

τυχία των μαθητών.⁴ Αυτή η διαπίστωση επιβάλλει σ' αυτόν να μην προσβλέπει μόνο στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά παράλληλα να καλλιεργεί το συναισθημα και τη βούλησή τους.

Γενικά, για να είναι σίγουρος ότι ο χρόνος διδασκαλίας δε θα σπαταλάται σε άσκοπες και μη παραγωγικές ενέργειες, ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει το διδακτικό έργο του. Η δε σχεδίαση παρουσιάζει ποικίλες μορφές, αφού μπορεί να γίνει: α) σε επίπεδο μαθήματος μιας διδακτικής ώρας, β) σε επίπεδο μιας ενότητας ύλης, και γ) σε επίπεδο εξαμήνου ή έτους. Ειδικά για τον ετήσιο ή εξαμηνιαίο σχεδιασμό εκείνος προβαίνει στην καταγραφή βασικών δραστηριοτήτων και διαδικασιών που καλύπτουν τον αντίστοιχο χρόνο ή κάνει προβλέψεις για ανασταλτικά στη διδασκαλία και μάθηση γεγονότα και αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισής τους.⁵

II. Το κλίμα της σχολικής τάξης

Με την οργάνωση της σχολικής τάξης συνδέεται άμεσα και η δημιουργία μέσα σ' αυτήν μιας ατμόσφαιρας ή ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση. Αυτή η ατμόσφαιρα είναι γνωστή και ως κλίμα της σχολικής τάξης και αναφέρεται στο στυλ διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζει ο δάσκαλος, στις μορφές της συμπεριφοράς που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητών και στη διευθέτηση των αντικειμένων της σχολικής αίθουσας. Ακόμα το κλίμα της τάξης δείχνει το είδος της εξουσίας που ασκεί ο εκπαιδευτικός σ' αυτήν, αν δηλαδή είναι αυταρχικός ή επιτρέπει πρωτοβουλία στους μαθητές, καθώς και εάν ευνοεί το συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών ή ενθαρρύνει την αλληλεγγύη και τη συνεργασία. Επομένως ο τύπος του κλίματος της τάξης εξαρτάται κατά κύριο λόγο από αυτόν και είναι θέμα επιλογής του ίδιου, αν και πολλές φορές η έλλειψη οργανωτικής ικανότητας σ' αυτόν συντελεί ώστε η συναισθηματική ατμόσφαιρα να καθορίζεται περισσότερο από τις συγκυρίες της στιγμής.⁶

Κατά την εξέταση του κλίματος της τάξης διακρίνονται δύο διαστάσεις, από τις οποίες η μία σχετίζεται με το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης και αφορά τη αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών, και η άλλη διάσταση αναφέρεται στο οργανωτικό ή φυσικό περιβάλλον της τάξης, δηλαδή περιλαμβάνει τη ρύθμιση και τακτοποίηση του εσωτερικού χώρου της τάξης. Το κοινωνικό κλίμα περιβάλλον της τάξης ρυθμίζεται από το διδάσκοντα και μπορεί να είναι συναγωνιστικό, συνεργατικό, ατομικιστικό*. Εκφράζει δε όχι μόνο το βαθμό εξουσίας και τον έλεγχο που αυτός ασκεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την αναμενόμενη από τους μαθητές συμπεριφορά, καθώς και το είδος των σχέσεων που αυτοί αναπτύσσουν τόσο προς αυτόν όσο και μεταξύ τους. Έτσι στο συναγωνιστικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός οργανώνει και παρέχει κάθε είδος ερεθισμού στους μαθητές δημιουργώντας συναγωνιστική σχέση μεταξύ τους. Στο συνεργατικό περιβάλλον ο διδάσκων τίθεται σε ίση μοίρα με τους μαθητές, μοιράζεται μ' αυτούς τις ευθύνες και ασκεί ρόλο συμβούλου και καθοδηγητή, ενώ εκείνοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλία δράσης και λήψης αποφάσεων με πνεύμα συνεργασίας και δημοκρατικότητας. Στο ατομικιστικό όμως περιβάλλον η εξουσία και ο έλεγχος της μάθησης περνά στους μαθητές, οι οποίοι αναλαμβάνουν και την ευθύνη να κρίνουν την εργασία που έχουν εκτελέσει, ενώ ο δάσκαλος είναι απλός παρατηρητής (laissez - faire) (βλ. πίνακα σελ. 77).

Η έρευνα έχει δείξει ότι κάθε ξεχωριστός τύπος κοινωνικού κλίματος είναι δυνατό να παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, και ότι η μεταβολή στους διδακτικούς στόχους συνεπάγεται και αλλαγή στο κοινωνικό κλίμα. Επομένως ο αποτελεσματικός δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση ώστε να τροποποιεί την κοινωνική ατμόσφαιρα, όταν μεταβάλλονται οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας, και να γνωρίζει καλά ποιους τύπους κλίματος πρέπει να χρησιμοποιεί κάθε φορά για ολοκλήρωση την τάξη και τις υποδιαιρέσεις της (π.χ. μικρές ομάδες μαθητών, μαθητές ως άτομα)⁷ (βλ. πίνακα σελ. 78).

Όσον αφορά στο φυσικό ή οργανωτικό περιβάλλον της τάξης, έχει αποδειχθεί ότι αυτό επηρεάζει σημαντικά τόσο το χρόνο μάθησης και των μαθητών όσο και τη συμπεριφορά τους, διότι η προσοχή και η συμμετοχή τους στο μάθημα, αλλά και η συνοχή των ομάδων δραστηριοτήτων τους, εξαρτώνται πολύ από την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της τάξης. Η οργάνωση του χώρου μιας σχολικής αίθουσας ρυθμίζεται σε μεγάλο βαθμό από το διδάσκοντα και αντικατοπτρίζει την ικανότητά του για παραγωγή αποτελεσματικού έργου. Παρότι υπάρχουν στοιχεία της σχολικής τάξης που αυτός αδυνατεί να ελέγξει (βαφή τοίχων, φως, παράθυρα, θέρμανση, ντουλάπες), η επέμβασή του στη διαρύθμιση των θρανίων, των καρεκλών, των τραπεζιών, των πάγκων, των οπτικοακουστικών συσκευών, των πινάκων, των μαθησιακών κέντρων κ.ά. είναι αποφασιστική και δείχνει τον τύπο του κλίματος που επιθυμεί να δημιουργήσει κάθε φορά. Γεγονός είναι ότι η ευρηδικία, η καθαριότητα και η σωστά διαρρυθμισμένη αίθουσα διδασκαλίας επηρεάζει σημαντικά την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, δημιουργεί ευχάριστη σ' αυτούς διάθεση για εργασία και προάγει τις διδασκαλίες σχέσεις τους.⁸

Βασικό λοιπόν καθήκον του δασκάλου είναι, όταν αναλάβει μια καινούρια τάξη, ν' αποφασίσει ποιες μορφές διατάξεως θα έχουν τα θρανία των μαθητών κατά τις εισηγήσεις, τις συζητήσεις και κατά τη διάρκεια των ποικίλων συνεδριακών δραστηριοτήτων τους. Έτσι στις διαλέξεις τα θρανία τοποθετούνται σε σειρές, ώστε οι μαθητές, όταν κάθονται, να μπορούν να βλέπουν πόσο το προοστικό μέρος της αίθουσας. Στις συζητήσεις όμως η διάταξη των θρανίων είναι δυνατό να πάρει τη μορφή του κύκλου ή του πετάλου, στις δε ομαδικές δραστηριότητες η προσέγγιση δυο ή περισσότερων θρανίων θεωρείται η καλύτερη διάταξη για τη δημιουργία μικροομάδων. Αν τα θρανία πρέπει να μετακινούνται περιοδικά, είναι ανάγκη να ενημερώνονται οι μαθητές από την αρχή της χρονιάς σχετικά με τη μετακίνηση αυτή και με το πώς θα διεκονογείται. Έτσι αποφεύγεται αρκετή στατάλη χρόνου και μειώνονται οι αναστατώσεις της ομαλής λειτουργίας της τάξης. Πρέπει

Τρεις τύποι κλίματος της σχολικής τάξης

Κοινωνικό	Ομαδικό	Κλίμα	Συνεργατικό	Ατομικό
Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό.	Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό.	Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό.	Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό.	Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Η εργασία γίνεται με ομάδες μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό.

(Από το βιβλίο του G. Borich: Effective Teaching, Merrill Publ. Co., Columbus, 1988, σελ. 230)

Εφαρμογή των τύπων του κλίματος στην τάξη και στις υποδιαφορές της

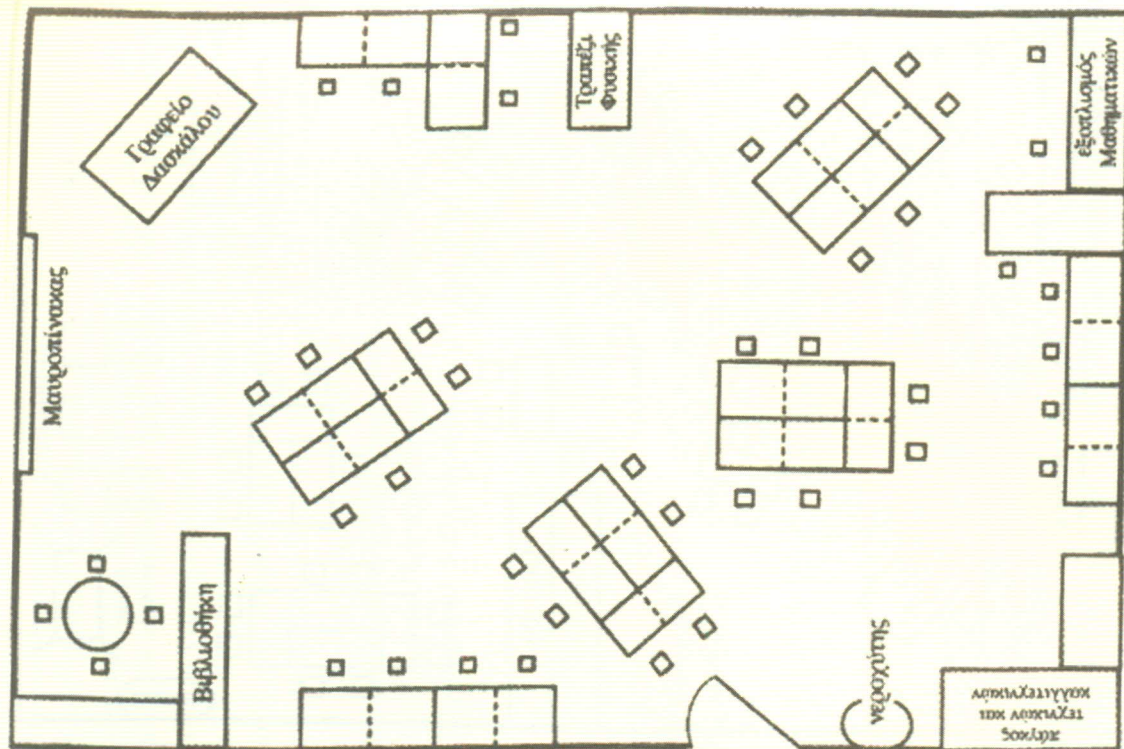
Ατομιστικό	Συνεργατικό	Συνεργιστικό	Ομάκη- ή Τάξη		Ομάδες	Ατομο
			1.1	2.1		
Ολόκληρη η τάξη λέγει ομόφωνα τις απαντήσεις. (Εδώ η τάξη ενεργεί ως ένα άτομο).	Οι μαθητές επιτρέπεται να λένε νιώσεις ή υπαινιγμούς, όταν ένας μαθητής δυσκολεύεται να βγει το σωστό.	Οι μαθητές συνεργάζονται με τους σε ερωτήσεις που ο δάσκαλος θέτει σε ολόκληρη τη τάξη.	Υπομιάδες εργάζονται σε διαπο- ρετικές πλεγμές του ίδιου θέμα- τος συνδυάζοντας τα ακοιτάζ- οντας κατά την τελική αναφορά στην τάξη.	Τα άτομα συνεργάζονται με- ταξύ τους προσπαθώντας να παρατηρούν στην ίδια εργασία. Η πιο γρήγορη και ακριβής α- πάντηση " κερδίζει".	Τα άτομα τελετώνουν την κα- θυστική εργασία από μόνοι τους χωρίς άμεση παρέμβαση του δασκάλου.	Τα άτομα τελετώνουν την κα- θυστική εργασία από μόνοι τους χωρίς άμεση παρέμβαση του δασκάλου.
1.3	1.2	1.1	2.2	2.1	3.1	3.3

(Από το βιβλίο του G. Borich: Effective Teaching, 6.π. σελ. 231)

δε να σημειωθεί ότι η διαρρύθμιση των θρανίων και των επίπλων σε μια σχολική αίθουσα δίνει μηνύματα: α) για τ' αντικείμενα πα-
ρακολούθησης, β) για τους τύπους των μαθητών που η κοινωνία
θέλει να παράγει, γ) για το επίπεδο δραστηριοποίησης και το
βαθμό αλληλεπίδρασής τους, δ) για το είδος των έργων που αυτοί
θα καταπιαστούν, και ε) για το ποιος είναι υπεύθυνος της μάθη-
σης στην τάξη. Σχετικά με τη διαρρύθμιση των θρανίων και των ε-
πίπλων αξίζει να προστεθεί ότι αυτή οφείλει να γίνεται με βάση
την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών.

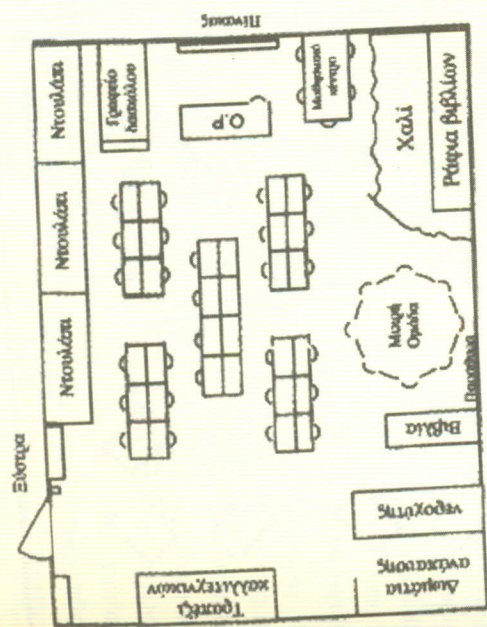
Με την ανωτέρω διευθέτηση συνδέεται άμεσα και η τοποθέτη-
ση των μαθητών στα θρανία, η οποία είναι αποκλειστικό καθήκον
του εκπαιδευτικού και δεν έχει το χαρακτήρα της μονιμότητας.
Για την τακτοποίηση αυτού του θέματος αυτός λαμβάνει υπόψη
του τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις φιλικές ή
μη φιλικές σχέσεις τους, τα μειονεκτήματα ή τις αναπηρίες που
παρουσιάζουν, την αποφυγή προστριβών και ενοχλήσεων και τη
μη διατάραξη της ήρεμης κλίματος της τάξης. Ο δάσκαλος ακόμα
μπορεί να τοποθετήσει τους μαθητές σύμφωνα με την αλφαριθμητική
σειρά των επωνύμων τους, πετυχαίνοντας έτσι την ανάμειξη αγο-
ριών και κοριτσιών, πράγμα που αναγκάζει τ' αγόρια να συμπερι-
φέρονται πιο συγκρατημένα.

Εκτός από τη διάταξη των θρανίων ο εκπαιδευτικός φροντίζει
και για την τοποθέτηση του δικού του γραφείου, το οποίο μπορεί
να βρίσκεται κάπου στο μπροστινό αλλά και στο πίσω μέρος της
αίθουσας. Οπωσδήποτε όμως το γραφείο του δασκάλου πρέπει να
είναι ορατό και από τους μαθητές και από εκείνους που εισέρχο-
νται στην τάξη, η δε θέση του καλόν είναι να δίνει σ' αυτόν τη δυ-
νατότητα ώστε αφενός να ελέγχει με το βλέμμα του ολόκληρη την
τάξη, αφετέρου να κινείται ελεύθερα προς τον πίνακα.⁹ Επιπλέον
ο εκπαιδευτικός, κατά τη διευθέτηση του χώρου της τάξης, προσέ-
χει ώστε να μη δημιουργείται πρόβλημα συνωστισμού σε κάποια
σημεία της σχολικής αίθουσας. Γι' αυτό το σκοπό θέτει κοντά
στους τοίχους της αίθουσας τις ντουλάπες, τα ράφια, τους πά-
γκους και αφήνει ευρύχωρους διαδρόμους μεταξύ των θρανίων

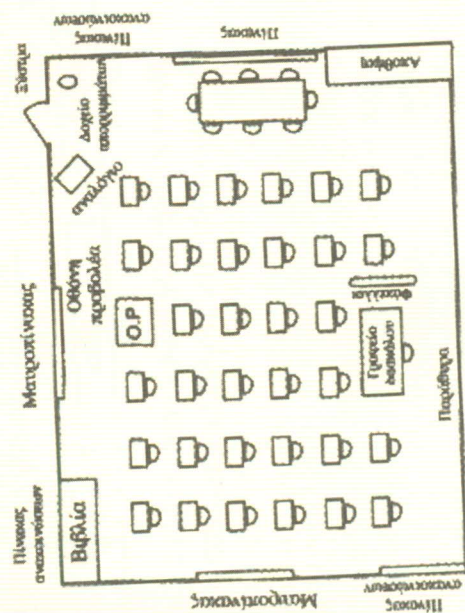


Διαρρύθμιση της αίθουσας των ανώτερων τάξεων του Δημ. Σχολείου. (Από το βιβλίο των

L. Cohen & L. Manion: A Guide to Teaching Practice, ό.π. σελ. 256)

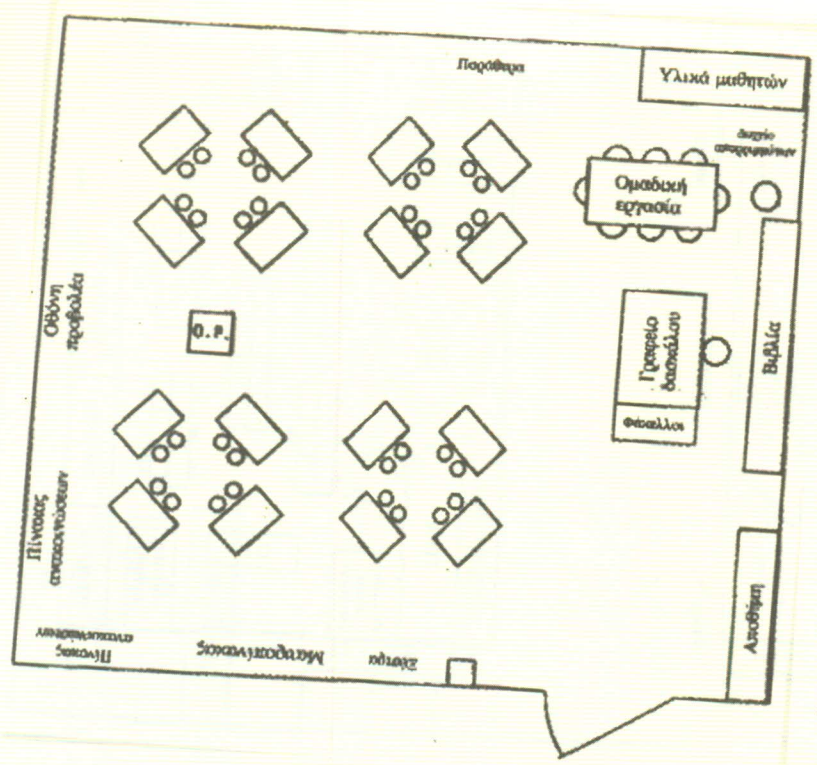


Διαρρύθμιση αίθουσας Δημ. Σχολείου



Διαρρύθμιση αίθουσας Γυμνασίου - Λυκείου

(Από το βιβλίο του D.L. Duke: Teaching, Mc Graw-Hill Co., New York 1990, σελ. 142-143)



Διαρρύθμιση της τάξης για ομαδική εργασία. (Από το βιβλίο του G. Borich: Effective Teaching, ό.π. σελ. 233)

πρακτική τους σκοπιμότητα, αλλιώς οι κανόνες έχουν μικρή ή καθόλου αξία. Χρειάζεται αρκετός χρόνος μέχρις ότου οι μαθητές μάθουν καλά αυτούς τους κανόνες και κατανοήσουν πλήρως πώς και σε ποιες περιπτώσεις αυτοί εφαρμόζονται.¹¹

Ο δάσκαλος που επιθυμεί αποτελεσματικότητα στο έργο του οφείλει να φτιάξει ένα μικρό κατάλογο με βασικούς κανόνες, οι οποίοι θα ρυθμίζουν τη γενική συμπεριφορά των μαθητών. Ένας τέτοιος κατάλογος θα μπορούσε να είναι και αυτός που ακολουθεί:

- «Να είσαι ευγενικός με τους άλλους». (Με αυτή τη θέση α-παγορεύονται τα πειράγματα, οι ειρωνείες, οι φιλονικίες, οι τσακωμοί, η μη τήρηση της σειράς στην ομιλία κ.ά.).
- «Να σέβεσαι την περιουσία του άλλου». (Είναι φανερό ότι ο κανόνας αυτός καταδικάζει την κλοπή, την καταστροφή, τη ρύπανση της περιουσίας του άλλου).
- «Να απασχολείσαι με το έργο σου». (Η διάταξη αυτή υπο-νοεί ότι ο μαθητής πρέπει να παρακολουθεί το δάσκαλο, να μιλά με τους συμμαθητές του, να εκτελεί το έργο του χω-ρίς διασπάσεις της προσοχής, να μην απομακρύνεται από τη θέση του, να ακολουθεί τις οδηγίες που του δίνονται κλπ.).
- «Να σηκώνεις το χέρι σου για να δηλώσεις ότι θέλεις κάτι». (Με τον κανόνα αυτό ο μαθητής δε χρειάζεται να σηκωθεί από τη θέση του ή να καλέσει δυνατά το δάσκαλο για βοή-θεια ή διευκρίνιση).¹²

Τα κριτήρια τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για τη σύνταξη ενός καταλόγου κανόνων είναι **η σχετικότητα**, που σημαίνει ότι ο κατάλογος είναι δυνατό να μεταβληθεί, όταν αλλάξουν οι περι-στάσεις μέσα στην τάξη, **η σημαντικότητα**, η οποία φανερώνει ότι οι κανόνες του καταλόγου έχουν κάποιο νόημα και σημασία για τους μαθητές, και **η θετικότητα**, που δείχνει ότι οι κανόνες πρέπει να διατυπώνονται σε καταφατική και όχι σε αρνητική μορφή, ε-πειδή η άρνηση ασκεί ανασταλτική επίδραση στη συμπεριφορά, ε-νώ η κατάφαση οδηγεί προς την επίτευξη του σκοπού. Έτσι ο κα-νόνας: «Να μη μιλάτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος» είναι προτιμότερο ν' αποφεύγεται και ν' αντικαθίσταται με το «Να ερ-γάζεστε ήσυχα κατά τη διάρκεια του μαθήματος».¹³

Οι ερευνητές ταξινόμησαν τους κανόνες της τάξης στις παρα-κάτω τέσσερις κατηγορίες: α) κανόνες που σχετίζονται με την α-καδημαϊκή εργασία, β) κανόνες που αναφέρονται στη διαγωγή του μαθητή μέσα στην τάξη, γ) κανόνες που πρέπει να δοθούν την πρώτη μέρα λειτουργίας της τάξης (π.χ. άφιξη των μαθητών στην τάξη και αναχώρησή τους απ' αυτή), και δ) κανόνες που είναι δυ-νατό ν' ανακοινωθούν αργότερα (π.χ. οι συνέπειες από την παρα-

βίαση κάποιου κανόνα) (βλ. σχετικό πίνακα σελ. 87). Αυτοί οι κανόνες ανακοινώνονται προφορικά στους μαθητές, ή δίνονται γραμμένοι σε χαρτί, ή ακόμα τοποθετούνται στον πίνακα των ανακοινώσεων. Ο εκπαιδευτικός θα χρειασθεί να επανέλθει αρκετές φορές στο θέμα της εφαρμογής των κανόνων, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, μέχρις ότου αυτοί γίνουν συνήθεια στους μαθητές.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία για τους κανόνες της τάξης δεν είναι τόσο η διαμόρφωση και η θέσπισή τους, όσο η σαφήνεια με την οποία μεταδίδονται στους μαθητές και η συνέπεια με την οποία εφαρμόζονται από τους διδάσκοντες. Ειδικά η συνέπεια στην τήρηση και εφαρμογή των κανόνων είναι εκείνη που τροποποιεί τη συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι κανόνες παραβιάζονται ή δεν εφαρμόζονται σ' όλους με συνέπεια, τότε το γόητρο και η αξιοπιστία του δασκάλου καταρρέκωνονται, ο δε σεβασμός και η υπόληψη προς το πρόσωπό του μειώνονται επικίνδυνα. Η ανενεργία στην εφαρμογή των κανόνων είναι δυνατό να οφείλεται στο ότι: α) οι κανόνες δεν είναι πρακτικοί και κατάλληλοι για τη συγκεκριμένη τάξη, β) ο δάσκαλος δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσει την εφαρμογή τους με αποτελεσμα άλλοι μαθητές να τους εφαρμόζουν και άλλοι όχι, και γ) ο δάσκαλος δεν πιστεύει κατά βάθος ότι οι συγκεκριμένοι κανόνες έχουν ισχυρό έρεισμα, γι' αυτό και προβαίνει σ' εξαιρέσεις.

Βέβαια δεν πρέπει να νομισθεί ότι οι κανόνες γίνονται για να παραβιάζονται, αλλά ούτε και να θεωρηθεί ότι οι σωστοί κανόνες πρέπει να παραμένουν αμετάβλητοι ή να μην εγκαταλείπονται, όταν οι περιστάσεις το επιβάλλουν. Οι κανόνες καλόν είναι να διατηρούνται για κάποιο χρονικό διάστημα, και όταν δε λειτουργούν κανονικά ή δεν επιβάλλονται, είναι προτιμότερο να τροποποιούνται ή ν' αλλάσουν. Στις δε μικρές παραβιάσεις των κανόνων είναι καλύτερο να μην απαντά ο εκπαιδευτικός, όταν η απάντησή του δεν πρόκειται να σταματήσει την παραβίαση και όταν μια τέτοια ενέργεια των μαθητών χαρακτηρίζεται ως παροδική χωρίς πιθανότητα επανάληψής της.¹⁴

Κανόνες διαγωγής των μαθητών		Κανόνες για την ακαδημαϊκή εργασία	
Κανόνες που πρέπει να ανακοινωθούν κατά την πρώτη συνάντηση	1. Πού να καθίσουν	8. Υλικά που απαιτούνται στην τάξη	20. Συμπλήρωση τετραδίων
	2. Πώς οι θέσεις έχουν τατοποιηθεί	9. Εκτέλεση εργασίας στο σπίτι	21. Παροχή βοήθειας
	3. Τι να κάνουν πριν χτυπήσει το κουδούνι	10. Συμπλήρωση της εργασίας	22. Κράτηση σημειώσεων
	4. Απαντήσεις	11. Ασυμπλήρωτη εργασία	23. Συνεργασία
	5. Αναχώρηση με το χτύπημα του κουδουνιού	12. Χαμένα εργασιματολόγια, εξετάσεις	24. Χρησιμοποίηση μαθητικών κέντρων ή χρήση πηλών
	6. Ποτά, τροφή, τσιγάρα	13. Καθορισμός βαθμών	25. Επικοινωνία μελών ομάδων
	7. Χρήση τουαλέτας	14. Παραβίαση κανόνων	26. Καθαριότητα
Κανόνες που μπορούν ν' ανακοινωθούν αργότερα	15. Καθυστέρηση/απουσίες		27. Ασφάλεια εργαστηρίου
	16. Προσέλευση στο γραφείο του δασκάλου		
	17. Άφιξη επισκέπτη στην πόρτα		
	18. Το σχολάσμα της τάξης		
	19. Συνέπειες από την παραβίαση των κανόνων		

(Από το βιβλίο του G. Borich: Effective Teaching, ό.π. σελ. 234)

Αξίζει ακόμα να τονισθεί ότι οι κανόνες της τάξης γίνονται πιο αποδεκτοί από τους μαθητές, αν οι ίδιοι συμμετέχουν ενεργά στη σχηματοποίησή τους. Κατ' αυτό τον τρόπο δημιουργείται σ' αυτούς μια θετική στάση απέναντί στους κανόνες, επειδή οι τελευταίοι φέρνουν τη σφραγίδα της προσωπικής συμβολής των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή οι παραβιάσεις αντιμετωπίζονται όχι ως καταπατήσεις κάποιων κανόνων, τους οποίους αυθαίρετα επέβαλε ο δάσκαλος, αλλά ως άστοχες ενέργειες που αθετούν βασικές αρχές της λειτουργίας της τάξης, τις οποίες οι ίδιοι καθιέρωσαν.¹⁵

Από όσα προαναφέρθηκαν γίνεται φανερό ότι κάποιοι βασικοί κανόνες κρίνονται απαραίτητοι για την ομαλή λειτουργία της

τάξης, με την προϋπόθεση ότι θα έχουν την έγκριση των μαθητών, ότι δε θα αποπνέουν τιμωρητική διάθεση προς αυτούς και ότι θα είναι δυνατό να αναθεωρούνται ή να μεταβάλλονται, όταν αλλάζουν οι συνθήκες της τάξης.

IV. Η διατήρηση της τάξης - Πειθαρχία

Κατά τη διαπραγμάτευση του γενικού θέματος «Οργάνωση και έλεγχος της σχολικής τάξης» θα ήταν σοβαρή παράλειψη η μη αναφορά στο ζήτημα της διατήρησης της τάξης και πειθαρχίας, αφού χωρίς αυτές είναι αδύνατο να διεξαχθεί αποτελεσματικά η διδασκαλία. Ο δε ικανός εκπαιδευτικός συχνά κρίνεται από τη δεξιότητά του να επιβληθεί στους μαθητές του και να διατηρήσει την ηρεμία και γαλήνη κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και μάθησης.

Συνγνά παρατηρείται ότι η ομαλή λειτουργία της τάξης διακόπτεται από μικροπροβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως το να παίρνουν το λόγο χωρίς ν' ακολουθούν τη σειρά τους, το να μετακινούνται από τις θέσεις τους, το να μη συμμορφώνονται στις επιταγές των κανόνων της τάξης, το να μη προσέχουν σ' εκείνα που παρουσιάζει ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές τους, το να προσέχονται καθυστερημένα στο μάθημα, το να μην τελειώνουν τις εργασίες που τους ανατέθηκαν κ.ά. Βέβαια στις σχολικές τάξεις παρουσιάζονται και σοβαρότερα προβλήματα, όπως η αντιγραφή στις εξετάσεις, η κλοπή, οι βανδαλισμοί, οι επιθέσεις, το κάπνισμα, η χρήση ναρκωτικών ουσιών (στανιότρα) κ.ά., αλλά αυτά αφορούν περισσότερο εφήβους και λιγότερο παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. Αυτή η διαπίστωση επιβάλλει να εξετασθούν σε κάποια έκταση οι στρατηγικές αντιμετώπισης των μικροπροβλημάτων της τάξης, οι οποίες κατατάσσονται στις κατηγορίες της πρόληψης και της παρέμβασης. Γι' αυτές γίνεται αμέσως λόγος:

α. Στρατηγικές πρόληψης

Στις στρατηγικές πρόληψης ισχύει το αρχαίο ελληνικό ρητό

«κάλλιον το προλαμβάνειν ή το θεραπεύειν». Επομένως τα μικροπροβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών είναι προτιμότερο να προλαμβάνονται στη γένεσή τους. Έτσι, πολλές αναστατώσεις της τάξης και διακοπές των μαθημάτων θ' αποφεύγονται, αν ο εκπαιδευτικός καταστήσει αρκετά ενδιαφέρον το μάθημά του, αν απασχολεί τους μαθητές με ουσιαστικές δραστηριότητες και αν παρουσιάζει σ' αυτούς με σαφήνεια τους κανόνες λειτουργίας της τάξης. Ο W. Glasser προτείνει τις παρακάτω αρχές αποφυγής των μικροπροβλημάτων σε μια τάξη:

- Επικέντρωση της προσοχής του δασκάλου στην παρούσα και όχι στην προηγούμενη κακή συμπεριφορά του μαθητή.
- Καθιέρωση και επιβολή λογικών κανόνων στην τάξη.
- Αποδοχή των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.
- Παρουσίαση στους μαθητές της σχέσης μεταξύ σχολικής μάθησης και εξωσχολικής εμπειρίας.
- Αποφυγή τιμωριών στους μαθητές, διότι αποθαρρύνουν το αίσθημα της υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά τους.
- Συζήτηση στην τάξη για πραγματικά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα.¹⁶

Για την πρόληψη των μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και τη διατήρηση του ελέγχου της τάξης από τον εκπαιδευτικό σημαντικές είναι επίσης οι εξής στρατηγικές που προτείνει ο J. Kounin:

- Γνώση της εκάστοτε συμπεριφοράς και των ενδιαφερόντων των μαθητών από το δάσκαλο· άμεση και σωστή αντίδρασή του στην οποιαδήποτε εκδήλωση μη κανονικής συμπεριφοράς.
- Ικανότητά του για αντίδραση σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς διακοπή της διδασκαλίας.
- Διατήρηση του ρυθμού της διδασκαλίας χωρίς διακοπές με άσκοπες δραστηριότητες και συζητήσεις.
- Αποφυγή της ανίας των μαθητών με τη φροντίδα του για συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.
- Διευκόλυνση της κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών

στην τάξη με την παροχή ποιικών δραστηριοτήτων.

- Μεταφορά στη σχολική τάξη του φαινομένου των κυματιδίων που σχηματίζονται στο νερό μετά τη ρύση μιας πέτρας. Π.χ. ο διδάσκων επιπλήττει έναν άτακτο μαθητή και την επίπληξη αισθάνεται και η υπόλοιπη τάξη.¹⁷

Στις προηγούμενες θέσεις του Glasser και του Kounin θα μπορούσαν να προστεθούν και οι εξής ακόμα στρατηγικές που στοχεύουν στην πρόληψη ή τον περιορισμό της μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών:

- Εφαρμογή των διαδικασιών και των κανόνων λειτουργίας της τάξης από την ημέρα έναρξης των μαθημάτων.
- Δημιουργία συναισθήματος άνεσης και ασφάλειας στους μαθητές.
- Σχεδιασμός δραστηριοτήτων ουσιαστικών και σύμφωνων προς τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών.
- Παροχή ευκαιριών επιτυχίας για όλους τους μαθητές.
- Παροχή κατευθύνσεων και ανατροφοδότησης στους μαθητές, ώστε να ενθαρρύνονται και να επιμένουν στην προσπάθειά τους.
- Ενθάρρυνση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και στην αποδοχή ευθύνης για ό,τι κάνουν.
- Αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς των μαθητών. Π.χ. παραμονή στη θέση τους, ευγενική συμπεριφορά κλπ.
- Σχεδίαση συμπληρωματικών και υποστηρικτικών δραστηριοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν, όταν η κύρια διδασκαλία δεν υλοποιηθεί για κάποιους λόγους. Π.χ. μη εκτέλεση μιας προγραμματισμένης επίσκεψης σε πολιτιστικό χώρο λόγω δυσμενών καιρικών συνθηκών.
- Προετοιμασία πολλών διαφορετικής δυναμικότητας δραστηριοτήτων που θ' ανταποκρίνονται στους ρυθμούς μάθησης των μαθητών.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στις διάφορες ασκήσεις και εργασίες τους. Η αδυναμία συμπλήρωσής τους επιβάλλει τροποποίηση του περιεχομένου της διδα-

σκालίας και επιπρόσθετες διευκρινίσεις ή επανάληψη του μαθήματος.

- Επίδειξη της ορθής συμπεριφοράς από το δάσκαλο και μίμηση της από τους μαθητές συντελεί στην καλύτερη εκμάθησή της.
- Χρήση μη λεκτικών νύξεων από το δάσκαλο για περιορισμό της ενοχλητικής συμπεριφοράς χωρίς διακοπή του μαθήματος. Π.χ. αυστηρό βλέμμα του δασκάλου προς τον άτακτο μαθητή, ελαφρύ άγγιγμα του δασκάλου στον ώμο του μαθητή, το κεφάλι ή το χέρι κλπ.¹⁸
- Χρησιμοποίηση αστεϊσμών (όχι ειρωνεία και σαρκασμοί) για την επισήμανση κάποιου προβλήματος στη συμπεριφορά των μαθητών. Π.χ. ο δάσκαλος λέγει: «Γιώργο, οι συνεχείς μετακινήσεις σου στην τάξη δίνουν την εντύπωση προετοιμασίας σε αγώνα δρόμου. Καιρός είναι, νομίζω, να μείνεις στη θέση σου και να εργαστείς στηριζόμενος στις δικές σου δυνάμεις».
- Περιορισμός ή εξάλειψη μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή με τη χρήση του επαίνου από τον εκπαιδευτικό, όταν ο πρώτος επιδεικνύει την ορθή συμπεριφορά. Π.χ. ο μαθητής που μετακινείται συνεχώς από τη θέση του, επαινείται όταν παραμένει στο θρανίο του και εργάζεται.
- Χρήση του επαίνου για τους μαθητές που συμπεριφέρονται ορθά στην τάξη, ώστε να φιλοτιμηθούν οι άτακτοι μαθητές να τους μιμηθούν. Π.χ. για ν' αναγκάσει ο δάσκαλος το Γιώργο ώστε να παύσει να κάνει τον κλόουν και ν' ασχοληθεί με τις ασκήσεις, λέγει: «Βλέπω ότι ο Παύλος, ο Νίκος και ο Φώτης κάνουν καλή δουλειά· το ίδιο και η Ελένη με το Βασίλη». Όταν όμως και ο Γιώργος αποφασίσει ν' ασχοληθεί σοβαρά με την εργασία του, τότε ο δάσκαλος οφείλει να τον επαινέσει χωρίς να λάβει υπόψη του την προηγούμενη άτακτη συμπεριφορά του.
- Λεκτική υπόμνηση του καθήκοντος του μαθητή, όταν παρακτρέπεται. Π.χ. ο δάσκαλος λέγει: «Κώστα, παρακαλώ,

κοίταξε το δικό σου γραπτό», αντί να πει «Κώστα, σταμάτα ν' αντιγράφεις από την κόλλα της Μαρίας».

Υπενθύμιση στο μαθητή ότι η μη συμμόρφωσή του στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και στους κανόνες της τάξης θα έχει ως αποτέλεσμα να υποστεί τις συνέπειες της παρακοής.¹⁹

Η μέχρι τώρα έρευνα έχει δείξει ότι οι προηγούμενες στρατηγικές ενεργούν θετικά στην πρόληψη ή τον περιορισμό των μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Όμως ο εκπαιδευτικός κάποιες φορές αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα απαράδεκτης συμπεριφοράς από ορισμένους μαθητές, για τα οποία χρειάζεται δραστηκή επέμβαση. Στις περιπτώσεις αυτές ο ίδιος ή ο διευθυντής του σχολείου καλεί αμέσως τους γονείς του προβληματικού μαθητή και τους ενημερώνει για την ανεπίτρεπτη συμπεριφορά του παιδιού τους. Αν η κακή συμπεριφορά επαναληφθεί στο μέλλον, τότε καλούνται και πάλι οι γονείς του για να αποφασίσουν από κοινού με το διδάσκοντα και το διευθυντή ένα πρόγραμμα τροποποίησης αυτής της συμπεριφοράς.²⁰ Γι' αυτό θα γίνει λόγος στις στρατηγικές παρέμβασης.

Αίτια μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Από σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι πολλά από τα μικροπροβλήματα συμπεριφοράς οφείλουν την αιτία τους στην επιδίωξη ορισμένων μαθητών να επισύρουν την προσοχή του εκπαιδευτικού ή την επιδοκιμασία της τάξης. Άλλα πάλι ανάγουν την αρχή τους στην προσπάθεια μερικών μαθητών για να βρουν διέξοδο στην ανία, τη ματαίωση, την καταπόνηση για να βρουν διέξοδο δραστηριότητες που πρέπει να εκτελέσουν. Ακόμα άλλα προβλήματα είναι αποτέλεσμα λαθμενής συμπεριφοράς του δασκάλου. Τέτοιες μορφές μη σωστής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού είναι: η έλλειψη παιδαγωγικού «τακτ», που δημιουργεί συναισθήματα αποτυχίας στους μαθητές, το αυταρχικό στυλ αγωγής και διδασκαλίας, ο περιορισμός της αυθορμησίας και της πρωτοβουλίας των μαθητών, οι υπερβολικές εκρήξεις θυμού και

οργής του, οι συλλογικές τιμωρίες και οι επιπλήξεις χωρίς διάκριση μεταξυ ενόχων και αθώων, οι επαναλήψεις ύλης που ήδη έχει κατανοηθεί από τους μαθητές, οι αιφνίδιες αλλαγές θέματος και διακοπές της διδασκαλίας, η επί αρκετό χρόνο απασχόληση με τον ίδιο προβληματικό μαθητή, η μη αναγνώριση διαφορετικών ικανοτήτων στους μαθητές κ.λπ.²¹

Σχετικά με τους άτακτους μαθητές που επιζητούν την προσοχή του δασκάλου, έστω κι αν αυτή είναι αρνητική, πρέπει να σημειωθεί ότι η εξάλειψη ή ο περιορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς τους θα επιτευχθεί, όταν ο εκπαιδευτικός προσέχει και επισημαίνει την καλή συμπεριφορά τους, ενώ αγνοεί εκείνη που ενοχλεί τη μαθησιακή διαδικασία. Αν όμως αυτός διαπιστώσει ότι η μη κανονική συμπεριφορά των άτακτων μαθητών ενεργοποιείται από την τάση για επιδοκιμασία ή ηρωοποίηση προστά στα μάτια των άλλων μαθητών, τότε μπορεί να χρησιμοποιήσει ως μέσον αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης μια από κοινού αποδεκτή αμοιβή, με την οποία θα επιβραβεύσει ολόκληρη την τάξη, εφόσον αυτή ήσυχα και χωρίς διασπάσεις της προσοχής θα αφοσιωθεί στη εκτέλεση συγκεκριμένου έργου.

Επομένως το αν θα επιτύχει η τάξη την αμοιβή ή όχι, εξαρτάται από τη συμπεριφορά τους καθενός μαθητή, πράγμα που τον αναγκάζει ν' αποσύρει την υποστήριξη του προς την ενοχλητική συμπεριφορά του κλόουν ή του ήρωα συμμαθητή του. Άλλη φορά ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την ίδια μη κανονική συμπεριφορά των μαθητών με το διάλογο που γίνεται σε ήπιους τόνους, με την υποβάθμιση της σημασίας της ενοχλητικής συμπεριφοράς και γενικά με την αποφυγή της κατά μέτωπο σύγκρουσης μαζί τους. Στην δε περίπτωση που η άτακτη συμπεριφορά των μαθητών οφείλεται σε ανία, κόπωση και ματαίωση των επιδιώξεών τους, ο διδάσκων θα μπορούσε ν' αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση με την ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή στην παραγωγή γνώσης, με την παροχή ευκαιριών για επιτυχία σε όλους τους μαθητές, με την αναδιάρθρωση και την τροποποίηση της ύλης και με τη χρήση συνεργατικών μεθόδων.

δων διδασκαλίας.²² Όμως ο δάσκαλος δεν πρέπει να ξεχνά ότι η ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών είναι δυνατό να έχει την αιτία της και στις λαθεμένες ενέργειες ή την εσφαλμένη τακτική αυτού του ιδίου. Σ' αυτή την περίπτωση αυτός οφείλει με την αυτοκριτική να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να τροποποιήσει προς το καλύτερο τη συμπεριφορά τους.

Η αντιμετώπιση της άτακτης συμπεριφοράς των μαθητών κατά τον R. Dreikurs. Ο Dreikurs έχοντας ως βάση την αντλεριανή άποψη ότι οι μαθητές διακατέχονται από την ανάγκη για αποδοχή και επιδοκιμασία και ότι η συμπεριφορά τους είναι σκόπιμη και επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, προσδιόρισε τέσσερις σκοπούς, προς τους οποίους τείνει η μη κανονική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Αυτοί είναι: α) η προσέλκυση της προσοχής, που μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, β) ο αγώνας για απόκτηση δύναμης (επιβολή), ο οποίος αρχίζει όταν η τάξη για προσέλκυση της προσοχής εμποδίζεται, γ) η εκδίκηση, η οποία εμφανίζεται, όταν ο μαθητής έχει υλοστεί πολλές απογοητεύσεις και έχει χάσει κάθε ελπίδα ότι μπορεί με τις δυνάμεις του να πείσει ότι αξίζει, και δ) η ανικανότητα ή ανεπάρκεια, που είναι ακραία μορφή απογοήτευσης, κατά την οποία ο μαθητής επιζητεί την απομόνωση.

Για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς ο Dreikurs συνιστά την ενθάρρυνση, η οποία δημιουργεί στο μαθητή μια διάθεση για διόρθωση της λαθεμένης συμπεριφοράς. Παράλληλα ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο μαθητής πρέπει να καταστεί ενήμερος, να κατανοήσει δηλαδή τις επιπτώσεις που έχει η μη κανονική συμπεριφορά του στους άλλους, και να δοκιμάσει τις φυσικές και λογικές συνέπειες της πράξης του. Οι φυσικές συνέπειες απορρέουν άμεσα απ' αυτή καθαντή την πράξη του, ενώ οι λογικές δεν ακολουθούν κατευθείαν την πράξη, όμως συνδέονται λογικά μ' αυτή. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι λογικές συνέπειες μιας πράξης διαφοροποιούνται σημαντικά από την τιμωρία, η οποία δε σχετίζεται καθόλου με την προβληματική συμπεριφορά και επι-

βάλλεται αυθαίρετα στο μαθητή. Επιπλέον οι λογικές συνέπειες δεν εμπεριέχουν κανένα ηθικό στοιχείο και, όταν επιβάλλονται σ' αυτόν, δε γίνεται καμιά ηθική αξιολόγησή του, ενώ αντίθετα κατά την επιβολή της τιμωρίας οι πράξεις του μαθητή κρίνονται από το πόσο καλές ή κακές είναι και αποδίδονται οι ανάλογοι χαρακτηρισμοί στον ίδιο.

Απώτερη επιδίωξη του Dreikurs είναι η αύξηση της πιθανότητας στους μαθητές για υπεύθυνη συμπεριφορά. Αυτό θα καταστεί δυνατό, όταν ο εκπαιδευτικός τους βοηθεί να κατανοήσουν τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους προς τους συμμαθητές τους. Αυτή η κατανόηση τους κάνει πιο υπεύθυνους και συντελεί στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Έργο λοιπόν αυτού είναι η διάγνωση των ελαττηρών που ωθούν τους μαθητές προς την άτακτη συμπεριφορά και η καθοδήγησή τους. Το έργο αυτό είναι αρκετά δύσκολο και απαιτεί πολύ χρόνο, ιδίως όταν ληφθεί υπόψη ότι ο ίδιος πρέπει να προσδιορίζει και τις λογικές συνέπειες κάθε φορά που σφάλει ο μαθητής.²³

β. Στρατηγικές παρέμβασης

Παρά την προσπάθεια που καταβάλλει ο δάσκαλος για ν' αποφύγει ή να κρατά σε ανεκτά επίπεδα τα μικροπροβλήματα της τάξης, αυτά πολλές φορές ξεφεύγουν από τον έλεγχό του και παρεμποδίζουν σοβαρά το έργο του, οπότε αναγκάζεται να παρεμβαίνει για να διορθώσει τα πράγματα. Στην παρέμβασή του αυτή χρησιμοποιεί τις αμοιβές και τις ποινές μέσω της τεχνικής της τροποποίησης της συμπεριφοράς, η οποία στηρίζεται σε βασικές αρχές της συντελεστικής μάθησης.

Κατά την εφαρμογή της τεχνικής αυτής ο εκπαιδευτικός είτε ενδυναμώνει μια επιθυμητή συμπεριφορά με την ανάλογη ενίσχυση της είτε περιορίζει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά με την τιμωρία ή την αγνόησή της. Για την ενίσχυση και προαγωγή μιας επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή, εκείνος μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικιλία ενισχυτών, όπως τον γραπτό ή τον προφορικό έπαινο, την ενθάρρυνση, το χαμόγελο, ένα θετικό νεύμα, την ε-

κλογία μιας επιθυμητής δραστηριότητας, την υψηλή βαθμολογία, το σημείωμα ή το τηλεφώνημα στους γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους, την τοποθέτηση των εργασιών στον πίνακα των ανακοινώσεων, κ.ά. Επειδή οι παραπάνω ενισχύσεις δεν έχουν την ίδια σημασία για τον κάθε μαθητή, βασικό έργο του δασκάλου είναι η εξεύρεση των πιο κατάλληλων κάθε φορά αμοιβών, για τον προσδιορισμό των οποίων πολύ θα βοηθήσει η από το διδάσκοντα γνώση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των φιλοδοξιών των μαθητών του.

Όσον αφορά στις ποινές ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το αυστηρό βλέμμα, το νεύμα, την επίπληξη, την κατ' ιδίαν συζήτηση, τη μετακίνηση σε άλλο θρανίο, την παραμονή στην τάξη κατά το διάλειμμα ή μετά τη λήξη των μαθημάτων μέχρις ότου ο μαθητής περατώσει τις εργασίες του, την ανάθεση εργασιών στο σπίτι, εφόσον δεν περατώθηκαν στο σχολείο, την αποστολή γραπτού σημειώματος ή το τηλεφώνημα στους γονείς, ή ακόμα την κλήση τους στο σχολείο, όταν παραστεί ανάγκη, κ.ά. Οι ανωτέρω ποινές αποβλέπουν στη μείωση της πιθανότητας για επανάληψη της κακής συμπεριφοράς, αυξάνοντας έτσι το ενδεχόμενο για σιγή εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Επομένως τόσο οι αμοιβές όσο και οι ποινές στοχεύουν στην προαγωγή της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή. Όμως δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές. Ο δάσκαλος, όταν είναι ανάγκη να επιλέξει μεταξύ θεικών ενισχυτών και ποινών για να τροποποιήσει τη συμπεριφορά ενός μαθητή, ορθότερο είναι να προτιμήσει τους θετικούς ενισχυτές, διότι οι ποινές: α) δεν εγγυώνται την εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, β) ασκούν επίδραση μόνο στη συγκεκριμένη συμπεριφορά και δεν επεκτείνονται και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις, γ) επιδρούν αρνητικά και σε επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς, δ) δημιουργούν εχθρικές και επιθετικές τάσεις στους μαθητές, ε) συνδέουν το δάσκαλο με τις τιμωρίες, και στ) επιφέρουν βραχείας διάρκειας αποτελέσματα.²⁴

Αν όμως ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι η προσαγωγή στην ποιή είναι αναπόφευκτη, τότε οφείλει να λάβει υπόψη του τρεις δυνατό-

τητες. Πρώτα ότι αυτός είναι ο μόνος κριτής της συμπεριφοράς του μαθητή, ο οποίος θα αποφασίσει για το είδος της ποινής που θα επιβάλει. Δεύτερον, δάσκαλος και μαθητής συζητούν και συμφωνούν για την ποινή που θα επιβληθεί στον τελευταίο. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής διαλέγει την ποινή από έναν κατάλογο ποινών. Έτσι μειώνεται η έχθρα του προς το δάσκαλο, αφού η ποινή δεν οφείλεται σε αυθαίρετη απόφαση του διδάσκοντα, και αυξάνει η πιθανότητα κανονικής εκτέλεσής της, διότι αυτή είναι επιλογή του μαθητή. Τρίτον, ο δάσκαλος διαλέγει την ποινή από έναν κατάλογο ποινών που έφτιαξε ο μαθητής. Αυτή η δυνατότητα μπορεί να εφαρμοσθεί μόνο σε ώριμους και υπεύθυνους μαθητές, οι οποίοι είναι σε θέση να προσδιορίσουν τις ανάλογες προς την προβληματική συμπεριφορά ποινές.

Επειδή η ενοχλητική συμπεριφορά του μαθητή παρουσιάζει διαβαθμίσεις, πρέπει και οι απαντήσεις που θα δώσει ο εκπαιδευτικός να κυμαίνονται όσον αφορά την αυστηρότητα τους. Η αυστηρότητα λοιπόν της ποινής εξαρτάται από τη φύση της παράβασης και τη συχνότητα με την οποία η παράβαση αυτή επαναλαμβάνεται. Τα ανωτέρω δείχνουν ότι απαιτείται μεγάλη δεξιότητα από το διδάσκοντα στην αντιμετώπιση του θέματος των ποινών.²⁵ Σχετικά με την επιβολή των ποινών αυτός ας έχει υπόψη του τις εξής αρχές:

- Να γίνεται φειδωλή η χρήση των ποινών.
- Να εξηγείται στο μαθητή η αιτία της τιμωρίας του.
- Να δίνεται ευκαιρία σ' αυτόν για θετική ενίσχυση.
- Να ενισχύεται η συμπεριφορά που είναι αντίθετη μ' εκείνη, την οποία ο δάσκαλος θέλει να περιορίσει. Π.χ. αν τιμωρεί την άσχετη προς τη μάθηση συμπεριφορά, θα πρέπει να επαινεί και την απασχόληση του μαθητή με τις εργασίες του.
- Να αποφεύγονται οι σωματικές ποινές.
- Να επιβάλλεται η ποινή κατά την έναρξη της προβληματικής συμπεριφοράς και όχι προς το τέλος της.
- Να μην επιβάλλει ο δάσκαλος ποινή, όταν βρίσκεται σε κατάσταση οργής και εκνευρισμού.²⁶

Οι ανωτέρω αρχές εντάσσονται στα πλαίσια της στρατηγικής της τροποποίησης της συμπεριφοράς, η οποία έχει αποδειχθεί αποτελεσματική τόσο για τους μαθητές ως άτομα, όσο και για ολόκληρη την τάξη ως ομάδα. Η δε υλοποίηση της τεχνικής αυτής διέρχεται από τα εξής στάδια:

- **Προσδιορισμός της συμπεριφοράς-στόχου και των ενισχυτών που τη διατηρούν:** Στο στάδιο αυτό ο δάσκαλος παρακολουθεί μεγάλο αριθμό συμπεριφορών του μαθητή και επισημαίνει εκείνη που είναι πιο σοβαρή, συμβαίνει συχνά και δημιουργεί προβλήματα στην τάξη. Παράλληλα εντοπίζει τους ενισχυτές που διατηρούν και προάγουν αυτή τη συμπεριφορά.

- **Καθορισμός της μορφής της συμπεριφοράς-στόχου:** Ο εκπαιδευτικός, ύστερα από παρατήρηση αρχικών ημερών, καθορίζει με ακρίβεια τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν την προβληματική συμπεριφορά, καθώς και τη συχνότητα εμφάνισής της. Ως παράδειγμα αναφέρεται το πείραγμα, το οποίο μπορεί να συνίσταται σε λεκτικές φράσεις, σπρωξίματα, τράβηγμα μαλλιών, λήψη αντικειμένων χωρίς την άδεια των δικαιούχων, κ.λπ.

- **Εκλογή ενίσχυσης:** Εφόσον έχει αποδειχθεί ότι η χρήση της ενίσχυσης είναι πιο αποτελεσματική στη μάθηση παρά η τιμωρία, επόμενο είναι ο διδάσκων να προσφεύγει στην εξεύρεση των κατάλληλων ενισχυτών πρώτα και να κάνει χρήση των ποινών όταν οι ενισχυτές δεν φέρνουν κανένα αποτέλεσμα. Σ' αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος ενισχύει τη συμπεριφορά που είναι αντίθετη προς τη συμπεριφορά-στόχο.

- **Επιλογή ποινής, αν αυτό κρίνεται απαραίτητο:** Ο εκπαιδευτικός, όταν διαπιστώσει ότι οι ενισχυτές δεν αποδίδουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα προκειμένου να εξαλείψει τη συμπεριφορά-στόχο, επιλέγει μια ποινή που θεωρεί πιο κατάλληλη και την επιβάλλει χωρίς να νιώθει τύψεις, ή επιτρέπει στο μαθητή να διαλέξει την ποινή του.

- **Παρατήρηση της συμπεριφοράς και σύγκριση προς την αρχική μορφή της (αξιολόγηση):** Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να προσφεύγει στις ποινές, ο ίδιος, αφού χορη-

γήσει τους κατάλληλους ενισχυτές, παρακολουθεί την εξέλιξη της συμπεριφοράς του μαθητή, η οποία πρέπει να δίνει σημεία θετικής τροποποίησης. Αν η συμπεριφορά δεν αλλάξει μέσα σε μια βδομάδα, τότε αυτός οφείλει ν' αναζητήσει νέους ενισχυτές.

- **Μείωση της ενίσχυσης με τη βελτίωση της συμπεριφοράς:** Ο δάσκαλος μειώνει την ενίσχυση, όταν παρατηρήσει ότι η προβληματική συμπεριφορά έχει βελτιωθεί σημαντικά και έχει φτάσει σε ικανοποιητικά επίπεδα. Η μείωση της ενίσχυσης συντελεί στην επί μακρόν διατήρηση της βελτιωμένης συμπεριφοράς και στην επέκτασή της και σε άλλες συναφείς καταστάσεις.²⁷

Η προηγούμενη στρατηγική παρέμβασής με τη χρήση των αιμοβίων και των ποινών αποδεικνύεται πολύ αποτελεσματική, ιδιαίτερα στους μικρούς μαθητές, και απηχεί μιγχειβιοριστικές απόψεις. Φυσικά η τροποποίηση της μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί και με άλλους τρόπους, όπως με τον αυτοέλεγχο και την αυτοκαθοδήγηση (νεομιγχειβιοριστική πρόταση), με την μίμηση προτύπων, τα οποία τυγχάνουν μεγάλης κοινωνικής αποδοχής (κοινωνικογνωστική πρόταση), καθώς και με τη δημιουργία στενής διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ δασκάλου και προβληματικών μαθητών, η οποία ενθαρρύνει τους τελευταίους να ανοήξουν τους εαυτούς τους στον εκπαιδευτικό, να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημά τους και να προτείνουν τρόπους δράσης, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τα αδιέξοδα, τα οποία αντιμετωπίζουν (οιμανιστική πρόταση).

➔ Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να χρησιμοποιήσει και τις παρακάτω στρατηγικές παρέμβασης προκειμένου να μεταβάλει προς το καλύτερο τη μη κανονική συμπεριφορά των μαθητών. Αυτές είναι:

- **Σύναψη συμφωνητικού:** Συνάπτεται συμφωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή ή τάξης. Σ' αυτήν περιγράφεται η επιθυμητή συμπεριφορά, η επίδοση των μαθητών και η ενίσχυση που θα χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος. Το συμφωνητικό κλείνει με τις υπογραφές των συμβαλλομένων μερών.

- **Απομάκρυνση του μαθητή από το χώρο που βρίσκεται:** Ο

μαθητής απομακρύνεται από το χώρο, ο οποίος ενισχύει τη μη κανονική συμπεριφορά του. Η απομάκρυνση μπορεί να είναι μετακίνηση σε άλλο θρανίο της αίθουσας ή σε άλλο χώρο του σχολείου, στον οποίο ο μαθητής δεν πρέπει να νιώθει απομόνωση, στενοχώρια ή φόβο. Η απομάκρυνση στοχεύει στο να διακόψει την προβληματική συμπεριφορά του. Ο δε εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει στο μαθητή το τι κάνει, για ποιο σκοπό προβαίνει ή αν τη την ενέργεια, πόσο χρόνο θα διαρκέσει η μετακίνηση και ποια συμπεριφορά αυτός θέλει να επιδείξει ο μαθητής.

• **Επανελημμένη διόρθωση της μη κανονικής συμπεριφοράς:** Η προβληματική συμπεριφορά του μαθητή διορθώνεται πολλές φορές από το δάσκαλο, πράγμα που μειώνει αισθητά την εμφάνισή της και αυξάνει την πιθανότητα για εκδήλωση της ορθής συμπεριφοράς.

• **Χρησιμοποίηση του συστήματος των μονάδων για ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς και για προσδιορισμό του κόστους μιας προβληματικής συμπεριφοράς:** Σύμφωνα με την τεχνική αυτή για κάθε επιθυμητή συμπεριφορά στην τάξη ορίζεται ένας αριθμός μονάδων και, αν ο μαθητής επιδείξει τέτοιες μορφές συμπεριφοράς, ενισχύεται μ' αυτές τις μονάδες, οι οποίες αθροίζονται στο τέλος της μέρας ή της εβδομάδας και βγαίνει ένας συνολικός αριθμός. Το σύνολο των μονάδων μπορεί ο μαθητής ν' ανταλλάξει με άλλους ενισχυτές, όπως παραχώρηση περισσότερου ελεύθερου χρόνου για δραστηριότητες που ενδιαφέρουν άμεσα το μαθητή, αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς κ.ά. Μια παραλλαγή του συστήματος των μονάδων δίνει το κόστος της προβληματικής συμπεριφοράς, εφόσον για κάθε μη ορθή συμπεριφορά αφαιρούνται ορισμένες μονάδες από ένα σύνολο που έχει ο μαθητής. Το άθροισμα των μονάδων που αφαιρέθηκαν, προσδιορίζει το βαθμό στέρησης κάποιων αμοιβών ή προνομίων.

• **Ενίσχυση που παρέχεται στο σπίτι:** Η τεχνική της ενίσχυσης από το σπίτι έχει αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή και στήριζεται στους γονείς για τη χορήγηση των ενισχυτών. Ο εκπαιδευτικός γνωστοποιεί στους

γονείς τα σχετικά με την συμπεριφορά του παιδιού τους και δίνει σ' αυτούς οδηγίες για την παροχή ανάλογης αμοιβής ή προνομίων. Η τεχνική, παρότι παλιά, παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, γιατί οι γονείς έχουν στα χέρια τους πολύ πιο ενδιαφέρουσες αμοιβές και προνόμια από το σχολείο (τηλεόραση, αγορά κοινών και ηλεκτρονικών παιχνιδιών, φαγητών, γλυκιματών, παιχνίδια με φίλους, περιπάτοι, χρήματα κ.ά). Επιπλέον οι γονείς γνωρίζουν περισσότερο από το δάσκαλο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους και ενεργούν ανάλογα όσον αφορά στα προνόμια και τις αμοιβές. Σπουδαίο επίσης πλεονέκτημα είναι το ότι με την τεχνική αυτή δημιουργείται στενή συνεργασία γονιών και σχολείου, κατά την οποία οι γονείς έχουν την ευκαιρία να πληροφορηθούν καλύτερα για τη συμπεριφορά και την πρόοδο του παιδιού τους.²⁸

• **Η τεχνική χειρισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη κατά τον W. Glasser:** Η τεχνική του Glasser διακρίνεται σε δέκα φάσεις και επιδιώκει να καταστήσει το μαθητή ενήμερο του προβλήματός του με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή του. Ο δάσκαλος που χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική οφείλει: α) ν' αποβάλλει κάθε τιμωρητική διάθεση, β) να συζητά με λογικά επιχειρήματα, γ) να καθιστά τους μαθητές συμμετόχους στην παραγωγή της γνώσης, δ) να ενδιαφέρεται για την παρούσα συμπεριφορά του μαθητή, ε) να μην αποδέχεται εύκολα τις δικαιολογίες τους, και στ) να προσφεύγει στις φυσικές και λογικές συνέπειες μάλλον παρά στις τιμωρίες. Οι φάσεις της στρατηγικής του Glasser είναι οι εξής:

- Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί το μαθητή που ενοχλεί και καταγράφει τις ενέργειες, στις οποίες προβαίνει.
- Ο ίδιος αξιολογεί τη συμπεριφορά του μαθητή και αποφαινεται κατά πόσο είναι κανονική ή όχι. Σε αρνητική περίπτωση, αυτός εκμαιεύει μια υπόσχεση από το μαθητή ότι θα σταματήσει να συμπεριφέρεται κατ' αυτό τον τρόπο.
- Με τον έπαινο, την αμοιβή ή την ανάθεση ενός θελήματος ο δάσκαλος κάνει το μαθητή να αισθάνεται καλύτερα.
- Αν η ενοχλητική συμπεριφορά εξακολουθεί, αυτός λέγει στο μαθητή ευγενικά να τη σταματήσει.

- Στην περίπτωση που η μη κανονική συμπεριφορά συνεχίζεται παρά την ευγενική υπόδειξή του, θέτει στο μαθητή τις εξής δύο ερωτήσεις: «τι κάνεις;» και «είναι αυτό που κάνεις αντίθετο προς τους κανόνες της τάξης;».
- Επαναλαμβάνεται σύντομα η πέμπτη φάση. Αν δεν υπάρξουν και πάλι θετικά αποτελέσματα, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να φτιάξει μαζί με το μαθητή του ένα απλό και σύντομο σχέδιο δράσης, που θ' αποβλέπει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του τελευταίου.
- Αποτυχία των ενεργειών του διδάσκοντα στην προηγούμενη φάση, τον αναγκάζει να μεταβιβάσει το μαθητή σε άλλο θρανίο ή σε γειτονικό χώρο.
- Ο μαθητής υποχρεώνεται να μείνει για κάποιο χρονικό διάστημα σε άλλη αίθουσα του σχολείου και να έλθει σ' επαφή με το διευθυντή, τον υποδιευθυντή ή τον ψυχολόγο του σχολείου.
- Εφόσον καμιά επίδραση δε στάθηκε ικανή να μεταβάλει τη συμπεριφορά του μαθητή, ζητείται από τους γονείς του να τον πάρουν στο σπίτι.
- Αν και στο σπίτι ο μαθητής δε δείξει καμιά διάθεση για τροποποίηση της συμπεριφοράς του, τότε παραμένει εκεί μόνιμα και του παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία.²⁹

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο Glasser εφάρμοσε την τεχνική αυτή σε 24 σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης με 541 εκπαιδευτικούς και 10.000 μαθητές και είχε θετικά αποτελέσματα ιδιαίτερα στο χώρο της Α/θμιας εκπαίδευσης. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι η εφαρμογή της ανωτέρω στρατηγικής συνετέλεσε ώστε να μειωθούν σημαντικά τα προβλήματα άτακτης συμπεριφοράς των μαθητών.

Παραπομπές Δέκατου Κεφαλαίου

1. D. L. Duke: Teaching, McGraw Hill Publishing Co., New York 1990, σελ. 138-139.
2. P. Rothstein: Educational..., ό.π. σελ. 28.
3. D. L. Duke: Teaching, ό.π. σελ. 129.
4. R. Slavin: Educational..., ό.π. σελ. 405-415. D. L. Duke: Teaching, ό.π. σελ. 132-135.
5. D. L. Duke: Teaching, ό.π. σελ. 135-138.
6. G. Borich: Effective..., ό.π. σελ. 227, 229. D. L. Duke: Teaching, ό.π. σελ. 138-139.
- * Δίνεται προτεραιότητα στο άτομο σε σχέση με την ομάδα.
7. Α. Ε. Παπάς: Μαθητοκεντρική διδασκαλία, 2ος τόμ., ό.π. σελ. 22-27, 33-37. G. Borich: Effective..., ό.π. σελ. 229-231. Η Ματσαγγούρας: Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης, Αθήνα 1988, σελ. 47-49. Αθ. Τσιπληγάκης: Ανταταρχική αγωγή: Αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη, περ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τεύχ. 3, 1984, σελ. 34-51.
8. L. Cohen & L. Manion: A Guide to Teaching Practice, 3η έκδ., Routledge, London 1989, σελ. 107-109. G. Borich: Effective, ό.π. σελ. 231-232. R. Arends: Learning..., ό.π. σελ. 133.
9. L. Gohen & L. Manion: A Guide..., ό.π. σελ. 248-255. R. Arends: Learning..., ό.π. σελ. 138-39, 143-51.
10. D. L. Duke: Teaching, ό.π. σελ. 140-142.
11. R. Arends: Learning..., ό.π. σελ. 221.
12. R. Slavin: Educational..., ό.π. σελ. 416-417.
13. L. Cohen & L. Manion: A Guide..., ό.π. σελ. 216-217. D. L. Duke: Teaching, ό.π. σελ. 147-148.
14. G. Borich: Effective..., ό.π. σελ. 233-237.
15. R. Biehler: Psychology applied to Teaching, Houghton Mifflin Co., Boston 1971, σελ. 533-535. R. Slavin: Educational..., ό.π. σελ. 417.
16. C. Reynolds & T. Gutkin: The Handbook of School Psychology, J. Wiley & Sons, New York 1982, σελ. 472. P. Rothstein: Educational..., ό.π. σελ. 29-30.
17. P. Rothstein: Educational..., ό.π. σελ. 30-31. R. Slavin: Educational..., ό.π. σελ. 414-415.
18. P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 32-34, 37-41. R. Arends: Learning..., ό.π. σελ. 228-229.

19. R. Slavin: Educational..., ό.π. σελ. 421-424. H. Ματσαγγούρας: Οργάνωση..., ό.π. σελ. 153-59.
20. R. Slavin: Educational..., ό.π. 424-426.
21. G. Borich: Effective..., ό.π. σελ. 250-257. R. Arends: Learning..., ό.π. σελ. 227-231.
22. R. Slavin: Educational..., ό.π. σελ. 426-429.
23. C. Reynolds & T. Gutkin: The Handbook..., ό.π. σελ. 470-471. D. L. Duke: Teaching..., ό.π. σελ. 144-145, 147.
24. G. Borich: Effective..., ό.π. σελ. 261-264. P. Rothstein: Educational..., ό.π. σελ. 34-35. R. Arends: Learning..., ό.π., σελ. 235-237.
25. G. Borich: Effective..., ό.π., σελ. 258-260.
26. R. Slavin: Educational..., ό.π. σελ. 433.
27. Στον ίδιο: σελ. 429-434.
28. P. Rothstein: Educational, ό.π. σελ. 41-44. R. Slavin: Educational..., ό.π. σελ. 434-438. G. Borich: Effective..., ό.π. σελ. 266-267.
29. C. Reynolds & T. Gutkin: The Handbook..., ό.π. σελ. 477-478.

Κεφάλαιο Ενδέκατο

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

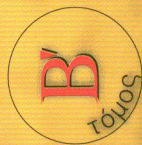
Από τα τρία βασικά ερωτήματα που έθεσε ο R. Mager για τη διεξαγωγή μιας σωστής διδασκαλίας στη σχολική τάξη, το τελευταίο ερώτημα αναφέρεται στη χρησιμοποίηση της κατάλληλης αξιολογικής διαδικασίας («πώς θα γνωρίζω ότι έχω επιτύχει τους στόχους;»), με την οποία διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων.¹ Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας και συνίσταται σε μια διαδικασία κρίσεων και αποφάσεων του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μάθηση των μαθητών. Για να γίνει η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών πρέπει να προηγηθεί η μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης με διάφορα τεστ, διά των οποίων διαπιστώνεται η επίδοσή τους στα μαθήματα. Η δε επίδοση συνήθως εκφράζεται με αριθμούς (0-10, 0-20) ή γράμματα (Α, Β, Γ, Δ) ή με λεκτικούς χαρακτηρισμούς (πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά) και ονομάζεται βαθμολόγηση. Φυσικά η αξιολόγηση των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στις γνώσεις που αυτοί απέκτησαν, αλλά περιλαμβάνει και τις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που οι μαθητές εμφανίζουν ως αποτελέσματα της διδασκαλίας, και δε στηρίζεται μόνο στα τεστ αλλά και σε άλλες τεχνικές εκτίμησης, οι οποίες δε σχετίζονται με αυτά. Επιπλέον η αξιολόγηση πρέπει να καλύπτει και άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του μαθητή, που συνθέτουν την συνολική εικόνα του στη σχολική τάξη. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ενεργός συμμετοχή του τη μαθησιακή διαδικασία, η προσπάθειά του για

ΘΑΝΑΣΗΣ Α. ΤΡΙΑΙΑΝΟΣ

Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας

Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη

η έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη



Αθήνα 2003