

Κοινωνικά Κριτική Διαχείριση Τάξης

Μια μελέτη περίπτωσης προς εμπειρική-ερμηνευτική αποσαφήνιση

Θεοφάνης Μαργαρώνης

Μαθηματικός, M.Ed., Συγγραφέας

fmargaronis@gmail.com

Λίγα λόγια για την έννοια της διαχείρισης τάξης

Η αποτελεσματική διαχείριση τάξης (δ.τ.) συνδέεται με όλες τις διαστάσεις της διδασκαλίας, αποτελώντας ουσιαστικά τον πυρήνα της διδακτικής πράξης. Κατά τον Borich (2015) η δ.τ. είναι μία από τις 7 διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας, μαζί με το μαθησιακό κλίμα, τη σαφήνεια του μαθήματος, την ποικιλία στη διδακτική πράξη, τη στοχοπροσήλωση του εκπαιδευτικού, την επιτυχία των μαθητών και την εμφάνιση ανώτερων νοητικών λειτουργιών από τους μαθητές. Μάλιστα η δ.τ. αποκτά χαρακτηριστικά αντικειμενικής προϋπόθεσης για την ανάπτυξη των υπόλοιπων διαστάσεων, ενώ κορύφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται η ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών από τους μαθητές.

Ενδεικτικά οι θεωρίες διαχείρισης της σχολικής τάξης

Θεωρούμε σκόπιμη μια κωδικοποιημένη, ενδεικτική καταγραφή κάποιων βασικών μορφών διαχείρισης τάξης. Ο Wragg (2001, 36-49) εντοπίζει τις ακόλουθες κατηγορίες:

Αυταρχική. Με βασικό χαρακτηριστικό την «αυθεντία» του εκπαιδευτικού και την εγκαθίδρυση πειθαρχίας. Ο διδάσκων παίρνει μόνος τις αποφάσεις και οι μαθητές δεν έχουν περιθώρια ελευθερίας κινήσεων.
Δημοκρατική. Ο εκπαιδευτικός είναι ανεκτικός, σπάνια δίνει εντολές, δεν τιμωρεί, δεν επιπλήττει. Στο επίκεντρο τίθεται η ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης από τα παιδιά.
Τροποποίηση συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός αδιαφορεί για την αντικοινωνική συμπεριφορά, θεωρώντας ότι η αδιαφορία απέναντί της οδηγεί στην εξάλειψή της. Υιοθετεί όμως σύστημα κανόνων, αμοιβών και κυρώσεων.
Διαπροσωπικές σχέσεις. Δίνεται έμφαση στο καλό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θεωρώντας τις γόνιμες σχέσεις ως προϋπόθεση για τη μάθηση. Οι μαθητές συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους κανόνες και τον τρόπο λειτουργίας της τάξης.
Επιστημονική προσέγγιση. Η διδασκαλία είναι τόσο επιστήμη όσο και τέχνη, γι' αυτό και μπορεί να αναλυθεί και να συστηματοποιηθεί, ενώ δεν υπάρχει μία «υπέρτατη» τακτική που επιλύει όλα τα προβλήματα
Κοινωνικά συστήματα. Τα άτομα της σχολικής τάξης αποτελούν κοινωνικό υποσύστημα ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα πολλαπλές (οικονομικές, κοινωνικές, συναισθηματικές κ.α.) επιρροές. Αν ο εκπαιδευτικός δεν αντιληφθεί τις διαδικασίες αυτές δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο έργο του. «Ο καθηγητής θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τις ευρύτερες διαστάσεις της εκπαίδευσης, να γνωρίζει καλά την κοινωνική υποδομή της συγκεκριμένης κοινότητας, την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, τις αξίες και παραδόσεις της κοινότητας» (Wragg 2001, 47).
Συμβουλές έμπειρων εκπαιδευτικών σε νεότερους συναδέλφους τους. Η στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη επηρεάζεται από την εμπειρική συμβουλή που κάθε φορά δέχεται να ακολουθήσει.

Η προηγούμενη ταξινόμηση βοηθάει στην καλύτερη προσέγγιση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, άρα και την εξαγωγή συμπερασμάτων από τη συνέντευξη, αν και εύλογα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η απόλυτη και

αποκλειστική ένταξη κάποιας μεθόδου στη μία ή στην άλλη θεωρία, χωρίς συνολική θεώρηση του σχολικού συγκειμένου, δεν μπορεί παρά να είναι επισφαλής..

Τα κενά στην ανάλυση της διαχείρισης τάξης

Ο Freire (2009) σημειώνει ότι «η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είναι περίπλοκη, θεμελιώδης και δύσκολη». Στα διάφορα εργαλεία παρατήρησης της διδασκαλίας υπάρχουν οργανωμένες κάποιες παγιωμένες τεχνικές ως αποτελεσματικές, με βάση την καταγεγραμμένη εμπειρία. Παρ' όλα αυτά, ανακύπτει το ερώτημα: Μήπως οι τεχνικές αυτές εν τέλει αντιμετωπίζουν ένα δυναμικό, περίπλοκο και σε εξέλιξη φαινόμενο με στατικό και μηχανιστικό τρόπο, ενώ η πολυπλοκότητα των σημερινών κοινωνικών συνθηκών απαιτεί μια πιο διαλεκτική και προσαρμοσμένη στο εκάστοτε κοινωνικό συγκείμενο προσέγγιση;

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζονται τα εξής κενά σε σχέση με το υπό εξέταση ζήτημα: α) Η ανάλυση της διαδικασίας, όχι των εκφάνσεων του φαινομένου. β) Η εξήγηση της διαδικασίας αυτής και όχι απλώς η περιγραφή του κατά πόσο «δουλεύει» η μία ή η άλλη τεχνική. γ) Η δυνατότητα παρέμβασης στην προηγούμενη διαδικασία και το περιθώριο εισήγησης νέων διδακτικών συμπεριφορών.

Η Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διαχείριση Τάξης¹

Απάντηση στα προαναφερθέντα κενά επιχειρεί να δώσει η Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διαχείριση Τάξης (Culturally Responsive Classroom Management) (CRCM), η οποία τρόπον τινά συνυπολογίζει την κοινωνική διάσταση στο θέμα της διαχείρισης τάξης. Η CRCM κατ' αρχήν προϋποθέτει την κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συγκειμένου και την ανάδειξη μαθητο-κεντρικών τάξεων. Από την άλλη, η CRCM δεν είναι πλήρως διαμορφωμένη θεωρητικά και είναι μάλλον αμφίβολο αν θα μπορέσει αυτό να συμβεί εξαιτίας του μεταμοντέρνου της χαρακτήρα, όπως αυτός καταγράφεται από ερευνητές. Η προσέγγισή της ως «νοητικής κατάστασης» εγκλωβίζει την έννοια της δ.τ. σε ένα σχετικιστικό-υποκειμενικό πλαίσιο (Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran 2004). Η

¹ Η συγκεκριμένη και η επόμενη ενότητα είναι βασισμένες στην αντίστοιχη εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης: 20- 22 Νοεμβρίου, που διοργάνωσε το 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής (Μαργαρώνης, 2021).

έρευνα των Gaias, Lindstorm-Johnson, Bottiani, Debnam, & Bradshaw (2019) με 103 εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης ανέδειξε ότι αφ' ενός δεν μπορούν ακόμα να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα (ειδικά όσον αφορά στη σχέση της CRCM με τις παραδοσιακές μεθόδους δ.τ.), αφ' ετέρου ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θα μπορούσαν να βελτιώσουν την πολιτισμική τους ανταπόκριση.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι σχετικές με την CRCM δημοσιευμένες έρευνες εστιάζονται κυρίως στο ζήτημα των φυλετικών διακρίσεων και στην προσπάθεια δίκαιης αντιμετώπισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (ανάλογα με τις ικανότητές του και τις τεχνικές που αξιοποιεί), χωρίς απαραίτητα να μπαίνει ο ίδιος σε διαδικασία κριτικής αμφισβήτησης, χωρίς να αναζητά τις αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ή ενδεχόμενες λύσεις αυτών. Γενικά οι έρευνες αφορούν μάλλον συσχετίσεις ψυχομετρικού χαρακτήρα (Larson, Pas, Bradshaw, Rosenberg & Day-Vines 2018). Μάλιστα η έρευνα των Larson et. al. (2018) σε 274 εκπαιδευτικούς από 18 σχολεία ανέδειξε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και τη θετική συμπεριφορά των μαθητών. Δύο προβλήματα που προκύπτουν, ως συζήτηση στις αναφερόμενες έρευνες, είναι η αποσαφήνιση της έννοιας της *θετικής συμπεριφοράς*, αλλά και η ανάγκη εμπειρικής έρευνας των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Η CRCM δίνει έμφαση στο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, εστιάζει στη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και τις πολιτισμικές διαφορές, με στόχο την παροχή *ίσων ευκαιριών* για όλους τους μαθητές. Από την άλλη, υποβιβάζει το *ενδιαφέρον* σε ένα επίπεδο απλής επίγνωσης της όποιας κατάστασης επικρατεί στα σπίτια των μαθητών και στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να καλύψει τα όποια συναισθηματικά κενά (Brown, 2003), με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία.

Φαίνεται, τέλος, ότι η CRCM θέτει επί του πρακτέου τον ίδιο στόχο με τις «παραδοσιακές» κατηγορίες δ.τ., υπό έναν πιο ηθικό αλλά πολιτικά ουδέτερο φακό. Κάθε αποκλίνουσα από την αναμενόμενη συμπεριφορά θεωρείται αιτία (και όχι αποτέλεσμα) προβλήματος, δεν διερευνώνται τα αίτιά της και δεν αποκρύπτεται ότι τελικά ζητούμενο είναι η συμμόρφωση και η υποταγή των μαθητών στις επιταγές του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Μέλημα, τέλος, είναι κατά βάση οι ανησυχίες του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει μία αποτελεσματική δ.τ. (Pas, Larson, Reinke, Herman & Bradshaw 2016), παρά η ολοκληρωμένη (και όχι μόνο ακαδημαϊκή) ανάπτυξη του παιδιού (Brown 2003· Larson et al. 2008).

Η ανάπτυξη του παιδιού και η προβληματική συμπεριφορά

Η αναποτελεσματική δ.τ. στη βιβλιογραφία σχετίζεται με το θέμα της αποκλίνουσας/προβληματικής συμπεριφοράς. Αν και ο όρος χρήζει πολλαπλών ορισμών και ερμηνειών, κατά κανόνα *προβληματική* καλείται οποιαδήποτε συμπεριφορά δεν προσαρμόζεται στις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες (Herbert 2005· Παρασκευόπουλος 1985· Χατζηχρήστου 2010). Έχει επικρατήσει ως αντίληψη ότι η επίδειξη μιας αποφασιστικής διαχείρισης συμπεριφορών εκπέμπει μηνύματα για το ήθος που καλλιεργείται και αποτελεί χαρακτηριστικό μια «επιτυχημένης» διδασκαλίας ή/και ενός «επιτυχημένου» σχολείου.

Σε αυτό το σημείο έρχονται στην επιφάνεια δύο προβλήματα: α) Οι σχετικές με τη δ.τ. μελέτες εν γένει δεν εμβαθύνουν στην ψυχοκοινωνική διάσταση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, τη θεωρούν απλώς εμπόδιο στην αποτελεσματική δ.τ. β) Παραγνωρίζεται ότι η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς έχει για το άτομο δύο διαστάσεις: τη διαπροσωπική (να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους), όπου εμφανίζονται προβλήματα εξωτερίκευσης, αλλά και την ενδοπροσωπική (να τα πηγαίνει καλά με τον εαυτό του), όπου εμφανίζονται προβλήματα εσωτερίκευσης. Η περίπτωση της ενδοπροσωπικής διάστασης της προβληματικής συμπεριφοράς δεν έχει γενικά απασχολήσει την έρευνα για τη δ.τ., μιας και τα συμπτώματα σε αυτή την περίπτωση δεν είναι «ενοχλητικά» για τη διενέργεια του μαθήματος. Παρ' όλα αυτά, στην περίπτωση των προβλημάτων εσωτερίκευσης, τα παιδιά υιοθετούν στάσεις που δεν επιτρέπουν την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους και χρήζουν προσοχής (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας 1999).

Η παρούσα μελέτη θεωρεί ότι το άτομο βρίσκεται σε αλληλοτροφοδότηση με την κοινωνία. Η διαδικασία αυτή γίνεται όχημα διαμόρφωσης και ανάπτυξης της ατομικότητας, επομένως και της συμπεριφοράς και της συνείδησής του, η οποία επανεντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο. Η μαθητική συμπεριφορά οφείλει, λοιπόν, να προσεγγίζεται ως διαδικασία σε συνεχή διεργασία, μεταβολή και εξέλιξη, με ρίζες στην κοινωνία και στον πολιτισμό. Παράλληλα, οφείλει να γίνεται κατανοητή μόνο ως *ιστορία της συμπεριφοράς*, όχι ως ένα «στιγμιότυπο» (Vygotsky 2000).

Πώς ωριμάζει το άτομο; Πώς, δηλαδή, καταργούνται συνειδητά οι ακούσιες (και όχι απαραίτητα αποκλίνουσες²) συμπεριφορές; Η ωρίμανση κατά τον Vygotsky δεν είναι

² Εδώ κάνουμε έμμεσα το συγκεκριμένο διαχωρισμό, καθώς θεωρούμε ότι εν τέλει η συμπεριφορά *κρίνεται* ως αποκλίνουσα με βάση κοινωνικά κριτήρια και ότι στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η σκεπτόμενη, κριτική συμπεριφορά του παιδιού και όχι

μια παθητική διεργασία βοτανικού μοντέλου. Αντίθετα, μέσω της μάθησης και της κοινωνικής εμπειρίας ο μαθητής αναπτύσσεται σε όλα τα επίπεδα και ωριμάζει. Επομένως, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού –και η μάθηση που συνεπάγεται– προηγούνται και καθοδηγούν την ανάπτυξη του παιδιού. Από τη στιγμή που τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την οργανωτική λειτουργία της γλώσσας, αλλάζει δραστικά και το ψυχολογικό τους πεδίο. Το παιδί, με τη βοήθεια του λόγου, μπορεί να ενεργήσει στο παρόν από την οπτική γωνία του μέλλοντος, δηλαδή να καταστήσει την όποια δραστηριότητά του σκόπιμη. Εν τέλει: Η ειδικά ανθρώπινη ικανότητα της χρήσης της γλώσσας δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εφοδιαστούν με βοηθητικά εργαλεία για την επίλυση δύσκολων έργων, να ξεπεράσουν την παρορμητική δραστηριότητα, να σχεδιάσουν τη λύση ενός προβλήματος πριν από την εφαρμογή του και να αποκτήσουν έλεγχο της συμπεριφοράς τους (Vygotsky 2000, 58-59).

Ένα λειτουργικό σύστημα μάθησης σε ένα παιδί δεν μπορεί να είναι ταυτόσημο με ένα άλλο, εφόσον οι ιστορικές συνθήκες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη συμπεριφορά αλλάζουν συνεχώς, ενώ το βιολογικό υπόβαθρο συνδέεται άρρηκτα με ψυχολογικές λειτουργίες που αναπτύσσονται πολιτισμικά και ιστορικά. Εν τέλει οι ανώτερες πνευματικές λειτουργίες (ως απώτερο ζητούμενο της επιτυχημένης δ.τ.) σχηματίζονται κοινωνικά και μεταδίδονται πολιτισμικά.

Προς μια Κοινωνικά Κριτική Διαχείριση Τάξης

Με βάση τα προαναφερθέντα, προκύπτει η ανάγκη επέκτασης της CRCM σε μια Κοινωνικά Κριτική Διαχείριση Τάξης (ΚΚΔΤ) και άρα μετατόπιση της εστίασης προς το γεγονός ότι *η αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές συνθήκες αλλάζει το βιολογικό υπόβαθρο της συμπεριφοράς*. Προκύπτει η ανάγκη για επαναπροσέγγιση των αναγκών και των κινήτρων, την ανάδειξη των ψυχολογικών συνεπειών από τη διαρκή αλληλόδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να επεκτείνουν συνειδητά τα όρια της κατανόησής τους και να επεξεργάζονται τα βιώματά τους σε ένα επίπεδο ταυτόχρονα προσωπικό και κοινωνικό. Έτσι ώστε μέσα από το λόγο και την κοινωνική δράση τα παιδιά να μπορούν να ελευθερώνονται από τους άμεσους περιορισμούς που θέτει το περιβάλλον, να συνειδητοποιούν την πραγματικότητα εντάσσοντας τον εαυτό εντός της, να

γενικά (και αόριστα) η συγκλίνουσα συμπεριφορά. Ενδέχεται η συμπεριφορά να είναι συγκλίνουσα και ακούσια ή να είναι αποκλίνουσα αλλά ταυτόχρονα εκούσια και κριτική.

ετοιμάζονται για μελλοντικές διεργασίες, να αναπτύσσουν πολιτική και κριτική σκέψη, να αναπτύσσονται ολοκληρωμένα.

Με δεδομένη την καταγραφή 10 βασικών διαστάσεων για τον υπό διαμόρφωση όρο της ΚΚΔΤ (Μαργαρώνης 2021), το ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί την παρούσα εργασία είναι: Κατά πόσο επιβεβαιώνονται οι διαστάσεις αυτές, οι οποίες είναι: 1. Ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από το κοινωνικό ιστορικό των μαθητών. 2. Η κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών συνδέεται με τη διδασκαλία και τη διαχείριση τάξης. 3. Εγκαθιδρύονται κοινότητες συλλογικής μάθησης, δράσης και διεκδίκησης. 4. Το διαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, όχι μόνο σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο, προς τους μαθητές. 5. Η δίκαιη αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, στο πλαίσιο της κοινότητας, με αλληλοσεβασμό και εμπιστοσύνη. 6. Η ιδιαίτερη φροντίδα προς τους εργαζόμενους μαθητές και τους μαθητές που πλήττονται από τις κοινωνικές ανισότητες. 7. Η ανάπτυξη πολιτικών συζητήσεων στην τάξη. 8. Η ΚΚΔΤ δεν έρχεται απαραίτητα σε αντίθεση με παραδοσιακές μεθόδους και τεχνικές δ.τ., όπως η εγκαθίδρυση κανόνων, η παροχή κινήτρων, η εφαρμογή συστήματος αμοιβών κ.α. Εκείνο που αλλάζει είναι το περιεχόμενο, ο προσανατολισμός. 9. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί ως γέφυρες επικοινωνίας τις κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις, τη συσσωρευμένη γνώση της κουλτούρας και του πολιτισμού, τις επιστημονικές έννοιες για την πραγματικότητα. 10. Ο εκπαιδευτικός είναι αναμορφωτής διανοούμενος, κάνοντας το παιδαγωγικό πιο πολιτικό και το πολιτικό πιο παιδαγωγικό.

Μεθοδολογία συνέντευξης

Ο συμμετέχων εκπαιδευτικός

Η μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης εκπαιδευτικού αποφασίστηκε κατόπιν ενδείξεων ότι η δ.τ. που εφαρμόζει παρουσιάζει υψηλή κοινωνική ανταπόκριση. Για τις ανάγκες της έρευνας, βασικό κριτήριο αποτέλεσε ο εκπαιδευτικός να εργάζεται στο δημόσιο σχολείο και να έχει θητεία τόσο σε Γενικό, όσο και σε Επαγγελματικό Λύκειο. Δευτερεύον κριτήριο ήταν ο εκπαιδευτικός να διδάσκει μάθημα του θετικού κλάδου, ώστε να ερευνηθεί η ανάπτυξη της κοινωνικής ανταπόκρισης σε μαθήματα όπως η φυσική, η χημεία και τα μαθηματικά, όπου αντικειμενικά δεν ευνοεί το περιεχόμενο αυτό καθαυτό, όπως συμβαίνει, παραδείγματος χάρη, με μαθήματα σαν την κοινωνιολογία κ.α.

Ο Οδυσσέας (ψευδώνυμο) είναι μια ειδική περίπτωση εκπαιδευτικού που θεωρήθηκε ότι μπορεί να τροφοδοτήσει την έρευνα με δεδομένα σχετικά με πλευρές που δεν έχουν εντοπιστεί από προηγούμενες έρευνες (Stake 2010). Είναι καθηγητής χημείας, έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτορικό στη Διδακτική της Χημείας. Έχει εργαστεί 6 χρόνια στο Δημόσιο, σε Νυχτερινό Λύκειο, σε ΕΠΑΛ, σε Γενικό Λύκειο, στην Αθήνα και στην επαρχία, ενώ στο παρελθόν έχει απασχοληθεί και στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Είναι συνδικαλισμένος και συμμετέχει στις δράσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι υπήρχε εκ των προτέρων συναδελφική και προσωπική σχέση μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου λειτούργησε θετικά στην ανάπτυξη μιας πλούσιας συζήτησης που χαρακτηριζόταν από εμπιστοσύνη και σεβασμό (Τσιώλης 2014).

Η συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω εστιασμένης συνέντευξης, διάρκειας περίπου μίας ώρας. Έγινε ηλεκτρονική εγγραφή και πιστή απομαγνητοφώνηση. Επιλογή ήταν η συνέντευξη να είναι ημιδομημένη, ώστε αφ' ενός να συλλεχθεί πλούτος δεδομένων, αφ' ετέρου να υπάρχει σχετική ευελιξία και ελευθερία στις επιμέρους θεματικές (Altrichter, Posch, & Somekh 2001). Είναι σαφές, ασφαλώς, ότι το αρχικό πλαίσιο ερωτημάτων εκ των πραγμάτων αποτελεί έναν περιορισμό, ανεξάρτητα από την όποια ευελιξία υπάρξει στη συνέχεια.

Ανάλυση δεδομένων και έλεγχος ποιότητας

Η ανάλυση δεδομένων εστιάστηκε στην ανάδειξη των θεματικών που επεκτείνουν την CRCM στην ΚΚΔΤ και συσχετίζουν την τελευταία με τις παραδοσιακές δ.τ. (Boyatzis 1998), λαμβάνοντας μεν υπόψη τα χαρακτηριστικά των διατυπωμένων θεωριών και τις ταξινομήσεις, όμως με μια προσπάθεια μη εγκλωβισμού σε αυστηρά πλαίσια. Η μελέτη διαβάστηκε από τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, ο οποίος έκανε παρατηρήσεις και συμφώνησε στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison 2007).

Συζήτηση-Ευρήματα

Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στη διαμόρφωση 12 θεματικών περιοχών. Οι δύο πρώτες θεματικές συνιστούν την αντικειμενική βάση πάνω στην οποία διαμορφώνεται το συμπέρασμα ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ΚΚΔΤ. Οι υπόλοιπες θεματικές αναδεικνύουν πώς συμβαίνει αυτό –δηλαδή τις διαστάσεις επέκτασης από την CRCM προς την ΚΚΔΤ– και τη συνδέουν με τη βιβλιογραφία. Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι οι θεματικές αυτές είναι τόσο αλληλένδετες μεταξύ τους και το θέμα της ΚΚΔΤ τόσο περίπλοκο, που η αυστηρή κατηγοριοποίηση δεν βοηθά στη σύλληψή του διαλεκτικά. Η επιλογή αυτού του τρόπου καταγραφής γίνεται καθαρά για μεθοδολογικούς σκοπούς. Αυτός, εξάλλου, είναι και ο λόγος που αρκετά παραθέματα θα μπορούσαν να ενταχθούν σε πάνω από μία θεματικές αλλά και ο λόγος που δεν έγιναν ευθείς αντιστοιχίσεις με γνωστές θεωρίες, παρά μόνο κάποιες αναφορές, όπου ήταν απαραίτητο.

Η βάση εφαρμογής της ΚΚΔΤ

Θεωρώντας ότι η εφαρμογή της ΚΚΔΤ απαιτεί αφ' ενός ο εκπαιδευτικός να επηρεάζεται από το κοινωνικό ιστορικό (με την έννοια των κοινωνικών εμπειριών, της ταξικής καταγωγής και θέσης κλπ.) των μαθητών, αφ' ετέρου να είναι εφικτή η αξιοποίηση αυτού ώστε να επιτευχθεί η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών (ακαδημαϊκή, συναισθηματική, κοινωνική), η συζήτηση εστιάστηκε σε δύο αντίστοιχους θεματικούς άξονες ως υπόβαθρο για τη διατύπωση των υπόλοιπων θεματικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι: 1. Η συμπεριφορά και κατ' επέκταση η δ.τ. του εκπαιδευτικού επηρεάζεται ανάλογα με το κοινωνικό ιστορικό των μαθητών. 2. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέει το μάθημα με την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών και να επιτυγχάνει έτσι αφενός την κοινωνική ανάπτυξή τους αλλά και τη μεγαλύτερη δέσμευση και απόδοσή τους.

Ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από το κοινωνικό ιστορικό των μαθητών

Σύμφωνα με τον Οδυσσέα, η διδασκαλία του εκπαιδευτικού επηρεάζεται ανάλογα με το σχολείο και το κοινωνικό συγκείμενο.

[...] άλλο μάθημα θα κάνεις στα ΕΠΑΛ, άλλο στο Γενικό Λύκειο.

[...] υπάρχει σίγουρα μεγάλη διαφορά στα ΕΠΑΛ από τα Γενικά Λύκεια και μεγάλη διαφορά στα [...] επαρχιακά γυμνάσια ή σε τουριστικές περιοχές σε σχέση με τα γυμνάσια που είναι σε αστικά κέντρα.

[...] στα ΕΠΑΛ είναι πολύ δύσκολο να παρακολουθήσουν πάνω από 20-25 λεπτά καθαρό μάθημα μες στην τάξη [...] Αντίθετα, σε ένα Γενικό Λύκειο [...] έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα τα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα μάθημα [...] Βέβαια πρέπει να προσαρμοστείς. Αλλιώς θα μπεις σε μια τάξη και δεν θα καταλαβαίνει κανένας τίποτα.

Κατ' επέκταση επηρεάζεται και η δ.τ., ανάλογα όχι μόνο με το σχολείο, αλλά και με το κάθε παιδί, σε σχέση με το πολιτισμικό του υπόβαθρο και το κοινωνικό του ιστορικό, την πραγματικότητα που βιώνει.

[...] ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή προσωπικότητα. Μπορεί ένας μαθητής να είναι ανήσυχος μες στην τάξη και σπίτι του να γίνεται χαμός και να μην μπορεί να σταθεί. Από ενδοοικογενειακή βία, μέχρι βιασμοί για παράδειγμα. Και μπορεί ένας μαθητής να κάνει φασαρία μες στην τάξη και να θέλει να το παίξει μάγκας.

[...] Όταν ο άλλος μένει σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης, όπως είναι οι δομές των προσφύγων [...] θα προσπαθήσω να προσαρμόσω, να βγάλω ένα πιο ήρεμο προφίλ, [...] να χαμηλώσω την ένταση. Όταν μπαίνω [...] σε μία τάξη κι είναι ο άλλος όλη τη μέρα, δυστυχώς όπως είναι τα πιτσιρίκια τώρα, σε έναν [...] υπολογιστή μπροστά ή στο κινητό [...] «φυτεμένος» στο κρεβάτι, θα βγάλω ένταση.

Η σύνδεση της κοινωνικής πραγματικότητας των μαθητών με τη διδασκαλία και τη διαχείριση τάξης

Το περιεχόμενο του μαθήματος συνδέεται με την κοινωνία και τη ζωή των παιδιών, με μια ταυτόχρονη ενθάρρυνση προς τη γνώση και με διαφοροποίηση, ανάλογα με το συγκεκριμένο, όπως διατυπώθηκε.

... Όταν μπαίνω στο ΕΠΑΛ τους λέω το εξής: ... «εγώ δεν σας θεωρώ ούτε ηλίθιους, ούτε ότι δεν μπορείτε να καταλάβετε πέντε πράγματα, ούτε ανίκανους». ... Και «όποιος καθηγητής δεν κάνει μάθημα εδώ πέρα και προτιμά να περάσει η ώρα έτσι, σας προσβάλλει. Καταλαβαίνω τις δυσκολίες που έχετε, όταν δουλεύεις 12 ώρες την ημέρα ή τις δυσκολίες

που αντιμετωπίζετε από μικρή ηλικία, θα προσαρμόσουμε το μάθημα σε αυτές τις δυσκολίες, αλλά εγώ θα κάνω ό,τι περνάει από το χέρι μου για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε εδώ πέρα πέντε βασικά πράγματα».

... «εγώ σας υπολογίζω... Ανεξάρτητα από τι δουλειά κάνει ο καθένας είναι πάρα πολύ χρήσιμος για την κοινωνία ... θεωρώ ότι είστε πρωτοπόρο κομμάτι». Όταν κάνεις λοιπόν αυτή τη συζήτηση μέσα στην τάξη, εκ των πραγμάτων μετά κερδίζεις την προσοχή του άλλου.

... Στα Γενικά Λύκεια είναι άλλου τύπου... και τέτοια συζήτηση κάνω, αλλά κυρίως ποιος είναι ο ρόλος των φυσικών επιστημών, γιατί είναι απελευθερωτική δύναμη για τον άνθρωπο, γιατί –ανεξάρτητα από το τι θα σπουδάσεις– χρειάζεται να ξέρεις φυσικές επιστήμες, το πόσο απελευθερώνεσαι όταν σπας δεισιδαιμονίες, προκαταλήψεις θρησκευτικές που μπορεί να έχεις γύρω από φυσικά φαινόμενα μέσα από τη γνώση ... Είναι πιο φιλοσοφική –να πω έτσι– συζήτηση. Πιο προσαρμοσμένη.

Τα αποτελέσματα των δύο πρώτων θεματικών δεν έρχονται σε αντιπαράθεση με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών σχετικών με τη δ.τ. (Davis 2017· Gaías et al. 2019· Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran 2004), οι οποίες όμως προσεγγίζουν εν γένει το θέμα κυρίως με ποσοτικό ή τεχνικό τρόπο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν βρέθηκαν μελέτες που να αναδεικνύουν τη συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και την κοινωνική πείρα και καταγωγή των μαθητών. Το ζήτημα αυτό αναλύεται στην επόμενη ενότητα, όπου μέσω 10 διαστάσεων περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η ΚΚΔΤ.

Διαστάσεις της ΚΚΔΤ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεματικές που επεκτείνουν την CRCM στην ΚΚΔΤ, με παραθέματα από τη συνέντευξη και σε σύνδεση με τη βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, η καταγραφή των θεματικών αυτών σχετίζεται με: α) Την ανάγκη εφαρμογής της ΚΚΔΤ. β) Τη σύνδεση της ΚΚΔΤ με έρευνες που έχουν προηγηθεί. γ) Τον προσανατολισμό επόμενων ερευνών σε σχέση με την ΚΚΔΤ.

Οι κοινότητες συλλογικής μάθησης, δράσης και διεκδίκησης

Ο Οδυσσέας αξιοποιεί την επίδραση που δέχεται από το κοινωνικό ιστορικό των μαθητών (καθενός ατομικά και ως σύνολο) για την ανάπτυξη κοινοτήτων συλλογικής μάθησης, δράσης και διεκδίκησης.

Η συλλογική δράση [...] Οι πολιτιστικές ομάδες [...] που συμμετέχουν και συνάδελφοι, ακόμα και η οργάνωση μιας σχολικής γιορτής που είναι μια λειτουργία, μια συλλογικότητα που προσπαθεί να κάνει κάτι [...] Δηλαδή και με άλλους συναδέλφους που ασχολούνται με τα πολιτιστικά πχ, και σε αυτούς «γυρνάει» πάλι μέσα στην τάξη.

[...] οποιαδήποτε μορφή συλλογικής [...] δράσης. Είτε είναι μια θεατρική ομάδα, είτε [...] η κινητοποίηση στο κίνημα είτε [...] μία αθλητική δραστηριότητα.

Η κοινότητα μάθησης, ως διάσταση, υπάρχει στην οπτική και της παραδοσιακής δ.τ. (Borich 2015) αλλά και της CRCM (Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran 2004). Επίσης, ερευνητικά έχει συσχετιστεί θετικά η μάθηση με το βαθμό στον οποίο τα περιβάλλοντα μάθησης είναι προσανατολισμένα στην κοινότητα και σε συνεργατικές πρακτικές (Bezzina 2006· James, Dunning, Connolly & Elliott 2007· Εθνικό συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης 2006). Όμως, οι έννοιες της δράσης και της διεκδίκησης, αλλά και η πολιτική διάσταση στη διδασκαλία είναι στοιχεία που επεκτείνουν τη CRCM και προσεγγίζονται πιο ειδικά σε επόμενες θεματικές.

Το εύρημα εδώ είναι ότι μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων συνεργατικής μάθησης και συλλογικής δράσης και διεκδίκησης εξελίσσονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους η μάθηση και η κοινωνική πείρα, οπότε και η ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Για τον Sergiovanni (2005, 61):

«Οι κοινότητες μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Πηγάζουν από τις κοινές αντιλήψεις που παρέχουν στα μέλη της κοινότητας μια αίσθηση ταυτότητας, ανήκουν και συμμετοχής, που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός σφιχτά δεμένου ιστού από σχέσεις με ηθικές προεκτάσεις που έχουν νόημα».

Χρησιμοποιούμε, λοιπόν, τον όρο *κοινότητα* για να περιγραφεί ένα ηθικό φαινόμενο, ώστε να αναδειχτεί η σύνδεση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, εστιάζοντας στην κοινωνική διάσταση. Μετατοπίζουμε, εν τέλει, την έμφαση από το μοτίβο-στόχο της CRCM για παροχή ίσων ευκαιριών σε μια δ.τ. που σκοπό έχει τη μάθηση των παιδιών, όμως σε σύνδεση με τη διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων *μαζί* με τα παιδιά. Κάτι που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αγωνίζεται *μαζί* με τα παιδιά

(και κατ' επέκταση με τους γονείς), όχι απλά να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη ή να εκδηλώνει (ίσως αόριστα) «ενδιαφέρον».

Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές

Η δυναμική της διδασκαλίας και της δ.τ. του Οδυσσέα εδράζεται στην κοινωνική και πολιτισμική διαφοροποίηση και στο αυθεντικό, χωρίς διακρίσεις ενδιαφέρον που δείχνει για όλα τα παιδιά.

[...] Ο μαθητής μου είναι μαθητής μου! [...] αφού μπει στην τάξη, [...] ας είναι άσπρος, μαύρος, κίτρινος, αγόρι, κορίτσι, Ελληνάκι, Συριάκι, ετερόφυλος, ομοφυλόφιλος, οτιδήποτε και να είναι, πλούσιος, φτωχός, φασαριόζος ή όχι, παραβατικός ή όχι, είναι το παιδί μου. Και όπως το παιδί σου θα κάνεις τα πάντα γι' αυτό, θα το μαλώσεις, [...] ακόμα και να σπάσεις δεσμούς σε μια φάση με σκοπό να τον συνεφέρεις, όχι με σκοπό να τον εγκαταλείψεις, [...] έτσι και τον μαθητή σου.

Το ενδιαφέρον, ως πτυχή, αναφέρεται γενικά στη σχετική με τη CRCM βιβλιογραφία (Brown 2003· Weinstein et al. 2004). Επίσης έρευνες σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως αυτή της Muller (2001), που έγινε σε 6.007 μαθητές, αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές. Εκείνο που διαφοροποιείται στην περίπτωση του Οδυσσέα και της ΚΚΔΤ είναι ότι το ενδιαφέρον δεν εξαντλείται σε μια διοχέτευση συμπάθειας ή στην απλή επίγνωση των καταστάσεων που επικρατούν στη ζωή κάθε μαθητή και μαθήτριας. Παρατηρείται μια διεύρυνση του ενδιαφέροντος από το μαθησιακό πλαίσιο σε ένα πιο διαπροσωπικό και εν τέλει κοινωνικό πλαίσιο. Η επαφή με τα παιδιά βγαίνει έξω από την αίθουσα, ώστε ο εκπαιδευτικός να «κερδίσει» τα παιδιά σε όλα τα επίπεδα.

[...] Για να έχεις αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να έχεις πρώτα καλό κλίμα και προσωπικές σχέσεις.

[...] στο δρόμο [...] παντού [...] στο διάλειμμα. Ειδικά σε επαρχιακές πόλεις δεν μπορείς να περπατήσεις στο δρόμο.

Το ουσιαδώς διαφορετικό, όμως, είναι ότι το ενδιαφέρον του είναι σκόπιμο, με την έννοια ότι «ο σκοπός προβάλλει ως προτρέχουσα σύλληψη του αποτελέσματος, ως παράσταση, δηλαδή ιδεατά» αλλά και ο ίδιος ο σκοπός εξαρτάται από τη διαδικασία και τα συστατικά της στοιχεία (Βαζιούλιν 1988/2013, 140). Ο Οδυσσέας αποσκοπεί στο να εμφυσήσει μια δύναμη αλλαγής στα παιδιά, ώστε να μπορέσουν τα ίδια να

κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα, να τη συνδέσουν με το μάθημα και εν τέλει να παρέμβουν σε αυτή, να τη διαφοροποιήσουν μαζί με τη συμπεριφορά τους. Σκοπός του είναι η διάπλαση νέων ανθρώπων με κοινωνική ανταπόκριση, αλλά και με τη δυνατότητα να διεκδικούν δικαιοσύνη και κοινωνική απελευθέρωση.

[...] το θέμα είναι να μάθεις τον μαθητή όταν αδικείται να αντιμετωπίζει την αδικία και να την αντιμετωπίζει δυναμικά. Να διεκδικεί το δικαίωμά του [...] να μην αδικείται.

[...] ο βασικός μου στόχος είναι μέσα από αυτή τη διαδικασία να απελευθερωθεί ως άνθρωπος. Να σπάσει δηλαδή το άγχος του, τις φοβίες του, τις προκαταλήψεις που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος, να γνωρίσει ποια είναι η θέση του στη φυσική και την κοινωνική πραγματικότητα.

Η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς

Η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο της κοινότητας με δίκαιο τρόπο, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό, αλλά και τη χρήση εσωτερικών κινήτρων, όπως συμβαίνει εν γένει στις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις της δ.τ. Είναι και του Οδυσσέα στόχος η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς και η αλλαγή της. Όμως, πρώτον, όχι με σκοπό την ενσωμάτωση στην καθεστηκυία νόρμα, αλλά την ενίσχυση του μαθητή, την ένταξή του στην κοινότητα και άρα στην ανάπτυξή του. Δεύτερον, δίνοντας την απαιτούμενη σημασία και στις περιπτώσεις προβλημάτων εσωτερίκευσης. Η ειλικρίνεια και η τιμιότητα, η δικαιοσύνη προς όλους, είναι βασικά χαρακτηριστικά της στάσης του.

[...] Είναι αρχή, κατά τη γνώμη μου, να μην σκέφτεσαι καν ότι υπάρχουν παιδιά που δεν σώζονται, που είναι χαμένα.

[...] βγάζω μεγάλη ένταση στο μάθημα [...] Αν μπω μες στο μάθημα κι έχω ένα παιδί που είναι φοβισμένο, που είναι προσφυγόπουλο, ή έχω αρκετά παιδιά τέτοια, θα βγάλω την ίδια ένταση; [...] Προφανώς παίζει ρόλο.

[...] Ίσως ο πιο φασαριόζος μαθητής όλου του ΕΠΑΛ [...] μιλάμε για παραβατικότητα [...] σε μια αντιπαράθεση που είχαμε μέσα στο σχολείο τον αδίκησα. [...]. Μπροστά σε πολύ κόσμο στο ΕΠΑΛ πάω και τον πιάνω και του λέω: «Κοίταξε να δεις, αν σε αδίκησα, γιατί εγώ κατάλαβα αυτό από τη συμπεριφορά σου, [...] ζητάω συγγνώμη». Αυτό ήτανε σοκαριστικό και για τον ίδιο και για τους

γύρω του ... να πάει ο καθηγητής μπροστά σε όλους τους μαθητές να του ζητήσει συγγνώμη [...]. Ε, από εκεί και πέρα δεν είχα κανένα πρόβλημα μαζί του.

[...] μες στην τάξη ήταν λες και κοιμάται. Κλειστό παιδί [...]. Ένα γραπτό ζούρλια, δεν έβγαζες άκρη, το οποίο αν καθόσουν όμως να το δεις, ήξερε! Δεν είχε σηκώσει ποτέ χέρι, όποτε τον ρώταγα όμως ήξερε! Όλα τα χρόνια δεν μίλαγε με κανέναν. Του μίλησα, τον προσέγγισα, μου έλεγε ότι δυσκολεύεται να κοιμηθεί το βράδυ [...] Ανέπτυξα σχέση εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, να συμμετέχει στην τάξη [...] αλλά δεν είμαι και ειδικός. Προσπάθησε πολύ [...] Μετά μίλαγε με δυο-τρεις, έκανε φίλους [...] αν και φασαρία δεν έκανε στο μάθημα, μόνος του καθόταν στο θρανίο [...].

Οι εργαζόμενοι μαθητές και οι μαθητές που πλήττονται από τις κοινωνικές ανισότητες

Η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο Οδυσσέας είναι ότι τα παιδιά στα ΕΠΑΛ κατάγονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και είναι πιο αδύναμα μαθησιακά. Ακόμα ένα ζήτημα που θίγει είναι εκείνο των εργαζόμενων μαθητών.

[...] Λίγα παιδιά μπορούν και αντεπεξέρχονται. Ειδικά στις τουριστικές περιοχές [...] π.χ. παιδιά από την Αλβανία που δούλευαν καμαριέρες 14 ώρες την ημέρα. Έφτανε μέσα Οκτώβρη [...] έκλεινε η σεζόν και είχαν πρόβλημα με τις απουσίες. Γενικά είναι πολύ δύσκολο να τα συνδυάσει ένα παιδί.

[...] Δηλαδή όταν ο άλλος τρέχει από το πρωί μέχρι το μεσημέρι και μετά πάει να παρακολουθήσει μάθημα μέχρι τις 10 τον παίρνει ο ύπνος [...]. Γιατί σκέψου αυτά τα παιδιά συνήθως δεν έχουν την άνεση να έχουν και μια βοήθεια εξωσχολική, ούτε και το χρόνο. Όταν δουλεύεις και πας και σχολείο δεν έχεις χρόνο να πας σε ένα φροντιστήριο, να σε βοηθήσει κάποιος. Όπως δεν έχουν και βοήθεια από τους γονείς, από το σπίτι. Παιδιά που οι γονείς τους [...] είναι μισθωτοί ή αγρότες, δεν έχουν τη δυνατότητα να πάνε στον πατέρα τους να τα βοηθήσει σε μια άσκηση μαθηματικών π.χ., όπως μπορεί ένα άλλο παιδί που ο πατέρας του είναι μηχανικός ή [...] καθηγητής.

[...] καλός μαθητής, εξαιρετικό ταλέντο, χωρίς φροντιστήριο τα 20άρια αβέρτα, πριν τις τελικές εξετάσεις ξεκίνησε να δουλεύει [...]. Και μου γράφει στο τέλος 16 [...]. Σκέψου, μετά το γραπτό θα πήγαινε για δουλειά κατευθείαν...

Ο Οδυσσέας παρατηρεί ότι οι εργαζόμενοι μαθητές υστερούν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και εστιάζει στις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αυτή η παρατήρηση συνάδει με το συμπέρασμα των Singh, Chang & Dika (2007), οι οποίοι από έρευνα με συμμετοχή 1.547 μαθητών λυκείου εξάγουν το συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι μαθητές υστερούν σε επιδόσεις. Το δεδομένο αυτό, σε συνδυασμό με το πρωτοφανές γεγονός ότι ένας στους πέντε μαθητές (για την ακρίβεια το 22,4 %) στην Ελλάδα εργάζεται κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ, 2017), συνεπάγεται την *a priori* άνιση μεταχείριση ενός μεγάλου ποσοστού μαθητών από το θεσμό του σχολείου και την κοινωνία γενικότερα.

[...] Ήταν ένα παιδί το οποίο δεν είχε την αίσθηση του φόβου. Στο λύκειο τώρα [...]. Έκανε [...] πώς κάνει ένα παιδάκι 5 χρονών ή 3 χρονών που μπορεί να πηδήξει να σκοτωθεί από κάπου; [...]. Ήταν 15-16. Και τελικά τι είχε γίνει; Ήτανε προσφυγόπουλο το οποίο το είχε φέρει η μητέρα του σε μικρή ηλικία από την Τουρκία στη Χίο, στη βάρκα και το είχαν πετάξει στη θάλασσα το παιδί και δεν ήθελε ο δουλέμπορος να το ανεβάσει πάνω για να μη βουλιάξει [...]. Τι θα πεις σε αυτό το παιδί;

Τα παραδείγματα που φέρνει ο Οδυσσέας είναι παραπάνω από ανάγλυφα σε σχέση με τους μαθητές που γίνονται δέκτες των κοινωνικών ανισοτήτων και κατάγονται από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Η κατάσταση αυτή επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, σύμφωνα με τα οποία «η Ελλάδα καταγράφει σημαντικά υψηλότερες στερήσεις από τον υπόλοιπο κόσμο», με το 55,4% του πληθυσμού (έναντι 38,9% στον ΟΟΣΑ) να θεωρείται οικονομικά ευάλωτο, ενώ το 12,9% του πληθυσμού να βρίσκεται κάτω από το εισοδηματικό όριο φτώχειας (έναντι 11,5% στον ΟΟΣΑ) (OECD 2018). Τα παραπάνω αναδεικνύουν την αναγκαιότητα για μια κοινωνικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και δ.τ., με στόχο τη μάθηση για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Η ανάπτυξη πολιτικών συζητήσεων στην τάξη

Οι Hess & Gatti (2010) υποστηρίζουν ότι η σχολική τάξη είναι ιδανική για οργάνωση πολιτικών συζητήσεων αμφιλεγόμενων θεμάτων, ακριβώς επειδή αποτελούν χώρους συνάντησης διαφόρων οπτικών, ιδεολογιών και εμπειριών. Η έρευνα των Avery, Johnstone, Sullivan και Thalhammer (1992), σε 338 μαθητές λυκείου, ανέδειξε ότι η διαδικασία αυτή λειτουργεί προς όφελος τόσο της δέσμευσης των μαθητών, όσο και της βελτίωσης της αυτοπεποίθησής τους αλλά και της διαλλακτικότητάς τους απέναντι στην αντίθετη άποψη.

[...] ειδικά στα ΕΠΑΛ το κάνω πιο έντονα, γιατί χρειάζομαι, πώς να το πω, πέρα από το γενικό ότι με ενδιαφέρει να γίνονται αυτές οι συζητήσεις μέσα στην τάξη, το πώς συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή συνολικά. Στα ΕΠΑΛ ειδικά έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον γιατί μπορεί να σου ανοιχτούν –και στα Γενικά, αλλά κυρίως στα ΕΠΑΛ– [...] γιατί είναι και παιδιά με πάρα πολλά προβλήματα. Οικογενειακά, κοινωνικά [...]. Οπότε μέσα από αυτές τις συζητήσεις έρχονται και σε πιάνουν [...] και σου λένε πράγματα τα οποία πρέπει να τα ξέρεις για να μπορείς να αντεπεξέλθεις.

Ο Οδυσσέας ανοίγει συχνά προσαρμοσμένες συζητήσεις για κοινωνικά ζητήματα στην τάξη. Αυτό συμβαίνει αφ' ενός για την επίτευξη του στόχου της απελευθέρωσης του μαθητή, αφ' ετέρου γιατί στην κοινωνική συζήτηση βρίσκει ένα πρόσφορο μέσο να έρθει πιο κοντά στα παιδιά, να αναδείξει το ενδιαφέρον του πέρα από το προσωπικό επίπεδο, σε μια κοινωνική διάσταση. Αυτό, μάλιστα, θεωρεί ότι είναι απαραίτητος όρος προκειμένου να ανταποκριθεί συνολικά στον κοινωνικό του ρόλο ως εκπαιδευτικού.

Η ΚΚΔΤ ως πολυ-διαχείριση τάξης

Ο Οδυσσέας χαρακτηρίζει τη δ.τ. που εφαρμόζει δημοκρατική, με κανόνες που ισχύουν για όλους (και για τον εκπαιδευτικό), με χρήση εσωτερικών κινήτρων, με διάλογο και συλλογικότητα. Αναδεικνύεται ότι η ΚΚΔΤ δεν έρχεται απαραίτητα σε αντίθεση με παραδοσιακές μεθόδους και τεχνικές δ.τ., όπως η εγκαθίδρυση κανόνων, η παροχή κινήτρων, η εφαρμογή συστήματος αμοιβών κ.ά.

[...] τους λέω ότι για να ζήσουν σε οποιαδήποτε συλλογικότητα χρειάζονται κανόνες [...]. Προκρίνεται το δημοκρατικό σχολείο, στο οποίο υπάρχουν κάποιοι κανόνες που τηρούνται απαρέγκλιτα από όλους – και από εμένα πρώτα και κύρια. Να σου πω ένα παράδειγμα, εγώ δεν έχω μπει ποτέ με καφέ μέσα στην τάξη. Ποτέ! Δεν μπορείς να απαγορεύσεις στο μαθητή να πίνει καφέ και εσύ να πίνεις [...].

Αυτό είναι ο πρώτος κανόνας, ο απαρέγκλιτος. Και μετά λέω και τους άλλους για τη λειτουργία της τάξης. «Χτυπάει το κουδούνι, τρέχουμε μέσα» [...]. Τα κλασικά. Αλλά τους συζητάω.

[...] Ο δεύτερος κανόνας [...] είναι ότι δεν γουστάρω καθόλου να χρησιμοποιώ τον πειθαρχικό κώδικα που μου δίνει το υπουργείο [...]. Γιατί σας θεωρώ μεγάλα παιδιά, ώριμους ανθρώπους. Σας προσβάλλει αυτό το πράγμα.

Αντίστοιχα, σε σχέση με τα κίνητρα:

Προσπαθώ όσο μπορώ στις μεγάλες ηλικίες να αναπτύξω εσωτερικά κίνητρα [...]. Σκέψου ότι περνάνε χρονιές ολόκληρες και δεν έχωβάλει ούτε μια ωριαία αποβολή ... Τους λέω: Τώρα τι να σαςβάλω; Τιμωρία; Είστε μικρά παιδιά; Εδώ, τους λέω, σας καλώ να κατέβετε σε μια κινητοποίηση μαζί μου, εδώ υποτίθεται [...] σας δίνουν το δικαίωμα να ψηφίζετε στις εκλογές από τα 16 σας. Και θα σου πω ότι είσαι κακό παιδάκι και θα σεβάλω τιμωρία; Λέω, προσβάλλει εσάς κατ' αρχήν και προσβάλει κι εμένα. Ούτε να σας απειλήσω μπορώ ποτέ ότι θα σαςβάλω κακό βαθμό [...].

[...] αλλά θέλει φωνή, θέλει ένταση, είναι πολύ κουραστικό να μη βάζεις ωριαίες αποβολές [...]. Επίσης με τους βαθμούς: Ποτέ δεν κατεβάζω βαθμό για θέματα συμπεριφοράς. Ο βαθμός είναι η επίδοση, τέλος.

Λειτουργεί μαθητοκεντρικά, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, στην έκφραση αυθεντικού ενδιαφέροντος προς όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις, προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματική διδασκαλία. Επιδιώκει την αλλαγή της συμπεριφοράς, όμως όχι προς μια τυφλή πειθαρχηση στις νόρμες, αλλά προς μια κατεύθυνση κοινωνικής απελευθέρωσης.

[...] αυτοί οι κανόνες είναι το πρώτο πράγμα που πρέπει να διασφαλίσουμε, ότι ο μαθητής μπορεί ελεύθερα να εκφράζει τη γνώμη του μες στην τάξη. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο όταν θέλει να μιλήσει κάποιος σηκώνει το χέρι του, λέει ελεύθερα, με θάρρος, τη γνώμη του και δεν χλευάζεται, δεν τραμπουκίζεται, δεν διακόπτεται από κανέναν, ούτε από εμένα [...]. Και προφανώς έχετε το δικαίωμα να σχολιάσετε ελεύθερα και τους άλλους και εμένα. Τους λέω, λοιπόν, θα σέβεστε απεριόριστα το συμμαθητή σας για τη γνώμη του και να αμφισβητείτε εμένα, που έχω την εξουσία. Τους λέω ότι έχουν μάθει σε εξουσιαστικά πλαίσια, δηλαδή να επιβάλλονται στον κατώτερο, να κοιτάνε να πατήσουν στο διπλανό τους και να φοβούνται τον ανώτερο, να σκεφτούν να κάνουν το ακριβώς αντίθετο: Να βοηθάτε αυτόν που έχει πρόβλημα και έχει την ανάγκη σας, να σέβεστε απεριόριστα το διπλανό σας και να αμφισβητείτε εμένα, που ασκώ την εξουσία. Αλλά για να με αμφισβητήσετε πρέπει να ξέρετε. Γιατί αν είσαι στόκος, έτσι τους λέω, δεν μπορείς να αμφισβητήσεις.

Θέλοντας να εστιάσω στη σχέση του με την Επιστημονική Προσέγγιση ως θεωρία, τον ρώτησα αν πιστεύει ότι η διδασκαλία είναι περισσότερο επιστήμη ή τέχνη.

Δεν είναι ξεκάθαρο. Αν πάμε με τον ορισμό της επιστήμης, ότι επιστήμη είναι η προσπάθεια του ανθρώπου, επί της ουσίας, η οργανωμένη δραστηριότητα των

κοινωνιών του ανθρώπου να εξηγήσουν το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα, με αυτή την έννοια η Διδακτική δεν είναι επιστήμη, έτσι δεν είναι; Αλλά σκέψου όμως ότι η Παιδαγωγική εντάσσει μέσα της και το αντικείμενο, που είναι επιστημονικό και την Ψυχολογία, που είναι επιστήμη, έτσι δεν είναι; Και την Κοινωνιολογία, που είναι επιστήμη, άρα γι' αυτό σου λέω ότι είναι μεγάλη συζήτηση, δεν μπορείς να απαντήσεις με ένα ναι ή με ένα όχι. Και μένα με προβληματίζει.

Τα προαναφερθέντα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ΚΚΔΤ δεν έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους προσωποκεντρικής διαχείρισης τάξης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών (Gaías et al. 2019· Pas et al. 2016· Weinstein et al. 2004) αναφορικά με τη CRCM. Οι τεχνικές που αποδεδειγμένα λειτουργούν στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, όπως η εγκαθίδρυση κανόνων, το σύστημα κινήτρων και αμοιβών κ.ά., δεν φαίνεται να χάνουν την ισχύ τους. Εκείνο που μάλλον συμβαίνει διαφορετικά στην ΚΚΔΤ είναι η αναπλαισίωση των γνωστών τεχνικών, στις εξής διαστάσεις: α) Στη μέθοδο προσδίδεται κοινωνικό περιεχόμενο, οπότε αλλάζει η υπόστασή της, τοποθετείται κριτικά σε σχέση με την καθιερωμένη νόρμα. β) Η εφαρμογή της μεθόδου γίνεται μέσω συλλογικών διαδικασιών θέτοντας ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ανταπόκρισης. Ο εκπαιδευτικός ζητάει τη γνώμη των μαθητών, επενδύει στο διάλογο, στην ανάπτυξη της λειτουργίας του λόγου. Υπάρχει μια συμφωνία ανάμεσά τους. γ) Η επικοινωνιακή μορφή είναι άμεση, στη γλώσσα των παιδιών, χωρίς να χάνεται το παιδαγωγικό στοιχείο. Ο εκπαιδευτικός αναλύει θεωρητικά, εξηγεί το υπόβαθρο όσων προτείνει, όμως το επενδύει με τρόπο άμεσο και ευλικρινή.

[...] Να σου πω μια ιστορία του Γκαλεάνο που τους λέω, για τα εξουσιαστικά μοντέλα;

Σε αυτή την προσέγγιση «λύνεται» μάλλον και η αντίφαση που δημιουργείται με τον ορισμό της CRCM ως «νοητικής κατάστασης» αντί συνόλου στρατηγικών (αν και αξιοποιεί στρατηγικές), αλλά και η φαινομενική αντιπαράθεση μεταξύ της CRCM και μορφών παραδοσιακής διαχείρισης τάξης. Η αντιπαράθεση αυτή μάλλον αποκόπτει τη μορφή από το περιεχόμενο και προσδίδει de facto ιδεολογικό πρόσημο στη μέθοδο. Εν τέλει φαίνεται ότι η ΚΚΔΤ αντλεί και συνδυάζει στοιχεία από ένα μεγάλο εύρος θεωριών δ.τ. (Wragg 2001, 36-49), σε σημείο, που ίσως θα ήταν εύστοχο (σε επίπεδο πρακτικών) να μην μιλάμε για μία διαχείριση αλλά για πολλές, για μια πολυ-διαχείριση τάξης.

Οι γέφυρες επικοινωνίας

Συνδυάζοντας τα προηγούμενα σημεία, συμπεραίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί ως γέφυρες –μέσω του προσαρμοσμένου λόγου– τις κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις, τη συσσωρευμένη γνώση της κουλτούρας και του πολιτισμού, τις επιστημονικές έννοιες για την πραγματικότητα.

[...] όταν απεργώ, πάντα τους εξηγώ γιατί απεργώ [...]. Τους λέω τη γνώμη μου για το κίνημα [...] αλλά «μάγκες», τους λέω, «όταν εγώ κάνω απεργία δεν σας ρωτάω, σας το ανακοινώνω. Είναι δικαίωμά μου, το ασκώ και σας το ανακοινώνω».

Τους λέω για το αντιαυταρχικό σχολείο του Νηλ [...] Τους κάνω και πλάκα, ότι σε μια ζωώδη κατάσταση το πιο μεγάλο ζώο επιβιώνει. Φαντάζομαι, τους λέω, εγώ θα επιβιώσω και λόγω διαστάσεων, εσείς δεν θα επιβιώσετε.

[...] ανεξάρτητα από το τι θα σπουδάσεις, χρειάζεται να ξέρεις φυσικές επιστήμες, το πώς απελευθερώνεσαι όταν σπας δεισιδαιμονίες, προκαταλήψεις θρησκευτικές που μπορεί να έχεις γύρω από φυσικά φαινόμενα μέσα από τη γνώση [...]

Αυτό τον φέρνει κοντά στα παιδιά προκρίνοντας –όπως αναφέρθηκε– ως κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας τη γλώσσα των παιδιών, χωρίς να χάνεται όμως ο παιδαγωγικός χαρακτήρας. Έτσι επιτυγχάνει αφ' ενός τη μεγαλύτερη δέσμευσή τους στο μάθημα, αφ' ετέρου την κοινωνική ανάπτυξή τους μέσω της μάθησης και της κοινωνικής πείρας.

Ο εκπαιδευτικός ως αναμορφωτής διανοούμενος

Ο Οδυσσέας στηρίζει έμπρακτα τους κοινωνικούς αγώνες των μαθητών, κατακτώντας έτσι το σεβασμό τους και κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους. Βέβαια, ο ίδιος είναι κοινωνικά ενεργός και συμμετέχει στους αγώνες του κλάδου του, δίνοντας έτσι ένα προσωπικό παράδειγμα κοινωνικά σκεπτόμενου ατόμου και εμφυσώντας στα παιδιά την αξία της κριτικής στάσης και την ευθύνη της αυτονομίας.

[...] φέτος που είχανε κάνει καταλήψεις κατέβηκα σε 7-8 συλλαλητήρια μαζί με τους μαθητές μου. Τους λέω [...] «πρέπει εσείς να το αποφασίσετε. Εγώ ό,τι απόφαση και να πάρετε, εφόσον τα αιτήματα που έχετε κλπ., ο τρόπος απόφασης είναι δημοκρατικός, θα είμαι πάντα δίπλα σας. Αλλά δεν θα σας πω ποτέ εγώ ποια

μορφή θα επιλέξετε εσείς. Όπως και δεν ρωτάω εσάς, αν θα κάνω απεργία ή όχι. Είναι δικαίωμά μου». Κι αυτό βοηθάει στο μάθημα.

Έχει εκείνο το υπόβαθρο που χρειάζεται, ώστε να αναλύσει θεωρητικά το ρόλο του, αλλά και να συζητήσει με τους μαθητές του τις πλευρές της δ.τ. Η προσωπική του κοινωνική ευαισθησία και πολιτική στάση αποτελεί εχέγγυο για την εγκαθίδρυση της ΚΚΔΤ. Ο Οδυσσέας, βέβαια, είναι ενεργός πολίτης, με συμμετοχή σε κοινωνικούς αγώνες, είναι μάλλον αυτό που οι Aronowitz και Giroux (2010) αποκαλούν *αναμορφωτής διανοούμενος*, κάνοντας το παιδαγωγικό πιο πολιτικό και το πολιτικό πιο παιδαγωγικό. Ένα εύλογο ερώτημα είναι κατά πόσο είναι εφικτή στις σημερινές συνθήκες η διαμόρφωση πολιτικά ευαισθητοποιημένων και κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών. Οι συνθήκες δεν είναι τόσο αρνητικές όσο ίσως θα φανταζόταν κάποιος. Ενδεικτικά, στις τελευταίες εκλογές της ΟΛΜΕ, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμμετείχε περίπου το 53,7% των εκπαιδευτικών (Κορδής 2019), ποσοστό πάνω από το διπλάσιο της μεικτής συνδικαλιστικής πυκνότητας³ στην Ελλάδα, η οποία είναι περίπου 24% (Παλαιολόγος 2018, 149).

Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μέσω της ΚΚΔΤ

Στο ερώτημα κατά πόσο αποδίδει μια τέτοια δ.τ. με όρους «δεικτών μέτρησης», όπως παραδείγματος χάρη η δέσμευση των μαθητών και η μαθησιακή τους εξέλιξη, ο Οδυσσέας είναι κατηγορηματικός.

Ναι, ναι, ναι! Υπάρχει εξέλιξη. Και ο μαθητής πάντα ακούει αυτό που λες και για την προσωπική του ζωή. Δηλαδή αν θα τον κερδίσεις, τον κερδίζεις σε όλα τα επίπεδα ... τα παιδιά το έχουν ανάγκη αυτό.

[...] Ακόμα και ο μαθητής που είναι αδιάφορος για το μάθημα, εάν τον κερδίσεις γιατί τον συζήτησες για τα προσωπικά του προβλήματα, κατέβηκες σε μια κινητοποίηση μαζί του, μετά μέσα στην τάξη θα δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Μπορεί να μη γίνει ο καλύτερος μαθητής, αλλά θα δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Αν και σε πρώτη εντύπωση αυτό φαίνεται να είναι ένα δευτερεύον εύρημα, ουσιαστικά αποδεικνύει ότι η ΚΚΔΤ δεν αντιβαίνει στην υψηλή επίδοση των μαθητών. Φαίνεται ότι, παρά την διαφορετική αξιακή αφετηρία, η ΚΚΔΤ είναι σε θέση να

³ Ως μεικτή συνδικαλιστική πυκνότητα ορίζεται το πηλίκο του συνόλου των μελών των συνδικάτων προς το σύνολο των μισθωτών απασχολούμενων, επί τοις εκατό.

οδηγήσει στην ακαδημαϊκή επιτυχία, κάτι που αποκτά ιδιαίτερη σημασία, ειδικά εντός ενός συστήματος εκπαίδευσης που (τουλάχιστον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) έχει στο επίκεντρο την υψηλή βαθμολογία και την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την οργανωμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ο ίδιος μέρος του σχολικού συγκειμένου, αλληλεπιδρά τόσο με αυτό, όσο και με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη, φαίνεται ότι η επιμόρφωσή του καθώς και η αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων υποβιβάζονται σε ένα επίπεδο προσωπικής ευθύνης, σε διάσταση με την οργανωμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπεται και τοποθετείται εντός ενός συστήματος εκπαίδευσης που αδιαφορεί για την καθημερινότητα του σχολείου.

Ο Οδυσσέας αναφέρεται στην επίδραση που δέχεται ο εκπαιδευτικός από το κοινωνικό πλαίσιο και υποστηρίζει ότι οι γενικοί κανόνες διδασκαλίας και διαχείρισης δεν επαρκούν κάτω από ακραίες κοινωνικές συνθήκες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί. Εξ ου και η απουσία ουσιαστικής ενίσχυσης από την εκάστοτε πολιτική και διοικητική ηγεσία, η οποία δεν εξειδικεύει παρεμβάσεις ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες, με αποτέλεσμα την απαξίωση, τη ματαίωση του εκπαιδευτικού.

[...] Είναι ο άλλος τώρα σύμβουλος εκπαίδευσης [...] και έχει διδάξει στο ΤΑΔΕ «καλό» σχολείο ... έχει πάρει και άδεια για να τελειώσει το διδακτορικό του και μετά γίνεται σύμβουλος της εκπαίδευσης. Αυτός τι να με συμβουλέψει όταν εγώ κάνω μάθημα π.χ. στα ΕΠΑΛ του χωριού στην επαρχία; Δεν ξέρει! [...] τι να μου πει... όταν πάω και κάνω μάθημα στην πλατεία Βάθη και τα μισά παιδιά δεν μιλάνε καλά καλά ελληνικά και είναι πεινασμένα; Ή τι να πει [...] που πήγαινε το άλλο το παιδάκι στο Δημοτικό [...] με 43 νούμερο παπούτσι του αδελφού του, ενώ αυτό ήταν παιδάκι μικρό, γιατί δεν είχε δεύτερο ζευγάρι παπούτσι η οικογένεια και τα φοράγανε εναλλάξ;

Οι Weinstein et al. (2004, 28) χαρακτηριστικά αναφέρουν πως δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν την πολιτισμική τους ανταπόκριση «πάνω στη δουλειά». Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί

προβληματικές συμπεριφορές, τοποθετώντας τον εαυτό του μεταξύ των μαθητών και των σχολικών ψυχολόγων, χωρίς ουσιαστική στήριξη και επιμόρφωση. Οι O' Reilly, Adams, Whiteman, Hughes, Reilly και Dogra (2018) σε έρευνα που συμμετείχαν 10 ομάδες, με συνολικά 54 έφηβους, 8 επαγγελματίες υγείας και 16 εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς την υποστήριξη της πολιτείας σε ζητήματα ψυχικής υγείας, χωρίς τις απαιτούμενες ικανότητες και πόρους, νιώθουν ευάλωτοι και ανυποστήρικτοι, το οποίο ενδέχεται να αποτελέσει απειλή για τη δική τους ψυχική ισορροπία.

Από την άλλη, ο Οδυσσέας δέχεται τη γνώμη των πιο έμπειρων συναδέλφων του, όμως φιλτράρει τις συμβουλές αυτές, τις εφαρμόζει κριτικά, ενώ συχνά επιδιώκει τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, την ανταλλαγή πείρας και την αλληλοβοήθεια.

[...] έχω επαφές, γνωριμίες με συναδέλφους μεγαλύτερους σε ηλικία, σύμβουλους εκπαίδευσης ... με βοηθάει πάρα πολύ.

[...] Αυτό με βοήθησε (σ.σ, που του είπε ο διευθυντής του). Δεν σταμάτησα να κάνω ό,τι έκανα –να σου πω την αλήθεια– αλλά το έχω λάβει πολύ σοβαρά υπόψη μου.

[...] Στο σύλλογο τον παιδαγωγικό που κάνουμε ή στους άλλους συλλόγους μες στο σχολείο, εντάξει, είναι δύσκολο να συζητήσεις για το αντικείμενο γιατί είναι πολλές οι ειδικότητες, αλλά πολλές φορές η συζήτηση για το πώς δρούμε σε προβλήματα με μαθητές κλπ. πάει.

Σε αυτό το έδαφος φαίνεται ότι αναπτύσσεται –μέσω άτυπων και τυπικών οδών– η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας γίνεται ανταλλαγή πείρας και αλληλοϋποστηρίζονται. Βέβαια, το γεγονός ότι η συνεργασία αυτή συμβαίνει σε ένα αυθόρμητο και τοπικό πλαίσιο, ξεκομμένο από το σχολικό σύστημα και πρόγραμμα, δεν διευκολύνει την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς της.

Αναστοχασμός και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε η ανάγκη επέκτασης της CRCM σε μια ΚΚΔΤ. Η παρούσα έρευνα απέδωσε πλούτο δεδομένων και ευρημάτων, τα οποία είναι σε θέση να τροφοδοτήσουν επόμενες έρευνες. Όμως, όσο ξεχωριστή και να είναι η περίπτωση του Οδυσσέα, μία μελέτη περίπτωσης δεν μπορεί να είναι αρκετή ώστε να διερευνηθεί σε ικανοποιητικό βάθος ένα ζήτημα. Πρόσθετο πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι στη διάθεσή μας βρίσκεται μικρός όγκος ερευνών σχετικών με τη CRCM,

οι οποίες μάλιστα έχουν αναφορά σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα, κυρίως των ΗΠΑ και του Ηνωμένου Βασιλείου. Εκ των πραγμάτων, η παρούσα έρευνα δεν μπορεί παρά να αποτελεί μόνο μια κρούση σε σχέση με το ζήτημα της ΚΚΔΤ. Επομένως, πέραν των πλευρών που θίγονται, αναπόφευκτα προκύπτουν πολλές ακόμα που θα είχε αξία να ερευνηθούν περαιτέρω.

Μια σημαντική τέτοια πλευρά είναι η συστηματική μελέτη της ανάπτυξης των παιδιών που εμπλέκονται στην ΚΚΔΤ. Ποιες είναι οι διαδικασίες, ειδικότερα, μέσω των οποίων βελτιώνεται η απόδοσή τους και πόσο μεγάλη διαφορά προκύπτει στην κοινωνική τους ανταπόκριση; Με ποιο τρόπο αποτυπώνεται; Αυτό είναι ένα ζήτημα το οποίο θα μπορούσε ίσως πιο ανάγλυφα να αναδειχθεί κατά τη συνέντευξη μέσα από τις ερμηνείες του Οδυσσέα.

Επιφανειακά μόνο –συγκριτικά με τη μεγάλη σημασία του ζητήματος– θίχτηκε το θέμα των κοινοτήτων συλλογικής μάθησης, δράσης και διεκδίκησης. Είναι κύριο ζητούμενο να αναζητηθούν οι τρόποι οργάνωσης και ίσως κάποια γενικότερα χαρακτηριστικά αυτών των κοινοτήτων, η σχέση και η αλληλόδρασή τους με τις άλλες κοινότητες του σχολείου, αλλά και πώς το σχολείο ως μια ευρύτερη κοινότητα λειτουργεί σε σύνδεση με τα άλλα σχολεία. Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτό το σχεσιακό πλέγμα; Ποιος είναι ο ρόλος της οργανωμένης δομής του εκπαιδευτικού συστήματος; Τέλος, τι χαρακτήρα αποκτούν η πειθαρχία, η λογοδοσία και η συλλογική δράση και πώς επηρεάζει ή/και επηρεάζεται από το κοινωνικό ιστορικό κάθε παιδιού αλλά και του εκπαιδευτικού;

Επίσης, δεν ήταν εφικτό να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος των γονέων στη διαδικασία της κοινωνικής ανταπόκρισης και στη ζωή της κοινότητας. Εκτιμάμε ότι θα έπρεπε να επιμείνουμε περισσότερο στη συζήτηση με τον Οδυσσέα, αν και αυτό το θέμα –ούτως ή άλλως– μάλλον δεν μπορεί να διερευνηθεί επαρκώς προτού η έρευνα εστιάσει σε πιο καίριες διαστάσεις της ΚΚΔΤ. Οι Wang και Sheikh-Khalil (2014) σε έρευνα με συμμετοχή 10 σχολείων και 3.043 μαθητών διαπίστωσαν ότι η εμπλοκή των γονέων βελτιώνει την ακαδημαϊκή και συναισθηματική λειτουργία των εφήβων. Όμως οι γονείς ούτε ενιαία αντίληψη έχουν ως σύνολο, ούτε μέρος της σχολικής τάξης μπορούν να είναι. Πώς, λοιπόν, εμπλέκονται στην κοινότητα ως άτομα και ποιος ο ρόλος των συλλόγων γονέων;

Επιπρόσθετα, θα έπρεπε μάλλον περισσότερο να ερευνηθεί η ερμηνεία του Οδυσσέα πάνω στο ζήτημα της αποκλίνουσας/προβληματικής συμπεριφοράς. Το θέμα θίγεται εδώ κι εκεί στη συνέντευξη, όμως ίσως δεν αναλύθηκε όσο ήταν εφικτό. Ειδικά στην εγκαθίδρυση της ΚΚΔΤ, προκύπτει το ερώτημα: Αν ο μαθητής αναπτύσσει κριτική σκέψη και μαθαίνει να αμφισβητεί (γόνιμα και με λογική) σε κοινωνικό και πολιτικό

επίπεδο, είναι αναμενόμενο ότι μάλλον η συμπεριφορά του θα βγει εκτός καθιερωμένου πλαισίου, αντανakλώντας αυτή την αμφισβήτηση. Πώς γίνονται αντιληπτά τα όρια και πώς αντιμετωπίζει το ενδεχόμενο αυτό η κοινότητα;

Τέλος, ανακύπτει το ζήτημα εφαρμογής της ΚΚΔΤ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ποια χαρακτηριστικά θα μπορούσε να έχει μια τέτοια εφαρμογή, ποιες ομοιότητες και διαφορές και σχέση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας;

Επίλογος

Η διαχείριση τάξης παίζει καταλυτικό ρόλο στη σύνδεση μορφής και περιεχομένου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πλαίσιο που περιγράφεται στην παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη μετατροπή της δ.τ. σε μια συλλογική υπόθεση, μια κοινωνικά ανταποκρινόμενη και ιδεολογικά προσανατολισμένη διαδικασία, με γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη και την απελευθέρωση του ατόμου. «Η πίστη μας στην ουδετερότητα των θεσμών, των μεθόδων και της γνώσης πέτυχε τελικά τη νομιμοποίηση των δομικών συνθηκών που παράγουν την ανισότητα» (Apple 1993). Το σχολείο, ως θεσμός, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, όμως διαθέτει περιθώρια σχετικής αυτονομίας. Σε αυτή τη σχετική αυτονομία εδράζεται η πρόταση της ΚΚΔΤ, σε αντιδιαστολή με την αναζήτηση «ουδέτερων» μεθοδολογιών δ.τ., οι οποίες αποκρύπτουν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνέπειες της δουλειάς του εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Apple, M. (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Aronowitz, S., Giroux, H. A. (2010), "Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου", στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 160-188.

Avery, P., Bird, K., Johnstone, S., Sullivan, J., Thalhammer, K. (1992), "Exploring political tolerance with adolescents", *Theory and Research in Social Education* 20 (4), σσ. 386-420.

- Bezzina, C.** (2006), "What works? The road to improvement in a Maltese Catholic school", *International Studies In Educational Administration* 34 (3), σσ. 77-88.
- Borich, G.D.** (2015), *Observation skills for effective teaching. Research- based practice*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Boyatzis, R.E.** (1998), *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: SAGE.
- Brown, D.** (2003), "Urban teachers' use of culturally responsive management", *Theory Into Practice*. 42 (4), σσ. 277-282.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K.** (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davis, J.** (2017), "From discipline to dynamic pedagogy: A re-conceptualization of classroom management", *Berkeley Review of Education* 6(2), σσ. 129-153.
- Egeberg, H., Price, A.** (2016, January), "Classroom management and national professional standards for teachers: A review of the literature on theory and practice", *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7).
- Freire, P.** (2009), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gaia, L., Lindstorm Johnson, S., Bottiani, J., Debnam, K., Bradshaw, C.** (2019), "Examining teachers' classroom management profiles: Incorporating a focus on culturally responsive practice", *Journal of school psychology* 76, σσ. 124-139.
- Garrett, T.** (2008), "Student-Centered and Teacher-Centered Classroom Management: A Case Study of Three Elementary Teachers", *The Journal of Classroom Interaction* 43 (1), σσ. 34-47.
- Herbert, M.** (2005), *Developmental Problems of Childhood*. Blackwell.
- Hess, D., Gatti, L.** (2010), "Putting politics where it belongs: In the classroom", *New Direction For Higher Education* 152, σσ. 19-26.
- James, C., Dunning, G., Connolly, M., Elliott, T.** (2007), "Collaborative practice: a model of successful working in schools", *Journal of Educational Administration* 45(5), σσ. 541-555.
- Kusum, S., Chang, M., Dika, S.** (2007, Sep. - Oct), "Effects of Part-Time Work on School Achievement During High School", *The Journal of Educational Research* 101 (1), σσ. 12-22.
- Larson, K., Pas, E., Bradshaw, C., Rosenberg, M., Day-Vines, N.** (2018), "Examining how proactive management and culturally responsive teaching relate to student behavior: Implications for measurement and practice", *School Psychology Review* 47 (2), σσ. 153-166.
- Muller, C.** (2001), "The role of caring in the teacher- student relationship for at-risk students", *Sociological Inquiry* 71 (2), σσ. 241-55.

O' Reilly, M., Adams, S., Whiteman, N., Hughes, J., Reilly, P., Dogra, N. (2018), "Whose responsibility is adolescent's mental health in the UK?", *School Mental Health* 10, σσ. 450–461.

OECD (2018), *How's Life? 2017 Measuring Well-being*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2017_how_life-2017-en#page1.

Pas, E., Larson, K., Reinke, W., Herman, K., Bradshaw, C. (2016), "Implementation and acceptability of an adapted classroom check-up coaching model to promote Culturally Responsive Classroom Management", *Education and Treatment of Children* 39 (4), σσ. 467–492.

Sergiovanni, T. (2005), *Leadership. What's in it for schools*. London, New York: Routledge/Falmer.

Stake, R. (2010), *Qualitative research. Studying how things work*. NY: Guilford.

Vygotsky, L. (2000), *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Wang, M.-T., Sheikh-Khalil, S. (2014), "Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?", *Child Development* 85 (2), σσ. 610–625.

Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., Curran, M. (2004, January/February), "Toward a conception of culturally responsive classroom management", *Journal of Teacher Education* 55 (1), σσ. 25–38.

Wragg, E. (2001), *Διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Βαζιούλιν, Β. (1988/2013), *Η λογική της ιστορίας*. Αθήνα: ΚΨΜ.

Εθνικό συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή κοινωνικών επιστημών και εκπαίδευσης (2006), *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος*. Αθήνα: Κέδρος.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ (2017), *Ειδική έρευνα για τη θέση των νέων στην αγορά εργασίας*. Αθήνα.

Κορδής, Ν. (2019), *Έκθεση πεπραγμένων στο 19ο συνέδριο της ΟΛΜΕ*. Διαθέσιμο εδώ: http://nekordis64.blogspot.com/2019/07/19_2.html.

Μαργαρώνης, Φ. (2020). Εκπαιδευτική πολιτική και παγκοσμιοποίηση. Μελλοντικές τάσεις και ανταπόκριση εκπαιδευτικών ηγετών. *Νέος Παιδαγωγός* (18), σσ. 456–768.

Μαργαρώνης, Φ. (2021). Κοινωνικά Κριτική Διαχείριση Τάξης. 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής: Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Όψεις του σύγχρονου σχολείου: 20-22 Νοεμβρίου 2020, (σσ. 375–384). Αθήνα.

Παλαιολόγος, Ν. (2018), *Εργασία και συνδικάτα στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 3. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.

Παρασκευόπουλος, Ι., Γιαννίτσας, Ν. (1999), *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιώλης, Γ. (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζηχρήστου, Χ. (2010). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία* (9η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.