

Θέματα
της Σύγχρονης Παιδαγωγικής
Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης

Επιμέλεια
Κωνσταντίνος Γ. ΚΑΡΡΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ-ΠΤΔΕ-ΚΕΜΕΙΕΔΕ
Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας

Θέματα
Σύγχρονης Παιδαγωγικής,
Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης

επιμέλεια

Κωνσταντίνος Γ. ΚΑΡΡΑΣ

Κωνσταντίνος Γ. ΚΑΡΡΑΣ

Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής
Διδακτικής Θεωρίας και της Πράξης

(Σχήμα 17,2 X 24,2 εκ.) σελίδες 284

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΔΕ – ΚΕΜΕΙΕΔΕ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

© Copyright, 2017

ISBN 978-9963-2415-0-7

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική, μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή και μετάδοση έστω και μίας σελίδας του παρόντος βιβλίου κατά παράφραση ή διασκευή με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό κ.λπ. – Νόμος 2121/93, άρθρο 51). Η απαγόρευση αυτή ισχύει και για δημόσιες υπηρεσίες, βιβλιοθήκες, οργανισμούς κ.λπ. (άρθρο 18). Οι παραβάτες διώκονται (άρθρο 13) και τους επιβάλλονται κατάσχεση, αστικές και ποινικές κυρώσεις σύμφωνα με το νόμο (άρθρα 64-66)

πίνακας περιεχομένων

	<u>Σελίδα</u>
Πρόλογος του Επιμελητή της Έκδοσης	7
<i>Βασίλειος ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ</i> Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	11
<i>Θεόδωρος ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ – Καλλιόπη ΜΠΑΣΤΑΚΗ</i> Η Σχολική τάξη και η πολιτική κοινωνικοποίηση μέσα από μια έρευνα-δράση	33
<i>Μαρία ΙΒΡΙΝΤΕΛΗ</i> Η Κριτική Θεωρία του Habermas και τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κοινωνικών Σπουδών του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου	61
<i>Ηλίας ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ</i> Συμπεριφορικές και Συναισθηματικές Δυσκολίες/Διαταραχές στην παιδική ηλικία: Κατευθύνσεις παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης για τους εκπαιδευτικούς	81
<i>Βασιλική ΔΕΣΥΛΛΑ</i> Η αποτελεσματικότητα της φωνολογικής ενημερότητας στις Διαταραχές άρθρω- σης: Μελέτη περιπτώσεων	139
<i>Αλέκος ΠΕΔΙΑΔΙΤΗΣ</i> Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα μέσα από επιστημονικά περιοδικά και πρα- κτικά συνεδρίων	159
<i>Ματθαίος ΠΑΤΡΙΝΟΠΟΥΛΟΣ</i> Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Σύντομη πα- ρουσίαση των βασικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και της εφαρμογής τους στην σχολική τάξη	183
<i>Σταμάτιος ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ</i> Αρχάριοι προγραμματιστές και η διδασκαλία του Προγραμματισμού στην Δευτε- ροβάθμια Εκπαίδευση	201

Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Βασίλειος ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ
*Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή θα προσεγγίσουμε την έννοια του παιδαγωγικού κλίματος στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και θα επισημάνουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή του τουλάχιστον στα όρια της σχολικής τάξης ή των σχολικών τάξεων στις οποίες διδάσκει. Βεβαίως, είναι πρόδηλο ότι η ευρύτερη κουλτούρα και το ευρύτερο κλίμα που επικρατεί σε όλη τη σχολική μονάδα (σχολείο) επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος σε κάθε σχολική αίθουσα του σχολείου. Παρόλα αυτά, η σχολική τάξη έχει αρκετά στοιχεία αυτονομίας και μπορεί να γνωρίζει διαφορετικές καταστάσεις παιδαγωγικού κλίματος όχι μόνο σε σχέση με τις άλλες σχολικές τάξεις του ίδιου σχολείου, αλλά και σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ο οποίος διδάσκει, με το μάθημα το οποίο διδάσκεται, με το χρονικό πλαίσιο της ημέρας ή και του σχολικού έτους στο οποίο διεξάγεται η διδασκαλία. Η παραπάνω επισήμανση οδηγεί σε δύο παραδοχές:

A) Ο όρος «παιδαγωγικό κλίμα» είναι περιγραφικός και επιδέχεται πολλών χαρακτηρισμών και διαβαθμίσεων τόσο θετικών όσο και αρνητικών.

B) Το παιδαγωγικό κλίμα μιας σχολικής τάξης δεν είναι πάντοτε σταθερό, αλλά επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες που μπορεί να συνυπάρχουν, να μεταβάλλονται να αλληλεπιδρούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό μεταξύ τους είτε από την έναρξη του σχολικού έτους είτε κατά τη διάρκειά του.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα εξετάσουμε τη σημασία του παιδαγωγικού κλίματος για την εκπαιδευτική διαδικασία και την ευρύτερη γνωσιακή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και μόρφωση των μαθητών, τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης και θα αναφερθούμε ιδιαίτερα στον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ορισμός και χαρακτηριστικά

Η σχολική τάξη αποτελεί μία κοινωνική ομάδα που αποτελείται από μαθητές της ίδιας ηλικίας και από τον ή τους ενήλικους εκπαιδευτικούς της, η οποία δραστηριοποιείται σε έναν συγκεκριμένο χώρο (κυρίως, το σχολείο) με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και το οργανωτικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της (Ματσαγγούρας, 2003α).

Είναι προφανές ότι για να επιτευχθούν οι ευρύτεροι σκοποί αλλά και οι επιμέρους και εξειδικευμένοι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτή πρέπει να αναπτύσσεται μέσα σε ένα φυσικό (κτηριακό) και συναισθηματικό πλαίσιο, τέτοιο ώστε να αποτελεί μία θετική συνθήκη εργασίας, διδασκαλίας και μάθησης και να προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους μαθητές να συνυπάρξουν και να εργαστούν επ' ωφελεία των μαθητών (Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013· Ματσαγγούρας, 2003α). Είναι ανάγκη, δηλαδή, στη σχολική τάξη να επικρατεί μία τέτοια ατμόσφαιρα, η οποία να αποτελεί ελκυστικό στοιχείο για την προσέλευση των μαθητών στο σχολείο, για την παραμονή τους στη σχολική αίθουσα και για την κατά το δυνατόν ενεργότερη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Η παιδαγωγική αυτή ατμόσφαιρα ονομάζεται «παιδαγωγικό κλίμα» της σχολικής τάξης και περιγράφει «τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους» (Τριλιανός, 2013:383). Άλλοι παρεμφερείς όροι που προτείνονται στη σχετική βιβλιογραφία είναι: «ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης» και αναφέρεται κυρίως στη βίωση από τους μαθητές των ψυχοκοινωνιολογικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της (Ματσαγγούρας, 2003α), «σχολική κουλτούρα» και αναφέρεται κυρίως στις αρχές, τις αξίες που αντανakλούνται από τον σχολικό σχηματισμό (σχολείο ή σχολική τάξη) (Πασιαρδή, 2001), «συναισθηματικό κλίμα», «ατμόσφαιρα της τάξης» και «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» και αναφέρονται στις συνθήκες ενδιαφέροντος, ασφάλειας, αγάπης, εμπιστοσύνης και στις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης (Κόφφας, 2002). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος «σχολικό κλίμα» συνήθως αναφέρεται στις ευρύτερες οργανωτικές, συναισθηματικές, διοικητικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις και πτυχές σχολικών μονάδων (Πασιαρδή, 2001. Ματσαγγούρας 2003α. Τριλιανός, 2013.). Προτιμούμε τη χρήση του

όρου «παιδαγωγικό κλίμα» έναντι των όρων που αναφέρθηκαν παραπάνω, διότι θεωρούμε ότι το επίθετο «παιδαγωγικό» δηλώνει με μεγαλύτερη σαφήνεια: α) την επιστημονική οπτική (Παιδαγωγική) μέσα από την οποία εξετάζουμε το κλίμα της σχολικής τάξης, β) την προοπτική με την οποία το προσεγγίζουμε: πώς το κλίμα της σχολικής τάξης επηρεάζει την παιδαγωγική διαδικασία που ασκείται σε αυτήν, και γ) τον χαρακτήρα των (παιδαγωγικών) προτάσεων που μπορούμε να διατυπώσουμε για τη βελτίωση του κλίματος της σχολικής τάξης.

Επίδραση του παιδαγωγικού κλίματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους μαθητές

Το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή κατά χρονικά διαστήματα επηρεάζει σημαντικά τη σχολική ζωή, τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, τη διαμόρφωση κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ τους, τη διάθεσή τους για συμμετοχή στο σχολείο και τη συνολική ανάπτυξη τους (Τριλιανός, 2013· Μπαμπάλης, 2012). Είναι προφανές ότι τα θετικό παιδαγωγικό κλίμα οδηγεί σε θετικές συνθήκες και αποτελέσματα μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών σχέσεων, ενώ το αρνητικό παιδαγωγικό κλίμα οδηγεί επίσης σε ανάλογα αποτελέσματα (Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001). Η πληθώρα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί κυρίως σε άλλες χώρες και με μαθητές τάξεων δημοτικών σχολείων και γυμνασίων έχει θεμελιώσει με εμπειρικά δεδομένα την παραπάνω θέση (Μπαμπάλης, 2012). Το παιδαγωγικό κλίμα χαρακτηρίζεται αρνητικό όταν οι μαθητές φοβούνται να κάνουν λάθος, όταν υπακούουν στους κανόνες της τάξης μόνο και μόνο για να αποφύγουν την τιμωρία που επιφέρει η παραβίασή τους, όταν αισθάνονται μία ψυχρή και εχθρική ατμόσφαιρα στην τάξη. Τότε φθάνουν στο σημείο να αντιπαθούν τον εκπαιδευτικό, την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο. Αντίθετα, το παιδαγωγικό κλίμα χαρακτηρίζεται θετικό όταν η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική τάξη είναι φιλική, υποστηρικτική, ευχάριστη και ο μαθητής ενθαρρύνεται στην προσπάθεια του (Burden, 1995· Μπαμπάλης, 2012) Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί κίνητρο για τον μαθητή να αγαπήσει το σχολείο, να συμμετάσχει άφοβα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να καταβάλλει μεγαλύτερες προσπάθειες στη μάθηση, να ανακαλύψει εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Τριλιανός, 2013· Μασσαγγούρας, 2003α· Freiberg, 2005), και υποβοηθάει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής τάξης (Creemers, 1994). Μαθητές σχολικών τάξεων στις οποίες επικρατεί θετικό παιδαγωγικό κλίμα παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα στη μάθηση, στη συμπεριφορά στις

κοινωνικές και συναισθηματικές τους σχέσεις (Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997· Fraser, 2005). Η υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό αλλά και η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών συντελούν στην αναγνώριση, την αποδοχή, την εκτίμηση κάθε μαθητή από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της υγιούς αυτοεκτίμησης του μαθητή, τη διαμόρφωση των συναισθημάτων της ασφάλειας και «του ανήκειν», που αποτελούν ισχυρό έρεισμα τόσο για την ομαλή σχολική προσαρμογή και ένταξη των μαθητών όσο και για τη μαθησιακή τους πορεία (Μπαμπάλης, 2007· Ireson & Hallam, 2005). Στη σχολική τάξη με θετικό παιδαγωγικό κλίμα κάθε μαθητής και ιδιαίτερα ο αδύναμος, χωρίς τον φόβο της κοινωνικής και συναισθηματικής απόρριψης και αισθανόμενος ασφάλεια από την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του, μπορεί να δοκιμάζει τις ικανότητές του για να αντιμετωπίσει νέες δύσκολες (κυρίως) μαθησιακές καταστάσεις, να επισημαίνει με θετικό τρόπο και να προσπαθεί με την υποστήριξη των άλλων να βελτιώσει τις αδυναμίες του, και να αναπτύσσει σταδιακά την αυτοπεποίθησή του (Foriano & Haynes, 2001). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης επηρεάζει τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών περισσότερο από ορισμένα προσωπικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά τους (δείκτης νοημοσύνης, εκπαιδευτικό επίπεδο οικογένειας) ή και από ορισμένα διδακτικομεθοδολογικά στοιχεία (π.χ. μέθοδος διδασκαλίας) (Μπαμπάλης, 2012). Αλλά και πέρα από τη μαθησιακή διάσταση, επισημαίνεται ότι και η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ιδιαίτερα εντός του σχολικού χώρου συνδέεται περισσότερο με το σχολικό κλίμα τόσο του σχολείου όσο και της σχολικής τάξης παρά με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών (Μπαμπάλης, 2012· Ματσαγγούρας, 2003α).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην σχολική τάξη

Η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες κυριότεροι των οποίων είναι οι παρακάτω (Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013· Κόφφας, 2002· Ματσαγγούρας 2003α):

Α) Ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος αποτελεί τον κύριο παράγοντα διαμόρφωσης της παιδαγωγικής διαδικασίας μέσα στη σχολική τάξη, αφού με βάση τις δικές του θέσεις, προθέσεις, ενέργειες σχεδιάζεται και υλοποιείται η εκπαιδευτική πράξη με την ενεργότερη ή παθητικότερη συμμετοχή των μαθητών. Η διαμόρφωση σχέσεων

των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από παιδαγωγικές και μεθοδολογικές επιλογές του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Β) Οι μαθητές της τάξης και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον, όλοι μαζί και ο καθένας ξεχωριστά τον εκπαιδευτικό, την εκπαιδευτική διαδικασία, τη μάθηση, τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού.

Γ) Τα μαθήματα (διδασκτέα ύλη, στόχοι, επιδιώξεις, εξετάσεις) που μπορεί να θεωρούνται από τους μαθητές (από τον καθένα ξεχωριστά ανάλογα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του) ως δύσκολα ή εύκολα, ενδιαφέροντα ή ανιαρά και αναλόγως να διαμορφώνεται η συναισθηματική και μαθησιακή στάση των μαθητών απέναντί τους.

Δ) Ο σχολικός χώρος, ο οποίος ανάλογα με τη χωροθέτησή του, την έκταση, την άνεση, τον σχεδιασμό, τη διαρρύθμιση, τη φωτεινότητα, τον εξοπλισμό του με παιδαγωγικά υλικά και μέσα (βιβλιοθήκη, επιστημονικά όργανα, εποπτικό υλικό, η/υ κ.ά.) μπορεί να δημιουργεί στους μαθητές θετική ή αρνητική διάθεση για παραμονή και δραστηριοποίηση σε αυτόν, ευκαιρίες για συνεργασία ή για αντιπαράθεση μεταξύ τους κ.ο.κ.

Ε) Το στυλ διδασκαλίας και διεύθυνσης της σχολικής τάξης που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό αλλά επιδρά ισχυρά επί των μαθητών, αφού τους τοποθετεί σε πλαίσια συμμετοχής, αποχής ή αδιαφορίας. Ουσιαστικά πρόκειται για το στυλ της ευρύτερης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη, αφού αυτό αναφέρεται στον τρόπο διαμόρφωσης της σχέσης του με τους μαθητές τόσο στο ευρύτερο πλαίσιο της διεύθυνσης της σχολικής τάξης όσο και στο πιο συγκεκριμένο πλαίσιο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Τρία στυλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη έχουν επισημανθεί (Ματσαγγούρας, 2003α' Καψάλης, 1996' Φράγκος, 1984' Κωνσταντίνου, 2001' Τσιπλητάρης, 2004):

1. Το αυταρχικό, κατά το οποίο «απόλυτος άρχων» της σχολικής τάξης είναι ο εκπαιδευτικός. Αυτός και μόνο αποφασίζει για το περιεχόμενο και τους τρόπους της διδασκαλίας, προτιμώντας δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας που δίνουν τη δυνατότητα για παροχή μεγάλου όγκου γνώσεων χωρίς ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και συχνές και αυστηρές εξετάσεις. Όσον αφορά τη διεύθυνση της σχολικής τάξης, τα όποια ζητήματα και προβλήματα ανακύπτουν αντιμετωπίζονται μόνο από τον εκπαιδευτικό χωρίς να εμπλέκονται και οι μαθητές της τάξης. Οι ποινές αποτελούν βασικό παιδονομικό μέσο και η υπακοή των μαθητών

στις απόψεις του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη συνθήκη. Με το στυλ αυτό παρέχονται περισσότερες γνώσεις στα παιδιά, αλλά χωρίς τα ίδια να εργαστούν για την κατάκτησή τους, ενώ δεν επιτυγχάνεται η κοινωνική, συναισθηματική, πολιτική ανάπτυξη των μαθητών.

2. Το δημοκρατικό, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός παρωθεί τα παιδιά να συμμετέχουν τόσο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης όσο και στις υπόλοιπες καταστάσεις της σχολικής ζωής. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει περιεχόμενο, σκοπούς και τρόπους διδασκαλίας στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών και χρησιμοποιεί μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν στην κατάκτηση των γνώσεων με προβληματισμό, αναζήτηση, διερεύνηση, συνεργασία. Όσον αφορά τη διεύθυνση της σχολικής τάξης, τα όποια ζητήματα και προβλήματα ανακύπτουν αντιμετωπίζονται με διάλογο από ολόκληρη την τάξη, η διαμόρφωση των κανόνων γίνεται μαζί με τους μαθητές και η εφαρμογή τους γίνεται πάντοτε με τη συζήτηση και τη συμφωνία των μαθητών. Με το στυλ αυτό παρέχονται λιγότερες γνώσεις στους μαθητές, αλλά οι ίδιοι εργάζονται για την κατάκτησή τους, κατανοώντας ταυτόχρονα και τον τρόπο διατύπωσης, αντιμετώπισης προβλημάτων και εύρεσης λύσεων, και ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η κοινωνική, συναισθηματική, πολιτική ανάπτυξη των μαθητών.

3. Το ελευθεριάζον στυλ, κατά το οποίο επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή, η οποία οδηγεί συνήθως σε χαώδης καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός παρέχει βασικές θέσεις, συνήθως αόριστες και ασαφείς, τις οποίες τα παιδιά δεν μπορούν να επεξεργαστούν, προσφέρει υλικά και περιεχόμενα μάθησης χωρίς να συστηματοποιεί τη διδασκαλία και την εργασία των μαθητών. Όσον αφορά τη διεύθυνση της σχολικής τάξης, επικρατεί μία γενική χαλάρωση που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη σαφών κανόνων και ενεργειών αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν. Με το στυλ αυτό στη σχολική τάξη οι όποιοι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι τίθενται δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν και η σχολική ζωή δεν μπορεί να οργανωθεί έτσι ώστε να προάγει την κοινωνική, συναισθηματική, πολιτική ανάπτυξη των μαθητών.

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης δεν είναι πάντοτε ανεξάρτητοι μεταξύ τους, αλλά υπάρχουν πολλές περιπτώσεις κατά τις οποίες αλληλεπιδρούν. Ο εκπαιδευτικός, όμως, λόγω του ιδιαίτερου ρόλου του στη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2003α) είναι εκείνος ο παράγοντας που σε μεγάλο βαθμό μπορεί να οριοθετήσει και να επηρεάσει

τη λειτουργία και των υπόλοιπων παραγόντων διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική τάξη.

Ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος

Βασικός δημιουργός και διαμορφωτής του θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη είναι ο εκπαιδευτικός. Οι τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους μαθητές, διαμορφώνει τη διδασκαλία του (από την επιλογή της διδασκτέας ύλης στο πλαίσιο της ελευθερίας που του δίνει το αναλυτικό πρόγραμμα έως και την εφαρμογή της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης), ασκεί τη διεύθυνση της τάξης, και αντιμετωπίζει κάθε παιδί ως ξεχωριστό πρόσωπο και ως μέλος μιας ομάδας με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της, θεμελιώνουν το θετικό παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης. Έτσι, για τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος:

A) Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα κλίμα αγάπης, αποδοχής και ασφάλειας για όλους τους μαθητές και για τον καθένα ξεχωριστά στο σχολείο. Κάθε μαθητής αισθάνεται αγαπητός και αποδεκτός κυρίως από τον εκπαιδευτικό και κατόπιν από τους συμμαθητές τους, ασφαλής από την πιθανή αρνητική διάθεση ορισμένων συμμαθητών απέναντί του και (στις μικρότερες ηλικίες) από την αίσθηση του νέου χώρου (σχολικό κτήριο) στον οποίο διαβιεί για αρκετές ώρες κάθε ημέρα. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής δεν διστάζει να συμμετέχει με τις όποιες (περιορισμένες) δυνάμεις του στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν φοβάται την κοροϊδία και την απόρριψη από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές για τα πιθανά λάθη και τις αστοχίες του (Ματσαγούρας, 2000), δεν γίνεται θύμα σχολικού εκφοβισμού. Ανάλογα, και ο ίδιος σέβεται τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των συμμαθητών του, αποδέχεται τη διαφορετικότητά τους σε ποικίλους τομείς, αναγνωρίζει την προσωπικότητά τους, συμμετέχει και συνεργάζεται μαζί τους σε ποικίλες δραστηριότητες και καταστάσεις (μάθημα, διάλειμμα, εκδρομές, διάφορες άλλες δράσεις) της σχολικής ζωής.

B) Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η παρώθηση και η ενθάρρυνση προς όλους τους μαθητές. Υποστηρίζει όπου και όσο χρειάζεται τις καθημερινές προσπάθειες και δράσεις τους όχι μόνο όσον αφορά την κατάκτηση στόχων του αναλυτικού προγράμματος αλλά και την υλοποίηση άλλων δράσεων (καλλιτεχνικών, πολιτιστικών, αθλητικών κ.ά.) που εντάσσονται στην ευρύτερη παιδαγωγική διαδικασία του

σχολείου (Τσιπλητάρης, 2002). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και υποβοηθά τους μαθητές του σε όλες τις προσπάθειές τους για γνωσιακή, κοινωνική, συναισθηματική, αισθητική ανάπτυξη παρέχοντας ερεθίσματα, διατυπώνοντας ιδέες, συμμετέχοντας στη διερεύνηση προβληματισμών, εντοπίζοντας και αναδεικνύοντας νέες προσωπικές ή ομαδικές κατακτήσεις των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό η επιβράβευση των μαθητών κινητοποιεί τα εσωτερικά κίνητρά τους για συνέχιση της προσπάθειας και για επίτευξη των τελικών στόχων. Η επιβράβευση αυτή γίνεται πάντοτε κυρίως για την προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής και όχι τόσο για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του (Τριλιανός, 2013). Έτσι, ο μαθητής που ενισχύεται για τη συμμετοχή, τη διάθεση, τις δυνάμεις που κατέβαλε για την επίτευξη ενός έργου αντιλαμβάνεται ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά του και είναι πιο εύκολα διατεθειμένος να κρίνει και να κριθεί για το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής και να συνεχίσει τις προσπάθειες για τη βελτίωσή του.

Γ) Ο σεβασμός των προσωπικών χαρακτηριστικών (γνωσιακών, κοινωνικών, συναισθηματικών, πολιτισμικών κ.ά.) όλων των παιδιών, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους είναι βασικό στοιχείο της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Διακρίσεις των μαθητών δεν μπορεί να γίνονται από τη μεριά του εκπαιδευτικού και η στάση του πρέπει να είναι ισότιμη προς όλα τα παιδιά της σχολικής τάξης. Η ισότητα όλων των παιδιών ανεξάρτητα από φυλή, χρώμα, θρησκεία, γλώσσα, εθνικότητα, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, μαθησιακές ικανότητές και ο σεβασμός της αξιοπρέπειάς τους είναι απαραίτητη συνθήκη που πρέπει να τηρείται καταρχήν από τον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση από τα παιδιά της τάξης, καθώς στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και στην πολυπολιτισμική μας κοινωνία αποκτά ιδιαίτερη σημασία η αντιμετώπιση του άλλου, του διαφορετικού, ως ίσου. Η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό με την παροχή ισάριθμων και κατάλληλων ευκαιριών μάθησης σε όλες τις δραστηριότητες και τη δίκαιη εφαρμογή των κανόνων της τάξης αποτελεί ουσιαστική εφαρμογή της ισότητας όλων στο σχολείο (Οικονομίδης, 2011). Ο σεβασμός των προσωπικών ρυθμών μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών αποτελεί βασικό στοιχείο αποφυγής έντονου άγχους μέσα στη σχολική τάξη συνδεδεμένου με τους μαθησιακούς στόχους και τις μαθησιακές υποχρεώσεις των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003α). Ο σεβασμός των προσωπικών ρυθμών και η εφαρμογή τεχνικών και πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών μπορεί να αποφορτίζει θετικά το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης, παρέχοντας ταυτόχρονα σε όλους τους μαθητές τόσο τις δυνατότητες όσο

και τον χρόνο επίτευξης των μαθησιακών και άλλων στόχων που μπορούν να κατακτήσουν κάθε σε δεδομένη σχολική περίοδο (Θεοφιλίδης, 2008).

Δ) Στο πλαίσιο του δυνατοτήτων που του παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και το οργανωσιακό πλαίσιο του σχολείου ο εκπαιδευτικός επιλέγει στόχους, διδακτέα ύλη, παιδαγωγικά μέσα και υλικά, και μεθοδεύει τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης με τέτοιον τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των παιδιών, να προκαλεί το ενδιαφέρον τους, να απαντά στα ερωτήματά τους, να καλύπτει τις ανάγκες τους, να ενεργοποιεί τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να επιβαρύνει υπέρμετρα τις όποιες δυνάμεις τους, χωρίς να δημιουργεί καταστάσεις άγχους και ανασφάλειας για το τελικό αποτέλεσμα, αλλά διατηρώντας μία διάθεση για προσπάθεια, δημιουργία και για επίτευξη των στόχων.

Ε) Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει ενεργά την ατομική αξία και την προσωπική αξιοπρέπεια κάθε παιδιού χωριστά και ταυτόχρονα προστατεύει και προωθεί την ευτυχία όλης της σχολικής ομάδας. Στη σχολική τάξη με θετικό παιδαγωγικό κλίμα κάθε μέλος της έχει την προσωπική του αυτοαξία, διαμορφώνει θετική αυτοεικόνα, είναι «συμφιλιωμένο» με τον εαυτό του. Τότε μόνο, όταν έχει διαμορφώσει θετικό αυτοσυναισθημα, και υψηλή αλλά έλλογη αυτοεκτίμηση μπορεί να αντιμετωπίσει θετικά τους άλλους, να αναγνωρίσει τη δική τους αξία, να αποδεχθεί τη διαφορετικότητά τους στα χαρακτηριστικά και στις απόψεις τους, να ζήσει ειρηνικά και να συνεργαστεί δημιουργικά μαζί τους (Οικονομίδης, 2011)..

ΣΤ). Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να κάνουν επιλογές, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων που τους παρέχουν το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου: Αντί να επιλέγει ο ίδιος θέματα και τις δράσεις με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές, αντί να περιγράφει το έργο, τον τρόπο και τον χρόνο στον οποίο θα πραγματοποιηθεί, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν το αντικείμενο της απασχόλησής τους, το περιεχόμενο της μάθησης, τον τρόπο και τους συνεργάτες τους στη διαδικασία της μάθησης (Rubin, & Justice, 2005' Harder, 2002' DeVries, 2002' Korhonen, 2005). Τα αυστηρά και κλειστά σχέδια διδασκαλίας αντικαθίστανται από ευέλικτα και ανοιχτά σχέδια που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές να τα διαμορφώνουν από κοινού και να τα αναδιαμορφώνουν ανάλογα με τις ανάγκες που διαπιστώνονται και με τα ενδιαφέροντα που αναδύονται. Ειδικά στις μικρότερες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η εφαρμογή της δια-

θεματικής προσέγγισης της γνώσης και της διδασκαλίας με τις δυνατότητες ελευθερίας που δίνει στη σχολική ομάδα (εκπαιδευτικό και μαθητές), παρέχει αρκετές ευκαιρίες προσαρμογής της εκπαιδευτικής δράσης και της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης στις επιλογές των παιδιών (Κιτσαράς, 2004· Κουτσουβάνου, 2005· Γερμανός, Μπίκος, Μπιρμπίλη, Παναγιωτίδου, & Μπότσογλου, 2005· Ματσαγγούρας, 2003β· Θεοφιλίδης, 1997· ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002β). Η επιλογή από τους ίδιους τους μαθητές των ενεργειών, των μέσων, των υλικών και των τρόπων μέσω των οποίων θα ερευνηθούν και ανακαλύψουν τη γνώση μέσα σε πλαίσιο αλληλοσεβασμού και ισότητας αποτελεί βασικό στοιχείο δημοκρατικότητας της σχολικής ζωής. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές ποικίλες ευκαιρίες για ψηφοφορίες μέσω των οποίων, με την αποδοχή της πλειοψηφίας και τον σεβασμό της μειοψηφίας διευθετούνται ζητήματα επιλογών της σχολικής τάξης και δίδεται στα παιδιά η ευκαιρία να ζήσουν τη δημοκρατία στην πράξη (Harder, 2002· Michelli, 2005). Στις ψηφοφορίες είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοούν για ποιον λόγο ψηφίζουν, ποιο είναι το πρόβλημα, να κατανοήσουν ότι η ψήφος τους θα έχει συνέπεια/αποτέλεσμα, να αντιληφθούν ότι ψηφίζοντας διατυπώνουν και υποστηρίζουν την άποψή τους

Ζ) Η εφαρμογή εταιρικών και ομαδικών μορφών διδασκαλίας (λαμβάνοντας πάντα υπόψη και το επίπεδο κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, ώστε αφενός να μην παραβιάζεται το στάδιο ανάπτυξής τους και αφετέρου να προωθείται η κοινωνικοποίησή τους) αντί της μετωπικής/συλλογικής μορφής διδασκαλίας, και η προσέγγιση της γνώσης με την εφαρμογή όχι τόσο των άμεσων μορφών, που χαρακτηρίζονται για τη δασκαλοκεντρικότητά τους (π.χ. μονόλογος, προσφορά της γνώσης) όσο των έμμεσων μορφών διδασκαλίας, που χαρακτηρίζονται για τη μαθητοκεντρικότητά τους (π.χ. συζήτηση, διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης) (Τριλιανός, 2013· Elliott et al., 2008· Πανταζής, 2008· Ματσαγγούρας, 2003α· Καρακατσάνη, 2003· Ελευθεράκης, 2011) διαμορφώνουν ένα μαθησιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές αποφασίζουν ως μέλη ομάδων για το αντικείμενο, τις κατευθύνσεις και τον τρόπο της έρευνας και της μάθησης και βιώνουν το δημοκρατικό τρόπο ζωής (Wilén, 1996). Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο εκπαιδευτικός δεν απέχει από αυτές τις διαδικασίες, αλλά είναι εκείνος που:

- θα δώσει στους μαθητές τις πρώτες βασικές ιδέες, τις ελάχιστες κοινές γνώσεις και θα θέσει τους αρχικούς προβληματισμούς.
- θα προσφέρει κατάλληλα ερεθίσματα υποβοηθώντας τους μαθητές στη διαμόρφωση δράσεων,

- θα εμπλουτίσει τον σχολικό χώρο με ποικίλα υλικά υποδεικνύοντας πολλούς, ποικίλους και κατάλληλους τρόπους χρήσης των,
- θα υποβοηθήσει στη διατύπωση εύστοχων προτάσεων και εναλλακτικών λύσεων,
- θα παρωθήσει στους μαθητές στη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες (Τριλιανός, 2013· Ματσαγγούρας, 2003α').

Z) Ο εκπαιδευτικός μοιράζεται τον έλεγχο, τη διαχείριση της τάξης με τους μαθητές. Δεν δίνει οδηγίες και εντολές απαιτώντας από τα παιδιά να τις ακολουθήσουν με απόλυτη υπακοή. Αντίθετα, μέσα από τη συζήτηση και τη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών αντιμετωπίζονται με την ομάδα καταστάσεις που δημιουργούν προβλήματα στις σχέσεις των μαθητών και στην εύρυθμη λειτουργία της ομάδας. Οι λύσεις στις «κρίσεις» που ανακύπτουν μέσα στην τάξη αντιμετωπίζονται με την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών (ανεξάρτητα από το βαθμό εμπλοκής του καθενός στην κρίση) στη σχετική συζήτηση μέσω της οποίας το πρόβλημα προσεγγίζεται από όλες τις πλευρές (όπως αυτές διατυπώνονται από τους μαθητές), αναζητούνται τα αίτια του προβλήματος, διατυπώνονται προτάσεις για την επίλυσή του, κρίνεται με τη διατύπωση της ανάλογης επιχειρηματολογίας η καταλληλότητα και η δυνατότητα εφαρμογής τους και λαμβάνονται πλειοψηφικά οι σχετικές αποφάσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα λεπτός, καθώς πρέπει να υποβοηθήσει τους μαθητές να καταλήξουν στην επιλογή της καταλληλότερης απόφασης για όλους μέσω ελεύθερης δημοκρατικής συζήτησης, αφενός χωρίς να φαίνεται ότι ο ίδιος έχει προαποφασίσει σχετικά και αφετέρου χωρίς να «ξεφύγουν» οι μαθητές λαμβάνοντας αποφάσεις υπερβολικά σκληρές και ενδεχομένως άδικες για κάποιους συμμαθητές τους. Σε αυτές τις συζητήσεις οι κανόνες της τάξης που έχουν θεσπιστεί με τους μαθητές, μπορεί να αποτελούν βασικό στοιχείο της αντιμετώπισης σχετικών «κρίσεων» από την ομάδα (Elliott et al., 2008· Korhonen, 2005· Kaltsounis, 2005).

H) Η θέσπιση και τήρηση των «κανόνων της τάξης» είναι ένα άλλο βασικό στοιχείο για τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ομάδα και τη διαμόρφωσή θετικού παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη. Η θέσπιση και τήρηση των κανόνων μπορεί να αποτρέψει την εμφάνιση αρκετών προβλημάτων σχέσεων και συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τη ζωή στη σχολική τάξη και το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί σε αυτήν. Η θέσπιση των κανόνων της τάξης που ρυθμίζουν βασικά θέματα της σχολικής ζωής πρέπει να πραγματοποιείται με την ενεργό

συμμετοχή των μαθητών, έτσι ώστε οι κανόνες να αποτελούν δημιουργία όλης της ομάδας και όχι μονόπλευρη επιβολή ρυθμίσεων από τον εκπαιδευτικό. Η σχετική προσπάθεια δεν είναι πάντοτε εύκολη, καθώς σχετίζεται με την ηλικία και με τις εμπειρίες κάθε μαθητή να αυτορυθμίζει τη συμπεριφορά του (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008; Pollard, 2006). Συχνά είναι ωφέλιμο να συζητηθούν κανόνες που έχουν διαμορφωθεί για συγκεκριμένες συνθήκες της καθημερινής ζωής εντοπίζοντας την ανάγκη διατύπωσής τους (Γιατί τους έφτιαξαν; Τι, λέτε, να είχε συμβεί;), τον φορέα δημιουργίας τους (Ποιος τους έφτιαξε;) τον τρόπο δημιουργίας τους (Πώς τους έφτιαξαν; Τι σκέφθηκαν;). Κανόνες σχετικοί με παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά (πρώτες ενασχολήσεις με παιχνίδια κανόνων) (Cole & Cole, 2002) με την κυκλοφοριακή αγωγή, τη συμπεριφορά σε συγκεκριμένους χώρους (π.χ. πλοίο, μουσείο) την κοινωνία και την αναφορά σε νόμους του κράτους είναι δυνατόν να μας βοηθήσουν σε μια τέτοια συζήτηση (Κουτσουβάνου, 2002). Προβληματισμοί σχετικοί με τη μη τήρηση των κανόνων (Τι μπορεί να γίνει, αν δεν τους εφαρμόζει κανείς;), η κριτική στους κανόνες (π.χ. Πώς σου φαίνεται αυτός ο κανόνας; Είναι δίκαιος / σωστός / εύκολος;) και η δυνατότητα κατάργησης υφιστάμενων ή πρόσθεσης νέων κανόνων (π.χ. Εσύ ποιον άλλον κανόνα θα έβαζες/πρόσθετες/πρότεινες; Ποιον θα έβγαζες/αφαιρούσες/καταργούσες; Γιατί;), προετοιμάζουν τον πολίτη που θα τηρεί τους νόμους μιας δημοκρατικής πολιτείας γνωρίζοντας τον τρόπο διαμόρφωσής τους και, παράλληλα, τηρώντας κριτική στάση απέναντί τους (Collins, 2007; DeVries, 2001; Beaty, 1992; Elliott et al. 2008; Κουτσουβάνου, 2002). Οι σχετικές συζητήσεις και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης τους βοηθά να κατανοήσουν ότι αυτοί υπάρχουν για να προστατεύουν τους ίδιους τους μαθητές. Έτσι, οι μαθητές αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης καταστάσεις ανάλογες με εκείνες της καθημερινής ζωής μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία, κατά τις οποίες καλούνται να αναλάβουν την προσωπική ευθύνη τήρησης των κανόνων, διαμόρφωσης νέων κανόνων απαραίτητων για την καθημερινή ζωή, αναμόρφωσης ή κατάργησης κανόνων που δεν είναι πλέον αποτελεσματικοί για την προστασία της ομάδας και του προσώπου στο δημοκρατικό πλαίσιο ζωής, και γενικά δεν ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες κάθε οργανωμένης μορφής κοινωνικής ζωής. Η διαμόρφωση των «κανόνων της σχολικής τάξης» γίνεται από τις πρώτες ημέρες του σχολικού έτους αξιοποιώντας καταστάσεις (π.χ. συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, μικροαπροσεξίες, σχετική φασαρία, ακαταστασία των υλικών μετά τη χρήση τους, μη σωστή χρήση των χώρων και των υλικών του σχολείου, κ.ά.) που προκύπτουν από την ομαδική ζωή και εμφανίζονται με υψηλούς βαθμούς περιστατικών, ποικιλίας και

συχρότητας. Η αξιοποίηση των καταστάσεων αυτών ως αφετηρία συζήτησης βοηθά τους μαθητές να αντιλαμβάνονται ότι συζητούν για κάτι που υπάρχει πραγματικά, υπάρχει δίπλα τους και ανάμεσά τους και επηρεάζει τη δική τους ζωή. Γι' αυτό και με τις πρώτες ευκαιρίες είναι καλό ο εκπαιδευτικός να ξεκινήσει τη σχετική συζήτηση στα παιδιά και υποβοηθώντας τα να τα οδηγήσει στη διατύπωση από κοινού αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς και ζωής στο σχολείο. Συνιστάται οι κανόνες να είναι λίγοι, σαφείς, σύντομοι, λειτουργικοί, να έχουν καταφατική σύνταξη και όχι μόνο αρνητική, ενώ μπορεί να διαφοροποιούνται για επιμέρους πτυχές της σχολικής ζωής (π.χ. μάθημα στην αίθουσα, διάλλειμα, εκδρομή), να μην είναι απόλυτοι και, φυσικά, να ισχύουν για όλους (Elliot et al., 2008· Pollard, 2006· Μπασέτας, 2007· Τριλιανός, 2013). Η ισότητα όλων των μαθητών κατά τη θέσπιση και την εφαρμογή των κανόνων της τάξης χωρίς διακρίσεις που οφείλονται σε προσωπικές αρέσκειες ή απαρέςκειες και σε προκαταλήψεις του εκπαιδευτικού ή σε προκαταλήψεις και σε σχέσεις φιλίας ή δύναμης μεταξύ τους, εξασφαλίζει στους μαθητές το δικαίωμα της ισονομίας μέσα στη σχολική τάξη. Μέσα σε ένα τέτοιο δημοκρατικό παιδαγωγικό κλίμα οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι έχουν αξία, ότι αξίζουν σεβασμό από τους άλλους (συνομήλικους αλλά και μεγαλύτερους), ότι έχουν δικαιώματα, ότι οι ίδιοι πρέπει να σέβονται όλους τους άλλους και ότι τα δικαιώματά τους σταματούν εκεί που αρχίζουν τα δικαιώματα των άλλων (Lansdown, 2002· Πανταζής, 2008· Korhonen, 2005). Ενταγμένοι στο κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα οι μαθητές θα κατανοήσουν ότι οι προσωπικές τους ανάγκες και επιθυμίες είναι δυνατόν να ικανοποιούνται και ότι τα δικαιώματά τους προστατεύονται και πρέπει να εφαρμόζονται μέχρι το σημείο εκείνο που η πραγμάτωσή τους θίγει τα αντίστοιχα δικαιώματα των άλλων. Ταυτόχρονα, μέσω των συλλογικών και ομαδικών δραστηριοτήτων μαθαίνουν να επεκτείνουν το ενδιαφέρον τους από την εγωκεντρική ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών στο κοινό καλό, στην ευόδωση του συνόλου και της ομάδας. Ως μέλη μιας δημοκρατικής κοινότητας, μέσα από δραστηριότητες ελεύθερης διατύπωσης απόψεων, ψηφοφοριών, συλλογικών και ομαδικών δράσεων, τα παιδιά αναπτύσσουν την έννοια του κοινού ενδιαφέροντος διαπιστώνοντας ότι τα δικά τους ενδιαφέροντα και επιθυμίες μπορούν να διαφοροποιούνται ή να συμπίπτουν με εκείνα των άλλων και ότι η προσωπική τους ευημερία συνδέεται στενά με την ευημερία των άλλων (Seefeldt, & Barbour, 1998· Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993· Παπαναούμ-Τζίκα, 1989). Έτσι, με τη θέσπιση και εφαρμογή κανόνων της τάξης, η αντιμετώπιση καταστάσεων που συνήθως

λειτουργούν διαλυτικά για τις σχέσεις των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση της έννοιας της κοινότητας, η οποία αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό συστατικό του θετικού παιδαγωγικού κλίματος.

Θ) Ο εκπαιδευτικός προωθεί την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης. Παρωθεί τους μαθητές με την κατάλληλη διατύπωση προβληματισμών και ερωτήσεων στη διαμόρφωση απόψεων και ιδεών και διασφαλίζει τη δυνατότητά τους να τις εκφράζουν ελεύθερα, να τις υπερασπίζονται με επιχειρήματα και να τις κρίνουν και να τις συγκρίνουν με τις ιδέες των άλλων (Michelli, 2005). Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του ελληνικού σχολείου επιδιώκεται η ενθάρρυνση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς να εκφράζονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002). Η ελευθερία της έκφρασης των μαθητών αφορά όλους τους εκφραστικούς τρόπους που αυτοί διαθέτουν και οδηγεί και στην ανακάλυψη νέων εκφραστικών τρόπων. Σε μία τέτοια δημοκρατική συνθήκη ο εκπαιδευτικός δεν δίδει στους μαθητές έτοιμα πρότυπα και σχέδια που εκείνοι πρέπει να τα αντιγράψουν επακριβώς. Αντίθετα, παρέχει στους μαθητές ιδέες, υλικά, ακόμα και ολοκληρωμένες σχετικές εργασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για την παραγωγή ιδεών από τους ίδιους και όχι ως αντικείμενο πιστής αντιγραφής. Έτσι, η ελεύθερη επιλογή τρόπων έκφρασης εφαρμόζεται στη γλώσσα, όπου οι μαθητές εκφράζονται συζητώντας, διαβάζοντας, γράφοντας αλλά και δημιουργώντας το δικό τους κείμενο (διήγημα, ποίημα, τραγούδι, επιστολή, αφίσα, κ.ά.) όπως μπορούν, στις διάφορες μορφές τέχνης (εικαστικά, μουσική, δραματική τέχνη), όπου επιλέγουν τον τρόπο έκφρασης (π.χ. να ζωγραφίσουν, να κατασκευάσουν, να κινηθούν, να τραγουδήσουν, να υποδυθούν ρόλους), τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και ελεύθερα θα εκφράσουν ό,τι καθένας από αυτούς αισθάνεται. Η επιλογή του μαθητή να εκφράσει αυτό που επιθυμεί με τον τρόπο που επιθυμεί και με τις δυνάμεις που διαθέτει αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία ελευθερίας, δημοκρατίας, αυτοπραγμάτωσης στον χώρο του σχολείου. Η ελευθερία κάθε παιδιού στις επιλογές αυτές περιορίζεται μόνο από τη συνετή χρήση τους και από το σεβασμό προς την αξιοπρέπεια, τις ανάγκες και τις παρόμοιες επιλογές των άλλων παιδιών. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει για την από κοινού δημιουργία και τήρηση με τα παιδιά (π.χ. θέσπιση και εφαρμογή των κανόνων της τάξης) ενός κλίματος ασφάλειας, αγάπης, αποδοχής για όλα τα παιδιά μέσα στο οποίο τα ίδια θα μπορούν να εκφράζονται χωρίς τον φόβο της διακωμώδησης και της απόρριψης από την εκπαιδευτικό ή από την υπόλοιπη σχολική ομάδα (Ματσαγγούρας, 2000). Η ελεύθερη διατύπωση από τους μαθητές των απόψεών τους, των συναισθημάτων τους, των βιωμάτων τους σε συνδυασμό με

τη δυνατότητά τους να επιλέγουν ελεύθερα (με σεβασμό προς τους άλλους) τις μορφές (λεκτική, σωματική, δραματική, εικαστική, μουσική) και τα υλικά με τα οποία θα εκφραστούν αποτελεί βασικό στοιχείο ενός παιδαγωγικού κλίματος ελευθερίας και δημοκρατίας.

1) Ο εκπαιδευτικός οδηγεί τους μαθητές της σχολικής τάξης στη σταδιακή διαμόρφωση της έννοιας της κοινότητας. Προσπαθεί, δηλαδή, να οδηγήσει τη μεταμόρφωση της σχολικής τάξης από σύνολο ατόμων σε κοινότητα προσώπων βοηθώντας τους μαθητές να επιλέγουν και να υιοθετούν κοινούς σκοπούς και να εργάζονται για την επίτευξή τους, και να προσφέρει ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναδύονται στην ομάδα (Ματσαγγούρας, 2000· Θεοφιλίδης, 2008· Korhonen, 2005· Sole & Freits, 2005· Καρακατσάνη, 2003). Οι μαθητές καλούνται σταδιακά να κατανοήσουν ότι αποτελούν μέλη ομάδων (όπως η οικογένεια, οι φίλοι, η σχολική τάξη τους), των οποίων μοιράζονται τους κοινούς στόχους. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό να δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να αποτελούν μέλη και μικρότερων ομάδων και όχι μόνο της μεγάλης ομάδας της τάξης, καθώς το συναίσθημα του ανήκειν διαμορφώνεται σταδιακά κατά την υπέρβαση του εγωκεντρισμού (Cole & Cole, 2002· Elliott et al., 2008· Korhonen, 2005). Οι μικρότερες αυτές ομάδες, που ξεκινούν από ζεύγη και αναπτύσσονται σε αριθμό μελών, μπορεί να καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό ή να είναι αυτοσχηματιζόμενες. Στις καθοριζόμενες από τον εκπαιδευτικό ανήκουν οι ομάδες που δημιουργούνται στην αρχή του σχολικού έτους και αναλαμβάνουν και την πραγματοποίηση συγκεκριμένων έργων στην τάξη (π.χ. επιμέλεια της τάξης), οι οποίες μπορεί να ανασχηματίζονται κατά τη διάρκεια του έτους, αν αυτό επιθυμούν μαθητές. Σκοπός της δημιουργίας τους από τον εκπαιδευτικό είναι η επίτευξη της πρώτης επαφής και συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους. Στη συγκρότηση των ομάδων αυτών ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη συμμετοχή παιδιών από όλες τις διαφορετικές πτυχές της τάξης: παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων, φύλων (αγόρια και κορίτσια), διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων (κοινωνικών, εθνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών), διαμορφώνουν «μεικτές» ομάδες, όπως μεικτή είναι η κοινωνία. Οι αυτοσχηματιζόμενες από τα παιδιά ομάδες είναι δύσκολο να έχουν αυτόν τον μεικτό χαρακτήρα, καθώς σχηματίζονται από τα ίδια τα παιδιά με κριτήριο το κοινό ενδιαφέρον και τις μεταξύ τους φιλίες. Ο εκπαιδευτικός, σε αυτή την περίπτωση, με παιδαγωγικό τακτ προτείνει στα παιδιά τη συμπερίληψη και άλλων στην ομάδα τους ή και την εναλλαγή των προσώπων που συγκροτούν τις διάφορες αυτοσχηματιζόμενες ομάδες (Ματσαγγούρας, 2000· Θεοφιλίδης, 2008· Χατζηγεωργίου, 2001· Κανάκης, 1987· Elliott, et al., 2008· Pollard,

2006). Η υιοθέτηση από τα μέλη της ομάδας κοινών στόχων και η ανάπτυξη συνεργασίας για την επίτευξή τους απαιτεί από το παιδί να ενδιαφέρεται λιγότερο από ό,τι συνήθως για τον εαυτό του και περισσότερο για το κοινό καλό της ομάδας (Dottrens, 1957). Εδώ βρίσκεται ένα λεπτό σημείο που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα από τον εκπαιδευτικό: στο δημοκρατικό παιδαγωγικό κλίμα, συμμετοχή και συνεργασία σημαίνει ότι η επιθυμία του μαθητή να συνυπάρχει, να συνεργάζεται με άλλους και να ανήκει σε μια ομάδα, δεν αντιπαράκειται με την ανάγκη του να διατηρεί την ατομικότητά του και δεν οδηγεί σε κανενός είδους κατάλυσή της. Η δημοκρατική κοινωνία δεν χρειάζεται ανθρώπους που έχουν απολέσει την ιδιοπροσωπία τους και αποτελούν άτομα της μάζας, αλλά πρόσωπα αυτόνομα και ελεύθερα με αυτογνωσία, με ευαισθησία και ενδιαφέρον για τον άλλον και με διάθεση να συνεργαστούν μαζί του για το κοινό καλό μέσα από το οποίο θα προκύπτει και το προσωπικό τους καλό (Kaltsounis, 2005· Dottrens, 1957). Η μείωση του ανταγωνισμού μεταξύ των παιδιών και ο σχεδιασμός ομαδικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό προάγουν τη συνεργασία μέσα στην ομάδα. Είναι καλό να αποφεύγονται ανταγωνιστικές δραστηριότητες μέσα στην ομάδα διότι αυτές διαλύουν το πνεύμα συνοχής και συνεργασίας των μελών της και, ενδεχομένως, πληγώνουν την αυτοεκτίμηση των αδύναμων μελών, οδηγώντας σε έπαρση τα ισχυρά μέλη (Ματσαγγούρας, 2003α). Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διαμορφώσει εκείνες τις συνθήκες συνεργασίας μέσα στην ομάδα ώστε οι μαθητές να χαίρονται από τη συμμετοχή τους σε αυτήν, να μπορούν να ορίσουν τη δική τους συμμετοχή στο επιτελούμενο έργο, να κινητοποιούνται από τον κοινό σκοπό, να προσφέρουν και να δέχονται βοήθεια εντός της ομάδας, όταν αυτό χρειάζεται, αναπτύσσοντας ευαισθησία και ενδιαφέρον για τα άλλα μέλη. Σε μια σχολική τάξη με θετικό παιδαγωγικό κλίμα ο εκπαιδευτικός: α) αναγνωρίζει και ενισχύει κάθε παιδί για την ατομικότητά του, η οποία αποτελεί ισότιμο στοιχείο της ομάδας, β) φροντίζει να ανατίθενται σε κάθε παιδί συγκεκριμένες ευθύνες / αρμοδιότητες / καθήκοντα που συμβάλλουν στην επίτευξη του κοινού έργου της ομάδας, γ) επιβραβεύει και ενισχύει τις πράξεις συνεργασίας.

ΙΑ) Η χιουμοριστική διάθεση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ένα παράγοντα αποφόρτισης έντονων καταστάσεων ή και κρίσεων που δημιουργούνται συχνά στη σχολική τάξη ή να βοηθήσει τα παιδιά να χαλαρώσουν από την έντονη μαθησιακή πίεση που συχνά δέχονται. Εννοείται ότι αφενός το χιούμορ δεν χρησιμοποιείται για να καλύψει τα προβλήματα που υπάρχουν αλλά για να αμβλύνει την ένταση της εμφάνισής τους και αφετέρου δεν στρέφεται κατά των μαθητών με τη διατύπωση

κακεντρεχών σχολίων για αυτούς ή τον κωμικό σχολιασμό χαρακτηριστικών, συνηθειών, λόγων ή ενεργειών τους (Χανιωτάκης, 2010).

IB) Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο δημοκρατικού ανθρώπου και πολίτη για τους μαθητές της τάξης του. Σέβεται κάθε μαθητή, ενθαρρύνει προς την ανάπτυξη του αλληλοσεβασμού, ακούει τις απόψεις των μαθητών, τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαμόρφωση βασικών στοιχείων της σχολικής ζωής (όπως αναφέρθηκε παραπάνω), αναδεικνύει κάθε παιδική προσωπικότητα συζητώντας για τα έργα, τις επιθυμίες, τις αρέσκειες κάθε μαθητή, συνεργάζεται μαζί τους, όπως και με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς αποσκοπώντας στο κοινό καλό του νηπιαγωγείου. Η εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό του δημοκρατικού/συμμετοχικού στυλ διοίκησης και οργάνωσης της τάξης έναντι του αυταρχικού και του ελευθεριάζοντος/επιτρεπτικού στυλ αποτελεί τον πιο σταθερό και αποτελεσματικό παράγοντα ανάπτυξης δημοκρατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά (Ματσαγγούρας, 2003α' Μπασέτας, 2007' Κωνσταντίνου, 2001). Οι παραπάνω ενέργειες του εκπαιδευτικού οδηγούν στη διαμόρφωση δημοκρατικού παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο. Άλλωστε, θα ήταν αντιφατικό να διδάσκονται στοιχεία για το δημοκρατικό πολίτευμα όταν το παιδαγωγικό κλίμα, το στυλ διοίκησης και διαχείρισης της τάξης, δεν είναι δημοκρατικό αλλά αυταρχικό ή αδιάφορο.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτουν αφενός η σημασία της διαμόρφωσης ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη και αφετέρου ο σημαντικός ρόλος που έχει να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση αυτή. Είναι προφανές ότι ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από αυτοσυνειδησία, αγάπη και υπευθυνότητα για το έργο του, συνεχή αναστοχασμό για το κλίμα της τάξης του, βαθιά γνώση των μαθητών του είναι εκείνος που έχει τα εχέγγυα για να διαμορφώσει θετικό παιδαγωγικό κλίμα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γερμανός, Δ., Μπίκος, Κ., Μπιρμπίλη, Μ., Παναγιωτίδου, Ε. & Μπότσογλου, Κ. (Επιμ.) (2005). *Η Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της μάθησης στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ.48-100). Αθήνα: Διάδραση.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στο Παγόβουνο της Παραδοσιακής Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Έκδ. του συγγ.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης με Ομάδες Εργασίας. Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καψάλης, Αχ. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής. Με σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2002) *Οι Κοινωνικές Επιστήμες στη Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσεάς, Δ' έκδ.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2005). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Κόφφας, Α. (2002). *Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003α). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2003β). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπασέτας, Κ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

- Οικονομίδης, Β. (2011). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ.204-246). Αθήνα: Διάδραση.
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. «Αξιοποίηση» Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο. Κριτική Θεώρηση και Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.) (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* Αθήνα: Π.Ι.
- Φράγκος, Χρ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χανιωτάκης, Ν. (2010). *Το χιούμορ στη διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Σχολική Ηλικία*. Β' Τόμ. (Επιμ.: Ζ. Μπαμπλέκου, Μτφρ.: Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Dottrens, R. (1957). *Αγωγή και Δημοκρατία. Στοχασμοί – Ευθύνες – Προοπτικές*. (Μτφρ.: Γ. Βασδέκης, Πρωλ.: Η. Ξηροτύρης). Αθήνα: Κένταυρος.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*. (Επιμ.: Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολίτου, Μτφρ.: Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Beaty, J. (1992). *Skills for Preschool Teachers*. New Jersey: Merrill.

- Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline. White plains*. NY:Longman.
- Collins, M. (2007). *Circle Time for the Very Young*. New York: Paul Chapman, 2nd ed.
- DeVries, R. (2001). Constructivist education in preschool and elementary school: the sociomoral atmosphere as the first educational goal. In Golbeck, S. (Ed.), *Psychological Perspectives on Early Childhood Education. Reframing Dilemmas in Research and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 153-180.
- Fopiano, J. E. & Haynes, N. M. (20010). School climate and social and emotional development in the young child. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/Intelligent schools: The social emotional education of young children* (pp. 47-58). New York: Teachers College Press.
- Fraser, B. J. (2005). Using learning environment assessments to improve classroom and school climates. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp.65-83). London: Routledge Falmer.
- Freiberg, H. J. (2005). Three creative ways to measure school climate and next steps. In J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp.208-218). London: Routledge Falmer.
- Harder, C. (2002). Not quite the revolution: citizenship education in England. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 225-239.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2005). Pupils' liking from school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 296-311.
- Kaltsounis, T. (2005). Teaching democracy. Status, issues and prospects. Στο Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός, 674-692.
- Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447.
- Kuperminc, G. R., Leadbeater, B. J., Emmons, C. & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.

- Kuperminc, G. R., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159.
- Lansdown, G. (2002). Human rights and education. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 51-64.
- Michelli, N. (2005). Education for democracy: what can it be? In Michelli, N. & Keiser, D. L. (Eds.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice*. New York: Routledge, 3-30.
- Pollard, A. (2006). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Rubin, B & Justice, B. (2005). Preparing social studies teachers to be just and democrats: problems and possibilities: In Michelli, N. & Keiser, D. L. (Eds.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice*. New York: Routledge, 79-103.
- Seefeldt, C. & Barbour, N. (1998). *Early Childhood Education. An Introduction*. New Jersey: Merrill, 4th ed.
- Seefeldt, C. (2005). *How to Work with Standards in the Early Childhood Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Sole, M.-G. & Freits, M.-L., (2005). Cooperative learning and citizenship education in the primary school. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 177-184.
- Wilén, W. (1996). Thinking skills instruction in social studies classroom. In Massialas, B. & Allen, R. (Eds.), *Crucial Issues in Teaching Social Studies K – 12*. Belmont: Wadsworth, 111-144.