

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τμήμα Γεωγραφίας

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ Α' ΚΑΙ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Πτυχιακή εργασία του Κωνσταντίνου Ζήκου

Αθήνα, Φεβρουάριος 2012

Τριμελής επιτροπή

Αικατερίνη Αντωνοπούλου (Επιβλέπουσα), Λέκτορας, Τμ. Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας

Γεώργιος Κρητικός, Επίκουρος Καθηγητής, Τμ. Γεωγραφίας

Χρύσα Σοφianoπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμ. Πληροφορικής & Τηλεματικής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	10
1.1 Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη του μαθήματος Γεωγραφίας στην Ελλάδα από το 1883 έως το 1994.....	10
1.2 Η εξέλιξη του μαθήματος Γεωγραφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια.....	14
1.3 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η θέση του μαθήματος της Γεωγραφίας σε αυτό.....	16
1.4 Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Γεωγραφίας.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΑΘΗΣΗ, ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ.....	28
2.1 Θεωρίες Μάθησης: Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις.....	28
2.2 Μάθηση και Κίνητρα.....	32
2.3 Μάθηση και Αυτεπάρκεια.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	37
3.1 Η επικοινωνία στη σχολική πραγματικότητα.....	37
3.2 Ενεργητική μάθηση	38
3.3 Επικοινωνία μαθητή – καθηγητή: προσδοκίες και ρόλοι	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ.....	51
4.1 Συμμετέχοντες – Δειγματοληψία.....	51
4.2 Ερευνητικό Εργαλείο.....	51

4.3 Διαδικασία.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	70

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό υπόβαθρο: Το μάθημα της Γεωγραφίας, τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, έχει αλλάξει από την πρώτη φορά που παρουσιάστηκε στα Αναλυτικά Προγράμματα των δύο πρώτων βαθμίδων της σχολικής εκπαίδευσης. Σημαντικό ρόλο για το μάθημα παίζει η διδακτική της Γεωγραφίας, που θα πρέπει να ασχολείται με την επιλογή διδακτέας ύλης και τη μεθοδολογία του (Böhn, 1992). Τα κίνητρα είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της μάθησης (Ley & Young, 1998), ενώ οι Bandura, Pastorelli, Barbaranelli και Caprara (1996) μελετούν και αναλύουν την επίδραση της αυτεπάρκειας στις σχολικές επιδόσεις, για παιδιά 11 ως 14 χρονών. Τέλος η επικοινωνία μαθητή – καθηγητή, κατά τη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης, είναι ένα πρόσθετο στοιχείο μείζονος σημασίας.

Σκοπός: Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να αποτυπωθούν οι απόψεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον καθηγητή και το μάθημα της Γεωγραφίας, καθώς και για τα κίνητρα μάθησης και την αυτεπάρκεια των μαθητών.

Συμμετέχοντες: Στην έρευνα συμμετείχαν 204 μαθητές Γυμνασίων από τους νομούς Αττικής και Ευβοίας. Από τους συμμετέχοντες 112 είναι κορίτσια και 92 είναι αγόρια, 129 μαθητές φοιτούν στην Α' Γυμνασίου και 75 στη Β' Γυμνασίου και 114 μαθητές φοιτούν σε δημόσια και 90 σε ιδιωτικά σχολεία.

Εργαλεία: Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας ο ερευνητής κατασκεύασε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Για τη κατασκευή του ερωτηματολογίου, και τις ερωτήσεις που το απαρτίζουν, χρησιμοποιήθηκαν κάποια επιστημονικά άρθρα. Οι ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν είναι κλειστού τύπου, 78 στον αριθμό, χωρισμένες σε 5 θεματικές ενότητες.

Αποτελέσματα: Σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο γενικό μέσο όρο όλων των μαθημάτων και την άποψη των μαθητών για το μάθημα της Γεωγραφίας. Σημαντική διαφορά στις απόψεις για τον καθηγητή Γεωγραφίας ανάλογα με το φύλο. Σημαντική διαφορά στις απόψεις για το μάθημα και το καθηγητή Γεωγραφίας καθώς και για τα κίνητρα μάθησης ανάλογα με την τάξη και την ένταξη του σχολείου στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση.

ABSTRACT

Theoretical background: The subject of Geography at school, both in Greece and abroad, has undergone some changes since its first appearance in the syllabus of primary and high-school education. Of vital importance to the subject of Geography is its tuition, which should involve the selection of the curriculum and teaching methodology (Böhn, 1992). Motivation is the strongest aspect of learning (Ley & Young, 1998), while Bandura, Pastorelli, Barbaranelli and Caprara (1996) have studied the effects of self-efficacy in school results of children aged 11 to 14. Finally, communication between students and tutors during the learning process is another major factor.

Aim: This study aims at recording the opinion of high-school students with regards to the subject of Geography and their tutors, the motivational methods used, and the students' self-efficacy.

Participants: 204 high-school students from the counties of Attika and Evia participated in this study. 112 participants were female, while 92 were male; 129 participants were in their first year of high-school education, while 75 were in their second year; and 114 participants studied in public schools, whereas 90 attended private institutions.

Tools: For the purposes of this study, the researcher prepared a structured questionnaire, which drew upon a number scientific papers. The 78 multiple-choice questions that the participants were asked to answer were grouped in five thematic categories.

Results: Significant correlation between students' overall grades and their opinion about the subject of Geography. Significant variation in opinions depending on gender. Significant variation in the participants' opinions about the subject of Geography and their tutor, as well as the motivational methods of teaching, depending on their high-school year and on whether their school was private or public.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του τελευταίου έτους σπουδών του φοιτητή Κωνσταντίνου Ζήκου στο προπτυχιακό τμήμα Γεωγραφίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών. Χωρίζεται σε δύο μέρη. Τα κεφάλαια 1, 2, 3 αποτελούν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας έρευνας. Τα κεφάλαια 4, 5, 6 σχετίζονται με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους μαθητές Γυμνασίων και τα αποτελέσματα της.

Το πρώτο κεφάλαιο αφορά το μάθημα της Γεωγραφίας στον ελληνικό χώρο. Γίνεται μία ιστορική αναδρομή πάνω στην εξέλιξη του μαθήματος από το 1883 μέχρι σήμερα και σε εσωτερικούς παράγοντες (όπως κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτικοί κ.α.) που επηρέασαν σημαντικά τη διαμόρφωση του μαθήματος. Ακολουθεί σχολιασμός για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τη θέση που καταλαμβάνει το μάθημα της Γεωγραφίας μέσα σε αυτό. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με αναφορά στον ορισμό της διδασκαλίας, στη διδακτική της Γεωγραφίας και στις διδακτικές προσεγγίσεις που είναι χρήσιμες για το συγκεκριμένο μάθημα.

Το δεύτερο κεφάλαιο σχετίζεται με τους όρους μάθηση, κίνητρα και αυτεπάρκεια. Ξεκινά με κάποιες εννοιολογικές διασαφηνίσεις πάνω στη μάθηση. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις απόψεις πάνω στη μάθηση από εκπρόσωπους των σχολών της συμπεριφοράς και της γνωστικής ψυχολογίας. Στην υποενότητα που μιλάει για τα κίνητρα δίνεται ορισμός, παρουσιάζονται οι διάφορες κατηγορίες των κινήτρων καθώς και οι απόψεις διαφόρων μελετητών. Τέλος για την αυτεπάρκεια πέρα από το θεωρητικό κομμάτι, γίνεται επισήμανση μίας μελέτης που πραγματοποιήθηκε πριν 15 χρόνια για την επίδραση της αυτεπάρκειας στις σχολικές επιδόσεις.

Το τρίτο κεφάλαιο παρέχει πληροφορίες για την επικοινωνία στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα δίνεται ο ορισμός της επικοινωνίας και του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει κατά τη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης. Έπειτα γίνεται λόγος για την ενεργητική μάθηση, τα μέσα και τις κατηγορίες τους καθώς και για κάποια συγκεκριμένα οπτικοακουστικά μέσα που αφορούν το μάθημα της Γεωγραφίας. Στην τελευταία υποενότητα τονίζεται η επικοινωνία ανάμεσα σε

μαθητή – καθηγητή, οι ρόλοι και οι προσδοκίες που δημιουργούνται από αυτή τη σχέση.

Το κεφάλαιο 4 αναφέρεται στη μέθοδο που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στους συμμετέχοντες, στο ερευνητικό εργαλείο και στη διαδικασία. Στο κεφάλαιο 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από το σχολιασμό πινάκων. Οι πίνακες προέκυψαν έπειτα από την επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων, μέσω του προγράμματος SPSS. Το κεφάλαιο 6 αποτελείται από το σκοπό της έρευνας, το σχολιασμό των αποτελεσμάτων και κάποιες προτάσεις από την πλευρά του ερευνητή.

Η πτυχιακή εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το παράρτημα, στο οποίο βρίσκεται αυτούσιο το ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς απάντηση στους μαθητές των Γυμνασίων.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΠ= Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΕΠΠΣ= Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΔΕΠΠΣ= Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΦΕΚ= Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΜΟ= Μέσος Όρος

ΤΑ= Τυπική Απόκλιση

ΕΓΕ= Ελληνική Γεωγραφική Εταιρία

ΝΔ= Νομοθετικό Διάταγμα

ΠΔ= Προεδρικό Διάταγμα

ΒΔ= Βασιλικό Διάταγμα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΟ 1883 ΕΩΣ ΤΟ 1994

Πριν την ίδρυση του σύγχρονου ελληνικού κράτους, δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονταν το μάθημα της Γεωγραφίας. Αυτό οφείλεται, κυρίως σε δύο παράγοντες: πρώτον δεν είχαν συσταθεί επισήμως τα σχολεία και δεύτερον η φοίτηση των μαθητών δεν ήταν υποχρεωτική. Από τα τέλη του Μεσαίωνα, μέχρι και τις αρχές των νεότερων χρόνων τα μαθήματα που τελούν υπό διδασκαλία είναι τα γλωσσικά μαθήματα, τα θρησκευτικά και σε λίγες περιπτώσεις η Γεωγραφία (Λάμπας, 1927). Η διδασκαλία της Γεωγραφίας έφθανε σε ένα αρκετά περιορισμένο αριθμό ατόμων στην ελληνική επικράτεια. Αυτό όμως το γεγονός δεν αποτέλεσε τροχοπέδη στη συγγραφή σημαντικών έργων γεωγραφικής φιλολογίας κατά τη διάρκεια της Ελληνικής Επανάστασης. Η Θεωρητική Γεωγραφία του Ιώσηπου Μοισιόδακα, η Γεωγραφική Γραμματική του Γεώργιου Φατσέα, καθώς και η Γεωγραφία των Δανιήλ Φιλιππίδη και Γρηγορίου Κωνσταντά αποτελούν χαρακτηριστικά έργα εκείνης της εποχής, τα οποία βέβαια υπάγονται στον τομέα της περιγραφικής Γεωγραφίας (Δημαράς, 1976).

Από τη στιγμή που το μάθημα της Γεωγραφίας επισημοποιήθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γνώρισε πολλές αλλαγές και ως προς τις τάξεις και τις ώρες που διδάσκονταν αλλά και ως προς το περιεχόμενο του. Το 1833, στο διάταγμα ιδρύσεως του πρώτου ελληνικού σχολείου, μεταξύ άλλων μαθημάτων γίνεται αναφορά και στο μάθημα της Γεωγραφίας. Στο διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 «Περί κανονισμού των ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων» φαίνεται ένας συνδυασμός της Γεωγραφίας με την Ιστορία. Αυτός ο συνδυασμός είναι και το πρώτο χαρακτηριστικό στη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι οι διακλαδώσεις οι οποίες και προέκυψαν με το πέρασμα του χρόνου. Έτσι εκτός από

την πολιτικοϊστορική καθώς και τη μαθηματικοφυσική Γεωγραφία προκύπτουν και άλλοι κλάδοι όπως η εμπορική Γεωγραφία καθώς και η χωρογραφία. Μετά το διάταγμα της 31ης Οκτωβρίου 1886, ενώ προηγουμένως οι ώρες διδασκαλίας της Γεωγραφίας θεωρούνταν αρκετές, πλέον οι ώρες ελαττώνονται και σταδιακά το μάθημα καταργείται από το Γυμνάσιο. Στο Δημοτικό σχολείο παρότι υπήρχε μία σταθερότητα στις ώρες διδασκαλίας υπήρχαν αρκετά προβλήματα που προκαλούνταν από την εμμονή διδασκαλίας των ελληνικών και της γραμματικής.

Μετά το 1910 τόσο στην πολιτική όσο και στην πνευματική ζωή υπάρχουν ραγδαίες εξελίξεις που επηρέασαν και την εκπαίδευση. Κατά το διάταγμα της 10ης Σεπτεμβρίου 1913 στα Δημοτικά σχολεία διδάσκεται η Γεωγραφία από την τρίτη ως την έκτη τάξη, ενώ στις δύο πρώτες τάξεις υπάρχει μία παραλλαγή του μαθήματος γνωστή ως πατριδογνωσία ή πατριδογραφία. Τις δύο πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, το μάθημα της Γεωγραφίας απουσιάζει από το εξατάξιο πλέον Γυμνάσιο, ενώ η επανεμφάνισή της με το διάταγμα 25ης Νοεμβρίου 1922 στην πρώτη και στη δεύτερη τάξη του Γυμνασίου μάλλον συνδέεται με την γέννηση της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρείας (Ε.Γ.Ε), το 1919. Με το διάταγμα της 18ης Νοεμβρίου 1931 η Γεωγραφία διδάσκεται στις πρώτες τέσσερις τάξεις του Γυμνασίου, ενώ μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρότρυνση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τους καθηγητές να ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Μετά το 1913 το περιεχόμενο του μαθήματος για τα επόμενα περίπου 50 χρόνια παραμένει το ίδιο.

Στην Πρωτοβάθμια (στοιχειώδη) και Δευτεροβάθμια (μέση) εκπαίδευση στην πρώτη μεταπολεμική περίοδο τόσο στο μάθημα της Γεωγραφίας όσο και στη γενική παιδεία της χώρας δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές. Αυτό οφείλεται στις σημαντικές πολιτικές εξελίξεις οι οποίες καθιστούσαν αδύνατη τη δημιουργία ενός νέου νομοσχεδίου που θα αφορούσε την ελληνική εκπαίδευση. Όλο αυτό το διάστημα η μόνη παρέμβαση στο μάθημα της Γεωγραφίας πραγματοποιείται με το διάταγμα της 30ης Ιανουαρίου του 1957 όπου στο Δημοτικό σχολείο καθορίζεται η διδακτέα ύλη, οι ώρες και ο σκοπός μαθημάτων όπως της πατριδογνωσίας, της ιστορίας, της αγωγής του πολίτη και της Γεωγραφίας με στοιχεία τουρισμού. Όμως τα σχολικά βιβλία δεν συμβαδίζουν με τις νέες αλλαγές που αναφέρονται παραπάνω με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να διδάσκουν το μάθημα όπως πριν (Κλωνάρη, 1997). Έτσι η Γεωγραφία

παραμένει συνδεδεμένη με την Ιστορία στο Δημοτικό σχολείο και με την περιγραφική Γεωγραφία και χωρογραφία στο Γυμνάσιο στις αρχές τις δεκαετίας του 1960. Το 1964 η Κυβέρνηση Ένωσης Κέντρου περιορίζει τις ώρες που διδάσκεται το μάθημα της Γεωγραφίας στο Γυμνάσιο. Αυτό συμβαίνει καθώς εκείνη την εποχή παρατηρείται εισαγωγή νέων μαθημάτων κοινωνικού περιεχομένου. Ταυτόχρονα, στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού το μάθημα «πατριδογνωσία» αλλάζει όνομα και γίνεται «σπουδή του περιβάλλοντος». Με το Β.Δ 702/31.10.1969 οι ώρες του μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο αυξάνονται. Αυτό συμβαίνει καθώς η Γεωγραφία χρησιμοποιείται για την τόνωση του εθνικού και θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών. Στο Γυμνάσιο οι ώρες διδασκαλίας μειώνονται ενώ στο Λύκειο δεν παρατηρείται καμία αλλαγή. Ουσιαστικά η διδακτέα ύλη, ο σκοπός και το περιεχόμενο του μαθήματος δεν επιφέρουν αλλαγές. Κατά την περίοδο της δικτατορίας εκτός της τόνωσης του εθνικού και θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών, το μάθημα της Γεωγραφίας χρησιμοποιείται για να δυσφημίσει χώρες που η Ελλάδα δεν είχε φιλικές σχέσεις ή κάποιο πολιτικοοικονομικό συμφέρον (Κλωνάρη, 1997).

Το 1974 με την πτώση της δικτατορίας η άνοδος των δημοκρατικών θεσμών συμβάλλει στο ξεκίνημα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Τα σχολικά βιβλία που ήδη κυκλοφορούν μεταγλωττίζονται από απλή καθαρεύουσα στη δημοτική, αλλάζουν αριθμητικά δεδομένα που αφορούν άλλες χώρες και γίνεται εκ νέου ενημέρωση, ή σε κάποιες περιπτώσεις διαγραφή, σε θέματα ανάπτυξης. Τα κοινωνικοπολιτικά σχόλια πλέον αποδίδονται με τρόπο πιο ήπιο. Τέλος μαζί με τη μεταγλώττιση υπάρχει και αλλαγή στην εικονογράφηση των βιβλίων της Γεωγραφίας στις τάξεις της δευτέρας και τρίτης Γυμνασίου (Ρέντζος, 1984). Σύμφωνα με τα Π.Δ 831/1977, Π.Δ 1034/1977, Π.Δ 373/1978 και Π.Δ 845/1978 στο μάθημα της Γεωγραφίας παρατηρήθηκαν οι εξής αλλαγές:

α. εξακολούθησε να αποτελεί ανεξάρτητο μάθημα εκτός από τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού,

β. έγινε μείωση των ωρών διδασκαλίας,

γ. στο Λύκειο το μάθημα από «Ανθρωπογεωγραφία» μετονομάστηκε σε «Οικονομική Γεωγραφία» ενώ οι ώρες εκεί παρέμειναν σταθερές,

δ. το περιεχόμενο του μαθήματος παρέμεινε το ίδιο,

ε. οι σκοποί και οι στόχοι του άλλαξαν. Συγκεκριμένα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση άλλαξε τον τρόπο που αντιμετώπιζε μέχρι τότε το χώρο και τα γεωγραφικά φαινόμενα σε αυτόν. Έτσι το αποτέλεσμα ήταν πιο κοντά στις έρευνες παιδαγωγών και γνωστικών ψυχολόγων. Η δεύτερη αλλαγή αφορούσε την αντικειμενικότητα στο μάθημα με τη λέξη πατρίδα να απουσιάζει. Τρίτον, έγινε κατανοητό ότι πρόκειται για ένα γενικό περιγραφικό μάθημα. Τέταρτον, το περιεχόμενο του μαθήματος συμπίπτει σε Δημοτικό και Γυμνάσιο και τέλος στο Λύκειο ο προσανατολισμός του μαθήματος είναι πιο πολύ οικονομικός/οικονομικιστικός παρά γεωγραφικός καθώς υπήρξαν προβλήματα με τη διακλαδικότητα του μαθήματος.

Η περίοδος 1982–1989 σηματοδοτεί τις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που γνώρισε η χώρα έπειτα από τις μεγάλες μεταρρυθμίσεις του 1913-1929. Στις πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού διδάσκεται η Μελέτη του Περιβάλλοντος, ενώ στις δύο επόμενες η Γεωγραφία παρουσιάζεται ως αυτόνομο μάθημα. Οι πρώτες αλλαγές στο Γυμνάσιο θα έρθουν το 1990, ενώ η Οικονομική Γεωγραφία στο Λύκειο έχει καταργηθεί από το 1984. Εκεί κάπου αρχίζει να υποχωρεί η σημασία του μαθήματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με την περαιτέρω μείωση των ωρών, την εξαφάνιση του μαθήματος από τα Λύκεια και τη καθυστέρηση αλλαγής των Αναλυτικών Προγραμμάτων τόσο στο Δημοτικό όσο στο Γυμνάσιο. Τα προβλήματα συνεχίστηκαν και με την παρουσία των προγραμμάτων καθώς τα διδακτικά εγχειρίδια απαιτούσαν καλή γνώση του αντικειμένου της Γεωγραφίας και των τρόπων με τους οποίους θα διδάσκονταν, κάτι το οποίο λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσης και της απουσίας διαφόρων μέσων δυσκόλευε σε μεγάλο βαθμό τους δασκάλους. Στα Γυμνάσια από το 1994, πριν αλλάξουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, το μάθημα καταργείται από την τρίτη τάξη, ενώ οι ώρες του μειώνονται στις άλλες δύο. Τα βιβλία εξακολουθούν να είναι τα ίδια με αυτά πριν από το 1980, και ενώ στην Ευρώπη το μάθημα και το περιεχόμενό του έχει αλλάξει από το 1983 και διδάσκεται σε τρεις τάξεις, στην Ελλάδα ο τεμαχισμός της ύλης κάθε άλλο παρά θετικά αποτελέσματα έχει στη διδασκαλία της Γεωγραφίας.

1.2 Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ

Το μάθημα της Γεωγραφίας, με το πρόγραμμα σπουδών το οποίο εκπονήθηκε το 1996, γνώρισε μεγάλες αλλαγές στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά το μάθημα είναι πλήρες δηλαδή για κάθε ενότητα υπάρχουν ειδικοί στόχοι, οι οποίοι πραγματοποιούνται μέσα από προτεινόμενες δραστηριότητες. Επίσης υπάρχει αναλυτική περιγραφή των περιεχομένων του μαθήματος. Ο εκσυγχρονισμός του μαθήματος είναι άλλο ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, καθώς παρακολουθεί τις εξελίξεις, τόσο στον ευρωπαϊκό, όσο και στο διεθνές χώρο. Μία ακόμη σημαντική αλλαγή, παρατηρείται στο γεγονός πως για πρώτη φορά η εκπαίδευση στο Γυμνάσιο λαμβάνει σοβαρά υπόψη τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού, έτσι ώστε να μην υπάρχουν ούτε περιττές επαναλήψεις αλλά ούτε και κενά για τους μαθητές κατά τη μετάβαση τους από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Επιπροσθέτως, γίνεται προσπάθεια για να τονιστεί η χωρική διάσταση των φαινομένων (Κλωνάρη & Καρανίκας, 2005).

Οι σύγχρονοι μέθοδοι παιδαγωγικής και διδακτικής καθώς και η εξέλιξη της επιστήμης της Γεωγραφίας επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την «καινούρια» Γεωγραφία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γίνεται ένα πέρασμα από την απομνημόνευση ονομάτων, αριθμών και εννοιολογικών στοιχείων στην επεξεργασία και κατανόηση γεωγραφικών στοιχείων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου και του χώρου στον οποίο βρίσκεται. Μεγάλο μέρος αυτής της προσπάθειας στηρίζεται σε πλήθος γεωγραφικών ερευνών και σε ορισμένα διδακτικά μέσα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές από παθητικοί δέκτες πληροφοριών συμμετέχουν και συνεργάζονται κατά τη μάθηση, ενώ μέσω της έρευνας που πραγματοποιούν οι ίδιοι «ανακαλύπτουν» περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το μάθημα. Με βάση τα παραπάνω, πραγματοποιείται η διδασκαλία για ορισμένα κράτη ή περιοχές του πλανήτη με τους διάφορους όρους και έννοιες της Γεωγραφικής επιστήμης να βοηθούν σε αυτή την περιγραφή. «Στόχος για αυτή την νέα προσέγγιση του μαθήματος αποτελεί η παρατήρηση, η καταγραφή, η ταξινόμηση, η ερμηνεία, η εφαρμογή κ.α., και περνά πέρα από το τί και το πού στο πώς και το γιατί» (Κλωνάρη

& Καρανίκας, 2005, σ.142). Τα νέα σχολικά βιβλία βοήθησαν αρκετά ώστε οι παραπάνω αλλαγές να τεθούν σε εφαρμογή. Για άλλη μία φορά όμως παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη διδασκαλία του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς καθώς και από τις ελλείψεις υλικού κατάλληλα σχεδιασμένου ώστε να εξυπηρετεί το μάθημα. Συμπληρωματικά, τα ολιγόωρα σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ενστερνιστούν τους στόχους του προγράμματος και των νέων βιβλίων δεν είχαν κανένα αποτέλεσμα και έτσι το μάθημα συνέχισε να διδάσκεται στο πνεύμα των προγραμμάτων των προηγούμενων δεκαετιών (Κλωνάρη & Καρανίκας, 2005).

Από το 2001 για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαίδευσης στα Γυμνάσια η Γεωγραφία δεν εμφανίζεται ως ανεξάρτητο μάθημα αλλά συνδυάζεται με το αντικείμενο της Γεωλογίας. Το 1997 το μάθημα της Γεωλογίας έπαψε να διδάσκεται στο Λύκειο. Τα νέα ενιαία προγράμματα σπουδών για το μάθημα Γεωγραφίας - Γεωλογίας, δίνουν ιδιαίτερη σημασία ώστε το περιεχόμενο και η διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος να έχουν μία συνέχεια σε σχέση με τα όσα διδάχτηκαν οι μαθητές στο Δημοτικό. Μέσα από τα νέα διαθεματικά προγράμματα σπουδών διαφαίνεται η προσπάθεια μέσω της σωστής καθοδήγησης οι μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιούν μεθόδους και τεχνικές που να συνάδουν με το μάθημα, όπως η χρήση χαρτών και διαγραμμάτων και να καλλιεργούνται στάσεις και συμπεριφορές, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία καθώς και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Μέσω των νέων βιβλίων και του διδακτικού υλικού και εφόσον υπάρχει μία σωστή επιμόρφωση των διδασκόντων η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική σε συνεργασία με τους μαθητές. Τα παραπάνω βρίσκουν έμπρακτη εφαρμογή σε δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν από τους μαθητές.

Οι τρεις κύριες θεματικές ενότητες του μαθήματος της Γεωγραφίας - Γεωλογίας είναι: οι χάρτες, το φυσικό περιβάλλον, οι άνθρωποι και οι δραστηριότητές τους – ανθρωπογενές περιβάλλον. Οι στόχοι του μαθήματος μπορούν να επιτευχθούν μέσω της μελέτης χωρών και περιοχών του πλανήτη, μέσω της παραδειγματικής παρουσίασης Ευρώπης και Ελλάδας και της προσεκτικής εξέτασης εννοιών που βρίσκονται στην ύλη. Πάλι προκύπτουν ορισμένες αρνητικές καταστάσεις με βάση τα παραπάνω. Ο τρόπος οργάνωσης της ύλης έχει ελάχιστες διαφορές με το προηγούμενο πρόγραμμα του Γυμνασίου, ενώ υπάρχει μεγάλη

ταύτιση με το πρόγραμμα του 2000 με τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Παρά την αλλαγή του ονόματος οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στο να διδάσκουν το κομμάτι της φυσικής Γεωγραφίας περισσότερο από ότι το ανθρωπογεωγραφικό. Οι δύο παράγοντες που καθορίζουν αυτή την ανισότητα είναι πρώτον οι υπερδιπλάσιες ώρες διδασκαλίας της φυσικής Γεωγραφίας σε σχέση με τις υπόλοιπες ενότητες και το ότι η ενότητα της ανθρωπογεωγραφίας είναι τελευταία στη σειρά στο βιβλίο και έτσι υπάρχει πιθανότητα να διδαχτεί από λίγο έως καθόλου. Καταληκτικά όπως και κατά την εφαρμογή προηγούμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης οι διδάσκοντες δεν έχουν την κατάλληλη γνώση και δεξιότητες για να φτάσουν το μάθημα σε επιθυμητά επίπεδα (Κλωνάρη, 2004).

1.3 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΕ ΑΥΤΟ

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ανέκαθεν παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα σχολεία στα οποία εφαρμόζονταν. Εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και άλλοι, ανεξαρτήτως χώρας επικεντρώνουν την προσοχή τους στο εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα αναλόγως της εκπαιδευτικής βαθμίδας. Οι ειδικοί συχνά διαφωνούν για τις έννοιες και τους ορισμούς που περιέχονται μέσα σε αυτό. Κάποιοι από τους λόγους αυτών των διαφωνιών σχετίζονταν με το τί πρέπει να περιλαμβάνει, τί να αποβλέπει και πώς να εκπονείται. Κατά καιρούς έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα εμπεριέχει τους σκοπούς ενός μαθήματος, την ύλη που πρέπει να διδάσκεται καθώς και τα χρονικά όρια μέσα στα οποία πρέπει να γίνεται αυτό και δραστηριότητες για τους μαθητές (Μελανίτης, 1976). Ένας άλλος ορισμός του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται στις εμπειρίες που βιώνει ένας μαθητής κατά την εκπαίδευση, η οποία πρέπει αφενός να επιτύχει σε κάποιους παιδαγωγικούς στόχους και αφετέρου να προσδώσει στους μαθητές γνώσεις και δεξιότητες (Taylor & Richards, 1979). Σε αγγλοσαξονικές χώρες παράλληλα με τον όρο ΑΠ εμφανίζεται και ο όρος curriculum. Μέσα από το ΑΠ φανερώνονται στοιχεία για την κάθε χώρα στην οποία εφαρμόζεται που σχετίζονται με την

οικονομία της, την οργάνωσή της, την κοινωνία της καθώς και με τις παραδοσιακές της αξίες (Φλουρής, 2008).

Από το 1997 τα ΑΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και όχι μόνο, συγκέντρωσαν μεγάλο ενδιαφέρον από τα αρμόδια εκπαιδευτικά όργανα της ελληνικής πολιτικής, έτσι ώστε να προβούν σε διάφορες αναθεωρήσεις. Σκοπός, σύμφωνα πάντα με την κυβέρνηση, ήταν αυτές οι αλλαγές να αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Έγινε προσπάθεια στα ΑΠ όλων των βαθμίδων να υπάρξει ο ίδιος χειρισμός, έτσι ώστε κυρίως στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να υπάρχει μεγαλύτερη συνοχή στα μαθήματα.

Το 2001 (ΦΕΚ 1366/2001) το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) αντικαταστάθηκε από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα αντίστοιχα ΑΠ. Αυτό συνέβη χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ακολούθως το 2003 (ΦΕΚ 303-304 και 1196/2003) τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠ αναθεωρήθηκαν. Αυτές οι αναθεωρήσεις έγιναν με την παρουσία εκπαιδευτικών. Τα ΑΠ ακολούθησαν μία κάθετη οργάνωση, μάλλον επηρεασμένα από την μορφή του curriculum, ώστε να είναι εφικτή η ύπαρξη μιας διαθεματικής προσέγγισης. Η διαθεματική προσέγγιση σχετίζονταν με την επιστημονική γνώση και η επιδίωξη της ήταν να συνδέσει γνωστικά αντικείμενα από τα μαθήματα που διδάσκονταν. Ειδικά στα Γυμνάσια για να συμβεί αυτό θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη οι συνθήκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παρόλ'αυτά, το διαθεματικό στοιχείο δεν βρίσκει θέση στη γυμνασιακή εκπαίδευση καθώς η κάθετη διοργάνωση των ΑΠ ενισχύεται από την ειδικότητα που είναι χαρακτηριστικό των διδασκόντων αυτής της βαθμίδας. Επίσης, σε Δημοτικό και Γυμνάσιο χρησιμοποιούνται παρόμοιες προσεγγίσεις, ενώ αυτές στην πραγματικότητα θα έπρεπε να διαφέρουν (Τερζής, 2006). Το μάθημα της Γεωγραφίας, με βάση όλα τα παραπάνω, βρίσκεται για άλλη μία φορά σε μεταβατική περίοδο. Γίνεται επαναπροσδιορισμός του τρόπου και των στόχων διδασκαλίας καθώς και του περιεχομένου του μαθήματος.

Έτσι στο Γυμνάσιο οι άξονες γνωστικού περιεχομένου, οι γενικοί στόχοι, οι ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες, τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, η διδακτική μεθοδολογία, η αξιολόγηση και το διδακτικό υλικό του μαθήματος Γεωγραφίας δεν άλλαξαν από το 2003. Στα 303 και 304/13.3.2003 ΦΕΚ τ.Β' για το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, γίνεται αναφορά για τις γνώσεις και δεξιότητες που

πρέπει να κατέχει ένας μαθητής στο τέλος του Γυμνασίου, καθώς εκεί τελειώνει και η εκπαίδευση του στο μάθημα της Γεωλογίας-Γεωγραφίας. Αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες πρέπει ασφαλώς να συμβαδίζουν με την ηλικία του. Συγκεκριμένα:

1. Να μπορούν να ερμηνευθούν φαινόμενα με συνδυασμό δεδομένων, όπως για παράδειγμα τα γεωλογικά φαινόμενα.
2. Να μπορούν να χρησιμοποιηθούν εξειδικευμένες μεθόδους μελέτης δεδομένων, όπως για παράδειγμα χρήση χαρτών για επίλυση προβλημάτων.
3. Αξιολόγηση και αξιοποίηση αποτελεσμάτων που προκύπτουν ύστερα από παρατήρηση και τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων.

Στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου η ύλη του μαθήματος χωρίζεται σε τρεις μεγάλες διδακτικές ενότητες:

- Οι χάρτες: Το αντικείμενο αυτής της ενότητας είναι ο εντοπισμός σημείων στην επιφάνεια της Γης με τη βοήθεια συντεταγμένων και την αξιοποίηση χαρτών.
- Το φυσικό περιβάλλον: Στην ενότητα αυτή επιδιώκεται η μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος της Γης καθώς και η απόκτηση βασικών γεωλογικών γνώσεων.
- Οι δραστηριότητες των ανθρώπων: Αυτή η ενότητα αναφέρεται στη σύνδεση του φυσικού περιβάλλοντος με τις δραστηριότητες των ανθρώπων. Γίνεται εξέταση ορισμένων πληθυσμιακών φαινομένων, διαθέσιμων πόρων και του αστικού περιβάλλοντος.

Στη δεύτερη τάξη του Γυμνασίου η ύλη του μαθήματος χωρίζεται σε τέσσερις μεγάλες διδακτικές ενότητες:

- Οι χάρτες: Περιλαμβάνει την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων στη μελέτη της Ευρώπης και στη λύση προβλημάτων
- Το φυσικό περιβάλλον της Ευρώπης: Όπως και στην προηγούμενη τάξη με χρήση κάποιων χωρών ως περιπτώσεις μελέτης.
- Οι κάτοικοι της Ευρώπης: Εξετάζει ορισμένα χαρακτηριστικά όπως τη γεωγραφική κατανομή κατοίκων, πόλεων, γλωσσών και θρησκειών.

- Οι οικονομικές δραστηριότητες των Ευρωπαίων: Αναφέρεται στην ανάπτυξη των διαφόρων οικονομικών δραστηριοτήτων στην Ευρώπη.

Πίνακας 1: Το νομοθετικό πλαίσιο διδασκαλίας της Γεωγραφίας στα Γυμνάσια από το 1932 έως το 2003

Έτος	Αρ.Φύλλου Τεύχος	Ημ/νία	Μάθημα	Σχολείο	Τάξη	Ωρες/εβ δ.
1932	12/1 ^ο	13/1/1932	Γεωγραφία	Γυμνάσια&Π.Λ.	A	2
1932	12/1 ^ο	13/1/1932	Γεωγραφία	Γυμνάσια&Π.Λ.	B	2
1932	12/1 ^ο	13/1/1932	Γεωγραφία	Γυμνάσια&Π.Λ.	Γ	2
1932	12/1 ^ο	13/1/1932	Γεωγραφία	Γυμνάσια&Π.Λ.	Δ	1
1932	12/1 ^ο	13/1/1932	Γεωγραφία	Γυμνάσια&Π.Λ.	E	1
1937	423/1 ^ο	22/10/1937	Γεωγραφία	Γυμνάσιο	A	2
1939	477/1 ^ο	9/11/1939	Γεωγραφία	Γυμνάσιο	A	2
1939	477/1 ^ο	9/11/1939	Γεωγραφία	Γυμνάσιο	B	2
1939	477/1 ^ο	9/11/1939	Γεωγραφία	Γυμνάσιο	Γ	2
1939	477/1 ^ο	9/11/1939	Γεωγραφία	Γυμνάσιο	Δ	2
1939	56/1 ^ο	14/2/1939	Γεωγραφία	Οκτατάξια Γυμνάσια	A	2
1939	56/1 ^ο	14/2/1939	Γεωγραφία	Οκτατάξια Γυμνάσια	B	2
1941	214/1 ^ο	27/6/1941	Γεωγραφία	Νυχτερινό Γυμνάσιο	A	2
1961	149/1 ^ο	11/9/1961	Γεωγραφία	Εσπερινά Γυμνάσια	A/B/Γ	1/1/1
1961	151/1 ^ο	12/9/1961	Γεωγραφία	Πρακτικά Γυμνάσια	E	1
1961	151/1 ^ο	12/9/1961	Γεωγραφία	Πρακτικά Γυμνάσια	Δ	1
1962	173/1 ^ο	29/10/1962	Γεωγραφία	Οικονομικά Γυμνάσια	Δ/E	1/1
1966	16/1 ^ο	26/1/1966	Γεωγραφία	Ημερήσια Γυμνάσια	A/B	2/2
1993	73/1 ^ο	20/5/1993	Γεωγραφία	Γυμνάσιο	A/B/Γ	3/2/2
1996	241/1 ^ο	20/9/1996	Γεωγραφία	Γυμνάσιο	A/B	2/2
2001	1366/2 ^ο	18/10/2001	Γεωλ./Γεωγ.	Γυμνάσιο	A/Γ	2/2
2003	1196/2 ^ο	26/8/2003	Γεωλ./Γεωγ.	Γυμνάσιο	A/B	2/2

(Σκαρπέλης Ασημακοπούλου Μιχαλακοπούλου, Η διδασκαλία της Γεωλογίας στη μέση εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μία διαχρονική θεώρηση και προτάσεις για το μέλλον, Πρακτικά 10^{ου} Διεθνές Συνεδρίου, Θεσ/νίκη Απρίλιος 2004)

Πίνακας 2: Οι θεματικές ενότητες και ο διατιθέμενος χρόνος διδασκαλίας τους στην Α' και Β' Γυμνασίου

Α' Γυμνασίου		Β' Γυμνασίου	
Θεματικές Ενότητες	Διατιθέμενος Χρόνος	Θεματικές Ενότητες	Διατιθέμενος Χρόνος
Οι χάρτες	6 ώρες	Οι χάρτες	5 ώρες
Το φυσικό περιβάλλον	30 ώρες	Το φυσικό περιβάλλον της Ευρώπης	17 ώρες
Οι δραστηριότητες των ανθρώπων	12 ώρες	Οι κάτοικοι της Ευρώπης	12 ώρες
		Οι οικονομικές δραστηριότητες των Ευρωπαίων	14 ώρες
Σύνολο ωρών για την κάθε τάξη		48 ώρες	

1.4 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

Όπως και με τη μάθηση έτσι και στον ορισμό της διδασκαλίας έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις. Μία από αυτές ανήκει στο Smith (1960), που πέρα από τη μεταφορά πληροφοριών από αυτόν που τις κατέχει σε αυτόν που τις αγνοεί, διδασκαλία είναι οι οργανωμένες ενέργειες οι οποίες οδηγούν στη μάθηση. Ένας άλλος ορισμός για τη διδασκαλία προέρχεται από τον Opahle (1967) ως «μία εκφραστική προσαγόρευση από άνθρωπο προς άνθρωπο με αρκετά καθορισμένο χαρακτήρα» (Γεωργούλης(Γενική εποπτεία), 1967, Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, σ.176-177). Αυτός ο ορισμός μπορεί να θεωρηθεί πιο πλήρης από την άποψη πως εδώ και εκατοντάδες χρόνια μέσο διδασκαλίας υπήρξε ο λόγος αυτού που διδάσκει και αυτό συμβαίνει ακόμα και σήμερα σε μεγάλο βαθμό, παρά την ύπαρξη πλέον πολλών μέσων διδασκίας αναπτυγμένου τεχνολογικού χαρακτήρα. Ο ορισμός που βρίσκεται πιο πάνω μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η διδασκαλία είναι μία ενέργεια που συνδέεται άμεσα με αυτόν που διδάσκει, δηλαδή το δάσκαλο, αυτόν που μαθαίνει, δηλαδή το μαθητή.

Ο Gange (1995) έρχεται με τη σειρά του να δώσει νέες διαστάσεις στον όρο διδασκαλία, λέγοντας πως διδασκαλία είναι οι εκείνες οι ενέργειες που πραγματοποιούνται από το δάσκαλο και ως σκοπό έχουν τη προώθηση και την ενδυνάμωση της μάθησης. Η διαφορά εδώ έγκειται στο γεγονός ότι η μάθηση δεν

μεταφέρεται αλλά προκαλείται και έτσι ο μαθητής εκτός από δέκτης μάθησης μπορεί ο ίδιος να την παράγει.

Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία η οποία είναι αποτέλεσμα συστήματος και οργάνωσης. Άμεσα αφορά τα άτομα τα οποία μετέχουν σε αυτή τη διαδικασία, ενώ έμμεσα αφορά ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο στο οποίο εντάσσονται αυτά τα άτομα. **Διδασκαλία** «είναι ένα σύνολο από προγραμματισμένες σκόπιμες ενέργειες που γίνονται με πρωτεργάτη το δάσκαλο και συνεργάτη το μαθητή, σκοπός των οποίων είναι η κατάκτηση της γνώσης από τον τελευταίο και η απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων που θα τον καταστήσουν ικανό να μαθαίνει διαρκώς, να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες της ζωής και να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα» (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006, σελ.32).

Η διδασκαλία μίας ενότητας ενός οποιουδήποτε σχολικού εγχειριδίου έχει απασχολήσει κλάδους, όπως αυτούς της Γενικής και Ειδικής Διδακτικής. Έτσι για να δοθεί κάποια απάντηση και για τη σχολική Γεωγραφία σε σχέση με τα παραπάνω, θα πρέπει να τη συνδέσουμε τόσο με τη Διδακτική της Γεωγραφίας όσο και με την επιστήμη της Γεωγραφίας. Η σχέση μεταξύ του μαθήματος και της επιστήμης της Γεωγραφίας, μπορεί να περιγραφεί και ως μονόδρομος. Αυτό συμβαίνει καθώς το μάθημα έχει ως μόνη πηγή τροφοδότησης την ίδια την επιστήμη. Έτσι η Διδακτική της Γεωγραφίας ως κύριο σκοπό έχει την ανεύρεση εκείνων των γνώσεων, οι οποίες τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά θα ικανοποιήσουν ορισμένους μαθησιακούς στόχους (Köck, 1986). Για την πραγματοποίηση του παραπάνω σκοπού η Διδακτική της Γεωγραφίας πρέπει να συνεργαστεί με κλάδους των Επιστημών της Αγωγής, όπως της Ψυχολογίας, της Γενικής Διδακτικής, της Σχολικής Παιδαγωγικής κ.α. Οι διάφοροι στόχοι οι οποίοι προκύπτουν από τη Διδακτική της Γεωγραφίας συνδέονται με τους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης, τους ειδικούς μαθησιακούς στόχους μίας διδακτικής ύλης και τη χρήση των πληροφοριών στο παρόν ή στο άμεσο μέλλον (Κατσίκης, 2005).

Το περιεχόμενο διδασκαλίας της σχολικής Γεωγραφίας, και συγκεκριμένα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθορίζεται από το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Συγκεκριμένα στα 303 και 304/13.3.2003 ΦΕΚ τ.Β' για τη διδακτική μεθοδολογία αναφέρει τα εξής:

Σχετικά με τους μαθητές

1. Την ανάγκη η Γεωγραφία να ξεφύγει από ένα γνωσιοκεντρικό και περιγραφικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία της πρέπει να προσφέρει στο μαθητή μία ολιστική εικόνα για το σύγχρονο κόσμο, να μπορεί να επεξεργάζεται γεωγραφικά δεδομένα και να έχει μία προσεγγιστική κρίση σε σχέσεις όπως του ανθρώπου με τον χώρο καθώς και σε άλλα προβλήματα.
2. Στις τελευταίες δύο τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται η προσπάθεια οι μαθητές να κατανοήσουν κάποια συγκεκριμένα στοιχεία, όπως η μορφή του κόσμου μέσω νοητικών χαρτών, τη σχέση ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος κ.α., δηλαδή να δοθούν απαντήσεις στις ερωτήσεις «που» συμβαίνει κάποιο φυσικό φαινόμενο και «τι» είναι αυτό που συμβαίνει. Στο Γυμνάσιο οι ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν είναι «πώς», «γιατί», και «πώς αλλιώς» με τη βοήθεια της επεξεργασίας, της αιτιολόγησης και της ερμηνείας των γεωγραφικών δεδομένων.
3. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν εξοικείωση με απλές μεθόδους επεξεργασίας των γεωγραφικών δεδομένων, γνώση των κριτηρίων με τα οποία θα εργαστούν, του τρόπου ερμηνείας του φαινομένου και της εξέτασης των συνεπειών μίας πιθανής απόκλισης.

Σχετικά με τους καθηγητές

1. Επειδή οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου παραμένουν μικροί σε ηλικία για να κατανοήσουν πολύπλοκες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι καθηγητές θα πρέπει να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές, καθώς και τα ΑΠΣ όπως περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ, έτσι ώστε να υπάρχει μία λογική συνέχεια στη διδασκαλία και να ξέρουν πως πρέπει να προσεγγίσουν τα παραπάνω στο Γυμνάσιο.
2. Η εξέταση ενός θέματος να γίνεται μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, έτσι ώστε να αποφευχθεί η στείρα απομνημόνευση.
3. Να αξιοποιηθεί κατά το μέγιστο τόσο το εποπτικό υλικό του βιβλίου για τη διευκόλυνση μελέτης του μαθητή, όσο και το πρόσθετο εποπτικό υλικό (χάρτες, υδρόγειος, βιντεοταινίες, διαφάνειες), με την προϋπόθεση ειδικά στη δεύτερη περίπτωση να έχει άμεση σχέση με τις διδακτικές

ενότητες και η χρήση του να παραπέμπει σε κάτι περισσότερο από μια απλή παρακολούθηση.

4. Να γίνεται χρήση δραστηριοτήτων, όπως η κατασκευή χαρτών, με θετικά αποτελέσματα στην ατομική και ομαδική εργασία, με την προϋπόθεση να ληφθούν υπόψη η υπεραπασχόληση των μαθητών και με άλλα μαθήματα καθώς και το ότι το νεαρό της ηλικίας τους δυσκολεύει τις δυνατότητες συνεργασίας και μετακίνησης εκτός σχολείου.
5. Οι συγκρίσεις στοιχείων να πραγματοποιούνται με χρήση πινάκων και γραφημάτων, καθώς οι μαθητές 12-14 χρονών, αρκετές φορές με την αύξηση των διαστάσεων ενός μεγέθους αυξάνεται και η συνειδητοποίηση του μέτρου του.
6. Να προετοιμάζει με προσοχή το επόμενο μάθημα επιλέγοντας τις δραστηριότητες και το εποπτικό υλικό που εξυπηρετεί τους διδακτικούς στόχους της ενότητας και το επίπεδο των μαθητών.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στη διαδικασία της μάθησης είναι η συμμετοχή του μαθητή. Αυτό προκύπτει από έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης. Η ποιότητα της διδασκαλίας καθορίζεται κατά μεγάλο ποσοστό από το ποσοστό της ενεργής συμμετοχής που καταβάλλει ο μαθητής κατά τη διαδικασία της μάθησης (Bloom, 1976). Όταν ο τρόπος και το αντικείμενο διδασκαλίας έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, τότε η συμμετοχή τους μεγιστοποιείται.

Η πληθώρα μεθοδολογικών προσεγγίσεων που έχουν ως σκοπό την αύξηση της ενεργής συμμετοχής των μαθητών και της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων, εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στο μάθημα της Γεωγραφίας σε σχέση με τα άλλα μαθήματα. Αυτές οι μέθοδοι προέρχονται από την επιστήμη της Γεωγραφίας και την αγωγή των επιστημών και αποτελούν βασικά στοιχεία της διδακτικής πράξης. Η εφαρμογή αυτών των μεθοδολογικών προσεγγίσεων βοηθάει επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν και να ασχοληθούν με κρίσιμα ζητήματα του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Για να αποκτήσει νόημα και ενδιαφέρον για τους μαθητές η διδασκαλία ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, κατά τη γεωγραφική εκπαίδευση, οι διδάσκοντες πρέπει να ενδιαφέρονται και να είναι ευαισθητοποιημένοι για τα γεωγραφικά ζητήματα. Λόγω του καθοριστικού ρόλου

που διαδραματίζει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της μάθησης, η επιλογή της μεθόδου θα πρέπει να γίνεται βάσει της προσωπικότητας, της εκπαίδευσης και των ενδιαφερόντων του (Κλωνάρη, 2004). Υπάρχει βέβαια και η άποψη πως μία μεθοδολογική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιείται για μεγάλο χρονικό διάστημα με επιτυχία είναι και η καταλληλότερη. Οι μεταβλητές που επηρεάζουν την αποδοτικότητα μιας διδακτικής προσέγγισης είναι η ικανότητα των μαθητών, ο τρόπος και η μέθοδος παρουσίασης του περιεχομένου ενός θέματος (Merrill & Wood, 1974). Για να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα όπως ορίζονται στο ΕΠΣ για το μάθημα της Γεωγραφίας πρέπει να χρησιμοποιηθούν αρκετές μεθοδολογικές προσεγγίσεις ή μορφές διδασκαλίας.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι οποίες εμφανίζονται παρακάτω, με τη σωστή χρήση, κρίνονται ως πολύ χρήσιμα εργαλεία στην προσπάθεια διδασκαλίας του μαθήματος της Γεωγραφίας στο Γυμνάσιο (Κλωνάρη, κεφ. Γεωγραφική Εκπαίδευση και Διδακτική στην Ελλάδα, σελ. 460-463).

Διερευνητικές και Ανακαλυπτικές Στρατηγικές: Ανάλογα με το αν δίνεται η λύση του προβλήματος και έπειτα ζητηθεί από τους μαθητές να εφαρμόσουν τις ίδιες αρχές για τη λύση παρόμοιων προβλημάτων ή δίνεται ελάχιστη βοήθεια για τη λύση ενός προβλήματος από τον διδάσκοντα, εφαρμόζονται αντιστοίχως οι διερευνητικές και ανακαλυπτικές στρατηγικές. Τις περισσότερες φορές γίνεται η χρήση και των δύο. Όταν ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συντονιστή και αφήνει τους μαθητές μέσω των δικών τους εναλλακτικών ιδεών να οδηγηθούν στη λύση του προβλήματος, τότε γίνεται εφαρμογή της **εποικοδομητικής μεθόδου**. Εφόσον οι μαθητές χρησιμοποιούν τις δικές τους εμπειρίες και νοητικά σχήματα που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει, οι παραπάνω μέθοδοι θεωρούνται σημαντικές στρατηγικές και τους βοηθούν στη παρατήρηση, σύγκριση, ταξινόμηση και έλεγχο των διαφόρων μετρήσεων που πραγματοποιούν.

Ανίχνευση και Τροποποίηση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών (εποικοδόμηση): Στηρίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, μέσα από τις οποίες έχουν δημιουργηθεί ορισμένες παρανοήσεις. Η σύγκρουση αυτών των παρανοήσεων με γνωστικά αντικείμενα που φέρουν ισχυρές βάσεις βοηθούν στο να αντιληφθούν οι μαθητές, ότι οι προγενέστερες γνώσεις τους χρίζουν την αναγκαιότητα συμπλήρωσης ή αντικατάστασης. Έτσι η έννοια του «λάθους»

συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης με τρόπο δημιουργικό για την κατάκτηση της νέας γνώσης.

Επισκέψεις στο Περιβάλλον - Μελέτες Πεδίου: Με αυτή τη μέθοδο, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα μικρό αλλά σημαντικό μέρος της επιστημονικής μεθόδου. Μαθαίνουν να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει, καθώς και τη διαμόρφωση του χώρου μέσω των φαινομένων που πραγματοποιούνται σε αυτόν. Επίσης διευρύνονται οι δεξιότητές τους και ενημερώνονται για μία πιθανή επαγγελματική κατεύθυνση. Για την οργάνωση μιας τέτοιας επίσκεψης πρέπει να πραγματοποιηθούν τα παρακάτω βήματα: α) ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επισκεφθεί το προς μελέτη πεδίο, ενώ χρήσιμη θα ήταν και η ανάμειξη των μαθητών στο σχεδιασμό της μετακίνησης. Η χρησιμοποίηση φωτογραφιών ή φιλμ από τον προς μελέτη χώρο θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στη θέληση των μαθητών για την επίσκεψη. β) Η διαδικασία που θα ακολουθηθεί κατά τη διάρκεια της επίσκεψης θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει χρόνος για παρατηρήσεις και απαντήσεις ερωτημάτων. γ) Οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με τη χρήση οργάνων που πιθανόν υπάρχουν στον χώρο. δ) Προκειμένου να πραγματοποιηθεί δειγματοληψία θα πρέπει να δοθούν οι κατάλληλες οδηγίες. ε) Το τελευταίο θέμα, το οποίο καθορίζεται ανάλογα με το πόσο δυσπρόσιτο είναι το προς μελέτη πεδίο και την ηλικία των μαθητών, είναι οι κανόνες ασφαλείας (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

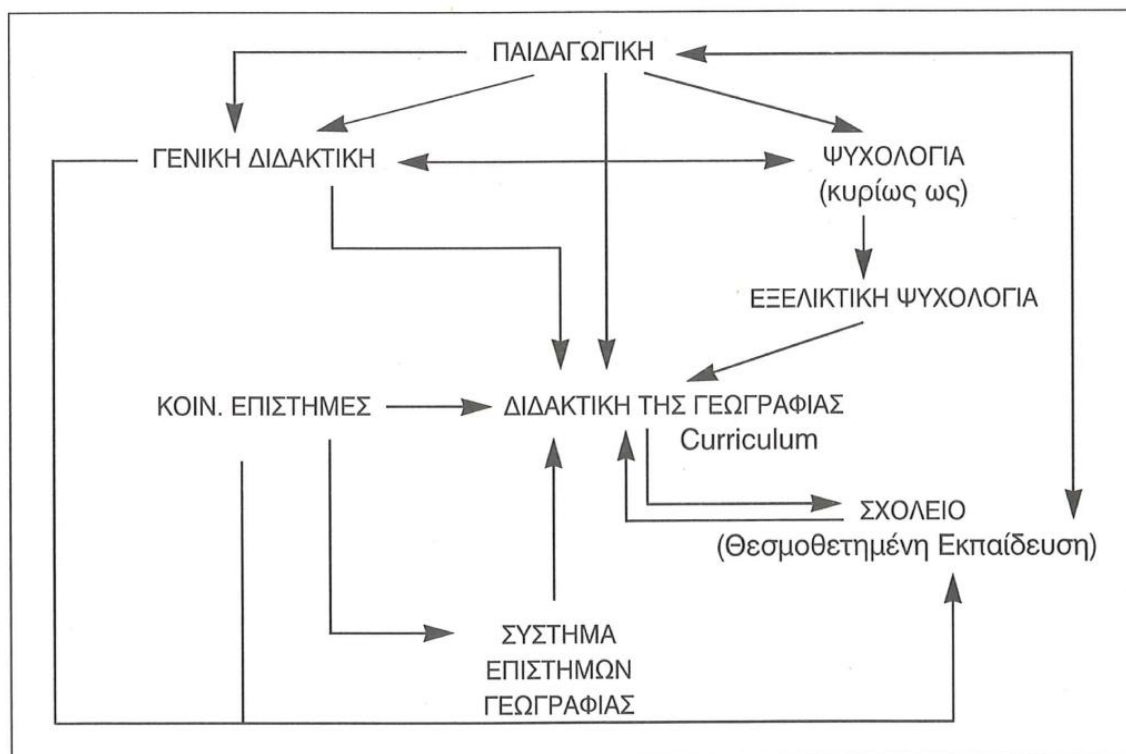
Συζήτηση – Διάλογος: Αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της διαδικασίας μάθησης, καθώς ενεργοποιεί τους μαθητές να προβληματιστούν και να μάθουν να οργανώνουν τα επιχειρήματά τους προκειμένου να υποστηρίξουν μία άποψη. Υπάρχει ελεύθερη διακίνηση ιδεών (καταιγισμός ιδεών), με την οποία οι μαθητές ενημερώνονται για ένα πρόβλημα και αποφασίζουν πως θα το επιλύσουν.

Παιχνίδι Ρόλων (Δραματοποίηση): Είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται για την επίλυση προβλημάτων και ως σκοπό έχει να δραματοποιήσει μία κατάσταση από την πραγματική ζωή και έτσι να ενεργοποιηθούν τα συναισθήματα και οι συγκινήσεις όλων όσων εμπλέκονται σε αυτήν. Χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη ιδεών και για να παρουσιάσει παραπάνω από μία πλευρά ενός προβλήματος. Οι μαθητές υποδύονται κάποιους ρόλους και έτσι έχουν προσωπική εμπλοκή στα διάφορα ζητήματα. Αφού εξεταστούν και κατανοηθούν οι βασικές ανάγκες της

δραματοποιημένης κατάστασης, ακολουθεί η επίλυσή της. Αρκετές φορές, η δραματοποιημένη κατάσταση είναι κατάσταση σύγκρουσης. Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν το στήσιμο, μοιράζουν ρόλους στους μαθητές και επιλέγουν ένα θέμα που θα ασκήσει θετική επιρροή με κάποιο τρόπο στους μαθητές. Οι καταστάσεις που εντοπίζονται στο παιχνίδι ρόλων είναι δύο. Η πρώτη είναι ρεαλιστική και σχετίζεται άμεσα με τις ζωές των μαθητών, ενώ η δεύτερη είναι απλή. Ένας σημαντικός παράγοντας στους μαθητές, οι οποίοι θα επιλεγθούν για τους ρόλους, δεν είναι η «ερμηνεία», αλλά η έκφραση των συναισθημάτων τους. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του μεσολαβητή, ενώ όταν μία τάξη είναι μεγάλη, οι μαθητές που δεν παίζουν κάποιο ρόλο μπορούν να είναι υπεύθυνοι για την λήψη αποφάσεων με βάση τις παρουσιάσεις των συμμαθητών τους.

Μελέτη Περίπτωσης: Άλλη μία μέθοδος για τη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Η περίπτωση μπορεί να είναι ένα γεγονός, μία ομιλία, μία είδηση ή ο απολογισμός ενός γεγονότος. Η περίπτωση αυτή συνδέει το σχολείο με την πραγματική ζωή, και όταν γίνει ο προσδιορισμός της αρχίζει η διεξαγωγή μιας συζήτησης που ως άπώτερο σκοπό έχει την κατάδειξη του βασικού ζητήματος. Εάν είναι σύνθετο, γίνεται η προσπάθεια να διασπαστεί σε απλούστερα, μέσω της ανάλυσης. Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και καθένας που μετέχει σε μία ομάδα, με βάση τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις του, προτείνει κάποιο είδος δράσης. Στο τέλος η κάθε ομάδα καταλήγει σε μία κοινή άποψη. Οι απόψεις όλων των ομάδων παρουσιάζονται στην τάξη με σκοπό να υιοθετηθεί μία από αυτές (ή και περισσότερες) από όλους. Η ανάλυση της συζήτησης είναι η σημαντικότερη πτυχή στη μελέτη περίπτωσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του μεσολαβητή.

Δημοσκόπηση: Με αυτόν τον τρόπο συλλέγονται βασικές πληροφορίες, ενώ τα αποτελέσματα αυτής της μεθόδου χρησιμοποιούνται ως βάση για ορισμένες δραστηριότητες. Μια δημοσκόπηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων, καθώς και οι αντιδράσεις τους καθορίζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για ένα θέμα. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στους μαθητές, καθώς πέρα από την ενεργή συμμετοχή τους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, προκύπτει και ανεξάρτητη μάθηση.



Διάγραμμα 1: Σχέσεις – αλληλεπιδράσεις μεταξύ Διδακτικής της Γεωγραφίας και των εμπλεκόμενων στη Γεωγραφική εκπαίδευση επιστημονικών κλάδων - φορέων

(Κατσίκης, 2005, Διδακτική της Γεωγραφίας, σελ.46)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΑΘΗΣΗ, ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ

2.1 ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ

ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Κατά καιρούς έχουν γραφτεί και ακουστεί πολλά πάνω στον ορισμό αυτού του αντικειμένου. Το πλήθος αυτών των απόψεων δεν προέρχεται μόνο από διαφορετικούς μελετητές, αλλά και από αρκετά επιστημονικά πεδία. Εκτός από την Ψυχολογία και την Παιδαγωγική, άλλοι επιστημονικοί κλάδοι που έχουν ασχοληθεί με τη μάθηση είναι η Βιολογία, η Νευροψυχολογία, η Φυσιολογία κ.α. Επειδή αυτή η έννοια σχετίζεται με ζωντανούς οργανισμούς μέχρι και τώρα δεν υπάρχει κάποια ερμηνεία που να είναι κοινά αποδεκτή από όλους, ενώ όσες βγαίνουν στο προσκήνιο είναι είτε αποτέλεσμα πειραμάτων ή έχουν καθαρά θεωρητική βάση. Εντούτοις, ο Gange (1995) δίνει έναν ορισμό που βρίσκει αρκετούς υποστηρικτές. **Μάθηση** «είναι η διαδικασία που υποβοηθεί τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με μόνιμο τρόπο έτσι, ώστε η ίδια η τροποποίηση να μη χρειαστεί να συμβεί ξανά και ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση» (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006, σελ.18). Λόγω αυτής της τροποποίησης ο οργανισμός έχει την ικανότητα πραγματοποίησης πράξεων που προηγουμένως δεν ήταν δυνατόν να συμβούν. Αυτό οφείλεται σε εσωτερικές διεργασίες κάθε οργανισμού χωριστά για τις οποίες, όπως αναφέρεται και παραπάνω, δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία.

Ο κάθε οργανισμός όταν μαθαίνει, αποκτά διαφορετικές δυνατότητες. Αυτές αντανakλώνται στο ζώο που μαθαίνει να ψάχνει για να βρει την τροφή του, στο μαθητή που μαθαίνει να ζωγραφίζει, στο μουσικό που μαθαίνει να εκτελεί ένα μουσικό κομμάτι συγκεκριμένων τεχνικών δυσκολιών. Οι δυνατότητες αυτές ονομάζονται είδη μάθησης. Η κατηγοριοποίηση αυτών των ειδών έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις. Σε πρώτη φάση μπορούν να χωριστούν σε κατώτερα και ανώτερα, με τα πρώτα να συνδέονται με τις βιολογικές ανάγκες ενός οργανισμού και την ικανοποίηση τους, ενώ τα δεύτερα που σχετίζονται κυρίως με τον άνθρωπο

περιλαμβάνουν γνώσεις, γνωστικές ικανότητες κ.α. Μία άλλη κατηγοριοποίηση των ειδών μάθησης έχει να κάνει: πρώτον με τη μάθηση πληροφοριών που χρησιμεύει για την επίλυση προβλημάτων, δεύτερον με τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις του ανθρώπου και τρίτον με τις κινητικές δεξιότητες. Τέλος ο Gagne έχει κατηγοριοποιήσει τα είδη μάθησης σε αυτά των πληροφοριών, των νοητικών δεξιοτήτων, της γνωστικής στρατηγικής, των στάσεων και των κινητικών δεξιοτήτων (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006).

Η μάθηση ως αντικείμενο μελετήθηκε για πρώτη φορά την εποχή της κλασσικής αρχαιότητας. Εντούτοις οι πρώτες εμπειριστατωμένες έρευνες άρχισαν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Αυτές οι έρευνες έφτασαν στο απόγειο τους κατά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τότε που αρκετοί επιστήμονες οι οποίοι ανήκαν και σε διαφορετικούς κλάδους άρχισαν να ασχολούνται με τη μελέτη των διαφόρων πτυχών της μάθησης. Με βάση τα παραπάνω δημιουργήθηκαν και οι διάφορες σχολές και θεωρίες σχετικές με το αντικείμενο της μάθησης. Στο παρών κεφάλαιο γίνεται λόγος για εκπροσώπους της σχολής των συμπεριφοριστών, ή αλλιώς μπιχεβιοριστών, και της σχολής των γνωστικών ψυχολόγων.

Η σχολή των συμπεριφοριστών μελέτησε τη σχέση των ερεθισμάτων και των αντιδράσεων που προκύπτουν. Δεν μπόρεσαν να μελετήσουν τις εσωτερικές διαδικασίες που προκαλούνται σε ένα άτομο κατά τη διαδικασία της μάθησης, επειδή δε διέθεταν τα κατάλληλα μέσα. Έτσι εξαιρώντας από τις μελέτες τους τον παραπάνω παράγοντα, εστίασαν στα αποτελέσματα που προέκυπταν από τη συσχέτιση ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Ένας από τους κύριους εκπροσώπους αυτής της σχολής υπήρξε ο Watson (1924). Στηρίχθηκε στην άποψη ότι στη μάθηση τα ερεθίσματα αντικαθιστώνται από άλλα ερεθίσματα, ότι η μάθηση δηλαδή είναι μία συνεχής διαδικασία εξαρτημένων αντανakλαστικών. Κατά τον ίδιο, το περιβάλλον επηρεάζει καταλυτικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός νηπίου, κάτι που απέδειξε και πειραματικά. Η αρνητικότητα που έχει ένας μαθητής απέναντι σε ένα μάθημα μπορεί να οφείλεται σε ορισμένες δυσάρεστες καταστάσεις που συνδέονται με το μάθημα αυτό, κάτι βέβαια που διαφέρει ανάλογα με το άτομο. Σύμφωνα με την αρχή της γενίκευσης είναι πιθανό η αρνητικότητα αυτή να επεκταθεί και σε άλλα μαθήματα. Όλη αυτή η αρνητικότητα μπορεί να προέρχεται από μία γενικότερα αυταρχική ατμόσφαιρα και επιδρά καθοριστικά στη μάθηση. Αντιθέτως μία

ευχάριστη συμπεριφορά στο σχολείο μπορεί να επιδράσει το ίδιο στη διαδικασία μάθησης για έναν μαθητή. Ο Hull (1943) διατύπωσε τη θεωρία πως για την επίτευξη ουσιαστικής μάθησης θα πρέπει να προϋπάρχει εκείνη η ανάγκη που με την ικανοποίησή της θα επέρχεται η σχετική αντίδραση. Είναι από τους πρώτους μελετητές που κάνει λόγο για την ύπαρξη κινήτρων αλλά και για την ενθάρρυνση των μαθητών, έννοιες που μελέτησε εμπεριστατωμένα και επηρέασε τη μελέτη άλλων παιδαγωγών. Ο Miller επηρεάστηκε από το έργο του Hull αλλά έδωσε και μία κοινωνική διάσταση στο αντικείμενο της μάθησης. Ανέφερε πως η δημιουργία κινήτρων και η διαφοροποίηση των ερεθισμάτων, που στόχο έχουν τον μαθητή, βοηθά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ακολουθώντας, τόνισε τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία και τη συνεχόμενη ενημέρωση και ενίσχυση που πρέπει να έχει από την επιτυχία των προσπαθειών του. Ο Skinner στηρίχθηκε σε μακροχρόνια πειράματα και παρατηρήσεις. Με βάση την έρευνά του έγινε κατανοητό ότι θα πρέπει να υπάρχει ενίσχυση των προσπαθειών ενός μαθητή και πως αυτή η ενίσχυση θα έχει ως αποδέκτη τη σωστή συμπεριφορά του μαθητή και με τον κατάλληλο τρόπο. Έτσι ο καθηγητής για να ανταπεξέλθει θα πρέπει να είναι ικανός να χρησιμοποιεί ανάλογα με το άτομο και τη συμπεριφορά του το κατάλληλο είδος ενίσχυσης. Ο Tolman (1965) αποτέλεσε ένα συνδυασμό των δύο σχολών. Το έργο του χαρακτηρίζεται από την αντικειμενικότητα της παρατήρησης των συμπεριφοριστών και από τις απόψεις των γνωστικών ψυχολόγων πάνω στη μάθηση. Ανέφερε πως η μάθηση δεν είναι μια έννοια συνυφασμένη με την παθητικότητα όπου το άτομο είναι εντελώς αμέτοχο. Αντιθέτως, πρέπει να ενεργοποιηθεί και να επιδιώξει την αποπεράτωση ενός σκοπού. Η πρόκληση της μάθησης δεν είναι τυχαία αλλά επιδιωκόμενη. Ο Tolman χρησιμοποιεί τον «γνωστικό» χάρτη που είναι το νοητικό πλάνο που φτιάχνει ένας οργανισμός με τον οποίο ενεργεί. Υποστήριξε πως όταν ο μαθητής γνωρίζει το σκοπό του μαθήματος, το να φτάσει στον τελικό στόχο γίνεται γρηγορότερα και ευκολότερα σε σχέση με τον μαθητή που δε γνωρίζει το σκοπό του μαθήματος. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από πειραματικές μελέτες. Σε κάθε περίπτωση ο στόχος του μαθήματος θα πρέπει να είναι αποσαφηνισμένος από τον ίδιο τον καθηγητή έτσι ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006).

Εκεί που δεν μπόρεσαν οι Συμπεριφοριστές να επεκτείνουν τις μελέτες τους, δηλαδή στις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης, ήρθαν οι εκπρόσωποι της Γνωστικής Ψυχολογίας να διατυπώσουν τις δικές τους θεωρίες. Στηρίζονται στο

γεγονός ότι η διαδικασία μάθησης του ατόμου δεν είναι η ίδια σε όλες τις ηλικίες, αλλά πως κάθε ηλικία έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ο Piaget δεν υπήρξε απλά ένας από τους κύριους εκφραστές της Σχολής των γνωστικών ψυχολόγων αλλά της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής κατά τον 20^ο αιώνα. Το αντικείμενο μελέτης του εντοπιζόταν στην ψυχοπνευματική εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου. Η μάθηση δεν ήταν ένα από τα κύρια αντικείμενα μελέτης του. Με τη μελέτη όμως της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου και των γνωστικών αλλαγών που πραγματοποιούνται σε διάφορες φάσεις της ζωής συνδέθηκαν άμεσα με τις εσωτερικές διεργασίες της μάθησης. Οι θεωρίες του Piaget βοήθησαν στη δόμηση του Αναλυτικού Προγράμματος, έτσι ώστε τα μαθήματα και η ύλη που διδάσκονται να αντιστοιχούν στις ικανότητες και την ηλικία των μαθητών. Παρόμοια επίδραση είχε και στη διδασκαλία με τους καθηγητές να πρέπει να κατανοούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας, καθώς και τις σκέψεις και αντιδράσεις των μαθητών ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός ο τρόπος διδασκαλίας. Μια βασική θεώρηση του Piaget στηρίζεται στο ότι δε μπορεί να επιτευχθεί κατάλληλη μάθηση αν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας ο μαθητής δεν ανακαλύπτει τη γνώση. Μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου πρέπει να υφίσταται μία ενεργητική συνεργασία με τον πρώτο να χρησιμοποιεί όσο γίνεται λιγότερο τη διάλεξη και να παίζει το ρόλο βοηθού του δεύτερου έτσι ώστε να επιτυγχάνεται καταλληλότερη γνώση. Άλλωστε είναι γνωστή η φράση του Piaget «μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω». Ο Bruner με το έργο του ήταν υπεύθυνος για τις διαφοροποιήσεις που έλαβαν χώρα τόσο στη διδασκαλία όσο και το σχολικό πρόγραμμα στις Η.Π.Α. Ένα βασικό σημείο στο οποίο ο Bruner διαφέρει με τον Piaget είναι το εξής: «Ένα μάθημα μπορεί να διδαχτεί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε παιδί, άσχετα από το στάδιο ανάπτυξης του, αρκεί να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα που αυτό καταλαβαίνει» (Bruner, 1960, σελ.52). Επιπροσθέτως, διατύπωσε την άποψη πως η μάθηση δεν πρέπει να σταματά όταν έχει διδαχτεί συγκεκριμένη ύλη, αλλά να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να συνεχίζει παραπέρα και μόνος του. Πρακτικά αυτό μπορεί να συμβεί αν ο εκπαιδευόμενος δεν διδαχθεί τις υποκατηγορίες ενός αντικειμένου, παρά μόνο τις γενικές του αρχές, έτσι ώστε με θετική στάση απέναντι σε αυτό να μπορέσει ο ίδιος να ανακαλύψει τις υπόλοιπες γνώσεις οι οποίες αφορούν το συγκεκριμένο αντικείμενο. Πάγια θέση του Bruner είναι πως καμία επιβράβευση ή ανταμοιβή δε συγκρίνεται με την ικανοποίηση που νιώθει ένας μαθητής όταν ανακαλύπτει τη γνώση. Ο Gagné έκανε λόγο τόσο για

διαφορετικά είδη όσο και για διαφορετικές φάσεις μάθησης. Υποστήριξε πως κάθε νέα γνώση θα πρέπει να δομείται πάνω σε μία προγενέστερη. Τόνισε πως πριν τη διδασκαλία ενός καινούργιου γνωστικού στοιχείου, ο καθηγητής πρέπει να έχει βρει τη σωστή μορφή διδασκαλίας, τον τρόπο για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς και να είναι σίγουρος ότι οι μαθητές είναι έτοιμοι για τη μάθηση του συγκεκριμένου αντικειμένου. Καταληκτικά διέψευσε την ύπαρξη καλών και κακών μαθητών και υπογράμμισε πως εφόσον δεν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο νοητικό πρόβλημα, τότε σε αυτό που διαφέρουν οι μαθητές μεταξύ τους είναι στο ρυθμό, στον τρόπο και στα κίνητρα που τους παρέχονται για μάθηση.

2.2 ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ

Ο όρος κίνητρα έχει απασχολήσει επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους, όπως της ψυχολογίας της παιδαγωγικής κ.α. Τα **κίνητρα** είναι μια εσωτερική κατάσταση ή συνθήκη, που εγείρει τη δράση και κατευθύνει τη συμπεριφορά (Brophy, 1998). Τα κίνητρα εμπεριέχουν τη συνθήκη του να μπορεί να μάθει κάποιος το στόχο μάθησης τον οποίο έχει θέσει, παραμένοντας ήρεμος και προσηλωμένος σε αυτόν. Το γεγονός ότι οι μαθητές μιας τάξης επιθυμούν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, καθώς και οι λόγοι που πραγματοποιούν τις δραστηριότητες αυτές, είναι οι υποκειμενικές εμπειρίες στις οποίες αναφέρονται τα κίνητρα (Brophy, 1998). Ένας διαφορετικός προσδιορισμός για την έννοια κίνητρο έγκειται στη δύναμη που κινητοποιεί τη συμπεριφορά ενός οργανισμού για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, ενώ είναι συνώνυμη με έννοιες όπως τα ερεθίσματα, οι παρωθήσεις, τα ενδιαφέροντα και κυρίως τους σκοπούς και τις αξίες που βρίσκονται τόσο στο ήθος όσο και στην ψυχολογία ενός ατόμου. Το φάσμα των ερμηνευτικών προτύπων που μιλάνε για το ρόλο της ψυχανάλυσης, του συμπεριφορισμού και των γνωστικών θεωριών είναι αρκετά ευρύ. Οι επιρροές που ασκεί η κοινωνία πάνω σε ένα άτομο, καθώς και η ποιότητα της εκπαίδευσής του συμπληρώνουν τις παραπάνω περιγραφές. Το παιδί, μέσω των γονιών και των δασκάλων του, πρέπει να έρθει σε επαφή με τη γνώση και την πράξη, μέσα από ενδιαφέροντα αντικείμενα και καταστάσεις. Ο στόχος εντοπίζεται στη διαμόρφωση των ενδιαφερόντων του παιδιού (Αλμπέρτι, 1994).

Η προέλευση των κινήτρων μπορεί να οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες ή σε εσωτερικές τάσεις του ατόμου. Όταν βρίσκεται στο περιβάλλον ο λόγος κινητοποίησης ενός ατόμου, τότε κυριαρχούν τα εξωτερικά κίνητρα. Ο Thorndike (1898), ο οποίος ανήκε στο κίνημα των συμπεριφοριστών, υπήρξε ο πρώτος που συνέδεσε το ερέθισμα με την αντίδραση στη θεωρία μάθησης και παρατήρησε ιδιαίτερα την αμοιβή κατά την πορεία της μάθησης. Από τα παραπάνω προκύπτει πως η μάθηση είναι σύνδεση μεταξύ ερεθίσματος και αντιδράσεων. Ο Pavlov (1927) συνδέει το άμεσο και το έμμεσο ερέθισμα και έτσι δημιουργεί τη θεωρία του κλασσικού συμπεριφορισμού (αντανακλαστική μάθηση). Οι Watson και Skinner (1938) ασχολούνται με τη δύναμη της αντίδρασης. Πριν από αυτή την αντίδραση έχει προηγηθεί ένα ιδιαίτερα ενισχυμένο ερέθισμα. Η επανάληψη της ενισχυόμενης συμπεριφοράς είναι πιθανόν να συμβεί ξανά. Οι αμοιβές και ποινές είναι μέρος τις ζωής ενός ατόμου, καθώς μαθαίνει από αυτές.

Η θεωρία του Maslow (1968) αναφέρεται στον άνθρωπο που κινητοποιείται για να ικανοποιήσει με σειρά διάφορες ανάγκες όπως αυτές για αγάπη, ασφάλεια, εκτίμηση, αποδοχή, αυτοπραγμάτωση καθώς και τις φυσιολογικές ανάγκες. Επιπροσθέτως, ο Reeve (2005) χωρίζει τις ανάγκες σε φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές. Οι Yi-Chia Cheng και Hsin-Te Yeh (2009) αναφέρουν για τον Atkinson (1964) και τη θεωρία αξιών (value theory), με την οποία γίνεται ξεκάθαρο το γεγονός πως όταν ένα άτομο πιστεύει σε ένα στόχο τότε προσπαθεί με επιμονή να τον επιτύχει.

Όταν η αιτία κινητοποίησης βρίσκεται στο ίδιο το άτομο, τότε λαμβάνουν χώρα τα εσωτερικά κίνητρα. Οι ψυχολογικές ανάγκες και προσωπική περιέργεια είναι παράγοντες που καθορίζουν τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία ενισχύονται από την αυτορρύθμιση και τον αυτοκαθορισμό (Brophy, 1987). Οι Deci και Ryan (1987), πιστεύουν ότι η εσωτερική κινητοποίηση έχει μεγαλύτερες πιθανότητες ύπαρξης με την εμφάνιση επάρκειας και αυτοπροσδιορισμού.

Με την απουσία της αμοιβής και της ενίσχυσης μπορεί να χαθεί και η εξωτερική κινητοποίηση που προωθεί την επιτυχημένη μάθηση και συμπεριφορά. Σε αντίθεση, η εσωτερική κινητοποίηση επειδή ανταποκρίνεται σε ύλη των εσωτερικών ενδιαφερόντων του παιδιού υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό η αίσθηση της δημιουργικότητας. Τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση.

Σε όλα τα παιδιά εντοπίζονται ενδογενή κίνητρα μάθησης χωρίς να είναι αναγκαία κάποια ανταμοιβή. Ένα ενδογενές κίνητρο που ενεργοποιεί την προσοχή ενός ατόμου, είναι η περιέργεια και αυτό συμβαίνει επειδή η προσοχή μας προσελκύεται από κάτι που είναι ασαφές και αυτή η προσήλωση της προσοχής διατηρείται, μέχρι να γίνει το θέμα σαφές. Η ορμή για την επίτευξη επάρκειας είναι άλλο ένα κίνητρο. Το κίνητρο της επάρκειας εδώ μεταφράζεται ως η συμπεριφορά που οδηγεί στη σταδιακή εκμάθηση αποτελεσματικών αντιδράσεων. Το παιδί όταν βρίσκεται στο σχολείο δεν υπάρχουν φυσικές ενέργειες που να το οδηγούν σε αυθόρμητη μάθηση και έτσι το ενδογενές κίνητρο της μάθησης αντιμετωπίζει «πρόβλημα». Η κάθε είδους ανταμοιβή και επιβράβευση δεν μπορεί να είναι ένα αξιόπιστο κριτήριο που να βεβαιώνει τον εκάστοτε μαθητή πως όταν ολοκληρώσει τις σπουδές του, π.χ. θα αμείβεται συνέχεια περισσότερο. Η εξωτερική ενίσχυση ενδέχεται να είναι αρκετή για την πραγματοποίηση μιας πράξης ή ακόμη και στην επανάληψή της, δεν μπορεί όμως αξιόπιστα να συντηρήσει τη μεγάλη πορεία της μάθησης (Bruner, 1985).

Έτσι έχουμε το διαχωρισμό σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα αντιστοίχως. Τα εσωτερικά κίνητρα έχουν κατά καιρούς δεχτεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις. Μία από αυτές κάνει λόγο για τρεις κατηγορίες: α) τα γνωστικά κίνητρα, β) τα κοινωνικά κίνητρα και γ) τα κίνητρα από φυσικές ανάγκες. Στα γνωστικά κίνητρα περιλαμβάνονται η εξερεύνηση, η περιέργεια, η θέληση για μάθηση καθώς και ο χειρισμός αντικειμένων. Τα κοινωνικά κίνητρα αναφέρονται στη δημιουργία φιλίας και συνεργασίας καθώς και στον κοινωνικό ανταγωνισμό. Τέλος, στα κίνητρα που προκύπτουν από τις φυσικές ανάγκες εμπεριέχονται οι βιολογικές ανάγκες της πείνας, της δίψας, του ύπνου καθώς κάποιων επιδιώξεων που σχετίζονται με αυτές τις ανάγκες, όπως η απόκτηση χρήματος προκειμένου να αποκτηθούν τα αγαθά για να καλυφθούν οι παραπάνω ανάγκες. Τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται τόσο με τον άνθρωπο όσο και με τα ζώα. Από την άλλη μεριά, τα εξωτερικά κίνητρα χωρίζονται σε θετικά και αρνητικά. Τα θετικά προκύπτουν όταν χρησιμοποιούνται μέσα, όπως η αμοιβή που τοποθετούν το άτομο σε μία ευχάριστη ψυχική κατάσταση ενώ τα αρνητικά εμφανίζονται όταν χρησιμοποιούνται μέσα όπως ο εξαναγκασμός για να πετύχει το άτομο κάτι, που αν δεν το επιτύχει θα βρεθεί σε μία δυσάρεστη ψυχική κατάσταση (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006).

2.3 ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ

Σύμφωνα με τον Bandura (1991), **αυτεπάρκεια** είναι η δεξιότητα ενός ανθρώπου, σύμφωνα πάντα με τον τρόπο που την αντιλαμβάνεται εκείνος, να ενεργεί όπως εκείνος επιθυμεί. Είναι εν ολίγοις μία ισχυρή πεποίθηση στην οποία βασίζεται το κάθε άτομο και η οποία προκύπτει βάσει διαφόρων πληροφοριών και δυνατοτήτων. Ο ίδιος ανέφερε πως η αυτεπάρκεια είναι μία τριαδική σχέση ανάμεσα στο πρόσωπο, το περιβάλλον και τη συμπεριφορά. Αποδείχτηκε πως η αυτεπάρκεια δεν έχει σχέση με τις ικανότητες ενός ανθρώπου στην πραγματική ζωή, καθώς κάποιος που έχει ικανότητες να πραγματοποιήσει μία συγκεκριμένη εργασία αν δεν πιστεύει σε αυτές το πιο πιθανό είναι να μην προσπαθήσει ποτέ. Τέσσερις είναι οι παράμετροι οι οποίες κρίνονται απαραίτητες στο να διαμορφώσουν τα πιστεύω της αυτεπάρκειας: η οικογένεια, η συνομήλικοι, το σχολείο και ο κοινωνικός περίγυρος (Bandura, 1991). Η αυτεπάρκεια σχετίζεται με την ευχέρεια ενός ατόμου να ενεργοποιεί και να ελέγχει δεξιότητες κάτω από δύσκολες συνθήκες (Maddux, 2002). Η αυτεπάρκεια δεν σχετίζεται με την αυτοαντίληψη. Αυτό συμβαίνει γιατί η αυτεπάρκεια κάνει λόγο για τις αντιλήψεις των ικανοτήτων, ενώ η αυτοαντίληψη συνδέεται άμεσα με τη γενική εικόνα για αυτοεκτίμηση. Στο παραπάνω παράδειγμα, αν ο ίδιος άνθρωπος στην εργασία που κάνει δεν εναποθέσει τίποτα από την αυτοεκτίμησή του, τότε ενώ έχει κρίνει τον εαυτό του ανεπαρκή, η αυτοαντίληψη του θα παραμείνει άθικτη (Bandura, 1997). Η Martinelli (2009) αναφέρει τους Zimmerman, Bandura Martinez-Pons (1992), Bandura (1993), Bandura, Barbaranelli, Caprara και Pastorelli (1996) και Bong (2001), που τονίζουν το σημαντικό ρόλο που παίζει η αυτεπάρκεια στη μάθηση, καθώς και σε συγκεκριμένους τομείς του σχολείου, όπως η ανάγνωση, ο γραπτός λόγος και τα μαθηματικά. Εκτός από την επίδραση της στις σχολικές επιδόσεις, η αυτεπάρκεια επιδρά και σε διαδικασίες όπως τα κίνητρα, η αυτορρύθμιση και η αυτοαντίληψη (Bandura & Schunk, 1981). Κάποιος μπορεί να νιώσει ανεπαρκής από το άγχος που προκύπτει όταν εμφανίζονται υψηλές απαιτήσεις, από τους άλλους ή και από τον ίδιο του τον εαυτό, για το άτομο του ή όταν βρίσκεται σε δυσάρεστες σχέσεις που ο ίδιος δεν μπορεί να ελέγξει.

Σχετικά με το θέμα της αυτεπάρκειας έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες. Μία από αυτές πραγματοποιήθηκε από τους Bandura, Pastorelli, Barbaranelli και Caprara (1996). Το αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η επίδραση

της αυτεπάρκειας στις σχολικές επιδόσεις, σε παιδιά ηλικίας από 11 ως 14 χρονών. Αναλύθηκαν οι ψυχολογικές και κοινωνικές επιδράσεις, μέσω των οποίων η αυτεπάρκεια στα παιδιά επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις. Σημαντικοί παράγοντες σε αυτή τη διαδικασία είναι οι αντιλήψεις των γονέων και το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας, καθώς και οι συνομήλικοι. Οι αντιλήψεις και οι φιλοδοξίες των γονιών για την ακαδημαϊκή επάρκεια των παιδιών τους, έχουν στενή σχέση με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, καθώς επηρεάζουν τις φιλοδοξίες και την αντίληψη των παιδιών για τις ικανότητές τους. Όταν οι γονείς με ακαδημαϊκή επάρκεια μεταφέρουν θετικές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, αφενός προσφέρουν στα παιδιά τους μία άμεση βοήθεια ενισχύοντας τη γνωστική τους επάρκεια και αυτορρύθμιση και αφετέρου αφιερώνουν χρόνο για να τα βοηθήσουν στη μελέτη τους. Η επάρκεια, η ρύθμιση της μάθησης και η σχολική προσπάθεια των παιδιών, συμμετέχουν, άμεσα ή έμμεσα, στις επιδόσεις τους στο σχολείο και επιδρούν στις φιλοδοξίες τους, στην κοινωνική τους συμπεριφορά και στην αντιμετώπιση διαφόρων συναισθημάτων. Συμπληρωματικά, οι επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο μπορούν να επηρεαστούν από κάποιες αρνητικές συμπεριφορές συνομηλίκων τους, μέσω της αυτορρύθμισης και της συναισθηματικής επίδρασης. Το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο μιας οικογένειας έχει έμμεση σχέση με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών μέσω της κοινωνικότητας των παιδιών και των φιλοδοξιών που τρέφουν οι γονείς. Συμπερασματικά, στη διαφοροποίηση που υπάρχει στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών καθοριστικό ρόλο παίζουν η ολόπλευρη αυτεπάρκεια, οι φιλοδοξίες και οι ψυχολογικοί παράγοντες (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

3.1 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Επικοινωνία είναι η διαδικασία που επιτυγχάνει τη συνεννόηση δύο ή και περισσότερων ανθρώπων, μέσω της ανταλλαγής μηνυμάτων (Dichanz, 1979). Απαραίτητη προϋπόθεση για να θεωρηθεί αυτή η διαδικασία επιτυχής είναι η ύπαρξη τριών βασικών στοιχείων. Αυτά είναι ο πομπός, το μέσο μετάδοσης και ο δέκτης. Πομπός είναι εκείνο το πρόσωπο που διαλέγει, επεξεργάζεται και τέλος στέλνει τις πληροφορίες στον αποδέκτη χρησιμοποιώντας ένα μεσολαβητή. Αυτός ο μεσολαβητής φέρει το όνομα μέσο μετάδοσης και κατά τη διάρκεια μίας επικοινωνίας μεταδίδει ένα μήνυμα με συγκεκριμένο κώδικα, μορφή παρουσίασης και δίαυλο επικοινωνίας. Δέκτης είναι εκείνος ο οποίος αποδέχεται αυτό το μήνυμα. Παράδειγμα, δέκτης μπορεί να θεωρηθεί ο μαθητής σε ένα σχολείο, ο αναγνώστης που διαβάζει ένα email κ.α. Πέρα από αυτά τα τρία βασικά στοιχεία υπάρχει άλλο ένα που βοηθά κάποιον για την περαιτέρω κατανόηση του όρου επικοινωνία. Αυτό ονομάζεται πλαίσιο αναφοράς, ή αλλιώς συνθήκες αναφοράς και είναι αυτοί οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα αλλά και στη δυναμική μίας επικοινωνίας. Αυτοί οι παράγοντες κατηγοριοποιούνται με βάση το χώρο και το χρόνο και με βάση θεσμικά, κοινωνικά και προσωπικά κριτήρια (Kolb, 1979). Μία επικοινωνία φέρει τον τίτλο αμφίδρομη ή διαπροσωπική όταν ο πομπός και ο δέκτης αντικαθίστανται από αληθινά πρόσωπα. Όταν ο πομπός αντικαθιστάται από ένα τεχνικό μέσο, τότε η επικοινωνία θεωρείται μίας κατεύθυνσης και έτσι γίνεται μονόδρομη ή αλλιώς έμμεση. Η πιο βασική διαφορά μεταξύ αυτών των δύο επικοινωνιών είναι ότι στην πρώτη οι ρόλοι αλλάζουν συνέχεια μεταξύ αποστολέα και αποδέκτη, ενώ στη δεύτερη αυτή η αλλαγή δε συμβαίνει ποτέ (Κανάκης, 1999).

Υπάρχουν και κάποια άλλα στοιχεία που θα πρέπει να γίνει αναφορά καθώς θεωρούνται πολύ σημαντικά για την επικοινωνία. Το πρώτο είναι η πρόθεση και αναφέρεται στους σκοπούς, τους λόγους και τις επιδιώξεις που έχει ο αποστολέας

κατά την επικοινωνία του με τον αποδέκτη. Δεύτερον, κατά τη διάρκεια της μάθησης – διδασκαλίας, επειδή είναι σημαντικό να ενεργοποιείται και ακολούθως να διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών, έτσι προκύπτουν τα στοιχεία της προσοχής και της συμμετοχής. Τρίτον, η αντίληψη και η ερμηνεία. Έχουν να κάνουν με το μήνυμα που αποστέλλει ο πομπός στο δέκτη και την ικανότητα και γνώση του δέκτη να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει αυτό το μήνυμα. Τέταρτον, η ανατροφοδότηση «feedback», που μεταφράζεται στην αντίδραση που έχει ο δέκτης από το μήνυμα που έχει λάβει από τον πομπό. Γίνεται κατανοητό ότι κάτι τέτοιο μπορεί να υπάρξει στη διαπροσωπική επικοινωνία και όχι στη μονόδρομη, τουλάχιστον όχι με άμεσο και σύντομο τρόπο. Τέλος, οι θόρυβοι που διαστρεβλώνουν τη μετάδοση ενός μηνύματος. Παραδείγματα θορύβου είναι η μουτζούρα σε ένα κείμενο, η αλλοίωση των λέξεων του καθηγητή κατά την παράδοση του μαθήματος που μπορεί να οφείλονται σε φωνές, σε χαμηλή ένταση, σε κακή ορθοφωνία ή σε μονοτονία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας – μάθησης η επικοινωνία κάνει δυναμικά την εμφάνισή της. Τη δυναμικότητα αυτή μπορούν να την καθορίσουν διάφοροι παράγοντες. Αρχικά, ο προγραμματισμός και η οργάνωση της διδασκαλίας που τα δυο της άκρα ο απόλυτος και ο μηδενικός προγραμματισμός προκαλούν ζημία στη διαπροσωπική επικοινωνία. Ακολούθως, οι αντικειμενικές συνθήκες που κάνουν αναφορά στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Έπειτα, οι γνώσεις και οι στάσεις που πρέπει οι μαθητές να γνωρίζουν εκ των προτέρων ονομάζονται υποκειμενικές προϋποθέσεις. Μεγάλη σημασία έχει η παιδαγωγική στάση του καθηγητή απέναντι στους μαθητές και οι μέθοδοι διδασκαλίας – μάθησης μαζί με την κοινωνική οργάνωση της τάξης. Τέλος, τα οπτικοακουστικά μέσα και η τεχνολογία που η χρήση της συνδέεται με την εκπαίδευση.

3.2 ΜΕΣΑ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά καιρούς τα οπτικοακουστικά μέσα έχουν κατηγορηθεί για την παθητική στάση και προκαλούν τη μονόδρομη επικοινωνία. Για να αποφύγει ο καθηγητής αυτές τις παρενέργειες χρειάζεται μία διδακτική – μεθοδολογία που να καθοδηγεί

τους μαθητές ώστε να χρησιμοποιούν την κρίση τους για να κατανοήσουν τα διάφορα οπτικοακουστικά μέσα. Έτσι, και με την πάροδο του χρόνου οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτά τα μέσα και την τεχνολογία όχι απλά για να γίνουν αποδέκτες πληροφοριών, αλλά και για να απαγκιστρωθούν από τη διαρκή καθοδήγηση του καθηγητή και με αργά βήματα να αρχίσουν να μαθαίνουν μόνοι τους ή με τη συνεργασία και άλλων συμμαθητών του.

Η επιλογή ενός μέσου επικοινωνίας κατά τη μέθοδο διδασκαλίας - μάθησης πραγματοποιείται με βάση ορισμένα κριτήρια, όπως ο κώδικας μετάδοσης και η μορφή παρουσίασης του μηνύματος, στο που αποσκοπεί ο αποστολέας, τις συνθήκες αναφοράς και το δίαυλο επικοινωνίας. Έτσι η καταλληλότητα ενός τέτοιου μέσου μπορεί να εγγυηθεί τον εν μέρει εμπλουτισμό ή ακόμα και την ολοκληρωτική κάλυψη της διαδικασίας που αφορά τη διδασκαλία - μάθηση. Η χρονική διάρκεια χρησιμοποίησης ενός οπτικοακουστικού μέσου είναι μία απόφαση που πρέπει να πάρει ο εκάστοτε καθηγητής.

Οι λειτουργίες που μπορούν να εκτελέσουν τα μέσα επικοινωνίας είναι αρκετές. Από τη μεταφορά πληροφοριών και τη συλλογή εμπειριών, μέχρι την απλοποίηση αφηρημένων όρων και το συστηματικό προγραμματισμό. Κυρίως προς τους μαθητές γίνεται αντιληπτή η ενεργοποίηση τους και ο σχηματισμός κριτικής απέναντι στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Τέλος με την εξέλιξη των οπτικοακουστικών μέσων μπορεί να καταργηθεί η τάξη των "πολλών ταχυτήτων", με τον καθηγητή να ψάχνει μία "μέση ταχύτητα" διδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Έτσι είναι δυνατή η εξατομίκευση της διδασκαλίας - μάθησης που θα αναλογεί στο ρυθμό και τις ικανότητες του κάθε μαθητή (Κανάκης, 1999).

Ένας τρόπος με τον οποίο μπορούν να κατηγοριοποιηθούν αυτά τα μέσα είναι βάση των αισθήσεων που διαθέτει ένας άνθρωπος. Έτσι χωρίζονται σε οπτικά (π.χ. εικόνες), σε ακουστικά (π.χ. εκπαιδευτικά CD's), σε οπτικοακουστικά (π.χ. εκπαιδευτικά DVD's) και σε άλλων αισθήσεων όπως απτικά (π.χ. αλφάβητο τυφλών) και οσφρητικά. Για να αντιληφθεί κανείς τη σπουδαιότητα αυτής της κατηγοριοποίησης αλλά και των οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία - μάθηση, σε έρευνες που έγιναν για το πόσο συνεισφέρει η κάθε αίσθηση στην αντίληψη του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο, τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: 83% η όραση, 11% η ακοή, 3,5% η όσφρηση, 1,5% η αφή και 1% η γεύση (Γεωργιανή, 1981).

Ένας άλλος τρόπος κατηγοριοποίησης είναι ανάμεσα σε συσκευές και λογισμικό. Οι **συσκευές** (hardware) ή αλλιώς μηχανικός εξοπλισμός περιλαμβάνει τις μηχανές προβολής (π.χ. πίνακας) και τα όργανα παρατήρησης και πειραματισμού (π.χ. μικροσκόπιο). Το **λογισμικό** (software) ή αλλιώς καταγραφές σε υλικό αποτελείται από τα προβαλλόμενα (π.χ. διαφάνειες) και τα μη προβαλλόμενα (π.χ. διαγράμματα). Οι συσκευές και το λογισμικό είναι έννοιες αλληλένδετες και ισότιμες κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης.

Όταν η κατηγοριοποίηση γίνεται με βάση το φορέα των μέσων επικοινωνίας διδασκαλίας και μάθησης, τότε τα μέσα αυτά χωρίζονται σε προσωπικά και απρόσωπα. Τα **προσωπικά** μέσα είναι εκείνα που ο φορέας τους μπορεί να είναι ένας δάσκαλος ή ένας μαθητής, δηλαδή υπαρκτό πρόσωπο, και χωρίζονται με τη σειρά τους σε μη λεκτικά (π.χ. χειρονομίες), σε λεκτικά (π.χ. διάλογος) και σε σύνθετα (π.χ. δραματοποίηση). Τα **απρόσωπα** μέσα είναι εκείνα που ο φορέας τους είναι ένα αντικείμενο ή τεχνικό μέσο. Χωρίζονται σε εποπτικά και οπτικοακουστικά μέσα, που περιλαμβάνουν τα πραγματικά αντικείμενα (π.χ. εκδρομές), τις απομιμήσεις (π.χ. πειράματα), τις απεικονίσεις (π.χ. προβολείς εικόνων), τους ήχους και τα σύμβολα (π.χ. χάρτες). Τέλος τα απρόσωπα μέσα χωρίζονται στη σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία, που αποτελείται από τη προγραμματισμένη διδασκαλία (π.χ. γραμμική) και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Κανάκης, 1999).

Σε προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά σε ορισμένα προσωπικά μέσα διδασκαλίας - μάθησης για το μάθημα της Γεωγραφίας στο Γυμνάσιο. Σε αυτό θα γίνει περιγραφή των απρόσωπων μέσων που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης της Γεωγραφίας (Κανάκης, 1999, σελ.61-65, 85-87, 93-98).

Συμβολικές εικόνες: Με τη χρήση τους είναι δυνατή η συμπύκνωση ορισμένων λεπτομερειών μεμονωμένου χαρακτήρα σε λίγα βασικά σημεία. Με αυτόν τον τρόπο μία αφηρημένη διαδικασία γίνεται πιο κατανοητή. Οι συμβολικές εικόνες περιλαμβάνουν τις γραφικές παραστάσεις ή διαγράμματα, τα οποία είναι μέσα οπτικής αναπαράστασης και σύγκρισης αριθμητικών ή ποιοτικών μεταβλητών. Γραφικές παραστάσεις είναι τα ιστογράμματα, τα πολύγωνα συχνότητας, τα ακιδωτά διαγράμματα, τα διαγράμματα ταινιών, τα κυκλικά διαγράμματα καθώς και οι γραμμές παλινδρόμησης. Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνται ικανοί για να κατανοήσουν και να κατασκευάσουν απλά εικονογραφικά

διαγράμματα, τα οποία μπορούν να χρησιμεύσουν στο μάθημα της Γεωγραφίας για να είναι πιο αποτελεσματικές οι συγκρίσεις, όπως το ύψος βουνών ή το μήκος ποταμών. Για την κατασκευή εικονογραφικών διαγραμμάτων πρέπει οι ομοειδείς ποσότητες να συγκρίνονται, κάθε σύμβολο να είναι σαφές και όσο μεγάλη είναι μια ποσότητα τόσο μεγαλύτερο να είναι και το σύμβολο της.

Προβολή ταινιών εκπαιδευτικού περιεχομένου: Η προβολή τέτοιων ταινιών μπορεί να γίνει με αρκετούς τρόπους. Ο πιο συνηθισμένος είναι μέσω τηλεόρασης. Η ταινία βρίσκεται σε ένα DVD ή στο σκληρό δίσκο ενός υπολογιστή και με την κατάλληλη σύνδεση (DVD player – τηλεόρασης ή ηλεκτρονικού υπολογιστή – τηλεόρασης) επιτυγχάνεται η αναπαραγωγή της ταινίας. Αν το μέσο προβολής είναι ο Η/Υ τότε η τάξη θα πρέπει να είναι ολιγομελής ή να χωριστεί σε μικρότερες ομάδες ή να βρίσκεται σε ένα εργαστήριο υπολογιστών ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθηση της ταινίας από όλους τους μαθητές με την ίδια ευκολία. Ένας άλλος τρόπος προβολής μίας ταινίας είναι μέσω ενός διαδραστικού προτζέκτορα ή ενός προτζέκτορα βίντεο. Στην περίπτωση που χρησιμοποιηθεί ο προτζέκτορας βίντεο, η προβολή θα πρέπει να γίνει σε ειδική οθόνη, ενώ αν χρησιμοποιηθεί ο διαδραστικός προτζέκτορας κάτι τέτοιο δε θα είναι αναγκαίο. Υπάρχει η επιλογή της βουβής ή ομιλούσας ταινίας. Αυτή η επιλογή εξαρτάται από το περιεχόμενό της και από τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός. Γενικά, προτιμούνται οι ταινίες οι οποίες αποτελούνται από μουσική, ήχους και ομιλία, όμως παρουσιάζουν ένα σοβαρό μειονέκτημα, το οποίο είναι η αντικατάσταση του καθηγητή από τον σχολιαστή και η αφαίρεση της δυνατότητας του πρώτου να λύνει τις απορίες των μαθητών, ανάλογα με το πνευματικό τους επίπεδο. Από την άλλη, αν ο εκπαιδευτικός αφαιρέσει τον ήχο της ταινίας, τότε στερεί τους φυσικούς της ήχους που κάνουν τις προβαλλόμενες σκηνές πιο αληθοφανείς. Επίσης, οι ταινίες διακρίνονται σε έγχρωμες και ασπρόμαυρες, αλλά για πρακτικούς λόγους γίνεται κατανοητό ότι μια ταινία γεωγραφικού περιεχομένου θα πρέπει να είναι έγχρωμη. Πριν και μετά την προβολή μιας ταινίας εκπαιδευτικού περιεχομένου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθεί κάποια βήματα για να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης αυτού του μέσου. Πρώτον, θα πρέπει να γίνεται έλεγχος όλων εκείνων των μεταβλητών, όπως η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού και η καλή κατάσταση της ταινίας, προκειμένου η προβολή και η παρακολούθηση της ταινίας να είναι άνετη για τους μαθητές. Ακολούθως, η επιλογή της ταινίας θα πρέπει να γίνεται με προσοχή και ύστερα από

ψάξιμο από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Συνιστάται ο ίδιος πριν την προβολή να έχει δει την ταινία. Για αυτή την παρακολούθηση μπορεί να εντάξει την ταινία σε κάποια φάση της διδασκαλίας του, να εντοπίσει εκείνα τα σημεία που παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς και να είναι έτοιμος να δώσει την κατάλληλη ερμηνεία σε πιθανόν δυσνόητες έννοιες. Έπειτα, κατά την προβολή της ταινίας ο εκπαιδευτικός με μια μικρή αναφορά στο περιεχόμενο και ίσως στην τεχνική της ταινίας, φροντίζει τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για την παρακολούθηση από τους μαθητές. Αφού αρχίσει η αναπαραγωγή της ταινίας χωρίς τεχνικά προβλήματα θα πρέπει να βρίσκεται σε ετοιμότητα για πιθανόν απορίες, καθώς και να είναι σε θέση να διαπιστώσει ποια σημεία είχαν ενδιαφέρον, άφησαν αδιάφορους ή δυσκόλεψαν τους μαθητές. Ύστερα από την προβολή της ταινίας γίνεται μια συζήτηση πάνω στο περιεχόμενό της με σκοπό ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει τις κρίσεις, την παρατηρητικότητα αλλά και τα συμπεράσματα τα οποία έβγαλαν οι μαθητές. Εφόσον η διάρκεια της ταινίας δεν ήταν μεγάλη, είναι δυνατή η επανάληψή της για να κάνουν οι μαθητές κάποιες συμπληρωματικές διευκρινίσεις. Τέλος, ο εκπαιδευτικός με τη δημιουργία ενός κατάλληλου ερωτηματολογίου μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν την ταινία ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, τη δράση, την εικόνα, την ηχητική επένδυση και άλλα. Τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η προβολή μιας ταινίας εκπαιδευτικού περιεχομένου είναι τα εξής:

- Η συσκευή αναπαραγωγής έχει απλό χειρισμό, δεν είναι μεγάλη σε μέγεθος με αποτέλεσμα να μεταφέρεται εύκολα και η τιμή της δεν είναι απαγορευτική για την απόκτησή της.
- Κατά την προβολή της ταινίας η εικόνα μπορεί να ακινητοποιηθεί, ενώ είναι δυνατή και η αυξομείωση της ταχύτητας της προβολής.
- Η όλη διαδικασία δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές.
- Η ταινία ανάλογα με το περιεχόμενό της μπορεί να αποτελέσει μια ιδανική προσθήκη σε μια ορισμένη φάση της διδασκαλίας.
- Μια ταινία εκπαιδευτικού περιεχομένου μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη τόσο για την ομαδική όσο και για την ατομική διδασκαλία.
- Η ίδια ταινία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε επόμενες γενιές μαθητών που θα διδάχτούν το ίδιο μάθημα.

Οι χάρτες: Είναι αναπαραστάσεις της επιφάνειας της Γης ή τμήματός της σε σμίκρυνση. Αποτελούνται από ειδικά σύμβολα, κατασκευάζονται υπό κλίμακα, απεικονίζουν τα σημεία του ορίζοντα με το Βορρά να βρίσκεται πάντα στο επάνω μέρος. Οι χάρτες αποτελούν απαραίτητο μέσο για τη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Ο Bibik (1971) τους έχει ονομάσει το Α και το Ω της γεωγραφικής διδασκαλίας. Παρόλο αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα μαθήματα, όπως η ιστορία και τα θρησκευτικά. Τα σύμβολα τα οποία υπάρχουν σε ένα χάρτη είναι συχνά δυσνόητα και για την κατανόηση και ανάγνωσή τους από τους μαθητές είναι αναγκαία η αργή και μεθοδική εξάσκηση με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η κατανόηση του χάρτη απαιτεί από τους μαθητές τον εντοπισμό, συσχετισμό και ανάλυση διαφόρων γεωγραφικών στοιχείων. Με αυτό τον τρόπο θα πρέπει να αποκτήσουν μια πραγματική εικόνα της περιοχής που εξετάζεται. Για να γίνει ευκολότερη η κατανόηση των γεωγραφικών εννοιών θα πρέπει οι ίδιοι οι μαθητές από παλαιότερες επισκέψεις ή περιπάτους να έχουν γνωρίσει και παρατηρήσει το γεωγραφικό περιβάλλον που ζουν. Η ανάγνωση του χάρτη καλό θα είναι να αρχίζει με τους ανάγλυφους και σταδιακά να προχωρά στους επίπεδους, γεωφυσικούς κλπ. Ένα επίσης πολύ σημαντικό στοιχείο στο οποίο ο καθηγητής πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία είναι η κατανόηση του προσανατολισμού. Οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι οποιοδήποτε κρεμασμένο χάρτη και να κοιτούν, ο Βορράς στο χάρτη είναι πάντοτε στο πάνω μέρος. Η ολοκλήρωση της κατανόησης ενός γεωγραφικού χάρτη μπορούμε να πούμε ότι έχει επιτευχθεί όταν οι μαθητές μπορούν από μόνοι τους να κάνουν εσωτερικές και εξωτερικές συγκρίσεις και συσχετισμούς, χαρτογραφήσεις καθώς και νοερά ταξίδια (Ράπτη, 1979). Ένας άλλος τύπος χαρτών και σημαντικό μέσο κατά τη διδασκαλία της Γεωγραφίας είναι οι άτλαντες που αποτελούν συλλογές γεωγραφικών, ιστορικών ή άλλου είδους χαρτών σε σχήμα βιβλίου.

Ανάγλυφος χάρτης: είναι η τρισδιάστατη αναπαράσταση της επιφάνειας της Γης ή μιας περιοχής σε σμίκρυνση. Με τη βοήθεια της τρίτης διάστασης, σε σχέση με τις δύο διαστάσεις του επίπεδου χάρτη, οι μαθητές αντιλαμβάνονται καλύτερα τα βουνά, τις πεδιάδες, τη δημιουργία των καταρρακτών και τον σχηματισμό των λιμνών. Όσο μεγαλύτερη είναι η κλίμακα, όταν ο ανάγλυφος χάρτης αναπαριστά μια μικρή περιοχή της επιφάνειας της Γης, και μαζί με τον κατάλληλο χρωματισμό, τόσο μεγαλύτερη βοήθεια προσδίδει αυτό το μέσο στη διδασκαλία της Γεωγραφίας.

Επίσης, είναι πληρέστερη η κατανόηση της αλληλεξάρτησης των γεωγραφικών στοιχείων ενός τόπου. Τα υλικά για τη κατασκευή ανάγλυφων χαρτών είναι ο γύψος, η πλαστελίνη, ο πυλός, το ζυμάρι και άλλα. Για την κατασκευή ενός ανάγλυφου χάρτη θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε σημεία όπως η αναλογία του ύψους των βουνών, η κατηφορική ροή των ποταμών, η διαμόρφωση των ακτών και άλλα. Για την κατασκευή θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και σωστή καθοδήγηση από τον πρώτο.

Η υδρόγειος σφαίρα: Είναι το πιστότερο μέσο μίμησης της γης, σε σχέση με τα υπόλοιπα μέσα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας. Συνδυάζει τον πραγματικό χάρτη και το πρόπλασμα του πλανήτη γη, έτσι ώστε τα γεωγραφικά στοιχεία του πλανήτη να απεικονίζονται στην πραγματική τους θέση πάνω στη σφαιρική επιφάνεια. Η υδρόγειος σφαίρα μπορεί να θεωρηθεί και ως ένα συμπληρωματικό μέσο ως προς το χάρτη, καθώς μπορεί να επεξηγήσει και να διορθώσει τις ελλείψεις του. Οι μαθητές με τη βοήθεια μίας υδρόγειου σφαίρας μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα πού δημιουργούνται η μέρα και η νύχτα, πού οφείλεται η διαφορά της ώρας δύο περιοχών καθώς και πώς προκύπτουν οι εποχές του έτους. Επίσης, μπορούν να ξεχωρίσουν ευκολότερα χώρες, ηπείρους, θάλασσες, ωκεανούς ενώ αντιλαμβάνονται ουσιαστικότερα ποια είναι η πραγματική απόσταση δύο σημείων της γης. Επιπροσθέτως μπορούν να προσδιορίσουν ευκολότερα τις γεωγραφικές συντεταγμένες ενός σημείου, ενώ συνειδητοποιούν και τις κλιματικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε περιοχή. Πολλές φορές ο συνδυασμός της υδρόγειου με το χάρτη και με άλλα οπτικοακουστικά μέσα μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμος στη διδασκαλία του μαθήματος Γεωγραφίας. Καταληκτικά υπάρχουν διάφοροι τύποι υδρογείων σφαιρών, όπως οι γεωφυσικές, οι πολιτικές, οι ανάγλυφες κ.α. , ενώ κατά μέσο όρο η διάμετρος τους είναι 40-70 εκατοστά.

Το γαϊόραμα: Αποτελείται από 4 στοιχεία, μία φωτεινή πηγή (ήλιος), μία μικρή σφαίρα (γη), μία μικρότερη σφαίρα (σελήνη) και συνδετικούς βραχίονες προκειμένου να συνδεθούν όλα τα υπόλοιπα τμήματα μεταξύ τους. Η συσκευή κινείται με χειροκίνητο μοχλό, ενώ η φωτεινή πηγή χρήσιμο θα ήταν να βρίσκεται στην εστία ενός σφαιρικού κατόπτρου για να ρίχνει μία δέσμη παράλληλων ακτινών στη μεγαλύτερη σφαίρα, η οποία αναπαριστά τη γη. Με το παραπάνω μέσο οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν την περιστροφή της γης γύρω από τον άξονα της (μέρα -

νύχτα), την περιστροφή της σελήνης γύρω από τη γη (φάσεις της σελήνης), την περιστροφή της γης και της σελήνης γύρω από τον ήλιο (εποχές) και την έκλειψη του ηλίου και της σελήνης. Έτσι αυτή η αναπαράσταση βοηθά τους μαθητές να ενστερνιστούν δυσνόητες έννοιες και βοηθά κατά πολύ στη διδασκαλία της Γεωγραφίας. Υπάρχει ασφαλώς και ένα μειονέκτημα στο συγκεκριμένο μέσο το οποίο είναι οι αποστάσεις μεταξύ της γης, της σελήνης και του ήλιου που σε καμία περίπτωση δεν αποτυπώνουν τις πραγματικές αποστάσεις μεταξύ των τριών αυτών ουράνιων σώματα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διευκρινίζει στους μαθητές ποια είναι τα μεγέθη και οι αποστάσεις που χαρακτηρίζουν τα παραπάνω σώματα, καθώς και να τα συγκρίνει.

Το πλανητάριο: Αναπαριστά τις κινήσεις των πλανητών του ηλιακού συστήματος, στο οποίο περιλαμβάνεται και η γη. Στο εσωτερικό, η φωτεινή πηγή η οποία βρίσκεται εκεί αναπαριστά τον ήλιο. Όταν ανάψει η φωτεινή πηγή, η σφαίρα γίνεται διαφανής και έτσι προβάλλεται ο έναστρος ουρανός σε έναν σκοτεινό χώρο. Εκτός από τις λειτουργίες που έχει το γαϊόραμα, το πλανητάριο επιπλέον αναπαριστά τον έναστρο ουρανό στη διάρκεια του έτους, σε σχέση με την κίνηση της γης γύρω από τον ήλιο. Τα δύο αυτά μέσα, γαϊόραμα και πλανητάριο, αναπαριστούν κατανοητά το Κοπερνίκαιο ηλιοκεντρικό σύστημα.

Ηλεκτρονικοί υπολογιστές – Διαδίκτυο: Οι Η/Υ είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα μηχανήματα που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος τη σημερινή εποχή στην καθημερινή του ζωή. Πλέον πολύ λίγα είναι εκείνα τα σπίτια στα οποία δε βρίσκεται μέσα ούτε ένας Η/Υ, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας που αρχίζει ένα άτομο να τους χρησιμοποιεί, όλο και μειώνεται. Με την προϋπόθεση ότι κάθε μαθητής έχει στο σπίτι του τουλάχιστον έναν Η/Υ που μπορεί να χρησιμοποιήσει ή αν δεν έχει μπορεί να έχει πρόσβαση στους Η/Υ του εργαστηρίου στο σχολείο του, ο εκπαιδευτικός μπορεί με τη βοήθεια κάποιων προγραμμάτων να αναβαθμίσει τόσο τη μάθηση όσο και τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας. Τα ηλεκτρονικά διδακτικά παιχνίδια βοηθούν τους μαθητές στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης και με τη σωστή τους χρήση εμπλουτίζουν τη διδασκαλία. Τα προγράμματα προσομοίωσης αναπαριστούν σχηματικά μία πραγματική κατάσταση ή ένα φαινόμενο και έτσι οι μαθητές για να αναλύσουν τα φαινόμενα δημιουργούν υποθέσεις, οδηγούνται σε συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας σωστές σκέψεις και αποφάσεις. Με τα προγράμματα επίλυσης

προβλημάτων οι μαθητές καλλιεργούν τη λογική σκέψη τους και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα τους. Τέλος με τη βοήθεια ενός επεξεργαστή κειμένου οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν και να διαμορφώσουν ένα κείμενο σύμφωνα με τις προσωπικές τους επιθυμίες και στη συνέχεια να το επανεξετάσουν και να το διορθώσουν. Το διαδίκτυο είναι επίσης ένα μέσο πολύ διαδεδομένο στη σημερινή εποχή. Εφόσον πάλι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση και ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες του εκπαιδευτικού μπορούν να αντλήσουν επιπλέον πληροφορίες για γεωγραφικά ζητήματα. Ειδικά η πρόσβαση σε ηλεκτρονικούς και δορυφορικούς χάρτες. Μέσω αυτών των χαρτών είναι ευκολότερη η εκμάθηση γεωγραφικών πληροφοριών, ενώ με τα σύγχρονα μέσα που υπάρχουν με τη βοήθεια ενός λογισμικού μπορούν όχι απλά να παρατηρήσουν αλλά και να δημιουργήσουν έναν χάρτη (Μάρκου, 2011). Συνοψίζοντας για τη χρήση των Η/Υ και του διαδικτύου στο μάθημα της Γεωγραφίας, πρέπει να αναφέρουμε ότι εκτός από το τεράστιο όφελος υπάρχουν και υπαρκτοί κίνδυνοι, όπως η απομόνωση και η μείωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Σε καμία περίπτωση αυτά τα δύο μέσα δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την επικοινωνία μεταξύ καθηγητή – μαθητών, ενώ οι τελευταίοι θα πρέπει να τηρούν κατά γράμμα τις οδηγίες του εκάστοτε εκπαιδευτικού για τη χρήση αυτών των μέσων.

Από τα παραπάνω μέσα το γαϊόραμα και το πλανητάριο μπορούν να χρησιμεύσουν στην Α' Γυμνασίου, ενώ οι συμβολικές εικόνες, οι ταινίες εκπαιδευτικού περιεχομένου, οι χάρτες, οι ανάγλυφοι χάρτες και οι υδρόγειος σφαίρα μπορούν να χρησιμεύσουν και στις 2 πρώτες τάξεις του Γυμνασίου.

3.3 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΤΗ - ΚΑΘΗΓΗΤΗ: ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΡΟΛΟΙ

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η επικοινωνία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες κατά τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης και στη σχέση μαθητή - καθηγητή. Η σχολή της ανθρωπιστικής ψυχολογίας ασχολήθηκε ιδιαίτερα με αυτή τη σχέση. Επίσης, έδωσε έμφαση στη σπουδαιότητα των συναισθημάτων και στην ελευθερία που πρέπει να δίνεται στους μαθητές, έτσι ώστε να καθορίζουν τον

τρόπο και το περιεχόμενο της μάθησης τους, στην επικοινωνία των μαθητών με τους συνανθρώπους τους και στην προετοιμασία τους για το μέλλον.

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω, η σχέση μεταξύ μαθητή - καθηγητή θα πρέπει να διαφέρει από εκείνη τη σχέση η οποία έχει καλλιεργηθεί στα παραδοσιακά σχολεία. Σύμφωνα με τους ανθρωπιστές, το σχολείο θα πρέπει να θέσει ως κέντρο των δραστηριοτήτων του το μαθητή και ο καθηγητής θα πρέπει να ασχολείται λιγότερο με το "τι" και το "πώς" θα διδαχθεί και να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του. Έτσι οι μαθητές θα πρέπει να θέτουν τους δικούς τους στόχους, να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση της μάθησης τους κ.α. Η δημιουργία και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος πλήρους κατανόησης και αποδοχής βοηθάει ιδιαίτερα στην ύπαρξη κατάλληλων συνθηκών για την επικοινωνία μεταξύ διδασκόμενου - διδάσκοντος (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006).

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της σχολής της ανθρωπιστικής ψυχολογίας υπήρξαν ο Maslow, ο Rogers και ο Combs. Αργότερα οι απόψεις και οι παρατηρήσεις των παραπάνω προσωπικοτήτων σχετικά με την εκπαίδευση συμπληρώθηκαν από τους Patterson (1973), Brown (1971), Gordon (1974) και Purkey (1970, 1978). Ο Rogers (1969), μέσα από το βιβλίο του Ελευθερία της Μάθησης τόνισε τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει το έργο των μαθητών. Πρώτον, η φυσική ικανότητα του μαθητή για μάθηση θα πρέπει να είναι η βάση πάνω στην οποία ο καθηγητής θα εφαρμόζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του. Δεύτερον, δίνοντας οι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα στους μαθητές να κατευθύνουν μόνοι τους τη μάθηση τους και να αντιμετωπίζουν πρακτικά θέματα, οι τελευταίοι ενθαρρύνονται και μαθαίνουν ευκολότερα. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη, ενδιαφέρον στις ανάγκες και τα αισθήματα των μαθητών και να τους παρέχει ελευθερία δράσης και έκφρασης (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006).

Σε προηγούμενο κεφάλαιο έγινε λόγος και για κάποια βασικά στοιχεία της επικοινωνίας, όπως είναι η πρόθεση, η προσοχή, η συμμετοχή, η αντίληψη, η ερμηνεία, η ανατροφοδότηση και οι θόρυβοι. Στο στοιχείο που δεν έγινε καθόλου αναφορά και που παίζει τεράστιο ρόλο, στην περίπτωση ειδικά που η επικοινωνία πραγματοποιείται μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, είναι οι προσδοκίες. **Προσδοκία** «είναι η κατάσταση αναμονής του αποτελέσματος των προσπαθειών του ατόμου. Η προσδοκία έχει συνήθως θετικό χαρακτήρα, συχνά όμως γίνεται λόγος για

θετική ή αρνητική προσδοκία» (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006, σελ.261). Η πεποίθηση ενός ατόμου που έχει να κάνει με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, που ο ίδιος έχει θέσει και επιδιώκει, σχετίζεται με τη θετική προσδοκία. Η θετική προσδοκία που έχει ένα άτομο για κάποιον από τους στόχους του, τον ενισχύει έτσι ώστε να συνεχίσει τις προσπάθειές του. Επίσης, αποτελεί ευνοϊκό παράγοντα τόσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων όσο και για τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν οι επιδιώξεις ενός μαθητή δε ξεφεύγουν από το πλαίσιο των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του, τότε η προσδοκία μεταβάλλεται σε κίνητρο μάθησης. Σε περίπτωση που αυτό δε συμβεί, η απογοήτευση της αποτυχίας γίνεται «αντικίνητρο» για τη μάθηση και για οποιαδήποτε μαθησιακή προσπάθεια. Με βάση τα παραπάνω βγαίνει το συμπέρασμα πως ένα άτομο θα πρέπει να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και με την παρότρυνση τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον να δημιουργούνται θετικές προσδοκίες για την επίτευξή τους. (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2006).

Οι προσδοκίες που αναφέρονται στη διδασκαλία και στη μάθηση στην Εποικοδομητική προσέγγιση αυτών των δύο διαδικασιών χωρίζονται σε δυνητικές, επιτακτικές και προστακτικές. Οι δυνητικές προσδοκίες που έχει ένας εκπαιδευτικός από τους μαθητές, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας, είναι στο να προτείνουν ιδέες για την υπερπήδηση κάποιου εμποδίου, ενώ οι δυνητικές προσδοκίες των μαθητών από τον εκπαιδευτικό εντοπίζονται στην αξιοποίηση εκείνων των χαρακτηριστικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία συγκεκριμένων τάξεων και συγκεκριμένων μαθητών. Οι επιτακτικές προσδοκίες ενός καθηγητή από τους μαθητές αφορούν τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες και το σεβασμό απέναντι στους συμμαθητές τους. Από την άλλη, οι επιτακτικές προσδοκίες των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς βασίζονται στην αναγνώριση της προϋπάρχουσας γνώσης, των ενδιαφερόντων και των προσωπικών ιδιαίτερων χαρακτηριστικών καθώς και στην σαφήνεια τόσο των στόχων όσο και των τεχνικών προκειμένου να ξεπεραστούν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Στις προστακτικές προσδοκίες ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να ακολουθούνται οι οδηγίες του κατά τις μαθησιακές δραστηριότητες στη σχολική τάξη και στο σπίτι, ενώ οι μαθητές προσδοκούν ένα κλίμα ελευθερίας και αναγνώρισης της προσωπικής τους προόδου, με τους διδακτικούς στόχους οι οποίοι ορίζονται από τα ΑΠ να σέβονται τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους (Βλάχος, 2004).

Οι ρόλοι διδασκομένου - διδάσκοντος προσδιορίζουν τη σχέση του, η οποία περιγράφεται και ως «διδακτικό συμβόλαιο». Η δυναμική αυτής της σχέσης επηρεάζεται από τη τήρηση, την ακύρωση ακόμα και την εξέλιξη των όρων αυτού του συμβολαίου.

Η πολυπλοκότητα του έργου ενός εκπαιδευτικού γενικά στις Φυσικές Επιστήμες και ειδικά στο μάθημα της Γεωγραφίας, οδηγεί στη διάκριση παραλλαγών του ίδιου ρόλου: τον καθοδηγητικό, το νεωτεριστικό, το διαγνωστικό και τον αξιολογητικό. Ο καθοδηγητικός εστιάζει στον εμπνευστή εκπαιδευτικό, που είναι αποδεκτός ως αρχηγός των μαθητών. Ο νεωτεριστής ρόλος αφορά τις καινοτομίες που μπορούν να εισαχθούν στις διδακτικές στρατηγικές ή στις αλλαγές των ΑΠ. Ο διαγνωστικός καθηγητής πέρα από τη γνώση εκτείνεται και σε τομείς όπως η αναζήτηση μαθησιακών εμποδίων, ενδιαφερόντων και γνώση των προσωπικοτήτων των μαθητών. Ο αξιολογητικός ρόλος εμπεριέχει τα στοιχεία της αυτό-αξιολόγησης, τη συμμετοχή σε αξιολόγηση ΑΠ κ.α. (Βλάχος, 2004).

Ο ρόλος του μαθητή, αν και σε κάποιο ποσοστό επηρεάζεται και προσδιορίζεται από το ρόλο του εκπαιδευτικού, απηχεί την κοινωνικότητα και τις γνώσεις του εκτός σχολείου. Η παραδοσιακή άποψη που θεωρεί το μαθητή χωρίς αρχική γνώση παραγνωρίζει τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Οι μαθητές για να παραμείνουν ενεργοί και θετικά προσανατολισμένοι κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, πρέπει να περιβάλλονται από ένα κλίμα ελευθερίας και αποδοχής της εναλλακτικής άποψης. «Η αλλαγή του ρόλου του διδάσκοντος δε σημαίνει ότι οι μαθητές χωρίς καθοδήγηση και έλεγχο θα εκτεθούν στον κίνδυνο να μείνουν με ελλιπείς γνώσεις ή παρανοήσεις» (Βλάχος, 2004, σελ.183).

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των απόψεων των μαθητών για το μάθημα και τον καθηγητή της Γεωγραφίας και των απόψεων τους σχετικά με την αυτεπάρκεια και τα κίνητρα τους. Συγκεκριμένα:

1. Περιγράφεται η άποψη των μαθητών για το μάθημα της Γεωγραφίας και τον καθηγητή της Γεωγραφίας.
2. Αξιολογείται η άποψη των μαθητών σχετικά με τα κίνητρα μάθησης στο σχολείο.

3. Αξιολογείται η άποψη των μαθητών σχετικά με την αυτεπάρκεια τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.
4. Διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω παραγόντων.
5. Εξετάζονται διαφορές ως προς τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα και τον καθηγητή της Γεωγραφίας, τα κίνητρα και την αυτεπάρκεια ως αποτέλεσμα του φύλου, της σχολικής τάξης και του τύπου σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1 Συμμετέχοντες - Δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 204 μαθητές της Α' και της Β' Γυμνασίου από 2 δημόσια και 2 ιδιωτικά Γυμνάσια της Αττικής. Το 45% των μαθητών ήταν αγόρια (n=92) και το 55% ήταν κορίτσια (n=112). Το 63% των μαθητών φοιτούσε στην Α' Γυμνασίου (n=129) και το 37% των μαθητών φοιτούσε στη Β' Γυμνασίου (n=75). Ακολουθήθηκε δειγματοληψία του διαθέσιμου δείγματος (Convenience Sample).

4.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας ο ερευνητής κατασκεύασε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Για τη κατασκευή του ερωτηματολογίου, και τις ερωτήσεις που το απαρτίζουν, χρησιμοποιήθηκαν κάποια επιστημονικά άρθρα. Οι ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν είναι κλειστού τύπου, 78 στον αριθμό, χωρισμένες σε 5 θεματικές ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν συνολικά 17 ερωτήσεις και οι απαντήσεις είναι ναι ή όχι, οι οποίες αναφέρονται γενικά στο σχολείο. Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών γίνεται κατανοητό το κατά πόσο ένας μαθητής μένει ικανοποιημένος από το σχολείο. Η κλίμακα «Κίνητρα για τη σχολική μάθηση» (Κακαβούλης, 1984) χρησιμοποιήθηκε για να υπάρξει αξιολόγηση στα κίνητρα μάθησης σε μαθητές α' και β' Γυμνασίου, ηλικίας 12-14. Αυτή η κλίμακα βασίζεται στο Academic motivation self rating inventory του Entwistle (1968). Οι ερωτήσεις οι οποίες απαντήθηκαν με τρόπο καταφατικό αποτελούν δείκτη των μαθητικών κινήτρων. Οι ερωτήσεις οι οποίες λαμβάνουν αντίστροφες τιμές, για το λόγο ότι η θετική απάντηση ισοδυναμεί με αρνητικό κίνητρο, είναι οι εξής: 2, 4, 8, 11, 12, 13, 16. Με βάση την περιγραφική στατιστική βλέπουμε αν ένας μαθητής έχει υψηλά ή χαμηλά κίνητρα, με το αν και κατά πόσο η βαθμολογία βρίσκεται πάνω ή κάτω αντιστοίχως από το μέσο όρο. Ο

συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου για το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι 0,661 και θεωρείται ικανοποιητικός.

Στην δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου γίνεται αναφορά στο μάθημα της Γεωγραφίας. Περιέχει 15 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν την άποψη του μαθητή για το μάθημα της Γεωγραφίας. Έτσι αξιολογείται η δυσκολία του μαθήματος, αν υπάρχουν ενδιαφέροντα στοιχεία, ο βαθμός στον οποίο το μάθημα είναι απαιτητικό καθώς και το χρόνο που χρειάζεται κάθε μαθητής προκειμένου να μελετήσει στο σπίτι του το εν λόγω μάθημα. Επιπροσθέτως, τονίζεται αν υπάρχει χρήση και άλλων μέσων, όπως το διαδίκτυο, για να αντλήσει ο μαθητής πληροφορίες για το μάθημα και αν υπάρχει δημιουργία ομάδων στην τάξη προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία εργασία. Η αξιολόγηση των ερωτήσεων έγινε με τη βοήθεια της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μερικώς, 4=αρκετά, 5=πολύ). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου για το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι 0,801 και θεωρείται ικανοποιητικός.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις που σχετίζονται με τον καθηγητή του μαθήματος Γεωγραφίας. Εδώ αξιολογείται η άποψη των μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά του καθηγητή (αν είναι αυστηρός ή ελαστικός), την προσωπικότητα του (αν έχει χιούμορ, βοηθά στις ασκήσεις), αν επιμένει σε σημαντικές πληροφορίες, το πόσο ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν τις απορίες και αν χρησιμοποιεί μόνο το σχολικό βιβλίο στο μάθημα ή κάνει χρήση και κάποιων άλλων μέσων, όπως DVD. Η αξιολόγηση των ερωτήσεων έγινε με τη βοήθεια της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μερικώς, 4=αρκετά, 5=πολύ). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου για το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι 0,870 και θεωρείται ικανοποιητικός.

Η τέταρτη ενότητα, που φέρει τον τίτλο «ο εαυτός μου», δόθηκε για την αξιολόγηση της αυτεπάρκειας. Αυτό είναι το SEQ-C (Self-Efficacy Questionnaire for Children) (Muris, 2001). Το SEQ-C αναπτύχθηκε από το Muris (2001) στην Ολλανδία και αρχικά αξιολογήθηκε σε Ευρωπαϊκούς πληθυσμούς. Η ακαδημαϊκή, η συναισθηματική, και τέλος η κοινωνική αυτεπάρκεια είναι οι τρεις δομικοί παράγοντες που υπαγορεύονται από την παραγοντική ανάλυση, χωρίς το παρακάτω ερωτηματολόγιο να δίνει ιδιαίτερο βάρος σε κάποιον από αυτούς. Σε αυτό το τεστ οι ερωτήσεις είναι 21. Αθροίζονται οι απαντήσεις των εικοσιένα ερωτήσεων. Η

βαθμολόγηση στην παρακάτω έρευνα έγινε με συνδυασμό της περιγραφικής στατιστικής και του μέσου όρου του πληθυσμού. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου για το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι 0,761 και θεωρείται ικανοποιητικός. Η αξιολόγηση των ερωτήσεων έγινε με τη βοήθεια της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μερικώς, 4=αρκετά, 5=πολύ).

Τέλος, η πέμπτη ενότητα εμπεριέχει 10 ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών όπως σε ποια σχολική τάξη ανήκει ο μαθητής, ο βαθμός του στο μάθημα Γεωγραφίας το πρώτο και το δεύτερο τρίμηνο, ο γενικός του μέσος όρος, το φύλο, τον αριθμό των ατόμων που κατοικούν μαζί με αυτόν στο σπίτι του, αν έχει αδέρφια, το μορφωτικό επίπεδο καθώς και το επάγγελμα των γονέων του.

4.3 Διαδικασία

Ο ερευνητής αρχικά επικοινωνήσε με τους διευθυντές των 2 δημοσίων και των 2 ιδιωτικών Γυμνασίων και τους ενημέρωσε για τη έρευνα που είχε σκοπό να διεξάγει. Αφού συναντήθηκε μαζί τους, οι διευθυντές συμφώνησαν να συμμετάσχουν οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Με τη συνεργασία των διδασκόντων καθηγητών, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους μαθητές. Αυτή η ενέργεια πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας και έλαβε χώρα την τελευταία εβδομάδα του Απριλίου και την πρώτη εβδομάδα του Μαΐου του 2011. Καταληκτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον πίνακα 3 αποτυπώνονται οι απόψεις των μαθητών ως προς τα κίνητρα μάθησης, την αυτεπάρκεια, το μάθημα της Γεωγραφίας και τον καθηγητή Γεωγραφίας. Η αποτύπωση αυτή γίνεται με τη βοήθεια περιγραφικών χαρακτηριστικών όπως ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών στις 4 ενότητες του ερωτηματολογίου (n=204)

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Απόψεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης	10,62	2,548	3	15
Απόψεις σχετικά με την αυτεπάρκεια	72,32	13,053	21	105
Απόψεις για το μάθημα Γεωγραφίας	45,53	9,913	20	71
Απόψεις για τον καθηγητή Γεωγραφίας	52,96	11,683	15	73

Σχετικά με τα κίνητρα μάθησης, φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες μαθητές τείνουν να δηλώνουν θετικά κίνητρα αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων τους είναι μεγαλύτερος από το διάμεσο 9 του εύρους των ελάχιστων και μέγιστων τιμών των απαντήσεων τους. Οι απόψεις των μαθητών γύρω από θέματα που αφορούν στην αυτεπάρκειά τους φαίνεται να είναι κι αυτές θετικές ενώ οι απόψεις τους για το μάθημα της Γεωγραφίας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ουδέτερες. Τέλος, οι απόψεις για τον καθηγητή Γεωγραφίας φαίνεται να βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ θετικότητας και ουδετερότητας.

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των μαθητών για τα κίνητρα μάθησης, για την αυτεπάρκεια, για το μάθημα της Γεωγραφίας, για τον

καθηγητή Γεωγραφίας και των σχολικών τους επιδόσεων (μέσο όρο όλων των μαθημάτων, βαθμοί στο μάθημα Γεωγραφίας το πρώτο και το δεύτερο τρίμηνο). Η εξέταση των πιθανών συσχετίσεων έγινε με τη βοήθεια του δείκτη Pearson.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των μαθητών για τις 4 ενότητες ερωτήσεων, τους μέσους όρους όλων των μαθημάτων και τους βαθμούς Γεωγραφίας α' και β' τριμήνου

	1	2	3	4	5	6
1 Κίνητρα μάθησης						
2 Αυτεπάρκεια	,370**					
3 Το μάθημα Γεωγραφίας	,495**	,364**				
4 Ο καθηγητής Γεωγραφίας	,229**	,303**	,516**			
5 Γενική μέση βαθμολογία	,085	0,12	,020	,078		
6 Βαθμός α' τριμήνου - Γεωγραφία	,218**	,182*	,211**	,161*	,220**	
7 Βαθμός β' τριμήνου - Γεωγραφία	,251**	,169*	,247**	,218**	,197**	,881**

**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01 *Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

Η πρώτη θετική σημαντική συσχέτιση που παρατηρείται είναι ανάμεσα στα κίνητρα μάθησης και την αυτεπάρκεια. Όσο υψηλότερα είναι τα κίνητρα μάθησης τόσο υψηλότερη είναι και η αυτεπάρκεια που δηλώνουν οι μαθητές. Τα κίνητρα και η αυτεπάρκεια των μαθητών φαίνεται να συσχετίζονται και με άλλους παράγοντες όπως η φύση του μαθήματος της Γεωγραφίας, ο καθηγητής Γεωγραφίας και οι επιδόσεις στο μάθημα της Γεωγραφίας.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά, όπως ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος διαφορών των μέσων όρων (t-test για ανεξάρτητα δείγματα), των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές (αγόρια-κορίτσια) για τα κίνητρα μάθησης, την αυτεπάρκεια, το μάθημα και τον καθηγητή της Γεωγραφίας.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των μαθητών για τις 4 ενότητες ερωτήσεων με βάση το φύλο

	Αγόρια (n=92)		Κορίτσια (n=112)		Σύγκριση μέσω όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₂₀₄	p-value
Απόψεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης	10,32	2,617	10,93	2,456	-1,683	,094
Απόψεις σχετικά με την αυτεπάρκεια	71,09	14,387	73,75	11,42	-1,461	,146
Απόψεις για το μάθημα Γεωγραφίας	45,02	11,142	46,09	8,709	-,761	,447
Απόψεις για τον καθηγητή Γεωγραφίας	50,68	12,900	54,88	10,169	-2,577	,011*

*Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

Φαίνεται ότι οι απόψεις των αγοριών διαφέρουν σημαντικά από αυτές των κοριτσιών μόνο σε ό,τι αφορά στον καθηγητή Γεωγραφίας. Τα κορίτσια έχουν θετικότερη άποψη για τον καθηγητή Γεωγραφίας από τα αγόρια.

Στον πίνακα 6, ο οποίος έχει σχηματιστεί με βάση την τάξη στην οποία φοιτά ο κάθε μαθητής, αποτυπώνονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά, όπως ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα, των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές για τα κίνητρα μάθησης, την αυτεπάρκεια, το μάθημα και τον καθηγητή της Γεωγραφίας.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των μαθητών για τις 4 ενότητες ερωτήσεων με βάση τη σχολική χρονιά

	Α' Γυμνασίου		Β' Γυμνασίου		Σύγκριση μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₂₀₄	p-value
Απόψεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης	10,99	2,373	10,03	2,720	2,638	,009**
Απόψεις σχετικά με την αυτεπάρκεια	72,09	13,714	73,16	11,341	-,566	,572
Απόψεις για το μάθημα Γεωγραφίας	47,81	10,440	41,74	7,514	4,385	,000**
Απόψεις για τον καθηγητή Γεωγραφίας	56,25	10,435	47,18	11,603	5,713	,000**

**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Στο συγκεκριμένο πίνακα παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές στις απόψεις των μαθητών των δύο τάξεων για τα κίνητρα μάθησης, τον καθηγητή και το μάθημα της Γεωγραφίας, ενώ οι απόψεις τους σχετικά με την αυτεπάρκεια δε διαφέρουν σημαντικά. Συγκεκριμένα, σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τα κίνητρα μάθησης η Α' Γυμνασίου έχει πιο θετική άποψη από αυτή της Β' Γυμνασίου. Στο μάθημα της Γεωγραφίας οι μαθητές της Α' Γυμνασίου έχουν καλύτερη άποψη από τους μαθητές της Β' Γυμνασίου. Σε ό, τι αφορά τον καθηγητή Γεωγραφίας, οι απόψεις των μαθητών της Α' Γυμνασίου φαίνεται να είναι σημαντικά καλύτερες από αυτές των μαθητών της Β' Γυμνασίου. Οι απόψεις των μαθητών και των δύο τάξεων του Γυμνασίου για την αυτεπάρκεια φαίνεται να είναι θετικές.

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά, όπως ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα, των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές για τα κίνητρα μάθησης, την αυτεπάρκεια, το μάθημα και τον καθηγητή της Γεωγραφίας με βάση τον τύπο του σχολείου τους, δημόσιο ή ιδιωτικό.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των μαθητών για τις 4 ενότητες ερωτήσεων με βάση αν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό

	Δημόσια		Ιδιωτικά		Σύγκριση μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₂₀₄	p-value
Απόψεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης	11,03	2,708	10,10	2,236	2,603	,010**
Απόψεις σχετικά με την αυτεπάρκεια	73,04	12,193	71,39	14,107	,894	,372
Απόψεις για το μάθημα Γεωγραφίας	48,25	9,575	42,03	9,267	4,658	,000**
Απόψεις για τον καθηγητή Γεωγραφίας	54,63	12,003	50,82	10,956	2,332	,021*

**Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01 *Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

Φαίνεται ότι οι απόψεις των μαθητών που προέρχονται από δημόσια σχολεία σχετικά με τα κίνητρα μάθησης, το μάθημα της Γεωγραφίας και τον καθηγητή Γεωγραφίας είναι σημαντικά πιο θετικές από αυτές των μαθητών από ιδιωτικά σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να αποτυπωθούν οι απόψεις των μαθητών της Α' και Β' Γυμνασίου για τον καθηγητή και το μάθημα της Γεωγραφίας, καθώς και για τα κίνητρα μάθησης και την αυτεπάρκειά τους. Συγκεκριμένα, πρώτον περιγράφεται η άποψη των μαθητών για το μάθημα της Γεωγραφίας και τον καθηγητή της Γεωγραφίας. Δεύτερον, αξιολογείται η άποψη των μαθητών σχετικά με τα κίνητρα μάθησης στο σχολείο. Τρίτον, αξιολογείται η άποψη των μαθητών σχετικά με την αυτεπάρκεια τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέταρτον, διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω παραγόντων. Πέμπτον, εξετάζονται διαφορές ως προς τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα και τον καθηγητή της Γεωγραφίας, τα κίνητρα και την αυτεπάρκεια ως αποτέλεσμα του φύλου, της σχολικής τάξης και του τύπου σχολείου.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών δείχνουν την ύπαρξη κινήτρων μάθησης και αυτεπάρκειας σε θετικό επίπεδο. Οι απόψεις των μαθητών για τον καθηγητή της Γεωγραφίας παρουσιάζονται ενθαρρυντικές. Από την άλλη μεριά, το μάθημα της Γεωγραφίας φαίνεται να το διακατέχει μία ουδετερότητα με βάση τις απαντήσεις των μαθητών.

Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχολική επίδοση των μαθητών όπως αποτυπώνεται από το μέσο γενικό βαθμό στα μαθήματα συσχετίζεται με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα κίνητρα μάθησης, την αυτεπάρκεια, και τον καθηγητή Γεωγραφίας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες που έχουν δείξει ότι οι πιο καλοί μαθητές μέσα σε μία τάξη τείνουν να έχουν θετικές απόψεις για τους καθηγητές τους (Feshbach & Feshbach, 1987 και Chen, Rubin & Li, 1997).

Η συσχέτιση που βρέθηκε ανάμεσα στο μέσο όρο των μαθημάτων και τις απόψεις σχετικά με την αυτεπάρκεια έχει βρεθεί και στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Bandura, Pastorelli, Barbaranelli και Caprara (1996). Αυτή η έρευνα αναφερόταν στην επίδραση της αυτεπάρκειας στις σχολικές επιδόσεις και πραγματοποιήθηκε σε

παιδιά ηλικίας 11-14 χρονών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως οι επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο συσχετίζονται με παράγοντες όπως η αυτορρύθμιση και η συναισθηματική επάρκεια των μαθητών. Επίσης, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών καθοριστικό ρόλο παίζουν η ολόπλευρη αυτεπάρκεια, οι φιλοδοξίες και οι ψυχολογικοί παράγοντες (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, Caprara, 1996).

Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια έχουν θετικές απόψεις για όλες τις ενότητες του ερωτηματολογίου, με εξαίρεση την άποψη των αγοριών για το μάθημα της Γεωγραφίας, όπου εκεί οι απόψεις είναι οριακά αρνητικές. Η αυτεπάρκεια και τα κίνητρα των κοριτσιών είναι υψηλότερα σε σχέση με αυτά των αγοριών, ενώ και οι απόψεις τους για το μάθημα και τον καθηγητή της Γεωγραφίας είναι πιο θετικές.

Οι διαφορές ανάμεσα στα κίνητρα μάθησης, το μάθημα και τον καθηγητή Γεωγραφίας είναι πολύ σημαντικές στους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Αυτό το αποτέλεσμα βέβαια δε θα πρέπει να προκαλεί έκπληξη, καθώς και σε παλαιότερες μελέτες έχει διαπιστωθεί πως οι νεοεισελθόντες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μαθητές έχουν θετικότερες απόψεις σε σχέση με τους μαθητές που βρίσκονται σε μεγαλύτερες τάξεις (Μάρκου, 2011). Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την αυτεπάρκεια δε διαφέρουν ιδιαίτερα στις δύο τάξεις.

Σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και στις απαντήσεις ανάμεσα στους μαθητές των δημόσιων και των ιδιωτικών Γυμνασίων. Οι απόψεις των πρώτων για τον καθηγητή και το μάθημα της Γεωγραφίας είναι σημαντικά πιο θετικές. Επιπροσθέτως τα κίνητρα για μάθηση εμφανίζονται πιο ισχυρά στους μαθητές των δημοσίων σχολείων σε σχέση με εκείνα των ιδιωτικών. Οπότε το οικονομικό περιβάλλον μίας οικογένειας και τα κίνητρα μάθησης δε συνδέονται (δηλαδή όσο καλύτερη η οικονομική κατάσταση μίας οικογένειας, τόσο υψηλότερα και τα κίνητρα μάθησης των παιδιών).

Σε πρώτη φάση θα πρέπει να γίνει αναφορά στους περιορισμούς που υπήρξαν στη συγκεκριμένη έρευνα και που έχουν επιπτώσεις στη γενίκευση των συμπερασμάτων που προέκυψαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας. Πρώτον, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο (Αγία Παρασκευή, Παλαιό Ψυχικό, Βαρυπόμνη, Χαλκίδα). Έτσι η γενίκευση των συμπερασμάτων από

το συγκεκριμένο δείγμα σε πληθυσμούς με παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος είναι ανέφικτη, καθώς το δείγμα δεν είναι τυχαίο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Δεύτερον, ο ερευνητής παρουσιάστηκε και παρέδωσε ο ίδιος τα ερωτηματολόγια σε δύο από τα τέσσερα σχολεία και στα άλλα δύο τα ερωτηματολόγια τα παρέδωσαν οι καθηγητές Γεωγραφίας. Παράγοντες όπως ο χώρος του σχολείου, η παρουσία συμμαθητών, το νεαρό της ηλικίας καθώς και η παρουσία του καθηγητή και σε κάποιες περιπτώσεις και του ερευνητή, είναι πιθανόν να επηρέασαν τους μαθητές σε κάποιες από τις απαντήσεις τους.

Τρίτον, από τη στιγμή που τα εργαλεία για αυτήν την έρευνα δεν έχουν σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτήν την έρευνα δεν μπορούν να έχουν γενική χρήση.

Ακολουθούν κάποιες προτάσεις που σχετίζονται με τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία:

- Οι απαντήσεις των μαθητών έδειξαν πως το μάθημα της Γεωγραφίας φαίνεται να το διακατέχει μια ουδετερότητα. Ως εκ τούτου, ο καθηγητής του μαθήματος θα πρέπει να προβεί σε ενέργειες, που περιγράφονται παρακάτω, ώστε το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον.
- Αφού ο γενικός μέσος όρος των μαθημάτων σχετίζεται με τα κίνητρα μάθησης και την αυτεπάρκεια των μαθητών, τόσο από το σχολικό όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον θα πρέπει να υπάρχει ενίσχυση αυτών των δύο παραγόντων.
- Οι απόψεις σχετικά με το μάθημα και τον καθηγητή της Γεωγραφίας, καθώς τα κίνητρα μάθησης στη Β' Γυμνασίου είναι σαφέστατα πιο αρνητικές σε σχέση με την Α' Γυμνασίου. Θα πρέπει να υπάρχει τόσο από το σχολείο όσο και από τον καθηγητή Γεωγραφίας να δοθεί προσοχή κατά τη μετάβαση των μαθητών μεταξύ των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου.
- Από τη στιγμή που βρέθηκε πως τα κίνητρα μάθησης δε συνδέονται με το οικονομικό περιβάλλον μιας οικογένειας, θα πρέπει τα ιδιωτικά σχολεία να δίνουν περισσότερη σημασία στον παραπάνω παράγοντα, καθώς σύμφωνα με

την παρούσα έρευνα οι μαθητές των δημοσίων σχολείων βρέθηκαν να έχουν πιο ισχυρά κίνητρα σε σχέση με τους μαθητές των ιδιωτικών.

Ανακεφαλαιώνοντας, τόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και από το ερευνητικό μέρος, ο ερευνητής της παρούσας εργασίας έχει να προτείνει ορισμένες ενέργειες που πιστεύει πως θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υπέρ των μαθητών και της διδασκαλίας του μαθήματος:

- Το μάθημα της Γεωγραφίας καθώς και η διδασκαλία του απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες δεν είναι δυνατόν να κατέχουν καθηγητές άλλων φυσικών επιστημών. Ως εκ τούτου το μάθημα θα έπρεπε να διδάσκεται αυστηρά από καθηγητές που έχουν σπουδάσει αυτό το αντικείμενο.
- Πέρα από τις επιστημονικές γνώσεις, οι καθηγητές θα πρέπει να έχουν γνώση και πάνω στη διδασκαλία και ανάλογα με το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος σε μία ενότητα και το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται εκείνες οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τα οπτικοακουστικά μέσα για τη επίτευξη του καλύτερου διδακτικού αποτελέσματος.
- Οι καθηγητές θα πρέπει να έχουν πάντα στο μυαλό τους δύο πολύ σημαντικούς παράγοντες μάθησης. Ο πρώτος είναι η επικοινωνία. Ο δεύτερος είναι η ενεργητικότητα των μαθητών προς τη μάθηση. Άλλωστε όπως είχε πει ο Jean Piaget «μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω».
- Η ανανέωση των Α.Π. για το μάθημα της Γεωγραφίας θα πρέπει να είναι πιο τακτική, κυρίως για τις αλλαγές που προκύπτουν από τα ανθρωπογεωγραφικά δεδομένα, έτσι ώστε να μην υπάρχουν παρανοήσεις μεταξύ των μαθητών (Κατσίκης, 2005).
- Το βιβλίο εκπαιδευτικού της Β' Γυμνασίου αναφέρει πως οι δύο κύριες κατευθύνσεις της Γεωγραφικής Επιστήμης είναι η φυσιογνωστική και η κοινωνική-ανθρωποκεντρική. Σε αυτές πρέπει να προστεθεί και η Εφαρμοσμένη Γεωγραφία (που περιλαμβάνει τομείς όπως τη Διαχείριση Φυσικών και Ανθρωπογενών Καταστροφών, το Σχεδιασμό και Ανάπτυξη του Χώρου και τη Γεωπληροφορική) ενώ οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν μέσω κάποιων μαθημάτων που θα πραγματοποιούνται από ειδικά

καταρτισμένους επιστήμονες και αυτή την κατεύθυνση της Γεωγραφικής Επιστήμης (<http://www.geo.hua.gr>).

- Το γεγονός πως το βιβλίο της Β' Γυμνασίου περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά μόνο της Ευρωπαϊκής ηπείρου, προσδίδει στους μαθητές μία μονοδιάστατη γνώση. Προτείνεται το μάθημα της Γεωγραφίας να διδάσκεται και στις 3 τάξεις του Γυμνασίου, ενώ στη Β' και τη Γ' Γυμνασίου να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα σε όλες τις ηπείρους του πλανήτη.
- Η πορεία του μαθήματος Γεωγραφίας στην εκπαιδευτική ιστορία της Ελλάδας έχει δείξει πως τη μετονομασία του μαθήματος ακολουθεί και μια ποιοτική υποβάθμιση του μαθήματος. Ο τίτλος Γεωλογία-Γεωγραφία οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία της φυσικής γεωγραφίας, που ειδικά στην Α' Γυμνασίου καταλαμβάνει τα 3/5 των ωρών της διδακτέας ύλης, και στην αγνόηση του ανθρωπογεωγραφικού υλικού, το οποίο βρίσκεται στην τελευταία/τελευταίες ενότητα/ες και ενδέχεται να διδαχθεί ελάχιστα βάση προγενέστερης εμπειρίας (Κλωνάρη, 2007). Προτείνεται το μάθημα να διατηρήσει τον παλαιότερο του τίτλο ως Γεωγραφία στο Γυμνάσιο, ενώ το μάθημα της Γεωλογίας να διδάσκεται στο Λύκειο (κάτι που συνέβαινε μέχρι το 1997).

(αναφερόμενος στη Γεωγραφική Επιστήμη) «...αν και το ενδιαφέρον της σύγχρονης Ελλάδας για την επιστήμη αυτή αυξάνει συνεχώς, [...] δεν ήρθε ακόμα η ώρα ώστε αυτή να προσελκύσει την προσοχή που αξίζει, από κείνους που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση στην Ελλάδα» (Μπρατσιώτης, 1960).

Αν και έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε που διατυπώθηκε η παραπάνω πρόταση και ο ρόλος της Γεωγραφικής Επιστήμης έχει εξελιχθεί σημαντικά στην Ελληνική Εκπαίδευση, εντούτοις διαπιστώνονται αρκετά προβλήματα τα οποία χρήζουν λύσης. Αυτή η έρευνα, αν και μικρή σε έκταση, με βάση τα αποτελέσματα που αποτυπώθηκαν αποδεικνύει πως η περαιτέρω μελέτη και ανάλυση των ζητημάτων που προκύπτουν όχι μόνο θεωρείται άξια προσοχής, αλλά και απαραίτητη στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το μάθημα της Γεωγραφίας και η διδασκαλία του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλμπέρτι, Α. (1998). Θέματα Διδακτικής. Αθήνα: Gutenberg.

Ασλανίδης, Α., Ζαφειράκης, Γ., Καλαϊτζίδης, Δ. (2009). Γεωλογία– Γεωγραφία Α' Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκτυπώσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ασλανίδης, Α., Ζαφειράκης, Γ., Καλαϊτζίδης, Δ. (2009). Γεωλογία– Γεωγραφία Β' Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκτυπώσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ασλανίδης, Α., Ζαφειράκης, Γ., Καλαϊτζίδης, Δ. (2009). Γεωλογία– Γεωγραφία Β' Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Οργανισμός Εκτυπώσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Bruner, J. W. (1985). Η θέληση για μάθηση. Περιέχεται στο Π. Κουτσούμπος (επιμ.εκδ.). Το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Π. Κουτσούμπος Α.Ε.

Βλάχος, Ι. (2004). Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες: Η πρόταση της Εποικοδόμησης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές – Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργούλης, Κ. (γενική επιμέλεια). (1967). Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργιανή, Β. (1981). Η αναγκαιότητα των εποπτικών μέσων διδασκαλίας στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Κανάκης, Ι. (1999). Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Διδασκαλίας: Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλούρης, Γ. (2006). Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κατσίκης, Α. (2005). Διδακτική της Γεωγραφίας: Επιστημολογική Θεώρηση, Γεωγραφική Γνωστική Τεκμηρίωση. Αθήνα: τυπωθήτω.

Κλεφταράς, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσης της. Περιέχεται στο Μ. Πούρκος, (γενική επιμέλεια). Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Κλωνάρη, Αικ. (1997). Το μάθημα της Γεωγραφίας στην Α/βάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα): Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων της Γεωγραφίας της ΣΤ' τάξης. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή, Τόμος Α'.

Κλωνάρη, Αικ. (2004). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης για το μάθημα της Γεωγραφίας. Μυτιλήνη: Πρακτικά 7^{ου} Πανελλήνιου Γεωγραφικού Συνεδρίου Ε.Γ.Ε.

Κλωνάρη, Αικ. & Καρανίκας, Γ. (2005) Η Γεωγραφία στο Γυμνάσιο: βήματα προς τα πίσω; Περιέχεται στο Δ. Κολιόπουλος & Α. Βαβουράκη, (γενική επιμέλεια). Διδακτική Φυσικών Επιστημών: Οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Αθήνα.

Κλωνάρη, Αικ. (2007). Γεωγραφική Εκπαίδευση και Διδακτική στην Ελλάδα. Περιέχεται στο Θ. Τερκενλής, Θ. Ιωσηφίδης, Ι. Χωριανόπουλος, (γενική επιμέλεια). Ανθρωπογεωγραφία: Άνθρωπος, Κοινωνία και Χώρος. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μάρκου, Κ. (2011). Τρόποι μάθησης και επικοινωνίας στη Β/θμια Εκπαίδευση μέσα από το μάθημα της Γεωγραφίας. Αθήνα: Πτυχιακή Εργασία.

Ματσαγγούρας, Η. (1994). Στρατηγικές Διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μελανίτης, Ν. (1976). Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν. Αθήνα.

Μπρατσιώτης, Ν. (1960). Δελτίο Ε.Γ.Ε, τ.ΙΙΙ, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ρέντζος, Γ. (1984). Γεωγραφική Εκπαίδευση. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Σκαρπέλης, Ασημακοπούλου, Μιχαλοπούλου. (2004). Η διδασκαλία της Γεωλογίας στη Μέση Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μία διαχρονική θεώρηση και προτάσεις για το μέλλον. Θεσσαλονίκη: Πρακτικά 10^{ου} Διεθνές Συνεδρίου.

Τερζής, Ν. (2006). Το Γυμνάσιο ως Βαθμίδα της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: Κρητική Απογραφή και Συγκριτική Έρευνα. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Φλουρής, Γ. (2008). Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φούσκα, Μ. (2010). Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αυτεπάρκεια και Κίνητρα Μάθησης σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Διπλωματική Εργασία.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Bandura, A. (1991). Self-efficacy conception of anxiety. In R.Schwarzer & R.A.Wicklund. *Anxiety and self-focused attention*. New York: Harwood Academic.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognate development and functioning. *Educational Psychologist*.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, V., Caprara, G. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bibik, A. J. (1971). *Der Geographienterricht. Grundlagen und Methoden*.

Bong, M. (2001). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Baca.

Chen, X., Rubin, K. & Li, D. (1997) Relation between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence from Chinese Children. *Developmental Psychology* 33

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Feshbach, N., & Feshbach, S. (1987). *Affective Processes and Academic Achievement: Child Development*.

Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C.R.Snyder & S.J.Lopez. *Handbook of positive psychology*. London: Oxford University Press.

Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. New York: John Wiley & sons.

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

Yi-Chia Cheng & Hsin-Te Yeh. (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. British Journal of Educational Technology.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinaz-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. American Educational Research Journal.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.geo.hua.gr>

<http://www.pi-schools.gr/>

<http://www.et.gr/>

ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ

Ν.Δ 31/12/1836

Ν.Δ 31/10/1886

Ν.Δ 10/9/1913

Ν.Δ 25/11/1922

Ν.Δ 18/11/1931

ΦΕΚ 12/13.1.1932

ΦΕΚ 477/9.11.1939

ΦΕΚ 56/14.2.1939

ΦΕΚ 214/27.6.1941

Ν.Δ 30/1/1957

ΦΕΚ 149/11.9.1961

ΦΕΚ 151/12.9.1961

ΦΕΚ 173/29.10.1962

ΦΕΚ 16/26.1.1966

Β.Δ 702/31.10.1969

Π.Δ 831/1977

Π.Δ 1034/1977

Π.Δ 373/1978

Π.Δ 845/1978

ΦΕΚ 20.5.1993

ΦΕΚ 20.9.1996

ΦΕΚ 366/2001

ΦΕΚ 303-304 /2003

ΦΕΚ 1196/2003

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Κακαβούλης, Α. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση: ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις*. Αθήνα: Γρηγόρης

Muris ,P.(2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, (3) 145-149.

Bidduiph, M. & Adey, K. (2003), Perceptions v. reality: pupils' experiences of Learning in history and Geography at Key Stage 4, *Curriculum Journal*, 14 (3), 291-303.

Bradbeer, J. (2010), Geography Undergraduates into Teaching: A Five Year Experiment, *Journal of Geography in Higher Education*, 34 (1), 109-124.

Brown, K. & Fletcher, A. (2002), Disaffection or disruptive engagement? A collaborative inquiry into pupils' behavior and their perceptions of their learning in modern language lessons, *Culture & Society*, 10 (2), 169-192.

Danaher, P.A. (1994), Pupils perceptions of the Teacher Education Practicum: the results of two surveys administered in a Melbourne independent secondary school, *Journal of Education for Teaching*, 20 (2), 215-228.

Hallam, S., Rogers, L., Rhamie, J., Shaw, J., Reew, E., Haskins, H., Blackmare, J. & Hallam, J. (2007), Pupils' perceptions of an alternative curriculum: Skill Force, *Research Papers in Education*, 22 (1), 43-63.

Prichard, R. (1983), Pupils' perceptions of School in Germany and Ireland, *International Journal of Research & Method in Education*, 6 (1), 111-123.

Robinson, W.P., Tayler, C.A. (1992), Changes in Pupils' Self- perceptions and Self-evaluations: from CSE/GCE to GCSE, *Educational Psychology*, 12 (2), 107-112.

Rogers, L. & Hallan, S. (2010), Changes in perceptions of studying for the GCSE among Year 10 and Year 11 pupils, *Educational Studies*, 36, (2), 153-163, First published on 25 August 2009.

Van der Sijde, Pieter, C. & Welko, T. (1992), The influence of a Teacher Training Program on Student Perception of Classroom Climate, *Journal of Education for Teaching*, 18 (3), 287-295.

Wilson, S. (1996), Student Teacher Perceptions of Effective Teaching: a developmental perspective, *Journal of Education for Teaching*, 22 (2), 181-196.

Woods, P. (1976), Pupils' views of school, *Educational Review*, 28 (2), 126-137.

Zounhia, K., Hatziharistos, D. & Emmanouel, K. (2003), Greek Secondary School Pupils' Perceived Reasons for Behaving Appropriately and Perceived Teachers' Strategies to Maintain Discipline, *Educational Review*, 55 (3), 289-303.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τμήμα Γεωγραφίας

Αγαπητέ μαθητή/μαθήτριά,

Το παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρεί να καταγράψει την άποψή σου σχετικά με το μάθημα της Γεωγραφίας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις σου είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Σ' ευχαριστώ για τη συμμετοχή σου.

Κωνσταντίνος Ζήκος

Γενικά για το σχολείο:

Σημείωσε με √ την απάντησή σου τις παρακάτω ερωτήσεις οι οποίες έχουν σχέση με το σχολείο. Διάβασε προσεκτικά και απάντησε αυθόρμητα.

		Ναι	Όχι
1	Σ' αρέσει να σου κάνουν ερωτήσεις οι καθηγητές στην τάξη;		
2	Σκέφτεσαι συχνά άλλα πράγματα, όταν γίνεται μάθημα;		
3	Σ' αρέσουν τα πιο πολλά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο;		
4	Σ' αρέσει να αφήνεις τα μαθήματα σου, να τα κάνεις την τελευταία στιγμή;		
5	Λυπάσαι όταν σε ένα διαγώνισμα παίρνεις κακό βαθμό;		
6	Νομίζεις ότι το σχολείο σ' ετοιμάζει να βρεις μια καλή εργασία αργότερα;		

		Ναι	Όχι
7	Το θεωρείς σπουδαίο , να πηγαίνεις καλά στα μαθήματα;		
8	Σ' αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο με ασχολίες που γίνονται με τα χέρια (χειρονακτικές);		
9	Όταν έχεις να λύσεις ένα δύσκολο πρόβλημα, σ' αρέσει να επιμένεις, ώσπου να βρεις τη λύση του;		
10	Θέλουν οι γονείς σου να συνεχίσεις το σχολείο και να σπουδάσεις στο Πανεπιστήμιο ή σε άλλη ανώτερη σχολή;		
11	Σε πιάνει αγωνία όταν έχεις ένα διαγώνισμα;		
12	Πιστεύουν οι φίλοι σου ότι δεν σε ενδιαφέρουν τα μαθήματα;		
13	Αφιερώνεις πολύ χρόνο και κόπο, για να κάνεις τα σχολικές σου εργασίες;		
14	Πιστεύουν οι γονείς σου πως πρέπει να είσαι καλός μαθητής, για να πετύχεις αργότερα στη ζωή σου;		
15	Ανησυχείς όταν δεν πας καλά στα μαθήματα;		
16	Σου είναι δύσκολο να συγκεντρώσεις την προσοχή σου, όταν προετοιμάζεις τα μαθήματα σου;		
17	Προσπαθείς πάντα όσο μπορείς, να κάνεις σωστά τις σχολικές σου εργασίες;		

Το μάθημα της Γεωγραφίας: Σημείωσε με √ πόσο συμφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με το μάθημα της Γεωγραφίας.

	καθόλου	λίγο	μερικώς	αρκετά	πολύ
Μου αρέσει το μάθημα της Γεωγραφίας					
Αν το μάθημα της Γεωγραφίας δεν ήταν υποχρεωτικό θα εξακολουθούσα να το παρακολουθώ					

	καθόλου	λίγο	μερικώς	αρκετά	πολύ
Μαθαίνω πολλά πράγματα μέσα από το μάθημα της Γεωγραφίας					
Το μάθημα της Γεωγραφίας είναι δύσκολο					
Το μάθημα της Γεωγραφίας είναι ενδιαφέρον					
Το μάθημα της Γεωγραφίας είναι απαιτητικό					
Το μάθημα της Γεωγραφίας θα με βοηθήσει στο μέλλον					
Στο μάθημα της Γεωγραφίας υπάρχουν πολλά και δύσκολα τεστ					
Αφιερώνω πολύ χρόνο στο διάβασμα του μαθήματος της Γεωγραφίας στο σπίτι					
Προσπαθώ σκληρά για να έχω καλές επιδόσεις στο μάθημα της Γεωγραφίας					
Θα ήθελα να μειωθεί το διάβασμα που έχω για το σπίτι για το μάθημα της Γεωγραφίας					
Θα ήθελα να αυξηθούν οι διδακτικές ώρες του μαθήματος της Γεωγραφίας					
Χρησιμοποιώ λεξικό, εγκυκλοπαίδεια ή το Internet για να βρω πληροφορίες στο μάθημα της Γεωγραφίας					
Όταν διαβάζω στο σπίτι, περιορίζομαι στις πληροφορίες του βιβλίου					
Το μάθημα της Γεωγραφίας στηρίζεται στην ομαδικότητα και την συνεργασία για την ολοκλήρωση των εργασιών					

Ο καθηγητής του μαθήματος της Γεωγραφίας:

Σημείωσε με √ πόσο συμφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τον καθηγητή του μαθήματος της Γεωγραφίας.

	καθόλου	λίγο	μερικώς	αρκετά	πολύ
Είναι αυστηρός					
Είναι ελαστικός					
Είναι υπομονετικός					
Προτείνει δραστηριότητες που διαφέρουν από τις απλές ασκήσεις του βιβλίου					
Είναι κατανοητός					
Προτείνει ομαδικές εργασίες					
Εξηγεί καλά το μάθημα ιδιαίτερα όταν υπάρχουν απορίες					
Βοηθά με τις ασκήσεις					
Το μάθημα του στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο βιβλίο Γεωγραφίας					
Έχει αίσθηση του χιούμορ					
Επιμένει σε πληροφορίες που είναι πολύ σημαντικές					
Είναι φιλικός με τους μαθητές					
Παρουσιάζει αναλυτικά το μάθημα δίνοντας πολλές πληροφορίες και εξηγήσεις					
Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν τις απορίες τους					
Χρησιμοποιεί DVD, Video, ή Slides κατά τη διάρκεια του μαθήματος					

Ο εαυτός μου:

Σημείωσε με √ πόσο συμφωνείς με τις παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με τον εαυτό σου.

		καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά	πολύ
1	Πόσο εύκολα μπορείς να εκφράζεις τη γνώμη σου, όταν οι συμμαθητές σου διαφωνούν μαζί σου;					
2	Πόσο εύκολα καταφέρνεις να νοιώθεις χαρούμενος, όταν έχει προηγηθεί ένα δυσάρεστο γεγονός;					
3	Πόσο εύκολα μπορείς να μελετάς τα μαθήματά σου, όταν υπάρχουν άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνεις;					
4	Πόσο εύκολα τα καταφέρνεις να ηρεμείς ξανά, όταν κάτι σ' έχει τρομάξει πολύ;					
5	Πόσο εύκολα μπορείς να γίνεις φίλος/η με άλλα παιδιά της ηλικίας σου;					
6	Πόσο εύκολα μπορείς να μελετάς ένα κεφάλαιο για ένα διαγώνισμα;					
7	Πόσο εύκολα μπορείς να πιάνεις κουβέντα με κάποιον που δεν γνωρίζεις καλά;					
8	Πόσο εύκολα αποφεύγεις να νευριάζεις;					
9	Πόσο εύκολα καταφέρνεις να ολοκληρώνεις τις σχολικές εργασίες που έχεις καθημερινά;					
10	Πόσο εύκολα μπορείς να συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου, όταν δουλεύετε σε ομάδες;					
11	Πόσο εύκολα μπορείς να ελέγξεις τα συναισθήματά σου;					
12	Πόσο εύκολα μπορείς να προσέχεις σε κάθε μάθημα;					
13	Πόσο εύκολα μπορείς να πεις σε άλλα παιδιά της ηλικίας σου ότι κάνουν κάτι που δεν σου αρέσει;					

		καθόλου	λίγο	μέτρια	αρκετά	πολύ
14	Πόσο εύκολα μπορείς να δραστηριοποιήσεις τον εαυτό σου, όταν δεν έχεις όρεξη ή βαριέσαι;					
15	Πόσο εύκολα καταφέρνεις να περνάς όλα τα μαθήματα;					
16	Πόσο εύκολα μπορείς να διηγηθείς μια αστεία ιστορία σε μια ομάδα συνομηλίκων σου;					
17	Πόσο εύκολα μπορείς να ικανοποιήσεις τους γονείς σου με τις επιδόσεις σου στο σχολείο;					
18	Πόσο εύκολα μπορείς να παραμείνεις φίλος με άλλα παιδιά;					
19	Πόσο εύκολα μπορείς να κρατήσεις μακριά δυσάρεστες σκέψεις;					
20	Πόσο εύκολα μπορείς να πας καλά σε ένα διαγώνισμα;					
21	Πόσο εύκολα μπορείς να καταφέρεις να μην ανησυχείς για πράγματα που «ίσως» συμβούν;					

Συμπλήρωσε ή σημείωσε με ✓ τις απαντήσεις που ταιριάζουν στην περίπτωση σου.

1. Α' τάξη ☐ Β' τάξη ☐

2. Βαθμός στο μάθημα της Γεωγραφίας:

Α' Τρίμηνο

Β' Τρίμηνο

3. Γενικός Μέσος Όρος στο προηγούμενο τρίμηνο:

4. Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

5. Πόσα άτομα, κατοικούν στο σπίτι σου μαζί με σένα;

6. Έχεις αδέρφια; Ναι ☐ Όχι ☐
Εάν ναι, πόσα αδέρφια έχεις;

7. Στην οικογένεια είσαι το

Πρώτο παιδί ☐

Δεύτερο παιδί ☐

Τρίτο παιδί ☐

Τέταρτο παιδί ☐

Άλλο..... ☐

8. Μορφωτικό επίπεδο γονέων:

	Μητέρα	Πατέρας
Απολυτήριο Δημοτικού		
Απολυτήριο Γυμνασίου (υποχρεωτική εκπαίδευση)		
Απολυτήριο Λυκείου		
Πτυχίο ΙΕΚ (Δημόσιο, Ιδιωτικό)		
Πτυχίο Πανεπιστημίου, ΤΕΙ		
Μεταπτυχιακό δίπλωμα		
Διδακτορικό δίπλωμα		

9. Επάγγελμα μητέρας:.....

10. Επάγγελμα πατέρα:.....

Ημερομηνία

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή