



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΜΣ: « Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»

**Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα νέα Προγράμματα
Σπουδών του μαθήματος της Γεωγραφίας της Ε' & ΣΤ' τάξης του Δημοτικού
Σχολείου**

Τσίρτση Γεωργία-Μαρία

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

Επιβλέπων: Κωνσταντίνος Δημόπουλος

Συνεπιβλέποντες: Δέσποινα Τσακίρη και Χρήστος Κουτσαμπέλας

Συνεργάτιδα: Σαμαρά Δωριάννα

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Επιβλέπων καθηγητής: Κωνσταντίνος Δημόπουλος

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Δέσποινα Τσακίρη και Χρήστος Κουτσαμπέλας

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και έχοντας γνώση των κυρώσεων του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα διπλωματική εργασία δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής και προέρχεται από προσωπική πρωτογενή βιβλιογραφική επισκόπηση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Τσίρτση Γεωργία-Μαρία

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Κωνσταντίνου Δημόπουλου σε συνεργασία με τη διδάσκουσα του ΠΜΣ: «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση» κ. Αναστασία Θεοδώρα Σαμαρά τους οποίους ευχαριστώ θερμά για την άμεση ανταπόκριση και καθοδήγηση, καθώς και την ψυχολογική και πρακτική υποστήριξη και ενθάρρυνση κατά τη διαδικασία συγγραφής. Ευχαριστώ, επίσης, τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής την Καθηγήτρια κ. Δέσποινα Τσακίρη και τον Καθηγητή κ. Χρήστο Κουτσαμπέλα.

Ιδιαίτερος ευχαριστώ τη μητέρα μου Ιουλία, για τη στήριξη που μου παρείχε αναλαμβάνοντας σημαντικό μέρος ανατροφής του ανήλικου τέκνου μου και το ίδιο για την υπομονή, την κατανόηση και την υποστήριξη για την ολοκλήρωση μιας ακόμη πρόκλησης και την επίτευξη ενός ακόμη προσωπικού στόχου.

Τέλος, ευχαριστώ τους συναδέλφους μου, κατόχους ήδη διδακτορικού διπλώματος, για τις σημαντικές τους διευκρινίσεις και προτάσεις, όπως, επίσης, και τον διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Εξαμιλίων κ. Τιμόλαο Πετρά, για την ηθική υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγηση.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Γεωγραφίας της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση των νέων Π.Σ., στη βάση της σύγκρισης μεταξύ της επιδιωκόμενης από τους κατασκευαστές τους και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής τους. Ειδικότερα, επιχειρείται η καταγραφή των βασικών στοιχείων τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ., με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς και τα πλεονεκτήματα και τις λειτουργικές αδυναμίες που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ.. Επιπλέον, αναδεικνύονται οι δυσκολίες που αναμένουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. και οι προτάσεις που διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους, με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη. Η έρευνα αποτυπώνει τις απόψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία και εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο Π.Σ. της Γεωγραφίας κατά το διδακτικό έτος 2021-2022. Το δείγμα αποτελούν οκτώ εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους αντλούνται τα δεδομένα μέσω συνεντεύξεων. Η εργασία κατατάσσεται στην κατηγορία της ποιοτικής μεθοδολογίας και η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με τη θεματική ανάλυση. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στα βασικά στοιχεία του νέου Π.Σ., τη μαθητοκεντρική του κατεύθυνση, την προετοιμασία του μαθητή-πολίτη του 21ου αιώνα και τον λειτουργικό του εγγραμματισμό και την οργανική ενσωμάτωση των ΤΠΕ. Επίσης, διαπιστώνουν πλεονεκτήματα σχετικά με τη σαφήνεια των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη συμπεριληπτική φιλοσοφία του και την κοινωνική και πολιτισμική εγκυρότητά του. Στις αδυναμίες καταγράφουν την εκτεταμένη ύλη και την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου για την κάλυψή της.

Λέξεις κλειδιά: νέα Προγράμματα Σπουδών, curriculum, δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, ΤΠΕ, γεωγραφία

Abstract

This paper reported on here explores the perceptions of the teachers regarding the new Curriculum of the Geography (C.G.) course of the 5th & 6th grade of the Primary School. The aim of this research is the evaluation of the new Curriculum on the basis of the comparison between the form intended by its developers and the form perceived by their teachers. In particular, it attempts to record the main elements that characterize the new C.G., how these elements are recognized by the teachers and the advantages and functional weaknesses that teachers identify in the new C.G.. In addition, it attempts to record the difficulties that teachers expect to face during the implementation of the new P.S. and what suggestions they make for their improvement with the aim of their successful implementation in practice. The survey captures the opinions of teachers who serve in model and experimental schools and piloted the new P.S. of Geography during the academic year 2021-2022. The sample consists of eight primary school teachers, who provide information on the subject through interviews. The work is classified in the category of qualitative methodology and the analysis of the data is done with thematic analysis. From the research it emerged that the teachers recognize in the basic elements of the new C.G., its student-centered direction, the preparation of the citizen of the 21st century and its functional literacy and the organic integration of ICT. They also find advantages related to the clarity of the expected learning outcomes, its inclusive philosophy and its social and cultural validity. Among the weaknesses, they list the extensive material and the inadequacy of the teaching time to teach it.

Key words: New Curriculum, curriculum, 21st century skills, ICT, geography

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Το Ουράνιο Τόξο των Γνώσεων και των Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Trilling & Fadel, 2009)	20
Εικόνα 2: Το επιδιωκόμενο Π.Σ., το υλοποιούμενο και το επιτυγχανόμενο Π.Σ	21
Εικόνα 3: Το Μοντέλο της ευθυγράμμισης του Π.Σ. Από Van den Akker, Fasoglio and Mulder (2010), Phaeton and Stears (2017)	23
Εικόνα 4: Ο παγκόσμιος χάρτης του Ερατοσθένη	24
Εικόνα 5: Ο Πυθμένας του Ατλαντικού Ωκεανού από τον Heinrich Berann, 1977	36
Εικόνα 6 : Η Pedagogical Content Knowledge – PCK.(Η Παιδαγωγική γνώση του Περιεχομένου ενός Γνωστικού Αντικειμένου) κατά Shulman.*	42
Εικόνα 7: Η Γεωγραφική Έρευνα: Σκεφτόμενοι Γεωγραφικά	45

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Μοντέλο Π.Σ. Tyler έναντι μοντέλου Π.Σ. Wheeler	18
Πίνακας 2: Αποτελέσματα της διδακτικής πρακτικής 34 φοιτητών πανεπιστημίου στην Ελβετία (1996-2002)	50
Πίνακας 3: Οι φάσεις της Θεματικής Ανάλυσης	62
Πίνακας 4: Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	65
Πίνακας 5: Ομαδοποίηση ερωτήσεων και αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα	73
Πίνακας 6: Θέμα Α. Τα βασικά στοιχεία τα οποία αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο ΠΣ της Γεωγραφίας	75
Πίνακας 7: Θέμα Β. Η φυσιολογία του μαθήματος της γεωγραφίας με το νέο ΠΣ.	79
Πίνακας 8: Γ θέμα. Βαθμός ανταπόκρισης νέου ΠΣ στην προετοιμασία του Πολίτη για τον 21 ^ο αιώνα και αξιολόγηση της κοινωνικο-πολιτιστικής εγκυρότητας	82
Πίνακας 9: Δ θέμα. Αναγνώριση των διαστάσεων παιδαγωγικής φιλοσοφίας της προοδευτικής-μαθητοκεντρικής λογικής, στο νέο ΠΣ της γεωγραφίας.	84
Πίνακας 10: Ε θέμα. Κατά πόσο θα βοηθήσει το νέο Π.Σ στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας και πόσο βοηθητικά είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στην κατεύθυνση αυτή	86
Πίνακας 11: ΣΤ θέμα . Αξιολόγηση του περιεχομένου (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο ΠΣ	87
Πίνακας 12: Ζ θέμα. Αναμενόμενες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου ΠΣ, δυσκολίες/αδυναμίες που εντοπίστηκαν στην πιλοτική εφαρμογή τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία που διαπιστώθηκαν	90
Πίνακας 13: Θέμα Η. Συγκεκριμένες προτάσεις για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ.	92

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Κατάλογος Εικόνων	7
Κατάλογος Πινάκων	8
Εισαγωγή	12
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο	15
1.1. Τα Προγράμματα Σπουδών, τα είδη τους και τα μοντέλα σχεδιασμού τους	15
1.2 Διάκριση μεταξύ των εννοιών ενός Π.Σ.	19
1.3 Ιστορική αναδρομή η εξέλιξη των Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας του Δημοτικού Σχολείου	23
1.3.1 Η επιστήμη της Γεωγραφίας	23
1.3.2 Η εισαγωγή του μαθήματος της γεωγραφίας στα σχολεία	25
1.3.3 Το νομοθετικό πλαίσιο για το περιεχόμενο της Γεωγραφίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση	26
1.4 Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου Π.Σ. της Γεωγραφίας του Δημοτικού Σχολείου.	30
1.4.1 Το υφιστάμενο Π.Σ. της Γεωγραφίας	30
1.4.2 Το νέο ΠΣ της Γεωγραφίας (ΦΕΚ Β 5392 19 Νοεμβρίου 2021 απόφαση Αριθ. 145460/Δ2/2021)	30
1.4.3 Η φυσιγνωμία του μαθήματος της γεωγραφίας όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών	34
1.4.4 Η Διδακτική πλαισίωση του νέου ΠΣ της Γεωγραφίας	37
1.4.5 Η οργάνωση του περιεχομένου του νέου ΠΣ της Γεωγραφίας	38
1.4.6 Η σημασία του μαθήματος της Γεωγραφίας	39
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση	42

2.1 Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας	42
2.1.1 Η ερμηνεία του ΠΣ και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού που διδάσκει Γεωγραφία	42
2.1.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φυσιογνωμία του μαθήματος της Γεωγραφίας στα ΠΣ	44
2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις βασικές αρχές κατασκευής των νέων Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας	47
2.2.1 Οι απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στη διαμόρφωση του Π.Σ.	47
2.2.2 Απόψεις για ένα σύγχρονο-«ευέλικτο» ΠΣ της γεωγραφίας	49
2.2.3 Απόψεις για τις βασικές επιδιώξεις του νέου ΠΣ της γεωγραφίας	50
2.2.4 Απόψεις για τη φυσιογνωμία του μαθήματος της γεωγραφίας όπως αυτή καθορίζεται από το νέο ΠΣ	52
2.2.5 Η διδακτική πλαισίωση του περιεχομένου της γεωγραφίας στο νέο ΠΣ: η ομαδική εργασία, η διερευνητική μάθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση των ΤΠΕ	53
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία Έρευνας	57
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	57
3.2 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης (ποιοτική μεθοδολογία)	57
3.2.1 Η θεωρία στη διαδικασία της ανάλυσης: παραγωγή, επαγωγή, απαγωγή	59
3.2.2 Τρόπος διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης	60
3.3 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου (οδηγός συνέντευξης) και αντιστοίχιση των ερωτήσεων του με τα ερευνητικά ερωτήματα	62
3.4 Περιγραφή του δείγματος	63
3.5 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας	66
3.5.1 Κωδικοί-θεματικές ενότητες και υποθέματα	66
3.5.2 Το αντιληπτικό περίγραμμα της ερευνήτριας	67
3.6 Παρουσίαση των δεδομένων	68

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα	69
4.1 Ομαδοποίηση των ερωτήσεων	69
4.2 Θεματική ανάλυση περιεχομένου ανά ερώτηση του οδηγού συνέντευξης - ανάδειξη βασικών ποιοτικών τάσεων	73
4.3 Παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων απαντήσεων ανά βασική ποιοτική τάση	93
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα	114
5.1 Συμπεράσματα ανά ερευνητικό άξονα	114
5.2 Σύγκριση με ευρήματα βιβλιογραφίας – ερμηνεία των αποτελεσμάτων	121
5.3 Περιορισμοί της έρευνας -Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	126
Βιβλιογραφικές Αναφορές	128
Ελληνόγλωσση	128
Ξενόγλωσση	131

i)

Εισαγωγή

Η διαρκώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη κοινωνικοπολιτική και κατ' επέκταση εκπαιδευτική πραγματικότητα οδηγεί στην αναπόφευκτη, συνεπακόλουθη και αναβαθμιζόμενη πορεία των προγραμμάτων σπουδών, στοχεύοντας στην καθολική αναβάθμιση και εναρμόνιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τις τρέχουσες κοινωνικο-πολιτισμικές εξελίξεις (Council of Europe, 2015). Οι εισηγητές των διαρκών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της τελευταίας δεκαετίας, ωστόσο, υπογραμμίζουν πως ο αδιαμφισβήτητος ρόλος του σχολείου, ως κοινωνικού θεσμού και η σχέση αλληλεξάρτησης με τις κοινωνικό-πολιτικές και πολιτιστικές εξελίξεις (εφοδιάζοντας με γνώσεις και δεξιότητες τους μελλοντικούς πολίτες) υποβαθμίζεται συνεχώς και κρίνεται απαραίτητη η επαναδιαμόρφωση και ο επανακαθορισμός του (ΦΕΚ- 5815 τ. Β'/10.12.2021). Κατ' αυτόν τον τρόπο, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για αλλαγή και επαναπροσδιορισμό με στόχο την περαιτέρω ενδυνάμωση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών λειτουργιών των σχολικών μονάδων, αποβλέποντας στη διαμόρφωση ισχυρών μαθησιακών περιβαλλόντων (Κρεβετζάκη & Στιβακτάκης, 2017).

Η ανάπτυξη, επομένως, των νέων προγραμμάτων αποτέλεσε φυσική συνέπεια της ταχύτατα μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, λόγω της οποίας οι διαρκείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των παιδαγωγικών στόχων, μέσων και αρχών της, δικαιολογούν τη μεταβατική περίοδο που βιώνει ο εκπαιδευτικός τομέας τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Rawling, 1996).

Στη βάση των παραπάνω συνθηκών, τον Οκτώβριο του 2021, ολοκληρώθηκε η διαμόρφωση του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π. Π.Σ.) για το σύνολο των μαθημάτων, όπως επίσης και για τα νέα Ωρολόγια Προγράμματα Σπουδών, τα οποία θεωρητικά ανταποκρίνονται στις τρέχουσες κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες και προκλήσεις.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ανέλαβε το έργο της συγγραφής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.), το οποίο εκπονήθηκε από ομάδες επιστημόνων, από το Σεπτέμβριο του 2020 ως τον Οκτώβριο του 2021. Τον Νοέμβριο του 2021 ξεκίνησε η σχετική επιμόρφωση, καθώς και η πιλοτική εφαρμογή τους σε όλα τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας, που συνεχίζεται και κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Τα νέα Π.Σ. διατηρώντας και εντάσσοντας όσα στοιχεία των προηγούμενων Π.Σ. αποδείχθηκαν λειτουργικά, συντάχθηκαν με

πρωταρχικό στόχο την ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική και επιστημονική πραγματικότητα, μέσω της διδασκαλίας, της μάθησης των γνωστικών αντικειμένων και των πρακτικών τους, όπως και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στους πολίτες του 21ου αιώνα (<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-archiki-selida>).

Εν συνεχεία του ανωτέρω συλλογισμού, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην αξιολόγηση των νέων Π.Σ., στη βάση της σύγκρισης μεταξύ της επιδιωκόμενης από τους κατασκευαστές τους και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής τους. Συνεπώς αναδύονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ. και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς

2. Ποιά πλεονεκτήματα και ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ.;

3. 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;

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οκτώ εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν το μάθημα της Γεωγραφίας και υπηρετούν σε Πρότυπα και Πειραματικά δημοτικά σχολεία. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί στα νέα ΠΣ και είτε έχουν εφαρμόσει το νέο ΠΣ, στην πιλοτική περίοδο του προηγούμενου διδακτικού έτους 2021-22, είτε έχουν εμπλακεί με κάποιον άλλο τρόπο με το νέο Π.Σ., π.χ μόνο στο επίπεδο της επιμόρφωσης. Η έρευνα διεξήχθη με την ποιοτική μέθοδο, με μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη, ο χρόνος διεξαγωγής της ήταν από Οκτώβριο-Νοέμβριο του 2022 και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με την εξ αποστάσεως καταγραφή.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια, με το πρώτο να αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο όπου αναλύονται η έννοια, τα είδη και τα χαρακτηριστικά ενός Π.Σ.. Ακολούθως, ορίζονται με σαφήνεια οι διαφορετικές έννοιες ενός Π.Σ., καταγράφεται η εξέλιξη των προγραμμάτων σπουδών, ιστορικά, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και αναλύεται η βασική φιλοσοφία και οι αρχές κατασκευής του νέου Π.Σ. της γεωγραφίας του Δημοτικού Σχολείου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται λεπτομερής βιβλιογραφική ανασκόπηση, εισάγοντας αρχικά τον αναγνώστη στη σημασία του μαθήματος της Γεωγραφίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και εν συνεχεία εξετάζονται συστηματικά

οι βιβλιογραφικές πηγές, σχετικά με την ύπαρξη πρότερων εμπειρικών ερευνών, ως προς δύο άξονες: ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας του δημοτικού σχολείου και ως προς τις απόψεις τους για τις βασικές αρχές κατασκευής των νέων Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της διατριβής.

Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, τη μεθοδολογική προσέγγιση, την περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιείται και γίνεται αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας ως προς το μέγεθος, τα χαρακτηριστικά του και τον τρόπο επιλογής, καθώς και τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω της επιλογής πραγματοποίησης ποιοτικής ανάλυσης, με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, ανά ερώτηση του οδηγού συνέντευξης και αναδεικνύονται οι βασικές ποιοτικές τάσεις, με την παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων απαντήσεων ανά βασική ποιοτική τάση.

Η παρούσα εργασία κλείνει με το πέμπτο κεφάλαιο το οποίο εμπεριέχει τους περιορισμούς της έρευνας, τη διατύπωση και την ερμηνεία των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τις απαντήσεις ανά ερευνητικό ερώτημα, συγκρινόμενα με τυχόν ευρήματα της βιβλιογραφίας και τέλος, προτείνονται θέματα για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Τα Προγράμματα Σπουδών, τα είδη τους και τα μοντέλα σχεδιασμού τους

Τα προγράμματα σπουδών αποτελούν «κείμενα» ή κωδικοποιημένα συστήματα σημαινόντων, τα οποία σηματοδοτούν στο επίπεδο των σημαινομένων, τον ορισμό σύμφωνα με τους δημιουργούς τους, της *επιθυμητής γνώσης* (περιεχόμενο, προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα), των *επιθυμητών μορφών μετάδοσης της γνώσης* αυτής (παιδαγωγικοί προσανατολισμοί) και των *επιθυμητών μορφών εφαρμογής* της εν λόγω γνώσης (αξιολόγηση) (Bernstein, 2003; Whitson, 2008). Σε αυτό το επίπεδο, στο επίπεδο δηλαδή της κωδικοποίησής τους, τα Π.Σ. συνιστούν αυτό που στη σχετική βιβλιογραφία περιγράφεται με τον όρο *επιδιωκόμενα Π.Σ.* (intended curricula) (Taylor & Richards, 2018).

Παρατηρείται το συχνό φαινόμενο διαμόρφωσης των Π.Σ. ως «κλειστών» κειμένων, με την έννοια που ο Eco, (1984) δίνει στον όρο, δηλαδή «κείμενα» τα οποία θα αποκωδικοποιηθούν με όσο το δυνατόν περισσότερο ομοιογενή και σύμφωνα με τις προθέσεις των «συγγραφέων» τους τρόπο, από τους αποδέκτες τους (εν προκειμένω τους εκπαιδευτικούς) (Hall, 1980).

Ωστόσο, παρά τις προθέσεις των συγγραφέων, τα Π.Σ. αποκωδικοποιούνται (δηλαδή κατανοούνται), με διαφορετικό από τον αναμενόμενο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, καθώς στη σχετική διαδικασία υπεισέρχονται παράγοντες του συγκειμένου της «ανάγνωσής» τους, όπως οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ο βαθμός διακειμενικότητας των νέων Π.Σ. σε σχέση με τα υφιστάμενα ή παλαιότερα Π.Σ., οι υλικές και κοινωνικές συνθήκες των σχολείων στα οποία εργάζονται, οι βασικές επαγγελματικές τους αξίες, κλπ (Park & Sung, 2013; Bantwini, 2010; Kelly, 2009). Το Π.Σ. ως αποκωδικοποιημένο «κείμενο» αντιστοιχεί σε αυτό στο οποίο στη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο *προσλαμβανόμενο Π.Σ.* (perceived curriculum) και το οποίο εν τέλει καθορίζει με πολύ πιο αποφασιστικό τρόπο εν σχέσει με το *επιδιωκόμενο Π.Σ.* τον τρόπο υλοποίησής του στην πράξη (enacted curriculum) στο επίπεδο της τάξης (Remillard & Heck, 2014).

Από τα προαναφερθέντα και από την αναζήτηση για τον προσδιορισμό της έννοιας του όρου Πρόγραμμα Σπουδών στην παγκόσμια βιβλιογραφία, ανακύπτει η διατύπωση διαφορετικών κατηγοριών Π.Σ., ανάλογα με τη σκοπιά θεώρησής τους.

Έτσι, δύο κύριες διακρίσεις αφορούν στα *παραδοσιακά* αναλυτικά προγράμματα, και τα νέου τύπου Α.Π. (αναλυτικά προγράμματα), γνωστότερα με τον όρο *curricula* (curriculum στον ενικό βαθμό). Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα παρέχουν στην ουσία τα διαγράμματα των μαθημάτων, επικεντρώνονται στη διδακτέα ύλη και διατυπώνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους του μαθήματος. Η διδακτέα ύλη αποτελεί το επίκεντρο, η διδασκαλία της οποίας υλοποιείται σε καθορισμένο χρόνο, γεγονός δεσμευτικό και ψυχοφθόρο για τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι δραστηριότητες των μαθητών συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο κάλυψης της ύλης, χωρίς την ύπαρξη καθοδήγησης για τις δυνατές διδακτικές μεθόδους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί για να είναι ικανό να ανταποκριθεί το σύνολο των μαθητών (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Στον αντίποδα, ένα σύγχρονο Π.Σ. (curriculum) αποτελεί έναν αναλυτικό οδηγό διδασκαλίας, που περιλαμβάνει τους γενικούς και ειδικούς στόχους για κάθε μάθημα, συνοδευόμενους από μεθοδολογικές υποδείξεις και από τις δυνατότητες χρήσης των μέσων διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός διαθέτει ευελιξία τόσο στον τρόπο που θα επιτύχει τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας των διδακτικών ενοτήτων, όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Από τη θεώρηση του βαθμού ελευθερίας που παρέχεται στον εκπαιδευτικό ως προς την παρέμβαση σε ένα Π.Σ., διακρίνονται τα *ανοικτά* και *κλειστά* αναλυτικά Π.Σ..

Σε ένα ανοικτού τύπου Π.Σ., καταγράφεται το πλαίσιο και οι άξονες που θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός, θέτοντας τα όρια, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα της αυτόνομης επιλογής των μεθόδων διδασκαλίας, του περιεχομένου, της διαμόρφωσης επιμέρους στόχων και της διαμόρφωσης συνθηκών μάθησης που εστιάζουν περισσότερο στον τρόπο που προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός την πληροφορία κι όχι στην ίδια την πληροφορία αυτή καθ' αυτή, με στόχο την ενεργό εμπλοκή του μαθητή (Χατζηγεωργίου, 2012).

Σε ένα κλειστού τύπου Π.Σ., καθίστανται προσχεδιασμένες οι επικείμενες γνώσεις και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ υποδεικνύεται ο τρόπος διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, ως μαθησιακό αποτέλεσμα, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και προκαθορισμένες συνθήκες. Σκοπό αποτελεί εμφανώς το αποτέλεσμα της μάθησης και όχι η διαδικασία της, ενώ ο

εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, υποσκελίζοντας την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Freedman, 2003).

Ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου ενός Π.Σ., διακρίνονται τα γραμμικής και τα σπειροειδούς μορφής. Τα Π.Σ. γραμμικής μορφής εστιάζουν κυρίως στην οργάνωση του περιεχομένου και οι έννοιες κλιμακώνονται από το απλό στο σύνθετο, από το ειδικό στο γενικό, από το εύκολο στο δύσκολο κ.ά., όπως το μοντέλο Tyler (Tyler, 1949).

Στην περίπτωση της σπειροειδούς διάταξης, που πρώτη φορά σχεδιάζεται από τον Bruner, οι βασικές έννοιες παρουσιάζονται στις μικρές τάξεις και επαναλαμβάνονται στις μεγαλύτερες, με βαθύτερη επεξεργασία, με απώτερο σκοπό την κατάκτησή τους από τους μαθητές (Bruner, 1960).

Σε μια άλλη κατηγοριοποίηση αναφορικά με τους στόχους, συναντάμε το *μοντέλο των στόχων* και το *μοντέλο της διαδικασίας*.

Στο *μοντέλο των στόχων* του σχεδιασμού ενός Π.Σ., το περιεχόμενο βασίζεται σε συγκεκριμένους στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα κρίνεται απαραίτητο να καθορίζονται από αυτούς, πάντα σε σχέση με συγκεκριμένες μετρήσιμες συμπεριφορές.

Αντιθέτως, σύμφωνα με το *μοντέλο διαδικασίας*, οι στόχοι κρίνονται υποδεέστεροι, το περιεχόμενο έχει τη δική του αξία και επομένως, ο τρόπος επιλογής του δεν στηρίζεται στην επίτευξη των στόχων. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει διαδικασίες, έννοιες και κριτήρια που προάγουν την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών, ενώ η μετάφραση του περιεχομένου σε στόχους, ενδεχομένως οδηγεί σε παραμόρφωση της γνώσης. Οι μαθησιακές δραστηριότητες έχουν κι εκείνες τη δική τους βαρύτητα και μετριοούνται με βάση το δικό τους πρότυπο, με αποτέλεσμα την αυτόνομη λειτουργία τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιστρέφοντας στα γραμμικά και τα σπειροειδούς μορφής προγράμματα σπουδών, το *μοντέλο του Tyler*, χαρακτηρίζεται από γραμμικότητα, αρχίζοντας από τους στόχους και καταλήγοντας στην αξιολόγηση, η οποία είναι τελική. Χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού συνιστούν οι στόχοι, που λειτουργούν ως βάση για την επιλογή και την οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών, με κατάληξη την αξιολόγηση του μαθητή. Το *μοντέλο του Wheeler* για το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, αποτελεί μια βελτίωση του μοντέλου του Tyler. (Πίνακας 1). Αντί για ένα γραμμικό μοντέλο, ο Wheeler ανέπτυξε ένα κυκλικό μοντέλο, όπου η αξιολόγηση βρίσκεται ενδιάμεσα και τα ευρήματα ανατροφοδοτούν τους στόχους (Gatawa, 1990).

Πίνακας 1: Μοντέλο Π.Σ. Tyler έναντι μοντέλου Π.Σ. Wheeler

Μοντέλο Tyler	Μοντέλο Wheeler
Το μοντέλο του Tyler αναπτύχθηκε από τον Ralph Tyler το 1949	Το μοντέλο Wheeler αναπτύχθηκε από τον D.K. Wheeler το 1967
Γραμμικό μοντέλο	Κυκλικό μοντέλο
Περιέχει τέσσερα κύρια χαρακτηριστικά: αντικειμενικούς στόχους, επιλογή των μαθησιακών εμπειριών, οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών και αξιολόγηση	Περιέχει πέντε φάσεις: σκοπούς, στόχους, μαθησιακές εμπειρίες, επιλογή περιεχομένου, οργάνωση και ευθυγράμμιση των μαθησιακών εμπειριών με το περιεχόμενο και αξιολόγηση
Η αξιολόγηση είναι τελική	Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική
Δεν υπάρχει άλλο συστατικό εκτός από το περιεχόμενο	Το περιεχόμενο διαχωρίζεται από τις μαθησιακές εμπειρίες από τις οποίες και σχεδιάζεται

Τέλος, το μοντέλο του Kerr συγκεντρώνει χαρακτηριστικά από τα μοντέλα του Wheeler και του Tyle, ωστόσο ο Kerr, ορίζει τέσσερις περιοχές: στόχους, γνώσεις, αξιολόγηση και μαθησιακές εμπειρίες. Το μοντέλο υποδεικνύει περαιτέρω ότι η γνώση οφείλει να ορίζεται ως οργανωμένη, ολοκληρωμένη, να διέπεται από αλληλουχία και ενίσχυση (Ureambu, 1985).

Με βάση τη φιλοσοφία λοιπόν με την οποία σχεδιάζεται ένα Π.Σ., διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες που διαφέρουν ως προς τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, τη διδασκαλία, την εφαρμογή και την αξιολόγηση.

A. Το Αναδομητικό Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει ως βασικό σκοπό την τοποθέτηση του μαθητή ενώπιον των κοινωνικών προβλημάτων, όπου οι μαθησιακές

εμπειρίες προέρχονται από τη συνεργασία με την κοινότητα και τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, διακρίνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το σωστό από το λάθος, το αποδεκτό ή το επιθυμητό και το δίκαιο. Το αναδομητικό Α.Π. βασίζεται στην Κριτική Θεωρία και τους κοινωνιολόγους που υποστηρίζουν πως η γνώση στο σχολείο αναπαράγει και διαιωνίζει την τάξη και τις αξίες που επικρατούν στην κοινωνία.

Β. Το Ανθρωπιστικό ή Προοδευτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα: στοχεύει στην αυτοπραγμάτωση και την ανάπτυξη του μαθητή ως ιδιαίτερου και μοναδικού ατόμου. Καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, την ανεξαρτησία της γνώμης και της κριτικής σκέψης και γενικότερα αποσκοπεί στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Το περιεχόμενο κατέχει προσωπικό νόημα για τον μαθητή, στον οποίο παρέχει όσο το δυνατό περισσότερες εναλλακτικές λύσεις και επιλογές ως προς την ανάληψη της ευθύνης της επιλογής, ενώ τοποθετείται απέναντι στα προγράμματα που θεμελιώνονται στο συντηρητισμό (McNeil 1985).

Γ. Το Ακαδημαϊκό Αναλυτικό Πρόγραμμα: εστιάζει στη γνώση και στις γνωστικές δεξιότητες που θα αποκτήσει ο μαθητής, ο οποίος μαθαίνει πώς να μαθαίνει, αποκτά γνώσεις μέσα από τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες και αναπτύσσει κριτική σκέψη. Η γνώση αποτελεί κατάκτηση της εξωτερικής πραγματικότητας και το περιεχόμενο της ύλης οργανώνεται γραμμικά, δηλαδή από το απλό στο σύνθετο. Σε αυτού του είδους το ΑΠ η γνώση θεωρείται κατάκτηση μιας εξωτερικής πραγματικότητας, χωρίς την απόκτηση προσωπικού ή κοινωνικού νοήματος για τον μαθητή, σε αντίθεση με το Ανθρωπιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (McNeil, 1985).

Δ. Το Τεχνοκρατικό Αναλυτικό Πρόγραμμα βασίζεται στην αρχή πως υπό τις ίδιες εξωτερικές συνθήκες εν δυνάμει επιτυγχάνονται τα ίδια αποτελέσματα. Αποτελεί γέννημα της μιχεβιοριστικής ψυχολογίας και στηρίζει την προγραμματισμένη μάθηση με μετρήσιμους στόχους για βραχυπρόθεσμη αλλαγή της συμπεριφοράς. Η ύλη οργανώνεται με βάση προκαθορισμένες κλίμακες και ανάλυση καθηκόντων, εκτελούμενων από τον μαθητή (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013).

1.2 Διάκριση μεταξύ των εννοιών ενός Π.Σ.

Η πολυδιάστατη έννοια του Π.Σ. έως τον 20ο αιώνα αποτελούσε ένα σύνθετο, αφηρημένο και πολυδιάστατο ζήτημα που αναφερόταν κυρίως σε επιστημονικές,

τεχνολογικές, κοινωνικές αλλαγές και προόδους. Σήμερα που θεωρείται ένα «σχέδιο για μαθησιακές εμπειρίες» με την ευρεία έννοια, η έννοια του προγράμματος σπουδών συζητείται με μια πιο ολοκληρωμένη και διαθεματική προοπτική, υπερβαίνοντας το σχολικό περιβάλλον, αποτελούμενη από στόχους, περιεχόμενο, διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης και αξιολόγηση (Ornstein & Hunkins, 2018)

Έως και το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα παρά την καθιέρωση της σχολής της εξελικτικής παιδαγωγικής, η εκπαίδευση έτεινε ακόμη προς μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση, κατευθυνόμενη στη μετάδοση γνώσης και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η προοδευτική ή εξελικτική εκπαίδευση (progressive education) διαφοροποιείται από την παραδοσιακή ως προς την τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο του εκπαιδευτικού μοντέλου. Η αντίληψη ότι η καθιέρωση υψηλών προτύπων και ο καθορισμός μετρήσιμων στόχων, βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών, απαιτούσε αξιολογήσεις σε βασικές δεξιότητες ζωής, μάθησης και καινοτομίας, πληροφορίας και τεχνολογίας (Εικόνα 1) (Trilling and Fadel, 2009).

Εικόνα 1: Το Ουράνιο Τόξο των Γνώσεων και των Δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Trilling & Fadel, 2009)

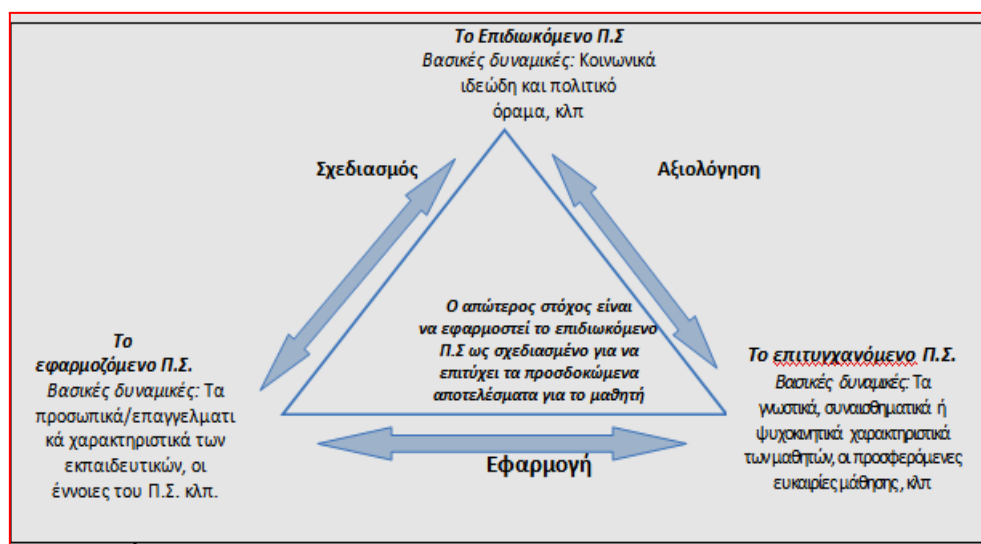


Η αντίληψη των αποτυχιών του παραδοσιακού μοντέλου κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στη συνειδητοποίηση πως μια στενή προσήλωση στις τυποποιημένες εξετάσεις, υποσκελίζει την αύξηση των ποσοστών αποφοίτησης, μη προετοιμάζοντας τους μαθητές για τις επερχόμενες προκλήσεις μετά το σχολείο. Αυτά τα αδύναμα αποτελέσματα ώθησαν τους μεταρρυθμιστές στη συνειδητοποίηση της ανάγκης αλλαγής κατεύθυνσης προς τις κλίσεις των μαθητών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Η προοδευτική εκπαίδευση εστίασε, λοιπόν, λιγότερο, στο πώς ένας δάσκαλος προετοιμάζει τους

μαθητές για θέσεις εργασίας και περισσότερο στην κατανόηση της σημασίας της διαβίου μάθησης και του τρόπου επίτευξης, στη διαρκή ενασχόληση με νέες ιδέες και στην ικανότητα επίλυσης νέων προβλημάτων, ανακαλύπτοντας κλίσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για μια πολύπλοκη και ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία (Hursh, 2007).

Η σύλληψη των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών, αποδείχτηκε ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα σχεδιασμού διδακτέας ύλης από τις αρχές έως τα μέσα του 20ου αιώνα. Οι πιο περίπλοκοι ορισμοί της προοδευτικής εκπαίδευσης πρόσθεσαν τη φράση, «η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών», σε κάτι που ιστορικά θα αποδεικνυόταν ότι αποτελούσε παράγοντα για τον καθορισμό του πεδίου εφαρμογής του Π.Σ. Στην παγκόσμια βιβλιογραφία συναντώνται διαφορετικές ταξινομήσεις αναφορικά με την έννοια του Π.Σ. Με βάση αυτές τις διαφορετικές απόψεις διακρίνονται τρεις διαφορετικοί τύποι Π.Σ.: το *επιδιωκόμενο* πρόγραμμα σπουδών, το *υλοποιούμενο* και το *επιτυγχάνόμενο* όπως απεικονίζεται στην Εικόνα 2 (Tan-Sisman, 2021).

Εικόνα 2: Το επιδιωκόμενο Π.Σ., το υλοποιούμενο και το επιτυγχάνόμενο Π.Σ



Το επιδιωκόμενο, το υλοποιούμενο και το επιτυγχάνόμενο Π.Σ., όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία, εξηγούνται ως εξής:

α. Το *επιδιωκόμενο πρόγραμμα σπουδών* συνιστά το φανερό Π.Σ. για το οποίο πρόθεση των σχεδιαστών του, αποτελεί αυτό που σκοπεύουν να ολοκληρώσουν τα σχολεία. Το επιδιωκόμενο Π.Σ. εξαρτάται από το εκπαιδευτικό σύστημα (μακροεπίπεδο) των διαφόρων χωρών στον κόσμο (Van den Akker, 2010). Συνήθως

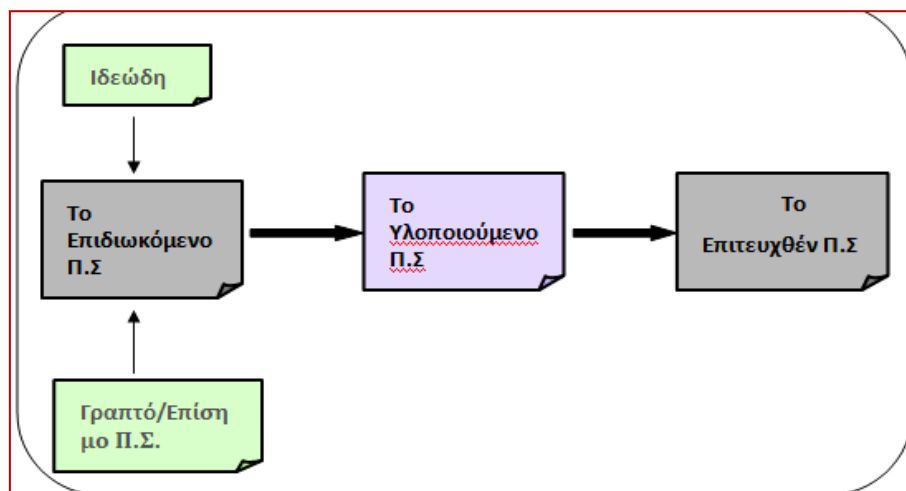
περιλαμβάνει τους στόχους και τις προσδοκίες που τίθενται από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους προγραμματιστές προγραμμάτων σπουδών, με σχολικά βιβλία, επίσημα αναλυτικά προγράμματα ή πρότυπα προγραμμάτων σπουδών που ορίζονται από ένα συγκεκριμένο έθνος ή οργάνωση (Kuiper, Folmer, & Ottevanger, 2013). Το επιδιωκόμενο Π.Σ. διακατέχεται από δύο σημαντικές μορφές, το *ιδανικό* και το *επίσημο*. Το ιδανικό Π.Σ., γνωστό και ως ιδεολογικός τομέας, εκφράζεται μέσα από τις αρχικές ιδέες των προγραμματιστών του και λαμβάνει υπόψη τις πεποιθήσεις και τις αξίες των ειδικών περιεχομένου, εκτός του σχολικού συστήματος. Στη διαδικασία «μετάφρασης» των ιδανικών των προγραμματιστών στο επίσημο Π.Σ., υπάρχει πιθανότητα παραμόρφωσής του. Κίνδυνο συνιστά το γεγονός ότι η αξιολόγηση των μαθητών ενδεχομένως να συντελεστεί σε σχέση με ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο δεν εφαρμόστηκε ποτέ, λόγω της παραμόρφωσης που προέρχεται από τους ίδιους τους προγραμματιστές του (Van den Akker, 2003).

Το *εφαρμοζόμενο ή υλοποιούμενο* πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει δύο είδη: το πρώτο, το *αντιληπτό* Π.Σ., που αφορά στην ερμηνεία από τους χρήστες του, που αποτελούν τους κύριους παράγοντες της εφαρμογής του, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο, το *λειτουργικό* Π.Σ., συνιστά στην πράξη πλέον τη διδακτική διαδικασία και θεωρείται δυνατή η ύπαρξη κακής ευθυγράμμισης μεταξύ επιδιωκόμενου και εφαρμοσμένου Π.Σ., καθώς πιθανολογείται η διαμόρφωση κενών μεταξύ των προσδοκιών των σχεδιαστών του Π.Σ. και του τι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη. Το υλοποιούμενο Π.Σ στο σχολικό επίπεδο (μεσο-επίπεδο) περιλαμβάνει το περιεχόμενο, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και την κατανομή του χρόνου, στοιχεία που προορίζονται να καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο το επιδιωκόμενο Π.Σ. θα πρέπει να εφαρμοστεί στην πράξη (Phaeton and Stears, 2017).

Το υλοποιούμενο Π.Σ. αντιμετωπίζεται με δύο μορφές, το *αντιληπτό πρόγραμμα σπουδών* το οποίο αναφέρεται στην ερμηνεία του από τους χρήστες της διδακτέας ύλης και λαμβάνει υπόψη τη φιλοσοφία του δασκάλου, τα σχέδια μαθήματος και την ερμηνεία εν κατακλείδι, του τι πρέπει να διδάσκεται στην τάξη (Van den Akker et al, 2003). Οι Phaeton και Stears (2017) αναφέρονται και στο *επιτευχθέν πρόγραμμα σπουδών*, που καλείται και βιωματικό Π.Σ., το οποίο καθορίζει τις αντιδράσεις και τα αποτελέσματα των μαθητών, μετά τη λήψη της διδασκαλίας. Η διαδραστική διαδικασία μεταξύ του μαθητή και των υλικών της μάθησης, συνδυαζόμενη με την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, συμβάλλουν στην

παραγωγή της διδασκαλίας και μεταφράζει το πώς επιτυγχάνεται η μάθηση (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Το Μοντέλο της ευθυγράμμισης του Π.Σ. Από Van den Akker, Fasoglio and Mulder (2010), Phaeton and Stears (2017)



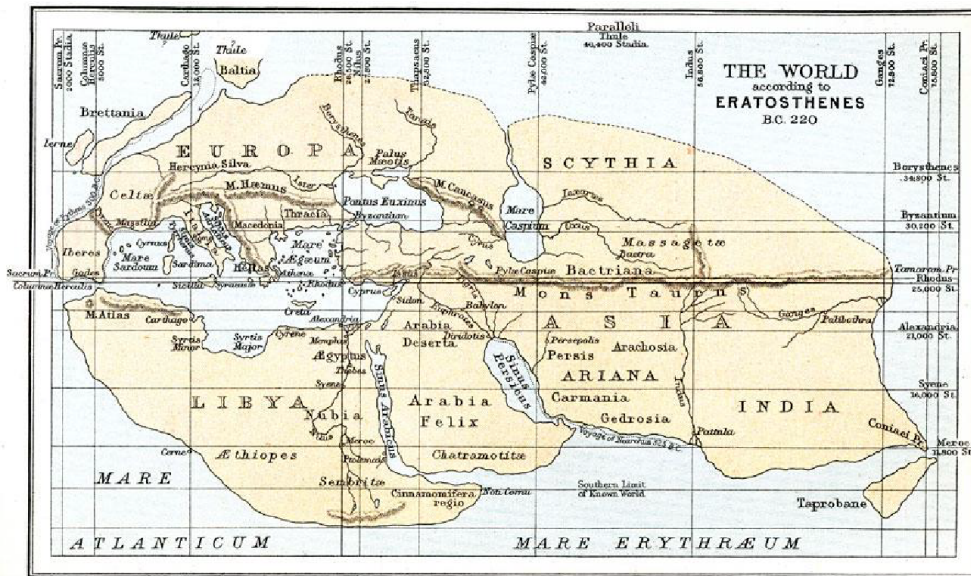
1.3 Ιστορική αναδρομή η εξέλιξη των Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας του Δημοτικού Σχολείου

1.3.1 Η επιστήμη της Γεωγραφίας

Η πρώτη συστηματική συγκέντρωση γεωγραφικής γνώσης όπως και η χρήση του όρου Γεωγραφία αποδίδεται στους αρχαίους Έλληνες. Αν και ο Όμηρος θεωρείται από τους Αλεξανδρινούς ο πρώτος γεωγράφος με την Οδύσειά του αποτυπώνοντας περιοχές της Ανατολικής Μεσογείου, εντούτοις, ο Ηρόδοτος με τις περιηγήσεις του και τις περιγραφές γεωγραφικών και φυσικών φαινομένων, όπως της κίνησης των ανέμων, ίσως δικαιούται την πατρότητα της γεωγραφίας και μάλιστα αυτής που αργότερα ονομάστηκε Χωρογραφία (Κλωνάρη, 1997).

Ο σύγχρονος με τον Μέγα Αλέξανδρο Ερατοσθένης μέτρησε το μήκος της περιφέρειας της γης με μεγάλη ακρίβεια και ο Στράβωνας (65 π.Χ. - 21 μ.Χ.) πραγματοποιώντας πολλά ταξίδια, άφησε πίσω του το δεκαεπτά τόμων βιβλίο του «Γεωγραφία», όπου συγκέντρωσε όλη τη μέχρι τότε γνωστή ελληνική γεωγραφική γνώση με το πολύτιμο έργο του να σώζεται μέσα στους αιώνες σχεδόν ολόκληρο (Κουζούπη, 2017).

Εικόνα 4: Ο παγκόσμιος χάρτης του Ερατοσθένη



(Πηγή: <http://www.physics4u.gr/articles/2008/Eratosthenes1.html>)

Οι Ρωμαίοι συνέχισαν τις αναζητήσεις και τις καταγραφές, με κορυφαίο τον Πτολεμαίο Κλαύδιο, σπουδαίο μαθηματικό - αστρονόμο του οποίου το έργο για την γαιοκεντρική θεωρία ίσχυσε μέχρι την εμφάνιση του Κοπέρνικου. Με την πτώση της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και την επικράτηση του χριστιανισμού έως τη μετά το μεσαίωνα εποχή των εξερευνητών, η οποιαδήποτε πληροφορία σχετικά με τη γεωγραφική επιστήμη αυτή την περίοδο προέρχεται από τους Άραβες, τους Κινέζους που ανακαλύπτουν την πυξίδα, τον ταξιδιώτη Μάρκο Πόλο και τις σταυροφορίες (<http://www.arxeion-politismou.gr/2021/12/KI-Ptolemaios-Geogr-Yphigisis.html>).

Τον 18ο και 19ο αιώνα τίθενται οι βάσεις της Νεώτερης Γεωγραφίας με τους Γερμανούς πρωτοπόρους Alexander Von Humboldt και Karl Ritter. Ο Ritter αποτελεί τον πρώτο που θεωρεί ότι ο άνθρωπος, ως αντικείμενο γεωγραφικής μελέτης, οφείλει να εξετάζεται στο περιβάλλον του και γι' αυτό χαρακτηρίζεται ως ο πρωτοπόρος της Ανθρωπογεωγραφίας. Μετά την εξάπλωση του δαρβινισμού, η γεωγραφία εστιάζει ιδιαίτερα στις εξηγήσεις των δεσμών μεταξύ του ανθρώπου και της γης στην οποία κινείται και ζει, με την ενίσχυση της άποψης ότι ο άνθρωπος και όλες οι μορφές ανθρώπινης δραστηριότητας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες του περιβάλλοντος (The man - land tradition in Geography) (Pattison, 1964).

Ο Γερμανός γεωγράφος Friedrich Ratzel (1844-1904) καθηγητής Γεωγραφίας στο Πανεπιστήμιο της Λειψίας, αν και βάδισε ακριβώς στους πρότερους

υπερβολικούς ισχυρισμούς των δαρβινιστών, θεωρείται από τους πρωτότυπους στοχαστές στον τομέα της Ανθρωπογεωγραφίας τα έργα του οποίου καθιερώνουν τη γεωγραφία ως κλάδο (Γερμανική Σχολή της Γεωπολιτικής). Ο Mackinder (Αγγλοσαξονική Σχολή της Γεωπολιτικής) ήταν ο πρώτος στη Μεγ. Βρετανία που έπεισε για τη μορφωτική σπουδαιότητα του μαθήματος της Γεωγραφίας, διδάσκοντας πρώτος Γεωγραφία στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης (Παρπαίρης, 2010).

1.3.2 Η εισαγωγή του μαθήματος της γεωγραφίας στα σχολεία

Από τη δεκαετία του '60 και έπειτα, οι γεωγράφοι επικεντρώνονται σταδιακά στις γνωστικές αλληλεπιδράσεις του ανθρώπου με τον περιβάλλοντα κόσμο, και ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την έννοια του περιβάλλοντος. Πρωτοπόρο στη διδασκαλία των «πραγματικών μαθημάτων» στα σχολεία αποτέλεσε ο John Amos Comenius. Μεταξύ αυτών των μαθημάτων συμπεριλαμβάνεται και η Γεωγραφία, υπό την προϋπόθεση της διδασκαλίας της και στο Δημοτικό Σχολείο (UNESCO, 1983 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000053923>). Στα βήματα του Comenius σχεδόν εκατό χρόνια μετά, ο μεγάλος μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης H. Pestalozzi ορίζει τη Γεωγραφία ως απαραίτητο μάθημα στα προγράμματα των δημοτικών σχολείων.

Η εξέλιξη της διδασκαλίας της Γεωγραφίας στον 20^ο αιώνα συναντά τη νέα παιδαγωγική κίνηση του Σχολείου Εργασίας (Dewey, Kerschensteiner, Gaudig) και την απαίτηση των οπαδών της για την ένωσή της σε μεγάλες ενότητες, σχετικά με τη διαφορετική ύλη που διδάσκεται στα παιδιά στα διάφορα χρονικά διαστήματα. Η «ενιαία διδασκαλία» που προτάθηκε από τους παιδαγωγούς του Σχολείου Εργασίας εφαρμόστηκε μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο και συνεχίστηκε σε όλο τον κόσμο έως και τη δεκαετία του '60, μέχρι την εμφάνιση της Νέας Γεωγραφίας, η οποία μετατόπισε τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας στα σχολεία, από την απομνημόνευση της γνώσης (Γεωγραφία των «ακρωτηρίων και των κόλπων») στην εξέταση και μελέτη των γεωγραφικών φαινομένων (Κουρασμενάκη, 2008).

Υπεύθυνοι για την καθιέρωση της έννοιας του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) υπήρξαν οι εκπρόσωποι της εποικοδομητικής θεωρίας και της ανακαλυπτικής μάθησης, οι διαμορφωτές της σύγχρονης διδακτικής Piaget και Bruner, σύμφωνα με

τους οποίους το κριτήριο για την επιλογή και τη θεμελίωση του περιεχομένου ενός αναλυτικού προγράμματος αποτελούν τα διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας που προέρχονται από τις διάφορες επιστήμες: Μαθηματικά, Φυσική, Ιστορία, Γεωγραφία κ.ά. (Φωνιαδάκη, 2017).

Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η επισήμανση πως στο εθνικό πρόγραμμα Γεωγραφίας της Αγγλίας του 1991, για πρώτη φορά, ακολουθείται η σπειροειδής διάταξη της ύλης. Στο περιεχόμενό του περιγράφεται το περιεχόμενο του μαθήματος για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης μέσα από στόχους και παραδείγματα, τα γενικά θέματα και οι γενικοί στόχοι θεωρούνται κοινοί, διαφοροποιούνται όμως ως προς την έκταση και το βάθος μελέτης κάθε θέματος, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών (Κλωνάρη, 1997).

Οι παραπάνω πληροφορίες αναλύθηκαν κατά τρόπο που καταδεικνύει το γεγονός, ότι την εξέλιξη της γεωγραφικής επιστήμης παγκοσμίως, ακολουθούσε και η αντίστοιχη εξέλιξη της γεωγραφικής διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα και στην Ελλάδα το μάθημα, από την πρώτη φορά που εμφανίστηκε στα Α.Π. των σχολείων της Α/θμιας Εκπαίδευσης, περιήλθε εξίσου σε μία σταδιακή διαδικασία αλλαγών.

1.3.3 Το νομοθετικό πλαίσιο για το περιεχόμενο της Γεωγραφίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η πρώτη οργάνωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λίγο μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1834 περιλαμβάνει τη Γεωγραφία ως διδακτικό αντικείμενο, την εντάσσει παρ' όλα αυτά στα προαιρετικά μαθήματα του δημοτικού σχολείου, ενώ μόνο τα μαθήματα της Κατήχησης, της Ελληνικής, η Ανάγνωση, η Γραφή, η Αριθμητική, η Γραμμική Ιχνογραφία, και η Φωνητική Μουσική, είναι υποχρεωτικά.

Μέθοδο διδασκαλίας συνιστά η αλληλοδιδασκτική και η συνδιδασκτική και παρατηρείται πως το περιεχόμενο της Γεωγραφίας αναφέρεται στον Οδηγό Αλληλοδιδασκτικής του Κοκκώνη (Κοκκώνης, 1860), ως μια περιγραφή του ανάγλυφου και των στοιχείων αυτού, με έμφαση στην Ευρώπη και την Ελλάδα και σε ορισμένες ανθρώπινες δραστηριότητες, πολιτεύματα, βιομηχανία, εμπόριο κλπ. Στις μετέπειτα μεταρρυθμίσεις, μετά το 1880 συντελείται αλλαγή του συστήματος

διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, οι τάξεις του δημοτικού σχολείου αυξήθηκαν σε τέσσερις αλλά δυστυχώς, μολοντί με το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε προσπάθεια καθορισμού του σκοπού κάθε μαθήματος περιορίζοντας τη μηχανιστική εκμάθηση, δεν υπήρχαν κατάλληλοι δάσκαλοι που θα το εφάρμοζαν (νόμος ΧΘ/1878, ΦΕΚ 7/24-1-1878).

Μετά την απελευθέρωση του 1912 και την προσάρτηση των νέων διαμερισμάτων στη χώρα, επικρατούν τα εξατάξια δημοτικά σχολεία, οπότε κρίνεται αναγκαία η κατάρτιση προγραμμάτων και για τα σχολεία αυτά. Με το διάταγμα της 10ης Σεπτεμβρίου 1913, ενώ καταρτίστηκαν τα προγράμματα όλων των τύπων των Δημοτικών Σχολείων, παρατηρείται ωστόσο ότι και σ' αυτά αναλύεται το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης κάθε μαθήματος όχι όμως και ο σκοπός τους (ΦΕΚ 174/ Β.Δ71913). Σε αυτό το πρόγραμμα η Γεωγραφία ενταγμένη στην Πατριδογνωσία, διδάσκεται από 3 ώρες στην Α' και Β' τάξη και από 2 ώρες στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις ως αμιγής Γεωγραφία. Το περιεχόμενο του μαθήματος παραμένει το ίδιο για περίπου 45 χρόνια, έως το 1957, όπου συντελείται η πρώτη σοβαρή αλλαγή σχετικά με το μάθημα της Γεωγραφίας ορίζοντας το σκοπό, τη διδακτέα ύλη και τις ώρες των «πατριδογνωστικών μαθημάτων», (Πατριδογνωσία, Ιστορία, Αγωγή του πολίτου, Γεωγραφία μετά στοιχείων τουρισμού) στο Δημοτικό Σχολείο (ΦΕΚ 14/ Β.Δ. / 1957).

Τα επόμενα χρόνια μέχρι και το 1969 δεν εφαρμόζεται καμιά αλλαγή όσον αφορά το μάθημα της Γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο, εκτός από το ότι τα βιβλία που κυκλοφορούν από το 1964 και έπειτα, γράφονται στη δημοτική γλώσσα. (Ν.Δ. 4379/1964 αριθμ. 5 § 2). Η πρώτη φορά που ορίζεται ο σκοπός του δημοτικού σχολείου καθώς επίσης και όλων των μαθημάτων στην Ελλάδα, είναι με το Β.Δ. του 1969 (ΦΕΚ 218/ Β.Δ. 702/1969/), το οποίο συμπληρώνεται με την τροποποίηση του Β.Δ του 1977, όπου βλέπουμε ως σκοπό της Γεωγραφίας να ορίζεται:

α. Η βαθύτερα γνώσις ολοκλήρου της Ελλάδος.

β. Η γνώση των ξένων χωρών και ιδιαίτερα εκείνων οι οποίες έχουν για τη χώρα μας οικονομική, πολιτική ή άλλη σημασία.

γ. Η γνώση, στο βαθμό που το επιτρέπει το πνευματικό επίπεδο των μαθητών, της από κάθε άποψη σημασίας της γεωγραφικής θέσης της Ελλάδας και των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των διαφόρων γεωγραφικών στοιχείων (ανθρώπινων και φυσικών)

δ. Η γνώση της μελέτης του γεωγραφικού χάρτη και ιδιαίτερα του γεωφυσικού. (ΦΕΚ 347/Π.Δ. 1034/1977).

Εν τω μεταξύ, προηγείται η μεγάλη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση του 1976, με ένα εκ των δύο βασικών νομοθετημάτων το νόμο 309/76 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», σύμφωνα με τον οποίο εκδίδονται αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα με νέα σχολικά βιβλία για κάθε μάθημα (Νόμος 309 ΦΕΚ Α'100/30.4.1976).

Στην εποχή που έπεται επέρχονται μεγάλες αλλαγές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας λόγω της πολιτικής αλλαγής και από το 1982 εκκινείται σταδιακή αλλαγή όλων των προγραμμάτων των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, αποτελώντας τη μεγαλύτερη μεταρρύθμιση που θα συμβεί στη χώρα όσον αφορά το πρόγραμμα των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Με το νόμο 1566/1985 καθορίζεται η δομή και η λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και με τα Π.Δ. που δημοσιεύονται σταδιακά, η Μελέτη του Περιβάλλοντος επεκτείνεται μέχρι και την Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου ενώ η Γεωγραφία ως αυτόνομο μάθημα εμφανίζεται μόνο στην Ε' και ΣΤ' τάξη. Με το Π.Δ. 17 του 1989 ως σκοπός του μαθήματος της Γεωγραφίας ορίζεται:

α. Να γνωρίσουν οι μαθητές στο επίπεδο που η ηλικία τους το επιτρέπει, το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον από γεωφυσική άποψη και ως χώρο δραστηριότητας του ανθρώπου και να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση που υπάρχει άμεσα στο γεωφυσικό περιβάλλον και τον άνθρωπο, καθώς και ανάμεσα στις ανθρώπινες ομάδες, σε παγκόσμια κλίμακα.

β. Να συνειδητοποιήσουν ότι στην εποχή μας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα είναι κοινά και ότι μπορούν να λυθούν με τη συλλογική προσπάθεια, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη των λαών.

γ. Να καλλιεργήσουν την αγάπη προς την πατρίδα και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στις πανανθρώπινες αξίες και στους άλλους λαούς.

δ. Να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο μάθημα, όπως είναι η ερευνητική διάθεση, η επίμονη αναζήτηση πληροφοριών, η αντικειμενική τεκμηρίωση κ.τ.λ. και να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν ικανότητες και δεξιότητες που είναι σύμφυτες με τη φύση του μαθήματος και αποτελούν ταυτόχρονα διαδικασίες μάθησης» (ΦΕΚ7/Π.Δ. 17/1989).

Από το 2003, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) για την υποχρεωτική εκπαίδευση, εισάγεται και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ταυτόχρονη προσπάθεια τη διασύνδεση των γνωστικών

αντικειμένων μεταξύ τους. Τα προγράμματα αυτά έχουν σκοπό «τη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης, την εξάλειψη της αποσπασματικότητας της γνώσης, την αποφυγή επικαλύψεων της ύλης, καθώς και τη δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφαλίζει μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό», σύμφωνα με τη Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και το Διάλογο για την Παιδεία (ΦΕΚ 304 και 303 Τ. Β΄13/3/2003).

Ακολούθησε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ- Σχολείο του 21ου αιώνα, με αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν πιλοτικά, το διδακτικό έτος 2010-2011, με τη Γεωγραφία ενταγμένη στο επιστημονικό πεδίο των Φυσικών Επιστημών. Σύμφωνα με αυτό, έχουμε δύο κύκλους της Γεωγραφίας, της Α, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξης και της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, με γενικότερες προσδοκώμενες επάρκειες για τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται στο μάθημα της Γεωγραφίας να:

- «έχουν οικοδομήσει και διευρύνει τις προσωπικές τους εμπειρίες στη Γεωγραφία
- έχουν ασκηθεί σε μεθόδους διερεύνησης μέσα σε πραγματικά και σύγχρονα πλαίσια.
- χρησιμοποιούν μια σειρά ερευνητικών προσεγγίσεων προκειμένου να μελετήσουν θέματα στο πεδίο σε διαφορετικές θέσεις έξω από τη τάξη ατομικά και ως μέλη ομάδας.
- χρησιμοποιούν ποικίλες πηγές, συμπεριλαμβανομένων χαρτών, εποπτικών μέσων και των ΣΓΠ.
- εξετάζουν γεωγραφικά ζητήματα που αναφέρονται στα ΜΜΕ
- διερευνούν σημαντικά εθνικά και παγκόσμια θέματα χρησιμοποιώντας μια σειρά από δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων και των ΤΠΕ
- συνδέουν τη Γεωγραφία με άλλα αντικείμενα και περιοχές των ΠΣ, συμπεριλαμβανομένων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Γλώσσας, Πληροφορικής, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Τέχνης, κ.α. που περιλαμβάνουν θέματα σχετικά με την αειφορία, την παγκοσμιοποίηση, την ευρωπαϊκή διάσταση, κλπ.» (Νόμος 4027/2011 - ΦΕΚ 233/Α/4-11-2011).

Στα νέα Π.Σ. Γεωγραφίας (υφιστάμενα έως και σήμερα) που εφαρμόζονται πιλοτικά σε ορισμένα σχολεία από το σχολικό έτος 2011-2012, εισάγονται για πρώτη φορά οι έννοιες χωρική αντίληψη και χωρικές ικανότητες για την καλλιέργεια της γεωγραφικής σκέψης, μέσα από δραστηριότητες και εκπαιδευτικό υλικό (κυρίως

ψηφιακό) κατάλληλα επιλεγμένο, για την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

1.4 Βασική φιλοσοφία και αρχές κατασκευής του νέου Π.Σ. της Γεωγραφίας του Δημοτικού Σχολείου.

1.4.1 Το υφιστάμενο Π.Σ. της Γεωγραφίας

Το υφιστάμενο ΠΣ της Γεωγραφίας διαθέτει τρία κύρια χαρακτηριστικά:

Το πρώτο είναι η έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη της χωρικής σκέψης των μαθητών.

Το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό του είναι η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

Το τρίτο βασικό χαρακτηριστικό είναι η ενσωμάτωση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όπως οι ερευνητικές δραστηριότητες, η ομαδικές εργασίες, η βιωματική προσέγγιση, ενώ εισάγεται και η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη.

1.4.2 Το νέο ΠΣ της Γεωγραφίας (ΦΕΚ Β 5392 19 Νοεμβρίου 2021 απόφαση Αριθ. 145460/Δ2/2021)

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γεωγραφίας εντάσσεται σε μια συνολικότερη αναθεώρηση των Π.Σ. των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου, από την προσχολική εκπαίδευση έως και το λύκειο, σε μια προσπάθεια ενσωμάτωσης όλων των αλλαγών στα πεδία των επιστημών που αποτελούν τα γνωστικά αντικείμενα της ελληνικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα προσδοκά να συναντήσει τις αλλαγές στις κοινωνικές συνθήκες, αλλά και να ακολουθήσει τις ταχύτερες αλλαγές στην τεχνολογία (<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>).

Στις παραγράφους που ακολουθούν, παρουσιάζεται το νέο ΠΣ της Γεωγραφίας του δημοτικού σχολείου, με αρχική αναφορά στο πλαίσιο του ευρύτερου πνεύματος των νέων ΠΣ, στη γενικότερη επιδίωξή τους, στους βασικούς οριζόντιους προσανατολισμούς τους και τις βασικές τους αρχές. Ακολουθώντας και εξειδικεύοντας, θα εστιάσουμε στη φυσιογνωμία του μαθήματος της Γεωγραφίας, στη σκοποθεσία, στα θεματικά του πεδία και στη διδακτική του πλαισίωση.

1.4.2.1 Οι βασικές επιδιώξεις του νέου Προγράμματος Σπουδών

Διατηρώντας τα θετικά των πρότερων ΠΣ, τέσσερα είναι τα νέα χαρακτηριστικά - βασικότερες επιδιώξεις των νέων ΠΣ:

- η συνοχή μεταξύ των διαφόρων επιπέδων του περιεχομένου των ΠΣ για κάθε γνωστικό αντικείμενο, που εξελίσσεται από τάξη σε τάξη
- η ανταπόκριση πρώτα και κύρια στις ανάγκες όλων των μαθητών, ξεκινώντας το σχεδιασμό τους από τους μαθητές και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης και εν συνεχεία η ευθυγράμμιση με αυτό τον στόχο, το γνωστικό αντικείμενο, τους εκπαιδευτικούς και τη διδακτική διαδικασία.
- η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα.
- η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείων έρευνας και μάθησης σε όλο το εύρος τους.

1.4.2.2 Το συνεκτικό νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, το παρόν ΠΣ οργανώθηκε ως ένα *συνεκτικό* ΠΣ, με βάση το μοντέλο του δικτύου, συνδέοντας εσωτερικά τα γνωστικά αντικείμενα, ώστε η μετάβαση από τάξη σε τάξη, να καθίσταται λειτουργική και με διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση. Οι Newman et al (2001) περιγράφουν τη *συνοχή του ΠΣ* ως την ευθυγράμμιση με μια λογική οργάνωση των τμημάτων του. Για παράδειγμα, σε ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών το περιεχόμενο του μαθήματος διαφαίνεται κατάλληλο για την ηλικία και οργανωμένο σε λογικά επίπεδα. Εν συνεχεία, αυτά τα επίπεδα ευθυγραμμίζονται με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, τα τεστ, τις μεθόδους διδασκαλίας, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και άλλες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Τα εσωτερικώς συνεκτικά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν, συνήθως, οργανωμένες συνδέσεις, μεταξύ του περιεχομένου που μελετάται σε κάθε μάθημα εντός ενός έτους και καθώς οι μαθητές προχωρούν από τάξη σε τάξη (Newmann et al, 2001).

1.4.2.3. Το μαθητοκεντρικό και συμπεριληπτικό νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Στο νέο συμπεριληπτικό ΠΣ σύμφωνα πάντα με τους συντάκτες του, διασφαλίζεται ότι «οι ταυτότητες, η γλώσσα, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι στάσεις των μαθητών αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς». Από την πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, «ανάλογα με τη φυσιογνωμία κάθε γνωστικού αντικείμενου και με την παιδαγωγική κατεύθυνση της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας και του προσωπικού μαθησιακού προφίλ κάθε μαθητή, επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, ενθαρρύνοντας την εμπλοκή όλων, σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται «να υιοθετήσουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, βιωματικής μάθησης και να αξιοποιήσουν εναλλακτικές πρακτικές, ποικίλα διδακτικά εργαλεία και δημιουργικές δραστηριότητες» (<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>).

1.4.2.4 Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα

Το νέο ΠΣ προσανατολίζεται στην ποιοτική μαθητοκεντρική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις, για ένα αποτελεσματικό, καινοτόμο, δημιουργικό και αειφόρο σχολείο, προάγοντας την εξέλιξη όλων των μαθητών στον πολίτη του ευρύτερου κόσμου, με αφετηρία τον τόπο τους και έπειτα σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Με μια πρώτη ανάγνωση των βασικών αξόνων προσανατολισμού του νέου ΠΣ, διακρίνεται η πρόθεση προετοιμασίας ενός πολίτη, όχι μόνο με δεξιότητες αξιοποίησης της γνώσης για παραγωγή νέας, αλλά και με δεξιότητες ζωής και επαγγελματικής ανάπτυξης *«αναστοχαζόμενων ανθρώπων που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και πώς να γίνονται δημιουργικοί και αποτελεσματικοί»*, όπως περιγράφεται παγκοσμίως η νέα εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα.

Χαρακτηριστικά αναφέρονται μερικές από αυτές τις δεξιότητες:

δεξιότητες αναστοχαζόμενων ανθρώπων εξασκημένων στο πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και πώς να καθίστανται δημιουργικοί και αποτελεσματικοί,

δεξιότητες με τις οποίες θα αξιοποιούν τις γνώσεις τους και θα παράγουν νέα γνώση,

ικανότητες λήψης αποφάσεων που βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα, ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτόνομης λειτουργίας στη σχολική τάξη και στη ζωή τους,

ψυχική ενδυνάμωση μέσω ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης και της ανθεκτικότητας, ικανότητες απαραίτητες για σύνδεση και επικοινωνία,

αναγνώριση αξιών και αρχών, στοχεύοντας στην απόκτηση συναίσθησης ευθύνης και στην προετοιμασία τους ως ενεργοί πολίτες, με τη συμμετοχή τους σε δράσεις και πρακτικές, για την αντιμετώπιση των μεγάλων προκλήσεων της σύγχρονης εποχής, όπως την εξάντληση των πόρων, το προσφυγικό, τις πανδημίες κ.α., (<http://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>).

Οι Trilli και Fadel (2009), απαντώντας στη ρητορική ερώτηση εάν ρωτούσαν πολίτες για το «ποιες δεξιότητες θεωρούν ότι θα χρειαστεί το παιδί τους στο μέλλον», διαπίστωσαν ότι οι απαντήσεις οδηγούσαν στις περισσότερες από τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, συμπεριλαμβανομένων αξιών και συμπεριφορών, όπως η περιέργεια, το ενδιαφέρον, η αυτοπεποίθηση και το θάρρος, που συχνά συνοδεύουν την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων. Διαχωρίζουν δε τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, σε τρεις κατηγορίες:

A. Δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας (Learning and innovation skills): περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία και συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία

B. Δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (Digital literacy skills): περιλαμβάνουν τον πληροφορικό γραμματισμό, τον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας και τον γραμματισμό στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Γ. Δεξιότητες ζωής και καριέρας (Career and life skills): περιλαμβάνουν την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία και την αυτοκατεύθυνση, την κοινωνική και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, την παραγωγικότητα και υπευθυνότητα, την ηγεσία και την υπευθυνότητα (Trilli & Fadel, 2009).

Ένα πρόγραμμα σπουδών του 21^{ου} αιώνα λοιπόν, καθίσταται η γέφυρα μεταξύ εκπαίδευσης και ατομικής ανάπτυξης – κι αυτή η γέφυρα διαθέτει ως ραχοκοκαλιά τη δια βίου μάθηση, ευθυγραμμισμένη με τις εξελικτικές ανάγκες του ανθρώπου (UNESCO, 2016).

1.4.2.5 Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Έναν ακόμη βασικό διδακτικό προσανατολισμό των νέων ΠΣ συνιστά «η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείων έρευνας και μάθησης σε όλο το εύρος τους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης και τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία».
(http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388)

Συντελείται προσπάθεια εφαρμογής του νέου ΠΣ, στο Σχέδιο Δράσης της ΕΕ Digital Education Action Plan 2021-2027 (Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση 2021-2027). Πρόκειται για μια πολιτική πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) που αναφέρεται σε ένα κοινό όραμα για υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς, συμπεριληπτική και προσβάσιμη ψηφιακή εκπαίδευση στην Ευρώπη, με ενέργειες υποστήριξης, αποβλέποντας στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στην ψηφιακή εποχή για όλα τα κράτη μέλη. Προσκαλεί σε μεγαλύτερη συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την ψηφιακή εκπαίδευση, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των ευκαιριών της πανδημίας COVID-19 και για τη δημιουργία ευκαιριών για την κοινότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (δάσκαλοι, μαθητές), τους φορείς χάραξης πολιτικής, τους ακαδημαϊκούς και ερευνητές, σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Ένας από τους στόχους του σχεδίου αφορά την ψηφιοποίηση κάθε τάξης (έως το 2027), σε επίπεδο υποδομών, περιεχομένου και πρακτικών (<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>).

1.4.3 Η φυσιογνωμία του μαθήματος της γεωγραφίας όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών

Στο νέο ΠΣ, το μάθημα της γεωγραφίας διατηρείται και πάλι ενταγμένο στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, έως τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και παραμένει στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις ως αυτόνομο μάθημα, όπως ισχύει από το 1984 με το ΦΕΚ αριθ. 185.

Το περιεχόμενο του μαθήματος περιλαμβάνει:

- την *έννοια του χώρου*, αρχής γενομένης από τη μικρή χωρική κλίμακα (προσωπικός χώρος) και προχωρώντας μετέπειτα στην τοπική περιφερειακή και

μεγαλύτερη κλίμακα, την εθνική και την παγκόσμια. Η χωρική σκέψη συνδέεται στενά με την επιστήμη και ειδικότερα, οι γεωεπιστήμες εξαρτώνται από τη χωρική αναπαράσταση (όπως οι χάρτες) και τις χωρικές σχέσεις όπως η γειτονιά, ενώ ταυτόχρονα η χωρική σκέψη θεωρείται σημαντική στις περισσότερες ανθρώπινες δραστηριότητες (Dewi et al 2021).

- την έννοια του *γεωγραφικού τοπίου*, μέσα από τη γεωγραφική έρευνα, παρουσιάζοντας την εξωτερική εικόνα μεμονωμένων τμημάτων της γήινης επιφάνειας, (δάσος, νησί κλπ). Έτσι, τίθεται η βάση εξήγησης του χαρακτήρα και της διαφοροποίησης της επιφάνειας της γης, για την κατανόηση στη συνέχεια, του τρόπου δημιουργίας των διαφορετικών περιβαλλοντικών χώρων και την εξήγηση ορισμένων ζητημάτων, όπως η ερημοποίηση, η εξάντληση των φυσικών πόρων κ.α. (http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388)

Λόγω του αυξανόμενου αριθμού περιβαλλοντικών προβλημάτων που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση, προστέθηκε στη γεωγραφία και ο περιβαλλοντικός όρος. Η περιβαλλοντική γεωγραφία θεωρείται αναδυόμενη επιστήμη και μελετά περιβαλλοντικά θέματα από γεωγραφική σκοπιά, βασιζόμενη στα αξιώματα που παραδοσιακά διαδόθηκαν από τη γεωγραφία. Η συμβολή της στην περιβαλλοντική επιστήμη αφορά την προσέγγιση της εξήγησης της έννοιας του τοπίου, του μεγέθους και της κατανομής της κάλυψης και της χρήσης γης, καθώς και των επιπτώσεων του γεγονότος ότι τα τοπία προκύπτουν από τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνίας και φύσης (André, 2017).

Τα παραπάνω επιτυγχάνονται με τους γενικούς στόχους και για τις δύο τάξεις, όπως η *ανάγνωση και η δημιουργία χαρτών*, ο *προσδιορισμός των βασικών γεωγραφικών στοιχείων και της ποικιλίας τους*, στην Ελλάδα την Ευρώπη και τον κόσμο.

Στο σημείο αυτό διαχωρίζονται σιωπηρά και οι έννοιες *χάρτης* και *χαρτογραφία*, διότι ως χάρτης ορίζεται η γραφική αναπαράσταση του γεωγραφικού σκηνικού, ενώ η χαρτογραφία αποτελεί τη μέθοδο μέσω της οποίας μελετώνται, δημιουργούνται και σχεδιάζονται χάρτες. «*Μια συμβολή μεταξύ πρακτικής, επιστήμης και τέχνης, η χαρτογραφία καθοδηγεί τις αρχές και τα πρακτικά πρότυπα πίσω από τους χάρτες και τη δημιουργία χαρτών*» (Fuechsel, 2022). (Εικόνα 5).

Εικόνα 5: Ο Πυθμένας του Ατλαντικού Ωκεανού από τον Heinrich Berann, 1977



Πηγή: <https://www.e-education.psu.edu/geog160/node/1882>

Ένα τμήμα του περιεχομένου του μαθήματος, αφορά στην *ανθρωπογεωγραφία, το ανθρωπογενές περιβάλλον*, όπου εξετάζονται ζητήματα όπως οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον, οι επιπτώσεις κατανάλωσης ενέργειας, η επίδραση στη φύση και στο κλίμα, η κλιματική αλλαγή, η αειφόρος ανάπτυξη, οι φυσικές καταστροφές και η προστασία από κινδύνους.

Εδώ διακρίνεται μια νέα θεματική του νέου ΠΣ, η *εισαγωγή θεμάτων φυσικών καταστροφών* (π.χ. κατολισθήσεις, τσουνάμι, πλημμύρες). Στοχεύοντας πρωτίστως, στην απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης κινδύνων, μεταφέρεται στο μάθημα η πρόσφατη επιστημονική γνώση και η δυσάρεστη εμπειρία των ολοένα και αυξανόμενων φυσικών καταστροφών, μετατρέποντάς την σε σχολική γνώση. (http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388).

Ακολούθως, οι στόχοι του νέου ΠΣ αποσκοπούν στην απάντηση των σύγχρονων κοινωνικών προκλήσεων και συνθηκών, προετοιμάζοντας έναν ενήμερο, ενεργό κι έτοιμο ως ένα βαθμό, πολίτη του 21ου αιώνα.

1.4.4 Η Διδακτική πλαισίωση του νέου ΠΣ της Γεωγραφίας

Ως προς τη διδακτική του πλαισίωση, το παραπάνω περιεχόμενο του μαθήματος της γεωγραφίας, προτείνεται να υλοποιηθεί με τις *αρχές της συνεργατικής μάθησης*, υιοθετώντας ένα διαφορετικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου η τάξη διαιρείται σε μικρές ομάδες μαθητών καθοδηγούμενες από κατάλληλα φύλλα εργασίας, με στόχο την προαγωγή της αυτενέργειας, την ανακάλυψη και την απάντηση ερωτήσεων μέσα από τη διερεύνηση. Με τη χρήση της ομαδικής μάθησης αυξάνεται σημαντικά η συγκράτηση της γνώσης, μετατρέποντας τους μαθητές από παθητικούς σε ενεργητικούς δέκτες των πληροφοριών (Blackman, 2012).

Σχετικά με την προτεινόμενη *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, αυτή βασίζεται στους διάφορους τύπους νοημοσύνης που πιθανώς διαθέτουν οι μαθητές, με την οποία διαμορφώνουν τους τρόπους λήψης των πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί άλλωστε καθημερινά διαπιστώνουν πόσο διαφορετικά αντιδρούν οι μαθητές τους στις δραστηριότητες που υλοποιούνται στην τάξη και ότι κάθε μαθητής διακατέχεται από τον δικό του τρόπο μάθησης. Ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαία η προσαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της τάξης, με τέτοιο τρόπο ώστε η συμμετοχή και η ανάδειξη των προσλαμβανόμενων γνώσεων να αφορά το σύνολο των μαθητών κι όχι μόνο εκείνων που έχουν κατακτήσει τη γλωσσική έκφραση, που παραδοσιακά ευνοούνται (Marcović et al., 2016).

Όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, βασικό διδακτικό προσανατολισμό των νέων ΠΣ αποτελεί η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ως εργαλεία έρευνας και μάθησης. Η συλλογιστική της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Γεωγραφίας, βασίζεται στο γεγονός ότι η τεχνολογία υποστηρίζει τη χωρική κατανόηση, με την πληθώρα των διαφόρων τύπων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών που διατίθενται σήμερα, όπως τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών, η τηλεπισκόπηση, εργαλεία και εφαρμογές του διαδικτύου, εκπαιδευτικά λογισμικά, εικονικές προσομοιώσεις κ.α.

Ο Lambert (2021) αναφορικά με τη σχέση γεωγραφίας και νέων τεχνολογιών, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η γεωγραφία στην εκπαίδευση, κατέχει τη φήμη του πρώιμου υιοθέτη των τεχνολογιών. Σε τελική ανάλυση, η γεωγραφία συνιστά ένα αντικείμενο πλούσιο σε πληροφορίες, με εγγενές ενδιαφέρον, για έναν κόσμο που αλλάζει ταχέως και με τις πληροφορίες πλέον άμεσα διαθέσιμες μέσω του πατήματος

ενός κουμπιού. Πράγματι, είμαστε εμποτισμένοι με πληροφορίες» (Walshe and Healy, 2021).

1.4.5 Η οργάνωση του περιεχομένου του νέου ΠΣ της Γεωγραφίας

Όσον αφορά στην *οργάνωση του περιεχομένου του Π.Σ. της γεωγραφίας* των Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου σε ευρύτερα θεματικά πεδία, τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη, όπως ήδη αναφέρθηκε και στις γενικές αρχές κατασκευής των νέων ΠΣ, υπογραμμίζονται ορισμένα ενδεικτικά σημεία.

Η παραπάνω συλλογιστική, καθίσταται σαφής, εάν αντιπαραβάλει κανείς τους ειδικούς σκοπούς για τη γεωγραφία της Ε' τάξης με τους αντίστοιχους της ΣΤ' τάξης.

Επιγραμματικά και ενδεικτικά, διαφαίνεται πως έναν από τους ειδικούς σκοπούς της Ε' τάξης, συνιστά η απόκτηση μιας σφαιρικής εικόνας από τους μαθητές του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος της Ελλάδας. Στο επίπεδο της ΣΤ' τάξης, οι μαθητές οδηγούνται στην απόκτηση μιας συνολικής εικόνας κατανομής των βασικών στοιχείων του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος της επιφάνειας της Γης, σε παγκόσμια κλίμακα. Εξελίσσεται, δηλαδή, το περιεχόμενο από το μικρό στο μεγαλύτερο και από το κοντινό στο μακρύτερο στην επόμενη τάξη, λαμβάνοντας ο μαθητής τη βασική πληροφορία της έννοιας του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, από την Ε' τάξη.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα που αφορά στην Ε' τάξη αποτελεί η επιδίωξη για τους μαθητές να υλοποιούν σχέδια εργασίας, μαθαίνοντας να συνεργάζονται ομαδικά για την επίτευξη κοινών στόχων. Εδώ οι μαθητές έρχονται σε πρώτη επαφή με την ερευνητική και ομαδική εργασία, ενώ στη ΣΤ' τάξη, το ΠΣ στοχεύει στη μετάβαση στο επόμενο βήμα, δηλαδή στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών σχετικά με την παρουσίαση σχεδίων εργασίας, χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα, τεχνικές και εργαλεία αναπαράστασης αποκτώντας δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας στην ομάδα.

Τέλος, εμφανής κρίνεται και η *διαφορά χωρικής και γεωχωρικής σκέψης*, ανάμεσα στις δύο τάξεις, όχι μόνο ως εξέλιξη της έννοιας του χώρου από τάξη σε τάξη, αλλά και υπό την οπτική της ωριμότητας και της ηλικίας των μαθητών και ως προς την ικανότητα αντίληψης πιο σύνθετων εννοιών.

«Οι μαθητές στην Ε΄ τάξη μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να επεξεργάζονται διάφορα είδη χαρτών της Ελλάδας και αναπτύσσουν χωρική σκέψη, ώστε να μπορούν να απεικονίζουν και να ερμηνεύουν θέσεις, αποστάσεις, κατευθύνσεις, σχέσεις, αλλαγές και μετακινήσεις στον χώρο. Στη ΣΤ΄ τάξη θα αναπτύξουν γεωχωρική σκέψη και συλλογισμούς, διακρίνοντας τον τρισδιάστατο χώρο σε σχηματικό, περιβαλλοντικό, γεωγραφικό χώρο και χώρο θέασης».

http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388

1.4.6 Η σημασία του μαθήματος της Γεωγραφίας

Η εκάστοτε ανθρώπινη δραστηριότητα σχετίζεται άμεσα με τον χώρο στον οποίο εκτυλίσσεται, επηρεάζοντας τις κοινωνικο-πολιτιστικές εξελίξεις και τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων εντός και εκτός αυτού. Ωστόσο, ως πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας, όπου οι διεθνείς αποφάσεις και πολιτικές και οι σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών και γεωπολιτικών συμφερόντων, επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν την ατομική καθημερινότητα, κρίνεται απαραίτητη η συνειδητοποίηση της σημασίας του εκάστοτε γεωγραφικού πλαισίου στον τρόπο ζωής και διαμόρφωσης της καθημερινότητας.

Εκτός από τα μορφωτικά στοιχεία που προσφέρει το μάθημα της γεωγραφίας, ως επιστημονικό αντικείμενο, η σύλληψη και η αποσαφήνιση του γεωγραφικού χώρου σε βαθύτερο επίπεδο, δεν περιορίζεται στη συσσώρευση στείρας γνώσης. Πρόκειται ουσιαστικά, για τη συνειδητοποίηση και τη σύλληψη του γεωγραφικού χώρου, ως ζωτικού, που χαρακτηρίζεται και διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις των ανθρωπίνων σχέσεων, πρωτοβουλιών, πολιτικών και των εκάστοτε τοπικών συμφερόντων. Σύμφωνα με τον Bachelard (Debesse-Arviset, 1975) η κατανόηση της σύστασης του χώρου επηρεάζει τη δομή και την εξέλιξη του πνεύματός μας. Ωστόσο, η συνθετική αποσαφήνιση και σκιαγράφηση του γεωγραφικού χώρου, δεν αρκεί να βασίζεται μόνο σε πληροφορίες προερχόμενες από ανοργάνωτα και ασύνδετα μεταξύ τους ερεθίσματα, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.λπ. Κρίνεται απαραίτητο ένα συστηματικό και οργανωμένο σύστημα πληροφοριών, με συγκεκριμένους στόχους και προσανατολισμό, προσαρμοσμένο τόσο στις ιδιαίτερες μαθησιακές απαιτήσεις, στη διερεύνηση, ανάδυση και σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης με την εισαγόμενη γνώση. Επιπλέον, το προαναφερθέν σύστημα πληροφοριών, οφείλει να

ανταποκρίνεται και στις προκλήσεις της εποχής, όσο και στις κοινωνικο-πολιτικές και τεχνολογικές συνθήκες, αποβλέποντας στη διαθεματική διάχυση των πληροφοριών αυτών, στη διασύνδεση τους με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και την παρούσα πραγματικότητα.

Επομένως, η ικανότητα της ερμηνείας και της επίλυσης των πολιτικών, οικονομικών και των ανθρώπινων ζητημάτων, που υπερβαίνουν την τοπική κλίμακα και εμβέλεια, καλλιεργείται και ενισχύεται μέσω της απεικόνισης της ακριβούς εικόνας της υδρογείου, κατευθύνοντας τον μαθητή στην πρόσληψη και κατανόηση του τρόπου κατά τον οποίο συνδυάζονται τα φυσικά, βιολογικά και ανθρώπινα φαινόμενα, μέσα σε ζωντανά γεωγραφικά συμπλέγματα. Βασικό προαπαιτούμενο επίτευξης του ανωτέρω στόχου αποτελεί η επιλογή της κατάλληλης παιδαγωγικής μεθόδου και όχι η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του ωρολόγιου προγράμματος, ούτε η αύξηση του συντελεστή βαθμολογίας (Debese-Arviset M. L., 1975).

Για τη Γεωγραφία ως σχολικό αντικείμενο επικρατεί η προκατάληψη ότι αφορά ένα βαρετό, εγκυκλοπαιδικής φύσης και με απομνημονεύσεις αντικείμενο διδασκαλίας, με περιεχόμενο αριθμούς, ονόματα, έννοιες και χάρτες που τα αποτυπώνουν. Όμως, στη σύγχρονη εποχή έχουν αποκτήσει έντονη γεωγραφική διάσταση σημαντικά θέματα, τα οποία αναδεικνύουν τη δυναμική σχέση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον χώρο και στις δραστηριότητες του ανθρώπου (Κλωνάρη, 2015).

Η γεωγραφική εκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές τη γνώση του κόσμου και την κατανόηση της καθημερινότητας του κόσμου, παρέχοντάς τους μαθησιακές εμπειρίες για την ανάπτυξη γεωγραφικής αντίληψης, γεωγραφικών δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που θα τους είναι χρήσιμες στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή ως πολίτες μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Geographical Association, 2009).

Συνοψίζοντας, αποφαίνεται επιτακτική η ανάγκη εκπαίδευσης των σημερινών μαθητών ως πολίτες του κόσμου, στοχεύοντας στην ανάδυση ικανοτήτων των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων της εποχής μας. Η ανταπόκριση της Πολιτείας σε αυτή την πρόκληση θα στοχεύει στη διεύρυνση των θεμάτων της γεωγραφίας στα σχολεία, αποβλέποντας στη συμπερίληψη των σύγχρονων ζητημάτων που απασχολούν την παγκόσμια κοινωνία, την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και την ένταξή της στο Λύκειο, όπως εφαρμόστηκε από την πλειοψηφία των χωρών της Ευρώπης (Λαμπρινός, 2009). Η

σύγχρονη τεχνολογία διαθέτει τεράστιες δυνατότητες προσέγγισης των θεμάτων της γεωγραφίας με διαδραστικό τρόπο, εκμεταλλευόμενη την πληθώρα των παρεχόμενων δεδομένων που βρίσκονται ελεύθερα στο διαδίκτυο.

Η αναπροσαρμογή, λοιπόν, και η αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών σύμφωνα με τα νέα εκπαιδευτικά και όχι μόνο δεδομένα, κρίνεται απαραίτητη.

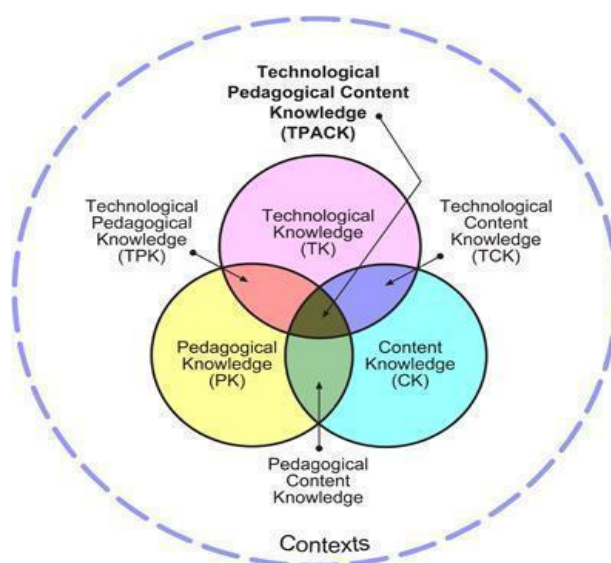
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Επισκόπηση εμπειρικών ερευνών ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας

2.1.1 Η ερμηνεία του ΠΣ και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού που διδάσκει Γεωγραφία

Από την πλευρά της γνώσης που απαιτείται από έναν εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία ενός μαθήματος, ο Shulman (1986) όρισε την κατοχή του γνωστικού αντικείμενου (Subject Matter Knowledge - SMK) και την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου του (Pedagogical Content Knowledge - PCK), ως τις δύο βασικές της συνιστώσες (Εικόνα 6):

Εικόνα 6 : Η Pedagogical Content Knowledge – PCK.(Η Παιδαγωγική γνώση του Περιεχομένου ενός Γνωστικού Αντικείμενου) κατά Shulman.*



Πηγή: <http://www.csun.edu/science/ref/pedagogy/pck/index.html>

*Η τεχνική-παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικείμενου, προκύπτει από τον συνδυασμό τριών πεδίων, της τεχνολογικής γνώσης, της γνώσης του περιεχομένου και την παιδαγωγική γνώση. Έτσι, ο τρόπος που θα αντιληφθεί, ερμηνεύσει και κατ' επέκταση θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός το ΠΣ ενός αντικείμενου-μαθήματος, εξαρτάται άμεσα από αυτές τις γνώσεις.

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Τσεχία, με σκοπό τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές του προγράμματος σπουδών και το ρόλο του σχολικού βιβλίου ως υλικό που υποστηρίζει την εφαρμογή του, αναλύθηκαν τριάντα επτά δημοσιεύσεις μεταξύ 2000 και 2015. Τα αποτελέσματά της προτείνουν ανάμεσα σε άλλα, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές του προγράμματος σπουδών δεν είναι ομοιόμορφες, αλλά ποικίλλουν μεταξύ αποδοχής και αντίστασης. Διαπιστώθηκε ότι, αν και τα σχολικά βιβλία ακόμη θεωρούνται βασικό εργαλείο από τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή ενός ΠΣ, τον πιο περιοριστικό παράγοντα στη χρήση τους, κατά την υλοποίηση των ανανεωμένων ΠΣ, αποτελεί η έλλειψη της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου του αντικειμένου. (Janko & Peškova, 2017).

Στα πλαίσια πιλοτικής αναμόρφωσης και εφαρμογής του ΠΣ της γεωγραφίας στο Lesotho της Αφρικής (a Danish donor-funded project, known as the Lesotho Environmental Education Support Project - LEESP), παρουσιάζουν ενδιαφέρον τα ευρήματα σε έρευνα με συνεντεύξεις και παρατήρηση στην τάξη, μεταξύ έντεκα καθηγητών γεωγραφίας. Οι έντεκα δάσκαλοι που συμμετείχαν με σκοπό την κατανόηση των αντιλήψεών τους για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της σχολικής γεωγραφίας, είχαν σπουδάσει γεωγραφία σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ενώ οι τρεις δεν διέθεταν παιδαγωγικά προσόντα. Τα ευρήματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων δείχνουν ότι οι δάσκαλοι γεωγραφίας στα πιλοτικά σχολεία, ερμήνευσαν την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο μάθημα της γεωγραφίας, με μια στενή έννοια, εξισώνοντάς την με την περιβαλλοντική διαχείριση, δηλαδή την καθαριότητα του χώρου και το φύτεμα δέντρων και ανθέων. Επίσης, αποκαλύφθηκε ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τις ευκαιρίες που προσφέρει το σχολικό τους πλαίσιο, όπως το πλούσιο φυσικό περιβάλλον για την άμεση παρατήρηση περιβαλλοντικών εννοιών και τις υποδομές, όπως το διαδίκτυο, τις θεώρησαν περισσότερο περιοριστικούς παρά επιτρεπτικούς παράγοντες. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ως αιτία, ανάμεσα σε άλλους βασικούς περιοριστικούς παράγοντες, την απουσία γενικής κατανόησης της έννοιας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από μέρους τους (Raselimo και Wilmot 2013)

2.1.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φυσιγνωμία του μαθήματος της Γεωγραφίας στα ΠΣ

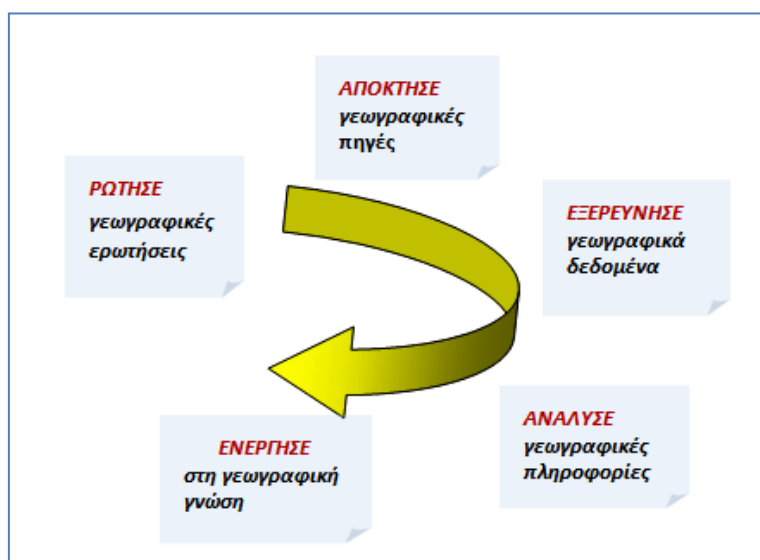
2.1.2.1 Η χωρική σκέψη

Οι διαφορετικές έννοιες του χώρου καθιστούν τη χωρική σκέψη μια ξεχωριστή μορφή σκέψης, η οποία οδηγεί τους μαθητές στην οπτικοποίηση των σχέσεων μεταξύ των χωρικών φαινομένων, αποτελώντας ένα βασικό και ουσιώδες γνωστικό εφόδιο, ισάξιας βαρύτητας των υπολοίπων δεξιοτήτων, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά κλπ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί ότι πραγματοποιείται αναφορά και στη γεωχωρική σκέψη. Ο όρος «γεωχωρικός» αναφέρεται στον περιβαλλοντικό και γεωγραφικό χώρο ενώ ο όρος «χωρικός» σχετίζεται με οποιοδήποτε χώρο. Μπορεί κανείς να δει τις διαφορές παραστατικά, με την παράθεση ορισμένων δραστηριοτήτων που αναφέρονται στη χωρική κι άλλων που αναφέρονται στη γεωχωρική σκέψη κατά Golledge et al. (2008). Για παράδειγμα, χωρικές δραστηριότητες είναι το παρκάρισμα του αυτοκινήτου σε περιορισμένο χώρο, η εκτίμηση της εγγύτητας, η παρατήρηση ενός μοτίβου στο μικροσκόπιο κα. Γεωχωρικές δραστηριότητες από την άλλη, είναι η κατανόηση ενός χάρτη, η εξέταση υδατολογικών διαμερισμάτων, η εκμάθηση μιας διαδρομής προς την εργασία, ο σχεδιασμός οικιστικής ανάπτυξης μιας περιοχής κα.

Η χωρική σκέψη ενισχύει τις ικανότητες των μαθητών στη διεξάγωγή επιστημονικής έρευνας, στην εμπλοκή τους με την επίλυση προβλημάτων και στην καλλιέργεια χωρικής σκέψης, γνωρίζοντας παράλληλα τα δομικά στοιχεία αυτής. Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη χωρική σκέψη, οι (Zwartjes et al, 2017), παρουσιάζουν τις προτάσεις της Αμερικανικής NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES και βασισμένοι στις αρχές του Schultz, προτείνουν κι εκείνοι πέντε δεξιότητες γεωγραφίας για τους μαθητές: τη διατύπωση γεωγραφικών ερωτήσεων, την αναζήτηση γεωγραφικών πληροφοριών, την οργάνωση γεωγραφικών πληροφοριών, την ανάλυση γεωγραφικών πληροφοριών και την ικανότητα απάντησης σε γεωγραφικά ερωτήματα, όπως φαίνεται σχηματικά στην εικόνα 7.

Εικόνα 7: Η Γεωγραφική Έρευνα: Σκεφτόμενοι Γεωγραφικά



Στην αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της χωρικής-γεωχωρικής σκέψης, μέσω του μαθήματος της γεωγραφίας, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί παγκοσμίως, αντιμετωπίζουν κοινές προκλήσεις. Σε έρευνα στην πολιτεία της Georgia των ΗΠΑ, μεταξύ 220 δασκάλων γεωγραφίας των τάξεων K6-K12, εντοπίστηκε μια γενική αντίληψη ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι θεωρούν τη διδασκαλία της χωρικής σκέψης ως σημαντική και πολύτιμη, αλλά δεν είναι σίγουροι για τον τρόπο διδασκαλίας στην τάξη τους. Επιπλέον, αναφέρουν ότι θέματα, όπως η πίεση για τη διδασκαλία της ελάχιστης ύλης, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη εκπαίδευσης και η έλλειψη τεχνολογίας, εμποδίζουν την εφαρμογή της διδασκαλίας της χωρικής σκέψης μέσω της γεωγραφίας (Driver, 2020).

Η χωρική νοημοσύνη ενισχύεται σημαντικά εφαρμόζοντας την εκπαίδευση εκτός τάξης. Τα διάφορα μοντέλα «υπαίθριας μάθησης» καθίστανται ικανά να βελτιώσουν τη χωρική νοημοσύνη των μαθητών, αυξάνοντας παράλληλα τη γενικότερη νοημοσύνη τους, ιδιαίτερα στη μάθηση της γεωγραφίας και ειδικότερα στον εντοπισμό φαινομένων της γαίοςφαιρας (Fayanto, 2019).

Σε έρευνα της Fägerstam (2012), για τις αντιλήψεις των δασκάλων για την εκπαίδευση εκτός τάξης, αναφέρονται από τους συμμετέχοντες διάφορα εμπόδια, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης στη φύση, οι ελλείψεις χρόνου και πόρων, καθώς και η υπερβολική ύλη και τα άκαμπτα προγράμματα σπουδών. Επίσης, αντιμετωπίζουν θέματα πειθαρχίας στη συμπεριφορά των μαθητών, έλλειψη ενδιαφέροντος και ανησυχούν για τις συνθήκες ασφάλειας. Γενικότερα στις

περισσότερες χώρες, η εργασία πεδίου και η μάθηση σε σχολικούς χώρους δεν ασκούνται συχνά, πλην εξαιρέσεων, όπως είναι η Σκανδιναβία (Fägerstam, 2012).

2.1.2.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Γεωγραφίας

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, για το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος και οι στάσεις τους προς τους μαθητές, σχηματίζουν το πρίσμα με το οποίο διαμορφώνουν τις τεχνικές μάθησης, αλλά και οργανώνουν τη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη. Αυτές οι πεποιθήσεις, σχηματίζονται σε όλη την πορεία της υπηρεσίας και της εμπειρίας τους στο σχολείο και, συνήθως, μετατρέπονται σε αρχές, οι οποίες αποδεικνύονται ιδιαίτερα ανθεκτικές στην αλλαγή (Korthege, 1993).

Τα ΠΣ υποδεικνύουν αποτελεσματικά τις παιδαγωγικές πρακτικές που θα κυριαρχούν την περίοδο εφαρμογής τους, στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Η Γιαννάκου (2021), εξετάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ΑΠ του 1977 μέσω περιγραφών των καθημερινών πρακτικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αναφέρεται εκτός των άλλων, στις εκθέσεις των επιθεωρητών, οι οποίες καταγράφουν δασκαλοκεντρικές πρακτικές, οι οποίες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία αλλά ως μέρος αυτής και όχι ως προσωπικότητες ικανές να ανακαλύψουν τη γνώση και να συνδεθούν διαλεκτικά με τον πραγματικό κόσμο.

Παρά τις βελτιωτικές αλλαγές τόσο στα ΠΣ όσο και στην υψηλότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια, η κατάσταση παραμένει σταθερή, δίχως κάποια ιδιαίτερη αλλαγή. Συχνά οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της γεωγραφίας, επιλέγουν μια επιφανειακή και επιπόλαια κάλυψη του περιεχομένου του μαθήματος περιοριζόμενοι στην κατεύθυνση της αποστήθισης ορισμένων τμημάτων του σχολικού εγχειρίδιου από τους μαθητές. Η Χατζηαντώνη (2005) θέτει το εύλογο ερώτημα, τι θα άλλαζε δυνητικά στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας και να μην καταφεύγουν σε τέτοιες επιλογές. Αυτό προκύπτει από την έρευνά της, στην οποία οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι ούτε τα σεμινάρια ή τα διδακτικά πακέτα τους βοηθούν στη διδασκαλία της γεωγραφίας, εάν δεν διαθέτουν

την κατάλληλη υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς, από τους συναδέλφους τους και από τους διευθυντές. (Χατζηαντώνη, 2005)

Αν ανακαλέσουμε στη μνήμη μας τον εαυτό μας την εποχή που υπήρξε μαθητής, θα θυμηθούμε αρνητικές στάσεις των δασκάλων και των καθηγητών μας απέναντι στο μάθημα της γεωγραφίας. Η πραγματικότητα των αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο μάθημα της γεωγραφίας, αποτυπώθηκε σε μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα, από την Κλωνάρη (2004). Αξίζει να σημειωθεί ότι είχε ήδη αρχίσει η εφαρμογή των νέων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι δάσκαλοι ανέφεραν τόσο αρνητική θέση για το μάθημα της γεωγραφίας, ώστε δήλωσαν ότι απέφευγαν τη διδασκαλία της. Επιπροσθέτως, ενώ αναγνωρίζουν τη γεωγραφία ως ένα χρήσιμο μάθημα, θεωρώντας αναγκαία τη διδασκαλία του στο σχολείο, οι μισοί δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει κι ότι θα προτιμούσαν τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, με το ποσοστό των καθηγητών που είναι αρνητικοί απέναντι στο μάθημα, να φτάνει το 65%.

Τη στάση αυτή και οι καθηγητές και οι δάσκαλοι, την αποδίδουν *«στην ελλιπή γνώση του αντικειμένου, (δεν έχουν διδαχθεί καθόλου ή έχουν διδαχθεί ανεπαρκώς το μάθημα στο Πανεπιστήμιο ή τις Ακαδημίες), σε προσωπικές κακές εμπειρίες από το μάθημα ως μαθητές (αποστήθιση κ.α.), στην έλλειψη κατάλληλου εποπτικού υλικού ώστε το μάθημα να γίνει ελκυστικό και στην έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία του μαθήματος σύμφωνα με τις απαιτήσεις των «νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών»* (Κλωνάρη, 2004).

2.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις βασικές αρχές κατασκευής των νέων Π.Σ. στο γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας

2.2.1 Οι απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στη διαμόρφωση του Π.Σ.

Στη σημερινή πραγματικότητα, που ο εκπαιδευτικός αμφισβητείται στο επίπεδο της εκτέλεσης του εκπαιδευτικού του έργου, ως δάσκαλος και ως αυτόνομος παιδαγωγός, ο επαναπροσδιορισμός της θέσης του θεωρείται αναγκαίος. Πιο συγκεκριμένα, και αναφορικά με το ΑΠ, θεωρείται δικαιολογημένη η εμπλοκή του στην ανάπτυξη και την αναμόρφωσή του, εφόσον εκείνος αναλαμβάνει την

εφαρμογή του στην αίθουσα διδασκαλίας. Το παραπάνω λαμβάνει μεγαλύτερη διάσταση, όταν, συνήθως, το εκπονηθέν ΑΠ από κρατικούς φορείς και επί χάρτου, διαφέρει σημαντικά από αυτό που τελικά κατακτιέται από τον τελικό αποδέκτη-μαθητή. Τα τελευταία χρόνια που καθιερώθηκε ο τεχνολογικός σχεδιασμός και η αξιολόγηση των ΠΣ, η γνώση και η εμπειρία του εκπαιδευτικού θεωρούνται κρίσιμης σημασίας στοιχεία, για τα πρώτα στάδια του σχεδιασμού, αλλά και της αξιολόγησης των ΠΣ (Χατζηγεωργίου, 2012).

Στις περισσότερες χώρες οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως απλοί εφαρμοστές των ΠΣ, διατηρώντας πλήρη επίγνωση ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό τους. Στον ισχυρισμό του Κέντρου Ανάπτυξης Προγραμμάτων Σπουδών (CDC), της Ζάμπια, ότι το νέο σχολικό ΠΣ σχεδιάστηκε μέσω μιας συμβουλευτικής και συμμετοχικής προσέγγισης, από επιτροπές όπου εκπροσωπούσαν και οι εκπαιδευτικοί, απάντησε η ποιοτική μελέτη των Mulenga και Mwanza (2018). Η έρευνα κατευθύνθηκε στην ανίχνευση, εάν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους πιθανούς ρόλους τους στη διαδικασία ανάπτυξης ενός ΠΣ στη Ζάμπια κι αν νιώθουν ότι συμμετείχαν στη σύνταξή του. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ξεκάθαρα ότι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γνώριζαν αρκετούς από αυτούς τους ρόλους, αλλά παρά την προθυμία τους να συμμετάσχουν στη διαδικασία ανάπτυξης του ΠΣ, ειδικά στη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων και στη συγγραφή υλικού όπως τα σχολικά βιβλία, συμμετείχαν ελάχιστα στη δημιουργία του.

Εν τούτοις στην πράξη, φαίνεται αρκετά δυσχερής η διατύπωση προτάσεων σχεδιασμού ενός ΠΣ από τους εκπαιδευτικούς, όπως αποτυπώνεται σε ανάλυση δοκιμίων που πραγματοποιήθηκε σε καθηγητές γεωγραφίας της Δανίας, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα «πώς θα πρέπει να είναι η εκπαίδευση στη γεωγραφία στα σχολεία τους σε πέντε χρόνια στο μέλλον». Οι περισσότεροι από τους καθηγητές κατέθεσαν καινοτομίες σχετικά με την πρακτική στην τάξη, ενδιαφέροντες τρόπους προετοιμασίας μαθημάτων γεωγραφίας, και πολλά υποσχόμενες ιδέες σχετικά με τις μαθησιακές δραστηριότητες. Ωστόσο, δήλωσαν αρκετή δυσκολία στη διατύπωση εμπειριστατωμένων και ισορροπημένων προτάσεων, για μια μελλοντική γεωγραφική εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας πάντα τα βασικά στοιχεία δημιουργίας ενός ΠΣ (στόχοι, περιεχόμενο, δραστηριότητες και αξιολόγηση) (Béneker, Palings & Krause, 2015).

2.2.2 Απόψεις για ένα σύγχρονο-«ευέλικτο» ΠΣ της γεωγραφίας

Σε έρευνα του Λαμπρινού (2002), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το τότε υπάρχον ΑΠΣ, τους περιόριζε μέσα σε μια ύλη, η οποία έπρεπε οπωσδήποτε να διδαχθεί στα πλαίσια ενός αυστηρού ωρολόγιου προγράμματος και ότι ήταν πολύ σημαντική η επιμόρφωσή τους στο αντικείμενο της γεωγραφίας. Ταυτόχρονα ζητούσαν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, με ένα πιο ευέλικτο ΑΠΣ που θα παρείχε περισσότερες ελευθερίες στον εκπαιδευτικό, ως προς τον τρόπο και το χρόνο κάλυψης της διδακτέας ύλης.

Το ερώτημα, εάν οι αναμορφώσεις στα ΠΣ επηρεάζουν τη διδασκαλία της γεωγραφίας στην τάξη, προσπαθεί να εξετάσει μια έρευνα μελέτης περίπτωσης της Ελβετίας, που διεξήχθη στο τμήμα γεωγραφίας του Πανεπιστημίου του Ludwigsburg της Γερμανίας. Στην προσπάθεια απάντησης των ερωτημάτων αυτών, ο συγγραφέας ανέλυσε 811 μαθήματα γεωγραφίας που διδάχθηκαν μεταξύ 1996 και 2002 και περιγράφονται σε εκθέσεις που γράφτηκαν από καθηγητές, σχετικά με τη διδακτική πρακτική 34 φοιτητών πανεπιστημίου. Η υπόθεση αφορούσε το ότι εφόσον οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα διδάσκουν το ίδιο μάθημα, όπως το διδάσκουν οι καθηγητές τους, η ανάλυση λογικά θα απέδιδε μια εικόνα για το τι πραγματικά διδάσκεται στα μαθήματα γεωγραφίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 45% του χρόνου διδασκαλίας αφιερώθηκε στη φυσική γεωγραφία, το 13% στην ανθρωπογεωγραφία, το 27% στην περιφερειακή γεωγραφία, το 12% στους πόρους και το περιβάλλον, εκ των οποίων μόνο το 8% αφορούσε περιβαλλοντικά θέματα. *«Αυτά τα αποτελέσματα ήταν μεγάλη έκπληξη και προέκυψε το ερώτημα εάν οι αλλαγές στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών είχαν κανένα αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς: αναλογίστηκαν τις φιλοσοφίες που διέπουν το νέο πρόγραμμα σπουδών ή μήπως το αγνοούσαν σε μεγάλο βαθμό ή δεν επηρεάζονταν από αυτές; Και καταλήγει ο ερευνητής: «αν και το μάθημα της γεωγραφίας έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τα υπαρξιακά κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα του 21ου αιώνα, μπορεί ακόμη να μην έχει εκμεταλλευτεί επαρκώς την ευκαιρία να αφήσει το στίγμα του ως απαραίτητο σχολικό μάθημα» (Reinfried, 2008) (Πίνακας 2).*

Πίνακας 2: Αποτελέσματα της διδακτικής πρακτικής 34 φοιτητών πανεπιστημίου στην Ελβετία (1996-2002)

<i>Τι διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στη γεωγραφία (ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο)</i>	
<i>Θέματα</i>	<i>Χρόνος διδασκαλίας (n=811 μαθήματα)</i>
Φυσική Γεωγραφία (γεωμορφολογία, γεωλογία, κλιματολογία)	44,9%
Ανθρωπογεωγραφία (πληθυσμός, φτώχεια και πείνα στις αναπτυσσόμενες χώρες, αστικοποίηση, γεωργία, αλιεία, βιομηχανία, τουρισμός)	12,9%
Πόροι και Περιβαλλοντικά Ζητήματα (ορυκτά και μέταλλα, πηγές ενέργειας, νερό, βιωσιμότητα, θαλάσσια ρύπανση)	12,2%
<i>Χαρτογραφία</i>	2,3%
Τοπική Γεωγραφία (Βόρεια Αμερική, Αφρική, πρώην Σοβιετική Ένωση, Ασία, Λατινική Αμερική, την περιοχή του Ειρηνικού, Πολικές περιοχές, Ελβετία)	26,9%
<i>Διάφορα</i>	0,8%
Σύνολο	100%

2.2.3 Απόψεις για τις βασικές επιδιώξεις του νέου ΠΣ της γεωγραφίας

Στην περιγραφή του νέου ΠΣ διακρίνονται νέα χαρακτηριστικά-στόχοι, όπως:

- η ανταπόκριση πρώτα και κύρια στις ανάγκες όλων των μαθητών, αρχίζοντας τον σχεδιασμό τους από τους μαθητές και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης και εν συνεχεία να ευθυγραμμίσει με αυτό το στόχο, το γνωστικό αντικείμενο, τους εκπαιδευτικούς και τη διδακτική διαδικασία.

- η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τους πολίτες του 21ου αιώνα.

- η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείων έρευνας και μάθησης σε όλο το εύρος τους.

Οι Trilli & Fadel (2009), προτείνουν τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων για τον αυριανό πολίτη του 21^{ου} αιώνα και την εκπαίδευσή του:

Δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας (Learning and innovation skills): περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία και συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία

Δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (Digital literacy skills): περιλαμβάνουν τον πληροφορικό γραμματισμό, τον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας και τον γραμματισμό στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Δεξιότητες ζωής και καριέρας (Career and life skills): περιλαμβάνουν την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία και την αυτοκατεύθυνση, την κοινωνική και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, την παραγωγικότητα και υπευθυνότητα και την ηγεσία. (Trilli & Fadel, 2009).

Οι δεξιότητες ζωής και καριέρας αναφέρονται στις ικανότητες ενός ατόμου να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες. Οι περιβαλλοντικές προκλήσεις, όπως η κλιματική αλλαγή και οι τρόποι που επηρεάζεται από τον άνθρωπο, η αειφορία και η βιώσιμη ανάπτυξη, υπερβαίνουν το πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το άρθρο 36 της Ατζέντα 21, αναφέρεται στις αλλαγές που οφείλουν να προωθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα για την επίτευξη των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης: όραμα για το μέλλον, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ανάπτυξη συνεργασιών (https://www.mio-ecsde.org/epeaek09/basic_docs/vasika_keimena_agenda21.pdf).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται καθοριστικός στην εισαγωγή αυτών των οπτικών στο σχολείο. Σε εμπειρική έρευνα για τη διερεύνηση των γνώσεων, στάσεων και απόψεων 149 εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπ/σης του Ν. Ηρακλείου, σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, τα ευρήματα της έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν πολύ θετικά την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Επιπλέον, πιστεύουν στην εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη, με το 71,81% να δηλώνει, ότι η διδασκαλία της αειφόρου ανάπτυξης καθίσταται απαραίτητο να διατρέχει όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος (Σφακιανάκη και Παπαστεφανάκη, 2020).

Η πρόθεση και η θετική στάση σε ένα νέο αντικείμενο εκπαίδευσης, προφανώς αποκτά μικρότερη σημασία, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ή

γνωρίζουν ελάχιστα επ' αυτού. Σε ποιοτική μελέτη στη Λετονία, σε δείγμα 32 νεοδιόριστων δασκάλων από 14 δημόσια σχολεία, οι ερευνήτριες προσπάθησαν να εξετάσουν τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες, και τις γνώσεις τους, όσον αφορά τη βιωσιμότητα και την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη (Zhukova et al, 2020). Για την εμπειριστατωμένη απάντηση των ερωτημάτων, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, γραπτών ερωτηματολογίων και ανάλυσης εγγράφων. Στα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έδειξαν ανεπαρκή και επιφανειακή αντίληψη των όρων βιωσιμότητα και βιώσιμη ανάπτυξη. Ένας στους τρεις αδυνατούσαν να ορίσουν τις έννοιες και υπέθεταν ότι σημαίνουν κάτι που έχει διάρκεια, αντίκτυπο και σταθερότητα στο χρόνο.

2.2.4 Απόψεις για τη φυσιογνωμία του μαθήματος της γεωγραφίας όπως αυτή καθορίζεται από το νέο ΠΣ

Στο μέρος του περιεχομένου *ανθρωπογεωγραφία και ανθρωπογενές περιβάλλον*, του μαθήματος της γεωγραφίας στο νέο ΠΣ, εξετάζονται ζητήματα όπως οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον, οι επιπτώσεις κατανάλωσης ενέργειας, η επίδραση στη φύση και στο κλίμα, η κλιματική αλλαγή, η αειφόρος ανάπτυξη, οι φυσικές καταστροφές και η προστασία από κινδύνους. Μια νέα θεματική που εισάγεται στο νέο ΠΣ, είναι οι *φυσικές καταστροφές* (π.χ. κατολισθήσεις, τσουνάμι, πλημμύρες), με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης κινδύνων, ενσωματώνοντας στο μάθημα την πρόσφατη επιστημονική γνώση και τη δυσάρεστη εμπειρία των ολοένα και αυξανόμενων φυσικών καταστροφών και μετατρέποντάς την σε σχολική γνώση.

http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388).

Με την πρόληψη και την ετοιμότητα της σχολικής κοινότητας απέναντι σε έκτακτες συνθήκες, ασχολήθηκε έρευνα σε γυμνάσια και λύκεια της ανατολικής Αττικής, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από 300 εκπαιδευτικούς. Προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα για το εάν η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται περισσότερη ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και εκπαίδευση για την αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών. Μία από τις ερωτήσεις καλούσε τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν, εάν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα αντιμετώπισης

φυσικών καταστροφών. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ποσοστό 35% και αρνητικά σε ποσοστό 65%. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος, θεωρεί την ενημέρωση ως τον πιο σημαντικό παράγοντα για την καλύτερη αντιμετώπιση μιας φυσικής καταστροφής, προσθέτοντας τη γνώση των φυσικών φαινομένων και του μηχανισμού που τα προκαλεί, ως τη σημαντικότερη πλευρά της ενημέρωσης.

Σε άλλη ερώτηση της ίδιας έρευνας εάν «είναι επαρκής η πληροφόρηση των μαθητών για τις φυσικές καταστροφές στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης», οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι η πληροφόρηση στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης για όλους τους τύπους φυσικών καταστροφών καθίσταται ανεπαρκής, εκτός από το σεισμό. Για την κάλυψη αυτού του ελλείμματος, η ενημέρωση των μαθητών για την αντιμετώπιση των φυσικών καταστροφών, πραγματοποιείται μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της Αγωγής Υγείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Αλεξόπουλος, 2019).

2.2.5 Η διδακτική πλαισίωση του περιεχομένου της γεωγραφίας στο νέο ΠΣ: η ομαδική εργασία, η διερευνητική μάθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση των ΤΠΕ

Όπως προαναφέρθηκε, μια από τις κατηγορίες δεξιοτήτων για τον μελλοντικό πολίτη του 21^{ου} αιώνα και την εκπαίδευσή του, αποτελούν οι δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας (learning and innovation skills), με πρωταγωνιστικές την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία και συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Σε ευθυγράμμιση με τα παραπάνω, οι κατασκευαστές του νέου Π.Σ υποστηρίζουν ως παιδαγωγική φιλοσοφία, 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»

http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388).

Το πνεύμα της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, ανταποκρίνεται στη ζωντανή φύση του μαθητή, ο οποίος εγγενώς επιθυμεί την εκμάθηση οποιουδήποτε θέματος. Η γεωγραφία παρέχει τέτοιες δυνατότητες στους μαθητές, όπως για παράδειγμα, την ανάδυση ερωτημάτων όπως η αιτία δημιουργίας του κόσμου ως τέτοιου, και η προσπάθεια ανακάλυψης του πώς σχετίζεται ο άνθρωπος με το φυσικό του περιβάλλον. Την ανάπτυξη της γεωγραφικής κατανόησης προϋποθέτει η ανάδυση της ικανότητας των μαθητών ως προς τη νοηματοδότηση των πληροφοριών, τη σύνδεση μεταξύ τους και την οικοδόμηση της νέας γνώσης πάνω στην πρότερη (Fabiana, 2015).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να διδάξουν στους μαθητές πώς να απαντούν σε γεωγραφικές ερωτήσεις, να σχεδιάζουν μια έρευνα συλλέγοντας πληροφορίες, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες και να καταλήγουν σε συμπεράσματα με βάση τη γνώση που κατέκτησαν. Οι δάσκαλοι καθοδηγούν τους μαθητές να υλοποιήσουν πρακτικές ομαδικές δραστηριότητες, με στόχο να εξασκηθούν στη χρήση γεωγραφικών δεξιοτήτων (όπως η χρήση χαρτών για τον προσδιορισμό του χώρου), να κατανοήσουν τη σχέση των φαινομένων ώστε να είναι ικανοί να αναλύουν τοπικά και παγκόσμια ζητήματα (Ottati, 2015).

Για τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν την εργασία των μαθητών σε ομάδες, κατά πόσο θεωρούν ότι είναι αποτελεσματική και σε ποια μαθήματα την εφαρμόζουν, οι Λαγουδάκη και Ντάγκα το 2015, κατέγραψαν τις απόψεις 70 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Αθηνών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν την ομαδική διδασκαλία, μοχλό ανάπτυξης της ομαλής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Τα μαθήματα στα οποία εφαρμόζεται συχνότερα η ομαδική εργασία, αποτελούν η μελέτη του περιβάλλοντος και η γεωγραφία. Τα συγκεκριμένα μαθήματα αφήνουν περιθώρια στους μαθητές για κινητοποίηση και δραστηριοποίηση και περιέχουν ενότητες για πολύπλευρη διερεύνηση από διαφορετικές ομάδες.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών. Για την συγκεκριμένη μέθοδο επιλέγουν τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, (Δ, Ε, ΣΤ) θεωρώντας ότι σε αυτές θεωρείται αποτελεσματικότερη, διότι σε αυτές τις τάξεις οι μαθητές καθίστανται ικανοί να κατανοήσουν τις αρχές της ορθής συνεργασίας και να υιοθετήσουν συμπεριφορές ομαλής επικοινωνίας εντός της ομάδας. Τέλος, για την

επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου, θεωρούν απαραίτητα την ύπαρξη βιβλιοθήκης, υπολογιστών, ίντερνετ κ.α, προς διευκόλυνση της αναζήτησης πληροφοριών από τους μαθητές, εντός του σχολείου.

Σε ποιοτική μελέτη στην Τανζανία με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γεωγραφίας, σχετικά με την εφαρμογή της ερευνητικής εργασίας στη διδασκαλία, αναδείχθηκαν μια σειρά από δυσκολίες, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί γεωγραφίας αντιλαμβάνονται ως εμπόδιο για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Οι ελλείψεις πόροι, το ΠΣ και η εκπαιδευτική πολιτική, είναι μερικές από αυτές. Αν και έχουν γίνει προσπάθειες αναθεώρησης του ΠΣ, φαίνεται ότι το ΠΣ της γεωγραφίας έχει μια πολύ εκτεταμένη ύλη, που δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη μέθοδο. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ως αναγκαία τη μείωση του αριθμού των ενοτήτων, ώστε να έχουν αρκετό χρόνο για να εφαρμόσουν αυτή την προσέγγιση, εντός του καθορισμένου χρόνου (Athumani et al, 2020).

Στις Δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (Digital literacy skills), περιλαμβάνονται ο πληροφορικός γραμματισμός, ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας και ο γραμματισμός στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Σχετικά με τις δεξιότητες αυτές, παρατίθεται παρακάτω απόσπασμα από τις βασικές αρχές του νέου ΠΣ: *«Ένας ακόμη βασικός διδακτικός προσανατολισμός των νέων ΠΣ είναι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείων έρευνας και μάθησης σε όλο το εύρος τους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης και τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία».*

(http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388)

Η Κλωνάρη (2015), τονίζει ότι η ψηφιακή εποχή δεν μετέβαλε μόνο το είδος των πηγών της πληροφορίας και τον τρόπο προσέγγισής της, αλλά συμβάλλει εν δυνάμει μέσω της χρήσης των ΤΠΕ στα σχολεία, σε σημαντικά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα και ενθαρρύνει την ανάπτυξη προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, από την κοινωνία του 21ου αιώνα. Υπογραμμίζει, επίσης, την ιδιαίτερη συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, στη γνωριμία τους με τα νέα διαδικτυακά εργαλεία και τις εφαρμογές τους, στην υπερπήδηση του «τεχνολογικού τους αναλφαβητισμού» και στην απόκτηση θετικότερης στάσης απέναντί τους. Και προσθέτει, ότι για να καταστεί εφικτή η χρήση ψηφιακού υλικού σε μια διδακτική παρέμβαση, απαιτείται από τα σχολεία να διαθέτουν σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό.

Σε εμπειρική έρευνα της Hogan (2020) στη Ν. Ζηλανδία, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των καθηγητών γεωγραφίας, σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στο μάθημά τους και του τρόπου που αυτή επηρεάζει τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις. Έναν δεύτερο στόχο αποτέλεσε η ανίχνευση των ειδών ψηφιακών τεχνολογιών που χρησιμοποιούν στη γεωγραφία, πώς η διδασκαλία και η μάθηση έχει αλλάξει ως αποτέλεσμα της χρήσης τους και ποιες θεωρούνται οι πιθανές συνέπειες των παραπάνω, για το μέλλον του αντικειμένου. Τα δεδομένα συνεντεύξεων από έξι καθηγητές γεωγραφίας οι οποίοι διδάσκουν στις μεγάλες τάξεις του γυμνασίου, επεξεργάστηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Ένα από τα κύρια ευρήματα της έρευνας αφορούσε στον ανεπαρκή ψηφιακό γραμματισμό καθηγητών και μαθητών, γεγονός που εμπόδιζε την εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών υψηλού επιπέδου στο μάθημα. Υπήρξε, ωστόσο, επιθυμία των συμμετεχόντων δοκιμής νέων προσεγγίσεων στην εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών στη γεωγραφία, όπως η χρήση ΓΣΠ μέσω του google earth κλπ., περιεχόμενο που γενικά απέφευγαν τη διδασκαλία του. Το δεύτερο εύρημα υπέδειξε μια παρανόηση την έννοιας της χρήσης ΤΠΕ στη διδασκαλία της γεωγραφίας, με τους καθηγητές να θεωρούν ως χρήση ΤΠΕ, την αναζήτηση πληροφοριών στο internet ή τη χρήση power point, youtube κλπ στην παρουσίαση ενός σε γενικές γραμμές δασκαλοκεντρικού μαθήματος. Αυτές οι παιδαγωγικές πρακτικές φαίνεται πως περιορίζουν τις δυνατότητες αυτών των τεχνολογιών να συμβάλουν στη βελτίωση της γεωγραφίας ως μάθημα. Η ερευνήτρια προτείνει ριζική αλλαγή στην έννοια εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών στη γεωγραφία των ανώτερων βαθμίδων, μέσω αναμόρφωσης του ΠΣ προκειμένου να αντιμετωπιστεί και ο ψηφιακός γραμματισμός. Προτείνει επίσης, αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας της γεωγραφίας μέσα και έξω από την τάξη και την παροχή ίσων ευκαιριών τόσο στον καθηγητή όσο και στο μαθητή, ως προς την προσβασιμότητα στις ψηφιακές τεχνολογίες.

Κατά τη διερεύνηση των απόψεων δασκάλων και καθηγητών για τη χρήση των Συστημάτων Γεωγραφικών Πληροφοριών (ΣΓΠ) στα σχολεία, η Λαϊνά (2010), επεξεργάστηκε ερωτηματολόγια 87 εκπαιδευτικών από πέντε νομούς της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 85% των εκπαιδευτικών δεν γνώριζε τι ορίζεται ως τα ΣΓΠ και μόνο το 6,9 % γνώριζε ότι υπάρχει κάποια αναφορά για τα ΣΓΠ σε κάποιο σχολικό μάθημα. Το 92% δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιούνται στο σχολείο, αλλά το 42,6% πιστεύει ότι θα ήταν σημαντική η συμβολή τους στη μάθηση. Μόνο το 25,3% πιστεύει ότι θα μπορούσαν τα ΣΓΠ να ενταθούν στα ΠΣ της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 56,3% θα θεωρούσε θετική την ενσωμάτωσή τους στο μάθημα της γεωγραφίας και ειδικά για τη κατασκευή χαρτών. Τα προβλήματα που αποτυπώθηκαν για την εισαγωγή των ΣΓΠ στην μαθησιακή διαδικασία, ήταν η έλλειψη επιμόρφωσης, η ανεπάρκεια χρόνου και η απουσία της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Τον Οκτώβριο του 2021, ολοκληρώθηκε η διαμόρφωση του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π. Π.Σ.) για το σύνολο των μαθημάτων, όπως επίσης και για τα νέα Ωρολόγια Προγράμματα Σπουδών. Τον Νοέμβριο του 2021 ξεκίνησε η σχετική επιμόρφωση, καθώς και η πιλοτική εφαρμογή τους σε όλα τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία της χώρας, που συνεχίζεται και κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην ανάδειξη της πιθανής διάστασης μεταξύ της επιδιωκόμενης από τους κατασκευαστές των νέων Π.Σ. και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής τους. Πιο συγκεκριμένα τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ. και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς
2. Ποια πλεονεκτήματα και ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ.;
3. 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 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης (ποιοτική μεθοδολογία)

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το νέο ΠΣ της γεωγραφίας, πραγματοποιήθηκε σε δείγμα οκτώ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Πρότυπα και Πειραματικά δημοτικά σχολεία της χώρας, με το μεθοδολογικό εργαλείο της ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης. Η

συνέντευξη σχεδιάστηκε από την αρχή, περιλαμβάνοντας μια ομάδα ερωτήσεων που αναπτύχθηκαν ως οδηγός, ώστε να καθίστανται ορατά όλα τα θέματα των οποίων η συμπερίληψη στη συνέντευξη θεωρήθηκε σημαντική. Επειδή, συχνά υπεραπλουστεύεται ο βαθμός δυσκολίας της ποιοτικής προσέγγισης έναντι της ποσοτικής, Robson (2007), αναφέρει πως ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν καθορίζει και τον όγκο των δεδομένων, τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις, όπως και στην παρούσα έρευνα, προκύπτουν αρκετά περιεκτικά και συμπυκνωμένα.

Οι ατομικές συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και το πρώτο στάδιο της ανάλυσης αποτέλεσε η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, η πιο συνηθισμένη μορφή επεξεργασίας και παρουσίασης ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων. Αποτελεί αποδοτική πρακτική η καταγραφή σημειώσεων και παρατηρήσεων σε κάποιο τετράδιο, ακόμα και αν οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνται ή βιντεοσκοποούνται (Ισαρη και Πούρκος, 2015). Οι πληροφορίες και τα δεδομένα που παρήχθησαν, δεν υπέστησαν σχεδόν καμία παρέμβαση του ερευνητή παρά μόνο στο επίπεδο των δια ζώσης ερωτήσεων, διότι πρόκειται στην ουσία για ανοιχτές συνεντεύξεις, παρά την προκαθορισμένη κατεύθυνση (Τσιώλης, 2014).

Για την αποφυγή τυχόν αστοχιών στην ανάλυση, θέμα που καταγράφεται και στη διεθνή, σχετική με τις ποιοτικές έρευνες βιβλιογραφία, συντελείται προσπάθεια αποφυγής του περιορισμού μόνο στην περιγραφή των δεδομένων ή η απλή ταξινόμησή τους σε θεματικές, με την προσθήκη σχολίων ή παραφράσεων. Παρά το γεγονός ότι η ανάλυση στηρίχτηκε στις απαντήσεις των ερωτώμενων, προσανατολίστηκε στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων κι όχι στη συχνότητα εμφάνισης λέξεων φράσεων ή εννοιών (σε ένα δείγμα ποσοτικά αδύναμο), ή στην εκ των προτέρων επιβεβαίωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος, σημειώθηκε προσπάθεια αποφυγής εξαγωγής συμπερασμάτων, που δεν προκύπτουν από το υλικό μας και επιβολής υποθέσεων ή κατηγοριών πάνω στα δεδομένα (Braun & Clarke 2006).

Ακολουθήθηκε η προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), η οποία *«επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και να κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα»), εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες»*. Εστιάστηκε στα θέματα που σχετίζονταν με το ζήτημα το οποίο μελετήθηκε και ειδικότερα, στα κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, δηλαδή,

τα ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν τον οδηγό στη διαδικασία της ανάλυσης (Τσιώλης, 2015).

Σύμφωνα με τη διατμηματική ή κατηγορική μέθοδο, τα κείμενα των συνεντεύξεων χωρίζονται σε αποσπάσματα και ακολουθεί η σταδιακή οργάνωση των δεδομένων, με βάση ένα κοινό σύστημα κωδικών ή κατηγοριών ταξινόμησης. Η διαδικασία ορίζεται ως κωδικοποίηση ή κατηγοριοποίηση και περιλαμβάνει τη λεπτομερή και συνήθως την σειρά προς σειρά (line by line) αναζήτηση νοήματος ή ιδιοτήτων, στο ερευνητικό υλικό, με στόχο τη σταδιακή κωδικοποίησή του. Οι διαφορετικοί κωδικοί και θέματα που προκύπτουν, σκοπεύουν στη σύντομη περιγραφή τμημάτων του κειμένου και αναδύονται κυρίως μέσα από το κείμενο (Ιωσηφίδης, 2008).

3.2.1 Η θεωρία στη διαδικασία της ανάλυσης: παραγωγή, επαγωγή, απαγωγή

Ένα σημαντικό ζήτημα που ανακύπτει κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων στη θεματική ανάλυση, συνιστά η στάση που θα κρατήσει ο ερευνητής, σχετικά με τη θεωρητική κατεύθυνση που θα ακολουθηθεί στη διαδικασία αυτή και ειδικότερα, ο ερευνητής διαθέτει τρεις δυνατότητες:

Η πρώτη αφορά την *παραγωγική (deductive)* ανάλυση, κατά την οποία η κωδικοποίηση καθοδηγείται από τη θεωρία (theory-driven data coding) με κατεύθυνση «από επάνω προς τα κάτω» (top-down). Πρακτικά σύμφωνα με αυτή, η οργάνωση των προς ανάλυση δεδομένων, προϋποθέτει τη διαδικασία κωδικοποίησης και κατόπιν την ερμηνεία των δεδομένων, που υλοποιείται με βάση προεπιλεγμένα θέματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, συνήθως επιδιώκεται η μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης ορισμένων τμημάτων των εμπειρικών δεδομένων σε ένα προδιαμορφωμένο σύστημα κατηγοριών, αποκλείοντας κάθε δημιουργικότητα και στοχασμό (Ezzy 2002).

Η εναλλακτική πρόταση, η *επαγωγική (inductive)*, προήλθε από τους Glaser & Strauss και αντιπροσωπεύει την Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory). Υποστηρίζει μια διαδικασία κωδικοποίησης, η οποία αρχίζει από τα δεδομένα και κατευθύνεται από «κάτω προς τα επάνω» (bottom-up). Οι δύο επιστήμονες προτείνουν στον ερευνητή να διενεργήσει τις αναλύσεις του χωρίς θεωρητικές εμμονές, ώστε να ανακαλύψει θεωρητικές κατηγορίες μέσω στοχασμού, οι οποίες θα

αποτυπώνουν το εξεταζόμενο πεδίο και τα πραγματικά του νοήματα. Η αμφισβήτηση προήλθε από το ζήτημα ότι χωρίς θεωρητική κατεύθυνση, η εμπειρική διερεύνηση ενδεχομένως οδηγεί σε ατέρμονες συσχετίσεις χωρίς νόημα, εφόσον στερείται κριτηρίων αναφορικά με το ποιά φαινόμενα εν δυνάμει συσχετίζονται μεταξύ τους, ενώ θα καθίστατο απαραίτητο τουλάχιστον, ο ερευνητής να διαθέτει τη στοιχειώδη «θεωρητική ευαισθησία».

Η τρίτη δυνατότητα ονομάζεται *απαγωγική* (abductive) και σύμφωνα με αυτήν, ο ερευνητής προσεγγίζει το ερευνητικό υλικό με ένα προκαταρκτικό θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο στη συνέχεια μετασχηματίζεται και εμπλουτίζεται με βάση την επεξεργασία των παραγόμενων δεδομένων. Στην πράξη, ο ερευνητής αρχίζει την κωδικοποίηση, ολοκληρώνοντας ανασκόπηση της σχετιζόμενης βιβλιογραφίας και ορίζοντας μια σειρά κατηγορίες ή θέματα. Εν συνεχεία προβαίνει, όχι με στόχο την ταξινόμηση των δεδομένων βάσει αυτού του συστήματος που θα παραμένει ανέπαφο, αλλά με στόχο το μετασχηματισμό τους, με τρόπο, αποσκοπώντας στη διεύθυνση των δεδομένων και στην απόδοση των νέων πτυχών που θα προκύψουν από την ανάλυση (Kelle, 1992).

Στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε ο *συνδυασμός της παραγωγικής με την επαγωγική, μέθοδο*, με το σκεπτικό, αρχικά, της ευθυγράμμισης με τους άξονες και τις κατευθύνσεις πάνω στις οποίες δομήθηκε η συνέντευξη, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και τη συμπίεση με τις βιβλιογραφικές καταγραφές (top-down). Δευτερευόντως, κρίθηκε αναγκαία η συμπερίληψη θεμάτων που τυχόν θα προέκυπταν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, εφόσον εμπλέκονται άμεσα με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, θεωρείται δυνατή η ανάδειξη απρόβλεπτων πτυχών και ο αληθινός απόηχος της εφαρμογής των νέων ΠΣ, ως αποτέλεσμα των δυναμικών και των προκλήσεων που αναπτύσσονται, στην πραγματικότητα της τάξης (bottom-up).

3.2.2 Τρόπος διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης

Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, κατά την εφαρμογή των οποίων η τήρηση μιας γραμμικής πορείας δεν θεωρείται απαραίτητη.

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα

Στο πρώτο στάδιο της εξοικείωσης με το ερευνητικό υλικό, χρειάζεται επαναλαμβανόμενα προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και επαναλαμβανόμενων νοημάτων, σημαντικών για το εξεταζόμενο φαινόμενο.

2. Κωδικοποίηση

Δεύτερο στάδιο της ανάλυσης αποτελεί η παραγωγή των αρχικών κωδικών, με εξέταση των κειμένων σειρά προς σειρά. Εδώ αποδίδεται σε κάθε τμήμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός – ένας κωδικός (Miles & Huberman, 1994),

3. Αναζήτηση των θεμάτων

Σε αυτό το στάδιο η ανάλυση εστιάζει στην αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων. Εδώ, ο ερευνητής συνδυάζει διαφορετικούς κωδικούς αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα.

4. Επανεξέταση των θεμάτων

Το τέταρτο στάδιο, της διαμόρφωσης ενός συνόλου πιθανών ή υποψήφιων θεμάτων, επικεντρώνεται στην επανεξέτασή τους, καθώς κάποια από αυτά ίσως απορριφθούν ως ακατάλληλα. Όταν ο ερευνητής βεβαιωθεί ότι τα υποψήφια θέματα ερμηνεύουν επαρκώς το πλαίσιο των κωδικοποιημένων δεδομένων, όταν, δηλαδή, διαμορφώνεται ένας «θεματικός χάρτης», εισέρχεται στο δεύτερο επίπεδο αυτού του σταδίου.

5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων

Το πέμπτο στάδιο ξεκινά με ήδη διαμορφωμένο τον θεματικό χάρτη των δεδομένων. Στη συγκεκριμένη φάση προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος, καθώς και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. Για κάθε επιμέρους θέμα, απαιτείται η διεξαγωγή και η συγγραφή μιας λεπτομερούς ανάλυσης προσδιορίζοντας την ‘μικρή ιστορία’ που κάθε θέμα απεικονίζει καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης συνολικής ιστορίας, που διαμορφώνεται από τα δεδομένα της έρευνας και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Το έκτο στάδιο αναφέρεται στη συγκέντρωση των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων του ερευνητικού υλικού και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων, μέσω μιας διήγησης της σύνθετης και πολύπλοκης ιστορίας των δεδομένων, με τρόπο, ώστε ο αναγνώστης να πείθεται για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ανάλυσης. Η συγγραφή της ανάλυσης

(συμπεριλαμβάνει και αποσπάσματα των δεδομένων), απαιτεί μια συνεκτική, ενδιαφέρουσα και λογική ιστορία (χωρίς επαναλήψεις), οδηγώντας στη σύνδεση των δεδομένων μεταξύ τους. Τα αποσπάσματα ενσωματωμένα σε μια αναλυτική αφήγηση, απεικονίζουν την ιστορία που διηγούνται οι ερευνητές για τα δεδομένα τους, η οποία πέρα από την απλή περιγραφή, προχωράει σε επιχειρήματα, συμπεράσματα (ερμηνεία), σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και το εξεταζόμενο φαινόμενο (Braun and Clarke, 2006) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Οι φάσεις της Θεματικής Ανάλυσης

Φάση	Διαδικασία
1. Δημιουργία των αρχικών κωδικών	Μεταγραφή των δεδομένων, ανάγνωση και επανάληψη ανάγνωσης των δεδομένων, σημειώνοντας τις αρχικές ιδέες
2. Δημιουργία των κωδικών	Κωδικοποίηση ενδιαφερόντων χαρακτηριστικών των δεδομένων, με συστηματικό τρόπο σε ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων, αντιπαραβάλλοντας τα δεδομένα που σχετίζονται με κάθε κωδικό
3. Αναζήτηση θεμάτων	Ομαδοποίηση των κωδικών σε πιθανά θέματα, συγκεντρώνοντας όλα τα δεδομένα που είναι σχετικά με κάθε πιθανό θέμα
4. Επανεξέταση των θεμάτων	Έλεγχος στα θέματα σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα (Επίπεδο 1) και ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων (Επίπεδο 2), παράγοντας έναν θεματικό «χάρτη» της ανάλυσης.
5. Καθορισμός και ονομασία θεμάτων	Συνεχής ανάλυση για τη βελτίωση των ιδιαιτεροτήτων του καθενός θέματος και της συνολικής ιστορίας που αφηγείται η ανάλυση, δημιουργώντας σαφείς ορισμούς και ονόματα για το καθένα θέμα.
6. Παραγωγή της έκθεσης	Επιλογή ζωηρών παραδειγμάτων αποσπασμάτων, τελική ανάλυση των επιλεγμένων αποσπασμάτων, συσχετίζοντας την ανάλυση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη βιβλιογραφία, παράγοντας μια επιστημονική έκθεση της ανάλυσης.

3.3 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου (οδηγός συνέντευξης) και αντιστοίχιση των ερωτήσεών του με τα ερευνητικά ερωτήματα

Η συνέντευξη για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο 21 ερωτήσεων και ανήκει στην κατηγορία της πλήρως δομημένης συνέντευξης. Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης διαρθρώνεται από προκαθορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, με προκαθορισμένη διατύπωση και προκαθορισμένη διάταξη. Η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί ουσιαστικά τη μόνη διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας, που βασίζεται σε συνεντεύξεις (Robson, 2010).

Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν και ομαδοποιήθηκαν κατά σειρά στον οδηγό της συνέντευξης, στοχεύοντας σε μια αρχική αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Πρώτες τοποθετήθηκαν εισαγωγικές ερωτήσεις για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και για την παρουσίαση του επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων.

Στο κυρίως περιεχόμενο του οδηγού, οι πρώτες ερωτήσεις (1 έως και 8), επιχειρούν να απαντήσουν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, *«Ποια είναι τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ. και με ποιο τρόπο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς»*. (Γενικός τίτλος στη συνέντευξη: γενικές ερωτήσεις για το νέο πρόγραμμα σπουδών).

Στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, οι ερωτήσεις 9 έως και 17 αντιστοιχούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιά πλεονεκτήματα και ποιες λειτουργικές αδυναμίες εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ.»*. (Γενικός τίτλος στη συνέντευξη: Ειδικότερες ερωτήσεις για επιμέρους στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών).

Οι ερωτήσεις 18 έως και 21, αναφέρονται στο 3ο 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»*. (Γενικός τίτλος στη συνέντευξη: Ερωτήσεις για την εφαρμοσιμότητα του Π.Σ./Προτάσεις).

Η συνέντευξη ολοκληρώνεται με την ερώτηση 22, η οποία αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και σε προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς για τυχόν βελτιώσεις της.

3.4 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει συνεντεύξεις με 8 εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν το μάθημα της γεωγραφίας και υπηρετούν σε πρότυπα και πειραματικά δημοτικά σχολεία. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στα νέα ΠΣ και είτε έχουν εφαρμόσει το νέο ΠΣ, στην πιλοτική περίοδο του προηγούμενου διδακτικού έτους 2021-22, είτε έχουν εμπλακεί με κάποιον άλλο τρόπο με το νέο Π.Σ., πχ μόνο στο επίπεδο της επιμόρφωσης.

Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας διήρκεσε το διάστημα Οκτώβριο-Νοέμβριο 2022 και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με την εξ' αποστάσεως καταγραφή.

Από τις πρώτες εισαγωγικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ως εξής:

Στοιχεία συνεντευζιαζόμενου:

- Φύλο
- Ειδικότητα
- Σπουδές
- Χρόνια Υπηρεσίας
- Χρόνια Υπηρεσίας στο σχολείο πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος
- Χρόνος πιλοτικής εφαρμογής του νέου προγράμματος

Στο σύνολό τους οι πρώτες ερωτήσεις του οδηγού, σκιαγραφούν το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Γενικά στο προφίλ εκπαιδευτικού εντάσσονται χαρακτηριστικά και δεξιότητες, όπως η παιδαγωγική κατάρτιση, η εμπειρία, η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών, η ικανότητα ενίσχυσής τους στη συνεργασία και στη μάθηση, η συμμετοχή στη διαμόρφωση και οργάνωση του ΠΣ, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή διδασκαλία, η επαγγελματική εξέλιξη και η επιμόρφωση με τη δια βίου μάθηση, ως προσαρμογή στην εξέλιξη της επιστήμης του και της κοινωνίας (Perenaud, 1994 στο Μόρφη, 2017 σ. 42-43).

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

α/α	Φύλο	Ειδικότητα	Σπουδές	Έτη υπηρεσίας	Έτη σε Πειραματικό	Θέση στο σχολείο	Έτη πιλοτικής εφαρμογής του νέου ΠΣ
	Γυναίκα	ΠΕ70	Μεταπτυχιακό και Δεύτερο Πτυχίο	32	1	Εκπαιδευτικός	1
	Γυναίκα	ΠΕ70	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	5	1	Εκπαιδευτικός	1
	Γυναίκα	ΠΕ70	Μεταπτυχιακό	28	15	Υποδιευθύντρια	0
	Άντρας	ΠΕ70	Διδακτορικό	31	0	Σύμβουλος/ Συντονιστής	0
	Άντρας	ΠΕ70	Μεταπτυχιακό και Δεύτερο Πτυχίο	30	0	Εκπαιδευτικός	0
	Άντρας	ΠΕ70	Μεταπτυχιακό	20	0	Εκπαιδευτικός	1
	Γυναίκα	ΠΕ70	Διδακτορικό	37	0	Σύμβουλος/ Συντονιστής	1
	Γυναίκα	ΠΕ70	Μεταπτυχιακό	27	0	Διευθύντρια	1

Πρόκειται για εκπαιδευτικούς με αυξημένο χρόνο υπηρεσίας, με μια μόνο εξαίρεση, όλοι διαθέτουν υψηλά προσόντα, κατέχουν μεταπτυχιακό ή δεύτερο πτυχίο και μάλιστα δύο εξ αυτών είναι διδάκτορες. Ως προς τη θέση από την οποία υπηρετούν την εκπαίδευση, δύο είναι συντονιστές, μία υπηρετεί ως υποδιευθύντρια σχολείου και μία ως διευθύντρια. Οι υπόλοιποι τέσσερις είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί στην τάξη.

Στην τελευταία εισαγωγική (και ταυτόχρονα ice breaker) ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τον τρόπο οργάνωσης του καθημερινού τους μαθήματος και σε ποια στοιχεία-υλικά στηρίζονται. Γενικά παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία υλικών και μέσων στην τάξη, με επικρατέστερα τα

προγράμματα στον υπολογιστή και τους διαφόρων ειδών χάρτες (συμβατικοί, ψηφιακοί, λευκοί χάρτες). Πλαισιώνουν τη διδασκαλία τους με όσα μέσα διαθέτουν από τη γνώση και την εμπειρία τους (φωτογραφίες, κατασκευές κλπ), για την κινητοποίηση των μαθητών, για ένα πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Ποικιλία αποτυπώνεται και στις μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη, είτε πρόκειται για σχεδιασμό με βάση τους διδακτικούς στόχους του βιβλίου, είτε με αφορμή, με επικρατέστερες την ανεστραμμένη τάξη και η συνεργατική/βιωματική μάθηση, μέσω δραστηριοτήτων που εκπονούν οι μαθητές.

3.5 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Επικρατές δυνατό σημείο της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας, αποτελεί το γεγονός της ιδιωτικής λήψης των συνεντεύξεων, που επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή, παρά μόνο στο επίπεδο της υποβολής των ερωτήσεων. Αυτές οι σημαντικές συνθήκες, βοήθησαν τους συμμετέχοντες στην κατάθεση των εμπειριών τους και τις αντιλήψεις τους σε ένα «ασφαλές» περιβάλλον, με αυθεντικό τρόπο.

3.5.1 Κωδικοί-θεματικές ενότητες και υποθέματα

Η *θεματική ανάλυση κατά άξονα ενδιαφέροντος*, αποτέλεσε τον τρόπο ανάγνωσης και ταξινόμησης του υλικού των συνεντεύξεων, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Το υλικό κατηγοριοποιήθηκε και η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, επέτρεψε τη μετατροπή του φραστικού περιεχομένου των συνεντεύξεων, μέσω κωδικοποίησης, σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία στη συνέχεια ερμηνεύτηκαν με ποιοτικούς όρους. Τα ευρήματα σε μερικές περιπτώσεις και όπου υπήρχε λόγος, μετατράπηκαν σε ποσοτικά στοιχεία και ερμηνεύτηκαν αναλόγως (Braun & Clarke, 2012).

Οι κωδικοί που επιλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα, ανήκουν στους κωδικούς *περιγραφικού τύπου*, δηλαδή συνοψίζουν και περιγράφουν το έκδηλο περιεχόμενο τμημάτων των δεδομένων. Αρκετοί, όμως, από τους κωδικούς προέκυψαν από την ερμηνεία που δόθηκε στο λανθάνον νόημα που εμφανιζόταν στα δεδομένα (κωδικοί *ερμηνευτικού τύπου*). Σε αυτή τη φάση της αναλυτικής διαδικασίας (κωδικοποίηση),

αξιοποιήθηκαν σχετικές ιδέες ή ευρήματα πρότερων ερευνών που αναδείχθηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και που βοήθησαν στην αναγνώριση μοτίβων νοήματος στα δεδομένα μας. Συνοψίζοντας, αρκετοί από τους κωδικούς που παρήχθησαν, προήλθαν ακριβώς από τα λεχθέντα των εκπαιδευτικών, ενώ άλλοι κωδικοί αποτύπωσαν ιδέες των συμμετεχόντων, οι οποίες νοηματοδοτήθηκαν και προσδιορίστηκαν, από το θεωρητικό πλαίσιο που εμφανίστηκε στην εξεταζόμενη βιβλιογραφία (Braun & Clarke, 2012).

Στο επόμενο στάδιο, της μετάβασης από το επίπεδο των κωδικών στο επίπεδο των θεμάτων, επεξεργάστηκαν, συγκρίθηκαν και συγχωνεύτηκαν οι κωδικοί, οι οποίοι με βάση επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος, δύνατο να τοποθετηθούν σε κατηγορίες-θέματα. Εφόσον η κωδικοποίηση υλοποιήθηκε ανά ερώτηση οριζόντια για κάθε συμμετέχοντα, στο σημείο της προσπάθειας του ορισμού των θεμάτων και του προσδιορισμού του περιεχομένου τους, διαπιστώθηκε η δυνατότητα τοποθέτησης των ερωτήσεων σε ομάδες, που απέδιδαν ίδια νοήματα. Κατ' αυτόν τον τρόπο ελαττώθηκαν τα θέματα (ομάδες ερωτήσεων πλέον) σε αριθμό, κάτω των δέκα αυτόνομων εννοιολογικών οντοτήτων. Ακολούθως, οι επιμέρους ερωτήσεις που διάρθρωσαν τα θέματα, έλαβαν τη μορφή υποθεμάτων, ενώ τα θέματα διατήρησαν το ρόλο τους, δηλαδή λειτούργησαν ως εκδοχές απάντησης στα εξεταζόμενα ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη και Πουρκός, 2015).

3.5.2 Το αντιληπτικό περίγραμμα της ερευνήτριας

Το αντιληπτικό περίγραμμα προσδιορίζει το σύνολο των πεποιθήσεων του ερευνητή ως ένα πλαίσιο ερμηνείας της φύσης, της αλήθειας και του είδους της πραγματικότητας γύρω του. Τα αντιληπτικά περιγράμματα που απαντώνται συχνότερα στην ποιοτική έρευνα συνιστούν το κριτικό αντιληπτικό περίγραμμα (critical theory paradigm) και το ερμηνευτικό/σχετικιστικό αντιληπτικό περίγραμμα (interpretive/relativist/ constructivist paradigm) (Μαντζούκας, 2007).

Το αντιληπτικό περίγραμμα που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία, αποτελεί το κριτικό αντιληπτικό περίγραμμα, διότι η έρευνα σκοπεύει στην παραγωγή ενός μετασχηματιστικού αποτελέσματος και όχι στην παραγωγή μιας θεωρίας. Επιπλέον, η προκύπτουσα γνώση ενδεχομένως χρησιμεύσει στην αναθεώρηση, διόρθωση ή εμπλουτισμό του υπό εξέταση ΠΣ με αποδεκτό τρόπο από τους βασικούς

ενδιαφερόμενους, τους εκπαιδευτικούς, καθώς θα προκύψει δια μέσου της δικής τους ερμηνείας των διαστάσεων του (Σαραντάκος, 1998). Γι' αυτόν το λόγο καταβλήθηκε προσπάθεια, τα ερευνητικά ερωτήματα να αποτελούν τον ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ του αντιληπτικού περιγράμματος και των μεθόδων συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων, με λογική συνέχεια και συνέπεια (Morrison, 2002).

3.6 Παρουσίαση των δεδομένων

Η κάθε θεματική ενότητα παρουσιάστηκε αυτόνομα, αναφέροντας την επακόλουθη ερμηνεία και προσφέροντας κάποια αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από τις συνεντεύξεις, επιστρέφοντας στο πρωτογενές υλικό. Ως τελευταίο στάδιο της ανάλυσης, εκτέθηκε η σύνδεση των θεματικών ενοτήτων με τα ερευνητικά ερωτήματα και με την ευρύτερη βιβλιογραφία. (Holloway & Todres, 2003).

Τέλος σημειώνεται, ότι παρά το γεγονός της διεξαγωγής της ανάλυσης με τον παραδοσιακό τρόπο, τα δεδομένα των συνεντεύξεων εισήχθησαν και στην ελεύθερη έκδοση προγράμματος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, το QDA Miner Lite της Provalis Research. Κύριος λόγος υπήρξε η αξιοποίηση της δυνατότητας που παρέχουν τα σχετικά προγράμματα, στην ανάκτηση κωδικοποιημένων αποσπασμάτων, στην επεξεργασία τους και στην παρουσίαση πυκνών δεδομένων στον αναγνώστη, με έναν πιο καταληπτό και συστηματικό τρόπο (πίνακες, διαγράμματα κλπ.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

4.1 Ομαδοποίηση των ερωτήσεων

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν σε γραπτά κείμενα, παράγοντας πλέον συγκεντρωμένα από τους οκτώ συμμετέχοντες, οκτώ κείμενα με τις απαντήσεις τους.

Για τη διατύπωση περισσότερο περιεκτικών θεμάτων, λιγότερων σε αριθμό και για να διατυπώσουμε σαφέστερους ορισμούς, αποφασίστηκε η πραγματοποίηση περεταίρω ομαδοποίησης των ερωτήσεων (Τσιώλης, 2015). Οι Ryan and Bernard (2000), αναφέρονται στη θεματική κωδικοποίηση, ως μια διαδικασία εντός του πλαισίου των μεγάλων αναλυτικών θεωριών, όπως η θεμελιωμένη θεωρία, παρά ως μια ιδιαίτερη προσέγγιση από μόνη της. Μια διαδικασία τελικά, η οποία διαθέτει εκτός των άλλων και το μεγάλο πλεονέκτημα της ευλυγισίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, προέκυψαν οι εξής ομάδες ερωτήσεων, με βάση το εννοιολογικό τους περιεχόμενο και σύμφωνα με τη δυνατότητα δημιουργίας μιας εκ νέου αντιστοίχισης με τα ερευνητικά ερωτήματα (ο αριθμός μπροστά από κάθε ερώτηση, αναφέρεται στην αρίθμηση του οδηγού συνέντευξης):

Ομάδα Α:

18. Πώς δέχτηκαν γενικά οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας σας το νέο ΠΣ;
1. Ποια είναι η **γενική γνώμη σας** για το νέο πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας; (γενική εκτίμηση, τοποθέτηση για το νέο πρόγραμμα σπουδών, σύντομη τεκμηρίωση αυτής της γενικής γνώμης)
2. Ως προς **ποια στοιχεία θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το νέο πρόγραμμα σπουδών από το υφιστάμενο**; Πως κρίνετε (αξιολογείτε) αυτή τη διαφοροποίηση; (αναγνώριση πιθανών στοιχείων διαφοροποίησης και αξιολογική σύγκριση μεταξύ του νέου και του υφιστάμενου Π.Σ.)
22. Η επιμόρφωση ήταν αποτελεσματική στο να γίνουν σαφή και να προωθηθούν τα νέα στοιχεία του ΠΣ; Τι θα θέλατε να γίνει περισσότερο;

Ομάδα Β:

3. Εάν σας ζητούσαν να αναφέρετε ορισμένα **στοιχεία που καθορίζουν τη φυσιγνωμία του μαθήματος της γεωγραφίας** όπως αυτή καθορίζεται από το νέο

πρόγραμμα σπουδών ποια θα λέγατε ότι είναι αυτά; **Που εντοπίζετε** αυτά τα στοιχεία στο νέο Π.Σ.; (αναγνώριση των βασικών στοιχείων που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος σύμφωνα με το νέο Π.Σ και τεκμηρίωση των σχετικών απαντήσεων)

7. Οι κατασκευαστές του ισχυρίζονται ότι **με το νέο Π.Σ το μάθημα αποκτάει τα εξής ειδικά χαρακτηριστικά**: να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης κινδύνων, να διακρίνουν τις εξελικτικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν το φυσικό περιβάλλον και τις αλλαγές που συμβαίνουν μέσα σε αυτό, να αναπτύξουν χωρική σκέψη, να διερευνούν γεωγραφικά ζητήματα, παγκόσμια προβλήματα και να προσδιορίζουν τις επιδράσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ κ.α.

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι **είναι ορατά αυτά τα χαρακτηριστικά** στο νέο Π.Σ. στο Β' θεματικό πεδίο, για παράδειγμα, φυσικό περιβάλλον και σχέσεις ανθρώπου φύσης, στο Δ' Θεματικό πεδίο παγκόσμια προβλήματα(κλιματική αλλαγή κ.α.). Κατά πόσο συμφωνείτε εσείς προσωπικά με τις συγκεκριμένες επιλογές

5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. έχει **οργανικά ενσωματώσει τη χρήση των ΤΠΕ**; Δώστε παραδείγματα (αξιολόγηση του βαθμού ενσωμάτωσης των ΤΠΕ)

Ομάδα Γ:

4. Ποια θέση ανάμεσα στις εξής δυο περιγράφει καλύτερα κατά τη γνώμη σας για το νέο Π.Σ. Δικαιολογήστε την απάντησή σας. (διάκριση ανάμεσα **σε Π.Σ. ακαδημαϊκού χαρακτήρα** ή **σε Π.Σ. για τον Πολίτη και το λειτουργικό του εγγραμματισμό**)

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»

10β. Πόσο **καλά διατυπωμένα** θεωρείτε ότι είναι ως τέτοια **τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα** (αξιολόγηση ως προς το **βαθμό κάλυψης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα**)

13. Κατά πόσο το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. **απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες** (περιβαλλοντικές προκλήσεις, πολυπολιτισμικότητα,

παγκοσμιοποίηση, συμπερίληψη, κλπ); Δώστε παραδείγματα; (αξιολόγηση της κοινωνικο-πολιτιστικής εγκυρότητας του περιεχομένου του νέου Π.Σ.)

Ομάδα Δ:

16. 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 (αναγνώριση του παιδαγωγικού προσανατολισμού του νέου Π.Σ. και τεκμηρίωση);

17. Κατά πόσο συμφωνείτε ότι η παραπάνω **προοδευτική-μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία του μαθήματός σας**; (βαθμός συμφωνίας με την προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση)

6. Οι κατασκευαστές του Π.Σ. ισχυρίζονται πως έχουν επιχειρήσει το νέο αυτό Π.Σ. να είναι **αρκετά ανοικτό**, επιτρέποντας περισσότερη αυτενέργεια του εκπαιδευτικού για την προσαρμογή του ΠΣ στις συνθήκες της τάξης του, **προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό**, στοχεύοντας στην ομαδική δουλειά και συνεργασία και με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επιτυγχάνεται καθένας από τους παραπάνω τρεις στόχους; Δώστε παραδείγματα(αξιολόγηση του Π.Σ ως προς καθένα από τους τρεις στόχους και σχετική τεκμηρίωση).

Ομάδα Ε:

9. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το νέο Π.Σ. **θα σας βοηθήσει να οργανώσετε καλύτερα τη διδασκαλία σας**; Πως σκοπεύετε να το αξιοποιείτε για το σκοπό αυτό;

10α. 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; (αξιολόγηση του βαθμού σαφήνειας, αξιολόγηση της σαφήνειας ως προς τη διάκριση σε Γνώσεις-Δεξιότητες-Στάσεις και Αξίες, του

βαθμού καθοδήγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του βαθμού σύνδεσής τους με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες

Ομάδα Ζ:

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

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

14. 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; (αξιολόγηση της επάρκειας του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για την κάλυψη της ύλης και διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων)

Ομάδα ΣΤ:

19. 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; (αξιολόγηση της εφαρμοσιμότητας του νέου Π.Σ. με βάση τα τρία κριτήρια, αναφορά σε πιθανές δυσκολίες στο πεδίο της εφαρμογής)

20. 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; (αναφορά στις σημαντικότερες δυσκολίες και πλεονεκτήματα από την πιλοτική εφαρμογή των Π.Σ.)

Ομάδα Η:

21. Κλείνοντας τη συζήτησή μας ποιες **συγκεκριμένες προτάσεις** θα είχατε να κάνετε για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ.; (συνοπτική διατύπωση συγκεκριμένων βελτιωτικών προτάσεων)

15. Θα αλλάζατε κάτι και τι θα ήταν αυτό ως προς τη **διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων**; (προτάσεις για αλλαγή στη διάταξη ή για προσθήκη/αφαίρεση ενοτήτων στο Π.Σ.)

Η ομαδοποίηση περιγράφεται πιο συνοπτικά στον πίνακα 6.

Πίνακας 5: Ομαδοποίηση ερωτήσεων και αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Ομάδα	Αριθμός ερώτησης συνέντευξης	Αντιστοιχία με ερευνητικό ερώτημα
A	18, 1 , 2, 22	Γενική άποψη για το νέο ΠΣ
B	3, 7, 8, 5	1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα
Γ	4, 10β μέρος, 13	1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα
Δ	16, 17, 6	2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα
E	9, 10α μέρος,	2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα
Z	11, 12, 14	1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα
ΣΤ	19, 20	2 ^ο , 3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα
H	15, 21	3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα

4.2 Θεματική ανάλυση περιεχομένου ανά ερώτηση του οδηγού συνέντευξης - ανάδειξη βασικών ποιοτικών τάσεων

Όπως προαναφέρθηκε, μορφοποιήθηκαν οκτώ ομάδες ερωτήσεων, με βάση το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, τη δυνατότητά τους να αναδείξουν τα θέματα και την καταλληλότερη αντιστοίχιση των θεμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στις επόμενες σελίδες, περιγράφεται η συλλογιστική της ανάλυσης, τα θέματα που δημιουργήθηκαν και ο τρόπος που προέκυψαν. Κάθε ομάδα ερωτήσεων θεωρήθηκε ένα θέμα και κάθε ερώτηση εντός της ομάδας, χαρακτηρίστηκε ως υποθέμα. Οι περιγραφικοί και ερμηνευτικοί κωδικοί (τα νοηματοδοτημένα τμήματα των δεδομένων), που προέκυψαν από την επεξεργασία κάθε απάντησης, προσδιόρισαν, εξειδίκευσαν το υποθέμα, ώστε αυτό να λειτουργεί ως ιδιότητα του θέματος. Έτσι, τα υποθέματα αποτέλεσαν υποκατηγορίες του θέματος, βοήθησαν στον ορισμό του και στην ουσία, έδωσαν τη δυνατότητα στο θέμα, να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2018). Συνολικά παρατίθενται 8 συνοπτικοί πίνακες, ένας για κάθε θέμα.

Πίνακας 6: Θέμα Α. Τα βασικά στοιχεία τα οποία αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο ΠΣ της Γεωγραφίας

Θέμα	Υποθέματα	Κωδικοί (και ενδεικτικοί πρώτοι κωδικοί)	Ορισμός– αποσαφήνιση θέματος
-------------	------------------	---	---

Θέμα Α. Τα βασικά στοιχεία τα οποία αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο ΠΣ της Γεωγραφίας (Ερωτήσεις 18,1,2,21)	Βασικά σημεία θετικής αποδοχής του νέου ΠΣ από τους εκπαιδευτικούς	<i>-η κατάλληλη διάρθρωση του νέου ΠΣ και η ομαλή μετάβαση, συνοδευόμενα από υποστηρικτικές διαδικασίες προς τους εκπαιδευτικούς, μέσω χρόνου προσαρμογής και κατάλληλων εγχειριδίων, συνιστούν παράγοντες θετικής αποδοχής του νέου ΠΣ</i>	Θέμα Α: Περιλαμβάνει τη γενικότερη άποψη των εκπαιδευτικών για το νέο ΠΣ της γεωγραφίας, την άποψή τους για την αποδοχή του στα σχολεία τους, τα στοιχεία που το διαφοροποιούν από το υφιστάμενο ΠΣ και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης
	Βασικά σημεία αρνητικής αποδοχής του νέου ΠΣ από τους εκπαιδευτικούς	<i>- οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα κληθούν να μελετήσουν εκ νέου, σε συνδυασμό με την τάση αντίστασής τους στην αλλαγή, οδηγούν στην αρνητική αποδοχή των αλλαγών του ΠΣ της γεωγραφίας</i>	
	Βασικά στοιχεία του νέου ΠΣ που διαμορφώνουν θετική γνώμη	<i>-Το νέο ΠΣ, υποστηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού, διαθέτει σύγχρονη δομή, σαφώς διατυπωμένα, κατανοητά και μετρήσιμα προσδοκώμενα αποτελέσματα και πλούσια διαμορφωμένο προτεινόμενο υλικό, που κατευθύνει τον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα τον άπειρο</i>	

	<p>Βασικά στοιχεία του νέου ΠΣ που διαμορφώνουν αρνητική γνώμη</p>	<p>- Το νέο ΠΣ δυσκολεύει το διδακτικό έργο, με την απαίτηση κάλυψης μεγάλης ποσότητας ύλης και δραστηριοτήτων, σε περιορισμένο χρόνο, που οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε αναγκαστικές περικοπές, σε εργασία των μαθητών στο σπίτι και στη διαμόρφωση αρνητικής γνώμης για το ίδιο το ΠΣ.</p> <p>-Παράγοντας αρνητικής στάσης, η βραδύτητα αντίδρασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή και η απουσία σχολικού εγχειρίδιου που θα υποστήριζε το ΠΣ</p>	
	<p>Σύγκριση με το υφιστάμενο ΠΣ /μικρή διαφοροποίηση</p>	<p>Δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα από το υφιστάμενο ΠΣ και ότι οι μαθητές κατατάσσουν την γεωγραφία στα δευτερεύοντα μαθήματα</p>	

	<p>Τα βασικά στοιχεία διαφοροποίησης του νέου ΠΣ σε σχέση με το υφιστάμενο</p>	<p><i>-μεγαλύτερη σαφήνεια στους στόχους, σαφέστερη οριοθέτηση της διδασκαλίας, για τον εκπαιδευτικό που θα προσχεδιάσει πολύ καλά το μάθημα</i></p> <p><i>-εμπλουτισμένο και εκσυγχρονισμένο περιεχόμενο, με καλύτερη απεικόνιση καταστάσεων, η προσθήκη σύγχρονων θεμάτων (κλιματικής αλλαγής, φυσικών κινδύνων), ο προσανατολισμός στους ψηφιακούς χάρτες και η αλληλεπίδραση ανθρώπου περιβάλλοντος.</i></p> <p><i>-η σύγχρονη διδακτική πλαισίωση, με περισσότερο συμπεριληπτική κατεύθυνση, με έμφαση στην ερευνητική εργασία και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, απευθύνεται σε όλες τις ομάδες μαθητών και δίνει ευκαιρίες για αξιολόγηση.</i></p>	
--	--	---	--

	<p>Αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης/προτάσεις για την επιμόρφωση</p>	<p><i>-η επιμόρφωση στα θέματα του νέου ΠΣ ήταν αποτελεσματική, εκτελέστηκε από άρτια καταρτισμένο επιμορφωτή, διέθετε σαφήνεια, κατάλληλο περιεχόμενο και τοποθέτησε τους εκπαιδευτικούς σε διδακτικές προσεγγίσεις, όμοιες με αυτές που θα αντιμετωπίσουν στην τάξη.</i></p> <p><i>-έπρεπε ήδη να υπάρχει το σχολικό εγχειρίδιο ή λίστα εγχειριδίων που θα υποστηρίζουν το ΠΣ.</i></p> <p><i>-η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική από τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση, οι οποίοι είχαν πολύ υψηλά προσόντα και για να μην παρουσιαστούν μεγάλα προβλήματα στις επόμενες επιμορφώσεις, απαιτείται η επέκταση του χρόνου τους</i></p>	
--	--	---	--

Πίνακας 7: Θέμα Β. Η φυσιολογία του μαθήματος της γεωγραφίας με το νέο ΠΣ.

Θέμα	Υποθέματα	Κωδικοί (και ενδεικτικοί πρώτοι κωδικοί)	Ορισμός – αποσαφήνιση θέματος
-------------	------------------	---	--

B. Η φυσιογνωμία του μαθήματος της γεωγραφίας με το νέο ΠΣ. (ερωτήσεις 3,7, 8,5)	Αναγνώριση και τεκμηρίωση των στοιχείων που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του μαθήματος, σύμφωνα με το νέο ΠΣ	<u>Στοιχεία της φυσιογνωμίας του μαθήματος ως προς το περιεχόμενο</u> <i>Εντάσσει τις φυσικές καταστροφές, οι μαθητές αποκτούν ευρύτερη γνώση και επηρεάζονται θετικά για τον κόσμο</i> <i>Περιλαμβάνονται οι έννοιες χώρος τόπος, (οι μαθητές έχουν ουσιαστικό έλλειμμα προσανατολισμού), αξιοποιούνται νέα εργαλεία και χρησιμοποιούνται πάρα πολύ τα γεωγραφικά συστήματα εντοπισμού</i> <i>Δίνονται δυνατότητες μελέτης στο πεδίο εκτός τάξης.</i> <u>Στοιχεία της φυσιογνωμίας του μαθήματος ως προς τη διδακτική μεθοδολογία</u> <i>Η διδακτική προσέγγιση που διακρίνεται, είναι η ανακάλυψη/διερεύνηση μέσω της γεωγραφικής έρευνας, που προάγει τη συνεργασία, την αυτενέργεια και την ενεργό συμμετοχή, ανάλογα με τις διαφορετικές δυνατότητες του κάθε μαθητή</i>	Θέμα Β: Περιγράφει την άποψη των εκπαιδευτικών για τη φυσιογνωμία του μαθήματος σύμφωνα με το νέο ΠΣ, για τα ειδικά χαρακτηριστικά της, το βαθμό ορατότητάς αυτών των χαρακτηριστικών και τον βαθμό οργανικής ενσωμάτωσης της χρήσης των ΤΠΕ μέσα στο νέο ΠΣ
	Ειδικά χαρακτηριστικά του μαθήματος	<u>Τα ειδικά χαρακτηριστικά ως προς το γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας με το νέο ΠΣ, αφορούν τις φυσικές καταστροφές, τη διάκριση των εξελικτικών διαδικασιών και αλλαγών του φυσικού περιβάλλοντος, τη διερεύνηση γεωγραφικών ζητημάτων μέσω της γεωγραφικής έρευνας, τα παγκόσμια προβλήματα και τις επιδράσεις τους και την πολιτισμική δραστηριότητα διαφόρων περιοχών</u> <u>Ειδικά χαρακτηριστικά ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων</u> <i>Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες διαχείρισης κινδύνων, αναπτύσσουν χωρική σκέψη, χρησιμοποιούν νέους διαδραστικούς χάρτες, αναπτύσσουν δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ, καλλιεργούν τη διερευνητική και κριτική σκέψη, κι εντρυφούν στην ερευνητική εργασία</i>	

<p>Βαθμός ορατότητας των ειδικών χαρακτηριστικών του μαθήματος</p>	<p><i>Τα ειδικά χαρακτηριστικά του μαθήματος της γεωγραφίας είναι σαφώς ορατά στο νέο ΠΣ, μέσα από την προετοιμασία της κριτικής σκέψης των μαθητών για το γυμνάσιο, από τη θετική απήχηση στους μαθητές της συμπερίληψης παγκόσμιων θεμάτων της πραγματικής ζωής, τα οποία συσχετίζοντάς τα με προσωπικές εμπειρίες και ακούσματα, παρέχουν ανατροφοδότηση στην τάξη</i></p>	
<p>Βαθμός οργανικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ</p>	<p><u>Βαθμός ενσωμάτωσης</u> <i>Ενσωμάτωση της χρήσης ΤΠΕ σε πολύ μεγάλο βαθμό: εισάγει σε νέες διαδικασίες τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους πιο εξοικειωμένους και οι μαθητές επιδεικνύουν μεγάλη ανταπόκριση στη χρήση των ΤΠΕ.</i></p> <p><u>Είδη ΤΠΕ που διακρίνονται στο ΠΣ:</u> <i>προγράμματα, λογισμικά, προσομοιώσεις, διαδικτυακές παραπομπές, GPS</i></p> <p><u>Παράγοντες που θα καθορίσουν τη λειτουργικότητα των ΤΠΕ</u> <i>Η λειτουργικότητα και ο βαθμός ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, θα εξαρτηθεί από τον εκπαιδευτικό και από το ποιο εγχειρίδιο, ψηφιακά εργαλεία ή λογισμικό, θα τις υποστηρίζουν, διότι το νέο ΠΣ είναι απλά ο σκελετός.</i></p> <p><u>Προβλήματα στην εφαρμογή των ΤΠΕ</u> <i>Οι δυσκολίες στη χρήση των ΤΠΕ προκύπτουν από τις ελλείψεις υποδομές γενικότερα, από τα παλιά εργαστήρια, τη συχνή απουσία ιντερνετ, την έλλειψη χρόνου και από το παρωχημένο υλικό σε μερικές περιπτώσεις</i></p>	

Πίνακας 8: Γ θέμα. Βαθμός ανταπόκρισης νέου ΠΣ στην προετοιμασία του Πολίτη για τον 21^ο αιώνα και αξιολόγηση της κοινωνικο-πολιτιστικής εγκυρότητας

Θέμα	Υποθέματα	Κωδικοί (και ενδεικτικοί πρώιμοι κωδικοί)	Ορισμός – αποσαφήνιση θέματος
-------------	------------------	--	--

<p>Γ. Ο βαθμός ανταπόκρισης νέου ΠΣ στην προετοιμασία του Πολίτη για τον 21^ο αιώνα και αξιολόγηση της κοινωνικο-πολιτιστικής εγκυρότητάς του (ερωτήσεις 4, 10β μέρος, 13)</p>	<p>Ο βαθμός ανταπόκρισης νέου ΠΣ στην προετοιμασία του Πολίτη του 21^{ου} αιώνα</p>	<p><i>-το νέο ΠΣ δεν επιδιώκει τις ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά την προετοιμασία του μαθητή-πολίτη και τον λειτουργικό του εγγραμματισμό</i></p> <p><i>-ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μεταφορά της επιδίωξης του νέου ΠΣ, ως προς τις επιλογές που θα κάνει στις δραστηριότητες, στο ψηφιακό υλικό και γενικότερα στον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει τις κατευθύνσεις του νέου ΠΣ</i></p>	<p>Καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών εάν το νέο ΠΣ προετοιμάζει τους μαθητές, ώστε να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν στην καθημερινή τους ζωή, ως αυριανοί ενήλικοι Πολίτες (δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα). Ποιος είναι ο βαθμός κάλυψης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αξιολόγηση για το βαθμό ανταπόκρισης του νέου Π.Σ στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και</p>
	<p>βαθμός κάλυψης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα μαθησιακά αποτελέσματα</p>	<p><i>είναι σαφές ότι μέσω της διατύπωσης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του νέου ΠΣ καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η ενεργός συμμετοχή στην κοινωνία και το διερευνητικό πνεύμα.</i></p>	
	<p>το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες (πολιτιστική εγκυρότητα</p>	<p><i>η πολιτιστική εγκυρότητα του νέου ΠΣ διακρίνεται μέσα από την έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και τις σύγχρονες περιβαλλοντικές προκλήσεις- συμπεριλαμβάνει θέματα, όπως η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και των ίδιων των σχολείων, η παγκοσμιοποίηση και η αντιμετώπιση σύγχρονων προκλήσεων όπως οι φυσικές καταστροφές και τα περιβαλλοντικά προβλήματα.</i></p>	

			συνθήκες, (κοινωνικο-πολιτιστική εγκυρότητα του περιεχομένου)
--	--	--	--

Πίνακας 9: Δ θέμα. Αναγνώριση των διαστάσεων παιδαγωγικής φιλοσοφίας της προοδευτικής-μαθητοκεντρικής λογικής, στο νέο ΠΣ της γεωγραφίας.

Θέμα	Υποθέματα	Κωδικοί (και ενδεικτικοί πρώτοι κωδικοί)	Ορισμός – αποσαφήνιση θέματος
-------------	------------------	---	--------------------------------------

<p>Δ. Αναγνώριση των διαστάσεων παιδαγωγικής φιλοσοφίας της προοδευτικής-μαθητοκεντρικής λογικής,</p>	<p>Το νέο ΠΣ της γεωγραφίας σε σχέση με την παιδαγωγική φιλοσοφία της προοδευτικής-μαθητοκεντρικής λογικής</p>	<p><i>Η διερευνητική μάθηση/ανακάλυψη και η ομαδική εργασία/συνεργατικότητα, αποδίδουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο νέο ΠΣ</i></p>	<p>Αξιολόγηση του νέου ΠΣ διαπνέεται το από την παιδαγωγική φιλοσοφία της προοδευτικής-μαθητοκεντρικής λογικής,</p>
<p>στο νέο ΠΣ της γεωγραφίας. (Ανοιχτό, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό) (Ερωτήσεις 16,17,6)</p>	<p>Η καταλληλότητα της μαθητοκεντρικής λογικής για το μάθημα της γεωγραφίας</p>	<p><i>Η μαθητοκεντρική λογική είναι η πλέον κατάλληλη για τη γεωγραφία</i></p>	<p>Απόψεις εάν η μαθητοκεντρική λογική είναι κατάλληλη για το μάθημα της γεωγραφίας</p>

	<p>Αξιολόγηση: το ΠΣ δίνει την ευελιξία στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του, στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό ώστε ανταποκρίνεται και σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα</p>	<p><i>-το νέο ΠΣ είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, έμμεσα, μέσω της προαγωγής της αυτενέργειας, της συμμετοχής σε ομάδες και της επιλογής των θεμάτων</i></p> <p><i>-χωρίς να είναι διακριτό, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει συμπεριληπτικά</i></p> <p><i>-το προσαρμοσμένο ΠΣ στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, δεν διαφαίνεται σαφώς στο ΠΣ αλλά είναι θέμα του τρόπου χειρισμού από τον εκπαιδευτικό</i></p>	<p>Αξιολόγηση εάν το ΠΣ επιτρέπει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό, για να δουλέψει καλά και με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα</p>
	<p>Οι δυσκολίες</p>	<p><i>δυσκολίες με την ερευνητική ομαδική εργασία, τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν, δεν ξέρουν να δουλεύουν σε ομάδες, αποκόπτουν έτοιμες πληροφορίες από το διαδίκτυο, να δουλεύουν στο σχολείο όχι στο σπίτι λόγω έλλειψης χρόνου στη διδακτική ώρα.</i></p>	

Πίνακας 10: Ε θέμα. Κατά πόσο θα βοηθήσει το νέο Π.Σ στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας και πόσο βοηθητικά είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στην κατεύθυνση αυτή

Θέμα	Υποθέματα	Κωδικοί (και ενδεικτικοί πρώιμοι κωδικοί)	Ορισμός – αποσαφήνιση θέματος
-------------	------------------	--	--

<p>Ε. Κατά πόσο θα βοηθήσει το νέο Π.Σ στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας και πόσο βοηθητικά είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στην κατεύθυνση αυτή;</p>	<p>Κατά πόσο βοηθά το νέο Π.Σ. στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας παράγοντες που επηρεάζουν την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας</p>	<p><i>-υποβοήθηση της οργάνωσης της διδασκαλίας μέσω των πιο ξεκάθαρων στόχων, των καλά οργανωμένων δραστηριοτήτων, της προσφοράς πηγών και ενδιαφερουσών εννοιών για τους μαθητές</i></p> <p><i>-η οργάνωση της διδασκαλίας δεν είναι θέμα μόνο του ΠΣ αλλά και του χρόνου που αφιερώνει στο σπίτι ο εκπαιδευτικός, για τον κατάλληλο σχεδιασμό-προετοιμασία της διδασκαλίας, για το διαθέσιμο χρόνο στην τάξη.</i></p>	<p>Περιγράφει την άποψη των συμμετεχόντων, εάν το νέο Π.Σ. βοηθάει στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας. Πόσο καλά είναι διατυπωμένα τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα,</p>
<p>Ερωτήσεις 9,10α</p>	<p>Πόσο καλά διατυπωμένα είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο νέο Π.Σ</p>	<p><i>τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σαφέστατα διατυπωμένα, καθώς παρουσιάζονται στο νέο ΠΣ, αντιληπτά, ευδιάκριτα, οργανωμένα και ρεαλιστικά</i></p>	
	<p>πόσο βοηθητικά είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος;</p>	<p><i>τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα βοηθούν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθοδηγώντας και κατευθύνοντας τον εκπαιδευτικό και παρέχοντας σαφείς τρόπους αξιολόγησης</i></p>	

			πόσο βοηθητικά είναι στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος (σαφήνεια ως προς τη διάκριση σε Γνώσεις-Δεξιότητες-Στάσεις και Αξίες, του βαθμού καθοδήγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του βαθμού σύνδεσής τους με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες)
--	--	--	--

Πίνακας 11: ΣΤ θέμα . Αξιολόγηση του περιεχομένου (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο ΠΣ

Θέμα	Υποθέματα	Κωδικοί (και ενδεικτικοί πρόωμοι κωδικοί)	Ορισμός – αποσαφήνιση θέματος
-------------	------------------	--	--------------------------------------

Z. Αξιολόγηση του περιεχομένου (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο ΠΣ	καταλληλότητα της ύλης με βάση την ηλικία των μαθητών και τις προγενέστερες γνώσεις τους,	<i>οι γνώσεις των μαθητών από ποικίλες πηγές πληροφόρησης και οι προσωπικές εμπειρίες τους από νωρίς, καθιστά την ύλη κατάλληλη με βάση την ηλικία τους</i>	Αξιολόγηση του περιεχομένου (ύλη) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο ΠΣ, ως προς τον τρόπο οργάνωσης των θεματικών πεδίων που περιλαμβάνει, τη σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος, την επιστημονική εγκυρότητα. Προτάσεις για αλλαγές ως προς την ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος
	επιστημονική εγκυρότητα της ύλης	<i>Ύλη επιστημονικά έγκυρη</i>	
	Απόψεις για τη λειτουργικότητα της καινοτομίας οργάνωσης του περιεχομένου του Π.Σ., σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από τάξη σε τάξη	<i>Η άνοδος των επιπέδων από τάξη και η σπειροειδής διάταξη, δίνει συνέχεια στην ύλη, και σταδιακή εμπάθυνση στις θεματικές ενότητες, στην κατάλληλη ηλικία που ο μαθητής είναι ικανός να συνδέσει το σχολείο με την πραγματικότητα.</i>	
Ερωτήσεις 11,12,14	Αξιολόγηση του περιεχομένου του νέου Π.Σ. σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος (επάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου).	<i>η ανεπάρκεια χρόνου είναι μια κοινή δήλωση κι εμφανίζεται στις περισσότερες απαντήσεις αυθόρμητα από τους εκπαιδευτικούς, 22 φορές</i> <i>-ο διατιθέμενος διδακτικός χρόνος είναι εξαιρετικά ανεπαρκής</i> <i>-οι επιπτώσεις του μειωμένου χρόνου σύμφωνα με τους συμμετέχοντες: η μη ολοκλήρωση της ύλης, η πίεση χρόνου οδηγεί σε δασκαλοκεντρικές τεχνικές, υποβαθμίζει το μάθημα, το νέο ΠΣ σχεδιάστηκε για δίωρο μάθημα εβδομαδιαίως</i>	

	<p>Προτάσεις αλλαγών στην ύλη για να είναι επαρκέστερος ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος (αξιολόγηση για την κάλυψη της ύλης και διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων)</p>	<p><i>-Η αύξηση του χρόνου είτε αυτοτελώς είτε με την μείωση των ωρών άλλου μαθήματος</i></p> <p><i>-Ο εναρμονισμός της ύλης με το χρόνο, με την αλλαγή του ΠΣ</i></p> <p><i>-Η απλοποίηση του πολύ εκτεταμένου περιεχομένου σε σχέση με το χρόνο, διότι δεν χρειάζονται τόσες πολλές πληροφορίες και πολλά μπορούν να γίνουν πιο περιληπτικά/περιεχόμενο πιο περιεκτικό με συγκεκριμένα θέματα</i></p> <p><i>-Η αφαίρεση ενοτήτων ή γενικών κεφαλαίων με τη διατήρηση ειδικών και συγκεκριμένων</i></p> <p><i>-Η μετακίνηση κεφαλαίων σε άλλα μαθήματα ή η διατήρηση στο δημοτικό μόνο των βασικών, αφού θα τα κάνουν τα άλλα στο γυμνάσιο</i></p>	
--	---	---	--

Για την επάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου: η ανεπάρκεια χρόνου είναι μια κοινή δήλωση κι εμφανίζεται αυθόρμητα στις περισσότερες απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς, 22 φορές. Το αποτέλεσμα του παραπάνω πίνακα προέρχεται από όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπου αναφερόταν διαρκώς ο λίγος χρόνος διδασκαλίας. Θα υπογραμμιστούν οι επιπτώσεις του μειωμένου χρόνου σύμφωνα με τους συμμετέχοντες: η μη ολοκλήρωση της ύλης, η πίεση χρόνου οδηγεί σε δασκαλοκεντρικές τεχνικές, υποβαθμίζει το μάθημα, το νέο ΠΣ σχεδιάστηκε για δίωρο μάθημα εβδομαδιαίως.

Οι παρακάτω προτάσεις προκύπτουν από όλες σχεδόν τις ερωτήσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί τόνιζαν το πρόβλημα του μειωμένου χρόνου.

Πίνακας 12: Ζ θέμα. Αναμενόμενες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου ΠΣ, δυσκολίες/αδυναμίες που εντοπίστηκαν στην πιλοτική εφαρμογή τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία που διαπιστώθηκαν

Θέμα	Υποθέματα	Κωδικοί (και ενδεικτικοί πρώιμοι κωδικοί)	Ορισμός – αποσαφήνιση θέματος
-------------	------------------	--	--------------------------------------

<p>ΣΤ. Αναμενόμενες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου ΠΣ, δυσκολίες/αδυναμίες που εντοπίστηκαν στην πιλοτική εφαρμογή τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία που διαπιστώθηκαν</p>	<p>Ποιες δυσκολίες θα μπορούσαν να ανακύψουν στην εφαρμογή του νέου Π.Σ. A. λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων B. τις υλικές συνθήκες Γ. την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων</p>	<p>A. -Οι γνωστές δυσκολίες που σχετίζονται με τη δυσκολία προσαρμογής των παλαιών εκπαιδευτικών στις αλλαγές, έχοντας ένα παραδοσιακό στυλ διδασκαλίας, με ελλιπείς γνώσεις στα σύγχρονα σχέδια μαθήματος και μη προσαρμοσμένοι στη διαφορετική προετοιμασία. -Η εφαρμογή του νέου ΠΣ από μη επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς λόγω συχνής αλλαγής του προσωπικού B. - Αναμενόμενη δυσκολία στην έλλειψη υπολογιστών ανά μαθητή στο σχολείο και στην έλλειψη υποδομής στο σπίτι των μαθητών Γ. -Αναμενόμενη δυσκολία λόγω έλλειψης κουλτούρας συνεργατικότητας στο ελληνικό σχολείο, απροθυμίας επιμόρφωσης και ουσιαστικής ενασχόλησης</p>	<p>Περιλαμβάνει -την εκτίμηση των δυσκολιών που θα μπορούσαν να ανακύψουν στην εφαρμογή του νέου Π.Σ λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, τις υλικές συνθήκες και την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων -τις σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες με βάση την εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ.</p>
<p>Ερωτήσεις 19,20</p>	<p>Με βάση την εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ. ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες</p>	<p>Ο ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας σε συνδυασμό με την εκτεταμένη ύλη, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, η έλλειψη εγχειριδίων και ειδικών κατευθύνσεων τόσο στην ύλη, όσο και στη χρήση ΤΠΕ</p>	<p>-τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία που διαπιστώσατε με βάση την εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ.</p>

	<p>Με βάση την εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ ποια ήταν τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία</p>	<p><i>υπάρχει ελευθερία κίνησης για προσαρμογή του μαθήματος, για διδασκαλία διαφορετική εκτός του βιβλίου, προσφέρεται υλικό στο οποίο μπορείς να ανατρέξεις, έγκυρο και επιστημονικό, το μάθημα ήταν πιο χαρούμενο και ενδιαφέρον για τα παιδιά με αποτέλεσμα να το αγαπήσουν, οι δεξιότητες και οι αξίες που καλλιεργήθηκαν η αυτενέργεια και η έρευνα, στα θετικά στοιχεία</i></p>	
--	---	--	--

Πίνακας 13: Θέμα Η. Συγκεκριμένες προτάσεις για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ.

Θέμα	Υποθέματα	Κωδικοί (και ενδεικτικοί πρόιομοι κωδικοί)	Ορισμός – αποσαφήνιση θέματος
Συγκεκριμένες προτάσεις για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ. Ερωτήσεις 15,21	προτάσεις για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ. Προτάσεις αλλαγής ως προς τη διάταξη των ενοτήτων	<i>Το ΠΣ θα βελτιωθεί με την απαραίτητη αύξηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου ώστε να υπάρχει χρόνος και για την εφαρμογή των ΤΠΕ</i> <i>η κλιματική αλλαγή να μεταφερθεί στην αρχή μαζί με το φαινόμενο του θερμοκηπίου</i>	Συνοπτική Αποτύπωση συγκεκριμένων βελτιωτικών προτάσεων για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ και προτάσεις για αλλαγή στη διάταξη ή για προσθήκη/αφαίρεση ενοτήτων στο Π.Σ
	Προτάσεις αλλαγής ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων	<i>αφαίρεση ενοτήτων με βάση την τάξη και το επίπεδο των μαθητών, αφαίρεση γενικών κεφαλαίων/διατήρηση ειδικών, συγκεκριμένων κεφαλαίων με πιο περιληπτική ύλη, αφαίρεση από το δημοτικό όσων θα διδαχθούν στο γυμνάσιο</i>	

4.3 Παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων απαντήσεων ανά βασική ποιοτική τάση

Θέμα Α: Τα βασικά στοιχεία τα οποία αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στο νέο ΠΣ της Γεωγραφίας

(Ερωτήσεις 18,1,2,21)

Το σκεπτικό της ομαδοποίησης των συγκεκριμένων ερωτήσεων, βασίστηκε στο όμοιο περιεχόμενό τους, το οποίο αποτυπώνει την αρχική και σφαιρικότερη εικόνα των εκπαιδευτικών για το νέο ΠΣ της γεωγραφίας. Ο βαθμός αποδοχής από τους συναδέλφους των συμμετεχόντων, τα βασικά στοιχεία που αναγνωρίζουν στο νέο ΠΣ, η σύγκριση με το υφιστάμενο ΠΣ και η άποψη για την επιμόρφωση, μπορούν να σκιαγραφήσουν το γενικότερο θετικό ή αρνητικό κλίμα. Άλλωστε ένα επιτυχημένο νέο ΠΣ, και επομένως αποτελεσματικά αναπτυγμένο, θα πρέπει να ικανοποιεί εκτός από τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του πολιτισμού και της κοινωνίας, τις προσδοκίες του πληθυσμού που εξυπηρετεί (Alsubaie, 2016). Επίσης, το πρώτο θέμα, θα ήταν δυνατό να δώσει ορισμένες απαντήσεις στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα.

Γενικά φαίνεται ένας καλός βαθμός αποδοχής του νέου ΠΣ στα σχολεία και βλέπουμε στα επιχειρήματα σε μερικά αποσπάσματα συνεντεύξεων, να τονίζονται η ομαλή μετάβαση από το υφιστάμενο στο νέο ΠΣ και η ανάγκη σταδιακής και έγκαιρης συγγραφής των εγχειριδίων, ως παράγοντες θετικής αποδοχής στο μέλλον:

CASE: Συνέντευξη-2

«εμείς που το εφαρμόσαμε πέρυσι ήμασταν 3 δάσκαλοι, το νέο πρόγραμμα σπουδών μας άρεσε πολύ μας άρεσε η διάρθρωση του, όταν το συζητούσαμε μας άρεσε η λογική»

CASE: Συνέντευξη -6

«είναι πλέον εικοσαετίας και τα προγράμματα σπουδών και τα εγχειρίδια, οπότε είναι επιτακτική ανάγκη να γίνει αυτή η μετάβαση και αυτή η αλλαγή, αρκετά ομαλή τη βλέπω»

CASE: Συνέντευξη -7

«το ΙΕΠ θα μπορούσε να βοηθήσει πάρα πολύ σημαντικά στο κομμάτι αυτό έχοντας αρχίσει να ανεβάζει τα προγράμματα σπουδών τα νέα ώστε όταν βγουν στη συγγραφή και τα βιβλία και εφαρμοστούν να πάμε πιο ομαλά στη γενική εφαρμογή διαφορετικά αν πάμε από τη μία μέρα στην άλλη θα υπάρξει πολύ μεγάλη δυσκολία»

Όσον αφορά όσους αποδέχονται το νέο ΠΣ με αρνητική διάθεση, τα παρακάτω σχόλια εξηγούν, πως πρόκειται για τη συνηθισμένη αντίσταση στην αλλαγή, ειδικότερα από τους παλαιότερους σε υπηρεσία εκπαιδευτικούς:

CASE: Συνέντευξη-7

«γενικώς αν και πολλοί αναγνωρίζουν ότι χρειάζονται αλλαγές στα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών αν και όλοι λένε ότι τα βιβλία θέλουν αλλαγή εντούτοις κάθε μία αλλαγή που γίνεται δυσκολεύει πολύ τους εκπαιδευτικούς γιατί τους βγάζει έξω από τη συνήθειά τους και έξω από αυτά που έχουν συνηθίσει να κάνουν»

CASE: Συνέντευξη -1

«εμείς οι παλιοί είμαστε και λίγο πιο αρνητικοί στα νέα και στις αλλαγές αν και εμείς πραγματικά δεν είναι και πολύ θετική»

Η γενική γνώμη για το νέο ΠΣ αποτυπώνεται ιδιαίτερα θετική, με σχόλια όπως σύγχρονο, με καλή δομή, με βοηθητικό ψηφιακό υλικό για την οργάνωση της διδασκαλίας, κλπ. Παρατίθενται τα πιο χαρακτηριστικά σημεία:

CASE: Συνέντευξη -2

«πολύ σύγχρονο. Γενικά μου άρεσε πολύ η δομή του προγράμματος»

CASE: Συνέντευξη -7

«ουσιαστικά το ότι είναι σαφή τα προσδοκώμενα αποτελέσματα πια και όχι γενικοί στόχοι όπως είχαμε παλιότερα ενδεχομένως ότι είναι πολύ μετρήσιμα και συγκεκριμένα και σαφή και κατανοητά επίσης»

CASE: Συνέντευξη -7

«Και ψηφιακό υλικό και γενικότερα ενδεικτικό υλικό που μπορείς να βρεις είναι πάρα πολύ βοηθητικό για έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δεν έχει πολύ μεγάλη εμπειρία είναι στα πρώτα του βήματα ίσως ή έχει και αρκετά χρόνια υπηρεσίας αλλά οι συνθήκες της προσωπικής του ζωής είναι τέτοιες που δεν του επιτρέπουν να ψάχνει με τις ώρες να βρίσκει υλικό άρα θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλό συγκριτικά με το παλιό»

Ορισμένοι περιγράφουν και τις δυσκολίες που διαφαίνονται στο νέο ΠΣ, λόγω των παραγόντων της μείωσης των ωρών και της μεγάλης σε έκταση ύλης:

CASE: Συνέντευξη -6

«αρχικά είναι δύσκολο να εφαρμοστεί λόγω του ότι μείωσαν τις ώρες του μαθήματος από 2 σε μια. Οπότε οι 50 ώρες που βγαίνουν από το πρόγραμμα σπουδών δεν προλαβαίνουν να εφαρμοστούν μέσα στη χρονιά»

CASE: Συνέντευξη -8

«απλά είναι πάλι μεγάλη ύλη πρέπει λίγο να μειωθεί και πρέπει το ωρολόγιο να αλλάξει και να γίνει τουλάχιστον ένα δίωρο να είναι»

CASE: Συνέντευξη -1

«άφησα κάποια μαθήματα για να μπορέσω να μπω στην Κύπρο»

Συγκρίνοντας το νέο Π.Σ. με το υφιστάμενο, δηλώνουν ότι το νέο έχει μεγαλύτερη σαφήνεια στους στόχους και σαφέστερη οριοθέτηση στη διδασκαλία, όμως προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί, οφείλει να έχει σχεδιάσει και να έχει οργανώσει το μάθημά του, πάρα πολύ καλά. Οι πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις:

CASE: Συνέντευξη -7

«Η διαφορά του παλιού με το νέο πρόγραμμα σπουδών, είναι ότι στο νέο είναι όλα πιο σαφή, οι στόχοι πιο σαφείς, οι δραστηριότητες, τα προσδοκώμενα βασικά αποτελέσματα είναι όλα πιο σαφή, πιο κατανοητά και πιο οριοθετημένα πράγμα που διευκολύνει πάρα πολύ αυτό»

CASE: Συνέντευξη -8

«αρκεί βέβαια ο εκπαιδευτικός να έχει σχεδιάσει και να έχει οργανώσει το μάθημά του πάρα πολύ καλά, θέλει πολύ καλή οργάνωση, θέλει ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει χρόνο από την προηγούμενη μέρα να το σχεδιάσει πολύ σωστά και κάθε λεπτό να είναι αξιοποιημένο μέσα στην τάξη να μην χαθεί ούτε λεπτό από το ωρολόγιο είναι πολλά τα θετικά στοιχεία του νέου προγράμματος»

Το περιεχόμενο του νέου ΠΣ σχολιάζεται πολύ θετικά, με την αναγνώριση σε αυτό, των ειδικών χαρακτηριστικών, του σύγχρονου και συμπεριληπτικού Π.Σ., όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

CASE: Συνέντευξη -5

«Έχουν προσθέσει κάποια σύγχρονα θέματα Με τα προβλήματα με την κλιματική αλλαγή με τους φυσικούς κινδύνους»

CASE: Συνέντευξη -6

«Διαφοροποιείται ως προς τον προσανατολισμό στους ψηφιακούς χάρτες»

CASE: Συνέντευξη -8

«Το νέο πρόγραμμα είναι πιο συμπεριληπτικό υποστηρίζει και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία απευθύνεται σε όλες τις ομάδες μαθητών δεν απευθύνεται μόνο σε άριστους και καλούς δίνει το έναυσμα ακόμη και στον πιο αδύναμο μαθητή να τον ευαισθητοποιήσει και να δουλέψει»

Για τον αντίκτυπο της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπήρξε αποτελεσματική, διενεργήθηκε από άρτια καταρτισμένους επιμορφωτές και με διδακτικές διαδικασίες συνθηκών πραγματικής τάξης:

CASE: Συνέντευξη -1

«ήταν θετικά τα στοιχεία τα οποία πήραμε και μέσα από το σενάριο το οποίο δημιουργήσαμε ούτως ώστε είχαμε ένα μπούσουλα ας το πουμε για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε και εμείς αυτό που θα κάνουμε στο σχολείο»

CASE: Συνέντευξη -1

«Ο επιμορφωτής ήταν πολύ καλός άνθρωπος ανοιχτός και συζητήσιμος ότι απορίες είχαμε και τα λοιπά έτσι»

CASE: Συνέντευξη -8

«δουλέψαμε έτσι ενεργά σε αυτή την επιμόρφωση κάναμε για τις εργασίες μας λειτουργήσαμε και ομαδικά οι επιμορφούμενοι ήταν αρκετά αποτελεσματική θεωρώ»

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη τριών εκπαιδευτικών, για την πρώτη φάση της επιμόρφωσης, στην οποία συμμετείχαν κυρίως συντονιστές εκπαίδευσης και διευθυντές σχολείων, προσωπικό με πολύ υψηλά προσόντα που όμως δεν βρίσκεται τα πρωινά στην τάξη. Οι συμμετέχοντες επειδή παρακολούθησαν τα μαθήματα και διαχειρίστηκαν σε περιορισμένο χρόνο, αρκετό όγκο πληροφοριών, θεωρούν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα δυσανασχετήσει, εάν δεν επεκταθεί ο διατιθέμενος χρόνος της μελλοντικής επιμόρφωσης.

CASE: Συνέντευξη -8

«στο σχολείο δεν τα ξέρουν ακόμη τα νέα προγράμματα σπουδών, να εμείς όλοι φυσικά ήμασταν οι πιο πολλοί συντονιστές εκπαίδευσης και διευθυντές σχολείων»

CASE: Συνέντευξη -3

«δυσανασχέτησαν με τον τρόπο με τον οποίο έγινε η επιμόρφωση και θεωρούσαν ότι έπρεπε να υπάρξει περισσότερος χρόνος αισθάνθηκαν πιεσμένοι γιατί είχαν μεγάλο όγκο πληροφοριών να διαχειριστούν σε σύντομο χρονικό διάστημα και θεώρησαν ότι αυτό στη δουλειά που έπρεπε να γίνει έπρεπε να υπήρχε μεγαλύτερος βάθος χρόνου και όχι λίγους μήνες»

CASE: Συνέντευξη -7

«αν όμως θέλουμε να τη μεταφέρουμε στο επίπεδο των εκπαιδευτικών της τάξης οι οποίοι δεν έχουν ούτε το χρόνο ούτε και τη διάθεση ούτε για το ειδικότερο ενδιαφέρον στην παρούσα φάση να μελετήσουν το νέο πρόγραμμα σπουδών.....»

«θα πρέπει να διατεθεί περισσότερος χρόνος στην επιμόρφωση να έχει ένα βάθος χρόνου δηλαδή δεν μπορεί να γίνονται 2 επιμορφώσεις εβδομάδα ούτε να υπάρχει ασφυκτικός χρόνος γιατί δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει.....πρέπει να είναι λίγο πιο προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους»

Θέμα Β. Η φυσιγνωμία του μαθήματος της γεωγραφίας στο νέο Π.Σ.

(Ερωτήσεις: 3,7, 8,5)

Η Β ομάδα ερωτήσεων σχηματίστηκε με τη συλλογιστική ότι οι εν λόγω ερωτήσεις, ανιχνεύουν το ίδιο χαρακτηριστικό, δηλαδή της φυσιγνωμίας του μαθήματος της Γεωγραφίας στο νέο Π.Σ, από το γενικό προς το ειδικό (φυσιγνωμία του μαθήματος και ειδικά χαρακτηριστικά αυτής). Επειδή σύμφωνα με τους κατασκευαστές του Π.Σ., μία από τις βασικές επιδιώξεις αποτελεί η οργανική ενσωμάτωση των ΤΠΕ, συμπεριλήφθηκε και η ερώτηση 5 σε αυτή την ομάδα, ως ένα από τα ειδικά χαρακτηριστικά της φυσιγνωμίας του μαθήματος.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα για τα στοιχεία της φυσιγνωμίας του μαθήματος που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και που είναι εύκολα ορατά στο νέο Π.Σ.:

Για το γνωστικό αντικείμενο:

CASE: Συνέντευξη -1

«Για τα παγκόσμια προβλήματα τα περισσότερα με τη γεωγραφική έρευνα που κάναμε στα περισσότερα και χρησιμοποιούσαμε και σε χάρτες, γιατί δουλέψαμε πολύ και χάρτες πέρσι δουλέψαμε και τους χάρτες...»

CASE: Συνέντευξη -4

«οι προσθήκες και διαχείριση κινδύνου ενώ οι φυσικές καταστροφές οι περιβαλλοντικές αλλαγές αυτές είναι και οι αλλαγές που έχουν προσθέσει όσον αφορά την ύλη βασικά είναι σημαντικές προσθήκες»

CASE: Συνέντευξη -7

«η ανάπτυξη της χωρικής σκέψης μέσω των νέων τεχνολογιών μπορεί να αναπτυχθεί γιατί με αυτό τον τρόπο αποκτούν την αίσθηση του προσανατολισμού και γενικώς του χώρου...»

CASE: Συνέντευξη -3

«το κεφάλαιο αυτό (των φυσικών καταστροφών) αφορά και την πραγματική ζωή και υπήρχε και ανατροφοδότηση από τους μαθητές οι οποίοι ήταν ενεργοί σε αυτό το κομμάτι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν είχαν επαφή με την πραγματικότητα είχαν προσωπικές εμπειρίες είχαν ακούσματα και από την τηλεόραση και εικόνες που μπορούσαν να τις συσχετίσουν»

Για τον ενεργό πολίτη

CASE: Συνέντευξη -2

«ετοιμάζει έναν πιο σύγχρονο πολίτη δηλαδή φεύγει από το λίγο πιο παλιό και πιο σύγχρονο ουσιαστικά θεωρώ ότι εκεί ναι αυτό είναι το καινούργιο στοιχείο που κερδίζει γιατί μιλάει με για τους πρόσφυγες για το προσφυγικό ζήτημα»

CASE: Συνέντευξη -4

«προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών τη συνεργασία των μαθητών την αυτενέργεια των μαθητών»

CASE: Συνέντευξη -7

«αν και τα βιβλία που θα συμπεριληφθούν κουμπώνουν ακριβώς με το πρόγραμμα σπουδών ναι θα είναι πάρα πολύ ορατά»

Για το βαθμό της οργανικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο νέο Π.Σ. βλέπουμε στη συνέντευξη 7:

CASE: Συνέντευξη -7

«νομίζω σε μεγάλο βαθμό την έχει ενσωματώσει διότι βάζει και τα gps μέσα αξιοποιεί υλικό από το διαδίκτυο πάρα πολύ και άλλες ψηφιακές εφαρμογές»

Για τα είδη ΤΠΕ που διακρίνονται στο ΠΣ, στη συνέντευξη 3:

CASE: Συνέντευξη -3

« προγράμματα, λογισμικά, προσομοιώσεις, διαδικτυακές παραπομπές, GPS...»

Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα εγχειρίδια, το συνοδευτικό υλικό και τις υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων, ως παράγοντες που θα καθορίσουν το βαθμό λειτουργικότητας των ΤΠΕ:

CASE: Συνέντευξη -6

«όλα αυτά εξαρτώνται και από το τι θα υποστηρίξει γιατί το πρόγραμμα σπουδών είναι ο σκελετός αλλά θα το υποστηρίξει κάποιο εγχειρίδιο είτε ψηφιακό η έντυπο και εκεί θα φανεί το πώς ενσωματώνονται οι νέες τεχνολογίες ποιος ψηφιακός χάρτης θα χρησιμοποιηθεί τι ψηφιακά εργαλεία και στην επιμόρφωση θίχτηκε το θέμα και δεν γνώριζαν την απάντηση»

CASE: Συνέντευξη -2

«δεν είναι πάντα εύκολο ανάλογα το σχολείο δεν είναι πάντα εύκολο να γίνουν με βάση τον τεχνικό εξοπλισμό για παράδειγμα εμένα φέτος η τάξη μου έχει υπολογιστή έχει προτζέκτορα ενσωματωμένο έχει διαδραστικό πίνακα που δεν λειτουργεί ωστόσο αλλά δεν έχει ίντερνετ μιλάμε για το τεχνικό δηλαδή κομμάτι που έχει γίνει αίτημα από το καλοκαίρι και ακόμη υπάρχει πρόβλημα με το διαδίκτυο»

Θέμα Γ. Ο βαθμός ανταπόκρισης νέου ΠΣ στην προετοιμασία του Πολίτη για τον 21ο αιώνα και αξιολόγηση της κοινωνικο-πολιτιστικής εγκυρότητάς του

(ερωτήσεις 4, 10β, 13)

Η ερωτήσεις που συνέθεσαν το τρίτο θέμα της ανάλυσης, αναφέρονται στο ίδιο ζήτημα, αυτό της προετοιμασίας του Πολίτη του 21^{ου} αιώνα. Υπενθυμίζεται πως οι βασικοί άξονες των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα είναι οι δεξιότητες ζωής και καριέρας, οι δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και οι δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας (Trilli & Fadel, 2009).

Σχετικά αποσπάσματα για το βαθμό ανταπόκρισης νέου ΠΣ στην προετοιμασία του Πολίτη του 21ου αιώνα:

CASE: Συνέντευξη -1

«Εμένα με εκφράζει καλύτερα η Β που προετοιμάζει καλύτερα τα παιδιά ωραία και αυτά τα οποία μαθαίνουν να αξιοποιούν τις γνώσεις των παραπέρα γιατί με αυτό τον τρόπο σέβονται τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής τις αξίες των άλλων λαών έχοντας αυτές τις γνώσεις τις αξιοποιούν καλύτερα με τον τρόπο των συγκεκριμένο που τους προετοιμάζουμε»

CASE: Συνέντευξη -2

«τα παιδιά προετοιμάζονται να γίνουν πιο ενημερωμένοι πολίτες και να μπορούν να συζητήσουν για θέματα να αναγνωρίσουν κάποια στοιχεία»

Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση δύο εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι είναι κρίσιμος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μεταφορά της επιδίωξης του νέου ΠΣ, ως προς τις επιλογές που θα κάνει στις δραστηριότητες, στο ψηφιακό υλικό και γενικότερα στον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει τις κατευθύνσεις του νέου Π.Σ.:

CASE: Συνέντευξη -5

δεν θα είναι θεωρώ το πρόγραμμα σπουδών αυτό που έχει αλλάξει είναι ο τρόπος που θα εφαρμοστεί στη διδασκαλία δηλαδή οι δραστηριότητες που θα επιλεγούν ο στόχος που και ο τρόπος που θα επιλέξει ο κάθε εκπαιδευτικός

Στο β σκέλος της 10^{ης} ερώτησης, ζητείται να εκφράσουν τη γνώμη τους οι συμμετέχοντες ως προς το βαθμό κάλυψης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Για τους εκπαιδευτικούς είναι σαφές στη διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του νέου Π.Σ., ότι καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η ενεργός συμμετοχή στην κοινωνία και το διερευνητικό πνεύμα.

CASE: Συνέντευξη -6

«μια χαρά είναι διατυπωμένα και οι στόχοι είναι πιο οργανωμένοι και πιο ρεαλιστικοί με τα σωστά ρήματα είναι βοηθητικά για την οργάνωση υπάρχει και σαφήνεια και στην αξιολόγηση και όλα»

CASE: Συνέντευξη -2

«είναι πλέον είναι πολύ καλά διατυπωμένα δεν αφήνονται λίγο στο να το εξηγήσει ο καθένας όπως θέλει όχι είναι συγκεκριμένα και τα αντιλαμβανόμαστε θεωρώ ότι είναι πολύ σωστά διατυπωμένα και σου λενε οτι πρεπει να μαθει αυτο αυτο και αυτο και δουλεύεις εσύ με βάση αυτή την κατεύθυνση είναι πολύ βοηθητικό και στην οργάνωση»

CASE: Συνέντευξη -1

«βοηθάει τους μαθητές στο μάθημα το συγκεκριμένο και να συμμετέχουν και να έχουν και καλή κριτική σκέψη και να συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινωνία να διερευνούν τι βρίσκεται και τι υπάρχει»

Στην ερώτηση 13, οι συμμετέχοντες αξιολογούν εάν το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες (κοινωνική και πολιτιστική εγκυρότητα).

Συνοπτικά, δηλώνουν πως η πολιτιστική εγκυρότητα του νέου ΠΣ διακρίνεται μέσα από την έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και τις σύγχρονες περιβαλλοντικές προκλήσεις, περιλαμβάνοντας θέματα όπως η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας αλλά και των ίδιων των σχολείων, η παγκοσμιοποίηση και η αντιμετώπιση σύγχρονων προκλήσεων, όπως οι φυσικές καταστροφές και τα περιβαλλοντικά προβλήματα:

CASE: Συνέντευξη -2

«είναι ωραίο που στο επίπεδο του σχολείου αναφέρονται πια γιατί τα σχολεία είναι πλέον πολύ πολιτισμικά και αυτό θα πρέπει και να αναγνωρίζεται και για ποιο λόγο κανένας δεν θέλει να αφήσει τη χώρα ότι το σπίτι του χωρίς κάποιο συγκεκριμένο λόγο.....»

CASE: Συνέντευξη -7

«Έχει συμπεριλάβει ενότητες όπως είναι οι φυσικές καταστροφές η πρόληψη και η προστασία από αυτές όπως επίσης και τα παγκόσμια προβλήματα άρα λοιπόν κάνει αναφορές στη σύγχρονη εποχή και στο σύγχρονο κόσμο...»

Δ. Θέμα: Αναγνώριση των διαστάσεων της παιδαγωγικής φιλοσοφίας της προοδευτικής-μαθητοκεντρικής λογικής, στο νέο ΠΣ της Γεωγραφίας.

(Ερωτήσεις 16,17,6)

Οι ερωτήσεις αυτού του θέματος, αναφέρονται στην αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς, τριών στόχων – χαρακτηριστικών στο νέο Π.Σ.: ανοιχτό, προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και συμπεριληπτικό. Περιλαμβάνουν επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα αυτής της λογικής, για το μάθημα της Γεωγραφίας. Τα μαθητοκεντρικά Π.Σ επιδιώκουν τη δημιουργία εξελιγμένων ατόμων, παρέχοντας τους τις δεξιότητες εκείνες, που θα τους βοηθήσουν να συνεχίσουν να δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες, να αφομοιώσουν την τρέχουσα γνώση και να κατασκευάσουν νέα, μέσα στο ίδιο το πλαίσιο του Π.Σ. (Emes and Cleveland-Innes, 2003).

Οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι η επιδίωξη της διερευνητικής μάθησης, της ανακάλυψης και της ομαδικής εργασίας, που προάγουν τη συνεργατικότητα, αποδίδουν ξεκάθαρα έναν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο νέο Π.Σ.:

CASE: Συνέντευξη -7

«θεωρώ ότι έχει αυτή την παιδαγωγική προσέγγιση διότι και στην επιμόρφωση που κάναμε σταθήκαμε στον τρόπο με τον οποίο θα διδάσκαμε μέσα στην τάξη το μάθημα και το κάναμε ως ομάδες άρα μέσα από αυτή τη διαδικασία είδαμε ότι κατά την ίδια λογική θα μπορούσε αυτό που κάναμε εμείς ως επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να γίνει από τους μαθητές μέσα στην τάξη»

CASE: Συνέντευξη -6

«Από τη στιγμή που προτείνονται δραστηριότητες που είναι όμως συνεργατικές υπάρχει μαθητοκεντρική λογική και είναι και πιο ανακαλύπτικό το στυλ είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία του μαθήματος Είναι η πλέον κατάλληλη λογική...»

Τρεις από τους συμμετέχοντες περιγράφουν πολύ χαρακτηριστικά, τις προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε να είναι επιτυχημένη η επιδίωξη της μαθητοκεντρικής λογικής του νέου Π.Σ.: την εκπαίδευση των παιδιών ώστε να ξέρουν πώς να δουλεύουν σε ομάδες, την εξάσκηση στον ορθό τρόπο αναζήτησης πληροφοριών και την επιδίωξη οι μαθητές να δουλεύουν στο σχολείο κι όχι στο σπίτι.

CASE: Συνέντευξη -2

«θα πρέπει πρώτα τα παιδιά να μάθουν να δουλεύουν σε ομάδες...»

CASE: Συνέντευξη -3

«να γίνει μια πρωταρχική εκπαίδευση και μετά να μπορούν να δουλέψουν αυτόνομα γιατί οι μαθητές πολλές φορές είναι διεκπεραιωτικοί»

CASE: Συνέντευξη -3

«πρέπει να γίνεται η δουλειά στο σχολείο για να είσαι σίγουρος ότι τα παιδιά γίνεται σωστή δουλειά και όχι στο σπίτι. το μόνο πρόβλημα είναι ο τρόπος που ερευνούν και ότι ψάχνουν να βρουν έτοιμες πληροφορίες από τον υπολογιστή και κάνουν κόπι πέιστ»

Στην ερώτηση εάν είναι κατάλληλη η μαθητοκεντρική λογική για το μάθημα της Γεωγραφίας, υπάρχει συμφωνία:

CASE: Συνέντευξη -2

«Εγώ πιστεύω ότι ταιριάζει σε όλα τα μαθήματα και για το συγκεκριμένο να η γεωγραφία είναι ένα μάθημα που επιτρέπει στα παιδιά να γίνουν μικροί ερευνητές και να ψάξουν οι ίδιοι και να μάθουν να δουν τον κόσμο και την Ελλάδα»

CASE: Συνέντευξη -3

«πάρα πολύ δεν μπορείς να αποστηθίσεις στη γεωγραφία δεν πρέπει να είναι δασκαλοκεντρικό μάθημα...»

Δύο εκ των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι καλύτερος είναι ο συνδυασμός μαθητοκεντρικής-δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Στη συνέντευξη 5, χαρακτηριστικά αναφέρεται:

CASE: Συνέντευξη -5

«η μαθητοκεντρική είναι θετική αλλά δεν νομίζω ότι λείπει από τα προγράμματα σπουδών έτσι αυτό είναι που απαντάω αυτή είναι η σωστή μέθοδος διδασκαλίας ο βαθμός μαθητοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό πρέπει να βρεθεί μια χρυσή τομή για να βρούμε ποιο ποσοστό πρέπει να είναι το ιδανικό»

Ως προς την ευελιξία που παρέχει στον εκπαιδευτικό το νέο Π.Σ., να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με διαφορετικές ικανότητες και κατά πόσο συμπεριληπτικό είναι ώστε να μπορεί να δουλέψει καλά και με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, υπάρχει σύμπτωση απόψεων. Η παρακάτω απάντηση εκφράζει σχεδόν όλους τους εκπαιδευτικούς:

CASE: Συνέντευξη -1

«.....να έχω περισσότερη ευελιξία και το χρησιμοποίησα και περυσι σε αυτό το πρόγραμμα Δεν έχουμε τα στεγανά τα οποία είχαμε ούτε είχα το άγχος πολύ να που να τελειώσω την υλη»

Για την προσαρμογή του νέου ΠΣ στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, οι συμμετέχοντες την προσδιορίζουν έμμεσα, μέσω της προαγωγής της αυτενέργειας και της συμμετοχής των μαθητών, σε ομάδες:

CASE: Συνέντευξη -7

«..... έτσι όπως είναι δομημένο το πρόγραμμα και όπως το λέει και στην εισαγωγή του δεν είναι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που πρέπει απαραίτητως να κάνουν όλα τα σχολεία της χώρας αλλά δίνει ένα εύρος δραστηριοτήτων για τους συγκεκριμένους στόχους με αποτέλεσμα να μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα που βρίσκεται σε ορεινά πεδινά σχολεία νησιωτική χώρα με βάση τις ανάγκες της τάξης του και το προφίλ των μαθητών του»

Τέλος, για το θέμα της συμπερίληψης, χωρίς να είναι διακριτό, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει συμπεριληπτικά. Οι εκπαιδευτικοί, συνοπτικά, δηλώνουν ότι το κατά πόσο προσαρμοσμένο μπορεί να είναι το ΠΣ στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, αφορά κατά μεγάλο μέρος και τον τρόπο χειρισμού του υλικού από τον εκπαιδευτικό. Να υπογραμμιστεί εδώ ότι η συμπερίληψη αναφέρεται στο Π.Σ. κυρίως σε διαφορετικές πολιτισμικές διαφορές και όχι σε διαφορές των μαθητών λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Μία εκπαιδευτικός όμως, το αναφέρει:

CASE: Συνέντευξη -2

«...να βοηθήσει ένα παιδί για παράδειγμα με αυτισμό που δυσκολεύεται για μια πιο κατανοητή αναπαραγωγή των όρων που χρησιμοποιούνται»

CASE: Συνέντευξη -7

«είναι συμπεριληπτικό διότι από τη στιγμή που βάζει τη δυνατότητα όπως αξιοποίησαν νέων τεχνολογιών αφενός τη συνεργατική μάθηση αφετέρου και γενικά το μάθημα μπορεί να διδαχθεί f με τη διαδικασία των σεναρίων μάθησης που σημαίνει ότι οι μαθητές θα συνεργάζονται σε μικρές ομάδες και δεν είναι απαραίτητο να κάνουν όλοι τα ίδια»

Ε θέμα: Κατά πόσο θα βοηθήσει το νέο Π.Σ στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας και πόσο βοηθητικά είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στην κατεύθυνση αυτή

(Ερωτήσεις 9,10^α)

Για την ερώτηση 9, κατά πόσο βοηθά το νέο Π.Σ. στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας, οι απόψεις είναι λίγο αντιφατικές. Παρά το ότι υπάρχει σύμπτωση θετικών απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων, οι μισοί εκφράζουν και αρκετό προβληματισμό, σχετικά με τον διατιθέμενο χρόνο και με το είδος των εγχειριδίων και του συνοδευτικού υλικού που θα ακολουθήσει:

CASE: Συνέντευξη -2

«το νέο πρόγραμμα σπουδών συγκριτικά με τον προηγούμενο το νέο είναι αρκετά βοηθητικό έχει ξεκάθαρους στόχους που σου επιτρέπουν να δουλέψεις σε αυτούς και σε βοηθούν πάρα πολύ στο τι να επιλέξεις ώστε να πραγματοποιηθούν αυτοί οι στόχοι ανάλογα με την τάξη σου και ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών και το σχολείο αλλά και εσύ ο ίδιος....»

CASE: Συνέντευξη -3

«.....σου δίνει ένα υλικό σου δίνει κάποιες πηγές στις οποίες πολύ πιο εύκολα μπορείς να ανατρέξεις και να μην ψάχνεις μόνος σου όπως τις προηγούμενες χρονιές»

CASE: Συνέντευξη -6

«...βοηθάει κάποιες δραστηριότητες που αναφέρει δίνουν μια κατεύθυνση αλλά θα εξαρτηθούν και από τις επιλογές που θα έχουμε σαν συνοδευτικό υλικό σαν εγχειρίδιο»

CASE: Συνέντευξη -5

«σας είχαν ενημερώσει ποτέ για το χρονικό διάστημα που θα διαρκεί εβδομαδιαία το μάθημα;....»

CASE: Συνέντευξη -7

«θα υπάρξει μια τεράστια δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς της τάξης για την πραγματική αλήθεια είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συναδέλφων δουλεύει με τα βιβλία τα οποία είναι γραμμικά σχεδιασμένα και ξεκινάνε από την αρχή μέχρι το τέλος ακολουθώντας δηλαδή μια πορεία τα βιβλία τα υφιστάμενα που έχουμε έχουν και έναν οδηγό του εκπαιδευτικού που σου λένε πρώτα κάνεις αυτό μετά κάνεις εκείνο»

Για την περίπτωση της καλής διατύπωσης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων στο νέο Π.Σ και ειδικότερα κατά πόσο αυτά βοηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος, υπάρχει σύμπτωση όλων των απόψεων:

CASE: Συνέντευξη -6

«μια χαρά είναι διατυπωμένα και οι στόχοι είναι πιο οργανωμένοι και πιο ρεαλιστικοί με τα σωστά ρήματα είναι βοηθητικά για την οργάνωση υπάρχει και σαφήνεια και στην αξιολόγηση και όλα...»

Z Θέμα: Αξιολόγηση του περιεχομένου (ύλης) που έχει συμπεριληφθεί στο νέο ΠΣ

(Ερωτήσεις 11,12,14)

Και οι τρεις ερωτήσεις περιέχουν το θέμα της αξιολόγησης της ύλης, από λίγο διαφοροποιημένη σκοπιά μεταξύ τους. Η 11 ερώτηση προσπαθεί να καταγράψει τη γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την καταλληλότητα της ύλης, με βάση την ηλικία των μαθητών και τις προγενέστερες γνώσεις τους. Όλοι συμφωνούν πως το περιεχόμενο είναι κατάλληλο και ότι έχει προσαρμοστεί στις ικανότητες της νέας γενιάς παιδιών, που δέχεται περισσότερα ερεθίσματα.

CASE: Συνέντευξη -2

«εγώ πιστεύω ότι οι αλλαγές που έγιναν ήταν σωστές ότι οι μαθητές από αυτή την ηλικία θα πρέπει να μάθουν πώς να διαχειρίζονται τις φυσικές καταστροφές τις πυρκαγιές τις πλημμύρες γιατί γίνονται όλο και πιο συχνά τελευταία είναι κάτι που ακούν και ζουν και λαμβάνουν πολλές εικόνες από το διαδίκτυο και την τηλεόραση οπότε συμφωνώ ότι ταιριάζει και με την ηλικία τους»

CASE: Συνέντευξη -8

«Είναι κατάλληλο το περιεχόμενο γιατί οι μαθητές σήμερα εντάξει έχουν πολλά ερεθίσματα από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας δεν είναι δηλαδή όπως οι μαθητές πριν από μια εικοσαετία είναι τα παιδιά πιο ξύπνια σήμερα»

Επίσης, όλοι συμφωνούν στην επιστημονική εγκυρότητα της ύλης. Το παράδειγμα στη συνέντευξη 2 αναφέρεται, διότι προσθέτει ένα στοιχείο που δεν αναφέρουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί και πολύ ενδιαφέρον: ότι δεν είχαν δει σε άλλο μάθημα τα νέα θέματα της Γεωγραφίας, όπως οι φυσικές καταστροφές κι ότι ανήκουν στη γεωγραφία ως αντικείμενα.

CASE: Συνέντευξη -2

«ως προς την επιστημονική εγκυρότητα θεωρώ ότι είναι εντάξει και ότι ανήκουν στον τομέα της γεωγραφίας αν αυτό εννοούμε και καλώς συμπεριλήφθηκαν γιατί μέχρι τώρα δεν τα είχαμε δει κάπου»

Στις απόψεις για τη λειτουργικότητα της καινοτομίας της οργάνωσης του περιεχομένου του Π.Σ., σε ευρύτερα θεματικά πεδία τα οποία εξελίσσονται από

τάξη σε τάξη, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι διακρίνεται μια διαβάθμιση στην εμβάθυνση των θεμάτων και μια συνέχεια με τη μελέτη περιβάλλοντος των προηγούμενων τάξεων (ερώτηση 12).

CASE: Συνέντευξη -2

«έχει γίνει μια σωστή οργάνωση ωστε υπάρχει μια διαβάθμιση και συνέχεια και να υπάρξει μια βάση ώστε για παράδειγμα την πρώτη φορά που θα ακούσουν μπορεί να είναι πιο επιδερμικά και στις επόμενες τάξεις να εμβαθύνουμε όλο και περισσότερο»

CASE: Συνέντευξη -2

«εξαρτάται και από το κατά πόσο τα παιδιά είναι ώριμα και τις προγενέστερες γνώσεις τους αλλά και τις εμπειρίες τους καθώς μπορεί να έχουν ζήσει και τα ίδια μάλιστα αντίστοιχες εμπειρίες.... στο εξοχικό τους για παράδειγμα πέρσι είχαμε μια μαθήτρια που είχε εξοχικό στο μάτι οπότε όταν μιλούσαμε για τις πυρκαγιές ήταν μια εξαιρετική αφόρμηση και η κοπέλα είπε πολλά πράγματα μοιραζόμενη την εμπειρία της οπότε μάθαμε ακόμη περισσότερα ... υπάρχει πραγματικότητα ή κι έξω που το σχολείο μας βοηθάει σιγά σιγά να την κατανοήσουμε και να το αντιληφθούμε ότι το σχολείο βοηθάει να δούμε την πραγματικότητα»

CASE: Συνέντευξη -6

«Αν το δούμε ως συνέχεια της μελέτης του περιβάλλοντος υπάρχει μια συνέχεια αν και εκεί γίνονται πολύ ελαφριά και ανάλαφρες οι αναφορές εδώ είναι πιο οργανωμένα να αλλά καινοτομία δεν ξέρω αν είναι καινοτομία αυτό τι είναι καινοτομία το να υπάρχει συνέχεια στη γνώση αυτό συνέβαινε και στο προηγούμενο πρόγραμμα σπουδών»

Η «άλλη άποψη» που καταγράφεται στην 5^η συνέντευξη, εισάγει τον παράγοντα μαθητή ως προς τη δυνατότητα ανταπόκρισής του στη διαβαθμισμένη ύλη και παρατίθεται ως σημαντική, διότι αναφέρεται σε εκτίμηση έμπειρου εκπαιδευτικού στην τάξη:

CASE: Συνέντευξη -5

«Η εμβάθυνση είναι θέμα των καλών μαθητών που μπορούν να ακολουθήσουν τη μεγάλη πλειοψηφία δεν ακολουθεί τουλάχιστον στα σχολεία που έχω διδάξει εγώ.....εκτός και αν ασχοληθούν στο σπίτι να αξιοποιηθεί και η δουλειά που γίνεται στο σχολείο στο σπίτι να έχουμε έτσι σοβαρά αποτελέσματα γνωστικά τουλάχιστον»

Για την αξιολόγηση του περιεχομένου του νέου Π.Σ. σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος (επάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου), έχουν κατατεθεί οι περισσότερες απόψεις σε όλο το μήκος των συνεντεύξεων, μέσω αυθόρμητων τοποθετήσεων:

CASE: Συνέντευξη -2

«...το έχω πει δυο 3 φορές γιατί είναι σημαντικό το ότι έχει μνηθεί μειωθεί η ώρα αλλά ο χρόνος δεν φτάνει δεν ξέρω αυτή η δική μου διαχείριση αλλά θεωρώ ότι δεν είναι αρκετή μία ώρα λόγω χρόνου αν είχα περισσότερο χρόνο δεν θα άλλαζα την ύλη»

CASE: Συνέντευξη -3

«Ίσως να μείωνα τα κεφάλαια αλλά τα 40 λεπτά είναι λίγα το μάθημα της γεωγραφίας για να είναι αποτελεσματικό έπρεπε να είναι δίωρο»

CASE: Συνέντευξη -4

«Το περιεχόμενο είναι πολύ ευρύτερο από το διατιθέμενο χρόνο .θέλουμε πολλά πράγματα να κάνουμε σε λίγο χρόνο που δεν γίνεται...»

CASE: Συνέντευξη -7

«θέλω να το αναφέρω αυτό θεωρώ ότι θα πρέπει το ιεπ να επανεξετάσει με εισήγησή του προς το υπουργείο παιδείας το χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος θεωρούμε ότι οι 2 ώρες των μαθημάτων στις γεωγραφίας θα πρέπει να επιστρέψουν»

Για τη διαχείριση του χρόνου, αναφέρθηκε μια εκ των συμμετεχόντων η οποία θέτει μια άλλη διάσταση: οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση και εξάσκηση στον τρόπο που θέτουν τους διδακτικούς στόχους, στο διαθέσιμο χρόνο του μαθήματος. Παρατίθενται παρακάτω οι τοποθετήσεις της.

CASE: Συνέντευξη -7

«υπάρχει μια πολύ μεγάλη δυσκολία να θέσουν οι εκπαιδευτικοί στόχους μετρήσιμους σαφείς και συγκεκριμένους γιατί συνήθως θέτουν στόχους πολύ μεγάλους οι οποίοι περιλαμβάνουν μέσα τους και τη γνωστική διάσταση και την κοινωνική και τη συναισθηματική....

CASE: Συνέντευξη -7

θεωρούν ότι δεν τους βγαίνει λένε στη διδακτική ώρα γιατί αυτό που δεν κάνουν είναι ότι δεν ξεχωρίζουν από τα προτεινόμενα προγράμματα τα οποία προφανώς είναι πολλών ωρών και μεγάλα γιατί αυτά σχεδιάστηκαν σε άλλα πλαίσια και στόχευαν στο να καλύψουν τις ανάγκες πολλών και διαφορετικών σχολικών μονάδων άρα είναι αρκετά εκτεταμένα δεν κάνουν επιλογή από αυτά που ταιριάζουν στην τάξη τους

CASE: Συνέντευξη -7

υπάρχει μια διαμαρτυρία την οποία την είδαμε και εμφανίστηκε στο ερωτηματολόγιο που έδωσε το ιεπ για τον πρώτο χρόνο εφαρμογής των εργαστηρίων δεξιοτήτων και καταγράφηκε αυτή η δυσκολία των εκπαιδευτικών ο λόγος που δεν τελειώνει είναι ότι φταίει το εργαστήριο ή το πρόγραμμα ή οτιδήποτε δεν είναι ο σκοπός να εξαντλήσουμε ένα θέμα σε βάθος είναι πιο γενικός σκοπός επομένως έχοντας όλα αυτά στο μυαλό μου και έχοντας τα δει το προηγούμενο χρονικό διάστημα θεωρώ ότι θα υπάρξει ένας σημαντικός βαθμός δυσκολίας και αντιδράσεις των συναδέλφων στα νέα προγράμματα σπουδών για αυτό έχει πολύ μεγάλη σημασία να γίνει πολύ στοχοθετημένη επιμόρφωση από το ιεπ πάνω στο κομμάτι αυτό όχι τόσο το νέο πρόγραμμα των αλλά κυρίως στη μεθοδολογία που λέει θέτω στόχο»

ΣΤ Θέμα : Αναμενόμενες δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου ΠΣ, οι αδυναμίες και τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία που εντοπίστηκαν στην πιλοτική εφαρμογή

(Ερωτήσεις 19,20)

Οι συμμετέχοντες αρχικά τοποθετήθηκαν σχετικά με τις δυσκολίες που εκτιμούν ότι θα μπορούσαν να ανακύψουν στην εφαρμογή του νέου Π.Σ., λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων. Εκτίθενται παρακάτω οι απαντήσεις που αφορούν στη λειτουργία των εκπαιδευτικών στο γνωστό τους μοτίβο και στο διαχρονικό πρόβλημα της συχνής αλλαγής του προσωπικού στα ελληνικά σχολεία (οι εκπαιδευτικοί την επόμενη σχολική χρονιά μπορεί να μην έχουν επιμορφωθεί).

CASE: Συνέντευξη -1

«μερικοί μπορεί να δεχτούμε αυτό που μας δίνεται να κάνουμε αλλά μερικές φορές δεν κάνουμε αυτό που πρέπει να κάνουμε το μάθημα μπορεί να γίνεται δηλαδή παραδοσιακά ή να γίνεται όπως συνήθιζε να το κάνει κάποιος ή να μην είναι προσθέσει καθόλου τα καινούργια δεδομένα του προγράμματος σπουδών αυτό υπάρχει και το κάνουν πολλοί συνάδελφοι»

CASE: Συνέντευξη -3

«.....το προσωπικό το οποίο δεν είναι σταθερό πολλές φορές στα σχολεία εμείς αντιμετωπίζουμε αυτό το πρόβλημα φέτος άτομα που επιμορφώθηκαν πέρσι έφυγαν και έχουν έρθει άνθρωποι νέοι που δεν έχουν επιμορφωθεί και πρέπει να τα εφαρμόσουν»

CASE: Συνέντευξη -5

«όσο περισσότερες σωματικές δραστηριότητες βάζουμε και δραστηριότητες που απαιτούν προετοιμασία και δουλειά στο σπίτι οι περισσότεροι για τον εκπαιδευτικό θα έχουμε περιορισμένη επιλογή τέτοιων δραστηριοτήτων»

Δεύτερον, τοποθετήθηκαν για τις αναμενόμενες δυσκολίες με βάση τις υλικές συνθήκες:

CASE: Συνέντευξη -7

«γενικώς όμως όλα τα σχολεία έχουν υπολογιστές πολλά έχουν και διαδραστικούς πίνακες αλλά δεν τους χρησιμοποιούν...»

CASE: Συνέντευξη -8

«οι περισσότερες ενότητες πρέπει να διδαχθούν με τους με τις ΤΠΕ αυτό έχει μια δυσκολία γιατί δεν μπορούμε να πάμε κάθε μέρα στο εργαστήριο πληροφορικής πρέπει τα παιδιά να έχουν μπροστά τους υπολογιστή»

CASE: Συνέντευξη -8

«αν κάνουμε κάτι από το σπίτι σύμφωνα με την ανεστραμμένη τάξη και τα λοιπά και πάλι υπάρχει δυσκολία γιατί κάποιιοι μαθητές δεν έχουν την σύνδεση ίντερνετ στο σπίτι»

Τρίτον, τοποθετήθηκαν σχετικά με τις δυσκολίες που εκτιμούν ότι θα μπορούσαν να ανακύψουν στην εφαρμογή του νέου Π.Σ., λαμβάνοντας υπόψη την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων

CASE: Συνέντευξη -4

«Αν κάποιος θέλει να ασχοληθεί ουσιαστικά και να επιμορφωθεί και να έχει το ενδιαφέρον δεν θεωρώ ότι υπάρχει άλλο πρόβλημα εκτός από την έλλειψη χρόνου»

CASE: Συνέντευξη -7

«δυστυχώς δεν υπάρχει συνεργατικότητα στα ελληνικά σχολεία δεν έχουμε μάθει να δουλεύουμε συνεργατικά δουλεύουμε συνεργατικά μόνο επειδή έχουμε κάποιες καλές σχέσεις με κάποιους και εκεί μπορεί να συνεργαστούμε ως ομάδα με όποιον ταιριάζουμε...»

Οι σημαντικότερες δυσκολίες/αδυναμίες με βάση την εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ., επικεντρώνονται στην ανεπάρκεια χρόνου, σε ελλείψεις εργαστηριακών υποδομών και στην ποιότητα του ψηφιακού περιεχόμενου που αναμένεται να εισαχθεί στα μελλοντικά εγχειρίδια :

CASE: Συνέντευξη -4

«Ο χρόνος, η έλλειψη κάποιων υποδομών»

CASE: Συνέντευξη -4

να θέλεις να δουλέψεις κάποια προγράμματα και το ίντερνετ να σέρνεται ή να μην μπορείς να πας στο εργαστήριο με τους υπολογιστές γιατί είναι κατειλημμένο

CASE: Συνέντευξη -6

«.....να δοθούν περισσότερες κατευθύνσεις στο ψηφιακό περιεχόμενο...

Ένα εγχειρίδιο που να χρησιμοποιεί το google earth θα είχε πρόβλημα με πνευματικά δικαιώματα είναι ωραίο το ψηφιακό και στην αξιολόγηση που προτείνει ψηφιακά κουίζ και τα λοιπά από πού θα είναι αυτά θα είναι ελεύθερα πνευματικών δικαιωμάτων ως ας πούμε το κουίζ που χρησιμοποιώ εγώ σε ένα βαθμό είναι ελεύθερο μετά θα πρέπει να το πληρώσεις»

Τα σημαντικότερα θετικά στοιχεία με βάση την εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ, περιγράφονται από τους 5 εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το προηγούμενο διδακτικό έτος το νέο ΠΣ της Γεωγραφίας. Τα αποσπάσματα που επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν, σχετίζονται με απόψεις για τις δεξιότητες που προωθούνται μέσω του νέου ΠΣ, την ευελιξία που παρέχεται στον εκπαιδευτικό και το έγκυρο και επιστημονικό υλικό:

CASE: Συνέντευξη -1

«.....το μάθημα ήταν πιο χαρούμενο και ενδιαφέρον για τα παιδιά με αποτέλεσμα να το αγαπήσουν..... η αυτενέργεια και η έρευνα εντάσσονται στα θετικά στοιχεία και οι δεξιότητες και οι αξίες που καλλιεργήθηκαν και προάγονται μέσα από αυτό το πρόγραμμα σπουδών για να μπορούν να ανταποκριθούν γενικά στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της ζωής μέσα από αυτά και η δεξιότητα που καλλιεργείται ως προς την επίλυση προβλημάτων»

CASE: Συνέντευξη -3

«Τα θετικά στοιχεία είναι ότι έχεις τη δυνατότητα να ενεργήσεις να προσαρμόσει το μάθημα όπως θες υπάρχει ελευθερία κίνησης....»

CASE: Συνέντευξη -3

«.....υλικό που σου προσφέρει στο οποίο μπορείς να ανατρέξεις έγκυρο και επιστημονικό»

Θέμα Η: Συγκεκριμένες προτάσεις για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ.

(Ερωτήσεις 15,21)

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων για πιθανή βελτίωση του νέου Π.Σ., αναφέρονται στον οικονομικό παράγοντα (χρηματοδότηση στα σχολεία), ως μοχλό προώθησης των καινοτομιών του νέου Π.Σ., στη δημιουργία έτοιμων διδακτικών σεναρίων, στην αύξηση των ωρών διδασκαλίας ή στη μείωση της ύλης και στις συνεχείς επιμορφώσεις. Συνοπτικά, σε υποστηρικτικές δράσεις από την πλευρά του Υπουργείου.

CASE: Συνέντευξη -5

«δεν γίνεται χωρίς να διαθέσει κάποια κονδύλια και να βάλεις μεγαλεπήβολα σχέδια δεν γίνονται αυτά τα πράγματα εμείς σκεφτόμασταν να εκτυπώσουμε ψηφιακούς χάρτες μεγάλου μεγέθους ας πούμε 4 * 4 μεγάλους παγκόσμιους χάρτες και να παίζουμε 4 παιχνίδια που θα τα βρούμε τα χρήματα και θέλουμε να κάνουμε πρωτοπόρα πράγματα αλλά δεν διαθέτουμε φράγκο ας πούμε για την υλοποίησή τους ε δεν γίνονται αυτά τα πράγματα όσο περισσότερα όσο περισσότερους στόχους υψηλότερους βάζεις θα βάζεις και το χέρι στην τσέπη και να δίνεις και κάποια χρήματα»

CASE: Συνέντευξη -7

«να υπάρχει η δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να κάνουν σενάκια να μην φτάσουν όλοι να κάνουν τα ίδια σενάκια κοπή παίζει στο ένας από τον άλλον που τα δίνουν γιατί και αυτό συμβαίνει πολλές φορές αλλά να μπουν στη διαδικασία για να μάθουν τη διαδικασία έτσι ώστε μετά να έχουμε ένα μεγάλο εύρος από διδακτικά σενάκια και στη μία τάξη και στην άλλη αυτό θα διευκόλυνε πάρα πολύ σε πανελλαδικό επίπεδο»

CASE: Συνέντευξη -8

«να αυξηθούν οι ώρες, να μειωθεί κάπως η ύλη

CASE: Συνέντευξη -8

οι επιμορφώσεις φυσικά να γίνονται ενδοσχολικές επιμορφώσεις

Στα επόμενα κείμενα αποτυπώνονται οι προτάσεις αλλαγής ως προς τη διάταξη ή την προσθήκη/αφαίρεση επιμέρους ενοτήτων. Ενδιαφέρουσα είναι η γενική τοποθέτηση για τη διατήρηση πιο γενικών πληροφοριών στην ύλη και την περικοπή των λεπτομερειών:

CASE: Συνέντευξη -4

«η κλιματική αλλαγή να μεταφερθεί μαζί με το φαινόμενο του θερμοκηπίου»

CASE: Συνέντευξη -4

«απαραίτητη αύξηση και μέγα πρόβλημα της διδακτικής ώρας»

CASE: Συνέντευξη -4

«εφόσον υπάρχει διασύνδεση καλύτερη με τη γεωγραφία του γυμνασίου f που δεν την αναγνωρίζω δεν τη βλέπω αφού θα μάθουν κάποια πράγματα στο γυμνάσιο ας αφαιρεθούν από το δημοτικό»

CASE: Συνέντευξη -6

«.....ύλη θα έβγαζα την τελευταία ενότητα φυσικούς κινδύνους καταστροφές αφού μπορεί να γίνει διαθεματικά και σε άλλα μαθήματα και θα κρατούσα τις πρώτες για τους χάρτες για το φυσικό περιβάλλον»

CASE: Συνέντευξη -2

«θα έκοβα στοιχεία ή θα τα έλεγα πιο συνοπτικά και περιληπτικά»

CASE: Συνέντευξη -3

«ίσως να έβγαζα τα γενικά χαρακτηριστικά και τις λεπτομέρειες και να πήγαινα πιο ειδικά για να κερδίσω χρόνο και μπορεί και να το κάνω κιόλας αυτό εγώ προσωπικά να αφαιρέσω κάποια κεφάλαια γενικής φύσεως και να πάω πιο ειδικά και συγκεκριμένα»

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα ανά ερευνητικό άξονα

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γεωγραφίας, ως μέρος της συνολικότερης αναθεώρησης των Π.Σ. των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου, επιχειρήθηκε η ενσωμάτωση των αλλαγών στο πεδίο της επιστήμης του γνωστικού της αντικειμένου, η προσαρμογή στις αλλαγές των κοινωνικών συνθηκών, αλλά και η ανταπόκριση στις ταχύτερες αλλαγές της τεχνολογίας.

Για την ανάδειξη της πιθανής διάστασης μεταξύ της επιδιωκόμενης από τους κατασκευαστές των νέων Π.Σ. και της προσλαμβανόμενης από τους εκπαιδευτικούς μορφής τους, οι ερευνητικοί άξονες διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ. και τρόπος με τον οποίο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς
2. Τα πλεονεκτήματα και οι λειτουργικές αδυναμίες που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ..
3. Οι δυσκολίες που αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. και οι προτάσεις που διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη

Οι απαντήσεις ανά ερευνητικό άξονα, σχηματοποιήθηκαν μέσω των υποθεμάτων της θεματικής ανάλυσης που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

1. Τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ. και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς

Αρχικά, θα αναφερθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, ως καταγραφή του βαθμού ετοιμότητας με τον οποίο εισήλθαν στην τάξη, για την εφαρμογή του νέου Π.Σ.. Όλοι τοποθετήθηκαν πολύ θετικά για την επιμόρφωση στα θέματα του νέου Π.Σ., την έκριναν αποτελεσματική, με σαφήνεια και κατάλληλο περιεχόμενο. Εκπαιδεύτηκαν από άρτια καταρτισμένους επιμορφωτές, σε διδακτικές προσεγγίσεις, όμοιες με αυτές που θα αντιμετώπιζαν στην τάξη.

1.α. Απόψεις για την εσωτερική συνοχή του νέου Π.Σ.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν όλοι, ότι οι γνώσεις των μαθητών από ποικίλες πηγές πληροφόρησης και οι προσωπικές εμπειρίες τους από νωρίς, καθιστούν την ύλη κατάλληλη με βάση την ηλικία τους. Όλοι απάντησαν ότι «η ύλη διαθέτει υψηλή επιστημονική εγκυρότητα»

Αναγνωρίζουν στο νέο Π.Σ., ότι «η άνοδος των επιπέδων από τάξη σε τάξη και η σπειροειδής του διάταξη, δίνει συνέχεια στην ύλη και σταδιακή εμβάθυνση στις θεματικές ενότητες, στην κατάλληλη ηλικία, κατά την οποία ο μαθητής είναι ικανός να συνδέσει το σχολείο με την πραγματικότητα» (Θέμα Ζ).

1.β. Απόψεις για το μαθητοκεντρικό και συμπεριληπτικό νέο Π.Σ.

Οι συμμετέχοντες στη σύγκριση με το υφιστάμενο ΠΣ διέκριναν τα παραπάνω, ως βασικά στοιχεία διαφοροποίησης του νέου ΠΣ: τη σύγχρονη και με περισσότερο συμπεριληπτική κατεύθυνση διδακτική πλαισίωση, με έμφαση στην ερευνητική εργασία και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία απευθύνεται σε όλες τις ομάδες μαθητών και δίνει ευκαιρίες για αξιολόγηση (Θέμα Α).

Για την αναγνώριση των στοιχείων της φυσιογνωμίας του μαθήματος ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν την κατεύθυνση της συμπερίληψης και δήλωσαν ότι η διδακτική προσέγγιση που διακρίνεται, είναι η ανακάλυψη/διερεύνηση μέσω της γεωγραφικής έρευνας, που προάγει τη συνεργασία, την αυτενέργεια και την ενεργό συμμετοχή, ανάλογα με τις διαφορετικές δυνατότητες του κάθε μαθητή (Θέμα Β).

Συμφωνούν ότι το νέο ΠΣ έμμεσα και χωρίς αυτό να καθίσταται διακριτά διατυπωμένο, παρέχει τη δυνατότητα συμπεριληπτικού τύπου διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό. Ένας απάντησε ότι το προσαρμόσιμο Π.Σ. στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, δεν διαφαίνεται σαφώς στο Π.Σ. και είναι θέμα του τρόπου χειρισμού από τον εκπαιδευτικό. (Θέμα Δ). Το ίδιο θέμα συνοψίζει ακριβώς, την αναγνώριση από όλους τους εκπαιδευτικούς, των διαστάσεων της παιδαγωγικής φιλοσοφίας της προοδευτικής-μαθητοκεντρικής λογικής, στο νέο Π.Σ. της Γεωγραφίας.

Καταγράφηκε από όλους ότι η διερευνητική μάθηση/ανακάλυψη και η ομαδική εργασία/συνεργατικότητα, αποδίδουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στο νέο ΠΣ της Γεωγραφίας. Οι 6 από τους 8 δήλωσαν ότι, η μαθητοκεντρική λογική

καθίσταται η πλέον κατάλληλη για τη γεωγραφία, ενώ οι υπόλοιποι 2, θεωρούν ότι χρειάζεται ένας συνδυασμός μαθητοκεντρικής-δασκαλοκεντρικής λογικής στην τάξη.

1.γ. Απόψεις για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα

Ως προς το βαθμό ανταπόκρισης νέου ΠΣ στην προετοιμασία του Πολίτη του 21^{ου} αιώνα, καταγράφηκε ομοφωνία στην άποψη ότι το νέο ΠΣ δεν επιδιώκει τις ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά την προετοιμασία του μαθητή-πολίτη και τον λειτουργικό του εγγραμματισμό. Στην ίδια κατεύθυνση, απάντησαν πως φαίνεται σαφές ότι μέσω της διατύπωσης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του νέου Π.Σ., καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η ενεργός συμμετοχή στην κοινωνία και το διερευνητικό πνεύμα (Θέμα Γ).

Όλοι συμφώνησαν ότι το περιεχόμενο του νέου Π.Σ. απαντά στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και συνθήκες (κοινωνική και πολιτιστική εγκυρότητα). Η πολιτιστική εγκυρότητα του νέου ΠΣ διακρίνεται μέσα από την έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και τις σύγχρονες περιβαλλοντικές προκλήσεις και συμπεριλαμβάνει θέματα, όπως η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και των ίδιων των σχολείων, η παγκοσμιοποίηση και η αντιμετώπιση σύγχρονων προκλήσεων, όπως οι φυσικές καταστροφές και τα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Διατυπώθηκε και η ενδιαφέρουσα άποψη ότι ο εκπαιδευτικός θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη μεταφορά της επιδίωξης του νέου Π.Σ., με τις επιλογές που θα κάνει στις δραστηριότητες, στο ψηφιακό υλικό και γενικότερα στον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει τις κατευθύνσεις του νέου Π.Σ.

1. δ Απόψεις για την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των ΤΠΕ ενσωματώνεται σε αρκετά σημαντικό βαθμό στο νέο Π.Σ., εισάγει σε νέες διαδικασίες τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους πιο εξοικειωμένους και οι μαθητές επιδεικνύουν μεγάλη ανταπόκριση στη χρήση των ΤΠΕ. (Αναφέρθηκαν τα διάφορα προγράμματα, τα λογισμικά, οι προσομοιώσεις, οι διαδικτυακές παραπομπές και τα GPS) (Θέμα Β)..

Ένας προσθέτει ότι η λειτουργικότητα και ο βαθμός ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, θα εξαρτηθεί από τον εκπαιδευτικό και από το ποιο εγχειρίδιο, ψηφιακά εργαλεία ή λογισμικό, θα τις υποστηρίξουν, διότι το νέο ΠΣ αποτελεί απλά τον σκελετό.

1.ε Αναγνώριση των στοιχείων της φυσιογνωμίας του μαθήματος της Γεωγραφίας, όπως αυτή καθορίζεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι εντάσσονται στην ύλη οι φυσικές καταστροφές, ότι περιλαμβάνονται οι έννοιες χώρος τόπος, τα οποία θεωρούν σημαντικά στοιχεία, διότι στους μαθητές διακρίνεται ουσιαστικό έλλειμμα προσανατολισμού, ότι αξιοποιούνται νέα εργαλεία και χρησιμοποιούνται σε σημαντικό βαθμό τα γεωγραφικά συστήματα εντοπισμού. Επίσης, προσφέρονται δυνατότητες μελέτης στο πεδίο εκτός τάξης (Θέμα Β). Δήλωσαν ότι «οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες διαχείρισης κινδύνων, αναπτύσσουν τη χωρική σκέψη, χρησιμοποιούν νέους διαδραστικούς χάρτες, αναπτύσσουν δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ, καλλιεργούν τη διερευνητική και κριτική σκέψη κι εντρυφούν στην ερευνητική εργασία».

Τέλος, ανέφεραν ότι τα ειδικά χαρακτηριστικά κρίνονται σαφώς ορατά στο νέο Π.Σ., μέσα από την προετοιμασία της κριτικής σκέψης των μαθητών για το γυμνάσιο και από τη θετική απήχηση που σημειώνεται στους μαθητές, τη συμπερίληψη παγκόσμιων θεμάτων και θεμάτων της πραγματικής ζωής. «Οι μαθητές, είναι ικανοί να τα συσχετίζουν με προσωπικές εμπειρίες και ακούσματα, παρέχοντας ένα είδος ανατροφοδότησης στην τάξη».

2. Τα πλεονεκτήματα και οι λειτουργικές αδυναμίες που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ.

Α. Τα πλεονεκτήματα του νέου Π.Σ

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το νέο ΠΣ, υποστηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού, διαθέτει σύγχρονη δομή, σαφώς διατυπωμένα, κατανοητά και μετρήσιμα προσδοκώμενα αποτελέσματα και πλούσια διαμορφωμένο προτεινόμενο υλικό, που κατευθύνει τον εκπαιδευτικό, και ιδιαίτερα τον άπειρο (Θέμα Α).

Ως βασικά στοιχεία διαφοροποίησης του νέου ΠΣ σε σχέση με το υφιστάμενο, αποτυπώνονται τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

-το νέο Π.Σ. διαθέτει μεγαλύτερη σαφήνεια στους στόχους και σαφέστερη οριοθέτηση της διδασκαλίας, για τον εκπαιδευτικό που θα προσχεδιάσει αποτελεσματικά το μάθημα

-διαθέτει εμπλουτισμένο και εκσυγχρονισμένο περιεχόμενο, με καλύτερη απεικόνιση καταστάσεων, με την προσθήκη σύγχρονων θεμάτων (κλιματικής αλλαγής, φυσικών κινδύνων), προσανατολισμό στους ψηφιακούς χάρτες και στην αλληλεπίδραση ανθρώπου περιβάλλοντος.

Επιπροσθέτως, δήλωσαν ότι το νέο ΠΣ συντελεί στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας, μέσω των πιο διακριτών στόχων, των λειτουργικά οργανωμένων δραστηριοτήτων, της προσφοράς πηγών και ενδιαφερουσών ενοτήτων για τους μαθητές. Στην ίδια κατεύθυνση, αναγνώρισαν υψηλό ποσοστό σαφήνειας στη διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στο νέο Π.Σ, χαρακτηρίζοντάς τα αντιληπτά, ευδιάκριτα, οργανωμένα και ρεαλιστικά. Πρόσθεσαν δε, ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα συνδράμουν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθοδηγώντας και κατευθύνοντας τον εκπαιδευτικό, παρέχοντάς του σαφείς τρόπους αξιολόγησης.

Δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη, ότι η οργάνωση της διδασκαλίας δεν αποτελεί θέμα μόνο του Π.Σ., αλλά και του χρόνου που αφιερώνει στο σπίτι ο εκπαιδευτικός, για τον κατάλληλο σχεδιασμό-προετοιμασία της διδασκαλίας του, στο διαθέσιμο χρόνο στην τάξη.

Με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων από την πιλοτική εφαρμογή του νέου Π.Σ. εντοπίστηκαν τα ακόλουθα πρόσθετα θετικά στοιχεία: η ελευθερία κίνησης για την προσαρμογή του μαθήματος στις συνθήκες της τάξης, για διδασκαλία διαφορετική εκτός του βιβλίου, μέσω του έγκυρου και επιστημονικού υλικού και των παρεχόμενων πληροφοριών, στις οποίες δύναντο να ανατρέξουν. Μερικοί ανέφεραν ότι το μάθημα αποδεικνυόταν πιο χαρούμενο και ενδιαφέρον για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να το αγαπήσουν. (Θέμα ΣΤ).

B. Οι λειτουργικές αδυναμίες του νέου Π.Σ.

Δύο εκ των εκπαιδευτικών που κατέθεσαν μερικώς αρνητική γενική γνώμη για το νέο ΠΣ, αλλά και δύο με θετική γνώμη, δήλωσαν ως αδυναμία του νέου Π.Σ., το γεγονός ότι δυσκολεύει το διδακτικό έργο, με την απαίτηση κάλυψης μεγάλης ποσότητας ύλης και δραστηριοτήτων, σε περιορισμένο χρόνο, που οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε αναγκαστικές περικοπές και σε εργασία των μαθητών στο σπίτι. Και προσθέτουν ως αρνητικό παράγοντα, την απουσία σχολικού εγχειριδίου που θα υποστήριζε το Π.Σ. (Θέμα Α).

Ως δυσκολίες/αδυναμίες του νέου Π.Σ, εντοπίστηκαν ο ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την εκτεταμένη ύλη, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, η έλλειψη εγχειριδίων και ειδικών κατευθύνσεων, τόσο στην ύλη όσο και στη χρήση των ΤΠΕ (Θέμα ΣΤ).

Περιγράφηκε από όλους, ότι ο διατιθέμενος διδακτικός χρόνος αποδεικνύεται εξαιρετικά ανεπαρκής κι ότι το νέο Π.Σ., μάλλον σχεδιάστηκε για δίωρο μάθημα εβδομαδιαίως κι όχι μιας ώρας. Δύο εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν και ως προς τις επιπτώσεις του μειωμένου χρόνου διδασκαλίας. Ανέφεραν τη μη ολοκλήρωση της ύλης, την πίεση του χρόνου που οδηγεί σε δασκαλοκεντρικές τεχνικές και γενικότερα, στην υποβάθμιση του μαθήματος (Θέμα Ζ).

3. Οι δυσκολίες που αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. και οι προτάσεις που διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη

A. Αναμενόμενες δυσκολίες κατά την εφαρμογή του νέου Π.Σ.

Οι συμμετέχοντες κατέθεσαν ότι πιθανόν το νέο Π.Σ ίσως τύχει αρνητικής αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς, διότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί θα κληθούν στην εκ νέου μελέτη και ότι συνήθως, επιδεικνύουν τάσεις αντίστασης στην αλλαγή.

Οι μισοί εντόπισαν ως αναμενόμενα προβλήματα στην εφαρμογή των ΤΠΕ, τις ελλιπείς υποδομές, τα παλιά εργαστήρια, τη συχνή απουσία ιντερνετ, την έλλειψη χρόνου και το (σε μερικές περιπτώσεις), παρωχημένο υλικό (Θέμα Β)..

Διατυπώθηκαν, επίσης, αναμενόμενες δυσκολίες στη διδασκαλία με την ερευνητική ομαδική εργασία και ειδικότερα, ότι τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν διότι δεν έχουν εκπαιδευτεί στην ομαδική εργασία, αποκόπτοντας έτοιμες πληροφορίες από το διαδίκτυο. Επίσης, προτάθηκε από μία εκπαιδευτικό, οι μαθητές να εργάζονται στο σχολείο κι όχι στο σπίτι, εξαιτίας της έλλειψης χρόνου στη διδακτική ώρα (Θέμα Δ).

Λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, αναφέρθηκαν οι γνωστές δυσκολίες που σχετίζονται με τη δυσκολία προσαρμογής των παλαιών εκπαιδευτικών στις αλλαγές, το παραδοσιακό στυλ διδασκαλίας, οι ελλιπείς γνώσεις στα σύγχρονα σχέδια μαθήματος και η ελλιπής ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στη διαφορετική προετοιμασία του μαθήματος (Θέμα ΣΤ).

Ένα σημαντικό θέμα το οποίο τέθηκε από έναν εκπαιδευτικό, ήταν η μεγάλη πιθανότητα, το νέο Π.Σ. να εφαρμοστεί από μη επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, λόγω της συχνής αλλαγής του προσωπικού στα σχολεία.

Με βάση τις υλικές συνθήκες, τρεις τοποθετήσεις περιέλαβαν ως αναμενόμενη δυσκολία, την έλλειψη υπολογιστών γενικότερα, την έλλειψη υπολογιστών ανά μαθητή στο σχολείο και την έλλειψη τεχνολογικής υποδομής στο σπίτι των μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, ως αναμενόμενες δυσκολίες αποτυπώθηκαν από δύο εκπαιδευτικούς, η έλλειψη κουλτούρας συνεργατικότητας στο ελληνικό σχολείο, η απροθυμία επιμόρφωσης και η απροθυμία ουσιαστικής ενασχόλησης (Θέμα ΣΤ).

Β. Προτάσεις για τη βελτίωση του νέου Π.Σ., με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη

Τρεις από τους συμμετέχοντες πρότειναν ότι το νέο Π.Σ. θα διέθετε περισσότερες πιθανότητες επιτυχούς εφαρμογής, μέσα από την ομαλή μετάβαση από το υφιστάμενο στο νέο και με την παροχή συνοδευτικών υποστηρικτικών διαδικασιών προς τους εκπαιδευτικούς. Αυτό θα μπορούσε να συμπεριλάβει την απόδοση χρόνου προσαρμογής και τη συγγραφή κατάλληλων εγχειριδίων (Θέμα Α).

Ως προς τις προτάσεις για αλλαγή στη διάταξη ή αφαίρεση ενοτήτων, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν πιλοτικά το νέο Π.Σ. της Γεωγραφίας, πρότειναν σχεδόν ο κάθε ένας, διαφορετικές λύσεις:

- την απαραίτητη αύξηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, αποβλέποντας στην εξασφάλιση χρόνου και για την εφαρμογή των ΤΠΕ.
- η μεταφορά της κλιματικής αλλαγής στην αρχή, παράλληλα με το φαινόμενο του θερμοκηπίου
- την αφαίρεση ορισμένων ενοτήτων με βάση την τάξη και το επίπεδο των μαθητών
- την αφαίρεση γενικών κεφαλαίων και τη διατήρηση των ειδικών
- τη διατήρηση συγκεκριμένων κεφαλαίων με πιο περιληπτική ύλη
- την αφαίρεση από το δημοτικό, όσων θα διδαχθούν στο γυμνάσιο (Θέμα Η).

Οι προτάσεις αλλαγών στην ύλη με στόχο τον επαρκέστερο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, υπήρξαν και πάλι ποικίλες και αρκετά στοχευμένες:

- αύξηση του διαθέσιμου εβδομαδιαίου χρόνου είτε αυτοτελώς είτε με τη μείωση των ωρών έτερου μαθήματος

- εναρμόνιση της ύλης με το χρόνο, μέσω αλλαγών στο Π.Σ.
- απλοποίηση του σημαντικά εκτεταμένου περιεχομένου, (δεν χρειάζονται τόσες πολλές πληροφορίες και πολλά μπορούν να γίνουν πιο περιληπτικά)
- διαμόρφωση περισσότερο περιεκτικού περιεχομένου, μόνο με συγκεκριμένα θέματα
- αφαίρεση ενοτήτων ή γενικών κεφαλαίων, με διατήρηση των ειδικών και συγκεκριμένων
- μετακίνηση κεφαλαίων σε άλλα μαθήματα ή η διατήρηση στο δημοτικό, μόνο των βασικών, εφόσον θα τα διδαχθούν τα υπόλοιπα στο γυμνάσιο (Θέμα Ζ).

Τέλος, αναφέρονται οι προτάσεις των συμμετεχόντων για τη βελτίωση της επιμόρφωσης:

- απαραίτητη παράλληλα, η εξαρχής ύπαρξη του σχολικού εγχειριδίου ή λίστα εγχειριδίων που θα υποστηρίζουν το Π.Σ.
- η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική από τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση, οι οποίοι διέθεταν πολύ υψηλά προσόντα. Για να μην παρουσιαστούν μεγάλα προβλήματα στις επόμενες επιμορφώσεις, απαιτείται η επέκταση του χρόνου τους.
- καταχώριση των διδακτικών σεναρίων των μελλοντικών επιμορφώσεων, καλύπτοντας όλες τις θεματικές ανά τάξη, αποσκοπώντας στην ύπαρξη έτοιμων σεναρίων για κάθε ενότητα και για κάθε κεφάλαιο, διαμορφώνοντας μια παρακαταθήκη στον ιστότοπο του Ι.Ε.Π., προσβάσιμη σε όλους.

5.2 Σύγκριση με ευρήματα βιβλιογραφίας – ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Από τις οκτώ συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν, προέκυψαν ποικίλα και ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν με τις δικές τους προσλαμβάνουσες, την εμπειρία και την επιστημοσύνη που διαθέτουν, τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το νέο Π.Σ της γεωγραφίας, τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του και κατέθεσαν προτάσεις βελτίωσης.

Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα σημαντικότερα ευρήματα, με βάση τους ερευνητικούς άξονες.

1. Τα βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τα νέα Π.Σ. και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα στοιχεία αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς.

Οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν υψηλή επιστημονική εγκυρότητα και εσωτερική συνοχή του περιεχόμενου (ύλη), στο νέο Π.Σ. το οποίο κρίνεται κατάλληλο με βάση την ηλικία των μαθητών και τις προγενέστερες γνώσεις τους. Σε ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών, το περιεχόμενο του μαθήματος καθίσταται κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνεται και οργανωμένο σε λογικά επίπεδα. Τα εσωτερικώς συνεκτικά προγράμματα σπουδών, περιλαμβάνουν συνήθως οργανωμένες συνδέσεις, μεταξύ του περιεχομένου που μελετάται σε κάθε μάθημα εντός ενός έτους και καθώς οι μαθητές προχωρούν από τάξη σε τάξη (Newmann et al, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή, ότι οι σημερινοί μαθητές διαθέτουν γνώσεις από ποικίλες πηγές πληροφόρησης και προσωπικές εμπειρίες, ήδη από μικρή ηλικία. Διέκριναν επίσης, την άνοδο των επιπέδων από τάξη σε τάξη και τη σπειροειδή διάταξη του περιεχομένου του νέου Π.Σ., τη συνέχεια στην ύλη και τη σταδιακή εμβάθυνση στις θεματικές ενότητες, σε μια ηλικία, κατά την οποία ο μαθητής κατέχει τη δυνατότητα σύνδεσης του σχολείου με την πραγματικότητα. Παρόμοιες απόψεις αναφέρουν σε έρευνα του Λαμπρινού (2000), εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφωνούσαν κατά 54% ότι μαθητές ακόμη και κάτω από την ηλικία των 11, θεωρούνται ικανοί να κατανοήσουν χάρτες και κατά 69% συμφωνούσαν, ότι ανταποκρίνονται ακόμη και τα σύμβολα των χαρτών.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζουν τις διαστάσεις της παιδαγωγικής φιλοσοφίας της προοδευτικής-μαθητοκεντρικής λογικής στο νέο Π.Σ. της Γεωγραφίας. Καταγράφηκε από όλους ότι η διερευνητική μάθηση, η ανακάλυψη, η ομαδική εργασία και η συνεργατικότητα, αποδίδουν μαθητοκεντρικό και συμπεριληπτικό χαρακτήρα στο νέο ΠΣ της Γεωγραφίας. Τρεις εξ αυτών, θα προτιμούσαν μια χρυσή τομή μεταξύ μαθητοκεντρικής και δασκαλοκεντρικής λογικής. Παρόμοια αντίφαση περιλαμβάνουν τα ευρήματα σε έρευνα του Μαρινόπουλου (2020), σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Οι δάσκαλοι, ενώ μοιάζουν σύμφωνοι με την μαθητοκεντρική λογική και το περιεχόμενο της συνεργατικής μάθησης, την ίδια στιγμή δείχνουν να δυσκολεύονται να παραχωρήσουν αυτονομία στους μαθητές και αδυνατούν στην πράξη, να αποφύγουν να μην παρεμβαίνουν στις ομάδες τους.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας εργασίας επιπλέον δήλωσαν, ότι χωρίς αυτό να καθίσταται άμεσα διακριτό, το νέο Π.Σ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει συμπεριληπτικά. Οι γνώσεις, ωστόσο, των εκπαιδευτικών όσον

αφορά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, μάλλον θεωρούνται περισσότερο εμπειρικές, παρά προερχόμενες από κάποια κατάρτιση ή επιμόρφωση. Έρευνα των Κλωνάρη και Κουταλέλη (2016), έδειξε ότι μόνο το 18,5% είχε λάβει σχετική επιμόρφωση και ειδικότερα, οι επιμορφωμένοι ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη Γεωγραφία, αποτελούσαν μόνο το 9,2%. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι την εφάρμοσαν στην τάξη, συνιστούσαν μόνο το 26% και στη Γεωγραφία, μόνο το 5,8%.

Καταγράφηκε ομοφωνία στην άποψη ότι το νέο ΠΣ δεν επιδιώκει τις ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά την προετοιμασία του μαθητή-πολίτη του 21^{ου} αιώνα και τον λειτουργικό του εγγραμματισμό. Την επιδίωξη αυτή, την αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες σαφώς διατυπωμένη και στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Δήλωσαν οι περισσότεροι ότι καθίσταται διακριτή η πρόθεση καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών και του διερευνητικού πνεύματος και η ενδυνάμωσή τους για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των ΤΠΕ ενσωματώνεται σε σημαντικό βαθμό στο νέο Π.Σ., ότι εισάγει σε νέες διαδικασίες τους εκπαιδευτικούς, και ότι οι μαθητές επιδεικνύουν αξιοσημείωτη ανταπόκριση στη χρήση των ΤΠΕ: στα διάφορα προγράμματα, τα λογισμικά, τις προσομοιώσεις, τις διαδικτυακές παραπομπές και τα GPS. Στις περισσότερες χώρες του κόσμου, τα εργαλεία ΤΠΕ που χρησιμοποιούνται στα σχολεία για τη Γεωγραφία, δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές. Τα πιο συχνά αποτελούν οι διάφορες συσκευές, όπως laptops, smartphones, scanners και προβολείς. Πλήθος σχολείων στη Ν. Ζηλανδία ακολουθούν το σύστημα «φέρε τη δική σου συσκευή» για να προσπεράσουν το θέμα της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής. Τις πιο συχνές εφαρμογές για το μάθημα, αποτελούν τα βίντεο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα παιχνίδια, τα κούιζ και οι πλατφόρμες όπως το YouTube και το Netflix (Hogan, 2020).

Γενικά για το ζήτημα της ύλης, οι εκπαιδευτικοί διέκριναν ότι εντάχθηκαν για πρώτη φορά οι φυσικές καταστροφές τις οποίες υπέδειξαν ως αντικείμενο της Γεωγραφίας. Ξεχώρισαν τις έννοιες χώρος τόπος, που τα θεωρούν σημαντικά στοιχεία, όπως και τα γεωγραφικά συστήματα εντοπισμού, διότι οι μαθητές χαρακτηρίζονται από ουσιαστικό έλλειμμα προσανατολισμού και τέλος, τις δυνατότητες που παρέχονται για μελέτη στο πεδίο, εκτός τάξης. Το τελευταίο, αποτελούσε και αίτημα των εκπαιδευτικών που καταγράφηκε στην εργασία του Λαμπρινού (2002). Οι εκπαιδευτικοί απαιτούσαν ένα πιο ανοιχτό Α.Π.,

αποσκοπώντας στην εργασία και εκτός τάξης, με παράλληλη υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους.

2. Τα πλεονεκτήματα και οι λειτουργικές αδυναμίες που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα νέα Π.Σ

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το νέο ΠΣ συντελεί στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας, μέσω των αποτελεσματικά οργανωμένων δραστηριοτήτων, της προσφοράς πηγών και ενδιαφερουσών ενοτήτων για τους μαθητές (πλούσια διαμορφωμένο προτεινόμενο υλικό, που κατευθύνει τον εκπαιδευτικό). Στην ίδια κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν σημαντική σαφήνεια στη διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στο νέο Π.Σ, χαρακτηρίζοντάς τα αντιληπτά, ευδιάκριτα, οργανωμένα και ρεαλιστικά. Πρόσθεσαν δε, ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα συμβάλλουν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθοδηγώντας και κατευθύνοντας τον εκπαιδευτικό και παρέχοντας σαφείς τρόπους αξιολόγησης.

Δύο εκ των εκπαιδευτικών που κατέθεσαν μερικώς αρνητική γενική γνώμη για το νέο ΠΣ, αλλά και δύο με θετική γνώμη, δήλωσαν ως αδυναμία του νέου Π.Σ., το γεγονός ότι δυσκολεύει το διδακτικό έργο, με την απαίτηση κάλυψης μεγάλης ποσότητας ύλης και δραστηριοτήτων, σε περιορισμένο χρόνο, οδηγώντας τον εκπαιδευτικό σε αναγκαστικές περικοπές και σε εργασία των μαθητών στο σπίτι. Δύο εκπαιδευτικοί εξήγησαν τις επιπτώσεις του μειωμένου χρόνου διδασκαλίας. Ανέφεραν τη μη ολοκλήρωση της ύλης, την πίεση του χρόνου που οδηγεί σε δασκαλοκεντρικές τεχνικές και γενικότερα, στην υποβάθμιση του μαθήματος.

Τα παραπάνω συμφωνούν με τα ευρήματα σε έρευνα της Αγγελίδου (2012), για τα προηγούμενα Α.Π.Σ., σε δείγμα 50 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη συμβολή της ύλης στη μάθηση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αν και συμφώνησε στη θετική συμβολή των Α.Π. στη μάθηση, θεώρησε τη διδακτέα ύλη πολύ εκτεταμένη και το διαθέσιμο χρόνο, μη επαρκή. Επίσης, δήλωσαν ότι η πολλή σχολική ύλη, καταλήγει στην αποστήθιση και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, τη μέθοδο διδασκαλίας που θα ακολουθήσουν (Αγγελίδου, 2012).

Οι περισσότερο αρνητικές γνώμες, αποτυπώθηκαν στην αξιολόγηση του περιεχομένου του νέου Π.Σ., σε σχέση με το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος. Υπογραμμίζεται η τοποθέτηση μιας εκπαιδευτικού ως προς το

γνωστό πρόβλημα του διαθέσιμου χρόνου, το οποίο δεν συνιστά οπωσδήποτε πραγματικότητα, κατά τη γνώμη της. Αναφέρθηκε στην πολύ μεγάλη δυσκολία στην ικανότητα διατύπωσης σαφών, μετρήσιμων και συγκεκριμένων στόχων, από τους εκπαιδευτικούς. Συνήθως, ανέφερε, τίθενται απαιτητικοί στόχοι, με αποτέλεσμα την επιλογή χρονοβόρων δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν «κουμπώνουν» απόλυτα με τον στόχο και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης προκύπτει λανθασμένο.

3. Οι δυσκολίες που αναμένουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των νέων Π.Σ. και οι προτάσεις που διατυπώνουν για τη βελτίωσή τους με στόχο την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη

Οι μισοί εκπαιδευτικοί εντόπισαν ως αναμενόμενα προβλήματα στην εφαρμογή των ΤΠΕ, τις ελλειπείς υποδομές, τα παλιά εργαστήρια, τη συχνή απουσία ιντερνετ, την έλλειψη χρόνου και την έλλειψη υπολογιστών, στο σπίτι των μαθητών. Επανερχόμενοι στην έρευνα της Hogan σχετικά με τον αντίκτυπο της χρήσης νέων τεχνολογιών στη μάθηση, σε σχολεία της Νέας Ζηλανδίας, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν προβλήματα οικεία. Αν και το σχολείο προέτρεπε να έχουν οι μαθητές μαζί τους τα δικά τους laptops ή να αγοράσουν τον υπολογιστή τους από το σχολείο, με «φορτωμένο» το λογισμικό που απαιτείται για το μάθημα της Γεωγραφίας, μεγάλη μερίδα οικονομικά αδύναμων μαθητών, χρησιμοποιούσε τον σταθερό (κρατικό) εξοπλισμό του σχολείου. Αυτός ο εξοπλισμός ήταν απαρχαιωμένος, με βλάβες και με ένα σχεδόν ανύπαρκτο ιντερνετ (Hogan, 2020).

Σχετικά με την επαγγελματική ετοιμότητα των διδασκόντων, αναφέρθηκαν οι δυσκολίες που σχετίζονται με τη δυσκολία προσαρμογής των παλαιών εκπαιδευτικών στις αλλαγές, το παραδοσιακό στυλ διδασκαλίας, οι ελλειπείς γνώσεις στα σύγχρονα σχέδια μαθήματος και η ελλιπής ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στη διαφορετική προετοιμασία του μαθήματος. Αρκετές από τις ανωτέρω αιτίες, οφείλονται περισσότερο σε παρανοήσεις ορισμένων εννοιών, για παράδειγμα τι σημαίνει διαφοροποιημένη διδασκαλία, μικτή τάξη κλπ., παρά σε πραγματικές ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών. Η κυριότερη αντίληψη που οφείλει ο εκπαιδευτικός να εγκαταλείψει, αφορά τον κεντρικό ρόλο του στην τάξη και το ότι αποτελεί αυθεντία (Κουτσελίνη, 2020).

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, ως αναμενόμενες δυσκολίες, αποτυπώθηκαν από δύο εκπαιδευτικούς, η έλλειψη

κουλτούρας συνεργατικότητας στο ελληνικό σχολείο, η απροθυμία επιμόρφωσης και η απροθυμία ουσιαστικής ενασχόλησης. Γεγονός αποτελεί σε πλήθος σχολείων, το ότι η συνεργατική κουλτούρα διαφαίνεται επιφανειακή και αρκετά συχνά οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και με το διευθυντή, χωλαίνουν σημαντικά, όπως έδειξε και σχετική έρευνα. Η εργασία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Β. Εύβοιας, με σκοπό τη διερεύνηση της σύνδεσης της εργασιακής κουλτούρας με τα επίπεδα ευημερίας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Οι επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, δήλωσαν προβλήματα στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (Κωφού, 2019).

Από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του νέου Π.Σ., με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του στην πράξη, θα υπογραμμιστεί η άποψη δύο εκ των εκπαιδευτικών, ότι καθίσταται απαραίτητη η ύπαρξη παράλληλα του σχολικού εγχειρίδιο ή λίστα εγχειριδίων που θα υποστηρίξουν το νέο Π.Σ. Η απουσία των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί σοβαρή έλλειψη, καθώς εκείνα εμπεριέχουν τη διδακτέα ύλη και θα συνδεθούν με το νέο Π.Σ., αποσκοπώντας την υποβοήθηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008). Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας εργασίας, απαντούσαν σχετικά θεωρητικά και το δήλωναν αυτό, εφόσον δεν είχαν την αποτύπωση όσων διατείνεται το νέο Π.Σ., σε νέα εγχειρίδια. *«Το σχολικό βιβλίο όσο και παλαιό να θεωρείται, λειτουργεί ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία μάθησης και είναι καθολικά αποδεκτό, κυρίως λόγω του γραπτού λόγου που χρησιμοποιεί»* (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007)

5.3 Περιορισμοί της έρευνας -Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα εργασία, συγκεντρώθηκαν δεδομένα μέσω συνεντεύξεων εκπαιδευτικών, που εφάρμοσαν το νέο Π.Σ. της Γεωγραφίας στα σχολεία τους, κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος. Έναν περιορισμό της έρευνας αποτελούσε ότι το δείγμα συνιστούσαν εκπαιδευτικοί μόνο από πρότυπα και πειραματικά σχολεία. Ως εκ τούτου, ίσως σχηματιζόταν μια πιο σφαιρική άποψη, εάν συμπεριλαμβάνονταν και εκπαιδευτικοί από πιο ευρύ δείγμα σχολικών μονάδων. Επιπλέον περιορισμός αποδείχθηκε η μονοετής εφαρμογή του νέου Π.Σ., καθώς το δείγμα διέθετε μικρή

εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή του και επιπρόσθετα, δεν αναδείχθηκαν τα ζητήματα της συνέχειας του Π.Σ. ανάμεσα στις βαθμίδες. Επιπλέον, δεν εφάρμοσαν το νέο Π.Σ. όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πράξη, παρά μόνο επιμορφώθηκαν.

Τα ευρήματα της έρευνας που περιγράφηκαν, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών για το νέο Π.Σ. της Γεωγραφίας του δημοτικού σχολείου, ωστόσο το νέο Π.Σ. συνιστά ένα θέμα με πολλές πλευρές προς διερεύνηση. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση εν δυνάμει αποτελούν:

- Δυνατότητες και προσαρμογές του νέου Π.Σ. σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

- Λειτουργία του νέου Π.Σ. σε συνθήκες εικονικής τάξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσα

Αγγελίδου, Β. (2012). *Η συμβολή της σχολικής ύλης του δημοτικού σχολείου στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Αλεξόπουλος, Δ. (2019). *Πρόληψη και Ετοιμότητα της Εκπαιδευτικής Κοινότητας για Τις Φυσικές Καταστροφές. Η περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής*. Αθήνα: Ειδικές Εκδόσεις / Special Publications.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Βουδρισλής, Ν., & Λαμπρινός, Ο ρόλος της οικουμενικής εκπαίδευσης και της γεωγραφίας στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Στο *10ο Διεθνές Συνέδριο της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρίας, 22-24 Οκτωβρίου 2014*, (σς331-344). Θεσσαλονίκη

Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας Α. (2007). Αναλυτικά Προγράμματα – Σχολικά Εγχειρίδια-Μέρος Ι, *Συνέδριο Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007* (σς. 482-605). Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2022, στο <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>

ΙΕΠ Ιστορική Συλλογή -ΦΕΚ Προγραμμάτων Σπουδών. Ανακτήθηκε από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/index.html>

Ιωαννίδου - Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης: Δυσκολίες και Παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, σσ. 12-29. DOI: <https://doi.org/10.12681/dial.25544>

Ίσαρη, Ι. και Πουρκός, (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.

Κλωνάρη, Α. (1997). *Το Μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μέσα από τα Σχολικά Εγχειρίδια (1913-σήμερα): Η Περίπτωση των Σχολικών Εγχειριδίων Γεωγραφίας της Στ' Τάξης*. Ανακτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 2022. από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/10866>

Κλωνάρη, Α. (2004). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της Γεωγραφίας. Στο *7ο Πανελλήνιο Γεωγραφικό Συνέδριο της Ε. Γ. Ε. Τόμος ΙΙ*, 14 – 17 Οκτωβρίου 2004 (σς 602 – 608). Μυτιλήνη.

Κλωνάρη, Α. Λαϊνά, Β. (2010). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Αθμιας και Βθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση των ΣΓΠ στην εκπαίδευση. *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Γεωγραφικού Συνεδρίου της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρείας, 4-6 Νοεμβρίου 2010*. (σς 796-802). Αθήνα.

Κλωνάρη, Α., Μάνδρικας, Α. (2014). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Δημοτικού - Γυμνασίου και Προτεινόμενο Εκπαιδευτικό Υλικό. Στο: Χ. Σκουμπουρδή, Μ. Σκουμιός (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή για το Εκπαιδευτικό Υλικό στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, 17-18 Οκτωβρίου 2014* (σς. 161-172). Ρόδος.

Κλωνάρη, Α., Κουταλέλη, Ε. (2016). Οι γνώσεις, οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟ, 16 & 17 Απριλίου 2016* (σς. 206-214). Αθήνα.

Κοκκώνη, Ι.Π. (1860). *Εγχειρίδιον ή οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου: νέος, τελειοποιημένος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει οδηγού του Σ.: προς χρήσιν των Δημοτικών σχολείων της Ελλάδος*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφεύς

Κουζούπη, Α. (2017). *Φυσικά Τοπία της Ομηρικής Οδύσσειας: Διερευνώντας τις Δομές και τα Όρια των Πολιτισμικών Εναποθέσεων στην πορεία του Νόστου του Οδυσσέα*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Θεσσαλονίκη.

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις..* Αθήνα: Μνήμων. Ανακτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 2022, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8148>.

Κουρασμενάκη, Ε. (2008). *Η Γεωγραφική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση μια Συγκριτική Μελέτη* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Γεωγραφίας, Αθήνα.

Κωφού, Κ. (2019). *Η ευημερία του εκπαιδευτικού και η διασύνδεση με την κουλτούρα του σχολείου*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Λαγουδάκη, Α., Ντάγκα, Α. Π. (2015). *Η εργασία των μαθητών σε ομάδες στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων – απόψεις εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Λαμπρινός, Ν., (1999). Γεωγραφική Εκπαίδευση: Μια πρόκληση για την ελληνική πραγματικότητα του 21ου αιώνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.104, σς 40-46

Λαμπρινός, Ν. (2009). *Η ανάγκη διαμόρφωσης νέων προγραμμάτων σπουδών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γράφημα.

Μαρινόπουλος, Δ.Π. (2020). *Χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στη σχολική τάξη: Απόψεις εκπαιδευτικών (δασκάλων) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μόρφη, Α. (2017), *Το προφίλ του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο: έρευνα*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Διδακτορική διατριβή Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Αλεξανδρούπολη.

Παπαδοπούλου, Ι. Ν. (2015). Η Θράκη, οι Θράκες στα Γεωγραφικά του Στράβωνα. Στο Παναγιώτης Κεραμάρης, Γεώργιος Τζάστας, Ερρίκος Αυγητίδης, Λογγίνος Ηλιόπουλος (Επιμ). *Όψεις της Ιστορίας και του Πολιτισμού της Θράκης* (σς. 47-59). Κομοτηνή: Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών Δ.Π.Θ., Περιφερειακή Διεύθυνση Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Αν. Μακεδονίας και Θράκης.

Παπαστεφανάκη, Σ., Σφακιανάκη, Ν. (2020). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο δημόσιο σχολείο - αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Π.Ε.ΕΚ.ΠΕ για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 19(64). Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2022, από <https://www.researchgate.net/publication/344363501>

Παρπαΐρης, Φ.(2010). *Ο ρόλος της Γεωγραφίας στη διαμόρφωση της εξωτερικής πολιτικής των Μεγάλων Δυνάμεων* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Γεωγραφίας, Αθήνα.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σς 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Φωνιάδακη, Ι. (2017). *Ανάπτυξη, χρήση και αξιολόγηση εφαρμογής επαυξημένης εικονικής πραγματικότητας για κινητές ηλεκτρονικές επιφάνειες εργασίας για τη διδασκαλία ενοτήτων της Γεωγραφίας σε μαθητές Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.

Χαλαζιά, Α. (2016). *Ανάπτυξη καινοτομικών διδακτικών παρεμβάσεων για την κατανόηση των επικίνδυνων φυσικών φαινομένων και τη διαχείριση αυτών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Χατζηαντώνη, Χ. (2005). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της γεωγραφίας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση

Χριστοδούλου, Μ. (2022). Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), σσ.144–166. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.30483>

Ξενόγλωσση

A different view a manifesto from the Geographical Association. (2009). Ανακτήθηκε από

https://www.geography.org.uk/write/MediaUploads/Support%20and%20guidance/GA_ADVBookletFULL.pdf

Akker, J., Kuiper, W. & Hameyer, U. (2003). *Curriculum Landscapes and Trends*. N.Y: Springer Science+Business Media

Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Edit.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe*, (pp.175-195). Belgium: CIDREE

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development *Journal of Education and Practice (Online) Vol.7 (No.9)*, 106-107. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου, 2022, από https://www.researchgate.net/publication/362034358_Curriculum_Development_Teacher_Involvement_in_Curriculum_Development

André, M.F. (2017). From physical geography to environmental geography: Bridges and gaps (a French perspective). *Canadian Geographer*. 61, pp.136–142. doi:10.1111/cag.12335

Athumani, M., Ahmad, I. S., Suryani, N. A.R. (2020). Geography Teachers' Perceived Challenges on the Implementation of Inquiry-Based Approach (IBA): A Case Study. *Asian Journal of Management Sciences & Education Vol. 9*. 71-82. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου, 2022 στο <https://pubs2.ascee.org/index.php/ijele/article/view/159>.

Bantwini, B.D. (2010) How teachers perceive the new curriculum reform: lessons from a school district in the Eastern Cape province, South Africa. *International Journal of Educational Development*. 30:83-90. <http://hdl.handle.net/20.500.11910/4639>

Béneker, T., Palings. H., Krause., U. (2015). Teachers envisioning future geography education at their schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24, pp. 355-370. DOI:10.1080/10382046.2015.1086102

Bernstein, B. (2003c) *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse* London: Routledge

Bhuttah, T. M., Ullaha, H., Javed, S. (2019). Analysis of Curriculum Development Stages from the Perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences* Vol. 58 (No 1), 14-22. Ανακτήθηκε 01 Νοεμβρίου, 2022, από https://www.europeanjournalofsocialsciences.com/issues/PDF/EJSS_58_1_02.pdf

Blackman, A., Cook, J. (2012). An Innovative Teaching Technique for Human Resource Management Students: The Immediate Feedback Assessment Technique (IF-AT). *The Business Review, Cambridge*, Vol. 20 (No 2), 59-72. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2022, από <https://researchonline.jcu.edu.au/24733/>

Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. London: Harvard University Press.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Dewi, R. P., Hermawan, R., & Fajariyah, R. A. A., (2021). Teacher's perception toward spatial thinking teaching and learning. Στο IOP Conference Series: Earth and Environmental Science International Geography Seminar, Vol 683 DOI 10.1088/1755-1315/683/1/012026

Douglas, E. (2002). *Qualitative Analysis Practice and innovation*. London: Routledge.

Driver, I. N. (2020). *Examining Teacher Dispositions Towards Teaching Spatial Thinking Through Geography*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). College of Education Mercer University Atlanta, GA.

Emes, C. & Cleveland, M. I. (2003). A Journey Toward Learner-Centered Curriculum. *The Canadian Journal of Higher Education* Volume XXXIII, No. 3, pp. 47-70. DOI:10.47678/cjhe.v33i3.183440

Fabiana, D. (2015). *Geographical Literacy, Attitudes and Experiences of Freshman Students :A Qualitative Study*. Ph.D.Thesis. International University, Florida.

Fägerstam, E. (2012). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. (PhD dissertation). Linköping University, Linköping

Fayanto, S. (2019). The Effectiveness of Outdoor Learning in Improving Spatial Intelligence. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), pp:667-680

Doi: <https://doi.org/10.17478/jegys.613987>

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press.

Fuechsel, C. F. (2022). *map*. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved November 5, 2022, from <https://www.britannica.com/science/map>

Gatawa, B.S.M (1990). *The politics of the school curriculum, an introduction*. Harare: College Press.

Giannakou, M. (2016). “Reconstructing the everyday classroom practices in Greek primary schools between 1977 and 1982”. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*. Vol 3(5), 313-317. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2022, από

https://www.researchgate.net/publication/346963310_Reconstructing_the_Everyday_Classroom_Practices_in_Greek_Primary_School_Between_1977_and_1982

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Golledge, R., Marsh, M., Battersby, S. A Conceptual Framework for Facilitating Geospatial Thinking. *Annals of the Association of American Geographers*. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2022, από https://www.raubal.ethz.ch/Courses/geog596/GolledgeEtAl_FacilitatingSpatialThinking_08@2010-04-30T22:14:00.pdf

Hall, S. (1980). Cultural studies: two paradigms. *Media, Culture & Society*, 2(1), 57–72. Doi: <https://doi.org/10.1177/016344378000200106>

Hogan, A. (2020). *Digital technologies and the senior Geography classroom: Teachers’ perceptions of the impact on teaching and learning* (A dissertation of Master of Education). Auckland University of Technology, Auckland.

Holloway I, Todres L. (2003). The status of method: Flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3 (3), 345–357. Ανακτήθηκε 4 Δεκεμβρίου, 2022, από <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794103033004>

Hursh, D. (2007). Exacerbating inequality: the failed promise of the No Child Left Behind Act. *Race Ethnicity and Education Vol. 10* (No. 3), 295–308. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2022, από <https://people.wou.edu/~girodm/foundations/Hursh.pdf>

Janko. T., & Peškova, K.. (2017). Exploring Teachers’ Perceptions of Curriculum Change and their Use of Textbooks during its Implementation. A Review of Current

Research. *Journal of Geography Education*, Vol 45(No1), pp. 33–60. Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου, 2022, από <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/23814/ZGD-45-1-Janko-Peskova.pdf?sequence=3>

Kelle, U. (1997). *Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data*. Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου, 2022, από <https://www.socresonline.org.uk/2/2/1.html>

Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum Theory and Practice Sixth Edition*. London: SAGE Publications Ltd

Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 9, (No.3), 317-326. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2022, από <https://teachsource.files.wordpress.com/2013/05/korthagen-1993.pdf>.

Kuiper, W., Folmer, E., Ottevanger, W. (2013). Aligning Science Curriculum Renewal Efforts and Assessment Practices. In: *Corrigan, D., Gunstone, R., Jones, A. (eds) Valuing Assessment in Science Education: Pedagogy, Curriculum, Policy*, pp 101-118. Doi: 10.1007/978-94-007-6668-6_6

Mantzoukas, S. (2004). Issues of representation within qualitative inquiry. *Qual Health Res*, 14(7), pp. 994-1007 doi: 10.1177/1049732304265959

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Miles, M. B., 2020 Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook Edition 3*. N.Y: Sage.

Morrison, J. (2002). Developing research questions in medical education: The science and the art. *Medical Education* 36 (7), pp. 596–597. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2002.12131.x

Mulenga, M., Mwanza, C.(2019). Teacher’s Voices Crying in the School Wilderness: Involvement of Secondary School Teachers in Curriculum Development in Zambia *Journal of Curriculum and Teaching* Vol. 8, No. 1; 2019 σελ 32-39 doi:10.5430/jct.v8n1p32

Newman, M., Smith, B., Allenswarth, E., Bryk, A.S. (2001). Instructional Program Coherence: What It Is and Why It Should Guide School Improvement Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 23, pp 297-321. Doi: 10.3102/016237370230042

Ottati, D. F., (2015). *Geographical Literacy, Attitudes, and Experiences of Freshman Students: A Qualitative Study at Florida International University*. (FIU Electronic Theses and Dissertations). Florida International University, Florida.

Park, M. & Sung, Y. K. (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: What can we learn from the case of Korean elementary teachers?. *Asia Pacific Journal of Education*. 33. Doi:10.1080/02188791.2012.756391.

Pattison, W. D. (1964). The Four Traditions of Geography. Στο *Annual convention of the National Council for Geographic Education November 29, 1963* (pp. 211–216). Columbus, Ohio.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L., de Jong. T., Siswa A., van Riesen N., Kamp, E.T., Manolis, C., Zacharias C., Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review* 14, pp.47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

Phaeton, J. & Stears, M. (2017). Exploring the Alignment of the Intended and Implemented Curriculum Through Teachers' Interpretation: A Case Study of A-Level Biology Practical Work. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 2017 13(3):723-740, doi: 10.12973/eurasia.2017.00640a

Raselimo, M., Wilmot, D. (2013). Geography teachers' interpretation of a curriculum reform initiative: the case of the Lesotho Environmental Education Support Project (LEESP). *South African Journal of Education*, pp 1-15. DOI: [10.15700/saje.v33n1a681](https://doi.org/10.15700/saje.v33n1a681)

Reinfried, S. (2008). Do Curriculum Reforms Affect Classroom Teaching in Geography? The Case Study of Switzerland. *International Research in Geographical and Environmental Education*. DOI: 10.1080/10382040408668518

Remillard, J. T., & Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 46(5), 705–718. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4>

Robson, N., (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2000) Data Management and Analysis Methods. In N. Denzin and Yvonna Lincoln, eds.: *Handbook of Qualitative Research, 2nd Edition* (pp. 769-802). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sarantakos, S., (1998). *Social research. 2nd ed*. Basingstoke: Macmillan Press Ltd

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching *Educational Researcher*, Vol 15 (No. 2), (4-14). Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2022, από <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>.

Sisman. G.T. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, pp. 355-400. Doi: 10.14527/pegegog.2021.010

Stabback, P., (2016). In-Progress Reflection on Current and Critical Issues in Curriculum and Learning: WHAT MAKES A QUALITY CURRICULUM? IBE

Taylor, H. P., Richards, M. C. (2018). Colin M. *An Introduction to Curriculum Studies*. London: Routledge

The Contribution of geography to current knowledge. (UNESCO 1999). Ανακτήθηκε από <https://whc.unesco.org/en/globalstrategy/>

The impact of global learning on public attitudes and behaviours towards international development and sustainability. Development Education Association [DEA]. (2015, Ιανουάριος 5). Ανακτήθηκε από

<https://www.yumpu.com/en/document/read/33481288/the-impact-of-global-learning-on-public-attitudes-and-support>

Trilling, B., Fadel, C. (2009). *1st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. N.Y: Editor Jossey bass Wiley.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Unesco International bureau of education. Retrieved October 26, 2022 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>

Urevbu, A. O. (1985). *Curriculum Studies*. London: Longman Harlow.

Walshe, N., Healy, G. (2001). *Geography Education in the Digital World Linking Theory and Practice 1st Edition*. Oxfordshire: Routledge

Whitson, T. (2008). Decomposing Curriculum, vs. Curriculum-as-Text *Journal of Curriculum and Pedagogy* 5 (1). doi: <https://doi.org/10.1080/15505170.2008.10411691>

Zhukova, O., Fjodorova, I., Iliško, D. (2020), Novice Teachers' Beliefs and Knowledge about education for Sustainable Development. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, pp. 34–44. DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.3>

Zwartjes, L., De Lázaro, M.L., Donert, K., Buzo Sánchez, I., González, R.D.M., De Miguel, R., Wołoszyńska-Wisniewska, E. *GI Learner Creating a learning line on spatial thinking «LITERATURE REVIEW ON SPATIAL THINKING»*, Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2022, από <https://www.gilearner.ugent.be/wp-content/uploads/GI-Learner-SpatialThinkingReview-3.pdf>