



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ»



Επιμέλεια: Μαρία Γαϊτανίδα

Επιβλέπων καθηγητής α': Αντώνιος Μπούρας

Επιβλέπων καθηγητής β': Διαμάντω Φιλιππάτου

ΒΟΛΟΣ

2010



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 8513/1
Ημερ. Εισ.: 18-06-2010
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2010
ΓΑΙ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους που συνέβαλαν στο να ολοκληρωθεί η διπλωματική μου εργασία και στήριξαν την προσπάθειά μου.

Αρχικά ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αντώνιο Μπούρα, για την συνεργασία και την καθοδήγησή του, δίνοντας μου την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα ζήτημα το οποίο αν και αφορά άμεσα την εκπαιδευτική κοινότητα και έχει άμεσες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές συνέπειες στο μαθητικό και διδακτικό δυναμικό, εντούτοις δεν του δίδεται η απαραίτητη σημασία.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλα τα δημοτικά σχολεία που επισκέφθηκα και με βοήθησαν στην εκπόνηση της έρευνας μου και συγκεκριμένα τόσο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή όσο και τους διευθυντές που μου έδωσαν την άδεια να διεξάγω στη σχολική τους μονάδα την εν λόγω έρευνα μου.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου και την αγαπητή μου φίλη Αλεξάνδρα που με στήριξαν σε αυτό μου το έργο.

Με εκτίμηση
Μαρία Γαϊτανίδη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο - ΧΩΡΟΣ.....	8
1.1. ΧΩΡΟΣ.....	8
1.1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ.....	8
1.1.2. ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ.....	9
1.1.3. Ο ΧΩΡΟΣ ΩΣ ΠΟΛΥΔΥΝΑΜΗ ΥΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	9
1.1.4. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΝΝΟΙΑΣ ΧΩΡΟΥ.....	10
1.2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ.....	11
1.2.1. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	11
1.2.2. Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ.....	11
1.3. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΧΩΡΟΥ.....	13
1.4. Η ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ.....	15
1.4.1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ.....	15
1.4.2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο - ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	17
2.1. ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ.....	17
2.1.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.....	17
2.1.2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ.....	18
2.1.3. ΧΩΡΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	18
2.2. ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΤΙ ΕΝΝΟΟΥΜΕ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΑΥΤΗ.....	18
2.3. ΜΗ ΥΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ: ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ.....	20
2.4. ΟΙ ΥΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο - ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.....	23
3.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	23
3.2. ΥΛΙΚΗ ΔΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	24
3.2.1. ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΥΛΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	24
3.2.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΥΛΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	24
3.2.3. ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΥΛΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο - Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ.....	32
4.1. Ο ΥΠΑΙΘΡΙΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	33
4.2. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΙΚΟΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΛΗΣ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	34
4.3. ΑΕΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΛΟΓΟΙ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΛΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	35
4.4. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	37
4.4.1. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΕΣ.....	37
4.4.2. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ.....	41
4.5. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΧΩΡΟ ΣΤΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο - ΧΩΡΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ».....	44
5.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	44

5.2. ΤΟ ΚΤΙΡΙΟ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο - Ο ΕΥΕΛΙΚΤΟΣ ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ».....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο - ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΤΙΡΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ – ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΧΡΟΝΩΝ.....	54
7.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	54
<i>Αρχαιότητα και βυζάντιο</i>	54
<i>Τουρκοκρατία</i>	55
<i>Επαναστατική και καποδιστριακή περίοδος (1821-1831)</i>	56
<i>Τα νεοκλασικά σχολεία(1894)</i>	56
<i>Τα σχολεία του 1930</i>	57
<i>Τα σχολεία του ΟΣΚ</i>	58
7.2. ΤΡΕΙΣ ΚΥΡΙΑΡΧΟΙ ΤΥΠΟΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ + ΕΝΑΣ ΠΙΛΟΤΙΚΟΣ.....	59
7.2.1. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΚΥΡΙΑΡΧΩΝ ΤΥΠΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ.....	59
7.2.2. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: σύζευξη αρχιτεκτονικής και ψυχολογικής οπτικής.....	61
7.3. ΤΟ ΣΧΗΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ – ΦΥΣΙΚΟΣ ΦΩΤΙΣΜΟΣ (ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ).....	62
7.4. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ(ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ).....	64
7.5. ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ).....	67
7.6. ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΧΩΡΟΥ (ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ).....	69
7.7 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ.....	74
8.1 ΣΤΟΧΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΠΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ.....	74
8.2 ΓΕΝΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΠΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.....	75
8.3. ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....	77
8.3.1. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	77
8.3.2. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΥΕΛΙΚΤΟΥ ΧΩΡΟΥ.....	78
8.3.3. ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΧΩΡΟΥ.....	80
8.4.ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΑΞΗΣ.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ^ο – ΠΙΛΟΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΕΣΗΣ ΥΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΥΛΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.....	86
9.1.ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	86
9.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....	89
9.3.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.....	92
<i>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ 1</i>	92
<i>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 2</i>	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	113
ΣΧΕΔΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ.....	113

ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ

Ο άνθρωπος αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον ταυτόχρονα υλικό και κοινωνικό. Έτσι, προσεγγίζει τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προσωπικότητας ως διαδικασίες που δομούνται πάνω σε μια βάση υλικού χώρου. Η εν λόγω εργασία έχει σκοπό να αναλύσει τον «χώρο» στον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση. Ο σχολικός χώρος, όπως και κάθε χώρος, είναι δισυπόστατος, με γεωμετρική και ανθρώπινη ποιότητα. Η γεωμετρική υπόσταση του χώρου καθορίζει, απλά, τα υλικά του χαρακτηριστικά, ενώ η ανθρωπογενής του ποιότητα εξηγεί την προέλευση, το σκοπό και τον τρόπο λειτουργίας του. Η σχέση του ανθρώπου με το χώρο συνδέεται με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των στάσεων του ατόμου ή της ομάδας και, γενικότερα, με την πολιτισμική και κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται στις διάφορες κατηγορίες ανθρώπινου περιβάλλοντος.

Μέσα από αυτή τη βιβλιογραφική και παράλληλα στατιστική έρευνα ο καθένας θα πάρει μια γενική εικόνα για τη δομή του σχολικού χώρου και την οργάνωση του υπό το πρίσμα πολλών οπτικών (αισθητική, αρχιτεκτονική κλπ). Επιπρόσθετα, πρόκειται να παρακολουθήσει μια κοινή πορεία αλληλεξάρτησης μεταξύ χώρου-ατόμου-εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θα αποκαλύψει την παιδαγωγική έννοια του χώρου. Αυτή η εργασία εφαρμόζει μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση του σχολικού χώρου, μελετώντας τον, αρχικά από θεωρητική άποψη, ως ένα πεδίο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο μαθητή και την εκπαίδευση, το οποίο μπορεί να διευκολύνει ή, αντίθετα, να επιβραδύνει την πορεία του παιδιού προς την ωρίμανση και τη γνώση.

Στη συνέχεια, με βάση τη θεωρητική προσέγγιση, εξετάζονται οι σύγχρονες τάσεις για τη σχέση του παιδιού με το χώρο στο σχολείο, ώστε να διαπιστωθούν οι νέες προοπτικές που διαμορφώνονται στην πράξη. Στα ίδια πλαίσια εξετάζονται τα χαρακτηριστικά υλικά του χώρου και πιο συγκεκριμένα ο χώρος της σχολικής αίθουσας, αυλής και ο χώρος του ολοήμερου σχολείου. Κατόπιν, με την ίδια οπτική, και μέσα στα πλαίσια μιας συγκριτικής μελέτης χρόνων, αναλύεται η κατάσταση του σχολικού χώρου στην Ελλάδα και εντοπίζονται οι δυσλειτουργίες, που υπάρχουν και επιδρούν αρνητικά στις δυνατότητες για ανανέωση της εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή καταλήγει στην πρόταση για μια μεθοδολογία παρέμβασης στο σχολικό χώρο που αποσκοπεί στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος. Πρόκειται για τον "παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του σχολικού χώρου", που στόχο έχει την εποικοδομητική σχέση υλικής και μη υλικής δομής του σχολικού περιβάλλοντος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Ό,τι θέλεις να εισάγεις αύριο στην κοινωνία φρόντισε να το εισάγεις σήμερα στο σχολείο» (Wilhelm Humboldt) και «ότι θέλεις να εισάγεις σήμερα στο σχολείο φρόντισε να το εισάγεις πρωτίστως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» (Friedrich Schneider). Η κρίση του παραδοσιακού σχολείου επιβάλλει αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να δοθεί «χώρος» και χρόνος στον εκπαιδευτικό να ασκήσει το παιδαγωγικό του έργο υπερβαίνοντας τον παραδοσιακό ρόλο του μεταδότη της γνώσης. Πέρα, όμως, από τον καινοτόμο εκπαιδευτικό και τα καινοτόμα προγράμματα που χρειάζεται το νέο σχολείο, δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι η αρχιτεκτονική των σχολικών χώρων έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όπως ισχυρίζεται ο καθ. Χρήστος Φράγκος «οι σύγχρονες τάσεις των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών έχουν αποδείξει ότι ο υλικός χώρος δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως το γεωμετρικό εξωτερικό πλαίσιο της ανθρώπινης δραστηριότητας». Η αρχιτεκτονική διάταξη, εσωτερική και εξωτερική και ο προσανατολισμός των σχολικών χώρων, κτιρίου, αιθουσών, εργαστηρίων, αύλειου χώρου ακόμη και η τοποθέτηση των επίπλων αποπνέει το δικό της ψυχολογικό κλίμα. Έχουμε όλοι διαπιστώσει ότι και μια απλή αλλαγή στο χώρο που εργαζόμαστε όπως του χρώματος των τοίχων, των επίπλων, των κουρτινών επενεργεί άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά στη διάθεσή μας.

Ο σχολικός χώρος δεν είναι ένα σύνολο από τοίχους, πόρτες και παράθυρα. Είναι το πεδίο εκπαίδευσης και εκμάθησης των παιδιών μας, όπου μεταξύ χώρου και χρήστη αναπτύσσεται μία διαλεκτική σχέση. Αυτήν τη σχέση καθορίζουμε - αν και σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας - όλοι όσοι εμπλεκόμαστε με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στα διάφορα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συστατικό στοιχείο της οποίας αποτελεί και η σχολική στέγη. Είναι γεγονός ότι τα σχολικά κτίρια βρίσκονται σε συνάφεια με τον τόπο, το χρόνο, με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος της περιόδου που αυτά ανεγείρονται. Είναι φανερό πως στη σημερινή διαπολιτισμική κοινωνία που ζούμε, η αντίληψη και οι στόχοι που πρέπει να υπηρετήσει το σύγχρονο, το ανοιχτό, το πολυπολιτισμικό σχολείο με την πληθώρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετίζονται απόλυτα όχι μόνο με τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και με την αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων. «Έτσι χώρος και προγράμματα διασυνδέονται αναγκαστικά στο σχολείο, το ένα προϋποθέτει το άλλο ...»

Κάθε εποχή ανάλογα με το πνεύμα που εξέφραζε είχε και το δικό της τύπο σχολείου, ο οποίος ιστορικά καθοριζόταν από την τρέχουσα οικονομικοπολιτική κατάσταση. Η φεουδαρχία, για παράδειγμα, είχε το δικό της σχολείο, η εκκλησία το ίδιο. Ο καπιταλισμός γέννησε έναν άλλο τύπο

σχολείου με μια ουμανιστική φλυαρία για να κρύβει την κοινωνική του δειλία και να εκφράζει τον επιθεωρητισμό. Ήταν το σχολείο με τα ψηλά παράθυρα, τους επιβλητικούς τοίχους και τα ψηλά ταβάνια. Με τους τετραγωνισμένους και αυστηρά προδιαγεγραμμένους χώρους.

Σήμερα, μιλάμε για ένα διαφορετικό σχολείο, το οποίο πρέπει είναι εργαλείο ανάπτυξης. ένα σχολείο αισθητικής διαμόρφωσης του παιδιού. Ένα σχολείο που θα μεταφέρει μια καινούργια αντίληψη και θα αναπτύσσει την κοινωνική συνείδηση. Ένα ανοιχτό λαϊκό σχολείο με ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Το σχολικό κτίριο παλαιότερα και σήμερα κυριαρχείται από δύο χώρους: α) τους χώρους διδασκαλίας και β) τον αύλειο χώρο. Όντας διακριτοί μεταξύ τους, ο καθένας έχει το δικό του παιδαγωγικό, εκπαιδευτικό ρόλο. Ο ένας είναι ο χώρος μάθησης και ο άλλος ο κοινωνικός χώρος, ο χώρος εκτόνωσης και παιχνιδιού.

Επίσης, στις μέρες μας, ιδιαίτερα στις πόλεις, αντί έστω αυτών των απλών, λιτών διδακτηρίων ανεγείρονται απρόσωπα, πολυώροφα κτίρια που δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες ασφάλειας των παιδιών. Αυτά τα κτίρια δυστυχώς ούτε εμπνέουν ούτε δημιουργούν το ανάλογο θετικό και παιδαγωγικό κλίμα για το νέο σχολείο που οραματιζόμαστε. Με βάση τα παραπάνω η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, που προωθείται σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές- εκπαιδευτικές αντιλήψεις, οφείλει να διέρχεται αρχικά από την ανανέωση της αρχιτεκτονικής των σχολικών κτιρίων και του σχολικού χώρου, κάτι που φυσικά δεν είναι ούτε εύκολο ούτε πάντοτε εφικτό, πόσο μάλλον στον ελληνικό χώρο.

Ποια λοιπόν οφείλει να είναι η οργάνωση του χώρου των σχολείων; Πώς επιδρά ο χώρος στην κοινωνική και ψυχολογική δομή των παιδιών; Πώς σχετίζονται μεταξύ τους και τι είδους αλληλεξάρτηση έχουν μεταξύ τους; πότε και ποιος ανασχεδιασμός πρέπει να ακολουθηθεί για την αναμόρφωση των σχολικών χώρων; Οι απαντήσεις σε όλα αυτά τα ερωτήματα αποτελούν το κύριο μέρος της εν λόγω εργασίας και θα αναλυθούν εκτενέστερα στα αντίστοιχα κεφάλαια.



Μια σημερινή σχολική τάξη εμπνευσμένη από τον ανασχεδιασμό του «νέου σχολείου» τόσο στην αισθητική όσο και στην διάταξη των θρανίων..δεδομένου ότι η αρχιτεκτονική είναι δύσκολο να μεταβληθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο - ΧΩΡΟΣ

1.1.ΧΩΡΟΣ

1.1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ

Οι πρώτες προσπάθειες να οριστεί η έννοια του χώρου ανάγονται στους Προσωκρατικούς φιλοσόφους, πιθανώς ήδη στον Πυθαγόρα. Ένας από τους πρώτους συλλογισμούς γύρω από την έννοια του χώρου διασώθηκε από τον Νεοπλατωνικό Σιμπλίκιο (6ος μ.Χ. αιώνας), που σε ένα σχόλιο του στα Φυσικά του Αριστοτέλους κατέγραψε ένα από τα παράδοξα του Ζήνωνος του Ελεάτη: *«Εάν ο Χώρος υπάρχει, πού βρίσκεται; Διότι, κάθε πράγμα που υπάρχει, είναι μέσα σε κάτι. Και αυτό που είναι μέσα σε κάτι είναι ένας ορισμένος χώρος. Άρα ο χώρος θα βρίσκεται σε έναν ορισμένο χώρο και ούτω καθ' εξής, επ' άπειρον: Άρα ο χώρος δεν υπάρχει.»* Αλλά και στον Πλάτωνα, ο ορισμός της έννοιας του χώρου δεν είναι σαφέστερος: Στον Τίμαιο (Α', 52) ο χώρος δεν θεωρείται ως ουσία, ορίζεται ως «χώρα» («τρίτον δε αυ γένος όν το της χώρας αεί») στην οποία εμφανίζονται όλα τα αισθητά αντικείμενα («έδραν παρέχον όσα έχει γένεσιν πάσιν») που είναι είδωλα, απομιμήσεις των Ιδεών.

Έτσι, οι Έλληνες, οι οποίοι δημιούργησαν την επιστήμη της Γεωμετρίας, δεν προσδιόρισαν μια σταθερή σχέση ανάμεσα στην έννοια του Χώρου και την επιστήμη της Γεωμετρίας. Αντίθετα, η σχέση αυτή υπήρξε η βάση ολόκληρης της κλασσικής επιστήμης, από τον Γαλιλαίο ως τον Νεύτωνα, η οποία διατηρήθηκε ως τον 19ο αιώνα από όλους τους θεωρητικούς της Φυσικής, όποιες κι αν ήταν οι αποκλίσεις των ορισμών με τους οποίους την περιέγραφαν. Μάλιστα, ο Καρτέσιος, στο έργο του Οι αρχές της φιλοσοφίας (Les Principes de la Philosophie), υποστήριξε ότι: *«Ο Χώρος ή ο εσωτερικός τόπος και το σώμα που περιλαμβάνεται σε αυτόν τον χώρο, δεν είναι διαφορετικά παρά μόνον στην σκέψη μας. Διότι, στην πραγματικότητα, η ίδια έκταση σε μήκος, πλάτος και βάθος που συνιστά τον χώρο, συνιστά και το σώμα.»*

Ο Νεύτων, αντίθετα, δεν συνέχεε τον χώρο και την υλική ουσία. Υποστήριζε ότι ο Χώρος είναι ένα πραγματικό, απόλυτο πλαίσιο, το οποίο υπάρχει ανεξάρτητα από τα αντικείμενα που βρίσκονται ή από τα γεγονότα που συμβαίνουν μέσα σε αυτό. Ως προς αυτό το σημείο, ο Leibnitz αντάλλαξε το 1715-1716 οξύτατες επιστολές με έναν μαθητή του Νεύτωνα, τον Σάμιουελ Κλαρκ*, στις οποίες απέρριψε την αντίληψη του χώρου ως απόλυτης πραγματικότητας. Κατά τον Leibnitz, πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στην αισθητή έκταση (extensio), η οποία δημιουργείται από τον θεό, και τον καθ' αυτό χώρο (spatium), ο οποίος είναι αδημιούργητος. Δεν είναι λοιπόν «ουσία» αλλά ανήκει απλώς στην τάξη των δυνατών συνυπάρξεων. Δεν είναι ουσία, ακριβώς όπως και ο χρόνος. Είναι μια σχέση, μια τάξη, όχι μόνον ανάμεσα σε υπάρχοντα αλλά και ανάμεσα στα δυνάμει υπάρχοντα, στα «ως εάν να υπήρχαν».

Ο Kant απέρριπτε επίσης την θεώρηση του χώρου ως απόλυτης πραγματικότητας, θεωρούσε τον χώρο ως *a priori* πλαίσιο της αντίληψης μας, των υποκειμενικών συνθηκών βάσει των οποίων αναπαριστούμε τον κόσμο. Κατά τον Καντ ο χώρος είναι μια καθαρή μορφή της αισθητικής ενόρασης, προϋπόθεση της δυνατότητας των φαινομένων. Στην Κριτική του καθαρού λόγου, υποστήριξε ότι ο χώρος είναι απαραίτητη *a priori* αναπαράσταση, η οποία αποτελεί το θεμέλιο όλων των εξωτερικών ενοράσεων. Συγκεκριμένα, *«Δεν μπορούμε ποτέ να διανοηθούμε ότι δεν υπάρχει χώρος, αν και μπορούμε να σκεφθούμε ότι δεν υπάρχουν αντικείμενα μέσα στον χώρο. θεωρείται ως προϋπόθεση της δυνατότητας των φαινομένων και όχι ως καθορισμός από τον οποίο εξαρτώνται, και είναι μια a priori αναπαράσταση, η οποία, κατά τρόπο απαραίτητο, λειτουργεί ως υπόβαθρο στα εξωτερικά φαινόμενα.»*

1.1.2. ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ

Ο υλικός χώρος, δηλαδή, ο χώρος της αντικειμενικής υλική πραγματικότητας μέσα στην οποία ζει ο άνθρωπος, αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο έρευνας για τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Ιδιαίτερα ο χώρος που διαμόρφωσε ο ίδιος ο άνθρωπος για να αποτελέσει το περιβάλλον της ζωής του εξετάζεται μέσα σε ποικίλα πλαίσια και με πολλές προσεγγίσεις.

Η παραγωγή του υλικού χώρου, του κτισμένου και διαμορφωμένου από τον άνθρωπο, ακολουθεί τεχνικές και διαδικασίες που συνδέονται με τις βασικές οικονομικές παραμέτρους και κυρίαρχες τεχνικές και τεχνολογίες που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνία. Ωστόσο, τα οικονομικά και τεχνικά κριτήρια δεν καθορίζονται τόσο από τεχνοκρατικές διαδικασίες όσο από σύνθετες κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες.

Η οργάνωση και η λειτουργία του υλικού χώρου παραπέμπουν κυρίως στα πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας που προκύπτουν από τη δυναμική συλλειτουργία μοντέλων οργάνωσης της καθημερινής ζωής, αξιών ιδίως κοινωνικών, αισθητικών ηθικών και πρακτικών και αντιλήψεων σχετικών με τον τρόπο ζωής και λειτουργίας που χαρακτηρίζει κάποιες κοινωνικές ομάδες, π.χ. σχολική.

1.1.3. Ο ΧΩΡΟΣ ΩΣ ΠΟΛΥΔΥΝΑΜΗ ΥΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο χώρος λοιπόν αποτελεί μια πολυδύναμη υλική πραγματικότητα καθώς μιλώντας για σχολικό χώρο αναφερόμαστε ταυτόχρονα τόσο στο υλικό περιβάλλον όσο και στις ψυχοκοινωνικές διεργασίες και στα πολυδιάστατα παιδαγωγικά δρώμενα που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν. Θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούμε σε δυο έννοιες που συναρτώνται με παράγοντες του πλαισίου αυτού: α) η οργάνωση χώρου και β) η χρησιμοποίηση χώρου. Ειδικότερα:

A) Η οργάνωση ενός χώρου εκφράζει την τάξη που επικρατεί στο χώρο των πραγμάτων και αντανάκλα τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται αποδεκτά από το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον. Η αρχιτεκτονική εικόνα ενός χώρου, η διαρρύθμιση ενός κτιρίου (δηλαδή τα χαρακτηριστικά των χώρων του και οι μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και το είδος και η διάταξη της επίπλωσης) και η αισθητική ενός χώρου μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις και τις μορφές συμπεριφοράς των ατόμων που κινούνται στον εκάστοτε χώρο, πληροφορώντας τους και διδάσκοντας τους έτσι τις κυρίαρχες αξίες που επικρατούν στο πλαίσιο ενός κοινωνικού περιβάλλοντος.

B) Η χρησιμοποίηση του χώρου εκφράζει τη δυναμική που αναπτύσσεται στο βιωμένο χώρο και αντιστοιχεί με την πραγματικότητα που επικρατεί σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον σε αντίθεση με την τυποποιημένη που προτείνει η οργάνωση του υλικού περιβάλλοντος. Από μόνα τους τα χαρακτηριστικά του χώρου δεν έχουν την δυνατότητα να επιβάλλουν κάποιες προμελετημένες μορφές συμπεριφοράς στο άτομο αλλά να επηρεάσουν τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής.

1.1.4. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΝΝΟΙΑΣ ΧΩΡΟΥ

Η έννοια του χώρου οργανώνεται γύρω από τέσσερις (τρεις κύριες και μια λιγότερο κύρια) κατηγορίες:

1. Από τα υλικά του στοιχεία, που έχουν γεωμετρικά χαρακτηριστικά και υποδηλώνουν συγκεκριμένες αντιλήψεις τόσο για τις αρχές οργάνωσης όσο και για τα επιθυμητά κριτήρια χρησιμοποίησής του, που αναφέρθηκαν παραπάνω
2. Από τα κοινωνικό-οικονομικά και κυρίως πολιτισμικά δεδομένα, στο πλαίσιο των οποίων ο εκάστοτε χώρος παράχθηκε και λειτουργεί
3. Από τον τρόπο που χρησιμοποιείται, με συγκεκριμένο σκοπό και πλαίσιο λειτουργίας, και που παραπέμπει ιδίως στα συστήματα σχέσεων και επικοινωνίας που αναπτύσσονται καθώς και στις πρακτικές που υιοθετούνται
4. Και τέλος από τον τρόπο που βιώνεται από το υποκείμενο (παιδί) ή την ομάδα που τον χρησιμοποιεί.

Οι παράγοντες των τριών κύριων κατηγοριών (1,2,4) βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεξάρτησης και συνδέονται με σχέσεις αλληλεπίδρασης. Επομένως η υλική διάσταση του χώρου συμπληρώνεται από μια ψυχοκοινωνική και μια παιδαγωγική διάσταση που παραπέμπουν στη σχέση του υποκειμένου με το περιβάλλον του. Οι τρεις διαστάσεις είναι αδιαχώριστες και αποτελούν ένα δυναμικό σύνολο, επειδή η μια διαμορφώνεται σε συνάρτηση με την άλλη. Συνεπώς, γι' αυτό και ο χώρος ορίζεται ως μια πολυδύναμη υλική πραγματικότητα, ο οποίος σε συνδυασμό με το κοινωνικό περιβάλλον και το υποκείμενο διαμορφώνουν η σχολική πραγματικότητα.

1.2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ

1.2.1. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Ερευνητές και σχεδιαστές του περιβάλλοντος δυσκολεύονται να συμφωνήσουν ως προς τον βαθμό της αρχιτεκτονικής επίδρασης στη ανάπτυξη του ατόμου και της συμπεριφοράς του. Η σχέση αρχιτεκτονικής και συμπεριφοράς εξετάστηκε υπό την προοπτική του αρχιτεκτονικού ντετερμινισμού, του περιβαλλοντικού ποσιμπλισμού και του περιβαλλοντικού προμπαμπλισμού. Σύμφωνα με την πρώτη προοπτική το χτιστό περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη του ατόμου και διαμορφώνει με άμεσο τρόπο τη συμπεριφορά του. Αντίθετα, με βάση τη δεύτερη το περιβάλλον δίνει ευκαιρίες για την εκδήλωση συμπεριφορών, θέτοντας, όμως, ταυτόχρονα και όρια στη συμπεριφορά, ενώ σύμφωνα με την τρίτη προοπτική ο οργανισμός αν και μπορεί να επιλέξει μια ποικιλία αντιδράσεων σε μια περιβαλλοντική κατάσταση, ωστόσο υπάρχουν πιθανότητες που σχετίζονται τόσο με το σχέδιο όσο και με τη συμπεριφορά του.

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η αρχιτεκτονική, αν και σημαντική, ποτέ δεν είναι ο μόνος καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη του ατόμου και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του σε οποιαδήποτε πλαίσιο είτε αυτό είναι οικογενειακό είτε σχολικό. Παρ' όλα αυτά η συνεργασία αρχιτεκτόνων και περιβαλλοντικών ψυχολόγων μπορεί να φανεί ανεπαρκής στο σχεδιασμό των σχολικών συγκεκριμένα κτισμάτων και γι' αυτό το λόγο η χωροπαιδαγωγική προτείνει τρόπους συμμετοχής του χρήστη στην όλη διαδικασία. Οι τρόποι αυτοί βασίζονται κατά κύριο λόγο στην επικοινωνία σχεδιαστή, κατασκευαστή και χρήστη, τρόποι οι οποίοι θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο στα πλαίσια του κοινοτικού σχεδιασμού που εφαρμόστηκε πιλοτικά σε κάποια σχολεία.

1.2.2. Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ

«Ο άνθρωπος δεν είναι το μόνο ζώο που έχει χωρικές ανάγκες, όμως οι περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι μελέτησαν κυρίως την ανθρώπινη χωρική συμπεριφορά», όπως μας αναφέρει η Ε. Συγκολλίτου στο έργο της «Περιβαλλοντική Ψυχολογία». Ο σχολικός χώρος, όπως άλλωστε και κάθε χώρος, νοείται ως η συνισταμένη δύο υποστάσεων: της γεωμετρικής και της ανθρωποκεντρικής. Αν, λοιπόν, θεωρήσουμε την αίθουσα ενός σχολείου απλά ως μια κατασκευή μπορούμε να πούμε ότι απεικονίζει μια αντικειμενική πραγματικότητα, που παραμένει πάντα η ίδια, επειδή τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά της δηλαδή το μέγεθος και η μορφή της παραμένουν τα ίδια και δεν επηρεάζονται από παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών ή το σύστημα διδασκαλίας που εφαρμόζεται.

Μια τέτοια αντίληψη του σχολικού χώρου χαρακτηρίζεται ως τεχνοκρατική, γιατί ορίζει τον σχολικό χώρο μόνο μέσα από τα γεωμετρικά του χαρακτηριστικά παραβλέποντας εντελώς τον ανθρώπινο παράγοντα και τις λειτουργικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον χώρο. Το ερώτημα που

τίθεται είναι αν η σχολική αρχιτεκτονική οφείλει να υιοθετήσει αυτή την τεχνοκρατική προσέγγιση του χώρου. Και φυσικά η απάντηση δίνεται μέσα από τις παιδαγωγικές επιστήμες: « Το περιβάλλον του σχολείου αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, ένα πεδίο που συνυπάρχει με τους δύο άλλους καθοριστικούς παράγοντες της διαδικασίας αγωγής: το υπό ανάπτυξη άτομο και το άτομο που καθοδηγεί τη διαδικασία ανάπτυξης», όπως πολύ σωστά αναφέρει η Ε. Συγκολλίτου. Αν η σχολική αρχιτεκτονική προσεγγίσει τον χώρο μέσα από την γεωμετρική οπτική, τότε η σχολική αίθουσα από χώρος ζωής υποβιβάζεται στο επίπεδο μια απλής, απρόσωπης και ουδέτερης κατασκευής γιατί δεν συνδέεται με τα γεγονότα και τις πρακτικές της καθημερινής ζωής, όπως ισχυρίζεται ο Δ. Γερμανό. Κι αυτό συμβαίνει γιατί παραβλέπεται το πολύπλοκο σύμπλεγμα της ανθρώπινης παρουσίας, η οποία στην ουσία καθορίζει τον συσχετισμό του χώρου με τα συναισθήματα, τις προσδοκίες, τις μορφές συμπεριφοράς, τις ενέργειες και τα βιώματα των ανθρώπων που τον χρησιμοποιούν.

Αντίθετα, η ορθή προσέγγιση του χώρου από τη μεριά της σχολικής αρχιτεκτονικής δεν είναι η τεχνοκρατική αλλά η ανθρωποκεντρική, αυτή που συνδέει το χώρο με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου όπως αυτά καθορίζονται σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και εποχή καθώς επίσης και με τις πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς που αυτό αναπτύσσει. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει η περιβαλλοντική ψυχολογία, η περιβαλλοντική εμπειρία του παιδιού περιλαμβάνει αντικειμενικούς χώρους που ικανοποιούν τις βιολογικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες του δημιουργώντας έτσι μια θετική ταυτότητα για τους εν λόγω χώρους αλλά και χώρους που δεν ικανοποιούν αυτές τις ανάγκες του δημιουργώντας μια ανεπιθύμητη ταυτότητα.

Γι' αυτό η σχολική αρχιτεκτονική προκειμένου να πετύχει τη δημιουργία θετικής ταυτότητας για τους σχολικούς χώρους αφενός και αφετέρου να παρέχει την σύμπνοια μεταξύ υλικού και μη στοιχείου καλείται να προσεγγίσει τον χώρο του σχολείου ανθρωποκεντρικά. Η διαφορά της ανθρωποκεντρικής από την τεχνοκρατική αντίληψη του σχολικού χώρου έχει να κάνει με το γεγονός ότι ασπαζόμενοι την πρώτη θεωρούμε ότι ακόμα και αν τα γεωμετρικά χαρακτηριστικά δυο ή περισσότερων αιθουσών είναι ακριβώς τα ίδια δεν σημαίνει ότι οι δύο χώροι είναι ίδιοι. Κι αυτό γιατί η ανθρώπινη παρέμβαση τις έχει οργανώσει με δυο διαφορετικές λογικές.

Άλλωστε αυτό ισχύει αφού «το υποκείμενο βιώνει τον υλικό χώρο και χρησιμοποιώντας τον στα πλαίσια μιας κοινωνικής δυναμικής επιδρά πάνω ου και τον «τροποποιεί» σύμφωνα με την Ε. Συγκολλίτου. «Με τον τρόπο αυτό του προσδίδει μια ταυτότητα, που διαμορφώνεται σε συγκεκριμένο χώρο-χρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, στους τυποποιημένους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κώδικες που εκφράζονται μέσα από τον υλικό χώρο παρεμβαίνει η δημιουργική σχέση του υποκειμένου μ' αυτόν». Συνεπώς, ο χώρος, και κατ' επέκταση ο σχολικός χώρος, αποτελεί μια σύνθετη υλική πραγματικότητα της οποίας η ευκλείδεια γεωμετρική δομή είναι επενδεδυμένη με ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους που της προσδίδουν μια δυναμική ανθρω-

ποκεντρική ποιότητα, αντίληψη την οποία οφείλει να ασπαστεί η σχολική αρχιτεκτονική, που μέχρι πρότινος δεν αντιμετώπιζε τον σχολικό χώρο ως μέρος των διαδικασιών αγωγής παρά τις ήδη υπάρχουσες διακηρύξεις των παιδαγωγικών επιστημών σχετικά με την χωροπαιδαγωγική.

1.3. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΧΩΡΟΥ

Ο χώρος είναι μια πολύπλοκη υλική πραγματικότητα που βρίσκεται σε πλήρη αλληλεξάρτηση και συσχέτιση με την ανθρώπινη παρουσία, προκειμένου να επιτευχθεί μια εύρυθμη σχέση διπλής κατεύθυνσης μεταξύ υλικού και μη υλικού στοιχείου. Η σχέση αυτή αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα:

- Το πρώτο στην κοινωνικό-πολιτισμική πραγματικότητα που αφορά σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο
- Το δεύτερο στο υποκείμενο (άτομο ή ομάδα), του οποίου η ταυτότητα καθορίζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που διαμορφώνονται ουσιαστικά το πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας που το περιβάλλει.

Στο πρώτο επίπεδο, το υλικό περιβάλλον αποτελεί μια πηγή πληροφορίας για τον κόσμο της εργασίας, την κοινωνική οργάνωση, τις αισθητικές αξίες και τον πολιτισμό, τις τεχνικές και την τεχνολογία, τον τρόπο ζωής και την ιστορία μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Πρόκειται στην ουσία για «ερεθίσματα μάθησης», όπως αναφέρει ο Δ. Γερμανός που προσλαμβάνει και βιώνει το παιδί καθώς χρησιμοποιεί τον υλικό χώρο. Άλλωστε, οι παιδαγωγικές τάσεις τονίζουν τη σημασία της διεύρυνσης του πεδίου της αγωγής στον κοινωνικό πολιτισμικό περίγυρο του σχολείου και στο υλικό περιβάλλον του. Το δεύτερο επίπεδο που αναπτύσσεται η σχέση παιδιού-χώρου είναι επικεντρωμένο στο υποκείμενο. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του χώρου αποκαλύπτεται και εδώ καθώς σύμφωνα με τον Chombart de Lauwe ο χώρος μπορεί να διακριθεί σε 3 είδη «χώρου»:

- Τον «χώρο-αντικείμενο», που υποδηλώνει τον υλικό χώρο
- Τον «χώρο-αναπαράσταση», που προσδιορίζεται από το σύνολο των συμβόλων και των σημμάτων που επιτρέπουν στο υποκείμενο να αναπαραστήσει νοητικά τον «χώρο-αντικείμενο»
- Τον «χώρο-δράση», που αναφέρεται στον «χώρο-αντικείμενο» προσεγγίζοντας τον ως πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Συνεπώς η υλική διάσταση του χώρου βιώνεται από το παιδί και οδηγεί σε υποκειμενικές θεωρήσεις. Βασικό όργανο αυτής της διαδικασίας είναι η νοητική αναπαράσταση που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο και γενικότερα με το περιβάλλον του. Η νοητική αναπαράσταση είναι ο ψυχολογικός μηχανισμός που ανασυνθέτει την πραγματικότητα με την οποία έρχεται σε επαφή το υποκείμενο. Η νοητική αναπαράσταση του χώρου

(σχολικού στη συγκεκριμένη περίπτωση) δομείται χρησιμοποιώντας δεδομένα από την αντίληψη και τη μνήμη και συσχετιζόμενη με συστήματα αξιών, κοινωνικά μοντέλα, εικόνες αλλά και αναπαραστάσεις από άλλα προσφιλή περιβάλλοντα του υποκειμένου (σπίτι, γειτονιά κλπ) ενώ παράλληλα ενσωματώνει δεδομένα τόσο του υποκειμένου όσο και του κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Chombart de Lauwe «η νοητική αναπαράσταση αποσκοπεί στο να εντάξει το αναπαριστώμενο στοιχείο του υλικού χώρου στον κόσμο του υποκειμένου και να κατευθύνει τη συμπεριφορά του υποκειμένου ως προς αυτό».

Επιπρόσθετα τόσο ο Piaget όσο και ο Wallon τονίζουν ότι η νοητική αναπαράσταση συνδέεται στενά με τις δραστηριότητες του παιδιού στο χώρο (απλές ή σύνθετες απασχολήσεις ακόμα και παιχνίδια). Το σύστημα «νοητικές αναπαραστάσεις- δραστηριότητες στο χώρο» αποτελεί κομβικό σημείο της σχέσης παιδιού με το υλικό και κοινωνικό του περιβάλλον, επειδή συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Best κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου η σχέση παιδιού-χώρου ενεργοποιεί στα πλαίσια της καθημερινής ζωής μηχανισμούς άμεσης επικοινωνίας με το περιβάλλον που περιλαμβάνουν την παρατήρηση, την αναγνώριση, την ερμηνεία και αφομοίωση του περιβάλλοντος και τέλος την έκφραση του παιδιού στο περιβάλλον, που συνήθως αποτελεί προϊόν της υποκειμενικής αντίληψης του εκάστοτε «αντικειμενικά ίδιου» χώρου.

Όσον αφορά στο τελευταίο που ειπώθηκε, ο Uexkull ισχυρίζεται ότι ακόμα και αν το υποκείμενο και το περιβάλλον του συνδέονται με σχέσεις λειτουργικής αλληλεξάρτησης, επειδή τα υποκείμενα διαφέρουν μεταξύ τους σε ένα δεδομένο περιβάλλον η σχέση αυτή παίρνει διαφορετικές εκφράσεις που διαμορφώνονται με βάση τα χαρακτηριστικά του κάθε υποκειμένου. Συνεπώς κατά τον Uexkull ο χώρος δεν είναι ο ίδιος για όλους, αλλά η υπόσταση του σχηματίζεται από ένα κράμα χαρακτηριστικών του υποκειμένου και δυνατοτήτων του να αντιληφθεί τα μηνύματα που του στέλνει ο χώρος. Ο Uexkull στην θεωρία του περί λειτουργικής αλληλεξάρτησης χώρου-υποκειμένου επισημαίνει ότι οι δυνατότητες του υποκειμένου για την αντίληψη του χώρου διαμορφώνονται με βάση 3 «χώρους» με τους οποίους προσεγγίζει τον υλικό χώρο:

- Το «χώρο της δράσης», που χαρακτηρίζεται από την ταυτότητα του χώρου που έχει διαμορφώσει το άτομο σύμφωνα με το κατά πόσο ικανοποιεί τις βιολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές του ανάγκες
- Το «χώρο της όρασης», που περιλαμβάνει όλα όσα βρίσκονται στο πεδίο του υποκειμένου και καταγράφονται από τις αισθήσεις του
- Και το «χώρο της αφής», που τροφοδοτείται από το σύνολο των απτικών εμπειριών τις οποίες δημιουργεί το υποκείμενο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του

Συνεπώς γίνεται αντιληπτό ότι η σχέση παιδιού-χώρου είναι δυναμική και βρίσκεται σε μια διαρκή αναζήτηση της εύρυθμης λειτουργίας τους που συναρτάται με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της καθεμιάς από τις δύο πλευρές.

1.4. Η ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

1.4.1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ

Όπως έγινε κατανοητό από τα προηγούμενα υποκεφάλαια, ο χώρος νοείται ως μια δυσπόστατη έννοια: αυτή του χώρου των αντικειμένων, που περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος, που χαρακτηρίζονται από τα γεωμετρικά και αρχιτεκτονικά τους χαρακτηριστικά και αυτή του βιωματικού χώρου που συνδέει το υποκείμενο με το κοινωνικό του περιβάλλον και διαμορφώνει τις μορφές συμπεριφοράς και τις δράσεις του. Ο κτισμένος χώρος αποτελεί την υλική βάση της αλληλεπίδρασης του χώρου αντικειμένων και του βιωματικού χώρου που έχει ως στόχο να εναρμονίσει τις στάσεις και να διαμορφώσει τις συμπεριφορές του ατόμου ή της ομάδας με τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού του περιβάλλοντος τόσο στο πλαίσιο των σχέσεων του υποκειμένου με άμεσο περιβάλλον του όσο και με την ευρύτερη κοινωνία στην οποία ζει.

Σύμφωνα με τον Δ. Γερμανό, η αλληλεπίδραση αυτή παρουσιάζεται ως αμφίδρομη και συμπληρωματική η μια της άλλης:

- Αφενός το υποκείμενο δέχεται τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, που προβάλλονται μέσα από τα χαρακτηριστικά του χώρου των πραγμάτων
- Αφετέρου το υποκείμενο αντιλαμβάνεται το χώρο υποκειμενικά μέσω των νοητικών αναπαραστάσεων που αναλύσαμε παραπάνω και συνεπώς διαμορφώνει προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές, που συχνά συνδέονται με και με προσωπικές παρεμβάσεις με τις οποίες τροποποιεί το χώρο του.

Βέβαια η αμφίδρομη αυτή σχέση γίνεται πλήρως κατανοητή αν μελετηθεί μέσα στα πλαίσια της πολιτισμικής δυναμικής του χώρου. Σύμφωνα με τον Chombart de Lauwe η σχέση χώρου και υποκειμένου (ατόμου ή ομάδας) χαρακτηρίζεται από την αντίθεση ανάμεσα σε δύο παράγοντες: την οργανωμένη μορφή της κοινωνίας και τις πρακτικές και στάσεις της καθημερινής ζωής του υποκειμένου που διέπουν στην πράξη την λειτουργία του κοινωνικού περιβάλλοντος και αναπτύσσονται με τρόπους που συχνά αποκλίνουν από τα μοντέλα και τις αξίες της οργανωμένης μορφής της κοινωνίας.

1.4.2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ

Η σημασία της σχέσης παιδιού και υλικού χώρου είναι μεγάλη και πολύπλευρη. Τόσο στο επίπεδο της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας όσο και σε εκείνο του υποκειμένου, συ-

στήματα εννοιών με θεμελιώδη σημασία για τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού σχηματίζονται χάρη στην επαφή με τον υλικό χώρο, στις επιδράσεις πάνω του και μέσα σ' αυτόν: η σχέση του παιδιού με τον περιβάλλοντα χώρο, η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ωρίμανση καθώς και η δημιουργική του επαφή με την περιβάλλουσα πολιτισμική και κοινωνικό-οικονομική πραγματικότητα είναι μερικοί από τους βασικούς τομείς της διαδικασίας ανάπτυξης του υποκειμένου. Αλλά ο υλικός χώρος εκτός από πλαίσιο της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού είναι και πηγή ερεθισμάτων μάθησης, επειδή:

- Προσφέρει συγκεντρωτικά μια πολύπλευρη, δυναμική πληροφορία για το πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνικό πλαίσιο της ζωής του παιδιού,
- Αποτελεί πεδίο δραστηριότητας και παρεμβάσεων του παιδιού στον υλικό χώρο, που συχνά οδηγούν σε αναδιοργάνωση του χώρου, στα πλαίσια της αντίθεσης ανάμεσα στην οργανωμένη μορφή της κοινωνίας και την αυθόρμητη χρήση του από το παιδί.
- Είναι ένα πλαίσιο για ανάπτυξη επικοινωνίας, εμπειριών και βιωμάτων από το παιδί.

Εκτός όμως από πηγή ερεθισμάτων μάθησης σύμφωνα με τον Δ. Γερμανό «ο χώρος, ως πεδίο βιωμάτων και πρακτικών, παρέχει στο υποκείμενο ένα απόθεμα δυνατοτήτων για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και διαμόρφωση συμπεριφορών, επηρεασμένων από τα δικά του υποκειμενικά χαρακτηριστικά, που συχνά διαφοροποιούνται από τις κατευθύνσεις που υποδεικνύει το περιβάλλον του». Ο υλικός χώρος, λοιπόν, πλαισιώνει τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού και κατά συνέπεια θα μπορούσαμε να πούμε «ότι ο υλικός χώρος αποτελεί το υλικό στήριγμα της “Ζώνης επικείμενης ανάπτυξης” του Vygotsky», όπως ισχυρίζεται ο Δ. Γερμανός. Συνεπώς ο υλικός χώρος ιδωμένος ως πεδίο της σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον, συνδέεται σφαιρικά τόσο με τις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού όσο και με τις διαδικασίες μάθησης. Για το λόγο αυτό αποτελεί ένα πεδίο αγωγής, δομημένο σ' ένα πλαίσιο κοινωνικό-πολιτισμικών και υποκειμενικών παραμέτρων, που διδάσκει το «τι είναι», «πώς εξηγείται», «πώς μπορώ να ενεργήσω» για κάθε αντικείμενο ή κατάσταση που συναντά το υποκείμενο.

Με άλλα λόγια η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε το παιδί να μαθαίνει και να αναπτύσσεται μέσα από πρακτικές που υιοθετεί και εμπειρίες που αποκτά στον υλικό του περίγυρο. Είναι μια παιδαγωγική εκδοχή του υλικού περιβάλλοντος, ένας διδαχτικός χώρος ευέλικτος από λειτουργική άποψη και προσαρμοσμένος τόσο στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και σε βασικά χαρακτηριστικά και εμπειρίες των παιδιών. Έτσι, τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του χώρου, που θα εξετάσουμε σε επόμενα κεφάλαια, μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο - ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1.ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ

Οι σχολικοί χώροι αποτελούν τους ζωτικούς χώρους μάθησης και αγωγής των παιδιών της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί απλά το υλικό περιβάλλον που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά με την δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και τους χρήστες του, αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας των διαδικασιών αγωγής. Η οργάνωση του σχολικού χώρου αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας, συνδέεται αλλά και επηρεάζεται από τις αρχές της κάθε παιδαγωγικής μεθόδου που εφαρμόζεται.

Κάθε παιδαγωγική μέθοδος ή οδηγός διδακτικής συνοδεύεται από ορισμένες παρατηρήσεις για το πως πρέπει να οργανωθεί ο σχολικός χώρος, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η επιτυχημένη εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας (Στο ημερήσιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου ορισμένες οργανωμένες δραστηριότητες απαιτούν για την πραγματοποίησή τους συγκεκριμένες επιλογές στον χώρο. Για παράδειγμα, οι δραστηριότητες του ψυχοκινητικού τομέα απαιτούν μεγάλο χώρο που να εξασφαλίζει την άνετη μετακίνηση των παιδιών, ενώ οι προγραφικές δραστηριότητες θέλουν τα παιδιά χωροθετημένα σε συγκεκριμένες θέσεις μέσα στην αίθουσα. Ουσιαστικά, λοιπόν, αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού, φτάνει να είναι σε θέση το αξιοποιεί αποτελεσματικά.

2.1.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Η υλική δομή της σχολικής τάξης περιλαμβάνει τα δεδομένα χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, δηλαδή τον κτισμένο χώρο και τα αντικείμενα που περιέχει (έπιπλα), καθώς και τα στοιχεία της κοινωνικής δομής (κανόνες, κλπ) που διέπουν την λειτουργία τους. Η κοινωνική δομή της αποτελείται από τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος (πρόγραμμα, τρόποι εργασίας και επικοινωνίας σε ώρα μαθήματος), τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και τις μεταξύ τους σχέσεις που διέπουν την λειτουργία της τάξης ως κοινωνικής οντότητας. Το υποκείμενο που αντιστοιχεί είναι η ομάδα, με τη μορφή της ομάδας τάξης (σύνολο μαθητών + εκπαιδευτικός) ή το άτομο (μαθητής ή εκπαιδευτικός) μεμονωμένα θεωρούμενος στο πλαίσιο των σχέσεων του με την ομάδα. Συνεπώς, οι σχολικές τάξεις σχηματίστηκαν και λειτουργούν βάσει κανόνων που έχουν σχέση τόσο με την οργάνωση του χώρου (κτιριολογικό πρόγραμμα) όσο και με τους τρόπους εκπαιδευτικής χρησιμοποίησης του (μέθοδος διδασκαλίας, περιεχόμενο μαθημάτων, κανονισμοί συμπεριφοράς).

2.1.2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ

Η υλική δομή της σχολικής αυλής περιλαμβάνει τα δεδομένα του υπαίθριου σχολικού χώρου (κατασκευές, εξοπλισμός, ενότητες βλάστησης και διαρρύθμιση τους) καθώς και τους κανόνες και τις σχέσεις που διέπουν τη λειτουργία τους. Η κοινωνική δομή περιέχει εκείνα τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος, του υποκειμένου και των μεταξύ τους σχέσεων, που ρυθμίζουν την εκπαιδευτική λειτουργία στον υπαίθριο χώρο.

2.1.3. ΧΩΡΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου δημιούργησε πρόσθετες ανάγκες σε εργαστήρια και βοηθητικές αίθουσες, που δεν είχαν προβλεφθεί κατά την κατασκευή των περισσότερων διδακτηρίων της χώρας, αλλά είναι επιτακτική ανάγκη να βρεθούν και να εξοπλιστούν για την καλύτερη λειτουργία του. Στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου εκτός από την προετοιμασία των μαθητών στα μαθήματα της επόμενης μέρας εντάσσονται και δραστηριότητες, όπως μαθήματα θεάτρου, γυμναστικής και εικαστικών προσφέροντας έτσι στα παιδιά την απαραίτητη σε αυτά χαλάρωση και διασκέδαση. Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου περιλαμβάνει μαθήματα πληροφορικής και ξένης γλώσσας.

Μάλιστα, με δεδομένη την ανάγκη για σίτιση των μαθητών, καθώς είναι πολλές οι ώρες της παραμονής τους στο Ολοήμερο Σχολείο, θα πρέπει να καταβληθεί ιδιαίτερη φροντίδα και μέριμνα για την εξεύρεση κατάλληλων χώρων που θα καλύπτουν και θα ικανοποιούν και αυτήν την δραστηριότητα. Συνεπώς γίνεται κατανοητό ότι ως χώρος ολοήμερου σχολείου δεν νοείται μόνο μια ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα που θα ικανοποιεί χωρικά ταυτόχρονα όλες τις ανάγκες των παραπάνω δραστηριοτήτων που προβλέπει ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου. Απεναντίας ο χώρος του ολοήμερου σχολείου συνάδει με ένα σύμπλεγμα κατάλληλα διαμορφωμένων για κάθε δραστηριότητα αιθουσών και πιο συγκεκριμένα: τραπεζαρίας-αναγνωστηρίου-αίθουσας καλλιτεχνικών και δραματοποίησης-εργαστηρίου Η/Υ .

2.2. ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΤΙ ΕΝΝΟΟΥΜΕ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΑΥΤΗ

Το αντικείμενο της μελέτης του χώρου είναι διεπιστημονικό, επειδή σχηματίζεται από δεδομένα που προέρχονται από διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Τα δεδομένα των γνωστικών αυτών περιοχών αποτελούν στοιχεία διαφορετικών ποιοτήτων και μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο διακριτές κατηγορίες: τα υλικά και μη υλικά στοιχεία. Η μελέτη, λοιπόν, των επιμέρους αυτών στοιχείων δεν μπορεί να γίνει με ενιαία κριτήρια εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους. Γι' αυτό το λόγο η συνύπαρξη δεδομένων από το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον επιβάλλει να αντιμετωπίσου-

με το ερευνητικό πεδίο του σχολικού χώρου ως ένα σύστημα, δηλαδή ως ένα οργανωμένο σύνολο που αποτελείται από δυο συστατικά: 1) από διαφορετικά μεταξύ τους στοιχεία όπως άτομα, ομάδες ατόμων, αντικείμενα, που όμως παρουσιάζουν ορισμένα ισχυρά συγγενή χαρακτηριστικά μεταξύ τους και 2) από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους. Σημαντικό χαρακτηριστικό της οργάνωσης του ερευνητικού πεδίου του σχολικού χώρου σε σύστημα είναι η οργάνωση του συστήματος σε επιμέρους υποσυστήματα.

Η προσέγγιση του σχολικού χώρου, ερευνώντας τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των υλικών και μη υλικών δομών του, λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός συστήματος που ονομάζεται «σχολικό περιβάλλον». Η χρήση των συστημάτων για την έρευνα των σχολικών μονάδων και των επιμέρους ζωτικών τους χώρων δεν είναι κάτι καινούριο στην ιστορία της εκπαιδευτικής έρευνας. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Δ. Γερμανό «το σχολικό περιβάλλον είναι ένα σύστημα μεσαίας κλίμακας (μεσοσύστημα), του οποίου το εύρος καλύπτει μια σχολική μονάδα». Οι παράγοντες που το συνθέτουν μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο βασικές δομές:

- Κοινωνική δομή: περιλαμβάνει όλους του μη υλικής δομής παράγοντες, των οποίων η δημιουργία είναι ανεξάρτητη του χώρου και προέρχεται από το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον και υποκειμένο. Οι παράγοντες μη υλικής δομής επιγραμματικά είναι τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη λειτουργία μιας κοινωνίας, τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των δυο τελευταίων.
- Υλική δομή: περιλαμβάνει όλα τα υλικά στοιχεία του εσωτερικού και υπαίθριου χώρου της σχολικής μονάδας, δηλαδή του διδακτηρίου και της σχολικής αυλής. Παράγοντες υλικής δομής επιγραμματικά είναι τα στοιχεία του χώρου (οι κατασκευές, τα αντικείμενα και η διαρρύθμισή τους) και οι κανόνες και σχέσεις που διαμορφώθηκαν από την κοινωνική δομή ειδικά για τα συγκεκριμένα κάθε φορά στοιχεία του χώρου, που διέπουν τη λειτουργία τους και δίνουν συγκεκριμένο νόημα στην ύπαρξή τους.

Είναι κοινά παραδεκτό σε διεπιστημονικό επίπεδο ότι οι παράγοντες των δύο δομών του συστήματος «σχολικό περιβάλλον» παρουσιάζουν μια σχετική σταθερότητα απέναντι στις πιέσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, η οποία οδηγεί αναγκαστικά σε μια σταθερότητα στις μεταξύ σχέσεις της υλικής και μη υλικής δομής του σχολικού χώρου. Ως υποσυστήματα του συστήματος «σχολικό περιβάλλον» εννοούνται η σχολική τάξη, η σχολική αυλή και τα άμεσα περιβάλλοντα της σχολικής τάξης και αυλής που έχουν να κάνουν με την αλληλεπίδραση υλικής και μη υλικής δομής τους (σε επίπεδο δασκάλου και μαθητή) τα οποία θα μελετήσουμε σε επόμενες ενότητες. Επίσης, το σχολικό περιβάλλον παρουσιάζει δυο βασικά χαρακτηριστικά που το κάνουν να ξεχωρίζει από τα άλλα είδη περιβάλλοντος που ζει το παιδί. «Το πρώτο», όπως ισχυρίζεται ο Δ. Γερμανός, «είναι ότι

προσφέρει εκπαίδευση και το δεύτερο ότι έχει έναν σχεδιασμένο και υποχρεωτικό χαρακτήρα σε βαθμό που να αποτελεί το πιο προβλέψιμο και αυστηρά δομημένο υλικό-κοινωνικό περιβάλλον στην εμπειρία του παιδιού».

2.3. ΜΗ ΥΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ: ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

Σε προγενέστερη αναφορά στο κεφάλαιο 1, έγινε κατανοητό ότι εν ολίγοις στον χώρο αλληλεπιδρούν δυο ειδών παράγοντες: οι υλικοί και οι μη υλικοί, μέσω της αλληλεπίδρασης των οποίων καθορίζεται κάθε φορά η λειτουργική ταυτότητα του κάθε χώρου. Το παιδί μέσα από την σχολική εκπαίδευση βρίσκεται σε κάποιο στάδιο της ζωής του, κατά το οποίο γίνεται αποδέκτης κάποιων προσχεδιασμένων μορφών ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης, που δομούνται με βάση τι αξίες και πρότυπα κάθε κοινωνίας. «Η αναπτυξιακή και κοινωνικοποιητική λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης εκτυλίσσεται τόσο στο επίπεδο της κοινωνίας ως συνόλου, όσο και σ' εκείνο της σχολικής μονάδας, και ειδικότερα της τάξης» αναφέρει ο Δ. Γερμανός.

Στην πρώτη περίπτωση, αρχικά προσδιορίζεται η σχέση του θεσμού της εκπαίδευσης με το εκάστοτε «κοινωνικό οικοδόμημα», η οποία προκύπτει τόσο μέσα από τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς συσχετισμούς όσο και μέσα από τις μεταξύ τους συγκρούσεις, και έπειτα το σχολείο επιφορτίζεται με το να μεταφέρει στους μαθητές τις αξίες, τα πρότυπα και τις βασικές εκπαιδευτικές επιλογές που επικρατούν στην κοινωνία. Στη δεύτερη περίπτωση, σημασία έχουν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διεργασίες που διαδραματίζονται στο εσωτερικό του σχολείου. Με άλλα λόγια η εκπαίδευση επιδιώκει να πετύχει τις επιλογές του εκάστοτε κοινωνικού οικοδομήματος (αξίες, πρότυπα κλπ) σχηματίζοντας το κατάλληλο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, ώστε να κοινωνικοποιήσει μεν με μια κοινωνικά αποδεκτά προσανατολισμένη κατεύθυνση τα παιδιά, αλλά και να τους καταστήσει δε κοινωνούς της γνώσης. Ταυτόχρονα αυτοί που συμμετέχουν στο σχολικό περιβάλλον, μαθητές και εκπαιδευτικοί, αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, αναπτύσσοντας της δικής τους διαφοροποιημένη δυναμική.

Οι παραπάνω αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, εκφράζονται μέσα από τρεις πλευρές της λειτουργίας του σχολείου:

- **Η εκπαιδευτική διαδικασία:** περιλαμβάνει όλα τα δρώμενα του μαθήματος, που σχετίζονται τόσο με τις διδαχτικές ενέργειες και διδαχτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα όσο και με τις μαθητικές ενέργειες.
- **Οι εκτός μαθήματος δραστηριότητες:** περιλαμβάνει τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και το διάλειμμα.

- *Το πλέγμα των εκπαιδευτικών σχέσεων:* περιλαμβάνει όλους τους δυνατούς συνδυασμούς αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας ή τάξης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες που προσδιορίζονται αφενός από το κοινωνικό οικοδόμημα και αφετέρου από τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας (διαφορετικά χαρακτηριστικά μαθητών και εκπαιδευτικών, συνθήκες χώρου κλπ), προκύπτει μια παραλλαγή των αρχικών κοινωνικά προσανατολισμένων κατευθύνσεων, που προσιδιάζει και προσαρμόζεται κυρίως στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ο σχολικός χώρος, λοιπόν, δίνει την ευκαιρία στους μη υλικούς παράγοντες, που προέρχονται τόσο από το κοινωνικό περιβάλλον όσο και από το ίδιο το υποκείμενο, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους αλλά και με τα δεδομένα του χώρου και να διαμορφώσουν την εκάστοτε σχολική πραγματικότητα.

Πράγματι στο πλαίσιο του σχολικού χώρου όλες οι αλληλεπιδράσεις των μη υλικών παραγόντων εκδηλώνονται μέσα από τις πρακτικές εργασίας και επικοινωνίας των μαθητών και εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ο Δ. Γερμανός αναφέρει ότι «η διαρρύθμιση των επίπλων και ο εξοπλισμός της σχολικής αίθουσας σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετήσουν την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και την επικράτηση των τρόπων συμπεριφοράς» που το κοινωνικό οικοδόμημα θεωρεί ενδεδειγμένους. Αυτό το υλικό περιβάλλον δημιουργεί «τις κατάλληλες προϋποθέσεις χώρου», ώστε τόσο ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να διδάξει με μεθοδολογίες που είναι κοινωνικά αποδεκτές, όπως π.χ. να χρησιμοποιήσει τον πίνακα, να μετακινείται στην τάξη, να αναθέτει ομαδικές εργασίες στα παιδιά κλπ, όσο και ο μαθητής να μπορέσει να εργαστεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις του δασκάλου, όπως π.χ. να εργάζεται στο θρανίο του, να επικοινωνεί πρόσωπο με πρόσωπο με τους συμμαθητές του σε περίπτωση ομαδικής εργασίας κλπ.

Με άλλα λόγια μαθητές και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον χώρο και τα αντικείμενα με συγκεκριμένους κάθε φορά τρόπους, υιοθετώντας δηλαδή συγκεκριμένες πρακτικές στο χώρο, προκειμένου να εργαστούν σύμφωνα με την κοινωνικά αποδεκτή μέθοδο που ασπάζεται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μηχανισμός. Ωστόσο αυτή η σύνδεση των μη υλικών παραγόντων της εκπαίδευσης με το σχολικό χώρο είναι πολύ πιο άρρηκτη από όσο φαίνεται, γιατί η υιοθέτηση και η εφαρμογή κάποιων συγκεκριμένων πρακτικών είναι εφικτή αποκλειστικά επειδή ο χώρος το επιτρέπει, προσφέροντας τη διαρρύθμιση και τα αντικείμενα που απαιτούνται. Για παράδειγμα, αν δεν υπήρχε πίνακας το μάθημα δεν θα μπορούσε να γίνει σύμφωνα με την εκπαιδευτική μέθοδο που διαμορφώνει η εκάστοτε κοινωνία. Φυσικά ο εκπαιδευτικός θα έβρισκε κάποιον πίνακα για να κάνει το μάθημα του, όμως σε αυτή την περίπτωση θα αποκαθιστούσε τις συνθήκες χώρου που έλειπαν προκειμένου να χρησιμοποιήσει την μέθοδο που είχε επιλεγεί από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Συνεπώς γίνεται

κατανοητό ότι οι μη υλικοί παράγοντες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με τους υλικούς παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος.

2.4. ΟΙ ΥΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

Εκτός από την αλληλεπίδραση μη υλικών παραγόντων με το σχολικό περιβάλλον εξίσου σημαντική ερευνητικά είναι και η αλληλεπίδραση των υλικών παραγόντων με την κοινωνική δομή και κατ' επέκταση με το σχολικό περιβάλλον. Πολλοί ερευνητές της σχολικής αρχιτεκτονικής και περιβαλλοντικής ψυχολογίας προκειμένου να μελετήσουν συστηματικά την αλληλεπίδραση της υλικής με την κοινωνική δομή και με το σχολικό περιβάλλον, κατέταξαν τα δεδομένα του σχολικού χώρου, και συγκεκριμένα της σχολικής τάξης που εμπλέκεται πιο άμεσα με τις διαδικασίες αγωγής και μάθησης, με βάση κάποια κριτήρια κάθε φορά. Οι κατατάξεις αυτές παρουσιάζουν κάποιες διαφορές μεταξύ τους που οφείλονται τόσο στην ειδικότητα του ερευνητή όσο και στην προσέγγισή του, στο πλαίσιο της οποίας η έμφαση δίνεται στον ένα ή στον άλλο παράγοντα. Ωστόσο, όλες έχουν ως κοινό στοιχείο το ότι οργανώνονται με κριτήριο τον τρόπο που χρησιμοποιείται ο χώρος από το υποκείμενο, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο η υλική δομή συνδέεται με την κοινωνική.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατάταξη του Vayer, σύμφωνα με τον οποίο η υλική δομή της τάξης οργανώνεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο είναι το γενικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει τα σταθερά αρχιτεκτονικά στοιχεία, που δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις κτιριολογικές προδιαγραφές και τα μεταβλητά αρχιτεκτονικά στοιχεία, όπως χρώμα, φωτισμός, ποιότητα δαπέδου, ακουστική κλπ. Το δεύτερο είναι η οργάνωση του σχολικού χώρου σε υποχώρους. Το σχήμα και οι διαστάσεις τους ποικίλουν ανάλογα με το είδος των κοινωνικών σχέσεων που ευνοούν και επιπλέον η επίπλωση και ο εξοπλισμός που περιέχουν διευκολύνει ή όχι τις ατομικές δραστηριότητες και τις κοινωνικές σχέσεις. Το τρίτο επίπεδο οργάνωσης της υλικής δομής της σχολικής τάξης είναι τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται κατά τις διαδικασίες διδασκαλίας από τον μαθητή μόνο του ή συνεργαζόμενο με άλλα παιδιά.

Εκτενέστερη ανάλυση του περιεχομένου της υλικής δομής και της σύνδεσής της με τον σχολικό χώρο και κυρίως με το χώρο της σχολικής τάξης θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο - ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Η σχολική τάξη ήδη από την προσχολική ηλικία μέχρι τις μεγαλύτερες ηλικίες, αποτελεί το πρωταρχικό περιβάλλον μαθησιακής διαδικασίας. Στις κοινωνικού, παιδαγωγικού και ψυχολογικού περιεχομένου μελέτες έρχονται να προστεθούν οι χωρικές έρευνες, που θεωρούν τον χώρο ως ενεργό παράμετρο του περιβάλλοντος μάθησης με σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε και η Maria Montessori θεωρούσε ότι ο χώρος του σχολείου και ιδιαίτερα τα αντικείμενα πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον το οποίο πληροφορεί και διδάσκει. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα η σχολική τάξη αποτελεί ένα πολύπλευρο σύμπλεγμα που δομείται από τέσσερα επίπεδα: το χώρο, την ομάδα, την πειθαρχία και την μέθοδο, ενώ ο Weinstein αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά του χώρου σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το κοινωνικό-οργανωτικό κλίμα της σχολικής τάξης αναπτύσσουν μια δυναμική που επηρεάζει τις σχετικές με τη μάθηση στάσεις καθώς και τα είδη μαθησιακής συμπεριφοράς που αναπτύσσονται από τα παιδιά. Τέλος, σύμφωνα με τον Δ. Γερμανό «το σύστημα σχολική τάξη αποτελείται από μια κοινωνική και μια υλική δομή», εκ των οποίων η πρώτη καθορίζει τους τύπους αλληλεπιδράσεων που θα αναπτυχθούν ανάμεσα στα υποκείμενα και η δεύτερη καθιστά δυνατή την ανάπτυξη αυτών.



3.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η κοινωνική δομή της σχολικής τάξης καθορίζεται τόσο από το υποκείμενο όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές σχηματίζουν ένα σύνολο που ονομάζεται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία «ψυχολογικό-κοινωνικό περιβάλλον» της τάξης. Σύμφωνα με τον Δ. Γερμανό «πρόκειται για μια πολυεπίπεδη πραγματικότητα που περιλαμβάνει τέσσερις βασικές διαστάσεις: τη σχολική κουλτούρα, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, τη διδαχτική παρουσία του εκπαιδευτικού και τη σχέση του μαθητή με τον εαυτό του». Επίσης, υποστηρίζει ότι «η σχολική κουλτούρα δείχνει την πολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις, αξίες, στάσεις και πρακτικές που επικρατούν στον σχολικό χώρο· το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι η ποιότητα που χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών

αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού... καθώς και το σύνολο των συναισθηματικών προϋποθέσεων που αποτελούν την αφετηρία κάθε παιδαγωγικής ενέργειας· η διδαχτική παρουσία του εκπαιδευτικού συνδέεται με το ύφος και τις τεχνικές που ασκεί την εξουσία του στην τάξη· τέλος η σχέση του μαθητή με τον εαυτό του παραπέμπει τόσο στην αυτοαντίληψή του... όσο και στην αυτόεκτίμησή του».

Το ψυχολογικό-κοινωνικό κλίμα της τάξης οργανώνεται γύρω από το επιθυμητό πλαίσιο λειτουργίας της τάξης, που είναι οι αξίες και τα μοντέλα (πρότυπα) που υποδηλώνουν στον μαθητή τους σωστούς – σύμφωνα με το σχολείο – τρόπους σκέψης και δράσης και γύρω από τις συνθήκες λειτουργίας της τάξης που τις καθορίζουν κάθε φορά οι κανόνες και οι στάσεις.

3.2. ΥΛΙΚΗ ΔΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

3.2.1.ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΥΛΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η υλική δομή του σχολικού περιβάλλοντος επιτελεί κατά τον Δ. Γερμανό τρεις σημαντικές λειτουργίες σε συνάρτηση πάντα με την κοινωνική δομή.

1. «η υλική δομή προσφέρει το υλικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται με τους επιθυμητούς τρόπους οι αλληλεπιδράσεις και οι τάσεις που διαμορφώνονται στην κοινωνική δομή»
2. «όταν η υλική δομή λειτουργεί με στερεότυπο τρόπο, μειώνει τις δυνατότητες εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και αναβάθμισης του σχολικού περιβάλλοντος», γιατί η κοινωνική τους δομή τείνει προς την αναπαραγωγή και όχι προς την εξέλιξη
3. «όταν η υλική δομή είναι ευέλικτη και η λειτουργία της ενισχύει την ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, συντελεί στην αλλαγή και την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος».

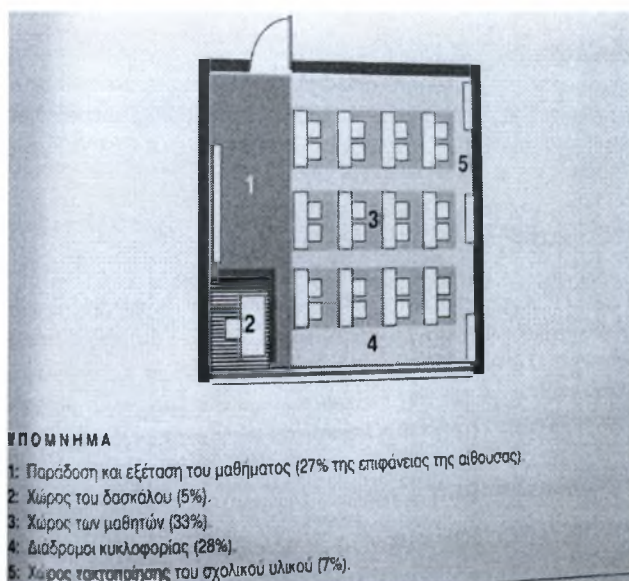
3.2.2.ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΥΛΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Παρά τις διαφορετικές απόψεις των ερευνητών και οργανώνοντας την υλική δομή της σχολικής τάξης με βάση την κατάταξη του Vayer, τελικά οι παράγοντες της υλικής δομής σύμφωνα με τον Δ. Γερμανό μπορούν να καταταγούν σε 5 κατηγορίες που προσδιορίζονται αφενός από τα χαρακτηριστικά τους, ως στοιχεία του χώρου και αφετέρου από τη σχέση τους με τα διάφορα επίπεδα που οργανώνεται η κοινωνική δομή: α)κτισμένος χώρος β)διαμορφωμένος χώρος γ)τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες δ)επίπλωση και εξοπλισμός ε)εκπαιδευτικό υλικό. Επιπλέον, κάθε επίπεδο οργάνωσης περιέχει τα εξής στοιχεία:

- *Κτισμένος χώρος:* «Περιλαμβάνει τα στοιχεία κατασκευής που συνθέτουν το σχολικό κτίριο (υποστυλώματα, δοκοί, τοίχοι κλπ) και τους χώρους στους οποίους διαμορφώνουν τα στοιχεία αυτά

(αίθουσες διδασκαλίας, διάδρομοι, γραφεία κλπ.). Ο κτισμένος χώρος της τάξης περιγράφεται από τα στοιχεία της κατασκευής και ιδίως από την κάτοψη και τις όψεις της αίθουσας διδασκαλίας. Στην πράξη το σχήμα ή το μέγεθος μιας αίθουσας είναι δύσκολο να τροποποιηθούν. Ο κτισμένος σχολικός χώρος και ιδιαίτερα η κάτοψη του διδακτηρίου εκφράζει της γενικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής άρα και τα βασικά κριτήρια οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος».

- *Διαμορφωμένος χώρος:* «Η αίθουσα έχει μια συγκεκριμένη διαρρύθμιση, δηλαδή το εσωτερικό της χωρίζεται σε περιοχές με διαφορετική λειτουργία. Καθεμιά από αυτές, με το σχήμα της, το μέγεθος της και τη θέση που καταλαμβάνει στην αίθουσα, εξυπηρετεί την ανάπτυξη ορισμένων δραστηριοτήτων και σχέσεων στο μάθημα. Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός της τοποθετούνται στο χώρο ανάλογα με τη λειτουργία της. Έτσι, τόσο από μόνη της όσο και χάρη στην αλληλεπίδραση της με τις υπόλοιπες, η κάθε περιοχή συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού χαρακτήρα της τάξης. Στο σχήμα φαίνονται οι περιοχές όπου οργανώνεται μια τυπική αίθουσα διδασκαλίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας με τη διαρρύθμιση είναι η αισθητική της αίθουσας, που περιλαμβάνει τόσο τη γενική οπτική σύνθεση του χώρου, δηλαδή την οργάνωση των οπτικών θεμάτων, των χρωμάτων και του φωτισμού, όσο και τη διακόσμησή της».

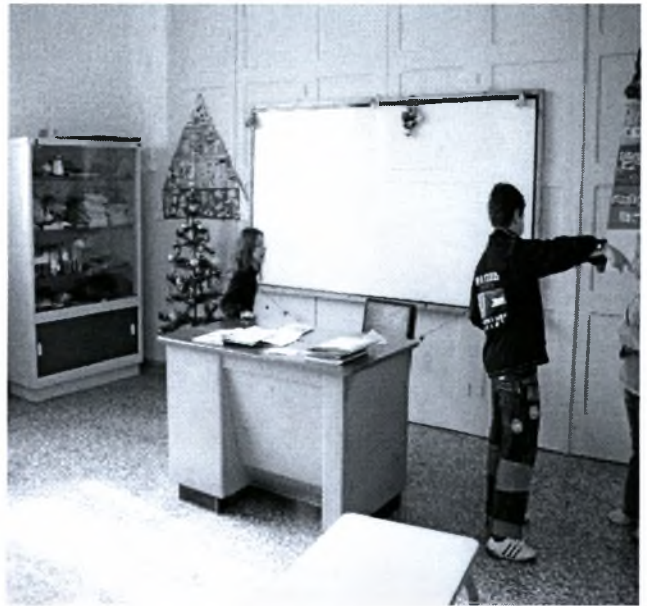


- *Τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες:* «Είναι τα αισθητικά και τεχνικά δεδομένα, δηλαδή ο φωτισμός, το χρώμα, η θερμοκρασία κλπ που καθορίζουν τις τεχνητές συνθήκες περιβάλλοντος στην αίθουσα. Το χρώμα και τον φωτισμό εδώ τα προσεγγίζουμε ως τεχνικά δεδομένα (στοιχεία που τροποποιούνται εύκολα και είναι απόλυτα ελεγχόμενα) για τη συνεισφορά τους στη δημιουργία συνθηκών περιβαλλοντικής άνεσης στην αίθουσα».

- *Επίπλωση και εξοπλισμός:* «Πρόκειται για αντικείμενα με συγκεκριμένη χρήση που στηρίζουν τον τρόπο της εκπαιδευτικής λειτουργίας της τάξης, δηλ. τραπέζια, καθίσματα, βιβλιοθήκες, κουρτίνες, συσκευές κλπ».

- *Εκπαιδευτικό υλικό:* «Περιλαμβάνει το υλικό που χρησιμοποιείται στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και το οποίο ανήκει στο σχολείο (βιβλία, κατασκευές, εποπτικό υλικό) ή στους μαθητές (υλικό γραφής και ανάγνωσης, προσωπικά αντικείμενα)».

Επίπλωση και εξοπλισμός τάξης



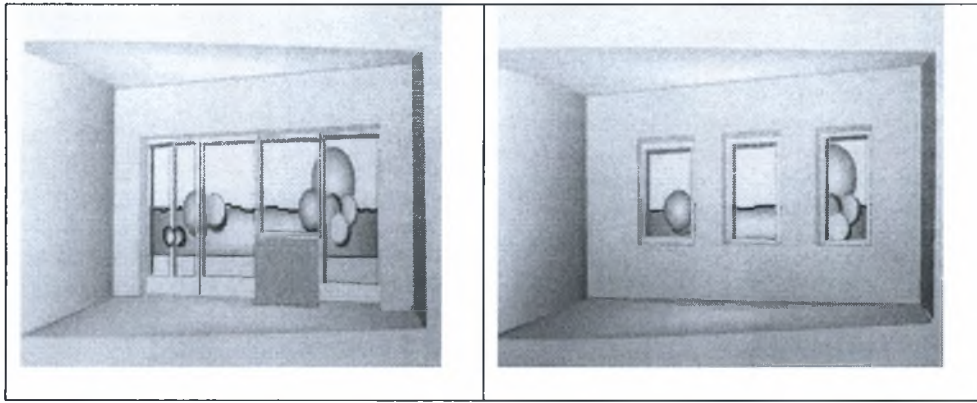
Εκπαιδευτικό υλικό (γεωγραφική σφαίρα, βιβλία, χαρτόνια για καλλιτεχνικές κατασκευές κλπ)

3.2.3. ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΥΛΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Οι διάφορες κατηγορίες της υλικής δομής επιτελούν ξεχωριστές λειτουργίες, που βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεξάρτησης και αλληλοσυμπληρώνονται.

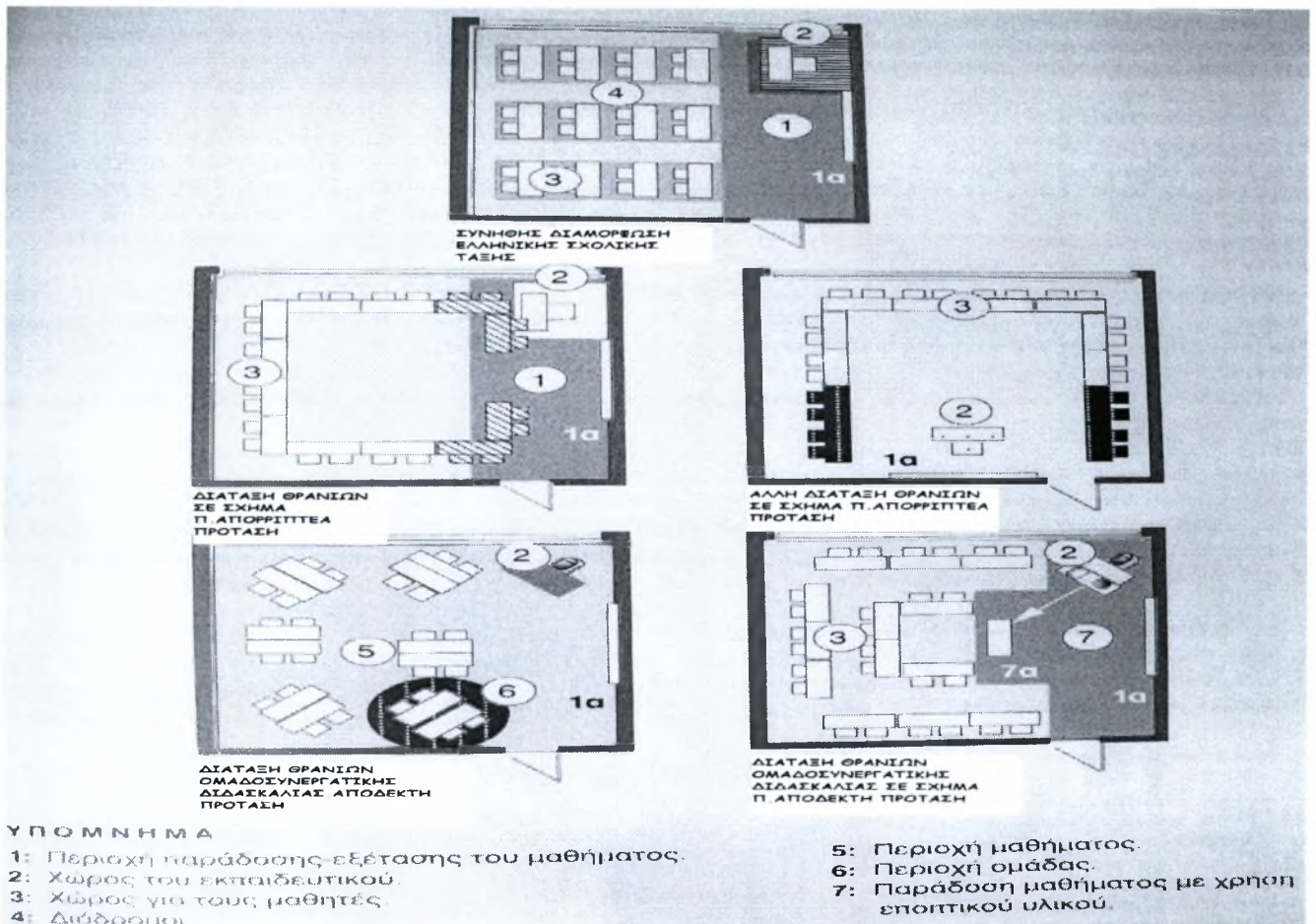
Λειτουργίες κτισμένου χώρου:

Ο χώρος που αποτελεί συνδυαστικό κρίκο της αίθουσας με τους υπόλοιπους χώρους του σχολείου, εμποδίζοντας ή ενισχύοντας τη λειτουργική και οπτική επικοινωνία μαζί τους είναι ο κτισμένος χώρος που χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της σχολικής αρχιτεκτονικής. Π.χ. «μεγάλα παράθυρα και φαρδιά εξώθυρα στον τοίχο προς την αυλή μπορούν να διευκολύνουν πρακτικά την λειτουργική και οπτική επικοινωνία της αίθουσας με τους υπαίθριους χώρους και να της προσδώσουν έναν εξωστρεφή χαρακτήρα. Αντίθετα, λίγα και μικρά παράθυρα στην ίδια αίθουσα προσδίδουν έναν εσωστρεφή χαρακτήρα», σύμφωνα με τις έρευνες του Δ. Γερμανού. Η λειτουργικότητα των αρχιτεκτονικών αυτών στοιχείων του χώρου καθιστούν τον εκπαιδευτικό ικανό να υιοθετήσει μια μορφή σχέσης του εσωτερικού με τον υπαίθριο χώρο τέτοια κάθε φορά που να δύναται να διευρύνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή να τις περιορίσει.



Επιπλέον, η λειτουργικότητα των χαρακτηριστικών του κτισμένου χώρου, δηλ. του σχήματος, του μεγέθους και των ανοιγμάτων του προσφέρει βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του εσωτερικού της τάξης, επειδή επιδρά στο μέγεθος των περιοχών που θα σχηματιστούν και στη διάταξη τους. Όσον αφορά στις περιοχές που μπορούν να σχηματιστούν, εφόσον το επιτρέπουν οι συνθήκες και ανάλογα με την διδακτική μέθοδο και τη διάταξη των θρανίων, αυτές είναι όπως φαίνονται παραστατικά και στην επόμενη εικόνα: 1) περιοχή παράδοσης-εξέτασης του μαθήματος, 2) χώρος του εκπαιδευτικού, 3) χώρος για τους μαθητές, 4) διάδρομοι, 5) περιοχή μαθήματος, 6) περιοχή ομάδας, 7) παράδοση μαθήματος με χρήση εποπτικού υλικού.

Επειδή τα χαρακτηριστικά του κτισμένου χώρου αποτελούν βασικές προϋποθέσεις διαμόρφωσης του εσωτερικού, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να λειτουργήσει απαγορευτικά για κάποιες διαμορφώσεις, επειδή τα απαιτούμενα μεγέθη των περιοχών και οι ανάλογες διατάξεις των επίπλων δεν χωρούν στη διαθέσιμη επιφάνεια της αίθουσας. Τέλος, η λειτουργικότητα των χαρακτηριστικών του κτισμένου χώρου είναι υπολογίσιμη, γιατί τα τελευταία συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση των φυσικών περιβαλλοντικών συνθηκών της τάξης, όπως η ποιότητα φωτισμού, ο αερισμός, η ακουστική κλπ).



Λειτουργίες του διαμορφωμένου χώρου:

Με τη διαρρύθμιση και την αισθητική του, ο διαμορφωμένος χώρος λειτουργεί ως ο πιο σημαντικός δημιουργός και φορέας των άμεσων συνθηκών χώρου για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Σύμφωνα με τον Δ. Γερμανό, οι δυο αυτές σημαντικές κατηγορίες στις οποίες διακρίνεται ο διαμορφωμένος χώρος είναι που δημιουργούν τις υλικές προϋποθέσεις για την οργάνωση της αίθουσας σε τέσσερα επίπεδα και είναι οι εξής:

- Η διαμόρφωση της σε επιμέρους περιοχές λειτουργίας (για μελέτη, ατομική/ομαδική εργασία) που μπορούν να συνδυάζονται και με την ύπαρξη κέντρων ενδιαφέροντος στην τάξη
- Η αντιληπτική και αισθητική οργάνωση του εσωτερικού χώρου που μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τον προσανατολισμό της λειτουργίας της υλικής δομής
- Η ανάπτυξη συγκεκριμένων μορφών εκπαιδευτικής επικοινωνίας και εργασίας στο εσωτερικό της που σχετίζονται με τις πρακτικές χώρου, τις θέσεις και τις στάσεις του σώματος του παιδιού στην τάξη
- Η δημιουργία ευνοϊκών για την εκπαιδευτική λειτουργία μιας περιοχής συνθηκών (τοπικές ρυθμίσεις του φωτισμού και του χρωματικού ερεθίσματος, μείωση της έντασης των ήχων κλπ)

- Πχ. Συνηθισμένη αίθουσα δημοτικού με την τυπική οργάνωση των περιοχών σε: 1 & 2 περιοχή εξέτασης του μαθήματος – 27% της επιφάνειας της τάξης, 3α & 3β χώρος μαθητών και διάδρομοι – 61% της επιφάνειας της τάξης
- Κέντρο ενδιαφέροντος μόνο ο πίνακας-διάταξη θρανίων σε παράλληλες σειρές
- Οι μορφές επικοινωνίας είναι επικεντρωμένες στον εκπαιδευτικό (δασκαλοκεντρικό μοντέλο) - ή πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ των μαθητών όταν συνέβαινε αυθόρμητα θεωρούνταν παράβαση των κανόνων λειτουργίας της τάξης



Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η αισθητική που οργανώνει τα ερεθίσματα που προσφέρει ο διαμορφωμένος χώρος σε δύο επίπεδα: α) την οπτική του οργάνωση-ώστε να δημιουργηθεί ένα όμορφο υλικό περιβάλλον ελκυστικό για τα παιδιά, β) την αντιληπτική οργάνωση του ερεθίσματος – που προσφέρει ο χώρος για να καταστήσει κατανοητή με σαφή τρόπο την εκπαιδευτική λογική της λειτουργίας του. Η αισθητική επεξεργασία των ερεθισμάτων του διαμορφωμένου χώρου έχει τριπλό στόχο: α) ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας των παιδιών, β) διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη μέσα από τη δημιουργία αισθημάτων ευχαρίστησης, άνεσης, ασφάλειας και αυτοεκτίμησης, και γ) συμβολή του χώρου στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης που θα έχει θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των παιδιών και στην σχολική τους ενσωμάτωση.

Σ' αυτό το πλαίσιο η αισθητική οργάνωση μπορεί να προσδώσει μια εκπαιδευτική διάσταση στο ερέθισμα που προσφέρει ο διαμορφωμένος χώρος. Ο σαφέστερος συσχετισμός της αισθητικής με τα εκπαιδευτικά περιεχόμενα γίνεται με τη διακόσμηση της σχολικής τάξης (με παιδαγωγικό υλικό χρήσιμο από αισθητική και γνωστική άποψη). Η διακόσμηση μπορεί να αποκτήσει μεγάλη εκπαιδευτική σημασία αν η παραγωγή των υλικών της συνδυασθεί με την καλλιέργεια της δημιουργικής συμπερι-

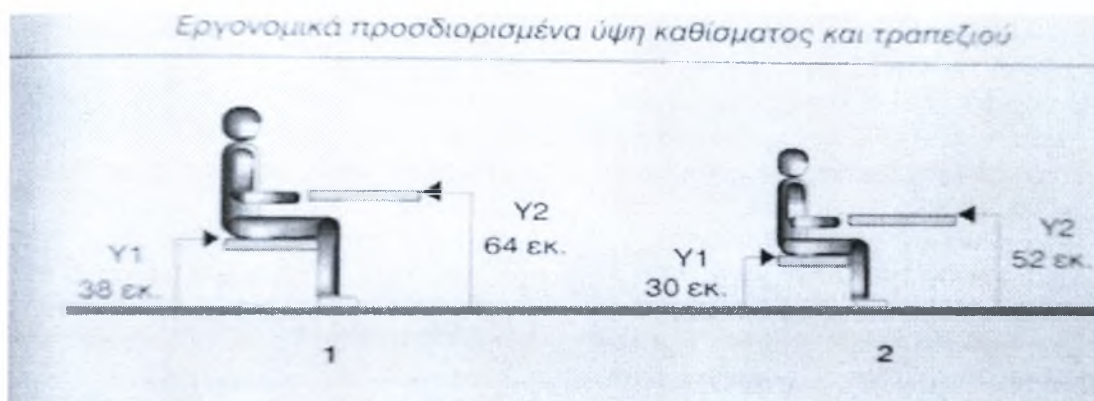
φοράς στα παιδιά και την ανάπτυξη της αυτενέργειας, της πρωτοβουλίας και της φαντασίας μέσα από τις δραστηριότητες της τάξης. Έρευνα του Weinstein έδειξε ότι τα παιδιά προτιμούν ένα περιβάλλον πλούσιο σε αισθητικά ερεθίσματα που μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της διαδικασίας ανάπτυξης του παιδιού. Αντίθετα, ο σχολικός χώρος που είναι φτωχός σε αισθητικά ερεθίσματα συσχετίστηκε με χαμηλές επιδόσεις και αρνητική επίδραση στη διαδικασία μάθησης.

Λειτουργίες τεχνητών περιβαλλοντικών παραγόντων:

Οι τεχνητοί περιβαλλοντικοί παράγοντες συμπληρώνουν τις λειτουργίες του κτισμένου και διαμορφωμένου χώρου τόσο ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών προϋποθέσεων χώρου για την εκπαιδευτική διαδικασία

Λειτουργίες επίπλων και εξοπλισμού:

Τα τραπέζια, τα καθίσματα και οι βιβλιοθήκες αποτελούν τα πιο σημαντικά έπιπλα μιας σχολικής τάξης. Βέβαια τα σημαντικότερα είναι το θρανίο και το κάθισμα του μαθητή, η λειτουργία των οποίων είναι η δημιουργία ενός σχολικού εργονομικού περιβάλλοντος (προσαρμοστικού υλικού περιβάλλοντος με στόχο τη διευκόλυνση των σχολικών δραστηριοτήτων).



Συνεπώς ο εργονομικά σωστός σχεδιασμός του θρανίου, της κλίσης στην πλάτη του καθίσματος κλπ. βοηθούν σημαντικά τη δουλειά του μαθητή στην τάξη. Όπως αναφέρει και ο Δ. Γερμανός «αν αντίθετα τα έπιπλα παρουσιάζουν εργονομικές ατέλειες δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς και υγείας. Βραχυπρόθεσμα μπορεί να οδηγήσουν σε εκνευρισμό και δυσκολία συγκέντρωσης. Μακροπρόθεσμα μπορεί να μονιμοποιηθεί η δυσκολία συγκέντρωσης και να εμφανισθούν προβλήματα υγείας, όπως σκολίωση». Εκτός όμως μόνο από το να βοηθούν την δουλειά του μαθητή και του δασκάλου, τα έπιπλα συμβάλλουν σημαντικά και στον προσδιορισμό των περιοχών της τάξης:

- Με τη διάταξή τους στο χώρο της αίθουσας διαμορφώνουν το σχήμα και τα όρια μιας συγκεκριμένης περιοχής

- Με τον τρόπο χρησιμοποίησής τους καθιερώνουν το λειτουργικό χαρακτήρα της περιοχής (για εργασία, μελέτη, εξέταση κλπ.)
- Με την εργονομία τους προσφέρουν τις προϋποθέσεις χώρου για την εκτέλεση της σχολικής εργασίας σ' αυτήν.

Μια τρίτη λειτουργία των επίπλων είναι ότι λειτουργούν ως ενδιάμεσοι παράγοντες στις σχέσεις και στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη. Καθήκον του δάσκαλου είναι, όταν αναλάβει μια καινούρια τάξη, να αποφασίσει ποιες μορφές διάταξης θα έχουν τα θρανία των μαθητών. Αν τα θρανία πρέπει να μετακινούνται περιοδικά, είναι ανάγκη να ενημερώνονται οι μαθητές από την αρχή της σχετικά με τη μετακίνηση και με το πώς θα διενεργείται. Η διαρρύθμιση των θρανίων δίνει μηνύματα: (α) για τα αντικείμενα παρακολούθησης, (β) για τους τύπους των μαθητών που η κοινωνία θέλει να παράγει, (γ) για το επίπεδο δραστηριοποίησης και το βαθμό αλληλεπίδρασης τους, (δ) για το είδος των έργων που αυτοί θα καταπιαστούν και (ε) για το ποιος είναι υπεύθυνος της μάθησης στην τάξη.

Λειτουργίες του εκπαιδευτικού υλικού:

Η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού εισαγάγει τον μαθητή στις έννοιες για μάθηση, γιατί το εκπαιδευτικό υλικό είναι πηγή ερεθισμάτων μάθησης, όπου παρουσιάζει στο μαθητή πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των διδασκόμενων εννοιών. Η σημασία που έχει για την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού η αλληλεπίδραση του με τα αντικείμενα τεκμηριώθηκε από το έργο του Piaget. Κυρίως, όμως, του δίνει την ευκαιρία να πειραματισθεί σχετικά με αυτή επειδή το εκπαιδευτικό υλικό κατευθύνει σε ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Μάλιστα, πολλές φορές η ποιότητα της δραστηριότητας εξαρτάται από το εκπαιδευτικό υλικό, επειδή όταν το υλικό δεν ανανεώνεται και είναι σε κακή κατάσταση ή λείπει, η δραστηριότητα υποβαθμίζεται ή δεν γίνεται καθόλου. Μια άλλη λειτουργία του εκπαιδευτικού υλικού είναι ότι βρίσκεται στη διάθεση των παιδιών και έτσι μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της αυτενέργειας, και της φαντασίας τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο - Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΛΗ

Η αυλή είναι μέρος του σχολείου και ο χρόνος που περνούν τα παιδιά μας σε αυτή αποτελεί μέρος της σχολικής λειτουργίας. Στο προαύλιο τα παιδιά παίζουν, συναντιούνται, επικοινωνούν, διασκεδάζουν, ξεκουράζονται κλπ. κατά συνέπεια η διαμόρφωση και αξιοποίησή του, πρέπει να συνδυάζει με ασφάλεια και να αναδεικνύει όλες αυτές τις ανάγκες τους. *“Η αγάπη των παιδιών για το σχολείο και τη μάθηση, περνάει έτσι κι αλλιώς από τη σχολική αυλή κι αυτό ξεκινάει κάθε πρωί από ένα χαρούμενο κι ευγενικό καλωσόρισμα στην πρωινή προσευχή”*. Επίσης, *“Η αυλή του σχολείου θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στους χαρισματικούς χώρους όπως η γειτονιά, δηλαδή τόπος συναντήσεων και προγραμματιστής κίνησης κατά τα διαλείμματα, που παρέχει ψυχολογική ασφάλεια, αλλά και χώρος άμεσης εποπτείας, όπου τα πάντα φαίνονται από τον επόπτη δάσκαλο. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι ανακαλύπτει το περιβάλλον. Μαθαίνει να σέβεται και να εκτιμά το ωραίο. Άλλωστε για τα παιδιά το παιχνίδι είναι προτεραιότητα, άμεσο ενδιαφέρον. Προσφέρει ευχαρίστηση, ελευθερία ενώ ταυτόχρονα έχει κανόνες ώστε να λειτουργεί σαν αυτό-αγωγή, ισορροπημένη ανάπτυξης της προσωπικότητάς του και εκτόνωσης.”*

Το παιχνίδι και ιδιαίτερα το ομαδικό παιχνίδι και οι κανόνες του, είναι μέρος της αγωγής και της συμπεριφοράς που διδάσκει το σχολείο στα παιδιά. Η συνεργασία των παιδιών στα παιχνίδια, στα διαλείμματα και τη γυμναστική, συμβάλλει στο να καλλιεργείται μεταξύ τους η αλληλο-συνεννόηση και ο σεβασμός. Το παιχνίδι, και όχι απλά οι άσκοπες κινητικές δραστηριότητες, είναι σημαντικό για τη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Διαμορφώνει πιο ολοκληρωμένους ανθρώπους. Οφείλουμε όλοι να το αναγνωρίσουμε αυτό, εμπλουτίζοντας το σχολικό προαύλιο, με εξοπλισμό που να δίνει ενδιαφέροντα στα παιδιά.

Σύμφωνα με αναφορές: *«Η σχολική αυλή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν αναγνωρίζεται ως χώρος αγωγής. Διακρίνεται από έλλειψη ευελιξίας στην οργάνωση του χώρου που οδηγεί σε τυποποιημένη χρήση του. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες αναγνωρίζουν το ρόλο του περιβάλλοντος στην αγωγή και το θεωρούν ως ένα από τους παράγοντες της παιδαγωγικής διαδικασίας και εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού.Ο ρόλος της αυλής του σχολείου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει υποτιμηθεί και αναμφίβολα το στερεότυπο της ασφαλτοστρωμένης αυλής δεν αποτελεί παρά μια υπεραπλουστευμένη οργάνωση χώρου που ανταποκρίνεται και εξυπηρετεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που περιορίζει τη μάθηση στη σχολική αίθουσα.Με τη κατάλληλη οργάνωση και τον εξοπλισμό της η σχολική αυλή μπορεί να στηρίξει τις διαδικασίες μάθησης μέσα από την εξυπηρέτηση κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.Μπορεί να ενισχύσει την ενεργητική αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον της φύσης, να*

υποκινήσει και να στηρίζει διάφορες μορφές παιχνιδιού και τύπους συμπεριφοράς πάνω στα οποία η εκπαίδευση προγραμματίζει το έργο της με στόχο τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού».

4.1.Ο ΥΠΑΙΘΡΙΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες αναγνωρίζουν το ρόλο του περιβάλλοντος στην αγωγή. Το θεωρούν ως ένα από τους παράγοντες της παιδαγωγικής διαδικασίας και εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού. Σήμερα θεωρείται προφανές ότι το σχολικό περιβάλλον και η παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να υπακούουν σε κοινές αρχές. Ενώ, λοιπόν, για την επιτυχή εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας οι διάφορες παιδαγωγικές μέθοδοι συνοδεύονται από παρατηρήσεις για τον τρόπο οργάνωσης του σχολικού χώρου, οι παρατηρήσεις αυτές περιορίζονται κύρια στον εσωτερικό σχολικό χώρο. Όσον αφορά το ρόλο της αυλής του σχολείου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει υποτιμηθεί και αναμφίβολα το στερεότυπο της ασφαλοστρωμένης αυλής που χαρακτηρίζει το σύνολο των σχολείων μας δεν αποτελεί παρά μια υπεραπλουστευμένη οργάνωση χώρου που ανταποκρίνεται και εξυπηρετεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που περιορίζει τη μάθηση στη σχολική αίθουσα.

Με την κατάλληλη οργάνωση και τον εξοπλισμό η σχολική αυλή μπορεί να στηρίζει τις διαδικασίες μάθησης μέσα από κατάλληλες σχεδιασμένες εκπαιδευτικές και διαθεματικές δραστηριότητες. Μπορεί ακόμη να ενισχύσει την ενεργητική αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον της φύσης, να υποκινήσει και να στηρίζει διάφορες μορφές παιχνιδιού και τύπους συμπεριφοράς πάνω στα οποία η εκπαίδευση προγραμματίζει το έργο της με στόχο τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει δυναμικό περιβάλλον για κοινωνική ανάπτυξη, αισθητική αγωγή, δημιουργία δημοκρατικών παιδαγωγικών σχέσεων, καλλιέργεια αγάπης για τη φύση και ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους. Επίσης, να αξιοποιηθεί σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες από διάφορες γνωστικές περιοχές, όπως: μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, ποίηση, σχέδιο, τεχνολογία, γεωγραφία, καλλιτεχνικά, ιστορία, γλώσσα, πολιτιστικές δραστηριότητες, ανάπτυξη δεξιοτήτων κ.ά.

Κάτω από τις σύγχρονες συνθήκες περιβαλλοντικής κρίσης η εκπαίδευση για θέματα οικολογίας του περιβάλλοντος της φύσης αποτελεί ένα από τα κύρια μέσα που προτείνονται να χρησιμοποιηθούν για την ευαισθητοποίηση του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον. Έτσι, η κατάλληλα σχεδιασμένη ενίσχυση της παρουσίας της φύσης στον υπαίθριο σχολικό χώρο και ειδικότερα της βλάστησης, χάρη στον πλούτο των φυσικών και βιολογικών χαρακτηριστικών της, θα μπορούσε : α) να βελτιώσει την αισθητική και λειτουργική ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, β) να βοηθήσει το παιδί να γνωρίσει βασικές έννοιες που αφορούν τη φύση, γ) να ενισχύσει τους δεσμούς του παιδιού με τη φύση και το ενδιαφέρον του απέναντι στη φύση, δ) να συμβάλει στον εθισμό του παιδιού

στον επιστημονικό τρόπο σκέψης μέσα από τη παρακολούθηση, διερεύνηση και ερμηνεία διάφορων βιολογικών φαινομένων σχετικών με τη βλάστηση και άλλα υλικά από τη φύση, και ε) να αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικές δραστηριότητες βιωματικής μάθησης από διάφορες γνωστικές περιοχές.

4.2. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΙΚΟΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΛΗΣ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Η σχολική αυλή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν αναγνωρίζεται ως χώρος αγωγής. Αποτελεί ένα βιολογικά στείρο τοπίο, εχθρικό σε φύση και μαθητή. Διακρίνεται από έλλειψη ευελιξίας στην οργάνωση του χώρου που οδηγεί σε τυποποιημένη χρήση του. Επίσης, ο σχολικός κτιριακός χώρος είναι οργανωμένος σε μικρές «διδασχτικές» μονάδες-τάξεις, διασπασμένες χωρίς καμιά άμεση σύνδεση μεταξύ τους και χωρίς κοινές λειτουργίες με άλλους χώρους, εσωτερικούς ή υπαίθριους. Οι δυνατότητες λειτουργικής συχνά και οπτικής συνέχειας στο χώρο είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Ειδικότερα, η σχέση εσωτερικού υπαίθριου χώρου είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε τα σημεία όπου δύο χώροι με διαφορετική λειτουργία, όπως το χολ εισόδου και η αυλή, ενώνονται μεταξύ τους.

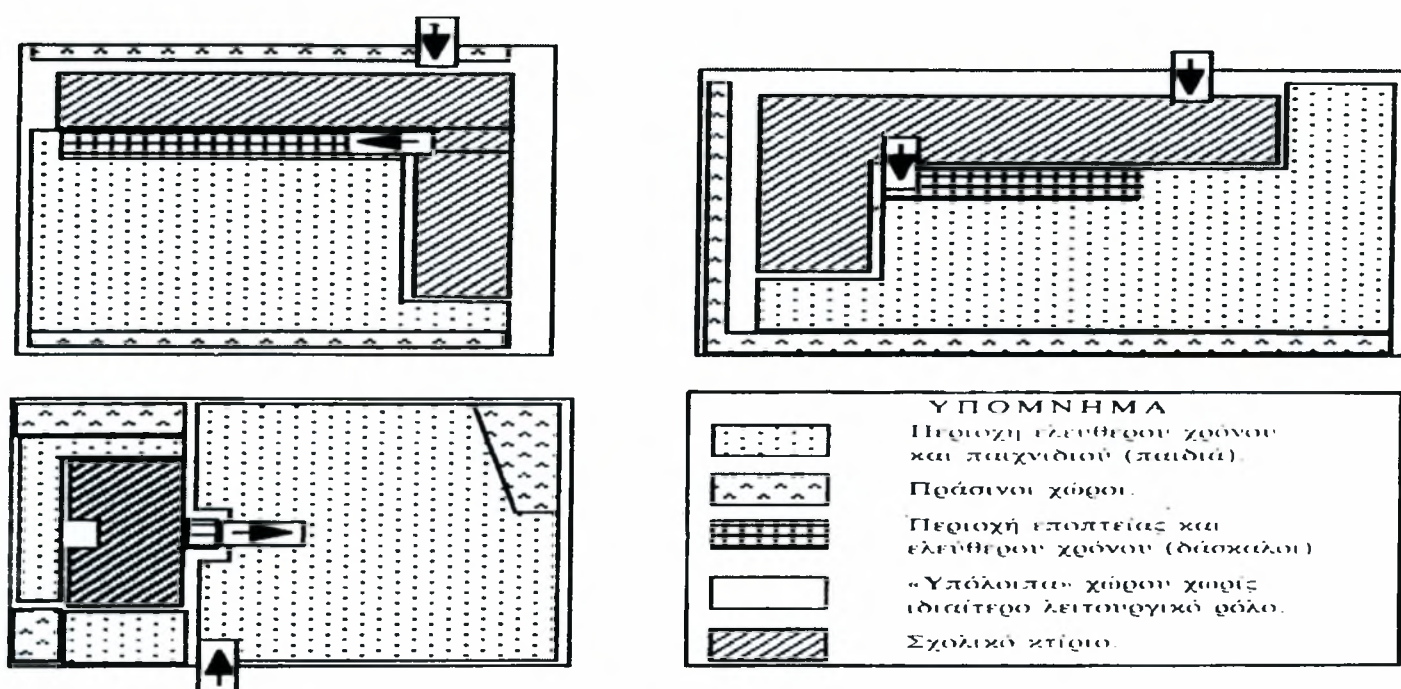
Ο υπαίθριος χώρος των ελληνικών σχολείων έχει συνήθως ελάχιστο εξοπλισμό και με μια πρώτη ματιά μοιάζει άμορφος και άδειος. Δεν εκφράζει το ήθος ενός σχολείου που αγαπά και σέβεται τη φύση και τον μαθητή. Δεν συμβάλλει στο να ενοφθαλμίσει στους μαθητές την αγάπη στη φύση, απαραίτητη προϋπόθεση ανάπτυξης στάσης σεβασμού προς το περιβάλλον. Γεγονός είναι ότι η σημερινή οργάνωση υποκινεί σε συμπεριφορές άρνησης και καταστροφής του σχολικού χώρου. Και αυτό δεν είναι δύσκολο να ερμηνευτεί στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων για τη σχέση περιβάλλοντος συμπεριφοράς. Η αυτοεκτίμηση, η αυτογνωσία, η θετική εικόνα του σώματος, η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία και ελευθερία έκφρασης, τα αισθήματα απέναντι στους άλλους, η δυνατότητα να μετουσιώνει το άτομο τη διάθεση να καταστρέψει σε δημιουργική ενέργεια, επηρεάζονται από τον τρόπο που αλληλεπιδρά με το υλικό περιβάλλον και από τον τρόπο που το βιώνει. Ο τρόπος αυτός δεν είναι ανεξάρτητος από την οργάνωση και τις φυσικές παραμέτρους του περιβάλλοντος, καθώς και από τις συμβολικές του ποιότητες και τα νοήματα που προτείνει η εξωτερική του οργάνωση.

Διαφορετικά περιβάλλοντα προσφέρουν διαφορετικές ποσότητες και είδη πληροφοριών και ευκαιρίες μάθησης, παρέχοντας διαφορετικό πλαίσιο δράσης ενώ θεωρούνται ότι αποτελούν συγχρόως φορέα μηνυμάτων που επηρεάζουν την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τον κόσμο που το περιβάλλει και την θέση του σε αυτόν. Όπως έχει διαπιστωθεί μέσα από έρευνες, σε ένα φτωχό σε ερεθίσματα υπαίθριο χώρο αγωγής όπως η σχολική αυλή, που δίνει ελάχιστες ευκαιρίες για παιχνίδι και κοινωνική συναναστροφή, το παιδί βιώνει ένα κόσμο άσχημο, ανιαρό και συχνά εχθρικό, επικίνδυνο, με κίνδυνο συχνά να υιοθετήσει ανάλογη στάση. Καταφεύγει έτσι σε ορισμένες

περιπτώσεις σε καταστροφικές αλλαγές αντιστρατευόμενο τον κόσμο των ενηλίκων που τον θεωρεί εχθρικό.

4.3. ΑΕΙΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΛΟΓΟΙ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΛΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Για να είναι εφικτή σε παγκόσμιο επίπεδο η αειφορική ανάπτυξη θα πρέπει, όπως καθορίζεται και στους στόχους της Ατζέντα 21, να προωθεί την κοινωνική συμμετοχή στη διαχείριση του περιβάλλοντος σε τοπικό επίπεδο. Η Εκπαίδευση για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο της για εξασφάλιση αειφορικού μέλλοντος στον πλανήτη θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τις αρχές και τις πρακτικές της εξασφάλισης της συμμετοχής, όλων των πολιτών και σε όλες τις χώρες του κόσμου, στο σχεδιασμό και τη διαχείριση του περιβάλλοντος. Τα προγράμματα της Π.Ε. σύμφωνα με την θεωρία του Roger Hart για την συμμετοχική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζονται στον εντοπισμό και τη διερεύνηση των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων, την λήψη κατάλληλων αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων για την επίλυσή τους από τους ίδιους τους κατοίκους, σε συνεργασία με τη τοπική αυτοδιοίκηση. Κύρια μεθοδολογική τους προσέγγιση θα πρέπει να αποτελεί η «έρευνα δράσης» (action research). Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης για το ρόλο και τη μεθοδολογία της Π.Ε. σχεδιάστηκε και λειτουργεί ως θεματικό δίκτυο η αυλή του σχολείου. Πρόκειται για το «πράσινο σχολείο», για το οποίο θα γίνει λόγος σε επόμενο κεφάλαιο.



ΣΧΗΜΑ 9
Ελληνικό μοντέλο σχολικού χώρου: παραλλαγές οργάνωσης του υπαίθριου χώρου αγωγής.

Η επιλογή του υπαίθριου σχολικού χώρου ως πεδίου υλοποίησης συμμετοχικών διαδικασιών σχεδιασμού του περιβάλλοντος στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την βιώσιμη ανάπτυξη έγινε, επειδή σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες ερμηνείας της ανάπτυξης, το περιβάλλον θεωρείται ότι επιδρά στις διεργασίες απόκτησης δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και γενικά, στη διαδικασία ωρίμανσης του παιδιού. Επίσης, η επίδραση των χαρακτηριστικών του σχολικού χώρου είναι καθοριστική στην ταυτότητα χώρου που αποκτά το παιδί, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας και του πρίσματος μέσα από το οποίο αργότερα θα κρίνει, θα δημιουργεί, και θα χειρίζεται το περιβάλλον. Ο σχολικός χώρος αποτελεί χώρο καθημερινής παρουσίας του παιδιού αλλά και χώρο αγωγής που εκφράζει την κυρίαρχη άποψη της πολιτείας για το χώρο που αρμόζει στην εκπαίδευση των νέων αλλά και συγχρόνως και το ήθος του σχολείου απέναντι στο περιβάλλον.

Οι υπαίθριοι σχολικοί χώροι αποτελούν ειδική κατηγορία ανοικτών χώρων της πόλης με ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους νέους και κατά συνέπεια και την τοπική κοινωνία. Είναι οι τελευταίες ευκαιρίες που έχουν απομείνει στη σύγχρονη ελληνική πόλη για να φιλοξενηθούν χώροι φύσης και να βελτιωθεί το αστικό περιβάλλον στα πλαίσια ενός γενικότερου σχεδίου για μια βιώσιμη πόλη. Ο υπαίθριος σχολικός μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο στα πλαίσια διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης. Άλλωστε, η εμπλοκή του ίδιου παιδιού στη διαδικασία σχεδιασμού για τη βελτίωση του υπαίθριου σχολικού χώρου μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική παιδαγωγική δραστηριότητα για:

- την κατανόηση από το παιδί των διαδικασιών σχεδιασμού του περιβάλλοντος και του ρόλου του ανθρώπου (και συνεπώς του ίδιου του παιδιού) στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος. Η κατανόηση αυτή μπορεί να έχει ουσιαστική συμβολή στην μελλοντική του εξέλιξη σε υπεύθυνο και συνειδητό πολίτη.
- το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.
- την ανάληψη πρωτοβουλιών για περισσότερες αλλαγές στο σχολείο με στόχο ένα βιώσιμο σχολείο.
- την ενίσχυση της αυτοεικόνας του παιδιού.
- την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων.

4.4. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

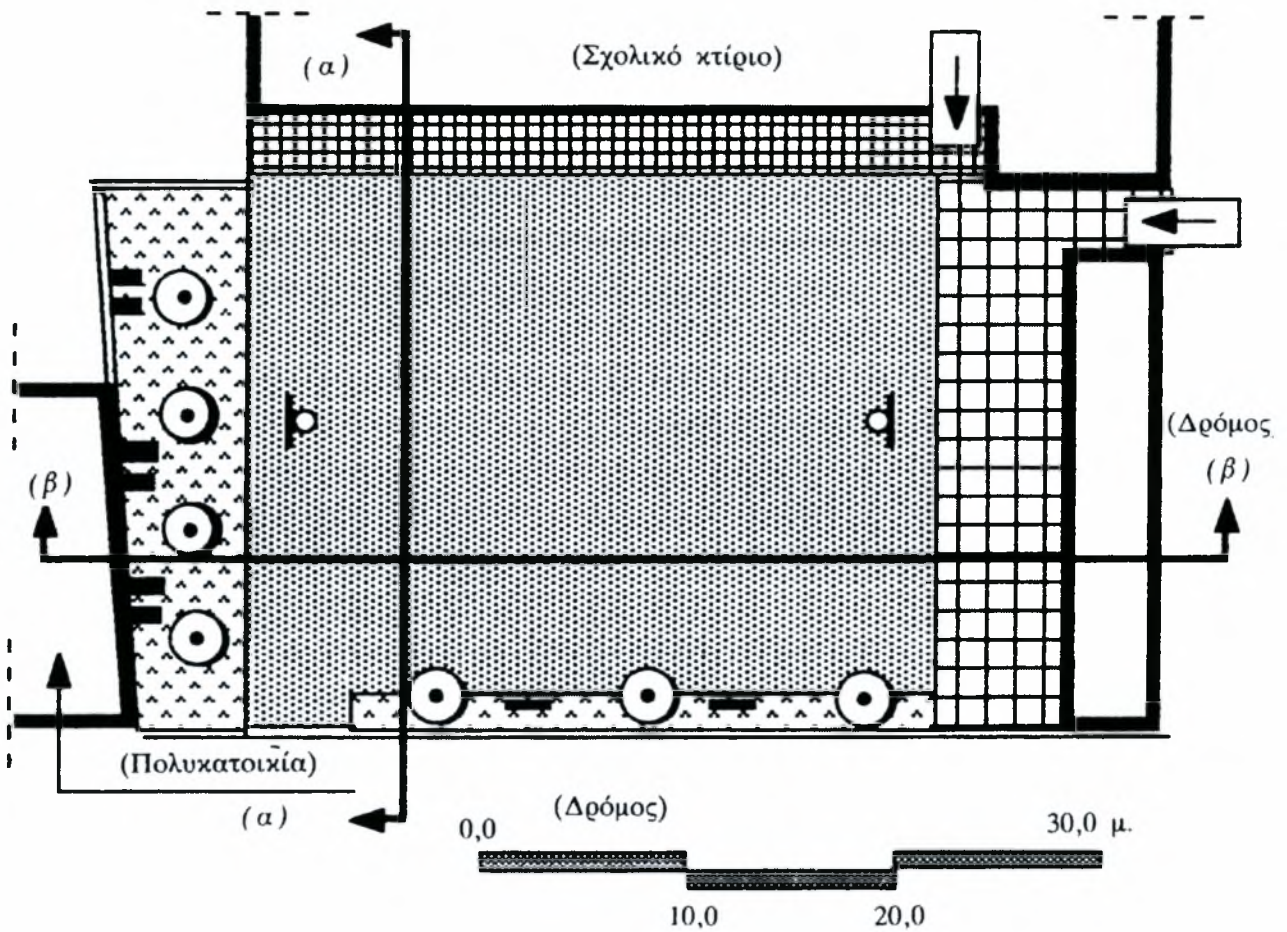
4.4.1. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΕΣ

Η ανάλυση του υπαίθριου χώρου επιτρέπει να διαπιστώσουμε την οργάνωσή του σε περιοχές, που στα ελληνικά σχολεία εμφανίζονται με τυποποιημένη μορφή. Πρόκειται για επιμέρους ενότητες χώρου, που αν και εξυπηρετούν σε κάποιο βαθμό τις περισσότερες από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο ύπαιθρο, εντούτοις διακρίνονται μεταξύ τους επειδή καθεμιά τους συνδέεται με μια διαφορετική κυρίαρχη λειτουργία. Οι «περιοχές» όπου οργανώνεται ο υπαίθριος σχολικός χώρος είναι:

- περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού για τα παιδιά, που αποτελείται από ένα υπαίθριο και ένα στεγασμένο τμήμα. Προορίζεται επίσης και για τις δραστηριότητες σωματικής αγωγής.
- περιοχή ελεύθερου χρόνου και άσκησης εποπτείας, που κυρίως χρησιμοποιείται από δασκάλους για διδασκαλία εκτός σχολικού κτιρίου.
- περιοχή πράσινου και ελεύθερου χρόνου, για παιδιά.
- περιοχή πράσινου, χωρίς ιδιαίτερη σχέση με δραστηριότητες διαλλείματος ή γυμναστικής. Πρόκειται για μια κατηγορία «χώρου-τοπίου», επειδή συνήθως μέχρι τώρα δεν προβλεπόταν η αξιοποίησή του στα πλαίσια των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων. Παρόλα αυτά σύμφωνα με την αειφόρο ανάπτυξη των σχολείων και κυρίως των θεματικών δικτύων της σχολικής αυλής, η περιοχή του πρασίνου είναι αξιοποιήσιμη παιδαγωγικά και κοινωνικά μέσω των συμμετοχικών δραστηριοτήτων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ενεργοποιώντας έτσι το λεγόμενο «πράσινο σχολείο».

Οι περιοχές αυτές διαφοροποιούνται μεταξύ τους από ένα σύνολο υλικών και λειτουργικών κριτηρίων, τα οποία είναι:

- α) η κυρίαρχη λειτουργία τους,
- β) η ηλικία και η ιδιότητα εκείνων που χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο κάθε περιοχή (παιδιά-μαθητές, ενήλικες-δάσκαλοι, ενήλικες-γονείς, παιδιά που δεν είναι μαθητές του σχολείου αυτού),
- γ) οι αλλαγές στάθμης στο επίπεδο κάθε περιοχής, και
- δ) τα υλικά στοιχεία: επιστρώσεις εδάφους, τοίχοι, φυτικά στοιχεία κλπ.



ΥΠΟΜΝΗΜΑ

I. ΥΛΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

Σκληρή επίστρωση εδάφους:

— Άσφαλτος



— Τσιμεντόπλακες, χαμηλή στάθμη



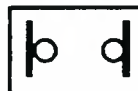
— Τσιμεντόπλακες, ανώτερη στάθμη (+0,50 εκ.)



Μαλακό υλικό εδάφους (χώμα)



Εξοπλισμός παιχνιδιού (μπασκέτες)



Δέντρα



Παγκάκια



Στοιχεία από τσιμέντο



Περίβολος (τοίχος με φράκτη)



Κτίρια



II. ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

Περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού των παιδιών

Περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού των παιδιών (υπόστεγη)

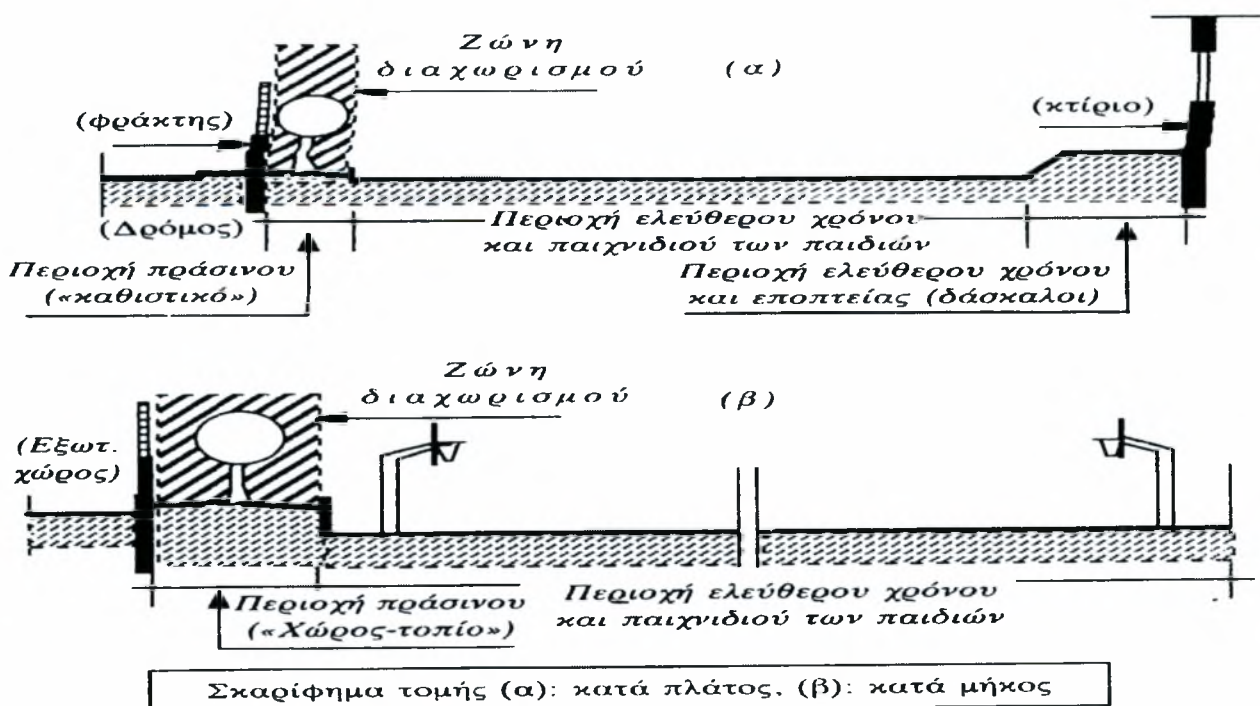
Περιοχή πρασίνου (α): «χώρος-τοπίο»
(β): «καθιστικό»

Γήπεδο μπάσκετ (μόνο την ώρα της γυμναστικής)

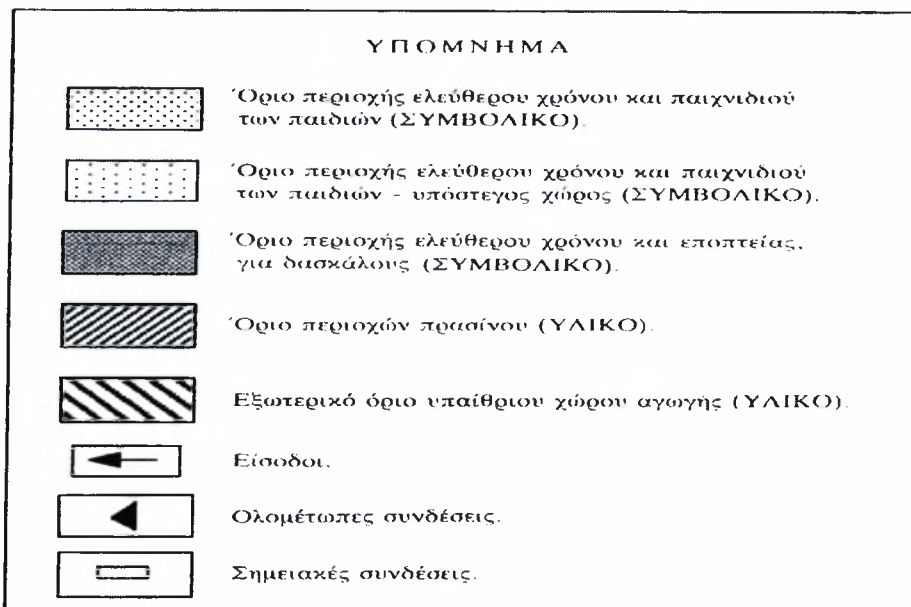
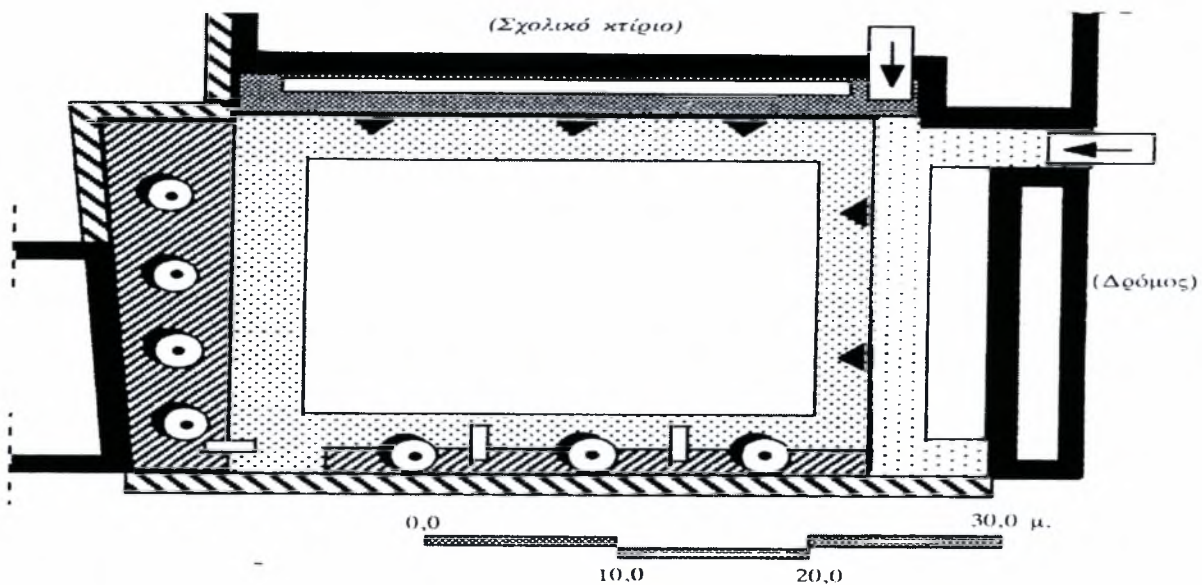
Κάθε περιοχή περιβάλλεται από ένα όριο, που διακρίνει την θέση της ως προς τις άλλες. Τα όρια αυτά είναι δύο ποιότητων: τα υλικά όρια (πρόκειται για υλικά στοιχεία που αποτελούν ένα φραγμό στις μετακινήσεις, όπως τοίχοι, κάγκελα, φράκτες από φυτά κλπ.) και τα συμβολικά όρια (πρόκειται και πάλι για υλικά στοιχεία τα οποία έμμεσα υποδεικνύουν τα όρια κάθε περιοχής, όπως το υλικό επίστρωσης του εδάφους και η στάθμη του εδάφους). Επιπλέον, ένα όριο, υλικό ή συμβολικό ή συνδυασμός αυτών, χωροθετεί περιοχή και ρυθμίζει την ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ γειτονικών περιοχών. Ένα υλικό όριο, λοιπόν, είναι τυπικά ένα φράγμα και η επικοινωνία μέσω αυτού αναπτύσσεται σημειακά μέσα από διακοπές του ορίου, π.χ. μέσα από μια πόρτα σ' ένα τοίχο. Αντίθετα, ένα συμβολικό όριο είναι διαπερατό, επειδή λειτουργεί απλά και μόνο χάρη στην ύπαρξη κανόνων ή συνηθειών, επιτρέποντας έτσι μια ολομέτωπη επικοινωνία δυο γειτονικών περιοχών.

Οι περιοχές συνδέονται μεταξύ τους ανάλογα με τη σχέση των κυρίαρχων λειτουργιών τους. Η λειτουργική σύνδεση βασίζεται στις δυνατότητες επικοινωνίας που προσφέρουν τα υπάρχοντα όρια. Στα περισσότερα ελληνικά σχολεία, η λειτουργική σύνδεση είναι προσανατολισμένη προς την περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού των παιδιών, που αποτελεί το λειτουργικό κέντρο βάρους του υπαίθριου χώρου. Οι υπόλοιπες περιοχές τείνουν να την περιβάλλουν με τρόπο που την αποκλείει, οπτικά και λειτουργικά, από τον έξω (-σχολικό) κόσμο. Πιο συγκεκριμένα αναπτύσσονται οι εξής σχέσεις που φαίνονται και στην κάτοψη που ακολουθεί:

- Περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού των παιδιών + περιοχή ελεύθερου χρόνου και άσκησης εποπτείας για δασκάλους: πρόκειται για σχέση ελέγχου, που εξυπηρετείται από την υπερύψωση του επιπέδου του χώρου των δασκάλων κατά 0,50 μέτρα καθώς και από την δυνατότητα ολομέτωπης επικοινωνίας που προσφέρουν τα υπάρχοντα συμβολικά όρια.



• Περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού των παιδιών+περιοχές πρασίνου. Οι περιοχές πρασίνου άλλοτε λαμβάνονται ως χώρος τοπίο, οπότε είναι και λίγο πιο υπερυψωμένες, άλλοτε ως υπαίθριο καθιστικό με παγκάκια και άλλοτε στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία που υιοθετούν την αειφορική ανάπτυξη ως χώρος συμμετοχικών δραστηριοτήτων, που βρίσκεται στο ίδιο ύψος με την περιοχή ελεύθερου χρόνου των παιδιών, όπως φαίνεται στην κάτοψη. Όπως και να λαμβάνονται κάθε φορά, περιβάλλονται από υλικά όρια, που διακόπτονται τοπικά για σημειακές επικοινωνίες μέσω σκάλας ή πρόσβασης στα παγκάκια. Έτσι, επιβάλλουν μια σχέση λειτουργικής ασυνέχειας με την περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού των παιδιών. Με το πλάτος που καταλαμβάνουν, με την κυρίαρχη λειτουργία τους, καθώς και με τον όγκο των υλικών τους, τείνουν να απομονώσουν λειτουργικά και οπτικά από το περιβάλλον της πόλης τη βασική περιοχή του σχολείου που χρησιμοποιούν τα παιδιά.



4.4.2. Η ΔΙΑΜΟΡΩΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ

Η γενική εικόνα της οργάνωσης της σχολικής αυλής ολοκληρώνεται με τα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε περιοχής των ελληνικών σχολικών μονάδων.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Χαρακτηριστικό της περιοχής αυτής είναι ότι είναι ένας χώρος άδειος, επίπεδος, χωρίς καμιά διαρρύθμιση. Αν εξαιρεθούν οι στύλοι της καλαθοσφαίρισης (ή το φιλέ της πετοσφαίρισης αν υπάρχει), όπως φαίνεται στην κάτοψη, που όμως δεν χρησιμοποιούνται συνήθως από τα παιδιά την ώρα του διαλλείματος, σ' αυτήν την περιοχή δεν υπάρχει κανένα άλλο στοιχείο χώρου, εκτός από την οριζόντια επιφάνεια του εδάφους που είναι επιστρωμένη με άσφαλτο. Συνεπώς, όπως είναι διαμορφωμένη η κεντρική αυτή λειτουργική περιοχή, δεν παραπέμπει σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και μορφές δραστηριοτήτων και σχέσεων. Επειδή η διαρρύθμιση του χώρου προσφέρει λειτουργικές δυνατότητες και υλικά σημεία αναφοράς για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, η έλλειψη αυτής της υποστήριξης του υπαίθριου χώρου (με αντικείμενα, κατασκευές, ανάγλυφο έδαφος, φυτά, χρώματα) καθιστά ανέφικτες διάφορες μορφές παιχνιδιού, όπως παιχνίδια φαντασίας, συλλογικές δημιουργικές απασχολήσεις κλπ.

Αλλά αφού υπάρχουν άνθρωποι, άρα θα υπάρχουν και δραστηριότητες, μόνο που στη συγκεκριμένη περίπτωση οι δραστηριότητες αυτές δεν θα είναι ουσιώδεις αλλά θα υπακούν σε υπεραπλουστευμένα σχήματα περιεχομένου, όπως «περπατάω», «τρέχω», παίζω ποδόσφαιρο έχοντας ως μπάλα ένα πετραδάκι κλπ. Οι εφικτές λοιπόν δραστηριότητες σε αυτήν την περιοχή είναι οι στοιχειώδεις μορφές κινητικών παιχνιδιών ή απλές δραστηριότητες εκτόνωσης. Τέλος, η ίδια περιοχή χρησιμοποιείται και για την σωματική αγωγή, στο μάθημα της γυμναστικής, και αντιμετωπίζεται ως χώρος καλαθοσφαίρισης σε πρώτο επίπεδο, αλλά και ως χώρος πετοσφαίρισης (αν υπάρχει φιλέ) ή ποδοσφαίρου με νοητά δοκάρια για τέρματα.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΡΑΣΙΝΟΥ

Από τις δυο ζώνες πρασίνου η μεγαλύτερη σε πλάτος και η πιο υπερυψωμένη από την επιφάνεια της επιφάνειας ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού των παιδιών, είναι μια λωρίδα χώματος με λίγα δέντρα, που συνήθως έχει αφεθεί χωρίς καμία ιδιαίτερη κηπουρική φροντίδα. Πρόκειται για μια περιοχή που φτιάχτηκε για να φαίνεται και όχι να χρησιμοποιείται. Επιπλέον, ο υπερυψωμένος φράκτης που ορθώνεται ως προς το εξωσχολικό περιβάλλον λειτουργεί επάξια ως στοιχείο πλήρους οπτικού διαχωρισμού του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον. Η στενότερη ζώνη πρασίνου είναι, επίσης, μια λωρίδα χώματος στην οποία βρίσκονται δέντρα ή και θάμνοι και ίσως παγκάκια. Η ζώνη αυτή βρίσκεται επιφανειακά στο ίδιο ύψος με την περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού

των παιδιών. Η ζώνη αυτή λειτουργεί με υποτυπώδη τρόπο ως υπαίθριο καθιστικό και αυτό γιατί καλείται να αποτελέσει χώρο ξεκούρασης και επικοινωνίας για 200 παιδιά κατά μέσο όρο που φιλοξενεί το εκάστοτε δημοτικό. Μάλιστα, σε ελάχιστα σχολεία που έχει υιοθετηθεί η αειφόρος ανάπτυξη, η ζώνη αυτή λειτουργεί ως χώρος συμμετοχικών δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (κηπουρικής, δενδροφύτευσης κλπ).

ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ

Πρόκειται για ένα είδος υπερυψωμένου πεζοδρομίου που χρησιμοποιείται από τους δασκάλους για την εποπτεία της κίνησης στην σχολική αυλή κατά την διάρκεια του διαλλείματος. Συνήθως διαχωρίζεται από την περιοχή ελεύθερου χρόνου και παιχνιδιού των παιδιών με διακοσμητικές γλάστρες ή με παρτέρια (μικρές περιοχές πρασίνου), τονίζοντας έτσι με υλικά στοιχεία τον υπάρχοντα συμβολικό χώρο.

4.5. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΧΩΡΟ ΣΤΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

Το ερώτημα που έρχεται να τεθεί είναι ποια είναι στην ελληνική πραγματικότητα η σχέση του υπαίθριου σχολικού χώρου με την παιδαγωγική πράξη; Το ερώτημα είναι εύλογο γιατί σε συγκριτική μελέτη του Δ. Γερμανού σε δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ενσωμάτωση του υλικού υπαίθριου σχολικού χώρου με την παιδαγωγική διαδικασία. Μάλιστα, πρέπει να τονιστεί ότι το αντιληπτικό ερέθισμα των υπαίθριων χώρων των δημόσιων σχολείων είναι εξαιρετικά περιορισμένο σε σχέση με εκείνο των ιδιωτικών και οφείλεται κυρίως όπως επισημαίνει ο Δ. Γερμανός στην μεγαλύτερη έλλειψη και απουσία φροντίδας του φυτικού περιβάλλοντος.

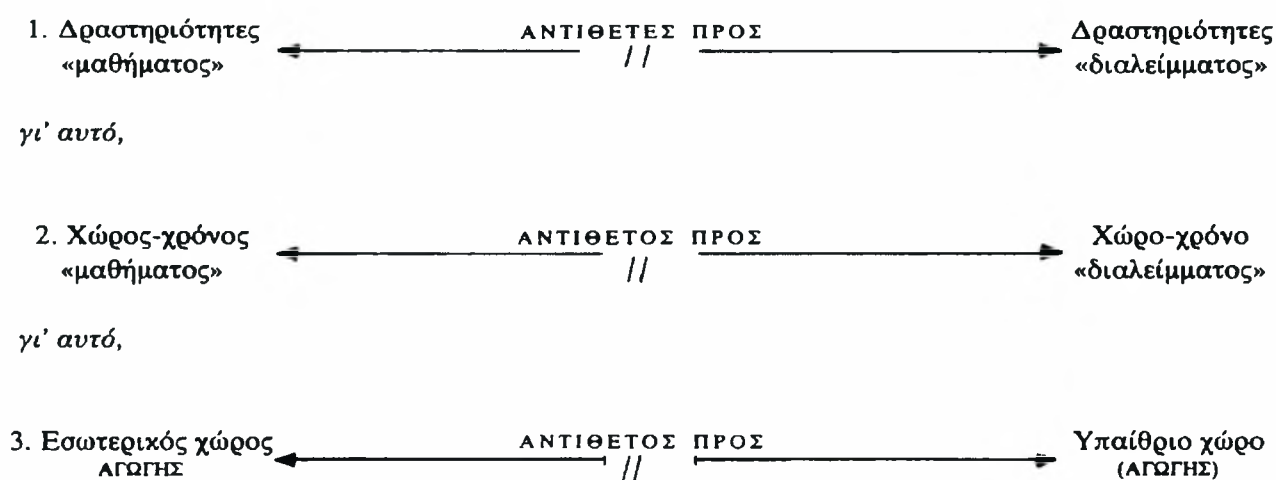
Η απάντηση δίνεται από την κατανομή των προκαθορισμένων λειτουργιών του εσωτερικού και του υπαίθριου χώρου στο γενικότερο σχολικό ελληνικό μοντέλο:

- Ο εσωτερικός χώρος προβλέπεται ως το κύριο περιβάλλον της παιδαγωγικής διαδικασίας, που οργανώνεται σε τυποποιημένες ενότητες χρόνου που συνδέονται μεταξύ τους με περιόδους διακοπής της σχολικής εργασίας.
- Ο υπαίθριος χώρος είναι το υλικό περιβάλλον αυτών των περιόδων διακοπής της σχολικής εργασίας, με αποτέλεσμα να αποτελεί περιβάλλον αποκομμένο από την παιδαγωγική διαδικασία.

Επιπλέον, στο ελληνικό σχολικό μοντέλο ο χώρος προβλέπεται διασπαρμένος και ασυνεχής, ώστε να προσαρμόζεται σε μια βασική αρχή γύρω από την οποία οργανώνεται η σχολική ζωή: πρόκειται για την αντίθεση ανάμεσα α) στο μάθημα, μια ενότητα παιδαγωγικής διαδικασίας που θεωρείται ότι

απομακρύνει το παιδί από τις φυσικές συνθήκες της καθημερινής ζωής και β) στο διάλλειμα, μια ενότητα ανάπαυλας από την παιδαγωγική διαδικασία, που προσφέρει στο παιδί μια προσωρινή επιστροφή στα καθημερινά φυσιολογικά πλαίσια, ιδίως στο παιχνίδι.

Σ' αυτό το σχολικό μοντέλο, ο υπαίθριος χώρος δεν αποτελεί επέκταση των αρχών οργάνωσης και λειτουργίας του εσωτερικού χώρου σε διαφορετικές συνθήκες υλικού περιβάλλοντος. Μεταξύ των δύο ενοτήτων χώρου δεν υπάρχει σχέση συνέχειας αλλά σχέση διαχωρισμού, η οποία στηρίζει την αντίθεση γύρω από την οποία οργανώνεται η σχολική ζωή. Έτσι η σύνδεση του υπαίθριου χώρου αγωγής με την παιδαγωγική πράξη αποκτά παράδοξη μορφή: βρίσκεται, ακριβώς, στο γεγονός ότι δεν προβλέπεται η ενσωμάτωση του χώρου αυτού στην παιδαγωγική διαδικασία. Πρόκειται για ένα χώρο «φυγής» από την παιδαγωγική πράξη, όπως τον χαρακτηρίζει ο Δ. Γερμανός, ο οποίος αναδεικνύεται σε απαραίτητο συμπλήρωμα του αντίθετου προς αυτόν, δηλαδή του εσωτερικού χώρου, όπου προβλέπεται η ανάπτυξη της παιδαγωγικής διαδικασίας.



Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολικού μοντέλου, αν και ξεπερασμένα από παιδαγωγική άποψη, παραμένουν ακόμα και σήμερα ισχυρά στην αντίληψη σχεδιασμού του χώρου του δημοτικού, συντελώντας στην υποβάθμιση της παιδαγωγικής ποιότητας του υπαίθριου χώρου. Την ανάσα πνοής έρχεται να φέρει το λεγόμενο «Πράσινο Σχολείο», που ασπαζόμενο την αειφορική ανάπτυξη του σχολικού δικτύου, στοχεύει στον ανασχεδιασμό τόσο του σχολικού κτιρίου όσο και της σχολικής αυλής, στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια συμμετοχική αναβάθμιση του υπαίθριου σχολικού χώρου που σκοπό έχει να τον καταστήσει χώρο επέκτασης της παιδαγωγικής διαδικασίας και όχι απλά χώρο ανάπαυλας από αυτήν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο - ΧΩΡΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»

5.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η εισαγωγή νέων προτύπων οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η απαίτηση για αύξηση του διδακτικού χρόνου, η εξυπηρέτηση των αναγκών των εργαζόμενων γονέων, η λήψη αντισταθμιστικών μέτρων, μαθησιακών, επικοινωνιακών και πολιτιστικών, οδήγησαν το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στην απόφαση να εφαρμόσει για πρώτη φορά στο ακαδημαϊκό έτος 1999-2000, μετά από πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, πιλοτικό πρόγραμμα λειτουργίας “ολοήμερου δημοτικού σχολείου”. Σήμερα ο θεσμός αυτός έχει εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία σε όλη τη χώρα.

Στους στόχους του “ολοήμερου δημοτικού σχολείου”, πέρα από τη διαμόρφωση ενός περισσότερο ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος που θα υποστηρίζεται από τα μέσα που διαθέτει η σύγχρονη τεχνολογία, είναι επίσης ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων του με όλα εκείνα τα μαθήματα και τις δραστηριότητες που θα προσφέρουν στους μικρούς μαθητές τις δυνατότητες για μια ευρύτερη καλλιέργεια' μαθήματα και δραστηριότητες δηλαδή που μέχρι τότε προσφέρονταν μόνο από την ελεύθερη εκπαιδευτική αγορά (μουσική, ρυθμική, γυμναστική, θεατρική αγωγή, εκμάθηση Η/Υ, εργαστήρια ζωγραφικής κ.τ.λ.) και που ο περιορισμένος χρόνος του ωρολογίου προγράμματος του δημοτικού σχολείου δεν επέτρεπε την πραγματοποίησή τους. Σημειώνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικές αυτές λειτουργίες δεν έχουν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της βασικής εκπαίδευσης, αλλά παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής. Οι παιδοψυχολόγοι επισημαίνουν καθημερινά την ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι και ελεύθερο χρόνο. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε το ολοήμερο σχολείο να μην εξελιχθεί σε ένα πιεστικό εκπαιδευτικό κέντρο μάθησης, ιδιαίτερα στις τρυφερές ηλικίες των πρώτων τάξεων της στοιχειώδους εκπαίδευσης, αλλά να κρατήσει τις απαραίτητες ισορροπίες.

5.2. ΤΟ ΚΤΙΡΙΟ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είναι προφανές ότι το κτιριολογικό πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το υπάρχον, που οδηγούν σε μια διαφορετική θεώρηση και οργάνωση των χώρων του. Για να λειτουργήσει σωστά ένα ολοήμερο σχολείο, πρέπει να αναδιοργανώσει τους χώρους του και να αποκτήσει τον κατάλληλο εξοπλισμό. Η τάξη-εργαστήριο οργανώνεται έτσι που να δίνει τη δυνατότητα και σε άλλες δραστηριότητες πέραν αυτής του τυπικού μαθήματος (ομαδική ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, προβολή διαφανειών, χρήση βιβλιοθήκης, Η/Υ, CD rom, τηλεόρασης, video κλπ). Οι ειδικές αίθουσες, βιβλιοθήκης, φυσικής-χημείας, πληροφορικής,

καλλιτεχνικών, μουσικής, αν υπάρχουν αποκτούν πολύ μεγαλύτερη σημασία εφ' όσον ο χρόνος για τον οποίο χρησιμοποιούνται τώρα υπερδιπλασιάζεται. Το ίδιο ισχύει φυσικά και για το γυμναστήριο, τα γήπεδα και την αίθουσα πολλαπλών δραστηριοτήτων. Προβλέπεται επίσης μια μικρή αίθουσα εστιατορίου με τον κατάλληλο εξοπλισμό για το ελαφρύ μεσημεριανό γεύμα των μαθητών (το τελευταίο θα γίνεται είτε με catering, είτε με ευθύνη των γονέων και δεν θα παρασκευάζεται στο σχολείο), καθώς επίσης και ένας μικρός χώρος κουζίνας. Οι κοινόχρηστοι χώροι (διάδρομοι, χωλ εισόδου κ.τ.λ.) μπορούν να αξιοποιηθούν έτσι ώστε να αποκτήσουν νέες χρήσεις και να διαμορφωθούν σε εστίες ενδιαφέροντος των μαθητών, με μικρά καθιστικά, επιφάνειες έκθεσης και επικοινωνίας, χώρους τοποθέτησης προσωπικών ερμαρίων για τους μαθητές κ.λπ.

Βασικές παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν κατά το σχεδιασμό του σχολικού κτιρίου είναι:

- Η δυνατότητα που θα παρέχει το κτίριο για ανάπτυξη δημιουργικότητας, ατομικής πρωτοβουλίας και ομαδικής συνεύρεσης των μαθητών, καθώς και η σχέση της σχολικής κοινότητας με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.
- Η ομαδοποίηση των χώρων ατομικού, ομαδικού και κοινωνικού χαρακτήρα και η σύνθεσή τους σε ένα εύκολα αντιληπτό σύνολο: Ο ρόλος, η οργάνωση και η επεξεργασία της κίνησης συντελούν αποτελεσματικά σ' αυτό, καθώς επίσης και η οργανική σχέση κλειστών και υπαίθριων χώρων.
- Η επεξεργασία του υπαίθριου χώρου, απαραίτητου στη ζωή του σχολείου και η διάκριση ανάλογα με τον προορισμό-χρήση, το μέγεθος και την ποιότητα (διάλειμμα, γυμναστική, οργανωμένο παιχνίδι, χώροι πρασίνου, σχολικός κήπος).
- Η εξασφάλιση ομαλής λειτουργίας του σχολείου (εξοπλισμός, μέγεθος και σχήμα χώρων, ηλιασμός, φωτισμός, αερισμός, συσχέτιση με άλλους χώρους).
- Η σχέση με το άμεσο δομημένο περιβάλλον (ύψη, όγκος και χρήσεις γειτονικών κτιρίων, ο χαρακτήρας των γύρω δρόμων).
- Η πρόνοια για την καλύτερη ενεργειακή συμπεριφορά του κτιρίου, ώστε να εξασφαλίζονται οφέλη και προστασία από το περιβάλλον.
- Το κατασκευαστικό σύστημα και η αρχιτεκτονική έκφραση.
- Η επεξεργασία της τομής.
- Η επεξεργασία της τελικής επιφάνειας (υλικά, συμπληρωματικά στοιχεία, χρώμα).

Παρακάτω ακολουθεί ένα ενδεικτικό αρχιτεκτονικό κτιριολογικό πρόγραμμα :

Το κτιριολογικό πρόγραμμα του Ο.Σ.Κ. (Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) δίνεται σαν βάση με δυνατότητα αυξομειώσης $\pm 10\%$. Σύμφωνα όμως με τη νέα προσέγγιση της ολοήμερης σχολικής ζωής, επιβάλλεται να γίνουν ορισμένες δραστηκότερες επεμβάσεις στο συνδυασμό των χώρων και στο μέγεθος και τον χαρακτήρα της μονάδας τάξης. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει επίσης να δοθεί στους υπαίθριους χώρους του σχολείου (αυλή διαλειμμάτων, υπόστεγοι χώροι, σχολικός κήπος, παιδική χαρά, γήπεδα). Στο σχεδιασμό του κτιρίου τέλος θα πρέπει να ληφθεί πρόνοια για την προσπελασιμότητα όλων των χώρων του σχολείου από άτομα μειωμένης κινητικότητας με τη χρήση ανελκυστήρων και κεκλιμένων επιπέδων (μέγιστη κλίση 6%).

Κατηγορίες χώρων	Αριθ. θέσεων	Συνολικός αριθ. αμετών χώρων	Απελευθερωμένη επιφάνεια ανά μαθητή $M^2/μαθ.$	Εμβαδόν χώρου M^2	Συνολικό εμβαδόν αμετών χώρων M^2	Παρατηρήσεις
A. ΧΩΡΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ					580	
1. Μονάδα-Τάξη	25	6	2	60	360	
2. Εργαστήριο Φυσικοχημείας	25	1	3,2	80	80	
3. Εργαστ. Ξένων γλωσσών/αίθρα	20	2	2	40	80	
4. Εργαστήρι κλλιτεχνικών	25	1	2,4	60	60	
B. ΧΩΡΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ					432	
1α. Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων	180	1		160	160	
β. Σαλή		1		20	20	
γ. Αποθήκη		1		20	20	
δ. Αποδυστήρια		2		13	26	
ε. W.C.		2	3	6	6	
στ. Αποθήκη εξοπλισμού				15	15	
ζ. Γραφείο γυμναστή				15	15	
ήραζεζαρια	80	1		80	80	Το σαγηνό γίνεται σε δύο βαθμίες $A+B)(\Gamma+\Delta-E-ΣΤ)$
β. Παρασκευαστήριο		1			20	
3. Βιβλιοθήκη	25	1	2,40	60	60	

Γ. ΔΙΟΙΚΗΣΗ			150
1. Γραφείο Διευθύντη	1		10 10
2. Γραφείο δασκάλων	1		30 30
3. Αναμονή	1		20 20
4. Γραμματεία και Αρχείο	1		30 30
5. Γραφείο μαθητικών κοινοτήτων	1		20 20
6. Γραφείο Συλλόγου Γονέων	1		20 20
7. Ιατρείο	1		10 10
8. W.C.	2 (2+1)	5,0	10 10

Δ. ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ 127

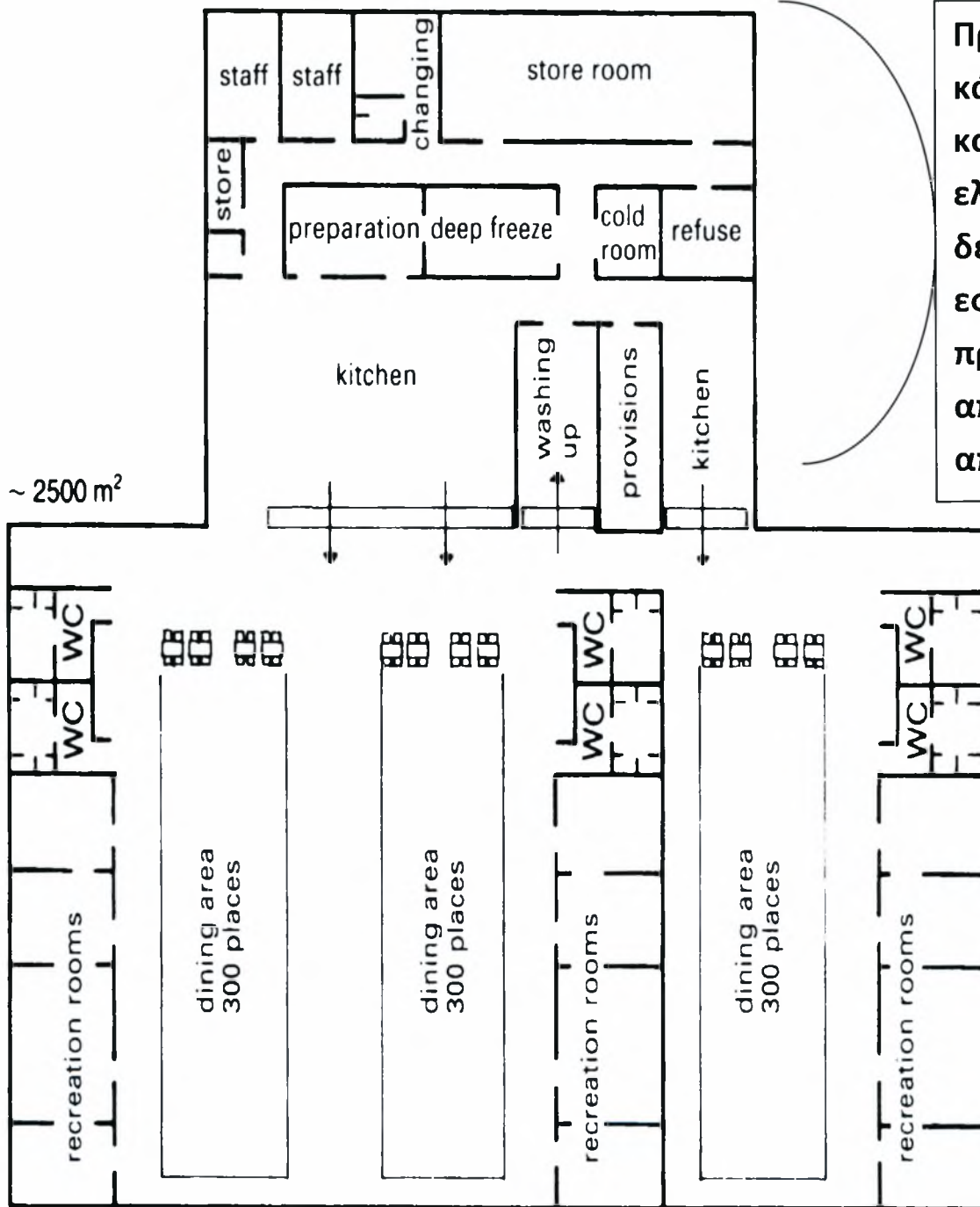
1. Αποθηκευτικοί χώροι	1		60 60	στο υπόγειο
2. Αεβητοστάσιο	1		24 24	στο υπόγειο
3. Χώροι υγιεινής α. Ανδρών 2-3 W.C. 5-6 αυρ. 5-6 Ν.	2,1 M ² W.C. 0,86 M ² αυρ. 1,2 M ² Ν.		12 12	
β. Κοριτσιών 4-5 W.C. 5-6 Ν.	2,1 M ² W.C. 1,2 M ² Ν.		27 27	
γ. Αναπήρων 1 W.C. 1 Ν.			4 4	

Ε. ΥΠΑΙΘΡΙΟΙ ΧΩΡΟΙ 500 κατ' ελάχιστο

ΣΤ. ΧΩΡΟΙ ΣΤΑΘΜΕΥΣΗΣ 127

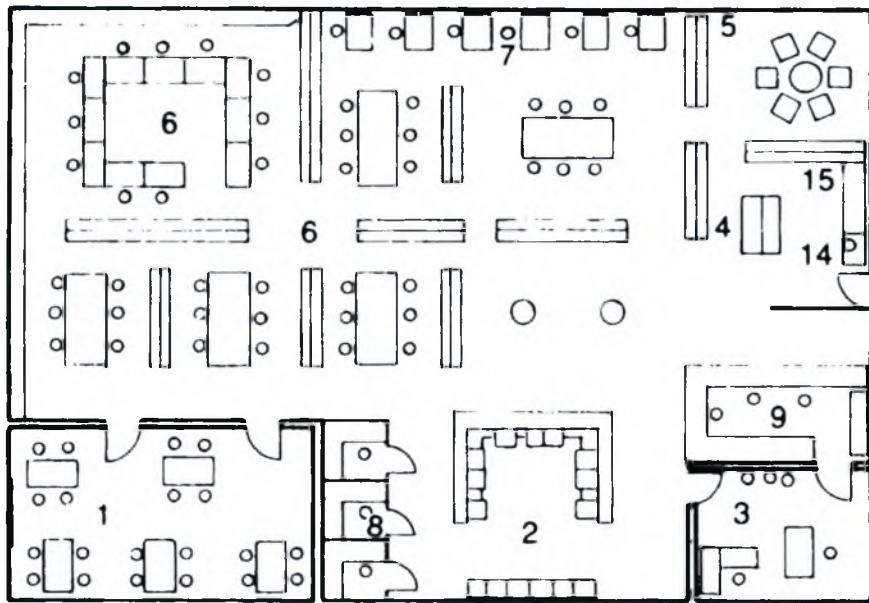
Θα προβλεφθούν επίσης χώροι προσωρινής υπαίθριας στάθμευσης 6-8 αυτοκινήτων προσωπικού ή επισκεπτών και δυναμικός υπόγειος χώρος στάθμευσης.

Συνολική επιφάνεια κτισμένων χώρων	1.289
Ελάχιστη προσαύξηση για τοίχους και χώρους κυκλοφορίας 40%	516
Συνολική επιφάνεια κτιρίου	1.805



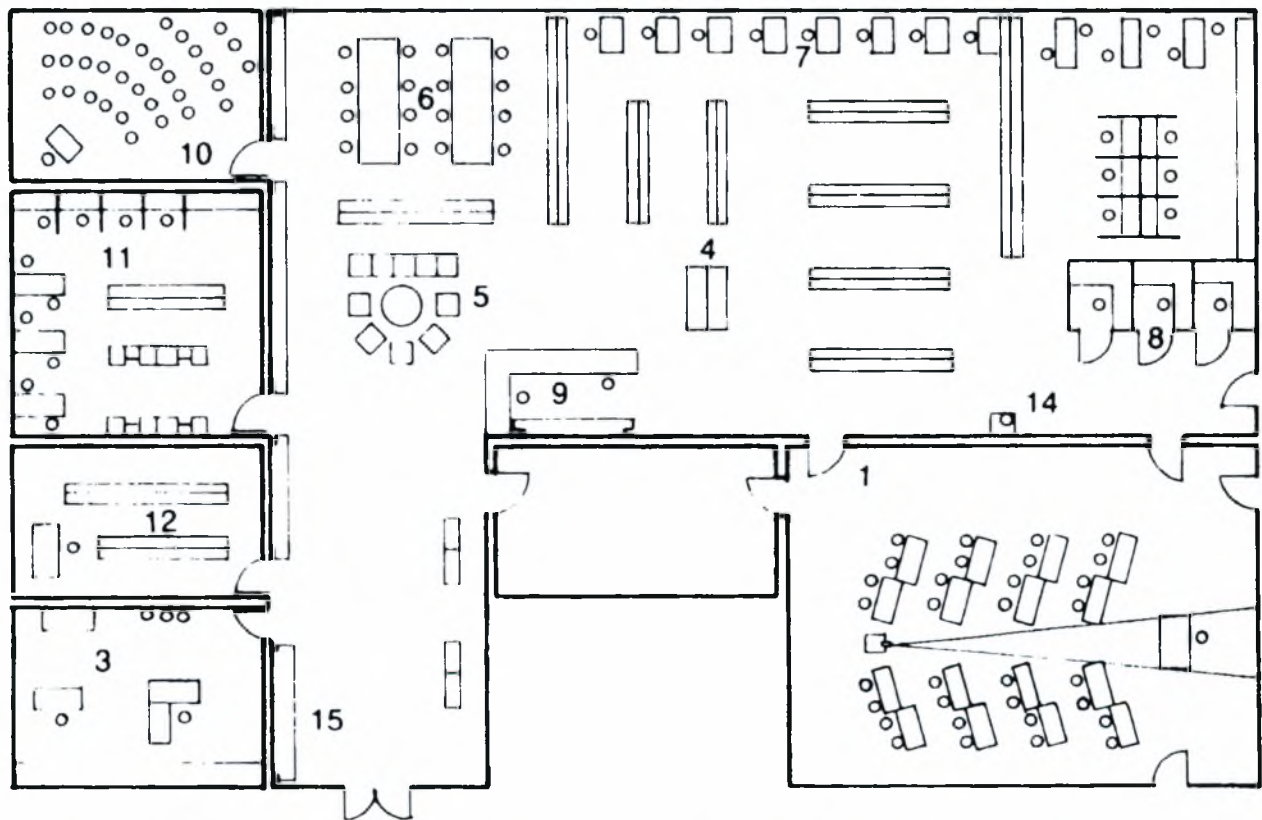
Προαιρετική
 κάτοψη
 κουζίνας για τα
 ελληνικά
 δεδομένα
 εφόσον η σίτιση
 προβλέπεται
 από catering ή
 από το σπίτι

Τραπεζαρία και
 προαιρετική κουζίνα
 ολόημερου σχολείου
 (κάτοψη Neufert)



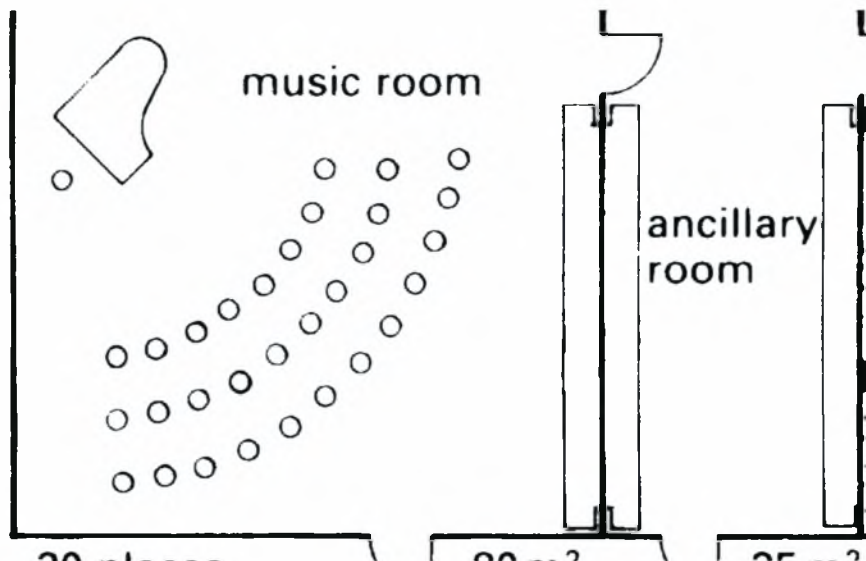
- 1 multi-purpose room
- 2 audio booths
- 3 office
- 4 central catalogue
- 5 newspapers, magazines
- 6 group area
- 7 individual places
- 8 typing booths
- 9 information, lending desk
- 10 lecture room
- 11 audiovis. studio
- 12 racks
- 13 free access
- 14 photocopier
- 15 cloakroom, lockers

1



**Βιβλιοθήκη- αναγνωστήριο και προαιρετικός χώρος
πολυμέσων ολοήμερου σχολείου**

(κάτοψη Neufert)



Αίθουσα
 θεατρικών και
 μουσικών
 εκδηλώσεων
 ολοήμερου
 σχολείου
 (κάτοψη
 Neufert)



Κάτοψη Neufert
 πρότυπου
 ολοήμερου
 σχολείου

- 1 sports hall
- 2 lobby for sports hall
- 3 parking
- 4 administration
- 5 changing rooms
- 6 classrooms
- 7 playground

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο – Ο ΕΥΕΛΙΚΤΟΣ ΧΩΡΟΣ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στο παραδοσιακό σχολείο η κοινωνική δομή του σχολικού περιβάλλοντος είχε ως στόχο την πιστή αναπαραγωγή των κοινωνικών προτύπων και διακρίσεων. Γι αυτό, όπως αναφέρει ο Δ. Γερμανός, η υλική του δομή είχε ακριβώς τον ίδιο προσανατολισμό δηλαδή τυποποιημένα στοιχεία διαρρύθμισης και αισθητικής του σχολικού χώρου, που δεν επέτρεπαν καμιά ευελιξία στην χρήση του και δεν ευνοούσαν τις πρακτικές εργασίας και επικοινωνίας των χρηστών του. Ωστόσο αυτή η πρόταση χώρου, μπορεί εύστοχα να χαρακτηριστεί τόσο από την Ε. Συγκολλίτου όσο και από τον Δ. Γερμανό σαν μια «αφελή ντετερμινιστική προσέγγιση της αποτελεσματικότητας του χώρου ως οργάνου για επιβολή αυταρχικών εκπαιδευτικών σχέσεων και πρακτικών».

Με τις σύγχρονες όμως παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εμφανίζονται στην κοινωνική δομή και αποτυπώνονται κατ επέκταση και στην υλική, ο σχολικός χώρος χαρακτηρίζεται από ευελιξία σε τρεις τομείς: α) στην οργάνωση των εσωτερικών χώρων, β) στη σχέση των εσωτερικών με τους υπαίθριους και γ) στις πρακτικές χρησιμοποίησης του χώρου.



Διακόσμηση σχολική αίθουσας σύμφωνα με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Επιπλέον, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του σχολικού χώρου έδωσαν έμφαση σε μια σειρά από χαρακτηριστικά του χώρου που τον προσαρμόζουν στα μεγέθη του σώματος του παιδιού και τον κάνουν εύχρηστο άνετο και ασφαλή (πχ στην περίπτωση των επίπλων). Με τον επιτονισμό της παιδικής κλίμακας του χώρο, ο τελευταίος μετατρέπεται σε ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που διευκολύνει τη συμμετοχή του παιδιού και δίνει νέες παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές δυνατότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκτός όμως από την προσαρμογή του χώρου στα μέτρα του παιδιού, σημαντική ήταν η νέα διαρρύθμιση των θρανίων και ο νέος ρόλος που επιτέλεσε η αλλαγή αυτή στην σχολική αίθουσα. Η διαρρύθμιση των θρανίων ξεπέρασε το στερεότυπο της παράταξης τους σε σειρές όπως πρόσταζε το παραδοσιακό σχολείο και ακολούθησε διάφορα σχήματα για να επιτρέψει

την ανάπτυξη τόσο της ατομικής όσο και της συνεργατικής μορφής δραστηριοτήτων. Συνήθως κυριαρχεί η διάταξη σε ενότητες 2-3 θρανίων, κάθε μια από τις οποίες αποτελεί την περιοχή μιας ομάδας, άλλοτε η διάταξη σε σχήμα Π ή άλλοτε ποικιλία ομαδοποιήσεων που σχηματίζονταν με τρόπο αυθόρμητο(από τα παιδιά) ή κατευθυνόμενο(από τον εκπαιδευτικό).

Έτσι η διαρρύθμιση των θρανίων εισήγαγε μια ευελιξία στο χώρο που εξυπηρετούσε την παιδαγωγική ευελιξία της τάξης, επειδή μπορούσε να δώσει στην αίθουσα μια ποικιλία διατάξεων συνδεδεμένων με διαφορετικές μορφές διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των διατάξεων είναι η δυνατότητα που προσφέρουν για επικοινωνία «πρόσωπο με πρόσωπο» ανάμεσα στους μαθητές μέσω του διαλόγου ως μορφής επικοινωνίας και της συνεργασίας ως μορφής εργασίας. Έτσι η οργάνωση του χώρου απέκτησε χαρακτηριστικά ευελιξίας που ενίσχυαν τις τάσεις της κοινωνικής δομής για ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και συνεργατικών μορφών μάθησης και για προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα δεδομένα του παιδιού.



Διακόσμηση σχολική αίθουσας σύμφωνα με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Ωστόσο, όλη αυτή η έμφαση για δημιουργία χώρων για συλλογικές δραστηριότητες δεν συνεπάγεται την εξαφάνιση του προσωπικού χώρου του μαθητή. Η σημασία του προσωπικού χώρου είναι μεγάλη για ένα σχολικό περιβάλλον που δίνει έμφαση στο παιδί ως υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και που στοχεύει στο να βρει το κάθε παιδί τον «τόπο του» στην τάξη μέσα από τη διαδικασία χρησιμοποίησης του χώρου. Το κάθε παιδί οφείλει να έχει ατομικά έπιπλα (ερμάριο, καρέκλα, μέρος στο θρανίο), που έχουν τον χαρακτήρα του προσωπικού χώρου τόσο από λειτουργική όσο και από συμβολική άποψη.

Τέλος, η διακόσμηση της αίθουσας δεν περιλαμβάνει πια εικόνες και σύμβολα με τυποποιημένο ιδεολογικό περιεχόμενο, όπως θα αναλύσουμε σε ομώνυμη υποενότητα. Αντίθετα στράφηκε προς τη ζωή της τάξης και της κοινωνίας και αποτελείται από ένα πλήθος εικόνων, κατασκευών και άλλων αντικειμένων που προσφέρουν γνωστικά και αισθητικά ερεθίσματα συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, τα ερεθίσματα του χώρου μπορούν να ενσωματωθούν και να αξιοποιηθούν στη

μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, καθώς τα περισσότερα εκθέματα είναι φτιαγμένα από τους μαθητές συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φαντασίας, της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας του παιδιού μέσα από τη σχολική του εργασία. Έτσι, το αντιληπτικό ερέθισμα του χώρου γίνεται πιο σύνθετο στο περιεχόμενό του με περισσότερα εκθέματα και χρώματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο - ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΤΙΡΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ & ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΧΡΟΝΩΝ

Η αντιμετώπιση συγκεκριμένων αναγκών καθοδηγεί πάντοτε την πολιτισμική δημιουργικότητα των ανθρώπων. Στο χώρο της εκπαίδευσης η αναγκαιότητα καθορίζεται, κατά κανόνα, από την εκάστοτε εφαρμοζόμενη διδακτική μέθοδο. Συνεπώς, ο ιστορικός ερευνητής της εξέλιξης των σχολικών κτηρίων στην Ελλάδα μπορεί να παρατηρήσει αρχικά ότι σε άλλες εποχές ή δραστηριότητες, η εκπαίδευση απαιτεί στέγη και σε άλλες όχι. Το θέμα δεν έχει, βέβαια, μόνο μεθοδολογικές διαστάσεις. Η μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης όπως καταγράφεται μέσα από τις υποδομές των σχολικών κτηρίων, την αρχιτεκτονική, τη διαρρύθμιση των χώρων εσωτερικά και εξωτερικά, τις αίθουσες διδασκαλίας αναφορικά με την επάρκεια σε αριθμό και επιφάνεια, το φωτισμό, τον αερισμό, την ηχητική, την ασφάλεια των μαθητών, αναμφισβήτητα οδηγεί σε εντυπωσιακές παρατηρήσεις και πορίσματα χρήσιμα για κάθε εκπαιδευτικό και ιδίως για το/τη διευθυντή/τρια της εκπαιδευτικής μονάδας που ασκεί διοικητικά καθήκοντα και επιφορτίζεται με την ευθύνη των ζητημάτων του σχολικού χώρου. Ας δούμε όμως, συνοπτικά, την διαχρονική πορεία των ελληνικών σχολικών κτηρίων, όπως καταγράφεται στην ιστορικό-εκπαιδευτική πραγματικότητα.

7.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Αρχαιότητα και βυζάντιο



Τόσο στην αρχαιοελληνική όσο και στη βυζαντινή εποχή δεν υπήρχε δημόσια εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αποτελούσε προνόμιο των ολίγων, οικονομικά εύπορων. Ήταν, συνεπώς, ιδιωτική. Στην αρχαία Ελλάδα ο μαθητής συνοδευόμενος από τον παιδαγωγό οδηγούνταν στο δάσκαλο της γραφής και της ανάγνωσης, στο δάσκαλο της αριθμητικής ή στο δάσκαλο της μουσικής. Οδηγούνταν, επίσης, στο γυμναστήριο προκειμένου να αθληθεί καθώς επικρατούσε το ιδεώδες της εποχής που διατυπώνεται στο γνωστό ρητό: «νους υγιής εν σώματι υγιή». Εκτός από το γυμναστήριο που αποτελεί οιονεί κοινό τόπο διδασκαλίας και φυσικής αγωγής δεν υπήρχε άλλος χώρος προοριζόμενος για εκπαίδευση. Η διδασκαλία διεξαγόταν είτε στο σπίτι του μαθητή είτε στο σπίτι του δασκάλου, χώρων, προφανώς, διδακτικά ακατάλληλων (Γιαννικόπουλος, 1983).

Ανάλογη κατάσταση επικρατούσε και στους βυζαντινούς χρόνους κατά τους οποίους η εκπαίδευση τελούσε, ουσιαστικά, υπό την εποπτεία της εκκλησίας. Αφενός δεν υπήρχαν σχολικά κτήρια και αφετέρου οι δάσκαλοι ήταν συνήθως ιερωμένοι που δίδασκαν μέσα από τα εκκλησιαστικά βιβλί-

α τα ελληνικά ή ιερά γράμματα, τα οποία δέχτηκαν σφοδρό πλήγμα μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453, όταν οι λόγιοι Φαναριώτες μετανάστευσαν αναγκαστικά για λόγους επιβίωσης.

Τουρκοκρατία



Κατά το 15ο και 16ο αιώνα κάθε έννοια εκπαίδευσης στην υποδουλωμένη ελληνική γη είχε καταλυθεί. Από το 17ο όμως αιώνα, η κατάσταση άρχισε να αλλάζει με τη βαθμιαία σύσταση και ανάπτυξη ελληνικών σχολείων καθώς παραχωρούνταν «προνόμια» στο φανάρι το οποίο μεταβάλλεται σε πνευματικό κέντρο. Επίσης, η ελληνική κοινότητα της Βενετίας συστήνει το 'Φλαγγίνειο Φροντιστήριο' στο οποίο φοιτούν μόνο Έλληνες ορθόδο-

ξοι μαθητές ενώ οι δάσκαλοί του επικοινωνούν με τις τουρκοκρατούμενες ελληνικές περιοχές σε μια προσπάθεια σταδιακής οργάνωσης δημόσιας εκπαίδευσης (Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979). Κατά το 18ο αιώνα η προσπάθεια αυτή σημειώνει επιτυχίες καθώς ιδρύονται σχολεία κυρίως στις ευπορότερες περιοχές όπου το ελληνικό στοιχείο ακμάζει. Την πρωτοβουλία για τη σύσταση και τη λειτουργία εκπαιδευτικών κέντρων ανέλαβαν, ανάλογα με τις επικρατούσες τοπικές συνθήκες, φορείς, όπως η εκκλησία, που εξακολουθούσε πάντοτε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, οι κοινοτικές επιτροπές, τα φιλεκπαιδευτικά σωματεία και οι πλούσιοι ιδιώτες ομογενείς.

Δύσκολα θα μπορούσε να γίνει λόγος την εποχή αυτή για σχολικό κτήριο. Συνήθως, σα χώρος διδασκαλίας αξιοποιούνταν κάποιος χώρος του μοναστηριού ή του νάρθηκα της εκκλησίας ή κάποιου χώρου ιδιωτικής κατοικίας (Σολομών, 1992). Σχολικό κτήριο ανεγειρόταν σπάνια. Το πρώτο σχολείο που χτίστηκε στην Αθήνα των αρχών του 18ου αιώνα, με δαπάνες του ιερομόναχου Γρηγορίου Σωτήρη, ονομαζόταν «Φροντιστήριο Ελληνικών Μαθημάτων». Τα ελάχιστα σχολεία αυτής της περιόδου χτίζονταν στον περίβολο της εκκλησίας ώστε να εξυπηρετείται και ο δάσκαλος, ο οποίος ήταν συνήθως κληρικός (Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979).

Τα κτήρια αυτά αποτελούνταν από έναν ή δυο χώρους με ορθογωνική κάτοψη που ικανοποιούσαν τις βασικές ανάγκες της διδασκαλίας και της κατοικίας του δασκάλου χωρίς, φυσικά, να εξασφαλίζουν τους απαραίτητους χώρους υγιεινής. Ήταν πολύ απλά, προσαρμοσμένα στα υλικά και τη μορφή της τοπικής αρχιτεκτονικής. Οι Τούρκοι επέτρεπαν την οικοδόμηση σχολείων στα κεφαλοχώρια και μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, την ανέγερση οικοτροφείων δίπλα στα σχολικά κτήρια δεδομένου ότι ο αριθμός των μαθητών από τη γύρω περιοχή ήταν μεγάλος. Αναφορικά με τον σχολικό εξοπλισμό αξίζει να σημειωθεί ότι, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, ήταν σχεδόν ανύπαρκτος. Τα παιδιά κάθονταν σταυροπόδι στο πάτωμα ή πάνω σε χράμια, σε προβιές ή ψάθες.

Επαναστατική και καποδιστριακή περίοδος (1821-1831)

Μολονότι το σύνταγμα του 1822 προέβλεπε ύπαρξη εφόρου παιδείας, η εποπτεία της εκπαίδευσης είχε ανατεθεί αρχικά στο Μινίστρο των Εσωτερικών. Τον ίδιο χρόνο λειτούργησε το πρώτο σχολείο στο οποίο εφαρμοζόταν η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας. Το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά πράγματα αυξήθηκε όταν διορίστηκε υπουργός εσωτερικών ο Παπαφλέσσας (1825). Οι πληροφορίες που υπάρχουν για την ανέγερση σχολικών κτιρίων αυτή την περίοδο αναφέρουν ότι τα ελάχιστα σχολικά κτίρια είχαν ορθογώνια κάτοψη, πληρούσαν στοιχειωδώς τις διδακτικές ανάγκες από την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και δεν διασφάλιζαν την ευρυχωρία των μαθητών (Σολομών, 1992).

Η πρώτη σοβαρή προσπάθεια για την οργάνωση της εκπαίδευσης έγινε από τον κυβερνήτη Ι. Καποδίστρια (Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979). Όταν έφτασε στο Ναύπλιο το 1828, πληροφορήθηκε ότι ελάχιστα μόνο και ακατάλληλα σχολεία διέθετε η χώρα! Στη βραχύβια παραμονή του στην κυβέρνηση κατόρθωσε να συστήσει πολυάριθμα δημόσια αλληλοδιδασκτικά σχολεία, κατώτερης εκπαίδευσης, σε ολόκληρη την επικράτεια με δαπάνες των κοινοτήτων. Σταδιακά αυξανόταν ο αριθμός των μαθητών και βελτιωνόταν η κατάρτιση των δασκάλων. Για πρώτη φορά στην Ελλάδα έγινε οργανωμένη προσπάθεια για την ανέγερση διδακτηρίων που να ικανοποιούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις στέγασης του αλληλοδιδασκτικού αρχικά και του συνδιδασκτικού μεταγενέστερα εκπαιδευτικού συστήματος. Τότε καθορίστηκαν και οι κτιριακές προδιαγραφές για τον υπαίθριο χώρο και τους χώρους υγιεινής με ακριβείς λεπτομέρειες (Δημαράς, 1987). Μολονότι την εποχή αυτή κτίστηκαν πολλά σχολεία, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της σχετικά γρήγορης εγκατάλειψης τους επειδή εξαιτίας της ελλιπούς τους συντήρησης παρουσίαζαν εκτεταμένες ζημιές. Πολλά από τα σχολεία αυτά χρησιμοποιήθηκαν για άλλους σκοπούς (στρατώνες, αποθήκες κ.ά.).

Τα νεοκλασικά σχολεία (1894)



Βενετόκλειο Γυμνάσιο Ρόδου

Οι πληροφορίες για την ανέγερση σχολείων στη μετά Καποδίστρια εποχή είναι ελάχιστες. Είναι γνωστό, πάντως, ότι οι δαπάνες ανέγερσης και συντήρησης σχολείων εξακολουθούσαν να βαρύνουν τους δήμους και τις κοινότητες, ανάλογα με τις τοπικές οικονομικές δυνατότητες. Για το λόγο αυτό, παρατηρείται την περίοδο αυτή μια ποικιλομορφία ακατάλληλων διδακτηρίων, η οποία επέτεινε την ανάγκη ανάληψης πρωτοβου-

λιών από το κράτος για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Έτσι, ιδρύεται με το νόμο ΑΧΜΑ/1888 ειδικό ταμείο για την ανέγερση διδακτηρίων στοιχειώδους εκπαίδευσης (Δημαράς, 1987).

Μεταγενέστερα, με το νόμο 2125/1920 καταργείται κάθε υποχρέωση των δήμων και των κοινοτήτων για τη στοιχειώδη εκπαίδευση και μεταβιβάζονται όλες αυτές οι υποχρεώσεις στο κράτος. Ουσιαστικά, έως το 1894 το ελληνικό κράτος δεν κατασκεύασε κανένα σχολικό κτίριο διότι για το σκοπό αυτό μεριμνούσαν οι δωρητές ή οι δήμοι, εφόσον διέθεταν την οικονομική δυνατότητα. Όμως, από το 1895 έως το 1920 ανεγέρθηκαν με κρατικές δαπάνες πεντακόσια περίπου διδακτήρια δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ από το 1920 έως το 1929 επιχορηγήθηκαν άλλα χίλια περίπου κοινοτικά διδακτήρια με βάση τα αρχιτεκτονικά πρότυπα του Καλλία στο πλαίσιο κανονισμών του διατάγματος του 1894 (Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979. Σολομών, 1992).

Παράλληλα με όσα συμβαίνουν στον τομέα της δημοτικής εκπαίδευσης, την ίδια εποχή αναπτύσσεται αξιοσημείωτη δραστηριότητα για την κατασκευή κτιρίων ανώτερης βαθμίδας (γυμνάσια, ακαδημίες) που χρηματοδοτούνται από κοινωφελείς ιδιωτικούς οργανισμούς, δωρητές και ευεργέτες ή τις ισχυρές οικονομικά κοινότητες των αστικών κέντρων. Τα περισσότερα από τα κτίρια αυτά κατασκευάστηκαν την περίοδο 1890-1920 και εκφράζουν τις αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις της εποχής τους. Η κτιριολογική διάρθρωση των διδακτηρίων αυτής της περιόδου ήταν επηρεασμένη από την αρχιτεκτονική του νεοκλασικισμού, η οποία αναδεικνύει κτίρια με μνημειακό ύψος. Πρόκειται για κτίρια που χαρακτηρίζονται από απόλυτη συμμετρία η οποία, όμως, αποβαίνει ενίοτε σε βάρος της λειτουργικότητας. Έτσι, θέματα προσανατολισμού, επάρκειας φωτισμού και χώρων διδασκαλίας, σχέσεων του κλειστού προς τον ελεύθερο χώρο κ.ά. τίθενται σε δεύτερη προτεραιότητα με πρωτεύουσα την τάξη, την πειθαρχία και το κάλλος, στοιχεία συνεπή προς νεοκλασικά αρχιτεκτονικά πρότυπα που συνάδουν εξάλλου και με το εκπαιδευτικό πνεύμα της εποχής όπως αυτό αντανακλάται κυρίως στην επιβλητική πρόσοψη (Σολομών, 1992).

Τα σχολεία του 1930

Καθώς αλλάζει ραγδαία το 'ιστορικοκοινωνικό συγκείμενο' στην Ελλάδα ήταν αναμενόμενο να σημειωθούν μεταβολές τόσο στην αρχιτεκτονική όσο και στην εκπαιδευτική αντίληψη του κράτους, όπως εμφανίζεται ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Βενιζέλου. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα κατασκευής σχολικών κτηρίων που φιλοδοξούσε να καλύψει όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, συγκροτήθηκε το 1930 στο Υπουργείο Παιδείας μια υπηρεσία η οποία, αφού επανδρώθηκε από νέους αρχιτέκτονες, προχώρησε σε πλήρη αναθεώρηση της δομής και της μορφής του σχολικού κτηρίου συνεκτιμώντας τα κτιριολογικά, τα μορφολογικά, τα κατασκευαστικά και τα οικονομικά δεδομένα σύμφωνα με τις ελληνικές ανάγκες και δυνατότητες. Τα

αποτελέσματα της επιτροπής αυτής ήταν εντυπωσιακά καθώς μέσα σε λίγα χρόνια κατασκευάστηκαν χιλιάδες αίθουσες και σχολεία σε όλη την Ελλάδα στα πρότυπα της τότε σύγχρονης αρχιτεκτονικής. Λειτουργικότητα των χώρων, ένταξη στη μορφολογία του εδάφους, αναίρεση του μνημειακού ύφους, σύγχρονη κατασκευή, έκφραση της κατασκευής στη μορφή είναι τα γνωρίσματα της μοντέρνας αρχιτεκτονικής που αποτελεί ουσιαστικά ομαδικό έργο

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν άμεσα οι στεγαστικές ανάγκες σε ολόκληρη τη χώρα το πρόγραμμα έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην ανέγερση σχολείων, όπου δεν υπήρχαν και πρόσθετων αιθουσών διδασκαλίας όπου δεν επαρκούσαν αφήνοντας σε μεταγενέστερη φάση τις αίθουσες τελετών κ.ά. βοηθητικών χώρων στα σχολεία εκτός εάν κρινόταν απολύτως αναγκαίοι. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο θέμα του φωτισμού και του ηλιασμού των αιθουσών και χαρακτηρίστηκε ως καταλληλότερος ο μεσημβρινός προσανατολισμός. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα νέου τύπου σχολικό κτήριο με αμφίπλευρο φωτισμό – κύριο μεσημβρινό και συμπληρωματικό βορινό. Το χρώμα, επίσης, απασχόλησε τους αρχιτέκτονες της εποχής αυτής. Έγινε προσπάθεια τονισμού των αρχιτεκτονικών στοιχείων και της δημιουργίας χαρούμενης ατμόσφαιρας, η οποία να είναι ταυτόχρονα σοβαρή και απέριττη. Τα σχολεία της περιόδου αυτής αποτελούν πραγματικά τη γενναιότερη και, με τα μέτρα της εποχής, τη μεγαλύτερη προσπάθεια του κράτους να αντιμετωπίσει με επιτυχία το διδακτηριακό πρόβλημα επί δυο δεκαετίες. Το τέλος της περιόδου των σχολείων του 1930 (ή του Παπανδρέου, όπως επίσης αναφέρονται στο Ζήβας & Καρδαμίτση-Αδάμη, 1979) έρχεται τυπικά το 1962 με την ίδρυση του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) οι τεχνικές υπηρεσίες του οποίου μεριμνούσαν για την ανέγερση νέων διδακτηρίων.

Τα σχολεία του ΟΣΚ

Η τεχνική υπηρεσία του ΟΣΚ(Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων) αξιοποιώντας την προγενέστερη διδακτηριακή εμπειρία του 1930 οδηγήθηκε στην εκπόνηση προτύπων αρχιτεκτονικών σχεδίων τα οποία εφάρμοσε σε πλήθος σχολικών κτηρίων σε ολόκληρη τη χώρα. Παράλληλα, ωστόσο, κατά την ίδια περίοδο είχε ανατεθεί η εκπόνηση μελετών και σε αρχιτέκτονες ελεύθερους επαγγελματίες. Τα σχολεία του ΟΣΚ δέχτηκαν -και δέχονται ακόμη- σφοδρή κριτική σύμφωνα με την οποία είναι ακατάλληλα, παρουσιάζουν υψηλό κατασκευαστικό κόστος, εμφανίζουν κακοτεχνίες, χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια χώρων το μέγεθος της οποίας ολοένα αυξάνει καθώς αυξάνουν ραγδαία οι διδακτικές απαιτήσεις, δεν ακολουθεί τα διεθνή πρότυπα, έχουν υψηλό κόστος συντήρησης εξαιτίας της ευτελούς ποιότητας κατασκευής, έχουν ανεγερθεί σε ακατάλληλα σημεία κ.ά. Ειδικότερα, τα σχολεία που κατασκευάστηκαν από τις Μονάδες Μηχανικής Ανασυγκρότησης (ΜΟΜΑ) του στρατού κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-1973) χαρακτηρίστηκαν ως ‘στρατόπεδα’ ή ‘φυλακές’ (Γερμανός, 2002).



Δημοτικό Σχολείο Δαματριάς Ρόδου (1972)



Δημοτικό Σχολείο Παραδεισίου Ρόδου (1986)

Το σύγχρονο μοντέλο σχολικών κτηρίων του ΟΣΚ αποτελεί το τυποποιημένο σχέδιο διδακτηρίου με την επωνυμία ‘Ψυχάρης’. Άλλοι τύποι διδακτηρίων φέρουν τις επωνυμίες ‘Αθηνά’, ‘Ερατώ’, ‘Κάλβος’, ‘Θαλής’, ‘Παλαμάς’ κ.ά. Όλοι αυτοί οι τύποι παρουσιάζουν τέτοιες ομοιότητες μεταξύ τους που θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι πρόκειται ουσιαστικά για παραλλαγές του τύπου ‘Ψυχάρης’. Παράλληλα, εμφανίστηκε πολύ πρόσφατα, το ‘βιοκλιματικό’, ένας νέος τύπος προηγμένου τεχνολογικά και κατασκευαστικά σχολείου που αξιοποιεί κυρίως την ηλιακή ενέργεια για την αντιμετώπιση λειτουργικών του αναγκών.

7.2. ΤΡΕΙΣ ΚΥΡΙΑΡΧΟΙ ΤΥΠΟΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΣΜΕΝΟΥ ΧΩΡΟΥ + ΕΝΑΣ ΠΙΛΟΤΙΚΟΣ

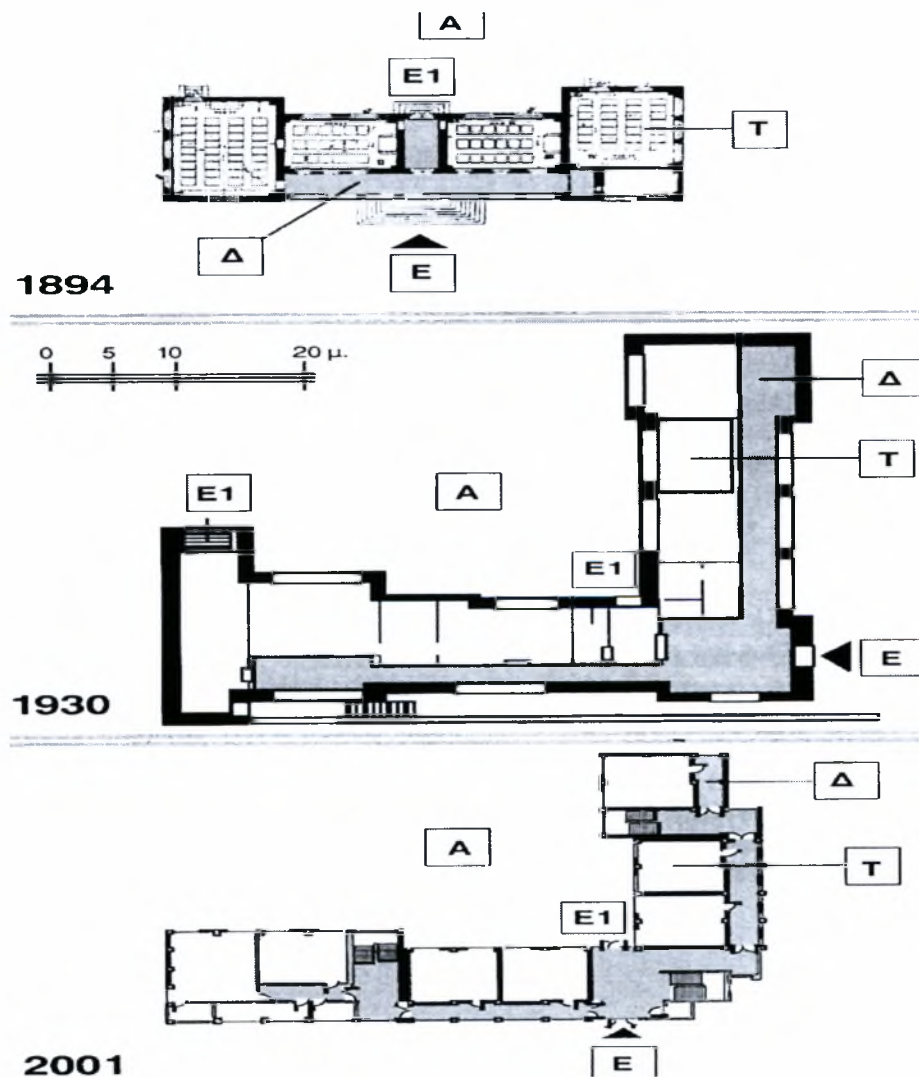
Οι τρεις κυρίαρχοι τύποι σχολικού χώρου με βάση τους οποίους οικοδομήθηκαν αρκετά σχολεία είναι το μοντέλο του 1894, το μοντέλο του 1930 και το σημερινό, δηλαδή τα σχολεία που κτίζονταν και κάποια εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να κτίζονται σύμφωνα με τα κτιριολογικά προγράμματα του ΟΣΚ. Σε αυτά βέβαια έρχεται να προστεθεί το Πράσινο (Ενεργειακό) Σχολείο, η κατασκευή του οποίου αποτελεί πιλοτικό ακόμα κτιριολογικό πρόγραμμα.

7.2.1. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΚΥΡΙΑΡΧΩΝ ΤΥΠΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ

Όπως αναφέρει ο Δ. Γερμανός «η οργάνωση του σχολικού χώρου αντικατοπτρίζει τις ουσιαστικές κατευθύνσεις του σχολικού μηχανισμού και τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές επιλογές μιας κοινωνίας». Η εξέλιξη των σχολικών κτιρίων από το 1894 έως και μόλις τον προηγούμενο χρόνο (αν θέσουμε ως τελικό σημείο αναφοράς το Πράσινο Σχολείο) δεν η αναμενόμενη. Οι τρεις κυρίαρχοι τύποι παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες, οι οποίες έχουν κυρίως να κάνουν με την οργάνωση της γενικής κάτοψης του κτιρίου καθώς και με την επικοινωνιακή «ασυνέχεια» των χώρων. Όσον αφορά

στην διάταξη των χώρων διδασκαλίας, και οι τρεις τύποι ακολουθούν την ίδια σχεδιαστική αντίληψη. Οι αίθουσες διδασκαλίας και στις τρεις περιπτώσεις παρατάσσονται κατά μήκος ενός διαδρόμου, που έχει αρχή την είσοδο και αφετηρία τις αίθουσες διδασκαλίας, ο οποίος αναπτύσσεται σε μια ευθεία ή σε σχήμα L και σπανιότερα σε σχήμα Π, όπως φαίνεται στις παρακάτω εικόνες.

Όσον αφορά στα είδη εκπαιδευτικού χώρου, εδώ υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις. Στο μοντέλο του 1894, υπήρχαν μόνο οι απολύτως απαραίτητοι χώροι, δηλαδή οι αίθουσες διδασκαλίας, το γραφείο διδασκόντων και οι χώροι κυκλοφορίας. Από την άλλη στους άλλους δύο τύπους συναντάμε τις αίθουσες διδασκαλίας χωρισμένες σε αίθουσες γενικής διδασκαλίας και ειδικών μαθημάτων, την αίθουσα πολλαπλών χρήσεων για εκδηλώσεις, τους χώρους κυκλοφορίας, το γραφείο διοίκησης με τους βοηθητικούς του χώρους για την ξεκούραση των διδασκόντων. Είναι ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι σε κανέναν από τους σύγχρονους τύπους του ΟΣΚ δεν συναντούμε εκ κατασκευής του σχολικού κτιρίου χώρους ανάπτυξης της σχολικής ζωής και κοινωνικοποίησης, δηλαδή περιοχές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την διευρυμένη έννοια του όρου, όπως περιοχές καθιστικού και γωνία λογοτεχνίας.



Όσον αφορά στις μορφές σύνδεσης και επικοινωνίας μεταξύ των χώρων του σχολείου, αυτές διακρίνονται από μια χωρική ασυνέχεια επικοινωνίας. Ο χώρος και στους τρεις κυρίαρχους τύπους παραμένει κατατεμαχισμένος σε επιμέρους τμήματα, τα οποία δεν έχουν δυνατότητα επέκτασης ή ενοποίησης των προβλεπόμενων λειτουργιών τους. Μέχρι πρόσφατα, η λειτουργική ποιότητα των α-

συνεχειών χώρου ενισχύονταν και με οπτικές ασυνέχειες, που απαγόρευαν σ' ένα μαθητή καθισμένο στη θέση του στην τάξη να έχει οπτική επικοινωνία με οτιδήποτε υπήρχε ή συνέβαινε έξω από αυτήν, παρεμποδίζοντας έτσι οποιαδήποτε αλλαγή μιας προβλεπόμενης λειτουργίας. Αυτό «επιτυγχανόταν» και «επιτυγχάνεται» ακόμα σε κάποια σχολεία με την τοποθέτηση των παραθύρων έτσι ώστε το κάτω μέρος τους να απέχει περισσότερο από 1,20 το πολύ έως 1,40 μ. από το πάτωμα.

Τέλος, όσον αφορά στη σχέση του σχολικού χώρου με το περιβάλλον του, και οι τρεις τύποι διακατέχονται από έναν εσωστρεφή και κλειστό χαρακτήρα σχολικού χώρου, αφού οι χώροι διδασκαλίας είχαν πάντοτε προσανατολισμό προς μια εσωτερική αυλή που δεν είχε καμία επικοινωνία με τον εξωσχολικό χώρο. Πρόκειται για ένα σημαντικό «ελάττωμα» των τριών κυριάρχων σχολικών χώρων, επειδή σημασιοδοτεί την απομόνωση του σχολείου από την πραγματικότητα της εποχής του.

7.2.2. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: σύζευξη αρχιτεκτονικής και ψυχολογικής οπτικής

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση γίνεται πράξη στα βιοκλιματικά «πράσινα» σχολεία ανά την Ελλάδα. Εφαρμόζοντας σύγχρονες τεχνολογίες, όχι μόνο προστατεύουν το περιβάλλον αλλά κι εξασφαλίζουν καλύτερες συνθήκες για τα παιδιά. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με ορισμένα κατασκευαστικά χαρακτηριστικά του βιοκλιματικού σχολείου που σχετίζονται άμεσα με την παιδαγωγική του χώρου και την ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή έγινε σε νηπιαγωγείο στο Παλαιό Φάληρο και μόλις πρότινος σε ένα δημοτικό σχολείο στο δήμο Συκεών της Θεσσαλονίκης.

Σύμφωνα με τον διευθύνοντα σύμβουλο ΟΣΚ κ. Παναγιώτη Παταργιά, η κατασκευή διήρκησε ένα χρόνο και η μελέτη έγινε από τον ΟΣΚ σε συνεργασία με το Κέντρο Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας (ΚΑΠ). Σήμα κατατεθέν του βιοκλιματικού σχολείου είναι η πράσινη στέγη του, που παρά τις αυξημένες ανάγκες για συντήρηση παρουσιάζει μεγάλα πλεονεκτήματα όσον αφορά στην φυσική ρύθμιση της θερμοκρασίας των αιθουσών και στην αισθητική εικόνα του σχολείου, διαμορφώνοντας έτσι ένα άνετο και οικείο σχολικό κλίμα. Επιπλέον δόθηκε έμφαση στην περιμετρική φύτευση γύρω από το σχολείο, έτσι ώστε σε συνδυασμό με την πράσινη στέγη να δημιουργείται ένα αισθητικά φιλικό κλίμα που ευαισθητοποιεί μεν τη περιβαλλοντική τους συνείδηση και χρησιμοποιείται δε και ως πεδίο βιωματικών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα στον ανατολικό και δυτικό προσανατολισμό, πολύ αποτελεσματική είναι η σκίαση, η οποία επιτυγχάνεται με φυλλοβόλα δέντρα, αλλά και αειθαλή βλάστηση και δεντροφύτευση στην βορινή πλευρά.

Συνοπτικά και ανακεφαλαιωτικά εφαρμόστηκαν οι εξής βιοκλιματικές δράσεις:

- Αξιοποίηση του προσανατολισμού του κτιρίου.

- Οργάνωση των εσωτερικών χώρων για αξιοποίηση του προσανατολισμού.
- Βέλτιστη αξιοποίηση του φυσικού φωτισμού.
- Τοποθέτηση φυτεμένου δώματος σε συγκεκριμένο τμήμα του κτιρίου.
- Προσάρτηση ειδικού ηλιακού χώρου (θερμοκήπιο) στην Ν – ΝΔ όψη του κτιρίου.

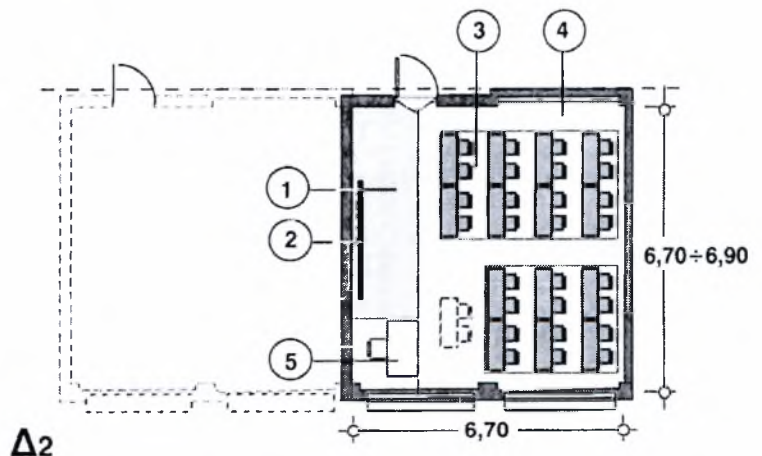
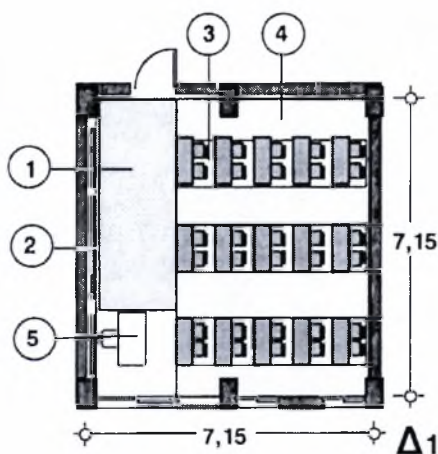
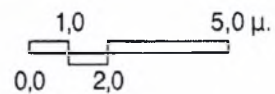
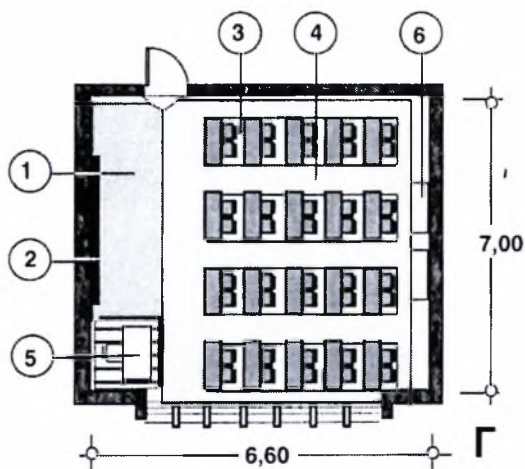
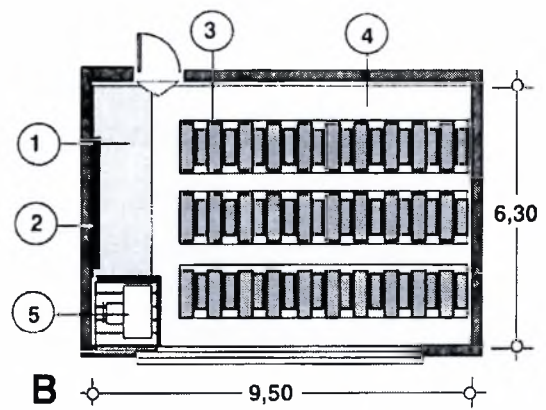
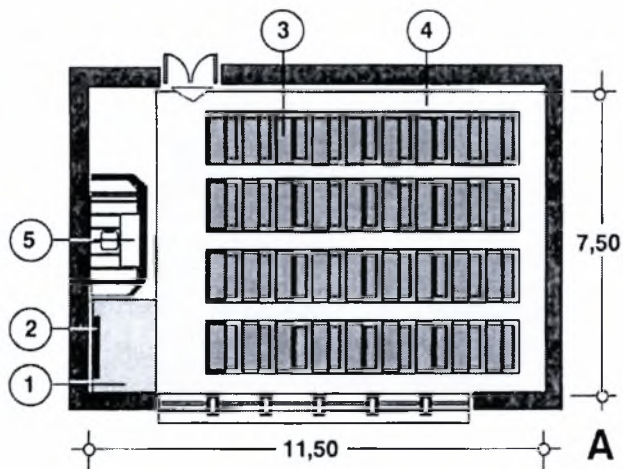
7.3. ΤΟ ΣΧΗΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ – ΦΥΣΙΚΟΣ ΦΩΤΙΣΜΟΣ (ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ)

Αν λάβουμε ως αρχικό σημείο αναφοράς το μοντέλο του 1894 και ως σημερινό το μοντέλο του ΟΣΚ, διαπιστώνεται ότι η εξέλιξη σχετικά με το σχήμα και τις διαστάσεις της αίθουσας δεν παρουσίασε μεγάλες διαφοροποιήσεις. Οι διαστάσεις του χώρου της τάξης αποτελούν ακόμα ένα στοιχείο του σχολικού περιβάλλοντος το οποίο επηρεάζει τόσο το φυσικό σχεδιασμό του συνολικού σχολικού κτιρίου όσο και το είδος της εκπαίδευσης που δέχεται ο μαθητής.

Ξεκινώντας από το μοντέλο του 1894 όπου το σχήμα της αίθουσας διδασκαλίας είναι ορθογώνιο φτάνουμε στο σημερινό μοντέλο κτιρίου που προτείνει ο ΟΣΚ, στο οποίο η αίθουσα τετραγωνίζεται. Οι διαφορές μεγέθους εξηγούνται από τη μείωση του μεγίστου επιτρεπόμενου αριθμού μαθητών της τάξης, ο οποίος από 72 που ήταν το 1894 με τις σημερινές διατάξεις ανέρχεται σε 28. Επιπλέον, αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι μέχρι πρότινος (ή ακόμα και σήμερα σε πολλά σχολεία) οι μαθητές κάθονταν σε θρανία τοποθετημένα σε μετωπική διάταξη και σταδιακά μειώθηκε ο επιτρεπόμενος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η εξέλιξη από την ορθογώνια αίθουσα στην τετράγωνη εξηγείται από το γεγονός ότι μειώθηκαν οι σειρές των θρανίων, άρα και το μήκος της τάξης. Στην επόμενη εικόνα φαίνεται αυτή εξέλιξη του μεγέθους των αιθουσών διδασκαλίας σε διάστημα 103 χρόνων.



Κατόψεις υποδειγματικών αιθουσών διδασκαλίας



ΥΠΟΜΝΗΜΑ

A: Τύπος του 1894 (72 μαθητές).

B: Τύπος του 1930 (60 μαθητές).

Γ: Διδακτήριο MOMA

[δεκαετία του '70 (40 μαθητές)].

1: Περιοχή παράδοσης-εξέτασης του μαθήματος.

2: Πίνακας.

3: Θέσεις των μαθητών.

Δ1: «Κάλβος» και

Δ2: «Ψυχάρης», 2001 (28-30 μαθητές – φαίνεται

και ο γραμμικός τρόπος ανάπτυξης των αιθουσών).

4: Διάδρομοι κυκλοφορίας.

5: Έδρα πάνω σε βάθρο (εκτός από το Δ).

Από παιδαγωγική και ψυχολογική σκοπιά, η εξέλιξη αυτή οδήγησε στη δημιουργία πιο βελτιωμένου κλίματος μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. Όταν αυξάνεται το μέγεθος μιας σχολικής τάξης έχουμε ταυτόχρονα σταθερό ποσό της χωρικής (προσωπικός χώρος μαθητή) αλλά αύξηση της κοινωνικής (αριθμός μαθητών ανά τάξη) πυκνότητας. Με την αύξηση του μεγέθους της σχολικής τάξης αυξάνεται μεν η κοινωνική πυκνότητα αλλά από την άλλη αυξάνεται και ο ανταγωνισμός για τα υλικά της τάξης, όπως είναι τα θρανία, το παιδαγωγικό υλικό αλλά ακόμα και ο ανταγωνισμός για το ποιος θα τραβήξει την προσοχή του δασκάλου. Άλλωστε σύμφωνα με την Ε. Συγκολλίτου τα επίπεδα υψηλής κοινωνικής πυκνότητας μέσα στην τάξη ενισχύουν τις διασπαστικές συμπεριφορές με αποτέλεσμα να αποδυναμώνουν τους μηχανισμούς μάθησης των μαθητών. Δεν είναι περίεργο λοιπόν που ο Glass καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μικρότερες σε μέγεθος τάξεις τόσο σε διαστάσεις όσο και κατ' επέκταση σε μαθητικό δυναμικό, αποτελούν από κάθε άποψη καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης. Με τον όρο καλύτερο περιβάλλον μάθησης εννοούν ότι εκεί παρατηρείται καλύτερη στάση δασκάλων και μαθητών, καλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους καθώς και καλύτερη επίδοση των μαθητών.

Όσον αφορά στον φυσικό φωτισμό των αιθουσών, αυτός βρίσκεται σε πλήρη αλληλεξάρτηση με τη θέση των παραθύρων. Στο θέμα αυτό και οι τρεις κυρίαρχοι τύποι ακολουθούν τις ίδιες κτιριολογικές επιλογές. Σύμφωνα με τον Δ. Γερμανό, «η βασική επιφάνεια φυσικού φωτισμού, δηλαδή τα κυρίως παράθυρα, βρίσκεται κατά μήκος της μεγάλης πλευράς της αίθουσας, αριστερά από την διάταξη των θρανίων και εξασφαλίζει φωτισμό ευνοϊκό για δεξιόχειρες μαθητές. Το κτιριολογικό πρόγραμμα του 1894 προέβλεπε ρητά και συμπληρωματικό φωτισμό (απαραίτητο εξαιτίας των μεγάλων διαστάσεων της αίθουσας) από παράθυρα τοποθετημένα ψηλά στον τοίχο προς τον διάδρομο και απαγορεύει φυσικό φωτισμό από την οροφή. Άλλωστε όπως αναφέρει η Κ. Τσουκαλά στο βιβλίο της « Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική», το μοντέλο του 1894, επηρεασμένο από τα μεσαιωνικά δεδομένα, φρόντιζε ο φυσικός φωτισμός να είναι όσο τον δυνατό πληρέστερος από την ύπαρξη παραθύρων, γεγονός που έχει άμεση σχέση με την απουσία ηλεκτρικού ρεύματος και της αναγκαστικής χρήσης κεριών. Σύμφωνα με μια σχετική έρευνα του Ahrentzen και των συνεργατών του, ο φωτισμός μέσω παραθύρων μόνο, δηλαδή ο φυσικός φωτισμός ή ο συμπληρωματικός μέσω ηλεκτρικών λαμπτήρων σε αίθουσες χωρίς παράθυρα, δεν σημείωσε καμιά διαφορά στην επίδοση μεταξύ μαθητών που φοιτούσαν στα δύο διαφορετικά είδη αιθουσών.

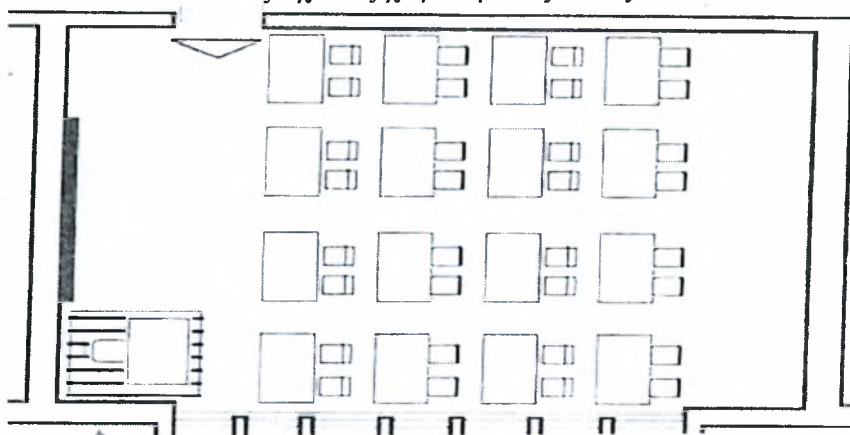
7.4. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ(ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ)

Το μοντέλο οργάνωσης της γενικής κάτοψης των διδακτηρίων στην Ελλάδα έχει χαρακτήρα μονολειτουργικό. Ο μονολειτουργικός χαρακτήρας του κτισμένου χώρου αντιστοιχεί σε μια ειδική

ποιότητα της οργάνωσης του εσωτερικού χώρου που τείνει να επιδράσει με δύο τρόπους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον: α) με τη διευκόλυνση της υλοποίησης μίας μόνο μορφής εκπαιδευτικής λειτουργίας και β) εμποδίζοντας την ανάπτυξη άλλων μορφών λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος οι οποίες διαφέρουν από τις προβλεπόμενες. Φυσικά, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος με εναλλακτικούς τρόπους ή να πραγματοποιήσουν κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, για την υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων είναι αναγκαία η τροποποίηση των μονολειτουργικών χαρακτηριστικών του κτισμένου περιβάλλοντος του διδακτηρίου.

Ο χώρος της αίθουσας διδασκαλίας περιλαμβάνει μόνο τρία είδη επίπλων: α) τραπέζια για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, β) τα καθίσματά τους και γ) έπιπλα τακτοποίησης υλικού (ντουλάπια ή βιβλιοθήκες). Σήμερα, τα θρανία παραμένουν διαθέσιμα, αλλά είναι ανεξάρτητα από τα καθίσματα για να προσφέρουν περισσότερη άνεση. Ο εξοπλισμός συμπληρώνεται από ένα πίνακα που παλαιότερα ήταν μαύρος αργότερα πράσινος και σήμερα γυάλινος, προαιρετικά από ένα ξύλινο βάθρο, πάνω στο οποίο τοποθετούνταν η έδρα του εκπαιδευτικού για τον οπτικό έλεγχο της αίθουσας, ενώ σήμερα χρησιμοποιείται για να φτάνουν οι μαθητές να γράψουν στον πίνακα που έχει τοποθετηθεί πιο ψηλά για να έχουν καλύτερη και πλήρη οπτική επαφή μαζί του ακόμα και τα τελευταία θρανία.

Η διάταξη των θρανίων δεν έχει αλλάξει και πάντοτε τοποθετούνται σε παράλληλες σειρές. Βέβαια σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις κάποιοι καινοτόμοι δάσκαλοι επιλέγουν την ομαδοσυνεργατική διάταξη των θρανίων τους, που ειπώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ο προσανατολισμός των θρανίων διατηρείται σταθερός προς τον πίνακα και η έδρα βρίσκεται μόνιμα ανάμεσα στον πίνακα και το παράθυρο και απέναντι από τα θρανία. Οι ομοιότητες στα είδη και τη διάταξη της επίπλωσης μεταξύ των τριών κυρίαρχων τύπων ελληνικού σχολείου (αν εξαιρέσουμε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που εφαρμόζεται σε κάποια σχολεία του ΟΣΚ) επιβεβαιώνουν την σταθερότητα της σχεδιαστικής αντίληψης σχετικά με τις θέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών στην αίθουσα και κατά συνέπεια τις σχέσεις χώρου μεταξύ τους.



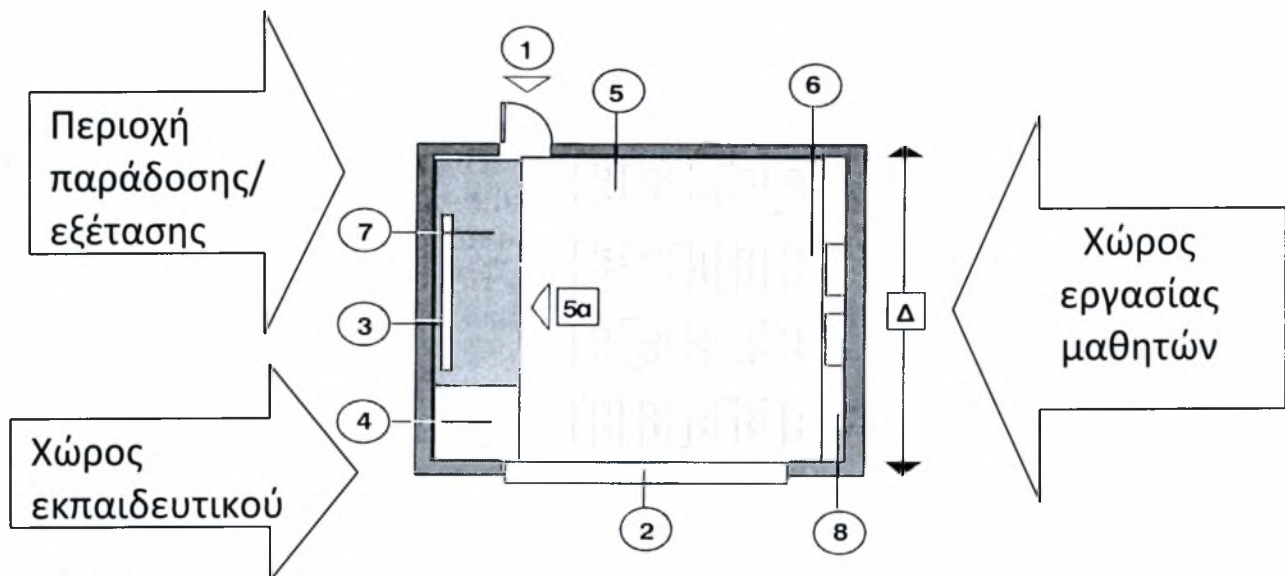
Η διάταξη των επίπλων διαμορφώνει την αίθουσα διδασκαλίας σε επιμέρους περιοχές, καθεμιά από τις οποίες έχει διαφορετική λειτουργία. Ο διαχωρισμός τους γίνεται με άτυπα όρια που τοποθετούνται από το



περίγραμμα ενός αντικειμένου ή το νοητό περίγραμμα ενός συνόλου από έπιπλα. Διακρίνουμε τις ακόλουθες περιοχές:

- Το χώρο εργασίας / εξέτασης των μαθητών, με τα θρανία και τα καθίσματά τους.
- Την περιοχή παράδοσης / εξέτασης του μαθήματος μπροστά στον πίνακα.
- Το χώρο του εκπαιδευτικού με την έδρα του.
- Τους διαδρόμους κυκλοφορίας και την περιοχή όπου βρίσκονται τα έπιπλα για την τακτοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού.

Διάγραμμα του ελληνικού μοντέλου σχολικού χώρου:
Η τυπική οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας



ΥΠΟΜΝΗΜΑ

- 1: Είσοδος, από τον τοίχο απέναντι από τα παράθυρα.
 - 2: Παράθυρα.
 - 3: Πίνακας, τοποθετημένος ώστε το φως να πέφτει επάνω του από τα αριστερά.
 - 4: Χώρος του εκπαιδευτικού, μεταξύ πίνακα και παραθύρου (τα 3 και 4 ισχύουν από τον τύπο του 1930).
 - 5: Περιοχή των μαθητών, με τα θρανία τοποθετημένα σε παράλληλες σειρές, στενούς διαδρόμους ανάμεσά τους και μέτωπο (5a) προς τον πίνακα.
 - 6: Ζώνες κυκλοφορίας μπροστά και πίσω από την ομάδα των θρανίων.
 - 7: Περιοχή παράδοσης-εξέτασης του μαθήματος.
 - 8: Ζώνη τοποθέτησης επίπλων για τακτοποίηση υλικού.
- Δ: Τυποποιημένη διάσταση για το πλάτος της αίθουσας (μέσος όρος 7 μ.), σχεδιασμένη για τέσσερις στήλες θρανίων (εκτός από τον τύπο του 1930).

Η διατήρηση της ίδιας σε γενικές γραμμές σχεδιαστικής αντίληψης της αίθουσας διδασκαλίας, όπως διαφαίνεται από την συγκριτική μελέτη, και η επανάληψη τυποποιημένων σχεδιαστικών επιλογών οδήγησαν στην άτυπη δημιουργία ενός ελληνικού μοντέλου σχολικής τάξης. Το μοντέλο αυτό, όπως άλλωστε και όλη η αρχιτεκτονική οργάνωση της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από μια χωρική ασυνέχεια, η οποία δεν προσδιορίζεται από κάποιο υλικό εμπόδιο, όπως στη γενική

κάτοψη, αλλά από συμβολικά νοητά περιγράμματα, τις περιοχές, που αναφέραμε προηγουμένως, οι οποίες σχετίζονται η καθεμιά και με μια διαφορετική λειτουργική δραστηριότητα της τάξης. Όπως συμπεραίνει ο Δ. Γερμανός, «η παγιωμένη λειτουργική οργάνωση της σχολικής τάξης ευνοεί την επιβίωση τυποποιημένων τρόπων εργασίας και επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία» κάτι το ενισχύει τον μονολειτουργικό χαρακτήρα της γενικής κάτοψης του διδακτηρίου.

7.5. ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ)

«Η αισθητική οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας διαφέρει από την αισθητική οργάνωση της εξωτερικής όψης των σχολικών μονάδων, κυρίως γιατί αποτελεί το άμεσο οπτικό ερέθισμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τον μαθητή», όπως τονίζει ο Δ. Γερμανός. Και συνεχίζει ότι «το βασικό αισθητικό περιεχόμενο της τάξης δίνεται από την διακόσμηση της, η οποία πέρα από το αισθητικά ωραίο, οφείλει να συντίθεται και με παιδαγωγικά κριτήρια συνδεδεμένα με την φιλοσοφία της εκπαιδευτικής προσέγγισης».

Τα στοιχεία της αντιληπτικής οργάνωσης του χώρου δεν άλλαξαν ουσιαστικά κατά την εξέλιξη των τριών κυρίαρχων τύπων ελληνικών σχολείων. Για τους τοίχους, τα βασικά χρώματα που επιλέγονταν και επιλέγονται ήταν το ανοιχτό γαλάζιο και πράσινο ή το γκριζό ή κίτρινο που συνδυάζονταν με το άσπρο. Μάλιστα είναι άξιο να σημειωθεί ότι συχνότερα το κυρίαρχο χρώμα της αίθουσας ήταν το γαλάζιο, επειδή είναι «ελληνικό», «είναι το χρώμα της σημαίας μας». Λιγότερο συχνά το κυρίαρχο χρώμα ήταν το ανοιχτό πράσινο, γκριζό ή κίτρινο, γιατί είναι ουδέτερα και δεν κουράζουν τα μάτια. Σπάνια οι αίθουσες ήταν μονόχρωμες. Η οπτική τους οργάνωση γινόταν συνήθως, κυρίως στους δύο τελευταίους χρονικά κυρίαρχους τύπους σχολείων, σε δύο οριζόντιες ζώνες, από τις οποίες η κατώτερη (σε ένα από τα βασικά χρώματα) είχε ύψος 1.40 έως 1.80μ, ενώ η ανώτερη, όπως και η οροφή, ήταν πάντα βαμμένη στο χρώμα του άσπρου. Μάλιστα στα πρωτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα που χτίστηκαν σύμφωνα με τις κτιριολογικές προδιαγραφές του ΟΣΚ, το υλικό βαφής της κατώτερης ζώνης ήταν πάντα ελαιόχρωμα, ώστε να καθαρίζεται εύκολα, ενώ της ανώτερης ήταν πλαστικό ή ασβέστης.

Εκείνο όμως που κεντρίζει το ενδιαφέρον στην ανάλυση της αισθητικής οργάνωσης της σχολικής τάξης είναι η θεματολογία και η διάταξη των κινητών διακοσμητικών στοιχείων, τα χαρακτηριστικά των οποίων παρέμειναν τυποποιημένα και διαχρονικά από τις πρώτες μέρες του νεοελληνικού σχολείου ως το πρόσφατο παρελθόν σε κάποια σχολεία που υποβλήθηκαν σε αισθητικό ανασχεδιασμό, όπως θα δούμε στο ομώνυμο κεφάλαιο. Μέχρι πρόσφατα, ένας περιορισμένος αριθμός των θεμάτων με έντονο ιδεολογικό περιεχόμενο κατακλύζει τις σχολικές αίθουσες, επικεντρωμένος σε δυο κατηγορίες περιεχομένου: α) την αγάπη προς τις αξίες της πατρίδας (ιστορικές,

πολιτικές και θρησκευτικές), και β) τις φυσικές ομορφιές του ελληνικού χώρου (ηπειρωτικοί ή νησιωτικοί προορισμοί, μνημεία κλπ). Επίσης, η θεματολογία περιλάμβανε αναλυτικά: α) Θρησκευτικές εικόνες, β) Ήρωες της ελληνικής επανάστασης του 1821, ιδίως με προσωπογραφίες στρατιωτικών αρχηγών, γ) Εικόνες με πολεμικά γεγονότα (μάχες σώμα με σώμα κλπ), δ) Κανόνες ορθής συμπεριφοράς του μαθητή και ρητά σχολικής ηθικής, με ποικιλία διδακτικών επιγραφών και πινάκων, ε) Γεωγραφικοί χάρτες και εικόνες από ελληνικούς προορισμούς και μνημεία, και στ) Τυποποιημένες ζωγραφικές απεικονίσεις από την καθημερινή ζωή, που θεωρούνταν παιδαγωγικά σημαντικές επειδή μετέφεραν μηνύματα για την ευσπλαχνία, τον αλτρουισμό, την υπακοή κλπ.

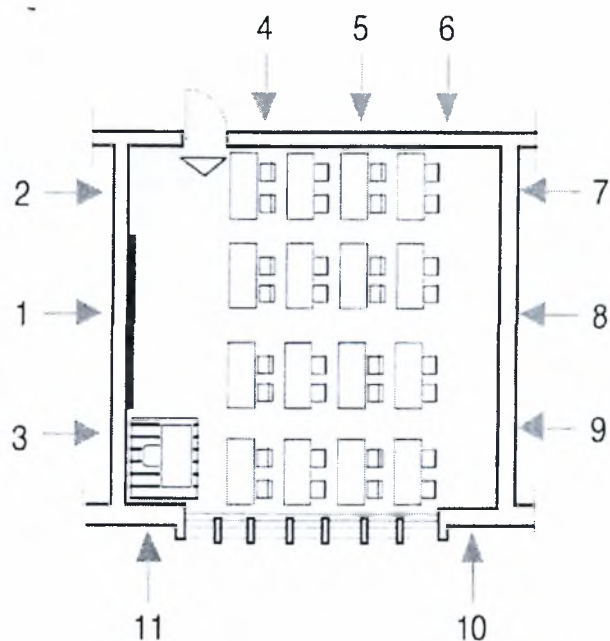
Στα σχολεία του 1894 αλλά και τα σημερινά, η διακόσμηση της πλευράς της αίθουσας προς την οποία έχουν μέτωπο οι μαθητές είναι αφιερωμένη στην θρησκεία, έχοντας συνήθως πάνω από τον πίνακα αναρτημένη στον τοίχο μια προσωπογραφία του Ιησού, της Παναγίας ή των Τριών Ιεραρχών. Στα σχολεία του 1894 αλλά και σε κάποια του 1930, η πλευρά της αίθουσας που βρισκόταν πίσω από τους μαθητές ήταν αφιερωμένη στην πολιτική εξουσία. Με το πέρασμα του χρόνου, όπως αναφέρει ο Δ. Γερμανός, «αυτός ο πρωτόγονος συσχετισμός θρησκευτικής και κοσμικής εξουσίας παραχώρησε τη θέση του σε πιο εκλεπτυσμένες μορφές ιδεολογικής γλώσσας, συνεχίζοντας όμως να προτάσσει “εκπαιδευτικώς ορθές” εκδοχές της κυρίαρχης ιδεολογίας της κάθε εποχής».

Θεματολογία της διακόσμησης σε μια αίθουσα διδασκαλίας δημοτικού σχολείου στη Θεσσαλονίκη (1980)

ΥΠΟΜΝΗΜΑ

Στις θέσεις που επισημαίνονται με τα βέλη βρίσκονται τα ακόλουθα οπτικά θέματα:

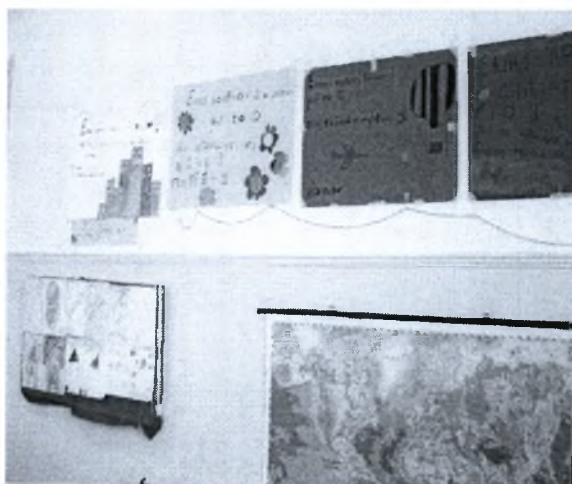
- 1: Εικόνα του Ιησού.
- 2: Δεκάλογος του (καλού) μαθητή και, από κάτω, το κείμενο της προσευχής «Πάτερ ἡμῶν».
- 3: Χάρτης της Ελλάδας (πολιτικός).
- 4: Εικόνα με θέμα «Το ολοκαύτωμα του Αρκαδίου».
- 5: Εικόνα με θέμα «Ο Κολοκοτρώνης νικά στα Δερβενάκια».
- 6: Εικόνα με θέμα «Ο Υψηλάντης μάχεται τους Τούρκους».
- 7: Προσωπογραφία του Ρήγα Φεραίου.
- 8: Ελληνικό τοπίο (βουνό).
- 9: Προσωπογραφία του Κολοκοτρώνη.
- 10: Διδακτική επιγραφή «Τὸν Θεὸν τίμα».
- 11: Διδακτική επιγραφή «Ἀγάπα τὸν πλησίον σου ὡς ἑαυτόν».



Τα διακοσμητικά αυτά στοιχεία, που διαμόρφωναν ένα ασφυκτικό ιδεολογικό μήνυμα, διατάσσονταν στους τοίχους γραμμικά, συνήθως στην ανώτερη ζώνη (πάνω από 1.40 – 1.80μ). Τα θεωρούμενα σπουδαιότερα ως προς το περιεχόμενο τοποθετούνταν στην σημαντικότερη οπτικά και λειτουργικά επιφάνεια, δηλαδή εκεί που βρισκόταν ο πίνακας και πιο συγκεκριμένα στο κέντρο πάνω από τον πίνακα η θρησκευτική εικόνα και δεξιά και αριστερά του πίνακα ο χάρτης της Ελλάδος και ο κανονισμός του σχολείου.



Με την αισθητική της τάξης εύρισκαν το ηθικό και ιδεολογικό τους στήριγμα οι πρακτικές που υποδείκνυε ο εκπαιδευτικός χώρος στους μαθητές, με στόχο την κυριαρχία ενός τρόπου σχολικής ζωής σύμφωνου με τις εκπαιδευτικές επιλογές. Τα τελευταία χρόνια, η εικόνα αυτή διαφοροποιείται σε κάποιο βαθμό επειδή πολλά από τα βασικά χαρακτηριστικά της πέφτουν σε αχρηστία, χωρίς όμως να αντικατασταθούν από άλλα. Έτσι γινόταν μέχρι πρότινος ολοένα και πιο συνηθισμένο φαινόμενο οι αίθουσες διδασκαλίας χωρίς καμιά ή με ελάχιστη διακόσμηση. Τα 5-6 τελευταία χρόνια, με τον τυχόν αισθητικό ανασχεδιασμό των αιθουσών, έχουν προστεθεί οι πίνακες έκφρασης των μαθητών, για τους οποίους θα γίνει λόγος στο κεφάλαιο του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του χώρου, οι οποίοι πετυχαίνουν το να συνδυαστεί ο χώρος με την αισθητική αγωγή των μαθητών και να διαμορφώνεται αισθητικά από τα έργα τους.



7.6. ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΧΩΡΟΥ (ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ)

Τα χαρακτηριστικά του υπαίθριου σχολικού χώρου σ' όλη τη διάρκεια από τα διδακτήρια του 1894 έως τα σημερινά, περιστρέφονται γύρω από τρεις βασικούς άξονες: α) τα είδη λειτουργίας του χώρου, β) την επιφάνεια, η οποία διατίθεται για κάθε μαθητή και γ) τη σχέση της αυλής με το διδακτήριο και τον περίγυρο (περιμετρικό εξωσχολικό χώρο). Μια σημαντική διαπίστωση είναι το

γεγονός ότι η όλη εξέλιξη του σχολικού υπαίθριου χώρου οδηγούνταν προς ένα καθεστώς απαράδεκτο, όπως αυτό των σημερινών σχολείων του ΟΣΚ με εξαίρεση τον αύλειο χώρο των πιλοτικών βιοκλιματικών σχολείων.

Όσον αφορά στις περιοχές από τις οποίες αποτελείται η σχολική αυλή, η κυρίως αυλή που περιλάμβανε την μεγαλύτερη έκταση του υπαίθριου χώρου, μέσα στην οποία συγκαταλέγονταν οι χώροι των αποχωρητηρίων και των κρηνών, ο υπόστεγος ημιυπαίθριος χώρος και η περιμετρική ζώνη βλάστησης με θάμνους και αειθαλή δένδρα ήταν κοινές περιοχές και στους τρεις κυρίαρχους τύπους ελληνικών σχολικών κτιρίων. Οι τύποι του 1894 και του 1930 περιλάμβαναν εκτός των προαναφερθεισών περιοχών και ένα μικρό ανθόκηπο, πράγμα που δεν υπάρχει στα διδακτήρια του ΟΣΚ αλλά εμφανίζεται και πάλι στα βιοκλιματικά σχολεία. Η μόνη διαφορά της ύπαρξης μικρών ανθοκήπων στα σχολεία του 1894 και 1930 με αυτών στα βιοκλιματικά είναι ότι στους δύο πρώτους τύπους ο μικρός κήπος αποτελούσε απλά διαχωριστικό εμπόδιο για να κρύβει συνήθως τους χώρους των αποχωρητηρίων βελτιώνοντας την αισθητική της αυλής, ενώ στα βιοκλιματικά σχολεία σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αποτελεί περιοχή για συγκεκριμένες βιωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιβαλλοντικής συνήθως εκπαίδευσης. Οι υπαίθριοι χώροι της γενιάς σχολικών κτιρίων του 1930 όπως και του ΟΣΚ, περιλάμβαναν ακόμα περιοχή αμμοδεξαμενής (σκάμμα) και περιοχή με γυμναστικά όργανα και εγκαταστάσεις παιχνιδιών (μπασκέτες, μονόζυγα κλπ).

Η πιο σημαντική παρατήρηση όμως στη συγκριτική μελέτη των υπαίθριων ελληνικών χώρων αφορά το γεγονός ότι ο χώρος της σχολικής αυλής με το πέρασμα του χρόνου μειώνεται και κατ' επέκταση μειώνεται και ο χώρος της αυλής που αντιστοιχεί ανά μαθητή. Έτσι ενώ στα σχολεία του 1894 και του 1930 ο αύλειος χώρος που αντιστοιχεί σε κάθε μαθητή ανέρχεται στα 10 τ.μ., στα σχολεία του ΟΣΚ περιορίζεται στα 4,5 τ.μ. και σε πιο πυκνοκατοικημένες περιοχές στα 3 τ.μ. ανά μαθητή, όρια τα οποία παραβιάζουν τον προσωπικό χώρο του μαθητή. Και στους τρεις τύπους σχολικών κτιρίων με εξαίρεση το βιοκλιματικό σχολείο, η τάση περιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους «τέσσερεις τοίχους» αποκόπτει τη σχολική αυλή από την διδασκαλία και την συρρικνώνει σε περιβάλλον αναψυχής και αυθόρμητου παιχνιδιού βασισμένου σε κινητικές δραστηριότητες, καθιστώντας έτσι την επικοινωνία αυλής και διδακτηρίου ασυνεχή. Η αποσχολοποίηση της σχολικής αυλής αποτελεί βασικό στήριγμα της διαιώνισης της αναχρονιστικής πλέον δασκαλοκεντρικής ελληνικής εκπαίδευσης.

Και στους τρεις τύπους σχολείων εκτός του πράσινου σχολείου, το πολύ φτωχό αντιληπτικό ερέθισμα δεν εμπλουτίστηκε αλλά αντί αυτού τυποποιήθηκε δίνοντας την εντύπωση μια στερημένης αισθητικής που ενισχύει την παιδαγωγική του υποβάθμιση. Συνεπώς, με εξαίρεση πάντα το βιοκλιματικό σχολείο, η εξέλιξη του σχολικού υπαίθριου χώρου παρέμεινε στάσιμη μέχρι πρότινος

καθιστώντας το τελευταίο μονολειτουργικό, εφόσον δεν διευκολύνει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συνδεδεμένων με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η μονολειτουργικότητα και η ασυνέχεια τόσο με το διδακτήριο όσο και με τον εξωσχολικό χώρο αποτελούν τα παγιωμένα χαρακτηριστικά του αύλειου χώρου του 1894 που από ότι φαίνεται αναπαράγονταν μέχρι πρότινος.

7.7. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ

Η σχολική αποτυχία είναι ένα πρόβλημα του οποίου τα αίτια αποδίδονταν, παλαιότερα, στη στάση του μαθητή στο σχολείο: το παιδί “αποτύγχανε” αποκλειστικά και μόνο επειδή έκανε το λάθος να μην προσέχει, να μην εργάζεται όσο πρέπει, να μην ενδιαφέρεται για τα μαθήματα κλπ. Ωστόσο, η έρευνα απέδειξε ότι το πρόβλημα αυτό είναι πολύ πιο σύνθετο και οδηγεί σε αμφισβητήσεις για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Στα τέλη της δεκαετίας του '60, ο Diatkine τόνιζε πως θεωρούνται σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι δε μπορούν να επωφεληθούν από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν είναι προσαρμοσμένο στα χαρακτηριστικά τους. Αργότερα, έγινε αποδεκτό ότι πέρα από τους λόγους που οφείλονται στο μαθητή και στο περιβάλλον του, βασικό αίτιο της σχολικής αποτυχίας αποτελεί η αδυναμία του σχολείου να προσφέρει αποτελεσματικά αγωγή σε όλους τους μαθητές. Παράγοντες όπως τα διδακτικά βιβλία, η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, οι διδακτικές μέθοδοι, ο διοικητικός μηχανισμός και, τέλος, το υλικό περιβάλλον αγωγής (που λάθος αποκαλείται, σύμφωνα με μια τεχνοκρατική θεώρηση, “υλικοτεχνική υποδομή”) συνθέτουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου, που συνήθως έχει στερεότυπα χαρακτηριστικά.

Κατά ένα μεγάλο μέρος, το πρόβλημα οφείλεται στο ότι αυτός ο τυποποιημένος και κανονιστικός χαρακτήρας ταιριάζει, από πολιτισμική και κοινωνική άποψη, μόνο σε ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι, το σχολικό περιβάλλον διογκώνει, αντί να εξομαλύνει, τις υφιστάμενες διαφορές και δημιουργεί ουσιαστικές προϋποθέσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε σχολική αποτυχία. Μέσα στην τάξη, το πρόβλημα εμφανίζεται με την αδυναμία του συστήματος να συνεκτιμήσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τους ρυθμούς όλων των μαθητών και να τους πλαισιώσει ανάλογα. Πολύ γρήγορα δημιουργούνται οι κατηγορίες των “καλών” και των “κακών” μαθητών, με βασικότερο κριτήριο το βαθμό προσαρμογής τους στις απαιτήσεις του συστήματος και τον τρόπο εργασίας του εκπαιδευτικού. Σε μια τέτοια μορφή εκπαίδευσης, όπως και η ελληνική που αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα, το σχολείο θεωρεί το παιδί και τον νέο όχι όπως είναι, αλλά όπως θα έπρεπε να είναι. Αντί να προσεγγίσει και να αναπτύξει την προσωπικότητα του παιδιού μέσα στην αυθεντικότητά της, προσπαθεί να του καλλιεργήσει μια τεχνητή, επίκτητη προσωπικότητα που συμμορφώνεται με τους προσανατολισμούς και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συ-

στήματος. Έτσι, η σχολική επιτυχία συναρτάται με την επιτυχημένη προσαρμογή του μαθητή στα πρότυπα και τις αξίες που προωθεί η εκπαίδευση, πολύ περισσότερο από ότι με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του υποκείμενου-παιδιού. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι επόμενο ότι ο βαθμός παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στην τάξη παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Θεωρώντας το περιβάλλον αγωγής μέσα από ένα πλέγμα κριτηρίων, παιδαγωγικών, κοινωνιο-ψυχολογικών και αρχιτεκτονικών, παρατηρούμε ότι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος στα οποία αναφερθήκαμε εκφράζονται με σαφήνεια στο σχολικό χώρο. Ιδιαίτερα μέσα στην τάξη, η διαρρύθμιση της επίπλωσης και η διακόσμηση της αίθουσας ευνοούν τη ανάπτυξη ορισμένων, και συγκεκριμένων κάθε φορά, πρακτικών στο χώρο και σχημάτων επικοινωνίας από το δάσκαλο και τους μαθητές. Για παράδειγμα, η τοποθέτηση των θρανίων, της έδρας, του πίνακα, “υποδεικνύουν” τις θέσεις και τον τρόπο ενέργειας του καθενός, τις διαδρομές που θα ακολουθήσει καθώς μετακινείται και, κυρίως, τις διατάξεις χώρου που πλαισιώνουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας στην τάξη. “Υποδεικνύουν”, λοιπόν, μια μορφή εκπαιδευτικής χρησιμοποίησης του χώρου, η οποία δεν μπορεί να αλλάξει αν δεν διαφοροποιηθεί η διαρρύθμιση της αίθουσας.

Βέβαια, στην πράξη, οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν το χώρο ακριβώς με τον τρόπο που προβλέπεται: συνήθως υιοθετούν πρακτικές και σχήματα επικοινωνίας που αποκλίνουν από τις “επίσημες” εκδοχές και συχνά μάλιστα τις παραβιάζουν. Οι στάσεις αυτές, που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών στο κτίριο και την αυλή του σχολείου, αντιστοιχούν με εκείνες των παιδιών στους υπαίθριους χώρους της πόλης, τα οποία χρησιμοποιούν με *το δικό τους τρόπο* τον εξοπλισμό παιχνιδιού στα πάρκα και τις “παιδικές χαρές”. Η σχέση του παιδιού με το χώρο κυριαρχείται από τη δυναμική που αναπτύσσεται με άξονα τις αντιθέσεις ανάμεσα στις μορφές προβλεπόμενης λειτουργίας του χώρου, αφενός, και πραγματικής χρησιμοποίησής του, αφετέρου. Η δυναμική αυτή παρεμβαίνει στις διαδικασίες ανάπτυξης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, καθώς και στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων ρόλων του εκπαιδευτικού και του μαθητή μέσα στην τάξη:

- η οργάνωση του χώρου (διαρρύθμιση και αισθητική) αποβλέπει στην καθιέρωση συγκεκριμένων μορφών σχολικής εργασίας και, κατ’ επέκταση, στη διαμόρφωση μιας προβλεπόμενης (και επιθυμητής από το σύστημα) παιδαγωγικής σχέσης.
- η χρησιμοποίηση του χώρου γίνεται με διαδικασίες που προσαρμόζουν τα προβλεπόμενα στην πραγματικότητα και τις δυνατότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης τάξης.

Μπορούμε, λοιπόν, να θεωρήσουμε τη σχολική τάξη ως ένα continuum, ένα σύστημα από μια δομή χώρου και μια δομή σχέσεων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν την τελική εικόνα των εκπαιδευτικών δρώμενων στο σχολείο. Μέσα από αυτό το πρίσμα, ο σχολικός χώρος

αναδεικνύεται στο υλικό πεδίο που πλαισιώνει την ανάπτυξη των αντιθέσεων και των συμπεριφορών που συνδέονται με τη σχολική αποτυχία.

Ο χώρος στο ελληνικό σχολείο είναι μονολειτουργικός, δηλαδή έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί *με μόνο έναν και πάντα τον ίδιο τρόπο*: η προσέγγιση στις αίθουσες, η μέθοδος εργασίας στην τάξη, η σχέση του εσωτερικού με τον υπαίθριο χώρο μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο με τον τρόπο που υποδεικνύει η συγκεκριμένη αρχιτεκτονική οργάνωση. Παράλληλα, η οργάνωση των εκπαιδευτικών σχέσεων που αντιστοιχεί στο μονολειτουργικό χαρακτήρα του χώρου είναι *μονόπλευρη*, δηλαδή λειτουργεί και αυτή προς μια μόνον κατεύθυνση, από τον πόλο του εκπαιδευτικού προς εκείνο του μαθητή και όχι αντίστροφα, και στηρίζεται σε στερεότυπες, εξίσου δύσκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Δημιουργείται, έτσι, ένα απόλυτα ανελαστικό μοντέλο από το συνδυασμό χώρου και σχέσεων που *δεν εμπεριέχει την παραμικρή δυνατότητα αυτοεξέλιξης*. Για παράδειγμα, η διαρρύθμιση της αίθουσας, ιδίως η σημερινή διάταξη των θρανίων σε σειρές που είναι σχεδιασμένη για ατομική εργασία, *εμποδίζει* την εφαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών που στηρίζονται στη συνεργασία και το διάλογο. Άρα, *η αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές δεν είναι εφικτή αν ο χώρος παραμείνει ως έχει*: η υιοθέτηση νέων πρακτικών απαιτεί κάποια, έστω και περιορισμένη, μετατροπή του χώρου. Από την άλλη πλευρά, μια τροποποίηση της δομής του χώρου, όπως η εφαρμογή μιας διάταξης των θρανίων για εργασία σε ομάδες, είναι άχρηστη αν δεν συνοδεύεται από αντίστοιχες αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές που σήμερα είναι προσαρμοσμένες στην ατομική εργασία. «Αυτή η ανελαστική ποιότητα του χώρου και των εκπαιδευτικών σχέσεων αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος», όπως τονίζει ο Weinstein.

Μια πρόσφατη έρευνα του Δ. Γερμανού σε ελληνικά σχολεία σχετικά με το χώρο και το πώς επηρεάζει την σχολική επίδοση Που δημοσιεύτηκε στα πρακτικά του συνεδρίου με το τίτλο «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός» έδειξε ότι το υφιστάμενο μοντέλο σχολικού χώρου στην Ελλάδα συντελεί στην αύξηση δυο αρνητικών εκπαιδευτικών φαινομένων: της σχολικής δυσκολίας και, ακόμα χειρότερα, της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Όπως έδειξε η παρατήρηση σε δέκα επιλεγμένες τάξεις, μετά από τέσσερις μήνες λειτουργίας των σχολείων, οι ανισότητες που υπήρχαν μεταξύ των μαθητών *οξύνθηκαν*, επειδή παρατηρήθηκε ελαφριά αύξηση του ποσοστού των επιτυχημένων μαθητών, μείωση εκείνων που είχαν μέτριες επιδόσεις και, τέλος, *διόγκωση του ποσοστού των μαθητών που είχαν χαμηλές επιδόσεις και δυσκολίες στην τάξη*. Συμπερασματικά έγινε σαφές ότι η συνάρτηση ανάμεσα στις δομές χώρου και σχέσεων μαθητή και εκπαιδευτικού αλλά και μεταξύ μαθητών, παίζει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, σε βαθμό που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ανατροπή φαινομένων μαθησιακών δυσκολιών ή σχολικής αποτυχίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΕΠΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ

Δημιουργείται, λοιπόν, το ερώτημα αν είναι δυνατή η αναβάθμιση του συγκεκριμένου ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με την προϋπόθεση ότι δε θα χρειασθεί όλα να γκρεμισθούν και να ξανακτισθούν από την αρχή. Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται φανερό ότι για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος απαιτείται οπωσδήποτε παρέμβαση και στα θέματα που έχουν σχέση με το χώρο και με τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, δηλαδή τις εκπαιδευτικές σχέσεις και τις πρακτικές στην τάξη. Ο κοινός παρονομαστής τους είναι οι *σχέσεις χώρου* που αλληλεπιδρούν με τις υπόλοιπες παραμέτρους. *Το κεντρικό, λοιπόν, σημείο της παρέμβασης αποτελούν οι τροποποιήσεις στο χώρο, ώστε να είναι εφικτές οι αλλαγές και στα άλλα επίπεδα.*

Ωστόσο, μια απλή αλλαγή στα αρχιτεκτονικά στοιχεία δεν επαρκεί. Η παρέμβαση στο χώρο πρέπει να σχεδιασθεί *ταυτόχρονα* με την παρέμβαση στον τρόπο που γίνεται το μάθημα, δηλαδή στις εκπαιδευτικές σχέσεις και πρακτικές, ώστε η νέα οργάνωση του χώρου να εναρμονίζεται με τις νέες μορφές εκπαιδευτικής χρησιμοποίησής του και να επιδρά στις συνθήκες της καθημερινής ζωής στο σχολείο. Απαιτείται, λοιπόν, ένας παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου, ο οποίος να ακολουθεί μια σύνθετη λογική ταυτόχρονης παρέμβασης στα επίπεδα του χώρου, των εκπαιδευτικών σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι θέσεις που ακολουθούν εφαρμόστηκαν και ελέγχθηκαν ερευνητικά από το 1996 ως σήμερα σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και άλλων περιοχών της Ελλάδος, πράγμα το οποίο θα αναλυθεί σε επόμενο υποκεφάλαιο του κεφαλαίου αυτού.

8.1 ΣΤΟΧΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΠΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

Γενικός στόχος είναι η υλοποίηση ταυτόχρονων αλλαγών στα επίπεδα χώρου, εκπαιδευτικών σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να αναβαθμισθεί το σχολικό περιβάλλον. Από πρόσφατες έρευνες αποδείχθηκε ότι ο γενικός στόχος συνδέεται στενά με την ποιοτική βελτίωση της *εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης* στο σχολείο, δηλαδή με την εφαρμογή ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας. Μια τέτοια παρέμβαση αναλύεται σε αλλαγές σε τέσσερα επιμέρους σημεία: α) τη διαρρύθμιση του χώρου, β) τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, δηλαδή: τις μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τις μορφές εργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και γ) τη σχέση του σώματος του μαθητή με το χώρο. Η μελέτη των πρώτων πειραματικών εφαρμογών

έδειξε ότι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορεί να επιτευχθεί, ως ένα ικανοποιητικό βαθμό, με τις δυνατότητες που προσφέρει η υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή.

8.2 ΓΕΝΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΕΠΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Από μεθοδολογική άποψη, ο παιδαγωγικός επανασχεδιασμός συνίσταται στην ταυτόχρονη παρέμβαση στα τέσσερα επιμέρους σημεία του γενικού στόχου. Η εμπειρία από τις πρώτες εφαρμογές άφησε να φανούν οι σημαντικότερες κατευθύνσεις παρέμβασης, οι οποίες είναι :

• Στη διαρρύθμιση του χώρου:

Η νέα διαρρύθμιση πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία ανατρέπουν τους περιορισμούς που δημιουργούν οι υφιστάμενες σχέσεις χώρου. Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, τα σημαντικότερα από αυτά τα νέα χαρακτηριστικά είναι :

✓ *η ευελιξία του χώρου*, δηλαδή η δυνατότητα χρησιμοποίησής του με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους. Έτσι, ο επανασχεδιασμένος χώρος θα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα παρακολουθεί τις αλλαγές της, διευκολύνοντας την ανάπτυξη διαφορετικών μεταξύ τους μορφών επικοινωνίας και εργασίας. Θα ανατραπεί, δηλαδή, η σημερινή κατάσταση όπου συμβαίνει το αντίθετο, επειδή ο χώρος ευνοεί ένα μόνον τύπο εργασίας και επικοινωνίας, ανεξάρτητα με τις απαιτήσεις που θέτει το γνωστικό αντικείμενο, η ηλικία και τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών.

✓ *η ύπαρξη σημείων αναφοράς στο χώρο*. Οι νέες μορφές οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου πρέπει να συντελούν στην προώθηση βασικών εκπαιδευτικών στόχων, όπως η ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των παιδιών. Γι' αυτό, μέσα από τη διάταξη των επίπλων και του εξοπλισμού και με την αισθητική του, ο επανασχεδιασμός θα προσφέρει σημεία αναφοράς τα οποία συναρτώνται με φαινόμενα οικειοποίησης του χώρου και δημιουργίας «προσωπικού χώρου» από τους μαθητές, γεγονός που συμβάλλει αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός θετικού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

✓ *ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του αντιληπτικού ερεθίσματος που προσφέρει ο χώρος*, που εκφράζεται ιδίως από την αισθητική και τη διακόσμηση και πρέπει να μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα ή έμμεσα για το μάθημα.

• Στον τρόπο που γίνεται το μάθημα.

Απαιτείται η εφαρμογή μεθόδου ομαδοκεντρικής διδασκαλίας που θα αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει ο χώρος για ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η παρέμβαση αυτή πρέπει να εστιασθεί σε τρία θέματα:

✓ *στις μορφές επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.* Στο επίπεδο της επικοινωνίας, η διαρρύθμιση του χώρου, για παράδειγμα η διάταξη των αμοιβαίων θέσεων των μαθητών, πρέπει να ευνοεί την “πρόσωπο με πρόσωπο” επικοινωνία ώστε να ενισχυθούν οι δυνατότητες για ανάπτυξη διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ τους. Πρόκειται για την εφαρμογή διάταξης χώρου προσαρμοσμένης στην ομαδοκεντρική διδασκαλία.

✓ *στις μορφές εργασίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.* Στο επίπεδο της εργασίας, ο επανασχεδιασμός πρέπει να προτείνει διατάξεις επίπλων και εξοπλισμού οι οποίες να διευκολύνουν την ανάπτυξη μορφών συνεργασίας και εργασίας σε ομάδες και να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρει η πρόσωπο-με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

✓ *στην απελευθέρωση της σχέσης του σώματος του μαθητή με το χώρο.* Οι νέες συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι αδύνατο να εφαρμοσθούν αν δεν απελευθερωθεί η σχέση του σώματος του μαθητή με το χώρο, έτσι ώστε να αποκατασταθεί στο θέμα αυτό στο σχολείο μια φυσιολογική κατάσταση πραγμάτων, που πλησιάζει εκείνη της καθημερινής ζωής του παιδιού. Η ανατροπή των υφιστάμενων σχέσεων με το χώρο κινείται σε δυο σημεία :

- *στις αποδεκτές στάσεις του σώματος του παιδιού την ώρα του μαθήματος.* Ως «αποδεκτές» πρέπει να θεωρούνται όλες οι φυσιολογικές στάσεις και θέσεις που παίρνει αυθόρμητα το σώμα του παιδιού στο πλαίσιο της καθημερινής του ζωής. Το ζητούμενο είναι να αισθάνεται ο μαθητής άνετα καθώς εργάζεται και μαθαίνει

- *στην ελευθερία του μαθητή να χρησιμοποιεί με δική του πρωτοβουλία όλο το διαθέσιμο χώρο της αίθουσας.* Ανατρέπεται, δηλαδή, το σημερινό καθεστώς, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής πρέπει να ζητήσει άδεια για οποιαδήποτε μετακίνησή του μέσα στην τάξη. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές δεν έκαναν κατάχρηση αυτής της ελευθερίας: αντίθετα, πρόσεχαν, όσο μπορούσαν, να τη χρησιμοποιούν σωστά στο πλαίσιο του μαθήματος, ώστε να την προστατεύσουν.

Ωστόσο, πρέπει να τονισθεί ότι η παρέμβαση στα δυο επίπεδα, δηλαδή στη διαρρύθμιση τού χώρου και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα, *πρέπει να είναι ταυτόχρονη και να έχει ενιαίο προσανατολισμό.* Μια αλλαγή στο χώρο δεν είναι αρκετή, από μόνη της, για να προκαλέσει αντίστοιχη αλλαγή και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα. Αποτελεί, όμως, απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτύχει οποιαδήποτε αλλαγή διδακτικής μεθόδου και οπωσδήποτε, για την εφαρμογή ομαδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας.

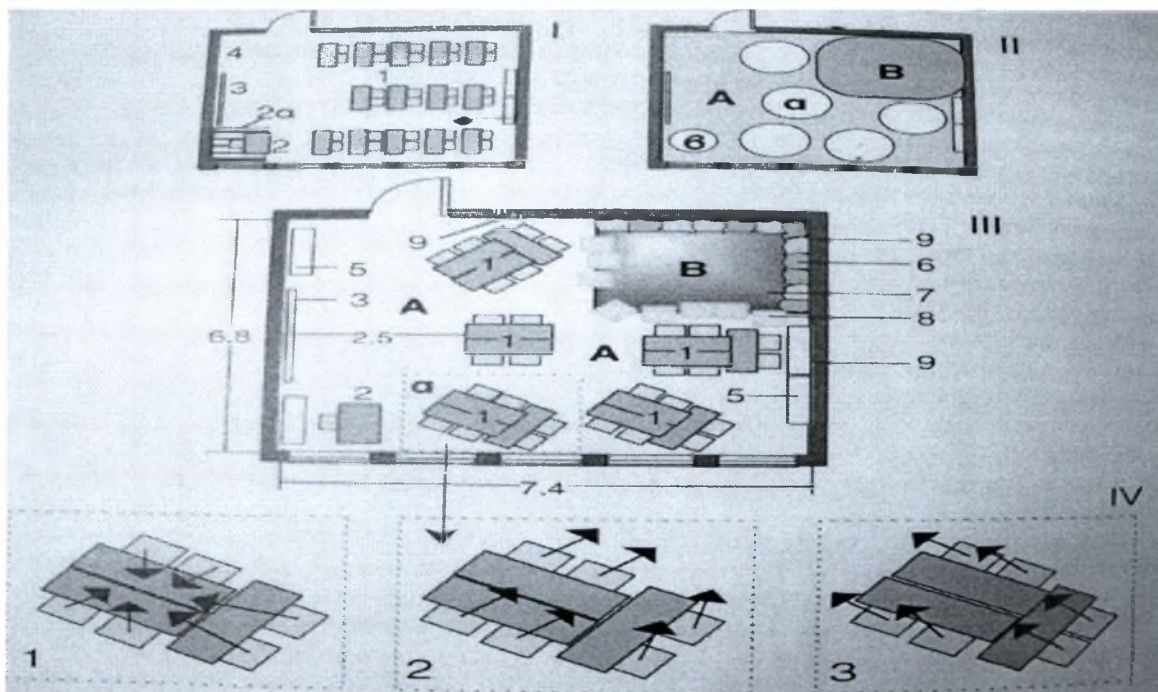
8.3. ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

8.3.1. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΣΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η αίθουσα διδασκαλίας οργανώνεται σε δύο σαφώς διακριτές περιοχές, με διαφορετικό χαρακτήρα: α) την περιοχή των ομάδων και β) το καθιστικό. Η περιοχή των ομάδων συγκεντρώνει τα μικροπεριβάλλοντα για τη δραστηριοποίηση των μαθητών τόσο σε μικρές ομάδες των 4-6 ατόμων, όσο και ατομικά. Ο εξοπλισμός της περιοχής των ομάδων περιλαμβάνει τραπέζια και καθίσματα για τους μαθητές, έπιπλα για την τακτοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού και προσωπικών αντικειμένων, καθώς και πίνακες έκφρασης, επικοινωνίας και αισθητικής δημιουργίας. Η διάταξη μιας ομάδας θρανίων ευνοεί 3 διαφορετικούς προσανατολισμούς των μαθητών: α) προς το εσωτερικό της ομάδας τους, β) προς τις άλλες ομάδες (για συζήτηση ή παρακολούθηση παρουσίας), και γ) προς τον πίνακα. Έτσι, η θέση του μαθητή στην αίθουσα μετεξελισσεται σε σημαντικό παράγοντα για τη διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.

Το καθιστικό έχει αμφιθεατρική διάταξη και προορίζεται για τη δραστηριοποίηση της τάξης στο σύνολό της, με τη μορφή μιας μεγάλης ομάδας. Ο εξοπλισμός του αποτελείται από καναπέδες, άλλα καθίσματα, μεγάλα μαξιλάρια σε μια μοκέτα στο πάτωμα. Η διαμόρφωση της αίθουσας πρέπει να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να προβάλλουν προσωπικά τους στοιχεία στο χώρο. Με τις παρεμβάσεις τους, οι μαθητές θα μπορούν να προσαρμόσουν το χώρο στις λειτουργικές, αισθητικές και συναισθηματικές προτιμήσεις τους και να δημιουργήσουν το «δικό τους τόπο» μέσα στην αίθουσα. Παράλληλα το κάθε παιδί έχει ένα ντουλάπι για τη τοποθέτηση των προσωπικών του αντικειμένων, εργασιών κλπ και τη δυνατότητα να προσωποποιήσει τον «τόπο» του στο χώρο εργασίας του με τον εξοπλισμό του με προσωπικά αντικείμενα, τη διακόσμηση των επίπλων του και την εξατομικευμένη ρύθμιση του φωτισμού. Με τις παρεμβάσεις αυτές διευκολύνεται η δημιουργία εστιών προσωπικού χώρου.

Σε περιπτώσεις που ο διαθέσιμος χώρος της τάξης είναι μεγαλύτερος, η περιοχή εργασίας σε ομάδες μπορεί να εμπλουτισθεί με στοιχεία χώρου και εξοπλισμό που δίνουν έμφαση στην πρόσβαση του παιδιού στη γνώση και τη συστηματοποιούν. Τέτοια στοιχεία θα μπορούσαν να είναι μια νησίδα πολυμέσων για μελέτη και εκπαιδευτική επικοινωνία με χρήση νέων τεχνολογιών ή μια βιβλιοθήκη της τάξης, με χώρο συλλογής στοιχείων και προετοιμασίας εργασιών.



διαμόρφωση περιοχών στην αίθουσα διδασκαλίας

ΥΠΟΜΝΗΜΑ

I: Η αίθουσα πριν από την παρέμβαση

1:θρανία 2:έδρα 2^α:βάθρο 3:πίνακας 4:χάρτης 5:βιβλιοθήκες

II: Η αίθουσα μετά την παρέμβαση(σχηματικά)

A: Περιοχή εργασίας σε ομάδες B:καθιστικό α:χώρος ομάδας β:χώρος δασκάλου

III:Η αίθουσα μετά την παρέμβαση(αναλυτικά)

1:θρανία διατεταγμένα σε ενότητες ομάδας 2:έδρα 3:πίνακας 5:προσωπικά ντουλάπια μαθητών-βιβλιοθήκες 6:μαξιλάρες 7:μοκέτα 8:καθίσματα καθιστικού 9:επιφάνειες για έκφραση επικοινωνία και αισθητική δημιουργία

IV:Προσανατολισμοί της ομάδας(χώρος α του σχεδίου III)

1:προς ο εσωτερικό της 2:προς τις άλλες ομάδες 3:προς τον πίνακα

8.3.2. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΥΕΛΙΚΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

Μέχρι πρότινος, ο χώρος της αίθουσας στα ελληνικά σχολεία ήταν στατικός, δεν επέτρεπε δηλαδή την αναδιάταξη των αντικειμένων του χώρου. Ο χώρος έχει την ιδιότητα της ευελιξίας όταν ευνοεί την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησής του. Η ευελιξία ως στοιχείο οργάνωσης του χώρου συνδέεται με την ανατροπή των συνθηκών που επικρατούν στην λειτουργία της τάξης στο ελληνικό σχολείο. Υπό το πρίσμα των νέων συνθηκών θεωρείται δεδομένο ότι ο χώρος θα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων στην τάξη και κατά συνέπεια προβλέπεται η συχνή αναδιάταξή του. Οι παρεμβάσεις αυτές προϋποθέτουν ότι τα παιδιά θα έχουν την δυνατότητα να τροποποιούν το σύνολο του χώρου της αίθουσας και να μετα-

κινούνται ελεύθερα σε αυτήν στο πλαίσιο πάντα των οδηγιών του εκπαιδευτικού και των αποφάσεων της τάξης. Έτσι επιδιώκεται η εξυπηρέτηση των διάφορων(ευέλικτων)μοντέλων εκπαιδευτικής διαδικασίας και χρησιμοποίησης του χώρου για την επίτευξη μιας εξελικτικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην υλική και την κοινωνική δομή της τάξης. Στην επόμενη εικόνα φαίνεται η ευελιξία του χώρου σύμφωνα με τις διαφορετικές απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ευελιξία μετά τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου σε αντιπροσωπευτική αίθουσα διδασκαλίας ελληνικού σχολείου (1997 - Κλίμακα 1:150)



ΥΠΟΜΝΗΜΑ

A: Περιοχή εργασίας σε ομάδες.
B: Καθιστικό.

I: Η αίθουσα μετά τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου (τελικό στάδιο).

1-5: Θέσεις ομάδων εργασίας, α: Χώρος της ομάδας (ορθογώνιο με εστιγμένο περίγραμμα).

II: Η αίθουσα σε μεταβατικό στάδιο ανασχεδιασμού.

A1: Περιοχή διδασκαλίας με τη Συνδιδασκτική μέθοδο.

III: Η αίθουσα αναδιαταγμένη για μάθημα με προβολή βίντεο και συζήτηση.

1, 2, 3 και 5: Θρανία των ομάδων εργασίας.

4: Θρανία της ομάδας 4 με την τηλεόραση.

IV: Η αίθουσα αναδιαταγμένη για μάθημα με εκτέλεση-επίδειξη πειράματος.

1, 2, 3 και 5: Θρανία των ομάδων εργασίας.

4: Τράπεζα για την εκτέλεση του πειράματος, αποτελούμενη από τα δυο θρανία της ομάδας 4 και ένα της ομάδας 5.

8.3.3. ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΧΩΡΟΥ

Η λειτουργικότητα και η αισθητική ενός χώρου συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται. Για να ικανοποιούνται πλήρως οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, «ο χώρος της τάξης πρέπει να προσφέρει πλούσιο και ποικίλο ερέθισμα ιδίως οπτικό, απτικό και ακουστικό με στόχο να γίνει: 1) ενδιαφέρων και ελκυστικός για τα παιδιά, και 2) λειτουργικός για την εκπαιδευτική διαδικασία», όπως αναφέρει ο Δ. Γερμανός.

Τα κριτήρια ανασχεδιασμού ποικίλουν ανάλογα με το αν το ερέθισμα έχει σχέση μόνο με την αρχιτεκτονική διαμόρφωση του χώρου ή αν επιπλέον αναφέρεται και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση τώρα που το ερέθισμα έχει σχέση μόνο με την αρχιτεκτονική διαμόρφωση, τότε ο ανασχεδιασμός ακολουθεί κανόνες που αφορούν την οπτική οργάνωση του χώρου που συνδυάζει τόσο αισθητικά όσο και λειτουργικά δεδομένα του. Τέτοια παραδείγματα είναι η επιλογή αισθητικών κανόνων μέσα στην τάξη που αφορούν άξονες συμμετρίας, οριζόντιες ή κατακόρυφες περασιές, διαβαθμίσεις ή αντιθέσεις χρωμάτων και υφής επιφανειών, οι οποίοι διαμορφώνουν την αρμονική σύζευξη των αρχιτεκτονικών στοιχείων του χώρου. Τα αρχιτεκτονικά-αισθητικά μελετημένα στοιχεία, που περιλαμβάνει ο αισθητικός ανασχεδιασμός της αίθουσας διδασκαλίας είναι το οπτικό και χρωματικό ερέθισμα των τοίχων και ο φωτισμός φυσικός και τεχνητός.

8.3.3.1. ΟΠΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΤΟΙΧΩΝ

Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου πρέπει να εμπλουτίσει την οπτική οργάνωση της αίθουσας του «παραδοσιακού σχολείου», του κτιριολογικού σχεδιασμού του ΟΣΚ για την ακρίβεια. Ο ανασχεδιασμός αυτός προτάσσει την τοποθέτηση στην κατώτερη ζώνη των τοίχων επίπλων και ποικίλης χρήσης εξοπλισμού, δηλαδή έντονα από οπτική άποψη στοιχεία. «Το χρώμα της πρέπει να είναι πιο σκούρο από εκείνα των υπερκείμενων ζωνών ώστε το οπτικό ερέθισμα που προσφέρει να συνάδει με την ισχυρή οπτική παρουσία των επίπλων και του εξοπλισμού και να τονίζει την έννοια του «κάτω» για να μειώσει την οπτική εντύπωση που δίνει το ύψος της τυπικής αίθουσας του «παραδοσιακού σχολείου»(3.5 μ). Το επάνω όριο της κατώτερης ζώνης μπορεί να απέχει από το πάτωμα απόσταση που αναφέρεται στα μεγέθη του παιδιού(πχ στο μέσο όρο ύψους του κεφαλιού όταν το παιδί κάθεται).

Ο συσχετισμός αυτός ανάμεσα σε σημεία αναφοράς του χώρου(όπως η κατώτερη ζώνη του τοίχου)και στο σώμα του παιδιού, ευνοεί ψυχολογικά διεργασίες που κάνουν το χώρο πιο οικείο στο χρήστη». Άλλωστε η δημιουργία ατμόσφαιρας σπιτιού στην τάξη είναι από τις πιο σημαντικές επιδιώξεις του «νέου σχολείου» γιατί: 1) το σχολείο πρέπει να αποτελεί τη συνέχιση και την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης στο σπίτι, 2)στην τάξη και στο σχολείο το παιδί πρέπει να βρίσκει

όσο περισσότερο γίνεται την ατμόσφαιρα της οικειότητας και ελευθερίας την οποία απολαμβάνει στο σπίτι, και 3) κάθε περιβάλλον φυσικό ή δημιουργημένο από τον άνθρωπο, το σπίτι, η πόλη, το σχολείο πρέπει να συμμετέχει στο εκπαιδευτικό έργο.

«Στην επόμενη προς τα πάνω ζώνη τοποθετούνται τα στοιχεία που ενισχύουν τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της σχέσης του παιδιού με τον χώρο. Πυρήνας οργάνωσης αυτής της ζώνης είναι οι επιφάνειες που ονομάζουμε «πίνακες έκφρασης επικοινωνίας και αισθητικής δημιουργίας» και που αποτελούν βασικό στοιχείο διακόσμησης της τάξης. Πρόκειται για πίνακες που αναρτώνται οι εργασίες των παιδιών (εικόνες, κείμενα, κατασκευές), αφίσες καθώς και κάθε αντικείμενο που αποτελεί εκπαιδευτικό ή διακοσμητικό υλικό της τάξης φτιαγμένο από τα παιδιά ή από τρίτους. Το χρώμα αυτής της ζώνης είναι πιο φωτεινό από εκείνο της χαμηλότερης ζώνης ώστε: 1) να προβάλλονται καλύτερα τα εκθέματα των πινάκων με χρωματικές αντιθέσεις του τύπου φωτεινό-σκούρο, 2) να διατηρείται το «οπτικό βάρος» της χαμηλότερης ζώνης, και 3) να επιτυγχάνεται καλύτερος φωτισμός χάρη στον υψηλότερο βαθμό ανάκλασης του φωτός που εξασφαλίζουν τα ανοιχτά χρώματα.

Τέλος, είναι απαραίτητη και μια τρίτη ανώτερη ζώνη που εκτείνεται από την προηγούμενη ως την οροφή. Η ανώτατη αυτή ζώνη πρέπει να έχει την ασθενέστερη οπτική παρουσία για να ενισχύονται οπτικά οι δύο χαμηλότερες ζώνες και για να τονίζεται η έννοια του «κάτω» μέσα στην αίθουσα. Η ζώνη αυτή από οπτική άποψη είναι η πλέον αδιάφορη για τους μαθητές, επειδή έρχονται σπάνια σε οπτική επαφή και γι' αυτό το λόγο βάφεται συνήθως στο ίδιο χρώμα με την οροφή με κάποιο χρώμα που ηρεμεί και ξεκουράζει τους μαθητές» όπως αναφέρει διεξοδικά ο Δ. Γερμανός. Παρόλα αυτά όμως αν η υπερκείμενη ζώνη είναι βαμμένη με ένα χρώμα με υψηλό συντελεστή ανάκλασης συμβάλλει αρκετά στην δημιουργία επαρκούς φυσικού φωτισμού μέσα στην αίθουσα.

8.3.3.2. ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΧΡΩΜΑΤΙΚΟΥ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΟΣ

Ένα σημαντικό θέμα της αισθητικής της σχολικής αίθουσας είναι η χρωματική της οργάνωση. Για την επιλογή των χρωμάτων παλαιότερες απόψεις έδιναν ιδιαίτερη σημασία στο κριτήριο της δημιουργίας ενός οπτικού περιβάλλοντος που θα «ξεκουράζει» τα μάτια και θα «ηρεμεί». Γι' αυτό συνιστούσαν να αποφεύγονται τα έντονα χρώματα και πρότειναν αποχρώσεις του ανοικτού πράσινου, καφέ ή γαλάζιου. Σύμφωνα όμως με νεότερες μελέτες η επίδραση των θεωρούμενων ως «έντονων» χρωμάτων δεν είναι υποχρεωτικά διεγερτική για το νευρικό σύστημα. Πχ αντίθετα προς την συμβατική γνώση το κόκκινο δεν καταγράφηκε περισσότερο διεγερτικό από ότι το μπλε ή το κίτρινο. Μάλιστα τα βιώματα του ατόμου δημιουργούν συνειρμούς που συνδέουν τα χρώματα με τις εμπειρίες του μέσα από συμβολισμούς και συναισθήματα και οδηγούν στην υποκειμενική σημασία

του χρώματος. Κατά συνέπεια το χρώμα δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως οπτικό δεδομένο που συνδέεται μόνο με την φυσιολογία του οργανισμού. Αντίθετα επιβάλλεται να αντιμετωπίζεται ως σημαντικό συστατικό στοιχείο ενός ευρύτερου αντιληπτικού και αισθητικού συστήματος.

Δεν έχει όμως νόημα να μιλάμε για μεμονωμένα χρώματα στην τάξη αλλά για συνδυασμούς χρωμάτων χωρίς περιορισμούς στην επιλογή των αποχρώσεων. Οι βασικές κατευθύνσεις της χρωματικής οργάνωσης για τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου σε μια αίθουσα διδασκαλίας αφορούν: 1) λειτουργικές, 2) τεχνικές, και 3) αισθητικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Από λειτουργική άποψη, συνδυασμοί από αποχρώσεις του ίδιου χρώματος (τόνοι του κίτρινου) ή από χρώματα που γειτονεύουν στον χρωματικό κύκλο(αποχρώσεις του κίτρινου και του πράσινου) δίνουν οπτικό αποτέλεσμα που κατά συνθήκη θεωρείται «ήρεμο» και το αντίστροφο. Για το σχετικά περιορισμένο χώρο της αίθουσας προτείνονται αρμονίες που στηρίζονται σε διαβαθμίσεις τόνου του ίδιου χρώματος ή σε συνδυασμούς χρωμάτων που γειτονεύουν στον χρωματικό κύκλο με στόχο τη δημιουργία οπτικού αποτελέσματος χαμηλής έντασης.

Ευρήματα ερευνών δείχνουν πως περιβάλλοντα μάθησης με τέτοια χαρακτηριστικά ευνοούν τη συγκέντρωση, την προσοχή και την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο τη εκπαιδευτική διαδικασίας. Από τεχνική άποψη η επιλογή των κατάλληλων χρωματικών συνδυασμών μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία αισθήματος οπτικής άνεσης. Αυτό επιτυγχάνεται σε δύο επίπεδα που είναι. Η επάρκεια του φωτισμού που εξαρτάται:1)από την ποσότητα φωτός 2)από την ανάκλαση του φωτός πάνω στις εσωτερικές επιφάνειες της αίθουσας. Σύμφωνα με τα διεθνή standards η ποσότητα του φωτισμού θεωρείται ικανοποιητική όταν εξασφαλίζεται ένα επίπεδο 350 Lux κατά μέσο όρο.

Η ποιότητα του φωτισμού που συνδέεται με το συντελεστή λαμπρότητας των χρωμάτων και με την ένταση της αντίθεσης(contrast) μεταξύ τους. Η ποιότητα του φωτισμού είναι κακή όταν το φως κουράζει τα μάτια επειδή προκαλεί θάμπωμα ή εμφανίζει έντονες αντιθέσεις φωτεινότητας. Τέλος, από αισθητική άποψη τα χρώματα μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ελκυστικού και οικείου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Καλό είναι κάθε αίθουσα να έχει το δικό της χρωματικό χαρακτήρα με επιλογή εκείνων των χρωμάτων και των αρμονιών που τονίζουν τη διαφορετικότητα της κάθε τάξης σε σχέση με τις άλλες ανάλογα με τις λειτουργίες της.

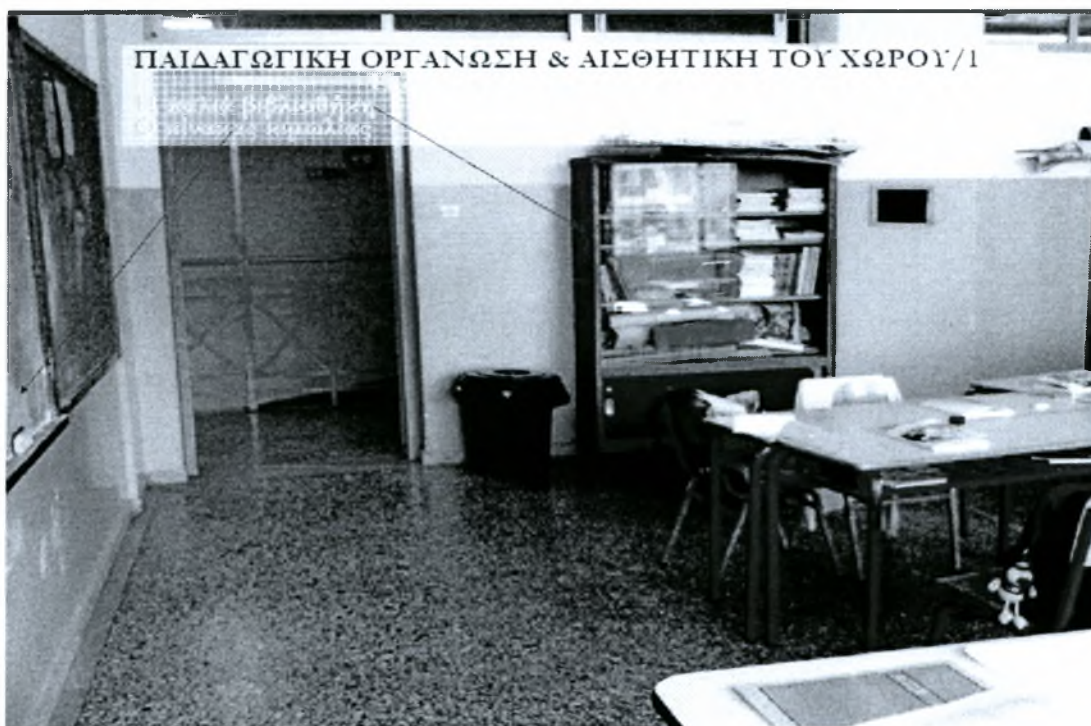
8.3.3.3. ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΦΩΤΙΣΜΟΥ

Από τους πιο σημαντικούς στην αρχιτεκτονική μελέτη περιβαλλοντικούς παράγοντες της σχολικής τάξης, αν εξαιρέσουμε το βιοκλιματικό σχολείο, είναι ο φυσικός και τεχνητός φωτισμός . Αν και αποτελεί σημαντικό παράγοντα τόσο η ποιότητα όσο και η ποσότητα του φωτισμού, εντούτοις στην Ελλάδα παραμένει ένας από τους λιγότερος υπό μελέτη παράγοντες στην κατασκευή σχολικών μονάδων. Επίσης, σημαντική είναι η τιμή έντασης του φωτισμού, η οποία δημιουργεί τις

ευνοϊκότερες οπτικές συνθήκες για τον κάθε μαθητή και το φως που προσπίπτει στα μάτια, επειδή ανακλάται από την επιφάνεια εργασίας, όπως είναι οι λευκές σελίδες ενός βιβλίου ή η επιφάνεια του θρανίου. Σήμερα για τη ρύθμιση αυτών των προβλημάτων με τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό του χώρου, προτείνεται η συνδυασμένη χρήση φυσικού και τεχνητού φωτισμού σε δύο επίπεδα.

Το πρώτο είναι ο γενικός φωτισμός της τάξης, με χρήση φωτιστικών σωμάτων και λαμπτήρων κατάλληλων για αίθουσες διδασκαλίας, που θα ενισχύουν το φυσικό φως. Ενδείκνυται ο φωτισμός φθορισμού, γιατί προσφέρει μεγαλύτερη ποικιλία στην ποιότητα του φωτισμού, σταθερότητα στην απόδοση και διάρκεια στη ζωή των λαμπτήρων. Οι λαμπτήρες επιβάλλεται να αποδίδουν με πιστότητα τα χρώματα, να μη δίνουν φως που θαμπώνει τα μάτια και γενικά να δημιουργούν ευχάριστη οπτική αίσθηση. Το δεύτερο επίπεδο είναι ο εξατομικευμένος φωτισμός. Ο χώρος της αίθουσας πρέπει να εξασφαλίζει στα παιδιά και στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα συμπληρωματικής ρύθμισης του επιπέδου φωτισμού στο χώρο δραστηριοποίησής τους, για να προσαρμόσουν τις οπτικές συνθήκες στις ανάγκες τους, π.χ. με τη χρήση ατομικών φωτιστικών στο χώρο εργασίας του ατόμου ή της ομάδας.

8.4. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΑΞΗΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ/2

Πρώτο βήμα: αλλαγή χρωμάτων (κάτω μέρος τοίχου, πόρτα, ντουλάπια)
(διαχωρισμός ανοιχτόχρωμης σκουρόχρωμης περιοχής με ενδιάμεσο «πηχάκι»)
Η παλιά βιβλιοθήκη (αν και βάρφηκε, παρέμεινε - ακαλλίσθητη, και δύσχειστη)
Πίνακας μαρμαδόρου.
VIDEO - DVD - Τηλεόραση.



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ/3

Δεύτερο βήμα: δημιουργία χώρου για κάθε μαθητή
Νέα βιβλιοθήκη με χώρο για τα βιβλία της τάξης



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ/4

Τρίτο βήμα: δημιουργία χώρου ανάρτησης εργασιών και
αντικεινώσεων για κάθε ομάδα



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ/4

Τέταρτο βήμα: δημιουργία «ατμόσφαιρας σπιτιού» (νέες κουρτίνες).

Δεύτερη κουρτίνα (από πίσω) για συσκότιση και προβολές στην τάξη.

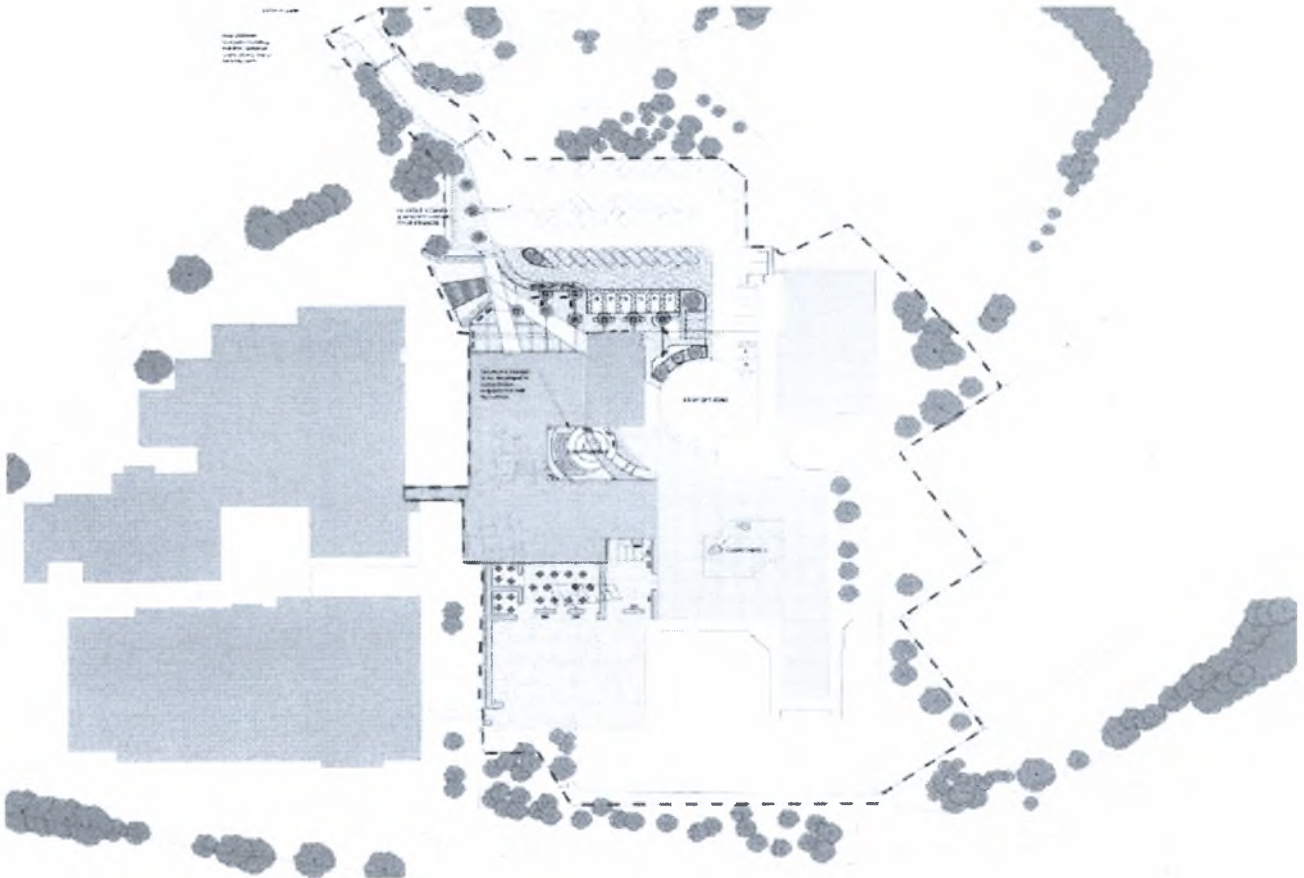


ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο - ΠΙΛΟΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΕΣΗΣ ΥΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΗ ΥΛΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

9.1. ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το κοινοτικό σχολείο, η ιδέα δηλαδή των σύνθετων ή πολυλειτουργικών κέντρων, προτάθηκε από αρχιτέκτονες και πολεοδόμους στον ευρωπαϊκό χώρο και στις ΗΠΑ, με την στήριξη διεθνών οργανισμών, όπως η Διεθνής Ένωση Αρχιτεκτόνων και η UNESCO. Η παραπάνω πρωτότυπη αρχιτεκτονικά πρόταση, στηρίχθηκε στην εξής επιχειρηματολογία:

- **Παιδαγωγική κατεύθυνση:** Το κοινοτικό σχολείο με την κοινοτικού είδους διοικητική και χωρική οργάνωση, θα ανταποκριθεί καλύτερα στα αιτήματα για συνεχή εκπαίδευση, για αποϊδρυματοποίηση του σχολείου και για ένταξη του παιδιού στο άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον.
- **Οικονομιστική κατεύθυνση:** Το κοινοτικό σχολείο με τις κοινές εγκαταστάσεις έχει πρωταρχικό στόχο τη μείωση των δαπανών (οικονομία γης και καλύτερη χρονική και λειτουργική αξιοποίηση των εγκαταστάσεων) ιδιαίτερα σε συνθήκες οικονομικής κρίσης.



- **Κοινωνική & Δημογραφική κατεύθυνση:** Το κοινοτικό σχολείο συντελεί στην βελτίωση της ποιότητας ζωής αφενός στις υφιστάμενες αστικές περιοχές, γιατί πλήγονταν από

υπολειτουργία και κλείσιμο σχολείων λόγω μειωμένου μαθητικού δυναμικού και αφετέρου στις αγροτικές περιοχές, γιατί λειτουργεί ως καταλύτης για κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη.

Στην Αγγλία, στην Δυτική Γερμανία, στην Ολλανδία, στην Σουηδία και στις ΗΠΑ υλοποιήθηκαν δύο μορφές κοινοτικών σχολείων:

- Το πολυδύναμο ή πολυλειτουργικό κέντρο που μπορεί να στεγάζει σχολικές και εξωσχολικές λειτουργίες
- Το δίκτυο των εκπαιδευτικών και κοινοτικών εξυπηρετήσεων, δηλαδή η κατάλληλη διασύνδεση και χωροθέτησή τους στον πολεοδομικό ιστό, κατά τρόπο που θα διευκολύνεται η προσέλευση του χρήστη της μιας μονάδας από την άλλη καθώς και η διαχείρισή τους.



Τα κοινοτικά κέντρα προσφέρουν μια μεγάλη ποικιλία λειτουργιών και εξυπηρετήσεων :

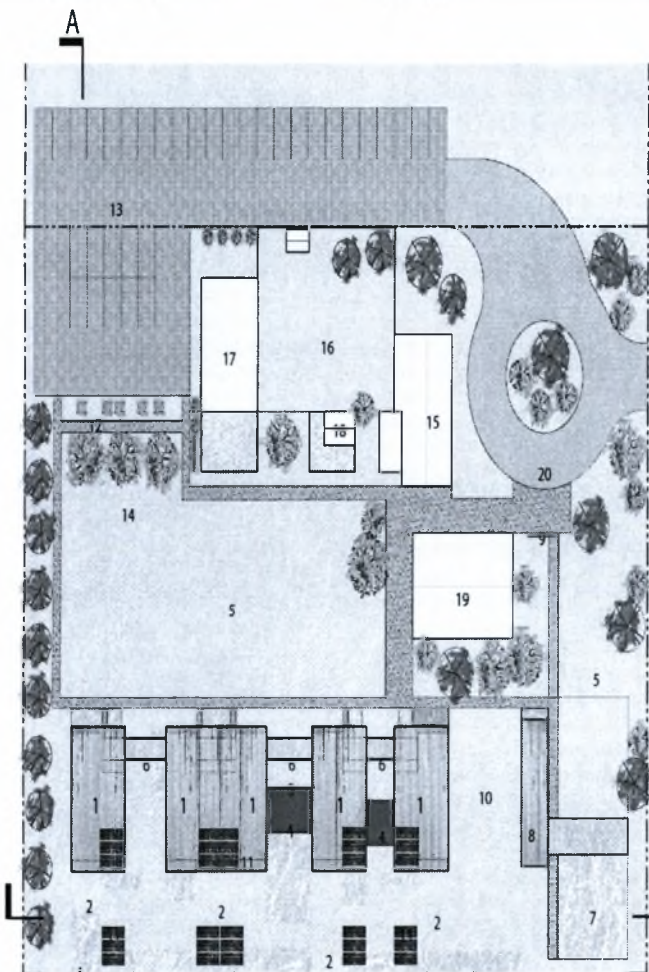
- Χώρους για την βασική εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων
- Βιβλιοθήκη
- Πολυλειτουργικούς χώρους για καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες
- Εργαστήρια επιστημών, τεχνολογίας και τέχνης

- Χώρους αναψυχής
- Εμπορικό κέντρο
- Διάφορες κοινοτικές και κρατικές υπηρεσίες

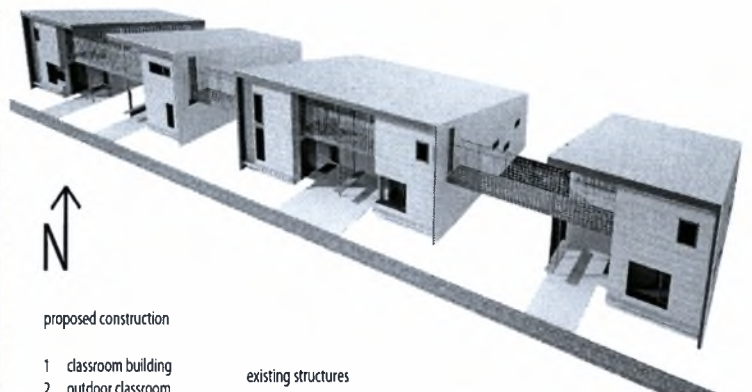
Το κοινοτικό σχολείο θυμίζει κατά πολύ το πρότυπο ολοήμερο σχολείο, η κάτοψη του οποίου παρατέθηκε στο ομώνυμο κεφάλαιο. Παρακάτω δίνεται η κάτοψη και το render μαζί ενός σύγχρονου κοινοτικού σχολείου στο TETON Valley των ΗΠΑ.



site section A



TVCS | site plan

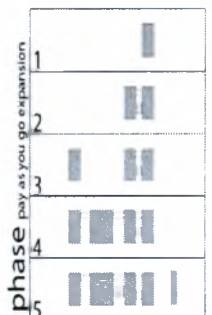


proposed construction

- 1 classroom building
- 2 outdoor classroom
- 3 outdoor stage/theater
- 4 optional connector
- 5 open play area
- 6 connector bridge
- 7 community garden
- 8 open air classroom
- 9 bike rack
- 10 gathering area
- 11 solar farm
- 12 gabian basket wall
- 13 parking
- 14 apple orchard

existing structures

- 15 preschool building
- 16 preschool play area
- 17 goat barn
- 18 chicken coop
- 19 kindergarten/offices
- 20 student drop-off



site section B

Η κριτική θεώρηση των κοινοτικών σχολείων φέρνει στο φως προβλήματα που θα μπορούσαν να προβλεφθούν από την ίδια τη φύση της πρωτότυπης αρχιτεκτονικής πρότασης. Οπωσδήποτε η συνδυασμένη χρήση σχολικών και κοινωνικό-πολιτιστικών εγκαταστάσεων λύνει προβλήματα έλλειψης σε κτίρια και εξοπλισμό. Αδυνατεί όμως να λύσει από μόνη της ζητήματα κοινωνικών επαφών και ουσιαστικών αλλαγών στην διαδικασία της μάθησης. Η λειτουργία αυτών των σχολείων απέδειξε από μόνη της την αδυναμία του αρχιτεκτονικού και πολεοδομικού σχεδιασμού να συμβάλει ουσιαστικά σε μετασχηματισμούς στον εκπαιδευτικό και πολιτιστικό τομέα. Έτσι το όραμα του κοινοτικού σχολείου που θα συνέβαλε κατά τον Gian Carlo de Carlo σ' ένα είδος αποϊδρυματοποίησης και γνήσιων κοινοτικών δραστηριοτήτων, παίρνει ουτοπικό χαρακτήρα.

Δεν μπορούμε ωστόσο να παραβλέψουμε την εν μέρει θετική συμβολή των κοινοτικών σχολείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κοινοτικό σχολείο και στις δυο μορφές του προσφέρει στο μαθητή ένα περιβάλλον με ερεθίσματα που ξεπερνούν τις κλειστές εκπαιδευτικές διαδικασίες εμπλουτίζοντας το γνωστικό και κοινωνικό πεδίο των μελών της σχολικής κοινότητας. Περιβάλλον με ποικίλα ερεθίσματα και πληροφορίες υπερέχει του εσωστρεφούς «καθαρού» σχολικού χώρου που δεν αποτελεί ούτε κατά διάνοια μικρογραφία της κοινωνίας.

9.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

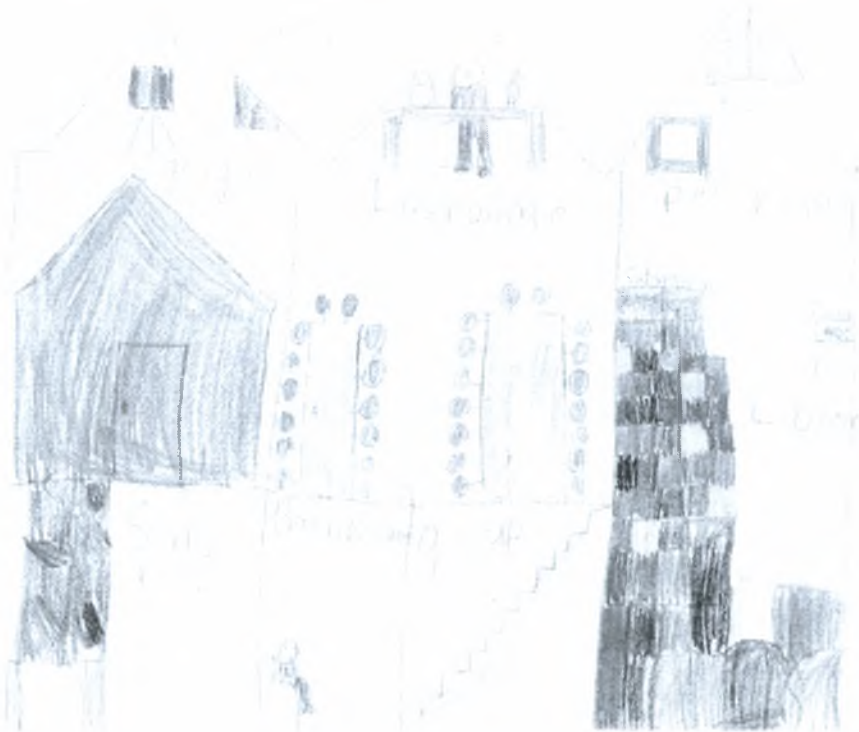
Οι προτάσεις για συμμετοχή των πολιτών στο σχεδιασμό κτιρίων εμφανίζονται από το 1950 και συνδέονται με την ιδεολογία του πλουραλισμού και την πολιτική θεώρηση της αρχιτεκτονικής πρακτικής. Αυτή η τελευταία αποσυνδέεται από τους ειδήμονες και την επιστήμη και συνιστά κατά κύριο λόγο μια κοινωνική δραστηριότητα η οποία αποβλέπει στην ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών μέσα από τις απόψεις και τη συμμετοχή του χρήστη στις αποφάσεις για τον χώρο που τον αφορούν. Οι πρώτες εφαρμογές των συμμετοχικών διαδικασιών στο σχεδιασμό των σχολικών κτιρίων έγιναν στις ΗΠΑ. Οι αρχιτέκτονες επιδίωξαν τον διάλογο με τα παιδιά-χρήστες του σχολικού χώρου, καθώς και με άλλες άμεσα ενδιαφερόμενες ομάδες ατόμων. Για την συμμετοχή των παιδιών στη σχεδιαστική πρακτική θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση η εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση τους σε θέματα χώρου, μέσω του προγράμματος «architects in schools». Στο πρόγραμμα αυτό, οι δραστηριότητες τους συμπεριλάμβαναν από απλές ασκήσεις αντίληψης χώρου έως κατασκευή μονάδων μέσα στο σχολικό περιβάλλον ή μετασχηματισμό των ήδη διαμορφωμένων χώρων.

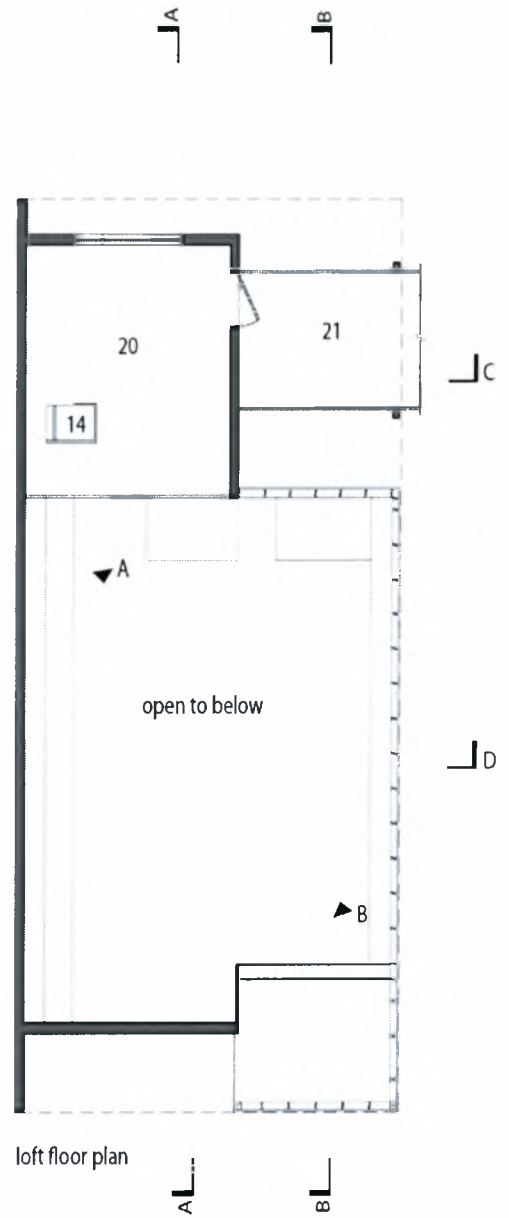
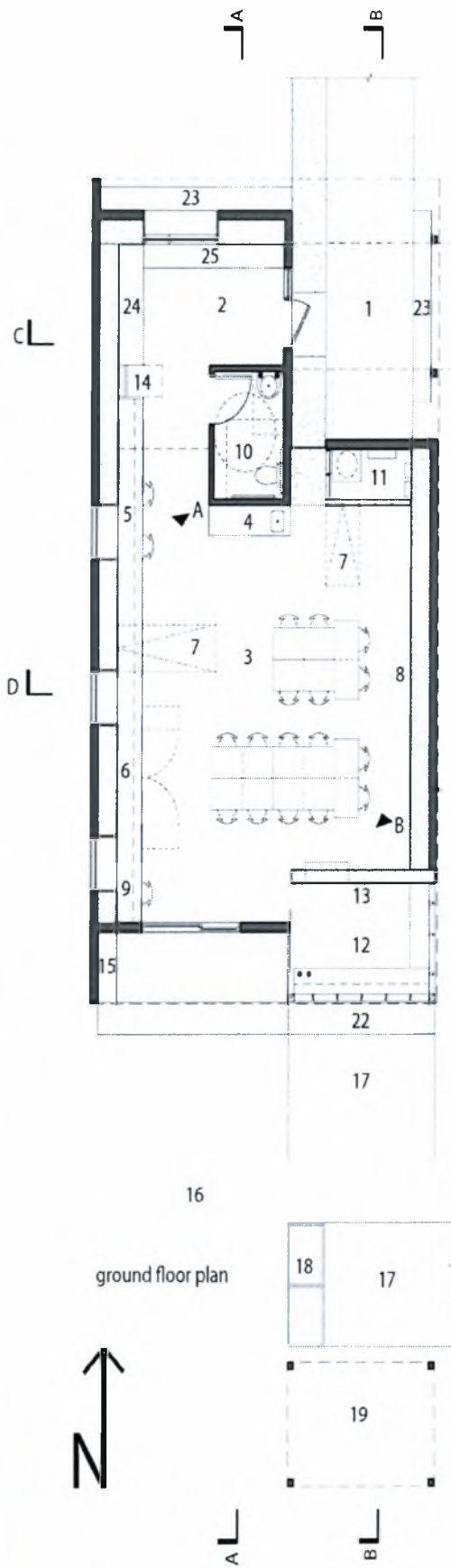
Η κατασκευαστική δραστηριότητα του παιδιού επηρεάζει σημαντικά σύμφωνα με την Aase Eriksen τη διαδικασία νοητικής ανάπτυξής του. Υποστηρίζεται εξάλλου, ότι η ανάγκη του παιδιού να δημιουργεί χώρους γι' αυτό το ίδιο έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του

χώρου, της μετάλλαξης του σε τόπο. Η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» κι απ' αυτήν την άποψη γίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού.



Maran's school design





- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1 covered entry | 14 ladder to loft |
| 2 entry/mudroom | 15 recycling storage |
| 3 flex learning space | 16 outdoor classroom |
| 4 wet lab | 17 vegetable garden |
| 5 computer stations | 18 compost |
| 6 library/storage | 19 solar fram |
| 7 fold-down table | 20 loft |
| 8 pin up/whiteboard | 21 connector bridge |
| 9 teacher's desk | 22 snow/water collection |
| 10 ADA bathroom | 23 bench |
| 11 mechanical room | 24 lockers |
| 12 greenhouse | 25 bench with storage below |
| 13 thermal mass wall | |

9.3.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ 1

Για την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας, θεωρήθηκε απαραίτητο να διεξαχθούν τριών ειδών έρευνες. Δυο από αυτές διεξήχθησαν έχοντας ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η Τρίτη έχοντας ως δείγμα το μαθητικό δυναμικό 6 διαφορετικών τάξεων διαφορετικών σχολικών μονάδων.

Η πρώτη έρευνα καταγράφει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υλική δομή των σχολικών μονάδων με βάση την μέθοδο Likert, ενώ η δεύτερη καταγράφει την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την σχέση υλικής και μη υλικής δομής και κατ' επέκταση την αλληλεπίδραση των δύο τελευταίων με τις διαδικασίες μάθησης και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Η τρίτη έρευνα εξετάζει την οπτική των μαθητών για την σχέση υλικής και μη υλικής δομής και πως αυτή επιδρά στην επίτευξη γνώσης και κοινωνικής ανάπτυξης καθορίζοντας το κλίμα μέσα στη σχολική τάξη.



Εικ. 1. «Καταλληλότητα σχολικών υποδομών»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ειδικότητα:..... Σχολική μονάδα:.....

Παρακαλούμε κυκλώστε, επιλέξτε (X) ή συμπληρώστε ανάλογα, μια και μόνο επιλογή σε κάθε ζητούμενο.

Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε, με πόσο αξιολογείτε (δεκάβαθμη κλίμακα- 10: Άριστα)

1.	την επάρκεια του χώρου ; (υπάρχει η αίσθηση ότι τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί κινούνται με άνεση στο χώρο κι ότι αυτός επαρκεί να 'φιλοξενήσει' απρόσκοπτα όλες τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες;)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	την ' ηλικία ' του εξοπλιστικού υλικού ; (η 'νεότητα' αποτελεί θετικό κριτήριο)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	την οργάνωση του χώρου ; (η διευθέτηση, φύλαξη και αξιοποίηση του υλικού είναι με τρόπο που συμβάλλει στην καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας;)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	τη γενική κατάσταση των υποδομών ; (ηλεκτρολογική, υδραυλική, μεταλλικές ή ξύλινες κατασκευές, τζάμια, δάπεδα, σοβάδες κ.λπ.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.	το χρωματισμό ; (αιθουσών, κοινόχρηστων χώρων κ.λπ.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Επικρατέστερα χρώματα είναι: α)..... β)..... γ).....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.	την ακουστική ; (δημιουργείται αντήχηση στην αίθουσα, υπάρχει ηχομόνωση κ.λπ.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.	το φυσικό φωτισμό ; (επάρκεια καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης δραστηριοτήτων)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.	την ασφάλεια ; (εξάλειψη εστιών πρόκλησης ατυχημάτων, στατικότητα-αντισεισμική προστασία, πυρασφάλεια κ.λπ.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.	τη χωροθέτηση ; (επιλογή χώρου ανέγερσης με παιδαγωγικά κριτήρια)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.	την καταλληλότητα του διδακτηρίου ; (με παιδαγωγικά και κτιριολογικά κριτήρια)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11.	την καταλληλότητα του αύλειου χώρου ; (με παιδαγωγικά κριτήρια)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου συμβάλλει στη διδακτική αποτελεσματικότητα...

12. Η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου συμβάλλει στη διδακτική αποτελεσματικότητα... Θετικά Αρνητικά Καθόλου
13. Η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος... Πολύ Λίγο Καθόλου
14. Η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου αποτελεί πρώτη ευθύνη...
των μαθητών; των εκπαιδευτικών; των διευθυντών προϊσταμένων;
των δήμων; των νομαρχιών; των γονέων; του ΥΠ.Ε.Π.Θ.;
κάποιου άλλου, ποιού;

15. Παρακαλούμε αναφέρετε τις τρεις πιο βασικές, κατά την κρίση σας, παρεμβάσεις στις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές που θα αναβάθμιζαν ποιοτικά τη λειτουργία της σχολικής σας μονάδας (από παιδαγωγική ή διοικητική άποψη):

- α).....
β).....
γ).....

Οι πρώτες έντεκα ερωτήσεις εστίαζαν στην εκμείευση των αντιλήψεων των δασκάλων, μέσω βαθμολογικής αξιολόγησης Likert, για τις κτιριακές υποδομές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν. Οι ερωτήσεις 12, 13 και 14 αποσκοπούσαν στη διαπίστωση αντιλήψεων σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση του χώρου και την αναγνώριση ευθυνών σε φυσικά πρόσωπα ή φορείς για την ανέγερση εκπαιδευτικών μονάδων. Η 15η ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν τις τρεις πιο ουσιώδεις παρεμβάσεις για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής τους μονάδας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 δάσκαλοι των σχολείων του Βόλου, 20 δάσκαλοι των σχολείων της Λάρισας, 5 δάσκαλοι των σχολείων Πηλίου και 9 δάσκαλοι των σχολείων Αγριάς και Λεχωνίων.

Μολονότι οι έρευνες που εστιάζουν σε αντιλήψεις υπόκεινται συνήθως σε δεοντολογικούς περιορισμούς και διακινδυνεύουν την αξιοπιστία τους εξαιτίας της δυσκολίας αντικειμενικοποίησης υποκειμενικών δεδομένων, εντούτοις η δομή του μη σταθμισμένου ερωτηματολογίου με τα επεξηγηματικά στοιχεία που περιλαμβάνονταν σε κάθε ερώτημα, επιχειρούσε να ελαχιστοποιήσει την υποκειμενικότητα του τυχαίου δείγματος. Η παρούσα διερεύνηση δεν μπορεί να οδηγήσει στην εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων διότι οι κτιριακές εγκαταστάσεις διαφοροποιούνται από περιοχή σε περιοχή εξαιτίας κριτηρίων της τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης. Συνεπώς, θα πρέπει να διερευνήσουμε τις κτιριακές υποδομές υπό την αίρεση ότι κάθε συμπέρασμα έχει τοπική ισχύ και μόνο. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά, μη έχοντας λάβει ειδική κατάρτιση στις βασικές τους σπουδές, αντιλαμβάνονται, περισσότερο, διαισθητικά την παιδαγωγική διάσταση του σχολικού χώρου.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 12, 13, 14 και 15 θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε γενικεύσιμα συμπεράσματα εάν το δείγμα ήταν πολλαπλάσιο από το αντίστοιχο της παρούσας έρευνας. Από τα παραπάνω προκύπτει η παραδοχή ότι, ουσιαστικά, η διερεύνησή μας καταγράφει τάσεις στις αντιλήψεις του δείγματος και όχι πορίσματα. Ωστόσο, εκτιμάται ότι οι τάσεις αυτές είναι

ενδεικτικές, αξιοποιήσιμες και μπορούν να οδηγήσουν σε διατύπωση απόψεων-προτάσεων αναφορικά με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες, στο πλαίσιο που επιβάλλει η δεοντολογία έρευνας της παρούσας μορφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια και συνοπτικά στον πίνακα 1, αποτυπώνουν με γλαφυρότητα την κτιριολογική κατάσταση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας και Λάρισας.

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με την ερώτηση (1) «αξιολόγηση επάρκειας χώρου», η πλειονότητα των δασκάλων δηλώνει ότι η επάρκεια των χώρων αξιολογείται κατά μέσο όρο που ανάγεται σε ποσοστό 60%. Στην ερώτηση (2) «αξιολόγηση ηλικίας εξοπλιστικού υλικού» οι δάσκαλοι εμφανίζουν ποσοστό 56%. Στην ερώτηση (3) «αξιολόγηση οργάνωσης χώρου», οι δάσκαλοι παρουσιάζουν ποσοστό 64%. Στην ερώτηση (4) όπου ζητείται η «αξιολόγηση της γενικής κατάστασης των υποδομών» οι δάσκαλοι αξιολογούν δίνοντας ποσοστό 62%. Αναφορικά με την «αξιολόγηση των χρωματισμών» που ζητάει η ερώτηση (5), οι δάσκαλοι δίνουν ποσοστό 64% και δηλώνουν ότι τα επικρατέστερα χρώματα στα δημοτικά σχολεία είναι το άσπρο, το γαλάζιο, το πράσινο ή το κίτρινο ή το μπεζ. Στην ερώτηση (6) «αξιολόγηση ακουστικής» οι δάσκαλοι βαθμολογούν με 56% και στο ερώτημα (7) «αξιολόγηση φυσικού φωτισμού» δίνουν 78%. Αναφορικά με την «αξιολόγηση της ασφάλειας» (ερώτηση 8) των σχολικών χώρων, οι δάσκαλοι δίνουν ποσοστό 63% και στην ερώτηση (9) που ζητά την «αξιολόγηση της χωροθέτησης της σχολικής μονάδας», δίνουν ποσοστό 60%. Η ερώτηση (10) ζητά την «αξιολόγηση της καταλληλότητας του διδακτηρίου με παιδαγωγικά και κτιριολογικά κριτήρια στην οποία οι δάσκαλοι δίνουν ποσοστό 58%.

Αναφορικά με την καταλληλότητα του αύλειου χώρου (ερώτηση 11), οι δάσκαλοι δίνουν ποσοστό 61% ενώ στην ερώτηση (12), δηλώνουν σε ποσοστό 98% ότι η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού χώρου συμβάλλει θετικά στη διδακτική αποτελεσματικότητα. Αναφορικά με τη σχέση της ποιοτικής αναβάθμισης του σχολικού χώρου και της βελτίωσης του σχολικού κλίματος (ερώτηση 13), οι δάσκαλοι απαντούν «πολύ» σε ποσοστό 98% και «λίγο» σε ποσοστό 2%. Στην ερώτηση (14) που αναζητά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατοχή της «πρώτιστης ευθύνης» της ποιοτικής αναβάθμισης του σχολικού χώρου οι δάσκαλοι, εμφανίζοντας συγκεχυμένη εικόνα, εκτιμούν ότι ανήκει στους μαθητές (Α) σε ποσοστό 20%, στους εκπαιδευτικούς (Β) σε ποσοστό 32%, στους διευθυντές ή προϊσταμένους (Γ) σε ποσοστό 58%, στους δήμους (Δ) σε ποσοστό 76%, στις νομαρχίες (Ε) σε ποσοστό 59%, στους γονείς (Ζ) σε ποσοστό 44% και τέλος στο ΥΠΕΠΘ (Η) σε ποσοστό 60%.

Τα αποτελέσματα της ερώτησης (15) κατηγοριοποιούνται γενικά κατά φθίνουσα σειρά, ως ακολούθως: οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι η ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (από παιδαγωγική και διοικητική άποψη) απαιτεί, κατά κύριο λόγο, (α) την προσθήκη-κατασκευή

αιθουσών πολλαπλών χρήσεων (για εργαστήρια, εκδηλώσεις κ.ά.), (β) τη διεύρυνση των αιθουσών διδασκαλίας και (γ) την ανανέωση του εξοπλισμού και την παροχή παιδαγωγικού υλικού. Οι απαντήσεις στην ερώτηση (15) αναδεικνύουν το μέγεθος του προβλήματος της σχολικής στέγης.

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κινούνται γενικά στο μέσο της κλίμακας αξιολόγησης (\pm 50-60%), γεγονός που επισημαίνει τη μετριότητα των κτιριακών υποδομών στις οποίες εργάζονται. Εάν ληφθεί υπόψη και η τάση που επικρατεί στους περισσότερους ανθρώπους για εξοικείωση ή καλή προσαρμογή στο χώρο διαμονής ή εργασίας τους, που επιφέρει η δύναμη της συνήθειας, τότε οι εκπαιδευτικοί προφανώς αξιολογούν επεικώς ότι οι σχολικές τους μονάδες στερούνται κατάλληλων χώρων για τη διεξαγωγή ειδικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων, κατάλληλων αύλειων χώρων, εξοπλιστικών μέσων και παιδαγωγικών υλικών, δηλαδή σχεδόν όλων των κριτηρίων κτιριολογικής ποιότητας κάθε εκπαιδευτικής μονάδας! Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν, δευτερευόντως, ποικίλες ελλείψεις και παραλείψεις από την πλευρά των αρμόδιων αρχών απηχώντας, ενδεχομένως έμμεσα, ένα αίσθημα απαξίας σε επαγγελματικό ή και προσωπικό επίπεδο.

Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων

	ΔΑΣΚΑΛΟΙ %
1	60
2	56
3	64
4	62
5	64
α	Άσπρο
β	Γαλάζιο
γ	Πράσινο ή κίτρινο ή μπλε
6	56
7	78
8	63
9	60
10	58
11	61
12	
Θ	98
A	2
K	0

13	
Π	98
Λ	2
Κ	0
14	
A	20
B	32
Γ	58
Δ	76
E	59
Z	44
H	60
15	
α	Προσθήκη-κατασκευή αιθουσών πολλαπλών χρήσεων
β	Διεύρυνση αιθουσών διδασκαλίας
γ	Ανανέωση του εξοπλισμού και παροχή παιδαγωγικού υλικού

Από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων προκύπτει συμπερασματικά ότι ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών μονάδων στις περιοχές διερεύνησης, προφανώς έχει μερικώς αποτύχει καθώς αφενός εμφανίζονται υψηλά ποσοστά αντιλήψεων που επισημαίνουν την μέτρια καταλληλότητα των κτιριακών υποδομών και αφετέρου αναδεικνύονται πλείστες στεγαστικές και εξοπλιστικές ανάγκες. Τόσο σε επίπεδο κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ο.Σ.Κ.) όσο και σε τοπικό επίπεδο (Νομαρχίες, Ο.Τ.Α.), φαίνεται πως δεν λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την αντιμετώπιση των κτιριολογικών ζητημάτων των εκπαιδευτικών μονάδων. Το γεγονός αυτό έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τις πανευρωπαϊκές και παγκόσμιες δράσεις και πολιτικές για την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων σχολικής στέγης (Ο.Ε.Κ.Δ., 2006).

Προφανώς, η αποτίμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης-ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θα ήταν μια ανάλογη διερεύνηση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση-τείνει στην άποψη ότι ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών μας μονάδων δεν γίνεται με μακροχρόνια προοπτική αλλά μάλλον με βραχυπρόθεσμη, πρόσκαιρη ή ακόμη και παροντική! Πρόκειται, δηλαδή, για έναν ακατάλληλο, δαπανηρό και αναποτελεσματικό σχεδιασμό που στοχεύει στην επίλυση στεγαστικών προβλημάτων, υπό την πίεση κοινωνικοπολιτικών πιέσεων. Συνεπώς, από αυτή την έρευνα προκύπτει ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές μας μονάδες, από άποψη

κτιριακών υποδομών, καταδικάζονται «εν τη γεννήσει» τους να είναι ξεπερασμένες από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Οι προδιαγραφές τους αγνοούν άλλοτε την πληθυσμιακή αύξηση, άλλοτε τη βελτίωση-αύξηση των δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος και άλλοτε τα κοινωνικά δρώμενα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο σχεδιασμός των υφιστάμενων εκπαιδευτικών μας μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι λανθασμένος ή έστω ελλιπής και ανεπαρκής, τίθεται εύλογα το ερώτημα εάν υπάρχει η δυνατότητα βελτίωσης της κατάστασης. Η απάντηση είναι ασφαλώς, ναι! Η λύση βρίσκεται στον «ανασχεδιασμό» των υφιστάμενων εκπαιδευτικών μονάδων που αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Προσθήκες αιθουσών, αναπλάσεις περιβάλλοντος χώρου, συντηρήσεις δικτύων, ανανεώσεις εξοπλισμών, ανακαινιστικές δράσεις που γίνονται με ποιοτική στόχευση και σαφή προγραμματισμό, συνθέτουν γενικά την εικόνα μιας ανασχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής μονάδας, το κόστος της οποίας δεν θα πρέπει να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα πραγματοποίησης άλλων δράσεων ανασχεδιασμού και κυρίως, εκπόνησης μελέτης και υλοποίησης των εργασιών.

Οι εκπαιδευτικοί ζητούν, ουσιαστικά, ανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν, εκτιμώντας ότι με τον τρόπο αυτό, θα βελτιωθεί ποιοτικά η λειτουργία του σχολείου τους και συνεπώς, η διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Θεωρούν το ζήτημα μείζονος σημασίας καθώς αντιλαμβάνονται ότι ο σχολικός χώρος προδιαθέτει στη μάθηση, στην υγιεινή και ασφαλή διαβίωση, στην ευεξία μαθητών και εκπαιδευτικών, παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 2

ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ

Η προσέγγιση αυτή της σχολικής πραγματικότητας δημιουργεί το ερώτημα του ποιες δυνατότητες προσφέρουν τα στοιχεία της σχολικής αρχιτεκτονικής στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στην σχολική μονάδα καθώς και στην αναβάθμιση του μαθησιακού και ψυχολογικού κλίματος στην σχολική αίθουσα. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2010 έγινε έρευνα σε 10 τάξεις δημοτικών σχολείων του Βόλου και της Νέας Ιωνίας Βόλου. Αντικείμενο της έρευνας ήταν να μελετηθεί κατά πόσο τα αρχιτεκτονικά και αισθητικά στοιχεία του χώρου των ήδη υπαρχουσών σχολικών μονάδων συνδέονται με τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού/διδακτικού και ψυχολογικού περιβάλλοντος για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο ένας ενδεχόμενος συμμετοχικός ανασχεδιασμός με προτάσεις για αναβάθμιση του χώρου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές να συντελούσε σε ένα καλύτερο μαθησιακό και κοινωνικό αποτέλεσμα.

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 5 σχολεία του Βόλου και της Νέας Ιωνίας Βόλου. Συγκεκριμένα πήραν μέρος το 2^ο Δ.Σ. Νέας Ιωνίας και τα 1^ο, 9^ο, 21^ο και 25^ο Δ.Σ. Βόλου. Έλαβαν μέρος 20 μαθητές, οι οποίοι προέρχονταν 2 (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) από κάθε γ δημοτικού και ε δημοτικού τάξη έκαστου σχολείου, και οι 10 αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα σχολικά κτίρια του δείγματος ήταν όλα κατασκευασμένα την τελευταία εικοσαετία σύμφωνα με επίσημες προδιαγραφές και ακολουθούσαν το ελληνικό μοντέλο σχολικού χώρου του ΟΣΚ.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η έρευνα διεξήχθη με την χρήση ερωτηματολογίων που περιείχαν ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις σε χρονική διάρκεια ενός 15λέπτου. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΗ



ΤΑΞΗ.....

ΚΟΡΙΤΣΙ **ΑΓΟΡΙ**

1) Σου αρέσει να περνάς χρόνο μέσα στην τάξη σου;

ΝΑΙ ΟΧΙ

2) Είναι ευχάριστο το περιβάλλον της τάξης σου;

ΝΑΙ ΟΧΙ

3) Τι χρώμα έχουν οι κουρτίνες της τάξης σου;

.....

4) Το χρώμα των κουρτινών σου αρέσει;

ΝΑΙ ΟΧΙ

5) τι χρώμα θα ήθελες να έχουν οι κουρτίνες της τάξης σου;

.....

6) Τι χρώμα έχουν οι τοίχοι της τάξης σου;

.....

7) Σου αρέσει το χρώμα των τοίχων της τάξης σου;

ΝΑΙ

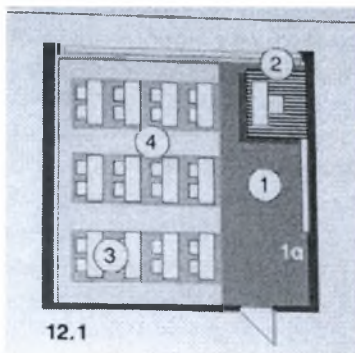
ΟΧΙ

8) Τι χρώμα θα ήθελες να είναι βαμμένοι οι τοίχοι της τάξης σου;

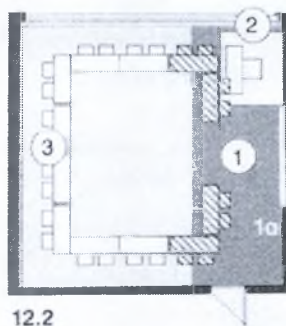
.....

9) Πως είναι τοποθετημένα τα θρανία της τάξης σου;

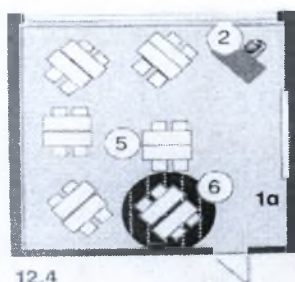
σου;



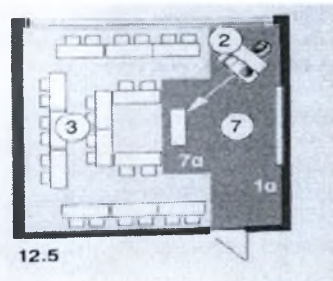
12.1



12.2



12.4



12.5

10) Σου αρέσει όπως είναι τοποθετημένα τα θρανία της τάξης σου;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

11) Έχει αρκετό φως η τάξη σου;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

12) Πόσες φορές ανοίγεται τα φώτα στην τάξη σου επειδή δεν βλέπετε καλά;

ΠΑΝΤΑ

ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ

ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ

ΠΟΤΕ

13) Στους τοίχους της τάξης σου υπάρχουν ζωγραφιές σου;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

14) Τι από αυτά υπάρχουν στους τοίχους της τάξης σου;

ΧΑΡΤΗΣ

ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΜΟΥ

ΟΜΑΔΙΚΑ ΕΡΓΑ (ΚΟΛΛΑΖ , ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ

ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΑΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΗΜΑΙΑ

ΕΙΚΟΝΕΣ ΜΕ ΗΡΩΕΣ ΤΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ 1821



15) Σου αρέσει να υπάρχουν δικές σου ζωγραφιές στους τοίχους της τάξης σου;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

16) Όταν είσαι καθιστός στο θρανίο σου, τι βλέπεις από το παράθυρο της τάξης σου (κοίτα προς το παράθυρο και μετά απάντησε)

ΟΥΡΑΝΟΣ ΚΑΙ ΔΕΝΤΡΑ

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΙΖΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ

17) Όταν ο/η δάσκαλος σας δείχνει κάποιο πείραμα αλλάζετε τη θέση των θρανίων; *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

18) Σου αρέσει η αυλή του σχολείου σου;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

19) Τι από αυτά έχει η αυλή του σχολείου σου;

ΠΑΓΚΑΚΙΑ

ΔΕΝΤΡΑ

ΠΑΡΤΕΡΙΑ ΜΕ ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ

ΚΑΔΟΥΣ ΓΙΑ ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ

ΣΚΑΜΜΑ

ΒΡΥΣΕΣ

ΤΟΥΑΛΕΤΕΣ

ΓΗΠΕΔΟ ΜΠΑΣΚΕΤ

ΓΗΠΕΔΟ ΒΟΛΛΕΥ

ΓΗΠΕΔΟ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟΥ

20) Τι θα ήθελες να έχει η αυλή του σχολείου σου για να σου αρέσει;

.....

21) Ευχαριστιέσαι παιχνίδι στην αυλή του σχολείου σου;

ΝΑΙ

γιατί.....

.....

ΟΧΙ

γιατί.....

.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΤΑΞΗ.....



1) Είναι ευχάριστο το περιβάλλον της τάξης σας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

2) Πιστεύετε ότι ευνοεί τη μάθηση έτσι όπως είναι ο χώρος και το περιβάλλον της τάξης σας;
(παραθέστε μέχρι 3 λόγους που υποστηρίζουν τη γνώμη σας)

ΝΑΙ

γιατί.....

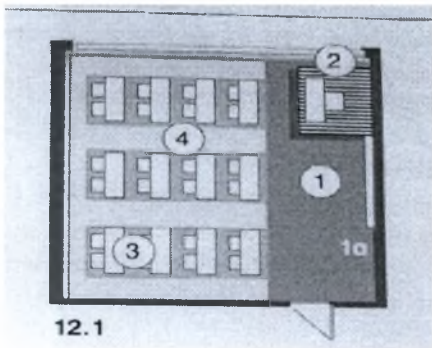
.....

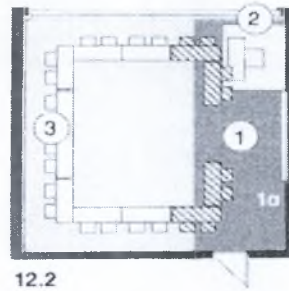
ΟΧΙ

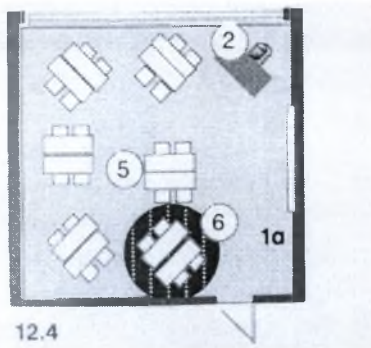
γιατί.....

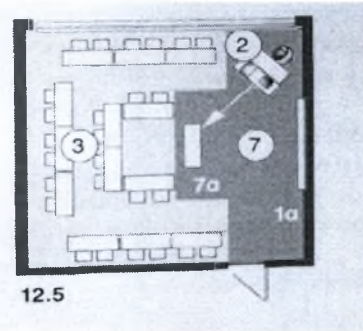
.....

3) Πως έχετε διατεταγμένα τα θρανία στην τάξη σας;









Για ποιο λόγο επιλέξατε αυτή τη διάταξη;

.....

.....

.....

.....

4) Διαπιστώσατε ότι η διάταξη που διαλέξατε έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην μάθηση ή τώρα τη δοκιμάζετε πειραματικά;

ΤΟ ΕΧΩ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙ

ΤΟ ΔΟΚΙΜΑΖΩ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ

5) Όταν έχετε να εκτελέσετε πείραμα επίδειξης (Ε' - ΣΤ' Δημοτικού) αλλάζετε την διάταξη των θρανίων;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ πως τα διατάσσετε;

(Δώστε σχηματική αναπαράσταση κάτοψης της τάξης)

6) Με τι από τα παρακάτω επιλέγετε να διακοσμήσετε τους τοίχους της τάξης σας;

- ΑΦΙΣΣΕΣ
- ΧΑΡΤΗΣ
- ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
- ΟΜΑΔΙΚΑ ΕΡΓΑ (ΚΟΛΛΑΖ , ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ)
- ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ
- ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΑΣ
- ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΗΜΑΙΑ
- ΕΙΚΟΝΕΣ ΜΕ ΗΡΩΕΣ ΤΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ 1821

7) Τα έργα των μαθητών ατομικά / ομαδικά τα αναρτάτε στους πίνακες έκφρασης ή στον τοίχο;

- ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ
- ΤΑ ΑΝΑΡΤΩ ΣΤΟΝ ΤΟΙΧΟ

8) Επιθυμείτε στην τάξη σας να υπάρχει κάτι που να υποδηλώνει την ιδεολογική υπόσταση των Ελλήνων;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ τι από αυτά;

- ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΑΣ
- ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΗΜΑΙΑ
- ΕΙΚΟΝΕΣ ΜΕ ΗΡΩΕΣ ΤΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ 1821

9) Πιστεύετε ότι η τάξη σας είναι ευήλια και ο φυσικός φωτισμός επαρκεί;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

10) Πόσες φορές έχει χρειαστεί να χρησιμοποιήσετε τεχνητό φωτισμό λόγω μη επάρκειας φυσικού φωτισμού στην αίθουσα σας;

- ΠΑΝΤΑ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ
- ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΟΤΕ

11) Το μέγεθος της αίθουσας είναι ανάλογο προς τον αριθμό των μαθητών της τάξης σας;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

12) Τι χρώμα έχουν οι κουρτίνες της τάξης σας;

.....

13) Το χρώμα των κουρτινών σας αρέσει;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ΟΧΙ, τι χρώμα προτείνετε και γιατί;

.....
.....

14) Τι χρώμα έχουν οι τοίχοι της τάξης σας;

.....

15) Το χρώμα των τοίχων της τάξης σας αρέσει;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ΟΧΙ τι χρώμα προτείνετε και γιατί;

.....
.....
.....

16) Πιστεύετε ότι η αυλή του σχολείου σας προάγει το παιχνίδι και γιατί; (Δώστε δύο λόγους που να αιτιολογούν την άποψή σας)

ΝΑΙ

-
-

ΟΧΙ

-
-

17) Το μέγεθος της σχολικής αυλής είναι κατάλληλο για τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο σας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

18) Η διαμόρφωση της σχολικής αυλής πιστεύετε ότι εξυπηρετεί επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

19) Τι πιστεύετε ότι θα χρειαζόταν η σχολική αυλή για να πληροί όλες τις προδιαγραφές ενός υπαίθριου παιδαγωγικού χώρου;

-
-
-
-

20) Πιστεύετε ότι η διαμόρφωση των ελληνικών σχολικών αιθουσών συνδέεται με την σχολική αποτυχία;

NAI OXI

21) Πιστεύετε ότι ο συμμετοχικός σχεδιασμός των σχολείων (συνεργασία παιδιών ,δασκάλων , γονιών, ψυχολόγων , αρχιτεκτόνων) θα είχε θετικά αποτελέσματα στις σχολικές επιδόσεις;

NAI OXI

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας

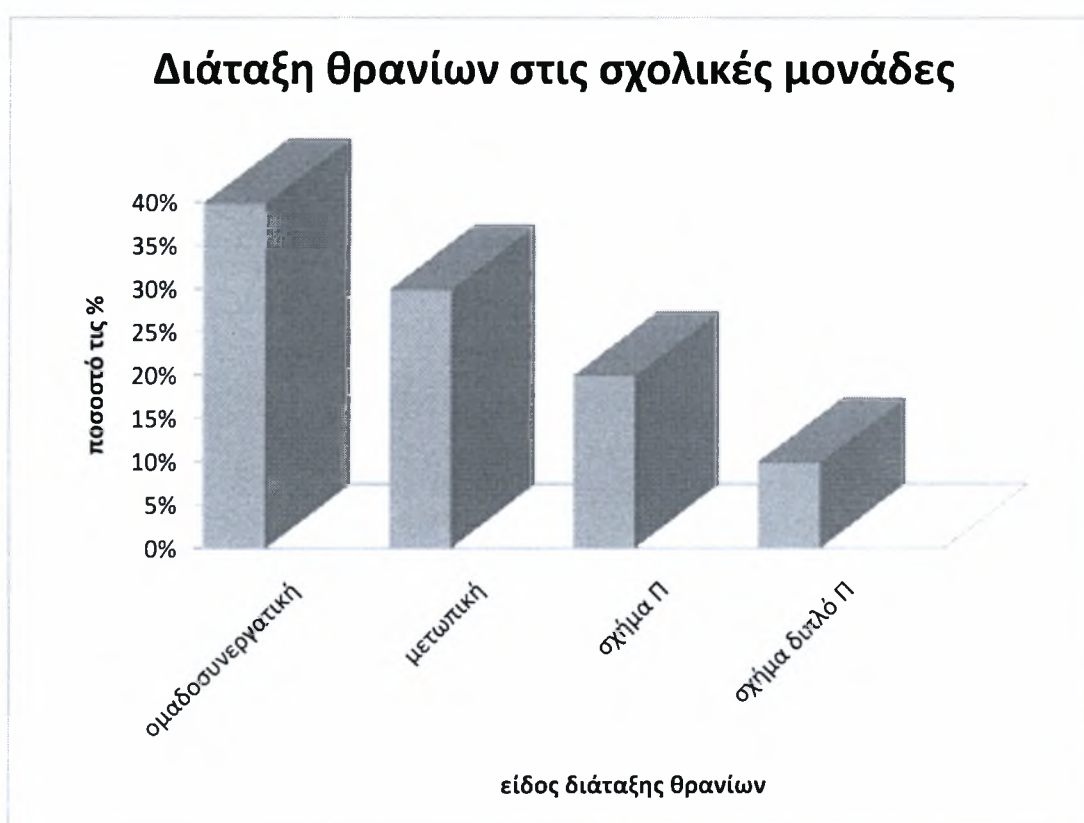
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την εν λόγω έρευνα προέκυψαν τα στατιστικά δεδομένα που φαίνονται παρακάτω:

✓ Από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν μόνο το 20% και αντίστοιχα μόνο το 10% των μαθητών πιστεύει ότι το περιβάλλον της τάξης τους δεν είναι ευχάριστο ενώ για τους τελευταίους μόνο το 5% δεν του αρέσει να περνάει χρόνο στην τάξη του. Το 80% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο χώρος ευνοεί τη μάθηση με τα επιχειρήματα ότι άλλοτε είναι ευρύχωρη, ευήλια με ωραία χρώματα στους τοίχους και τις κουρτίνες και γεμάτη με ζωγραφιές των παιδιών. Το υπόλοιπο 20% πιστεύει ότι η τάξη του δεν ευνοεί την μάθηση λόγω του ότι είναι μικρή, δεν διαθέτει υαλοπίνακα και δεν έχει θέα.

✓ Όσον αφορά στην διάταξη των θρανίων το 40% των εκπαιδευτικών εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διάταξη , το 20% το σχήμα Π, το 30% την μετωπική παραδοσιακή διάταξη και το 10% τη διάταξη σε διπλό Π. Από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς το 80% ισχυρίστηκε ότι χρησιμοποιεί τη έκαστη διάταξη επειδή το έχει διαπιστώσει ότι έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση ενώ το υπόλοιπο 20% ισχυρίστηκε ότι εφαρμόζει μετωπική διάταξη εξαιτίας της εγκυκλίου

κατά της γρίπης του υπουργείου παιδείας. Το 80% εφαρμόζει ομαδοσυνεργατική διάταξη θρανίων γιατί ομόφωνα απάντησαν ότι δεν μπορούν αλλιώς να δουλέψουν ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη. Το 20% που διάλεξε την διάταξη σε σχήμα Π ισχυρίστηκε ότι δεν χωράνε στην αίθουσα αν εφάρμοζαν διαφορετική διάταξη, ενώ το 10% που διάλεξε το διπλό Π ισχυρίστηκε ότι επιθυμούσε να έχουν τα παιδιά και μεταξύ τους και με τον δάσκαλο άμεση οπτική επαφή. Εκείνο που προξενεί ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι κανένας απολύτως εκπαιδευτικός της ε δημοτικού δεν άλλαξε την ενδεδειγμένη διάταξη των θρανίων της τάξης του προκειμένου να εκτελέσει κάποιο πείραμα είτε επίδειξης είτε αποκαλυπτικό. Όσον αφορά στους μαθητές το 50% απάντησε πως δεν του αρέσει η ομαδοσυνεργατική διάταξη των θρανίων εκ των οποίων το 80% των κοριτσιών απάντησε αρνητικά ενώ το 80% των αγοριών επιθυμούν την ομαδοσυνεργατική διάταξη. Όσον αφορά στην μετωπική παραδοσιακή διάταξη των θρανίων αυτή αρέσει στο 66% των μαθητών εκ των οποίων οι απόψεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι ισόποσες.



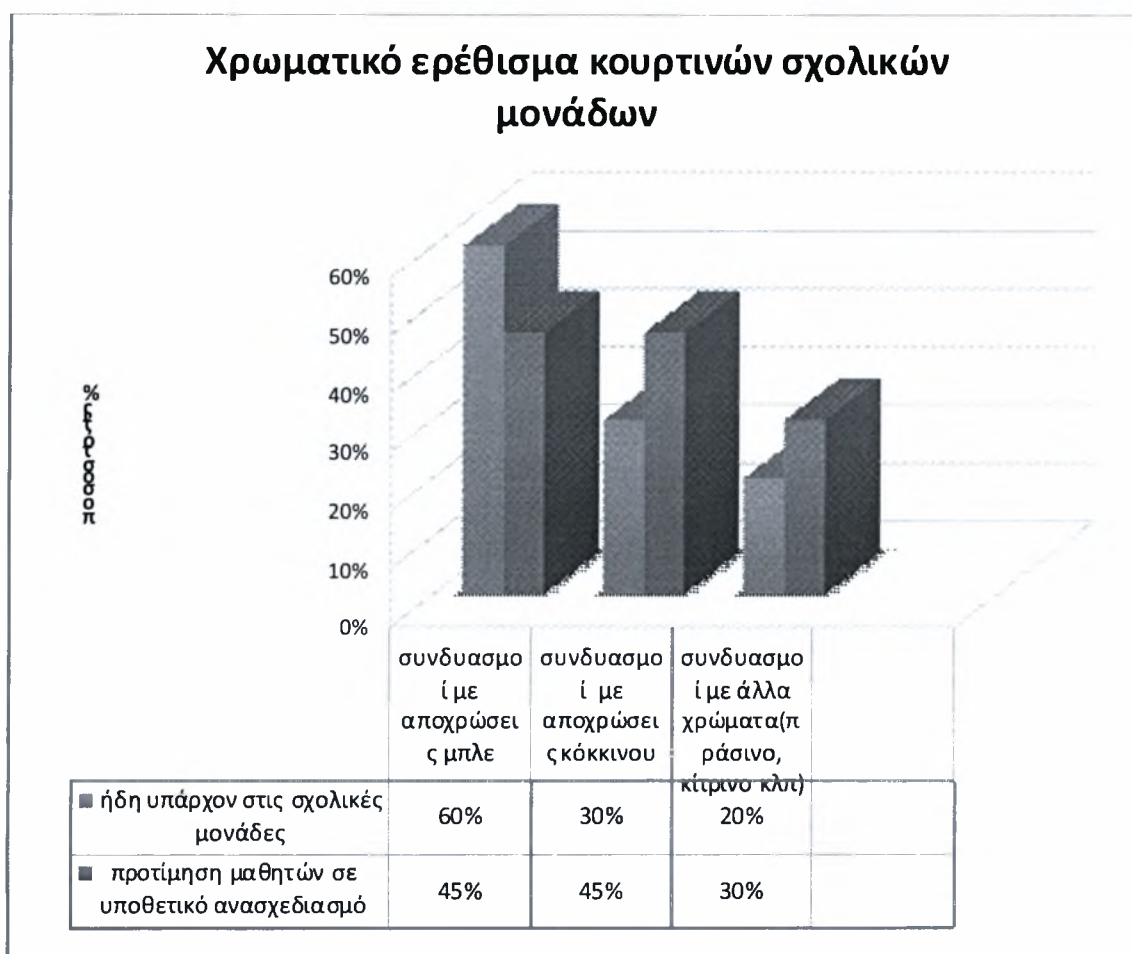
✓ Όσον αφορά στη διακόσμηση της τάξης, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναρτημένα ομαδικά έργα των μαθητών και το 90% ατομικές ζωγραφιές τους. Το 60% έχουν διακοσμήσει την τάξη τους με αφίσες ποικίλης ύλης ,το 90% διαθέτει χάρτες και διαπιστώνουμε ότι το 70% διαθέτει πίνακα ανακοινώσεων για τις σημαντικές ανακοινώσεις της τάξης. Όσον αφορά στην διακόσμηση που είναι διαποτισμένη με ελληνικά ιδεολογικά στοιχεία, βλέπουμε ότι το 50% διαθέτει εικόνα της Παναγίας

στην τάξη του, το 30% την ελληνική σημαία ανεξαρτήτου μορφής και μόνο το 20% διακοσμεί την τάξη με ήρωες της επανάστασης του 1821. Από τους ερωτηθέντες δασκάλους το 80% επιθυμεί να υπάρχει κάτι που να υποδηλώνει την ιδεολογική υπόσταση των Ελλήνων, εκ των οποίων το 70% προτιμά την εικόνα της Παναγίας και το υπόλοιπο 30 % την ελληνική σημαία και τους ήρωες του 1821. Όσον αφορά στον τρόπο ανάρτησης των ομαδικών εργασιών και ατομικών ζωγραφιών των μαθητών, το 50% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τους πίνακες έκφρασης ενώ το άλλο 50% παραδοσιακά την επιφάνεια του τοίχου και μόνο το 30% χρησιμοποιεί συνδυασμό και των δύο. Μάλιστα το 100% των μαθητών απάντησαν ότι τους αρέσει να βλέπουν αναρτημένες τις ζωγραφιές τους στους τοίχους.



✓ Σχετικά με το φωτισμό της αίθουσας, το 90% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η αίθουσα τους είναι ευήλια και το 60% αυτών ότι αναγκάζονται μόνο λίγες φορές να χρησιμοποιούν πρόσθετο τεχνητό φωτισμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τώρα όσον αφορά στο μέγεθος της αίθουσας, το 90% απάντησε πως το μέγεθος της αίθουσας είναι ανάλογο προς τον αριθμό των μαθητών. Σχετικά με το χρώμα των κουρτινών, στα σχολεία του ΟΣΚ προτιμάται το θαλασσί κατά 60%, το πορτοκαλί κατά 30% και το κίτρινο, μπλε σκούρο και πράσινο κατά 20% αντίστοιχα. Παρατηρείται

ότι το 50% των χρωματικών συνδυασμών που επιλέγονται για τις σχολικές αίθουσες είναι συνδυασμού δύο χρωμάτων ενώ το άλλο 50% αρκείται στη μονοχρωμία. Σχετικά με το χρώμα των κουρτινών, το 80% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι του αρέσει σαν επιλογή ενώ το 20% δηλώνει πως θα ήθελε κάποιο άλλο χρώμα όπως το μοβ ή το λαχανί. Από τους μαθητές το 45% δηλώνει ότι δεν του αρέσει το χρώμα των κουρτινών, εκ των οποίων το 60% είναι αγόρια. Αξίζει να αναφερθεί ότι το μπλε δεν αρέσει και τόσο στους μαθητές συνδυασμένο με άλλο χρώμα παρά μόνο όταν είναι μόνο του, δημιουργώντας μια σκοτεινή μονοχρωμία. Σε υποθετικό ανασχεδιασμό το 45% των μαθητών δηλώνει ότι θα προτιμούσε οι κουρτίνες να είχαν κάποιο συνδυασμό με πορτοκαλί ή φωτεινό γαλάζιο, ενώ το 30% των μαθητών προτιμά μονόχρωμες έντονες κουρτίνες όπως λαχανί, μαύρο, κόκκινο και πράσινο. Αντίθετα ιδιαίτερα δημοφιλές φαίνεται να είναι το πορτοκαλί χρώμα συνδυασμένο με το πράσινο.



✓ Όσον αφορά την χρωματική επιλογή των τοίχων εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι στα σχολεία του ΟΣΚ προτιμάται ο διαχωρισμός επάνω και κάτω ζώνης, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα καθώς στο 80% των σχολείων επιλέγεται ο συνδυασμός χρωμάτων ενώ μόνο στο 20% επικρατεί μονοχρωμία. Ο πιο διαδεδομένος χρωματικός συνδυασμός φαίνεται να γίνεται με το

άσπρο και με αποχρώσεις του κίτρινου ή του γαλάζιου. Το 50% των αιθουσών ήταν βαμμένο με τον συνδυασμό άσπρο –κίτρινο ενώ το 30% με τον συνδυασμό άσπρο –γαλάζιο. Στο 80% των εκπαιδευτικών αρέσει το ήδη επιλεγμένο χρώμα των τοίχων ενώ αντίστοιχα αρέσει μόνο στο 55% των μαθητών, εκ των οποίων οι θετικές απόψεις παρουσιάζουν ίδιο ποσοστό μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Σε ένα υποθετικό ανασχεδιασμό του χρωματικού ερεθίσματος των τοίχων, το 25% των μαθητών προτείνει να παραμείνουν όπως είναι ενώ το 25% επιλέγει αποχρώσεις του κόκκινου, το 30% αποχρώσεις του μπλε, μόνο το 5% επιλέγει το άσπρο χρώμα και το υπόλοιπο 15 % άλλα χρώματα, όπως λαχανί, μοβ, λιλιά, μαύρο και κίτρινο.

✓ Τέλος όσον αφορά στο αρχιτεκτονικά προδιαγεγραμμένο ύψος των παραθύρων από το δάπεδο σε ισόγειες τάξεις, εδώ παρατηρούμε ότι το 90% των μαθητών όταν είναι καθισμένο στο θρανίο του μπορεί να δει κοιτώντας από το παράθυρο μόνο τον ουρανό και τις παρυφές των δένδρων, στοιχείο που αποτελεί χαρακτηριστικό της σχολικής αρχιτεκτονικής του ΟΣΚ. Τέλος η έρευνα προχωρά και στον υπαίθριο σχολικό χώρο. Το 70% των δασκάλων εκτιμά ότι το μέγεθος της αυλής του σχολείου του είναι κατάλληλο για τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο τους και μάλιστα το 60% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αυλή του σχολείου του προάγει το παιχνίδι κατά κύριο λόγο γιατί είναι ευρύχωρη.

✓ Επίσης το 90% των μαθητών δηλώνει ότι του αρέσει η αυλή του σχολείου του και το 97,5% δηλώνει ότι ευχαριστείται το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου επειδή είναι μεγάλη. Όσον αφορά στη διαμόρφωση των υπαίθριων σχολικών χώρων, το 60% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι δεν επαρκεί για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών. Εδώ αξίζει να ειπωθεί ότι κανένα σχολείο δεν διαθέτε άρτιες αθλοπαιδιές, όπως άρτιο γήπεδο πετοσφαίρισης, καλαθοσφαίρισης και ποδοσφαίρου καθώς και σκάμμα ενώ το 60% των σχολείων δεν διαθέτουν παρτέρια με λουλούδια. Σε έναν υποθετικό ανασχεδιασμό των υπαίθριων σχολικών χώρων, το 69% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι πρέπει να ενισχυθεί το πράσινο, το 50% ότι πρέπει να βελτιωθούν οι αθλοπαιδιές, το 40% ότι πρέπει το δάπεδο του υπαίθριου χώρου να καλυφθεί με πλαστικό τάπητα για την αποφυγή ατυχημάτων, το 30% ότι πρέπει να κατασκευαστούν παγκάκια και κιόσκια στην αυλή και τέλος μόνο το 20% πιστεύει ότι πρέπει να δημιουργηθεί ένα ειδικά προστατευμένος χώρος παιχνιδιού για τις μικρές τάξεις προκειμένου να αποφευχθούν ατυχήματα. Το 45% των μαθητών πιστεύει ότι σε υποθετικό ανασχεδιασμό η αυλή θα χρειαζόταν μια παιδική χαρά ενώ το 25% αυτών ότι η αυλή χρειάζεται περισσότερο πράσινο.

✓ Σε ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς για το αν πιστεύουν ότι η διαμόρφωση των σχολικών αιθουσών συνδέεται με την σχολική αποτυχία, το 60% αυτών απάντησαν πως δεν συνδέεται αλλά το

100% αυτών συμφώνησαν ότι ο συμμετοχικός σχεδιασμός των σχολείων (συνεργασία παιδιών, δασκάλων, γονιών, ψυχολόγων, αρχιτεκτόνων) θα είχε θετικά αποτελέσματα στις σχολικές επιδόσεις.

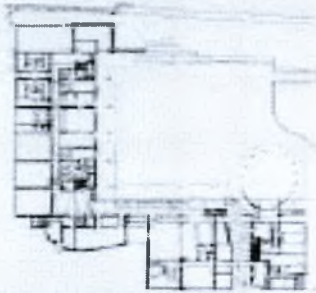
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα : Gutenberg
- Γερμανός, Δ. (1999) *Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: ΕΚΚΕ-Τυπωθήτω
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg
- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π., (2007). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν. Στο Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 24-26.10.2006 Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, τόμος Β
- Γερμανός, Δ. (1984). Το παιδί και ο χώρος του στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. *Τεχνικά Χρονικά*, 1-2
- Γερμανός, Δ. (1996). Η αισθητική του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και η συμβολή των παιδιών στην αναμόρφωση του χώρου. *Εικαστική Παιδεία*, 12
- Gouvernement française -Bulletin de la CIIP, (2004). *L' architecture scolaire: politiques de l' education et innovations*. Paris.
- Scotland government, department of school architectural designing ,(2003). *SCHOOL DESIGN :BUILDING OUR FUTURE: SCOTLAND'S SCHOOL ESTATE*. Edinburgh: Scottish Executive
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Τσουκαλά Κ. (2006). *Το νόημα του χώρου* Αθήνα: Τυπωθήτω
- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική: από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΧΕΔΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ

College de l'Estaque



Location:
 Bordeaux
 Type of school:
 School
 Construction:
 1955

The school is a complex of buildings with a central courtyard and a large open area for sports.

The school is built on a hillside and is designed to be a model for modern schools.

The school is designed to be a model for modern schools and to be a model for modern schools.

The school is designed to be a model for modern schools and to be a model for modern schools.

Author: J. P. L. L. L.



Bunessan Primary School



Location:
 Bunessan
 Type of school:
 School
 Construction:
 1955

The school is a simple building with a central courtyard and a large open area for sports.

The school is designed to be a model for modern schools and to be a model for modern schools.

The school is designed to be a model for modern schools and to be a model for modern schools.

The school is designed to be a model for modern schools and to be a model for modern schools.

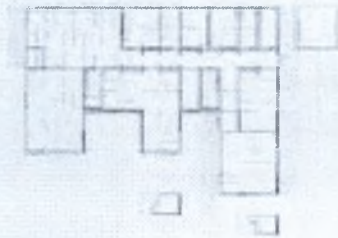
The school is designed to be a model for modern schools and to be a model for modern schools.

Author: J. P. L. L. L.



F

Gemeindekindergarten Bad Gleichenberg



Location

Austria

Type of School

Kindergarten

Completion

This kindergarden is garden design to enhance the children's relationship with their world and use.

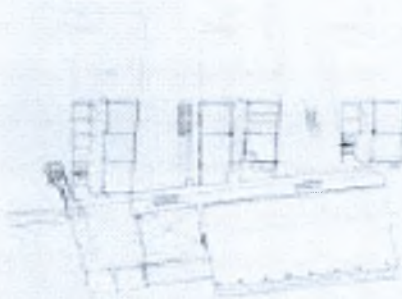
The main space is a white play space with all kinds of facilities for children's activities. A central courtyard is connected to the play space.

Various outdoor play equipment is arranged in the courtyard to encourage children to play through different levels and materials.

The structure is a white play space with all kinds of facilities for children's activities. A central courtyard is connected to the play space.



Schule 'Waidhausenstrasse'



Location

Austria

Type of School

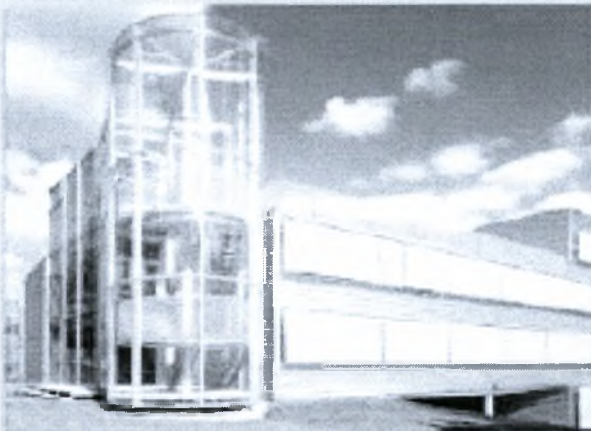
Kindergarten

Completion

2004

This kindergarden is garden design to enhance the children's relationship with their world and use.

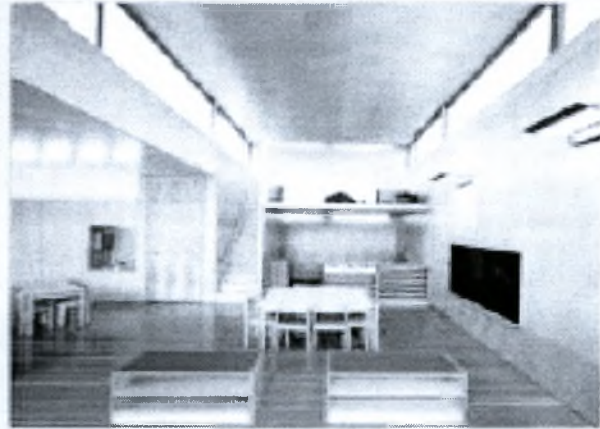
The main space is a white play space with all kinds of facilities for children's activities. A central courtyard is connected to the play space.



Rosenlacherstrasse Kindergarten

Location:
 Architect:
 Type of School:
 Client:
 Completion:
 Size:

This school includes south-facing double-height rooms which provide cover under the eaves area. A long shared play area runs parallel to the street.



Auchterarder Community School

Location:
 Architect:
 Type of School:
 Client:
 Completion:
 Size:

The school is a modern interpretation of a traditional timber frame school.

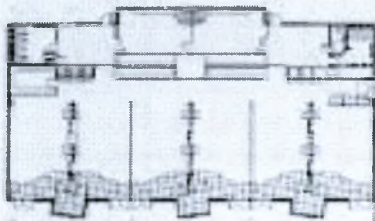
The timber frame is completed through a collaboration of wood, stone, brick, tile, aluminum, stainless steel, and copper. The building is a blend of traditional and modern styles.

General materials used: wood, stone, brick, tile, aluminum, stainless steel, copper.

Customized materials are chosen by the building and interior design external design team.

Multiple materials used with the design of the school. The use of wood, stone, brick, tile, aluminum, stainless steel, and copper is a blend of traditional and modern styles.

Customized materials include an other design system based on a wooden frame that provides a traditional look. The use of wood, stone, brick, tile, aluminum, stainless steel, and copper is a blend of traditional and modern styles.



The Charter School



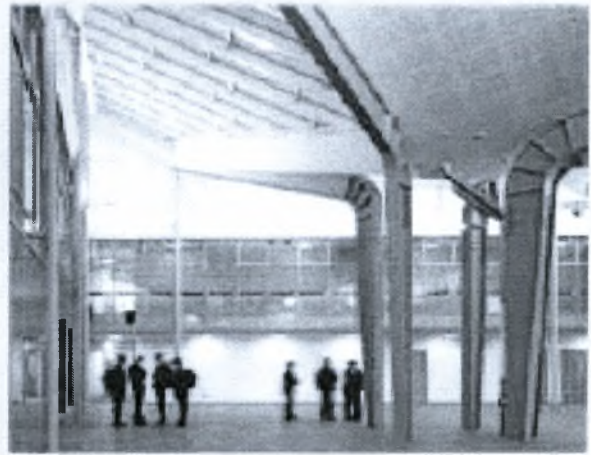
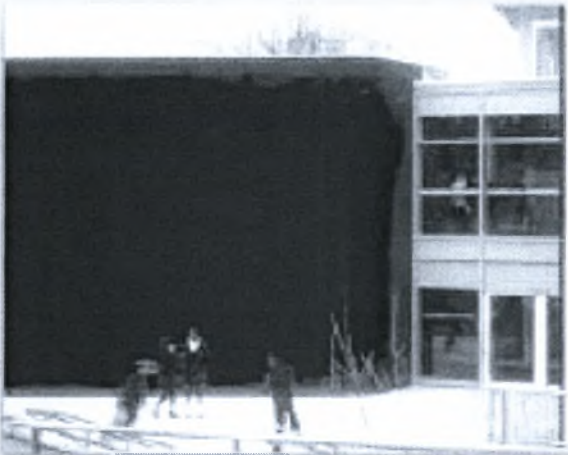
Location
 Baltimore
Type of School
 Charter
Designer
 Pei Cobb Freed

This is a replacement to an existing school, and the aim is providing a sense of place and belonging amongst the school children.

Access has been provided to both a large area of green. This has allowed a high level of natural ventilation and has provided a sense of place.

Architectural features include a large atrium. The atrium has a high ceiling and is a central area for the school. The atrium is a central area for the school and is a central area for the school.

Images © James Doherty



Hauptschule



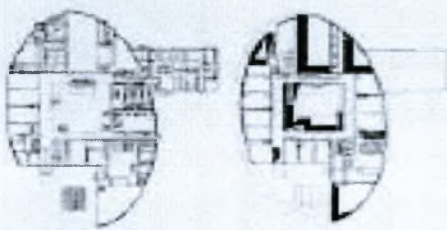
Location
 Frankfurt
Type of School
 Charter
Designer
 Pei Cobb Freed

This building has been designed to reflect the urban context and to provide a sense of place and belonging amongst the school children.

This building has been designed to reflect the urban context and to provide a sense of place and belonging amongst the school children.



Torpparinmäki School and Youth Centre



Location: Helsinki, Finland
Architect: Alvaro Sillanpää
Type of School: Comprehensive School
Class: 1-12
Completion: 1972
Size: 10,000 sqm

The school functions as a center of community education, with after-school, cultural and leisure activities.

A steel frame, several columns across the face of the building, allowing natural light to penetrate into the partly glazed classrooms, the corridors.

Within the courtyard is an open library, cafe and other social spaces and public spaces. A new playground is planned, with big areas and large range of possible activities.

The school is representative of school architecture stressing the shape and adaptability of the building.



Greenwich Millennium School & Health Centre



Location: Greenwich, London, UK
Architect: Alvaro Sillanpää
Type of School: Comprehensive School
Class: 1-12
Completion: 1999
Size: 10,000 sqm

These two strong buildings provide a new kind of community facility, integrating education and leisure/health/fitness into one site.

The School and Health Centre have modern, independent and integrated design, and are fully glazed with concrete, exterior allowing the building to breathe from passive solar gain and low lighting.

The school was designed to meet new educational targets in terms of ventilation, day lighting, acoustics, larger teaching spaces, a fully integrated IT system and integrated spaces for children with special educational needs.

The buildings provide a community resource with after school clubs, a canteen, a one-stop shop where learning and leisure facilities.

<http://www.alvarosillanpaa.com>

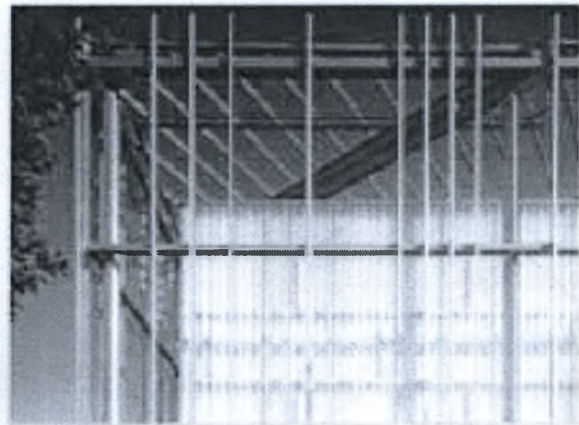
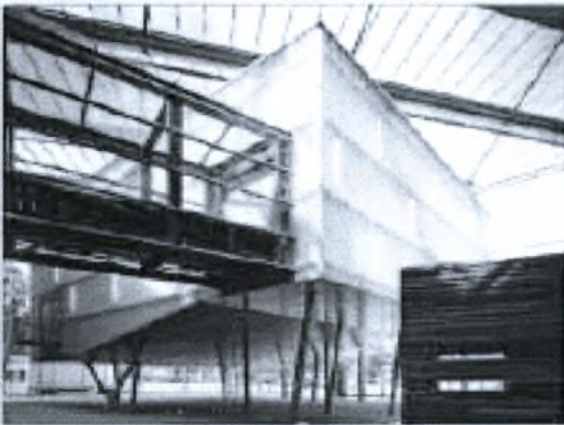


School for Fashion and Graphic Industry

Location:
Architect:
Type of School:
Client:
Completion:
Site:

This school was built in a traditional neighborhood, surrounded by a dense residential fabric and other schools of the same type.

The building is made of a glass structure which supports a translucent canopy that filters the sunlight and provides a shaded outdoor area.



Hauptschule Absberggasse

Location:
Architect:
Type of School:
Client:
Completion:

The organization of this school effectively unites an external and an internal courtyard.

Public and school collaboration was essential for the creation of the school and technical school.



Kindertagesheim Gschweidlgasse



Location: [www.fritz-kahle.com](#)
 Address: [www.fritz-kahle.com](#)
 Type of School: [www.fritz-kahle.com](#)
 State: [www.fritz-kahle.com](#)
 Completion: [www.fritz-kahle.com](#)

The kindergarten covers a wide, hilly site, connected to the north of the site by a single right-of-way and two activity areas.

The classrooms are composed of horizontal concrete blocks with sloping roofs.

The building is a long, narrow structure, with a long, sloping roof. A central entrance and long corridor for outdoor play leads both the inside and outside.



Gymnasium Crivitz



Location: [www.fritz-kahle.com](#)
 Address: [www.fritz-kahle.com](#)
 Type of School: [www.fritz-kahle.com](#)
 State: [www.fritz-kahle.com](#)
 Completion: [www.fritz-kahle.com](#)
 Key:

The school is built with vertical concrete, connected with an open ground floor.

The design is inspired by the style of the city and the lake.

Provided seating facilities for use by the local community.

The design incorporates an entrance building which is used as a central office.

Large open-air area, connected with an outdoor play area, providing a link to the school and the local community.



Harmeny School

Location
 Architect
 Type of School
 Year of
 Completion

It is a school of the future, a school of the future, a school of the future, a school of the future.

The Harmeny School is an educational institution that is designed to be a school of the future, a school of the future, a school of the future.

The school is a school of the future, a school of the future, a school of the future, a school of the future.

It is a school of the future, a school of the future, a school of the future, a school of the future.

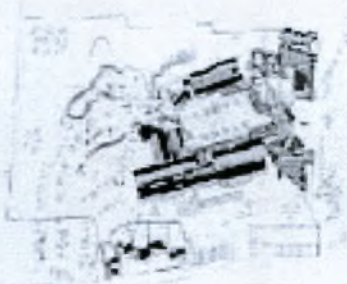
It is a school of the future, a school of the future, a school of the future, a school of the future.

It is a school of the future, a school of the future, a school of the future, a school of the future.



Ecological School

Location
 Architect
 Type of School
 Year of
 Completion



The design for the Ecological School evolved from an architectural competition. Having won the competition, the architect consulted with the client and the school board to determine the design.

All high performance environmental goals were met and the cost for the project was well below the budget.

Materials selected to use as to improve the school's performance were selected for their low environmental impact. The school is designed to be a model for other schools and to be a source of inspiration for other schools.



Haute Vallée School



Location:
 Architect:
 Type of School:
 Client:
 Completion:
 Size:

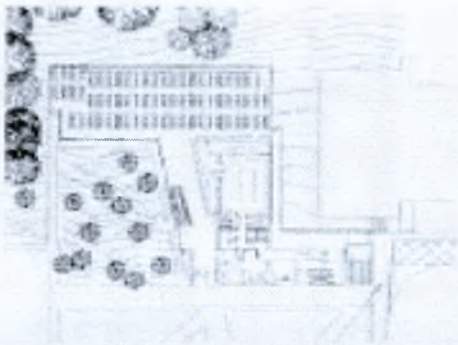
The design of this new school sought to bring together a number of
 alternative pedagogical and organisational configurations.

The various pavilions are linked by small courtyards. Beyond a wide, grassed
 main landing, covered walkways and great sky-lighting, all are linked as
 parts of a self-contained ecological environment.

Access to a central courtyard, multiple and integrated playgrounds, multi-
 level of open-air circulation and the choice of natural materials.



The St. Georges Centre



Location:
 Architect:
 Type of School:
 Client:
 Completion:
 Size:

This is an extension designed to address the connection between the main
 school buildings, to face towards the courtyard of the street.

The building provides dining facilities with two large flexible multi-use
 spaces.

The internal layout allows easy access to enjoy a view of Edinburgh's
 skyline.



Volksschule - Sanierung und Erweiterung



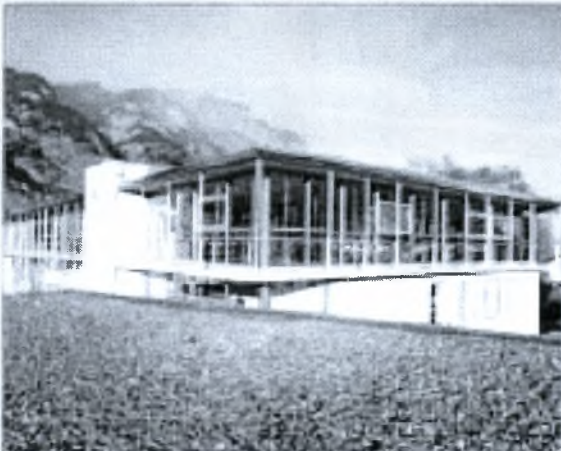
Location
 Architect
 Type of School
 Client
 Completion

The original of the school building, which is located in a mountainous area, was designed to be a simple and functional building.

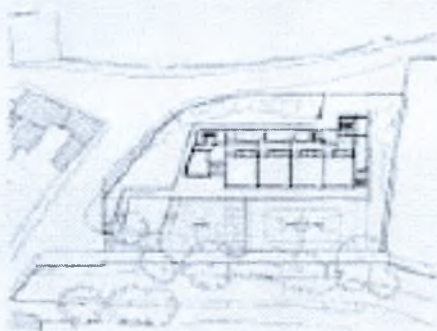
There is no conventional age separation, but several classes in which different age groups learn together.

Part of the buildings with terraces and in areas of green and sunny views.

The building is a simple and functional building with the original landscape.



Old Borough Community School



Location
 Architect
 Client
 Completion
 Use

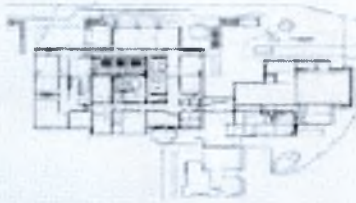
The new school building and school grounds in a new town, designed to be a simple and functional building, and to integrate the architectural requirements of the site.

The new building is a simple and functional building, designed to be a simple and functional building, and to integrate the architectural requirements of the site.

External facilities are provided with a building design to be a simple and functional building, and to integrate the architectural requirements of the site.



Birchensale Middle School



Location:
 Architect:
 Type of School:
 Date:
 Completion:

This environment and construction has been described as a model in 2000.

Security and building systems are used to allow the school to be used for the community part of the day.

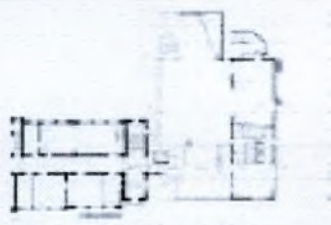
Classroom design emphasizes how from classroom to help with the design and create a sense of identity. Classroom design will provide them with social environment.

The building is fully interconnected to the IT system, a main room and security system.

Students were chosen for their low ecological energy and low maintenance building.



Theodor-Haubach-Schule



Location:
 Architect:
 Type of School:
 Date:
 Completion:

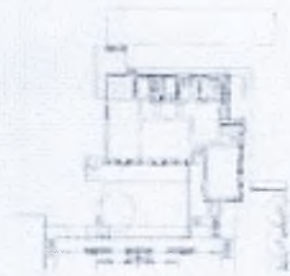
This low cost design building extends the original L-shaped school built in 1981.

The extension is smaller than the old building but has an independent and contemporary architectural identity.

The building is based on the concept of a central, vertical and educational structure, allowing for a new way of life.



Kindergarten Kematen

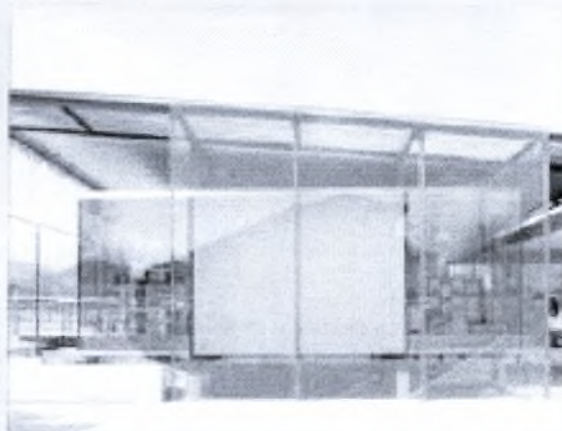


Location: _____
 Architect: _____
 Type of School: _____
 Date: _____
 Completion: _____

The transparent public interior with a covered deck building creates a range of spaces in three levels.

Specific attention has been given to certain spatial connections, creating different levels for water and selection of materials.

The use of glass provides a relationship with the garden and landscape, and creates a focus to which the children are drawn.



Fanny-Hensel-Grundschule



Location: _____
 Architect: _____
 Type of School: _____
 Date: _____
 Completion: _____
 Size: _____

This is a two-story building for 200 pupils.

The structure is a mix of concrete and steel in a public park.



St. Aloysius Junior School



Location: [10000 University Blvd, Dallas, TX 75243](#)
 Architect: [HOK Architects](#)
 Type of School: [Elementary](#)
 Date: [2007](#)
 Completion: [2008](#)
 Size: [100,000 sq ft](#)

The school is a testament of Glasgow's core values designed for an urban campus.

Designed to respond to local institutions St. Aloysius breaks away from a typical single-story primary school structure and is vertically integrated into the tower.

Acoustic insulation is strategic across the height across high walls which provides a light and airy social space.

The south elevation maximizes natural light, but is designed to provide shade on occasion.

Classrooms are raised above ground level to maximize security and EPCOL.



Hampden Gurney Primary School



Location: [10000 University Blvd, Dallas, TX 75243](#)
 Architect: [HOK Architects](#)
 Type of School: [Elementary](#)
 Date: [2007](#)
 Completion: [2008](#)
 Size: [100,000 sq ft](#)

Hampden Gurney was located in the heart of adjacent development in a new urban landscape. The lot is the shape of a triangle, four corners cut off with city blocks corners used.

The building is built on the corner piece of a city block and forms an urban campus at the site adjacent buildings.

Classrooms are vertically stacked and open to each other through glass walls and are fully accessible.

The structure is built using the largest application of columns and is designed to be a landmark piece of the city.

The project was built under the 2007 Dallas Architecture Award.

Image by HOK Architects 2007



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104912

