



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**Θεωρητική προσέγγιση των παραγόντων του χώρου, του
παιδαγωγικού κλίματος και της πειθαρχίας**

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ Α. ΦΩΤΕΙΝΗΣ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων: Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής

**Μέλη: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια**

Ιωάννινα, 2018

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT.....	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Διατύπωση του θέματος	10
1.2. Κριτήρια επιλογής του θέματος	11
1.3. Σκοπός της έρευνας.....	11
1.4. Ερευνητικά ερωτήματα	12
1.5. Οριοθέτηση του θέματος.....	12
1.6. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου	13
1.7. Συλλογή των δεδομένων	14
1.8. Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

2.1. Εισαγωγή.....	22
2.2. Η παιδαγωγική αξία του χώρου της σχολικής τάξης	24
2.3. Τέσσερις κανόνες οργάνωσης του χώρου στη σχολική τάξη	27
2.4. Οι τεχνικές προδιαγραφές του χώρου της σχολικής τάξης	29
2.4.1. Ο φωτισμός της σχολικής τάξης	32
2.4.2. Η ακουστική της σχολικής τάξης	34
2.5. Η διάταξη των θρανίων στη σχολική τάξη	37
2.6. Η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης	42
2.7. Η αισθητική οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης	45
2.8. Ο χώρος της σχολικής τάξης υπό το πρίσμα ερευνητικών προσεγγίσεων	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

3.1. Εισαγωγή.....	53
--------------------	----

3.2. Η διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη	58
3.3. Μορφές ηγετικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού	61
3.4. Η παιδαγωγική σχέση στη σχολική τάξη: Μορφές οργάνωσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	66
3.5. Η παρώθηση του μαθητή στη σχολική τάξη	72
3.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ανασταλτικός παράγοντας για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη.....	78
3.7. Το κλίμα της σχολικής τάξης υπό το πρίσμα ερευνητικών προσεγγίσεων.....	82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο. Η ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

4.1. Εισαγωγή.....	87
4.2. Η πειθαρχία σε σχέση με το χώρο της σχολικής τάξης	91
4.3. Η πειθαρχία σε σχέση με το χρόνο της σχολικής τάξης	92
4.4. Η σημασία και η καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας του μαθητή	94
4.5. Αιτίες και ενδεικτικά παραδείγματα σχολικής απειθαρχίας.....	97
4.6. Πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας	101
4.6.1. Σύνταξη κανόνων συμπεριφοράς	105
4.7. Αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας	109
4.7.1. Η αγνόηση της απειθαρχίας ως πρακτική αντιμετώπισής της.....	112
4.7.2. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε περιστατικά απειθαρχίας.....	113
4.8. Η πειθαρχία στη σχολική τάξη υπό το πρίσμα ερευνητικών προσεγγίσεων.....	119

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. Συμπεράσματα.....	125
5.2. Προτάσεις.....	128
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	129

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Ε.Ι.: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Ε.Δ.Ε.Α.Υ.: Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

ΚΤ.ΥΠ. Α.Ε.: Κτιριακές Υποδομές, Ανώνυμη Επιχείρηση

Ν ή (ν): Νόμος

Ο.Η.Ε.: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Ο.Σ.Κ. Α.Ε.: Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, Ανώνυμη Επιχείρηση

Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΥΠ.Π.Ε.Θ.: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι η βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Η θεματική της εργασίας εστιάζεται στην ανάλυση, την περιγραφή και την ερμηνεία τριών βασικών επιμέρους παραγόντων του συγκεκριμένου ζητήματος. Αυτοί οι παράγοντες είναι η οργάνωση του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος και η διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη. Από την ανασκόπηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας και την επισκόπηση σχετικών ερευνητικών μελετών προέκυψαν αρκετά δεδομένα. Το βασικό συμπέρασμα της εργασίας είναι ότι το θέμα της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* αποτελεί ένα ζήτημα επικοινωνιακής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην τάξη τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διευθετήσει τα επιμέρους οργανωτικά-διοικητικά ζητήματα της διαρρύθμισης του χώρου της σχολικής αίθουσας, της διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος και της διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο-όργανο-κριτήριο την άμεση επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές, η οποία συντελείται κατά τη διεξαγωγή της καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας στη σχολική τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: *Οργάνωση και Διοίκηση, Δημοτικό Σχολείο, Σχολική Τάξη, Εκπαιδευτικός, Μαθητής, Παιδαγωγική Επικοινωνία-Αλληλεπίδραση.*

ABSTRACT

The purpose of this master thesis is the bibliographic exploration of the issue of *Classroom Management* in the Greek Elementary School. The subject of the thesis focuses on the analysis, description and interpretation of three key sub-factors of this issue. These factors are the organization of the classroom, the shaping of the pedagogical climate (classroom climate) and the maintenance of discipline in the classroom. From the review of greek and foreign literature and articles and the review of relevant research studies, a lot of data emerged. The main conclusion of the thesis is that the issue of *Classroom Management* is a matter of communicative and social interaction in the classroom, both between the teacher and the pupils, as well as the students among them. Hence, the teacher has the possibility to manage the organizational-administrative issues of the organization of the classroom, the shaping of the pedagogical climate and the maintenance of discipline in the classroom using as a basic tool-instrument the direct communication and social interaction with students, which takes place during the day-to-day pedagogical and didactic process in the classroom.

Keywords: Management, Primary School, School Class, Teacher, Pupil, Pedagogical Communication-Interaction.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο *πρώτο κεφάλαιο* γίνεται αναφορά στη διατύπωση του θέματος της εργασίας, τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου θέματος, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, την οριοθέτηση του θέματος, την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, τη συλλογή των δεδομένων και τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της εργασίας.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* πραγματοποιείται η ανάλυση του παράγοντα του χώρου της σχολικής τάξης στα επιμέρους χαρακτηριστικά του ενώ παράλληλα περιγράφεται και ερμηνεύεται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός δύναται να παρέμβει σ' αυτόν και να τον διαρρυθμίσει-οργανώσει όσο καλύτερα μπορεί. Το κεφάλαιο κλείνει με πορίσματα ερευνητικών προσεγγίσεων αναφορικά με την επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* συντελείται η ανάλυση του παράγοντα του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης στα επιμέρους στοιχεία του και συγχρόνως περιγράφεται και ερμηνεύεται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Το κεφάλαιο καταλήγει με ευρήματα ερευνών γύρω από την αξία της διαμόρφωσης ενός θετικού κλίματος στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* αναλύεται ο παράγοντας της πειθαρχίας στην τάξη στις βασικές του συνιστώσες και ταυτόχρονα περιγράφεται και ερμηνεύεται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει και να διατηρήσει μία πειθαρχημένη ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με ανάλογες ερευνητικές προσεγγίσεις οι οποίες εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με το ζήτημα της διατήρησης της πειθαρχίας στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου.

Τέλος, στο *πέμπτο κεφάλαιο* δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην αρχή της εργασίας μας ενώ παράλληλα διατυπώνονται προτάσεις για την περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους αυτούς, οι οποίοι με τον οποιονδήποτε τρόπο συνέβαλαν στην εκπόνηση και ολοκλήρωσή της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, Αναπληρωτή

Καθηγητή κ. Θωμά Μπάκα, για τις πολύτιμες συμβουλές, τη συστηματική καθοδήγηση και τη συνεχή ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησής της. Εν συνεχεία, θα ήθελα ευχαριστήσω τον Καθηγητή κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, για τις επιστημονικές του επισημάνσεις και την αμέριστη συμπαράστασή του όποτε χρειάστηκα τη βοήθειά του. Επίσης, από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Νικολάου Σουζάνα-Μαρία, η οποία δέχθηκε πρόθυμα από την πρώτη στιγμή να είναι μέλος της εξεταστικής επιτροπής. Τέλος, θερμές ευχαριστίες οφείλω στην οικογένειά μου για την αδιάκοπη συμπαράσταση και υποστήριξη που μου πρόσφερε.

Ιωάννινα, 2018

Αλέξανδρος Α. Φωτεινής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Διατύπωση του θέματος

Το θέμα της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης*¹ προέκυψε από τότε που η Εκπαίδευση πέρασε από το στάδιο της ατομικής στο στάδιο της μαζικής Εκπαίδευσης, της ταυτόχρονης δηλαδή εκπαίδευσης πολλών μαθητών στον ίδιο χώρο. Το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί ένα πολύ απαιτητικό και πολύπλοκο ζήτημα, υπό την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός επιχειρεί μέσα από οργανωτικές-διοικητικές ενέργειες να ανταποκριθεί άμεσα και ταυτόχρονα στις πολλές και διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης (Ματσαγούρας, 2001: 57, 61).

Για το θέμα της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* μπορεί να ειπωθεί ότι η διεθνής βιβλιογραφία αριθμεί ασύγκριτα περισσότερες εργασίες από την ελληνική, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι ελληνικές εργασίες υπολείπονται σε νόημα και ποιότητα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική αναδίφηση που συντελέστηκε ως αντιπροσωπευτικότερες εργασίες σημειώνονται οι εξής: *Classroom management in context. Orchestrating positive learning environments* (Zabel & Zabel, 1996), *Classroom management for elementary teachers* (Evertson, Emmer & Worsham, 2003), «Classroom management» (Doyle, 1980), *Elementary classroom management. Lessons from research and practice* (Weinstein & Mignano, 2007), «The key to classroom management» (Marzano & Marzano, 2003), *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Wragg, 2003), *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη* (Ντράικωρς, 1989), *Διαχείριση σχολικής τάξης. Διερεύνηση των συνθηκών που είναι δυνατόν να επηρεάσουν τις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών σχολικής ηλικίας* (Τρικκαλιώτης, 2014) *Σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος* (Ματσαγούρας, 2001).

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία επιχειρεί τη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και πιο ειδικά την ανάλυση, την περιγραφή και την ερμηνεία τριών βασικών δομικών παραγόντων του υπό μελέτη ζητήματος. Οι τρεις αυτοί παράγοντες είναι η *οργάνωση του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας*, η *διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος* και η *διατήρηση της πειθαρχίας* στη σχολική τάξη.

¹ Στην παρούσα εργασία με τον όρο *Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Τάξης* αποδίδουμε τόσο τον αγγλικό όρο *Classroom Management* όσο και τη συνήθη μετάφραση του στην ελληνική βιβλιογραφία ως *Διαχείριση της Σχολικής Τάξης*.

1.2. Κριτήρια επιλογής του θέματος

Τρεις είναι οι βασικοί λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα προς διερεύνηση. Ο πρώτος λόγος έγκειται στο προσωπικό ενδιαφέρον του γράφοντος σχετικά με το πολύπλοκο και πολυσύνθετο ζήτημα της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* στο Δημοτικό Σχολείο. Ο δεύτερος λόγος είναι η προηγούμενη εμπειρία του συγγραφέα στην εμπειρική διερεύνηση μίας δομικής συνιστώσας του υπό μελέτη θέματος, αυτήν της διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη. Ο τρίτος λόγος έχει να κάνει με το ότι η διαχείριση προβλημάτων μαθητικής συμπεριφοράς και γενικότερα η διευθέτηση-ρύθμιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων της καθημερινής ζωής στη σχολική τάξη αποτελεί πάντα ένα επίκαιρο και βαρυσήμαντο εκπαιδευτικό ζήτημα.

1.3. Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο συνδυασμός θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων σε ένα ενιαίο σύνολο, το οποίο θα συμβάλει στην κατανόηση² του θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* και την απάντηση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Επισημαίνεται εδώ, ότι η συγκεκριμένη εργασία περιορίζεται στην ανάλυση³, την περιγραφή⁴ και την ερμηνεία⁵ τριών βασικών δομικών στοιχείων του υπό μελέτη θέματος. Οι τρεις αυτοί παράγοντες είναι η *οργάνωση*

2 Στην παρούσα πραγματεία επισημαίνεται, ότι ο όρος *κατανόηση* λογίζεται ως μία ενορατική διαδικασία, η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανάδειξη των κοινωνικών-παιδαγωγικών αλληλεπιδραστικών διαδικασιών που συντελούνται εντός του πλαισίου της αίθουσας διδασκαλίας και που συνακόλουθα συνθέτουν και δημιουργούν το θέμα της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης*.

3 Η *ανάλυση* που συντελείται στο ανά χείρας κείμενο αναφέρεται στην ανάδειξη και τη λεπτομερή εξέταση των βασικών επιμέρους στοιχείων των ζητημάτων της οργάνωσης του χώρου της σχολικής τάξης, της διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος και της διατήρησης της πειθαρχίας στη σχολική τάξη.

4 Ο όρος *περιγραφή* στην παρούσα εργασία αναφέρεται στην παρουσίαση της εκπλήρωσης του οργανωτικού-διοικητικού ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, ως περιγραφή στην εν λόγω πραγματεία λογίζεται η λεπτομερειακή απόδοση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός δύναται να διευθετήσει τη διαρρύθμιση του χώρου της σχολικής αίθουσας, τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος και τη διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη.

5 Με τον όρο *ερμηνεία* στην παρούσα μελέτη εννοείται το *ερμηνευτικό πλαίσιο* που χρησιμοποιείται στο καθένα από τα τρία επόμενα κεφάλαια (χώρος, παιδαγωγικό κλίμα, πειθαρχία) για την κατανόηση και την αποσαφήνιση της ανάπτυξής τους. Γενικά, ως ερμηνευτικό πλαίσιο λογίζεται ένα θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς (ή αλλιώς ένας θεωρητικός σημασιοδοτικός μηχανισμός) που σημασιοδοτεί και καθορίζει με συγκεκριμένο τρόπο το εκάστοτε υπό μελέτη αντικείμενο. Στη συγκεκριμένη εργασία για την οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης υιοθετείται η *ιντεραξιοπιστική προσέγγιση* του σχολικού χώρου ενώ για τη διαμόρφωση του κλίματος και τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη χρησιμοποιείται η *θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης*.

του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος και η διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου.

1.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαμορφώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία θα επιχειρηθεί να δοθούν οι αντίστοιχες επιστημονικές απαντήσεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς απάντηση είναι τα εξής:

1. Με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός δύναται να οργανώσει το χώρο της αίθουσας διδασκαλίας;
2. Με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει το κλίμα της σχολικής τάξης;
3. Με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διατηρήσει την πειθαρχία στη σχολική τάξη;

1.5. Οριοθέτηση του θέματος

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία περιορίζεται να διερευνήσει το θέμα της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ο λόγος για τον οποίο περιορίζουμε τη διερεύνηση του θέματός μας στη Δημοτική Εκπαίδευση είναι ότι στο δημοτικό σχολείο η τάξη συνιστά σε μεγάλο βαθμό μία πραγματική κοινωνική ομάδα, με πολλές και έντονες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών⁶ και των μαθητών μεταξύ τους. Στο δημοτικό σχολείο ο εκπαιδευτικός με το κύρος και τη γενικότερη συμπεριφορά του διαμορφώνει το κλίμα της σχολικής τάξης και το είδος των σχέσεων που επιτρέπεται να αναπτυχθούν, με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών να διέπονται κυρίως από τα συναισθήματα της φιλίας, της ομαδικότητας και της αποδοχής. Αντιθέτως, στην προσχολική αγωγή μπορούμε να παρατηρήσουμε περισσότερο εμπειρίες φροντίδας, προστασίας, παιχνιδιού και χαράς και όχι εκπαίδευσης. Ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρατηρείται το ενδιαφέρον να μετατοπίζεται από τη σχολική τάξη σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, με τις εξωσχολικές δραστηριότητες να καταλαμβάνουν το σημαντικότερο μέρος στη ζωή του κάθε μαθητή (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008: 494-495).

⁶ Στο ανά χείρας κείμενο χρησιμοποιείται ο αρσενικός τύπος της λέξης *μαθητής*, ως συχνότερος και ισχυρότερος στο γραπτό λόγο. Σε κάθε περίπτωση στη χρήση της λέξης εμπεριέχεται-εννοείται και ο θηλυκός τύπος.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική αναδίφηση που συντελέσαμε εκτιμούμε ότι οι πέντε βασικές πτυχές του ζητήματος της Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης είναι η *οργάνωση του χώρου της σχολικής αίθουσας, η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης, η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, η οργάνωση-μεθόδευση της διδασκαλίας και η συνεργασία με τους γονείς-γονεϊκή εμπλοκή*. Από αυτές η παρούσα εργασία ασχολείται μόνο με τις τρεις πρώτες δηλαδή την *οργάνωση του χώρου, τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος και τη διατήρηση της πειθαρχίας* στη σχολική τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Επισημαίνεται, ότι στο ανά χείρας κείμενο πραγματοποιούνται αναφορές και στα άλλα δύο δομικά στοιχεία του θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Τάξης* (οργάνωση της διδασκαλίας, συνεργασία με τους γονείς), όποτε αυτό παραστεί ανάγκη, καθώς το υπό μελέτη γνωστικό αντικείμενο απαιτεί μία συλλογική-συστημική σύλληψη και προσέγγιση.

1.6. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας, ο οποίος έγκειται στο συνδυασμό θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων σε ένα ενιαίο σύνολο που θα συμβάλει στην κατανόηση του θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* και την απάντηση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, καθόρισε και τη μέθοδο της έρευνας, η οποία κρίθηκε καταλληλότερη για την επίτευξη του βασικού σκοπού της εργασίας μας. Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια ως καταλληλότερη μέθοδο έρευνας θεωρήσαμε τη *βιβλιογραφική μέθοδο έρευνας*.

Η βιβλιογραφική μέθοδος έρευνας συνιστά συχνά το πρώτο βήμα στην οργάνωση οποιασδήποτε θεωρητικής ή πειραματικής επιστημονικής έρευνας. Υπό αυτό το σκεπτικό η βιβλιογραφική μέθοδος έρευνας διακρίνεται σε δύο κατηγορίες. Πρώτον, ως αυτοτελής βιβλιογραφική έρευνα και δεύτερον, ως προκαταρκτικό στάδιο έρευνας. Η παρούσα εργασία εντάσσεται στην πρώτη κατηγορία βιβλιογραφικής έρευνας, την αυτοτελή βιβλιογραφική έρευνα ή αλλιώς, την επισκόπηση της βιβλιογραφίας ως αυτοσκοπό (Mertens, 2009: 122-124, Παπακωνσταντίνου, 1990: 40-43, Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011: 42-44).

Το βασικό χαρακτηριστικό της βιβλιογραφικής μεθόδου είναι ότι ο ερευνητής, για να δώσει απάντηση στα ερευνητικά του πρόβλημα, αντλεί δεδομένα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Κύριο καθήκον του βιβλιογραφικού ερευνητή είναι να συγκεντρώσει όλα τα σχετικά με το θέμα του δεδομένα και με βάση τα υπάρχοντα αυτά

στοιχεία να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά του ερωτήματα. Αφού ο ερευνητής συγκεντρώσει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία, εν συνεχεία προχωρεί στη σχολαστική διερεύνησή τους, τη συστηματοποίησή τους, τη διάρθρωσή τους σε κεφάλαια-υποκεφάλαια και στο τέλος δίνει απαντήσεις με βάση την ήδη υπάρχουσα γνώση. Η βιβλιογραφική έρευνα ονομάζεται και *συνθετική* μελέτη, καθώς βασίζεται σε υλικό ήδη καταγεγραμμένο, το οποίο παρουσιάζεται συστηματοποιημένο σε μία συνθετική μορφή. Το καινούργιο, δηλαδή, στοιχείο που προσφέρει η βιβλιογραφική έρευνα είναι η συστηματοποίηση και η ερμηνευτική αξιοποίηση των συγκεντρωθέντων δεδομένων (Παπακωνσταντίνου, 1990: 40-41, Παρασκευόπουλος, 1993: 21-22, Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011: 43). Η εν λόγω ερευνητική προσπάθεια χαρακτηρίζεται ως *βιβλιογραφική*, επειδή επιχειρεί να απαντήσει στα ερευνητικά της ερωτήματα μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και ως *συνθετική*, επειδή προχωρά στη συστηματοποίηση και την ερμηνευτική αξιοποίηση των συγκεντρωθέντων δεδομένων.

1.7. Συλλογή των δεδομένων

Η διαδικασία αναζήτησης και εντοπισμού των βιβλιογραφικών δεδομένων εστιάστηκε στα επιστημονικά πεδία της Σχολικής Παιδαγωγικής, της Διδακτικής Μεθοδολογίας, της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Ψυχολογίας της Σχολικής Τάξης, της Παιδαγωγικής Συμβουλευτικής, της Σχολικής Αρχιτεκτονικής, της Χωροπαιδαγωγικής, της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, καθώς και της Επιστήμης της Οργάνωσης και Διοίκησης. Παράλληλα, η στενή σχέση Πολιτείας-Εκπαίδευσης επέβαλλε τη μελέτη ορισμένων νομικών κειμένων. Οι πηγές της συγκεκριμένης εργασίας αφορούν ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και αρθρογραφία, πρακτικά συνεδρίων, μεταπτυχιακές και διδακτορικές διατριβές, τακτικές επισκοπήσεις περιοδικών, καθώς και κείμενα νόμων και άλλων νομοθετικού περιεχομένου κειμένων (προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις). Η διαδικασία της αναζήτησης πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονικά ιδρυματικά αποθετήρια και ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (EKT, ERIC, ScienceDirect, ResearchGate), σε συγκεκριμένους φυλλομετρητές ιστοσελίδων (google, google scholar) και το κυριότερο στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1.8. Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Η σχολική τάξη αποτελεί τμήμα της ευρύτερης οργάνωσης και δομής του σχολείου (Parsons, 1959: 129). Το σχολείο, ως οργανωμένος διοικητικός μηχανισμός της εκπαίδευσης, συνιστά ένα θεσμό ο οποίος χρήζει κατάλληλης οργάνωσης και διοίκησης, προσδιορίζεται από συγκεκριμένες νομικές συμβάσεις και χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις, όπως τάξεις, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, κανόνες και κυρώσεις. Εκτός από οργανωμένο κοινωνικό θεσμό το σχολείο αποτελεί ταυτόχρονα οργανωμένο κοινωνικό οργανισμό, δεδομένου ότι εκφράζει όλα τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τους κοινωνικούς οργανισμούς όπως είναι η δομή και οι σκοποί τους. Επίσης, το σχολείο διαφοροποιείται από τους κοινωνικούς οργανισμούς και εμφανίζει χαρακτήρα παιδαγωγικού οργανισμού, καθώς είναι επιφορτισμένο να πραγματοποιεί τις λειτουργίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς. Εντούτοις, παρά τις παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες τις οποίες το σχολείο είναι επιφορτισμένο να επιτελεί, στη χώρα μας το σχολείο συνιστά παράλληλα έναν γραφειοκρατικό οργανισμό, καθώς η οργάνωση και η διοίκησή του διέπονται από τα γνωρίσματα της γραφειοκρατικής οργάνωσης και διοίκησης, όπως είναι η ακρίβεια, η πειθαρχία, οι κυρώσεις, ο συγκεντρωτισμός, η ιεραρχική οργάνωση, η ομοιομορφία, η διαδικαστική τυπικότητα και η αυστηρότητα (Κωνσταντίνου, 1994: 43 & 2015: 18, 21, 57).

Ο εκπαιδευτικός, ως το *βασικό στέλεχος* του σχολείου, καλείται να πραγματώσει τις λειτουργίες της αγωγής, της κοινωνικοποίησης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης μέσα σε ένα αντιφατικό και ασφυκτικά δομημένο πλαίσιο. Ωστόσο, αυτό το οποίο είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί είναι ότι η ευθύνη για την οργάνωση των παιδαγωγικών και διδακτικών ζητημάτων της καθημερινής σχολικής ζωής ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου, το μέγεθος της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής στο σχολείο και την τάξη είναι αρκετά μεγάλο, καθώς ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την οργάνωση του χώρου, του χρόνου, τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή των κανόνων και των κυρώσεων, την οργάνωση των περιεχομένων μάθησης και της παιδαγωγικής επικοινωνίας, την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, την κοινωνικοποίηση, την αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων του μαθητή και τη συνεργασία με τους γονείς ανήκουν στη δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 1994: 70, Καρακατσάνης, 1989: 148).

Διατυπώνοντας διαφορετικά, η *Οργάνωση και Διοίκηση της Τάξης* καθίσταται βασικό καθήκον του εκπαιδευτικού, το οποίο προέρχεται από τις βασικές υποχρεώσεις που του αναγνωρίζονται από το σχολικό οργανισμό, δηλαδή, τη μόρφωση των μαθητών, τον έλεγχο των μαθησιακών τους επιδόσεων και την εξασφάλιση των λειτουργικών οργανωτικών παραμέτρων που προβλέπει ο σχολικός οργανισμός. Η οργάνωση και διοίκηση στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης διαμορφώνει τη δική της δυναμική, η οποία διέπεται περισσότερο από τις αρχές των *Επιστημών της Αγωγής* και λιγότερο από τις αρχές του κεντρικού διοικητικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκεκριμένη δυναμική δηλαδή αναιρεί ορισμένα από τα γνωρίσματα της ευρύτερης σχολικής διοίκησης, στρέφοντας το ενδιαφέρον της περισσότερο στη συντελούμενη εκπαιδευτική διαδικασία και τους παράγοντές της (Κυρίδης, 1999: 94-95).

Επισημαίνεται εδώ, ότι η παιδαγωγική και η διδακτική διαδικασία, στις οποίες και επικεντρώνεται η *Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Τάξης* αποτελούν διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους (Αραβανής, 2000: 56, Κυρίδης, 1999: 180, 185, Μπούζος, 2009: 129, Ξωχέλλης, 2010: 13, Fontana, 1996β: 339). Κατά συνέπεια, αυτό το οποίο ισχυριζόμαστε είναι ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διευθετήσει το ζήτημα της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* χρησιμοποιώντας ως βασικό όργανο-εργαλείο την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι ακόλουθες προσεγγίσεις, οι οποίες επίσης εξαίρουν τη σημασία και την αξία της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ως το βασικό μέσο-εργαλείο για τη ρύθμιση του θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης*.

Οι Marzano και Marzano (2003: 9), στο άρθρο τους «The key to classroom management», διατυπώνουν πως οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αποτελούν το βασικό θεμέλιο για την *Αποτελεσματική Οργάνωση και Διοίκηση της Τάξης*. Ειδικότερα, διατείνονται πως χρησιμοποιώντας στρατηγικές υποστηριζόμενες από τα πορίσματα της εκπαιδευτικής έρευνας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ασκήσει επιρροή στη δυναμική της τάξης του και να δημιουργήσει μία γνήσια παιδαγωγική σχέση με τον μαθητή. Ενώ οι Zabel και Zabel (1996: 36-37), στο βιβλίο τους *Classroom management in context. Orchestrating positive learning environments*, υποστηρίζουν πως η *Αποτελεσματική Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Τάξης* έγκειται στην οργάνωση της καθημερινής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Όπως πολύ εύστοχα σημειώνουν, η «Αποτελεσματική

Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Τάξης απορρέει από την αποτελεσματική διεξαγωγή της επικοινωνίας στη σχολική τάξη».

Η παιδαγωγική επικοινωνία συνιστά εγγενές στοιχείο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στην τάξη. Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει το σύνολο των ενεργειών (λόγος και πράξη) του εκπαιδευτικού και των μαθητών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Η παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων του σχολικού βίου της τάξης (εκπαιδευτικός-μαθητές) συντελείται με τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων. Η παιδαγωγική επικοινωνία συντελείται μέσω της γλώσσας, η οποία αποτελεί έναν επικοινωνιακό κώδικα ο οποίος χρησιμοποιεί ένα τεράστιο σύνολο συμβόλων. Ως εκ τούτου, η γλώσσα αποτελεί τη βάση της επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός, ως ο πρωταγωνιστής των επικοινωνιακών διαδικασιών στο σχολείο και την τάξη, οφείλει να γνωρίζει ότι η μορφή επικοινωνίας την οποία επιλέγει συνειδητά ή ασυνείδητα στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζει και προσδιορίζει όχι μόνο τη σχέση του με τον μαθητή, αλλά και το περιεχόμενο και το αποτέλεσμα των παιδαγωγικών και διδακτικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη. Εξάλλου, η παιδαγωγική επικοινωνία αποτελεί ένα εργαλείο για την πραγμάτωση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του σχολείου (Κυρίδης, 1999: 200-201, Κωνσταντίνου, 2015: 15-16 & 2001: 20-21).

Στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας επιβάλλεται η διαμόρφωση δύο λειτουργικών και συνάμα διεπιστημονικού χαρακτήρα ορισμών, προκειμένου να αποσαφηνισθεί τι ακριβώς θα εννοείται στη συνέχεια του κειμένου ως *οργάνωση και διοίκηση* στην τάξη. Οι συγκεκριμένοι λειτουργικοί-διεπιστημονικοί ορισμοί προκύπτουν αφενός από το γεγονός ότι η *Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Τάξης* διαμορφώνει τη δική της δυναμική, αναιρώντας ορισμένα από τα γνωρίσματα της ευρύτερης σχολικής διοίκησης και στρέφοντας το ενδιαφέρον της περισσότερο στη συντελούμενη εκπαιδευτική διαδικασία και τους παράγοντές της (Κυρίδης, 1999: 94-95), και αφετέρου από το γεγονός ότι η οποιαδήποτε ολιστική μεταφορά εννοιών από το χώρο της *Οργανωσιακής Ψυχολογίας* και της *Διοικητικής Επιστήμης* στο χώρο της *Εκπαίδευσης* και ειδικότερα στο πλαίσιο της *σχολικής τάξης* θα ήταν ανεπιτυχής και παράλληλα μεθοδολογικά και επιστημονικά επιλήψιμη.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994: 83, 91), η οργάνωση αποτελεί το μέσο-εργαλείο για την πραγμάτωση ενός αντικειμενικού σκοπού ενώ η διοίκηση συνιστά τη χρησιμοποίηση του συγκεκριμένου μέσου-εργαλείου και τη δραστηριοποίησή του. Αντιστοίχως, στην παρούσα εργασία *την οργάνωση στη σχολική*

κή τάξη, δηλαδή το εργαλείο-όργανο, την εκλαμβάνουμε ως την παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση ενώ τη διοίκηση στη σχολική τάξη, δηλαδή τη χρήση του εργαλείου-μέσου, την εκλαμβάνουμε ως το σύνολο των ενεργειών του εκπαιδευτικού που αναφέρονται στη μεθόδευση-διεξαγωγή της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Επισημαίνεται πως οι ενέργειες αυτές του εκπαιδευτικού προκύπτουν και εκπορεύονται από τον ρόλο του ως βασικού στελέχους και κεντρικού εκπροσώπου του σχολικού θεσμού, ρόλος, ο οποίος διέπεται από συγκεκριμένες παιδαγωγικές, διδακτικές, οργανωτικές και διοικητικές υποχρεώσεις που ορίζονται από τη σχολική νομοθεσία, την Πολιτεία και την ασκούμενη Εκπαιδευτική Πολιτική⁷.

Σύμφωνα με τη μέχρι στιγμής ανάλυση, ο οργανωτικός-διοικητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη αναφέρεται στις ενέργειες και την παιδαγωγική και θεσμική δυνατότητα, υποχρέωση και εξουσία του εκπαιδευτικού να διεξάγει και να μεθοδεύει με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο την παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση εντός του πλαισίου της αίθουσας διδασκαλίας. Τονίζεται εδώ, πως η οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης συντελείται συναρτήσει των επιμέρους παραγόντων της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Τάξης* δηλαδή της διαρρύθμισης του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, της διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης, της διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη, της οργάνωσης της διδασκαλίας και της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών. Ο βασικός λόγος για αυτήν μας την άποψη είναι ότι εγγενές στοιχείο όλων των δομικών στοιχείων της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Τάξης* είναι η δασκαλομαθητική και διαμαθητική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση, για την ενορχήστρωση της οποίας αποκλειστικός υπεύθυνος κατά τον Κωνσταντίνου (2015: 248, 281-282), είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης.

Ο οργανωτικός και διοικητικός ρόλος του εκπαιδευτικού δε λειτουργεί ανεξάρτητα και αυτόνομα, ερχόμενος να προστεθεί στους ήδη υπάρχοντες ρόλους του εκ-

7 Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού τα εντοπίζουμε στον Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Κεφάλαιο Δ' (ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ), Άρθρο 11 (Όργανα, επιλογή, τοποθέτηση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθήκοντα.), Ενότητα ΣΤ' (Σύλλογοι διδασκόντων), Παρ. 3, και Κεφάλαιο Ε' (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ), Άρθρο 13 (Εκπαιδευτικό προσωπικό δημοτικών σχολείων), Παρ. 6, 7 και 8 (ΦΕΚ 167, τευχ. Α'). Επίσης, πιο ειδικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού τα εντοπίζουμε στην Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμό Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», Κεφάλαιο Ε' (ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ (ΔΠ), ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ (ΣΔ)), Άρθρο 36 (Καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών διδασκόντων), Άρθρο 38 (Έργο του Συλλόγου των Διδασκόντων) και Άρθρο 39 Ενότητα Δ' (Ειδικές αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων της Δημοτικής Εκπαίδευσης) (ΦΕΚ 1340, τευχ. Β').

παιδευτικού. Εν αντιθέσει, ο οργανωτικός και διοικητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη λειτουργεί και δρα συμπληρωματικά και επικουρικά προς τους ρόλους του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία παιδαγωγού και δημοσίου υπαλλήλου, για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου και της τάξης. Υπογραμμίζεται σ' αυτό το σημείο, ότι η επιτέλεση του οργανωτικού και διοικητικού ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη συναρτάται της επιστημονικής (παιδαγωγικής και διδακτικής) κατάρτισης του εκπαιδευτικού, δηλαδή, των προσόντων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός από παιδαγωγική και διδακτική άποψη, προκειμένου να ασκήσει επαγγελματικά και αποτελεσματικά τον ρόλο του ως επαγγελματία παιδαγωγού (Κωνσταντίνου, 2015: 146).

Ακόμη, η ερμηνεία του οργανωτικού-διοικητικού ρόλου του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας εξαρτάται από το γενικότερο εργασιακό και ψυχοκοινωνικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Δηλαδή, από το πόσο ανοιχτές και θετικές είναι η σχολική μονάδα και οι ήδη υπάρχουσες-διαμορφωμένες αντιλήψεις και πρακτικές σε αυτή, σε σύγχρονες και ρηζικέλευθες ιδέες και πρακτικές ορισμένων εκπαιδευτικών. Ο βασικός λόγος γι' αυτό είναι ότι το κλίμα της σχολικής τάξης, παρά το γεγονός ότι διαθέτει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, στην πράξη επηρεάζεται με άμεσο τρόπο από το κλίμα της σχολικής μονάδας στην οποία η σχολική τάξη ανήκει οργανωτικά και λειτουργικά.

Η αποτελεσματική *Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Τάξης* έγκειται στη συγχρονισμένη διευθέτηση όλων των επιμέρους παραγόντων. Η προαναφερθείσα παραδοχή και ιδιαίτερα ο όρος *συγχρονισμένη* μας παραπέμπει στη *συστημική προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος*. Σύμφωνα με τη θεωρία των συστημάτων, σύστημα είναι μία ολότητα η οποία αποτελείται από επιμέρους αλληλεπιδρώντα στοιχεία ή μέρη (Μπουραντάς, 2005: 16). Με βάση τη συστημική σκέψη η κατανόηση των φαινομένων συντελείται με καθολικό και όχι με μεμονωμένο τρόπο. Για παράδειγμα, για να κατανοήσει κανείς τη συμπεριφορά ενός μέλους της ομάδας, πρέπει πρώτα να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και αλληλεπιδρούν όλα τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους (Γιώτσα, 2014).

Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση, βασική αρχή για κάθε προσπάθεια *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* αποτελεί η προσέγγιση του εν λόγω θέματος ως ενός ενιαίου συνόλου, τα δομικά στοιχεία του οποίου βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, κάθε αλλαγή και παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε έναν επιμέρους παράγοντα της *Οργάνωσης και Διοίκησης της*

Τάξης προϋποθέτει μία δέσμη παρεμβάσεων και αλλαγών οι οποίες να αναφέρονται και στους υπόλοιπους επιμέρους παράγοντες. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να προσεγγίζει τη ρύθμιση των πτυχών του ζητήματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Τάξης* με συλλογική σύλληψη, δηλαδή, ταυτόχρονα, πολυεπίπεδα, πολυπρισματικά ή πιο σωστά, συστημικά.

Επί παραδείγματι, η εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας με ομάδες μαθητών επιφέρει αναγκαστικά αλλαγές στην οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης, μέσα από την αναδιάταξη των θρανίων και τη γενικότερη χρήση του διαθέσιμου χώρου της αίθουσας, καθώς και στη δημιουργία του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, το οποίο θα διέπεται περισσότερο από τα συναισθήματα της χαράς, της ανακάλυψης, της αυτενέργειας, της συνεργασίας και της υπευθυνότητας των μαθητών. Ακόμη, η εμμονή του εκπαιδευτικού σε μία πειθαρχία βασισμένη σε συνεχείς και αντιπαιδαγωγικές ποινές επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα όχι μόνο στο ζήτημα της διατήρησης της πειθαρχίας, αλλά και στο συναισθηματικό κλίμα το οποίο θα επικρατεί στην τάξη, με ό,τι συνέπειες θα έχει αυτό στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.

Επισημαίνεται εδώ, πως στην παρούσα εργασία η *σχολική τάξη* λογίζεται ως ένα πλαίσιο συμπυκνωμένης κοινωνικής αλληλενέργειας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 42, Κωνσταντίνου, 2015: 212), το θέμα της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* εκλαμβάνεται ως ένα ζήτημα επικοινωνιακής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην τάξη μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους, ενώ, ως *Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Τάξης* θεωρείται το σύνολο των θεσμικών και μη ενεργειών του εκπαιδευτικού οι οποίες προσεγγίζουν συστημικά και με βασικό όργανο-εργαλείο-μέσο την καθημερινή παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση τα επιμέρους οργανωτικά-διοικητικά ζητήματα της οργάνωσης του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, της διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης, της διατήρησης της πειθαρχίας στη σχολική τάξη, της οργάνωσης-μεθόδευσης της διδασκαλίας και της συνεργασίας με τους γονείς (γονεϊκή εμπλοκή), με βασικό σκοπό την απρόσκοπτη και αποτελεσματική πραγμάτωση της παιδαγωγικής και της διδακτικής διαδικασίας.

Εν κατακλείδι, σημειώνεται, ότι η περιγραφή του οργανωτικού-διοικητικού ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη συντελείται στη βάση του Ερμηνευτικού

Παραδείγματος⁸ (Ερμηνευτική Παιδαγωγική), υπό την έννοια ότι η περιγραφή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι πρακτικώς προσανατολισμένη⁹ στη διευθέτηση-ρύθμιση των τριών υπό μελέτη επιμέρους παραγόντων του θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* δηλαδή της οργάνωσης του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, της διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος και της διατήρησης της πειθαρχίας στη σχολική τάξη.

8 Στην *Ερμηνευτική Προσέγγιση (Ερμηνευτική Παιδαγωγική)* τα υπό διερεύνηση παιδαγωγικά ζητήματα εξετάζονται όχι απομονωμένα, αλλά στο πλαίσιο στο οποίο ανήκουν, προκειμένου να συσχετιστούν και να προσδιοριστούν οι παράγοντες που οδηγούν στη διαμόρφωση και την εξέλιξή τους και να υποδειχθούν λύσεις για πρακτική εφαρμογή. Η *Ερμηνευτική Παιδαγωγική* έχει ως αντικείμενό της την αποσαφήνιση-κατανόηση των ζητημάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Σύμφωνα με την *Ερμηνευτική Παιδαγωγική* τα παιδαγωγικά δρώμενα εντάσσονται πάντα ενός ευρύτερου πλαισίου, χωρίς να είναι δυνατή η απομόνωση και η επανάληψή τους στην ίδια μορφή ενώ οι ανθρώπινες πράξεις δεν μπορούν να υπαχθούν στο σχήμα *αίτιο-αποτέλεσμα* για τη διατύπωση νομοτελειών. Εν αντιθέσει τα δρώντα πρόσωπα στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλενέργειας ερμηνεύουν το περιβάλλον τους και προσανατολίζουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά τους, αναλόγως των κινήτρων, των επιθυμιών, των αναγκών και των υποκειμενικών του προθέσεων. Ως εκ τούτου, η ανθρώπινη-κοινωνική αλληλεπίδραση δεν μπορεί να εξηγηθεί, αλλά πρέπει να *ερμηνευτεί* (Ξωχέλλης, 2010: 36, 39, 41, Πυργιωτάκης, 2011: 132). Ο ερμηνευτικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικός είναι πραξιακά προσανατολισμένος. Αυτό σημαίνει ότι επιχειρεί τη συνεχή ανάλυση των υποκειμένων και των καταστάσεων, προκειμένου να κατευθύνει τη δράση τους και να προσφέρει λύσεις που θα είναι εφαρμόσιμες μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο και ταυτόχρονα θα είναι σύμφωνες με τις απώτερες επιδιώξεις της Εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005, όπ. αναφ. στον Φύκαρη, 2010: 136).

9 Στην παρούσα εργασία, υιοθετώντας το παραπάνω σκεπτικό (*Ερμηνευτική Προσέγγιση*), η περιγραφή του οργανωτικού-διοικητικού ρόλου του εκπαιδευτικού εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης είναι πρακτικώς προσανατολισμένη στη διευθέτηση των επιμέρους παραγόντων του θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης*. Ενώ το εργαλείο του εκπαιδευτικού για αυτήν την πρακτική διευθέτηση των βασικών πτυχών του υπό μελέτη ζητήματος είναι η καθημερινή παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση που συντελείται εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους κατά τη διεξαγωγή της παιδαγωγικής και της διδακτικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

2.1. Εισαγωγή

Ο χώρος του σχολείου διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Wragg, 2003: 117). Ειδικότερα, ο χώρος της αίθουσας διδασκαλίας, με την οργάνωσή του και τις δυνατότητες που προσφέρει στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν το κλίμα της σχολικής τάξης (Borich, 2011: 165, Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 302, Μπέλλας, 1985: 263-264, Τριλιανός, 2008: 75).

Οι αρχιτεκτονικές προδιαγραφές του χώρου της σχολικής τάξης, ο εξοπλισμός της, η διακόσμησή της, η τακτοποίηση των επίπλων και η χωροθέτηση των προσώπων σ' αυτή διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στην πραγματικότητα είναι αρκετά δύσκολο έως αδύνατο να υπάρξει μία ιδανική αίθουσα διδασκαλίας, αναφορικά με τις τεχνικές της προδιαγραφές, τον εξοπλισμό και την εσωτερική της διαμόρφωση. Έτσι λοιπόν, αρκετοί μαθητές μαθαίνουν σε τάξεις όπου ο πίνακας είναι πολύ ψηλά, τα σώματα του καλοριφέρ βρίσκονται τοποθετημένα σε λάθος θέση, ο νεροχύτης είναι τοποθετημένος σε λάθος σημείο ή απουσιάζει τελείως, τα παράθυρα βρίσκονται είτε πολύ ψηλά είτε πολύ χαμηλά και ο απαιτούμενος αποθηκευτικός χώρος απουσιάζει. Από τα προαναφερθέντα σχεδόν τίποτα δεν πρόκειται να αλλάξει, εάν ο εκπαιδευτικός δεν αναλάβει δράση ξεκινώντας από τα θετικά διαθέσιμα στοιχεία του χώρου και δε σκεφτεί τρόπους με τους οποίους η σχολική τάξη μπορεί να μετεξελιχθεί σε ένα πιο λειτουργικό και ελκυστικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα σε συνεργασία με τους μαθητές να μετατρέψει ακόμη και μία μέτρια αίθουσα διδασκαλίας, σε ένα χώρο ευχάριστης παραμονής, δημιουργικής απασχόλησης και αποτελεσματικής μάθησης (Κανάκης, 1993α: 83, Wilkinson, 1988: 67-68).

Από τη δεκαετία του 1970 στους χώρους της Αρχιτεκτονικής, της Εξελικτικής Ψυχολογίας και της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας εκδηλώθηκε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ του χώρου της σχολικής τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μέρος του ενδιαφέροντος στράφηκε σε επιμέρους χαρακτηριστικά του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας όπως είναι οι διαστάσεις, η αισθητι-

κή, η διευθέτηση των επίπλων, η ακουστική, ο φωτισμός και το εσωτερικό σχέδιο. Αναφορικά με τις αλλαγές στη διευθέτηση του χώρου της σχολικής τάξης διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και η ενασχόλησή τους με το εκάστοτε μαθησιακό υλικό μπορεί να αλλάξει, εάν αλλάξει η οργάνωση και η ποιότητα των επιμέρους χαρακτηριστικών του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας. Βασική άποψη της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας είναι ότι το εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον μπορεί και οφείλει να κάνει τη μάθηση περισσότερο ελκυστική και εποικοδομητική. Η Περιβαλλοντική Ψυχολογία υποστηρίζει πως το εκάστοτε χωρικό πλαίσιο δεν μπορεί να προκαλέσει ή να αποτρέψει τη μάθηση από μόνο του. Αυτό που μπορεί να κάνει είναι να αλληλεπιδράσει με μη περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. μαθητής, εκπαιδευτικός) προκειμένου να προωθήσει ή να εμποδίσει τη μαθησιακή διαδικασία (Συγκολλίτου, 1997: 178, 180-181, 187-188, 191).

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μετεχόντων του σχολικού βίου διενεργούνται πάνω σε μία βάση, η οποία αποτελείται από τις δραστηριότητές τους στο σχολικό χώρο. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες συνιστούν ενέργειες αγωγής, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στις σκόπιμες τροποποιήσεις της παιδικής συμπεριφοράς μέσα από μαθησιακές και αναπτυξιακές διαδικασίες (Γερμανός, 1993: 167). Για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές από ολόκληρο το σχολικό χώρο ξεχωριστή σημασία έχει η σχολική τάξη. Και αυτό επειδή και οι δύο κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της παραμονής τους στο σχολείο την απασχολούν και την κατέχουν για τις δραστηριότητές τους (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 302, Κανάκης, 1993α: 83, Μπέλλας, 1985: 521-522). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής τάξης την αντιμετωπίζουν ως ένα σύνολο από υλικούς, παιδαγωγικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οδηγούν στη μάθηση. Μάλιστα, ο χώρος της τάξης θεωρείται μία ενεργή παράμετρος του μαθησιακού περιβάλλοντος, η οποία ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία και βρίσκεται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς παράγοντες (μαθητής, εκπαιδευτικός, γνωστικό αντικείμενο, διδακτική μεθοδολογία, εκπαιδευτικό υλικό κ.ά.) (Γερμανός, 2006: 77, 80). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο χώρος της σχολικής τάξης μεταμορφώνεται σε έναν ψυχολογικό και ψυχοκοινωνικό χώρο, ο οποίος ασκεί αστάθμητες επιδράσεις στη συμπεριφορά του μαθητή, επηρεάζοντας άμεσα και έμμεσα τα φαινόμενα της μάθησης και της δόμησης της προσωπικότητάς του. Ο μαθητής και ο χώρος της τάξης, επομένως, βρίσκονται διαρκώς σε αποκλειστική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Για τους προαναφερθέντες

λόγους ο χώρος της αίθουσας κρίνεται απαραίτητο να οργανωθεί και να διαρρυθμιστεί με τέτοιο τρόπο, που να επιδρά θετικά και υποβοηθητικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού για συστηματική αγωγή του μαθητή (Μπέλλας, 1985: 516, 522).

Από τις τρεις κυριότερες κατηγορίες θεωριών (ντετερμινισμός, ιντεραξιονισμός, τρανζαξιονισμός), οι οποίες έχουν αναπτυχθεί στο χώρο της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας για την εξέταση των σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον του (Canter, 1985: 297-313), στο παρόν υποκεφάλαιο υιοθετείται η ιντεραξιονιστική θεωρία και πιο συγκεκριμένα η «*ιντεραξιονιστική προσέγγιση του σχολικού χώρου*». Ο βασικός λόγος γι' αυτό είναι ότι από τη μέχρι στιγμής πραγμάτευση του ζητήματος της σχέσης του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας με τη συμπεριφορά των μαθητών και τη μαθησιακή διαδικασία, συμπεραίνεται ότι ο χώρος της σχολικής τάξης βρίσκεται σε μία διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την Τσουκαλά (2013: 94), η «*ιντεραξιονιστική προσέγγιση του σχολικού χώρου*» αναφέρεται στην αλληλεξάρτηση των επιμέρους χαρακτηριστικών του χώρου, καθώς και την αλληλεπίδραση αυτών των χαρακτηριστικών με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού. Η παρούσα προσέγγιση, παρόλη την πολυπλοκότητά της, αναδεικνύει στοιχεία του χώρου, τα οποία μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες μπορούν να συμβάλλουν θετικά και εποικοδομητικά στις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού. Στο παρόν κεφάλαιο, δεδομένης της αλληλεπίδρασης μεταξύ του χώρου της σχολικής τάξης από τη μία πλευρά και των μαθητών, του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την άλλη πλευρά, υιοθετούμε την ιντεραξιονιστική προσέγγιση του σχολικού χώρου ως ερμηνευτικό πλαίσιο, προκειμένου να κατανοηθεί και να αναδειχθεί τόσο η σχέση του μαθητή με το χώρο της αίθουσας διδασκαλίας, όσο και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να οργανώσει το χώρο της σχολικής τάξης με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.2. Η παιδαγωγική αξία του χώρου της σχολικής τάξης

Το παρόν υποκεφάλαιο πραγματεύεται την παιδαγωγική αξία του χώρου της σχολικής τάξης ως *τόπου-πεδίου αγωγής*, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει ο χώρος της αίθουσας στη διαμόρφωση και απόκτηση της *ταυτότητας του χώρου* από τον μαθητή. Ο χώρος συνιστά το πλαίσιο της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού, καθώς αποτελεί ένα πεδίο αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντός του, υλικού,

κοινωνικού και πολιτισμικού. Ο χώρος, ως πεδίο αλληλεπίδρασης με τις ιδιότητές του και τις δυνατότητες που προσφέρει, επιδρά στις διαδικασίες απόκτησης δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και γενικότερα τη διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού. Το παιδί εκτός από το επίκεντρο αποτελεί και το υποκείμενο αυτής της αλληλεπίδρασης. Το παιδί, δηλαδή, δεν περιορίζεται μόνο στο να δέχεται τα ερεθίσματα που του προσφέρει ο χώρος, αλλά προχωρώντας περισσότερο τα ενσωματώνει στους μηχανισμούς λειτουργίας του και εν συνεχεία τα χρησιμοποιεί για να επεξεργασθεί και να ακολουθήσει πρακτικές οι οποίες το βοηθούν να ανταποκριθεί απέναντι στο περιβάλλον του και να επιδράσει σ' αυτό. Παράλληλα, ο χώρος, εκτός από το διαδικαστικό πλαίσιο της ανάπτυξης του παιδιού, συνιστά και πηγή ερεθισμάτων μάθησης καθώς: α) προσφέρει με συγκεντρωμένο τρόπο μία πολύπλευρη πληροφορία για το πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνικό πλαίσιο της ζωής του παιδιού, β) αποτελεί πεδίο δραστηριότητας και παρεμβάσεων του παιδιού στον περίγυρό του, οι οποίες αρκετές φορές οδηγούν σε αναδιοργάνωση του χώρου και γ) αποτελεί ένα πλαίσιο για ανάπτυξη επικοινωνίας, εμπειριών και βιωμάτων από το παιδί. Ο χώρος, επομένως, από την οπτική γωνία της σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον, συνδέεται τόσο με τις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού όσο και με τις διαδικασίες μάθησης. Ως εκ τούτου, ο χώρος είναι ένα πεδίο αγωγής δομημένο σ' ένα πλαίσιο κοινωνικών, πολιτισμικών και υποκειμενικών παραμέτρων (Γερμανός, 1993: 18-19, 35-37).

Ο χώρος, συνεπώς, αποτελεί ένα πεδίο αγωγής, το οποίο διδάσκει το *τι είναι, πως εξηγείται, πως μπορώ να ενεργήσω, ποια συμπεριφορά θα μπορούσα να έχω*, για κάθε αντικείμενο ή κατάσταση που αντιμετωπίζει το υποκείμενο. Ο χώρος, ως πεδίο αγωγής, προσλαμβάνει μεγάλη σημασία στην περίπτωση της παιδικής ηλικίας. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου δημιουργεί τις προϋποθέσεις, προκειμένου το παιδί να μαθαίνει και να αναπτύσσεται μέσα από πρακτικές που ακολουθεί και μέσα από εμπειρίες που αποκτά στον υλικό του περίγυρο (Γερμανός, 2006: 39). Από τη μέχρι στιγμής πραγμάτευση του ζητήματος του χώρου ως τόπου-πεδίου αγωγής, μπορεί να διατυπωθεί η άποψη ότι ο χώρος της σχολικής τάξης, συγκεκριμένα, αποτελεί έναν τόπο-πεδίο αγωγής για τον μαθητή, καθώς ο χώρος της αίθουσας διδασκαλίας:

- ❖ Αποτελεί το χωρικό πλαίσιο όπου ο μαθητής περνάει τον περισσότερο χρόνο της παραμονής του στο σχολείο.

- ❖ Είναι ο τόπος όπου καθημερινά συντελούνται οι διαδικασίες της σχολικής εργασίας, των ομαδικών συζητήσεων, της κοινωνικοποίησης, της αγωγής, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης του μαθητή.
- ❖ Συνιστά ένα πεδίο αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους όσο και μεταξύ των μαθητών από τη μία πλευρά και των επιμέρους χαρακτηριστικών του χώρου της σχολικής τάξης από την άλλη πλευρά.

Σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει ο χώρος της σχολικής τάξης στη διαμόρφωση και απόκτηση της ταυτότητας του χώρου από τον μαθητή, επισημαίνεται, πως η ταυτότητα του χώρου εννοιολογικά υπάγεται στην ευρύτερη έννοια *προσωπική ταυτότητα*. Γι' αυτό, αρχικά γίνεται λίγος λόγος για τη διαμόρφωση και απόκτηση της προσωπικής ταυτότητας και έπειτα εξετάζεται η κατασκευή και πρόσκτηση της ταυτότητας του χώρου από το παιδί. Η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται σε μία ενιαία δομή, η οποία συνίσταται από τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα του υποκειμένου. Η ταυτότητα του εαυτού συνιστά μία ποιοτική ολότητα η οποία χαρακτηρίζεται από διάρκεια και συνέχεια, ενώ, παράλληλα, διαθέτει μία σταθερή δομή, η οποία υπόκειται σε νέες κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις. Η έννοια της ταυτότητας, προσωπικής και κοινωνικής, αποτελεί σημαντικό μέρος της διαδικασίας της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης του ατόμου, υπό την έννοια ότι συνιστά το αποτέλεσμα αυτής και η οποία προκύπτει από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η απόκτηση και διαμόρφωσή της δε συντελείται εφάπαξ και οριστικά, δεδομένου ότι οι εμπειρίες, τα βιώματα και οι συνθήκες του περιβάλλοντος μεταβάλλονται διαρκώς, με αποτέλεσμα το άτομο με τη σειρά του να επανεξετάζει, να επανερμηνεύει και γενικότερα να αξιολογεί το νέο κοινωνικό γίνεσθαι που αφορά τη συγκρότηση της ταυτότητάς του (Κωνσταντίνου, 2015: 255-256).

Αναφορικά με την κατασκευή και πρόσκτηση της ταυτότητας του χώρου, αρχικά σημειώνεται, πως είτε πρόκειται για την ανθρώπινη ύπαρξη γενικά είτε πρόκειται για τον σχηματισμό της προσωπικής ταυτότητας ειδικότερα, ο χώρος κρίνεται απαραίτητο να αποτελεί ένα βασικό συστατικό για τη θεώρηση και κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και εμπειρίας. Αναλυτικότερα, στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του παιδιού περιλαμβάνεται και η γνώση για το φυσικό περιβάλλον, η οποία συντελεί στον καθορισμό του ποιος είναι. Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, η ταυτότητα του χώρου λογίζεται ως μία υποδομή της προσωπικής ταυτότητας. Όταν το παιδί

αποκτά τη γνώση και κατανόηση του εαυτού του μέσω της διαρκούς και εξαρτημένης σχέσης με σημαντικά γι' αυτό άτομα, κρίνεται απαραίτητο να υποθέσουμε ότι αυτή η συγκεκριμενοποίηση της ταυτότητας προέρχεται και από την εμπειρία του παιδιού με το χώρο, με το χτιστό περιβάλλον και γενικότερα με μία σειρά από αντικείμενα και χώρους (δωμάτια, χώροι παιχνιδιού, ρούχα κ.ά.) (Proshansky & Fabian, 1987: 22-25, Συγκολλίτου, 2000: 216).

Το παιδί, διαθέτοντας την εμπειρία ενός πλαισίου όπως είναι το σπίτι ή το σχολείο, συνδέει τις μνήμες, τις αξίες και τις προτιμήσεις που έχει γι' αυτό το πλαίσιο σε ένα σύνολο (cluster), εντός του οποίου οργανώνει τη γνώση για την ταυτότητα του χώρου. Εντός ενός δεύτερου συνόλου οργανώνει τη γνώση για τη σχέση ανάμεσα στα διάφορα πλαίσια (σπίτι, γειτονιά, σχολείο). Βιώνοντας τους ποικίλους χώρους, το παιδί εκδηλώνει τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τους φόβους του, σε σχέση με τους παραπάνω χώρους. Μέσα από την εμπλοκή του παιδιού σε ποικίλους χώρους, την επανάληψη της χρήσης τους, καθώς και την αλληλεπίδραση όλων αυτών των χώρων μεταξύ τους, αναπτύσσεται η γνώση της ταυτότητας του χώρου στο παιδί (όπ. π.). Με άλλα λόγια, μέσα από τη διαμόρφωση της ταυτότητας του χώρου, το παιδί μαθαίνει τη σωστή χρήση των χώρων και των αντικειμένων που υπάρχουν μέσα σ' αυτόν (Αποστόλου, 2013: 141).

Από την έως τώρα εξέταση του θέματος της ταυτότητας του χώρου, συμπεραίνεται πως ο χώρος της σχολικής τάξης, συγκεκριμένα, διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και απόκτηση της ταυτότητας του χώρου από τον μαθητή, καθώς ο χώρος της σχολικής αίθουσας:

- ❖ Είναι χώρος εμπειριών και βιωμάτων, επειδή αποτελεί τον τόπο όπου ο μαθητής περνάει τον περισσότερο χρόνο της παραμονής του στο σχολείο.
- ❖ Αποτελεί το χώρο συναρτήσεως του οποίου ο μαθητής εκφράζει τα ενδιαφέροντά του και εκδηλώνει τις προσδοκίες του προς του άλλους μετέχοντες της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, καθώς η σχολική τάξη αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο όπου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία.

2.3. Τέσσερις κανόνες οργάνωσης του χώρου στη σχολική τάξη

Ο χώρος της σχολικής τάξης αποτελεί το μέρος όπου εκπαιδευτικός και μαθητές καθημερινά έρχονται σε επαφή, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και εμπλέκονται σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας διδασκα-

λίας αποτελεί ένα λογικό σημείο εκκίνησης για την *Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Τάξης*, δεδομένου ότι συνιστά μία υποχρέωση που όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διευθετήσουν πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Evertson, Emmer & Worsham, 2003: 1-3). Η γενική κατεύθυνση είναι ότι ο χώρος της σχολικής τάξης πρέπει να είναι διαρρυθμισμένος με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα (Rinne, 1997: 109). Η προσεκτική οργάνωση του χώρου αποτελεί βασικό πυλώνα του ζητήματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης*. Η *Διοίκηση της Σχολικής Τάξης* δεν αποτελεί απλά και μόνο ένα ζήτημα διατήρησης της πειθαρχίας. Εν αντιθέσει, περιλαμβάνει τη μαθητική εμπλοκή στις μαθησιακές δραστηριότητες, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, την πρόληψη της απειθαρχίας, καθώς και την προσέγγιση του μαθητή με αληθινό ενδιαφέρον και σεβασμό. Κατά συνέπεια, η δημιουργία ενός οργανωμένου και λειτουργικού χώρου στην τάξη από πλευράς εκπαιδευτικού συνιστά έναν τρόπο να δείξει στους μαθητές ότι ενδιαφέρεται για την καθημερινότητά τους. Η κατάλληλη οργάνωση του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας καθίσταται ιδιαίτερος σημαντική, επειδή ενισχύει την αίσθηση οικειότητας του χώρου των μαθητών και εντείνει τις προσπάθειές τους για συμμετοχή στις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Weinstein & Mignano, 2007: 32-33).

Είναι αυτονόητο ότι μία σχολική τάξη πρέπει να είναι ελκυστική, με κατάλληλο φωτισμό, ευρύχωρη και με ωραία χρώματα. Ωστόσο, εκτός από τη διατήρηση μίας συγυρισμένης αίθουσας και τη δημιουργία λόγου χάρη ενός καλαίσθητου πίνακα ανακοινώσεων, το σημαντικότερο είναι ο τρόπος με τον οποίο η διαθέσιμη επίπλωση της σχολικής τάξης (θρανία, καρέκλες, έδρα, βιβλιοθήκες, ντουλάπες, εκπαιδευτικό υλικό) διαρρυθμίζεται. Και αυτό επειδή η εσωτερική διαρρύθμιση του χώρου της σχολικής τάξης επηρεάζει κάθε μέρα του σχολικού βίου των μαθητών για ολόκληρη τη σχολική χρονιά (Borich, 2011: 169, Evertson, Emmer & Worsham, 2003: 1-2).

Εν συνεχεία παρατίθενται ορισμένοι γενικοί κανόνες οργάνωσης του χώρου, οι οποίοι αναφέρονται σε μία συνολική και λειτουργική διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Evertson, Emmer & Worsham (2003: 3-4), τέσσερις βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης είναι οι ακόλουθες:

1. Αποτροπή του συνωστισμού σε περιοχές υψηλής κυκλοφορίας της αίθουσας. Περιοχές της τάξης όπου συγκεντρώνονται αρκετοί μαθητές και όπου χρη-

σιμοποιούνται συχνά, μπορούν να μετατραπούν σε περιοχές αναστάτωσης. Οι περιοχές υψηλής κυκλοφορίας αναφέρονται στις περιοχές όπου συντελείται ομαδική εργασία, όπου βρίσκεται το καλάθι των αχρήστων, η έδρα του εκπαιδευτικού ή η βιβλιοθήκη. Οι συγκεκριμένες περιοχές είναι απαραίτητο να διαχωρίζονται μεταξύ τους, να είναι εύκολα προσεγγίσιμες και λειτουργικές.

2. Οι μαθητές πρέπει να είναι ορατοί από τον εκπαιδευτικό. Η προσεκτική, καθολική και αδιάκοπη παρακολούθηση των μαθητών συνιστά ένα βασικό διοικητικό καθήκον του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ξεκάθαρες οπτικές γωνίες ολόκληρης της αίθουσας διδασκαλίας, χωρίς να παρεμβάλλονται έπιπλα και εκπαιδευτικό υλικό, τα οποία να μπλοκάρουν την εκάστοτε οπτική γωνία του. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει μία τέτοια χωρική διευθέτηση, μπορεί να δοκιμάσει να σταθεί σε διαφορετικά σημεία της σχολικής τάξης και να ελέγξει για πιθανά τυφλά σημεία.

3. Τοποθέτηση συχνά χρησιμοποιούμενου διδακτικού υλικού σε μέρος άμεσα προσεγγίσιμο από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Η συγκεκριμένη πρακτική όχι μόνο περιορίζει αισθητά το διδακτικό χρόνο που αναλώνεται κατά την εκκίνηση της διδασκαλίας, αλλά, παράλληλα, βοηθά την αποφυγή επιβραδύνσεων και προσκομμάτων κατά την ομαλή ροή της διεξαγωγής της.

4. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να βλέπουν εύκολα τις παρουσιάσεις και επιδείξεις που απευθύνονται στην τάξη. Όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει παρουσιάσεις για ολόκληρη την ομάδα της τάξης, οφείλει να είναι βέβαιος ότι η οργάνωση του χώρου της αίθουσας επιτρέπει στους μαθητές να βλέπουν προς τον πίνακα, χωρίς να χρειάζεται να κουνούν τις καρέκλες και τα θρανία τους ή να στρέφουν τον λαιμό τους. Επίσης, όταν ο εκπαιδευτικός διεξάγει διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενώπιον όλων των μαθητών (π.χ. διεξαγωγή ενός πειράματος), κρίνεται απαραίτητο να φροντίζει να είναι ορατός από όλους τους μαθητές, διατηρώντας κατ' αυτόν τον τρόπο αμείωτη τη μαθητική προσοχή.

2.4. Οι τεχνικές προδιαγραφές του χώρου της σχολικής τάξης

Η αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου ακολούθησε μία πορεία παράλληλη με αυτή της ιστορικής εξέλιξης της παιδαγωγικής θεωρίας και των αντιλήψεων για τη φύση του παιδιού (Κυρίδης, 1999: 172). Ειδικότερα, ο χώρος της σχολικής τάξης αποτελεί το βασικό κύτταρο του σχολικού συγκροτήματος (Τζιορίδης & Φωτίου, 2010: 1) και

γι' αυτόν τον λόγο κάθε κύρια παιδαγωγική τάση διαμόρφωσε το δικό της τύπο αίθουσας. Κατά συνέπεια, οι τεχνικές προδιαγραφές του χώρου της σχολικής τάξης συναρτώνται των γενικότερων παιδαγωγικών, αρχιτεκτονικών, κοινωνικών και οικονομικών αντιλήψεων και παραδόσεων που κυριάρχησαν σε κάθε περίοδο. Οι βασικότεροι τύποι είναι δύο, η παραλληλόγραμμη (μακρόστενη) και η τετράγωνη αίθουσα διδασκαλίας. Κάθε ένας από τους δύο προαναφερθέντες τύπους εκφράζει διαφορετικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες. Η μακρόστενη παραλληλόγραμμη αίθουσα εκφράζει τη δασκαλοκεντρική παιδαγωγική αντίληψη της Παραδοσιακής Αγωγής, η οποία βασιζόταν στη συνειρμική θεωρία μάθησης και προσπαθούσε με το μονόλογο του εκπαιδευτικού να γεμίσει με γνώσεις τα κεφάλια των μαθητών. Παράλληλα, ο συγκεκριμένος τύπος αίθουσας εξυπηρετούσε, μέσω της διάταξης των θρανίων σε σειρές, τις ανάγκες στέγασης των πολυπληθών σχολικών τάξεων του παρελθόντος. Από την άλλη πλευρά, η τετράγωνη αίθουσα είναι μεταγενέστερη, εκφράζει την παιδοκεντρική αντίληψη της Νέας Αγωγής και γενικότερα επιτρέπει την ομαδική και την ημικυκλική διάταξη των θρανίων που αρκετές φορές απαιτούν οι σύγχρονες μορφές διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001: 86-87).

Η πορεία της εξέλιξης των αρχιτεκτονικών προδιαγραφών της σχολικής τάξης στο χρόνο χαρακτηρίστηκε από ανατροπές και από ριζοσπαστικές αρχιτεκτονικές προτάσεις, καθώς και από μία στερεότυπη αντίληψη, παγιωμένη σε μοντέλα σχολικού χώρου αρκετά ξεπερασμένα. Στην πραγματικότητα, όμως, η αίθουσα διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο δεν εξελίχθηκε ποτέ. Η απουσία εξέλιξης της σχολικής τάξης στην Ελλάδα μπορεί να αποδοθεί στην ελλιπή χρηματοδότηση για την Εκπαίδευση, τη δομή και λειτουργία του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, την απουσία διαλόγου και κοινού οράματος από εκπαιδευτικούς και αρχιτέκτονες, τον κατακερματισμό κάθε προοδευτικής αντίληψης και ιδεολογίας, καθώς και την αρχιτεκτονική παράδοση. Αναφορικά με τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων ο συγκεκριμένος φορέας λειτούργησε για 50 χρόνια (1962-2012), αναλαμβάνοντας τα θέματα μελέτης και οργάνωσης της κατασκευής των σχολικών κτιρίων. Η δομή και η λειτουργία του εν λόγω φορέα ήταν τέτοια που απέκλειε κάθε προσπάθεια συμμετοχής των άμεσα ενδιαφερομένων. Δηλαδή, τοπικές αρχές και χρήστες (εκπαιδευτικοί και μαθητές) του χώρου δε λάμβαναν μέρος σε αυτή τη διαδικασία, με αποτέλεσμα ο σχεδιασμός να μη λαμβάνει ποτέ υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε τόπου, καθώς και των χρηστών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τύποι σχολικών κτιρίων εμφανίζονταν οπουδήποτε, με αποκλειστι-

κά κριτήρια το κλίμα της περιοχής και τον αριθμό των μαθητών (Γερμανός, 2006: 256, Τζιορίδης & Φωτίου, 2010: 65-67).

Οι νέες κατευθύνσεις του 21^{ου} αιώνα, οι προδιαγραφές και οι κανονισμοί για το νέο σχολικό κτίριο περιορίζονται σε ορισμένες τεχνολογικές διατάξεις με σκοπό τη μείωση της ενεργειακής κατανάλωσης, παραπέμποντας κατ' αυτόν τον τρόπο στο βιοκλιματικό σχολείο ή μάλλον πιο σωστά στο βιοκλιματικό κτίριο. Οι νέες κατευθύνσεις συνιστούν μία ομαλή συνέχεια της συντηρητικής παράδοσης που θέλει το σχολείο ένα κοινό κτίριο, απαλλαγμένο από οποιαδήποτε παιδαγωγική φιλοσοφία, με τις αίθουσες διδασκαλίας να θεωρούνται απλά και μόνο ως ο τετράγωνος χώρος όπου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Για να αρθούν οι παραπάνω αντιλήψεις και πρακτικές είναι ανάγκη εκπαιδευτικοί και αρχιτέκτονες να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο διδασκαλίας και τα χωρικά όρια της μάθησης. Ο συγκερασμός της παιδαγωγικής φιλοσοφίας με το κατάλληλο περιβάλλον θα αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα για την επίλυση του εν λόγω προβλήματος. Τα παραδείγματα του εξωτερικού δείχνουν τον τρόπο, που δεν είναι άλλος από τον επανασχεδιασμό του βασικού πυρήνα του σχολικού κτιρίου, δηλαδή της σχολικής τάξης (Τζιορίδης & Φωτίου, 2010: 70). Αναφορικά με τον τωρινό φορέα υλοποίησης των κτιριολογικών προγραμμάτων των σχολικών κτιρίων, ο αρμόδιος φορέας από το 2013 είναι οι Κτιριακές Υποδομές Α.Ε. Πρόκειται για έναν ενιαίο κατασκευαστικό φορέα του ελληνικού κράτους ο οποίος αναλαμβάνει όλες τις δημόσιες κτιριακές υποδομές όπως νοσοκομεία, σχολεία, δικαστήρια, σωφρονιστικά καταστήματα κ.ά.

Ειδικότερα, οι τεχνικές προδιαγραφές του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία της χώρας, είναι αυτές του Ο.Σ.Κ. του 2008, οι οποίες ισχύουν έως και σήμερα (Ο.Σ.Κ., 2008: 35):

- ❖ Δυναμικό: 30 μαθητές.
- ❖ Ελάχιστη εσωτερική διάσταση: 6,90 m.
- ❖ Ελεύθερο ύψος $\geq 3,00$ m.
- ❖ Απαιτούμενη φωτιστική επιφάνεια, το 1/5 της επιφάνειας της αίθουσας. Απαραίτητη η δυνατότητα συσκότισης (κουρτίνες).
- ❖ Βιβλιοθήκη με κλειστά φύλλα επιφανείας $\geq 2,50$ m² για τη φύλαξη εποπτικού υλικού, βιβλίων, γραφικής ύλης κ. λπ.

- ❖ Κρεμάστρες ιματισμού σε μήκος $\geq 2,30$ m, με απόσταση αγκίστρων ≥ 10 cm. Η κατασκευή πρέπει να εξασφαλίζει τους μαθητές από πιθανούς τραυματισμούς.
- ❖ Πανό ανάρτησης εκατέρωθεν του πίνακα ύψους 1,25 m και επιφανείας $\geq 5,00$ m².
- ❖ Ύψος ποδιάς παραθύρου 1,10 m από το δάπεδο. Πλάτος ποδιάς παραθύρου 0,50 cm.
- ❖ Ηλεκτρονικός υπολογιστής στο γραφείο του εκπαιδευτικού.
- ❖ Μόνωση χώρου: θερμική, υγραμόνωση, ηχομόνωση.
- ❖ Άνοιγμα της πόρτας της αίθουσας προς τα έξω και σε εσοχή.

2.4.1. Ο φωτισμός της σχολικής τάξης

Σε γενικό επίπεδο ο άνθρωπος χρειάζεται ένα κατάλληλο σύστημα φωτισμού με αρκετό φως για ανάγνωση ή για κάθε άλλου είδους οπτική εργασία (Samani & Samani, 2012: 131). Αυτό το οποίο αντιλαμβανόμαστε ως όραση, απαρτίζεται στην πραγματικότητα από αρκετές υποδιαδικασίες και από συγκεκριμένες οπτικές δυνατότητες. Κάθε μία από τις υποδιαδικασίες μπορεί να προσληφθεί ξεχωριστά, αν και αυτές επηρεάζουν η μία την άλλη αμοιβαία. Είναι το σύνολο των διαφορετικών υποδιαδικασιών που μας δίνουν την τελική οπτική μας εμπειρία. Ο βασικός σκοπός του οπτικού μας συστήματος είναι να μας παρέχει την καταλληλότερη εμπειρία του τρισδιάστατου κόσμου που μας περιβάλλει. Η συγκεκριμένη εμπειρία προσαρμόζεται στο σκοπό της εκτελούμενης κάθε φορά δραστηριότητας. Δηλαδή, άλλες είναι οι απαιτήσεις του οπτικού μας συστήματος όταν παρακολουθούμε έναν αγώνα ποδοσφαίρου και άλλες όταν διαβάζουμε. Ένα σύστημα φωτισμού σωστά ρυθμισμένο στις εκτελούμενες δραστηριότητες διευκολύνει τις οπτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός ενός οποιουδήποτε εργασιακού πλαισίου (Fostervold & Husby, 2012: 3).

Δεδομένου ότι ο φωτισμός επηρεάζει βαθύτατα πολλές πτυχές των λειτουργιών του ανθρώπου όπως η όραση, ο καρδιακός ρυθμός, η ψυχική διάθεση και η γνωστική λειτουργία, δε θα μπορούσε να παραβλεφθεί η εξέταση της επίδρασής του στη μάθηση και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Mott, Robinson, Walden, Burnette & Rutherford, 2012: 6). Αναλυτικότερα, ο φωτισμός αποτελεί ένα επιμέρους χαρακτηριστικό του χώρου της σχολικής τάξης, το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά των μετεχόντων στην εκπαιδευτική πράξη (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου,

2010: 305, Καυάλης & Νημά, 2012: 247, Μπέλλας, 1985: 515-516, Παπανδρέου, 2009: 736, Συγκολλίτου, 1997: 180-181). Είναι πολύ σημαντικό να δίνεται μεγάλη προσοχή στο φωτισμό του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, δεδομένων των οπτικών δραστηριοτήτων υψηλού επιπέδου οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτήν (Ahadi, KHanmohammadi, Masoudinejad & Alirezaie, 2016: 1, Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 305). Εντός της σχολικής τάξης, δηλαδή, δεν απαιτείται μόνο να μπορούν οι μετέχοντες της εκπαιδευτικής πράξης να βλέπουν άνετα, αλλά απαιτείται παράλληλα να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι, να αναπτύσσονται εποικοδομητικές διαπροσωπικές σχέσεις και γενικότερα να επιτυγχάνονται όσο το δυνατόν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Fostervold & Husby, 2012: 2). Ο φωτισμός της αίθουσας διδασκαλίας είναι ένα ζήτημα το οποίο πρέπει να απασχολεί σοβαρά τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι ο ανεπαρκής ή υπερβολικός φωτισμός επιδρά αρνητικά στις ικανότητες των μαθητών, ενώ, συχνά, συμβάλλει στη δημιουργία μυωπίας (Ματσαγγούρας, 2001: 94).

Το ζήτημα του φωτισμού της αίθουσας διδασκαλίας δεν αποτελεί ένα απλό ζήτημα. Οι παράμετροι του φωτισμού (ποσότητα και ποιότητα), δεν είναι δυνατό να έχουν μία ενιαία και σταθερή τιμή για το σύνολο της αίθουσας, καθώς, το φυσικό φως δίνει διαφορετικά επίπεδα φωτισμού στο χώρο, αναλόγως της απόστασης της κάθε θέσης εργασίας από τα παράθυρα. Γι' αυτόν τον λόγο, στις περιοχές της τάξης με ασθενή φωτισμό δόθηκε ως λύση ο συμπληρωματικός φωτισμός από τα παράθυρα προς τον διάδρομο. Αλλά και πάλι δεδομένου ότι το φως είναι συχνά εκθαμβωτικό κοντά στα παράθυρα, η τάξη προστατεύεται με κουρτίνες εξαιτίας των οποίων μειώνεται ο μέσος βαθμός φωτισμού δημιουργώντας ένα αίσθημα οπτικής δυσφορίας. Γι' αυτόν τον λόγο, επιστρατεύεται ο τεχνητός φωτισμός ο οποίος σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα δημιουργεί και αυτός προβλήματα, επειδή δεν επιλέγονται τα κατάλληλα για σχολεία φωτιστικά σώματα και λαμπτήρες. Για την αντιμετώπιση των ανωτέρω αυτό που προτείνεται είναι ο συνδυασμός φυσικού και τεχνητού φωτισμού σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στο γενικό φωτισμό της τάξης σε ένα μέσο όρο περίπου των 350 lux, με τη χρήση φωτιστικών σωμάτων και λαμπτήρων κατάλληλων για αίθουσες διδασκαλίας, που θα ενισχύουν τον φυσικό φωτισμό. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στον εξατομικευμένο φωτισμό, με τη χρήση ατομικών φωτιστικών στο χώρο εργασίας του μαθητή ή της ομάδας (Γερμανός, 2006: 406-408). Ασφαλώς και η χρήση ατομικών φωτιστικών στα θρανία των μαθητών εντός της αίθουσας, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα ρηξικέλευθη ή ανεδαφική στο

ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, η παρούσα πρόταση αποτελεί το *δέον γενέσθαι* το οποίο ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσπαθήσει να επιτύχει, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου στην τάξη υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα όρασης.

2.4.2. Η ακουστική της σχολικής τάξης

Η ακουστική αποτελεί έναν επιμέρους παράγοντα του φυσικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, ο οποίος επηρεάζει την ανάπτυξη συγκεκριμένων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς και γενικότερα τη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος μάθησης (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 305, Καψάλης & Νημά, 2012: 247, Μπέλλας, 1985: 515-516, Παπανδρέου, 2009: 736, Συγκολλίτου, 1997: 180-181). Η πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη είναι ευαίσθητη στον θόρυβο, όπως και η ίδια η ψυχική υγεία των μαθητών, οι οποίοι περνούν ένα μεγάλο μέρος της μέρας τους στην αίθουσα διδασκαλίας (Καμπουράκης, 2005: 1). Επισημαίνεται εδώ πως με τον όρο θόρυβος εννοείται *«καθετί που αλλάζει, παραμορφώνει, εμποδίζει, σταματά ή επενεργεί έτσι ώστε το μήνυμα να φτάνει από τον πομπό στον δέκτη διαστρεβλωμένο ή παρερμηνευμένο. Ο θόρυβος, δηλαδή, είναι καθετί το οποίο δημιουργεί εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία»* (Πασιαρδής, 2004: 94).

Η σχολική τάξη κρίνεται απαραίτητο να αποτελεί ένα ήσυχο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, οι μαθητές χρειάζονται ένα κατάλληλο περιβάλλον ακρόασης για να κατανοήσουν τα προφορικά μηνύματα του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους. Ο χώρος της αίθουσας διδασκαλίας, ωστόσο, μετατρέπεται συχνά σε έναν ακατάλληλο τόπο ακρόασης, εξαιτίας εξωτερικών θορύβων όπως κυκλοφορία οχημάτων και αεροσκαφών, καθώς και εξαιτίας εσωτερικών θορύβων, δεδομένης της παρουσίας αρκετών μαθητών και της ύπαρξης πολλών σκληρών, ανακλαστικών επιφανειών στην τάξη, οι οποίες προκαλούν υπερβολική αντήχηση (Nelson, Soli & Seltz, 2002: 2). Οι μαθητές, εν συγκρίσει με τους ενήλικες, είναι πολύ πιο ευαίσθητοι στον αυξημένο θόρυβο, αναφορικά με λειτουργίες που περιλαμβάνουν αντίληψη της ομιλίας και κατανόηση της ακρόασης. Παράλληλα, μη ακουστικά καθήκοντα, όπως η βραχυπρόθεσμη μνήμη, η ανάγνωση και η γραφή, επηρεάζονται επίσης από τον αυξημένο θόρυβο (Klatte, Bergstroem & Lachmann, 2013: 4). Οι μαθητές, επομένως, χρειάζονται κατάλληλα επίπεδα ήχου μέσα σε μία αίθουσα διδασκαλίας επειδή (Nelson, Soli & Seltz, 2002: 3):

- ❖ Η παιδική τους ηλικία τους καθιστά αναποτελεσματικούς ακροατές για ομιλία σε ένα θορυβώδες περιβάλλον μέχρι να φθάσουν στην εφηβεία, όπου επιτυγχάνουν επίπεδα κατανόησης της ομιλίας παρόμοια με εκείνα των ενηλίκων.
- ❖ Το νεαρό της ηλικίας τους δεν τους βοηθά να ακούν και να κατανοούν αποτελεσματικά την ομιλία σε συνθήκες αντήχησης.
- ❖ Είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στις μολύνσεις των αυτιών (π.χ. ωτίτιδα), οι συνέπειες των οποίων προκαλούν προβλήματα ακοής για εβδομάδες ή μήνες μετά από μόλυνση.
- ❖ Σημαντικός αριθμός μαθητών μαθαίνει σε μια γλώσσα που δεν ομιλείται στα σπίτια τους. Όλοι οι άνθρωποι που ακούν σε μια μη μητρική γλώσσα είναι ευαίσθητοι σε παρεμβολές από το θόρυβο του περιβάλλοντος.

Δύο βασικές πτυχές της ακουστικής της σχολικής τάξης είναι η ένταση του ήχου και η αντήχηση (Dockrell & Shield, 2006: 4, Sutherland & Lubman, 2001: 1). Η ένταση του ήχου στη σχολική τάξη εξαρτάται από το είδος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που εκτυλίσσεται μέσα σ' αυτήν (Shield & Dockrell, 2004: 22-23). Ο θόρυβος, ως ανεπιθύμητος, ανεξέλεγκτος και απρόβλεπτος ήχος (Bronzaft, 2002: 499), μέσα στην αίθουσα παρεμβαίνει ανασταλτικά στη διαδικασία της μάθησης, μέσω των άμεσων επιδράσεών του στην επεξεργασία πληροφοριών, καθώς και μέσω των έμμεσων επιπτώσεών του στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη γενικότερη επικοινωνία στην τάξη. Τα υψηλά επίπεδα θορύβου στο *παρασκήνιο* και η ακατάλληλη ακουστική μειώνουν τη δυνατότητα καταληπτότητας της ομιλίας εντός της σχολικής τάξης (Woolner & Hall, 2010: 3260-3261, Shield & Dockrell, 2003: 3). Η εκπαιδευτική έρευνα αποφαίνεται πρώτον, ότι η μάθηση εξαρτάται από την ικανότητα χρήσης της προφορικής γλώσσας και δεύτερον, πως η αντίληψη της ομιλούμενης γλώσσας είναι το θεμέλιο της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής. Μάλιστα, περίπου το 60% της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη περιλαμβάνει προφορικές ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ως εκ τούτου, η παρεμβολή στην παιδαγωγική επικοινωνία μπορεί να καταστεί δυσμενής για τις μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή (Sutherland & Lubman, 2001: 1).

Αναφορικά με την αντήχηση, ο ήχος αντανακλάται σε όλες τις επιφάνειες της τάξης όπως τοίχοι, οροφή, δάπεδο, θρανία και πίνακες. Όσο πιο σκληρή ή ανακλαστική είναι η επιφάνεια, τόσο μεγαλύτερη είναι η ένταση του ήχου που αντανακλάται πίσω στην τάξη. Οι ανακλάσεις αναπηδούν γύρω από την αίθουσα και ανακλώνται επανει-

λημμένα, μέχρις ότου όλη η ηχητική ενέργεια διασκορπιστεί και αναλωθεί. Η υπερβολική ανάκλαση του ήχου στην τάξη υποβαθμίζει την ποιότητα της ομιλίας, αυξάνοντας το επίπεδο θορύβου και αποκρύπτοντας την ομιλία. Η ένταση της ανάκλασης προσδιορίζεται ποσοτικά από το χρόνο αντήχησης της αίθουσας, ο οποίος είναι ο χρόνος σε δευτερόλεπτα που χρειάζεται για να εξασθενήσει ένας ήχος κατά 60 dBA. Ο χρόνος, δηλαδή, που χρειάζεται ένας ήχος για να γίνει μη ακουστός. Στην αίθουσα διδασκαλίας ο χρόνος αντήχησης για την ομιλία πρέπει να είναι σύντομος, της τάξεως των 0,4 έως 0,8 δευτερολέπτων (Dockrell & Shield, 2006: 4).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δεν εξαρτώνται στο σύνολό τους μόνο από την κατανόηση του λόγου. Παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι οι θόρυβοι ενδέχεται να ενοχλούν τους ανθρώπους ή να προκαλούν περισπασμούς που θα μπορούσαν να βλάψουν τη μάθηση, κανένας από τους προαναφερθέντες παράγοντες δε φαίνεται να είναι απολύτως υπεύθυνος για προβλήματα μάθησης. Και αυτό επειδή ο παράγοντας του θορύβου είναι πιθανό να είναι ένα μέρος του όλου προβλήματος ή ένας σημαντικός παράγοντας μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις (Woolner & Hall, 2010: 3260-3261). Μάλιστα κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί πως η κατανόηση της ομιλίας στο θόρυβο και την αντήχηση έχει μελετηθεί σε εργαστηριακά περιβάλλοντα. Η σύνδεση, δηλαδή, μεταξύ των εργαστηριακών δοκιμασιών της αντίληψης του λόγου από τη μία πλευρά και της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών σε αίθουσες με ακατάλληλη ακουστική από την άλλη είναι αρκετά αδύναμη. Ως εκ τούτου, υπάρχει σημαντική ανάγκη να τεκμηριωθεί η συνάφεια μεταξύ της καλής ακουστικής και της μάθησης, διότι παρέχει την απαραίτητη αιτιολόγηση στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση της ακουστικής στη σχολική τάξη (Sutherland & Lubman, 2001: 1).

Ο χρόνος αντήχησης μπορεί να μειωθεί αυξάνοντας την ποσότητα της ακουστικής απορρόφησης στην τάξη, εγκαθιστώντας για παράδειγμα, ακουστικά πλακάκια οροφής, χαλί ή κουρτίνες. Ειδικότερα, η τοποθέτηση μοκέτας συμβάλλει στη μείωση του χρόνου αντήχησης, καθώς και στη μείωση του κτυπογενούς θορύβου από τις καρέκλες, τα θρανία και τα βήματα, τόσο μέσα στην ίδια την αίθουσα, όσο και στην από κάτω. Ωστόσο, επισημαίνεται, πως είναι δύσκολο να καθαριστεί και εκεί συσσωρεύονται σκόνη και ακάρεα, τα οποία είναι επιβλαβή για το αναπνευστικό σύστημα, κυρίως για τους μαθητές που πάσχουν από άσθμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν συνιστάται πάντα η χρήση της (Dockrell & Shield, 2006: 4, Seep, Glosemeyer, Hulce, Linn & Aytar, 2000: 6, Μπακογιάννης, 2011: 204).

Εκτός από τη βοήθεια που προσφέρει η χρήση απορροφητικών υλικών, μπορεί να γίνει χρήση του φαινομένου της διάχυσης του ήχου. Αναλυτικότερα, η τοποθέτηση στον τοίχο ενός στοιχείου που συμβάλλει στη διάχυση του ήχου (υλικά με σχισμές και εγκοπές, τριγωνικά ή κυκλικά εξογκώματα), συντελεί στο γεγονός ο ήχος που φτάνει στο στοιχείο αυτό να διασπείρεται σε πολλές κατευθύνσεις και να *σβήνει* έτσι γρηγορότερα. Στο εμπόριο κυκλοφορούν αντικείμενα εξειδικευμένα για την ακουστική διαμόρφωση ενός χώρου, ωστόσο, είναι πολύ πιθανό η χρήση τους να μην είναι εφικτή και οικονομικά συμφέρουσα για τη σχολική τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Γι' αυτόν τον λόγο, πρακτικές λύσεις που μπορούν να εφαρμοστούν ως υποκατάστατα εξειδικευμένων εξαρτημάτων για την ακουστική διαμόρφωση του χώρου της τάξης είναι η πλούσια επίπλωσή της (βιβλιοθήκες, ράφια με βιβλία, πίνακες ανακοινώσεων από φελλό, κρεμάστρες για τα μπουφάν, ντουλαπάκια φύλαξης αντικειμένων, χειροτεχνίες κρεμασμένες στον τοίχο), η οποία συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της ακουστικής της αίθουσας. Η συνεισφορά της επίπλωσης έγκειται στη μείωση του όγκου της αίθουσας (ειδικά στην περίπτωση ογκωδών αντικειμένων), την αύξηση της απορροφητικότητας από τα μαλακά πορώδη υλικά (κουρτίνες, μπουφάν, φελλοί, βιβλία), καθώς και την αύξηση των ηχητικών ανακλάσεων με τυχαίο τρόπο, ώστε να μειώνεται γρηγορότερα η ηχητική ενέργεια. Αναφορικά με την ανάκλαση του ήχου επισημαίνεται πως κάποιες ανακλάσεις είναι χρήσιμες και πρέπει να ενισχύονται. Ο ήχος από τον εκπαιδευτικό, για παράδειγμα, είναι αναγκαίο να φθάνει σε κάθε μαθητή σε μία ευθεία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σήμα δε χάνει μεγάλο κομμάτι της ενέργειάς του λόγω απορρόφησης σε μπροστινούς μαθητές. Επίσης, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να βλέπουν το στόμα του εκπαιδευτικού, γεγονός που συμβάλλει πολύ στην κατανόηση της ομιλίας (Μπακογιάννης, 2011: 204-206).

2.5. Η διάταξη των θρανίων στη σχολική τάξη

Η διάταξη των θρανίων στη σχολική τάξη αποτελεί ένα επιμέρους χαρακτηριστικό του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας (Παπανδρέου, 2009: 736, 738, Συγκολλίτου, 1997: 180-181). Αν και η διάταξη των θρανίων δεν μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο από μόνη της, εντούτοις, μπορεί να διευκολύνει ή να παρεμποδίσει την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 304, Κανάκης, 1993: 182).

Όταν ο εκπαιδευτικός αναλάβει ένα καινούργιο τμήμα, ένα από τα βασικά του καθήκοντα είναι να αποφασίσει ποιες μορφές διάταξης θα έχουν τα θρανία των μαθητών κατά τη διάρκεια των εισηγήσεων, των συζητήσεων και των συνεργατικών δραστηριοτήτων της τάξης (Τριλιανός, 2008: 76). Η διάταξη των θρανίων είναι ένα στοιχείο του χώρου της αίθουσας, το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διευθετήσει σύμφωνα με τις προσωπικές του προτιμήσεις και αντιλήψεις, το είδος της επικοινωνίας και τον ρόλο των μαθητών κατά την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διαφορετική διάταξη σημαίνει διαφορετική μορφή επικοινωνίας, διαφορετικό βαθμό εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα και διαφορετική ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εταίρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2006: 114, Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303-304, Glöckel, 1996: 88, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 251). Σε γενικές γραμμές, η διάταξη των θρανίων και η διαρρύθμιση των επίπλων της αίθουσας εκπέμπουν μηνύματα αναφορικά με τα αντικείμενα διδασκαλίας, τους τύπους των μαθητών που το εκπαιδευτικό σύστημα επιθυμεί να διαμορφώσει, το επίπεδο δραστηριοποίησης και το βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, το είδος και τη ποιότητα των μαθησιακών έργων με τα οποία οι μαθητές ασχολούνται, καθώς και το ποιος είναι υπεύθυνος για τη μάθηση στην τάξη κάθε φορά (Τριλιανός, 2008: 79 & 2013: 398).

Η εκάστοτε διάταξη των θρανίων μπορεί να ενδείκνυται για μία ορισμένη μορφή σχολικής εργασίας, ενώ, να αντενδείκνυται για μία άλλη. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να διατυπωθεί πως υπάρχει μία ιδανική διάταξη θρανίων. Εν αντιθέσει, αυτό το οποίο διαφαίνεται είναι ότι υπάρχει πάντα μία καταλληλότερη διάταξη από άλλες για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, την εκάστοτε εκπαιδευτική δραστηριότητα, την εκάστοτε μέθοδο, τον εκάστοτε αριθμό μαθητών, την εκάστοτε μορφή επιθυμητής μαθητικής συμπεριφοράς κ. λπ. (Glöckel, 1996: 88, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 251, Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Evertson, Emmer & Worsham, 2003: 8, Ματσαγγούρας, 2001: 90, Παπανδρέου, 2009: 738, Wannarka & Ruhl, 2008: 91). Η επιλογή του τρόπου διευθέτησης των θρανίων κρίνεται συνετό να πραγματοποιείται αφού πρώτα ληφθούν υπόψη οι ακόλουθοι παράγοντες από τον εκπαιδευτικό (Παπανδρέου, 2009: 738-739):

- ❖ Η δυνατότητα επαναδιευθέτησης των θρανίων από τους άλλους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν στο ίδιο τμήμα.

- ❖ Η φύση του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται, η χρησιμοποιούμενη μέθοδος διδασκαλίας, οι στόχοι του μαθήματος, καθώς και τα απαιτούμενα διδακτικά μέσα.
- ❖ Η θέση του πίνακα, των παραθύρων, της πόρτας, καθώς και των άλλων επίπλων της αίθουσας.
- ❖ Το εμβადό, ο φωτισμός και ο κλιματισμός της αίθουσας.

Η διάταξη των θρανίων στη σχολική αίθουσα μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές. Ορισμένες από αυτές είναι η διάταξη των θρανίων κατά σειρές (μετωπική διάταξη), η ημικυκλική διάταξη, η κυκλική διάταξη, η διάταξη σε σχήμα Π, η διάταξη σε σχήμα σταυρού και η διάταξη των θρανίων κατά ομάδες μαθητών (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Ματσαγγούρας, 2001: 90, Παπανδρέου, 2009: 738, Weinstein, 1979: 578). Από τις προαναφερθείσες μορφές διάταξης στη συνέχεια γίνεται λόγος για τις τρεις συνηθέστερες μορφές οι οποίες συναντούνται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αυτές είναι η διάταξη των θρανίων κατά σειρές, η διάταξη των θρανίων κατά ομάδες μαθητών και η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π.

Η κατά σειρές (μετωπική) διάταξη των θρανίων

Στη μετωπική διάταξη τα θρανία βρίσκονται παραταγμένα σε παράλληλες σειρές με προσανατολισμό προς την πλευρά του πίνακα, όπου βρίσκεται τοποθετημένη στις περισσότερες περιπτώσεις η έδρα του εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη διάταξη εκφράζει την παραδοσιακή αντίληψη για τη διευθέτηση του χώρου της σχολικής τάξης και συνακόλουθα για την ίδια τη μάθηση και τη διδασκαλία (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303). Η μετωπική διάταξη διευκολύνει τη μονόδρομη επικοινωνία από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, προσφέρει οικονομία χώρου, ευνοεί τη δασκαλοκεντρική-μονολογική μορφή διδασκαλίας και την ατομική εργασία, περιορίζει τους διαμαθητικούς περισπασμούς, ενώ, παράλληλα, δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Η συγκεκριμένη μορφή διευθέτησης των θρανίων καθίσταται ιδιαίτερα κατάλληλη όταν ο εκπαιδευτικός δίνει διάλεξη, πραγματοποιεί επίδειξη, χρησιμοποιεί χάρτες, απευθύνει ερωτήσεις, προσφέρει γνώσεις και γράφει στον πίνακα (Glöckel, 1996: 88, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 251, Ματσαγγούρας, 2001: 90, Παπανδρέου, 2009: 738, Τριλιανός, 2008: 76). Ο εκπαιδευτικός στην εν λόγω μορφή διαρρύθμισης των θρανίων αποτελεί το επίκεντρο όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αναλαμβάνει τις περισσότερες πρωτοβουλίες. Η παρούσα διάταξη των θρανίων του επιτρέπει να επιβλέπει και να ελέγχει εύκολα κάθε

κίνηση των μαθητών, να αμείβει, να τιμωρεί, να επιβάλλει και να διατηρεί την πειθαρχία στην τάξη (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Evertson, Emmer & Worsham, 2003: 8).

Η διάταξη των θρανίων κατά ομάδες μαθητών

Στην ομαδική διάταξη τα θρανία βρίσκονται ανά δύο ή τρία αντικριστά σε ομάδες, οι οποίες συγκροτούνται από 3 μέχρι 6 μαθητές. Η παρούσα μορφή διευθέτησης των θρανίων ευνοεί την ομαδοκεντρική-συνεργατική μορφή διδασκαλίας, ενισχύει τις εσωτερικές επαφές της κάθε ομάδας, προωθεί την επικοινωνία και το διάλογο των μαθητών μεταξύ τους, προάγει την ομαδικότητα και τη συντελούμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, εντείνει την αυτενέργεια, ενώ, από την άλλη πλευρά, αυξάνει σε ορισμένες περιπτώσεις τις εκτός μαθήματος διαμαθητικές επικοινωνίες (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Ματσαγγούρας, 2001: 90-91, Παπανδρέου, 2009: 739, Τριλιανός, 2008: 76). Ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη μορφή διάταξης των θρανίων είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, την παρουσίαση, την καθοδήγηση και αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας. Αναλυτικότερα, έργο του εκπαιδευτικού στην παρούσα διάταξη είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητήσουν ελεύθερα για ζητήματα που προκύπτουν και να αναστέλλει τυχόν φόβους οι οποίοι δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία των ομάδων εργασίας των μαθητών. Παράλληλα, καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να προσπαθεί να προλαμβάνει τις δυσκολίες και τα προβλήματα των ομάδων, να επιβλέπει την εργασία τους και να επεμβαίνει άμεσα όπου χρειάζεται. Η συγκεκριμένη μορφή διάταξης των θρανίων προτείνεται για συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες και εφαρμόζεται καλύτερα στα κοινωνικά μαθήματα (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος), χωρίς να αποκλείεται η χρήση της συγκεκριμένης διάταξης στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Φυσικής. Σε κάθε περίπτωση, η δυσκολία εφαρμογής της στο Σκέπτομαι και Γράφω, την Έκθεση και την Αισθητική Αγωγή είναι προφανής (Τριλιανός, 2013: 319-321). Αναφορικά με τη μορφή διδασκαλίας, στην παρούσα μορφή διάταξης των θρανίων υπογραμμίζεται πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιεί τη συνεργατική-ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας. Σε αντίθετη περίπτωση η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας, αναφορικά με τη συγκεκριμένη διάταξη θρανίων, δε θα έχει κανένα αποτέλεσμα, επειδή οι μαθητές θα πρέπει να γυρίζουν το σώμα τους μία από εδώ και μία από εκεί, πότε στον εκπαιδευτικό που ομιλεί και πότε στο υπό μελέτη υλικό, χωρίς τη δυνατότητα ελεύθερης επικοινωνίας, συνεργασίας και

αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους (Glöckel, 1996: 88, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 252-253, Ματσαγγούρας, 2001: 91).

Η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π

Η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π αναφέρεται στην τοποθέτηση των θρανίων το ένα δίπλα στο άλλο σε σχήμα περίπου ημικυκλίου, ή παρόμοιου με αυτό του πετάλου αλόγου, ή παρόμοιου με το σχήμα του κεφαλαίου γράμματος Π του ελληνικού αλφαβήτου (Παπανδρέου, 2009: 740). Η παρούσα διάταξη ευνοεί τη διαμαθητική και τη δασκαλομαθητική επικοινωνία και γι' αυτόν τον λόγο προτείνεται για διδασκαλίες διαλεκτικής μορφής. Ακόμη, προάγει τη συνεργασία και την αποδοτικότερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, διευκολύνει το συντονισμό της συζήτησης από τον εκπαιδευτικό και βελτιώνει τη συναισθηματική και κοινωνική ατμόσφαιρα της τάξης, αφού η λεκτική επικοινωνία εμπλουτίζεται από τη μη λεκτική, με τους μαθητές να βλέπονται κατά πρόσωπο (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Ματσαγγούρας, 2001: 90, Τριλιανός, 2008: 76). Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη διάταξη απαιτεί πολύ χώρο, ενώ παράλληλα μερικοί μαθητές κάθονται έχοντας το φως στα νώτα τους ή εκτυφλωτικά μπροστά τους (Glöckel, 1996: 88, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 253).

Η διάταξη των θρανίων αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο, δεν αποτελεί το καθοριστικό κριτήριο για την αποτελεσματικότητά της. Ελεύθερη συζήτηση μεταξύ των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη διάταξη των θρανίων σε σειρές, ενώ μία συζήτηση μπορεί διεξαχθεί αυταρχικά από τον εκπαιδευτικό ακόμη και με τη διάταξη των θρανίων σε κυκλική διάταξη. Το κλίμα της σχολικής τάξης καθίσταται σαφώς σημαντικότερο σε σχέση με τη διάταξη των θρανίων και το πλαίσιο της κτιριακής υποδομής γενικότερα (Glöckel, 1996: 89, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 253). Τέλος, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διάταξη των θρανίων είναι η τοποθέτηση της έδρας του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας. Η έδρα του εκπαιδευτικού κρίνεται απαραίτητο να είναι τοποθετημένη σε τέτοια θέση, η οποία να παρέχει εύκολη πρόσβαση στους μαθητές, καθώς και ευελιξία στον εκπαιδευτικό να δημιουργεί δυνατότητα οπτικής επαφής με όλους τους μαθητές της τάξης. Οι λειτουργίες της έδρας του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τη χρήση της ως κάθισμα, για ειδικές περιπτώσεις, του εκπαιδευτικού, ως σημείο συνάντησης του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, ως μέρος τοποθέτησης αντικειμένων του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα διδακτικών μέσων για το μάθημα, κα-

θώς και ως μέρος αποθήκευσης εργαλείων, βιβλίων, τετραδίων και άλλων αντικειμένων που σχετίζονται με τη διδασκαλία (Παπανδρέου, 2009: 741-742).

Συμπερασματικά, η διάταξη των θρανίων είναι ένα επιμέρους στοιχείο του χώρου της αίθουσας, το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να οργανώσει όπως ο ίδιος κρίνει, γνωρίζει και επιθυμεί. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι η μορφή διευθέτησης των θρανίων επηρεάζει ως ένα βαθμό τη διαμαθητική και δασκαλομαθητική επικοινωνία, τις συνακόλουθες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και κατά συνέπεια την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται στη σχολική τάξη. Δεδομένου ότι η εκάστοτε διάταξη θρανίων πρέπει να είναι ανάλογη της μορφής της διδασκαλίας και της σχολικής εργασίας που λαμβάνει χώρα στην τάξη, και ότι δεν υπάρχει μία ιδανική μορφή διευθέτησης των θρανίων που να ανταποκρίνεται στο οποιοδήποτε είδος εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρατάσσει τα θρανία με τον ενδεδειγμένο-ανάλογο τρόπο, κάθε φορά που θα παραστεί ανάγκη.

Κατά την άποψή μας χαρακτηρίζεται ως άτοπο να χρησιμοποιείται μονομερώς στην αίθουσα διδασκαλίας η διάταξη των θρανίων κατά ομάδες μαθητών, με μοναδικό επιχείρημα πως η συγκεκριμένη μορφή διευθέτησης των θρανίων προάγει το ομαδικό πνεύμα. Εν αντιθέσει, κρίνουμε πως η κάθε είδους διάταξη των θρανίων έχει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί τα θετικά στοιχεία της κάθε μορφής διαρρύθμισης των θρανίων, προκειμένου να επιτύχει τον καλύτερο δυνατό συντονισμό μεταξύ της εκάστοτε διάταξης θρανίων και της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας. Επισημαίνεται, πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεριμνήσει προκαταβολικά για τη σταδιακή εξάσκηση των μαθητών στην αθόρυβη, γρήγορη και σωστή διευθέτηση των θρανίων, προκειμένου να μην επικρατεί χάος και αναστάτωση μέσα στην τάξη κάθε φορά που προκύπτει η ανάγκη μίας διαφορετικής διαρρύθμισης των θρανίων.

2.6. Η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης

Η ανομοιογενής σύνθεση της σχολικής τάξης δημιουργεί τα ζητήματα του τρόπου με τον οποίο πρέπει να τοποθετηθούν στα θρανία οι καλοί, οι μέτριοι και οι αδύνατοι μαθητές, της επιλογής των μαθητών για τον ποιον συμμαθητή επιθυμούν να έχουν δίπλα τους, καθώς και της απόστασης που οι μαθητές επιθυμούν να κρατούν από τον εκπαιδευτικό. Όλα τα προαναφερθέντα θέματα συνιστούν την ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές σχέσεις

στην τάξη και το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η θέση των μαθητών εντός της αίθουσας διδασκαλίας προκύπτει τόσο από τις επιλογές των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού. Σε γενικές γραμμές η εμπειρία δείχνει πως οι μαθητές που επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσοχή για το μάθημα προτιμούν να κάθονται σε κοντινή με τον εκπαιδευτικό θέση (ζώνη δράσης), ενώ οι μαθητές που επιθυμούν μία *πρώιμη διαφυγή* από το μάθημα τοποθετούν τους εαυτούς τους όσο γίνεται πιο κοντά στην πόρτα ή σε πλευρικά θρανία. Ακόμη, δεδομένου ότι μαζί με τη θέση τους οι μαθητές επιλέγουν για διπλανούς τους φίλους τους, αυξάνονται οι πιθανότητες εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων και παρενοχλήσεων. Μάλιστα, το παράδοξο είναι πως ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τις θέσεις των μαθητών, τοποθετούν συνήθως σε κεντρικά σημεία τους *καλούς* μαθητές και σε απομακρυσμένα τους αδύνατους. Τοιοιτοτρόπως, δημιουργούνται ζώνες δυνατών και ζώνες αδύνατων μαθητών, με τους πρώτους να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και τους δεύτερους να παραμένουν παθητικοί παρατηρητές (Βρεττός, 1994: 46, Καψάλης & Νημά, 2012: 253-255, Ματσαγγούρας, 2001: 92-93, Weinstein, 1979: 578).

Η ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης επηρεάζεται από τον εκπαιδευτικό, αλλά και ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από αυτήν. Για παράδειγμα, η κατανομή των ερωτήσεων προς τους μαθητές δεν είναι σχεδόν ποτέ κανονική, με τον εκπαιδευτικό να απευθύνεται περισσότερο σε μαθητές για τους οποίους πιστεύει ότι μπορούν να απαντήσουν σωστά (μαθητές της ζώνης δράσης) και να αγνοεί τους υπόλοιπους (μαθητές εκτός της ζώνης δράσης). Το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί καθημερινή πραγματικότητα, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός δε θέλει να χάσει χρόνο απευθυνόμενος σε μαθητές που πιστεύει ότι δεν μπορούν να απαντήσουν. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός αποκλείει από την εκπαιδευτική διαδικασία ένα μέρος των μαθητών, οι οποίοι με τη σειρά τους αποκλείουν τους ίδιους τους εαυτούς τους από το μάθημα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η γενική παραδοχή πως η προτίμηση των θέσεων της ζώνης δράσης από ορισμένους μαθητές τείνει να εμφανίζει υψηλή συσχέτιση με τις σχολικές τους επιδόσεις, τη θετική τους στάση προς το σχολείο, την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία κ. λπ. (Καψάλης & Νημά, 2012: 255-256).

Επίσης, στην καθημερινή σχολική πρακτική πολλοί εκπαιδευτικοί επικοινωνούν ασυνείδητα με τη μία ή την άλλη πλευρά της αίθουσας, με τα θρανία που βρίσκονται μπροστά ή πίσω μέσα στο χώρο. Εάν ο μαθητής κάθεται σε κάποια από τις θέσεις προς τις οποίες ο εκπαιδευτικός συνηθίζει να στρέφεται συχνά, τότε ο μαθητής έχει περισσότερες πιθανότητες να βρεθεί στο επίκεντρο της προσοχής του εκπαιδευτικού.

Αναλυτικότερα, στις περισσότερες τάξεις ο εκπαιδευτικός συνηθίζει να κινείται σε μία συγκεκριμένη περιοχή, τη λεγόμενη *ζώνη δράσης*. Όσοι μαθητές βρίσκονται μέσα στα όρια αυτής της ζώνης έχουν περισσότερες πιθανότητες να επικοινωνούν καθημερινά μαζί του. Η *ζώνη δράσης* περιλαμβάνει συνήθως τα πρώτα θρανία και εκτείνεται προς το πίσω μέρος της τάξης ως ένα ισοσκελές τρίγωνο, η διάμεσος του οποίου ταυτίζεται με το μεσαίο διάδρομο της τάξης ενώ η βάση του ταυτίζεται με την πλευρά που βρίσκεται ο εκπαιδευτικός. Έτσι, οι μαθητές που κάθονται στα μπροστινά θρανία και προς τον μεσαίο διάδρομο, βρίσκονται από άποψη επικοινωνίας σε ευνοϊκότερη θέση απ' ότι οι υπόλοιποι μαθητές (Πυργιωτάκης, 2011: 391-392). Σε γενικές γραμμές, ο εκπαιδευτικός απευθύνεται κυρίως στους μαθητές που κάθονται στα μεσαία μπροστινά θρανία, λιγότερο στους μαθητές που προτιμούν τα ακριανά μπροστινά θρανία, πολύ λιγότερο στους μαθητές των πίσω μεσαίων θρανίων και σχεδόν καθόλου στους μαθητές των πίσω ακριανών θρανίων (Βρεττός, 1994: 49).

Ακόμη, το ζήτημα της θέσης του μαθητή εντός της αίθουσας συνδέεται άμεσα με τη μορφή με την οποία ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδρασή του με τον μαθητή, καθώς και με το σύστημα διατήρησης της πειθαρχίας που υιοθετεί και εφαρμόζει στην τάξη. Στην πρώτη περίπτωση (οργάνωση παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης), ο εκπαιδευτικός, αναλόγως της αυταρχικής ή δημοκρατικής προσέγγισης του μαθητή αποφασίζει αυτός για τον μαθητή, πού και με ποιον θα καθίσει ή του παραχωρεί το δικαίωμα της επιλογής (Γερμανός, 1984: 49). Στη δεύτερη περίπτωση (διατήρηση της πειθαρχίας), υπενθυμίζεται πως η θέση του μαθητή αποτελεί μία περιοχή στην οποία ενδέχεται να αναφέρονται οι κανόνες της τάξης, ενώ, παράλληλα, η θέση του μαθητή στην τάξη μπορεί να υπαχθεί στο σύστημα των ποινών και των αμοιβών που απονέμει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές (Γκότοβος, 2002: 86-87, Κυρίδης, 1995, όπ. αναφ. στον Κυρίδη, 1999: 179).

Ο τρόπος, συνεπώς, με τον οποίο προσδιορίζεται η θέση του μαθητή στη σχολική τάξη είναι πολύ σημαντικός, με τον εκπαιδευτικό να μπορεί να ακολουθήσει δύο λύσεις. Πρώτον, να τοποθετήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές στις θέσεις τους και δεύτερον, να επιλέξουν οι μαθητές μόνοι τους τις θέσεις τους. Ως καλύτερη λύση προτείνεται ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει ένα μικτό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, προτείνεται να τροποποιεί τις επιλογές των μαθητών παρεμβαίνοντας διακριτικά, προκειμένου να εξασφαλίσει κεντρικές θέσεις σε μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα όρασης, ακοής και προσοχής και να μην επιτρέψει τη δημιουργία ομοιογενών ομάδων μαθητών μέσα στην αίθουσα (Ματσαγγούρας, 2001: 92-93). Για την α-

ποφυγή του προαναφερθέντος ενδεχόμενου, ο εκπαιδευτικός προτείνεται να αποφεύγει να κάθεται διαρκώς στην έδρα, να κινείται μέσα στην τάξη, καθώς και να προβαίνει περιοδικά σε αλλαγές θέσεων των μαθητών (Καψάλης & Νημά, 2012: 256).

Συνοψίζοντας, η θέση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μεθοδεύσει ο ίδιος, αφενός, βάσει της θεσμικά δοσμένης από την Πολιτεία εξουσίας, του να οργανώνει την παιδαγωγική και τη διδακτική διαδικασία και να ρυθμίζει τα καθημερινά ζητήματα του σχολικού βίου και αφετέρου, βάσει των προσωπικών του εκτιμήσεων και των παιδαγωγικών του αντιλήψεων. Το ζήτημα της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης έγκειται στη δημιουργία ομοιογενών, ως προς τη μαθησιακή και κοινωνική μαθητική συμπεριφορά, περιοχών-ομάδων μαθητών εντός της αίθουσας διδασκαλίας, η οποία προκύπτει από τις επιλογές των εκπαιδευτικών και των μαθητών, σχετικά με τη θέση των τελευταίων μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης. Για την καταλληλότερη τοποθέτηση των μαθητών στα θρανία ο εκπαιδευτικός κρίνεται συνετό:

- ❖ Να συναποφασίζει με τους μαθητές για το που θα καθίσει ο καθένας.
- ❖ Να μεριμνά για την κατ' εξαίρεση τοποθέτηση μαθητών με προβλήματα όρασης και ακοής στις προνομιακότερες-καλύτερες θέσεις της τάξης.
- ❖ Να προβαίνει σε μαζική αλλαγή θέσεων των μαθητών μία με δύο το πολύ φορές το χρόνο, προκειμένου να αίρονται οι όποιες αδικίες.
- ❖ Να κινείται διαρκώς μέσα στην αίθουσα, προκειμένου να εντοπίζει και να διασπά τη δημιουργία πιθανών ομοιογενών περιοχών-ομάδων μαθητών.

2.7. Η αισθητική οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης

Η αισθητική της σχολικής τάξης σε συνδυασμό με τον αρχιτεκτονικό της σχεδιασμό και το αναλυτικό πρόγραμμα δημιουργούν έμμεσα και άμεσα μηνύματα, τα οποία επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Apps & MacDonald, 2012: 49). Η αισθητική οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας αναφέρεται τόσο στη γενική οπτική σύνθεση του χώρου, δηλαδή στην οργάνωση των οπτικών θεμάτων, των χρωμάτων και του φωτισμού, όσο και στη διακόσμησή της. Τα ερεθίσματα που προσφέρει η αισθητική διαμόρφωση του χώρου της τάξης έχουν τριπλό στόχο. Πρώτον, την ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας των μαθητών, δεύτερον, τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός της αίθουσας διδασκαλίας μέσα από την καλλιέργεια αισθημάτων άνεσης, ασφάλειας και ευχαρίστησης και τρίτον, τη συμβολή του χώρου της τάξης στη δια-

μόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης που θα ασκεί θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και τη σχολική τους ενσωμάτωση. Η αισθητική οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας, επομένως, έχει τη δυνατότητα να προσδώσει μία εκπαιδευτική χροιά στα παρεχόμενα προς τους μαθητές ερεθίσματα. Η πιο ευδιάκριτη συνάφεια μεταξύ της αισθητικής οργάνωσης και των παιδαγωγικών δρώμενων της σχολικής τάξης μπορεί να παρατηρηθεί στο ζήτημα της διακόσμησης της αίθουσας, το υλικό της οποίας αποτελεί ένα χρήσιμο παιδαγωγικό υλικό για τους μαθητές, τόσο από αισθητική όσο και από γνωστική άποψη (Γερμανός, 2006: 90-99).

Ο καλύτερος σύμβουλος του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση της σχολικής τάξης σε ένα χώρο καλαίσθητο και ελκυστικό είναι η κατανόησή του για τους μαθητές, τα ενδιαφέροντά τους και τις αναπτυξιακές τους ανάγκες. Όταν ο εκπαιδευτικός προσθέτει φαντασία, δημιουργικότητα, καθώς και μία οπτική ευαισθητοποίηση στον τρόπο με τον οποίο βλέπει τη διακόσμηση της τάξης, τότε η αίθουσα προσλαμβάνει μια νότα καλαισθησίας (Mccall, 1958: 46). Ο χώρος της σχολικής τάξης οφείλει να προσφέρει ποικίλα οπτικά ερεθίσματα, τα οποία να είναι ενδιαφέροντα και ελκυστικά για τους μαθητές καθώς και λειτουργικά για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αναφορικά με το πρώτο κριτήριο (αισθητική των ερεθισμάτων), κρίνεται συνετό να ακολουθούνται κανόνες που αφορούν την οπτική οργάνωση και συνδυάζουν τα αισθητικά με τα λειτουργικά δεδομένα του χώρου της τάξης. Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο (λειτουργικότητα των ερεθισμάτων), προτείνεται να ακολουθούνται κανόνες που να σχετίζονται με το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας, καθώς και τη συντελούμενη εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Ακόμη, ένα τρίτο κριτήριο που θα μπορούσε να διατυπωθεί είναι αυτό της συμμετοχής του μαθητή στη διακόσμηση της αίθουσας. Πιο συγκεκριμένα, οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην τάξη οφείλουν να προωθούν την παρέμβαση των μαθητών στις διαδικασίες οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου της τάξης, προκειμένου να τον διακοσμήσουν και να τον διαμορφώσουν αισθητικά, όποτε παραστεί ανάγκη (Γερμανός, 2006: 377-378, 401, Τσουκαλά, 2013: 152-153). Η εμφάνιση, εξάλλου, της αίθουσας διδασκαλίας δε θα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και δε θα είναι αρκετά ελκυστική για τους μαθητές, εάν δεν έχουν συμμετάσχει οι ίδιοι στη διακόσμησή της (Mccall, 1958: 46).

Η διακόσμηση της σχολικής τάξης είναι ένα ζήτημα που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού (Μπέλλας, 1985: 525, Mccall, 1958: 47). Η παλαιότητα ή όχι του σχολικού κτιρίου δεν αποτελεί κριτήριο για τη διακόσμηση της αίθουσας διδασκαλίας. Πολλές φορές μπορεί κανείς να δει ακαλαίσθητες

τάξεις σε καινούργια σχολικά κτίρια και όμορφα διακοσμημένες αίθουσες σε παλαιά, με φθορές σχολικά κτίρια. Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του απλά πράγματα που μπορεί να κάνει, προκειμένου να μεταμορφώσει την τάξη σε ένα θελκτικότερο μέρος για την πραγμάτωση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης. Ορισμένα απ' αυτά είναι η τοποθέτηση ενός καλαίσθητου πίνακα σε εμφανές σημείο της τάξης και γλάστρες με διακοσμητικά φυτά εσωτερικού χώρου (Mccall, 1958: 47-50).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρέμβει έως ένα βαθμό στο χώρο της αίθουσας διδασκαλίας μέσα από τη διακόσμησή του. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί σε συνεργασία-επικοινωνία με τους μαθητές να διακοσμήσει τους τοίχους της αίθουσας με υλικά τα οποία δεν επιβαρύνουν τον οικονομικό προϋπολογισμό της τάξης και του σχολείου, όπως φωτογραφίες, αφίσες, ζωγραφιές των μαθητών κ. ά. Επίσης, μία πολύ σημαντική *κατασκευή*, η οποία συνδέει τη διακόσμηση της τάξης με τη συντελούμενη εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ο φανελλοπίνακας ή αλλιώς πίνακας τσόχας. Στο συγκεκριμένο πίνακα οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να τοποθετούν αξιόλογες εργασίες, εκλεκτές ζωγραφιές και σχέδια, καθώς και αποτελέσματα ομαδικών εργασιών της τάξης. Συνάμα, τη διακόσμηση της σχολικής τάξης μπορούν να βελτιώσουν γλάστρες με διακοσμητικά φυτά εσωτερικού χώρου, την περιποίηση των οποίων ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μεθοδεύσει και να προγραμματίσει με τους μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της «Μελέτης Περιβάλλοντος». Ασφαλώς και τα προαναφερθέντα δεν εξαρτώνται όλα αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός, δεδομένων των υπάρχουσών υπηρεσιακών συνθηκών και των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, κρίνεται εποικοδομητικό να κινείται σ' αυτήν την κατεύθυνση για τη δημιουργία μιας ευχάριστης και καλαίσθητης αίθουσας διδασκαλίας.

2.8. Ο χώρος της σχολικής τάξης υπό το πρίσμα ερευνητικών προσεγγίσεων

Ο χώρος και η διαρρύθμισή του περιορίζουν με αναπόφευκτο τρόπο τις επιλογές της συμπεριφοράς μας. Επί παραδείγματι, δεν είναι δυνατό να περπατήσουμε μέσα από έναν τοίχο εκτός και εάν υπάρχει πόρτα. Μέσα στα κάθε είδους κτίσματα η οργάνωση του χώρου και κυρίως η διαρρύθμιση των επίπλων επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των ατόμων, αποτελώντας έναν από τους πρωταρχικούς παράγοντες που διευκολύνουν τη συζήτηση και προσδιορίζουν τα όρια και τις αποστάσεις

της συντελούμενης κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στην περίπτωση της Εκπαίδευσης ο σχολικός χώρος από τη φύση του, ως το πλαίσιο συμπεριφοράς του μαθητή, προκαθορίζει ένα μεγάλο ποσοστό της μαθητικής συμπεριφοράς (Συγκολλίτου, 1997: 154-155 & 2000: 216). Κατά συνέπεια, η μελέτη της επίδρασης των επιμέρους χαρακτηριστικών του χώρου της σχολικής τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αποκτά εκ των πραγμάτων βαρύνουσα σημασία. Στο παρόν υποκεφάλαιο παρατίθενται πορίσματα ερευνών οι οποίες εξετάζουν την επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται σε έρευνες οι οποίες αναφέρονται στην παιδαγωγική αξία του χώρου της τάξης, το συνολικό αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, τη διάταξη των θρανίων, την ανθρωπογεωγραφία, το φωτισμό και την ακουστική της σχολικής αίθουσας.

Αναφορικά με την *παιδαγωγική αξία του χώρου της σχολικής αίθουσας* παρατίθεται η έρευνα της Σ. Αποστόλου (2013: 35-36, 187). Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο τα επιμέρους υλικά οικολογικά στοιχεία της τάξης συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δομικών συμπεριφορών της *ταυτότητας τόπου* του μαθητή, δηλαδή της ιδιωτικότητας, του προσωπικού χώρου και της εδαφικότητας. Από τα συνολικά ευρήματα της έρευνας για το δημοτικό σχολείο, αυτό που διαφαίνεται είναι πως ο χώρος της σχολικής τάξης επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταυτότητας του τόπου του μαθητή. Αναλυτικότερα, προκύπτει πως οι οικολογικές προϋποθέσεις ανάπτυξης της ιδιωτικότητας του μαθητή, ο προσωπικός χώρος του μαθητή, καθώς και οικολογικές προϋποθέσεις ανάπτυξης της εδαφικότητας του μαθητή διαφοροποιούνται ως προς τη διαρρύθμιση της αίθουσας, τα ποιοτικά οικολογικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του χώρου της τάξης, τα χαρακτηριστικά της αίθουσας και τις παροχές του αρχιτεκτονικού της σχεδιασμού.

Σχετικά με την επίδραση του *συνολικού αρχιτεκτονικού σχεδιασμού του χώρου της σχολικής τάξης* στη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών παρατίθεται η έρευνα των P. Barrett, F. Davies, Y. Zhang και L. Barrett (2015: 118-119, 121, 125-129), η οποία διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτουν επτά βασικές παράμετροι του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού της σχολικής τάξης, οι οποίες είναι το φως, η θερμοκρασία, η ποιότητα του αέρα, η ιδιοκτησία, η ευελιξία, η πολυπλοκότητα και το χρώμα. Οι συγκεκριμένες παράμετροι εμφανίζονται να εξηγούν από κοινού το 16% της διακύμανσης της μαθησιακής προόδου των μαθητών.

Όσον αφορά το ζήτημα της *διάταξης των θρανίων στη σχολική τάξη* αρχικά παρατίθεται η έρευνα του I. N. Κανάκη (1993β: 184-193), σύμφωνα με τα ευρήματα της οποίας η μορφή της διάταξης των θρανίων στη σχολική τάξη επηρεάζει σημαντικά το ύψος επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Αναλυτικότερα, τα πορίσματα της έρευνας παρουσιάζουν τη δημοκρατική-διαλογοκεντρική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές να εκδηλώνεται συχνότερα στην ομαδική και τη διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π. Αντιθέτως, η αυταρχική-πειθαναγκαστική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές παρουσιάζεται να συμβαδίζει περισσότερο με τη μετωπική και τη διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π, παρά με τη διάταξη των θρανίων σε ομάδες μαθητών. Παράλληλα, παρατίθεται η έρευνα των K. Simmons, L. Carpenter, S. Crenshaw και V. M. Hinton (2015: 54-63), η οποία διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σε γενικό επίπεδο, από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται πως η κάθε είδους διάταξη των θρανίων μπορεί να επηρεάσει τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι η καλύτερη διάταξη θρανίων για τις ανεξάρτητες-ατομικές εργασίες των μαθητών είναι η κατά σειρές (μετωπική) διάταξη. Παρά το γεγονός ότι η κατά σειρές διάταξη προκαλεί τις λιγότερες προβληματικές μαθητικές συμπεριφορές, η συγκεκριμένη διάταξη δεν ενθαρρύνει τη διαμαθητική συνεργασία και δεν αξιοποιεί το διαθέσιμο χώρο της αίθουσας διδασκαλίας. Επίσης, ως η λιγότερο επωφελής διάταξη θρανίων για την ανεξάρτητη εργασία των μαθητών χαρακτηρίζεται η κατά ομάδες διάταξη. Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διάταξη ευνοεί τη διαμαθητική συνεργασία, στη συγκεκριμένη μορφή διάταξης εκδηλώθηκαν οι περισσότερες προβληματικές συμπεριφορές από κάθε άλλη μορφή διευθέτησης. Τέλος, από τα ερευνητικά πορίσματα δεύτερη σε συχνότητα διασπαστικών συμπεριφορών έρχεται η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π.

Σε σχέση με το ζήτημα της *ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης* παρατίθεται η έρευνα της E. Περρή (2014: 42-55). Επισημαίνεται πως η έρευνα δεν αφορά μαθητές δημοτικού σχολείου αλλά μαθητές γυμνασίου (Α΄ Γυμνασίου), καθώς με βάση τη βιβλιογραφική αναδίφηση που πραγματοποιήσαμε δεν εντοπίσαμε εμπειρικές προσεγγίσεις που να αφορούν αμιγώς στο ζήτημα της ανθρωπογεωγραφίας της αίθουσας διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, σ' αυτό το σημείο, αξιοποιούμε τη συγκεκριμένη έρευνα επειδή οι μαθητές Γυμνασίου γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά βρίσκονται σχετικά κοντά με τους μαθητές δημοτικού, εν συγκρίσει με μαθητές λυκείου και φοιτητές, οι οποίοι συμμετείχαν σε έρευνες που εντοπίσαμε. Εν συνεχεία, παρατίθενται ορισμένα από τα πορίσματα της έρευνας, όπως αυτά προκύ-

πτούν από την ερμηνεία της ερευνητριας πάνω στα παραθέματα από το λόγο των ερωτώμενων μαθητών:

- ❖ Οι μαθητές του δείγματος δεν επιλέγουν θρανία αλλά περιοχές της αίθουσας. Οι μαθητές έχουν στο μυαλό τους ομαδοποιημένες και χωρισμένες τις σειρές των θρανίων. Δεν αναφέρονται μεμονωμένα, εκτός από σπάνιες περιπτώσεις, σε κάποιο θρανίο αλλά αντίθετα σε ομάδες θρανίων, όπως για παράδειγμα, στα πρώτα θρανία ή στα τελευταία θρανία.
- ❖ Οι μαθητές επιλέγουν την περιοχή τους κάθε φορά, ανάλογα με τη στάση που θέλουν να επιδείξουν απέναντι στην εκάστοτε διαδικασία μάθησης, τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές. Γνωρίζουν ότι κάθε θέση που θα επιλέξουν προϋποθέτει συγκεκριμένη συμπεριφορά και απαιτεί την επίδειξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων.
- ❖ Συμπερασματικά, η επιλογή της περιοχής μέσα στη σχολική αίθουσα από τους μαθητές δε γίνεται ασυνείδητα ή τυχαία, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, αλλά νοηματοδοτείται από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που έχουν διαμορφώσει όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, τη σημασία της αλληλεπίδρασης μαζί του, τη διαδικασία μάθησης και τη σημασία της ομάδας των συνομηλίκων.

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα του *φωτισμού του χώρου της σχολικής τάξης*, τα ευρήματα από έρευνες του εξωτερικού είναι πλούσια και κατατοπιστικά. Σύμφωνα με την έρευνα των A. Gilavand, M. Gilavand και S. Gilavand (2016: 1819, 1824-1825) στο Ιράν, ο φωτισμός της αίθουσας διδασκαλίας έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση και τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, ενώ, σύμφωνα με την έρευνα D. Aumann, L. Heschong, R. Wright και R. Peet (2004: 1, 14-15) στην Καλιφόρνια των Ηνωμένων Πολιτειών, ακατάλληλες συνθήκες φωτισμού στην αίθουσα διδασκαλίας, σχετίζονται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Ακόμη, σύμφωνα με πορίσματα άλλων ερευνών (Heschong, 1999: 1, 8-9, 15, 22, 57, Nicklas & Bailey, 1996: 2-6), αυτό που διαφαίνεται είναι ότι ο φυσικός φωτισμός της τάξης υπερτερεί έναντι του τεχνητού, με τους μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σε ευήλιες αίθουσες διδασκαλίας με μεγάλα παράθυρα και φεγγίτες.

Αναφορικά με την επίδραση που ασκεί ο τεχνητός φωτισμός της αίθουσας διδασκαλίας στους μαθητές, παρατίθεται η έρευνα του W. E. Hathaway (1992: 11, 14-27), η οποία διεξήχθη στην πόλη Edmonton του Καναδά. Σκοπός της έρευνας είναι να ε-

ξετάσει την οδοντική υγεία, την ανάπτυξη, τη διατήρηση της προσοχής και τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, υπό την επίδραση τεσσάρων διαφορετικών ειδών τεχνητού φωτισμού: α) λαμπτήρες φθορισμού πλήρους φάσματος, β) λαμπτήρες φθορισμού πλήρους φάσματος με βελτιώσεις υπεριώδους φωτός, γ) λαμπτήρες ψυχρού λευκού φθορισμού και δ) λαμπτήρες νατρίου υψηλής πίεσης. Σε γενικό επίπεδο, αυτό που συμπεραίνεται από τα ευρήματα της έρευνας είναι ότι ο φωτισμός της αίθουσας διδασκαλίας έχει σημαντικές, όχι άμεσα παρατηρήσιμες, συνέπειες στους μαθητές που φοιτούν καθημερινά μέσα σ' αυτήν. Ειδικότερα, τα ευρήματα έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια της διετούς περιόδου της έρευνας, οι μαθητές των τάξεων που φωτίζονταν με λαμπτήρες φθορισμού πλήρους φάσματος με υπεριώδη συμπληρώματα, ανέπτυξαν λιγότερα οδοντικά προβλήματα και παρουσίασαν ταχύτερη ανάπτυξη, καλύτερη διατήρηση της προσοχής και υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, σε σχέση με μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις με άλλες συνθήκες φωτισμού. Ενώ, οι μαθητές που φοιτούσαν σε αίθουσες με λαμπτήρες νατρίου υψηλής πίεσης, παρουσίασαν τους χαμηλότερους ρυθμούς ανάπτυξης, τον κατώτερο βαθμό συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα, καθώς και τις πιο χαμηλές επιδόσεις. Με άλλα λόγια, αυτό που παρατηρούμε, σχετικά με την επίδραση του φωτισμού της τάξης στη μάθηση και τη συνολικότερη ανάπτυξη του μαθητή, είναι ότι μπορούμε να εντοπίσουμε σημαντικές διαφορές όχι μόνο μεταξύ φυσικού και τεχνητού φωτισμού αλλά και μεταξύ των διαφόρων ειδών τεχνητού φωτισμού μεταξύ τους.

Σχετικά με το ζήτημα της *ακουστικής της αίθουσας διδασκαλίας* αρχικά παρατίθεται η έρευνα των B. Shield και J. E. Dockrell (2004: 2-4, 10-23), η οποία πραγματοποιήθηκε στο Λονδίνο. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι το επίπεδο θορύβου μέσα στις τάξεις εξαρτάται από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές, με μία διαφορά 20 ντεσιμπέλ να παρατηρείται μεταξύ των πιο *ήσυχων* και των πιο *θορυβωδών* εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επίσης, ο αριθμός των μαθητών στην τάξη βρέθηκε ότι επηρεάζει το επίπεδο θορύβου της αίθουσας. Τέλος, ο εξωτερικός θόρυβος εμφανίζεται να επηρεάζει το επίπεδο εσωτερικού θορύβου, μόνο όταν οι μαθητές ασχολούνται με τις πιο ήσυχες από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα εντός της τάξης. Εν συνεχεία, παρατίθεται η έρευνα των M. Klatter, J. Hellbrück, J. Seidel και P. Leistner (2010: 2-6), η οποία διεξήχθη στη περιοχή της Στουτγάρδης, στη Γερμανία. Σε γενικό επίπεδο, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα των κατάλληλων ακουστικών συνθηκών για τη σχολική τάξη. Αναλυτικότερα, από τα ερευνητικά αποτελέ-

σματα προκύπτει ότι οι μαθητές που φοιτούν σε τάξεις με μακρά αντήχηση, εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες φωνολογικής επεξεργασίας που περιλαμβάνουν ταυτοποίηση, απομνημόνευση και φωνολογική ανάλυση των προφορικών λέξεων καθώς και των διάφορων ήχων της τάξης, σε σχέση με μαθητές που φοιτούν σε αίθουσες με σύντομη αντήχηση. Ακόμη, οι μαθητές που φοιτούν σε αίθουσες με μακρά αντήχηση δηλώνουν αυξημένο επίπεδο θορύβου, ενώ, παράλληλα, κρίνουν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό με λιγότερο θετικό τρόπο, συγκριτικά με τους μαθητές των τάξεων με συντομότερο χρόνο αντήχησης.

Από την επισκόπηση των συγκεκριμένων ερευνών αυτό που διαφαίνεται είναι η ταύτιση των ερευνητικών πορισμάτων του παρόντος υποκεφαλαίου, με τις θεωρητικές παραδοχές όλων των προηγούμενων υποκεφαλαίων. Ειδικότερα, αυτό που προκύπτει από την επισκόπηση των ερευνών είναι ότι τα επιμέρους χαρακτηριστικά του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας (θερμοκρασία, ποιότητα του αέρα, αισθητική, φωτισμός, ακουστική, διάταξη των θρανίων, ανθρωπογεωγραφία, μέγεθος αίθουσας, αριθμός μαθητών, εξοπλισμός) επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, το ψυχολογικό και κοινωνικό κλίμα της τάξης, τις σχολικές επιδόσεις, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη γενικότερη κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη. Τέλος, μία σημαντική κατά την άποψή μας διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι τα ζητήματα του φωτισμού, της ακουστικής και της ανθρωπογεωγραφίας της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο αποτελούν ορισμένα από τα λιγότερο μελετημένα εκπαιδευτικά θέματα στη χώρα μας, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφική αναζήτηση που πραγματοποιήσαμε δεν εντοπίσαμε σχετικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

3.1. Εισαγωγή

Η σχολική τάξη αποτελεί το κύριο μαθησιακό περιβάλλον, παρά το ότι η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και σ' άλλους χώρους στο σχολείο. Γι' αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαμορφώσουν στην αίθουσα την καταλληλότερη ατμόσφαιρα, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να επιτύχουν όσο το δυνατόν υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις (Falsario, Muyong & Nuevaespaña, 2014: 2). Η διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το κλίμα της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι η τάξη αποτελεί τμήμα της ευρύτερης οργάνωσης και δομής του σχολείου. Ωστόσο, η σχολική τάξη παρουσιάζει αρκετά στοιχεία αυτονομίας και βιώνει τέτοιες περιστάσεις κλίματος, που διαφέρουν όχι μόνο σε σχέση με τις άλλες τάξεις του ίδιου σχολείου, αλλά και σε συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό, το γνωστικό αντικείμενο και το χρονικό πλαίσιο της ημέρας ή του σχολικού έτους στο οποίο διεξάγεται η διδασκαλία (Οικονομίδης, χ.χ.: 2, Parsons, 1959: 129). Σύμφωνα με το νόμο 1566/85, άρθρο 1, παρ. 2, εδάφιο δ, για τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, «η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή» αποτελεί έναν από του βασικούς συντελεστές για την επιτυχή πραγμάτωση του εκπαιδευτικού έργου (ΦΕΚ 167, τ. Α').

Κατά τον Moos (1974, όπ. αναφ. στους Yoneyama & Rigby, 2006: 35), «το κλίμα της σχολικής τάξης περιγράφει τα κύρια χαρακτηριστικά της ατμόσφαιρας, του ήθους ή του χωρικού πλαισίου του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης, μέσα στην οποία οι μαθητές αποκτούν (ή αποτυγχάνουν να αποκτήσουν) γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που θεωρούνται σχετικές με την εκπαίδευσή τους και την κοινωνική τους ανάπτυξη». Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1988: 40), «με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της τάξης εννοείται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη», ενώ κατά τον Borich (2011: 165), ως κλίμα της τάξης ορίζεται «η ατμόσφαιρα ή η ψυχική διάθεση της σχολικής τάξης εντός της οποίας λαμβάνουν χώρα οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών». Επίσης, σύμφωνα με τον Παπανδρέου

(2009: 724), ως κλίμα της σχολικής τάξης ορίζεται «η ατμόσφαιρα που δημιουργείται στην τάξη ως αποτέλεσμα των συνηθειών, των αισθημάτων, των τρόπων ενθουσιασμού, των διαθέσεων και των δοξασιών των μαθητών ή ομάδας μαθητών και του εκπαιδευτικού σχετικά με το μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη, καθώς και η ατμόσφαιρα και η διάθεση μέσα από τις οποίες διενεργούνται οι επαφές και οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τον δάσκαλο». Τέλος, σύμφωνα με τους Schmuck και Schmuck (1975: 36), «η έννοια του κλίματος αναφέρεται στις ομαδικές διαδικασίες που συντελούνται από την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους μέσα στη σχολική τάξη». Επισημαίνεται πως οι όροι «κλίμα» και «ατμόσφαιρα» της σχολικής τάξης θεωρούνται ταυτόσημοι και θα χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία σε όλο το κείμενο.

Τα μέλη της σχολικής τάξης (μαθητές και εκπαιδευτικός) συνιστούν μία τυπική ψυχοκοινωνική ομάδα, η οποία εδράζεται σε συγκεκριμένο τόπο, διέπεται από συγκεκριμένο σύστημα αξιών, συγκροτείται με θεσμική εξωτερική παρέμβαση και επιβολή, είναι ένα σύνολο-ομάδα άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της και διαθέτει, σε ορισμένο βαθμό, μία εσωτερική οργάνωση (δομή) με διακριτούς ρόλους. Παράλληλα, η ομάδα της σχολικής τάξης διέπεται από κοινές παρωθήσεις που κατατείνουν στη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μελών της, διακρίνεται για το ανταγωνιστικό πνεύμα, τους ατομικούς σκοπούς, τις εντάσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της και γενικότερα η λειτουργία της διαπερνάται από τις αρχές και τους κανόνες της δυναμικής των ομάδων (Αραβανής, 2000: 141-142, Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 312, Κυρίδης, 1999: 53-56, Μπέλλας, 1985: 194-195, Postic, 1995: 138, Τσιπλητάρης, 1998: 130-131).

Η ομάδα της σχολικής τάξης βρίσκεται διαρκώς σε δράση με τα μέλη της να γράφουν, να συζητούν, να περπατούν και να δραστηριοποιούνται ποικιλοτρόπως. Ο σύνθετος χαρακτήρας του ατομικού ρυθμού δράσης της εκάστοτε σχολικής τάξης μπορεί να συλληφθεί από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της (Doyle, 1980: 7-8):

1. Αμεσότητα (Immediacy). Τα τεκταινόμενα στην αίθουσα διδασκαλίας συμβαίνουν γρήγορα, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μην έχει αρκετό χρόνο να σκεφτεί πριν ενεργήσει κάθε φορά. Ο αριθμός των αλληλεπιδράσεων που έχει ένας εκπαιδευτικός με τους μαθητές είναι εξαιρετικά μεγάλος, συχνά πάνω από 1.000 ανά ημέρα. Και ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενεργήσει αμέσως.

2. Δημοσιότητα (Publicness). Οι τάξεις είναι δημόσιοι χώροι με τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται πάντα *επί σκηνής*. Τα περιστατικά που αφορούν τον εκπαιδευτικό και έναν ή περισσότερους μαθητές φαίνονται σε ολόκληρη την τάξη.

3. Πολλαπλές διαστάσεις (Multidimensionality). Η σχολική τάξη είναι ένας χώρος μάθησης και κοινωνικοποίησης, οι δραστηριότητες του οποίου πρέπει να προγραμματιστούν και να οργανωθούν, προκειμένου να επιτευχθεί ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών στόχων.

4. Απροβλεψιμότητα (Unpredictability). Τα γεγονότα στην τάξη δεν είναι εύκολο να προβλεφθούν, με τις διακοπές να είναι συχνές. Οι απρόβλεπτες κάθε φορά περιστάσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα γεγονότα εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια μίας ημέρας ή μίας διδακτικής ώρας.

5. Ιστορικό (History). Η τάξη συγκεντρώνεται τακτικά για μεγάλο χρονικό διάστημα, συνήθως πέντε ημέρες την εβδομάδα για τέσσερις έως εννέα μήνες το χρόνο. Το συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα συναντήσεων σημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα χειριστεί ένα συμβάν, δημιουργεί ένα *προηγούμενο* για τον τρόπο που τα πράγματα θα εξελιχθούν αργότερα. Μάλιστα, οι πρώτες συναντήσεις καθορίζουν τι είναι πιθανό να συμβεί το υπόλοιπο σχολικό έτος.

6. Συγχρονισμός (Simultaneity). Στη σχολική τάξη συμβαίνουν ταυτόχρονα πολλά διαφορετικά πράγματα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να τελειώσει γρήγορα την εργασία του τη στιγμή που ένας συμμαθητής του έχει απορίες και χρειάζεται βοήθεια, ενώ, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακούει προσεκτικά την ερώτηση ενός μαθητή την ίδια στιγμή που άλλοι μαθητές μιλούν μεταξύ τους.

Η ατμόσφαιρα κάθε τάξης δεν είναι μία πανομοιότυπη κατάσταση για όλες τις περιπτώσεις. Ασφαλώς και κάθε τάξη μοιάζει σε αρκετά σημεία με άλλες της ίδιας βαθμίδας, ωστόσο, αυτό δεν προϋποθέτει ότι το κλίμα μιας τάξης μπορεί να είναι υποχρεωτικά το ίδιο με το κλίμα των υπολοίπων. Εάν επισκεφτούμε διαδοχικά πολλές τάξεις της ίδιας σχολικής βαθμίδας, θα παρατηρήσουμε σημαντικές διαφορές στην ποιότητα των διαπροσωπικών συναλλαγών των μελών τους, τον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι αμοιβαίες επιδράσεις, καθώς και τον τρόπο που αντιδρούν ως άτομα, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές. Οι επιμέρους παράγοντες που καθορίζουν το κλίμα της σχολικής τάξης είναι (Μπέλλας, 1985: 261-264, Fend, 1977: 80, 98, 134, όπ. αναφ. στον Τσιπλητάρη, 2001: 222-223, Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2004: 317, Sieberer-Nagler, 2016: 166):

1. Οι υλικοί παράγοντες. Οι υλικοί παράγοντες αναφέρονται στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, τις συνθήκες και τις δυνατότητες που παρέχει η αίθουσα διδασκαλίας, καθώς και τα διδακτικά μέσα και αντικείμενα.

2. Οι σκοποί και οι στόχοι προς τους οποίους στρέφεται η τάξη. Οι σκοποί και οι στόχοι επιδρούν ευνοϊκά, εάν βρίσκονται μέσα στο βεληνεκές των δυνατοτήτων της τάξης, ενώ, παράλληλα, συνδέονται με το σύστημα παρωθήσεων των μελών της.

3. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός με τις αντιδράσεις του, τις συγκινησιακές του μεταπτώσεις και τον λόγο του επηρεάζει με άμεσο τρόπο το κλίμα της τάξης. Κάθε κίνησή του, κάθε εκφραστική του αντίδραση, ακόμη και η πιο ανεπαίσθητη, έχει άμεση επίδραση στο κλίμα της τάξης .

4. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Οι αλληλεπιδράσεις αφορούν στο είδος και τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών στις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και στις αμοιβαίες επιρροές μεταξύ τους. Επισημαίνεται, πως, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών βρίσκονται σε στενή σχέση με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

5. Το περιεχόμενο διδασκαλίας. Ο εν λόγω παράγοντας περιλαμβάνει δύο αντιπαρατιθέμενα σκέλη. Το πρώτο αναφέρεται στις παραδοσιακές αρετές της εργατικότητας, της τάξης, της επιμέλειας, της υπακοής και του σεβασμού, οι οποίες παραπέμπουν στην υπερκείμενη έννοια της πειθαρχίας. Το δεύτερο αναφέρεται στις σύγχρονες αξίες της ενημέρωσης, της κριτικής σκέψης και της απαλλαγής από προλήψεις, οι οποίες παραπέμπουν στην ευρύτερη έννοια της επίδοσης.

6. Η οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει την εργασία των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί μία σημαντική δομική συνιστώσα του κλίματος της τάξης, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός εκθέτει δημόσια τον μαθητή και με ανάλογο τρόπο τον τοποθετεί σε πλαίσια ανταγωνισμού, συνεργασίας ή στήριξης.

Το κλίμα της τάξης αντικατοπτρίζει τα προσωπικά χαρακτηριστικά όλων και επηρεάζει την ανάπτυξη του κάθε μαθητή συγκινησιακά, σχολικά και κοινωνικά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το πως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι μαθητές, επειδή αυτό καθορίζει το πως νιώθει ο μαθητής μέσα στην τάξη. Χωρίς τη γνώση του ομαδικού δυναμικού, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να έχει την αναγκαία διορατικότητα για τα πιθανά προβλήματα της ομάδας. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής του

πως οι μαθητές αναπτύσσονται μέσα σ' ένα γενικό πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων. Η λειτουργία της ομάδας της τάξης μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα από τη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων, των αντιλήψεων, των στόχων και των απογοητεύσεων του κάθε μαθητή (Ντράικωρς, Γκράνγουολντ & Πέπερ, 1989: 167-168). Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο ο μαθητής συναισθάνεται το κλίμα της σχολικής τάξης, εξαρτάται από τις σχέσεις του με την ομάδα των μαθητών, τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό αντικείμενο. Όταν ο μαθητής νιώθει αποδεκτός από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του και έχει εμπειρίες επιτυχίας στα μαθήματά του, δημιουργεί θετική στάση προς το άτομό του και τη σχολική ζωή γενικότερα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, βελτιώνει ακόμη περισσότερο τις επιδόσεις του και την κοινωνική του προσαρμογή. Εν αντιθέσει, όταν ο μαθητής βιώνει μία απορριπτική και επικριτική ατμόσφαιρα με αποτυχίες στον τομέα της σχολικής εργασίας, διαμορφώνει αρνητική στάση για το άτομό του και το σχολείο, ενεργοποιώντας έτσι το φαύλο κύκλο του αρνητισμού και της αποτυχίας. Για την αποφυγή του προαναφερθέντος σεναρίου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να στρέφει την προσοχή του μαθητή στο αντικείμενο διδασκαλίας, να του αναθέτει εργασία ανάλογης δυσκολίας, να του κεντρίζει την προσοχή με τη χρήση αισθητηριακών και νοητικών ερεθισμάτων, καθώς και να οργανώνει το χώρο της αίθουσας με συνεργατικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 1988: 51).

Από τη μέχρι στιγμής βιβλιογραφική αναδίφηση σχετικά με την ισχύουσα νομοθεσία, την εννοιολογική αποσαφήνιση, την ανάδειξη των επιμέρους παραγόντων και την πραγμάτευση του πλαισίου αναφοράς της έννοιας του κλίματος της σχολικής τάξης, αυτό που διαφαίνεται, είναι ότι εγγενές στοιχείο του υπό μελέτη ζητήματος αποτελεί η κοινωνική αλληλεπίδραση που συντελείται τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η προσέγγιση και η ερμηνεία του ζητήματος του κλίματος της σχολικής τάξης στο παρόν κεφάλαιο συντελείται βάσει της «*θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης*».

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει τις ρίζες της σε ορισμένες βασικές θεωρήσεις του αμερικανού φιλοσόφου και κοινωνικού ψυχολόγου G. H. Mead (1863-1931) για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, ο Mead αναλύει τις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης βάσει βιολογικών, ψυχικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιλέγεται, επειδή σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης η αίθουσα διδασκαλίας λογίζεται ως ένα πλαίσιο συμπυκνωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η παρούσα θεώρηση υπερτερεί έναντι άλλων, καθώς παρέχει τη δυνατότητα οι κοινωνικές αλλη-

λεπιδραστικές διαδικασίες της σχολικής συζήτησης, της σχολικής εργασίας, της διδασκαλίας, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης να ερμηνευτούν στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, δηλαδή στο επίπεδο στο οποίο εκτυλίσσεται καθημερινά η άμεση αλληλεπίδραση των βασικών μετεχόντων του σχολικού βίου (εκπαιδευτικός και μαθητές) (Γκότοβος, 1982: 22, Cohen, Manion & Morrison, 2008: 40-42, Fontana, 1996β: 339, Giddens, 2009: 720-721, Hughes & Kroehler, 2007: 169-170, Κυρίδης, 1999: 180, 185, Κωνσταντίνου, 2015: 206-207, 212-213, Μιχαλακόπουλος, 1990: 148, 169-170 & 1997: 46-47, Μπρούζος, 2009: 129, Ξωχέλλης, 2010: 13). Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης αποτελεί το ερμηνευτικό πλαίσιο των ακόλουθων υποκεφαλαίων, στα οποία αναλύεται, περιγράφεται και αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μεθοδεύσει-οργανώσει τα επιμέρους δομικά στοιχεία του κλίματος της σχολικής τάξης.

3.2. Η διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη

Πως μπορεί ο εκπαιδευτικός να καθιερώσει μία ενθουσιώδη ατμόσφαιρα στην αίθουσα διδασκαλίας με σκοπό την εργασία; Πως μπορεί ο εκπαιδευτικός να εγείρει το ενδιαφέρον της τάξης του; Πως μπορεί ο εκπαιδευτικός να προκαλέσει τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης; Ο εκπαιδευτικός είναι ένας καλός ηγέτης, όταν οι περιστάσεις που οργανώνει στη σχολική τάξη παρωθούν τους μαθητές να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, παρέχοντάς τους τις ανάλογες ευκαιρίες, την κατάλληλη στήριξη και τα απαιτούμενα μέσα για την ευόδωση αυτών των πρωτοβουλιών. Τα αποτελέσματα της *Αποτελεσματικής Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* είναι ευχάριστες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, σωστή συμπεριφορά, περισσότερη ικανοποίηση με τη σχολική εργασία και περισσότερη μάθηση (Cronbach, 1963: 498). Για να αποδοθούν οι διάφορες παραλλαγές του κλίματος από τάξη σε τάξη, καθώς και οι μεταπτώσεις του μέσα στην ίδια τάξη χρησιμοποιούνται ανάλογοι όροι όπως φιλικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, παιδαγωγικό, επιθετικό, συγκινησιακό, παραδοσιακό κλίμα, κλίμα αυτενέργειας κ. ά. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό για τον προσδιορισμό του *καλού* κλίματος να ορισθεί ένα γενικό σημείο αναφοράς. Το ευχάριστο ή δυσάρεστο παιδαγωγικό κλίμα είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων όπως του εκπαιδευτικού, του μαθητή, της ομάδας της τάξης και των διδακτικών στόχων. Ο κανόνας αναφοράς, επομένως, είναι σχετικός. Σε γενικές γραμμές, το κλίμα της σχολικής τάξης είναι τόσο περισσότερο ευνοϊκό, όσο μικρότερη από-

σταση υπάρχει στις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το επιθυμητό και το πραγματικό κλίμα της τάξης (Μπέλλας, 1985: 262, Postic, 1995: 208).

Το θετικό κλίμα της τάξης, για τη διαμόρφωση του οποίου ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίσει από την πρώτη μέρα του σχολικού έτους, βοηθά και διευκολύνει όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Σκαλιάπας, 1999: 175). Η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι μαθητές θα επιθυμούν να πηγαίνουν στο σχολείο και στη συνέχεια θα επιθυμούν να μάθουν (Sieberer-Nagler, 2016: 171). Θετικό κλίμα στην τάξη σημαίνει εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αίσθημα επάρκειας και απουσία φόβου για ενδεχόμενη σχολική αποτυχία (Ζεργιώτης, 2007: 231). Ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε υψηλές μαθησιακές επιδόσεις και σε αισθήματα αποδοχής από την ομάδα της τάξης (Bucholz & Sheffler, 2009: 1). Η δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας στην αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, για την ενθάρρυνση της μάθησης των μαθητών και την αποτροπή της εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi & Vo, 2009: 18).

Η ευθύνη της διαμόρφωσης θετικού κλίματος μέσα στην τάξη βαραινεί αποκλειστικά τους ώμους του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τις γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών μέσω σκόπιμων και προσεκτικών παιδαγωγικών πρακτικών (MacAulay, 1990: 241). Το είδος του κλίματος που δημιουργεί και διατηρεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη, μπορεί να βελτιώσει ή να μειώσει την ικανότητα του μαθητή να μάθει και να αισθάνεται άνετα ως μέλος της τάξης (Bucholz & Sheffler, 2009: 1). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί μέσα στην τάξη μία ατμόσφαιρα όπου ο κάθε μαθητής θα αισθάνεται πολύτιμος, καθώς και να δίνει μία συγκεκριμένη κατεύθυνση. Αυτή η κατεύθυνση περιλαμβάνει δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορά το μαθησιακό κομμάτι, και επιτυγχάνεται μέσα από σαφείς διδακτικούς στόχους, πλαισιωμένους από την ανάλογη διδασκαλία και αξιολόγηση. Το δεύτερο σκέλος αφορά την αναμενόμενη κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη και επιτυγχάνεται με το σχεδιασμό συγκεκριμένων κανόνων και διαδικασιών, οι οποίες θα διέπουν τη μαθητική συμπεριφορά. Επισημαίνεται σ' αυτό το σημείο πως οι κανόνες και οι ρουτίνες αποτελούν σημείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών. Ειδικότερα, όταν οι μαθητές τηρούν τους κανόνες και τις διαδικασίες της τάξης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τους επαινεί, ενώ, όταν οι μαθητές τους αμελούν έχει τη δυνατότητα να τους υπενθυμίζει την αναμενόμενη συ-

μπεριφορά (Marzano, 2011: 85). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη, κοινοποιώντας τις ανάλογες θετικές προσδοκίες προς τους μαθητές και επαινώντας τις υψηλές σχολικές τους επιδόσεις. Ο εκπαιδευτικός με αυτόν τον τρόπο βάζει τα θεμέλια για τους μαθητές, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να πετύχουν νέους στόχους. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν πως ο εκπαιδευτικός πιστεύει σ' αυτούς και τους θεωρεί ικανούς, είναι πολύ πιθανό να προσπαθήσουν περισσότερο (Evertson, Emmer & Worsham, 2003: 138). Τονίζεται πως τα υψηλά πρότυπα μάθησης που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να είναι απαιτητικά και ταυτοχρόνως εφικτά και ανάλογα των δυνατοτήτων των μαθητών (Elliott κ. συν., 2008: 736).

Η σχολική τάξη δεν αποτελεί μία απλή συνάθροιση μεμονωμένων ατόμων, αλλά μία δυναμική κοινωνική ομάδα. Μάλιστα, υπάρχει ενδεχόμενο ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει μία τάξη που δε συνεργάζεται μαζί του. Σ' αυτήν την περίπτωση, οφείλει να γνωρίζει ότι δεν είναι ο μόνος που καθορίζει την ικανοποιητική ή μη λειτουργία της ομάδας. Ιδιαίτερη αξία παρουσιάζει ο παράγοντας των διάφορων αρχηγών των μαθητών και οι διάφορες αξίες που ενστερνίζονται οι υποομάδες της τάξης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει πολλά γι' αυτόν τον παράγοντα από την άμεση παρατήρηση στην τάξη και στο προαύλιο κατά την ώρα του παιχνιδιού. Εμφανίζει μεγάλη σημασία να παρατηρεί ο εκπαιδευτικός ποιος παίζει με ποιον, ποιος είναι ο αρχηγός, ποιος αρνείται να συμμετέχει αν δεν επικρατεί η άποψή του, ποιος κοροϊδεύει, ποιος μένει αμέτοχος, ποιος είναι αδέξιος, ποιος θυμώνει εύκολα και άπειρες άλλες μορφές συμπεριφοράς. Οι παραπάνω πληροφορίες ασφαλώς και δεν αποτελούν δεσμευτική πηγή διαμόρφωσης άποψης για τον μαθητή, ωστόσο, μπορούν να προσφέρουν ορισμένες χρήσιμες ενδείξεις για την προσωπικότητά του (Ντράικωρς κ. συν., 1989: 168-170). Με άλλα λόγια, πέρα από την επίσημη όψη της ομάδας, η οποία διαμορφώνεται κυρίως από την τυπική κατανομή των ρόλων, διαμορφώνεται και υπάρχει η ανεπίσημη όψη της. Αυτό το ανεπίσημο πρόσωπο της τάξης αναφέρεται στις αυθόρμητες, άτυπες και ως εκ τούτου δραστικότερες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει εάν υπάρχουν επιμέρους ομάδες (υποομάδες) μέσα στο σύνολο της τάξης, πως σχηματίζονται, καθώς και ποιες είναι οι μεταξύ τους σχέσεις (Πυργιωτάκης, 2011: 397-398).

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συλλάβει τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των μαθητών, με τη βοήθεια των κοινωνιομετρικών μεθόδων. Οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι (π.χ. σύστημα δικτυωτής κοινωνιομέτρησης, κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο) διερευνούν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Αναλυ-

τικότερα, επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να εκφράσει τα προσωπικά του αισθήματα για τους συμμαθητές του, μέσα από την ελεύθερη επιλογή μαθητών με τους οποίους θα επιθυμούσε να συνεργαστεί ή να έχει ως αρχηγό. Η αξία της κοινωνιομετρίας στην τάξη έγκειται στο ότι βοηθά τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τη θέση του μαθητή μέσα στην ομάδα, θέση, η οποία δηλώνει τις στάσεις, τις αξίες και τις επιδιώξεις του μαθητή. Η χρήση των κοινωνιομετρικών μεθόδων παρέχει στον εκπαιδευτικό πολύτιμες γνώσεις αναφορικά με τη σύνθεση και τις υποομάδες της τάξης, οι οποίες τον βοηθούν να αναπτύξει τα θετικά στοιχεία της ομάδας αφενός και να αμβλύνει τις ανταγωνιστικές τάσεις αφετέρου (Αραβανής, 2000: 104-107, 113-115, Fontana, 1996β: 378-380, Ντραίκωρος κ. συν., 1989: 170-175, Πυργιωτάκης, 2011: 398).

3.3. Μορφές ηγετικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με την πολύπλοκη ευθύνη της οργάνωσης των αλληλεπιδράσεων των μαθητών και των ομαδικών δραστηριοτήτων της τάξης. Ο ρόλος του δεν έγκειται απλά και μόνο στην άρτια γνώση μιας θεματικής περιοχής, αλλά πάνω απ' όλα στην ικανότητά του να οδηγεί τη μάθηση των μαθητών, να κατευθύνει και να οργανώνει τη διδασκαλία, να καθοδηγεί, να παρακινεί και να εμπνέει τους μαθητές, να ορίζει τα όρια της επικοινωνίας και να διαχειρίζεται τις όποιες συγκρούσεις εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης (Augustsson, 2012: 167, 174). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, αποτελεί τον πρωταγωνιστή των σχολικών διαδικασιών, καθώς απ' αυτόν εξαρτάται η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται ο μαθητής ως προσωπικότητα και η μορφή με την οποία αντιμετωπίζονται τα προβλήματα του σχολικού βίου. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του καθοριστική παιδαγωγική και θεσμική-οργανωτική εξουσία στις λειτουργίες του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015: 281-282).

Η εξουσία που διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός πηγάζει από τη γραφειοκρατική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο εκπροσωπεί, από τα μέσα που διαθέτει για να επιβάλλει και να διατηρεί την πειθαρχία και από τις επίσημες και ανεπίσημες σχέσεις που συνάπτονται με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, ως ηγετική μορφή της ομάδας της τάξης, έχει το νόμιμο και τυπικό δικαίωμα να ασκεί εξουσία, με τους μαθητές ομαδικά ή ατομικά να είναι οι αποδέκτες των εξουσιαστικών πρακτικών (Κυρίδης, 1999: 45). Στον ρόλο του εκπαιδευτικού ενσωματώνονται τρεις διαφορετικοί τύποι εξουσίας, η νομοθετική, η δικαστική και η εκτελεστική εξουσία. Ο

εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να θεσπίζει κανόνες, να εντοπίζει τους μαθητές που παραβαίνουν τους κανόνες και να διαμορφώνει την ανάλογη *δικαστική απόφαση* και να επιβάλλει τις αντίστοιχες ποινές (Αραβανής, 2000: 148, Γκότοβος, 1996: 156).

Η επιρροή του εκπαιδευτικού πάνω στον μαθητή είναι καθοριστικής σημασίας, υπό την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει σχεδόν απεριόριστα μέσα εξουσίας για τον έλεγχο της μαθητικής συμπεριφοράς (Κωνσταντίνου, 2015: 248). Ο εκπαιδευτικός, αντλώντας δύναμη από την εξουσία που του δίνει ο θεσμοθετημένος από την Πολιτεία ρόλος του, έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί αυτήν την εξουσία με εποικοδομητικό τρόπο, υιοθετώντας διαφορετικό κάθε φορά τύπο προσέγγισης του μαθητή, αναλόγως των κοινωνικών σχέσεων που θέλει να δημιουργήσει (Κοσμόπουλος, 1983: 371, 376). Ο εν λόγω τύπος προσέγγισης αναφέρεται στο λεγόμενο *«στυλ, προφίλ, ύφος, μορφή ή μοντέλο συμπεριφοράς-ηγεσίας»* του εκπαιδευτικού και συναρτάται του τρόπου ελέγχου της διδακτικής διαδικασίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 1988: 47 & 2001: 200-201). Κατά τον Ξωχέλλη (2006: 66), ως *«στυλ συμπεριφοράς ή διδασκαλίας χαρακτηρίζεται ένα ενιαίο σύνολο από ενέργειες και μέσα ή τεχνικές, καθώς και εκδηλώσεις του εκπαιδευτικού ή παιδαγωγού στο πλαίσιο της δραστηριότητάς του και στη σχέση του με το παιδί»*.

Η σχολική τάξη κοινωνιολογικά εξεταζόμενη συνιστά μία τυπική ομάδα. Ωστόσο, για να έχει η σχολική τάξη ουσιαστική ψυχοκοινωνική επίδραση στους μαθητές, πρέπει να μετατραπεί σε μία άτυπη ομάδα, χαρακτηριστικά στοιχεία της οποίας είναι η στενή σχέση, η αμεσότητα και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της, οι κοινοί στόχοι, οι επιδιώξεις, οι αξίες, η συνεργασία και η αποδεκτή ηγεσία. Ο λόγος είναι ότι με την οργάνωση της σχολικής τάξης ως μίας άτυπης κοινωνικής ομάδας ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αλληλεπιδρούν και δημιουργούν ένα ομαδικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη. Τοιουτοτρόπως, οι μαθητές αποκτούν συνεργατική συνείδηση και συνείδηση της ιδέας του καταμερισμού της εργασίας, στην οποία εδράζεται η κοινωνική ζωή του ανθρώπου (Αραβανής, 2000: 141-142, Ξωχέλλης, 2013: 63, Σκαλιάπας, 1999: 88). Στοιχείο κλειδί για την πραγματοποίηση αυτής της μετατροπής είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται εκτεθειμένοι στις γνωσιολογικές επιδράσεις του εκπαιδευτικού, τις συναισθηματικές του αντιδράσεις και την άσκηση κριτικής (Κοσμόπουλος, 1983: 374, Σκαλιάπας, 1999: 115).

Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή μίας προσωπικής μορφής ηγετικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό, καθορίζει τις επικοινωνιακές διαστάσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους και επηρεά-

ζει συνακόλουθα τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης (Blair, Jones & Simpson, 1958: 270, Borich, 2011: 165, Ζεργιώτης, 2007: 227-228, Κωνσταντίνου, 2001: 123, Lindgren, 1967: 156, Ξωχέλλης, 2013: 66, Παπανδρέου, 2009: 725, Σκαλιάπας, 1999: 19, 114, Τρικκαλιώτης, 2014: 40, Τριλιανός, 2013: 386, Φράγκος, 1983: 410-412). Στη συνέχεια παρατίθενται δύο τυπολογίες αναφορικά με τη *μορφή ηγετικής συμπεριφοράς — μοντέλο ηγεσίας της σχολικής τάξης* που μπορεί να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός, οι οποίες κατά την άποψή μας καλύπτουν ένα σημαντικό εύρος συμπεριφορών και πρακτικών του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη.

Η τυπολογία των Lippitt και White (1960)

Σύμφωνα με την τυπολογία των Lippitt και White (1960: 26-27), τα μοντέλα ηγεσίας της σχολικής τάξης είναι τρία και αναφέρονται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, τη λήψη των αποφάσεων και τον τρόπο εργασίας των μαθητών. Αυτά είναι το *αυταρχικό* (authoritarian style), το *δημοκρατικό* (democratic style) και το *μη παρεμβατικό ή ελευθεριάζον μοντέλο ηγεσίας της σχολικής τάξης* (laissez-faire style). Στο *αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας* ο συνολικός τρόπος λειτουργίας της τάξης εκπορεύεται από τον εκπαιδευτικό, με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες να υπαγορεύονται κάθε φορά από τη δασκαλική εξουσία. Ο εκπαιδευτικός συνήθως καθορίζει ο ίδιος την εργασία του κάθε μαθητή, καθώς και τον συνétaίρό του στην περίπτωση της ομαδικής εργασίας. Αποδίδει τον έπαινο και την κριτική σε προσωπικό τόνο για κάθε μαθητή και παραμένει σε απόσταση από τη συμμετοχή στην ομάδα της τάξης, με εξαίρεση τις περιπτώσεις παρουσίασης υλικού. Στο *δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας* όλες οι αποφάσεις για τη λειτουργία της τάξης είναι αποτέλεσμα ομαδικού διαλόγου, υποβοηθούμενου και ενορχηστρωμένου από τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι στην τάξη επιτυγχάνονται βάσει σχεδιασμού γενικών βημάτων, με τον εκπαιδευτικό να προτείνει όπου υπάρχει ανάγκη δύο με τρεις εναλλακτικές προτάσεις, από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα της επιλογής του συνεταιίρου της ομάδας τους, ενώ, παράλληλα, απουσιάζει η κατάσταση της διαρκούς επίβλεψης της εργασίας τους. Ο εκπαιδευτικός είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος στον έπαινο και την κριτική του, ενώ, προσπαθεί να συμμετέχει στις εργασίες της τάξης ως ισότιμο μέλος της ομάδας. Στο *μη παρεμβατικό ή ελευθεριάζον μοντέλο ηγεσίας* επικρατεί πλήρης ελευθερία για τον κάθε μαθητή και την ομάδα συνολικά, με τον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει μόνο όταν του ζητηθεί βοήθεια. Ο εκπαιδευτικός σχολιάζει πολύ σπάνια τις δραστηριότητες των μαθητών,

όταν βέβαια αυτό του ζητηθεί, ενώ, δε συμμετέχει ούτε παρεμβαίνει καθόλου στα τεκταινόμενα και τις δραστηριότητες της τάξης.

Η τοπολογία του Φράγκου (1983)

Κατά τον Φράγκο (1983: 410-412), η ηγετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη μπορεί να πάρει επίσης τρεις μορφές, την *αυταρχική ή δεσποτική*, την *ελευθεριάζουσα* και τη *ρυθμιστική ή ελεύθερη μορφή ηγετικής συμπεριφοράς*. Οι συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς πηγάζουν από την εσωτερική δύναμη και τις γενικότερες ιδεολογικές και κοινωνικές τοποθετήσεις του εκπαιδευτικού και εκφράζονται με συγκεκριμένες κάθε φορά ενέργειες και δραστηριότητές του μέσα στην τάξη. Η *αυταρχική ηγετική συμπεριφορά* αναφέρεται στην τάση του εκπαιδευτικού να απορρίπτει κάθε μορφή έκφρασης του μαθητή, και συνοδεύεται από ποικίλες μορφές καταπίεσης, από τη χρήση απλής απειλής και ειρωνείας έως την αδήριτη πειθαρχία με τιμωρίες και εκβιασμούς. Η *ελευθεριάζουσα μορφή ηγετικής συμπεριφοράς* παρατηρείται όταν ο εκπαιδευτικός αφήνει τον μαθητή εντελώς ελεύθερο να κάνει ό,τι θέλει, μένοντας εντελώς αδιάφορος για το τι συμβαίνει στην τάξη. Τέλος, στη *ρυθμιστική ή ελεύθερη μορφή ηγετικής συμπεριφοράς* πραγματοποιείται προσπάθεια αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών, με τις ληφθείσες αποφάσεις να παίρνονται κατόπιν διαλόγου, υπό το πνεύμα αμοιβαίας κατανόησης και επικοινωνίας.

Αναφορικά με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται ότι, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση της εξουσίας που διέπει τον ρόλο του ανήκει αποκλειστικά στον ίδιο, ο οποίος και τον διεκπεραιώνει αναλόγως της προσωπικότητάς του, της κοινωνικοποιητικής του βιογραφίας και της επιστημονικής του κατάρτισης (Κωνσταντίνου, 2015: 248). Η τελική μορφή συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού συναρτάται της γενικότερης κοσμοαντίληψής του, της προσωπικής του θεωρίας για τη διδασκαλία και της επαγγελματικής του ταυτότητας. Το στυλ συμπεριφοράς αποτελεί εγγενές συστατικό της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και διαμορφώνει τη μεθόδευση τόσο του ζητήματος της διδασκαλίας, όσο και του ζητήματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Τάξης* (Ματσαγγούρας, 2001: 200-201). Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι μία πολιτισμική κατάκτηση που δε σχετίζεται με γενετικούς παράγοντες. Αντιθέτως, είναι προϊόν κοινωνικοποίησης και εξαρτάται από την περιρέουσα κοινωνική ατμόσφαιρα, το κλίμα και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ο καθένας μεγάλωσε. Ως εκ τούτου, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ελέγξιμη και τροποποιήσιμη, υπό την προϋπόθεση της θεληματικής και στοχευμένης

προσπάθειας του εκπαιδευτικού σε συγκριμένο κάθε φορά τομέα της συμπεριφοράς του (Πυργιωτάκης, 2011: 371-372).

Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως ηγέτης του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης, όχι μόνο λόγω της θεσμικής δυνατότητάς του να κατέχει και να ασκεί εξουσία πάνω στους μαθητές, αλλά και λόγω της κοινωνικής του θέσης (αρχηγός της ομάδας της τάξης) και της δυνατότητάς του στην τάξη, να ασκεί συστηματικά με τη συμπεριφορά του επιρροή πάνω στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί αυτή του την εξουσία μέσα στη σχολική τάξη με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Έχοντας ένα συνεχές, που εκτείνεται από την πλήρη αυταρχικότητα έως την πλήρη αδιαφορία, οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην ηγεσία της σχολικής τάξης μπορούν να πάρουν πάρα πολλές διαφορετικές διαστάσεις, αναλόγως των σχέσεων που ο εκπαιδευτικός θα θελήσει να δημιουργήσει κάθε φορά στη σχολική τάξη. Τονίζεται εδώ πως το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη συναρτάται των βιωμάτων του και των εμπειριών του, της επιστημονικής του κατάρτισης, της κοσμοθεωρίας του, της θεώρησής του για τη διδασκαλία, καθώς και της αντίληψής του για τον ίδιο το θεσμό της Εκπαίδευσης.

Κατά την άποψή μας, το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας της σχολικής τάξης είναι το *ανάλογο μοντέλο ηγεσίας* για την ανάλογη σχολική τάξη και εκπαιδευτική περίπτωση. Με άλλα λόγια, το μοντέλο ηγεσίας του εκπαιδευτικού στην τάξη πρέπει να είναι τόσο αυταρχικό, δημοκρατικό ή αδιάφορο, όσο η ωριμότητα της ομάδας, οι ιδιαιτερότητες των μαθητών και οι μοναδικότητα των εκπαιδευτικών περιστάσεων απαιτούν και επιβάλλουν. Επί παραδείγματι, ο εκπαιδευτικός άλλοτε οφείλει να υιοθετεί το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας, προκειμένου να εξοικειώνει τους μαθητές με τις πρακτικές και τη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών, άλλοτε οφείλει να υιοθετεί το αδιάφορο μοντέλο ηγεσίας, προκειμένου να συντελείται η αποσυμφόρηση των όποιων αρνητικών συναισθημάτων (ανασφάλεια, άγχος, φόβος, κούραση) των μαθητών, και άλλοτε οφείλει να υιοθετεί το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας, προκειμένου να εξασφαλίζεται ο έλεγχος του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης σε περιπτώσεις ξαφνικών και απροσδόκητων γεγονότων (διαχείριση της κρίσης).

Επίσης, ένα ακόμη μοντέλο ηγεσίας της σχολικής τάξης το οποίο προτείνουμε είναι το *αλληλεπιδραστικό μοντέλο ηγεσίας της τάξης*. Το κριτήριο του εν λόγω μοντέλου είναι η καθημερινή και άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδρασή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να μεθο-

δεύει-οργανώνει τα καθημερινά ζητήματα του σχολικού βίου της σχολικής τάξης. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη μορφή ηγετικής συμπεριφοράς αναφέρεται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού η οποία θα στοχεύει στην καλύτερη δυνατή αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και των μαθητών μεταξύ τους, με τα όποια ζητήματα ή προβλήματα που θα ανακύπτουν να διευθετούνται βάσει της επικοινωνίας που θα συντελείται στην τάξη. Επί παραδείγματι, ακόμη και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός τιμωρεί έναν μαθητή που απειθαρχεί, ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ηγεσίας οφείλει να έρθει σε επικοινωνία με τον μαθητή, προκειμένου να του εξηγήσει τη λανθασμένη πράξη του, την ενδεδειγμένη συμπεριφορά που θα πρέπει να επιδεικνύει από δω και πέρα, την αιτιολογία της επιβολής ποινής, καθώς και ότι δεν τιμωρείται επειδή έχει την ταμπέλα του *άτακτου-κακού μαθητή*, αλλά για να κατανοήσει τις συνέπειες των πράξεών του.

Επισημαίνεται, εδώ, ότι η αλληλεπιδραστική μορφή ηγετικής συμπεριφοράς δεν ταυτίζεται με τη δημοκρατική μορφή ηγετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία όλες οι αποφάσεις της τάξης λαμβάνονται κατόπιν κοινής απόφασης. Ο διάλογος-επικοινωνία ασφαλώς και αποτελεί εγγενές στοιχείο του αλληλεπιδραστικού μοντέλου ηγεσίας της τάξης, ωστόσο ο εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας έχει το δικαίωμα να πάρει ορισμένες αποφάσεις από μόνος του, αφού προηγουμένως έχει ακούσει τους μαθητές και έχει αιτιολογήσει-κοινοποιήσει σ' αυτούς τους λόγους των πρακτικών και των ενεργειών του.

3.4. Η παιδαγωγική σχέση στη σχολική τάξη: Μορφές οργάνωσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή

Τα είδη των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο περιλαμβάνουν σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, σχέσεις μεταξύ μαθητών, σχέσεις υπηρεσιακές-ιεραρχίας, καθώς και σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας-κοινωνίας (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 361-362). Το παρόν υποκεφάλαιο εξετάζει το δεύτερο από τα προαναφερθέντα είδη σχέσεων, την παιδαγωγική σχέση. Η σχολική τάξη αποτελεί το επίκεντρο της θεσμικής παιδαγωγικής σχέσης (ή αλλιώς της θεσμοθετημένης αγωγής) μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, γεγονός που σημαίνει ότι δε νοείται σχολική πραγματικότητα, χωρίς την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία συντελείται καθημερινά στη σχολική τάξη (Γκότοβος, 1982: 7). Η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και του

μαθητή μέσα στη σχολική τάξη, αποτελεί βασικό συστατικό για τη διαμόρφωση ενός κλίματος, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα αισθάνονται άνετα και θα συμμετέχουν στις εργασίες της ομάδας (Djigic & Stojiljkovic, 2011: 821, Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009: 141, Ζεργιώτης, 2007: 227-228, Zhanabekova, 2014: 579-580, Κωνσταντίνου, 2001: 123, Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010: 670, Ράπτη, 2003: 58, Schunk, Pintrich & Meece, 2010: 621, Τομασίδης, 1982: 168, Τριλιανός, 2013: 255).

Η παιδαγωγική σχέση διεξάγεται μεταξύ δύο συντελεστών, ενός εκπαιδευτικού (παιδαγωγού) και ενός μαθητή (παιδαγωγούμενου). Ο εκπαιδευτικός λόγω της επιστημονικής του κατάρτισης και της ωριμότητάς του αναλαμβάνει με συστηματικό τρόπο την καθοδήγησή του μαθητή και τη διδασχία των σκοπών της εκπαίδευσης, ενώ, παράλληλα, ενσαρκώνει υπό συγκεκριμένη μορφή την ενηλικίωσή του. Από την άλλη πλευρά, ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί κατά τη διαδικασία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης σ' αυτούς του στόχους, ανεξαρτήτως της προσωπικής του βούλησης, δραστηριοποιούμενος με ποικίλους τρόπους από την απλή αποδοχή έως την πλήρη απόρριψη των προτάσεων και των επιδράσεων του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2010: 12, Κοσσυβάκη, 1996: 81).

Η παιδαγωγική σχέση αποτελεί μία αμφίδρομη και πολυδιάστατη σχέση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή (Αραβανής, 1990: 9). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2001: 22), *«η παιδαγωγική σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου, που συντελείται στο πλαίσιο ενός θεσμικά οργανωμένου χώρου, όπως είναι το σχολείο και η σχολική τάξη, αποτελεί το περίγραμμα μέσα στο οποίο εντάσσονται οι ενέργειες των μετεχόντων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση»*. Αναφορικά με την παιδαγωγική αλληλεπίδραση αποσαφηνίζονται, εδώ, δύο βασικά της στοιχεία. Πρώτον, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση αναφέρεται στο σύνολο των λόγων και έργων (συμπεριφορά) του εκπαιδευτικού και των μαθητών στο πλαίσιο της ερμηνείας των ρόλων τους ως εκπαιδευτικός και μαθητής (Γκότοβος, 2002: 57-58). Δεύτερον, βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης είναι η επικοινωνία που συντελείται ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή με τη χρήση συμβόλων (λεκτικών και μη), τα οποία είναι κοινωνικά σημασιοδοτημένα. Επισημαίνεται, πως, βάση της επικοινωνίας είναι η γλώσσα, η οποία συνιστά ένα τεράστιο σύστημα συμβόλων, μέσω των οποίων συντελείται η κοινωνική αλληλεπίδραση (Γιαννέλος, 2009: 55-56, Κωνσταντίνου, 1997: 48 & 1999: 157, Νικολάου, 2009: 52-53). Προς αποσαφήνιση της διαδικασίας της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης παρατίθεται μία πενταμερής ακο-

λουθία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, που διενεργείται στο πλαίσιο μίας ωριαίας διδασκαλίας. Τα στάδια της ακολουθίας είναι (Fontana, 1996β: 355-356):

- 1. Χαιρετισμός.** Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη και πραγματοποιείται η επαφή. Είτε ο χαιρετισμός του εκπαιδευτικού είναι τυπικός, είτε όχι, συντελείται κάποια κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός και η ομάδα των μαθητών αναγνωρίζουν ο ένας την παρουσία του άλλου.
- 2. Έναρξη της σχέσης.** Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές, γνωστοποιεί τι περιμένει από αυτούς, απαντάει σε ερωτήσεις κ.ά.
- 3. Εκτέλεση μαθησιακού έργου.** Η ομάδα της τάξης καταπιάνεται με την προφορική ή γραπτή εργασία που αναθέτει ο εκπαιδευτικός και κατ' αυτόν τον τρόπο λαμβάνουν χώρα οι επιμέρους αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή.
- 4. Κατάληξη της σχέσης.** Ο εκπαιδευτικός καθώς τελειώνει το μάθημα συγκεντρώνει και πάλι πάνω του την προσοχή των μαθητών, εκφράζει τα συναισθήματά του για το παραγόμενο αποτέλεσμα και προγραμματίζει περαιτέρω μελέτη.
- 5. Αποχωρισμός.** Εκπαιδευτικός και μαθητές αποχαιρετιούνται.

Κατά τη διάρκεια των σταδίων αυτής της ακολουθίας εκπαιδευτικός και μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κοινωνικά, τόσο σε λεκτικό επίπεδο όσο και σε μη λεκτικό. Σημαντικά παραδείγματα μη λεκτικής αλληλεπίδρασης είναι το βλέμμα, οι χειρονομίες καθώς και η γενική εμφάνιση του εκπαιδευτικού (π.χ. ντύσιμο, χτένισμα, αριθμός των βιβλίων που μεταφέρει μαζί του από μάθημα σε μάθημα), τα οποία πολλές φορές παρέχουν στους μαθητές κοινωνική πληροφόρηση, ισάξια της λεκτικής αλληλεπίδρασης. Επισημαίνεται, εδώ, πως η περιγραφείσα ακολουθία δεν προσλαμβάνει απόλυτο χαρακτήρα, καθώς δεν περιλαμβάνει λόγου χάρη την κοινωνική αλληλεπίδραση που συντελείται πριν και μετά το μάθημα. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να αντιλαμβάνεται τις λεπτές αποχρώσεις και γενικότερα την ευρύτητα και την πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που συντελείται στη σχολική τάξη, στέλνοντας κάθε φορά τα ανάλογα κοινωνικά σήματα στους μαθητές (Fontana, 1996β: 344-345, 357-358).

Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή συνιστά σε μεγάλο βαθμό μία προκατασκευασμένη σχέση (θεσμική παιδαγωγική σχέση), καθώς ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στην Πολιτεία και τον μαθητή, εκπροσωπώντας τον κοινωνικό θεσμό που ονομάζεται *Σχολείο*. Γι' αυτόν τον λόγο, η αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη οργανώνεται με βάση συγκεκριμένες αρχές (κοινωνικές συμβάσεις), οι οποίες

προσδιορίζονται γενικά από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο συνδέεται με τη συνολικότερη πολιτική, οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική άρθρωση. Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής σχέσης στη σχολική τάξη είναι η αρχή της κυριαρχίας, η αρχή της επίδοσης και η αρχή της ιεραρχίας. Από τις συγκεκριμένες αρχές αυτή που μας αφορά εδώ περισσότερο είναι η αρχή της κυριαρχίας, η οποία αναφέρεται στη *θεσμικά δοσμένη* παιδαγωγική εξουσία-κυριαρχία που διαθέτει ο εκπαιδευτικός να καθορίζει τη μέθοδο διδασκαλίας, τη συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διατήρηση της πειθαρχίας, τη θέσπιση των κανόνων και γενικά τη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης. Η αρχή της κυριαρχίας καθιστά την παιδαγωγική σχέση μία συμπληρωματική (ασυμμετρική) σχέση στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, καθώς υπάρχει ασύμμετρη κατανομή εξουσίας μεταξύ τους. Η θεσμική παιδαγωγική εξουσία του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται ανάγλυφα κατά την οργάνωση της επικοινωνίας στην τάξη, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος έρχεται σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με τον μαθητή. Από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης με τον μαθητή, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τον μαθητή ως προσωπικότητα και η μορφή με την οποία αντιμετωπίζει τα πρακτικά ζητήματα του σχολικού βίου (Γκότοβος, 2002: 109 & 2003: 147-157, Κωνσταντίνου, 2001: 22 & 2015: 247-248, 281).

Η παιδαγωγική σχέση συνιστά τον πυρήνα του παιδαγωγικού έργου. Δε νοείται παιδαγωγικό ενέργημα χωρίς την ύπαρξη της παιδαγωγικής σχέσης. Εάν υποθέσουμε ότι η αγωγή είναι η συστηματική προσπάθεια επηρεασμού του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, τότε η παιδαγωγική σχέση αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της αγωγής του μαθητή από τον εκπαιδευτικό (Μπέλλας, 1985: 94-95, Σκαλιάπας, 1999: 227). Οι βασικές διαστάσεις στην οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης είναι δύο. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στη συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Η εν λόγω διάσταση υποδηλώνει τη *θετική συναισθηματική στάση* (αποδοχή, κατανόηση, υποστήριξη, προστασία, ενθάρρυνση κ.ο.κ.) και την *αρνητική συναισθηματική στάση* (ψυχρή και απορριπτική στάση, επιθετικότητα, έλλειψη κατανόησης και συμπαραστάσης κ.ο.κ.) του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή. Η δεύτερη διάσταση αφορά στον βαθμό αυτονομίας και ελέγχου (πειθαρχία) του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, σε ποιον βαθμό ο εκπαιδευτικός ελέγχει και χειραγωγεί τον μαθητή ή σε ποιον βαθμό του παρέχει τη δυνατότητα να αυτενεργήσει, να αναλάβει πρωτοβουλίες, να εκφράσει ελεύθερα την άποψή

του κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου, 2015: 266). Από τη μέχρι στιγμής πραγμάτευση του ζητήματος της οργάνωσης της παιδαγωγικής σχέσης και με βάση τις παραμέτρους της παρούσας παραγράφου (η παιδαγωγική σχέση ως προϋπόθεση της αγωγής, η συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή και ο βαθμός αυτονομίας και ελέγχου του μαθητή από τον εκπαιδευτικό), διαμορφώνονται οι ακόλουθες *τέσσερις μορφές παιδαγωγικής σχέσης ή με άλλα λόγια είδη αγωγής* (Κωνσταντίνου, 2015: 269-275):

1. Παιδοκεντρική ή δημοκρατική αγωγή (συνδυασμός θετικής συναισθηματικής συμπεριφοράς και ορθολογικής αυτονομίας). Η συγκεκριμένη μορφή αγωγής σκοπεύει μέσα από διαδικασίες διαλόγου, συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αποδοχής, αυτενέργειας, ελεύθερης έκφρασης απόψεων και ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στο σύνολο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, να τον οδηγήσει στη χειραφέτηση και την αυτοπειθαρχία του. Στην παρούσα μορφή αγωγής ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή προσωπικότητα με τις βιολογικές, συναισθηματικές, νοητικές, γνωστικές, και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητές του. Γι' αυτόν τον λόγο, στο παρόν είδος αγωγής ο μαθητής ενισχύεται και επαινείται στην επιτυχία και ενθαρρύνεται στην αποτυχημένη προσπάθεια.

2. Υπερπροστατευτική αγωγή (χειραγώγηση) (συνδυασμός θετικής συναισθηματικής συμπεριφοράς και περιορισμένης δραστηριοποίησης του μαθητή). Το παρόν είδος αγωγής διέπεται από την εκδήλωση θετικής συναισθηματικής στάσης προς τον μαθητή και παράλληλα από τη διάθεση χειραγώγησης ή περιορισμού της δραστηριοποίησής του. Η συγκεκριμένη μορφή αγωγής θέτει συνεχώς φραγμούς και περιορίζει τη δραστηριοποίηση και αυτονομία του μαθητή, δημιουργώντας ένα υπερπροστατευτικό κλίμα, με όλες τις μορφές συμπεριφοράς του μαθητή να διεξάγονται κάτω από την αυστηρή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

3. Αυταρχική ή δασκαλοκεντρική αγωγή (συνδυασμός αρνητικής συναισθηματικής συμπεριφοράς και περιορισμένης δραστηριοποίησης του μαθητή). Στην προκειμένη περίπτωση πρόκειται για ένα είδος αγωγής που ισοδυναμεί με καταναγκασμό και καθυπόταξη του μαθητή στη δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού, με όλες τις αποφάσεις της σχολικής ζωής να εκπορεύονται απ' αυτόν. Παράλληλα, διαδικασίες διαλόγου, συνεργασίας και γενικά προσέγγισης του μαθητή περιορίζονται δραστικά, με τον μαθητή να εκλαμβάνεται ως μία ανώριμη ύπαρξη και όχι ως μία ξεχωριστή προσωπικότητα υπό ανάπτυξη και διαμόρφωση.

4. Αδιάφορη ή φλεγματική αγωγή (συνδυασμός αρνητικής συναισθηματικής στάσης και ανεξέλεγκτης δραστηριοποίησης του μαθητή). Η συγκεκριμένη μορφή αγωγής εκδηλώνεται με μία αρνητική διάθεση προσέγγισης των προσωπικών ενδιαφερόντων και αναγκών του μαθητή, που φτάνει στο επίπεδο της αδιαφορίας, της ψυχρότητας και της απραξίας από πλευράς εκπαιδευτικού.

Ακόμη, ένας παράγοντας που δε θα μπορούσε να παραληφθεί από την εξέταση του ζητήματος της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, είναι ο παράγοντας των προσδοκιών του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του. Κατά τον Τσιπλητάρη (1998: 143), το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή αναφορικά με τη σχολική πρόοδο και την κοινωνικοποίηση του μαθητή είναι θετικό, μόνο όταν ο εκπαιδευτικός έχει θετικές προσδοκίες για τους μαθητές του. Αναλυτικότερα, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετωπίζουν και με το πέρασμα του χρόνου η συγκεκριμένη αντιμετώπιση, επηρεάζει το επίπεδο των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών. Υπό αυτήν την έννοια, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δρουν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, να τείνουν να προσπαθούν περισσότερο στη διδασκαλία τους και τους εκπαιδευτικούς που έχουν χαμηλές προσδοκίες, να τείνουν να προσπαθούν λιγότερο. Ως εκ τούτου, αυτό που συμβαίνει είναι οι μαθητές να τείνουν στην εμφάνιση επιδόσεων ανάλογων των προσδοκιών των εκπαιδευτικών τους. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του παραπάνω φαινομένου ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να γνωστοποιεί μονομερώς σ' όλους τους μαθητές υψηλές προσδοκίες, αλλά, αντίθετα, οφείλει να κοινοποιεί τις ανάλογες με το μαθησιακό τους επίπεδο προσδοκίες, προκειμένου αυτές να επιβεβαιώνονται και οι μαθητές να προχωρούν σταθερά προς τους επόμενους μαθησιακούς στόχους (Good & Brophy, 1973: 70, 80-81).

Το παρόν υποκεφάλαιο καταλήγει με ορισμένες πρακτικές συμβουλές, οι οποίες παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τη δυναμική της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης με θετικό τρόπο και να διαμορφώσει κατ' αυτόν τον τρόπο ένα ευχάριστο-δημιουργικό κλίμα εντός της σχολικής τάξης. Αυτές οι συμβουλές είναι οι εξής (Πυργιωτάκης, 2011: 394-395):

- ❖ Ο εκπαιδευτικός οφείλει να υποβάλλει τη συμπεριφορά του σε συνεχή αξιολόγηση, ώστε κάθε πράξη του να είναι ενσυνείδητη και προγραμματισμένη, με σκοπό τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

- ❖ Η γνώμη του εκπαιδευτικού για τον μαθητή πρέπει να στηρίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δαπανά χρόνο για να μάθει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και να προωθή τη βελτίωση του κάθε μαθητή, ειδικά στην περίπτωση ενός αδύνατου μαθητή.
- ❖ Η μαθησιακή πρόοδος όλων των μαθητών είναι ουσιώδες να παρακολουθείται και να επιβραβεύεται από τον εκπαιδευτικό, με ανάλογες προς τις δυνατότητες των μαθητών προσδοκίες.
- ❖ Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι υποστηρικτική προς όλους τους μαθητές και να μη διέπεται από αμετακίνητες προσδοκίες και στερεότυπα.
- ❖ Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην απομονώνει τους αδύνατους μαθητές στα πίσω θρανία.

3.5. Η παρώθηση του μαθητή στη σχολική τάξη

Μία από τις σημαντικότερες υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη είναι αυτή της αποτελεσματικής παρώθησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εγείρει ενδιαφέροντα και να εμπνέει, να θέτει στόχους, καθώς και να παρακινεί τους μαθητές να επιτύχουν αυτούς τους στόχους παρέχοντάς τους τα κατάλληλα μέσα (Sawrey & Telford, 1958: 18, Τριλιανός, 2009: 204). Μάλιστα, όπως ιδιαίτερα εύστοχα σημειώνει ο Κωνσταντίνου (2000: 31), *«αποτελεί γενική και αυτονόητη πλέον παιδαγωγική παραδοχή ότι για κάθε μορφή επαγγελματικής παιδαγωγικής δράσης σε συγκεκριμένο θεσμικό χώρο (π.χ. στο σχολείο) και προκειμένου να συμβάλουμε στην ανάπτυξη της πληρότητας πράξης του μαθητή, οφείλουμε να τον υποστηρίξουμε, να τον ενισχύσουμε και να τον ενθαρρύνουμε»*.

Βασικό στοιχείο για τον έλεγχο και την καθοδήγηση της μαθητικής συμπεριφοράς είναι η κατανόηση των αναγκών, των κινήτρων και των ενδιαφερόντων του μαθητή. Η κατανόηση και σωστή χρήση τεχνικών παρώθησης στη σχολική τάξη, συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση και τις αυξημένες επιδόσεις του μαθητή, ενώ, παράλληλα, προωθούν τη δημιουργία ενός κλίματος ενδιαφέροντος και δημιουργικότητας. Η παρακίνηση του μαθητή αποτελεί ένα ζήτημα, η θεώρηση του οποίου μπορεί να προσεγγιστεί όχι μόνο ως μία εσωτερική δύναμη η οποία ωθεί το άτομο σε δράση, αλλά και ως μία συνολική διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή και των ποικίλων στόχων του περιβάλλοντός του. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός

δεν παρακινεί ο ίδιος από μόνος του. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να δημιουργήσει ανάγκες στον μαθητή, αλλά αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα του κοινωνικού περιβάλλοντος (σχολική τάξη) του μαθητή (Blair κ. συν., 1958: 150-151).

Γι' αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός, δεδομένης της θέσης του ως αρχηγού της ομάδας της τάξης, έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως διαχειριστής των αναγκών και των κινήτρων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός βάσει της παιδαγωγικής του εξουσίας, της επιστημονικής του συγκρότησης, της συμπεριφοράς του προς τον μαθητή και των προσδοκιών που έχει γι' αυτόν, έχει τη δυνατότητα να ασκήσει σημαντική επίδραση στην κατεύθυνση των κινήτρων και των δραστηριοτήτων του μαθητή σε συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης (Μπέλλας, 1985: 343-344, Τσιπλητάρης, 1998: 113-114).

Σύμφωνα με τους Blair κ. συν. (1958: 187), η παρώθηση μπορεί να οριστεί ως «η διαδικασία κατά την οποία δραστηριότητες που προκαλούνται από ανάγκες δαπανώνται προς την κατεύθυνση συγκεκριμένων στόχων». Ο όρος κίνητρο αναφέρεται «στη δύναμη εκείνη που ωθεί έναν οργανισμό σε δράση». Το κίνητρο αποτελεί πάντα ένα παρωθητικό στοιχείο, επειδή παρωθεί το άτομο να δράσει προς την επίτευξη κάποιου σκοπού. Το κίνητρο, δηλαδή, συνιστά το αίτιο που οδηγεί το άτομο στην κατάσταση της παρώθησης (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 247). Η παρώθηση αποτελεί ένα πολύπλοκο και συνάμα τεράστιο ζήτημα της Επιστήμης της Ψυχολογίας και των υποκλάδων της, το οποίο προσεγγίζεται από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες και θεωρήσεις. Στην παρούσα μελέτη η παρώθηση του μαθητή προσεγγίζεται μέσα από την προαναφερθείσα αλληλεπιδραστική της διάσταση-θεώρηση, καθώς και μέσα από τη διάκριση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.

Υπάρχουν πολλές διακρίσεις κινήτρων μάθησης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως μία από αυτές είναι η διάκριση σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης (Fontana, 1996β: 188-189, Καψάλης, 1989: 357-358, Φράγκος, 1983: 233). Τα εσωτερικά κίνητρα είναι τα κίνητρα για να αναλάβει κανείς μία δραστηριότητα για λογαριασμό του. Οι άνθρωποι που έχουν εσωτερικά κίνητρα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες επειδή τις βρίσκουν απολαυστικές. Η ανταμοιβή τους είναι η ίδια η συμμετοχή στο έργο και όχι διάφορες ανταμοιβές ή εξωτερικοί καταναγκασμοί. Αντιθέτως, τα εξωτερικά κίνητρα είναι τα κίνητρα για να αναλάβει κανείς μία δραστηριότητα ως μέσο για ένα σκοπό. Τα άτομα με εξωτερικά κίνητρα δουλεύουν σε διάφορα έργα γιατί πιστεύουν πως η συμμετοχή τους θα αποφέρει επιθυμητά αποτελέσματα, όπως η ανταμοιβή (Schunk κ. συν., 2010: 481). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παρώθηση του μαθητή

διακρίνεται σε δύο γενικούς τύπους, την εσωτερική και την εξωτερική παρώθηση, δεδομένου ότι οι άνθρωποι παρωθούνται από παράγοντες που δρουν εσωτερικά και εξωτερικά (Τριλιανός, 2009: 28). Σε γενικές γραμμές, οι αμοιβές και οι ποινές, η περιέργεια, η διατύπωση ξεκάθαρων μαθησιακών στόχων και η ανάγκη για επίτευξη αυτών, η γνώση των αποτελεσμάτων, η ανατροφοδότηση, ο ανταγωνισμός και η συνεργασία, οι φιλοδοξίες, ο φόβος για ενδεχόμενη αποτυχία, η αξιολόγηση, καθώς και το άγχος, αποτελούν ορισμένα παρωθητικά μέσα τα οποία λειτουργούν ως προσδιοριστικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας (Cronbach, 1963: 531, Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 249-252). Η καλλιέργεια της εσωτερικής και εξωτερικής παρώθησης των μαθητών εντός της σχολικής τάξης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω ποικίλων στρατηγικών. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οφείλει να έχει γνώση και να εφαρμόζει τέτοιες στρατηγικές κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον, την προσοχή και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τριλιανός, 2009: 108).

Οι τεχνικές εξωτερικής παρώθησης δε σκοπεύουν να αυξήσουν την αξία που αποδίδουν οι μαθητές σε μία δραστηριότητα, αλλά συνδέουν την επιτυχημένη παρουσίαση μιας δράσης με αποτελέσματα, τα οποία ενέχουν ιδιαίτερη αξία και σημασία για τους μαθητές. Τέτοια αποτελέσματα είναι καλοί βαθμοί, βραβεία, αστεράκια και αυτοκόλλητα, ανάρτηση εργασιών στον πίνακα ανακοινώσεων, χρήση συσκευών, αυτοεπιλεγμένες δραστηριότητες, παιγνιώδεις δραστηριότητες κ. ά. Οι προαναφερθείσες στρατηγικές εξωτερικής παρώθησης είναι αποτελεσματικές σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά σ' αυτές. Ο λόγος είναι ότι υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο οι μαθητές να προσπαθούν μόνο και μόνο για την επίτευξη των ελάχιστων κριτηρίων (λογική της ήσσονος προσπάθειας) και την ανταμοιβή, και όχι, για την εκτέλεση ενός έργου υψηλής ποιότητας και την εκτίμηση της πραγματικής του αξίας (Τριλιανός, 2009: 111).

Η εσωτερική παρώθηση από την άλλη πλευρά, συνιστά ένα έργο δύσκολο, επίπονο και χρονοβόρο, καθώς η εσωτερική παρώθηση του μαθητή αποτελεί τη συνισταμένη πολλών παραγόντων και επιδράσεων. Η εσωτερική παρώθηση στηρίζεται στο σκεπτικό ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει και να σχεδιάσει δραστηριότητες τις οποίες οι μαθητές θα βρουν αρκετά ενδιαφέρουσες, προκειμένου να εμπλακούν σ' αυτές με τη θέλησή τους, χωρίς την παροχή εξωτερικών κινήτρων. Η συγκεκριμένη διαδικασία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί εύκολα εντός της σχολικής τάξης και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεγιστοποιεί όσο

μπορεί, δεδομένων των εκάστοτε συνθηκών, την ελεύθερη επιλογή και την αυτονομία των μαθητών σχετικά με το πως θα δραστηριοποιηθούν. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει ως στρατηγικές εσωτερικής παρώθησης των μαθητών (Τριλιανός, 2009: 33, 112-117):

- ❖ Δραστηριότητες που προτρέπουν τους μαθητές για δράση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους (άμεση επικοινωνία, χρήση υλικών και συσκευών).
- ❖ Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν διδακτικούς στόχους υψηλού επιπέδου, οι οποίοι παρέχουν ευκαιρίες για έρευνα, διάλογο, επιχειρηματολογία, διατύπωση υποθέσεων και δημιουργία.
- ❖ Δραστηριότητες που σχετίζονται με την παροχή ευκαιριών για τη δημιουργία τελικών προϊόντων, υπό την έννοια της ικανοποίησης των μαθητών από την ολοκλήρωση εργασιών που έχουν αναλάβει.

Από τη μέχρι στιγμής πραγμάτευση της παρώθησης του μαθητή, τα παρωθητικά μέσα της διατύπωσης ξεκάθαρων διδακτικών σκοπών και στόχων, της συνεργασίας και του ανταγωνισμού, καθώς και της αξιολόγησης συγκεντρώνουν κατά τη γνώμη μας ιδιαίτερο ενδιαφέρον και γι' αυτό εξετάζονται στη συνέχεια περισσότερο.

Αναφορικά με το πρώτο παρωθητικό μέσο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει έναν κεντρικό διδακτικό σκοπό καθώς και επιμέρους διδακτικούς στόχους, προκειμένου να παρωθήσει τους μαθητές να συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες της σχολικής τάξης (Blair κ. συν., 1958: 188, Cronbach, 1963: 526, Καψάλης & Νημά, 2012: 48-49). Επισημαίνεται, πως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγκεκριμενοποιήσει και να γνωστοποιήσει στους μαθητές εκ των προτέρων το είδος των γνώσεων και των δεξιοτήτων που επιδιώκει να κατακτήσουν, καθώς και τις στάσεις που οφείλουν να αναπτύξουν (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 205).

Σχετικά με το δεύτερο παρωθητικό μέσο, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών στις περισσότερες διδακτικές περιστάσεις λειτουργεί ως η καταλληλότερη διαδικασία, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους (Φύκαρης, 2010: 257). Η εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη ενισχύει και προωθεί με τη σειρά της τη συνεργασία αλλά και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, δεδομένης της άποψης ότι όσο πιο σκληρός είναι ο ανταγωνισμός ανάμεσα στις ομάδες της τάξης, τόσο πιο έντονη είναι η ενδοομαδική συνεργασία μέσα σε κάθε ομάδα (Καψάλης & Νημά, 2012: 154, Τριλιανός, 2013: 324).

Όσον αφορά το τρίτο παρωθητικό μέσο, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ομαδική εργασία των μαθητών, αποτελεί σημαντικότερη ένδειξη της προόδου τους (Καψάλης & Νημά, 2012: 167) και μπορεί να πραγματοποιηθεί από όλους τους μαθητές της ομάδας, οι οποίοι αξιολογούν την ατομική και συλλογική εργασία τους και εκτιμούν την όλη πραγμάτωση της διαδικασίας (Τριλιανός, 2013: 324). Η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση του μαθητή) αποτελεί ένα ισχυρό παρωθητικό μέσο, καθώς προωθεί την αυτενέργεια και την υπευθυνότητα του μαθητή, μειώνει τα συναισθήματα του άγχους και του φόβου που προκαλεί η πίεση για υψηλές επιδόσεις και γενικότερα ενισχύει τη μάθηση και βελτιώνει τη σκέψη του (Φωτεινής, 2017). Τέλος, όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους, τότε επιβεβαιώνεται πως έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες ικανότητες για μάθηση. Η πεποίθηση αυτή οδηγεί με τη σειρά της τους μαθητές να θέτουν νέους στόχους και να κινητοποιούνται προς την επίτευξη αυτών (Schunk κ. συν., 2010: 31).

Αυτό που παρατηρείται, συνεπώς, από τη μέχρι στιγμής εξέταση των τριών παρωθητικών μέσων είναι η δημιουργία ενός τρίπτυχου παρώθησης *διδακτικός σκοπός και στόχοι – εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας – αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*, το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του για να παρωθεί τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρωθεί τους μαθητές με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, πρώτον, διατυπώνοντας ξεκάθαρα τον επιδιωκόμενο διδακτικό σκοπό και τους επιμέρους διδακτικούς στόχους, δεύτερον, καλλιεργώντας τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού μέσα από συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, και τρίτον, οργανώνοντας διαδικασίες αξιολόγησης ή ακόμα και διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που να ενημερώνουν τους μαθητές και τον ίδιο για την ποιότητα του παραγόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το συγκεκριμένο παρωθητικό σχήμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, ενισχύει τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, προωθεί την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, προάγει τη διαμαθητική συνεργασία, συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος και συμβάλλει στη διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη, υπό την έννοια ότι οι μαθητές θα ασχολούνται με το έργο που τους έχει ανατεθεί και όχι με αλλότρια.

Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται ότι η δημιουργία υπερβολικής ερεθιστικότητας ή μονοτονίας όχι μόνο δεν προάγει τη μάθηση, αλλά αντίθετα ενδέχεται να οδη-

γήσει στην εκδήλωση πειθαρχικών προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός, ως ο ρυθμιστικός παράγοντας μέσα στην τάξη, οφείλει να παρεμβαίνει με τέτοιον τρόπο, προκειμένου η ψυχολογική κινητοποίηση και εγρήγορση του μαθητή να κυμαίνεται σε ένα μέτριο επίπεδο που να προωθεί τη μάθησή του. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προκαλεί με τον τρόπο του αξιοπρεπείς διαλογικές μικροσυγκρούσεις (διαμαθητικές και δασκαλομαθητικές) μέσα στην τάξη, οι οποίες να δημιουργούν μία ατμόσφαιρα εγρήγορσης του μαθητή, συντελώντας έτσι στη δημιουργία ισχυρών κινήτρων για την ανάπτυξη της μάθησής του (Φράγκος, 1983: 235, 237). Ο εκπαιδευτικός όσο περισσότερο γνωρίζει τον μαθητή του ως άτομο και όσο περισσότερο γνωρίζει τα κίνητρά του τόσο πιο αποτελεσματικός θα είναι στη διδασκαλία του. Για την αποτελεσματική παρώθηση του μαθητή απαιτείται μία λεπτή ισορροπία μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής κινητοποίησης (Παπανδρέου, 2001: 585), διαρκής παρακολούθηση των μαθητικών αντιδράσεων, καθώς και γνώση των ακόλουθων παραδοχών σχετικά με τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Elliott κ. συν., 2008: 478-479):

- ❖ Οι μαθητές διαφέρουν ως προς τα κίνητρα και ως προς το τι τους οδηγεί σε δράση.
- ❖ Οι διαφορές ως προς τα κίνητρα μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικές διαφορές στη μάθηση.
- ❖ Καμία μεμονωμένη θεωρία κινήτρων δεν μπορεί να πληροφορήσει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το πώς να παρακινούν τους μαθητές.
- ❖ Οι μαθητές καθώς αναπτύσσονται αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο των πράξεών τους και μεγαλύτερη ευθύνη γι' αυτές, γεγονός που συνακόλουθα επηρεάζει το επίπεδο των κινήτρων μάθησής τους.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός, ως αρχηγός της ομάδας της τάξης, έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει με ουσιαστικό τρόπο τα κίνητρα των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, δεδομένης της θέσης του ως ενορχηστρωτή της εκπαιδευτικής πράξης στην τάξη, έχει τη δυνατότητα να παρακινεί τους μαθητές «παρέχοντάς» τους τα ανάλογα με την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητές τους κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακινεί τους μαθητές «παρέχοντάς» τους τόσο εξωτερικά, όσο και εσωτερικά κίνητρα μάθησης, προκειμένου οι μαθητές να βιώνουν τη χαρά της ανταμοιβής, αλλά και την εσωτερική ικανοποίηση από την επίτευξη ενός μαθησιακού έργου υψηλού επιπέδου.

3.6. Ο σχολικός εκφοβισμός ως ανασταλτικός παράγοντας για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη

Ένας ισχυρός ανασταλτικός παράγοντας για τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη είναι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Εύλογα θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ζήτημα σχολικής απειθαρχίας και θα έπρεπε να εξετάζεται στο κεφάλαιο της πειθαρχίας που έπεται. Ωστόσο, το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού εξετάζεται στο παρόν κεφάλαιο για δύο λόγους. Πρώτον, επειδή το εν λόγω ζήτημα αναφέρεται σε δυσλειτουργικές μορφές αλληλεπίδρασης κυρίως μεταξύ των μαθητών, και δεύτερον, επειδή οι διαμαθητική αλληλεπίδραση αποτελεί δομική συνιστώσα της έννοιας του κλίματος της τάξης.

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν προκύπτει από το πουθενά. Πολλοί παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνισή του και ένας από αυτούς είναι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διοικεί την τάξη. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διοικεί τη σχολική τάξη, συμβάλλει στη δημιουργία ενός πλαισίου που προάγει ή αποθαρρύνει την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού (Allen, 2010: 7-11). Το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη μπορεί να περιορίσει ή να προωθήσει την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού (Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2008: 19). Σύμφωνα με τον Marjoribanks (1994, όπ. αναφ. στον Rigby, 2008: 91), το κλίμα της σχολικής τάξης έχει άμεση σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό, υπό την έννοια ότι το εν λόγω φαινόμενο θα εμφανίζεται χαμηλή συχνότητα ανάμεσα σε μαθητές που εκπαιδεύονται σε τάξεις όπου ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τη συναισθηματική τους κατάσταση, ενώ τα μαθήματα είναι καλά οργανωμένα και προκαλούν τη φαντασία τους.

Σύμφωνα με τον Rigby (2008: 67), ο σχολικός εκφοβισμός *«συμπεριλαμβάνει βασικά την επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον άλλο, την ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκόμενων, (συνήθως) την επανάληψη, την άδικη χρήση της δύναμης, την προφανή ευχαρίστηση του επιτιθεμένου και γενικά μία αίσθηση καταπίεσης από την πλευρά του θύματος»*. Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα μακροχρόνιο πρόβλημα της σχολικής ζωής, το οποίο είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί στο χώρο του σχολείου, καθώς είναι μία πρακτική που χρησιμοποιείται πολύ συχνά και αρκετά αποτελεσματικά από τους μαθητές (Jan & Husain, 2015: 43). Στη βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει κανείς τρεις μορφές σχολικού εκφοβισμού, τη σωματική μορφή εκφοβισμού (physical bullying), τη λεκτική μορφή εκφοβισμού (verbal bullying) και την κοινωνική μορφή εκφοβισμού (social bullying). Η πρώτη μορφή περιλαμβάνει όχι μόνο σωματική κακοποίη-

ση, αλλά και έμμεσες μορφές εκφοβισμού, όπως απειλή, εκβιασμός και κλοπή. Η δεύτερη μορφή αποτελεί την πιο κοινή μορφή εκφοβισμού, γίνεται συχνά μπροστά σε κοινό και μπορεί να πραγματοποιηθεί με ελάχιστη προσπάθεια από πλευράς του θύτη. Περιλαμβάνει αρνητικούς χαρακτηρισμούς (βρισιές), υποτιμητικά παρατσούκλια, απειλές και προσβολές, ενώ, ως καταλύτες για τη δημιουργία αυτής της μορφής εκφοβισμού λειτουργούν συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες και η χώρα καταγωγής του μαθητή. Τέλος, η τρίτη μορφή περιλαμβάνει τον σκόπιμο αποκλεισμό από κοινωνικές ομάδες ή τον εκφοβισμό μέσα σ' αυτές (Lee, 2006: 9-10).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πρόβλημα που επηρεάζει όλους τους μαθητές, το θύτη, το θύμα, καθώς και τους παρατηρητές των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Αναφορικά με τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού στο θύμα, αυτές φαίνεται να έχουν μακροπρόθεσμες επιδράσεις όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυξημένες απουσίες από το σχολείο, κατάθλιψη, ακόμη και αυτοκτονία. Μάλιστα, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού εκτός από το ότι φοβούνται να πάνε στο σχολείο, παρουσιάζουν αρκετές φορές και χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, εξαιτίας του άγχους και του φόβου που τους διακατέχει. Επίσης, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού διατρέχουν το σοβαρό κίνδυνο της κοινωνικής απομόνωσης, δεδομένου ότι τα θύματα συνήθως δεν έχουν ούτε ένα στενό φίλο, γεγονός το οποίο ενθαρρύνει συνακόλουθα το ενδεχόμενο να παρατήσουν το σχολείο. Οι αρνητικές συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού αναφέρονται όχι μόνο στο θύμα, αλλά και στο θύτη. Ενήλικες που έχουν παραδεχθεί πως ήταν θύτες σε φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο στο παρελθόν, έχουν δηλώσει πως έχουν βιώσει υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, σε σχέση με ενήλικες που δεν εκφόβιζαν άλλους μαθητές στο σχολείο. Ακόμη, μαθητές που έχουν αναγνωριστεί ως θύτες παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να παρατήσουν αργότερα το σχολείο και να εκδηλώσουν παραβατική ή εγκληματική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο να αντιμετωπίζουν στο μέλλον τα παιδιά και τους-τις συζύγους τους με μεγαλύτερη αυστηρότητα και επιθετικότητα, από όση εκδήλωσαν ως θύτες σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο (Jan & Husain, 2015: 430, Harris & Petrie, 2003: 6-8, 13-16).

Φαινόμενα ασεβούς συμπεριφοράς και σχολικού εκφοβισμού πρέπει να εξετάζονται και να αντιμετωπίζονται μέσα στο πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται. Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι η σχολική τάξη (Beaudoin & Taylor, 2004: 140-141, Jan & Husain, 2015: 43, Harris & Petrie, 2003: 3, Rigby, 2008: 184). Χωρίς καλό εντοπισμό και κατανόηση των μορφών και των συμπτωμάτων του σχολικού εκφοβισμού, ο εκπαιδευ-

τικός δεν μπορεί να διαγνώσει με ακρίβεια την ύπαρξή του και κατ' αυτόν τον τρόπο δεν μπορεί να λάβει τα ανάλογα διορθωτικά μέσα (Allen, 2010: 5, Tauber, 2007: 335, Jan & Husain, 2015: 43). Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί και να συνεχιστεί μέσα στη σχολική τάξη μόνο εάν δεν εντοπιστεί από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να έχει επίγνωση των τριών βασικών συνιστωσών του ζητήματος του σχολικού εκφοβισμού. Πρώτον, κάποιος μαθητής πρέπει να βλάπτεται σοβαρά, διότι αυτό αναγνωρίζει τη διαφορά μεταξύ του εκφοβισμού και του πειράματος μεταξύ των μαθητών. Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας είναι ότι ένας μαθητής έχει αθέμιτο πλεονέκτημα έναντι του άλλου. Αυτό το πλεονέκτημα μπορεί να είναι ένα σωματικό, κοινωνικό ή συναισθηματικό πλεονέκτημα, που επιτρέπει σε έναν μαθητή να κυριαρχεί πάνω σε έναν άλλο. Ο τρίτος βασικός παράγοντας στο σχολικό εκφοβισμό είναι το στοιχείο της επαναληπτικότητας. Αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα, τονίζεται ότι όσο περισσότερο πραγματοποιείται ο σχολικός εκφοβισμός μέσα στη σχολική τάξη, τόσο πιο επιβλαβής είναι. Βασικές αρχές πρόληψης που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη, προκειμένου να μειώσει τις πιθανότητες εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού είναι οι ακόλουθες (Carney, 2007: 340-342):

- ❖ **Διεξαγωγή τακτικών συζητήσεων.** Κρίνεται απαραίτητο να διεξάγονται τακτικές συζητήσεις, στις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να μιλήσουν ανοιχτά για θέματα σχολικού εκφοβισμού. Συζητήσεις σε τακτική βάση βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να επιβεβαιώσουν τη σπουδαιότητα των θεμάτων που προκύπτουν καθημερινά.
- ❖ **Εισαγωγή του ζητήματος του σχολικού εκφοβισμού με έμφαση.** Το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να αντιμετωπιστεί με τη σημασία που του αρμόζει. Εάν δεν υπάρχει διάθεση σθεναρής έμφασης, τότε είναι καλύτερο να μην τεθεί ως ζήτημα, καθώς έτσι δημιουργείται ενδεχόμενο να εκληφθεί από τους μαθητές ότι ο εκπαιδευτικός δεν παίρνει στα σοβαρά το σχολικό εκφοβισμό.
- ❖ **Έμφαση στην κατανόηση όλων των πλευρών.** Το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού δεν αποτελεί ένα ζήτημα των *χειρότερων* έναντι των *καλύτερων* μαθητών. Όλοι οι μαθητές είναι πιθανό να βρεθούν σε ισχυρή θέση έναντι των άλλων και να κάνουν κατάχρηση αυτής της εξουσίας κάποια στιγμή. Οι συζητήσεις πρέπει να δείχνουν και να τονίζουν την ανησυχία και την κατανόηση για όλους τους μαθητές.

- ❖ **Προώθηση της εργασίας σε ομάδες μαθητών.** Όσο περισσότερες και καλύτερες σχέσεις έχουν οι μαθητές, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να εκφοβιστούν μεταξύ τους με την πάροδο του χρόνου. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει τη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, καθώς και να εντοπίζει δραστηριότητες που υπογραμμίζουν τις διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις όλων των μαθητών, προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να διακριθούν και να θεωρηθούν πολύτιμοι για τους άλλους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, επομένως, δεν αναφέρεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων και τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά στοχεύει παράλληλα και στην ολόπλευρη ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις απειλές της σύγχρονης κοινωνίας (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016: 3). Ο εκπαιδευτικός, ως επαγγελματίας και ειδικός σε ζητήματα αγωγής (Κωνσταντίνου, 2015: 137), οφείλει να ασχοληθεί με το μείζον πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και τις συνέπειές του, προκειμένου να το αντιμετωπίσει όσο καλύτερα μπορεί (Jan & Husain, 2015: 43). Βασικές αρχές παρέμβασης του εκπαιδευτικού σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στη σχολική τάξη είναι οι εξής (Carney, 2007: 341):

- ❖ **Λήψη άμεσων μέτρων όταν συμβεί κακοποίηση.** Αποτελεί καλύτερη πρακτική ο εκπαιδευτικός να κάνει το λάθος και να αντιδρά άμεσα σε κάτι που τελικώς δεν είναι περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, παρά να μην αντιδράσει όταν ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού εμφανιστεί.
- ❖ **Τήρηση αυστηρής πρακτικής.** Οι ενέργειες που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την παρέμβαση σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού πρέπει να είναι συνεπείς. Οι πρακτικές της τάξης πρέπει να είναι καθιερωμένες, να τηρούνται πιστά και να μην τροποποιούνται για κανέναν μαθητή (δημοφιλείς-επιμελείς μαθητές).
- ❖ **Διατήρηση ψυχραιμίας του εκπαιδευτικού.** Η υπερβολική αντίδραση του εκπαιδευτικού αυξάνει τη συνολική ένταση μέσα στην αίθουσα.

3.7. Το κλίμα της σχολικής τάξης υπό το πρίσμα ερευνητικών προσεγγίσεων

Το παρόν υποκεφάλαιο περιλαμβάνει έρευνες που πραγματεύονται το ζήτημα του κλίματος της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο. Δεδομένου ότι η έννοια του κλίματος της τάξης αποτελεί την υπερκείμενη έννοια στην οποία εγκολλώνονται άλλες επιμέρους παράμετροι (συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, διαπροσωπικές σχέσεις, περιεχόμενο της διδασκαλίας, οργάνωση του τρόπου εργασίας των μαθητών, παρόθηση των μαθητών, χώρος της τάξης), στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο περιλαμβάνονται έρευνες οι οποίες μελετούν μεμονωμένα ορισμένα από τα δομικά στοιχεία του κλίματος της τάξης. Αναλυτικότερα, παρατίθενται ευρήματα ερευνών, τα οποία αναφέρονται: α) στις εκπαιδευτικές συνέπειες από την εκάστοτε μορφή συμπεριφοράς που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη, β) τη σημασία της παιδαγωγικής σχέσης που δημιουργείται μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, γ) τη σπουδαιότητα του κλίματος που επικρατεί στη σχολική τάξη, καθώς και δ) το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην τάξη, ως ενός ισχυρού ανασταλτικού παράγοντα για τη δημιουργία θετικού κλίματος.

Ο εκπαιδευτικός με τη γενικότερη συμπεριφορά του στη σχολική τάξη επηρεάζει πολύπλευρα ολόκληρη την προσωπικότητα του μαθητή (Σκαλιάπας, 1999: 115), ο οποίος βρίσκεται εκτεθειμένος στις γνωσιολογικές επιδράσεις του εκπαιδευτικού, τις συναισθηματικές του αντιδράσεις και την άσκηση κριτικής (Κοσμόπουλος, 1983: 374). Εξάλλου, ο μαθητής στο σχολείο βρίσκεται στη φάση διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του, χωρίς να έχει αναπτύξει ακόμη πλήρως τις ικανότητες της επίδοσης, της εργασίας, της υπευθυνότητας-ωριμότητας και γενικότερα αυτές οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να μάθει να διαχειρίζεται από μόνος του τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 190-191). Κατά συνέπεια, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, τις διαδικασίες της πειθαρχίας και τη συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εν γένει του συμπεριφορά μέσα στη σχολική τάξη (Κωνσταντίνου, 2015: 142). Με άλλα λόγια, η επιλογή μίας συγκεκριμένης μορφής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό απέναντι στους μαθητές επηρεάζει με άμεσο τρόπο το ψυχολογικό και κοινωνικό κλίμα της σχολικής τάξης.

Οι προαναφερθείσες απόψεις τεκμηριώνονται βάσει ερευνητικών πορισμάτων, σύμφωνα με τα οποία, τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν, τόσο σε εργαστηριακά

περιβάλλοντα όσο και σε κανονικές σχολικές τάξεις, η εκάστοτε μορφή συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (αυταρχική, δημοκρατική, αδιάφορη — παρεμβατική, αλληλεπιδραστική, μη παρεμβατική) συντελεί στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, επιδρά στις εκτελεστικές λειτουργίες, τον ανασταλτικό έλεγχο και τις μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή, ενώ, παράλληλα, καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συναισθάνονται το κλίμα της τάξης. Σημειώνεται, ότι, κοινός τόπος όλων των ερευνών που εξετάσαμε είναι η υπεροχή, ως προς τα παραπάνω, της εφαρμογής της δημοκρατικής-αλληλεπιδραστικής μορφής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής αίθουσας (Djigic & Stojiljkovic, 2011: 825-827, Sowell, 2013: 96-102, 105-106, Lippitt & White, 1960: 13-50, 61-88, Τρικκαλιώτης, 2014: 11-12, 190).

Αναφορικά με τη σπουδαιότητα του κλίματος που επικρατεί στην εκάστοτε σχολική τάξη, αρχικά, σημειώνεται, ότι, το κλίμα της σχολικής τάξης αποτελεί το ποιοτικό μέγεθος το οποίο διέπει το πυκνό πλέγμα των ψυχολογικών και κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ενώ, παράλληλα, προσδιορίζει τη χροιά, την υφή και την ένταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συντελείται μεταξύ των έμψυχων παραγόντων που τη συγκροτούν (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001: 154). Σύμφωνα με την έρευνα των Α. Σωτηρίου και Γ. Ιορδανίδη (2014: 116, 137), το κλίμα της τάξης επηρεάζει το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, βρέθηκε, ότι, οι μεταβλητές που αναφέρονται σε θετικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, ενώ, οι μεταβλητές που αναφέρονται σε αρνητικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, το κλίμα της τάξης επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα των Μ. Ζαφειροπούλου και Α. Σωτηρίου (2001: 161), το κλίμα της σχολικής τάξης το οποίο παρουσιάζει αυξημένες απαιτήσεις από τους μαθητές, σε βαθμό που να θεωρούνται από αυτούς ως δύσκολες να επιτελέσουν, έχει ως αποτέλεσμα να καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, να υποκινεί διενέξεις μεταξύ των μαθητών και κατά συνέπεια να λειτουργεί το ίδιο ως ένας αρνητικός παράγοντας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Εν αντιθέσει, το κλίμα της τάξης το οποίο προωθεί τη διαμαθητική συνεργασία, έχει για τους μαθητές απαιτήσεις συγχρονισμένες με τις ικανότητές τους και ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, διαμορφώνει ένα

θετικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Το κλίμα της σχολικής τάξης εμφανίζεται να έχει άμεση σχέση και με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνα των M. R. Reyes, M. A. Brackett, S. E. Rivers, M. White και P. Salovey (2012: 1, 8-11), όταν το κλίμα της τάξης χαρακτηρίζεται από ζεστές, διεπόμενες από αμοιβαίο σεβασμό και συναισθηματικά υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, τότε οι μαθητές εμφανίζουν υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις, οι οποίες εν μέρει οφείλονται στην ενεργητικότερη συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, αυτό που προκύπτει είναι ότι η σχολική επιτυχία του μαθητή συναρτάται, έως ένα βαθμό, από τις θετικές συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις που συντελούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε κάθε περίπτωση τονίζουμε την παραδοχή πως το κλίμα της σχολικής τάξης διαθέτει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, τα οποία επιδρούν ποικιλοτρόπως στον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη άποψη τεκμηριώνεται από ευρήματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η διερεύνηση του ψυχολογικού και κοινωνικού κλίματος μίας τάξης προσλαμβάνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και αξία για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης. Γι' αυτόν τον λόγο, τα δεδομένα από μία τέτοια έρευνα καθίσταται δύσκολο να γενικευτούν, επειδή η κάθε μία σχολική τάξη συνιστά μία ιδιαίτερη και μοναδική οντότητα-μονάδα μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2004: 338, Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2000: 211).

Όπως σημειώσαμε σε πρότερο σημείο του παρόντος κεφαλαίου, η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή εντός της αίθουσας είναι ένα βασικό συστατικό για τη διαμόρφωση μίας ατμόσφαιρας, μέσα στην οποία οι μαθητές θα αισθάνονται άνετα και θα συμμετέχουν στις εργασίες της τάξης. Σύμφωνα με την έρευνα του Γ. Αραβανή (1990: 27), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παιδαγωγική σχέση πρέπει να εδράζεται στην οικειότητα του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και όχι σε μία κοινωνική απόσταση μεταξύ τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως η προσωπική τους σχέση με τους μαθητές προωθεί την καλή συνεργασία μεταξύ τους, ενώ, παράλληλα, συνιστά βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε παραπλήσιο μήκος κύματος κινούνται τα ευρήματα της έρευνας της Μ. Αναγνωστοπούλου (2005: 193-208), σύμφωνα με την οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων βασικό ρόλο διαδραματίζουν οι αλ-

ληλεπιδραστικές ενέργειες των μελών της σχολικής τάξης. Σημειώνεται, πως, οι ενέργειες που εξετάστηκαν στην έρευνα αναφέρονται στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, τις προκατειλημμένες αντιλήψεις του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές, τις μεταξύ τους συγκρούσεις, τις κλίκες και τη συνοχή των μαθητών.

Εν συνεχεία, αξιόλογα ευρήματα εντοπίζουμε στην έρευνα του M. D. Camp (2011: 200-205), η οποία εξετάζει την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή στη σχολική επιτυχία και τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη. Τα ευρήματα της έρευνας συνοψίζονται σε τέσσερις βασικούς πυλώνες: α) διαπροσωπικές σχέσεις, β) κλίμα της τάξης και της σχολικής μονάδας, γ) αποτελεσματική διδασκαλία και δ) διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η διαμόρφωση και η διατήρηση θετικών και υποστηρικτικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές δραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση της σχολικής επιτυχίας και της ορθής κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι το κλίμα της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας επηρεάζει τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξαίρουν τη μεγάλη σημασία που προσλαμβάνει ο άρτιος σχεδιασμός της διδασκαλίας στην εξασφάλιση της επιτυχίας αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις και την ορθή-αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένα σύστημα διαχείρισης-προώθησης της θετικής μαθητικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου, το οποίο θα διδάσκει στους μαθητές το πώς οφείλουν να συμπεριφέρονται και θα προωθεί την ορθή-αποδεκτή κοινωνική τους συμπεριφορά μέσα από την ανάθεση ευθυνών, θα έχει ως τελικό αποτέλεσμα την επιτυχία στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

Εντούτοις, παρ' όλη τη σπουδαιότητα που προσλαμβάνει, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η δημιουργία γνήσιας μίας παιδαγωγικής σχέσης με τον μαθητή, στην πράξη παρατηρούμε πως υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την έρευνα του Χ. Κωνσταντίνου (2001: 123-124), οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση της επικοινωνίας με τους μαθητές στη συντριπτική τους πλειονότητα έχουν αυταρχικό χαρακτήρα. Δηλαδή, η παιδαγωγική επικοινωνία έχει ως άξονά της την αυταρχική αγωγή και τα χαρακτηριστικά της. Ενώ, σύμφωνα με την έρευνα του Α. Γιαννέλου (2009: 105-107), η οποία εξετάζει απόψεις κυρίως μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός δεν εμφανίζεται να λειτουργεί ως ένας *σημαντικός άλλος* για τον μαθητή. Με άλλα λόγια, σύμφω-

να με την έρευνα προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός, ως το πρώτο εξωοικογενειακό πρότυπο για τον μαθητή, δεν εμφανίζεται να προσεγγίζει με πολύ θετικό συναισθηματικό τρόπο τον μαθητή, δηλαδή με αποδοχή, κατανόηση, ενθάρρυνση κ.λπ.

Σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην τάξη, ως ενός ισχυρού ανασταλτικού παράγοντα για τη δημιουργία θετικού κλίματος, αρχικά, επισημαίνεται, πως, σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα ο χώρος της σχολικής τάξης αποτελεί το δεύτερο σε συχνότητα μέρος όπου εκδηλώνονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Graig, Pepler & Atlas, 2000: 22, 29-32, Σαπουνά, 2006: 138-139). Όπως έχει επισημανθεί, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διοικεί την τάξη συντελεί στην εκδήλωση ή μη φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, υπό την έννοια ότι το ψυχολογικό και κοινωνικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη έχει τη δυνατότητα να περιορίσει ή να προωθήσει την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού. Η προαναφερθείσα άποψη τεκμηριώνεται όχι μόνο βιβλιογραφικά αλλά και εμπειρικά, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας των E. Roland και D. Galloway (2002: 299, 309-310, η οποία έλαβε χώρα σε μία πόλη της Νορβηγίας. Η συγκεκριμένη έρευνα αποφαινεται ότι υπάρχει μία αρκετά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διοικεί την τάξη, του κλίματος της σχολικής τάξης και του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Ειδικότερα, τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι η *Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Τάξης* έχει όχι μόνο άμεση επίπτωση στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού αλλά, ασκεί ταυτόχρονα και έμμεση επιρροή στη συγκεκριμένη μεταβλητή (σχολικός εκφοβισμός), μέσω του κλίματος που διαμορφώνεται μέσα στη σχολική τάξη. Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το κλίμα της σχολικής τάξης εμφανίζεται να επηρεάζει με έμμεσο τρόπο την εμφάνιση ή μη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο. Η ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

4.1. Εισαγωγή

Η πειθαρχία αναφέρεται στην υπακοή των μελών του κοινωνικού συνόλου σε αρχές, κανόνες, νόμους, καθώς και υποδείξεις ενός θεσμικά ή ιεραρχικά ανώτερου ατόμου. Η πειθαρχία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση, την αναπαραγωγή, την ευημερία και την πρόοδο της κάθε κοινωνίας. Η πειθαρχία δεν αποτελεί και δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό της εκάστοτε κοινωνίας, ούτε ανασταλτικό παράγοντα για την ανθρώπινη ελευθερία, πρωτοβουλία, έκφραση και επιλογή. Εν αντιθέσει, η πειθαρχία αποτελεί ένα ρυθμιστικό πλαίσιο αξιών, κανόνων, αμοιβών, ποινών, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, βάσει του οποίου τα μέλη της εκάστοτε κοινωνίας δραστηριοποιούνται, ικανοποιούν τις ανάγκες τους και συμμετέχουν στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Επισημαίνεται ότι τα ατομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις δεν μπορούν να πορεύονται ανεξάρτητα ή αντίθετα από τα κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις και το αντίστροφο, διότι στην αντίθετη περίπτωση διασπάται η συνοχή αλλά και η εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Όταν κάνουμε λόγο για πειθαρχία κρίνεται απαραίτητο να έχουμε υπόψη μας ορισμένα βασικά επιμέρους δομικά στοιχεία του κοινωνικού φαινομένου της πειθαρχίας. Αυτά είναι η σκοποθεσία της πειθαρχίας, οι αιτίες απειθαρχίας, η πρόληψη της απειθαρχίας, η αντιμετώπιση της απειθαρχίας, τα μέσα διατήρησης-άσκησης της πειθαρχίας, η ύπαρξη κανονιστικού πλαισίου και το χωροχρονικό πλαίσιο εκδήλωσης της απειθαρχίας. Ο λόγος είναι ότι χωρίς τα προαναφερθέντα βασικά στοιχεία της πειθαρχίας δεν έχουμε τα απαραίτητα εννοιολογικά εργαλεία για την κατανόηση και την ερμηνεία του κοινωνικού φαινομένου της πειθαρχίας και των ζητημάτων που την αφορούν.

Η πειθαρχία διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική πειθαρχία ή αυτοπειθαρχία (αυτοέλεγχος). Η εξωτερική πειθαρχία προέρχεται εκ των άνωθεν, από εξωτερικούς, δηλαδή, προς το άτομο θεσμούς, φορείς, κανόνες και εκπροσώπους. Αντιθέτως, η εσωτερική πειθαρχία προέρχεται από το ίδιο το άτομο και προσανατολίζεται προς τη συμπεριφορά του ίδιου του ατόμου. Η αυτοπειθαρχία αναφέρεται σε κανόνες και περιορισμούς τους οποίους θέτει το ίδιο το άτομο στον εαυτό του, από μόνο του. Η αυτοπειθαρχία του ατόμου συναρτάται των προσωπικών αξιών που ενστερνίζεται το κάθε μέλος της κοινωνίας. Ο αξιακός κώδικας του κάθε μέλους της κοινωνίας εγκολ-

πώνει μέσα του διαφορετικές αξίες, οι οποίες εξαρτώνται από τα βιώματα, της αντίληψης, τις προσδοκίες, τις ανάγκες, τις προτεραιότητες, τις πεποιθήσεις και φυσικά από τη διαπαιδαγώγηση την οποία έχει δεχθεί το κάθε άτομο.

Ο θεσμός της Εκπαίδευσης, ως οργανωμένο κοινωνικό σύστημα, είναι φυσικό επόμενο να μην αποτελεί εξαίρεση στη χρήση της πειθαρχίας. Η πειθαρχία στο σχολείο (σχολική πειθαρχία) είναι απαραίτητη, καθώς η έλλειψη κάθε ελέγχου, εποπτείας και ευθύνης, όχι μόνο δεν αναπτύσσει και δε δυναμώνει τις πνευματικές και σωματικές δυνάμεις του μαθητή, αλλά τον παραδίδει αργότερα στην κοινωνία και τη ζωή απροετοίμαστο. Η πειθαρχία στο παρελθόν αποτέλεσε αυτοσκοπό για τη διαδικασία της αγωγής στο σχολείο, με τη διαμόρφωση πειθαρχημένων ανθρώπων να αποτελεί κριτήριο για την αποτελεσματικότητα του θεσμού της Εκπαίδευσης. Ωστόσο, η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης οδήγησε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μία νέα προοδευτική κατεύθυνση, η οποία αναγνωρίζει τον ρόλο και την προσωπικότητα του μαθητή, τόσο ως προς τη θέση του στο σχολικό σύστημα, όσο και ως προς την αναγνώριση των ελεύθερων επιλογών του. Ο μαθητής αντιμετωπίστηκε ως ισότιμος άνθρωπος, απέκτησε τα δικαιώματα που του αναλογούσαν και η καθολική εξουσία των ενηλίκων άρχισε να περιθωριοποιείται. Για τη συγκεκριμένη αλλαγή αντίληψης σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η συνακόλουθη υπαγωγή της στις ιδέες της *Σύγχρονης Παιδαγωγικής* και της κοινωνίας των ελεύθερων πολιτών. Εντούτοις, οι εξουσιαστικές δομές του σχολείου δεν καταργήθηκαν, δεδομένης της γραφειοκρατικής φύσης του σχολικού οργανισμού και της ηγετικής μορφής του εκπαιδευτικού, η οποία συνεχίζει να κυριαρχεί στη σχολική τάξη (Αραβανής, 1996: 9, 11, Κυρίδης, 1999: 37-38).

Δηλωτική της προαναφερθείσας προοδευτικής αντίληψης για την παιδική ηλικία είναι η αναφορά του ζητήματος της σχολικής πειθαρχίας στο άρθρο 28 παρ. 2 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Ο.Η.Ε. (1990). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο άρθρο, *«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού ως ανθρώπινου όντος και σύμφωνα με την παρούσα Σύμβαση»*. Εν συνεχεία, παρατίθεται το τι προβλέπει και η σχετική νομοθεσία της χώρας μας για το ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας στο δημοτικό σχολείο. Το Π.Δ. 79/2017 (ΦΕΚ 109, τ. Α'), αναφέρεται σε *«προβλήματα μαθητικής συμπεριφοράς και μέτρα παιδαγωγικού ελέγχου»*. Πιο συγκεκριμένα, η παράγραφος 5, του άρθρου 14 του εν λόγω Προεδρικού Διατάγματος προβλέπει:

«Για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου, τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών, τον Σχολικό Σύμβουλο Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τις υποστηρικτικές δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΚΕΔΔΥ, ΕΔΕΑΥ και τις προβλεπόμενες δομές από το εκάστοτε υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο) καθώς και τις αρμόδιες υπηρεσίες και τους φορείς για την προστασία και υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών. Η αλλαγή περιβάλλοντος του μαθητή είναι μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου και μπορεί να γίνει με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν πρόκειται για αλλαγή τμήματος ή με τη συναίνεση του γονέα/κηδεμόνα, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολείου».

Συνεχίζοντας την πραγμάτευση της σχολικής πειθαρχίας στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, αρχικά, επισημαίνεται ότι η πειθαρχία αποτελεί μία βασική παράμετρο στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της συνακόλουθης διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Η πειθαρχία, δηλαδή, αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ελέγχει και χειραγωγεί τον μαθητή, καθώς και στο βαθμό με τον οποίο ο εκπαιδευτικός παρέχει στον μαθητή το περιθώριο αυτενέργειας, ανάληψης πρωτοβουλιών, ελεύθερης έκφρασης και άσκησης κριτικής (Κωνσταντίνου, 2015: 235, 266). Η προαναφερθείσα εννοιολογική οριοθέτηση της πειθαρχίας γίνεται εύκολα αντιληπτή από το γεγονός ότι τα περιστατικά απειθαρχίας συνιστούν, σύμφωνα με τη θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μία επικοινωνιακή διαδικασία, παρεμβολές στην ομαλή διεξαγωγή της επικοινωνίας στην τάξη, οι οποίες δημιουργούν αναστολές και καθυστερήσεις στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κυρίδης, 1999: 98, 193, 203). Ταυτόχρονα, η σχολική πειθαρχία αποτελεί ένα επιμέρους δομικό στοιχείο του ζητήματος της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης, υπό την έννοια, ότι, η διατήρηση της πειθαρχίας εντός της αίθουσας διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με τον έλεγχο και την τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης, καθώς και την απρόσκοπτη πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κυρίδης, 1999: 95, 98, Ματσαγούρας, 2001: 57, Τριλιανός, 2013: 378, 406-407).

Υπό μία ευρεία θεώρηση η σχολική πειθαρχία ορίζεται ως *«ένα σύνολο από κανόνες ή επιδράσεις με τις οποίες μπορούμε να κατευθύνουμε τα πνεύματα και να μορφώσουμε τους χαρακτήρες των μαθητών»* (Αραβανής, 1996: 10), ενώ, υπό μία πιο συ-

στηματική προσέγγιση, η σχολική πειθαρχία ορίζεται «ως η διασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, οι οποίες συμβάλλουν στην απρόσκοπτη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεκδοχικά στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Στις προϋποθέσεις αυτές ενσωματώνονται μόνο οι θεμιτές μορφές συμπεριφοράς» (Κωνσταντίνου, 2015: 235).

Η διατήρηση ενός πειθαρχημένου κλίματος εντός της αίθουσας διδασκαλίας αποτελεί σημαντικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία τους ήδη από την αρχή της σταδιοδρομίας τους, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα καταφέρουν να επιτύχουν μία *καλή πειθαρχία* στις τάξεις τους. Οι μαθητές περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να επιβάλλουν την πειθαρχία μέσα στην τάξη και εκτιμούν αυτούς που το καταφέρνουν καλά. Τέλος, η κοινή γνώμη θεωρεί ότι η πειθαρχία αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, χαρακτηρίζοντας ως *καλά σχολεία τα πειθαρχημένα σχολεία* (Doyle, 1980: 6). Η πειθαρχία στη σχολική τάξη αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας και της μάθησης (Αναγνωστοπούλου, 2008: 11, Κωνσταντίνου, 2015: 235) ενώ, παράλληλα, συνιστά απαραίτητο μηχανισμό αποτροπής και καταστολής πηγών διατάραξης της εκπαιδευτικής πράξης (Κυρίδης, 1999: 29). Η σχολική πειθαρχία σημαίνει τη διδασκαλία στον μαθητή μιας σειράς από εσωτερικούς ελέγχους, οι οποίοι θα τον εφοδιάσουν με ένα αποδεκτό πρότυπο συμπεριφοράς στην τάξη και αργότερα στην κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός έχει ως έργο του να διδάξει στον μαθητή βασικές ικανότητες και συνήθειες, με τον καθορισμό ορίων για τον μαθητή να συνιστά μία μορφή εκπαίδευσης στην πειθαρχία. Κάθε φορά, δηλαδή, που ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τον μαθητή, παρακινώντας τον να ολοκληρώσει τις εργασίες του σε ορισμένο χρόνο, να ζητά την άδεια του συμμαθητή του για να χρησιμοποιήσει ένα αντικείμενό του και να διατηρεί τακτοποιημένη την αίθουσα, τότε ασκεί ουσιαστικά τον μαθητή στην πειθαρχία (Ντράικωρς, κ. συν., 1989: 55-58).

Από τις τρεις κυριότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης (φονξιοναλιστική, μαρξιστική, ερμηνευτική) οι οποίες έχουν καθιερωθεί στη σχετική βιβλιογραφία ως προς τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας εκπαιδευτικών ζητημάτων και κυρίως θεμάτων, που αφορούν τη σχολική πειθαρχία και τους κανόνες (Blackledge & Hunt, 2000: 11, Μαυρογιώργου, 2006: 16), στο παρόν κεφάλαιο επιλέγεται η ερμηνευτική προσέγγιση και πιο ειδικά η *θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης*. Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο συμπυκνωμένης κοινωνικής διάδρασης, το οποίο είναι οργανωμένο

γύρω από κοινωνικές διαδραστικές ενέργειες όπως οι διαδικασίες της σχολικής συζήτησης, της σχολικής εργασίας, της διδασκαλίας, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης (Cohen κ. συν., 2008: 40-42, Fontana, 1996β: 339, Κυρίδης, 1999: 180, 185, Κωνσταντίνου, 2015: 212, Μπρούζος, 2009: 129, Ξωχέλλης, 2010: 13). Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης διερευνά το επικοινωνιακό πλαίσιο, την αλληλεπίδραση και τη δυναμική των σχέσεων που εκδηλώνονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και αναλύει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός ορίζουν, νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν τόσο τη δική τους όσο και τη δράση των άλλων. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση η πειθαρχία, οι σχολικοί κανόνες και οι πρακτικές στη σχολική τάξη αναλύονται και ερμηνεύονται με βάση την ενεργό συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, τον ορισμό της κατάστασης, τους ρόλους και τις προσδοκίες των μαθητών και του εκπαιδευτικού εντός του πλαισίου της αίθουσας διδασκαλίας (Γκότοβος, 1982: 22, Giddens, 2009: 720-721, Hughes & Kroehler, 2007: 169-170, Κωνσταντίνου, 2015: 213, Μαυρογιώργου, 2006: 20-21). Η παρούσα προσέγγιση χρησιμοποιείται ως το ερμηνευτικό πλαίσιο, εντός του οποίου αναπτύσσονται τα υπόλοιπα υποκεφάλαια, στα οποία αναλύεται, περιγράφεται και αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός δύναται να μεθοδεύσει την εξασφάλιση και τη διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη, μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και την άμεση αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές.

4.2. Η πειθαρχία σε σχέση με το χώρο της σχολικής τάξης

Η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως ομάδα αλλά και ως χώρος. Ως ομάδα αναφέρεται στο ταξινομημένο υποσύνολο εκπαιδευτικού-μαθητών του σχολικού δικτύου, ενώ, ως χώρος αναφέρεται στον τόπο όπου η παραπάνω ομάδα συγκεντρώνεται για να πραγματοποιήσει το έργο της. Ο χώρος της σχολικής τάξης αποτελεί τον προδιαγεγραμμένο χώρο για την πραγμάτωση του παιδαγωγικού ενεργήματος και συνιστά έναν από τους προσδιοριστικούς παράγοντες της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μελέτη της χωροταξικής δόμησης του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την κατανόηση του ζητήματος της σχολικής πειθαρχίας (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 302, Κανάκης, 1993: 83, Κυρίδης, 1999: 167-168, 171, Μπέλλας, 1985: 521-522).

Βασικό στοιχείο της διάταξης του χώρου στο ελληνικό δημοτικό σχολείο αποτελεί ο διαχωρισμός του εκπαιδευτικού από τους μαθητές, με τους τελευταίους να κα-

τέχουν θέσεις σε ένα χώρο της τάξης που δεν ανήκει στον εκπαιδευτικό και το αντίστροφο. Η θέση του μαθητή είναι σχετικά σταθερή μέσα στο χώρο της τάξης, με τον εκπαιδευτικό να έχει το δικαίωμα να μεταβάλλει το σημείο από το οποίο επιθυμεί να επικοινωνεί με τους μαθητές κάθε φορά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαφοροποίηση στη σχέση κυριαρχίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αντικατοπτρίζεται και στη διαφοροποίηση της χρήσης του χώρου της σχολικής τάξης, η οποία αντιστοιχεί με τη σειρά της στον ιεραρχικά ανώτερο (εκπαιδευτικός) και στον ιεραρχικά κατώτερο (μαθητής) (Γκότοβος, 2002: 85-86, Κωνσταντίνου, 2015: 67). Η διαχείριση του χώρου της σχολικής τάξης μπορεί να προστεθεί στο σύστημα των τιμωριών και των επιβραβεύσεων που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διατηρήσει τον έλεγχο της τάξης του. Η αλλαγή θρανίου μπορεί να λειτουργήσει ως τιμωρία για τον ατακτούντα μαθητή ή ως επιβράβευση για τον πειθαρχημένο μαθητή. Στην πρώτη περίπτωση αποσαφηνίζεται πως κάθε μαθητής έχει τον δικό του υποχώρο, που είναι το θρανίο του, τον οποίο συνήθως μοιράζεται με κάποιο φίλο του και η στέρηση αυτού του χώρου αποτελεί εισαγωγή μίας δυσάρεστης κατάστασης γι' αυτόν (Κυρίδης, 1995, όπ. αναφ. στον Κυρίδη, 1999: 179). Ακόμη, σημείο άμεσης σύνδεσης μεταξύ του χώρου της σχολικής τάξης και της διατήρησης της πειθαρχίας συνιστά το γεγονός πως ο χώρος αποτελεί μία από τις περιοχές, στην οποία ενδέχεται να αναφέρονται οι κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Μάλιστα, όπως σημειώθηκε και σε προηγούμενο σημείο του κεφαλαίου *«η διατήρηση της θέσης του μαθητή μέσα στην τάξη»*, είναι μία περιοχή στην οποία μπορούν να αναφέρονται οι κανόνες της τάξης (Γκότοβος, 2002: 86-87). Από την πλευρά των μαθητών, η μορφή της αντίδρασης στην παιδαγωγική εξουσία του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται αρκετές φορές με την αυτοδιαχείριση του χώρου ή με άλλα λόγια με την αποκοπή του δικαιώματος αυτού από τον εκπαιδευτικό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αλλαγή θρανίου, η αποχώρηση από την αίθουσα χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού ή το σκασιαρχείο, συνιστούν μορφές αντίδρασης των μαθητών μπροστά στο κυρίαρχο δικαίωμα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται το χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα (Κυρίδης, 1999: 180-181).

4.3. Η πειθαρχία σε σχέση με το χρόνο της σχολικής τάξης

Η διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου από τον εκπαιδευτικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος αρκετές φορές είναι περιορισμένος και γι' αυτόν τον λόγο, ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμο-

ποιηθεί, μπορεί να οδηγήσει σε μία αποτελεσματική ή σε μία ελλιπή διαδικασία μάθησης (Wragg, 2003: 106). Η συνετή χρήση του διαθέσιμου εκπαιδευτικού χρόνου μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών και ελαχιστοποιεί τις ευκαιρίες για εκδήλωση πειθαρχικών προβλημάτων (Weinstein & Mignano, 2007: 195). Η έννοια του χρόνου οριοθετεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η θεσμοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία έχει μία συγκεκριμένη-ελάχιστη χρονική διάρκεια που αποτελεί ατομικό δικαίωμα και παράλληλα υποχρέωση κάθε πολίτη (υποχρεωτική εκπαίδευση). Ακόμη, η ετήσια, η μηνιαία και η ημερήσια διάρκειά της είναι αυστηρά προκαθορισμένη (π.χ. καθορισμένη διάρκεια σχολικού έτους, πενήνήμερης εβδομάδας εργασίας, ημερήσιας διάρκειας εργασίας). Επίσης, η ταξινόμηση της ύλης των γνωστικών αντικειμένων και η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, πραγματοποιούνται βάσει χρονικών οριοθετήσεων (π.χ. ετήσιων, εβδομαδιαίων) (Κυρίδης, 1999: 185-186). Συνάμα, ο χρόνος συνιστά απαραίτητο συστατικό και προσδιοριστικό στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνακόλουθα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, η οποία συντελείται μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή στη σχολική τάξη, καθώς ο εκπαιδευτικός καθορίζει ο ίδιος τη χρονική διάρκεια και την ακολουθία των μαθητών που συμμετέχουν στη γλωσσική αλληλεπίδραση (Γκότοβος, 2002: 86, Κωνσταντίνου, 2015: 67).

Η εξουσιαστική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή σε συνδυασμό με την αναγωγή του εκπαιδευτικού σε εντολοδόχο της Πολιτείας και διοικητικό διαχειριστή του εκπαιδευτικού συστήματος, του παρέχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται βασικές μεταβλητές και προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προαναφερθείσα διαχειριστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου. Εν συνεχεία, επισημαίνονται σημεία στα οποία το ζήτημα της διαχείρισης του εκπαιδευτικού χρόνου συνδέεται με το ζήτημα της διατήρησης της πειθαρχίας εντός της σχολικής τάξης. Αρχικά, η διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου υπάγεται στο σύστημα των ποινών και των αμοιβών που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να διατηρήσει την πειθαρχία στην τάξη του. Ένα τέτοιο σημείο σύνδεσης αποτελεί η διαχείριση του χρόνου του διαλείμματος. Το διάλειμμα συνιστά αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή της ολοκλήρωση και βιώνεται από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ως ελεύθερος χρόνος και ως χρόνος ξεκούρασης. Ωστόσο, παρά το τι προβλέπεται για την αξιοποίηση του διαλείμματος, ο εκπαιδευτικός ορισμένες φορές το χρησιμοποιεί ως μέσο τιμωρίας-απειλή, μειώνοντας τη διάρκειά του ή ως επιβράβευση-

διπλωματική τακτική, αυξάνοντας τη διάρκειά του. Επίσης, η αλλαγή θέσης ενός μαθητή για προληπτικούς πειθαρχικούς λόγους, εκτός από διαχείριση του εκπαιδευτικού χώρου, συνιστά και έλεγχο του χρόνου που ο μαθητής επιθυμεί να περνάει με συγκεκριμένους συμμαθητές-φίλους του (διπλανός-παρακείμενοι) (Κυρίδης, 1999: 188-190). Ακόμη, σημείο άμεσης σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού χρόνου και της διατήρησης της πειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη, συνιστά το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός χρόνος αποτελεί μία από τις περιοχές στην οποία ενδέχεται να αναφέρονται οι κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών. Αναλυτικότερα, όπως σημειώθηκε και σε προηγούμενο σημείο στον παρόν κεφάλαιο, «η αποδοχή της χρονικής διάταξης των γεγονότων της τάξης από πλευράς μαθητών» είναι μία περιοχή στην οποία μπορούν να αναφέρονται οι κανόνες της τάξης (Γκότοβος, 2002: 86-87).

Από την πλευρά των μαθητών, ενέργειες που αντίκεινται στη διαχειριστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού πάνω στο διαθέσιμο εκπαιδευτικό χρόνο και μπορούν να χαρακτηριστούν ως παραβατικές, είναι ενέργειες που παραβλέπουν τα χρονικά όρια που θέτει ο σχολικός οργανισμός, καθώς και ενέργειες που υποδηλώνουν μία αυξημένη διαχειριστική αρμοδιότητα επί του εκπαιδευτικού χρόνου. Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία ενεργειών, περιλαμβάνονται ενέργειες μαθητών όπως η αργοπορία προσέλευσης στην τάξη και η καθυστέρηση παράδοσης εργασιών, ενώ, αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία ενεργειών, περιλαμβάνονται ενέργειες με τις οποίες οι μαθητές διακόπτουν την ομαλή ροή του μαθήματος, σπαταλώντας το διαθέσιμο εκπαιδευτικό χρόνο με διαμαρτυρίες, διαπληκτισμούς μεταξύ τους κ. ά. (Κυρίδης, 1999: 190-191). Για την αντιμετώπιση των εσωτερικών ενοχλήσεων από απείθαρχους μαθητές ο εκπαιδευτικός είναι προτιμότερο να τους προειδοποιεί με αυστηρές ματιές και νεύματα ότι παραβαίνουν βασικούς κανόνες λειτουργίας της τάξης, αντί να προβαίνει σε συστάσεις και συχνές διακοπές του μαθήματος. Και αυτό επειδή θα ήταν μεγάλη απώλεια εκπαιδευτικού χρόνου, εάν ο εκπαιδευτικός σε κάθε ενόχληση διέκοπτε τη διεξαγωγή της διδασκαλίας για να προβεί σε συστάσεις, επιπλήξεις και παραινήσεις (Τριλιανός, 2013: 379).

4.4. Η σημασία και η καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας του μαθητή

Η πειθαρχία αποτελεί ένα στοιχείο της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, το οποίο συνδέεται αναπόσπαστα με την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2008: 17). Ο τρόπος επιβολής της σχολικής

πειθαρχίας διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική πειθαρχία ή αυτοπειθαρχία. Η εξωτερική πειθαρχία φαίνεται να λειτουργεί στην πράξη αλλά να χαρακτηρίζεται ως παιδαγωγικά επιλήψιμη, καθώς δε συμβάλλει στη διαμόρφωση αυτόνομων προσωπικοτήτων, παρατείνοντας έτσι την κοινωνική και ηθική ετερονομία των μελλοντικών πολιτών. Η εξωτερική πειθαρχία, υπό την έννοια της αδήριτης πειθαρχίας και των ποινών, ανήκει στο παρελθόν. Ο φόβος είναι ένα συναίσθημα που επιδρά αρνητικά στη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή και τον εμποδίζει να φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Αποτέλεσμα αυτής της μορφής πειθαρχίας είναι το ενδεχόμενο ο μαθητής να μην ανακαλύψει και αναπτύξει ποτέ τις ανώτερες ικανότητές του. Από την άλλη πλευρά, η αυτοπειθαρχία-αυτοέλεγχος του μαθητή αποτελεί το βασικό σκοπό της εξωτερικής πειθαρχίας (Αραβανής, 1996: 9, Χαραλαμπίδης, 1983: 304).

Η σημασία της καλλιέργειας της αυτοπειθαρχίας εξαιρείται από αρκετούς ερευνητές (Αραβανής, 1996: 9-10, Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 308, Fontana, 1996a: 16, Walker & Shea, 1999: 8, 54-55, Χαραλαμπίδης, 1983: 236, 302-305, Κωνσταντίνου, 2015: 236, Lindgren, 1967: 362, Morse & Wingo, 1969: 392, 394-395, Rinne, 1997: 4-5, Skinner, 1968: 191-193, Wragg, 2003: 84), σημαντικές απόψεις ορισμένων παρατίθενται στη συνέχεια.

Σύμφωνα με τον Rinne (1997: 4-5), η αυτοπειθαρχία αποτελεί ένα αυτοτελές ζήτημα προς εξέταση, αναφορικά με την τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή, ενώ, παράλληλα, συνιστά μία βασική επιδίωξη του ζητήματος της *Διοίκησης της Σχολικής Τάξης*. Ο σκοπός της πειθαρχίας στην τάξη δεν είναι η επιβολή της δασκαλικής εξουσίας, αλλά, η συνειδητοποίηση από τον μαθητή της αξίας της αυτοσυγκράτησής του (Fontana, 1996a: 16). Η αυτοπειθαρχία κρίνεται επιθυμητή από παιδαγωγική άποψη, επειδή προέρχεται από το ίδιο το άτομο και προάγει την αυθυπαρξία του, ενώ, παράλληλα, αποτελεί το στέρεο έδαφος πάνω στο οποίο η αγωγή μπορεί να οικοδομήσει το έργο της (Αραβανής, 1996: 9-10). Η Νέα Αγωγή επιδιώκει να καλλιεργήσει στον μαθητή την ικανότητα του αυτοελέγχου, η οποία ισοδυναμεί με πειθαρχημένη ελευθερία. Η αυτοπειθαρχία συνδέεται με το ζήτημα της διαμόρφωσης του χαρακτήρα του μαθητή. Ένας άνθρωπος με καλό χαρακτήρα είναι αυτοπειθαρχημένος, στάση η οποία συνεπάγεται ενάρετη συμπεριφορά στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας (Χαραλαμπίδης, 1983: 302-305). Ο αυτοέλεγχος αποτελεί τον επιδιωκόμενο στόχο κάθε προσπάθειας τροποποίησης της συμπεριφοράς του μαθητή και δεν αποτελεί μία στιγμιαία διαδικασία. Αντιθέτως, η καλλιέργειά του απαιτεί πολλά χρόνια δουλειάς. Κατά τη διάρκεια της πρόσκτησης του αυτοελέγχου ο μαθητής μπορεί να προοδεύει και να

οπισθοδρομεί, καθώς αλλάζει ο ίδιος και το περιβάλλον του. Τη μία μέρα ο μαθητής εμφανίζει αυτοέλεγχο στη συμπεριφορά του και την άλλη όχι (Walker & Shea, 1999: 8, 54-55). Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, έχει το πολύτιμο και δύσκολο έργο να διαπαιδαγωγεί τον μαθητή και να αναπτύσσει τον αυτοέλεγχό του με συστηματικό και σταδιακό τρόπο, υπομονή, αγάπη, διάλογο και δύναμη (Χαραλαμπίδης, 1983: 303).

Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διδάξει την αυτοπειθαρχία στους μαθητές με κάποιο μυστικό τρόπο. Η μόνη διαθέσιμη και εφικτή διαδικασία είναι αυτή της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Morse & Wingo, 1969: 392). Εξάλλου, ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να χαρακτηριστεί η ίδια η παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία (Αραβανής, 2000: 56, Κυρίδης, 1999: 180, 185, Μπρούζος, 2009: 129, Ξωχέλλης, 2010: 13, Fontana, 1996β: 339). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κατεξοχήν πρόσωπο το οποίο έρχεται σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με τον μαθητή, μεθοδεύει την αγωγή του και οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ζωή στο σχολείο και ειδικότερα στη σχολική τάξη είναι γεμάτη αντιθέσεις, οι οποίες προσφέρουν στον μαθητή την ευκαιρία να κατανοήσει τη λογική της αλληλεπίδρασης και συνακόλουθα της αντιπαράθεσης και της σύγκρουσης. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα μέσα από την άμεση αλληλεπίδραση με τους μαθητές να τους βοηθήσει να μάθουν με σταδιακό τρόπο να σκέφτονται, να αναζητούν και να επεξεργάζονται τις πληροφορίες του άμεσου περιβάλλοντός τους, να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, καθώς και να αντιστέκονται, να αμφισβητούν και να συγκρούονται με ορθολογικά επιχειρήματα όπου χρειάζεται. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, ως παιδαγωγός γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να προσανατολίσει τις διαδικασίες της αγωγής και της μάθησης προς τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες του μαθητή, με τελικό σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2015: 137, 212, 258-265, 280-281).

Συμπερασματικά, επισημαίνουμε ότι ο απώτερος σκοπός της πειθαρχίας στην τάξη έγκειται στην αυτοπειθαρχία-αυτοέλεγχο του μαθητή. Η αυτοπειθαρχία αναφέρεται στην πειθαρχία η οποία πηγάζει από τον ίδιο τον μαθητή και προσανατολίζεται στη συμπεριφορά του ίδιου του μαθητή. Η αυτοπειθαρχία του μαθητή αναφέρεται στην αποτελεσματική αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων του, την υπεύθυνη συμπεριφορά του, καθώς και την ικανότητά του να επικοινωνεί και να δραστηριοποιείται με επάρκεια στο περιβάλλον της σχολικής τάξης στο παρόν και στις ολοένα πιο σύγχρονες και απαιτητικές προκλήσεις της κοινωνικής ζωής στο μέλλον. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τον μαθητή να καλ-

λιεργήσει την πληρότητά του στην επικοινωνία και την πράξη, έτσι ώστε να εμφυσήσει και να αναπτύξει στον μαθητή με σταδιακό τρόπο τον αυτοέλεγχο των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς του, προκειμένου ο μαθητής να μάθει να ανταποκρίνεται στις αυξημένες και ποικίλες προσδοκίες της κοινωνικής ζωής.

4.5. Αιτίες και ενδεικτικά παραδείγματα σχολικής απειθαρχίας

Τα προβλήματα πειθαρχίας στο σχολείο είναι ένα καθημερινό φαινόμενο, το οποίο και απασχολεί σοβαρά τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου. Η εξέταση των αιτιών που δημιουργούν τα πειθαρχικά προβλήματα αποτελεί μία δομική συνιστώσα της προβληματικής της σχολικής πειθαρχίας και γι' αυτόν τον λόγο στο παρόν υποκεφάλαιο ασχολούμαστε με την ανεύρεση και ταξινόμηση των παραγόντων που ευθύνονται για την εμφάνισή τους (Κυρίδης, 1999: 103-104). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001: 271), ως αταξία-απειθαρχία νοείται *«η απόκλιση από τον κανόνα της αναμενόμενης από τους μαθητές τάξης»*, ενώ, κατά τον Κυρίδη (2006: 105), τα πειθαρχικά προβλήματα στο σχολείο *έγκεινται στην «εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς από πλευράς μαθητή, η οποία με βάση τις προϋποθέσεις του εκπαιδευτικού και του σχολικού συστήματος μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποκλίνουσα ή παραβατική»*. Οι αιτίες των πειθαρχικών προβλημάτων στην υπάρχουσα βιβλιογραφία καταλήγουν σε μία σειρά ομαδοποιήσεων, οι οποίες αναφέρονται σε μικρότερες ή μεγαλύτερες κατηγοριοποιήσεις αυτών των αιτιών (Χαραλαμπίδης, 1983: 306, Κυρίδης, 1999: 105-107, Fontana, 1996α: 5, 42-67, 68-85, Στεφάνου, 2007: 194-195). Η διάκριση που ακολουθείται στο παρόν υποκεφάλαιο περιλαμβάνει αιτίες πειθαρχικών προβλημάτων που προκαλούνται: α) από τον μαθητή, β) από τον εκπαιδευτικό και γ) από αιτίες που οφείλονται σε άλλους παράγοντες.

Ξεκινώντας από πειθαρχικά προβλήματα τα οποία προκαλούνται από τον μαθητή αναφέρονται η μεγάλη ζωτικότητα, η ακατάπαυστη δραστηριότητα και γενικότερα η ίδια η ανήσυχη παιδική φύση του μαθητή, η οποία πολλές φορές μπορεί να ξεφύγει των προκαθορισμένων ορίων της τάξης και να δημιουργήσει προσκόμματα στην εκπαιδευτική πράξη (Χαραλαμπίδης, 1983: 309). Επίσης, αιτίες απειθαρχίας αποτελούν η επιζήτηση της προσοχής με κάθε μέσο, η αναζήτηση εκδίκησης, η αναζήτηση ευκαιριών για επιβολή καθώς και τα κακόβουλα πειράγματα προς τους υπόλοιπους μετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Robertson, 1996: 111-118). Συνάμα, η αυξημένη κοινωνικότητα των μαθητών οδηγεί σε φιλίες και κοινά ενδιαφέροντα τα

οποία σε αρκετές περιπτώσεις μονοπωλούν το ενδιαφέρον τους και εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω απροσεξίας και συζήτησης. Παράλληλα, ως παράγοντας απειθαρχίας λειτουργεί η χαμηλή μαθησιακή αυτοεκτίμηση, η οποία απομακρύνει τον μαθητή από τη συστηματική παρακολούθηση και συμμετοχή στο μάθημα (Κυργιάκου, 2007: 84-85). Ακόμη, σύνηθες αίτιο σχολικής απειθαρχίας είναι η τάση του μαθητή να θέλει να δοκιμάζει πάντα τα όρια και τις αντοχές ενός καινούργιου και αγχωμένου εκπαιδευτικού, δεδομένης της διάθεσής του να πειραματίζεται και να εξερευνά τον κόσμο των ενηλίκων (Fontana, 1996α: 54, Wragg, 2003: 17-18).

Αναφορικά με προβλήματα πειθαρχίας για τα οποία υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός, αρχικά, σημειώνεται η ελλιπής επιστημονική του κατάρτιση, η αυταρχικότητα και η ασυνέπιά του στις σχέσεις του με τους μαθητές, η αυξημένη του προσοχή στους επιμελείς μαθητές καθώς και το μη προσαρμοσμένο μάθημα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κυρίδης, 1999: 107). Σχετικά με το μη προσαρμοσμένο μάθημα στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, επισημαίνεται, πως, η μονότονη διδασκαλία οδηγεί σε προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη, με τους μαθητές να προσπαθούν να την κάνουν ενδιαφέρουσα με συνομιλίες και διάφορα πειράγματα μεταξύ τους (Καψάλης & Νημά, 2012: 297). Επιπρόσθετα, η πλημμελής ετοιμασία των μαθημάτων της κάθε μέρας, η έλλειψη λεπτότητας και σεβασμού προς το πρόσωπο των μαθητών, η μεροληπτική στάση στην αξιολόγησή τους, η έλλειψη ευαισθησίας απέναντι στις αδυναμίες τους (Χαραλαμπίδης, 1983: 306-307), η αδιάφορη στάση σε πειθαρχικά παραπτώματα που εμφανίζονται (Κυργιάκου, 2007: 85), η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας, καθώς και η έλλειψη συναισθηματικής ισορροπίας και αυτοκυριαρχίας (Fontana, 1996α: 84, 207-208), αποτελούν ορισμένες αιτίες εκδήλωσης πειθαρχικών προβλημάτων με προέλευση τον εκπαιδευτικό.

Σχετικά με παράγοντες εκδήλωσης περιστατικών απειθαρχίας οι οποίοι δεν προέρχονται από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, τέτοιοι παράγοντες είναι οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή (π.χ. έλλειψη σχολικών επίπλων, ακατάλληλα θρανία), τα διάφορα διοικητικά προβλήματα που προκύπτουν (π.χ. έλλειψη βιβλίων, εκπαιδευτικών, συνεχείς μεταρρυθμίσεις) (Κυρίδης, 1999: 107), οι πληθωρικές τάξεις, ο ανεπαρκής φωτισμός, αερισμός και θέρμανση, καθώς και ένα αναλυτικό πρόγραμμα με διδακτέα ύλη παράταιρη των ενδιαφερόντων και των νοητικών δυνάμεων των μαθητών (Χαραλαμπίδης, 1983: 313). Επισημαίνεται, εδώ, πως, δε θα μπορούσε να παραληφθεί ο παράγοντας της κακής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας, ως σημαντική αιτία εμφάνισης πειθαρχικών παραπτωμάτων. Ειδικότερα, η χα-

μηλού εισοδήματος οικογένεια, σε αντίθεση με οικογένειες μέτριου και υψηλού εισοδήματος, αποδεικνύεται επιβλαβής για τη βιολογική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών που ζουν σ' αυτήν. Ο λόγος είναι ότι τα παιδιά αυτών των οικογενειών είναι περισσότερο εκτεθειμένα σε δυσμενείς κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες (π.χ. αυξημένη εγκληματικότητα) και γενικότερα μεγαλώνουν σε μία οικογενειακή ατμόσφαιρα με ανεπαρκή καθημερινό προγραμματισμό δραστηριοτήτων, χαλαρή δομή και μικρές ευκαιρίες γνωστικού εμπλουτισμού. Ως εκ τούτου, είναι φυσικό όλη η περιγραφείσα κατάσταση να δημιουργεί ψυχολογική πίεση στον μαθητή, από την οποία ο μαθητής ενδέχεται να αποφορτίζεται μέσα στην αίθουσα εκδηλώνοντας απείθαρχη συμπεριφορά (Evans, 2004: 88, Κυρίδης, 1999: 107). Επομένως, παρατηρείται ότι οι πηγές της απείθαρχης συμπεριφοράς είναι πολλές και δεν αναφέρονται μόνο στον μαθητή. Η προαναφερθείσα παραδοχή έρχεται σε συμφωνία με σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις, οι οποίες θεωρούν ότι η απείθαρχη συμπεριφορά του μαθητή δεν μπορεί να συνιστά εγγενές στοιχείο του εαυτού του ή της οικογένειάς του (Κωνσταντίνου, 2015: 261, Ματσαγγούρας, 2001: 311).

Σ' αυτό το σημείο θα πραγματοποιηθεί η αναφορά ενδεικτικών περιστατικών απειθαρχίας, προκειμένου η απειθαρχία να μην πλανάται ως κάτι αόριστο αλλά να συγκεκριμενοποιηθεί περαιτέρω. Τα πειθαρχικά προβλήματα, εκτείνονται από καθημερινά μικροπροβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς, σχετιζόμενα με τη διατάραξη και την ασυνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έως σοβαρότερα σε έκταση και συνέπειες προβλήματα, σχετιζόμενα με μικροκλοπές, βανδαλισμούς, πράξεις βίας κ.ά. Επίσης, στα πειθαρχικά προβλήματα υπάγονται ζητήματα προβληματικής προσαρμογής ορισμένων μαθητών (Κυρίδης, 1999: 103-104, Τριλιανός, 2013: 406-407). Υπογραμμίζεται, πως, η παρούσα πραγματεία ασχολείται με μικροπροβλήματα που εκδηλώνονται αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, από μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αναπτυξιακά προβλήματα και προβλήματα προσαρμογής. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (1988-1989: 28-30), η προβληματική συμπεριφορά του μαθητή εντός της αίθουσας διδασκαλίας κατατάσσεται σε πέντε περιοχές οι οποίες αφορούν:

❖ *Την κινητική συμπεριφορά*

- Οι μαθητές τρέχουν μέσα στην τάξη.
- Κινούνται συνέχεια με τις καρέκλες τους.
- Σέρνονται κάτω από το θρανίο.

- Εμφανίζουν μία αδιάκοπη κινητική ανησυχία.
- Μπαινοβγαίνουν από την τάξη.

❖ *Τη λεκτική συμπεριφορά*

- Οι μαθητές μιλάνε συνέχεια μεταξύ τους.
- Φλυαρούν.
- Δεν ακούν προσεκτικά τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και ρωτούν συνεχώς το ίδιο πράγμα.

❖ *Την απροσεξία-Διατάραξη προσοχής*

- Οι μαθητές ονειροπολούν συνεχώς.
- Δε συνεργάζονται και δε συμμετέχουν στο μάθημα.
- Δε γράφουν όταν ο εκπαιδευτικός υπαγορεύει.
- Ζωγραφίζουν-μουτζουρώνουν το θρανίο και το τετράδιό τους.
- Δεν πραγματοποιούν τις κατ' οίκον εργασίες.
- Παίζουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

❖ *Την κοινωνική συμπεριφορά*

- Οι μαθητές κλέβουν κιμωλίες, το σφουγγάρι του πίνακα και άλλα σχολικά είδη.
- Τσακώνονται με τους συμμαθητές τους.
- Σπρώχνουν και ρίχνουν τα πράγματα κάτω απ' το θρανίο.
- Ρυπαίνουν την τάξη.

❖ *Άλλες μορφές συμπεριφοράς*

- Οι μαθητές δεν έχουν σεβασμό και εκτίμηση στον εκπαιδευτικό.
- Η έννοια της πειθαρχίας και της γαλήνης στην τάξη δε σημαίνει τίποτα γι' αυτούς.
- Έχουν μία εσωτερική ανησυχία.
- Σε γενικές γραμμές είναι αυθάδεις, ανειλικρινείς και απρόσεκτοι.

Σε κάθε περίπτωση κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοήσει πως αρκετές φορές η εκδήλωση απείθαρχης συμπεριφοράς είναι αντίδραση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Ο μαθητής έχει βασικές ανάγκες, όπως είναι η κίνηση, η δημιουργικότητα και η ελευθερία έκφρασης. Όταν το σχολείο δεν μπορεί να καλύψει τις προαναφερθέντες ανάγκες τότε υπάρχει σοβαρό ενδεχόμε-

νο ο μαθητής να αντιδράσει με αρνητικό τρόπο. Υπό αυτήν την έννοια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει έναν πιο δραστήριο και δημιουργικό ρόλο, αφενός προσπαθώντας να αναρωτηθεί ποιες ανάγκες του μαθητή δεν καλύπτονται στην τάξη και αφετέρου τι ρυθμίσεις χρειάζεται να κάνει ο ίδιος, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του μαθητή, ώστε να αισθάνεται επιτυχημένος, ικανοποιημένος και χαρούμενος στη σχολική τάξη και το σχολείο (Αναγνωστοπούλου, 2008: 35).

Καταληκτικά του παρόντος υποκεφαλαίου αναφέρουμε πως η διαδικασία εντοπισμού από τον εκπαιδευτικό, των βαθύτερων ψυχολογικών αιτιών της απειθαρχίας συμπεριφοράς του μαθητή ή η απόδοση των αιτιών απειθαρχίας στον μαθητή και την οικογένειά του δεν αποτελούν τις καλύτερες και πιο ενδεδειγμένες επιλογές για την κατανόηση και την αντιμετώπιση του μαθητή που απειθαρχεί. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι ο εκάστοτε μαθητής έχει συγκεκριμένες γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ανάγκες και δεξιότητες, ενώ, παράλληλα, βρίσκεται στη φάση της διαμόρφωσης και ανάπτυξης της προσωπικότητάς του. Κατά συνέπεια, βασικές αιτίες απειθαρχίας, οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως *καταδικαστέες*, είναι οι ιδιαιτερότητες, ο αυθορμητισμός και η ζωντάνια του μαθητή, με τις επιπολαιότητες που αυτές οι αιτίες συνεπάγονται. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός οφείλει, μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές, να οικοδομεί πάνω στα θετικά χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους και όχι να διορθώνει ενδεχόμενες αδυναμίες τους.

4.6. Πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας

Το ζήτημα της πρόληψης της σχολικής απειθαρχίας περιστρέφεται γύρω από την άποψη ότι η πρόληψη είναι η καλύτερη θεραπεία. Τα μικροπροβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών είναι προτιμότερο να προλαμβάνονται στη γένεσή τους και όχι, αφού χρονίσουν και πάρουν διαστάσεις (Τριλιανός, 2013: 407). Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2008: 48), υποστηρίζεται, πως, η πρόληψη είναι πιο σημαντική από την αντιμετώπιση και το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει μετατοπιστεί από την αναζήτηση τεχνικών καταστολής, στην αναζήτηση στρατηγικών πρόληψης της απειθαρχίας μαθητικής συμπεριφοράς. Η ουσία της πρόληψης της απειθαρχίας συμπεριφοράς του μαθητή έγκειται στη συνεχή επαγρύπνηση και δράση εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Αποτελεσματικές τεχνικές πρόληψης είναι η συχνή οπτική σάρωση της τάξης, η περιοδική κυκλοφορία του εκπαιδευτικού περιμετρικά της αίθουσας, η οπτική επαφή με

τους μαθητές, οι συχνές ερωτήσεις προς το σύνολο των μαθητών, η αλλαγή του ρυθμού εργασίας της τάξης, η άμεση παρέμβαση σε περιστατικά απειθαρχίας καθώς και η συνεχής προσπάθεια παρακίνησης των μαθητών (Κυγιάκου, 2007: 90-91). Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ακολουθεί ορισμένους κανόνες, οι οποίοι αναφέρονται στην εργασιακή του συμπεριφορά και προλαμβάνουν την εμφάνιση αποκλίνουσας μαθητικής συμπεριφοράς. Οι συγκεκριμένοι κανόνες σχετίζονται με τη φροντίδα του εκπαιδευτικού για εξασφάλιση επαρκούς φωτισμού, αερισμού και θέρμανσης της αίθουσας, την καθημερινή συστηματική προετοιμασία του για τη διδασκαλία, την ανάθεση ανάλογων εργασιών στους ανάλογους μαθητές, τη δίκαιη στάση του στη μεταχείριση και τη βαθμολογία των μαθητών, την αποφυγή εξάρσεων του θυμικού του και της εκδήλωσης ειρωνείας προς το πρόσωπο του μαθητή, καθώς και την ειδική μεταχείριση του μαθητή που εμφανίζει ιδιαιτερότητες (Χαραλαμπίδης, 1983: 314).

Από διδακτική άποψη η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόληψης περιστατικών απειθαρχίας, καθώς αποτελεί ευρύτερη παραδοχή ότι οι μαθητές που μαθαίνουν δε δημιουργούν προβλήματα πειθαρχίας. Χαρακτηρίζεται ως αδιανόητο από τη μία πλευρά η διδασκαλία να σχεδιάζεται, να τίθενται διδακτικοί σκοποί και στόχοι και να αναζητούνται διδακτικές μέθοδοι, ενώ, από την άλλη πλευρά, να παραβλέπεται μία βασική μεταβλητή της, που είναι η εξασφάλιση της πειθαρχημένης συμπεριφοράς του μαθητή. Υπό αυτήν την έννοια, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα ήδη κατά τη φάση του σχεδιασμού της διδασκαλίας να δρομολογεί την εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, προκειμένου να μην ασχολούνται με αλλότρια κατά τη φάση της διεξαγωγής της. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να ξεκινά τη διδασκαλία αφού πρώτα έχει πραγματοποιήσει την κατάλληλη προετοιμασία στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία, προκειμένου να τη διεκπεραιώνει με άνεση και αυτοπεποίθηση. Παράλληλα, βασικό εργαλείο πρόληψης σχολικής απειθαρχίας συνιστά η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τα ενδιαφέροντα, τον ατομικό ρυθμό μάθησης και το επίπεδο δυσκολίας των εργασιών, προκειμένου οι μαθητές να εστιάζουν την προσοχή τους στο γνωστικό αντικείμενο και όχι σε άσχετες ασχολίες (Καψάλης, 1989: 530, Καψάλης & Νημά, 2012: 294-297, Κυγιάκου, 2007: 90).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001: 256), οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά του μαθητή είναι ικανές να οδηγήσουν στην επανεμφάνιση αυτής της συμπεριφοράς ή όχι. Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του διάφορα μέσα ενθάρρυνσης ή αποθάρρυνσης, προκειμένου να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά των μαθητών προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Κατά τον Αραβανή (1996: 29), ένα τέτοιο παι-

δονομικό μέσο είναι οι αμοιβές, οι οποίες έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή, μέσω της εσωτερικής ικανοποίησης που δημιουργούν έπειτα από μία αξιόλογη ενέργεια. Με βάση τις δύο προαναφερθείσες παραδοχές συνάγεται πως οι αμοιβές συνιστούν και αυτές ένα σημαντικό μέσο πρόληψης απείθαρχης μαθητικής συμπεριφοράς, υπό την έννοια ότι ωθούν και εθίζουν τον μαθητή στην εκδήλωση θετικών μορφών συμπεριφοράς με σκοπό την αναγνώριση και την επιδοκιμασία. Οι αμοιβές διακρίνονται σε υλικές και ηθικές. Αναφορικά με τις υλικές αμοιβές αυτές μπορεί να είναι δώρα, γλυκά ή κάποια μαθητικά προνόμια, η χρήση των οποίων δεν οδηγεί σε δημιουργία εσωτερικών κινήτρων μάθησης και καταλήγει σε ανεπιθύμητες παρενέργειες (Αραβανής, 1996: 30-31). Εν αντιθέσει, σχετικά με τις ηθικές αμοιβές η βιβλιογραφία παρέχει αρκετά ενδιαφέρουσες απόψεις, οι οποίες βοηθούν έμπρακτα τον εκπαιδευτικό στην τροποποίηση της μαθητικής συμπεριφοράς προς το καλύτερο.

Η ηθική αμοιβή προκαλεί ένα ευχάριστο συναίσθημα στον μαθητή και τον ωθεί να επαναλάβει την πράξη του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει μέσα από τις παρεχόμενες ηθικές αμοιβές να εθίζει τον μαθητή στο αίσθημα της επιτυχίας, την εσωτερική ικανοποίηση και τη χαρά της δημιουργίας από την επιμέλειά του, προκειμένου ο μαθητής να δραστηριοποιήσει σταδιακά τα ενδογενή κίνητρά του για μάθηση (Αραβανής, 1996: 29-30). Ο έπαινος (ενθαρρυντικός λόγος) είναι η βασικότερη μορφή κοινωνικής αμοιβής, χρησιμοποιείται στην Εκπαίδευση από τα αρχαιότερα χρόνια, επιδρά θετικά στη διάθεση του επαινούμενου μαθητή, συνιστά μία συστηματική τεχνική ενίσχυσης της επιθυμητής μαθητικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2001: 257, 265) και βελτιώνει την εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή (Robertson, 1996: 178). Ο έπαινος απευθύνεται στο συναίσθημα της τιμής και συνιστά βαθιά ικανοποίηση για τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί τον έπαινο αναλόγως των περιστάσεων, αποδίδοντάς τον ατομικά ή ομαδικά. Οφείλει να τον απονέμει κατά αραιά διαστήματα και με δίκαιο τρόπο σ' όλους τους μαθητές, μακριά από προσωποπαγή κριτήρια, έτσι ώστε και ο έπαινος να μη χάνει την αξία του και οι μαθητές να συνεχίζουν να εργάζονται για την αναγνώριση και την επιδοκιμασία (Αραβανής, 1996: 30-34).

Πρόσθετα παιδαγωγικά εργαλεία που λειτουργούν έμπρακτα στην πρόληψη της απείθαρχης μαθητικής συμπεριφοράς είναι η επίβλεψη, οι εντολές, οι απαγορεύσεις και η νουθεσία. Κατά την άποψή μας ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα προληπτικά μέσα της επίβλεψης και της νουθεσίας. Ειδικότερα, η επίβλεψη ή εποπτεία εκτός από προληπτικό μέσο αποτελεί παράλληλα μία από τις τέσσερις κοινωνικές-

παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολείου, τη λεγόμενη *εποπτική ή κουστωδιακή* λειτουργία. Σύμφωνα μ' αυτή τη λειτουργία, ο εκπαιδευτικός επιτελεί τον ρόλο του επόπτη και έχει ως αρμοδιότητα την εξασφάλιση της ασφάλειας, της υγείας και της αξιοπρεπούς διαβίωσης του μαθητή στο χώρο του σχολείου. Μέσω της επίβλεψης ο εκπαιδευτικός μπορεί να προλαμβάνει διάφορες αταξίες και παρεκτροπές του μαθητή και να ενισχύει τις καλές προδιαθέσεις και τις αξιόλογες πράξεις του. Επισημαίνεται, ότι η υπερβολική επίβλεψη καθίσταται αναποτελεσματική, καθώς έτσι ο μαθητής οδηγείται σε μικροπονηριές, ψέματα και απάτες. Εν αντιθέσει, η επίβλεψη πρέπει να γίνεται με τακτ, να είναι αντιστρόφως ανάλογη της ηλικίας του μαθητή και να έχει ως σκοπό τη διατήρηση ενός ισορροπημένου ελέγχου της σχολικής τάξης (Κωνσταντίνου, 2015: 129, 167, Χαραλαμπίδης, 1983: 298).

Αναφορικά με τη νουθεσία (συμβουλή-καθοδήγηση), η *Σύγχρονη Παιδαγωγική* πρέπει να τη χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό ως προληπτικό πειθαρχικό μέσο. Οι συμβουλές δε θα πρέπει να είναι αφηρημένες και γενικόλογες, αλλά θα πρέπει να έχουν πρακτικό και διαφωτιστικό χαρακτήρα, με σκοπό την ενθάρρυνση του μαθητή για επίδειξη αξιόλογης συμπεριφοράς. Για την αποτελεσματική νουθεσία του μαθητή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το προσωπικό παράδειγμα του εκπαιδευτικού που συμβουλεύει (Χαραλαμπίδης, 1983: 301-302). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μετά την οικογένεια ο εκπαιδευτικός στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα του περιβάλλοντος του παιδιού. Κανένας άλλος σχολικός παράγοντας δεν εμφανίζεται να ασκεί τέτοια επίδραση στον μαθητή (Walker & Shea, 1999: 52). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, αποτελεί το πρώτο εξωοικογενειακό πρότυπο για τον μαθητή και ως εκ τούτου έχει την υποχρέωση αλλά και τη δυνατότητα να διδάσκει την ενάρετη συμπεριφορά με το προσωπικό του παράδειγμα. Εν κατακλείδι, ως σημαντικό μέσο πρόληψης σχολικής απειθαρχίας αναφέρεται η σύνταξη κανονισμών συμπεριφοράς. Η θεσμοθέτηση κανόνων συμπεριφοράς αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας για την πρόληψη της απειθαρχίας και τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητή στη σχολική τάξη και γι' αυτόν τον λόγο εξετάζεται στη συνέχεια, σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο δεύτερης τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2008: 82-83, Arends, 1998: 155, Κυρίδης, 1999:86).

Συνοψίζοντας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μεριμνά εκ των προτέρων για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, να επαινεί και να προσεγγίζει με θετικό συναισθηματικό τρόπο τους μαθητές, προκειμένου να δημιουργήσει για τον μαθητή στη σχολική τάξη ένα

κλίμα αποδοχής, κατανόησης, ενθάρρυνσης και αυτενέργειας. Ακόμη, μία πολύ σημαντική τεχνική πρόληψης της απειθαρχίας στην τάξη είναι η από κοινού με τους μαθητές σύνταξη κανόνων συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη τεχνική ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επικοινωνία και συνεργασία με τους μαθητές, προκειμένου τα δύο συμβαλλόμενα μέρη να θεσπίσουν από κοινού ένα καθορισμένο κανονιστικό πλαίσιο για την τάξη, το οποίο θα διέπει τη συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού. Επισημαίνεται, ότι, η αξία της σύνταξης ενός κανονιστικού πλαισίου έγκειται τόσο στη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία θεσμοθέτησης όσο και στην εξασφάλιση της μαθητικής συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα κατά τη διάρκεια της καθημερινής ζωής στη σχολική τάξη.

4.6.1. Σύνταξη κανόνων συμπεριφοράς

Στην καθημερινή ζωή προβαίνουμε σε ενέργειες και δραστηριότητες οι οποίες ικανοποιούν προσωπικές μας ανάγκες ή ανάγκες αγαπημένων μας προσώπων. Η ικανοποίηση των ατομικών και κοινωνικών μας αναγκών εξαρτάται από ένα πλαίσιο, το οποίο προσδιορίζει τα όρια των δραστηριοτήτων που μπορούμε να πραγματοποιήσουμε. Τα όρια των δυνατοτήτων κοινωνικής δραστηριοποίησης περιέχονται σε περιγραφικά και αξιολογικά γλωσσικά μορφώματα, τα οποία διατυπώνονται γραπτά ή προφορικά. Πρόκειται για κανόνες συμπεριφοράς οι οποίοι συνηθίζονται να αποκαλούνται *κοινωνικοί κανόνες*. Οι κοινωνικοί κανόνες είναι κατασκευές της κοινωνίας και απευθύνονται σε όλα τα μέλη της. Εμποδίζουν τους ανθρώπους να προβαίνουν σε ενέργειες που δημιουργούν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία και συνοχή της κοινωνίας, καθώς και να καταπατούν ατομικά δικαιώματα και κοινωνικά κεκτημένα (Κυρίδης, 1999: 79-86). Οι ανθρώπινες σχέσεις διέπονται από κανόνες. Μάλιστα, η σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων καθορίζεται εν μέρει από τους κανόνες στο πλαίσιο των οποίων η συγκεκριμένη σχέση λειτουργεί και αναπτύσσεται (Wragg, 2003: 75-76). Μεταφέροντας το μέχρι τώρα σκεπτικό στο χώρο της Εκπαίδευσης και σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000: 42-43), ότι, το σχολείο είναι δημιούργημα της κοινωνίας, οργανωμένο με βάση τις κοινωνικές σχέσεις και τους μηχανισμούς που τη διέπουν, μπορούμε να διατυπώσουμε ότι οι κανόνες κατέχουν και οφείλουν να κατέχουν μία σημαντική θέση στο χώρο του δημοτικού σχολείου.

Η σχολική τάξη ως κοινωνικό μικροσύστημα διέπεται από κανόνες λειτουργίας, θεσμικούς ή άλλους κοινωνικούς, οι οποίοι ορίζουν τόσο τη συμπεριφορά του εκπαι-

δευτικού προς τους μαθητές, όσο και των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό. Οι συγκεκριμένοι κανόνες προέρχονται από το περιεχόμενο του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και της κοινής προσπάθειας, εκπαιδευτικός και μαθητές συνειδητοποιούν τόσο τη θεσμική όσο και κοινωνική πραγματικότητα (Σκαλιάπας, 1999: 53). Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης οι κανόνες αποτελούν ένα σημαντικό μέσο πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων (Κυρίδης, 1999: 86, Arends, 1998: 155), η αξία, οι διακρίσεις, η θέσπιση, η τήρηση και η διατύπωση των οποίων (των κανόνων) εξετάζεται στη συνέχεια.

Η θέσπιση σαφών κανόνων καθίσταται ιδιαίτερα ωφέλιμη για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, καθώς οι μαθητές εργάζονται πολύ καλύτερα σε περιβάλλον στο οποίο έχουν καθοριστεί τα δικαιώματα και οι απαγορεύσεις (Sieberer-Nagler, 2015: 165). Οι κανόνες ορίζουν τα όρια της συμπεριφοράς εντός της σχολικής τάξης και γνωστοποιούν τις επίσημες προσδοκίες του εκπαιδευτικού, αναφορικά με το τι οι μαθητές επιτρέπεται να κάνουν και τι όχι (Smith & Laslett, 1993: 17). Επίσης, η αξία της θεσμοθέτησης κανόνων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη έγκειται στο ότι ορίζει τους περιορισμούς στη δραστηριοποίηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας της τάξης, συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος μέσα στην τάξη, διευκολύνει την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και συνακόλουθα εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητά της. Ακόμη, η σύνταξη κανονιστικού πλαισίου συντελεί στο να απομυθοποιηθεί η διαδικασία άσκησης πειθαρχίας και το σύστημα επιβολής ποινών, ενώ, παράλληλα, εντείνει την ενότητα της ομάδας, μέσα από τη δημιουργία συνολικής ευθύνης για την προστασία και την τήρηση των κανόνων (Κυρίδης, 1999: 86).

Οι κανόνες συμπεριφοράς εντός της σχολικής τάξης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Πρώτον, αναλόγως του περιεχομένου τους και δεύτερον, αναλόγως του χρόνου ανακοίνωσής τους. Με βάση το περιεχόμενό τους διακρίνονται σε κανόνες σχολικής εργασίας και κανόνες συμπεριφοράς. Ενώ, με βάση το χρόνο ανακοίνωσής τους διακρίνονται σε κανόνες που γνωστοποιούνται στους μαθητές την πρώτη μέρα και κανόνες που γνωστοποιούνται αργότερα. Η πρώτη διάκριση αναφέρεται στις δύο παιδαγωγικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής πράξης, που είναι η παροχή και διαχείριση της γνώσης και η κοινωνική αγωγή, ενώ, η δεύτερη διάκριση αφορά την ιεράρχηση των λειτουργικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφορικά με τη δεύτερη διάκριση εννοείται, ότι, οι πιο βασικοί και αυστηροί κανόνες θεσπίζονται συνήθως στην αρχή, χωρίς να σημαίνει ότι οι υπόλοιποι κανόνες που θα διαμορφωθούν

στην πορεία θα λειτουργήσουν ανασταλτικά (Κυρίδης, 1999: 86-87). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, έχει τη δυνατότητα να θεσπίζει συγκεκριμένους κανόνες, προκειμένου να εξασφαλίζει μία πειθαρχημένη ατμόσφαιρα εντός της αίθουσας. Οι κανόνες αυτοί μπορούν να αλλάξουν στο μέλλον, ωστόσο, αποτελούν ένα σταθερό υπόβαθρο για την αντιμετώπιση προβλημάτων του καθημερινού σχολικού βίου. Οι περιοχές στις οποίες μπορούν να αναφέρονται οι κανόνες είναι (Γκότοβος, 2002: 86-87):

- ❖ Η διατήρηση της θέσης στην τάξη.
- ❖ Η αποδοχή της χρονικής διάταξης των γεγονότων.
- ❖ Η διατήρηση μίας εστίας επικοινωνίας και η αποφυγή παράλληλης επικοινωνίας.
- ❖ Η εξασφάλιση υπακοής σε διάφορες άλλες εντολές του εκπαιδευτικού.
- ❖ Η εξασφάλιση αυτονόητης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Αναφορικά με τη θέσπιση των κανόνων, ως προτεινόμενη διαδικασία παρατίθεται ο από κοινού προσδιορισμός των κανόνων (συνθέσπιση κανόνων) μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Evertson κ. συν., 2003: 23-24, Κυρίδης, 1999: 66, Κωνσταντίνου, 1997: 66 & 2015: 269 Ματσαγγούρας, 2001: 298, Σκαλιάπας, 1999: 202, Zabel & Zabel, 1996: 167). Η συνθέσπιση κανόνων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της τεχνικής του *εκπαιδευτικού συμβολαίου*. Το συγκεκριμένο συμβόλαιο ρυθμίζει την προσδοκώμενη συμπεριφορά των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και το αντίστροφο, καθώς και τις σχέσεις των δύο εταίρων με το γνωστικό αντικείμενο. Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, δηλαδή, αναφέρεται τόσο στο ζήτημα της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς, όσο και στο ζήτημα της διδασκόμενης γνώσης (Τσαμπίκα, Κολοκοτρώνης & Θεοφανέλλης, 2011: 4). Μέσα από τη συνθέσπιση κανόνων ο μαθητής καθίσταται υπεύθυνος για την ύπαρξη των κανόνων, οι οποίοι του εξασφαλίζουν συμμετοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση της τάξης σ' ένα δημοκρατικό κλίμα, με το σκεπτικό ότι του παρέχεται το δικαίωμα της αυτοάμυνας και της άσκησης κριτικής κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτού του είδους η προέλευση των κανόνων (συνθέσπιση κανόνων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών), ωθεί τον μαθητή στο να διαπιστώνει ότι η καθημερινή του δραστηριότητα αποτελεί προϊόν της ενεργητικής του συμμετοχής στη συντελούμενη κοινωνική αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη και όχι προϊόν της αυστηρότητας κάποιου άλλου (Γκότοβος, 2002: 98, 103). Παράλληλα, όταν οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία σύνταξης κανό-

νων συμπεριφοράς, κατανοούν καλύτερα τη σπουδαιότητά τους και είναι πρόθυμοι να τους τηρήσουν έμπρακτα (Τριλιανός, 2013: 263-264, 399).

Σχετικά με τη θεσμοθέτηση των κανόνων παρατίθενται δύο σημαντικές παραδοχές, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσέξει. Πρώτον, διαδικασίες ψήφισης και καταψήφισης των κανόνων κατά τη φάση διαμόρφωσής τους προτείνεται να αποφεύγονται, επειδή υπάρχει το σοβαρό ενδεχόμενο οι μαθητές που μειοψήφησαν να κινηθούν αντιπολιτευτικά. Δεύτερον, οι κανόνες που θα θεσμοθετηθούν πρέπει να είναι εφαρμόσιμοι στην πράξη και όχι υπερβολικά περιοριστικοί, δεδομένου ότι οι μαθητές, ιδιαίτερα οι μικροί, τείνουν να διατυπώνουν-προτείνουν από αυστηρούς έως και απόλυτους κανόνες (Ματσαγγούρας, 1988: 134-135).

Στοιχείο ιδιαίτερης σημασίας για τους κανόνες της τάξης αποτελεί η συνέπεια με την οποία εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό. Η συνέπεια στην τήρηση των κανόνων αποτελεί το κλειδί για την τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή. Μέσα από την αυστηρή τήρηση των κανόνων, το κανονιστικό πλαίσιο της σχολικής τάξης λειτουργεί όχι μόνο προληπτικά αλλά και άμεσα. Με άλλα λόγια, όταν η τάξη έχει ορίσει κανόνες, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να υπενθυμίζει στον μαθητή που απειθαρχεί τον κανόνα που καταπατά. Με την τεχνική της υπενθύμισης των κανόνων γίνεται επίκληση ενός εξωτερικού μηχανισμού ρύθμισης της συμπεριφοράς. Εννοείται, πως, η επίκληση των κανόνων πρέπει να συνοδεύεται από την ανάλογη επιβολή ποινών, όταν οι μαθητές παραβαίνουν τους κανόνες. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν οι κανόνες καταπατούνται, τότε χάνουν την ισχύ και τη λειτουργικότητά τους, ενώ, η αξιοπιστία και το κύρος του εκπαιδευτικού μειώνονται αισθητά. Η ασυνέπεια στην τήρηση των κανόνων ενδέχεται να οφείλεται στο μη πρακτικό τους χαρακτήρα, την αδυναμία του εκπαιδευτικού να παρακολουθεί στενά την εφαρμογή τους καθώς και την τάση του εκπαιδευτικού να κάνει εξαιρέσεις, όταν δεν πιστεύει πραγματικά στους συγκεκριμένους κανόνες (Ματσαγγούρας, 2001: 298-299, Τριλιανός, 2013: 405).

Όσον αφορά τη διατύπωση των κανόνων, οι κανόνες είναι σημαντικό να διατυπώνονται σε καταφατική μορφή για τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή από πλευράς μαθητών. Η χρήση του λόγου παίζει σημαντικότατο ρόλο στη θεσμοθέτηση και αποτελεσματική εφαρμογή ενός κανονιστικού πλαισίου. Η διατύπωση ενός συστήματος κανονισμών πρέπει να διέπεται από τις παρακάτω αρχές (Κυρίδης, 1999: 89):

- ❖ Οι κανόνες πρέπει να είναι εύκολα κατανοητοί.
- ❖ Να είναι σύντομοι.

- ❖ Να μη διαθέτουν ασαφή και διφορούμενα σημεία.
- ❖ Να περιέχουν, όσο γίνεται, την αιτιολογία επιβολής τους.
- ❖ Να περιέχουν σημεία με κάποια ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές.

4.7. Αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας

Με τον όρο αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων εννοείται *το «σύνολο των μεθόδων που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί ή και ο σχολικός μηχανισμός, ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα»*. Ο εκπαιδευτικός πριν από την παρέμβασή του στο εκάστοτε περιστατικό απειθαρχίας οφείλει να αναλύσει την κατάσταση και να επιλέξει την κατάλληλη μορφή δράσης, τόσο για την ομαλή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και για τη μέγιστη δυνατή αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή. Τα ζητήματα πειθαρχίας στη σχολική τάξη αντιμετωπίζονται μέσα από διαδικασίες ανακάλυψης και ανάπτυξης στρατηγικών, με δεδομένη την παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει ως στόχο την εκδίκηση του *ατακτούντα* μαθητή, αλλά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. Κάθε κατάσταση μέσα στην τάξη είναι μοναδική και διαφέρει από τις άλλες, καθώς οι πρωταγωνιστές, το κλίμα της τάξης και η διάθεση του εκπαιδευτικού μπορούν κάθε φορά να διαφέρουν. Παράλληλα, οι μαθητές σηματοδοτούν κάθε κατάσταση και βγάζουν συμπεράσματα για τα πράγματα γύρω τους μεταβάλλοντας διαρκώς τη συμπεριφορά τους. Για τους προαναφερθέντες λόγους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδεικνύουν μία σταθερά ομοιόμορφη συμπεριφορά στα διάφορα περιστατικά απειθαρχίας που εκδηλώνονται. Ωστόσο, δεδομένης της ανάγκης για προσαρμοσμένη αντίδραση του εκπαιδευτικού στα διάφορα πειθαρχικά προβλήματα που προκύπτουν, υπάρχουν ορισμένες αρχές που κρίνεται συνετό να τηρούνται. Ο εκπαιδευτικός, δεδομένου ότι δεν μπορεί να δρα αυθαίρετα και ότι ο ρόλος του υπαγορεύει συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, όταν αντιδρά οφείλει να έχει υπόψη του τις βασικές αρχές που ακολουθούν (Κυρίδης, 1999: 114, 117-120):

1. Να γίνεται φειδωλή χρήση των ποινών. Κάθε παράπτωμα μαθητή δεν είναι απαραίτητο να προκαλεί την αντίδραση του εκπαιδευτικού ή την επιβολή τιμωρίας. Ένα βλέμμα ή ένα ύψωμα της φωνής είναι αρκετά. Ακόμη, η πλήρης αγνόηση ενδέχεται να έχει καλύτερο αποτέλεσμα για την πορεία της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς τοιουτοτρόπως δε διακόπτεται η ροή του μαθήματος.

2. Να εξηγείται στον μαθητή η αιτία της τιμωρίας του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγεί στον μαθητή ότι τιμωρείται εξαιτίας της πράξης που έκανε, η οποία

παρεμπόδισε την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και όχι επειδή έχει την ταμπέλα του *άτακτου ή του κακού* μαθητή.

3. Να δίνεται ευκαιρία στον μαθητή για θετική ενίσχυση. Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να μην ξεχνά να επιβραβεύει με μέτρο κάποιες ενέργειες του μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η θετική ενίσχυση να λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί μια παρατήρηση ή μια τιμωρία. Όπως προαναφέρθηκε, οι επιβραβεύσεις θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με μέτρο, επειδή διαφορετικά οι μαθητές θα επιδεικνύουν τις επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς μόνο και μόνο για την επιβράβευση και την επιδοκιμασία.

4. Να ενισχύεται η συμπεριφορά που είναι αντίθετη μ' εκείνη που θέλει ο εκπαιδευτικός να περιορίσει. Η τιμωρία μιας παραβατικής συμπεριφοράς είναι πολύ πιθανό να μην επιφέρει κανένα αποτέλεσμα, εάν δεν αναδειχθεί η επιθυμητή συμπεριφορά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές όχι μόνο να μην απειθαρχούν, αλλά να επιδιώκουν επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς οι οποίες ενισχύονται θετικά από τον εκπαιδευτικό.

5. Να αποφεύγονται οι σωματικές ποινές. Οι σωματικές ποινές επιβάλλεται να αποφεύγονται. Η σωματική ποινή είναι ένας ακραίος τρόπος αντίδρασης, ο οποίος τείνει να εξαλειφθεί από κάθε εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στον κόσμο των ενηλίκων. Δεν είναι δυνατό, επομένως, να εφαρμόζεται στον κόσμο των ανηλίκων.

6. Να επιβάλλεται η ποινή κατά την έναρξη μιας προβληματικής συμπεριφοράς και όχι στο τέλος της. Όσο περισσότερο διαρκεί μια συμπεριφορά τόσο ευκολότερη είναι η παγίωση και η νομιμοποίησή της. Γι' αυτόν τον λόγο, η ποινή πρέπει να επιβάλλεται κατά την έναρξη και όχι στο τέλος της παραβατικής συμπεριφοράς, επειδή η αμεσότητα της επιβολής της ποινής αποτελεί βασικό συστατικό της αποτελεσματικότητάς της.

Σ' αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο, να γίνει λίγος λόγος για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται ο ίδιος τη συμπεριφορά του, προτού κληθεί να διαχειριστεί τη συμπεριφορά του μαθητή. Εν συνεχεία, αναλύονται ορισμένες στρατηγικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί τα αισθήματα του φόβου, της οργής και του άγχους, τα οποία μπορεί να αισθανθεί μπροστά σε περιστατικά απειθαρχίας που θα εκδηλωθούν στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να γνωρίζει ότι (Fontana, 1996α: 208-218):

❖ Αναφορικά με το φόβο

- Ο φόβος είναι μία φυσική αντίδραση όλων των ανθρώπων σε μία δύσκολη κατάσταση και δεν πρέπει να ντρέπεται γι' αυτόν.
- Η υπομονή με τον εαυτό μας ενισχύει την αυτογνωσία και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητά μας.
- Η λογική ανάλυση της αιτίας που προκαλεί το αίσθημα του φόβου συντελεί στην αποτελεσματική διαχείρισή του.
- Η αναπνοή πρέπει να γίνεται πάντα με την κοιλιά και όχι με το στήθος.

❖ Αναφορικά με την οργή

- Η οργή είναι μία φυσιολογική αντίδραση του ανθρώπου.
- Η λογική ανάλυση της οργής βοηθά στην αποτελεσματική διαχείρισή της.
- Η συστηματική εξάσκηση με την επαναφορά στο νου εκνευριστικών σκηνών συντελεί στη σταδιακή κυριαρχία επί του θυμού.

❖ Αναφορικά με το άγχος-στρες

- Η επιμονή στις αποτυχίες και τα λάθη δεν οδηγεί πουθενά.
- Η καλλιέργεια του χιούμορ συντελεί στην αποφόρτιση της κοινωνιακής έντασης.
- Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει τις ανάλογες προσδοκίες για τους αντίστοιχους μαθητές, προκειμένου να μη βρίσκεται συχνά μπροστά σε δυσάρεστες εκπλήξεις.
- Η συζήτηση με συναδέλφους καθώς και με συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα βοηθά ουσιαστικά στην αντιμετώπιση επαγγελματικών προβλημάτων.

Η απείθαρχη συμπεριφορά μπορεί να αντιμετωπιστεί με το διάλογο και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, με την αγνόηση από πλευράς εκπαιδευτικού, καθώς και με την παρέμβασή του εκπαιδευτικού σε περιστατικά απειθαρχίας. Αναφορικά με τον πρώτο τρόπο αντιμετώπισης, ο διάλογος συντελεί στη γνωστική και συναισθηματική καλλιέργεια του μαθητή, συμβάλλει στη δημιουργία των προϋποθέσεων για την οργάνωση μιας ελεύθερης μαθητικής κοινότητας και γενικότερα θέτει τα ερείσματα για τη διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητας του σημερινού μαθητή και του αυριανού πολίτη (Αραβανής, 1996: 17-18, Ματσαγγούρας, 1988:

156). Οι άλλοι δύο τρόποι αντιμετώπισης (αγνόηση και παρέμβαση) εξετάζονται στη συνέχεια, σε ξεχωριστά υποκεφάλαια δεύτερης τάξης ο καθένας.

4.7.1. Η αγνόηση της απειθαρχίας ως πρακτική αντιμετώπισής της

Μία ενδιαφέρουσα πρακτική αντιμετώπισης μικροπροβλημάτων που εκδηλώνονται εντός της αίθουσας διδασκαλίας είναι η αγνόηση του ατακτούντα μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Κάθε αταξία του μαθητή δεν είναι απαραίτητο να προκαλεί την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, η επιδεικτική ή η απλή αδιαφορία στον μαθητή που απειθαρχεί, ενδέχεται να έχει καλύτερο αποτέλεσμα για την πορεία της διεξαγωγής του μαθήματος (Αραβανής, 1996: 17, Κυρίδης, 1999: 118, Smith & Laslett, 1993: 36, 67-68). Η στρατηγική της προγραμματισμένης αγνόησης εδράζεται στην μιχρεβιοριστική ψυχολογία της ανατροφοδότησης και αφορμάται της άποψης ότι αιτία της απειθαρχίας του μαθητή είναι η συγκέντρωση της προσοχής. Αρκετοί συμπεριφοριστές επιμένουν στη συστηματική χρήση της αγνόησης, επειδή τη θεωρούν ως μία μορφή απομάθησης της απείθαρχης συμπεριφοράς, η οποία στοχεύει στον προσανατολισμό του ενδιαφέροντος του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά, όμως, η στρατηγική της προγραμματισμένης αγνόησης έχει ορισμένες αδυναμίες. Αρχικά, η αγνόηση συνήθως αργεί να φέρει αποτελέσματα και όλο το ενδιάμεσο χρονικό διάστημα η απείθαρχη συμπεριφορά επιδεινώνεται, με αποτέλεσμα η αγνόηση να μην είναι πάντα εφαρμόσιμη και αποτελεσματική στην πράξη. Δεύτερο μειονέκτημα αποτελεί το ενδεχόμενο οι μαθητές να εκλάβουν την αγνόηση του εκπαιδευτικού ως αδυναμία αντιμετώπισης της απείθαρχης συμπεριφοράς. Επίσης, οτιδήποτε αγνοεί ο εκπαιδευτικός συχνά το ενισχύουν οι υπόλοιποι μαθητές με τις αντιδράσεις τους, γεγονός το οποίο καθιστά και πάλι την αγνόηση αναποτελεσματική (Ματσαγγούρας, 1988: 157 & 2001: 292).

Από τις προαναφερθείσες παραδοχές συνάγεται ότι η εφαρμογή της στρατηγικής της αγνόησης της μαθητικής αταξίας δεν είναι δυνατό να διέπεται από μία ολιστική προσέγγιση. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατό να αγνοεί κάθε περιστατικό απειθαρχίας μέσα στην τάξη. Εν αντιθέσει, η αγνόηση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ανάλογη της προσωπικότητας του μαθητή που απειθαρχεί, του μεγέθους του πειθαρχικού παραπτώματος, της χρονικής στιγμής εκδήλωσης της απειθαρχίας, του κλίματος και της ποιότητας της ομάδας της τάξης, προκειμένου και ο εκπαι-

δευτικός να χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη πρακτική αντιμετώπισης και η ίδια να μη χάνει τη χρηστικότητα της.

4.7.2. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε περιστατικά απειθαρχίας

Η αντιμετώπιση της απείθαρχης συμπεριφοράς και τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς, υπό την ευρύτερη έννοια της τροποποίησης της συμπεριφοράς του μαθητή, συνιστούν μία ιδιαίτερα εύθραυστη και πολύπλοκη διαδικασία με την οποία έχουν ασχοληθεί αρκετές ψυχολογικές σχολές. Ορισμένες από αυτές είναι η συμπεριφοριστική (μπιχεβιοριστική) σχολή, η νεομπιχεβιοριστική σχολή, η σχολή κοινωνικής μάθησης, η ψυχοδυναμική και η ανθρωπιστική σχολή (Συφάκη, 2008: 134-135). Από τις προαναφερθείσες σχολές, σχετικά με την τροποποίηση της μαθητικής συμπεριφοράς, ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά τη γνώμη μας συγκεντρώνει αρχικά η συμπεριφοριστική σχολή και πιο συγκεκριμένα η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση ενός μηχανιστικού συμπεριφοριστή, του B. F. Skinner (1904-1990).

Ο Skinner, πεπεισμένος για την αξία και την αποτελεσματικότητα της ενίσχυσης, ανέπτυξε μία θεωρία για τη μάθηση (συντελεστική εξαρτημένη μάθηση) η οποία τονίζει τις συνέπειες της συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, όταν ένα μικρό μέρος συμπεριφοράς έχει αυτό το είδος συνέπειας που αποκαλείται *ενισχυτική συνέπεια*, είναι αρκετά πιθανό αυτό το μικρό μέρος συμπεριφοράς να επαναληφθεί. Ένας θετικός ενισχυτής ενδυναμώνει οποιαδήποτε συμπεριφορά τον προκαλεί, ενώ, ένας αρνητικός ενισχυτής ενδυναμώνει κάθε συμπεριφορά που τον μειώνει ή τον εξαλείφει (Elliott κ. συν., 2008: 279, Skinner, 2013: 66). Θετικό ενισχυτή μπορεί να αποτελέσει η κάθε είδους αμοιβή, ενώ, αρνητικό ενισχυτή μπορεί να αποτελέσει η τιμωρία-ποινή. Σύμφωνα με τον Kazdin (1989: 144, όπ. αναφ. στους Elliott κ. συν., 2008: 286), η τιμωρία αναφέρεται στην εισαγωγή ενός αποστροφικού γεγονότος ή στην απομάκρυνση ενός θετικού γεγονότος μετά από μία αντίδραση, το οποίο μειώνει τη συχνότητα αυτής της αντίδρασης. Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση της ποινής, η τιμωρία δε θα πρέπει να ταυτίζεται αποκλειστικά και μόνο με την ενίσχυση αποστροφής (εισαγωγή αποστροφικού γεγονότος), η οποία ενδέχεται να προκαλέσει περισσότερα προβλήματα απ' όσα θα λύσει. Η ενίσχυση, συνεπώς, αποτελεί ένα ισχυρότατο εργαλείο για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών από τον εκπαιδευτικό εντός της σχολικής τάξης, υπό την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός ελέγχοντας τους ενισχυτές (αμοιβές-ποινές) ελέγχει τη μαθητική συμπεριφορά (Elliott κ. συν., 2008: 282, 291).

Στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική η επίτευξη ενός πειθαρχημένου κλίματος εντός της σχολικής αίθουσας δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση, γεγονός που οδηγεί τον εκπαιδευτικό και σε άλλες ενέργειες, οι οποίες επικυρώνουν την εφαρμογή ή μη των θεσπισμένων κανόνων της τάξης από τον μαθητή. Αυτά τα μέσα είναι οι ποινές, οι οποίες έχουν ως σκοπό την κανονικοποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή. Υπό αυτό το σκεπτικό εξηγείται η λογική επιβολής της ποινής, δεδομένου ότι αφού στο σχολείο υπάρχουν κανονισμοί εκ των πραγμάτων θα υπάρχουν και οι ανάλογες ποινές. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται το τρίπτυχο *κανόνας-παράβαση-ποινή*, γεγονός που σημαίνει ότι ο παραβάτης του κανόνα πρέπει να υποστεί την ανάλογη ποινή. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία το σχολείο από τη μία πλευρά εξασφαλίζει την πειθαρχία, ενώ από την άλλη πλευρά, διαπαιδαγωγεί τον μαθητή να τηρεί στο εξής τους κανόνες, αποφεύγοντας τοιούτοτρόπως την ποινή (Κωνσταντίνου, 2015: 236). Η χρήση των ποινών, επομένως, προέρχεται από την απαραίτητη ανάγκη της διατήρησης της πειθαρχίας στην αίθουσα και δικαιολογείται υπό την έννοια της τελικής επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου. Οι ποινές αποτελούν βασικό εργαλείο για τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και έχουν διπλό σκοπό. Πρώτον, να καταστείλουν τις απείθαρχες συμπεριφορές που εκδηλώνονται στην τάξη από κάποιους μαθητές, προκειμένου να μην επαναληφθούν στο μέλλον και δεύτερον, να προλάβουν ενδεχόμενες απείθαρχες συμπεριφορές άλλων μαθητών (Αραβανής, 1996: 19-20, Κυρίδης, 1999: 136, 139).

Οι ποινές αποτελούν εγγενές στοιχείο του τριπτύχου κανόνας-παράβαση-ποινή και δεν μπορούν να υπάρξουν μόνες τους. Το να τίγεται το ζήτημα των ποινών χωρίς καμία αναφορά στους κανόνες συμπεριφοράς είναι άτοπο. Από την άλλη πλευρά, το να αναιρεί κάποιος τις ποινές επειδή τις θεωρεί αθέμιτες, παρακάμπτοντας έτσι το ζήτημα της αντιμετώπισης των παραβάσεων των κανόνων, οδηγεί στην πράξη σε αμηχανία και αναθεώρηση. Παράλληλα, το να υποστηρίζει κανείς τις ποινές χωρίς αναφορά στους κανόνες και τις παραβάσεις των μαθητών καταλήγει σε συνειδητό αυταρχισμό, ο οποίος δεν ωφελεί ούτε τον μαθητή ούτε τον εκπαιδευτικό. Από τις προαναφερθείσες παραδοχές καθίσταται σαφές ότι είναι αδύνατο να προσεγγίσει κανείς το ζήτημα των ποινών στην Εκπαίδευση, χωρίς πρώτα να αναφερθεί στους κανόνες που οριοθετούν τη σχολική ζωή (Γκότοβος, 1996: 149, 157-158). Επισημαίνεται, ότι, οι ποινές που μπορεί να επιβάλλει ο εκπαιδευτικός έχουν σαφείς περιορισμούς, τους οποίους εάν οι μαθητές δοκιμάσουν να ξεπεράσουν και το καταφέρουν, τότε η παιδαγωγική εξουσία του εκπαιδευτικού κλονίζεται ανεπανόρθωτα. Η συγκεκριμένη άπο-

ψη θέλει να δείξει, ότι ο εκπαιδευτικός που εδράζει την *Οργάνωση και Διοίκηση της Τάξης* στις απειλές, ενδέχεται να δημιουργήσει μία κατάσταση όπου οι μαθητές θα τον προκαλούν διαρκώς να πραγματοποιήσει ακόμη και τις πιο ακραίες απειλές του, γνωρίζοντας πως, εάν θέλει να παραμείνει εντός σωστών επαγγελματικών ορίων οι ποινές που μπορεί να επιβάλλει είναι λίγες και, εάν παρασυρθεί και ξεπεράσει αυτά τα όρια θα βάλει τη δική του καριέρα σε κίνδυνο. Ως εκ τούτου, εκτός από την αναποτελεσματικότητα της πρακτικής των συστηματικών απειλών, εδώ τίθεται το γενικότερο ζήτημα της αναποτελεσματικότητας μιας πειθαρχίας βασισμένης στον εκφοβισμό, την ταπείνωση και τις ποινές (Fontana, 1996β: 419).

Αυτό το οποίο καθίσταται αδήριτη ανάγκη να υπογραμμιστεί είναι πως δεν υπάρχει ένας σταθερός τρόπος επιβολής των ποινών από πλευράς εκπαιδευτικών, ο οποίος να λειτουργεί ως πανάκεια στην αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων. Γι' αυτόν τον λόγο, όταν ο εκπαιδευτικός κρίνει πως πρέπει να προβεί στην επιβολή ποινής, οφείλει να γνωρίζει ότι η ποινή ποικίλει κάθε φορά αναλόγως της σοβαρότητας του παραπτώματος, της προσωπικότητας και της ηλικίας του μαθητή. Αναφορικά με το πρώτο κριτήριο, αυτό του μεγέθους του παραπτώματος, οι επιβαλλόμενες ποινές ονομάζονται ποινές αμοιβαιότητας. Ο μαθητής, δηλαδή, υφίσταται τις συνέπειες της παράβασής του σε μια αναλογία ποινής-παραπτώματος (Αραβανής, 1996: 26-27). Σχετικά με την επιβολή αυστηρών κυρώσεων, η πληροφόρηση των γονέων ως ποινή κρίνεται πολύ αποτελεσματική, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αισθάνεται ότι με το να συνεχίσει την ανάρμοστη συμπεριφορά στο σχολείο θα έχει να αντιμετωπίσει και την αποδοκιμασία του σπιτιού. Μία πρακτική εξαιρετικής αποτελεσματικότητας είναι ο εκπαιδευτικός να γράψει μία επιστολή για τους γονείς του ατακούντα μαθητή και μετά να τη διαβάσει φωναχτά μπροστά στον μαθητή. Έπειτα από την ανάγνωση ο μαθητής μπορεί να επιλέξει εάν θα διακόψει την ανάρμοστη συμπεριφορά ή εάν η επιστολή θα σταλεί στο σπίτι, δεδομένου ότι οι περισσότεροι μαθητές επιλέγουν την πρώτη εκδοχή, η επιστολή μπαίνει στον φάκελο και δε στέλνεται στους γονείς, εκτός εάν ο μαθητής εκδηλώσει ξανά απείθαρχη συμπεριφορά. Εννοείται, ότι, στο περιεχόμενο της επιστολής αναφέρεται ξεκάθαρα η μορφή της ανάρμοστης συμπεριφοράς, ενώ, παράλληλα, εξηγείται επακριβώς ο τρόπος με τον οποίο προτείνεται ο μαθητής να διορθωθεί (Fontana, 1996β: 441-442).

Η λειτουργία των ποινών, επομένως, μέσα στο δημοτικό σχολείο δεν είναι τόσο μονόπλευρη και μονοδιάστατη. Για παράδειγμα, η επίπληξη σε ένα ζωνρό μαθητή μπορεί να τον διορθώσει, ενώ, αντίθετα, σε έναν ευαίσθητο και μελαγχολικό μαθητή

μπορεί να του δημιουργήσει ψυχικά τραύματα (Αραβανής, 1996: 27). Γι' αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός πριν από την επιβολή της οποιασδήποτε ποινής πρέπει να ερευνήσει ολόκληρη την κοινωνική περίσταση στην οποία εκτυλίχθηκε η επικοινωνία, να προσδιορίσει την ύπαρξη, τη λειτουργία και την παράβαση του ή των κανόνων και να εκτιμήσει τις επιπτώσεις που θα έχει η ποινή στην προσωπικότητα του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015: 261). Η προαναφερθείσα παραδοχή σχετικά με το πλαίσιο εκδήλωσης της σχολικής απειθαρχίας, μας παραπέμπει στην «οικοσυστημική προσέγγιση της σχολικής απειθαρχίας», υπό την έννοια ότι η αλληλεπίδραστική φύση της απειθαρχίας συμπεριφοράς ερμηνεύεται και υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης (Αναγνωστοπούλου, 2008: 30). Η εν λόγω προσέγγιση επισημαίνει την ανάγκη η απειθαρχη συμπεριφορά να εξετάζεται εντός του συνολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εκδηλώνεται. Η αξία της οικοσυστημικής προσέγγισης έγκειται στο ότι υπάρχει δυνατότητα να διατυπωθούν κεντρικοί άξονες για την ανάλυση και τροποποίηση όλων των πτυχών της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή (π.χ. αναζήτηση προσοχής, τάσεις επιβολής) και τους εξωτερικούς παράγοντες. Η παρούσα προσέγγιση εμπλουτίζει τις διοικητικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, βοηθώντας τον να κατανοήσει πως πολλές από τις συμπεριφορές των μαθητών δημιουργούνται και εκπορεύονται από τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους και των ενηλίκων της ζωής τους (Fontana, 1996β: 426-427). Η οικοσυστημική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τα εξής μοναδικά, εν συγκρίσει με άλλες προσεγγίσεις, γνωρίσματα (Molnar & Lindquist, 1996: 13):

- ❖ Εστιάζει στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στη διάγνωση μαθητών με προβλήματα.
- ❖ Δεν απαιτεί πολύπλοκα προγράμματα που έχουν σκοπό να αντικαταστήσουν ή να συμπληρώσουν τα όσα γίνονταν έως τώρα. Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα και άνετα από εκπαιδευτικούς που υιοθετούν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης ο καθένας και δουλεύουν κάτω από διαφορετικές συνθήκες.
- ❖ Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν με τις πτυχές εκείνες του προβλήματος οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα.
- ❖ Ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική συμπεριφορά.
- ❖ Προάγει τη συναισθηματική ανοχή και την ευρύτητα αντιλήψεων.

- ❖ Είναι προγραμματισμένη να οικοδομεί πάνω στα θετικά χαρακτηριστικά γνώρισμα του μαθητή και όχι να προσπαθεί να υπερνικήσει τις όποιες αδυναμίες.
- ❖ Η οικοσυστημική προσέγγιση της σχολικής απειθαρχίας μπορεί να γίνει κτήμα του καθηνός ακόμη και όταν δεν κατέχει κανείς ειδικές γνώσεις επί του συγκεκριμένου ζητήματος

Όσον αφορά ποινές που ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να επιβάλλει σε ουδεμία περίπτωση, αυτές είναι η ποινή της αποβολής από το μάθημα, η ποινή της επιβολής επιπλέον εργασιών, καθώς και η σωματική ποινή. Αναφορικά με την πρώτη τιμωρία, η αποβολή δεν προτείνεται γιατί εκτός των μαθησιακών κενών που δημιουργεί, προσφέρει παράλληλα το καλοδεχούμενο προνόμιο της εξόδου από την τάξη (ιδιαίτερα για τους μαθητές μεγάλων τάξεων). Ταυτοχρόνως, η συγκεκριμένη τιμωρία δημιουργεί κινδύνους για την ασφάλεια των μαθητών που παραμένουν ανεπίβλεπτοι στο προαύλιο και ποινικές ευθύνες στον εκπαιδευτικό σε περίπτωση ατυχήματος. Σχετικά με την ποινή της επιπλέον εργασίας η συγκεκριμένη ποινή δε συνίσταται, επειδή ταυτίζει την εργασία-μελέτη με το δυσάρεστο συναίσθημα που επιφέρει η τιμωρία. Όσον αφορά τη σωματική ποινή αυτή απαγορεύεται νομικά, επειδή καταστρέφει την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, διαλύει την αυτοαντίληψη του μαθητή και προβάλλει τη βία ως μέσο επίλυσης προβλημάτων. Από την άλλη μεριά, ποινές τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιβάλλει είναι ο περιορισμός στη συμπεριφορά, ο περιορισμός στην απονομή προνομίων, η αποβολή από την ομάδα, (εννοείται όχι από την τάξη) και η αποκατάσταση των ζημιών που έκανε ο μαθητής στο σχολείο ή στους συμμαθητές του (Ματσαγγούρας, 1988: 162, Σκαλιάπας, 1999: 206). Η επιβολή της ποινής πρέπει να είναι το έσχατο μέσο στο οποίο θα ανατρέχει ο εκπαιδευτικός, αφού προηγουμένως έχει δοκιμάσει άλλα μέσα και στρατηγικές επανόρθωσης και πρόληψης (Fontana, 1996β: 443-444, Κυρίδης, 1999: 150).

Συμπερασματικά, διατυπώνεται ότι τόσο η βιβλιογραφία όσο και η έρευνα των *Επιστημών της Αγωγής* δεν παρέχουν ιδανικές-έτοιμες συνταγές για την πρόβλεψη και την τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή. Εξάλλου, ο μαθητής στο σχολείο βρίσκεται στη φάση της διαμόρφωσης και ανάπτυξης της προσωπικότητάς του τροποποιώντας διαρκώς τη συμπεριφορά του, ενώ, παράλληλα, η παιδαγωγικο-διδασκτική διαδικασία συνιστά μία διαδικασία κοινωνικής αλληλενέργειας, η οποία δεν είναι δυνατό να μηχανοποιηθεί. Εντούτοις, παρά τα προαναφερθέντα, κρίνεται απαραίτητο να

σημειωθεί πως, όταν κάνουμε λόγο για τη διόρθωση-τροποποίηση της μαθητικής συμπεριφοράς, η αξιοποίηση θεωριών μάθησης αποτελεί μία αναγκαιότητα. Στην παρούσα εργασία την αντιμετώπιση της απειθαρχίας την προσεγγίζουμε υπό το σκεπτικό του ελέγχου της συμπεριφοράς του μαθητή και της συνακόλουθης διατήρησης της ισορροπίας-πειθαρχίας στην τάξη. Ειδικότερα, εκτιμούμε πως η εφαρμογή της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης (συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης) με τη χρήση θετικών και αρνητικών ενισχυτών (αμοιβές και ποινές) προς τους μαθητές είναι ικανή να επιφέρει την πειθαρχία στην τάξη, υπό την έννοια ότι, όταν ο εκπαιδευτικός ελέγχει τους ενισχυτές, τότε ελέγχει τη συμπεριφορά των μαθητών.

Όσον αφορά τις *τιμωρίες-ποινές* μία επισήμανση είναι σημαντική. Όταν ομιλούμε για αρνητική ενίσχυση-τιμωρία οφείλουμε να γνωρίζουμε ότι δεν πρόκειται μόνο για εισαγωγή ενός αποστροφικού γεγονότος αλλά και για τη στέρηση ενός ευχάριστου γεγονότος. Η παρούσα άποψη μας οδηγεί στο να διαπιστώσουμε τη σχετικότητα των ποινών που έχει στη διάθεσή του να επιβάλλει ο εκπαιδευτικός. Επί παραδείγματι, εάν ένας εκπαιδευτικός τιμωρεί συχνά τους μαθητές επειδή απειθαρχούν, με το να τους στερεί τα προνόμια τα οποία τους παραχώρησε εξ αρχής ως ένδειξη σεβασμού προς τη προσωπικότητα και τα δικαιώματά τους, τότε ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας αυταρχικός εκπαιδευτικός, αλλά ως ένας εκπαιδευτικός που διατηρεί την ισορροπία και την πειθαρχία στην τάξη του.

Επισημαίνεται ότι η σχετικότητα ισχύει όχι μόνο για τις ποινές αλλά και τις αμοιβές. Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής δημιουργεί αναστάτωση μέσα στην αίθουσα την ώρα του μαθήματος και ο εκπαιδευτικός τον παραπέμπει στον Διευθυντή. Με βάση αυτό το παράδειγμα εύλογα μπορεί να διατυπωθεί ότι ο εκπαιδευτικός έκανε χρήση ποινής. Όμως ο εκπαιδευτικός μόνο σε χρήση ποινής δεν προέβει. Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Ο μαθητής που έκανε φασαρία την ώρα του μαθήματος είναι πολύ πιθανό τη δεδομένη χρονική στιγμή να μην επιθυμούσε να βρίσκεται μέσα στην αίθουσα και να παρακολουθεί το μάθημα. Όταν, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός τον αποστέλλει στον Διευθυντή στην ουσία κάνει χρήση αμοιβής, καθώς, μ' αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής προσελκύει-μονοπωλεί το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, ενώ, παράλληλα, ικανοποιείται η επιθυμία του να μην παρακολουθήσει το μάθημα και να αλλάξει περιβάλλον. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους μαθητές, προκειμένου να ελέγχει αποτελεσματικά τους ενισχυτές και τη μαθητική συμπεριφορά και να διατηρεί έτσι την πειθαρχία στην τάξη.

Εντούτοις, η *ποιινή*, ως μέσο άσκησης πειθαρχίας, εμφανίζει ορισμένες αδυναμίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι ποινές επιδρούν αρνητικά στην ψυχοσύνθεση του μαθητή, εντείνουν την απείθαρχη και πλέον επιθετική συμπεριφορά του, ενώ, παράλληλα, αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη σύναψη μίας γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Μάλιστα, όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μη παιδαγωγικού χαρακτήρα μεθόδους εξασφάλισης της πειθαρχίας στην τάξη (γραπτή τιμωρία, πρόσθετη εργασία, συνεχείς εξετάσεις, αρνητική βαθμολογία, αποβολή-απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη), πραγματοποιείται η τέλεση ενός παιδαγωγικού ατοπήματος από πλευράς εκπαιδευτικών. Ο λόγος είναι ότι μ' αυτόν τον τρόπο, αφενός, συνδέεται το δυσάρεστο συναίσθημα της εισαγωγής του αποστροφικού γεγονότος με την εργασία, τη μελέτη και τη ζωή του μαθητή στο σχολείο και αφετέρου, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις σωματικών ποινών, προβάλλεται η βία ως μέσο διαχείρισης κρίσεων και επίλυσης προβλημάτων.

Κατά την άποψή μας, όλες οι προηγούμενες απόψεις ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και είναι πάρα πολύ σημαντικές, ωστόσο, εκτιμούμε πως δεν είναι συνετό να απεμπολήσουμε πλήρως τις ποινές από το δημοτικό σχολείο. Εν αντιθέσει, πιστεύουμε ότι στις περιπτώσεις ιδιαίτερα ανάρμοστων, αντικοινωνικών και επικίνδυνων συμπεριφορών μαθητών προς τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να επιβάλλονται ποινές. Οι ποινές θα πρέπει να επιβάλλονται, πρώτον για την ομαλή λειτουργία και την απρόσκοπτη επίτευξη των μορφωτικών σκοπών της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας και δεύτερον για να κατανοήσει ο μαθητής ότι οι πράξεις του έχουν συνέπειες, τις οποίες οφείλει πάντα να αναλαμβάνει και τρίτον για την εξοικείωση του μαθητή με τις πρακτικές και τη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών.

4.8. Η πειθαρχία στη σχολική τάξη υπό το πρίσμα ερευνητικών προσεγγίσεων

Η πειθαρχία στη σχολική τάξη συνιστά αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσδιορίζει τη μορφή και την αποτελεσματικότητά της (Κυρίδης, 1999: 27). Στις μέρες μας η διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη δε συνιστά αυτοσκοπό (Καψάλης & Νημά, 2012: 295, Κωνσταντίνου, 2015: 236), αν και στο παρελθόν η πειθαρχία αποτέλεσε αυτοσκοπό για τη διαδικασία της αγωγής στο σχολείο, με τα εγχειρίδια της Παιδαγωγικής να περιλαμβάνουν εκτενή κεφάλαια στις αμοιβές και

τις ποινές ως μεθόδους άσκησης πειθαρχίας (Κυρίδης, 1999: 27, 37, Χαραλαμπίδης, 1983: 303). Η σχολική πειθαρχία απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινή γνώμη γενικά, υπό την έννοια των συνθηκών διεξαγωγής και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας. Στο παρόν υποκεφάλαιο παρατίθενται έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά τα τελευταία 40 χρόνια στην Ελλάδα και το εξωτερικό, οι οποίες εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με το ζήτημα της διατήρησης της πειθαρχίας στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως σημαντικότερο πρόβλημα στη σχέση τους με τους μαθητές την ενεργητική έλλειψη συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία συνοδευόμενη από αρνητικές συμπεριφορές, επιθετικότητα και απειθαρχία (Βεργίδης, 2008: 7). Η σημασία που προσλαμβάνει η διατήρηση της πειθαρχίας των μαθητών στη σχολική τάξη τεκμηριώνεται και από πορίσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι, η πειθαρχία είναι αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ, παράλληλα, συντελεί στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, εξοικειώνοντάς τον με τις εντός και εκτός σχολικής τάξης κοινωνικές συνθήκες και περιστάσεις (Αναγνωστοπούλου, 2008: 124, 154, Δουλγέρης, 2014: 233).

Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως κυριότερες μορφές απειθαρχίας συμπεριφοράς που συναντούν στην τάξη τη φασαρία-αυξημένο θόρυβο των μαθητών, την ανάρμοστη και επιθετική συμπεριφορά του μαθητή προς τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό, την αδιαφορία προς την εκπαιδευτική διαδικασία, τη μη τήρηση των κανόνων της τάξης, τη μη έγκαιρη ολοκλήρωση των εργασιών και την κλοπή και καταστροφή αντικειμένων (Δουλγέρης, 2014: 218, Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997, όπ. αναφ. στον Κυρίδη, 1999: 145, Πεκρίδου, 2007: 50).

Αναφορικά με τα μέσα άσκησης της σχολικής πειθαρχίας, σύμφωνα με πορίσματα ερευνών στη χώρα μας παρατηρείται η τάση ενός υπολογίσιμου ποσοστού εκπαιδευτικών να προτιμούν και να εφαρμόζουν μεθόδους άσκησης πειθαρχίας μη παιδαγωγικού χαρακτήρα, όπως η γραπτή τιμωρία, η πρόσθετη εργασία, οι συνεχείς εξετάσεις, η αρνητική βαθμολογία και η αποβολή-απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη (Αραβανής, 1996: 67, Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2007: 8-12, Κυρίδης, Χαλα-

κατέβα & Πανταζόπουλος, 1998, όπ. αναφ. στον Κυρίδη, 1999: 145-149). Ταυτοχρόνως, αυτό που διαφαίνεται από τα ερευνητικά ευρήματα είναι η τάση ενός χαμηλού ποσοστού εκπαιδευτικών της χώρας μας να καταφεύγουν στη χρήση σωματικής βίας (Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2007: 8-12, Κυρίδης, Χαλακατέβα & Πανταζόπουλος, 1998, όπ. αναφ. στον Κυρίδη, 1999: 145-149). Συμπληρώνεται πως βάσει ερευνητικών πορισμάτων πρακτικές τιμωρητικού χαρακτήρα, καθώς και σωματικές ποινές εντοπίζονται και σε δημοτικά σχολεία του εξωτερικού, όπως είναι για παράδειγμα το γαλλικό δημοτικό σχολείο (Ντουέ, 1992: 95). Σ' αυτό το σημείο, επισημαίνεται, ότι, ενώ η αδήριτη πειθαρχία, οι συνεχείς τιμωρίες και ειδικότερα οι σωματικές ποινές απορρίπτονται από τη σύγχρονη παιδαγωγική και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, τελικά στην πράξη υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών συνεχίζει να εφαρμόζει ξεπερασμένες πρακτικές, ανάμεσά τους και οι σωματικές ποινές έστω και σε μικρό ποσοστό, για την αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων που εκδηλώνονται στη σχολική τάξη.

Η προαναφερθείσα κατάσταση κατά την άποψή μας είναι δηλωτική των καταλοίπων της Παραδοσιακής-Αυταρχικής Αγωγής και δεν αποτελεί τον κανόνα, ενώ, παράλληλα, εκτιμούμε, ότι, διαφοροποιείται προς το καλύτερο με το πέρασμα των χρόνων και το συνακόλουθο εκσυγχρονισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αγωγή, τα δικαιώματα και τη θέση του παιδιού-μαθητή στη σύγχρονη κοινωνία. Προς επίρρωση της παρούσας άποψης παραθέτονται ευρήματα άλλων, σχετικά πιο πρόσφατων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «παιδαγωγικότερες» πρακτικές ως πειθαρχικά μέσα, όπως την επίπληξη, τη στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων, τις συμβουλές και το διάλογο (Αναγνωστοπούλου, 2008: 142, Δουλγέρης, 2014: 229, Πεκρίδου, 2007: 68). Παράλληλα, τονίζεται ότι σύμφωνα με ορισμένες έρευνες οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν καθόλου το οποιοδήποτε είδος σωματικής ποινής προς τους μαθητές για τη διαχείριση της απειθαρχίας στην τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2008: 142, Αραβανής, 1996: 67, Δουλγέρης, 2014: 299).

Επίσης, άξιο σχολιασμού κατά την άποψή μας είναι το πειθαρχικό μέσο της *ενημέρωσης των γονέων*, το οποίο σύμφωνα με ευρήματα ερευνών χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και μάλιστα σε πολύ συχνό βαθμό (Αναγνωστοπούλου, 2008: 142, Δουλγέρης, 2014: 229, Κυρίδης, Χαλακατέβα & Πανταζόπουλος, 1998, όπ. αναφ. στον Κυρίδη, 1999: 148). Αυτό που παρατηρούμε είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας σχετικά με την επαγγελματική τους επάρκεια, υπό την έννοια ότι δε διστάζουν να επικοινωνήσουν με τους γονείς για ένα ζήτημα που αφορά

την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους, το οποίο και μπορεί να οδηγήσει σε μία ενδεχόμενη σύγκρουση μεταξύ τους. Ακόμη, διατυπώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ πιθανό να αναγνωρίζουν την αξία της γονεϊκής εμπλοκής για τη μάθηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνουμε ότι η συγκεκριμένη στάση των εκπαιδευτικών ενδέχεται να οφείλεται στις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τον οικογενειακό παράγοντα ως μία βασική αιτία μαθητικής απειθαρχίας, ή ακόμη ενδέχεται να αποτελεί μία προσπάθεια αποποίησης των ευθυνών τους και μετατόπισης του προβλήματος σε έναν εκτός τάξης παράγοντα.

Όπως διατυπώσαμε σε πρότερο σημείο του κεφαλαίου μέσω πειθαρχίας δεν αποτελούν μόνο οι ποινές αλλά και οι αμοιβές, οι οποίες ωθούν και εθίζουν τον μαθητή στην εκδήλωση θετικών μορφών συμπεριφοράς, με σκοπό την αναγνώριση και την επιδοκμασία. Τη συγκεκριμένη άποψη ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις αμοιβές σε μεγαλύτερη συχνότητα από τις ποινές, ενώ, παράλληλα, θεωρούν τις αμοιβές ως ένα αποτελεσματικό μέσο πρόληψης της απειθαρχίας των μαθητών (Αραβανής, 1996: 53, 60, Αναγνωστοπούλου, 2008: 130, 140, 155, Δουλγέρης, 2014: 222-223, 226).

Αναφορικά με τις αιτίες απειθαρχίας των μαθητών, από τη μελέτη σχετικών ερευνών διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποποιούνται των ευθυνών τους. Δηλωτικό της προαναφερθείσας διαπίστωσης είναι η τάση των εκπαιδευτικών να δηλώνουν ως σημαντικότερες αιτίες απειθαρχίας το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και πιθανά ψυχολογικά και μαθησιακά προβλήματα του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, παραβλέπουν την αξία της αλληλεπίδρασης που συντελείται με τους μαθητές στην τάξη, μεταθέτοντας ταυτόχρονα το πρόβλημα σε εκτός τάξης παράγοντες (Αναγνωστοπούλου, 2008: 126, Δουλγέρης, 2014: 218, Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2007: 8-12, Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997: 70, όπ. αναφ. στην Αναγνωστοπούλου, 2008: 23, Zachos, Delaveridou & Gkontzou, 2016: 13, Πεκρίδου, 2007: 59).

Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι η οικογένεια του μαθητή είναι αυτή η οποία έχει την καθοριστική ευθύνη για την αγωγή του, με τον ρόλο του εκπαιδευτικού να καθίσταται περισσότερο επικουρικός (Μπρούζος, 2009: 249). Ο εκπαιδευτικός, κατά την άποψή μας, έχει τη δυνατότητα να οικοδομήσει το έργο της αγωγής του μαθητή πάνω σε ό,τι έχει οικοδομήσει προηγουμένως η οικογένεια του μαθητή. Γι' αυτό, επειδή ούτε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάξουν τους γονείς, ούτε οι γονείς μπορούν να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, αυτό

που προτείνεται είναι τα δύο μέρη (γονείς-εκπαιδευτικός) να βρίσκονται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία μεταξύ τους (Μπρούζος, 2009: 226, 249).

Επισημαίνεται εδώ ότι στα ερευνητικά ευρήματα εντοπίζεται μία σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με τις αιτίες απειθαρχίας. Αναλυτικότερα, ενώ στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιρρίπτουν τις ευθύνες της απειθαρχίας των μαθητών στην οικογένειά τους και τους ίδιους, στην έρευνα του Μπ. Ντουέ στη Γαλλία, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως πρώτη αιτία απειθαρχίας τη συμπεριφορά των ιδίων προς τους μαθητές σε ποσοστό 86,4%, με τον οικογενειακό παράγοντα να έρχεται πέμπτος, συγκεντρώνοντας ποσοστό 38,4% (Ντουέ, 1992: 174). Η προαναφερθείσα διαπίστωση μας οδηγεί στο να διατυπώσουμε ότι οι γάλλοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να διέπονται από μία πιο υπεύθυνη στάση-κουλτούρα, όσον αφορά την ερμηνεία των επιμέρους ρόλων (παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής, φύλακας, σύμβουλος, δημόσιος υπάλληλος) που διέπουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Επιπρόσθετα, αξιόλογα ευρήματα εντοπίζουμε στην έρευνα των Β. Aydin και R. Ziatdinov (2016: 393-396), η οποία διεξήχθη στην Τουρκία. Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την απόκτηση της ικανότητας των μαθητών να διατηρούν την αυτοπειθαρχία στη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, πως, για την καλλιέργεια της ικανότητας του αυτοελέγχου των μαθητών θα προχωρούσαν στην ανάθεση εργασιών, τη συνθέσπιση των κανόνων της τάξης με τους μαθητές, την παροχή βοήθειας στους μαθητές για την υιοθέτηση αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου τους, την εξήγηση στους μαθητές των αιτιών και της σημασίας που προσλαμβάνει η επίδειξη της προσδοκώμενης κοινωνικής συμπεριφοράς από μέρους τους, καθώς και τη χρήση συστημάτων αμοιβών. Τα στοιχεία, δηλαδή, τα οποία εμφανίζονται να εξαιρούνται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι αυτά της επικοινωνίας και ανάθεσης ευθυνών στους μαθητές. Με άλλα λόγια, η παιδαγωγική επικοινωνία-αλληλεπίδραση, καθώς και η ανάθεση ευθυνών προς τους μαθητές προωθεί την υπευθυνότητα, την ωριμότητα και εν τέλει την ίδια την αυτοπειθαρχία του μαθητή.

Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών για τη διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη, καταληκτικά του υποκεφαλαίου παρατίθεται η έρευνα της Ε. Ανδρέου (1998: 163-164, 170-172). Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα οι μαθητές θεωρούν πως οι αμοιβές είναι περισσότερο κατάλληλες για τη βελτίωση της μαθησιακής παρά για τη βελτίωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Ακόμη, οι μαθητές εμφανίζονται να προτιμούν την αναγνώριση και την επιδοκίμασία του εκπαιδευτικού ως

θετική ενίσχυση, ενώ, την παραπομπή στον Διευθυντή και τη γραπτή ενημέρωση των γονέων ως αρνητικές ενισχύσεις. Τέλος, η πλειονότητα των μαθητών προτιμά την κατ' ιδίαν επιβράβευση, θεωρεί πιο αποτελεσματική τη *δημόσια επίπληξη* και πιστεύει ότι ο έπαινος (ηθική αμοιβή) είναι προτιμότερο να απονέμεται με μέτρια συχνότητα, ώστε να μη χάνει την αξία του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση και τον αξιολογικό σχολιασμό των θεωρητικών παραδοχών για τους παράγοντες του χώρου της σχολικής αίθουσας, της διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης και της διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη, αλλά και από τα πορίσματα σχετικών ερευνητικών μελετών που παραθέσαμε κατά τη διαπραγμάτευση του θέματος μας, συνάγεται το **γενικό συμπέρασμα** ότι η *ενορχηστρωμένη από τον εκπαιδευτικό καθημερινή παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση διέπει και καθορίζει την έμπρακτη ρύθμιση αυτών των ζητημάτων εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης.*

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την **οργάνωση του χώρου της σχολικής αίθουσας**, ο χώρος της τάξης προσλαμβάνει μεγάλη παιδαγωγική αξία πρώτον, γιατί αποτελεί έναν τόπο αγωγής για τον μαθητή και δεύτερον, επειδή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και απόκτηση της ταυτότητας του χώρου και κατά συνέπεια στην κατασκευή και πρόσκτηση της ταυτότητας του εαυτού (προσωπική ταυτότητα) του μαθητή. Τα επιμέρους χαρακτηριστικά του χώρου της αίθουσας, όπως είναι η θερμοκρασία, η ποιότητα του αέρα, η αισθητική, ο φωτισμός, η ακουστική, η διάταξη των θρανίων, η ανθρωπογεωγραφία, το μέγεθος, ο αριθμός των μαθητών και ο εξοπλισμός επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, το ψυχολογικό και κοινωνικό κλίμα της τάξης, τις σχολικές επιδόσεις, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη γενικότερη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει πως ανεξαρτήτως της διαθέσιμης υλικοτεχνικής υποδομής και των δυνατοτήτων που προσφέρει ο χώρος της σχολικής τάξης, το κριτήριο για την οργάνωση του χώρου στην τάξη κρίνεται αναγκαίο να είναι αυτό της επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης. Με άλλα λόγια, η οργάνωση του χώρου στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό πρέπει να είναι τέτοια που να επιτρέπει, να αξιοποιεί και να προωθεί τη μεγαλύτερη δυνατή επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή όσο και των μαθητών μεταξύ τους.

Σε ό,τι αφορά τη **διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης**, σημειώνεται ότι το παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν την παιδαγωγική και τη διδακτική διαδικασία, καθώς, το κλίμα που επικρατεί σε μία αίθουσα διδασκαλίας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Το κλίμα της σχολικής τάξης συνίσταται

στη συναισθηματική κατάσταση που επικρατεί στην αίθουσα διδασκαλίας, ως αποτέλεσμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτήν, στο πλαίσιο της καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας. Επισημαίνεται, πως οι διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτονται στην τάξη μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) σχέσεις μεταξύ των μαθητών (διαμαθητικές σχέσεις), β) σχέση εκπαιδευτικού με τον μαθητή (παιδαγωγική σχέση) και γ) σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και της ομάδας των μαθητών της τάξης.

Ρόλο βασικού ρυθμιστή για τη δημιουργία και τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον προκαθορισμένο (διορισμένο) από την Πολιτεία υπεύθυνο για την ενορχήστρωση της καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο αποκλειστικά υπεύθυνος για την ανάπτυξη μίας εποικοδομητικής και γνήσιας παιδαγωγικής σχέσης με τον μαθητή. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός αποτελεί στην ουσία τον κατεξοχήν υπεύθυνο για τη διεξαγωγή του παιδαγωγικού ενεργήματος δηλαδή της διαπαιδαγώγησης του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μεθοδεύσει τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης χρησιμοποιώντας ως εργαλείο την καθημερινή και άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

Όταν η ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης χαρακτηρίζεται από σχέσεις οι οποίες διέπονται από συναισθήματα αμοιβαίας αποδοχής, κατανόησης, εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης και αγάπης, τότε ο μαθητής είναι πολύ πιθανό να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, σεβόμενος παράλληλα τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Εξάλλου, όπως σημειώνει ο Κωνσταντίνου (2015: 267), *τα συναισθήματα του ανθρώπου και η ικανότητά του να τα διαχειρίζεται εποικοδομητικά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική του συμπεριφορά*. Κατόπιν τούτου, ο εκπαιδευτικός κρίνεται απαραίτητο να προσεγγίζει συναισθηματικά τον μαθητή κατά τον παραπάνω τρόπο και να διαπαιδαγωγεί τον μαθητή στο να προσεγγίζει με ανάλογο τρόπο τους συμμαθητές του. Με άλλη διατύπωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει έμφαση στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών δεξιοτήτων (επικοινωνία, συνεργασία) των μαθητών, καθώς αποτελεί ευρύτερη παραδοχή ότι στις μέρες μας η συναισθηματική αγωγή-εκπαίδευση έχει αναγνωρισμένα θετικά αποτελέσματα τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.

Όσον αφορά τη **διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη**, αρχικά σημειώνεται ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης, ως οργανωμένο υποσύστημα της κοινωνίας, διέπεται από ένα σύστημα πειθαρχίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λει-

τουργία του. Το σχολείο, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015: 21, 28), αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό ο οποίος υπακούει σε ένα συγκεκριμένο σύστημα πειθαρχίας με προκαθορισμένους κανόνες, προσδοκίες, διαδικασίες, πρακτικές και λειτουργίες, οι οποίες σχετίζονται με την αγωγή, την κοινωνικοποίηση, τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση του μαθητή.

Ειδικότερα, η σχολική τάξη συνιστά μία υποδομή της σχολικής μονάδας, εντός της οποίας λαμβάνουν χώρα η αγωγή, η κοινωνικοποίηση, η διδασκαλία, η αξιολόγηση, η μάθηση, η σχολική εργασία και γενικότερα οι κάθε είδους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους. Η πειθαρχία στη σχολική τάξη υπεισέρχεται σε όλες τις προαναφερθείσες λειτουργίες και κοινωνικές διαδράσεις της τάξης ενώ παράλληλα προσδιορίζει τη μορφή και την αποτελεσματικότητά τους. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μεθοδεύσει-οργανώσει τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη χρησιμοποιώντας ως εργαλείο την καθημερινή και άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές.

Η διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη αποτελεί προϋπόθεση, διαδικασία και αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους κατά τη διεξαγωγή της παιδαγωγικής και της διδακτικής διαδικασίας. Αναλυτικότερα, η διατήρηση ενός πειθαρχημένου κλίματος στην αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή και εποικοδομητική πραγμάτωση της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας. Επίσης, η πειθαρχία των μαθητών στην τάξη δεν έγκειται σε μία ωριαία διδασκαλία του εκπαιδευτικού και την κατάκτηση μίας δεξιότητας από πλευράς μαθητών. Αντιθέτως, η διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη αποτελεί μία διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία για να εξασφαλισθεί επιτυχώς απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια, τόσο από πλευράς εκπαιδευτικού, όσο και από πλευράς μαθητών, προκειμένου ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να οικειοποιηθούν έναν δικό τους κοινό κώδικα επικοινωνίας και συμπεριφοράς μέσα στη σχολική αίθουσα. Ακόμη, δεδομένης της παραδοχής ότι η πειθαρχημένη συμπεριφορά του μαθητή αποτελεί έναν από τους στόχους της αγωγής που ασκεί το σχολείο και ο εκπαιδευτικός ως εκπρόσωπός του, μπορούμε να διατυπώσουμε ότι η πειθαρχία συνιστά παράλληλα το αποτέλεσμα των κοινωνικών-παιδαγωγικών διαδράσεων που συντελούνται στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

5.2. Προτάσεις

Από την αναδίφηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, την επισκόπηση σχετικών ερευνών, τα συμπεράσματα της εργασίας και την εμπειρία μας προβαίνουμε στη διατύπωση των ακόλουθων προτάσεων:

1. Μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη μελέτη και την έρευνα του θέματος της διατήρησης της πειθαρχίας στη σχολική τάξη, στη μελέτη και την έρευνα του ευρύτερου θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης*, στη βάση των πέντε βασικών πτυχών του ζητήματος. Δηλαδή, στη βάση της οργάνωσης του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, της διαμόρφωσης του κλίματος της σχολικής τάξης, της διατήρησης της πειθαρχίας στη σχολική τάξη, της οργάνωσης-μεθόδευσης της διδασκαλίας και της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών (γονεϊκή εμπλοκή).
2. Εμπειρική προσέγγιση του θέματος της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης*, προκειμένου να διερευνηθούν όχι μόνο βιβλιογραφικά αλλά και εμπειρικά τόσο η σπουδαιότητα και η σημασία που προσλαμβάνουν οι χειρισμοί του εκπαιδευτικού στην εκπλήρωση και ερμηνεία του οργανωτικού-διοικητικού του ρόλου όσο και οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο.
3. Εισαγωγή του γνωστικού αντικείμενου της *Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Τάξης* στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Α.Ε.Ι. και τις σχολές μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν συστηματικά στο εν λόγω γνωστικό αντικείμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνικές και Ελληνόγλωσσες

Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α. Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Ε. (1998). Στάσεις μαθητών σχολικής ηλικίας απέναντι στον έπαινο, τις αμοιβές, τις τιμωρίες και την επίπληξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τευχ. 27, σσ. 161-179. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6770/6799>

Αποστόλου, Σ. (2013). Ο ρόλος του χώρου στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση και η συμβολή του στη διαμόρφωση της «ταυτότητας τόπου» του παιδιού. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμη από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης στο δικτυακό τόπο:

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/39699>

Αραβανής, Γ. (1990). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητών ως ψυχοκοινωνιολογικό φαινόμενο της σχολικής τάξης. Παιδαγωγική έρευνα. Απόψεις και εκτιμήσεις σπουδαστών και δασκάλων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αραβανής, Γ. (1996). *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αραβανής, Γ. Ε. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. Ι. (2016). Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc

c

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Προλ.-Επιμ.: Ζαφειρόπουλος, Κ., Μτφρ.: Βογιατζής, Γ. Αθήνα: Κριτική.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (2008). Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1271/2/1271.pdf>
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Μτφρ.: Δεληγιάννη, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βρεττός, Ι. Ε. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γερμανός, Δ. (1984). Το παιδί και ο χώρος του στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. *Τεχνικά Χρονικά*. Τομ. 4, Τευχ. 1-2, σσ. 33-56. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://library.tee.gr/digital/techr/1984/techr_1984_4_1_2_33.pdf
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννέλος, Α. (2009). *Η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ως «σημαντικός άλλος»*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιώτσα, Α. (2014). Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στο χώρο του σχολείου. *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό, (Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/38-c1-giotsa

- Γκότοβος, Α. (1982). *Αλληλεπίδραση στην τάξη. Προβληματικές περιοχές της επικοινωνίας στη σχολική τάξη σαν παράγοντες αγωγής*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Ιωάννινα.
- Γκότοβος, Α. (1996). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής. Στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωσταντίνου, Π. (επιμ.). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, σσ. 147-173. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Canter, D. (1985). Εφαρμόζοντας την ψυχολογία. Διάλεξη καθηγεσίας, σσ. 293-316. Στο: Canter, D. (1988). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Επιμ.-Μτφρ.: Κοσμόπουλος, Π. Ι. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ.: Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρá, Π. & Φιλοπούλου, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δερβίσης, Σ. Ν. (1984). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Οργάνωση σχολείου και τάξης κατά την εκπαιδευτική νομοθεσία που ισχύει*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2010). *Παιδαγωγική ψυχολογία. Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων*. Αθήνα: Έλλην.
- Δουλγέρης, Γ. (2014). Η διαχείριση της μαθητικής απειθαρχίας στο Δημοτικό Σχολείο. Ιστορική ανασκόπηση και σημερινή πραγματικότητα. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/10685/1/DoulgerisGrigorios.pdf>

f

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield-Cook, J. & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία-Αποτελεσματική Μάθηση*. Μτφρ.: Σόλμαν, Μ. & Καλύβα, Φ., Επιμ.: Λεοντάρη, Α. & Συγκολλίτου, Έ., Αθήνα: Gutenberg.

Ζάρρα-Φλούδα, Μ. & Κωνσταντίνου, Χ. (2007). Αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς στο σημερινό σχολείο. Εμπειρική έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα, 19-21 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/zarra/zarra.pdf>

Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τευχ. 31, σσ. 151-163. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6818/6847>

Ζεργιώτης, Α. Ν. (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Στο: Μπότσαρη, Ε. (επιμ.). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. σσ. 222-241, Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Τσαούσης, Δ. Μ. Αθήνα: Gutenberg.

Hughes, M. & Kroehler, C. J. (2007). *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες*. Μτφρ.: Χρηστίδης, Γ. Ε., Εισαγωγή-Επιμέλεια: Ιωσηφίδης, Θ., Αθήνα: Κριτική.

- Καμπουράκης, Γ. Ε. (2005). Η ακουστική των αιθουσών διδασκαλίας και οι επιπτώσεις στην επικοινωνία. *Τεχνικά Χρονικά*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://library.tee.gr/digital/techr/2005/techr_2005_3_kabourakis.pdf
- Κανάκης, Ι. Ν. (1993α). Εξοπλισμός και εσωτερική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας διδασκαλίας. Ιστορική εξέταση και εμπειρική διερεύνηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τευχ. 18, σσ. 83-106. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/6674/6703>
- Κανάκης, Ι. Ν. (1993β). Διάταξη θρανίων και ύφος επικοινωνίας στην αίθουσα διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τομ. Γ', Τευχ. 10, σσ. 181-194.
- Καρακατσάνης, Γ. Θ. (1989). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2012). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. (1988-1989). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβληματική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου*. Συμπληρωματικές σημειώσεις. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1996). Ο αντινομικός και διαλογικός χαρακτήρας της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Νο 9., σσ. 69-141., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://ptde.uoi.gr/epetirida/index.php/epetirida/issue/viewIssue/9/9>
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1999). Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή. Στο: Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. σσ. 155-167. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Ματσαγγούρας, Η. & Βούλγαρης, Σ. (2004). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Πρακτικά Ε΄ πανελλήνιου συνεδρίου: Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου.
- Μαυρογιώργου, Α. Κ. (2006). Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:
<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6580>
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Επιμ.: Γιαννακοπούλου, Ε., Μτφρ.: Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μπιθάρá, Π. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. Σ. (1990). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. Σ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μιχόπουλος, Α. Β. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1996). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Μτφρ.: Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. & Τσέργας, Ν. (2008). *Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακογιάννης, Κ. Η. (2011). Ακουστική μελέτη σχολικών αιθουσών μέσης εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο). Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<http://artemis-new.cslab.ece.ntua.gr:8080/jspui/handle/123456789/5485>

Μπαραλός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο: Γεωργιάδης, Ν., Σαραφίδου, Κ. & Δεμίρογλου Π. (επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός και το έργο του. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ. σσ. 669-684. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://filologostpe.files.wordpress.com/2012/02/ceb4ceb9ceb1cf80cf81cebfef83cf89cf80ceb9cebaseadcf82-cf83cf87ceadcf83ceb5ceb9cf82-ceb5cebacf80ceb1ceb9ceb4ceb5cf85cf84ceb9cebacf8eceed.pdf>

Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα : Κριτική.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντουέ, Μ. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο*. Μτφρ.: Θεοδωρακόπουλος, Λ. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Ντράικωρς, Ρ., Γκράνγουολντ, Μπ. & Πέπερ. Φ. (1989). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Μτφρ.: Γραμμένου, Μπ. & Κοντοσιάνου, Α. Αθήνα: Θυμάρι.

- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, 2006.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2010). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2013). *Σχολική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ο.Η.Ε. (1990). *Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.0-18.gr/gia-megalouys/dsdp>
- Οικονομίδης, Β. Δ. (χ.χ.). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/index.php?course=PTPE129&download=/5843e9b5qD1y.pdf>
- Ο.Σ.Κ. Α.Ε. (2008). *Οδηγός μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Διεύθυνση Έργων. Διεύθυνση Μελετών Συμβατικών Έργων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.ktyp.gr/files/prodiagrafes/ypodomes_paideias/Odigos_Meleton.pdf
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1990). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπανδρέου, Α.Π. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπανδρέου, Α.Π. (2009). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τομ. 1. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Με τη συνεργασία του Μιχάλη Σωκράτους. Αθήνα : Μεταίχμιο.

- Πεκρίδου, Π. (2007). Η μαθητική απειθαρχία στη σχολική τάξη. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:
<http://ikee.lib.auth.gr/record/101157/files/gri-2008-1194.pdf>
- Περρή, Ε. (2014). Γεωγραφία και ανθρωπογεωγραφία της σχολικής αίθουσας. Μια ερμηνευτική προσέγγιση. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:
<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/1181/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%20%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%A1%CE%97.pdf>
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση*. Μτφρ.: Τουλούπης, Δ. Χ., Εισ.: Κοσμόπουλος, Α., Αθήνα: Gutenberg.
- Πουλής, Π. Ε. (2007). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ράπτη, Α. Γ. (2003). Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμη από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης στο δικτυακό τόπο:
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/20455>
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Μτφρ.: Δόμπολα, Β., Επιμ.: Γιοβαζολιάς, Α., Αθήνα: Τόπος.
- Σαπουνά, Μ. (2006). Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. (Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών). Διαθέσιμη από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης στο δικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/18424>

- Schunk, D. H., Pintrich, P. P. & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Μτφρ.: Κουλεντιανού, Μ., Επιμ.: Μακρής, Ν. & Πνευματικός, Δ., Αθήνα: Gutenberg.
- Σκαλιάπας, Γ. Ν. (1999). Η σχέση δασκάλου-μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμη από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης στο δικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/12317>
- Skinner, B. F. (2013). *Περί συμπεριφορισμού*. Μτφρ.: Τσουκάρης, Ε. & Ρόμπερτ, Μ., Επιμ.: Ρόμπερτ, Μ., Αθήνα: Πεδίο.
- Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Κ. (2000). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Η διαφορά ανάμεσα στο «Υπαρκτό κλίμα» και σε αυτό που ο δάσκαλος νομίζει ότι υπάρχει στην τάξη του. *Τα Εκπαιδευτικά*. Τευχ. 55-56, σσ. 199-213.
- Στεφάνου, Γ. (2007). Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο-επιθετικότητα. Αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού. Στο: Μπότσαρη, Ε. (επιμ.). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. σσ. 191-202, Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συγκολλίτου, Ε. (2000). Σχολικός χώρος και συμπεριφορά. Στο: Τσουκαλά, Κ. (επιμ.). *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή*. σσ. 213-234. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Συφάκη, Μ. (2008). Εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησης της συμπεριφοράς. Μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς. Στο: Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. σσ. 134-148, Τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τομ. ΙΣΤ, τεύχος 64. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<file:///C:/Users/alexa/Downloads/98-350-1-PB.pdf>

Τζιορίδης, Α. & Θεανώ, Φ. (2010). Σχολική αρχιτεκτονική. Η σχολική αίθουσα και η σχέση της με το σύγχρονο σχολείο. Διάλεξη 2/2/2010. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://courses.arch.ntua.gr/fsr/138500/TELIKO-OLO.pdf>

Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Τρικκαλιώτης, Ι. (2014). Διαχείριση σχολικής τάξης. Διερεύνηση των συνθηκών που είναι δυνατόν να επηρεάσουν τις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών σχολικής ηλικίας. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).

Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Τομ. Β'. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Τριλιανός, Θ. (2009). *Η Παρώθηση του μαθητή για μάθηση. Επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά την διδακτική διαδικασία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσαμπίκα, Κ., Κολοκοτρώνης, Δ. & Θεοφανέλλης, Τ. (2011). Εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κανόνων της σχολικής τάξης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, (5), σσ. 3-10. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue5/KARAKIZA.pdf>

- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβό-
λάκι.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. & Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας
επιστημονικής έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσουκαλά, Κ. (2013). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λει-
τουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1985). Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τευχ. Α'). *Δομή και λειτουργία της πρω-
τοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στο
δικτυακό τόπο:
https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985.pdf
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τευχ. Β').
*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων
των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλ-
λόγων των διδασκόντων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
[http://www.edlit.auth.gr/sites/default/files/attachements/FEK%2020020201340.p
df](http://www.edlit.auth.gr/sites/default/files/attachements/FEK%2020020201340.pdf)
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Π.Δ. 79/2017 (ΦΕΚ 109, τευχ. Α'). *Οργάνωση και λειτουργία νη-
πιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/%CE%BD%CE%AD%CE%
BF_%CE%A0%CE%94.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/%CE%BD%CE%AD%CE%BF_%CE%A0%CE%94.pdf)
- Wragg, E. C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*.
Αθήνα: Σαββάλας.
- Fontana, D. (1996α). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Μτφρ.: Λώμη, Μ. Αθήνα: Σαββά-
λας.

- Fontana, D. (1996β). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Μτφρ.: Λώμη, Μ. Αθήνα: Σαββάλας.
- Φράγκος, Χ. Π. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. Π. (1993). Προλεγόμενα στο βιβλίο του Δημήτρη Γερμανού «Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου», σσ. 9-15 Αθήνα: Gutenberg.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φωτεινής, Α. (2017). Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Θεωρητικά δεδομένα και πρακτικές εφαρμογές. *ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ C.V.P. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/fotinis-alexandros/student-self-assessment-primary-school-theoretical-data-practical-applications-fotinis-alexandros.htm>
- Χαραλαμπίδης, Γ. (1983). *Γενική παιδαγωγική*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Ξενόγλωσσες

- Ahadi, A. A., KHanmohammadi, M., Masoudinejad, M. & Alirezaie, B. (2016). Improving student performance by proper utilization of daylight in educational environments. (Case study: IUST1 School of Architecture). *Acta Technica Napocensis: Civil Engineering & Architecture*. Vol. 59, No. 1, pp. 1-21. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.researchgate.net/publication/304580309_Improving_student_performance_by_proper_utilization_of_daylight_in_educational_environments_Case_study_IUST_1_School_of_Architecture

Allen, K. P. (2010). Classroom Management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*. Vol. 34, No. 1, pp. 1-15. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf>

Apps, L. & MacDonald, M. (2012). Classroom aesthetics in early childhood education. *Journal of Education and Learning*. Vol. 1, No. 1, pp. 49-59. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/download/14143/11363>

Arends, R. (1998). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill.

Augustsson, G. & Boström, L. (2012). A theoretical framework about leadership perspectives and leadership styles in the didactic room. *International Journal of Human Resource Studies*. Vol. 2, No. 4, pp. 166-186. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:577277/FULLTEXT01.pdf>

Aumann, D., Hescong, L., Wright, R. & Peet, R. (2004). Windows and classrooms. Student performance and the indoor environment. *Proc. ACEEE Summer Study in Energy Efficiency in Buildings, 22-27 August*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://aceee.org/files/proceedings/2004/data/papers/SS04_Panel7_Paper01.pdf

Aydin, B. & Ziatdinov, R. (2016). How students acquire self-control. Primary school teachers' concepts from Turkey. *European Journal of Contemporary Education*. Vol. 18, No. 4, pp. 390-397. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123122.pdf>

- Barrett, P. Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building & Environment*. Vol. 89, pp. 118-133. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360132315000700>
- Beaudoin, M. N. & Taylor, M. (2004). *Breaking the culture of bullying and disrespect, grades K-8. Best practices and successful strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Blair, G. M., Jones, R. S. & Simpson, R. H. (1958). *Educational psychology*. New York: Macmillan.
- Borich, G. B. (2011). *Effective teaching methods. Research-based practice*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bronzaft, A. L. (2002). Noise pollution. A hazard to physical and mental well-being. Στο: Bechtel, R. B. & Churchman, A. (επιμ.) *Handbook of Environmental Psychology*. σσ. 499-510. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.ndri.ir/Sites/Files/505/Handbook%20of%20Environmental%20Psychology.pdf>
- Bucholz, J. L. & Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment. Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*. Vol. 2, No. 4, pp. 1-13. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=ejie>
- Camp, M. D. (2011). The power of teacher-student relationships in determining student success. (Doctoral Dissertation, University of Missouri-Kansas City). Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:
<https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/11358/CampPowTeaStu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Carney, J. V. (2007). Dealing with bullying in the classroom. Στο: Tauber, R. T. *Classroom management. Sound theory and effective practice*, (4th ed.), pp. 340-342. Westport, Connecticut London: Praeger. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://kishaway.com/wp-content/uploads/Classroom-Mnagement.pdf>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere. Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*. Vol. 18, No. 2, pp. 18-26. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/publication/280312067_Creating_a_positive_classroom_atmosphere_Teachers%27_use_of_effective_praise_and_feedback
- Cronbach, L. J. (1963). *Educational psychology*. United States: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 29, pp. 819-828. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027716>
- Dockrell, J. E. & Shield, B. M. (2006). Acoustical barriers in classrooms. The impact of noise on performance in the classroom. *British Educational Research Journal*. Vol. 32, No. 3, pp. 509-525. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eprints.ioe.ac.uk/779/1/Dockrell2006Acoustical509.pdf>
- Doyle, W. (1980). Classroom management. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED206567.pdf>
- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*. Vol. 59, No. 2, pp. 77-92. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://pdfs.semanticscholar.org/9d36/12e330dfb5695f1697a1e095c06a6984c61b.pdf>

Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts. Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences*. Vol. 4, No. 2, pp. 131-146. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1177083X.2009.9522449>

Evertson, C., Emmer, E. & Worsham, M. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Falsario, H. N., Muyong, R.F. & Nuevaespaña, J.S. (2014). Classroom climate and academic performance of education students. *Paper presented at the DLSU Research Congress 2014*, De La Salle University, Manila, Philippines. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.dlsu.edu.ph/conferences/dlsu_research_congress/2014/_pdf/proceedings/LLI-I-003-FT.pdf

Fostervold, K, I. & Husby, T. (2012). Lighting quality in learning environments. Premises for new guidelines. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.nes2012.se/documents/Proceedings/Scientific/Fostervold_KI.pdf

Gilavand, A., Gilavand, M. & Gilavand, S. (2016). Investigating the impact of lighting educational spaces on learning and academic achievement of elementary students. *International Journal of Pediatrics*. Vol. 4, No. 5, pp. 1819-1828. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://ijp.mums.ac.ir/article_6768_5b6141e1285a0615f715d988a1c16434.pdf

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1973). *Looking in classrooms*. New York: Harper & Row.

- Graig, W. M., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*. Vol. 21, No. 1, pp. 22-36. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.academia.edu/download/42243823/Observations_of_Bullying_in_the_Playgrou20160206-5473-k86n6h.pdf
- Harris, S. & Petrie, G. F. (2003). *Bullying. The bullies, the victims, the bystanders*. US, Lanham: Scarecrow Press, Inc.
- Hathaway. W. E. (1992). A study into the effects of types of light on children. A case of daylight robbery. *Hathaway Planning and Consulting Services*. IRC, International Report. No. 659, pp. 11-29. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.megavolt.co.il/articles/hathaway.pdf>
- Heschong, L. (1999). Daylighting in schools. An investigation into the relationship between daylighting and human performance. *Heschong Mahone Group. Detailed Report*. Fair Oaks, CA. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444337.pdf>
- Jan, A. & Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools. Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*. Vol. 6, No. 19, pp. 43-56. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079521.pdf>
- Klatte, M., Hellbrück, J., Seidel, J. & Leistner, P. (2010). Effects of classroom acoustics on performance and well-being in elementary school children. A field study. *Environment and Behavior*. Vol. 42, No. 5, pp. 659-692. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013916509336813>
- Klatte, M., Bergström, K. & Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Developmental Psychology*. Vol. 4, No. 578, pp. 1-6. Διαθέσιμο στο δικτυακό

τόπο: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3757288/pdf/fpsyg-04-00578.pdf>

Κυριακου, C. (2007). *Essential Teaching Skills*. United Kingdom, Oxford: Nelson Thornes Ltd. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://recruitusmc.org/wp-content/uploads/2014/10/essential_teaching_skills_.pdf

Lee, C. (2006). *Preventing bullying in schools. A guide for teachers and other professionals*. New Delhi: SAGE Publications Ltd.

Lindgren, H. C. (1967). *Educational psychology in the classroom*. New York: John Wiley and Sons.

Lippitt, R. & White, R. K. (1960). *Autocracy and democracy. An experiment inquiry*. New York: Harper & Brothers.

MacAulay, D. J. (1990). Classroom environment. A literature review. *Educational Psychology*. Vol. 10, No. 3, pp. 239-253. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144341900100305>

Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*. Vol. 61, No. 1, pp. 6-13. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.researchgate.net/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management

Marzano, R. J. (2011). Classroom management. Whose job it? *Educational Leadership*, Vol. 69, No. 2, pp. 85-86. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://www.sheltonschoools.org/CAL/CommonCore/Shared%20Documents/The%20Art%20and%20Science%20of%20Teaching%20--%20Marzano/Classroom%20Management%20Whose%20Job%20Is%20It%20--%20Marzano.pdf>

- Mccall, L. A. (1958). Beauty around us. Classrooms that invite learning. Στο: Rasmussen, M., Ed. (επιμ.) *Space, arrangement, beauty in school*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028592.pdf>
- Morse, W. C. & Wingo, G. M. (1969). *Psychology and teaching*. Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Mott, M. S., Robinson, D. H., Walden, A., Burnette, J. & Rutherford, A. S. (2012). Illuminating the effects of dynamic lighting on student learning. SAGE Open. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244012445585>
- Nelson, P. B., Soli, S.D. & Seltz, A. (2002). Classroom acoustics II. Acoustical barriers to learning. *A publication of the Speech Communication Technical Committee of the Acoustical Society of America*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://asa.aip.org/classroom/bookletII.pdf>
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. Some of his functions in american society. *Harvard Educational Review*. Vol. 29, No. 4, pp. 298-318. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2004/SOC403/um/Parsons_The_School_Class_as_Social_System.pdf
- Proshansky, H. M. & Fabian, A. K. (1987). The development of place identity in the child. Στο: David, T. G. & Weinstein, C. S. (επιμ.) *Spaces for children. The built environment and child development*. σσ. 21-40. New York: Plenum Press.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/profile/Marc_Brackett/publication/232502305_Clas

[sroom Emotional Climate Student Engagement and Academic Achievement/
links/0fcfd510c3ae2ba49d000000/Classroom-Emotional-Climat-Student-
Engagement-and-Academic-Achievement.pdf](https://www.researchgate.net/publication/30050672_Classroom_influences_on_bullying/links/5638a3d408ae7f7eb185b921.pdf)

Rinne, C. H. (1997). *Excellent classroom management*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Robertson, J. (1996). *Effective classroom control. Understanding teacher-student relationships*. London: Hodder & Stoughton.

Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, Vol. 44, No. 3, pp. 299-312. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[https://www.researchgate.net/profile/David_Galloway11/publication/30050672
Classroom_influences_on_bullying/links/5638a3d408ae7f7eb185b921.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Galloway11/publication/30050672_Classroom_influences_on_bullying/links/5638a3d408ae7f7eb185b921.pdf)

Samani, S. A. & Samani, S. A. (2012). The impact of indoor lighting on students' learning performance in learning environments. A knowledge internalization perspective. *International Journal of Business and Social Science*. Vol. 3, No. 24, pp. 127-136. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://search.proquest.com/openview/f4213e95e62a883e924d657541047ee6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=646295>

Sawrey, J. M. & Telford, C.W. (1958). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1975). *Group Processes in the Classroom*. (2th edition). Debuque, IA: Wm. C. Brown Publishers. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED137166.pdf>

Seep, B., Glosemeyer, R., Hulce, E., Linn, M. & Aytar, P. (2000). Classroom acoustics. A resource for creating environments with desirable listening conditions.

Acoustical Society of America Publications. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451697.pdf>

Shield, B. M. & Dockrell, J.E. (2003). The effects of noise on children at school. A review. *Building Acoustics*. Vol. 10, No. 2, pp. 97-116. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://www.researchgate.net/profile/Julie_Dockrell/publication/245525976_The_Effects_of_Noise_on_Children_at_School_A_Review/links/0046352939f2721ce8000000.pdf

Shield, B. M. & Dockrell, J. E. (2004). External and internal noise surveys of London primary schools. *The Journal of the acoustical society of America*. Vol. 115, No. 2, pp. 730–738. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://eprints.ioe.ac.uk/800/1/Shield2004External730.pdf>

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*. Vol. 9, No. 1, pp. 163-172. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/55639/29786>

Simmons, K., Carpenter, L., Crenshaw, S. & Hinton, V. M. (2015). Exploration of classroom seating arrangement and student behavior in a second grade classroom. *Georgia Educational Researcher*. Vol. 12, No. 1, pp. 50-68. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=gerjournal>

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Smith, C. J. & Laslett, R. (1993). *Effective classroom management. A teacher's guide*. London & New York: Routledge.

Sowell, H. K. (2013). Classroom management strategies. The impact on student achievement. (Doctoral Dissertation, Liberty University). Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1824&context=doctoral>

Sutherland, L. C. & Lubman, D. (2001). The impact of classroom acoustics on scholastic achievement. *17th Meeting of the International Commission for Acoustics, Rome, Italy, Sept. 2-7*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.quietclassrooms.org/library/ICA2001.htm>

Tauber, R. T. (2007). Classroom management. Sound theory and effective practice. Westport, Connecticut London: Praeger. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://kishaway.com/wp-content/uploads/Classroom-Mnagement.pdf>

Walker, J. E. & Shea, T. M. (1999). *Behavior management. A practical approach for educators*. New Jersey: Prentice Hall.

Wannarka, R. & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes. A review of empirical research. *Support for Learning*. Vol. 23, No. 2, pp. 89-93. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<https://pdfs.semanticscholar.org/feb7/cf7bba74d5dadbd9a052d52eb6b4c2462cd3.pdf>

Weinstein, C. S. (1979). The Physical Environment of the School. A Review of the Research. *Review of Educational Research*. Vol. 49, No. 4, pp. 577-610.

Weinstein, C. S. & Mignano, A. J. JR. (2007). *Elementary classroom management. Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.

- Wilkinson, C. (1988). Arranging the classroom environment. Στο: Graig, I., (επιμ.) *Managing the primary classroom*. Longman in association with the National Association of Head Teachers: Harlow, United Kingdom.
- Woolner, P. & Hall, E. (2010). Noise in schools: A holistic approach to the issue. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 7, No. 8, pp. 3255-3269. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.mdpi.com/1660-4601/7/8/3255/htm>
- Yoneyama, S. & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*. Vol. 25, No. 3, pp. 34-41. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://acys.info/documents/130/pp34_41_rigby.pdf
- Zabel, R. H. & Zabel, M. K. (1996). *Classroom management in context. Orchestrating positive learning environments*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Zachos, D. T., Delaveridou, A. & Gkontzou, A. (2016). Teachers and school discipline in Greece. A case study. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. Vol. 7, No. 1, pp. 8-19. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://journals.euser.org/files/articles/ejser_may_aug_16/Dimitris.pdf
- Zhanabekova, M. (2014). The Common climate of classroom communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 114, pp. 579-583. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813053901>

