



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ**  
**ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ,  
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση**

*«Αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών των  
εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης του  
Περιβάλλοντος»*

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Αντωνιάδου Δέσποινα

A.M.:3032202102001

**Εξεταστική Επιτροπή:**

**Συφακάκης Πολυχρόνης, μέλος ΕΔΠ (Επιβλέπων)**

**Κουτσαμπέλας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής (μέλος)**

**Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια (μέλος)**

**Κόρινθος, Ιανουάριος 2023**



## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονείται στα πλαίσια της ολοκλήρωσης της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, με κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» του τμήματος «Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής πολιτικής» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου». Σκοπός ήταν να αποτυπώσουμε τις απόψεις και τις εμπειρίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο από την επιμόρφωση όσο και από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος σπουδών σε Πειραματικά και Πρότυπα σχολεία της χώρας. Επιπλέον, διερευνήθηκε κατά πόσο αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος σπουδών και με ποιόν τρόπο γίνονται αντιληπτά από αυτούς, στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Έπειτα, εξετάστηκε εάν οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν λειτουργικές αδυναμίες και λειτουργικά πλεονεκτήματα στο νέο πρόγραμμα σπουδών και τέλος, αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την πιλοτική εφαρμογή και πρότειναν βελτιωτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί και τους αποδόθηκαν ερωτήσεις μέσα από τον οδηγό συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις αυτές απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Στα συμπεράσματα μας συμπεριλαμβάνονται οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ανοιχτό και συμπεριληπτικό χαρακτήρα του νέου προγράμματος σπουδών που προάγουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα αλλά και κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με τις δυσκολίες εφαρμογής τους λόγω της πυκνής στοχοθεσίας, την έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και την περιορισμένη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να τα εφαρμόσουν.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρόγραμμα σπουδών, βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά, λειτουργικές αδυναμίες & λειτουργικά πλεονεκτήματα, βελτιωτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις, ημιδομημένη, θεματική ανάλυση

## Abstract

This thesis was carried out in the framework of the completion of my studies in the postgraduate study program, in the direction of “Educational Policy and Administration” of the department of “Social and Educational Policy” of the University of Peloponnese. The purpose of this paper was to capture the opinions and experiences of Greek teachers from Primary education, both from the training and from the pilot application of the curriculum in Experimental and Standard schools of the country. In addition, it was investigated whether the teachers recognize the basic elements and characteristics of the new curriculum and how they are perceived by them, in the course of Environmental Studies. Then, it was examined if the teachers identified functional weaknesses and functional strengths in the new curriculum and finally, they referred to the difficulties that arose during the pilot implementation and proposed interventions of an improving nature. It is qualitative research, in which the semi-structured interview was used as a tool. Twelve (12) teachers participated in the research and were assigned questions through the interview guide. These interviews were transcribed and qualitatively analyzed using the method of thematic analysis. According to the results, the teachers positively assessed the content and teaching methods of the new curriculum. Selectively, teachers positively evaluated both the content and teaching methods included in the new Environmental Studies curriculum. The results indicate that most teachers appreciate the openness and inclusiveness that characterize the new curriculum as it promotes the development of 21<sup>st</sup> century skills. However, worries have been expressed about the practical difficulties deriving from the high number of goals in combination with the lack of adequate technological equipment and limited teacher training.

**Key words :** opinions, experiences, curriculum, functional weaknesses, functional strengths, interventions, qualitative research, semi-structured, method of thematic analysis

## Ευχαριστίες

Η διεξαγωγή της έρευνας και η συγγραφή του πονήματος αποτέλεσε ένα όμορφο και ταυτόχρονα δύσκολο ταξίδι. Χωρίς την αρωγή, τη συμπαράσταση και την υποστήριξη συγκεκριμένων ανθρώπων στη διάρκεια των σπουδών μου, δεν θα μπορούσα να είμαι σε θέση να γράψω αυτά τα λόγια.

Πρωτίστως, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα της εργασίας μου κ. Πολυχρόνη Σιφακάκη μέλος ΕΔΙΠ του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για την συνεχή παρουσία και υποστήριξή του σε όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας. Η επιστημονική του κατάρτιση και εμπειρία, κατέστησαν πολύ βοηθητικές καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας, γεγονός που μου δημιούργησε αίσθημα εμπιστοσύνης ότι θα ολοκληρώσω την εργασία μου.

Θα ήθελα επίσης, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επίκουρο καθηγητή κ. Χρήστο Κουτσαμπέλα και την καθηγήτρια κ. Δέσποινα Τσακίρη που συμμετέχουν στην τριμελή επιτροπή, για τις επισημάνσεις τους και για την τιμή που μου έκαναν να διαθέσουν τον πολύτιμο χρόνο τους στην εργασία μου.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που μου «γνώρισαν» νέα επιστημονικά πεδία.

Αισθάνομαι ιδιαίτερα την ανάγκη να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς η συμβολή τους ήταν καίριας σημασίας για την εκπόνηση της εν λόγω εργασίας.

Επίσης ευχαριστώ τους φίλους μου και συναδέλφους μου Ασπασία, Γεωργία, Ευγενία και Σοφία, οι οποίες με την στήριξή τους συνέβαλαν όλες εκείνες τις στιγμές που με τις συμβουλές τους με βοήθησαν να ξεπεράσω τα εμπόδια και με ώθησαν να συνεχίσω να προσπαθώ.

Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη οφείλω στην μητέρα μου Αναστασία, στον σύζυγό μου Ευθύμιο, στον γιό μου Πάρη, στην κόρη μου Έλλη τον ξάδερφό μου Κώστα οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου στις δύσκολες στιγμές και με βοήθησαν με κάθε τρόπο. Σε αυτούς χρωστάω όσα έχω καταφέρει μέχρι σήμερα.

*Στον Ευθύμη, τον Πάρη & την Έλλη*

## Συντομογραφίες

- ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών  
ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών  
Η/Υ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής  
ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
ΚΕΜΕ: Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών Επιμόρφωσης  
ΜτΠ: Μελέτη του Περιβάλλοντος  
ΠΔ: Προεδρικό Διάταγμα  
ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
ΠΣ: Πρόγραμμα Σπουδών  
ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας Επικοινωνιών  
ΦΕΚ: Φύλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως  
STEM: Science Technology Engineering and Mathematics  
Σ1: Συνεντευξιαζόμενος 1  
Σ2: Συνεντευξιαζόμενος 2  
Σ3: Συνεντευξιαζόμενος 3  
Σ4: Συνεντευξιαζόμενος 4  
Σ5: Συνεντευξιαζόμενος 5  
Σ6: Συνεντευξιαζόμενος 6  
Σ7: Συνεντευξιαζόμενος 7  
Σ8: Συνεντευξιαζόμενος 8  
Σ9: Συνεντευξιαζόμενος 9  
Σ10: Συνεντευξιαζόμενος 10  
Σ11: Συνεντευξιαζόμενος 11  
Σ12: Συνεντευξιαζόμενος 12

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	3
Abstract .....	4
Ευχαριστίες .....	5
Συντομογραφίες .....	7
Περιεχόμενα.....	8
Εισαγωγή .....	11
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	15
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> . Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	16
1.1. Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος .....	16
1.2. Κατηγοριοποίηση του Αναλυτικού προγράμματος.....	17
1.3. Διάκριση μεταξύ των εννοιών: Επιδιωκόμενο-Προσλαμβανόμενο ή Αντιληπτό- Υλοποιούμενο Πρόγραμμα Σπουδών .....	23
1.4. Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης των Προγραμμάτων Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος .....	25
1.5. Η φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος .....	32
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> . Βιβλιογραφική Επισκόπηση Ερευνών.....	36
2.1. Εισαγωγή .....	36
2.2. Αντιλήψεις για το Πρόγραμμα Σπουδών στην διαδικασία μεταρρύθμισης..	36
2.3. Η Μελέτη Περιβάλλοντος και οι έννοιές της σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	38
2.4. Βασικές αρχές κατασκευής των νέων προγραμμάτων σπουδών .....	42
2.5. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	44
2.6. Συνοπτική παρουσίαση της βιβλιογραφικής επισκόπησης.....	47
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΑ.....	51
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> . Μεθοδολογία .....	52
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	52
3.2. Μεθοδολογική Προσέγγιση .....	54
3.3. Δείγμα της έρευνας .....	55
3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	56
3.4.1. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου και αντιστοίχιση των ερωτήσεων του με τα ερευνητικά ερωτήματα .....	58
3.5. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας .....	61
Κεφάλαιο 4ο: Αποτελέσματα της έρευνας.....	62
4.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	62
4.1.1. Θεματική Ενότητα Α΄: Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων .....	62



4.1.2. Η οργάνωση του καθημερινού μαθήματος και τα υλικά που αξιοποιούνται.....	64
4.2. Θεματική Ενότητα Β΄: Ερωτήσεις για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών .....	64
4.2.1. Η γνώμη των εκπαιδευτικών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος.....	64
4.2.2. Η διαφορά των στοιχείων του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος από το Νέο. ....	65
4.2.3. Στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος στο νέο πρόγραμμα σπουδών.....	66
4.2.4. Περιγραφή του νέου Προγράμματος Σπουδών.....	67
4.2.5. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	67
4.2.6. Η επίτευξη των τριών στόχων του Νέου Προγράμματος Σπουδών.....	68
4.2.7. Νέες θεματικές σε συνέργεια με τα εργαστήρια δεξιοτήτων.....	69
4.2.8. Η οργάνωση της διδασκαλίας και η σύνδεση με τις θεματικές ενότητες .....	70
4.3 Θεματική Ενότητα Γ΄: Επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών .....	70
4.3.1. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.....	70
4.3.2. Κατάλληλο περιεχόμενο ύλης στο νέο πρόγραμμα σπουδών.....	71
4.3.3. Οργάνωση περιεχομένου της Μελέτης Περιβάλλοντος σε θεματικά πεδία ανά τάξη .....	72
4.3.4. Σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες .....	72
4.3.5. Περιεχόμενο νέου Προγράμματος Σπουδών και διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας.....	73
4.3.6. Διάταξη, προσθήκη-αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων .....	73
4.3.7. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και προοδευτική-μαθητοκεντρική φιλοσοφία .....	74
4.3.8. Η μαθητοκεντρική λογική στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος ..	74
4.4. Θεματική Ενότητα Δ΄: Εφαρμοσιμότητα του Προγράμματος Σπουδών-Βελτιωτικές προτάσεις.....	75
4.4.1. Οι εντυπώσεις των Δασκάλων για το νέο ΠΣ της Μελέτης του Περιβάλλοντος.....	75
4.4.2. Λειτουργικές δυσκολίες στο νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος.....	75
4.4.3. Σημαντικότερες δυσκολίες και θετικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος.....	76
4.4.4. Βελτιωτικές προτάσεις για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος.....	77
4.4.5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	78
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> . Συμπεράσματα.....	80

Εισαγωγή .....	80
5.1. Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;.....	80
5.2. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες λειτουργικές αδυναμίες των νέων Π.Σ. εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος; ....	83
5.3. Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ.;.....	84
5.4. Τέταρτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;.....	85
5.5 Περιορισμοί της έρευνας .....	87
5.6. Προτάσεις .....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	89
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	89
Ελληνική Βιβλιογραφία .....	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	101

## Εισαγωγή

Τα βασικότερα στοιχεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος συνιστούν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στα οποία βασίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σχεδιασμός τόσο του περιεχομένου όσο και του θεωρητικού πλαισίου που αυτά υιοθετούν κατέχει σημαντική θέση καθώς μέσα από αυτά καθορίζονται τα πλαίσια των εκπαιδευτικών δράσεων που αναπτύσσονται στις σχολικές δομές (Φλουρής, 1983:3). Τα προγράμματα σπουδών αναφέρονται με ακρίβεια σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, κάθε τάξης και κάθε βαθμίδας της εκπαίδευσης (Χρυσυφίδης, 2004:77).

Ο λατινικός όρος «curriculum» αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που είναι ένας συγκεκριμένος κύκλος μελέτης μαθημάτων που προσφέρονται από μία εκπαιδευτική δομή. Πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν διατυπώσει κατά καιρούς διάφορους ορισμούς χωρίς όμως να υπάρχει ένας σαφής ορισμός της έννοιας του ΑΠΣ. Σύμφωνα με τους Βρεττό & Καψάλη (1997) το ΑΠΣ, συνδέεται κυρίως με το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας παρά με τη διαδικασία σύνταξής του. Αποτελούν λοιπόν, ένα εργαλείο των εκπαιδευτικών οργανισμών, των σχολείων και των εκπαιδευτικών, σχετικά με εκπαιδευτική διαδικασία και τα ιδεώδη, τα οποία επιβάλλεται να διαπνέουν τα σχολικά περιβάλλοντα.

Τα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις σχετικά με τη διάταξη και το περιεχόμενο σπουδών με ποικίλα χρονικά πλαίσια. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να αλλάξει η φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων με σκοπό να υποστηρίξουν τη γνώση την κοινωνική συνοχή, αλλά και να αναπτύξουν το άτομο, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε οποιαδήποτε έκφανση της ζωής του. Για να μπορέσουν να λειτουργήσουν σύμφωνα με αυτό τον τρόπο τα Αναλυτικά Προγράμματα, κρίνεται απαραίτητη η ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε από παραδοσιακά και συγκεντρωτικά να μετατραπούν σε σύγχρονα και δυναμικά. Σύμφωνα με τα ανωτέρω, η εκπαιδευτική πολιτική του σύγχρονου σχολείου οφείλει να προσανατολίζεται σε αρχές και αξίες που προάγουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας της κριτικής διορατικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της συμπερίληψης, την αποδοχή της διαφορετικότητας παρέχοντας ταυτόχρονα ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους του εκπαιδευόμενους ανεξάρτητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος ως μια μεταρρυθμιστική

εκπαιδευτική αλλαγή έχει ως βασική του επιδίωξη τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει το σύγχρονο σχολείο.

Αφορμή για την διατύπωση και τη διερεύνηση του εν λόγω θέματος αποτέλεσε η πρόταση του ΙΕΠ σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ως μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας και στο βαθμό που μου αναλογεί, κάποια από τα θέματα που απασχολούν και βαραίνουν την εκπαίδευση, ήθελα να συνεισφέρω με τη σειρά μου, διερευνώντας αν τα Αναλυτικά Προγράμματα της χώρας μας συντελούν με τον τρόπο που είναι σχεδιασμένα και με το περιεχόμενό τους στην αποδοτική διδασκαλία. Θεωρώ ότι το θέμα της αποδοτικότητας και της διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν προβληματίζει μόνο εμένα αλλά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς η αποδοτική λειτουργία τους συμβάλει θετικά στους στόχους της εκπαίδευσης. Συμμετέχουμε σε καθημερινή βάση στην αναζήτηση της ενδεδειγμένης μεθόδου διδασκαλίας ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό που έχουμε στην τάξη μας να συμβάλουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε οι μαθητές μας εν τέλει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ως αυριανοί ενήλικοι πολίτες.

Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Πειραματικών και Πρότυπων Δημοτικών σχολείων της χώρας μας για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος, μετά από την πιλοτική του εφαρμογή και την επιμόρφωση κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Η σύγκριση της επιδιωκόμενης από τους δημιουργούς του και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του επιδιώκει στην διεξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία θα αξιοποιηθούν από τους δημιουργούς του προγράμματος για την βελτίωση, την προσθήκη ή την αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων του. Προς εκπλήρωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας είναι τα εξής:

- 1) Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
- 2) Ποιες λειτουργικές αδυναμίες των νέων Π.Σ. εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος;
- 3) Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ.;

4) Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;

Για λόγους λειτουργικότητας η εργασία αυτή διαρθρώνεται σε δύο μέρη και σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό και συμπεριλαμβάνει δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο του ερευνητικού θέματος που εξετάζεται το οποίο είναι το Πρόγραμμα Σπουδών. Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από πέντε ενότητες στις οποίες παρουσιάζεται αρχικά η οριοθέτηση της έννοιας των Προγραμμάτων Σπουδών, τα είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων και τα χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών, η διάκριση μεταξύ επιδιωκόμενου, αντιληπτού και υλοποιούμενου Προγράμματος Σπουδών, η ιστορική αναδρομή της Μελέτης Περιβάλλοντος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τέλος οι βασικές αρχές και η φιλοσοφία του νέου ΠΣ που αποτελεί αντικείμενο μελέτης της διπλωματικής εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους αναφέρεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών τόσο ελληνικών όσο και διεθνών από τις οποίες αντλήσαμε πληροφορίες οι οποίες αξιοποιήθηκαν στην οριοθέτηση του ερευνητικού μας προβλήματος και στο σχεδιασμό της έρευνάς του. Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε ενότητες στις οποίες παρουσιάζονται αρχικά έρευνες που αναφέρονται στις αντιλήψεις για το Πρόγραμμα Σπουδών στη διαδικασία μεταρρύθμισης, η Μελέτη Περιβάλλοντος και οι έννοιές που πραγματεύεται, έρευνες που αφορούν αντιλήψεις σχετικά με τις αρχές κατασκευής του Προγράμματος Σπουδών, την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος η συνοπτική περιγραφή όλων των ερευνών και ο τρόπος αξιοποίησής τους στη δική μας έρευνα.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό και συμπεριλαμβάνει τα επόμενα τρία κεφάλαια της εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και αποτελείται από πέντε ενότητες στις οποίες περιγράφεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχτηκε, το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία συλλογής δεδομένων-ερευνητικό εργαλείο, τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η παράθεση των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν μέσω της επεξεργασίας των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων και αποτελείται από τέσσερις ενότητες στις οποίες αναλύονται και παρουσιάζονται με

περιγραφικό τρόπο οι αποκωδικοποιημένες απαντήσεις των δασκάλων μαζί με τα αποσπάσματα που τις τεκμηριώνουν.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στα συμπεράσματα της έρευνας και αποτελείται από έξι ενότητες. Στις τέσσερις πρώτες ενότητες παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν από την ανάλυση ανά ερευνητικό ερώτημα. Στην πέμπτη ενότητα επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και στην έκτη ενότητα ακολουθούν οι προτάσεις μας για περαιτέρω έρευνα.

Από την έρευνα αναδείχθηκαν τα βασικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών όπως τα αναγνωρίζουν οι δάσκαλοι, οι λειτουργικές αδυναμίες και τα πλεονεκτήματά τους, οι δυσκολίες για την επιτυχή εφαρμογή και οι βελτιωτικές προτάσεις που αναμένεται να χρησιμοποιηθούν από τους δημιουργούς τους διασφαλίζοντας την επιθυμητή ποιότητα στην εκπαίδευση.

## **ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

### 1.1. Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος

Στην προσπάθεια να προσδιορίσει και να αποδώσει ορισμό για το Α.Π.Σ., ένας ερευνητής θα πρέπει να επιλέξει από ποια σκοπιά και ποια πλευρά να το προσεγγίσει ως μεμονωμένο πεδίο σπουδών, με ξεχωριστές διαδικασίες και τεχνικές και αποκλειστικά δική του ταυτότητα (Hewitt, 2006). Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία και ενώ υπάρχει πληθώρα αναφορών για τον ορισμό, διαπιστώνεται η αδυναμία για την πλήρη τυποποίηση αυτού. Οι επικρατέστεροι όμως ορισμοί παρατίθενται στην ενότητα που ακολουθεί.

Ο λατινικός όρος «curriculum», τον οποίο συναντάμε για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία της παιδαγωγικής επιστήμης και ειδικότερα στο Πανεπιστήμιο του Leiden το 1582, αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών, που είναι ένας συγκεκριμένος κύκλος μελέτης γνωστικών αντικειμένων που προσφέρονται από μια εκπαιδευτική δομή. Η δε παλαιότερη χρήση του όρου αυτού βρέθηκε στο βιβλίο του Dewey (1902) «The child and the Curriculum». Μερικά χρόνια αργότερα, το 1918, ο Bobbit έδωσε δύο ερμηνείες στο curriculum. Η μία ερμηνεία συνιστά τις καθοδηγούμενες εμπειρίες και μη, που συμβάλλουν στην «εκδίπλωση» των ικανοτήτων του ατόμου, ενώ η δεύτερη ταυτίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα με μια ακολουθία από «συνειδητά καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες», οι οποίες χρησιμοποιούνταν από τις σχολικές μονάδες για την τελειοποίηση της «εκδίπλωσης» (Bobbit, 1918:43). Οι ερμηνείες αυτές του Bobbit, στηρίζονται στη θεωρία ότι η εκπαίδευση είναι η προπαρασκευή για τις δράσεις που συμπεριλαμβάνονται στην καθημερινότητα του ατόμου.

Οι Taylor & Richards (1979) υποστηρίζουν ότι το Α.Π.Σ. είναι το άθροισμα των εμπειριών που οι μαθητές κερδίζουν μέσω μιας σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πρακτικής. Ο σκοπός αυτής της εκπαίδευσης είναι να επιτύχει τους παιδαγωγικούς σκοπούς και να επιτρέψει στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και ανώτερες γνωστικές δεξιότητες. Η εκπλήρωση ενός τέτοιου προγράμματος, στηρίζεται τόσο στο πρακτικό και θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, όσο και στην επαγγελματική εμπειρία και πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τους Marsh & Willis (2007), το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών ορίζεται ως ένα αναπόσπαστο άθροισμα σχεδίων και βιωμάτων που φέρει ένας



εκπαιδευόμενος με την καθοδήγηση του σχολείου. Ο εν λόγω ορισμός δεν συνυπολογίζει τους τύπους Προγραμμάτων Σπουδών που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικού πλαισίου.

Ο Φλουρής (2006) αναφέρει ότι, όταν ένας επιστήμων επιχειρήσει να διατυπώσει την έννοια «αναλυτικό πρόγραμμα», αυτό το ερμηνεύμα θα εξαρτηθεί από παράγοντες, όπως η πολιτική του κοσμοθεωρία, η φιλοσοφία που έχει επεκτείνει αναφορικά με την σπουδαιότητα του σχολείου, καθώς και από τους σκοπούς και μεθόδους με τους οποίους πιστεύει πως απαιτείται να προσεγγιστεί η γνώση.

Σύμφωνα με τους Βρεττό & Καψάλη (1990), το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα θεωρείται το αποτέλεσμα των μεθόδων σχεδίασης και μακροχρόνιας οργάνωσης σε όλα τα επίπεδα, καθώς και το αποτέλεσμα της νομιμότητας. Άλλα ερμηνεύματα αναφέρουν τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα ως ένα γράφημα, μια λίστα από στόχους που διατάσσει το περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Ξωχέλλης & Δενδρινού, 1999). Τέλος, ο Χατζηγεωργίου (2004) ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως μια ακολουθία από οργανωμένες δράσεις που λαμβάνουν χώρα, με σκοπό την επίτευξη παιδαγωγικών αποτελεσμάτων για μεμονωμένους ή περισσότερους μαθητές.

Η καταγραφή όλων των παραπάνω προσεγγίσεων καθιστά την διευκρίνηση του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» μια πολυσύνθετη και περίπλοκη διεργασία. Οι διάφοροι ορισμοί που προτάθηκαν, είναι συνέπεια των εναλλακτικών απόψεων και ερμηνειών που αναπτύχθηκαν από τους διάφορους μελετητές σε όλα τα στάδια της εξέλιξης της παιδαγωγικής επιστήμης.

## **1.2. Κατηγοριοποίηση του Αναλυτικού προγράμματος**

Οι πολυσύνθετοι και περίπλοκοι ορισμοί που δόθηκαν στο Α.Π.Σ., έχουν ως φυσικό επακόλουθο και την ύπαρξη αντίστοιχα ποικίλων κατηγοριών του. Το 1979, ο Goodland (όπως αναφέρεται στο Glatthorn, 2005: 6), φέρεται ως πρωτοπόρος της κατηγοριοποίησης του Α.Π.Σ., διακρίνοντας πέντε κατηγορίες:

α) το Ιδανικό Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πρόταση των κυβερνητικών στελεχών και ειδικότερα των υπευθύνων τμημάτων του Υπουργείου Παιδείας.

β) το Επίσημο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης.

γ) το Αντιληπτό Αναλυτικό Πρόγραμμα, που συνίσταται στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται και γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς

δ) το Λειτουργικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο βρίσκει εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και γίνεται αντικείμενο έρευνας και

ε) το Βιωματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο συνίσταται σε αυτό που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι.

Η κατηγοριοποίηση του Goodland δεν σταματά, όμως, στις πέντε παραπάνω κατηγορίες και συνεχίζει με τον διαχωρισμό σε Ανοιχτά και Κλειστά, κάτι που φαίνεται να ενστερνίζεται και ο Χατζηγεωργίου (2004). Συγκεκριμένα, η διάκριση ανάμεσα σε Κλειστά και Ανοιχτά Προγράμματα έγκειται στην ευχέρεια που διαθέτει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας να επέμβει στην τροποποίηση τους. Συνεπώς, στα Ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα κάθε εκπαιδευτικός διατηρεί ελευθερία κινήσεων, ενώ στα Κλειστά η αυτενέργεια είναι δεσμευτική (Βεΐκου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007).

Συνεχίζοντας την κατηγοριοποίηση, ο Goodland προτείνει τον διαχωρισμό σε Επίσημα και Κρυφά Προγράμματα, με βάση την πραγματικότητα των προγραμμάτων στην σχολική αίθουσα. Παράλληλα, ο Χατζηγεωργίου (2004) προβαίνει σε μια ακόμη κατηγοριοποίηση στα προγράμματα και δίνει τους ορισμούς της Γραμμικής και Σπειροειδούς Μορφής. Κατά την οργάνωση της Γραμμικής διάταξης ακολουθείται το πρότυπο της παρουσίασης των εννοιών από τις απλές στις πιο σύνθετες, ενώ στη Σπειροειδή διάταξη το πρότυπο που ακολουθείται αναφέρεται στην διδασκαλία των βασικών εννοιών από τις μικρές τάξεις και τη συχνή επανάληψή τους και στις μεγαλύτερες.

Σύμφωνα με τους Ξωχέλλη & Δενδρινού (1999), οι κατηγορίες που δημιουργούνται με βάση τις γενικές θεματικές ενότητες που πραγματεύονται τα Προγράμματα είναι τέσσερις. Συγκεκριμένα, έχουμε: 1) τα θεματοκεντρικά προγράμματα που θέτουν ως πρώτη προτεραιότητα την γνώση των επιστημών, 2) τα μαθητοκεντρικά προγράμματα που θέτουν ως προτεραιότητα τους εκπαιδευόμενους, 3) τα προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας που στοχεύουν στις άμεσες κοινωνικές ανάγκες και 4) τα προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης με σκοπό την πρόοδο του κοινωνικού γίνεσθαι.

Ο Jackson, θέλοντας να επισημάνει τη σπουδαιότητα και τις διαφορές ανάμεσα στο Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και όσα μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι στο σχολικό πλαίσιο, δημιουργεί μια άλλη σημαντική κατηγοριοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων και μας δίνει τους ορισμούς «Επίσημο και Κρυφό Πρόγραμμα» (Τσάφος, 2014). Αναφέρεται, λοιπόν, σε ένα ανεπίσημο πρόγραμμα σε ταυτόχρονη λειτουργία με το

επίσημο πρόγραμμα, τα αποτελέσματα του οποίου δεν μπορούν να προγραμματιστούν και να προβλεφθούν (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986). Σε σχολιασμό του, ο Χατζηγεωργίου (2004), μας αναφέρει ότι το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής εφαρμόζεται στην απόδοση της συγκεκριαλυμμένης διδαχής στάσεων, αντιλήψεων και ιδεών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του Επίσημου Αναλυτικού και κατευθύνουν τον μαθητή στην υιοθέτηση της κοινωνικής υπόστασης.

Οι επόμενες κατηγοριοποιήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων στηρίζονται στη διάκριση των μεθόδων, ιδεών και στάσεων που αποτυπώνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

### ➤ *Παραδοσιακά Προγράμματα*

Τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών, αναφέρονται στην διδακτέα ύλη την οποία οφείλει ο εκπαιδευτικός να φέρει εις πέρας καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής του δράσης και του διαθέσιμου χρόνου ολοκλήρωσής τους. Πρόκειται για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο αποτελείται από τους προτεινόμενους μαθησιακούς στόχους, το εκπαιδευτικό υλικό που θα προσφέρει στους εκπαιδευόμενους την απαιτούμενη πνευματική τροφοδοσία με τα ανάλογα και κατάλληλα μορφωτικά αγαθά (εγκύκλια μαθήματα). Αφενός, αυτό περιορίζει τον διδάσκοντα στην ανάληψη αποφάσεων και αναπροσαρμογή των στόχων, αφετέρου όμως ο εκπαιδευτικός δύναται να εφαρμόσει την εκπαιδευτική πρακτική που αυτός θεωρεί κατάλληλη για το εν λόγω σχολικό συγκείμενο (Βρεττός & Καψάλης 2009). Επίσης, σημαντική αναφορά είναι ότι τα παραδοσιακά Προγράμματα Σπουδών δεν λαμβάνουν υπόψη, μέσα στο σχεδιασμό τους, καθόλου το κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι των μαθητών και κατά επέκταση ούτε την οικογενειακή τους προέλευση, με απώτερη συνέπεια να μην υπάρχει αντιμετώπιση των εκπαιδευομένων ως διακριτές οντότητες, αλλά μαζικά και απρόσωπα, διατρέχοντας τον κίνδυνο να περιθωριοποιηθούν (Φλουρής, 2005).

### ➤ *Curriculum*

Τα προγράμματα «curricula» εκπονούν καθορισμένους στόχους, συγκεκριμένο περιεχόμενο μάθησης, ορίζουν με ακρίβεια προτάσεις μεθοδολογίας και δυνατότητας αξιολόγησης αυτών (Καψάλης & Νημά, 2015). Ο εκπαιδευτικός με το συγκεκριμένο τύπο προγράμματος, δύναται να αξιολογήσει τον βαθμό επιτυχίας μερικών στόχων και

αυτό είναι καίριο σημείο, καθώς η αξιολόγηση κρίνεται ως σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα τελευταία χρόνια υιοθετείται η άποψη πως ο συνδυασμός της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολογικής διαδικασίας μπορεί να χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, διότι στηρίζεται στην πεποίθηση ότι στα σχολεία δεν μπορούν να γίνουν ουσιαστικές αλλαγές με διαδικασίες που ξεκινούν μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down), αλλά με διαδικασίες που δομούνται και αναπτύσσονται εντός της σχολικής μονάδας και υποστηρίζονται από ανώτερα διοικητικά όργανα (McDonald, 2003). Επιπλέον, η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι ουσιαστική, καθώς συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν γνώση της κατάστασης και ως εκ τούτου, μπορούν να προτείνουν εστιασμένες λύσεις με σκοπό τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Τα Curricula προσφέρουν στο διδάσκοντα μεθοδολογικές κατευθυντήριες γραμμές, αλλά και ποικιλία διδακτικών μέσων, βοηθώντας τον να υλοποιήσει το σκοπό της διδασκαλίας του. Στα Αναλυτικά Προγράμματα με μορφή Curriculum, η αξιολόγηση των μαθητών υλοποιείται με ποικίλους τρόπους και όχι μέσω διαγωνισμάτων. Επίσης, η μάθηση δεν έχει μια καθορισμένη μορφή, διότι συνεχώς αναπροσδιορίζεται, ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Βρεττός, & Καψάλης, 1997). Κλείνοντας, αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης στα Αναλυτικά Προγράμματα, δίνεται έμφαση στα ωριαία διαγωνίσματα σε αντίθεση με τα curricula, όπου εκεί παρέχεται ποικιλία μεθόδων και ο τρόπος αξιολόγησης βασίζεται στο βαθμό επίτευξης των στόχων (Ματσαγγούρας, 1995).

### ➤ ***Κλειστό Curriculum***

Χαρακτηριστικό γνώρισμα του Κλειστού Προγράμματος Σπουδών (κλειστό curriculum), είναι ότι κατευθύνει τον εκπαιδευτικό στην μαθησιακή διαδικασία και δεν του επιτρέπει να αυτενεργήσει, εφόσον το περιεχόμενό του είναι προκαθορισμένο (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Είναι υποχρεωμένος ο διδάσκων να ακολουθεί το σχεδιασμό που προτείνεται από τους κατασκευαστές, οι οποίοι ως ειδήμονες, με συγκεκριμένες προτάσεις, δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαφοροποιήσει ή να τροποποιήσει τη διδασκαλία (Βρεττός & Καψάλης, 1997· Τσάφος, 2014). Επομένως, το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών δεν ακολουθεί καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, όπως διαθεματικότητα, συνεργατικότητα και την καλλιέργεια

δεξιοτήτων, αλλά εστιάζει μόνο στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, γεγονός που οδηγεί σε μία δασκαλοκεντρική προσέγγιση που απομονώνει τον μαθητή και περιορίζει το εύρος των γνώσεων του (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

### ➤ *Ανοιχτό Curriculum*

Ένα Ανοιχτό πρόγραμμα curriculum, αναλύει τους σκοπούς που θα εφαρμοστούν με επιτυχία, παρέχοντας ελευθερία κινήσεων στον εκπαιδευτικό να δομήσει διαφορετικά τη διδασκαλία του (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Επιπλέον, του δίνεται η δυνατότητα να ορίσει τους ειδικούς στόχους του γνωστικού αντικειμένου και μπορεί να προσαρμόζει την εκπαιδευτική πρακτική στις εκάστοτε ανάγκες της σχολικής τάξης, προκειμένου να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μοναδικές εμπειρίες μάθησης. Τα Ανοιχτά Αναλυτικά προγράμματα καθορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου επρόκειτο να κινηθεί ο διδάσκων, ωστόσο του δίνεται η δυνατότητα να αυτενεργήσει διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του, ώστε να δώσει τα απαραίτητα εφόδια στους εκπαιδευόμενους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Σε ένα τέτοιο Πρόγραμμα Σπουδών, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, καθώς μαθαίνει να αναλύει γνωστικά σχήματα και στη συνέχεια να οργανώνει τη γνώση και να συσχετίζει όσα έχει διδαχθεί. Το Ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα απέχει από τη στείρα απομνημόνευση γνώσεων και επικεντρώνεται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στην βαθιά κατανόηση και κατάκτηση της γνώσης (Kalatsis & Cope, 2013).

### ➤ *Αναλυτικό Πρόγραμμα τύπου ή μορφής Curriculum*

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με την μορφή Curricula συνιστούν ένα σύγχρονο τύπο Αναλυτικών Προγραμμάτων που συνθέτει τα δυνατά σημεία τόσο των Αναλυτικών Προγραμμάτων όσο και του Curriculum. Πιο συγκεκριμένα, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ορίσει, χωρίς όμως να περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία του, τους διδακτικούς στόχους λαμβάνοντας υπόψη τα δομικά στοιχεία των Curricula.

### ➤ *Μοντέλο Διαδικασίας*

Το μοντέλο διαδικασίας είναι ένας τύπος Αναλυτικού Προγράμματος, που στηρίζεται στο περιεχόμενο, τις πρακτικές και διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης,

εστιάζοντας στην ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων που θέλει να καλλιεργήσει. Παράλληλα, κρίνεται ο βαθμός καταλληλότητας των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν, αλλά και η πραγμάτωση, ή όχι, των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Το μειονέκτημα του ανωτέρου μοντέλου, είναι ότι εστιάζει στην διαδικασία και δεν έχει σαφή στοχοθεσία (Χατζηγεωργίου, 2012).

### ➤ **Κρυφό πρόγραμμα**

Τα επίσημα Α.Π.Σ. είναι ευθύνη του υπεύθυνου εθνικού φορέα που ορίζει τις θεσμικές μήτρες αναφοράς, που προσδιορίζουν τις διαδικασίες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου. Συντονίζουν τη διαδικασία σχεδιασμού της διδασκαλίας στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και τονίζουν τα καθήκοντα του μαθητή. Ο Jackson (1968) εισήγαγε τον όρο «Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα» προκειμένου να γίνει διάκριση από το «επίσημο», το οποίο διδάσκεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και να διευκρινίσει τι ακριβώς μαθαίνουν οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένου των τυπικών και μη τυπικών μορφών μάθησης που εστιάζονται στο σχολικό πλαίσιο της τάξης.

Το Κρυφό Πρόγραμμα διδάσκεται ταυτόχρονα με το Επίσημο, πιο αργά και πιο εξατομικευμένα για τον κάθε εκπαιδευόμενο στο πλαίσιο της τάξης. Σύμφωνα με τους Χρυσάφιδη (1995) και Χατζηγεωργίου (2012) αρκετοί θεωρητικοί της Κριτικής παιδαγωγικής επιστήμης συμφωνούν ότι η πιο «αργή» διδασκαλία σχετίζεται με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου, που αντανάκλα πολιτικές, αντιλήψεις, συμπεριφορές και αξίες που περιβάλλουν τη διδασκαλία. Από τα ανωτέρω, διαφαίνεται η σημαντική επίδραση που έχει το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι Apple (1996) & McLauren (1994) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν συμπεριφορές, που σχετίζονται με το καπιταλιστικό πλαίσιο προκειμένου να ανταπεξέλθουν.

Οι Βρεττός & Καψάλης (2009), επιπλέον, εστιάζουν σε ορισμένα χαρακτηριστικά του ανεπίσημου Προγράμματος Σπουδών. Ορισμένα από αυτά συνδέονται με τις μεθόδους, σύμφωνα με τις οποίες γίνεται η διάταξη των αντικειμένων και των ατόμων στο σχολείο, η διάκριση των εκπαιδευομένων, η σχολική κουλτούρα και η αντίληψη για την φύση της γνώσης και μάθησης.

### 1.3. Διάκριση μεταξύ των εννοιών: Επιδιωκόμενο-Προσλαμβανόμενο ή Αντιληπτό- Υλοποιούμενο Πρόγραμμα Σπουδών

Τα Προγράμματα Σπουδών μπορούν να αναπαρασταθούν με διάφορες μορφές (Van de Akker, 2010). Η αντίληψη του Προγράμματος Σπουδών ως συνεκτικού συνόλου, είναι ιδιαίτερα σημαντική για όσους είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη και την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών, επειδή παρέχει τη βάση για τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, ενώ η συνοχή του Προγράμματος Σπουδών περιλαμβάνει επίσης την ευθυγράμμιση και τη συνέχεια εντός και μεταξύ στόχων του περιεχομένου, των μεθόδων διδασκαλίας και των αξιολογήσεων του Προγράμματος Σπουδών, η ευθυγράμμιση είναι απαραίτητη για την κατασκευή ολοκληρωμένων και ουσιαστικών εμπειριών μάθησης που οικοδομούνται διαδοχικά και ενισχύουν η μία την άλλη (Beane, 1995· Fortus, Sutherland Adams, Krajcik & Reiser, 2015· Schmidt, Wang & McKnight, 2005).

Σύμφωνα με τον Goodland (1979), το πρώτο ζήτημα που πρέπει να διευκρινιστεί είναι οι τρεις αναπαραστάσεις ενός Προγράμματος Σπουδών οι οποίες διακρίνονται ως εξής: το επιδιωκόμενο, το προσλαμβανόμενο και το επιτευχθέν πρόγραμμα σπουδών. Το επιδιωκόμενο πρόγραμμα περιέχει τόσο το ιδανικό πρόγραμμα σπουδών (το όραμα, τη βασική φιλοσοφία που βασίζεται ένα πρόγραμμα σπουδών) όσο και το Επίσημο/γραφτό Πρόγραμμα Σπουδών (τις προθέσεις των κατασκευαστών όπως καθορίζονται στα έγγραφα του Προγράμματος Σπουδών και το διδακτικό υλικό). Το εφαρμοζόμενο Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει τόσο το Αντιληπτό Πρόγραμμα Σπουδών (ερμηνείες του επιδιωκόμενου Προγράμματος Σπουδών από τους χρήστες ειδικά από τους εκπαιδευτικούς) όσο και το λειτουργικό Πρόγραμμα Σπουδών (διδασκτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην πραγματικότητα στις τάξεις). Το επιτευχθέν Πρόγραμμα Σπουδών αντιπροσωπεύεται από τις μαθησιακές εμπειρίες, δηλαδή το βιωματικό, και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Το «λογικό» (κεντρική αποστολή του σχεδίου μάθησης) χρησιμεύει ως βασικό σημείο προσανατολισμού μαζί με τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις δραστηριότητες μάθησης, το ρόλο του δασκάλου, τον τόπο, τον χρόνο υλοποίησης του και τη μαθησιακή τους επίδοση. Η συνάφεια αυτών των στοιχείων ποικίλλει ανάλογα με τα θέματα και τις αναπαραστάσεις του Προγράμματος Σπουδών που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Τα στοιχεία του Προγράμματος Σπουδών, σε μακρο-επίπεδο, συνήθως

επικεντρώνονται στο λογικό, τους σκοπούς και στόχους, στα περιεχόμενα και μερικές φορές συνοδεύονται από ένα περίγραμμα κατανομής χρόνου για διάφορους τομείς θεμάτων.

Όταν κάποιος λαμβάνει υπόψη το λειτουργικό Πρόγραμμα Σπουδών στα σχολεία και ειδικά στις τάξεις, πρέπει να συμπεριλάβει και τα παραπάνω στοιχεία, ώστε να αντιμετωπιστούν με συνέπεια, για να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Σε πολλές μελέτες αξιολόγησης, η έμφαση δόθηκε στη σύγκριση του ιδανικού (και μερικές φορές του τυπικού) Προγράμματος Σπουδών με το βιωματικό Πρόγραμμα Σπουδών, συχνά αποκαλύπτοντας ένα μεγάλο κενό. Αν και τέτοια αποτελέσματα είναι ένα σημαντικό μήνυμα, είναι συχνά δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τη φύση των αιτιών, πόσο μάλλον να προτείνουμε πιθανές λύσεις, χωρίς να έχουμε ακριβή στοιχεία για τα ενδιάμεσα στάδια της διαδικασίας υλοποίησης. Χωρίς τέτοιες πληροφορίες, είναι επίσης πολύ απλοϊκό να κατηγορούμε συγκεκριμένες ομάδες (για παράδειγμα, «αφελείς» κατασκευαστές ή «απρόθυμους» δασκάλους) για τα απογοητευτικά αποτελέσματα (Van den Akker & Voogt, 1994).

Η έρευνα που διεξήχθη από τον Sabar (1986) ανέλυσε τη διαδρομή μιας καινοτομίας στο Πρόγραμμα Σπουδών στο Ισραήλ, αποκαλύπτοντας στρεβλώσεις σε διάφορα επίπεδα. Εντοπίστηκε ότι οι κατασκευαστές, ενώ σχεδίαζαν το υλικό του Προγράμματος Σπουδών, είχαν αντιμετωπίσει σοβαρά προβλήματα στην επίτευξη μιας ξεκάθαρης και συνεπούς λειτουργικότητας των ιδανικών τους. Επιπρόσθετα, υπέθεσαν ότι οι εμπλεκόμενοι χρήστες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην εφαρμογή των προτάσεων στην εκπαιδευτική πρακτική στην σχολική τάξη. Γι' αυτό, οι κατασκευαστές μείωσαν εξ αρχής τις καινοτόμες φιλοδοξίες τους και κατά συνέπεια, το Γραπτό Πρόγραμμα Σπουδών αντιστοιχούσε μόνο αμυδρά στα αρχικά διακηρυγμένα ιδανικά. Σε εκείνες τις περιπτώσεις που το υλικό έφτασε στο σχολεία, κάθε είδους επίμονα προβλήματα, εμπόδισαν μια αποδεκτή εφαρμογή της διδακτικής διαδικασίας. Σε καταστάσεις όπως αυτές, υπάρχει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα των μαθητών να μετρώνται στις αίθουσες διδασκαλίας, όπου το εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών δεν έχει, σχεδόν καθόλου, εφαρμοστεί όπως είχε αρχικά προβλεφθεί (Charters & Jones, 1973). Η μελέτη του Επιτευχθέντος Προγράμματος Σπουδών, ειδικά, έχει έρθει περισσότερο στο προσκήνιο.

Ο σχεδιασμός και η διαδικασία υλοποίησης είναι μέρος μιας ευρύτερης μεταρρύθμισης, που θα πρέπει να οδηγήσει σε πιο συνεκτικά Προγράμματα Σπουδών στις επιστήμες και τα σχολικά μαθήματα. Ένα καλά ευθυγραμμισμένο σύστημα είναι



απαραίτητο, προκειμένου να επιτρέψει στους «αναγνώστες» του να κατανοήσουν τους στόχους, της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις αλλαγές του εν λόγω συγκείμενου, για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εντούτοις, είναι ευρέως γνωστό πρόβλημα το γεγονός ότι υφίσταται μια απόκλιση μεταξύ των αρχικών ιδεών και προθέσεων των συγγραφέων ενός νέου Προγράμματος Σπουδών και του Αναλυτικού Προγράμματος που εφαρμόζεται στην πραγματικότητα στις τάξεις (Begg, 2005· Van den Akker & Voogt, 1994).

Ένα τέτοιο γεγονός μπορεί φυσικά να εγείρει διάφορα ερωτήματα σε ερευνητές και σε άτομα που έχουν ενασχόληση με τα Προγράμματα Σπουδών, είτε αυτοί είναι δημιουργοί, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί. Ένα από αυτά τα ερωτήματα είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Είναι, λοιπόν, γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο από τον αναμενόμενο, τη διαδικασία μετασχηματισμού από το Επίσημο/γραφτό Πρόγραμμα Σπουδών στο επιτευχθέν, καθώς συντελούν μερικοί παράγοντες του συγκείμενου, όπως είναι οι προσωπικές θεωρίες και αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επιπροσθέτως, τίθεται ζήτημα για τον βαθμό διακειμενικότητας των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σε συνάρτηση με τα υφιστάμενα, με τις υλικές και κοινωνικές συνθήκες των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (Kelly, 2009 & Bantwini, 2010). Το υλικό του προγράμματος είναι καίριας σημασίας για την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Επιπλέον, μπορεί να χρειαστεί πρόσθετη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κάνουν παιδαγωγικές επιλογές, σύμφωνα με τους νέους στόχους του Προγράμματος Σπουδών στο πλαίσιο του διδακτικού υλικού (Herbel- Eisenmann, 2007).

#### **1.4. Ιστορική αναδρομή της εξέλιξης των Προγραμμάτων Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος**

Το 1964, καθίσταται ως έτος σταθμός στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, και ειδικότερα για το μάθημα της Πατριδογνωσίας και για την επανεξέταση του γνωστικού της αντικειμένου. Πρωτεργάτες στην μεταρρύθμιση αυτή, εμφανίζονται ο Πρωθυπουργός Γ. Παπανδρέου, που αναλαμβάνει τα ηνία του Υπουργείου Παιδείας μαζί με τους στενούς συνεργάτες του, τον Λουκή Ακρίτα, ως Υφυπουργό και τον Ευάγγελο Παπανούτσο, ως Γενικό Γραμματέα στις 29 Φεβρουαρίου 1964. Όλες αυτές οι διαβουλεύσεις και οι πολύμηνες εντατικές προσπάθειες απέδωσαν καρπούς μετά από

επτά μήνες, όταν η «Επιτροπή Εξουσιοδοτήσεως» της Βουλής ψήφισε την συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, κάνοντας την νόμο του κράτους, τον γνωστό Ν.Δ.4379/1964 (Ε. Παπανούτσος 1965). Όπως αναφέρει ο Πολυχρονόπουλος (1992), με την θέσπιση του νόμου Ν.Δ.4379/1964, τέθηκε σε εφαρμογή το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο για τον συντονισμό της Γενικής εκπαίδευσης, όπου σύμφωνα με το άρθρο 3: «*Εισάγονται μεταρρυθμίσεις εις το πρόγραμμα των σχολείων της Γενικής Εκπαιδύσεως με σκοπό την ανακαίνιση του*» (Πολυχρονόπουλος, 1992: 471).

Ο Ν.Δ. 4379/1964 εμπεριέχει τον ορισμό διαφόρων μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο, εκεί μάλιστα εισάγεται για πρώτη φορά και το μάθημα με τίτλο «Μελέτη του Περιβάλλοντος». Ένα μάθημα, με το οποίο γίνεται μια προσπάθεια αναθεώρησης του περιεχομένου της Πατριδογνωσίας και η αντικατάσταση αυτής με το νεοεισερχόμενο γνωστικό αντικείμενο. Την οργάνωση και τον σχεδιασμό του εγχειρήματος αυτού αναλαμβάνει ο Αντώνιος Μπενέκος, Πρόεδρος του νεοσύστατου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Και ενώ ο σχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή στις σχολικές μονάδες, η επιβολή της δικτατορίας του 1967 αναχάιτισε το έργο, αποσύροντας και καθαιρώντας τα μέλη του (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Η ανάκληση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 έλαβε χώρα με το υπ' αριθμό ΑΝ129/19-9-1967 «Περί οργάνωσης της Γενικής Παιδείας» (Χατζηστεφανίδη, 2010).

Η θεωρία του Piaget (1979) σχετικά με τη νοητική ανάπτυξη και τα διάφορα στάδια της αλλά και η διδακτική θεωρία του Bruner (1966) μαζί με την σύγχρονη θεωρία ανάπτυξης των προγραμμάτων διδασκαλίας, ήταν αυτές που επηρέασαν και αποτέλεσαν τη βάση για τις παιδαγωγικές σκέψεις και τις αντιλήψεις των βασικών μελών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Με το Β.Δ.702, ΦΕΚ218-31-10-1969-Α' υπήρξε, όχι μόνο μία τροποποίηση του ονόματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, που πήρε τελικά την ονομασία Σπουδή του Περιβάλλοντος, αλλά χαρακτηρίστηκε και ως νέα Πατριδογνωσία, αναθεωρώντας ουσιαστικά το περιεχόμενο του μαθήματος. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου γίνεται αναφορά στο μάθημα της Σπουδής του Περιβάλλοντος, παρατίθενται και οι δύο ονομασίες. Μία μείωση των ωρών στη Φυσική αγωγή και τη Μουσική επέφερε αύξηση των διδακτικών ωρών στο Ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων και συγκεκριμένα σε 24 ώρες για την πρώτη και 26 ώρες για τη δεύτερα τάξη, κάτι που οδήγησε και σε αύξηση των ωρών αντίστοιχα, του μαθήματος της Σπουδής του Περιβάλλοντος στις

συγκεκριμένες τάξεις, φτάνοντας τις 4 διδακτικές ώρες στην πρώτη τάξη και τις 6 διδακτικές ώρες στην δευτέρα τάξη αντίστοιχα.

Μέσω του νέου Προγράμματος, δόθηκε η δυνατότητα να εμπλουτιστεί και να μεγαλώσει ο κύκλος του γνωστικού αντικειμένου του μαθήματος της Σπουδής του Περιβάλλοντος και να συμπυκνωθούν τα μαθήματα των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, αναδεικνύοντας μία στοχοθεσία, που αποσκοπεί στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας και την πληρέστερη εκπλήρωση της αποστολής της δημιουργίας βιωμάτων αλλά και στάσεων και αξιών στους μαθητές, σχετικά με το κοινωνικο-πολιτισμικό γίνεσθαι, την θρησκεία, την ιστορία, τα ήθη και τα έθιμα και την απεριόριστη αγάπη προς την Πατρίδα.

Έτσι, στο πρόγραμμα, ο κατάλογος των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος είναι επιγραμματικός. Παρατηρούνται ασάφειες και κύριο μέλημα είναι να γαλουχήσει εκπαιδευόμενους που να είναι υπάκουοι, να συμμορφώνονται στις υποδείξεις και να δείχνουν σεβασμό στα θρησκευτικά ιδανικά, μέσα από αυταρχικές και αυστηρά καθοδηγητικές ιδέες διδασκαλίας, καθιστώντας το μάθημα της Πατριδογνωσίας ένα Πρόγραμμα Σπουδών με έντονο Πατριωτικό πνεύμα και χαρακτηριστικά γνωρίσματα ηθικολογίας.

Το 1975 μία ομάδα αποτελούμενη από μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα οποία επανήλθαν με τη μεταπολίτευση στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, καταλαμβάνοντας θέσεις ως σύμβουλοι του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και μετέπειτα σύμβουλοι του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.) που εισήχθη με το Ν.186/75, επιχείρησαν εκ νέου μία αναβάθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Σε πρώτη φάση, οι υπεύθυνοι της Κ.Ε.Μ.Ε., επωμίστηκαν την ευθύνη για την αναβάθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της κυβέρνησης του 1967 (δικτατορία). Η πρόταση όμως που αντιπαρέθεσαν ήταν η σύνταξη νέου Αναλυτικού Προγράμματος του Δημοτικού σχολείου, η οποία και τελικά επετεύχθη. Συστάθηκαν, λοιπόν, ομάδες εργασίας από εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων, με την επίβλεψη των ειδικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και την πιλοτική εφαρμογή σε Δημοτικά σχολεία.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα σχεδιάστηκε για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 1975-1976, εφόσον καταρτίστηκε το δείγμα των εκπαιδευτικών, σε αντιπροσωπευτικό ερευνητικό πληθυσμό της Αττικής και των νησιών του Αργοσαρωνικού. Το σχέδιο του

προγράμματος αυτού εμπεριείχε σχεδιάγραμμα για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος, τα Μαθηματικά και για την γλώσσα, που είχε ως βάση και στήριγμα τα Αναγνωστικά της εποχής.

Ο Μπενέκος (1985) παρουσιάζει τα θετικά αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής αυτού του Αναλυτικού Προγράμματος βάσει της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που περιέχονται στην έκθεση της Μουστάκα. Παρά ταύτα, το συγκεκριμένο σχέδιο παραγκωνίστηκε, εφόσον δεν δημοσιεύθηκε η σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς η Κ.Ε.Μ.Ε επεξεργάστηκε μόνο την ανάπλαση του προγράμματος του 1969. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που συγγράφηκε από το Κ.Ε.Μ.Ε, εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ως «προσωρινό» και τέθηκε απευθείας σε εφαρμογή με ψήφισμα το Π.Δ. 1037, ΦΕΚ 347/12-11-1977, τεύχος Α'.

Το γνωστικό αντικείμενο της Σπουδής του Περιβάλλοντος για την Α' & Β' τάξη του Δημοτικού, εμπεριέχει τις ίδιες θεματικές ενότητες με αυτές του προγράμματος του 1969, καθώς και την ίδια ονομασία. Το πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου πραγματεύεται χαρακτηριστικά αγωγής του πολίτη, κυκλοφοριακής αγωγής κ.α.

Στο Αναλυτικό πρόγραμμα του 1977, γίνεται εκτενής αναφορά σε επιμέρους ζητήματα, στα «κέντρα ενδιαφέροντος» με βάση τις εποχές του χρόνου, καθώς επίσης και αναφορά σε μεθοδικούς τρόπους για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων, την συνδιδασκαλία σε τάξεις και τις επισκέψεις μαθητών σε υπαίθριους χώρους.

Στο πλαίσιο της Κ.Ε.Μ.Ε, ολοκληρώθηκε την πρώτη πενταετία της δεκαετίας του 1980 η αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος της Πατριδογνωσίας και εισήχθη η Μελέτη του Περιβάλλοντος στο Δημοτικό Σχολείο. Επαναπροσδιορίστηκε εκ νέου όλο το διδακτικό πλαίσιο της σχολικής ζωής, τα εγχειρίδια, τα προγράμματα, η αξιολόγηση και γενικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, πραγματώνεται η εισαγωγή του γνωστικού αντικείμενου της Μελέτης Περιβάλλοντος στο Δημοτικό σχολείο και η έκδοση των Αναλυτικών Προγραμμάτων γίνεται, αρχικά για την Α' & Β' τάξη με το Π.Δ. 583/82, για τη Γ' τάξη με το Π.Δ. 449/83 και για τη Δ' τάξη με το Π.Δ. 399/85. Βασικά στελέχη στην προσπάθεια αλλαγής και της μετάβασης από την Πατριδογνωσία στη ΜτΠ, ήταν ο Αντώνης Μπενέκος και ο Ιωάννης Χριστιάς, τότε Μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι βασικές αρχές του προγράμματος σπουδών παρέμειναν σταθερές και αναλλοίωτες έως σήμερα στο Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, οι οποίες υιοθετήθηκαν στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την υποχρεωτική εκπαίδευση, γιατί εξαρχής υπήρχε μια διαθεματική προσέγγιση του περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Μπενέκο (1985), το περιεχόμενο της ΜτΠ καλύπτει

πολλές θεματικές ενότητες από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Στόχος του προγράμματος ήταν η μελέτη του ανθρώπου, του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Περιεχόμενα των διδακτικών αντικειμένων, όπως η Βιολογία, η Φυτολογία, η Κοινωνιολογία και η Ιστορία εμπεριέχονται μέσα στη διδαχθείσα ύλη, η οποία ακολουθεί τη σπειροειδή διάταξη της ύλης. Ως εκπαιδευτική προσέγγιση συστήνεται η διερευνητική μάθηση και η προβληματοκεντρική διδασκαλία του Dewey (Κουλουμπαρίτση, 2007).

Στη σύγχρονη εκδοχή του, το μάθημα της Μελέτη Περιβάλλοντος αλλάζει ως προς τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται σε γνωσιολογικό επίπεδο και αντιμετωπίζεται σε μεθοδολογικό επίπεδο. Εντούτοις, διατηρεί τις αρχές της ενιαίας προσέγγισης της γνώσης (Κουλουμπαρίτση, 2007). Ειδικότερα το Περιεχόμενο της ΜτΠ στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), όπως δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 203 & 204/13-2003 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διδάσκεται στην Ελλάδα ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Η Μελέτη του Περιβάλλοντος συνιστά ένα αδιαίρετο και ενοποιημένο κλάδο μάθησης, όπου εμπλέκονται διαθεματικά και άλλες επιστήμες όπως η Ιστορία, τα Θρησκευτικά, η Γεωγραφία, η Ανθρωπολογία, η Κοινωνιολογία, η Οικονομία, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η Οικολογία, η Βιολογία, η Φυσική, η Αγωγή Υγείας και η Κυκλοφοριακή αγωγή. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεπίδραση τόσο του ανθρωπογενούς όσο και του φυσικού περιβάλλοντος, ώστε να εμπεριέχει έναν ευρύ τομέα γνώσεων που αφορούν το σύγχρονο βίο δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές, μέσα από ενδεδειγμένες δραστηριότητες, να εξοικειωθούν με την σύνθετη και διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03, Παράρτημα, Τόμος Α', σελ. 4044».

Η σύνδεσή της ΜτΠ με τις άλλες Επιστήμες επιδιώκει εμπειρίες μάθησης, όπως τα προγράμματα διεπιστημονικής διερεύνησης και διαθεματικής οντότητας. Σύμφωνα άλλωστε με τον Ματσαγγούρα (2004) οι διακριτοί επιστημονικοί κλάδοι όταν προσεγγίζονται διαθεματικά, δεν εμπλουτίζονται απλώς αλλά ουσιαστικά μετασχηματίζονται και δημιουργούν νέους κλάδους. Τέτοιες περιπτώσεις αποτελούν οι «υβριδικοί κλάδοι» οι οποίοι, παρότι επήλθαν από την συναρμογή ετερογενών τομέων, κατέχουν οργανική ενότητα και πληρότητα. Κι η Κουλουμπαρίτση (2007) συμπληρώνει ότι ως τέτοιο υβριδικής φύσης μάθημα, η ΜτΠ έχει ως κεντρικό στόχο

την προσέγγιση διαφορετικών τομέων της Επιστήμης ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν το απαραίτητο υπόβαθρο εννοιών και πληροφοριών που επιτρέπει την κατάκτηση της γνώσης με νόημα. Τα θέματα που εξετάζει η ΜτΠ συσχετίζονται μεταξύ τους, παραδείγματος χάριν η κοινωνική οργάνωση με τις ανάγκες του ατόμου. Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε και να παρατηρήσουμε την αυτονομία οποιουδήποτε επιστημονικού κλάδου. Ειδική περίπτωση, αποτελεί το μάθημα της Φυσικής, το οποίο παρέχει εδραιωμένα πλαίσια με τους κανόνες της. Συνεπώς, στο ΔΕΠΠΣ η ΜτΠ αποτελεί υβριδικό γνωστικό αντικείμενο, ενώ ταυτοχρόνως αποτελεί και διαθεματικό αντικείμενο, διότι εστιάζει στη μελέτη ποικίλων θεμάτων (Κουλουμπαρίτση, 2007).

Η Μελέτη του Περιβάλλοντος αποτελεί ένα αντικείμενο μελέτης στο οποίο εξετάζονται θέματα από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους. Επίσης, το διδακτικό πλαίσιο του μαθήματος συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και κατευθύνεται στους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις, τόσο του φυσικού, όσο και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Η μέθοδος αυτή, αποβλέπει στη απόκτηση σφαιρικής αντίληψης για τον άνθρωπο και το περιβάλλον του, καθώς παρέχει ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και συλλογική δραστηριότητα (Κουλουμπαρίτση, 2007). Κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνιστεί ότι η Μελέτη του Περιβάλλοντος δεν ταυτίζεται με την Περιβαλλοντική εκπαίδευση, τη Φυσική ή με τις Φυσικές Επιστήμες. Ερμηνείες της εν λόγω ταύτισης μπορούν να αναζητηθούν τόσο σε επιστημονικό όσο και σε κοινωνικοπολιτικό πεδίο. Η θέση της ΜτΠ είναι συγκεκριμένη στο Αναλυτικό πρόγραμμα όπου τοποθετείται ενοποιημένα, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Καίριο σημείο της ΜτΠ, είναι η σύνδεση της ενοποιημένης γνώσης όπως αυτή εδράζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε να καταστούν οι μαθητές/τριες μεθοδικά, κοινωνικά και κριτικά εγγράμματοι στους επιμέρους σκοπούς των διακριτών γνωστικών αντικειμένων.

Η Μελέτη του Περιβάλλοντος είναι το μόνο μάθημα με γνωστικό περιεχόμενο, μέσω του οποίου οι νεοεισερχόμενοι μαθητές στη πρώτη Δημοτικού εκτίθενται για πρώτη φορά σε δομημένο, επιστημονικό λόγο και διερευνητικές διαδικασίες μάθησης όπως, η παρατήρηση, η καταγραφή, η οργάνωση και η δημιουργική επεξεργασία πληροφοριών. Αξίζει να τονιστεί ότι, από την Τρίτη τάξη από το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος αποκόπτεται η Ιστορία και τα Θρησκευτικά ως ξεχωριστοί κλάδοι. Παρατηρείται δε, ότι στην Πέμπτη τάξη, τη σειρά στο Αναλυτικό πρόγραμμα παίρνει το μάθημα της Γεωγραφίας, οι Φυσικές Επιστήμες, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.

Με βάση το Αναλυτικό πρόγραμμα, το γνωστικό αντικείμενο της ΜτΠ προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους σημασιολογικά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, για να οικειοποιηθούν τις γνώσεις των λοιπών επιστημών. Επιπλέον, το μάθημα της ΜτΠ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί τον «προθάλαμο», που προδιαθέτει τους εκπαιδευόμενους στην ταξινόμηση των εμπειριών τους και τους εθίζει στον ακαδημαϊκό λόγο και την μελέτη ιδιαίτερων τομέων (Κουλουμπαρίτση, 2007).

Το 2011 εκδόθηκε ένας οδηγός εκπαιδευτικού μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που κάλυπτε όλα τα μαθήματα στα πλαίσια του νέου Προγράμματος Σπουδών-Νέο Σχολείο 21ου αιώνα. Αυτό ήταν απόρροια μιας προσπάθειας αναβάθμισης του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να απαλλαγεί από τυχόν οπισθοδρομικές και συντηρητικές απόψεις των τότε εφαρμοσμένων Προγραμμάτων Σπουδών, προκειμένου να ακολουθηθεί κοινή πορεία με τις κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις. Με βάση λοιπόν αυτόν τον Οδηγό Εκπαιδευτικού (2011) και πιο συγκεκριμένα στην αναφορά του για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, αναδεικνύεται ως κύριος σκοπός του μαθήματος να κατακτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να συνεργάζονται, να διερευνούν και να αποκτήσουν σε διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς ένα *«θεμελιώδες και ουσιώδες εννοιολογικό υπόβαθρο και ένα πολύτιμο σώμα πληροφοριών που να επενδύει τον εννοιολογικό σκελετό και να μετατρέπει το μυαλό των μαθητών σε γνώση με νόημα»*. Το Πρόγραμμα Σπουδών 'Νέο Σχολείο' άλλωστε προβλέπει ότι η Μελέτη Περιβάλλοντος συνδέεται διαθεματικά με τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία βάσει των εννοιοκεντρικών αρχών που διέπουν όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα. Ταυτόχρονα, αναφέρεται ότι *«το περιεχόμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος είναι οργανωμένο σε θέματα και ζητήματα που αφορούν στον σύγχρονο βίο, άρα από τη φύση της η Μελέτη Περιβάλλοντος διασυνδέεται με την κοινότητα και τη ζωή σ' αυτήν γι' αυτό και υποστηρίζει την αυθεντική μάθηση (authentic Learning)»* (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 1-2). Διαφαίνεται έτσι ότι οι συντάκτες του οδηγού του εκπαιδευτικού προσπάθησαν να υλοποιήσουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών σε μία εμπνευστική βάση με καινοτόμες δράσεις που θεμελιώνονται στην διδακτική παρέμβαση.

## 1.5. Η φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος

Η Μελέτη Περιβάλλοντος συνιστά ένα ενιαίο τομέα μάθησης με διεπιστημονικό χαρακτήρα, στον οποίο ενσωματώνονται στοιχεία από το φυσικό, κοινωνικό, Θρησκευτικό, πολιτισμικό, Ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της Μελέτης του Περιβάλλοντος δίνεται έμφαση στο συνδυασμό της αλληλεπίδρασης και της αλληλεξάρτησης μεταξύ του φυσικού και ανθρωπογενούς Περιβάλλοντος, ώστε να αναδύεται ένα πεδίο γνώσης που επιτρέπει την εξοικείωση του μαθητή με την πολυσύνθετη, την πολυδιάστατη και συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα.

Ο γενικός σκοπός της Μελέτης του Περιβάλλοντος είναι η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που επιτρέπουν στο μαθητή να παρατηρεί, να περιγράφει, να ερμηνεύει και σε κάποιο βαθμό να προβλέπει τη λειτουργία τους συσχετισμούς και της αλληλεπίδρασης του φυσικού και ανθρωπογενούς Περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα στο χώρο και στο χρόνο, με τρόπο ώστε να οδηγείται στην συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και της ανάγκης για την ανάπτυξη του πλανήτη. Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στη δημιουργία μιας σφαιρικής αντίληψης για τη ζωή, που συνίσταται κυρίως στην ανάπτυξη γνωστικών διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων, στις οποίες η έμφαση δίνεται στην αντιμετώπιση του μαθητή ως ερευνητή. Επομένως, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι μαθητοκεντρικό, λειτουργικό και ανοικτό στην ανάδειξη διαχρονικών αξιών, το οποίο ενεργοποιεί τους μαθητές/τριες, έτσι ώστε να βιώσουν με αυθεντικό τρόπο την παιδική και εφηβική ζωή τους (ΙΕΠ, 2021).

Ένας ακόμη σκοπός της Μελέτης του Περιβάλλοντος, είναι οι μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί να δημιουργούν γραπτό λόγο, δηλαδή να αναπτύξουν τον «γλωσσικό εγγραμματισμό» (Κουλουμπαρίτη, 2007). Τα πολυτροπικά κείμενα του γνωστικού αντικείμενου χρησιμοποιούν για τη μετάδοση μηνυμάτων, συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Για παράδειγμα, τα σχολικά εγχειρίδια συνδυάζουν γλώσσα, εικόνες, σχεδιαγράμματα, πίνακες καθώς και επαναληπτικά κείμενα, τα οποία προωθούν τον γλωσσικό εγγραμματισμό. Το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης του Περιβάλλοντος «εισάγει το μαθητή στον επιστημονικό λόγο και τη μεθοδολογία των πληροφοριακών μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου» (Κουλουμπαρίτη, 2007:23).



Μέσα από τη Μελέτη του Περιβάλλοντος, επιδιώκεται ο μαθητής/τρια να διαμορφώσει τις απαραίτητες διαθέσεις του σύγχρονου, ενεργού πολίτη με ακεραιότητα και να καλλιεργήσει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, οι οποίες επικαιροποιούνται δια βίου. Ο επαναπροσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης βασίζεται στην επιστημονική ανάπτυξη και τις αναδυόμενες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Η φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών του γνωστικού αντικείμενου της Μελέτης του Περιβάλλοντος ξεκινά από τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όλα όσα χρειάζεται ένας μαθητής/τρια να γνωρίζει, να κατανοήσει και να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η εστίαση μετατοπίζεται από το μάθημα, τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία προς τους μαθητές/τριες και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Εγγενώς, προτείνεται ένας αναστροφος σχεδιασμός, όπου βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και όλοι οι υπόλοιποι παράμετροι είναι σε συνάρτηση με τον προσδιορισμό αυτών (ΙΕΠ, 2021)

Με την ανάπτυξη του νέου Προγράμματος Σπουδών, τίθενται τα θεμέλια για ποιοτική εκπαίδευση, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να ενεργοποιηθούν χωρίς αποκλεισμούς. Η Μελέτη του Περιβάλλοντος ενσωματώνεται σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο, το οποίο παρέχει δυνατότητες για διαθεματικές προεκτάσεις με στοιχεία από τις Κοινωνικές Επιστήμες, τις Φυσικές Επιστήμες: αντλεί το περιεχόμενό του από τη Φυσική, τη Χημεία, τη Βιολογία, την Οικολογία, την Τεχνολογία, την Κοινωνιολογία, την Ιστορία, τα Θρησκευτικά, τη Γεωγραφία, την Ανθρωπολογία, τις Πολιτικές Επιστήμες, την Ψυχολογία, την Οικονομία, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας και την Κυκλοφοριακή Αγωγή. Εισάγει νέες θεματικές, σε συνέργεια με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Το Πρόγραμμα Σπουδών παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να μάθουν να οργανώνουν την προσωπική τους ανάπτυξη. Δεδομένου τούτου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες προκειμένου οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν καίριες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες αλλά και να δίνει έμφαση στη σύνδεση της σχολικής γνώσης της Μελέτης του Περιβάλλοντος με την καθημερινή ζωή. Περιλαμβάνει και σύγχρονες θεματικές όπως προσθήκη της επιχειρηματικότητας, αγορές στη γειτονιά ή διαδικτυακά, συναλλαγές (χρήματα, νομίσματα, χαρτονομίσματα, κάρτα) με σκοπό να συγκεντρώνουν, να αναλύουν να ερμηνεύουν τα δεδομένα που αφορούν μια αγορά. Οι καινοτομίες, είναι η ανάπτυξη του συλλογισμού της επιχειρηματολογίας σε ό,τι αφορά τις αγορές με απώτερο σκοπό να λαμβάνουν

τεκμηριωμένες αποφάσεις σε ό,τι αφορά αγορές προϊόντων, να πραγματοποιούν απλές συναλλαγές με χρήματα /κάρτα, να αξιοποιούν κατάλληλα επικοινωνιακά ρεπερτόρια κατά τις συναλλαγές τους (ΙΕΠ, 2021).

Ο σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών στηρίζεται στο μοντέλο του δικτύου, διασφαλίζοντας συνεκτικούς δεσμούς εντός και μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και μεταξύ των πεδίων, δημιουργώντας χρηστικές μεταβάσεις από τάξη σε τάξη. Οι αρχές της διασύνδεσης των μαθημάτων και της διεπιστημονικής προσέγγισης συμβάλλουν σε αυτήν την επιδίωξη. Επιπρόσθετα, συνδέεται με την ευρύτερη ζωή των μαθητών/τριών με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία εντάσσοντας στοιχεία της σύγχρονης καθημερινής ζωής, ώστε να καλλιεργήσουν την αποδοχή και την κατανόηση υπό το πρίσμα της συλλογικότητας.

Η UNESCO (2009) αναφέρεται στην έννοια της συμπερίληψης, δίνοντας αυτόν τον όρο σε μία διαδικασία η οποία όταν λαμβάνει χώρα στους χώρους της εκπαίδευσης, μπορεί να οδηγήσει στη μείωση και την εξάλειψη των αποκλεισμών, λόγω συντηρητικών και ρατσιστικών απόψεων ώστε να ενσωματωθεί η ποικιλομορφία όλων των παιδιών και των νέων ανάλογα του εύρους ηλικίας, προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή τους στις κοινωνικές εξελίξεις και την άνθηση του πολιτισμού, με την πεποίθηση ότι αυτό έγκειται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, η συμπερίληψη εξασφαλίζει ότι οι ταυτότητες, οι γλώσσες, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Ο αναστοχασμός των μαθητών/τριών στις γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, αποτελούν ένα αδιαχώριστο τμήμα του μαθησιακού πλαισίου εφόσον ενημερώνονται για την πορεία της μαθησιακής τους εξέλιξης και αποκτούν αυτοπεποίθηση. Οι δε μεταγνωστικές στρατηγικές, προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να προσδιορίζουν τι είναι σημαντικό από όσα μελετούν αλλά και πότε και πώς να θέτουν σε εφαρμογή αυτές τις στρατηγικές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Για την επίτευξη των γενικών σκοπών και στόχων και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων της Μελέτης του Περιβάλλοντος σχεδιάζονται περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία επικεντρώνονται στους μαθητές/τριες και την ενεργητική συμμετοχή τους στην προσωπική και ομαδική έρευνα με σκοπό την εμπέδωση των εννοιών και της θεματολογίας που προσφέρονται. Ειδικότερα, προτείνονται ομαδοσυνεργατικές δράσεις, επικοινωνιακή προσέγγιση στην τάξη με σκοπό τη γλωσσική ανάπτυξη, διαφοροποιημένη διδασκαλία, βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες, αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, αξιοποίηση θεατρο-

παιδαγωγικών διδακτικών μεθόδων στο πλαίσιο των οποίων εντάσσονται οι δραστηριότητες (π.χ. ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού, ενσυναίσθηση, έκφρασης συναισθημάτων, επαφή με την Τέχνη των Πολιτισμών), συνεργατικής επίλυσης προβλήματος και μετασχηματιστικής λογικής (ΙΕΠ, 2021).

Συνοψίζοντας, το Πρόγραμμα Σπουδών ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι πολίτες, με την ενεργή τους συμμετοχή σε προβλήματα που αφορούν την αειφορία, την πολιτειότητα, και τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ταχεία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, αλλά και τις συνεχείς μεταβολές του κοινωνικού γίνεσθαι. Αξίζει να τονιστεί η σπουδαιότητα των διαχρονικών αξιών που καταδεικνύει την παράδοση, την αισθητική τέρψη και την μύηση στον ελληνικό πολιτισμό. Όλες οι προαναφερθείσες αρχές και προσανατολισμοί στα νέα Προγράμματα Σπουδών προσαρμόζονται κατάλληλα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών κάθε ηλικίας αλλά και την μέθοδο με την οποία οργανώνεται η μαθησιακή εμπειρία από τάξη σε τάξη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

## **Κεφάλαιο 2°. Βιβλιογραφική Επισκόπηση Ερευνών**

### **2.1. Εισαγωγή**

Κατά καιρούς, έχουν διεξαχθεί έρευνες, οι οποίες επικεντρώνονται στο διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Εντούτοις, αν ανατρέξει κανείς στην ελληνική βιβλιογραφία, θα παρατηρήσει ότι υπάρχει έλλειμμα ερευνών με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πάνω στα Αναλυτικά Προγράμματα. Γι' αυτό, αξιοποιήσαμε έρευνες που καταπιάνονται με τις διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος και του περιεχομένου του. Στο εν λόγω κεφάλαιο οι σχετικές έρευνες που συλλέξαμε από την βιβλιογραφική επισκόπηση, παραθέτονται με βάση τη θεματική που μελετούν σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα εξετάζονται έρευνες για τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τα προγράμματα σπουδών στην διαδικασία μεταρρύθμισης, στην δεύτερη ενότητα προβάλλονται έρευνες της Μελέτης Περιβάλλοντος και τις έννοιές της σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πρόγραμμα Σπουδών, στην τρίτη ενότητα αναφέρονται έρευνες με τις αντιλήψεις των δασκάλων για τις βασικές αρχές κατασκευής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, όπως η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική μάθηση, η παιγνιώδης μάθηση, η διαθεματικότητα και διαφοροποιημένη μάθηση. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται έρευνες με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τέλος του κεφαλαίου παρατίθεται η συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων των ερευνών και ο τρόπος αξιοποίησής τους στην δική μας έρευνα.

### **2.2. Αντιλήψεις για το Πρόγραμμα Σπουδών στην διαδικασία μεταρρύθμισης**

Η εισαγωγή ενός νέου Προγράμματος Σπουδών στην Κύπρο, ήταν μια ευκαιρία για επανεξέταση της έννοιας, της φύσης και της διαδικασίας ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών. Στη διαδικασία αυτή εμπλέκονται πολλοί φορείς, ανάμεσα σε αυτούς, εξέχουσα θέση έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να μεταφράσει τους στόχους σε γνώσεις και αξίες στους μαθητές. Στην έρευνα των Χαραλάμπους & Νεοφύτου (2014) που έλαβε χώρα σε δημοτικό σχολείο της ευρύτερης επαρχίας της

Λάρνακας. Το δείγμα αποτέλεσαν δύο εκπαιδευτικοί, ένας άντρας (1) και μία γυναίκα (2). Διερευνήθηκαν οι γνώσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης γύρω από τα Αναλυτικά Προγράμματα, όπως επίσης οι απόψεις και στάσεις που διαμόρφωσαν απέναντι στα Νέα Αναλυτικά προγράμματα στην Κύπρο. Τα ευρήματα της έρευνας, όσον αφορά τις απόψεις τους για το ΑΠ, είναι δια μέτρου αντίθετες. Η εκπαιδευτικός (2) θεωρεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης. Αντιθέτως ο εκπαιδευτικός (1) αντιλαμβάνεται το ΑΠ ως κάτι το οποίο δεν έχει σχέση με όσα συμβαίνουν εντός της σχολικής τάξης και αποδέχεται τη σχέση ΑΠ, εγχειριδίων και διδακτέας ύλης. Ωστόσο, εστιάζει συνειδητά στο τελευταίο. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, ότι αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως αναγκαία και θεμιτή, εκφράζοντας παράλληλα τη δυσαρέσκειά τους, για τον τρόπο που αυτή πραγματοποιήθηκε, αλλά και για την επιμόρφωση που οι ίδιοι έλαβαν σχετικά με την εφαρμογή αυτής της αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονη ανησυχία για τις απαιτήσεις που έχει το νέο ΑΠ, για τις αλλαγές που υπόκειται ο ρόλος τους, αλλά και για το χρόνο και την ενέργεια που χρειάζεται να αφιερώσουν. Και οι δύο εκπαιδευτικοί, δείχνουν να έχουν ξεκινήσει την διαδικασία με μεράκι και διάθεση, εν συνεχεία όμως απογοητεύονται.

Σε άλλη έρευνα των Sullanmaa, Pyhältö, Pietarinen, & Soini, (2016), που έλαβε χώρα στο Ελσίνκι της Φιλανδίας, εξετάζει τους εκπαιδευτικούς φορείς σε επίπεδο περιφέρειας, με 550 συμμετέχοντες από 54 αστικούς και μη αστικούς δήμους που εμπλέκονται σε εργασίες ανάπτυξης προγραμμάτων. Διερευνάται η αντιληπτή συνοχή του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών σε επίπεδο περιφέρειας στη διαδικασία μεταρρύθμισης που αποτελείται από τρία συμπληρωματικά στοιχεία εντός του προγράμματος σπουδών: α) η συνέπεια της επιδιωκόμενης κατεύθυνσης του Προγράμματος Σπουδών β) την ολοκληρωμένη προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση γ) την ευθυγράμμιση μεταξύ στόχων περιεχομένων και αξιολογήσεων. Γι' αυτό εισήχθη μία κλίμακα για την μέτρησή της, η οποία έριξε φως στη σχέση μεταξύ αντιληπτής συνοχής του Προγράμματος Σπουδών και του αναμενόμενου σχολικού αντίκτυπου, σχετικά με την κατεύθυνση και τον σκοπό του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών. Τα ευρήματα της έρευνας, υποδεικνύουν ότι η συνοχή του Προγράμματος Σπουδών είναι καθοριστικός παράγοντας της μεταρρύθμισης, η οποία ενσωματώνεται στο σχολικό πλαίσιο όσον αφορά την ανάπτυξη ελκυστικών μεθόδων διδασκαλίας που υποστηρίζουν την ενεργητική μάθηση και τη συνοχή μεταξύ στόχων, περιεχομένων διδασκαλίας και αξιολόγησης σε όλους τους τομείς. Αυτά τα τρία στοιχεία, αποτέλεσαν

την κλίμακα μέτρησης των αντιλήψεων για τη συνοχή του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών.

Σε αντίστοιχη έρευνα των Verschut, Bakker, Pytlak, Rowland & Swoboda (2011) που έλαβε χώρα στην Utrecht της Ολλανδίας, διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό οι αρχικές προσπάθειες των κατασκευαστών να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ένα συνεκτικό Πρόγραμμα Σπουδών με δεδομένα στοιχεία μπορεί να υλοποιηθεί στην σχολική τάξη. Οι συμμετέχοντες ήταν εννέα (9) δάσκαλοι, εκ των οποίων, πέντε (5) διαφορετικών σχολείων οι οποίοι εφάρμοσαν τρία κεφάλαια του υποδειγματικού υλικού στις τάξεις τους, κατά το σχολικό έτος 2009/2010. Οι δάσκαλοι που εφάρμοσαν το υλικό το έκαναν επειδή τα σχολεία τους είχαν υπογράψει συμφωνία με την Ολλανδική επιτροπή μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης για την αποτίμηση της διαδικασίας στις Φυσικές Επιστήμες (αντίστοιχο μάθημα η ΜτΠ) του νέου Προγράμματος Σπουδών. Στην έρευνα, συμμετείχε και ένα άτομο ακόμη που είχε ξεκινήσει τη μεταρρύθμιση του νέου Προγράμματος Σπουδών (Scaca, 2007), για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί καλύτερα το Ιδανικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι την εποχή που άρχισαν οι συμμετέχοντες να εργάζονται με το υποδειγματικό υλικό, δεν γνώριζαν ότι η συνοχή ήταν ένας από τους στόχους του νέου Προγράμματος Σπουδών.

Η έρευνα των Gamze, Tugba, Yursat, & Esra, (2017) που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία τη χρονική περίοδο 2014-2015, διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ικανότητες ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών τους. Οι συμμετέχοντες ήταν 472 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε Δημοτικά σχολεία της Τουρκίας εκ των οποίων οι 220 ήταν δάσκαλοι, οι 46 ήταν προσχολικής αγωγής και οι 206 ήταν διαφόρων ειδικοτήτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι το επίπεδο αντίληψης των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών ήταν γενικά μέτριο. Η ανώτερη βαθμολογία ήταν 185 και συμμετέχοντες συγκέντρωσαν 111 βαθμούς.

### **2.3. Η Μελέτη Περιβάλλοντος και οι έννοιές της σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Σε έρευνες που διεξάγονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, συμπεραίνεται ότι τα αποτελέσματα εστιάζουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διαφορετικές έννοιες που πραγματεύονται οι ανωτέρω έρευνες. Σε έρευνα των Δημοπούλου, Ζαμπόλα, Μπαμπίλα, Φραντζή, Χατζημιχαήλ (2006), μελετήθηκε η

συσχέτιση της Μελέτης Περιβάλλοντος με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα παλιά βιβλία της ΜτΠ, στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και όπως αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα μέχρι τώρα βιβλία, το παιδαγωγικό πλαίσιο (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) και έτσι προέκυψαν τα καινούρια σχολικά εγχειρίδια καθώς και οι αντιλήψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των δασκάλων που εφαρμόζουν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ως ερευνητικό δείγμα, χρησιμοποιήθηκε το σύνολο των δασκάλων της Α΄ και Β΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών. Συνολικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 46 και διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2005-2006, καθώς αφορούσε το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και της μεθοδολογίας, αναζητώντας τη διάχυση της ΠΕ, όσο και οι διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούσαν στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, που ήταν επηρεασμένες από την εμπειρία των εκπαιδευτικών που εκπονούσαν προγράμματα ΠΕ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται, ότι η Μελέτη Περιβάλλοντος αποτελεί το κατεξοχήν μάθημα του οποίου το περιεχόμενο σπουδών διασυνδέεται με την ΠΕ. Οι πιο δημοφιλείς τεχνικές για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος (παλιά βιβλία), ήταν οι τεχνικές συζήτησης, η ερμηνεία της εικόνας, καθώς οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοζαν προγράμματα ΠΕ, χρησιμοποιούσαν όλες τις τεχνικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Στην έρευνα Liao, Liao, Chen, Tseng, & Ho, (2022), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της δεύτερης μεγαλύτερης πόλης στο Ταϊβάν, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 536 δάσκαλοι, η πλειονότητα των οποίων ήταν γυναίκες με εργασιακή εμπειρία ήταν άνω τα δεκαέξι (16) έτη. Στόχος της να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των δασκάλων σχετικά με τη γνώση και τη στάση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τη συσχέτιση μεταξύ γνώσης και στάσης. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία έχουν καλύτερη γνώση και στάση απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Συνίσταται η επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, όπως ομαδική συζήτηση, ανταλλαγή ιδεών, ώστε να βελτιωθεί η διδακτική ικανότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επίσης, το πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρέπει να είναι ευέλικτο και να διευκολύνει τη διδασκαλία, με σκοπό να ενεργοποιεί τη συμμετοχή των μαθητών, μέσα από την ένταξη του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, οι στάσεις που σχετίζονται με το περιβάλλον είναι

σημαντικές καθώς αποτελούν μελλοντικά πρότυπα για τους μαθητές, και οι συμπεριφορές των μαθητών επηρεάζονται από τη συμπεριφορά των δασκάλων. Επιπλέον, οι ανταλλαγές καλών πρακτικών μεταξύ μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη βελτίωση της διδασκαλίας, ενδυναμώνουν τη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών.

Η έρευνα των Howard-Jones, Sands, Dillon, & Fenton-Jones, (2020) διεξήχθη τον Ιανουάριο στην Αγγλία, σχετικά με την εκπαίδευση για την κλιματική αλλαγή στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υιοθετώντας τη διαθεματική προσέγγιση, προκειμένου να επικοινωνήσουν τη γνώση στους μαθητές. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 661 εκπαιδευτικοί και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι το Αγγλικό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρει ρητά την κλιματική αλλαγή μόνο σε δύο μαθήματα, τις Φυσικές Επιστήμες (Ερευνώ τον κόσμο αντίστοιχο μάθημα η ΜτΠ) και τη Γεωγραφία, οι περισσότεροι δάσκαλοι (73,7%) δίδασκαν ήδη το θέμα ή μιλούσαν στους μαθητές τους γι' αυτό. Περαιτέρω, γίνεται πρόταση των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή του στο Πρόγραμμα Σπουδών. Όσον αφορά την κατανόηση των μαθητών, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έκριναν ότι η επιστήμη, οι βαθύτερες αιτίες, οι ευρύτερες επιπτώσεις και τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή, πρέπει να διδάσκονται από το δημοτικό σχολείο.

Η έρευνα της Στυλιανού (2020), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 30 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διερεύνησε την έννοια, το σκοπό και τη λειτουργία δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των ΚΠΕ. Έλαβε χώρα στη Νάουσα την Άνοιξη του 2018, στο πλαίσιο ενός τριήμερου θεματικού σεμιναρίου που οργάνωσε το Κ.Π.Ε και επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό δείγμα εκπαιδευτικών που γνώριζαν τα δίκτυα ή επιθυμούσαν να τα γνωρίσουν. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ήταν δεδομένη, λαμβάνοντας υπόψη ότι αποτελούσε προϋπόθεση συμμετοχής στο εν λόγω θεματικό σεμινάριο β' επιπέδου. Από τους 30 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, οι 17 δεν είχαν εμπειρία συμμετοχής σε δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των ερωτηθέντων έδειξαν ότι οι βασικοί λόγοι που οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ήταν διάφοροι. Ο κυριότερος λόγος, είναι η έλλειψη ενημέρωσης, ακολουθεί η αρνητική



σχολική κουλτούρα, ο φόβος ότι δεν θα ανταποκριθούν επάξια στις απαιτήσεις του δικτύου και τέλος, ο φόρτος εργασίας και οι οικογενειακές υποχρεώσεις.

Η έρευνα του Can, (2015) διεξήχθη σε δύο σχολεία του Ισραήλ. Στόχος αυτής της μελέτης, ήταν να εξεταστεί η Ευρωπαϊκή εκπαίδευση και η ιδιότητα του πολίτη σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο αξιολόγησης και να κατανοηθεί πώς οι δάσκαλοι και οι διευθυντές αναπτύσσουν υποκειμενικά νοήματα από τις εμπειρίες τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί και από τα δύο σχολεία (έξι δάσκαλοι και ένας διευθυντής από κάθε σχολείο), οι οποίοι είχαν διδάξει από την τετάρτη (Δ') έως την έκτη (ΣΤ') τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στη διαδικασία ανάλυσης, αναζητήθηκαν στοιχεία ενθάρρυνσης της Περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, των ευκαιριών της ιδιότητας του πολίτη και εστίασης στις κοινωνικές και Περιβαλλοντικές γνώσεις σε κάθε σχολείο. Εξετάστηκαν 140 έγγραφα του γενικού Προγράμματος Σπουδών της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν πρέπει να επικεντρώνεται στις φυσικές επιστήμες, όπως συνέβη στην περίπτωση του Beach School, αλλά θα πρέπει να διερευνήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, ιδιαίτερα τη σχέση μεταξύ της Περιβαλλοντικής συνείδησης και ανθρώπινης ευημερίας. Το River School πήρε την τελευταία προσέγγιση, επιδιώκοντας την ενσωμάτωση των κοινωνικών πολυπλοκοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών (φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά και δεξιότητες ενεργού πολίτη) και όχι την προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης.

Η έρευνα του Fatih Ozdemir, που διεξήχθη το Σεπτέμβριο του 2022 σε οχτώ (8) εκπαιδευτικούς κοινωνικών σπουδών που εργάζονταν σε σχολεία που υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας στην Κωνσταντινούπολη, είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών κοινωνικών σπουδών για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πρόγραμμα Σπουδών και στα σχολικά βιβλία. Στην έρευνα, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί κοινωνικών σπουδών θα πρέπει να αναπτύξουν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όσον αφορά τα επιτεύγματα, τα Περιβαλλοντολογικά ζητήματα, την κατανόηση που βασίζεται στην πρακτική, τη βιωσιμότητα και τις τρέχουσες Περιβαλλοντολογικές κρίσεις στις κοινωνικές μελέτες και τη διδακτέα ύλη. Τονίζεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών απέχουν πολύ από τα επίκαιρα Περιβαλλοντικά ζητήματα. Το μικρό μέγεθος των σχολικών αυλών και η έλλειψη πρασίνου στα σχολεία όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες και οι ανεπαρκείς Περιβαλλοντικές εκδρομές, λόγω έλλειψης ευκαιριών, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην εφαρμογή της βιωματικής εκπαίδευσης των κοινωνικών σπουδών για το

περιβάλλον. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι τόνισαν ότι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να δοθεί μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, ξεκινώντας από το άμεσο περιβάλλον, με πρακτικές βασισμένες σε δραστηριότητες και μεθόδους για τα τρέχοντα προβλήματα (οικολογικό αποτύπωμα) με την συμπερίληψη εξωσχολικών περιβαλλόντων μάθησης.

#### **2.4. Βασικές αρχές κατασκευής των νέων προγραμμάτων σπουδών**

Σε έρευνα των Γκικοπούλου, & Αξιομάκαρου, (2022), που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 60 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 47 εκ των οποίων ήταν δάσκαλοι (ΠΕ70) και οι υπόλοιποι ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων κατά το σχολικό έτος 2021. Μελετήθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στο Δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καίριας σημασίας την καλλιέργεια/ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Είναι οι πιο σημαντικές δεξιότητες για τους μαθητές, οι οποίοι είναι οι μελλοντικοί ενήλικες πολίτες. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι δεξιότητες αυτές μπορούν να ενισχυθούν στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, αλλά απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διαφορετική προσέγγιση της μάθησης και διδασκαλίας που θα βασίζονται σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, όπως είναι η συνεργασία μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών, η βιωματική μάθηση, η ανακαλυπτική μάθηση, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Σημαντικό ρόλο κατέχει η διερεύνηση και επίλυση αληθινών προβλημάτων, η συσχέτιση γνώσεων, η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, τα εργαστήρια δεξιοτήτων και η παροχή κινήτρων στους μαθητές.

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε η έρευνα των Martlew, Stephen & Ellis (2011), η οποία διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία δύο περιφερειακών ενοτήτων της Σκωτίας-μικρής κλίμακας-, απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός περισσότερου βιωματικού τρόπου μάθησης που να αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, καθώς θεωρούν ότι μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στην μαθησιακή διαδικασία και εργάζονται ομαδοσυνεργατικά.

Η έρευνα των Παναγιωτόπουλου, & Φραγκούλη η οποία πραγματοποιήθηκε το 2020 σε 124 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, οι 81 στην πλειονότητα ήταν δάσκαλοι ΠΕ70 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι δίδαξαν μαθήματα της ειδικότητάς

τους. Όλοι τους υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Ηλείας, κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Η έρευνα αφορούσε τόσο την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης, όσο και η αξιοποίηση της μεθόδου project κατά το σχεδιασμό της. Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη επιθυμία να επιμορφωθούν από κάποιο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα με τη μορφή σεμιναρίου, παρά από τον Σχολικό τους Σύμβουλο. Η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η ενεργός συμμετοχή, η απόκτηση κριτικής και διορατικής σκέψης μπορούν, μέσα από την ίδια ευθύνη της πραγματοποίησης ενός project ψηφιακής αφήγησης, να οδηγήσουν σε ένα πιο σύγχρονο σχολείο, πιο κοντά στις απαιτήσεις της νέας εποχής του 21ου αιώνα.

Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας δηλαδή την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας του διαφορετικού, την απαλλαγή από τις προκαταλήψεις και δεύτερον στην παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής γνώσης. Η έρευνα των Tsakiridou, & Polyzoroulou, (2014) πραγματοποιήθηκε σε ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου συμμετείχαν 416 εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία. Από τα ευρήματα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και πιστεύουν πως η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητά τους συνδέεται ενδεχομένως με την δεξιότητά τους να χειρίζονται αντίξοες καταστάσεις στο σχολικό πλαίσιο, παρά με τη στάση τους και την δεξιότητά τους να διδάξουν σε μαθητές. Επιπρόσθετα, φάνηκε να ευαισθητοποιούνται πιο πολύ για τους μαθητές με δυσκολίες κοινωνικοποίησης και πιο λίγο για όσους εμφανίζουν συμπεριφοριστικής και ακαδημαϊκής φύσεως δυσκολίες μάθησης.

Μια άλλη έρευνα των Kaldi, Govari, & Fillipatou, (2017), πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, σε 523 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες πόλεις της Ελλάδας: Κεντρική Ελλάδα (Περιφέρειες Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας), νότια ηπειρωτική χώρα (Πελοπόννησος), νότια Ελλάδα (Κρήτη) Βόρεια Ελλάδα (Μακεδονία) και τα νησιά (Κυκλάδες και Ιόνια νησιά). Μελέτησε τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη διαφορετικότητα των μαθητών σε επίπεδο τάξης και στόχος ήταν να εντοπιστούν προσωπικά ή και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που μπορούν να επηρεάσουν ή να προβλέψουν αυτές τις αντιλήψεις. Εκτός από τα δημογραφικά

στοιχεία των εκπαιδευτικών, τους ζητήθηκε να αναφέρουν αν έχουν επαγγελματική κατάρτιση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, να έχουν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τον αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους. Ακόμη, τους ζητήθηκε να επιλέξουν τρία κύρια χαρακτηριστικά της διαφορετικότητας των μαθητών στην τάξη τους από τη λίστα που παρέχονταν στο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βλέπουν τη διαφορετικότητα περισσότερο ως πρόκληση παρά ως εμπόδιο στη διδασκαλία και τη μάθηση. Μπορούν να αναγνωρίσουν σε υψηλό επίπεδο τα βασικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μέρος της διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, αλλά παράλληλα και μια αρνητική προς ουδέτερη στάση στις παραδοσιακές πρακτικές εφαρμογής Προγραμμάτων Σπουδών.

Αντίστοιχη έρευνα της Παπαδοπούλου, (2022), κατέγραψε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας (ΠΕ70) για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση αλλοδαπών- προσφύγων μαθητών, τα διαθέσιμα εγχειρίδια και τέλος την υιοθέτηση καλών πρακτικών που θεωρούνται κατάλληλες για την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 123 Δάσκαλοι (ΠΕ70) Δημοτικών σχολείων της Βόρειας Περιφέρειας Ανατολικής Αττικής, καθώς διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα 29 Δεκεμβρίου του 2020 έως 17 Ιανουαρίου το 2021. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι χρειάζεται να αναβαθμιστεί το θεσμικό πλαίσιο υποστήριξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα Αναλυτικά Προγράμματα του γενικού σχολείου, οι υποστηρικτικές δομές που θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, γηγενών, αλλοδαπών, ευάλωτων ομάδων, μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενισχυθούν με επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, να επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους για να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις του έργου τους.

## **2.5. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Ο όρος «ΤΠΕ» αναφέρεται σε τεχνολογίες που στηρίζεται σε υπολογιστές, είτε υλικού, λογισμικού είτε δικτύου, και η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η θεωρία του Roger (2003), δηλώνει ότι όταν το άτομο, και στην

περίπτωσή μας ο εκπαιδευτικός, συνειδητοποιήσει το ενδεχόμενο όφελος από την χρήση ΤΠΕ, θα ξεκινήσει να επιμορφώνονται πάνω στις νέες τεχνολογίες. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται στο επίκεντρο της φιλοσοφίας των νέων προγραμμάτων Σπουδών, επομένως οι έρευνες που αποκαλύπτουν την στάση και τις απόψεις των μάχιμων εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των ΤΠΕ είναι απαραίτητο να συμπεριληφθούν στην παρούσα μελέτη.

Σε έρευνα των Γιαβρίμη, Παπάνη, Νεοφώτιστου & Βαλκάνου (2010), το δείγμα αποτελούνταν από 82 γυναίκες και 36 άντρες (118 συνολικά) από τη Λέσβο. Με τη χρήση ερωτηματολογίου, κατέγραψαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70 για την συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας στην Εκπαίδευση και συμπέραναν ότι: α) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς θεωρούν ότι συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους και στη κοινωνική δικτύωση με το σχολείο, β) λόγω της ελλιπής ενημέρωσης και μη ολοκληρωμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το 1/6 των συμμετεχόντων στην έρευνα εκφράζει αρνητική στάση για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική.

Στην έρευνα των Πεσμάτογλου, & Παπαδοπούλου (2013), που έλαβε χώρα στον νομό Αχαΐας, συμμετείχαν 51 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τους συμμετέχοντες, οι 38 ήταν γυναίκες και οι 13 ήταν άντρες. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι προθέσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 80,3% έχουν καλή γνώση Η/Υ, και έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Ωστόσο, το 56,9% εμφανίζεται να μην χρησιμοποιεί ή να μην έχει πρόθεση να χρησιμοποιήσει τον Η/Υ ως διδακτικό μέσο, ενώ το 29,3% το χρησιμοποιεί με μικρή συχνότητα, κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως στενότητα χώρου, προβλήματα τεχνικής φύσεως, καθώς και άλλα θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση τάξης. Εντούτοις, όσοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν εκπαιδευτικά λογισμικά ως διδακτικά μέσα, επισημαίνουν τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και αναφέρουν αρκετά πλεονεκτήματα όπως την -πιο θελκτική- για τους μαθητές διδασκαλία, το ζωνφό ενδιαφέρον των μαθητών, την πλήρη κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων, την ευθύτητα, την διάδραση και διαθεματικότητα καθώς και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Προς υποστήριξη αυτών, η στοχευμένη επιμόρφωση, το ενδεδειγμένο εκπαιδευτικό λογισμικό, καθώς και η περαιτέρω διάταξη του ΑΠΣ θα συμβάλουν για την καλύτερη ενσωμάτωση του Η/Υ

στην εκπαιδευτική πρακτική. Είναι απαραίτητη λοιπόν, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις ΤΠΕ, ώστε να ασχοληθούν οι ίδιοι στην παραγωγή διδακτικών δράσεων μέσα από ενδεδειγμένα εκπαιδευτικά λογισμικά.

Η έρευνα του Γιαβρίμη (2013) αποτελούταν από 162 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Β. Ελλάδος, οι οποίοι είχαν λάβει επιμόρφωση στις ΤΠΕ τουλάχιστον 40 ώρες. Σκοπός της μελέτης, ήταν να παρουσιαστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης τους στις ΤΠΕ στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, ότι η συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές διαδικασίες αποτελεί το μέσον για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, από το πρόγραμμα των ΤΠΕ που παρακολούθησαν τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτές, φαίνεται να αισθάνονται ότι μπορούν να είναι αυτοαποτελεσματικοί σχετικά με τη γενική χρήση των ΤΠΕ, ενώ στην πλειοψηφία τους γνωρίζουν εκπαιδευτικά λογισμικά και υλικό που μπορούν να τα εντάξουν στο μάθημα τους. Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν δεξιότητες σχετικά με τη γενική χρήση των ΤΠΕ σε θεωρητικό επίπεδο, γνωρίζοντας τις εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν κάποια προβλήματα στη χρήση τους στην σχολική τάξη. Οι γνώσεις που αποκόμισαν, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, μετά από το πρόγραμμα, μπορούν σε ποσοστό περίπου 75%, να δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό ή να εντάσσονται σε δραστηριότητες του σχολείου, που χρειάζεται η χρήση Η/Υ.

Η Λιακοπούλου (2010), σε εισήγηση της στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: οι “ΤΠΕ στην Εκπαίδευση”, παρουσιάζει την έρευνά της σχετικά με την αποτύπωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση για την συλλογή των δεδομένων και οι συμμετέχοντες ήταν δεκαέξι (16) γυναίκες εκπαιδευτικοί, που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία του Νομού Αρκαδίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεραίνουμε ότι η σχέση των εκπαιδευτικών με τον υπολογιστή αλλάζει μέσα στο χρόνο, καθώς επηρεάζεται από κοινωνικά στερεότυπα και προηγούμενα βιώματα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι και η έλλειψη χρόνου από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην μεταβολή των απόψεων τους, καθώς δε χρησιμοποιούν συχνά τον υπολογιστή και δεν προσαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό με αυτόν.

## 2.6. Συνοπτική παρουσίαση της βιβλιογραφικής επισκόπησης

Με βάση την βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών που μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων) σχετικά με τη διαδικασία ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων όπως παρουσιάστηκαν ανωτέρω, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι διαφοροποιημένες μεταξύ τους όσον αφορά τις μεθοδολογικές αρχές και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι προοδευτικό και μπορεί να βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρόλα αυτά υπάρχουν κενά στην επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού που θα το υλοποιήσει. Αποδείχθηκε δε ότι δημιουργείται σύγχυση για την πραγματική αξία που μπορεί να έχει το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Εκπαίδευση και είχε θορυβήσει τους εκπαιδευτικούς για τις αλλαγές στις οποίες υπόκειται ο ρόλος τους. Επιπρόσθετα, ένα σημαντικό στοιχείο που αναδείχθηκε ήταν η άποψη ότι η συνοχή του Προγράμματος Σπουδών είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο, με την ανάπτυξη ελκυστικών μεθόδων διδασκαλίας όπως είναι η ενεργητική μάθηση.

Κατά την διεξοδική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, μελετήθηκαν έρευνες που αναφέρονται σε διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος και του περιεχομένου του με σκοπό την κατανόηση και την προώθηση στο Πρόγραμμα Σπουδών δίνοντας μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εκκινώντας τους κατάλληλους στόχους. Αποδείχθηκε ότι το κυρίαρχο μάθημα που μπορεί να αναλάβει τη διάχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο είναι το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Επίσης, τονίζεται ότι δεν πρέπει να υπάρχει στεία επιστημονική απομνημόνευση γνώσης και είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί στα παιδιά Περιβαλλοντική συνείδηση μέσω συμμετοχής σε βιωματικές δράσεις αλλά επίσης είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποτελούν σωστά πρότυπα ισορροπίας ανάμεσα στην ευημερία και την πρόοδο για την εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών. Δυστυχώς όμως μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς κυρίως λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης και υψηλού επαγγελματικού άγχους, επομένως δεν μπορούν να αποτελέσουν τα σωστά πρότυπα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα. Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η ανάγκη για την ανάπτυξη εξειδικευμένων και αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων με στόχο να εκπαιδευτούν

κατάλληλα οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί αποτελεί μονόδρομο σύμφωνα με αρκετές έρευνες.

Κατά την σύνοψη της βιβλιογραφίας μελετήθηκαν έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τις βασικές αρχές των νέων προγραμμάτων σπουδών δίνοντας παιδαγωγικές κατευθύνσεις που ακολουθούν τα Προγράμματα Σπουδών ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελλάδας όσο και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών άλλων κρατών προτείνουν παιδαγωγικές πρακτικές που να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις προκειμένου να κατανοήσουν την διαφορετική προσέγγιση της μάθησης και διδασκαλίας που θα βασίζεται σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Επισημάνθηκε η άποψη ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα είναι ουσιαστική για τους μαθητές, οι οποίοι είναι οι αυριανοί ενήλικοι πολίτες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μπορούν να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες στο σχολείο, αλλά επιβάλλεται η υιοθέτηση μιας διαφορετικής προσέγγισης μάθησης και διδασκαλίας που βασίζονται σε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η οικοδόμηση της γνώσης, η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων, η βιωματική μάθηση, η ανακαλυπτική, η διαθεματικότητα, η μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Καίριας σημασίας στην παιδαγωγική πρακτική είναι η δημιουργία σύνθετων έργων, η εισαγωγή ενός βιωματικού τρόπου μάθησης και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόμοιες έρευνες συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την εισαγωγή ενός βιωματικού τρόπου μάθησης που να αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και ενισχύει την κριτική σκέψη. Με δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την επιτυχία του αναλυτικού προγράμματος κρίνεται απαραίτητο να καταλάβει σε βάθος τη θεωρία του, τα δομικά του στοιχεία και τις μεθόδους που θα ακολουθήσει για να το εφαρμόσει επιτυχώς λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των παιδιών και τις συνθήκες της τάξης του. Τα ευρήματα των ανωτέρω ερευνών και μελετών θα αποτελέσουν σημείο αναφοράς για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνάς μας σχετικά με την ανάδειξη μαθητοκεντρικής προσέγγισης, την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου που προάγει την κριτική σκέψη.

Στα Προγράμματα Σπουδών του 2003 και 2011 για το Δημοτικό δίνεται μεγάλη έμφαση στην διαθεματική προσέγγιση της γνώσης οπότε οι μαθητές έχουν ολοκληρωμένη και ολόπλευρη προσέγγιση της γνώσης. Ως προς το θέμα της συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι στην συμπερίληψη μαθητών



με αναπηρία και πιστεύουν στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Τα νέα προγράμματα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχεδιάζονται σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, τις επιστημονικές εξελίξεις και τις τρέχουσες οικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές. Η ενταξιακή εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Επίσης προκύπτει ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση και συνεχή ενημέρωση πάνω στα νέα εκπαιδευτικά δρώμενα ώστε να υπάρξει αλλαγή της κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν εγκλωβισμένοι στις παλιές νοοτροπίες και διακρίνονται από μία ακαμψία να αλλάξουν τις παραδοσιακές τους απόψεις σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος. Σημαντικό είναι να υπάρξει πολυπολιτισμικό υλικό με εξειδικευμένα εγχειρίδια στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και για την διευκόλυνση της επικοινωνίας να γίνεται μέσω διερμηνέων ή με ενδιάμεση γλώσσα τα Αγγλικά.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι οι τεχνολογίες της πληροφορίας των επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν ένα μεγάλο πεδίο χρήσεων και εφαρμογών, προσφέρουν λύσεις και διευκολύνουν τη ζωή των ατόμων. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στον εκπαιδευτικό χώρο πρόσφερε λύσεις σε πολλά προβλήματα από την άλλη προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις, διότι δεν έγινε αποδεκτή με τον ίδιο τρόπο και ίδιο βαθμό από όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό. Στοχευμένη έρευνα επιβεβαιώνει ότι η μη ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τα ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής δυσχεραίνει την επαγγελματική εξέλιξη και την αλλαγή νοοτροπίας των εκπαιδευτικών καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκφράζουν αρνητική στάση για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική. Αυτή η άποψη συνάδει με τα ευρήματα των σχετικών ερευνών, η στοχευμένη επιμόρφωση, το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό, καθώς και η περαιτέρω διάταξη του ΑΠΣ θα συμβάλουν στην καλύτερη ενσωμάτωση του Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν τους είχε ζητηθεί ποτέ η γνώμη τους για το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων πριν την υλοποίησή τους. Σε έρευνα με σκοπό την αποτύπωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, αναφέρεται ότι για τους εκπαιδευτικούς που μένουν στη μη αποδοχή των νέων δεδομένων και στη χρησιμότητα αυτών στην εκπαιδευτική πράξη, αυτή η σχέση των εκπαιδευτικών με τον υπολογιστή φαίνεται να αλλάζει μέσα στο χρόνο, καθώς επηρεάζεται από κοινωνικά στερεότυπα και προηγούμενα βιώματα. Από τα ανωτέρω γίνεται αντιληπτό ότι

απαιτείται ο σχεδιασμός οργανωμένων προγραμμάτων συνεχών επιμορφωτικών δράσεων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να οικειοποιηθούν τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις στην εκπαιδευτική πρακτική.

Οι έρευνες που μελετήθηκαν ανωτέρω εστιάζουν στον σχεδιασμό και το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών, στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην οικειοποίηση των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σχεδιασμός των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την Μελέτη Περιβάλλοντος σύμφωνα με τους δημιουργούς του καθορίζεται από την διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, την βιωματική μάθηση, την φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά και δεξιότητες ενεργού πολίτη. Επιχειρήσαμε να εκθέσουμε τις βασικές απόψεις τους ως προς το ζήτημα αν - και σε ποιο βαθμό- η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα αποτελεί τροχοπέδη για τα νέα Προγράμματα Σπουδών, για την επιμόρφωση και συνεχή αλλαγή στον τρόπο αποδοχής των νέων δεδομένων στην εκπαίδευση. Η οικονομική ενίσχυση σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής από το κράτος είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ισότιμη και ισορροπημένη ενίσχυση των σχολείων όλων των γεωγραφικών περιοχών της επικράτειας, ώστε να αποτρέπονται φαινόμενα γεωγραφικών ανισοτήτων στις δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ. Επομένως, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί αν οι βασικές αρχές είναι ευδιάκριτες στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, σε ποιο βαθμό τις αξιοποιούν οι δάσκαλοι, ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν και ποια στοιχεία βλέπουν με θετικό πρόσημο.

## **ΜΕΡΟΣ Β΄: ΈΡΕΥΝΑ**

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>. Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρείται η παρουσίαση των μεθοδολογικών επιλογών, όσον αφορά την αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Οι στόχοι που τέθηκαν για την έρευνα και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι οι παράγοντες που καθόρισαν το δείγμα, τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων και τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας του υλικού.

### 3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Πειραματικών και Πρότυπων Δημοτικών σχολείων της χώρας μας για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος, πάνω στο οποίο επιμορφώθηκαν ή και υλοποίησαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022, δίνοντας σημασία στη σύγκριση μεταξύ του επιδιωκόμενου στόχου των κατασκευαστών του και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής του.

Αναλυτικότερα, λοιπόν, το υπό διερεύνηση θέμα είναι η αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών, δηλαδή πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος, πώς οριοθετούν εννοιολογικά την Μελέτη Περιβάλλοντος, πώς ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις του Προγράμματος Σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην εργασία αυτή, οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, τόσο από την πιλοτική εφαρμογή στο σχολείο, όσο και από την επιμόρφωση είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη και την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών, καθώς παρέχει βάσεις με στοιχεία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Η σημασία του Προγράμματος Σπουδών έγκειται τόσο στην καταλληλότητα της διάταξης των γνωστικών αντικειμένων και του χρόνου που αντιστοιχεί σε κάθε ενότητα, καθώς επίσης και στο θεματικό περιεχόμενο σε συνδυασμό με τη διερεύνηση των πρότερων γνώσεων, αλλά και της δυνατότητας διαθεματικής διασύνδεσης, ο οποίος είναι ουσιαστικός παράγοντας για την επιτυχία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών πέραν της καινοτομίας που εισάγουν να τηρούν τις προβλεπόμενες προϋποθέσεις εφαρμοστικότητας.

Δευτερευόντως, μέσω της έρευνάς μας, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τον στόχο του Προγράμματος Σπουδών και τις κοινές αρχές και αξίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αν για παράδειγμα ακολουθούν τις πρακτικές του νέου Προγράμματος Σπουδών, οι οποίες προτείνονται για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής ανάπτυξης των μαθητών κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Ταυτόχρονα, ένας από τους στόχους της ερευνητικής μας εργασίας, ήταν να χαρτογραφήσουμε τους τρόπους με τους οποίους γίνονται αντιληπτές από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι λειτουργικές αδυναμίες στα νέα Προγράμματα Σπουδών, για να εδραιωθεί η μεταρρύθμιση και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Καταβάλαμε την προσπάθεια να διαπιστώσουμε ποια είναι τα λειτουργικά πλεονεκτήματα του νέου Προγράμματος Σπουδών, διότι είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για τη διευκόλυνση της αλλαγής στα σχολεία. Οι επιτυχείς μεταρρυθμίσεις επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των βασικών σχολικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και στην αλλαγή των πεποιθήσεων, των κανόνων και των παιδαγωγικών πρακτικών των δασκάλων. Επιπρόσθετα, ερευνήσαμε πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την εφαρμοστικότητα του νέου Προγράμματος Σπουδών με βάση την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων. Τέλος, επισημάναμε ποιες είναι οι προτάσεις βελτιωτικού χαρακτήρα που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την επιτυχή εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις προτάσεις του ΙΕΠ σε συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την αξιολόγηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και τα συνδέσαμε με την θεωρητική και ερευνητική μας βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας είναι τα εξής:

- 1) Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το νέο Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;
- 2) Ποιες λειτουργικές αδυναμίες των νέων Π.Σ. εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος;
- 3) Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ.;

4) Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;

### 3.2. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Ως μεθοδολογική επιλογή, υιοθετήσαμε την ποιοτική προσέγγιση, γιατί αυτή επιδιώκει να ανακαλύψει τις σημασίες που αποδίδουν οι ερωτηθέντες στο θέμα και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις καταστάσεις. Επίσης, η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να επικοινωνήσουν τις απόψεις τους και να κατανοηθούν οι συμπεριφορές, οι αντιλήψεις τους και να γνωστοποιήσουν τα κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά κ.α. πλέγματα στα οποία κινούνται (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Με τις ποιοτικές μεθόδους εξετάζεται σε βάθος ένα φαινόμενο, δίνεται βαρύνουσα σημασία στη λεπτομέρεια, γνωστοποιούνται οι βαθύτερες έννοιες και η συνθετότητα και οι υφιστάμενες λεπτές αποχρώσεις των θεμάτων. Αυτό σημαίνει ότι οι μελετητές, τείνουν να αποφεύγουν να παραθέτουν στεγνές, άψυχες μαθηματικές σχέσεις χάνοντας τον συναισθηματισμό και την ανθρώπινη νόηση. Ούτε χρησιμοποιούν «μεταβλητές» που έχουν οριστεί και καθοριστεί από τον μελετητή στο να αποδίδουν απλά στατιστικά στοιχεία χωρίς να στοχεύουν στην κατανόηση. (Cohen & Manion, 2002). Σύμφωνα με τον Bryman, «*μια προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου που προσπαθεί να περιγράψει και να αναλύσει την κουλτούρα και τη συμπεριφορά των ατόμων και των ομάδων του από την οπτική γωνία αυτών που μελετώνται*» (Bryman, 1990:46)

Στους Ίσαρη και Πουρκό (2005) οι Denzin & Lincoln αναφέρουν ότι: «Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο...». Μελετήσαμε τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο και προσπαθήσαμε να δώσουμε νόημα και να ερμηνεύσουμε τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι συμμετέχοντες δάσκαλοι δίνουν σε αυτά.

Κατά τη διαδικασία της ποιοτικής έρευνας, διαμορφώσαμε τα εργαλεία μας και τις πρακτικές μας στη βάση της ημιδομημένης συνέντευξης (semistructured interview). Βασικό εργαλείο για την πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας είναι η συνέντευξη, η οποία αποτελεί μία ειδική δομή συζήτησης και συνθέτει την οργάνωση μιας σχέσης προφορικής επικοινωνίας για συγκέντρωση δεδομένων διαμέσου της άμεσης λεκτικής διάδρασης ερευνητή και συμμετέχοντος στην έρευνα. Είναι ένας διάλογος ανάμεσα σε

δύο ή και περισσότερων ατόμων που συσκέπτονται ένα ζήτημα κοινού ενδιαφέροντος, αλλά με ένα σκοπό (Kvale, 1996). Η συνέντευξη μπορεί να δημοσιοποιήσει δεδομένα που δεν είναι δυνατόν να διακριθούν αυτοστιγμεί, δίνοντας πρόσβαση σε σκέψεις και οράματα ενός ανθρώπινου μυαλού. Έχει το προνόμιο της φυσικότητας στην κατασκευή του συστατικού, που σχετίζεται άμεσα με την προφορική επικοινωνία και συνεισφέρει να συγκεντρωθούν πλούσιες και μη αναμενόμενες πληροφορίες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα (Φίλιας, 2000). Η ημι-δομημένη συνέντευξη αξιοποιείται, όταν η έρευνα εστιάζει στη σημασία που έχουν τα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες και όταν απαιτούνται προσωπικές ιστορικές αφηγήσεις. Επίσης, δίνεται έμφαση στις διαδικασίες του ειρμού του συλλογισμού των εκπαιδευτικών -τα υποκείμενα της έρευνας- για να ανιχνευθεί η εσωτερική κοσμοθεωρία τους. Το κάθε υποκείμενο εξετάζει από τη δική του οπτική θέση το θέμα και αναφέρει τις εμπειρίες που επέρχονται από τη δική του υποκειμενική πραγματικότητα (Cohen & Manion, 2002). Για την επιλογή του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης βασιστήκαμε στο γεγονός ότι ο συμμετέχων/ουσα στην έρευνα έχει αρκετή αυτονομία στην έκφραση των απαντήσεών του, ενώ ο ερευνητής/τρια πιθανόν να παρεμβαίνει ελάχιστα. Συγχρόνως, το κάνει με τρόπο ουσιώδες και σε τυχόν απομάκρυνση του ομιλητή από τον σκοπό της έρευνας, προσέχει να τον επαναφέρει (Βάμβουκας, 2007).

Σύμφωνα με τον Bryman (2017), αυτή η ροή είναι πιο μεγάλη στις ημιδομημένες συνεντεύξεις όπου υφίσταται μία σημαντική μορφή ευελιξίας, τόσο του ερευνητή όσο και του συνεντευξιαζόμενου της έρευνας, ενώ το περιεχόμενο, η ακολουθία των ερωτήσεων είναι απόλυτα στα χέρια του ερευνητή προκειμένου να διαφωτίσει ασαφείς απαντήσεις και να υπάρξει ενδελεχής εξέταση στο υπό μελέτη θέμα.

### **3.3. Δείγμα της έρευνας**

Ο Patton (2002) μάς αναφέρει ότι η δειγματοληψία, καθ' όλη τη διάρκεια μιας ποιοτικής έρευνας, έχει ως κύριο στόχο να ανακαλύψει ποιο υποκείμενο θα είναι εκείνο που θα μπορέσει να συνεισφέρει τις σημαντικότερες πληροφορίες προκειμένου ο κάθε ερευνητής να συγκεντρώσει, τα υψίστης σημασίας δεδομένα για την έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα, για το μέγεθος του δείγματος, δεν υπάρχουν ακριβείς κανόνες που καθορίζουν τον αριθμό που θα το συγκροτήσει (Ιωσηφίδης, 2003). Ο αριθμός του ερευνητικού πληθυσμού δεν μπορεί να είναι μεγάλος. Ένα μεγάλο πλήθος δείγματος

μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ερευνητική διαδικασία και να καταστεί εμπόδιο για τον ερευνητή κυρίως όταν ο στόχος είναι να τονιστεί και να τεκμηριωθεί η υποκειμενικότητα και οι προσωπικές εμπειρίες των υποκειμένων. Επιπλέον, τα μικρά δείγματα είναι λιγότερο διανοητικά χρονοβόρα όσον αφορά τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων (Mason, 2010).

Ο Καλλινικάκης (2010) μας αναφέρει για το σημείο κορεσμού (saturation), κατά την διάρκεια της δειγματοληψίας, εννοώντας το σημείο που ο ερευνητής/τρια αντιλαμβάνεται ότι δεν υφίσταται νέο υλικό από το δείγμα προς έρευνα και τα δεδομένα απλά επαναλαμβάνονται εφόσον έχουν δοθεί με τις ουσιαστικές λεπτομέρειες.

Στην εμπειρική έρευνά μας συμμετείχαν τρεις (3) εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (ΠΕ70) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Πειραματικών και Πρότυπων σχολείων της επικράτειας που επιμορφώθηκαν και υλοποίησαν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος το σχολικό έτος 2021-2022 και εννέα (9) εκπαιδευτικοί που - ήταν Εκπαιδευτικά Στελέχη- Επιμορφωτές Β΄, οι οποίοι δεν προέβησαν σε πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος. Η επιλογή του δείγματος δεν ήταν τυχαία καθώς τα στοιχεία των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών υπήρχαν σε καταλόγους του ΙΕΠ οι οποίοι δόθηκαν στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου στα πλαίσια συνεργασίας των δύο φορέων. Επιλέξαμε την σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling), λόγω της εύκολης προσβασιμότητας στο δείγμα της έρευνας, διότι διευκολύνει τη χρήση όλων των υποκειμένων, τα οποία είναι διαθέσιμα μέχρι να συλλεχθεί το μέγεθος του δείγματος που επιθυμεί ο ερευνητής/τρια. (Robson, 2007). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής της έρευνάς μας για να δώσουν τις ενδεδειγμένες πληροφορίες για τα κύρια ερευνητικά μας ερωτήματα (Bryman, 2017).

### **3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας είχαν αρχικά ενημερωθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας και τους ζητήθηκε η συμμετοχή τους. Στη συνέχεια, μας κοινοποιήθηκαν τα ονόματά τους και η ηλεκτρονική τους διεύθυνση για να επικοινωνήσουμε μαζί τους. Αρχικά συντάξαμε ένα εισαγωγικό κείμενο (βλ. παράρτημα) που τους εστάλη, το οποίο περιελάμβανε το σκοπό της έρευνας, τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν και ζητούσε



την εκούσια συγκατάθεσή τους στην έρευνα σύμφωνα με το δικαίωμα των υποκειμένων να αποφασίζουν ελεύθερα χωρίς καταναγκασμό (Traianou, 2014).

Απευθυνθήκαμε σε δασκάλους (ΠΕ70) από δύο καταλόγους εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σε πιλοτικά, πειραματικά ή γενικά σχολεία και έχουν επιμορφωθεί ή εφαρμόσαν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής που υλοποίησε το Ι.Ε.Π. Ορισμένοι από αυτούς επιμορφώθηκαν και εφαρμόσαν το πρόγραμμα στην πράξη, άλλοι επιμορφώθηκαν και δεν εφαρμόσαν το πρόγραμμα στην πράξη και κάποιοι ήταν Εκπαιδευτικά Στελέχη. Από αυτούς τους καταλόγους ανταποκρίθηκαν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί της έρευνας μας.

Ο πρώτος κατάλογος περιλάμβανε είκοσι επτά (27) εκπαιδευτικούς. Επικοινωνήσαμε μαζί τους με ηλεκτρονικό μήνυμα (email), χρησιμοποιώντας τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που παραχωρήθηκαν από το ΙΕΠ στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ζητώντας τους να μας παραχωρήσουν συνεντεύξεις, καθιστώντας τους ευθύς εξαρχής σαφές ότι θα ηχογραφηθούν. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Webex, γιατί οι συμμετέχοντες ήταν από διάφορες γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας. Κάποιοι από αυτούς απάντησαν αμέσως και προγραμματίσαμε ατομική διαδικτυακή συνάντηση με κάθε δάσκαλο, ενώ άλλοι δεν απάντησαν καθόλου. Υπήρξαν μάλιστα εννέα (9) εκπαιδευτικοί που αρνήθηκαν τελείως να συμμετάσχουν. Έπειτα από ένα διάστημα, στείλαμε ευγενική υπενθύμιση και δεύτερη φορά, αλλά δεν ανταποκρίθηκαν στο μήνυμα. Λόγω χαμηλής συμμετοχής, χορηγήθηκε από το Ι.Ε.Π. νέος ονομαστικός κατάλογος είκοσι επτά (27) εκπαιδευτικών που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνά μας και με την ίδια διαδικασία ζητήσαμε την ευγενική συμμετοχή τους. Είχαμε το μεγάλο ευτύχημα από το δεύτερο αυτό κατάλογο να υπάρξει άμεση ανταπόκριση δέκα (10) εκπαιδευτικών – με κάποιους να μην επιθυμούν για διάφορους λόγους. Κατέστη έτσι εφικτή η έναρξη των συνεντεύξεων.

Κατόπιν επιθυμίας των συνεντευξιζόμενων υπήρξε ηλεκτρονικό μήνυμα υπενθύμισης μία μέρα νωρίτερα από την επικείμενη διαδικτυακή συνάντηση, καθώς επίσης τις πρωινές ώρες της επόμενης ημέρας, ακολουθούσε ένα δεύτερο μήνυμα για την απογευματινή συνάντηση. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων είχα συνδεθεί στη ψηφιακή αίθουσα τηλεδιάσκεψης και περίμενα δέκα λεπτά τουλάχιστον πιο νωρίς έτσι ώστε να υποδεχτώ τους καλεσμένους μου με εγκάρδιο χαιρετισμό. Ακολούθως, γινόταν οι απαραίτητες συστάσεις και ενημερώνονταν για μία ακόμη φορά για τον σκοπό της έρευνας όπως διατυπώνεται στο εισαγωγικό κείμενο που συντάξαμε (βλ. παράρτημα).

Οι εκπαιδευτικοί, πριν την έναρξη της συνέντευξης, όλοι ρωτήθηκαν και πάλι αν δέχονται να γίνει ηχογράφηση της συνέντευξης. Προχωρήσαμε στην διεξαγωγή της συνέντευξης με την σύμφωνη συγκατάθεση τους σ' αυτή (Traianou, 2014). Οι φωνές τους ηχογραφήθηκαν μέσω της ψηφιακής ηχογράφησης και του κινητού τηλεφώνου, εφόσον έγινε σ' αυτούς σαφές ότι δεν θα καταγραφεί κανένα αναγνωριστικό στοιχείο που θα αποκαλύπτει την ταυτότητά τους και με απόλυτη εχεμύθεια. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης αποφύγαμε την αναφορά σε προσωπικά τους στοιχεία και στα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί ενώ στην διαδικασία μετεγγραφής των στοιχείων τους στο κείμενο αναφέρονται με κωδικοποιημένο τρόπο Σ1, Σ2, Σ3....Σ12, όπου το χαρακτηριστικό «Σ» δηλώνει την ιδιότητα των υποκειμένων ως συνεντευξιαζόμενους στην έρευνά μας.

Η διαδικασία της συνέντευξης έγινε σε φιλικό και ευχάριστο επίπεδο για να μην προκληθούν συναισθηματικές εμμονές στον ερευνητικό μας σκοπό, αποφεύγοντας αντιδράσεις και τα σχόλια στην αφήγηση τους μόνο όπου χρειάστηκε έγιναν οι ανάλογες επεμβάσεις από εμένα ώστε να ολοκληρωθούν όλες οι συνεντεύξεις χωρίς προβλήματα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Καθ' όλη την διάρκεια των συνεντεύξεων καταγράφηκαν λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία, τα οποία ήταν αναγκαία πολλές φορές για την απόδοση νοήματος στα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Με την λήξη της συνέντευξης ευχαριστήσαμε τους συμμετέχοντες για την πολύτιμη συμβολή τους στην έρευνα μας και τον χρόνο που μας αφιέρωσαν. Το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήσαμε τις συνεντεύξεις ήταν το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Οκτωβρίου έως το πρώτο δεκαήμερο του Νοεμβρίου 2022. Οι συνεντεύξεις είχαν κατά μέσο όρο διάρκεια τριάντα πέντε με πενήντα λεπτά και όπως αναφέρθηκε παραπάνω μαγνητοφωνούνταν για τους σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας.

#### **3.4.1. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου και αντιστοίχιση των ερωτήσεων του με τα ερευνητικά ερωτήματα**

Οι συνεντεύξεις μας, έγιναν με βάση τον Οδηγό συνέντευξης που μας δόθηκε από τον ΙΕΠ, σε συνεργασία με τους επιβλέποντες καθηγητές και καθηγήτριες του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός Ανάπτυξη και Διοίκηση του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τροποποιήσαμε όσες ερωτήσεις χρειαζόταν για το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Αναφορικά με τον οδηγό συνέντευξης, οι ερωτήσεις που περιλάμβανε,

ήταν ανοιχτού τύπου και αναδιατυπωμένες με σαφήνεια, οι οποίες βοηθούσαν στην καθοδήγηση του συνεντευξιζόμενου και παράλληλα του έδιναν τη δυνατότητα να εκφράσει την προσωπική του γνώμη για το ζήτημα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ο Οδηγός Συνέντευξης για μεγαλύτερη διευκόλυνση της ερευνήτριας, χωρίστηκε σε τέσσερις θεματικές ενότητες. Στην πρώτη θεματική ενότητα (Α') του Οδηγού, υπάρχουν επτά ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, την ακαδημαϊκή τους πορεία, όπως και το χρόνο πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών από όσους προέβησαν σ' αυτή. Σε αυτές τις ερωτήσεις, συμπεριλαμβάνεται μια ερώτηση η οποία αναφέρεται σε ποια στοιχεία και υλικά βασίζονται οι εκπαιδευτικοί για να οργανώσουν το καθημερινό τους μάθημα. Η ερώτηση αυτή δεν αφορά γενικά στατιστικά στοιχεία, όμως μπορεί να αποκαλύψει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την αξιοποίηση του ΠΣ στην εκπαιδευτική πράξη. Στη δεύτερη (Β') θεματική ενότητα, περιλαμβάνονται οχτώ ερωτήσεις με γενικό τίτλο «Γενικές ερωτήσεις για το νέο πρόγραμμα σπουδών». Η τρίτη (Γ') θεματική ενότητα που είναι και η βασική, έχει τον τίτλο «Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών». Έτσι, δομήθηκε ένα σώμα ανοιχτών ερωτήσεων (παράρτημα), διαμέσου των οποίων γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης δημιουργήθηκαν στηριζόμενοι στους κεντρικούς άξονες της ομαδοποίησης της έρευνάς μας, οι οποίοι αναφέρθηκαν ανωτέρω. Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων προστέθηκαν ή αντίστοιχα αφαιρέθηκαν ερωτήσεις ανάλογα με τις πληροφορίες που προέκυπταν στη συνομιλία. Τέλος, στην τέταρτη (Δ') θεματική ενότητα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αποσκοπούν στην διερεύνηση του ερωτήματος αν και κατά πόσο ήταν αποτελεσματική η επιμόρφωση με τίτλο «Ερωτήσεις για την εφαρμοστικότητα του Π.Σ. /Προτάσεις».

Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αξιοποιήσαμε τις ερωτήσεις 8-15 και 22,23,24, όπου επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών της ΜτΠ, σύμφωνα με τους κατασκευαστές και με ποιο τρόπο γίνονται αντιληπτά από τους ίδιους. Έτσι λοιπόν στην τρίτη (Γ') θεματική ενότητα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις μέσα από τις οποίες ο κάθε εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει αρχικά να προσδιορίσει εννοιολογικά τα βασικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών και έπειτα να τεκμηριώσει την άποψή του μέσα από ένα παράδειγμα της εκπαιδευτικής του πρακτικής. Επιπρόσθετα, στην ομάδα αυτή, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε

εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται στοιχεία που σχετίζονται με τη φιλοσοφία και τη φυσιογνωμία η οποία διαπνέει το νέο Π.Σ. και σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων που ανήκουν στην ομάδα αυτή είναι οι εξής: α) «Εάν σας ζητούσα να αναφέρετε ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά»; «Πού εντοπίζεται αυτά τα στοιχεία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών»; β) Ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι κατασκευαστές του νέου Προγράμματος Σπουδών διακηρύσσουν μία προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική ισχυριζόμενοι ότι: *«Τα προγράμματα σπουδών προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, μετασχηματιστικής λογικής»*. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών πράγματι διαπνέεται από αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα που να τεκμηριώνουν την άποψή σας. 3) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με μερικά παραδείγματα»;

Προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αξιοποιήσαμε τις ερωτήσεις 16-23 στη τρίτη (Γ') θεματική ενότητα και την ερώτηση 26 από την τέταρτη θεματική ενότητα. Μέσα από ερωτήσεις με τις οποίες ο ερευνητής προσπαθεί να ανιχνεύσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, την ορθότητα του περιεχομένου, τον τρόπο οργάνωσής του και τον χρόνο διδασκαλίας του. Ειδικότερα, μέσα από την ερώτηση «26» οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποδώσουν τα θετικά στοιχεία, αλλά και τις εγγενείς δυσκολίες που ανέκυψαν στη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος σπουδών. Μέσα από τις ερωτήσεις γίνεται προσπάθεια διερευνηθεί πώς αξιολογούν οι δάσκαλοι τα χαρακτηριστικά του νέου Προγράμματος Σπουδών. Ταυτόχρονα, καλούνται να τεκμηριώσουν την άποψή τους για το υπό διερεύνηση θέμα διαμέσου παράθεσης παραδειγμάτων από το νέο πρόγραμμα σπουδών. Παράδειγμα ερώτησης σε αυτήν την ομάδα είναι το εξής: α) «Πόσο καλά διατυπωμένα θεωρείται ότι είναι ως τέτοια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Π.Σ. και πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος; Η διάκριση τους σε Γνώσεις- Δεξιότητες- Στάσεις και Αξίες, στην

οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που προτείνονται στο πρόγραμμα της Μελέτης του Περιβάλλοντος συνδέονται με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου; Σε ποιο βαθμό ενθαρρύνουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα»;

Για να απαντηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αξιοποιήσαμε τις ερωτήσεις 25, 27 και 28. Στην τέταρτη και τελευταία θεματική ενότητα επιχειρείται να διερευνηθεί η εφαρμοστικότητα του νέου Προγράμματος Σπουδών. Εδώ περιλαμβάνονται ερωτήσεις, μέσα από τις οποίες γίνεται προσπάθεια να ανιχνευθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευμένοι στις νέες τεχνολογίες και αν υπάρχουν ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές. Παράλληλα, οι ερωτήσεις δημιουργούν προτροπή στους εκπαιδευτικούς να προτείνουν βελτιωτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις. Με χαρακτηριστικό παράδειγμα την ακόλουθη ερώτηση: «Κλείνοντας τη συζήτησή μας ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα είχατε να κάνετε για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ.»;

### 3.5. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Ένα άλλο στοιχείο στην οργάνωση μιας έρευνας που οφείλει να απασχολεί κάθε ερευνητή είναι η δεοντολογία. Οι συνεντεύξεις πρέπει να τηρούν την επιστημονική δεοντολογία που ορίζεται από ένα σύνολο κανόνων που καθορίζουν το πλαίσιο στο οποίο διεξάγονται οι συνεντεύξεις, διατυπώνουν ερωτήσεις και διεξάγουν γενικότερα λεκτική αλληλεπίδραση ερευνητή και συμμετέχοντος στην έρευνα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η Traianou (2014), αναφέρεται στην εστίαση και στον τρόπο με τον οποίο κάθε ερευνητής οφείλει να αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ένα από τα κύρια ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη, είναι η **ενημερωμένη συγκατάθεση (informed consent)** στην έρευνα, δηλαδή η *συμμετοχή των υποκειμένων θα πρέπει να λαμβάνει χώρα στη βάση ρητά εκπεφρασμένης εκούσιας συγκατάθεσης*. Σημαντική είναι φυσικά και η τήρηση της ανωνυμίας και η λήψη κάθε μέτρου για την διαβεβαίωση αυτής και διαχείρισης πιθανής διαρροής δεδομένων. Επιπρόσθετα, η προστασία από πιθανή βλάβη καθ'όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας ή σωματική ή συναισθηματική, διότι υπάρχει περίπτωση να προκληθεί από ατύχημα έως και συναισθηματική κατάρρευση.

## Κεφάλαιο 4ο: Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Μία από τις συνηθέστερες προσεγγίσεις στην ποιοτική έρευνα είναι η θεματική ανάλυση (thematic analysis), την οποία και χρησιμοποιήσαμε, διότι προσφέρει στον νέο ερευνητή σημαντική αρωγή που ερμηνεύεται σε ωφέλιμες δεξιότητες που είναι καίριες για να μπορέσει να υλοποιήσει μία πιο εύστοχη προσέγγιση της ανάλυσής του (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι, μέσω της συνέντευξης, να παρουσιαστούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την πιλοτική εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών στο σχολείο. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων ξεκίνησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης και ανάλυσής τους. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε κατά λέξη και καταγράφηκαν οι εκφράσεις προσώπου, οι οποίες ήταν αναγκαίες πολλές φορές για την απόδοση νοήματος στα λεγόμενα των συμμετεχόντων (Mason, 2010).

Παρακάτω, παρατίθενται τα στοιχεία των εκπαιδευτικών, ταξινομημένα σε πίνακα, έτσι όπως προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση. Η παρουσίαση γίνεται ανά θεματική ενότητα και ερώτηση. Για κάθε ερώτηση γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των απαντήσεων των ερωτώμενων και παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων. Στα παραθέματα αυτά αναγράφονται οι συνεντευξιαζόμενοι με κωδικοποιημένο τρόπο «Σ1...Σ12». Τέλος, αναφέρονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση της μεθοδολογίας και του νέου Προγράμματος Σπουδών και η αξιολόγηση της επιμόρφωσης σχετικά με τη φιλοσοφία του νέου Προγράμματος Σπουδών στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος.

#### 4.1.1. Θεματική Ενότητα Α': Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 1, σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι περισσότερες ήταν γυναίκες, 9 στο πλήθος και 3 άντρες. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν δάσκαλοι. Η περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου (N=7). Ακόμα 4 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου και μία εκπαιδευτικός κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο.

Οι εννέα (9) από τους δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα επιμορφώθηκαν για το νέο πρόγραμμα σπουδών ωστόσο δήλωσαν ότι δεν τέθηκε σε ισχύ στο σχολείο τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε, ότι μόνο τρεις εκπαιδευτικοί

έκαναν χρήση πιλοτική εφαρμογής του προγράμματος, όπου οι δύο δήλωσαν πως διήρκεσε 10 μήνες και ο ένας εκπαιδευτικός τρεις μήνες.

**Πίνακας 1: Γενικά στοιχεία εκπαιδευτικών**

	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	ΧΡΟΝΟΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ Ν. Π.	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ
Σ1	ΘΗΛΥ	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΟ	35+	-	-	ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ-ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΥΛΙΚΟ
Σ2	ΘΗΛΥ	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	-	-	ΝΕΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ
Σ3	ΘΗΛΥ	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΟ	27	-	-	PROJECT-ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΥΛΙΚΟ
Σ4	ΘΗΛΥ	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΟ	18	-	-	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Σ5	ΘΗΛΥ	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	2 ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΑ/ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	20	8	1 ΕΤΟΣ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ-ΧΕΙΡΑΠΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ
Σ6	ΘΗΛΥ	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	2 ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΑ	5	-	-	ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ
Σ7	ΘΗΛΥ	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	1	1 ΕΤΟΣ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ
Σ8	ΘΗΛΥ	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	2 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ/ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	28	9	4 ΜΗΝΕΣ	TABLET
Σ9	ΘΗΛΥ	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	2ΠΤΥΧΙΑ/ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ / ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	34	-	-	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ
Σ10	APPEN	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	2ΠΤΥΧΙΑ/ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΟ/ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	34	-	-	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ
Σ11	APPEN	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΠΤΥΧΙΟ	33	-	-	DEBATE-BRAINSTORMING
Σ12	APPEN	-	ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΟ	27	-	-	ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ-ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΕΙΣ

#### 4.1.2. Η οργάνωση του καθημερινού μαθήματος και τα υλικά που αξιοποιούνται

Τέλος οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν με ποιον τρόπο οργανώνουν το καθημερινό τους μάθημα και ποια υλικά χρησιμοποιούν για αυτό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένου και των εκπαιδευτικών που είχαν εφαρμόσει το Πρόγραμμα Σπουδών, ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες, δηλαδή χρησιμοποιούν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το διαδίκτυο και πραγματοποιούν με την χρήση αυτών των δύο εργαλείων κάποια project. Ακόμα κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στο μάθημα χρησιμοποιούν την μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής. Και μόνο ένας εκπαιδευτικός κάνει χρήση του Προγράμματος Σπουδών.

Αναφορικά με τα υλικά που χρησιμοποιούν είναι ο υπολογιστής, ο διαδραστικός πίνακας, το φωτόδεντρο και διάφορες άλλες εφαρμογές. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ότι στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος ανάλογα με την ενότητα λένε στα παιδιά να φέρουν κάποια αντικείμενα ή επισκέπτονται κάποιο χώρο.

*«Έχω τα παιδιά σε ομάδες, εφαρμόζω ομαδοσυνεργατική, αξιοποιώ το σχολικό εγχειρίδιο αλλά φτιάχνω και υλικό δικό μου και προσπαθώ να δουλεύουν τα παιδιά ομαδικά...» (Σ1)*

*« Μοιράζω τα παιδιά σε ομάδες, οργανώνω παρουσιάσεις ή κάποιο εργαστήριο, και εφαρμόζω ομαδοσυνεργατική διδασκαλία...» (Σ3)*

*«Καταρχάς έχω ως σημείο αναφοράς το Πρόγραμμα Σπουδών...» (Σ4)*

*«Το μάθημα της Μελέτης του περιβάλλοντος, αξιοποιείς τις εμπειρίες των παιδιών, τώρα που υπάρχει και το διαδίκτυο.» (Σ9)*

## 4.2. Θεματική Ενότητα Β΄: Ερωτήσεις για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών

### 4.2.1. Η γνώμη των εκπαιδευτικών για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την γνώμη τους για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος, η οποία ήταν πολύ θετική. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος είναι πολύ σωστά δομημένο και βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού, προωθούν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, ανάμεσα στους μαθητές. Ακόμα το πρόγραμμα αυτό περιέχει πολλά καινοτόμα στοιχεία και εστιάζει κυρίως στη διαφοροποιημένη μάθηση, στην βιωματική και αυθεντική μάθηση. Τέλος οι



εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από καλή διάρθρωση και διαστρωμάτωση.

*«... Και οριζόντια και κάθετα έχει καλή διάρθρωση και διαστρωμάτωση.....» (Σ12)*

*« ... Ειδικά θέλει πια να εστιάσει στα αποτελέσματα και όχι στους στόχους, Προωθεί τη διαφοροποιημένη μάθηση, θέλει βιωματική μάθηση, αυθεντική μάθηση, περισσότερο κυρίως ...συνεργατική... » (Σ10)*

*«...οφείλω να πω ότι είναι εξαιρετικά προσεγμένο, μου άρεσε πολύ. από τα πολύ καλογραμμένα κείμενα...»(Σ4)*

*«...Τα νέα προγράμματα σπουδών για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος είναι πάρα πολύ ωραία δομημένα. Είναι βασισμένα στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού, προωθούν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, ανάμεσα στους μαθητές...» (Σ3)*

Ενώ ένας εκπαιδευτικός που έχει εφαρμόσει το Π.Σ., δήλωσε ότι υπάρχει έλλειψη διδακτικού χρόνου.

*«...μία δυσκολία είναι ίσως ο παρεχόμενος χρόνος. Ήταν πολλοί οι στόχοι και δεν μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μέσα στο χρονικό διάστημα που αναφέρεται...» (Σ8)*

#### **4.2.2. Η διαφορά των στοιχείων του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος από το Νέο.**

Ως προς τα στοιχεία της διαφοροποίησης του νέου Προγράμματος Σπουδών Μελέτης του Περιβάλλοντος από το υφιστάμενο. Η κύρια διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο παλιό πρόγραμμα και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μελέτης του Περιβάλλοντος, είναι ότι το παλιό πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στους διδακτικούς σκοπούς και στόχους, ενώ το νέο Πρόγραμμα Σπουδών βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμα το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στοχεύει στη μεταγνώση μαθαίνω πώς να μαθαίνω. Επιπρόσθετα από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες, οι ψηφιακές δεξιότητες μέσα στην αίθουσα διδασκαλία, ενώ με το παλαιότερο σύστημα το μάθημα ήταν πιο δασκαλοκεντρικό.

*« Το παλιό πρόγραμμα βασίζεται σε διδακτικούς σκοπούς και στόχους που είχε ενώ το νέο πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα, θέλουν οι μαθητές να έχουν κερδίσει μετά από τη διδασκαλία κάποιου αντικειμένου. » (Σ1)*

*« Το κομμάτι που βλέπω ότι έχει αλλάξει είναι το κομμάτι της Τεχνολογίας, ψηφιακές δεξιότητες, παιχνίδια, το φωτόδεντρο και το κομμάτι ότι ο μαθητής συμμετέχει πιο πολύ.*

*Έχει φύγει από το δασκαλοκεντρικό που ήταν παλιότερα επί της ουσίας είναι πιο μαθητοκεντρικό. » (Σ7)*

*«Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών μας ενδιαφέρει να έχουμε μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στόχους διδακτικούς. Συζητάμε για μαθησιακά αποτελέσματα, που οι μαθητές κατάφεραν να συνδέσουν κάποια πράγματα της καθημερινότητας με τις γνώσεις που απέκτησαν» (Σ10)*

*« Δουλεύουμε πολύ ΤΠΕ μέσα στο πρόγραμμα και παράλληλα θα μπορούμε να εστιάζουμε σε αντικείμενα διδακτικά, θεματικές που βλέπουμε ότι η τάξη έχει περισσότερο ανάγκη . Μαθητοκεντρικά ξεκάρφα. » (Σ12)*

#### **4.2.3. Στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος στο νέο πρόγραμμα σπουδών**

Τα βασικά στοιχεία που προκύπτουν από τη φυσιογνωμία του μαθήματος σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ότι οι δραστηριότητες είναι περισσότερο δομημένες σε άξονες και εμπλέκονται και οι μαθητές σε όλες αυτές. Τα παιδιά έχουν ενεργητικό ρόλο κατά την διαδικασία του μαθήματος, δηλαδή μελετούν ένα θέμα και μπορούν να το τροποποιήσουν και να εκφράζονται ελεύθερα μέσα από αυτό. Επίσης στην έρευνα αναφέρθηκε ότι τα νέα στοιχεία είναι η ανακαλυπτική μάθηση, η στοχοθεσία, τα μαθησιακά αποτελέσματα, η αφόρμηση, η αξιολόγηση, τα καλά παραδείγματα και πειράματα. Τέλος το νέο Πρόγραμμα Σπουδών διακρίνεται από νέα θεματικά πεδία που δεν υπήρχαν πριν, από μεταγνωστικές δεξιότητες και από θεωρίες όπως αειφορία, πολιτειότητα.

*«Τα νέα στοιχεία είναι σίγουρα αυτό που λέω ανακαλυπτική μάθηση, στοχοθεσία, μαθησιακά αποτελέσματα, αφόρμηση, αξιολόγηση, καλά παραδείγματα, πειράματα τέτοια πράγματα...» (Σ6)*

*« ...συνδέουν μία διδακτική ενότητα με την επόμενη, περνάει ομαλά από το ένα θέμα στο άλλο, αλλά είναι κυρίως δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές, με τη μορφή βιωματικών δραστηριοτήτων που μπορούν να δουλέψουν μέσα στην τάξη τα παιδιά...» (Σ1)*

*« ... τα παιδιά να μπουν σε μια διαδικασία να μελετήσουν ένα θέμα, ακούγοντας και προσθέτοντας στοιχεία στην γνώμη των συμμαθητών τους, γίνονται ενεργητικοί ακροατές, να εκφράζονται ελεύθερα μέσα από τους κύκλους να έχουν μία ισότιμη σχέση... » (Σ3)*

*« ...νέες θεματικές που δεν υπήρχαν νέα θεματικά πεδία καταρχάς είναι διαφοροποιημένα . Η όλη οργάνωση του μαθήματος, ξεκινάει από θεματικές ενότητες σε*

θεματικά πεδία, μπαίνει μετά σε συγκεκριμένα αντικείμενα, μάλιστα δραστηριότητες συγκεκριμένες... » (Σ11)

« ...υπάρχουν μεταγνωστικές δεξιότητες, μαθαίνω πώς να μαθαίνω ε(...) τώρα να μποω σε θεωρίες όπως αειφορία, πολιτειότητα... » (Σ12)

#### 4.2.4. Περιγραφή του νέου Προγράμματος Σπουδών

Υπάρχουν δυο θέσεις που περιγράφουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, οι οποίες είναι: **α)** οι μαθητές να αποκτήσουν γερές βάσεις για να ακολουθήσουν μετέπειτα εξειδικευμένες ακαδημαϊκές σπουδές, **β)** οι μαθητές να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι Πολίτες. Αναφορικά με την καλύτερη περιγραφή για το νέο πρόγραμμα σπουδών σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το νέο πρόγραμμα σπουδών προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι πολίτες (θέση β). Αυτό συμβαίνει, διότι οι σχεδιαστές δεν έχουν ως στόχο την παπαγαλία, αλλά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών. Ακόμα, αυτή η περιγραφή αναφέρεται στην ενεργή πολιτειότητα και έχει ως κύριο στόχο την πρακτική των μαθητών. Ενώ υπήρξαν εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι βρίσκονται ανάμεσα στις δύο περιγραφές και η μία δεν αναιρεί την άλλη.

«Σαφώς το Β' με εκφράζει καλύτερα. Πιστεύω ότι όλο και περισσότερο στοχεύουμε στο να δημιουργήσουμε ενεργούς πολίτες, σκεπτόμενους πολίτες και άτομα με δεξιότητες του 21ου αιώνα». (Σ4)

«Κοιτάζτε νομίζω ότι για μένα είναι ξεκάθαρο ότι είναι το Β', ότι δηλαδή μας ενδιαφέρει η καθημερινότητα, η πρακτική... » (Σ10)

«Το δεύτερο. είπαμε δεν στοχεύουμε στο να έχουμε διακρίσεις ακαδημαϊκές, παπαγαλία, δεν στοχεύουμε στην αριστεία με τα νέα προγράμματα σπουδών. Στοχεύουμε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από τα παιδιά...» (Σ6)

«Πιστεύω ότι το ένα δεν αναιρεί το άλλο, η άποψή μου είναι ότι το ένα συμπληρώνει το άλλο...» (Σ3)

#### 4.2.5. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στο μάθημα, με όποιες δυσκολίες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν το

φωτόδεντρο, το διαδίκτυο και το προτζέκτορα. Όπως επίσης χρησιμοποιούν εφαρμογές μέσα από το STEM.

*«Κοιτάζτε το ότι ...ήταν ένα. Υπήρχε. Δεν περιμέναμε τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών επιμένουν τώρα και στο STEM...» (Σ10)*

*«Ωραία! Ναι έχει ενσωματώσει τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία σε πολύ μεγάλο βαθμό θα έλεγα. Σε κάθε ενότητα εμπλέκει σίγουρα κάποιους υπερσυνδέσμους... μας συνδέει πάρα πολλές φορές με το φωτόδεντρο, όπου μπορεί να έχει μια δράση, κάποια εργασία, κάποιο σταυρόλεξο.» (Σ7)*

*«Νομίζω ότι πάντα υπάρχει το άνοιγμα ότι μπορείτε να δείτε να κάνετε, να αξιοποιήσετε διαδραστικούς προτζέκτορες διαδίκτυο τα πάντα...» (Σ9)*

*«Είναι αναπόσπαστο κομμάτι και των νέων προγραμμάτων αλλά γενικώς όλης της διδακτικής πράξης. Έχω χρησιμοποιήσει όλο το φάσμα των εφαρμογών που δίνουν οι ΤΠΕ. Το τέταρτο εργαστήριο και πέρυσι και φέτος για μένα είναι το scratch, γιατί βλέπω ότι δουλεύει στα παιδιά πολύ ωραία.» (Σ12)*

#### **4.2.6. Η επίτευξη των τριών στόχων του Νέου Προγράμματος Σπουδών**

Αναφορικά με το αν έχουν επιτευχθεί οι τρεις στόχοι του Προγράμματος Σπουδών, οι οποίοι είναι: **α)** να είναι αρκετά ανοιχτό, **β)** να είναι προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και **γ)** να είναι συμπεριληπτικό, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρητικά έχουν επιτευχθεί. Όμως στην πράξη δεν έχει πραγματοποιηθεί διότι είναι ένα Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο δεν έχει υλοποιηθεί σε όλα τα σχολεία για να φανούν τα αποτελέσματα αυτού. Αυτό συμβαίνει διότι όλα τα σχολεία της επικράτειας δεν έχουν το κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, μέσα σε μια αίθουσα υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες και με άλλα βιώματα, οπότε δεν έχουν τον ίδιο ρυθμό μάθησης.

Όμως υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που ήταν σίγουροι για την επίτευξη των τριών στόχων, διότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι συμπεριληπτικό, ενταξιακό και μπορούν να δουλέψουν το ίδιο με όλους του μαθητές τους.

*«Όντως είναι συμπεριληπτικό, όντως είναι ενταξιακό, μέσα δηλαδή περιλαμβάνει τα πάντα. είναι ανοιχτό μπορούμε να κάνουμε πράγματα δηλαδή όπως πριν που υπήρχαν στεγανά στην εκπαίδευση.» (Σ2)*

*«Θεωρώ ότι όντως είναι αρκετά ανοιχτό και πράγματι βοηθάει και ενθαρρύνει την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού. Η προσωπική μου εμπειρία από την επιμόρφωση ακριβώς επιβεβαιώνει αυτό.» (Σ4)*

*«Κοιτάζετε να δείτε. Δεν μπορούμε να πούμε εμείς ότι έχει επιτευχθεί κάποιος στόχος αυτή τη στιγμή. Τα καινούρια προγράμματα σπουδών δεν έχουν τεθεί σε λειτουργία στα σχολεία.» (Σ5)*

*«Γενικά τώρα ας πούμε οι σχεδιαστές αυτού του προγράμματος θεωρούν ότι το κατάφεραν αυτό. Σωστά; Ναι! Στη θεωρία...Γιατί εγώ στην πράξη δυσκολεύτηκα γιατί είμαι δασκάλα σε ένα τμήμα με τα μισά παιδιά είναι Ρομά...» (Σ6)*

#### **4.2.7. Νέες θεματικές σε συνέργεια με τα εργαστήρια δεξιοτήτων**

Από την έρευνα προέκυψε ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών εισάγει νέες θεματικές σε συνέργεια με τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Οι θεματικές ενότητες στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ξεκάθαρες και τα εργαστήρια. Ακόμα στην έρευνα αναφέρθηκε ότι στο Δημοτικό οι θεματικές είναι παρόμοιες, οπότε μπορούσε να υπάρξει συνδυασμός είτε υπάρχει αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών είτε όχι.

Αυτό πραγματοποιείται διότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων δίνουν ώθηση στην μάθηση μέσα από τις ομάδες και οι μαθητές έχουν πιο ενεργό ρόλο κατά την διαδικασία της μάθησης. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων λειτουργούν ως επιστέγαση των θεματικών εννοιών. Τα παραδείγματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί για να πιστοποιήσουν τις θέσεις τους ήταν το STEM, η πολιτειότητα και η αειφορία.

*«Όντως το μάθημα εισάγει θεματικές. Υπάρχουν οι ενότητες σε κάθε θεματική, όπου ο εκπαιδευτικός έχει αντιστοιχία των εννοιών με τη στοχοθεσία και τις προτεινόμενες δραστηριότητες του Προγράμματος Σπουδών οπότε είναι πολύ πιο ξεκάθαρο» (Σ4)*

*«Οι θεματικές στο Δημοτικό είναι παρόμοιες, οπότε έτσι και αλλιώς είτε αλλάζουν τα προγράμματα σπουδών της Μελέτης είτε όχι θα μπορούσε να γίνει ένας συνδυασμός...» (Σ5)*

*«Εγώ σας είπα ότι αυτές που παρατήρησα είναι όσες αφορά την ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη και όσον αφορά αυτές που επισήμανα εγώ και την επιχειρηματικότητα...Και όσον αφορά τώρα την επιχειρηματικότητα, είναι μία καινούρια έννοια, η οποία έχει εισαχθεί και νομίζω ότι καλό είναι και αυτή να υπάρχει μέσα στα καινούρια αναλυτικά Προγράμματα γιατί μπορεί με διάφορους τρόπους.» (Σ8)*

*«Αν θυμάμαι καλά νομίζω ότι είναι στις νέες κατευθύνσεις που έχει δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα, είναι η πολιτειότητα. και η αειφορία...» (Σ12)*

#### 4.2.8. Η οργάνωση της διδασκαλίας και η σύνδεση με τις θεματικές ενότητες

Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος θα τους βοηθήσει να οργανώσουν καλύτερα την διδασκαλία τους και να την συνδέσουν με βάση τις θεματικές ενότητες του νέου Προγράμματος Σπουδών. Ακόμα βοηθάει τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το μάθημα στα δικά του πλαίσια και τη δική του διδασκαλία. .

*«Το να οργανώσω καλύτερα τη διδασκαλία μου σε σχέση με τη διαθεματικότητα, δεν είναι κάτι άλλο που θα μου δώσει παραπάνω...» (Σ12)*

*« ... Να πάρεις αυτές τις βάσεις και να τις προσαρμόσεις στα δικά σου δεδομένα και στη δική σου διδασκαλία...» (Σ6)*

*«Προσωπικά μπορεί να έχω μαθητές διαφορετικών επιπέδων μάθησης, οπότε μπορώ να προσαρμόσω μία, δύο, τρεις ενέργειες κάτι με βοηθάει καλύτερα στην δουλειά μου, γιατί μου δίνει την ελευθερία.» (Σ7)*

*«Να σας πω την αλήθεια επειδή είναι οργανωμένα κατά τάξη, κατά πεδίο, έχει και την αντίστοιχη στοχοθεσία, εννοείται ότι είναι βοηθητικό για το δάσκαλο, ε (...) ήδη το έχουμε αξιοποιήσει στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής» (Σ8)*

### 4.3 Θεματική Ενότητα Γ': Επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών

#### 4.3.1. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο πρόγραμμα σπουδών είναι σωστά διατυπωμένα με σαφήνεια, αφού το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είχε ως αφετηρία τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Ακόμα μέσα από τον νέο Πρόγραμμα Σπουδών δίνεται βήμα στις δεξιότητες και δημιουργούν έναν ενεργό πολίτη πέρα από τα σύνορα της χώρας. Ακόμα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι βοηθητικά διότι δίνουν την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οργανώνουν την διδασκαλία τους και ότι χρειάζεται να το επαναλαμβάνουν. Τέλος στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών μπαίνουν νέοι καινοτόμοι όροι όπως η πολιτειότητα.

*«Κοιτάζτε μπαίνουν νέοι όροι, νέα πράγματα, η πολιτειότητα, που θέλουν τον πολίτη δηλαδή της σύγχρονης κοινωνίας, πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ο πολίτης, προκειμένου σαν πολίτης ...γενικά όχι σαν παγκόσμιος, της Ευρωπαϊκής Ένωσης κλπ...» (Σ10)*

*«Πρώτα από όλα είναι βγαλμένα μέσα από τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. από κει ξεκίνησαν και έφτιαζαν αυτό το νέο πρόγραμμα σπουδών, άρα σχετίζονται άμεσα...»*  
(Σ11)

*«Ναι πιστεύω ότι ενθαρρύνει οπωσδήποτε τις δεξιότητες. είναι πάρα πολλά τα προσδοκώμενα κλείνουν όλο τον κύκλο γενικά με τον ενεργό πολίτη. Μ' αυτό θέλουμε σίγουρα να κάνουμε τον μαθητή αυριανό Πολίτη του κόσμου και όχι μόνο στην Ελλάδα.»*  
(Σ2)

*«Όσον αφορά τη στοχοθεσία είναι σαφής, γιατί αναφέρει την ενεργή πολιτειότητα για τον πολίτη που θέλουμε να έχει γνώσεις, είτε για το φυσικό, είτε για το ανθρωπογενές περιβάλλον και για οτιδήποτε τον αφορά»* (Σ8)

#### **4.3.2. Κατάλληλο περιεχόμενο ύλης στο νέο πρόγραμμα σπουδών**

Ακόμα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πώς κρίνουν το περιεχόμενο της ύλης που έχει συμπεριληφθεί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και αν είναι κατάλληλο με βάση την ηλικία των μαθητών. Σε αυτό το σημείο οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται, δηλαδή οι μισοί θεωρούν ότι το περιεχόμενο της ύλης είναι πολύ μεγάλο σε όγκο και επιδέχεται μείωση και ότι το μάθημα ξεκινάει από την Α' Δημοτικού, όπου δεν έχουν υπόβαθρο από προηγούμενες τάξεις. Επίσης υπάρχουν μαθητές που ζουν σε ακριτικές περιοχές που δεν έχουν επισκεφτεί ποτέ ένα θέατρο, ένα κινηματογράφο, ένα αθλητικό γεγονός και ο γονείς τους δεν έχουν το ανάλογο μορφωτικό επίπεδο.

*«Η ύλη είναι πολύ! Γιατί νομίζω ότι θα πέσουμε στην ίδια την λακκούβα με τα προηγούμενα βιβλία. Δεν μπορεί να είναι τόσα πολλά αυτά που θα διδαχθούν στην Α Δημοτικού...»* (Σ3)

*«Εδώ υπήρχε μία διαφωνία σε μερικά θέματα, θεωρώ ότι κάποια δεν μπορούν να μπουν σε κάποιες τάξεις μικρές...»* (Σ2)

*«Μα εκεί είχαμε κάποιες ενστάσεις, δηλαδή κάποιες έννοιες σε ενότητες για την Α' τάξη μας φάνηκαν δύσκολες και εννοιολογικά στην προσέγγισή τους...»*(Σ9)

Όμως υπήρχε και ο αντίλογος κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το περιεχόμενο της ύλης μπορεί συμπεριληφθεί στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και είναι κατάλληλο με βάση την ηλικία των μαθητών. Διότι υπάρχει αντιστοιχία της ύλης και του γνωστικού αντικειμένου με την ηλικία του μαθητή. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το περιεχόμενο της ύλης του νέου Προγράμματος Σπουδών στηρίζεται σε γνωστικές πυραμίδες, δηλαδή που ενώνονται οι προηγούμενες γνώσεις με τις επόμενες γνώσεις.

*«Είναι κατάλληλο και πάντα υπάρχει τρόπος προσέγγισης σε όποια ηλικία.» (Σ12)*

*«Ναι, θεωρώ ότι είναι κατάλληλο γιατί στηρίζεται σε γνωστικές πυραμίδες, πάμε από τα προηγούμενα στα επόμενα..» (Σ10)*

*«Και είναι κατάλληλο και είναι ποικίλο γιατί έχει στοιχεία σύγχρονα που δεν υπήρχαν παλιότερα. Ακολουθεί τις ανάγκες του αιώνα μας» (Σ11)*

#### **4.3.3. Οργάνωση περιεχομένου της Μελέτης Περιβάλλοντος σε θεματικά πεδία ανά τάξη**

Αναφορικά με την οργάνωση του περιεχομένου του Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη, οι εκπαιδευτικοί είχαν πολύ θετική στάση και πιστεύουν ότι θα έχει θετική επίδραση στα παιδιά. πιο συγκεκριμένα ξεκινάει ένα απλοϊκό θέμα στην Α' Δημοτικού και έχει αναλυθεί οριζόντια και κάθετα μέχρι το τέλος του Δημοτικού και οι μαθητές έχουν μία σφαιρική εικόνα για κάθε θεματική ενότητα.

*«Τα παιδιά τα περισσότερα είναι εντάξει, έχει μία συνέχεια όλο αυτό το που γινότανε... ξεκινάμε από το Α και προχωράμε λίγο στο Β Μένουμε στο Γ και συνεχίζουμε με.... βοηθητικό είναι αυτό για όλους όπως ειδικά και για το παιδί.» (Σ9)*

*«Σ' αυτό, στο ότι συνδέονται τα μαθήματα απλά δυσκολεύουν ελαφρώς ανεβαίνοντας κάθε τάξη. Ναι, ναι αυξάνει λίγο το γνωστικό τους επίπεδο...» (Σ7)*

*«Βέβαια υπάρχουν θεματικά πεδία που ξεκινάει από την πρώτη δημοτικού και φτάνουμε μέχρι την έκτη δημοτικού. Αυτό είναι πολύ καλό έτσι ώστε να υπάρχει μία συνέχεια και να ανοίγει.» (Σ2)*

#### **4.3.4. Σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες**

Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών το νέο Πρόγραμμα Σπουδών απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες. Όπως για παράδειγμα στο συγκεκριμένο μάθημα υπάρχει ευαισθητοποιήσει στα φαινόμενα που έχουν σχέση με το περιβάλλον για αειφορία, οικοσυστήματα, την επιχειρηματικότητα, που όλα αυτά έχουν σχέση με στοιχεία της εποχής αυτής. Καθώς επίσης και της ενότητας με τους άλλους λαούς και προάγει το θέμα της συμπερίληψης. Όπως επίσης κάνει αναφορά και στα άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας και αναφέρει τα δικαιώματά τους.

*« ... Έχει πάρα πολλά επιστημονικά στοιχεία, έχω μιλήσει για περιβάλλον, για αειφορία, οικοσυστήματα, την επιχειρηματικότητα, που όλα αυτά έχουν σχέση με στοιχεία της εποχής που ζούμε...» (Σ11)*



« ...Γίνεται αναφορά των ατόμων με αναπηρία... » (Σ6)

« ... Όπως πριν που είπα για την παγκοσμιοποίηση και συμπερίληψη, μέσα σε αυτό το σχέδιο που δουλέψαμε εμείς είναι τα ήθη και τα έθιμα!.. » (Σ2)

#### **4.3.5. Περιεχόμενο νέου Προγράμματος Σπουδών και διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας**

Αναφορικά με το πως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών σε σχέση με τον χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος και η ύλη είναι πολύ μεγάλη. Για αυτό το λόγο οι στόχοι πρέπει να είναι μικροί και εφικτοί για το χρόνο της διδασκαλίας και να έχουν την ευελιξία οι εκπαιδευτικοί να τροποποιούν το πρόγραμμα σπουδών.

Ενώ υπήρξαν και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι με καλή οργάνωση του μαθήματος και με την εμπειρία του εκπαιδευτικού μπορεί να διδαχθεί η ύλη του νέου Προγράμματος Σπουδών.

« Ναι μπορεί, αλλά πολύ σφιχτά με πολύ καλή οργάνωση...» (Σ3)

«Ο χρόνος είναι περιορισμένος. Μέσα σε ένα 20λεπτο εντέλει να γίνει το όλο μάθημα. Με δεδομένο τον συγκεκριμένο χρόνο, μπορεί. Εάν θες όλα γίνονται.» (Σ6)

«Έχουμε τρεις ώρες Μελέτη του Περιβάλλοντος συνήθως αυτές τις ώρες “τρώμε”...» (Σ2)

#### **4.3.6. Διάταξη, προσθήκη-αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων**

Στην συνέχεια σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν θα άλλαζαν κάτι ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη – αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων. Δύο εκπαιδευτικοί πρότειναν κάποιες αλλαγές όπως στο ημερολόγιο αναστοχασμού, να συμπτυχθούν κάποιες ενότητες που έχουν σχεδόν ίδια θεματολογία. Τέλος είχαν προτείνει να υπάρχει μια σειρά στις ενότητες, δηλαδή να ξεκινάνε από το γνωστό το κοντινό, και να ανοίγει. « Όχι, όχι, νομίζω δεν θα άλλαζα, γιατί όσο είδα η ύλη είναι ικανοποιητική, ας το πούμε και η σειρά και τα θέματα τα οποία προτείνονται, γιατί σου δίνει και την ελευθερία να επεκταθείς.» (Σ10)

« Όχι όχι δεν θα άλλαζα κάτι. » (Σ5)

«Δεν θα άλλαζα κάτι. Θεωρώ, ότι οι ενότητες αυτόνομα μπορούν να υπάρξουν η μία από την άλλη.... » (Σ4)

#### 4.3.7. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και προοδευτική-μαθητοκεντρική φιλοσοφία

Στην ερώτηση αν ισχύει η προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική που διακηρύσσουν οι κατασκευαστές των νέων προγραμμάτων σπουδών όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ισχύει η παιδαγωγική φιλοσοφία στο νέο πρόγραμμα σπουδών δηλαδή ότι *«Τα Προγράμματα Σπουδών προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, μετασχηματιστικής λογικής»*. Αυτό συμβαίνει διότι το νέο πρόγραμμα σπουδών δίνει την ευελιξία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει ποιες επιθυμεί να υλοποιήσει ώστε να προκύψουν τα σωστά μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμα από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών είναι μαθητοκεντρικό, δηλαδή ο μαθητής αυτενεργεί και υλοποιούν δραστηριότητας. *« Όλα αυτά υπάρχουν στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Καμία ενότητα δεν μένει χωρίς να είναι στο επίκεντρο ο μαθητής, χωρίς ο μαθητής να αυτενεργεί, χωρίς ο μαθητής να ψάχνει... »* (Σ7)

*« Ισχύουν αυτά. Είναι εμφανή μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών. Κάποια σενάρια είναι βεβιασμένη αυτή η συνεργασία όλων, η ενεργός συμμετοχή μολονότι υπάρχει η έμπνευση και η παρακίνηση, σε κάποιες δραστηριότητες των σεναρίων θεωρώ ότι είναι επιδερμική... »* (Σ4)

*«Διαπνέεται εννοείται από όλα αυτά, γιατί έχει γραφτεί με αυτό το σκεπτικό... Πιστεύω ότι αφήνει και την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει ποιες από αυτές θα υλοποιήσει έτσι ώστε να έχει τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα. »* (Σ1)

#### 4.3.8. Η μαθητοκεντρική λογική στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για την διδασκαλία του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές πρέπει είναι το επίκεντρο και ο εκπαιδευτικός να είναι ο καθοδηγητής και αν επιλύει τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται, δηλαδή να έχει την ρόλο του συντονιστή. Ακόμα το συγκεκριμένο μάθημα είναι επιθυμητό για όλους του μαθητές, οπότε θα μπορούν να αυτενεργήσουν, ακόμα και αν κάνουν λάθος, το διορθώνουν το αξιολογούν και συνεχίζουν.

*« Γιατί αν δεν είναι το κέντρο μαθητής Θα είναι το κέντρο ο δάσκαλος; Δεν υπάρχει περίπτωση, πάμε στο μέλλον. Ο μαθητής πρέπει να είναι μπροστά οπωσδήποτε... »* (Σ2)

*« ...Ο μαθητής να είναι στο κέντρο ο εκπαιδευτικός καθοδηγητής και ο διευκολυντής, όπου χρειάζεται. Οι μαθητές να εξερευνούν τη γνώση να την ανακαλύπτουν μόνοι τους και φτάνουν στο αποτέλεσμα... » (Σ7)*

*« ...Φυσικά και είναι ειδικά σε αυτό το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, Μαθητοκεντρική ζεκάθαρα. Ο δάσκαλος να είναι ο συντονιστής... » (Σ11)*

#### **4.4. Θεματική Ενότητα Δ΄: Εφαρμοσιμότητα του Προγράμματος Σπουδών-Βελτιωτικές προτάσεις**

##### **4.4.1. Οι εντυπώσεις των Δασκάλων για το νέο ΠΣ της Μελέτης του Περιβάλλοντος**

Στην ερώτηση οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την Μελέτη Περιβάλλοντος, πώς δέχτηκαν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, υπήρχαν τρεις κατηγορίες απαντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν λάβει επιμόρφωση οπότε δεν μπορούσαν να απαντήσουν την συγκεκριμένη ερώτηση. Στην δεύτερη κατηγορία ανήκαν οι εκπαιδευτικοί που δεν ήθελαν να εκφράσουν την άποψη των συναδέλφων τους. Και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι συνάδελφοι τους ήταν διστακτικοί με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, διότι ο χρόνος του μαθήματος είναι περιορισμένος και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πολλές ώρες στην διάθεση του για να βρει πληροφορίες και να οργανώσει το μάθημα. Επίσης κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν προβληματισμένοι για το θέμα του βιβλίου, δηλαδή που δεν θα είναι ενιαίο.

*«Δεν είναι σωστό να μιλήσω για τους υπόλοιπους...» (Σ7)*

*« ...Δυστυχώς δεν ανήκω σε σχολείο, το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά. Οπότε δεν έχω προσλαμβάνουσες από τέτοια σχολεία... » (Σ4)*

*«... Κάποιοι είναι προβληματισμένοι που δεν θα υπάρχει το ενιαίο βιβλίο... » (Σ2)*

##### **4.4.2. Λειτουργικές δυσκολίες στο νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος**

Στην ερώτηση για το ποιες δυσκολίες μπορεί να ανακύψουν στην εφαρμογή του νέου Π.Σ. για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος σε σχέση με την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, οι απόψεις των δασκάλων είναι μοιρασμένες .

Αναφορικά με τις δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, όπως υπολογιστές, προτζέκτορες, διαδραστικούς πίνακες και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από την έρευνα προέκυψε ότι όσοι εκπαιδευτικοί λάβουν σωστή επιμόρφωση θα μπορέσουν να εφαρμόσουν το νέο πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, θα πρέπει η κουλτούρα του σχολείου και η διεύθυνση να δέχεται να υλοποιούνται εκπαιδευτικές δράσεις εκτός σχολείου στα πλαίσια του μαθήματος.

Αλλά υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι δεν θα αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία στην εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών, διότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι πιο φιλικό από το προηγούμενο.

*« Δεν νομίζω, δεν έχουν κάτι που να σε δυσκολέψει να το υλοποιήσουν, όχι, δεν νομίζω ότι θα υπάρξουν δυσκολίες καθόλου...» (Σ8)*

*« ... Δεν υπήρχε θετική ανταπόκριση από την διεύθυνση του σχολείου για να μας δώσει την άδεια να βγούμε εκτός! ... η Μελέτη είναι το κατεξοχήν μάθημα που προσφέρεται και βοηθάει πάρα πολύ να γίνουν κάποιες δράσεις εκτός σχολικής αίθουσας» (Σ7)*

*«Δεν είναι όλοι εξοπλισμένοι με τεχνολογικά μέσα. Υπάρχουν συνάδελφοι σε άλλα σχολεία που πάντα είναι αρνητικοί σ' αυτό το νέο! Γιατί τα μηδενίζουν όλα; Σε γενικές γραμμές ξεδιπλώνει το δικό τους χαρακτήρα όχι τον χαρακτήρα των προγραμμάτων και των επιμορφωτών.» (Σ6)*

#### **4.4.3. Σημαντικότερες δυσκολίες και θετικά στοιχεία του νέου Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος**

Σχετικά με τις σημαντικότερες δυσκολίες – αδυναμίες που εντόπισαν από την εμπειρία τους στην πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην υλικοτεχνική υποδομή και στην ανομοιογένεια των μαθητών μέσα στην σχολική αίθουσα. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην δυσκολία της συμπερίληψης, δηλαδή να μπορούν να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές στην διδασκαλία και να έχουν το μαθησιακό αποτέλεσμα που επιθυμούν και στο να δουλεύουν με σενάρια. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ότι μια δυσκολία που θα αντιμετωπίζουν είναι η πυκνή στοχοθεσία και ο μειωμένος διδακτικός χρόνος. Ενώ υπήρξε ένας εκπαιδευτικός που επεσήμανε ότι δεν υπάρχουν αδυναμίες, διότι οι μαθητές είναι έτοιμοι να ακολουθήσουν το νέο πρόγραμμα σπουδών και τους λείπει μόνο η ώθηση.

«Θεωρώ ότι δεν έχει αδυναμίες, γιατί ακριβώς οι μαθητές είναι έτοιμοι σε όλα τα επίπεδα. Θέλουν μόνο το έναυσμα...» (Σ10)

« ...Τώρα στους παράγοντες που με δυσκόλεψαν σίγουρα ήταν η πυκνή στοχοθεσία και ο διδακτικός χρόνος... » (Σ8)

« ...Οι δυσκολίες έγκειται σε μένα στο θέμα της συμπερίληψης. Αν θα μπορούσα να συμπεριλάβω όλους τους μαθητές ώστε να φτάσουν όλοι στο μαθησιακό αποτέλεσμα που θα ήθελα... » (Σ6)

«... Για μένα προσωπικά εάν το έκανα αυτό σήμερα, θα ήταν μόνο η τεχνολογική υποδομή...» (Σ2)

Ως θετικά στοιχεία του προγράμματος αναφέρουν τις διαδικασίες μάθησης που προτείνει το νέο πρόγραμμα σπουδών όπως η ανοικτότητά του, η διερευνητική, συνεργατική, βιωματική και συμπεριληπτική μάθηση. Πολύ θετικό στοιχείο θεωρούν την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Οι δάσκαλοι που θέλουν να ανοίξουν τους ορίζοντες των μαθητών, θα αξιοποιήσουν καλά αυτά όλα τα θέματα, που θίγονται μέσα στη Μελέτη του Περιβάλλοντος». (Σ1)

«Η ανοικτότητα του θεωρώ ότι θα με βοηθούσε, η δυνατότητα του να προσαρμοστεί σε διάφορα περιβάλλοντα δηλαδή είναι συμπεριληπτικό καθώς δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν οι μαθητές». (Σ4)

«Αυτό που μου άρεσε στα νέα Π.Σ. σπουδών, το πιο θετικό είναι ότι εμπλέκει πάρα πολύ την τεχνολογία. Ίσως επειδή εμένα μου αρέσει η τεχνολογία και απλά θεωρώ ότι ζωντανεύει το μάθημα!» (Σ7)

«Ναι, ε (...) με διευκόλυνε η χρήση του iPad, όπου ήταν όλοι οι μαθητές από την περσινή χρονιά, στο πλαίσιο αντίστοιχου προγράμματος και μας επέτρεψαν στην άμεση πρόσβαση διαμορφωμένου υλικού και δραστηριότητες αλλά και στη συγγραφή και υλοποίηση εργασιών από τους μαθητές» (Σ8)

#### **4.4.4. Βελτιωτικές προτάσεις για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος**

Οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις προτάσεις που έκαναν για πιθανή βελτίωση του νέου Προγράμματος Σπουδών είναι μειωθεί η ύλη και η στοχοθεσία και να γίνουν κάποια κεφάλαια υποχρεωτικά και σε κάποια άλλα κεφαλαία να υπάρχει η ελευθερία στον εκπαιδευτικό. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να πραγματοποιηθεί σε όλους τους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση και να ληφθούν σοβαρά υπόψιν οι πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, όπως επίσης ότι κάποια θεματικά πεδία δεν θα πρέπει να

διδάσκονται σε μικρές τάξεις. Ενώ ένας εκπαιδευτικός δήλωσε δεν χρειάζεται να διορθωθεί τίποτα στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

*«Ότι είναι πολύ φιλόδοξο. ... Θα ήθελα να υπάρχουν κάποια κεφάλαια που θα είναι πιο «υποχρεωτικά» να γίνουν με μείζονα θέματα και κάποια άλλα να υπάρχουν έτσι εναλλακτικά...» (Σ1)*

*« Πρώτον να μειωθεί λίγο η ύλη να μην χαθούμε στην ύλη και το δεύτερον να γίνει πολύ μεγαλύτερη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς...» (Σ3)*

*« ...Δεν θα πρότεινα κάποια αλλαγή για κάτι άλλο σε αυτό που είδα, στα κεφάλαια που φτιάξαμε τα σενάρια... » (Σ7)*

*«Η στοχοθεσία σε κάποιες ενότητες να ενοποιηθεί ή να δοθεί περισσότερος διδακτικός χρόνος, να αφαιρεθούν κάποια πράγματα και να μπορέσει να υπάρξει περισσότερος διδακτικός χρόνος...» (Σ8)*

#### **4.4.5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η επιμόρφωση και οι επιμορφωτές ήταν πολύ καθοδηγητικοί και υποστηρικτικοί. Καθώς επίσης και ο χρόνος ήταν επαρκής και η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική, οι στόχοι ήταν σαφείς τα νέα στοιχεία του προγράμματος σπουδών. Παράλληλα, υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την συγκεκριμένη επιμόρφωση, καθώς οι στόχοι δεν ήταν σαφείς, χρειάστηκαν περισσότερες ώρες προσωπικού διαβάσματος από τους εκπαιδευτικούς καθώς ο επιμορφωτής δεν έδωσε τον απαιτούμενο χρόνο για να γίνει γνωστό το υλικό, την φιλοσοφία, τις στρατηγικές, τις μεθόδους, τα μέσα, την διάρθρωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Τέλος δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση και έτσι δεν υπήρχε ανταλλαγή ιδεών.

*«Στην δική μας επιμόρφωση αυτό που έλειψε ήταν η αλληλεπίδραση μεταξύ μας δηλαδή με τους συμμετέχοντες. Ήμασταν όλοι εκπαιδευτικοί, θα μπορούσαμε να είχαμε αλληλεπίδραση και να είχαμε μάθει περισσότερα ο ένας από τον άλλον...» (Σ3)*

*«Οι στόχοι σίγουρα έγιναν σαφείς. Εγώ πάλι σ' αυτό θα επιμείνω, στο υλικό συγκεκριμένο υλικό που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός...» (Σ6)*

*«Η επιμόρφωση θα έλεγα ήταν αρκετά καλή και ο χρόνος ήταν επαρκής. Στην ομάδα που ήμουν εγώ είχα έναν εξαιρετικό επιμορφωτή ο οποίος ήταν πολύ κατατοπιστικός πολύ υπομονετικός[γέλιο] άκουσε πάρα πολλά ο άνθρωπος[γέλιο] εεε, ήταν πολύ βοηθητικός». (Σ7)*

*«Σαφής ήτανε δεν μπορώ να πω...Δουλέψαμε αρκετά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα το ξεφυλλίσαμε πολύ έντονα και το συζητήσαμε επίσης πολύ...» (Σ9)*

## Κεφάλαιο 5°. Συμπεράσματα

### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και θα συνδυαστούν με την βιβλιογραφική επισκόπηση. Ειδικότερα θα αναδειχτούν οι βασικές απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν δημιουργήθηκαν τέσσερις (4) θεματικές ενότητες.

### **5.1. Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος σύμφωνα με τους κατασκευαστές τους και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς;**

Σε σχέση με το ερώτημα αυτό, τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την έρευνά μας δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύ σωστά δομημένο και βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού· προωθεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, αλλά θα πρέπει να διερευνήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου – περιβάλλοντος και ιδιαίτερα τη σχέση μεταξύ της Περιβαλλοντικής συνείδησης και ανθρώπινης ευημερίας, χαρακτηριστικά που αναφέρουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Can, (2015) στο Ισραήλ, όπου προέκυψε ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Η τελευταία προσέγγιση, επιδιώκει την ενσωμάτωση των κοινωνικών πολυπλοκοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών (φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά και δεξιότητες ενεργού πολίτη) και όχι την προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης. Είναι ιδιαίτερα δύσκολο να τονιστεί η ιδιότητα του πολίτη και οι κοινωνικές πτυχές της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, όταν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, δίνουν έμφαση στην αριθμητική και στον αλφαριθμητισμό που δεν σχετίζονται με κοινωνική ή περιβαλλοντική αλλαγή. Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση γνώσης, δίνει έμφαση στη γνώση των πολιτών για ενεργή εμπλοκή στη δημόσια σφαίρα ως ενημερωμένοι πολίτες.



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας θεωρούν ότι το Πρόγραμμα αυτό περιέχει πολλά καινοτομικά στοιχεία και εστιάζει κυρίως στη διαφοροποιημένη, βλέπουν τη διαφορετικότητα, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Kaldi, Govari, & Fillipatou, (2017), περισσότερο ως πρόκληση παρά ως εμπόδιο στη διδασκαλία και τη μάθηση που έλαβε χώρα σε σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ακόμα, ότι το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από καλή διάρθρωση και διαστρωμάτωση. Επιπλέον, αναφέρουν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και στοχεύει στη μεταγνώση, δηλαδή ενθαρρύνει τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το νέο Πρόγραμμα έχει ενσωματώσει σε μεγάλο βαθμό τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες και τις ψηφιακές δεξιότητες.

Ακόμα, τα βασικά στοιχεία που προκύπτουν από τη φυσιογνωμία του μαθήματος σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών είναι ότι οι δραστηριότητες, είναι περισσότερο δομημένες σε άξονες και εμπλέκονται οι μαθητές σε όλες αυτές. Επίσης, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι πολίτες. Όσον αφορά την εκπαιδευτική τους πρακτική, κατά κύριο λόγο, χρησιμοποιούν το φωτόδεντρο, το διαδίκτυο, το project και χρησιμοποιούν εφαρμογές μέσα από τα STEM καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει καλή γνώση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και έχουν επιμορφωθεί σε αυτές, γεγονός που έχει αποδειχτεί και στην έρευνα των Παναγιωτόπουλου & Φραγκούλη (2020) που έγινε σε δασκάλους στο Ν. Ηλείας. Όσον αφορά την επίτευξη των στόχων του νέου Προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρητικά έχουν επιτευχθεί, για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά της ‘ανοιχτότητας’ και της ‘συμπερίληψης’ είναι παρόντα καθώς επιτρέπεται η μεγαλύτερη αυτενέργεια του εκπαιδευτικού ώστε να το προσαρμόζει στις συνθήκες της τάξης του και στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η θετική άποψη των εκπαιδευτικών για τα συμπεριληπτικά προγράμματα, τη σημασία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται και στην έρευνα των Tsakiridou & Polyzoroulou (2014), που έλαβε χώρα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην χώρα μας.

Από την έρευνα μας, επίσης προέκυψε ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών εισάγει νέες θεματικές σε συνέργεια με τα

εργαστήρια δεξιοτήτων και προωθεί τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Γκικοπούλου & Αξιομάκαρου (2022), σε δασκάλους που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της επικράτειας. Οι θεματικές ενότητες στο νέο πρόγραμμα σπουδών είναι ξεκάθαρες και τα εργαστήρια δεξιοτήτων επίσης, όμως εφόσον το περιεχόμενο των δύο αυτών διδακτικών αντικειμένων είναι παρόμοιο θα ήταν πιο ωφέλιμο να γίνει συνδυαστικά η διδασκαλία τους. Αυτό πραγματοποιείται, διότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων δίνουν τη δυνατότητα για διαθεματικές προεκτάσεις, ώθηση στην μάθηση μέσα από τις ομάδες και οι μαθητές έχουν πιο ενεργό ρόλο κατά την διαδικασία της μάθησης. Τα εργαστήρια δεξιοτήτων λειτουργούν ως επιστέγαση των θεματικών ενοτήτων και τα παραδείγματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί για να πιστοποιήσουν τις θέσεις τους, ήταν το STEM, η πολιτειότητα και η αειφορία. Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος θα τους βοηθήσει να οργανώσουν καλύτερα την διδασκαλία τους, διότι υπάρχει συνοχή και συνέχεια. Τα ευρήματα της έρευνας των Sullanmaa et al. (2016) που έλαβε χώρα στην Φιλανδία, συμφωνούν ότι η συνοχή του προγράμματος σπουδών είναι καθοριστικής σημασίας. Ακόμα, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το μάθημα στα δικά του πλαίσια και τη δική του διδασκαλία. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το νέο Π.Σ. προωθεί την συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια, τη βιωματική μάθηση και επιδιώκει την δημιουργία περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Martlew, Stephen & Ellis (2011) στην έρευνα τους, που διεξήχθη σε δασκάλους, ότι η βιωματική μάθηση βοηθά στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή και προωθεί την ομαδοσυνεργατικότητα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για την διδασκαλία του μαθήματος τους, ενώ ακόμη δήλωσαν ότι οι μαθητές πρέπει να είναι το επίκεντρο και ο εκπαιδευτικός να είναι ο καθοδηγητής και να επιλύει τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται, δηλαδή να έχει την ρόλο του συντονιστή.

Αναφορικά με την ‘εφαρμοσιμότητα’ του Προγράμματος Σπουδών, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλες. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δουλεύουν το νέο πρόγραμμα σπουδών, επιμορφώθηκαν πάνω σ’ αυτό και θεωρούν ενδιαφέρον το περιεχόμενό του. Πολλοί όμως είπαν ότι όλα όσα αναφέρονται σε αυτό δεν είναι καινούρια. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν κάνει πιλοτική εφαρμογή δεν μπορούσαν να απαντήσουν την συγκεκριμένη ερώτηση. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν διστακτικοί για την εφαρμοσιμότητα

του νέου Προγράμματος Σπουδών, ο χρόνος του μαθήματος είναι περιορισμένος και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πολλές ώρες στην διάθεση του για να βρει πληροφορίες και να οργανώσει το μάθημα πάνω στη νέα φιλοσοφία που αυτό ακολουθεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση για την πραγματική αξία που μπορεί να προσφέρει το νέο Αναλυτικό πρόγραμμα στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τις αλλαγές που υπόκειται ο ρόλος τους τόσο στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, όσο και γενικά όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Χαραλάμπους, & Νεοφύτου (2014) όπου έγινε στην Κύπρο. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν προβληματισμένοι για το θέμα του βιβλίου, δηλαδή που δεν θα είναι ενιαίο.

## **5.2. Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες λειτουργικές αδυναμίες των νέων**

### **Π.Σ. εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος;**

Σε σχέση με το ερώτημα αυτό, τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την έρευνά μας δείχνουν ότι μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το περιεχόμενο της ύλης που έχει συμπεριληφθεί στο νέο πρόγραμμα σπουδών είναι πολύ μεγάλο σε όγκο και επιδέχεται μείωση. Επιπρόσθετα αναφέρουν ότι το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος ξεκινάει από την Α' Δημοτικού, όπου οι μαθητές δεν έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις από προηγούμενες τάξεις, ούτε το υπόβαθρο ώστε να κατανοήσουν σύνθετες έννοιες. Επιπλέον, υπάρχουν μαθητές που ζουν σε ακριτικές περιοχές που δεν έχουν επισκεφτεί ποτέ ένα θέατρο, ένα κινηματογράφο, ένα αθλητικό γεγονός και ο γονείς τους δεν έχουν το ανάλογο μορφωτικό επίπεδο να τους υποστηρίξουν. Αναφορικά με το πως κρίνουν οι εκπαιδευτικοί το περιεχόμενο του νέου Προγράμματος Σπουδών σε σχέση με τον χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος και η ύλη είναι πολύ μεγάλη. Για αυτό το λόγο, οι στόχοι πρέπει να είναι μικροί και εφικτοί για το χρόνο της διδασκαλίας και να έχουν την ευελιξία οι εκπαιδευτικοί να τροποποιούν το Πρόγραμμα Σπουδών. Επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι βασικότερες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, όπως υπολογιστές, προτζέκτορες, διαδραστικούς πίνακες και η ελλιπής

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αξία της επιμόρφωσης αποδεικνύεται και σε προηγούμενη έρευνα των Πεσμάτογλου & Παπαδοπούλου (2013), που έλαβε χώρα σε εκπαιδευτικούς στο Ν. Αχαΐας, η οποία επισημαίνει ότι η μη ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν ότι η κουλτούρα του σχολείου και η διεύθυνση πρέπει να προωθούν την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων εκτός σχολείου στα πλαίσια του μαθήματος. Χαρακτηριστικό που αναφέρουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Fatih Ozdemir (2022), ότι το μικρό μέγεθος των σχολικών αυλών, η έλλειψη πρασίνου στα σχολεία και οι ανεπαρκείς Περιβαλλοντικές δράσεις αποτελούν εμπόδιο στην εφαρμογή της βιωματικής εκπαίδευσης. Όμως υπήρξαν και μερικοί εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι δεν αναμένουν να αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία στην εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών, διότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι πιο φιλικό από το προηγούμενο.

### **5.3. Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια λειτουργικά πλεονεκτήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ.;**

Σε σχέση με το ερώτημα αυτό, τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την έρευνά μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του νέου Προγράμματος Σπουδών είναι με σαφήνεια διατυπωμένα, αφού το νέο πρόγραμμα σπουδών έχει ως αφητηρία τον 21ο αιώνα και καλλιεργεί τις αντίστοιχες δεξιότητες. Η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αποδεικνύεται και στην έρευνα των Γκικοπούλου & Αξιομάκαρου (2022), όπου έγινε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Επιπρόσθετα, οι απόψεις μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών είναι ότι το περιεχόμενο της ύλης που περιλαμβάνεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ηλικιακά κατάλληλο για τους μαθητές. Σχετικά με την οργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη, οι εκπαιδευτικοί είχαν πολύ θετική στάση και πιστεύουν ότι αυτό επιτυγχάνεται. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινάει ένα απλοϊκό θέμα στην Α' Δημοτικού και έχει αναλυθεί οριζόντια και κάθετα μέχρι το τέλος του Δημοτικού και οι μαθητές έχουν μία σφαιρική εικόνα για κάθε θεματική ενότητα. Τα πορίσματα της έρευνας των Verschut, et, al (2011) στην Ολλανδία συμφωνούν ότι η συνοχή του Προγράμματος

Σπουδών είναι καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη της μεταρρύθμισης. Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες, όπως για παράδειγμα στο συγκεκριμένο μάθημα υπάρχει ευαισθητοποίηση στα φαινόμενα που έχουν σχέση με το περιβάλλον, δηλαδή την αειφορία, τα οικοσυστήματα, την επιχειρηματικότητα. Τα αντικείμενα αυτά έχουν σχέση με στοιχεία της εποχής αυτής και την ενότητα και αλληλεπίδραση με τους άλλους λαούς, γεγονός που προάγει την συμπερίληψη. Επιπρόσθετα, για την προώθηση της ενταξιακής αγωγής γίνεται ιδιαίτερη μνεία στα άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας και αναλυτική αναφορά στα δικαιώματά τους. Η ιδιαίτερη έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην προαγωγή της συμπερίληψης αποδεικνύεται και από την έρευνα των Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) που έλαβε χώρα σε σχολεία της επικράτειας. Στην συνέχεια, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν θα άλλαζαν κάτι ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη – αφαίρεση επιμέρους εννοιών. Ως θετικά στοιχεία του προγράμματος, αναφέρουν αρχικά τον ανοιχτό χαρακτήρα του νέου προγράμματος σπουδών και βεβαίως τις διαδικασίες μάθησης που προτείνει, την διερευνητική, συνεργατική, βιωματική και συμπεριληπτική μάθηση. Πολύ θετικό στοιχείο θεωρούν την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία για την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Παναγιωτόπουλου & Φραγκούλη (2020) που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Ηλείας, ότι με την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική πρακτική ενισχύεται η κριτική και διορατική σκέψη και ότι οι μαθητές μπορούν μέσα από την υλοποίηση ενός project ψηφιακής αφήγησης, να οδηγηθούν σε ένα πιο σύγχρονο σχολείο, πιο κοντά στις απαιτήσεις της νέας εποχής του 21ου αιώνα.

#### **5.4. Τέταρτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες δυσκολίες αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. και ποιες προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη;**

Σε σχέση με το ερώτημα αυτό, τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την έρευνά μας δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην πιλοτική εφαρμογή του νέου Προγράμματος, εντόπισαν ως πρόβλημα την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, η

οποία αποτελεί εμπόδιο στην υλοποίηση του Προγράμματος, γεγονός που έχει αποδειχτεί ως πρόβλημα και σε έρευνες που αφορούν και τα προηγούμενα Προγράμματα, όπως και αυτή του Πεσματόγλου, & Παπαδοπούλου (2013), που έλαβε χώρα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας της Αχαΐας, στην ελλιπή ενημέρωση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και στην ανομοιογένεια των μαθητών μέσα στην σχολική αίθουσα. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην δυσκολία να επιτευχθεί η συμπερίληψη, κατά τη μαθησιακή διαδικασία δηλαδή να μπορούν να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές στην διδασκαλία ώστε να έχουν το μαθησιακό αποτέλεσμα που επιθυμούν και να μπορούν να δουλεύουν με σενάρια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μια δυσκολία που αναμένουν να αντιμετωπίσουν, είναι η πυκνή στοχοθεσία και ο μειωμένος διδακτικός χρόνος, ενώ υπήρξε ένας εκπαιδευτικός που επεσήμανε ότι δεν υπάρχουν αδυναμίες, διότι οι μαθητές είναι έτοιμοι να ακολουθήσουν το νέο πρόγραμμα σπουδών και τους λείπει μόνο η ώθηση.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πιθανή βελτίωση του νέου Προγράμματος Σπουδών, είναι να μειωθεί η ύλη και η στοχοθεσία και υποστηρίζουν ότι καλό θα ήταν κάποια κεφάλαια να γίνουν υποχρεωτικά και κάποια άλλα κεφάλαια να είναι προαιρετικά και να επιλέγει ο εκπαιδευτικός αν θα τα διδάξει. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να πραγματοποιηθεί σε όλους τους εκπαιδευτικούς επιμόρφωση, η αξία της οποίας αποδεικνύεται και στην έρευνα του Γιαβρίμη (2013) που έλαβε χώρα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας της Β. Ελλάδας και των Χαραλάμπους & Νεοφύτου (2014), στην Κύπρο και να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, όπως επίσης και ότι κάποια θεματικά πεδία δεν θα πρέπει να διδάσκονται σε μικρές τάξεις.

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική η επιμόρφωση και οι επιμορφωτές ήταν πολύ καθοδηγητικοί και υποστηρικτικοί και κατάφεραν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αποσαφηνίσουν τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του νέου προγράμματος. Όμως, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την συγκεκριμένη επιμόρφωση, καθώς απαιτούνταν πολλές ώρες προσωπικού διαβάσματος από τους εκπαιδευτικούς για να κατανοηθεί το περιεχόμενο του Προγράμματος, καθώς οι επιμορφωτές δεν έδωσαν τον απαιτούμενο χρόνο για να γίνει γνωστό το υλικό, η φιλοσοφία, οι στρατηγικές, οι μέθοδοι, τα μέσα, και η διάρθρωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, ενώ δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση και έτσι δεν υπήρχε ανταλλαγή ιδεών.

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία διαπιστώνει ότι οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τα κεντρικά στοιχεία της φυσιολογίας του νέου προγράμματος σπουδών και αξιολογούν θετικά τον ανοιχτό και συμπεριληπτικό του χαρακτήρα. Βεβαίως το θεωρούν σύγχρονο και φιλόδοξο γιατί συνάδει με τις νέες κοινωνικές συνθήκες και τα νέα επιστημονικά δεδομένα. Επίσης, διακρίνουν τις διαφορές από το τρέχον Αναλυτικό Πρόγραμμα που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες στο γνωστικό αντικείμενο της «Μελέτης του Περιβάλλοντος». Ως προς την καινοτομία, η εισαγωγή των νέων θεματικών και η διασύνδεση με τα εργαστήρια δεξιοτήτων είναι τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται περισσότερο ενδιαφέροντα από τους συμμετέχοντες. Εκφράζουν όμως κάποιες ανησυχίες καθώς εντοπίζουν λειτουργικές αδυναμίες που αφορούν στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και στην ανεπάρκεια ολοκληρωμένης σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τα νέο πρόγραμμα. Στα λειτουργικά του πλεονεκτήματα βέβαια αναγνωρίζουν κυρίως τη σαφήνεια στην διατύπωση των στόχων παρά την γενική παραδοχή ότι η στοχοθεσία είναι αρκετά πυκνή και απαιτητική χρονικά. Επίσης θεωρούν ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα που βρίσκεται στο επίκεντρο των επιδιώξεών του είναι ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά του. Τέλος, αναγνωρίζουν ως θετικό στοιχείο την διασύνδεση με ευρύτερα θεματικά πεδία και την καταλληλότητά του όχι μόνον ως προς την ηλικία των μαθητών αλλά και ως προς την ομαλότητα μετάβασης από τάξη σε τάξη.

## 5.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έγινε κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες γεγονός που δημιουργεί κάποιους περιορισμούς. Πιο αναλυτικά, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς πειραματικών και πρότυπων σχολείων της χώρας μας οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία που κατά κανόνα είναι εξοπλισμένα και γι' αυτό το λόγο τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Επιπρόσθετα από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας μας, μόνο οι τρεις το εφάρμοσαν πιλοτικά κατά το προηγούμενο σχολικό έτος και για πολύ μικρό χρονικό διάστημα με απόρροια να μην έχουν ολοκληρωμένη άποψη για την εφαρμογή του στη σχολική αίθουσα. Το γεγονός αυτό οδηγεί και σε ένα ακόμη περιορισμό που αφορά την αξιολόγηση της συνέχειας των προγραμμάτων σπουδών μεταξύ των τάξεων καθώς και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν άποψη για

το θέμα αυτό, αφού η ενασχόλησή τους με το πρόγραμμα είναι μικρή. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δυσκολεύτηκα να συλλέξω το δείγμα καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στη συμμετοχή τους στην έρευνα.

## 5.6. Προτάσεις

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης μελέτης μπορούν να προκύψουν ερευνητικά ερωτήματα τα οποία να διερευνηθούν σε μελλοντικές έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Να ερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών όχι μόνο στα σχολεία των πόλεων αλλά και στα σχολεία απομακρυσμένων γεωγραφικών περιοχών της επικράτειας.
- Να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο (ύλη) στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σε θέματα Φυσικής-Χημείας σε σχέση με την εννοιολογική προσέγγισή τους.
- Να δημιουργηθούν όμιλοι ενδιαφερόντων στο ολοήμερο σχολείο που θα μπορούσαν να δουλέψουν ως επέκταση σε αντικείμενα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα που παρουσιάζουν τα παιδιά στο ολοήμερο σχολείο.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξερόγλωσση Βιβλιογραφία

Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. Buckingham: Oxford University Press.

Bantwini, D. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from school district in the Eastern Cape Province, South Africa. *International Journal of educational development*, 30(1), 83-90.

Beane, J.A. (Ed). (1995). *Toward a coherent curriculum*. Alexandria, VA: ASCD

Begg, A. (2005). Statistics curriculum and development: Burrill & M. Camden (Eds), *Curricular development in statistics education: International Association for Statistical Education 2004 Roundtable (pp. 10-20)*. Voorburg: International Statistical Institute

Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

Bryman, A. (1990) *Quantity and Quality in Social Research*, London: Unwin Hyman Ltd.

Charters, W. & Jones, J. (1973). On the risk of appraising non- events in program evaluation. *Educational Researcher*, 2, 5-1.

Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (p. 22-248). Sage Publications Ltd.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Fortus, D., Sutherland Adams, L. M., Krajcik, J. & Reiser, B. (2015). Assessing the role of curriculum coherence in student learning about energy. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(10), 1408-1425.

Gamze, Y. K., Tugba, Y. Y., Yursat, K. & Esra, C. (2017). Teachers' Perception: Competent or Not in Curriculum Development. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*. 5(4), 56, 73.

Gan, D. (2021). Perspectives on environmental education, citizenship, and assessment: A case study of elementary teachers and principals in Israel. *Education Policy Analysis Archives*, August-December, 127-127.

Glatthorn, A. (2005). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. California: Sge Publications.

Herbel-Eisenmann, B. A. (2007). From intended curriculum to written curriculum: Examining the “voice” of a mathematics textbook. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(4) 344-369.

Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum. What we teach and why*. Calif: Sage.

Howard-Jones, P., Sands, D., Dillon, J. & Fenton-Jones, F. (2021). The views of teachers in England on an action-oriented climate change curriculum. *Environmental Education Research*, 27(11), 1660-1680.

Kaldi, S., Govaris, C. & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1), 2-20.

Kvale, S. (1996). *Interviews: introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage.

Liao, C. W., Liao, Y. H., Chen, B. S., Tseng, Y. J. & Ho, W. S. (2022). Elementary Teachers' Environmental Education Cognition and Attitude: A case Study of the Second Largest City in Taiwan. *Sustainability*, 14 (21), 14480.

Mac Donald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*. 35 (2) 49-139.

Marsh, C. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson/Merrill Prentice Hall.

Mason, M. (2010, August). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. In Forum qualitative *Sozialforschung/Forum: qualitative social research* (Vol. 11, No. 3).

Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*. 31(1). 71-83.

McLauren, R. (1994). *Life in schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundation of Education*. New York: Longman.

Özdemir, F. (2022). Opinions of Social Studies Teachers on Environmental Education Through Social Studies Curriculum and Textbooks. *Participatory Educational Research*, 9(5), 486-501.

Patton, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative evaluation and research methods*, 2 169-186.

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York: Free Press.

Remillard, J. T. & Heck, D. (2014), Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 46, 705-718.

Sabar, N. (1986). Is the disappointment the implementation of new science curricula justified? A study quantifying descriptive data. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (6), 475-491.

SCACA (2007). *Aanbevelingen voor de inhoud van statistiek en kansrekening binnen wiskunde A en C vwo en wiskunde A havo [Recommendations for content of statistics and probability within math A en C at vwo-level and math A at havo-level]*. Downloaded from [www.ctwo.nl](http://www.ctwo.nl), 10 January 2008.

Schmidt, W.H., Wang, H.C. & McKnight, C.C. (2005). Curriculum coherence: An examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 525-559. <https://doi.org/10.1080/0022027042000294682>

Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2019). Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum Journal*, 30(3), 244-263

Taylor, P. & Richards, C. (1979). *An Introduction to Curriculum Studies*. New York: Humanities Press.

Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research*. New York: Oxford University Press.

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2 (4) 208-218.

UNESCO (2009). Policy Guidelines on inclusion in Education, Paris: Unesco.

Van den Akker, J. & Voogt, J. (1994). The use of innovation and practice profiles in the evaluation of curriculum implementation, *Studies in Educational Evaluation*, 20(4), 503-512.

Van den Akker, J.H, Fasoglio, D & Mylder, H. (2010) *A Curriculum perspective on plurilingual education*. Enschede: Council of Europe.

Verschut, A., Bakker, A., Pytlak, M., Rowland, T. & Swoboda, E. (2011, February). Implementing a more coherent statistics curriculum. In *Proceedings of the Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (p.p.915-924). University of Rzeszow.

## Ελληνική Βιβλιογραφία

Αξιομάκαρος, Β. & Γκικοπούλου, Ο. (2022). Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στο Δημοτικό Σχολείο. *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός κύκλος*, Τόμος 10, Τεύχος 3, ISSN: 2241-4576. 1-18

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεΐκου, Χ., Σιγανού, Α. & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*, 5 έκδοση, Διάδραση, Αθήνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία έρευνα και πράξη*. Αθήνα: σελ. 85-92.

Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg

Cohen, L. & Manion, L. (2002) *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο Επιστήμες

Γιαβρίμης, Π. (2013). Νοηματοδοτήσεις Εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσης στην Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Πράξη. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 580-587.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο: Α. Τζιμογιάννη (επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, τ. ΙΙ, σ. 633-640, Κόρινθος

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Δημαράς, Α. (1986). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που δεν έγινε . Τόμος Α΄ και Β΄*. Αθήνα: Ερμής.

Δημοπούλου Μ., Ζαμπόλας Α., Μπαμπίλα Ε., Φραντζή Α. & Χατζημιχαήλ Μ. (2006). Σχέσεις του Μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: 15-17 Δεκεμβρίου 2006

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. Α. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Kallipos. Ανακτήθηκε στις 26 Μαΐου, 2020, από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Kalantsis, M. & Core, B. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική

Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*(2η εκδ.). Αθήνα: Τόπος

Καραφύλλης, Α.(2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση: δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.

Καψάλη, Α. & Νημά, Ε. (2015). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2007). Πολυγραμματισμοί στη Μελέτη του Περιβάλλοντος. Ηλεκτρονική Διεύθυνση: [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=13&ep=182](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=13&ep=182)
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Αν. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιακοπούλου, Ε. (2010). Η σχέση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Εμπόδια και προτάσεις αντιμετώπισης. Στο: Α. Τζιμογιάννη (επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, τ. ΙΙ, σ. 659-663, Κόρινθος.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (Επιμ) (1995). *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*, Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). *Η Διαθεσιμότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπενέκος, Α. (1985). Η Μελέτη του Περιβάλλοντος στο ελληνικό σχολείο. Στο Π. Δορμπαράκης, Μ. Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη & Χ. Ξενάκη (Επιμ.) *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (Τόμος 6). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπενέκος, Α. (1966). Αρχές Αναλυτικού προγράμματος. *Ανατ. Περιοδικού «Δωδωναίον Φως»* Ειδική έκδοση, Τεύχος , 11. Ιωάννινα.
- Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.) (2011). Πανόραμα Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Όψεις και Απόψεις, Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010. (Τόμος Β΄, σ.σ,356) Αθήνα: Gutenberg
- Μούτσιος, Στ. (1996). *Το Μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. & Δενδρινού, Β. (1999). Προγράμματα Σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, 1, 79-85, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ



Παναγιωτόπουλου, Β. & Φραγκούλης, Ι. (2020). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή των εργαλείων Ψηφιακής Αφήγησης στη δημιουργία διαθεματικών projects. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος*. Τόμος 9, Τεύχος 3, 2021 ISSN: 2241-4576

Παπαδοπούλου, Β. (2022). *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»* Τόμος 10, Τεύχος 3, 2022 ISSN: 2241-4576

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. *The Journal for Open and Distance Educational Technology*, 4 (1). Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>

Πεσμάτογλου, Ε. & Παπαδοπούλου, Α. (2013) «Η πρόθεση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία: Ερευνητικά δεδομένα» (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), 10-12 Μαΐου 2013 (σσ1-8) Πειραιάς

Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. (μετάφραση Βερβερίδης, Α.). Αθήνα: Α. Α. Λιβάνης.

Πολυχρονοπούλου, Π. (1992). *Φιλοσοφία της Παιδείας-Το υπόβαθρο της εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Παιδαγωγία Δ' Έκδοση, (σσ 565)

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ.) (Επιμέλεια Καίτη Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg

Στυλιανού, Π. (2020). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα δίκτυα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των ΚΠΕ, e *Publising*, 2(2) 1-23 <https://orcid.org/0000-0003-2511-5675>

Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία. Δικαίωμα στην επιλογή*: Καλειδοσκόπιο

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg

Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Φλουρής, Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. 7, 93-125.

Χαραλάμπους, Γ. & Νεοφύτου, Λ. (2014). Νέα Αναλυτικά Προγράμματα διερευνώντας τις γνώσεις, στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο *13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* σσ.1-10. Ανακτήθηκε την 15η Δεκεμβρίου 2022 από τον ιστότοπο:

<https://www.researchgate.net/publication/304346979>

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2012). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Χριστιάς, Ι. (1998). *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη του Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Gutenberg

Χρυσ αφίδης, Κ. (1995). *Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης

Χρυσ αφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: 77-90

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Μελέτης του Περιβάλλοντος για το «Νέο Σχολείο». Οδηγός Εκπαιδευτικού. ΕΣΠΑ2007-13\Ε.Π.Ε&ΔΒΜ\Α.Π.1-2-3.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος*.

Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 162465/Δ1/2021 ΦΕΚ 5939/Β/16-12-2021 *Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος στις Α΄ Β΄ Γ΄ & Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*

- ΦΕΚ 182/21.10.1964, Τεύχος, Α Ανακτήθηκε την 26 Οκτωβρίου 2022 από τον ιστιότοπο:<http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1964-182A>
- ΦΕΚ 182/24.10.1964, Τεύχος Α΄ Ανακτήθηκε την 26 Οκτωβρίου 2022 από τον ιστιότοπο: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=05-00009&tab=02>
- ΦΕΚ 218/31.10.1969, Τεύχος Ανακτήθηκε τις 26 Οκτωβρίου 2022 από τον ιστιότοπο:<http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1969-218A&tab=01>

- ΦΕΚ 347/12-11-1977, Τεύχος Α. Ανακτήθηκε τις 26 Οκτωβρίου 2022  
<http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1977-347A&tab=01>
- ΦΕΚ 107/31.08. 1982, Τεύχος Α' Αναλυτικό & Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' & Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Ανακτήθηκε τις 1 Νοεμβρίου 2022 από τον ιστοτόπο:  
<http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?code=1982-107A&tab=01>

### **Νόμοι**

Α.Ν. 59/24-6-1967 «Περί καταργήσεως του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου».

Α.Ν. 129/19-9-1967 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών Διατάξεων», στην Ε.Τ.Κ. Τεύχος Α', αρ.φ.163, 25 Σεπτεμβρίου 1967

Ν.Δ. 4379/1964 ΦΕΚ 182/24.10.1964, Τεύχος Α' Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)

Π.Δ. 449/83, «Αναλυτικό & Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου »

Π.Δ. 399/85 «Αναλυτικό & Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου »

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Εισαγωγικό Κείμενο σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70)

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος “Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και διοίκηση του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου διεξάγεται η εν λόγω επιστημονική έρευνα σε συνεργασία με το ΙΕΠ. Καλείστε, αν επιθυμείτε, να συμμετάσχετε στην έρευνα αυτή μέσω μιας συνέντευξης, η διάρκεια της οποίας δεν θα ξεπερνά τα 30-40 λεπτά. Το υπό διερεύνηση θέμα είναι η «Αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος» και ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες σας από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, στο σχολείο.

Αρχικά, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τον χρόνο που θα διαθέσετε καθώς και για τη συμμετοχή σας στη συνέντευξη, η οποία θα υλοποιηθεί εξ αποστάσεως. Η συμβολή σας στην διεξαγωγή της έρευνας είναι πολύτιμη, διότι θα προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη βελτίωση του γνωστικού αντικείμενου της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Δεσμεύομαι ότι θα τηρηθεί πλήρη εμπιστευτικότητα για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον, σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιευτούν ή παρουσιαστούν αποσπάσματα της συνέντευξης στην τελική έκθεση, δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητά σας.

Για τυχόν απορίες σε θέματα αναφορικά με την επιστημονική έρευνα μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Με εκτίμηση

Αντωνιάδου Δέσποινα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**A' ΟΜΑΔΑ****Εισαγωγικές ερωτήσεις****Στοιχεία συνεντευξιαζόμενου**

- 1) Φύλο
- 2) Ειδικότητα
- 3) Σπουδές
- 4) Χρόνια Υπηρεσίας
- 5) Χρόνια Υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος
- 6) Χρόνος πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος
- 7) Πως οργανώνεις το καθημερινό σου μάθημα; Σε ποια στοιχεία-υλικά στηρίζεις για αυτό;

**B' ΟΜΑΔΑ****Γενικές ερωτήσεις για το νέο πρόγραμμα σπουδών**

- 8) Ποια είναι η γενική γνώμη σας για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος;
- 9) Ως προς ποια στοιχεία θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος από το υφιστάμενο; Πως κρίνετε (αξιολογείτε) αυτή τη διαφοροποίηση;
- 10) Εάν σας ζητούσαν να αναφέρετε ορισμένα στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά; Που εντοπίζετε αυτά τα στοιχεία στο νέο Π.Σ;
- 11) Ποια θέση ανάμεσα στις εξής δυο περιγράφει καλύτερα κατά τη γνώμη σας για το νέο Π.Σ. Δικαιολογήστε την απάντησή σας.  
**Θέση Α:** «Το νέο Π.Σ. προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές να αποκτήσουν γερές βάσεις για να ακολουθήσουν μετέπειτα εξειδικευμένες ακαδημαϊκές σπουδές»  
**Θέση Β:** «Το νέο Π.Σ. προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από το μάθημα στην καθημερινή τους ζωή ως αυριανοί ενήλικοι Πολίτες»

12) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. έχει οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ; Δώστε μερικά παραδείγματα που να διασαφηνίζουν την άποψή σας.

13) Οι κατασκευαστές του Π.Σ. ισχυρίζονται πως έχουν επιχειρήσει το νέο αυτό Π.Σ. να είναι αρκετά ανοικτό ώστε να επιτρέψει τη μεγαλύτερη αυτενέργεια του εκπαιδευτικού να το προσαρμόζει στις συνθήκες της τάξης του, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό ώστε να μπορεί να δουλέψει καλά και με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί καθένας από τους παραπάνω τρεις στόχους; Δώστε ορισμένα παραδείγματα που να τεκμηριώνουν την άποψη σας.

14) Οι κατασκευαστές του ισχυρίζονται ότι με το νέο Π.Σ το μάθημα εισάγει νέες θεματικές, σε συνέργεια με τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι ορατά αυτά τα χαρακτηριστικά στο νέο Π.Σ. Δώστε κάποια παραδείγματα που να πιστοποιούν τη θέση σας. Κατά πόσο συμφωνείτε εσείς προσωπικά με τις συγκεκριμένες επιλογές;

15) Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τη διδασκαλία σας; Πως σκοπεύετε να το αξιοποιείτε για το σκοπό αυτό;

## **Γ' ΟΜΑΔΑ**

### **Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών**

16) Πόσο καλά διατυπωμένα θεωρείτε ότι είναι ως τέτοια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Π.Σ και πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος; Η διάκριση τους σε Γνώσεις-Δεξιότητες-Στάσεις και Αξίες, στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που προτείνονται στο πρόγραμμα της Μελέτης του Περιβάλλοντος συνδέονται με το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου; Σε ποιο βαθμό ενθαρρύνουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα;

17) Πως κρίνετε το περιεχόμενο (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο πρόγραμμα σπουδών; Είναι κατάλληλο με βάση την ηλικία των μαθητών και τις προγενέστερες γνώσεις τους, αξιολόγηση του περιεχομένου ως προς την καταλληλότητα με βάση την ηλικία τους;

18) Ποια είναι η γνώμη σας για την οργάνωση του περιεχομένου του Π.Σ. της Μελέτης του Περιβάλλοντος σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη; Πως πιστεύετε πως θα λειτουργήσει αυτή η καινοτομία;

19) Κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες όπως π.χ. περιβαλλοντικές προκλήσεις, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη, κ.λ.π.; Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα που επιβεβαιώνουν τη θέση σας;

20) Πως κρίνετε το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος; Τι θα αλλάζατε ως προς την ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος;

21) Θα αλλάζατε κάτι και τι θα ήταν αυτό ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων;

22) Ως παιδαγωγική φιλοσοφία οι κατασκευαστές του νέου Π.Σ. διακηρύσσουν μια προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική ισχυριζόμενοι ότι: *«Τα ΠΣ προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών, μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής»*. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ πράγματι διαπνέεται από αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση; Δώστε ενδεικτικά παραδείγματα που να τεκμηριώνουν την άποψή σας.

23) Κατά πόσο συμφωνείτε ότι η παραπάνω προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία του μαθήματός σας;



**Δ' ΟΜΑΔΑ****Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του Π.Σ./Προτάσεις**

24) Πώς δέχτηκαν γενικά οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας σας το νέο ΠΣ της Μελέτης του Περιβάλλοντος;

25) Λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων θεωρείτε πως θα μπορούσαν να ανακύψουν κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου Π.Σ. και ποιες;

26) Με βάση την εμπειρία σας από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ. ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες του που εντοπίσατε; Ποια ήταν τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία του που διαπιστώσατε στην πράξη;

27) Κλείνοντας τη συζήτησή μας ποιες συγκεκριμένες προτάσεις θα είχατε να κάνετε για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ.;

28) Η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική στο να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα νέα στοιχεία του ΠΣ; Τι θα θέλατε να γίνει περισσότερο;