



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση  
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης**

**από τον  
Ισίδωρο-Βασίλειο Μάζαρη  
(Α.Μ: 4262016020)**

**ΘΕΜΑ:**

**«Σχολική ανάπτυξη ως ανάπτυξη μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο ρόλος  
του χώρου στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος»**

**“School development as development of non-verbal communication.  
The role of space in the school climate modeling”**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>Κοντάκος Αναστάσιος</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ</b>	<b>Επιβλέπων</b>
<b>Σταμάτης Ι. Παναγιώτης</b>	<b>Αναπληρωτής Καθηγητής</b>	<b>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ</b>	<b>Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής</b>
<b>Ανδρεαδάκης Νικόλαος</b>	<b>Αναπληρωτής Καθηγητής</b>	<b>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ</b>	<b>Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής</b>

«Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέως».

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη .....	5
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή .....	9
Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων της παρούσας διπλωματικής εργασίας .....	12
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....</b>	<b>14</b>
<b>Κεφάλαιο 1: «Σχολική μονάδα» .....</b>	<b>15</b>
1.1 Το σχολείο ως θεσμός και ως οργανισμός.....	15
1.2 Η σχολική μονάδα από τη συστημική σκοπιά .....	17
<b>Κεφάλαιο 2: «Επικοινωνία».....</b>	<b>20</b>
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επικοινωνία»: Θεωρητικές αρχές .....	20
2.3 Μορφές επικοινωνίας.....	24
2.4 Μη λεκτική επικοινωνία .....	25
2.4.1 Οικολογία και επικοινωνία: η επικοινωνιακή διάσταση του χώρου .....	26
<b>Κεφάλαιο 3: «Σχολικό κλίμα και κλίμα τάξης» .....</b>	<b>30</b>
3.1 Σχολικό κλίμα και κλίμα τάξης: Έννοια και χαρακτηριστικά .....	30
3.2 Οι τύποι του σχολικού κλίματος.....	32
3.3 Διαστάσεις κλίματος τάξης.....	33
3.4 Παράγοντες που διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής τάξης .....	34
3.4.1. Το φυσικό περιβάλλον- Η σχολική αίθουσα .....	34
3.4.2. Κοινωνικοί συσχετισμοί της σχολικής τάξης .....	36
3.4.3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη .....	36
3.4.3.1 Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών.....	36
3.4.3.2 Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών .....	38
3.4.4. Η αποτελεσματική διδασκαλία- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	41
<b>Κεφάλαιο 4: «Ο ρόλος του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης».....</b>	<b>45</b>
4.1 Η σημασία του χώρου και των οικολογικών συνθηκών .....	45
4.1.1 Ψυχολογική επίδραση του χώρου της σχολικής τάξης.....	47
4.1.2 Χώροι διδασκαλίας .....	48
4.1.3 Δομή και οργάνωση της σχολικής τάξης.....	50
<b>Κεφάλαιο 5: «Σχολική Ανάπτυξη και σχολικό κλίμα-κλίμα τάξης».....</b>	<b>52</b>
5.1 Η έννοια της σχολικής ανάπτυξης .....	52
5.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στη Σχολική Ανάπτυξη.....	53
5.3 Σχολική ανάπτυξη και σχολικό κλίμα-κλίμα τάξης.....	55
5.4 Επικοινωνία: η προϋπόθεση ανάπτυξης του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης και κατ' επέκταση της επίτευξης της Σχολικής Ανάπτυξης .....	56
<b>Σύνοψη .....</b>	<b>59</b>
<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ .....</b>	<b>61</b>
<b>1ο Κεφάλαιο: «Μεθοδολογία» .....</b>	<b>62</b>
1.1 Μεθοδολογική διαδικασία της έρευνας .....	62
1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	62
1.3 Υπόθεση της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	63
1.4 Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας και δείγμα .....	63
1.5 Μέθοδος έρευνας .....	64
1.6 Ερευνητικό εργαλείο.....	64
1.7 Είδος και μορφή ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου.....	65
1.8 Πιλοτική εφαρμογή.....	66
1.9 Μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.....	66

1.10 Πρωτοτυπία έρευνας.....	67
1.11 Περιορισμοί έρευνας.....	67
<b>2ο Κεφάλαιο: «Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας».....</b>	<b>68</b>
<b>Συμπεράσματα.....</b>	<b>88</b>
<b>Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....</b>	<b>91</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>94</b>
<b>Παράρτημα Ι .....</b>	<b>104</b>
<b>Παράρτημα ΙΙ.....</b>	<b>104</b>

## Περίληψη

Κανένας δε μπορεί να βρεθεί έξω από ένα φυσικό πλαίσιο. Το άτομο περιβάλλεται από το κοινωνικό περιβάλλον, το φυσικό περιβάλλον και το οικονομικό-πολιτικό σύστημα. Η θέση που παίρνει το άτομο μέσα στο χώρο και η απόσταση που κρατάει από τα υπόλοιπα άτομα δίνουν στοιχεία για το ρόλο του, την ιδιότητά του και το είδος της σχέσης του με τους άλλους, γεγονός που επιβεβαιώνεται σε σχετικές έρευνες. Έτσι και στο μαθησιακό πλαίσιο της σχολικής αίθουσας, η διάταξη των θρανίων, η θέση που επιλέγουν οι μαθητές και η απόσταση που εν τέλει διατηρείται από τον εκπαιδευτικό επιδρούν καταλυτικά στην παιδαγωγική σχέση, στη σχέση με τους συμμαθητές, στη συμπεριφορά (λεκτική και μη λεκτική), στη σχολική επίδοση. Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο που διαδραματίζει η διάσταση του χώρου (διαρρύθμιση του χώρου-αρχιτεκτονική, διάταξη των θέσεων και των επίπλων, διακόσμηση-αισθητική, αντικείμενα, έπιπλα κλπ.) στον καθορισμό του τύπου κλίματος που επικρατεί μέσα στη σχολική τάξη και κατά πόσο τελικά το κλίμα που διαμορφώνεται βάσει του χώρου συντελεί στη σχολική ανάπτυξη.

**Λέξεις-κλειδιά:** Κλίμα τάξης, μη λεκτική επικοινωνία, χώρος, σχολική ανάπτυξη.

## Abstract

No one's personality can stay out of a natural context. Each person is surrounded by the social environment, the natural environment and the economic and political system. The position in the society each person gets and the distance to kept between people, are giving information about his status and the type of relationship he keeps with others, are exemplified in researchers. Thus, in the learning process within the classroom. The arrangement of the desks, the position chosen by the students and the distance that ultimately retained by the teacher are having a catalytical effect in the pedagogical relationship, the relationship with peers, the behavior (verbal and nonverbal), as well as in the school performance. The present study aims to investigate the views of primary school teachers about the importance of the dimension of space (space arrangement-architecture, arrangement of seats and furniture, decor-design, objects, furniture, etc.) in determining the type of climate

prevailing in the classroom and whether ultimately the climate that formed the basis of space contributes to school development.

**Key-words:** Classroom climate, non verbal communication, space, school development

## Πρόλογος

Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 υπό την επίβλεψη του Καθηγητή Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Αναστάσιου Κοντάκου. Αφορά σε Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με τίτλο ««Σχολική ανάπτυξη ως ανάπτυξη μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο ρόλος του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης»».

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το σχολικό κλίμα γενικότερα και ειδικότερα το κλίμα της τάξης είναι η ψυχή και η ουσία κάθε σχολικής μονάδας και συνδέεται με την ποιότητά της, η οποία δημιουργεί χώρους μάθησης μέσα στους οποίους εκτρέφονται τα όνειρα και οι φιλοδοξίες όλων των εμπλεκόμενων μελών (μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών ακόμα και γονέων), ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό τους. Έρευνες έχουν αποδείξει πως το κλίμα απαρτίζεται από τρεις τομείς: τον συναισθηματικό τομέα (δηλαδή, τα συναισθήματα, είτε θετικά είτε αρνητικά, που βιώνει ο καθένας/καθεμία από την εργασία μέσα στη σχολική τάξη), τον τομέα της κοινωνικής οργάνωσης (πρόκειται για τις σχέσεις των μελών της τάξης και την σύνθεσή της) και τον τομέα εργασίας (δηλαδή τους στόχους, την υλική υποδομή, τους κανόνες λειτουργίας, τη δυσκολία του έργου, την ταχύτητα εργασίας κλπ.) (Μπαμπάλης, 2012). Και οι τρεις αυτοί τομείς σχετίζονται με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, η οποία εμπλέκει την επικοινωνία με όλους τους πιθανούς τρόπους. Η επικοινωνιακή συμπεριφορά κάθε ανθρώπου πραγματώνεται είτε λεκτικά (με τη χρήση του λόγου, της ομιλίας και της γραφής απόλυτα πειθαρχημένων σε γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες), είτε μη λεκτικά (εμφάνιση, πρόσωπο, βλέμμα, σωματική επαφή, γεινίαση, χώρος, χρόνος, παραγλωσσικά στοιχεία ή μη λεκτικά στοιχεία του λόγου κλπ.). Πρόκειται στην ουσία για κανάλια, τα οποία συνεισφέρουν στο συνολικό μοτίβο της ανθρώπινης επικοινωνίας ως φορέα κοινωνικών ερμηνειών.

Η παρούσα εργασία, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της σε μια διάσταση της μη λεκτικής επικοινωνίας, αυτή του χώρου επιδιώκει να διερευνήσει τη σημασία του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης και κατά πόσο αυτή η διάσταση συμβάλλει εν τέλει στη βελτίωση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Μερικοί επιμέρους στόχοι που επιδιώκονται να διερευνηθούν είναι:

1. Κατά πόσο ο χώρος επηρεάζει ή επιδρά στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης;
2. Κατά πόσο ο τύπος του κλίματος της σχολικής τάξης, έτσι όπως διαμορφώνεται από τον χώρο, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας;

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αναστάσιο Κοντάκο, γιατί όχι απλά ανέλαβε με προθυμία την εποπτεία αυτής της εργασίας αλλά και για τις χρήσιμες υποδείξεις του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Παναγιώτη Σταμάτη όπως και τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Νικόλαο Ανδρεαδάκη, οι οποίοι δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην τριμελή εξεταστική επιτροπή. Τέλος, επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους/ες όσους/ες με οποιονδήποτε τρόπο συνέβαλαν στην συγγραφή της εργασίας αυτής.



## Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα, εκτός από εκπαιδευτικός οργανισμός, είναι ταυτόχρονα και χώρος συνύπαρξης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανθρώπων διαφορετικών ιδιοτήτων: εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, οι οποίοι και απαρτίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Προκειμένου να επιτευχθούν οι ευρύτεροι σκοποί αλλά και οι επιμέρους και εξειδικευμένοι στόχοι της εκπαιδευτική διαδικασίας, αυτή πρέπει να αναπτύσσεται μέσα σε ένα φυσικό (κτηριακό) και συναισθηματικό πλαίσιο, τέτοιο ώστε να αποτελεί μία θετική συνθήκη εργασίας, διδασκαλίας και μάθησης και να προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους/τις μαθητές/τριες να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν (Τριλιανός, 2013; Μπαμπάλης, 2012). Είναι ανάγκη, δηλαδή, στη σχολική τάξη να επικρατεί μία τέτοια ατμόσφαιρα, η οποία να αποτελεί ελκυστικό στοιχείο για την προσέλευση των μαθητών/τριών στο σχολείο, για την παραμονή τους στη σχολική αίθουσα και για την κατά το δυνατόν ενεργότερη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Η παιδαγωγική αυτή ατμόσφαιρα ονομάζεται «παιδαγωγικό κλίμα» της σχολικής τάξης και περιγράφει «τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους» (Τριλιανός, 2013: 383). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα λανθάνει της προσοχής το κορυφαίο ζήτημα των σχολικών κτιρίων, των υλικοτεχνικών υποδομών και των εξοπλιστικών μέσων, που συμβάλλουν υποστηρικτικά στη μετουσίωση της παιδαγωγικής θεωρίας σε πράξη (Σταμάτης, 2006), καθώς επηρεάζουν ταυτόχρονα μαθητές και εκπαιδευτικούς και προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Κόφφας, 2002; Γερμανός, 2003).

Η παρούσα εργασία, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της σε μία διάσταση της μη λεκτικής επικοινωνίας, αυτή του χώρου (πχ. κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου-αρχιτεκτονική, διάταξη των θέσεων και των επίπλων, διακόσμηση-αισθητική, αντικείμενα, έπιπλα κλπ.) επεδίωξε να διερευνήσει στα πλαίσια της μη λεκτικής επικοινωνίας τη(ν) (επικοινωνιακή) σημασία του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης -ως ενός τομέα λειτουργίας της σχολικής μονάδας- και κατ' επέκταση στη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα εργασία δομείται σε *δύο μέρη*: Το πρώτο μέρος, που αποτελεί τη θεωρητική προσέγγιση της υπό διερεύνηση μελέτης, αποτελείται από *πέντε κεφάλαια*:

Το πρώτο κεφάλαιο καταπιάνεται με την έννοια της σχολικής μονάδας και επιδιώκει αρχικά την περιγραφή του σχολείου ως οργανισμού και ως (κοινωνικοποιητικού) θεσμού και εν συνεχεία παρουσιάζεται η σχολική μονάδα μέσα από τη συστημική σκοπιά.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στην έννοια της επικοινωνίας και επιδιώκεται η εννοιολογική αποσαφήνιση αυτού όρου. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρίες επικοινωνίας με έμφαση, όμως, στη συστημική θεωρία, ενώ επιπλέον, γίνεται αναφορά στις δυο μορφές επικοινωνίας: λεκτική και μη λεκτική με το ενδιαφέρον, ωστόσο, να επικεντρώνεται στη δεύτερη και συγκεκριμένα στην επικοινωνιακή διάσταση του χώρου, ιδίως της σχολικής τάξης.

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στο σχολικό κλίμα γενικότερα και ειδικότερα στο κλίμα της σχολικής τάξης. Αρχικά, γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των δύο αυτών όρων και εν συνεχεία παρουσιάζονται οι τύποι-είδη του σχολικού κλίματος, οι διαστάσεις του κλίματος της σχολικής τάξης, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου αναλύονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής τάξης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επισημαίνεται η σημασία του χώρου και γενικότερα των οικολογικών συνθηκών που επικρατούν μέσα στην σχολική τάξη.

Το πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολική ανάπτυξη» και επιδιώκει να παρουσιάσει πως το σχολικό κλίμα-κλίμα τάξης μπορεί να συμβάλει στη σχολική ανάπτυξη.

Το δεύτερο μέρος, στο οποίο παρουσιάζεται η έρευνα της παρούσας μελέτης, αποτελείται από *δύο κεφάλαια*:

Το πρώτο κεφάλαιο καταπιάνεται με τη μεθοδολογία της έρευνας και διατυπώνονται ο σκοπός και οι στόχοι αυτής, η υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, η πιλοτική εφαρμογή αυτού, οι περιορισμοί και η πρωτοτυπία της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η επεξεργασία των δεδομένων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

Στο τέλος της εργασίας καταγράφονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα μελέτη και προτείνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Ακολουθεί η βιβλιογραφία (ξενόγλωσσή & ελληνική) που αξιοποιήθηκε για τη συγγραφή αυτής

της εργασίας και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που κλήθηκε να συμπληρώσει το δείγμα της έρευνας για τις ανάγκες της εργασίας.

## Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων της παρούσας διπλωματικής εργασίας

**Διάδραση:** Ανταλλαγή πληροφορίας - μηνύματος, δηλαδή επικοινωνία.

**Διακόσμηση, Διάταξη θέσεων και Ατμόσφαιρα του χώρου:** Η κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου (δηλαδή η αρχιτεκτονική), η διάταξη των θέσεων, η ακουστική, ο φωτισμός, η θερμοκρασία, τα χρώματα, ο αρωματισμός-μυρωδιές, η διακόσμηση-αισθητική, τα αντικείμενα, τα έπιπλα τα οποία έχουν ιδιαίτερη επικοινωνιακή αξία.

**Διαπροσωπική απόσταση:** Το μήκος της ευθείας που χωρίζει ένα σημείο ή ένα σώμα από ένα άλλο, το μήκος της διαδρομής που διανύει κάποιος ανάμεσα σε δύο σημεία, που αφορά δύο ή περισσότερα πρόσωπα.

**Διαρρύθμιση εσωτερικού χώρου:** Διαμόρφωση ενός χώρου, που βρίσκεται ή που συμβαίνει μέσα σε έναν κλειστό χώρο, έκταση, επιφάνεια, που έχει ορισμένο πλάτος, μήκος ή και ύψος, χτισμένη επιφάνεια, δωμάτιο ή αίθουσα.

**Επικοινωνία:** Αυτοποιητική διαδικασία που αναπαράγει τα κοινωνικά συστήματα.

**Κλίμα τάξης:** Ο συναισθηματικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη τάξη.

**Μη λεκτικές συμπεριφορές σε σχέση με το χώρο:** Η ιδιωτικότητα, ο προσωπικός χώρος και η εδαφικότητα.

**Μη λεκτική επικοινωνία:** Αναφέρεται σε οτιδήποτε, από την έκφραση του προσώπου και τις χειρονομίες, έως τη μόδα και τα σύμβολα κύρους, από το χορό και το θέατρο ως τη μουσική και τη μιμητική, από τη ροή συναισθήματος ως τη ροή της κυκλοφορίας, από την αίσθηση εδαφικότητας των ζώων ως το πρωτόκολλο των διπλωματών, από την εξωαισθητηριακή αντίληψη ως τους αναλογικούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

**Πολυπλοκότητα:** Η ιδιότητα των συστημάτων η οποία τους επιτρέπει να βρίσκονται σε πολλές καταστάσεις ή να εκδηλώνουν πολλές συμπεριφορές.

**Σύστημα:** Συλλογή οντοτήτων τα οποία αποτελούν ένα σύνολο, όπου το κάθε στοιχείο αλληλεπιδρά ή συσχετίζεται με τουλάχιστον ένα ακόμη στοιχείο του συνόλου.

**Συστημική προσέγγιση:** Θεώρηση που επικεντρώνεται περισσότερο στην οργάνωση, παρά στην ανάλυση των φαινομένων, αφού το όλο έχει διαφορετικές ιδιότητες από το άθροισμα των μερών του και για να κατανοηθεί, πρέπει να εξεταστεί σαν ένα ενιαίο σύστημα και όχι σαν ένα σύνολο από επιμέρους τμήματα.

**Σχολική ανάπτυξη:** Η διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται συνειδητά και με πρόθεση από τα ίδια τα μέλη μια αλλαγή στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού τους.

**Σχολική μονάδα:** Αυτοδύναμος εκπαιδευτικός οργανισμός που έχει καθορισμένη αποστολή, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και με την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του, παράγει το αυλό αγαθό της γνώσης, για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές και τις παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

**Σχολική τάξη:** Μία κοινωνική ομάδα που αποτελείται από μαθητές της ίδιας ηλικίας και από τους εκπαιδευτικούς της, η οποία δραστηριοποιείται σε έναν συγκεκριμένο χώρο (δηλ. στη σχολική μονάδα) με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και το οργανωτικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της.

**Σχολικό κλίμα:** Η ατμόσφαιρα που αποπνέει η σχολική μονάδα, αλλά κι οι διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων μελών. Πρόκειται στην ουσία για μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών, που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο.

**Χώρος (σχολικής τάξης):** Αποτελεί το φυσικό πεδίο, όπου εκδηλώνεται η μη λεκτική αμεσότητα του εκπαιδευτικού και είναι διαμορφωμένος σύμφωνα με το παιδαγωγικό πνεύμα της εποχής ανέγερσής του.

**Α΄ ΜΕΡΟΣ:**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

# Κεφάλαιο 1

## «Σχολική μονάδα»

*Το πρώτο κεφάλαιο καταπιάνεται με την έννοια της σχολικής μονάδας και επιδιώκει αρχικά την περιγραφή του σχολείου ως οργανισμού και ως (κοινωνικοποιητικού) θεσμού. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται η σχολική μονάδα μέσα από τη συστημική σκοπιά.*

### 1.1 Το σχολείο ως θεσμός και ως οργανισμός

Στη βιβλιογραφία, ο όρος «σχολείο» ή αλλιώς «σχολική μονάδα» δεν καλύπτεται εννοιολογικά από έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, αφού υπάρχει ασυμφωνία σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των ειδικών επιστημόνων. Από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης, το «σχολείο» ορίζεται ως «ένας παιδαγωγικός οργανισμός, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά ως προς τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα...», γιατί η παιδευτική διαδικασία «...δε σχετίζεται μόνο με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη, αλλά με όλα τα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία που διαμορφώνουν την καθημερινή μάθηση» (Κωνσταντίνου, 1994: 27). Δηλαδή, το σχολείο αποτελεί «τη σπουδαιότερη εστία προγραμματισμένης αγωγής και μάθησης σε όλες τις πολιτισμένες κοινωνίες» (Ξωχέλλης, 1997: 32).

Το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικοποιητικό θεσμό στο πλαίσιο του οποίου η νέα γενιά οικειοποιείται τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνίας. Ο μαθητής μέσω της σχολικής κοινωνικοποίησης οικειοποιείται τις κοινωνικοπολιτιστικές αξίες, τις στάσεις και τους τύπους συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα διευκολύνεται η νοητική του ανάπτυξη και διευρύνονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους εταίρους της παιδαγωγικής συνάντησης, δηλαδή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους/στις μαθητές/τριες και στους/στις μαθητές/τριες μεταξύ τους (Πετρίδου, 2000).

Για την επιστήμη τη κοινωνιολογίας το «σχολείο» είναι «ο κοινωνικός θεσμός ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων» (Φραγκουδάκη, 1985), αναγκαίος για την παροχή «οργανωμένης παιδείας ύστερα από την εμφάνιση

των πολιτικών κοινωνιών, τη συσσώρευση γνώσης και πείρας, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του πολιτισμού» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Με άλλα λόγια, το σχολείο «αποτελεί παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης» (Ξωχέλλης, 2005) και εκλαμβάνεται ως «θεσμοθετημένη και ορθολογικά οργανωμένη αγωγή, ως σύστημα» (Καζαμιάς, 1986), που διαθέτει συγκεκριμένους σκοπούς, μέσα και μεθόδους. Είναι, δηλαδή, παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει σημαντικά στη μόρφωση της νέας γενιάς και στην κοινωνικοποίηση των πολιτών (Ψαρρού, 2005).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως το σχολείο εκλαμβάνεται και ως εκπαιδευτικός οργανισμός, αφού παρέχει μια σειρά υπηρεσιών με κύρια δραστηριότητα την εκπαίδευση αυτών που δέχονται πρωταρχικά και άμεσα τις υπηρεσίες, δηλαδή των μαθητών. Μια σχολική μονάδα έχει όλα την ετερογένεια που παρατηρείται σε σχέση για παράδειγμα με την παραγωγή ενός τυποποιημένου προϊόντος. Άλλα βασικά χαρακτηριστικά είναι:

- Η έλλειψη απτότητας: Σε αντίθεση με τα φυσικά προϊόντα οι υπηρεσίες δεν είναι συνήθως απτές, που σημαίνει ότι πριν αγοραστούν δεν μπορούμε να τις δούμε, να τις ελέγξουμε και να τις αισθανθούμε. Για να μειωθεί αυτή η αβεβαιότητα, οι αγοραστές των υπηρεσιών ψάχνουν για στοιχεία και ενδείξεις που αφορούν την ποιότητα των υπηρεσιών. Τα στοιχεία από τα οποία αντλούνται οι επιρροές είναι ο τόπος, οι άνθρωποι, ο εξοπλισμός, το υλικό επικοινωνίας, τα σύμβολα και η τιμή στην οποία προσφέρεται κάθε υπηρεσία.
- Η φθαρτότητα: Μια υπηρεσία δεν αποθηκεύεται και επομένως δεν υπάρχει το χαρακτηριστικό της φθοράς που προκύπτει από την αποθήκευση των φυσικών προϊόντων αλλά υπάρχει το χαρακτηριστικό της φθοράς της υπηρεσίας που προκύπτει από την κάλυψη της με το σωστό τρόπο και τη σωστή χρονική στιγμή που υπάρχει η ζήτηση εξυπηρέτησης .
- Η έλλειψη διαιρετότητας: Οι υπηρεσίες συνήθως παράγονται και καταναλώνονται ταυτόχρονα, σε αντίθεση με τα φυσικά προϊόντα που παράγονται και στη συνέχεια αποθηκεύονται, διανέμονται μέσω διάφορων μεσαζόντων και καταναλώνονται αργότερα από τους αγοραστές. Ο παραγωγός και ο αποδέκτης της υπηρεσίας συναντούνται συνήθως για το τελικό αποτέλεσμα της υπηρεσίας και μπορούν με τη συμμετοχή τους να το επηρεάσουν.
- Η μεταβλητότητα: Λόγω του ότι οι υπηρεσίες εξαρτώνται από το πού, από ποιόν, από το πως, το πόσο και πότε παρέχονται είναι μεταβαλλόμενες. Οι



αγοραστές είναι γνώστες της ύπαρξης αυτής της μεταβλητότητας και γι' αυτό συχνά επικοινωνούν με άλλους για τις υπηρεσίες που έλαβαν, συστήνονται ή αποθαρρύνοντας τους να γίνουν αποδέκτες (Λαΐνας, 2000).

Εκείνοι, οι οποίοι εξετάζουν το σχολείο από νομικής άποψης (Σπηλιωτόπουλος, 2000) υποστηρίζουν ότι αυτό συνιστά οργανωμένη δημόσια υπηρεσία, γιατί έχει «ως αντικείμενο την παροχή αγαθών και υπηρεσιών για την ικανοποίηση βασικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου» και στοχεύει στην επίτευξη των σκοπών του «ασκώντας δημόσια εξουσία» (Σκουρή & Τάχος, 1995). Στο πλαίσιο της οργανωτικής και οικονομικής επιστήμης, το σχολείο μελετάται να μεν ως τυπική οργάνωση της εκπαίδευσης, αλλά το ενδιαφέρον των επιστημόνων εστιάζεται στη «σχέση κόστους/ αποτελέσματος» (Σαΐτης, 2002) και στην ουσιαστική «συμβολή του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας» (Καζαμιάς, 1986), αφού η εκπαίδευση «αντιμετωπίζεται πλέον ως παραγωγικός οργανισμός» (Δαγδιλέλης, 2005).

Επίσης, η σχολική μονάδα δεν είναι ένας αποστειρωμένος χώρος, όπου συντελείται η μάθηση. Αλληλεπιδρά με την τοπική κοινωνία και ανοίγει δίαυλους επικοινωνίας με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και με την κοινωνία στο σύνολο της. Ως βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί τυπική οργάνωση, η οποία δραστηριοποιείται στον κοινωνικό χώρο και επιδιώκει την παροχή άρτιας, σύγχρονης, ισόρροπης, ποσοτικής και ποιοτικής παιδείας. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, η σχολική μονάδα πρέπει να ικανοποιεί συγκεκριμένα παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά κριτήρια. Επομένως, χρειάζεται την ανάλογη οργάνωση και σύστημα διοίκησης, που θα αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους σε δεδομένη κάθε φορά συγκυρία (Πετρίδου, 2000).

Συμπερασματικά, το σχολείο είτε ως παιδαγωγικός οργανισμός και κοινωνικός θεσμός, είτε ως οργανωμένη δημόσια υπηρεσία και τυπική οργάνωση αποβλέπει όχι μόνο στην πνευματική καλλιέργεια των μαθητών/τριών και στην παροχή γνώσεων αλλά και στη διαμόρφωση αυτών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

## **1.2 Η σχολική μονάδα από τη συστημική σκοπιά**

Σήμερα προκύπτει όσο ποτέ άλλοτε η ανάγκη η εκπαίδευση να προβεί σε έναν εποικοδομητικό διάλογο με την κοινωνία, εννοώντας ότι πρέπει να αφουγκραστεί τις αλλαγές που διαδραματίζονται και τις νέες συνιστώσες που πρέπει να ενσωματώσει

στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και στους σκοπούς που επιδιώκει μέσω αυτής (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2005).

Παρατηρείται πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει μια πολυπλοκότητα, η οποία οφείλεται στο πλήθος και το μέγεθος των δομών του και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες. Αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα και η διαφοροποίησή του οφείλεται στην επίδραση που του ασκεί το περιβάλλον του και στην ικανότητά του να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες λειτουργίας του, που οφείλονται στον τρόπο οργάνωσής του. Είναι ένα σύστημα ιεραρχικά δομημένο και θεωρείται το μεγαλύτερο και το πιο εκτεταμένο σύστημα διοίκησης της χώρας, καθώς εκπρόσωποί του βρίσκονται ακόμη και στα πιο απομακρυσμένα σημεία της χώρας. Και η ίδια η οργάνωση αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα και τα στοιχεία, που την απαρτίζουν με την ενεργοποίησή τους, παρουσιάζονται αλληλεξαρτώμενα και ικανά να πραγματοποιήσουν κάποια λειτουργία. Η οργάνωση συνοπτικά θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος πως αποτελεί ένα ανθρώπινο δημιούργημα, το οποίο εξυπηρετεί την ανθρώπινη ανάγκη για αποτελεσματική συνεργασία, προϋποθέσεις της οποίας είναι η ύπαρξη: οργανωτικής σκέψης, συγκεκριμένου σκοπού, συγκεκριμένης χρονικής στιγμής, συγκεκριμένης δομής και ορίων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Στις μέρες οι αντιλήψεις, οι αξίες και ο τρόπος ζωής που θεωρούνταν ως δεδομένα, μεταβάλλονται και το κοινωνικό γίνεσθαι διακρίνεται από μία μεταβλητότητα (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2005). Γι' αυτό, άλλωστε, εμφανίζεται πιο επιτακτική η ανάγκη τα σχολεία ή καλύτερα οι σχολικές μονάδες να μετατραπούν σε «κύτταρα εμβρυακής κοινοτικής ζωής» (*an embryonic community life*), όπως χαρακτηριστικά είχε αναφέρει ο J. Dewey (1982: 30). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτόν, το σχολείο, δηλ. η εκάστοτε σχολική μονάδα δεν είναι πια ο τόπος όπου διδάσκονται μαθήματα που έχουν κάποια αφηρημένη και μακρινή σχέση με κάποιον πιθανό τρόπο ζωής στο μέλλον, αλλά της δίνεται η ευκαιρία να μεταβληθεί σε μικρογραφία κοινότητας, σε εμβρυακή κοινωνία. Αυτή είναι η θεμελιακή αλλαγή που φέρνει τη γνήσια, τη διαρκή εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει πως η γενική παιδεία θα πρέπει να στοχεύει στην εξασφάλιση ισορροπίας μεταξύ των ανθρωπιστικών/κοινωνικών και των θετικών/τεχνολογικών κατευθύνσεων, ώστε να διασφαλίζεται η αρμονική, φυσική, πνευματική, ηθική, αισθητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Το γεγονός αυτό ωθεί τους ερευνητές στη συστημική θεώρηση της σχολικής μονάδας.

Από τη συστημική σκοπιά, η σχολική μονάδα ορίζεται ως η βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία διέπεται από σκοπούς, έχει καθορισμένο πρόγραμμα, ενιαία διοίκηση, δέχεται μαθητές με καθορισμένους όρους και για καθορισμένο χρόνο σπουδών και παρέχει αναγνωρισμένο από την κοινωνία και την πολιτεία τίτλο σπουδών (Δενδρινού-Αντωνάκη, 1971, όπως αναφ. στο Σαΐτης, 2005). Η σχολική μονάδα ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος συναλλάσσεται με το περιβάλλον της και όσο πιο μεγάλη είναι αυτή η συναλλαγή τόσο πιο μεγάλο θεωρείται. Παράλληλα, όμως, μπορεί να θεωρηθεί ένα σύστημα, το οποίο αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα, όπως η σχολική τάξη, το εκπαιδευτικό προσωπικό κ.ά. και στοιχεία, τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται από το στόχο του εκπαιδευτικού έργου (Σαΐτης, 2007: 106). Στην ουσία, είναι ένας ζωντανός οργανισμός, που επιδιώκει τους στόχους του στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος με το οποίο συναλλάσσεται διαρκώς μέσα από ρευστά διαχωριστικά όρια, τα σύνορα (Everard & Morris, 1999; Σαΐτης, 2008).

Όπως κάθε σύστημα, έτσι και η σχολική μονάδα, προκειμένου να λειτουργήσει χρειάζεται εισροές, οι οποίες αποτελούν τη κινητήρια δύναμή του. Ως «εισροές» της σχολικής μονάδας θεωρούνται οι μαθητές, γονείς, οι εκπαιδευτικοί με τη γνώση και την πείρα που διαθέτουν, το προσωπικό στήριξης του σχολείου, το διοικητικό προσωπικό αν υπάρχει, οι οικονομικοί πόροι, ο εξοπλισμός, τα κτήρια, η εκπαιδευτική πολιτική. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία οι εισροές μετατρέπονται σε εκροές, δηλαδή σε αποτελέσματα/ «προϊόντα», τα οποία θα είναι χρήσιμα στη γενικότερη λειτουργία του συστήματος της κοινωνίας. Οι εκροές ξεκινούν από εγγράμματους αποφοίτους και εκτείνονται σε διάφορα επίπεδα όπως: καλλιέργεια στους μαθητές στάσεων και συμπεριφορών ορθής κοινωνικοποίησης, παροχή γνώσεων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, λύσεις σε ποικίλα εκπαιδευτικά προβλήματα. Επομένως, το περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο: αφενός, προσφέρει τις εισροές και οριοθετεί εν μέρει τη διαδικασία του μετασχηματισμού και αφετέρου χρησιμοποιεί τις εκροές. Οι μεταβολές που συμβαίνουν στο περιβάλλον μεταβάλλουν τις εκροές του, που είναι και το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hoy & Miskel, 2013).

Η συστημική θεωρία, προκειμένου η σχολική μονάδα να αντιμετωπίσει τα προβλήματά της, προτείνει το «άνοιγμα» των ορίων της για τη διέλευση πληροφοριών, που θα αλλάξουν τους παγιωμένους και δυσλειτουργικούς τρόπους αλληλεπίδρασης και την επίτευξη ορίων δυναμικής ισορροπίας. Η σχολική μονάδα

βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα, διαπλέκεται με ομάδες που βρίσκονται στο περιβάλλον του όπως: οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, η τοπική κοινότητα, οικονομικοί οργανισμοί όπως και με υπερσυστήματα: κοινωνικοπολιτικό σύστημα, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την αυτονομία του, αφού κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές της λειτουργίες χωρίς να επηρεάζει τις άλλες. Συνεπώς, ο σχολικός οργανισμός μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα για δύο ουσιαστικούς λόγους: ο πρώτος λόγος σχετίζεται με το ότι διαθέτει αναγνωρίσιμα υποσυστήματα, όπως είναι για παράδειγμα οι ομάδες μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, ο σύλλογος διδασκόντων. Ο δεύτερος λόγος τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι ως χώρος με διάφορες μεταβλητές βρίσκεται σε επικοινωνία, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με άλλα κοινωνικά συστήματα. Η επικοινωνία, η διάδραση με τα άλλα συστήματα επιτυγχάνεται εξαιτίας των διαπερατών ορίων της, καθώς δίνει και παίρνει πληροφορίες από το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά. Συνιστά, δηλαδή, ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, που αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία λειτουργούν με συντονισμένες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων: η διαδικασία απόκτησης γνώσεων των μαθητών αλλά και η προετοιμασία τους να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ως ενήλικες και οι ενέργειές τους έχουν κοινωνική αντανάκλαση, δημοσιότητα και επιρροή.

## **Κεφάλαιο 2**

### **«Επικοινωνία»**

*Το παρόν κεφάλαιο καταπιάνεται με την έννοια της επικοινωνίας. Σε πρώτη φάση γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση αυτού όρου και εν συνεχεία παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρίες επικοινωνίας με έμφαση, όμως, στη συστημική θεωρία. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις δυο μορφές επικοινωνίας με το ενδιαφέρον, ωστόσο, να επικεντρώνεται στη μη λεκτική επικοινωνία και συγκεκριμένα στην επικοινωνιακή διάσταση του χώρου, ιδίως της σχολικής τάξης.*

#### **2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επικοινωνία»: Θεωρητικές αρχές**

Οριοθετώντας την επικοινωνία ως ένα πολυσύνθετο φαινόμενο ζωής κατά το οποίο ο άνθρωπος αξιοποιώντας τις αισθήσεις, τα εσωτερικά κίνητρα και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα μετατρέπει σε κωδικοποιημένα σήματα, διαπιστώνεται ότι με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να ανταλλάξει πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα, εξυπηρετώντας στόχους της κοινωνικής του ζωής (οικογενειακής, προσωπικής, επιστημονικής) (Σταμάτης, 2009). Με τη σειρά του ο Davis (1990) ορίζει την επικοινωνία ως τη διαδικασία της μεταβίβασης πληροφοριών από ένα άτομο σε άλλο και κατανόησής τους από το δεύτερο. Άλλοι, πάλι, ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία εμφανίζεται τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο οργανισμών και αφορά στη μετάδοση ή λήψη πληροφοριών – μηνυμάτων, μέσα από ένα σύστημα συμβόλων, όπως είναι η γλώσσα, τα σχήματα, οι χειρονομίες κλπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Αδιαμφισβήτητα, μέσα σε μια επικοινωνιακή κατάσταση οι συμμετέχοντες είναι ο πομπός - αποστολέας, δηλαδή το πρόσωπο που επικοινωνεί και ο δέκτης- παραλήπτης, το πρόσωπο με το οποίο γίνεται η επικοινωνία. Οι συμμετέχοντες μετατρέπουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες σε μηνύματα, που μεταδίδονται από τον πομπό στον δέκτη μέσα από τους διαύλους επικοινωνίας. Ο αποστολέας κωδικοποιεί το μήνυμα με τη μορφή κατάλληλων λέξεων, χειρονομιών και εκφράσεων και το στέλνει στον παραλήπτη. Μέσα από τη διαδικασία της κωδικοποίησης, το μήνυμα μετασχηματίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η κατανόησή του από τον παραλήπτη, ο οποίος με τη σειρά του το αποκωδικοποιεί, δηλαδή το αξιολογεί και το ερμηνεύει με το δικό του προσωπικό τρόπο. Μιλώντας για πομπό και δέκτη μιλάμε ταυτόχρονα για αποτελεσματική επικοινωνία, αφού το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται κυρίως στον περιορισμό των παρασίτων στην επικοινωνία (Κοντάκος, 2014).

## **2.2 Οι κυριότερες θεωρίες της επικοινωνίας**

Το αποκορύφωμα του φαινομένου της επικοινωνίας είναι η ανάπτυξη της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann με βασική αρχή «δεν επικοινωνούν οι άνθρωποι, οι επικοινωνίες επικοινωνούν» (Luhmann, χ.χ., στο Κοντάκος, 2014: 42). Σύμφωνα με αυτόν, «η επικοινωνία είναι αυθεντική κοινωνική - και η μόνη αυθεντική κοινωνική - λειτουργία. Είναι αυθεντική στο σημείο που

προϋποθέτει την εμπλοκή ενός πλήθους συστημάτων με συνείδηση, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ενότητα ενός μόνο συστήματος με συνείδηση» (Luhmann, 1995:81).

Σύμφωνα με τις παραδοσιακές θεωρίες η συνείδηση, η γλώσσα και η επικοινωνία συνεργάζονται, χωρίς όμως να μπορεί εύκολα να γίνει διάκριση μεταξύ τους, με σκοπό τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Όταν όμως η γλώσσα, η νόηση και η επικοινωνία αντιμετωπίζονται ενιαία, τότε απουσιάζει και κάθε μορφή ατομικότητας. Αντιθέτως, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η συνείδηση και η επικοινωνία είναι συστήματα που δεν ταυτίζονται και το ένα δεν πρέπει να συγχέεται με το άλλο. Εξάλλου, η συνείδηση διαμορφώνεται στα πρώτα χρόνια της ανθρώπινης ύπαρξης και αναπαράγει τις δικές της σκέψεις και αντιλήψεις, όχι όμως και επικοινωνίες (Κοντάκος, 2014). Αυτές οι σκέψεις, προκειμένου να μεταφερθούν από το ένα ψυχικό σύστημα στο άλλο, πρέπει να μεσολαβήσει η διαδικασία της επικοινωνίας. Η επικοινωνία δε θεωρείται μία εκδήλωση της συνείδησης. Η συνείδηση χρησιμοποιεί ως μέσο την αντίληψη για να καταλάβει τι συμβαίνει γύρω της, στον περιβάλλοντα χώρο της (Luhmann, 1995).

Η επικοινωνία δεν αναφέρεται σε ένα μόνο ψυχικό σύστημα, καθώς πολλά συστήματα εμπλέκονται. Η ίδια καθαυτού επικοινωνία αποτελείται από τρία στοιχεία: την πληροφορία, την έκφραση και την κατανόηση, που αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα, προκειμένου να προκύψει η επικοινωνία, που είναι σύστημα αυτοαναφορικό και αυτοποιητικό. Η έκφραση είναι ο τρόπος που μεταδίδονται οι πληροφορίες και η επικοινωνία προέρχεται, όταν αυτή γίνεται επιλεκτικά κατανοητή. Και υποστηρίζεται πως η επικοινωνία είναι αυτοποιητική, αφού σύμφωνα με τους συστημικούς ερευνητές αναπαράγει κοινωνικά συστήματα. Ο Luhmann (1995) μάλιστα υποστηρίζει πως συνιστά μια σύνθετη διαδικασία που δεν αφορά μόνο στην εκπομπή και λήψη μηνυμάτων, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί τη βάση της κοινωνίας. Η γλώσσα είναι το μέσο που βοηθάει την επικοινωνία να γίνεται καλύτερη και ενώνει τα κοινωνικά και τα ψυχικά συστήματα. Τα μη λεκτικά στοιχεία που εισάγονται (χωρίς να αποτελούν τα ίδια δομικά στοιχεία της) σε κάθε μορφή επικοινωνίας είτε ως πληροφορία, είτε ως μήνυμα, είτε ως κατανόηση αποτελούν κομμάτι της όλης διαδικασίας. Συμπερασματικά, για τον Luhmann (1995), τα κοινωνικά συστήματα δεν αποτελούνται από άτομα, αλλά από επικοινωνίες, που είναι αποτέλεσμα συζεύξεων βιολογικών ή ψυχικών συστημάτων. Αυτό συμβαίνει αν και η κοινωνία αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως ενότητα, δηλαδή κοινωνική κατασκευή. Μια κοινωνία είναι οργανωμένη, όταν υπάρχει επικοινωνία που καταστά την κοινωνία βιώσιμη.

Ένας άλλος συστημικός ερευνητής, ο Habermas στο έργο του «Θεωρία της επικοινωνιακής δράσης» το 1987 περιγράφει την έννοια της επικοινωνίας μέσα στη σφαίρα του βιόκοσμου, στο πλαίσιο της οποίας οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν, χρησιμοποιώντας την ομιλία σε συνθήκες εξουσίας, πειθούς και επιβολής. Οι άνθρωποι επικοινωνούν και αυτή η δράση συνδέει τα άτομα μεταξύ τους ανάλογα με τη γλώσσα, την κουλτούρα, τα γεγονότα και τις εμπειρίες που έχουν βιώσει (Μαγκλάρας, 2013).

Η φόρμουλα του Lasswell (1948) θεωρεί ότι οι απαντήσεις στα ερωτήματα “ποιος, τι λέει, σε ποιον, μέσα από ποιο κανάλι, ποιο είναι το αποτέλεσμα” οριοθετούν τη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις της. Ο πομπός προσπαθεί να επηρεάσει το δέκτη, χρησιμοποιώντας την πειθώ και δίνοντας έμφαση στις συνέπειες και τα αποτελέσματα της επικοινωνίας. Το μοντέλο του Lasswell είναι ένας καλός και εύκολος τρόπος να έρθει κάποιος σε πρώτη επαφή με την έννοια της επικοινωνίας.

Ωστόσο, λόγω της απλοϊκότητας του μοντέλου του Lasswell, ο Braddock το 1958 πρόσθεσε άλλες δύο προϋποθέσεις: το σκοπό που έχει ο πομπός όταν λέει κάτι και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μεταδίδεται το μήνυμα. Όλα αυτά τα πεδία είναι αλληλοεξαρτώμενα μεταξύ τους (Παπαθανασόπουλος, 1993).

Το 1949 οι Shannon και Weaver κατασκεύασαν το γραμμικό μοντέλο που αποτελείται από πέντε λειτουργίες και δυστυχώς, ο θόρυβος όταν αυτός παρεμβαίνει, αλλοιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επικοινωνιακή διαδικασία είναι μονόδρομη και γραμμική. Η θεωρία των Shannon και Weaver συμπληρώθηκε από τον De Fleur, ο οποίος πρόσθεσε το στοιχείο της ανάδρασης σε ένα μοντέλο που το χαρακτηρίζει η γραμμικότητα (Παπαθανασόπουλος, 1993). Ο F.E.X. Dance (1967) ανέπτυξε τη θεωρία, κατά την οποία η επικοινωνία έχει ελικοειδή μορφή, που αναπτύσσεται προς τα πάνω. Οι σχέσεις, τα στοιχεία, τα άτομα και οι ομάδες συνεχώς μεταβάλλονται με συνέπεια να μεταβάλλονται και οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Τέλος, το κυκλικό μοντέλο των Osgood και Schramm αναφέρεται στη λειτουργία της κωδικοποίησης που είναι παρόμοια με αυτή της λήψης (McQuail, 1993).

### 2.3 Μορφές επικοινωνίας

Η επικοινωνία ουσιαστικά αποτελεί τη συμβολική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης. Και αυτό το σύστημα συμβόλων άλλοτε στηρίζεται σε λεκτικούς και άλλοτε σε μη λεκτικούς κώδικες.

Ως *λεκτική επικοινωνία* ορίζεται κάθε προσπάθεια επικοινωνίας που επιδιώκεται χρησιμοποιώντας λεκτικά σύμβολα (γράμματα-σημεία, συλλαβές, λέξεις, φράσεις, προτάσεις). Πραγματοποιείται με την ομιλία και το γράψιμο (γραφή-παραστάσεις εικόνων), με προφορικά και με γραπτά μηνύματα. Γι' αυτό και με τον όρο «λεκτική επικοινωνία» (verbal communication) νοείται η επικοινωνία που πραγματώνεται στον άνθρωπο δια της «λεκτικής οδού», δηλαδή πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός γλωσσικού κώδικα που εδράζεται σε έννοιες- προϊόντα μιας συμβατικής αποδοχής ονοματοθεσίας στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, στις καταστάσεις, στις ενέργειες και στις αφηρημένες έννοιες, που πραγματοποιούνται για τη δημιουργία συγκεκριμένου έργου που παίρνουν τη μορφή των λέξεων- συμβόλων (Chomsky, 1964, στο Σταμάτης, 2005: 101). Στην ουσία, ο γλωσσικός κώδικας που αποτελείται από πολλούς συντακτικούς κανόνες και χιλιάδες λέξεις είναι η βάση για την ανάπτυξη της λεκτικής επικοινωνίας (Σταμάτης, 2009).

Από την άλλη πλευρά, η μη λεκτική επικοινωνία εκτιμάται ότι προϋπήρχε της ομιλίας και ήταν συμπληρωματική αυτής. Ως *μη λεκτική επικοινωνία* ορίζουμε όλους τους τρόπους επικοινωνίας εκτός του λόγου. Είναι η έκφραση όλων εκείνων των στοιχείων που μοιάζουν να μην χωρούν μέσα στα λόγια μας (Φραγγεδάκη, 2009: 219). Πολλές φορές ο τρόπος που κάθεται κάποιος, η έκφραση του προσώπου του, οι χειρονομίες και ο τόνος της φωνής του “μιλάνε” πιο αυθεντικά για τα συναισθήματά του παρά τα λόγια του (Ναυρίδης, 1994, στο Λιονής, 2011). Με άλλα λόγια, είναι «ο τρόπος αλληλεπίδρασης με μη λεκτικά σήματα, όπως είναι η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος...» (Μαλικιώση-Λοΐζου & Σπόντα, 2002, στο Πολεμικός & Κοντάκος, 2002:166). Γίνεται αντιληπτό πως ο άνθρωπος εκπέμπει μηνύματα όχι μόνο με τις λέξεις, αλλά χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος, όργανα ή μέλη (φρύδια, μάτια, χείλη), τα οποία είναι όργανα μη λεκτικής επικοινωνίας ή κυριολεκτικά διάλογοι επικοινωνίας (Argyle, 1988). Οι άνθρωποι έχουν, ακόμα, τη δυνατότητα να επικοινωνούν αξιοποιώντας μια σειρά από επικοινωνιακούς διάλους, όπως τους οικολογικούς (συμπεριφορά στο χώρο, διαπροσωπική απόσταση, διευθέτηση αντικειμένων) (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000),



τους κινητικούς (μιμική, χειρονομίες, βλέμμα, κινήσεις και στάσεις του σώματος), τους φυσιοχημικούς (όσφρηση, γεύση, σωματική επαφή, θερμικά ερεθίσματα). Οι διάλογοι επικοινωνίας δε λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση μεταξύ τους και μεταφέρουν τις πληροφορίες.

## **2.4 Μη λεκτική επικοινωνία**

Η μη λεκτική επικοινωνία διαμορφώνεται πάνω σε έναν άξονα δύο κατευθύνσεων: η μία αφορά στη διάσταση του λόγου και η άλλη στη διάσταση του χώρου (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998). Αυτές οι δύο διαστάσεις αναφέρονται από τη μια ως λεκτικά-ακουστικά σήματα του περιβάλλοντος, δίνοντας βάρος στην ποιοτική-αντιληπτική χροιά τους και από την άλλη ως κινητικά σήματα με χροιά πιο πρακτική-λειτουργική (Argyle, 1979, στο Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Με αυτά τα κριτήρια διακρίνουμε τη μη λεκτική επικοινωνία σε φωνητική και μη φωνητική.

Στην παρούσα εργασία έμφαση δίνεται στη μη φωνητική μη λεκτική επικοινωνία, στην οποία οι διάλογοι επικοινωνίας διακρίνονται σε κινητικούς, φυσιοχημικούς και οικολογικούς. Οι κινητικοί έχουν να κάνουν με την ενεργοποίηση των μυών στο πρόσωπο (μικροεκφράσεις, νεύματα, βλέμμα), τα χέρια (χειρονομίες, παραγραφολογικά φαινόμενα) και τα πόδια και κατ' επέκταση με την ευρύτερη στάση του σώματος. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην ευεργετική επίδραση του αγγίγματος, της απτικής συμπεριφοράς (Σταμάτης, 2005; Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2002), τη φυσιολογική λειτουργία του οργανισμού και ανάπτυξη του (Evoniku, et al., 1979, στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2002), την ανάπτυξη του εγκεφάλου, τη θετική διάθεση και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Σταμάτης, 2005; Field, 2001; Κοντάκος, Πολεμικός, 2000). Επίσης, γίνεται αναφορά και στην επικοινωνιακή διάσταση του χώρου μέσα από την αρχιτεκτονική διαρρύθμιση, τα κινητά στοιχεία, τη διαπροσωπική απόσταση και ειδικότερα για το σχολικό πλαίσιο, την υλικοτεχνική υποδομή των κτιρίων (κτιριακές εγκαταστάσεις, διδακτικοί χώροι, διδακτικό υλικό, εξωτερικός χώρος αυλής) (Αποστόλου, 2013).

## 2.4.1 Οικολογία και επικοινωνία: η επικοινωνιακή διάσταση του χώρου

Η επικοινωνία έχει μια χωροχρονική πτυχή. Λαμβάνει χώρα τόσο σε ένα στατικό πλαίσιο (ο χώρος) όσο και σε ένα δυναμικό (ο χρόνος), γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας (Αγγελάκου, 2011).

Ο φυσικός και δομημένος χώρος της σχολικής μονάδας αποτελεί μέρος του μαθησιακού περιβάλλοντος, διότι διευκολύνει την οικείωση χωρικών εννοιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης του χώρου και υποβάλλει ποικίλες μορφές επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2004: 73). Η διάσταση του χώρου συμπεριλαμβάνει: τη διαπροσωπική απόσταση, τη θέση στο χώρο, τη διακόσμηση και τη διάταξη των θέσεων (δηλ. τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό), την ατμόσφαιρα του χώρου, δηλαδή τις ειδικές περιβαλλοντικές συνθήκες.

**Διαπροσωπική απόσταση-θέση στο χώρο:** Η χρήση της διαπροσωπικής απόστασης στο χώρο αποτελεί σημαντικό δείκτη στη μη λεκτική επικοινωνία για τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων (Γερμανός, 2002). Η θέση που παίρνει κάποιος μέσα στο χώρο αλλά και η φυσική απόσταση που τηρεί σε σχέση με κάποιον άλλον συνδέονται με την ψυχολογική και κοινωνική απόσταση που προσπαθούμε να κρατήσουμε από αυτόν (Θρασυβούλου, 1985: 531). Ο ανθρωπολόγος H. Edward, γύρω στη δεκαετία του 1950, ασχολούμενος με το συγκεκριμένο θέμα και συγκεκριμένα με την αντίληψη και χρησιμότητα του χώρου, πραγματοποίησε συστηματικές έρευνες. Μέσα από αυτές, ανέδειξε την ύπαρξη τεσσάρων διαφορετικών ζωνών, τα μήκη των οποίων διαφέρουν:

- Ζώνη Οικειότητας: (Ανάμεσα στα 15-50 εκ.)
- Προσωπική Ζώνη: (50 εκ.-1,5 μ.)
- Κοινωνική Ζώνη: (1,5 μ.-3,5 μ.)
- Δημόσια Ζώνη: (πάνω από 3,5 μ.)

εντός των οποίων ευρίσκονται οι παρευρισκόμενοι του ατόμου ανάλογα με τη φύση τους και τη σχέση τους μαζί του. Η επιστημονική έρευνα των Κάτσιου και Ζαφρανά (1992) απέδειξε πως ο άνθρωπος έχει τη δική του προσωπική “φυσάλιδα”, την οποία ορίζει και διατηρεί (κυκλικά) γύρω από το σώμα του, κινείται μαζί της, ενώ το μέγεθός της αυξομειώνεται ανάλογα με τον τόπο όπου βρίσκεται το άτομο, ανάλογα με τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφεται και με τη μορφή της σχέσης που εκτυλίσσεται την κάθε χρονική στιγμή (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998:114,

στο Αγγελάκου, 2013: 27). Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως η απόσταση είναι αυτό το τόσο σημαντικό στοιχείο, που εντάσσει αυτόματα το άτομο μέσα στο χώρο, του δίνει μια θέση σε μια χωρική αλληλοσυσχέτιση με την υπόλοιπη υλικοτεχνική υπόσταση του χώρου και είναι ουσιαστικά αυτή η διάσταση, που ενώνει το άτομο με το γύρω φυσικό του περιβάλλον (Αποστόλου, 2013).

Όσον αφορά στο μαθησιακό πλαίσιο της σχολικής αίθουσας η θέση που επιλέγει ο κάθε μαθητής και η απόσταση που τελικά διατηρείται από τον εκπαιδευτικό επιδρούν καταλυτικά στην παιδαγωγική σχέση, στη σχέση με τους συμμαθητές, στη συμπεριφορά (λεκτική και μη λεκτική), στη σχολική επίδοση και κατ' επέκταση γενικότερα στην παιδαγωγική επικοινωνία (Rosenthal & Jacobson, 1968). Βέβαια, η επιλογή της θέσης δεν είναι κάτι τυχαίο, αλλά επηρεάζεται από ατομικά χαρακτηριστικά. Συνήθως, η θέση των θρανίων που επιλέγουν οι μαθητές εξαρτάται από τη μαθητική τους απόδοση, από τα προσωπικά τους στοιχεία αλλά και από τη σχέση που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό και οι καλοί μαθητές προτιμούν τα μπροστινά και κεντρικά θρανία για να κάθονται κοντά στον εκπαιδευτικό, αναπτύσσοντας οπτική επαφή με αυτόν (Βρεττός, 1994), ενώ οι αδύναμοι μαθητές προτιμούν τα πίσω θρανία, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ζώνες καλών και αδύναμων μαθητών (Ματσαγγούρας, 1987). Ακόμα και η θέση του καθενός μέσα στην ομάδα οριοθετεί αυτό που καλούμε κύκλωμα επικοινωνίας, το οποίο καθορίζει τη θέση και το βαθμό συμμετοχής του κάθε μέλους στην πληροφόρηση και στη λήψη των αποφάσεων. Οι κυριότεροι τύποι κυκλωμάτων είναι ο κύκλος, ο αλυσωτός, ο τροχός, το ύψιλον και ο ολικός τύπος κυκλώματος. Πιο αποδοτικά λειτουργούν τα μέλη της ομάδας, όταν το κύκλωμα επικοινωνίας παρουσιάζει τον κυκλικό τύπο. Αντίθετα, ο αλυσωτός τύπος ευνοεί τα μέλη που κατέχουν κεντρική θέση. Στον τροχό και το ύψιλον τα άτομα που βρίσκονται στην περιφέρεια έχουν ελάχιστες δυνατότητες πληροφόρησης. Ο ολικός τύπος κυκλώματος εξασφαλίζει την επικοινωνία κάθε μέλους της ομάδας με τα υπόλοιπα. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η μορφή των κυκλωμάτων επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, το βαθμό πληροφόρησής τους και τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις της ομάδας (Αγγελάκου, 2011).

Εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι και ο χώρος, δηλαδή η επιφάνεια που αναλογεί σε κάθε μαθητή. Σύμφωνα με τους προδιαγραφές, για κάθε μαθητή αναλογεί επιφάνεια ίση με  $1,50-2,5\mu^2$ . Στα σύγχρονα όμως διδακτήρια του ΟΣΚ, όπου οι μαθητές δεν ξεπερνούν τους 30, ο χώρος που προβλέπεται είναι  $1,60\mu^2$  ανά μαθητή. Η

αναλογία του χώρου ανά μαθητή είναι σπουδαίο στοιχείο, όχι μόνο γιατί ο συνωστισμός έχει αρνητικές επιπτώσεις στην συμπεριφορά του μαθητή, αλλά γιατί οι μεγάλες, ευρύχωρες αίθουσες δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί διαφορετικές μορφές διάταξης των θρανίων, που οι σύγχρονες μορφές διδασκαλίας απαιτούν (Ματσαγγούρας, 2004: 88).

**Διακόσμηση, Διάταξη θέσεων και Ατμόσφαιρα του χώρου:** Στα πλαίσια της μη λεκτικής επικοινωνίας, η κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου (δηλαδή η αρχιτεκτονική), η διάταξη των θέσεων, η ακουστική, ο φωτισμός, η θερμοκρασία, τα χρώματα, ο αρωματισμός-μυρωδιές, η διακόσμηση-αισθητική, τα αντικείμενα, τα έπιπλα έχουν ιδιαίτερη επικοινωνιακή αξία (Σταμάτης, 2012: 127; Ματσαγγούρας, 2004: 73-97). Τα συναισθήματα και η συμπεριφορά των ανθρώπων επηρεάζονται σε υπέρτατο βαθμό από το περιβάλλον. Τα διαφορετικά είδη περιβάλλοντος δημιουργούν και διαφορετική ατμόσφαιρα. Ο Knapp (1978) ανέλυσε βασικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, τα οποία συντελούν στη δημιουργία διαφορετικών τύπων ατμόσφαιρας, οι οποίοι με την σειρά τους ευνοούν την δημιουργία και την εξέλιξη διαφορετικών τύπων επικοινωνίας και σχέσεων. Έτσι, το ζεστό περιβάλλον που δημιουργείται με τη χρήση κατάλληλων υλικών και χρωμάτων, ενθαρρύνει τη δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων, προκαλεί χαλάρωση στους ανθρώπους και αίσθηση οικειότητας. Η έλλειψή της φέρνει ένταση, εγρήγορση και έλλειψη άνεσης. Οι μεγάλοι λιτοί και αυστηροί χώροι με τα λιτά και πρακτικά έπιπλα και την απλή διακόσμηση των τοίχων επιτρέπουν τη δημιουργία τυπικών σχέσεων και όχι διαπροσωπικών. Γι' αυτό και όσον αφορά στη διακόσμηση που επικρατεί μέσα στη σχολική αίθουσα, ο χώρος θα πρέπει να είναι αισθητά προσεγμένος, γιατί πέρα από το γεγονός ότι συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, ταυτόχρονα επηρεάζει θετικά τη ψυχολογία και τη μάθηση των εκπαιδευόμενων (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1993). Εξάλλου, η όλη εμφάνιση και δομή της σχολικής αίθουσας ασκεί επίδραση στους μαθητές.

Επιπλέον, ο σχεδιασμός των θέσεων στο χώρο, ώστε να ευνοείται η ανάπτυξη σχέσεων και κοινωνικών επαφών είναι μια σημαντική προέκταση των κοινωνικών ικανοτήτων. Έρευνες έχει αναδείξει πως και η διάταξη των καθισμάτων/επίπλων (πχ. κυκλική-ισοτιμία μεταξύ των μελών, παραλληλόγραμμη/τριγωνική-ηγετική φυσιολογική ομιλητή) μεταδίδει διαφορετικά μηνύματα για τις σχέσεις μεταξύ των μελών και ότι η επιλογή θέσης από τα άτομα (απέναντι, δίπλα) δείχνει το ανταγωνιστικό ή συνεργατικό κλίμα μεταξύ τους. Έτσι, η μακρόστενη ορθογώνια

σχολική αίθουσα με τη μετωπική διάταξη των θρανίων και την υπερυψωμένη έδρα του εκπαιδευτικού τονίζει, σύμφωνα με τις μελέτες, την κυρίαρχη θέση του εκπαιδευτικού, ευνοεί ιδίως τον δασκαλικό μονόλογο και εμποδίζει την ατομική εργασία (Ματσαγγούρας, 2000). Αντιθέτως, η σύγχρονη τετράγωνη αίθουσα με την ημικυκλική διάταξη των θρανίων και την απομακρυσμένη, χωρίς μάλιστα βάθρο έδρα, διασφαλίζει τη διαμαθητική και δασκαλομαθητική επικοινωνία, παρέχοντας σε κάθε μαθητή ίσα δικαιώματα για συμμετοχή στη συζήτηση (Βρεττός, 1994). Αυτό συμβαίνει, γιατί οι μαθητές βρίσκονται κοντά στον εκπαιδευτικό, γεγονός που διευκολύνει την οπτική επαφή και δεν είναι απομακρυσμένοι 5-8 μέτρα, όπως συμβαίνει στη μετωπική διάταξη ιδίως με τους μαθητές των τελευταίων θρανίων (Ματσαγγούρας, 2004: 87). Τέλος, η κατά ομάδες διδασκαλία διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης και συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφόρων μορφών συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2000). Έτσι, για τις κλασσικές παραδόσεις και για τις γραπτές εξετάσεις προτιμάται η παραδοσιακή διάταξη με τα θρανία στραμμένα προς την ανυψωμένη έδρα, ενώ η κυκλική ή ημικυκλική διάταξη – που προωθεί την δημοκρατικότητα και ισότητα- εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που απαιτείται συζήτηση, συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων και ιδεών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998:119-125; Ματσαγγούρας, 2004). Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, υποστηρίζεται πως η ταχτοποίηση των θρανίων μέσα στην τάξη προδίδει μια παιδαγωγική αντίληψη: ποιο ρόλο έχει ο δάσκαλος, ποιο οι μαθητές και ποια είναι η γενικότερη επικοινωνία τους (Θρασυβούλου, 1985: 427, στο Αγγελάκου, 2011).

Γενικότερα, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί πως παράγοντες του σχολικού χώρου που συμβάλλουν στην ποιότητα της επικοινωνιακής πράξης είναι οτιδήποτε περικλείει η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών κτιρίων, όπως οι κτιριακές εγκαταστάσεις, οι διδακτικοί χώροι, το διδακτικό υλικό και ο εξωτερικός χώρος της αυλής. Ιδιαίτερα στα πλαίσια της αρχιτεκτονικής ανάπτυξης του χώρου προτείνονται ορισμένα χαρακτηριστικά, που λειτουργούν υπέρ της αποτελεσματικής διεξαγωγής της επικοινωνίας, όπως η ευελιξία, τα σημεία αναφοράς μέσα στο χώρο και μια φιλοσοφία εκπαιδευτικού ή παιδαγωγικού αρχιτεκτονικού σχεδιασμού (Γερμανός, 2002).

## Κεφάλαιο 3

### «Σχολικό κλίμα και κλίμα τάξης»

*Το τρίτο κατά σειρά κεφάλαιο εστιάζει στο σχολικό κλίμα γενικότερα και ειδικότερα στο κλίμα της σχολικής τάξης. Αρχικά, γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των δύο αυτών όρων και εν συνεχεία παρουσιάζονται οι τύποι-είδη του σχολικού κλίματος, οι διαστάσεις του κλίματος της σχολικής τάξης, ενώ στο τέλος του κεφαλαίου αναλύονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής τάξης.*

#### 3.1 Σχολικό κλίμα και κλίμα τάξης: Έννοια και χαρακτηριστικά

Το σχολικό κλίμα μοιάζει με τον αέρα που αναπνέουμε: δε του δίνουμε σημασία, εκτός αν υπάρχει ένα πρόβλημα σχετικά με αυτό (Freiberg, 2005). Αν και δεν υπάρχει μέχρι τις ημέρες μας κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός, πολλοί μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα αντανακλά τις υποκειμενικές εμπειρίες όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή και τη δράση της σχολικής μονάδας (Cohen, 2006). Στην ουσία, είναι η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές (Cohen, 2009).

Για τους Hoy και Miskel (2005) το σχολικό κλίμα αποτελεί την καρδιά και την ψυχή του σχολείου. Συνίσταται από το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών, που διακρίνουν ένα σχολείο από ένα άλλο και επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Διαμορφώνεται, δε, από το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, δίνοντας σε κάθε σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν μοιάζουν σε όλα τα άλλα (Πασιαρδή, 2001). Με πιο απλά λόγια, το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα γενικότερα ή σε κάθε σχολική τάξη ειδικότερα και έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτή και τους επηρεάζει καθοριστικά (Μπαμπάλης, 2012: 34).

Υποστηρίζεται πως μέσα στη σχολική τάξη<sup>1</sup>, όπως άλλωστε συμβαίνει και μέσα στην οικογένεια και την κοινωνία, αναπτύσσεται ένα πολύπλοκο πλέγμα αμφίδρομων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, μεταξύ μαθητικών ομάδων και μεταξύ μεμονωμένων μαθητών. Επίσης, αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των μεθόδων διδασκαλίας. Ο τρόπος με τον οποίο αυτές συμπράττουν συνιστά αυτό που ονομάζεται ψυχολογικό κλίμα τάξης<sup>2</sup> ή σχολική ατμόσφαιρα (Μαλαφάντης, 1990). Άλλοι παρεμφερείς όροι που προτείνονται στη σχετική βιβλιογραφία είναι: «σχολική κουλτούρα» και αναφέρεται κυρίως στις αρχές, τις αξίες που αντανακλούνται από τον σχολικό σχηματισμό (σχολική μονάδα ή σχολική τάξη) (Πασιαρδή, 2001), «συναισθηματικό κλίμα», «ατμόσφαιρα της τάξης» και «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» και αναφέρονται στις συνθήκες ενδιαφέροντος, ασφάλειας, αγάπης, εμπιστοσύνης και στις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης (Κόφφας, 2002). Στην ουσία, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί πως το κλίμα της σχολικής τάξης περιγράφει «τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους» (Τριλιανός, 2013: 383; Borich, 2000).

Το κλίμα της τάξης ή αλλιώς της ομάδας είναι προϊόν των δυνάμεων, που ενεργούν στο εσωτερικό της. Διάφοροι υλικοί παράγοντες, οι διδακτικοί σκοποί και οι στόχοι, η διαπροσωπική επικοινωνία και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού καθορίζουν το κλίμα της τάξης, ενώ τυπικοί και άτυποι κανόνες προσδιορίζουν την οργάνωσή της (Κογκούλης, 2004: 145). Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι τα στοιχεία που απαρτίζουν το κλίμα της τάξης είναι πολλά και η σχετική βιβλιογραφία έχει εντοπίσει τα σπουδαιότερα από αυτά, τα οποία, μάλιστα, έχει κατατάξει στους παρακάτω τομείς (Ματσαγγούρας, 2004:186):

α) Συναισθηματικός τομέας: Υπάρχουν η συνοχή, η διενεκτικότητα, και η διάσπαση, που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις στην τάξη, όπως και η ικανοποίηση και η αδιαφορία, που προκαλεί στον μαθητή η εργασία.

---

<sup>1</sup> Η σχολική τάξη αποτελεί μία κοινωνική ομάδα που αποτελείται από μαθητές της ίδιας ηλικίας και από τους εκπαιδευτικούς της και η οποία δραστηριοποιείται σε έναν συγκεκριμένο χώρο (κυρίως, τη σχολική μονάδα) με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και το οργανωτικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της (Ματσαγγούρας, 2004).

<sup>2</sup> Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης αναφέρεται κυρίως στη βίωση από τους μαθητές των ψυχοκοινωνιολογικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της (Ματσαγγούρας, 2004).

β) Τομέας κοινωνική οργάνωσης: Υπάγονται η δημοκρατικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η ευνοιοκρατία, που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης όπως και η ανομοιογένεια της σύνθεσης της τάξης.

γ) Τομέας εργασίας: Υπάγονται ο καθορισμός των στόχων, η υλική υποδομή, η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, η δυσκολία του έργου, η ταχύτητα εργασίας και η αποδιοργάνωση.

### 3.2 Οι τύποι του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα απαρτίζεται από τρεις τομείς: τον συναισθηματικό τομέα (δηλαδή, τα συναισθήματα, είτε θετικά είτε αρνητικά, που βιώνει ο μαθητής από την εργασία μέσα στη σχολική τάξη), τον τομέα της κοινωνικής οργάνωσης (πρόκειται για τις σχέσεις των μελών της τάξης και την σύνθεσή της) και τον τομέα εργασίας (δηλαδή τους στόχους, την υλική υποδομή, τους κανόνες λειτουργίας, τη δυσκολία του έργου, την ταχύτητα εργασίας) (Μπαμπάλης, 2012).

Με βάση όμως τους Halpin και Croft (1963) το σχολικό κλίμα χωρίζεται σε έξι τύπους κλίματος, οι οποίοι είναι οι εξής:

1) Ανοιχτό σχολικό κλίμα, όπου υπάρχει άριστη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης και ως εκ τούτου οι σχέσεις ανάμεσά τους είναι ειλικρινείς, αυθεντικές και χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη. Η συμπεριφορά τους διακρίνεται από ευθύτητα και σεβασμό.

2) Αυτόνομο σχολικό κλίμα, στο οποίο διακρίνεται με ευκολία η ομαδικότητα που προκύπτει από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών και όχι από την διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.

3) Ελεγχόμενο σχολικό κλίμα, όπου όλοι διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους, χωρίς να ενδιαφέρονται για τις ανάγκες των υπόλοιπων μελών.

4) Οικείο σχολικό κλίμα, στο οποίο τα μέλη της σχολικής τάξης έχουν φιλικές σχέσεις και συνεπώς δεν είναι εύκολος ο έλεγχος της άσκησης των καθηκόντων τους,

5) Πατερναλιστικό σχολικό κλίμα, όπου απουσιάζει η συνεργασία, η ομαδικότητα και οι σχέσεις μεταξύ των μελών.

6) Κλειστό σχολικό κλίμα, όπου τα μέλη έχουν τυπικές επαγγελματικές σχέσεις και απουσιάζει οποιαδήποτε κοινωνική σχέση. Δίνεται έμφαση σε κοινοτυπίες ρουτίνας, σε δευτερεύουσες εργασίες, σε μη σημαντικούς κανόνες και κανονισμούς ενώ απουσιάζει η ευελιξία.



Αντίθετα, η Γ. Πασιαρδή (2001) κατέληξε ότι υπάρχουν τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος:

1) Ανοιχτό οργανωτικό κλίμα, όπου υπάρχει υψηλός βαθμός συνεργασίας, λειτουργικών και φιλικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών.

2) Κλειστό οργανωτικό κλίμα, όπου δίνονται κατευθύνσεις και θέτονται περιορισμοί από τους «ανώτερους», υπάρχει ανταγωνιστική στάση και συμπεριφορά και η στάση των εμπλεκόμενων είναι παθητική.

3) Κλίμα αποστασιοποίησης, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν διάθεση συνεργασίας, καθώς δεν αφοσιώνονται στο έργο τους.

4) Κλίμα ενεργούς εμπλοκής, όπου οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με το εκπαιδευτικό τους έργο, είναι συνεργατικοί, έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, αφοσιώνονται στο έργο τους και τους μαθητές και αγνοούν την κλειστή συμπεριφορά των διευθυντών/ντριών, οι οποίοι/ες διατηρούν απέναντί τους αρνητική στάση.

### 3.3 Διαστάσεις κλίματος τάξης

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται πέντε διαστάσεις που εμφανίζει το κλίμα της τάξης:

A) Συνεκτικότητα: Είναι το αίσθημα συμμετοχής που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών που συνεργάζονται για ένα χρονικό διάστημα.

B) Διενεκτικότητα: είναι το αντίθετο της συνεκτικότητας και αναφέρεται στην ύπαρξη διαφωνιών, συγκρούσεων και ανταγωνισμού μεταξύ των μελών μιας σχολικής τάξης.

Γ) Ικανοποίηση: είναι η ψυχική ευχαρίστηση του μαθητή, εφόσον τα διδασκόμενα αντικείμενα, ο εκπαιδευτικός και η σχολική ομάδα ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα του και επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του.

Δ) Δυσκολία: είναι τα διάφορα εμπόδια και δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκτέλεση της σχολικής τους εργασίας. Όταν η δυσκολία δεν είναι αξεπέραστη, υπάρχει θετική συνάφεια της με τη σχολική μάθηση.

E) Συναγωνιστικότητα: είναι ο ανταγωνισμός που συναντάται σ' όλες σχεδόν τις σχολικές τάξεις. Ο βαθμός και το είδος εξαρτάται από τον τρόπο οργάνωσης που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός.

Μέσα από τις έρευνες των Witcher, Stevens και Sanchez (χ.χ.) διαπιστώνεται ότι το θετικό κλίμα της τάξης έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά που επηρεάζουν αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά:

- ✓ Στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους.
- ✓ Εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές.
- ✓ Επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης.
- ✓ Παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές.
- ✓ Δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα.
- ✓ Ενθαρρύνει την διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία.
- ✓ Αποτιμά θετικά την επιτυχία.
- ✓ Διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς.
- ✓ Προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία.
- ✓ Εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς του μαθητές.

(Ματσαγγούρας, 2004: 187).

Έτσι, σε μια σχολική τάξη με θετικό και ευνοϊκό για τη μάθηση κλίμα, τα μέλη επικοινωνούν μεταξύ τους και εργάζονται συλλογικά για τη συλλογική πρόοδο (Πασιαρδή, 2001: 31). Αυτός είναι ο λόγος που στα αποτελεσματικά σχολεία πρωταρχική φροντίδα των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία ενός άνετου, ευχάριστου και φιλικού κλίματος, μετατρέποντας τη σχολική τάξη σε μαθησιακή κοινότητα που έχει τους δικούς της κανόνες συμπεριφοράς και νοοτροπίες (Borich, 1994: 347).

### **3.4 Παράγοντες που διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής τάξης**

#### **3.4.1. Το φυσικό περιβάλλον- Η σχολική αίθουσα**

Η αίθουσα σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004: 82) αποτελεί τη βασική μονάδα του σχολικού συγκροτήματος. Γι' αυτό, άλλωστε, κάθε παιδαγωγική τάση διαμορφώνει το δικό της τύπο αίθουσας. Οι κυρίαρχοι τύποι είναι οι εξής:

- 1) Η μακρόστενη παραλληλόγραμμη αίθουσα που εκφράζει τη δασκαλοκεντρική παιδαγωγική αντίληψη του παλαιού σχολείου, που βασιζόταν στην συνειρμική θεωρία μάθησης και προσπαθούσε με το δασκαλικό μονόλογο να γεμίζει με γνώσεις τα κεφάλια των μαθητών.
- 2) Η τετράγωνη αίθουσα που είναι μεταγενέστερος τύπος και εκφράζει την παιδοκεντρική αντίληψη της αγωγής. Η αντίληψη αυτή βασίζεται στη

μορφολογική και στη γνωστική ψυχολογία που πρεσβεύουν την ενεργητική διαδικασία της μάθησης.

Επίσης, η αίθουσα πρέπει να φωτίζεται με φυσικό τρόπο και από τις δύο πλευρές. Ο τεχνητός φωτισμός πρέπει να λειτουργεί αθροιστικά με το φυσικό και να προέρχεται από αθαμπείς φωτεινές πηγές ομοιόμορφης φωτεινότητας, που βρίσκονται ψηλότερα από τον οριζόντιο οπτικό άξονα του μαθητή. Όμως και η ακουστική της σχολικής αίθουσας έχει απασχολήσει ως θέμα τη σχολική αρχιτεκτονική και της διδακτική έρευνα, διότι επηρεάζει την επικοινωνία και τη μαθητική κόπωση. Ειδικότερα, στην περίπτωση των μαθητών, ο αυξημένος θόρυβος μειώνει την ακαδημαϊκή τους επίδοση, αυξάνει την κόπωση και προάγει διενέξεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004: 94-97).

Ακόμα άλλο ένα στοιχείο της αίθουσας είναι ο χώρος που αναλογεί σε κάθε μαθητή. Οι σύγχρονες προδιαγραφές απαιτούν επιφάνεια ίση με 1,50-2,50 τετραγωνικά μέτρα ανά μαθητή. Οι ευρύχωρες αίθουσες παρέχουν στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών διάταξης των θρανίων, της οποίας απαιτούν οι σύγχρονες μορφές διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004: 86).

Ακόμα παρατηρείται ότι η διάταξη των θρανίων και των υπόλοιπων επίπλων της τάξης του φυσικού περιβάλλοντος που μπορεί ο εκπαιδευτικός να διευθετήσει σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους για το είδος της επικοινωνίας και το ρόλο των μαθητών που θεωρεί πρόσφορο για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Εκτός από το παραδοσιακό τρόπο της κατά σειρές διευθέτησης των θρανίων, άλλοι δυνατοί τρόποι είναι οι κατά μικρές ομάδες διάταξη των (2-4) θρανίων, η ημικυκλική (ή σε σχήμα Π) διάταξη, η διάταξη τους σε σχήματα σταυρού, η κατά ομόκεντρα ημικύκλια διάταξη και διατάξεις που συνδυάζουν στοιχεία από τις παραπάνω διατάξεις. Από αυτές τις μορφές, η μετωπική διάταξη ευνοεί τον εκπαιδευτικό μονόλογο και την ατομική εργασία. Η διάταξη του ημικυκλίου ευνοεί τη διαμαθητική και δασκαλομαθητική επικοινωνία, και για αυτό προσφέρεται για διαλεκτικής μορφή διδασκαλίας. Επίσης, η κατά ομάδες διάταξη ευνοεί την ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας, αλλά αυξάνει, όπως και η ημικυκλική διάταξη, και τις εκτός μαθήματος επικοινωνίες. Τέλος είναι αξιοσημείωτο ότι η διάταξη δεν επηρεάζει μόνο την πυκνότητα της επικοινωνίας αλλά και την ποιότητα της (Ματσαγγούρας, 2003:89-92).

### **3.4.2. Κοινωνικοί συσχετισμοί της σχολικής τάξης**

Το κλίμα της σχολικής τάξης σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001: 74) εξαρτάται και καθορίζεται -πέρα των άλλων- και από το βαθμό αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης. Συνεπώς, το περιβάλλον θα μπορούσε να είναι ανταγωνιστικό, συνεργατικό αλλά και ατομικό ανάλογα σε ποιο βαθμό υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων.

Η σχολική τάξη διακρίνεται ως προς τη διάρθρωση της σε τρεις διαφορετικές μορφές:

α) Η κλειστή σχολική τάξη-ομάδα που ορίζεται ως η τάξη των μαθητών που διακρίνονται από κοινά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά στοιχεία, δηλ. οι μαθητές που προέρχονται από ένα ορισμένο κοινωνικό στρώμα. Σε μια τέτοια τάξη δύσκολα μπορεί να ενταχθεί ένας μαθητής που προέρχεται από ένα κατώτερο κοινωνικό στρώμα.

β) Η ανταγωνιστική σχολική τάξη-ομάδα που χαρακτηρίζεται η τάξη στην οποία κυριαρχεί το αξίωμα της ατομικιστικής επίδοσης. Ο καθένας μόνος του ενάντια σε όλους τους άλλους, προκειμένου να διεκδικήσει την πρωτιά. Έτσι τα άτομα απομονώνονται και παρεμποδίζεται η κοινωνικοποίηση τους που θα μπορούσε να συμβάλλει στη δημιουργία μιας ανθρώπινης κοινωνίας.

γ) Η συνεργατική σχολική τάξη-ομάδα που ορίζεται η τάξη εκείνη που τα μέλη της διακρίνονται για την διάθεση συνεργασίας μεταξύ τους. Όλα τα μέλη της, μαθητές και εκπαιδευτικοί, βρίσκονται σε άμεση επίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ τους ώστε ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες όλων και να λύνονται και τα προβλήματα. Η ομάδα παρουσιάζει ένα χαρούμενο και δημιουργικό περιβάλλον όπου τα μέλη της είναι όλα ευτυχισμένα. Με τέτοιες ομάδες πρέπει να εργάζεται η σχολική μονάδα και βέβαια όχι μόνο στα τεχνικά μαθήματα αλλά και σε όλα τα άλλα (Τσιπλητάρης, 2011: 100-104).

### **3.4.3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη**

#### **3.4.3.1 Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών**

Κάθε σχολική μονάδα και ειδικότερα κάθε εκπαιδευτικός οφείλει όχι μόνο να παρέχει γνώσεις, αλλά και να ασκεί παιδαγωγικό έργο και να δημιουργεί αληθινές

παιδαγωγικές σχέσεις, που να βασίζονται στην αλληλοκατανόηση, την αλληλοεκτίμηση και το σεβασμό ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη. Η θεώρηση αυτών των σχέσεων πέρασε από διάφορα στάδια μέσα στη μακράιωνη ιστορία της παιδαγωγικής. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την σχέση δασκάλου-μαθητή δείχνουν οι επιστήμονες του 20ού αιώνα. Στην αρχή, μάλιστα, το ενδιαφέρον στράφηκε αποκλειστικά στο μαθητή και στα στοιχεία που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης και έρευνας, τα οποία ήταν η προσωπικότητά του, η αντιληπτική του ικανότητα στα διάφορα στάδια ανάπτυξης, τα ενδιαφέροντά του, τα κίνητρα μάθησης, οι εμπειρίες του και οι σχέσεις του με τους συμμαθητές. Ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει τα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε μαθητή του και ανάλογα να προσαρμόζει την παιδαγωγική και διδακτική του πρακτική (Μπαμπάλης, 2012: 42).

Στη Δυτική Ευρώπη μέχρι τη δεκαετία του 1970 επικράτησε μια ιδεαλιστική αντίληψη για την ποιότητα των σχέσεων δασκάλου και μαθητή, η λεγόμενη θεωρία του «παιδαγωγικού δεσμού», στην οποία πρωταρχική σημασία έχει το προσωπικό στοιχείο, επειδή η διαδικασία της αγωγής προϋποθέτει μια ιδιαίτερη συναισθηματική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Ένας από τους θεμελιωτές της θεωρίας, ο Nohl, υποστηρίζει ότι θεμέλιο της αγωγής είναι η με πάθος και αφοσίωση σχέση ενός ώριμου ανθρώπου με έναν αναπτυσσόμενο με στόχο τη διάπλαση του (Μπαμπάλης, 2012: 42).

Στον αντίποδα αυτής της θεώρησης αναπτύχθηκαν απόψεις που οδήγησαν σε μια άλλη θεώρηση των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών. Στο επίκεντρο των ερευνών βρίσκεται τώρα ο εκπαιδευτικός, η προσωπικότητά του και οι μορφές διαπαιδαγώγησης που ακολουθεί. Οι έρευνες αυτές παραγνώρισαν εντελώς το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι σχέσεις δασκάλου και μαθητών, τόνισαν μονόπλευρα την εξάρτηση της συμπεριφοράς του μαθητή από εκείνη του δασκάλου και εξέτασαν αποκλειστικά και μονομερώς την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Ράπτης, 2000).

Ο εκπαιδευτικός δεν αποβλέπει μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά και στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων, καθώς και σε άλλους σοβαρούς σκοπούς, όμως είναι η καλλιέργεια πνευματικών και ηθικών αρετών, της διάθεσης για εργασία, της δημιουργικότητας, της κριτικής ικανότητας, της συναισθηματικής ισορροπίας, της αυτοπεποίθησης. Έχει μεγάλη σημασία για την επίτευξη αυτών των στόχων η συμπεριφορά του δασκάλου προς τους μαθητές, γιατί αυτή επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και κατ' επέκταση το κλίμα της σχολικής τάξης

(Καυφάλης, 1998). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν άμεσα το βαθμό και το είδος των κινήτρων των μαθητών, αλλά και τη συμπεριφορά τους, ακόμη και όταν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους (Ράπτης, 2000).

Επίσης, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών επηρεάζουν αποφασιστικά τη δημιουργία της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών και αυτές με τη σειρά τους καθορίζουν τη μαθησιακή και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, μέσα από τις σχέσεις του με τους μαθητές, να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποτιμούν τον εαυτό τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι εύκολο να αλλάξουν αρνητικές αυτοαντιλήψεις που δημιουργήθηκαν στο παρελθόν είτε μέσα στο σχολείο είτε στο οικογενειακό περιβάλλον (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2008: 232) τονίζεται ότι οι σχέσεις δεν είναι απλά θέμα συγκυριών αλλά δημιουργούνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό το σκοπό όχι μόνο δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα των μαθητών του, αλλά και προβαίνει σε σειρά ενεργειών μέσα κι έξω από την σχολική αίθουσα, οι οποίες οικοδομούν βαθμιαία μια σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης. Έτσι οι στενές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζει θετικά τη διδασκαλία.

Τέλος, οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, εξαρτώνται από προϋποθέσεις, όπως την ύπαρξη ειλικρίνειας, σεβασμού και πραγματικού ενδιαφέροντος του ενός για τον άλλο, την αλληλεξάρτηση και όχι τη μονομερή εξάρτηση, την απαιτούμενη απόσταση του ενός από τον άλλο, την ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών και των δύο (Μπαμπάλης, 2012:43).

#### **3.4.3.2 Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών**

Για το ιδιαίτερο ψυχολογικό κλίμα που διαμορφώνεται σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον, εδώ και περίπου πενήντα χρόνια, ερευνητές υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους. Ο James (1980) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι μια σημαντική ανάγκη για υγιή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Ειδικότερα, αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις σχετίζονται συχνά με προβλήματα σχολικής προσαρμογής, ενώ οι συνομήλικοι επηρεάζουν τη σχολική

επίδοση των μαθητών, καθώς επιδρούν καθοριστικά στις καθημερινές συμπεριφορές τους στο σχολείο. Επίσης, οι περιορισμένες σχέσεις και η απουσία φιλίας αποτελούν σημαντικές πηγές άγχους για τους μαθητές (Μπαμπάλης, 2012:49).

Η σύγχρονη Παιδαγωγική δίνει μεγάλη σημασία στην αλληλεπίδραση των μαθητών και στην επίδραση που μπορεί να έχει η δυναμική της ομάδας στην αύξηση της σχολικής επίδοσης, στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και στην προώθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών. Είναι εύλογη η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος για την επίτευξη των ανωτέρω. Ο μαθητής που νιώθει όμορφα και ασφαλής μέσα στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο, προσαρμόζεται και κοινωνικοποιείται εύκολα και ομαλά, αναπτύσσει την αίσθηση του ανήκειν, αυτή τη φορά σε ομάδα έξω από την οικογένεια. Ο μαθητής ωφελείται πολλαπλά από το καλό σχολικό κλίμα, με αποτέλεσμα η αγωγή που λαμβάνει από την οικογένειά του να ενισχύεται και να αυξάνεται στο σχολείο. Όταν μέσα στην σχολική τάξη επικρατεί θετικό κλίμα, το παιδί με προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης υποστηρίζεται, ώστε να ξεπερνά τα προβλήματά του και να αναπτύσσει ουσιαστικές και θετικές κοινωνικές σχέσεις. Μάλιστα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι πρωταρχικό μέλημα των μαθητών είναι να αποκτήσουν την κοινωνική αποδοχή των συμμαθητών τους. Εάν νιώσουν ότι δεν γίνονται αποδεκτοί από την ομάδα, αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν ανασφαλείς και εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά. Οι κοινωνικές εμπειρίες που βιώνουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης επηρεάζουν αποφασιστικά τη μετέπειτα κοινωνική ζωή (Καψάλη, 1998: 476).

Γι' αυτό μια από τις βασικές μέριμνες του εκπαιδευτικού είναι να γνωρίζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, να διακρίνει τις αδυναμίες και τις δυσκολίες και να μπορεί να σχεδιάζει και να εφαρμόζει τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων, να παρέχει υποστήριξη στους μαθητές που την έχουν ανάγκη, για να μπορέσουν αυτοί να ενταχθούν στη μαθητική ομάδα (Μπαμπάλης, 2012: 50).

Η ανάγκη των μαθητών για αποδοχή και αναγνώριση ικανοποιείται ή όχι μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, μέσα στην ομάδα της σχολικής τάξης. Πρόκειται για βασική ανάγκη όχι μόνο των μαθητών, αλλά όλων των ανθρώπων και επηρεάζεται από το βαθμό αλληλεξάρτησης του ατόμου και της ομάδας για τις επιβραβεύσεις, από το βαθμό κατά τον οποίο το άτομο έλκεται από την ομάδα και από την κοινωνική θέση του μέσα στην ομάδα (Παπαστάμου, 1989: 242).

Η αποδοχή ή μη αποδοχή από τη σχολική ομάδα επηρεάζει την προσωπικότητα του μαθητή και τη σχολική του επίδοση. Ειδικότερα, η μη αποδοχή του επηρεάζει αρνητικά τα κίνητρα της μάθησης, τις προσδοκίες επιτυχίας, τις απαιτήσεις που διαμορφώνει ο καθένας για τον εαυτό του. Αντίθετα, η αποδοχή από τη σχολική ομάδα ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, την αυτοπεποίθησή του, καθώς και την πεποίθηση ότι μπορεί να ανταποκριθεί σε υψηλές απαιτήσεις (Καψάλης, 1998:477).

Βέβαια, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση εξαρτώνται γενικότερα από το είδος των εμπειριών που αποκτά το παιδί από την επαφή του και με τους ενήλικες και με τους συνομηλίκους του. Όταν βιώνει θετικές εμπειρίες σχηματίζει αυτοαντίληψη, ενώ αντίθετα σχηματίζει αρνητική αυτοαντίληψη όταν βιώνει αρνητικές εμπειρίες. Επίσης, η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις σχολικές επιδόσεις-συνήθως, οι μαθητές με θετική αυτοαντίληψη έχουν υψηλές επιδόσεις- και από την κοινωνική συμπεριφορά. Ο δάσκαλος οφείλει να οργανώσει την κοινωνική δομή της τάξης με τρόπο που να προσφέρει θετικές εμπειρίες στο μαθητή από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους συμμαθητές του, αλλά και με τον ίδιο. Διαφορετικά, υπάρχει ο κίνδυνος το σχολείο να δημιουργήσει ή να συμβάλει στη δημιουργία του φαύλου κύκλου: απόρριψη+ αποτυχία= αρνητική αυτοεκτίμηση + αντικοινωνική συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2003: 213).

Η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή επηρεάζεται από την αποδοχή του από την ομάδα, καθώς η συμπάθεια και η αποδοχή συμβαδίζουν με την ετοιμότητα του μαθητή να συνάπτει καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Καψάλης, 1998:478) . Για αυτό και ο μαθητής συνήθως διακατέχεται από μεγάλο άγχος σχετικά με την ένταξη στη σχολική ομάδα και την αποδοχή του από αυτή , πολύ περισσότερο που καλείται να προσαρμοστεί σε μια νέα πραγματικότητα και μάλιστα η προσαρμογή αυτή εκφράζεται ως απαίτηση συμμόρφωσης στους κανόνες και στο πολιτισμικό περιεχόμενο της ομάδας (Κοσμόπουλος, 1995: 288).

Τέλος, μέσα σε ένα κοινωνικά και συναισθηματικά ευαίσθητο σχολικό κλίμα καταβάλλονται συνειδητές προσπάθειες ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις. Η συνεργατική μάθηση προωθεί την κοινωνική επάρκεια και τις κοινωνικές αξίες και συμβάλλει στη μείωση των προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Μέσα στην ομάδα οι μαθητές ενεργοποιούνται, ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις, ιδέες και απόψεις, ανατροφοδοτούν και ανατροφοδοτούνται. Βέβαια, είναι απαραίτητο μέσα στη συνεργατική ομάδα να



διασφαλιστεί η αλληλεξάρτηση και η αλληλεπίδραση των μελών, να κατανεμηθούν οι ρόλοι και το έργο με σαφήνεια και να καλλιεργηθεί το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης (Χαραλάμπους, 2000: 356).

#### **3.4.4. Η αποτελεσματική διδασκαλία- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο όρος διδασκαλία σχετίζεται άμεσα με μεθοδευμένες διαδικασίες, τις οποίες αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός σε πλαίσιο διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές του, προκειμένου να τους βοηθήσει να οικειοποιηθούν με αυτενεργό τρόπο τις σχολικές γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, αξίες και στάσεις που κρίνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναγκαίες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Επίσης, οι ενέργειες και οι χειρισμοί στους οποίους προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τον μαθητή στην οικειοποίηση γνώσεων και στη καλλιέργεια δεξιοτήτων συνθέτουν τη διδασκαλία. Η διδασκαλία προϋποθέτει, συνεπώς, τη συνύπαρξη και τη συνεργασία δυο τουλάχιστον προσώπων: εκπαιδευτικού και μαθητή. Αυτό ακριβώς αποτελεί και το πρωταρχικό κύτταρο για την ύπαρξη του σχολείου, «αφού στο σχολείο παρέχεται βασικά διδασκαλία και παράγεται μάθηση» (Πυργιωτάκης, 2011: 74-75).

Κατ' ουσίαν η διδασκαλία είναι μια διαδικασία σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και διδασκόμενου αντικειμένου (Ματσαγγούρας, 2009: 98). Αποτελεί, μάλιστα, μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολείου και παίζει έναν από τους πιο σημαντικούς ρόλους στη προσπάθεια επίτευξης των στόχων της αγωγής. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας επηρεάζεται καταλυτικά από το ρόλο που διαδραματίζει κάθε ένας από τους τρεις κύριους παράγοντές της, δηλαδή ο δάσκαλος ο μαθητής και το διδακτικό αντικείμενο. Έτσι, άλλοτε εμφανίζεται με κυρίαρχο και καταλυτικό το ρόλο του δασκάλου και άλλοτε με ενισχυμένο το ρόλο του μαθητή, ενώ κάποιες άλλες φορές διακρίνεται από τη δραστηριοποίηση ολόκληρης της τάξης ή και από μια πολυσύνθετη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διαμαντόπουλος, 2002 : 126).

Ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάστηκαν κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 για να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας περιλαμβάνονταν το κλίμα της τάξης, οι διδακτικές στρατηγικές, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η φύση των ερωτήσεων που τίθενται κατά τη διδασκαλία, οι αμοιβές

και οι ενισχύσεις που χρησιμοποιούνται, οι ποινές που επιβάλλονται και άλλα παρόμοια (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 502).

Κατά καιρούς πραγματοποιήθηκαν διάφορες έρευνες σχετικές με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στις έρευνες αυτές εξετάστηκε πλήθος παραγόντων που την επηρεάζουν. Οι περισσότεροι από αυτούς αφορούν στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και στις γνώσεις που αυτοί διαθέτουν ως προς τα παρακάτω θέματα: 1) τους σκοπούς του σχολείου, 2) τις διδακτικές στρατηγικές, 3) την ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, 4) τις θεωρίες μάθησης, 5) τη λειτουργία και την οργάνωση της σχολικής τάξης, 6) τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, 7) το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν και 8) ο αναλυτικό πρόγραμμα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 499).

Είναι δύσκολο, παρόλα αυτά, να γίνει σε όλες τις περιπτώσεις σαφής διάκριση μεταξύ των χαρακτηριστικών που αφορούν στη διδακτική διαδικασία αυτή καθαυτή και εκείνων που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς. Οι ιδιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού διαπλέκονται συχνά με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 499).

Ο εκπαιδευτικός διαθέτει καθοριστική παιδαγωγική και θεσμική –οργανωτική εξουσία στις λειτουργίες του σχολείου. Είναι ο κύριος υπεύθυνος και ο πρωταγωνιστής των σχολικών διαδικασιών. Εκείνος φέρει την ευθύνη για την οργάνωση των διαδικασιών της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και γενικά της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Εκείνος έρχεται κατεξοχήν σε άμεση και διαρκή επικοινωνία με τον μαθητή. Από εκείνον εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής επικοινωνίας και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης με το μαθητή, δηλαδή ο τρόπος που αντιμετωπίζει τον μαθητή ως προσωπικότητα και γενικά η μορφή με την οποία αντιμετωπίζει τα πρακτικά θέματα της σχολικής ζωής (Κωνσταντίνου, 2004 : 46).

Ο εκπαιδευτικός της τάξης επηρεάζει άμεσα και αποφασιστικά το κλίμα της τάξης, διαμορφώνει με αποκλειστικό τρόπο το στυλ της συμπεριφοράς του, επηρεάζει τους μαθητές στην αυτό-αντίληψή τους και συμβάλλει στην δημιουργία της γενικότερης κουλτούρας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2003: 172 ). Το ψυχολογικό κλίμα μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός και το είδος της αυτό- αντίληψης που καλλιεργεί στους μαθητές, επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους (Ματσαγγούρας, 2009: 490).

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν,

θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Ντούσκας, 2007).

Από την θεωρητική και εμπειρική βιβλιογραφία έχει προκύψει ότι υπάρχουν ορισμένα ποιοτικά στοιχεία στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που μπορεί κανείς ανεπιφύλακτα να αποδεχθεί ότι οικοδομούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, όπως τα ακόλουθα :

Η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Η διδακτική διαδικασία γίνεται ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει εξηγήσεις, παρουσιάζει το διδακτικό περιεχόμενο με σαφήνεια, διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργητικά, δίνει έμφαση στην επιτυχημένη προσπάθεια παρά στην αποτυχία.

Σημαντική επίδραση στην στάση των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό έχει, επίσης, η ιδιότητα της αμεσότητας, η διάθεση δηλαδή του εκπαιδευτικού να τους πλησιάζει και να εκδηλώνει φιλικά, ζεστά αισθήματα και συμπάθεια. Η συναισθηματική σχέση αποτελεί την προϋπόθεση για μάθηση, δεδομένου ότι μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι αναγνωρίζει τους μαθητές, ότι τους αποδέχεται και ότι είναι πρόθυμος να αντιμετωπίζει μαζί τους τα όποια προβλήματα.

Ζωτικής σημασίας για την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι η γνώση και η χρήση των μικρών τους ονομάτων. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι βλέπει κάθε μαθητή ως ξεχωριστό άτομο και όχι ως μονάδα στο σύνολο της τάξης.

Ιδιαίτερη αξία έχει η τάση του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να αποφασίζουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους, να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους, να προτείνουν μορφές διδασκαλίας, να συζητούν και να θέτουν τα όρια της δικής τους επιτρεπτής συμπεριφοράς. Η ενθάρρυνση ως ενέργεια δεν ορίζεται μέσα σ ένα πλαίσιο συγκεκριμένων λόγων και πράξεων. Σημασία δεν έχει τι λέει και τι κάνει ο εκπαιδευτικός, αλλά ο τρόπος που εκφράζεται.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει επίσης να ακούει, να μιλά και να ενεργεί με τρόπο που να εμπνέει σεβασμό, ενδιαφέρον και εμπιστοσύνη προς τον εαυτό του και τους

μαθητές. Η δεξιότητα του εκπαιδευτικού «να ακούει» τους μαθητές είναι μια μορφή γνήσιας επικοινωνίας και ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Σημαντικό στοιχείο του καλού κλίματος της σχολικής τάξης είναι ο ενθουσιασμός που δείχνει ο εκπαιδευτικός για τις δραστηριότητες της τάξης και η δυνατότητά του να τον εμπνέει στους μαθητές. Το περιεχόμενο του ενθουσιασμού δεν είναι σαφές. Συνήθως, ορίζεται αόριστα ως εναλλαγή και ποικιλία στην προσφορά ερεθισμάτων ως ενεργητικότητα και δυναμισμός κατά την προσφορά των διδακτικών περιεχομένων. Έρευνες έδειξαν ότι ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την καλή επίδοση των μαθητών, έχει θετική επίδραση στην γενικότερη συμπεριφορά τους, τη στάση τους απέναντί του και συντελεί στη διαμόρφωση ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2005 : 61-65).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός που θέλει να προσεγγίσει περισσότερο τους μαθητές του και να τους βοηθήσει αποτελεσματικότερα, οφείλει να δείχνει ιδιαίτερη κατανόηση και να αναπτύσσει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους στη βάση της αμοιβαιότητας και της αλληλοεκτίμησης, διατηρώντας πάντα διακριτικά την απαραίτητη απόσταση ασφαλείας, ώστε να παραμένουν διακριτοί οι ρόλοι τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή. Η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή ενισχύει την σχέση εμπιστοσύνης και αγάπης ανάμεσά τους και διαμορφώνει την κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα, δηλαδή ένα ιδιαίτερα ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα με άριστη προοπτική για την πρόοδο του μαθητή. Την προοπτική αυτή αναγνωρίζει και ο Κοσμόπουλος, όταν αναφέρει πως «ο μαθητής περπατώντας τη γέφυρα που έστησε η θετική του σχέση με το δάσκαλο, ανακαλύπτει, συναντά και δημιουργεί προσωπική σχέση με τη βαθύτερη ουσία του μορφωτικού αγαθού» (Διαμαντόπουλος, 2002: 310).

## Κεφάλαιο 4

### Ο ρόλος του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης

*Στο τέταρτο κεφάλαιο επισημαίνεται η σημασία του χώρου (δομή και οργάνωση της σχολικής τάξης, χώροι διδασκαλίας, ψυχολογική επίδραση του χώρου της σχολικής τάξης) και γενικότερα των οικολογικών συνθηκών που επικρατούν μέσα στην σχολική τάξη.*

#### 4.1 Η σημασία του χώρου και των οικολογικών συνθηκών

Το περιβάλλον της σχολικής τάξης αποτελούν ένα σύνολο από αλληλεξαρτώμενα στοιχεία, τα οποία χωρίζονται σε δύο κατηγορίες οι οποίες περιλαμβάνουν την κοινωνική δομή της τάξης και την υλική δομή της τάξης. Αφενός η κοινωνική δομή της τάξης περιλαμβάνει το δίκτυο επικοινωνίας καθώς και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου η υλική δομή της τάξης, που περιλαμβάνει την υλικοτεχνική υποδομή και τα χαρακτηριστικά του κτιρίου (Μπίκος, 2004:73; Γερμανός, 2002:72,89).

Ήδη πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τη συμβολή του σχολικού χώρου στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας καθώς και στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών. Τα αποτελέσματα της πλειοψηφίας των ερευνών, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις σχέσεις και στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο σχολείο (Σταμάτης, 2006). Σύμφωνα με τη Γκρούσια-Ρίζου (2004), η σχολική τάξη λειτουργεί ως ένα σύστημα σχέσεων που αλληλοεπηρεάζεται στη βάση κοινών εμπειριών. Οι εμπειρίες αυτές διαμορφώνουν αντιλήψεις και εισάγουν νέες γνώσεις στους μαθητές, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν δεσμούς φιλίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ συνομηλίκων. Έτσι, η διαμόρφωση συναισθηματικών δεσμών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εμφανείς σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και από το σχολικό περιβάλλον, την αρχιτεκτονική

του σχολείου, τη διαρρύθμιση και διακόσμηση των αιθουσών, τον άυλιο χώρο και προδιαθέτουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη μάθηση και επηρεάζουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα, όπου αυτή συντελείται. Για παράδειγμα, οι πληθωρικές τάξεις, ο ανεπαρκής φωτισμός και θέρμανση, τα στενόχωρα θρανία, η έλλειψη ηχομόνωσης, μπορεί να δημιουργήσουν εκνευρισμό και κόπωση στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και να προκαλέσουν μεταξύ τους συγκρούσεις (Πυργιωτάκης, 2001).

Το σύγχρονο ρεύμα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως ένα πολυδιάστατο σύστημα το οποίο επηρεάζεται και διαμορφώνεται από μια ποικιλία κοινωνικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οδηγούν στη μάθηση και την κοινωνικοποίηση (Γερμανός 2002).

Επίσης, ο σχολικός χώρος είναι συνυφασμένος με τη διάθεση και με τα κίνητρα του παιδιού που βρίσκεται σ' αυτόν και συμβάλει στην κοινωνικοποίηση του. Σε επίπεδο σχολικής τάξης, υποστηρίζεται πως η υλικοτεχνική υποδομή και ο χώρος λειτουργούν ως «δεύτερος εκπαιδευτικός», καθώς σύμφωνα με το Sanoff et al. (2004, στο Σταμάτης, 2006) ο χώρος έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει σχέσεις μεταξύ ατόμων διαφορετικής ηλικίας, να δημιουργεί αλλαγές στη συμπεριφορά, να υποβοηθά επιλογές και δραστηριότητες και να υποστηρίζει μια δυναμική σχέση μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός οφείλει να μπορεί να έχει δημιουργική σχέση με το χώρο και να τον μετασχηματίζει, δημιουργώντας μη λεκτικά μηνύματα, τα οποία επιδρούν στη συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο (Σταμάτης, 2006).

Στην σχολική τάξη πρέπει να δίνεται έμφαση στην υλικοτεχνική υποδομή, η οποία θα πρέπει να συμβαδίζει με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Είναι χαρακτηριστικό στοιχείο ότι η τεχνολογία, χρησιμοποιείται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους πλέον στα σχολεία, στις χαμηλότερες βαθμίδες κυρίως για την εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές και στις ανώτερες ως βοηθητικό μέσο για τη διδασκαλία. Η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στα σχολεία αποτελεί προϋπόθεση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς και μέσο εκσυγχρονισμού της σχολικής μονάδας (Ζωγόπουλος, 2013).

Επίσης, οι κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου με τον εξοπλισμό τους, το φωτισμό τους, την θερμοκρασία, τον εξαερισμό, το θόρυβο και το είδος της

οργάνωσης όλων αυτών των στοιχείων προσφέρουν ποικιλία φυσικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων, δηλώνουν με έμμεσο τρόπο «τι» και «πώς» αναμένεται να γίνει στην τάξη και τέλος, δημιουργούν τις φυσικές προϋποθέσεις που στηρίζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2004:73).

Η αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων έχει μεγάλη σημασία για το φαινόμενο της αγωγής· η ίδια η αρχιτεκτονική του χώρου με όλη τη διάταξη των κτιριακών συγκροτημάτων και τη σχέση της με τον αύλειο χώρο, με τη διάταξη και τον προσανατολισμό των αιθουσών, με την τοποθέτηση των επίπλων και τη διευθέτηση του εκπαιδευτικού υλικού και των μέσων διδασκαλίας αποπνέει το δικό της ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα και με το δικό της σιωπηρό τρόπο προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά όχι μόνο ως προς τη μάθηση αλλά και ως προς την παιδαγωγική σχέση, την εσωτερική διάθεση των χρηστών και ασκεί τη δική της ψυχοπαιδαγωγική επενέργεια (Πυργιωτάκης & Αλπέντζου, 2001: 137).

Συμπερασματικά, η υλική διάσταση του χώρου συμπληρώνεται από μια ψυχοκοινωνική και μια παιδαγωγική διάσταση, που παραπέμπουν στη σχέση του υποκειμένου με το περιβάλλον του. Επιπλέον η προσέγγιση της αλληλεπίδρασης των υλικών με τους μη υλικούς παράγοντες πρέπει να γίνεται μέσα από την ταυτόχρονη ανάλυση των χαρακτηριστικών της οργάνωσης και της χρησιμοποίησης του υπό μελέτη χώρου (Γερμανός, 2002).

#### **4.1.1 Ψυχολογική επίδραση του χώρου της σχολικής τάξης**

Οι μαθητές καθημερινά περνάνε πολλές ώρες στις σχολικές τους τάξεις και στο σχολείο. Ως χώρος επηρεάζει και τη ψυχολογία τους ανάλογα με τις εγκαταστάσεις, το φωτισμό, το πώς είναι οργανωμένος ο εξοπλισμός του που τους δημιουργούν ερεθίσματα με συνέπεια να επιδρούν και στη σχολική τους συμπεριφορά, και στην κοινωνική (McAndrew, 1993). Ο Γερμανός (1998) διατυπώνει πως ο χώρος μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία της αισθητηριακής ανάπτυξης του παιδιού από τα χρώματα και τα σχήματα που έχει ο δομημένος χώρος. Ο σχολικός χώρος και συγκεκριμένα η τάξη αποτελείται από πολλούς παράγοντες παιδαγωγικούς, ψυχοκοινωνικούς, υλικών και μη υλικών παραγόντων. Ένα συμπέρασμα είναι πως για να λειτουργεί αρμονικά πρέπει να υπάρχουν συνδυασμένοι οι παράγοντες. Οι μελετητές διατυπώνουν πως η αρχιτεκτονική και η παιδαγωγική

έχουν δημιουργήσει μια σειρά από παράγοντες που πρέπει να πληρούν οι σχολικές τάξεις για να μπορούν να λειτουργήσουν από την υλική πλευρά. Οι παράγοντες αυτοί είναι : α) ως συνολικός χτισμένος χώρος, β) το φυσικό περιβάλλον, γ) τα έπιπλα, δ) το εκπαιδευτικό υλικό και ο εξοπλισμός. Σχετικά με το χτισμένο χώρο θεωρείται το σύνολο των αιθουσών διδασκαλίας με τα υπόλοιπα μέρη, γυμναστήριο, εργαστήρια, γραφεία κλπ. Ουσιαστικά η διακόσμηση της σχολικής αίθουσας συνδέεται και με το διδακτικό περιεχόμενο που διδάσκεται, δηλαδή τα μέσα και ο εξοπλισμός που χρησιμοποιούνται να βοηθούν τη διδασκαλία του μαθήματος ποιοτικά για να επιτευχθεί η μάθηση (Γερμανός, 2000).

#### **4.1.2 Χώροι διδασκαλίας**

Σύμφωνα με την Αρχιτεκτονική των σχολείων, οι χώροι διδασκαλίας πρέπει να έχουν παράθυρα, ώστε να υπάρχει σύνδεση με τον εξωτερικό χώρο, περιβάλλον και φύση, τα οποία να είναι διαστάσεων 60-70 εκατοστών. Στην ελληνική σχολική τάξη υπάρχει συχνά διχρωμία. Μέχρι τα παράθυρα είναι το ένα χρώμα και μετά αλλάζει το χρώμα, λιγότερο έντονη απόχρωση. Επίσης, πολλές τάξεις έχουν ως διακόσμηση πίνακες, χάρτες και εργασίες των μαθητών. Με τα νέα δεδομένα και τις αντιλήψεις της Παιδαγωγικής και της Αρχιτεκτονικής οι χώροι διδασκαλίας πρέπει να είναι χώροι υποδοχής με σκοπό τη μετάδοση θετικής εικόνας του σχολικού θεσμού προς τους μαθητές και την εργασία σε αυτό (Pain, 1998). Ο σχολικό χώρος και ειδικά η τάξη του μαθητή θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και των σύγχρονων απαιτήσεων του σχολείου. Επίσης, οι συνθήκες του χώρου όπως ο προσανατολισμός του σχολικού κτιρίου έχει μεγάλη σημασία, ώστε να εξασφαλίζει τη φωτεινότητα από τον ήλιο, την σωστή θερμοκρασία ειδικά τους θερινούς μήνες, όπως αναφέρει ο Mesmin (1978).

Η Τσουκαλά (1998) διατυπώνει πως το νέο σχολείο διαμορφώθηκε σύμφωνα με μια καθολική ιδέα, της δημοκρατικής αρχιτεκτονικής βασισμένη στα ρεύματα της αρχιτεκτονικής και της Ψυχο-Παιδαγωγικής και χρονολογείται κάπου το 1914 -1945, με τις πρώτες διαφοροποιήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και του κτιρίου. Σε αυτά τα χρόνια κάνει την εμφάνιση του το ρεύμα της Νέας Αγωγής στην παιδαγωγική και συνδέεται με τις αλλαγές στα εσωτερικά της σχολικής τάξης και στο ρόλο του υπαίθρου και την επιρροή του στην παιδαγωγική διαδικασία. Το ρεύμα αυτό θα βάλει τα θεμέλια για τις μετέπειτα παρεμβάσεις για την οργάνωση της σχολικής τάξης,



προβάλλοντας ως στόχο του σχολείου τον ενεργό μαθητή με τις διαδικασίες μάθησης βασισμένες πάνω στις ανάγκες των μαθητών και των ενδιαφερόντων του, κάτι που είναι αντίθετο στο ως τότε αυταρχικό σύστημα, καθώς υποστηρίζει την αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές. Συνδέει το σχολικό περιβάλλον με την πνευματική αξία και τη ζωή και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Ulmann, 1999).

Ο Φράγκος (1983) θεωρεί πως στις αλλαγές αυτές επηρέασαν οι θεωρίες της Ψυχολογίας που αναφέρονταν στα εξελικτικά στάδια της ανάπτυξη των παιδιών και μαζί με το ρεύμα της Νέας Αγωγής κάνει την εμφάνιση του και άλλο ένα ρεύμα της Αρχιτεκτονικής. Αυτά τα δυο ρεύματα δημιουργήθηκαν από τις αλλαγές που συνέβησαν στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής και τις ανακατατάξεις γι' αυτό έχουν στο όνομά τους την κοινή λέξη «νέα» (Τσουκαλάς, 1998). Το σχολείο πλέον στη φιλοσοφία αυτών των ρευμάτων πρέπει να προσαρμόζεται σύμφωνα με τη φύση του παιδιού, να εμπνέει ερεθίσματα και κίνητρα προς τη μάθηση, να είναι γύρω από μαθητή, μελλοντικό μέρος της κοινωνίας. Οι σχέσεις με τον εκπαιδευτικό να είναι μια επικοινωνία ολόπλευρη και συνεργασίας ώστε ο μαθητής να αναπτύξει πρωτοβουλίες.

Σύμφωνα με τη ψυχολογία και την παιδαγωγική πλέον ο σχολικός χώρος που πραγματοποιείται η εκπαίδευση πρέπει να έχει ζωντάνια, για την προσφορά ερεθισμάτων, η τάξη να μην είναι απρόσωπη προς τους μαθητές.

Στη δεκαετία του 1980 οι αίθουσες ήταν διακοσμημένες με θρησκευτικές εικόνες, γεωγραφικούς χάρτες, φωτογραφίες ηρώων του 1821, πορτρέτα πολιτικών π.χ. βασιλέα, ακόμα και επιγραφές σχετικά με τους μαθητές και το σχολείο. Ήταν τοποθετημένα στους τοίχους σε γραμμική σειρά. Στις μέρες του 1990 άλλαξε η διακόσμηση στα σχολεία της χώρας, λόγω αρκετών αλλαγών σε επίπεδο σχολείου αλλά και συνθηκών, ουσιαστικά η διακοσμητική προσέγγιση εξασθένησε αρκετά (Γερμανός, 2002).

Η Παιδαγωγική προσδοκά οι σχολικές αίθουσες να φιλοξενούν και να υποδέχονται μαθητές και εκπαιδευτικούς όπου θα εξασφαλίζεται φυσική ατμόσφαιρα ώστε να υπάρχει διάθεση για εργασία (Pain, 1998). Βασισμένοι σε αυτό δημιουργήθηκε ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) που προγραμματίζει και δημιουργεί μελέτες για τα σχολικά κτίρια αποσκοπώντας στην νομοθετική τους ισχύ (Ματσαγγούρας, 2008).

### 4.1.3 Δομή και οργάνωση της σχολικής τάξης

Η σχολική τάξη με την εξέλιξη της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Αρχιτεκτονικής έχει αλλάξει από τις πρώτες τάξεις που υπήρχαν. Κάθε ρεύμα που επικρατούσε στις διάφορες χρονικές στιγμές την διαμόρφωνε ανάλογα, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες και τις προσεγγίσεις που αντιπροσωπεύει κάθε ρεύμα. Αρχικά, ένας τύπος σχολικής τάξης στο παλιό σχολείο ήταν η στενόμακρη παραλληλόγραμμη με τα θρανία να είχε σε σειρές, που εξυπηρετούσε τη δασκαλοκεντρική μέθοδο και την υποδοχή έως και 90 μαθητών. Ακολούθησε η τετράγωνη αίθουσα με την εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων σύμφωνες με τις ανάγκες των μαθητών αλλά και το περιεχόμενο ή τη φύση του μαθήματος (Blackett & Stanfield, 1994). Επίσης, περιορίστηκε ο αριθμός των μαθητών έως 30 περίπου για την καλύτερη ψυχολογία των μαθητών σε σχέση με την πολυκοσμία που αντιδρά ανασταλτικά προς την οικειοποίηση της τάξης από τους μαθητές. Μια σχολική τάξη που διαθέτει ευρυχωρία είναι βασικό πλεονέκτημα για τον εκπαιδευτικό και τη διαδικασία της διδασκαλίας, αλλά και στην καλύτερη διάταξη των θρανίων ώστε να εξυπηρετούνται οι αντίστοιχες ανάγκες των διδασκαλιών (Ματσαγγούρας, 2008).

Ως οργάνωση της σχολικής αίθουσας νοείται, πέρα της διάταξης των φυσικών της αντικειμένων, η διεύθυνση που έχει ο εκπαιδευτικός στο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον. Μια δύσκολη διδασκαλία, διότι πέρα του μαθησιακού σκοπού πρέπει να ικανοποιηθούν παράλληλα τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες καθώς και οι αντιδράσεις των μαθητών σε περίπτωση ικανοποίησης του ή μη, όπως αναφέρει ο Eraut (1993).

Το σχολικό περιβάλλον στο σύνολό του θα πρέπει να δημιουργείται βασισμένο σε βασικούς παράγοντες που διέπουν τους σκοπούς του χώρου όπως στο να μπορούν οι μαθητές να παίζουν, να αθλούνται και να αλληλεπιδρούν ανάλογα, να συμπεριφέρονται, να κοινωνικοποιηθούν και να έχουν καλές επιδόσεις (Μαυρογιώργος, 1983; Παπαγεωργίου, 1998). Ειδικά για αίθουσα διδασκαλίας βασικοί παράγοντες είναι οι παρακάτω:

1. Ο φυσικός φωτισμός. Πρέπει να υπάρχει σωστός φωτισμός ειδικά των αιθουσών διδασκαλίας όπου πρέπει να υπάρχει σταθερός φυσικός φωτισμός αλλά και από τον τεχνητό που βοηθά στο εκπαιδευτικό έργο ή στις κλιματολογικές συνθήκες (Ματσαγγούρας, 2008).

2. Η ακουστικότητα. Μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος αναπτύσσεται επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Η ακουστικότητα της αίθουσας αν δεν είναι καλή τότε μειώνεται η προσοχή, υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας, προκαλώντας έτσι κόπωση, νευρικότητα και μείωση απόδοσης των μαθητών, συνεπώς και της κοινωνικότητας τους (Μπούνα, 1996). Ο Γεωργιάς (1995) αναφέρει πως στην ακουστικότητα σημαντικό ρόλο έχουν οι διαστάσεις της αίθουσας, οι οποίες είναι καθοριστικές. Επίσης, οι ήχοι εντός της να μην ξεπερνούν τα 55Db και να υπάρχουν κάποιες μαλακές επιφάνειες που να τους απορροφούν, όπως είναι η ύπαρξη κουρτινών.
3. Εξαερισμός και τα χρώματα. Ο καθαρός αέρας και οι αποχρώσεις που συνδυάζονται με το φυσικό φως έχει θετική επίδραση στη ψυχολογία των μαθητών.

## Κεφάλαιο 5

### «Σχολική Ανάπτυξη και σχολικό κλίμα-κλίμα τάξης»

*Το πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει σε πρώτη φάση στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολική ανάπτυξη», ενώ σε δεύτερη φάση επιδιώκει να παρουσιάσει πως το σχολικό κλίμα-κλίμα τάξης μπορεί να συμβάλει στη σχολική ανάπτυξη.*

#### 5.1 Η έννοια της σχολικής ανάπτυξης

Ως Σχολική Ανάπτυξη ορίζεται η διαδικασία με την οποία επιδιώκεται συνειδητά από τα ίδια τα μέλη της μονάδας μια αλλαγή «επί τα βελτίω» στη λειτουργία του οργανισμού (Κοντάκος, 2016). Είναι η διαδικασία που υποκινείται από το ίδιο το σχολείο όταν αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα. Αυτό γίνεται συνειδητά, έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές που συντελούνται στο ευρύτερο περιβάλλον ή τους μετασχηματισμούς που απαιτούν οι επιμέρους ομάδες του, τα υποσυστήματά του. Κινητοποιεί όλες τις δυνάμεις για να αξιοποιήσει τη συνεχή δυναμική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και απαιτεί την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την όσμωση μεταξύ όλων των παραγόντων (Γαβαλάς, 2011).

Η Σχολική Ανάπτυξη μπορεί να προσεγγιστεί εννοιολογικά σε τρία διαφορετικά επίπεδα (Κοντάκος, 2016-2017):

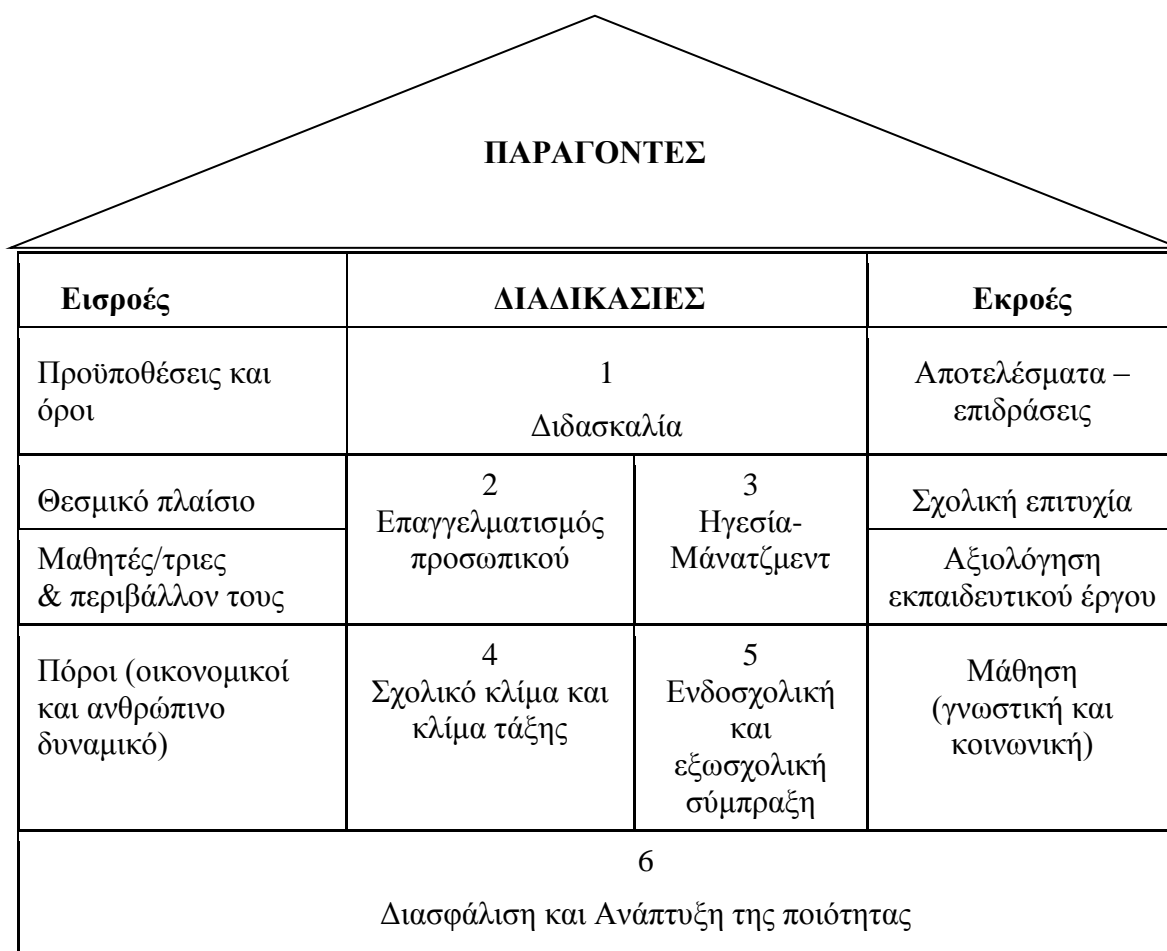
- Οργανωσιακή ή σχολική ανάπτυξη: Σε επίπεδο ανάπτυξης της οργάνωσης της σχολικής μονάδας-οργανισμού.
- Διδακτική-Παιδαγωγική ανάπτυξη: σε επίπεδο ανάπτυξης των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και μέσων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.
- Ανάπτυξη προσωπικού: σε επίπεδο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Διαπιστώνεται πως η έννοια της σχολικής ανάπτυξης προσεγγίζει την απόδοση της σχολικής μονάδας περισσότερο σύνθετα και ολιστικά, δηλαδή συστημικά, επιχειρώντας να αναλύσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή της σχολικής διεύθυνσης ως βασικού παράγοντα οργάνωσης και διοίκησης, των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται, οι οποίες είναι απαραίτητο να έχουν ως επίκεντρο τις

ανάγκες των μαθητών και τέλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές και την κοινωνία, να επιμορφώνονται και να προσαρμόζονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες.

## 5.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στη Σχολική Ανάπτυξη

Το μοντέλο προσέγγισης που υιοθετείται στη συγκεκριμένη μελέτη είναι αυτό της Σχολικής Ανάπτυξης ως Ολιστικής Συστημικής Διαδικασίας.



**Σχήμα 1:** Σχολική Ανάπτυξη ως ολιστική συστημική διαδικασία (Κοντάκος, 2016-2017).

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα οι κυριότεροι παράγοντες σχολικής ανάπτυξης είναι οι εξής:

**Εισροές:** διευθυντής/τρια, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, βοηθητικό προσωπικό, γονείς σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικό πρόγραμμα, νομικό και θεσμικό

πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, μέθοδοι διδασκαλίας, κτηριακή υποδομή, εξοπλισμός.

**Εκροές/αποτελέσματα:** απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών (που έχουν διαμορφωθεί με τη συμβολή του σχολείου και από τη μετέπειτα συνεισφορά των μαθητών σε τομείς όπως η οικονομία, η κοινωνία, η δικαιοσύνη, η οικογένεια), εργασιακή κατάρτιση, προάσπιση της δημοκρατίας και της ελευθερίας του λόγου.

**Διδασκαλία:** ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας (κυρίως ομαδοσυνεργατικές και μορφές διδασκαλίας αυτόνομης μάθησης), μαθησιακές εμπειρίες με νόημα για τους μαθητές, θετική ανατροφοδότηση και επιβράβευση, παροχή ίσων μαθησιακών ευκαιριών για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

**Επαγγελματισμός προσωπικού:** επιμόρφωση και ανάπτυξη του προσωπικού, συνεργασία, διαχείριση των επαγγελματικών προκλήσεων.

**Σχολική ηγεσία-μάνατζμεντ:** καθοδήγηση, διαχείριση, οργάνωση.

**Σχολικό κλίμα και κλίμα της τάξης:** σχολική ζωή, διαχείριση κλίματος τάξης, αίσθημα εμπιστοσύνης, ελευθερίας έκφρασης, ανάπτυξη ειλικρινούς και εποικοδομητικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καλλιέργεια αίσθησης του «ανήκειν» για όλους.

**Ενδοσχολική-εξωσχολική σύμπραξη:** συμμετοχή των γονέων, συνεργασία με φορείς, παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου στην κοινωνία.

**Διασφάλιση και ανάπτυξη ποιότητας:** δομές που προάγουν την ποιότητα, αυτοαξιολόγηση, διαδικασίες ανατροφοδότησης.

Η σχολική μονάδα έχει μικρή επιρροή στις εισροές της, μπορεί, όμως, να επηρεάσει τις διαδικασίες και μέσω αυτών το ίδιο το περιβάλλον της. Επειδή, όμως, η ανάπτυξη των τομέων λειτουργίας της σχολικής μονάδας -οι οποίοι αποτελούν και τους παράγοντες για την υλοποίηση της Σχολικής Ανάπτυξης- προσεγγίζεται σε συστημική συνάρτηση μεταξύ τους, αυτό σημαίνει πως οποιαδήποτε αλλαγή συμβεί σε έναν τομέα επηρεάζει τη λειτουργία των υπολοίπων και κατά συνέπεια ολόκληρο το σύστημα.

### 5.3 Σχολική ανάπτυξη και σχολικό κλίμα-κλίμα τάξης

Για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη η αρμονική και μεθοδική λειτουργία του κάθε υποσυστήματος του σχολείου, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, διδακτικών χώρων, διαθέσιμων μέσων και διεύθυνσης, με σκοπό την πραγμάτωση των στόχων που έχουν τεθεί. Η πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας σχολικής μονάδας, όπως και η οργανωτική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα (Ρεζ, 2005:44).

Το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει τόσο άορατα και συμβολικά στοιχεία, όπως είναι οι αξίες, η φιλοσοφία και η ιδεολογία, όσο και ορατά στοιχεία, όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του. Αφορά στις αξίες, τις φιλοσοφίες και τις ιδεολογίες του σχολείου, στοιχεία τα οποία συνιστούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των μελών του και τον προσδιορίζουν. Επίσης, σχετικά με τα μέλη της σχολικής μονάδας, αυτά τα ορατά και άορατα στοιχεία που συνθέτουν το σχολικό κλίμα δημιουργούν μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, η οποία καθιστά τη συνεργασία και την επικοινωνία περισσότερο αποτελεσματικές. Καθορίζεται και επηρεάζεται από τις επίσημες και ανεπίσημες συμπεριφορές που εκδηλώνονται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, από την προσωπικότητα των μελών της σχολικής μονάδας και από τη διεύθυνση του σχολείου (Πασιαρδής, 2004:165) όπου επικρατεί η μαθητοκεντρική εκπαιδευτική πράξη, με τον εκπαιδευτικό να εμπνυχώνει, να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες, να ενισχύει την πρωτοβουλία και την προσπάθεια, καθώς και τη συνεργατικότητα μεταξύ τους (Πασιαρδή, 2001:148).

Πολλοί ερευνητές/τριες έχουν διαπιστώσει ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα, ικανό να προβλέψει τις απόψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα του σχολείου, όσον αφορά τους στόχους του και την επίδοση των μαθητών/-τριών. Σχετικά με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες, οι μεταβλητές που φαίνεται να συμβάλλουν θετικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους είναι οι καινοτομίες, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τα εργασιακά κίνητρα και η επαγγελματική ικανοποίηση (Καβούρη, 1998:181).

Συνολικά, τα στοιχεία που συνθέτουν ένα θετικό και δημιουργικό κλίμα σχολικής τάξης, το οποίο ενισχύει θετικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, φαίνεται να είναι:

1. οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ευθύνη και καθήκον τους να διδάσκουν τους/τις μαθητές/-τριες, χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές μεθόδους, μέσα και υλικά.
2. μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης να κυριαρχεί πνεύμα συνεργασίας, με άμεσο σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και τη βελτίωση των επιδόσεων αυτών.
3. η καλλιέργεια ατμόσφαιρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις αίθουσες διδασκαλίας και η επικράτηση ενός κλίματος αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών (Πασιαρδής, 2004:168-169).

Η εξασφάλιση των στοιχείων αυτών ενισχύουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα ολόκληρης της σχολικής τάξης, καθώς εξασφαλίζουν ένα ευχάριστο, άνετο και ανοιχτό σχολικό κλίμα όπου κυριαρχεί η επικοινωνία, η συνεργατικότητα και η καλή οργάνωση, η προαγωγή των ανθρώπινων σχέσεων και η διατήρηση της συνοχής του προσωπικού και των μαθητών/τριών, ως μιας συνεργαζόμενης ομάδας, στοιχεία τα οποία ενισχύουν την επίδοση των μαθητών, συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας ευρύτερα και βελτιώνουν την απόδοση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004:169-171).

Χωρίς την παρουσία ενός θετικού και ευνοϊκού σχολικού κλίματος η βελτίωση του σχολείου και φυσικά η σχολική αποτελεσματικότητα δεν θα επιτευχθούν σε συνεχή βάση. Βέβαια, απαραίτητα στοιχεία για την διαμόρφωση και την δημιουργία του σχολικού κλίματος, αλλά και για την αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι η αποτελεσματική επικοινωνία και η αγαστή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### **5.4 Επικοινωνία: η προϋπόθεση ανάπτυξης του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης και κατ' επέκταση της επίτευξης της Σχολικής Ανάπτυξης**

Η επικοινωνία στο σχολικό χώρο αποτελεί βασικό γνώρισμα του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος, καθώς και έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί ένα θετικό ή αρνητικό για τη σχολική μάθηση κλίμα. Η συνάρτηση του συστήματος της επικοινωνίας και της εκπαίδευσης είναι θεμελιακή, εφόσον η



εκπαίδευση δεν έχει άλλη δυνατότητα για διαπραγμάτευση νοήματος εκτός από την επικοινωνία και η επικοινωνία δρα διαρκώς νοηματοπαραγωγικά, άρα παιδαγωγικά (Luhmann, 1995).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το N. Luhmann, η επικοινωνία δε γίνεται αντιληπτή ως ένα κεντρικό σύστημα μεταβίβασης μηνυμάτων του κοινωνικού συστήματος στα επιμέρους υποσυστήματα. Με πιο απλά λόγια, η επικοινωνία δε νοείται σα συνομιλία μεταξύ ανθρωπίνων όντων, αλλά σα μετάδοση των επιτευγμάτων περιορισμού της πολυπλοκότητας από μια θέση του συστήματος σε μια άλλη. Τα άτομα, δηλαδή, γίνονται κατανοητά ως υποκείμενα ανταλλαγής νοημάτων, μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους και όχι ως μονάδες δράσης. Και αυτό συμβαίνει, ακριβώς γιατί σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann (2001: 192) τα κοινωνικά συστήματα δεν αποτελούνται από πράξεις, ούτε από ανθρώπους, αλλά από επικοινωνίες. Επομένως, η επικοινωνία αποτελεί τον κυρίαρχο σκοπό της ίδιας της κοινωνικής συνύπαρξης (Μαγκλάρας, 2013: 112).

Η σχολική μονάδα, ως ένα κοινωνικό σύστημα, δεν είναι τίποτα περισσότερο από επικοινωνία με διαφορετικές μορφές και περιεχόμενο. Η επικοινωνία συνιστά το όριο της υποσυστημικής συνεργασίας, καθώς δεν υπάρχει κάποια καθολική αρχή ή κάποιο μέτρο ή ένας κοινός κώδικας που να καθορίζει τις ροές της επικοινωνίας (Μαγκλάρας, 2013: 113-114). Μοναδικός σκοπός της επικοινωνίας είναι η αναπαραγωγή της ίδιας της επικοινωνίας, εφόσον πρόκειται για μια ανοικτή διαδικασία, επικεντρώνοντας την προσπάθεια αυτή στη «διατήρηση της διαφοράς» και όχι στην άρση της ως προβληματική (Κοντάκος, 2014: 53). Αυτό σημαίνει πως μια σχολική μονάδα δε χρησιμοποιεί την επικοινωνία, αλλά η επικοινωνία χρησιμοποιεί το ίδιο το σύστημα (στη συγκεκριμένη περίπτωση τη σχολική μονάδα) για την αυτοπαρατήρηση και αυτοαναπαραγωγή του συστήματος και κατά συνέπεια της κοινωνίας (Κοντάκος, 2014: 46).

Η επικοινωνία πραγματοποιείται παντού στη σχολική ζωή και η σημασία της στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης, όπως και οι επιδράσεις της, συχνά γίνονται αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας (Hoy & Miskel, 1996). Το κλίμα κάθε οργανισμού πρέπει να είναι τέτοιο που να ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες και να ενθαρρύνει το προσωπικό του στο να βρίσκει καινούργιους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, έστω και αν αυτοί περικλείουν υψηλό βαθμό κινδύνου (Πασιαρδή, 2001). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η ανάπτυξη του σχολικού κλίματος

γενικότερα και ειδικότερα της σχολικής τάξης επιτυγχάνεται μόνο μέσω της επικοινωνίας.

## Σύνοψη

Το σχολείο ή αλλιώς η σχολική μονάδα αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, όπου μεταβιβάζει στη νέα γενιά τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνίας. Ως εκπαιδευτικός οργανισμός, παρέχει μία σειρά υπηρεσιών με βασική την εκπαίδευση των μαθητών/τριών του. Είναι ένας ζωντανός οργανισμός, που αξιοποιεί πληροφορίες και προσφέρει γνώση, αλλά και την παράγει σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα (μεταγνώση). Παράλληλα, όμως, είναι ένα ανοικτό σύστημα που περιλαμβάνει διάφορα υποσυστήματα: τους μαθητές/τριες, το σύλλογο διδασκόντων, το διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, τους ειδικούς (σχολικό σύμβουλο και όπου υπάρχει σχολικό ψυχολόγο), την κάθε τάξη κ.ο.κ..

Θεωρητικά το περιβάλλον της σχολικής μονάδας δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως ένα άψυχο οικοδόμημα, αλλά ως ένας χώρος που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντιλήψεων με σκοπό να περιβάλει και να υποστηρίξει διαδικασίες αγωγής και συνεπώς ένα πολύπλοκο και πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό έργο.

Από τον 20ό αιώνα ο σχολικός χώρος απέκτησε μεγαλύτερη και διαφοροποιημένη σημασία σε σχέση με προγενέστερες περιόδους (Πασχαλίδου, 2013). Οι ποικίλες νέες απόψεις που αναδύθηκαν χαρακτηρίζονται από μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου και την παιδαγωγική του αξία, που συνδέει το χώρο με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά γνωρίσματα των ατόμων που σχετίζονται με αυτόν και τον ερευνά ως περιβάλλον ζωής με δική του δυναμική (Συγκολλίτου, 1997).

Συστηματικά ο ρόλος του δομημένου χώρου στη μάθηση και στη σχολική ανάπτυξη μελετάται από την χωροπαιδαγωγική, βασική παραδοχή της οποίας είναι ότι ο κτισμένος χώρος με τις δομές του δεν παρέχει μόνο το στεγασμένο πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ανάλογα με το είδος της δόμησης εκφράζει κοινωνικές σχέσεις και αξίες. Συνεπώς, ο υλικός χώρος δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως το γεωμετρικό, εξωτερικό πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας (Γερμανός, 1998). Αντιθέτως, αποτελεί το βασικό πεδίο αλληλεπίδρασης, στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι δραστηριότητες ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό του περιβάλλον (Γερμανός, 2006) και συνάμα συνιστά έναν καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων (Maxwell, 1999).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός χώρος ορίζεται ως μια πολυδύναμη υλική πραγματικότητα και μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ανθρωπογενές περιβάλλον, που αντανακλά ανθρωπιστικές αξίες και μοντέλα συμπεριφοράς της κοινωνίας που το παράγει (Γκιζέλη, κ.ά, 2007).

Η σχολική τάξη ως υποσύστημα του σχολικού χώρου αποτελεί μια μικρή και αυτόνομη σχετικά μονάδα, η οποία περιλαμβάνει εκτός από την υλικοτεχνική υποδομή της αίθουσας -δηλαδή, τον κτισμένο χώρο, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, την επίπλωση, τον εξοπλισμό, το εκπαιδευτικό υλικό (Γερμανός, 2006)- και τη χωροταξική διάταξη των επίπλων, την ομάδα των μαθητών με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο του μαθήματος και της διδασκαλίας (Ζεργιώτης, 2007). Αν και οι διάφορες κατηγορίες της υλικής δομής της σχολικής αίθουσας επιτελούν ξεχωριστές λειτουργίες, εντούτοις βρίσκονται σε διαδικασία συνεχής αλληλεξάρτησης και αλληλοσυμπλήρωσης.

Ο χώρος της σχολικής αίθουσας αλλά γενικότερα ο φυσικός και δομημένος χώρος της σχολικής μονάδας αποτελεί μέρος του μαθησιακού περιβάλλοντος, μιας και διευκολύνει την οικείωση χωρικών εννοιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης του χώρου και υποβάλλει ποικίλες μορφές επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2004). Η επικοινωνιακή διάσταση του χώρου μέσα από την αρχιτεκτονική διαρρύθμιση, τα κινητά στοιχεία, τη διαπροσωπική απόσταση και ειδικότερα για το σχολικό πλαίσιο την υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί δίαυλο μη λεκτικής επικοινωνίας. Το κλίμα που δημιουργείται από την επικοινωνιακή διάσταση του χώρου της σχολικής τάξης προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά τη μάθηση. Παρακάτω επιδιώκεται να διερευνηθεί εάν η διάσταση του χώρου επηρεάζει τον τύπο κλίματος που επικρατεί μέσα στη σχολική τάξη και κατά πόσο εν τέλει ο τύπος αυτός επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ**

# **1ο Κεφάλαιο**

## **Μεθοδολογία**

### **1.1 Μεθοδολογική διαδικασία της έρευνας**

Για την παρούσα εργασία αρχικά επιχειρήθηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση του θέματος, καθώς πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με: 1. τους τύπους κλίματος που εκδηλώνονται μέσα σε μια σχολική μονάδα γενικότερα και σε μια σχολική τάξη ειδικότερα, 2. την επίδραση της διάστασης του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης και 3. το ρόλο που διαδραματίζει ο τύπος-το είδος κλίματος σχολικής τάξης, έτσι όπως διαμορφώνεται βάσει του χώρου, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε δειγματοληπτική-ποσοτική έρευνα, για την υλοποίηση της οποίας κατασκευάστηκε ως ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών: α. για τον τύπο κλίματος που επικρατεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και β. για το κατά πόσο ο τύπος σχολικής τάξης που διαμορφώνεται βάσει του χώρου συντελεί στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Μετά τη διεξαγωγή της έρευνας ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί από τα ερωτηματολόγια. Για την επεξεργασία αυτών αξιοποιήθηκαν το λογισμικό SPSS 18.0 και το πρόγραμμα του Excel για τη δημιουργία γραφημάτων.

Τέλος, καταγράφηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων και τέθηκαν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

### **1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα εργασία, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της σε μία διάσταση της μη λεκτικής επικοινωνίας, αυτή του χώρου (πχ. κατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου-αρχιτεκτονική, διάταξη των θέσεων και των επίπλων, διακόσμηση-αισθητική, αντικείμενα, έπιπλα κλπ.) επεδίωξε να διερευνήσει στα πλαίσια της μη λεκτικής επικοινωνίας τη(ν) (επικοινωνιακή) σημασία του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης -ως ενός τομέα λειτουργίας της σχολικής μονάδας- και κατ' επέκταση στη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Οι επιμέρους στόχοι που επεδίωξε να επιτύχει η συγκεκριμένη έρευνα ήταν να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το:

1. Κατά πόσο η διάσταση του χώρου της τάξης και συγκεκριμένα η διαρρύθμιση και τα χαρακτηριστικά του εσωτερικού χώρου της σχολικής αίθουσας επιδρούν στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης.
2. Κατά πόσο ο τύπος του σχολικού κλίματος, έτσι όπως διαμορφώνεται από τον χώρο, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

### **1.3 Υπόθεση της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι η διάσταση του χώρου επηρεάζει τον τύπο κλίματος που επικρατεί μέσα στη σχολική τάξη.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του χώρου της σχολικής τάξης;
2. Η διαρρύθμιση της αίθουσας επηρεάζει και εν τέλει συντελεί στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης;
3. Τι τύπος κλίματος επικρατεί συνήθως μέσα στη σχολική τάξη;
4. Κατά πόσο εν τέλει ο τύπος κλίματος που επικρατεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και ο οποίος διαμορφώνεται βάσει του χώρου συντελεί στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας;

### **1.4 Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας και δείγμα**

- Η έρευνα ξεκίνησε στα μέσα του Απριλίου του 2018 και ολοκληρώθηκε εντός δύο εβδομάδων δηλαδή στις αρχές του μήνα Μαΐου του ίδιου έτους. Μάλιστα, για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος από τον προσωπικό λογαριασμό του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του ερευνητή προς εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων όλης της χώρας. Το ηλεκτρονικό μήνυμα περιλάμβανε ένα εισαγωγικό κείμενο με πληροφορίες για τον ερευνητή, το περιεχόμενο της έρευνας και τον σύνδεσμο που μετέφερε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.
- Στην έρευνα συμμετείχαν 109 εκπαιδευτικοί από όλο τον ελλαδικό χώρο, οι οποίοι δίδασκαν σε δημοτικά σχολεία το σχολικό έτος 2017-2018.

## 1.5 Μέθοδος έρευνας

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας αυτής της εργασίας είναι η δειγματοληπτική. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτού του είδους η μέθοδος είναι γιατί οι δειγματοληπτικές μελέτες βοηθούν στην περιγραφή των τάσεων σε έναν πληθυσμό ή στη σύγκριση ομάδων. Μάλιστα, είναι καταλληλότερες για την αξιολόγηση των τάσεων ή των χαρακτηριστικών ενός πληθυσμού, προκειμένου να γίνουν γνωστές οι ατομικές στάσεις, γνώμες, πεποιθήσεις και πρακτικές για την αξιολόγηση της επιτυχίας ή της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος. Από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των δειγματοληπτικών ερευνών είναι ότι μπορούν να προσεγγίσουν ένα διασκορπισμένο γεωγραφικά πληθυσμό και επιπλέον, εξετάζονται οι συμμετέχοντες ανώνυμα χωρίς μεροληψία σχετικά με τις απαντήσεις τους. Ωστόσο, τα δειγματοληπτικά δεδομένα είναι αυτοαναφερόμενες πληροφορίες, που περιλαμβάνουν μόνο αυτό που οι άνθρωποι σκέφτονται και όχι αυτό που κάνουν. Μερικές φορές τα ποσοστά συμμετοχής είναι χαμηλά και οι ερευνητές δεν μπορούν να διατυπώσουν αξιώσεις σχετικά με την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων για τον πληθυσμό. Οι δειγματοληπτικές έρευνες δεν ελέγχουν πολλές μεταβλητές που θα μπορούσαν να εξηγήσουν τη σχέση ανάμεσα στις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες μεταβλητές και δεν εξασφαλίζουν στους συμμετέχοντες ευελιξία στις απαντήσεις σε ερωτήσεις (Creswell, 2011).

Στη συγκεκριμένη έρευνα η διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε με μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής (non-probability sampling), δηλαδή με τεχνικές μη ελέγχου των πιθανοτήτων και συγκεκριμένα με συμπτωματική δειγματοληψία. Με την εν λόγω δειγματοληπτική διαδικασία δημιουργείται ενός είδος εθελοντικού δείγματος, καθώς συμμετέχουν σε αυτό μόνο όσοι/ες είναι άμεσα προσβάσιμοι/ες και πρόθυμοι/ες να συμμετάσχουν.

## 1.6 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Στην επιλογή του ερωτηματολογίου συνέβαλε ένα σύνολο στοιχείων που αφορούν στη συμπλήρωση και την επεξεργασία των δεδομένων, όπως για παράδειγμα το ότι οι ερωτώμενοι είναι εξοικειωμένοι με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, διατηρούν την ανωνυμία τους, δεν απαιτείται να αφιερώσουν πολύ



χρόνο, ενώ παράλληλα συγκεντρώνεται πλήθος πληροφοριών που μπορούν γρήγορα να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν, ώστε να οδηγήσουν τον ερευνητή σε ασφαλή συμπεράσματα (Cohen et al., 2001).

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων σε όλη την Ελλάδα. Ο σχεδιασμός του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έγινε στον διαδικτυακό τόπο «Google Forms».

### **1.7 Είδος και μορφή ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου**

Στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποσκοπούσε στην εκτίμηση της λειτουργίας του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης (στηριζόμενο στη μορφή του Post Occupancy Evaluation Questionnaire-ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της χρήσης του χώρου), υπήρχαν δύο είδη ερωτήσεων:

α. οι δημογραφικές ερωτήσεις, οι οποίες αποσκοπούσαν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με προσωπικά, κοινωνικά και λοιπά δημογραφικά χαρακτηριστικά [πχ. φύλο, ηλικία, τίτλοι σπουδών, θέση (μόνιμος/η, αναπληρωτής/τρια), χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα]. Οι ερωτήσεις 1-6 του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου άνηκαν σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις.

β. οι ερωτήσεις γνώμης, οι οποίες σχετίζονταν με τα πιστεύω και τα ιδεώδη των συμμετεχόντων/ουσών και στόχευαν στη διερεύνηση του πώς σκέφτεται ή αισθάνεται ο/η ερωτώμενος/η γύρω από το θέμα της μελέτης. Μάλιστα, αυτές εντάσσονταν σε τέσσερις κατηγορίες: α. ερωτήσεις σχετικές με τον εσωτερικό χώρο, δηλ. τη διαρρύθμιση της αίθουσας και τα γενικά χαρακτηριστικά αυτής (πχ. εάν ο χώρος της αίθουσας είναι ευχάριστος και λειτουργικός για όλα τα μέλη της, εάν ο εκπαιδευτικός ζητά τη γνώμη των γονέων των μαθητών/τριών για τη διαμόρφωση του χώρου της αίθουσας), β. ερωτήσεις που επεδίωκαν τη διερεύνηση του τύπου κλίματος της σχολικής τάξης (πχ. εάν παρέχεται βαθμός ελευθερίας στις κινήσεις των μαθητών/τριών εντός της τάξης, εάν χρησιμοποιούνται συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας), γ. ερωτήσεις που αφορούσαν στις μη λεκτικές συμπεριφορές σε σχέση με το χώρο και το κλίμα (πχ. εάν η διάταξη των επίπλων διευκολύνει την επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή/τριας) και δ. ερωτήσεις για το χώρο της αίθουσας και το κλίμα της τάξης (πχ. εάν ο χώρος της αίθουσας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του

κλίματος τάξης και να καθορίσει το είδος του). Σε αυτό το είδος των ερωτήσεων εντάσσονταν οι ερωτήσεις 7-36 του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά στη μορφή των ερωτήσεων, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο περιείχε 36 συνολικά ερωτήσεις αποκλειστικά και μόνο κλειστού τύπου. Με αυτόν τον τύπο των ερωτήσεων μόνο ένας προκαθορισμένος αριθμός εναλλακτικών απαντήσεων παρουσιαζόταν στον/στην συμμετέχοντα/ουσα, ο/η οποίος/α ήταν «αναγκασμένος/η» να επιλέξει μία μεταξύ πολλαπλών εναλλακτικών απαντήσεων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ήταν διαβαθμισμένες (rating scale), με τη μορφή της κλίμακας likert (πχ. πάρα πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου). Με αυτόν τον τρόπο οι ερωτώμενοι/ες αντιμετώπιζαν μια λέξη και κλήθηκαν να δείξουν με την απάντησή τους, το μέγεθος με το οποίο αυτή η λέξη εξέφραζε τη γνώμη τους.

## **1.8 Πιλοτική εφαρμογή**

Με την ολοκλήρωση του σχεδιασμού του ερευνητικού εργαλείου και πριν από την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια προκαταρκτική έρευνα, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν διατυπωθεί με σαφήνεια και θα γίνονταν αντιληπτές από το δείγμα. Γι' αυτό το λόγο, πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου σε πέντε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία. Ορισμένοι, μάλιστα, από αυτούς παρακολουθούσαν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στο οποίο το πλαίσιο εκπονήθηκε η παρούσα εργασία.

## **1.9 Μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας**

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσω στατιστικών μεθόδων θα μπορούσε να προσφέρει γενικές απόψεις για τις αντιλήψεις και τις θέσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια αξιοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 18.0 για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, κάνοντας χρήση του  $\chi^2$  (περιγραφική στατιστική). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε και το πρόγραμμα του Excel για τη δημιουργία διαγραμμάτων με τη μορφή πίτας ή

ραβδογραμμάτων με σκοπό την καλύτερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων κάθε ερώτησης.

### **1.10 Πρωτοτυπία έρευνας**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε πως αρκετές έρευνες καταπιάνονται με το θέμα του κλίματος κυρίως της σχολικής μονάδας και λιγότερο της σχολικής τάξης. Εντούτοις, η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός πως επιδιώκεται η ανίχνευση των απόψεων εκπαιδευτικών από όλο τον ελλαδικό χώρο σχετικά με τον τύπο κλίματος σχολικής τάξης που διαμορφώνεται βάσει, όμως, της διάστασης του χώρου και κατά πόσο αυτός ο τύπος κλίματος συντελεί στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (σχολική ανάπτυξη).

### **1.11 Περιορισμοί έρευνας**

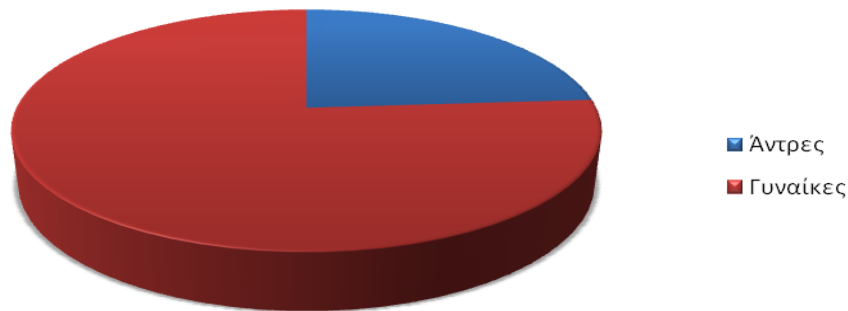
Τον σημαντικότερο ίσως περιορισμό αποτελεί η μέθοδος δειγματοληψίας. Αυτό σημαίνει πως δεν εξασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αφού στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν κυρίως γυναίκες εκπαιδευτικοί (83/109, ποσοστό 76,1%). Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είχε θέση αναπληρωτή/τριας (57/109) με ελάχιστα χρόνια τόσο συνολικής προϋπηρεσίας (0-4) όσο και υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (0-4). Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (64/109) κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο. Συνεπώς, τα αποτελέσματα αφορούν μόνο στους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου δείγματος και ως εκ τούτου δεν είναι γενικεύσιμα. Ταυτόχρονα, λόγω των παραπάνω χαρακτηριστικών του δείγματος δεν ήταν εφικτή η εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει φύλου, θέσης, μορφωτικού επιπέδου και χρόνων υπηρεσίας. Άλλοι περιορισμοί έγκεινται στο ότι: α. το ερωτηματολόγιο δεν απευθύνθηκε σε όλους τους εταίρους της σχολικής μονάδας (πχ. διευθυντές/τριες, μαθητές/τριες, βοηθητικό προσωπικό, γονείς κλπ.) και β. δεν ελέγχθηκε η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου.

## 2ο Κεφάλαιο

### Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

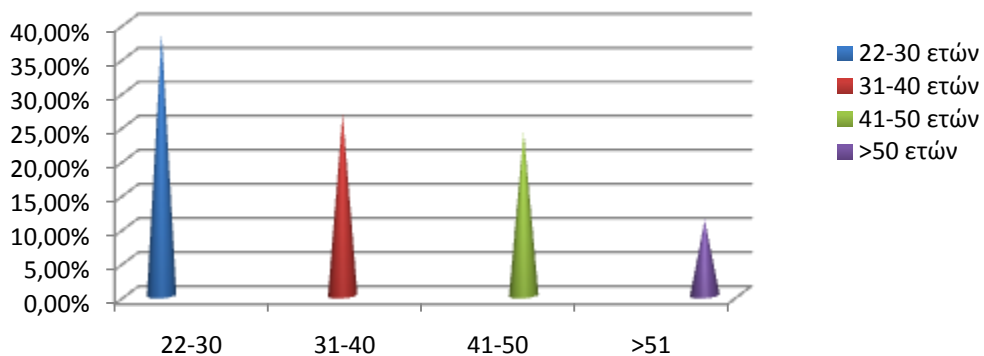
Στο δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους παρουσιάζονται οι αναλύσεις των δεδομένων που συλλέχθηκαν ξεκινώντας από τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών και των σχολικών μονάδων τους, ενώ στη συνέχεια το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απαντήσεων των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο μεθοδολογικό σχεδιασμό.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι στην έρευνα έλαβαν χώρα συνολικά 109 εκπαιδευτικοί, από τους/τις οποίους/ες οι 83 (76,1%) ήταν γυναίκες και οι 26 (23,9%) ήταν άντρες.



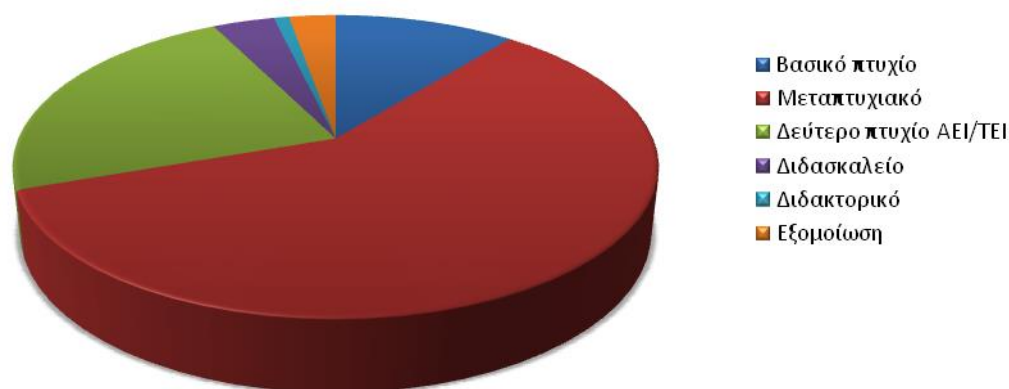
**Γράφημα 1:** Δείγμα έρευνας.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (ποσοστό 38,5%) άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών. Το 26,6% (29 άτομα) και το 23,9% (26 άτομα) είχαν ηλικία από 31-40 και 41-50 αντίστοιχα, ενώ μόνο το 11% (12 άτομα) ήταν άνω των 51 ετών.



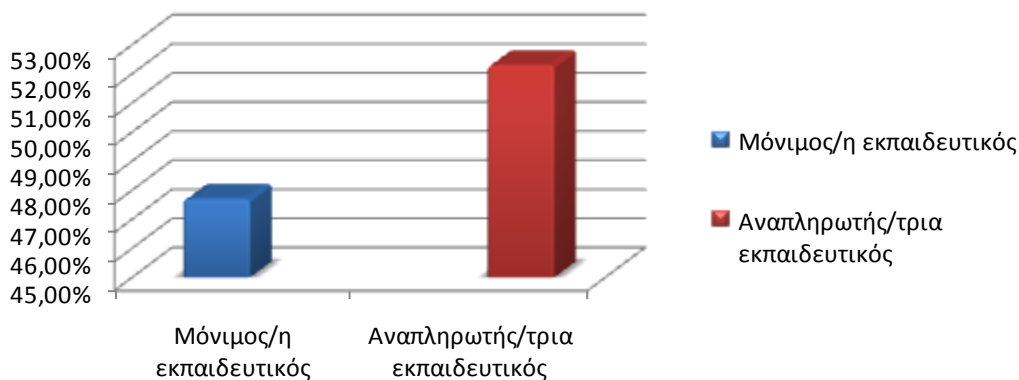
**Γράφημα 2:** Ηλικίες κατηγορίες των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο και τους τίτλους σπουδών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58,7%, 64 άτομα) που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ αρκετοί (22,9%) κατείχαν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Επιπλέον, το 3,7% (4 άτομα) είχε παρακολουθήσει διδασκαλείο, 3 άτομα (2,8%) είχαν κάνει εξομοίωση, μόνο 1 (άντρας) εκπαιδευτικός ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος, ο οποίος, μάλιστα, είχε 20 και περισσότερα έτη συνολικής προϋπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι/ες (12 άτομα, ποσοστό 10,8%) δεν κατείχαν κάποιον άλλο τίτλο πέρα του βασικού πτυχίου.



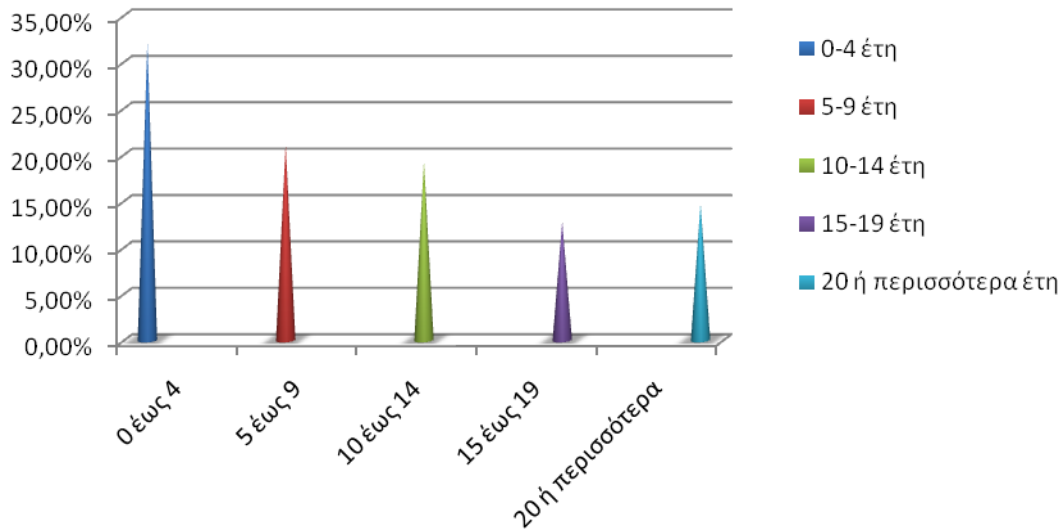
**Γράφημα 3:** Τίτλοι σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (52,3%) είχαν θέση αναπληρωτή/τριας (εκ των οποίων οι 33 είχαν 0-4 χρόνια συνολικής υπηρεσίας, οι 19 είχαν 5-9 έτη και οι 5 είχαν 10-14 έτη), ενώ το 47,7% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (εκ των οποίων οι 16 είχαν 20 ή περισσότερα χρόνια συνολικής υπηρεσίας, οι 14 είχαν 15-19 έτη, οι 16 είχαν 10-14 έτη, οι 4 είχαν 5-9 έτη και οι 2 είχαν 0-4 έτη).



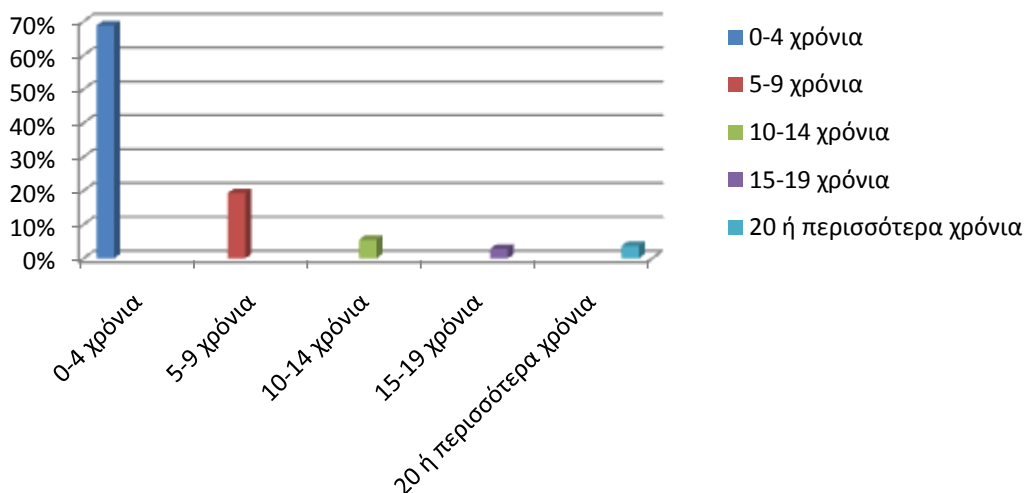
**Γράφημα 4:** Η θέση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στα χρόνια συνολικής υπηρεσίας το 32,1% (35 άτομα) είχε 0-4 συνολικά έτη υπηρεσίας, το 21,1% (23 άτομα) από 5-9, το 19,3% (21 άτομα) από 10-14, το 14,7% (16 άτομα) είχε 20 ή περισσότερα χρόνια και το 12,8% (14 άτομα) είχε 15-19 έτη.



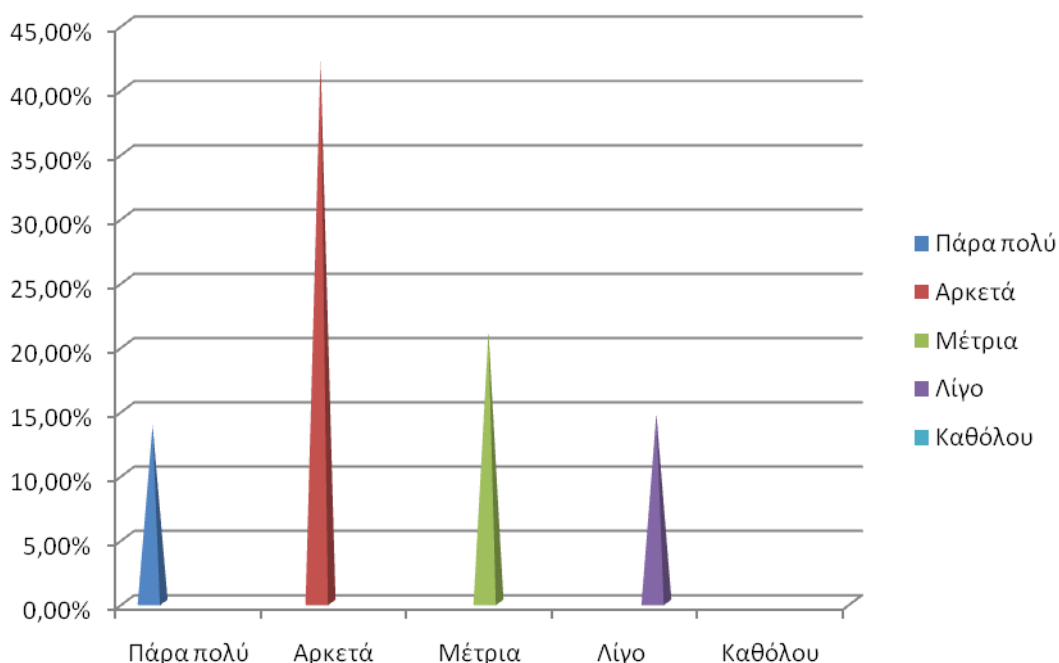
**Γράφημα 5:** Χρόνια συνολικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Διαπιστώθηκε, μάλιστα, πως οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες (68,8%) υπηρετούσαν λίγα χρόνια (0- 4 χρόνια) στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ενώ το 19,3% (21 άτομα) από 5-9 χρόνια, το 5,5% (6 άτομα) από 10-14 χρόνια. Μόνο το 3,7% (4 άτομα) υπηρετούσε στην ίδια σχολική μονάδα 20 ή περισσότερα χρόνια, ενώ το 2,8% (3 άτομα) για 15-19 χρόνια.



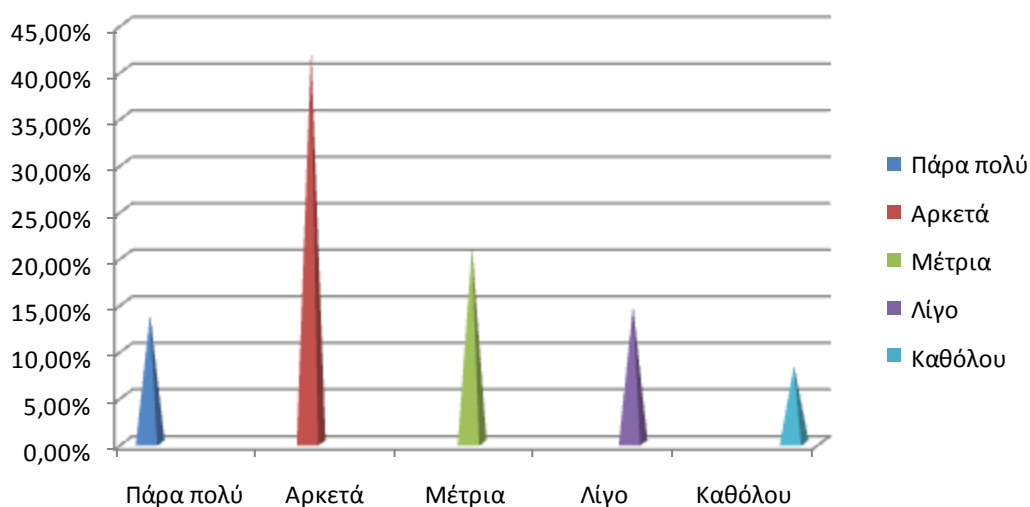
**Γράφημα 6:** Χρόνια παραμονής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (40,4%) συμφώνησαν πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό η διαρρύθμιση της αίθουσας στην οποία δίδασκαν βασιζόταν στις προτιμήσεις και τις επιθυμίες των μαθητών/τριών τους. Η πλειοψηφία αυτών (17 άτομα), μάλιστα, είχε συνολικά χρόνια υπηρεσίας από 0-4 έτη. Όμως, όσοι/ες υποστήριζαν πως για τη διαρρύθμιση της αίθουσας λαμβάνονταν υπόψη οι προτιμήσεις των μαθητών είτε ελάχιστα (11,9%, 13 άτομα) είτε καθόλου (11%, 12 άτομα), αυτοί/ες είχαν συνήθως 5-9 έτη συνολικής προϋπηρεσίας (6 άτομα) ή 20 και περισσότερα χρόνια (5 άτομα).



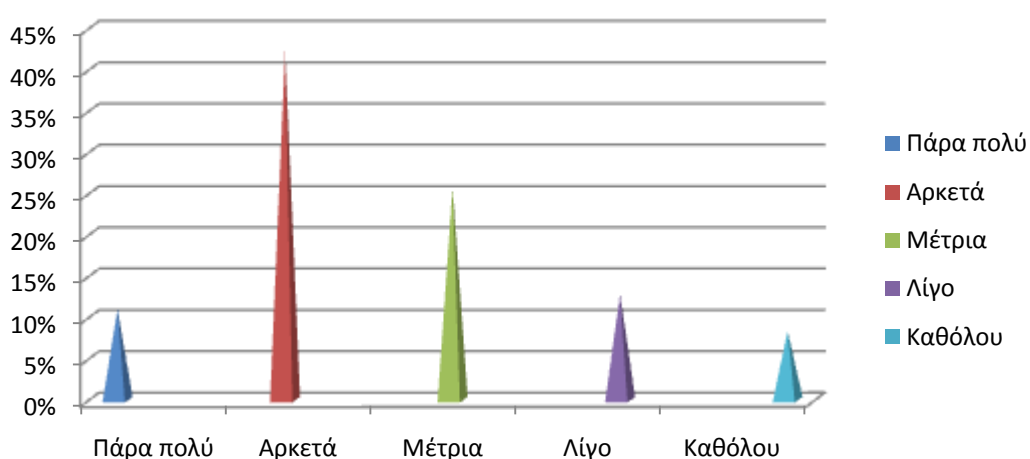
**Γράφημα 7:** Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό η διαρρύθμιση της αίθουσας στην οποία δίδασκαν βασιζόταν στις προτιμήσεις και τις επιθυμίες των μαθητών/τριών τους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτοί/ές σε αρκετά μεγάλο βαθμό (ποσοστό 42,2%) επέτρεπαν την ελεύθερη δράση των μαθητών/τριών τους σε ένα περιβάλλον με εναλλακτική διάταξη των θρανίων και του υπόλοιπου υλικού. Βέβαια, υπήρξαν και εκείνοι/ες που υποστήριζαν πως κάτι τέτοιο συνέβαινε είτε σε μέτριο βαθμό (21,1%), είτε λίγο (14,7%) είτε καθόλου (8,3%).



**Γράφημα 8:** Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα δήλωσε πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό επέτρεπε την ελεύθερη δράση των μαθητών/τριών τους σε ένα περιβάλλον με εναλλακτική διάταξη των θρανίων και του υπόλοιπου υλικού.

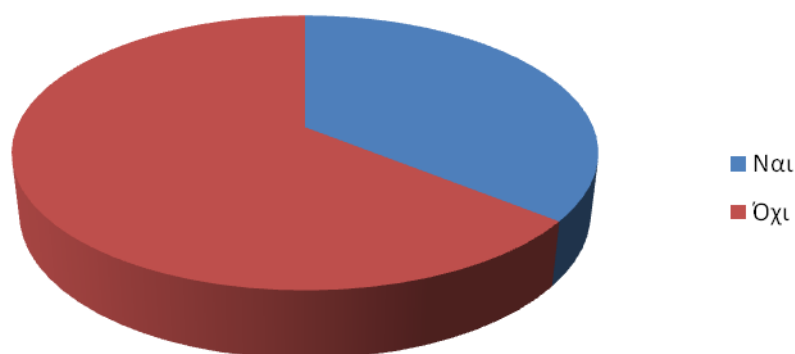
Ακριβώς το ίδιο ποσοστό (42,2%) με την προηγούμενη ερώτηση απάντησε πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό παρείχε τη δυνατότητα ανανέωσης και εμπλουτισμού του χώρου της αίθουσας όταν το ζητούσαν οι μαθητές/τριες ή και οι γονείς αυτών. Γι' ακόμη μια φορά, όσοι/ες απάντησαν σε αυτή την ερώτηση πάρα πολύ ή αρκετά είχαν από 0-4 χρόνια συνολικής υπηρεσίας (32 άτομα), αλλά και 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (56 άτομα).



**Γράφημα 9:** Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρείχαν τη δυνατότητα ανανέωσης και εμπλουτισμού του χώρου της αίθουσας όταν το ζητούσαν οι μαθητές/τριες ή και οι γονείς αυτών.

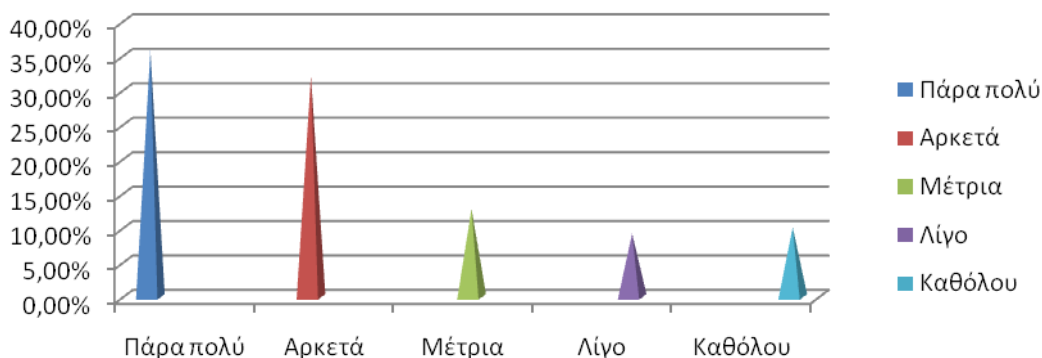


Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν παρείχαν τη δυνατότητα ιδιωτικού χώρου (δηλ. μικρές περιοχές, όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να αποσύρονται) μέσα στην αίθουσα στην οποία δίδασκαν. Αυτό επιβεβαιώνεται από το ότι το 64,2% (70 άτομα) απάντησαν στην αντίστοιχη ερώτηση αρνητικά, ενώ μόνο το 35,8% (39 άτομα) καταφατικά. Και πάλι αυτοί/ες που απάντησαν καταφατικά είχαν συνήθως από 0-4 χρόνια συνολικής υπηρεσίας.



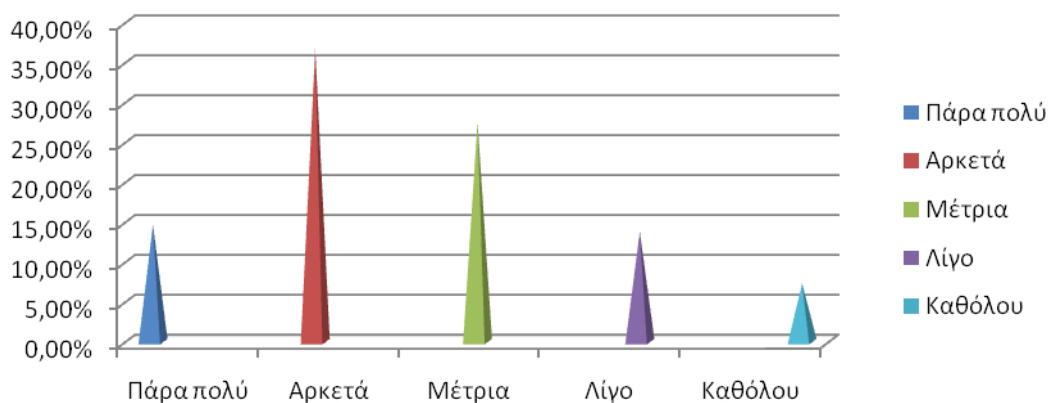
**Γράφημα 10:** Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως δεν παρείχαν τη δυνατότητα ιδιωτικού χώρου μέσα στην αίθουσα στην οποία δίδασκαν.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, η διαρρύθμιση των επίπλων ακολουθούσε είτε σε πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό 35,8%) είτε σε αρκετά μεγάλο βαθμό (ποσοστό 32,1%) μια κοινωνιοκεντρική μορφή σε διευθέτηση (πχ. κύκλος, ημικύκλιο), η οποία επέτρεπε στους/στις μαθητές/τριες τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την οπτική επαφή. Ελάχιστοι/ες (ποσοστό 10,1%) ήταν εκείνοι/ες που υποστήριζαν το αντίθετο. Οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές είχαν από 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (6 άτομα) ή 5-9 χρόνια (3 άτομα).



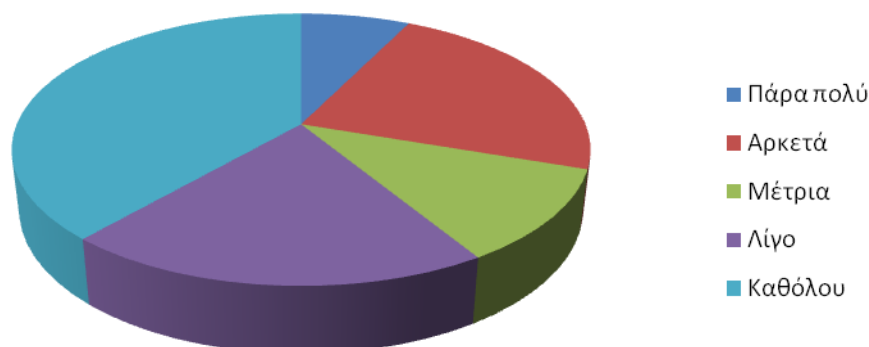
**Γράφημα 11:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό η διαρρύθμιση των επίπλων ακολουθούσε μια κοινωνιοκεντρική μορφή σε διευθέτηση.

Στην ερώτηση για το εάν η αισθητική της αίθουσας εναλλάσσεται, όταν το επιθυμούν οι μαθητές/τριες, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δήλωσαν από αρκετά (36,7%) έως μέτρια (27,5%). Μικρό ήταν το ποσοστό που δήλωσε λίγο (13,8%) ή καθόλου (7,3%). Μάλιστα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που δήλωσαν πως δε συνέβαινε κάτι τέτοιο, είχαν 20 ή περισσότερα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας.



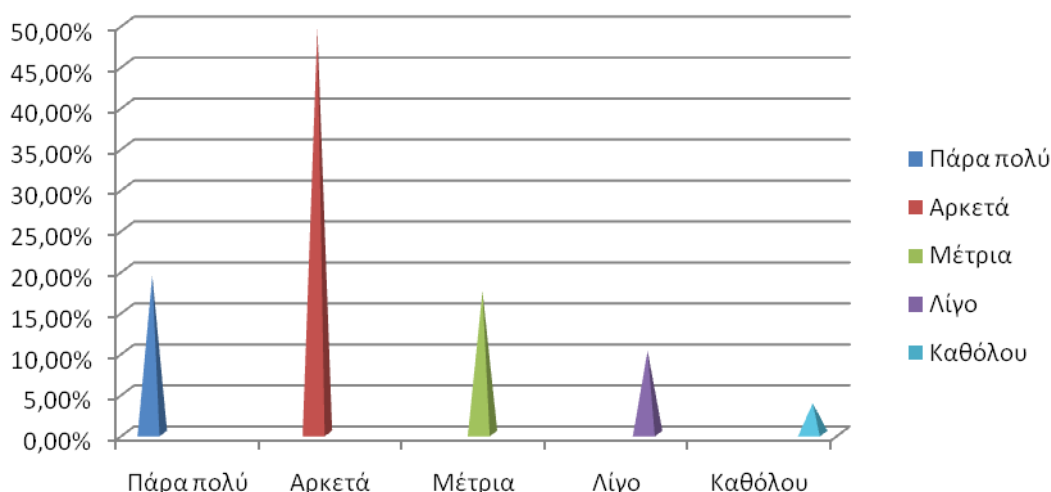
**Γράφημα 12:** Από αρκετά μεγάλο έως μέτριο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η αισθητική της αίθουσας εναλλάσσεται, όταν το επιθυμούν οι μαθητές/τριες.

Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό (38,5%, 42 άτομα) -κυρίως με συνολική προϋπηρεσία από 5-9 έτη (15 άτομα) ή 10-14 έτη (10 άτομα)- ισχυρίστηκε πως δε ζητούσε καθόλου τη γνώμη των γονέων των μαθητών/τριών τους όσον αφορά στη διαμόρφωση του χώρου της αίθουσας με τρόπο που να μπορεί να παρακινεί το ενδιαφέρον των παιδιών τους για μάθηση, ενώ μόνο το 7,3% δήλωσε πως συνέβαινε κάτι τέτοιο σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.



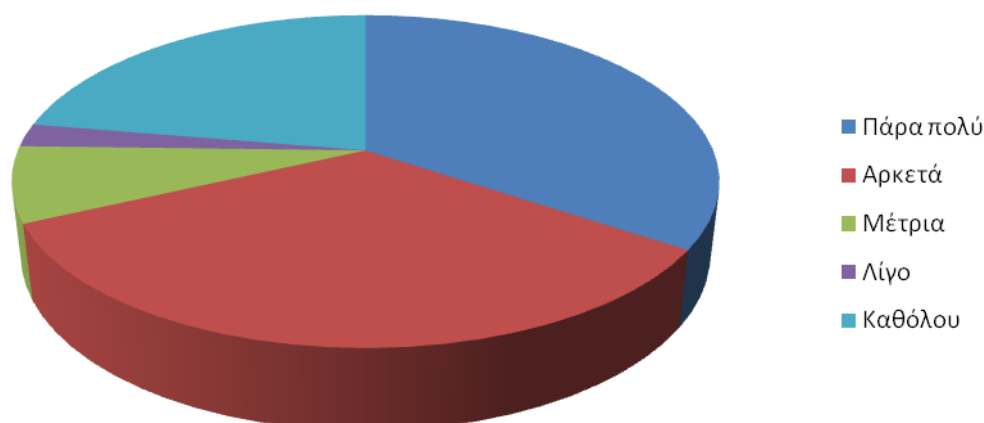
**Γράφημα 13:** Οι περισσότεροι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δε ζητούσαν τη γνώμη των γονέων των μαθητών/τριών τους ως προς τη διαμόρφωση του χώρου της αίθουσας.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως ο χώρος της αίθουσας στην οποία δίδασκαν ήταν ευχάριστος και λειτουργικός για όλα τα μέλη, αφού στην αντίστοιχη ερώτηση η πλειοψηφία απάντησε είτε σε αρκετά μεγάλο βαθμό (49,5%) είτε πάρα πολύ (19,35), ενώ μόνο το 3,7% ισχυρίστηκε το αντίθετο.



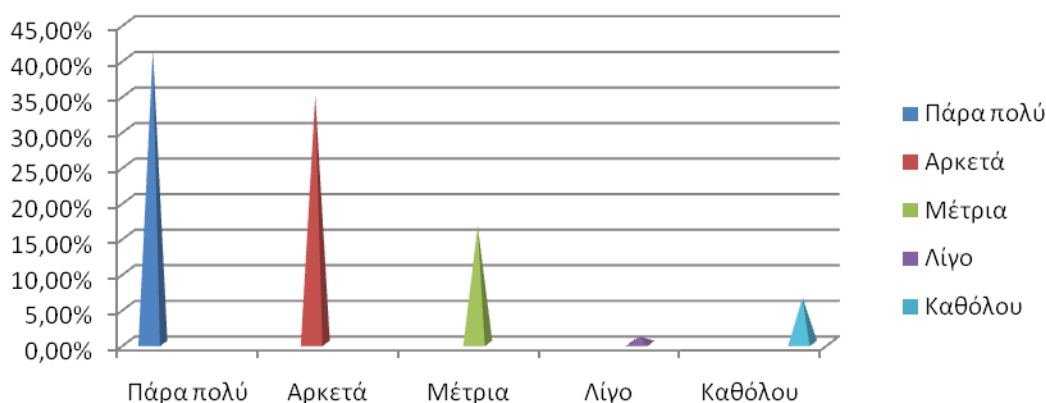
**Γράφημα 14:** Οι συμμετέχοντες/ουσες ισχυρίστηκαν πως ο χώρος της αίθουσας στην οποία δίδασκαν ήταν ευχάριστος και λειτουργικός για όλα τα μέλη της.

Στην ερώτηση για το εάν το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείτο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν προσβάσιμο σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αποφεύγονται εντάσεις, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως κάτι τέτοιο ίσχυε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (43,1%) ή σε αρκετά μεγάλο (42,2%), ενώ μόλις το 2,8% ισχυρίστηκε το αντίθετο.



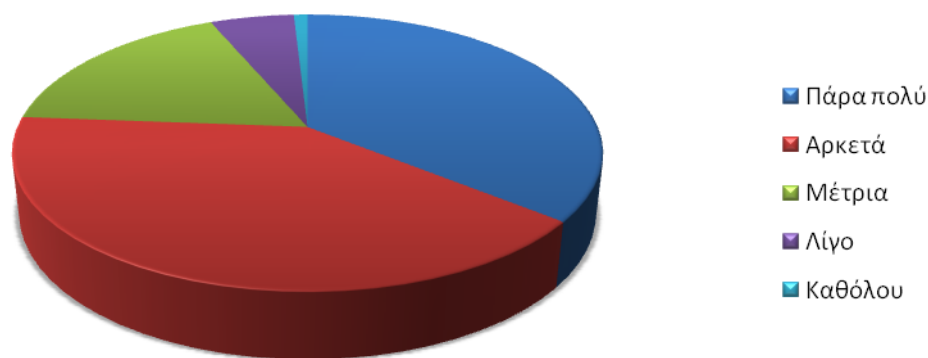
**Γράφημα 15:** Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιούσαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν προσβάσιμο σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αποφεύγονται τυχόν εντάσεις.

Μάλιστα, το 41,3% δήλωσε πως σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η διευθέτηση/διάταξη των θρανίων και των καθισμάτων ήταν τέτοια, ώστε να εξυπηρετεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ομαδική εργασία. Μόνο μια εκπαιδευτικός με 15 έως 19 έτη συνολικής υπηρεσίας δήλωσε στην αντίστοιχη ερώτηση λίγο και 7 (γυναίκες) εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,4%) απάντησαν καθόλου.



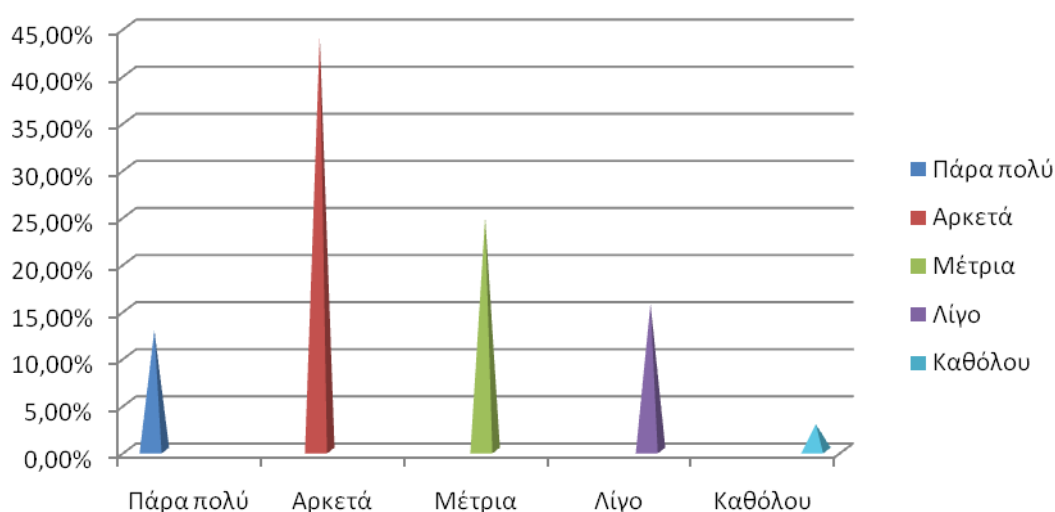
**Γράφημα 16:** Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες ισχυρίστηκαν πως η διευθέτηση/διάταξη των θρανίων και των καθισμάτων ήταν τέτοια, ώστε να εξυπηρετεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ομαδική εργασία.

Όσον αφορά στη διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (35,8%) ή σε αρκετά μεγάλο βαθμό (40,4%) η απόσταση ανάμεσα σε αυτούς/ές (δηλ. τους/τις εκπαιδευτικούς) και στους/στις μαθητές/τριές χαρακτηριζόταν ως οικεία (λιγότερο από 1μ.). Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως εκείνοι/ες που απάντησαν λίγο (6 άτομα, ποσοστό 5,5%) και καθόλου (1 άτομο ποσοστό 0,9%) είχαν 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.



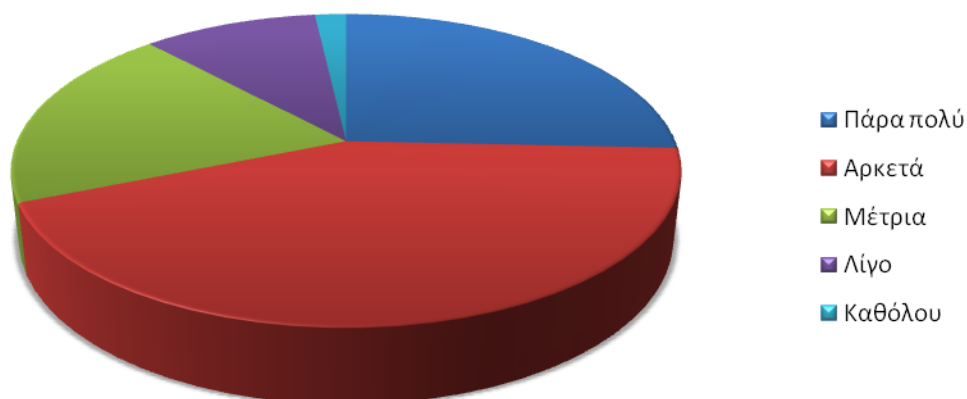
**Γράφημα 17:** Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η απόσταση ανάμεσα σε αυτούς/ές και στους/στις μαθητές/τριές χαρακτηριζόταν ως οικεία.

Μάλιστα, η διαρρύθμιση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας διδασκαλίας παρείχε στους εκπαιδευτικούς σε αρκετά μεγάλο βαθμό (44%) τη δυνατότητα για εμφάνιση εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς πέρα εκείνων που επέβαλε το εκπαιδευτικό πρωτόκολλο ως προς την ελευθερία της κίνησης. Βέβαια, αν και ελάχιστοι/ες (μόνο 3 άτομα, ποσοστό 2,8%, με συνολικά χρόνια υπηρεσίας 20 ή περισσότερα) ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως κάτι δε τέτοιο συνέβαινε, εντούτοις αρκετοί/ές ήταν και εκείνοι/ες που απάντησαν πως σε μέτριο (24,8%) ή μικρό βαθμό (15,6%) η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας έδινε δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς.



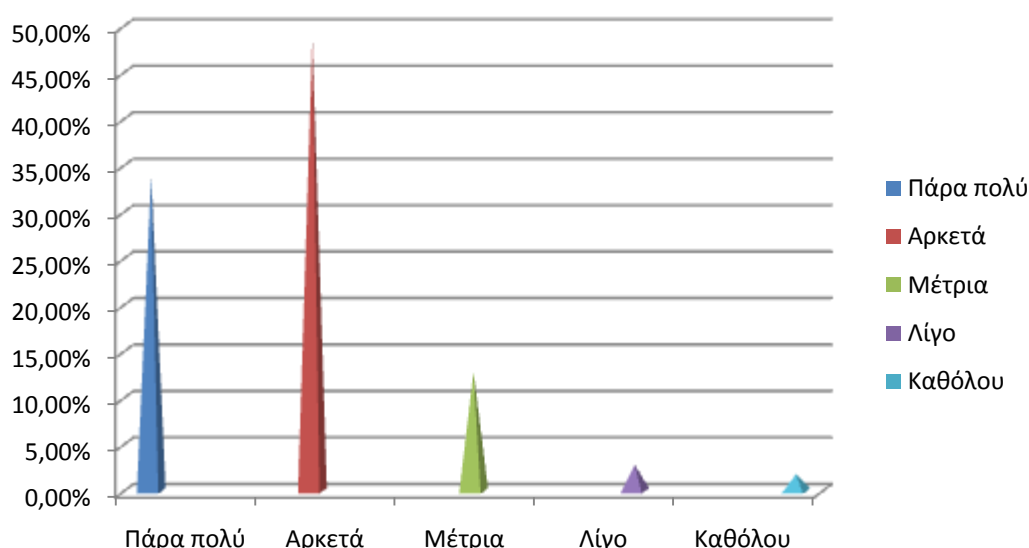
**Γράφημα 18:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας έδινε δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Επιπλέον, η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας πέρα από το ότι παρείχε τη δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς έδινε, επίσης, σε αρκετά μεγάλο βαθμό (ποσοστό 43,1%) τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η απτική συμπεριφορά, στοχεύοντας: α. στην ευεργετική επίδραση του αγγίγματος χωρίς να δυσχεραίνεται, όμως, από τη δυνατότητα διευθέτησης της επίπλωσης και β. στην άρση της αποξένωσης. Μόνο 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,8%) με 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ισχυρίστηκαν πως δε συνέβαινε κάτι τέτοιο.



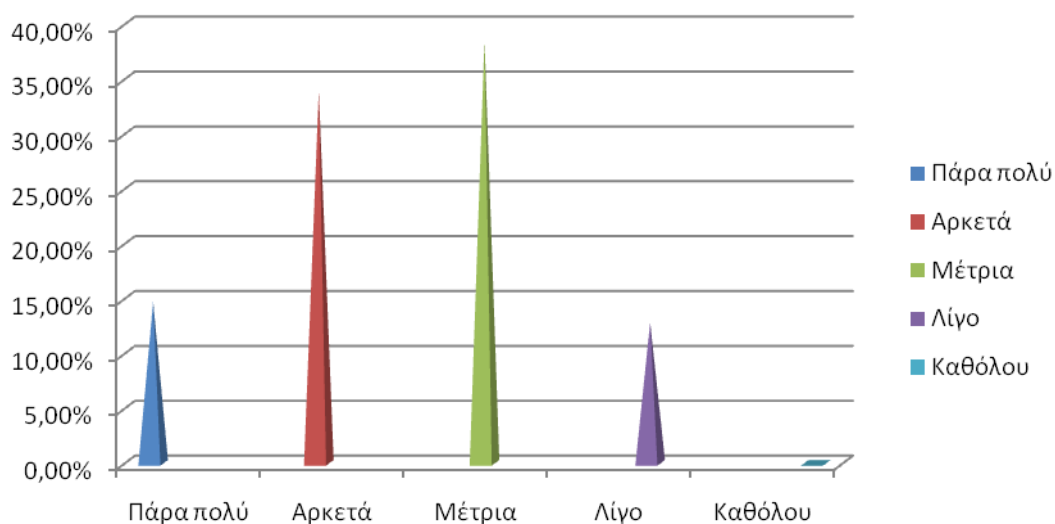
**Γράφημα 19:** Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας έδινε τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η απτική συμπεριφορά.

Όσον αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό (ποσοστό 48,6%) χρησιμοποιούσαν συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ ελάχιστοι/ες ήταν εκείνοι/ες που δήλωσαν πως έκαναν χρήση τέτοιων μεθόδων είτε λίγο (3 εκπαιδευτικοί με χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα από 0 έως 4 έτη, συνολικό ποσοστό 2,8%) είτε καθόλου (2 εκπαιδευτικοί με συνολικά έτη υπηρεσία 5-14 χρόνια και 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ποσοστό 1,8%).



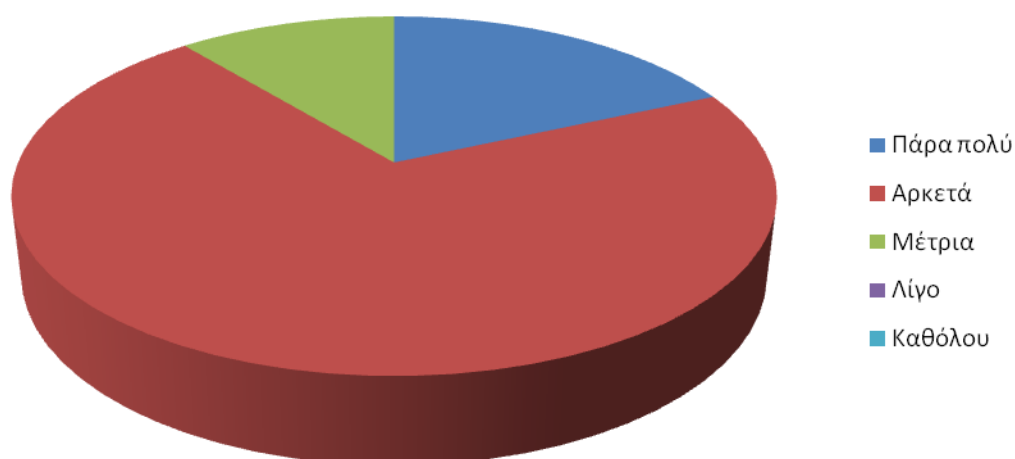
**Γράφημα 20:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα οι μαθητές/τριες διέκοπταν τη διδασκαλία σε μέτριο βαθμό (ποσοστό 38,5%) ή αρκετά συχνά (ποσοστό 33,9%), ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως κανένας/καμία εκπαιδευτικός δεν δήλωσε πως κάτι τέτοιο δε γινόταν καθόλου.



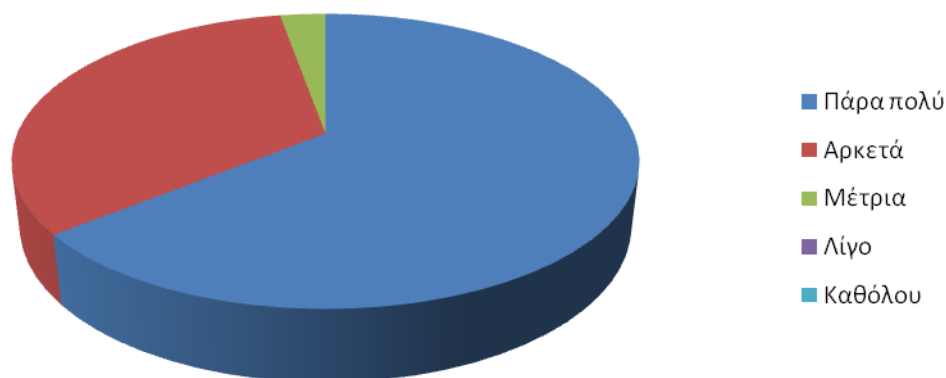
**Γράφημα 21:** Οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, διέκοπταν τη διδασκαλία σε μέτριο βαθμό.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 70,6%) ισχυρίστηκε πως κατανοούσε τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό ενώ κανένας/καμία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δε δήλωσε στην αντίστοιχη ερώτηση λίγο ή καθόλου.



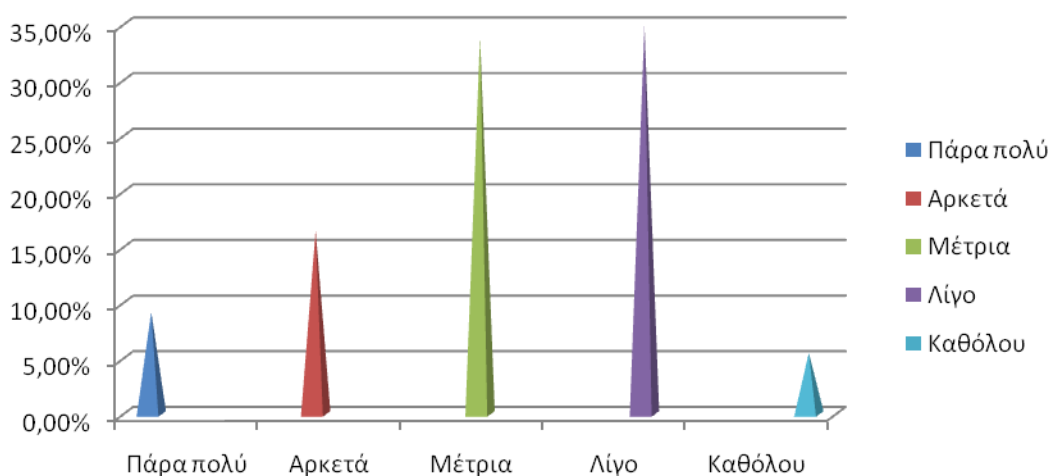
**Γράφημα 22:** Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κατανοούσαν τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (ποσοστό 64,2%) ανέφερε πως σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ήταν αφοσιωμένη στο έργο της, μόνο 3 (ποσοστό 2,8%) –εκ των οποίων 1 είχε 20 ή περισσότερα χρόνια συνολικής υπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι/ες 2 εκπαιδευτικοί 5-9 έτη- δήλωσαν μέτρια, ενώ κανένας/καμία δε δήλωσε λίγο ή μέτρια.



**Γράφημα 23:** Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ήταν αφοσιωμένοι/ες στο έργο τους.

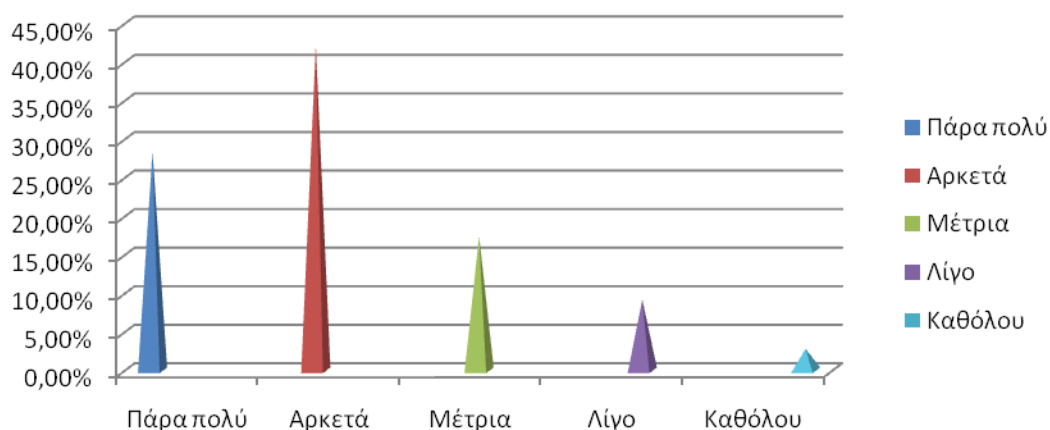
Στην ερώτηση για το εάν ορισμένοι/ες μαθητές/τριες τσακώνονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν είτε σε μέτριο βαθμό (ποσοστό 33,9%) είτε λίγο (34,9), ενώ ελάχιστοι/ες (10 άτομα εκ των οποίων οι 8 είχαν 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ποσοστό 9,2%) ήταν αυτοί/ές που απάντησαν πάρα πολύ.



**Γράφημα 24:** Λίγο έως μέτρια δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί πως τσακώνονταν οι μαθητές/τριές τους μεταξύ τους.

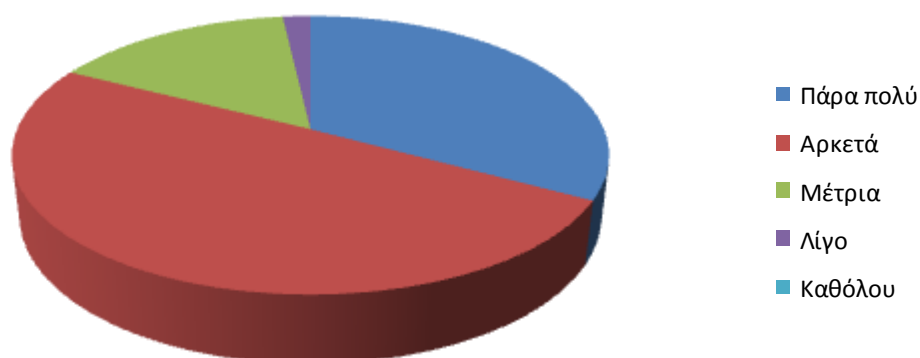


Σε αρκετά μεγάλο βαθμό (ποσοστό 42,2%) οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ανέφεραν πως συνεργάζονταν με τους γονείς των μαθητών/τριών τους, ενώ μόνο 3 (ποσοστό 3,8%) -2 εκ των οποίων είχαν 15-19 συνολικά χρόνια υπηρεσίας και 1 από 0-4 έτη- δήλωσαν καθόλου. Μάλιστα, η πλειοψηφία αυτών που ισχυρίστηκαν λίγο (ποσοστό 9,2%) είχαν 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.



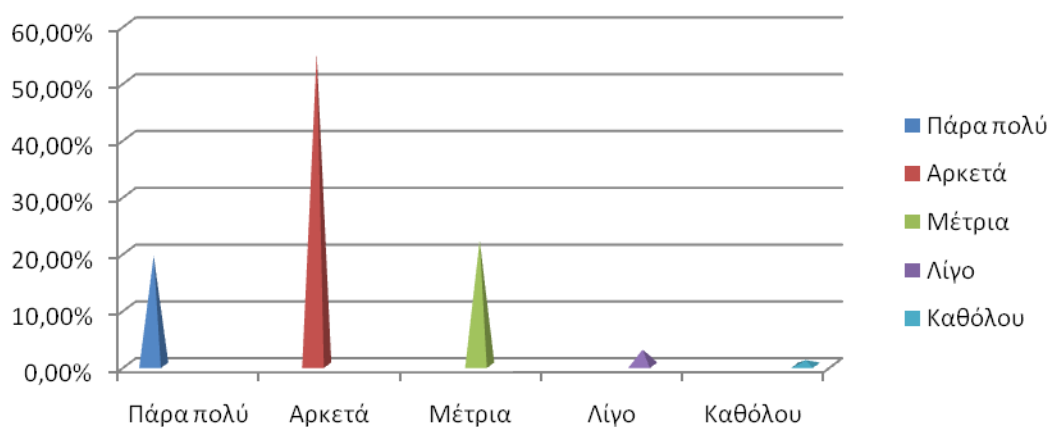
**Γράφημα 25:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών/τριών τους.

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι αρκετά πολύ (ποσοστό 49,5%) ή πάρα πολύ (ποσοστό 33%) οι μαθητές/τριές τους έδειχναν σεβασμό προς αυτούς/ές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως από τα 17 άτομα (ποσοστό 15,6%) που δήλωσαν πως κάτι τέτοιο συνέβαινε σε μέτριο βαθμό, τα 14 είχαν 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ενώ μόνο 2 εκπαιδευτικοί με 20 ή περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ανέφεραν λίγο. Κανένας/καμία, όμως, δεν ισχυρίστηκε καθόλου.



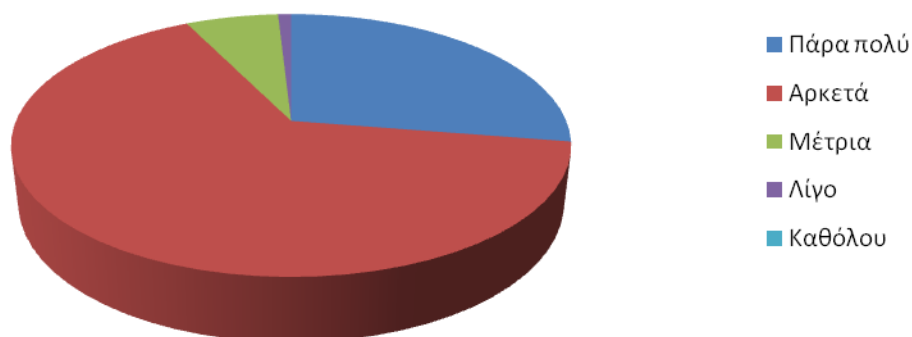
**Γράφημα 26:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι μαθητές/τριές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έδειχναν σεβασμό σε αυτούς/ές.

Στην ερώτηση «έχετε υψηλές προσδοκίες από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριές σας;» η πλειοψηφία (ποσοστό 55%) απάντησε αρκετά, μόνο 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,8%) –εκ των οποίων 2 είχαν 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και μια 5-9 έτη- δήλωσαν λίγο και μία (1) εκπαιδευτικός με χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας αλλά και χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα από 0 έως 4 έτη ανέφερε καθόλου.



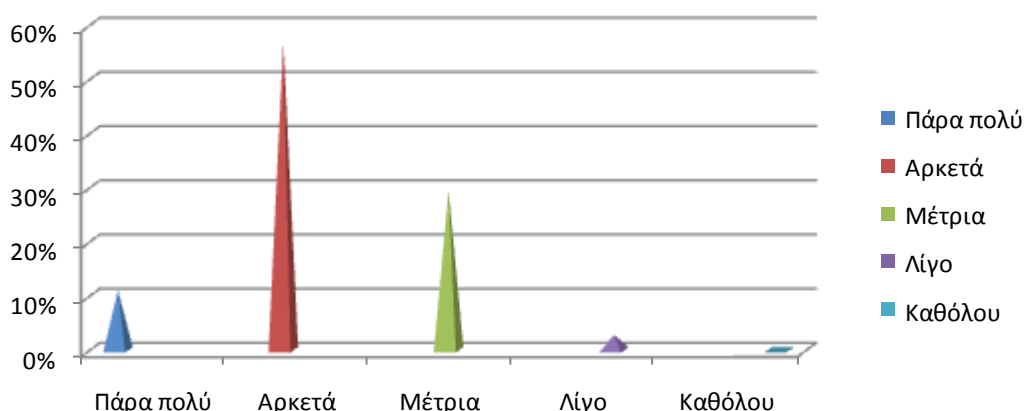
**Γράφημα 27:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλές προσδοκίες από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριές τους.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (ποσοστό 65,1%) δήλωσε πως προσπαθούσε αρκετά να ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους. Μόνο 7 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,4%) –εκ των οποίων 3 είχαν 0-4 χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, 2 είχαν 20 και περισσότερα και 2 είχαν 5-9 έτη- ισχυρίστηκαν μέτρια, μία (1) εκπαιδευτικός (ποσοστό 0,9%) με χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας αλλά και χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα από 0 έως 4 έτη ανέφερε λίγο, ενώ κανένας/καμία δε δήλωσε καθόλου.



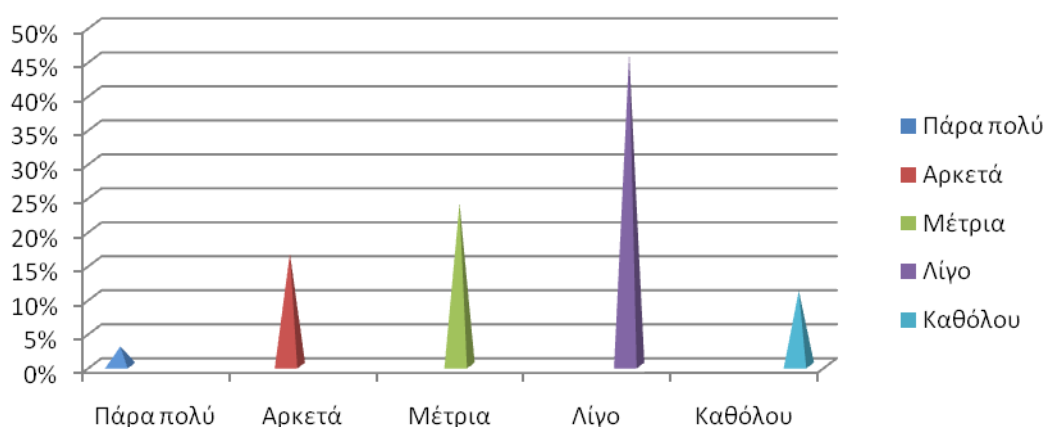
**Γράφημα 28:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους.

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (ποσοστό 56,9%) σε αρκετά μεγάλο βαθμό παρείχαν ένα βαθμό ελευθερίας στις κινήσεις των μαθητών/τριών εντός της τάξης. Αρκετοί/ες (32 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 29,4%) ήταν και εκείνοι/ες που ισχυρίστηκαν πως κάτι τέτοιο συνέβαινε σε μέτριο βαθμό, μόνο 3 (εκ των οποίων μία εκπαιδευτικός είχε 20 και περισσότερα χρόνια συνολικής υπηρεσίας, μια από 0 έως 4 έτη και ένας εκπαιδευτικός είχε 10-14 χρόνια) ανέφεραν λίγο, ενώ κανένας/καμία δε δήλωσε καθόλου.



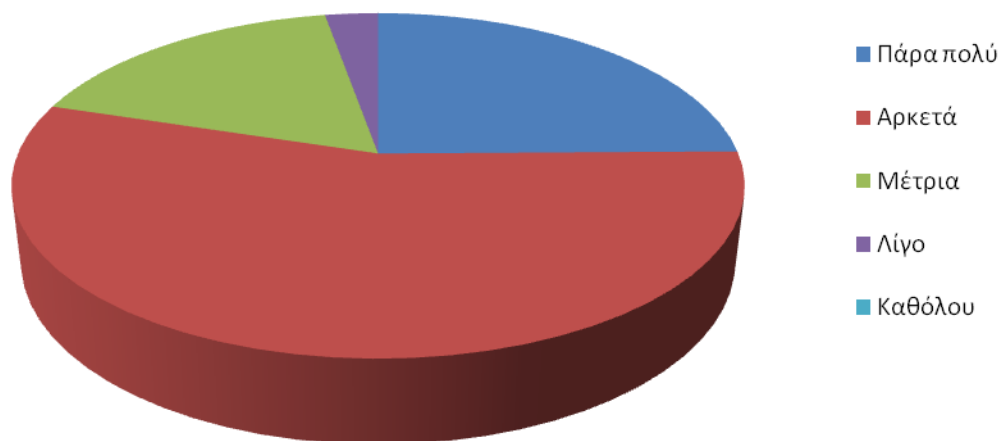
**Γράφημα 29:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί παρείχαν ένα βαθμό ελευθερίας στις κινήσεις των μαθητών/τριών εντός της τάξης.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 45,9%) δήλωσαν πως μέσα στη σχολική τάξη επικρατούσαν εντάσεις σε μικρό βαθμό, ενώ μόνο 3 εκπαιδευτικοί (2 άντρες και 1 γυναίκα) (ποσοστό 2,8%) –όπου και οι 3 υπηρετούσαν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα από 0-4 έτη- ανέφεραν πάρα πολύ.



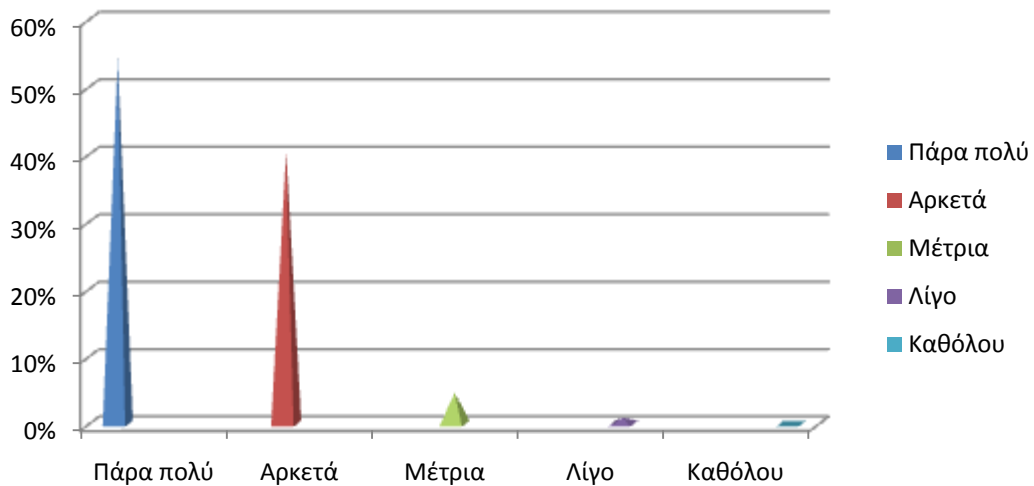
**Γράφημα 30:** Μέσα στη σχολική τάξη επικρατούσαν εντάσεις σε μικρό βαθμό σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώθηκε πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό (55%) οι εκπαιδευτικοί επεδίωκαν αλλαγές και καινοτομίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Μόνο 3 γυναίκες εκπαιδευτικοί –εκ των οποίων οι δύο (2) είχαν από 0 έως 4 και η μία (1) είχε 10-14 χρόνια συνολικής υπηρεσίας αλλά και υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα αντίστοιχα και μάλιστα οι 2 ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σποδών- δήλωσαν λίγο, ενώ κανένας/καμία δεν απάντησε καθόλου.



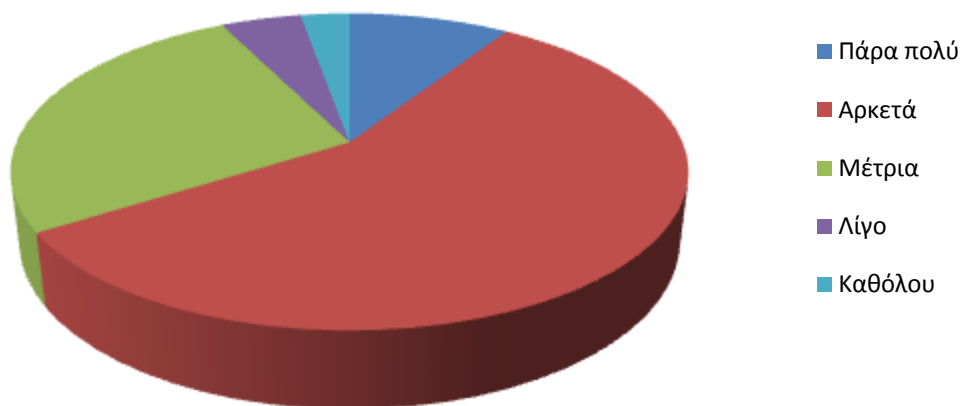
**Γράφημα 31:** Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό επεδίωκαν αλλαγές και καινοτομίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Μάλιστα, σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (54,1%) δήλωσε πως ανέπτυξε καλή επικοινωνία με τους μαθητές/τριες. Μόνο 5 εκπαιδευτικοί –εκ των οποίων οι 3 είχαν 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, 1 είχε 10-14 έτη και 1 υπηρετούσε πάνω από 20 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα- ισχυρίστηκαν πως κάτι τέτοιο συνέβαινε σε μέτριο βαθμό, μία (1) γυναίκα εκπαιδευτικός -που αν και είχε συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας από 5-9 έτη, εντούτοις υπηρετούσε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 0-4 χρόνια- ανέφερε σε μικρό βαθμό, ενώ δεν υπήρξε κανένας/καμία που δήλωσε καθόλου.



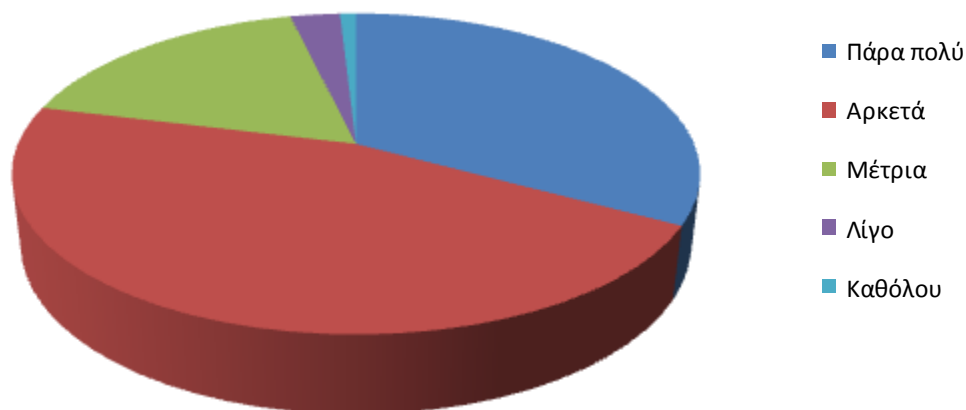
**Γράφημα 32:** Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ισχυρίστηκαν πως σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ανέπτυσαν καλή επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες τους.

Το 56,9% του συνόλου των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα δήλωσε πως οι μαθητές/τριές τους εξέφραζαν τη γνώμη τους ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας που τους άρεσε περισσότερο. Μόνο το 4,6% (5 εκπαιδευτικοί: 1 άντρας και 4 γυναίκες, εκ των οποίων οι 3 είχαν 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και οι 2 είχαν 5-9 έτη) ανέφερε λίγο και το 2,8% (3 γυναίκες εκπαιδευτικοί με 0 έως 4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα) καθόλου.



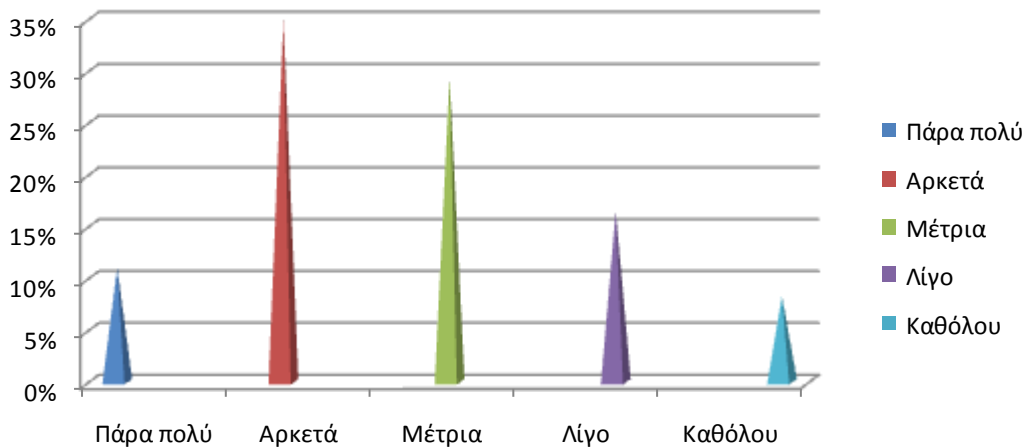
**Γράφημα 33:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μαθητές/τριές τους εξέφραζαν τη γνώμη τους ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας που τους άρεσε περισσότερο.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι σε αρκετά μεγάλο βαθμό (ποσοστό 45,9%) η διάταξη των επίπλων της τάξης διευκόλυνε την επικοινωνία τους με τους/τις μαθητές/τριές τους. Μόνο 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,8%) – εκ των οποίων οι 2 υπηρετούσαν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 0 έως 4 έτη και μία 5-9 χρόνια- ισχυρίστηκαν λίγο και 1 με 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα δήλωσε καθόλου.



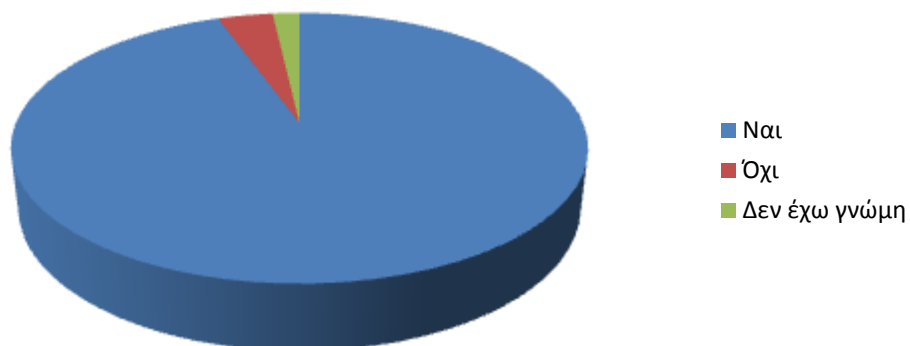
**Γράφημα 34:** Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δήλωσαν πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό η διάταξη των επίπλων της τάξης διευκόλυνε την επικοινωνία τους με τους/τις μαθητές/τριές τους.

Σε αρκετά μεγάλο (ποσοστό 34,9%) έως μέτριο βαθμό (ποσοστό 29,4%) δινόταν, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, η δυνατότητα μέσα στην αίθουσα το κάθε παιδί να οριοθετεί μια περιοχή που δεν θα ήταν προσπελάσιμη από τους/τις υπόλοιπους/ες χωρίς την άδειά του, αφήνοντας για παράδειγμα σε κάποιο σημείο προσωπικά του αντικείμενα, όπως μολυβοθήκη, κασετίνα, βιβλίο κλπ.. Ωστόσο, υπήρχαν και εκείνοι/ες που ισχυρίστηκαν πως κάτι τέτοιο γινόταν σε μικρό βαθμό (ποσοστό 16,5%), ενώ μόνο το 8,3% των συμμετεχόντων/ουσών (9 γυναίκες εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 7 είχαν 0-4 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και 2 από 5 έως 9 έτη) δήλωσε καθόλου.



**Γράφημα 35:** Σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως έδιναν τη δυνατότητα μέσα στην αίθουσα το κάθε παιδί να οριοθετεί μια περιοχή που δεν ήταν προσπελάσιμη από τους υπόλοιπους χωρίς την άδειά του.

Στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι ο χώρος της αίθουσας μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση του κλίματος τάξης και να καθορίσει το είδος του, το 94,5% απάντησε καταφατικά, μόνο το 3,7% αρνητικά (συνολικά 4 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 2 υπηρετούσαν 0-4 χρόνια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, 1 υπηρετούσε πάνω από 20 έτη και 1 είχε 5-9 χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα), ενώ υπήρξαν και 2 (γυναίκες) εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,8%), όπου και οι δύο υπηρετούσαν από 0 έως 4 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και οι οποίες ισχυρίστηκαν πως δεν είχαν γνώμη.



**Γράφημα 36:** Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν πως ο χώρος της αίθουσας μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση του κλίματος τάξης και να καθορίσει το είδος του.

## Συμπεράσματα

Η σχολική μονάδα αποτελεί το πιο οργανωμένο και πλέον προβλεπόμενο πλαίσιο στην αρχή της ζωής ενός παιδιού. Η συγκεκριμένη μελέτη προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα εάν οικολογικά χαρακτηριστικά των σχολικών αιθουσών (δημοτικών σχολείων) επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κλίματος αυτών και συντελούν στη λεγόμενη «σχολική ανάπτυξη».

Όπως υποστήριξε ο J. Dean (1992), το περιβάλλον της τάξης αποτελεί αναμφισβήτητα για τον εκπαιδευτικό ένα εργαλείο με το οποίο επηρεάζει τους μαθητές του. Αυτό συμβαίνει ακριβώς γιατί στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, όπως είναι ο δομημένος χώρος, ο θόρυβος κλπ. επηρεάζουν τον ψυχισμό, την πορεία ανάπτυξης και τη συμπεριφορά του ατόμου (Συγκολλίτου, 1997). Ο χώρος, δηλαδή, είναι το φυσικό πλαίσιο που δίνει στους χρήστες του τα οικολογικά μέσα για να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν. Επομένως, τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε χώρου επηρεάζουν τη συμπεριφορά των χρηστών, που άπτεται της μη λεκτικής διάστασης, αφού κάθε άτομο αναπτύσσεται νοητικά και κοινωνικά μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες του, τις οποίες καθορίζουν και μορφοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό στοιχεία του φυσικού και ιδιαίτερα του δομημένου περιβάλλοντος (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1993).

Μέσα από την παρούσα εργασία φαίνεται πως στο σχολικό περιβάλλον και δη στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας η κοινωνική και υλική δομή συνυπάρχουν - κάτι που υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Γερμανός, 2002)- αφού αλληλεπιδρούν, ετεροπροσδιορίζονται και προσπαθούν να εναρμονιστούν σε μια ευαίσθητη ισορροπία. Υπό αυτή την έννοια δεν υπάρχει φυσικό πλαίσιο, που δεν είναι παράλληλα κοινωνικό και το αντίστροφο. Πρωτίστως φαίνεται ότι η διάσταση του χώρου γενικότερα και οι οικολογικές μη λεκτικές συμπεριφορές ειδικότερα συμμετέχουν σε μια ευρύτερη γνωστικοσυναισθηματική διεργασία μέσα από την οποία, όμως, επιδιώκεται να εδραιωθεί η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον.

Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι γενικά ο τύπος κλίματος που επικρατούσε βάσει των οικολογικών χαρακτηριστικών των τάξεων ήταν ο ανοιχτός τύπος, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από την «αυθεντικότητα» της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών των σχολικών τάξεων, κάτι που μαρτυρά η διάσταση του χώρου βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το



γεγονός πως η διαρρύθμιση των αιθουσών, στις οποίες δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα, βασίζονταν σε αρκετά μεγάλο βαθμό στις προτιμήσεις και τις επιθυμίες των μαθητών/τριών τους και το ότι η αισθητική του χώρου της αίθουσας εναλλασσόταν (36,7%), αφού παρεχόταν (από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες) δυνατότητα ανανέωσης και εμπλουτισμού αυτής, όταν το επιθυμούσαν και το ζητούσαν οι μαθητές/τριες ή και οι γονείς (42,2%) δείχνει πως κυριαρχούσε ομαδικό πνεύμα και επικρατούσαν στενές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, που συνιστούν χαρακτηριστικά ανοιχτού τύπου κλίματος. Μάλιστα, η διατήρηση στενών σχέσεων επιβεβαιώνεται και ενισχύεται από το ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, η απόσταση ανάμεσα σε αυτούς/ές (δηλ. τους/τις εκπαιδευτικούς) και στους/στις μαθητές/τριές τους χαρακτηριζόταν ως οικεία (λιγότερο από 1μ.), γεγονός που έδινε, σε αρκετά μεγάλο βαθμό (ποσοστό 43,1%), τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η απτική συμπεριφορά, στοχεύοντας: α. στην ευεργετική επίδραση του αγγίγματος και β. στην άρση της αποξένωσης. Προς αυτή την κατεύθυνση συνετέλεσε η διαρρύθμιση των επίπλων, δηλαδή η διάταξη των θρανίων και των καθισμάτων και γενικότερα η διαρρύθμιση του χώρου των αιθουσών, αφού αυτές ακολουθούσαν είτε σε πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό 35,8%) είτε σε αρκετά μεγάλο βαθμό (ποσοστό 32,1%) μια κοινωνιοκεντρική μορφή σε διευθέτηση (πχ. κύκλος, ημικύκλιο), η οποία πέρα από το ότι δε δυσχέραινε την απτική συμπεριφορά επέτρεπε στους/στις μαθητές/τριες τη συνεργασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ομαδική εργασία και την οπτική επαφή. Εξάλλου, αυτή η διάταξη των θρανίων εκφράζει σύμφωνα με τη βιβλιογραφία την παιδοκεντρική αντίληψη της αγωγής και βασίζεται στη μορφολογική και γνωστική ψυχολογία, επιτρέποντας στο κάθε μέλος να έχει ίσα δικαιώματα για συμμετοχή στη συζήτηση, «φέρνοντάς» το σε τελειότερη επικοινωνία με κάθε άλλο μέλος. Γι' αυτό και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (49,5%) δήλωσαν πως ο χώρος της αίθουσας στην οποία δίδασκαν ήταν ευχάριστος και λειτουργικός για όλα τα μέλη. Η λειτουργικότητα των αιθουσών επιβεβαιώθηκε και από την απάντηση που δόθηκε στην ερώτηση για το εάν το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείτο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν προσβάσιμο σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, προκειμένου να αποφεύγονται εντάσεις, όπου αρκετοί/ές συμμετέχοντες/ουσες (43,1%) υποστήριξαν πως κάτι τέτοιο ίσχυε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Συνεπώς, η προσβασιμότητα στο εκπαιδευτικό υλικό από κάθε μέλος συντελούσε στην επικράτηση θετικού και ανοιχτού κλίματος μέσα στη σχολική αίθουσα, γιατί διαφορετικά, όπως

χαρακτηριστικά αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2004, στο Αγγελάκου, 2011: 52), η δήλωση από την πλευρά του/της μαθητή/τριας ότι δεν έχει για παράδειγμα το ατομικό του μολύβι και η αναζήτηση του μολυβιού από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης θα είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να αποσπούν την προσοχή τους από το μάθημα και ο διδακτικός χρόνος να περιορίζεται. Εντύπωση, όμως, προκαλεί το γεγονός πως αν και ο χώρος της αίθουσας ήταν ευχάριστος και λειτουργικός, εντούτοις σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών οι μαθητές/τριες έστω και σε μέτριο βαθμό διέκοπταν τη διδασκαλία, αλλά και τσακώνονταν μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, μέσα σε κάθε σχολική τάξη εντάσεις επικρατούσαν σε μικρό βαθμό (45,9%).

Επίσης, το ότι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως ήταν πρώτον αφοσιωμένοι/ες στο έργο τους (64,2%) -γι' αυτό, άλλωστε, είχαν υψηλές προσδοκίες από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριές (55%)-, δεύτερον συνεργαζόταν με τους γονείς των μαθητών/τριών (42,2%) και τρίτον οι τελευταίοι/ες έδειχναν σεβασμό προς τους/τις δασκάλους/ες τους (49,5%) επιβεβαιώνουν ότι το είδος του κλίματος που επικρατούσε στις σχολικές αίθουσες ήταν ανοιχτό, αφού ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτού του τύπου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σκληρά για την πρόοδο και την επιτυχία των μαθητών/τριών τους (υψηλή υποχρέωση), διατηρούν στενές σχέσεις με τους μαθητές/τριές τους και με τους γονείς αυτών και υπάρχει σεβασμός μεταξύ τους (Halpin & Croft, 1963, στο Πασιαρδή, 2001).

Επιπλέον, αν και οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (56,9%) δήλωσαν πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό παρείχαν ένα βαθμό ελευθερίας στις κινήσεις των μαθητών/τριών εντός της τάξης, εντούτοις σε καμία περίπτωση το κλίμα των σχολικών αιθουσών στις οποίες δίδασκαν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αυτόνομο, χαρακτηριστικό του οποίου είναι ότι δίνεται στα μέλη ένα μέτρο ελευθερίας. Και αυτό επιβεβαιώνεται από το ότι οι εκπαιδευτικοί (64,2%) δεν παρείχαν τη δυνατότητα ιδιωτικού χώρου μέσα στην αίθουσα (ιδιωτικότητα) στην οποία δίδασκαν, δηλαδή μικρές περιοχές, όπου τα παιδιά θα μπορούσαν να αποσύρονται. Η ιδιωτικότητα δηλώνει μια φυσική τάση του ανθρώπου για εσωστρέφεια και απόσυρση, μια μη λεκτική συμπεριφορά βαθιά ριζωμένη στην ιστορία του. Από την άλλη πλευρά, ο τρόπος διαμόρφωσης αυτής της εσωτερικής τάσης εκφράζεται με την εδαφικότητα, ο οποίος είναι επίσης αρκετά πρώιμος ως προς την εμφάνισή του στην πορεία της εξέλιξης του είδους (Αποστόλου,

2013). Ως προς την εδαφικότητα, όμως, δινόταν -σύμφωνα με το 34,9%- η δυνατότητα στην αίθουσα το κάθε παιδί να οριοθετεί μια περιοχή που δεν θα ήταν προσπελάσιμη από τους/τις υπόλοιπους/ες χωρίς την άδειά του (εδαφικότητα), αφήνοντας για παράδειγμα σε κάποιο σημείο προσωπικά του αντικείμενα, όπως μολυβοθήκη, κασετίνα, βιβλίο κλπ..

Αδιαμφισβήτητα, η διάσταση του χώρου φαίνεται πως επηρεάζει τον τύπο κλίματος που επικρατεί μέσα στη σχολική τάξη, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την επεξεργασία των δεδομένων αλλά και από τη δήλωση των εκπαιδευτικών (94,5%), σύμφωνα με τους/τις οποίους/ες ο χώρος της αίθουσας συμβάλει στη διαμόρφωση του κλίματος τάξης και καθορίζει το είδος του. Συνεπώς, η υπόθεση της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνεται. Επιπλέον, φαίνεται να ισχύει πως ο τύπος κλίματος που επικρατεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και ο οποίος διαμορφώνεται βάσει του χώρου συντελεί στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, ο ανοιχτός τύπος που διαπιστώθηκε πως επικρατούσε στις σχολικές αίθουσες, στις οποίες δίδασκε το δείγμα της έρευνας συνέβαλε στη βελτίωση και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, αφού οι εκπαιδευτικοί επεδίωκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό (55%) αλλαγές και καινοτομίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εκφράζουν τη γνώμη τους ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας που τους άρεσε περισσότερο, με το 48,6% να χρησιμοποιεί τις συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας. Μάλιστα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (70,6%) κατανοούσε τις ανάγκες των μαθητών/τριών και προσπαθούσε να ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες αυτών (56,9%). Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν με τους γονείς των μαθητών/τριών τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό (42,2%) και ανέπτυσαν καλή επικοινωνία με τους μαθητές/τριες, όπου μάλιστα η διάταξη των επίπλων της τάξης διευκόλυνε αυτή την επικοινωνία σε αρκετά μεγάλο βαθμό (54,1%). Συνεπώς, διαπιστώνεται και επιβεβαιώνεται πως η (επικοινωνιακή) σημασία του χώρου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης -ως ενός τομέα λειτουργίας της σχολικής μονάδας- και συμβάλει στη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Γι' αυτό και η εκτίμηση των περιβαλλοντικών συνθηκών του σχολικού χώρου και δη της αίθουσας διδασκαλίας αποτελεί παράγοντα λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής μονάδας που είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη, προκειμένου ο σχολικός χώρος να υπηρετεί το σκοπό για τον οποίο προορίζεται.

## Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η περιγραφή, μελέτη και ανάλυση της δυναμικής της μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί επιστημονικό πεδίο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής (Λιονής, 2011). Παλιότερα, για τη μελέτη του μη γλωσσικού συστήματος επικοινωνίας, οι ερευνητές αντιμετώπιζαν την έλλειψη ενός συστήματος που θα τους καθιστούσε ικανούς να μεταγράψουν ή να αναπλάσουν μια πραγματική κατάσταση για να συλλάβουν την ποικιλία των σχετικών αντιδράσεων. Ωστόσο, σήμερα, όσοι καταπιάνονται με τη μελέτη και έρευνα αυτού του πολύπλοκου συστήματος επικοινωνίας, αναπτύσσουν διάφορα εργαλεία και χρησιμοποιούν τεχνικές, όπως είναι η μαγνητοσκόπηση, η παρατήρηση κ.α., που επιτρέπουν το ξεπέρασμα κάθε σχετικής δυσκολίας. Παρόλα αυτά και πάλι δεν είναι δυνατό να ισχυριστεί κάποιος πως τα αποτελέσματα των ερευνών που καταπιάνονται με οποιαδήποτε διάσταση της μη λεκτικής επικοινωνίας δίνουν πάντα με απόλυτη ακρίβεια την πραγματική της διάσταση. Βέβαια, αυτό δε συμβαίνει από φταιξιμο των ίδιων των ερευνητών/τριών, αλλά οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα στο δείγμα που συμμετέχει κάθε φορά στην έρευνα. Συνήθως, σε έρευνες -κάθε είδους- που αξιοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο η συμμετοχή γυναικών είναι πάντα μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των αντρών, γεγονός που περιορίζει την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων. Επιπλέον, οι απαντήσεις που δίνονται στα ερωτηματολόγια δεν μπορούν ελεγχθούν στον απόλυτο βαθμό. Συνεπώς, ως πρόταση για περαιτέρω έρευνα προτείνεται η μελέτη της επικοινωνιακής σημασίας του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης μέσα από τη μέθοδο της παρατήρησης και της ομάδας εστίασης με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους αλλά και νηπιαγωγούς). Ακόμα, σε επόμενη μελέτη το ενδιαφέρον ίσως θα μπορούσε να στραφεί στη συγκριτική μελέτη σχολικών μονάδων όχι μόνο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να μελετηθεί κατά πόσο οι διαφορές ή ακόμη και οι ομοιότητες που ανιχνεύονται ανάμεσα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου και την αίθουσα του δημοτικού επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης, αλλά θα ήταν σημαντικό να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη μεταξύ των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο η διάσταση του χώρου και συγκεκριμένα οι αίθουσες των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

κυρίως ιδιωτικών σχολικών μονάδων συντελούν και καθορίζουν το είδος του κλίματος που επικρατεί σε αυτές.

## Βιβλιογραφία:

- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackett, A., & Stanfield, B. (1994). A planner's guide to tomorrow's classrooms. *Planning for Higher Education*, 22 (3).
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Borich, G. (2000). *Effective teaching methods*. New York: Prentice Hall PTR.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core principles and practices. In: J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*, pp. 3–29. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–237.
- Cohen, J., McCabe, E.M, Michelli, N.M & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220> (τελευταία προσβασιμότητα: 4/6/2018).
- Davies, R. (1995). *Η γλώσσα του προσώπου: Πως να διαβάζετε στο πρόσωπο των άλλων τις σκέψεις, τα συναισθήματα και το χαρακτήρα τους* (Δ. Ευαγγελόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Έσοπτρον.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Eraut, M. (1993). The characterization and development of professional expertise in school management and in teaching. *Educational Management and Administration*, 21 (4).
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Freiberg, J. (2005). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. New York: Routledge.

- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2005). The impact of school environments: a literature review. *The Centre for Learning and Teaching*. School of Education, Communication and Language Science. University of Newcastle.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice* (9<sup>th</sup> Edition). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων*. (Π. Καρκατσούλης & Α. Μακρυδημήτρης, Επιμ.). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Maxwell, L. (1999). School Building Renovation and Student Performance: One's District Experience. *Council of Educational Facility Planners International*. Scottsdale.
- McAnrew, F. (1993). *Environmental psychology*. California: Brooks and Cole.
- McQuail, D. (1993). *Μοντέλα επικοινωνίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Mesmin, G. (1978). *Το παιδί, η αρχιτεκτονική και ο χώρος*. Αθήνα: Μνήμη.
- Pain, J. (1998). Για τη σχολική βία στο σχολικό περιβάλλον. Βία στο Σχολείο. Στο Λ. Μπεζέ (επιμ.), *Βία του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγγελάκου, Ε.-Π. (2011). *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. [Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Αγγελάκου, Ε.-Π. (2013). *Η μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων». Ρόδος.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Κυριακίδη.

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- 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, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Βαρθαλίτης-Σακελλαρίου, Ν., & Χαχούλη, Α. (2012). *Το κλίμα της τάξης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://issuu.com/lakisvarthalitis/docs> (τελευταία προσβασιμότητα: 4/6/2018).
- Βοσνιάδου, Σ. (επιμ) (1999). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική σκέψη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασία αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg
- Γερμανός, Δ. (2000). Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο Κ. Τσουκαλά (επιμ.), *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο Ν. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Το συνεργατικό σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη*, σελ. 79-88. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Γερμανός, Δ. (2005). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για διαθεματικά προγράμματα σπουδών. Στο Δ. Γερμανός, Ε. Παναγιωτίδου, Κ. Μπίκος, Κ. Μπότσογλου, Μ. Μπιρμπίλη (Επιμ.), *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*, σελ. 40-51. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής – η Παιδαγωγική Ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.



- Γεωργιάς, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία: δυναμική της ομάδας, συμμόρφωση, συνεργασία και ανταγωνισμός, ηγετικός ρόλος, ψυχολογία του περιβάλλοντος* (Τόμος 2). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γκιζέλη, Β. (2008). Σχολικός χώρος: ένα ιδιόρρυθμο πεδίο έρευνας. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο*, σελ. 77-87. *Εισηγήσεις διημερίδων*. Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008.
- Γκιζέλη, Β.Δ., Αγγελάκης, Γ., Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 281-326.
- Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης- Πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης (2005) (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, σ. 213 - 230. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική παιδαγωγική. Θεωρία του σχολείου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: Θεωρία του συστήματος Ν. Α. Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ζεργιώτης, Ν. Α. (2007). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζεργιώτης, Ν. Α. (2007). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζήβας, Μ., Καρδαμίτση-Αδάμη, Λ. (1979). Σύντομο ιστορικό των σχολικών κτηρίων στην Ελλάδα. *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, 13, 174-183.
- Ζωγόπουλος, Α. (2013). Η σπουδαιότητα των παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόροι» στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 47-62.
- Θρασυβούλου, Μ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Κ.Α.Π.Ε. (1995). *Οδηγίες για Θερμική – Οπτική Άνεση και Εξοικονόμηση Ενέργειας σε Δημόσια Σχολεία*. Αθήνα.
- Καβούρη, Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Παιδαγωγική επιθεώρηση.
- Καζαμιάς, Α. (1986). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).

- Καλαφάτη, Ε. (1988). *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1821 – 1929. Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf> (τελευταία προσβασιμότητα: 4/6/2018).
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας: Μάθηση*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Κάτσιου – Ζαφρανά, Μ. (1992). *Κοινωνική Ψυχολογία 1*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.
- Κογκούλης, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Κοντάκος, Α. (2014). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη, τ. 1*, σελ. 41-86. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2016). Σκέψεις για μια πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τ. 8, Συστημική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση*, σελ. 67-95. Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-48-4.
- Κοντάκος, Α. (2016-2017). *Ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εαρινό εξάμηνο 2016-2017. Ρόδος.
- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). Το «σχεσιοδυναμικό μοντέλο» διδακτικής εργασίας. Στο: Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κόφφας, Α. (2002). *Γενική και ειδική διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αποστολή του δημοτικού σχολείου σε αμφισβήτηση; - Παιδαγωγική οπτική και διορισμός καθηγητών στο δημοτικό σχολείο. *Διδασκαλικό Βήμα*, 1129.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λιονής, Χ. (2011). *Σχέση Ιατρού-Ασθενούς: Οδηγίες για μια αποτελεσματική επικοινωνία*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ιατρικής, Χειμερινό Εξάμηνο 2010-2011. Ηράκλειο.
- Μαγκλαράς, Β. (2013). *Θεωρίες κοινωνικών συστημάτων. Parsons, Luhmann, Habermas*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. *Νέα Παιδεία*, 67.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., & Σπόντα, Ελ. (2002). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο: Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (επιμ.) (2002), *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 6, 5-21.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος* (Β' Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Η κατανομή και η χρήση του σχολικού χώρου ως δείκτες αυταρχικών δομών στην οργάνωση της σχολικής ζωής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 19-28
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπούνα, Ε. (1996). *Οπτική αντίληψη και οπτικός καθορισμός της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε σχέση με την ακουστική αντίληψη και τον ακουστικό καθορισμό της συμπεριφοράς*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ντιούι, Τζ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία. Ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*. (Μ. Μιχαλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Γλάρος.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Εκπαιδευτικό Βήμα*, 7(6), 28-41.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Σχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν αθροιστικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 51, 408-409
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2002). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαστάμου, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυποθήτω-Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασχαλίδου, Α. (2013). Κοινωνιολογική μελέτη απόψεων μαθητών για το σχολικό τους περιβάλλον. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 103-131.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μια πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του*

- εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πολεμικός, Ν., & Κοντάκος, Α. (επιμ.) (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκη, Ι., & Αλπέντζου, Ο. (2001). Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση. Στο Ι. Πυργιωτάκη (επιμ.), *Ολόημερο σχολείο*, σελ. 137 – 143. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ..
- Πυργιωτάκης, Ι. (1995). Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α.Μ. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αγωγή. Το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ρεζ, Γ. (2005). *Σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικός οργανισμός*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.cpe.gr/periodiko> (τελευταία προσβασιμότητα: 27/5/2018).
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ., & Σαΐτη, Α. (2012). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων (Τόμος Α')*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Σκουρής, Β., & Τάχος, Α. (1995). *Σύνταγμα και διοικητικοί νόμοι*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Σπηλιωτόπουλος, Ε. (2000). *Εγχειρίδιο διοικητικού δικαίου (10<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2006). Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 1*, σελ. 84-99. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση (Α' Έκδοση)*. Αθήνα: Ατραπός.

- Σταμάτης, Π. Ι. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη (Τόμος Α & Β)*. Αθήνα.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσουκαλάς, Κ. (1998). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική: από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στην μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Φραγγεδάκη, Μ. (2009). Η μη λεκτική επικοινωνία στην διαχείριση κρίσεων στην ομάδα. *Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου της Ανοικτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (σσ.218-225). Αθήνα: Νοέμβριος. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://edu4adults.blogspot.gr/2012/06/blog-post.html#axzz25UplLmx0> (τελευταία προσβασιμότητα: 1/6/2018).
- Φράγκος, Χρ.(1983). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-τάσεις και εφαρμογές». Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf> (τελευταία προσβασιμότητα: 3/6/2018).
- Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg – Δαρδανός.



## Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της έρευνας της παρούσης μεταπτυχιακής εργασίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ  
Π.Μ.Σ. «ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Αγαπητή/έ κυρία/κύριε,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου διεξάγω έρευνα με θέμα «Σχολική ανάπτυξη ως ανάπτυξη μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο ρόλος του χώρου στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης» με επιβλέποντα τον καθηγητή κ. Αναστάσιο Κοντάκο.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλώ να συμπληρώσετε, αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Γι' αυτό, η συνεργασία σας κρίνεται καθοριστικής σημασίας τόσο για την επιτυχία της έρευνας όσο και για την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα αντανακλούν την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να σας αποσταλούν, εφόσον το επιθυμείτε.

Μάζαρης Ισίδωρος-Βασίλειος,  
Μεταπτυχιακός φοιτητής



## **A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

### **1. Φύλο:**

- 1. Άνδρας
- 2. Γυναίκα

### **2. Ηλικία:**

- 1. 22-30
- 2. 31-40
- 3. 41-50
- 4. 51 και άνω

### **3. Τίτλοι σπουδών:**

- 1. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- 2. Μεταπτυχιακό
- 3. Διδακτορικό
- 4. Διδασκαλείο
- 5. Εξομοίωση

Άλλο.....

### **4. Θέση:**

- 1. Μόνιμος/η εκπαιδευτικός
- 2. Αναπληρωτής/τρια

### **5. Χρόνια συνολικής υπηρεσίας:**

- 1. 0-4
- 2. 5-9
- 3. 10-14
- 4. 15-19
- 5. 20 ή περισσότερο

### **6. Χρόνια υπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα:**

- 1. 0-4
- 2. 5-9
- 3. 10-14
- 4. 15-19
- 5. 20 ή περισσότερο

## **B.ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ**

### **B.1. ΔΙΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΑΙΘΟΥΣΑΣ**

**7. Η διαρρύθμιση της αίθουσας στη οποία διδάσκετε βασίζεται στις προτιμήσεις/επιθυμίες των μαθητών/τριών σας.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**8. Στην αίθουσα στην οποία διδάσκετε επιτρέπεται η ελεύθερη δράση των μαθητών/τριών σε ένα περιβάλλον με εναλλακτική διάταξη των θρανίων και του υπόλοιπου υλικού.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**9. Υπάρχει η δυνατότητα ανανέωσης και εμπλουτισμού του χώρου της αίθουσας στην οποία διδάσκετε, όταν το ζητήσουν οι μαθητές/τριες σας ή και οι γονείς αυτών.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**10. Υπάρχει η δυνατότητα ιδιωτικού χώρου μέσα στην αίθουσα στην οποία διδάσκετε (δηλαδή μικρές περιοχές, όπου τα παιδιά μπορούν να αποσύρονται).**

1. Ναι

2. Όχι

**11. Η διαρρύθμιση των επίπλων ακολουθεί μια κοινωνιοκεντρική μορφή σε διευθέτηση [πχ. κύκλος, ημικύκλιο] που επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες σας τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την οπτική επαφή.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**12. Η αισθητική της αίθουσας σας εναλλάσσεται, όταν το επιθυμούν οι μαθητές/τριες.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**13. Ζητάτε τη γνώμη των γονέων των μαθητών/τριών σας στη διαμόρφωση του χώρου της αίθουσας με τρόπο που να μπορεί να παρακινεί το ενδιαφέρον των παιδιών τους για μάθηση.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

## **B.II. ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ**

**14. Ο χώρος της αίθουσας στην οποία διδάσκετε είναι ευχάριστος και λειτουργικός για όλα τα μέλη της.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**15. Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι προσβάσιμο σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αποφεύγονται εντάσεις κατά τη διεκδίκησή τους.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**16. Η διευθέτηση/διάταξη των θρανίων και των καθισμάτων είναι τέτοια, ώστε να εξυπηρετεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ομαδική εργασία.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**17. Η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας στη οποία διδάσκετε είναι τέτοια, ώστε η απόσταση ανάμεσα σε εσάς και στους/στις μαθητές/τριές σας να χαρακτηρίζεται ως οικεία (λιγότερο από 1μ.).**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**18. Η διαρρύθμιση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας διδασκαλίας σας δίνει τη δυνατότητα για την εμφάνιση εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς (πέρα από αυτά που επιβάλλει το εκπαιδευτικό πρωτόκολλο ως προς την ελευθερία της κίνησης).**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**19. Η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσάς σας είναι τέτοια, ώστε να δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η απτική συμπεριφορά, στοχεύοντας στην ευεργετική επίδραση του αγγίγματος χωρίς να δυσχεραίνεται από τη διευθέτηση της επίπλωσης και στην άρση της αποξένωσης.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

## **Γ. ΚΛΙΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ**

**20. Χρησιμοποιείτε συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**21. Οι μαθητές σας διακόπτουν συνήθως τη διδασκαλία.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**22. Πιστεύετε ότι κατανοείτε τις ανάγκες των μαθητών σας.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**23. Είστε αφοσιωμένοι στο έργο σας.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**24. Ορισμένοι μαθητές/τριες σας τσακώνονται μεταξύ τους.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**25. Συνεργάζεστε με τους γονείς των μαθητών/τριών σας.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**26. Οι μαθητές/τριες σας δείχνουν σεβασμό.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**27. Έχετε υψηλές προσδοκίες από όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες σας.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**28. Προσπαθείτε να ικανοποιείτε τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών σας.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

**29. Παρέχετε έναν βαθμό ελευθερίας στις κινήσεις των μαθητών/τριών εντός της τάξης.**

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

30. Μέσα στη σχολική τάξη σας επικρατούν συχνά εντάσεις.

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

31. Επιδιώκετε αλλαγές και καινοτομίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του.

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

32. Αναπτύσσετε καλή επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες σας.

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

33. Οι μαθητές/τριές σας εκφράζουν τη γνώμη τους για τη μέθοδο διδασκαλίας που τους αρέσει περισσότερο.

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

#### **Δ. ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΤΟ ΚΛΙΜΑ**

34. Θεωρείτε ότι η διάταξη των επίπλων διευκολύνει την επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή/τριας.

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

35. Δίνετε την δυνατότητα μέσα στην αίθουσα το κάθε παιδί να οριοθετεί μια περιοχή που δεν είναι προσπελάσιμη από τους υπόλοιπους χωρίς την άδειά του (πχ. να αφήσει σε κάποιο σημείο προσωπικά του αντικείμενα, μολυβοθήκη, κασετίνα, βιβλίο κλπ.).

Πάρα Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

#### **Ε. ΧΩΡΟΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΤΑΞΗΣ**

36. Θεωρείτε ότι ο χώρος της αίθουσας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του κλίματος τάξης και να καθορίσει το είδος του;

1. Ναι
2. Όχι
3. Δεν έχω γνώμη

**Ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο σας!**

## Παράρτημα II

### Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### 1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	26	23,9	23,9	23,9
	Γυναίκα	83	76,1	76,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

#### 2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	42	38,5	38,5	38,5
	31-40	29	26,6	26,6	65,1
	41-50	26	23,9	23,9	89,0
	51 και άνω	12	11,0	11,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

#### 4. Θέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής/τρια	57	52,3	52,3	52,3
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	52	47,7	47,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

#### 5. Χρόνια συνολικής υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-4	35	32,1	32,1	32,1
	10-14	21	19,3	19,3	51,4
	15-19	14	12,8	12,8	64,2
	20 ή περισσότερα	16	14,7	14,7	78,9
	5-9	23	21,1	21,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**6. Χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-4	75	68,8	68,8	68,8
10-14	6	5,5	5,5	74,3
15-19	3	2,8	2,8	77,1
20 ή περισσότερα	4	3,7	3,7	80,7
5-9	21	19,3	19,3	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**Β.ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ**

**Β.Ι. ΔΙΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΑΙΘΟΥΣΑΣ**

**7. Η διαρρύθμιση της αίθουσας στην οποία διδάσκετε βασίζεται στις προτιμήσεις/επιθυμίες των μαθητών/τριών σας**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	44	40,4	40,4	40,4
Καθόλου	12	11,0	11,0	51,4
Λίγο	13	11,9	11,9	63,3
Μέτρια	30	27,5	27,5	90,8
Πάρα Πολύ	10	9,2	9,2	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**8. Στην αίθουσα στην οποία διδάσκετε επιτρέπεται η ελεύθερη δράση των μαθητών/τριών σε ένα περιβάλλον με εναλλακτική διάταξη των θρανίων και**

**του υπόλοιπου υλικού**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	46	42,2	42,2	42,2
Καθόλου	9	8,3	8,3	50,5
Λίγο	16	14,7	14,7	65,1
Μέτρια	23	21,1	21,1	86,2
Πάρα Πολύ	15	13,8	13,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**9. Υπάρχει η δυνατότητα ανανέωσης και εμπλουτισμού του χώρου της αίθουσας στην οποία διδάσκετε, όταν το ζητήσουν οι μαθητές/τριες σας ή και οι γονείς αυτών.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	46	42,2	42,2	42,2
Καθόλου	9	8,3	8,3	50,5
Λίγο	14	12,8	12,8	63,3
Μέτρια	28	25,7	25,7	89,0
Πάρα Πολύ	12	11,0	11,0	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**10. Υπάρχει η δυνατότητα ιδιωτικού χώρου μέσα στην αίθουσα στην οποία διδάσκετε (δηλαδή μικρές περιοχές, όπου τα παιδιά μπορούν να αποσύρονται)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	39	35,8	35,8	35,8
Όχι	70	64,2	64,2	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**11. Η διαρρύθμιση των επίπλων ακολουθεί μια κοινωνιοκεντρική μορφή σε διευθέτηση [πχ. κύκλος, ημικόκλιο] που επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες σας τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την οπτική επαφή**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	35	32,1	32,1	32,1
Καθόλου	11	10,1	10,1	42,2
Λίγο	10	9,2	9,2	51,4
Μέτρια	14	12,8	12,8	64,2
Πάρα Πολύ	39	35,8	35,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	



**12. Η αισθητική της αίθουσας σας εναλλάσσεται, όταν το επιθυμούν οι μαθητές/τριες.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	40	36,7	36,7	36,7
	Καθόλου	8	7,3	7,3	44,0
	Λίγο	15	13,8	13,8	57,8
	Μέτρια	30	27,5	27,5	85,3
	Πάρα Πολύ	16	14,7	14,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**13. Ζητάτε την γνώμη των γονέων των μαθητών/τριών σας στη διαμόρφωση του χώρου της αίθουσας με τρόπο που να μπορεί να παρακινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών τους για μάθηση.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	25	22,9	22,9	22,9
	Καθόλου	42	38,5	38,5	61,5
	Λίγο	22	20,2	20,2	81,7
	Μέτρια	12	11,0	11,0	92,7
	Πάρα Πολύ	8	7,3	7,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

## **B.II. ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ**

**14. Ο χώρος της αίθουσας στην οποία διδάσκετε είναι ευχάριστος και λειτουργικός για όλα τα μέλη της.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	54	49,5	49,5	49,5
	Καθόλου	4	3,7	3,7	53,2
	Λίγο	11	10,1	10,1	63,3
	Μέτρια	19	17,4	17,4	80,7
	Πάρα Πολύ	21	19,3	19,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**15. Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι προσβάσιμο σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αποφεύγονται εντάσεις κατά τη διεκδίκησή τους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	46	42,2	42,2	42,2
	Καθόλου	3	2,8	2,8	45,0
	Λίγο	3	2,8	2,8	47,7
	Μέτρια	10	9,2	9,2	56,9
	Πάρα Πολύ	47	43,1	43,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**16. Η διευθέτηση/διάταξη των θρανίων και των καθισμάτων είναι τέτοια, ώστε να εξυπηρετεί την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ομαδική εργασία.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	38	34,9	34,9	34,9
	Καθόλου	7	6,4	6,4	41,3
	Λίγο	1	,9	,9	42,2
	Μέτρια	18	16,5	16,5	58,7
	Πάρα Πολύ	45	41,3	41,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**17. Η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας στην οποία διδάσκετε είναι τέτοια, ώστε η απόσταση ανάμεσα σε εσάς και στους/στις μαθητές/τριές σας να χαρακτηρίζεται ως οικεία (λιγότερο από 1μ.).**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	44	40,4	40,4	40,4
	Καθόλου	1	,9	,9	41,3
	Λίγο	6	5,5	5,5	46,8
	Μέτρια	19	17,4	17,4	64,2
	Πάρα Πολύ	39	35,8	35,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

18. Η διαρρύθμιση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας διδασκαλίας σας δίνει τη δυνατότητα για την εμφάνιση εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς (πέρα από αυτά που επιβάλλει το εκπαιδευτικό πρωτόκολλο ως προς την ελευθερία της κίνησης).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	48	44,0	44,0	44,0
Καθόλου	3	2,8	2,8	46,8
Λίγο	17	15,6	15,6	62,4
Μέτρια	27	24,8	24,8	87,2
Πάρα Πολύ	14	12,8	12,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

19. Η διαρρύθμιση του χώρου της αίθουσας σας είναι τέτοια, ώστε να δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η απτική συμπεριφορά, στοχεύοντας στην ευεργετική επίδραση του αγγίγματος χωρίς να δυσχεραίνεται από τη διευθέτηση της επίπλωσης και στην άρση της αποξένωσης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	47	43,1	43,1	43,1
Καθόλου	2	1,8	1,8	45,0
Λίγο	11	10,1	10,1	55,0
Μέτρια	21	19,3	19,3	74,3
Πάρα Πολύ	28	25,7	25,7	100,0
Total	109	100,0	100,0	

## Γ. ΚΛΙΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

20. Χρησιμοποιείτε συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	53	48,6	48,6	48,6
Καθόλου	2	1,8	1,8	50,5
Λίγο	3	2,8	2,8	53,2
Μέτρια	14	12,8	12,8	66,1
Πάρα Πολύ	37	33,9	33,9	100,0
Total	109	100,0	100,0	

**21. Οι μαθητές/τριες σας διακόπτουν συνήθως τη διδασκαλία.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	37	33,9	33,9	33,9
	Λίγο	14	12,8	12,8	46,8
	Μέτρια	42	38,5	38,5	85,3
	Πάρα Πολύ	16	14,7	14,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**22. Πιστεύετε ότι κατανοείτε τις ανάγκες των μαθητών/τριών σας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	77	70,6	70,6	70,6
	Μέτρια	12	11,0	11,0	81,7
	Πάρα Πολύ	20	18,3	18,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**23. Είστε αποσιωπημένοι στο έργο σας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	36	33,0	33,0	33,0
	Μέτρια	3	2,8	2,8	35,8
	Πάρα Πολύ	70	64,2	64,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**24. Ορισμένοι μαθητές/τριες σας τσακώνονται μεταξύ τους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	18	16,5	16,5	16,5
	Καθόλου	6	5,5	5,5	22,0
	Λίγο	38	34,9	34,9	56,9
	Μέτρια	37	33,9	33,9	90,8
	Πάρα Πολύ	10	9,2	9,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**25. Συνεργάζεστε με τους γονείς των μαθητών/τριών σας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	46	42,2	42,2	42,2
	Καθόλου	3	2,8	2,8	45,0
	Λίγο	10	9,2	9,2	54,1
	Μέτρια	19	17,4	17,4	71,6
	Πάρα Πολύ	31	28,4	28,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**26. Οι μαθητές/τριες σας δείχνουν σεβασμό**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	54	49,5	49,5	49,5
	Λίγο	2	1,8	1,8	51,4
	Μέτρια	17	15,6	15,6	67,0
	Πάρα Πολύ	36	33,0	33,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**27. Έχετε υψηλές προσδοκίες από όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες σας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	60	55,0	55,0	55,0
	Καθόλου	1	,9	,9	56,0
	Λίγο	3	2,8	2,8	58,7
	Μέτρια	24	22,0	22,0	80,7
	Πάρα Πολύ	21	19,3	19,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

**28. Προσπαθείτε να ικανοποιείτε τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών σας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	71	65,1	65,1	65,1
	Λίγο	1	,9	,9	66,1
	Μέτρια	7	6,4	6,4	72,5
	Πάρα Πολύ	30	27,5	27,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

29. Παρέχετε ένα βαθμό ελευθερίας στις κινήσεις των μαθητών/τριών εντός της τάξης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	62	56,9	56,9	56,9
	Λίγο	3	2,8	2,8	59,6
	Μέτρια	32	29,4	29,4	89,0
	Πάρα Πολύ	12	11,0	11,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

30. Μέσα στη σχολική τάξη σας επικρατούν συχνά εντάσεις.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	18	16,5	16,5	16,5
	Καθόλου	12	11,0	11,0	27,5
	Λίγο	50	45,9	45,9	73,4
	Μέτρια	26	23,9	23,9	97,2
	Πάρα Πολύ	3	2,8	2,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

31. Επιδιώκετε αλλαγές και καινοτομίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	60	55,0	55,0	55,0
	Λίγο	3	2,8	2,8	57,8
	Μέτρια	19	17,4	17,4	75,2
	Πάρα Πολύ	27	24,8	24,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

32. Αναπτύσσετε καλή επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριές σας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	44	40,4	40,4	40,4
	Λίγο	1	,9	,9	41,3
	Μέτρια	5	4,6	4,6	45,9
	Πάρα Πολύ	59	54,1	54,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

33. Οι μαθητές/τριές σας εκφράζουν τη γνώμη τους για τη μέθοδο διδασκαλίας που τους αρέσει περισσότερο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	62	56,9	56,9	56,9
	Καθόλου	3	2,8	2,8	59,6
	Λίγο	5	4,6	4,6	64,2
	Μέτρια	29	26,6	26,6	90,8
	Πάρα Πολύ	10	9,2	9,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

#### Δ. ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΤΟ ΚΛΙΜΑ

34. Θεωρείτε ότι η διάταξη των επίπλων διευκολύνει την επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητή/τριας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	50	45,9	45,9	45,9
	Καθόλου	1	,9	,9	46,8
	Λίγο	3	2,8	2,8	49,5
	Μέτρια	19	17,4	17,4	67,0
	Πάρα Πολύ	36	33,0	33,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

35. Δίνετε τη δυνατότητα μέσα στην αίθουσα το κάθε παιδί να οριοθετεί μια περιοχή που δεν είναι προσπελάσιμη από τους υπόλοιπους χωρίς την άδεια του (πχ. να αφήσει σε κάποιο σημείο προσωπικά του αντικείμενα, μολυβοθήκη, κασετίνα, βιβλίο κλπ.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	38	34,9	34,9	34,9
	Καθόλου	9	8,3	8,3	43,1
	Λίγο	18	16,5	16,5	59,6
	Μέτρια	32	29,4	29,4	89,0
	Πάρα Πολύ	12	11,0	11,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

## Ε. ΧΩΡΟΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΚΑΙ ΚΑΙΜΑ ΤΑΞΗΣ

36. Θεωρείτε ότι ο χώρος της αίθουσας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του κλίματος τάξης και να καθορίσει το είδος του;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν έχω γνώμη	2	1,8	1,8	1,8
	Ναι	103	94,5	94,5	96,3
	Όχι	4	3,7	3,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	