

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τμήμα Γεωγραφίας

**Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ.
ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.**

Πτυχιακή εργασία της Ειρήνης Κουρασμενάκη

Αθήνα, Ιούνιος 2008

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τμήμα Γεωγραφίας

**Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ.
ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.**

Πτυχιακή εργασία της Ειρήνης Κουρασμενάκη

Επιβλέπουσα: Χρύσα Σοφianoπούλου

Αθήνα, Ιούνιος 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΚΕΦ.1: ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ.....	12
1.1 Η ΜΠΙΧΕΒΙΟΡΙΣΤΙΚΗ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	13
1.2 Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ.....	14
1.2.1 Η ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	15
1.2.2 ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ROBERT GAGNE.....	16
1.3 Η ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ.....	17
1.3.1 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ DRIVER ΚΑΙ OLDHAM.....	19
ΚΕΦ.2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ.....	21
2.1 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	25
2.2 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ.....	26
2.3 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ.....	28
2.4 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ.....	31
ΚΕΦ.3: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	33
3.1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ.....	35
3.2 ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ CURRICULUM.....	35
3.3 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ CURRICULUM.....	36
3.4 ΚΛΕΙΣΤΑ ΚΑΙ ΑΝΟΙΧΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	39
3.5 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ.....	41
3.6 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	43
3.6.1 Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	45
3.6.2 Η ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ.....	46
3.6.3 Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT.....	47
ΚΕΦ.4: Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	48
4.1 ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ – ΓΕΩΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ Φ.Ε.Κ. 304 ΤΕΥΧΟΣ Β' 13-3-2003	48
4.1.1 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ.....	48
4.1.2 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ.....	51
4.2 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ.....	55
4.2.1 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ	

<i>ΒΑΣΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ 1 ΚΑΙ 2</i>	55
4.2.2 <i>ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ</i>	
<i>ΒΑΣΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ 3 ΚΑΙ 4</i>	57
4.3 <i>ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗ</i>	
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	59
4.3.1 <i>ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ</i>	
<i>ΔΗΜΟΤΙΚΟ</i>	60
4.3.2 <i>ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ</i>	
<i>ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟ</i>	60
4.4 <i>ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗ</i>	
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ.....	63
4.4.1 <i>ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ</i>	
<i>ΔΗΜΟΤΙΚΟ</i>	64
4.4.2 <i>ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ</i>	
<i>ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟ</i>	64
ΚΕΦ.5: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ-ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ	
ΣΤΟΙΧΕΙΑ	67
ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	71

Πρόλογος για τη Γεωγραφία

Η Γεωγραφία είναι η επιστήμη που μελετά της σχέσεις της γης και του ανθρώπου. Μελετά πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν και διαμορφώνουν το χώρο μέσα στον οποίο ζουν και πώς η Γη επηρεάζει τον τρόπο που ζουν οι άνθρωποι. Επίσης ερευνά την επιφάνεια της Γης και κάθε φαινόμενο που συνδέεται με αυτήν. Η λέξη παράγεται από τις ελληνικές λέξεις γη και γράφω ("γράφω" στα αρχαία ελληνικά σημαίνει ζωγραφίζω).

Η Γεωγραφία είναι πολύ περισσότερα από τη χαρτογραφία, τη μελέτη χαρτογραφημάτων, και βέβαια δεν είναι απλώς η μελέτη των 'ακρωτηρίων και κολπίσκων'. Όχι μόνο διερευνά τι είναι πού στη Γη, αλλά επίσης και το γιατί βρίσκεται εκεί και όχι κάπου αλλού. Μελετά αυτό με γνώμονα εάν η αιτία είναι φυσική ή ανθρωπογόνος. Επίσης, μελετά τις συνέπειες που προκύπτουν από αυτές τις διαφορές.

Όπως ο Ιούλιος Χιούς (William Hughes) - που δίδασκε τη γεωγραφία των Ιερών Τόπων στους μαθητές της Θεολογίας στο Βασιλικό Κολέγιο του Λονδίνου (King's College London) - το έθεσε σε μία προσφώνηση το 1863: "Η απλή ονομασία χωρών δεν είναι γεωγραφία. Το να ξέρεις από καρδιάς ένα γεωγραφικό λεξικό δεν κάνει κάποιον, από μόνο του, γεωγράφο. Η γεωγραφία έχει υψηλότερες βλέψεις από αυτές: αναζητεί την ταξινόμηση φαινομένων (ομοίως του φυσικού και πολιτικού κόσμου σε βαθμό που συμπεριφέρεται στο υστερότερο) ούτως ώστε να συγκρίνει, να γενικεύσει, να ανέρθει από τις επιπτώσεις στα αίτια και κάνοντας αυτό να ανακαλύψει τους σημαντικούς νόμους της φύσης και να επισημάνει την επιρροή τους στον άνθρωπο. Με μια λέξη, η γεωγραφία είναι επιστήμη, ένα πράγμα όχι απλών ονομάτων, αλλά επιχειρημάτων και λογικής, αιτιών και επιπτώσεων (<http://www.wikipedia.gr> , 28/3/2008)

Περίληψη

Το μάθημα της γεωγραφίας, προσπαθεί να ερμηνεύσει τα πρότυπα της ανθρώπινης δραστηριότητας μέσα από τη μελέτη των ανθρώπων και των χώρων, καθώς και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Θα λέγαμε ότι βοηθάει τους μαθητές, από μικρή ηλικία, να μάθουν να συγκεντρώνουν πληροφορίες ώστε να κατανοήσουν τη φύση του χώρου ευρείας κλίμακας και να οργανώσουν τη γνωστική αναπαράσταση του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Η γεωγραφία εξετάζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γη και στους ανθρώπους της μέσα από τη μελέτη του τόπου, του χώρου και του περιβάλλοντος.

Όμως η παρουσία της γεωγραφίας σαν μάθημα στην Ελλάδα είναι γνωστό ότι διέρχεται κρίση. Σημαντικό ρόλο για την τωρινή κατάσταση της διδασκαλίας της γεωγραφίας στην Ελλάδα έχει και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σήμερα παρ' όλο που έχουν εκπονηθεί νέα προγράμματα σπουδών γεωγραφίας για το δημοτικό και το Γυμνάσιο που συμβαδίζουν τόσο με τις νέες αντιλήψεις για την επιστήμη της γεωγραφίας όσο και με τις σύγχρονες θεωρίες των επιστημών της αγωγής, αυτά ακόμη δεν έχουν εφαρμοστεί. Επιπλέον, το μάθημα διδάσκεται λίγες ώρες και υφίσταται απουσία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.

Στην Αγγλία η γεωγραφική εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο, για αυτό δαπανούνται αρκετά χρήματα για προγράμματα βελτίωσης της διδασκαλίας της ώστε να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Το ίδιο σημαντική είναι η γεωγραφία και στην Φινλανδία, και είναι αξιοσημείωτο επειδή βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας της Ευρώπης αλλά και της Κίνας, λόγω των υψηλών επιδόσεων των μαθητών της σε διαγωνισμούς παγκοσμίου εμβέλειας. Τέλος, στην Γερμανία παρόλο το ομοσπονδιακό κρατικό σύστημα της χώρας, δηλαδή 16 «διαφορετικά» εκπαιδευτικά συστήματα/ δομές, παρατηρούμε ότι η εκπαίδευση της γεωγραφίας δεν λείπει από τις υποχρεωτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η διδασκαλία της γεωγραφίας δεν είναι απαραίτητη μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης οι οποίες συνεχίζουν την διδασκαλία της γεωγραφίας και στο λύκειο.

Abstract

The subject of Geography tries to interpret the models of human activity through the study of persons and spaces, as well as interaction between them. It is useful for the students from an early age, to learn how to collect information so as to comprehend the nature and organise the cognitive representation of environment in which they live. The Geography examines the relation that exists between earth and people that live in through the study of place, space and environment.

However, the presence of geography as a subject in Greece is going through difficulties. One of the many aspects of the educational crisis is the standards of the geography syllabus. Today, although we have new syllabus of Geography for the primary and secondary education that matches not only with the new perceptions of science of Geography but also with the modern theories of sciences of education, these still have not been applied. Moreover, the course is taught for few hours and suffers absence of suitable material and technical infrastructure.

In England geographical education is very important, so they spent a lot of money in order to improve their teaching methods and gain the interest of the students. In Finland geography is also important, is significant because is a country that gain the interest of education community in Europe and China and the reason is the high performances in national competitions. Additionally in Germany, in spite of the federal state, 16 “different” educational systems, we observe that the education of geography exists in all the stages of education.

The Geography education is not recommended only in primary education, but is also needed in all stages of education, as it happens in most countries of Europe in which they continue the teaching until the end of secondary education.

Εισαγωγή

Το θέμα της πτυχιακής εργασίας είναι η γεωγραφική εκπαίδευση. Η γεωγραφική εκπαίδευση όπως αυτή εφαρμόζεται στην Ελλάδα και σε ορισμένες άλλες χώρες. Έχουμε επιλέξει χώρες της Ευρώπης, οι οποίες δίνουν διαφορετική βαρύτητα – αντιμετώπιση στο μάθημα της γεωγραφίας σε σχέση με την Ελλάδα.

Το μάθημα της γεωγραφίας διδάσκεται στην Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια. Θα πρέπει να παρατηρηθεί πως από τη πρώτη στιγμή της σύστασης του Ελληνικού κράτους, η γεωγραφία κατέχει σχεδόν πάντα μια θέση ως διδακτέο μάθημα. Ήδη στο διάταγμα για την ίδρυση του πρώτου γυμνασίου στο Ναύπλιο αναφέρεται και η γεωγραφία. Και στο διάταγμα (1834) για την οργάνωση της βασικής πρωτοβάθμιας βαθμίδας της εκπαίδευσης, η γεωγραφία αναφέρεται και πάλι. Συνήθως μαζί με κάποιο άλλο μάθημα (π.χ. με την ιστορία), ή και μόνη της, η γεωγραφία αποτελεί μια παλιά αλλά ακόμα υπαρκτή σταθερά της ελληνικής εκπαίδευσης (Ρέντζος, 1984).

Η διερεύνηση, ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα, των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων μας πείθει ότι τι μάθημα της γεωγραφίας ουδέποτε κατείχε «αξιοπρεπή» θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (Κατσίκης, 2005). Συμπληρώνοντας, όπως όλα δείχνουν, και οι εκπαιδευτικοί έχουν πεισθεί πως η γεωγραφία δε χρησιμεύει. Στο μεγάλο εκπαιδευτικό συνέδριο, στο α' συνέδριο καθηγητών μέσης εκπαίδευσης (Αθήνα, 13-16 Μάη 1981), καθόλου δεν αντιμετωπίστηκε η κατάσταση της σχολικής γεωγραφικής εκπαίδευσης και η βελτίωσή της. Αλλά ακόμα και στην εκπαιδευτική περίοδο που διανύουμε σήμερα, το μάθημα της γεωγραφίας δε φαίνεται να προσεγγίζεται με άλλα οπτική.

Η γεωγραφία μοιάζει να μην είναι σημαντική στη χώρα μας. Η γεωγραφική λογική, η γεωγραφική πληροφόρηση, η γεωγραφική γνώση δε φαίνονται τόσο χρήσιμες ώστε να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν μέσα στο σχολείο.

Ένα μάθημα σαν τη γεωγραφία, που δεν περιορίζεται στην αποστήθιση κόλπων και ακρωτηρίων, αλλά παρουσιάζει τις περιοχές της γης και μελετά τα προβλήματα και την αλληλεξάρτησή τους, που περιγράφει την πολυμορφία του γήινου χώρου και αναλύει τις αλληλεπιδράσεις του με τις κοινωνίες που τον κατοικούν, που αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις φυσικές και ανθρωπογενείς δομές της κατοικούμενης γης, δεν αποτελεί αντικείμενο ιδιαίτερης φροντίδας μέσα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο το γεγονός πως η χώρα μας αντιμετωπίζει ένα πλήθος από προβλήματα γεωγραφικού χαρακτήρα όπως παραδείγματος χάριν στο Αιγαίο Πέλαγος (με την εχθρική στάση και δραστηριότητα του Τουρκικού Κράτους), το ελληνικό σχολείο παραβλέπει την εθνική σημασία που έχει η διδασκαλία της γεωγραφίας (Ρέντζος, 1984).

Πολλοί εκπαιδευτικοί και όχι μόνο, εκφράζουν την δυσαρέσκεια τους ότι οι άνθρωποι είναι αγεωγράφητοι ή και ακόμα κάποιοι ομολογούν πως είναι αγεωγράφητοι, πρόκειται όμως για παρεξήγηση γιατί συνήθως αναφέρονται μόνο στις τοπωνυμικές γνώσεις (π.χ. ποια είναι η πρωτεύουσα του Μπαγκλαντές κτλ.) και παρόλα αυτά, η γεωγραφία και πάλι κατέχει μια πολύ χαμηλή θέση μεταξύ των μαθημάτων που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο.

Μια άλλη παρεξηγημένη άποψη για τη γεωγραφία είναι ότι ασχολείται κυρίως με ταξιδιωτικές περιγραφές, σε μακρινούς ειδυλλιακούς τόπους. Αυτή η “γεωγραφία του θεάματος” έγινε ευρύτατα γνωστή με τα περιοδικά τύπου “National Geographic”, “Γεώραμα”, “Γεωτρόπιο”. Τέλος, επικρατεί η άποψη για τη γεωγραφία, ότι αφορά κυρίως τους στρατιωτικούς, οι οποίοι χρησιμοποιούν τις ποικίλες γεωγραφικές γνώσεις και τεχνολογικές κατακτήσεις (π.χ. φωτογραφίες δορυφόρων) για επιθετικούς ή αμυντικούς σκοπούς. Βέβαια αυτές οι απόψεις δεν είναι εντελώς λανθασμένες αλλά έχουν κάποια βάση. Ονόματα, θέσεις, οικονομικά και πληθυσμιακά στοιχεία κ.α., αποτελούν απαραίτητα δεδομένα για τη γεωγραφία, δεν είναι όμως αυτοσκοπός. Αποτελούν το “υλικό” με το οποίο οι γεωγράφοι συνθέτουν τις παρατηρήσεις τους και τις ερμηνείες τους για τον κόσμο (Χατζημιχάλης, 2002).

Στη χώρα μας μέχρι σχετικά πρόσφατα δεν υπήρχε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης που να εκπαιδεύει γεωγράφους, αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα υπάρχει το τμήμα γεωγραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου που λειτουργεί στη Μυτιλήνη από το 1994, και είναι το πρώτο τμήμα που ιδρύθηκε στην Ελλάδα, και το τμήμα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου που ιδρύθηκε το 1999. Η απουσία ανεξάρτητων τμημάτων γεωγραφίας είχε καλυφθεί από την αποσπασματική διδασκαλία της σε μέρη/ τομείς συναφούς γνωστικού αντικείμενου (π.χ. Φυσική γεωγραφία στα τμήματα γεωλογίας, Εφαρμοσμένη και Ανθρώπινη γεωγραφία στα Πολυτεχνεία, Οικονομική γεωγραφία στα οικονομικά τμήματα κτλ.) (Χατζημιχάλης, 2002).

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Ξεκινώντας, αναφέρονται οι σημαντικότερες θεωρίες μάθησης και διδακτικά μοντέλα. Στη

συνέχεια αναλύονται τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης γενικά αλλά και τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας, της Αγγλίας, της Γερμανίας και της Φινλανδίας. Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα (αναλυτικά προγράμματα και curriculum, κλειστά και ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, κτλ.) ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα αναλυτικά προγράμματα της γεωγραφίας στις χώρες μελέτης. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποια συγκριτικά στοιχεία ως προς την διδασκαλία της γεωγραφίας στην Ευρώπη.

ΚΕΦ.1: Θεωρίες διδακτικών μοντέλων

Τα τελευταία χρόνια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν γίνει σημαντικές πρόοδοι για το πώς ο άνθρωπος μαθαίνει, αν και εν τούτοις οι γνώσεις μας για το φαινόμενο της μάθησης είναι περιορισμένες. Κατά καιρούς αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες μάθησης, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές αφού για να διδάξει κάποιος σωστά και αποτελεσματικά, χρειάζεται να εφαρμόζει μια θεωρία μάθησης, ένα διδακτικό μοντέλο.

Το πρώτο διδακτικό μοντέλο που επικράτησε και που εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα, είναι αυτό που αντιμετώπιζε τη διδασκαλία σαν διαδικασία μεταβίβασης της γνώσης από το δάσκαλο στο μαθητή (Σπύρτου, Κουμαράς, Ψύλλος, 1995). Ο μαθητής ήταν ο παθητικός δέκτης της γνώσης σε όλα τα κυρίαρχα διδακτικά μοντέλα μέχρι τη δεκαετία του '60.

Στη δεκαετία του '60 οι απόψεις του Piaget και του Bruner καθώς επίσης και η διαμόρφωση των τότε αναλυτικών προγραμμάτων, οδήγησαν στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία κυρίως μέσα από τη μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη είναι μια μορφή έρευνας της οποίας το αποτέλεσμα είναι λίγο πολύ προκαθορισμένο. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και τους δίνονται τα υλικά και το φύλλο εργασίας το οποίο θέτει το πρόβλημα. Το φύλλο εργασίας περιέχει όλες τις υποδείξεις ώστε οι μαθητές να εκτελέσουν βήμα-βήμα την εργασία. Σε κάθε υπόδειξη υπάρχουν οι κατάλληλες ερωτήσεις οι οποίες ωθούν τα παιδιά: να παρατηρήσουν, να συγκεντρώσουν δεδομένα, να τα συγκρίνουν, να τα ταξινομήσουν, να διατυπώσουν υποθέσεις, να βγάλουν συμπεράσματα και να οδηγηθούν στην «ανακάλυψη» ενός νόμου ή μιας σχέσης.

Και ενώ τα αποτελέσματα στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα ήταν θετικά, στο γνωστικό τομέα οι προσδοκούμενοι στόχοι δε φάνηκε να έχουν επιτευχθεί. Σημαντικό ρόλο στην αποτυχία εκτιμήθηκε ότι έπαιζαν τα όσα ήδη ο μαθητής γνώριζε πριν από τη διδασκαλία στο σχολείο, οι προϋπάρχουσες δηλαδή ιδέες, οι οποίες πολλές φορές δεν είναι τυχαίες, ενώ παρουσιάζουν ομοιότητες ακόμα και σε μαθητές από διαφορετικές χώρες. Αυτές οι εναλλακτικές απόψεις είναι βαθιά ριζωμένες και δύσκολα αλλάζουν αν δεν ληφθούν υπόψη στη διδακτική διαδικασία.

Πολλές θεωρίες και πολλά διδακτικά μοντέλα παρουσιάστηκαν και θα συνεχίζουν να παρουσιάζονται με το πέρασμα του χρόνου και την εξέλιξη της επιστήμης, παρακάτω θα αναφέρουμε μερικές από τις σημαντικότερες θεωρίες μάθησης και διδακτικά μοντέλα μέχρι σήμερα.

1.1 Η μπιχεβιοριστική ή συμπεριφοριστική θεωρία της μάθησης

Σε αυτή τη θεωρία ο άνθρωπος θεωρείται **tabula rasa**¹ και ότι το περιεχόμενο και ο ρυθμός της μάθησης και της ανάπτυξης καθορίζεται από εξωτερικές συνθήκες. Βασική αρχή αυτής της θεωρίας είναι ότι τα πάντα επηρεάζονται και εξαρτώνται από το περιβάλλον, ο οργανισμός θεωρείται εξαρτημένη μεταβλητή των περιβαλλοντικών επιδράσεων και κατά συνέπεια η συμπεριφορά του διαμορφώνεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Κύριος εκφραστής αυτής της θεωρίας είναι ο Pavlov². Το βασικό στοιχείο στη θεωρία του είναι το αντανακλαστικό που δίνει την απάντηση του οργανισμού με τη βοήθεια του κεντρικού νευρικού συστήματος σε εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα για να διατηρείται κατά αυτό τον τρόπο η συνεχής ισορροπία του οργανισμού με το περιβάλλον του. Κατά τον Pavlov μάθηση έχουμε όταν καταφέρουμε να συνεξαρτήσουμε κάποιο ουδέτερο ερέθισμα με κάποια αντίδραση. Αυτή η αντίδραση μπορεί να προκαλείται από κάποιο φυσικό ερέθισμα αρχικά. Το ουδέτερο ερέθισμα αρχικά δεν επιφέρει αυτή την αντίδραση. Μετά από αυτή την συνεξάρτηση ουδετέρου και φυσικού ερεθίσματος καθώς και της αντίδρασης, επιτυγχάνεται η εμφάνιση της φυσικής αντίδρασης με τη διέγερση που προκαλούσε το ουδέτερο αρχικά ερέθισμα.

Η θεωρία του συμπεριφορισμού όπως διαμορφώθηκε από τον Pavlov καταλήγει στα εξής:

α) Η μάθηση πραγματώνεται σε κάθε οργανισμό με βάση τα εξαρτημένα αντανακλαστικά

β) Είναι μάθηση παθητική χωρίς συμμετοχή ενσυνείδητων διεργασιών και δίνει περισσότερη σημασία στο ερέθισμα παρά στην αντίδραση

¹ είναι λατινική έκφραση που σημαίνει *λευκός πίνακας*. Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Άγγλο φιλόσοφο Τζον Λοκ που ήθελε να χαρακτηρίσει την αρχική κατάσταση της ανθρώπινης συνείδησης της ψυχής ενός παιδιού, δηλαδή ότι ο άνθρωπος δεν γεννιέται με έμφυτες γνώσεις, ιδέες ή αρχές αλλά τις αποκτά με την εμπειρία του. Το φιλοσοφικό ρεύμα αυτό ονομάζεται Εμπειρισμός.

² Άλλοι βασικοί εκφραστές είναι οι J.B. Watson, E.L. Thorndike, B.F. Skinner

γ) Βασικές της προϋποθέσεις είναι η ένταση και διακριτικότητα του ερεθίσματος, η σειρά παρουσίασης του εξαρτημένου και του ανεξάρτητου ερεθίσματος και ο χρόνος παρουσίασης των ερεθισμάτων.

Σύμφωνα με τους μιχεβιοριστές ο δάσκαλος μπορεί να εγγράψει τη γνώση στο μυαλό του μαθητή. Για αυτούς η μάθηση είναι παθητική και αναπαραγωγική διαδικασία. Η γνώση μεταδίδεται από το δάσκαλο και το εγχειρίδιο στο μαθητή. Είναι στατική και αντικειμενική. Η έμφαση δίνεται στην ποσότητα και το εύρος της γνώσης. Η αποτελεσματικότητα της μάθησης ελέγχεται με τεστ προόδου που δίνουν έμφαση στην κατοχή του περιεχομένου.

Το διδακτικό μοντέλο που στηρίζεται στη θεωρία του μιχεβιορισμού είναι δασκαλοκεντρικό. Ο δάσκαλος θεωρείται αυθεντία και οι μαθητές οφείλουν να αναπαράγουν τη γνώση όπως αυτή υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια και μεταδίδεται από αυτόν στην τάξη (http://www.primedu.uoa.gr/sciedu/new_ant/new_theories.htm , 4/2/2008).

1.2 Γνωστική θεωρία

Οι οπαδοί των γνωστικών θεωριών μελετούν ποιες μεθόδους, στρατηγικές και κανόνες ακολουθούνται από το ανθρώπινο μυαλό σε ορισμένες καταστάσεις. Π.χ. όταν λύνονται προβλήματα κατά τη διάρκεια της μάθησης, της ανάγνωσης και της συγκράτησης στοιχείων της πληροφορίας (Παιδαγωγική των στόχων-Bloom, Παιδαγωγική σχεδιασμού-Mialaret, Vial, Legrand). Στόχος τους είναι να κατανοήσουν και να αναπαραγάγουν τις ποικίλες διανοητικές διαδικασίες, που βασίζονται στη δραστηριότητα του χειρισμού της πληροφορίας. Παρακάτω θα αναφέρουμε κάποιους σημαντικούς εκφραστές:

Ο **Bandura** και η Κοινωνική μάθηση: Το παιδί μαθαίνει παρατηρώντας αυτό που συμβαίνει γύρω του. Προσεγγίζει θεωρητικά αρκετά τον συμπεριφορισμό αν και εδώ ο άνθρωπος δεν αντιδρά πλέον μηχανικά αλλά επεξεργάζεται τα δεδομένα μέσα από γνωστικές διαδικασίες.

Ausubel: Το σημαντικό γι αυτόν τον μελετητή είναι οι σχέσεις μεταξύ της γνωστικής δομής, των προθέσεων του μαθητή, του υλικού που πρέπει να κατακτήσει και του τρόπου μετάδοσης των γνώσεων. Υποστηρίζει ότι οι προηγούμενες γνώσεις καθορίζουν την επιτυχία της μάθησης και είναι ο σημαντικότερος παράγων. Πρώτα

είναι η αντίληψη και ύστερα η ανακάλυψη. Υπάρχει μάθηση μηχανική και μάθηση με νόημα.

Bruner: Υποστηρίζει τη μάθηση μέσα από την ανακάλυψη και την διερεύνηση. Για να έχουμε μάθηση ο μαθητής οφείλει να συμμετέχει σε αυτή γι αυτό και προτείνει τη σπειροειδή μορφή αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία καθώς προχωρεί ανοδικά γυρίζει προς τα πίσω. Ο Bruner έχει εμπνευστεί από τον Piaget αλλά διαφωνεί με τα ηλικιακά όρια που αυτός προτείνει τονίζοντας τις ευκαιρίες μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επομένως την επίσπευση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Υπάρχουν 3 διαδικασίες στην πράξη της μάθησης:

α) η πρόσκτηση της πληροφορίας

β) Η μετατροπή της

γ) η αξιολόγησή της

ενώ υπάρχουν και 4 τεχνικές παιδαγωγικές:

α) Η χρήση των αντιθέσεων

β) Η διαμόρφωση υποθέσεων

γ) Η συμμετοχή

δ) Η αφύπνιση της συνείδησης του μαθητή για να διερευνά και να ανακαλύπτει

(http://www.moderngreekhistory.com/files/_doc, 4/2/2008) .

1.2.1 Η ανακαλυπτική μάθηση

Η ανακαλυπτική θεωρία της μάθησης βασίζεται στην αρχή ότι για να μάθει το υποκείμενο πρέπει να δράσει σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Αποτέλεσμα αυτής της δράσης είναι η κατάκτηση του αφηρημένου ή η ανακάλυψη της γνώσης. Η μάθηση συντελείται μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, επίλυση προβλημάτων και ανώτερων λειτουργιών της σκέψης. Άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και η παραγωγική ομιλία. Το ανακαλυπτικό μοντέλο μάθησης αγνοεί τις ιδέες των μαθητών, θεωρώντας το μυαλό τους ως άγραφο χαρτί.

Η γνώση ανακαλύπτεται μέσω της αλληλοεπίδρασης και του πλαισίου στο οποίο συντελείται. Είναι δυναμική και ζωντανή. Στηρίζεται στην εκμάθηση στρατηγικών και στην άσκηση στις επιστημονικές διαδικασίες. Η άσκηση στις διαδικασίες με την καθοδήγηση του διδάσκοντα μπορεί να οδηγήσει στην

ανακάλυψη του περιεχομένου, δηλαδή στην ερμηνεία των φαινομένων, στην κατανόηση των εννοιών και των νόμων της φύσης. Η γνώση διακρίνεται για τον ποιοτικό της χαρακτήρα και όχι για την ποσοτική της διάσταση.

Η διδακτική προσέγγιση είναι μαθητοκεντρικά προσανατολισμένη, με το δάσκαλο στο ρόλο του καθοδηγητή και του οργανωτή καταστάσεων μάθησης. Οι μαθητές με τη βοήθεια του φύλλου εργασίας παρατηρούν, κάνουν μετρήσεις, καταγράφουν και συγκρίνουν δεδομένα. Με τον τρόπο αυτό μετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της δικής τους γνώσης, ανακαλύπτοντας πράγματα για τον εαυτό τους. Το γεγονός ότι εργάζονται σε ομάδες, τους δίνει τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ισοτίμων, η οποία είναι αποτελεσματικότερη στη μάθηση, από την καταλυτική παρουσία ακόμα και του ικανότερου δάσκαλου (http://www.primedu.uoa.gr/sciedu/new_ant/new_theories.htm , 4/2/2008).

1.2.2 Το διδακτικό μοντέλο του Robert Gagne

Σύμφωνα με τον Gagne κατά τη διδασκαλία ο μαθητής δεν είναι πια παθητικός δέκτης, αλλά εκτός από τη γνώση που δέχεται από το δάσκαλο παράγει και ο ίδιος γνώση. Στο μοντέλο του Gagne έχουμε 8 διδακτικές ενέργειες:

- 1) ενεργοποίηση της παρωθήσεως των μαθητών
- 2) πληροφόρηση των μαθητών για το στόχο του μαθήματος
- 3) κατεύθυνση της προσοχής των μαθητών
- 4) ανάκληση στη μνήμη συγγενικών παραστάσεων
- 5) καθοδήγηση μαθήσεως
- 6) ενίσχυση και συγκράτηση μαθήσεως
- 7) παρώθηση-μεταβίβαση της μάθησης
- 8) εκτέλεση-άσκηση από το μαθητή

Από τις παραπάνω διδακτικές ενέργειες προκύπτει ότι κάθε μια από τις διαδικασίες, που λαμβάνει χώρα στον εξωτερικό κόσμο του μαθητή, είναι σχεδιασμένη να επηρεάσει μια ή περισσότερες εσωτερικές διαδικασίες μάθησης. Οι εξωτερικές διαδικασίες της διδασκαλίας αναλογούν στις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης, σχετίζονται αντίστοιχα με αυτές και είναι σχεδιασμένες να λαμβάνουν χώρα με τρόπο, που πιστεύεται ότι πραγματοποιείται η μάθηση. Αποβλέπουν στο να «ερεθίσουν, να ενεργοποιήσουν, να υποστηρίξουν και να διευκολύνουν τις

εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης». Ο ακριβής προγραμματισμός κάθε «ενέργειας» της διδασκαλίας των μαθητών δεν είναι δυνατός, μια που οι ατομικές διαφορές τους σε όλες τις ηλικίες ποικίλουν. Οι διαφορές αυτές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι πολλές φορές ο μαθητής είναι σε θέση να διευθύνει τη μάθηση του, δηλαδή να αυτοδιδάσκεται σε βαθμό που να κανονίζει μόνος του όλες τις «διδασκτικές ενέργειες».

Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής διαβάζει ένα βιβλίο (ή περισσότερα) που σημαίνει ότι ήδη έχει την παρότρυνση για τη μάθηση που ο ίδιος διάλεξε, κατευθύνει την προσοχή του, θέτει τους στόχους του για μάθηση, χρησιμοποιεί το δικό του αποτελεσματικό σύστημα κωδικοποίησης για εναποθήκευση των πληροφοριών, επινοεί ιδιότυπους τρόπους εφαρμογής των όσων έμαθε, δείχνει στον εαυτό του και στους άλλους αυτά που έμαθε και βεβαιώνεται για τα όσα απέκτησε από τη μελέτη του βιβλίου, επανατροφοδοτώντας έτσι τον εαυτό του. Με άλλα λόγια ο μαθητής διευθύνει την όλη μάθησή του κατευθύνοντας την πορεία της και χρησιμοποίησε τη «γνωστική στρατηγική» του σε βαθμό που δεν είχε ανάγκη τις περισσότερες από τις «διδασκτικές ενέργειες». Όπως υποστηρίζουν πολλοί ειδικοί, σαν απώτερο σκοπό, η διδασκαλία πρέπει να προγραμματίζεται με τρόπο που να μην τη χρειάζεται ο μαθητής πια. Αυτό όμως δεν είναι εύκολο να γίνει σε λίγο χρονικό διάστημα, αλλά απαιτεί μακροχρόνια καλλιέργεια. Αυτός άλλωστε είναι ένας πολύ σημαντικός σκοπός του προγραμματισμού, της συστηματικής οργάνωσης και της «αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας» (Παπάς τομ. Β', 1996).

1.3 Η εποικοδόμηση της γνώσης

Η μάθηση στο εποικοδομητικό μοντέλο είναι προσωπική και ατομική υπόθεση του μαθητή ο οποίος μέσα από τις εμπειρίες δομεί το δικό του νόημα. Στη θεωρία της εποικοδόμησης της γνώσης το σημαντικότερο ρόλο παίζουν οι ιδέες των μαθητών ή όπως αλλιώς αναφέρονται οι εναλλακτικές τους απόψεις, οι αυθόρμητες αντιλήψεις τους, οι παρανοήσεις τους κτλ. . Τα παιδιά διαμορφώνουν τις ιδέες τους μέσα από αλληλεπιδράσεις, την κοινωνική επαφή και τη γλώσσα και μ' αυτές προσπαθούν να ερμηνεύσουν ή να προβλέψουν ό,τι πέφτει στην αντίληψή τους. Ο μαθητής αλλά και κάθε άτομο γενικότερα, κατασκευάζει τη δική του γνώση, δίνει τη δική του ερμηνεία

για την πραγματικότητα η οποία εξαρτάται από τις δικές του ιδέες και τις νοητικές του δομές. Η γνώση δεν αντανακλά μια αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά αποτελεί αποκλειστικά τη διάταξη και οργάνωση ενός κόσμου αποτελούμενου από τις εμπειρίες μας, επομένως οικοδομείται από τον καθένα ξεχωριστά, είναι υποκειμενική, δεν μεταβιβάζεται και ούτε γίνεται αποδεκτή παθητικά. Η μάθηση θεωρείται εποικοδόμηση που γίνεται μέσα στην κοινωνία της ομάδας και είναι αποτέλεσμα της εννοιολογικής αλλαγής που επέρχεται στους μαθητές εξαιτίας της γνωστικής σύγκρουσης στην οποία υποβάλλονται μέσα από μια διαδικασία όπου τα καινούργια γνωστικά σχήματα φέρονται στο προσκήνιο και διευθετούνται σε σχέση με το πόσο ταιριάζουν στις εμπειρίες τους. Συνοπτικά στη βάση της εποικοδομητικής υπόθεσης για τη μάθηση βρίσκεται η άποψη ότι οι μαθητές μαθαίνουν όταν εποικοδομούν ενεργητικά τις νέες γνώσεις στις υπάρχουσες.

Οι διαδικασίες που οδηγούν σε εποικοδόμηση είναι η αυτορύθμιση, η ικανότητα δηλαδή του μαθητή να λειτουργεί σαν δάσκαλος του εαυτού του και η μεταγνώση που αφορά κυρίως την αναθεώρηση της γνώσης. Εποικοδόμηση νέων γνώσεων σημαίνει είτε επέκταση των προϋπαρχόντων γνώσεων μέσα από συσσώρευση των νέων γνώσεων που συνδέονται με τις προϋπάρχουσες, είτε με μικρή ή μεγάλη τροποποίηση της γνωστικής δομής στην περίπτωση που οι προϋπάρχουσες γνώσεις με τις νέες είναι ασύμβατες ή αντίθετες. Κατά συνέπεια ο δάσκαλος δεν αρκεί να γνωρίζει καλά τη νέα γνώση ούτε να τη διδάξει «σωστά», αλλά κυρίως πρέπει να μπορεί να επεκτείνει τις γνώσεις των μαθητών ή να τροποποιεί τις παρανοήσεις τους.

Μια εποικοδομητική προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία σύμφωνα με Driver και Oldham (1986) περιέχει :

- α) τη φάση του προσανατολισμού όπου προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών
- β) την ανάδειξη των ιδεών των μαθητών όπου ο δάσκαλος ανακαλύπτει με γραπτό ή προφορικό τρόπο τις ιδέες των μαθητών
- γ) την αναδόμηση των ιδεών όπου επιδιώκεται μέσα από ενδοπροσωπικές συγκρούσεις των μαθητών η αυτόβουλη και οικειοθελής μετατόπιση τους από τις δικές τους ιδέες σε άλλες που είναι πλησιέστερες στο επιστημονικό πρότυπο
- δ) την εφαρμογή των νέων ιδεών όπου συσχετίζεται η καινούργια γνώση με τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής και
- ε) την ανασκόπηση όπου γίνεται σύγκριση των αρχικών και των νέων απόψεων.

Κάποια από τα «εργαλεία» ή μέσα που χρησιμοποιούνται σε μια εποικοδομητική διδακτική προσέγγιση είναι οι ερωτήσεις, οι σωματικοί διάλογοι, οι μεταφορές, οι αναλογίες, η λύση των προβλημάτων, η γνωστική σύγκρουση, οι σχηματικές αναπαραστάσεις του πλέγματος των εννοιών, το δραματικό παιχνίδι, οι προσομοιώσεις κλπ. (<http://e-learning.sch.gr/file.php/1/Epikodomitismos.doc>, 10/1/2008).

Ο εποικοδομησμός είναι μια μεταθεωρία για την ανθρώπινη γνώση, η οποία είναι εναρμονισμένη ή συγκλίνει με θέσεις που έχουν αναπτυχθεί στα πεδία διαφόρων επιστημών όπως η Γλωσσολογία, η Γνωστική ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, ή άλλες μεταθεωρίες όπως η Επιστημολογία των Φυσικών Επιστημών. Τον εποικοδομισμό μπορούμε να τον θεωρήσουμε ως μια μεταθεωρία στην οποία μπορούν να γίνουν αντικείμενα κριτικής θεώρησης: η προέλευση και το κύρος της επιστήμης που πρόκειται να διδαχθεί, οι σκοποί και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, η μέθοδος διδασκαλίας, οι απόψεις για τη μάθηση, την αξιολόγηση, κλπ. Οι απαντήσεις στα κλασικά ερωτήματα, τι, πως, γιατί, της διδασκαλίας μπορούν να τεθούν σε κριτική στον εποικοδομισμό ή να τεθούν στο δικό του πλαίσιο προκειμένου να προσανατολιστούν οι διαδικασίες που θα φέρουν τις απαντήσεις στο επίπεδο της ίδιας της διδακτικής πράξης.

Οι πρωτεργάτες αυτής της δραστηριότητας ή οι υποστηρικτές της μέσα από προσεκτικά επιλεγμένες διατυπώσεις όπως « Εποικοδομητική προσέγγιση...» υποδηλώνουν τη διαφορά μεταξύ του πλαισίου στο οποίο εργάστηκαν (Εποικοδομισμός) και των θεωρητικών τους συμπερασμάτων, των επιλογών ή των πρακτικών που προτείνουν για τη διδασκαλία (Βλάχος, 2004).

1.3.1 Το μοντέλο Driver και Oldham

Το μοντέλο Driver και Oldham (1986) προτείνει μια ακολουθία εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες χαρακτηρίστηκαν ως μια 'κονστрукτιβιστική παιδαγωγική της μάθησης ως εννοιολογικής αλλαγής' (όπως παρουσιάστηκε από την Χιονίδου, 2001). Το μοντέλο χωρίζεται σε 5 φάσεις:

1. Στη πρώτη φάση, την φάση του προσανατολισμού έχει σαν στόχο να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν μια συναίσθηση σκοπού και κίνητρα που να τους εμπλέκουν στη διαδικασία εκμάθησης ενός θέματος ή αντικειμένου. Η ευκαιρία αυτή θα πρέπει να προέρχεται - όσο είναι αυτό

εφικτό - από πραγματικές ρεαλιστικές και βιωματικές καταστάσεις οι οποίες θα εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία της γνώσης και δεν θα είναι μόνο θεωρητικές και ψευδο-εμπειρικές ασκήσεις και προβλήματα.

2. Στη δεύτερη φάση, έχουμε τη φάση της εκμείευσης (elicitation) κατά την οποία οι μαθητές παροτρύνονται να εξωτερικεύσουν τις δικές τους ιδέες και γίνονται μ' αυτόν τον τρόπο συνειδητά γνώστες και πρωταγωνιστές της όλης διαδικασίας. Η φάση αυτή καλό είναι να γίνεται με ομαδο-συνεργατική διδασκαλία.
3. Στη φάση της αναδόμησης (restructuring) πραγματοποιείται ανταλλαγή απόψεων και διευκρινίζονται νοήματα. Από το σημείο αυτό οι μαθητές μεταπηδούν στην αξιολόγηση εναλλακτικών ιδεών. Η φάση αυτή καλό είναι να γίνεται με ομαδο-συνεργατική διδασκαλία.
4. Η επόμενη φάση είναι αυτή της εφαρμογής (application) κατά την οποία οι μαθητές θέτουν σε εφαρμογή τις ιδέες τους σε οικείες αλλά και σε άγνωστες περιπτώσεις και καταστάσεις (επίλυση κλειστών και ανοιχτών μαθηματικών και πραγματικών προβλημάτων - problem solving, σχηματισμός και διατύπωση προβλημάτων - problem formulation and posing, μοντελοποίηση - modelling, μικρού μήκους αλλά και εκτεταμένες ερευνητικές και συνθετικές εργασίες - short term and extended investigations and projects, προβλήματα Φέρμι - Fermi problems). Οι διαδικασίες και οι δράσεις αυτές υποβοηθούν τις νεοαποκτηθείσες ιδέες (newly conceptualised ideas) να ενισχυθούν και να παγιωθούν.
5. Κατά τη τελευταία φάση της κριτικής θεώρησης (review) οι μαθητές θα αναστοχαστούν (reflect) και θα προσπαθήσουν να συνειδητοποιήσουν με βάση μια μεταγνωστική και συναισθηματική ενεργοποίηση, με ποιο τρόπο άλλαξαν οι αντιλήψεις τους ενθαρρυμένοι ταυτόχρονα (από τον εκπαιδευτικό) να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές.

ΚΕΦ.2: Εκπαιδευτικά συστήματα

Οι αναπτυγμένες πολιτιστικά κοινωνίες – χώρες έχουν να επιδείξουν, σε όλες τις ιστορικές τους περιόδους, εκπαιδευτικά συστήματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε ότι αφορά τη δομή του, την ιεράρχηση των σκοπών του και τις αξίες που το διέπουν. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας ασκεί την επίδρασή του στην οικονομική, στην πολιτιστική, στην πολιτική κτλ. ανάπτυξή της.

Η προέλευση των εκπαιδευτικών συστημάτων ξεκινάει από πολύ παλιά. Οι πολιτιστικές και άλλες θεμελιώδεις ανάγκες κάθε κοινωνίας – χώρας οδήγησαν στην αναζήτηση για την εξέλιξη της εκπαίδευσης. Η εξέλιξη αυτή προχώρησε σταδιακά και μέσα από αναρίθμητες φάσεις για να φτάσει στο πνευματικό επίτευγμα, που εκφράζεται με την έννοια και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρόοδος των επιστημών και της τεχνολογίας, θέτει στα εκπαιδευτικά συστήματα διαρκώς νέους προβληματισμούς και για αυτό το λόγο τα εκπαιδευτικά συστήματα ευρίσκονται ενώπιον σχεδιασμού συνεχών μεταρρυθμίσεων (Ρήγας, 1992).

Βλέποντας τον πίνακα 1 παρακάτω, μπορούμε να παρατηρήσουμε τη σημερινή δομή των διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης σε χώρες της Ευρώπης.

ΧΩΡΕΣ	ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
			ΚΑΤΩΤΕΡΗ	ΑΝΩΤΕΡΗ
ΒΕΛΓΙΟ	2-3 ³	6	2	4
ΔΑΝΙΑ	1	9		3
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	2	4	6	3
ΕΛΛΑΔΑ	2	6	3	3
ΙΣΠΑΝΙΑ	6	6	4	2
ΓΑΛΛΙΑ	4	5	4	3
ΙΡΛΑΝΔΙΑ	-	8	3	3
ΙΤΑΛΙΑ	3	5	3	5
ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ ⁴	3	6	3	4
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	-	8	3	3
ΑΥΣΤΡΙΑ	-	4	4	4
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	3	9		3
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	1	9		3
ΣΟΥΗΔΙΑ	1	9		3
ΑΓΓΛΙΑ ΚΑΙ ΟΥΑΛΙΑ	2	6	3	4
ΒΟΡΕΙΑ ΙΡΛΑΝΔΙΑ	1	7	3	4
ΣΚΩΤΙΑ	2	7	4	2
ΙΣΛΑΝΔΙΑ	5	10		4
ΝΟΡΒΗΓΙΑ	-	10		3

Πίνακας 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διάρκεια διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης σε χώρες της Ευρώπης, Πηγή: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevexetastiko.doc> ,2/4/2008

³ Η προσχολική αγωγή αρχίζει στην ηλικία των 2,5 ετών και διαρκεί μέχρι την ηλικία των 5 ή 6 ετών.
⁴ Στο Λουξεμβούργο μέχρι την ηλικία των 4 ετών η φοίτηση είναι προαιρετική.

ΕΥΡΩΠΗ



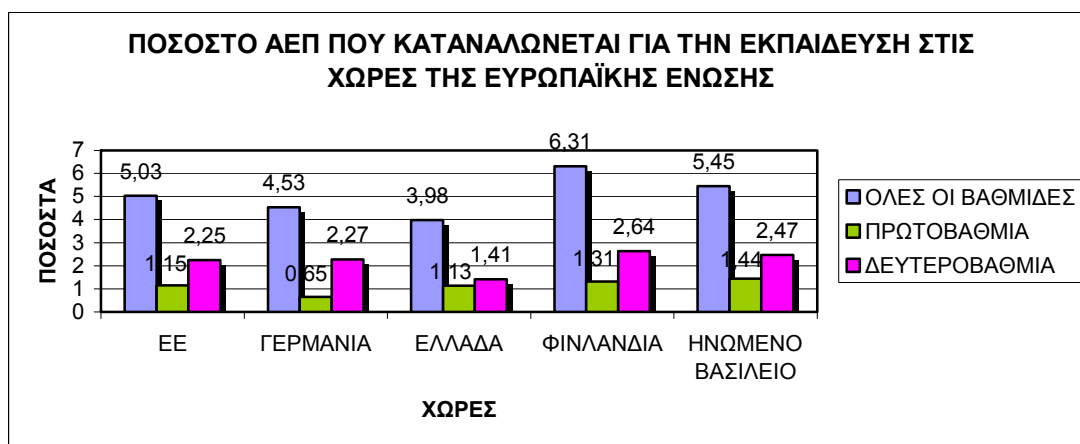
Χάρτης 1. Χάρτης της Ευρώπης που απεικονίζει τις χώρες μελέτης της εργασίας.

Στον παρακάτω πίνακα 2 και στο γράφημα 1 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του ΑΕΠ για την εκπαίδευση καταναλώνεται στην Φινλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο⁵. Έπειτα ακολουθεί η Γερμανία και τελευταία η Ελλάδα. Παρατηρούμε ότι το Ηνωμένο Βασίλειο και η Φινλανδία ξεπερνούν τον μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αντίθεση με την Γερμανία (εκτός από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και την Ελλάδα που βρίσκονται κάτω από τον μέσο όρο.

ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΕΠ ΠΟΥ ΚΑΤΑΝΑΛΩΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ					
	Ευρωπαϊκή Ένωση	Γερμανία	Ελλάδα	Φινλανδία	Ηνωμένο Βασίλειο
Όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης	5,03	4,53	3,98	6,31	5,45
Πρωτοβάθμια	1,15	0,65	1,13	1,31	1,44
Δευτεροβάθμια	2,25	2,27	1,41	1,64	2,47

Πίνακας 2. Ποσοστό ΑΕΠ που καταναλώνεται για την εκπαίδευση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στοιχεία 2005.

Πηγή: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,30070682,1090_33076576&_dad=portal&_schema=PORTAL, 21/6/2008.



Γράφημα 1. Ποσοστό ΑΕΠ που καταναλώνεται για την εκπαίδευση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στοιχεία 2005.

Πηγή: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,30070682,1090_33076576&_dad=portal&_schema=PORTAL, 21/6/2008.

⁵ Στις υπό μελέτη χώρες.

2.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

Στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, από τη καθιέρωση του το 1834 μέχρι σήμερα, έγιναν προσπάθειες για μεταρρύθμιση. Όλες αυτές οι προσπάθειες αντικατοπτρίζουν τις προόδους και τις παλινωδίες της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας. Έγιναν αναμφισβήτητα σημαντικά μεταρρυθμιστικά μέτρα, όπως για παράδειγμα η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η εξουδετέρωση επιλεκτικών φραγμών με την κατάργηση της βαθμολογίας στο δημοτικό και των εισαγωγικών εξετάσεων στο λύκειο, το σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ κτλ. (Βρεττός, Καψάλης, 1994).

Σύμφωνα με το νομοθετικό έργο του ΥΠΕΠΘ 2004-2007, Ν.3255/2004 (ΦΕΚ 138 Α) «Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων» ιδρύονται νέα Τμήματα σε Πανεπιστήμια και ΤΕΙ, καταργούνται οι εξετάσεις στη Β' Λυκείου, μειώνονται τα εξεταζόμενα μαθήματα στη Γ' Λυκείου από 9 σε 6, καθιερώνονται κοινά μεταπτυχιακά με ξένα πανεπιστήμια (http://www.ypepth.gr/el_ec_category2074.htm , 4/4/2008).

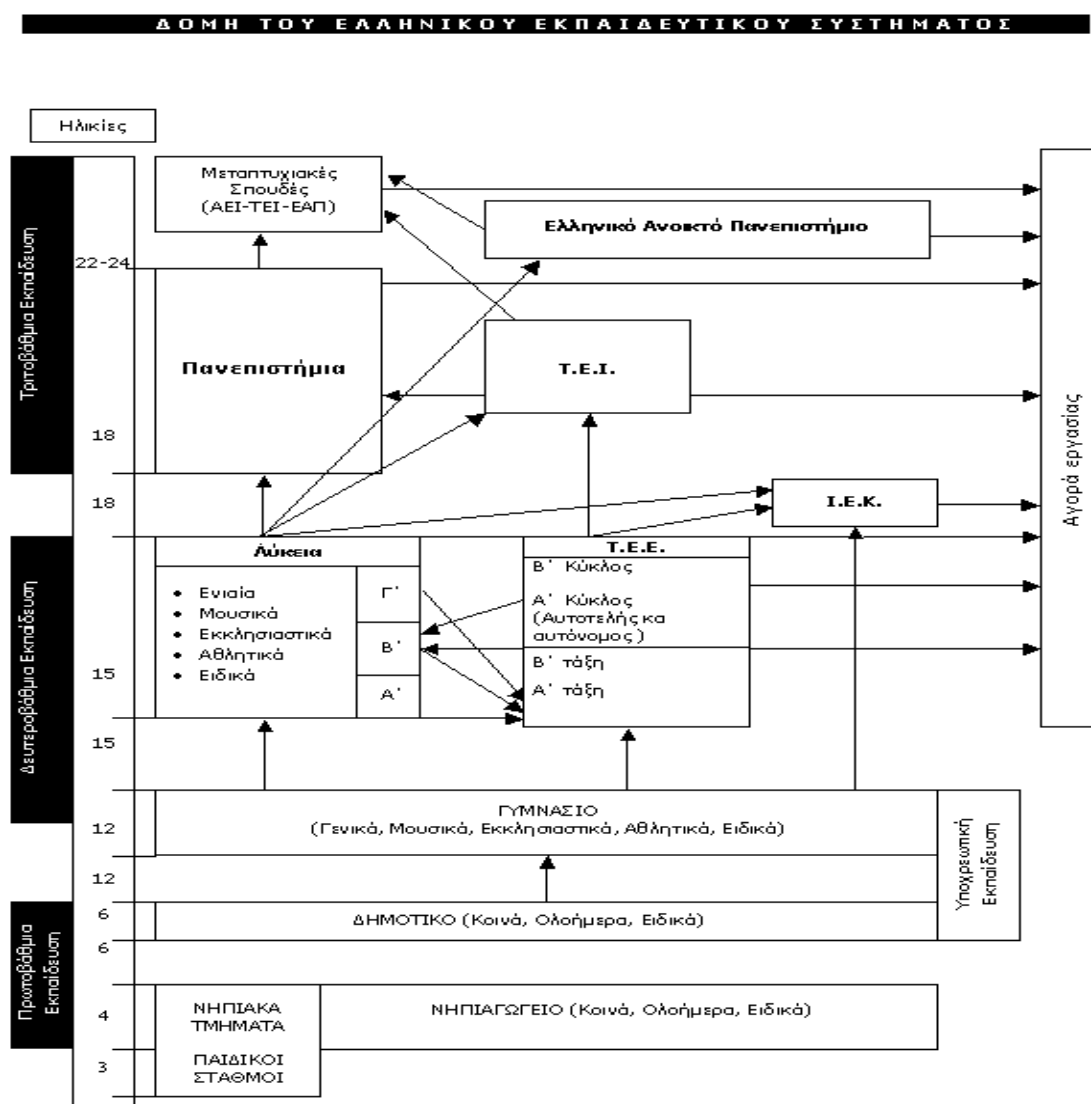
Η εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκινάει στην ηλικία των 5 ετών και είναι υποχρεωτική μέχρι τα 15. Περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγείο και δημοτικό) που διαρκεί 7 χρόνια, σύμφωνα με το τελευταίο άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 (ΦΕΚ 272, τ. Α'), και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) που έχει διάρκεια 3 χρόνια.

Μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση ακολουθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση που χωρίζεται σε δυο τύπους σχολείων, στα ενιαία λύκεια και τα τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Η διάρκεια φοίτησης στο ενιαίο λύκειο είναι τριετής και διετής ή τριετής στο ΤΕΕ.

Παράλληλα υπάρχουν και σχολεία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, λύκεια). Επίσης λειτουργούν μουσικά, εκκλησιαστικά και αθλητικά γυμνάσια και λύκεια.

Μετά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουμε τα ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ) όπου παρέχεται επίσημη αλλά αδιαβάθμιτη εκπαίδευση, επειδή δέχονται τόσο απόφοιτους γυμνασίου και λυκείου ανάλογα με τις επιμέρους ειδικότητες που προσφέρουν.

Τέλος, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση χωρίζεται σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. Η εισαγωγή την φοιτητών γίνεται έπειτα από εξετάσεις που πραγματοποιούνται στην Γ' τάξη του λυκείου. Επιπρόσθετα, στο ΕΑΠ (Ελληνικό ανοικτό πανεπιστήμιο) οι φοιτητές γίνονται αποδεκτοί από την ηλικία των 22 ετών μετά από κλήρωση. (Βλέπε: Σχ.1) (http://www.ypepth.gr/el_ec_page969.htm, 23/3/2008).



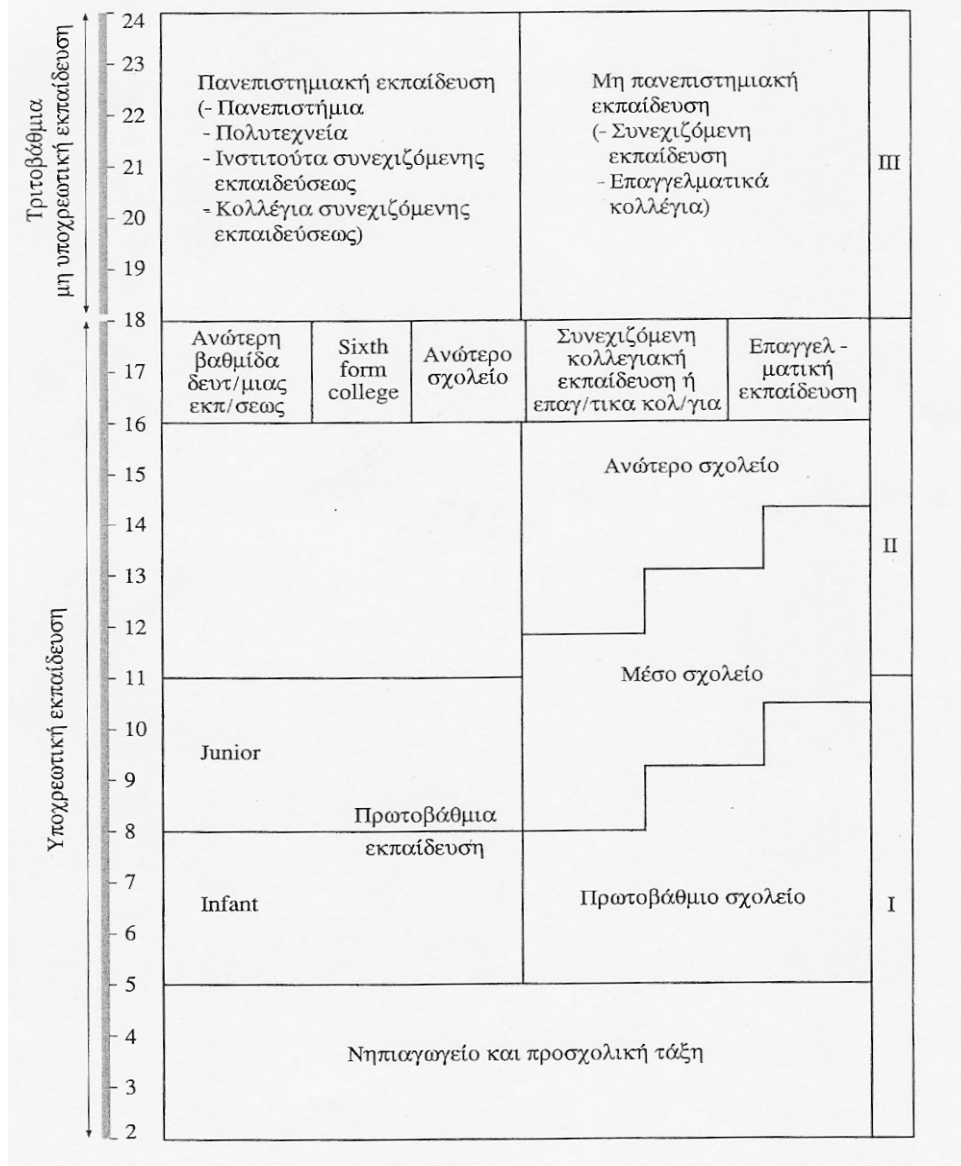
Σχ.1 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Δομή Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, Πηγή: http://www.ypepth.gr/el_ec_page969.htm, 23/3/2008.

2.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Αγγλία

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Αγγλία είναι από 5 έως 16 ετών. Το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει δύο δυνατότητες φοίτησης: σε δύο στάδια ή σε τρία στάδια. Η φοίτηση σε δύο στάδια περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για

μαθητές μέχρι 11 ετών και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για μαθητές από 12 έως 18 ετών (υποχρεωτική μόνο έως τα 16). Η φοίτηση σε τρία στάδια πραγματοποιείται σε σχολεία πρωτοβάθμιας, πρωτοβάθμιας ανώτερης (middle schools) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία πρωτοβάθμιας ανώτερης εκπαίδευσης κανονικά παρέχουν τετραετή φοίτηση για μαθητές ηλικίας από 8 έως 12 ετών (middle schools deemed primary), ή από 9 έως 12 ετών (middle schools deemed secondary). Η από το νόμο προβλεπόμενη εκπαίδευση διαιρείται σε τέσσερα βασικά στάδια: βασικό στάδιο 1 (από την ηλικία των 5 έως την ηλικία των 7 ετών), βασικό στάδιο 2 (από 7 έως 11 ετών), βασικό στάδιο 3 (από 11 έως 14 ετών) και βασικό στάδιο 4 (από 14 έως 16 ετών). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα βασικά στάδια 1 και 2, ενώ η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα βασικά στάδια 3 και 4. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβλέπει τη φοίτηση μαθητών από 11 έως 18 ετών, αλλά είναι υποχρεωτική μόνο έως την ηλικία των 16 ετών. Συνήθως τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δέχονται τους μαθητές στην ηλικία των 11 ετών, αλλά εάν πρόκειται για φοίτηση σε 3 στάδια οι μαθητές μπορούν να εγγραφούν στην ηλικία των 12, 13 ή 14 ετών. Υπάρχουν διαφόρων ειδών σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως επιδοτούμενα (grant-maintained schools), ανεξάρτητα εξειδικευμένα και ειδικά σχολεία. (Βλέπε: Σχ.2) (http://www.career.teicrete.gr/content/view/149/48/lang_el/ , 4/4/2008).

**Η δομή της εκπαίδευσης
Το διάγραμμα απεικονίζει τη δομή της εκπαίδευσης
στην Αγγλία και στην Ουαλία**



Σχ.2 Δομή εκπαιδευτικού συστήματος Αγγλίας και Ουαλίας. Πηγή:Αντ. Αθ. Ρήγας(1998), Σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τομ. Β', εκπαιδευτικά συστήματα:Ηνωμένου Βασιλείου (Αγγλίας-Ουαλίας, Σκοτίας, Βόρειας Ιρλανδίας) και Ιρλανδίας (Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης και στη συγκριτική παιδαγωγική), σελ. 58 ,Αθήνα:[χ.ό.]

2.3 Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γερμανία

Το Γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρκετές διαφορές σε σχέση με τα άλλα συστήματα και αυτό οφείλεται στο ομοσπονδιακό κρατικό σύστημα της χώρας. Η εκπαίδευση δεν είναι ευθύνη της ομοσπονδιακής δημοκρατίας αλλά των

μεμονωμένων ομοσπονδιακών κρατών. Κάθε κρατίδιο της Ομοσπονδίας επιλαμβάνεται πολλών θεμάτων, που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι: η εκπαιδευτική νομοθεσία, η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης, η εποπτεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η δυνατότητα ιδρύσεως και λειτουργίας ιδιωτικών σχολείων, κ.α. τις παραπάνω δυνατότητες αντλεί κάθε ομόσπονδο κράτος από το τοπικό σύνταγμα, αλλά και το γερμανικό σύνταγμα (Ρήγας, 1992). Αυτό σημαίνει ότι έχουμε 16 διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα/ δομές και διδακτικές ύλες στη Γερμανία.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά με τη συμπλήρωση του 6 έτους. Η εκπαίδευση διαρκεί 12 χρόνια από τα οποία τα 9 χρόνια (σε ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια 10) αποτελούν την υποχρεωτική εκπαίδευση και τα 3 τη μη υποχρεωτική. Στα περισσότερα ομόσπονδα κρατίδια οι μαθητές μπορούν, αν το επιθυμούν, να γραφτούν σε ένα δέκατο έτος και να λάβουν πιστοποιητικό φοίτησης το οποίο θα τους επιτρέψει να συνεχίσουν τις σπουδές πλήρους φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Grundschule) για παιδιά ηλικίας 6 έως 10 ετών και τον πρώτο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για παιδιά ηλικίας 10 έως 15 ετών (έως 16 ετών, εάν γραφτούν στο 10 έτος)

(www.etwinning.net/ww/el/pub/etwinning/helpdesk_and_tools/country_focus/whats_goinon_germany.htm, 12/3/2008).

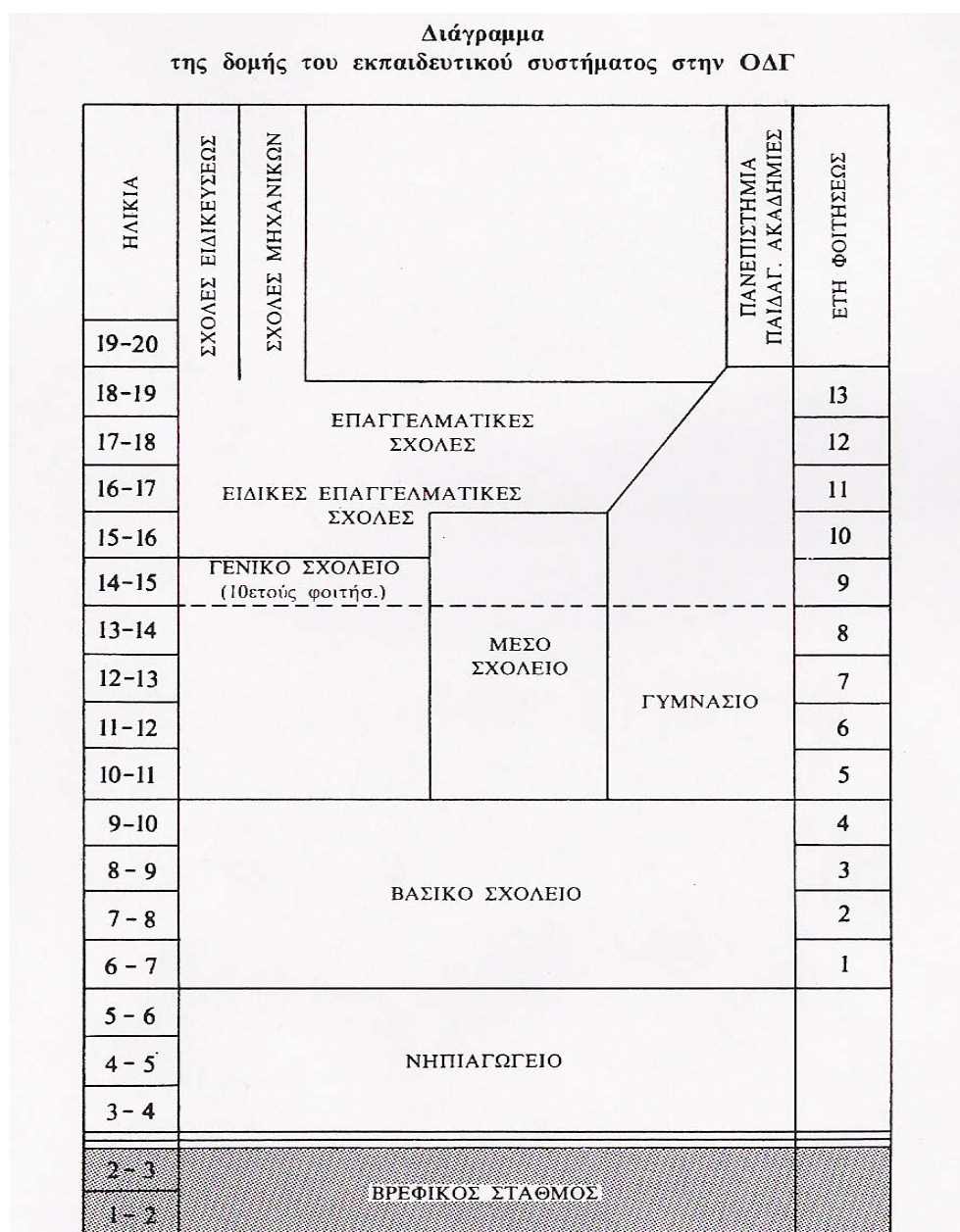
Οι τύποι των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι, το «γενικό σχολείο» (Hauptschule) που διαρκεί από την 5^η έως την 9^η ή 10^η τάξη, το «πρακτικό σχολείο» ή το «μέσο σχολείο» (Realschule ή Mittelschule) που διαρκεί από την 5^η έως την 9^η ή 10^η τάξη και το «γυμνάσιο» (Gymnasium) που διαρκεί από την 5^η έως και την 13^η τάξη. Τέλος, για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει και ένας νέος τύπος σχολείου που ονομάζεται «ενιαίο σχολείο» (Gesamtschule) και λειτουργεί από το 1969 (Ρήγας, 1992).

Υπάρχουν βέβαια και «ειδικά σχολεία» (Sonderschulen) που δέχονται για εκπαίδευση παιδιά, που αδυνατούν να φοιτήσουν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Ρήγας, 1992).

Τέλος, υπάρχουν διάφορα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκείνα που απονέμουν τίτλους σπουδών πανεπιστημιακού επιπέδου, όπως τα: Universitäten, Universitäten-Gesamthochschulen, Technische Hochschulen, Technische

Universitäten, Fachhochschulen κλπ. Η μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε τριτοβάθμιο επίπεδο παρέχεται από τα: Fachschulen, και Berufsakademien/Fachakademien

(http://www.astrolavos.tuc.gr/contents/educational_systems_gr.htm, 26/5/2008).

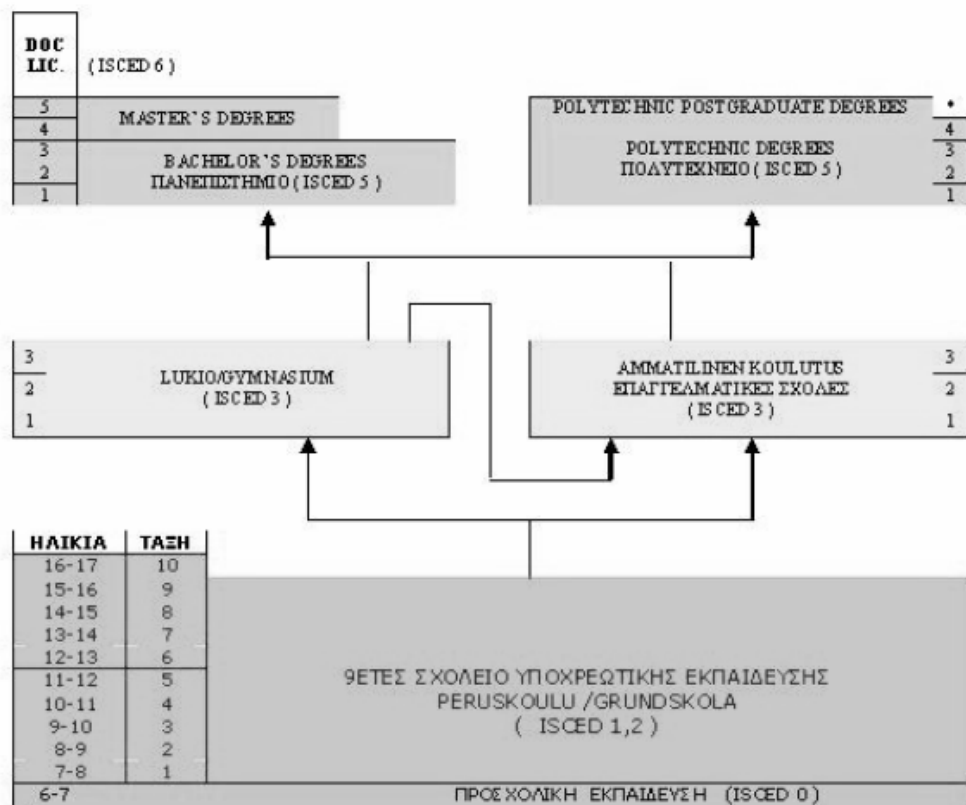


Σχ.3 Δομή εκπαιδευτικού συστήματος Γερμανίας. Πηγή: Αντ. Αθ. Ρήγας(1992), Σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τομ. Α', εκπαιδευτικά συστήματα: Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας Γερμανίας, Δανίας και Γαλλίας (Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης και στη συγκριτική παιδαγωγική), σελ. 59, Αθήνα: [χ.ό.]

2.4 Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία

Στην Φινλανδία δεν έχει γίνει εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τα τελευταία 36 χρόνια. Το εκπαιδευτικό σύστημα εκεί είναι σταθερό, δομημένο και δεν αλλάζει. Η βασική εκπαίδευση είναι 9 έτη και τα παιδιά παραμένουν στον ίδιο σχολικό χώρο από τα 7-16 χρόνια τους. Η βασική εκπαίδευση προϋποθέτει καλή γνώση της γλώσσας και της ιστορίας, άριστη γνώση της αγγλικής, μαθηματικά, βιολογία, χημεία, φυσική και έξτρα μαθήματα μόνο για όσους στοχεύουν σε ιατρικές και νομικές σχολές. Το σχολείο στη Φινλανδία είναι ένας φιλικός χώρος και σχεδόν οικογενειακός, φιλοξενεί αθλητικές δραστηριότητες έχει πολλούς ανοικτούς χώρους, γυάλινους τοίχους, έξυπνο σχεδιασμό, βιβλιοθήκες και υπολογιστές. Χρησιμοποιεί για δωρεάν γεύματα και μένει ανοιχτό να απασχολήσει τα παιδιά για όσες ώρες θέλουν.

Οι μαθητές εκεί, μένουν στο ίδιο σχολείο και για τα εννέα έτη της εκπαίδευσης τους. Περνούν εννέα χρόνια στο ίδιο σχολείο από τα 7 μέχρι τα 16, συνδυάζοντας τους ρόλους της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μετά το πέρας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει το λύκειο που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ή σε κάποια επαγγελματική σχολή. Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο γίνονται με πανεθνικές εξετάσεις. Η εξέταση γίνεται στη μητρική τους γλώσσα (υπάρχει μια μειονότητα που μιλάει Σουηδικά), στη δεύτερη εθνική (είτε πρόκειται για τη φινλανδική είτε για τη σουηδική), μια ακόμη ξένη γλώσσα και τέλος είτε μαθηματικά είτε ένα μάθημα γενικών σπουδών (http://oistros-reportaz1.blogspot.com/2006/07/blog-post_12.html, 12/3/2008). (Βλέπε:Σχ.4).



Σχ.4 Δομή εκπαιδευτικού συστήματος Φινλανδίας. Πηγή: <http://www.sonom.gr/upload/finsys.pdf>, 26/05/2008

ΚΕΦ.3: Αναλυτικά προγράμματα

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Σύμφωνα με την κοινότερη αντίληψη το ΑΠ είναι ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πράξη, ένα εργαλείο που του χρησιμεύει ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε πρέπει να το κάνει.

Το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όλων γιατί αποτελεί τη βασική αρχή της όλης διαδικασίας της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια της μάθησης. Αυτό καθορίζει τα πλαίσια των ποικίλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Φλουρής, 1997). Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για να διευκολύνει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως κάθε κανονισμός που επιδιώκει να καταγράψει τους όρους λειτουργίας και τα όρια επέκτασης ενός συγκεκριμένου θεσμού ή μιας οργάνωσης ή γενικότερα κάποιας ομαδικής δράσης. Κατά συνέπεια το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί «αναγκαίο κακό» και κάπως έτσι θα πρέπει να αντιμετωπίζεται, απαραίτητο όμως για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, εφόσον καταγράφει τους τομείς δράσης κάθε σχολικής βαθμίδας, καθώς και την έκταση διαπραγμάτευσης των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων (Μπαγάκης, 2004).

Από πολύ παλιά ξεκίνησαν οι προβληματισμοί και οι συζητήσεις γύρω από το ΑΠ. Ξεκίνησαν πριν ακόμα εμφανιστεί ο επίσημος επιστημονικός κλάδος των Επιστήμων της Αγωγής, που ασχολείται με την εκπόνηση, την ανάπτυξη και την εφαρμογή των ΑΠ. Τα πρώτα στοιχεία για το ΑΠ βρίσκονται ήδη στους μεγάλους φιλόσοφους και συγγραφείς γενικά της ελληνικής και ρωμαϊκής αρχαιότητας, όπως στον Πλάτωνα, στον Αριστοτέλη, στον Τερέντιο. Αλλά και σε μεταγενέστερους συγγραφείς μπορεί κανείς να βρει στοιχεία που αναφέρονται στο ΑΠ. Ορισμένοι μάλιστα από τους συγγραφείς αυτούς θεωρείται σήμερα ότι έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην αναμόρφωση των τότε ΑΠ (Φλουρής, 1997) .

Οι Taylor και Richards (1979) υποστηρίζουν ότι ΑΠ είναι το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης,

σκοπός της οποίας είναι να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους από το ένα μέρος και να εξοπλίζει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες από το άλλο. Ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει κατά τους ίδιους να στηρίζεται τόσο στην εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα, όσο και στην επαγγελματική εμπειρία και πρακτική.

Οι Ryan και Cooper (1980) από τη πλευρά τους πάλι πιστεύουν ότι ΑΠ είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσης τους. Με τον ορισμό αυτό γίνεται φανερό ότι, κατά την εκπόνηση του ΑΠ, πέρα από τη σκιαγράφηση του περιεχομένου των μαθημάτων, θα πρέπει να δίνεται σημασία και στις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν για τη μετάδοση του περιεχομένου των μαθημάτων στα εκπαιδευόμενα άτομα και για την πραγματοποίηση των άλλων εκπαιδευτικών στόχων. Σημασία πρέπει ακόμα να δίνεται και στην όλη αλληλεπίδραση που δημιουργείται μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, αλλά και μεταξύ των άλλων προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Άλλος γνωστός και παραπλήσιος ορισμός του ΑΠ είναι αυτός των Porphan και Baker (1970). Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς αυτούς, ΑΠ είναι όλα τα προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης, για τα οποία αναλαμβάνει την ευθύνη το σχολείο. Εξετάζοντας κριτικά τον ορισμό αυτό διαπιστώνουν ορισμένοι ότι είναι εννοιολογικά πολύ περιορισμένος, δεδομένου ότι κάνει λόγο μόνο για προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης. Κατά συνέπεια, κάθε άλλο αποτέλεσμα ή δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο σχολείο, χωρίς να είναι προγραμματισμένη – και είναι φυσικό ν' αναπτύσσονται τέτοιες δραστηριότητες και να δημιουργούνται μη προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης – αποκλείεται από την έννοια του σχολικού προγράμματος

Γενικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι το ΑΠ βοηθάει τον εκπαιδευτικό στον προγραμματισμό και στην οργάνωση της διδασκαλίας. Σε οποιαδήποτε μορφή βέβαια το ΑΠ δεν αποτελεί και δεν προτίθεται να λειτουργήσει ως σύνολο διδακτικών συνταγών για τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο τα ΑΠ περιορίζουν και δεν αφήνουν ελεύθερο τον εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι διαγράφουν το κομμάτι εκείνο της εργασίας του, κομμάτι το οποίο δεν μπορεί ασφαλώς να αγνοήσει. Από την άλλη πλευρά όμως είναι γνωστό ότι η «παιδαγωγική αυτονομία» του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως αντίδοτο των δεσμεύσεων του ΑΠ, οπωσδήποτε όμως δεν μπορεί ο

εκπαιδευτικός να ενεργεί συστηματικά, αγνοώντας ή και να έρχεται σε αντίθεση με το ΑΠ (Βρεττός, Καψάλης, 1994).

Κάθε χώρα διαμορφώνει το δικό της ΑΠ το οποίο είναι συνάρτηση κάποιων παραγόντων, που το επηρεάζουν. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί είναι η παράδοση, η κουλτούρα, η ιστορία, το πολιτικό καθεστώς, η οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, η θρησκεία κ.α. Βέβαια υπάρχουν και κάποιοι πιο ειδικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τη φύση και ηλικία των μαθητών κ.α. Όλοι αυτοί οι παράγοντες, ειδικοί ή γενικοί, διαμορφώνουν και τελικά καθορίζουν πως θα είναι το αναλυτικό πρόγραμμα σε μια χώρα (Φλουρής, 1997).

3.1 Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικοί σκοποί

Όπως αναφέραμε και παραπάνω κάθε ΑΠ βασίζεται στους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί είναι πολύ σημαντικοί ώστε να προσδιοριστούν, τα μαθήματα που θα συμπεριληφθούν στο ΑΠ, να καθοριστεί η διδακτέα ύλη και το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, για τις μεθόδους διδασκαλίας και του τρόπου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και για την αντιμετώπιση άλλων παιδαγωγικών καταστάσεων (Tyler, 1949).

Σύμφωνα με τον Gagne και Briggs (1979), εκπαιδευτικοί σκοποί είναι “δηλώσεις που φανερώνουν τα αποτελέσματα της αγωγής και διδασκαλίας και αναφέρονται στις δραστηριότητες που οφείλουν να αναπτυχθούν στο σχολείο με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών και κυρίως με τη καλά οργανωμένη διδασκαλία”.

3.2 Αναλυτικά προγράμματα και curriculum

Ο γενικός όρος (εκπαιδευτικό) πρόγραμμα εδώ στην Ελλάδα αντιστοιχεί σε δύο διαφορετικούς όρους της αγγλικής γλώσσας: τον όρο syllabus και τον όρο curriculum. Είναι δύο λατινικές λέξεις που μέχρι πρόσφατα χρησιμοποιούνταν, συνήθως, η πρώτη από βρετανούς και η δεύτερη από αμερικανούς ειδικούς. Η διαφορά τους, όμως, δεν περιοριζόταν μόνο σε αυτό. Ο όρος syllabus, όπως χρησιμοποιούνταν στο χώρο της γλωσσοδιδασκτικής, αναφερόταν στο πρόγραμμα όπου καταγράφονταν, υπό μορφή

κατάστασης ή λίστας, μορφολογικά φαινόμενα που θα αποτελούσαν την «ύλη» κάποιας τελικής αξιολόγησης των μαθητών-τριών (εξεταστέα ύλη), ενώ στο curriculum καταγράφονταν κυρίως οι εκπαιδευτικοί στόχοι, κατά προτίμηση με μορφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς

(http://cosy.ted.unipi.gr/books/alt_book/PTTs/ppt3-InstructionalDesign.ppt, 8/2/2008).

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ευρύτατα στις αγγλοσαξονικές κυρίως χώρες και ο όρος curriculum παράλληλα με τον όρο ΑΠ. Ο όρος αυτός υποδηλώνει ένα είδος προγράμματος που δεν περιλαμβάνει μονάχα τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς της σκοπούς, αλλά και πολλά άλλα στοιχεία, όπως είναι οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι του κάθε μαθήματος, η μέθοδος και τα μέσα διδασκαλίας του, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και άλλα στοιχεία χρήσιμα για τον διδάσκοντα. Αποτελεί δηλαδή το curriculum ένα πλήρη οδηγό διδασκαλίας (Φλουρής, 1997). Ουσιαστικά πρόκειται για νέα ΑΠ, τα ΑΠ από καθαρά παραδοσιακά, παίρνουν τη μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων με μορφή curriculum, το ίδιο συμβαίνει και εδώ στην Ελλάδα. Καθορίζεται ξεκάθαρα ότι η γνώση δε μεταδίδεται αλλά κατακτάται με ενεργό συμμετοχή του μαθητή: διερευνητικά, πειραματικά, ανακαλυπτικά. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται σφαιρικά, αλλά ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις τρεις διαστάσεις του: γνωστικό τομέα, συναισθηματικό τομέα και ψυχοκινητικό τομέα. Το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας έχει διερευνηθεί σήμερα με τη μορφή των νέων ΑΠ με μορφή curriculum (Παπάς τομ. Α΄, 1996).

3.3 Διαφορές αναλυτικών προγραμμάτων και curriculum

Σύμφωνα με τους Βρεττός, Καψάλης (1994) θα αναφέρουμε παρακάτω ορισμένες σημαντικές διαφορές μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος και του curriculum.

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα αποτελούν συνήθως καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των περιεχομένων διδασκαλίας, τα οποία είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό. Τα περιεχόμενα δηλ. αυτά πρέπει να διδαχθούν σε καθορισμένο χρόνο και σε συγκεκριμένους σχολικούς τύπους και τάξεις. Ο όρος curriculum έχει αντίθετα πιο συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, καθώς αναφέρεται συνήθως στην κατά το δυνατόν λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης μιας ενότητας γνώσεων από συγκεκριμένους

μαθητές σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το κύριο χαρακτηριστικό του curriculum από την σκοπιά αυτή είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή μάθησης δεν παίρνει μια «τελική μορφή». Η λατινική ρίζα του όρου εξάλλου υποδηλώνει την διαρκή επανάληψη της και κατ' αυτό τον τρόπο την συνεχή βελτίωση και ανανέωση της. Τα περισσότερα curriculum συνήθως χαρακτηρίζονται από τα παρακάτω τέσσερα δομικά στοιχεία:

1. Τους **στόχους**. Ένα curriculum έχει ως αφετηρία συνήθως συγκεκριμένους και σαφώς καθορισμένους στόχους που επιδιώκει να πετύχει.

2. Τα **περιεχόμενα**. Για την επίτευξη των στόχων επιλέγονται τα κατάλληλα περιεχόμενα. Τα περιεχόμενα στο curriculum δηλαδή δεν επιλέγονται απόλυτα ως «μορφωτικά αγαθά» με μια υποτιθέμενη μορφωτική αξία, αλλά με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητα τους για τη επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.

3. Τις **μεθοδολογικές υποδείξεις**. Για την επίτευξη των στόχων το curriculum περιέχει επίσης εναλλακτικές μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει κατά περίπτωση ο εκπαιδευτικός. Οι υποδείξεις αυτές, μολοντί δοκιμασμένες και καθιερωμένες μέσα από την εφαρμογή τους στην διδακτική πράξη, δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και μπορούν να συμπληρώνονται ή να προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας της τάξης.

4. Τον **έλεγχο επίτευξης στόχων**. Τέλος, το curriculum περιέχει εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων, καθώς ο έλεγχος αυτός αποτελεί συστατικό στοιχείο της διαδικασίας επανατροφοδότησης και συνεχούς βελτίωσής του. Ένα curriculum λοιπόν, δεν μπορεί από τη φύση του ποτέ να είναι τυποποιημένο και αμετάβλητο αλλά διαμορφώνεται, εξελίσσεται και βελτιώνεται συνεχώς μέσα από την εφαρμογή του στο σχολείο.

Οι σκοποί των παλιών ΑΠ αποτελούν συνήθως γενικόλογες αρχές εθνικού, θρησκευτικού, κοινωνικού κλπ. περιεχομένου που δεν έχουν συνήθως σχεδόν καμία σχέση με την σύγχρονη πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν οι μαθητές (π.χ. να γίνει καλός χριστιανός). Το αποτέλεσμα είναι να μην μπορούν να πραγματοποιηθούν και να μην προσφέρουν βοήθεια στον εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά, στο curriculum οι σκοποί αυτοί αναλύονται σε συγκεκριμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους με παράλληλη προσπάθεια να αναφέρονται στην πραγματικότητα του παρόντος και να προσανατολίζονται στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Είναι δηλαδή ξεκάθαρο αυτό που πρέπει να επιτύχει ο μαθητής και

ταυτόχρονα καταβάλλεται προσπάθεια να συνδεθεί ο συγκεκριμένος στόχος με τον υπερκείμενο γενικότερο σκοπό.

Στα παραδοσιακά ΑΠ τα περιεχόμενα διδασκαλίας παίζουν το πρώτο ρόλο, εξαντλούνται τις περισσότερες φορές στην παράθεση τους με μορφή καταλόγων και ελάχιστα συνδέονται συνειδητά με την επίτευξη των σκοπών τους οποίους συνήθως προτάσσουν. Έτσι η διδασκαλία των περιεχομένων καταλήγει πολλές φορές να γίνεται αυτοσκοπός.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που έχει να κάνει με τα παραδοσιακά ΑΠ είναι ότι τα περιεχόμενα τους ισχύουν συνήθως επί πολλά χρόνια και δεν αναθεωρούνται όσο συχνά πρέπει ώστε να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες κάθε εποχής. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα περιεχόμενα διδασκαλίας να χάνουν την επαφή με τη πραγματικότητα και δεν βοηθούν έτσι το μαθητή να τη γνωρίσει και να προετοιμαστεί κατάλληλα. Αυτή η αδυναμία αναπροσαρμογής και αναμόρφωσης σημαίνει αδυναμία αξιοποίησης νέων κλάδων και νέων περιεχομένων ώστε να συμπεριληφθούν στον κορμό της διδακτέας ύλης, με αποτέλεσμα να ταυτίζεται η σχολική γνώση με το πεπαλαιωμένο και με την συντήρηση. Από την άλλη πλευρά τα curriculum αναμορφώνονται διαρκώς γιατί αυτό αποτελεί συστατικό στοιχείο τους, ανανεώνουν συνεχώς τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τα προσαρμόζουν στις συνθήκες που επικρατούν. Εξάλλου τα περιεχόμενα εδώ ασκούν μια συγκεκριμένη λειτουργία, γιατί συνδέονται άμεσα με την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών και στόχων.

Σχετικά με τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας τα παραδοσιακά ΑΠ δεν προσφέρουν μεθοδολογικές υποδείξεις στον εκπαιδευτικό ή είναι ανεπαρκείς για την διδασκαλία των συγκεκριμένων περιεχομένων και την επίτευξη των καθορισμένων σκοπών και στόχων. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι παρέχουν στον εκπαιδευτικό ελευθερία ώστε να διδάξει όπως αυτός επιθυμεί, που αυτό όμως δεν είναι κάτι απαραίτητα θετικό, γιατί όταν πρόκειται για έναν αρχάριο εκπαιδευτικό σημαίνει ότι αφήνεται εντελώς αβοήθητος. Στα curriculum όμως, ο σχεδιασμός και η οργάνωση διδασκαλίας δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από τα περιεχόμενα και από τους στόχους που επιδιώκουν να επιτύχουν μέσω αυτών. Έτσι δίνουν στον εκπαιδευτικό διάφορες μεθοδολογικές υποδείξεις και παραθέτουν εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης διδακτικών μέσων, βοηθώντας κατά αυτόν τον τρόπο τον εκπαιδευτικό στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων μέσω των συγκεκριμένων περιεχομένων διδασκαλίας.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, τα παραδοσιακά ΑΠ αναφέρονται συνήθως απλά στον αριθμό των γραπτών διαγωνισμάτων και εξετάσεων που πρέπει να διεξαχθούν. Στα curriculum αντίθετα εμπεριέχονται ή υποδεικνύονται διάφορες μέθοδοι και εργαλεία ελέγχου της επίδοσης των μαθητών. Ήδη κατά την διατύπωση των στόχων και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας ετοιμάζονται οι ερωτήσεις και τα άλλα διαγνωστικά όργανα ελέγχου επίτευξης στόχων. Οι «εξετάσεις» κατ' αυτόν τον τρόπο δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από τους στόχους, τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τις μεθοδολογικές υποδείξεις.

Μια γενικότερη διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στην θεωρία του curriculum τονίζεται η διαρκής ανανέωση και αναμόρφωση του μέσα από την εφαρμογή του. Το curriculum δηλαδή δεν αποκτά ποτέ μια τελική μορφή, αφού συνεχώς αξιολογείται και βελτιώνεται, σε αντίθεση με το παραδοσιακό ΑΠ, που δεν χαρακτηρίζεται συνήθως από αυτήν την δυναμική της συνεχούς αξιολόγησης και αναμόρφωσης.

Τέλος, υπάρχει και μια σημαντική διαφορά που έχει να κάνει με τη διαδικασία σύνταξης. Τα παραδοσιακά ΑΠ συντάσσονται συνήθως από μια κλειστή επιτροπή του υπουργείου παιδείας, τα μέλη της οποίας δεν επιλέγονται πάντα με ξεκάθαρες διαδικασίες, οι οποίες θα μπορούσαν να διασφαλίσουν την επιστημονική τους επάρκεια και καταλληλότητα. Κατά συνέπεια και οι αποφάσεις που παίρνονται προκύπτουν είτε ως αποτέλεσμα αυθαίρετων επιλογών είτε ως προϊόν απλής συναίνεσης των μελών της ομάδας. Στην διαδικασία σύνταξης των curriculum αντίθετα παίρνουν μέρος όχι μόνο εκπρόσωποι των διαφόρων επιστημονικών κλάδων αλλά και κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι κλπ. καθώς και μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Έτσι οι αποφάσεις που παίρνονται είναι οπωσδήποτε επιστημονικά τεκμηριωμένες. Είναι ενδεικτικό εξάλλου το γεγονός ότι ενώ οι συντάκτες ενός curriculum αναφέρονται πάντα ονομαστικώς, τα παραδοσιακά ΑΠ φτάνουν στα χέρια του εκπαιδευτικού συνήθως ανώνυμα.

3.4 Κλειστά και ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα

Η συζήτηση γύρω από κλειστά και ανοιχτά ΑΠ δεν είναι πολύ παλιά αρχίζει κυρίως με τη νέα προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων⁶. Απασχόλησε και απασχολεί έντονα μέχρι σήμερα την εκπαιδευτική κοινότητα, σε μια πολωτική

⁶ Από το τέλος της δεκαετίας του '80 άρχισαν να σκιαγραφούνται σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Μπαγάκης, 2004).

αντιπαράθεση ανάμεσα στην απόλυτη καθοδήγηση και την απόλυτη ελευθερία. Ακούστηκαν προτάσεις που ξεκινούσαν από τελείως ανοιχτά ΑΠ μέχρι προγράμματα που ήταν δομημένα με κάθε λεπτομέρεια και έλεγχαν κάθε βήμα της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο. Παρακάτω αναφέρονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά των κλειστών και ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων.

Ι.Κλειστά αναλυτικά προγράμματα: πρόκειται για συγκεντρωτικά προγράμματα. Για τη δημιουργία χρειάζεται μια ομάδα ειδημόνων που αναλαμβάνουν να καταγράψουν με μεγάλη λεπτομέρεια τις ποικίλες μορφές δράσης που είναι ίδιες για το συγκεκριμένο μάθημα, τη συγκεκριμένη βαθμίδα, τη συγκεκριμένη τάξη. Τα περιθώρια απόκλισης είναι λίγα και στηρίζονται κυρίως στο δυναμισμό του εκπαιδευτικού να ξεπεράσει τα όρια που χαράζει το ΑΠ και να υιοθετήσει τους δικούς του τρόπους προσέγγισης της γνώσης.

Τα κλειστά ΑΠ δίνουν περισσότερη σημασία στο αποτέλεσμα της μάθησης και λιγότερη στη διαδικασία. Εξάλλου ο τρόπος σχεδιασμού και τα κριτήρια αξιολόγησης τους αναφέρονται στο τελικό αποτέλεσμα, για την επίτευξη του οποίου καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που λειτουργεί στο πλαίσιο κλειστών ΑΠ, και η σημασία που δίνει στην ικανότητα του μαθητή να διατηρήσει μια σειρά από συγκεκριμένες γνώσεις και λιγότερο στις ιδιαίτερες ικανότητες που συγκροτούν την προσωπικότητα του, η οποία διαμορφώνεται μέσα από την αντιμετώπιση προβληματικών

Ο πιο σημαντικός στόχος των κλειστών ΑΠ αποσκοπεί στην ιδανικότερη επίτευξη των διδακτικών στόχων, στο να βελτίωση δηλαδή τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Είναι φυσικό επακόλουθο να επιδιώκονται διδακτικές στρατηγικές που είναι βέλτιστες ως προς την αποδοτικότητα τους, υποτιμώντας ενδεχομένως τις επιμέρους ανάγκες των μαθητών, αφού δεν είναι δυνατό να υπολογιστούν εκ των προτέρων και να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό.

Τα κλειστά ΑΠ αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Είναι αναμενόμενο επομένως να επιδιώκουν να αποτρέψουν κάθε πρωτοβουλία, επειδή υπάρχει κίνδυνος αλλοίωσης των αποτελεσμάτων, όπως αυτά έχουν προβλεφθεί κατά τη φάση του σχεδιασμού.

Τέλος, στα κλειστά ΑΠ το μάθημα ανατίθεται κατά κύριο λόγο στον εκπαιδευτικό, που επιβλέπει τη σωστή εφαρμογή των προδιαγεγραμμένων καταστάσεων. Πρόκειται για ένα εν μέρει δασκαλοκεντρικό σύστημα με όλες τις

αρνητικές συνέπειες που αυτό μπορεί να συνεπάγεται. Άλλωστε και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν παίζει το ρόλο του σχεδιαστή, αλλά του μεταβιβαστή αλλότριων σχεδιασμών (Μπαγάκης, 2004).

2.Ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα: πρόκειται για αποκεντρωτικά προγράμματα. Οι προθέσεις και οι επιδιώξεις δεν είναι καταγεγραμμένες σε λεπτομερειακή μορφή, αλλά διατυπώνονται ως κατευθυντήριες γραμμές, που οριοθετούν απλώς το πεδίο δράσης και εντοπίζουν τα όρια που δεν επιτρέπεται να υπερβεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί ελεύθερα και να προσαρμόσει τις προσπάθειες του τόσο στις συνθήκες που επικρατούν μέσα στη τάξη, όσο και στις δικές του εκτιμήσεις στην προσέγγιση των προδιαγραφών. Στα ανοιχτά ΑΠ δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, ώστε να γνωρίσει ο μαθητής τρόπους συνειδητής πρόσκτησης της γνώσης, να μάθει να μαθαίνει.

Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως μια συσσώρευση γνώσεων, ως μια αλληλουχία γεγονότων, αλλά ως καλλιέργεια ικανοτήτων πρόσκτησης της γνώσης. Έτσι δεν δίνεται προτεραιότητα σε συγκεκριμένα περιεχόμενα προδιαγραφών, αλλά αφήνουν περιθώριο για διαπραγμάτευση βιωματικών καταστάσεων, ειλικρινών προβληματισμών και ενδιαφερόντων, και όχι διαμόρφωση της δράσης στη βάση κάποιων επιβαλλόμενων σκοπιμοτήτων. Τη μορφωτική αξία αυτών των ενδιαφερόντων έρχεται να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, δίνοντας στην ομάδα την ευκαιρία να μάθει μέσα από τη διαπραγμάτευση των ενδιαφερόντων της.

Το μάθημα σε αυτό το πρόγραμμα προσπαθεί να αποκτήσει μια μαθητοκεντρική διάσταση της μάθησης, κάτι που είναι αναγκαίο στις μέρες μας ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες που είναι απαραίτητες για τη θετική αντιμετώπιση της γνώσης από τη πλευρά των μαθητών (Μπαγάκης, 2004).

3.5 Ιστορική εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων στον Ευρωπαϊκό χώρο

Η Ευρώπη έχει μεγάλη ιστορία στην εκπαίδευση και δεν είναι εφικτό να πούμε πολλές λεπτομέρειες, έστω και αν αναφερθούμε μόνο στην εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Όπως αναφέραμε και παραπάνω κάθε χώρα έχει το δικό της ΑΠ που είναι αποτέλεσμα κάποιων παραγόντων (όπως είναι η Ιστορία, η θρησκεία, κτλ.),

αυτό κάνει ακόμα πιο δύσκολη τη συνολική παρουσίαση των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ευρώπη. Για αυτό θα αναφέρουμε απλά κάποιες γενικές παρατηρήσεις.

Το περιεχόμενο των ΑΠ επηρεάστηκε έντονα από την επίδραση της κλασικής αρχαιότητας, ελληνική και ρωμαϊκή. Για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα επικράτησε, μετά την αναγέννηση, η πίστη ότι η πεμπτουσία της παιδείας βρίσκεται στη μελέτη των κλασικών κειμένων. Έτσι τα ΑΠ των ευρωπαϊκών χωρών έδωσαν έμφαση στη μελέτη αρχαίων κλασικών συγγραφέων. Τα τελευταία χρόνια όμως, με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως μέσου ικανοποίησης των κοινωνικοοικονομικών αναγκών, άρχισε να υποχωρεί η έμφαση που δινόταν στις κλασικές σπουδές και να κερδίζουν έδαφος άλλοι κλάδοι, όπως οι φυσικές επιστήμες, οι ξένες γλώσσες, η τεχνολογία και άλλα.

Η εκκλησία έπαιξε επίσης σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των ΑΠ, αφού για πολλά χρόνια μεγάλο μέρος της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης βρίσκονταν στα χέρια της. Άσκησε μεγάλη επιρροή στο τι διδασκόταν και δεδομένου ότι είναι θεσμός από τη φύση του συντηρητικός άφησε έντονη τη σφραγίδα της στα προγράμματα των Ευρωπαϊκών χωρών.

Το πνεύμα δηλαδή που κυριαρχούσε ήταν να μορφώσουν κυρίως των άνθρωπο και να διαπλάσουν το χαρακτήρα του παρά να του προσφέρουν πρακτικής φύσης δεξιότητες. Επικρατούσαν θεωρητικές κυρίως γνώσεις. Το σύστημα διδασκαλίας που εφαρμόζονταν στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες ήταν η από καθέδρας διδασκαλία, που καλλιεργούσε την αυθεντία του δασκάλου και καταδίκασε το μαθητή σε παθητική απραξία.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στην Ευρώπη δεν έλειψαν οι φωτισμένοι παιδαγωγοί και τα προοδευτικά πνεύματα, όπως για παράδειγμα ο Ρουσσώ, ο Πεσταλότζι, η Montessori, ο Decroly, ο Cousinet, ο Freinet, και πολλοί άλλοι. Εμφανίστηκαν και προοδευτικά παιδαγωγικά κινήματα όπως το κίνημα της νέας αγωγής, το σχολείο εργασίας και άλλα. Επίσης δεν έλειψαν διαμαρτυρίες για το δασκαλοκεντρισμό, το γνωστικό υλισμό και την αποκοπή από τη πραγματική ζωή του περιεχομένου της διδασκαλίας των επίσημων ευρωπαϊκών σχολείων και υπήρξαν πολλές μεμονωμένες προσπάθειες για τη δημιουργία σχολείων όπου εφαρμόστηκαν διαφορετικά προγράμματα. Το επίσημο όμως σχολείο παρέμεινε μακριά από τα νεωτεριστικά αυτά κινήματα και χρειάστηκε η κινητοποίηση των λαϊκών μαζών με πρωτεργάτες τους

φοιτητές για να εκσυγχρονιστούν τα προγράμματα των περισσότερων χωρών (Φλουρής, 1997).

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η αμερικανική εκπαίδευση επηρέασε την ευρωπαϊκή και πολλά αμερικανικά προγράμματα υιοθετήθηκαν στα σχολικά προγράμματα της Ευρώπης, σε διαφορετικό βαθμό βέβαια από χώρα σε χώρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τάση των *curricula* που εμφανίζεται έντονα στη Γερμανία και σε άλλες βόρειες χώρες (Φλουρής, 1997).

3.6 Το αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα

Το ελληνικό σχολείο από τη πρώτη στιγμή της θεσμοθέτησης του, οι οποία συμπίπτει με την ίδρυση του ελληνικού κράτους, χρησιμοποίησε μοντέλα και τρόπους διδασκαλίας που ήδη λειτουργούσαν στον ευρωπαϊκό χώρο. Μόλις τα τελευταία χρόνια γίνονται έντονες συζητήσεις για την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Ο όρος *curriculum* πριν από λίγα χρόνια ήταν εντελώς άγνωστος στην ελληνική βιβλιογραφία άλλα τώρα γίνεται όλο και πιο έντονη η παρουσία του καθώς και η ένταση της σχετικής προβληματικής.

Παρ' όλες όμως τις προσπάθειες που γίνονταν, το αίτημα για την αναμόρφωση των ΑΠ παρέμενε ουσιαστικά ανικανοποίητο. Όμως, οι μεταρρυθμίσεις του 1976 και του 1981 περιελάμβαναν κάποια μέτρα που αφορούσαν και το ΑΠ. Συντάχθηκαν νέα προγράμματα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ έγιναν προσπάθειες σύνταξης βοηθημάτων για τον εκπαιδευτικό και συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης προσφέρθηκαν στους εκπαιδευτικούς της μέσης εκπαίδευσης «οδηγίες» για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων. Οι παραπάνω μεταρρυθμίσεις θεωρήθηκαν ότι είχαν πολλά αρνητικά σημεία, αλλά πέρα από αυτό οι προσπάθειες που έγιναν αποτελούν θετικά βήματα για την αναμόρφωση του ΑΠ και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οποιοσδήποτε προσπάθειες όμως δεν μπορούν να έχουν απόλυτα θετικά αποτελέσματα, αν δεν συνοδεύονται από αντίστοιχα μέτρα για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Βρεττός, Καψάλης, 1994).

Σύμφωνα με τις αλλαγές, τροποποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Α.Π.Σ. εκσυγχρονίζουν το περιεχόμενο σπουδών της

υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο και εισάγουν αρκετές καινοτομίες για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι σπουδαιότερες από τις καινοτομίες που διαφοροποιούν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. από τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Καθιερώνουν τη διαθεματική προσέγγιση στη σχολική γνώση, επιλογή που είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες.
- Δεν αρκούνται στην απλή παράθεση της «διδασκτέας ύλης», αλλά αντιστοιχίζουν στόχους – περιεχόμενο – διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε διδακτικής ενότητας. Έτσι, βοηθούν τους συγγραφείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις, πέραν του καθιερωμένου μονόλογου και της ερωταπόκρισης.
- Καθιερώνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων. Με τον τρόπο αυτό (α) διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για προωθημένες διαθεματικές προσεγγίσεις και (β) αναπτύσσονται στους μαθητές οι γνωστικό-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίες για την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση, που προϋποθέτει η δια βίου εκπαίδευση.
- Καθιερώνουν την ευέλικτη ζώνη που συμβάλλει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής.
- Συνδέουν οργανικά την αξιολόγηση με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας, προτείνοντας ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης.
- Παραθέτουν τις παραμέτρους για τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων, ώστε να διασφαλιστούν οι προδιαγραφές που απαιτεί η σύγχρονη βιβλιογραφία.
- Βελτιώνουν τον αναγνωστικό, μαθηματικό και φυσικοεπιστημονικό αλφαριθμητισμό (γραμματισμό).

Ο ρόλος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών είναι πολύ σημαντικός, καθώς πρέπει να αναδυθεί μέσα από την επικρατούσα κατάσταση η οποία υπαγορεύει στις μέρες μας την περισσότερο συστηματοποιημένη εισαγωγή της διαθεματικότητας και ως στρατηγικής και ως μεθοδολογίας στην κατάκτηση της γνώσης. Τα Α.Π.Σ. που στη χώρα μας είναι κλειστού τύπου, ως αποτέλεσμα και του εξεταστικού μας συστήματος, διαμορφώνονται δηλαδή κεντρικά (Χατζηγεωργίου, 1999), αντανακλούν

τη μεγάλη ευθύνη των συντακτών τους, γεγονός που υπαγόρευσε την αναγκαιότητα συστηματικού διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα, μια γόνιμη και εποικοδομητική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε το 2002 με επιτυχία και συνέβαλε στη βελτιστοποίηση του παιδαγωγικού σχεδιασμού. Στην προτεινόμενη οργάνωση της γνώσης καταβάλλεται προσπάθεια ώστε αυτή να προσφέρεται με απλό και εύληπτο τρόπο για να κατακτάται πιο αποτελεσματικά από όλους τους μαθητές, μειώνοντας έτσι τις κοινωνικές διαφορές που προκαλούν ανισότητα στις ευκαιρίες (Αλαχιώτης, 2003).

3.6.1 Η Διαθεματικότητα

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης είναι η εξέταση του θέματος από πολλές οπτικές (επιστημονικές) γωνίες και η συνεπακόλουθη καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών μέσα από τη θεώρηση της μάθησης όχι ως προϊόντος αλλά και ως διαδικασίας αυτενέργειας και ανακάλυψης που θα συμβάλει στη διαμόρφωση του κοσμοειδώλου του κάθε μαθητή. Η διαθεματική προσέγγιση βασίστηκε στην αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων κάθε τάξης που οδήγησε στη διαμόρφωση των περιεχομένων και την επινόηση διαθεματικών δραστηριοτήτων οι οποίες συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στο συσχετισμό των μαθημάτων με την καθημερινή ζωή (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, 21/3/2008). Με τον όρο διαθεματικότητα εννοούμε ότι ένα μάθημα ή ένα γνωστικό αντικείμενο δεν πρέπει να προσεγγίζεται μόνο από τη παραδοσιακή του σκοπιά, αλλά αντίθετα θα πρέπει να θεωρείται ως αποτέλεσμα πολλών επιμέρους επιστημονικών πεδίων (<http://www.fa3.gr/arthra/27b-Diathematiko-education.htm>, 31/3/2008)

Η γενικότερη αυτή προσέγγιση, δηλαδή η Διαθεματική Προσέγγιση, είναι ένας όρος πιο γενικός του όρου διεπιστημονικότητα, και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική δηλαδή αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Με αυτό το τρόπο, ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο. Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της

γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι μεσολαβητής στην αυτόνομη μάθηση, την οποία οι μαθητές αποκτούν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf , 21/3/2008).

3.6.2 Ευέλικτη Ζώνη

Η Ευέλικτη Ζώνη είναι ένα πρόγραμμα διαθεματικών δημιουργικών δραστηριοτήτων, που στηρίζει την αυτενεργό, ανακαλυπτική και διαδραστική μάθηση.

Με το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, ουσιαστικοποιείται στο έπακρο η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και προσεγγίζεται αποτελεσματικά ο προβληματισμός περί της ζητούμενης καλλιέργειας και διαπαιδαγώγησης του μαθητή προς την κατεύθυνση της δημιουργικής μάθησης (Αλαχιώτης, 2002, Ματσαγγούρας 2002). Με το συστηματοποιημένο και οργανωμένο αυτό καινοτόμο πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε δημοτικό, γυμνάσιο και νηπιαγωγείο η παρέμβαση στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι πολύ μικρή και αξιοποιείται με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο, καθώς ανοίγεται ένα παράθυρο ελευθερίας, επικοινωνίας και σύνδεσης της σχολικής ζωής με την κοινωνία και την πραγματικότητα. Η Ευέλικτη Ζώνη κινείται μέσα από τις συντεταγμένες των δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η μέθοδος σχεδίων εργασίας, καλλιεργώντας επί της ουσίας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή. Στο πιλοτικό αυτό πρόγραμμα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσοντας την πρωτοβουλιακή τους δράση και μέσα από συμπράξεις εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων υλοποιούν σχέδια εργασίας με θέματα δικής τους επιλογής, ειδικά προσαρμοσμένα στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο και τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό ισχυροποιείται και το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον συμβάλλοντας στην καλύτερη διασύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό του περίγυρο (<http://www.fa3.gr/arthra/21-%20Diathematiko-alaxiotis.htm> , 12/05/2008).

Στην Εκπαίδευση, η καθιέρωση μιας «Ευέλικτης Ζώνης», στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας,

βοηθούν στην ποιοτική αναβάθμιση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, προάγουν τη συλλογική προσπάθεια και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δραστηριοποιούν τους μαθητές και, ταυτόχρονα, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ενεργεί πρωτοβουλιακά και με ευελιξία, για να εκσυγχρονίζει και να επικαιροποιεί το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του. Η μέθοδος της ευέλικτης ζώνης είναι καθαρά μαθητοκεντρική και πραγματοποιείται μέσα σε πλαίσια συλλογικής δράσης των μαθητών.

3.6.3 Η μέθοδος Project

Ο καλύτερος τρόπος για να εφαρμοστεί η διαθεματικότητα είναι το project. Ο όρος Project όταν αναφέρεται στην διδασκαλία αποδίδεται στα ελληνικά με τον όρο "συνθετική εργασία". Η νέα μέθοδος είναι επακόλουθο της διαθεματικότητας, μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης κατά την οποία σημασία δεν έχει το αποτέλεσμα αλλά η διαδικασία. Η μέθοδος αυτή δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ενεργητική συμμετοχή. Ο μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του ερευνητή και έτσι αξιοποιεί ποικίλες πηγές και γνώσεις από το ευρύτερο περιβάλλον του. Το μάθημα γίνεται πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον αφού το θέμα το καθορίζουν οι ίδιοι οι μαθητές. Τα παιδιά πρέπει να δουλεύουν ομαδικά, η διάρκειά μπορεί να κυμαίνεται από μία διδακτική ώρα μέχρι και δύο μήνες (π.χ. ένα θέμα τοπικής Ιστορίας) και στο τέλος όλο αυτό θα παρουσιαστεί τόσο μέσα στην τάξη όσο και εκτός αυτής (http://paroutsas.jmc.gr/Ev_zon.htm , 2/4/2008).

ΚΕΦ.4: Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Αναλυτικά προγράμματα σπουδών γεωγραφίας - γεωλογίας στην Ελλάδα, Φ.Ε.Κ. 304 τεύχος Β΄ 13-03-2003

4.1.1 Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στο δημοτικό

Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου η Γεωγραφία συμπεριλαμβάνεται στο μάθημα της μελέτης του Περιβάλλοντος και γίνεται ξεχωριστό μάθημα στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη. Μέσα σε αυτό το διάστημα οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν ικανοποιητικούς νοητικούς χάρτες της επιφάνειας της Γης και να μάθουν να χρησιμοποιούν με σχετική ευκολία απλά εργαλεία καταγραφής και απεικόνισης γεωγραφικών δεδομένων (π.χ. χάρτες). Στην Ε΄ τάξη διδάσκεται η Γεωγραφία της Ελλάδας με έμφαση στο φυσικό περιβάλλον, αλλά με αρκετές προεκτάσεις σε ανθρωπογεωγραφικά θέματα ενώ στην ΣΤ΄ τάξη διδάσκεται Γεωγραφία των Ηπείρων με έμφαση στη Γεωγραφία της Ευρώπης.

Από τη διδασκαλία της Γεωγραφίας στο δημοτικό επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους σκοποί:

- Γνωριμία με το φυσικό περιβάλλον - παρατήρηση της γεωγραφικής κατανομής των ανθρώπων και των δραστηριοτήτων τους.
- Μελέτη των αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του φυσικού περιβάλλοντος και των ανθρώπων.
- Αναγνώριση της σημασίας που έχει η ορθολογική διαχείριση του περιβάλλοντος.
- Ευαισθητοποίηση για μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η ανθρωπότητα - ανάπτυξη των απαραίτητων στάσεων για κατανόηση, αποδοχή, επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεγγύη με τους άλλους λαούς.
- Υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που θα επιτρέψουν στους μαθητές να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικό – πολιτιστικό τους περιβάλλον.
- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων σχετικών με:
- Τη χρήση λεκτικών, ποσοτικών και συμβολικών μορφών δεδομένων (κείμενα, εικόνες, γραφήματα, πίνακες, διαγράμματα και χάρτες).

- Την εφαρμογή μεθόδων συναφών με τη φύση του μαθήματος, όπως η παρατήρηση του χώρου, η χαρτογράφηση, η ερμηνεία στατιστικών δεδομένων και η αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών από διάφορες πηγές.
- Την επικοινωνία και τις πρακτικές και κοινωνικές δεξιότητες με στόχο την έρευνα γεωγραφικών θεμάτων και την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων.

Πιο αναλυτικά, στην Ε΄ τάξη του δημοτικού το μάθημα χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι:

- *Οι χάρτες. Ένα εργαλείο για τη μελέτη του κόσμου* (5 διδακτικές ώρες). Σε αυτή την ενότητα οι μαθητές μαθαίνουν την χρησιμότητα που έχουν οι χάρτες, γιατί τους σχεδιάζουμε, ποια είδη χαρτών υπάρχουν, να μελετούν την ταυτότητα του χάρτη (ο τίτλος, το υπόμνημα, η κλίμακα), να προσανατολίζονται με τη βοήθεια του χάρτη κ.τ.λ.
- *Το φυσικό περιβάλλον της Ελλάδας* (22 διδακτικές ώρες). Εδώ παρουσιάζεται η θέση της Ελλάδας, οι θάλασσες, οι ακτές, τα νησιά, τα βουνά, οι λίμνες, τα ποτάμια της, οι πεδιάδες, το κλίμα, και όλα αυτά πάντα σε συνδυασμό με τις ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. η ζωή στα βουνά, συσχετισμός κλίματος και ανθρωπίνων δραστηριοτήτων). Επίσης μαθαίνουν για τους σεισμούς και τα ηφαίστεια, ποιος είναι ο ρόλος τους στις μεταβολές του φυσικού περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα ποιες είναι οι φυσικές καταστροφές στην Ελλάδα.
- *Το ανθρωπογενές περιβάλλον της Ελλάδας* (16 διδακτικές ώρες). Η ιστορική συνέχεια στο χώρο της Ελλάδας από τα πανάρχαια χρόνια μέχρι σήμερα, οι μεταβολές της έκτασης, του πληθυσμού, η γεωγραφική κατανομή του, οι πόλεις της Ελλάδας, ποια είναι οι διοικητική διαίρεση της Ελλάδας, γεωγραφικά διαμερίσματα, περιφέρειες, νομοί. Στη συνέχεια εξετάζεται ο πρωτογενείς – δευτερογενείς – τριτογενείς τομέας παραγωγής και τέλος γίνεται αναφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τη σημασία της.
- *Ελληνισμός εκτός συνόρων* (4 διδακτικές ώρες). Οι μαθητές μαθαίνουν για την Κύπρο αλλά και για την κατανομή, διασπορά του Ελληνισμού σε ολόκληρο τον κόσμο.

Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας:

- Ιστορική συνέχεια στον ελλαδικό χώρο

- Οι σεισμοί στην Ελλάδα
- Απολιθώματα και σπήλαια στην Ελλάδα
- Τουριστικός οδηγός της Ελλάδας ή συγκεκριμένου γεωγραφικού διαμερίσματος
- Ζώα ή φυτά της πατρίδας μας που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν

Συνεχίζοντας, και στην ΣΤ΄ τάξη το μάθημα της γεωγραφίας χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες, οι οποίες είναι:

- *Η γη στο διάστημα* (6 διδακτικές ώρες). Εδώ μελετάνε τη γη ως ουράνιο σώμα, τις κινήσεις της, τους πόλους, τον ισημερινό, τους παράλληλους – μεσημβρινούς και γενικά το ηλιακό μας σύστημα.
- *Το φυσικό περιβάλλον* (11 διδακτικές ώρες). Σε αυτή την ενότητα όπως και στην Β΄ ενότητα που διδάσκεται στη Ε΄ δημοτικού γίνεται αναφορά στο ανάγλυφο της γης, θάλασσες, ποτάμια, λίμνες, σεισμούς – ηφαίστεια, φυσικές καταστροφές, με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά δεν μένουν μόνο στην Ελλάδα (π.χ. τα μεγαλύτερα ποτάμια και λίμνες της γης).
- *Η γη ως χώρος ζωής του ανθρώπου* (6 διδακτικές ώρες). Οι μαθητές ασχολούνται με την κατανομή του πληθυσμού στη γη, πως κατανέμονται οι βασικότερες γλώσσες και θρησκείες και πως είναι η ζωή του ανθρώπου σε διαφορετικά φυσικά περιβάλλοντα.
- *Οι ήπειροι* (22 διδακτικές ώρες). Εδώ δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ήπειρο της Ευρώπης αλλά στη συνέχεια γίνεται αναφορά - μελέτη και για τις υπόλοιπες ηπείρους.

Τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας είναι:

- Η κουζίνα της Ευρώπης / του κόσμου
- Τραγούδια ή μύθοι απ' όλο τον κόσμο
- Τα δάση ή οι θάλασσες του κόσμου

Όσον αφορά την **αξιολόγηση** ο δάσκαλος πρέπει να παρακολουθεί την όλη συμμετοχή και δραστηριοποίηση των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, ώστε να εξετάζει αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους εξής τρόπους:

- Μέσα από το βιβλίο του μαθητή, με δραστηριότητες ώστε να διαπιστωθεί η επίτευξη της υλοποίησης των επιμέρους στόχων κάθε διδακτικής ενότητας

- Με φύλλα αξιολόγησης για κάθε θεματική ενότητα (έλεγχος των γνώσεων αλλά και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι μαθητές).
- Με την παρακολούθηση του βαθμού δραστηριοποίησης και συμμετοχής των μαθητών και αξιολόγηση της ικανότητας αναζήτησης στοιχείων, χρήσης πηγών κτλ. κατά την εκπόνηση συνθετικών και δημιουργικών εργασιών.
- Με ποικίλες δραστηριότητες (θεατρικό παιχνίδι, κατασκευές, υλικά, έρευνες) που μπορεί να γίνουν στην τάξη ή και έξω από αυτή.
- Με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

4.1.2 Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στο γυμνάσιο

Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της γεωγραφίας που αφορά τις τάξεις του γυμνασίου έγινε κατανομή της ύλης σε τρεις μεγάλες διδακτικές ενότητες: 1) χάρτες 2) Φυσικό περιβάλλον 3) Ανθρώπινες δραστηριότητες, ώστε να διατηρηθεί η φιλοσοφία παρουσίασης, την οποία έχουν συνηθίσει οι μαθητές από τη διδασκαλία της Γεωγραφίας στις δυο τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά στη Β' τάξη του Γυμνασίου παρουσιάστηκε η ανάγκη διαφοροποίησης λόγω των ιδιοτήτων που παρουσιάζει η μελέτη της Ευρώπης.

Με τη διδασκαλία της Γεωλογίας – Γεωγραφίας στο Γυμνάσιο επιδιώκονται για το μαθητή, οι επιμέρους ειδικοί σκοποί:

- Να ερμηνεύουν φαινόμενα και διαδικασίες που ξεφεύγουν από την άμεση παρατήρηση και συχνά απαιτούν αυξημένη ικανότητα αφηρημένης σκέψης και συνδυασμού δεδομένων (π.χ. για τη μελέτη των γεωλογικών φαινομένων)
- Να χρησιμοποιούν με σχετική ευχέρεια ορισμένες απλές, αλλά εξειδικευμένες μελέτες δεδομένων που συνδέονται με τη Γεωλογία – Γεωγραφία (π.χ. αξιοποίηση χαρτών, γραφημάτων και άλλων πληροφοριών, συνεργασία για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας κτλ.)
- Να αξιολογούν και να αξιοποιούν τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων τους, ώστε να προτείνουν λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα.
- Να αναπτύσσουν τις απαραίτητες διαθέσεις και στάσεις που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους.

Στην Α' τάξη (Γεωγραφία Ηπείρων) η ύλη αναπτύσσεται σε τρεις μεγάλες διδακτικές ενότητες οι οποίες είναι:

- *Οι χάρτες* (6 διδακτικές ώρες) : στην ενότητα αυτή επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων εντοπισμού τόπων στην επιφάνεια της γης με τη βοήθεια των συντεταγμένων (γεωγραφική θέση). Μέσω της παρατήρησης της υδρογείου σφαίρας μαθαίνουν για τους πόλους, παράλληλους – μεσημβρινούς, το γεωγραφικό μήκος – πλάτος, μέτρηση αποστάσεων κ.α. Τέλος, γίνεται αξιοποίηση των χαρτών στη μελέτη συγκεκριμένων γεωγραφικών προβλημάτων.
- *Το φυσικό περιβάλλον* (30 διδακτικές ώρες): στην ενότητα αυτή γίνεται μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος της Γης και περιλαμβάνει τις αναγκαίες για τη γεωγραφική μελέτη γνώσεις Γεωλογίας (μαθαίνουν για τη δομή του εσωτερικού της γης, ηφαίστεια – σεισμούς, θερμικές ζώνες, για την ατμόσφαιρα, την υδρόσφαιρά κ.τ.λ.) .
- *Οι δραστηριότητες των ανθρώπων* (12 διδακτικές ώρες): η ενότητα αυτή συνδέει το φυσικό περιβάλλον με τις δραστηριότητες των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται η συνοπτική εξέταση ορισμένων πληθυσμιακών φαινομένων (π.χ. αριθμητική εξέλιξη πληθυσμού, πληθυσμιακή πυκνότητα), η εξέταση των διαθέσιμων πόρων και το αστικό περιβάλλον. Μαθαίνουν πως επηρεάζεται η αριθμητική μεταβολή και κατανομή του πληθυσμού και των πόλεων κτλ.

Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας:

- Ποτάμια και άνθρωποι
- Τα ηφαίστεια και οι σεισμοί
- Η πόλη μου

Στην Β' τάξη (μελέτη της Ευρώπης και της Ελλάδας) η ύλη χωρίζεται σε τέσσερις μεγάλες διδακτικές ενότητες. Έχει προστεθεί ακόμα μια η οποία αναφέρεται στα ανθρωπογεωγραφικά χαρακτηριστικά. Οι διδακτικές ενότητες είναι οι εξής:

- *Οι χάρτες* (5 διδακτικές ώρες) : περιλαμβάνει την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων στη μελέτη της Ευρώπης, τη διερεύνηση της σχετικής θέσεις τόπων, τη διαίρεση των χαρτών και την εφαρμογή τους στη μελέτη και λύση υποθετικών προβλημάτων (για π.χ. στον προγραμματισμών έργων).

Μαθαίνουν να ορίζουν τη σχετική θέση τόπων και τις πιθανές ιδιότητες ως προς κάποιο σημείο αναφοράς (π.χ. απόσταση από Ισημερινό) και με τη βοήθεια χαρτών να διακρίνουν ανθρωπογενή χαρακτηριστικά-να καταγράφουν την ποικιλία των πληροφοριών κτλ.

- *Το φυσικό περιβάλλον της Ευρώπης* (17 διδακτικές ώρες) :αναπτύσσεται με την ίδια λογική που περιγράφηκε στην προηγούμενη τάξη και περιλαμβάνει την μελέτη χαρακτηριστικών, κατά περίπτωση, χωρών (μαθαίνουν να ερμηνεύουν το ανάγλυφο της Ευρώπης - εντοπίζουν τη σεισμικότητα στον Ευρωπαϊκό χώρο, ποιες θάλασσες βρέχουν την Ευρώπη και πως επηρεάζουν τη ζωή των Ευρωπαίων, βασικά χαρακτηριστικά της Μεσογείου, για το κλίμα της Ευρώπης κ.τ.λ.) .
- *Οι κάτοικοι της Ευρώπης* (12 διδακτικές ώρες): εξετάζει τον πληθυσμό της Ευρώπης, την εξέλιξη του στο χρόνο, τη γεωγραφική κατανομή του, την πολιτική διαίρεση της Ηπείρου, τις μεγάλες πόλεις και τη γεωγραφική κατανομή τους, όπως επίσης και τη γεωγραφική κατανομή γλωσσών και θρησκειών. Όπου κρίνεται αναγκαίο, το μάθημα καταλήγει στην εξέταση του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού στον ελληνικό χώρο. Η ενότητα κλείνει με τη μελέτη των βαλκανικών χωρών, οι οποίες αποτελούν τον άμεσο περιβάλλοντα χώρο της Ελλάδας. Μαθαίνουν να ονομάζουν – αναγνωρίζουν - ομαδοποιούν τα κράτη της Ευρώπης στο χάρτη, μεγάλα αστικά κέντρα, χαρακτηριστικά του πληθυσμού (π.χ. εξέλιξη, δημογραφικά προβλήματα) και άλλα.
- *Οι οικονομικές δραστηριότητες των Ευρωπαίων* (14 διδακτικές ώρες): η ενότητα αυτή περιλαμβάνει περιορισμένες σε ποικιλία και έκταση πληροφορίες για την ανάπτυξη των διαφόρων τομέων της παραγωγής στον Ευρωπαϊκό χώρο. Το κέντρο βάρους της ενότητας δε βρίσκεται στην απαρίθμηση προϊόντων και ποσοτήτων, αλλά στους παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν την ανάπτυξη των διαφόρων οικονομικών δραστηριοτήτων. Στο Δημοτικό οι μαθητές γνώρισαν τη μορφή της επιφάνειας της Γης και τη διαίρεση της σε χώρες, μελετώντας τον κόσμο σε ολοένα ευρύτερες περιφέρειες από το τοπικό προς το παγκόσμιο. Έμαθαν επίσης να καταγράφουν δεδομένα και να τα απεικονίζουν με κατάλληλα σύμβολα. Στο Γυμνάσιο αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες θα πρέπει να συμπληρωθούν και να

επεκταθούν. Μαθαίνουν για τον πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή τομέα καθώς και για την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας:

- Μεσόγειος και μεσογειακοί πολιτισμοί
- Οι πόλεις της Ευρώπης
- Οι ακτές του τόπου μου

Τέλος, η **αξιολόγηση** στο γυμνάσιο αποτελεί τρόπο ελέγχου της προόδου και της επίτευξης των διδακτικών στόχων του μαθήματος. Η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι α) διαγνωστική β) διαμορφωτική γ) τελική.

Η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή στην αρχή διδασκαλίας μιας ενότητας μέσω προφορικών ή γραπτών ερωτήσεων και διαλόγου. Μέσα από αυτή την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει το επίπεδο γνώσεων των μαθητών από άλλα έτη ή από άλλες ενότητες της ίδιας χρονιάς, ποιες έννοιες οι μαθητές παρανοούν, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες διδακτικές ανάγκες ως τάξη ή κάθε μαθητή ατομικά.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αντιπροσωπεύει μια συνεχή και καθημερινή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός πληροφορείται για τη πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις κατάλληλες παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία και να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι.

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή στο τέλος της διδακτέας ύλης, έτσι αποτιμάται με συστηματικό τρόπο το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε αλλά και η προσωπική μελέτη του μαθητή. Αυτά συγκρίνονται με το προηγούμενο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και με τους στόχους που έχουν τεθεί. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης βοηθούν και τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή στη παραπέρα πορεία. Π.χ. μερικές δοκιμασίες με τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί ο σκοπός της τελικής αξιολόγησης είναι ο σχολιασμός μιας πρότασης που είναι ορθή, λανθασμένη ή ελλιπής, η παροχή στον μαθητή όρων που βρίσκονται σε διαφορετικές στήλες, τους οποίους καλείται να συνδυάσει κλπ.

4.2 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στην Αγγλία

Σύμφωνα με το δημοσίευμα του Guardian (3/3/2006) η Βρετανική κυβέρνηση στοχεύει να δαπανήσει δύο εκατομμύρια λίρες σε ένα πρόγραμμα βελτίωσης της διδασκαλίας της γεωγραφίας ώστε να ξανακερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Πρόκειται για το πιο σημαντικό πρόγραμμα ενίσχυσης κάποιου μαθήματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο λόγος είναι ότι το ποσοστό των μαθητών που επιλέγουν ως εξεταζόμενο μάθημα τη γεωγραφία μειώνεται συνεχώς.

Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει ανανέωση του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και την προσέλκυση ειδικών από το χώρο των επιχειρήσεων και των πανεπιστημίων για τη διεξαγωγή ειδικών σεμιναρίων στα σχολεία (<http://www.e-paideia.net/News/article.asp?lngEntityID=54748> , 10/4/2008).

4.2.1 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στο βασικό στάδιο 1 και 2

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας προσφέρει μια σαφή ευκαιρία για τα παιδιά να αρχίσουν να σκέφτονται για τα διεθνή ζητήματα ανάπτυξης. Οι γεωγραφικές δεξιότητες και η ανάπτυξη μιας ερευνητικής προσέγγισης μπορούν να παρέχουν ένα πλαίσιο έρευνας για μια σειρά τοπικών και παγκόσμιων ζητημάτων. Παραδείγματος χάριν, τα παιδιά που μπορούν να υποβάλουν ερωτήσεις για τα μεταφορικά μέσα στην περιοχή τους μπορούν να μεταφέρουν αυτήν την ικανότητα για να εξετάσουν τις ανάγκες και τα προβλήματα μεταφορών σε μια άλλη αναπτυσσόμενη χώρα.

Θέματα όπως η αλληλεξάρτηση, η βιωσιμότητα, τα δικαιώματα και οι ευθύνες μπορούν όλα να παρουσιαστούν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Τα παιδιά που εξετάζουν "την ποιότητα του περιβάλλοντος σε μια οδό" στο βασικό στάδιο 1 αρχίζουν να σκέφτονται για το δικαίωμα να παίζουν και να είναι ασφαλή, την ευθύνη των αρμόδιων για το σχεδιασμό, των συμβουλίων και των κοινοτήτων και πώς οι ενέργειές τους μπορούν να συγκρουστούν με άλλες. Στο βασικό στάδιο 2 αυτά τα θέματα μπορούν να πάρουν μια πιο διεθνή διάσταση.

Μέσα από εποπτικό υλικό στα βασικά στάδια 1 και 2 δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να παρατηρήσουν τις ομοιότητες και διαφορές, να υποβάλλουν ερωτήσεις και να εκφράσουν τις απόψεις τους για τους ανθρώπους, τους τόπους και τα περιβάλλοντα. Στο βασικό στάδιο 2, το βιβλίο του μαθητή παρέχει τις τοπικές πληροφορίες και τις αφετηρίες για την εξέταση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Περιλαμβάνει μια περίπτωση μελέτης της οικογένειας Horta καθώς επίσης και γενικές πληροφορίες για την έκρηξη του ηφαιστείου Paricutin και της ρύπανσης στη λίμνη Patzcuaro.

Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν μη – φανταστικά κείμενα σχετικά με τον καθημερινό τρόπο ζωής ανθρώπων άλλων χωρών ή ιστορίες από άλλους πολιτισμούς, για να ξεκινήσουν να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν πως είναι διάφορα μέρη. «‘Our Friends in the Country’» είναι ένα μεγάλο βιβλίο για το βασικό στάδιο 1, μαθητών που παρατηρούν τη ζωή μιας οικογένειας που ζει σε μια αγροτική περιοχή της Βόρειας Κένυας (<http://www.worldaware.org.uk/education/primarygeography.html> ,14/4/2008).

Πιο συγκεκριμένα στο βασικό στάδιο 1 και βασικό στάδιο 2 (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) οι μαθητές μαθαίνουν:

- Το περιβάλλον γύρο από το οποίο ζουν, την περιοχή τους, το σχολείο τους
- Πως μπορούν να κάνουν το περιβάλλον τους πιο ασφαλές
- Πως εξελίσσονται οι παραθαλάσσιες περιοχές
- Να αναπτύσσουν γεωγραφικές ιδέες και ικανότητες μελετώντας την δική τους περιοχή
- Για τις καιρικές συνθήκες στον κόσμο και πως αυτό επηρεάζει τον τουρισμό
- Να ερευνούν περιβαλλοντικά θέματα και πώς να τα βελτιώσουν
- Για λιγότερο οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες, πως είναι η ζωή εκεί
- Για την διαθεσιμότητα του νερού στον κόσμο, πόσο σημαντικό είναι να παραμένει καθαρό
- Για τα ποτάμια, την επιρροή τους στο τοπίο και τον κύκλο του νερού
- Για τα βουνά, πως αλλάζει η θερμοκρασία και πως αυτή επηρεάζει τον τουρισμό
- Πως η τεχνολογία επηρεάζει τη γεωγραφία

(<http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/geography/?view=get> ,

17/4/2008)

Όσον αφορά τις ώρες διδασκαλίας που πρέπει να διδαχθούν τα συνολικά 21 κεφάλαια του μαθήματος της γεωγραφίας στο βασικό στάδιο 1 και 2, διαφέρουν από κεφάλαιο σε κεφάλαιο. Υπάρχουν κεφάλαια που μπορούν να διδαχθούν από 12 έως 20 ώρες, άλλα από 8 έως 11 και άλλα από 4 έως 7 διδακτικές ώρες.

Επίσης αξίζει να συμπληρώσουμε ότι η διδασκαλία του μαθήματος προβλέπει και δραστηριότητες έξω από την τάξη (εργασία πεδίου).

Στόχοι και σκοποί της γεωγραφίας:

- Να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών για το τι συμβαίνει γύρω τους και για τις ανθρώπινες και φυσικές διεργασίες στην επιφάνεια της γης
- Να καλλιεργήσει στα παιδιά την αίσθηση θαυμασμού του κόσμου γύρω τους
- Να βοηθήσει τα παιδιά να πληροφορηθούν και να ενδιαφερθούν για την ποιότητα του περιβάλλοντος και για την μελλοντική φυσική κατοικία
- Να αυξηθεί η αίσθηση ευθύνης των παιδιών για την προστασία του πλανήτη και των ανθρώπων

(<http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/geography/teaching?view=get>,

17/4/2008)

4.2.2 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στο βασικό στάδιο 3 και 4

Στο βασικό στάδιο 3 οι μαθητές μαθαίνουν:

- Για τα ηφαίστεια και τους σεισμούς και γιατί οι άνθρωποι επιλέγουν να ζουν σε ενεργές ζώνες
- Για την πληθυσμιακή αύξηση, δομή και κατανομή του πληθυσμού στον κόσμο
- Για τον κίνδυνο από τις πλημμύρες και πως οι άνθρωποι τις αντιμετωπίζουν αλλά και για άλλες φυσικές καταστροφές όπως οι σεισμοί, οι πυρκαγιές και οι τυφώνες

- Για την χώρα τους, χρησιμοποιώντας διαφορετικά είδη χαρτών
- Για τα ποτάμια, γίνεται έρευνα πεδίου για να μελετήσουν ένα τμήμα από κάποιο ποτάμι χρησιμοποιώντας κατάλληλο εξοπλισμό
- Για τα παραθαλάσσια περιβάλλοντα, μελετούν τα στάδια ανάπτυξης, πως μπορούν να προστατευτούν
- Για τον καιρό και το κλίμα στην Ευρώπη, χάρτες καιρού και δορυφορικές εικόνες
- Να μελετούν μια λιγότερο ανεπτυγμένη χώρα, όπως η Βραζιλία και να τη συγκρίνουν με τη δική τους χώρα
- Για οικοσυστήματα, πληθυσμό και πηγές, πια είναι τα χαρακτηριστικά και πια η κατανομή
- Εγκληματικότητα τοπικά και όχι μόνο, που εμφανίζεται και πως πρέπει να αντιμετωπιστεί
- Τι είναι η ανάπτυξη, δείκτες ανάπτυξης
- Για τον τουρισμό, πόσο σημαντικός είναι σαν μια οικονομική δραστηριότητα
- Σύγκριση χωρών, είτε δυο οικονομικά ανεπτυγμένων χωρών είτε μια ανεπτυγμένη και μια λιγότερο ανεπτυγμένη χώρα
- Για την τεκτονική δραστηριότητα, ενθαρρύνονται να ψάξουν στο internet για πληροφορίες σχετικά
- Για τα μεταλλεία γενικά και στην Αγγλία, πως επηρεάζουν μια τοποθεσία

(http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_geography/?view=get , 17/4/2008)

Όσον αφορά τις ώρες διδασκαλίας που πρέπει να διδαχθούν τα συνολικά 24 κεφάλαια του μαθήματος της γεωγραφίας στο βασικό στάδιο 3, διαφέρουν από κεφάλαιο σε κεφάλαιο. Υπάρχουν κεφάλαια που μπορούν να διδαχθούν από 12 έως 20 ώρες, άλλα από 8 έως 11 και άλλα από 4 έως 7 διδακτικές ώρες.

Επίσης συμπεριλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και έρευνα πεδίου έξω από την τάξη.

Στόχοι και σκοποί της γεωγραφίας:

- Να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιβάλλον τους και για την ποικιλία των φυσικών και ανθρώπινων δραστηριοτήτων στην επιφάνεια της γης
- Να δημιουργήσει στους μαθητές την αίσθηση θαυμασμού για την ομορφιά του κόσμου γύρω τους
- Να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν, μέσω της γνώσης, ενδιαφέρον για την ποιότητα του περιβάλλοντος και για το μέλλον της φυσικής κατοικίας του ανθρώπου και τέλος να αυξήσει την αίσθηση ευθύνης για την προστασία της γης και των ανθρώπων (http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_geography/teaching?view=get ,17/4/2008).

Το μάθημα της γεωγραφίας στην Αγγλία στο βασικό επίπεδο 4 είναι μάθημα κατεύθυνσης και βρίσκεται σε μια ανάμεσα σε συνολικά τέσσερις κατευθύνσεις, τέχνες, σχέδιο και τεχνολογία, “humanities” (εδώ περιλαμβάνεται και το μάθημα της γεωγραφίας και της ιστορίας) και σύγχρονες ξένες γλώσσες. (http://curriculum.qca.org.uk/uploads/Implementation_timetable_tcm8-12388.pdf?return=http%3A//curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/geography/index.aspx , 26/5/2008).

Στο βασικό επίπεδο 4 οι μαθητές μαθαίνουν για θέματα που έχουν να κάνουν με το χώρο, την πολιτική, την κοινωνία, το περιβάλλον και χρονικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης και να εξετάζουν θέματα που αφορούν την ανθρωπότητα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον (http://www.nc.uk.net/nc_resources/entitlements/geography_ent.htm , 26/5/2008).

4.3 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στη Γερμανία

Η σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας τήρησε μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην παράδοση και τις εξελίξεις του αγγλοσαξονικού χώρου και δεν υιοθέτησε το αυστηρό μιχεβιοριστικό μοντέλο. Οι προσπάθειες για την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων είχαν ως καρπό ένα μεγάλο αριθμό μοντέλων με διαφορετική αφετηρία και ποικίλες επιδιώξεις. Τα μοντέλα αυτά δεν αξιοποιήθηκαν στο βαθμό που θα έπρεπε και παρέμειναν σε ένα

θεωρητικό επίπεδο, δεδομένου ότι τα υπουργεία παιδείας των επιμέρους κρατιδίων της ΟΔΓ έχουν την κύρια “ευθύνη” για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων (Βρεττός, Καψάλης, 1994).

4.3.1 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στο δημοτικό

Το μάθημα της γεωγραφίας στο δημοτικό στη Γερμανία διδάσκεται σε συνδυασμό με τα μαθήματα της βιολογίας και της Ιστορίας. Οι ώρες και το αναλυτικό πρόγραμμα διαφέρει σε κάθε ομοσπονδιακό της κρατίδιο.

4.3.2 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στο γυμνάσιο και στο λύκειο

Στο μάθημα της γεωγραφίας στη Γερμανία οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για την γη. Παράλληλα να κατανοήσουν τους διαφορετικούς και μορφές διαβίωσης και να γνωρίσουν τον χώρο στον οποίο ζουν.

Η διδασκαλία οφείλει να ακολουθεί τις ακόλουθες κατευθύνσεις:

- Το αξίωμα “από το απλό στο πολύπλοκο”
- Να θέτει κέντρα βάρους περιφερειακά και εσωτερικά (τοποθεσία του σχολείου, ενδοσχολική κατάσταση
- Να επεκτείνει τις τοπογραφικές γνώσεις και εργασίες
- Να εξετάζει την επίδραση του χώρου και της αγωγής
- Να λαμβάνει υπόψη του τα κρατίδια
- Να λαμβάνει υπόψη του τη Γερμανία
- Να λαμβάνει υπόψη του την Ευρώπη
- Να λαμβάνει υπόψη του την αγωγή του περιβάλλοντος

(http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads,
<http://lernarchiv.bildung.hessen.de/lehrplaene/gymnasium/erdkunde/index.html> ,
18/6/2008).

Στα πλαίσια του μαθήματος της γεωγραφίας γίνονται και κάποιες εργασίες, οι οποίες έχουν τις παρακάτω υποδείξεις:

1. Εργασία με τον άτλαντα και με χάρτες
 - Εφαρμογή χαρτών με διαφορετικές κλίμακες
 - Σχέσεις μεγεθών και τοπογραφική θέση με τη βοήθεια χαρτών
 - Η σημασία βασικών συμβόλων
 - Χάρτες διαφόρων ειδών (θεματικοί, τοπογραφικοί, κτλ.)
2. Εργασία με εικόνες
 - Περιγραφή γεωγραφικών περιεχομένων εικόνων
 - Συσχέτιση αεροφωτογραφιών και χαρτών
 - Διδακτικές ταινίες
3. Εργασία με κείμενα (βιβλία, δημοσιεύματα από εφημερίδες)
4. Εργασία με αριθμούς, στατιστικές και γραφικά
5. Παρουσίαση γεωγραφικού υλικού (γεωγραφικά σκίτσα, εικόνες, γραφικά, μετατροπή του περιεχομένου μιας παράστασης σε άλλη μορφή π.χ. ενός κειμένου σε πίνακα)
6. Εργασία υπαίθρου
7. Λήψη πληροφοριών (από λεξικά, εφημερίδες, Η/Υ, κτλ.)
8. Εργασία με Η/Υ (κείμενα, προγράμματα simulation, παρουσιάσεις, κτλ.)

(http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/lehrplaene-nach-faechern.html?tx_abdownloads , 18/6/2008).

Παρακάτω βλέπουμε κάποιους πίνακες, ο κάθε πίνακας αντιστοιχεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα επιστημών της φύσης μιας περιοχής της Γερμανίας. Στη Γερμανία η πρώτη τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αντίστοιχη της δικής μας 5^{ης} δημοτικού και διαρκεί 7 χρόνια συνολικά.

Παρατηρούμε ότι οι ώρες διδασκαλίας της γεωγραφίας διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή. Αυτό οφείλεται στο ομοσπονδιακό κρατικό σύστημα της χώρας, κάθε κρατίδιο της Ομοσπονδίας έχει διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα/ δομή και διδακτική ύλη, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω.

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΡΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΣΤΗ Β'ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ (ΓΕΡΜΑΝΙΑ)								
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	ΣΥΝ
ΦΥΣΙΚΗ	-	-	-	2	2	2	2	8
ΧΗΜΕΙΑ	-	-	-	-	-	2	2	4
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	2	2	2	2	-	2		10
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	2	-	2	2	2	-	2	10

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΡΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΣΤΗ Β'ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ (ΓΕΡΜΑΝΙΑ)								
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	ΣΥΝ
ΦΥΣΙΚΗ	-	-	-	2	2	2	2	8
ΧΗΜΕΙΑ	-	-	-	-	-	2	2	4
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	2	2	2	2	-	2		10
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	2	-	2	2	2	-	2	10

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΡΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΣΤΗ Β'ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ (ΓΕΡΜΑΝΙΑ)								
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	ΣΥΝ
ΦΥΣΙΚΗ	-	-	-	2	2	2		6
ΧΗΜΕΙΑ	-	-	-	-	-	2		2
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	2	2	2	2	-	2		10
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	2	-	2	2	2	-		8

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΡΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΣΤΗ Β'ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ (ΓΕΡΜΑΝΙΑ)								
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	ΣΥΝ
ΦΥΣΙΚΗ	-	-	-	2	2	2		6
ΧΗΜΕΙΑ	-	-	-	-	-	2		2
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	2	2	2	2	-	2		10
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	2	-	2	2	2	-		8

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΡΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΣΤΗ Β'ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ (ΓΕΡΜΑΝΙΑ)								
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	ΣΥΝ
ΦΥΣΙΚΗ	-	-	-	2	2	1	2	7
ΧΗΜΕΙΑ	-	-	-	-	2	2	2	6
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	2	1	2	-	2	2	1	10
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	2	2	2	2	-	-	2	10

ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΡΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ ΣΤΗ Β'ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ (ΓΕΡΜΑΝΙΑ)								
ΜΑΘΗΜΑΤΑ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	ΣΥΝ
ΦΥΣΙΚΗ	-	-	2	2	2	2		8
ΧΗΜΕΙΑ	-	-	-	2	2	2		6
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	2	1	2	-	2	2		9
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	3	2	2	1	-	1		9

Εβδομαδιαία κατανομή ωρών των επιστημών της φύσης στην Γερμανία σε διάφορες περιοχές
Πηγή: <http://www.pev.gr/files/pdf/BiologyinSE.pdf>, 26/5/2008.

4.4 Το αναλυτικό πρόγραμμα της γεωγραφίας στη Φινλανδία

Η ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου του Φινλανδικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση σε επίπεδο γενικών σκοπών, δείχνει ότι η διδασκαλία και η μάθηση των φυσικών επιστημών στο Φινλανδικό σχολείο είναι μια συνεχής διαδικασία ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού, κυρίως σε συνεργατικό επίπεδο, όπου η επίλυση προβλημάτων από το φυσικό και κοινωνικό κόσμο αποτελεί την αφετηρία και το σημείο αναφοράς όλης της μαθησιακής διαδικασίας. Η βασική επιδίωξη είναι η καλλιέργεια ικανοτήτων για την κοινωνική συμμετοχή και τη δια βίου μάθηση. Επιπλέον, ο βασικός σκοπός του διδακτικού πλαισίου είναι να αναπτυχθούν οι μαθησιακές, κοινωνικές και κριτικές δεξιότητες του μαθητή, να αναπτυχθούν οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, και να ενθαρρυνθεί η ενεργός συμμετοχή του.

Όσον αφορά τα διακριτά μαθήματα των φυσικών επιστημών («Βιολογία και Γεωγραφία», «Φυσική και Χημεία»), από τους διδακτικούς Στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαπιστώνεται ότι η διδασκαλία των εν λόγω μαθημάτων ενδιαφέρεται για τη βασική και όχι για τη λεπτομερειακή γνώση. Οι διδακτικοί στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας δίνουν έμφαση στην προστασία του περιβάλλοντος, στην υγεία, στη βιώσιμη ανάπτυξη και στην ασφάλεια των παιδιών. Καλλιεργούνται συγκεκριμένες δεξιότητες μελέτης της φύσης και της ζωής (μετακίνηση, παρατήρηση, έρευνα, συλλογή πληροφοριών στο φυσικό περιβάλλον κλπ.), οι οποίες συνδέονται με αντίστοιχες γενικές ικανότητες που χρειάζονται τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή.

Σημείο αναφοράς της διδασκαλίας είναι η καθημερινή ζωή και οι εμπειρίες των παιδιών. Προωθείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία με τη συνεργατική και πειραματική διερεύνηση των εννοιών των φυσικών επιστημών και υπογραμμίζεται η ανάπτυξη των εννοιών αυτών σε καθημερινές καταστάσεις. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών με την αξιολόγηση περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών ζητημάτων. Επιδιώκεται ρητά η δημιουργία μελλοντικών πολιτών, αξιοποιώντας τη σημασία της γνώσης στις καθημερινές επιλογές (<http://www.alfavita.gr/artra/artro20080104a.php>, 29/5/2008) .

4.4.1 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στο δημοτικό

Στη Φινλανδία, σκοπός της μελέτης της Γεωγραφίας στο δημοτικό είναι να διδάξει στο μαθητή:

- να αναγνωρίζει το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να ερμηνεύει τα διαφορετικά είδη χαρτών, να χρησιμοποιεί εικόνες, διαγράμματα και κείμενα ως πηγές γεωγραφικής πληροφορίας
- να καταλαβαίνει τη θέση και τα ειδικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γης και των πλανητών, καθώς και να μπορεί να απεικονίσει έναν παγκόσμιο χάρτη
- να εξοικειωθεί με τη Φινλανδία, την Ευρώπη και της άλλες περιοχές της γης έτσι ώστε να ενισχύεται η πολιτιστική του ταυτότητα και να καταλαβαίνει και να εκτιμά άλλες χώρες, ανθρώπους και κουλτούρες
- να συλλέγει τις τρέχουσες πληροφορίες από ποικίλες πηγές και με τη χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών. Να μάθει να αναπαράγει και να επεξηγεί τις γεωγραφικές πληροφορίες
- να παρατηρεί την εξάρτηση της ανθρωπότητας στις ευκαιρίες που προσφέρονται από τη φύση και να αναγνωρίζει τις αλλαγές που εμφανίζονται στην τεχνολογική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη στις διαφορετικές περιοχές
- να καταλάβει ότι κάθε άτομο είναι υπεύθυνο για το περιβάλλον και ότι το μέλλον της γης και του ανθρώπου εξαρτάται από τις επιλογές που γίνονται από της κοινότητες

Αξίζει να σημειωθεί ότι στη Φινλανδία, στο δημοτικό το μάθημα της γεωγραφίας διδάσκεται σε όλες τις τάξεις αλλά σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα. Διδάσκεται μαζί με το μάθημα της βιολογίας και το μάθημα της αγωγής του πολίτη.

4.4.2 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γεωγραφίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο

Στη Φινλανδία, στόχος της μελέτης της Γεωγραφίας στο γυμνάσιο και το λύκειο είναι οι μαθητές να μάθουν:

- να κάνουν έρευνα και να αποκτούν πληροφορίες από άλλο γεωγραφικό υλικό αναφοράς, να το ερμηνεύουν κριτικά και να αναπτύσσουν γραφική βασική εκπαίδευση
- να αποκτούν τις τοπικές πληροφορίες με πολλούς τρόπους, με τη χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών και να παράγουν, να ερμηνεύουν και να παρουσιάζουν γραφικές πληροφορίες οι ίδιοι
- να αποκτήσουν βαθύτερη διορατικότητα στο δυναμικό κόσμο όπου οι αλλαγές πραγματοποιούνται λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των φυσικών συστημάτων και των προκαλούμενων από τον άνθρωπο συστημάτων
- να αξιολογούν πως οι δυνατότητες που προσφέρονται από το περιβάλλον και οι διαθέσιμοι φυσικοί πόροι έχουν επιπτώσεις στις ανθρώπινες οικονομικές, κοινωνικές και κοινωνικές δραστηριότητες
- να αξιολογούν την ποιότητα της ζωής τώρα και στο μέλλον από την άποψη του περιβάλλοντος και του ατόμου. Να μελετούν τις δυνατότητες επίλυσης των περιφερειακών προβλημάτων
- να αναλαμβάνουν την ευθύνη και ως καταναλωτές και ως πολίτες που παίρνουν μια θέση στη ζωή τους και στην εργασία για το οικολογικά βιώσιμο περιβάλλον

Στο γυμνάσιο το μάθημα της γεωγραφίας στην Φινλανδία διδάσκεται σε συνδυασμό με το μάθημα της Βιολογίας για 7 ώρες την εβδομάδα.

Στο λύκειο, για κάθε αντικείμενο, προβλέπονται προγράμματα των 38 ωρών ανά εβδομάδα. Διακρίνονται σε υποχρεωτικά, τα οποία παρακολουθούν όλοι οι μαθητές και ειδίκευσης που συνδέονται με τον επιστημονικό τομέα (θετικών, θεωρητικών κτλ) που θέλει να ακολουθήσει ο μαθητής. Ο μαθητής επιλέγει την τάξη στην οποία παρακολουθεί τα διάφορα μαθήματα. Το μάθημα της γεωγραφίας διδάσκεται 2 ώρες σαν υποχρεωτικό και 2 ώρες σαν μάθημα κατεύθυνσης (βλέπε: πίνακα 2 παρακάτω).

<i>Δευτεροβάθμια Ανώτερη Εκπαίδευση (Λύκειο)</i>			
ΜΑΘΗΜΑ (γενική παιδεία)	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΕΣ (κατεύθυνσης)	ΩΡΕΣ	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	2x38		3x38
ΥΓΕΙΑ (ΒΙΟΛΟΓΙΑ ΑΝΘΡΩΠΟΥ)	1x38		2x38
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	2x38		2x38
ΦΥΣΙΚΗ	1x38		7x38
ΧΗΜΕΙΑ	1x38		1x38

Πίνακας 2 Εβδομαδιαία κατανομή ωρών των επιστημών της φύσης στην Φινλανδία
Πηγή: <http://www.pev.gr/files/pdf/BiologyinSE.pdf>, 26/5/2008.

ΚΕΦ.5: Η διδασκαλία της Γεωγραφίας στην Ευρώπη-Συγκριτικά στοιχεία

Στον παρακάτω πίνακα (βλέπε: πίνακα 1) βλέπουμε στοιχεία για την διδασκαλία της γεωγραφίας σε Ευρωπαϊκές χώρες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση(δημοτικό) παρατηρούμε ότι στις περισσότερες χώρες διδάσκεται η γεωγραφία, είτε ως μεμονωμένο μάθημα είτε σε συνδυασμό με κάποιο άλλο μάθημα (για παράδειγμα στην Ελλάδα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού η γεωγραφία διδάσκεται σε συνδυασμό με τη μελέτη του περιβάλλοντος). Υπάρχουν όμως και χώρες όπου το μάθημα της γεωγραφίας απουσιάζει εντελώς από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο Βέλγιο (Γερμανική, Φλαμανδική κοινότητα) στην Ελβετία, στην Εσθονία, στο Λουξεμβούργο, στη Μάλτα και στην Ουγγαρία.

Όσον αφορά την εκπαίδευση στο γυμνάσιο, διδάσκεται σχεδόν σε όλες τις τάξεις το μάθημα της Γεωγραφίας εκτός από την Αυστρία, τη Δανία, την Ελλάδα, την Ιταλία, το Λιχτενστάιν και την Ουγγαρία όπου δε διδάσκεται στην τελευταία τάξη του γυμνασίου και την Ελβετία όπου δε διδάσκεται καθόλου. Οι χώρες που διδάσκουν γεωγραφία μαζί με άλλο μάθημα στο γυμνάσιο είναι η Αυστρία, η Γαλλία, Ισπανία, Ιταλία, Φινλανδία και η Γαλλική κοινότητα του Βελγίου.

Τέλος, στο λύκειο η γεωγραφία είναι και σαν μάθημα επιλογής ή κατεύθυνσης σε ορισμένες χώρες. Πιο συγκεκριμένα, δε διδάσκεται καθόλου στο λύκειο στην Αυστρία, στην Ελλάδα, στην Ιταλία, στη Κύπρο, στη Λετονία, στην Ουγγαρία και στη Σουηδία. Σαν μάθημα κατεύθυνσης διδάσκεται σε ορισμένες τάξεις του λυκείου στη Γαλλία, στην Ισπανία, στη Πορτογαλία και στην Ολλανδία ενώ σαν μάθημα επιλογής διδάσκεται στη Γερμανία, στη Δανία, στην Ιρλανδία, στη Πολωνία και στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Πίνακας 1: ΕΥΡΩΠΑΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

ΧΩΡΕΣ	ΤΑΞΕΙΣ					ΔΗΜΟΤΙΚΟ				ΓΥΜΝΑΣΙΟ				ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ			
	1 ^ο	2 ^ο	3 ^ο	4 ^ο	5 ^ο	6 ^ο	7 ^ο	8 ^ο	9 ^ο	10 ^ο	11 ^ο	12 ^ο	13 ^ο				
ΑΥΣΤΡΙΑ	Γ+Ι+Β	Γ+Ι+Β	Γ+Ι+Β	Γ+Ι+Β	Γ+Ο	Γ+Ο	Γ+Ο	Γ+Ο									
ΓΑΛΛΙΑ			Γ+Ι	Γ+Ι	Γ+Ι	Γ+Ι+Α	Γ+Ι+Α	Γ+Ι+Α	Γ+Ι+Α	Γ+Ι	Κ	Κ					
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	Γ+Ι+Β					ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ*					ΕΠΙΛΟΓΗΣ*						
ΔΑΝΙΑ	Γ+ΕΠ	Γ+ΕΠ	Γ+ΕΠ	Γ+ΕΠ	Γ+ΕΠ	Γ+ΕΠ	Γ	Γ			Γ	Ε					
ΕΛΛΑΔΑ		Μ	Μ	Μ	Γ	Γ	Γ	Γ									
ΙΡΛΑΝΔΙΑ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ	Γ	Γ		Ε	Ε					
ΙΣΠΑΝΙΑ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι+ΕΠ	Γ+Ι	Γ+Ι	Γ+Ι	Γ+Ι	Κ	Κ					
ΙΤΑΛΙΑ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ+ΙΣΤΟΡΙΑ*						Γ+Ι+Α	Γ+Ι+Α									
ΛΙΧΤΕΝΣΤΑΙΝ		Γ+Ι+Β	Γ+Ι+Β			Γ	Γ	Γ		Γ	Γ	Γ	Γ				
ΠΟΛΩΝΙΑ				Γ+ΕΠ	Γ+ΕΠ	Γ+ΕΠ	Γ	Γ	Γ	Ε	Ε						
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	Μ	Μ	Μ	Μ	Γ+Ι	Γ+Ι	Γ	Γ	Γ	Κ	Κ	Κ					
ΤΣΕΧΙΑ				Γ+Ι	Γ+Ι	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ						
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	Γ+Β+Α	Γ+Β+Α	Γ+Β+Α	Γ+Β+Α	Γ+Β+Α	Γ+Β+Α	Γ+Β	Γ+Β	Γ+Β	Γ	Γ	Γ					
ΒΕΛΓΙΟ	ΓΑΛΛΙΚΗ	Γ	Γ	Γ	Γ		Γ+Ι	Γ+Ι	Γ+Ι	Γ+Ι	Γ+Ι	Γ+Ι					
	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ						Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ					
	ΦΛΑΜΑΝΔΙΚΗ						Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ					
ΕΛΒΕΤΙΑ													Γ+Ι+Ο+Δ				
ΕΣΘΟΝΙΑ							Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ					
ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Ε	Ε	Ε					
ΚΡΟΑΤΙΑ					Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ					
ΚΥΠΡΟΣ			Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ								
ΛΕΤΟΝΙΑ						Γ	Γ	Γ	Γ								
ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ*																
ΜΑΛΤΑ							Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ					
ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟ					Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ					
ΟΛΛΑΝΔΙΑ				Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Κ	Κ	Κ					
ΟΥΓΓΑΡΙΑ							Γ	Γ									
ΟΥΚΡΑΝΙΑ						Γ	Γ	Γ	Γ	Γ							
ΡΟΥΜΑΝΙΑ			Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ					
ΣΛΟΒΑΚΙΑ					Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ					
ΣΛΟΒΕΝΙΑ						Γ	Γ	Γ		ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ*							
ΣΟΥΗΔΙΑ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ*																

Επεξήγηση συμβόλων του Πίνακα:

* Διδάσκεται η γεωγραφία αλλά δεν γνωρίζουμε ακριβώς σε ποιες τάξεις

Γ: γεωγραφία ως υποχρεωτικό μάθημα

Ε: γεωγραφία ως μάθημα επιλογής

Κ: γεωγραφία στα πλαίσια των κατευθύνσεων

Μ: γεωγραφία μέσα από τη μελέτη του περιβάλλοντος

Γ+Β: γεωγραφία μαζί με βιολογία

Γ+Ι: γεωγραφία μαζί με ιστορία

Γ+ΕΠ: γεωγραφία μαζί με φυσικές επιστήμες

Γ+Ο: γεωγραφία μαζί με οικονομικές επιστήμες

Γ+Ι+ΕΠ: γεωγραφία μαζί με ιστορία και φυσικές επιστήμες

Γ+Ι+Α: γεωγραφία μαζί με ιστορία και αγωγή του πολίτη

Γ+Ι+Β: γεωγραφία μαζί με ιστορία και βιολογία

Γ+Β+Α: γεωγραφία μαζί με βιολογία και αγωγή του πολίτη

Γ+Ι+Ο+Δ: γεωγραφία μαζί με ιστορία, οικονομικές επιστήμες και δίκαιο

Πίνακας 3 Ελληνική Πύλη Παιδείας, Η διδασκαλία της γεωγραφίας σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες

Πηγή: <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=121>, 9/4/2008

Επίλογος - Συμπεράσματα

Το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκόμενους) συμμετοχούς, χώρους μάθησης, χαράς και ζωής και όχι μόνο στερεότυπης διδασκαλίας. Πρέπει να επιδιώκεται η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων ώστε να επιτυγχάνεται μια πιο σύγχρονη προσέγγιση της μετάδοσης της γνώσης (<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>, 22/6/2008).

Στην εργασία αυτή παρατηρήσαμε και εξετάσαμε τη διδασκαλία της γεωγραφίας στην Ελλάδα σε σχέση με την διδασκαλία της γεωγραφίας σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

Η καθυστερημένη εμφάνιση ανεξάρτητων γεωγραφικών σπουδών στην Ελλάδα, είχε σαν αποτέλεσμα ορισμένα προβλήματα στη μέση εκπαίδευση όπως την απουσία ειδικευμένων καθηγητών, παρωχημένο εποπτικό υλικό και χαμηλή ποιότητα βιβλίων, η γεωγραφία είναι δευτερεύον μάθημα με λίγες ώρες και άλλα. Αντιθέτως σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, η γεωγραφία αποτελεί μαζί με την ιστορία, τα οικονομικά και την κοινωνιολογία βασικό μάθημα που διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του αντίστοιχου λυκείου (Χατζημιχάλης, 2002).

Το πρόβλημα ξεκινάει από το δημοτικό, που γίνεται προσπάθεια να καλυφθούν τόσα πολλά πράγματα μέσα σε λίγες διδακτικές ώρες, αυτό οδηγεί σε μια επιφανειακή προσέγγιση των θεμάτων χωρίς να προλάβει ο μαθητής να εμπεδώσει αυτά που έμαθε. Τα ίδια επιφανειακά πράγματα διδάσκεται ο μαθητής και στο Γυμνάσιο χωρίς τελικά να αποκτά γνώσεις στέρεες που να μπορεί να τις συνδέσει με την καθημερινή του ζωή και να τις εφαρμόσει όποτε χρειάζεται.

Το μάθημα της γεωγραφίας, που από τη φύση του απαιτεί υπαίθριες δραστηριότητες, δεν μπορεί να διδάσκεται μόνο μέσα στην αίθουσα. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οργανώνει δραστηριότητες έξω από την αίθουσα (εργασία πεδίου) όπως προβλέπει η διδασκαλία του μαθήματος σε άλλες χώρες π.χ. Μεγάλη Βρετανία.

Η απουσία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής είναι επίσης ένα πρόβλημα. Όσο περισσότερο εποπτικό υλικό χρησιμοποιείται τόσο πιο ενδιαφέρον γίνεται το μάθημα για τους μαθητές. Το υλικό όμως που χρησιμοποιείται εδώ στην Ελλάδα,

ανήκει κυρίως στα παραδοσιακά εποπτικά μέσα όταν για παράδειγμα στην Αγγλία χρησιμοποιούνται συστηματικά όχι μόνο η τηλεόραση και το video αλλά και ειδικά σχεδιασμένα πακέτα καθώς και ειδικά λογισμικά για την κατασκευή χαρτών (Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών).

Το πόσο σημαντική είναι η επιστήμη της Γεωγραφίας φαίνεται να εκτιμούν περισσότερο τα πιο ανεπτυγμένα κράτη και για αυτό και επενδύουν μεγάλα ποσά για την κατάρτιση επιστημόνων Γεωγράφων ώστε να αποκομίσουν τα οφέλη από τα διδάγματα της (όπως στην περίπτωση της Αγγλίας που είδαμε παραπάνω). Όμως και στα λιγότερο ανεπτυγμένα κράτη κατέχει σημαντική θέση μεταξύ των καλλιεργούμενων επιστημών. Στην Ελλάδα όμως η γεωγραφία είναι παραμελημένη και δεν σημειώνεται κάποια σημαντική προσπάθεια των αρμοδίων για την αναβάθμισή της (Αλεξοπούλου, 1993).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι για την αναβάθμιση του μαθήματος της γεωγραφίας είναι απαραίτητο να προχωρήσει η εκπόνηση ενιαίων Προγραμμάτων Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση ώστε η διάρθρωση της ύλης να ακολουθεί μια συνεχή ροή έτσι ώστε να αποφεύγονται οι επαναλήψεις και οι επικαλύψεις που παρατηρούνται στα ξεχωριστά προγράμματα που υπάρχουν για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Τέλος, οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες συνεχίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας και στο Λύκειο είτε ως υποχρεωτικό μάθημα είτε ως μάθημα επιλογής. Ίσως πρέπει να αναθεωρηθεί η άποψη που υπάρχει για το μάθημα της γεωγραφίας και αφού ληφθούν υπόψη οι σύγχρονες αντιλήψεις και τα ευρωπαϊκά δεδομένα να γίνει εισαγωγή του μαθήματος και στο Λύκειο μέσα στα πλαίσια ενός ενιαίου προγράμματος σπουδών που θα αποτελεί τον τερματισμό μιας συνεχούς και καλά οργανωμένης πορείας

(<http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=121> ,28/5/2008).

Βιβλιογραφία

Driver, R., Oldham, V. (1986). *A constructivist approach to curriculum development in science*. Studies in Science Education, 13.

Driver R., Squires A., Rushworth P. & Wood-Robinson V. (1998). Οικοδομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Gagne, R.M. και Briggs, L. (1979). *Principles of Instructional Design* Β' έκδοση, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Popham, J. και Baker, E. (1970). *Systematic Instruction*, New Jersey: Prentice-Hall.

Ryan, K. και Cooper, J. (1980). *Those who can, Teach* 3rd edition, Boston: Houghton Mifflin Company.

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

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

Αλαχιώτης, Σ. (2003). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αλεξοπούλου, Α. Α. (1993). *Η γεωγραφία και η χρησιμότης της*, Αθήνα: Ελληνική Γεωγραφική Εταιρεία.

Βρεττός, Γ. Ε., Καψάλης, Α. Γ. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις "Art of Text".

Δημητριάδου, Κ. (2002). *Ιστορία και γεωγραφία στην πρώτη προσχολική ηλικία, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδη α.ε.

Κατσίκης, Α. (2005). *Διδακτική της Γεωγραφίας:επιστημολογική θεώρηση γεωγραφική γνωστική τεκμηρίωση*, Αθήνα: τυπωθήτω.

Ματσαγούρας, Η. (2002). *Ενέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα:μεταίχμιο.

Παπάς, Α. Ε. (1996). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία τομ. Α', φιλοσοφία της εκπαίδευσης-αναλυτικά προγράμματα «curricula» και διδασκαλία*, Αθήνα: εκδόσεις βιβλία για όλους.

Παπάς, Α. Ε. (1996). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία τομ. Β', το παιδαγωγικό κλίμα στο ανοιχτό σχολείο-διδακτικά και μαθησιακά μοντέλα*, Αθήνα:εκδόσεις βιβλία για όλους.

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

Ρήγας, Αντ. Αθ. (1992). *Σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τομ. Α', εκπαιδευτικά συστήματα: Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας Γερμανίας, Δανίας και Γαλλίας (Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης και στη συγκριτική παιδαγωγική)*, Αθήνα:[χ.ό.].

Ρήγας, Αντ. Αθ. (1998). *Σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τομ. Β', εκπαιδευτικά συστήματα:Ηνωμένου Βασιλείου (Αγγλίας-Ουαλίας, Σκωτίας, Βόρειας*

Ιρλανδίας) και Ιρλανδίας (Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης και στη συγκριτική παιδαγωγική), σελ. 58 ,Αθήνα:[χ.ό.].

Σοφianoπούλου, Χ. (2004). *Κοινωνική και γεωγραφική ανάλυση της επίδοσης στα Μαθηματικά, Διδακτορική διατριβή Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία ΕΚΠΑ.*

Σπύρτου, Α., Κουμαράς, Π. & Ψύλλος, Δ. (1995). *Μια εποικοδομητική στρατηγική για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 84, 50-59.

Φλουρής, Γ. Σ. (1997). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα:Ατραπός.

Χατζημιχάλης, Κ.(2002). *Εισαγωγή στη γεωγραφία-Σημειώσεις*, Καλλιθέα: Χαροκόπειο Παν/μιο.

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (2001). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την πορεία ανάπτυξης της διδασκαλίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών στο Μέντορας 3*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δικτυακοί τόποι

- http://cosy.ted.unipi.gr/books/alt_book/PTTs/ppt3-InstructionalDesign.ppt (Σχεδίαση διδακτικών συστημάτων, 8/2/2008).
- <http://e-learning.sch.gr/file.php/1/Epikodomitismos.doc> (Εποικοδόμηση της γνώσης (constructivism). Μια διαφορετική προσέγγιση του φαινομένου της μάθησης, 10/1/2008)
- http://www.primeu.uoa.gr/sciedu/new_ant/new_theories.htm (Βασικές θέσεις της διδακτικής των Φυσικών επιστημών, 25/1/2008)

- <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=5>
(Η διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό - καθοδηγούμενη ανακάλυψη , 7/1/2008)
- <http://www.moderngreekhistory.com/files/.doc> (Πως μαθαίνουν οι άνθρωποι, Γιαννακάκη Πασχαλιά Σχολική Σύμβουλος ΠΕ2, 4/2/2008)
- <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 5/3/2008)
- http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf (Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 5/3/2008)
- http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf (Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης, Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης 5/3/2008)
- <http://www.fa3.gr/arthra/27b-Diathematiko-education.htm> (Τι είναι διαθεματικότητα, λόγοι μετάβασης στη νέα διδακτική πρακτική, παράδειγμα διαθεματικής διδασκαλίας, τι είναι η μέθοδος project και πως εφαρμόζεται, 31/3/2008)
- http://paroutsas.jmc.gr/Ev_zon.htm (ευέλικτη ζώνη, 2/4/2008).
- http://www.ypepth.gr/el_ec_page969.htm (Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, 23/3/2008)
- www.etwinning.net/ww/el/pub/etwinning/helpdesk_and_tools/country_focus/whats_goinon_germany.htm (Σε τι διαφέρει η εκπαίδευση στη Σλοβακία σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρώπης, 12/3/2008)
- http://oistros-reportaz1.blogspot.com/2006/07/blog-post_12.html
(Φινλανδικό σύστημα, 12/3/2008).
- <http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevexetastiko.doc> (Διάρκεια διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης σε χώρες της Ευρώπης ,2/4/2008)

- <http://www.career.teicrete.gr/content/view/149/48/lang.el/> (Το εκπαιδευτικό σύστημα στο Ηνωμένο Βασίλειο, 4/4/2008)
- <http://www.e-paideia.net/News/article.asp?lngEntityID=54748> (Μεγάλη Βρετανία, έμφαση στη Γεωγραφία, 10/4/2008).
- <http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=121> (Γεωγραφική Εκπαίδευση, η στασιμότητα της γεωγραφικής εκπαίδευσης από το δημοτικό στο γυμνάσιο, 9/4/2008).
- <http://www.worldaware.org.uk/education/primarygeography.html> (Primary Geography, 14/4/2008)
- <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/geography/?view=get> (Geography at key stages 1 and 2, 17/4/2008)
- <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/geography/teaching?view=get> (Aims and purposes of geography, 17/4/2008)
- http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_geography/?view=get (Geography at key stage 3, 17/4/2008)
- <http://www.fa3.gr/arthra/21-%20Diathematiko-alaxiotis.htm> (Ευέλικτη Ζώνη, 12/05/2008).
- http://www.astrolavos.tuc.gr/contents/educational_systems_gr.htm (Σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων ευρωπαϊκών χωρών, 26/5/2008).
- <http://www.sonom.gr/upload/finsys.pdf> (Δομή εκπαιδευτικού συστήματος Φινλανδίας, 26/05/2008).
- http://curriculum.qca.org.uk/uploads/Implementation_timetable_tcm8-12388.pdf?return=http%3A//curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/geography/index.aspx (Implementing the new secondary curriculum, 26/5/2008).
- http://www.nc.uk.net/nc_resources/entitlements/geography_ent.htm (Humanities entitlement at key stage 4, 26/5/2008).
- <http://www.pev.gr/files/pdf/BiologyinSE.pdf> (Συνέδριο του παιδαγωγικού ινστιτούτου σε συνεργασία με το παν/μιο Θεσσαλίας, 26/5/2008).
- <http://www.alfavita.gr/artra/artro20080104a.php> (Το Φινλανδικό αναλυτικό πρόγραμμα φυσικών επιστημών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, 29/5/2008).

- http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/lehrplaene-nach-fachern.html?tx_abdownloads (Το αναλυτικό πρόγραμμα της γεωγραφίας στη Γερμανία, 18/6/2008).
- <http://lernarchiv.bildung.hessen.de/lehrplaene/gymnasium/erdkunde/index.html> (Το αναλυτικό πρόγραμμα της γεωγραφίας στη Γερμανία, 18/6/2008).