

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ  
ΤΩΝ ΔΕΙΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ  
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**PERCEPTIONS OF TEACHERS AND STUDENTS  
CONCERNING THE IMPLEMENTATION OF THE  
PRIMARY SCHOOL SOCIAL STUDIES CURRICULUM  
IN GREECE**

Μαρία Εμ. Ιβρίντελη  
Επίκουρη Καθηγήτρια  
Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Κρήτης  
mivrinteli@uoc.gr

### **Περίληψη**

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες αξιολογούν την εφαρμογή των ΔΕΙΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσω των αντιλήψεών τους για το πρόγραμμα σπουδών, το επιπρόσθετο διδακτικό υλικό και τις διαδικασίες διδασκαλίας και αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την έλλειψη ποικιλίας αναφορικά με τη χρήση τόσο των μεθόδων διδασκαλίας, του πρόσθετου υλικού όσο και των στρατηγικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη.

#### *Λέξεις κλειδιά*

*Δημοτικό σχολείο, Κοινωνικές Σπουδές, υλοποίηση προγράμματος σπουδών, διδασκαλία και μάθηση.*

### **Abstract**

This study investigates how teachers and students assess curriculum implementation in social studies courses at primary school in Greece. Through a survey questionnaire teachers and students were asked to express their perceptions of the curriculum guidelines, materials and instructional and evaluation procedures. The results indicated that teachers find little help in curriculum guidelines in terms of determining instructional methods, materials and evaluation

strategies they use in their class. The most common approach to classroom instruction in social studies is lecturing and discussion followed by recitation. The use of materials other than the course textbook is very limited, and textbook-related activities are the most common mode of homework assignment given to the students. Oral exams and short-answer tests are the most common mode of student evaluation in social studies classes.

### *Key words*

*Primary education, social studies, curriculum implementation, teaching and learning.*

## **0. Εισαγωγή**

Η μελέτη αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας που έχει σχεδιαστεί για τη διερεύνηση της εφαρμογής του προγράμματος των Κοινωνικών Σπουδών (Κ.Σ.) σε επίπεδο δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα.<sup>1</sup> Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι συγκεκριμένα η αξιολόγηση των διαδικασιών διδασκαλίας στα μαθήματα των Κ.Σ. σε επίπεδο δημοτικού σχολείου από την οπτική γωνία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών.

Στη βιβλιογραφία ο όρος Κ.Σ. χρησιμοποιείται για να περιγράψει «μια διεπιστημονική μελέτη της ανθρωπότητας που παρέχει μια γέφυρα για την κατανόηση των αξιών και των ανησυχιών της κοινωνίας» (Reinhartz & Beach 1997: 274). Μέσω των Κ.Σ., οι μαθητές/τριες καταλαβαίνουν πώς διοικείται μια δυναμική κοινωνία και πώς διεξάγονται οι υποθέσεις της.

Οι Κ.Σ. κατέχουν μοναδική θέση μεταξύ των ακαδημαϊκών κλάδων, καθώς περιλαμβάνουν κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής μια που ασχολούνται με τη μελέτη των πολιτικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών πτυχών των κοινωνιών στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Ο κύριος στόχος τους είναι να παράγουν σκεπτόμενους/ες και στοχαστικούς/ές πολίτες/ιδες ικανούς/ές να αξιολογούν κριτικά την κοινωνία και να συμμετέχουν στη βελτίωσή της. Οι σκοποί τους για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: «Οι Κ.Σ. τα εξοπλίζουν με τη γνώση και την κατανόηση του παρελθόντος που είναι απαραίτητη για να αντιμετωπίσουν το παρόν και να σχεδιάσουν το μέλλον, τους επιτρέπουν να κατανοήσουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στον κόσμο τους και να εξηγήσουν τη σχέση τους με τους άλλους ανθρώπους και με τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς θεσμούς» (McGlinn, Manfras & Bolick 2017:162). Οι Κ.Σ. παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες κριτικής σκέψης για παραγωγική επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές σπουδές είναι η ιστορία της ανθρώπινης ύπαρξης σε όλες τις πολλαπλές προεκτάσεις της.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο των Κ.Σ. Μια είναι εκείνη της εκπαίδευσης του πολίτη, όπως αντικατοπτρίζεται σε θεματικές που εστιάζουν στην κριτική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων, την κοινωνική και πολιτική

συμμετοχή, την εκπαίδευση για διεθνή κατανόηση, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τα αμφιλεγόμενα ζητήματα. Μια άλλη είναι αυτή της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, με θεματικές που εστιάζουν στις αξίες, την ενσυναίσθηση και την ηθική ανάπτυξη και τη γνώση και την ανάπτυξη εννοιών. Ενώ η τρίτη προωθεί έναν προσανατολισμένο περιεχόμενο σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα όπως την ιστορία, την οικονομία, την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία, την κοινωνική και πολιτική αγωγή (ΚΠΑ), το δίκαιο και τη γεωγραφία (Banks 2020, Massialas 2000, Oakes & Lipton 1999).

Οι παραδοσιακοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να επικεντρωθούν σε ένα σύνολο ιστορικών γεγονότων στο πλαίσιο των παραδοσιακών ξεχωριστών κλάδων, δηλαδή, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, και επικρίνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα που εστιάζουν σε τρέχουσες αξίες και ζητήματα, ενώ παραμελούν τα ιστορικά γεγονότα (Hattie et al. 2020). Οι προοδευτικοί από την άλλη αναμένουν οι μαθητές/τριες να προχωρήσουν πέρα από τη μελέτη των παραπάνω κλάδων, προκειμένου να αναπτύξουν μια κατανόηση των ανθρώπινων κοινών σημείων. Προτιμούν ένα πρόγραμμα σπουδών για τις Κ.Σ. που διδάσκει για τη διαφορετικότητα και τις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων του κόσμου, ένα πρόγραμμα που βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να τοποθετήσουν την ανθρώπινη ιστορία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Banks 2020, Massialas 2000, Oakes & Lipton 1999).

Οι Κ.Σ. αποτελούν μέρος του στοιχειώδους προγράμματος σπουδών γιατί περιμένουμε από τα παιδιά μας να κατανοήσουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά ως πολίτες/ιδες σε έναν κόσμο που γίνεται όλο και πιο περίπλοκος. Επιχειρούν να διδάξουν στα παιδιά τα προβλήματα του ατόμου και τη σχέση του με τους άλλους. Βασική προϋπόθεση της διδασκαλίας Κ.Σ. είναι η ανάπτυξη ικανών συμμετεχόντων/ουσών στα κοινά, καθώς δίνουν έμφαση στις δεξιότητες συμβίωσης, στη δημιουργία ταυτότητας, στην επίλυση προβλημάτων, στις ερευνητικές δεξιότητες, και γενικότερα στην επιστημονική έρευνα και στάση απέναντι στα προβλήματα ζωής. (Veugelers 2019, Σπινθουράκης & Παπούλια-Τζελέπη 2001, Woolever & Scott 1998).

Η πολιτεότητα (citizenship) αποτελεί, ωστόσο, για τους περισσότερους παιδαγωγούς το ισχυρότερο επιχείρημα για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των μαθημάτων των Κ.Σ. (Πασιάς & Παντίδης 2017, Φλουρής & Πασιάς 2003). Ο δημοκρατικός πολίτης στις μέρες μας δεν γίνεται πλέον αντιληπτός μόνο μέσω του κλασικού ορισμού του «καλού πολίτη», ο οποίος είναι πατριώτης, πιστός και υπάκουος/πειθήνιος στο εθνικό κράτος, αλλά και ως εκείνος που ασκεί παράλληλα κριτική απέναντι στο κράτος, και ταυτόχρονα είναι ικανός και πρόθυμος να συμμετάσχει στη βελτίωσή του. (Καλογιαννάκη 2021 & 2015, Veugelers 2019). Μ' αυτήν την έννοια, η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κρίνεται καθοριστικής σημασίας, μια που κατά την περίοδο αυτή οι μαθητές/τριες αρχίζουν να διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αξίες, τις απόψεις τους για τη ζωή, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης και δράσης στο πλαίσιο διαφόρων καθημερινών κοινωνικών καταστάσεων.

Το 2011 οι Adler et al. στο πλαίσιο του National Council for the Social Studies, παρέθεσαν έναν εκτενή κατάλογο προτάσεων για τη δημιουργία ενός ενεργού μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ., προκειμένου αυτά να έχουν θετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες κοινωνικής πολιτικοποίησης των μαθητών/τριών. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται η διεξαγωγή projects που σχετίζονται με θέματα κοινωνικο-πολιτικής δράσης (π.χ. η συνεργασία των μαθητών/τριών με πολιτειακούς λειτουργούς που ασκούν νομοθετικό έργο), κοινωνικά projects (π.χ. εθελοντική εργασία μαθητών/τριών σε κέντρα υγείας ή η έρευνα των στάσεων διαφόρων κοινωνικών ομάδων απέναντι σε φλέγοντα κοινωνικά θέματα) και η μαθητεία (π.χ. βοηθοί κοινωνικών λειτουργιών). Επιπρόσθετα, προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις διδακτικές μεθόδους που ήδη χρησιμοποιούν, καθώς και να προβούν στην ενσωμάτωση νέων τεχνικών στο ρεπερτόριό τους, να εμπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες σε μαθησιακές δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή τους, να εστιάζονται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ενεργούς αναζήτησης των πληροφοριών (ανακαλυπτική μάθηση), της οργάνωσης και της χρήσης τους, και να παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριες ν' αυξήσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με άτομα που δραστηριοποιούνται σε διάφορους κοινωνικούς φορείς και τα οποία θα τους/τις βοηθήσουν στην ενεργότερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα (Boyle-Baise & Zevin 2013). Οι προτάσεις αυτές καταδεικνύουν την ύπαρξη μιας ευρείας κλίμακας τεχνικών, η ενσωμάτωση των οποίων στη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. μπορεί, ενδεχομένως, να τα καταστήσει πολύ πιο ενδιαφέροντα και προσιτά στη συνείδηση των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου.

Είναι εξάλλου ευρέως γνωστό, ότι η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει πως για τους/τις μαθητές/τριες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα μαθήματα των Κ.Σ. είναι από τα λιγότερο αγαπημένα τους. Η αρνητική αυτή στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα μαθήματα των Κ.Σ. είναι εντονότερη όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη στην οποία φοιτούν. Η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη βαρετού μαθησιακού περιβάλλοντος, διδακτικών δραστηριοτήτων που επαναλαμβάνονται με τη μορφή ρουτίνας, καθώς και από παρερμηνεύσεις των πτυχών διαφόρων κοινωνικών θεμάτων/ζητημάτων από τους/τις μαθητές/τριες (Shear et al. 2018; Massialas 2000). Οι μαθητές/τριες δηλώνουν, επίσης, ότι αυτό συμβαίνει εξαιτίας της έλλειψης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων καθώς και της παθητικής, κατά κύριο λόγο, στάσης στην οποία υποχρεώνονται να περιοριστούν. Μοντέλα διδασκαλίας, όπως τα διερευνητικά, τα ανακαλυπτικά, και το παίξιμο των ρόλων, χρησιμοποιούνται ελάχιστα για τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. (Social Science Education Consortium Inc. 2018). Τέλος, επισημαίνουν ότι δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενό τους σχετίζεται με την καθημερινότητα της μελλοντικής ζωής τους.

Στην περίπτωση της χώρας μας, το Υπουργείο Παιδείας κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών των μαθημάτων των Κ.Σ. στα δημοτικά σχολεία υιοθέτησε μια ξεχωριστή οργάνωση για όλα τα σχετικά μαθήματα, προσέγγιση η οποία επέτρεψε τον

αυστηρό έλεγχο της διαδικασίας και του περιεχομένου τους με τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία να έχουν χρησιμεύσει ως το κύριο στοιχείο της δομής του προγράμματος σπουδών (Φλουρή & Ιβρίντελη 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι Κ.Σ. οργανώνονται χωριστά γύρω από τέσσερις ακαδημαϊκούς κλάδους, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, την Κ.Π.Α. και τα Θρησκευτικά και υπάρχει ξεχωριστό ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για κάθε ένα από τα μαθήματα αυτά. Οι γενικοί σκοποί των μαθημάτων καθορίζουν σε γενικές γραμμές τις σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που αναμένεται ν' αναπτυχθούν στους/στις μαθητές/τριες. Οι στόχοι της διδασκαλίας των Κ.Σ. χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: γνώση, δεξιότητες, αξίες και συμμετοχή. Όλοι αυτοί οι στόχοι είναι λίγο πολύ προφανείς στις κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος σπουδών και για τα τέσσερα μαθήματα Κ.Σ. (ΔΕΠΠΣ, 2003). Επιπλέον, οι κατευθυντήριες γραμμές συνιστούν τη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών υλικών και στρατηγικών για την πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθησή τους.

Η τυπική αυτή κατευθυντήρια γραμμή του προγράμματος των Κ.Σ. του δημοτικού σχολείου μοιάζει πολύ με τον πίνακα περιεχομένων ενός σχολικού βιβλίου. Περιγράφει τους στόχους, και τα κύρια θέματα που σχετίζονται με αυτούς, προσδιορίζει τις σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα αναπτυχθούν στους/στις μαθητές/τριες, παρέχει στον/στην δάσκαλο/α ορισμένες προτάσεις και οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία, τις εργασίες και την αξιολόγηση της επιτυχίας των μαθητών/τριών, και τέλος, στην ενότητα θεμάτων παρατίθενται θέματα και υποθέματα για κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου. Αυτό το τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών έχει τεράστιο αντίκτυπο στις διδακτικές πρακτικές αφού ελέγχει το εύρος και τη σειρά τους και δεν επιτρέπει μεγάλη ευελιξία στον/στην εκπαιδευτικό (Φλουρή & Ιβρίντελη 2007).

Παρά τη μακροχρόνια διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. στα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, σχετικά λίγοι/ες ερευνητές/τριες έχουν εξετάσει τις αντιλήψεις των δασκάλων και των μαθητών/τριών αναφορικά με τους τρόπους υλοποίησης των μαθημάτων των Κ.Σ., καθώς και τα αποτελέσματά τους για την κατανόηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας που πραγματώνεται στη σχολική τάξη και τον πιθανό αντίκτυπό τους στους/στις μαθητές/τριες. Το κενό αυτό ευελπιστεί να καλύψει η παρούσα μελέτη.

## 1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε 153 δημοτικά σχολεία, τα οποία αντιπροσωπεύουν όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Η επιλογή των παραπάνω σχολείων ήταν τυχαία, λαμβάνοντας υπόψη μας μια σειρά από κριτήρια. Στα κριτήρια αυτά συμπεριλαμβάνεται η αντιπροσώπευση όλων των γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας και όλων των νομών κάθε γεωγραφικής περιοχής με 3 σχολεία ανά νομό. Σε αυτή τη μελέτη ζητήθηκε να συμμετάσχουν όλοι/ες οι δάσκαλοι/ες και οι μαθητές/τριες των επιλεγμένων σχολείων.

Δύο ξεχωριστά ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν για αυτές τις δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες). Τα ερωτηματολόγια αυτά περιείχαν αρχικά κάποιες γενικές ερωτήσεις που αφορούσαν συνολικά τα μαθήματα των Κ.Σ. που διδάσκονται σήμερα στο δημοτικό

σχολείο και στη συνέχεια ακολουθούσαν ερωτήσεις σχεδιασμένες ξεχωριστά για κάθε μάθημα Κ.Σ που διδάσκονταν στο επίπεδο της τάξης που δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί και φοιτούσαν τα παιδιά. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου σχετικά με τις αντιλήψεις για τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ., το πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό και τις διαδικασίες αξιολόγησής τους από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Τα ερωτηματολόγια ταχυδρομήθηκαν σε κάθε σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μαθήματα Κ.Σ. οι οποίοι/ες ανέλαβαν τόσο να συμπληρώσουν αυτά που απευθύνονταν σε αυτούς/ές όσο και χορηγήσουν τα υπόλοιπα στους/στις μαθητές/τριες των τάξεών τους και να τα αποστείλουν όλα πίσω στην ερευνήτρια. Στα σχολεία της Κρήτης τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια. Ως αποτέλεσμα, λάβαμε για ανάλυση 724 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών (από τα 918 που ταχυδρομήθηκαν) και 11.227 μαθητών/τριών (από τα 14.535 που ταχυδρομήθηκαν). Αυτό αντιπροσώπευε ένα ποσοστό απόδοσης 79% για το δείγμα των δασκάλων και 77% για το δείγμα των μαθητών/τριών.

Τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες δάσκαλοι εκπροσωπούνται σχεδόν εξίσου στη μέλητη (59% και 41% αντίστοιχα). Οι περισσότεροι/ες από τους μισούς εκπαιδευτικούς είχαν διδακτική εμπειρία 11-20 ετών (58%), ενώ το 29% είχε 1-10 χρόνια και το 13% πάνω από 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (60%) είχε τετραετές προπτυχιακό δίπλωμα, ενώ σχεδόν το ένα τρίτο (26%) αποφοίτησε από διετές ίδρυμα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Μόνο 14% είχαν μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους. Ο αριθμός των μαθητών/τριών σε μια τάξη επηρεάζει επίσης την ποιότητα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης σε κάποιο βαθμό. Το 59% των δασκάλων είχε περισσότερους/ες από 25 μαθητές/τριες στην τάξη του ενώ το 33% είχε μεταξύ 20-25 και μόνο το 8% και λιγότερους/ες από 20 μαθητές/τριες. Από το σύνολο του δείγματος των μαθητών/τριών το 57% ήταν κορίτσια και το 43% αγόρια.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν τόσο περιγραφικά όσο και επαγωγικά κριτήρια. Επιπρόσθετα, το t-test και η ANOVA χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος επηρεάζονταν από συγκεκριμένες λανθάνουσες μεταβλητές. Τα σχετικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές αυτές δεν επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά τις απόψεις τους. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις, μέσω της τυχαίας επιλογής 50 ερωτηματολογίων και της κατηγοριοποίησης των σχετικών απαντήσεων σύμφωνα με τις ευρείες θεματικές στις οποίες ενέπυταν. Στη συνέχεια όλα τα δεδομένα των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων αναλύθηκαν σύμφωνα με αυτές τις κατηγορίες.

## 2. Αποτελέσματα της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, μια σημαντική πρόκληση στη διδασκαλία των κοινωνικών σπουδών είναι η παροχή μιας λογικής ισορροπίας μεταξύ των τεσσάρων βασικών κατηγοριών στόχων: γνώση, δεξιότητες, αξίες και συμμετοχή. Για να επιτευχθεί αυτό, ο/η δάσκαλος/α των Κ.Σ. καλείται να διαφοροποιήσει τις μαθησιακές δραστηριότητες για να επιτρέψει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Οι απαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και οι επαγωγικές στρατηγικές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ισορροπημένα, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύσσουν τόσο κοινωνικές όσο και κριτικές ικανότητες ταυτόχρονα. Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνήσουμε τι συμβαίνει στα μαθήματα των Κ.Σ. από αυτή την άποψη, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να υποδείξουν τη συχνότητα των διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών τις οποίες χρησιμοποιούν και στις οποίες εκτίθενται αντίστοιχα στην σχολική τάξη.

**Πίνακας 1:** Συχνότητα διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη (απαντήσεις εκπαιδευτικών)

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	ΣΠ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	N
Συζήτηση	56.6	38.2	4.8	.4	-	4.51	724
Ερώτηση-απάντηση	16.6	25.1	38.3	17.0	3.0	3.53	724
Διάλεξη	14.9	34.0	33.2	15.3	2.6	3.43	724
Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες	10.3	15.6	46.1	21.4	6.6	3.02	724
Παρουσιάσεις μαθητών/τριών	5.0	8.6	35.3	31.2	20.0	2.48	724
Διερεύνηση	3.1	5.2	23.1	32.3	36.2	2.07	724
Παιχνίδια ρόλων/προσωμοιώσεις	-	2.3	14.3	34.3	49.1	1.70	724

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Όπως αναφέρεται στον πίνακα 1, σύμφωνα με τους/τις δασκάλους/ες, η πιο συχνή διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται είναι η συζήτηση. Οι ερωτήσεις- απαντήσεις, είναι η δεύτερη πιο συχνή στρατηγική διδασκαλίας, ενώ η διάλεξη είναι η τρίτη. Είναι ενδιαφέρον

ότι η ομαδική δραστηριότητα χρησιμοποιείται συχνά ως τρόπος διδασκαλίας και μάθησης. Οι παρουσιάσεις των μαθητών/τριών χρησιμοποιούνται μερικές φορές και η διερεύνηση «μερικές φορές» και «σπάνια», υποδεικνύοντας ότι και οι δύο στρατηγικές δεν χρησιμοποιούνται συνήθως στην τάξη. Άλλες δραστηριότητες όπως το παιχνίδι ρόλων/προσομοίωση χρησιμοποιούνται σπάνια.

**Πίνακας 2:** Συχνότητα διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη (απαντήσεις μαθητών/τριών)

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	ΣΠ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	N
Διάλεξη	61.1	25.1	9.1	2.7	2.0	4.41	11.227
Ερώτηση- απάντηση	31.8	30.9	27.8	6.3	3.2	3.82	11.227
Συζήτηση	42.0	17.6	17.8	11.9	10.6	3.69	11.227
Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες	8.3	14.4	35.9	20.2	21.2	2.68	11.227
Παρουσιάσεις μαθητών/τριών	13.5	11.7	25.5	17.0	32.4	2.57	11.227
Παιχνίδια ρόλων/ προσομοιώσεις	11.2	7.6	16.1	12.5	52.6	2.12	11.227
Διερεύνηση	7.4	7.5	15.4	15.3	54.5	1.98	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Οι μαθητές/τριες από την πλευρά τους αναφέρουν ότι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική διδασκαλίας είναι η διάλεξη. Το σημείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με όσα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ίδια ερώτηση. Η δεύτερη πιο συχνά χρησιμοποιούμενη είναι οι ερωτήσεις- απαντήσεις ακολουθούμενη από τη συζήτηση. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και οι παρουσιάσεις των παιδιών χρησιμοποιούνται μερικές φορές, ενώ το παιχνίδι ρόλων/προσομοίωση και η διερεύνηση χρησιμοποιούνται μόνο σπάνια (βλ. πίνακα 2).

Η πλειονότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών σχετικά με τη συχνότητα των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στην σχολική τάξη διαφέρουν αρκετά από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών. Πρώτα απ' όλα, όπως προαναφέρθηκε, ο πιο συνηθισμένος τρόπος διδασκαλίας είναι η διάλεξη σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες, ενώ οι δάσκαλοι/ες ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν τη συζήτηση πιο συχνά στην τάξη. Δεύτερον,



ταύτιση υπάρχει ως προς τη συχνότητα χρήσης των ομαδικών δραστηριοτήτων και των παρουσιάσεων των μαθητών/τριών και στις δύο ομάδες υποκειμένων της μελέτης. Τρίτον, σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες, η διερεύνηση χρησιμοποιείται σπάνια, ενώ οι δάσκαλοι/ες αναφέρουν ότι τη χρησιμοποιούν μερικές φορές. Οι λόγοι για αυτές τις διαφορές δεν είναι αρκετά σαφείς στα δεδομένα. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι οι δάσκαλοι/ες δεν θέλουν να αναφέρουν ότι σε μεγάλο βαθμό προτιμούν να έχουν το κύριο μέρος/ρόλο στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, αφήνοντας λιγότερο χρόνο στους/στις μαθητές/τριες να συμμετέχουν πιο ενεργά σε αυτήν.

Πέρα από τις διδακτικές στρατηγικές, το υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία είναι επίσης σημαντικό για να γίνουν οι Κ.Σ. πιο ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές. Παραδοσιακά το σχολικό εγχειρίδιο είναι το κυρίαρχο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην σχολική τάξη (Φλουρής & Ιβρίντελη 2007). Ωστόσο, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιούνται άλλα υποστηρικτικά υλικά στην τάξη, ζητήθηκε από τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά να αναφέρουν τη συχνότητα χρήσης τέτοιων υλικών που σχετίζονται με τις Κ.Σ.

**Πίνακας 3:** Χρήση επιπρόσθετου υποστηρικτικού υλικού

	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	Σ (2)	ΣΠ (1)	Μ.Ο.	N
Εκπαιδευτικοί	6.7	8.9	20.1	17.0	47.3	2.11	724
Μαθητές/τριες	7.8	4.6	6.8	7.6	73.2	1.66	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, τόσο οι δάσκαλοι/ες όσο και οι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι η χρήση υλικού που σχετίζεται με το μάθημα εκτός από το σχολικό βιβλίο στην τάξη είναι σπάνια. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό βιβλίο. Οι μαθητές/τριες είναι εκείνοι/ες που φαίνεται να βιώνουν την έλλειψη χρήσης εκπαιδευτικού υλικού πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς τους. Από την άλλη πλευρά και οι δύο ομάδες αισθάνονται την ανάγκη για πρόσθετο υλικό θεωρώντας ότι αυτό θα οδηγήσει σε αύξηση της ποιότητας της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Τα διάφορα είδη εργασιών που δίνονται στους/στις μαθητές/τριες έχουν, επίσης, μεγάλη σημασία στη διδασκαλία των Κ.Σ., καθώς μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη διάφορων στόχων, εάν χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά. Για να εξακριβωθεί πόσο συχνά δίνονται ορισμένοι τύποι εργασιών στους μαθητές/τριες στα μαθήματα Κ.Σ., οι εργασίες ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Αυτές είναι: α) εργασίες σχετικές με σχολικά βιβλία,

όπως ανάγνωση, απαντήσεις σε ερωτήσεις κ.λπ., β) εργασίες σχετικές με τη βιβλιοθήκη, όπως αναζήτηση εφημερίδων, βιβλιογραφία κ.λπ., και γ) μελέτες πεδίου, όπως συνέντευξη, παρατήρηση, κ.λπ. Το επόμενο βήμα ήταν να ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να υποδείξουν πόσο συχνά εμπλέκονται σε αυτές.

**Πίνακας 4:** Τύποι εργασιών

ΕΡΓΑΣΙΕΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	Σ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	N
Σχολικού εγχειριδίου	33.6	39.8	12.3	7.8	6.6	3.86	11.227
Έρευνα βιβλιοθήκης	2.4	17.6	57.1	18.8	4.1	2.96	11.227
Μελέτες πεδίου	.4	7.0	29.8	42.6	20.2	2.49	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που παρουσιάζονται στον πίνακα 4 καταδεικνύουν ότι τους ανατίθενται ως επί το πλείστον εργασίες που σχετίζονται με το σχολικό βιβλίο, όπως η απάντηση στις ερωτήσεις του τέλους του κεφαλαίου. Μερικές φορές εμπλέκονται σε εργασίες έρευνας βιβλιοθήκης, ενώ οι μελέτες πεδίου (όπως π.χ. συνέντευξη ή παρατήρηση) πραγματοποιούνται σπάνια. Οι απαντήσεις τους σε μια ανοιχτή ερώτηση που ρωτούσε εάν είχαν εμπλακεί σε άλλους τύπους εργασιών, έδειξαν ότι οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές δεν αναφέρουν καμία, ενώ ελάχιστοι/ες κάνουν λόγο για πρόσθετες δραστηριότητες που σχετίζονται και πάλι με τα σχολικά βιβλία, όπως η σύνταξη ερωτήσεων για ορισμένα θέματα ή η περίληψη. Συμπερασματικά, οι εργασίες σχετίζονται, κυρίως, με τα σχολικά βιβλία και δε δίνεται μεγάλη προτεραιότητα σε άλλες επιλογές. Αυτή η έμφαση στο σχολικό βιβλίο μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της μετάδοσης του περιεχομένου, αλλά από την άλλη πλευρά μπορεί να μην είναι αποτελεσματική για την επίτευξη ορισμένων από τους άλλους σημαντικούς σκοπούς της διδασκαλίας των Κ.Σ.

Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέλημα για τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των θεματικών πεδίων. Ωστόσο, δημιουργεί δυσκολίες, ιδιαίτερα για τα μαθήματα των Κ.Σ. λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του περιεχομένου τους. Γι' αυτό ζητήθηκε επίσης από τα παιδιά να υποδείξουν τη συχνότητα ορισμένων στρατηγικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην τάξη τους. Οι στρατηγικές ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: προφορικές ερωτήσεις, γραπτές ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, τεστ σύντομων απαντήσεων και, τέλος, τεστ πολλαπλής επιλογής. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τη χρήση διαφορετικών τύπων στρατηγικών αξιολόγησης ως προς τη συχνότητά τους.

**Πίνακας 5:** Στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών/τριών

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	ΣΠ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	N
Προφορικές ερωτήσεις	68.8	27.9	2.0	.8	.4	4.64	11.227
Τεστ σύντομων απαντήσεων	30.7	23.7	11.4	14.9	19.3	3.32	11.227
Τεστ πολλαπλής επιλογής	3.1	12.3	25.0	28.1	31.6	2.27	11.227
Γραπτές εξετάσεις	1.4	7.2	14.0	27.4	52.9	1.80	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι οι προφορικές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται πολύ συχνά, τα τεστ σύντομων απαντήσεων μερικές φορές, ενώ τα τεστ πολλαπλής επιλογής και οι γραπτές ανοικτού τύπου ερωτήσεις μόνο σπάνια.

Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν επίσης εάν θεωρούν ότι οι εξετάσεις είναι επαρκείς για τη μέτρηση της επιτυχίας τους στα μαθήματα των Κ.Σ. Το 70% βρίσκει τους τύπους των εξετάσεων επαρκείς ενώ σχεδόν το ένα τρίτο (30%) λέει ότι οι εξετάσεις δεν επαρκούν για τη μέτρηση της πραγματικής επιτυχίας τους σε αυτά. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η δυσaráσκεια για την αξιολόγηση αυξάνεται στις ανώτερες τάξεις (5η και 6η). Ενώ μόνο το 21% στην 4η τάξη βρίσκει ανεπαρκή την αξιολόγηση, το 45% στην 5η και το 49% στην 6η τάξη το κάνει. Άλλες μεταβλητές όπως το μάθημα που παρακολουθούν οι μαθητές/τριες ή το φύλο τους δεν δημιουργούν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις τους για τις εξετάσεις.

Όσοι/ες δεν βρίσκουν τις εξετάσεις επαρκείς δηλώνουν ότι αισθάνονται νευρικοί/ές με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να θυμηθούν αυτά που ξέρουν. Αναφέρουν, επίσης, ότι οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την απομνημόνευση, την οποία δυσκολεύονται να κάνουν. Τέλος, αναμένεται να θυμούνται μεγάλο όγκο γνώσεων στις εξετάσεις και αυτό κάνει τη μελέτη για αυτές μια δυσάρεστη εμπειρία.

### 3. Διαπιστώσεις και προοπτικές

Σε ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, ο αντίκτυπος των κατευθυντήριων γραμμών του προγράμματος σπουδών, που προετοιμάζονται και ελέγχονται κεντρικά, στη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της είναι φυσικό ότι θα είναι εκτενής. Ως αποτέλεσμα, αυτού του είδους το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να γίνει αντιληπτό ως μια άκαμπτη «συνταγή για διδασκαλία» την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται

την ανάγκη ή να πιέζονται να ακολουθήσουν πιστά. Επιπρόσθετα ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών θα αντικατοπτρίζεται αναπόφευκτα σε κάποιο βαθμό στη διδασκαλία στην τάξη.

Οι δραστηριότητες στην τάξη έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία των Κ.Σ. Επομένως, είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο αυτές οργανώνονται, καθώς και ποιος είναι ο ρόλος που έχουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίησή τους. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι πιο κοινές προσεγγίσεις στη διδασκαλία στην τάξη είναι η διάλεξη και η συζήτηση ακολουθούμενες από τις ερωτήσεις-απαντήσεις. Οι μαθητές/τριες διαβάζουν από ένα εγχειρίδιο ή ακούν τη διάλεξη του/της δασκάλου/ας, μαθαίνουν τη γνώση και την αναπαράγουν προφορικά στην τάξη. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται σταθερά σε κάποιο βαθμό από τους/τις δασκάλους/ες της τάξης σε όλα τα μαθήματα των Κ.Σ. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθηση, όπως οι παρουσιάσεις των μαθητών/τριών, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, το παιχνίδι ρόλων και η διερεύνηση χρησιμοποιούνται πολύ λιγότερο ή μόνο σπάνια. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι η διδασκαλία στα μαθήματα των Κ.Σ. είναι κυρίως δασκαλοκεντρική και οι μαθητές/τριες παραμένουν παθητικοί/ες στη μαθησιακή διαδικασία τις περισσότερες φορές.

Επιπρόσθετα, η χρήση υλικού εκτός του εγχειριδίου του μαθήματος είναι πολύ περιορισμένη, παρόλο που τόσο οι δάσκαλοι/ες όσο και οι μαθητές/τριες προτιμούν να έχουν στη διάθεσή τους διαφορετικά είδη υλικού σχετικού με το μάθημα κατά τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος ανάθεσης εργασίας για το σπίτι που δίνεται στα παιδιά, ενώ οι εργασίες που σχετίζονται με τη βιβλιοθήκη χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς μερικές φορές, ενώ οι μελέτες πεδίου ανατίθενται μόνο σπάνια. Για άλλη μια φορά, ο κοινός τρόπος εργασιών υποδεικνύει ότι οι δραστηριότητες εκτός τάξης που αναθέτουν οι δάσκαλοι/ες στους/στις μαθητές/τριες σχετίζονται σχεδόν εξ ολοκλήρου με το εγχειρίδιο του μαθήματος.

Οι προφορικές εξετάσεις και τα τεστ σύντομης απάντησης είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στα μαθήματα των Κ.Σ. Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι/ες βρίσκουν και τις δύο στρατηγικές εύχρηστες, αντικειμενικές και κατάλληλες για τον μαθητικό πληθυσμό στις τάξεις τους. Από την άλλη πλευρά, τα τεστ πολλαπλής επιλογής χρησιμοποιούνται μόνο σπάνια, καθώς, ενδεχομένως, να θεωρούνται δύσκολα στην προετοιμασία και τη βαθμολόγηση και ακατάλληλα για αυτήν την ηλικιακή ομάδα.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι προφορικές εξετάσεις χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους/τις δασκάλους/ες επειδή φαίνεται να αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο ελέγχου της κατανόησης του περιεχομένου από τους/τις μαθητές/τριες μέσω των πολλών ερωτήσεων σύντομης απάντησης. Επιπλέον, δίνουν στον/στην μαθητή/τρια την ευκαιρία να βελτιώσει τη λεκτική του/της ικανότητα μπροστά σε μια ομάδα ανθρώπων, ενώ τον/την ενθαρρύνει να μελετήσει και να μάθει πιο αποτελεσματικά. Επίσης, οι προφορικές εξετάσεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν διάλογο με τον/την

μαθητή/τρια. Από την άλλη, ένας από τους λόγους που οι δάσκαλοι/ες χρησιμοποιούν συχνά τα τεστ σύντομων απαντήσεων είναι ότι είναι εύκολο να προετοιμαστούν και να βαθμολογηθούν, ενώ μπορούν να περιλαμβάνουν πολλές ερωτήσεις που καλύπτουν πολλά θέματα. Η αντικειμενικότητα μπορεί να διασφαλιστεί ως ένα βαθμό, καθώς η αναμενόμενη απάντηση είναι σαφής στις περισσότερες περιπτώσεις. Αυτό το είδος τεστ δίνει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν όχι μόνο τις γνώσεις τους αλλά και τις δεξιότητές τους στην κατανόηση. Επιπρόσθετα, τα τεστ σύντομων απαντήσεων βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν πιο αποτελεσματικά και να θυμούνται αυτά που μαθαίνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα τεστ πολλαπλής επιλογής είναι ρεαλιστικά και χρήσιμα για την κάλυψη πολλών θεμάτων σε μία εξέταση, ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δυσκολεύεται να προετοιμάσει αντικειμενικά τεστ καλής ποιότητας, λόγω του γεγονότος ότι δεν έχουν εμπειρία και δεξιότητες για αυτό. Η κύρια αδυναμία των τεστ πολλαπλής επιλογής είναι ότι μπορούν να τεθούν κυρίως ερωτήσεις που απαιτούν απομνημόνευση της γνώσης. Επιπρόσθετα, μέσω των τεστ πολλαπλής επιλογής είναι σχεδόν αδύνατο να μετρηθούν οι στάσεις και οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι από τους σημαντικούς τομείς που προσπαθούν να διαχειριστούν τα μαθήματα των Κ.Σ. (Veugelers 2019, Shear et al. 2018).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών σχετικά με τις διάφορες πτυχές της διδασκαλίας των Κ.Σ. στα δημοτικά σχολεία είναι λίγο πολύ παρόμοιες σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες. Οι διαφορές στις αντιλήψεις τους δεν είναι σημαντικές ως προς το φύλο, τη διδακτική εμπειρία, το μορφωτικό επίπεδο και τον αριθμό των μαθητών/τριών στην τάξη. Αυτό δείχνει ότι η διδασκαλία των Κ.Σ. δεν διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από αυτές τις απόψεις. Η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών είναι σχεδόν ρουτίνα σε διαφορετικούς τύπους τάξης από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, εάν πιστεύουμε αληθινά στην ελευθερία της έρευνας και της κριτικής σκέψης, οι Κ.Σ., ίσως περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα, χρειάζεται να προσφέρουν βιωματική μάθηση στους/στις μαθητές/τριες, προκειμένου αυτοί/ές να ασχοληθούν με τις βασικές πτυχές της ιδιότητας του πολίτη: Ποια είναι η ευθύνη μου; Ποιες είναι οι αξίες μου; Ποιο είναι το σωστό; Ποια πλευρά να υποστηρίξω;

## ***Σημείωση***

1. Η πρώτη φάση της έρευνας διεξήχθη το χρονικό διάστημα Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019 και σκοπός της ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. Βλ. Ιβρίντελη Μ. (2021).

## Βιβλιογραφία

- Adler S.A. et al. (2011) *National curriculum standards for Social Studies: A framework for teaching, learning and assessment*, Washington D.C., Council for the Social Studies.
- Banks J.A. (2020) *Diversity, transformative knowledge, and civic education*, New York, Routledge.
- Boyle-Baise M. & Zevin J. (2013) *Young citizens of the world: Teaching elementary Social Studies through civic engagement*, New York, Routledge.
- Hattie J., et al. (2020) *Visible learning for Social Studies, Grades K-12: Designing student learning for conceptual understanding*, Thousand Oaks, CA., Corwin.
- Massialas, B.G. (2000) Global imperatives for social studies in the 21<sup>st</sup> century, in G.F. Welch & E. Mawgood (eds) *Education reform in the United Arab Emirates: A global perspective*, (Dubai: Ministry of Education and Youth UAE), 468-483.
- McGlinn Manfra M. & Mason Bolick C. (2017) *The Wiley handbook for Social Studies research*, New York, Wiley-Blackwell.
- National Council for the Social Studies (2018) *Building the future of Social Studies*, Washington DC., National Council for the Social Studies.
- Oakes, J. & Lipton, M. (1999) *Teaching to change the world*, (Boston: McGraw-Hill).
- Shear S.B. et al. (2018) *(Re)Imagining elementary Social Studies: A controversial issues reader*, Charlotte, NC., Information Age Press.
- Spinthourakis, J. & Papoulia-Tzelepi, P. (2001) Teacher attitudes on teaching social issues in the elementary school, in A. Ross (ed) *Learning for a democratic Europe*, (London: CiCe), 183-190.
- Veugelers W. (2019) *Education for democratic intercultural citizenship*, Boston, Brill & Sense.
- Ιβρίντελη Μ. (2021) Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών, *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 123-138.
- Καλογιαννάκη Π. (2015) *Περί συγκριτικής παιδαγωγικής*, Αθήνα, Gutenberg
- Καλογιαννάκη Π. (2021) *Εκπαίδευση και κοινωνία. Μια ετεροπαιδαγωγική διαχρονική προσέγγιση*, Αθήνα, Διάδραση.
- Πασιάς Γ. & Παντίδης Στ. (2017) *Η ιδέα της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη Ο.Ε.
- Reinhartz, J. & Beach, D. (1997) *Teaching and learning in the elementary school. Focus on curriculum*, (New Jersey: Merrill).

- 
- ΥΠΕΠΘ (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τόμος Α΄, Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03.*
- Φλουρής Γ. & Πασιάς Γ. (2003) Η παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση: Προβληματισμοί για την Ελλάδα, στο Καζαμιάς Α. & Πετρονικολός Ν. (επιμ.) *Παιδεία και πολίτης. Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*, Αθήνα Ατραπός.
- Φλουρής Γ. & Ιβρίντελη Μ. (2007) Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια: Οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του, στο Καψάλη Γ. & Κατσίκη Α. (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα, 2007, σ.σ. 40-48.
- Woolever, R. & Scott, K. (1988) *Active learning in social studies. Promoting cognitive and social growth*, (Glenview: Scott, Foresman and Company).