
- Ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ;
- Ως προς τις δυσκολίες που μπορούν να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κατά την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου
- Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα του σεναρίου.

### **Σχετικά με την εφαρμογή του σεναρίου και τον αναστοχασμό για την επόμενη υλοποίηση**

- Ποιος πιστεύεις ότι ήταν ο ρόλος σου μέσα στην τάξη όταν υλοποίησες το σενάριο; Και ποιος ο ρόλος του μαθητή;
- Προέκυψαν στόχοι πέρα από τους προτεινόμενους μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και από την συμμετοχή των μαθητών;
- Προέκυψε αναστοχασμός στο ΓΙΑΤΙ; Στο που οδηγεί αυτή η γνώση; ‘
- Προέκυψε κριτική για υπάρχων αναλυτικό πρόγραμμα; π.χ. τι παραλείπει ή που εστιάζει;
- Αξιοποιήθηκαν προσωπικές εμπειρίες και ιδέες των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Προέκυψε κάποια δράση εκτός σχολείου π.χ. από τις προτεινόμενες δραστηριότητες; Αν όχι, γιατί;
- Υπήρξε κάποιος παράγοντας πλαισίου (π.χ. τεχνικές δυσκολίες, εξωτερικοί παράγοντες) που σε δυσκόλεψαν στην εφαρμογή του σεναρίου;
- Τι εμπόδια είχες στο 1<sup>ο</sup> σενάριο; Τι αλλαγές στην δική σου εκπαιδευτική προσέγγιση προτίθεσαι να κάνεις στο επόμενο σενάριο ώστε να βελτιώσεις την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Αξιοποίησες τις ΤΠΕ και πως; Στο επόμενο σενάριο;



## Παράρτημα Α: Συνέντευξη αναστοχασμού συν-ερευνητών

### Α' Άξονας: Τα σενάρια

1. Κρίνεις την υλοποίηση των σεναρίων στην τάξη σου επιτυχημένα ή όχι; Ποια είναι τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείς;
2. Υπήρξαν δυσκολίες / περιορισμοί στην εφαρμογή των σεναρίων και ποιες ήταν αυτές; Προσπάθησες να τις ξεπεράσεις;
3. Σκοπεύεις να υλοποιήσεις / αξιοποιήσεις κάποια από τα σενάρια στο μέλλον;
4. Θα σύστηνες τα σενάρια αυτά σε κάποιον συνάδελφο σου; Αν ναι, τι θα τον συμβούλευες; Αν όχι, για ποιο λόγο; Ποιο θεωρείς δυνατό σημείο και ποιο αδύνατο σημείο των σεναρίων;

### Β' Άξονας: Εκπαιδευτικός

1. Θεωρείς ότι η συμμετοχή σου στην έρευνα επηρέασε προϋπάρχουσες αντιλήψεις / γνώσεις / στάσεις σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν την αειφορία; Αν ναι μπορείς να ανάφερεις τι αναθεώρησες;
2. Στην αρχική συζήτηση μας είχαμε μιλήσει για το αν τα Α.Π. σε κάποια σημεία αναπαράγουν ένα μη βιώσιμο τρόπο ζωής. Σήμερα μετά την συμμετοχή σου στην έρευνα πως θα το σχολιάζεις αυτό;
3. Στην αρχική μας συζήτηση αναφέραμε «Το ΑΠ δεν είναι ελεύθερο αξιών αλλά αντίθετα φέρει ένα ηθικό, πολιτικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο ως μια κοινωνική κατασκευή.» Πως αντιλαμβάνεσαι σήμερα αυτή τη φράση;

### Γ' Άξονας: Η συμμετοχή στην έρευνα δράσης

1. Ικανοποίησε τις αρχικές σου προσδοκίες η συμμετοχή σου στην έρευνα δράσης;
2. Πως αξιολογείς την αλληλεπίδραση της ερευνητικής ομάδας στις συζητήσεις καθώς και στην ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής;
3. Πως αξιολογείς την δική σου συμμετοχή σου στην έρευνα δράσης;
4. Θεωρείς ότι «κέρδισες» από την συμμετοχή σου σε αυτήν την έρευνα δράσης και αν ναι τι;

## Παράρτημα Μ: Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Σενάριο που υλοποιήθηκε: \_\_\_\_\_ (συμπληρώνετε από τον εκπαιδευτικό)

Σε ποια τάξη είσαι: \_\_\_\_\_

Σε ποιο μάθημα: \_\_\_\_\_

Φύλλο: \_\_\_\_\_

1) Πιστεύεις ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα (όπως η ρύπανση, η κλιματική αλλαγή) είναι κρίσιμα για το μέλλον της ανθρωπότητας

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

2) Σε προβληματίζουν τα κοινωνικά προβλήματα όπως η φτώχεια, η βία και οι διακρίσεις

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

3) Το περιεχόμενο του μαθήματος που συμμετείχες σου φάνηκε ενδιαφέρον

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

4) Το ζήτημα που διαπραγματευτήκατε μέσα στην τάξη πιστεύεις ότι σε αφορά

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

5) Το ζήτημα που διαπραγματευτήκατε μέσα στην τάξη πιστεύεις ότι αφορά το μέλλον της τοπικής κοινωνίας που ζεις

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

6) Το ζήτημα που διαπραγματευτήκατε μέσα στην τάξη πιστεύεις ότι αφορά το μέλλον της παγκόσμιας κοινωνίας

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

7) Το ζήτημα που διαπραγματευτήκατε μέσα στην τάξη πιστεύεις ότι συνδέεται με την αληθινή ζωή

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

8) Σκέφτεσαι να αναζητήσεις περισσότερα στοιχεία για το ζήτημα που διαπραγματευτήκατε πέρα από το μάθημα

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

9) Το ζήτημα που διαπραγματευθήκατε σε έκανε να αναρωτηθείς για κάποιες από τις μέχρι τώρα απόψεις σου για το συγκεκριμένο θέμα

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

10) Το ζήτημα που διαπραγματευθήκατε σε προβληματίσε για κάποιες από τις μέχρι τώρα καθημερινές σου πράξεις

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

11) Νιώθεις ότι εσύ συμμετείχες ενεργά κατά την διάρκεια του μαθήματος

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

12) Κατά την διάρκεια του μαθήματος ένιωσες δημιουργικός

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

13) Νιώθεις ότι συνεργάστηκες ικανοποιητικά με τους συμμαθητές/τριες σου κατά την διάρκεια του μαθήματος

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

14) Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής, όπως αξιοποιήθηκαν στο μάθημα, πιστεύεις ότι συνέβαλλαν στην καλύτερη διαπραγμάτευση του ζητήματος που ασχοληθήκατε

α) Πάρα πολύ β) Πολύ γ) Λίγο δ) Καθόλου

15) Γενικότερα θα έλεγες ότι το μάθημα που συμμετείχες έτσι όπως υλοποιήθηκε

α) μου άρεσε πάρα πολύ β) μου άρεσε πολύ γ) μου άρεσε λίγο δ) δεν μου άρεσε

## **Παράρτημα Ν: Ομαδική συνέντευξη μαθητών**

Η σύντομη συνέντευξη μπορεί να είναι με μια μικρή ομάδα μαθητών. Κυρίως μας ενδιαφέρει να αντιληφθούμε και να καταγράψουμε τις αντιδράσεις των μαθητών/μαθητριών μας. Μπορείτε να συζητήσετε ότι θέλετε με τους μαθητές σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και παρακάτω είναι δύο ενδεικτικές ερωτήσεις.

Καταγράψτε εσείς τις απαντήσεις τους σε αυτό το ηλεκτρονικό έγγραφο.

Σενάριο που υλοποιήσαμε:

- 1.** Τι ήταν αυτό που σου σας κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- 2.** Τι ήταν αυτό που σου κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον σχετικά με τον τρόπο που υλοποιήσαμε σήμερα την εκπαιδευτική διαδικασία;
- 3.** Τι δεν σας άρεσε από την εκπαιδευτική διαδικασία;

### **Παράρτημα Ξ: Τελική συνέντευξη συν-ερευνητών**

Επανερχόμαστε μετά από ένα σχολικό έτος για να διαπιστώσουμε αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν το αναδομημένο ΑΠ καθώς και αν λειτούργησε χειραφετικά η συμμετοχή τους στην έρευνα.

- 1) Έχεις υλοποιήσει κατά το σχολικό έτος 2017-2018 κάποιο διδακτικό σενάριο από το αναδομημένο Α.Π. και αν ποιο/α ;

**Αν όχι,**

- 2) Γιατί; Υπήρχε/αν εμπόδια ως προς την υλοποίηση του;
- 3) Τα εμπόδια αυτά υπήρχαν και κατά την διάρκεια της υλοποίησης της περσινής σχολικής χρονιάς; Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να τα ξεπεράσεις με κάποιο τρόπο;

**Αν ναι,**

- 4) Ήταν κάποιο από τα σενάρια που είχες υλοποιήσει και την περσινή σχολική χρονιά; Αν ήταν ένα από αυτά που υλοποίησες, άλλαξες κάτι σε σχέση με την υλοποίηση της περσινής σχολικής χρονιάς και γιατί;
- 5) Αν ήταν κάποιο από αυτά που δεν υλοποίησες την περσινή σχολική χρονιά πως το επέλεξες; Με ποια κριτήρια;
- 6) Τι σε ευχαρίστησε, σου έκανε ενδιαφέρον/εντύπωση ή ήταν σημαντικό για σένα και τους μαθητές σου κατά την διάρκεια και στο τέλος της υλοποίησης;
- 7) Θεωρείς ότι η υλοποίηση κάλυψε τις προσδοκίες σου; Με βάση ποια κριτήρια;
- 8) Θεωρείς ότι χρειάζεται να βελτιώσεις κάτι σχετικά με την διδακτική σου παρέμβαση/υλοποίηση; Αν έκανες το ίδιο τι θα έκανες διαφορετικά;
- 9) Πως ερμηνεύεις τα παραπάνω;
- 10) Υλοποίησες κάποια διδακτική παρέμβαση σε κάποιο μάθημα σου που να σχετίζεται με ζητήματα αειφορίας που να επεκτείνει το αναδομημένο ΑΠ;
- 11) Στην καθημερινή εκπαιδευτική σου πρακτική θεωρείς ότι έχεις ενσωματώσει την οπτική της αειφορίας ως προς α) θεματολογία-συσχέτιση με την διδακτέα ύλη β) κριτική οπτική στην διδακτέα ύλη γ) διδακτικές – εκπαιδευτικές προσεγγίσεις