ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

2. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ
   2.1. ΓΛΩΣΣΑ
   2.2. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
   2.3. ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ: ΜΟΥΣΙΚΗ

3. ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ
   3.1. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ
   3.2. ΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ
   3.3. Ο ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

4. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ - ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

6. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
   5.1. ΑΙΘΟΥΣΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ
   5.2. ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΤΑΞΗ

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

8. ΦΥΛΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η παρατήρηση έλαβε χώρα στο 82ο δωδεκαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης στη Δελφών 196, σε δίωρο μάθημα γλώσσας, 1 ώρα μαθηματικά και 1 ώρα μουσική, στην Ε' Τάξη, με δάσκαλο τον κ. Τσιντάρη Δημήτρη. Στις 26/3, ημέρα Πέμπτη, έγινε η παρατήρηση στο μάθημα των Μαθηματικών, την 3η ώρα. Στις 2/4, ημέρα Πέμπτη, έγινε παρατήρηση σε δίωρο μάθημα Γλώσσας, την 1η και 2η ώρα και τέλος, στις 3/4, ημέρα Παρασκευή, έγινε παρατήρηση στο μάθημα της μουσικής, την 5η ώρα. Σε φύλλα παρατήρησης, καταγράφηκαν τα διάφορα περιστατικά που λάμβαναν χώρα στα πλαίσια του μαθήματος, ανά πεντάλεπτο.

2. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ ΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑ

2.1. ΓΛΩΣΣΑ

1η ώρα:

<u>8.15 – 8.20</u>

<u>8.20 – 8.25</u>

<u>8.25 – 8.30</u>

Κατά τα πρώτα 15 λεπτά της ώρας δεν γίνεται μάθημα, αλλά συζητούνται διαδικαστικά ζητήματα για την εκδρομή της επόμενης ημέρας.

<u>8.30 – 8.35</u>

Έναρξη του μαθήματος, στο υπόγειο του σχολείου, στο εργαστήριο των υπολογιστών. Κάθονται δύο παιδιά μόνο μπροστά σε έναν υπολογιστή που δουλεύει. Τα υπόλοιπα παιδιά στέκονται όρθια όλα μαζί πίσω από τους καθήμενους μαθητές και κοιτάνε ή προσπαθούν να κοιτάξουν στην οθόνη του υπολογιστή. Ο δάσκαλος στέκεται από πίσω τους. Η παρουσία του χαρακτηρίζεται από μια σχετική κινητικότητα, λόγω των γενικότερων άβολων και αντίξοων συνθηκών διεξαγωγής του μαθήματος. Μέσα σε αυτό το πεντάλεπτο, μετακινείται πέρα δώθε πίσω από τα παιδιά και έπειτα πηγαίνει και στέκεται μπροστά τους, πίσω από τους υπολογιστές.

<u>8.35 – 8.40</u>

Κάποια παιδιά στέκονται στις μύτες για να αποκτήσουν ορατότητα. Διάλογος με μαθητές και δάσκαλο. Πηγαίνει από πίσω τους. Ένα παιδί διαβάζει δυνατά τις οδηγίες.

<u>8.40 – 8.45</u>

Ο δάσκαλος πηγαίνει μπροστά στα παιδιά. Αλλαγή φρουράς: δύο άλλα παιδιά κάθονται στους

υπολογιστές. Ο δάσκαλος σκύβει πάνω απο τα παιδιά που κάθονται στους υπολογιστές. Πηγαίνει πίσω από τους υπολογιστές. Πηγαίνει πάλι και σκύβει πάνω από τα παιδιά.

8.45 – 8.50

Ο δάσκαλος πηγαίνει από πίσω. Ερωταποκρίσεις. Ο δάσκαλος πηγαίνει μπροστά τους. Ενα παιδάκι αποσπάται από το σύνολο και κάθεται πιό πίσω σε μια καρέκλα.

8.50 – 8.55

Τα παιδιά ανεβαίνουν στην κανονική τάξη.

8.55 – 9

Ο δάσκαλος στέκεται όρθιος κοντά στο παράθυρο. Δυο παιδιά διαβάζουν τις ασκήσεις που είχαν για το σπίτι.

2η ώρα:

9 – 9.05

Δύο παιδιά μοιράζουν ένα φυλλάδιο με ασκήσεις στην υπόλοιπη τάξη. Ο δάσκαλος εξηγεί και κάθεται πάνω στην έδρα.

9.05 – 9.10

Διάφορα παιδιά σηκώνουν χέρι και κάνουν ερωτήσεις. Ο δάσκαλος σηκώνεται από την έδρα και πηγαίνει πέρα δώθε.

9.10 – 9.15

Τα παιδιά, κατόπιν οδηγίας του δασκάλου συνεργάζονται με τον διπλανό τους, ανά δύο σε κάθε θρανίο. Ο δάσκαλος κάθεται στην έδρα.

9.15 – 9.20

Ένας μαθητής σηκώνεται και πηγαίνει στο δάσκαλο για να κάνει μια ερώτηση.

9.20 – 9.25

Μια ομάδα καλεί το δάσκαλο για μία ερώτηση. Ο δάσκαλος συνεργάζεται με την ομάδα, σκύβοντας πάνω από τα παιδιά, ανάμεσα τους.

9.25 – 9.30

Κάποια ζευγάρια συνομιλούν μεταξύ τους. Ο δάσκαλος επιβάλλει την τάξη. Πηγαινοέρχεται από ομάδα σε ομάδα και ελέγχει στα πεταχτά.

9.30 – 9.35

Κανένα περιστατικό.

9.35 – 9.40

Σηκώνεται ένας εκπρόσωπος από επιλεγμένη απ' το δάσκαλο ομάδα και παρουσιάζει στον πίνακα τις απαντήσεις στις ασκήσεις.

9.40 – 9.45

Σηκώνουν χέρι παιδιά από άλλες ομάδες και εκφράζουν την αντίθετη άποψη τους με κάποια αποτελέσματα. Ο δάσκαλος στέκεται όρθιος δίπλα στον πίνακα.

2.2. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

10.05 – 10.10

Ο δάσκαλος στέκεται όρθιος πίσω από την έδρα. Κάνει επανάληψη στα ομώνυμα κλάσματα. Γράφει στον πίνακαι και παράλληλα γυρίζει προς τους μαθητές, κάνοντας σποραδικά ερωτήσεις. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα συνεχίζεται για ένα δεκάλεπτο ακόμα περίπου. Δε συμβαίνει κάποιο άλλο περιστατικό άξιο αναφοράς.

10.10 – 10.15

βλ. παραπάνω

10.15 – 10.20

βλ. παραπάνω

10.20 – 10.25

Ο δάσκαλος μοιράζει φυλλάδιο με ασκήσεις. Δίνει 10 λεπτά περιθώριο στους μαθητές να τις λύσουν, ο καθένας δουλεύοντας ατομικά. Ο δάσκαλος κάθεται στην έδρα.

10.25 – 10.30

Καμία μεταβολή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

10.30 – 10.35

Εκπνέει η χρονική διορία για τις ασκήσεις. Ο δάσκαλος σηκώνει ένα μαθητή στον πίνακα για να λύσει μία άσκηση. Ο δάσκαλος στέκεται όρθιος δίπλα στον πίνακα.

10.35 – 10.40

Σηκώνει έναν άλλο μαθητή στον πίνακα. Επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία.

10.40 – 10.45

Προφορική συζήτηση για τα αποτελέσματα των υπόλοιπων ασκήσεων, ενώ ο δάσκαλος περιφέρεται ανάμεσα στις σειρές των θρανίων.

10.45 – 10.50

Ο δάσκαλος σκύβει πάνω από κάποιους μαθητές που έχουν πρόβλημα με τις ασκήσεις ή δεν καταλαβαίνουν κάτι και συνεργάζεται μαζί τους.

2.3. ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ: ΜΟΥΣΙΚΗ

11.55 – 12

Το μάθημα της μουσικής γίνεται και αυτό στην κανονική τάξη, με την ίδια ακριβώς διαρρύθμιση. Ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα τους στίχους ενός καινούριου τραγουδιού.

12 – 12.05

Τα παιδιά αρχίζουν να αντιγράφουν στο τετράδιο. Ο δάσκαλος κάθεται στην έδρα.

12.05 – 12.10

Κανένα νεότερο συμβάν.

12.10 -12.15

Ο δάσκαλος τραγουδάει τη μελωδία ανά μουσική φράση. Γίνεται μουσική στιχομυθία με τα παιδιά, τα οποία επαναλαμβάνουν σαν ηχώ τη μελωδία. Η αλληλεπίδραση αυτή συνεχίζεται, μέχρι να μάθουν τα παιδιά όλο το τραγούδι.

12.15 – 12.20

Κανένα νεότερο συμβάν.

12.20 – 12.25

Ο δάσκαλος χτυπάει στην έδρα ένα ρυθμικό συνοδευτικό σχήμα. Κάθε σειρά ξεχωριστά επαναλαμβάνει.

12.25 – 12.30

Ο δάσκαλος στέκεται μπροστά από τα θρανία και διευθύνει τα παιδιά. Από τις τρεις σειρές θρανίων, η μία σειρά τραγουδάει, ενώ οι άλλες δύο συνοδεύουν, εκτελώντας το ρυθμικό σχήμα στο θρανίο. Πραγματοποιούνται και οι τρεις συνδυασμοί.

12.30 – 12.35

Ο δάσκαλος μοιράζει ένα μικρό τεστάκι με τις νότες. Ενώ τα παιδιά γράφουν, αυτός πηγαινοέρχεται ανάμεσα στα θρανία.

12.35 – 12.40

Συνεχίζεται το τεστ. Ο δάσκαλος τα μαζεύει.

3. ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1. **Σχολικός χώρος. Σχολική τάξη** (Γερμανός 2006: 66-131)

Στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσεται ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων και μια δυναμική. Οι προκατασκευασμένες δομές της τάξης προδικάζουν τις διδακτικές και μαθησιακές διαδρομές όλων των εμπλεκόμενων συντελεστών, αφού ορίζουν προσχεδιασμένες μεθόδους, διαδρομές και επικοινωνιακές οδούς. Η διαμόρφωση του χώρου συνεπώς οδηγεί σε και συνυφαίνεται με συγκεκριμένες πρακτικές. Η σχολική τάξη είναι ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, υλικών, παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών (υλικών και μη υλικών παραγόντων), ένα οικοσύστημα, ένα περιβάλλον μάθησης. Διαμορφώνεται ένα πεδίο δυνάμεων που καθορίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα της τάξης.

Διακρίνονται δύο δομές: η κοινωνική και η υλική. Η κοινωνική δομή περιλαμβάνει τέσσερις κύριες διαστάσεις: τη σχολική κουλτούρα, το ψυχολογικό κλίμα ή παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης, τη διδακτική παρουσία του εκπαιδευτικού και τη σχέση του μαθητή με τον εαυτό του (αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση). Η δυναμική ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον και στο υποκείμενο αρθρώνεται πάνω στους εξής δύο άξονες: το επιθυμητό πλαίσιο λειτουργίας της τάξης και στις συνθήκες λειτουργίας της τάξης. Το πλαίσιο περιλαμβάνει τις κυρίαρχες αξίες και τα μοντέλα (το μοντέλο του χώρου: αισθητική και επιθυμητός τρόπος λειτουργίας του περιβάλλοντος, το μοντέλο χαρακτήρα: πώς ορίζεται η υποδειγματική συμπεριφορά, ποιό είναι το ιδεατό παιδί, το μοντέλο κοινωνικής κατάστασης και το μοντέλο κοινωνικής συμπεριφοράς: ενδοσχολικοί κανονισμοί, εγκύκλιοι, κανόνες). Οι συνθήκες λειτουργίας από την άλλη συνίστανται στους κοινωνικούς κανόνες και στις στάσεις.

Η υλική δομή αποτελείται από τους εξής παράγοντες: κτισμένος χώρος, διαμορφωμένος χώρος, τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες, επίπλωση και εξοπλισμός, εκπαιδευτικό υλικό. Ο κτισμένος χώρος οργανώνει τη σύνδεση και την επικοινωνία της σχολικής τάξης με τους υπόλοιπους χώρους του σχολείου. Ο διαμορφωμένος χώρος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού είναι αυτός που συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της αισθητικής του, των επιμέρους λειτουργικών υποχώρων, των μικροπεριβαλλόντων, των πρακτικών επικοινωνίας και συνεργασίας που ευνοεί ή που δεν ευνοεί. Η διακόσμηση της σχολικής τάξης συσχετίζει την αισθητική με το εκπαιδευτικό

περιέχομενο, αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία των παιδιών, διαμορφώνει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, προσφέρει ερεθίσματα με εκπαιδευτική διάσταση και χρησιμότητα. Ένα περιβάλλον πλούσιο σε αισθητικά ερεθίσματα αποτρέπει την εδραίωση ενός ιδρυματικού χαρακτήρα στη σχολική τάξη. Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός πρέπει να χαρακτηρίζονται από εργονομία, να υποβοηθούν και να ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τις κάθε μορφής αλληλεπιδράσεις και συνεργασίες. Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό είναι πηγή ερεθισμάτων και η ποιότητα του καθορίζει την ποιότητα της παραγόμενης μάθησης.

Η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης διασφαλίζεται από τη συνομορφική δράση της υλικής και κοινωνικής δομής, δηλαδή από την εναρμόνιση των δύο δομών προς την ίδια κατεύθυνση.

Ένα εμπλουτισμένο σχολικό περιβάλλον παρέχει ασφάλεια και πλούσια, πολλαπλά ερεθίσματα στα παιδιά και κινητοποιεί μια εξερευνητική, δημιουργική συμπεριφορά. Ένας σχολικός χώρος οφείλει να είναι ευέλικτος και αυτό μπορεί να επιτευχθεί εάν η διαρρύθμιση και η αισθητική του μπορούν να αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και να αξιοποιούνται με εναλλακτικούς τρόπους.

3.2. **Τάσεις της νέας παιδαγωγικής. Γενικές αρχές των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων** (Γερμανός 2006: 135-247)

Βασικό γνώρισμα των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι απαρχές των οποίων εντοπίζονται στις αρχές του 20ου αιώνα, με τη σταδιακή αμφισβήτηση του παραδοσιακού σχολείου, είναι ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να επιχειρεί να χειραγωγήσει το παιδί και να το αφομοιώσει στις δομές του, αλλά αντίθετα να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του, να συμπορευτεί με τον κοσμο του παιδιού, με την πραγματικότητα της παιδικής ηλικίας. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή δεν πρέπει να είναι μονόδρομη και με αυταρχικό χαρακτήρα, αλλά να είναι αμφίδρομη παραχωρώντας στο μαθητή περιθώρια ανάληψης δράσης και πρωτοβουλιών, με το μαθητή να μετέχει ενεργά και όχι μηχανιστικά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τον εκπαιδευτικό να μετασχηματίζεται σε συντονιστή και εμψυχωτή, εγκαταλείποντας το στεγνό και άγονο ρόλο της αναμετάδοσης στείρας γνώσης.

Επιπλέον αναδύθηκε σταδιακά και η έννοια της ομάδας, ένα διαμεσολαβητικό σχήμα μεταξύ μαθητή και κοινωνικού περιβάλλοντος, με διπλή ταυτότητα: ψυχοκοινωνική ταυτότητα ως πεδίο ανάπτυξης μιας ψυχοκοινωνικής δυναμικής και παιδαγωγική ταυτότητα ως όχημα επίτευξης παιδαγωγικών στόχων. Η αποτελεσματική συνεργασία στα πλαίσια μιας ομάδας βασίζεται σε τρεις άξονες: θετική αλληλεξάρτηση, προωθητική αλληλεπίδραση και χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσω της ομάδας η εκπαιδευτική πράξη ωριμάζει, γίνεται πιό ευρεία και σφαιρική, πιό ευέλικτη. Όταν η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιό ευέλικτη, τότε δύναται να προσαρμοστεί επιτυχώς στα χαρακτηριστικά του μαθητή και του περιβάλλοντος του, να ακολουθεί εναλλακτικές οδούς, να παρακολουθεί τις εκάστοτε διακυμάνσεις των συνθηκών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον του παραδοσιακού σχολείου είναι εσωστρεφές και αποκλεισμένο από τον κοινωνικό του περίγυρο. (Γερμανός 2005: 41) Ο παραδοσιακός σχολικός χώρος έχει ένα σταθερό προσανατολισμό και αναπαράγει πιστά τα κρατούντα κοινωνικά πρότυπα. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι δασκαλοκεντρική, τα θρανία διατάσσονται σε σειρές, η έδρα συχνά τοποθετείται σε υψηλό βάθρο, όλοι προσανατολίζονται προς τον πίνακα. Οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έρχονται να προτείνουν εναλλακτικά και πρωτοποριακά σχήματα επικοινωνίας και συνεργασίας με διαφορετική διαρρύθμιση των θρανίων και με ποικιλία ομαδοποιήσεων των μαθητών. Καθ' υπέρβαση της φιλοσοφίας της αυστηρής εποπτείας του εκπαιδευτικού, του υποχρεωτικού οπτικού ελέγχου και της 'κοινωνικής ορθοπεδικής', προωθείται η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, ο διάλογος και η συνεργασία και αξιοποιείται η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου.

3.3. **Ο ελληνικός σχολικός χώρος** (Γερμανός 2006: 249-328, 345-366)

Ο κτισμένος χώρος έχει μονολειτουργικό χαρακτήρα και ευνοεί μια μόνο τυποποιημένη μορφή εκπαιδευτικής λειτουργίας, αποτρέποντας οποιαδήποτε απόκλιση από τα προβλεπόμενα και καθιερωμένα. Το σχήμα της αίθουσας διδασκαλίας είναι ορθογώνιο. Τα θρανία τοποθετούνται σε παράλληλες σειρές με προσανατολισμό προς τον πίνακα.. Η έδρα βρίσκεται δίπλα στον πίνακα. Το μοντέλο χώρου που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία επιβιώνει αναλλοίωτο για πάρα πολλά χρόνια μέχρι και τις μέρες μας, όπως και οι

αρχιτεκτονικές δομές. Η αισθητική είναι ουδέτερη και στερείται διακριτού χαρακτήρα. Μέσα στις τάξεις η διακόσμηση είναι πανομοιότυπη και στερεότυπη και προπαγανδίζει την κυρίαρχη ιδεολογία με έμφαση στο τρίπτυχο 'πατρίς-θρησκεία-οικογένεια'. Πρόκειται για ένα “ιδιόμορφο αμάγαλμα με έντονο ιδεολογικό περιεχόμενο” (Γερμανός 2000: 272). Η σχολική αισθητική και διακόσμηση είναι ξένες προς την ιδιοσυγκρασία, την ηλικία και τις προτιμήσεις των μαθητών, αλλά και προς το περιεχομενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βέβαια τις δύο τελευταίες δεκαετίες η αναχρονιστική διακόσμηση έχει περιοριστεί, αφήνοντας όμως πίσω της ένα κενό και μια αισθητική πενία, χωρίς εναλλακτική πρόταση (Γερμανός 2000: 273).

Σε γενικές γραμμές, η αντίληψη σχεδιασμού της αίθουσας διδασκαλίας δεν έχει αλλάξει καθ' όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Μπορεί κανείς να επισημάνει μια διαχρονική στασιμότητα και τυποποίηση, χωρίς καμία ουσιαστική αλλαγή.

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τα βασικά γνωρίσματα του ελληνικού σχολικού χώρου, καταλήγουμε στα εξής: τυποποίηση, χαμηλός βαθμός πολυπολοκότητας, μονολειτουργική ποιότητα, περιοριστικές υλικές και συμβολικές ασυνέχειες του χώρου, κλειστός χαρακτήρας λειτουργίας, αποξένωση του σχολικού χώρου από το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απουσία συσχετισμού με την ηλικία των παιδιών και την εκπαιδευτική βαθμίδα. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά με τη σειρά τους οδηγούν σε πάγιες και αναμενόμενες μορφές αλληλεπίδρασης και διδακτικών πρακτικών. Οι κατευθυνόμενες πρακτικές διατηρούν αλώβητο και άκαμπτο το εκπαιδευτικό περιβάλλον, διασφαλίζουν την ανοσία του απέναντι στον 'ιό' της αλλαγής. Η στατικότητα των δομών ακολουθείται από το νηπιαγωγείο έως και το λύκειο και επιβάλλει περιορισμούς στη συνομορφία υλικής και κοινωνικής δομής, με συνέπεια την παρακμή και υποβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, την καλλιέργεια μιας “αποπνικτικής δημόσιας ταυτότητας” του μαθητή (Γερμανός 2000: 277) και κατ' επέκταση την απαξίωση του σχολικού θεσμού από τους μαθητές. Η ανθρώπινη παρουσία θεωρείται τυποποιημένη. (Γερμανός 2003: 1)

4. ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ - ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ

Η συνεργατική μάθηση είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη, αν εξαιρέσει κανείς κάποιες εργασίες που γίνονται με συνεργασία συμμαθητών που κάθονται στο ίδιο θρανίο. Η εργασία που εκτελείται από τους μαθητές, πραγματοποιείται σε πλαίσια ατομιστικά, με απομονωτισμό του κάθε μαθητή. Δεν υπάρχει πνεύμα ομαδικότητας, αν και η ομάδα της τάξης φαίνεται αρκετά δεμένη, εξαιρουμένων κάποιων μαθητών που φαίνονται περισσότερο αποκομμένοι τόσο από τους συμμαθητές τους, όσο και από το δάσκαλο. Σε γενικές γραμμές η τάξη διακρίνεται από ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, γεγονός στο οποίο συμβάλλει και η παρουσία του δασκάλου που είναι αρκετά ζεστή και φιλική.

Η συνολική διαρρύθμιση της τάξης είναι η πλεόν τυπική για τα συνήθη ελληνικά δεδομένα, παραδοσιακή και συντηρητική. Το σχήμα της τάξης είναι ορθογώνιο παραλληλεπίπεδο. Τα θρανία είναι διατεταγμένα σε σειρές, παράλληλες μεταξύ τους με 'μέτωπο' την έδρα και τον πίνακα. Η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική και μετωπική. Τα σχήματα επικοινωνίας είναι τυποποιημένα και επαναλαμβανόμενα. Υπάρχει μια προβλεψιμότητα στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται που δεν ευνοεί τη δημιουργικότητα και την υπέρβαση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επιπλέον, η διαρρύθμιση της αίθουσας ευνουχίζει την εκδήλωση αυθόρμητων μορφών χρησιμοποίησης του χώρου (βλ. Γερμανός 2000: 268). Ένα νέο παιδί που σφύζει από λαχτάρα για δημιουργία και από ενέργεια, καταπιέζεται και περιχαρακώνεται μέσα σε αυτά τα στεγανά, τα 'καλούπια' και αντιμετωπίζεται ως μια άκαμπτη, αδρανής οντότητα, ενώ αντίθετα πρόκειται για μια σύνθετη προσωπικότητα που όταν αντιμετωπίζεται ως κάτι τυποποιημένο, νεκρώνεται η δυναμική της και το δημιουργικό της περιεχόμενο. Η συλλογικότητα και η ατομικότητα πορεύονται με ένα τεράστιο επικοινωνικό χάσμα ανάμεσα τους. Επιπλέον η διαρρύθμιση της αίθουσας ευνουχίζει οποιαδήποτε αυθόρμητη μορφή χρησιμοποίησης του χώρου (βλ. Γερμανός 2000: 268).

Η διακόσμηση, θα λέγαμε ότι είναι άχρωμη και αδιάφορη. Ο χώρος δεν έχει λειτουργική ευελιξία. Μένει στατικός και σταθερός, ανεξάρτητα από το είδος και το χαρακτήρα του μαθήματος. Ακόμα και στο μάθημα της μουσικής που έχει έντονο βιωματικό και διαδραστικό χαρακτήρα, τα παιδιά παραμένουν καθηλωμένα στα θρανία και τις καρέκλες

τους.

Οι πιθανές εναλλακτικές εκδοχές που παρατηρήθηκαν ήταν οι εξής: (βλ. και Γερμανός 1999: 289-290)

α. δάσκαλος προς όλους τους μαθητές

β. δάσκαλος προς ένα μαθητή

γ. δάσκαλος προς ομάδα δύο μαθητών (ανά θρανίο)

δ. μαθητής προς όλους τους μαθητές (από τον πίνακα ή από τη θέση του)

Μόνο στην περίπτωση του μαθήματος μπροστά στον υπολογιστή, μεταβλήθηκαν δραστικά οι συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η εγγύτητα, η πιο στενή επαφή των μαθητών οδήγησε σε μια πιό έντονη επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ περισσότερων μαθητών. Δημιουργήθηκαν κατά κάποιον τρόπο περισσότερες υποομάδες (στα όρθια βέβαια) ανάλογα με το ποιά θεωρούσαν ως σωστή απάντηση. (οι ασκήσεις στο πρόγραμμα του υπολογιστή ήταν πολλαπλών επιλογών). Θα λέγαμε ότι ακόμα και αυτή η άτακτη, χωρίς σχεδιασμό και λογική μαζική τοποθέτηση των μαθητών πίσω από τον υπολογιστή, πυροδότησε νέα επικοινωνιακά σχήματα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδιακασίας, όχι όμως κατόπιν συγκροτημένου και συνειδητού σχεδιασμού από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

5. ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Πρώτα απ' όλα πρέπει να λάβουμε υπ' όψη μας ότι η σχολική τάξη αποτελεί ένα συνεχές, ένα σύστημα δομών που αλληλεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά δρώμενα στο σχολείο. (Γερμανός 1999: 283) Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι ότι το παιδί έχει την τάση να προβάλλει τον εσωτερικό του κόσμο, τις συναισθηματικές και πολιτισμικές του εμπειρίες στο φυσικό χώρο στον οποίο δραστηριοποιείται και κινείται και παράλληλα εντάσσει στοιχεία του χώρου στον κόσμο της φαντασίας του. (Pecheux 1990, όπως αναφέρεται από τους Germano, Ikonomou & Tzekaki 1997: 79)

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης τάξης που παρατηρήσαμε, επιβάλλεται να γίνει ο χώρος της τάξης πιό ανθρώπινος, ζεστός και οικείος, να εμπνέει τους μαθητές (αλλά και το δάσκαλο), δημιουργώντας μια θετική προδιάθεση απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Απαιτείται ένας εξωραϊσμός του, μια αισθητική αναμόρφωση του, μέσα από χρώματα, σχέδια και ποικιλομορφία ερεθισμάτων και παραστάσεων, με αισθητικές αναφορές στο χώρο της κατοικίας. (Γερμανός 2006: 377) "Βασικός στόχος είναι να ανατραπεί η απρόσωπη, αφιθλόξενη και συχνά ιδρυματική εντύπωση την οποία προκαλεί η οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας." (Γερμανός 2006: 411)

Όπως έχει αποδειχτεί μέσα από έρευνες, τα παιδιά δείχνουν την προτίμηση τους προς ένα περιβάλλον με αισθητικό ενδιαφέρον και πλούτο ερεθισμάτων. (Γερμανός 2003: 85) Τα υλικά, οι υφές, τα μοτίβα, η ποιότητα όλα διαδραματίζουν καίριο ρόλο στο συνολικό αισθητικό ανασχεδιασμό του χώρου. Ο σχολικός χώρος πρέπει να είναι πολύχρωμος, σύνθετος και όχι μουντός. (Γερμανός 2003: 85) Έτσι ο μαθητής δε θα νιώθει την αίθουσα ως κάτι ξένο προς αυτόν, εχθρικό, απειλητικό, άσχημο και ψυχρό. Θα είναι ένας χώρος στον οποίο θα απολαμβάνει να βρίσκεται και να μαθαίνει. Η δημιουργία μιας οικείας ατμόσφαιρας για το μαθητή κρίνεται απαραίτητη. (Γερμανός 2005: 50) Το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να είναι ένας πραγματικός βιότοπος μάθησης και όχι ένα 'μολυσμένο οικοσύστημα'. Πρέπει να καταργηθεί ο μονόχνωτος προσανατολισμός των θρανίων και των μαθητών. Ο χώρος να αποτελέσει πεδίο ανάπτυξης πολυσχιδών επικοινωνιακών πρακτικών και σχημάτων.

Σημαντικό είναι να δωθεί η δυνατότητα στα παιδιά να παρέμβουν τα ίδια στο χώρο και να το διαμορφώσουν ανάλογα με την αισθητική και τις προτιμήσεις τους, να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους στο μαθησιακό τους περιβάλλον και έτσι να το αισθανθούν πιό 'δικό τους'. (βλ. Γερμανός 2003: 87)

Τα θρανία πρέπει να διαταχθούν σε ομάδες, έτσι ώστε κάθε ομάδα να έχει βλεμματική επαφή προς τις υπόλοιπες ομάδες, προς το δάσκαλο και προς τον πίνακα. Το κριτήριο για τον ανασχεδιασμό του χώρου πρέπει να είναι πρωτίστως συνεργατικό και να οδηγεί στη δημιουργία δύο επιπέδων συνεργασίας στην τάξη: α. ατομική ή κατά μικρές ομάδες εργασία και β. εργασία της συλλογικής ομάδας-τάξης. (βλ. Γερμανός 2003: 84)

Θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια περιοχή-καθιστικό στην τάξη με μοκέτα και μαξιλαράκια περιμετρικά. Εδώ θα μπορούν να οργανώνονται συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, 'συσκέψεις' και φυσικά να γίνεται μέρος του μαθήματος που δεν απαιτεί γράψιμο. (Γερμανός 1999: 294) Η υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών συναρτάται απόλυτα με τη μετατροπή και προσαρμογή του χώρου, αλλιώς οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν. (Γερμανός 2003: 84)

Μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται με έμφαση ο νευραλγικός όρος της ευελιξίας και η κατάργηση της στατικότητας. Η ευελιξία οφείλει να διέπει το συνολικό παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου και πρακτικά υλοποιείται μέσα από τους εξής άξονες: α. διαφορετικές διατάξεις των επίπλων στο χώρο με στόχο την πολυμορφικότητα, β. πολλαπλοί τρόποι χρησιμοποίησης του χώρου με πρόσβαση των παιδιών σε όλα τα επίπεδα της αίθουσας, γ. περιοδική αναδιοργάνωση του χώρου. (Γερμανός 2006: 398)

6. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

6.1. ΑΙΘΟΥΣΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

6.2. ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΤΑΞΗ

ΕΛΛΑΔΑ ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ

ΕΛΛΑΔΑ ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Germanos D., Ikonomou A. & Tzekaki M. (1997). A spatiopedagogical approach to the learning process in early childhood: an application on space-mathematical concepts, *European Early Childhood Education Research Journal,* 5 (1), 77-88.

2. Γερμανός Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην ελληνική εκπαίδευση, στο Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* (Τόμος Πρακτικών 8ου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος), σσ. 282-299. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

3. Γερμανός Δ. (2000). Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Κωνσταντοπούλου Χρ., Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Γερμανός Δ. & Οικονόμου Θ. (επιμ.). *"Εμείς" και οι "άλλοι"- Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα* (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών), σσ. 265-279. Αθήνα: *τυπωθήτω*-Γιώργος Δαρδάνος.

4. Γερμανός Δ. (2003). Ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, στο Μέσσιου, Δ. (2003). *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη,* σσ. 79-88. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.

5. Γερμανός Δ. (2005). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών., στο Γερμανός, Δ., Παναγιωτίδου, Ε., Μπίκος, Κ., Μπότσογλου, Κ., Μπιρμπίλη, Μ (επιμ.). *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία,* σσ. 40-51. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

6. Γερμανός Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

8. ΦΥΛΛΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ