

Δελτίο

ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ- ΧΕΙΜΩΝΑΣ 2012

ΑΡ. ΤΕΥΧΟΥΣ 49



ΣΧΟΛΗ Ι.Μ.ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΟ



Περιεχόμενα

Σημείωμα της Σύνταξης	2
Θέματα και απόψεις	3
Επίκαιρα σχόλια	5
Επιστημονικά άρθρα	9
Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις	12
Αφιέρωμα	25
Σχολική ετοιμότητα	
Τελειόφοιτοι	35

Οι φωτογραφίες του εξωφύλλου είναι στιγμιότυπα από δραστηριότητες των μαθητών της Σχολής I.M.Παναγιωτόπουλου

ΔΕΛΤΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

© Έκδοση
της Σχολής I.M.Παναγιωτόπουλου
N. Μίληση 3
153 51 Παλλήνη
Τηλ.: 210 66 66 117 – 210 67 76 010
Fax: 210 66 69 002
Email: deltio@impanagiotopoulos.gr

Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο:
Α.Ι.Παναγιωτόπουλος

Συντακτική Ομάδα:
Ευαγγελία Καραλή
Γιάννης Ρίζος
Ζέφη Τρέσσου

Σχεδιασμός εντύπου:
Βαρβαρούση Λήδα

Στοιχειοθεσία - Εκτύπωση:
Γ. Αργυρόπουλος Ε.Π.Ε.

Dubito de omnibus

René Descartes

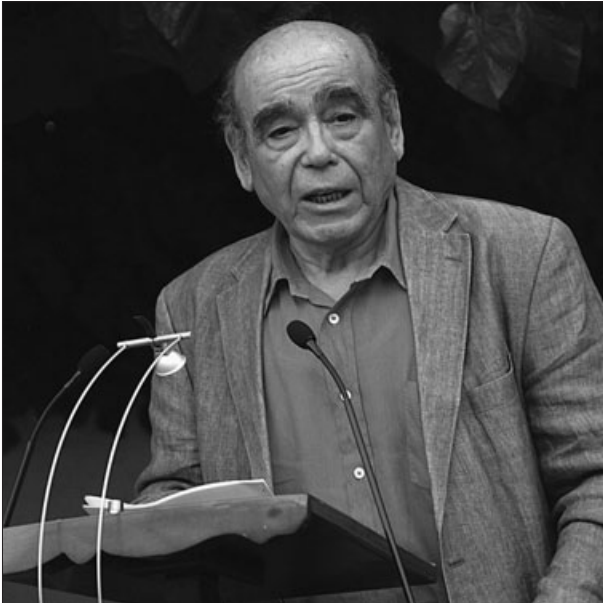
Στην περίοδο της γενικευμένης κρίσης που διανύουμε, κυριαρχεί η προσπάθεια ερμηνείας των προβλημάτων που ταλανίζουν τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, όπως είναι η εκτροπή από την πολιτική και οικονομική έννομη τάξη, η εξάπλωση των ακραίων πολιτικών ιδεολογιών και η ανοχή του κράτους σε διάφορες μορφές παρανομίας. Για τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές παθογένειες διατυπώνονται πολλές φορές απόψεις, οι οποίες ανάγονται στο επίπεδο της απόλυτης, της αδιαμφισβήτητης αλήθειας, προκειμένου να λειτουργήσουν ως λόγοι παραμυθίας στην ψυχή των πολιτών. Ωστόσο, για τη διερεύνηση των προβλημάτων και την εύρεση των λύσεών τους είναι απαραίτητη η συνδρομή των ώριμων πολιτών, των απαλλαγμένων από τα δεσμά της κάθε είδους αυθεντίας, οι οποίοι θα προσεγγίσουν την αλήθεια με αρωγό τους την αμφιβολία και θα έχουν ως στόχο τους την αντιμετώπιση της πολύπλευρης δυσλειτουργίας της ελληνικής κοινωνίας.

Ας είναι η έμφυτη τάση του ανθρώπου προς την αμφιβολία ο δρόμος που θα οδηγήσει στη βεβαιότητα για ένα καλύτερο αύριο.



«ΠΑΤΡΙΔΑ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ»

Θανάσης Βαλτινός*



Αγαπητοί φίλοι,

Θέλω να είμαι ειλικρινής: νοιώθω αμχανιά. Πρέπει να μιλήσω σε νέους ανθρώπους από τους οποίους με χωρίζουν μερικές δεκαετίες. Ας μην πω πόσες. Με χωρίζουν και άλλα πράγματα βεβαίως –δεν θα τα αναφέρω.

Σ' αυτήν τη γραμμή ειλικρίνειας πρέπει επίσης να ομολογήσω ένα ελαφρύ, διακριτό πάντως, αίσθημα ζήλειας που στιγμές-στιγμές κατακυριεύει την διάνοιά μου.

Αυτό το αίσθημα προέρχεται από το γεγονός ότι βρίσκομαι αντιμέτωπος με την δική σας αλκή.

Το «σκάνδαλο» είναι ακριβώς το «ανοιχτό» γραμματίο που κρατάτε ήδη στο χέρι σας. Αναρωτιέμαι: μπορεί να υπάρξουν κάποια σημεία επαφής;

Ελπίζω ναι.

Βρίσκομαι εδώ γιατί υπάρχει ένα κοινό πλαίσιο βίου που δύσκολα μπορεί να μην το λάβει κανένας υπ' όψιν του.

Αυτό το κοινό πλαίσιο συγκροτείται από τον τόπο που μέσα του ζούμε – και που σχεδόν δυσκολευόμαστε πια να τον πούμε πατρίδα και από τη γλώσσα στην οποία όχι μόνο συ-

ναλλασσόμαστε αλλά και εκφραζόμαστε. Είναι οι δύο βασικοί πόλοι της ταυτότητάς μας.

Ως Έλληνες έχουμε ένα μοναδικό, μεγάλο, προνόμιο. Το προνόμιο αυτό θεμελιώνεται στη γλώσσα. Όλη η ανθρώπινη σκέψη και ευαισθησία, έτσι όπως ορίζουν τον δυτικό πολιτισμό, διατυπώθηκαν και αποτυπώθηκαν στα ελληνικά.

Πρόκειται φυσικά για την ίδια γλώσσα του Ομήρου, στην αργή παρατεταμένη της εξέλιξη.

Οι μισές από τις λέξεις της Καινής Διαθήκης είναι σήμερα ακόμα σε χρήση. Και ήδη έχουν περάσει δύο χιλιάδες χρόνια από την εποχή των Ευαγγελίων.

Είμαστε Έλληνες γιατί γεννηθήκαμε στον τόπο αυτό και γιατί μιλάμε τη γλώσσα αυτή. Έχουμε αυτό το προνόμιο.

Είναι βέβαια ένα προνόμιο κληρονομημένο και, όπως όλες οι κληρονομίες, οι δεσμεύσεις και τα προβλήματα που δημιουργεί είναι τεράστια.

Μίλπσα για προβλήματα, θα μπορούσα άνετα να μιλήσω και για πλέγματα επίσης.

Συχνά, σε συναντήσεις με ξένους ομοτέχνους μου, μου τίθεται το ερώτημα πώς νοιώθω, με δεδομένο ότι χρησιμοποιώ ως εκφραστικό εργαλείο μια γλώσσα με τόσο βαριά παράδοση.

Οι αντιδράσεις μου ποικίλλουν. Καμιά φορά γίνονται επιθετικές. Ο επιθετικός τους χαρακτήρας κρίνεται από το γεγονός ότι, στο ερώτημα αυτό, όχι σπάνια υποκρύπτεται ένα είδος έγκλησης.

Και δεν μου αρέσει να απολογούμαι.

Σε μια συνέντευξη προ ετών βρέθηκα αντιμέτωπος με ένα παρεμφερές ερώτημα. Προσπάθησα να το αντιμετωπίσω όχι ακριβώς δικολαβικά. Υποστήριξα –θα το υποστήριζα και πάλι– ότι η αρχαία γραμματεία, ως τμήμα ενός συνόλου ελληνικού πολιτισμού, είναι κτήμα παγκόσμιον εσαεί.

Άρα η δική μου υποχρέωση –ή και ευθύνη– έναντι αυτού του πολιτισμού δεν είναι ούτε μεγαλύτερη ούτε μικρότερη από οποιουδήποτε άλλου, Γερμανού, Γάλλου ή Τσέχου, παραδείγματος χάριν.

Αλλά ο συνομιλητής μου ήταν ευφυής. Με σταμάτησε χαμογελώντας συγκαταβατικά. «Και η γλώσσα;» είπε.

Ναι, και η γλώσσα; Το ερώτημα σε κολλάει στον τοίχο, εντοπίζοντας την ουσία του πράγματος όχι στην υποχρέωση ή την ευθύνη, αλλά στο βάρος, στην καταθλιπτική πίεση που μπορεί να ασκεί, μια, όχι μόνο μακροχρόνια αλλά και θριαμβικά κατορθωμένη, γλωσσική παράδοση.

* Ο Θανάσης Βαλτινός είναι συγγραφέας και ακαδημαϊκός. Το κείμενο αποτελεί ομιλία του στην Τελετή Αποφοίτησης των μαθητών του Λυκείου της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, στις 20 Ιουνίου 2012.

Μπορώ να το πω αυτό εδώ: έχω ζηλέψει άγρια τους συγγραφείς των λεγόμενων νέων μεγάλων γλωσσών. Ιδίως τους αγγλόφωνους και ισπανόφωνους. Και έχω ακόμα πιο άγρια βλαστημήσει την «κακή μου τύχη» να πρέπει –αναπόδραστα– να χρησιμοποιώ ως όργανο συναλλαγής τα ελληνικά, τόσο συρρικνωμένα σήμερα πα.

Αλλά η «κακή τύχη» δεν συναρτάται με τη γλωσσική συρρίκνωση παρά μόνο επιφανειακά.

Απεχθέστεροι είναι οι επαχθείς –αναπόδραστοι και αυτοί– όροι αναμέτρησης με ένα συγκεκριμένο corpus εκφάνσεων του ανθρώπινου πνεύματος, μοναδικού όχι μόνο στους τρόπους σύλληψης, αλλά, κυρίως, στους τρόπους έκφρασης. Εννοώ εδώ ακριβώς τις ελληνικές κατορθωμένες μορφές λόγου στον στοχασμό και την ποίηση.

Εκφάνσεων τελείων και τελειωμένων. Συχνά η επάχθεια αυτή μας εξέτρεψε, εμάς τους σημερινούς Έλληνες, στον εύκολο δρόμο της προγονολατρίας.

Στο σημείο αυτό πρέπει να προλάβω πιθανές ενστάσεις για την κραυγαλέα αντίφαση ανάμεσα στο «προνόμιο» που υπογράμμισα στην αρχή και στην «κακή τύχη» για την οποία γκριλιάζω εδώ.

Είναι προφανές αυτό που αποπειρώμαι: ως συγγραφέας, σεμνύνομαι που είμαι υποχρεωμένος να χρησιμοποιώ τα ελληνικά και έμμεσα θέλω να παινέψω τη γλώσσα μου. Έχω μεταφράσει Αισχύλο και Ξέρω τι λέω.

Υπογραμμίζοντας τις ατυχίες μου μεγαλώνω την υπερηφάνεια μου. Η αντίφαση είναι εσκεμμένη.

Εδώ να προσθέσω τούτο. Μοιάζει λίγο με τέχνασμα αλλά το κάνω μόνο όταν βρίσκομαι μπροστά σε αλλόγλωσσο ακροατήριο:

Τους μιλάω για την συγκίνηση που με πλημμυρίζει –συχνά μέχρι δακρύων– όταν καμιά φορά σε νύχτες αγρύπνιας και εντελώς ξαφνικά συνειδητοποιώ ότι χρησιμοποιώ λέξεις ακριβώς ίδιες μ’ αυτές που χρησιμοποιούσαν ο Όμηρος, η Σαπφώ, ο Σοφοκλής, ο Θουκυδίδης και άλλοι κατιόντες τους, του Αποστόλου Παύλου συμπεριλαμβανομένου:

Άνδρας, πόντος, αέρας, θάλασσα, σελήνη, μουσική, ουρανός, γυναίκα, φως.

Λέξεις δουλεμένες επί αιώνες, ακονισμένες σε διαφορετικές ευαισθησίες και γι’ αυτό εξαιρετικά επικίνδυνες στη χρήση τους.

Πρόκειται για υπερβολή εντυπωσιασμού βεβαίως, τουλάχιστον ως προς το πρώτο σκέλος, που ωστόσο δεν βρίσκεται μακριά από την αλήθεια.

Και τώρα μια εντελώς αυθαίρετη εικόνα: Ένα ποτάμι, σύμβολο του ελληνικού κόσμου, που κατεβαίνει αργά στη βαθειά κοίτη της γλώσσας του και της μνήμης του, δημιουργώντας

και αρδεύοντας την Ιστορία που συμπορεύεται παρακολουθώντας τον ρου του.

Η πατρίδα μας που είναι ο δεύτερος πόλος της ταυτότητάς μας βρίσκεται μέσα στη δίνη μιας εξαιρετικά βίαιης κρίσης. Τούτο συνέβη γιατί αγνοίσαμε τις μεγάλες αρετές που συγκροτούν ένα στέρεο πρόσωπο πολιτισμού. Η κρίση μοιάζει ωμά οικονομική αλλά αυτό είναι μονάχα η επιφάνεια.

Εγκαταλείψαμε τόσο ανόπτα ένα πρότυπο ζωής, στηριγμένες στην προσπάθεια, την εντιμότητα, τον έλεγχο. Και φυσικά την ολιγάρκεια.

Θα προσέθετα και την περηφάνια ως μέτρο πνευματικότητας.

Αφεθήκαμε να στροβιλιζόμαστε σε μια δίνη ευτελών απαιτήσεων και αυτό μας οδήγησε στην απώλεια του αυτοσεβασμού. Η απώλεια τούτη καταλήγει στην έλλειψη αγάπης. Δεν αγαπάμε τον τόπο μας, δεν αγαπάμε τους ανθρώπους του παρ’ όλα όσα ισχυριζόμαστε, δεν αγαπάμε τους εαυτούς μας. Έτσι η απόσταση από το μίσος μηδενίζεται. Μισούμε το παρελθόν μας, όντας δέσμοί του. Το μισούμε για τα λάθη μας και τις συμφορές που αυτά προκάλεσαν. Ένας φαύλος κύκλος ανατροφοδοτούμενου μίσους.

Θα ξαναγυρίσω στην αρχική μου αμηχανία. Τι λέει κανείς, και γιατί μιλάει μπροστά σε ένα σύνολο νέων ανθρώπων που με δική τους προσωπική πα ευθύνη, ανοίγονται στο μεγάλο ταξίδι της ζωής;

Τι άλλο μπορεί να ψελλίσει εκτός από «συγγνώμη» για τις άθλιες προϋποθέσεις, που έστω και χωρίς άμεση εμπλοκή του, ανέχτηκε πάντως να δημιουργηθούν σε βάρος αυτού που ο Μακρυγιάννης χαρακτήρισε κάποτε «ανθό του γένους»;

Τι λέει επίσης γι’ αυτό το αίσθημα ζήλειας που ομολογεί με τόση ειλικρίνεια αλλά και τόσο εύκολα ώστε να πχει ως απλό σχήμα λόγου;

Σας κοιτάζω, άφθαρτους και ακμαίους και συλλογιέμαι ότι αν όχι όλοι, κάποιοι πάντως από σας, σύμφωνα με το νόμο των πιθανοτήτων, θα πιάσουν το μυστικό κάλεσμα για βοήθεια που εκπέμπει η πατρίδα και θα ανταποκριθούν με τη δύναμη, την αφοσίωση και τη σοβαρότητα της ηλικίας σας. Κι αυτό είναι μεγάλη παρηγοριά.

Γι’ αυτό σας ζηλεύω.





ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, «ΠΑΡΑΠΛΕΥΡΕΣ ΑΠΩΛΕΙΕΣ»

Κλήμης Ναυρίδης*

Η πρωτοφανής οικονομική κρίση που αντιμετωπίζει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια δεν αφήνει ανέπαφα τα παιδιά. Πώς θα μπορούσε άλλωστε τα παιδιά να μην αντιλαμβάνονται αυτά που συμβαίνουν στο σπίτι τους, αυτά που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι γονείς τους, να μην επηρεάζονται ψυχολογικά και να μην υφίστανται, έστω σε κάποιο βαθμό, τις συνέπειες: στα πεδία της διατροφής και της ιατροφαρμακευτικής φροντίδας, της εκπαίδευσης, της ψυχαγωγίας, της ίδιας της ψυχικής τους υγείας.

Η ανεργία, οι συνεχείς μειώσεις των μισθών και των συντάξεων, ο μεγάλος αριθμός των μικρομεσαίων επιχειρήσεων που κλείνουν η μια μετά την άλλη, σε συνδυασμό με την προϊούσα κατάρρευση του λεγόμενου «κράτους πρόνοιας» έχουν βυθίσει πολλές ελληνικές οικογένειες στη φτώχεια και στην απόγνωση, ή έχουν φέρει πολλές άλλες μπροστά στον κίνδυνο να μην μπορούν σε λίγο να πληρώνουν τις υποχρεώσεις τους και στο φάσμα της ανέχειας. Το 1/3 περίπου των Ελλήνων σήμερα –σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, γιατί η πραγματικότητα είναι ίσως αρκετά χειρότερη– ζουν με λιγότερο από 470 Ευρώ το μήνα, ενώ το 1 στα 5 παιδιά βρίσκεται πλέον κάτω από το όριο της φτώχειας.

Η γκρίζα σκιά της οικονομικής κρίσης όμως έχει απλωθεί απειλητικά και πάνω από πολλές μεσοαστικές οικογένειες που μέχρι πρότινος απολάμβαναν ένα ικανοποιητικό έως πολύ ικανοποιητικό επίπεδο διαβίωσης και ποιότητας ζωής. Και στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά, άλλα περισσότερο άλλα λιγότερο, δεν μένουν ανεπηρέαστα. Μπορεί να μην πεινούν, όπως τα παιδιά των φτωχών οικογενειών, απορροφούν όμως κι εκείνα ένα μέρος από την καταθλιπτικότητα και το άγχος των γονιών τους. Οι γονείς γίνονται ευερέθιστοι και είναι λιγότερο διαθέσιμοι ψυχικά όταν ασχολούνται μαζί τους, δέχονται λιγότερα δώρα ή λιγότερο ακριβά δώρα (κάτι βέβαια που δεν είναι απαραίτητως κακό...), περιορίζονται τα χαρτζιλίκια, οι έξοδοι, οι εκδρομές, οι διακοπές, μερικά αναγκάζονται ξαφνικά ν' αλλάξουν σχολείο ή να αποχωριστούν συμμαθητές τους που αλλάζουν σχολείο.

Οικονομικές κρίσεις και κοινωνικές ανισότητες

Είναι γνωστό ότι οι οικονομικές κρίσεις δεν πλήττουν εξίσου ούτε όλες τις κοινωνικές ομάδες ούτε όλες τις οικογένειες ούτε όλους τους ανθρώπους. Χτυπούν πάντα περισσότερο τους πιο αδύναμους και ευάλωτους: τις γυναίκες, τα παιδιά και τους νέους, τις μονογονεϊκές οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, την εργατική τάξη, τους χαμηλο-συνταξιούχους, τους μικροεπιχειρηματίες, τα υπερχρεωμένα νοικοκυριά. Οι κοινωνικές δηλαδή ανισότητες, που ούτως ή άλλως υπάρχουν υπό κανονικές συνθήκες, ορίζουν σχεδόν πάντα και τις ανισότητες ως προς τον τρόπο και το βαθμό που οι κοινωνικές ομάδες, τα νοικοκυριά και οι άνθρωποι βιώνουν τις συνέπειες των οικονομικών κρίσεων. Αυτό συμβαίνει σήμερα και στη χώρα μας, όπου λ.χ. οι γυναίκες και οι νέοι φαίνεται να είναι εκείνοι που έχουν χτυπηθεί κατά προτεραιότητα από την ανεργία.



Διαφορές υπάρχουν και από χώρα σε χώρα

Από το άλλο μέρος, είναι επίσης γεγονός ότι οι κρίσεις δεν αγγίζουν ούτε όλες τις χώρες με τον ίδιο τρόπο. Οι χώρες λ.χ. με υψηλό και μέσο κατά κεφαλήν εισόδημα διαθέτουν περισσότερους πόρους, που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν καλύτερα τους απότομους και έντονους οικονομικούς κραδασμούς και τις υφέσεις. Σύμφωνα με εμπειρογνώμονες της Παγκόσμιας Τράπεζας, σ' αυτές τις χώρες λ.χ. η ύφεση θα πρέπει να υπερβαίνει το 15% για να προκαλέσει αύξηση της παιδικής θνησιμότητας.

Στις φτωχές όμως και υπανάπτυκτες χώρες του λεγόμενου «Τρίτου Κόσμου», που η παιδική θνησιμότητα λόγω του υποσιτισμού και των διαφόρων ασθενειών που δεν ελέγχονται είναι πολύ υψηλή, σε περιόδους κρίσης ο δείκτης αυτός επιβαρύνεται σχεδόν αυτομάτως: Μόνο στην υπο-σαχάρια

* Ο Κλήμης Ναυρίδης είναι Καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πρόεδρος της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας.

Αφρική, όπου κάθε χρόνο, υπό κανονικές συνθήκες, 3 εκατομμύρια παιδιά πεθαίνουν πριν από τα πρώτα τους γενέθλια, εκτιμώνται σε 50.000 περίπου τα παιδιά που έχασαν τη ζωή τους μόνο το 2009, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που ξεκίνησε τον αμέσως προηγούμενο χρόνο από τις ΗΠΑ με την πτώχευση της Lehman Brothers.

Το σύνολο σχεδόν αυτών των θανάτων, σύμφωνα πάντα με ερευνητές της Παγκόσμιας Τράπεζας για θέματα οικονομικής ανάπτυξης, ήταν κορίτσια. Γιατί αυτά είναι που πλήττονται περισσότερο από την αύξηση της παιδικής θνησιμότητας σε περιόδους κρίσης. Αυτή η τραγική διαφυλική ανισότητα των μικρών παιδιών απέναντι στον ίδιο το θάνατο είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται συστηματικά σε πολλές υπανάπτυκτες χώρες και το πιο πιθανό βέβαια είναι να μην οφείλεται σε «βιολογικά» αίτια. Αυτό που συμβαίνει μάλλον σ' αυτές τις χώρες, είναι ότι σε περιόδους οικονομικής κρίσης, οι οικογένειες μοιάζει να καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να προστατέψουν τα αγόρια απ' ό,τι τα κορίτσια τους.

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση και στις υπηρεσίες υγείας

Οι κρίσεις προκαλούν, επίσης, μια πτώση στη σχολική προσέλευση με παράλληλη αύξηση της σχολικής διαρροής και μια ελάττωση της δυνατότητας πρόσβασης των παιδιών σε υπηρεσίες υγειονομικής φροντίδας. Σε ορισμένες μάλιστα χώρες συμβαίνει, εξαιτίας ακριβώς της κρίσης, να ευθραυστοποιείται το ίδιο το σύστημα της δημόσιας υγείας, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο αυτήν την προσέλευση.

Από το άλλο μέρος, στις ΗΠΑ διαπιστώθηκε κάτι παράξενο: ότι σε περιόδους ύφεσης, οι δείκτες των Υπηρεσιών Υγείας και της Εκπαίδευσης που απολαμβάνουν τα παιδιά, αντί να χειροτερεύουν βελτιώνονται. Αυτή η τάση οφείλεται μάλλον στο γεγονός, ότι οι Αμερικανοί, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν υψηλά ποσοστά ανεργίας, ενθαρρύνονται στο να δίνουν προτεραιότητα στις σπουδές, περνούν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους και περιορίζουν ορισμένες καταναλωτικές δαπάνες, όπως την κατανάλωση αλκοόλ.

Στις χώρες πάλι με μεσαίο εισόδημα η κατάσταση μοιάζει ακόμα πιο παράξενη: Στις περισσότερες χώρες της Λατινικής Αμερικής, όπως στο Μεξικό και στο Περού, σε περιόδους οικονομικής κρίσης, ενώ η πρόσβαση των παιδιών στις υπηρεσίες δημόσιας Υγείας φαίνεται να παρουσιάζει κάμψη, τα ποσοστά εγγραφής στο σχολείο αυξάνονται. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το φαινόμενο αυτό εξηγείται από τη μείωση της αμοιβής της παιδικής εργασίας που την καθιστά συνακόλουθα και λιγότερο δελεαστική, «απελευθερώνοντας» πλέον αναγκαστικά το κοινωνικό ενδιαφέρον όσο και το δρόμο προς την εκπαίδευση.

Παιδική εργασία και σχολική διαρροή

Ένα στα έξι παιδιά παγκοσμίως υποχρεώνονται σήμερα να εργάζονται εξαιτίας της πολύ μεγάλης φτώχειας των γονιών τους. Από την έναρξη της χρηματοοικονομικής κρίσης του 2008 το φαινόμενο αυτό ενισχύθηκε. Η κρίση στη Ζώνη του Ευρώ είχε και εξακολουθεί να έχει επιπτώσεις και στις υπανάπτυκτες χώρες. Η βοήθεια προς αυτές μειώθηκε, ενώ η αύξηση του κόστους ζωής (πετρέλαιο και βασικά είδη διατροφής) συνεχίστηκε.

Τα αποτελέσματα έγιναν αμέσως αισθητά στις χώρες του Τρίτου Κόσμου: αύξηση της εποχιακής εργασίας των παιδιών, χειροτέρευση της διατροφής τους, αύξηση των δυσκολιών πρόσβασης σε βασικές φροντίδες για τα παιδιά. Σήμερα, δε γίνεται βέβαια πια λόγος για μαζικά κύματα σχολικής διαρροής και απο-ένταξης σε σχέση με το σχολείο, αλλά από το άλλο μέρος, οι σχολικές απουσίες φαίνεται να πολλαπλασιάζονται δραματικά σε ορισμένες περιοχές και για ορισμένες κατηγορίες του πληθυσμού.

Όμως, είναι γνωστό ότι η συστηματική τάση για απουσίες έχει άμεσες συνέπειες, τόσο πάνω στην ποιότητα της μάθησης όσο και πάνω στην ομαλή συνέχιση της σχολικής διαδρομής: όσο πιο συχνές και διαρκείς απουσίες κάνει ένα παιδί από το σχολείο, άλλο τόσο λιγότερες πιθανότητες έχει και να επιστρέψει σ' αυτό για τα καλά. Υπάρχει, δηλαδή, μεγάλος κίνδυνος για όλο και περισσότερα παιδιά να εγκαταλείψουν οριστικά το σχολείο πριν καν τελειώσουν το Δημοτικό, πριν αποκτήσουν δηλαδή τις πρώτες, πολύ βασικές εκείνες γνώσεις που είναι απαραίτητες για την καθημερινή τους ζωή.

Η μονιμότητα των δυσμενών επιπτώσεων για τα παιδιά

Αυτό που έχει ίσως ιδιαίτερη σημασία να τονιστεί, είναι ότι οι δυσμενείς επιπτώσεις των οικονομικών κρίσεων για τα παιδιά έχουν συνήθως μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, που εξακολουθούν να είναι αισθητά για πολύ μεγάλο διάστημα ακόμα και μετά την πάροδο των κρίσεων. Τα παιδιά λ.χ. που υποσιτίζονται, ιδιαίτερα κατά την περίοδο από τη γέννηση μέχρι τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους, στατιστικά θα γίνουν κοντότεροι ενήλικες, λιγότερο μορφωμένοι και με χαμηλότερο εισόδημα. Αυτά τα μειονεκτήματα θα σφραγίσουν ολόκληρη τη ζωή τους. Ένα παιδί που υπήρξε θύμα υποσιτισμού, δε γίνεται ποτέ τελείως καλά. Ένα παιδί που εγκατέλειψε το σχολείο, σπάνια επιστρέφει σ' αυτό.

Η σημερινή κρίση στην Ελλάδα και τα παιδιά

Είναι γεγονός ότι το σχολείο είναι το προνομιακό πλαίσιο στο οποίο καταγράφονται οι επιπτώσεις πάνω στα παιδιά πολλών κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, ιδιαίτε-



Επίκαιρα σχόλια

ρα δε προβλημάτων που μπορεί να επηρεάζουν την καθημερινότητα της ίδιας της οικογένειας. Οι επιπτώσεις αυτών των προβλημάτων «έρχονται» στο σχολείο από τους μαθητές είτε δια της παρουσίας είτε δια της απουσίας τους.

Γιατί και η απουσία των παιδιών από το σχολείο μπορεί να είναι σημαίνουσα. Τόσο η φυσική τους απουσία, η σωματική, όταν δεν έρχονται, άλλοτε περιστασιακά αλλά σε μεγάλη συχνότητα ή διάρκεια ή και τα δυο, άλλοτε μόνιμα, όταν εγκαταλείπουν οριστικά το σχολείο, όσο και η ψυχική τους «απουσία», όταν αποσύρονται και κλείνονται στον εαυτό τους στα διαλείμματα ή δείχνουν αδιαφορία και δεν προσέχουν την ώρα του μαθήματος.

Κατά μείζονα όμως λόγο, πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες «έρχονται» στο σχολείο δια της παρουσίας των παιδιών. Έτσι, το φαινόμενο λ.χ. υποσιτισμένων μαθητών εξαιτίας της οικονομικής κρίσης εμφανίστηκε ή παρουσίασε έξαρση και στη χώρα μας την τελευταία διετία σε διάφορα σχολεία, με αποτέλεσμα να οδηγηθούν το Κράτος ή άλλοι φορείς, όπως η τοπική Αυτοδιοίκηση και η Εκκλησία, να παρέμβουν και να προσφέρουν δωρεάν τρόφιμα σε μαθητές.

Από το άλλο μέρος, επίσης λόγω της οικονομικής κρίσης, το τελευταίο διάστημα παρουσιάστηκαν, με βάση τα στοιχεία αρμόδιων Οργανισμών, και φαινόμενα ακόμα πιο ακραία, όπως μια αύξηση στα περιστατικά παραμέλησης ή εγκατάλειψης σε ιδρύματα ή στο δρόμο και στα περιστατικά σωματικής, σεξουαλικής ή ψυχολογικής κακοποίησης με θύματα παιδιά.

Και μπορεί βέβαια ο υποσιτισμός των παιδιών να οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην οικονομική ανέχεια, σε αντιδιαστολή με την παραμέληση ή την κακοποίηση, που προϋποθέτουν κατεξοχήν ένα νοσηρό ψυχολογικό υπόστρωμα στους γονείς και στο οικογενειακό περιβάλλον, όμως η κρίση είναι που ευθύνεται και για τις περιπτώσεις αυτές παιδικού πόνου. Πώς γίνεται αυτό;

Μα όταν οι γονείς είναι διαταραγμένοι ή το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων στο περιβάλλον του παιδιού εκτός σχολείου είναι σαθρό, πώς να αντέξουν την τεράστια ψυχολογική πίεση που ασκούν επάνω τους οι επιπτώσεις της κρίσης ή οι ανάγκες του ίδιου του παιδιού; Η φτώχεια ή η όξυνσή της, η ανεργία και ο κοινωνικός εξευτελισμός, με τα συνακόλουθα επώδυνα συναισθήματα της ντροπής και της ενοχής, από το ένα μέρος, και από το άλλο οι στοιχειώδεις ανάγκες των παιδιών για φαγητό, για προσοχή και για παιχνίδι, που η αδυναμία ικανοποίησής τους από το γονιό είναι εξόχως ενοχοποιητική, γεγονός που τις κάνει διπλά πιεστικές, απαιτούν από τους γονείς και το σχεσιακό πλαίσιο της οικογένειας μεγάλη ψυχική αντοχή.

Όταν δεν υπάρχουν ή είναι εξαιρετικά αδύναμοι οι ψυχι-

κοί μηχανισμοί, σε ατομικό όσο και σε δι-υποκειμενικό επίπεδο, που απαιτούνται για την αντιμετώπιση, όχι μόνο αυτών των πιέσεων που είναι ιδιαίτερα έντονες, αλλά και άλλων λιγότερο ισχυρών, οι ήδη ευάλωτοι ψυχολογικά άνθρωποι ευθραυστοποιούνται ακόμα περισσότερο και «σπάνε», οι ήδη αδύναμες ή χαλαρές διαπροσωπικές σχέσεις σκίζονται, καταστρέφονται παντελώς.

Η οικονομική και κοινωνική κρίση, από αντικειμενικό γεγονός που μεταφράζεται σε αριθμούς και σε πολιτικές δηλώσεις, ξαφνικά υποκειμενοποιείται και μετατρέπεται σε προσωπικό δράμα ενός παιδιού που οι γονείς του το εγκαταλείπουν σ' ένα ίδρυμα ή το κακοποιούν ή το πετάνε στο δρόμο.



Ψυχολογικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην οικογένεια και στα παιδιά

Η ανεργία –ιδιαίτερα όταν είναι χρόνια– και η φτώχεια, αλλά και η οικονομική και κοινωνική υποβάθμιση, μπορεί να έχουν σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις πάνω στους ανθρώπους (και κατ' επέκταση στις οικογένειές τους). Κάνουν τους ανθρώπους να αισθάνονται ότι δεν αξίζουν, τους ενοχοποιούν για την κατάστασή τους και τους προκαλούν ντροπή.

Αυτά τα εξαιρετικά δυσάρεστα συναισθήματα γεννιούνται στα υποκείμενα είτε πρωτογενώς, από τα ίδια δηλαδή τα γεγονότα της ανεργίας, της φτώχειας ή της ταξικής έκπτωσης, είτε (και) δευτερογενώς, εξαιτίας συμφυών και συνακόλουθων καταστάσεων στις οποίες αυτά εξωθούνται, όπως το να αναγκάζονται να ζητούν δανεικά, να χρωστάνε και να μην έχουν να πληρώσουν, να ζητάνε δουλειά και να μην τους παίρνουν, να αισθάνονται ότι κάποιος συγγενείς και μέχρι πρότινος φίλοι τους αποφεύγουν ή να στερούνται βασικά αγαθά και στοιχειώδεις ανέσεις, όπως τη θέρμανση ή τη δυνατότητα μετακινήσεων.

Όλες αυτές οι δυσμενείς ψυχολογικές επιπτώσεις προεκτείνονται τόσο προς τα μέσα, προς το βαθύτερο δηλαδή ψυχικό κόσμο των υποκειμένων, όσο και προς τα έξω, δηλαδή προς τους γύρω και συγκεκριμένα στο περιβάλλον της οικογένειας. Άτομα ανώριμα και δομικά αποδιοργανωμένα μπορεί να νοσήσουν ψυχικά και άλλα με υπολανθάνουσα ψυχοπαθολογία να εκδηλώσουν μια μείζονα κρίση. Κρίση όμως προκαλείται και σε επίπεδο οικογένειας, όταν ο δι-υποκειμενικός δεσμός ανάμεσα στα μέλη είναι σχετικά ελλειμματικός και αδυνατεί να απορροφήσει τους κραδασμούς από τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που ξεσπούν μέσα στο ζευγάρι.

Και για τα παιδιά τα πράγματα δεν είναι εύκολα. Κι εκείνα καλούνται να κάνουν τη διεργασία του πένθους μιας αιφνίδιας απο-μάγευσης και μιας κατάστασης που αλλάζει βίαια ή έπαψε πια να υπάρχει. Η απο-εξιδανίκευση των γονιών και ιδιαίτερα του πατέρα, που μέχρι πρότινος μπορεί να ήταν μια ισχυρή φιγούρα και τώρα τον βλέπουν να απαξιώνεται και να είναι αδύναμος, για μερικά παιδιά μπορεί να είναι μια ψυχική εμπειρία εξόχως αποσταθεροποιητική.

Τι να κάνουμε

Αυτό το «τι να κάνουμε» σημαίνει δυο πράγματα και χρησιμοποιείται εδώ και με τις δυο σημασίες. Έχει αφενός την έννοια μιας ψευδο-ερωτηματικής απάντησης «που σηκώνει –όπως λέμε– τα χέρια ψηλά»: «Δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα», «έτσι είναι τα πράγματα», «ας το πάρουμε απόφαση». Έχει όμως αφετέρου την έννοια και μιας αυθεντικής ερώτησης που προσκαλεί μια απάντηση εξίσου αυθεντική.

Θα λέγαμε λοιπόν –σύμφωνα με την πρώτη σημασία αυτών των τριών λέξεων και σε συνέχεια αυτών που είπαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο– ότι οι οικονομικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της κρίσης πάνω στους γονείς, η μεγαλύτερη ή μικρότερη υποχώρηση του βιοτικού επιπέδου και της ποιότητας ζωής της οικογένειας, το στρες, η καταθλιπτικότητα, η ντροπή και το άγχος, είναι μια αναπόδραστη πραγματικότητα που επηρεάζει βαθιά τόσο τη σχέση των γονιών μεταξύ τους όσο και τις σχέσεις τους με το παιδί, άρα και το ίδιο το παιδί. Δεν θα μπορούσαμε άλλωστε ποτέ να φανταστούμε μια κατάσταση κατά την οποία τα παιδιά θα διαβιούσαν μέσα σε μια οικογένεια υπό καθεστώς απόλυτης ψυχολογικής μόνωσης σε σχέση μ' αυτά που συμβαίνουν στους γονείς τους.

Ακόμα κι όταν δεν κατονομάζονται τα πράγματα, ακόμα κι όταν δεν λέγονται, μεταφέρονται ασυνείδητα από τον ένα στον άλλο μη-λεκτικά, μέσα από βλέμματα και σιωπές, μέσα από πράξεις και παραλείψεις. Υπ' αυτήν την έννοια συνεπώς, «δεν μπορούμε –πράγματι– να κάνουμε τίποτα».

Υπάρχουν όμως και κάποιες απαντήσεις στο «τι να κάνουμε».

Η πρώτη απ' αυτές έρχεται ακριβώς ως απόρροια της τελευταίας μας διαπίστωσης: ότι δηλαδή τα παιδιά ούτως ή άλλως γνωρίζουν, ακόμα και εν αγνοία τους. Είναι σημαντικό λοιπόν να βρίσκουν τον τρόπο οι γονείς να συνομιλούν με ειλικρίνεια και χωρίς ενοχή με το παιδί τους για τις συνθήκες που έχουν αλλάξει και για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η οικογένεια. Αυτό σημαίνει, από το ένα μέρος να μπαίνουν στον κόπο και να μπορούν οι ίδιοι ν' ακούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που γεννιούνται στο παιδί, και από το άλλο να βάζουν τα κατάλληλα λόγια, να βάζουν «υπότιτλους» σ' αυτά για τα οποία το παιδί τους έχει ήδη πληροποιηθεί βιωματικά. Θα πρέπει επίσης να εκπαιδεύουν το παιδί τους, κυρίως με τη στάση τους και όχι μόνο με λόγια, να προσαρμοστεί στις καινούριες συνθήκες, να μπορέσει δηλαδή να περιοριστεί σ' αυτό που εκείνοι μπορούν πλέον να του προσφέρουν.

Ούτε το ένα ούτε το άλλο είναι εύκολα. Ο συνηθέστερος φραγμός σ' αυτού του είδους την ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι η ασυνείδητη ταύτιση του γονιού με το παιδί και η ενοχή. Με άλλα λόγια, η ιδέα ότι το παιδί θα πρέπει πάση θυσία να προστατεύεται από μια γνώση που κινδυνεύει να το αναστατώσει, επειδή ακριβώς οι ίδιοι οι γονείς δεν την αντέχουν. Αυτό δημιουργεί μια ένοχη λογοκρισία μέσα στο σπίτι, από και προς τα παιδιά, που συνοδεύεται συνήθως από εντάσεις και συγκρούσεις, οι οποίες εκ πρώτης όψεως μοιάζουν λογικά ανεξήγητες, ή οδηγεί πολλούς γονείς να ζορίζονται υπερβολικά, προσπαθώντας να εξακολουθούν να προσφέρουν στα παιδιά τους τις ίδιες ακριβώς παροχές που τους προσέφεραν και προ κρίσης, από φόβο μη τα τραυματίσουν ή υπό το κράτος της ενοχής ότι τους το οφείλουν.

Από το άλλο μέρος, και το σχολείο έχει κάτι πολύ σημαντικό να κάνει: Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του λειτουργίας, να ανοίγει χώρους δι-υποκειμενικής ανταλλαγής και επικοινωνίας με τους μαθητές κι ανάμεσα στους μαθητές, αναφορικά με την οικονομική κρίση και τις επιπτώσεις της στη ζωή μας. Αυτό το μοίρασμα μπορεί να προσφέρει ανεκτίμητη ψυχολογική στήριξη σε πολλά παιδιά, να «σπάσει» το φράγμα της ντροπής και της μοναξιάς-μέσα-στο-πρόβλημα, να τα βοηθήσει να αναζητήσουν και να βρουν ίσως ένα νόημα σ' αυτά που συμβαίνουν γύρω τους αλλά και μέσα στο σπίτι, στρέφοντας παράλληλα και το ενδιαφέρον τους σε νέες αξίες, περισσότερο πνευματικές και κοινωνικά χρήσιμες και σε στόχους πιο ουσιαστικούς από εκείνους του καταναλωτισμού, του γρήγορου και εύκολου πλουτισμού και του life style, που κυριαρχούσαν στον κόσμο που βρήκαν και η δική τους γενιά έχει την αποστολή να τον αλλάξει για να τον κάνει καλύτερο.



Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Απόστολος Κατσίκης*

Εισαγωγικά

Οι διαπιστώσεις για το επίπεδο της γεωγραφικής παιδείας στον τόπο μας, είτε αυτές εκφράζουν απόψεις ειδικών (επιστημόνων του ειδικού κλάδου, ιστορικών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών) ή απλών πολιτών, παρόλο που δε βλέπουν συχνά το φως της δημοσιότητας, συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: ότι ο παλιός αφορισμός «οι Έλληνες είναι αγεωγράφητοι» εξακολουθεί δυστυχώς και σήμερα να ισχύει.

Ο ισχυρισμός αυτός, βέβαια, δε διατυπώνεται για πρώτη φορά ούτε μάλιστα προέρχεται αποκλειστικά από τον ελληνικό χώρο. Έλληνες και ξένοι έχουν εκφράσει κατά καιρούς απόψεις, ως επί το πλείστον, καθόλου κολακευτικές για τη στάση της παρεχόμενης στα ελληνικά σχολεία γεωγραφικής εκπαίδευσης.

Αποτελεί, λοιπόν, κοινό τόπο ότι η γεωγραφική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται εδώ και αρκετό καιρό σε παρατεταμένη κρίση. Οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίες συνδέονται με εξελίξεις επιστημολογικής υφής και γνωστικού περιεχομένου όσον αφορά τον κλάδο της Γεωγραφίας, με κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές σε ένα μεγάλο τμήμα του πλανήτη μας αλλά και με εξελίξεις του χώρου των Επιστημών της Αγωγής, φαίνεται ότι δεν αποτέλεσαν ικανά κίνητρα για να μεταβληθούν στη χώρα μας οι απόψεις για τη θέση της Γεωγραφίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στα σχολικά προγράμματα.

Η Γεωγραφία «φαίνεται» ότι αποτελεί ένα τόσο «ουδέτερο» μάθημα, που τείνει να αγνοηθεί σχεδόν τελείως τόσο από τους υπεύθυνους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού όσο και από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η επιστημονική της προσέγγιση, η διδακτική μεθοδολογία, το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και οι δυνατότητες βελτίωσής της, σπάνια αποτέλεσαν αντικείμενα διερεύνησης ή μελέτης από εκπαιδευτικούς ή κρατικούς φορείς. Προς επιβεβαίωση των παραπάνω αρκεί να αναφερθεί ο εξαιρετικά μικρός αριθμός

των ατόμων που ασχολούνται στη χώρα μας, σε επιστημονικό επίπεδο, με τη γεωγραφική εκπαίδευση. Εξίσου απογοητευτικά είναι τα στοιχεία που αφορούν στην ελληνόγλωσση γεωγραφική βιβλιογραφία και ειδικότερα στους τίτλους που αφορούν στη διδασκαλία ή τη Διδακτική του μαθήματος της Γεωγραφίας.

Πληθώρα, λοιπόν, στοιχείων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γεωγραφική εκπαίδευση στη χώρα μας δεν αντιστοιχεί στο επίπεδο που της αρμόζει ούτε με βάση την εθνική προσφορά στον κλάδο της Γεωγραφίας και της σχολικής γεωγραφικής γραμματείας, αλλά ούτε και με κριτήριο τις προσδοκίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου. Τόσο μέσα από το σύστημα αξιολόγησης όσο και ως απόρροια εφαρμογών στα καθημερινά δρώμενα, διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός «γεωγραφικού ελλείμματος» που αφορά στη γεωγραφική πληροφόρηση και στην πρακτική. Το σημαντικότερο, η γεωγραφική εκπαίδευση ανταποκρίνεται κατά πλημμελή τρόπο στις απαιτήσεις και τα οράματα των καιρών για μια εκπαίδευση ανοιχτών οριζόντων, η οποία «εξοπλίζει» κατάλληλα το μαθητή και τον προετοιμάζει αντίστοιχα, ώστε να ενταχθεί ομαλά, ως πολίτης, σε έναν κόσμο μεγάλο, αλλά συγχρόνως μικρό.



Μερικά συμπεράσματα

Εάν ανατρέξει κανείς στην εξελικτική πορεία του γεωγραφικού μαθήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκύπτει άμεσα ή έμμεσα η διαπίστωση ότι η Γεωγραφία από την ένταξή της στα σχολικά προγράμματα και μέχρι σήμερα έχει καταταγεί, επίσημα, βάσει σχετικών εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας, ή ανεπίσημα, ανάλογα με τη βαρύτητα που της απέδιδαν ή αποδίδουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι, στην κατηγορία των μαθημάτων ήσσονος σημασίας, αυτών που εκπαιδευτικοί και μαθητές ονομάζουν «δευτερεύοντα». Αντιμετωπίστηκε και αντιμετωπίζεται ως

* Ο Απόστολος Κατσίκης είναι Καθηγητής Διδακτικής της Γεωγραφίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

«συμπλήρωμα» του ωρολογίου προγράμματος, δεν έχει ανανεωθεί και δεν έχει προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες της εποχής μας και γενικά δεν εξυπηρετεί τους στόχους και τους σκοπούς για τους οποίους έχει εισαχθεί στην εκπαίδευση. Η θέση της στο εκπαιδευτικό σύστημα υποβαθμίζεται συνεχώς και η μελλοντική της προοπτική είναι νεφελώδης και εξαιρετικά αβέβαιη. Στην υιοθέτηση της άποψης αυτής οδηγείται κανείς από τη συνεχή μείωση των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας της στα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τον περιορισμό της διδακτέας ύλης, την υποκατάσταση μέρους του γνωστικού της αντικειμένου από άλλα μαθήματα και εν γένει τη μείωση του κύρους της ως σχολικού αντικειμένου.

Η ανίχνευση των αιτίων της κρίσης

Οι διαπιστώσεις αυτές, που προκύπτουν από τη σκιαγράφηση των συμπτωμάτων της κρίσης στον τομέα γεωγραφική παιδεία και που συνδέονται τόσο με το χώρο της εκπαίδευσης όσο και γενικότερα με το επίπεδο κατοχής και την ικανότητα χρήσης και διαχείρισης της γεωγραφικής πληροφορίας, γνώσης και δεξιότητας, παραπέμπουν αναπόφευκτα στην αναζήτηση των γενεσιουργών αιτίων υποβάθμισης του αντικειμένου της Γεωγραφίας και κατά συνέπεια στο έλλειμμα γεωγραφικής παιδείας των Ελλήνων. Συγχρόνως υποδεικνύεται και προβάλλεται ένα πλαίσιο κατευθυντήριων αρχών, αξόνων και πρωτοβουλιών που θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αναβάθμισή της και την αποκατάσταση του κύρους της.

Οι παρακάτω παράγοντες, και ειδικότερα εκείνοι που αναφέρονται στο χώρο της εκπαίδευσης, στους οποίους δίδεται και μεγαλύτερη έμφαση, σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη διαμόρφωση της αντίληψης για τη Γεωγραφία σε ατομικό και θεσμικό πλαίσιο, και τη συνακόλουθη στάθμη του επιπέδου της γεωγραφικής παιδείας στον τόπο μας. Μεταξύ αυτών κυρίαρχη θέση κατέχουν:

- Η υποβαθμισμένη θέση του μαθήματος της Γεωγραφίας στα σχολικά προγράμματα,
- η μέχρι πρότινος έλλειψη ειδικών Σχολών Γεωγραφίας (η ανυπαρξία Τμήματος Γεωγραφίας στα ελληνικά Α.Ε.Ι. επηρέαζε και επηρεάζει άμεσα τη γεωγραφική εκπαίδευση, επειδή, ακόμη και μετά την ίδρυση Τμημάτων Γεωγραφίας, δεν στελεχώνονται τα σχολεία με ειδικούς στη διδασκαλία της Γεωγραφίας και επομένως δεν υπάρχει η δυνατότητα παροχής στους μαθητές μιας, κατά τεκμήριο, σωστής γεωγραφικής εκπαίδευσης),
- η παντελής έλλειψη γεωγραφικής κατάρτισης από πολλούς εκπαιδευτικούς ή και συνδυαστικά, επίσης, η παντε-

- λής έλλειψη γνώσεων από τη Διδακτική του μαθήματος,
- η ελλιπής κατάρτιση όσων έχουν έλθει σε κάποια επαφή με τα γεωγραφικά αντικείμενα σε επίπεδο σεμιναρίου ή επιμόρφωσης,
- η περιορισμένη υποστήριξη των διδασκόντων στο έργο τους, σε γνωστικό, μεθοδολογικό – διδακτικό επίπεδο,
- η απουσία επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής,
- η έλλειψη συντονισμού στον προγραμματισμό των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης,
- η διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,
- η μη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Ένα πλαίσιο αρχών ανανεωτικής παρέμβασης

Οι παραπάνω προβληματισμοί δε σκιαγραφούν απλά τα συμπτώματα και τα αίτια της κρίσης στον τομέα «γεωγραφική εκπαίδευση». Υποδεικνύουν, συγχρόνως, άμεσα τους τομείς οι οποίοι πρέπει να διερευνηθούν και έμμεσα τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την αναβάθμιση του μαθήματος της Γεωγραφίας και παράλληλα της γεωγραφικής παιδείας στον τόπο μας.

Ως ικανή και αναγκαία συνθήκη ανανέωσης της γεωγραφικής εκπαίδευσης θεωρείται:

- Η διαφοροποίηση του όλου πλέγματος των παραμέτρων που επηρεάζουν τη μορφή της και διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της ως σχολικού αντικειμένου. Η υλοποίηση της παραπάνω πρότασης είναι φανερό ότι προαπαιτεί την αλλαγή της νοοτροπίας και διαφοροποίηση της στάσης τόσο των υπευθύνων φορέων της Πολιτείας όσο και των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Γεωγραφίας. Αυτό, βέβαια, συνεπάγεται την εκφρασμένη βούληση για διόρθωση των «κακώς κειμένων» στο χώρο της γεωγραφικής εκπαίδευσης.
- Η ένταξη του όλου εγχειρήματος σε ένα γενικότερο πλαίσιο μεταρρυθμίσεων που αφορούν στο «Σχολείο του 21^{ου} αιώνα». Η αναβάθμιση του μαθήματος της Γεωγραφίας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, που θα οδηγήσει στη διαμόρφωση της σύγχρονης γεωγραφικής αντίληψης και στη βελτίωση της γεωγραφικής γνώσης και της αξιοποίησής της, συνεπάγεται τη διασύνδεσή της με έναν τύπο εκπαίδευσης που είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις του 21^{ου} αι. Μιας εκπαίδευσης για ουσιαστική Αγωγή, που θα πρέπει να είναι χρήσιμη για την κοινωνία, παρέχοντάς της ένα εργαλείο που επιτρέπει τη δημιουργία, την πρόοδο και τη διάδοση της γνώσης. Η πλανητική αλληλεξάρτηση και η παγκοσμιοποίηση αποτελούν μείζονα φαινόμενα της εποχής μας. Επομένως, η Εκπαίδευση για τον 21^ο αι. στις γενικές της αρχές, και η γεωγραφική εκ-

Επιστημονικά άρθρα

παίδευση ειδικότερα, πρέπει να οδηγεί και να συμβάλει στην άμβλυνση των ανισοτήτων, στη σύγκλιση προς περισσότερη κατανόηση, μεγαλύτερη αίσθηση ευθύνης, στο πλαίσιο, βέβαια, της αναγνώρισης και του σεβασμού των πάσης φύσεως ιδιαιτεροτήτων τόπων και λαών. Η Γεωγραφία δεν είναι ένα αντικείμενο μόνο για ειδικούς, αφορά όλους και απευθύνεται σε όλους. Με δεδομένη σήμερα τη διαπίστωση ότι τα προβλήματα στο χώρο και τα προβλήματα του χώρου, περιβαλλοντικά και κοινωνικά, έχουν μεγιστοποιηθεί ποιοτικά και ποσοτικά, και έχουν λάβει οικουμενικό χαρακτήρα, η ανάγκη αναβάθμισης της Γεωγραφίας, σε όλες της τις εκφράσεις, θεωρείται επιβεβλημένη.



Δέσμη προτάσεων (αντί επιλόγου)

Οι παρακάτω θέσεις-προτάσεις, στηριζόμενες σε πορίσματα της Διδακτικής της Γεωγραφίας, και σε συμπόρευση με τις ιδεολογικές αρχές του σχολείου του μέλλοντος, συνιστούν τους κατευθυντήριους άξονες ανανεωτικής παρέμβασης στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που προετοιμάζει τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα. Σημειώνεται ότι μια γενναία και αποτελεσματική κίνηση εκσυγχρονισμού της γεωγραφικής εκπαίδευσης απαιτεί ένα ευρύ πεδίο αλλαγών που άπτονται όλων των χώρων και παραμέτρων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη γεωγραφική παιδεία.

- Διαμόρφωση ενός Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών Γεωγραφίας και προγραμματισμός υλοποίησης των αντίστοιχων γεωγραφικών στόχων στις σχολικές βαθμίδες.
- Επέκταση του γεωγραφικού μαθήματος σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου με προοπτική ένταξής του και στο Λύκειο υπό τη μορφή μιας Συνθετικής Γεωγραφίας (σχέση - αλληλεξάρτηση - ερμηνεία των ποικίλων εκφράσεων και εκφάνσεων φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος) που θα οδηγεί στην απόκτηση ολιστικής-σφαιρικής άποψης για τον κόσμο.
- Ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο πλαίσιο των αρχών της σύγχρονης Γεωγραφίας, η οποία εκφρά-

ζεται μέσα από τη φυσικογεωγραφική - ανθρωπογεωγραφική - οικογεωγραφική θεώρηση των χωρικών στοιχείων - φαινομένων - αλληλεπιδράσεων.

- Εκσυγχρονισμός των διδακτικών μέσων (συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών εγχειριδίων), συνεχής ανανέωσή τους και εμπλουτισμός, ώστε να διαθέτουν το στοιχείο της επικαιρότητας και της λειτουργικότητας.
- Ειδική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού τόσο από γνωστική όσο και από διδακτική-μεθοδολογική άποψη και δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων για συνεχή επιμόρφωση.
- Υιοθέτηση - εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που συνάδουν με τη φύση του μαθήματος και ακολουθούν τις σύγχρονες επιταγές της Διδακτικής της Γεωγραφίας.
- Δημιουργία ενός «φιλο-γεωγραφικού» κλίματος στο σχολικό χώρο με την εισαγωγή σε νέους τρόπους «γεωγραφικού σκέπτεσθαι».

Η υλοποίηση των παραπάνω αρχών, η οποία ευελπιστούμε ότι θα οδηγήσει στην αλλαγή του παρόντος κλίματος και στην αναβάθμιση της γεωγραφικής εκπαίδευσης, εναπόκειται στους φορείς οι οποίοι:

α) διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, β) συμβάλλουν στην προώθηση του επιστημονικού και ερευνητικού έργου στο χώρο της Γεωγραφίας και γ) υλοποιούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στην πρώτη περίπτωση ανήκει το καθ' ύλην αρμόδιο Υπουργείο, υπεύθυνο για τη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό στην εκπαίδευση, στη δεύτερη τα Α.Ε.Ι. και τα διάφορα ερευνητικά κέντρα και στην τρίτη τα ιδρύματα Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και αντίστοιχα οι διδάσκοντες Γεωγραφία. Είναι όμως βέβαια φανερό ότι μια γεωγραφική εκπαιδευτική «αναγέννηση» απαιτεί την εκπλήρωση μιας βασικής προϋπόθεσης: της εκφρασμένης βούλησης τόσο από πλευράς Πολιτείας, κατ' αρχήν, όσο και από πλευράς εκπαιδευτικού συστήματος, κατά δεύτερον, για ανάπτυξη και προώθηση του σχολικού αντικειμένου της Γεωγραφίας.

Βιβλιογραφία

Κατσίκης, Α. (1999). *Διδακτική της Γεωγραφίας. Επιστημολογική Θεώρηση, Γεωγραφική Γνωστική Τεκμηρίωση*. Τυπωθήτω/ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Αθήνα.

Κατσίκης, Α. (2001). Γεωγραφία και Γεωγραφική Εκπαίδευση. Αιτιολογία της κρίσης, πρόταση ανανεωτικής παρέμβασης. *Γεωγραφίες*, Ν 2, 15-29.

Κατσίκης, Α. (2007). Γεωγραφία και Γεωγραφική Εκπαίδευση για τον

κόσμο του 21^{ου} αιώνα. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, τ. Α', 117-130.

Κλωνάρη, Α. (2002). Η θέση της Γεωγραφίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία σήμερα. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Γεωγραφικού Συνεδρίου*, Τ. 1, 529-534.

Κλωνάρη, Α. (2004). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης για το μάθημα της Γεωγραφίας. *Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Γεωγραφικού Συνεδρίου*, Τ. 2, 602-610.

Ρέλλου, Μ., Λαμπρινός, Ν. (2004). Η στασιμότητα της γεωγραφικής εκπαίδευσης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. *Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Γεωγραφικού Συνεδρίου*, Τ. 2, 547-554.

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

Böhn, D. (2006). Zur Situation der Geographiedidaktik an deutschen Hochschulen.

DGfG-Rundbrief. *Mitteilungen aus Präsidium und Verbunden der Deutschen Gesellschaft für Geographie*, Nr. 3, S. 3-4. Leipzig.

Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hg.) (2008). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*. Bonn.

Haubrich, H. (Hrsg.) (1992). *International Charter on Geographical Education*. Commission on Geographical Education. International Geographical Union. Nürnberg.

Haubrich, H., Reinfried, S., Schleicher, Y. (2007). Luzerner Erklärung über Geographische Bildung und Entwicklung. *Geographie und ihre Didaktik* (GuiD), 35. Jg., H. 3, S. 155-164.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2006). *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen*. Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006. Bonn.

Jensen, B. B. (2005). *Education for Sustainable Development-Building Capacity and Empowerment*, Conference report on Education for Sustainable Development. Denmark: Esbjerg.

KMK-BMZ (Hg.) (2008). Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn.

Kross, E. (Hrsg.) (2004). *Globales Lernen im Geographieunterricht-Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Nürnberg.

Mosbrugger, V. / Otto, K.-H. (2006). Das System Erde-Mensch. Zukunftsaufgaben der Geowissenschaften in Schule und Unterricht. In: *geographie heute*, 27. Jg., H. 243, S. 2-7.

ΑΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΣΥΝΕΠΕΙΑ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

Κώστας Αγγελάκος*

Α' ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Το σχολικό έτος 2011-12 επιχειρήθηκε, ομολογουμένως με βιαστικό και πρόχειρο σχεδιασμό, μια αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος στην Α' Λυκείου με αφορμή την σχεδιαζόμενη αλλαγή του «Νέου» Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα συντάχθηκε νέο Πρόγραμμα σπουδών καθώς και Οδηγίες Διδασκαλίας και θεσμοθετήθηκε –πολύ καθυστερημένα– νέος τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος (ΠΔ 48 στο ΦΕΚ 97, 27-4-2012). Την ίδια στιγμή το διδακτικό υλικό δεν άλλαξε (σχολικό βιβλίο, υποστηρικτικά βιβλία κ.τ.λ.), οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώθηκαν, ούτε καν ενημερώθηκαν για τις αλλαγές αυτές, με αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς να παρατηρείται ένα κλίμα σύγχυσης, αντιφατικότητας και ανασφάλειας στη γλωσσική διδασκαλία της Α' Λυκείου. Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι ένα ποσοστό διδασκόντων συνέχισε την ίδια μορφή διδασκαλίας με βάση τους θεματικούς κύκλους του σχολικού εγχειριδίου, μεταβάλλοντας απλά τις ερωτήσεις και κυρίως τη βαρύτητα της βαθμολογίας (60 μονάδες η σύνταξη κειμένου – 40 μονάδες οι ερωτήσεις). Ένα άλλο, σημαντικό ποσοστό ασχολήθηκε συστηματικά με το νέο πρόγραμμα του μαθήματος, δημιούργησε νέο διδακτικό υλικό, νέα κριτήρια αξιολόγησης. Τα συμπεράσματα αυτής της διδακτικής πρακτικής ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα κυρίως από την πλευρά πολλών μαθητών, καθώς παρατηρήθηκε άμεση ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος μέσα από την μελέτη ποικίλων κειμένων και την παραγωγή ποικίλων μορφών λόγου με έμφαση στην κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών τοποθετήσεων σ' ένα θέμα.

* Ο Κώστας Αγγελάκος είναι Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικών στο Ιό-νιο Πανεπιστήμιο και Διευθυντής του περιοδικού ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ.

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Β' ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

Το νέο πρόγραμμα μεταξύ άλλων έθεσε ορισμένες διδακτικές προτεραιότητες ως συνέχεια του αντίστοιχου προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα, ανέδειξε ορισμένες βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας όπως:

1. Κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι το κείμενο με τις πολλές και ποικίλες μορφές του (κειμενικά είδη), τις οποίες συναντά ή θα συναντήσει ο μαθητής στο άμεσο ή ευρύτερο περιβάλλον του. Αναφερόμαστε σε κείμενα που αξιοποιούν αλλά και υπερβαίνουν τα «παραδοσιακά» γραπτά κείμενα και συναντούν νέα κειμενικά είδη που συνδυάζουν εικόνα, ήχο, προφορικό ή και γραπτό κείμενο. Άρα η αξιοποίηση με κριτικό τρόπο των κειμενικών ειδών και της πολυτροπικότητας σε συνδυασμό με τη δημιουργική χρήση των νέων τεχνολογιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία.
2. Η επιλογή των κειμένων είναι αποτέλεσμα συνεργασίας, αναζήτησης και συλλογής υλικού από την τάξη μέσα από:
 - i. Το σχολικό βιβλίο της Έκφρασης-Έκθεσης καθώς και άλλα σχολικά βιβλία.
 - ii. Την έντυπη δημοσιογραφία ή αρθρογραφία. Είναι σημαντικό η τάξη να ενημερώνεται συστηματικά μέσα από την ανάγνωση εβδομαδιαίων ή μηνιαίων εντύπων (εφημερίδων, π.χ. ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ή ΒΗΜΑ της Κυριακής ή περιοδικών ή ενημερωτικών ιστοσελίδων) για ποικίλα πολιτικοκοινωνικά ζητήματα, πολιτιστικά ή επιστημονικά θέματα. Προτείνεται η προγραμματισμένη συλλογή υλικού ανά ομάδες και η διαμόρφωση προσωπικού φακέλου από κάθε μαθητή με βάση τις θεματικές ενότητες που θα διδαχτούν.
 - iii. Τις ηλεκτρονικές πηγές πληροφόρησης. Από την κριτική αξιοποίηση των εικονιστικών-πολυτροπικών κειμένων (σκίτσα, αφίσες, ιστοσελίδες, κόμικς κ.τ.λ.) έως την κριτική αξιοποίηση κειμένων από τα κοινωνικά δίκτυα και το Youtube.
3. Οι θεματικές ενότητες που θα διδαχθούν στην Α' τάξη δεν είναι καθορισμένες πλην, ίσως, της θεματικής για τη Γλώσσα, την εξέλιξή της, τις γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της κ.τ.λ. Αξίζει να εμπλακεί η τάξη στη διαδικασία προτάσεων για την ένταξη θεματικών κύκλων στη διδασκαλία που ενδιαφέρουν τους μαθητές και θα προκαλέσουν ουσιαστικό ενδιαφέρον για διάλογο και γραπτή έκφραση των ιδεών τους. Μετά από έναν τέτοιο πειραματισμό καταλήξαμε την προηγούμενη σχολική χρονιά στις εξής θεματικές ενότητες μέσα από τη διδασκα-

λία των οποίων επιδιώξαμε την επίτευξη των στόχων του νέου προγράμματος σπουδών.

Ως ενδεικτικές θεματικές ενότητες προτάθηκαν:

1η: ΓΛΩΣΣΑ, ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

2η: ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

3η: ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΟΙΚΙΛΩΝ ΚΕΙΜΕΝΙΚΩΝ ΕΙΔΩΝ

4η: ΓΛΩΣΣΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΟΙ ΝΕΟΙ ΜΙΛΟΥΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΟΥΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥΣ, ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ, ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

4. Η οργάνωση της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας θα έχει ως στόχο εκτός από το περιεχόμενο και τη συστηματική καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων που προβλέπονται στις στήλες του προγράμματος σπουδών.

Γ' ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

Η αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης δημιούργησε απορίες και ερωτήματα τα οποία είναι καλό να διευκρινιστούν. Ακολουθώντας τη δομή του Προεδρικού Διατάγματος διευκρινίζουμε ζητήματα που αφορούν κυρίως το α' μέρος της αξιολόγησης. Αναλυτικότερα:

Για την εξέταση στη Νεοελληνική Γλώσσα δίνονται στους μαθητές σε φωτοαντίγραφο ένα, δύο ή και περισσότερα κείμενα περιορισμένης έκτασης (προτιμότερα τα δύο κείμενα) από:

- τον έντυπο
 - ή/και τον ηλεκτρονικό λόγο,
- που αναφέρονται σε κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, επιστημονικά ή άλλα θέματα της καθημερινής ζωής. Καλό είναι τα κείμενα να σχετίζονται με τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές (γνώσεις για τον κόσμο, βλ. στήλη του Προγράμματος Σπουδών) στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται:
- (α) Να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις με τις οποίες ελέγχεται κατά πόσο έγινε κατανοητό το περιεχόμενο του ή των κειμένων όπως:
- οπτικές από τις οποίες προσεγγίζεται η πραγματικότητα,
 - επιχειρήματα συγγραφέα, προβλήματα που θέτει, θέσεις που υποστηρίζει κ.τ.λ.,
 - στον σχολιασμό ενός ή περισσότερων χωρίων του κειμένου,
 - στον μετασηματισμό ενός ή περισσότερων χωρίων ή και ολόκληρου του κειμένου,
 - στην περιληπτική απόδοσή του με ποικίλες μορφές περιληπτικού λόγου,

- σε όλους τους τρόπους με τους οποίους είναι δυνατόν να διαπιστωθεί η ικανότητα του μαθητή-αναγνώστη να αναγινώσκει, δηλαδή να προσλαμβάνει και να κατανοεί τις διάφορες ποικιλίες του λόγου.

(β) Να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις με τις οποίες ελέγχεται πώς γλωσσικά (βλ. γνώσεις για τη γλώσσα) ή εξωγλωσσικά στοιχεία (πβ. πολυτροπικότητα) συγκροτούν την κειμενική ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων κειμένων και συνεισφέρουν στη σύνδεση των κειμένων αυτών με την κοινωνική πραγματικότητα όπου ανήκουν όπως:

1. στα γλωσσικά επίπεδα:

- φωνολογικό/φθογγολογικό, μορφολογικό (ορθογραφία κ.τ.λ.),
 - παραγωγικό (παραγωγή και σύνθεση των λέξεων),
 - σημασιολογικό (συνώνυμα, αντώνυμα, υπερώνυμα κ.τ.λ.),
 - συντακτικό (ο ρόλος χαρακτηριστικών μορφών της σύνταξης, ο ρόλος της στίξης κ.τ.λ.),
 - κατάλληλη γλωσσική ποικιλία,
 - κατάλληλο ύφος,
 - ειδικό λεξιλόγιο,
2. στην οργάνωση του λόγου:
- διάρθρωση, δομή κειμένου, δομή παραγράφων κ.τ.λ.,
 - συνοχή,
 - συνεκτικότητα κ.τ.λ.

Τα θέματα αυτά βαθμολογούνται με 40 μονάδες (Α1.=20μ.+Α2.=20μ.).

(γ) Να παραγάγουν κείμενο το οποίο, με αφετηρία ένα από τα κείμενα που δίνονται, θα προσαρμόζεται σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. αλλαγή πομπού, δέκτη, περίπτωσης) και θα ανήκει σε ίδιο ή ενδεχομένως διαφορετικό είδος κειμένου (π.χ. από συνέντευξη σε δοκίμιο, από διαφήμιση σε άρθρο με επιχειρηματολογία, από άρθρο εφημερίδας σε αναδιήγηση), προκειμένου να αξιολογηθούν στοιχεία που σχετίζονται με την κατάκτηση των γραμματισμών που προτείνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών.

Εναλλακτικά, με αφετηρία τα κείμενα που θα δοθούν να παραγάγουν (αφού μεταβληθεί το επικοινωνιακό πλαίσιο, π.χ. αλλαγή πομπού, δέκτη, περίπτωσης) συγκεκριμένο είδος κειμένου, μέσω του οποίου να διατυπώνεται η συμφωνία ή διαφωνία τους με θέσεις, απόψεις και στάσεις που προβάλλονται στα κείμενα που έχουν δοθεί.

Το θέμα αυτό βαθμολογείται με 60 μονάδες.

Δ' ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

1. Κείμενο 1: Σκίτσο



Α. Πετρούλακης, εφημερίδα Καθημερινή

Κείμενο 2 - Άρθρο

«Οι νέοι όχι μόνο δεν πάσχουν από **λεξιπενία**, αλλά έχουν γλώσσα πλούσια και συνεχώς ανανεούμενη. Απλώς, είναι άλλη από αυτήν που μιλάνε οι μεγάλοι. Δεν λέμε και τίποτα καινούργιο. Από την εποχή της boom generation (της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς εφήβων στις δυτικές κοινωνίες), το φαινόμενο μιας **ιδιαιτέρης** γλώσσας για τη νεολαία έχει γιγαντωθεί. Οι τινέιτζερ –και δεν μιλάμε μόνο για τους Αμερικανούς, αλλά και για τους Άγγλους, τους Γάλλους, ακόμη και για τους Έλληνες τεντιμπόηδες– επιχειρούσαν να διαφοροποιηθούν από τους ενήλικους και μέσω της γλώσσας...

Όσο οι εφηβοί χωρίζονται σε υποομάδες, η γλώσσα τους θα αποκτά και περισσότερο πλούτο – αφού αλλιώς μιλάνε οι γκοθάδες, αλλιώς οι emo, αλλιώς οι φανατικοί φίλαθλοι, αλλιώς οι γκέιμερ, οι σκέιτερ, οι μοδάτες κ.ο.κ.

Το βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας των νέων είναι ότι εκφράζει και εκφράζεται μέσα στην «παρέα», το δίκτυο των συνομηλίκων. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει μια ενιαία γλώσσα –κάθε παρέα έχει δικό της κώδικα επικοινωνίας, που μπορεί να τον «αρπάξει» μια άλλη παρέα και μετά μια άλλη, μέχρι που κάποιες εκφράσεις **να υιοθετηθούν** από μεγάλο μέρος της νεολαίας, ειδικά με την εξέλιξη της τεχνολογίας της επικοινωνίας.» Β. Κανελλοπούλου-Ελευθεροτυπία 13-9-2009

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Κείμενο 3 - Άρθρο

«...Γενικά, υπάρχει παθολογία στη γλώσσα μας, πώς θα μπορούσε να είναι κι αλλιώς; Ταυτίζεται με την παθολογία της ελληνικής κοινωνίας. Η τλαιπωρία της γλώσσας στην έντυπη και ηλεκτρονική δημοσιογραφία συμβαδίζει με τη **χαμηλή** ποιότητα των προγραμμάτων και εξηγείται από την αναντιστοιχία ανάμεσα στον απότομο πολλαπλασιασμό των μέσων ενημέρωσης από τη μια, και της προσφοράς σε άξιους και μελετημένους δημοσιογράφους, παρουσιαστές κ.λπ. από την άλλη. Η **ανεμελιά** στη γλώσσα των νέων, στο μέτρο που δεν αποτελεί **καθολικό** ανθρωπολογικό φαινόμενο, ή και η ασέβειά τους απέναντι στη γλώσσα, προέρχονται από την περιφρόνησή τους για θεσμούς και αξίες, που εμείς, η παλιότερη γενιά, δεν καταφέραμε ούτε οι ίδιοι να τους σεβαστούμε ούτε για τα παιδιά μας να τους καταξιώσουμε. Όσο για τη γενικότερη **κακοποίηση** της ελληνικής γλώσσας από το μέσο Έλληνα, άλλο δεν κάνει από το να καθρεφτίζει την απεριγραπτή σε παιδαγωγικά σφάλματα και στραβοτιμονιές πορεία της εκπαίδευσης και όχι μόνο.

Αυτή είναι η σωστή λέξη: καθρεφτίζει. Ένας καθρέφτης είναι η γλώσσα, θαυμάσιο διαγνωστικό μέσο, που κάθε στιγμή συναιρεί και αποδίδει την πραγματική κατάσταση τόσο του ανθρώπινου συνόλου, όσο και του κάθε ατόμου που τη χρησιμοποιεί και δεν ξέρω κανέναν που τα κατάφερε να ομορφύνει φκιασιδώνοντας το είδωλό του στον καθρέφτη. Κάθε ανεξάρτητη προσπάθεια να **καλλιεργηθεί** η γλώσσα ως γλώσσα είναι εξαρχής μάταιη: την πολιτική μας θέση, την κρατική μας οργάνωση, την οικονομία μας, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό μας να φροντίσουμε, και κάθε βήμα στο καλύτερο θα έχει άμεσο αποτέλεσμα την αυτόματη αντίστοιχη **καλύτερη** του εκφραστικού μας οργάνου.»

Φ. Κακριδής, «Ελληνικά και όχι ελληνικούς» ΒΗΜΑ 12-1-1997.

Θέματα

1. Να περιγράψετε το σκίτσο και στη συνέχεια να προσπαθήσετε να αναδείξετε το φαινόμενο που θέλει να θίξει ο σκιτσογράφος σε μία παράγραφο 80-100 περίπου λέξεων.
2. Αφού μελετήσετε με προσοχή τα δύο άρθρα να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα: Ποιες αιτίες της γλωσσικής διαφοροποίησης των νέων θεωρεί σημαντικές ο αρθρογράφος του κάθε κειμένου; Θεωρείτε ότι οι απόψεις τους συγκρούονται; (Να απαντήσετε αιτιολογώντας τη θέση σας.)
3. α. Να αντικαταστήσετε τέσσερις από τις λέξεις του σκίτσου που χρησιμοποιεί ο νέος με λέξεις που θα χρησιμοποιούσε ένας άνθρωπος μεγάλης ηλικίας.
β. Να αντικαταστήσετε τις ακόλουθες υπογραμμισμένες

λέξεις των κειμένων 2 και 3 με άλλες αντίθετης σημασίας. **υιοθετηθούν, ανεμελιά, καθολικό, καλύτερη, καλλιεργηθεί.**

4. Παραγωγή λόγου

Πολλοί επιστήμονες, γλωσσολόγοι, κοινωνιολόγοι, φιλόλογοι, θεωρούν ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι νέοι στη μεταξύ τους επικοινωνία είναι σοβαρή ένδειξη της ευρύτατης γλωσσικής κρίσης που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία. Από την άλλη μεριά μια σημαντική μερίδα επιστημόνων θεωρεί ότι οι νέοι έχουν λόγους που υιοθετούν έναν δικό τους διαφορετικό γλωσσικό κώδικα. Σ' ένα άρθρο σας (4 παραγράφων) που θα αναρτήσετε στο blog του σχολείου σας να εκφράσετε τεκμηριωμένα τη δική σας άποψη για τη γλώσσα των νέων.

Ε' Η ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΣΥΝΕΠΕΙΑΣ

Με έκπληξη, λοιπόν, διαπιστώσαμε στις αρχές της νέας σχολικής χρονιάς από μια ημιεπίσημη ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας ότι για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Β' Λυκείου δεν «έχει ετοιμαστεί απολύτως τίποτα». Ειδικότερα ούτε συντάχθηκε πρόγραμμα σπουδών για τη Β' τάξη ούτε νέες διδακτικές οδηγίες έχουν γραφεί, οπότε στάλθηκαν οι παλιότερες οδηγίες ενώ ο τρόπος αξιολόγησης δεν θα ακολουθήσει την αλλαγή στην Α' Λυκείου αλλά θα παραμείνει εξαρτημένος από τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος στις πανελλήνιες εξετάσεις. Πρόκειται για ένα από τα συνηθισμένα φαινόμενα ασυνέπειας στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής με την προκλητική δικαιολογία ότι οι ομάδες εργασίας δεν ετοίμασαν τίποτα λόγω των εκλογών και άλλων εμποδίων ενώ όλοι γνωρίζουν ότι οι αντίστοιχες ομάδες γλώσσας και λογοτεχνίας είχαν ετοιμάσει σχετικές οδηγίες οι οποίες μάλλον «έμειναν στο συρτάρι». Ουσιαστικά αναδεικνύεται μια καθαρά πολιτική-ιδεολογική επιλογή η οποία αντί να διατυπώσει ευθαρσώς τη διαφωνία της, προσπαθεί να μεταθέσει τις ευθύνες την ίδια στιγμή που διακηρύσσει ότι «το κράτος έχει συνέχεια». Η ορθή επιστημονική και παιδαγωγική στάση των εκπαιδευτικών είναι να συνεχίσουν συνειδητά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με βάση τις αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών τις Α' Λυκείου (αντιστρέφοντας μόνο την κλίμακα βαθμολόγησης) γνωρίζοντας ότι μ' αυτόν τον τρόπο αναβαθμίζουν το επίπεδο της διδασκαλίας αλλά και παρέχουν τα εφόδια στους μαθητές τους ώστε να αντεπεξέλθουν σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης και κυρίως σ' αυτή των πανελληνίων εξετάσεων.

ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΤΑΞΙΔΙΑ

Ίρια Μακρυγιάννη*

Η Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου στα 120 χρόνια της ενεργού πορείας της προσφέρει στους μαθητές της όχι μόνο την απαιτούμενη εκπαίδευση (δηλαδή εκπαιδευτικό σύστημα, μέθοδο, προγράμματα), αλλά τους παρέχει και ολοκληρωμένη παιδεία, δηλαδή αναπτύσσει την προσωπικότητα του μαθητή με γνώσεις και προσφέρει μια ευρύτερη καλλιέργεια με πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες, θεατρικές, λογοτεχνικές, μουσικές, αθλητικές. Παράλληλα, είναι ένας χώρος ασφαλής, ευχάριστος και λειτουργικός που δημιουργεί φιλική ατμόσφαιρα μεταξύ των παιδιών. Οι καιροί, όμως, της ιλιγγιώδους επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου, της παγκοσμιοποίησης της γνώσης και της οικονομίας, απαιτούν ένα σχολείο σύγχρονο, προσαρμοσμένο στις σημερινές απαιτήσεις. Γι' αυτό, λοιπόν, το Σχολείο μας είναι εφοδιασμένο με εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες φυσικής, μουσικής, ξένων γλωσσών και ηλεκτρονικών υπολογιστών εξοπλισμένες με την κατάλληλη τεχνολογική υποδομή (τηλεοράσεις, βίντεο, διαδραστικούς πίνακες, προβολείς, κομπιούτερ, εξειδικευμένα όργανα).

Αρκούν όμως αυτά; Μπορούμε να μένουμε προσανατολισμένοι μόνο στη μετάδοση της ακαδημαϊκής γνώσης έστω και αν αυτή δίνεται με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα; Ο μαθητής δεν είναι μόνο ένας εγκέφαλος στον οποίο οφείλουμε να παρέχουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα για την πρόσληψη της γνώσης, αλλά πρέπει να κεντρίσουμε και να συγκινήσουμε τη μαθητική ψυχή, στην πιο ωραία όσο και απαιτητική έκφασή της, την εφηβική, πολύ περισσότερο τώρα που άλλες πηγές μόρφωσης, όπως το ραδιόφωνο, η εφημερίδα, το διαδίκτυο, η τηλεόραση, διαθέτουν, σε αντίθεση με το σχολείο, τη γοητεία της διαφορετικής προσέγγισης του μορφωτικού αγαθού.

Στο πλαίσιο μιας διαφορετικής προσέγγισης, τα τελευταία χρόνια το Τμήμα Φυσικών Επιστημών του Γυμνασίου της Σχολής οργανώνει εκπαιδευτικά ταξίδια για τους μαθητές του Γυμνασίου, του Λυκείου και του International Baccalaureate σε εξειδικευμένα επιστημονικά κέντρα και οργανισμούς της Ε.Ε., όπως ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Διαστήματος (Ε.Ο.Δ.)

και το ερευνητικό κέντρο CERN, που παράγουν τεχνολογία αιχμής στη δορυφορική, τις τηλεπικοινωνίες, τα GPS και στην έρευνα της γέννησης του Σύμπαντος.

Η αρχή έγινε το Μάρτιο του 2009, Παγκόσμιου Έτους Αστρονομίας, όταν το Γυμνάσιο του Σχολείου μας έλαβε μέρος στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Αστρονομίας και διακρίθηκε μαζί με άλλα 7 σχολεία απ' όλη την Ελλάδα. Σε επαφή που είχαμε με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Διαστήματος (Ε.Ο.Δ.), η υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για την εργασία που εκπόνησαν οι μαθητές μας και τη διάκρισή τους, και μας προσκάλεσαν στην Ιταλία. Ο Ε.Ο.Δ. αποτελεί την πύλη της Ευρώπης στο διάστημα και έχει 18 κράτη-μέλη, ένα από τα οποία είναι η Ελλάδα. Αποστολή του είναι να διαμορφώνει και να αναπτύσσει δυνατότητες επενδύσεων στην τεχνολογία και τις επιστήμες του διαστήματος που να διασφαλίζουν την απρόσκοπτη λειτουργία του, ώστε να προκύπτουν οφέλη για τους ευρωπαίους πολίτες.

Επίσκεψη στο Κέντρο Γεωσκόπησης στη Ρώμη

Την Παρασκευή, 11 Δεκεμβρίου 2009 επισκεφθήκαμε το Ευρωπαϊκό Κέντρο Γεωσκόπησης (ESRIN: *European Space Research Institute*) στη Ρώμη όπου βρίσκεται η έδρα του Ε.Ο.Δ. για τις δραστηριότητες της Γεωσκόπησης, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη πληροφοριακών συστημάτων, το πρόγραμμα του πυραύλου VEGA κ.ά. Το πρόγραμμά μας ήταν πολύω-



Παρουσίαση στο Κέντρο Γεωσκόπησης στη Ρώμη

* Η Ίρια Μακρυγιάννη είναι Υποδιευθύντρια και Συντονίστρια του τμήματος Θετικών Επιστημών στο Γυμνάσιο της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

ρο και εξαιρετικά ενδιαφέρον. Καθηγητές και επιστημονικό προσωπικό του Οργανισμού μάς παρουσίασαν τα προγράμματα παρακολούθησης-παρατήρησης (*The ESA Earth Observation Programmes*) και τα εργαλεία παρακολούθησης της Γης (*Earth Observation educational tools and images*). Στη συνέχεια, μας ξενάγησαν στην Artemis Antenna και στο Θέατρο Εικονικής Πραγματικότητας όπου μας παρουσίασαν τρισδιάστατα τις κινήσεις και τη λειτουργία του δορυφόρου Envisat του οποίου το 2012 ήταν η τελευταία χρονιά της ενεργού διαστημικής ζωής του.

Επίσκεψη στο Κέντρο Αστρονομίας και Διαστήματος στη Μαδρίτη

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011 επισκεφθήκαμε στη Μαδρίτη την έδρα των πλανητικών αποστολών και της αστρονομίας του Ε.Ο.Δ. (*ESAC: European Space Astronomy Centre*). Η επίσκεψή μας στο διαστημικό κέντρο *ESAC* ορίστηκε για την Παρασκευή, 26 Νοεμβρίου 2010. Καθηγητές και επιστημονικό προσωπικό του Οργανισμού μάς παρουσίασαν τα προγράμματα παρακολούθησης και παρατήρησης του Πλανητικού μας Συστήματος και άλλων αστείων του Γαλαξία μας μέσω δορυφορικών συστημάτων. Στο Επιστημονικό Κέντρο του *ESAC*, με τη βοήθεια δύο ευαίσθητων διαστημικών τηλεσκοπίων, παρακολουθούνται τα βίαια αστρικά φαινόμενα, οι ενεργές μαύρες τρύπες, ανιχνεύονται οι ακτίνες γ από εκρήξεις στο Σύμπαν κ.ά.



Οι μαθητές και οι καθηγητές της Σχολής μας στο Κέντρο Αστρονομίας και Διαστήματος στη Μαδρίτη

Στο κέντρο επιχειρήσεων του *ESAC* το επιστημονικό προσωπικό:

- i) Μελετά τα δεδομένα από την αποστολή *Mars Express*, επιχείρηση εξερεύνησης του γειτονικού μας πλανήτη.
- ii) Επεξεργάζεται τα στοιχεία που συλλέγει η αποστολή *Venus Express* από την ατμόσφαιρα της Αφροδίτης.
- iii) Προετοιμάζει την αποστολή *COROT* που θα πραγματο-

ποιήσει μία απογραφή χιλίων εκατομμυρίων αστεριών στο γαλαξία μας και εκατοντάδων χιλιάδων αστεροειδών στο ηλιακό μας σύστημα και
iv) Συνεργάζεται με την Ιαπωνική Αεροδιαστημική Υπηρεσία στην προετοιμασία της αποστολής *Bepi Colombo* που στοχεύει στη μελέτη του μαγνητικού πεδίου και της επιφάνειας του Ερμή, η οποία θα ξεκινήσει το 2013 και αναμένεται να φτάσει στον Ερμή το 2019. Στην αποστολή αυτή συμμετέχει και η Ελλάδα μέσω του Ινστιτούτου Διαστημικών Εφαρμογών και Τηλεπισκόπησης του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών.

Επίσκεψη στο Κέντρο Διαστημικής Έρευνας και Τεχνολογίας στην Ολλανδία

Την Παρασκευή, 25 Νοεμβρίου 2011 επισκεφτήκαμε το κέντρο *ESTEC (European Space Research and Technology Centre)* που είναι το Ευρωπαϊκό Κέντρο Διαστημικής Έρευνας και Τεχνολογίας του Ε.Ο.Δ. και βρίσκεται στο Noordwijk της Ολλανδίας. Στο επιστημονικό κέντρο του *ESTEC* εργάζονται περίπου 2.500 μηχανικοί, τεχνικοί και επιστήμονες με σκοπό την προώθηση της καινοτομίας στη διαστημική, σχεδιάζοντας:

- τις διαστημικές αποστολές (πτήσεις, τροχιές),
- την απαραίτητη διαστημική τεχνολογία (παραγωγή προγραμμάτων ρομποτικής και λογισμικού), καθώς και
- τα συστήματα ελέγχου ώστε να διασφαλίζονται η ποιότητα των προϊόντων και η ασφάλεια των διαστημικών πτήσεων. Πριν από κάθε εκτόξευση το σύνολο του εξοπλισμού ελέγχεται στο *ESTEC*.

Σκοπός και στόχοι των εκπαιδευτικών ταξιδιών

Σκοπός αυτών των εκπαιδευτικών ταξιδιών είναι να αντιληφθούν οι μαθητές μας τη συμβολή των Φυσικών Επιστημών στη διαμόρφωση και στην εξέλιξη του σύγχρονου πολιτισμού. Οι στόχοι που επιδιώκουμε με τα εκπαιδευτικά ταξίδια είναι μορφωτικοί, επιστημονικοί, ψυχοκοινωνικοί και ψυχαγωγικοί.

Μορφωτικοί

A) Οι μαθητές εκπονούν διαθεματικές εργασίες –projects– στο πλαίσιο των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών και των Θρησκευτικών σχετικές με το πεδίο έρευνας του Οργανισμού που θα επισκεφθούν, με στόχο να αποσαφηνίσουν βασικές φυσικές έννοιες, να εμπεδώσουν προϋπάρχουσες γνώσεις τους και να γνωρίσουν επιστημονικά πεδία που θα κεντρίσουν την περιέργειά τους για νέα γνώση. Τα projects που έχουν υλοποιήσει οι μαθητές είναι:

- Υπάρχει ζωή σε άλλους Πλανήτες; (2009)
- Πληροφοριακά Συστήματα και Τηλεπικοινωνίες (2010)
- Διαστημική Έρευνα και Τεχνολογία (2011)
- Δημιουργία του Κόσμου. Πίστη και Επιστήμη (Σε εξέλιξη 2012).

Β) Οι μορφωτικοί στόχοι δεν εξαντλούνται στην εργασία που προετοιμάζουν οι μαθητές, καθώς, κατά τη διάρκεια του ταξιδιού εμπεδώνουν ιστορικές και άλλων γνωστικών αντικειμένων γνώσεις με την επίσκεψη σε ιστορικούς-αρχαιολογικούς τόπους και μουσεία αρχαιολογικά, ζωολογίας, τέχνης κ.ά.

Έτσι, κατά τη διάρκεια της εκδρομής στη Ρώμη γνωρίσαμε το ιστορικό της κέντρο, την Αρχαία Αγορά, το Κολοσσαίο, το Λόφο του Καπιτωλίου με τη Σκάλα των Διόσκουρων και τη Βασιλική του Αγίου Πέτρου. Στο Τινολί επισκεφθήκαμε την περίφημη Villa d' Este με τους αριστουργηματικούς κήπους, η οποία περιλαμβάνεται στον κατάλογο της παγκόσμιας κληρονομιάς της *Unesco*.

Στη Μαδρίτη πραγματοποιήσαμε επίσκεψη στο Μουσείο *Prado* με τα περίφημα έργα του Ελ Γκρέκο και του Γκόγια, και το Εθνικό Κέντρο Τέχνης *Reina Sofia* που στεγάζει έργα Ισπανών καλλιτεχνών όπως του Νταλί και του Πικάσο. Επισκεφτήκαμε το ζωολογικό μουσείο της Μαδρίτης με το καταπληκτικό *Aquarium*.

Στο πολυπολιτισμικό Άμστερνταμ γνωρίσαμε την κεντρική πλατεία *DAM*, τα βασιλικά ανάκτορα και επισκεφθήκαμε το μουσείο *Van Gogh*, το σπίτι που έζησε η μαρτυρική Άννα Φρανκ και το μουσείο της ποδοσφαιρικής ομάδας *Ajax*, που φέρει το όνομα του μυθικού Αίαντα. Κάναμε κρουαζιέρα στα γραφικά κανάλια του ποταμού *Amstel*, και είδαμε τις πλωτές κατοικίες και τις αναρίθμητες γέφυρες που συνδέουν τα τμήματα της πόλης.

Γ) Ακόμα, κατά τη διάρκεια του ταξιδιού οι μαθητές εξοικειώνονται με οικονομικά, τεχνικά, πολιτιστικά και άλλα στοιχεία και γνωρίζουν τόπους στους οποίους αναπτύχθηκαν παλαιότερα ή πρόσφατα οικονομικές δραστηριότητες και τεχνικά έργα. Έτσι, στην Ολλανδία περιηγηθήκαμε και σ' άλλες μεγάλες πόλεις όπως:

- Στη Χάγη, που είναι το διοικητικό κέντρο της χώρας. Εκεί επισκεφτήκαμε το Διεθνές Δικαστήριο και φωτογραφηθήκαμε στο μνημείο της Φλόγας της Ειρήνης (*World Peace Flame*) μπροστά από το Πεντελικό Μάρμαρο.
- Στο Ρότερνταμ οι τεράστιοι ουρανοξύστες, τα μοντέρνα κτήρια και οι γέφυρες εντυπωσίασαν τους μαθητές.
- Και τέλος, στη βορειότερη πλευρά της Ολλανδίας στην περιοχή *Dam Road*, διασχίσαμε το μεγαλύτερο μηχανικό

φράγμα με τις υδατοκαταπακτές. Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό έργο των Ολλανδών μηχανικών, που «τιθασει» την ορμή της θάλασσας και προστατεύει την παράλια περιοχή που βρίσκεται κάτω από το επίπεδό της.

Επιστημονικοί

Πρωταρχικός στόχος μας είναι να εθίσουμε τους μαθητές στην επιστημονική σκέψη και πράξη. Αρχίζοντας από την απλή παρατήρηση, να μπορούν να εκφράζουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν όλες οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις στα μέρη που επισκέπτονται. Αργότερα, ενεργοποιούν τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης των επιτευγμάτων, της ταξινόμησης, της σύγκρισης, της αποδοχής ή και της απόρριψής τους. Μαθαίνουν να αξιολογούν τις επιστημονικές και τεχνολογικές εφαρμογές για τις θετικές ή και αρνητικές επιπτώσεις τους στην κοινωνική υγεία, στη διαχείριση των φυσικών πόρων, στο περιβάλλον κ.ά.

Οι μαθητές υλοποιώντας το project *Πληροφοριακά Συστήματα και Τηλεπικοινωνίες* εξέτασαν τα είδη των δορυφόρων. Στο ταξίδι μας στο Άμστερνταμ ξεναγήθηκαν στους χώρους της *Space Expo* που είναι η πρώτη μόνιμη έκθεση για το διάστημα που υπάρχει στην Ευρώπη και αποτελεί το μεγαλύτερο τεχνολογικό ίδρυμα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διαστήματος (*European Space Agency*). Τεχνητοί δορυφόροι εκτίθενται σε φυσικό μέγεθος. Μπήκαν σε ορισμένους και είδαν πού και πώς ζουν και εργάζονται οι αστροναύτες. Έζησαν την προσομοίωση της εκτόξευσης ενός πυραύλου *Ariane* και φωτογραφήθηκαν σαν αστροναύτες δίπλα σε σεληνιακά πετρώματα. Συζήτησαν με τους συνοδούς εκπαιδευτικούς τα θετικά αποτελέσματα των δορυφόρων των τηλεπικοινωνιών (GPS, τηλεϊατρική), των μετεωρολογικών δορυφόρων, αυτών της εξερεύνησης του διαστήματος και αντίστοιχα τις επιπτώσεις των δορυφόρων παρακολούθησης στόχων π.χ. στρατιωτικών και όχι μόνο.



Ομάδα μαθητών της Σχολής μας στη Space Expo

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Επιπρόσθετα, παρακολουθήσαμε προβολές στο Πλανητάριο της Ρώμης και στο Πλανητάριο της Μαδρίτης με θέμα τη γέννηση του Σύμπαντος και το Πλανητικό μας Σύστημα αντίστοιχα και επισκεφθήκαμε το Αστρονομικό Μουσείο, που ενθουσίασε τους μαθητές με το πλήθος των αναπαραστάσεων που περιλάμβανε. Εκεί, «ταξιδέψαμε» στο χώρο και στο χρόνο από τη Γη στο Σύμπαν, και παρακολουθήσαμε την εξέλιξη των Φυσικών Επιστημών από την εποχή του Γαλιλαίου έως του Νεύτωνα και εφαρμογές των Αρχών του Νεύτωνα έως και του Αϊνστάιν, με τη βοήθεια διαδραστικών πολυμέσων για τη βαρύτητα και το πλανητικό μας σύστημα.

Επιπλέον, στο ταξίδι μας στο Άμστερνταμ επισκεφτήκαμε το Κέντρο Επιστημών NEMO. Το κτήριο έχει σχήμα μισοβυθισμένου πλοίου και εξέχει 30 μέτρα από το νερό. Στο NEMO παρουσιάζονται τα επιτεύγματα της σύγχρονης Φυσικής Επιστήμης κατά τρόπο που επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους μέσω πειραμάτων, διαδραστικών εφαρμογών και παιχνιδιών ευφυΐας και παρατηρητικότητας. Οι μαθητές μας έκαναν πειράματα, συμμετείχαν σε δραστηριότητες και είδαν να «ζωντανεύουν» οι φυσικοί νόμοι που χρόνια μαθαίνουν.

Ψυχοκοινωνικοί

Εκτός, όμως, των στόχων που θέτουμε με βάση το γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών, επιδιώκουμε και την κοινωνικοποίηση των μαθητών με τη σύσφιξη των σχέσεων της μαθητικής κοινότητας. Η αλληλεπίδραση των μαθητών και η επαφή τους έξω από τη σχολική τάξη, τους δίνει την ευκαιρία να έρθουν πιο κοντά, έτσι ώστε οι μεταξύ τους δεσμοί να ισχυροποιούνται. Το αποτέλεσμα των ισχυρών δεσμών ανάμεσα στους μαθητές έχει μεγάλη αξία, αφού τελικά μεταφέρεται και μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να διευκολύνει τις διαδικασίες της μάθησης. Συμμετέχουν, σκέπτονται και ενεργούν ως μέλη μιας ομάδας που λειτουργεί με σύμπνοια και συνεργασία, λόγω της οικειότητας και των φιλικών δεσμών μεταξύ τους.

Παράλληλα, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τους χώρους που επισκέπτονται, αποκτούν περιβαλλοντική συνείδηση και αφομοιώνουν τον αμφίδρομο χαρακτήρα της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ψυχαγωγικοί

Τέλος, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τον στόχο που βάζουν οι ίδιοι οι μαθητές για ένα εκπαιδευτικό ταξίδι: την ψυχαγωγία. Η συμμετοχή τους, λοιπόν, σε ποικιλία παιχνιδιών, τα τραγούδια, οι χοροί, οι παντομίμες, οι σάτιρες και τα ανέκδοτα ξεδιπλώνουν στους συμμαθητές τους αλλά και στους συνοδούς εκπαιδευτικούς, μια άλλη πλευρά του χαρακτήρα τους που τα αυστηρά όρια μιας διδακτικής ώρας δεν επιτρέπουν.

Με την εμπειρία των τελευταίων ετών θα χαρακτηρίζα την εκπαιδευτική αξία του σχολικού ταξιδιού ίσως και ισοδύναμη με την αξία της εκπαιδευτικής ώρας. Κατά την επίσκεψή μας στο κέντρο επιστημών NEMO ο μαθητής, που δεν κατάφερε να λύσει άσκηση στροφορμής, συμμετείχε σε πείραμα και έγινε ο ίδιος το σώμα που περιστράφηκε και έτσι μελέτησε το φαινόμενο και ίσως καταφέρει να λύσει την αντίστοιχη άσκηση. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν και έξω από το σχολείο, με την παράλληλη καθοδήγηση του καθηγητή. Καλλιεργούνται πνευματικά και ψυχικά, οξύνεται η κρίση τους, ευαισθητοποιούνται και προβληματίζονται. Παράλληλα, προωθείται η μάθηση σε διαφορετικά γνωστικά πεδία. Ο μαθητής εμπλουτίζει τις γνώσεις του καταρχήν στις Φυσικές Επιστήμες καθώς και στην ιστορία, την παράδοση, τη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα. Αυξάνει τη δημιουργικότητά του, τρέφει τη φαντασία του και αντιμετωπίζει τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και λιγότερο φόβο ως προς το βαθμό δυσκολίας τους.

Η Φυσική περιγράφει τις μεταβολές που συμβαίνουν στον κόσμο γύρω μας. Προσπαθούμε οι μαθητές μας να μαθαίνουν τους νόμους της και να αντιλαμβάνονται τη συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του ανθρώπου. Εξελίσσουμε τη διδασκαλία μας με όλες τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και εποπτικά μέσα και εκμεταλλευόμαστε τα εκπαιδευτικά ταξίδια σε επιλεγμένα επιστημονικά και τεχνολογικά ερευνητικά κέντρα για να προετοιμάζουμε ολοκληρωμένα άτομα με κριτικό πνεύμα. Θέλουμε να είμαστε περήφανοι ως εκπαιδευτικοί και να κοιτάμε κατάματα τους μαθητές μας.

«Είναι δύσκολο να κοιτάξεις κατάματα ένα παιδί καθώς εκείνο κατάματα σε κοιτάει»,

I.M. Παναγιωτόπουλος.

Πηγές

Δρούγκας Αναστάσιος, *Οι εκδρομές στο Σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις και μορφωτικό αποτέλεσμα*. Ανάρτηση στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Δ/σης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου (<http://srv-ipeip.pde..sch.gr>).

Ιφιγένεια Μαστρογιάννη, *Πώς ο Δάσκαλος θα γίνει φίλος με τους μαθητές του*, εφ. Το Βήμα, 17/9/2000.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Τεύχος β', Αρ. Φύλλου 206, 13/10/2006.

Michael Bellson, *Benefits of School Trips*, Ανάρτηση στην ηλεκτρονική εφημερίδα Ezine Articles, 15/04/2010 (<http://Ezine Articles.com/?expert=Michael Bellson>).

Martin Hudson, *Σχολικές Εκδρομές - Τα οφέλη υπερκαλύπτουν κατά πολύ τον κίνδυνο*. Άρθρο στην ηλεκτρονική *The guardian* 07/07/2009.

ΒΙΝΤΕΟΤΕΧΝΗ - Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΟΥ ΒΙΝΤΕΟ

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Οπτικοακουστική έκφραση» στη Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου

Ορέστης Χάρος*

«η ψυχή δε σκέφτεται ποτέ χωρίς εικόνα»,
Αριστοτέλης

Δεν είναι λίγα τα παραδείγματα –τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό– εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών σχετικά με την χρήση των οπτικοακουστικών μέσων στην παραγωγή καλλιτεχνικού έργου από μαθητές.

Έχει διατυπωθεί η ανάγκη για μάθημα εξοικείωσης με την αισθητική της κινούμενης εικόνας και την κινηματογραφική τέχνη τόσο με προβολές κινηματογραφικών ταινιών στο σχολείο όσο και με παραγωγή μαθητικών ταινιών. Πρόκειται για μάθημα αισθητικής καλλιέργειας, ώστε οι νέοι πολίτες να γίνουν συνειδητοί φίλοι της κινηματογραφικής έκφρασης.

Έχει επίσης διατυπωθεί η ανάγκη να καλλιεργηθεί κριτική στάση απέναντι στα οπτικοακουστικά προϊόντα, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση –παρακολουθώντας τα οπτικοακουστικά προϊόντα που διακινούνται από τα Μ.Μ.Ε.– να διαμορφώνουν την προσωπική τους γνώμη και να αναπτύσσουν τις προσωπικές τους επιλογές.

Έχει τέλος διατυπωθεί η ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης των μαθητών στις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, κατά τις οποίες –εφόσον οι μαθητές καταστούν τεχνολογικά επαρκείς– θεωρείται ότι έχουν κατακτήσει επαρκώς και την ικανότητα να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις εικόνες ως επικοινωνιακά και δημιουργικά εργαλεία. Οι δραστηριότητες οπτικοακουστικής καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως άλλωστε όλες οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης, εξοικειώνουν τα παιδιά με την ιδιαίτερη αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύψουν από την χρήση νέων τεχνικών στην εικαστική δημιουργία.

Ως οπτικοακουστική καλλιτεχνική έκφραση αποκαλούμε τις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης που προκύπτουν από τη δημιουργική χρήση οπτικοακουστικών εργαλείων και μέσων. Πρόκειται για τεχνολογικά εργαλεία που επιτρέπουν την αποτύπωση (εγγραφή) εικόνων και ήχων είτε από το περιβάλλον είτε από άλλες μορφές παραγωγής υλικού, την επεξεργασία τους και τέλος την επαναληπτική παρουσίαση (αναπαραγωγή) αυτού του κατασκευασμένου οπτι-

κού ή/και ηχητικού αποτελέσματος που απευθύνεται σε περιορισμένο ή ευρύ κοινό.

Σε αυτήν τη γενικότερη κατηγορία έργων εντάσσονται μορφές σύγχρονης καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως η καλλιτεχνική φωτογραφία, ο κινηματογράφος, το κινούμενο σχέδιο και κάθε μορφής τεχνική παραγωγής κίνησης από αντικείμενα (animation), η βιντεοτέχνη, η δημιουργική ηχογράφηση, τα κόμικς, οι κάθε είδους μορφές ηλεκτρονικής οπτικοακουστικής έκφρασης μέσα σε περιβάλλον ηλεκτρονικού υπολογιστή (ηλεκτρονική σχεδίαση-computer graphics, τρισδιάστατο κινούμενο σχέδιο-3D animation, εγκαταστάσεις εικονικής πραγματικότητας-virtual reality installations κ.τ.λ.).

Στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών και του προγράμματος «Εκπαίδευση & Οπτικοακουστική έκφραση» επιχειρήσαμε να γνωρίσουμε, να βιώσουμε και να απολαύσουμε την αισθητική διάσταση των οπτικοακουστικών μέσων με μια σειρά μαθημάτων στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, υπό το γενικό τίτλο:

«Βιντεοτέχνη - Η αισθητική του βίντεο.
Όταν η εικόνα κινείται»

Στόχοι του μαθήματος ήταν:

1. Η διερεύνηση από τους μαθητές των εκφραστικών δυνατοτήτων και των τεχνικών χαρακτηριστικών του βίντεο (και της κινούμενης εικόνας), προκειμένου να το χρησιμοποιήσουν ως εκφραστικό εργαλείο για τη δημιουργία καλλιτεχνικών έργων είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό με άλλα μέσα και εργαλεία (φωτογραφία, ήχος, διαδίκτυο κ.τ.λ.).
2. Να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ότι η μηχανή λήψης είναι ένα εργαλείο στα χέρια του καλλιτέχνη, ο οποίος προσπαθεί να δημιουργήσει με αυτήν ένα νέο εικαστικό αποτέλεσμα.
3. Να επισημανθεί ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην εικόνα που έχει στόχο την πληροφόρηση (λ.χ. αφίσα, τηλεόραση) και σ' εκείνη που πραγματεύεται η τέχνη.

Στο μάθημα αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν οι φάσεις της δημιουργίας ενός βίντεο, από την οπτικοποίηση της ιδέας έως την τελική του μορφή (επιλογές «ωφέλιμων» πλάνων, ψηφιακό μοντάζ, επεξεργασία εικόνας και ήχου κ.τ.λ.), με έμφαση στην αισθητική και εικαστική δόμηση του έργου.

* Ο Ορέστης Χάρος είναι Καθηγητής καλλιτεχνικών στη Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν παρουσιάσεις διαφόρων εκδοχών εικαστικής χρήσης του βίντεο από πρωτοπόρους καλλιτέχνες από το 1960 έως σήμερα και παραδείγματων από τον πειραματικό και αφηγηματικό κινηματογράφο, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των εκφραστικών δυνατοτήτων του μέσου και την ανάλυση βασικών στοιχείων άρθρωσης της οπτικοακουστικής γλώσσας ως προς την εικόνα, τον ήχο και το μοντάζ.

Στο πλαίσιο του μαθήματος δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα:

- στην οργάνωση και υλοποίηση καλλιτεχνικών ασκήσεων που εστιάζουν σε βασικά εκφραστικά και τεχνικά ζητήματα που θέτει το ίδιο το μέσο,
- στην ανάπτυξη και υλοποίηση προσωπικών καλλιτεχνικών έργων (βίντεο και φωτοαφηγήσεων) με παρακολούθηση και υποστήριξη ως προς τη δομή, την αισθητική και τα τεχνικά ζητήματα που προκύπτουν σε όλα τα στάδια παραγωγής.

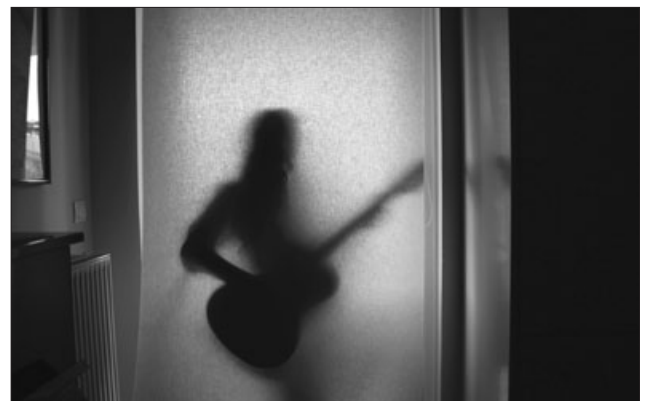
Αναλυτική διάρθρωση του μαθήματος:

- Εισαγωγή στη χρήση του βίντεο και της φωτογραφικής μηχανής ως εκφραστικών εργαλείων για τη σύνταξη καλλιτεχνικών προτάσεων και τη δημιουργία έργων. Διερεύνηση των νέων οπτικών και των εκφραστικών δυνατοτήτων του μέσου.
- Παρουσιάσεις και συζήτηση πάνω σε παραδείγματα εικαστικών έργων με τη χρήση του βίντεο και της φωτογραφικής μηχανής από ενδεικτικούς καλλιτέχνες, αλλά και παραδείγματα μαθητικών οπτικοακουστικών έργων.
- Βασικές αρχές για ένα καλό γύρισμα - η *πραγματικότητα μέσα από το φακό*: Καδράρισμα, είδη πλάνων, ρυθμίσεις και δημιουργικός έλεγχος της βιντεοκάμερας και της φωτογραφικής μηχανής (white balance, εστίαση, φωτεινότητα, βάθος πεδίου κ.ά.), θέσεις και γωνίες λήψης, κινήσεις της κάμερας, τρίποδο, «κάμερα στο χέρι» κ.τ.λ.
- Ασκήσεις - *Από την ιδέα στην εικόνα*: οπτικοποίηση της ιδέας, λήψεις - επιλογή «ωφέλιμου υλικού» (όπως φωτογραφίες, πλάνα, ήχοι), ψηφιοποίηση και μοντάζ (άρθρωση των οπτικών και ηχητικών στοιχείων, αφήγηση και ρυθμός). Σκοπός αυτών των ασκήσεων ήταν η δημιουργία σύντομων βίντεο και φωτοαφηγήσεων σε δεδομένο θέμα ή και σε θέμα της επιλογής των μαθητών.

Παράδειγμα οδηγιών για την εκπόνηση εργασίας με θέμα τη φωτοαφήγηση:

- Να φτιάξετε μια προσεκτική «οπτική καταγραφή», δηλαδή μια σειρά από φωτογραφίες που περιγράφουν ένα γεγονός (όπως είναι μια σχολική εκδρομή ή μια βόλτα με την παρέα σας).

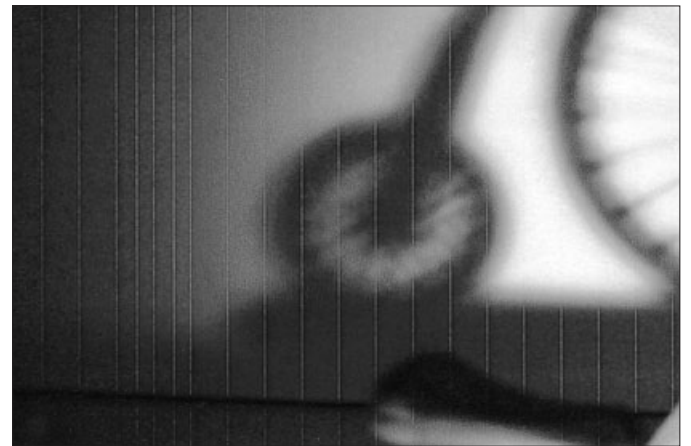
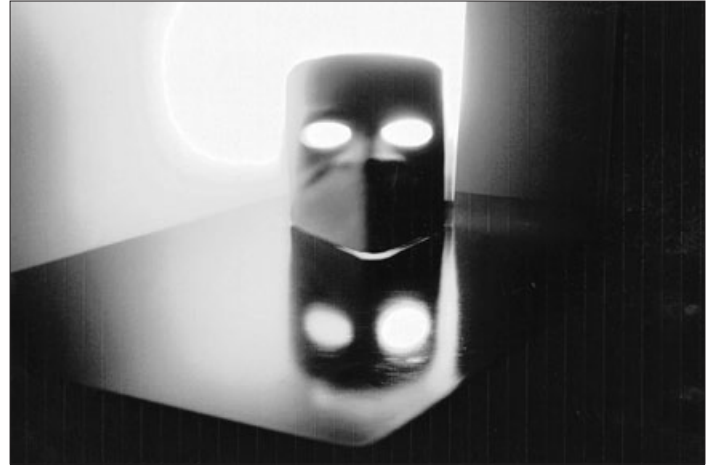
- Να «γράψετε» τις δικές σας σκέψεις χρησιμοποιώντας μια σειρά από εικόνες αντί για λέξεις.
- Κάθε φωτοαφήγηση μπορεί να περιλαμβάνει φωτογραφίες συνολικής διάρκειας παρουσίασης το πολύ 1,5 λεπτού και πρέπει να υποβάλλεται σε τελική μορφή (δηλαδή με τα «μπαλονάκια» των διαλόγων, κείμενα, ήχο κ.λπ. στη θέση που θα θέλατε να τα δούμε).
- Όταν φωτογραφίζετε ένα θέμα ή μία ιστορία σε σειρά φωτογραφιών, προσπαθήστε να τραβήξετε: μερικές φωτογραφίες από μακριά (γενικά κάδρα) όπου να φαίνεται ο χώρος που συμβαίνει το θέμα σας, μερικές φωτογραφίες στις οποίες οι ήρωές σας να εμφανίζονται από πιο κοντά αλλά σχεδόν ολόσωμοι (μεσαία κάδρα), ώστε να καταλαβαίνουμε ποιοι είναι και τι κάνουν. Και κάποιες φωτογραφίες από κοντά (κοντινά κάδρα) όπου θα τονίζονται οι λεπτομέρειες που θεωρείτε σημαντικές, καθώς και οι εκφράσεις των προσώπων.
- Προσπαθήστε να τραβήξετε περισσότερες φωτογραφίες απ' όσες ενδεχομένως πιστεύετε ότι θα χρειαστείτε. Δοκιμάστε να δείξετε το ίδιο σημείο του θεματός σας από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Θα σας βοηθήσουν στην τελική επιλογή.
- Όταν η φωτογράφιση τελειώσει, μελετήστε προσεκτικά όλες τις φωτογραφίες για να διαλέξετε εκείνες που παρουσιάζουν καλύτερα το θέμα ή την ιστορία σας.





Παράδειγμα οδηγιών για την εκπόνηση εργασίας με θέμα τη βιντεοτέχνη:

- Βιντεοσκοπήστε μέσα στον προσωπικό σας χώρο (π.χ. δωμάτιο, σπίτι κ.ά.) λεπτομέρειες, αντικείμενα, υφές, παιχνιδίσματα του φωτός και της σκιάς κ.λπ.
- Αναζητήστε μέσα από το φακό σημαίνουσες ή παράδοξες όψεις των παραπάνω και πειραματιστείτε με ασυνήθιστες γωνίες λήψης και κοντινά πλάνα.
- Βιντεοσκοπήστε σύντομα πλάνα, προσπαθώντας να καταγράψετε εικόνες που εμπεριέχουν χρόνο.
- Χρησιμοποιήστε το γκρο πλάνο: Πολύ κοντινό πλάνο είτε πλησιάζοντας στα αντικείμενα είτε ζουμάροντας τον φακό. Αναζητήστε μια νέα οπτική, διεισδύοντας στα συμβάντα, τοποθετώντας την κάμερα σε ασυνήθιστες γωνίες λήψης.
- Κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων αξιοποιήστε τις δυνατότητες της κάμερας και κατ' επέκταση της οπτικοακουστικής γλώσσας και πειραματιστείτε με παραλλαγές της ίδιας σκηνής ή του ίδιου θέματος.
- Από το υλικό που θα συλλέξετε, θα κάνετε επιλογές και θα το φέρετε στο σχολείο είτε μονταρισμένο, εάν έχετε αυτή την δυνατότητα, είτε αμοντάριστο.



Για την εκπόνηση των εργασιών των μαθητών κρίθηκε αναγκαία η παροχή πρόσθετων πληροφοριών και υποστηρικτικού υλικού. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη γόνιμη προσέγγιση θεματικών, όπως η φωτοαφήγηση και η βιντεοτέχνη, να προσφέρεται στους μαθητές το θεωρητικό και ιστορικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα δομήσουν τη δική τους οπτική και θα δημιουργήσουν την προσωπική τους καλλιτεχνική πρόταση. Γι' αυτούς τους λόγους, παρουσιάζονται στη συνέχεια ζητήματα που αναλύθηκαν στην τάξη καθώς και μία αναδρομή στην ιστορία του μέσου.

I. Η γέννηση της Βιντεοτέχνης

Η αμεσότητά του, η σχετική απλότητά του και η δυναμική επίδρασή του στον θεατή επιβεβαιώνουν το ζωντανό, δημοφιλή και αποτελεσματικό ρόλο του βίντεο ως σύγχρονης τέχνης, Gregory Battcock.

Πολλοί άνθρωποι συνδυάζουν ακόμα τη βιντεοτέχνη με την τηλεόραση. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί ο καλλιτέχνης του βίντεο και ο τηλεσκηνοθέτης χρησιμοποιούν το ίδιο μέσο. Οι εικόνες που παράγουν εμφανίζονται και στις δύο περιπτώσεις πάνω σε μια φωτεινή οθόνη. Επίσης, οφείλεται

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

και στο ότι η τηλεόραση έχει παίξει θεαματικά σημαντικό ρόλο στη δουλειά του καλλιτέχνη του βίντεο: με το ίδιο το έργο και τον τρόπο δουλειάς του ο καλλιτέχνης ήρθε σε αντίθεση με την τηλεόραση και χρησιμοποίησε τους κώδικες της με ειρωνικό τρόπο ή επεδίωξε να δείξει στο ευρύ κοινό, που μόνο η τηλεόραση μπορούσε να του δώσει, τη δουλειά του. Πρόκειται για μια σχεδόν συνεχή σχέση αγάπης-μίσους.

II. Οι καταβολές της Βιντεοτέχνης

Στη δεκαετία του '30 σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Αγγλία και η Γερμανία, καθώς και η Ολλανδία, έγιναν οι πρώτες δοκιμαστικές εκπομπές του νέου μέσου, της τηλεόρασης. Μόνο μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, στις αρχές της δεκαετίας του πενήντα άρχισε η κανονική εκπομπή προγραμμάτων. Είχαν ήδη περάσει πάνω από δέκα χρόνια από τότε που ο εφευρέτης του μέσου, ο Paul Nipkow (1860-1940), πέθανε.

Οι προσδοκίες ήταν μεγάλες απ' όλες τις πλευρές και ιδιαίτερα από τους διανοούμενους. Σύντομα εκατομμύρια σπίτια θα αποκτούσαν ένα μέσο που αύξανε κάθε δυνατότητα επικοινωνίας. Μια αμφίδρομη σχέση θα γεννιόταν ανάμεσα στον αποστολέα και τον αποδέκτη. Στις πρώτες εκπομπές φάνηκε πως όντως έτσι είχαν τα πράγματα. Ήταν «ζωντανές» και η συμμετοχή του θεατή ήταν σημαντική.

Σύντομα, ωστόσο, φάνηκε ότι αυτό το επικοινωνιακό μέσο ήταν μια ψευδαίσθηση. Οι εταιρείες αναμετάδοσης εξαρτόνταν όλο και περισσότερο από τους διαφημιστές και συσχέτισαν την ποιότητα των προγραμμάτων τους με το ποσοστό της θεαματικότητας. Αν και οι διαφημιστές ήταν διατεθειμένοι να πληρώσουν πολλά χρήματα για να παρουσιάσουν τα προϊόντα τους στο κοινό μέσω της οθόνης, έπρεπε να έχουν εγγυήσεις ότι αυτό το κοινό θα ήταν μεγάλο. Τα προγράμματα έγιναν εύπεπτα, φτιαγμένα για τον παθητικό θεατή και δεν ήταν πια ενδιαφέροντα πειράματα όπου ο θεατής θα μπορούσε να έχει ενεργό ρόλο.

Η απογοήτευση ήταν μεγάλη ειδικά για τους καλλιτέχνες και τους διανοούμενους. Η πίστη τους στο νέο μέσο και το ρόλο του θεατή, που σήμερα μπορεί να φαίνεται ότι ήταν κάπως αφελής, ετέθη σε σοβαρή δοκιμασία. Ο John Hanhardt, που είναι υπεύθυνος για τα βίντεο και τις ταινίες στο μουσείο Whitney της Νέας Υόρκης, έθεσε το ζήτημα της παραπλάνησης ως ακολούθως: «Αυτό (η τηλεόραση) δεν ήταν το μέσο επικοινωνίας που ισχυριζόταν ότι είναι, αλλά μάλλον, ένα κανάλι μονής κατεύθυνσης, που αναμετάδιδε προγράμματα που δεν επέτρεπαν καμιά καινοτομία». Αυτή η απογοήτευση αποτέλεσε μία από τις αφορμές για να αναπτυχθεί η βιντεοτέχνη.

Ο Γερμανός καλλιτέχνης Wolf Vostell το 1959 στο έργο του με τίτλο: «TV-décollage» έσβησε ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα για τρία λεπτά και άφησε το θεατή να κοιτάει την άδεια οθόνη. Κατ' αυτόν τον τρόπο αφήφισε τους κώδικες που είχαν κυριεύσει την τηλεόραση πρόωρα. Τέσσερα χρόνια αργότερα θα εξέφραζε την απογοήτευσή του με έναν δραστικότερο τρόπο. Σε ένα χάπενινγκ στο New Brunswick των Ηνωμένων Πολιτειών, έθαψε μια συσκευή τηλεόρασης.

Ο Nam June Paik, κορεάτικης καταγωγής, που αργότερα θα έπαιζε σημαντικό ρόλο σε πολλές από τις εξελίξεις της βιντεοτέχνης, το 1963, έβαλε στον χώρο της γκαλερί Parnass στο Wuppertal πολλά μόνιτορ. Παραποίησε τις εικόνες τους χρησιμοποιώντας ηλεκτρομαγνήτες και έτσι αποδόμησε και απομυθοποίησε την τηλεόραση. Όταν το 1965 το φορητό σέτ βίντεο βγήκε στην αγορά, η στιγμή ήταν κατάλληλη. Οι καλλιτέχνες που ήθελαν να αντιδράσουν στην τηλεόραση, τώρα είχαν τη δυνατότητα να το κάνουν με δικές τους ταινίες. Μπορούσαν πλέον να αντιπαραθέσουν τις απόψεις τους περί αυτού του ηλεκτρονικού μέσου στις απόψεις των αναγνωρισμένων σκηνοθετών της τηλεόρασης.

Το βίντεο προσέφερε τη δυνατότητα της εγγραφής και επιπλέον εξασφάλιζε ένα έργο αποδεδειγμένου χαρακτήρα. Μια ταινία βίντεο ξεφεύγει από το χαρακτήρα του αντικειμένου των παραδοσιακών μορφών τέχνης και «ζωντανεύει» μόνο δια μέσου κάποιου μηχανήματος. Επιπλέον, επρόκειτο για ένα μέσο που, επειδή δεν είχε καλλιτεχνικό παρελθόν, δεν το εμπόδιζαν οι παραδοσιακοί κώδικες. Ήταν σχετικά φτηνό και ο χειρισμός του απαιτούσε ελάχιστες τεχνικές ικανότητες καθιστώντας το ιδιαίτερα ελκυστικό.

III. Τα πρώτα αποτελέσματα από τη γέννηση της Βιντεοτέχνης

Οι πρώτες ταινίες συνήθως δεν ήταν τίποτα περισσότερο από απλές, άμεσες καταγραφές. Γενικά, έδιναν πάρα πολύ μικρή σημασία στην εξωτερική μορφή, επειδή πίστευαν ότι αυτή ερχόταν σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με την ιδέα. Η διάρκεια της ταινίας εξαρτιόταν από τη διάρκεια της ενέργειας ή του γεγονότος που ήθελε να καταγράψει. Κατ' αυτόν τον τρόπο έδιναν επίσης μια απάντηση στην τηλεόραση που έσπαζε τον χρόνο σε στερεότυπες χρονικές μονάδες, οι οποίες απλώς δημιουργούσαν την ψευδαίσθηση του πραγματικού χρόνου. Ο ήχος ήταν πραγματικός ήχος και όχι κάποια μίξη ήχου που προσέθεταν αργότερα. Ο θεατής μπορούσε να συμμετέχει στη δράση με «φυσικό» τρόπο. Πολλοί καλλιτέχνες θεωρούσαν το μοντάζ του υλικού απαράδεκτο, γιατί αποτελούσε μια μορφή επηρεασμού του θεατή με τον τρόπο που χρησιμοποιεί η τηλεόραση. Και ο θεατής δεν

έπρεπε να επηρεάζεται αλλά, αντίθετα, να ενεργοποιείται. Παρόλα αυτά, σε μικρό σχετικά διάστημα, φτιάχτηκαν έργα βίντεο που χρησιμοποιούσαν τις τεχνικές δυνατότητες αυτού του μέσου.

Ωστόσο, τον χαρακτήρα των πρώτων έργων βίντεο δεν τον καθόρισαν μόνο οι αρχές των καλλιτεχνών. Οι τεχνικοί και χρηματικοί περιορισμοί έπαιξαν κι αυτοί κάποιο ρόλο. Οι τεχνικοί χειρισμοί σ' οποιαδήποτε μορφή, είτε με την εικόνα είτε με τον ήχο, μπορούσαν να γίνουν μόνο μέσα σ' ένα στούντιο παραγωγής με μηχανήματα πολύ πιο εξελιγμένα από το απλό φορητό σετ βίντεο. Αυτός ο τρόπος δουλειάς ανέβασε στα ύψη το κόστος της βιντεοταινίας υπερβαίνοντας κατά πολύ το μέσο ποσό που είχαν στη διάθεσή τους οι περισσότεροι καλλιτέχνες.

IV. Εγκατάσταση και βιντεογλυπτική

Το 1963 ο Nam June Paik παρουσιάζει στο Wuppertal τη βιντεοεγκατάσταση «Εκθεση Μουσικοηλεκτρονικής Τηλεόρασης». Σε κάποιον από τους χώρους τοποθέτησε, τελειώς τυχαία, δώδεκα τηλεοράσεις: τη μια πάνω στην άλλη, μια ανάποδα, τις υπόλοιπες σκορπισμένες δεξιά και αριστερά στο πάτωμα. Μέσω διάφορων τεχνικών ρυθμίσεων, οι κανονικές εικόνες είχαν μεταβληθεί. Σε μερικές τηλεοράσεις ήταν δυνατό να αναγνωρίσεις τις εικόνες, σε άλλες τις αναγνώριζες πιο δύσκολα, ενώ σε κάποιες άλλες ο θεατής μπορούσε ο ίδιος να παραποιήσει τις εικόνες είτε μιλώντας σ' ένα μικρόφωνο είτε πατώντας με το πόδι ένα διακόπτη. Επίσης, οι εικόνες μιας τηλεόρασης αντιδρούσαν στον ήχο ενός κασετοφώνου, ενώ μια άλλη συσκευή άλλαζε τις εικόνες της ανάλογα με την ένταση ενός ραδιοφώνου με το οποίο ήταν συνδεδεμένη.

Κάποιοι καλλιτέχνες κάνουν και το θεατή μέρος της εγκατάστασής τους, όπως, για παράδειγμα, ο Ισραηλινός Buky Schwartz. Ο Schwartz εργάστηκε πάνω σε ζητήματα σχετικά με τη φύση των αντικειμένων, τη χωροθέτηση των σχημάτων, αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση της οπτικής αντίληψης, του χρόνου και του χώρου. Το 1978 παρουσίασε στη Νέα Υόρκη μια σειρά από βίντεο με την ονομασία Videoconstructions (Βιντεοκατασκευές). Σε αυτά τα βίντεο τοποθέτησε αντικείμενα, διαφορετικής υφής και μεγέθους, συνθέτοντας γεωμετρικά σχήματα τα οποία προβάλλονται στην οθόνη μας ως ένα ενιαίο σύνολο.

V. Η εξέλιξη της Βιντεοτέχνης

Ακόμα πιο σημαντική για τις αλλαγές στη βιντεοτέχνη ήταν η έλευση μιας νέας γενιάς που μεγάλωσε με την τηλε-

όραση, που δεν μπορούσε να φανταστεί τη ζωή χωρίς αυτήν και που, κατά συνέπεια, είχε συνειδητοποιήσει περισσότερο από την πρώτη γενιά ότι η τηλεόραση συνιστά ένα βασικό συστατικό της καθημερινής ζωής.

Αυτή η γενιά εκτιμά τα επιτεύγματα της τηλεόρασης και δεν έχει πρόβλημα να τα χρησιμοποιεί. Επιπλέον, οι καλλιτέχνες της νέας γενιάς αντιμετωπίζουν κριτικά την τηλεόραση και της επιτίθενται με τα δικά της όπλα. Η νεότερη γενιά θεωρεί το βίντεο ως ένα αυτόνομο μέσο με μεγάλο εύρος δυνατοτήτων. Το βίντεο αλλάζει και από μέσο γίνεται σκοπός. Δεν υπάρχει απλώς για να καταγράψει «ιστορίες» έχει να πει τη δική του ιστορία. Το βίντεο δεν οφείλει πια την ύπαρξή του σ' έναν φανταστικό εχθρό, αλλά κυρίως στον εαυτό του.

Το ότι οι αναπτυσσόμενες τεχνικές δυνατότητες (και με την έκρηξη της πληροφορικής) του μέσου αυτού γίνονται όλο και πιο φανερά στα έργα που παράγονται, είναι απόλυτα λογικό. Δίνουν στον καλλιτέχνη τη δυνατότητα να αναπτύξει τη δική του παραστατική γλώσσα, μέσω της οποίας μορφή και περιεχόμενο μπορούν να συνδυαστούν σ' ένα ενιαίο σύνολο που μπορεί να δώσει σ' αυτήν τη μορφή τέχνης τη δική της ταυτότητα και έτσι να αποκτήσει μια αυτόνομη θέση μέσα στις εικαστικές τέχνες. Η ταχύτατη εξέλιξη της εποχής μας σε όλους τους τομείς και ειδικά στα ηλεκτρονικά μέσα, δε θα μπορούσε ν' αφήσει αδιάφορους τους καλλιτέχνες, πόσο μάλλον τώρα που το διαδίκτυο έχει πάρει τη θέση του στην καθημερινή μας ζωή και τα όρια μεταξύ του πραγματικού και του εικονικού χώρου έχουν αμβλυωθεί. Μερικές φορές οι τεχνικές δυνατότητες οδήγησαν σε μια έμφαση στην μορφή, αλλά αυτός ο κίνδυνος ενυπάρχει σε κάθε καινοτομία. Πρώτα έρχεται η έκπληξη και μετά η ισορροπία.

Βιβλιογραφία

Άλκης Χαραλαμπίδης, 1993, *Η Τέχνη του Εικοστού Αιώνα*, Τόμος 3ος, Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.

Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών Παρισιού, 1991, *Ομάδες, Κινήματα, Τάσεις της σύγχρονης τέχνης μετά το 1945*, Εξάντας Εκδοτική Α.Ε.

Sylvia Martin, 2006, *Video Art (Basic Art)*, Taschen GmbH.

Chris Meigh-Andrews, 2006, *A History of Video Art: The Development of Form and Function*, Paperback.

Reena Jana & Mark Tribe, 2008, *New Media Art*, Taschen GmbH.

<http://www.medienkunstnetz.de/themes/#theme1>

<http://www.bukyschwartz.com/main.htm>

<http://www.paikstudios.com/>



Α Φ Ι Ε Ρ Ω Μ Α

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

Η σχολική ετοιμότητα είναι μια έννοια που αφορά στις δεξιότητες τις οποίες πρέπει να έχει κατακτήσει ένα παιδί για να ξεκινήσει τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο. Στη διάρκεια των τελευταίων χρόνων η σχολική ετοιμότητα έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ειδικών και πλέον απασχολεί ιδιαίτερα εκπαιδευτικούς και γονείς. Στο τεύχος αυτό, με αφορμή δύο σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν τον Μάιο και τον Οκτώβριο του 2012 στη Σχολή μας και αφορούσαν στην έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών στο λόγο και την αισθητηριοκινητική ανάπτυξη των παιδιών, παρουσιάζουμε τις απόψεις των ειδικών, ώστε να επισημανθούν οι βασικές παράμετροι που σχετίζονται με το θέμα.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ / ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΩΡΙΜΟΤΗΤΑ

Άνθια Ναυρίδη*

Η σχολική ετοιμότητα είναι μια καινούργια έννοια που χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια και αναφέρεται στις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει κατακτήσει ένα παιδί προκειμένου να ξεκινήσει τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο. Με λίγα λόγια, δηλαδή, αξιολογεί κανείς αν είναι έτοιμο ένα παιδί να μπει στη διαδικασία να διδαχθεί, με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, γραφή και ανάγνωση. Τρεις παράμετροι χρειάζεται να εκτιμηθούν: η ωριμότητα σε σχέση με το λόγο και την κίνηση, καθώς και η συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού.

Η σημασία της σχολικής ετοιμότητας

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου ανέκαθεν ήταν πολύ σημαντικός. Ωστόσο, με την ένταξη του νηπιαγωγείου στην υποχρεωτική εκπαίδευση, γίνεται ολοένα και πιο σύνθετος όσον αφορά στην προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη βαθμίδα. Ένας από τους σημαντικότερους στόχους του νηπιαγωγείου είναι το να προετοιμάσει τα παιδιά ώστε να είναι σχολικά έτοιμα για την Α΄ Δημοτικού. Η ευαισθητοποίηση γύρω από τη σχολική ετοιμότητα συμβάλλει καίρια στο να είναι οι μαθητές ευτυχισμένοι στο χώρο του σχολείου τους, να μπορούν να παρακολουθούν και να ευχαριστούν τη διαδικασία της μάθησης.

Στη χώρα μας τα παιδιά ξεκινάνε τη φοίτησή τους στην Α΄ Δημοτικού στην ηλικία περίπου των 6 ετών (από 5 ετών και 9 μηνών έως και 6 ετών και 8 μηνών). Και αυτό δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένας μέσος όρος, αφού κάποια από τα παιδιά

μπορεί να είναι έτοιμα λίγο νωρίτερα, ενώ κάποια άλλα λίγο αργότερα. Για την καλύτερη οργάνωση, όμως, της κοινωνίας μας χρησιμοποιούμε γενικά τους μέσους όρους.

Η εκπαιδευτική διαδικασία κινείται με βάση και κάποια δεδομένα που προκύπτουν από τους μέσους όρους, τα οποία δεν μπορούμε να παραβλέψουμε. Βέβαια, είναι απαραίτητο και παιδαγωγικά ορθό να λαμβάνει κανείς υπόψη του τη διαφορετικότητα και τον προσωπικό ρυθμό κάθε παιδιού ξεχωριστά. Δεν είναι όλα έτοιμα την ίδια στιγμή να μιλήσουν, να περπατήσουν, άρα ούτε και να γράψουν. Επιπλέον, η ωρίμαση δεν γίνεται οριζόντια, ταυτόχρονα δηλαδή σε όλους τους τομείς. Με αυτήν την έννοια, το να δίνεται βαρύτητα στη σχολική ετοιμότητα είναι άκρως παιδαγωγικό, καθώς αποτελεί έμπρακτη απόδειξη του ότι σεβόμαστε τον προσωπικό ρυθμό και τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού. Όταν ένα παιδί είναι έτοιμο, μαθαίνει εύκολα, γρήγορα και αβίαστα να γράφει και να διαβάζει, σχεδόν χωρίς να συνειδητοποιεί την όλη διαδικασία και είναι ευτυχισμένο. Αντίθετα, όταν αυτό γίνεται πρόωρα, μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις, παλινδρομήσεις και σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και αποτυχία ή και αναστολή της επιθυμίας για μάθηση (Κανακά & Τσολάκη, 1999).

Η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι λειτουργεί αντιρροπιστικά στην άκαμπτη και ομοιόμορφη φύση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (της ενιαίας εκπαίδευσης που είναι ίδια για όλους) που προϋποθέτουν στην πραγματικότητα πως όλα τα παιδιά είναι όμοια κατά την είσοδό τους στο σχολείο, ότι το μυαλό τους λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο και έχουν τις ίδιες ανάγκες (Κορντιέ, 1995).

Παρερμηνείες και κακή χρήση της σχολικής ετοιμότητας

Όσο απαραίτητη και σημαντική κι αν είναι η έννοια της

* Η Άνθια Ναυρίδη είναι Κλινική Ψυχολόγος-Παιδοψυχολόγος και εργάζεται στο Τμήμα Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

σχολικής ετοιμότητας, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε ότι δημιουργεί συχνά μεγάλο άγχος στο νηπιαγωγείο και τους επαγγελματίες της προσχολικής εκπαίδευσης: από διαδικασία ελέγχου της ετοιμότητας των νηπίων εκλαμβάνεται ως διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Συχνά αισθάνονται ότι κρίνεται η δουλειά τους, η εικόνα τους και μάλιστα επιπόλαια και άδικα κάποιες φορές. Κάποιες φορές βιώνεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς, ως εάν τα παιδιά πάνε να δώσουν ένα είδος πανελληνίων για να τα δεχθούν να φοιτήσουν ...στην Α΄ Δημοτικού.

Επίσης, κάποιες φορές η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας δε γίνεται με γνώμονα το όφελος του συγκεκριμένου παιδιού, αλλά –στην καλύτερη περίπτωση– προκειμένου το σχολείο και ο εκπαιδευτικός στην τάξη να επιτυχάνουν απρόσκοπτη εκπαιδευτική διαδικασία ή –στη χειρότερη– προκειμένου το σχολείο να έχει τη φήμη του σχολείου με τους καλύτερους μαθητές και τα αναμενόμενα καλά αποτελέσματα. Ωστόσο, το θέμα έχει πολλές παραμέτρους/διαστάσεις και δεν πρέπει να το προσεγγίζει κανείς μονοσήμαντα.



Σχολική ετοιμότητα και γνωστική/συναισθηματική ωριμότητα

Μία από τις παραμέτρους της σχολικής ετοιμότητας που χρειάζεται να εκτιμηθεί, είναι η γνωστική-συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού. Προκειμένου να φοιτήσει με επιτυχία στην Α΄ Δημοτικού, ένα παιδί χρειάζεται να έχει αναπτύξει και κάποιες δεξιότητες γνωστικής και συναισθηματικής φύσης.

Με δεδομένο ότι στην Α΄ Δημοτικού οι απαιτήσεις είναι πολύ περισσότερες και διαφορετικές απ' ό,τι ήταν στην προηγούμενη βαθμίδα, είναι ιδιαίτερος σημαντικό οι γνωστικές δεξιότητες του παιδιού να έχουν ωριμάσει αρκετά. Σε αντίθεση με το νηπιαγωγείο όπου οι δραστηριότητες είναι πιο ελεύθερες, στην Α΄ Δημοτικού η γνώση είναι πιο δομημένη. Πλέον αυτά που θα του ζητούνται είναι πολύ πιο σύνθετα και συνδεδεμένα λογικά μεταξύ τους, και μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες, αλληλένδετες μεταξύ τους, επιτυγχάνεται η εμπέδωση. Επομένως, αφού η στοχοθεσία θα είναι διαφορετική, απαιτείται τα παι-

διά να έχουν μεγαλύτερη ωριμότητα. Είναι σημαντικό να μπορούν να προσέχουν και να συγκεντρώνονται, να έχουν την ικανότητα να ακολουθούν οδηγίες, όπως επίσης να προσβλέπουν και στην ολοκλήρωση μιας διαδικασίας. Το να μπορεί κανείς να παίρνει ευχαρίστηση από την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας ή από την επίλυση ενός προβλήματος και να προσβλέπει στην ολοκλήρωση μιας διαδικασίας, θεωρείται βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο (Buhler, 1935).

Επιπλέον, εξίσου σημαντικό για το παιδί είναι να έχει κατακτήσει τις έννοιες του χώρου και του χρόνου, γεγονός που θα του δώσει τη δυνατότητα να ασκεί μεγαλύτερο έλεγχο στο περιβάλλον του, αφού θα του επιτρέψει να αναπτύξει έναν πιο ενεργητικό ρόλο απέναντι στα πράγματα. Παράλληλα, χρειάζεται να έχει κατακτήσει την ικανότητα για ταξινόμηση, αντιστοίχιση, σειροθέτηση και διατήρηση της ύλης (Ράλλη & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2012). Αυτές οι ικανότητες θα του επιτρέψουν να μπορεί να παρακολουθεί τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα αντικείμενα και τα συνδέει μεταξύ τους, αφού, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην Α΄ Δημοτικού οι γνώσεις που προσφέρονται βρίσκονται σε λογική συνέχεια.

Όσον αφορά τη συναισθηματική ωριμότητα, το σημαντικότερο ίσως είναι το να έχει αποκτήσει κίνητρο για μάθηση που συνεπάγεται την επιθυμία για όλη αυτή τη διαδικασία. Πριν μάθει κανείς να γράφει, χρειάζεται πρώτα να θέλει!

«Για να “μάθει” ένα παιδί πρέπει να το επιθυμεί, όμως κανείς και τίποτα δεν μπορεί να υποχρεώσει κάποιον να επιθυμεί... Το να μάθει προϋποθέτει μια επιθυμία, ένα σχέδιο, μια προοπτική, δεν είναι μόνο το να καταλαβαίνεις.» (Κορντιέ 1995: σ. 22, 26)

Η περιέργεια και η χαρά της ανακάλυψης τροφοδοτούν την επιθυμία για μάθηση και την απόκτηση γνώσεων που αποτελούν –άλλωστε– και τη δυναμική της ζωής. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου αλλά και της οικογένειας είναι πάρα πολύ σημαντικός σε αυτό.

Επιπλέον, το παιδί χρειάζεται να αποκτήσει μια πιο ενεργητική στάση απέναντι στα πράγματα. «Δεν επιτρέπεται πια η παθητικότητα, γιατί το να μάθει κανείς δεν σημαίνει να ακούσει, αλλά να επεξεργαστεί τη γνώση που του προτείνεται» (Κορντιέ 1995: σελ. 26). Άλλωστε, μαθαίνοντας ένα παιδί να γράφει, γίνεται πιο ανεξάρτητο, αφού είναι σε θέση να ελέγχει περισσότερο από μόνο του το περιβάλλον του. Ξέροντας να διαβάζει, δε χρειάζεται να του διαβάσει κάποιος άλλος προκειμένου να μάθει τι γράφει κάπου. Σημαίνει, λοιπόν, μια μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξαρτητοποίηση.

Παράλληλα, χρειάζεται να γίνει μια μετάβαση της βαρύτητας από το σώμα στο νου ως τρόπου έκφρασης και ικανοποίησης. Αν το σώμα δεν πάει ένα βήμα πίσω, το παιδί δε θα μπει να μείνει καθισμένο για τα μεγάλα χρονικά διαστήματα (από 45 λεπτά έως μιάμιση ώρα) που θα του ζητηθεί, και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την συγκέντρωση και την προσο-



Α φ ι έ ρ ω μ α

χή του. Επιπλέον, αν δεν έχει αρχίσει να αντλεί ικανοποίηση μέσα από πιο διανοητικές διαδικασίες, γεγονός που επίσης προϋποθέτει το καταλάγιασμα της σωματικής διέγερσης, θα στερείται επιθυμίας και κινήτρου για τη σχολική μάθηση.

Αντίστοιχα, χρειάζεται να γίνει ένα πέρασμα από το παιχνίδι, που συνεπάγεται ευχαρίστηση, στην «εργασία» που συνεπάγεται την έννοια της υποχρέωσης. Κατ' επέκταση, από τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, που ως επί το πλείστον χαρακτηρίζει το νηπιαγωγείο, χρειάζεται να μεταβεί σε μια άλλη μορφή μάθησης, τη μάθηση που δίνει το σχολείο.



Ο ρόλος των γονιών

Οι γονείς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμπλέκονται ενεργά και είναι σημαντικό βεβαίως να εμπλέκονται. Όλοι οι γονείς θέλουμε και χαιρόμαστε να βλέπουμε τα παιδιά μας να μεγαλώνουν και να καταφέρνουν πράγματα, και νομίζω ότι κάπου εδώ εντάσσεται και η επιθυμία που υπάρχει κάποιες φορές από κάποιους, να μάθει το παιδί να γράφει και μάλιστα πριν της ώρας του πολλές φορές και όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Σαν να είναι μια απόδειξη ότι το παιδάκι μας μεγάλωσε.

Εν μέρει βέβαια, η επιθυμία αυτή έχει να κάνει και με το ότι το γράψιμο είναι κάτι που εμείς οι μεγάλοι ξέρουμε καλά, είναι κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Ένα παιδί που γράφει (που καταπιάνεται με το γράψιμο) είναι σαν να έρχεται κοντά μας και ίσως να μας βάζει σε λιγότερη αμηχανία, να μας είναι λίγο πιο εύκολο από το να γίνουμε εμείς λίγο «παιδιά» (παίζοντας).

Παρόλ' αυτά, ο πιο σημαντικός παιδαγωγικός κανόνας για τον Rousseau δεν είναι το να κερδίζουμε χρόνο άλλα το να κάνουμε χρόνο!

Σχολικές Δράσεις αναφορικά με τη σχολική ετοιμότητα

Στη Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου διοργανώσαμε φέτος σεμινάρια για τη σχολική ετοιμότητα, τα οποία απευθύνονται σε επαγγελματίες της προσχολικής εκπαίδευσης. Το πρώτο σεμινάριο πραγματοποιήθηκε τον Μάιο και αφορούσε στην έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών στο λόγο και την αισθητηριοκινητική ανάπτυξη. Τον Οκτώβριο ακολούθησε και το δεύτερο σεμινάριο, το οποίο αφορούσε στο τι μπορεί να κάνει κανείς προληπτικά, εμπλουτίζοντας ενδεχομένως το πρόγραμμά του, προκειμένου τα παιδιά να είναι πιο έτοιμα για την Α' Δημοτικού. Επιπλέον, ασχοληθήκαμε και με την συναισθηματική-ψυχολογική διάσταση της σχολικής ετοιμότητας.

Βιβλιογραφία

- Buhlet, C. (1935). *From Birth to Maturity*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Κακανά, Δ. & Τσολάκη, Κ. (1999). *Η Ανάπτυξη της Γραφής στην Προσχολική Ηλικία: Δραστηριότητες*. Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Κορντιέ, Α. (1995). *Κουμπούρες δεν Υπάρχουν. Ψυχανάλυση και Σχολική Αποτυχία*. Εκδόσεις Ολκός.
- Ράλλη, Α. Μ. & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2012). *Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*. Εκδόσεις Διάδραση.

ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΟΚΙΝΗΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Ιωάννα Τσίπρα*

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας το παιδί καλείται να ξεκινήσει τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο στην ηλικία των έξι περίπου ετών, γιατί θεωρείται ότι σε αυτήν την ηλικία έχει αναπτύξει τις ικανότητες που θα του επιτρέψουν την ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Το παιδί που έως τότε είχε ως βασική του ενασχόληση το παιχνίδι και φοιτούσε στο ελαστικό και ευέλικτο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καλείται να μπει σε

ένα ιδιαίτερα δομημένο περιβάλλον, όπου θα πρέπει να κάθεται σε συγκεκριμένη θέση, να συγκεντρώνεται και να προσέχει τον δάσκαλο για ορισμένη ώρα, να εργάζεται χωρίς απόλυτη επίβλεψη και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να μάθει να διαβάζει, να γράφει, να μετράει, να κάνει αριθμητικές πράξεις, να ζωγραφίζει και να ασχολείται με χειροτεχνικές δραστηριότητες.

Επιπλέον, το σχολείο θέτει και κοινωνικές απαιτήσεις καθώς το παιδί είναι μέλος μιας μεγάλης ομάδας, στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να επικοινωνεί, να συνεργάζεται, να δημιουργεί σχέσεις με τους συμμαθητές του και να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και αθλητικές δραστηριότητες.

* Η Ιωάννα Τσίπρα είναι Εργοθεραπεύτρια, MS.

Πότε το παιδί είναι έτοιμο για το σχολείο;

Το παιδί, για να ενταχθεί ομαλά και με επιτυχή απόδοση στο σχολικό πλαίσιο, πρέπει να διαθέτει σχολική ετοιμότητα. Η σχολική ετοιμότητα είναι μια έννοια που αναπτύχθηκε στη διάρκεια των τελευταίων χρόνων και αναφέρεται στις προαπαιτούμενες ικανότητες που πρέπει να διαθέτει το παιδί πριν αρχίσει τη σχολική ζωή. Η επίσημη σχολική φοίτηση αρχίζει σε διαφορετική ηλικία για κάθε χώρα, επομένως οι ικανότητες αυτές ποικίλλουν ανάλογα με την κάθε ηλικία για την κάθε κοινωνία. Μερικοί μελετητές θεωρούν ότι η σχολική ωριμότητα αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, ενώ άλλοι τη συνδέουν με την ανάπτυξη και την ωριμότητα, δηλαδή τη δυνατότητα και την εμπειρία του παιδιού να αξιοποιήσει τις γνώσεις που του παρέχονται από το σχολικό πρόγραμμα.

Ιστορικά η ηλικία αποτελεί το σημαντικότερο κριτήριο για την είσοδο στο σχολείο. Επειδή, όμως, τα παιδιά αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς, η καθιέρωση μιας συγκεκριμένης ηλικίας προκειμένου να αρχίσουν το σχολείο έχει ως συνέπεια μερικά από αυτά, παρόλο που εκπληρώνουν το κριτήριο της ηλικίας, να μην έχουν τις ίδιες δυνατότητες με άλλα, ώστε να καλύψουν τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Εξάλλου, υπάρχει και διακύμανση της ηλικίας κατά την οποία τα παιδιά ξεκινούν το νηπιαγωγείο και κατ'επέκταση το σχολείο. Στη χώρα μας η ηλικία των μαθητών της Α' τάξης του Δημοτικού κυμαίνεται από 5.9 - 6.9 ετών. Παρατηρείται συνήθως ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο στη διάρκεια των πρώτων τάξεων του Δημοτικού απ'ότι οι μικρότεροι συμμαθητές τους, καθώς υπάρχει μεγάλη διαφορά ως προς την ωριμότητα ανάμεσα στα παιδιά των 6 και των 7 ετών. Ακόμη και αν δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης, μπορεί να παρατηρηθούν αξιοσημείωτες διαφορές στη συμπεριφορά τους, πράγμα που δημιουργεί δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή τους με την ομάδα. Παρατήρηση σε εξάχρονα παιδιά αποκάλυψε ότι είναι πιο ζωηρά, πιο επιρρεπή σε κούραση. Επίσης, έχουν χαμηλότερο βαθμό συγκέντρωσης και μικρότερη ταχύτητα εκτέλεσης εργασιών.

Η έννοια της σχολικής ετοιμότητας συνδέει στενά την έννοια της ετοιμότητας για μάθηση με ένα ορισμένο επίπεδο φυσικής, νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης, το οποίο καθιστά τα παιδιά ικανά να εκπληρώσουν τις σχολικές απαιτήσεις και να αφομοιώσουν τη διδασκόμενη ύλη. Σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, η σχολική ετοιμότητα είναι συνυφασμένη με την ετοιμότητα του παιδιού για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Αυτές έχουν ως βασική προϋπόθεση την ωρίμαση του κεντρικού νευρικού συστήματος και σχετίζονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνθέτουν την αισθητηριοκινητική και γλωσσική υποδομή. Στις δεξιότητες αυτές περιλαμβάνονται:

Η προσοχή και η συγκέντρωση: Είναι απαραίτητες σε οποιαδήποτε διαδικασία μάθησης είτε αφορά τον γνωστικό τομέα είτε τον κινητικό. Προσοχή είναι η νοητική/γνωστική λειτουργία με

την οποία το άτομο επιλεκτικά συγκεντρώνεται, εστιάζει σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, ενώ παράλληλα εμποδίζει αντιδράσεις σε ερεθίσματα, που εμφανίζονται ταυτόχρονα στο δεδομένο χρόνο. Συγκέντρωση είναι η ικανότητά του να εστιάζει για ορισμένο χρονικό διάστημα σε αυτό που κάνει. Ο μαθητής με ελλιπή προσοχή και συγκέντρωση διασπάται πολύ εύκολα από οποιαδήποτε κίνηση, ήχο, ψίθυρο με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη αλλά και η μελέτη του στο σπίτι. Για παράδειγμα είναι πολύ δύσκολο, ακόμη και επικίνδυνο, για ένα παιδί να εκπαιδευθεί στη χρήση του ψαλιδιού, αν το ενδιαφέρον του τη δεδομένη στιγμή είναι στραμμένο σε κάτι άλλο.

Οι κινητικές δεξιότητες: Διακρίνονται σε αδρές και λεπτές κινήσεις. Αδρές είναι οι μεγάλες κινήσεις του σώματος, όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, το πήδημα. Οι συντονισμένες αδρές κινήσεις επιτρέπουν στο παιδί να συμμετέχει στις αθλητικές δραστηριότητες του σχολείου και στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους του. Λεπτές είναι οι κινήσεις των χεριών και των δακτύλων. Ο έλεγχος και ο συντονισμός των λεπτών κινήσεων επιτρέπουν στο παιδί να ασχοληθεί με το γράψιμο, το κόψιμο, τη ζωγραφική, τις χειροτεχνίες, το κούμπωμα των ρούχων. Άλλωστε έχει εκτιμηθεί ότι το 50% του χρόνου μιας τυπικής σχολικής ημέρας καταναλώνεται σε δραστηριότητες που απαιτούν λεπτές κινήσεις (χρήση μολυβιού, χάρακα, ξύστρας, γομολάστιχας). Η βρεφική και η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος που το παιδί αναπτύσσει με πολύ μεγάλη ταχύτητα τις βασικές κινητικές δεξιότητες, οι οποίες μέσα από τη διαδικασία της ανάπτυξης και της μάθησης σταδιακά γίνονται όλο πιο σύνθετες και λειτουργικές.



Οπτική αντίληψη: Είναι η επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων που προσλαμβάνονται μέσω της όρασης και οδηγεί στην επίγνωση των ιδιοτήτων αυτών των ερεθισμάτων. Είναι το μέσο που επιτρέπει στο άτομο να περιγράφει το χρώμα, το μέγεθος, το σχήμα, την κατεύθυνση ενός αντικειμένου που βλέπει και να το αναγνωρίζει ανάμεσα σε άλλα. Η οπτική αντίληψη αλλά και η οπτική μνήμη αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Τα γράμματα είναι σύνθετα σχήματα. Το παιδί μπορεί να προσδιορίσει τις ιδιοτήτες τους, όπως το μέγεθός τους, την κλίση τους, τον προσανατολισμό τους, να τα αναγνωρίσει και να τα αναπαράγει στη σωστή σειρά επάνω στο χαρτί, όταν έχει αναπτύξει τις αντιληπτικές δεξιότητες που αντιστοιχούν στην ηλι-



Α φ ι έ ρ ω μ α

κία του. Επίσης, αυτές είναι που του επιτρέπουν να ασχολείται με κατασκευαστικά παιχνίδια και να φτιάχνει παζλ.

Οπτικοκινητικός συντονισμός: Είναι ο συντονισμός των κινήσεων του σώματος ανάλογα με τις οπτικές πληροφορίες που προσλαμβάνονται. Αυτός επιτρέπει στο παιδί να πιάνει μια μπάλα που κινείται ή αναπηδά, όπως και να χειρίζεται με ευχέρεια το μολύβι και το ψαλίδι.

Οι περισσότερες αθλητικές δραστηριότητες απαιτούν συντονισμό χεριού-ματιού (π.χ. τένις, βόλεϊ) ή ποδιού-ματιού (π.χ. ποδόσφαιρο). Το παιδί πρέπει να έχει εστιασμένα τα μάτια του στο στόχο, ώστε να μπορεί να υπολογίζει αποστάσεις, να μετρά την ταχύτητα και να αντιδρά με καλά συγχρονισμένες και ρυθμικές κινήσεις.

Ο φτωχός οπτικοκινητικός συντονισμός επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να εκτελεί δραστηριότητες που απαιτούν λεπτές κινήσεις, όπως το στοίβαγμα κύβων, το μοίρασμα καρτών, το τράβηγμα γραμμής με μολύβι, το χρωμάτισμα ανάμεσα σε γραμμές κ.λπ. Επίσης, επηρεάζει την γραφοκινητική ικανότητα. Το παιδί μπορεί να γράψει γράμματα και λέξεις αλλά η ποιότητα του γραπτού του δεν είναι ανάλογη αυτής των παιδιών της ηλικίας του.

Εικόνα σώματος: Είναι η απόκτηση της επίγνωσης του σώματος και της σχέσης των μερών του μεταξύ τους. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει τα διάφορα μέρη του σώματός του και τι μπορεί να κάνει το καθένα από αυτά. Έτσι, μπορεί να συντονίσει τις κινήσεις του και να αναπτύξει καινούργιες δεξιότητες. Η απόκτηση της εικόνας του σώματος είναι προϋπόθεση για να μάθει να προσανατολίζεται στο χώρο και να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις του χώρου μεταξύ τους.

Διάκριση των πλευρών του σώματος: Το παιδί πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι το σώμα του έχει δύο πλευρές πανομοιότυπες. Η διαφοροποίηση της μιας πλευράς του σώματος από την άλλη σχετίζεται με την αντίληψη των εννοιών δεξιά-αριστερά που είναι πολύ σημαντικές για την απόκτηση της ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο και την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Η μια εκ των δύο πλευρών του σώματος εξελίσσεται ως επικρατέστερη και προσδιορίζει π.χ. ποιο θα είναι το χέρι που θα χρησιμοποιεί το παιδί για το μολύβι, το ψαλίδι και, γενικά, για την εκτέλεση δραστηριοτήτων που απαιτούν ένα υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων. Τις δεξιότητες αυτές θα πρέπει να έχει κατακτήσει το παιδί πριν φοιτήσει στην Α΄ Δημοτικού. Δεν έχει σημασία εάν θα χρησιμοποιεί ως κυρίαρχο το δεξί ή το αριστερό, αλλά πρέπει να χρησιμοποιεί σταθερά το ίδιο χέρι.

Κατευθυντικότητα: Είναι η ικανότητα της διάκρισης της κατεύθυνσης που έχουν άλλα άτομα ή αντικείμενα. Είναι η αναγνώριση της δεξιάς και αριστερής πλευράς των άλλων ατόμων και της κατεύθυνσης των αντικειμένων και των σχημάτων. Το παιδί πρέπει να έχει αναπτύξει την έννοια της κατευθυντικότητας για να μπορεί να ξεχωρίζει το «ε» από το «3» ή το «φ» από το «θ» και να τα γράφει σωστά. Επίσης, η έννοια της κατευθυντικότητας είναι αναγκαία για να αναγνωρίζει ο μαθη-

τής την κορυφή, τη βάση και τις γωνίες της σελίδας και για να τηρεί τη φορά από δεξιά προς τα αριστερά, όταν γράφει λέξεις και προτάσεις.

Αντίληψη του χώρου: Η ικανότητα αυτή αναφέρεται στην εκτίμηση της χωρικής σχέσης των αντικειμένων μεταξύ τους αλλά και της σχέσης τους ως προς τα άτομα. Το παιδί τοποθετεί το σώμα του στο χώρο, συνειδητοποιεί τη σχέση του σώματός του με τα άλλα αντικείμενα και στη συνέχεια τις σχέσεις χώρου ανάμεσα στα άλλα αντικείμενα. Η αντίληψη του χώρου παίζει σημαντικό ρόλο για τη συμμετοχή του παιδιού σε ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες, αλλά και στην εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών.

Γλωσσικές δεξιότητες: Η επάρκεια στην κατανόηση και έκφραση του προφορικού λόγου αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθηση του γραπτού λόγου. Σημαντικό ρόλο έχει η *φωνολογική ενημερότητα*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ότι μια λέξη που εκφέρεται, αποτελείται από μια σειρά ξεχωριστών ήχων και να έχει την ικανότητα να χειρίζεται και να ξεχωρίζει τους ήχους μέσα στη ροή του λόγου. Επίσης, η γνώση της αλφαβητικής αρχής και η γνώση των αρχών και των κανόνων του εντύπου λόγου είναι προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Συναισθηματική σταθερότητα: Το παιδί που για πρώτη φορά φοιτά στο σχολείο πρέπει να έχει αυτοπεποίθηση, ενδιαφέρον, κίνητρο για μάθηση, αντοχή στη ματαιώση, ικανότητα τήρησης κανόνων, ικανότητα εκτέλεσης οδηγιών και ευχέρεια συναλλαγής με τους συνομηλικούς του, έτσι ώστε να βιώσει το σχολείο ως μια θετική εμπειρία και να επενδύσει σε αυτό.

Είναι προφανές ότι όλες οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα καθορίζονται από τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού και υπάρχει μια στενή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς η μια συνεισφέρει στην κατάκτηση της άλλης. Η κινητική ανάπτυξη εξαρτάται άμεσα από τα ερεθίσματα που παίρνει το παιδί από το περιβάλλον του μέσω των αισθήσεων του και επηρεάζει την ανάπτυξη της εικόνας του σώματος και της οπτικής αντίληψης. Αυτές στη συνέχεια επηρεάζουν την ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου, της κατευθυντικότητας, της διάκρισης των πλευρών και του οπτικοκινητικού συντονισμού. Επιπλέον, η ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων σε κάποιο βαθμό, δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να προσλαμβάνει ακόμη πιο σύνθετα ερεθίσματα που μεταφέρονται στο κεντρικό νευρικό του σύστημα και με τη σειρά τους συνεισφέρουν στην εμφάνιση πιο σύνθετων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη διαδικασία της μάθησης.

Δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί ο ρόλος του περιβάλλοντος και της οικογένειας στη σχολική ετοιμότητα. Υποστηρίζεται ότι οι γονείς εκτός από το να εξασφαλίζουν στα παιδιά τους την τροφή, τη στέγη και την ενδυμασία, οφείλουν να φροντίζουν την υγεία τους και να τους παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον. Η καλή προσχολική εκπαίδευση ενισχύει τη σχολική ετοιμότητα ιδιαίτερα στον τομέα της γνώσης και της γλώσσας.

Ποιο είναι το παιδί που αντιμετωπίζει αισθητηριοκινητικά προβλήματα;

Ορισμένα παιδιά, παρόλο που έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, επαρκή ερεθίσματα από το περιβάλλον τους, καλή προσχολική εκπαίδευση και κανένα εμφανές σωματικό ή νευρολογικό πρόβλημα, εμφανίζουν δυσκολίες στην αισθητηριοκινητική τους ανάπτυξη. Είναι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται «αδέξια» ή «δυσπρακτικά» ή που εμφανίζουν «ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού» ή «αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες». Παρόλο που χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς όρους, η εικόνα και οι δυσκολίες τους παραμένουν οι ίδιες. Εμφανίζονται πάντα σε μικρή ηλικία και δεν είναι αποτέλεσμα επίκτητης βλάβης (π.χ. μετά από ατύχημα).



Ποιες είναι οι δυσκολίες αυτών των παιδιών;

Τα παιδιά αυτά κατακτούν με βραδύτερο ρυθμό από τους συνομηλίκους τους τα φυσιολογικά στάδια της κινητικής ανάπτυξης, οι κινήσεις τους είναι ασυντόνιστες και αδέξιες και δυσκολεύονται στην εκμάθηση καινούργιων, πιο σύνθετων κινητικών δεξιοτήτων. Ακόμη, αντιμετωπίζουν δυσκολία σε δραστηριότητες που απαιτούν ισορροπία (π.χ. ποδήλατο). Οι λεπτές κινήσεις τους είναι, επίσης, αδέξιες και ασυντόνιστες και αρκετές φορές δεν έχουν εμφανίσει επικρατέστερο χέρι. Δυσκολεύονται να χειριστούν μικρά αντικείμενα και να χρησιμοποιήσουν μολύβι και ψαλίδι.

Επιπλέον, δεν έχουν καλή εικόνα του σώματος και καλή αίσθηση του χώρου, με αποτέλεσμα να πέφτουν εύκολα, να χτυπάνε επάνω σε αντικείμενα, να κάνουν ζημιές και, γενικά, να είναι επιρρεπή σε ατυχήματα.

Αρκετά από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν και δυσκολίες στο λόγο τόσο στην άρθρωση που σχετίζεται με τον ελλιπή κινητικό συντονισμό των μυών της στοματικής κοιλότητας όσο και γενικότερα στην ανάπτυξη του λόγου.

Αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στην προσοχή και τη συγκέντρωση που επιτείνουν τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν και αναστέλλουν την ικανότητά τους για μάθηση. Πολλά

παιδιά αποδιοργανώνονται στην προσπάθειά τους να μάθουν καινούργιες δραστηριότητες και να μεταφέρουν σε καινούργιες καταστάσεις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει. Όλες αυτές οι δυσκολίες έχουν αρκετές συνέπειες για το παιδί στην καθημερινή του ζωή στο σπίτι, στο σχολείο, στο παιχνίδι και στην αυτοεκτίμησή του.

Στο σπίτι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στο καθημερινό τους ντύσιμο. Δυσκολεύονται να κουμπώσουν τα ρούχα τους, να χρησιμοποιήσουν φερμουάρ, να φορέσουν σωστά τις κάλτσες τους, να διακρίνουν το εμπρός από το πίσω μέρος στα ρούχα τους, να μάθουν να δένουν τα κορδόνια τους. Δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά την οδοντόβουρτσά τους, δυσκολεύονται να κάνουν μόνοι τους μπάνιο και να χρησιμοποιούν την τουαλέτα χωρίς βοήθεια.

Αρκετά παιδιά είναι ιδιαίτερα ακατάστατα την ώρα του φαγητού. Δεν μπορούν να συντονίσουν τα χέρια τους για να χρησιμοποιήσουν σωστά τα μαχαιροπήρουνα, λερώνονται και δημιουργούν γενικότερη ακαταστασία στο τραπέζι. Οι γονείς, όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια τέτοια κατάσταση, γίνονται υπερπροστατευτικοί απέναντι στο παιδί, αναλαμβάνοντας εκείνοι τη φροντίδα του και στερώντας του την ευκαιρία να εξασκήσει και να βελτιώσει τις ικανότητές του σε αυτούς τους τομείς.

Στο σχολείο οι δυσκολίες στη γραφή είναι ένα συνηθισμένο πρόβλημα για το παιδί με αισθητηριοκινητικά προβλήματα. Η γραφή είναι μια σύνθετη κινητική δραστηριότητα που προϋποθέτει καλή στάση του σώματος, επιδεξιότητα στη λεπτή κίνηση, οπτικοκινητικό συντονισμό, οπτική αντίληψη, κατευθυντικότητα και αντίληψη του χώρου. Όλα αυτά τα στοιχεία συνεισφέρουν ώστε το παιδί να μπορεί να γράφει αρμονικά, γρήγορα και ευανάγνωστα. Όταν δεν τα έχει αναπτύξει, κρατάει το μολύβι σφικτά και αδέξια, δυσκολεύεται στον σχηματισμό των γραμμάτων, αντιστρέφει τα γράμματα, δεν κρατάει σωστές αποστάσεις μεταξύ τους και δεν μπορεί να διατηρήσει τις λέξεις επάνω στην ευθεία γραμμή της σελίδας. Μερικά παιδιά δεν ξέρουν από ποιο σημείο της σελίδας πρέπει να αρχίσουν το γράψιμο. Άλλα πάλι δυσκολεύονται να αντιγράψουν από τον πίνακα επειδή δεν έχουν την ικανότητα να μετακινούν γρήγορα και αποτελεσματικά το βλέμμα τους από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Επιπλέον, δυσκολεύονται στην ανάγνωση και τα μαθηματικά.

Στο παιχνίδι η ελλιπής αισθητηριοκινητική ανάπτυξη στερεί από το παιδί τις ικανότητες να συμμετέχει ισότιμα με τους συνομηλίκους του σε παιχνίδια που απαιτούν κίνηση, συντονισμό, ισορροπία. Επίσης, δυσκολεύεται σε κατασκευαστικά παιχνίδια και μερικές φορές από αδέξιο χειρισμό καταστρέφει τα παιχνίδια του ή των φίλων του.

Δεν είναι συνηθισμένο το ίδιο παιδί να εμφανίζει όλες αυτές τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν. Κάθε παιδί αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση, αλλά βρίσκεται σε κίνδυνο να αναπτύξει χαμηλή αυτοεκτίμηση και να οδηγηθεί σε κοινωνική απομόνωση, αφού αισθάνεται ότι μειονεκτεί στις δραστηριότητες των συνομηλίκων του είτε πρόκειται για παιχνίδι είτε για τη



Α Φ Ι Ε Ρ Ω Μ Α

σχολική επίδοση. Σε αυτό συμβάλλουν και τα αρνητικά σχόλια και η απορριπτική στάση των άλλων. Σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη αυτού του παιδιού παίζουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί, που πρέπει να δείχνουν κατανόηση, να αναγνωρίζουν τα θετικά του σημεία και να ενθαρρύνουν την οποιαδήποτε προσπάθειά του.

Τα αισθητηριοκινητικά ελλείμματα του παιδιού πρέπει να εντοπισθούν έγκαιρα κατά τη νηπιακή και προσχολική ηλικία, ώστε να ξεκινήσει άμεσα και η αποκατάστασή τους. Καθοριστικό ρόλο στον εντοπισμό έχει ο παιδίατρος, οι γονείς και ο νηπιαγωγός. Κατάλληλοι για την ολοκληρωμένη εκτίμηση και αντιμετώπιση είναι οι ειδικοί στην αποκατάσταση αισθητηριοκινητικών διαταραχών της νηπιακής και παιδικής ηλικίας. Εξειδικευμένοι εργοθεραπευτές συνεργάζονται με παιδονευρολόγο και άλλες ειδικότητες (λογοπεδικό, ψυχολόγο, ψυχοπαιδαγωγό, φυσιοθεραπευτή), όταν κρίνεται απαραίτητο. Η πρώιμη αντιμετώπιση βοηθάει το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του αλλά και τις συνέπειές τους τόσο στη σχολική μάθηση όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική του εξέλιξη.

Συμπερασματικά, η έννοια της σχολικής ετοιμότητας έχει πολλές συνιστώσες, όπως: οι αισθητηριοκινητικοί παράγοντες, η συναισθηματική σταθερότητα, η οικογένεια και το περιβάλλον. Μία, επίσης, παράμετρος που την προάγει, αποτελεί και η καλή προσχολική εκπαίδευση. Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής να χρησιμοποιούν δραστηριότητες που ενισχύουν τις δεξιότητες των παιδιών, που αποτελούν προϋποθέσεις για τη σχολική μάθηση. Επίσης, είναι ανάγκη να εντοπίζουν εγκαίρως τις δυσκολίες που εμφανίζει κάποιο παιδί, ώστε να γίνει πρώιμη παρέμβαση από ειδικούς και, τέλος, να συνεργάζονται στενά με τις οικογένειες των παιδιών για την επίτευξη των κοινών στόχων. Ο συνδυασμός όλων αυτών των παραμέτρων θα συμβάλει σημαντικά στην ομαλή ένταξη και πορεία του παιδιού στη σχολική ζωή.

Βιβλιογραφία

- Βλασσοπούλου, Μ., Τσίπρα, Ι., Λαζαράτου, Ε. (2005). Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές του Λόγου και του Κινητικού Συντονισμού. Στο Β.Π. Κονταξάκης, Μ.Ι. Χαβάκη-Κονταξάκη, Γ.Ν. Χριστοδούλου (Επ. Έκδ.) *Προληπτική Ψυχιατρική και Ψυχική Υγιεινή*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- De Meur, A. - Staes, L. (1990). *Ψυχοκινητική Αγωγή και Ψυχοκινητική Εκπαίδευση στα Νηπιαγωγεία, τους Παιδικούς Σταθμούς, τα Ειδικά Σχολεία και τις πρώτες βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μτφρ. Γ. Βασδέκη. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Ρισάρ Ν. Ρ. (1981), *Προετοιμάστε το παιδί σας για το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τσίπρα, Ι. (2007). Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής ικανότητας του παιδιού: σύγχρονες αντιλήψεις. Στο Βλασσοπούλου, Γιαννετοπούλου, Διαμαντή, Κιρπότην, Λεβαντή, Λευθήρη και Σακελλαρίου (Επιμ.) *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (σελ.129-137).
- Τσίπρα, Ι. (2010). Αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσγραφίας στη σχολική ηλικία. Σημειώσεις σεμιναρίου. Αθήνα: Σύλλογος Ελλήνων Εργοθεραπευτών.
- Τσίτσικα, Ν. Α. (2006). *Παίζω συχνά - Μαθαίνω απλά (Μια εργοθεραπευτική ματιά)*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Addy, L. (2006). *Speed up! A Kinaesthetic programme to develop fluent handwriting*. UK: LDA.
- Hong S.C., Gabriel, H. & John, S.C. (2000). *Sensory Motor Activities for Early Development*. UK: Winslow Press Ltd.
- Jenkinson, J., Hyde, T. & Ahmad S. (2008). *Building Blocks for Learning Occupational Therapy Approaches: practical strategies for the inclusion of special needs in primary school*. UK: Wiley-Blackwell
- Kushnir, G. (2001). *Let's Do It- Write! Copying from the Board*. Jerusalem: Achai Publishers.
- Landy, M.J. & Burrige, R.K. (1999). *Fine Motor Skills & Handwriting Activities for Young Children*. New York: The Center for Applied Research in education.
- Schneck, M.C. & Amundson, J.S. (2010). *Prewriting and Handwriting Skills*. In J. Case-Smith & J.C. O'Brien (Eds). *Occupational Therapy for Children* (6th ed., pp.555-580). Maryland Heights: Mosby Elsevier.

Ο ΛΟΓΟΣ, Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Μαρία Βλασσοπούλου*

Ο λόγος ως μέσο επικοινωνίας, σκέψης και μάθησης

Ο λόγος είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου όντος είναι αυτό που κατ' εξοχήν ξεχωρίζει τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα θηλαστικά. Πρόκειται για μία πολύπλοκη, εκλεπτυσμένη και ανώτερη λειτουργία, που αναπτύχθηκε στον άνθρωπο, επειδή έχει την ανάγκη να επικοινωνεί με τους συ-

νανθρώπους του, διαθέτει τη νοητική ικανότητα να επεξεργάζεται το περιβάλλον του συμβολικά και να μετατρέπει τα ερεθίσματα που προέρχονται απ' αυτό σε λεκτικά μηνύματα και τέλος, έχει την αρθρωτική ή στοματοκινητική ικανότητα να εκφέρει αυτά τα μηνύματα και να τα μετατρέπει σε ομιλία. Έτσι, ο λόγος έγινε το μέσο συνδιαλλαγής των ανθρώπων αλλά και το όχημα μεταφοράς της ιστορίας και των επιτευγμάτων του ανθρώπου και του πολιτισμού του από γενιά σε γενιά.

Ο λόγος αρχίζει να αναπτύσσεται από τη στιγμή της γέννησης. Το βρέφος είναι σε θέση να μάθει οποιαδήποτε γλώσσα από τις χιλιάδες, που ομιλούνται στον πλανήτη. Όμως, η γλώσσα που γί-

* Η Μαρία Βλασσοπούλου είναι Λογοπεδικός.

εται «δική του», η μητρική του γλώσσα, είναι αυτή που ομιλείται στο περιβάλλον του. Παιδιά που λόγω συνθηκών ζωής ή οικογενειακής σύνθεσης, εκτίθενται σε δύο γλωσσικά περιβάλλοντα, μαθαίνουν και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά και γίνονται δίγλωσσα. Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι αυτό ευνοεί την εξέλιξη των γνωστικών τους λειτουργιών (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Με το λόγο δεν εκφράζονται μόνο οι ανάγκες και οι επιθυμίες του παιδιού. Μέσω αυτού το παιδί αποκτά τη δυνατότητα να επικοινωνεί με τα μέλη της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντός του. Ο ίδιος ο λόγος και η προσπάθεια του παιδιού να τον κατακτήσει –αφενός δηλαδή να κατανοήσει όσα λέγονται γύρω του και τα νοήματα που εκφράζονται με αυτά, και αφετέρου να εκφράσει λεκτικά όσα έχει στο νου του– γίνεται το μέσο εξέλιξης των γνωστικών και ψυχικών του ικανοτήτων. Έτσι, ενώ στο ξεκίνημα της γλωσσικής του διαδρομής «μαθαίνει» πώς να μιλάει, πώς να διαφοροποιεί και να καταλαβαίνει αυτά που λένε οι άλλοι, στη συνέχεια οργανώνει, με βάση αυτή τη γνώση, τα ερεθίσματα που δέχεται και τη νοητική τους επεξεργασία.

Η σχέση του λόγου με τη μάθηση

Η εξέλιξη του λόγου και της ομιλίας είναι προϊόν γνωστικών διαδικασιών σε συνδυασμό πάντα με το περιβάλλον του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει να μιλάει επειδή του μιλούν οι γονείς του, του διαβάζουν παραμύθια, του τραγουδούν, παίζουν και μοιράζονται μαζί του καθημερινές δραστηριότητες. Το σχολείο από τη δική του πλευρά διδάσκει στο παιδί να κατακτά τη γνώση χρησιμοποιώντας το λόγο. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής, ανοίγει νέους ορίζοντες στις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού. Οι κανόνες, ορθογραφικοί, γραμματικοί και συντακτικοί, που είναι αναγκαίο να τηρούνται στον γραπτό λόγο, βοηθούν και στην εξέλιξη του προφορικού λόγου τόσο ως μέσο έκφρασης, αλλά και ως αφετηρία και δόμηση της σκέψης. Στο σχολείο προφορικός και γραπτός λόγος γίνονται το κυριότερο εργαλείο μάθησης και πρόσκτησης της γνώσης.

Η σχέση λόγου και μάθησης είναι στενή, άμεση και αλληλοεξαρτώμενη. Όμως, στο μακρύ ταξίδι της η μάθηση δεν εξαρτάται μόνο από το λόγο. Το παιδί χρησιμοποιεί και πολλά άλλα μέσα για «να μάθει»: μαθαίνει και με τη μίμηση, το παιχνίδι, την κίνηση, τη δράση και την εικόνα. Η προσχολική εκπαίδευση κυρίως αξιοποιεί αυτά τα μέσα για να καθοδηγήσει το παιδί να ανακαλύψει δρόμους μάθησης. Όμως, η συνομιλία και ο διάλογος, τα ερεθίσματα για λεκτική έκφραση είναι μέσα στους πρωταρχικούς στόχους της. Κι αυτό επειδή το παιδί της προσχολικής ηλικίας έχει ανάγκη να ασκήσει και να εξελίξει τις γλωσσικές του ικανότητες, επειδή με αυτές θα πορευτεί για να κατανοήσει τον κόσμο και με αυτές θα διατυπώσει τις επιθυμίες και τις σκέψεις του. Στην προσχολική, λοιπόν, εκπαίδευση

το σχολείο έχει το προνόμιο να χρησιμοποιεί τα μη-λεκτικά μέσα προσέγγισης της γνώσης, αλλά και άσκησης του λόγου. Αυτή η δυνατότητα της προσχολικής εκπαίδευσης εξασφαλίζει στο παιδί αφενός την ταύτιση μη-λεκτικών και λεκτικών τρόπων μάθησης, και αφετέρου την εξέλιξη των γλωσσικών του ικανοτήτων σε επίπεδο τέτοιο, ώστε να καταστεί ικανό για την εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Η σχολική ετοιμότητα

Η διδασκαλία και η εκμάθηση του γραπτού λόγου είναι το κύριο μέλημα των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Η απόκτηση των ικανοτήτων της ανάγνωσης και της κατανόησης ενός κειμένου αλλά και της γραφής είναι οι προϋποθέσεις για τη χρήση του γραπτού λόγου. Ο λόγος και στις δυο του μορφές, την προφορική και τη γραπτή, θα είναι από εδώ και πέρα το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης, αλλά και μάθησης σε όλη τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών.

Είναι γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το επίπεδο της χρήσης του λόγου, προφορικού και γραπτού, το οποίο διαθέτει ένα παιδί εξαρτάται ο βαθμός της σχολικής του απόδοσης. Επίσης, είναι γεγονός ότι από το επίπεδο του προφορικού του λόγου εξαρτάται και το επίπεδο των ικανοτήτων που αφορούν στο γραπτό λόγο. Αυτό σημαίνει ότι, όταν το παιδί καλείται να αποκτήσει τις ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής, πρέπει να διαθέτει το κατάλληλο επίπεδο ικανοτήτων προφορικού λόγου που θα του επιτρέψει την πρόσβαση στον γραπτό λόγο.

Στην Ελλάδα, όπως και σε αρκετά άλλα κράτη, η σχολική ετοιμότητα σημαίνει ότι το παιδί είναι «ικανό να εκπληρώσει τις σχολικές (ακαδημαϊκές) απαιτήσεις και να αφομοιώσει την διδασκόμενη ύλη». Η διδασκόμενη ύλη και οι συνθήκες του σχολείου απαιτούν συγκεκριμένες δεξιότητες από τα παιδιά, που δεν είναι μόνο γλωσσικές και σχετίζονται με:

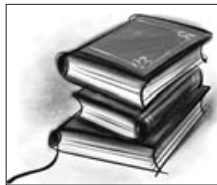
- Τη βιολογική υπόσταση του παιδιού,
- τους κοινωνικό-συναισθηματικούς παράγοντες,
- τις εμπειρίες του παιδιού.

Και βέβαια η ανάπτυξη της ικανότητας για «μάθηση» εξαρτάται και από:

- Το οικογενειακό του περιβάλλον,
- το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση, δηλαδή το σχολείο,
- το είδος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και το πρόγραμμα των μαθημάτων (αναλυτικό πρόγραμμα),
- το βαθμό κατά τον οποίο το σχολείο μπορεί να ενισχύσει, να υποστηρίξει τις ατομικές διαφορές και, βέβαια, κατά πόσο οι σχολικές προσδοκίες είναι κατάλληλες και λογικές.

Επίσης, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη αναπτυξιακά δεδομένα που επισημαίνουν ότι μέσα σε μια ηλικιακή ομάδα υπάρχουν διαφορετικοί ρυθμοί ωρίμασης. Για παράδειγμα, υπάρχουν:

- γνωστικές και γλωσσικές διαφορές,





Α φ ι έ ρ ω μ α

- διαφορές στη συμπεριφορά,
- στη συναισθηματική ωρίμαση,
- στην ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης,
- στην ταχύτητα επεξεργασίας,
- στην αντοχή και κούραση.

Συνεπώς, το σχολικό σύστημα οφείλει να είναι έτοιμο να κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές, για να ενσωματώσει και να ανταποκριθεί στις ανάγκες παιδιών με μεγάλη ποικιλία ικανοτήτων. Οι ατομικές διαφορές των παιδιών είναι μέσα στη φυσιολογική διακύμανση, παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολλές φορές άκαμπτο και έχει υπερβολικές απαιτήσεις από τους μαθητές. Το αναλυτικό πρόγραμμα και η εφαρμογή του απαιτούν πολλές ικανότητες από το παιδί, όπως:

- να είναι ικανό να προσέχει για μεγάλο χρονικό διάστημα,
- να είναι ικανό να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του,
- να είναι ικανό να οργανώνει την εργασία του,
- να μην κουράζεται εύκολα,
- να κάθεται για αρκετή ώρα στη θέση του,
- να θυμάται οδηγίες και να τις εκτελεί,
- να είναι «συνεργάσιμο»,
- να έχει κοινωνικές δεξιότητες,
- να αντέχει τη ματαίωση,
- να έχει μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στις υποχρεώσεις του.

Και όλα αυτά, πριν φτάσουμε καν στο θέμα της κατάκτησης «της ανάγνωσης και της γραφής», που έχει κι αυτό ειδικές απαιτήσεις από το παιδί.

Η ικανότητα του παιδιού να μάθει τον γραπτό λόγο βασίζεται σε οπτικές και ακουστικές διεργασίες. Στο οπτικό πεδίο το παιδί θα πρέπει να έχει καλά αναπτυγμένες δεξιότητες στην οπτική μνήμη, στην οπτική διαφοροποίηση, στην διάκριση, στη διαφοροποίηση αριστερού - δεξιού και να χειρίζεται αποτελεσματικά το μολύβι.



Ακουστικές και γλωσσικές προϋποθέσεις της σχολικής μάθησης

Στον ακουστικό τομέα, το παιδί θα πρέπει να έχει εξίσου σημαντικές δεξιότητες. Η *ακουστική μνήμη*, για παράδειγμα, είναι

μια από τις θεμελίους λίθους της γνώσης και της εκπαίδευσης. Επίσης, το παιδί θα πρέπει να μπορεί να απομονώνει τους σημαντικούς ήχους από τους μη-σημαντικούς, να διαφοροποιεί τους ήχους (φωνήματα) της γλώσσας και να τους συνθέτει σε λέξεις, τις οποίες αργότερα θα μπορεί να γράφει γράμμα-γράμμα.

Αυτή η σημαντική ικανότητα για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης ονομάζεται *φωνολογική ενημερότητα* ή *επίγνωση* και αφορά τη διάκριση των ήχων της γλώσσας της σχολικής εκπαίδευσης και τη διαφοροποίησή τους από άλλους παρόμοιους ήχους. Για παράδειγμα, το παιδί θα πρέπει να διαφοροποιεί ηχητικά το /φ/ από το /θ/, το /β/ από το /δ/, το /ρ/ από το /λ/ για να μπορεί στη συνέχεια να γράφει το κάθε φώνημα σωστά. Συχνά σ' αυτήν την ηλικία, το παιδί μπορεί να έχει ακόμα και κάποια ήπια αρθρωτική ανωριμότητα, που πιθανώς να περιπλέξει με τη σειρά της την εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Η *φωνολογική επίγνωση* συνδέεται άμεσα με τα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης, επειδή με βάση αυτήν το παιδί θα επιτύχει την ταύτιση των ήχων της γλώσσας με τα γράμματα και τις συλλαβές, που στη συνέχεια θα μπορεί να αναγνωρίσει. Η ελληνική γλώσσα έχει το πλεονέκτημα άμεσης ταύτισης της ακουστικής μορφής, δηλαδή των φωνημάτων της γλώσσας, με την οπτική μορφή, δηλαδή τα γράμματα. Μια διαταραχή που ενδεχομένως υπάρχει στη φωνολογική επίγνωση, έχει ως συνέπεια σοβαρές δυσκολίες του παιδιού στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Άλλες γλωσσικές δεξιότητες αναγκαίες για τον γραπτό λόγο είναι αυτές που συνθέτουν την *κατανόηση*. Το σύνολο των ικανοτήτων αυτών μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε το εννοιολογικό περιεχόμενο των λόγων του άλλου. Η πραγματολογία, η σημασιολογία, η σύνταξη –συνιστώσες της κατανόησης– είναι επιμέρους γλωσσικές ικανότητες, που βοηθούν το παιδί να προχωρήσει από την απλή μορφή της ανάγνωσης, δηλαδή την αναγνώριση γραμμάτων και συλλαβών, στην πιο σύνθετη, δηλαδή στην κατανόηση του νοήματος όσων διαβάσει. Είναι προφανές ότι διαταραχές ή ελλείμματα στον τομέα της κατανόησης γίνονται αιτίες δυσκολιών στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. Οι δυσκολίες αυτές με τη σειρά τους προσδιορίζουν σημαντικά τον βαθμό ανταπόκρισης του παιδιού στις απαιτήσεις της σχολικής μάθησης. Είναι αυτονόητο ότι η γλωσσική ικανότητα κατανόησης επηρεάζει την εν γένει πρόσκτηση της σχολικής γνώσης, όπως και αν διδάσκεται αυτή (προφορικά ή γραπτά), αλλά και την εν γένει θέση του παιδιού μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη ζωή της σχολικής τάξης.

Και ενώ η κατανόηση είναι ο τρόπος, το μέσο αντίληψης των λόγων του άλλου, η *εκφορά του λόγου* και η *λεκτική διατύπωση* είναι ο κατ' εξοχήν τρόπος, το κατ' εξοχήν μέσο, που διαθέτει ο κάθε άνθρωπος για να εκφράσει τις σκέψεις, τις γνώσεις, τα συναισθήματά του. Οι ικανότητες εκφοράς του λόγου και λεκτικής διατύπωσης συνδέονται άμεσα με την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη σχολική μάθηση. Υπηρετούν την απαίτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας «να δείξει» το παιδί τις γνώσεις που αποκόμισε από αυτήν, αλλά και τα αποτελέσματα της με-

λέτης των μαθημάτων του. Με βάση αυτές τις γλωσσικές ικανότητες, θα κατακτηθεί η ικανότητα της ορθής επιλογής για τη γραφή των γραμμάτων και των συλλαβών σε σχέση με τον ήχο που αποτυπώνουν, και θα οργανωθεί η ικανότητα της γραπτής έκφρασης. Ελλείμματα που μπορεί να υπάρχουν στην ικανότητα λεκτικής διατύπωσης επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη ικανοτήτων από τις οποίες εξαρτάται η γραφή λέξεων, προτάσεων ή και η σύνθεση ενός κειμένου.

Η *σημασιολογία* είναι μια άλλη πτυχή του λόγου, δηλώνει το πλήθος των λέξεων τις οποίες χειρίζεται ένα παιδί για να εκφραστεί, να κατανοήσει και να δομήσει τη σκέψη του, το ατομικό του λεξιλόγιο. Για να συμβούν αυτά είναι απαραίτητο να γνωρίζει το παιδί τις έννοιες των λέξεων. Η αύξηση του αριθμού των λέξεων που απαρτίζει το λεξιλόγιο ενός παιδιού συμβαδίζει με την ανάπτυξη του λόγου και των γλωσσικών ικανοτήτων και εξαρτάται από αυτές. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι ταυτόχρονα αποτέλεσμα, αλλά και απαίτηση της σχολικής μάθησης. Η σχολική ύλη εισάγει το παιδί σε ένα κόσμο νέων, πολύ συχνά άγνωστων, λέξεων που, όσο προχωρούν τα χρόνια εκπαίδευσης, αντιστοιχούν σε συνθετότερες, «πιο αφηρημένες» έννοιες. Το παιδί οφείλει να ενσωματώνει αυτές τις λέξεις στο λεξιλόγιό του και να τις χειρίζεται σημασιολογικά και συντακτικά ορθά και για να μάθει, αλλά και για να διατυπώνει τις γνώσεις και τις ιδέες του. Η διδακτική διαδικασία ασκεί το παιδί στο να το επιτύχει. Όμως, η άσκηση αυτή αποβαίνει άκαρπη, αν στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού υπάρχουν ελλείμματα ή ανεπάρκειες.

Δυσκολίες του λόγου και σχολική μάθηση

Η σχολική, λοιπόν, μάθηση απαιτεί να έχει φτάσει το παιδί σε ένα τέτοιο επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων, ώστε να ευνοείται και η εξέλιξη των ίδιων των ικανοτήτων, αλλά και η κατάκτηση της γνώσης. Δυστυχώς, όμως, ένας αξιοσημείωτος αριθμός παιδιών δε διαθέτει αυτό το επίπεδο, όταν ξεκινά τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο. Η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές σε τομείς του λόγου και της ομιλίας ευθύνονται για τα γλωσσικά ελλείμματα αυτών των παιδιών. Συχνά τα ελλείμματα αυτά δεν είναι εύκολα διακριτά, ιδιαίτερα στα παιδιά που καταφεύγουν σε μη-λεκτικούς και εξω-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας για να καλύψουν τις κατ' εξοχήν λεκτικές αδυναμίες τους. Οι τρόποι αυτοί, που βοηθούν βέβαια στην επικοινωνία, δεν αρκούν για τη σχολική μάθηση.

Ένας δάσκαλος καλός και ευαίσθητος παρατηρητής, μπορεί να εντοπίσει τις λεκτικές αδυναμίες ενός μαθητή του. Προφανώς δεν μπορεί να προσδιορίσει τον τύπο και την έκτασή τους. Όμως, οφείλει να κοινοποιήσει τη διαπίστωσή του στους γονείς του παιδιού και να τους παροτρύνει να επισκεφτούν ένα κέντρο ψυχικής υγείας ή μία ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, για να έχουν μία λογοπαιδαγωγική εκτίμηση των δυσκολιών του παιδιού.

Πριν, όμως, από τον δάσκαλο, δηλαδή πριν ακόμη το παιδί αρχίσει τη φοίτησή του στο Δημοτικό, καλοί και ευαίσθητοι παρατηρητές θα πρέπει να είναι οι ίδιοι οι γονείς, οι παιδαγω-

γοί του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου και ο παιδίατρος που παρακολουθεί το παιδί.

Ο έγκαιρος εντοπισμός, η έγκαιρη διάγνωση της μορφής και του τύπου των γλωσσικών ελλειμμάτων και η έγκαιρη αντιμετώπισή τους εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότερη αποκατάσταση των ελλειμμάτων, αλλά και την πρόληψη των συνεπειών τους στη σχολική μάθηση και στην εν γένει νοητική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

Η συνεισφορά του γονιού στη διαδικασία της εκμάθησης του γραπτού λόγου

Ο γονιός είναι ο πρώτος που φέρνει το παιδί σε επαφή με τον γραπτό λόγο. Ενώ ο γονιός δεν είναι ποτέ «δάσκαλος» του παιδιού του, είναι όμως αυτός που μέσα από το δικό του παράδειγμα, το παιδί ευαίσθητοποιείται και αρχίζει να ενδιαφέρεται για τον γραπτό λόγο.

Ο γονιός οφείλει να:

- Διαβάζει βιβλία στο παιδί του και να το μάθει να αγαπάει την αφήγηση, το παραμύθι.
- Γράφει σημειώματα, γράμματα, κάρτες, ώστε το παιδί να αντιλαμβάνεται τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα του γραπτού λόγου.
- Διαβάζει πινακίδες και επιγραφές προκαλώντας το ενδιαφέρον του παιδιού για το γραπτό μήνυμα.
- Προσέχει και να φροντίζει τα βιβλία του μαθαίνοντας στο παιδί ν' αγαπάει και να σέβεται τα βιβλία του.

Μέσα στην καθημερινότητα και μέσα από οικείες δραστηριότητες, το παιδί και ο γονιός χτίζουν το κίνητρο για ακαδημαϊκή μάθηση. Πολλές μελέτες μάς έχουν υποδείξει ότι το κίνητρο είναι το πιο σημαντικό στοιχείο που πρέπει να διαθέτει το παιδί για την σχολική ένταξή του. Αυτό το «κίνητρο» είναι υπόθεση των γονιών αλλά και των εκπαιδευτικών να το καλλιεργήσουν σε κάθε παιδί, έτσι ώστε να μπορέσει να φτάσει στο ανώτατο επίπεδο των δυνατοτήτων του.

Βιβλιογραφία

- Βλασσοπούλου, Μ., & Ρότσικα, Β. (2007). Επαναπροσδιορίζοντας τη σχολική ετοιμότητα. Στο: «Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης». (Επιμ. Εκδ. Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ειρ. Λεβαντή, Κ. Λευτέρη, Γ. Σακελλαρίου). Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σσ. 115-128.
- Βλασσοπούλου, Μ., Τσίπρα, Ι., & Λαζαράτου, Ε. (2005). Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου και του κινητικού συντονισμού. Στο: «Προληπτική Ψυχιατρική και Ψυχική Υγιεινή». (Επιμ. Εκδ.: Β.Π. Κονταξάκης, Μ.Ι. Χαβάκη-Κονταξάκη, Γ. Ν. Χριστοδούλου). Εκδόσεις Βήτα, Αθήνα.
- Γκόττε, Ρόζε (2003). «Γλώσσα και Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο». Πατάκης, Αθήνα.
- Νικολόπουλος, Δ. (Επιμ. Εκδ.) (2008). «Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές». Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.
- Παπαηλιού, Χριστίνα (2005). «Η ανάπτυξη της γλώσσας». Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). «Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση». Gutenberg, Αθήνα.
- Ward, Sally (2004). «Μαθαίνω το παιδί μου να μιλάει». Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα.



Τελειόφοιτοι 2011-2012

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ INTERNATIONAL BACCALAUREATE ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2011-2012

Θεαματικά αποτελέσματα και τη φετινή χρονιά πέτυχαν οι μαθητές του Σχολείου μας στις πανελλαδικές εξετάσεις του Λυκείου και στις εξετάσεις του International Baccalaureate. Σε εποχές που ο ανταγωνισμός για μια θέση στο Πανεπιστήμιο οξύνεται διαρκώς, οι τελειόφοιτοί μας ξεχώρισαν, κατατάσσοντας αφενός το Λύκειό μας για μια ακόμη φορά στις πρώτες θέσεις σε πανελλαδικό επίπεδο και επιτυγχάνοντας αφετέρου σε καταξιωμένα πανεπιστήμια του εξωτερικού της πρώτης επιλογής τους.

Α) Αποτελέσματα του Λυκείου

Οι επιτυχίες των μαθητών του Λυκείου μας αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, γιατί τα θέματα των εξετάσεων, σύμφωνα με όλες τις εκτιμήσεις, ήταν αυξημένου βαθμού δυσκολίας, ιδιαίτερα στη θετική και την τεχνολογική κατεύθυνση.

Ας αφήσουμε όμως, ενδεικτικά, να μιλήσουν οι αριθμοί:

- 88,6 % επιτυχία στα Α.Ε.Ι. και 11,4% στα Τ.Ε.Ι.
- 62 % επιτυχία στη σχολή της πρώτης προτίμησης
- 100 % επιτυχία στη Νομική Σχολή της Αθήνας
- 100 % επιτυχία στις Πολυτεχνικές Σχολές (Ε.Μ.Π. κ.λπ.)
- 100 % επιτυχία στις Ιατρικές Σχολές
- 100 % επιτυχία στις Βιολογικές Σχολές
- 100 % επιτυχία στις Φιλοσοφικές Σχολές
- 100% επιτυχία στις Οικονομικές Σχολές

Κι ακόμη:

- 92,3% επιτυχία στα Α.Ε.Ι. των μαθητών μας της θεωρητικής κατεύθυνσης
- 100 % επιτυχία στα Α.Ε.Ι. των μαθητών μας της θετικής κατεύθυνσης
- 81 % επιτυχία στα Α.Ε.Ι. των μαθητών μας της τεχνολογικής κατεύθυνσης

Αξίζει, επίσης, να τονίσουμε ότι:

- 25,53 % των μαθητών μας άριστευσε με βαθμό από 18-20, ενώ το αντίστοιχο πανελλαδικό ποσοστό ήταν 8,01 %
- Το ποσοστό των μαθητών μας που συγκέντρωσε πάνω από 19.000 μόρια είναι τετραπλάσιο του πανελλαδικού
- 57% των μαθητών μας συγκέντρωσε πάνω από 16000 μόρια
- 53 % των μαθητών μας πέτυχε σε σχολές της Αθήνας (το πολύ υψηλό αυτό ποσοστό αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός στην εποχή της οικονομικής κρίσης που διανύουμε, ώστε να μην υποχρεωθούν τα παιδιά σε σπουδές μακριά από το σπίτι τους).

Β) Αποτελέσματα του Διεθνούς Απολυτηρίου (International Baccalaureate)

Εξίσου καλά ήταν και τα αποτελέσματα των μαθητών μας στις εξετάσεις του προγράμματος του Διεθνούς Απολυτηρίου (International Baccalaureate). Ειδικότερα:

- 100% των μαθητών μας εισήχθη σε Πανεπιστήμια
- 100% των μαθητών μας συγκέντρωσε βαθμολογία μεγαλύτερη του 24

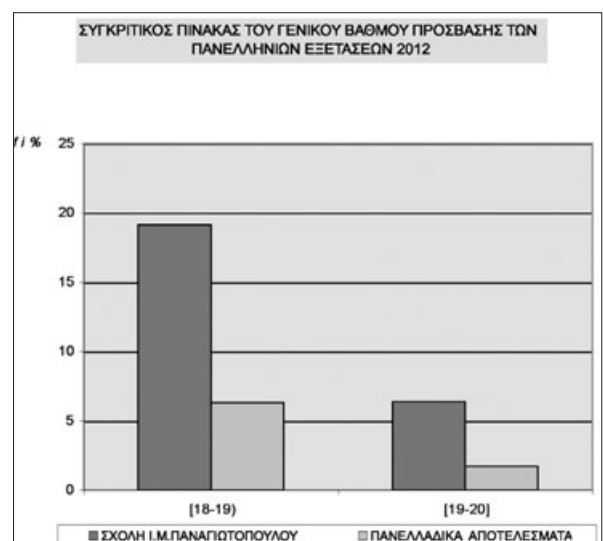
(Παγκόσμιος μέσος όρος Μαΐου 2011: 79%)

- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών μας είναι 32.5 points (Παγκόσμιος μέσος όρος Μαΐου 2011: 30 points)
- 30% των μαθητών μας συγκέντρωσε βαθμολογία ίση ή μεγαλύτερη του 39 (Παγκόσμιος μέσος όρος Μαΐου 2011: 8%)
- 93% των βαθμών των επιμέρους μαθημάτων (και το 97% των βαθμών μαθημάτων σε Ανώτερο Επίπεδο (Higher level)) υπερβαίνουν το όριο του 4 (Παγκόσμιος μέσος όρος Μαΐου 2011: 81%)
- 43% των βαθμών των επιμέρους μαθημάτων είναι 6 ή 7 (Παγκόσμιος μέσος όρος Μαΐου ου 2011: 27%)

Επίσης:

- 91% έγιναν δεκτοί από πανεπιστήμια της πρώτης επιλογής τους (Aberdeen, του Durham, Γλασκόβης, Reading, Πανεπιστήμιο Aix – Marseilles III στη Γαλλία κ.ά.)
- 9% έγιναν δεκτοί από πανεπιστήμια της δεύτερης επιλογής τους (πανεπιστήμιο του Plymouth κ.ά.).

Βέβαια, το σημαντικό για το Σχολείο μας είναι ότι η εκπλήρωση των ονείρων των μαθητών μας με αυτές τις πραγματικά σπουδαίες επιτυχίες συνδέονται με μια ισορροπημένη μαθητική ζωή, στη διάρκεια της οποίας, η οργάνωση, η σοβαρότητα και η απαιτητική προετοιμασία συμβαδίζουν με το οικογενειακό κλίμα που συνδιαμορφώνουμε όλοι μας στο χώρο του Σχολείου, Διεύθυνση, διδάσκοντες, μαθητές και γονείς. Ο συνδυασμός αυτός έχει ως συνέπεια την καλή ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, απαραίτητο στοιχείο για την ψυχοπνευματική τους ωρίμαση, την επιτυχία σε κάθε επίπεδο και τα άριστα αποτελέσματα στις εξετάσεις τους.



ISSN 1109-9186

