

Το μάθημα της Γεωγραφίας στο Γυμνάσιο, με καθρέφτη τα θέματα της τελικής αξιολόγησης: η περίπτωση της Δωδεκανήσου

Γ. Φασουλόπουλος & Μ. Χατζηελευθερίου, καθηγητές ΜΕ

Περίληψη

Η έρευνα εντοπίζεται στα θέματα εξετάσεων Γεωγραφίας Β Γυμνασίου, στα Δωδεκάνησα, το 2003. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι παρά τη σταδιακή εξοικείωση των διδασκόντων στους «αντικειμενικούς» τρόπους αξιολόγησης, υπάρχει μεγάλη αδυναμία στη σύνταξη αξιολογικών δοκιμίων: ως προς τη γλωσσική τους σαφήνεια αλλά και τον κύριο αξιολογικό τους στόχο, που σκοπεύει μόνο στον έλεγχο ικανοτήτων αναπαραγωγής γεωγραφικών πληροφοριών. Η αξιολόγηση με τέτοια χαρακτηριστικά, ενισχύει την εικόνα της Γεωγραφίας ως «δευτερεύον μάθημα». Τα ερωτήματα προέρχονται κυρίως από τη Φυσική Γεωγραφία, με την μεθοδολογία της οποίας είναι εξοικειωμένοι, λόγω των θετικών σπουδών τους, οι διδάσκοντες. Ο σεβασμός των διδασκόντων στο αιτιοκρατικό πρότυπο των φυσικών επιστημών, λειτουργεί ως εμπόδιο στην εξοικείωσή τους με αρχές άλλων κλάδων της Γεωγραφίας, όπως η Οικονομική Γεωγραφία ή η Ανθρωπογεωγραφία.

Εισαγωγή

Η άποψη ότι «οι Έλληνες είναι αγεωγράφητοι» (Κουλούρη, 1988), αποτελεί κοινοτυπία των «εγγραμμάτων» του σύγχρονου Ελληνικού κράτους. Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, συναντούμε την τελευταία πενταετία μια τάση κριτικής αποτίμησης που αφορά το μάθημα της Γεωγραφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αιτία αυτής της αποτίμησης πρέπει να είναι η ίδρυση πανεπιστημιακών τμημάτων που εκπαιδεύουν γεωγράφους, καθώς και η διδασκαλία του αντικειμένου «Γεωγραφία και Διδακτική της Γεωγραφίας» σε Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας.

Η κριτική αυτή, που θα επισκοπήσουμε αναλυτικά στη συνέχεια, αναφέρεται στο κύρος που έχει η Γεωγραφία στο ελληνικό σχολείο, στο επίπεδο των διδασκομένων εγχειριδίων, στο μη εκσυγχρονισμένο βοηθητικό διδακτικό υλικό, στην επιστημονική και διδακτική (αν)επάρκεια των διδασκόντων, καθώς και στην πλημμελή επιμόρφωσή τους.

Σ' αυτή την εργασία επιχειρούμε να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το μάθημα της Γεωγραφίας, στις τελικές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις. Θεωρούμε ότι τα θέματα των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων, σκιαγραφούν τον τρόπο εξειδίκευσης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος από τους διδάσκοντες, με την καθημερινή πρακτική τους στην τάξη (Roberts, 1996). Δεν παραγνωρίζουμε (Harty et al, 1984), ότι τα θέματα των τελικών εξετάσεων αντανακλούν ευρύτερο κοινωνικό ενδιαφέρον, πχ η ευρύτερη σχολική κοινότητα εκτιμά τη Γεωγραφία ως «δευτερεύον μάθημα», και προσδοκά ελαστική αξιολόγηση. Επιπλέον επιδιώκουμε συγκρίσεις των αποτελεσμάτων μας με αντίστοιχα άλλων ερευνητών (Καραμπάτσα κα, 2000 και Κλωνάρη & Καρανίκας, 2004α, 2004β), ώστε να οδηγηθούμε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η Γεωγραφία ως επιστημονικό αντικείμενο «δε φαίνεται να χαίρει εκτίμησης ως σύγχρονη ερευνητική επιστήμη» (Bartels, 1982), αφού σύμφωνα με τους Δελλαδέτσημα & Κανάρογλου (2001) «... ποτέ δεν ξεπέρασε τις απλές περιφερειακές περιγραφές, παρά την επιθυμία σύνθεσης και κατανόησης του όλου από τη λεπτομερή μελέτη των επιμέρους περιγραφών». Αυτή η γενική επιστημολογική

εκτίμηση για την επιστήμη της Γεωγραφίας, εξειδικεύεται στην Ελλάδα με «...αδυναμία αναγνώρισής της ως αυτόνομης επιστήμης» (Βλαβλιάκης, 2001), με αποτέλεσμα «...η θέση του μαθήματος της Γεωγραφίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ... αντικατοπτρίζει και τη θέση του αντίστοιχου εκπαιδευτικού κλάδου στη χώρα μας, επηρεαζόμενη άμεσα ή έμμεσα από αυτήν» (Κατσίκης, 2001). Επισημαίνεται ότι κλάδοι που στηρίζονται σε γεωγραφικές αρχές, όπως η Πολεοδομία, η Τοπογραφία, η Οικονομία «...έχουν αποκτήσει στον τόπο μας υψηλότερο κύρος από τη Γεωγραφία» (Κατσίκης, 2001).

Οι ερευνητές που ασχολούνται με τη διδασκαλία της Γεωγραφίας στην Ελλάδα θεωρούν ότι αποτελεί «μάθημα ήσσονος σημασίας», «(η Γεωγραφία είναι) διακοσμητική και εις βάρος των πρωτευόντων μαθημάτων» (Κατσίκης, 2001). Ως τεκμήρια υποβάθμισης αναφέρονται η έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου (Κατσίκης, 2001, Τσουνάκος κ.α.2002) καθώς και ότι η απουσία της από τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί «εις βάρος της γεωγραφικής εκπαίδευσης», οδηγεί τους αντίστοιχους καθηγητές «σε επιστημονική στασιμότητα, αφού δεν λειτουργούν κάτω από την επίδραση ανάλογων κινήτρων ... στη συγγραφή και έκδοση υλικού υποστηρικτικού της Γεωγραφίας» (Κατσίκης, 2001). Πρόκειται για επιχειρήματα που επιδιώκουν τη θεσμική αναβάθμιση της Γεωγραφίας, όπως συνέβη με σειρά διδακτικών αντικειμένων (Βιολογία, Κοινωνιολογία, Οικονομία, Επιστήμη των Υπολογιστών). Όμως η αύξηση του διδακτικού χρόνου και η σύνδεσή αυτών των μαθημάτων με τις εξετάσεις δεν φαίνεται να οδήγησε σε ριζική διδακτική αναβάθμισή τους. Κυρίως κατέληξε σε παραγωγή χρησιμοθηρικών συνταγών που διευκολύνουν την απομνημόνευση και την επίλυση γρίφων.

Τα υπάρχοντα εγχειρίδια χαρακτηρίζονται «χρονικά ανακόλουθα» ως προς τη διδακτική και το περιεχόμενο (Κατσίκης κα, 2002), καθώς και ως προς την εικονογράφηση και τη χρήση των χαρτών (Κατσίκης, 2001). Ειδικότερα για τους χάρτες διαπιστώνονται «ελλείψεις αναφοράς της κλίμακας και της απεικόνισης των γεωγραφικών συντεταγμένων», «παράληψη του υπομνήματος», «απόδοση του ανάγλυφου χωρίς υψομετρικές καμπύλες» και ότι «...σε καμία περίπτωση οι χάρτες αυτοί δεν καλύπτουν την ύλη της Γεωγραφίας του σχολικού προγράμματος» (Νάκος & Φιλιππακοπούλου, 1998).

Ο Κατσίκης (2001) επισημαίνει ότι οι διδάσκοντες το μάθημα της Γεωγραφίας δεν έχουν ασχοληθεί με το περιεχόμενο της Γεωγραφίας σε κανένα στάδιο των Πανεπιστημιακών σπουδών τους, με εξαίρεση τη μερική εξοικείωση φυσιογνωστών και γεωλόγων με το αντικείμενο. Ο ερευνητής θεωρεί ότι το μάθημα δεν διδάσκεται αλλά «καλύπτεται» και από καθηγητές ειδικοτήτων διαφορετικών του κλάδου των Φυσικών Επιστημών (ΠΕ04). Ο Χατζημιχάλης (2001) αναφέρεται στο φάσμα των ειδικοτήτων των διδασκόντων ως εξής: «οι καθηγητές στα Γυμνάσια ήταν φυσικοί και μαθηματικοί, αλλά και γαλλικών, για τη συμπλήρωση ωρών διδασκαλίας, με αποτέλεσμα την περιγραφική και θετικιστική προσέγγιση». Οι δυο προηγούμενες αναφορές στοχεύουν να αναδείξουν ότι ιδανικός διδάσκων είναι ο πτυχιούχος γεωγράφος, έμμεσα όμως υπαινίσσονται ότι από το υπάρχον δυναμικό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προτιμότεροι είναι οι καθηγητές του κλάδου ΠΕ04. Αυτό το εκπαιδευτικό δυναμικό είναι εξοικειωμένο με τη γεωγραφική αιτιότητα που έχει ως μεταβλητές το κλίμα την γεωμορφολογία και τους φυσικούς πόρους (Χατζημιχάλης, 2001 και Δελλαδέτσημας & Κανάρογλου, 2001), δηλαδή βρίσκεται πιο κοντά στο αντικείμενο της Φυσικής Γεωγραφίας.

Οι ερευνητές της διδασκαλίας της γεωγραφίας στην Ελλάδα, συγκλίνουν στο ότι οι διδάσκοντες στα σχολεία δεν έχουν εκπαιδευτεί στη διδακτική της Γεωγραφίας,

αλλά και στο ότι οι επιμορφωτικές και οι υποστηρικτικές ενέργειες δεν είναι αποτελεσματικές (Κλωνάρη & Καρανίκας 2004α,β) . Ως αιτίες αναφέρονται η ελλιπής κατάρτιση των επιμορφωτών, των αρμόδιων σχολικών συμβούλων (Κατσίκης, 2001) και η ύπαρξη «παγιωμένων πρακτικών» που ακολουθούν παλαιότεροι εκπαιδευτικοί (Καραμπάτσα κα, 2000). Οι Τσουνάκος κα (2002), σχολιάζοντας προβλήματα της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση του εφαρμοζόμενου Αναλυτικού Προγράμματος, ισχυρίζονται ότι «... οι μαθητές, λόγω ηλικίας, δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τη διαθεματική φύση και την πολυπλοκότητα ορισμένων γεωγραφικών θεμάτων». Η εξειδίκευση αυτής της παρατήρησης στο διδακτικό εγχειρίδιο (Καραμπάτσα κα 2001), γίνεται με τη διαχείριση των διαθεματικών κλάδων (Ανθρωπογεωγραφία και Οικονομική Γεωγραφία) με αναφορά κυρίως στις μεταβλητές (πυκνότητα πληθυσμού, έννοια περιφέρειας, αναπτυσσόμενες-αναπτυσσόμενες χώρες) και όχι σε αιτιακές σχέσεις με γενικότητα.

Συνοψίζοντας τα βιβλιογραφικά δεδομένα, μπορούμε να σκιαγραφήσουμε τη Γεωγραφία, που στη σύγχρονή της έκφραση είναι διαθεματική επιστήμη, ως το διδακτικό αντικείμενο που στη συνείδηση της ευρύτερης ελληνικής σχολικής κοινότητας:

- θεωρείται «δευτερεύον μάθημα» και δε συνδέεται με τις συναφείς εφαρμοσμένες επιστήμες, όπως έχει επιτευχθεί π.χ. για τη Φυσική και τη Χημεία,
- «νομιμοποιείται» να διδάσκεται, από καθηγητές Φυσικών Επιστημών (ΠΕ04), που αποδίδουν κύρος στο θετικιστικό αιτιοκρατικό πρότυπο και επομένως είναι εθισμένοι να αντιλαμβάνονται ως επιστήμη, κυρίως τη Φυσική Γεωγραφία.

Τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια είναι ελλειμματικά και μάλιστα πάσχουν στη βασική γεωγραφική αναπαράσταση, δηλαδή στους χάρτες.

Καταγράφονται επομένως:

- επιστημολογικά και θεσμικά εμπόδια που δυσκολεύουν την αναβάθμιση του μαθήματος,
- και απουσία ισχυρού διδακτικού «παραδείγματος» που θα αποτελούσε βάση λειτουργικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της Ανθρωπογεωγραφικής, Οικογεωγραφικής και Οικονομικής συνιστώσας του αντικειμένου.

Μέθοδος – Αποτελέσματα

Αξιολογήθηκαν 37 πρωτοκόλλα με θέματα από τη Γεωγραφία της Β Γυμνασίου. Πρόκειται για θέματα στα οποία εξετάστηκαν οι μαθητές των σχολείων της Δωδεκανήσου στις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του 2003. Τα θέματα ελέγχθηκαν αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Επίσης αξιολογήθηκαν σχετικά με την επιστημονική τους επάρκεια καθώς και την επάρκεια διατύπωσής τους. Τέλος αναζητήθηκαν οι γεωγραφικοί κλάδοι και τα ιδιαίτερα γεωγραφικά αντικείμενα (πχ Οικονομική Γεωγραφία, μελέτη με τη βοήθεια χάρτη) που επιλέγονται από τους διδάσκοντες ως κατάλληλα να αξιολογηθούν.

Η μορφή των θεμάτων εξαρτήθηκε από τους ακόλουθους παράγοντες. Αρχικά διακρίθηκαν τα πρωτόκολλα ανάλογα με το αν συντάχθηκαν σε σύστημα επεξεργασίας κειμένου ηλεκτρονικού υπολογιστή (HY) ή ήταν χειρόγραφα. Στη συνέχεια εξετάστηκε αν το κάθε ζήτημα χωριζόταν σε υποερωτήματα, αν υπήρχαν ανοιχτού τύπου ερωτήματα και αν υπήρχαν ερωτήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, επιλογής ορθών από δέσμη πιθανών απαντήσεων. Θεωρούμε ότι η καταμέτρηση της αναλογίας των θεμάτων με τα προηγούμενα χαρακτηριστικά, στα εννέα προτεινόμενα

θέματα που οφείλουν να συγκροτούν το κάθε πρωτόκολλο, βοηθά στην αποτίμηση της φυσιογνωμίας του κάθε πρωτοκόλλου. Αν κάποιο χαρακτηριστικό, πχ ανοιχτές ερωτήσεις, εμφανίζεται σε 1-3 θέματα ανά πρωτόκολλο, αυτή η τάση χαρακτηρίζεται μειοψηφική, αν εμφανίζεται σε 4-6 θέματα ανά πρωτόκολλο, κύρια τάση, αν εμφανίζεται σε 7-9, πλειοψηφική τάση. Αλλιώς επισημαίνουμε ότι δεν υπάρχει αυτή η τάση. Τα αποτελέσματα της επισκόπησης περιγράφονται στον πίνακα 1.

έλεγχος ως προς τη μορφή	πλειοψηφική τάση	κύρια τάση	μειοψηφική τάση	δεν υπάρχουν
Υποερωτήματα	16%	16%	30%	38%
ερωτήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης επιλογής		13,5%	30%	56,5%
ανοιχτού τύπου				100%
σύνταξη σε ΗΥ	54%			

Πίνακας 1: έλεγχος των θεμάτων ως προς τη μορφή

Στη συνέχεια εξετάστηκαν ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο των θεμάτων. Αποδελτιώσαμε τις ερωτήσεις ανάλογα με το αν ζητούν αναπαραγωγή ορισμών βασικών γεωγραφικών εννοιών και ορολογίας όπως: «τι ονομάζουμε περιφέρεια και πια τα χαρακτηριστικά της γνωρίζατε;» ή «ποιες δραστηριότητες περιλαμβάνει ο δευτερογενής τομέας;». Ανάλογα με το αν ζητούν αναπαραγωγή γεωγραφικών στοιχείων ή αιτιολογικών συλλογισμών που οι απαντήσεις υπάρχουν αυτούσιες στο σχολικό βιβλίο: «αναφέρατε τα 10 κυριότερα ποτάμια της Ελλάδας;» ή «γιατί τα Κεντρικά Υψίπεδα της Ευρώπης έχουν μεγάλη οικονομική σημασία;». Ανάλογα με το αν για την απάντηση απαιτείται κάποια μορφή ανάλυσης γεωγραφικών δεδομένων ή παραμέτρων, χωρίς η ερώτηση να σχολιάζεται αυτούσια στο σχολικό βιβλίο: «ποια βασικά είδη πληροφοριών δίνουν οι χάρτες; θα μπορούσατε να φτιάξετε χάρτη με τις σημερινές τιμές των μετοχών στο Χρηματιστήριο Αθηνών;» ή «αγαπημένη μου γιαγιά/ σου γράφω από την πρωτεύουσα. Χθες επισκεφθήκαμε τη Βαλένθια και την Μπαρτσελόνα. Περνώ υπέροχα/ Ελένη./ α) Ποια χώρα επισκέφθηκε η Ελένη; β) ποια η πρωτεύουσά της; γ)...». Ανάλογα με το αν τα θέματα ελέγχουν γεωγραφικές δεξιότητες: διαχείριση γεωγραφικών αναπαραστάσεων – χάρτες. Τα αποτελέσματα περιγράφονται στον πίνακα 2. Σε παρένθεση αναγράφεται αν τα αντίστοιχα ερωτήματα συναντώνται ως πλειοψηφική, κύρια ή μειοψηφική τάση ανά πρωτόκολλο).

έλεγχος ως προς το περιεχόμενο	τάση
έλεγχος ορολογίας	30% (μειοψηφική τάση)
αναπαραγωγή γεωγραφικών στοιχείων & συλλογισμών	82% (κύρια ή πλειοψηφική τάση)
ανάλυση γεωγραφικών στοιχείων	32% (1 ερώτηση/ πρωτόκολλο)
Έλεγχος γεωγραφικών δεξιοτήτων	5% (1 ερώτηση/ πρωτόκολλο)

Ελέγξαμε αν υπάρχουν προβληματικές διατυπώσεις ως προς τη επιστημονική επάρκεια ή τη διατύπωση των θεμάτων. Τα αποτελέσματα περιγράφονται στον πίνακα 3.

	κύρια τάση	μειοψηφική τάση	δεν υπάρχουν
Προβληματικές διατυπώσεις	8%	41%	51%

Πίνακας 3

Οι προβληματικές διατυπώσεις διακρίνονται:

- σε ασύντακτες (37%): «ποιες χώρες σχηματίζουν τη Σκανδιναβική χερσόνησο;» ή «ποια τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Ελληνικού κόσμου;» (εννοεί πληθυσμού)
- σε ασαφείς (19%): «γράψτε τα τέσσερα από τα έξι χαρακτηριστικά των κατοίκων της Ευρώπης» (έξι αναφέρει το εγχειρίδιο) ή «ποια τα γενικά χαρακτηριστικά της Βαλκανικής χερσονήσου;» (ως προς ποιον παράγοντα;)
- σε ανοιχτές ερωτήσεις αναπαραγωγής ... όλων όσων είναι γνωστά για το ζήτημα (44%): «τι γνωρίζετε για μια από τις ακόλουθες χώρες;» ή «τι έχετε να πείτε για την αστικοποίηση στην Ευρώπη;».

Η επιλογή των ερωτήσεων ανά γεωγραφικό κλάδο περιγράφεται στον πίνακα 4. Στον ίδιο πίνακα καταγράφεται και το ποσοστό σελίδων που καταλαμβάνει ο αντίστοιχος γεωγραφικός κλάδος στο σχολικό εγχειρίδιο, ως σχετικό μέτρο της έμφασης που δίδεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα στον κάθε κλάδο. Θεωρούμε ότι με σαφήνεια προκύπτει η τάση των διδασκόντων να αξιολογούν με ερωτήσεις από τη Φυσική Γεωγραφία και να αποφεύγουν αντίστοιχα ερωτήσεις από την Οικονομική Γεωγραφία και την Ανθρωπογεωγραφία.

Γεωγραφικοί Κλάδοι	έκταση στο εγχειρίδιο	κατανομή ερωτήσεων
Οικονομική Γεωγραφία	37%	22%
Φυσική Γεωγραφία	33%	60%
Ανθρωπογεωγραφία	20%	11%
Χάρτες	10%	7%

Πίνακας 4: κατανομή ερωτήσεων ανά γεωγραφικό κλάδο, σε συνδυασμό με την έκταση που έχουν οι κλάδοι στο διδακτικό εγχειρίδιο

Τα δώδεκα αντικείμενα από τα οποία αντλήθηκαν οι περισσότερες ερωτήσεις είναι τα ακόλουθα, με τα αντίστοιχα ποσοστά ερωτήσεων που αναφέρονται σ' αυτά: Μεσόγειος (8,7%), Κλίμα Ελλάδας & Ευρώπης (7,1%), Χάρτες (7%), Θάλασσες της Ευρώπης (6,4%), Οικονομική ζωή της Ευρώπης (κυρίως οι «τομείς παραγωγής») (6%), Ποτάμια και λίμνες της Ελλάδας (5,8%), Δημογραφικό πρόβλημα (5,8%), Διοικητική Διαίρεση της Ελλάδας (5,5%), Ευρωπαϊκό Ανάγλυφο (5,2%), Γεωλογική Ιστορία της Ευρώπης (4,5%), Ποτάμια και λίμνες της Ευρώπης (2,9%).

Επισημαίνουμε ότι οι καθηγητές Γεωγραφία στα Δωδεκάνησα επιλέγουν με μεγάλη συχνότητα ερωτήματα που σχετίζονται με το υγρό στοιχείο (Μεσόγειος, Θάλασσες της Ευρώπης, Ποτάμια και λίμνες της Ελλάδας). Επίσης οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην Οικονομική Γεωγραφία και την Ανθρωπογεωγραφία, αφορούν ορισμούς βασικών εννοιών (δημογραφικό πρόβλημα, τομείς παραγωγής, ορολογίες

διοικητικών διαμερισμάτων). Το ίδιο συμβαίνει και με τους χάρτες (είδη χαρτών, τι είναι φυσιογραφικές περιοχές). Ερωτήσεις αιτιοκρατικού χαρακτήρα αντλούνται κυρίως από τις παραγράφους που αναφέρονται στη μεγάλη γεωλογική θεωρία περί λιθοσφαιρικών πλακών (Ευρωπαϊκό Ανάγλυφο, Γεωλογική Ιστορία της Ευρώπης) καθώς και στις κινήσεις των υδάτων (Μεσόγειος, Θάλασσες της Ευρώπης, Ποτάμια και λίμνες της Ελλάδας) ή ανέμων (κλίμα). Επαναλαμβάνουμε, ότι σ' αυτές τις ερωτήσεις δεν ζητείται πρόβλεψη ή ερμηνεία που δεν περιγράφεται στο σχολικό βιβλίο.

Συζήτηση

Συγκρίνοντας τα πρωτόκολλα που έχουν συνταχθεί σε ΗΥ (54%) με αντίστοιχα πρωτόκολλα από διαγωνίσματα Φυσικής του 1999 (μόνο 10% σε ΗΥ, Καρανίκας κα, 2000), συμπεραίνουμε ότι υπάρχει αλλαγή στάσης των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στον ΗΥ και εξοικείωσης τουλάχιστον, με τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου.

Η πλειοψηφία των διδασκόντων (62%) χρησιμοποιεί υποερωτήματα, που θεωρούμε ότι ευνοούν πιο αδρομερή αξιολόγηση. Μάλιστα το 32% συντάσσει κυρίως ή και κατά πλειοψηφία τα θέματα των διαγωνισμάτων με υποερωτήματα. Και αυτή η τάση έχει αλλάξει: μόνο το 30% των θεμάτων Γεωγραφίας Α του 1999, σε σχολεία της Αθήνας και του Έβρου έχουν υποερωτήματα (Καραμπάτσα κα, 2000). Τον ίδιο χρόνο (1999) στη Φυσική, για τα ίδια σχολεία της Αθήνας (Καρανίκας κα, 2000) η χρήση υποερωτημάτων, αποτελούσε την κύρια τάση των διαγωνισμάτων. Δηλαδή οι ίδιοι περίπου καθηγητές που διδάσκουν Φυσική και Γεωγραφία στα ίδια σχολεία, επιμελούνται περισσότερο τα θέματα αξιολόγησης της Φυσικής απ' ότι της Γεωγραφίας.

Το 13,5% των καθηγητών χρησιμοποιεί κυρίως ερωτήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, επιλογής ανά πρωτόκολλο, ενώ 30% από τους υπόλοιπους «πειραματίζεται» με μικρό αριθμό (1-3) ερωτήσεων τέτοιου τύπου ανά πρωτόκολλο. Αν τα ποσοστά αυτά συγκριθούν με τα ποσοστά της έρευνας με τα θέματα του 1999 (10% του συνόλου των ερωτήσεων που τέθηκαν), καταγράφεται σταδιακή εξοικείωση μεγάλης μερίδας καθηγητών, στη σύνταξη αξιολογικών κριτηρίων αυτού του τύπου.

Το 1/3 των καθηγητών ελέγχει ζητήματα ορολογίας, από 1-3 ερωτήσεις ανά πρωτόκολλο, κυρίως από περιοχές που δεν φαίνεται να αξιολογούνται συχνά, δηλαδή από την Ανθρωπογεωγραφία και την Οικονομική Γεωγραφία. Πιθανόν, ο έλεγχος κυρίως των ορισμών, διευκολύνει την αναπαραγωγή και ταυτόχρονα σχετίζεται με το επίπεδο διαπραγματεύσεως αυτών των ζητημάτων στο εγχειρίδιο και στην τάξη.

Η φυσιογνωμία των θεμάτων (8/10 περίπου κύρια ή πλειοψηφική τάση) καθορίζεται από ερωτήματα που απαιτούν αναπαραγωγή γεωγραφικών στοιχείων και συλλογισμών, που συναντώνται αυτούσια στο βιβλίο, χωρίς να απαιτείται συνδυασμός δεδομένων από διαφορετικές παραγράφους.

Το 1/3 θέτει στους μαθητές απλές «δοκιμασίες», που απαιτούν ανάλυση κάποιων δεδομένων και ένα μόνο βήμα συλλογισμού. Πρόκειται για πρωτότυπα ερωτήματα, που δεν υπάρχουν στο βιβλίο και αναφέρονται κυρίως στη Φυσική Γεωγραφία. Τέτοια ερωτήματα υπάρχουν ως εξαιρέσεις, ένα ανά πρωτόκολλο και οι μαθητές μπορούν να τα παρακάμψουν επιλέγοντας άλλα.

Ποσοστό 5% ελέγχει δεξιότητες χειρισμού του χάρτη και είναι ίδιο με το αντίστοιχο της έρευνας με θέματα του 1999 (Καραμπάτσα κα, 2000). Ίδιο ποσοστό (5%) ερωτήσεων αφορά ορολογίες που σχετίζονται με τη χαρτογραφία. Σε άλλο δείγμα καθηγητών Γεωγραφίας από την Αθήνα (Κλωνάρη & Καρανίκας, 2004β) που

αφορά θέματα εξετάσεων του 2003, απουσιάζουν εντελώς ερωτήσεις που αξιολογούν δεξιότητες στο χάρτη. Οι καθηγητές του δείγματός μας, φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι η μελέτη του χάρτη είναι βασικός διδακτικός στόχος, αφού διατυπώνουν αριθμό ερωτήσεων αντίστοιχο με την έκταση που αποδίδει στο ζήτημα το σχολικό βιβλίο (πίνακας 4), καταφεύγοντας όμως σε ερωτήσεις που ελέγχουν αναπαραγωγή γνώσεων! Σε προσωπικές συζητήσεις, επικαλούνται δυσκολίες αναπαραγωγής χάρτη στο αξιολογικό πρωτόκολλο, αυτό όμως επισημαίνει ότι δεν έχουν κατακτήσει την τεχνογνωσία για την σύνταξη παρόμοιων δραστηριοτήτων.

Το 49% των πρωτοκόλλων δεν απέφυγαν ασαφείς ή ασύντακτες διατυπώσεις και διατυπώσεις του τύπου «τι γνωρίζετε για ...», που ενισχύουν την ακραία μορφή απομνημόνευσης και τείνει να χαρακτηρίζει αξιολογικά δοκίμια «δευτερευόντων» μαθημάτων. Το ποσοστό είναι μεγάλο και φανερώνει προβληματική σχέση με το αντικείμενο, αφού σε διαγωνίσματα Φυσικής Γ Γυμνασίου (Καρανίκας κα, 2000) το ποσοστό ασαφών διατυπώσεων είναι μικρότερο (13%). Γενικότερα διαγράφεται αδυναμία ορθής σύνταξης ερωτημάτων αξιολόγησης, με κύρια τάση τη χρήση αυτούσιων εκφράσεων από το σχολικό βιβλίο, που λειτουργεί ως δίχτυ ασφαλείας.

Η επιλογή ερωτήσεων κυρίως από τη Φυσική Γεωγραφία φθάνει το 60% του συνόλου, ακριβώς ίδιο με αυτό που ανάδειξαν οι Κλωνάρη & Καρανίκας (2004β). Θεωρούμε ότι αυτή η επιλογή είναι σύμφωνη με το επιστημολογικό πρότυπο των διδασκόντων καθηγητών ΠΕ04. Ο κλάδος της Φυσικής Γεωγραφίας αντιμετωπίζεται από τους καθηγητές ΠΕ04 ως περισσότερο «επιστημονικός» από τους άλλους, με κατανοητούς αιτιοκρατικούς νόμους, επομένως οικείος και κατάλληλος για αξιολόγηση. Αντίθετα, αυτοί οι καθηγητές δε φαίνονται εξοικειωμένοι με γενικές αρχές των άλλων κλάδων της Γεωγραφίας και καταφεύγουν στην αξιολόγηση κυρίως της ορολογίας τους.

Θέματα από τα οποία αντλούνται οι περισσότερες ερωτήσεις αφορούν το υγρό στοιχείο (Μεσόγειος, Θάλασσες της Ευρώπης). Αυτή τάση καταγράφεται και στην αντίστοιχη έρευνα των Κλωνάρη & Καρανίκας (2004β). Πιθανόν σχετίζεται με την παράδοση της κοινωνίας, την βιωματική εξοικείωση των μαθητών με το υγρό στοιχείο και την επιτυχή διδακτική διαπραγμάτευση των σχετικών παραγράφων.

Συμπεράσματα

Τα επιστημολογικά εμπόδια που υποθέτουμε ότι συνοδεύουν και υπονομεύουν το μάθημα της Γεωγραφίας φαίνεται να είναι ισχυρότερα εδραιωμένα από την τεχνοφοβία στους ΗΥ και την αδράνεια στα «σύγχρονα» αξιολογικά κριτήρια αφού μόνο σ' αυτά, καταγράφεται βελτίωση.

Θεωρούμε ότι η αναβάθμιση του μαθήματος έχει ως προϋπόθεση, την αλλαγή της «εικόνας» της Γεωγραφίας στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (μαθητές, γονείς, καθηγητές). Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί σχεδιασμούς και δράσεις, που θα προέρχονται από τα άμεσα σχετιζόμενα πανεπιστημιακά τμήματα Γεωγραφίας και εφαρμοσμένων επιστημών που χρησιμοποιούν Γεωγραφικές αρχές, καθώς και από τα αντίστοιχα επιστημονικά σωματεία. Αυτές οι δράσεις, δεν πιστεύουμε ότι πρωταρχικά πρέπει να σχετίζονται με τη θέση της Γεωγραφίας στην αγορά εργασίας, αλλά κυρίως με την ποιότητα ζωής και την εκπαιδευτική τάση για επιστημονικά και τεχνολογικά ενημερωμένο πολίτη.

Η επιμόρφωση των διδασκόντων πρέπει να συναρτηθεί με την ύπαρξη «παραδειγματικών» δραστηριοτήτων, που θα αφορούν τις γεωγραφικές έννοιες, αρχές, δεδομένα και γεωγραφικές απεικονίσεις. Κάποιες απ' αυτές καλό είναι να συνδέονται με την καθημερινή ζωή και την έρευνα στο διαδίκτυο. Με βάση αυτές τις

δραστηριότητες, αν δημιουργηθεί ευρεία τράπεζα αξιολογικών ερωτήσεων, θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν αξιολογικές πρακτικές.

Αυτό το υλικό είναι σκόπιμο να σχεδιαστεί έτσι, που να εξοικειώσει τους διδάσκοντες με τις γενικές αρχές της Ανθρωπογεωγραφίας της Οικονομικής Γεωγραφίας και της Οικογεωγραφίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαβλιάκης, Ε. (2001), Η Εξέλιξη της Φυσικής Γεωγραφίας στα Γεωλογικά Τμήματα Αθηνών και Θεσσαλονίκης, Γεωγραφίες, No 2, 2001, 53-60
- Bartels, D. (1982), Geography: Paradigmatic Change or Functional Recovery? A View from West Germany, in: P. Gould and G. Olsson (eds), A Search for Common Ground, London: Pion.
- Δελλαδέτσιμας, Π., Μ. & Κανάρογλου, Π., (2001), Η Γεωγραφία στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου, Γεωγραφίες, No 2, 2001, 70-77
- Harty, H., Andersen, H. & Enochs, L. (1984), Science teaching attitudes and class control ideologies of preservice elementary teachers with and without field experience, Science Education, 68(1), 53-59
- Καραμπάτσα, Α., Κλωνάρη, Κ., Καρανίκας, Γ., (2000), Παρατηρήσεις, Σχόλια και Προτάσεις Σχετικά με τα Θέματα των Εξετάσεων Ιουνίου του Μαθήματος της Γεωγραφίας της Α' Γυμνασίου, στο: Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου «Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Τόμος Ι, Λευκωσία, 350-359
- Καραμπάτσα, Α., Κλωνάρη, Κ., Κουτσόπουλος, Κ., Τσουνάκος, Θ., (2001), Γεωγραφία Β Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2001
- Καρανίκας, Γ., Φασουλόπουλος, Γ., Χαλκιά, Α. (2000), Θέματα Φυσικής Γ Γυμνασίου που δόθηκαν στις εξετάσεις Ιουνίου σε Γυμνάσια των Αθηνών: Μια προσπάθεια «χαρτογράφησης» τους, στο Περιλήψεις Εργασιών 2^{ου} Συνεδρίου «Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», Λευκωσία, σελ.44
- Κατσίκης, Α. (2001), Γεωγραφία και Γεωγραφική Εκπαίδευση, Αιτιολογία της Κρίσης, Πρόταση Ανανεωτικής Παρέμβασης, Γεωγραφίες, No 2, 2001, 15-29
- Κατσίκης, Α., Τσουνάκος, Θ., Γαλάνη, Α., Κατσαρός, Ι., (2002), Το νέο διδακτικό «πακέτο» Γεωγραφίας Ε' Δημοτικού. Φιλοσοφία-Δομή-Επιδιώξεις, στο: Κόκκοτας, Π., Βλάχος, Ι., Πήλιουρας, Π., Πλακίτση, Αικ., Η Διδακασία των των Φυσικών Επιστημών στην Κοινωνία ης Πληροφορίας, (Εκδ), Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 140-151
- Κλωνάρη, Κ., Καρανίκας, Γ., (2004α), Σύγκριση των θεμάτων των εξετάσεων Ιουνίου του μαθήματος της Γεωγραφίας της Α Γυμνασίου των ετών 2003 και 1999, στο: έκτακτη έκδοση της Ε.Ε.Φ., 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής, Εξελίξεις, Τάσεις, Επιτεύγματα και Διδακτική της Φυσικής, Λουτράκι 2004, σελ.108
- Κλωνάρη, Κ., Καρανίκας, Γ., (2004β), Η Γεωγραφία στο Γυμνάσιο: βήματα προς τα πίσω; στο: 2^ο Συνέδριο Ε.ΔΙ.Φ.Ε, Καλαμάτα 2004,σελ148
- Κουλούρη, Χ. (1988), Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914), Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Νάκος, Β., Φιλιππακοπούλου, Β. (1998), Η χαρτογραφική συνιστώσα στη διδακτική της Γεωγραφίας. Μια κριτική ανάλυση των χαρτών του βιβλίου Γεωγραφίας της Α' τάξης του Γυμνασίου, στο: Π. Κουμαράς, Π. Καριώτογλου, Β. Τσελφές, Δ. Ψύλλος, (Εκδ) Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου «Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και η

Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση», εκδόσεις Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη 1998, 515-521

Roberts, M. (1996), Teaching Styles and Strategies, in Kent, A, Lambert, D, Naish, M., Slater, F., (eds) Geography in EducationQ Viewpoint on Teaching and Learning, Cambridge University Press, pp. 231-258

Τσουνάκος, Θ., Γαλάνη, Λ., Περάκη, Β. (2002), στο: Κόκκοτας, Π., Βλάχος, Ι., Πήλιουρας, Π., Πλακίτση, Αικ., «Η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Κοινωνία της Πληροφορίας», (Εκδ), Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 781-787

Χατζημιχάλης, Κ., (2001), Αφιέρωμα στη Γεωγραφική εκπαίδευση. Εισαγωγικό σημείωμα, Γεωγραφίες, No 2, 2001, 9-14