



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**<<Η επικοινωνία σε ανομοιογενείς ομάδες στην
σχολική μονάδα>> .**

**<<Communication in heterogeneous groups at school
campus>> .**

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: Παλαμίδα Χρυσοβαλάντω – Κων/να

ΑΕΜ: 3185

ΕΠΟΠΤΗΣ: Κωτσαλίδου Ευδοξία, Καθηγήτρια (Ε.ΔΙ.Π.)

Β΄ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: Τριαντάρη Σωτηρία, Καθηγήτρια (Δ.Ε.Π)

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Κεφάλαιο 1 ^ο Ανομοιογένεια στην σχολική τάξη	
1.1 Ορισμός της ετερότητας και τα είδη της.....	6
1.2 Διαφοροποίηση ως προς την εθνικότητα.....	8
1.3 Διαφοροποιήσεις ως προς την γλώσσα.....	9
1.3.1 Γλώσσες που εντοπίζονται στον ελληνικό χώρο.....	9
1.3.1.1 Η γλώσσα των Ρομά.....	10
1.3.1.2 Οι Ρομά στην Ελλάδα.....	10
1.3.1.3 Ελληνική εκπαίδευση και η ετερότητα των Ρομά.....	12
1.3.1.4 Η Τούρκικη γλώσσα.....	13
1.3.1.5 Η Πομακική γλώσσα ή Πομάκικα.....	13
1.3.2 Γλωσσική κοινωνική διαφοροποίηση.....	14
1.3.3 Διαφοροποίηση με βάση το εκπαιδευτικό σύστημα.....	18
1.3.4 Υιοθέτηση της διαφοροποίησης στην διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού.....	19
1.3.4.1 Ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	21
1.3.4.2 Προϋποθέσεις και διαδικασίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	22
Κεφάλαιο 2 ^ο Επικοινωνία και Ρητορική	
2.1 Επικοινωνία.....	25
2.2 Σύνδεση Επικοινωνίας γλώσσας και ρητορικής.....	25
2.3 Η οπτική ρητορική.....	28
Κεφάλαιο 3 ^ο Επικοινωνία μεταξύ των πυλώνων σχολικής μονάδας	
3.1 Επικοινωνία στην σχολική μονάδα.....	30
3.2 Επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	30
3.3 Επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητών.....	31
3.4 Επικοινωνία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.....	32
3.5 Σχέσεις μεταξύ μαθητών.....	35
Κεφάλαιο 4 ^ο Επικοινωνία στο εσωτερικό μιας σχολικής τάξης	
4.1 Παράγοντες που επιδρούν στο επίπεδο επικοινωνίας εντός σχολικής τάξης.....	37
4.2 Ο ρόλος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην επικοινωνία εντός σχολικής τάξης.....	41
4.3 Διαχείριση και ορισμός ορίων για την συμπεριφορά των μαθητών.....	43
4.4 Περιγραφή της επικοινωνίας εντός τάξης βάση του ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγού	
4.4.1 Το παιδί στο νηπιαγωγείο και η σχέση του με τους άλλους.....	45
4.4.2 Δράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην χρήση της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας.....	46

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....49

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική εργασία αποτελεί μια προσπάθεια για τον εντοπισμό, την οριοθέτηση και την αξιολόγηση της επικοινωνίας και των μορφών. Ο λόγος είναι ότι μέσω της επικοινωνίας είναι δυνατόν, σε μια μικρογραφία της κοινωνίας, όπως είναι μια σχολική τάξη, να έρθουν σε επαφή μαθητές από ανομοιογενείς κοινωνικές ομάδες.

Αρχικά δίνεται μια πρώτη περιγραφή των τομέων στους οποίους εντοπίζεται η ανομοιογένεια. Για τον λόγο αυτό γίνεται αναφορά σε διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των μαθητών και σχετίζονται με την διαφορετική εθνότητά τους και την χρήση διαφορετικής γλώσσας ως μητρική. Η διαφορετικότητα στην χρήση της γλώσσας εντοπίζεται και σε εθνικό επίπεδο, δεδομένου ότι μπορεί μαθητές με την ίδια μητρική γλώσσα να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς την χρήση της λόγω κοινωνικής θέσης, αλλά και λόγω χρήσης ιδιωτισμών που οφείλονται στην χρήση κάποιας διαλέκτου. Επίσης γίνεται αναφορά ως προς την ετερότητα των μαθητών με βάση την πνευματική και σωματική τους κατάσταση

Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται ένας ορισμός της επικοινωνίας ως έννοιας, καθώς και την χρήση της ρητορικής ως μέσο επικοινωνίας, από την αρχαιότητα και την εποχή του Αριστοτέλη έως και σήμερα. Στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής, γίνεται μια προσπάθεια να αναφερθούν οι πόλοι λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και οι διάυλοι επικοινωνίας που υπάρχουν ανάμεσα σ' αυτούς. Για τον λόγο αυτό γίνεται αναφορά στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον τρόπο που πρέπει να γίνεται η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, την επικοινωνία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ίδιων των μαθητών.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την περιγραφή της επικοινωνίας που πρέπει να λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης. Για τον λόγο αυτό παρουσιάζεται τμήμα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, αλλά και δράσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να επικοινωνεί καλύτερα και πιο αμφίδρομα με τους μαθητές του.

Λέξεις Κλειδιά: Επικοινωνία, Ρητορική, Ετερογενείς Ομάδες, Νηπιαγωγείο

Abstract

This bibliography paper is an attempt to identify, delimit and evaluate communication and its forms. The reason is that through communication it is possible, in a miniature of society, such as a school class, to bring together students from heterogeneous social groups.

Initially, a first description of the areas in which heterogeneity is detected is given. For this reason reference is made to differences observed among students and related to their different ethnicity and the use of different native language. Differences in the use of language are also found at national level, since pupils with the same mother tongue may differ in their use due to their social status, but also due to the use of idioms due to the use of a dialect. Also, reference is made to the pupils' heterogeneity based on their mental and physical condition

The second chapter gives a definition of communication as a concept, as well as the use of rhetoric as a means of communication, from the antiquity and the age of Aristotle to the present day. In the next chapter of this paper, an attempt is made to indicate the operating poles of a school unit and the communication channels that exist between them. For this reason reference is made to teachers' communication, the way in which two-way communication between teacher and pupils should be made, communication between teachers and parents, and interpersonal relationships between the pupils themselves.

The work is completed with a description of the communication to take place within the classroom. For this reason, a section of the Cross-curricular Single Framework Program for Kindergarten is presented, as well as actions that the teacher can use to communicate better and more interactively with his pupils

Keywords: Communication, Rhetoric, Heterogeneous Groups, Kindergarten

Κεφάλαιο Πρώτο: Ανομοιογένεια στην σχολική τάξη

Η ανομοιογένεια φαίνεται να αποτελεί αναπόδραστο χαρακτηριστικό πλέον των περισσότερων σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Βασικό χαρακτηριστικό της ομογενοποίησης αποτελεί η απόρριψη της ανομοιογένειας ή ετερότητας και των θεμελιωδών δικαιωμάτων των ατόμων που συνιστούν πολιτισμική μειονότητα. Παράλληλα θα πρέπει να γίνει αναφορά στην πολιτική της διατήρησης, η οποία αναφέρεται σε πρακτικές αναγνώρισης και κατοχύρωσης της πολιτισμικής ετερότητας αλλά και προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων.

1.1 Ορισμός της ετερότητας και τα είδη της

Η ετερότητα, σε ένα γενικό επιφανειακό επίπεδο, αφορά σε κάθε προσωπικό, φυσικό χαρακτηριστικό ή δημογραφικό (δέρμα, φύλο, καταγωγή) (Ely & Thomas, 2001), ενώ, σε ένα βαθύτερο, αφορά σε στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις (Harrison, Price, Bell, 1998). Η γλώσσα, η εθνότητα, η θρησκεία και ο πολιτισμός είναι οι πιο γνωστοί άξονες περίξ των οποίων αναπτύσσεται η ετερότητα.

Με βάση τα παραπάνω ως ειδικές μορφές της αναφέρονται η εθνική ετερότητα (αφορά σε όσους αισθάνονται ότι ανήκουν σε διαφορετική από την κυρίαρχη ομάδα σε μια χώρα), η θρησκευτική (αφορά σε άτομα που έχουν διαφορετικό από το επικρατέστερο σε μια χώρα θρήσκευμα), η γλωσσική (αφορά σε μια ιδιαίτερη κοινότητα, που χρησιμοποιεί διαφορετική από την κυρίαρχη - επίσημη γλώσσα του κράτους) και η ευρύτερη πολιτισμική ετερότητα, η οποία αναφέρεται σε ιδιαίτερες πολιτισμικές πρακτικές (Γκότοβος, 2008).

Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί θεμελιώδες σύμβολο της ατομικής ύπαρξης και σύμβολο της προσωπικής εμπειρίας, καθώς περιλαμβάνει την κοσμοθεωρία, το αξιακό σύστημα, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις μιας ομάδας (Adler 2002). Επιπλέον, εμφανίζεται σχεδόν πάντα σε συνδυασμό με μια ή περισσότερες από τις προαναφερθείσες κατηγορίες και η σχέση της με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση κελύφους/περιεχομένου (Γκότοβος, 2002). Ορίζεται ως «οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους οι κουλτούρες των ομάδων και των κοινωνιών βρίσκουν τρόπο έκφρασης» (Unesco, 2005) αλλά και ως «η εκδήλωση της προφανούς ετερότητας στη γη» (Unesco, 2003).

Επίσης, στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο Habermas (1994) ορίζει την ετερότητα ως διαφορετικές μορφές ζωής ως προς τις παραδόσεις, τις

συνήθειες, τα εθνολογικά, φυλετικά, θρησκευτικά, και γλωσσικά γνωρίσματα. Αντίστοιχα οι Carnevale & Stone (1995) την ορίζουν ως τη διαφορά που προκύπτει από τις ποικίλες ταυτότητες των μελών μιας ομάδας και ως διαδικασία δράσης, μέσω της οποίας μαθαίνει κάποιος τις διαφορές των ανθρώπων. Τέλος, ο Thomas (1992) την ορίζει ως πολυπολιτισμικό μείγμα (multicultural mixture) και οι Griggs & Louw (1995) ως «κάθε ατομική διαφορά η οποία επηρεάζει ένα καθήκον, μια εργασία ή μια σχέση».

Αντίστοιχα οι ορισμοί που έχουν δοθεί από τους Hoffman και Moll, Σουλιώτη και Γκόβαρη προσεγγίζουν κυρίως τις πολιτισμικές μειονότητες. Έτσι, κατά τον Hoffman (1997), κάθε σχεδόν ορισμός της ετερότητας εστιάζει στις εμπειρίες των μειονοτήτων που έχουν ιστορικά υποστεί κακή μεταχείριση από την εκπαίδευση και τις κοινωνικοοικονομικές δομές, ενώ ο Moll ορίζει την ετερότητα σε σχέση με τις φυλετικές, πολιτισμικές ή ταξικές διαφορές και η διαχείρισή της στο σχολείο αποτελεί μείζονος σημασίας εκπαιδευτικό θέμα του 21ου αιώνα (Boethel, 2003). Ο Σουλιώτης θεωρεί πως η πολιτισμική ετερότητα αναφέρεται στις μορφές της μη κυρίαρχης κουλτούρας και πολιτισμού, των υποτελών κοινωνικών τάξεων (Τσάφος, 2008), ενώ ο Γκόβαρης (2001) προσδιορίζει τον ξένο ως κάποιον που δεν αποτελεί μέρος της καθιερωμένης πολιτισμικής πραγματικότητας και που μπορεί να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία αυτής της πραγματικότητας.

Επίσης, σύμφωνα με τον Luhabe, η ετερότητα από μόνη της συνιστά μια νέα κουλτούρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η οποία τιμά τους ανθρώπους όπου είναι, ό, τι και γνωρίζουν, ανεξάρτητα από τον τρόπο που έμαθαν τη γνώση και την εφαρμόζουν (Parvis, 2013). Τέλος, στο Social Work Dictionary η πολιτισμική ετερότητα, η οποία είναι γνωστή και ως πολιτισμικός πλουραλισμός, ορίζεται ως η ύπαρξη εντός μιας κοινωνίας ποικίλων φυλετικών, θρησκευτικών κι εθνικών ομάδων καθώς επίσης και άλλων διαφορετικών ομάδων, καθεμιά από τις οποίες έχει διαφορετικές αξίες και τρόπους ζωής (Barker, 2003).

Το άτομο συνεχίζει την κοινωνικοποίηση του στο σχολείο έχοντας ήδη διαμορφώσει μεγάλο μέρος της προσωπικότητάς του, τη δική του κοινωνική πορεία, τις δικές του εξωσχολικές δραστηριότητες και το δικό του μικρόκοσμο μέσα στον οποίο ζει και δημιουργεί. Μαζί με όλα τα άλλα, σημαντικό μέρος της ατομικότητάς του αποτελεί το γλωσσικό ιδίωμα (Ντάλτας, 2003), ο ιδιαίτερος δηλαδή τρόπος τον οποίο χρησιμοποιεί για να επικοινωνεί στις καθημερινές του κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Με την ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον ο μαθητής

αντιμετωπίζει ποικίλα προβλήματα προσαρμογής με τις σχέσεις εξουσίας και την κυρίαρχη ιδεολογία που να έχουν επιβάλει ένα γλωσσικό ιδίωμα ως την επίσημη γλώσσα του κράτους (Φραγκουδάκη, 1999). Ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει πιστά τις επιταγές της άρχουσας τάξης, όπως αυτή εκφράζεται διαμέσου των λειτουργιών της, έτσι ώστε να αποκτήσει εκείνες τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να εκφράζεται σωστά στο γραπτό και στον προφορικό του λόγο χρησιμοποιώντας το ιδίωμα αυτό.

1.2 Διαφοροποίηση ως προς την εθνικότητα

Στην σημερινή εποχή της οικονομικής και μεταναστευτικής κρίσης που βιώνει η Ευρώπη, παρουσιάζεται ένας έντονος προβληματισμός για το ποια πολιτική πρέπει να ακολουθηθεί αναφορικά με την διαχείριση των μεταναστών, αλλά και των μικρών παιδιών, κυρίως ως προς την μόρφωσή τους. Βέβαια στην περίπτωση της Ελλάδας, το φαινόμενο δεν είναι πρόσφατο, δεδομένου ότι υπήρχε η σημαντική εισροή μεταναστών από την γειτονική Αλβανία. Η μεταναστευτική πολιτική που φαίνεται να ακολουθείται είναι «ρητά πολιτική προσωρινότητας» και υπονομεύει την ένταξη των παιδιών. Η εκπαιδευτική πολιτική προς τα παιδιά τα διαχωρίζει όχι ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες αλλά ανάλογα με την μεταναστευτική κατηγοριοποίηση των γονέων και την ομαδοποίηση αυτών ανάλογα με την υπηκοότητα στις τάξεις υποδοχής (Ψημμένος & Σκαμνάκης, 2008).

Η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η πολιτιστική και γλωσσική διαφορετικότητα των μαθητών εντοπίζεται στην ελλιπή τους γνώση της ελληνικής και ορίζεται σαν ένα πρόβλημα που επιδέχεται επίλυση. Η επίλυση αυτή είναι μονόδρομη διαδικασία και δεν εμπλέκει τους γηγενείς μαθητές αλλά αφορά μόνον στους «προβληματικούς», «αδύναμους» μαθητές. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα.

Η δεύτερη γενιά μεταναστών βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση, όπου εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο νέο περιβάλλον και δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις περιθωριοποίησης. Τα παιδιά των μεταναστών στιγματίζονται, αποτυγχάνουν στη σχολική τάξη και αποδοκιμάζονται στην αυλή του σχολείου. Αρκετά αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο διότι έχουν δυσκολίες να

καταλάβουν την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και τιμωρούνται αυστηρά από τους διδάσκοντες (Εμκε - Πουλοπούλου, 2007).

Η έλλειψη ειδικών τάξεων σε πολλά ελληνικά σχολεία αναγκάζει τα παιδιά αυτά να εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δυσχερή την παρακολούθηση. Πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να τα βοηθούν στο σπίτι αφού δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και το περιβάλλον στο οποίο ζουν είναι συχνά ακατάλληλο. Η εκπαίδευση αντί για «διαπολιτισμική» για όλους τους μαθητές έχει γίνει αφομοιωτική για τους μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς (Εμκε - Πουλοπούλου, 2007).

Επίσης σημειώνεται ότι αλλοδαποί μαθητές συχνά εντάσσονται σε τάξεις κατώτερες από εκείνες στις οποίες αντιστοιχεί η ηλικία τους λόγω της ελλιπούς γνώσης τους της ελληνικής γλώσσας. Επισημαίνεται ότι η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι μια τέτοια πρακτική αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη τους σε χαμηλότερες τάξεις βιώνεται αρνητικά, η διαφορά ηλικίας εμποδίζει την σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές/συμμαθήτριες και εντείνει την περιθωριοποίηση και γκετοποίηση τους (Νικολάου, 2000, Genesse, 1997, Μπόμπας, 2001).

1.3 Διαφοροποιήσεις ως προς την Γλώσσα

1.3.1 Γλώσσες που εντοπίζονται στον ελληνικό χώρο

Στον ελληνικό χώρο υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός γλωσσών που χρησιμοποιούνται ως ένα βαθμό από τον γηγενή πληθυσμό και επηρεάζουν ή/και επηρεάζονται από την νεοελληνική γλώσσα. Η σημασία τους είναι ιδιαίτερη δεδομένου ότι αποτελούν ακόμα ένα γλωσσικό παράγοντα επίδρασης, αλλά και γλωσσικής διαφοροποίησης σε μια τάξη μαθητών. Η διατήρησή τους βοηθήθηκε σε ένα βαθμό από το γεγονός ότι η νεοελληνική γλώσσα θεωρείται αρκετά δύσκολη κατά την εκμάθησή της, σε σχέση με άλλες γλώσσες όπως είναι η Αγγλική για παράδειγμα και επομένως οι μαθητές που καλούνται να την μάθουν, πολλές φορές χάνουν το ενδιαφέρον τους. Πόσο μάλλον όταν αναφερόμαστε σε μετανάστες από χώρες όπως το Πακιστάν ή Ινδία που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή μαζί της.

Ορισμένες από τις πιο γνωστές γλώσσες που επηρέασαν και συνεχίζουν να επηρεάζουν την ελληνική γλώσσα είναι οι εξής:

- Η τσιγγάνικη γλώσσα, σποραδικά σε όλη τη χώρα.
- Η τουρκική γλώσσα, σε περιοχές της Θράκης.
- Η πομακική γλώσσα, σε περιοχές της Θράκης.
- Η βλάχικη γλώσσα, σε περιοχές της Ηπείρου, της βόρειας Θεσσαλίας και της Μακεδονίας.
- Η αρβανίτικη γλώσσα, σε περιοχές της Πελοποννήσου, της ανατολικής Στερεάς Ελλάδας, της Άνδρου, της Θράκης και της δυτικής Μακεδονίας.
- Η μογλενίτικη γλώσσα, σε περιοχές της κεντρικής Μακεδονίας.

1.3.1.1 Η γλώσσα των Ρομά

Η Ρομανί ή "Ρομανές", είναι μία Ινδοευρωπαϊκή γλώσσα που συγγενεύει με τις διάφορες ανάμεικτες γλωσσικές διαλέκτους της Ινδίας. Στις διάφορες περιοχές που κατοικούν Ρομ έχουν διαμορφωθεί πολλές τοπικές διάλεκτοι, επηρεασμένες από τις τοπικές γλώσσες. Οι διαφορετικές μορφές Ρομανί που βρίσκονται σε όλη την Ευρώπη έχουν επίσης πολλές λέξεις Περσικές, σύγχρονες και Βυζαντινές Ελληνικές λέξεις, καθώς και Σλαβικές και Ρουμανικές. Οι λόγιοι θεωρούν τις προσμίξεις αυτές εκφυλισμό της «άλλοτε καθαρής ινδικής γλώσσας» των Ρομά (Okely, 1983)

1.3.1.2 Οι Ρομά στην Ελλάδα

Ο πληθυσμός των Ρομά στην Ελλάδα σύμφωνα με εκτίμηση του δικτύου ROM ανέρχεται στα 250.000 άτομα. Ο αριθμός αυτός όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί ακριβής, λόγω των αστικοδημοτικών εκκρεμοτήτων των Ρομά. Το συμβούλιο της Ευρώπης εκτιμά τον αριθμό των Ρομά στην Ελλάδα σε 80.000 - 150.000 άτομα, ενώ σύμφωνα με εκτιμήσεις της Γ. Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο αριθμός τους φθάνει τις 300.000

Οι φυλές των Ρομά δεν αποτελούν μια απόλυτα ομοιογενή ομάδα, ενώ υπάρχουν κοινότητες Ρομά που είναι απρόθυμες να αποδεχτούν την ταυτότητά τους. Σύμφωνα με έρευνες, στην Ελλάδα οι Ρομά είναι οργανωμένοι σε εννέα φυλές: 1. Μπατσόρια, 2.Μαπαμανέ-Ρομά, 3. Ρομά, 4. Σουβαλιώτες, 5. Τσιγγάνοι, 6. Χωραχάγια (οι περισσότεροι μουσουλμάνοι), 7. Μεσκάρηδες (Αρκουδιάρηδες), 8. Δερμετζήδες και 9. Χαντούρια. Η διαφορετικότητα αυτών των ομάδων παρατηρείται

κυρίως σε θέματα καταγωγής, ηθών και εθίμων, πολιτιστικής κληρονομιάς, παραδόσεων και θρησκείας (Ringold 2005).

Η κοινή τους γλώσσα ρομανί ή ρομανές, τουλάχιστον στον Ελλαδικό χώρο παρά τον εμπλουτισμό της κατά τόπους και τις διαλέκτους που αποτελούν παραλλαγές της και χρησιμοποιούνται αποτελεί την κοινή γλώσσα συνεννόησης που όμως χρησιμοποιείται κυρίως ως δευτερεύουσα. Η ρομανί αποτελεί μια πλατειά διεθνή γλώσσα και παρά τις διαφορές που παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από χώρα σε χώρα, κρατά κοινά ουσιαστικά χαρακτηριστικά της δομής της. Αναπτύχθηκε μόνο στον προφορικό λόγο και διαδόθηκε ανά τους αιώνες μέσω της προφορικής παράδοσης και διαπαιδαγώγησης. Είναι σημαντικές και φιλότιμες οι προσπάθειες τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες από αρκετούς μελετητές και ερευνητές για την καταγραφή και τη διάσωσή της.

Οι Ρομά δεν έχουν κάποια δική τους χαρακτηριστική θρησκεία, αλλά υιοθετούν ενίοτε την επικρατούσα θρησκεία κάθε περιοχής κατοικίας τους. Χαρακτηρίζονται από μεγάλη προσαρμοστικότητα στο θέμα της θρησκείας και αρκετοί μελετητές εικάζουν πως παλιότερα η θρησκεία τους ήταν η «ηλιολατρεία». Σήμερα οι διάφορες φυλές είναι πιστές στο θρήσκευμα της χώρας που κατοικούν. Στη συντριπτική τους πλειονότητα οι Έλληνες Ρομά, είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι και μιλούν τη γλώσσα ρομανί. Εξάιρεση αποτελούν, αρκετοί από τους Ρομά που ζουν στη Θράκη, οι οποίοι είναι Μουσουλμάνοι και μιλούν ρομανί και τουρκικά.

Παρά τις όποιες διαφορές τους είναι γενικά παραδεκτό ότι οι ομάδες αυτές έχουν κοινά πολιτιστικά χαρακτηριστικά, ενώ παράλληλα έχουν υποστεί στο σύνολό τους μια σειρά από διώξεις και διακρίσεις σχεδόν σ' όλες τις χώρες όπου έζησαν. Ειδικότερα στην Ελλάδα, οι Ρομά στην πλειοψηφία τους διαβιώνουν χωρίς να έχει επιτευχθεί η κοινωνική τους ένταξη, παραμένοντας σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού.

Οι προσπάθειες της πολιτείας για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των Ρομά, έκαναν σαφή την πρόθεση της πολιτείας για αντιμετώπιση των προβλημάτων, δεν κατάφεραν όμως να τα αντιμετωπίσουν στον βαθμό που όφειλαν. Η κοινωνική ένταξη, η ισότιμη συνύπαρξη και η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των Ρομά παραμένει και σήμερα θέμα που η Ελληνική πολιτεία καλείται να αντιμετωπίσει.

1.3.1.3 Ελληνική εκπαίδευση και η ετερότητα των Ρομά

Την δεδομένη στιγμή αναλύοντας το φαινόμενο της ετερότητας στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην περίπτωση της Ελλάδος και των Ρομά, προκύπτει πως στην χώρα μας εφαρμόζεται στην εκπαίδευση ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ότι αποκλείει την ετερότητα δομικά και ρητορικά και προωθεί τον αποκλεισμό και την αφομοίωση.

Ο αποκλεισμός, ο οποίος αναφέρεται και ως λειτουργική αφομοίωση, είναι μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, όπως είναι η Γερμανία, η Αυστρία, η Ελλάδα και η Δανία. (Καβουνίδη κ. άλλοι, 2006). Σε επίπεδο εκπαίδευσης, σημαίνει, είτε πως ένας μαθητής δεν είναι ικανός να εισέλθει στο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε πως, ακόμη και αν εισέλθει, θα αποτύχει. Υπάρχει, δηλαδή, μια απόσταση ανάμεσα στον βίοκοσμο του μαθητή και τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Στη σύγχρονη εποχή, όπου η εκπαίδευση για όλους τους μαθητές είναι υποχρεωτική, ο αποκλεισμός αποτελεί μια ισχυρή μορφή ενσωμάτωσης με συγκεκριμένες επιπτώσεις: ο αποκλεισμένος μαθητής θα επιτελεί συγκεκριμένη εργασία, θα γίνει ένα συγκεκριμένο είδος πολίτη (Kalantzis, 2011).

Αντίστοιχα, η αφομοίωση για τους Alba & Nee (1997, 2003) χρησιμοποιείται συνήθως με αρνητικό τρόπο και αποτελεί ακριβή περιγραφή του κοινωνικού κόσμου, ενώ για τους Zolberg & Long (1999), συνήθως, σημαίνει τόσο τον περιορισμό των ομάδων που συνιστούν μειονότητα σε ορισμένους τομείς της κοινωνικής ζωής όσο και την ανοικτή πρόσβασή τους σε άλλους. Τέλος, κατά τον Auernheimer (1996), ταυτίζεται με την ανυπαρξία διατήρησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και με την απορρόφηση των μεταναστευτικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων με την επιβολή της επίσημης γλώσσας και του επίσημου πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Παπαχρήστος, 2011). Με τον τρόπο αυτό διατηρείται σε διευρυμένο βαθμό η πολυπόθητη ομοιογένεια της κοινωνίας, ενώ οι μειονότητες περιπίπτουν στο περιθώριο.

Οι πολιτικές αποκλεισμού και αφομοίωσης συνιστούν άρνηση της ταυτότητας των ατόμων που συνιστούν πολιτισμική μειονότητα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών. Οι Pine & Hilliard (1990) σημειώνουν πως, όταν τα παιδιά δεν βλέπουν τον εαυτό τους να προβάλλεται θετικά και ισότιμα στο σχολείο, «έρχονται σε εννοιολογικές ρήξεις με τις ρίζες τους: αναγκάζονται να εξετάσουν τις δικές τους εμπειρίες μέσα από το πρίσμα των υποθέσεων, παραδειγμάτων, δομών και γλώσσας άλλων ανθρώπων, χάνουν την πολιτισμική τους

ταυτότητα και δυσκολεύονται να αναπτύξουν αίσθηση δεσμού και σχέσης με ένα σχολείο. Γίνονται παγκόσμια ξένα- αποξενωμένα κι αποκομμένα – και όλο και πιο πολλά παιδιά τελικά εγκαταλείπουν το σχολείο» (Coelho, 2007).

1.3.1.2 Η Τούρκικη γλώσσα

Η τουρκική γλώσσα είναι μέλος της τουρκικής οικογένειας γλωσσών, που περιλαμβάνει την γκαγκαουζική και την χορασανική τουρκική. Η τουρκική οικογένεια γλωσσών είναι μια υποομάδα των νότιων τουρκικών γλωσσών (ή ουγκουζικών), οι οποίες με τη σειρά τους είναι μια υποομάδα των τουρκογενών γλωσσών που ανήκουν στις αλταϊκές γλώσσες.

Όπως η φινλανδική και η ουγγρική γλώσσα, η τουρκική χαρακτηρίζεται από φωνηεντική αρμονία, είναι συγκολλητική και δεν έχει γραμματικό γένος. Η βασική σειρά των όρων της πρότασης είναι Υποκείμενο-Αντικείμενο-Ρήμα. Η τουρκική διαθέτει πληθυντικό ευγενείας: τύποι του δεύτερου πληθυντικού προσώπου μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ένα άτομο ως ένδειξη σεβασμού ή/και ιεραρχίας.

Η τουρκική δε διαθέτει γραμματικό γένος όπως η ελληνική (επομένως, οι ελληνικές μεταφράσεις των τουρκικών λέξεων ή μορφημάτων, αν και συνήθως είναι στο αρσενικό γραμματικό γένος, θα μπορούσαν εξίσου να μεταφραστούν με θηλυκό ή ουδέτερο όπου δεν αντιστοιχούν στο φυσικό αρσενικό γένος) (Tsitselikis, 2013)

1.3.1.3 Η Πομακική γλώσσα ή Πομάκικα

Είναι γλώσσα συγγενής της Βουλγαρικής. Γλωσσολογικά ανήκει στην οικογένεια των Νοτιοσλαβικών γλωσσών και ειδικότερα στην ομάδα των Βουλγαροσλαβικών. Δεν υπάρχουν πληροφορίες για Πομακικές διαλέκτους, παρατηρείται όμως ότι στην περιοχή της Ανατολικής Θράκης έχει επηρεασθεί από την Τουρκική, ενώ αντίθετα στο δυτικό τμήμα της από τη Βουλγαρική, ενώ πάμπολλες είναι οι ελληνικές λέξεις. Ομιλείται στην περιοχή της οροσειράς της Ροδόπης και στην Τουρκία, στην περιοχή της Αδριανούπολης και τις υπόλοιπες δυτικές επαρχίες της Τουρκίας. Στην Ελλάδα η Πομακική γλώσσα θεωρείται γλωσσολογικά κοντινή στην Σέρβικη και τη Βουλγάρικη γλώσσα - θεωρείται διάλεκτος της Βουλγαρικής.

Στα Ελληνικά σχολεία δεν διδάσκεται (πέρα από περιστασιακή προφορική χρήση στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού), αφού οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί (Τούρκοι, Πομάκοι, Ρομά) διδάσκονται όλοι ανεξαιρέτως την Τουρκική γλώσσα παρά το ότι η συνθήκη της Λωζάνης εγγυάται για τους

μουσουλμανικούς πληθυσμούς τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας. Ανεπίσημα στην Ελλάδα η Πομακική γλώσσα χρησιμοποιείται για την επικοινωνία μέσα στο σπίτι και παράλληλα χρησιμοποιείται η Τουρκική και η Ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα πάντα με τη Συνθήκη της Λωζάνης η Πομακική μπορεί να χρησιμοποιείται και στο δικαστήριο με υποχρεωτική παροχή διερμηνέα^[9] αν και υπάρχουν αναφορές αντ' αυτού να παράσχεται διερμηνέας της Τουρκικής. Παρόλα αυτά η Πομακική γλώσσα δεν φαίνεται να απειλείται άμεσα με εξαφάνιση ούτε ότι η χρήση της αποδοκιμάζεται από τις ελληνικές αρχές. Φαίνεται όμως να υπάρχει μια μικρή μείωση στη χρήση της από τους νεώτερους (Λιάπης, 1995).

1.3.2 Γλωσσική κοινωνική διαφοροποίηση

Σύμφωνα με την θεωρία του Bernstein, πέρα από τα γεωγραφικά γλωσσικά ιδιώματα υπάρχουν και τα κοινωνικά ιδιώματα (Bernstein, 1961, 1970, 1973). Η διαφοροποίηση αυτή και η πεποίθησή του ότι τα παιδιά που προέρχονται από μια κατώτερη, εργατική τάξη μιλούν ένα διαφορετικό γλωσσικό ιδίωμα, συνιστούν σύμφωνα με έρευνες βασικές αιτίες της σχολικής αποτυχίας (Morais et al., 2001).

Ο Bernstein ουσιαστικά υποστήριξε ότι υπάρχει μια θεμελιώδης ποιοτική διαφορά ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας των παιδιών της εργατικής τάξης και αυτών της μεσοαστικής τάξης, διαφορά η οποία σχετίζεται με τη διαφορετική χρήση του γραμματικού συστήματος και του λεξιλογίου (Bernstein, 1973; Maton, 2014). Με αυτήν την έννοια, οι δυο τάξεις χρησιμοποιούν διαφορετικούς κώδικες, οι οποίοι κατά τον Bernstein διακρίνονται στον «καλλιεργημένο» κώδικα για τη μεσοαστική τάξη και τον «περιορισμένο» κώδικα για την εργατική τάξη δημιουργούνται, με άλλα λόγια, δυο διαφορετικά είδη κοινωνικοποίησης τα οποία «εκφράζονται σε δυο διαφορετικές γλωσσικές μορφές» (Μπασλής, 1988). Πάνω σ' αυτήν την ιδέα ο Bernstein στήριξε την άποψή του ότι τα παιδιά της μικροαστικής τάξης μπορούν και εκφράζονται με επιτυχία και στους δύο κώδικες ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης χρησιμοποιούν μόνο τον περιορισμένο κώδικα (Maton, 2014).

Η ουσία της διαφοροποίησης έγκειται στο λόγο χρήσης της γλώσσας, με τον περιορισμένο κώδικα να λειτουργεί καλύτερα όταν πολλές γνώσεις και εμπειρίες θεωρούνται δεδομένες ή είναι κοινές και γνωστές στο ευρύ κοινό. Ως εκ τούτου, ο περιορισμένος κώδικας είναι πιο οικονομικός, με την ευρύτερη σημασία του όρου, με κάθε λέξη να λειτουργεί ως δείκτης, ενώ πολλές πληροφορίες απλώς εννοούνται.

Παρόλα αυτά, η διαφοροποίηση δε σχετίζεται με τη νοημοσύνη, ούτε καταδεικνύει κάποια φυλετική διαφορά (Bernstein, 1970; Moore & Maton, 2001).

Από την άλλη πλευρά, ο επεξεργασμένος κώδικας από τη στιγμή που δεν κρίνεται αναγκαίο, δε χρησιμοποιείται από τα παιδιά της εργατικής τάξης στην καθημερινή τους ομιλία, εφόσον τα ερεθίσματα που δέχονται και εκπέμπουν στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον αναφέρονται σε θέματα που άπτονται του στενότερου κύκλου τους και του εργασιακού χώρου των γονέων τους (Moore, et al, 2006). Σε αντίθεση, τα παιδιά της μικροαστικής τάξης σχετίζονται με ερεθίσματα τα οποία εκφράζονται πιο κοντά σ' αυτό που ονομάζεται επίσημη γλώσσα της πολιτείας (Maton, 2014). Σ' αυτό συμβάλλει και η μόρφωση των γονέων τους οι οποίοι συχνά χαρακτηρίζονται από ανώτερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που προέρχονται από την εργατική τάξη.

Η σχέση αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη για την ένταξη των παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον όπου κατά κύριο λόγο επιδιώκεται η εκμάθηση του κυρίαρχου γλωσσικού κώδικα. Παράλληλα, κατά τη Φραγκουδάκη (1985), το παιδί των μεσαίων στρωμάτων «υφίσταται από την πρώτη νηπιακή ηλικία έμμεση και άμεση πίεση να μετατρέπει τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του σε λόγο», που ενισχύει τη διαφοροποίηση αυτή.

Εξαιτίας των παραπάνω, τα παιδιά των εργατικών τάξεων δεν είναι εξοικειωμένα με τη γλώσσα του σχολείου. Από τη στιγμή που το γλωσσικό περιβάλλον είναι ξένο, τα παιδιά αυτά μεταφράζουν τη σχολική γλώσσα στο δικό τους γλωσσικό σύστημα που έχει διαφορετική δομή (Φραγκουδάκη, 1985; Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2009), με αναπόφευκτο αποτέλεσμα την έλλειψη επικοινωνίας με το δάσκαλο.

Σε αντίθεση με το παραπάνω γεγονός, ο μαθητής που προέρχεται από την αστική τάξη νιώθει πιο άνετα αφού το γλωσσικό του ιδίωμα μοιάζει με αυτό που υφίσταται στις τάξεις του σχολείου του (Moore, et al., 2006; Σταυρίδη-Πατρικίου, 2009), ενώ και η σχολική του επίδοση είναι υψηλότερη, καθώς δεν είναι υποχρεωμένος να καλύψει το «κενό» που παρουσιάζει ο μαθητής της εργατικής τάξης. Έτσι, αφενός το «μορφωτικό» του κεφάλαιο είναι επαρκές για να του εξασφαλίσει την επιτυχία, και αφετέρου η προσαρμογή του είναι άμεση και ευκολότερη σε σχέση με το συμμαθητή του ο οποίος προσπαθεί να κατακτήσει τη γνώση που γι' αυτόν δεν είναι δεδομένη.

Αναλύοντας την θεωρία του ο Bernstein σκιαγραφεί τα χαρακτηριστικά των δυο κωδίκων σε τρία επίπεδα: στο γλωσσολογικό, στο ψυχολογικό και στο κοινωνιολογικό. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τον περιορισμένο κώδικα εντοπίζει τα εξής χαρακτηριστικά (Bernstein, 1973):

- Σύντομη, γραμματικά απλή δομή των προτάσεων με φτωχή συντακτικά δομή, και χρήση κυρίως της ενεργητικής φωνής.
- Περιορισμένη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων.
- Άκαμπτη και περιορισμένη χρήση των επιθέτων και των επιρρημάτων.
- Συχνή χρήση των προσωπικών αντωνυμιών ως υποκειμένων των υποθετικών προτάσεων (π.χ. εγώ, εσύ, αυτός αντί κάποιος, άλλος κ.α.)
- Απλή και επαναλαμβανόμενη χρήση συνδέσμων (έτσι, τότε, και, γιατί).

Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά του καλλιεργημένου κώδικα είναι τα εξής (Bernstein, 1973):

- Ακριβής γραμματική σειρά και σύνταξη.
- Πολύπλοκος σχηματισμός των προτάσεων.
- Συχνή χρήση προθέσεων που δηλώνουν συνάφεια στο χρόνο και στο χώρο.
- Διακριτική επιλογή από μια σειρά επιθέτων και επιρρημάτων.

Επιπρόσθετα, οι έρευνες του Bernstein καταλήγουν στη διαπίστωση ότι τα μέλη των εργατικών τάξεων χρησιμοποιούν σε περιορισμένο βαθμό το λεκτικό κώδικα επικοινωνίας για να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους (Van Krieken, et al 2010), ενώ οι προτάσεις τους είναι μονολεκτικές και συχνά ως μέσο επιβολής της άποψής τους χρησιμοποιείται ο τόνος της φωνής. Συνακόλουθα τα λανθάνοντα μηνύματα είναι πολλά και το μεγαλύτερο μέρος του νοήματος γίνεται κατανοητό από άλλες μορφές γλωσσικής επικοινωνίας (όπως η γλώσσα του σώματος, το ύφος ή ο τόνος της φωνής) (Bernstein, 1973).

Η θεωρία του Bernstein στήριξε τις απόψεις πολλών εκπαιδευτικών που θεώρησαν τη γλωσσική ασυμβατότητα αιτία της γενικότερης σχολικής αποτυχίας πολλών μαθητών. Ένας βασικός λόγος γι' αυτό είναι το γεγονός ότι η γλώσσα και οι γλωσσικές συνήθειες επιδρούν στην κοινωνική συμπεριφορά, ευνοώντας τη στατικότητα του ομιλητή στην κοινωνική του ομάδα και εμποδίζοντας την κοινωνική

του κινητικότητας. Επιπρόσθετα, η γλωσσική επικοινωνία αποτελεί μέσο κοινωνικής επιλογής (Paulston & Tucker, 2010).

Οι παραπάνω απόψεις οδήγησαν ερευνητές όπως τον Calvet, (1984) κ.α. να διατυπώσουν τη θεωρία της «γλωσσικής αποτυχίας» μέσα από δύο εκδοχές: του «διαφορετικού» και της «ανεπάρκειας». Η πρώτη εκδοχή υποστήριξε την άποψη ότι το παιδί βρίσκεται σε μειονεκτική θέση επειδή εξωγενείς παράγοντες απαιτούν να χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα από αυτή που το ίδιο χρησιμοποιεί. Η δεύτερη άποψη επισημαίνει ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα υστερούν στην ικανότητά τους να γενικεύουν και είναι λιγότερο ικανά να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου (Chambers, 2009).

Κλείνοντας μπορεί να ειπωθεί ότι ουσιαστικά οι μαθητές που ζουν απομονωμένοι μιλούν απλά ένα άλλο ιδίωμα, διαφορετικό από αυτό που θέλουν να επιβάλουν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο «μοιάζει με τον καθημερινό κώδικα επικοινωνίας των παιδιών της μικροαστικής τάξης» (Bernstein, 1973).

Εκτός όμως από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ένα άτομο, η χρήση της γλώσσας και η σχέση του με αυτή μπορεί να εξαρτάται από την κοινωνική θέση την οποία κατέχει στην χώρα στην οποία βρίσκεται. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχουν χώρες στις οποίες παρατηρούνται διαφορές στο τρόπο που χειρίζονται οι άνθρωποι την γλώσσα τους, λόγω του φύλου τους και την κοινωνική θέση που αυτό τους προσδίδει. Παρατηρείται δηλαδή ότι οι άνδρες και οι γυναίκες ακόμα και αν ανήκουν στην ίδια γλωσσική κοινότητα χρησιμοποιούν διαφορετική γλωσσική μορφή.

Επιπλέον, διαφοροποιήσεις στην χρήση της γλώσσας παρατηρούνται και με βάση το φύλο του ομιλητή. Βάση των απόψεων των Eckert και McConnell-Ginet (1992): *«η γλώσσα των γυναικών έχει λεχθεί ότι αντανακλά το συντηρητισμό [...], την ανασφάλεια, το σεβασμό, την ανατροφή, τη συναισθηματική εκφραστικότητα, την ευαισθησία τους [...]. Και η γλώσσα των ανδρών θεωρείται ότι μαρτυρά τη σκληρότητα, την έλλειψη συναισθημάτων, την ανταγωνιστικότητα [...], την ιεραρχία, τον έλεγχο.»*. Ο Holmes συμπληρώνει ότι με τη χρήση λαϊκών λέξεων, οι άνδρες εκφράζουν και επιβεβαιώνουν τον ανδρισμό τους. Η χρήση πρότυπων λέξεων (standard) είναι πιο επίσημη και δεν αφήνει περιθώρια διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Όλα αυτά σχετίζονται με το γεγονός ότι σε μερικές κοινωνίες η θέση της γυναίκας είναι υποδεέστερη από αυτήν του άνδρα με αποτέλεσμα να

θεωρούν ότι η γυναίκα θα πρέπει να αποφεύγει να μιλά επιθετικά στον άνδρα αλλά ευγενικά προσέχοντας τι θα πει (Holmes, 2001).

Έρευνες εξάλλου έχουν δείξει ότι οι γυναίκες δείχνουν προτίμηση προς τους κοινωνικά αναγνωρισμένους τύπους της επικρατούσας γλωσσικής νόρμας, ως υποκατάστατο στην υποδεέστερη κοινωνική τους θέση που συνεπάγεται μειωμένη κοινωνική ισχύ έναντι των ανδρών (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002). Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης αποκλινόντων γλωσσικών τύπων από τους άντρες έδειξε η έρευνα του Trudgill. Ως εξήγηση αυτής της διαφοράς αναφέρει ότι οι γυναίκες έχουν εντονότερη ανάγκη να επιβεβαιώσουν και να διασφαλίσουν την κοινωνική τους θέση γλωσσικά, ως εξισορρόπηση στην επισφαλή και υποδεέστερη θέση τους στην κοινωνία σε σχέση με τους άντρες (Wodak & Benke, 1998). Ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάζει και η έρευνα της Chesire σχετικά με την εντονότερη ευθυγράμμιση των κοριτσιών με την επίσημη γλωσσική νόρμα στην ανεπίσημη καθημερινή ομιλία τους σε σχέση με τα αγόρια (Αρχάκη & Κονδύλη, 2002).

Επομένως, κλείνοντας μπορεί να ειπωθεί πως όταν εξετάζεται η κοινωνική θέση ενός μαθητή για να προκύψει κάποιο συμπέρασμα για την χρήση της γλώσσα από αυτόν, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη εκτός από την κοινωνική θέση, η καταγωγή και η εθνική του κουλτούρα, καθώς και το φύλο του, ώστε να υπάρχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις ανάγκες και τις δυνατότητές του και να επιλεχθεί η ορθότερη προσέγγισή του.

1.3.3 Διαφοροποίηση με βάση το εκπαιδευτικό σύστημα

Η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση διακρίνεται στην εξωτερική διαφοροποίηση (μακρό επίπεδο), που αφορά τους τύπους των σχολείων, τις βαθμίδες και τις τάξεις, και στην εσωτερική διαφοροποίηση (μικρό επίπεδο), που αφορά την οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, όπου λαμβάνεται υπόψη η συγκεκριμένη επίδοση του μαθητή σε μια ενότητα κάποιου μαθήματος καθώς και οι δεξιότητες και οι ικανότητές του, όπως είναι η τεχνική εργασίας, οι μορφές εργασίας, τα κίνητρα μάθησης, οι προσωρινές μαθησιακές δυσκολίες, τα ατομικά του ενδιαφέροντα, οι μαθησιακές του επιθυμίες, οι κοινωνικές ικανότητές του κ.ά. Ακόμη, λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα που προκύπτουν από την ομαδοποίηση των μαθητών, για αυτό οι ομαδικές εργασίες πρέπει να είναι ελαστικές και βραχύχρονες. Στην εσωτερική διαφοροποίηση μπορούν να ληφθούν διδακτικά μέτρα

για κάθε μαθητή ή ομάδες μαθητών χωριστά, πράγμα που παραβλέπεται στην εξωτερική διαφοροποίηση.

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία (εσωτερική, οριζόντια διαφοροποίηση) εξαρτάται από τα κριτήρια που ισχύουν στην κάθετη (εξωτερική) διαφοροποίηση και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κριτήρια εξωτερικής διαφοροποίησης που κατά καιρούς ίσχυαν ή ισχύουν διακρίνονται σε κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τις ανθρωπογενετικές προϋποθέσεις (την ηλικία, το φύλο, τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή) και τις κοινωνικό - πολιτισμικές προϋποθέσεις (το θρήσκευμα, την εθνότητα, την κοινωνική προέλευση του μαθητή) και όχι τις ελλείψεις, τις δυνατότητες ή τα ενδιαφέροντά του. Στην εξωτερική διαφοροποίηση, όταν αυτή γίνεται με βάση το βαθμό επίδοσης του μαθητή, γίνεται διαχωρισμός σε ομάδες επίδοσης των μαθητών με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται ο επιλεκτικός χαρακτήρας του σχολείου και όχι ο ενισχυτικός, που τονίζεται κατά την εσωτερική διαφοροποίηση.

Συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη ή πολλών επιπέδων διδασκαλία ή εσωτερική διαφοροποίηση είναι ένα μέσο προσέγγισης κατά το σχεδιασμό τους, ώστε ένα μάθημα να διδάσκεται σε ολόκληρη την τάξη, στην οποία συναντώνται διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Είναι μια πρακτική με την οποία μεταχειρίζεται ο εκπαιδευτικός κατάλληλα τους μαθητές, βοηθάει να σχεδιαστούν τα προγράμματα σπουδών, να θεσπιστούν κανόνες, να γίνει συζήτηση για τη μάθησή τους. Είναι επιτακτική ανάγκη των ημερών η διαφοροποιημένη διδασκαλία, γιατί κάθε μαθητής έχει δικαίωμα στη μόρφωση και την ατομική ενισχυτική διδασκαλία, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές του, την οικονομική κατάσταση, την καταγωγή και το φύλο του. (Κοσσυβάκη, 2002)

1.3.4 Υιοθέτηση της διαφοροποίησης στην διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. «Με τον όρο διαφοροποίηση εννοούνται οι προσπάθειες ομαδοποίησης που γίνονται για να αξιοποιηθούν καλύτερα οι ικανότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και να πραγματοποιθούν οι διδακτικοί στόχοι στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης». (Κοσσυβάκη, 2002)

Ο Klafski (1985) δίνει τον παρακάτω ορισμό: «*Η διαφοροποίηση είναι σχεδόν συνώνυμη με την εξατομίκευση. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις οργανωτικές και*

μεθοδικές προσπάθειες που στοχεύουν στο να αντιμετωπίσουν δίκαια και αποτελεσματικά, μέσα σε ένα σχολείο ή μια τάξη, τις ατομικές ικανότητες, τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή χωριστά ή μιας ομάδας μαθητών». (Βαστάκη, 2010)

Ο Κανάκης (1991) δίνει τον εξής ορισμό: «Η διαφοροποίηση είναι η διδασκαλία με την οποία διδάσκονται διαφορετικοί μαθητές με ποικίλους, ιεραρχημένους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, περιβάλλον, ούτως ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μεικτής ικανότητας». (Μανωλάκος, 2012)

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008) ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, που είναι ο μαθητής, διακρίνονται τρεις κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής:

- Το επίπεδο της επίδοσης και της ετοιμότητας του μαθητή. Η ετοιμότητα του μαθητή είναι το σημείο εισόδου του σε μια συγκεκριμένα έννοια ή δεξιότητα. Οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα όταν διδάσκονται ανάλογα με το επίπεδο της ετοιμότητά τους,
- Τα εκάστοτε ενδιαφέροντά του. Το ενδιαφέρον του μαθητή σχετίζεται άμεσα με τη μαθησιακή ετοιμότητά του και τις δεξιότητές του. Ο μαθητής για να μπορέσει να μάθει θα πρέπει να έχει κίνητρο, το οποίο αναζητείται μέσα από τα ενδιαφέροντά του και τις τάσεις του για κάποιο μαθησιακό αντικείμενο.
- Το μαθησιακό προφίλ του, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο αποκτά τη γνώση. Σύμφωνα με την Tomlinson (2000), «το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε και μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, το φύλο, την εκπαίδευση και το μαθησιακό του στυλ».

Σχετικά με το δεύτερο άξονα, που είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες είναι το περιεχόμενο, η επεξεργασία του περιεχομένου, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον. Το περιεχόμενο είναι αυτό που αναφέρεται στις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες, στοιχεία του

μαθητή, που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές. Η επεξεργασία του περιεχομένου αφορά τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες που οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές το «περιεχόμενο», χρησιμοποιώντας ως εφόδια τις βασικές τους δεξιότητες και τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει. Το τελικό προϊόν ή τα αποτελέσματα είναι οι εργασίες εμπέδωσης που ζητούνται από τους μαθητές για την κατανόηση της διδασκαλίας. Οι εργασίες εμπέδωσης είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους περαιτέρω. Τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται στο χώρο της τάξης και στα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή. (Παντελιάδου, Αντωνίου 2008, Βαστάκη, 2010)

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το μέσο που οδηγεί τους μαθητές στην οικοδόμηση της γνώσης, ώστε με αυτή να μπορέσουν να ενισχύσουν την ερμηνευτική τους ικανότητα και τους παρέχει παράλληλα τη δυνατότητα να δοκιμάσουν στην πράξη και με βάση τις γνώσεις του, τις ιδέες τους. Ο σκοπός της διδασκαλίας αυτής πρέπει να είναι η παροχή γνώσης για όλους τους μαθητές, η οποία θα μεγιστοποιήσει το κίνητρό τους για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και θα βελτιώσει τις επιδόσεις τους. (Βαλιαντή, Κουτσελίνη, 2008)

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που σκοπό έχει να συνδέσει τη σύγχρονη έρευνα σχετικά με τη μάθηση και τη γνώση με την καθημερινή διδασκαλία. Αυτή αποτελεί τη παιδαγωγική βάση για την παροχή ίσων ευκαιριών, γνώσεων και μάθησης και οδηγεί στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί ένα οργανωμένο και ευέλικτο τρόπο προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών και να τους κάνει να αναπτυχθούν μέσα από τη μόρφωση στο μέγιστο ικανό βαθμό. (Κουτσουράκη, Μπερκούτης)

1.3.4.1 Ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει τα παρακάτω βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά:

1. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί την προσαρμογή της διδασκαλίας από πριν και όχι μετά την αποτυχία του μαθητή. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων τη μέθοδο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει στην

τάξη με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δεν περιμένει να αποτύχει η διδασκαλία του για να παρέμβει στη συνέχεια διορθωτικά.

2. Η διαφοροποίηση είναι το πρωταρχικό οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας και δεν είναι το στάδιο. Αυτό σημαίνει πως κάθε νέα μάθηση για τους μαθητές αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία για νέα διαφοροποίηση. Η διαφοροποίηση αφορά τη συνεχή μάθηση και την πρόοδο των μαθητών και δεν συμβάλει μόνο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων.
3. Η λεπτομερής και διαρκή αξιολόγηση είναι μέρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για τη διαφοροποίηση απαιτείται μεγάλος αριθμός πληροφοριών από πολλές πηγές, ώστε να γίνουν τροποποιήσεις που αφορούν το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών.
4. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί όλους τους τρόπους ομαδοποίησης, όπως τη μετωπική, τις ομάδες και την ατομική εργασία, ώστε να αντεπεξέλθει κάθε φορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις διδακτικές τεχνικές, τις δραστηριότητες και τους μαθητές που έχει στην τάξη κάθε φορά.
5. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συμμετοχική. Με την έννοια «συμμετοχική», δηλώνεται πως υπάρχει συνδυασμός των επιλογών του εκπαιδευτικού και των μαθητών, υπάρχει συνεργασία και στοχασμός του εκπαιδευτικού και των μαθητών, ώστε να υπάρχει αποτελεσματική διδασκαλία. (Παντελιάδου, Αντωνίου 2008)

1.3.4.2 Προϋποθέσεις και διαδικασίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες θα επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη είναι αρκετές και κύριας σημασίας.

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο από τη μεριά του εκπαιδευτικού να κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο και τους τρόπους μετάφρασης της θεωρίας της διαφοροποίησης στην πράξη. Αυτό μπορεί να πετύχει μέσα από συνεχή και επιστημονικά οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα

διαφοροποίησης. Μια και ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα κληθεί να εφαρμόσει στο σχολείο οποιασδήποτε μορφής μεταρρύθμιση, αλλαγή ή καινοτομία, χρειάζεται να ενημερωθεί και να επιμορφωθεί, για να μπορέσει να ανταποκριθεί και να υλοποιήσει τη νέα αυτή εκπαιδευτική πρόταση της διαφοροποίησης, η οποία είναι διαφορετική από τον παλιό και παγιωμένο τρόπο διδασκαλίας του. Επίσης, πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει τη θέληση να αλλάξει και να εναρμονιστεί με τον καινούργιο τρόπο διδασκαλίας, ώστε να μπορέσει να τον μεταφέρει με το καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει τη διαφοροποίηση πρέπει να έχει ξεκάθαρες ιδέες για τις έννοιες κλειδιά και τις γενικεύσεις, τις αρχές και τις στρατηγικές (πυρηνικές γνώσεις) που δίνουν νόημα και δομή στο θέμα, το κεφάλαιο, την ενότητα ή το μάθημα που προγραμματίζει.

Μια άλλη βασική προϋπόθεση από τη μεριά του εκπαιδευτικού είναι να υπάρχει συστηματικός προγραμματισμός, σωστή οργάνωση και διαχείριση της διδασκαλίας της μάθησης, βασικά στοιχεία που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για αποτελεσματική διδασκαλία, ειδικά μια και ο στόχος είναι να ανταποκριθεί στο ευρύ φάσμα των προσωπικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με την Tomlinson (2003) το έργο της διαφοροποίησης αποτελείται από τρία βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίσει τις βασικές έννοιες, τις ιδέες και τις δεξιότητες του γνωστικού αντικείμενου που θα διδάξει, ώστε να ανταποκριθεί αυτό απόλυτα στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός προχωράει στον ανάλογο προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχοντας ως στόχο να καταφέρει να συνδέσουν οι μαθητές του τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους με τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που τους προσφέρει. (Βαλιαντή, Κουτσελίνη, 2008)

Δευτερευόντως, για να υπάρξει μια επιτυχημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα του εκπαιδευτικού να μπορεί να ασκεί αυτοκριτική κατά την πορεία της διδασκαλίας του, με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση και να διαφοροποιεί την εργασία του πιο αποτελεσματικά. Δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να κρατά τους μαθητές του απασχολημένους, αλλά να σχεδιάζει την διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αναπτύξουν περαιτέρω τις βασικές δεξιότητες και έννοιες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα από τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλάζει σημαντικά. Δεν κάθεται πλέον στην έδρα και δεν μονοπωλεί τη

διδασκαλία, παραδίδοντας το μάθημα παθητικά. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίοι εργάζονται είτε σε ομάδες είτε ατομικά. Παρακολουθεί και επιβλέπει την πορεία των εργασιών τους, διδάσκει σε μικρές ομάδες ή σε όλη την τάξη, όταν αυτό επιβάλλεται. Οι μαθητές από τη μεριά τους ασχολούνται με γραπτές εργασίες, με ανάγνωση και ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες με άλλα άτομα της ομάδας τους. Για να πετύχει αυτή η εικόνα εκπαιδευτικού και μαθητών μέσα στην τάξη, πρέπει να έχει προγραμματιστεί σωστά εξ αρχής, να υπάρχει γνώση, εμπειρία, ενδιαφέρον και αγάπη από τον εκπαιδευτικό απέναντι στους μαθητές του.

Μια τρίτη σημαντική προϋπόθεση για να πετύχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού υλικού (εργασίες, φύλλα δραστηριοτήτων), από τον εκπαιδευτικό, για να ενισχυθεί και να διευκολυνθεί ο προγραμματισμός της διδασκαλίας. Σε μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις προϋποθέσεις για τη επιτυχία της, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόσαν αυτή τη διδασκαλία, ανέφεραν ως σημαντικότερο πρόβλημα την έλλειψη υλικών, όπως βιβλίων, εργασιών, δραστηριοτήτων, την έλλειψη του χρόνου για τον προγραμματισμό της εργασίας και τη μη υποστήριξη της προσπάθειάς τους από τους εκπαιδευτικούς φορείς και τις εκπαιδευτικές δομές. (Leader et al. 1994)

Εν κατακλείδι οι βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των διαδικασιών διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας είναι τα εξής: (α) η διάγνωση των αναγκών του κάθε μαθητή και η τήρηση αρχείου για μια συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, (β) ο δραστικός περιορισμός του λόγου του δασκάλου και η οργάνωση της τάξης και των υλικών για εξατομικευμένη και συνεταιριστική / συνεργατική εργασία και (γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες, παιδαγωγικές και οργανωτικές, διαφοροποίησης σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει στα πλαίσια αυτής της επιμόρφωσης να αποκτήσει την ικανότητα για λειτουργική ανάλυση των μαθησιακών αναγκών του μαθητή και του γνωστικού αντικείμενου, ούτως ώστε να επισημαίνονται οι πυρηνικές γνώσεις και οι προαπαιτούμενες πάνω στις οποίες θα πρέπει να δουλέψουν οι μαθητές.

Κεφάλαιο Δεύτερο Επικοινωνία και ρητορική

2.1 Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη έννοια που δεν εξαντλείται σε ένα απλό ορισμό, με πιο σημαντική την ‘αλληλοκεντρική – ετεροκεντρική’ διαπροσωπική λειτουργία της. Αυτή η λειτουργία εμφανίζεται με τη μορφή συνεχόμενων και πολυσύνθετων διαδικασιών αλληλεπίδρασης. «Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων ή μια διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις» (Κόκκος 1999). «Εμφανίζεται τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο οργανισμών και αφορά τη μετάδοση ή λήψη πληροφοριών – μηνυμάτων, μέσα από ένα σύστημα συμβόλων, όπως είναι η γλώσσα, τα σχήματα, οι χειρονομίες κ.λ.π. (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Η επικοινωνία: είναι μια διαδικασία που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις σκέψεις, τις θέσεις, τη συμπεριφορά, το ηθικό των ανθρώπων ή μιας ομάδας, καθώς και την απόδοση του σχολείου (Μπουραντάς, 1991) και συνδέεται με τις ανθρώπινες σχέσεις, γιατί αυτές οι σχέσεις διαμορφώνονται, με τη αμοιβαία ανταλλαγή και μεταβίβαση απόψεων, σκέψεων, θέσεων και άλλων πληροφοριών. (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

2.2 Σύνδεση Επικοινωνίας γλώσσας και ρητορικής

Η γλώσσα είναι πολυδιάστατη και μηχανεύεται πάνω στην αντίληψη του ανθρώπου καθώς και στον τοπικό προσδιορισμό, αφού παρατηρείται πληθώρα ελληνικών διαλέκτων στον κόσμο. Σε μια μεγέθυνση του θέματος αυτού, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η μικτότητα διαφορετικών απόψεων και σημασιών αντιπροσωπεύουν ουσιαστικά τον κόσμο. Η ποικιλομορφία αυτή των απόψεων οδηγεί στην πιθανή χρήση παρανόησης αλλά και κατ’ επέκταση διαμάχες ανάμεσα στα άτομα και στις διάφορες κοινωνικές τάξεις με τη χρήση της πειθούς. Η χρήση της αποτελεί γόητρο για τους σοφιστές της εποχής και γι’ αυτό παρατηρείται συνεχής απασχόληση με την διαλεκτική τέχνη και κατόπιν με τα επιχειρήματα. (Τριαντάρη, 2017)

Οι Σοφιστές αναδύονται μέσα από τα επιχειρήματα και τις συγκρούσεις που αυτά δημιουργούν, εξυψώνοντας τη δυναμική που χαρακτηρίζει την έννοια της πειθούς. Μάχονται για την αναγνώριση της ισχύς που έχει η γλώσσα και ο λόγος και είναι υπέρμαχοι της ιδέας ότι με τον σωστό χειρισμό τους έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν τα υπέρ και τα κατά διαφόρων ζητημάτων χρησιμοποιώντας πάντα τα ορθά γι' αυτούς επιχειρήματα. Βασικό εργαλείο του ρήτορα, ως ατόμου που χρήζεται δημόσιος ομιλητής, είναι η γλώσσα. Σε σύγκρουση με τους παραπάνω ισχυρισμούς έμελε να βρίσκεται ο Πλάτωνας, ο οποίος υποστήριξε την δύναμη και τη μοναδικότητα της αλήθειας και όχι της πειθούς, ενώ παράλληλα η αυτονομία της γλώσσα φαίνεται να μην αναγνωρίζεται από τον ίδιο (Τριαντάρη, 2017)

Ο Σωκράτης επίσης προσπάθησε να διαχωρίσει τη θέση του παραθέτοντας μια δικιά του θεωρία η οποία αναφέρεται στον συσχετισμό της πειθούς με την ίδια την αλήθεια. Σύμφωνα με τον Σωκράτη, ο δεινός ρήτορας για να καταφέρει να πείσει το ακροατήριό του, δεν θα πρέπει να αγνοήσει την ύπαρξη της αλήθειας γιατί αυτομάτως θα οδηγήσει το ακροατήριό του στους δρόμους της πλάνης με αποτέλεσμα να συμπαρασύρει το κοινό του σε ενδεχόμενες κακές πράξεις αντί σε καλές. Εκείνος ο ρήτορας που είναι γνώστης της αλήθειας και των πραγμάτων αλλά δεν κατέχει ουσιαστικά την τέχνη του λόγου είναι καταδικασμένος στην οδήγηση του ακροατηρίου του προς την πλάνη, γεγονός που του αφαιρεί τον τίτλο του ικανού και δεινού ρήτορα (Τριαντάρη, 2017)

Μια δική του γλωσσική θεωρία εναπόθεσε και ο Αριστοτέλης, όπου στη Ρητορική του πάντρεψε τον λόγο με το ήθος και το πάθος θέλοντας να προβάλει την ικανότητα και το ήθος του ρήτορα, σε συνάρτηση με την διέγερση των παθών του ακροατηρίου του. Κατανόησε ότι η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της γνώσης και αποτελεί τον μονόδρομο της καλλιτεχνικής έκφρασης του ρήτορα. Ο ρήτορας είναι αναγκαίο να διαθέτει ποιότητα στον λόγο του, αφού μέσω αυτού εκφράζεται και η ψυχική του κατάσταση (Τριαντάρη, 2017)

Η γλώσσα έχει βασικό ρόλο στην ανθρώπινη δραστηριότητα, αφού θεωρείται πως μέσω αυτής, μεταφράζουμε με κάποιον τρόπο τη σκέψη μας φιλτράροντας και εξωτερικεύοντας την με λόγια. Ταυτόχρονα όμως παρατηρούνται και κάποιες γενικότερες συνέπειες της. Η γλώσσα θεωρείται το μέσο της ρητορικής, αλλά και ο διάυλος της συζήτησης και της επικοινωνίας των ανθρώπων μεταξύ τους, για τη διατύπωση των απόψεων τους. Παρατηρείται στενή επαφή της ρητορικής με τη γλώσσα, αφού δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αυτή. Σημαντικός ωστόσο θεωρείται ο

διαχωρισμός της γλώσσας με τη ρητορική και αυτό γιατί οι λειτουργίες της ρητορικής είναι πολύ μεγαλύτερες από εκείνες που έχει η γλώσσα από μόνη της (Τριαντάρη, 2017)

Στην πρακτική χρήση της γλώσσας αυτό που επιδιώκεται από τον ρήτορα είναι η πειθώ. Για να επιτύχει ο ρήτορας την πειθώ, προσπαθεί να διαμορφώσει τη γλώσσα με σκοπό κάθε φορά να αναλύσει ένα σημαντικό ζήτημα και να επηρεάσει το ακροατήριό του. Βάση αυτού, συμπεραίνουμε πως η γλώσσα είναι το όπλο του ρήτορα που τον βοηθά να πείσει, να επηρεάσει και να οδηγήσει τους πολίτες στα μονοπάτια των απόψεων και ιδεών του. Για να φτάσει ο ρήτορας στον στόχο του σημαντικό ρόλο έχουν το ήθος και το ύφος που θα προβάλλει, λαμβάνοντας υπόψη το κοινό που έχει να αντιμετωπίσει κάθε φορά (Τριαντάρη, 2017)

Τη σύνδεση της γλώσσας με τη ρητορική κατάφερε και την ανέδειξε ο Αριστοτέλης, αφού έκρινε ότι οι γλωσσικές πρακτικές έχουν σημαντικό ρόλο για την πραγματοποίηση μιας συζήτησης. Η γλώσσα αποτελεί το μέσο της επικοινωνίας και μπορεί να επηρεάσει την ατομική αλλά και την κοινή γνώμη. Η ρητορική την εποχή των Σοφιστών απέκτησε κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα και αυτό γιατί οι πολίτες απέκτησαν φωνή και προσπαθούσαν να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους αλλά και τις απόψεις τους για τα κοινά. Έτσι, χτίστηκαν τα θεμέλια εμπιστοσύνης της γλώσσας αλλά και για τον ίδιο τον ανθρώπινο λόγο, όπως τα γνωρίζουμε μέχρι και σήμερα (Τριαντάρη, 2017)

Αναφορικά με την ορθή χρήση της γλώσσας βρισκόμαστε αντιμέτωποι με τον σκοπό της που είναι και ο καλλιτεχνικός λόγος και η διαμόρφωση αυτού. Ο ρήτορας ενσαρκώνει τον ρόλο του καλλιτέχνη, κατασκευάζει και αναπλάθει λέξεις αποσκοπώντας στην ηδονή και απόλαυση του ακροατήριου. Ο ρήτορας στοχεύει στην διαπαιδαγώγηση του κοινού του αλλά και στην διέγερση των αισθήσεων του. Ο Αριστοτέλης υποστήριξε πως ο άνθρωπος είναι από τη φύση του πολιτικό ζώο, συμπληρώνοντας τη θέση του για την ανάγκη των ανθρώπων να έχουν κοινωνική ζωή και να ανήκουν σε ένα κοινωνικό σύνολο (Τριαντάρη, 2017)

Η γλώσσα αποτελεί το μέσω της ρητορικής, την πειθώ που λειτουργεί ως πυξίδα για τις απόψεις και αποφάσεις των ακροατών. Αποτελεί το όπλο του ρήτορα το οποίο αν μάθει να το χειρίζεται σωστά μπορεί να καταφέρει την εξωτερική του συναισθηματικού και ψυχικού κόσμου του ακροατήριου του. Απαιτείται σωστή χρήση λέξεων, καθαρή άρθρωση, δυνατή φωνή και αποφυγή φλυαρίας. Στη σύγχρονη φιλοσοφία δεν έχει γίνει ακόμα αντιληπτό κατά πόσο ο ομιλητής διαθέτει τις

παραπάνω προδιαγραφές και ο βαθμός κατάκτησης της επικοινωνίας με το ακροατήριο του. Ο Αριστοτέλης συνέδεσε την ρητορική με την διαλεκτική και αυτό γιατί παρατηρείται συνεχής παραγωγή συλλογισμών και επιχειρημάτων από τον πομπό-ρήτορα προς τον δέκτη-ακροατήριο. Η σύγχρονη εκδοχή της ρητορικής είναι η επικοινωνία, η οποία μπορεί να μεταδίδει μηνύματα και να επηρεάζει συναισθήματα (Τριαντάρη, 2017)

Η ρητορική αλλά και η επικοινωνία έχουν ως κοινό σημείο την διαλεκτική, αφού διαπραγματεύονται ανθρώπινες σχέσεις, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες. Ο ρήτορας με τη σειρά του, προσπαθεί να επικοινωνήσει με το κοινό του, να δημιουργήσει συναισθήματα και να επηρεάσει τον ψυχικό κόσμο του ακροατηρίου του (Τριαντάρη, 2017)

Η σύνδεση της ρητορικής με την επικοινωνία, βασίζεται σε διάφορες διαστάσεις και έχουν ως επίκεντρο την πειθώ. Για να καταφέρει ο πομπός-ρήτορας να μεταφέρει τα μηνύματα του στον δέκτη-ακροατήριο θα χρειαστεί να διατυπώσει ορισμένα επιχειρήματα. Ο πομπός προσπαθεί να δημιουργήσει επιχειρήματα και από την μεριά του ο δέκτης θα κρίνει αν αυτά συμφωνούν με την ιδεολογία και τις απόψεις του, έτσι ώστε να τα αποδεχτεί. Ο πομπός, όπως και ο ρήτορας επινοεί τα επιχειρήματα που σκοπεύει να χρησιμοποιεί κάθε φορά, αναδεικνύοντας έτσι τη δύναμη της πειθούς (Τριαντάρη, 2017)

Για να χαρακτηριστεί ένας ρήτορας- πομπός ως ικανός θα πρέπει να μεταφέρει ξεκάθαρα τα μηνύματα που θέλει να περάσει στο κοινό του, να μην μεταπηδά από το ένα θέμα στο άλλο και να χρησιμοποιεί το ύφος που αρμόζει κάθε φορά με το οποίο θα καταφέρει να προσελκύσει και τέλος να πείσει το ακροατήριο του (Τριαντάρη, 2017)

2.3 Η οπτική ρητορική

Η ρητορική επιχειρεί με τον λόγο να μορφοποιήσει οπτικά την εικόνα του νου, χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο τόνο φωνής όπως αυτή απορρέει από τον ρητορικό, ρυθμικό λόγο. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η τέχνη της ρητορικής ανοίγει τους δρόμους για τις νοητικές και οπτικές εικόνες βοηθώντας τες να φτάσουν στον ψυχικό κόσμο των ακροατών. Αυτή η συνάθροιση εικόνας και λόγου αποτελεί την οπτική ρητορική (Τριαντάρη, 2017)

Η οπτική ρητορική αφορά την δημιουργία οπτικών συμβόλων, με σκοπό να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Στην οπτική ρητορική σμίγουν νόημα και εικόνα, με αποτέλεσμα την γεφύρωση της επικοινωνίας του δημιουργού με το κοινό

του, εξασφαλίζοντας έτσι την γέννηση συναισθημάτων. Αυτό επιταχύνεται και από τη διαρκή χρήση χρωμάτων, γραμμών, υφών και ρυθμών που προσδίδουμε σε μια εικόνα (Τριαντάρη, 2017)

Ο Αριστοτέλης υποστήριζε πως όσα λέγονται μπορούν να γίνουν εικόνες. Οι εικόνες με τη σειρά τους έχουν την ιδιότητα να αποτελούν μεταφορές οι οποίες μπορούν να ερμηνευθούν από τους ανθρώπους και να τους επηρεάσουν συναισθηματικά, ενώ παράλληλα φαίνεται πως μπορούν να δημιουργήσουν μιας μορφής επικοινωνίας μαζί τους. Στις μέρες μας η «οπτική ρητορική» που τη συναντάμε είτε μέσω του διαδικτύου, είτε μέσω της καθημερινής επικοινωνιακής πράξης, επιτρέπει στον άνθρωπο μια ελεύθερη νοηματική ερμηνεία και αντίληψη σε συνάρτηση με αυτά που βλέπει και γνωρίζει (Τριαντάρη, 2017)

Την οπτική ρητορική την συναντάμε ακόμα και στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, αλλά και στην καθημερινότητα μας. Με τη χρήση των μέσων αυτών, όλες οι κοινωνικές ομάδες ανεξαρτήτως ηλικίας και οικονομικής κατάστασης, έχουν την δυνατότητα επικοινωνίας μέσω της εικόνας, ενώ παράλληλα εξωτερικεύονται και τα συναισθήματα τους στη θέαση κάποιας εικόνας με κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό, οικογενειακό περιεχόμενο (Τριαντάρη, 2017)

Επιπροσθέτως την οπτική ρητορική την βρίσκουμε και στην διαφήμιση και αξίζει να αναφερθεί ότι έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες με σκοπό την ταξινόμιά τους.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως οι διαφημιστές διαθέτουν πλήρη ελευθερία και ικανοποιητικό φάσμα επιλογών και οπτικών στοιχείων. Υπάρχουν δύο ειδών αναλογίες και αυτές είναι η οπτική δομή και η νοηματική λειτουργία. Η οπτική δομή εκθέτει τα οπτικά στοιχεία και την μεταξύ τους | σχέσεις όπου μπορεί να είναι αντιπαραθέσεις, συγχωνεύσεις και αντικαταστάσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει κλίμακα ευκολίας με τις αντιπαραθέσεις να βρίσκονται σε πρώτη θέση σε αντίθεση με τις υπόλοιπες που έρχονται στη σειρά (Τριαντάρη, 2017)

Η νοηματική λειτουργία χωρίζεται σε επιμέρους διαστάσεις και | αυτές είναι της σύγκρισης ομοιοτήτων ή διαφορών και της σύνδεσης ομοιοτήτων ή διαφορών αντίστοιχα (Τριαντάρη, 2017)

Κεφάλαιο Τρίτο: Επικοινωνία μεταξύ των πυλώνων σχολικής μονάδας

3.1 Επικοινωνία στην σχολική μονάδα

Στο σχολικό περιβάλλον, η επικοινωνία γίνεται με ιδιαίτερη ευαισθησία γιατί είναι εκείνο το στοιχείο που προσδιορίζει τη συνεργασία των ατόμων της σχολικής μονάδας. Είναι αυτή που επιτρέπει στα άτομα να κατανοούν τους στόχους του σχολείου όσο και τους προσωπικούς στόχους του καθενός στο χώρο της εργασίας του. Ειδικότερα η επικοινωνία στο σχολείο, συγκεντρώνει τις επιμέρους δράσεις των εκπαιδευτικών και δημιουργεί ένα συμπαγές σύνολο που προσανατολίζεται προς την εκπλήρωση των κοινών στόχων του σχολείου, τροποποιεί τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και παίζει ρόλο στη διαμόρφωση αρνητικού ή θετικού κλίματος. Επίσης λειτουργεί σαν παράγοντας παρακίνησης των εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις, ενθαρρύνει τη ροή ιδεών, απόψεων, στάσεων στο χώρο του σχολείου και μεταφέρει νέες πληροφορίες και γνώσεις. Παράλληλα, συνδέεται με τις ανθρώπινες σχέσεις και ο ρόλος της είναι καθαρά ανθρωποκεντρικός, εμφανίζεται σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής.

Στην σχολική μονάδα, η δυναμικότητα της επικοινωνίας δημιουργεί πλέγματα επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ:

- των μαθητών ,
- των εκπαιδευτικών,
- των εκπαιδευτικών και μαθητών,
- εκπαιδευτικών και γονέων

3.2 Επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Βασική προϋπόθεση της αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου είναι η αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών. Στην καθημερινή επαφή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την διορατικότητα να ξεχωρίζει σε κάθε συνεργάτη του την προσωπικότητά, τη συμπεριφορά, το ρόλο, τη θέση, τις ιδέες και τις ανάγκες του ώστε να προσαρμόζει τη δική του επικοινωνιακή συμπεριφορά χωρίς να απομακρύνεται από τους στόχους του σχολείου. Οι βασικοί άξονες της επικοινωνιακής πολιτικής πρέπει να είναι η ειλικρίνεια, η ευαισθησία και η αντικειμενικότητα (Σαΐτης, 2000).

Σε κάθε σχολική μονάδα, οι σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης, δημιουργούν την αίσθηση της συλλογικής ευθύνης και βελτιώνουν το επίπεδο της επικοινωνίας (Πολέμη-Τοδούλου, 2012). Από την άλλη πλευρά, ο διευθυντής έχοντας αναπτυγμένη τη διορατικότητά του γνωρίζει τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου του και τους εκχωρεί αρμοδιότητες, ώστε να περιορίσει τις συγκρούσεις. Φροντίζει οι άτυπες ομάδες που τυχόν δημιουργούνται να συνεργάζονται. Η συμπεριφορά και η δράση του εξασφαλίζουν την συνέπεια την συνοχή και τη συνέχεια των στόχων του σχολείου.

3.3. Επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης μετα-ανάλυσης 100 ερευνών, η ποιότητα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αποτελεί το στοιχείο-κλειδί όλων των πλευρών της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλή ποιότητα σχέσεων με τους μαθητές είχαν κατά μέσο όρο 31% λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, παραβάσεις ρόλων και σχετικά προβλήματα κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είχαν την ίδια ποιότητα σχέσεων (Marzano & Pickering 2003). Πέρα από την εξασφάλιση της πειθαρχίας, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές συνδέονται και με υψηλά εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές για ακαδημαϊκή επιτυχία, με θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, καθώς επίσης και με υψηλές μαθησιακές επιδόσεις (Birch & Ladd 1997, Fisher & Rickards 1997, Jacobson 2000).

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι λοιπόν ουσιώδεις για τους μαθητές, αλλά και για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος επιθυμεί να εργάζεται σε μία φιλική και ευχάριστη ατμόσφαιρα (Μπαραλός & Φωτοπούλου 2010). Ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι ο βαθμός άσκησης επιρροής του εκπαιδευτικού, το επίπεδο συνεργασίας που διατηρεί στην τάξη, η υποστήριξη που παρέχει στους μαθητές με συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα (Marzano & Marzano 2003) και η ανάπτυξη στάσεων γνησιότητας, ανεπιφύλακτης θετικής αναγνώρισης και ενσυναισθητικής κατανόησης προς τους μαθητές (Μπρούζος 2004).

Οι R.O. Staler και C. Teddie επισημαίνουν ότι ο μαθητής αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση του κλίματος σε μια σχολική μονάδα όσο και στην αποτελεσματικότητά της (Σαϊτής, 2002). Στο σχολείο, οι μαθητές είναι το επίκεντρο και η εργασία που γίνεται τους έχει ως σημείο αναφοράς. Ο βασικός σκοπός του σχολείου είναι η ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθημάτων και ψυχοκινητικών ικανοτήτων των μαθητών. Για το πώς θα επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι την ευθύνη φέρει ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό.

Έτσι τα προγράμματα σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η υλικοτεχνική υποδομή, η αξιολόγηση, τα θέματα πειθαρχίας είναι μερικοί τομείς που αφορούν τους μαθητές. Ο άμεσος υπεύθυνος για την εφαρμογή τους είναι ο δάσκαλος της τάξης. Ειδικότερα:

- ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές σε κλίμα κατανόησης, δικαιοσύνης, αξιοκρατίας ευγένειας και εκτίμησης,
- αντιμετωπίζει τα θέματα πειθαρχίας με ευαισθησία και διακριτικότητα για να μην διαταράσσεται το σχολικό περιβάλλον και να υλοποιούνται οι στόχοι δημιουργικά,
- έχει ανεπτυγμένη την αναλυτική σκέψη και αντιμετωπίζει τις προβληματικές καταστάσεις με διάλογο και ψυχραιμία,
- δημιουργεί συμμετοχική δραστηριότητα, για την υλοποίηση προγραμμάτων που συνδέονται έμμεσα ή άμεσα με τη σχολική ζωή,
- ευαισθητοποιεί τους μαθητές με ομιλίες για θέματα περιβάλλοντος, αγωγής υγείας, τέχνης/πολιτισμού και ενδιαφέρεται για το σωστό εφοδιασμό του σχολείου με οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας.

3.4. Επικοινωνία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων

Οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις πρωτίστως στους μαθητές, και κατ' επέκταση στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, συμβάλλουν στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της επίδοσης των μαθητών, στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση, στη συνεργασία των γονέων για τις εργασίες στο σπίτι και στην ικανοποίηση των γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας & Πούλου 2009). Επιπλέον, γονείς και εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα

για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών, γεγονός που βελτιώνει τόσο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν αμφότεροι με τους μαθητές (Μπρούζος 2009).

Ο τρίτος άξονας στη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος μέσω του επικοινωνιακού ρόλου του διευθυντή του σχολείου, είναι η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς. Οι γονείς δεν αποτελούν παθητικούς παράγοντες στη λειτουργία του σχολείου και στις αποφάσεις της διοίκησης, αλλά ενεργητικούς παράγοντες σ' αυτήν. Η καλή συνεργασία σχολείου και γονέων αποτελεί βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου αφού η αρμονική συνεργασία αυτών βοηθά στην επίλυση προβλημάτων και τελικά στην πραγματοποίηση περισσότερων αποτελεσμάτων στην αγωγή των μαθητών (Σαΐτης, 2002).

Η παιδαγωγική και μορφωτική αποστολή του σχολείου απαιτεί τη στενή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών. Η υποχρέωση αυτή αφορά όχι μόνο το σχολείο συλλογικά, αλλά και κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Το Νέο Σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία και επιδιώκει την οικονομική και αναπτυξιακή σχέση με άλλους κοινωνικούς εταίρους. Μια σειρά δραστηριοτήτων όπως ανταλλαγές επισκέψεων μαθητών άλλων σχολείων, συνδιοργάνωση εκδηλώσεων, συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα κ.α μπορούν να αναπτυχθούν εάν ο διευθυντής ενεργοποιήσει το σύλλογο γονέων.

Η συμμετοχή και η δραστηριοποίηση των γονέων στην προσφορά εθελοντικής εργασίας, ανοίγει νέους δρόμους στην επικοινωνία και στις σχέσεις μέσα στο σχολείο. Η επικοινωνία και η συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς είναι σημαντικότερος παράγοντας για την ενίσχυση της αίσθησης της «κοινότητας», που έχει ήδη δημιουργηθεί με τη συμμετοχή των μαθητών στην επίλυση των προβλημάτων τους. Εξάλλου, συχνά τα προβλήματα των μαθητών ξεκινούν από τους γονείς και υπάρχει δυσκολία στην προσέγγισή τους. Γι αυτό χρειάζεται η άμεση επαφή του σχολείου μαζί τους, προκειμένου να αναζητήσουν από κοινού τις πραγματικές αιτίες των προβλημάτων των μαθητών και τις πιο αποτελεσματικές λύσεις σε αυτά.

Η πρόσκληση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, ώστε να συζητούνται τα προβλήματα του σχολείου και να μεθοδεύονται τρόποι αντιμετώπισής τους, αλλά και η ενημέρωση για την όλη επίδοση και διαγωγή τους αποτελούν καθήκον, τόσο του διευθυντή, όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Ιδιαίτερα σήμερα, που η χώρα μας αντιμετωπίζει το ζήτημα της ολοένα μεταβαλλόμενης

κοινωνικής σύνθεσής της η υιοθέτηση πολιτικών και πρακτικών που ευνοούν το σεβασμό της πολυπολιτισμικότητας είναι ανάγκη να επιδιώκονται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό, γονείς και εκπαιδευτικοί αποτελούν ενεργά μέλη της κοινωνίας και με την ιδιότητά τους αυτή (η κάθε ομάδα χωριστά) διαμορφώνουν ή καθοδηγούνται από την πολιτική να διαμορφώνουν την έννοια της διαφορετικότητας στην κάθε κοινωνία προσδίδοντας σ' αυτή ανάλογες εννοιολογικές αποχρώσεις, αλλά συγχρόνως και τα μοντέλα συμπεριφοράς απέναντι στην διαφορετικότητα» (Αργυροπούλου, 2006).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούν και οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής. Με τον συγκεκριμένο όρο γίνεται αναφορά σε «ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στόχο έχουν να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης» (Μπρούζος 2009). Μία από τις σημαντικότερες ερευνήτριες του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής είναι η Joyce Epstein, η οποία προσδιόρισε έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής (Μπρούζος 2009):

1. Ενημέρωση των γονέων σε σεμινάρια επιμόρφωσης και επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι των γονέων, με στόχο τη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος στο σπίτι που να στηρίζει τα παιδιά ως μαθητές
2. Επικοινωνία με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των μαθητών σε συναντήσεις με κάθε γονέα ξεχωριστά ή μέσω γραπτών σημειώσεων, τηλεφωνημάτων ή άλλων μορφών γραπτής και προφορικής επικοινωνίας
3. Επιστράτευση των γονέων να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου
4. Παροχή πληροφοριών και ιδεών στους γονείς για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και παρότρυνση των γονέων να θέτουν στόχους για τους μαθητές και να σκέφτονται το μέλλον τους, τις σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση
5. Παρότρυνση των γονέων να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση του παιδιού τους
6. Ενημέρωση των γονέων για τις δραστηριότητες που διοργανώνονται από την κοινότητα και σχετίζονται με την ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων, καθώς και για άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που μπορούν να παρακολουθήσουν οι μαθητές

3.5 Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών

Όπως οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών, έτσι και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Ματσαγγούρας 2000).

Για τα μέλη μιας μαθητικής τάξης, η διασφάλιση της κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους αποτελεί πρωταρχική έγνοια (Ματσαγγούρας, 2001). Οι θετικά συναισθηματικά φορτισμένες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών μπορούν να επιτευχθούν μέσα από ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα που είναι κατά ένα μεγάλο βαθμό στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να υλοποιηθεί. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της ενθάρρυνσης των διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας και της συνεργασίας, μέσω της επιλογής μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων κ.λπ. (Παμουκτσόγλου & Καράμπελα, 2010). Επίσης ο εκπαιδευτικός μέσα από την παρατήρηση, αλλά και τη χρήση κοινωνιογράμματος² είναι σε θέση να εξακριβώσει τον βαθμό ικανοποίησης της ανάγκης των μαθητών για κοινωνική αποδοχή και να οργανώσει δραστηριότητες που ενισχύουν τις διαμαθητικές σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2001).

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών αποτελούν μια σημαντική συνισταμένη της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης, αφού συνεισφέρουν στη διευκόλυνση της προσαρμογής των μαθητών, στη βελτίωση της επίδοσής τους και στην εμφάνιση λιγότερων προβλημάτων συμπεριφοράς (βλ. Γαλανάκη 2003, Hartup 1996). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο σχολικό πλαίσιο αυτό συνεπάγεται μαθητές που έχουν προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων και παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων, να αγνοούνται από τους συμμαθητές τους, να κρίνονται αρνητικά και να απομονώνονται (Μπότσας & Παντελιάδου 2007).

Για παράδειγμα, έρευνες που διερεύνησαν τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (βλ. Vaughn, La Greca & Kuttler 1999, Weiner & Schneider 2002), έδειξαν ότι οι τελευταίοι έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες σε σχέση με τους συμμαθητές τους, μένουν συχνά μόνοι και δεν έχουν σταθερές φιλίες ή ο κύκλος των φίλων τους αποτελείται από συμμαθητές που έχουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες (Μπότσας & Παντελιάδου 2007). Μία ειδική μέθοδος

μελέτης της ποσότητας και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, χρήσιμη για κάθε εκπαιδευτικό, είναι η κοινωνιομετρική αξιολόγηση (κοινωνιόγραμμα).

Για την κοινωνιομετρική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται είτε στρατηγικές κατονομασίας, κατά τις οποίες οι μαθητές δηλώνουν κατά ιεραρχική σειρά τα ονόματα των μαθητών που ταιριάζουν σε μία συγκεκριμένη περιγραφή (π.χ. «θα ήθελα να κάθομαι στο ίδιο θρανίο μαζί τους» ή «δε θα ήθελα να κάθομαι στο ίδιο θρανίο μαζί τους») ή μετρήσεις βάσει του καταλόγου ονομάτων της τάξης, στις οποίες οι μαθητές αξιολογούν κάθε συμμαθητή τους έχοντας ως βάση ένα κριτήριο (π.χ. «θα ήθελα να κάθομαι στο ίδιο θρανίο μαζί του» ή «μου αρέσει να παίζω μαζί του»). Οι μετρήσεις βάσει του καταλόγου γενικά προτιμώνται, επειδή αντανακλούν τη συνολική αποδοχή ενός μαθητή από κάθε άλλο μαθητή στην τάξη, ενώ οι στρατηγικές κατονομασίας περιορίζουν τον αριθμό των μαθητών που μπορεί να κατονομάσει κάθε μαθητής. Η αποδοχή κάθε μαθητή στην τάξη μπορεί να προσδιοριστεί με τη μέτρηση των φορών που τον κατονομάζουν ή με τον υπολογισμό του μέσου όρου των βαθμολογήσεων από τους συμμαθητές. Οι φιλίες μεταξύ των μαθητών μπορούν να εντοπιστούν εάν δύο μαθητές κατονομάζουν ή αξιολογούν υψηλά ο ένας τον άλλο (Doll et al. 2009)

Οι πρακτικές δυνατότητες αξιοποίησης του κοινωνιογράμματος αφορούν (α) τη διαχείριση των συμπεριφορικών προβλημάτων που μπορεί να οφείλονται στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, (β) τη διαχείριση μαθησιακών προβλημάτων που μπορεί να οφείλονται στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και (γ) τη συγκρότηση ομάδων στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις απόρριψης μαθητών από συμμαθητές τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε συγκρότηση ομάδας «ειδικού σκοπού», ο οποίος θα είναι μεταξύ άλλων η «αναγκαστική» συνεργασία συγκεκριμένων μαθητών και μέσω αυτής η αποκατάσταση των σχέσεών τους (Κλουβάτος 2014).

Κεφάλαιο Τέταρτο: Επικοινωνία στο εσωτερικό μιας σχολικής τάξης

4.1 Παράγοντες που επιδρούν στο επίπεδο επικοινωνίας εντός σχολικής τάξης

Η σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας αλληλοεπηρεάζονται. Ο εκπαιδευτικός ενεργεί με βάση το πώς ερμηνεύει τη συμπεριφορά των μαθητών, οι μαθητές ερμηνεύουν και αντιδρούν ανάλογα στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και γενικότερα, η δράση της μιας πλευράς επηρεάζει τη δράση της άλλης πλευράς. Σ' αυτό το αλληλεπιδραστικό πεδίο διαμορφώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Τον επικοινωνιακό, αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών προσδιορίζουν δύο διαστάσεις.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η λειτουργική πλευρά, δηλαδή οι συμπεριφορές εκπαιδευτικού - μαθητών και οι προκύπτουσες αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα, πόσο ο εκπαιδευτικός δίνει ελευθερία στους μαθητές, αν τους σέβεται, αν είναι δημοκρατικός, πόσο οι μαθητές μπορούν να αυτενεργούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζουν την άποψή τους, να ασκούν κριτική ή αν ο εκπαιδευτικός είναι αυστηρός, αν τους χειραγωγεί και αν οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να πειθαρχούν και να συμμορφώνονται.

Στην δεύτερη κατηγορία ταξινομείται το συναισθηματικό δέσιμο που πρέπει να υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ουσιαστικά, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές δημιουργούνται είτε θετικά συναισθήματα (αμοιβαία συμπάθεια, αποδοχή αμοιβαίος σεβασμός) είτε αρνητικά συναισθήματα (αμοιβαία αντιπάθεια, απόρριψη, αποστροφή). Παίρνοντας από τις δύο αυτές διαστάσεις τη θετική πλευρά (αυτονόμηση..., συμπάθεια...), έχουμε την εικόνα των καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Αναγνωστοπούλου 2005). Στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές υπερβαίνουν τις τυπικές συμπεριφορές που απορρέουν από τους ρόλους τους. Συζητούν μαζί, συλλογίζονται μαζί κι ευχαριστιούνται από τη μεταξύ τους συντροφιά. Έχουν τη συναίσθηση ενός κοινού δεσμού, που είναι στην ουσία έκφραση κοινών ενδιαφερόντων, κοινών απόψεων και κοινού τρόπου σκέψης. Μεταξύ τους υπάρχει αρμονική συνεργασία, αποδοχή, προσπάθεια για αποφυγή απογοήτευσης, διάθεση για αστεία, διάθεση και

προσπάθεια για ικανοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων και αναγκών (Noddings 1991, Gudyknust & Hall 1994).

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αποτελούν τον πυρήνα για κάθε παιδαγωγικό ενέργημα και έχουν άμεση επίδραση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές έλκονται από το ενδιαφέρον και τη φιλική διάθεση ενός εκπαιδευτικού, είναι αναμενόμενο και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εν λόγω εκπαιδευτικός να γίνει γι' αυτούς ελκυστικό και η στάση τους για τη μάθηση να βελτιωθεί, πράγμα που θα επηρεάσει θετικά και την επίδοσή τους. Οι μαθητές που συμπαθούν τον εκπαιδευτικό γίνονται ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης, δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς, δέχονται πρόθυμα τις προσπάθειές του να τους επηρεάσει (Χατζηδήμου 2000, Thompson 1997).

Για την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεσμών και την εδραίωση ενός σταθερού δίαυλου, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών του, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών που διαδραματίζουν ρόλο στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν στο σύνολό τους και να αναλυθούν διεξοδικά, εδώ θα αναφερθούμε σχετικά σε ορισμένα σημαντικά στοιχεία, που επισημαίνονται ιδιαίτερα στη βιβλιογραφία, σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο.

Οι διάφορες μελέτες δείχνουν ότι το φύλο των μαθητών επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στον εκπαιδευτικό αλλά και ο εκπαιδευτικός, συχνά ασυνείδητα, μπορεί να συμπεριφερθεί διαφορετικά στους μαθητές, ανάλογα με το φύλο τους, ενισχύοντας έτσι τις στερεότυπες παραδοχές. Όπως προκύπτει, με βάση τα δεδομένα ερευνών, τα κορίτσια, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, τείνουν να αποζητούν την επαφή με τον εκπαιδευτικό και επιθυμούν να έχουν μαζί του φιλικές σχέσεις (Brophy & Good 1974). Διαπιστώνεται ακόμη ότι και οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μεγαλύτερη συμπάθεια προς τα κορίτσια, πιθανόν, επειδή τα αγόρια τους ενοχλούν περισσότερο με τη φλυαρία τους και γενικά με την απείθαρχη συμπεριφορά τους (Χαντζή & Παπαδάτου 1990). Σύμφωνα επίσης με τις απόψεις των μαθητών, σε σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται περισσότερο επιθετικά στα αγόρια, ενώ οι μαθήτριες αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιείκεια (Χατζηδήμου & Χαρατόρη 1997, Francis 2000). Παρατηρείται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερο χρόνο επικοινωνίας με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια, σε θέματα

διδασκαλίας και συμπεριφοράς, είτε για να απευθύνουν σ' αυτά αρνητικά σχόλια, είτε για να επαινέσουν τις θετικές τους ενέργειες (Streitmatter 1994, Sadker 1994). Όπως προκύπτει από τα ευρήματα ερευνών, τόσο στη δεκαετία του '80, όσο και στη δεκαετία του '90 αλλά και ακόμη πιο πρόσφατα, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια διαφοροποιείται. Τα αγόρια κερδίζουν την προσοχή των εκπαιδευτικών, κυριαρχούν στο χώρο της σχολικής τάξης και επισκιάζουν τη συμμετοχή και το έργο των κοριτσιών (Howe 1997, Skelton 2001).

Η επίδοση είναι ένα στοιχείο που, σύμφωνα με τους ερευνητές, επηρεάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών. Από παλαιότερες αλλά και από σύγχρονες μελέτες προκύπτει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί συνήθως δίνουν στους μαθητές υψηλής επίδοσης πολλές ευκαιρίες να συμμετέχουν στο μάθημα, τους παρακινούν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αφιερώνουν πολύ χρόνο σ' αυτούς, τους παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη, δίνουν έμφαση στις επιτυχημένες τους προσπάθειες, ενώ παραβλέπουν τα σημεία άγνοιας και λαθών τους και παρακάμπτουν τα προβλήματα πειθαρχίας. Αντίθετα, στους μαθητές χαμηλής επίδοσης ασκούν δυσμενή κριτική για τις αποτυχημένες τους προσπάθειες, δεν τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, δεν τους προσφέρουν μαθησιακή υποστήριξη, ειδικά όταν η χαμηλή επίδοση συνοδεύεται και από αδιαφορία συμμετοχής. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα συνδέουν την παραβατική συμπεριφορά με την επίδοση, με αποτέλεσμα να θεωρούν ως ταραξίες τους μαθητές χαμηλής επίδοσης και να τους επιπλήττουν συχνότερα (Brophy & Good 1974, Weinsten 2002).

Οι καλοί μαθητές αμείβουν με την πρόοδό τους τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού και επιβεβαιώνουν την επαγγελματική του επάρκεια. Οι μαθητές χαμηλής επίδοσης αποτελούν γι' αυτόν δείκτη της προσωπικής του αποτυχίας, πράγμα που του προκαλεί ανασφάλεια, η οποία μπορεί με τη σειρά της να επιφέρει αλλοίωση των συναισθημάτων του, για τους συγκεκριμένους μαθητές (Σακελλαρίου 1986). Μια τέτοιου είδους συμπεριφορά μπορεί να καλλιεργήσει στην ομάδα των καλών μαθητών τη διάκριση και το προβάδισμα και να αυξήσει την αποξένωση των αδύνατων μαθητών. Ορισμένοι όμως εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετική στάση ως προς την αντιμετώπιση των αδύνατων μαθητών. Αναφέρουν ότι ασχολούνται εξοικονομημένα μαζί τους, ότι εκδηλώνουν προς αυτούς συναισθήματα αποδοχής και συμπάθειας, ότι εστιάζουν την προσοχή τους στη δημιουργία κινήτρων (Καΐλα & Θεοδωροπούλου 1997).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία εντός της σχολικής τάξης είναι η ηλικία, στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί. Ηλικία των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται από έρευνες, επιδρά στη συμπεριφορά και στο έργο τους. Οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι αυθόρμητοι, ενθουσιώδεις και εκδηλωτικοί, αισθάνονται πολύ κοντά στους μαθητές και έχουν μαζί τους ένα είδος αδελφικών σχέσεων. Δείχνουν μάλιστα διάθεση να εισαγάγουν στη σχολική τάξη τις νεωτεριστικές ιδέες τους. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν αίσθημα απογοήτευσης και ρουτίνας, δεν κατανοούν εύκολα τις ανάγκες των μαθητών, οι σχέσεις μαζί τους γίνονται τυπικές, αντιστέκονται επίσης σε όποια καινοτομία (Huberman 1993). Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει συσχέτιση των χρόνων εκπαιδευτικής υπηρεσίας και της ηλικίας των εκπαιδευτικών, με τη στάση τους απέναντι στους μαθητές.

Δεδομένου όμως ότι η προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, το μαθητικό δυναμικό της σχολικής τάξης, οι συνθήκες του σχολείου είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση, δεν είναι δυνατή η γενίκευση αυτών των ευρημάτων. Σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα που ορίζουν τους ρόλους των δύο φύλων, αναμένεται από τις γυναίκες να είναι εκδηλωτικές, ευαίσθητες και υποχωρητικές κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, σε αντίθεση με τους άντρες, για τους οποίους είναι αποδεκτή η επιθετική και κυριαρχική συμπεριφορά.

Η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των δύο φύλων μπορεί να γίνει εμφανής και στη σχολική τάξη, στους άντρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, όπως διαπιστώνεται από ορισμένες έρευνες. Οι γυναίκες, για παράδειγμα, θεωρείται ότι έχουν την ικανότητα να δείχνουν φροντίδα και μητρικά αισθήματα στους μαθητές, γι' αυτό και είναι αποτελεσματικότερες στις σχέσεις τους με τα μικρά παιδιά, ενώ οι άντρες εκτιμάται ότι είναι ικανότεροι στην επικοινωνία με τους μεγαλύτερους μαθητές (Reay 2001 Αναγνωστοπούλου και συν. 2004). Ως προς το θέμα της πειθαρχίας, υπάρχει η άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επιβληθούν στους μαθητές, σε αντίθεση με τους άντρες συναδέλφους τους, οι οποίοι, επειδή έχουν συνήθως μεγαλύτερη σωματική διάπλαση και πιο βροντερή φωνή, εύκολα διατηρούν την πειθαρχία (Merrett & Wheldall 1992).

4.2 Ο ρόλος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην επικοινωνία εντός σχολικής τάξης

Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι η μέθοδος κατά την οποία οι μαθητές μιας τάξης οργανώνονται σκόπιμα σε μικρο-ομάδες για την πραγματοποίηση μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας 2000). Σε βιβλιογραφικές επισκοπήσεις (Bossert 1988, Johnson, Johnson, & Stanne 2000, Ματσαγγούρας 1987) τεκμηριώνεται ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία μορφή οργάνωσης της τάξης, η οποία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας και έκφρασης της προσωπικής δημιουργικότητας του ατόμου και επιφέρει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και για τον λόγο ότι η εφαρμογή της επιλύει ικανοποιητικά τρία βασικά προβλήματα της διαχείρισης σχολικής τάξης, που είναι (α) το πρόβλημα της διατήρησης της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα, (β) τα προβλήματα συμπεριφοράς που συνεπάγεται η μη εμπλοκή τους στο μάθημα, και (γ) το πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει το καταλληλότερο πλαίσιο ένταξης των μαθητών διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων στην κυρίαρχη ομάδα (Ματσαγγούρας 2000).

Όσον αφορά στα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, μια επισκόπηση ερευνών (McGroarty 1993,) δείχνει ότι η εφαρμογή της με ομάδες διαφόρων γλωσσικών επιπέδων: προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές με αναπτυσσόμενη γλωσσομάθεια να

- εκτεθούν σε περισσότερη αλλά και πιο σύνθετη και αυθεντική γλώσσα από ό,τι στη παραδοσιακή διδασκαλία,
- προσφέρει επιπλέον χρόνο και ποικίλες ευκαιρίες για έκφραση και επικοινωνία
- συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων που αρμόζουν σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας,
- συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των εννοιών,
- προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις,
- αυξάνει την ικανότητα των μαθητών να διορθώνουν τον εαυτό τους και τους άλλους.

Αναφορικά με την μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για την δημιουργία των ομάδων, οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται με τις μεταβλητές ομάδες, τις ομάδες δηλαδή στις οποίες η σύνθεση δε μένει συνέχεια σταθερή, είτε αυτές είναι ομοιογενείς είτε όχι. Συγκριτικά μεταξύ των δύο, δηλαδή μεταξύ των ομοιογενών και των ανομοιογενών ομάδων, προτείνεται γενικότερα η σύνθεση ανομοιογενών ομάδων, επειδή θεωρούνται περισσότερο αποδοτικές (Κλουβάτος 2014). Οι έρευνες μάλιστα δείχνουν ότι οι ανομοιογενείς ως προς την επίδοση ομάδες που συγκροτούνται με γνώμονα τις συμπάθειες μεταξύ των μαθητών ωφελούν τους αδύναμους μαθητές χωρίς να βλάπτουν τις επιδόσεις των καλών μαθητών (Κανάκης 1987).

Συνεπώς και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας οι μαθητές με χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας ωφελούνται από τη συνεργασία τους με μαθητές με υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας. Υπάρχουν ωστόσο συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. παρουσίαση πληροφοριών για τον τόπο καταγωγής, τη θρησκεία, τα χαρακτηριστικά των φύλων, κλπ), οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν πιο αποτελεσματικά από ομοιογενείς ομάδες. Τέλος, σε ό,τι αφορά στον αριθμό των μελών κάθε ομάδας προτείνεται να είναι 3-5 ή το πολύ 6 μαθητές (Κλουβάτος 2014).

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα κριτήρια συγκρότησης ομάδων και οι ομοιογενείς και ανομοιογενείς ομάδες που προκύπτουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι, με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών, να κρίνει ποιες δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν σε ομάδες, να ορίσει τις ομάδες, τα θέματα, τον χρόνο εργασίας, τους ρόλους και τον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, και να προετοιμάσει τους μαθητές (διδάσκοντάς τους δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων), ώστε να είναι παραγωγική η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές.

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κυκλοφορεί για να παρακολουθεί την πρόοδο, να διασφαλίζει ότι οι ομάδες εργάζονται παραγωγικά και να παρέχει βοήθεια μόνο όταν απαιτείται (Brophy 2004). Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλες μέθοδοι εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Κλουβάτος 2014). Μια ομαδοσυνεργατική τεχνική που χρησιμοποιείται ευρέως είναι η συνεργατική συναρμολόγηση (τεχνική παζλ).

Κριτήριο ομαδοποίησης	Ομοιογενείς ομάδες	Ανομοιογενείς ομάδες
Γνωστικό επίπεδο	Όμοιο γνωστικό επίπεδο	Διαφορετικό γνωστικό επίπεδο
Ενδιαφέροντα	Κοινό ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα	Διαφορετικά ενδιαφέροντα
Μαθησιακό στυλ	Όμοιο μαθησιακό στυλ	Ανόμοιο μαθησιακό στυλ
Φύλο	Ίδιο φύλο	Μεικτό φύλο

Εθνικότητα/τόπος καταγωγής	Ίδια εθνικότητα ή κοινή καταγωγή	Πολυπολιτισμική σύνθεση
Άλλο ατομικό χαρακτηριστικό (θρήσκευμα, γλώσσα, κλπ.)	Ίδιο θρήσκευμα, γλώσσα ή άλλο ατομικό χαρακτηριστικό	Διαφορετικό θρήσκευμα, γλώσσα ή άλλο ατομικό χαρακτηριστικό
Προτίμηση συνεργατών (κοινωνιομετρικό τεστ)	Τους ίδιους μαθητές (βάσει κοινωνιογράμματος τάξης)	Τυχαία σύνθεση ή σύνθεση σκόπιμης αλληλεπίδρασης
Δυνατότητα συνεργασίας εκτός σχολείου	Ευχέρεια μελών για διαζώσης συνεργασία	Ασύγχρονη επικοινωνία λόγω αδυναμίας διαζώσης συνεργασίας μελών
Είδος επιτελούμενου έργου (ομάδες ειδικού σκοπού)	Στοχευμένη ομοιογένεια για αποδοτικότερη επιτέλεση έργου	Στοχευμένη ανομοιογένεια για αποδοτικότερη επιτέλεση έργου

Πηγή: Κλουβάτος 2014: 26-27.

4.3 Διαχείριση και ορισμός ορίων για την συμπεριφορά των μαθητών

Συμπεριφορά «είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του» (Χρηστάκης 2012). Τα πιο συνηθισμένα στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως αποδεκτή ή ως προβληματική στο σχολικό πλαίσιο είναι οι αξίες, οι αρχές και οι κανόνες αναφοράς της συγκεκριμένης κοινωνίας, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά, το αναπτυξιακό επίπεδο και τα χαρακτηριστικά του μαθητή, οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς για τον ίδιο τον μαθητή και το περιβάλλον του, καθώς

επίσης και η συχνότητα και η ένταση με την οποία εμφανίζεται (Κουτσοθανάση 2010).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τα στοιχεία αυτά και ορίζουν με σαφήνεια ποιες είναι οι συμπεριφορές που προσδοκούν από τους μαθητές τους. Τα πρώτα βασικά βήματα για την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι η διαμόρφωση των προσδοκιών από τον εκπαιδευτικό και η μετάδοση των προσδοκιών στους μαθητές, η οποία επιτυγχάνεται με τη θέσπιση σαφών κανόνων και διαδικασιών (Marzano & Marzano 2003). Πέρα από τη θέσπιση των κανόνων, η αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών περιλαμβάνει τη χρήση ενός εύρους πρακτικών για την επιβράβευση των προσδοκώμενων συμπεριφορών και τη χρήση ενός εύρους στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, όταν αυτά προκύπτουν (Simonsen et al. 2008).

Αντίστοιχα, η θέσπιση κανόνων και διαδικασιών αποτελεί σημαντική διάσταση της διαχείρισης της σχολικής τάξης, αφού μεταδίδει στους μαθητές τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τη συμπεριφορά τους, παρέχει δομή στους μαθητές και τους βοηθά να συμμετέχουν ενεργητικά στις μαθησιακές δραστηριότητες (Brophy, 1998), αυξάνει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Evertson & Emery 1982, Johnson, Stoner & Green 1996), παρέχει μία κατευθυντήρια γραμμή στους μαθητές ώστε να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν οι ίδιοι την συμπεριφορά τους και προσδίδει αξιοπιστία στο αξίωμα του εκπαιδευτικού (Good & Brophy 2000). Οι κανόνες αντιπροσωπεύουν τα κριτήρια για την προσδοκώμενη συμπεριφορά μέσα στην τάξη.

Πεδία στα οποία ορίζει ο εκπαιδευτικός κανόνες αποτελούν η γενική συμπεριφορά στην τάξη (συμμετοχή, παρακολούθηση, παράδοση και έλεγχος εργασιών, συμπεριφορά ως προς τον διδάσκοντα και μεταξύ τους), η χρήση των χώρων (θρανία, βιβλιοθήκες, γραφείο δασκάλου, αποθηκευτικοί χώροι, μπάνιο), η ομαδική και ατομική εργασία (μετακίνηση μαθητών, συζήτηση μεταξύ τους, αναζήτηση βοήθειας, διακοπές, δραστηριότητες μετά το τελείωμα των εργασιών), η χρήση των υλικών και του εξοπλισμού (χρήση υπολογιστών, χαρτών, εργασιών, πίνακα, γραφικών υλών), το ξεκίνημα και το τελείωμα της μέρας κ.ά. (Evertson & Emmer 1996, Marzano & Marzano 2003, Wong & Wong 1998).

Η αποτελεσματικότητα των κανόνων της τάξης ενισχύεται, όταν οι κανόνες (α) δηλώνονται με θετικό τρόπο, δηλαδή λέμε στους μαθητές τι να κάνουν και όχι τι

να μην κάνουν (π.χ. μπορούμε να πούμε «συγκεντρωθείτε σε αυτά που έχετε να γράψετε» αντί να πούμε «μη μιλάτε μεταξύ σας, όταν γράφετε»), (β) είναι παρατηρήσιμοι και μετρήσιμοι (π.χ. μπορούμε να πούμε «φέρτε τα υλικά σας» αντί να πούμε «ετοιμαστείτε να μάθετε»), (γ) είναι κατανοητοί από τους μαθητές (χρησιμοποιούμε, δηλαδή, λεξιλόγιο κατάλληλο για το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών της τάξης μας), (δ) ορίζονται στην αρχή της χρονιάς και (ε) είναι τόσο όσοι μπορούν οι μαθητές να θυμούνται και να ακολουθούν ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο (Brophy 1998, Evertson & Emmer 1982, Glasser 1990, Larrivee 1992).

Τα βήματα που μπορούμε να ακολουθήσουμε για την αποτελεσματική καθιέρωση των προσδοκιών σε σχέση με τη συμπεριφορά στην τάξη είναι τα εξής:

- Προετοιμασία, πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά: Στοχαζόμαστε πάνω στις προσδοκίες μας και διατυπώνουμε γραπτώς τους κανόνες για κάθε πεδίο δραστηριότητας (γενική συμπεριφορά, ατομική και ομαδική εργασία, χρήση των χώρων και των υλικών κ.λ.π.), με δηλώσεις σαφείς, κατανοητές και θετικά διατυπωμένες.
- Μετάδοση, στην έναρξη της σχολικής χρονιάς: Μεταδίδουμε στους μαθητές τις προσδοκίες μας και τους ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν προτείνοντας και δικούς τους κανόνες. Μπορούμε, επίσης, να γράψουμε τους κανόνες και να τους τοποθετήσουμε σε εμφανές σημείο της τάξης (κυρίως σε μικρότερες ηλικίες).
- Διδασκαλία, παρακολούθηση και παρέμβαση, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς: Παρέχουμε άμεση διδασκαλία των διαδικασιών, προβαίνουμε σε συχνές υπενθυμίσεις (με θετικές πάντα δηλώσεις) και παρακολουθούμε διαρκώς την τάξη.

4.4 Περιγραφή της επικοινωνίας εντός τάξης βάση του ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγού

4.4.1 Το παιδί στο νηπιαγωγείο και η σχέση του με τους άλλους

Στο σύνθετο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, τα νέα κοινωνικά βιώματα που αποκτούν τα παιδιά και οι συνεπακόλουθες πολυδιάστατες γνώσεις που διαμορφώνονται ως προς την κοινωνική ζωή αποτελούν σημαντική κατάκτηση στην

εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Το παιδί είναι μέλος μιας οικογένειας, μιας συνοικίας, ενός χωριού ή μιας πόλης και βιώνει μέσα στο μικρόκοσμό του τις απαιτήσεις, τους συμβιβασμούς και τις συγκρούσεις που συνεπάγεται η οργανωμένη κοινωνικά ζωή, αλλά τις βιώνει συνήθως μέσα στο προστατευτικό κέλυφος της οικογένειας, η οποία καταφέρνει να απορροφά τους κραδασμούς και να φιλτράρει τις υπερβολικές αντιπαλότητες και αντιθέσεις.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνείδηση της πολυπλοκότητας του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί και να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές καταβολές του, καθώς σ' αυτό το πρώιμο επίπεδο της εκπαίδευσης η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών διαμορφώνεται κυρίως μέσα από το χώρο των βιωμάτων τους. Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους και να εντοπίζουν τις ομοιότητές και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται.

Θα πρέπει, επίσης, να καταστούν ικανά να περιγράφουν το άμεσο περιβάλλον τους και να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές ανάμεσα σ' αυτό και σε άλλα ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα από συγκρίσεις που ενθαρρύνονται να πραγματοποιούν. Είναι εμφανές ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το περιεχόμενο που αναδύεται μέσα από τις δραστηριότητες της Γλώσσας και με τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες άλλων προγραμμάτων.

4.4.2 Δράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην χρήση της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας

να διηγούνται / Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να διηγούνται εμπειρίες αφηγούνται τους επιδιώκοντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων και να χρησιμοποιούν λέξεις όπως «πρώτα», «μετά», «ύστερα», «μετά από αυτό» κτλ. (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσική).**
Ενθαρρύνονται να αφηγούνται ένα παραμύθι.
Παροτρύνονται να συσχετίζουν τις ιστορίες που ακούν

		με τη δική τους ζωή και με τις δικές τους εμπειρίες. Παροτρύνονται να συνθέτουν ιστορίες με ή χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς.
Να περιγράφουν		Ενθαρρύνονται να παρατηρούν και να περιγράφουν γεγονότα, αντικείμενα και προσωπικές εμπειρίες (ενθαρρύνονται π.χ. να περιγράψουν σε άλλους πώς συγκεντρώνουν τα υλικά για καρτεπικόλληση (κολάζ) και πώς το κατασκευάζουν)
Να εξηγούν και να ερμηνεύουν	να	Παροτρύνονται να δίνουν εξηγήσεις για διάφορες επιλογές και προτιμήσεις τους και να αιτιολογούν απόψεις και πράξεις τους
να συμμετέχουν σε συζητήσεις και χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία	σε να	Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συνειδητοποιούν ότι σε κάθε συζήτηση οι συμμετέχοντες είναι διαδοχικά ομιλητές και ακροατές και επομένως παίρνουν το λόγο εκ περιτροπής. Ενθαρρύνονται στην ανάπτυξη μιας στοιχειώδους επιχειρηματολογίας ώστε να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να μπορούν να πείθουν τους συνομιλητές τους. Μαθαίνουν να ακούν τους συνομιλητές τους, χωρίς να τους διακόπτουν, και να μιλούν την κατάλληλη στιγμή, αφού λάβουν υπόψη τους τι έχει προηγηθεί.
να βελτιώνουν και εμπλουτίζουν προφορικό τους λόγο	να τον	Ασκούνται στο να χρησιμοποιούν εύστοχα λέξεις ή εκφράσεις που συνδέονται με ειδικές περιστάσεις, όπως ευχές, χαιρετισμούς κτλ. Εθίζονται να απομνημονεύουν και να απαγγέλλουν ποιήματα, να μαθαίνουν λαχνίσματα, αινίγματα, γλωσσοδέτες, να απομνημονεύουν μικρούς ρόλους στο πλαίσιο των παραστάσεων που θα παρουσιάσουν μέσα στην τάξη. Συνηθίζουν να αναπαράγουν εύστοχα τα λεκτικά σχήματα που συναντούν συχνά στα παραμύθια, όπως «ήταν μια φορά κι έναν καιρό ...», «και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα» κτλ. Ασκούνται στο να κατανοούν απλές μορφές της

μεταφορικής χρήσης των λέξεων (π.χ. να μπορούν να διακρίνουν την ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις εκφράσεις «με τρώει η μύτη μου» και «τρώω το φαγητό μου») συμμετέχοντας σε παιχνίδια λέξεων.

Ασκούνται στο να οργανώνουν το λόγο τους, συνδέοντας τις απλές προτάσεις μεταξύ τους με τις κατάλληλες συνδετικές λέξεις (και, για, ή, αλλά, επειδή κτλ.). Ενθαρρύνονται να αναδιατυπώνουν φράσεις ή προτάσεις, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά λέξεις με παρεμφερές νόημα (π.χ. ο άνεμος λυσομανούσε ή ο αέρας λυσομανούσε ή σφύριζε) ή αντίθετο νόημα (π.χ. ένα μεγάλο μπουκάλι γάλα ή ένα μικρό μπουκάλι γάλα) (Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσική).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό. Στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Αναγνωστοπούλου, Μ, Αρβανίτη, Ι., Κανταρτζή, Ε., (2004) «Η ανάληψη διδασκαλίας της Α΄ τάξης, από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση;», στο Δ. Χατζηδήμου / Ε. Ταρατόρη / Μ. Κουγιουρούκη / Π. Στραβάκου (επιμ.), Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη,
- Αναγνωστοπούλου, Μ., (2005) Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη
- Βαλιαντή Σ., Κουτσελίνη – Ιωαννίδου Μ., (2008), *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*, Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Βαστάκη Μ. Σ., (2010) *Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία*, Περιοδικό «Επιστημονικό Βήμα», τ. 12
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Άτραπος.
- Καβουνίδη Τ., Πολύζου Ν., Αλτζιζόγλου Ν., Αβραμίδη Τ., Μαυρομάτης Γ., Γιαννίτσας Δ. (2006). Πολιτικές Ένταξης των Μεταναστών: Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής
- Kalantzis, M. (2011). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα
- Κουτσουράκη Σ., Μπερκούτης Α., *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*, 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος. Αθήνα.
- Μπασλής, Χ. (1988). Κοινωνική τάξη, Γλώσσα και σχολική επίδοση, Διδακτορική Διατριβή

- Παντελιάδου Σ., Αντωνίου Φ., (2008), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Εκδόσεις Γράφημα, Θεσσαλονίκη.
- Παμουκτσόλογου, Α. & Καράμπελα, Μ. (2010). Η συμβολή του παιδαγωγικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών: Μια πρώτη αξιολόγηση. Στο Α. Κοσμόπουλου & Σ. Βασιλόπουλου (Επιστ. Επιμ.) *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Πυργιωτάκη, Ι. & Αλπέντζου, Ο., (2001) «Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση», στο Ι. Πυργιωτάκη (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο*, Αθήνα 2001, έκδοση Υ.Π.Ε.Π.Θ.,
- Σαΐτης, Χ. Α. (2001). *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίου.
- Τσάφος, Β. (2008). Η εικόνα του «Άλλου» στα κείμενα της Αρχαιοελληνικής Γραμματείας που διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η Διδακτική της αξιοποίηση σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- Τριαντάρη Σ.Α, (2017) «Η ρητορική, η τέχνη της επικοινωνίας από την αρχαιότητα στο Βυζάντιο. Η επικαιροποίηση της ρητορικής και η εξέλιξη της», Εκδόσεις Σταμούλη
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήσης
- Χαντζή, Α & Παπαδάτου, Γ., (1990) «Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη», άρθρο στο ΕΛ.Ε.ΣΥΠ., τ. 12, 13,
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε., (1997) «Εκτιμήσεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων. Μια εμπειρική προσέγγιση», *Πρακτικά του Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών, Κομοτηνή*

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Leader, P., Phoenix, C., Beavers, M., Brayton, S., & Myers, G. (1994, March). *Tips from teachers: Ideas that work*. *Journal of Correctional Education*, 45(1), 1-5. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371223)

- Stradling B., Sauders L., (1993), *Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils*. Educational Research 35, 127 – 137.
- Tomlinson, C.A. (2000). Differentiated instruction: Can it work? *The Education*.
- Tomlinson C., Brighton C., Hertberg H., Callahan C.M., Moon T. R, Brimijoin K. Lynda A. Conover, & Reynolds T. (2003). *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature*. Journal for the Education of the Gifted, 27 (2),119-45
- Bernstein, B. (1961). Social Structure, language and learning, Educational Research 3
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society, New Society, 26.
- Bernstein, B. (1973). Class, Codes and Control. Theoretical studies towards a sociology of language, Educational Studies, Cambridge University.
- Maton, K. (2014). Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education. London, Routledge
- Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (2001) (eds) Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research. New York, Peter Lang
- Van Krieken, R., Smith, P. Habibis, B., Smith, P., Hutchins, B., Martin, G. & Maton, K. (2010). Sociology: Themes and perspectives. Fourth Edition. Sydney, Pearson
- Paulston, C. & Tucker, R. (2010). The Early Days of Sociolinguistics: Memories and Reflections. Dallas: SIL International
- Moore, R., Arnot, M., Beck, J. & Daniels, H. (eds) (2006). Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the sociology of Basil Bernstein. London, Routledge
- Chambers, J. K. (2009). Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance. Malden: Wiley Blackwell
- Holmes J., (2001), An introduction to sociolinguistics, Pearson Education
- Wodak & Benke, (1998), Gender as a sociolinguistic variable: New perspectives on variation studies, Blackwell, Oxford. 127-150
- Coelho E. (2007). Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά σχολεία. Αθήνα: Επίκεντρο
- Barker, R. (2003). The Social Work Dictionary. Washington, OC: NASW Press
- Parvis, L. (2013). Understanding Cultural Diversity in Today's Complex World. USA: Lulu Press
- Boethel, M. (2003). Diversity. School, Family & Community Connections. Annual Synthesis. Austin, Texas: SEDL

- Green, N. (2004). Οι δρόμοι της μετανάστευσης. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Σαββάλας.
- Thomas, R.R. (1992). Managing diversity: A conceptual framework. In S.E. Jackson & Associates (eds), Diversity in the workplace: Human Resource Initiatives. NY: Guilford.
- Thompson M., (2002) Professional ethics and the teacher, Oakhill Staffordshire 1997, Trentham Books. Weinsten, R., Reaching higher. The power of expectations in schooling, Cambridge , Harvard University Press.
- Unesco, (2003). Sharing a World of Difference: The Earth's Linguistic, Cultural and Biological Diversity. UNESCO - Terralingua - World Wide Fund for Nature. Ανακτήθηκε στις 22/06/2012 από: <http://www.terralingua.org/wp>