



Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

Καρφή 52, Τ.Κ. 41334, Λάρισα

Τηλ.: 6932078466 - 6972038117

Fax: 211 800 1167

E-mail: info@epek.gr

URI: www.epek.gr

ΕΝΟΤΗΤΑ 3. Το περιβάλλον της τάξης

Λέξεις-Κλειδιά:

Κλίμα σχολικής τάξης

Συναισθηματική

Νοημοσύνη

Κοινωνικό Περιβάλλον

τάξης

Ψυχολογικό Κλίμα

Παιδαγωγική Freinet

Με τη μελέτη της ενότητας αυτής ολοκληρώνετε τον πρώτο κύκλο. Θα έχετε την ευκαιρία να δείτε «τους τοίχους» που εμποδίζουν τη γνώση και να σκεφτείτε τρόπους για αίθουσες «ανοικτών θυρών» και ελεύθερης έκφρασης. Καλή συνέχεια στο ταξίδι σας.



Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Το Εκπαιδευτικό Περιβάλλον αναφέρεται: • στις ψυχολογικές, • κοινωνικές και • οργανωτικές συνθήκες που κυριαρχούν στη σχολική τάξη και διευκολύνουν το πλαίσιο των σχέσεων και της μάθησης. • Συγκαταλέγεται, μάλιστα, μεταξύ εκείνων των παραμέτρων της εκπαίδευσης τις οποίες μπορεί σε μεγάλο βαθμό να επηρεάσει και να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός.

Θετικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον:

α) κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για βιωματική και ενεργό μάθηση μέσα από την παρατήρηση, τη διερεύνηση και την κριτική γεγονότων που γίνονται μέσα στην τάξη, στο σχολείο και στην κοινότητα,

β) ενεργοποιεί την κριτική και δημιουργική σκέψη και τη φαντασία και

γ) να ενθαρρύνει τους μαθητές να αμφισβητούν, να τολμούν και να διακινδυνεύουν στις δημιουργικές αναζητήσεις τους να κάνουν και λάθη

Κλίμα της σχολικής μονάδας ορίζεται «η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων» (Sergioianni & Starratt, 1998).

Η έννοια του σχολικού κλίματος περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, φιλοσοφία και το όραμα αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί και η δομή του.

Είναι θα λέγαμε μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο (Πασιαρδή, 2001: 25).

Το σχολικό κλίμα θεωρείται για τη σχολική μονάδα ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Roueche & Baker, 1986).

Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό:

- Την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (ψυχολογικό κλίμα)
- Τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο τους (συναισθήματα, στάσεις)
- Την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των στόχων τους και γενικά την απόδοση στο έργο τους (διεκπεραίωση της εργασίας τους).

Κλίμα της σχολικής τάξης “classroom climate” ορίζεται ως η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται σε μια τάξη μέσα στα πλαίσια των σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών (Borich1999).

Κατά τον Ματσαγγούρα (2000:186) με τον όρο κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη.

Η μετεωρολογική μεταφορά του «κλίματος» είναι κατάλληλη για διάφορους λόγους. Καταρχήν, η κατάσταση που δηλώνεται με τον όρο «κλίμα» είναι δύσκολη στο να οριστεί, απατηλή στο να μετρηθεί και παρόλα αυτά άμεσα αναγνωρίσιμη, όταν βιωθεί. Επιπλέον, αυτό το χαρακτηριστικό περιβάλλον του κοινωνικού γίνεσθαι είναι διεισδυτικό και –όπως το φυσικό κλίμα- μπορεί να αλλάξει, να κριθεί ως ευχάριστο ή δυσάρεστο και να επηρεάσει οποιονδήποτε βρίσκεται υπό την επίδρασή του

Σε αντίθεση με το σχολικό κλίμα, το κλίμα της τάξης αφορά τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη ή σε μικρότερα περιβάλλοντα από αυτό του σχολείου. • Σύμφωνα με τους McLellan και Nicholl (2008) το κλίμα (στην περίπτωση του σχολείου και της τάξης), ορίζεται ως τα επαναλαμβανόμενα πρότυπα και μοτίβα συμπεριφοράς, στάσεων και συναισθημάτων που χαρακτηρίζουν τη ζωή μέσα στον οργανισμό.

Το κλίμα της τάξης είναι μια ποιότητα που βιώνεται και επομένως καθορίζεται από την υποκειμενική αντίληψη των μελών της σχολικής κοινότητας. Με άλλα λόγια είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα (Koth, Bradshaw, and Leaf, 2008). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το σχολικό κλίμα δεν μπορούμε να το συλλάβουμε εμπειρικά. Είναι μια πραγματικότητα που μπορεί να περιγραφεί, έχει γίνει αντικείμενο πλείστων μελετών και μπορεί να μετρηθεί με αντικειμενικότητα. Βεβαίως οι μελέτες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν, επηρεάζουν ή και συναποτελούν το κλίμα στο σχολείο.

Τομείς που συνθέτουν το κλίμα σχολικής τάξης είναι:

Ο συναισθηματικός, που αναφέρεται στις καταστάσεις που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τον δάσκαλό του.

Της κοινωνικής οργάνωσης, που αναφέρεται στις δημοκρατικές διαδικασίες που τηρούνται στην τάξη, στην ανταγωνιστικότητα, στην ομοιογένεια ή ανομοιογένεια της τάξης.

Της εργασίας, που αναφέρεται στον τρόπο εργασίας, στον καθορισμό των στόχων, στην υλικοτεχνική υποδομή.

Παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το ιδιότυπο πλαίσιο σχέσεων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης και αυτοί είναι:

α) ο δάσκαλος,

β) οι συμμαθητές,

γ) τα μαθήματα και

δ) η οργάνωση του τρόπου εργασίας

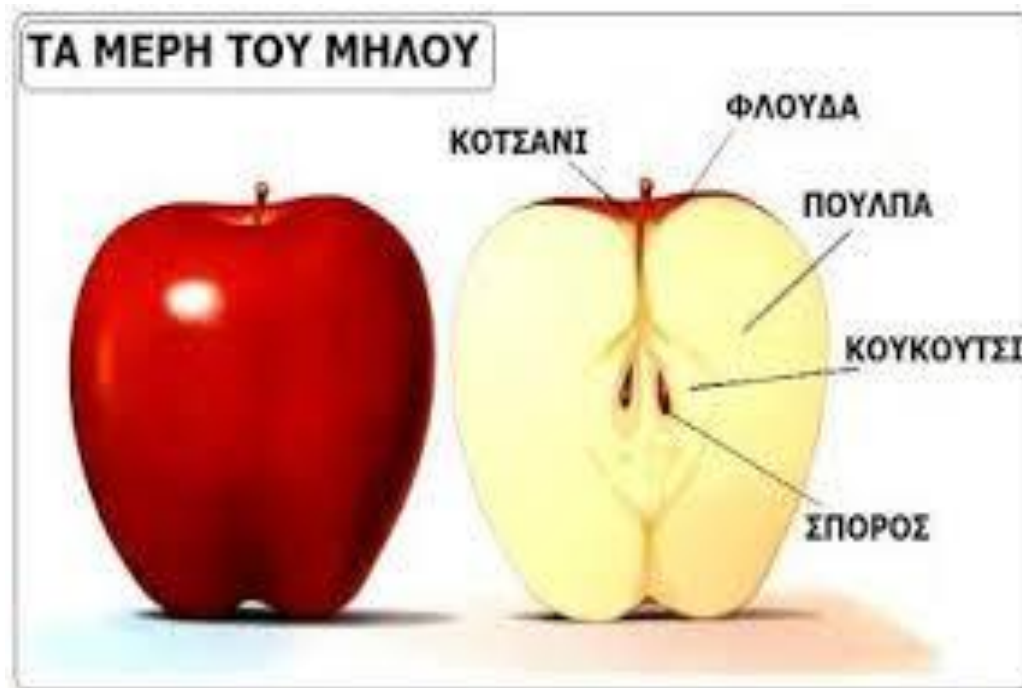
Ο Moos θεωρεί τρεις κύριες διαστάσεις ή παράγοντες του κλίματος:

α) Τις σχέσεις, δηλαδή το βαθμός στον οποίο τα άτομα μέσα στο περιβάλλον της τάξης βοηθούνται και υποστηρίζονται μεταξύ τους.

β) Την προσωπική ανάπτυξη, δηλαδή το βαθμό στον οποίο υφίσταται η βελτίωση του κάθε ατόμου.

γ) Τη συντήρηση και την αλλαγή μέσα στο σύστημα, δηλαδή το βαθμό στον οποίο το περιβάλλον της τάξης είναι ειρηνικό, διατηρεί την τάξη και έχει την ικανότητα για αλλαγή.

Επίπεδα που διαμορφώνουν το κλίμα σύμφωνα με τον Schein (1985) είναι τρία και τα παρομοιάζει με το καθάρισμα ενός μήλου.



Το πρώτο επίπεδο αποτελεί τη φλούδα του μήλου και σχετίζεται με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Περιλαμβάνει τη διαμόρφωση του χώρου της σχολικής τάξης, ζωγραφιές και δημιουργίες των παιδιών, την εξωτερική παρουσία και συμπεριφορά των μαθητών.

Το δεύτερο επίπεδο αποτελεί το εσωτερικό μέρος του καρπού και συνίσταται στις αξίες και τους στόχους που θέτει κάθε σχολική τάξη. Είναι λιγότερο εμφανές από το πρώτο επίπεδο και περιλαμβάνει αξίες όπως ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, ομαδική εργασία και συνεργασία οι οποίες προσδίδουν την ταυτότητα της σχολικής τάξης.

Το τρίτο επίπεδο παρομοιάζεται με τους σπόρους του μήλου, που μεταφέρουν τους γενετικούς κώδικες, ικανούς να δημιουργήσουν ολόκληρη μηλιά. Σχετίζεται δε με τις λειτουργικές θεωρίες, τις οποίες εφαρμόζει η σχολική τάξη στην εργασία της. Αφορούν ζητήματα, όπως είναι το ωράριο, ο χώρος, η ανθρώπινη φύση, η ηθικότητα κτλ. Τις λειτουργικές αυτές θεωρίες τις διαπιστώνει κανείς από τη συμπεριφορά των μαθητών της σχολικής τάξης. Η επίδραση από τις παραπάνω λειτουργικές θεωρίες είναι ασυνείδητη και γι' αυτό δεν είναι εύκολο αυτές να τροποποιηθούν.

Το Κλίμα Σχολικής Τάξης επηρεάζει και διαμορφώνει:

Τα κίνητρα για μάθηση,

Τις συνθήκες μάθησης που καθιστούν το γνωστικό αντικείμενο ελκυστικό, κατανοητό και σχετικό με τη ζωή των μαθητών.

Το παρωθητικό κλίμα και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες,

Την Απόκτηση γνώσεων,

Τη διαχείριση της αποτυχίας και των λαθών,

Την αυτοεικόνα και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.

Το θετικό Κλίμα Σχολικής Τάξης:

Στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές.

Προκαλεί το ενδιαφέρον τους για την παρουσία τους στο σχολείο και το μάθημα.

Βοηθά στη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών.

Ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία.

Δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα.

Δείχνει εμπιστοσύνη στους μαθητές.

Επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά (προωθεί τη μάθηση).

Ενισχύει την αυτοεκτίμηση.

Διαμόρφωση θετικού κλίματος

Αποδοχή και αναγνώριση του μαθητή. • Φυσικό πλησίασμα. • Άτυπες επικοινωνίες. • Συνεργατικό κλίμα. • Στυλ συμπεριφοράς. • Μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. • Θεσμοθέτηση διαδικασιών εμπλοκής των μαθητών στην οργάνωση της τάξης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Κλίμα της Σχολικής Τάξης - Εκπαιδευτικός

Καλλιεργεί συνθήκες ανάπτυξης θετικών στάσεων προς τους συμμαθητές και προς τον ίδιο τον εαυτό.

Ενθαρρύνει με θετικές ανατροφοδοτήσεις την αναμενόμενη συμπεριφορά, τη διατύπωση απόψεων και την έκφραση συναισθημάτων.

Δημιουργεί κλίμα ενδιαφέροντος για τη μάθηση και εκτίμησης για τη γνώση.

Ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα αποφυγής διακρίσεων.

Δημιουργεί κλίμα αναζήτησης και δημιουργικότητας.

Ενθαρρύνει τη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων, αντιπροτάσεων, εναλλακτικών λύσεων και συλλογικών.

Εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων.

Αποφεύγει τον διδακτισμό σε θέματα αξιακά, ενώ παράλληλα υιοθετεί δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας.

Ενθαρρύνει την ύπαρξη και ενίσχυση κλίματος συλλογικότητας και πρωτοβουλίας, την ανάληψη ομαδικών πρωτοβουλιών

Ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται:

Χωρίς αυταρχισμούς και δογματισμούς, δίχως ελευθεριότητα.

Με σταθερότητα, με συμφωνημένα πλαίσια και αρχές που συμβάλλουν στη σταδιακή ανάπτυξη ατόμων με αυτόνομη σκέψη και συμπεριφορά, που καθίστανται ικανά να θεσπίζουν και να σέβονται κανόνες κοινωνικής ζωής για τα δικαιώματα και τα καθήκοντα όλων.

Στη στήριξη και ανάπτυξη των παραπάνω χαρακτηριστικών, σημειολογικά και λειτουργικά, συμβάλλει, επίσης και ο χώρος της τάξης με την κατάλληλη διαρρύθμιση του εξοπλισμού, της αισθητικής και του εσωτερικού διακόσμου.

Υλικό για περαιτέρω μελέτη.

<https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTDE145/64.%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%B>

ΕΕΠΕΚ-Επιμορφώτρια-Συντονίστρια: Δημακοπούλου Φωτεινή

Ο μαθητής

«δεν εκλαμβάνεται ως μονάδα απογυμνωμένη από το κοινωνικοποιητικό του πλαίσιο.

Το σχολείο αντιλαμβάνεται ότι όλοι οι μαθητές έχουν μια συγκεκριμένη ιστορία και συγκεκριμένες εμπειρίες. Όμως, η αναγνώριση της ύπαρξης δεδομένης κουλτούρας δε σημαίνει ούτε την οριοθέτησή της ούτε την υποτίμηση των υπολοίπων. Οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν κριτικά με όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης των υπολοίπων, ενώ παράλληλα να έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν, να μετασχηματίσουν ή να απορρίψουν το δικό τους» (Μανιάτης, 2006).

[A%CF%8C%20%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82.pdf](#)

«Η οργάνωση και διοίκηση της τάξης (*classroom management*) αποτελεί μια σειρά από ενέργειες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία και διατήρηση μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διευκολύνεται η διεξαγωγή διδασκαλίας και επιτυγχάνεται η μάθηση» (Πασιαρδή, 2007, σελ.4). Συνιστά, ως εκ τούτου, «απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος» (Πασιαρδή, 2007).

Ανάλογα με τις εκάστοτε επιδιώξεις του και τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη, ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα εξασφαλίσει συνοχή και ικανοποίηση στο μαθητή και παράλληλα τον τρόπο με τον οποίο θα αποτρέψει την αδιαφορία, τη διάσπαση του μαθητή του και τις συγκρούσεις (Ματσαγγούρας, 2001). Καλείται να διαχειριστεί τον κοινωνικό τομέα και συγκεκριμένα, ζητήματα δημοκρατικότητας, ανταγωνιστικότητας, ευνοιοκρατίας και ανομοιογένειας (Ματσαγγούρας, 2008).

Πρωταρχικό του μέλημα είναι να καλλιεργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα ευνοήσουν την επικοινωνία. Μέσω αυτής ξεκινάνε όλες οι διεργασίες.

Ο Laswell όρισε την επικοινωνία ως μια διαδικασία των πέντε (W): Who (ποιος λέει..), What (τι..), Whom (σε ποιον..), Which (μέσω ποιου διαύλου..), What (με τι αποτέλεσμα..)
(Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.278).
Η επικοινωνία ως κοινωνική δραστηριότητα, ως κοινωνικό φαινόμενο, ολοκληρώνεται όταν επιβεβαιώνεται η ορθή λήψη του μηνύματος.



Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, οφείλει να λάβει υπόψη του κατά την άσκηση του ηγετικού του ρόλου ορισμένα εμπόδια, όπως βιολογικά (κούραση του μαθητή, κακή ακοή, νύστα), ψυχολογικά (άγχος, φόβος, αδυναμία συγκέντρωσης), περιβαλλοντικά (θόρυβος, ζέστη κρύο, κακή ακουστική του χώρου) και προσδοκίες (υπέρ - ή υπό - εκτίμηση της αξίας του μηνύματος ή του αποστολέα, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, εξαίρεση) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.283).

Ακόμη, βασικές παραμέτρους που δύναται να εμποδίσουν την επικοινωνία και ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να τις εξομαλύνει, ώστε να υπάρξει οργάνωση στην τάξη και να διαμορφωθεί μια γνήσια παιδαγωγική σχέση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.283-285).

Συγκεκριμένα:

- το υπόβαθρο των μαθητών,
- τις ανάγκες,
- την περίσταση,

Τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός:

να καθιερώνει λογικούς κανόνες στην τάξη,

να αποδέχεται τις ικανότητες που διαθέτουν οι μαθητές του, να τους εμπνέει για περαιτέρω μάθηση σε κάθε επίπεδο,

να συνδέει τη σχολική μάθηση με την εξωσχολική εμπειρία,

να αποφεύγει τις τιμωρίες, διότι αποθαρρύνουν το αίσθημα της υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά τους,

να συζητά μαζί τους για πραγματικά σχολικά και κοινωνικά προβλήματα,

να δημιουργεί συναισθήματα οικειότητας και ασφάλειας στους μαθητές του,

να παρέχει ευκαιρίες επιτυχίας για όλους,

να τους επαινεί και να τους ανατροφοδοτεί, ώστε να ενθαρρύνονται για την προσπάθειά τους,

να αναγνωρίζει και να ενισχύει τη λήψη αποφάσεων από την πλευρά των μαθητών και τις πρωτοβουλίες που λαμβάνουν και

να χρησιμοποιεί χιούμορ και όχι ειρωνεία (Τριλιανός, 2008, σελ.89-92).

- τους σκοπούς,
- τις αποδιοργανωτικές ιδέες,
- τα γλωσσικά ή εννοιολογικά προβλήματα, τα προβλήματα συμπεριφοράς,
- τις διαφορετικές αντιλήψεις στην ανάγνωση του ζητήματος,
- την έλλειψη εμπιστοσύνης

Στον τομέα εργασίας, καθήκον του εκπαιδευτικού ως ηγέτη είναι ο καθορισμός των στόχων, η θέσπιση από κοινού με τους μαθητές κανόνων λειτουργίας, η διαχείριση του χρόνου και η αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών και πιθανής αποδιοργάνωσης (Ματσαγγούρας, 2008).

Δραστηριότητα: 1

«Στις σύγχρονες σχολικές τάξεις κυριαρχεί η αβεβαιότητα, η μεταβολή, η ποικιλία και η πολυπλοκότητα». Σκεφτείτε απλές τεχνικές διαχείρισης επιθυμητής και μη επιθυμητής συμπεριφοράς στη σχολική σας τάξη.

Υλικό για περαιτέρω μελέτη:**Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.**

Για το νηπιαγωγείο:

<https://drive.google.com/file/d/1ggAgd30QdIVkAZ-335xKmrGy3kfLqCl/view>

Για το Δημοτικό:

<https://drive.google.com/file/d/173vP9KzViiG9zm8EUgl65ez9-xdutxw/view>

Για το Γυμνάσιο:

<https://drive.google.com/file/d/1g1OE48r29Lb4WWEu8iJJirKJZDXI1kps/view>



Κατά τον Ματσαγγούρα (2000:186) με τον όρο **ψυχολογικό κλίμα** της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη.

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους,
 2. εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές,
 3. επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης,
 4. παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές,
 5. δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα,
 6. ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία,
 7. αποτιμά θετικά την επιτυχία,
 8. διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς,
 9. προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία,
 10. εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές .
- (Ματσαγγούρας, 2000:187).

Με βάση το πιο αντιπροσωπευτικό ερωτηματολόγιο αποτίμησης του ψυχολογικού κλίματος, το Learning Environment Inventory (LEI) των Fraser, Anderson and Walberg (1991), οι δεκαπέντε σημαντικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης είναι οι εξής:

1. Συνεκτικότητα (cohesiveness), η οποία αναφέρεται στη φιλικότητα, αλληλοβοήθεια και γνωριμία των μαθητών.
2. Διαφοροποίηση (diversity). Αυτή έχει σχέση με τα διαφορετικά διαφέροντα μεταξύ των μαθητών και με το βαθμό ικανοποίησης αυτών από τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές.
3. Τυπικότητα (formality). Αναφέρεται στην ύπαρξη και εφαρμογή τυποποιημένων κανόνων συμπεριφοράς.
4. Ταχύτητα (speed), η οποία αναφέρεται στο ρυθμό διεξαγωγής του μαθήματος.
5. Υλικοτεχνική υποδομή (material environment). Πρόκειται για την υποδομή του σχολείου και τις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τον υπάρχοντα εξοπλισμό.
6. Διενεκτικότητα (friction). Αναφέρεται στις προστριβές και εντάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών.
7. Προθετικότητα (goal direction). Αναφέρεται στη σαφήνεια των στόχων της σχολικής εργασίας.
8. Ευνοιοκρατία (favoritism). Πρόκειται για τη μεροληπτικά ευνοϊκή αντιμετώπιση από μέρος του εκπαιδευτικού μερικών μαθητών.
9. Δυσκολία (difficulty). Αναφέρεται στο βαθμό που η σχολική εργασία δυσκολεύει τους μαθητές.
10. Αποστασιοποίηση (apathy). Αναφέρεται στην αδιαφορία και στη έλλειψη ταύτισης των μαθητών με τη σχολική εργασία.
11. Δημοκρατικότητα (democracy). Αναφέρεται στη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης.

12. Φατριασμός (cliqueness). Αναφέρεται στην άρνηση μαθητών να αναμειχθούν με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

13. Ικανοποίηση (satisfaction). Αναφέρεται στην ικανοποίηση που προκαλεί στους μαθητές η σχολική εργασία.

14. Αποδιοργάνωση (disorganization). Αναφέρεται στη σύγχυση και την έλλειψη οργάνωσης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης.

15. Ανταγωνιστικότητα (competitiveness). Αναφέρεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις που διέπουν τις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης (Ματσαγγούρας, 2000:187-188).

Σύμφωνα με τον Maehr (1990), το ψυχολογικό περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις:

- Εκπλήρωση (accomplishment): Δίνεται έμφαση στην αρίστευση και στην επίτευξη ακαδημαϊκών προκλήσεων.

- Ισχύς (power): Δίνεται έμφαση στο διαπροσωπικό ανταγωνισμό, στην κοινωνική σύγκριση και στην επίδοση.

- Αναγνώριση (recognition): Δίνεται έμφαση στην κοινωνική αναγνώριση λόγω επίδοσης και στη σημασία του σχολείου για την επίτευξη μελλοντικών στόχων και επιβραβεύσεων.

- Σύνδεση (affiliation): Ενισχύεται η αίσθηση της κοινότητας και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

- Δύναμη/Αιχμή (strength/saliency): Ενισχύεται η αντίληψη ότι το σχολείο γνωρίζει τη δουλειά του και οι μαθητές γνωρίζουν τι ακριβώς αναμένεται από αυτούς

Παράλληλο κείμενο 1:

<http://files.eliasmatsagouras.webnode.com/200000132-9565c965fc/%CE%A3%CF%87%CE%AD%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D->

[%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AE%20%CE%A4%CE%BF%20%CF%88%CF%85%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%94%CE%A3.pdf](#)

Παράλληλο κείμενο 2:

https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_13/15e26.pdf

Οδηγός Εκπαιδευτικού: Το πρόγραμμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του δασκάλου.

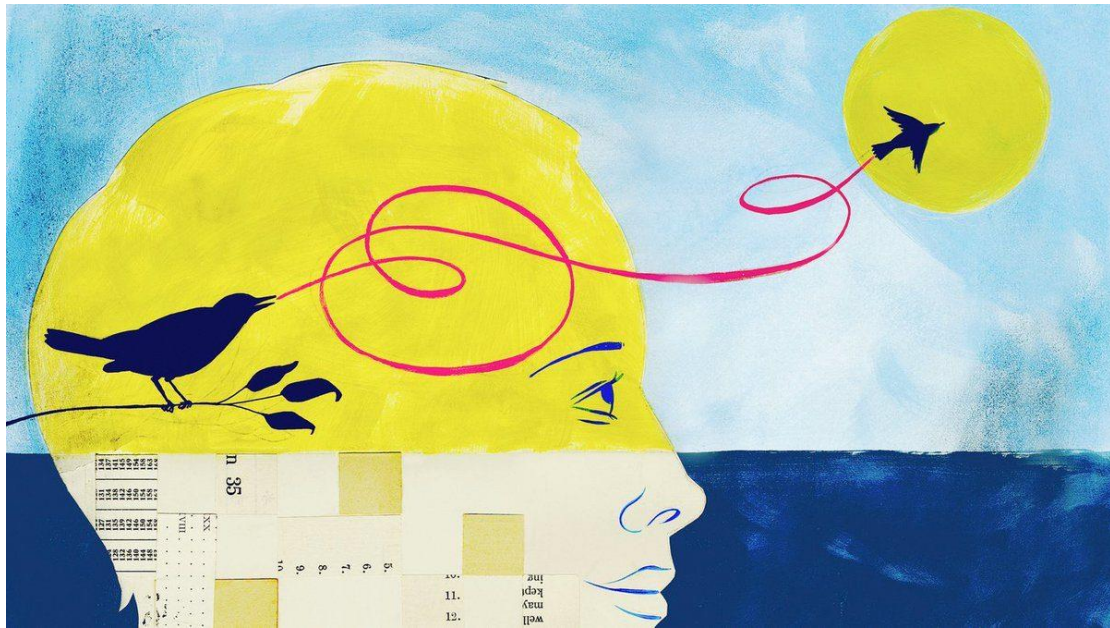
<https://issuu.com/lakisvarthalitis/docs/>

Δραστηριότητα 2:

Στην τάξη σας φοιτούν 25 μαθητές και μαθήτριες. Έχετε ιδιαίτερα αγαπητικές σχέσεις μεταξύ σας και απολαμβάνετε να κάνετε μάθημα μαζί τους. Σήμερα όμως κάτι πάει στραβά. Είναι αδιάφοροι, εκνευρισμένοι και δείχνουν να βρίσκονται αλλού. Είναι βέβαιο ότι δεν θα καταφέρετε να διδάξετε, όσα είχατε προγραμματίσει και έχετε δύο διδακτικές ώρες μαζί τους.

Στην ερώτησή σας «τι συμβαίνει», διαπιστώνετε ότι έχουν τσακωθεί μεταξύ τους και το κλίμα είναι πολύ βαρύ.

Αξιοποιείστε μία μορφή τέχνης για να αλλάξετε το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας. Περιγράψτε τη σύντομη δραστηριότητά σας.



Συναισθηματική Νοημοσύνη

Όπως αναφέρεται από τους Mayers, Caruso και Salovey (1999), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια γενική έννοια, ιδιαίτερη, που περιλαμβάνει την κοινωνική ευφυΐα (Stenberg & Smith, 1985. Thorndike, 1920), την πρακτική ευφυΐα (Stenberg & Caruso, 1985. Wagne & Stenberg, 1985), την προσωπική ευφυΐα (Gardner, 1993), τις μη λεκτικές αντιληπτικές ικανότητες (Buck, 1984. Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, & Archer, 1979) και τη συναισθηματική δημιουργικότητα (Agerill & Nunley, 1992).

Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική τάξη.

Η σπουδαιότητα που έχουν τα συναισθήματα στην καθημερινή λειτουργία του ατόμου είναι πολύτιμη και αναντικατάστατη. Η απουσία τους προκαλεί πλείστα προβλήματα, όχι μόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και στις επιδόσεις του ατόμου σε διάφορους τομείς.

Η έλλειψη της ικανότητας του ατόμου να εκφράσει τα συναισθήματά του ορίζεται ως αλεξιθυμία. Τον ορισμό αυτό έδωσε κατόπιν ερευνών ο Sifneos (1967), ο οποίος εντόπισε αδυναμία έκφρασης σε άτομα με ψυχοσωματικά συμπτώματα ως προς την περιγραφή και αναγνώριση των συναισθημάτων τους κατά τη στιγμή της δημιουργίας τους. Συνεπώς, αυτό δεν σημαίνει ότι τα αλεξιθυμικά άτομα είναι ανίκανα να βιώσουν συναισθήματα, απλώς τους είναι αδύνατον να τα προσδιορίσουν, με συνέπεια να εμφανίζουν έντονες δυσλειτουργίες στον κοινωνικό τους περίγυρο. Σύμφωνα με τον Coleman (1995), όσον αφορά τα αλεξιθυμικά άτομα, τα συναισθήματα γεννιούνται μέσα τους «σαν ένα μπλεγμένο κουβάρι δυστυχίας», διότι δεν διαθέτουν τη θεμελιώδη ικανότητα της αυτοεπίγνωσης, της «νοημοσύνης της καρδιάς». Σύμφωνα με τους Engelberg και Sjoberg (2004b), η ακριβής αντίληψη των συναισθημάτων, των δικών μας και των άλλων, έχει αποδειχτεί ότι έχει

άμεση σχέση με την προσαρμογή μας στο κοινωνικό μας περιβάλλον.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό πόσο σοβαρή και καθοριστική είναι η επίδραση των συναισθηματικών διαταραχών στην

ανάπτυξη των παιδιών, την ομαλή συνύπαρξή τους στο σχολείο, αλλά και τη σχολική τους επίδοση.

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας που αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να αντιληφθούν σωστά τα συναισθήματά τους δεν μπορούν εύκολα να τα εκφράσουν και να τα ελέγξουν. Εξαιτίας αυτής της δυσκολίας τους, τα παιδιά αυτά είναι σε κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπασης προσοχής, αποπροσανατολισμού από το στόχο τους, επιθετικότητα, ακόμη και διατροφικές διαταραχές, κυρίως τα κορίτσια. Σε έρευνα που έγινε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βρέθηκε ότι η καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως το «να διαβάζουν» τις εκφράσεις του προσώπου και να ερμηνεύουν τα συναισθήματα του άλλου, επηρεάζει μακροπρόθεσμα τη συμπεριφορά τους και τη σχολική επίδοσή τους, δηλαδή η συναισθηματική γνώση έχει άμεση σχέση με τη σχολική επίδοση (Izard et al., 2001). Συνεπώς, η ενσυναίσθηση στηρίζεται στην αυτοεπίγνωση. Έχει διαπιστωθεί (Extremera, Duran, & Rey, 2007) ότι οι έφηβοι που έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους παρουσιάζουν περισσότερη ικανοποίηση και είναι πιο ευχαριστημένοι από τις επιδόσεις τους. Άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση, κατά τον Goleman (1995), έχουν καλύτερη προσαρμογή, είναι ευαίσθητα, εξωστρεφή, δημοφιλή και συναισθηματικά πιο σταθερά.

Οι μαθητές που βιώνουν το σχολείο ως μια ασφαλή, δίκαιη και υποστηρικτική κοινότητα το απολαμβάνουν περισσότερο, έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση, έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και σχολικής αυτοεκτίμησης, υιοθετούν αποτελεσματικότερες στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, ενδιαφέρονται περισσότερο για τους άλλους, απουσιάζουν από το σχολείο πιο σπάνια και έχουν μικρότερες πιθανότητες να αποβληθούν από το σχολείο.

Δραστηριότητα 3:

«Η φοίτηση στο σχολείο, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν στοχεύουν μόνο στο να αναπτύξει το παιδί γνωστικές ικανότητες, αλλά και να διαμορφώσει σχέσεις φιλίας, να κατανοήσει τον εαυτό του και τη συμπεριφορά του, να αναπτύξει

ικανότητες αλληλεπίδρασης με ομάδες, να επικοινωνήσει αποτελεσματικά προκειμένου να οδηγηθεί στην επιτυχία» (Μπαμπάλης, 2009, σ. 31).

Διατυπώστε τις σκέψεις σας.



Δραστηριότητα 4:

«Ήρθε το πλήρωμα του χρόνου να διευρύνουμε τη γνώμη μας για το φάσμα των ταλέντων. Η μόνη και σημαντικότερη συμβολή που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση στην ανάπτυξη ενός παιδιού είναι να το καθοδηγήσει προς ένα πεδίο όπου τα ταλέντα του θα βρουν χώρο να αναπτυχθούν, όπου θα είναι ευχαριστημένο και θα αποδίδει. Αυτό το έχουμε εντελώς χάσει από τα μάτια μας. Αντίθετα, υποβάλλουμε τους πάντες σε μια εκπαίδευση όπου, αν πετύχουν, το καλύτερο που μπορεί να τους συμβεί είναι να γίνουν καθηγητές σε κολέγια. Και εκτιμούμε τον καθένα στην πορεία ανάλογα με το κατά πόσο ανταποκρίνεται σ'αυτά τα στενά δεδομένα επιτυχίας. Θα έπρεπε να δαπανούμε λιγότερο χρόνο για να κατατάσσουμε βαθμολογικά τα παιδιά και περισσότερο για να τα βοηθάμε να εντοπίσουν τις φυσικές τάσεις τους και τα χαρίσματά τους και αυτά να καλλιεργήσουμε. Υπάρχουν εκατοντάδες τρόποι επιτυχίας και πολλές, παρά πολλές διαφορετικές ικανότητες που θα σας βοηθήσουν να φθάσετε εκεί.» (Goleman, 1997)

ΕΕΠΕΚ-Επιμορφώτρια-Συντονίστρια: Δημακοπούλου Φωτεινή

Με ποιους τρόπου μπορεί να ενισχυθεί η συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολείο;

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

1	Μπορεί ο καθηγητής να ενισχύει και να υποστηρίζει δραστηριότητες κοινές, όπως αθλητικές ομάδες ή άλλες.
2	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μιλήσουν για τα δικά τους συναισθήματα για να συμβάλουν στο άνοιγμα αυτού του είδους της επικοινωνίας.
3	Μπορεί να καθιερωθεί μια τακτική πρωινή συνεδρίαση, στην οποία οι μαθητές να μοιράζονται προσωπικά συναισθήματα όπως ο πόνος λόγω του θανάτου ενός ζώου που το είχαν συντροφιιά, η χαρά για μια οικογενειακή εκδρομή κ.λπ.
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Χρήσιμο οπτικοακουστικό υλικό:

<https://www.youtube.com/watch?v=FyM0xn2-hg0&list=PLdunDmBBYnvRVu5gEQQHkISeWgH107wcA&index=1>

<https://www.youtube.com/watch?v=1SETRABZNtQ&t=47s>

Και μια καλή πρακτική:

https://www.youtube.com/watch?v=Mub_uGrac64

Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου

Η έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες έχει δείξει ότι τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του χώρου υπερβαίνουν την υλική του διάσταση, επειδή παραπέμπουν αφενός στις κοινωνικές πρακτικές και στις μορφές συμπεριφοράς που επικρατούν σ' αυτόν και, αφετέρου, στις διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και, ευρύτερα, στη δυναμική που διέπει την κοινωνική εξέλιξη.

Στην πράξη, η δυναμική αυτή έχει μεγάλη παιδαγωγική σημασία, για δυο λόγους:

α) οι πληροφορίες που προσφέρει ο χώρος αποτελούν εν δυνάμει ερεθίσματα μάθησης, επειδή συνδέονται με τα βιώματα και την εμπειρία του υποκειμένου και

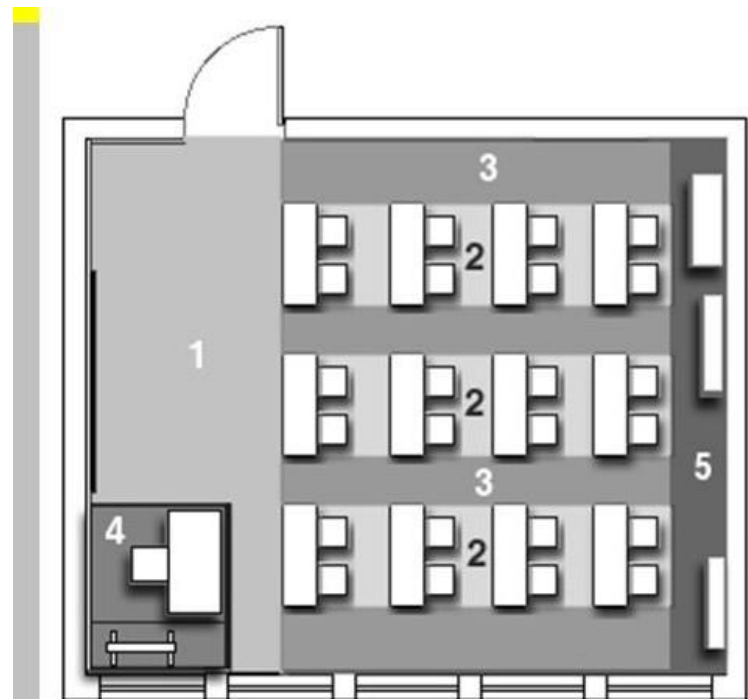
β) οι δυνατότητες που παρέχει ο χώρος για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον οδηγούν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς.⁴ Ο χώρος, λοιπόν, έχει και μια παιδαγωγική διάσταση, η οποία προκύπτει από την αλληλεξάρτηση των άλλων τριών διαστάσεών του, της αρχιτεκτονικής, της ψυχολογικής και της κοινωνικής.

Για τους λόγους αυτούς, στο σχολείο, χώρος και εκπαιδευτική διαδικασία είναι συναρτημένα σε βαθμό που σε κάθε χαρακτηριστικό του χώρου να αντιστοιχεί κάποια πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας .

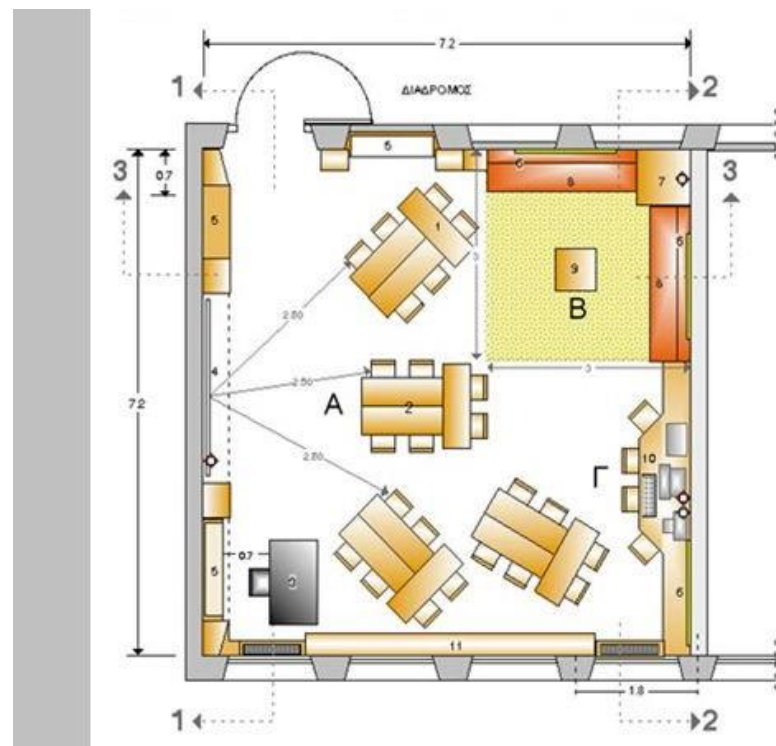
Άσκηση 1:

Μελετήστε τη διάταξη των θρανίων στις εικόνες 1 και 2. Εξηγήστε ποια διάταξη θρανίων διασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

Οι έρευνες έδειξαν πως κάθε προσπάθεια αλλαγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαιτεί τις κατάλληλες μετατροπές στο σχολικό χώρο. Η υιοθέτηση νέων, διαφορετικών μορφών επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και σχέσεων στη σχολική τάξη συναρτάται με την ύπαρξη χαρακτηριστικών χώρου που συμβάλλουν στην εφαρμογή των νέων προσεγγίσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να γίνονται με τρόπο συστηματικό, σύμφωνα με μια διαδικασία με συγκεκριμένα κριτήρια, στόχους και κανόνες, ώστε να διασφαλίζεται η θεωρητική τους ταυτότητα και η αποτελεσματικότητά τους.



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.

Δραστηριότητα: 5

Είναι αξιοσημείωτο ότι, από το 1894 μέχρι σήμερα, τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου δεν έχουν υποστεί ουσιαστικές αλλαγές.

Ο μαθητής υιοθετεί μια σειρά από στερεότυπες εκπαιδευτικές πρακτικές για να ζητήσει το λόγο, να «πει το μάθημα», να μιλήσει στο δάσκαλο/ στους άλλους μαθητές, να μετακινηθεί στην αίθουσα.

Από την πλευρά του, ο εκπαιδευτικός οργανώνει την εργασία στην τάξη γύρω από δυο βασικά στάδια: το πρώτο περιλαμβάνει τον έλεγχο των γνώσεων για το προηγούμενο μάθημα και, το δεύτερο, την παρουσίαση του νέου μαθήματος. Οι εκπαιδευτικές του πρακτικές αναπτύσσονται συνήθως με έναν τυποποιημένο τρόπο που έχει δυο γνωρίσματα: α) όλα τα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται συνήθως με την ίδια τεχνική διδασκαλίας, από την οποία β) δεν προβλέπεται ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών, βασισμένη στα κέντρα ενδιαφέροντός τους και την πρωτοβουλία τους.

Η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της σχέσης του χώρου με την εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτει έντονη.

Προτείνετε τις κατάλληλες μετατροπές στη σχολική σας αίθουσα με κύριο στόχο τη συνεργατική μάθηση και τη συνεχή αλληλεπίδραση μαθητή με μαθητή και εκπαιδευτικού με μαθητές.

Εργαστήριο.

Συνεργατικά σχολεία με την Παιδαγωγική Freinet

1.Μελετήστε το βιβλίο «Συνεργατικά Σχολεία με την Παιδαγωγική Freinet-Διαδικασίες Εφαρμογής» της Στέλλας Μπαδικιάν. Διαθέσιμο στον ιστότοπο του Φωτόδεντρου:

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/804/21-0197-01_Synergatika-Scholeia-me-tin-Paidagogiki-Freinet_Diadikasies-Efarmogis_A-Gymnasiou_Vivlio-Ekpaideutikou/

2.Δείτε την εκπαιδευτική ταινία «Ο Ψύλλος», ακολουθώντας τον παρακάτω σύνδεσμο.

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/804/21-0197-01_Synergatika-Scholeia-me-tin-Paidagogiki-Freinet_Diadikasies-Efarmogis_A-Gymnasiou_Vivlio-Ekpaideutikou/

«Αναφέρεται στην προσπάθεια ενός παιδιού να δημιουργήσει μία προσωπική εφημερίδα στο φτωχικό του δωμάτιο στην ορεινή Ηλεία. Όλη η υπόθεση της ταινίας είναι ο αγώνας που δίνει αυτό το παιδί απέναντι στην κλειστή τοπική κοινωνία για να διατηρήσει την έκδοση αυτού του εντύπου.

Για όσους έχουν παιδαγωγικές ευαισθησίες η ταινία είναι σημαντική για δύο λόγους. Όσοι έχουν ασχοληθεί με την παιδαγωγική Freinet, η οποία μεταξύ των άλλων προώθησε την ιδέα της σχολικής αλληλογραφίας και τυπογραφίας, έχουν την ευκαιρία να πολλαπλασιάσουν τις αναπαραστάσεις τους και να βρουν γέφυρες με τις ταινίες «*Το Σκασιαρχείο*» και «*Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται*». Επίσης, ο «Ψύλλος» είναι ένα παιδικό έντυπο που τονίζει ή θυμίζει ότι η έκφραση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα του παιδιού. Αν αφήσουμε αυτό το δικαίωμα να υλοποιηθεί μέσα από τις φωνές των παιδιών, τότε θα μας αφήσεις έκπληκτους από την ποιότητα του περιεχομένου και την ευρηματικότητα στις τεχνικές έκφρασης. Τα παιδιά θα ανοίγουν δρόμους στην προσωπική τους έκφραση, ας μην τους ακυρώνουμε...».

3. Επισκεφτείτε το Δίκτυο συνεργαζόμενων σχολείων Παιδαγωγικής Freinet για να αντλήσετε ιδέες και να αισθανθείτε το νόημα των σχολείων κοινότητας.

<https://diktyofreinetgr.wixsite.com/diktyofreinet/diktyo>

4. Παρουσιάστε ένα πλήρως ανεπτυγμένο εκπαιδευτικό σενάριο, βασισμένο στην παιδαγωγική του Freinet.

Το σενάριο που θα αναπτύξετε, μπορεί να αποτελέσει και την τελική σας εργασία , εφόσον τεκμηριωθεί θεωρητικά.



«Ο *Célestin Baptistin Freinet*, άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται. Εσύ;»

ΕΝΔΕΙΤΚΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ο εκπαιδευτικός, η εκπαίδευση και το έργο του

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Goethals, M.S., Howard, R.A., & Sanders, M.M. (2013). *Ο αρχάριος εκπαιδευτικός ενώπιον της διδασκαλίας: Μια δοκιμή προσέγγισης στην αναστοχαστική διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις DaVinci.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα: Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Διαπροσωπικές σχέσεις στην σχολική τάξη

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών στη σχολική τάξη. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Jacobsen, D.A., Eggen, P., & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο*. Μετφρ. Ρ. Λαμπρέλλη. Επιστ. επιμ. Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας. Αθήνα: Διάδραση.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Klinzing, H.G., Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α., & Σταμάτης, Π. (Επιμ.). (2014). *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπερερής, Π., & Τρούκη, Ε. (2009). *Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη. Ρητά και άρρητα μηνύματα κατά τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ντράικωρς, Ρ., & Ντίνκμεγιερ, Ντ. (1979). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση: Οι βάσεις για ένα παιδαγωγικό σύστημα*. Μετφρ. Α. Κοντοσιάνου. Αθήνα: Θυμάρι.
- Ντράικωρς, Ρ. (1976). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη: Η μετάβαση από το αυταρχικό στο δημοκρατικό σχολείο*. Μετφρ. Μπ. Γραμμένου & Α. Κοντοσιάνου. Αθήνα: Γλάρος.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός και Περιβολάκι.
- Χαραλάμπους, Κ. (2014). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η σχέση τους με την επίδοση και τις στάσεις μαθητών δημοτικού σχολείου στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά: Ο ρόλος της αυτεπάρκειας και των στόχων επίτευξης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κείμενα διαθέσιμα στο διαδίκτυο

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). Η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 149-159. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1992). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/3511>
- Ημέλλου, Ό. (χ.χ.). Η οικολογία της σχολικής τάξης Ι. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041222247170.IMELL_OU_EL1text.pdf
- Johnson, M. B. (1999). Communication in the classroom. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED436802.pdf>
- Κούρτη, Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Σειρά "Κλειδιά και αντικλειδιά", Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/934/3/934.pdf>
- Μαρμαρινός, Ι. (χ.χ.). Παιδαγωγική ψυχολογία – διαπροσωπικές σχέσεις. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1091>
- Οικονομίδης, Β. (χ.χ.). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTPE129/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82%2C%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4>

[%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BC%CE%B1.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf)

Σαμπάνη, Σ. (2008). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 160-170. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 275-302. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.ssneond.sch.gr/Keimena%20dimosieumena/diaprosopiki.htm#spoudeotita>

Παναγάκος, Ι. (2002). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 80-90. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/i-panagakos.PDF>

Χαραλάμπους, Κ., & Κόκκινος, Κ. (2015). Το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης: Εννοιολογικό περιεχόμενο, θεωρητικό υπόβαθρο, εργαλεία μέτρησης και επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, Τόμος 3, Τεύχος 2, σσ. 157-186. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1914/8970.pdf>

Πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην σχολική τάξη

Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2006). *Σχολική Πραγματικότητα. Πώς να αντιμετωπίσετε με επιτυχία τις δυσκολίες στην τάξη*. Αθήνα: Λιβάνης.

- Elliott, S.N., Kratochwill, Th.R., Littlefield Cook, J., & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Μετφρ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα. Επιστ. επιμ. Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Gutenberg.
- Jacobsen, D.A., Eggen, P., & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο*. Μετφρ. Ρ. Λαμπρέλλη. Επιστ. επιμ. Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας. Αθήνα: Διάδραση.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.). (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (2013). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι. Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευά, Φ. (2010). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στο σχολείο. Στο Ε. Κολλιιάδης (επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης, 275-305.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Μετφρ. Ε. Εκκεκάκη. Επιστ. επιμ. Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wragg, E.C. (2004). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μετφρ. Ν. Αβούρη. Αθήνα: Σαββάλας.

Κείμενα διαθέσιμα στο διαδίκτυο

- Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: Μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (επιμ.),

Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 97-133. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

Πρεπουτσιδου, Γ. (2008). Προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού ως μέσα αντιμετώπισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 171-185. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

Συφάκη, Μ. (2008). Εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησης της συμπεριφοράς. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 134-148. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

Ψαρρά, Γ. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 315-335. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Κινητοποίηση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών

Elliott, S.N., Kratochwill, Th.R., Littlefield Cook, J., & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Μετφρ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα. Επιστ. επιμ. Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτρούμπα Κ. (2010). Η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος ως κινήτρου μάθησης: Προσαρμογή του μοντέλου των Hidi-Renninger στη διδασκαλία της Οικιακής Οικονομίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50: 45-63.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2008). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Μετφρ. Ε. Εκκεκάκη. Επιστ. επιμ. Κ. Κόκκινος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Μετφρ.: Μ. Κουλεντιανού. Επιμ.: Ν. Μακρής, Δ. Πνευματικός. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Κείμενα διαθέσιμα στο διαδίκτυο

- Boekaerts, M. (2002). Κίνητρα μάθησης. Μετφρ. Δ. Μαυροσκούφης. International Academy of Education, International Bureau of Education – IBE UNESCO, Educational Practices Series - No 10. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10g.pdf
- Hidi, S., Renninger, K.A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Dai & R. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 88-115). Hillsdale, NY: Erlbaum. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/hidi_renninger_krapp04.pdf
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction* 15, 381-395. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.unibw.de/sowi1_1/interesse/pdfneu/krapp2005
- Παντζιάρá, Μ., & Φιλίππου, Γ. (χ.χ.). Κίνητρα και επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/synedria/synedrio_pi_pdf_tel/15_Pantziara_Filippou.pdf
- Ρεβάνογλου, Α. (χ.χ.). Τρόποι ενεργοποίησης της μαθητικής προσοχής κατά τη διδακτική διαδικασία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://dide.flo.sch.gr/SxolikoιSymbouloi/PE02/EnergopoiisiMathitikisProxis.pdf>

Schiefele, H. (1986). Κίνητρα μάθησης ως σκοπός και προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 5, 199-233. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3874>

Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist* 26(3&4), 299-323. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3353/pdf/schiefele1991_26.pdf

Οργάνωση της μαθησιακής-διδασκαλικής διαδικασίας

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Jacobsen, D.A., Eggen, P., & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο*. Μετφρ. Ρ. Λαμπρέλλη. Επιστ. επιμ. Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας. Αθήνα: Διάδραση.

Jouce, B., Weil, M., & Callhoun, E. (2009). *Διδακτική Μεθοδολογία. Διδακτικά μοντέλα*. Μετφρ: Ν. Καβουράκου. Αθήνα: Ίων.

Κανάκης, Ι. Ν. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ.Δαρδανός).

Καψάλης, Α., & Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία, τόμος Β': Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ., Θεοφιλίδης, Χ. (2007). *Διερεύνηση και συνεργασία. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης. Κοινωνιολογική, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.) (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μετφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2011). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Κείμενα διαθέσιμα στο διαδίκτυο

- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Κασιμάτη, Α. (2008). Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1095/3/1095_01_oaed_enotita07_v04.pdf

Οργάνωση του υλικού περιβάλλοντος της μάθησης, χώρος και επικοινωνία

- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - μαθητή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανάκης, Ι. Ν. (1993β), Διάταξη θρανίων και ύψος επικοινωνίας στην αίθουσα διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10, 181-194. Klinzing, H.G., Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α., & Σταμάτης, Π. (Επιμ.). (2014). *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Συγκολλίτου, Ε., & Κυρίδης, Α. (1999). Σχολικός χώρος: Η χρήση του ως μέσο διαμόρφωσης εξουσιαστικών σχέσεων και επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 48-49, σελ. 81-96.

Κείμενα διαθέσιμα στο διαδίκτυο

- Αποστόλου, Σ. (2013). *Ο ρόλος του χώρου στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση και η συμβολή του στη διαμόρφωση της «ταυτότητας τόπου» του παιδιού*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39699#page/1/mode/2up>
- Βασιλείου, Κ. (2004). *Μη λεκτική επικοινωνία: η σημασία της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο

Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14901#page/1/mode/2up>

Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης. Στο Δ. Μέσσιου (επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 79-88. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://users.sch.gr/pantala/xwros_kai_synergatiki.pdf

Γερμανός, Δ. (2005). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Δ. Γερμανός, Ε. Παναγιωτίδου, Κ. Μπίκος, Κ. Μπότσογλου & Μ. Μπιρμπίλη (επιμ.), *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 40-51. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://nrd02w3.nured.auth.gr/nuredvortal/files/17/1701/xwros_kai_diathematiki.pdf

Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών στο χώρο για το παιδί. Στο: Μ. Τζεκάκη, Μ. Κανατσούλη, (Επιμ.), *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, 448-467 (ηλεκτρονική έκδοση). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<https://www.architectureforchildren.net/blank-p87mw>

Γερμανός, Δ., (2010). Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη, (Επιμ.), ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-2009, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press, 21-54. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
https://docs.wixstatic.com/ugd/10d330_a224974d39244617b7d7e3ec9f3ff7fe.pdf

Ημέλλου, Ό. (Χ.Χ.). Η οικολογία της σχολικής τάξης Ι. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041222247170.IMELL_OU_EL1text.pdf

Mayer, J. E. (2007). *Creating a safe and welcoming school. Δημιουργώντας ένα ασφαλές και φιλόξενο σχολείο*. Μετφρ. Π. Κλιάπης. International Academy of Education, International Bureau of Education – IBE UNESCO, Educational Practices Series – No 16. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac16greek.pdf

ή: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/educpractices_16_gre.pdf