

**ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ**

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΗΣ «ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ» ΚΑΙ ΤΗΣ «ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ»  
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**Αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών και των διδακτικών εμπειριών  
των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
1. Εισαγωγή - Θεωρία .....	157
2. Προβληματισμός.....	158
3. Στόχοι της έρευνας - Ερευνητικές υποθέσεις .....	163
4. Η ερευνητική διαδικασία.....	166
4.1. Προέλευση του ερευνητικού υλικού .....	166
4.2. Δείγμα της έρευνας .....	167
5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	169
5.1. Το μάθημα της “Μελέτης του Περιβάλλοντος”.....	169
5.1.1. Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» .....	170
5.1.1.1. Γ' τάξη .....	170
5.1.1.2. Δ' τάξη.....	172
5.1.2. Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών στο μαθησιακό τομέα .....	173
5.1.2.1. Γ' τάξη .....	174
5.1.2.2. Δ' τάξη.....	174
5.1.3. Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές .....	175
5.1.3.1. Γ' τάξη .....	175
5.1.3.2. Δ' τάξη.....	176
5.1.4. Απόδοση εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτίων..	177
5.1.4.1. Γ' τάξη .....	177
5.1.4.2. Δ' τάξη.....	177
5.1.5. Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα.....	178
5.2. Το μάθημα της “Γεωγραφίας” .....	181
5.2.1. Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της Γεωγραφίας .....	182
5.2.1.1. Ε' τάξη .....	182
5.2.1.2. ΣΤ' τάξη .....	183
5.2.2. Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών στο μαθησιακό τομέα .....	184
5.2.2.1. Ε' τάξη .....	185

5.2.2.2. ΣΤ' τάξη .....	185
5.2.3. Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές .....	186
5.2.3.1. Ε' τάξη .....	186
5.2.3.2. ΣΤ' τάξη .....	186
5.2.4. Απόδοση εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτίων ..	187
5.2.4.1. Ε' τάξη .....	187
5.2.4.2 ΣΤ' τάξη .....	187
5.2.5. Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα.....	188
5.3. Διερεύνηση της διδακτικής πράξης.....	191
5.3.1. Η φάση της προετοιμασίας .....	191
5.3.2. Η χρήση εποπτικών μέσων .....	195
5.3.3. Προσδιορισμός παραγόντων και διερεύνηση της επίδρασής τους στη διδακτική πράξη .....	197
5.3.3.1. Εμφάνιση “προβληματικών” καταστάσεων.....	198
5.3.3.2. Επισήμανση των αιτίων εμφάνισης «προβληματικών» καταστάσεων .....	200
5.3.4. Εφαρμογή αρχών Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας.....	202
6. Γενικά συμπεράσματα.....	206
Σημειώσεις .....	208
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	210



## 1. Εισαγωγή - Θεωρία

Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ του παραδοσιακού και του σύγχρονου σχολείου έγκειται, εκτός των άλλων, και στο γεγονός ότι σε αντίθεση με το πρώτο, το δεύτερο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση των στόχων που επιδιώκονται μέσα από τη μάθηση<sup>1</sup>.

Η παιδαγωγική προβληματική του παραδοσιακού σχολείου επικεντρωνόταν στην ανεύρεση των καταλληλότερων μέσων και μεθόδων προσφοράς του πληροφοριακού υλικού προς τους μαθητές. Το κέντρο βάρους της διδακτικής μεθοδολογίας, διδακτικής προετοιμασίας και πράξης κατείχε ο γνωστικός τομέας. Η κυριότερη μάλιστα επιδίωξη των διδακτικών μοντέλων και της ακολουθούμενης διδακτικής στρατηγικής ήταν η αύξηση ποσοτικά του όγκου των παρεχόμενων γνώσεων. Η επιδίωξη από το σύγχρονο σχολείο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα ευρύτερων στόχων, πέρα από την απλή παροχή γνώσεων, και κυρίως η αναγνώριση της σημασίας της άποψης ότι ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών σκοπών είναι απαραίτητος<sup>2</sup>, οδήγησε στην αναμόρφωση πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ειδικότερα, η ταξινόμηση των διδακτικών στόχων από τον Bloom<sup>3</sup> και τους συνεργάτες του<sup>4</sup> οδήγησαν στη συγκεκριμενοποίηση και υλοποίηση των διδακτικών σκοπών, των μέσων και μεθόδων που οδηγούν στα αποτελέσματα της μάθησης και της αγωγής που κάθε εκπαιδευτικό σύστημα εκ προοιμίου ορίζει ως επιθυμητά. Για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία η γνώση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για την παραπέρα δραστηριοποίηση του μαθητή. Οι γνώσεις αποτελούν τα απαραίτητα εφόδια και η χρησιμοποίησή τους από το μαθητή μέσα από κατάλληλη μαθησιακή στρατηγική, θα τον οδηγήσουν στην ανακάλυψη και κατανόηση σχέσεων μεταξύ γεγονότων, προσώπων, καταστάσεων, θα τον βοηθήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Έτσι, θα καταλήξει δημιουργικά - ερευνητικά στη σπουδή της «δομής»<sup>5</sup> των αντικειμένων μάθησης. Επομένως έργο του εκπαιδευτικού είναι η καθοδήγηση των μαθητών στη χρησιμοποίηση κατά τη διδασκαλία μεθόδων «πειθαρχημένης έρευνας»<sup>6</sup> που θα δημιουργήσουν το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα.

## 2. Προβληματισμός

Στο σχολείο παρέχεται διδασκαλία και παράγεται μάθηση. Οι δύο έννοιες βαίνουν παράλληλα αλλά και συμπληρώνονται. Για το λόγο αυτό στο σημερινό σχολείο, που πρέπει να αποτελεί «εργαστήριο μάθησης»<sup>7</sup> τα σημεία στα οποία επικεντρώνεται το ενδιαφέρον των παιδαγωγικών επιστημών είναι τα μέρη που αλληλοσυμπλέκονται στη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης, δηλ. ο δάσκαλος, ο μαθητής και το προσφερόμενο αντικείμενο.

Η παραπάνω άποψη υπαγορεύει και τους κανόνες οργάνωσης της διδασκαλίας, αποτελεί δηλ. τη βάση για τον προσδιορισμό όλων των παραμέτρων που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την προετοιμασία, διεξαγωγή, αλλά και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης. Η διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται με βάση τις συνθήκες μάθησης που απαιτούνται για το συγκεκριμένο στόχο.

Έτσι, ανέκαθεν, αλλά κυρίως κατά τα τελευταία χρόνια, οι τάσεις της παιδαγωγικής προβληματικής στρέφονταν - στρέφονται γύρω από τη μελέτη διερεύνησης των παραγόντων εκείνων που συντελούν στην καλύτερη οργάνωση και διεξαγωγή της παιδαγωγικής πράξης. Ειδικότερα αποβλέπουν στη διερεύνηση των εξής τομέων:

- α) Στο σύνολο των ενεργειών που καταλήγουν στην προετοιμασία - οργάνωση, διεξαγωγή της διδασκαλίας, που οδηγεί στη μάθηση.
- β) Στην εξέταση των τρόπων με τους οποίους θα διαπιστωθεί και εκτιμηθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας.

Στην πρώτη περίπτωση τα πορίσματα των ειδικών ή συναφών επιστημονικών κλάδων, Ψυχολογίας, Ψυχοπαιδαγωγικής, Γενικής Παιδαγωγικής, Γενικής Διδακτικής, Ειδικής Διδακτικής, οδήγησαν στην κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων και την κατανομή της διδακτέας ύλης σε μαθήματα κατά τάξεις και αντίστοιχες ηλικίες και την οργάνωση της διδασκαλίας κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να οδηγήσει στην πραγμάτωση των διδακτικών - μαθησιακών στόχων.

Κατά την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας θα πρέπει να γίνεται προσέγγιση και ανάλυση, καθώς και αξιοποίηση των παραμέτρων<sup>8</sup> που οριοθετούν την επιτυχία της και που συνοπτικά καθορίζονται από:

- α) Το ψυχονομικό επίπεδο των μαθητών της τάξης.
- β) Τη φύση και τη δομή του συγκεκριμένου θέματος που θα προσφερθεί.

Στη δεύτερη περίπτωση το ζητούμενο είναι η δυνατότητα εκτίμησης της

επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, που είχαν τεθεί κατά την προετοιμασία - οργάνωση της διδασκαλίας και η μέτρηση με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια των αποτελεσμάτων της διαδικασίας μάθησης, στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα της συμπεριφοράς των μαθητών<sup>9</sup>.

Η λογική, χρονική ακολουθία της διαδικασίας που οδηγεί στη μάθηση, προϋποθέτει τρία στάδια ολοκλήρωσης των αντικειμενικών στόχων:

- α) Προετοιμασία της διδακτικής πράξης.
- β) Διεξαγωγή της διδακτικής πράξης.
- γ) Μέτρηση - αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης.

Από τα παραπάνω στάδια - φάσεις, τα οποία είναι απαραίτητα και νομοτελειακά οδηγούν στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της διδασκαλίας, εκείνα τα οποία έτυχαν ιδιαίτερης μελέτης και έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών ερευνών είναι το πρώτο και το τρίτο.

Αναφορικά με την πρώτη φάση (προετοιμασία της διδακτικής πράξης) η προσπάθεια των διαφόρων διδακτικών μεθόδων - θεωριών μάθησης, επικεντρώνεται στην ανεύρεση εκείνων των παιδαγωγικών - ψυχολογικών - κοινωνιολογικών απόψεων, που νομιμοποιούν και κατοχυρώνουν τη διαδικασία που προτείνεται για την επιτυχία της διδακτικής πράξης. Έτσι οι αναζητήσεις αυτές οδήγησαν στη δημιουργία πολλών και διαφορετικών μοντέλων (προτύπων) διδασκαλίας, τα οποία εκφράζουν σχηματισμένα τα θεωρητικά αξιώματα μιας ιδέας ή κάποιων γενικότερων κανόνων και θέσεων. Ένα πρότυπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως υπόθεση και να επιβεβαιωθεί η επιτυχία του από τα δεδομένα της πραγματικότητας (της διδασκαλίας) ή να απορριφθεί. Η αποδοχή ή απόρριψη του διδακτικού μοντέλου που επιλέχτηκε για να υλοποιηθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, όπως επίσης και ο τρόπος προγραμματισμού και διεξαγωγής της διδακτικής πράξης θα εξαρτηθεί από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας (αξιολόγηση).

Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει το δείκτη επιτυχίας ή αποτυχίας των δύο προηγούμενων φάσεων και δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διατήρηση ή μεταβολή των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν για την επίδωξη των αντικειμενικών σκοπών της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Παρά τις δυσκολίες εφαρμογής αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης, διότι η τελευταία προϋποθέτει ύπαρξη μεθόδων και στόχων σαφώς προσδιορισμένων και μετρήσιμων, αναφέρεται δε και σε τομείς όπως ο ψυχονοητικός που δύσκολα προσφέρονται για μέτρηση, θεωρείται (η αξιολόγηση) απαραίτητη γιατί οδηγεί στην επιβεβαίωση ή απόρριψη κανόνων και θεσμοθετημένων δομών που επηρεάζουν άμεσα την τακτική μάθησης. Οι στόχοι της αξιολόγησης δεν αποτελούν αυτοσκοπό αλλά αποβλέπουν στην ολοκλήρωση μιας προσπάθειας που αρχίζει με την προετοιμασία - οργάνωση της διδασκαλίας και συνεχίζεται με τη διεξαγωγή της.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η διδακτική διαδικασία ολοκληρώνεται σε τρία στάδια. Είναι φανερό ότι το πρώτο (στάδιο προετοιμασίας) και το τρίτο (στάδιο αξιολόγησης), τα οποία κυρίως απασχόλησαν τους ερευνητές, παρουσιάζουν σχετική ευκολία τόσο στη διερεύνηση και διατύπωση θεωρητικών αρχών, υποθέσεων και προτάσεων για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων, όσο και στην προσπάθεια εξακρίβωσης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας μάθησης.

Το ενδιάμεσο στάδιο, η διδασκαλία δηλαδή, που αποτελεί και το μέσο υλοποίησης και εφαρμογής των αρχών και κανόνων των διδακτικών μοντέλων, παρουσιάζει σοβαρές εγγενείς δυσκολίες προσέγγισης. Η προσπάθεια διερεύνησης των πραγματικών συνθηκών διεξαγωγής της διδακτικής πράξης οδηγεί συνήθως, στη χρήση μεθόδων που τις περισσότερες φορές επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι μέθοδοι προσπέλασης στη διακρίβωση του «κλίματος» που επικρατεί στην αίθουσα διδασκαλίας, περιορίζονται είτε στην άμεση παρακολούθηση της διδακτικής πράξης είτε στην εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη χρήση κάποιων μέσων τα οποία εφαρμόζονται για λόγους αξιολόγησης (test). Η εμπειρία έχει αποδείξει ότι η παρουσία τρίτων προσώπων στην αίθουσα διδασκαλίας οδηγεί σε αποκλίσεις από την εφαρμοζόμενη καθημερινή πρακτική, επομένως και στη διεξαγωγή εσφαλμένων συμπερασμάτων. Η εφαρμογή μεθόδων, που συνήθως χρησιμοποιούνται στο στάδιο της αξιολόγησης, εμπεριέχει ένα υψηλό ποσοστό αναξιοπιστίας δεδομένου ότι οι υποκείμενοι στην αξιολόγηση προσπαθούν συνήθως, μέσα από θετικές απαντήσεις να «ωραιοποιήσουν» και να «διαμορφώσουν» κατά αρεστό τρόπο τα αποτελέσματα. Επομένως, οι δύο τρόποι άμεσης προσέγγισης της διδακτικής πράξης (παρακολούθηση της διδασκαλίας και ερωτηματολόγια σχετικά με την πρακτική της) οδηγούν στη διαμόρφωση μιας παραμορφωτικής και το πιθανότερο, μιας ωραιοποιημένης εικόνας των πραγματικών συνθηκών που επικρατούν κατά τη διδασκαλία.

Μια ιδιαίτερη περίπτωση προσπάθειας διερεύνησης των πραγματικών συνθηκών διεξαγωγής της διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση των εμπειριών ατόμων τα οποία, ενώ δεν αποτελούν τους «δασκάλους» της τάξης, έρχονται σε επαφή με τη διδακτική πράξη. Τέτοια είναι η περίπτωση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης που, στα πλαίσια των μαθημάτων Ειδικής Διδακτικής στο Πανεπιστήμιο, αναλαμβάνουν υπό τη μορφή πρακτικών ασκήσεων να διδάξουν σε σχολεία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης.

Οπωσδήποτε, η αξιολόγηση των εμπειριών των φοιτητών από τις διδασκαλίες δε στερείται κάποιων μειονεκτημάτων. Τα σοβαρότερα από αυτά είναι η απουσία διδακτικής εμπειρίας και η έλλειψη δυνατότητας διασταύρωσης των πληροφοριακών δεδομένων. Η ύπαρξη αυτών των μειονεκτημάτων αντισταθμίζεται όμως από το πλεονέκτημα της μεταφοράς της αντι-



κειμενικής εικόνας «του τι γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας» και της καταγραφής των προβλημάτων - στάσεων - διαθέσεων και καταστάσεων στην αίθουσα διδασκαλίας.

Η σημασία της χρησιμότητας μιας τέτοιας ανίχνευσης των συνθηκών που επικρατούν κατά τη διδασκαλία και καταγραφής των όποιων καταστάσεων και μεταβλητών την επηρεάζουν, είναι προφανής. Ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που προκύπτουν από την προσπάθεια διασύνδεσης θεωρίας και πράξης είναι η εξακρίβωση της ποιοτικής, αλλά και της ποσοτικής παρέμβασης των παραγόντων που παρεμβάλλονται μεταξύ του αρχικού σχεδίου θεωρητικής κατάρτισης της διδασκαλίας και του σταδίου εφαρμογής των διδακτικών κανόνων. Η δυσκολία έγκειται κατά κύριο λόγο, στις ανεξάρτητες και ευκαιριακά εμφανιζόμενες παραμέτρους που μεταβάλλουν το αρχικό σχέδιο στρατηγικής της διδακτικής πράξης και οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Η ανάλυση επομένως των στοιχείων που εμφανίζονται κατά την ίδια τη διαδικασία της διδακτικής πράξης οδηγεί σε εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων αναφορικά με την ακολουθητέα τακτική στην αίθουσα διδασκαλίας. Η συλλογή στοιχείων από την ίδια τη διδακτική πράξη, η επεξεργασία τους (ανάλυση - συσχέτιση - αιτιολόγηση) και η δυνατότητα χρησιμοποίησης συμπερασμάτων παρέχει πολύτιμη βοήθεια και επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τον τομέα λήψης αποφάσεων.

Ειδικότερα, η διερεύνηση των πραγματικών συνθηκών διεξαγωγής της διδασκαλίας είναι χρήσιμη και αναγκαία για τους παρακάτω λόγους:

- Οδηγεί στην επισήμανση και διάγνωση προβλημάτων και ατελειών που ανάγονται στο στάδιο σχεδιασμού γενικά των αναλυτικών προγραμμάτων.
- Παρέχει στοιχεία για τη σωστή επιλογή του curriculum ενός διδακτικού αντικειμένου και την καταλληλότητά του για το συγκεκριμένο ψυχονοητικό επίπεδο της τάξης.
- Βοηθάει στη διάγνωση του επιπέδου γνώσεων των μαθητών και των ελλείψεων στο γνωστικό τομέα και στην εξακρίβωση των αλλαγών της συμπεριφοράς των μαθητών.
- Πληροφορεί το διδάσκοντα για την καταλληλότητα (σωστή επιλογή) των στόχων και τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού τους σε περίπτωση αποτυχίας.
- Συμβάλλει στη διαπίστωση της ορθότητας της εφαρμογής της μεθόδου διδασκαλίας που επιλέχτηκε.
- Προσφέρει τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων, προγραμμάτων, μεθόδων και τακτικής.
- Παρέχει την ευκαιρία προσδιορισμού των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων ολοκλήρου του φάσματος των συνιστωσών που συντελούν στη μάθηση.

- Συντελεί στη λήψη αποφάσεων που οδηγούν στην εναρμόνιση των συνθηκών και παραγόντων που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της διδακτικής πράξης.

Σε τελική ανάλυση, η αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί το χώρο πρακτικής εφαρμογής και δοκιμασίας όλων των μεθοδολογικών (θεωρητικών και πρακτικών) προβληματισμών και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διδακτική πράξη αποτελούν κριτήρια για την πρόκριση, απόρριψη ή βελτίωση των εκπαιδευτικών «πραγμάτων».

### 3. Στόχοι της έρευνας - Ερευνητικές υποθέσεις

Η έρευνα έχει ως στόχο τη συλλογή και αξιολόγηση εμπειρικού υλικού που να αναφέρεται στις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας των μαθημάτων «Μελέτη του Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία» στα σχολεία της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης.

Βασική επιδίωξη είναι ο προσδιορισμός του πλέγματος των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη διδακτική πράξη.

Η όλη ερευνητική προσπάθεια έχει διπλό χαρακτήρα, επομένως και η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος στοχεύει στην εξακρίβωση του ενδιαφέροντος των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για τα μαθήματα «Μελέτη του Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία», καθώς και στα τυχόν μαθησιακά προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν και που απορρέουν από τη φύση των παραπάνω μαθημάτων.

Ειδικότερα στον τομέα αυτό επιδιώκεται:

- Να διερευνηθεί ο βαθμός ενδιαφέροντος και οι διαθέσεις των μαθητών για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος ή για τη Γεωγραφία και συγχρόνως να εντοπισθούν τα αίτια που οδήγησαν στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων απόψεων.
- Να διαπιστωθεί εάν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και εμπέδωση εννοιών που προέρχονται από τους χώρους της Φυσικής Γεωγραφίας, Πολιτιστικής Γεωγραφίας, "Ανάγνωσης" χαρτών, Βιολογίας, Ορολογίας κ.λπ. Επίσης επιδιώκεται, στον τομέα αυτό, η αναζήτηση των αιτιών που ευθύνονται για την εμφάνιση συγκεκριμένου χαρακτήρα δυσκολιών.

Η συλλογή και αξιολόγηση των στοιχείων αποσκοπεί στο να βοηθήσει:

α) στην πρόκληση-διέγερση, ενίσχυση και αξιοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα εξεταζόμενα μαθήματα, έτσι ώστε η σχολική διδασκαλία να πετύχει τους αντικειμενικούς της στόχους,

β) στην υιοθέτηση και εφαρμογή της κατάλληλης παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας, που θα οδηγήσει στην εξάλειψη των αιτιών εμφάνισης μαθησιακών προβλημάτων τα οποία σχετίζονται με την υφή και το περιεχόμενο των μαθημάτων «Μελέτη του Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία».

Η έρευνα στο σημείο αυτό είχε ως αφετηρία τις εξής διαπιστώσεις-υποθέσεις:

- α) η ύπαρξη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών για συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αποτελεί σημαντικό παράγοντα δραστηριοποίησης και διαμορφώνει τη στάση τους απέναντι στο μάθημα που το αντικείμενο αυτό εκπροσωπεί,

β) η εμφάνιση προβλημάτων που σχετίζονται με τη δομή, την ύλη και τη διδακτική πρακτική ενός μαθήματος, αποτελεί αρνητικό παράγοντα μάθησης και οδηγεί σε μη επιθυμητά αποτελέσματα.

Το δεύτερο σκέλος της έρευνας αναφέρεται στις διδασκαλίες που πραγματοποιήσαν οι φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Ιωαννίνων στα μαθήματα «Μελέτη του Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία» σε Δημοτικά Σχολεία της περιοχής Ιωαννίνων. Στόχος της ερευνητικής προσπάθειας υπήρξε ο εντοπισμός και ανάλυση των παραγόντων, εξωσχολικών και εσωσχολικών, που διαμόρφωσαν το χαρακτήρα της διδασκαλίας και συνέβαλαν στην επιτυχία ή αποτυχία της.

Στα πλαίσια αυτής της προβληματικής διερευνήθηκαν:

- Οι συνθήκες προετοιμασίας των φοιτητών/ριών.
- Η χρήση ή μη κατά τη διδασκαλία εποπτικών μέσων, η προέλευσή τους και η συχνότητα χρησιμοποίησής κάθε είδους.
- Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- Ο εντοπισμός των αρνητικών στοιχείων που οδήγησαν στην εμφάνιση των προβλημάτων και η κατηγοριοποίησή τους.
- Οι παράγοντες που διαμόρφωσαν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.

Η επεξεργασία και αξιολόγηση του εμπειρικού υλικού που προέρχονται από τις διδασκαλίες των φοιτητών/ριών έχει ως σκοπό να συμβάλει:

- α) στην πληρέστερη πληροφόρηση για την ικανότητα εφαρμογής, από μέρους των φοιτητών/ριών, μεθοδολογικών αρχών ειδικής διδακτικής σε συγκεκριμένα αντικείμενα,
- β) στη διατύπωση προτάσεων για την όσο το δυνατόν περισσότερο επιτυχημένη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Στο δεύτερο αυτό σκέλος, η έρευνα ξεκίνησε από τις εξής βασικές παραδοχές-ερευνητικές υποθέσεις:

- α) η σχολική διδασκαλία διακρίνεται για την οργάνωσή της και ότι ο σωστός προγραμματισμός της παρέχει περισσότερες πιθανότητες να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι,
- β) η αρτιότητα της προετοιμασίας από μέρους του διδάσκοντα και ο βαθμός κατοχής του αντικειμένου που πρόκειται να διδαχθεί, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας ή αποτυχίας της διδασκαλίας,
- γ) η επιλογή και σωστή χρήση κατά τη διδασκαλία των κατάλλων εποπτικών μέσων, επηρεάζουν τα αποτελέσματά της,



- δ) η επίτευξη, κάθε φορά, του επιδιωκόμενου σκοπού, εξαρτάται από την επιλογή και σωστή εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου,
- ε) διάφοροι αστάθμητοι παράγοντες είναι δυνατόν να παρεμβάλλονται, να επηρεάζουν και να διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας.

## 4. Η ερευνητική διαδικασία

### 4.1. Προέλευση του ερευνητικού υλικού

Η συλλογή του πληροφοριακού υλικού πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων ειδικά σχεδιασμένων για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

Η ιδιότητα των αποδεκτών, μαθητές - φοιτητές, και η φύση των προς διερεύνηση αντικειμένων υπαγόρευσε την ανάγκη σύνταξης δύο διαφορετικού τύπου ερωτηματολογίων. Ο πρώτος τύπος με αποδέκτες τους μαθητές περιείχε ερωτήσεις που απέβλεπαν, όπως προαναφέρθηκε, στην εξακρίβωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα μαθήματα «Μελέτη του Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία», καθώς επίσης και στον εντοπισμό προβλημάτων μαθησιακού χαρακτήρα προερχόμενα από τα παραπάνω μαθήματα.

Ο δεύτερος τύπος ερωτηματολογίου απευθυνόταν και συμπληρώθηκε από τους φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Ιωαννίνων. Οι παραπάνω φοιτητές/τριες κατά τα έτη 1989, 1990, 1991, παράλληλα με την παρακολούθηση των παραδόσεων στο Πανεπιστήμιο του γνωστικού αντικείμενου «Διδακτική Μελέτης Περιβάλλοντος και Γεωγραφίας» ανέλαβαν την υποχρέωση, στα πλαίσια της πρακτικής τους εξάσκησης, να διδάξουν τα δύο αυτά μαθήματα σε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Η διδασκαλία έγινε σε 11 δημοτικά σχολεία, μετά από παρακολούθηση όλων των μαθημάτων του σχολείου για δύο εβδομάδες.

Η ερευνητική μέθοδος (πρακτική) που χρησιμοποιήθηκε απέβλεπε στην εξασφάλιση της εξαγωγής τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών συμπερασμάτων. Η ποσοτική ανάλυση των στοιχείων που προέκυψαν, η αναφορά δηλαδή σε αριθμητικά δεδομένα και στατιστικά στοιχεία, παρέχει το μέγεθος και τη συχνότητα ενός φαινομένου ή αιτίας, χαρακτηρίζοντας και την επίδρασή του στη διδακτική πράξη. Η ποιοτική αξιολόγηση των παραμέτρων συμβάλλει στον προσδιορισμό των συνιστωσών εκείνων που οδηγούν τη διδασκαλία σε θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα.

Είναι ευνόητο ότι οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και η επεξεργασία των στοιχείων που προκύπτουν από την έρευνα, στοιχειοθετούν μια «ιδιάζουσα» αντιμετώπιση του θέματος «διδακτική πράξη» και «συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας» και επιδιώκεται να ανιχνευθούν καταστάσεις μέσα από καινούριες αφητηρίες και επιλογές<sup>10</sup>. Επομένως οι εμπειρίες των φοιτητών/ριών τόσο από την παρακολούθηση των μαθημάτων - στοιχείο απαραίτητο για την εισαγωγή τους στην πρακτική της διδασκαλίας - όσο και από την αξιολόγηση - κριτική της δικής τους διδασκαλίας, αποτελούν πολύτιμο εμπειρικό υλικό που προσφέρεται για επεξεργασία και εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

## 4.2. Δείγμα της έρευνας

Το ερευνητικό υλικό, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προέρχεται α) από τις απαντήσεις των μαθητών ορισμένων σχολείων της περιοχής Ιωαννίνων και β) από τις απαντήσεις φοιτητών/τριών που δίδαξαν στα ίδια σχολεία.

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών χωρίζεται σε δύο μέρη, αντίστοιχα των προς διερεύνηση τομέων. Το πρώτο, στο οποίο επιχειρείται η διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για τα μαθήματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Γεωγραφίας, αποτελείται από 3 ερωτήσεις. Το δεύτερο περιέχει 3 ερωτήσεις και με αυτές καταβάλλεται προσπάθεια ανίχνευσης και εντοπισμού των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οποίες συνδέονται με την υφή και το περιεχόμενο των δύο αυτών μαθημάτων.

Η κατανομή του δείγματος κατά μάθημα, τάξεις και φύλο των μαθητών φαίνεται στον πίνακα 1. Διευκρινίζεται ότι η έρευνα για το μάθημα Μελέτη του Περιβάλλοντος περιορίστηκε στις Γ' και Δ' τάξεις. Βασικός λόγος για τον αποκλεισμό της Α' και Β' τάξης από την έρευνα υπήρξε η ηλικία του «υποκειμένου» της έρευνας, η έλλειψη εμπειριών και η σύνδεση με συναισθηματικά στοιχεία που θα οδηγούσε, πιθανόν, σε ασάφειες, αναξιοπιστία και την εξαγωγή εσφαλμένων συμπερασμάτων.

**Πίνακας 1:** Κατανομή του δείγματος κατά μάθημα, τάξεις και φύλο των μαθητών

ΜΑΘΗΜΑ	ΤΑΞΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ
		Αγόρια	Κορίτσια	
Μελέτη	Γ'	248	234	482
Περιβ/ντος	Δ'	261	258	519
Γεωγραφία	Ε'	254	264	518
	ΣΤ'	295	262	557

Το ερωτηματολόγιο με αποδέκτες του φοιτητές/τριες χωρίζεται σε πέντε τομείς και περιέχει 10 ερωτήσεις.

Οι απαντήσεις 162 φοιτητών/τριών αποτελούν το δείγμα της ερευνητικής εργασίας. Αναλυτικότερα η κατανομή του δείγματος ανά μάθημα και τάξη φαίνεται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 2:** Κατανομή φοιτητών/τριών κατά μάθημα και τάξεις.

Μάθημα	Μελέτη του Περιβάλλοντος		Γεωγραφία	
	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
Αριθμός φοιτητών	36	42	44	40
Σύνολο / μάθημα	78		84	
Γενικό σύνολο	162			

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ποσοστό 48% των διδασκαλιών (78) έλαβε χώρα στις Γ', Δ' τάξεις και αναφέρεται στο μάθημα "Μελέτη Περιβάλλοντος". Το μάθημα της Γεωγραφίας αντιπροσωπεύεται με 84 διδασκαλίες (52%). Κατά τάξεις τα ποσοστά διδασκαλιών, επομένως και ερωτηματολογίων είναι Γ=22%, Δ=26%, Ε=27% και ΣΤ=25%.

Η κατανομή των φοιτητών/τριών σύμφωνα με τον παραπάνω τρόπο έγινε ανάλογα με τις δυνατότητες των σχολείων στα οποία δίδαξαν. Διευκρινίζεται εδώ ότι η επιλογή των σχολείων έγινε χωρίς να ληφθούν υπόψη χωροταξικοί ή άλλοι παράγοντες, για να μην υπεισέλθουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων παράμετροι που θα έδιναν άλλες διαστάσεις στην έρευνα (όπως κοινωνικοί, ταξικοί κ.λπ.). Για τους λόγους αυτούς, εξάλλου, δεν αναφέρονται και τα σχολεία στα οποία έγιναν οι διδασκαλίες.

## 5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία προσφέρονται τόσο για αναλυτική προσέγγιση όσο και για αξιολόγηση και εξαγωγή συμπερασμάτων που θα βοηθήσουν σε πρακτικό επίπεδο στη λήψη μέτρων.

Η ανάλυση συντελεί κατά πρώτον στην ανακάλυψη και συγκεκριμενοποίηση υπαρκτών καταστάσεων στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και κατόπιν βοηθά στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν αυτή την ίδια τη διδακτική πράξη. Με την αναλυτική διαδικασία επιτυγχάνεται η μορφοποίηση και κατηγοριοποίηση των παραμέτρων εκείνων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, κατά άμεσο ή έμμεσο τρόπο τη διδασκαλία. Αποτελεί έτσι το πρώτο στάδιο της μεθοδολογικής προσπάθειας, που θα οδηγήσει στη συνέχεια στη φάση της αξιολόγησης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ερευνητικής εργασίας.

Οι διαφορές στο περιεχόμενο, τη δομή και τη διάρθρωση των μαθημάτων που αποτέλεσαν το αντικείμενο για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού της έρευνας, οδήγησαν στην ανάγκη ξεχωριστής επεξεργασίας των δεδομένων κατά το στάδιο της ανάλυσης. Επίσης, αυτοτέλεια παρουσιάζει και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας για το κάθε μάθημα. Έτσι στο πρώτο μέρος κάθε επιμέρους ενότητας παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν για το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» και κατόπιν τα αντίστοιχα για το μάθημα «Γεωγραφία». Για μεθοδολογικούς λόγους θεωρήθηκε προτιμότερο για ορισμένα αντικείμενα της έρευνας να γίνει η παρουσίαση των αναλύσεων κατά τάξη και στη συνέχεια η συλλογική αναφορά στα αποτελέσματα κατά μάθημα. Με τη διάρθρωση αυτή παρέχεται η δυνατότητα σύγκρισης των δεδομένων και διευκολύνεται ο εντοπισμός συγκλίσεων ή αποκλίσεων.

### 5.1. Το μάθημα της «Μελέτης του Περιβάλλοντος»

Το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος» διδάσκεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αντικείμενό του είναι «η σπουδή και η κατανόηση του ανθρώπου, του κοινωνικού και βιοφυσικού του περιβάλλοντος και του πολιτισμού στις μεταξύ τους αλληλεξαρτήσεις»<sup>11</sup>.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί συνισταμένη ενός ευρύτερου τομέα μάθησης και περιλαμβάνει στοιχεία από διάφορες γνωστικές περιοχές, όπως της Κοινωνιολογίας, Γεωγραφίας, Βιολογίας, Ιστορίας, Φυσικών Επιστημών κ.ά. Τα στοιχεία όμως αυτά δεν ενισχύονται κατά την έννοια της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας, αλλά

ενσωματώνονται στο μάθημα έτσι ώστε τελικά η Μ.τ.Π. να παρουσιάζει θεματική και μεθοδολογική αυτοτέλεια.

### 5.1.1. Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος»

Ο πρώτος αντικειμενικός σκοπός της έρευνας ήταν να εξακριβωθεί το μέγεθος της ενδιαφέροντος<sup>12</sup> των μαθητών για το διδασκόμενο μάθημα. Αποτελεί κοινή παιδαγωγική διαπίστωση ότι οι μαθητές αρέσκονται και έλκονται από τα θέματα εκείνα τα οποία παρουσιάζονται σ' αυτούς ως «ενδιαφέροντα». Επειδή η ύπαρξη ενδιαφέροντος σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση, αποτελεί (το ενδιαφέρον) ισχυρό παράγοντα δραστηριοποίησης των μαθητών. Η γνώση επομένως του βαθμού ενδιαφέροντος για κάποιο συγκεκριμένο μάθημα ή περιοχή μαθήματος μπορεί να χρησιμεύσει ως αφετηρία στην υιοθέτηση εκείνων των διδακτικών και μεθοδολογικών πρακτικών που ή θα διεγείρουν το ενδιαφέρον, εάν αυτό εμφανίζεται σε χαμηλό επίπεδο, ή θα το τονώσουν και θα το στρέψουν προς τη σωστή κατεύθυνση.

Κριτήριο για τη διαπίστωση του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το προς διερεύνηση μάθημα θεωρήθηκε το ποσοστό των θετικών ή αρνητικών απαντήσεων στην ερώτηση «Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα της Μ.τ.Π.».

Στην ανάλυση διερευνάται, επίσης, η διαφοροποίηση του βαθμού ενδιαφέροντος για το συγκεκριμένο μάθημα με κριτήριο το φύλο των μαθητών.

#### 5.1.1.1. Γ' τάξη

**Πίνακας 3:** Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος».

Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα Μ.τ.Π.;	Αγ.	%	Κορ.	%	Σύνολο	%
ΝΑΙ	240	97	199	85	439	91
ΟΧΙ	8	3	35	15	43	9
	248	100	234	100	482	100

Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι για την πλειοψηφία των μαθητών/τριών της Γ' τάξης (91%) το μάθημα Μ.τ.Π. παρουσιάζεται ως ενδιαφέρον. Ποσοστό 9% στο σύνολο του δείγματος αποφάνθηκε αρνητικά.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων με κριτήριο το φύλο των ερωτηθέντων



οδηγεί στη διαπίστωση μιας σαφούς διαφοροποίησης στις απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών. Συγκεκριμένα, ενώ το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων που προέρχονται από αγόρια αντιστοιχεί στο 3%, για τα κορίτσια το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 15%. Η διαφοροποίηση αυτή αποδίδεται κυρίως στο περιεχόμενο των ενοτήτων (Θέματα από τη Φυσική Γεωγραφία και μαθήματα με πειραματικές διατάξεις και εφαρμογές).

**Πίνακας 4:** Συμβολή παραγόντων στη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος»

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		
	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Περιεχόμενο του μαθήματος	192	216	408
Τρόπος διδασκαλίας	62	173	235
Διδακτικά βιβλία	-	33	33
Άλλοι λόγοι	-	43	43

Η διαμόρφωση του ενδιαφέροντος των μαθητών της Γ' τάξης για το μάθημα Μ.τ.Π. οφείλεται κυρίως στην επίδραση του παράγοντα “περιεχόμενο του μαθήματος”. Για 192 μαθητές/τριες αποτέλεσε το αποκλειστικό αίτιο διατύπωσης θετικής ή αρνητικής άποψης για το μάθημα και για άλλους 216 σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες. Η ποιοτική ανάλυση αποδεικνύει ότι τόσο οι 162 μαθητές/τριες που απάντησαν θετικά όσο και οι 30 που δε βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον κατέληξαν σ’ αυτό το συμπέρασμα επηρεαζόμενοι αποκλειστικά από το «περιεχόμενο του μαθήματος».

Η συμβολή του «τρόπου διδασκαλίας» στη διαμόρφωση γνώμης για το μάθημα θεωρήθηκε επίσης σημαντική, αφού για 62 μαθητές/τριες αποτέλεσε το μοναδικό παράγοντα και για άλλους 173 συμμετείχε σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (55 από αυτούς επηρεάστηκαν θετικά και 7 αρνητικά). Μικρότερο ρόλο στη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος φαίνεται να έπαιξε η «μορφή του διδακτικού βιβλίου» ή κάποιοι άλλοι λόγοι, όπως το προϋπάρχον υπόβαθρο γνώσεων σχετικών προς το γνωστικό αντικείμενο.

### 5.1.1.2. Δ' τάξη

**Πίνακας 5:** Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος»

Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα Μ.τ.Π.;	Αγ.	%	Κορ.	%	Σύνολο	%
ΝΑΙ	242	93	250	97	492	95
ΟΧΙ	19	7	8	3	27	5
	261	100	258	100	519	100

Ο αριθμός των μαθητών/τριών της Δ' τάξης που συμμετείχαν στην έρευνα ανέρχεται σε 519. Όπως και στην προηγούμενη τάξη (Γ') το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών/τριών για το μάθημα Μ.τ.Π. υπήρξε έντονο (492 μαθητές/τριες, ήτοι 95% του συνόλου, απάντησαν θετικά). Ποσοστό 5% (27 μαθητές/τριες) δήλωσε ότι το μάθημα δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον (βλ. πίνακα 5).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων με γνώμονα το φύλο των μαθητών απέδειξε την εκδήλωση σχετικά μεγαλύτερου ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητριών (97% θετικές απαντήσεις έναντι 93% των αγοριών).

**Πίνακας 6:** Συμβολή παραγόντων στη διαμόρφωση του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος»

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Περιεχόμενο του μαθήματος	223	2664	89
Τρόπος διδασκαλίας	8	204	212
Διδακτικά βιβλία	-	52	52
Άλλοι λόγοι	-	109	109

Και στην τάξη αυτή η επίδραση του “περιεχομένου του μαθήματος” στη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών υπήρξε καθοριστική. Για 204 μαθητές/τριες που απάντησαν θετικά υπήρξε ο αποκλειστικός παράγοντας που τους οδήγησε στην παραπάνω απάντηση και για 266 έπαιξε σημαντικό επίσης ρόλο, σε συνδυασμό όμως και με άλλους παράγοντες. Την ίδια βαρύτητα στη διαμόρφωση όμως αρνητικής γνώμης για το μάθημα είχε



«το περιεχόμενο του μαθήματος» για 19 μαθητές/τριες, οι οποίοι απάντησαν ότι δε βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον. Η μέθοδος διδασκαλίας συνέβαλε επίσης σημαντικά στη δημιουργία θετικής γνώμης για το μάθημα, όχι όμως αποκλειστικά, αλλά σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες, όπως «το περιεχόμενο του μαθήματος» και «τη μορφή των διδακτικών βιβλίων». Υπήρξαν όμως και 8 περιπτώσεις για τις οποίες ο τρόπος διδασκαλίας επέδρασε κατά αρνητικό τρόπο.

Σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων αποδίδει το ενδιαφέρον του για το μάθημα στη χρησιμότητα των αντικειμένων που περιέχονται σ' αυτό (όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά «μαθαίνουμε πράγματα που θα μας χρησιμεύσουν και μετά το σχολείο»).

Σχετικά με την αιτιολόγηση της αρνητικής στάσης ορισμένων μαθητών/τριών μπορεί να λεχθεί ότι σημαντικό ρόλο έπαιξαν τόσο η αντίληψη που έχει δημιουργηθεί για τη θέση του μαθήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (δευτερεύον), όσο και η αδιαφορία του διδάσκοντος της τάξης (πράγμα το οποίο «πέρασε» στον τρόπο διδασκαλίας και στην υιοθέτηση από τους μαθητές/τριες ανάλογης στάσης).

### **5.1.2. Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών στο μαθησιακό τομέα**

Ο δεύτερος τομέας ο οποίος αποτέλεσε αντικείμενο της διερευνητικής διαδικασίας υπήρξε η διαπίστωση της ύπαρξης ή μη δυσκολιών μαθησιακού χαρακτήρα, οι οποίες να συνδέονται άμεσα με τα προς διερεύνηση μαθήματα. Η έρευνα στο σημείο αυτό επικεντρώθηκε α) στο αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με τη φύση, το περιεχόμενο και τη διδακτική πρακτική του μαθήματος Μ.τ.Π. και β) στον εντοπισμό των αιτιών που οδήγησαν στην εμφάνιση των προβληματικών καταστάσεων.

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων αξιολογήθηκαν τόσο οι απαντήσεις των μαθητών/τριών όσο και εκείνες των φοιτητών/τριών, αποτέλεσμα των εμπειριών τους μετά από τις διδασκαλίες σε δημοτικά σχολεία. Στην προκειμένη περίπτωση και για το προς διερεύνηση θέμα παρέχεται η δυνατότητα σύγκρισης των απόψεων μαθητών και φοιτητών και εξαγωγής αντικειμενικότερων συμπερασμάτων. Διευκρινίζεται ότι τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών/τριών αντιστοιχούν σε αριθμό μαθητών ανά περίπτωση, ενώ οι απαντήσεις των φοιτητών αναφέρονται σε ποσοστιαίες απαντήσεις. Ο διαφορετικός τρόπος έκφρασης των αποτελεσμάτων οφείλεται στην αδυναμία, από πρακτική άποψη, των φοιτητών να προβούν σε ακριβείς διαπιστώσεις αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών/τριών που εμφανίζουν ή όχι αδυναμίες μαθησιακού χαρακτήρα. Η πρακτική αυτή δεν αλλοιώνει τα συμπεράσματα δεδομένου ότι η τελική σύγκριση των απόψεων μαθητών και φοιτητών γίνεται σε επίπεδο ποσοστών.

### 5.1.2.1. Γ' τάξη

**Πίνακας 7:** Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών  
Κατανομή του δείγματος κατά φύλο με κριτήριο το βαθμό  
εμφάνισης δυσκολιών

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤ.							ΔΙΑΠΙΣΤ. ΦΟΙΤΗΤ.
ΜΕΓΕΘΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	Αγ.	%	Κορ.	%	Συν.	%	%
Εμφάνιση δυσκολιών σε μεγάλο βαθμό	102	41	126	54	228	47	69
Εμφάνιση δυσκολιών σε μικρό βαθμό ή καθόλου	146	59	108	46	254	53	31
	248	100	234	100	482	100	100

Η Γ' τάξη εμφανίζει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών οι οποίοι αντιμετωπίζουν, σύμφωνα με δήλωσή τους, σοβαρές δυσκολίες στο μάθημα Μ.τ.Π. Ποσοστό 41% των ερωτηθέντων αγοριών και 54% των κοριτσιών απάντησαν ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν έννοιες και όρους από το περιεχόμενο του μαθήματος. Σύμφωνα μάλιστα με τις διαπιστώσεις των φοιτητών/τριών το ποσοστό που αντιμετώπιζε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τα παραπάνω προβλήματα ήταν σημαντικά μεγαλύτερο (69%).

### 5.1.2.2. Δ' τάξη

**Πίνακας 8:** Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών  
Κατανομή του δείγματος κατά φύλο με κριτήριο το βαθμό  
εμφάνισης δυσκολιών.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤ.							ΔΙΑΠΙΣΤ. ΦΟΙΤΗΤ.
ΜΕΓΕΘΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	Αγ.	%	Κορ.	%	Συν.	%	%
Εμφάνιση δυσκολιών σε μεγάλο βαθμό	63	24	72	28	135	26	38
Εμφάνιση δυσκολιών σε μικρό βαθμό ή καθόλου	198	76	186	72	384	74	62
	261	100	258	100	519	100	100

Και στη Δ' τάξη, σε μικρότερο όμως βαθμό σε σχέση με τη Γ' τάξη, εμφανίζονται μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Από τον πίνακα 8 προκύπτει ότι, επί του συνόλου του δείγματος, ποσοστό 26% απάντησε ότι έχει σοβαρές δυσκολίες με το μάθημα. Η ανάλυση με κριτήριο το φύλο απέδειξε ότι τα προβλήματα είναι εντονότερα στα κορίτσια (28%) απ' ό,τι στα αγόρια (24%). Οι απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με την εμφάνιση δυσκολιών στους μαθητές διαφοροποιούν ελαφρά τα παραπάνω αποτελέσματα. Έτσι οι διαπιστώσεις των φοιτητών ανεβάζουν το ποσοστό των μαθητών που αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα στο μάθημα Μ.τ.Π. σε 38%.

### 5.1.3. Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές

#### 5.1.3.1. Γ' τάξη

**Πίνακας 9:** Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		
	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Κοινωνιολογία (Κοινωνικό περιβάλλον)	19	49	68
Γεωγραφία (Γεωφυσικό περιβάλλον)	81	144	225
Βιολογία - Υγιεινή (Φυτά-Ζώα-Άνθρωπος)	58	83	141
Οικονομική ζωή	4	28	32
Φυσικές Επιστήμες	36	95	131
Ιστορία (Πολιτιστική εξέλιξη)	-	17	17

Ο γνωστικός τομέας από τον οποίο προέκυψαν οι περισσότερες δυσκολίες για τους μαθητές/τριες Γ' τάξης υπήρξε εκείνος της Γεωγραφίας (βλ. πίνακα 9). Για 81 μαθητές/τριες αποτέλεσε τον αποκλειστικό χώρο από τον οποίο προέρχονταν οι δυσκολίες και για άλλους 144 σε συνδυασμό με άλλους γνωστικούς τομείς. Επίσης, ενότητες που ανήκουν στον τομέα των βιολογικών και φυσικών επιστημών δε γίνονται εύκολα κατανοητές από τους μαθητές/τριες (58 από αυτούς αντιμετώπισαν προβλήματα αποκλειστικά με μαθήματα που αναφέρονται σε βιολογικά θέματα και 36 επίσης αποκλειστικά από τις Φυσικές Επιστήμες). Λιγότερες δυσκολίες προέρχονται από τους χώρους της Κοινωνιολογίας, της οικονομικής ζωής και της Ιστορίας. Ο συχνότερα αναφερόμενος συνδυασμός γνωστικών περιοχών από

τις οποίες προέκυψαν δυσκολίες για τους μαθητές/τριες υπήρξε εκείνος που περιλαμβάνει τη Γεωγραφία, Βιολογία και Φυσικές Επιστήμες. Σχετικά λιγότερες δυσκολίες αποδίδονται στο συνδυασμό Γεωγραφία, Κοινωνιολογία, Φυσικές Επιστήμες. Επισημαίνεται ότι μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών αναφέρθηκε με έμφαση στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετώπισε στην κατανόηση πολλών όρων από τους αναφερθέντες γνωστικούς τομείς (κυρίως από τη Γεωγραφία και τη Βιολογία).

#### 5.1.3.2. Δ' τάξη

**Πίνακας 10:** Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		
	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Κοινωνιολογία (Κοινωνικό περιβάλλον)	7	17	24
Γεωγραφία (Γεωφυσικό περιβάλλον)	18	41	59
Βιολογία - Υγιεινή (Φυτά-Ζώα-Άνθρωπος)	11	37	48
Οικονομική ζωή	2	19	21
Φυσικές Επιστήμες	19	36	55
Ιστορία (Πολιτιστική εξέλιξη)	9	9	

Οι περισσότερες δυσκολίες για τους μαθητές/τριες της Δ' τάξης, όπως εξάλλου και για εκείνους της Γ' τάξης, προέρχονται από τους τομείς Γεωγραφία, Βιολογία και Φυσικές Επιστήμες. Για πολλούς μαθητές/τριες οι γνωστικές αυτές περιοχές θεωρήθηκαν αποκλειστικές πηγές προέλευσης προβλημάτων (βλ. πίνακα 10). Στο συνδυασμό επίσης των παραπάνω παραγόντων οφείλεται η εμφάνιση δυσκολιών για τους περισσότερους μαθητές που αντιμετώπισαν προβλήματα μαθησιακού χαρακτήρα. Εμφανώς μικρότερης σημασίας προβλήματα προέκυψαν από τις ενότητες που σχετίζονται με την Κοινωνιολογία, οικονομική ζωή και Ιστορία.

#### 5.1.4. Απόδοση εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτιών

##### 5.1.4.1. Γ' τάξη

**Πίνακας 11:** Απόδοση εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτιών

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		
	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Έλλειψη υποδομής από προηγούμενες τάξεις	73	25	98
Περιεχόμενο διδακτέας ύλης	61	51	112
Τρόπος διδασκαλίας	9	-	9
Άλλοι λόγοι	-	20	20

Η πλειονότητα των μαθητών/τριών της Γ' τάξης αποδίδει την αντιμετώπιση δυσκολιών στο μάθημα Μ.τ.Π. σε δύο κυρίως παράγοντες: α) στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, το οποίο θεωρήθηκε ότι δεν ανταποκρίνεται στο ψυχονομικό επίπεδο των μαθητών της τάξης αυτής και β) στην έλλειψη υποδομής από τις προηγούμενες τάξεις.

Αναφορικά με την πρώτη περίπτωση το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης θεωρήθηκε από 61 μαθητές/τριες ο τομέας από τον οποίο προέρχονται αποκλειστικά οι δυσκολίες και για άλλους 25 σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (βλ. πίνακα 11). Στη δεύτερη περίπτωση, 73 μαθητές/τριες απέδωσαν την εμφάνιση προβλημάτων αποκλειστικά στην έλλειψη υποδομής από τις προηγούμενες τάξεις και 51 σε συνδυασμό παραγόντων στους οποίους συμπεριλαμβάνεται και η έλλειψη υποδομής. Μικρότερο ποσοστό ευθύνης στην εμφάνιση μαθησιακών προβλημάτων αποδίδεται σε άλλους λόγους, όπως στη διδακτική πρακτική, στην έλλειψη εμπειριών και παραστάσεων, την επαφή με νέους όρους κ.λπ.

##### 5.1.4.2. Δ' τάξη

**Πίνακας 12:** Απόδοση εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτιών

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		
	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Έλλειψη υποδομής από προηγούμενες τάξεις	27	62	89
Περιεχόμενο διδακτέας ύλης	26	54	80
Τρόπος διδασκαλίας	9	16	27
Άλλοι λόγοι	-	7	7



Ως σημαντικότερα αίτια εμφάνισης δυσκολιών στο μάθημα Μ.τ.Π. θεωρούνται «η έλλειψη υποδομής από προηγούμενες τάξεις» και «το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης». Είτε ως αποκλειστικοί λόγοι είτε σε συνδυασμό με κάποιους άλλους κατέχουν τις πρώτες θέσεις στις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Μικρότερης σημασίας ήταν η επίδραση της «μεθόδου διδασκαλίας» ή κάποιων άλλων παραγόντων (έλλειψη εμπειριών, απουσία εποπτικών μέσων κ.λπ.).

### 5.1.5. Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

**Πίνακας 13:** Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος»  
Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ						
Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα Μ.τ.Π.;	Αγ.	%	Κορ.	%	Σύνολο	%
ΝΑΙ	482	94	449	91	931	93
ΟΧΙ	27	6	43	9	70	7
	509	100	492	100	1001	100

Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών των Γ' και Δ' τάξεων για το μάθημα Μ.τ.Π. εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονο. Όπως δείχνουν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα του πίνακα 13 το 93% αγοριών και κοριτσιών τοποθετήθηκε θετικά απέναντι στο μάθημα. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (7%) θεωρεί το μάθημα χωρίς ενδιαφέρον. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την άποψη των φοιτητών/τριών που δίδαξαν στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, η αρνητική θέση του παραπάνω ποσοστού μαθητών/τριών δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως απόρριψη του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά μάλλον ως έκφραση μιας γενικότερης «παθητικής στάσης» απέναντι στο σχολείο και στο σύνολο των μαθημάτων.

**Πίνακας 14:** Συμβολή παραγόντων στη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα Μελέτη του Περιβάλλοντος Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Περιεχόμενο του μαθήματος	415	482	897
Τρόπος διδασκαλίας	70	377	447
Διδακτικά βιβλία	-	85	85
Άλλοι λόγοι	-	152	15

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι η επίδειξη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα Μ.τ.Π. οφείλεται κυρίως στην επίδραση δύο κατηγοριών παραγόντων. Η πρώτη αφορά το «περιεχόμενο του μαθήματος», το οποίο, είτε ως αποκλειστικό αίτιο είτε σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, αποτέλεσε τον κύριο συντελεστή διαμόρφωσης της θετικής άποψης των μαθητών/τριών για το μάθημα. Καθοριστικής σημασίας επίσης για τη θετική αντιμετώπιση του μαθήματος από την πλειοψηφία των μαθητών υπήρξε «ο τρόπος διδασκαλίας». Σχετικά σημαντικό ρόλο, σε συνδυασμό όμως με τους παραπάνω παράγοντες, έπαιξε και η μορφή και διάρθρωση των σχολικών εγχειριδίων. Τέλος, διάφοροι άλλοι λόγοι, όπως η χρήση εποπτικών μέσων ή η πεποίθηση πολλών μαθητών ότι το μάθημα τους προσφέρει χρήσιμες γνώσεις για τη ζωή συνέβαλαν στη δημιουργία ευνοϊκής στάσης προς το μάθημα.

Η κατάληξη μικρού ποσοστού μαθητών/τριών στο συμπέρασμα ότι το μάθημα δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον οφείλεται επίσης στην επίδραση των δύο προαναφερθέντων παραγόντων, δηλ. του «περιεχομένου του μαθήματος» και του «τρόπου διδασκαλίας» οι οποίοι στην περίπτωση αυτή ενήργησαν κατά εντελώς αντίθετο τρόπο από ό,τι στους υπόλοιπους μαθητές.

**Πίνακας 15:** Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών  
Κατανομή του δείγματος κατά φύλο με κριτήριο το βαθμό  
εμφάνισης δυσκολιών.  
Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤ.							ΔΙΑΠΙΣΤ. ΦΟΙΤΗΤ.
ΜΕΓΕΘΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	Αγ.	%	Κορ.	%	Συν.	%	%
Εμφάνιση δυσκολιών σε μεγάλο βαθμό	165	33	198	41	363	36	54
Εμφάνιση δυσκολιών σε μικρό βαθμό ή καθόλου	344	67	294	59	638	64	46
	509	100	492	100	1001	100	100

Από τον πίνακα 15 όπου παρατίθενται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τις τάξεις Γ' και Δ' προκύπτει ότι ένα σχετικά υψηλό ποσοστό (36%) μαθητών/τριών αντιμετωπίζει δυσκολίες στο μάθημα Μ.τ.Π. Κατά τις απόψεις μάλιστα των φοιτητών/τριών το ποσοστό αυτό είναι σημαντικά υψηλότερο (54%). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων με κριτήριο το φύλο των μαθητών απέδειξε ότι μεγαλύτερα προβλήματα αντιμετωπίζουν τα κορίτσια (41%) σε σχέση με τα αγόρια (33%).

**Πίνακας 16:** Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές  
Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Κοινωνιολογία (Κοινωνικό περιβάλλον)	26	66	92
Γεωγραφία (Γεωφυσικό περιβάλλον)	99	185	284
Βιολογία - Υγιεινή (Φυτά-Ζώα-Άνθρωπος)	69	120	189
Οικονομική ζωή	6	47	53
Φυσικές Επιστήμες	55	131	186
Ιστορία (Πολιτιστική εξέλιξη)		26	26



Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών της Γ' και Δ' τάξης δήλωσε ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες στο μάθημα Μ.τ.Π. προέρχονται κυρίως από ενότητες με θεματολόγιο αναφερόμενο στο γεωφυσικό περιβάλλον, στη Βιολογία και τις Φυσικές Επιστήμες (βλ. πίνακα 16). Πολλοί μάλιστα από αυτούς αντιμετώπισαν προβλήματα προερχόμενα ειδικά και αποκλειστικά από έναν από τους παραπάνω χώρους. Λιγότερες δυσκολίες προέρχονται από θέματα σχετιζόμενα με το κοινωνικό περιβάλλον, την οικονομική ζωή και την Ιστορία.

**Πίνακας 17:** Απόδοση εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτιών Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		
	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Έλλειψη υποδομής από προηγούμενες τάξεις	100	87	187
Περιεχόμενο διδακτέας ύλης	87	105	192
Τρόπος διδασκαλίας	18	16	36
Άλλοι λόγοι	-	27	27

Για το μάθημα Μ.τ.Π. δύο θεωρούνται από τους μαθητές/τριες οι βασικότερες αιτίες δημιουργίας προβλημάτων: Το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και η έλλειψη υποδομής από προηγούμενες τάξεις. Είτε ως αποκλειστικά αίτια, είτε σε συνδυασμό με άλλα κατέχουν τις πρώτες θέσεις στις απαντήσεις των μαθητών. Μικρότερο ποσοστό ευθύνης φέρουν η μέθοδος διδασκαλίας ή διάφοροι άλλοι παράγοντες, όπως έλλειψη βιωμάτων, εμπειριών, παραστάσεων κ.λπ.

## 5.2. Το μάθημα της «Γεωγραφίας»

Στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου τη θέση της Μ.τ.Π. καταλαμβάνει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα το μάθημα της Γεωγραφίας.

Σκοπός του μαθήματος είναι: «να γνωρίσουν οι μαθητές την κατανομή και οργάνωση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και χαρακτηριστικών στο χώρο, κατά περιοχές και σε παγκόσμια κλίμακα, η κατανόηση των αλληλεξαρτήσεων και των αλληλεπιδράσεων γεωφυσικών και κοινωνικών παραγόντων και η εισαγωγή τους σε αντίστοιχους τρόπους σκέψης, μεθόδους και τεχνικές» (αναλυτικές οδηγίες «Βιβλίο δασκάλου»).

Σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό τα αποτελέσματα της έρευνας που παρατίθενται παρακάτω αναφέρονται στο μάθημα της Γεωγραφίας.

### 5.2.1. Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα της Γεωγραφίας

Όπως για το μάθημα Μ.τ.Π. έτσι και για τη Γεωγραφία κριτήριο για την επίδειξη ή μη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών προς το μάθημα της Γεωγραφίας θεωρήθηκαν οι απαντήσεις στην ερώτηση του ερωτηματολογίου «βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα της Γεωγραφίας;» Επίσης τηρήθηκε και εδώ η διαδικασία διερεύνησης της τυχόν διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας με κριτήριο το φύλο των μαθητών.

#### 5.2.1.1. Ε' τάξη

**Πίνακας 18:** Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα «Γεωγραφία»

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ						
Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα της Γεωγραφίας;	Αγ.	%	Κορ.	%	Σύνολο	%
ΝΑΙ	233	92	222	84	455	88
ΟΧΙ	21	8	42	16	63	12
	254	100	264	100	518	100

Το μάθημα της Γεωγραφίας κατέχει υψηλή θέση στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών της Ε' τάξης για το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (88%). Ποσοστό 12% από αυτούς αποφάνθηκε ότι το μάθημα δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον. Το μεγαλύτερο μέρος των θετικών απαντήσεων (92%) προέρχεται από αγόρια. Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι ένας σχετικά μεγάλος αριθμός κοριτσιών (16% επί του συνόλου του δείγματος των κοριτσιών) τοποθετείται αρνητικά απέναντι στο μάθημα για λόγους που εκτίθενται παρακάτω.

**Πίνακας 19:** Συμβολή παραγόντων στη διαμόρφωση του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα της Γεωγραφίας

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Περιεχόμενο του μαθήματος	57	331	388
Τρόπος διδασκαλίας	26	300	326
Διδακτικά βιβλία	-		88 88
Άλλοι λόγοι	57	176	223

Στην Ε' τάξη η επίδραση δύο παραγόντων φαίνεται ότι έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα της Γεωγραφίας: «το περιεχόμενο του μαθήματος» και «ο τρόπος διδασκαλίας». Ο πρώτος παράγοντας θεωρήθηκε αποκλειστικά υπεύθυνο αίτιο για 57 μαθητές (σε 33 από αυτούς επέδρασε θετικά και σε 24 αρνητικά). Σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες το «περιεχόμενο του μαθήματος» κατέχει την πρώτη θέση όσον αφορά το βαθμό επίδρασής του στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα. Ο «τρόπος διδασκαλίας» επηρέασε επίσης σημαντικά τους μαθητές/τριες στη διατύπωση της άποψής τους, αφού 15 θετικά τοποθετημένοι και 11 αρνητικά θεωρούν ότι οι απαντήσεις τους αποτελούν απόρροια επίδρασης αποκλειστικά του παραπάνω παράγοντα. Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί το γεγονός ότι η αντίληψη για πολλούς μαθητές/τριες ότι η Γεωγραφία αποτελεί «εύκολο μάθημα» σε σχέση με τα λεγόμενα πρωτεύοντα συνέβαλε στη διαμόρφωση ευνοϊκής διάθεσης και θετικής απάντησης.

#### 5.2.1.2. ΣΤ' τάξη

**Πίνακας 20:** Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα «Γεωγραφία»

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ						
Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα της Γεωγραφίας;	Αγ.	%	Κορ.	%	Σύνολο	%
ΝΑΙ	265	90	214	82	479	86
ΟΧΙ	30	10	48	18	78	14
	295	100	262	100	557	100

Και οι μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης δε διαφοροποιούνται από εκείνους της Ε' αναφορικά με την επίδειξη ενδιαφέροντος για το μάθημα της Γεωγραφίας. Από τον πίνακα 20 προκύπτει ότι ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών/τριών (86%) διάκειται ευνοϊκά προς το μάθημα. Και στην τάξη αυτή υπάρχει ένα προβάδισμα των θετικών απαντήσεων αγοριών έναντι εκείνων των κοριτσιών (για το 90% των αγοριών το μάθημα παρουσιάζεται ως ενδιαφέρον ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια ανέρχεται στο 82%).

**Πίνακας 21:** Συμβολή παραγόντων στη διαμόρφωση του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα «Γεωγραφία»

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Περιεχόμενο του μαθήματος	-	496	496
Τρόπος διδασκαλίας	-	496	496
Διδακτικά βιβλία	-	40	40
Άλλοι λόγοι	-	14	14

Κανένας από τους παράγοντες που τέθηκαν υπόψη των μαθητών/τριών δε θεωρήθηκε αποκλειστικά υπεύθυνος για τη διαμόρφωση της άποψης των μαθητών/τριών για το μάθημα (είτε αυτή υπήρξε θετική είτε αρνητική). Το «περιεχόμενο του μαθήματος» σε συνδυασμό με τον «τρόπο διδασκαλίας» κατέχουν την πρώτη θέση στην αιτιολόγηση τόσο της θετικής όσο και της αρνητικής στάσης. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αρνητικής εικόνας για το μάθημα της Γεωγραφίας διαδραμάτισε το διδακτικό εγχειρίδιο. Η δομή και διάταξη της ύλης, η παράθεση πληθώρας ονομάτων και η χρήση δυσνόητων για την πλειοψηφία των μαθητών όρων θεωρήθηκε από πολλούς ανασταλτικός παράγοντας πρόκλησης ενδιαφέροντος για το μάθημα.

## 5.2.2. Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών στο μαθησιακό τομέα

### 5.2.2.1. Ε' τάξη

**Πίνακας 22:** Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών. Κατανομή του δείγματος κατά φύλο με κριτήριο το βαθμό εμφάνισης δυσκολιών

ΜΕΓΕΘΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤ.						ΔΙΑΠΙΣΤ. ΦΟΙΤΗΤ.
	Αγ.	%	Κορ.	%	Συν.	%	%
Εμφάνιση δυσκολιών σε μεγάλο βαθμό	122	48	156	59	278	53,5	65
Εμφάνιση δυσκολιών σε μικρό βαθμό ή καθόλου	132	52	108	41	240	46,5	35
	254	100	264	100	518	100	100

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (πίνακας 22) προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό (53,5%) μαθητών/τριών αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στο μάθημα της Γεωγραφίας. Εάν ληφθεί υπόψη το φύλο των μαθητών παρατηρούμε μικρές αποκλίσεις από το μέσο όρο. Το ποσοστό αγοριών που δήλωσε ότι έχει δυσκολίες με το μάθημα ανέρχεται στο 48%, ενώ για τα κορίτσια στο 59%. Οι φοιτητές/τριες που δίδαξαν στην Ε' τάξη διαπίστωσαν ότι προβλήματα σχετιζόμενα με το «περιεχόμενο του μαθήματος» αντιμετώπισε ένας σημαντικός υψηλός αριθμός μαθητών/τριών (65%).

#### 5.2.2.2. ΣΤ' τάξη

**Πίνακας 23:** Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών  
Κατανομή του δείγματος κατά φύλο με κριτήριο το βαθμό εμφάνισης δυσκολιών

ΜΕΓΕΘΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤ.						ΔΙΑΠΙΣΤ. ΦΟΙΤΗΤ.
	Αγ.	%	Κορ.	%	Συν.	%	%
Εμφάνιση δυσκολιών σε μεγάλο βαθμό	165	56	168	64	333	60	80
Εμφάνιση δυσκολιών σε μικρό βαθμό ή καθόλου	130	44	94	36	224	40	20
	295	100	262	100	557	100	100

Και στη ΣΤ' τάξη ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, τόσο αγοριών όσο και κοριτσιών, αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες με το μάθημα της Γεωγραφίας (πίνακας 23). Ποσοστό 56% του δείγματος των αγοριών και 64% των κοριτσιών δήλωσαν ότι έχουν προβλήματα κατανόησης και αφομοίωσης εννοιών γεωγραφικού περιεχομένου. Το πρόβλημα εμφανίζεται εντονότερο σύμφωνα με την άποψη των φοιτητών/τριών που δίδαξαν Γεωγραφία στη ΣΤ' τάξη. Οι παραπάνω φοιτητές/τριες διαπίστωσαν ότι 80% των μαθητών/τριών του δείγματος εμφάνισαν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες.



### 5.2.3. Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές

#### 5.2.3.1. Ε' τάξη

**Πίνακας 24:** Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Φυσική Γεωγραφία	54	166	210
Ανθρωπογεωγραφία	26	59	85
«Ανάγνωση» χαρτών	42	137	179

Τα σημαντικότερα προβλήματα στο μάθημα της Γεωγραφίας συνδέονται με θέματα φυσικογεωγραφικού περιεχομένου. Είτε αποκλειστικά είτε σε συνδυασμό με άλλους χώρους αποδεικνύεται ότι αποτελούν πηγή προέλευσης δυσκολιών για τους περισσότερους μαθητές/τριες. Σημαντικές αδυναμίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στην επεξεργασία στοιχείων από τους χάρτες και την εξαγωγή συμπερασμάτων από την «ανάγνωσή» τους. Μικρότερης σημασίας προβλήματα προέρχονται από μαθήματα ανθρωπογεωγραφικού περιεχομένου. Θα πρέπει να τονισθεί ότι η πλειοψηφία των μαθητών αναφέρθηκε στην αδυναμία κατανόησης πολλών γεωγραφικών όρων.

#### 5.2.3.2. ΣΤ' τάξη

**Πίνακας 25:** Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Φυσική Γεωγραφία	69	157	226
Ανθρωπογεωγραφία	33	72	105
«Ανάγνωση» χαρτών	74	161	235

Η «ανάγνωση» χαρτών, η ανακάλυψη δηλαδή σχέσεων μέσα από την επεξεργασία των στοιχείων ενός χάρτη, καθώς και η εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων, αποτελούν την περιοχή από την οποία προκύπτουν τα σοβαρότερα προβλήματα για τους μαθητές της ΣΤ' τάξης. Εξίσου βασικές είναι και οι δυσκολίες από ενότητες με θέματα φυσικογεωγραφικού περιεχομένου<sup>13</sup>. Αντίθετα όροι και έννοιες από την Ανθρωπογεωγραφία αποδεικνύονται περισσότερο κατανοητές αφού λιγότεροι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα από το χώρο αυτό.

## 5.2.4. Απόδοση της εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτιών

### 5.2.4.1. Ε' τάξη

**Πίνακας 26:** Απόδοση εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτιών

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΩΝ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Έλλειψη υποδομής από προηγούμενες τάξεις	37	156	193
Περιεχόμενο διδακτέας ύλης	41	164	205
Τρόπος διδασκαλίας	-	43	43
Άλλοι λόγοι	-	37	37

Η εμφάνιση δυσκολιών στο μάθημα της Γεωγραφίας αποδίδεται από τους μαθητές/τριες της Ε' τάξης κυρίως στους παράγοντες «έλλειψη υποδομής από προηγούμενες τάξεις» και «περιεχόμενο της διδακτέας ύλης» (βλ. πίνακα 26). Όπως αναφέρθηκε σχετικά, οι νέες έννοιες οι οποίες περιέχονται στο μάθημα και τις οποίες αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά δε γίνονται εύκολα κατανοητές. Μικρός αριθμός μαθητών/τριών θεωρεί υπεύθυνο για την εμφάνιση δυσκολιών τον «τρόπο διδασκαλίας» ή κάποιους άλλους λόγους (όπως την έλλειψη εποπτικών μέσων).

### 5.2.4.2. ΣΤ' τάξη

**Πίνακας 27:** Απόδοση εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτιών

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΩΝ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Έλλειψη υποδομής από προηγούμενες τάξεις	47	181	228
Περιεχόμενο διδακτέας ύλης	59	167	226
Τρόπος διδασκαλίας	31	42	73
Άλλοι λόγοι	15	158	173

Η ανεπάρκεια γνώσεων από τις προηγούμενες τάξεις και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης αποτελούν για τους μαθητές της ΣΤ' τάξης τους βασικότερους λόγους στους οποίους αποδίδεται η εμφάνιση δυσκολιών στο μάθημα της Γεωγραφίας. Πολλοί μαθητές/τριες επικαλούνται επίσης τη μέθοδο διδασκαλίας, την έλλειψη εποπτικών μέσων και τη δομή του διδακτικού βι-

βλίου. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι η εντύπωση που έχει καλλιεργηθεί ότι η Γεωγραφία είναι δευτερεύον και «ήσσονος» σημασίας μάθημα οδηγεί αρκετούς μαθητές/τριες στο να επιδεικνύουν γι' αυτή «ανάλογο ενδιαφέρον». Είναι φανερό ότι η μερίδα αυτών των μαθητών/τριών παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα στην κατανόηση και εμπέδωση των εννοιών του μαθήματος.

#### 5.2.5. Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

**Πίνακας 28:** Διερεύνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα «Γεωγραφία». Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ						
Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα της Γεωγραφίας;	Αγ.	%	Κορ.	%	Σύνολο	%
ΝΑΙ	498	91	436	83	934	87
ΟΧΙ	51	9	90	17	141	13
	549	100	526	100	1075	100

Από την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας (πίνακας 28) προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μαθητών αντιμετωπίζει θετικά το μάθημα της Γεωγραφίας. Ποσοστό 87% επί του συνόλου των ερωτηθέντων διατύπωσε την άποψη ότι η Γεωγραφία εμφανίζει ως μάθημα σημαντικό ενδιαφέρον, ενώ ποσοστό 13% είχε αντίθετη άποψη. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται ελαφρά αν ληφθεί υπόψη το φύλο των μαθητών. Έτσι αποδεικνύεται ότι τα αγόρια υπερτερούν στις θετικές απαντήσεις κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με τα κορίτσια, για τα οποία η Γεωγραφία δεν εμφανίζεται ενδιαφέρουσα στον ίδιο βαθμό (91% θετικές απαντήσεις από αγόρια έναντι 83% από κορίτσια).

**Πίνακας 29:** Συμβολή παραγόντων στη διαμόρφωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα «Γεωγραφία» Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Περιεχόμενο του μαθήματος	57	827	884
Τρόπος διδασκαλίας	26	769	795
Διδακτικά βιβλία	-	128	128
Άλλοι λόγοι	57	190	247



Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών αποδίδει τη θετική ή αρνητική στάση της απέναντι στο μάθημα της Γεωγραφίας κυρίως σε δύο παράγοντες: στο «περιεχόμενο του μαθήματος» και στον «τρόπο διδασκαλίας». Σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις οι παράγοντες αυτοί θεωρήθηκαν από τους μαθητές/μαθήτριες αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη διατύπωση θετικής ή αρνητικής απάντησης. Σημαντική, στη διαμόρφωση άποψης για το μάθημα, υπήρξε και η επίδραση των διδακτικών βιβλίων ειδικότερα στη ΣΤ' τάξη. Για αρκετούς μαθητές/τριες η δομή των διδακτικών εγχειριδίων επέδρασε δυσμενώς και τους οδήγησε σε επίδειξη αδιαφορίας προς το μάθημα. Τέλος, ορισμένοι άλλοι παράγοντες, που δεν ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες, συνέβαλαν επίσης στη διαμόρφωση άποψης για το μάθημα. Θετικό π.χ. ρόλο έπαιξε για ορισμένους μαθητές η κατοχή εγκυκλοπαιδικών γνώσεων σε γεωγραφικά θέματα, καθώς και η άποψη ότι «η Γεωγραφία είναι ένα μάθημα που θα μας χρησιμεύσει και μετά το σχολείο». Αντίθετα πολλούς μαθητές επηρέασε αρνητικά η αδυναμία κατανόησης γεωγραφικών όρων και εννοιών. Επισημαίνεται ότι, όπως και στην περίπτωση του μαθήματος Μ.τ.Π. οι περισσότεροι μαθητές/τριες που διατύπωσαν αρνητική άποψη για τη Γεωγραφία είναι αδιάφοροι γενικά προς όλα τα μαθήματα.

**Πίνακας 30:** Διερεύνηση της εμφάνισης δυσκολιών  
Κατανομή του δείγματος κατά φύλο με κριτήριο το βαθμό  
εμφάνισης δυσκολιών  
Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤ.							ΔΙΑΠΙΣΤ. ΦΟΙΤΗΤ.
ΜΕΓΕΘΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	Αγ.	%	Κορ.	%	Συν.	%	%
Εμφάνιση δυσκολιών σε μεγάλο βαθμό	287	52	324	61,5	611	56,75	72,5
Εμφάνιση δυσκολιών σε μικρό βαθμό ή καθόλου	262	48	202	38,5	464	43,25	27,5
	549	100	526	100	1075	100	100

Το μάθημα της Γεωγραφίας εμφανίζεται αρκετά δύσκολο αφού η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (56,75%) δήλωσε ότι αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες κατανόησης και αφομοίωσης. Οι φοιτητές/τριες μάλιστα που δίδαξαν το μάθημα διαπίστωσαν ότι το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλότερο (72,5%). Εντονότερο είναι το πρόβλημα στα κορίτσια αφού το ποσοστό εκείνων που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με το μάθημα της Γεωγραφίας είναι μεγαλύτερο κατά 9,5 μονάδες έναντι αυτού των αγοριών.

**Πίνακας 31:** Συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών κατά γνωστικές περιοχές  
Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Φυσική Γεωγραφία	123	323	436
Ανθρωπογεωγραφία	59	131	190
«Ανάγνωση» χαρτών	116	298	414

Σημαντικά είναι τα προβλήματα που προέρχονται από δύο γνωστικές περιοχές της Γεωγραφίας: αυτές της Φυσικής Γεωγραφίας και της «ανάγνωσης» χαρτών. Για 436 μαθητές/τριες επί του συνόλου του δείγματος τα θέματα από τη Φυσική Γεωγραφία θεωρούνται δυσνόητα (οι 123 από αυτούς αντιμετωπίζουν προβλήματα μόνο από το χώρο της Φυσικής Γεωγραφίας). Ισάριθμοι περίπου μαθητές/τριες (414) δήλωσαν ότι δεν έχουν εξοικειωθεί αρκετά με τη χρήση του χάρτη. Μικρότερα προβλήματα προέρχονται από το χώρο της Ανθρωπογεωγραφίας (βλ. πίνακα 31).

**Πίνακας 32:** Απόδοση εμφάνισης δυσκολιών σε κατηγορίες αιτιών  
Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΙΤΙΩΝ	ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ	ΣΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ	ΣΥΝΟΛΟ
Έλλειψη υποδομής από προηγούμενες τάξεις	84	337	421
Περιεχόμενο διδακτέας ύλης	100	331	431
Τρόπος διδασκαλίας	31	85	116
Άλλοι λόγοι	15	195	210

Η έλλειψη υποδομής από τις προηγούμενες τάξεις και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης θεωρούνται οι βασικότεροι λόγοι εμφάνισης δυσκολιών στο μάθημα της Γεωγραφίας. Πολλοί μάλιστα μαθητές/τριες αποδίδουν αποκλειστικά την ευθύνη σε έναν από τους παραπάνω παράγοντες (βλ. πίνακα 32). Η πλειοψηφία όμως των ερωτηθέντων θεωρεί το συνδυασμό των παραγόντων «έλλειψη υποδομής» και «περιεχόμενο της διδακτέας ύλης» ως κύρια αιτία δημιουργίας προβληματικών καταστάσεων. Αρνητική επίδραση είχε επίσης για ορισμένους μαθητές/τριες η μέθοδος διδασκαλίας και διάφοροι άλλοι λόγοι, όπως η έλλειψη εποπτικών μέσων και η μορφή και διάρθρωση του διδακτικού βιβλίου.

### 5.3. Διερεύνηση της διδακτικής πράξης

Όπως ήδη αναφέρθηκε η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στην επίτευξη δύο στόχων. Ο πρώτος, απέβλεπε στην εξακρίβωση του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών απέναντι στα μαθήματα «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία», καθώς και στη διερεύνηση των προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζουν αυτοί και που απορρέουν ή συνδέονται με την δομή και διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας στοχεύει στη διερεύνηση των συνθηκών διεξαγωγής της διδασκαλίας από τους φοιτητές. Επιδιώκεται δηλαδή μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου να προσδιοριστούν οι παράγοντες που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο και επηρέασαν τους φοιτητές - διδάσκοντες κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης.

Το ζητούμενο της ερευνητικής διαδικασίας υπήρξε:

α) Η καταγραφή των ενεργειών κατά τη φάση προετοιμασίας της διδασκαλίας.

β) Η διερεύνηση των συνθηκών διεξαγωγής της ίδιας της διδακτικής πράξης.

Από πρακτική άποψη το ερευνητικό υλικό χωρίστηκε σε τρία μέρη, αντίστοιχα των τομέων διερεύνησης. Το πρώτο μέρος αφορά το στάδιο προετοιμασίας της διδασκαλίας, το δεύτερο την προβληματική γύρω από τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και το τρίτο διερευνά τις πηγές προέλευσης των μεθοδολογικών αρχών που αποτέλεσαν το θεωρητικό - επιστημονικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε η διδακτική πρακτική.

#### 5.3.1. Η φάση της προετοιμασίας

Αποτελεί κοινό τόπο ότι η σωστή προετοιμασία της διδασκαλίας παρέχει στο διδάσκοντα τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της και για να διεξέλθει με επιτυχία τη φάση της διδακτικής πράξης. Τόσο ο επιστημονικός όσο και ο παιδαγωγικός - διδακτικός τομέας της διδασκαλίας, θεμελιώνονται στην - και εξαρτώνται από την - προετοιμασία. Η επιστημονική ενημέρωση και η διδακτική μεθοδολογική κατάρτιση οδηγούν στη δυνατότητα επιλογής της καλύτερης διδακτικής μεθόδου και στην ικανότητα ελέγχου των «καταστάσεων και προβλημάτων» που ανακύπτουν.

Ως βασική πηγή άντλησης πληροφοριών για το περιεχόμενο της ενότητας που πρόκειται να διδαχθεί θεωρείται, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το σχολικό βιβλίο. Είναι όμως γενικά παραδεκτό ότι το σχολικό εγχειρίδιο παρέχει μόνο το βασικό υλικό το οποίο μπορεί και πρέπει τις περισσότερες φορές να συμπληρώνεται και με πληροφορίες από άλλα μέσα.

Η ερευνητική διαδικασία στη φάση αυτή απέβλεπε στο να διαπιστωθεί ο βαθμός και το είδος προετοιμασίας των φοιτητών/ριών πριν από τη διδακτική πράξη. Έτσι, η έρευνα επικεντρώθηκε: στη διαπίστωση της χρήσης ή μη και άλλων βοηθημάτων, πέρα από το διδακτικό εγχειρίδιο και στην ομαδοποίηση - κατηγοριοποίηση των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν (εφόσον βέβαια έγινε χρήση και εξωσχολικών βοηθημάτων)<sup>14</sup>. Το κριτήριο αυτό θεωρήθηκε ότι αποτελεί “μέτρο” των προσπαθειών που καταβλήθηκαν για μια πληρέστερη και υπεύθυνη προετοιμασία.

**Πίνακας 33:** Χρήση βοηθημάτων κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας

	Τάξη								Γ.Σ.	
	Γ		Δ		Ε		ΣΤ			
Είδος βοηθήματος	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Σχολικό βιβλίο (αποκλ.)	13	36	14	32	14	31	7	18	48	29
Άλλες πηγές	23	64	28	68	30	69	33	82	114	71

N= Αριθμός φοιτητών/ριών και διδασκαλιών

Η ανάλυση των στοιχείων του πίνακα 33 αποδεικνύει ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/ριών θεώρησε αναγκαία τη χρήση και άλλων βοηθητικών μέσων για μια επαρκέστερη προετοιμασία πριν τη διδασκαλία. Από το σύνολο των 162 φοιτητών/ριών που δίδαξαν, οι 48 (ποσοστό 29%) δήλωσε ότι με τη μελέτη μόνο των διδακτικών βιβλίων ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες της διδασκαλίας, δεν έκαναν δηλ. χρήση άλλου βοηθήματος. Οι υπόλοιποι 114(71%) ανέτρεξαν κατά την προετοιμασία τους και σε άλλες πηγές. Ενδιαφέρουσα είναι η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατά τάξεις όπου διακρίνεται μια σαφής διαφοροποίηση των ποσοστών από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις. Συγκεκριμένα, ενώ το ποσοστό των φοιτητών/ριών που δίδαξε στη Γ' τάξη και που ανέτρεξαν και σε πηγές εκτός σχολικού βιβλίου ανέρχεται σε 64% (δηλ. οι μισοί σχεδόν αρκέστηκαν στη μελέτη μόνο του βιβλίου), στη ΣΤ' τάξη το ποσοστό αυτής της κατηγορίας φοιτητών/ριών ανέρχεται σε 82%, με ανάλογες κλιμακώσεις των ποσοστών στις ενδιάμεσες τάξεις. Διαφαίνεται επομένως μία αναλογική εξάρτηση του βαθμού και της σοβαρότητας της προετοιμασίας από τη σχολική βαθμίδα (τάξη). Οι μεγαλύτερες τάξεις «απαιτούν» και «οδηγούν» στην ανάγκη σωστότερης και πληρέστερης προετοιμασίας.

Το δεύτερο σκέλος της έρευνας σχετικά με την προετοιμασία των φοιτητών/ριών περιλαμβάνει τη διερεύνηση των κατηγοριών των βοηθημάτων που χρησιμοποιήθηκαν και την πηγή προέλευσης των πληροφοριών. Λόγω της διαφορετικής φύσης των μαθημάτων «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία» γίνεται διαχωρισμός στη φάση αυτή της ανάλυσης των αποτελε-



σμάτων της έρευνας σε δύο ομάδες: Η πρώτη περιλαμβάνει τις τάξεις Γ και Δ όπου διδάσκεται η «Μελέτη Περιβάλλοντος» και η δεύτερη τις τάξεις Ε και ΣΤ όπου διδάσκεται η «Γεωγραφία».

**Πίνακας 34:** Συχνότητα χρήσης βοηθημάτων κατά κατηγορίες  
(Για το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος»)

Κατηγορία	Τάξη						Γενικό Σύνολο
	Γ			Δ			
	Απ.	Συνδ.	Συν.	Απ.	Συνδ.	Συν.	
Γενικές Εγκυκλ.	15	3	18	18	10	28	46
Ειδικές Εγκυκλ.	-	-	-	-	6	6	6
Ειδ.επιστ. περιοδικά	-	-	-	-	-	-	-
Εφημερίδες Περιοδικά ποικ. περιεχ.	5	3	8	-	2	2	10
Άλλα μέσα	-	-	-	-	2	2	2

Για την πληρέστερη προετοιμασία στο μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών/ριών κατέφυγε σε κάποια Γενική Εγκυκλοπαίδεια (αναφέρθηκαν οι: Δομή, Υδρία, Σοβιετική). Η χρήση Γενικής Εγκυκλοπαίδειας αναφέρεται 46 φορές, στην πλειονότητα μάλιστα των περιπτώσεων χρησιμοποιήθηκε ως αποκλειστικό μέσο προετοιμασίας. Οι υπόλοιπες κατηγορίες μέσω χρησιμοποιήθηκαν ελάχιστα ως πηγές πληροφοριών. Έτσι π.χ. Ειδικές Εγκυκλοπαίδειες χρησιμοποιήθηκαν μόνο σε 6 περιπτώσεις και συγκεκριμένα στις Γ' και Δ' τάξεις («Επιστήμη και Ζωή» και «Ελλάς, Λαογραφική και Γεωγραφική Εγκυκλοπαίδεια»), ενώ σε εφημερίδες και περιοδικά ποικίλου περιεχομένου κατέφυγαν φοιτητές/ριες σε 10 περιπτώσεις. Τέλος, υπάρχουν και δύο περιπτώσεις όπου αντλήθηκαν πληροφορίες από βιβλία που δεν περιλαμβάνονται στις παραπάνω κατηγορίες (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Μυθολογία).



**Πίνακας 35:** Συχνότητα χρήσης βοηθημάτων κατά κατηγορίες  
(Για το μάθημα «Γεωγραφία»)

Κατηγορία	Τάξη						Γενικό Σύνολο
	Ε			ΣΤ			
	Απ.	Συνδ.	Συν.	Απ.	Συνδ.	Συν.	
Γενικές Εγκυκλ.	17	27	44	-	40	40	84
Ειδικές Εγκυκλ.	-	3	3	-	4	4	7
Ειδ.επιστ. περιοδικά	-	10	10	-	4	4	14
Εφημερίδες Περιοδικά ποικ. περιεχ.	-	23	23	-	31	31	54
Άλλα μέσα	-	-	-	-	13	13	13

Οι ανάγκες για πληρέστερη ενημέρωση και οι απαιτήσεις σε ποικιλία γνώσεων που επιβάλλει ο σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας της «Γεωγραφίας» οδήγησε τους περισσότερους φοιτητές/ριες να χρησιμοποιήσουν εξωσχολικά βοηθήματα και να αντλήσουν γνώσεις από πηγές διαφορετικής προέλευσης. Αυτό αποδεικνύει ο συνδυασμός των κατηγοριών των βοηθημάτων που χρησιμοποιήθηκαν για την προετοιμασία της διδασκαλίας στην Ε' και ΣΤ' τάξη. Και εδώ το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών/ριών έκανε χρήση κάποιας Γενικής Εγκυκλοπαίδειας, σε αντίθεση όμως με τους φοιτητές/ριες που δίδαξαν στη Γ' ή Δ' τάξη και προς επιβεβαίωση των όσων γράφτηκαν παραπάνω, μόνο οι 17 στους 84 φοιτητές/ριες που δίδαξαν στις δύο μεγαλύτερες τάξεις χρησιμοποίησαν αποκλειστικά μια Γενική Εγκυκλοπαίδεια για την προετοιμασία τους. Οι υπόλοιποι κατέφυγαν σε συνδυασμό κατηγοριών βοηθητικών μέσων όπως: Ειδικές Γεωγραφικές Εγκυκλοπαίδειες, ειδικά γεωγραφικά ή παρεμφερή επιστημονικά περιοδικά<sup>15</sup>.

Η διάθεση για πολύπλευρη πληροφόρηση και άντληση γνώσεων από ποικίλες πηγές αποδεικνύεται και από το συνδυασμό των πηγών παροχής πληροφοριών. Ενδεικτικά αναφέρονται περιπτώσεις όπου οι φοιτητές/ριες κατέφυγαν στη χρήση 2 ή 3 κατηγοριών βοηθητικών μέσων όπως: Γενικές - Ειδικές Εγκυκλοπαίδειες και επιστημονικά περιοδικά ή Γενικές - Ειδικές Εγκυκλοπαίδειες και εφημερίδες - περιοδικά ποικίλης ύλης.

### 5.3.2. Η χρήση εποπτικών μέσων

Η χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων στα μαθήματα «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία» είναι όχι μόνο αναγκαία αλλά και καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης<sup>16</sup>. Τόσο αυτά που σχετίζονται με την όραση όσο και εκείνα που απευθύνονται στην ακοή αποτελούν βοηθήματα εργασίας και προσφέρουν την απαραίτητη εποπτεία, συνοδευτική και συμπληρωματική, τις περισσότερες φορές, του έργου του διδάσκοντα. Τα διδακτικά μέσα αποτελούν υλικό παρατήρησης, επεξεργασίας και γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ αφηρημένων εννοιών και της πραγματικότητας. Εμπλουτίζουν επίσης εμπειρίες, συμβάλλουν στην ανάκληση γεγονότων και προϋπαρχουσών γνώσεων και ενισχύουν τη θέληση του μαθητή για μάθηση και εμπάθυση. Ειδικά το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» υποστηρίζεται εποπτικά από ολόκληρη την αντικειμενική πραγματικότητα, εφόσον αυτή είναι προσιτή στην αντίληψη του παιδιού. Ο ρόλος του διδάσκοντα στην προκειμένη περίπτωση είναι να επιλέξει εκείνα τα οποία προσφέρονται περισσότερο για κάθε διδακτική ενότητα. Η χρήση των εποπτικών μέσων καθορίζεται από την κατάλληλη διάταξή τους στο σχολικό χώρο, την προσδευτική και ανάλογα με την περίπτωση ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία και τη δυνατότητα λειτουργικής τους ένταξης στους μηχανισμούς της μάθησης.

Ανάλογοι κανόνες, με κάποιες ιδιαιτερότητες, προσδιορίζουν και τα χαρακτηριστικά χρήσης των εποπτικών μέσων στο μάθημα της Γεωγραφίας. Η χρησιμοποίηση ως εναύσματος των άμεσων παρατηρήσεων και εποπειών από το γεωγραφικό περιβάλλον, τόσο του φυσικού όσο και του κοινωνικού, οδηγούν το διδάσκοντα να προχωρήσει στην οργάνωση ενός ερευνητικού τρόπου διδασκαλίας με τη μέθοδο της ανακάλυψης και τη χρήση των κατάλληλων εποπτικών μέσων. Έτσι ο μαθητής κάνοντας χρήση μαθησιακών τεχνικών που προϋποθέτουν και συνδέονται με την ύπαρξη μέσων παραδοσιακής, όπως χάρτες, αλλά και σύγχρονης τεχνολογίας, οδηγείται σε ανακαλύψεις, διαπιστώσεις, συγκρίσεις, αλληλοσυσχετίσεις - συνδέσεις και καταλήγει με αυτόνομο και δημιουργικό τρόπο στην κατάκτηση της γεωγραφικής γνώσης.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρήθηκε αναγκαίο και χρήσιμο να αποτελέσει και ο τομέας χρήσης εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία αντικείμενο διερεύνησης. Στην ενότητα αυτή αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη χρήση ή μη εποπτικών μέσων, το είδος και τη συχνότητα χρήσης κάθε κατηγορίας εποπτικών μέσων, καθώς και η πηγή προέλευσής τους.

**Πίνακας 36:** Χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία

	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ						ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ						Γενικό Σύνολο	
	ΤΑΞΗ				Μερικό Σύνολο		ΤΑΞΗ				Μερικό Σύνολο			
	Γ		Δ				Ε		ΣΤ					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ΝΑΙ	29	82	33	79	62	79	44	100	40	100	84	100	146	90
ΟΧΙ	7	18	9	21	16	21	-	0	-	0	-	0	16	10
Μερικό Σύνολο	36	100	42	100	78	100	44	100	40	100	84	100	162	100

Η ανάλυση του πίνακα 36 (συγκεκριμένα της στήλης Γενικό Σύνολο) οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των φοιτητών/ριών έκανε χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία (146 στους 162 διδάξαντες, δηλ. 90%). Η λεπτομερέστερη αναφορά στα αποτελέσματα της έρευνας κατά τάξη και κατά μάθημα διαφοροποιεί σημαντικά τα παραπάνω γενικά αποτελέσματα. Έτσι, ενώ το ποσοστό φοιτητών/ριών που δίδαξαν στις Γ' και Δ' τάξεις «Μελέτη Περιβάλλοντος» και έκαναν χρήση εποπτικών μέσων ανέρχεται στο 79% (62 στους 78), το αντίστοιχο ποσοστό γι' αυτούς που δίδαξαν «Γεωγραφία» ανέρχεται στο 100%. Καταφαίνεται δηλ. απόλυτα η αναγκαιότητα χρήσης εποπτικών μέσων στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος και ο βαθμός εξάρτησης της εφαρμογής μιας συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας από την ύπαρξη ή μη των παραπάνω μέσων. Το είδος, ο αριθμός και η συχνότητα χρήσης των εποπτικών μέσων αποτελούν συνάρτηση του διδασκόμενου μαθήματος και ιδιαίτερα της συγκεκριμένης ενότητας της ημέρας. Οποσδήποτε υπάρχουν μαθήματα των οποίων η φύση καθορίζει το είδος των απαιτήσεων σε εποπτικά μέσα. Τα παραπάνω ισχύουν για το μάθημα της Γεωγραφίας, η διδασκαλία της οποίας προϋποθέτει οποσδήποτε την ύπαρξη και χρήση χαρτών και υδρόγειας σφαίρας. Έτσι, διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων ότι τα δύο αυτά εποπτικά μέσα κατέχουν την πρώτη θέση, σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης, τουλάχιστον στην Ε' και ΣΤ' τάξη. Αναφορικά με τα υπόλοιπα είδη εποπτικών μέσων, επειδή ο αριθμός και η φύση τους δεν επιτρέπει την κατάταξή τους σε κατηγορίες<sup>17</sup>, γίνεται απλά μια απαρίθμηση εκείνων που διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο κατά τις διδασκαλίες. Εκτός από την υδρόγειο σφαίρα και χάρτες έγινε χρήση ταξιδιωτικών καρτών, διαφανειών, πειραματικών διατάξεων, ιδιοκατασκευών και άλλων.

Ένας τομέας ο οποίος επίσης διερευνήθηκε είναι η πηγή προέλευσης του εποπτικού υλικού. Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας μπορεί κανείς να προβεί σε ουσιαστικά συμπεράσματα αναφορικά με το επίπεδο εξοπλισμού των σχολείων της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής<sup>18</sup> στην οποία έλαβε χώρα η έρευνα.

**Πίνακας 37:** Πηγή προέλευσης των εποπτικών μέσων

	Αριθμ.φοιτητών/ριών	%
Σχολείο	35	24
Εκτός σχολείου	42	29
Συνδ. των παραπάνω	69	47
ΣΥΝΟΛΟ	146	100

Από τους 146 φοιτητές/ριες που έκαναν χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία (βλέπε πίνακα 37), οι 35 (24%) αναζήτησαν και προμηθεύτηκαν εποπτικά μέσα αποκλειστικά από το σχολείο στο οποίο δίδαξαν. Ποσοστό 29% (42 διδάξαντες) προμηθεύτηκαν το εποπτικό υλικό από χώρους εκτός σχολείου και οι υπόλοιποι 69 (47%) δήλωσαν ότι έκαναν χρήση βοηθητικών μέσων τα οποία προμηθεύτηκαν τόσο από το σχολείο όσο και έξω από αυτό. Άξιο επισήμανσης είναι το γεγονός ότι το 1/3 των φοιτητών/ριών κατέφυγε σε πηγές εκτός σχολείου για την αναζήτηση κατάλληλων εποπτικών μέσων. Το μέγεθος του ποσοστού αυτού σε συνδυασμό με τον επίσης μεγάλο αριθμό φοιτητών/ριών που προμηθεύτηκαν εποπτικά μέσα τόσο από το σχολείο όσο (και κυρίως) έξω από αυτό δίνουν και το μέτρο εξοπλισμού των σχολείων σε εποπτικό υλικό<sup>19</sup>.

### 5.3.3. Προσδιορισμός παραγόντων και διερεύνηση της επίδρασής τους στη διδακτική πράξη

Η κριτική μιας διδασκαλίας ή η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας οδηγεί πολλές φορές σε αποθαρρυντικά για το δίδασκαλο συμπεράσματα. Αυτό μπορεί να συμβεί επίσης, όχι μόνο μετά το τέλος αλλά και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Διαπιστώνεται δηλ. μια διάσταση μεταξύ του θεωρητικού σταδίου της προετοιμασίας της διδασκαλίας και της πρακτικής υλοποίησης των μοντέλων ή θεωριών της διδακτικής μεθοδολογίας. Το τελευταίο αποτελεί μία «έλλειψη συνέχειας και συνάφειας στη διδακτική θεωρία»<sup>20</sup>. Η διάσταση αυτή μεταξύ θεωρίας και πράξης οδηγεί στην εμφάνιση «προβληματικών καταστάσεων» και οφείλεται στην επίδραση και παρεμβολή σταθμητών αλλά και αστάθμητων παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης και οδηγούν στην εκτροπή από τον αρχικό σχεδιασμό. Τέτοιες «καταστάσεις» ενδέχεται να σχετίζονται με «εσωεπιστημονικούς» λόγους, να οφείλονται δηλ. σε απόψεις λανθασμένης μεθοδολογίας ή να σχετίζονται με ελλείψεις επιστημονικής κατάρτισης και ενημέρωσης στο αντικείμενο που διδάσκεται. Τα «εξωεπιστημονικά» προβλήματα έχουν συνήθως τη μορφή «πρακτικών» δυσκολιών και συνδέονται με τις «συνθήκες» διεξαγωγής της διδασκαλίας.



Επειδή η Διδακτική ως πρακτική επιστήμη θέλει και πρέπει να συμβάλλει στη λύση πρακτικών προβλημάτων<sup>21</sup>, απαιτείται για τη θεραπεία των «προβληματικών» αυτών καταστάσεων η διάγνωση και ο εντοπισμός των μεταβλητών εκείνων που συμβάλλουν στην εμφάνισή τους. Επομένως, η ανακάλυψη γενεσιουργών αιτιών «προβληματικών καταστάσεων» κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης αποτελεί και το πρώτο βήμα για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, επίκεντρο της ερευνητικής προσπάθειας υπήρξε η διάγνωση και ο εντοπισμός: α) των προβλημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και β) η αναζήτηση των αιτιών δημιουργίας προβληματικών καταστάσεων. Στη δεύτερη περίπτωση μέσα από μια ομαδοποίηση των αιτιών αναζητήθηκαν συστηματικά οι πηγές προέλευσης των παραγόντων εκείνων που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των συνθηκών διεξαγωγής της διδασκαλίας, καθώς και η διακρίβωση του ποσοστού «ευθύνης» τους στην έκβαση της διδακτικής πράξης. Η επιλογή διερεύνησης των παραπάνω περιοχών δεν υπήρξε τυχαία. Σχετίζεται με την ιδιότητα αυτών που δίδαξαν, όπως επίσης και με την ανάγκη εξαγωγής κάποιων συμπερασμάτων που η ανάλυση και αξιολόγησή τους θα βοηθήσει στην υιοθέτηση πρακτικών μέτρων διδακτικού σχεδιασμού. Απαίτηση της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας είναι να λαμβάνει υπόψη της τις πραγματικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται η διδασκαλία και τη δυναμική των συνθηκών και παραγόντων που επηρεάζουν κατά οποιοδήποτε τρόπο τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης.

#### **5.3.3.1. Εμφάνιση «προβληματικών» καταστάσεων**

Στον πίνακα 38 εμφανίζεται η σχέση μεταξύ του αριθμού των φοιτητών/ριών που δίδαξαν και του βαθμού εμφάνισης «δυσκολιών» κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η αναφορά σε “ποσοτικά” μεγέθη του βαθμού δυσκολίας κρίθηκε αναγκαία διότι οι απαντήσεις στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσίαζαν ανομοιογένεια ως προς το μέγεθος των προβλημάτων που προέκυψαν.



**Πίνακας 38:** Συχνότητα εμφάνισης «προβληματικών» καταστάσεων κατά τη διδασκαλία

	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ						ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ							
	ΤΑΞΗ				Μερικό Σύνολο		ΤΑΞΗ				Μερικό Σύνολο		Γενικό Σύνολο	
	Γ		Δ		N	%	Ε		ΣΤ		N	%	N	%
Μέγεθος δυσκολιών	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εμφάνιση δυσκολιών σε μεγάλο βαθμό	0	-	0	-	0	3	7	14	36	17	18	17	6	
Εμφάνιση δυσκολιών σε μικρό βαθμό	28	77	37	89	65	82	33	76	22	55	55	68	120	77
Καθόλου	8	23	5	11	13	18	8	17	4	9	12	14	25	17
Σύνολο	36	100	42	100	78	100	44	100	40	100	84	100	162	100

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και συγκεκριμένα των γενικών συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών/ριών (120 στους 162, 77%) αντιμετώπισαν δυσκολίες μικρού βαθμού κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών. Για ένα μικρό μέρος (25 στους 162, 17%) οι διδασκαλίες δεν εμφάνισαν κανένα πρόβλημα. Πολύ μικρό ποσοστό (17 στους 162, 6%) δήλωσε ότι το μέγεθος των δυσκολιών που προέκυψε ήταν πολύ μεγάλο.

Αναλυτικότερη επεξεργασία των αποτελεσμάτων κατά μάθημα και κατά τάξεις οδηγεί σε διαφοροποίηση της εικόνας που προκύπτει από την αξιολόγηση των συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων. Έτσι, για τις Γ' και Δ' τάξεις όπου διδάσκεται η «Μελέτη Περιβάλλοντος» έχουμε μηδενικά ποσοστά αναφορικά με την εμφάνιση μεγάλων δυσκολιών κατά τη διδασκαλία. Επομένως, το σύνολο των περιπτώσεων στις οποίες εμφανίζονται πολλές δυσκολίες προέρχεται από τις τάξεις Ε' και ΣΤ' και το μάθημα της «Γεωγραφίας» (τρεις περιπτώσεις αναφέρθηκαν στην Ε' και 14 στη ΣΤ' τάξη). Διαφαίνεται επομένως μία άμεση εξάρτηση του βαθμού εμφάνισης δυσκολιών τόσο από το μάθημα όσο και από την τάξη όπου αυτό διδάσκεται. Η συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων κατά τάξεις δεν έδειξε σημαντικές αποκλίσεις από το μέσο όρο κατά μάθημα.

Οι ιδιαιτερότητες της «υψής» των «προβληματικών καταστάσεων» οδήγησε στην ανάγκη μιας κατηγοριοποίησης των δυσκολιών έτσι ώστε να γίνει δυνατή και η ποσοτική διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης κάθε κατηγορίας.

Ο μεγαλύτερος αριθμός φοιτητών/ριών αντιμετώπισε κυρίως «εξωεπιστημονικά» προβλήματα, αδυναμία δηλ. παροχής λύσεων ως επί το πλείστον σε «πρακτικά» και όχι επιστημονικά θέματα. Μεγάλη συχνότητα, και αυτό ανεξάρτητα από τάξη, εμφάνισαν τα προβλήματα «ευταξίας», αδυναμίας δημιουργίας κλίματος μάθησης και διέγερσης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Πολύ συχνό φαινόμενο επίσης υπήρξε η αδυναμία σωστής κατανομής του χρόνου με συνέπεια την «εκτροπή» από την προγραμματισμένη μορφή και μέθοδο διδασκαλίας. Προβλήματα δημιούργησε επίσης η έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, όπως και η αδυναμία χρήσης του εποπτικού υλικού. Τέλος, και αυτό κυρίως στο μάθημα της «Γεωγραφίας», εκδηλώθηκε σε μερικές περιπτώσεις αδυναμία ανταπόκρισης στις επιστημονικές απαιτήσεις του διδασκόμενου μαθήματος.

#### **5.3.3.2. Επισήμανση των αιτίων εμφάνισης «προβληματικών» καταστάσεων**

Η εμφάνιση δυσκολιών κατά τη διδασκαλία και η δημιουργία «προβληματικών» καταστάσεων στην τάξη οφείλονται βέβαια σε κάποιες γενεσιουργές αιτίες. Επομένως, η διαδικασία της επισήμανσης των αιτίων και εστιών από τις οποίες προέρχονται τα προβλήματα αυτά, έχει στο πρώτο στάδιο διαγνωστικό χαρακτήρα και στη συνέχεια αποτελεί βήμα προώθησης συγκεκριμένων αποφάσεων και λύσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον εντοπισμό αιτίων δημιουργίας «προβληματικών» καταστάσεων, κατά τάξη και κατηγορία δίνονται στον πίνακα 39.

Πίνακας 39: Απόδοση εμφάνισης "προβληματικών" καταστάσεων σε κατηγορίες αιτίων

	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ						ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ						ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ						
	ΤΑΞΗ			Μερικό Σύνολο			ΤΑΞΗ			Μερικό Σύνολο			Αποκλεισ.	Συνδιασμ.	Σύνολο				
	Γ	Δ		Αποκλεισ.	Συνδιασμ.	Σύνολο	Ε	ΣΤ		Αποκλεισ.	Συνδιασμ.	Σύνολο							
		Αποκλεισ.	Συνδιασμ.					Σύνολο	Αποκλεισ.				Συνδιασμ.	Σύνολο					
Κατηγορία αιτίου	Αποκλεισ.	Συνδιασμ.	Σύνολο	Αποκλεισ.	Συνδιασμ.	Σύνολο	Αποκλεισ.	Συνδιασμ.	Σύνολο	Αποκλεισ.	Συνδιασμ.	Σύνολο	Αποκλεισ.	Συνδιασμ.	Σύνολο				
Έλλειψη επιστημονικής υποδομής	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	13	-	16	16	-	29	29	29
Ανεπάρκεια διδασ. μεθοδολογίας	2	2	4	3	8	11	5	10	15	-	3	3	-	8	8	-	11	11	26
Απουσία διδακτικής πείρας	4	14	18	10	20	30	14	34	48	3	18	21	8	28	36	11	46	57	105
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	8	12	20	4	10	14	12	22	34	3	8	11	-	8	8	3	16	19	53
Αρνητικό σχολικό περιβάλλον	6	12	18	4	12	16	10	24	34	5	10	15	4	12	16	9	22	31	65

Το αίτιο στο οποίο αποδίδεται συχνότερα η δημιουργία προβληματικών καταστάσεων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης είναι η «απουσία διδακτικής πείρας». Για όλες τις τάξεις, με εξαίρεση τη Γ', κατέχει την πρώτη θέση στις απαντήσεις των φοιτητών/ριών που δίδαξαν. Οι αρνητικές επιπτώσεις της έλλειψης πείρας αποδεικνύονται και από το γεγονός ότι η αιτία αυτή, πέρα από το ότι στο σύνολο των απαντήσεων κατέχει την πρώτη θέση, αναφέρεται στις περισσότερες περιπτώσεις ως αποκλειστικό αίτιο πρό-έλευσης «προβληματικών» καταστάσεων. Σημαντική, στη γένεση προβλημάτων, υπήρξε και η συμμετοχή του παράγοντα «αρνητικό σχολικό περιβάλλον». Στη δημιουργία αρνητικού κλίματος συνέβαλαν το χαμηλό επίπεδο γνώσεων των μαθητών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η άρνηση συνεργασίας από μέρους της πλειοψηφίας των μαθητών, η ανεπαρκής βοήθεια του διδάσκοντα της τάξης κ.λπ.

Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής τόσο για το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» όσο και για τη «Γεωγραφία» δυσχέρανε σημαντικά το έργο των διδασκόντων και υπήρξε επίσης ένας από τους αρνητικούς παράγοντες.

Μικρότερο ποσοστό ευθύνης για την εμφάνιση δυσκολιών κατά τη διδασκαλία έχουν οι τομείς «ανεπάρκεια διδακτικής μεθοδολογίας» και «έλλειψη επιστημονικής υποδομής» από μέρους των διδασκόντων. Θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι ο αριθμός των φοιτητών/ριών που αντιμετώπισε σοβαρά προβλήματα από έλλειψη επιστημονικών γνώσεων στο αντικείμενο που δίδαξε υπήρξε μεγάλος στην Ε' και ΣΤ' τάξη όπου διδάσκεται η «Γεωγραφία». Οι 13 από τους 44 που δίδαξαν στην Ε' και οι 16 από τους 40 στη ΣΤ', ανέφεραν ως αιτία δημιουργίας προβλημάτων κατά τη διδασκαλία την ανεπάρκεια σε ειδικές γνώσεις πάνω στο αντικείμενο που δίδαξαν. Το γεγονός αυτό οφείλεται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας της «Γεωγραφίας» σε εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες δεν αποκτώνται μόνο με μια καλή προετοιμασία.

#### **5.3.4. Εφαρμογή αρχών Ειδικής Διδακτικής Μεθοδολογίας**

Είναι ευνόητο ότι η διδακτική πράξη είναι μια οργανωμένη δραστηριότητα που ακολουθεί ορισμένα μεθοδολογικά σχήματα. Η επιλογή από το διδάσκοντα του κατάλληλου μεθοδολογικού πλαισίου συμβάλλει στην επιτυχία της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης με τη βοήθεια βέβαια και των κατάλληλων διδακτικών μέσων.

Πριν οδηγηθεί όμως ο εκπαιδευτικός στη χρησιμοποίηση ενός μοντέλου διδασκαλίας θα πρέπει να λάβει υπόψη του κάποιες αρχές που καθορίζουν και τους βασικούς άξονες επιλογής. Οι αρχές αυτές ορίζονται<sup>22</sup> από:

- α) Τη φύση των διδακτικών στόχων που επιδιώκονται.
- β) Την ανάγκη να εμπλουτιστούν οι εμπειρίες της μάθησης.

- γ) Την ικανότητα των μαθητών και τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην ομάδα.
- δ) Την απαίτηση ανταπόκρισης της μεθόδου στις απαιτήσεις της διδακτικής στρατηγικής.
- ε) Τη δυνατότητα ύπαρξης και εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων, όταν απαιτείται.

Επισημαίνεται ότι τυποποίηση της διδασκαλίας, αναφορικά με τη μεθοδολογική πρακτική, δεν είναι δυνατό να υπάρξει για όλα τα είδη και τις καταστάσεις μάθησης. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεν εξαρτάται μόνο από τη μέθοδο που έχει επιλεγεί, έστω και αν για τη λήψη αυτής της συγκεκριμένης απόφασης ο εκπαιδευτικός έλαβε υπόψη του τα παραπάνω κριτήρια και αρχές επιλογής. Εξάλλου, δεν υπάρχει άμεση ένδειξη που να συνδέει την επιτυχία της διδασκαλίας με την εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου<sup>23</sup>.

Στο τελευταίο μέρος της έρευνας εξετάζεται η συμβολή των παιδαγωγικών αλλά και πρακτικών αρχών στην υιοθέτηση από μέρους των φοιτητών/ριών του συγκεκριμένου μεθοδολογικού προτύπου σύμφωνα με το οποίο έγινε η διδασκαλία. Το ζητούμενο στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι η μορφή της μεθόδου διδασκαλίας (δηλ. η άποψη της Ειδικής Διδακτικής) αλλά η αναζήτηση των παραμέτρων, ο συνδυασμός των οποίων οδήγησε στη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική (για κάθε διδασκαλία) και κάθε διδάσκοντα - διδάσκουσα<sup>24</sup>.



Πίνακας 40: Συμβολή παραγόντων στην επιλογή της μορφής της μεθόδου διδασκαλίας

	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ						ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ						ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ								
	ΤΑΞΗ			Μερικό Σύνολο			ΤΑΞΗ			Μερικό Σύνολο			Αποκλεισ.	Σύνολο	Αποκλεισ.	Σύνολο					
	Γ		Δ	Αποκλεισ.		Σύνολο	Ε		ΣΤ	Αποκλεισ.		Σύνολο									
	Αποκλεισ.	Σύνολο		Αποκλεισ.	Σύνολο		Αποκλεισ.	Σύνολο		Αποκλεισ.	Σύνολο										
Παράγοντες	3	23	26	3	23	26	6	46	52	3	29	32	-	24	24	3	53	56	9	99	108
Γενικές Παιδαγωγικές Διδακτικές αρχές	-	24	24	-	23	23	-	47	47	3	30	33	4	26	30	7	56	63	7	103	110
Ειδικές Παιδαγωγικές Διδακτικές αρχές	5	21	26	11	25	36	5	46	51	-	33	33	4	28	32	4	61	65	9	107	116

Από την ανάλυση του πίνακα 40 προκύπτει ότι η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόστηκε από την πλειονότητα φοιτητών/ριών βασίστηκε σε συνδυασμό παραγόντων (όπως αναφέρονται στον πίνακα). Σε σύνολο 162 φοιτητών/ριών, οι 137 υιοθέτησαν τη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας κάτω από την επίδραση πλειάδας παραγόντων και μόνο οι υπόλοιποι 25 οδηγήθηκαν στην επιλογή τους αποκλειστικά από έναν παράγοντα. Τα ποσοστά δεν αποκλίνουν από το γενικό μέσο όρο εάν διερευνηθεί η επίδραση των παραγόντων στη διδασκαλία του μαθήματος «Μελέτη Περιβάλλοντος». Ο συνδυασμός παραγόντων επηρέασε το 86% των φοιτητών/ριών στην επιλογή μοντέλου διδασκαλίας. Το ίδιο συνέβη και στο μάθημα της «Γεωγραφίας» όπου η επίδραση του συνδυασμού των παραγόντων επηρέασε το 84% του συνόλου των φοιτητών/ριών, ενώ μόνο το 16% δέχτηκε αποκλειστικά την επίδραση ενός μόνο παράγοντα.

Η ποιοτική διερεύνηση του βαθμού επίδρασης παραγόντων στη διαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της μορφής της διδασκαλίας έπαιξε ο παράγοντας «παρακολούθηση μαθημάτων στο σχολείο». Αυτό ισχύει τόσο για το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» όσο και για τη «Γεωγραφία». Οι παράγοντες, «Γενικές Παιδαγωγικές Αρχές» και «Ειδικές Παιδαγωγικές Διδακτικές Αρχές» αποδεικνύεται ότι επηρέασαν εξίσου τους φοιτητές/ριες στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας. Η σχέση αυτή ανατρέπεται εάν μελετηθούν αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα εξεταζόμενα μαθήματα. Έτσι, ενώ για τη «Μελέτη Περιβάλλοντος» οι «Γενικές Παιδαγωγικές Αρχές» προηγούνται του παράγοντα «Ειδικές Παιδαγωγικές Διδακτικές Αρχές», στο μάθημα της «Γεωγραφίας» συμβαίνει το αντίθετο, όπου οι «Ειδικές Παιδαγωγικές Διδακτικές Αρχές» και οι «δειγματικές διδασκαλίες» στο Πανεπιστήμιο επηρέασαν σε μεγαλύτερο βαθμό τους φοιτητές/τριες στην επιλογή συγκεκριμένης μεθοδολογικής πρακτικής.

## 6. Γενικά συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της παρούσας μελέτης η ερευνητική προσπάθεια επικεντρώθηκε σε δύο στόχους:

- α) Στη διερεύνηση του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι στα μαθήματα «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία» και στην καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ριες και που σχετίζονται με τα παραπάνω μαθήματα.
- β) Στη διερεύνηση των συνθηκών διεξαγωγής των διδασκαλιών των παραπάνω μαθημάτων και στον προσδιορισμό του φάσματος των στοιχείων που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των συνθηκών διδασκαλίας.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω γενικά συμπεράσματα:

α) Η πλειοψηφία των μαθητών αντιμετωπίζει θετικά τόσο το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» όσο και το μάθημα της «Γεωγραφίας». Ακόμη και σε εκείνα τα τμήματα στα οποία το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών δεν έδειξε ενδιαφέρον για το μάθημα αυτό αποδίδεται όχι στη φύση του μαθήματος, αλλά σε μια παθητική στάση συγκεκριμένου αριθμού απέναντι στο σχολείο γενικά.

α1. Αναφορικά με την εκδήλωση ενδιαφέροντος για το μάθημα κατά φύλο αποδεικνύεται ότι τα αγόρια εκδηλώνουν ζωρρότερο ενδιαφέρον και για τα δύο μαθήματα έναντι των κοριτσιών.

α2. Η ευνοϊκή διάθεση των μαθητών για τα δύο μαθήματα οφείλεται κατά κύριο λόγο στη φύση και στο περιεχόμενο των μαθημάτων και κατά δεύτερο στον τρόπο διδασκαλίας και τη μορφή των εγχειριδίων (το δεύτερο κυρίως για το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος»).

β) Μεγάλο ποσοστό μαθητών αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα κατανόησης και εμπέδωσης εννοιών και στα δύο μαθήματα κυρίως σε θέματα ορολογίας όπως και από τους επιστημονικούς χώρους της Φυσικής Γεωγραφίας και Ανθρωπογεωγραφίας.

γ) Στον τομέα «συνθήκες διεξαγωγής της διδακτικής πράξης» η έρευνα οδήγησε στις εξής διαπιστώσεις:

γ1. Η πλειοψηφία των φοιτητών/ριών θεώρησε αναγκαία για μια πληρέστερη προετοιμασία τη χρήση και άλλων βοηθητικών μέσων εκτός του σχολικού βιβλίου. Το ποσοστό χρήσης εξωσχολικών βοηθημάτων αυξάνεται από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις. Διαφοροποίηση μεταξύ του μαθήματος «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία» παρουσιάζεται και στο είδος των βοηθημάτων. Έτσι, ενώ για τη «Μελέτη Περιβάλλοντος» η πλειοψηφία των φοιτητών/ριών προσέφυγε σε κάποιες Γενικές Εγκυκλοπαίδειες,

για την προετοιμασία του μαθήματος της Γεωγραφίας απαιτήθηκε η χρησιμοποίηση συνδυασμού βοηθημάτων (Γενικές Εγκυκλοπαίδειες - Ειδικές Γεωγραφικές Εγκυκλοπαίδειες - ειδικά επιστημονικά περιοδικά).

γ2. Η χρήση εποπτικών μέσων θεωρήθηκε απαραίτητη για τη διεξαγωγή των διδασκαλιών και μάλιστα στις περισσότερες των περιπτώσεων η υιοθέτηση και εφαρμογή συγκεκριμένης μεθοδολογικής πρακτικής στηρίχτηκε στον αριθμό και το είδος των εποπτικών μέσων. Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/ριών αναζήτησε τα εποπτικά μέσα εκτός σχολείου, γεγονός που αποδεικνύει τον ελλιπή εξοπλισμό των σχολείων σε εποπτικό υλικό.

γ3. Κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών ελάχιστοι από τους φοιτητές/ριες αντιμετώπισαν σοβαρά επιστημονικά ή μεθοδολογικά προβλήματα. Όπου εμφανίστηκαν προβληματικές καταστάσεις ήταν κυρίως «εξεπιστημονικής» φύσης και αφορούσαν πρακτικά θέματα. Ως αίτια δημιουργίας «προβληματικών καταστάσεων» θεωρήθηκαν η απουσία διδακτικής πείρας και το αρνητικό σχολικό περιβάλλον χωρίς να αποκλειστούν και άλλοι παράγοντες (όπως, ανεπάρκεια διδακτικής μεθοδολογίας και έλλειψη επιστημονικής υποδομής κυρίως στις τάξεις Ε' και ΣΤ' όπου διδάσκεται η Γεωγραφία).

γ4. Η επιλογή της μορφής διδασκαλίας που εφαρμόστηκε από τους φοιτητές/ριες οφείλεται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό στην επίδραση των παρακολουθήσεων στα σχολεία, στηρίχτηκε δηλ. η διδασκαλία στα «κρατούμενα» πρότυπα των διδασκόντων στα σχολεία όπου έγιναν οι διδασκαλίες. Άλλοι παράγοντες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των μοντέλων διδασκαλίας υπήρξαν οι «Γενικές Παιδαγωγικές - Διδακτικές Αρχές» και οι «Αρχές Ειδικής Διδακτικής», καθώς και οι δειγματικές διδασκαλίες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών παραδόσεων.



## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η πολλαπλότητα των ειδών της μάθησης οδήγησε στην ανάγκη συστηματικής οργάνωσης των διδακτικών στόχων. Η προσπάθεια αυτή κατέληξε στη δημιουργία διαφόρων ταξινομικών συστημάτων όπως των Bloom, Gagné, Massiala κ.ά. (βλέπε σχετική βιβλιογραφία).

2. Η σημασία της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί πριν από τη διδασκαλία, όπως και η σαφήνεια διατύπωσης των στόχων που επιδιώκονται έχουν τονιστεί ήδη από τη δεκαετία του '50 και μεταγενέστερα στα έργα των: Bloom 1956, Mager 1975, 1983, Gagné 1977, Gagné και Briggs 1979 κ.ά.

Για τους Gagné και Briggs (1979, σ. 134) οι διδακτικοί στόχοι δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές τόσο για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας όσο και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης.

Ο Mager (1975,1983) διατυπώνει την άποψη ότι με την ύπαρξη διδακτικών στόχων επιτυγχάνεται: καλύτερη επιλογή της ύλης και ορθός σχεδιασμός του μαθήματος, σωστότερη οργάνωση της διδασκαλίας με σκοπό την εκπλήρωση των διδακτικών επιδιώξεων και περισσότερες δυνατότητες σωστότερης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης.

3. Bloom, 1956.

4. Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. και Masia, B.B., 1964.

5. Bruner J.: 1960, σ. 31 κ.ε.

6. Ο Χρήστος Φράγκος (1984, σ. 111) γράφει σχετικά: «Η σχολική μάθηση δεν είναι απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά μια δημιουργική δραστηριότητα και μια δημιουργική νοητική αφομοίωση, που στηρίζεται στη δυναμική που δημιουργείται μέσα στο χώρο της τάξης ή στις σχέσεις δασκάλου και μαθητή»

7. Massialas, B. G., Hurst, 1978 και Μασσιάλας Β., 1984.

8. Η παρεμβολή στη διδακτική πράξη μεταβλητών που χαρακτηρίζονται ως έμμεσες ή δευτερεύουσες μπορούν να μεταβάλλουν τα δεδομένα και να επηρεάσουν σημαντικά τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Τέτοιοι παράγοντες με ποσοτικό ή ποιοτικό χαρακτήρα είναι: ο αριθμός των μαθητών μιας τάξης, τα διαθέσιμα βοηθητικά - εποπτικά μέσα, ειδικές περιβαλλοντικές επιδράσεις κ.λπ.

9. Υπάρχουν και χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι και διαφορετικοί τρόποι διαπίστωσης της επιτυχίας ή όχι μιας διδασκαλίας και πραγμάτωσης των προκαθορισμένων στόχων της. Οι τεχνικές μέτρησης των αποτελεσμάτων της μάθησης είναι γνωστές ως «διαδικασία αξιολόγησης». Μέσα από τη διαδικασία αυτή προσδιορίζονται με κάποιους μηχανισμούς (γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ανάθεση εργασιών κ.λπ.) τα αποτελέσματα αλλαγής της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών έχοντας ως βάση δύο σημεία αναφοράς, το παρελθόν και το παρόν. Διαπιστώνεται δηλ. η ποιοτική και ποσοτική αλλαγή στο γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο μετά από κάποιο χρονικό διάστημα και μετά - μέσα από κάποιες διδακτικές δραστηριότητες.

10. Η φύση ορισμένων ερωτήσεων ήταν τέτοια που θα επέτρεπε την απάντηση και από άλλους φορείς όπως οι "κανονικοί" διδάσκοντες της τάξης. Θεωρήθηκε όμως ότι η ανάληψη της διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων από τους φοιτητές/ριες Παιδαγωγικού Τμήματος ήταν μία καινοφανής ευκαιρία για τη διερεύνηση και εξακρίβωση συνθηκών και παραγόντων που συντελούν και επηρεάζουν τη μάθηση στη σχολική αίθουσα μέσα από προσεγγιστικές διαδικασίες που στηρίζονται σε καινούριες οπτικές γωνίες. Οι απαντήσεις από τους διδάσκοντες κάθε τάξης εμπεριέχουν πολλές φορές το στοιχείο του υποκειμενικού.

11. Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικού Σχολείου Π.Δ. 583/1982.

12. Το ενδιαφέρον εμφανίζεται στο παιδί ως κάποια ιδιαίτερη προτίμηση προς αντικείμενα ή ιδέες, διαφέρει στα δύο φύλα και εξαρτάται τόσο ως προς το είδος όσο και ως προς το βαθμό εκδήλωσης από βιολογικούς, οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες. Πετρούλα-



κης, 1981, σελ. 37.

13. Ειδικότερα μεγάλες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι μαθητές στην κατανόηση όρων και εννοιών από την «Κλιματολογία»

14. Διευκρινίζεται ότι στα βοηθήματα δε συμπεριλαμβάνονται εκείνα τα οποία χρησίμευσαν ως εποπτικά μέσα κατά τη διδασκαλία π.χ. βιβλία ή περιοδικά τα οποία περιείχαν εικόνες ή παραστάσεις και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τον παραπάνω σκοπό (ως εποπτικά μέσα). Το υλικό αυτό μνημονεύεται και αναλύεται σε ειδικό κεφάλαιο.

15. Κυρίως χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω βοηθήματα: «Γη - Σύμπαν - Άνθρωπος», «Περισκόπιο της Επιστήμης», «Φυσικός Κόσμος», «Geo» «National Geographic».

16. Περισσότερα για τη χρήση εποπτικών μέσων στο μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Γεωγραφία» βλέπε στη βιβλιογραφία που παρατίθεται.

17. Εξάλλου, η προσπάθεια αυτή δε θα είχε κανένα πρακτικό σκοπό δεδομένου ότι, όπως προαναφέρθηκε, η ενότητα που διδάσκεται κάθε φορά καθορίζει κυρίως το είδος των εποπτικών μέσων. Ειδικά μάλιστα στο μάθημα της «Μελέτης Περιβάλλοντος» η μεγάλη ποικιλία του θεματολογίου της διδασκόμενης ύλης επιβάλλει τη χρήση μεγάλου αριθμού και διαφορετικής προέλευσης εποπτικών μέσων.

18. Μπορεί κανείς να ισχυριστεί, σχεδόν χωρίς επιφύλαξη, ότι τα συμπεράσματα αυτά ισχύουν σε πανελλήνια κλίμακα διότι τα ελληνικά σχολεία παρουσιάζουν μεταξύ τους πολύ μικρές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τον εξοπλισμό σε εποπτικά μέσα.

19. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι σχεδόν όλοι οι φοιτητές/ριες δήλωσαν ότι τα μόνα μέσα που προμηθεύτηκαν από το σχολείο ήταν η υδρόγειος σφαίρα και κάρτες. Σε μερικά μάλιστα σχολεία δεν υπήρχαν ούτε αυτά!

20. Steuber H., 1981, σελ. 17.

21. Kuhn Th., 1973, σελ. 215.

22. Davies, I.K. 1973, Klafki 1986.

23 Wallen, N.E., Travers, R.M.W. 1963, Dubin, R., Taveggia T.C. 1968, Davies, I.K. 1973.

24. Γι' αυτό εξάλλου το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συγκεκριμένο τύπο ερωτήσεων έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατό περισσότερο σαφή και αξιοποιήσιμα τα συμπεράσματα της ανάλυσης των απαντήσεων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαμβουκάς, Μ.: Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1988.
- Bauer, L.: Einführung in die Didaktik der Geographie. Darmstadt, <sup>2</sup>1980.
- Bäumel, M-A.: Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule, Prögel, Anbach, 1979.
- Bloom, B.S., (Eds.): Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.
- Bruner, J.: Η διαδικασία της Παιδείας. Εκδ. Καραβία, Αθήνα, 1960.
- Davies, I.K.: Competency Based Learning: Technology, Management and Design. Mc. Gray - Hill - Book company, N. York 1973.
- Derruau, M.: Ανθρωπογεωγραφία, Μορφ. Ίδρ. Εθν. Τρ., Αθήνα, 1987.
- Δήμου, Η. Γ.: Κοινωνικές - γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα, 1988.
- Dubin, R., Taveggia, T.C., The Teaching-Learning Paradox: A comparative Analysis of College Training, Eugene, Oregon: University of Oregon, Center for Advanced Study of Educational Administration, 1968.
- Φλουρής, Σ.Γ.: Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1986.
- Φράγκου, Χρ.: Ψυχοπαιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα, 1975.
- Gagné, R.M.: Expectations for School Learning. Phi Delta Kappa Monograph. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa, 1973.
- Gagné, R.M.: «Taxonomic Problems of Educational Systems». In W.T. Singleton και P. Spurgeon (Eds.), Measurement of Human Resources. Taylor and Francis, 1975, σσ. 13-23.
- Gagné, R.M.: The Conditions of Learning, New York: Holt, Rinehart and Winston, <sup>3</sup>1977.
- Gagné, R.M. και Briggs, L.J.: Principles of Instructional Design, New York: Holt, Rinehart and Winston, <sup>2</sup>1979.
- Γκότοβος, Α.: Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα, 1986.
- Hänsel, D.: Didaktik des Sachunterrichts: Sachunterricht als Innovation der Grundschule, Diesterweg, Frankfurt am Main, Berlin, München, 1980.
- Harms (Hrsg.): Physische Geographie, List, München, <sup>8</sup>1979.
- Haubrich, H. κ.α: Didaktik der Geographie, Konkret, Oldenbourg, München, 1988.
- Jander, L.- Schramke, W.- Wenzel, H-J. (Hrsg): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht, Stuttgart, 1982.
- Klafki, W.: Erziehungswissenschaft, (Funk-Kolleg). Fischer, Frankfurt/M, 1986.
- Κουλούρη Χρ.: Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1844-1914),

- Ιστ. Αρχ. Ελλην. Νεολ., Αθήνα, 1988.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., και Masia, B.B.: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain. New York: Mckay, 1964.
- Kuhn, Ts.: Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M, 1973.
- Lüftner, W.: Handelndes Lernen im Sachunterricht, Diesterweg, Frankfurt am Main, Berlin, München, 1983.
- Mager, R.F.: Preparing Objectives for Instruction. Belmont/Ca.: Fearon, 1975.
- Mager, R.: Lernziele und Unterricht. Beltz - Weinheim, 1983.
- Massialas, G.B. - Zevin, J.: Δημιουργική εργασία στο σχολείο, Μετ. Κ. Τσιμπούκη, Αθήνα, 1975.
- Massialas, B.G., Hurst, J.B.: Social Studies in a New Era: The Elementary School as a Laboratory. New York: Longman, 1978.
- Μασσιάλας, Β., Το Σχολείο Εργαστήριο Ζωής. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1986.
- Παπαναστασίου, Κ.: Η στατιστική εις την Εκπαίδευσιν, Λευκωσία, 1977.
- Paulik, H.: Der Ausbilder im Unternehmen, München, 1978.
- Πετρουλάκης, Β.Ν.: Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία, Εκδ. Φελέκη, Αθήνα, 1981.
- Ρέντζος, Γ.: Γεωγραφική εκπαίδευση, Επικαιρότης, Αθήνα, 1984.
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Schroedel, Hannover, 1976.
- Σαλβαράς, Γ.: Ψυχοπαιδαγωγική της μεθόδου για το μάθημα της Γεωγραφίας, Αθήνα, 1987.
- Steuber, H.: Grundlagen der Methodologie der Didaktik, Haag - Herchen Verlag, Frankfurt/M., 1981.
- Τσάκαλος, Π.: Στοιχεία στατιστικής. Στατιστικά μέθοδοι εφηρμοσμένοι εις την Ψυχολογίαν και την Παιδαγωγικίν, ΟΕΔΒ, 1977.
- Wallen, N.E., Travers, R.M.W.: "Analysis and Investigation of Teaching Methods", N.L. Gage, Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand Mc Nally, 1963.
- Ziechmann, J. (Hrsg.): Konkrete Didaktik des Sachunterrichts Westermann, Agentur Pedersen, Branschweig, 1985.