

ανθρώπος, παιδί και χώρος

Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών
Γλυπτεχνείο Κρήτης
Ακαδημαϊκό έτος 2020-21
Επιβλέπων καθηγητής: Ουγγρίνης Αλέκτας – Κωνσταντίνος
Φαίτητρια: Ζήβα Αντωνία

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

Θεωρητικός Προβληματισμός.....

1. Η σχέση του ανθρώπου με το χώρο

1.1 Η σημασία και η επιρροή του χώρου στην καθημερινότητα του ανθρώπου.....

1.2 Μελέτες ειδικών πάνω στο θέμα της χωροψυχολογίας.....

2. Η σχέση του παιδιού με το χώρο

2.1 Η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με το περιβάλλον.....

2.2 Ο υλικός χώρος και η σχέση του με την ανάπτυξη και την μάθηση του παιδιού.....

2.3 Η παιδαγωγική υπόσταση του χώρου.....

3. Παιδί και σχολικός χώρος

3.1 Ιστορική αναδρομή στο σχολικό χώρο.....

3.2 Παραδείγματα σχολείων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.....

3.3 Μελέτες πάνω σε ειδικές περιβαλλοντικές μεταβλητές του σχολικού χώρου.....

4. Συμπεράσματα

4.1 Διεξαγωγή συμπερασμάτων.....

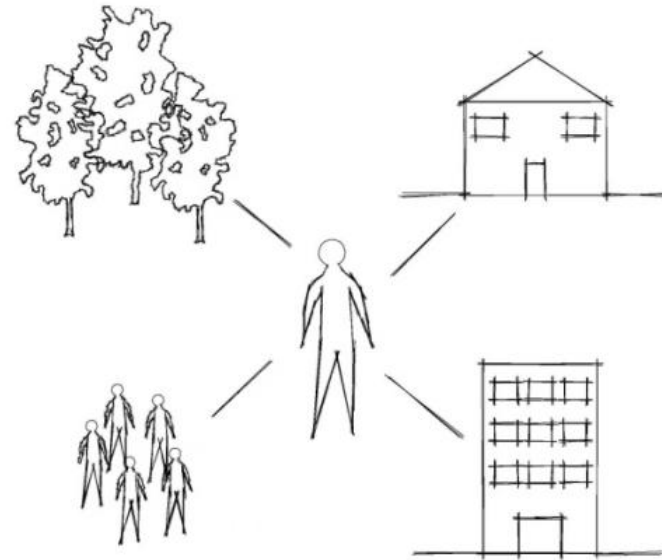


Άνθρωπος, παιδί και χώρος. Η επιρροή του σχολικού κτηρίου στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με το χώρο και την επιρροή που ασκεί σε αυτόν, καθώς και το πώς η σχέση αυτή διαμορφώνεται όταν πρόκειται για παιδιά. Στη συνέχεια εξετάζεται εκτενέστερα το σχολικό κτήριο που είναι ένας χώρος με τον οποίο το παιδί έρχεται καθημερινά σε επαφή και επομένως επηρεάζει την διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης.

Ξεκινώντας με την ερμηνεία του περιβάλλοντος και την κατανόηση της έννοιας καταλήγουμε στο ότι πρόκειται ουσιαστικά για ένα σύνολο παραγόντων (φυσικών και κοινωνικών) οι οποίοι επηρεάζουν τον άνθρωπο καθώς και οποιονδήποτε ζώντας οργανισμό σε όλες τις πτυχές της ζωής τους και τις δραστηριότητές τους.¹ Επιπρόσθετα, στην ερμηνεία του όρους περιβάλλον εντάσσεται και ο τρόπος που οι ίδιοι οι άνθρωποι το αντιλαμβάνονται και το χρησιμοποιούν για τις ανάγκες τους καθώς και το πώς προσαρμόζονται με βάση τις αλλαγές που γίνονται διαρκώς σε αυτό.²



Αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, κοινωνικό, οικογενειακό περιβαλλοντικό.

1.Ternisien,J(1973).Environmental.Ecole maternelle Francaise,8,4-6.

2.Ittelson,W.H.,Proshansky H.M.,Rivlin,L.G.,& Winkel,Gh.(1974).An introduction to environmental psychology.New York:Holt,Rinehart and Winston.Inc.

Επομένως δεν υπάρχει μία ξεκάθαρη και σαφής έννοια για το τι είναι το περιβάλλον. Πρόκειται για μία γενική έννοια που περιλαμβάνει ένα πλήθος ερεθισμάτων και παραγόντων που επιδρούν στον άνθρωπο ο οποίος με τη σειρά του επιδρά σε αυτό, όπως έχουν διαπιστώσει και οι μελετητές Wohliwill και Kohn που ασχολήθηκαν διεξοδικά με το θέμα. Πιο ορθή θα ήταν η αναφορά σε ένα πλήθος από περιβάλλοντα αλληλένδετα μεταξύ τους όπου βρίσκονται σε διαρκή αλλαγή και επομένως διαρκής είναι και η μελέτη τους και η προσαρμογή σε αυτά.³



Σύμφωνα με τους περιβαλλοντικούς ψυχολόγους Itteson και Proshansky, ο άνθρωπος αποτελεί μέρος του «γεωγραφικού περιβάλλοντος», το οποίο είναι συγκεκριμένο και δεν μεταβάλλεται με την επιρροή του ανθρώπου, αλλά και μέρος του «υποκειμενικού» περιβάλλοντος που δημιουργεί το ίδιο το άτομο μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και οφείλεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά και βιώματα. Μέσα από την σχέση αυτή που αναπτύσσει το άτομο με το περιβάλλον ορίζει ουσιαστικά και την «προσωπική του ταυτότητα» σε αυτό.

Το περιβάλλον επομένως παρέχει εκτός από τα άμεσα ερεθίσματα που είναι εμφανή και εύκολα αντιληπτά και ένα πλήθος από μηνύματα με βάση τους εκάστοτε κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες. Το σύνολο αυτών των ερεθισμάτων και μηνυμάτων διαμορφώνουν εντέλει επίδραση του περιβάλλοντος στον άνθρωπο και το αντίστροφο διατηρώντας την αλληλένδετη σχέση «άνθρωπος - περιβάλλον».

3.Συγκολίτου Ε.,(1997^α).Περιβαλλοντική Ψυχολογία.Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.σελ:21



Οι προσωπικές αντιλήψεις, αξίες και εμπειρίες του κάθε ατόμου έχουν επομένως μεγάλο ρόλο στον τρόπο που το κάθε ένα αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του. Έτσι το ίδιο περιβάλλον γίνεται αντιληπτό με τελείως διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς ανθρώπους, καθώς διαφορετικές είναι και οι επιθυμίες τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες τους.⁴ Μέσα από τον τρόπο εντέλει που ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστά αντιλαμβάνεται το περιβάλλον διαμορφώνει την συμπεριφορά του σε αυτό και αποκτά τον ρόλο του και την προσωπική του υπόσταση. Το τι επιδιώκει κανείς από το περιβάλλον, πως προσδιορίζει τον εαυτό του μέσα σε αυτό και πως αντιδρά στα ποικίλα ερεθίσματα, είναι τα στοιχεία που προσδίδουν εν τέλει την «προσωπική ταυτότητα» του σε αυτό.⁵

Ο ρόλος του περιβάλλοντος και η έννοια του από παιδαγωγική άποψη, περιλαμβάνει όλα τα ερεθίσματα από το φυσικό περιβάλλον και τους εκάστοτε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες όπου σε συνδυασμό με το αναπτυσσόμενο άτομο και τον παιδαγωγό, προσδιορίζουν την παιδαγωγική διαδικασία και τα αποτελέσματα της.⁶ Στόχος της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι η προβολή ενός νέου μοντέλου μαθητή ο οποίος αποκτά ουσιαστική και αλληλένδετη σχέση με το περιβάλλον καθώς η μελέτη και κατανόηση του αποτελεί επίσης μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4. Ταμουτσέλης Κ., (1997). Φυσικο τοπιο-Αγωγής και παιδι προσχολικής ηλικίας Διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ σελ 11.

5. Ittelson. ό.π

6. Φράγκος Χ., (1983-1984). Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις. Αθήνα: Gutenberg. Σελ: 176-180



“...Είσαστε όμορφα, μα είσαστε άδεια..... Σίγουρα, κάποιος τυχαίος περαστικός, βλέποντας το δικό μου λουλούδι θα νόμιζε πως σας μοιάζει...”



“Η Αλίκη του Λούις Κάρολ μπορεί να βιώνει τον ίδιο χώρο τη μια φορά ασφυκτικά στενό και καταπιεστικό και την άλλη, απέραντο, τρομακτικά αχανή και άγνωστο, ενώ το μόνο που άλλαξε ήταν η δική της υπόσταση και όχι ο ίδιος ο χώρος.”

Η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσει το άτομο με το περιβάλλον είναι ουσιαστικά και αυτή που διαμορφώνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του, όπως διαπίστωσαν και οι Ittelson μετά από έρευνες πάνω στο θέμα. Το άτομο διαμορφώνει το περιβάλλον και διαμορφώνεται από αυτό δεν είναι επομένως απλός δέκτης ερεθισμάτων αλλά η συμβολή και η συμμετοχή του στην σχέση αυτή είναι ουσιαστική και ενεργή.

Το παιδί από την στιγμή που θα γεννηθεί αποκτά μία στενή και αλληλένδετη σχέση με το περιβάλλον του. Πρόκειται για μία σχέση μέσα από την οποία διαμορφώνεται και αναπτύσσεται συνδυάζοντας κληρονομικά στοιχεία με στοιχεία που αφομοιώνει από το περιβάλλον.⁷

Με βάση τις σύγχρονες θεωρίες αλληλεπίδρασης είναι πολύ σημαντικό να μελετώνται οι σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος έτσι ώστε να μπορεί να μελετηθεί η συμπεριφορά του ατόμου. Άτομο και περιβάλλον ως ένα οργανικό σύνολο, έχουν μια αμοιβαία σχέση και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.⁸

7.Wachs.T.D.,& Gruen,G.E. (1982).Early experience and human development.New York:Plenum
8.Bjorklid P.,(1982).Children's Outdoor environment.Stocholm:Stocholm Institute of Education.σελ:51-67

Τον ορισμό της αλληλεπίδρασης δίνουν οι Overton και Reese (1973:79) ως «...την αμοιβαία δράση ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία ενός οργανισμού και του περιβάλλοντος ή ανάμεσα στον οργανισμό και στο περιβάλλον». Οι ερευνητές αυτοί με βάση τις μελέτες τους υποστηρίζουν ότι το περιβάλλον από μόνο του δεν είναι καθοριστικό για την αλλαγή. Αλλάζοντας το ένα και διαμορφώνοντας το άλλο, αλληλεπιδρούν αμοιβαία. Το παιδί επικοινωνεί συνεχώς και με το υλικό περιβάλλον που εμπεριέχει όλα τα φυσικά και τεχνητά στοιχεία που βρίσκονται γύρω μας αλλά και με το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά.⁹

Οι περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι Gump, Weinstein, Συγκολίτου που ασχολήθηκαν με αυτό το θέμα επικέντρωσαν την προσοχή τους κυρίως σε συγκεκριμένες χωρικές μεταβλητές, όπως είναι η θέση του παιδιού μέσα στην τάξη, η διάταξη επίπλων, η χωρική πυκνότητα, ο συνωστισμός, η ιδιωτικότητα, ο θόρυβος και η ακουστική, η θερμοκρασία και ο φωτισμός, ο ανοιχτός/κλειστός χώρος.



Castle and Sun by Paul Klee



Η απεικόνιση του γνωστού πίνακα του Paul Klee μέσα από τα μάτια των παιδιών .

9.Γερμανός Δ.,(1991) Παιδαγωγική και σχολικός χώρος

ΙΙ.Θεσσαλονίκη:Α.Π.Θ.Γερμανός Δ.,(1992^α) Παιδαγωγική και σχολικός Χώρος

Ι.Θεσσαλονίκη:Πανεπιστημιακές Σημειώσεις,σελ :5



“Άλλοι ερευνητές έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στο σχολικό κτήριο ως πλαίσιο συμπεριφοράς (behavioral setting) ενώ άλλοι ασχολήθηκαν κυρίως με τη σχέση και στις μορφές του κτισμένου χώρου.¹⁰

Η σχέση αυτή που αναπτύσσει το παιδί με το χώρο και ποιο συγκεκριμένα με το χώρο του σχολείου αποτέλεσε και το ερέθισμα για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Αν προσπαθήσουμε να επαναφέρουμε μνήμες από την παιδική μας ηλικία θα διαπίστωσουμε πόσο διαφορετική ήταν η εικόνα που είχαμε για τον κόσμο και τον χώρο γύρω μας απο την αντίστοιχη που έχουμε ως ενήλικες. Ο κόσμος των παιδιών είναι στην πραγματικότητα ένας διαφορετικός κόσμος από αυτό των ενηλίκων ακόμα και αν στην πραγματικότητα πρόκειται για τον ίδιο. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα φυσικό επακόλουθο καθώς η φυσική ωρίμανση του ατόμου καθώς και οι εικόνες και οι εμπειρίες που αποκτά με την πάροδο των χρόνων αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του.

Αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται μία σύγχυση και ένα χάσμα ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί ένας ενήλικας – σχεδιαστής – να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών μέσα από χώρους που προορίζονται για αυτά και στο ποιές είναι στην πραγματικότητα οι ανάγκες αυτές.

10. Τσουκαλά Κ., (2000 β). *Τάξεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ. 94.



Εκπαιδευτικά προγράμματα, εργαστήρια και εκθέσεις στο Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης.

Ξεκινώντας με μια διερεύνηση της σημασίας του χώρου στη ζωή και την καθημερινότητα οποιουδήποτε ανθρώπου ανεξαρτήτου ηλικίας και της αλληλένδετης σχέσης ανθρώπου-χώρου, έπεται η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με αυτόν κατά την ανάπτυξή του. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στον σχολικό χώρο και στην σχέση του παιδιού με αυτόν, με μια ιστορική αναδρομή στις αλλαγές που έχουν σημειωθεί κατά καιρούς καταλήγοντας στο σήμερα και στις αδυναμίες που ακόμα παρατηρούνται.

Τέλος, μέσα από την προηγηθείσα μελέτη και από απόψεις που έχουν διατυπωθεί για την βελτίωση του σχολικού χώρου, επιδιώκεται η εύρεση ενός μοντέλου όπου θα ανταπεξέρχεται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και θα αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ορθής ανάπτυξής του.



Ζωγραφιά μαθητή δημοτικού



Παιδική ζωγραφιά στο μετρό συντάγματος



Ζωγραφιά μαθητή δημοτικού

Ο κόσμος μέσα από τα μάτια των παιδιών. Ένας κόσμος γεμάτος χρώματα, πράσινο και φαντασία. Πως η παιδική αθωότητα και φαντασία μετατρέπει το γκριζο και μουντό κόσμο των μεγάλων σε ένα κόσμο φωτεινό και χαρούμενο.

Η προσπάθεια των παιδιών να προβάλλουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους από το περιβάλλον με τον δικό τους τρόπο.



1. Η σχέση του ανθρώπου με τον χώρο

1.1. Η σημασία και η επιρροή του χώρου στην καθημερινότητα του ανθρώπου

Από την στιγμή της γέννησής του ο άνθρωπος περιβάλλεται από χώρους. Όταν γεννιέται, όταν παίζει ή μελετάει, όταν δουλεύει, όταν ξεκουράζεται, όταν διασκεδάζει. Όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες επιτελούνται μέσα σε χώρους. Σε ποιο βαθμό όμως ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την σημασία του στη ζωή του; Η λειτουργία τους δεν περιορίζεται στην κάλυψη των αναγκών του ανθρώπου για επιβίωση. Άνθρωπος και χώρος βρίσκονται σε μια *δυναμική αλληλεπίδραση* όπως το ονόμασαν οι Ittelson όπου ο άνθρωπος επηρεάζει το περιβάλλον και επηρεάζεται από αυτό. Το άτομο αλλάζοντας τον κόσμο αλλάζει και τον εαυτό του και αντίστροφα.¹¹

Το πώς διαχειρίζεται το άτομο το περιβάλλον διαμορφώνει και τον τρόπο που επικοινωνεί με τους άλλους γύρω του και προβάλλει τα αισθήματα για τα άτομα που τον περιβάλλουν. Ο τρόπος, οι λόγοι, τα προσωπικά σχέδια και οι στόχοι κάθε ατόμου επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο που χρησιμοποιεί κάθε χώρο και επομένως την εικόνα που αποκτά γι' αυτούς.

11. Ittelson, W.H., Proshansky H.M., Rilvin, L.G., & Winkel,G.H (1974). ό.π.

Η ταυτότητα του χώρου έχει βάση στην ταυτότητα του εαυτού παρόλα αυτά δεν αποτελεί μια σταθερή και ενσωματωμένη γνωστική δομή.

Αποτελείται από γνώσεις που συγκεντρώνονται σχετικά με το φυσικό κόσμο στον οποίο ζει το άτομο. Οι γνώσεις αυτές είναι σκέψεις, μνήμες, αξίες, ιδέες, προτιμήσεις, και έννοιες που συνδέονται με όλα τα σημαντικά κομμάτια της καθημερινής ζωής του ατόμου, όσα ανήκουν στο παρελθόν αλλά και όσα ανήκουν στο παρόν. Στην πραγματικότητα, η γνώση για την ταυτότητα του χώρου καθορίζει το πώς συμπεριφέρεται το άτομο στο φυσικό κόσμο.¹²

Χώροι όπως αυτός της κατοικίας και της εργασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την καθημερινότητα μας. Έχουμε, επομένως την ανάγκη οι χώροι αυτοί να ικανοποιούν κάποιες ανάγκες μας ούτως ώστε η παραμονή μας σε αυτούς και οι λειτουργίες που καλούμαστε να επιτελέσουμε να διευκολύνονται και όχι να δυσχεραίνονται.

Σύμφωνα με μελέτες οι εργαζόμενοι είναι πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν με άλλους όταν θεωρούν τον χώρο εργασίας τους κατάλληλο και ευχάριστο. Ένας ευχάριστος χώρος εργασίας φαίνεται να έχει ως αποτέλεσμα και αύξηση στο ποσοστό συνεργατικότητας και αλληλοβοήθειας. Όταν απ' την άλλη πλευρά τα άτομα νιώθουν δυσάρεστα λόγω του εργασιακού περιβάλλοντος τείνουν να εκφράζουν και να αποδίδουν την δυσαρέσκεια τους στα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται και όχι τόσο στο περιβαλλοντικό πλαίσιο.¹³



12. Proshansky, H.M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983) Place identify: Physical world socialization on the self. Journal of Environmental Psychology, 3, 57-83

13. Aiello, J .R ., & Thompson, D.E. (1980). Personal space, crowding, and special behavior in a cultural context. In I. Altman, J.F. Wohlwill & A. Rapoport (Eds.), Human behavior

Οι βασικές ανάγκες που πρέπει να πληρούν τα κτήρια είναι η πρακτικότητα, πόσο λειτουργικό είναι δηλαδή ένα κτίσμα, η ποιότητα, το πόσο καλή είναι η κατασκευή του και η αισθητική, κατά πόσο καλύπτει δηλαδή αισθητικές ανάγκες.¹⁴

Γίνεται επομένως εμφανές, πως η κάλυψη των πρακτικών αναγκών ενώ αποτελεί προϋπόθεση για να είναι ένας χώρος βιώσιμος και λειτουργικός δεν αρκεί για να κάνει έναν χώρο ευχάριστο και δημιουργικό. Εμφανίζεται, λοιπόν, ένα άλλο φάσμα αναγκών, που οι χώροι καλούνται να καλύψουν.

Ως παράδειγμα τέτοιου είδους ανάγκης, μπορεί να αναφερθεί το στοιχείο της ιδιωτικότητας που επιζητούμε από τους χώρους. Κάθε άνθρωπος έχει τη ανάγκη 'οικειοποίησης' ενός χώρου έστω και αν προκειται για ένα πολύ μικρό μέρος του σπιτιού ή του χώρου εργασίας, όπου να μπορεί να έχει την απομόνωση που χρειάζεται κάποιες στιγμές.

Ακόμα έχουμε ανάγκη οι χώροι που μπορούμε να οικειοποιηθούμε να έχουν στοιχεία του χαρακτήρα μας. Να έχουμε την ίδια δυνατότητα να διαμορφώσουμε τους χώρους αυτούς έτσι ώστε να νιώθουμε μέσα σε αυτούς πιο οικεία.

14. Συγκολίτου Ε., ό.π..σελ:153



Η ανάγκη του ανθρώπου για ιδιωτικότητα στον προσωπικό του χώρο.

Πολλές φορές όμως παραμελούμε αυτές τις ανάγκες και δίνουμε έμφαση μόνο στην κάλυψη των πρακτικών και λειτουργικών αναγκών μας. Αλλά ακόμα και όταν προσπαθούμε να δούμε πέρα από αυτές πέφτουμε στην παγίδα να φτιάχνουμε χώρους σύμφωνα με το τι θεωρείται 'όμορφο', θεωρώντας ότι αυτό θα αρέσει και σε εμάς, χωρίς όμως να ανταποκρίνεται στη δική μας προσωπικότητα.

Όσον αφορά την κατοικία, είναι ουσιαστικά αυτό που δίνει ταυτότητα στη ζωή μας, δηλώνει το κοινωνικό μας κύρος, δομεί τις κοινωνικές μας σχέσεις, είναι βάση για τις δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στην καθημερινή μας ζωή. Επιπλέον σχετίζεται με πολλές από τις αναμνήσεις που έχουμε από το περιβάλλον μας. Η ευχαρίστηση που λαμβάνουμε από την κατοικία σχετίζεται και με τη δυνατότητα που μας δίνει ο χώρος του να κάνουμε ορισμένες δραστηριότητες σ' αυτόν.

Μέσα από τη μελέτη φαίνεται πως οι περισσότεροι προτιμούν ως ιδανική κατοικία την μονοκατοικία καθώς είναι πιο ταιριαστή για μία οικογένεια. Ο τύπος αυτός της κατοικίας προσφέρει στους κατοίκους τη δυνατότητα να μειώνουν την καθημερινή επικοινωνία με τους γείτονες. Επίσης αυτό το είδος ενισχύει την ιδιωτικότητα της οικογενείας.



Δραστηριότητες όπως αυτή του διαβάσματος για διασκέδαση φαίνεται να συμβαίνουν κυρίως σε χώρους όπως το καθιστικό, ενώ χώροι όπως η τραπεζαρία και η κουζίνα, η οποία αποτελεί συνήθως και μέρος συγκέντρωσης της οικογένειας, χρησιμοποιούνται για άλλες δραστηριότητες. Τα υπνοδωμάτια αποτελούν τους χώρους όπου τα άτομα προτιμούν να περνούν τον περισσότερο χρόνο τους. Σύμφωνα με τον ρόλο που καλείται να καλύψει κάθε χώρος γίνεται και η διαμόρφωση και ο σχεδιασμός του. Ένα πρόβλημα με το οποίο έρχονται συχνά οι σχεδιαστές είναι διαφορές μεταξύ των ατόμων ως προς τις ανάγκες τις επιθυμίες και την αισθητική με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να σχεδιάζεται ένα γενικό μοντέλο με στόχο την κάλυψη των βασικών έστω αναγκών.

Μια άλλη δυσκολία με την οποία έρχονται αντιμέτωποι κατά τον σχεδιασμό είναι η ποικιλία που παρουσιάζουν ορισμένοι χώροι, εκτός των βασικών, ως προς την χρήση τους. Επιδιώκεται επομένως μεγαλύτερη ευελιξία στους χώροι μια κατοικίας όσον αφορά τις δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα σε αυτούς.

Οι Harman & Betak προτρέπουν τους σχεδιαστές κατοικιών να ανακαλύψουν καινούργιες στρατηγικές ως προς τον σχεδιασμό κατοικιών, ώστε να συνδυάζονται τα πλεονεκτήματα των πολυκατοικιών με τις δυνατότητες της μονοκατοικίας.¹⁵

Ως προς το πλαίσιο της εργασίας, πριν την βιομηχανική επανάσταση, η εργασία γινόταν σε μικρούς χώρους και οι συνθήκες ήταν άθλιες μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αργότερα ακολούθησαν ταχύτατες εξελίξεις τόσο στις συνθήκες εργασίας όσο και στο χτιστό περιβάλλον οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα και την βελτίωση της αποδοτικότητας. Η απόδοση στην εργασία, όταν όμως η ανανέωση παύει να υπάρχει η απόδοση επανέρχεται στα προηγούμενα επίπεδα.

15.Harman,E.,& Betak,J.K(1974).Some preliminary findings on the cognitive of external privacy in housing.Paper presened at annual conference on Environmental Design Research Assocation,Milwaukee .

Όσον αφορά τον ήχο, οι επιπτώσεις στην απόδοση της εργασίας είναι πολύπλοκες. Με ήχους ευχάριστους, δεν παρατηρείται αλλαγή στην αποδοτικότητα, ενώ σε πολύπλοκες εργασίες, ο θόρυβος επηρεάζει αρνητικά την αποδοτικότητα αφού οι εργαζόμενοι φαίνεται να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Ο φωτισμός δημιουργεί πρόβλημα ειδικά όταν είναι παραπάνω δυνατός ή λάθος τοποθετημένος για την εκτέλεση ενός έργου. Το φως του ήλιου στους χώρους εργασίας, αυξάνει την ικανοποίηση των εργαζομένων. Θα ήταν συνεπώς σωστό να υπολογίζεται χωριστά για κάθε εργο, αλλά και για κάθε άτομο. Η υψηλή πυκνότητα στα γραφεία επηρεάζει την επίδοση, ειδικά αν η εργασία εμπεριέχει φυσική κινητικότητα και αλληλεπίδραση.¹⁶ Ένα ακόμα κριτήριο είναι η εδαφικότητα η οποία προσδιορίζει τον χώρο που αναλογεί σε έναν εργαζόμενο. Έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς όσο περισσότερο χώρος φαίνεται να έχει κάποιος στον χώρο εργασίας του, τόσο μεγαλύτερο φαίνεται να είναι και το κύρος της θέσης του και τόσο πιο ευχαριστημένος είναι από την εργασία του.¹⁷

Άλλα μέρη τα οποία επισκεπτόμαστε και ως μας επηρεάζουν είναι αυτά που αφορούν την διασκέδαση και την αναψυχή και στην περίπτωση των παιδιών ένα από τα κυριότερα είναι το σχολικό περιβάλλον το οποίο αποτελεί και θέμα της παρούσας μελέτης και θα αναλυθεί εκτενέστερα στην συνέχεια.

Οι δύο κυρίαρχες έννοιες στον σχεδιασμό κτισμάτων είναι: η καταλληλότητα του σχεδιασμού και οι εναλλαγές του σχεδιασμού. Η πρώτη αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο ταιριάζουν οι ανάγκες και προτιμήσεις του χρήστη με τα χαρακτηριστικά του αντίστοιχου σχεδίου. Οι διαρρυθμίσεις του χώρου αναπόφευκτα περιορίζουν τις επιλογές συμπεριφοράς. Προκειμένου να επιτευχθεί περισσότερη καταλληλότητα ο σχεδιασμός θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, έτσι ώστε ο σχεδιαζόμενος χώρος να επιτρέπει μια ποικιλία συμπεριφορών και χρήσεων.

16. Gifford, R. (1987) Environmental Psychology. Principles and Practice. Massachusetts: Allyn and Bacon inc.

17. Bell, P.A., Fisher, J.D., Baum, A., & Greene, T. (1990). Environmental Psychology. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Ο σχεδιασμός εναλλάσσεται ανάλογα με τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να σκεφτούμε το σχεδιασμό ενός πλαισίου. Κάθε δυνατή διευθέτηση του περιβάλλοντος μπορεί να ονομαστεί εναλλαγή του σχεδιασμού. Οι εναλλαγές του σχεδιασμού αφορούν στην ουσία τους ποικίλους συνδυασμούς ή τις μεμονωμένες χρήσεις των στοιχείων του σχεδιασμού, όπως του χρώματος, του φωτός, της επίπλωσης ή της διαρρύθμισης του χώρου.

Οι Kaplan και Kaplan πρότειναν διάφορους τρόπους για το πως μπορεί να συμμετέχει ο χρήστης στο σχεδιασμό και την κατασκευή ενός κτίσματος. Βασική προϋπόθεση είναι η συμμετοχή του χρήστη από ένα αρχικό στάδιο του σχεδιασμού έτσι ώστε οι προτάσεις του να μπορούν να ληφθούν υπ όψιν στον τελικό σχεδιασμό.

Χρειάζεται ακόμα να υπάρχουν πολλές εναλλακτικές λύσεις, έτσι ώστε ο χρήστης να μπορεί να συμμετέχει, γνωρίζοντας τις εναλλαγές που μπορεί προσφέρει ο σχεδιασμός. Οι δυνατότητες πρέπει να παρουσιαστούν με μορφή που να είναι εύκολα κατανοητή από το χρήστη, έτσι ώστε να μπορεί να έχει μια εικόνα από τις εναλλακτικές λύσεις που προσφέρει ο σχεδιασμός.

Επιπλέον πιστεύουν ότι οι σχεδιαστές, οι κατασκευαστές και ο χρήστης θα μπορούν να έχουν μεταξύ τους μια καλύτερη επικοινωνία όταν παρουσιάζεται στον χρήστη ένα πιο απλό παρά ένα λεπτομερές μοντέλο αυτού που πρόκειται να κατασκευαστεί.¹⁸ Παρατηρούμε επομένως, πόσο στενά συνδεδεμένοι είναι οι άνθρωποι με το περιβάλλον τους και με τους χώρους που τους περιβάλλουν, σε κάθε μέρος της καθημερινότητάς τους.

18. Kaplan, S., & Kaplan, R.(1982). *Cognition and the environment : Functioning in an uncertain world*. New York: Praeger.



«...Η πίστη στη σπουδαιότητα της αρχιτεκτονικής βασίζεται στην αντίληψη πως είμαστε, με τα καλά μας και τα κακά μας, διαφορετικοί άνθρωποι σε διαφορετικά μέρη και στην πεποίθηση ότι αποστολή της αρχιτεκτονικής είναι να μας καταστήσει σαφές ποιοι θα μπορούσαμε να είμαστε ιδανικά...»¹⁹ **Alain De Botton**

19. Alain De Botton, 2006. Η αρχιτεκτονική της Ευτυχίας της, Εκδόσεις Πατάκη, σελ : 17,



1. Η σχέση του ανθρώπου με τον χώρο

1.2. Μελέτες ειδικών πάνω στο θέμα της χωροψυχολογίας.

Το ζήτημα της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον, έχει απασχολήσει εδώ και χρόνια κυρίως ψυχολόγους που ειδικεύονται στην ψυχολογία του χώρου. Μέσα από τις μελέτες τους διαμορφώνουν και παρουσιάζουν τις απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.²⁰

Από τις μελέτες αυτές, φαίνεται να ξεχωρίζει ιδιαίτερα η *άποψη του Ruskin*. Ο Ruskin, παρουσίασε το χωρο-ψυχολογικό θέμα υπό το πρίσμα μιας «Ηθικής παρερμηνείας» («moral fallacy»). Υποστήριζε ότι ο αρχιτέκτονας έχει ηθική ευθύνη να ασχολείται καταρχάς με τις ανάγκες του πελάτη, πρέπει να χτίζει επομένως για τον πελάτη και τις ανάγκες του και όχι για τον εαυτό του. Οι άνθρωποι που προορίζεται να χρησιμοποιήσουν ένα κτήριο είναι αυτοί οι οποίοι πρέπει να νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό, και οι δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις είναι αυτές που οφείλουν να ικανοποιούνται για να θεωρείται επιτυχημένος ο σχεδιασμός του κτηρίου. Κάθε χώρος πρέπει να διαμορφώνεται με βάση το πώς και από ποιους πρόκειται να χρησιμοποιηθεί.

Επομένως, διαφορετικό σχεδιασμό προϋποθέτει ένας χώρος κατοικίας που προορίζεται για μία οικογένεια, διαφορετικά ένας χώρος που θα χρησιμοποιηθεί ως χώρος εργασίας πολλών ατόμων και διαφορετικά ένας χώρος που προορίζεται να στεγάσει δραστηριότητες που αφορούν παιδιά, όπως για παράδειγμα το σχολείο. Αλλά ακόμα και όταν πρόκειται για χώρους με την ίδια χρήση για παράδειγμα κατοικίας, απαιτεί σε κάθε περίπτωση διαφορετικός χειρισμός, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε ενδιαφερόμενου.

20. Περιοδικό Άνθρωπος και Χώρος, Τίτλος τεύχους: Χωροψυχολογία και Αρχιτεκτονικές συνθέσεις – Νέα εφόδια και Κατευθύνσεις της Μεθοδολογίας Αρχιτεκτονικών Συνθέσεων., Εκδόσεις Καραγκούνη.

Η θεωρία αυτή είναι σημαντική καθώς δείχνει πως οι αρχιτέκτονες έδειξαν και παλιότερα ενδιαφέρον ως προς το θέμα της συμμετοχής του πελάτη στην συνθετική διαδικασία και για την κατανόηση του συνθετικού έργου ως έργο που εξυπηρετεί την κοινωνία.

Μία θεωρία η οποία φαίνεται να συνδέεται με αυτή του Ruskin είναι η **θεωρία ανάλυσης των προτύπων του Christofer Alexander** (*Pattern Analysis*). Ο Christopher Alexander ασχολήθηκε με το θέμα της συμμετοχής του πελάτη και διατύπωσε τη θεωρία της Αναλύσεως των Προτύπων (*Pattern Analysis*). Με βάση την μεθοδολογία του, προτείνονται ποικίλα «πρότυπα» (*patterns*), ώστε να δοθεί στον πελάτη ένας αριθμός προτιμήσεων συνθετικών δυνατοτήτων τις οποίες τελικά ο αρχιτέκτονας θα χρησιμοποιήσει για την επίτευξη της τελικής σύνθεσης. Με τον τρόπο αυτό τόσο πιο εύκολο είναι στον πελάτη να προσδιορίσει στον αρχιτέκτονα με μεγαλύτερη ακρίβεια τις προτιμήσεις του όσο και στον ίδιο τον αρχιτέκτονα να σχεδιάσει κάτι που να ανταποκρίνεται σε αυτές.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει και η **θεωρία της περιφερειακότητας – προστασίας του χώρου – προσωπικού χώρου** (*Spatial Defense – Territoriality – Spatial Invasion*). Αφορά μία αρκετά διαδεδομένη θεωρία χωροψυχολογίας και έχει διατυπωθεί από τον **Robert Sommer**. Η περιφερειακότητα είναι ουσιαστικά μια νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης κατά την οποία τα άτομα φαίνεται ταυτίζονται με τον φυσικό χώρο στον οποίον ανήκουν παρά με τον κοινωνικό.

Με απλά λόγια η «Περιφερειακότητα» δείχνει την ανάγκη του ατόμου να καταλαμβάνει ένα κομμάτι χώρου και να το κάνει δικό του. Έναν χώρο που του ανήκει και αντικατοπτρίζει την προσωπικότητά του. Την θεωρία του Sommer φαίνεται να αποδέχονται και να συμμερίζονται πολλοί αρχιτέκτονες καθώς έχει πολλά ενδιαφέροντα σημεία και ασχολείται με θέματα που απασχόλησαν τους περισσότερους όπως η ανάγκη για ανθρώπινη κλίμακα στο χώρο.

Άλλες θεωρίες με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, που δεν παρουσιάζουν όμως την ίδια σημασία με τις προηγηθείσες λόγω του περιορισμένου φάσματος μελέτης τους είναι θεωρίες όπως η **θεωρία του πλήθους** (*Crowding Theory*). Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη θεωρία αυτή, έκαναν πειράματα και μετρήσεις σε πληθυσμούς ανθρώπων. Η εν λόγω θεωρία βασίζεται στην έννοια του πληθυσμιακού μέτρου που αφορά ουσιαστικά μια ένδειξη πυκνότητας. Άνθρωποι και ζώα φαίνεται να συμπεριφέρονται διαφορετικά σε διαφορετικές πυκνότητες. Επομένως χώροι με διαφορετικές διαστάσεις είναι κατάλληλοι για ένα συγκεκριμένο αριθμό ατόμων και προκαλούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Κοιτάζοντας τώρα από την αντίθετη σκοπιά η θεωρία του πλήθους υποτίθεται ότι προβλέπει την αναμενόμενη συμπεριφορά ανάλογα με τον αριθμό των ατόμων που χρησιμοποιούν τον χώρο και ανάλογα με τις διαστάσεις του χώρου αυτού.

Παρόλο που αυτή η θεωρία έχει αρκετά περιορισμένο εύρος μελέτης εφόσον περιορίζεται σε μόνο μία παράμετρο, αυτή της πυκνότητας, παρέχει στους συνθέτες σχετικές ενδείξεις και τους δίνει τα όρια του αριθμού των ατόμων που μπορούν να εξυπηρετηθούν μέσα στους ανάλογους χώρους.

Η **θεωρία της πρακτικής μάθησης** (*Operant Learning theory*) διατυπώθηκε από τον ψυχολόγο **J. F. Skinner**. Σύμφωνα με τον Skinner το περιβάλλον διδάσκει και γίνεται η προωθητική δύναμη για περαιτέρω συμπεριφορά. Το περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως δάσκαλος συμπεριφοράς μέσα από την χρήση προγραμματισμένων εκδηλώσεων (δημοσίων διαλέξεων, μαθημάτων, θεάτρου, φεστιβάλ κ.λ.π) και μηχανών μαθήσεως (τηλεοράσεως, κινηματογράφου).

Προτείνει βασικά μια θεωρία προσαρμογής, χωρίς όμως και σε αυτή την περίπτωση να αποκλείεται η συμμετοχή του χρήστη στον προγραμματισμό και συνθετικό σχεδιασμό του χώρου η οποία όμως επιτυγχάνεται μέσω του περιβάλλοντος.

Η θεωρία του Skinner όταν διατυπώθηκε το 1945-50 στο Harvard είχε αρκετή απήχηση σε όσους ενδιαφέρονταν γύρω από την επιστήμη του «Human Engineering» (μηχανική του ανθρώπου) εξαιτίας των τότε τεχνολογικό-τεχνοκρατικών απόψεων που επικρατούσαν. Σήμερα, έχει τεθεί κάπως στο περιθώριο. Τα επιθυμητά στοιχεία είναι αυτά που μπορούν και ξεκουράζουν τον άνθρωπο από τη μονοτονία του περιβάλλοντος και αλλάζουν το ρυθμό των κινήσεών του. Αυτά έχουν άμεση σχέση με την διανοητική κατάσταση των ατόμων που χρησιμοποιούν τον χώρο.

Η **θεωρία των σκηνικών συμπεριφορών** (*Behavior setting's theory*) διατυπώθηκε από τον **Roger Barker** που ονομάζεται αλλιώς και θεωρία της «οικολογικής ψυχολογίας» («ecological psychology»). Με βάση αυτήν τη θεωρία περιβάλλον και συμπεριφορά είναι άμεσα συνδεδεμένα. Ο Barker πιστεύει πως οι σχεδιαστές πρέπει να ξέρουν περισσότερα για τις σχέσεις που υπάρχουν στους διάφορους τύπους περιβάλλοντος (π.χ. πάρκο, χωρίο, μεγαλούπολη, πλατεία, στάδιο, θέατρο) και στο κοινό. Ασχολείται με την «ημερήσια συμπεριφορά» των ανθρώπων στο περιβάλλον και ελέγχει την συμπεριφορά των κατοίκων ενός κτιριακού συγκροτήματος, χωρίς όμως να εστιάζει στις λεπτομέρειες της συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά.

Η *θεωρία της ικανοποίησης* (*Satisfaction theory*) *Learner και Scully*. Αν και πρόκειται για μία θεωρία που δεν είναι εύκολο να κατανοηθεί ίσως να αποτελεί την πιο χρήσιμη έως τώρα θεωρία. Υποστηρίζει την χρήση «στοιχείων» που θα ικανοποιήσουν τον χρήστη. Πρόκειται για στοιχεία του χώρου όπως π.χ. παγκάκια, βρύσες, δένδρα, υπόστεγα κ.λ.π. που όταν συμπεριληφθούν στον σχεδιασμό βοηθούν τον άνθρωπο να κατανοήσει καλύτερα τον χώρο και του δημιουργούν ένα αίσθημα ευχαρίστησης και ικανοποίησης. Παρόλο που η θεωρία αυτή δεν έχει την βαρύτητα της θεωρίας του Sommer δείχνει να είναι αρκετά σημαντική στο πλαίσιο του σχεδιασμού.

2. Η σχέση του παιδιού με τον χώρο

2.1. Η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με το περιβάλλον του.

«ο χώρος μέσα στον οποίο ζούμε δεν είναι ένα μέγεθος ποσοτικό και έξω από εμάς, αλλά ένας εσωτερικός αξεχώριστος τρόπος της δράσης μας». Emmanuel Mounier



Η σωστή αγωγή πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα να τοποθετείται το παιδί μέσα στον περιβάλλοντα χώρο. Αυτός ο χώρος δεν είναι απλά ο χώρος ως ύλη, έχει και ψυχή και αισθήματα. Ο χώρος που μας περιβάλλει είναι μέρος της προσωπικότητας μας και της ιδιωτικής μας ζωής. Μεγαλώνει ή μικραίνει ανάλογα με τα πρόσωπα ή τις διαφορετικές περιόδους που διανύουμε.

Ο χώρος λοιπόν δεν είναι κάτι σταθερό που είναι εφάπαξ, αλλάζει συνεχώς ως ζωντανή μεταβλητή οντότητα. Μεταβάλλεται ανάλογα με την προσωπικότητα μας. Η εκμάθηση της κατάκτηση του χώρου είναι μέρος της εκμάθησης της ευτυχίας.

Μετά τους γονείς ο αρχιτέκτονας είναι ο επόμενος παιδαγωγός αφού μέσα από τους χώρους και τις μορφές διδάσκει και μεταδίδει γνώσεις στο παιδί απ' τα πρώτα κιόλας στάδια της ζωής του.



Γύρω γύρω όλοι, Συμεών Σαββίδης



Tug of War, Harry Brooker



Κου κου,
Γιώργος Ιακωβίδης



Η γιαγιά που χορεύει με τα εγγονάκια της,
Νικόλαος Γύζης

Οι θεωρίες ανάπτυξης του Piaget και του Vigotsky, βασίζονται στο γεγονός ότι το άτομο και το περιβάλλον είναι στοιχεία μιας συνεχούς διαδικασίας αλληλεπίδρασης. Ένα στοιχείο με το οποίο το παιδί σχετίζεται με το περιβάλλον του είναι και το παιχνίδι, καθώς αποτελεί ένα μέσο με το οποίο το παιδί επικοινωνεί με το περιβάλλον και πιστεύουν ότι συμβάλλει στη διαδικασία ανάπτυξης του.

Ο Piaget υποστηρίζει ότι η διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου είναι μια δομική λειτουργία η οποία συνδέει άτομο και περιβάλλον. Εξίσου σημαντική θεωρεί την νοητική αναπαράσταση η οποία δημιουργείται με την αισθησιοκινητική πράξη, μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον έως τη συμβολική κωδικοποίηση και την αφηρημένη σκέψη.

Το παιδί μέσα από μία διαδικασία «προσαρμογής» στο περιβάλλον έρχεται σε επαφή με τη γνώση του για την πραγματικότητα. Μέσα στην πορεία της αναπτυξιακής διαδικασίας έχουμε και τη διαδικασία της προσαρμογής που επιτυγχάνεται μέσω των μηχανισμών της αφομοίωσης, δηλαδή της ένταξης εμπειριών του περιβάλλοντος μέσα στα γνωστικά σχήματα που ήδη υπάρχουν και των μηχανισμών της «συμμόρφωσης», δηλαδή της αλλαγής των δομών που υπάρχουν ώστε να ενταχθούν στις νέες καταστάσεις.²¹

21. Ταμουτσέλη, Κ. (1997). ό.π, σελ 39.

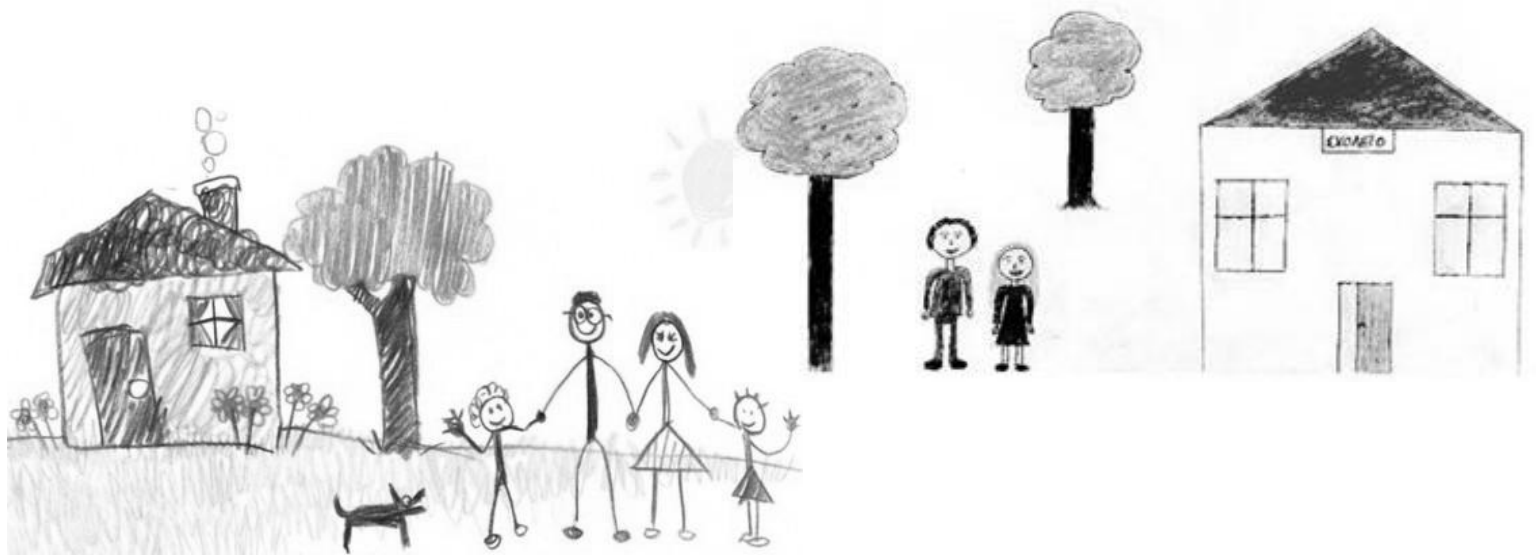
Σύμφωνα με τον Vygotsky το παιδί καταλαβαίνει και αφομοιώνει το περιβάλλον με βάση το πως του το δείχνουν οι υπόλοιποι άνθρωποι. Όποτε η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον αναπτύσσεται και μέσα από τη σχέση του με τα άτομα με τα οποία επικοινωνεί, είτε είναι ενήλικες είτε είναι συνομήλικοι του. Έτσι, όπως υποστηρίζει ο Vygotsky, η κατάλληλη υποστήριξη από το περιβάλλον μπορεί να τοποθετήσει το παιδί στη λεγόμενη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» όπου θα μπορέσει να αποκτήσει δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συνήθειες που δεν θα μπορούσε να αποκτήσει μόνο του.²²

Το πόσο σημαντικό είναι το περιβάλλον στην αγωγή και την εκπαίδευση τονίστηκε επίσης και από άλλους σημαντικούς παιδαγωγούς όπως ο Rousseau, ο Dewey, η Montessori, ο Bruner, οι οποίοι έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στο πως το φυσικό περιβάλλον θα βοηθήσει στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα πειραματικά σχολεία που οι ίδιοι δημιούργησαν, συσχέτισαν το περιβάλλον με βάση την παιδαγωγική διαδικασία.

Συμπερασματικά με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον είναι μια διαδικασία μάθησης, για την οποία είναι σημαντικά τα ερεθίσματα που λαμβάνουμε από το περιβάλλον.²³

22.Vygotsky, L.s., The genesis of Higher mental function.In V.Wertsch (ed) The concept of activity in Soviet Psychology.Armonk,New York,Sharpe

23.Φράγκος,Χ.,(1983-84),ό.π.σελ 176-180



2. Η σχέση του παιδιού με τον χώρο

2.2. Ο υλικός χώρος και η σχέση του με την αναπτυξιακή διαδικασία

Ο χώρος σχετίζεται με την αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού και τα δεδομένα του καθρεφτίζουν τις πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες της κοινωνίας, και συγχρόνως δίνουν ερεθίσματα σε διάφορα επίπεδα. Το παιδί λαμβάνει αυτά τα ερεθίσματα και μετά από επεξεργασία, τα προσαρμόσει στα δικά του χαρακτηριστικά με τη βοήθεια των μηχανισμών της αφομοίωσης και της προσαρμογής ²⁴ (Piaget,1997,455) και έπειτα τα χρησιμοποιεί για να διαμορφώσει το περιβάλλον του. Το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα, όπως είναι η γλώσσα, για να επικοινωνεί με τα περιβάλλον και όλο αυτό σχετίζεται με τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι η αλληλεπίδραση αυτή δίνει τη δυνατότητα στο παιδί μέσα από κάποιες διαδικασίες να έχει καλύτερη αντίληψη του εαυτού του, καθώς και του χώρου στον οποίο ζει και κινείται.

Ο χώρος έχει ιδιαίτερη σημασία για τις διαδικασίες αγωγής και μάθησης του παιδιού, αφού σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις των κοινωνικών επιστημών αποτελεί τη βάση για την κοινωνικό-πολιτισμική συμπεριφορά του ατόμου.

Η συσχέτιση επομένως του χώρου με αυτές τις διαδικασίες μπορεί να δώσει στο χώρο μια νέα οντότητα και να τον καταστήσει υλικό πεδίο αγωγής.

24.Piaget,J.,(1983) .Εισαγωγή στη θεωρία του Piaget, στο Woodhead, M. Faulkner,D., Littleton,K.,(επιμ.) Συλλογή Κειμένων (Ανάπτυξη),Πατρα ΕΑΠ σελ.9-12

Το υλικό πεδίο αγωγής είναι ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο βασίζεται στη σχέση του παιδιού με το χώρο, όπου μέσα από αυτήν τη σχέση ο χώρος αξιοποιείται.²⁵ Το παιδί προσπαθεί να συνδέσει τα ερεθίσματα του χώρου με χαρακτηριστικά από το συναισθηματικό του κόσμο και την κουλτούρα του. Έτσι ο χώρος διακρίνεται με ποικίλες «ταυτότητες», δηλαδή αφορούν τα πράγματα που εντάσσονται στο πλαίσιο της εμπειρίας και της συμπεριφοράς του.

Το υποκείμενο-παιδί, έχοντας τη δυνατότητα να μεταλλάξει τις σημασίες, αλλάζει τις σχέσεις που υπάρχουν στο χώρο και δίνει νέες σημασίες στα χαρακτηριστικά τους, με αποτέλεσμα να γίνεται αναπροσαρμογή του χώρου και των στοιχείων του. Έτσι ο χώρος ενσωματώνεται σε ένα πλαίσιο που επικεντρώνεται στον κόσμο του παιδιού. Ως αποτέλεσμα δημιουργείται μια παράλληλη κατάσταση, όπου αναπτύσσονται παιδαγωγικές διαδικασίες σχετιζόμενες με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.

Μέσω αυτής της διεργασίας δημιουργείται ένας νέος τόπος που επικεντρώνεται στο παιδί και ο οποίος με σχετικούς κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας, στηρίζει και εκφράζει τις πολιτισμικές αξίες του. Όλα αυτά είναι στοιχεία του πεδίου αγωγής το οποίο είναι χρήσιμο ώστε η μάθηση και η αγωγή που λαμβάνει το παιδί μέσα από το περιβάλλον του να έχει αποτέλεσμα και να μπορεί το παιδί να επικοινωνεί ευρέως με το περιβάλλον ²⁶

Οι παιδαγωγικοί χειρισμοί, οι οποίοι βασίζονται στη σχέση του παιδιού με το χώρο και είναι προσαρμοσμένοι στα χαρακτηριστικά της ηλικίας του, έχουν ως τελικό αποτέλεσμα τη δημιουργία υλικού πεδίου αγωγής μέσα στο χώρο. Συνεπώς πιο πριν θα πρέπει η σχέση αυτή να έχει αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε ο χώρος να παρέχει δυνατότητες για πρακτικές έκφρασης, δημιουργίας και παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Την προϋπόθεση αυτή την εξασφαλίζουν τρεις παράγοντες, 1 η ελαστικότητα και ευελιξία στην οργάνωση των υλικών στοιχείων του χώρου, (έτσι ώστε να παρέχονται αυξημένες δυνατότητες για τη χρησιμοποίηση του και για εφαρμογή αλλαγών στο φυσικό περιβάλλον),

25.Γερμανός, Δ., (1993).Χώρος και διαδικασίες αγωγής.Αθήνα:Gutenberg,σελ 166-173

26.Γερμανός. Δ., (1993). ό.π., σελ.118-121, 155-156

2 παρουσία υλικών σημείων αναφοράς (οροσήμων) στο χώρο (τα οποία πλουτίζουν το αντιληπτικό ερέθισμα που παρέχει ο χώρος στο παιδί) και 3 η δημιουργία προϋποθέσεων επικοινωνίας του παιδιού μέσα στο χώρο, μέσα απο κατάλληλα σχεδιασμένες παιδαγωγικές διαδικασίες.

Αυτοί οι παράγοντες βάζουν τα θεμέλια για να αναπτυχθεί μια έντονη συσχέτιση μεταξύ του χώρου και του παιδιού. Παράλληλα η μετατροπή του χώρου σε «τοπο-χρόνο» μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, βοηθάει στο να ενσωματωθεί σε μια σύγχρονη παιδοκεντρική προσέγγιση. Αυτή η προσέγγιση δε θα πρέπει να γίνεται μόνο στους χώρους του σχολείου αλλά και σε άλλους χώρους όπου μπορεί να υπάρξει παιδαγωγική διαδικασία.²⁷

Επιπλέον ο χώρος έχοντας στοιχεία που ανταποκρίνονται στις απόψεις του Vygotsky για τη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού, θα μπορούσε να είναι το στήριγμα της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης». Ανάμεσα στα ερεθίσματα που προσφέρει υπάρχουν πληροφορίες για την ιστορική και πολιτισμική εξέλιξη καθώς και για τις κοινωνικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται. Έτσι το παιδί εκφράζεται μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και το χρησιμοποιεί ως βάση για να επικοινωνεί με τους άλλους και με το ίδιο το περιβάλλον. (Η επικοινωνία αυτή μπορεί να δώσει κίνητρο στο παιδί να ασχοληθεί με δραστηριότητες τις οποίες δεν είναι σε θέση να κάνει από μόνο του αλλά με εξωτερική βοήθεια (συνομηλίκους ή την παιδαγωγό).²⁸

27. Δημητριάδου,Κ.,(2001).Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου από παιδί προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή ,Α.Π.Θ

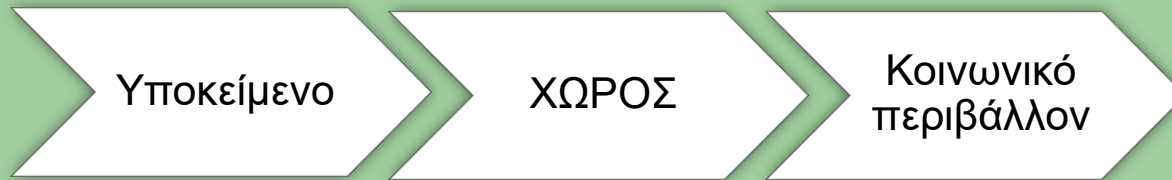
28.Γερμανός,Δ.,(1993) ό.π., σελ 35-37

Κατά τον Weinstein (1987), με αυτόν τον τρόπο το παιδί ωριμάζει σε όλα τα επίπεδα, κοινωνικό, γνωστικό, συναισθηματικό. Παράλληλα ωριμάζουν και τα αισθηματικά του κριτήρια, καθώς το βοηθούν να αναπτυχθεί με πολλούς τρόπους: συνδέοντας τα πράγματα που παρατηρεί γύρω του (με βάση τις διαδικασίες γνωστικής ανάπτυξης του) αναπτύσσοντας ικανότητα συνεχούς προσοχής και συμμετοχής σε συγκεκριμένη εργασία, αναπτύσσοντας τη σκέψη του και την ικανότητα να λύνει προβλήματα, αναπτύσσοντας επικοινωνία και δραστηριοποίηση με τους συνομηλίκους του, έρχονται σε επαφή με την ταυτότητα του φύλου του, αναπτύσσοντας αισθήματα αυτοεκτίμησης, ασφάλειας και άνεσης, αναπτύσσοντας ποικίλες δεξιότητες. Έτσι το υποκείμενο κάνοντας συγκεκριμένους χειρισμούς μπορεί να χρησιμοποιήσει το χώρο ως εργαλείο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Επομένως οι δάσκαλοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχουν μόνο ως εργαλεία τα βιβλία και τα παιχνίδια, που συνηθίζουν να χρησιμοποιούν αλλά και όλες τις φυσικές παραμέτρους της σχολικής τάξης.²⁹

29.Olds,A., (1987) Designing Settings for Infantw and Toddlers, in Weinstein C.S., David T.G., (ed),Spaces for Children, The Build Environment and the Children's Development, New York : Plenum Press,σελ. 117-138.

2. Η σχέση του παιδιού με τον χώρο

2.3. Η παιδαγωγική υπόσταση του χώρου



Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ υποκειμένου, χώρου και κοινωνικού περιβάλλοντος έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς ο χώρος που αποτελεί την πηγή των ερεθισμάτων που αν αυτές χρησιμοποιηθούν από το υποκείμενο – παιδί σε συνδυασμό με την επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος ενδέχεται να επιφέρουν την απόκτηση δεξιοτήτων και την διαμόρφωση μορφών συμπεριφοράς. Στην ουσία ο χώρος είναι αυτός που αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο που ενώνει το άτομο με τον κοινωνικό του περίγυρο . (Επομένως εκτός των άλλων χαρακτηριστικών, ο χώρος είναι και το πεδίο αγωγής που διδάσκει το «τι είναι», «πως εξηγείται», «πως μπορώ να ενεργήσω», «ποιά συμπεριφορά θα μπορούσα να έχω», για οποιοδήποτε αντικείμενο ή κατάσταση που συναντά το υποκείμενο.)

Το παιδί μέσα από την παιδαγωγική υπόσταση του χώρου αλλά και μέσα από εμπειρίες και πρακτικές που υιοθετεί αναπτύσσεται και διαμορφώνεται. Ο χώρος θα μπορούσε επομένως να χαρακτηριστεί ως ο πυρήνας της παιδαγωγικής διαδικασίας καθώς βρίσκεται στο επίκεντρο των σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί με το περιβάλλον του όπως και αυτών που αναπτύσσει με τους γύρω του.

Σύμφωνα με τον Δημήτρη Γερμανό(2002) υπάρχουν τρεις παράμετροι με παιδαγωγικό χαρακτήρα που είναι πολύ σημαντικοί, το πώς οι δραστηριότητες του παιδιού στο χώρο συσχετίζονται με τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων και το πόσο ελεύθερα κινείται το παιδί σε αυτό το πλαίσιο δημιουργίας. Αν το παιδί περιορίζεται στον τρόπο που θα κινηθεί και θα λειτουργήσει μέσα στο χώρο, τότε περιορίζεται και στο κατά πόσο θα αναπτύξει την ικανότητα να αλληλεπιδρά μέσα στο χώρο, με αποτέλεσμα να υπάρχει παιδαγωγικά μειωμένη ποιότητα στο χώρο. Αν όμως δοθούν οι κατάλληλες δυνατότητες στο παιδί έτσι ώστε να εκφράζεται πιο ελεύθερα, να είναι πιο δημιουργικό και να παίρνει αποφάσεις πάνω σε αυτά, τότε το παιδί μπορεί να αναπτύξει διαφορετικά είδη συμπεριφοράς που θα το βοηθούν να αλληλεπιδρά καλύτερα μέσα στο χώρο. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί αλλάζει το χώρο σε ένα περιβάλλον που το ίδιο έχει καθορίσει. Το περιβάλλον αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το παιδί ώστε το ίδιο να έχει τη δυνατότητα να διεισδύσει στο κοινωνικό περιβάλλον και να επικοινωνήσει καλύτερα με αυτό. Η τρίτη παράμετρος είναι ότι ο χώρος δίνει τη δυνατότητα για δημιουργική μάθηση. Ο χώρος αλλάζει με τη βοήθεια του περιβάλλοντος και μετατρέπεται σε κάτι νέο και δημιουργικό. Το νέο περιβάλλον κάνει το παιδί να νιώθει πιο άνετα και όμορφα καθώς βασίζεται στις εμπειρίες του παιδιού.

Με αυτά τα κριτήρια το παιδί μπορεί να έχει πιο κύριο ρόλο στη παιδαγωγική διαδικασία, να γίνεται πιο ενεργό μέσα σε αυτήν, να αντιλαμβάνεται καλύτερα και με μεγαλύτερη σκέψη όσα λαμβάνει από το περιβάλλον και γενικότερα να μπορεί να ανταποκρίνεται καλύτερα σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

Επομένως το παιδί με αυτόν τον τρόπο μπορεί και προσαρμόζει το χώρο με βάση τα δικά του χαρακτηριστικά. Ο χώρος προσπαθεί να βάλει το άτομο σε συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς που είναι ανάλογα των κανονισμών που επικρατούν στον εκάστοτε χώρο. Ο τρόπος που είναι διαμορφωμένος ο εκάστοτε χώρος καθοδηγεί με κάποιο τρόπο το άτομο και στο πως θα τον χρησιμοποιήσει. Για αυτό το λόγο, στους εκπαιδευτικούς χώρους ή στους χώρους εργασίας, υπάρχουν συγκεκριμένες προδιαγραφές σχεδιασμού και λειτουργίας των αντίστοιχων χώρων.

Ο ίδιος ο χώρος δίνει τους κανονισμούς για το πώς θα λειτουργήσει και το πώς θα χρησιμοποιηθεί και έτσι δίνεται και ένα είδος κανόνων για τη συγκεκριμένη λειτουργία του. Με βάση τον Hall, το άτομο που οργανώνει έναν χώρο, προσπαθεί μέσω αυτής της οργάνωσης να δηλώσει το πώς θα φαίνεται απέναντι τους υπόλοιπους.

Οι ανάγκες και οι επιθυμίες των ατόμων καθώς ακόμα και οι σκέψεις τους καθορίζουν το πώς θα οργανωθεί ο χώρος, τα στοιχεία και τι δομή θα έχει και πως θα είναι η διαμόρφωσή του. Επιπλέον τα πρότυπα στην κοινωνία που έχει το άτομο και οι κανονισμοί τους οποίους ακολουθεί μπορούν να επηρεάσουν την οργάνωση του χώρου.³²

Κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας για την εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το χώρο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνεται το πόσο επηρεάζει ο χώρος τη διαδικασία αυτή που διαδραματίζεται μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα δείχνει τα διαφορετικά πρότυπα που ακολουθεί το εκάστοτε σχολείο, τα οποία δημιουργούνται λαμβάνοντας υπ όψιν και τις επιμέρους εκπαιδευτικές ομάδες. Ως συμπέρασμα το πώς διαμορφώνεται η επικοινωνία εκπαιδευτικού και παιδιών εντός της σχολικής τάξης, με βάση το πώς χρησιμοποιείται ο χώρος της αίθουσας, μπορεί να παρουσιάσει ποικίλες διαφορές σε σχέση με τους συνήθεις κανονισμούς εκπαίδευσης.³³

Συμπερασματικά φαίνεται ότι υπάρχει σύνδεση στον τρόπο που θα οργανωθεί και θα χρησιμοποιηθεί ο χώρος. Συχνά αυτή η σύνδεση έχει αντιθετικό χαρακτήρα. Όμως στο τέλος το άτομο μέσα από διάφορα είδη συμπεριφοράς καταλήγει σε μια αρμονική συνύπαρξη με το περιβάλλον του.³⁴

31. Μποτσόγλου, Κ., (1997). Παιχνιδοκατασκευές ανοιχτού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ., ΣΕΛ 14-16.

32. Ittelson, W. H., (1973). Environmental Perception and Contemporary Conceptual Theory, in Ittelson W.H., (ed). Environmental and cognition. New York.

33. Γερμανός, Δ., (2000) Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο Τσουκαλά Κ(επιμ.), Αρχιτεκτονική Παιδί και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

34. Γερμανός, Δ., (2002). Ό.π., σελ 43

Ο χώρος είναι βασικό μέρος τόσο της σχολικής τάξης όσο και ολόκληρου του σχολείου. Παρόλα αυτά δεν υπήρξε κύριο στοιχείο το οποίο ερευνήθηκε από τις επιστήμες της Αγωγής.

Ο χώρος όμως μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει εξεταστεί από πολλές διαφορετικές επιστήμες όπως Ψυχολογία, Αρχιτεκτονική, Κοινωνιολογία, Τεχνολογία, Οικονομία.³⁵ Σύμφωνα λοιπόν με όσα παρουσιάστηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως ο χώρος μπορεί να θεωρηθεί ως βασικό στοιχείο για το περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον με βάση την προσωπικότητα του κάθε ατόμου μπορούν να γίνουν και οι αντίστοιχες αλλαγές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το σχολείο είναι ένας χώρος που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του παιδιού και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που θα αναπτύξει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του. Είναι ο χώρος όπου το παιδί ξεκινάει την διαδικασία της μάθησης, της κοινωνικοποίησης μαθαίνει να λειτουργεί ως μέλος μια ομάδας, έρχεται σε επαφή με συνομηλίκους και αναπτύσσει σχέσεις. Λόγω της ιδιαίτερης επομένως σημασίας του χώρου αυτού επιδιώκεται στη συνέχεια αναλυτικότερη μελέτη σχέσης παιδιού και σχολικού χώρου.

35. Γερμανός Δ.,(2002). Ό.π., σελ. 13.



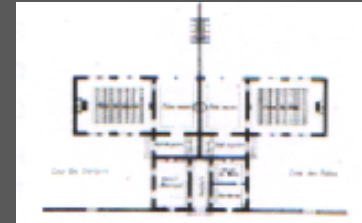
3. Παιδί και σχολικός χώρος

3.1. Ιστορική αναδρομή του σχολικού χώρου.

Παρατηρώντας τα πρώτα σχολικά κτήρια είναι εμφανές, ότι βρίσκονταν σε συνάφεια με τις εκάστοτε ισχύουσες κοινωνικές και πολιτισμικές πεποιθήσεις οι οποίες διαμόρφωναν αντίστοιχα το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου καθώς και το γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα. Το σχολείο όφειλε να είναι αποκομμένο από τον κοινωνικό περίγυρο και να λειτουργεί αυτόνομα ως μία νησίδα. Όσον αφορά την διαμόρφωση του κτηρίου φυσικά όφειλε και αυτό να είναι σύμφωνη με τις αντίστοιχες αρχιτεκτονικές αντιλήψεις που επικρατούσαν.³⁶

Οι αρχές που ίσχυαν στην εκάστοτε χρονολογική περίοδο ως προς την μεταβίβαση των γνώσεων και τις σχέσεις του δασκάλου με τον μαθητή επηρέαζαν και τον αντίστοιχο σχεδιασμό του χώρου και την συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρείται επομένως αλλαγή ως προς την οργάνωση και την δομή στους σχολικούς χώρους με βάση τις αντίστοιχες αλλαγές που πραγματοποιούνταν ανά τα έτη και αφορούσαν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής. Σύμφωνα με την παραδοσιακή παιδαγωγική, μέτρο είναι το ώριμο άτομο επομένως η διαδικασία της εκπαίδευσής του έχει ως στόχο να προσανατολίζεται προς την επίτευξη αυτή. Η ανώριμη συμπεριφορά του παιδιού όφειλε συνεπώς να αλλάξει άμεσα και συχνά μέσα από μια καταναγκαστική πρακτική (τιμωρίες) σε συμπεριφορά ώριμου ατόμου.

Σχολείο Θηλέων/Αρρένων
και Δημαρχείο



Κάτοψη



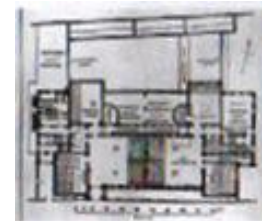
Όψη

Σχολικό συγκρότημα στη
συμβολή των οδών Félix – Faure
και Balard στο Παρίσι, Κάτοψη
ισογείου, Αρχιτέκτων V.
Blavette, 1909

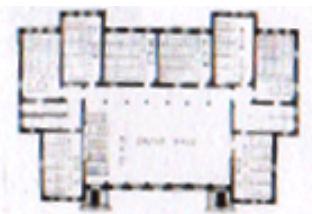


36. Πυργιωτάκης, Ι.Ε., (επιμ.), (2001). Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σελ.137

Σχολείο στη Johnson Street, 1872



Κάτοψη ισογείου



Κάτοψη α' ορόφου



Κάτοψη β' ορόφου

Αντίθετα, στην νεότερη παιδαγωγική, μέτρο είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από μία φυσιολογική διαδικασία, λαμβάνοντας υπ όψιν τις δυνατότητες αυτοανάπτυξης που συναντώνται στην ανθρώπινη φύση καθώς επίσης θεωρείται σημαντική και η επιρροή του περιβαλλοντικού παράγοντα.³⁷

Ο δασκαλοκεντρικός προσανατολισμός που συναντάται στην «παραδοσιακή» παιδαγωγική έδωσε στον χώρο μια τυποποιημένη μορφή με ενιαίο ασυνεχή χώρο, χωρίς λειτουργική και οπτική επαφή των επιμέρους τμημάτων του, αποκομμένος από τον περίγυρό του, με ελάχιστες δυνατότητες κίνησης και έκφρασης, σαφή διαφοροποίηση του χώρου που απευθυνόταν στον εκπαιδευτικό από αυτόν που προοριζόταν για τους μαθητές, η διάταξη των θρανίων παραμένει σε σειρές με προσανατολισμό προς τον πίνακα³⁸

Βασικό στόχο είχε την αποδοχή από τον μαθητή των κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς και την ομαλή ένταξη του στο κοινωνικό γίνεσθαι. Επομένως υπήρχε ανάλογη διαμόρφωση του χώρου ώστε να ανταποκρίνεται στην επιβολή μιας αυστηρής πειθαρχίας στην τάξη (Μαυρογιώργος, 1986).

Όσον αφορά τα σχολεία «κλειστού τύπου» τα ιδιαίτερα στοιχεία που αφορούν την οργάνωση και την δομή του φαίνονται τόσο σε επίπεδο χωροθέτησης και διάταξης όσο και σε επίπεδο κάτοψης και όψης όπως και στην βασική μονάδα του σχολικού κτηρίου, στην τάξη.

37. Νικολαΐδου, Σ., (1993). Η κοινωνική οργάνωση του Αστικού Χώρου. Αθήνα : Παπαζήσης, σελ 294.

38. Γερμανός. Δ., (2002). ό.π..

39. Μαυρογιώργος, Γ., (1986). Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευσης στο Γκότοβος Θ., . Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα : Σύγχρονη Εκπαίδευση.

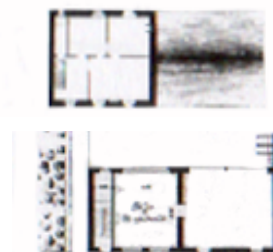
Ο συγκεκριμένος τρόπος σχεδιασμού και οργάνωσης του σχολικού χώρου θα αποτελέσει τον βασικό κανόνα έκφρασης ενός δεδομένου μοντέλου ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, αποτελώντας τον κυρίαρχο τρόπο έκφρασης και διαμόρφωσης του σχολικού κτηρίου έως τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα. Βασικό κομμάτι της σύνθεσης αποτελεί η αίθουσα διδασκαλίας αφού πρόκειται για το υλικό πλαίσιο-χώρο όπου πραγματοποιείται η διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης σε παιδιά ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Από την διάταξη των επίπλων στον χώρο της αίθουσας γίνεται εμφανές ότι η οργάνωσή της ακολουθεί καθαρά δασκαλοκεντρική προσέγγιση και μοναδική υποχρέωση του παιδιού είναι η παρακολούθηση του μαθήματος χωρίς να έχει την δυνατότητα να αναλάβει κάποια πρωτοβουλία ή να έχει κάποιο είδος συμμετοχής στην όλη διαδικασία.

Τα θρανία είναι στοιχισμένα σε παράλληλες σειρές με προσανατολισμό προς τον πίνακα και προορίζονται μόνο για ατομική εργασία αποκλείοντας κάθε μορφή επικοινωνίας και συνεργασίας.⁴⁰

40. Τσουκαλά, Κ., (1995). Σχολικός χώρος και τοπολογικές σχέσεις. Στην Επιστημονική Επετηρίδα της Πολυτεχνικής Σχολής του Α.Π.Θ., Τμήμα Αρχιτεκτόνων, τομ, 13, σελ. 369-79.

Υποδείγματα των 4 τύπων δημοτικού σχολείου



Μονοτάξιο



Διτάξιο



Τριτάξιο



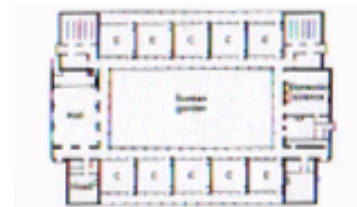
Τετρατάξιο

Το κίνημα της «Νέας Αγωγής» συνδέθηκε κατευθείαν με διαφοροποιήσεις ως προς το εσωτερικό της αίθουσας και της σημασίας του εξωτερικού χώρου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας, ενώ στη συνέχεια προκάλεσε καινοτόμες αλλαγές στην συνολική οργάνωση του σχολικού κτηρίου.

Η νέα «παιδοκεντρική αγωγή» η οποία είναι αντίθετη στην έως τότε αυταρχική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος θέτει ως προϋπόθεση την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και υποστηρίζει μια πιο ισορροπημένη σχέση μεταξύ μαθητή και δασκάλου ενώ έχει άμεση σύνδεση με τις προηγούμενες ψυχολογικές θεωρίες και μελέτες ως προς τις γνωστικές διαδικασίες.

Συνεπώς το σχολείο είναι αυτό που πρέπει να διαμορφωθεί με βάση την φύση και τις ανάγκες του παιδιού και να αποτελέσει έχοντας ως πυρήνα το ίδιο το υποκείμενο – μαθητή πηγή δημιουργικότητας και ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιδιώκει μια σχέση ασφάλειας και συνεργασίας με τον μαθητή, να τον βοηθάει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την λήψη πρωτοβουλιών. Ο ρόλος του πρέπει να έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, να μην οδηγείται στην επιβολή της πειθαρχίας αλλά να επιδιώκει να την επιτύχει μέσω του ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξίσου σημαντική για την νέα παιδαγωγική είναι και η διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού μέσω της ομαδικής εργασίας. Η ομαδική εργασία και η προτροπή ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων και



Τάξεις γύρω από αυλή
Δημ. Σχολείο
στο Liverpool, 1927.



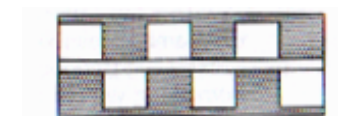
Τάξεις σε μονή σειρά



Τάξεις σε μονή
σειρά χωρίς επαφή



Τάξεις σε διπλή σειρά
(Σε κτίρια με 1 όροφο)



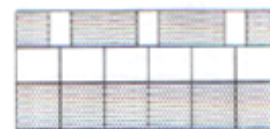
Τάξεις σε διπλή
σειρά χωρίς επαφή

ενδιαφερόντων αποτέλεσαν σημαντικά στοιχεία που χαρακτήρισαν την λειτουργία του «ενεργητικού σχολείου». ⁴¹

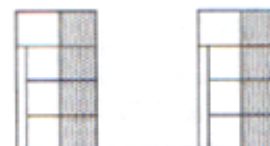
Παρά την έντονη διαφοροποίηση που συναντάται στις παιδαγωγικές θεωρίες της εποχής που αναφερόμαστε δεν παρατηρήθηκαν ουσιαστικές αλλαγές και στην πράξη, στον σχεδιασμό δηλαδή και στην λειτουργία του σχολικού χώρου, ο οποίος διατηρεί με μεγάλο βαθμό αρχές και αξίες του «παραδοσιακού μοντέλου». Έως σήμερα δεν παρατηρείται ιδιαίτερη μεταβολή στην εικόνα αυτή με αποτέλεσμα η έννοια της εκπαίδευσης και του σχολικού κτηρίου να παραμένουν στάσιμα.

Υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις στο κτήριο ως προς την τυπολογία του έως τα μέσα του εικοστού αιώνα, που δεν αφορούν όμως την λογική της «τάξης», παρόλο που και αυτή έχει να επιδείξει τροποποιήσεις λόγω της πίεσης των νέων εκπαιδευτικών θεωριών κυρίως στο πλαίσιο της εσωτερικής οργάνωσης, αλλά ανατροπές ως προς την λειτουργία της τάξης σαν «μοντέλο» της κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπεριφοράς. Αν και δεν διαπιστώνονται ουσιαστικές αλλαγές ως προς την θέση της αίθουσας στον συνολικό σχολικό χώρο οι διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της «τάξης» αλλάζουν τον ρόλο των χρηστών που την βιώνουν. Το στοιχείο της ομοιογένειας τείνει να αντικατασταθεί από μια ποικιλία δυνατοτήτων και χαρακτηριστικών σύμφωνα με την γνωστική διαδικασία. Κατάλοιπο της παλιάς αίθουσας παραμένει το όριο της στοιχείο όμως που είναι αρκετό για να εμποδίσει την ουσιαστική αλλαγή του συνολικού χώρου.

Διατάξεις που προτάθηκαν για την αντικατάσταση του μοντέλου της γραμμικής διάταξης των αιθουσών κατά ορόφους.



Τάξεις με γωνιακή Πρόσβαση κάθετη (σε διάδρομο)



Τάξεις σε Παράλληλες σειρές



Τάξεις με γωνιακή πρόσβαση διαγώνια (σε διάδρομο)



Τάξεις σε Μεμονωμένα περιπτερα

42. Τσουκαλά, Κ., (2000β). ό.π., σελ. 62-64

Ο σχεδιασμός ουσιαστικά μιας αίθουσας με λιγότερο αυστηρή διάταξη του εξοπλισμού και σύμφωνη με την κλίμακα των χρηστών. Παρόλα αυτά το σχολικό κτήριο εξακολουθεί να είναι αποκομμένο από το κοινωνικό περιβάλλον και από ερεθίσματα που στην πορεία θα διαπιστωθεί ότι αποτελούν πηγή έμπνευσης για την εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο δημιουργεί μια σχέση με την φύση, τον αέρα και το φως.⁴²

Εντέλει αν και σημειώνονται διαφοροποιήσεις ως προς το σχολικό κτήριο παρατηρούνται ακόμα και σήμερα συγκεκριμένες κατευθύνσεις που βασίζονται σε ορισμένα κοινά αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά. Διατηρεί ακόμα πρότυπα αναχρονιστικά και αυταρχικά, χωρίς συνοχή με τα μαθήματα που διδάσκονται και χωρίς να συμβαδίζει με την ηλικία των παιδιών. Πρόκειται για μία «μονολειτουργική» δομή που λειτουργεί με αυταρχικό τρόπο χωρίς δυνατότητες προσαρμογής και ελαστικότητας με συνέπεια να μην επιτρέπει τις δυνατότητες εξέλιξης την εκπαιδευτικής διαδικασίας και την εξέλιξη του σχολικού κτηρίου, επαναλαμβάνοντας την κατάσταση της κοινωνικής δομής. Η οποία με την σειρά της εμφανίζεται ως «μονόπλευρη» λόγω του ότι εφαρμόζεται έχοντας μία μόνο κατεύθυνση, από τον δάσκαλο προς το παιδί αλλά όχι απ' την άλλη πλευρά. Αποτέλεσμα του συνδυασμού των δομών αυτών είναι να δημιουργείται πρότυπο σχολικής τάξης όπου παρουσιάζει τυποποιημένες μορφές ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία και τα διδακτικά πρότυπα.⁴³

*Νέες αντιλήψεις για την μάθηση.
Μορφές πρακτικής και ομαδικές
δραστηριότητες στα σχολεία.*



*Εργασία
στη «γωνία» της κουζίνας*



Μετρήσεις και κατασκευές



Ομαδική εργασία

43. Γερμανός, Δ., (2000), ό.π..

Στην κάτοψη διακρίνονται ξεχωριστά μέρη – χώροι που δεν αφήνουν περιθώρια ενοποίησης μεταξύ τους ώστε να μπορέσει να υπάρξει σύνδεση των λειτουργιών. Ο χώρος διδασκαλίας παρουσιάζει εσωστρέφεια και αποκοπή από τον περιβάλλοντα χώρο τόσο σε οπτικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο. Το στοιχείο αυτό της εσωστρέφειας παρατηρείται τόσο στην τάξη όσο και στον προαύλιο χώρο όπου η έλλειψη οργάνωσης και εξοπλισμού δεν επιτρέπει ούτε προωθεί την χρήση της για εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρά μόνο για το μάθημα της γυμναστικής. Ένα ακόμα στοιχείο του σχολικού χώρου είναι η λειτουργική ασυνέχεια, λόγω της ύπαρξης τοίχων και φραχτών ως διαχωριστικά στοιχεία με σκοπό να μην είναι εφικτή η επικοινωνία του έξω με το μέσα, να αποκόπτεται δηλαδή ο σχολικός χώρος από οτιδήποτε μπορεί να λαμβάνει δράση έξω από αυτόν. Συνέχεια της λειτουργικής αυτής ασυνέχειας αποτελεί η οπτική ασυνέχεια που δεν επιτρέπει στον μαθητή που κάθεται στην θέση του στην αίθουσα να έχει οπτική επαφή με τον εξωτερικό περιβάλλοντα χώρο.

To Little Red School στο Manhattan (N. Υόρκη)



Το κτήριο Στην οδό Blecker (Manhattan)



Αναπαράσταση τοπίου Που επισκέφθηκαν οι μαθητές

Εξετάζοντας τον σχολικό χώρο ως προς την αισθητική του πλευρά παρατηρείται ότι από το 1930 και μετά παρουσιάζεται αδιάφορος και άχαρος, χωρίς συγκεκριμένο χαρακτήρα, τυποποιημένος, με έναν ιδεολογικό χαρακτήρα, που κρύβεται μέσα στην αφοσίωση στην πατρίδα ενώ η ηλικία των μαθητών δεν λαμβάνεται πουθενά υπ όψιν. Δεν υπάρχει κανένα έγγραφο που να αναφέρει την ενεργή συμμετοχή των χρηστών – παιδιών στην αισθητική του χώρου και στην δυνατότητα εμπλοκής με το θέμα.

Η σχολική αρχιτεκτονική που εφαρμόζεται στον σχολικό χώρο προβάλλει τις αρχές οργάνωσης και χρήσης του καθώς και τα στοιχεία των παιδαγωγικών αντιλήψεων που επικρατούν. Δημιουργείται ένα κοινός κώδικας που ενώνει:

Τις εκάστοτε συνθήκες σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές.

Την φιλοσοφία ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τις κατευθύνσεις και τις επιλογές που παρέχει ο μηχανισμός του σχολείου με βάση της αντίστοιχες συνθήκες της κοινωνίας.

Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα μοντέλα που εφαρμόζονται και τις μεθόδους.

Τα χαρακτηριστικά που αφορούν την αισθητική του χώρου και την οργάνωση του σύμφωνα με την σχολική αρχιτεκτονική που δείχνουν και τις δυνατότητες του μηχανισμού του σχολείου.

Τον τρόπο χρησιμοποίησης του χώρου του σχολείου και τον τρόπο που βιώνουν οι χρήστες τον χώρο στην καθημερινότητά τους.⁴⁵

45. Γερμανός, Δ., (1992), Χώρος και παιδί της προσχολικής ηλικίας στη Θεσσαλονίκη: παιδαγωγικές και πολιτισμικές παράμετροι, Εκπαιδευτικά, σελ. 66.

Τα στοιχεία αρχιτεκτονικής που χρησιμοποιούνται, σε συνδυασμό με τις διαχρονικές κατευθύνσεις ως προς την οργάνωση του σχολικού χώρου, δημιουργούν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς και εντέλει έναν δεδομένο τρόπο σκέψης που χαρακτηρίζει το σύστημα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Λόγω αυτού τα χαρακτηριστικά του χώρου προβάλλουν και τα στοιχεία που ορίζουν την «ταυτότητα» του (Γερμανός, 1997). Ακόμα και ως προς την κοινωνική δομή, παρατηρούνται στοιχεία που χαρακτηρίζουν από το 1880 έως και σήμερα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μελέτες του Δ. Γερμανού (1980, 1996-8) που αφορούν τον σχεδιασμό της τάξης και τις ιδιότητες της όπως και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτήν, έδειξαν ότι υπήρχαν αρκετές ομοιότητες με αυτά που πρέσβευε η «Συνδιδασκτική μέθοδος», η οποία είχε εφαρμοστεί εκατό χρόνια πριν. Η εκπαιδευτική σχέση παρουσιάζεται μονόπλευρη και γραμμική. Ο βασικός τρόπος επικοινωνίας είναι οι ερωτήσεις και απαντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Εκλείπει τόσο διάλογος ως μια αυθόρμητη έκφραση όσο και η επικοινωνία «πρόσωπο – με πρόσωπο». Σε αυτή την «πρόσωπο – με πρόσωπο» επικοινωνία βασίζεται και η πρόοδος της διαδικασίας εκπαίδευσης, που όμως εμφανίζεται αποκλειστικά και μόνο ανάμεσα στο παιδί και τον εκπαιδευτικό. Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών επιτρέπεται μόνο αφού ζητήσουν άδεια από τον δάσκαλο. Ακόμα η διαδικασία του μαθήματος ακολουθεί έως σήμερα τον ίδιο στερεότυπο τρόπο άρθρωσης που υπαγορεύουν στον μαθητή να ζητάει τον λόγο για οποιαδήποτε κίνηση του στον χώρο της αίθουσας.

Χαρακτηριστικά όπως η στάση σώματος του παιδιού, η θέση του στην τάξη, η εργασία που καλείται να επιτελέσει την δεδομένη στιγμή συνδέονται με τις πρακτικές αυτές. Η στάση στο σώμα του μαθητή, που ουσιαστικά το περιορίζει και το εγκλωβίζει σε μία συγκεκριμένη στάση, ουσιαστικά σε ακινησία σύμφωνα με το πρότυπο που ορίζει την συμπεριφορά του «καλού» μαθητή, είναι μέρος των περιορισμών των συγκεκριμένων πρακτικών. Και στις δύο μελέτες που πραγματοποιήθηκαν υπήρξε ένα είδος χαλάρωσης όσον αφορά την αυστηρή πειθαρχία που επιβαλλόταν ως τότε χωρίς όμως να υπάρξει αλλαγή και στον τρόπο διδασκαλίας και λειτουργίας της τάξης. Σύμφωνα με τις έρευνες παρατηρήθηκε δυσλειτουργία στις τάξεις των σχολείων όταν προσπάθησαν να εφαρμόσουν τον αυτοσχεδιασμό, κάτι το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την αδιαφορία των μαθητών και την απογοήτευση των δασκάλων.

Συνεπώς παρατηρούνται άνισοι ρόλοι ως προς τις σχέσεις και την επικοινωνία του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος εξακολουθεί να έχει δυσανάλογο ρόλο σε σχέση με αυτόν του μαθητή, με αποτέλεσμα η επικοινωνία να είναι ασύμμετρη. Στις μέρες μας ωστόσο η σχέση αυτή δέχεται αλλαγές και παρουσιάζει εξέλιξη και όπως και ένα ποσοστό αλληλεπίδρασης, ως προς την επικοινωνία μαθητή με μαθητή εξακολουθεί να μην υφίσταται σε κανένα βαθμό. Σύμφωνα με μελέτες διαπιστώνεται η ανάπτυξη συμπεριφοράς που απομακρύνεται από αυτήν που θεωρείται «ορθή», οι οποίες χαρακτηρίζονται ως περιθωριακές και απρεπής και μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την «απόδραση» του μαθητή από την σωστή εκπαιδευτική διαδικασία και όχι την ενεργητική συμμετοχή σε αυτήν.

Ένα χαρακτηριστικό που φαίνεται να αλλάζει αισθητά είναι ο χώρος που αναλογεί σε κάθε μαθητή μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα παρατηρείται αύξηση έως και 100% στα τετραγωνικά μέτρα που αναλογούν στον κάθε μαθητή από τον κανονισμό του 1894, έως σήμερα. Η αλλαγή αυτή ως προς την αναλογία μαθητή – χώρου έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο για την αποφυγή αρνητικής συμπεριφοράς λόγω συνωστισμού όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς δίνει επιλογές στον δάσκαλο να εφαρμόσει εναλλακτικές μορφές ως προς την διάταξη των θρανίων, οι οποίες συμβαδίζουν με τις νέες μορφές διδασκαλίας.⁴⁶ Παρόλα αυτά οι νέες αυτές δυνατότητες και αλλαγές δεν δείχνει να έχουν χρησιμοποιηθεί ακόμα σωστά αφού δεν φαίνεται να συνοδεύονται από αλλαγές στις μορφές εργασίας και επικοινωνίας.

Εμφανίζονται βέβαια και κάποιες εξαιρέσεις στον κανόνα, αίθουσες δηλαδή με διαφοροποιημένο περιβάλλον, το οποίο παρουσιάζει ουσιαστικές αλλαγές ως προς την εικόνα του, καθώς βασίζεται σε νέους τρόπους εργασίας και επικοινωνίας που είναι επικεντρωμένοι στο παιδί. Είναι ουσιαστικά κάποιες προσπάθειες σε πειραματικό κυρίως επίπεδο όπου παρουσιάζουν μια διαφοροποιημένη μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου ως επίκεντρο έχει τον ίδιο τον μαθητή και σε δεύτερο επίπεδο το γνωστικό αντικείμενο και τις διδακτικές ανάγκες του.

Διαπιστώνεται εντέλει ότι το σχολείο δεν είναι σε καμία περίπτωση ο καταλληλότερος χώρος για την εφαρμογή της διαδικασίας εκπαίδευσης. Ο σχολικός χώρος οριοθετεί την μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργώντας έναν χώρο αποξενωμένο και απωθητικό ο οποίος καθορίζει από μόνος του κατά ένα μεγάλο βαθμό την εικόνα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Στην τάξη του ελληνικού σχολείου παρατηρείται η ύπαρξη ενός κλίματος αυστηρού και αυταρχικού, το οποίο ελέγχει και επιβάλλει την συμπεριφορά του μαθητή και δεν του αφήνει περιθώρια οικειοποίησης του χώρου. Η σχολική αίθουσα παραμένει τυποποιημένη επιτρέποντας την εφαρμογή συγκεκριμένων χρήσεων, ενώ διατηρούνται *ιεραρχικές* σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους όπως και ανάμεσα στους δασκάλους και τα μέλη της διεύθυνσης.⁴⁷ Βασική πηγή που ευθύνεται για την διαιώνιση αυτής της κατάστασης αποτελεί η «αυτονόητη» άποψη πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υπό τον έλεγχό του οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο. Αύτη η παραδοχή έχει ως αποτέλεσμα την λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων ως προς τα όρια ελευθερίας, τα δικαιώματα, τα περιθώρια πρωτοβουλίας καθώς και τον βαθμό υπευθυνότητας, εξουσίας και κύρους του κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας.

46. Γεώργας, Δ., (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τομ. Α' & Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Έτσι το σχολείο αποκτά μια ιδιότητα ως κάτι καταναγκαστικό και ουσιαστικά αντί να ενδυναμώνει, αντίθετα απωθεί το περιβάλλον του σχολείου σε σχέση με το γενικότερο περιβάλλον του ατόμου, είτε το οικογενειακό είτε το ατομικό. Ως αποτέλεσμα τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αντί να αισθάνονται ότι βρίσκονται σε έναν χώρο δημιουργίας, αισθάνονται σαν ξένοι σε αυτόν τον χώρο. Έτσι δυστυχώς ο χώρος του σχολείου κυριαρχείται από την έλλειψη της ελευθερίας κινήσεων και της γενικότερης αίσθησης ευτυχίας.

Παράλληλα το σχολείο είναι ο χώρος όπου το παιδί θα μάθει το πώς να λειτουργεί συλλογικά σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα παιδιά και επιπλέον θα μάθει πώς να γίνει πιο υπεύθυνο ως άτομο και κατ' επέκταση μετέπειτα και ως ενήλικας. Το σχολείο λοιπόν είναι ο πιο βασικός χώρος κοινωνικοποίησης.⁴⁸ Δυστυχώς όμως σήμερα ο χώρος του σχολείου δε λειτουργεί όπως θα έπρεπε. Λειτουργεί συνήθως με έναν τρόπο που δε συνάδει με το περιβάλλον του και στην ουσία καταλήγει να κόβει την επικοινωνία του με αυτό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να μη συμβαδίζει οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά με την εποχή.

Με βάση τα δεδομένα στοιχεία θα πρέπει να κινηθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία, να συσπειρωθούν και να δράσουν συνολικά έτσι ώστε να αλλάξει το περιεχόμενο αυτής της διαδικασίας που είναι για τους ίδιους η καθημερινότητά τους. Έτσι είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας αρχιτεκτονικής στο σχολείο όπου η παιδαγωγική θα συμβάλλει στο να καθορίσει την εμφάνιση του χώρου του σχολείου και τον τρόπο που θα σχεδιαστεί μια *αντιαυταρχική εκπαίδευση*.⁴⁹

47. Ματσαγγούρας, Η., (2003β). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

48. Νικολαΐδου, Σ., (1993) ό.π., σελ. 300-301.

49. Μαυρογιώργος, Γ., (1986). ό.π..

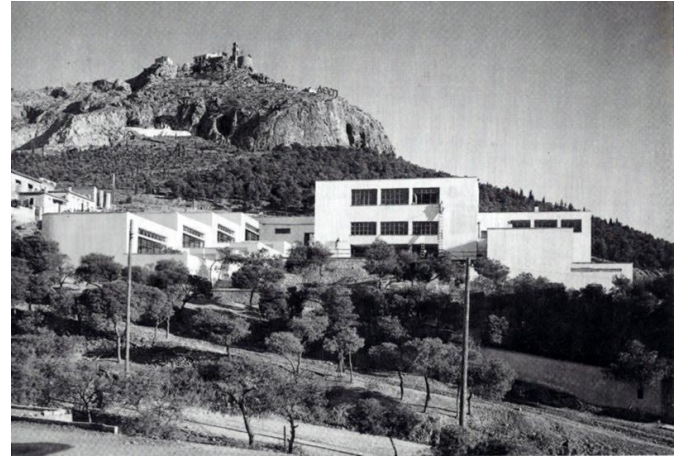
3. Παιδί και σχολικός χώρος

3.2. Παραδείγματα σχολείων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.



ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΑΪΜΑΡΗΣ, Δημήτρης Πικιώνης, 1932

Μέσα από το Δημοτικό Σχολείο στο Λυκαβητό, ο Δ.Πικιώνης προσπαθεί να εντάξει τις οικιστικές αρχές της σχολής της Βαϊμάρης, στον αστικό ιστό. Το γεμάτο πεύκα τοπίο συνδιαλέγεται με τους κυβιστικούς καθαρούς όγκους, έχοντας ως στόχο να συσχετίσει το σχήμα με την μορφή, να τονίσει την καθαρότητα των ορίων καθώς και την λειτουργικότητα του συνόλου. Παρόλα αυτά δεν έμεινε ικανοποιημένος από το αποτέλεσμα λόγω του ότι ξέφυγε από τις παραδοσιακές αξίες. Συγκεκριμένα ανέφερε: «Είναι τότε που στοχάστηκα πως το οικουμενικό πνεύμα πρέπει να συντεθεί με το πνεύμα της εθνότητας.»



Δημοτικό σχολείο Βαϊμάρης, Δημήτρης Πικιώνης, 1932

Πρόκειται για μια ενότητα αρθρωμένη με το μοναδικό τρόπο της ανταπόκρισης σε μια φιλική και αντιεραρχική ανθρώπινη κοινότητα συνεύρεσης και διαφορετικότητας. Η κάθε τάξη λειτουργεί σαν αυτόνομη μονάδα έχοντας τον δικό της ξεχωριστό προαύλιο χώρο εξακολουθώντας πάντα να αποτελεί κομμάτι ενός ευρύτερου συνόλου. Ο ήλιος και ο αέρας κυκλοφορούν στο χώρο ελεύθερα και η αντιεραρχική αντιμετώπιση στο σύνολο του σχεδιασμού είναι εμφανής σε κάθε σημείο του. Ξεκάθαρη είναι και η επιρροή των αρχών του μοντερνισμού συμμετέχοντας στην δημιουργία ενός χώρου που εκφράζει τις πολιτικές συνθήκες και στόχους της εποχής, δίνοντας μία νέα πνοή στο γενικότερο κλίμα.

Ένα πολυεπίπεδο σχολείο στο κέντρο της Αθήνας κυκλωμένο από ψηλά κτήρια, γραφεία και διαμερίσματα. Ένα ξεχωριστό κτήριο, έξυπνα οργανωμένο με ένα δύσκολο οικοπέδο. Μέρος του κυβερνητικού προγράμματος για σχολική επέκταση στα πλαίσια του οποίου χτίστηκαν 4.000 σχολικά κτήρια την περίοδο 1928/37.

35° ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Νίκος Μητσotάκης, Εξάρχεια, 1932

Το σχολείο περιλαμβάνει δώδεκα αίθουσες διδασκαλίας υπόστεγο γυμναστικής, γραφεία καθηγητών και επιθεώρησης. Σύμφωνα με την αρχιτεκτονική πρόταση υπήρχε και ανεξάρτητο κτίσμα που προοριζόταν ως αίθουσα τελετών και χειροτεχνίας, η οποία όμως δεν πραγματοποιήθηκε.

Η διάταξη του συγκροτήματος είναι σε σχήμα Π ενώ ο κύριος όγκος του κτιρίου των αιθουσών διδασκαλίας βρίσκεται στην μεγάλη πλευρά του με τα δύο σκέλη να αποτελούνται από τα γραφεία των καθηγητών και ένα στεγασμένο χώρο γυμναστικής.

Η είσοδος στο συγκρότημα γίνεται από μία στοά, στον πρώτο όροφο της οποίας διαμορφώνεται ως γέφυρα σύνδεσης πτέρυγας των γραφείων με το κτίριο των αιθουσών διδασκαλίας που έχει στο ισόγειο και δύο ορόφους. Το κεντρικό κλιμακοστάσιο συναντάται στο κέντρο της σύνθεσης. Η είσοδος στην τάξη γίνεται ανά δύο απο μικρό προθάλαμο μέσω του ανοικτού διαδρόμου-εξώστη. Έτσι δημιουργείται μια ενδιαφέρουσα ρυθμική και συμμετρική διαμόρφωση στις όψεις, όπου επικρατούν τα μεγάλα οριζόντια ανοίγματα και οι πρόβολοι των εξωστών. Το δώμα το κτηρίου στεγάζεται με πέργκολα που περιβάλλει την απόληξη του κλιμακοστασίου.

Κυρίαρχο υλικό στην κατασκευή του σχολείου στην οδό Κωλέττη είναι το οπλισμένο σκυρόδεμα και η οπτοπλινθοδομή, ενώ στις όψεις εμφανίζονται οι επιχρισμένες επιφάνειες, τα ξύλινα υαλοστάσια και τα σιδερένια κιγκλιδώματα.

Σημαντικό έργο του αρχιτέκτονα Νίκου Μητσotάκη, το 35ο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς και ζωντανούς κοινωνικούς και πολιτισμικούς πυρήνες των Εξαρχείων.



ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ SAINT' ELIA, Jan Duiker & Bernard Bilvoet, Amsterdam, 1932

Μόλις έγινε επίσημη η λειτουργία του «ανοιχτού τύπου» σχολείου, ο Jan Duiker και ο Bernard Bijvoet ανέλαβαν τον σχεδιασμό ενός σχολείου «ανοιχτού τύπου» στο Amsterdam. Σύμφωνα με τα πρώιμα σχέδια είχαν επιλέξει ένα προάστιο της πόλης, με στόχο να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή σχέση του ανοιχτού με τον κλειστό χώρο. Το μέρος που αποφασίστηκε όμως εντέλει βρισκόταν στη μέση ενός συγκροτήματος πολυκατοικιών στο κέντρο της πόλης.

Όπου να κριθεί κατάλληλος ο σχεδιασμός του εν λόγω νηπιαγωγείου πραγματοποιήθηκαν αρκετές αλλαγές όμως οι αρχές για ένα «υγιές» σχολείο, έχοντας ως κριτήρια την υγιεινή, τον φωτισμό και τον αερισμό. Με τον σχεδιασμό ενός κοινού προαύλιου χώρου ανά δύο αίθουσες ο Duiker ανταποκρίθηκε στην πρόκληση. Τα δύο στάδια ανακαίνισης που δέχτηκε το κτήριο ήταν το ένα το 1994 όπου και ανακαινίστηκε πλήρως με σκοπό να καλύψει τις νέες ανάγκες και η πιο πρόσφατη αυτή που ολοκληρώθηκε το 2010 από τον Jan Duiker .

Οι χώροι στο Νηπιαγωγείο Sant'Elia φαίνεται να έχουν μια απλότητα και ένα μεγαλείο σε μια κλίμακα που δεν θα βρισκόταν στα σχολεία σήμερα. Αυτό θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα της απώλειας του δεύτερου ορόφου ο οποίος είχε αρχικά προγραμματιστεί, αλλά αποσύρθηκε λόγω των περιορισμών του προϋπολογισμού. Ωστόσο, θα μπορούσε απλώς να οφείλεται στο γεγονός ότι το κτίριο ήταν το αποκορύφωμα δύο αρχών, της δημιουργία ενός σχολείου χρησιμοποιώντας τις αρχές του «Κινήματος Open-Air» και τις αρχές του μοντερνισμού που ακολουθεί ο αρχιτέκτονας.



Νηπιαγωγείο Sant' Elia στο Αμστερντάμ, Jan Duiker & Bernard Bijvoet, 1932

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΠΟΥ ΛΗΦΘΗΚΑΝ ΥΠ' ΟΨΙΝ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ SANT' ELIA

Ολοκληρωμένος περιβαλλοντικός σχεδιασμός

Τα ψηλά ταβάνια και ένα σχέδιο που επιτρέπει τον πολλαπλό εξαερισμό σε όλους τους τομείς, σημαίνει ότι το κτήριο διατηρείται δροσερό και κατά τη διάρκεια των ζεστών καλοκαιριών. Η προσθήκη τεντών, σε περιοχές που γειτνιάζουν με τις τάξεις, δημιουργεί σκιασμένους χώρους που βοηθούν και στην προστασία του εσωτερικού από την υπερθέρμανση.

Ολοκληρωμένη ευελιξία για το χώρο και τη μάθηση

Οι τέσσερις αίθουσες διδασκαλίας του σχολείου, τοποθετημένες σε ένα γραμμικό σχέδιο, μπορούν να ανοίξουν για να σχηματίσουν ένα μεγάλο χώρο παρέχοντας ευελιξία για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε ομάδες διαφορετικού μεγέθους.

Ενσωμάτωση του κοινωνικού και φυσικού πλαισίου

Το Sant'Elia νηπιαγωγείο σχεδιάστηκε σύμφωνα με το «Κίνημα του Open-Air». Ο παιδικός σταθμός μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σπίτι για μια μεγάλη οικογένεια, η οποία έχει ενθαρρύνει την αποφυγή μεγάλων, μονότονων διαδρομών.

Καινοτόμες λύσεις για συγκεκριμένους τομείς

Ο Terragni σχεδίασε όλα τα έπιπλα των παιδιών για το νηπιαγωγείο Sant'Elia ο ίδιος με τη χρήση ελαφρών υλικών (π.χ. σωληνοειδές μέταλλο για το πλαίσιο της καρέκλας), έτσι ώστε τα παιδιά θα μπορούσαν να τα μεταφέρουν οι ίδιοι.

3. Παιδί και σχολικός χώρος

3.3. Μελέτες πάνω σε ειδικές περιβαλλοντικές μεταβλητές του χώρου.

Η θέση του μαθητή στην τάξη

Πρόκειται για την μεταβλητή που σε συνδυασμό με τη συμμετοχή του παιδιού στην τάξη μελετήθηκε περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη. Από τις μελέτες που έγιναν παρατηρήθηκε η ύπαρξη μιας «ενεργούς ζώνης» σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που κάθονται «μπροστά κ κεντρικά», φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στο μάθημα.⁵¹ Διαπιστώθηκε ακόμα πως και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να απευθύνονται περισσότερο στα παιδιά που κάθονται στις συγκεκριμένες θέσεις.⁵² Η στάση βέβαια του μαθητή είναι αυτή που καθορίζει την επιλογή της θέσης καθώς και την στάση του εκπαιδευτικού και όχι το αντίθετο, δεν είναι επομένως ικανή να επηρεάσει από μόνη της την στάση και την συμμετοχή του μαθητή.

Η εσωτερική οργάνωση της τάξης

Η συγκεκριμένη μεταβλητή μελετήθηκε κυρίως σε εργαστηριακό περιβάλλον. Με βάση ένα πείραμα που πραγματοποιήθηκε κατά το οποίο μειώθηκαν οι αποστάσεις ανάμεσα στα θρανία και γενικότερα περιορίστηκε η δυνατότητα κίνησης μέσα στο χώρο με την τοποθέτηση εμποδίων μελετήθηκε το κατά πόσο οι μαθητές «αντέδρασαν» στην νέα κατάσταση και σε ποιο βαθμό επεδίωξαν την αλλαγή στην θέση των επίπλων..

53

50. Weinstein, C. (1979). «The physical environment of the school: A review of the research», in *Review of Educational Research Fall*, vol, 49, no 4, pp. 577-610.

51. Sommer, R. (1967). «Classroom ecology», in *Journal of Applied Behavioral Science*, no 3, pp. 489-503. Walberg, H. (1969). «Physical and psychological distance in the classroom», in *School Review*, vol. 77, no. 1, pp. 64-70.

52. Adams, R.S., Biddle, B.J. (1970). *Realities of Teaching: Explorations with Video tape*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Koneya, M. (1976). «Location and interaction in row-and-column seating arrangements», in *Environment and Behavior*, vol. 8, no. 2, pp. 265-282.

53. Guyot, Y. (1970). «Relations professeurs-etudiants, etude experimentale des rapports professeurs-eleves au travers des attitudes des etudiants a l'egard de l'espace pedagogique»

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αλλαγές που πραγματοποίησαν τα παιδιά με δίκια τους πρωτοβουλία ήταν ελάχιστες παρότι ήταν εύκολη και εφικτή η μετακίνηση των επίπλων. Το γεγονός ότι «αδιαφόρησαν» και προσαρμόστηκαν στην νέα κατάσταση ενώ είχαν την δυνατότητα να την αλλάξουν οδήγησε στο συμπέρασμα ότι δεν ένιωθαν την τάξη δικό τους προσωπικό χώρο και επομένως δεν ένιωσαν την ανάγκη να επέμβουν στην διαμόρφωσή της. Ο τρόπος με τον οποίο αντέδρασαν οι μαθητές δίνει και την εικόνα της συνολικής λειτουργίας του σχολείου ως εκπαιδευτικού ιδρύματος και όχι ως τόπου κατοικίας και εργασίας του μαθητή, καθώς επίσης και την επιρροή του αριθμού των παιδιών που συμβιώνουν στο χώρο της τάξης καθώς το μέγεθος της ομάδας αποτελεί ακόμα έναν παράγοντα που επηρεάζει την οικειοποίηση του χώρου από τους μαθητές όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές.

Το μέγεθος της σχολικής κοινότητας και της τάξης

Πάνω από 20 άρθρα που έχουν δημοσιευτεί από το 1960 έως το 1980, αναφέρονται στην επίδραση που μπορεί να έχει το μέγεθος της σχολικής κοινότητας στις επιδόσεις του μαθητή.⁵⁴ Οι ιδιαιτέρως αξιολογής σημασίας έρευνες των Barker και Gump⁵⁵ πάνω στο συγκεκριμένο θέμα παρέχουν ανάλογα συμπεράσματα. Εξετάζοντας γυμνάσια με περισσότερους από 2000 μαθητές και με λιγότερους από 100-150 τα σχολεία με τους λιγότερους μαθητές είναι αυτά παρέχουν περισσότερες δυνατότητες και ενισχύουν το ενδιαφέρον τους για διάφορες δραστηριότητες.

Άλλες έρευνες μελέτησαν τις επιπτώσεις της κλίμακας του σχολείου στην επίδοση των μαθητών. Ο Fowler⁵⁶ για παράδειγμα, συνοψίζοντας τα συμπεράσματα πολλών ερευνών, τονίζει την αρνητική επίδραση του μεγέθους του σχολείου στην επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου στα μαθηματικά και στις γραπτές εξετάσεις. Επίσης, για τον αριθμό των μαθητών βρέθηκαν ανάλογα αποτελέσματα. Ο Bourke⁵⁶ μελετάει τη μέση απόδοση στα μαθήματα σε συνάρτηση με την παιδαγωγική πρακτική και το μέγεθος της τάξης, αλλά όχι με καθαρά χωρικές μεταβλητές, που ωστόσο συνοδεύονται με τη μεταβλητή του μεγέθους της ομάδας.

54. Gifford, R. (1976). «Environmental numbness in the classroom», in *the Journal of Experimental Education*, vol. 74, no. 3, pp. 4-7.

55. Fowler, W.J. (1992). «What do we know about school size?», Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, CA.

56. Bourke, R. (1986). «How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices and student achievement», in *American Educational Research journal*, no. 23, pp. 558-571.

Πυκνότητα του χώρου και συνωστισμός

Σε περιπτώσεις όπου ο αριθμός των ατόμων σε ένα συγκεκριμένο χώρο είναι λιγότερος ή περισσότερος από αυτόν που θεωρείται ικανοποιητικός, επηρεάζεται ο βαθμός συμμετοχής του χρήστη σε όλες τις δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε θέμα ερευνών με μεταβλητή την πυκνότητα και την αλλαγή στην συμπεριφορά του παιδιού όταν αυτή μεταβάλλεται.⁵⁷ Από τις έρευνες γίνεται εμφανές ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην πυκνότητα και στην συμπεριφορά των χρηστών και συγκεκριμένα όταν η πυκνότητα αυξάνεται παρατηρούνται αρνητικά συναισθήματα και κοινωνικό κλίμα. Η αύξηση του συνωστισμού έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των αντικοινωνικών φαινομένων, όπως είναι η διάσπαση της προσοχής, η σύγχυση στον προγραμματισμό και την εκτέλεση της δράσης, η αδράνεια. Στις εν λόγω έρευνες ως προς το σχολικό περιβάλλον μελετήθηκαν κατά κύριο λόγο νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς⁵⁹.

Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες είναι πειραματικές και στόχο έχουν να ερμηνεύσουν τις επιπτώσεις της μεταβολής πυκνότητας, ιδίως στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επιθετικότητα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Weinstein⁶⁰ η πυκνότητα αν και επηρεάζει ουσιαστικά την κοινωνική συμπεριφορά δεν έχει ουσιαστικές επιπτώσεις στη νοητική συμπεριφορά των παιδιών.

Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ακόμα ότι οι υπήρχαν ουσιαστικές επιπτώσεις λόγω της μεταβολής της πυκνότητας στην συμπεριφορά των μικρών παιδιών. Οι παράγοντες ωστόσο που επηρεάζουν την πυκνότητα είναι ποικίλοι όπως είναι η διάρκεια της πυκνότητας, ο αριθμός των ατόμων σε κάθε ομάδα, οι πειραματικές συνθήκες έναντι των κοινωνικών συνθηκών, η χωρική έναντι της κοινωνικής πυκνότητας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων της ομάδας, το πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους, το κοινωνικό πλέγμα⁶¹.

57. King, J., Marans, R.W. (1979). The Physical Environment and the Learning Process. A Survey of Recent Research. Research report series. Institute of social research. U.S.A.: Architectural research lab. Michigan University. Connors, D. (1983). «The school environment: A link to understanding stress», in *Theory into Practice*, vol. 22, no. 1, pp. 15-20.

58. Lawrence, J.E. (1974). «Science and sentiment: a research on crowding and human behavior», in *Psychological Report*, no. 81, pp. 721-730.

59. Hutt, C., Vaizey, M.J.(1966). «Differential effects of group destiny on social behavior», in *Nature*, vol. 209, no. 1, pp. 371-372. Bates, B.C. (1970). Effects of Social Destiny on the Behavior of Nursery School Children. Doctoral dissertation, University of Oregon. Dissertation Abstracts International, 32, 537B.

60. Weinstein, C. (1979). ό.π., pp. 577-610

61. Συγκολίπου, Ε. (1987). Οικολογική Μελέτη της Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλολογίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας.

Ανοιχτός / Κλειστός χώρος

Μέσα από τις μελέτες που έγιναν και αφορούσαν τις διαφορές ανάμεσα στα σχολεία «ανοιχτού» και «κλειστού τύπου» γίνεται αντιληπτό ότι στα σχολεία «ανοιχτού τύπου» παρατηρείται μεγαλύτερη διάσπαση προσοχής λόγω θορύβου⁶² καθώς και εμφάνιση λιγότερο δομημένων δραστηριοτήτων⁶³.

Από την αντίθετη σκοπιά βέβαια, στα σχολεία «ανοιχτού τύπου», σύμφωνα με μελέτες, παρατηρούνται διαφορετικά πλεονεκτήματα όπως η εμφάνιση περισσότερων «κέντρων μάθησης» στην τάξη⁶⁴. Από την άλλη τα πλεονεκτήματα του ανοιχτού χώρου, τα οποία αναφέρουν οι σχετικές έρευνες, είναι η σύμφωνα και με τις μελέτες των Durlak⁶⁵ που ασχολήθηκαν με το θέμα και διαπίστωσαν τις διαφορές στις δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές στα σχολεία «ανοιχτού» και «κλειστού τύπου». Τα αποτελέσματα των μελετών των George⁶⁶ και Killough⁶⁷ ως προς την ευεργετική επιρροή των σχολείων «ανοιχτού τύπου» μπορούν επίσης να συμπεριληφθούν στα πλεονεκτήματα της τάξης «ανοιχτού τύπου». Η επιδίωξη του Wright⁶⁸ να συνδέσει τον ανοιχτό σχεδιασμό με την απόδοση στα παιδαγωγική διαδικασία βρίσκεται στην ίδια τροχιά εξετάζοντας όμως την χωρική μεταβλητή σε σχέση με την παιδαγωγική πρακτική.

Οι μεταβατικοί χώροι

Άλλες μελέτες ασχολήθηκαν με την εικόνα που φαίνεται να έχουν τα παιδιά για το «ιδανικό σχολείο». Μέσα από αυτές τις μελέτες προσδιορίστηκε η σημασία των «ενδιάμεσων χώρων» όπως είναι οι διάδρομοι καθώς και η είσοδος – χώρος υποδοχής στου σχολικό κτήριο. Την σημασία των χώρων αυτών υποστήριξαν τόσο κοινωνιο-ψυχολόγοι όσο και από αρχιτέκτονες, αντλώντας συμπεράσματα από τις

62. Evans, G.W., Lovel, B.(1979). «Design modification in an open-plan school», in *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, no.1, pp. 41-49.

63. Durlak, J., Beardsley, B., Murray, J. (1972). «Observations of user activity patterns in open and traditional plan school environment», in *Proceedings of the Environmental Design and Research Association Conference*. Los Angeles: University of California.

64. Gump, P.(1974). «Operating environments in schools of open and traditional design», in *School Review*, vol.82, no. 4, pp. 575-593.

65. Durlak, J., Beardsley, B., Murray, J. (1972)., ό.π.

66. George, F.(1975). Etude des rapports entre l'espace amenege et le vecu d'une institution: l'ecole. Delegation generale a la recherche scientifique et technique.

67. Killough, L.K. (1972). An analysis of the Longitudinal Effects that a Nongraded Elementary Program, Conducted in an Open Space School, had on the Cognitive Archivement of Pupils. Doctoral dissertation, University of Houston. Dissertation abstracts international, 32(3614)A.

68. Wright, R.J.(1975). «The affective and cognitive consequences of an open education elementary school», in *American Educational Research Journal*, vol. 12,no. 4, pp. 449-468.

λεκτικές και γραφικές αναπαραστάσεις των παιδιών όπως επίσης και από μακέτες και συναρμολογούμενες κατασκευές που είχαν ως θέμα το υφιστάμενο και το ιδανικό σχολείο.

Στο βιβλίο της Mollo, *Les muets parlent aux sourds*⁶⁹ υποστηρίζεται πως τα παιδιά τείνουν να περνούν περισσότερο χρόνο στους μεταβατικούς – ενδιάμεσους χώρους όταν θέλουν για παράδειγμα να συζητήσουν παρά στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου όπως οι προαύλιοι χώροι δείχνοντας έτσι την σπουδαιότητα των χώρων αυτών. Έχοντας ως θέμα *L' enfant architecte*⁷⁰, σε αντίστοιχη τροχία κινούνται και οι μελέτες των Boris και Hischler.

Με την χρήση πολυουραιθάνης μία ομάδα παιδιών επιδίωξε να φτιάξει την ιδανική τάξη. Το πείραμα, αναλύοντας και ερμηνεύοντας τις κατασκευές έδειξε, όπως και η μελέτη της Mollo, πως τα παιδιά δίνουν ιδιαίτερη σημασία και βάρος στους μεταβατικούς χώρους, αυτούς δηλαδή που χρησιμοποιούνται για την μετακίνηση από έναν χώρο και μία συγκεκριμένη κατάσταση σε μία άλλη.

69. Mollo, S.(1975). *Les muets parlent aux sourds: le discours de l'enfant sur l'ecole*. Paris: Casterman.

70. Boris, J. (1971). «L' enfant architecte», in *Architecture d'Aujourd' hui*, no. 154, pp. 7-10.



4. Συμπεράσματα

4.1. Διεξαγωγή συμπερασμάτων

Ξεκινώντας με τη επιρροή που έχουν οι διάφοροι χώροι στη ζωή του ανθρώπου διαπιστώνουμε πως τα χαρακτηριστικά τους δεν περιορίζονται σε αυτά του κτηρίου και η ικανοποίηση αναγκών όπως η στέγαση, η εργασία, η προστασία απ τις κλιματολογικές συνθήκες, η ξεκούραση και ένα σύνολο διαφόρων βιολογικών αναγκών δεν είναι η μοναδική λειτουργία που επιτελούν. Οι χώροι έχουν ενεργό συμμετοχή σε όλα τα στάδια της ζωής. Βοηθούν στην μάθηση, στη συλλογή πληροφοριών, στη διαμόρφωση της ταυτότητας και του χαρακτήρα, στην κοινωνικοποίηση, στην επικοινωνία με το περιβάλλον. Παρέχουν στα άτομα στοιχεία από το περιβάλλον και εκείνα με τη σειρά τους πλουτίζουν το περιβάλλον με στοιχεία της δικής τους προσωπικότητας, επιτυγχάνοντας μια συνεχή συνδιαλλαγή ανθρώπου – περιβάλλοντος. Προβάλλει επομένως επιτακτική η ανάγκη διαρκούς μελέτης του περιβάλλοντος καθώς και προσαρμογής του στις εκάστοτε ανάγκες που καλείται να καλύψει και οι οποίες μεταβάλλονται ανά περιόδους από ποικίλους κοινωνικο-πολιτικούς και άλλους παράγοντες. Παράλληλα εξίσου σημαντικός είναι και ο σεβασμός του περιβάλλοντος ούτως ώστε να μην επέλθουν τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Στην επίτευξη του στόχου δημιουργίας μιας υγιούς και παραγωγικής σχέσης ανθρώπου – περιβάλλοντος φαντάζει ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή του αρχιτέκτονα καθώς αυτός αποτελεί τον «διαμεσολαβητή» και το «εργαλείο» με το οποίο το άτομο μπορεί να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και να καταφέρει να οδηγηθεί στο επιθυμητό γι' αυτόν αποτέλεσμα και στη δημιουργία ιδανικών χώρων που να καλύπτουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ανάγκες του.

Καθώς η περίοδος στη ζωή ενός ανθρώπου όπου η επιρροή από το περιβάλλον είναι εντονότερη είναι η παιδική ηλικία, η μελέτη των χώρων που απευθύνονται σε παιδιά καθίσταται ακόμα σημαντικότερη. Τα παιδιά έρχονται συνεχώς σε επαφή με νέα ερεθίσματα και κατακλύζονται από καινούργια στοιχεία του περιβάλλοντος τα οποία καλούνται να κατανοήσουν και να τα χρησιμοποιήσουν

κατάλληλα για την διαμόρφωση της ταυτότητας τους. Η φαντασία σε συνδυασμό με τη θέληση για μάθηση κάνει τα παιδιά να ενθουσιάζονται με οτιδήποτε καινούργιο βλέπουν και να θέλουν να «εξερευνήσουν τον κόσμο ». Δεν έχουν ακόμα την δυνατότητα να κρίνουν αυτά που μαθαίνουν και κυρίως συγκεντρώνουν πληροφορίες για την διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητας τους, παρόλα αυτά όμως επιδρούν και αυτά με το δικό τους τρόπο στο περιβάλλον τους.

Η διαδικασία της μάθησης, η οποία αποτελεί μία από τις βασικότερες διαδικασίες κατά την παιδική ηλικία, λαμβάνει μέρος κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό στο σχολικό χώρο. Κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων το σχολείο αποτελεί ένα δεύτερο είδος σπιτιού και οικογένειας για το παιδί. Δεν είναι απλά ο χώρος όπου επιτελείται η διαδικασία της μάθησης αλλά και ο χώρος όπου το παιδί κοινωνικοποιείται και μαθαίνει να είναι μέλος μιας ομάδας όπως στο μέλλον θα αποτελεί μέλος μιας κοινωνίας. Με τη βοήθεια του δασκάλου, το παιδί αρχίζει σιγά σιγά να μαθαίνει πληροφορίες για τον κόσμο και να μαθαίνει να σκέφτεται, να χρησιμοποιεί τις γνώσεις και την φαντασία του. Συγκεντρώνει εφόδια που θα τον βοηθήσουν να σχηματίσει κριτικό πνεύμα και να μπορέσει να διεκδικήσει τις επιδιώξεις του. Μέσα από την επαφή του με άλλα παιδιά, μαθαίνει να συνυπάρχει με άλλους ανθρώπους, να δημιουργεί σχέσεις και φιλίες, και να αποτελεί μέλος ενός συνόλου.

Η ιδιαίτερα σημαντική επίδραση του σχολικού κτηρίου στην παιδική ηλικία αποτέλεσε ερέθισμα για την μελέτη των χαρακτηριστικών του και του κατά πόσο εντέλει αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για τις διαδικασίες που επιτελούνται σε αυτόν.

Μετά από μία ιστορική αναδρομή που προηγήθηκε γίνεται αντιληπτό ότι παρά την εξέλιξη σε πολλούς τομείς ανά τα χρόνια, κοινωνικούς, πολιτικούς, πολιτισμικούς, υπάρχουν ακόμα αρκετά κατάλοιπα παλαιότερων χρόνων και συνθηκών στα σχολικά κτήρια που εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία να προχωρήσει στο να εφαρμόσει το νέο μοντέλο σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή αλλά και μαθητή – μαθητή. Παρότι οι έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα έχουν απασχολήσει πολλούς επιστήμονες, έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες και μελετηθεί πολλές παράμετροι δεν έχει γίνει ακόμα, σε συλλογικό επίπεδο, η εφαρμογή τους ώστε να προκύψει ένα νέο μοντέλο σχολικού κτηρίου που θα εφαρμόσει τις ιδανικές συνθήκες και θα πληροί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις προϋποθέσεις για μία υγιή και διαλεκτική διαδικασία μάθησης .

Ελληνική Βιβλιογραφία:

- Γερμανός Δ. , (1991) Παιδαγωγική και σχολικός χώρος II. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Γερμανός Δ. , (1992 α) Παιδαγωγική και σχολικός Χώρος Ι. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Γερμανός, Δ., (1992), Χώρος και παιδί της προσχολικής ηλικίας στη Θεσσαλονίκη: παιδαγωγικές και πολιτισμικές παράμετροι, Εκπαιδευτικά.
- Γερμανός, Δ., (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ., (2000). Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο Τσουκαλά Κ.(επιμ.), *Αρχιτεκτονική Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός. Δ., (2002). Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεώργας, Δ., (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τομ. Α' & Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητριάδου, Κ.,(2001). *Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου από παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003β). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1986). Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση στο Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μποτσόγλου, Κ., (1997). *Παιχνιδοκατασκευές ανοιχτού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.

- Νικολαΐδου, Σ., (1993). *Η κοινωνική οργάνωση του Αστικού Χώρου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Περιοδικό Άνθρωπος και Χώρος, Τίτλος τεύχους: *Χωροψυχολογία και Αρχιτεκτονικές συνθέσεις – Νέα εφόδια και Κατευθύνσεις της Μεθοδολογίας Αρχιτεκτονικών Συνθέσεων*., Εκδόσεις Καραγκούνη.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε., (επιμ.), (2001). *Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Συγκολίττου, Ε. (1987). Οικολογική Μελέτη της Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλολογίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας.
- Συγκολίττου Ε. , (1997 α). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταμουτσέλη Κ. , (1997). *Φυσικό Τοπίο – Αγωγή και παιδί προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.
- Τσουκαλά, Κ., (1995). Σχολικός χώρος και τοπολογικές σχέσεις. Στην *Επιστημονική Επετηρίδα της Πολυτεχνικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, Τμήμα Αρχιτεκτόνων, τομ, 13.
- Τσουκαλά Κ. , (2000 β). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής*.
- Φράγκος Χ. , (1983 – 1984). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξένη Βιβλιογραφία:

- Adams, R.S., Biddle, B.J. (1970). Realities of Teaching: Explorations with Video tape. New York: Holt. Rinehart and Winston.
- Koneya, M. (1976). «Location and interaction in row-and-column seating arrangements», in *Environment and Behavior*, vol. 8, no. 2.
- Aiello, J. R., & Thompson, D. E. (1980). Personal space, crowding, and special behavior in a cultural context. In I. Altman, J. F. Wohlwill & A. Rapoport (Eds.), *Human behavior and environment* (Vol. 4). New York: Plenum.
- Alain De Botton, 2006, *Η Αρχιτεκτονική της Ευτυχίας*, Εκδόσεις Πατάκη.
- Bell, P. A., Fisher, J.D., Baum, A., & Greene, T. (1990). *Environmental Psychology*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bjorklid P. , (1982). Children's Outdoor Environment. Stockholm: Stocholm Institute of Education.
- Boris, J. (1971). «L' enfant architecte», in *Architecture d'Aujourd' hui*, no. 154.
- Bourke, R. (1986). «How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices and student achievement», in *American Educational Research journal*, no. 23.
- Durlak, J., Beardsley, B., Murray, J. (1972). «Observations of user activity patterns in open and traditional plan school environment», in *Proceedings of the Environmental Design and Research Association Conference*. Los Angeles: University of California.
- Evans, G.W., Lovel, B.(1979). «Design modification in an open-plan school», in *Journal of Educational Phycology*, vol. 71, no.1.

- Fowler, W.J. (1992). « What do we know about school size?», Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, CA.
- George, F.(1975). Etude des rapports entre l'espace aménagé et le vécu d'une institution: l'école. Delegation generale a la recherche scientifique et technique.
- Gifford, R. (1987). *Environmental Psychology*. Principles and Practice. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Gifford, R. (1976). «Environmental numbness in the classroom», in *the Journal of Experimental Education*, vol. 74, no. 3.
- Gump, P.(1974). «Operating environments in schools of open and traditional design», in *School Review*, vol.82, no. 4.
- Harman, E., & Betak, J. K. (1974). *Some preliminary findings on the cognitive meaning of external privacy in housing*. Paper presented at annual conference on Environmental Design Research Association, Milwaukee.
- Hutt, C., Vaizey, M.J.(1966). «Differential effects of group destiny on social behavior», in *Nature*, vol. 209, no. 1.
- Bates, B.C. (1970). Effects of Social Destiny on the Behavior of Nursery School Children. Doctoral dissertation, University of Oregon. Dissertation Abstracts International, 32, 537B.
- Ittelson, W. H., (1973). Environmental Perception and Contemporary Conceptual Theory, in Ittelson, W. H., (ed). *Environment and cognition*. New York.
- Ittelson, W. H., Proshansky H.M., Rivlin, L.G., & Winkel, G.H. (1974). *An introduction to environmental psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

-Kaplan, S., & Kaplan, R. (1982). *Cognition and the environment*: Functioning in an uncertain world. New York: Praeger.

-Killough, L.K. (1972). An analysis of the Longitudinal Effects that a Nongraded Elementary Program, Conducted in an Open Space School, had on the Cognitive Achievement of Pupils. Doctoral dissertation, University of Houston. Dissertation abstracts international, 32(3614)A.

- King, J., Marans, R.W. (1979). The Physical Environment and the Learning Process. A Survey of Recent Research. Research report series. Institute of social research. U.S.A.: Architectural research lab. Michigan University. Connors, D. (1983). «The school environment: A link to understanding stress», in *Theory into Practice*, vol. 22, no. 1.

-Lackney, J.A. (1994). Educational Facilities: The Impact and Role of the Physical Environment of the School on Teaching, Learning and Educational Outcomes, Milwaukee: Center for Architecture and Urban Planning research, University of Wisconsin, Milwaukee.

-Lawrence, J.E. (1974). «Science and sentiment: a research on crowding and human behavior», in *Psychological Report*, no. 81.

-Mollo, S.(1975). Les muets parlent aux sourds: le discours de l'enfant sur l'école. Paris: Casterman.

-Olds, A., (1987). Designing Settings for Infants and Toddlers, in Weinstein C.S., David T.G., (ed), *Spaces for Children, The Build Environment and the Children's Development*, New York : Plenum Press.

-Piaget, J., (1983). *Εισαγωγή στη Θεωρία του Piaget*, στο Woodhead, M. Faulkner, D., Littleton, K., (επιμ.) Συλλογή Κειμένων (Ανάπτυξη), Πάτρα ΕΑΠ.

- Proshansky, H.M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place identity: Physical world socialization on the self. *Journal of Environmental Psychology*.
- Sommer, R. (1967). « Classroom ecology», in *Journal of Applied Behavioral Science*, no 3. Walberg, H. (1969). «Physical and psychological distance in the classroom», in *School Review*, vol. 77, no. 1.
- Ternisien, J. (1973). Environmental. *Ecole maternelle Francaise*.
- Vygotsky, L. S., The genesis of Higher mental functions. In V. Wertsch (ed) The concept of activity in Soviet Psychology. Armonk, New York, Sharpe.
- Wachs, T.D. , & Gruen, G.E. (1982). *Early experience and human development*. New York: Plenum.
- Weinstein, C. (1979). «The physical environment of the school: A review of the research», in *Review of Educational Research Fall*, vol, 49, no 4.
- Wright, R.J.(1975). «The affective and cognitive consequences of an open education elementary school», in *American Educational Research Journal*, vol. 12,no. 4.