



Πανεπιστήμιο Κρήτης
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτισμική Ανάλυση και Εκπαίδευση»

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

**«Διερεύνηση των εμποδίων και των δυνατοτήτων βελτίωσης του διαλόγου
στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στη Γ΄ Γυμνασίου
μέσω έρευνας-δράσης»**

Δεικτάκη Άννα (Α.Μ. 6228)

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Κατσαρού Ελένη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του
Πανεπιστημίου Κρήτης.

Μέλη: Κακλαμάνη Σταματίνα, Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνιολογίας της
Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης.
Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Χανιά, 2024

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
<i>Η δομή της εργασίας</i>	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	12
1. Η έννοια του διαλόγου.....	12
<i>Ο διάλογος στη δημοκρατική εκπαίδευση</i>	14
<i>Κριτήρια ποιότητας διαλόγου</i>	16
2. Οι βασικοί στοχαστές του διαλόγου	18
<i>Lev Vygotsky</i>	18
<i>Mikhail Bakhtin</i>	19
<i>Jürgen Habermas</i>	20
<i>Paulo Freire</i>	22
3. Ερευνητική επισκόπηση	26
<i>Οι έρευνες σχετικά με το διάλογο στην τάξη</i>	26
<i>Μία πρόσφατη «Επισκόπηση της διαλογικής διδασκαλίας και των επιπτώσεών της στη μάθηση»</i>	28
<i>Έρευνες σχετικά με το διάλογο στην τάξη κοινωνικών σπουδών</i>	29
<i>Έρευνες-δράσεις σχετικά με την παρουσία και την ενίσχυση του διαλόγου στην τάξη</i>	30
<i>Έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με το διάλογο στη σχολική τάξη</i>	33
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	37
4. Σκοπός, στόχοι – Ερευνητικά ερωτήματα	37
5. Εκπαιδευτικό-κοινωνικό πλαίσιο και συμμετέχοντες/χουσες.....	39
<i>Η ερευνητική ομάδα</i>	39
<i>Το σχολείο</i>	40
<i>Το Τμήμα Γ΄3</i>	40
6. Μεθοδολογία.....	42
6.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	44
6.2 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	45
7. Η Ερευνητική πορεία.....	48
7.1 Η διερεύνηση της κατάστασης.....	49
7.2 Αρχικές πεποιθήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.....	51
<i>Προσωπική θεωρία</i>	51

<i>Επιδιώξεις</i>	52
<i>Εκπαιδευτικές πρακτικές</i>	53
7.3 Αφετηρία της ΕΔ	54
7.3.1 Διερεύνηση της αρχικής κατάστασης μέσω ερωτηματολογίου μαθητών/τριών ...	54
7.3.2 Διερεύνηση της αρχικής κατάστασης μέσω παρατήρησης αρχικών διδασκαλιών από τις κριτικές φίλες	56
7.4 Πρώτος κύκλος της ΕΔ	60
7.4.1 Σχεδιασμός και υλοποίηση πρώτης παρέμβασης: Αλλαγή διάταξης θρανίων αίθουσας	60
7.4.2 Σχεδιασμός και υλοποίηση δεύτερης παρέμβασης: Διατύπωση κανόνων διαλόγου από τους/τις μαθητές/τριες.....	62
7.4.3 Σχεδιασμός και υλοποίηση τρίτης παρέμβασης: Αυτοαξιολόγηση στους κανόνες διαλόγου.....	63
7.5 Ανάλυση δεδομένων πρώτου κύκλου	64
7.6 Δεύτερος κύκλος της ΕΔ.....	70
7.6.1 Σχεδιασμός και υλοποίηση παρέμβασης: Δραστηριότητα σε ομάδες εργασίας.....	71
7.6.2 Διεξαγωγή συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης.....	74
7.7 Ανάλυση δεδομένων δεύτερου κύκλου	76
8. Συμπεράσματα – Συζήτηση	85
8.1 Ανάλυση συμπερασμάτων – Συζήτηση	87
8.2 Τελικός αναστοχασμός	100
8.3 Δυσκολίες – περιορισμοί, οφέλη και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	101
9. Βιβλιογραφία	107
10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	120
Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο μαθητή/τριας	120
Παράρτημα 2. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίου.....	121
Παράρτημα 3. Κλείδα παρατήρησης διδασκαλίας.....	123
Παράρτημα 4. Απόσπασμα από ελεύθερη παρατήρηση διδασκαλίας με τη μορφή σημειώσεων από την κριτική φίλη-ερευνήτρια.....	127
Παράρτημα 5. Οι κανόνες διαλόγου που γράφτηκαν στον πίνακα και η αυτοαξιολόγηση	128
Παράρτημα 6. Ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα «Άνδρες, Γυναίκες και Κοινωνία» ...	129
Παράρτημα 7. Απομαγνητοφώνηση της 3 ^{ης} ομάδας μαθητών/τριών με θέμα εργασίας: «Να απαριθμήσετε τα μειονεκτήματα του να είσαι γυναίκα στην κοινωνία μας»	130
Παράρτημα 8. Άλλα αποσπάσματα από την ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα	134

Παράρτημα 9. Φύλλο εργασίας 3 ^{ης} ομάδας: «Τα μειονεκτήματα του να είσαι γυναίκα στην κοινωνία μας»	135
Παράρτημα 10. Απομαγνητοφώνηση ομάδων εστίασης.....	136
Παράρτημα 11. Απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα της απολογιστικής συνάντησης της ερευνητικής ομάδας.....	144

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή διαλόγου στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου, όπου διδάσκει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, και να επιδιώξουμε την ενίσχυση και βελτίωσή του. Γι αυτό τον σκοπό πραγματοποιήσαμε μια έρευνα-δράση ως την καταλληλότερη εμπειρική μέθοδο που δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να διερευνήσει την ίδια την πρακτική του/της και το πλαίσιο στο οποίο αυτή διαμορφώνεται με στόχο να τα βελτιώσει. Η θεωρητική ματιά μας εμφορείται από την παιδαγωγική επιστήμη, κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες και τις θεωρητικές παραδοχές της κοινωνιολογίας για τη σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα, μέρος της ευρύτερης κοινωνίας. Η στρατηγική ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων ήταν η θεματική ανάλυση.

Οι μαθητές/τριες άδραξαν την ευκαιρία που τους δόθηκε να μιλήσουν για τα βιώματά τους αναδεικνύοντας το σχολείο σε μεγάλο βαθμό σαν ένα αντι-διαλογικό, κανονιστικό και εξουσιαστικό θεσμό που δεν ενδιαφέρεται να ακούσει τι πραγματικά λένε και τι πραγματικά θέλουν. Αποδείχθηκε ότι η καλλιέργεια του διαλόγου δεν μπορεί να επιτευχθεί με ένα σύνολο πρακτικών, ρητά αφιερωμένων σε αυτόν τον σκοπό. Ο διάλογος στην εκπαίδευση οφείλει να λειτουργεί ως μια αυθόρμητη διαδικασία, χωρίς χωρικά και χρονικά πλαίσια, σε ένα ανοιχτό, δημοκρατικό πλαίσιο που σέβεται τις απόψεις όλων και ενθαρρύνει την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων. Έτσι η φύση της έρευνας-δράσης σαν μια ζωντανή, συμμετοχική διαδικασία μας οδήγησε μέσω κριτικού στοχασμού σε νέους προβληματισμούς και έστρεψε το ενδιαφέρον μας στη συζήτηση για τις προϋποθέσεις του διαλόγου στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, έρευνα-δράση, διάλογος, εκπαίδευση.

Abstract

In this current postgraduate thesis, we attempted to investigate the factors that hinder dialogue in the Social and Political Education lesson of the 3rd Grade of Gymnasium, taught by the educator-researcher, and to explore the possibility of enhancing and improving it. For this purpose, we conducted an action research as the most suitable empirical method that enables educators to explore their own practice and the context in which it is shaped in order to improve it. Our theoretical framework is informed by pedagogical science, sociocultural theories, and the theoretical assumptions of sociology regarding the school class as a social system, part of the broader society. The thematic analysis was the strategy used for analyzing the qualitative data.

The students seized the opportunity given to them to speak about their experiences, highlighting the school to a large extent as an anti-dialogical, regulatory, and authoritarian institution that is not interested in hearing what they really say and want. It was proven that cultivating dialogue cannot be achieved with a set of practices explicitly dedicated to this purpose. Dialogue in education should function as a spontaneous process, without spatial and temporal constraints, in an open, democratic framework that respects everyone's opinions and encourages free exchange of views. Thus, the nature of action research as a lively, participatory process led us through critical reflection to new considerations and directed our interest towards discussing the prerequisites for dialogue in the broader school community.

Keywords: Social and Political Education, action research, dialogue, education.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια πολλά θεωρητικά κείμενα της διεθνούς βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση, επιχειρηματολογούν υπέρ του διαλόγου ως διδακτική πρακτική που ενισχύει τη σκέψη και τη μάθηση (βλέπε ενδεικτικά Fisher, 2011· Howe & Abedin, 2013). Προερχόμενες κυρίως από κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις (π.χ. Vygotsky) οι θεωρίες αυτές αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως κοινωνική δραστηριότητα δίνοντας έμφαση στο διάλογο ως βασικό μηχανισμό μάθησης (Rapanta et al, 2020). Ωστόσο, επανειλημμένα εμπειρικά ευρήματα δείχνουν ξεκάθαρα ότι ο μονόλογος κυριαρχεί μέσα στις τάξεις (Nystrand et al, 2003). Η ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων, η επιχειρηματολογία, η ενεργή ακρόαση και ο σεβασμός των συνομιλητών/τριών που προϋποθέτει η διαλεκτική επικοινωνία είναι δύσκολο να επιτευχθούν σε κάθε κοινωνικό πεδίο, πόσο μάλλον στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Τα βασικά εμπόδια συνίσταται στην ίδια τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο βέβαια αποτελεί, όπως είχε υποστηρίξει και ο κλασικός θεωρητικός της Κοινωνιολογίας Emile Durkheim (2013), εικόνα και αντανάκλαση της κοινωνίας.

Οι βασικές σπουδές μου στην Κοινωνιολογία με οδήγησαν να διδάσκω τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η διεξαγωγή διαλόγου είναι προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του/της πολίτη που έχουν να κάνουν με τη δημοκρατική συμμετοχή, τη διαλογική ενσυναίσθηση και τον πολυπρισματικό προσανατολισμό (Rapanta et al, 2020). Αναζητώντας τη θέση των κοινωνικών επιστημών στην ελληνική κοινωνία διαπιστώνεται η σταδιακή υποβάθμιση και απαξίωσή τους από τη δεκαετία του 1990 και μετά. Το κράτος, σε ότι αφορά τη Δημόσια Εκπαίδευση, και παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία για την αναγκαιότητα των κοινωνικών επιστημών (βλέπε ενδεικτικά, Arthur, Davies & Hahn, 2008· Parker & Jarolimek, 1984· UNESCO, 2014), τις έχει τοποθετήσει πλέον στο περιθώριο. Για παράδειγμα, η Κοινωνιολογία από βασικό μάθημα που ήταν σχεδόν επί δεκαετία για την είσοδο ορισμένων υποψηφίων στα Πανεπιστήμια, πλέον αποκαθελώθηκε. Στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχουν παραμείνει μόνο 2 ώρες Πολιτική Παιδεία στην Α΄ Λυκείου και 3 ώρες Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στη Γ΄ Γυμνασίου. Επιμένω να υπερασπίζομαι και να διδάσκω με πάθος την επιστήμη μου καθώς πιστεύω ότι η

«κοινωνιολογική φαντασία»¹ και η γνώση της κοινωνίας είναι σημαντική για όλους, και σίγουρα είναι απαραίτητη για τους/τις μαθητές/τριες που είναι οι αυριανοί πολίτες. Τα τελευταία χρόνια διδάσκω στην Γ' Γυμνασίου Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ένα μάθημα που θεωρείται από την εκπαιδευτική κοινότητα δευτερεύον, επιπλέον λόγω του ότι δεν εξετάζεται στο τέλος του χρόνου και κυρίως γιατί δεν έχει συνέχεια σαν διδακτικό αντικείμενο. Οι κοινωνικές επιστήμες είναι εξ ορισμού κριτικές επιστήμες και επιδρούν στη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης. Δείχνω μεγάλη ευαισθητοποίηση και επίγνωση για την πολιτειακή αγωγή και αντιμετωπίζω το μάθημά μου σαν μια πρόκληση να διαπαιδαγωγήσει τους/τις μαθητές/τριες ως ενεργούς/ές και κριτικά σκεπτόμενους/ες πολίτες ικανούς/ές να κατανοούν και να ερμηνεύουν την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και να αγωνίζονται για έναν καλύτερο κόσμο.

Ίσως περισσότερο από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, η διδασκαλία των μαθημάτων κοινωνικών επιστημών απαιτεί την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε διαλογικές μορφές επικοινωνίας ώστε οι μαθητές/τριες να ανταλλάξουν απόψεις, να διαπραγματευτούν το νόημα, να επιλύσουν παρανοήσεις και να συν-κατασκευάσουν τη γνώση. Ο διάλογος θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται για να συμμετέχουν στην κοινωνία, όπως η κριτική σκέψη, επικοινωνιακές δεξιότητες, και στάσεις όπως η ανεκτικότητα και ο σεβασμός των απόψεων των άλλων ανθρώπων (Schuitema et al, 2009).

Ως εκ τούτου κύριο μέλημά μου σαν καθηγήτρια κοινωνικών επιστημών είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στην τάξη που να υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριες να προσφέρουν τις προσωπικές τους φωνές σε δημόσιο διάλογο. Όμως στην προσπάθειά μου αυτή να υποστηρίξω μια διαλογική διδασκαλία συναντώ πολλαπλά εμπόδια και δυσκολίες.

Μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ολοένα περιορίζει τα μαθήματα κοινωνικών επιστημών και ευνοεί τη μονολογική διδασκαλία, διέκρινα τη βοήθεια που μπορεί να μου προσφέρει η έρευνα-δράση. Η έρευνα-δράση έχει χαρακτηριστεί ως η ελπίδα του/της εκπαιδευτικού καθώς δίνει τη δυνατότητα στον/στην

¹ Σύμφωνα με τον C.W.Mills (2000) η επαγγελία της Κοινωνιολογίας είναι "η κοινωνιολογική φαντασία", η ουσιώδης δηλαδή ικανότητα να μπορεί να σχηματίζει κανείς μια ευκρινή εικόνα γι' αυτό που συμβαίνει στον κόσμο και αυτό που μπορεί να συμβαίνει στον ίδιο του τον εαυτό.

εκπαιδευτικό να διερευνήσει την ίδια την πρακτική του/της και το πλαίσιο στο οποίο αυτή διαμορφώνεται με στόχο να τα βελτιώσει. Η κριτική ή χειραφετική έρευνα-δράση επεκτείνεται και στο μετασχηματισμό των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την όποια εκπαιδευτική πρακτική (Κατσαρού, 2018).

Οι παραπάνω προβληματισμοί με παρακίνησαν να διεξάγω, έστω και κάτω από περιορισμούς, μιας μικρής κλίμακας έρευνα-δράση ώστε να διερευνήσω την τάξη μου προκειμένου να αξιοποιήσω τις βελτιώσεις που επιφέρει η έρευνα-δράση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον/στην εκπαιδευτικό. Εστίασαμε στην βελτίωση των διαλογικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στην τάξη ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/χουσες μέσω της διερεύνησης και κατανόησης των πρακτικών αυτών και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτές εκδηλώνονται. Αναζητήσαμε και εφαρμόσαμε τρόπους που απαλύνουν τα εμπόδια και διευκολύνουν το διάλογο μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στην εργασία αυτή η θεωρητική ματιά μας εμφορείται από την παιδαγωγική επιστήμη, κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες και τις θεωρητικές παραδοχές της κοινωνιολογίας για τη σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα, μέρος της ευρύτερης κοινωνίας. Υιοθετούμε την άποψη ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι βαθιά κοινωνικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, τα οποία τις προσδιορίζουν. Το σχολείο δεν μπορεί να υπερβεί τις δομές της πολιτικής οικονομίας και του πολιτιστικού περιβάλλοντος από το οποίο δημιουργείται και στο οποίο εντάσσεται (Parker, 2012). Η εκπαίδευση δεν προετοιμάζει απλώς τους/τις μαθητές/τριες για την κοινωνία. Αντίθετα, η κοινωνία είναι ήδη παρούσα στο σχολείο (Veugelers et al, 2006). Ωστόσο το γεγονός ότι το σχολείο δεν μπορεί να μεταμορφώσει την κοινωνία δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι πολίτες δεν πρέπει να προσπαθούν να βελτιώσουν τη σχολική εκπαίδευση (Parker, 2012). Η έρευνα-δράση συμβάλει στο να έρθουν στην επιφάνεια τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτιστικά προβλήματα, προωθεί τη χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή.

Κρίναμε σημαντική τη συμβολή της έρευνας-δράσης καθώς στη χώρα μας αν ανατρέξουμε στη βιβλιογραφία μέχρι σήμερα, παρατηρούμε πολύ περιορισμένη την ανάπτυξη όχι μόνο της έρευνας-δράσης –ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- αλλά και γενικά ερευνών αναφορικά με την εκπαίδευση του/της πολίτη.

Συγκεκριμένα ο σκοπός της παρούσας έρευνας-δράσης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή διαλόγου στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και η διερεύνηση της δυνατότητας ενίσχυσης και βελτίωσης των διαλογικών πρακτικών μέσα από την υλοποίηση κατάλληλων παρεμβάσεων στα πλαίσια μιας έρευνας-δράσης. Σε αυτήν την κατεύθυνση τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής: α) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή διαλόγου στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής; β) Μπορεί να βελτιωθούν οι διαλογικές πρακτικές των μαθητών/τριών μέσα από την υλοποίηση κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Τμήμα της Γ΄ Τάξης του Γυμνασίου που διδάσκει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τη συνεργασία κριτικών φίλων υπό την καθοδήγηση της πανεπιστημιακού καθηγήτριας ως διευκολύντρια. Ξεκινήσαμε με τη αποσαφήνιση της προβληματικής κατάστασης πριν σχεδιάσουμε και εφαρμόσουμε τη στρατηγική δράση η οποία εξελίχθηκε σε δύο ερευνητικούς κύκλους. Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, ο αναστοχασμός και ο επανασχεδιασμός της δράσης εκτυλίσσονταν ταυτόχρονα καθώς η διαδικασία της έρευνας-δράσης τείνει να είναι σπειροειδής. Οι μαθητές/τριες ανέδειξαν σαν κύρια εμπόδια διαλόγου τα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Άδραξαν την ευκαιρία που τους δόθηκε να μιλήσουν για τα βιώματά τους σε κάποιους που ενδιαφέρονται πραγματικά να τους/τις ακούσουν, αναδεικνύοντας το σχολείο σε μεγάλο βαθμό σαν ένα αντι-διαλογικό, κανονιστικό και εξουσιαστικό θεσμό που δεν ενδιαφέρεται να ακούσει τι πραγματικά λένε και τι πραγματικά θέλουν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η μάθηση προκύπτει από τη μεταβίβαση της γνώσης και όχι από την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή σε συζητήσεις για την κατανόηση του κόσμου και τη λήψη αποφάσεων.

Η δομή της εργασίας

Η εργασία χωρίζεται στο Θεωρητικό και το Ερευνητικό Μέρος. Αρχικά παρατίθεται το Θεωρητικό Μέρος το οποίο ξεκινάει με την έννοια του διαλόγου και κατόπιν παρουσιάζει τις βασικές θεωρίες για το διάλογο οι οποίες αποτέλεσαν και το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκε η εργασία. Κατόπιν παρουσιάζονται σχετικές έρευνες που έχουν γίνει για το διάλογο στη σχολική τάξη, η μεθοδολογία και τα συμπεράσματά τους.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το Ερευνητικό, αναπτύσσεται σε τέσσερα κεφάλαια η έρευνα-δράση που υλοποιήθηκε. Στο πρώτο κεφάλαιο με τον αριθμό 4, αναφέρονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα παρουσιάζονται η ερευνητική ομάδα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο τρίτο κεφάλαιο με τον αριθμό 6, εκτίθεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα-δράση ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο με τον αριθμό 7, τεκμηριώνονται οι ερευνητικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν.

Στο τελευταίο κεφάλαιο το όγδοο, εκθέτουμε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς που προέκυψαν από την έρευνά μας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο Θεωρητικό Μέρος θα επιχειρήσουμε αρχικά να εννοιολογήσουμε τον όρο «διάλογος» και να παρουσιάσουμε την ευρύτερη σημασία της έννοιας σαν ουσία της ανθρώπινης συμβίωσης. Κατόπιν θα ασχοληθούμε με τη σημασία του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στην διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών και θα σκιαγραφήσουμε τα βασικά κριτήρια που θεωρούμε ότι συμβάλλουν στην επιτυχία του διαλόγου στην τάξη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τους βασικούς στοχαστές του διαλόγου (με τη σειρά γέννησής τους) Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Jürgen Habermas και Paulo Freire με σύντομη αναφορά στο μαθητή του Henry Giroux. Είναι αυτοί από τους οποίους εμπνέονται και βασίζονται οι περισσότεροι/ες μετέπειτα ερευνητές/τριες και στοχαστές/στιες για το διάλογο και στους/στις οποίους/ες βασίστηκε και η παρούσα εργασία.

Στο τελευταίο κεφάλαιο του Θεωρητικού Μέρους που αφορά την επισκόπηση των ερευνών σχετικά με το διάλογο στην τάξη, ξεκινάμε αναφέροντας τα γενικά χαρακτηριστικά της πλειοψηφίας των ερευνών (αντικείμενο έρευνας, ερευνητικό δείγμα, μέθοδος, συμπεράσματα). Έπειτα παραθέτουμε μια πρόσφατη «Επισκόπηση της διαλογικής διδασκαλίας και των επιπτώσεών της στη μάθηση» που έγινε προκειμένου να παρουσιαστεί η αποτελεσματικότητα και τα εμπόδια του διαλόγου στην τάξη και να προταθούν λύσεις. Ακολουθεί μια σύντομη επισκόπηση ερευνών που αφορούν το διάλογο σε τάξεις κοινωνικών σπουδών και μια πιο εκτεταμένη επισκόπηση σε έρευνες-δράσεις που έχουν γίνει για την παρουσία και την ενίσχυση του διαλόγου στην τάξη. Κλείνουμε την ερευνητική επισκόπηση με την παρουσίαση δύο ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα για το διάλογο στη σχολική τάξη.

1. Η έννοια του διαλόγου

Ο «διάλογος» έχει μια πολύπλοκη γενεαλογία τόσο ως φιλοσοφικό ιδεώδες όσο και ως παιδαγωγική μέθοδος (Burbules & Bruce, 2001), και προβάλλεται ως κοινωνικό και εκπαιδευτικό ιδανικό (Φρυδάκη, 2009). «Ο γνήσιος διάλογος είναι ένα εκλεπτυσμένο ανθρώπινο επίτευγμα και ίσως το πιο έγκυρο κριτήριο βάσει του οποίου μπορούμε να αξιολογήσουμε εκπαιδευτικές ή κοινωνικές πολιτικές και πρακτικές» (Kazepides, 2012: 913). Τα τελευταία χρόνια ο νεοφιλελεύθερος λόγος

έχει οικειοποιηθεί έντονα τη χρήση του όρου δημοκρατία και άλλων ελκυστικών εννοιών όπως διάλογος (Κατσαρού, 2020). Η γενικευμένη και άκριτη χρήση της λέξης, αλλά και η σκόπιμη και παραπλανητική κατάχρησή της στο δημόσιο λόγο έχουν συσκοτίσει το σημασιολογικό της περιεχόμενο (Καλούδη, 2013). Παρά το πλήθος των στρατηγικών που έχουν αναπτυχθεί για τη διεξαγωγή του, παραμένει μια έννοια συγκεχυμένη και απροσδιόριστη για την εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον θεωρείται μάλλον κάτι αυτονόητο, «κάτι που γίνεται», κάτι που δεν απαιτεί γνώσεις, ικανότητες, τεχνικές.

Ο όρος «διάλογος» προέρχεται από το πρόθεμα «δια» που σημαίνει «ανάμεσα» ή «διαμέσου» και υποδηλώνει διαπροσωπική επικοινωνία, ενώ η λέξη «λόγος» αναφέρεται στο νόημα των λέξεων (Bohm & Peat, 1987· Howe & Abedin, 2013). Συχνά η έννοια διάλογος χρησιμοποιείται με την ευρεία έννοια της συζήτησης που καλύπτει κάθε συνομιλία μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Κάποιοι/ες στοχαστές/στριες διακρίνουν το διάλογο από τη συζήτηση, με το επιχείρημα ότι αυτή χαρακτηρίζεται από άκριτη ανταλλαγή απόψεων που συχνά στοχεύει στο να πείσει τους/τις άλλους/ες για την ορθότητα των απόψεων ενός ατόμου, ενώ ο διαλογικός λόγος επικαλείται τη λογική, διεγείρει τη σκέψη (De Groot, 2011· Fisher, 2011) και ανοίγει το βήμα στη διαπραγμάτευση ιδεών και νέων αντιλήψεων (Nystrand et al, 2003). Ο γνήσιος διάλογος είναι εξαιρετικά απαιτητικός: απαιτεί σεβασμό, εμπιστοσύνη, ανοιχτό πνεύμα, προθυμία να ακούσει κανείς/καμιά και να διακινδυνεύσει τις δικές του/της αντιλήψεις, τις παγιωμένες πεποιθήσεις. Η λέξη διατηρεί μια διακριτή έννοια που υποδηλώνει την αξία της ως μια μορφή συζήτησης κατά την οποία οι ιδέες των διαφόρων συμμετεχόντων/χουσών ακούγονται, λαμβάνονται υπόψη και εξετάζονται από κοινού (Mercer & Howe, 2012). Με αυτή τη μορφή η λέξη διάλογος πέρασε και σε άλλες γλώσσες, π.χ. αγγλικά και γαλλικά dialogue, γερμανικά Dialog κ.ά..

Ο διάλογος συνδέεται με την ουσία της συμβίωσης μέσα στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες της διαφορετικότητας και των ανισοτήτων. Μέσω του διαλόγου οι συμμετέχοντες/χουσες είναι σε θέση να μοιραστούν τις απόψεις τους, να επαληθεύσουν ή να ελέγξουν τις αντιλήψεις τους, και να εντοπίσουν τομείς κοινής γνώσης ή διαφοράς (Burbules & Bruce, 2001). Ο διάλογος υπονοεί ότι οι άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τα οράματα των άλλων και ότι έχουν αποκτήσει δεξιότητες διαβούλευσης και ικανότητα ενσυναίσθησης που τους

επιτρέπουν να καταλήξουν σε αμοιβαία κατανόηση (De Groot, 2011). Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχει πνεύμα καλής θέλησης ή φιλίας. Δεν είναι συμβατό με ένα πνεύμα που είναι ανταγωνιστικό, εριστικό ή επιθετικό (Bohm & Peat, 1987). Ο διαλογικός λόγος είναι η ευρύτερη έννοια του κοινού προσανατολισμού, των βασικών κανόνων και των εκφράσεων που βοηθά τους ανθρώπους να φτάσουν σε κοινές κατανοήσεις και να κατασκευάσουν κοινές νέες γνώσεις (Wegerif, 2005). Χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία ενός χώρου αναστοχασμού μεταξύ των συμμετεχόντων/χουσών όπου μπορεί να υπάρξει συντονισμός μεταξύ ιδεών και εικόνων καθώς και συν-κατασκευή όταν οι συμμετέχοντες/χουσες χτίζουν δημιουργικά ο/η ένας/μία πάνω στις προτάσεις του/της άλλου/ης (ό.π.). Ο διάλογος φαίνεται να έχει πραγματικά εξανθρωπιστικό αντίκτυπο στους/στις συμμετέχοντες/χουσες, οι οποίοι/ες μπορούν να αναπτύξουν την αυτοπειθαρχία τους, την προσωπική τους αυτονομία, την υπευθυνότητα και το «να είναι λογικοί» (Frydaki, 2011). Ο διάλογος λαμβάνει χώρα όταν οι άνθρωποι εκτιμούν ότι συμμετέχουν σε μια αμοιβαία αναζήτηση για κατανόηση και διορατικότητα (ό.π.).

Το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται ο διάλογος είναι επίσης καθοριστικό, που σημαίνει ότι πρέπει να δίνεται προσοχή τόσο σε διευκολυντικά όσο και ανασταλτικά χαρακτηριστικά των συνθηκών κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα (Harste, Short, & Burke, 1988 στο Burbules & Bruce, 2001). Οι N.C. Burbules και B.C. Bruce (2001: 1117) μας λένε ότι:

Η τοποθέτηση του διαλόγου, θεωρούμενη ως διαλεκτική πρακτική, σημαίνει ότι η διαλογική σχέση δεν εξαρτάται μόνο από το τι λένε οι άνθρωποι μεταξύ τους, αλλά και από το πλαίσιο στο οποίο συναντιούνται (η τάξη ή το γυμναστήριο, για παράδειγμα), πού είναι τοποθετημένοι ο ένας σε σχέση με τον άλλο (όρθιοι, καθιστοί ή επικοινωνούν on-line), και ποιες άλλες χειρονομίες ή δραστηριότητες λειτουργούν με ή ενάντια στο νόημα της αλληλεπίδρασης.

Ο διάλογος στη δημοκρατική εκπαίδευση

Στη διδασκαλία με τον όρο διάλογο εννοούμε την μεταξύ των μαθητών/τριών ή μεταξύ των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού ανταλλαγή απόψεων, γνωμών,

θέσεων. Αφορά μια συνεργατική διερευνητική συζήτηση-ανταλλαγή κριτικών απόψεων που χαρακτηρίζεται από βάθος και υψηλό επίπεδο γνωστικών απαιτήσεων παράλληλα (Fisher, 2011). Ο διάλογος έχει τις μεγαλύτερες δυνατότητες για την ανάπτυξη της γνώσης αλλά, όταν είναι αποτελεσματικός, δεν είναι μόνο μια γνωστική διαδικασία (ό.π.). Ως εκ τούτου προωθείται στην εκπαίδευση ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (π.χ. Alexander, 2005· Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast, 1997), προώθησης των δημοκρατικών αξιών και της φωνής των μαθητών/τριών (π.χ. Fielding 2004, 2007), διευκόλυνσης της διαπολιτισμικής κατανόησης (π.χ. Delpit, 1988), ενδυνάμωσης των αδικημένων (π.χ. Freire, 1986) και καλλιέργειας της σκέψης και της επιχειρηματολογίας (π.χ. Fisher, 2007· Osborne, Erduran & Simon, 2004) (στο Lefstein, 2010).

Ο διάλογος στην τάξη αποτελεί ταυτόχρονα εκπαιδευτικό ιδεώδες και πρόκληση, καθώς μεταβάλλει την αντίληψη - και μερικές φορές τον σχεδιασμό - της δυναμικής της τάξης (Rapanta et al, 2023). Εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην ανταλλαγή απόψεων, η διαλογική διδασκαλία είναι μια προσέγγιση που μεγιστοποιεί τη μάθηση μέσω διαδραστικών διαλόγων κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν τις ιδέες τους, επιχειρηματολογώντας, συζητώντας, κρίνοντας και εκφράζοντας τις αντιλήψεις τους (Yildirim, 2021). Με τις διαλογικές μορφές διδασκαλίας η γνώση καθίσταται αντικείμενο επεξεργασίας και προβληματισμού στα πλαίσια της σχολικής εργασίας.

Ο διάλογος συνδέεται με τη δημοκρατική εκπαίδευση (Michaels et al, 2007) και είναι ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της δημοκρατικής ιδιότητας του/της πολίτη (De Groot, 2011). Η χρήση διαλογικών πρακτικών αποκαλείται δημοκρατική εκπαίδευση, επειδή ο διάλογος απαιτεί ισότητα, αναστοχαστικότητα, διαφάνεια και εναντίωση στην εξουσία μέσω της συνεργατικής συμμετοχής στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος (Yildirim, 2021). Μέσω του διαλόγου, η τάξη μπορεί να μετατραπεί σε δημόσιο χώρο, σε τόπο άσκησης της ιδιότητας του/της πολίτη (Ellsworth, 1989). Οι δεξιότητες διαλόγου και επιχειρηματολογίας φαίνεται να είναι κεντρικές για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του/της πολίτη (Rapanta et al, 2020). Η παραδοσιακή δημοκρατική εκπαίδευση στην οποία οι μαθητές/τριες ακούνε για τη συζήτηση των δημόσιων θεμάτων και δεν συμμετέχουν σε αυτή, είναι ανεπαρκής για να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες να αναλάβουν τους ρόλους τους ως πολίτες σε μια σύγχρονη, πλουραλιστική κοινωνία (Brice, 2002). Δεδομένου του άρρηκτου δεσμού μεταξύ δημοκρατίας και εκπαίδευσης, η

θεμελίωση ενός μαθήματος κοινωνικών σπουδών στο διάλογο όχι μόνο αυξάνει τις δυνατότητες κατανόησης της ανθρώπινης εμπειρίας, αλλά και απαντά στην ευθύνη να βοηθήσουμε τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν τη δημοκρατία μέσω της άσκησης της δημοκρατίας (Cuenca, 2010). Η έκθεση-οδηγός της UNESCO για την εκπαίδευση στην παγκόσμια πολιτειότητα αναφέρει ότι η εκπαίδευση της παγκόσμιας πολιτειότητας «είναι μια μαθησιακή διαδικασία που επικεντρώνεται όχι μόνο σε αυτό που οι μαθητές/τριες μαθαίνουν, αλλά και στο πώς μαθαίνουν - για τον εαυτό τους και τους/τις άλλους/ες, να μάθουν να κάνουν πράγματα και να αλληλεπιδρούν κοινωνικά - ενθαρρύνοντας ενεργούς και συμμετοχικούς ρόλους»². Η εκπαίδευση θα πρέπει επομένως να δώσει μεγαλύτερη προσοχή στη διαλογική μάθηση, στη μάθηση μέσω της εμπειρίας και στη μάθηση προσανατολισμένη στη δράση (Veugelers, 2011).

Κριτήρια ποιότητας διαλόγου

Ωστόσο, η ποιότητα των διαλόγων μπορεί να ποικίλλει καθώς δεν δημιουργεί κάθε είδος αλληλεπίδρασης παραγωγικές ευκαιρίες μάθησης στον ίδιο βαθμό. Ο διάλογος των μαθητών/τριών θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προκειμένου να διευκολύνει τη μάθηση. Θεωρούμε ότι τόσο τα δομικά χαρακτηριστικά, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται ο διάλογος (επεξεργασία των συνεισφορών των άλλων, ισότιμη συμμετοχή, επιχειρηματολογία, έλεγχος της συμπεριφοράς), όσο και η ποιότητα του περιεχομένου είναι σημαντικά (Schuitema et al, 2011).

Η επιτυχία του διαλόγου, σε πολύ μεγάλο βαθμό, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αυτός διενεργείται. Ο διάλογος ως παιδαγωγική στρατηγική αποτελείται από βασικούς κανόνες για την αλληλεπίδραση στην τάξη με τη χρήση της γλώσσας (Ellsworth, 1989). Οι κανόνες αυτοί περιλαμβάνουν τις παραδοχές ότι όλα τα μέλη έχουν ίσες ευκαιρίες, σέβονται τα δικαιώματα των άλλων μελών και αισθάνονται ασφάλεια να μιλήσουν, και όλες οι ιδέες είναι ανεκτές και υπόκεινται σε ορθολογική κριτική αξιολόγηση έναντι θεμελιωδών κρίσεων και ηθικών αρχών (ό.π.). Πολλοί/ές ερευνητές/τριες αναφερόμενοι/ες στα δομικά χαρακτηριστικά του μαθητικού διαλόγου, έχουν τονίσει τη σημασία των διαδικασιών συν-κατασκευής νοήματος

² UNESCO, 2014, σ. 18

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729?posInSet=16&queryId=5033f6b6-63bd-44d7-bc4b-9d4f83dfe2a7>.

(Berkowitz et al, 2008· Van Boxtel, 2004· Rojas-Drummond & Mercer, 2003· Webb, 2009 στο Schuitema et al, 2011), όπου οι μαθητές/τριες διαμορφώνουν τις δικές τους απόψεις όταν αντανακλούν και επεξεργάζονται τις συνεισφορές των άλλων. Στις απαιτήσεις για τις διαδικασίες συν-κατασκευής είναι ότι οι συμμετέχοντες/χουσες ανταλλάσσουν ενεργά απόψεις και ιδέες, αισθάνονται ότι οι ιδέες τους θα εκτιμηθούν και θα γίνουν σεβαστές, και οι συνεισφορές στο διάλογο κατανέμονται ισότιμα (Schuitema et al, 2011).

Το περιεχόμενο του διαλόγου είναι επίσης σημαντικό. Οι διαφορετικές ιδέες και απόψεις των μαθητών/τριών που συνεισφέρουν στο διάλογο πρέπει να υποστηρίζονται με επιχειρήματα. Αναμένεται όχι μόνο να εκφράζουν τις απόψεις τους αλλά και να αναλαμβάνουν την ευθύνη να φροντίζουν ώστε αυτές να είναι λογικές και υπερασπίσιμες. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του/της πολίτη, οι ηθικές αξίες που διακυβεύονται πρέπει να γίνονται σαφείς. Οι συμμετέχοντες/χουσες σε διάλογο πρέπει να είναι πρόθυμοι/ες και ικανοί/ές να επικυρώνουν τη γνώμη τους και τη γνώμη των άλλων από τη σκοπιά των ηθικών αξιών (ό.π.).

2. Οι βασικοί στοχαστές του διαλόγου

Η πολλαπλότητα των θεωριών του διαλόγου αντανακλά τη μακρά γενεαλογία της έννοιας και την πολλαπλότητα των θεμάτων και των πλαισίων στα οποία έχει εφαρμοστεί και εφαρμόζεται (Burbules & Bruce, 2001). Παρ' όλα αυτά, οι περισσότερες θεωρίες μοιράζονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά και αντιμετωπίζουν παρόμοιες ανησυχίες (Lefstein, 2010).

Lev Vygotsky

Οποιαδήποτε συζήτηση για διαλογικές προσεγγίσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία οφείλει χρέος στον Ρώσο ψυχολόγο Lev Vygotsky (Lyle, 2008), ο οποίος έδωσε έμφαση στην «κοινωνική διαμόρφωση του νου», δηλαδή στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη των ατομικών νοητικών διεργασιών (Michaels et al, 2007). Ο Vygotsky τονίζει τις διαλεκτικές σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα στο ατομικό και το κοινωνικό. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες και κάθε μάθηση εντάσσονται σε και εξαρτώνται από ένα ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο (Lyle, 2008). Η προσωπική κατασκευή της γνώσης και του νοήματος δεν είναι απλά μια ατομική δραστηριότητα· είναι μια κοινωνική δραστηριότητα (Veugelers, 2019).

Επειδή αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια βαθιά κοινωνική διεργασία δίνει έμφαση στο διάλογο και στους διάφορους ρόλους που παίζει η γλώσσα στη διδασκαλία και στην έμμεση, διαμεσολαβημένη, γνωστική ανάπτυξη (Επιμύθιο John-Steiner & Souberman στο Vygotsky, 1997). Για τον Vygotsky ο μονόλογος είναι σε σημαντικό βαθμό τεχνητή γλωσσική μορφή· η γλώσσα αποκαλύπτει την πραγματική της ουσία μόνο στον διάλογο (Βυγκότσκι, 1993). Ο διάλογος γίνεται αντιληπτός ως σκέψη από κοινού και έχει κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση. Το παιδί βρίσκεται διαρκώς σε διάλογο με άλλους ανθρώπους (Veugelers, 2019) και μαθαίνει πρώτα μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Brice, 2002). Το *νόημα* είναι μια κοινωνική κατηγορία, και αυτό ισχύει επίσης για την ανάλυση της σκέψης από τον Vygotsky (Kubli, 2005). Αυτή η διαλογική διαδικασία δημιουργίας νοήματος είναι πολυσύνθετη, πολύπλευρη και ποτέ δεν ολοκληρώνεται ή δεν τελειώνει (Veugelers, 2019).

Το έργο του Vygotsky, έχει θέσει τις βάσεις και έχει υποκινήσει την εκπαιδευτική έρευνα για την ομιλία των παιδιών σε συνεργατική αλληλεπίδραση με τους άλλους και για μια πιο προσεκτική εξέταση της διαλογικής ομιλίας (Lyle, 2008).

Mikhail Bakhtin

Σύγχρονος του Vygotsky, ο Mikhail Bakhtin, -ειδικοί και οι δύο σε θέματα γλώσσας και σκέψης- ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα ως ένας απόλυτα διαλογικός στοχαστής. Ανέπτυξε μια πολλά υποσχόμενη θεωρία του διαλόγου, που ονομάζεται διαλογικότητα, η οποία μπορεί να επεκτείνει γόνιμα τους παιδαγωγικούς μας ορίζοντες (Kubli, 2005). Αν και φαινομενικά πρόκειται για λογοτεχνική κριτική, το έργο του Bakhtin επικεντρώνεται κυρίως στις διαλογικές πτυχές της γλώσσας (Fecho & Botzakis, 2007). Αναγνωρίζει ότι η γλώσσα υφίσταται εντάσεις που τη διαμορφώνουν· μαθαίνουμε τη γλώσσα συνεχώς μέσα από κοινωνικά πλαίσια που απαιτούν ανταπόκριση (ό.π.). Όπως και ο Vygotsky, ο Bakhtin βλέπει τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική· όλη η γλώσσα, και μάλιστα όλη η σκέψη είναι διαλογική (Lyle, 2008).

Για τον Bakhtin «Η ζωή είναι από τη φύση της διαλογική. Το να ζεις σημαίνει να συμμετέχεις σε διάλογο, να ρωτάς, να ακούς, να απαντάς, να συμφωνείς» (Bakhtin 1984: 292 στο Friedman, 2001). Ο Bakhtin περιγράφει τον «ανοιχτό διάλογο» ως «τη μοναδική κατάλληλη μορφή για τη λεκτική έκφραση της αυθεντικής ανθρώπινης ζωής» (Bakhtin, 1984a: 293 στο Rule, 2011). Αυτό σημαίνει ότι ο μονόλογος ο οποίος υποβιβάζει τον/την άλλον/η στην ιδιότητα του αντικειμένου, ο οποίος αρνείται το «εγώ» του/της άλλου/ης, είναι μη αυθεντικός (Rule, 2011). Χρησιμοποιεί το παράδειγμα του λόγου εκπαιδευτικού - μαθητή/τριας για να καταδείξει την έννοια του μονολόγου ο οποίος αποτρέπει τον γνήσιο διάλογο (Skidmore, 2000). Ο μονόλογος είναι μια εργαλειακή προσέγγιση της επικοινωνίας που προσανατολίζεται στην επίτευξη των στόχων του/της εκπαιδευτικού (Lyle, 2008). Αντίθετα, ο διαλογικός λόγος ενδιαφέρεται για την προώθηση της επικοινωνίας μέσω αυθεντικών ανταλλαγών. Υπάρχει γνήσιο ενδιαφέρον για τις απόψεις των συνομιλητών/τριών και καταβάλλεται προσπάθεια να υποστηριχθούν οι συμμετέχοντες/χουσεσ να μοιραστούν και να οικοδομήσουν το νόημα συνεργατικά (ό.π.). Στο βαθμό που η αλληλεπίδραση στην τάξη είναι διαλογική, η ισορροπία του λόγου είναι συμμετρική, έτσι ώστε η φωνή του/της εκπαιδευτικού να μην είναι παρά μια φωνή ανάμεσα σε

πολλές, αν και κρίσιμα σημαντική (Nystrand et al, 2003). Ο διάλογος δεν είναι απλά ένας διάλογος μεταξύ ανθρώπων αλλά μεταξύ των πλαισίων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να κατηγοριοποιούν τις εμπειρίες (Lyle, 2008).

Μια περαιτέρω διάκριση που κάνει ο Bakhtin είναι αυτή μεταξύ του εσωτερικά πειστικού λόγου (*internally persuasive discourse*) και του έγκυρου /εξουσιαστικού λόγου (*authoritative discourse*) (Bakhtin, 1981: 342 στο Skidmore, 2000). Ο έγκυρος ή εξουσιαστικός λόγος αναφέρεται σε εκείνες τις μορφές γλωσσικής χρήσης που παρουσιάζονται ως αδιαμφισβήτητη ορθοδοξία, διατυπώνοντας μια θέση που δεν επιδέχεται συζήτηση (Skidmore, 2000). Η σημασιολογική δομή του εσωτερικά πειστικού λόγου αντίθετα, είναι ανοιχτή· αναγνωρίζει την πρωτοκαθεδρία του διαλόγου, την αδυναμία οποιασδήποτε λέξης να είναι ποτέ οριστική, και γι' αυτό το λόγο είναι «ικανός να αποκαλύπτει ολοένα και νεότερους τρόπους νοήματος» (Bakhtin, 1981: 346 στο Skidmore, 2000).

Ο Bakhtin και ο κύκλος του όχι μόνο προώθησαν μια θεωρία του διαλόγου, αλλά και χρησιμοποίησαν στην πραγματικότητα τον διάλογο ως πρακτικό μέσο για τη δημιουργία νέων ιδεών (Kubli, 2005). Οι ιδέες του Bakhtin προσφέρουν μια ευκαιρία για διάλογο σχετικά με την δημοκρατική προετοιμασία των μαθητών/τριών και την περαιτέρω κατανόηση του πώς τα δημοκρατικά μέσα μπορούν να εξυπηρετήσουν δημοκρατικούς σκοπούς (Cuenca, 2010). Για τον/την εκπαιδευτικό κοινωνικών σπουδών, οι έννοιες του Bakhtin ρίχνουν φως στην ευθύνη που φέρουμε απέναντι στους/στις μαθητές/τριες μας να τους προετοιμάσουμε για τη ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία (ό.π.).

Jürgen Habermas

Ο Jürgen Habermas Γερμανός φιλόσοφος και κοινωνιολόγος ανήκει στην παράδοση της κριτικής θεωρίας και είναι ένας από τους στοχαστές με τη μεγαλύτερη επιρροή στον κόσμο. Ανέπτυξε μια θεωρία για την ικανότητα επικοινωνίας που είναι κατά κάποιο τρόπο, όπως γράφουν οι Carr και Kemmis (2002: 189), «μια ηθική θεωρία αυτοπραγμάτωσης που μεταθέτει την πηγή των ανθρώπινων ιδανικών στη γλώσσα και την ομιλία». Όπως λέει ο ίδιος, η ηθική του λόγου απαιτεί ότι διεξάγεται ένας πραγματικός διάλογος και δεν μπορεί να συμβεί σε μια αυστηρά μονολογική μορφή (Habermas, 1990b: 58):

Ονομάζω τις αλληλεπιδράσεις *επικοινωνιακές* όταν οι συμμετέχοντες/χουσες συντονίζουν τα σχέδια δράσης τους συναινετικά, με τη συμφωνία που επιτυγχάνεται σε οποιοδήποτε σημείο να αξιολογείται από την άποψη της διυποκειμενικής αναγνώρισης των αξιώσεων εγκυρότητας. Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι ισχυρισμοί αλήθειας, ισχυρισμοί ορθότητας και ισχυρισμοί αληθοφάνειας...

Ο όρος διά-λογος (diskurs) στην επικοινωνιακή θεωρία του Habermas συμπεριλαμβάνει «τόσο την έννοια του Λόγου και του στοχασμού, όσο και τα πλαίσια της διυποκειμενικής επικοινωνίας μέσα στα οποία αναπτύσσονται ο Λόγος και ο στοχασμός» (Γλωσσάρι στο Habermas, 1990a: 185). Ο διάλογος δημιουργεί μια μετασηματιστική και χειραφετητική γνώση καθώς οι συμμετέχοντες/χουσες στις επικοινωνιακές διαλογικές αλληλεπιδράσεις, υποστηρίζοντας τη λογική έναντι της εξουσίας, φέρνουν στο διάλογο τις προκατασκευασμένες ιδέες τους έτσι ώστε να φτάσουν στο μετασηματισμό τους (Frydaki, 2011). Σκοπός του διαλόγου είναι να επιτύχει, μόνο μέσα από τη συζήτηση, μια λογική επανεκτίμηση των απαιτήσεων εγκυρότητας που έγιναν αρχικά αποδεκτές στην ομιλία (Carr & Kemmis, 2002).

Οι διάλογοι βοηθούν να ελέγξουμε τη γνησιότητα των απόψεων (και των κανόνων) την οποία οι ομιλητές/τριες δε θεωρούν πλέον δεδομένη. Στο διάλογο η «ισχύς» του επιχειρήματος είναι η μόνη αποδεκτή υποχρέωση, ενώ η συνεργατική αναζήτηση της αλήθειας είναι το μόνο αποδεκτό κίνητρο... Το αποτέλεσμα των διαλόγων... είναι η αναγνώριση ή η απόρριψη των προβληματικών αναζητήσεων της αλήθειας. Οι διάλογοι το μόνο που παράγουν είναι επιχειρήματα.³

Επειδή ο λόγος λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και υπόκειται στους περιορισμούς του χρόνου και του χώρου, πρέπει να διεξάγεται σε συνθήκες οργανωμένες που να προσεγγίζουν επαρκώς τις εξιδανικευμένες συνθήκες που προαπαιτούνται από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες στην επιχειρηματολογία, και να εξουδετερώνονται επαρκώς οι περιορισμοί και οι παρεμβάσεις (Habermas, 1990b). Συχνά, όπως λέει, «απουσιάζουν κρίσιμοι θεσμοί που θα διευκόλυναν τη διαλεκτική λήψη αποφάσεων» και απουσιάζουν «κρίσιμα στοιχεία της διαδικασίας

³ Habermas, J., & Lenhardt, C. (1973). A postscript to knowledge and human interests. *Philosophy of the social sciences*, 3(2), σ. 168.

κοινωνικοποίησης» που αφορούν τις διαθέσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την συμμετοχή στην ηθική επιχειρηματολογία (ό.π. σελ. 209).

Ο Habermas επισημαίνει ότι οι κανόνες και τα πρότυπα (ο τυποποιημένος λόγος) πρέπει να τοποθετούνται μέσα στην επικοινωνιακή σχέση (Brice, 2002). Χρειαζόμαστε κοινούς κοινωνικούς κανόνες για να ανοίξουμε ένα χώρο σκέψης ανάμεσα στον καταναγκασμό από τη μια και τη μη αναστοχαστική συναίνεση από την άλλη (Wegerif, 2005).

«Ως πλαίσιο διεξαγωγής των "πρακτικών διαλόγων" περιγράφει ο Habermas την "ιδανική ομιλιακή κατάσταση". Η κατάσταση αυτή δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικών αλλά δομικών γνωρισμάτων» (Γκόβαρης, 2001: 164) και περιλαμβάνει τις εξής προϋποθέσεις: α) όλοι/ες πρέπει να απολαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής στο διάλογο, τα ίδια δικαιώματα αναφορικά με την παρουσίαση των θέσεών τους, καθώς και κριτικής ή απόρριψης αυτών· β) τα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος στο διάλογο πρέπει να έχουν την ικανότητα να εκφράζουν τις θέσεις τους, να αιτιολογούν και να απαιτούν αιτιολογήσεις· γ) σε κάθε περίπτωση οι προϋποθέσεις αυτές συμφωνούνται από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες πριν από την έναρξη του διαλόγου (ό.π.). «Ο μόνος επιτρεπτός καταναγκασμός στα πλαίσια ενός διαλόγου είναι αυτός του "καλύτερου" επιχειρήματος· και το μόνο επιτρεπτό κίνητρο είναι αυτό της συλλογικής αναζήτησης της αλήθειας. Λόγω της επικοινωνιακής δομής τους, οι διάλογοι είναι απαλλαγμένοι από πρακτικούς καταναγκασμούς» (Habermas 1990a: 87).

Σύμφωνα με τον Habermas οι επικοινωνιακές ικανότητες που αποτελούν προϋπόθεση συμμετοχής στο διάλογο πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο της κοινωνικοποίησης (Γκόβαρης, 2001). Επομένως «η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει ως χώρος ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων συμμετοχής σε διαδικασίες διαλογικής συναίνεσης και ορθολογικής διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων» (ό.π. σελ. 173).

Paulo Freire

Υποστηρίζοντας την ηθική κοινότητα λόγου του Habermas και τοποθετώντας την συγκεκριμένα στην παιδαγωγική, ο Paulo Freire ανέπτυξε μια φιλοσοφική προσέγγιση που έμεινε γνωστή ως Κριτική Παιδαγωγική. Η παιδαγωγική την οποία πρότεινε έχει στο επίκεντρό της την ικανότητα των ανθρώπων να αιτιολογούν την

κοινωνική πραγματικότητα μέσω διαλεκτικών συνδέσεων (Singh, 2008). «Χωρίς διάλογο δεν υπάρχει επικοινωνία, και χωρίς επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική εκπαίδευση» (Freire, 2005: 93). Από όσο γνωρίζουμε, ο Paulo Freire ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «διαλογική διδασκαλία» (Kim & Wilkinson, 2019). Η διαλογική διδασκαλία ήταν στον πυρήνα της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Freire και χρησίμευε ως μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης (ό.π.). Ο φρεϊρειανός διάλογος βοηθά τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από αδύναμες και καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες να απελευθερωθούν από ανασταλτικές και οπισθοδρομικές δυνάμεις μέσω της ανάπτυξης της ενεργητικής γνώσης και του κριτικού γραμματισμού και της εφαρμογής τους σε πολιτικό αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες (Aloni, 2011). Ο Freire βλέπει την πραγματική φύση του διαλόγου ως διαδικασία μάθησης και γνώσης. Θεώρησε το διάλογο ως επιστημολογική θέση ή τρόπο μάθησης και γνώσης και ως μέσο μετασχηματισμού των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών και ευαισθητοποίησης των σχέσεων στην κοινωνία γενικότερα (Kim & Wilkinson, 2019). Η γνώση του αντικειμένου που πρέπει να μαθευτεί δεν βρίσκεται στην κατοχή του/της εκπαιδευτικού που τη μεταδίδει στους/στις μαθητές/τριες· αντίθετα, το αντικείμενο μελέτης διαμεσολαβεί στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών καθώς εμπλέκονται σε μια διαδικασία αμοιβαίας διερεύνησης (ό.π.). Αυτό διαφέρει από την τραπεζική εκπαίδευση όπου ο/η ειδήμων δάσκαλος/α δίνει διαλέξεις και καταθέτει ιδέες στους/στις μαθητές/τριες και οι τελευταίοι/ες μαθαίνουν μέσω της απομνημόνευσης (Singh, 2008). Η εκπαίδευση πάσχει από την ασθένεια της αφήγησης και πρέπει να ξεκινήσει με τη λύση της αντίφασης εκπαιδευτικού - μαθητή/τριας, έτσι ώστε και οι δύο να είναι ταυτόχρονα δάσκαλοι/ες και μαθητές/τριες (Freire, 2005).

Ο Freire απέφευγε την ιδέα του διαλόγου ως τεχνική (Kim & Wilkinson, 2019). «Ο διάλογος είναι ένας τρόπος γνώσης και δεν πρέπει ποτέ να θεωρείται ως μια απλή τακτική για την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μια συγκεκριμένη εργασία» (Introduction to the Anniversary Edition, 2000 by Donaldo Macedo, στο Freire, 2005: 17). Βασισμένος στην αγάπη, την ταπεινότητα και την πίστη, ο διάλογος γίνεται μια οριζόντια σχέση της οποίας η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των συνομιλητών/τριών είναι η λογική εξέλιξη (Freire, 2005). Επίσης, ο αληθινός διάλογος δεν μπορεί να υπάρξει αν οι διαλογιζόμενοι/ες δεν επιδίδονται σε κριτική σκέψη. Μόνο ο διάλογος ο οποίος απαιτεί κριτική σκέψη είναι επίσης ικανός να παράγει κριτική σκέψη. Οι

μαθητές/τριες που δεν είναι πλέον πειθήνιοι ακροατές/τριες, είναι κριτικοί/ές συν-ερευνητές/τριες σε διάλογο με τον/την εκπαιδευτικό. Η εκπαίδευση που θέτει προβλήματα θεωρεί το διάλογο ως αναπόσπαστο μέρος της γνωστικής πράξης που αποκαλύπτει την πραγματικότητα και καθιστά τους/τις μαθητές/τριες κριτικά σκεπτόμενους/ές (ό.π.). Το σχολείο, ως πρακτικό-θεωρητικό πλαίσιο πρέπει «να είναι μόνιμα ανοιχτό στην πραγματικότητα του περιβάλλοντος των μαθητών του για να τους καταλαβαίνει καλύτερα και να ασκεί καλύτερα την εκπαιδευτική πράξη» (Freire, 2009: 221). Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να ενδιαφέρεται ειλικρινά για τα συναισθήματα των μαθητών/τριών του/της, να γνωρίζει πως σκέφτονται και τι συμβαίνει στην πραγματική ζωή των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους (ό.π.).

Σχετικά με την ουσία της διδασκαλίας ο Freire πιστεύει ότι «μια δημοκρατική εκπαίδευση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς να είναι εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη» (ό.π. σελ. 254-255). Ο/η δάσκαλος/α πρέπει να αγωνίζεται για την κατοχύρωση και διεύρυνση της ιδιότητας του/της πολίτη. «Ο Paolo μίλησε για αφοσίωση, πολιτική ενασχόληση και δράση: εξάλλου, η διδασκαλία είναι μια πολιτική πράξη, μια πράξη αγάπης και οράματος» (Πρόλογος των επιμελητών στην αγγλική έκδοση, στο Freire, 2009: 59). Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και να προσπαθεί να μειώνει την απόσταση ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις του/της ώστε να συμβάλλει στην ενίσχυση των δημοκρατικών εμπειριών τους (Freire, 2009). Ο αληθινός διάλογος δεν αφορά μόνο τη διδακτική πράξη αλλά και την ίδια τη ζωή (ό.π. σελ. 200): Δημοκρατικό σχολείο

είναι το σχολείο όπου οι δάσκαλοι, οι οποίοι μιλούν στους μαθητές και με τους μαθητές, ακούν τους μαθητές σε όσο τρυφερή ηλικία κι αν είναι και βρίσκουν ανταπόκριση από αυτούς. ... Ακούγοντας και έτσι μαθαίνοντας να μιλούν με τους μαθητές, οι δημοκρατικοί δάσκαλοι διδάσκουν τους μαθητές να τους ακούν επίσης.

Για τον Freire το δικαίωμα που έχουν δάσκαλοι/ες και μαθητές/τριες να έχουν φωνή είναι ζήτημα ζωτικής σημασίας. Όπως λέει στην 7^η Επιστολή του «κανείς δεν βιώνει πλήρως τη δημοκρατία ούτε τη βοηθά να αναπτυχθεί, αν του στερούν το δικαίωμα ... να μιλήσει, να εκφράσει τη γνώμη του, και να διατυπώνει τη σκέψη του» (ό.π. σελ. 201). Βέβαια «το δικαίωμά μου να μιλάω δεν μπορεί να είναι ένα χωρίς όρια δικαίωμα» (ό.π. σελ. 201). Η φωνή του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών χρειάζεται ηθικά όρια όπως και η ελευθερία των μαθητών/τριών στην τάξη χρειάζεται όρια για να μη χαθεί στην απειθαρχία (ό.π.).

Επίσης ο Freire αναφέρεται συχνά στην ανάγκη να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες με τη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού διανοητική πειθαρχία, εννοώντας μια πειθαρχία με υγιές περιεχόμενο σε μια στέρεη δημοκρατική και ηθική βάση. Η διανοητική πειθαρχία συνδέεται με την πολιτική πειθαρχία, η οποία είναι ουσιώδης για την πραγμάτωση της ιδιότητας του/της πολίτη και δεν πρέπει να συγχέεται με τον αυταρχισμό. Η έλλειψη πειθαρχίας και η ελαστικότητα λειτουργεί σε βάρος της ελευθερίας (ό.π.).

Ο μαθητής του Freire, Henry Giroux, συνεχίζει το όραμά του για την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής που θα παρέχει τα θεμέλια για την ανάπτυξη κριτικών πολιτών και μιας ουσιαστικής και λειτουργικής δημοκρατίας. Τοποθετεί την έννοια της «φωνής» στο κέντρο της θεωρίας της διδασκαλίας και της μάθησης (Giroux & McLaren, 1986). Η φωνή αναφέρεται στα διάφορα μέτρα βάσει των οποίων οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στο διάλογο. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «φωνή» αναφέρεται στις αρχές του διαλόγου όπως διατυπώνονται και επιτελούνται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (ό.π.). Τονίζει έντονα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του/της κριτικού διανοούμενου/ης αφιερωμένου/ης σε μια παιδαγωγική του αλφαριθμητισμού και της φωνής, αν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες ιδεολογικές και υλικές συνθήκες που να υποστηρίζουν αυτόν τον ρόλο (Giroux, 1988).

3. Ερευνητική επισκόπηση

Οι έρευνες σχετικά με το διάλογο στην τάξη

Τις τελευταίες πέντε δεκαετίες, η μελέτη του διαλόγου στην τάξη είναι ένα καθιερωμένο ερευνητικό πεδίο κυρίως στις επιστήμες της εκπαίδευσης, γλωσσολογίας, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας και ανθρωπολογίας. Το επίκεντρο των περισσότερων μελετών είναι η συμβολή ορισμένων τρόπων διαλογικής διδασκαλίας και μάθησης στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου η έρευνα για το διάλογο στην τάξη επικεντρώνεται στον εντοπισμό και την προώθηση του διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας ή αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον που μπορεί να είναι πιο ωφέλιμες για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Van Der Veen & Van Oers, 2017). Οι περισσότερες μελέτες αφορούν κυρίως μαθητές/τριες που φοιτούν στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Howe & Abedin, 2013). Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται κατά κανόνα μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, βιντεοσκοπήσεις και ηχογραφήσεις της διδασκαλίας, συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, και αναλύονται ποσοτικά αλλά κυρίως ποιοτικά με θεματική ανάλυση, κριτική ανάλυση λόγου, ανάλυση περιεχομένου, εθνογραφική ανάλυση (Rapanta et al, 2023). Ένας λόγος για τον οποίο η ποιοτική ανάλυση του λόγου έγινε πιο δημοφιλής από τις ποσοτικές προσεγγίσεις είναι η εκτίμηση της επιρροής του πλαισίου της συνομιλίας (Mercer & Dawes, 2014).

Ερευνητές/τριες από διαφορετικά επιστημονικά υπόβαθρα χρησιμοποίησαν και χρησιμοποιούν εμπειρικές μελέτες για να υποστηρίξουν ότι η φύση και η ποιότητα της συμμετοχής των παιδιών στον προφορικό διάλογο θα μπορούσε να έχει σημαντική επίδραση στα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα και τη συμμετοχή τους. Από νωρίς η έρευνα ενέπλεξε και τους/τις εκπαιδευτικούς ως συμμετέχοντες/χουσεσ σε αυτήν και όχι ως αντικείμενα της προσοχής αποστασιοποιημένων παρατηρητών/τριών, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών/τριών και τονίζοντας την αξία του αναστοχασμού για τη βελτίωση της πρακτικής των εκπαιδευτικών (ό.π.).

Όσον αφορά τα αποτελέσματα όλης αυτής της προσπάθειας, υπάρχει ένας αρκετά υψηλός βαθμός συναίνεσης μεταξύ των ερευνητών/τριών σχετικά με τις ευεργετικές εκπαιδευτικές επιπτώσεις του διαλόγου. Τα αποτελέσματα πολλών ετών έρευνας υποδηλώνουν έντονα ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τακτικά

ορισμένες στρατηγικές διαλόγου, η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην τάξη και τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα είναι πιθανό να ωφεληθούν (ό.π.).

Ενώ όμως σχεδόν το σύνολο της διαθέσιμης ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας επιχειρηματολογεί με ενθουσιασμό υπέρ του διαλόγου ως διδακτική πρακτική που ενισχύει τη μάθηση, η απουσία διαλόγου στην τάξη επιμένει. Οι μελέτες διαπιστώνουν επανειλημμένα ότι η ομιλία στην τάξη αντιπροσωπεύει ένα ιδιαίτερα αυθεντικό στυλ «διδασκαλίας μετάδοσης» (ό.π. σελ. 433) η οποία κυριαρχείται κατά τα δύο τρίτα του χρόνου περίπου, από την ομιλία του/της εκπαιδευτικού (ο «κανόνας των δύο τρίτων» του Flanders στο Mercer & Dawes, 2014). Η συντριπτική πλειοψηφία των αλληλεπιδράσεων στην τάξη ακολουθεί το περιβόητο μοντέλο Έναρξη – Ανταπόκριση – Αξιολόγηση ή Ακολουθία / Ανατροφοδότηση⁴. Η εξήγηση που δίνεται συχνά είναι ότι αυτό είναι μάλλον «μια στρατηγική αντιμετώπισης, ένας τρόπος εργασίας που αναπτύχθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς για να συμβιβάσουν το δύσκολο πρόβλημα της διατήρησης της τάξης, της κοινωνικοποίησης της πληροφορίας και της παροχής κάποιου βαθμού αυτονομίας στους/στις μαθητές/τριες» (Edwards & Furlong, 1978: 149 στο Mercer & Dawes, 2014). Ο Nicholas Burbules (1993) ολοκληρώνει το διεισδυτικό έργο του «Dialogue in Teaching: Theory and Practice» με την εξέταση του ερωτήματος γιατί οι προσπάθειες «διαλογικοποίησης» της παιδαγωγικής είναι τόσο ανούσιες στην πράξη (Lefstein, 2010). Αφού θίγει τις προβληματικές πτυχές της επικοινωνίας στην ευρύτερη κοινωνία, ο Burbules εστιάζει την προσοχή του στο «αντιδιαλογικό σχολείο» και στις δομικές συνθήκες που καθιστούν «το διάλογο σε οποιαδήποτε γενική κλίμακα... απλά ανέφικτο» (Burbules 1993: 161-2 στο Lefstein, 2010). Ο Burbules καταλήγει,

Πράγματι, φαίνεται ότι αν σχεδιάζαμε θεσμούς από το μηδέν με πρωταρχικό στόχο να εγγυηθούμε ότι θα υπήρχαν λίγα κίνητρα για την επιδίωξη του διαλόγου και ακόμη λιγότερες ευκαιρίες για να το κάνουμε, δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι πολύ καλύτερο από το τυπικό δημόσιο σχολείο (Burbules 1993: 162 στο Lefstein, 2010).

Αυτή η στατική κατάσταση όσον αφορά τη χρήση του διαλόγου στην τάξη έχει επιβεβαιωθεί από μια συστηματική ανασκόπηση της έρευνας τεσσάρων δεκαετιών

⁴ IRE ή IRF: Teacher Initiation, Student Response, Teacher Evaluation or Follow-up / Feedback αναφέρεται στις κατηγορίες του Mehan (1979) για τη σειρά της ομιλίας στην τάξη (στο Nystrand et al, 2003).

που πραγματοποίησαν οι Howe και Abedin το 2013 σχετικά με το διάλογο στην τάξη σε ένα ευρύ πεδίο εφαρμογής που κάλυπτε όλο το φάσμα της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες εκφράζουν την ανάγκη η μελλοντική έρευνα να διερευνήσει πιο συστηματικά τους λόγους που κρύβονται πίσω από την ανθεκτικότητα της επικράτησης της καθοδηγούμενης από τον/την εκπαιδευτικό απαγγελίας.

Μία πρόσφατη «Επισκόπηση της διαλογικής διδασκαλίας και των επιπτώσεών της στη μάθηση»

Πιο πρόσφατα, το 2021, οι Şeyma Yildirim και Şebnem Uzun συγκέντρωσαν ορισμένες μελέτες που συνδέουν την κοινωνική πτυχή της μάθησης με την διαλογική διδασκαλία προκειμένου να παρουσιάσουν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διαλογικής διδασκαλίας, να αποκαλύψουν τα προβλήματα, και να προτείνουν πιθανές λύσεις αντιμετώπισής τους. Σύμφωνα με την ανασκόπηση που διεξήγαγαν, ορισμένοι/ες συγγραφείς αναφέρουν ότι η διαλογική διδασκαλία είναι μη ρεαλιστική και δεν είναι εφικτό να εφαρμοστούν όλες οι πρακτικές της στην καθημερινή διδασκαλία (Yildirim & Uzun, 2021). Τα βασικά εμπόδια που αναφέρονται είναι οι περιορισμοί από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα, οι θεσμικοί ρόλοι, η έλλειψη δραστηριοτήτων που προκαλούν τη σκέψη, οι πολυπληθείς αίθουσες διδασκαλίας, το περιβάλλον της τάξης, η πίεση του χρόνου, οι τυποποιημένες εξετάσεις και η απαιτητική φύση της διαλογικής προσέγγισης. Οι προτάσεις για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων αφορούν την εργασία σε ομάδες, την ύπαρξη ενός προγράμματος σπουδών που χρησιμοποιεί ανοιχτές και προκλητικές ερωτήσεις και επιτρέπει να ακουστούν οι φωνές των μαθητών/τριών, τη σύνδεση της διδακτικής και της εξωσχολικής συζήτησης για την οικοδόμηση της γνώσης, και την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να μοιράζονται τις απόψεις τους χάρη στην κριτική διερεύνηση. Για την καταπολέμηση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού ως αυθεντία συνιστούν τη διατήρηση βασικών επικοινωνιακών κανόνων, τη δημιουργία μιας φιλικής μαθησιακής κοινότητας, την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να παίρνουν το λόγο, την οργάνωση της ατμόσφαιρας και των καθισμάτων της τάξης για ελκυστική συζήτηση, και την ενσωμάτωση του χιούμορ κατά τη διάρκεια των διαδραστικών δραστηριοτήτων. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με τα οφέλη του διαλόγου και η

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή διαλογικών πρακτικών, προτείνονται συνδυαστικά ως λύσεις (ό.π.).

Έρευνες σχετικά με το διάλογο στην τάξη κοινωνικών σπουδών

Ο ερευνητής Rory P. Tannebaum διατρέχοντας την βιβλιογραφία στην εκπαίδευση στις κοινωνικές σπουδές για τα πλεονεκτήματα του διαλόγου και της ενσωμάτωσης αμφιλεγόμενων θεμάτων στην τάξη, αναρωτιέται και εκφράζει την ανησυχία ότι αυτό που υποστηρίζουν οι μελετητές/τριες σπάνια εφαρμόζεται στην τάξη (Tannebaum, 2013). Όπως λέει, ενώ η έρευνα για το διάλογο και την αντιπαράθεση στην τάξη είναι τόσο συντριπτικά θετική, διαπιστώνεται έλλειψη συζήτησης και όταν αυτή υπάρχει, συχνά αφορά ένα μικρό μέρος της τάξης και είναι επιφανειακής φύσης. Αποδίδει το φαινόμενο αυτό κυρίως στην ανησυχία των εκπαιδευτικών ότι το περιβάλλον της τάξης μπορεί να γίνει ανεξέλεγκτο όταν το μάθημα αποκλίνει από την παραδοσιακή διάλεξη. Η διαχείριση της τάξης αποτελεί πρωταρχικό μέλημα για όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς και η ενσωμάτωση συζήτησης έχει τη δυνατότητα να θέσει σε κίνδυνο τον έλεγχο της τάξης, δεδομένου ότι, όπως λέει ότι σημειώνουν πολλοί/ές εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, «οι μαθητές/τριες τους δεν έχουν ακόμη εκπαιδευτεί στο πώς να συμμετέχουν σε συζητήσεις χωρίς να επιτίθενται προσωπικά σε άλλους/ες μαθητές/τριες ή να καθιστούν το περιεχόμενο προσβλητικό ή ανακριβές» (ό.π. σελ. 101). Το ίδιο ισχυρίζεται ότι ισχύει και για την ενσωμάτωση αμφιλεγόμενων θεμάτων στην ηλικία του γυμνασίου και λυκείου όπου οι διαθέσεις και πεποιθήσεις των μαθητών/τριών είναι σταθερά ριζωμένες σε συζητήσεις και εμπειρίες με ομοϊδεάτες/τισες συνομηλίκους/ες. Εάν οι μαθητές/τριες δεν έχουν εκπαιδευτεί στην τέχνη του διαλόγου και της συζήτησης με όσους/ες έχουν αντίθετες απόψεις με αυτούς/ές, είναι εύκολο να φανταστεί κανείς γιατί οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διστάζουν να ενσωματώσουν αμφιλεγόμενα θέματα και διαδραστικές δραστηριότητες στις τάξεις τους (ό.π.).

Ο ίδιος παραθέτει εφαρμοσμένα μαθήματα-δραστηριότητες ενσωμάτωσης του διαλόγου στην τάξη των κοινωνικών σπουδών, παρέχοντας στον/στην εκπαιδευτικό, όπως λέει, ρεαλιστικά μέσα για την καλλιέργεια του διαλόγου μεταξύ των μαθητών/τριών (ό.π.). Ωστόσο, στις τρεις από τις τέσσερις δραστηριότητες που προτείνει, η αλληλεπίδραση αφορά ζευγάρια ή μικρές ομάδες μαθητών/τριών, κάτι που καθιστά από μόνο του πιο εύκολη τη διεξαγωγή επιτυχημένου διαλόγου, και

μόνο στην τρίτη και πιο απαιτητική όπως αναφέρει, εμπλέκεται ταυτόχρονα όλη η τάξη. Όπως επισημαίνουν αρκετοί/ές στοχαστές/στριες είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνήσουμε τις δυνατότητες του διαλόγου στο πλαίσιο μιας ομάδας που είναι αρκετά μεγάλη, ώστε να έχει στο εσωτερικό της ένα ευρύ φάσμα απόψεων και να διατηρεί μια ισχυρή ροή νοήματος (Bohm & Peat, 1987).

Στο ίδιο συμπέρασμα για τη δυσκολία των μαθητών/τριών να συμμετέχουν σε συζητήσεις καταλήγουν και άλλοι/ες ερευνητές/τριες, όπως η Diana Hess (2002, 2004, Hess & Posselt, 2002), η οποία υπερθεματίζει υπέρ της συζήτησης αμφιλεγόμενων δημοσίων θεμάτων στα μαθήματα κοινωνικών σπουδών. Η σπανιότητα τέτοιων συζητήσεων οφείλεται επιπλέον, κατά την Hess, στην χρονική πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης λόγω εξετάσεων, στον υψηλό βαθμό δυσκολίας της διδασκαλίας των μαθητών/τριών πως να συμμετέχουν αποτελεσματικότερα σε τέτοιες συζητήσεις, στην έλλειψη παιδαγωγικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, και στη δυνατότητα τέτοιων συζητήσεων να πυροδοτήσουν συναισθηματικές αντιδράσεις στους/στις μαθητές/τριες και στην κοινότητα (Hess, 2002). Υποστηρίζει ότι η προετοιμασία της συζήτησης από τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς ενισχύει την ποιότητά της. Σημαντική επιρροή ασκεί σύμφωνα με την άποψή της και η απόφαση του/της εκπαιδευτικού σχετικά με το αν και το πως θα αξιολογηθεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη συζήτηση (ό.π.).

Έρευνες-δράσεις σχετικά με την παρουσία και την ενίσχυση του διαλόγου στην τάξη

Οι G. Wells & R. M. Arauz (2006) πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 μια εκτεταμένη συνεργατική έρευνα δράση διάρκειας περίπου 7 χρόνων. Βασιζόμενοι στις διαπιστώσεις του Vygotsky και του Dewey ότι η μάθηση είναι πιθανό να είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαλογική συν-κατασκευή νοήματος για θέματα που έχουν σημασία γι' αυτούς/ές, ενέπλεξαν στο πρόγραμμα εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονταν να υιοθετήσουν έναν διερευνητικό προσανατολισμό και μια διαλογική στάση στη διδασκαλία τους. Τα ερωτήματα που προσπάθησαν να απαντήσουν είναι κατά πόσο είναι αναπόφευκτη η σχεδόν πλήρης απουσία διαλόγου στην τάξη, ή είναι δυνατόν να δημιουργηθούν

συνθήκες που να καθιστούν την εμφάνισή του πιο πιθανή. Η κύρια εστίασή τους ήταν στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/χουσεσ εκπαιδευτικοί θα επιχειρούσαν να δημιουργήσουν κοινότητες διερεύνησης στις τάξεις τους και πώς η εμπλοκή στη διερεύνηση θα επηρέαζε τη μάθηση των μαθητών/τριών (ό.π.). Τα δεδομένα συλλέχτηκαν κυρίως με βιντεοσκόπηση παρατηρήσεων της τάξης και αναλύθηκαν με ποσοτική και ποιοτική ανάλυση λόγου.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης φάνηκε ότι ένας ερευνητικός προσανατολισμός στο πρόγραμμα σπουδών καθιστά τον διάλογο πιο πιθανό. Επίσης συμπεράναν ότι η σημαντικότερη ενέργεια που μπορεί να κάνει ένας/μία εκπαιδευτικός για να αλλάξει την αλληλεπίδραση από μονολογική σε διαλογική, είναι να θέτει ερωτήσεις στις οποίες υπάρχουν πολλαπλές πιθανές απαντήσεις και στη συνέχεια να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες που επιθυμούν να απαντήσουν να ανταποκριθούν και να αξιολογούν ο/η ένας/μία τις συνεισφορές του/της άλλου/ης. Επιπλέον διαπίστωσαν ότι οι διαλογικές ακολουθίες συνέβαιναν όταν η συζήτηση αφορούσε θέματα για τα οποία οι μαθητές/τριες διέθεταν προηγούμενη γνώση και ήταν καλά προετοιμασμένοι/ες (ό.π.).

Παρ' όλα αυτά, και δεδομένης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών της έρευνας σε μια διαλογική στάση, η ακολουθία Έναρξη – Ανταπόκριση – Ανατροφοδότηση (IRF) συνέχισε να είναι κυρίαρχη σε όλο το σώμα δεδομένων που ανέλυσαν. Οι συγγραφείς αποδίδουν την επικράτηση αυτής της μορφής «διαλόγου» στο μεγάλο αριθμό των μαθητών/τριών που αποτελούν τις τάξεις και που καθιστά σημαντικό να υπάρχουν γενικές δομές λόγου στις οποίες προσανατολίζονται όλοι/ες οι συμμετέχοντες/χουσεσ έτσι ώστε η συζήτηση να είναι ομαλή. Η ακολουθία IRF ανταποκρίνεται σαφώς σε αυτή την απαίτηση, όπως σημειώνουν (ό.π.).

Για τη διαλογική οικοδόμηση της γνώσης οι Wells και Arauz θεωρούν σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να συμμετέχουν από κοινού στην επίλυση προβλημάτων που το αποτέλεσμα δεν είναι καθορισμένο εκ των προτέρων, και να νιώθουν ότι οι συνεισφορές τους είναι σημαντικές. Σημαντική θεωρούν την ικανοποίηση που μπορεί να αποκτηθεί μέσω της συνεργασίας με ομότιμους/ες προς ένα κοινό αποτέλεσμα. Συμβουλεύουν επίσης τους/τις εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν χρόνο στη ρητή διδασκαλία των κοινωνικών και διαλεκτικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για έναν παραγωγικό διάλογο (ό.π.).

Η Alison Sewell (2011) διεξήγαγε μια συνεργατική έρευνα-δράση σε τέσσερα δημοτικά σχολεία της Νέας Ζηλανδίας η οποία ανέδειξε το διάλογο ως βασικό πολιτιστικό εργαλείο για τη μάθηση από κοινού. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί ο μετασχηματισμός της μάθησης και της διδασκαλίας μέσω της ανάπτυξης μιας κοινότητας μάθησης (Sewell, 2011). Τα δεδομένα προέκυψαν κυρίως από παρατηρήσεις στην τάξη, ημιδομημένες συνεντεύξεις μαθητών/τριών ανά ζεύγη, φωτογραφίες, συζητήσεις της ερευνητικής ομάδας σε προγραμματισμένες ημέρες αναστοχασμού και σχεδιασμού, και συνεντεύξεις εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις με κάθε εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος του έτους σχετικά με τις αρχικές παιδαγωγικές πρακτικές και πεποιθήσεις τους και τις αλλαγές που επήλθαν σε αυτές. Οι κύκλοι της έρευνας-δράσης προέκυψαν από τον κοινό προβληματισμό και τον ατομικό στόχο καθορισμού κάθε εκπαιδευτικού (ό.π.).

Συνολικά, η μελέτη διαπίστωσε ότι η ανάπτυξη μιας κοινότητας μαθητών/τριών απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά να διαμορφώσουν νέες μαθησιακές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από διανοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές συνδέσεις με αμοιβαίο και ανταποδοτικό χαρακτήρα. Η ερευνήτρια επιβεβαιώνει τη δυσκολία ανάπτυξης διαλόγου και προτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τις δεδομένες προοπτικές τους και να εξετάσουν τις κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις στην πρακτική τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, η ποιότητα του διαλόγου στην τάξη επηρεάστηκε από την ικανότητα των εκπαιδευτικών: να κατανοούν και να χρησιμοποιούν κοινωνικο-πολιτισμικές ιδέες, να καθοδηγούν τα παιδιά στη χρήση του διαλόγου και τέλος την ετοιμότητά τους να αφήσουν πίσω τους τις σιωπηρές πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση (ό.π.).

Οι C. Burns και D. Myhill (2004) διεξήγαγαν μια συμμετοχική έρευνα-δράση στο Ηνωμένο Βασίλειο με θέμα «Χρησιμοποιώντας την ομιλία για την ενεργοποίηση των γνώσεων των μαθητών/τριών» («Using Talk to Activate Learners' Knowledge» TALK) που σκοπό είχε να διερευνήσει πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη συζήτηση στην τάξη για να προωθήσουν τη μάθηση και πόσο «διαδραστική» είναι η διδασκαλία. Στην έρευνα-δράση συμμετείχε το Πανεπιστήμιο του Έξετερ και οι διευθυντές/τριες εκπαιδευτικοί τριών δημοτικών σχολείων οι οποίοι/ες ενεπλάκησαν ενεργά (Burns & Myhill, 2004). Τα δεδομένα περιλάμβαναν: βιντεοσκοπήσεις των

διδασκαλιών, δομημένη παρατήρηση δειγματικών μαθητών/τριών στην τάξη, συνεντεύξεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, εργασίες μαθητών/τριών, αφηγηματική περιγραφή του πλαισίου από τον/την ερευνητή/τρια και δείγμα σημαντικών στιγμών. Κατά την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε μια προσέγγιση θεμελιωμένης θεωρίας για την ανάπτυξη των αναλυτικών κατηγοριών και την επικύρωση των ερμηνειών (ό.π.).

Ενώ οι εκπαιδευτικοί, όπως οι ίδιοι/ες δήλωσαν, είχαν στόχο την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή κάθε μαθητή/τριας, τα δεδομένα έδειξαν μια σαφή διάκριση μεταξύ των υποστηριζόμενων αρχών και της πρακτικής τους. Η ομιλία τους χαρακτηρίζονταν περισσότερο από αφήγηση και η συμμετοχή των παιδιών σχετιζόταν περισσότερο με ακρόαση παρά με ομιλία. Πιο ενεργή συμμετοχή είχαν οι μαθητές/τριες με υψηλότερες επιδόσεις και πιο πολύ εκτός καθήκοντος συμπεριφορά οι μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις (ό.π.).

Στηριζόμενοι και σε συμπεράσματα άλλων ερευνητών/τριών υποστηρίζουν ότι τελικά στην τάξη η ομαδική συζήτηση μπορεί να μην είναι τόσο αποτελεσματική όσο επιδιώκεται. Στον διάλογο στο μάθημα, σε αντίθεση με τον αυθορμητισμό μιας συζήτησης, υπάρχουν δυσκολίες όπως η προθυμία συμμετοχής, οι υπάρχουσες γνώσεις και οι διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Αυτές οι δυσκολίες επιδεινώνονται από την αριθμητική αναλογία ενός/μίας εκπαιδευτικού προς όλη την τάξη. Επιπλέον δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί λογοδοτούν, υπάρχει η ανησυχία για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την επίτευξη των στόχων. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι είναι απαραίτητη περαιτέρω έρευνα και μελέτη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα κάνουν την διδασκαλία τους πιο συμμετοχική και μαθητοκεντρική (ό.π.).

Έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με το διάλογο στη σχολική τάξη

Η διδακτορική διατριβή της Ευαγγελίας Καλούδη με τίτλο «Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» έχει ως σκοπό «να κατανοήσει τις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται ο διάλογος κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα» και «πιο συγκεκριμένα να προσδιορίσει τύπους λεκτικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές τους» (Καλούδη, 2013: 1). Ο απώτερος στόχος της έρευνας «είναι να διαμορφωθούν

γόνιμες υποθέσεις για τους τρόπους σκέψης τους οποίους εκπαιδευτικοί και μαθητές αναπτύσσουν προσεγγίζοντας τα λογοτεχνικά κείμενα, και, για τις αντίστοιχες παραδοχές που πιθανόν εσωτερικεύουν σχετικά με τη λογοτεχνική ανάγνωση» (ό.π. σελ. 410). Στη μελέτη αυτή ο διάλογος νοείται ως πολύπλοκος μηχανισμός τον οποίο η ερευνήτρια προσπαθεί να κατανοήσει μέσα στα συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια του ελληνικού σχολείου. Ειδικότερα επικεντρώνεται στη λεκτική υλοποίηση της ανατροφοδότησης και τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων επικοινωνιακών σχημάτων με τα οποία αυτή πραγματοποιείται (ό.π.).

Η έρευνα ακολουθεί την ποιοτική/εθνογραφική μέθοδο και ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης κειμένων. Τα δεδομένα αφορούν σημειώσεις που συνέλεξε η ερευνήτρια στο πεδίο ως παρατηρήτρια και σημειώσεις από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Η μελέτη της σχολικής ομιλίας εντάσσεται στο επιστημολογικό πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky και των συνεχιστών του. Η προσωπική θεωρία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και τα στοιχεία του ευρύτερου κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου θεωρούνται αποφασιστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση της επικοινωνίας στο μάθημα της λογοτεχνίας. Επισημαίνουμε τη δυσκολία που αναφέρει η ερευνήτρια ότι συνάντησε να εξασφαλίσει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών «να εισέλθει στην τάξη τους και να συλλέξει δεδομένα που αφορούν τη διδασκαλία τους» (ό.π. σελ. 195) ακόμα κι όταν τους παρείχε τη διαβεβαίωση ότι ήρθε απλά για να παρατηρήσει κι όχι να κρίνει ή να αξιολογήσει (ό.π.).

Η ανάλυση της λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών ανέδειξε την κυριαρχία επικοινωνιακών ρόλων μαθητών/τριών που υποστηρίζουν την αναπαραγωγή και μεταβίβαση της λογοτεχνικής γνώσης ως παγιωμένης και αδιαμφισβήτητης. Ισχυρή εκπροσώπηση έχουν όμως και ρόλοι που συνδέονται με την ανεξάρτητη επεξεργασία των δεδομένων και την υπέρβασή τους, την προσωπική κρίση αλλά και την διϋποκειμενική κοινή γνώση. Παρομοίως, η λεκτική ανατροφοδότηση που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αφορά μεταβιβαστικές πρακτικές και την κυριαρχία του τριμερούς επικοινωνιακού σχήματος I/R/F (Εναρξη – Απάντηση – Ανατροφοδότηση). Παρόλα αυτά αποκαλύπτεται «ένα είδος μετάβασης από την απόλυτη κυριαρχία του “εκπαιδευτικού-κριτή” του παρελθόντος σε μία διδακτική κατάσταση, όπου ο μαθητής δραστηριοποιείται και αναγνωρίζεται περισσότερο» (ό.π. σελ. 415). Όσον αφορά τα διαλογικά σχήματα στα οποία εμπλέκονται εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, κυριαρχούν τα μεταβιβαστικά σχήματα

(κατά 76%) εις βάρος των κονστρουκτιβιστικών σχημάτων που υποστηρίζουν τη συγκρότηση λογοτεχνικής γνώσης από το/τη μαθητή/τρια, τους/τις συμμαθητές/τριές του και τον/την εκπαιδευτικό. Σημαντικό θεωρεί το εύρημα ότι κονστρουκτιβιστικά σχήματα εντοπίστηκαν, με διαφορετική εκπροσώπηση, σε όλα ανεξαιρέτως τα σχολεία της έρευνας, γεγονός που οδηγεί την ερευνήτρια «στην υπόθεση ότι, παρά τις εδραιωμένες πρακτικές, η ομιλία στις τάξεις του ελληνικού σχολείου δεν είναι μόνο μονολογική ή “ψευδο-διαλογική”, αλλά και διαλογική» (ό.π. σελ. 420). Το πλαίσιο εντός του οποίου κυριαρχούν τα μεταβιβαστικά σχήματα χαρακτηρίζεται από τον συγκεντρωτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, από έλλειψη χρόνου, γλωσσική ανεπάρκεια κάποιων μαθητών/τριών και «μειωμένη επικοινωνιακή ικανότητα του συνόλου των μαθητών, την οποία (οι ίδιοι οι μαθητές/τριες) συνδέουν με την παραβίαση των κανόνων ομιλίας» (ό.π. σελ. 429). Τα κονστρουκτιβιστικά σχήματα υπερισχύουν σε μαθησιακά πλαίσια που χαρακτηρίζονται από συνοχή και συνεργασία ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες, «κλίμα ηρεμίας και ασφάλειας το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να συμπεριφέρονται αυθόρμητα και να εκτίθενται ως πρόσωπα, χωρίς να παραβιάζουν τους βασικούς κανόνες ομιλίας» (ό.π. σελ. 430). Τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουν στη διαπίστωση «ότι για την αναβάθμιση των επικοινωνιακών πρακτικών» απαιτείται η «συστηματική συγκρότηση ενός περιβάλλοντος ευρύτερα υποστηρικτικού, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky» (ό.π. σελ. 439).

Η κυριαρχία μονολογικών πρακτικών και του τριαδικού διαλόγου και στην προσχολική εκπαίδευση ήταν τα ευρήματα μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης διάρκειας ενός έτους που πραγματοποίησε κατά την διδακτορική διατριβή της η Σόνια Λυκομήτρου (2015), στην οποία διερεύνησε τις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με το διάλογο, καθώς και τις διαδικασίες βελτίωσης και αλλαγής αυτών. Η έρευνα-δράση έγινε σε συνεργασία με οκτώ νηπιαγωγούς «και συμπεριέλαβε ατομικές συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς, ομαδικές συναντήσεις και μαγνητοφωνημένες καταγραφές των διαλογικών πρακτικών τους» (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017: 69). Τα δεδομένα «αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου αρχικά και με τη διαδικασία της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης δεδομένων» στη συνέχεια (Λυκομήτρου, 2015: 178).

Επιβεβαιώθηκε από την έρευνα «ότι ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί οργανώνουν τη μάθηση και η ύπαρξη μιας σχολικής κουλτούρας με έμφαση στους κανόνες, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τις διαλογικές πρακτικές κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία». Επιπλέον η έρευνα «ανέδειξε την ύπαρξη μιας συνεκτικής προσωπικής θεωρίας που συνδέει το νόημα και την πρακτική του διαλόγου με τις ευρύτερες πεποιθήσεις» των νηπιαγωγών. Ακόμα έδειξε ότι οι πεποιθήσεις τους δεν συμφωνούν απαραίτητα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Λυκομήτρου & Αυγητίδου, 2017: 91-92).

«Παρόλα αυτά, τόσο οι πεποιθήσεις όσο και οι διαλογικές πρακτικές των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα-δράση τροποποιήθηκαν» μέσω της συμμετοχής τους και της συνακόλουθης υποστήριξης που έλαβαν «σε θεωρητικό, ερευνητικό και στοχαστικό επίπεδο» στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης (ό.π. σελ. 69). Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις της έρευνας, τα εμπόδια στην υιοθέτηση των διαλογικών πρακτικών οφείλονταν στις προϋπάρχουσες γνώσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών. Οι παράγοντες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική πρακτική των νηπιαγωγών αναγνωρίζεται ότι είναι πολλοί και αλληλοεξαρτώμενοι και συμπεριλαμβάνουν συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες, ατομικές και συλλογικές διαδικασίες, εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (ό.π.).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο παρόν κεφάλαιο θα περιγράψουμε τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας-δράσης (στο εξής ΕΔ) που διενεργήθηκε. Έπειτα θα σκιαγραφήσουμε αδρά το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο και τους/τις συμμετέχοντες/χουσες και θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Κατόπιν θα αναδείξουμε την αφετηρία της ΕΔ και θα ξετυλίξουμε την ερευνητική πορεία ξεκινώντας από τη διερεύνηση – αποσαφήνιση της προβληματικής κατάστασης. Θα συνεχίσουμε την παρουσίαση της ερευνητικής διαδρομής η οποία τείνει να είναι κυκλική (McNiff & Whithead, 2006) και εκτυλίχθηκε σε δύο κύκλους δράσης καθένας από τους οποίους αποτελείτο από το σχεδιασμό, την υλοποίηση της δράσης, τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δράσης. Στο τέλος θα εκθέσουμε τα συμπεράσματα και τους προβληματισμούς που προέκυψαν από την έρευνά μας.

4. Σκοπός, στόχοι – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση και αξιολόγηση των διαλογικών πρακτικών και της λεκτικής αλληλεπίδρασης που συμβαίνει στην τάξη στην οποία διδάσκει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, ώστε να επιδιωχθεί η βελτίωση και ενίσχυσή τους.

Η ΕΔ ξεκίνησε από τον προβληματισμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αναφορικά με τη δυσκολία των μαθητών/τριών να διεξάγουν έναν γνήσιο διάλογο στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (στο εξής ΚΠΑ). Η έννοια της πολιτειότητας που πραγματεύεται το μάθημα της ΚΠΑ σχετίζεται άμεσα με τη διαλογικότητα. «Ο ρόλος της παιδείας του πολίτη είναι σημαντικός και απαιτεί [...] περιβάλλοντα μάθησης που χαρακτηρίζονται από δημοκρατία και συμμετοχή», αναγράφεται χαρακτηριστικά στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού ΚΠΑ (Ι.Ε.Π., 2021: 7). Οι σημερινοί/ές μαθητές/τριες και αυριανοί πολίτες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας χρειάζονται τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες. Ο διάλογος υποστηρίζεται ως το μέσο για την επίτευξη ποικίλων αποτελεσμάτων που πιστεύεται ότι είναι σημαντικά για την εκπαίδευση του/της πολίτη (Parker & Hess, 2001· Burbules & Bruce, 2001).

Το κίνητρο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν η βούλησή της να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται (Altrichter et al., 2001). Έτσι η ΕΔ δεν ξεκίνησε με προδιατυπωμένες υποθέσεις αλλά με ερωτήματα τα οποία απασχολούν την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια καθημερινά, με σκοπό «τη μελέτη της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Elliott, 1991: 69, στο Altrichter et al., 2001).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που κατεύθυναν την ΕΔ που πραγματοποιήσαμε διατυπώνονται ως εξής:

α) Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή διαλόγου στο μάθημα της ΚΠΑ;

β) Μπορεί να βελτιωθούν οι διαλογικές πρακτικές των μαθητών/τριών μέσα από την υλοποίηση κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων;

Σε θεωρητικό επίπεδο, τα ερωτήματα αυτά βασίζονται στην γενική παραδοχή όλων των σύγχρονων παιδαγωγικών, κοινωνικών, ψυχολογικών κ.α. θεωριών που αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης για την παρούσα έρευνα, σχετικά με τη σημασία του διαλόγου ως ποιοτικό κριτήριο της μάθησης που συμβαίνει στην τάξη.

5. Εκπαιδευτικό-κοινωνικό πλαίσιο και συμμετέχοντες/χουσες

Η ΕΔ πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023 σε μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου στο διδακτικό αντικείμενο της ΚΠΑ, όπως προαναφέραμε. Διενεργήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μαθήματος «Έρευνα-δράση σε θέματα διδασκαλίας και αναλυτικών προγραμμάτων» του Π.Μ.Σ. Πολιτισμική Ανάλυση και Εκπαίδευση. Το μάθημα αυτό είχε σκοπό να μας μυήσει στη μεθοδολογία και πράξη της ΕΔ. «Η έρευνα-δράση είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 14). Με ενθουσιασμό η διδάσκουσα καθηγήτρια μας παρουσίασε τα χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματα της ΕΔ στην εκπαίδευση σε σχέση με άλλου τύπου έρευνες. Βασική παραδοχή της ΕΔ είναι ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίσει προβλήματα που τα βιώνει ο/η ίδιος/α επειδή τα γνωρίζει καλύτερα, παίρνοντας το ρόλο του/της επαγγελματία/ς που ενδιαφέρεται και διερευνά συστηματικά τη διδασκαλία του/της με σκοπό να παράγει γνώση που θα βελτιώσει το έργο του/της (Κατσαρού, 2016).

Η ερευνητική ομάδα

Είναι γνωστό ότι η ΕΔ δεν αποτελεί ατομική προσέγγιση αλλά πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας ομάδας με διακριτούς ρόλους: εκπαιδευτικός-ερευνητής/τρια, διευκολυντής/τρια, κριτικοί φίλοι/ες (Altrichter et al., 2001). Στη περίπτωση της συγκεκριμένης ΕΔ η ομάδα που ήταν εφικτό να συγκροτηθεί αποτελείτο από την εκπαιδευτικό, την πανεπιστημιακό επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας ως διευκολύντρια, και τρεις κριτικές φίλες. Οι κριτικές φίλες ήταν συμφοιτήτριες της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: στην πορεία της έρευνας οι δύο αποχώρησαν για λόγους εξωγενείς. Αποδείχθηκε ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι δεν είχαν προηγούμενη σχέση με την εκπαιδευτική συνθήκη όπου διενεργήθηκε η ΕΔ. Με τις δικές τους κατανοήσεις και νοηματοδοτήσεις προσέφεραν εναλλακτικές προοπτικές, εμπλούτισαν και ανέπτυξαν τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού (Κατσαρού, 2016).

Το σχολείο

Η ΕΔ διενεργήθηκε σε Τμήμα της Γ΄ Τάξης ενός Γυμνασίου των Χανίων. Το σχολείο βρίσκεται σε έναν νεόδμητο παραθαλάσσιο οικισμό, κοντά σε μια παλιά αριστοκρατική συνοικία της πόλης. Πρωτολειτούργησε το σχολικό έτος 2013-14 και κατά την περίοδο της έρευνας είχε 342 μαθητές/τριες. Το κτίριο είναι σύγχρονο και διαθέτει πολλές αίθουσες. Ο Σύλλογος Διδασκόντων/Διδασκουσών είναι ενωμένος και δραστήριος και πραγματοποιεί αρκετά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικές εκδρομές κ.α. Το συγκεκριμένο σχολικό έτος δίδασκαν 35 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής από τους/τις οποίους/ες οι 27 ανήκαν οργανικά στο σχολείο και 10 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Επίσης διαθέτει νοσηλεύτρια και γραμματέα καθώς και κοινωνική λειτουργό και παιδοψυχολόγο μία φορά τη βδομάδα.

Ο Διευθυντής ήταν διευκολυντικός ενώ δεν ζητήθηκε η ενεργή συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στα πλαίσια της πρώτης παρέμβασής μας που περιλάμβανε αλλαγή της διάταξης θρανίων της τάξης, ζητήθηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών του Τμήματος. Κάποιοι/ες συναίνεσαν ενώ άλλοι/ες παραπονέθηκαν και τελικά άλλαξαν τη διαρρύθμιση που είχαμε κάνει για να επαναφέρουν την παραδοσιακή μετωπική διάταξη.

Το Τμήμα Γ΄

Μια από τις τεχνικές που αξιολογείται συχνά για το σχηματισμό ενός δείγματος μη πιθανοτήτων στην ΕΔ είναι η «βολική» ή ευκαιριακή δειγματοληψία (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 83). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει την επιλογή από τον/την ερευνητή/τρια ανθρώπων που είναι κοντύτερά του/της ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό για αυτόν/τήν. Για την επιλογή του Τμήματος η εκπαιδευτικός-ερευνητήτρια στηρίχθηκε περισσότερο στη διαίσθησή της ότι με τα παιδιά του εν λόγω Τμήματος θα υπήρχε ομαλή συνεργασία, ειλικρίνεια, υπευθυνότητα και κατανόηση. Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν ότι η εκπαιδευτικός στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών της θα διενεργήσει μαζί με τις συμφοιτήτριές της στο Τμήμα τους μια έρευνα και έδειξαν πρόθυμοι/ες να δεχθούν την πιθανή εισαγωγή νέων πρακτικών.

Η αίθουσα του Γ΄3 είναι κανονική στο μέγεθος, η διάταξη των θρανίων είναι παραδοσιακή – μετωπική⁵. Οι μαθητές/τριες δεν είναι ιδιαίτερα δεμένοι/ες μεταξύ τους καθώς στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου μεγάλος μέρος της σχολικής χρονιάς τα μαθήματα γίνονταν διαδικτυακά λόγω της πανδημίας covid.

⁵ Το Τμήμα αποτελείται από 27 μαθητές/τριες (14 αγόρια και 13 κορίτσια) με γονείς ελληνικής ιθαγένειας (μόνο ένας μαθητής προέρχεται από μεικτής εθνικότητας οικογένεια).

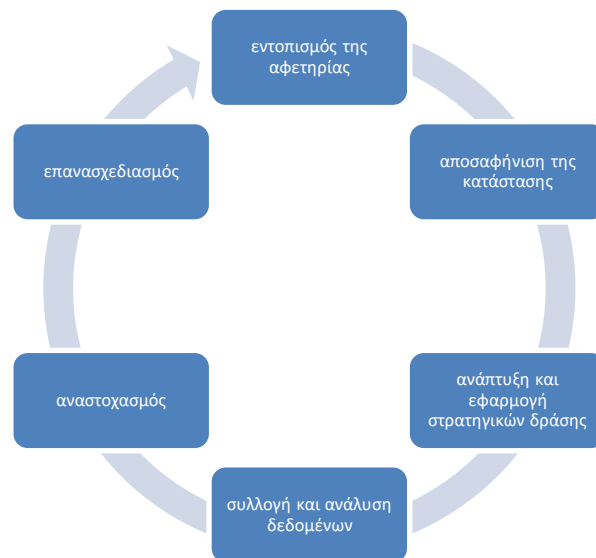
6. Μεθοδολογία

Η ΕΔ αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι επαγγελματίες διερευνούν τις επαγγελματικές πρακτικές τους με απώτερο σκοπό να τις βελτιώσουν. Βασικό στοιχείο είναι η παρεμβατική φύση της έρευνας, το γεγονός ότι δεν αρκείται στη χαρτογράφηση ούτε στην ερμηνεία μιας κατάστασης, αλλά στοχεύει στη βελτίωση του/της εκπαιδευτικού, της εκπαιδευτικής πράξης και του κοινωνικού πλαισίου (Κατσαρού, 2016). Εστιάζουμε επίσης στον εγγενή δημοκρατικό χαρακτήρα της, καθώς δίνει έμφαση στις κοινωνικά δίκαιες και δημοκρατικές επιλογές, στηρίζεται στο διάλογο και προωθεί διαλογικές διαδικασίες δημιουργίας της γνώσης (Κατσαρού, 2020).

Επιλέξαμε την προσέγγιση της πρακτικής ΕΔ η οποία στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης ως αποτέλεσμα της κατανόησής της από τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα από θεωρητικό στοχασμό, ο οποίος οδηγεί έτσι στη θεωρία της πράξης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αυτή η προσέγγιση έρευνας ακολουθεί το ερμηνευτικό παράδειγμα και προσπαθεί «να αποκαλύψει το νόημα μορφών κοινωνικής ζωής (π.χ. μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας) αρθρώνοντας συστηματικά και εκφράζοντας ρητά τις υποκειμενικού περιεχομένου δομές που κατευθύνουν τους τρόπους με τους οποίους τυπικά άτομα (π.χ. εκπαιδευτικοί) ενεργούν σε τυπικές καταστάσεις» (Κατσαρού, 2018: 29). Σύμφωνα με την πρακτική ΕΔ, επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας πρακτικής γνώσης που θα δώσει τη δυνατότητα να περιοριστούν τα προβλήματα επικοινωνίας και να βελτιωθεί η πρακτική των δρώντων υποκειμένων (ό.π.). Η θεωρία στο ερμηνευτικό πλαίσιο προκύπτει από διαδικασίες που προϋποθέτουν τη συμμετοχή του δρώντος υποκειμένου (του/της εκπαιδευτικού), την επικοινωνιακή του ετοιμότητα και τον αναστοχασμό του (ό.π.). Αυτό είναι που περιγράφει ο Paulo Freire (2009: 229) στην Ένατη Επιστολή του ως «*σκέψου την πράξη και κάνοντάς το μαθαίνουμε να σκεφτόμαστε και να πράττουμε καλύτερα*». Αποτελεί ένα ερευνητικό σχεδιασμό που εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή και εξασφαλίζει στους/στις εκπαιδευτικούς την δυνατότητα μιας δυναμικής συμμετοχής σε όλα τα στάδιά του για την βελτίωση μιας πρακτικής στο σχολείο, δίνοντας την δυνατότητα προσαρμογής στις συνθήκες και τις ιδιαιτερότητες που επικρατούν. Καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων, ακολουθήσαμε την πεποίθηση ότι οι συζητήσεις μπορούν να μελετηθούν καλύτερα ως επικοινωνιακά γεγονότα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης (Alvermann et al.,

1990). Προσπαθήσαμε ως οφείλαμε να εξετάσουμε το ερευνώμενο φαινόμενο «*εκ των έσω*» μέσα από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων/χουσών, διεισδύοντας στα δικά τους νοηματικά πλαίσια αναφοράς και πρακτικές (Τσιώλης, 2018α: 46).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι διεξαγωγής μιας ΕΔ καθώς μπορεί να συνδυαστούν ποικίλες ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές ανάλογα με το συγκεκριμένο πλαίσιο. Η ΕΔ δεν διενεργείται σύμφωνα με ένα αυστηρά προκαθορισμένο πρότυπο που είναι υποχρεωμένος/η ο/η ερευνητής/τρια να ακολουθήσει (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) αλλά αποτελεί μια εμπειρική μέθοδο που στηρίζεται στην παρατήρηση συμπεριφορών και ενδείκνυται για την εφαρμογή μιας εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας και την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης. Υπάρχουν όμως κάποια γενικά στοιχεία που αποτελούν ένα βασικό κορμό κοινό στα περισσότερα μοντέλα ΕΔ, τα οποία φροντίσαμε να ακολουθήσουμε. Κύριος στόχος υπήρξε η υιοθέτηση των βασικών σταδίων της ΕΔ: εντοπισμός της αφετηρίας, αποσαφήνιση της κατάστασης, ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης, συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων, αναστοχασμός και επανασχεδιασμός (Σχήμα 1). Βασικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας είναι η κυκλική δομή όπου οι φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης, της συλλογής δεδομένων και του αναστοχασμού διεξάγονται με μη γραμμικό τρόπο (Κατσαρού, 2016). Στο πλαίσιο της σπειροειδούς μορφής της ΕΔ, κάθε νέα δράση-αναθεωρημένο σχέδιο, προκύπτει μέσα από την παρατήρηση και το στοχασμό πάνω στην προηγούμενη δράση και την πρακτική (ό.π.). Όπως γράφει η Κατσαρού (2010: 556 στο Τσιώλης, 2018α), «η έρευνα-δράση [είναι] περισσότερο μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται κριτικά και δρουν ξανά (κι αυτό συνεχίζεται διαρκώς) με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση».



Σχήμα 1: Τα στάδια της ΕΔ

(τροποποιημένη μορφή από το Figure 1.1 An action-reflection cycle στο McNiff & Whitehead, 2006:9)

6.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η ΕΔ ως ποιοτική μέθοδος έχει μια ευέλικτη μορφή που προσαρμόζεται στις μεταβολές του πλαισίου (Τσιώλης, 2014). Η παραγωγή δεδομένων θεωρείται ως μια διαδικασία οργανικά συνδεδεμένη με το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα (ό.π.). Επίσης έχει κοινωνικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα, αποτελεί μια συμμετοχική και συνεργατική μορφή έρευνας (Τσιώλης, 2018α). Ακολουθήσαμε μεθόδους παραγωγής δεδομένων με διαδραστικό χαρακτήρα οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/χουσες να ενεργοποιήσουν επικοινωνιακές μορφές που προσιδιάζουν στον καθημερινό τρόπο ζωής τους. Αναπόφευκτη ήταν η σύναψη σχέσεων, η επικοινωνία και η διάδραση με όλους/όλες τους/τις συμμετέχοντες/χουσες. Τα δεδομένα παρήχθησαν μέσα από τις σχέσεις αυτές, με ευαισθησία στο πλαίσιο, και αντλήθηκαν από τις εξής διαφορετικές πηγές:

α) Από την εκπαιδευτικό: ημερολόγιο, καταγραφές σημειώσεων που αφορούν τις διδακτικές παρεμβάσεις και τις συναντήσεις της ερευνητικής ομάδας, ηχογραφήσεις διδακτικών παρεμβάσεων, σχέδια διδασκαλίας, αναστοχαστικά κείμενα, άτυπες συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες.

β) Από τους/τις μαθητές/τριες: ερωτηματολόγιο διερεύνησης των απόψεών τους (με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου), κανόνες διαλόγου που διατύπωσαν, φύλλα αυτοαξιολόγησης, φύλλα εργασίας, ομάδες εστίασης.

γ) Από τις κριτικές φίλες: κλείδες παρατήρησης διδασκαλίας, σημειώσεις ελεύθερης παρατήρησης διδασκαλίας, καταγραφή απολογιστικής συνάντησης της ερευνητικής ομάδας.

Τα παραπάνω δεδομένα ακολουθούν την έννοια της τριγωνοποίησης καθώς προέρχονται από όλους/όλες τους/τις συμμετέχοντες/χουσες και συλλέχτηκαν με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων προκειμένου να καλύψουμε τις απαιτήσεις της σύνθετης συνθήκης της εκπαιδευτικής πράξης και να ενισχύσουμε την εγκυρότητα της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

6.2 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Από το πλήθος των ποικίλων δεδομένων που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια της ΕΔ επιλέξαμε να αναλύσουμε αυτά που θεωρήσαμε σημαντικά με κριτήριο να προσφέρουν πληροφορίες για τα ερωτήματα της έρευνας, αλλά και νέες κατανοήσεις και νέες προοπτικές στο εγχείρημά μας, καθώς και γνώσεις για την ίδια την ΕΔ (Κατσαρού, 2016). Αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν στο πλαίσιο της ομάδας των συμμετεχουσών κατά τη διαδικασία της ΕΔ ώστε να στηρίξουν την μάθησή μας και την πορεία της έρευνας (ό.π.). Η ανάλυση διαπλέκονταν με τη συλλογή των δεδομένων καθώς στην ΕΔ οι διαδικασίες αυτές «δεν διαχωρίζονται αυστηρά, αλλά μάλλον διαπλέκονται τροφοδοτώντας η μία την άλλη» (ό.π. σελ. 309).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων δεν μπορούσαμε να μην λάβουμε υπόψη την αμφίδρομη σχέση μεταξύ κοινωνικού πλαισίου και δράσης. Στην ΕΔ τα δεδομένα δεν υπάρχουν παρά μόνο μέσα στις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής τους (ό.π.). Τα δεδομένα θα πρέπει να αναλυθούν «ως το παράγωγο μιας σύνθετης διαδραστικής σχέσης που λαμβάνει χώρα εντός συγκεκριμένου πλαισίου» (Τσιώλης, 2015: 18). Κατά συνέπεια ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο κατά την αναλυτική διαδικασία προσιδιάζει στην απαγωγική (abductive) μέθοδο (ό.π.) καθώς τα εμπειρικά δεδομένα προσεγγίστηκαν μέσα από συνεχή διερεύνηση της σχετικής

βιβλιογραφίας αλλά και μέσα από τα προϋπάρχοντα θεωρητικά εννοιολογικά σχήματα και προϋδεασμούς καθώς και την καθημερινή εμπειρία της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του/της ερευνητή/τριας στην ποιοτική έρευνα και ιδιαίτερα στην ΕΔ, δεν γίνεται αντιληπτός σαν αμερόληπτος/η και αντικειμενικός/ή παρατηρητής/τρια αλλά ως φορέας των δικών του/της βιωμάτων, απόψεων, προσδοκιών και μεροληψιών (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η υποκειμενικότητα αυτή όμως οφείλει να γίνει αντικείμενο εξέτασης κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού, ώστε να ληφθούν υπόψη ο τρόπος με τον οποίο οι προσωπικές αξίες, εμπειρίες και προσδοκίες επηρέασαν την ερευνητική διαδικασία.

Η στρατηγική ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων ήταν η θεματική ανάλυση. Μέσω της θεματικής ανάλυσης ο/η ερευνητής/τρια εντοπίζει, οργανώνει και κατανοεί επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος που υπάρχουν σε ένα σύνολο δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2015, 2018β). Λογίζεται ως μια ευέλικτη και προσβάσιμη μέθοδος ανάλυσης, ταιριάζει στην έρευνα που χρησιμοποιεί πολλές μεθόδους και που διεξάγεται από ερευνητικές ομάδες τα μέλη των οποίων δεν είναι πάντα ειδικευμένα στην ποιοτική έρευνα (Τσιώλης, 2018β).

Αρχικά συγκεντρώσαμε το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων σε γραπτή μορφή και μετατρέψαμε τις ηχογραφήσεις σε γραπτό κείμενο αποδίδοντας με ακρίβεια τις λεκτικές διαδράσεις. Κατόπιν διαβάσαμε και ξαναδιαβάσαμε προσεκτικά όλες τις σημειώσεις και τα κείμενα προκειμένου να εξοικειωθούμε με το ερευνητικό υλικό, και καταγράψαμε κάποιες αρχικές ιδέες.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε ανά ερευνητικό κύκλο. Διαβάζοντας σειρά προς σειρά τα κείμενα του πρώτου κύκλου της έρευνας εντοπίσαμε νοήματα, θέματα και μοτίβα που μας ενδιέφεραν και είχαν σημασία για το φαινόμενο που εξετάζουμε. Δημιουργήσαμε εννοιολογικούς προσδιορισμούς, τους λεγόμενους κώδικες, με μονάδες νοήματος. Κάποιοι κωδικοί ήταν περιγραφικοί αλλά οι περισσότεροι ήταν ερμηνευτικοί ή ακόμα και αφηρημένοι καθώς προέκυψαν από το λανθάνον νόημα των λεγόμενων ή από την ερμηνεία των συμπεριφορών των πληροφορητών/τριών. Επίσης κάποιοι κωδικοί αντλήθηκαν από το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, αλλά οι περισσότεροι προήλθαν από τα ίδια τα λόγια ή τις συμπεριφορές των πληροφορητών/τριών (ό.π.), και το πεδίο της πρακτικής της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στην εκπαίδευση. Για την αναζήτηση πιθανών θεμάτων, δηλαδή πιο

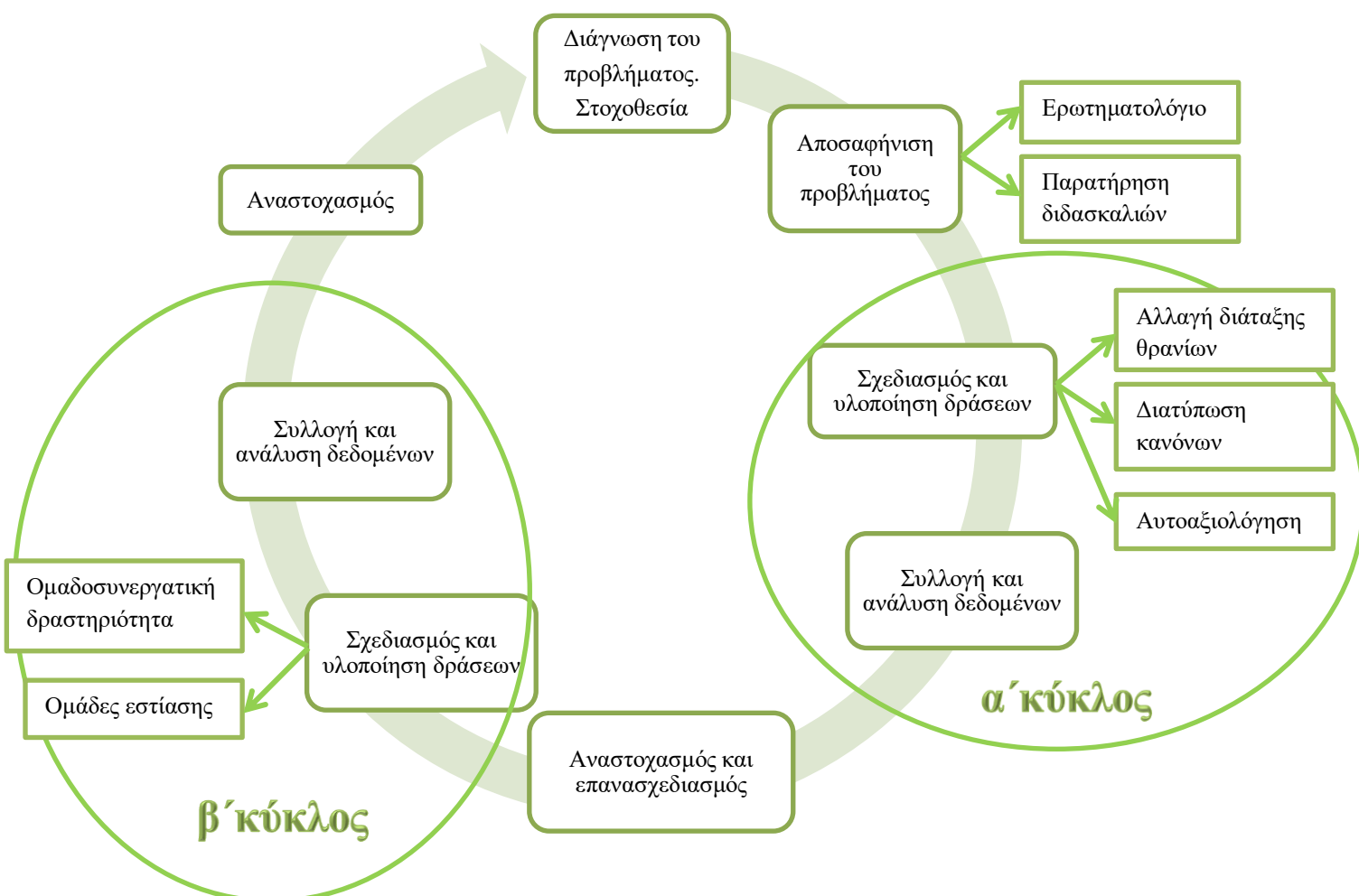
γενικών εννοιολογικών κατασκευών, επεξεργαστήκαμε τους κωδικούς, έγινε σύγκριση και συγχώνευση κάποιων κωδικών, ενώ κάποιοι άλλοι σχημάτισαν κύρια θέματα ή υποθέματα. Διαμορφώσαμε ένα σύνολο πιθανών θεμάτων και προβήκαμε στην επανεξέταση και βελτίωσή τους έως ότου καταλήξουμε στον τελικό ορισμό και ονομασία των θεμάτων για κάθε κύκλο της έρευνας.

7. Η Ερευνητική πορεία

Θα επιχειρηθεί η παρουσίαση της πορείας που ακολούθησε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στην ΕΔ, υπό την καθοδήγηση της διευκολύντριας και την ενθάρρυνση των κριτικών φίλων.

Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε και εξελίχθηκε η ερευνητική διαδικασία προσδιορίστηκε από την αρχή της ανοιχτότητας (ό.π.). Εφαρμόσαμε ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο και όχι προκαθορισμένο γραμμικό. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της ερευνητικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της έρευνας βάσει των ερευνητικών ευρημάτων που προέκυπταν από την επαφή των ερευνητριών με τους/τις συμμετέχοντες/χουσες στο ερευνητικό πεδίο. Στην ποιοτική έρευνα η ερευνητική διαδικασία διαρθρώνεται και εξελίσσεται με έναν διαλεκτικό-σπειροειδή τρόπο: η θεωρητική επεξεργασία και η εμπειρική διερεύνηση δεν διαχωρίζονται ως δύο διακριτά στάδια του ερευνητικού έργου αλλά αλληλεξαρτώνται.

Παραθέτουμε σε διάγραμμα την πορεία της παρούσας ΕΔ συνοπτικά:



Σχήμα 2: Η πορεία της παρούσας ΕΔ συνοπτικά

7.1 Η διερεύνηση της κατάστασης

Το πρώτο βήμα της ερευνητικής ομάδας ήταν η οριοθέτηση και αποσαφήνιση της προβληματικής κατάστασης, δηλαδή η απάντηση στο ερώτημα «ποιο είναι το βασικό πρόβλημα που μας απασχολεί;» (Barett & Whitehead, 1985 στο Κατσαρού, 2016: 276). Οι δυσκολίες και τα προβλήματα στο σχολείο είναι πολλά και πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Ιδιαίτερα όσον αφορά την προσέγγιση των πολιτειακών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, η βιβλιογραφία συζητά εκτεταμένα τα πολύπλοκα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Cornett, 1996).

Η συγκεκριμενοποίηση και ο ακριβής καθορισμός της προβληματικής κατάστασης με ακρίβεια είναι μία πολυσύνθετη διαδικασία και περιλαμβάνει την προσπάθεια κατανόησης της εκπαιδευτικής περίπτωσης συνολικά, όπως και της αποκάλυψης πιθανών παραγόντων που προκαλούν ειδικότερα την προβληματική κατάσταση (Κατσαρού, 2016). Η δυσκολία έγκειται επίσης στο ότι η βάση μιας ΕΔ είναι η ίδια η πράξη, η ασαφής δηλαδή προβληματική κατάσταση που συνδιαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες μέσα σε ένα σύνθετο περιβάλλον (Altrichter et al., 2001· Σιπητάνος, 2020). Επιπλέον, λόγω του ότι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είναι αυτή που βιώνει και αποτελεί μέρος αυτής της συνθήκης, είναι δύσκολο να την αποτιμήσει, όπως δύσκολο είναι να συνειδητοποιήσει και να σταθεί κριτικά απέναντι στην προσωπική της θεωρία και τις πεποιθήσεις που καθοδηγούν την πρακτική της (Αυγητίδου, 2014β).

Επιδίωξη της εκπαιδευτικού-κοινωνιολόγου στο μάθημα της ΚΠΑ είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη μέσα από διαλογικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Stenhouse η συγκρότηση της γνώσης πρέπει να γίνεται μέσα από τον διάλογο και τη διαπραγμάτευση, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πολυφωνία (Φρυδάκη, 2009). Ένα δημοκρατικό κλίμα στην τάξη και ένα περιβάλλον που προωθεί τον διάλογο και την κριτική σκέψη θεωρείται ως βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του μαθήματος της ΚΠΑ καθώς διαπραγματεύεται αμφιλεγόμενα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Η τάξη πρέπει να είναι ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές/τριες μπορούν να εκφράζονται χωρίς να κρίνονται και όπου όλες οι ιδέες είναι αποδεκτές προς εξέταση (Rapanta et al., 2020). Σε αυτό το περιβάλλον, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μπορούν να αμφισβητούν τις ιδέες με σεβασμό. Στη μετανεωτερική σκέψη οι δημοκρατικές αξίες πηγάζουν από πεποιθήσεις και προσανατολισμούς που διαμορφώνονται και ερμηνεύονται μέσω

διαλόγου (Carr & Kemmis, 2005). «Η ανάγκη να εκφράζεται, να ακούγεται και να γίνεται σεβαστή κάθε φωνή αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο αυτού του διαλόγου» (Κατσαρού, 2020: 60).

Όμως παρά τις προσπάθειες της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, δεν υπάρχει πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα. «Όλοι είναι πρόθυμοι να μιλήσουν αλλά όχι να ακούσουν!» όπως χαρακτηριστικά έγραψε ένας μαθητής στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν. Συχνά μιλάνε μεταξύ τους χωρίς να απευθύνονται στην ολομέλεια, δεν ακούνε αυτόν/ήν που έχει πάρει το λόγο, διακόπτουν, κάποιου/ες θέλουν να επιβάλουν τη γνώμη τους, πετάγονται, φωνάζουν. Διαπιστώνεται επίσης από συζητήσεις με συναδέλφους/φισες εκπαιδευτικούς ότι αυτή η συνθήκη είναι το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Παρόμοια αποτελέσματα αποδεικνύονται επίσης από την έρευνα, ότι παρά τις δυνατότητες αναβάθμισης της μαθητικής συμπεριφοράς που έχει θεωρητικά η διαλεκτική μορφή διδασκαλίας, στην πράξη συχνά η συμμετοχή των μαθητών/τριών είναι περιορισμένη, τα προβλήματα συμπεριφοράς αυξημένα, ο ρυθμός εξέλιξης του μαθήματος αργός, και η προσοχή των μαθητών/τριών στις απόψεις των συμμαθητών/τριών τους μικρή (Doyle & Carter, 1987: 199, στο Ματσαγγούρας, 1999).

Κατόπιν αρκετών διερευνητικών και αναστοχαστικών συζητήσεων ανάμεσα στις συμμετέχουσες στην ΕΔ, καθορίστηκε το αρχικό πρόβλημα, το οποίο αφορούσε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτικός να εμπλέξει τους/τις μαθητές/τριες στο μάθημά της σε έναν ποιοτικό διάλογο όπως τον προσδιορίσαμε στο Θεωρητικό Μέρος της παρούσας εργασίας. Αποφασίσαμε να διερευνήσουμε αρχικά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διεξαγωγή διαλόγου και να στοχεύσουμε να φέρουμε βελτίωση, με το σκεπτικό ότι αν τα παιδιά σέβονται τους κανόνες του διαλόγου, θα ακούγεται η φωνή της εκπαιδευτικού και η φωνή των μαθητών/τριών και θα υπάρχουν συζητήσεις και συνεργατικές συν-διαμορφώσεις. Θεωρούμε πολύ σημαντικό να ενθαρρυνθούν οι μαθητές/τριες στο να εκφράζουν τη γνώμη τους και να ενδυναμωθούν ώστε να την υποστηρίζουν με επιχειρήματα. «Ο διάλογος πέρα από τις διδακτικές λειτουργίες, έχει έναν ευρύτερο παιδαγωγικό ρόλο» (Ματσαγγούρας, 1999: 402) και αποτελεί ευκαιρία βίωσης και άσκησης πάνω στις δημοκρατικές αξίες και τις πρακτικές που τις υποστηρίζουν (Κατσαρού, 2020).

Η σπουδαιότητα του διαλόγου ανταποκρίνεται επίσης στον εγγενή δημοκρατικό χαρακτήρα της ΕΔ καθώς η συμμετοχή, η αλληλεπίδραση και οι διαλογικές πρακτικές είναι βασικές αρχές που αναδεικνύονται μέσω της ενεργής και

ισότιμης συμμετοχής των ερευνώμενων και της συνεργασίας του/της ερευνητή/τριας με τους/τις κριτικούς/ές φίλους/ες (ό.π.).

7.2 Αρχικές πεποιθήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας

Η αναγνώριση, η κατανόηση και ο ορισμός του ζητήματος στην ΕΔ προϋποθέτουν τη διατύπωση των προσωπικών θεωριών και των αρχικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ζήτημα στην τάξη (Αυγητίδου, 2014β). Είναι γεγονός ότι σπάνια δίνεται στους/στις εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να διατυπώσουν ρητά τις πεποιθήσεις που καθοδηγούν την εκπαιδευτική τους πράξη (ό.π.), τις επιδιώξεις και τις πρακτικές τους. Η ΕΔ υποστηρίζει τον/την εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί και να διερευνήσει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές του/της, με απώτερο στόχο να τις βελτιώσει ή να τις αλλάξει.

Προσωπική θεωρία

Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατανόησε ότι το ζήτημα που την απασχολεί είναι πολυπαραγοντικό. Διαπιστώνεται όμως ότι το μεγαλύτερο μέρος του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τον εκπαιδευτικό διάλογο επικεντρώνεται στην ιδεατή διάσταση, δηλαδή στη δυναμική χρησιμότητα του διαλόγου για τη βελτίωση της μάθησης και της γνώσης (Lefstein, 2010). Σίγουρα ο διάλογος είναι ένα ιδανικό που πρέπει να επιδιώκουμε, όμως για τον/την εκπαιδευτικό η διαλογική παιδαγωγική στην τάξη είναι ένα πρόβλημα με το οποίο βρίσκεται συνεχώς αντιμέτωπος/η. Η ίδια η φύση της σχολικής εκπαίδευσης –ο σχεδιασμός των αιθουσών διδασκαλίας, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, οι θεσμικοί ρόλοι, ο αριθμός και η πολυπλοκότητα των παιδιών– καθιστά αυτό το σενάριο δύσκολο (Lambirth, 2006). Οι ρόλοι του/της μαθητή/τριας και του/της εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένοι με το σχολείο ως υποχρεωτικό θεσμό, στον οποίο η φοίτηση των πρώτων εξαναγκάζεται ενώ οι δεύτεροι/ες δεσμεύονται από νομικές και συμβατικές υποχρεώσεις (Lefstein, 2010).

Η εκπαιδευτική εμπειρία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας έχει δείξει ότι ο διάλογος είναι ίσως η πιο απαιτητική μορφή διδασκαλίας. Η ομιλία στην τάξη είναι πολύ περίπλοκη και περιοριστική. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο συντονισμό της διαλογικής επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη είναι δύσκολος διότι πρέπει να διασφαλίσει κατά τη συζήτηση πολλές προϋποθέσεις.

Επίσης η επιτυχία της διεργασίας της διδασκαλίας και της μάθησης εξαρτάται από τη συμβολή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων (Mercer, 2000). Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι/ες επηρεάζουν τις πράξεις και τα λόγια των εκπαιδευτικών τους (ό.π.).

Τα παιδιά επηρεάζονται από ποικίλα πλαίσια στα οποία λαμβάνει χώρα η ανατροφή και η ανάπτυξη τους και όχι μόνο από το σχολείο, και έρχονται στο σχολείο με συγκεκριμένες ικανότητες και αποθέματα γνώσεων (Αυγητίδου, 2014β). Δεν έχουν ανεπτυγμένες ούτε τις στάσεις, ούτε τις αναγκαίες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες προϋποθέτει η διαλεκτική αντιπαράθεση (Ματσαγγούρας, 1999). Ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο, όντας στο δεύτερο αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας, βρίσκονται σε μια ενδοψυχική σύγκρουση ανάμεσα στην αυτονομία και την εξάρτηση και βιώνουν συχνές μεταπτώσεις. Μπορεί να εκδηλώνουν έντονες συμπεριφορές, παρορμητικότητα, ευερεθιστότητα, να γίνονται αντιδραστικοί.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αναγνωρίζει μια αδυναμία στα παιδιά να αναπτύξουν αποτελεσματικότερες μορφές συμπεριφοράς και θεωρεί τη μαθητική αταξία αναπόφευκτη (βλ. Θεωρίες Ελλειμματικότητας και Ικανοποίησης Αναγκών στο Ματσαγγούρας, 2006). Η παρορμητικότητα και ο εγωκεντρικός τρόπος σκέψης που χαρακτηρίζει τα παιδιά δεν βοηθούν την κριτική ακρόαση (Ματσαγγούρας, 1999) και τη διαλεκτική αντιπαράθεση. Αισθάνεται ότι δεν έχει εμπιστοσύνη στην κρίση των μαθητών/τριών της, ούτε μπορεί να τους αναθέσει απαιτητικές δραστηριότητες. Επίσης αισθάνεται κουρασμένη και απογοητευμένη από τις προσπάθειές της για διάλογο στην τάξη.

Επιδιώξεις

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επιδιώκει το μάθημα να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τις απόψεις τους και να γίνεται μέσω συζήτησης και διαλεκτικής επικοινωνίας, ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες διαλεκτικής θεώρησης των πραγμάτων (Ματσαγγούρας, 1999).

Καταβάλλει προσπάθεια να ελαχιστοποιεί τη μετάδοση πληροφοριών με δασκαλοκεντρική διδασκαλία και να επικεντρώνεται όχι μόνο σε αυτό που οι μαθητές/τριες μαθαίνουν αλλά και στο πώς μαθαίνουν. Τοποθετεί το διάλογο και την επιχειρηματολογία στο κέντρο της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του/της πολίτη. Επιδιώκει να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε διάλογο, να εξετάζουν τις προοπτικές των άλλων και να επιχειρηματολογούν. Με αυτόν τον τρόπο, ο διάλογος υποκινεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως κρίσιμη πτυχή των ικανοτήτων που χρειάζονται οι πολίτες για να συμμετέχουν στην κοινωνία (Ten Dam & Volman, 2004). Απώτερος στόχος η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών να αξιοποιούν τις γνώσεις τους ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τις ανισότητες, να εντοπίζουν και να αμφισβητούν κοινωνικές αδικίες, να μπορούν να φαντάζονται δημοκρατικά οργανωμένες κοινωνίες, ώστε να αναλάβουν ανάλογη δράση για έναν καλύτερο κόσμο (Κατσαρού, 2020).

Εκπαιδευτικές πρακτικές

Για να πετύχει τους παραπάνω στόχους η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πασχίζει να καλλιεργήσει επικοινωνιακό κλίμα και να προκαλέσει συζήτηση χρησιμοποιώντας διάφορες διδακτικές τεχνικές, όπως διερευνητική συζήτηση, καταϊγισμό ιδεών, νοητικοί χάρτες, μελέτη περίπτωσης, συνεργατικές δραστηριότητες, παιχνίδι ρόλων· θέτοντας αμφιλεγόμενα θέματα, διλήμματα, προβλήματα προς επίλυση, σε συνδυασμό με τη χρήση εποπτικών μέσων. Φροντίζει πάντα να έχει ένα καλά μελετημένο και εμπειριστατωμένο σχέδιο μαθήματος με εποπτικό υλικό που να προκαλεί τη σκέψη και την αντιπαράθεση απόψεων με σχεδιασμένες στρατηγικές ή δραστηριότητες για την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε συζήτηση. Σ' αυτά τα πλαίσια οι ερωτήσεις που υποβάλλει είναι ανοιχτού τύπου και απευθύνονται σε όλη την τάξη, δίνει χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν, παρέχει ανατροφοδότηση και ενθαρρύνει τα παιδιά να διευκρινίζουν και να αιτιολογούν τις απόψεις τους.

Τελικά όμως η συζήτηση δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο επιδιώκει και συχνά κυριαρχείται από το μη διαλογικό σχήμα Έναρξη – Ανταπόκριση – Ανατροφοδότηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό – μαθητή/τρια, όπως αναφέραμε και στο Θεωρητικό Μέρος σχετικά με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών. Η «συζήτηση» εξελίσσεται σε ανιαρή παράθεση πληροφοριών και απόψεων από μέρους λίγων μόνο μαθητών/τριών, οδηγείται σε αδιέξοδο ή σε άσχετα θέματα, ή δημιουργείται οξύτητα

μεταξύ των συνδιαλεγόμενων μέσα σε ένα κλίμα σύγχυσης και υψηλού θορύβου. Συχνά η αιτία της αποτυχίας είναι ότι μόνο λίγοι/ες μαθητές/τριες έχουν κάνει την απαραίτητη προπαρασκευαστική εργασία για να συμμετέχουν αποτελεσματικά, ή αυτά που λένε είναι χαμηλής ποιότητας και εκτός θέματος. Μερικές φορές οι μαθητές/τριες απλά παραμένουν αδρανείς λόγω αδιαφορίας, απόσπασης της προσοχής ή περιφρόνησης.

7.3 Αφετηρία της ΕΔ

Τα εμπειρικά και βιβλιογραφικά δεδομένα έδωσαν στην ερευνητική ομάδα σημαντικότερες κατευθύνσεις ως προς την ανάδειξη της προβληματικής κατάστασης, ωστόσο η διερεύνηση των στόχων που προαναφέρθηκαν πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου, της συγκεκριμένης σχολικής τάξης, όπως αυτή συγκροτείται μέσα από τις υποκειμενικότητες των δρώντων φορέων.

Η ανάδειξη της προβληματικής κατάστασης στην παρούσα ΕΔ έγινε αρχικά μέσω της διερεύνησης της άποψης των μαθητών/τριών μέσω ερωτηματολογίου, και κατόπιν μέσα από τη διερεύνηση της διδακτικής πράξης στη σχολική τάξη, ώστε να προσπαθήσει να φέρει στο φως τα νοήματα και τις παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η δράση των υποκειμένων (Κατσαρού, 2018).

7.3.1 Διερεύνηση της αρχικής κατάστασης μέσω ερωτηματολογίου μαθητών/τριών

Αναζητήσαμε να αποκαλύψουμε το υποκειμενικό νόημα που δίνουν οι μαθητές/τριες στα γεγονότα, να ακούσουμε τη φωνή των μαθητών/τριών και να μας πουν οι ίδιοι/ες τι ακριβώς σκέφτονται για το μάθημα. Επίσης θελήσαμε να τους δώσουμε την ευκαιρία να μπουν σε μια αναστοχαστική διαδικασία και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τις δικές τους επιθυμίες και πράξεις (ό.π.). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους/τις μαθητές/τριες μπορεί να φανεί ιδιαίτερα πολύτιμη και να τροφοδοτήσει τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με στοιχεία που προέρχονται από μια εντελώς διαφορετική προοπτική (Κατσαρού, 2016).

Συντάξαμε ένα διαγνωστικό ανώνυμο ερωτηματολόγιο που στόχευε να διερευνήσει πώς οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται το διάλογο στη διδασκαλία και ποια είναι η δική τους εμπειρία όσον αφορά το διάλογο στην προσωπική τους ζωή και

στη σχολική τάξη, και επιπλέον να αντλήσει κάποιες πληροφορίες για το προφίλ των μαθητών/τριών. Το κύριο μέρος των ερωτήσεων διερευνούσε την άποψή τους για τη σημαντικότητα του διαλόγου γενικά και συγκεκριμένα στη σχολική τάξη (Παράρτημα 1).

Μέσα από ανοιχτές ερωτήσεις έδωσε την ευκαιρία και προκάλεσε τους/τις μαθητές/τριες να μιλήσουν για τον εαυτό τους και να εκφράσουν τη δική τους άποψη και τις ιδέες σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, διερευνώντας την οπτική των μαθητών/τριών μας δίνεται η δυνατότητα να ενισχύσουμε την κατανόηση του ζητήματος κάνοντας μια σύγκριση μεταξύ της κατανόησης που έχουμε για το ζήτημα εμείς σαν ερευνήτριες και οι μαθητές/τριες, καθότι ο προβληματισμός ήταν έντονος από όλα τα μέλη της ομάδας.

Ευρήματα ερωτηματολογίου

Από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 2) προκύπτει ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες θεωρούν σημαντικό το διάλογο καθώς *«έτσι επικοινωνεί ο καθηγητής με το μαθητή· γίνεται συζήτηση ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές ώστε να προβληματιστούμε για σύγχρονα ζητήματα· κρατάει το ενδιαφέρον του μαθητή και παράλληλα τον βοηθάει να εκφράζεται και να κατανοεί το μάθημα»*. Αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να υπάρχει ενεργή ακρόαση από όλα τα μέρη για να είναι αποτελεσματικός ο διάλογος: *«να επικοινωνούμε αρμονικά με τους καθηγητές και τους συμμαθητές μας, να συζητάμε όλοι μαζί, και να ακούει ο ένας τον άλλον»*.

Σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες (57%) δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από το διάλογο στο μάθημα. Οι αποκλίσεις στις αντιλήψεις μπορεί να οφείλονται σε διαφορετικά επίπεδα ανοχής μεταξύ των μαθητών/τριών και της εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, ορισμένοι/ες μαθητές/τριες δεν αντιλαμβάνονται ορισμένες συμπεριφορές ως προβληματικές, καθώς θεωρούν ότι οι συμπεριφορές αυτές δεν προκαλούν αναστάτωση στους/στις άλλους/ες (Sun & Shek, 2012a). *«Αυτό που κάνουμε δεν είναι και φασαρία που μιλάμε με τον διπλανό. Δεν φωνάζω, ουρλιάζω, βρίζω»*. Ο προβληματισμός που γεννιέται είναι ότι πιθανόν οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις που έχει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είναι πολύ υψηλές ή αναμένει να ανταποκριθούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο. Επίσης, μήπως δεν γίνεται αντιληπτός ο διαχωρισμός της φασαρίας που προκαλεί το χαοτικό

κλίμα στην τάξη σε αντιδιαστολή με την αναστάτωση που προκαλείται για παράδειγμα στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και είναι εποικοδομητική;

Εντύπωση προκάλεσε επίσης η επιθυμία που εκδήλωσαν για αποκατάσταση της ηρεμίας στην τάξη («τον διάλογο δυσκολεύουν οι μαθητές που κάνουν φασαρία στην τάξη») καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θεωρεί τους/τις μαθητές/τριες τους/τις κύριους/ες υπεύθυνους/ες για τη φασαρία και τις διασπαστικές συμπεριφορές.

Οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βλέπουν το ίδιο πράγμα μέσα από διαφορετική οπτική γωνία, γι' αυτό και η συλλογή των απόψεων των μαθητών/τριών μπορεί να βοηθήσει στην παροχή μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας (ό.π.). Ενδιαφέρον θα είναι να διερευνήσουμε κατόπιν πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες τον διάλογο και τον θόρυβο στην τάξη και ποια είναι τα δικά τους κριτήρια για το διάλογο.

Τα ευρήματα του ερωτηματολογίου συζητήθηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας και εστίασαμε στην αποσαφήνιση των ανωτέρω ζητημάτων αρχικά μέσα από παρατήρηση της διδασκαλίας από τις κριτικές φίλες.

7.3.2 Διερεύνηση της αρχικής κατάστασης μέσω παρατήρησης αρχικών διδασκαλιών από τις κριτικές φίλες

Το επόμενο βήμα αφορούσε το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της παρατήρησης της διδασκαλίας από τις κριτικές φίλες. Η ετεροπαρατήρηση ως μέθοδος κοινωνικής έρευνας επιτρέπει στον/στην ερευνήτρια να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα από άλλους/ες παρατηρητές/τριες σχετικά με το φυσικό, το ανθρώπινο και το πλαίσιο αλληλεπίδρασης και στη συνέχεια να τα επεξεργαστεί και να τα ερμηνεύσει μαζί τους.

Η συλλογή δεδομένων και η παρατήρηση της διδασκαλίας από τις κριτικές φίλες κρίνεται αναγκαία καθώς δύναται να καταγραφούν συμβάντα που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη και που η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δεν είναι εύκολο να εντοπίσει. Επιπρόσθετα θα προσφέρει μια άλλη οπτική θεώρηση και αξιολόγηση που μπορεί να οδηγήσει σε γόνιμες προτάσεις για βελτίωση και θα δώσει τη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ της κατανόησης που έχει για το ζήτημα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και οι μαθητές/τριες.

Οι παρατηρήτριες είχαν διακριτική παρουσία· κάθισαν πίσω από τα τελευταία θρανία ώστε να μην υπάρξει ιδιαίτερη μεταβολή της συμπεριφοράς των

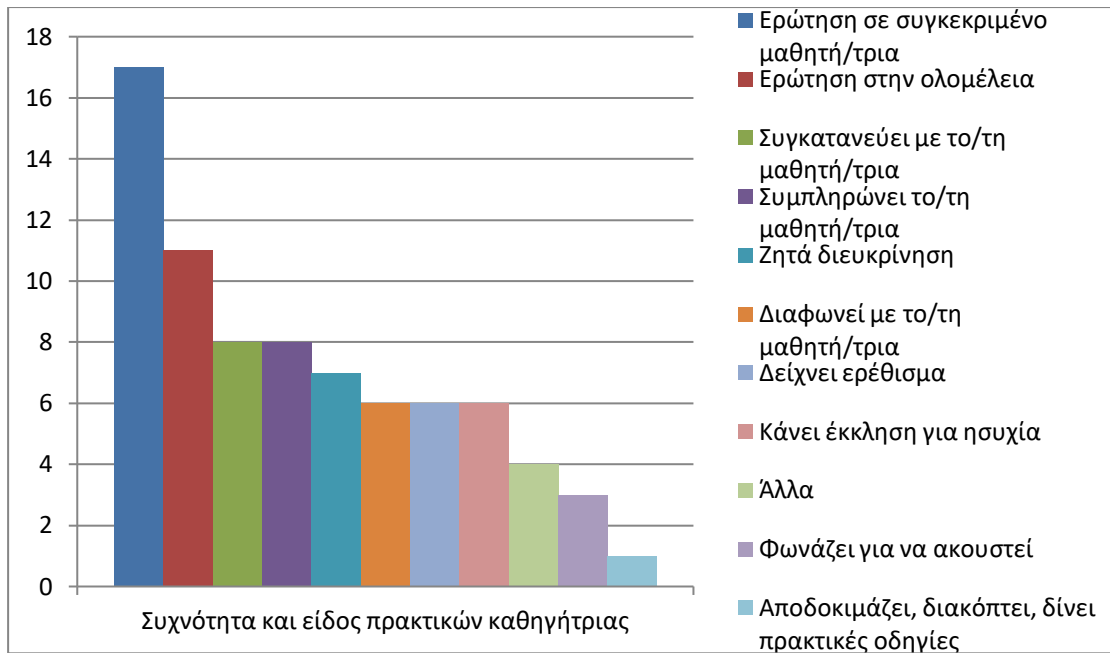
μαθητών/τριών και να μην αλλοιωθεί, στο μέτρο του δυνατού, το σύνηθες κλίμα της διδακτικής πράξης. Οι μαθητές/τριες είχαν ενημερωθεί ότι η παρατήρηση αφορούσε τη διδακτική διαδικασία και όχι τους/τις ίδιους/ες προσωπικά.

Θέσαμε συγκεκριμένους στόχους για την παρατήρηση που αφορούσαν την καταγραφή αφενός των πρακτικών με τις οποίες η εκπαιδευτικός παρακινεί, διευκολύνει ή εμποδίζει το διάλογο και τη συχνότητά τους, και αφετέρου τις πρακτικές συμμετοχής και διαλόγου των μαθητών/τριών. Αξιοποιώντας την βιβλιογραφία σχεδιάσαμε μία κλείδα παρατήρησης με συγκεκριμένους άξονες παρατήρησης για κάθε μία από τις τρεις κριτικές φίλες, για τον εντοπισμό και την καταγραφή των συγκεκριμένων συμπεριφορών και συμβάντων (Παράρτημα 3). Ταυτόχρονα όμως υπήρχε η δυνατότητα καταγραφής οποιουδήποτε στοιχείου έκριναν οι παρατηρήτριες ως σημαντικό: από τις μεθόδους της διδασκαλίας και την απήχηση στους/στις μαθητές/τριες, μέχρι τη χρηστικότητα του παρεχόμενου υλικού, τα άτυπα σχόλια των μαθητών/τριών και τις ατομικές συμπεριφορές. Η διδασκαλία ηχογραφήθηκε αλλά δεν ήταν δυνατόν να απομαγνητοφωνηθεί λόγω της διάχυσης των φωνών σε όλο το χώρο της αίθουσας.

Ευρήματα

Όσον αφορά τις πρακτικές της διδάσκουσας, οι κριτικές φίλες σημείωσαν:

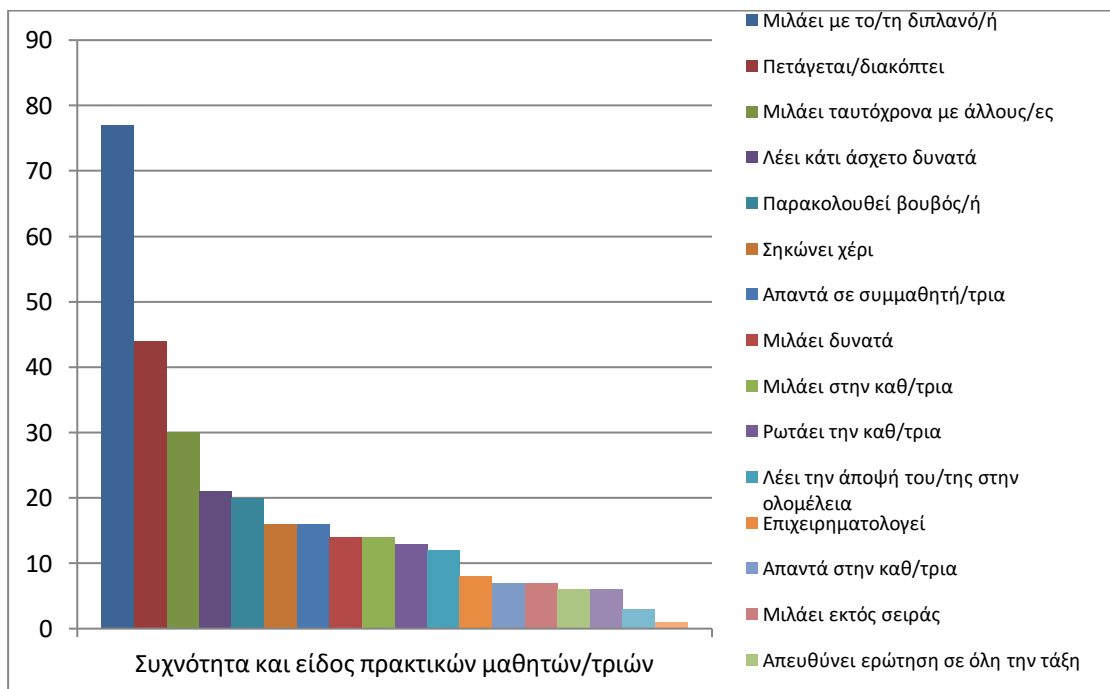
«Έχει έντονη παρουσία· τους δίνεται η ευκαιρία για διάλογο από τη διδάσκουσα· η εκπαιδευτικός παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα στους/στις μαθητές/τριες ώστε να δημιουργηθεί μια συνθήκη που θα επιτρέψει το διάλογο».



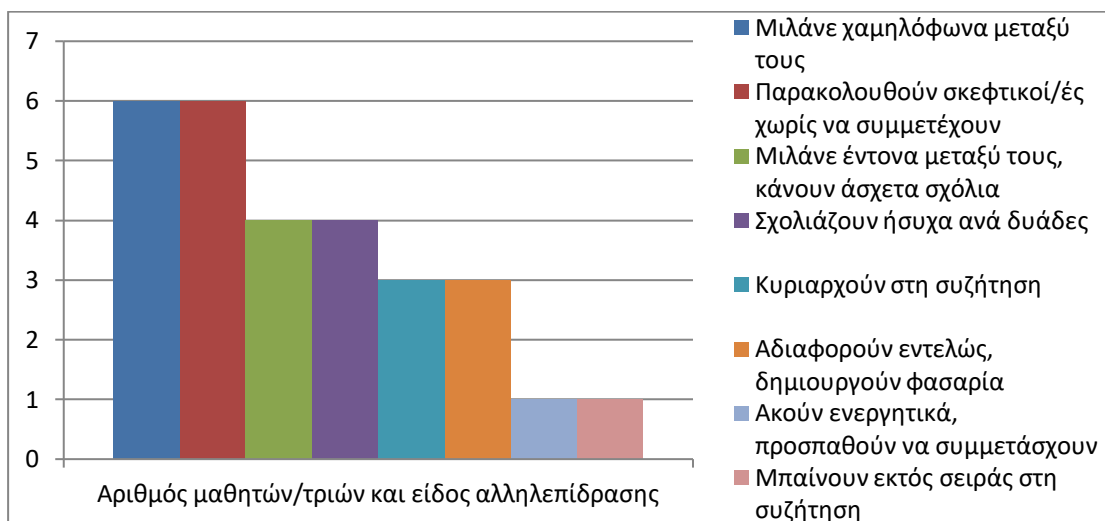
Πίνακας 1: Πρακτικές εκπαιδευτικού

Όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες οι κριτικές φίλες σημείωσαν:

«Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον και όρεξη για συμμετοχή· όταν κάποιος/α πετάγεται πετάγονται όλοι/ες· όποιος/α είναι πάνω τραβάει την προσοχή· όσο περνάει η ώρα λένε περισσότερα άσχετα. Πολλά παιδιά θέλανε να πούνε κάτι για αυτά που συνέβαιναν, αλλά η παρουσία της διδάσκουσας είναι έντονη».



Πίνακας 2: Πρακτικές μαθητών/τριών



Πίνακας 3: Αλληλεπιδράσεις μαθητών/τριών

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών:

Κάποιοι/ες μαθητές/τριες αδιαφορούν εντελώς για το μάθημα, μιλάνε για άσχετα θέματα και δημιουργούν φασαρία, ενώ άλλοι/ες μιλάνε χαμηλόφωνα σε δυάδες (δεν ξέρουμε αν συζητάνε για το μάθημα ή κάτι άσχετο). Πέντε-έξι μαθητές/τριες παρακολουθούν το μάθημα ήσυχα, ακούνε τους/τις υπόλοιπους/ες, είναι σκεπτικοί/ές, δεν συμμετέχουν. «Κάποιοι/ες συμμετέχουν, αλλά ακόμα και αυτοί/ές που συμμετέχουν κάνουν φασαρία στην προσπάθειά τους να ακουστούν».

Τρεις μαθητές/τριες κυριαρχούν στη συζήτηση. Ειδικά ένας έχει τόσο «έντονη συμμετοχή που πνίγει τις άλλες. Σηκώνει επιτακτικά το χέρι για να μιλήσει». Μπαίνει σε έντονο διάλογο με τις άλλες συμμετέχουσες και ενίοτε «προσπαθεί να επιβάλει την άποψή του». Οι άλλες δύο μαθήτριες που έχουν έντονη συμμετοχή, κάποιες φορές σηκώνουν το χέρι να μιλήσουν και έχουν έντονο διάλογο/αντιπαράθεση με τον προηγούμενο μαθητή. Άλλες δύο μαθήτριες συμμετέχουν και σηκώνουν χέρι για να πάρουν το λόγο. Μία μαθήτρια μπαίνει άναρχα στη συζήτηση μαζί με τους/τις άλλους/ες. Μία άλλη μαθήτρια ακούει ενεργητικά την παραπάνω συζήτηση, σηκώνει το χέρι, προσπαθεί να μιλήσει αλλά δεν ακούγεται από τη φασαρία.

Συμπερασματικά οι κριτικές φίλες παρατήρησαν ότι η εκπαιδευτικός δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή διαλόγου και «υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον και όρεξη για συμμετοχή» από τους/τις μαθητές/τριες. Πολύ συχνά όμως αυτό το ενδιαφέρον και η συμμετοχή εκδηλώνονται άναρχα και παρορμητικά

παραβιάζοντας τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής, την ανταλλαγή απόψεων και το δημοκρατικό κλίμα.

Από τη διερεύνηση της κατάστασης και τις συζητήσεις της ερευνητικής ομάδας επιβεβαιώθηκε η αρχική μας υπόθεση ως προς την εκτίμηση της προβληματικής κατάστασης: οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να διεξάγουν έναν εποικοδομητικό διάλογο. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά από την πλευρά της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών σε αυτό; Ποιες είναι οι συγκυριακές συνθήκες, πρακτικές και σχέσεις που δυσχεραίνουν και ποιές ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε διάλογο; Ποιοι/ες μαθητές/τριες και ποιοι/ες όχι; Είναι δυνατό μέσα από κάποιες παρεμβάσεις στα πλαίσια της ΕΔ που διεξάγουμε να εντοπίσουμε τα προβλήματα ώστε να επιδιώξουμε κάποια βελτίωση;

7.4 Πρώτος κύκλος της ΕΔ

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων που πραγματοποιήσαμε καθοδηγήθηκε από τη βιβλιογραφία που μελετήσαμε αλλά και από τη συζήτηση και τον αναστοχασμό της ερευνητικής ομάδας πάνω στα ευρήματα της προπαρασκευαστικής φάσης διερεύνησης. Η πρώτη παρέμβαση αφορούσε την αρχιτεκτονική της αίθουσας ώστε να γίνουν πιο ευνοϊκές οι επιζητούμενες αλλαγές στις μορφές διαλεκτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Γερμανός, 2010). Κατόπιν οι δύο επόμενες παρεμβάσεις προσανατολίστηκαν στον προσδιορισμό από τους/τις μαθητές/τριες των διαλογικών πλαισίων αναφοράς και της συμπεριφοράς τους μέσα σε αυτά. Οι παρεμβάσεις έγιναν σε τρεις διαδοχικές διδακτικές ώρες. Τα ευρήματα του πρώτου κύκλου, μέσα από την ανάλυση, την ερμηνεία και τον αναστοχασμό που θα τροφοδοτήσουν, θα μας καθοδηγήσουν στο σχεδιασμό του δεύτερου κύκλου.

7.4.1 Σχεδιασμός και υλοποίηση πρώτης παρέμβασης: Αλλαγή διάταξης θρανίων αίθουσας

Η πρώτη παρέμβαση αφορούσε το φυσικό χώρο της αίθουσας διδασκαλίας και συγκεκριμένα τη διάταξη των θρανίων. Στοχεύοντας στην δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών για επικοινωνία των μαθητών/τριών μεταξύ τους και καλύτερο συντονισμό της συζήτησης από την εκπαιδευτικό, αλλάξαμε τη διάταξη των θρανίων από την παραδοσιακή μετωπική που ήταν, στην λεγόμενη πεταλοειδή.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο φυσικός χώρος είναι σημαντικός στο πως οι συμμετέχοντες/χουσεσ αντλαμβάνονται τους εαυτούς τους και προκαλεί συναισθήματα που σχετίζονται με την κοινωνική κατάσταση (Σιπητάνος, 2020). Ο χωροχρόνος και η σύλληψή του έχει κοινωνική σημειολογική αξία, προσδιορίζει το πλαίσιο δράσης και καθορίζει τη θέση καθενός/μιάς στην ιεραρχία (Ματσαγγούρας, 2006· Σιπητάνος, 2020). Η διαμόρφωση των θρανίων μιας σχολικής αίθουσας επηρεάζει τις συνθήκες και τον τρόπο λειτουργίας διαμορφώνοντας το ανάλογο κλίμα μάθησης. Επηρεάζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις διδάσκοντος/ουσας και διδασκομένων και το στυλ της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς η εκάστοτε διάταξη θρανίων εννοεί περισσότερο ή λιγότερο την επικοινωνία.

Κάθε δυνατή διευθέτηση των θρανίων υποδεικνύει διαφορετική μορφή επικοινωνίας και καθορίζει τόσο τις δυνατότητες άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/τριών όσο και τη φυσική απόσταση του/της εκπαιδευτικού από τους/τις μαθητές/τριες.

Η λεγόμενη μετωπική διάταξη που επικρατεί παραδοσιακά στο ελληνικό σχολείο εκφράζει την παραδοσιακή αντίληψη για τη διαρρύθμιση του χώρου και κατ' επέκταση για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτή η διάταξη προσφέρεται για ατομοκεντρική εργασία και μονόδρομη επικοινωνία ξεκινώντας από τον πόλο του/της εκπαιδευτικού προς το/τη μαθητή/τρια και όχι αντίστροφα (Γερμανός, 2010). Η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών και μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού είναι περιορισμένη και έντονα τυποποιημένη. Οι μαθητές/τριες εργάζονται μόνο ατομικά και ο/η εκπαιδευτικός επικοινωνεί μαζί τους συνήθως μέσα από ερωταποκρίσεις και μορφές κατευθυνόμενου διαλόγου που σπάνια εξελίσσονται σε ουσιαστικό διάλογο.

Η λεγόμενη πεταλοειδής διάταξη μεγιστοποιεί τη δυνατότητα δασκαλομαθητικής επικοινωνίας επειδή όλοι/ες οι μαθητές/τριες αισθάνονται να είναι πιο κοντά στον/στην εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2003). Μεγιστοποιεί επίσης, τη δυνατότητα διαμαθητικής επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης. Ευνοεί τη συζήτηση με όλη την τάξη, την αποδοτικότερη επικοινωνία των μαθητών/τριών μεταξύ τους και το συντονισμό της συζήτησης από τον/την εκπαιδευτικό ή κάποιον/α μαθητή/τρια. Κάθε μαθητής/τρια βλέπει, παρακολουθεί και κατανοεί καλύτερα τους/τις άλλους/ες. Η λεκτική επικοινωνία εμπλουτίζεται από τη μη λεκτική και βελτιώνεται η συναισθηματική και κοινωνική ατμόσφαιρα της τάξης. Επιπλέον στις

περιπτώσεις που εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι σχετικά εύκολη η μετάβαση από την πεταλοειδή στην ομαδική διάταξη και αντίστροφα.

7.4.2 Σχεδιασμός και υλοποίηση δεύτερης παρέμβασης: Διατύπωση κανόνων διαλόγου από τους/τις μαθητές/τριες

Στην επίτευξη του στόχου που έχουμε θέσει να διαμορφώσουμε ένα διαλογικό περιβάλλον στην τάξη, υποστηρίζουμε ότι η οργάνωση διαλόγων εξαρτάται από την εφαρμογή βασικών κανόνων όσον αφορά τη διαδικασία της συζήτησης μέσα στην τάξη. Η ύπαρξη όρων η οποία περιλαμβάνει τη γνώση της διαδικασίας είναι προϋπόθεση για την δημιουργία συζητητικής/διαλογικής κουλτούρας στην τάξη (Ellsworth, 1989). Αλλαγή του κλίματος της τάξης ώστε να γίνει ένας χώρος διαλόγου και επιχειρηματολογίας δεν είναι ένα έργο που συμβαίνει αμέσως (Rapanta et al, 2020). Προκειμένου να εργαστούμε προς αυτήν την κατεύθυνση η ανάπτυξη «βασικών κανόνων συζήτησης» (Littleton & Mercer, 2013 στο Rapanta et al, 2020: 484) θεωρήθηκε βασική δραστηριότητα στα πλαίσια της ΕΔ που διεξάγουμε.

Στόχος της παρέμβασής μας ήταν ο εντοπισμός αυτών των κανόνων από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες και η καλλιέργεια του σεβασμού τους (Burbules & Bruce, 2001). Ο Habermas (1990, 1997), τονίζει επανειλημμένα ότι σύμφωνα με την ηθική του διαλόγου οι νόρμες είναι έγκυρες όταν ανταποκρίνονται στην έγκριση όλων των συμμετεχόντων/χουσών. Στα περισσότερα παραδοσιακά πλαίσια οι μαθητές/τριες κατά τον περισσότερο χρόνο παραμονής τους στο σχολείο είναι υποχρεωμένοι/ες να ακολουθούν ασυζητητί κανόνες οι οποίοι ίσως φαίνονται αρκετά αυθαίρετοι λόγω του ότι επιβάλλονται από τρίτους/ες χωρίς επεξήγηση ή αιτιολόγηση (Mercer, 2000). Γι' αυτό το λόγο και κάποτε παραβιάζονται χωρίς συνείδηση και ακριβώς μόνο τότε γίνονται αντιληπτοί γιατί τότε «λεξικοποιούνται» συνήθως από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες που είναι άμεσα θιγόμενοι/ες, και υφίστανται τις επιπτώσεις της παραβίασής τους. Επίσης σε επίπεδο πολιτικής και κοινωνικής παιδείας η συμμετοχή στη διαμόρφωση κανόνων αποτελεί βήμα δημοκρατίας και ένταξης στη μαθητική κοινότητα.

Υποστηρίζοντας τα παραπάνω, υιοθετώντας το δημοκρατικό κλίμα που επαγγέλλεται η ΚΠΑ και η ΕΔ, και επιζητώντας την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών, ζητήσαμε από τους/τις μαθητές/τριες να ορίσουν οι ίδιοι/ες τους βασικούς κανόνες διαλόγου που πρέπει να τηρούνται στην τάξη. Σαν ερέθισμα

προβλήθηκε ένα βίντεο⁶ που παρουσίαζε έναν τηλεοπτικό διάλογο σε μια συνθήκη παντελούς έλλειψης διαλόγου, με διαπληκτισμούς, φωνές κλπ., προκειμένου να προβληματιστούν πάνω στο ποια είναι τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν ποιότητα στο διάλογο και να συντάξουν έναν δικό τους κατάλογο.

Πολύ αυθόρμητα και άμεσα οι μαθητές/τριες διατύπωσαν τους κανόνες που αναγράφονται παρακάτω (βλέπε και Παράρτημα 5). Γράφτηκαν αρχικά στον πίνακα και κατόπιν τυπώθηκαν σε μεγάλο χαρτί και τοποθετήθηκαν στον τοίχο σε εμφανή σημαία της αίθουσας, ώστε να είναι ανά πάσα στιγμή προσβάσιμοι.

Κανόνες διαλόγου μαθητών/τριών

- *Να σηκώνω το χέρι μου*
- *Να μην φωνάζω*
- *Να μην γελάω την ώρα που μιλάει κάποιος*
- *Να μην κοροϊδεύω τις απόψεις του άλλου*
- *Να περιμένω να τελειώσει αυτός που μιλάει*
- *Να μην μιλάω την ώρα που μιλάει κάποιος*
- *Να ακούω αυτόν που μιλάει*
- *Να κάνω ησυχία*
- *Να μην είμαι αυταρχικός*

7.4.3 Σχεδιασμός και υλοποίηση τρίτης παρέμβασης: Αυτοαξιολόγηση στους κανόνες διαλόγου

Η τρίτη παρέμβαση είχε σκοπό να αναρωτηθούν οι μαθητές/τριες αν τηρούν τους κανόνες διαλόγου που οι ίδιοι/ες έθεσαν, ώστε να ενεργοποιηθούν να το κάνουν. Δόθηκε σε κάθε μαθητή/τρια η λίστα με τους κανόνες και τους ζητήθηκε να σημειώσουν ποιους κανόνες θεωρούν οι ίδιοι/ες ότι εφαρμόζουν στο μάθημα. Ζητούμενο είναι οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν σε βάθος και να αναστοχαστούν την υπευθυνότητα που επέδειξαν, να αναθεωρήσουν σε κάποιο βαθμό τις πρακτικές που ακολουθούν, και να υιοθετήσουν στρατηγικές βελτίωσης.

Η αυτοαξιολόγηση έχει ως πρωταρχικό σκοπό να βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αυτοβελτιώνονται. Είναι μια παιδαγωγική ενέργεια που αναπτύσσει

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=ySOkeHTII7U>

στο/στη μαθητή/τρια την υπευθυνότητα, την αυτογνωσία και δίνει κίνητρα για αυτοβελτίωση. Συμβάλλει στην ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας με έμφαση στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, στο μέτρο που αποτελεί ένα κριτικό αναστοχαστικό βλέμμα πάνω στη δράση του/της που μπορεί να τον/την οδηγήσει να πάρει αποφάσεις που θα βελτιώσουν τη μάθησή του/της. Η αυτοαξιολόγηση εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες με τέτοιο τρόπο, που τους/τις καθιστά ενεργούς/ές συμμετόχους/χουσες της μαθησιακής διαδικασίας (Sluismans et al., 1998). Οι εκτιμήσεις που κάνει το ίδιο το άτομο για την αξία των προσωπικών του ικανοτήτων κατέχει κεντρική θέση στις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες και σκέψεις του ατόμου. Η αυτοαξιολόγηση σε κριτήρια που οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες θέτουν, ενισχύει την ενεργητικότητα των μαθητών/τριών, δίνει εσωτερικά κίνητρα για την επίτευξη των στόχων που οι ίδιοι/ες θέτουν, ωθεί τους/τις μαθητές/τριες να αυτενεργούν και να αυτοβελτιώνονται.

Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες σημείωσαν ότι ακολουθούν τους περισσότερους κανόνες, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα της τάξης που έχει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αλλά και τα συμπεράσματα που έβγαλαν οι κριτικές φίλες από την παρατήρηση της διδασκαλίας. Οι κανόνες που λιγότεροι/ες σημείωσαν ότι τηρούν είναι κυρίως «*Να μην μιλάω την ώρα που μιλάει κάποιος*», «*Να μην γελάω την ώρα που μιλάει κάποιος*» και «*Να μην φωνάζω*» (Παράρτημα 5).

Στο μάθημα που ακολούθησε τη δραστηριότητα της αυτοαξιολόγησης, όλοι/ες οι μαθητές/τριες είχαν υποδειγματική συμπεριφορά και συμμετοχή, εφαρμόζοντας όλους τους κανόνες που είχαν σημειώσει ότι τηρούν.

7.5 Ανάλυση δεδομένων πρώτου κύκλου

Κατά την υλοποίηση του πρώτου κύκλου της ΕΔ συλλέξαμε δεδομένα από τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από τη δραστηριότητα που τους ενέπλεξε στη διατύπωση των κανόνων διαλόγου και τα φύλλα αυτοαξιολόγησης. Από την εκπαιδευτικό και την υπόλοιπη ερευνητική ομάδα τα δεδομένα αφορούν σημειώσεις από παρατήρηση διδασκαλιών, συζητήσεις της ερευνητικής ομάδας, σημειώσεις που αφορούν το σχεδιασμό και την υλοποίηση των παρεμβάσεων καθώς και αναστοχαστικά κείμενα. Πολύτιμα δεδομένα είναι και τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και οι καταγραφές από την παρατήρηση της αρχικής διδασκαλίας που συλλέξαμε κατά την φάση της διερεύνησης της κατάστασης.

Τα δεδομένα μετά την ανάλυσή τους αναδεικνύουν επτά βασικά θέματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή διαλόγου και την αναζήτηση τρόπων βελτίωσής του.

i) Η θετική επιρροή της πεταλοειδούς διάταξης θρανίων

Είναι πολύπλοκο να αποδοθεί το καλό κλίμα μιας τάξης αλλά αυτό υποδηλώνεται από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες εκδήλωσαν την ευαρέσκειά τους για την παρέμβαση: *«Είναι πολύ πιο ωραία κυρία έτσι!»*. Η τάξη απέκτησε ένα νέο τρόπο ζωής. Με την αλλαγή της διάταξης των θρανίων σε σχήμα «Π» οι μαθητές/τριες έγιναν πιο ενεργοί/ές στην παρουσίαση των ιδεών τους. Μπορούσαν να δουν τις εκφράσεις των φίλων τους σχετικά με το θέμα υπό συζήτηση. Η εκπαιδευτικός διαπίστωσε ότι μπορούσε να επικοινωνεί άμεσα με τους/τις μαθητές/τριες, να έχει οπτική επαφή με όλους/ες και να διευκολύνει την ισότιμη συμμετοχή όλων. Ένιωσε τα παιδιά πιο κοντά της, το κλίμα έγινε πιο οικείο και ευνόησε τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν πιο αυθόρμητα και πρόθυμα. Η δυνατότητα οπτικής επαφής έπαιξε θετικό ρόλο στη διαπροσωπική επικοινωνία και στην ψυχολογία των μαθητών/τριών *«Επιτέλους, δεν αναγκάζομαι πλέον να βλέπω την πλάτη του Δημήτρη!»*.

ii) Η εξάσκηση στο διάλογο φέρνει θετικά αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι μαθητές/τριες έχουν γνώση των βασικών αρχών διεξαγωγής διαλόγου. Αυτό φαίνεται από τους κανόνες διαλόγου που διατύπωσαν οι οποίοι τονίζουν το σεβασμό προς τον/την ομιλούντα: *«Να μην μιλάω την ώρα που μιλάει κάποιος· να μην είμαι αυταρχικός»*, την αποδοχή των απόψεών του/της *«να μην κοροϊδεύω»*, την ενεργή ακρόαση *«να ακούω αυτόν που μιλάει»*, τη διαχείριση συναισθημάτων *«να μην γελάω»* και το ήρεμο κλίμα *«να μην φωνάζω»*. Στην πράξη όμως αποτυγχάνουν να το κάνουν αποτελεσματικά καθώς *«οι μαθητές/τριες συνεννοούνται μεταξύ τους σε δυνατούς τόνους· φωνάζουν σύντομες απαντήσεις· διακόπτουν όποιον/α μιλάει· πολλοί/ές μαθητές/τριες μιλούν ταυτόχρονα με άλλους/ες»* κ.α.

Μία εύλογη ερμηνεία είναι ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς στις δεξιότητες του διαλόγου. Αρκετές ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι η καλή συζήτηση δεν συμβαίνει έτσι απλά, είναι αποτέλεσμα εκμάθησης και εξάσκησης (βλ. ενδεικτικά

Fisher, 2011). Οι επικοινωνιακές ικανότητες αποτελούν αντικείμενο κοινωνικοποίησης, η εκπαίδευση μετά την οικογένεια και την παρέα αποτελεί έναν σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης (Habermas, 1991 στο Γκόβαρης, 2001).

Σε αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η ερμηνεία που αφορά το Φύλλο Αυτοαξιολόγησης, καθώς σύμφωνα με την άποψή μας οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν σε ανακρίβειες όσον αφορά τη στάση τους. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα γνωστικά πολύπλοκο και απαιτητικό εγχείρημα που για να πετύχει πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν εξασκηθεί με την έννοια της αυτοαξιολόγησης και να έχουν αναπτύξει δεξιότητες κριτικής σκέψης. Είναι πιθανόν επίσης να μην δημιουργήθηκε κλίμα συνειδητής αξιολόγησης. Συνειδητοποίησα την κρισιμότητα της ορθής διαδικασίας συμπλήρωσης και την ανάγκη εκμάθησης και εξοικείωσης.

iii) Άνιση πρόσβαση στις νόρμες του λόγου

Κάποιοι/ες μαθητές/τριες παρεμβάλλουν πρόθυμα τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις απόψεις τους στη συζήτηση στην τάξη, μερικές φορές με την προτροπή της εκπαιδευτικού και μερικές φορές απρόσκλητοι/ες. Οι μαθητές/τριες που «*κυριαρχούν στη συζήτηση*» ήταν αυτοί/ές με έντονη προσωπικότητα, υψηλότερο επίπεδο επίδοσης και προέρχονταν σε μεγάλο βαθμό από σπίτια με υψηλότερα επίπεδα δυτικής εκπαίδευσης. Αυτοί/ές μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις νόρμες του λόγου: «*Σηκώνει χέρι· επιχειρηματολογεί*». Για κάποιους/ες άλλους/ες μαθητές/τριες αυτές οι μορφές ομιλίας μπορεί να είναι ανοίκειες, ή ακόμη και σε σύγκρουση με τις νόρμες του σπιτιού ή της κοινότητάς τους (Michaels et al, 2008), γεγονός που τους/τις οδηγεί μερικές φορές να εκδηλώνουν αντιδραστική ή ενοχλητική συμπεριφορά: «*Λέει κάτι άσχετο δυνατά· μιλάνε έντονα μεταξύ τους· δημιουργούν φασαρία*».

iv) Συμμαχίες ή ανταγωνιστικές σχέσεις και ιεραρχίες μεταξύ των μαθητών/τριών. Φόβος αποδοκιμασίας, γελοιοποίησης, παρεξήγησης

Αποσπάσματα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθητής: Και να μην υπάρχει αυτή η λογοκρισία, ο καθένας να λέει αυτό που πιστεύει, να το υποστηρίζει, χωρίς να τον κρίνουν, χωρίς να έχει κάποιο τίμημα ας πούμε.

Μαθήτρια: Επίσης κάποια παιδιά διαβάζουν, γράφουν καλά, αλλά δεν συμμετέχουν πολύ, έχουν κάποια δυσκολία, ντρέπονται, και οι καθηγητές δεν τους βοηθούν.

Από τα δεδομένα φαίνεται ότι η συμμετοχή των μαθητών/τριών επηρεάστηκε από συμμαχίες ή ανταγωνιστικές σχέσεις και ιεραρχίες μεταξύ τους, κάποιοι/ες «προσπαθούν να συμμετάσχουν». Διαπιστώσαμε ότι πολλοί/ές μαθητές/τριες νοιάζονται περισσότερο για την κριτική των συμμαθητών/τριών τους παρά της εκπαιδευτικού, φοβούνται ότι θα γίνουν αντικείμενο αποδοκιμασίας, γελοιοποίησης, θα παρεξηγηθούν, ή/και ότι θα αποκαλύψουν κάτι από τον εαυτό τους και θα γίνουν ευάλωτοι/ες («*Να μην γελάω την ώρα που μιλάει κάποιος· να μην κοροϊδεύω τις απόψεις του*»). Για να αποφύγουν τέτοιους κινδύνους, μπορεί απλώς να παραμείνουν σιωπηλοί/ές: «*Παρακολουθεί βουβός/ή*».

ν) Έλλειψη εσωτερικών κινήτρων διαλόγου: τυποποίηση αλληλεπίδρασης, υποχρεωτικότητα φοίτησης, διαρκής αξιολόγηση

Άλλοι/ες πάλι ήταν απλώς απρόθυμοι/ες να συμβάλουν με την προσωπική τους φωνή στο διάλογο της τάξης λόγω αδιαφορίας, απόσπασης της προσοχής ή περιφρόνησης: «*Αδιαφορούν εντελώς· άσχετη ασχολία· οι μαθητές με το να συζητάνε κάτι άσχετο από το μάθημα, χωρίς διάλογο δεν γίνεται μάθημα*». Μια ερμηνεία γι αυτό είναι ότι δεν έχουν το κίνητρο να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση που χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτικό για διδασκαλία (Burns & Myhill, 2004): «*Να συζητούσαμε αρχικά για θέματα που μας ενδιαφέρουν όλους· βαριόμαστε*». Η συζήτηση, ακόμα και όταν άπτεται θεμάτων που αγγίζουν τους/τις μαθητές/τριες, δεν παύει να διεξάγεται στο πλαίσιο ενός επιλεγμένου προγράμματος σπουδών, με μοτίβα λόγου και σχέσεις αλληλεπίδρασης τυποποιημένες. Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται από συμβατικές και νομικές υποχρεώσεις και έχουν εντολή να περιορίζουν το λόγο και την κίνηση των μαθητών/τριών (Sue, 2008). Από την πλευρά των μαθητών/τριών δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι η φοίτησή τους εξαναγκάζεται καθώς είναι υποχρεωτική και ότι υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση .

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθητής: Τα παιδιά κάνουν πολλά πράγματα στο μάθημα που δεν θέλουν να κάνουν, δεν τα πιστεύουν και τα κάνουν απλά για το μάθημα.

Μαθητής: Φοβούνται μην επηρεάσουν την κρίση των καθηγητών από την βαθμολόγηση, μιλάω για την πλειοψηφία των συμμαθητών μας.

Μαθήτρια: Κυνηγάμε βαθμούς χωρίς να μας νοιάζει το μάθημα και το να έχουμε γενικές γνώσεις.

Μαθητής: Ναι, αυτό που λέει η Δανάη, η λεγόμενη βαθμοθηρία που μαστίζει τα ελληνικά σχολεία, ειλικρινά πιστεύω ότι σκοτώνει την παιδεία σαν έννοια. Δηλαδή αν ήταν διαφορετικό το σύστημα βαθμολόγησης όλα θα ήταν διαφορετικά, το μάθημα θα ήταν διαφορετικό και οι μαθητές πιο ολοκληρωμένοι σαν προσωπικότητες και θα μαθαίναμε και περισσότερα πράγματα. Τώρα αυτό που γίνεται είναι να αποστηθίζουμε κάτι και μετά να πηγαίνουμε να το γράφουμε σε ένα διαγώνισμα και τελειώσε ...

vi) Στέρηση της «φωνής»⁷ των μαθητών/τριών

Ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές/τριες απλά παρέμεναν αδρανείς από τις συζητήσεις στην τάξη λόγω αδιαφορίας ή άγνοιας, σε άλλες περιπτώσεις όμως, υποψιαζόμασταν ότι είχαν στοχαστικές ιδέες, σχετικές προσωπικές εμπειρίες και δέσμευση στις ιδέες που συζητούνταν («Παρακολουθούν σκεπτικοί/ές»), αλλά αυτές οι προσωπικές φωνές δεν έγιναν μέρος του δημόσιου διαλόγου της τάξης («Ναι, γιατί υπάρχει μια συνεχής κριτική από τους συνομηλίκους και από τους καθηγητές»). Ακόμα και στην πρόσκλησή μας να προτείνουν τρόπους βελτίωσης του διαλόγου, περιορίστηκαν να κρίνουν τη δική τους συμπεριφορά: «Να κάνουμε ησυχία· Να σηκώνουμε χέρι· Να ακούμε τους άλλους». Δίστασαν να μιλήσουν ανοιχτά, να πουν την άποψή τους και να προτείνουν κάποιες αλλαγές στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος ή στη στάση της εκπαιδευτικού. Έχει ειπωθεί ότι οι μαθητές/τριες είναι μερικοί/ές από τους/τις «πιο ενημερωμένους/ες, αλλά περιθωριοποιημένους/ες μάρτυρες της σχολικής εκπαίδευσης» (Smyth, 2006: 279 στο Baroutsis, 2016). Σπάνια έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν ελεύθερα («Ανάλογα και με τις ευκαιρίες που μας δίνονται· Δεν μας ρωτάει η καθηγήτρια»), να εκτιμήσουν μια κατάσταση και να εκφράσουν τις ιδέες τους, οπότε διστάζουν να το κάνουν ακόμα και όταν τους ζητείται. Ενώ μπορεί να αισθάνονται ότι έχουν πολλά να συνεισφέρουν στη συζήτηση και στη βελτίωση της διδασκαλίας, δεν είναι σίγουροι/ες πως να το κάνουν και τείνουν να παραμένουν σιωπηλοί/ές («Αν όλοι λέγαμε τις ιδέες μας»). Το σχολείο δεν τους επιτρέπει να έχουν εμπιστοσύνη στη δική τους φωνή και ικανότητα. Δεν νιώθουν ασφάλεια και σεβασμό και κυρίως δεν νιώθουν ότι τους/τις ακούν. «Κάποιοι

⁷ Η έννοια «φωνή» έχει διάφορες σημασίες και στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης μπορεί να αντιπροσωπεύει πολλά πράγματα (Baroutsis, 2016). Εδώ την χρησιμοποιούμε κυρίως με την έννοια που της δίνουν οι Segal και Lefstein (2015): «το να έχει κανείς την ευκαιρία να μιλήσει- να εκφράζει τις δικές του ιδέες- να μιλάει με τους δικούς του όρους- και να εισακούεται» (στο Alexander, 2019: 8).

δάσκαλοι δεν ακούνε γιατί νομίζουν ότι είμαστε νέοι και δεν ξέρουμε τίποτα» μας εκμυστηρεύτηκαν σε άτυπη συζήτηση.

vii) Η «έντονη παρουσία» της εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τις καταγραφές από τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας *«Πολλά παιδιά θέλανε να πούνε κάτι γι' αυτά που συνέβαιναν, αλλά η παρουσία της διδάσκουσας είναι έντονη»*. Η κυριαρχία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας οφείλεται κυρίως στην ανάγκη ενεργειών για διατήρηση της ησυχίας, συντονισμό της συζήτησης και ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα η έντονη παρουσία της εκπαιδευτικού ερμηνεύεται ως εξής:

Το δίλημμα ανάμεσα στην ενθάρρυνση της φωνής των μαθητών/τριών και τη διατήρηση /διαχείριση του ελέγχου της τάξης

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αντιμετωπίζει το δύσκολο δίλημμα της ενθάρρυνσης της φωνής των μαθητών/τριών, την ένταση μεταξύ της ελευθερίας και της διατήρησης του ελέγχου (Phelps & Weaver, 1999). Είναι μια λεπτή ισορροπία μεταξύ του να αφήνεις τη συζήτηση να περιπλανιέται τυχαία και να την κυριαρχείς ώστε οι μαθητές/τριες να μην αισθάνονται ελεύθεροι/ες να πουν αυτό που σκέφτονται (Fisher, 2011). Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από το ημερολόγιό της: *«Θα ήθελα όλοι/ες οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση, να εκφράζονται ελεύθερα και να σέβονται ο/η ένας/μία τον/την άλλον/η»*. Και αλλού: *«Θα ήθελα να έχω μεγαλύτερο έλεγχο της τάξης και της πειθαρχίας στην τάξη όχι μόνο για την εύκολη διαχείριση αλλά και για τη διευκόλυνση της διαδικασίας μάθησης»*.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ενστερνίζεται την άποψη ότι *«απαιτείται ένα ορισμένο λογικό είδος εξουσίας για τη διατήρηση της απαραίτητης τάξης στην σχολική αίθουσα»* (Bohm, & Peat, 1987: 233). Με την επιλογή της ενθάρρυνσης των φωνών ελλοχεύουν κίνδυνοι, οι οποίοι ακόμα και αν η εκπαιδευτικός τους γνωρίζει και προσπαθεί να τους ελαχιστοποιήσει, δεν μπορούν να εξαλειφθούν εντελώς (Phelps & Weaver, 1999). Κάποιοι κίνδυνοι αφορούν τη διαδικασία διεξαγωγής του διαλόγου, όπως: ισότητα της φωνής μεταξύ των ίδιων των μαθητών/τριών, αντιμετώπιση αυτών που λέγονται ισότιμα και με σεβασμό, διαμάχες, γελοιοποίηση, έκθεση κάποιων σε κίνδυνο, ομιλία *«που δε σχετίζεται με τη δραστηριότητα»*, φασαρία και χαοτικό κλίμα. Όσον αφορά το περιεχόμενο της συζήτησης υπάρχει

μεγάλος κίνδυνος να εκτραπεί σε άσχετα θέματα, να οδηγηθεί σε συμπεράσματα όχι έγκυρα, να παραβιαστεί η ηθική της συζήτησης και οι πανανθρώπινες αξίες (ό.π.).

Η ανάγκη συντονισμού της συζήτησης λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών/τριών

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι επαγγελματικά και παιδαγωγικά η εκπαιδευτικός-ερευνητρια θεωρεί ασφαλέστερο να διατηρήσει κεντρικό ρόλο στη διαχείριση της συζήτησης. Ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων/χουσών καθιστά αναγκαίο η εκπαιδευτικός να ενεργεί ως συντονίστρια ή διευκολύντρια της συζήτησης. Είναι εμφανές ότι συχνά οι μαθητές/τριες ψάχνουν ευκαιρίες για να παρεμβάλουν πρόσθετες ερωτήσεις ή σχόλια που εξυπηρετούν την εκτροπή της συζήτησης, να χαλαρώσουν και να επιδοθούν σε διάφορες δραστηριότητες που διαταράσσουν και εμποδίζουν τη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης. Αυτές οι συμπεριφορές που αναστατώνουν την τάξη απαιτούν τον έλεγχο και την παρέμβαση από την εκπαιδευτικό (Sun & Shek, 2012b).

Απόσπασμα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθήτρια: Δηλαδή βλέπουμε και σε άλλα μαθήματα να γίνεται περισσότερος χαμός και σε άλλα όχι τόσο, αυτό είναι θέμα και του καθηγητή αλλά και των μαθητών, καθώς δεν ενδιαφέρονται, δεν τους νοιάζει, και ο καθηγητής δεν μπορεί να κάνει κάτι γι' αυτό είναι μία τάξη με 27 παιδιά.

7.6 Δεύτερος κύκλος της ΕΔ

Ο δεύτερος κύκλος της ΕΔ σχεδιάστηκε με την επιδίωξη να αντιμετωπίσουμε στο μέτρο του δυνατού τα εμπόδια που εντοπίσαμε από την ανάλυση των τεκμηρίων του πρώτου κύκλου. Δεδομένων των περιορισμών της ΕΔ που διεξάγουμε, μια ρεαλιστική πρόταση είναι η οργάνωση των μαθητών/τριών σε ομάδες εργασίας. Πολλοί/ές ερευνητές/τριες συνιστούν την εργασία σε ζεύγη ή ομάδες ως φάρμακο για την αντιμετώπιση πολλών από τους ανασταλτικούς παράγοντες για συζήτηση στην τάξη ιδιαίτερα σε πολυπληθείς τάξεις, όπως η περίπτωση μας που αποτελείται από 27 μαθητές/τριες.

Επιπλέον, καθώς η ΕΔ ολοκληρώνεται, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις εντυπώσεις και την ικανοποίηση των μαθητών/τριών από την όλη διαδικασία και τις παρεμβάσεις που κάναμε μέσω συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης.

7.6.1 Σχεδιασμός και υλοποίηση παρέμβασης: Δραστηριότητα σε ομάδες εργασίας

Η παρέμβαση αφορούσε την οργάνωση των μαθητών/τριών σε ομάδες εργασίας προκειμένου να τους παρέχουμε μια ευνοϊκότερη συνθήκη συζήτησης και διαλόγου. Η εργασία σε μικρές ομάδες βελτιώνει την ποιότητα του διαλόγου καθώς διευκολύνει τις διεπιδράσεις μεταξύ των μελών και δίνει περισσότερες και ουσιαστικότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε κάθε μέλος (Κατσαρού, 2016). Καθώς αφορά διαμαθητικές σχέσεις η επικοινωνιακή πράξη γίνεται μεταξύ ισότιμων μελών απαλλαγμένη, σε έναν βαθμό, από τους περιορισμούς για ελεύθερο και ισότιμο διάλογο που δημιουργούν οι σχέσεις εξουσίας (ό.π.). Η έρευνα έχει επίσης διαπιστώσει ότι οι επιπτώσεις της ομοδοσυνεργατικής στρατηγικής είναι θετικές για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες σε επίπεδο ακαδημαϊκής μάθησης, γνωστικής ανάπτυξης, κοινωνικοποίησης και ψυχικής υγείας (Ματσαγγούρας, 1999).

Η συνεργατική οργάνωση δημιουργεί τέτοιες συνθήκες που αυξάνουν τη διάθεση των μελών της ομάδας να παρουσιάσουν τις απόψεις τους και να ακούσουν με προσοχή τις θέσεις των άλλων (ό.π.). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες αναμένεται να εκτελούν την εργασία τους χωρίς την άμεση επίβλεψη της εκπαιδευτικού (Cohen, 1994: 3). Πρέπει να καθοδηγήσουν οι ίδιοι/ες τον διάλογο και να επιλύσουν πιθανές συγκρούσεις και είναι περισσότερο υπεύθυνοι/ες για τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται ο διάλογος (Rapanta et al., 2020· Schuitema et al., 2009) ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους ικανότητες. Στο ομαδο-συνεργατικό πλαίσιο δίνεται η δυνατότητα στο/η μαθητή/τρια μέσα από συζήτηση και διαλεκτική αντιπαράθεση να συνοικοδομήσει την γνώση μαθαίνοντας ταυτόχρονα να συνεργάζεται, να διαφωνεί, να αντιπαρατίθεται και να υπερασπίζεται τις απόψεις του/της (Κατσαρού & Τσάφος, 2016). Βέβαια ο διάλογος αυτός αφορά μια ιδιαίτερη συνθήκη προφορικής αλληλεπίδρασης που ενώ θυμίζει καθημερινή, αυθόρμητη και άτυπη συζήτηση, πραγματοποιείται μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο της σχολικής τάξης το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις που θα εκφραστούν (ό.π.).

Σύμφωνα με την έρευνα για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα, η συζήτηση σε μικρές ομάδες παρέχει ένα απαραίτητο σημείο εκκίνησης στην δημοκρατική εκπαίδευση (Giarelli, 1988 στο Brice, 2002). Η συνεργατική οργάνωση δεν εξασφαλίζει μόνο την ενεργητική συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία της μάθησης, αλλά προσφέρει και ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής στη λύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ομάδα. Οι εμπειρίες αυτές βοηθούν το άτομο να κατανοήσει πως λειτουργεί το κοινωνικό σύστημα και να σχηματίσει την πεποίθηση ότι είναι σε θέση να επηρεάσει τη λειτουργία του συστήματος (Ματσαγγούρας, 1999). Γι' αυτό πολλές μελέτες που αφορούν μεθόδους διδασκαλίας της πολιτειότητας υποστηρίζουν διδακτικά σενάρια στα οποία οι μαθητές/τριες εργάζονται από κοινού σε μικρές ομάδες και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε διάλογο μεταξύ τους (Schuitema et al., 2009· Schuitema et al., 2011). Είναι ένας τρόπος εξάσκησης των μαθητών/τριών στις δεξιότητες συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ματσαγγούρας, 1999).

Ο διάλογος σε μικρές ομάδες ευνοεί ιδιαίτερα τη συζήτηση ανταγωνιστικών θέσεων. Η αίθουσα διδασκαλίας των κοινωνικών επιστημών φαίνεται να είναι ένας φυσικός χώρος για συζητήσεις αμφιλεγόμενων ζητημάτων, ζητήματα δηλαδή που είναι κοινωνικώς διχαστικά, συνήθως και επίμαχα, ενοχλούν ή αναστατώνουν τις ευαισθησίες των ανθρώπων, προκαλούν τις πεποιθήσεις τους, κεντρίζουν τις προκαταλήψεις τους (ορισμός Stradling, 2001 στο Αποστολίδου, 2022).

Οι παιδαγωγοί κοινωνικών σπουδών ενδιαφέρονται σταθερά για τη διδασκαλία των συζητήσεων αμφιλεγόμενων ζητημάτων επειδή επιτρέπουν τη σύνδεση μεταξύ της εκμάθησης του τρόπου συζήτησής τους και της προετοιμασίας για τη δημοκρατική πολιτειότητα (Hess, 2002). Το σκεπτικό της δημοκρατίας υποστηρίζει ότι οι νέοι/ες πρέπει να διδάσκονται να συζητούν αμφιλεγόμενα ζητήματα επειδή θα ενισχύσει τις ικανότητές τους να οικοδομήσουν μια πιο δημοκρατική κοινωνία. Προωθεί την ανάπτυξη δημοκρατικών αξιών όπως η ανοχή στη διαφωνία και η υποστήριξη της ισότητας, ενισχύει τη βούληση και βελτιώνει την κριτική σκέψη και τις διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών/τριών (ό.π.).

Βασιζόμενοι στα παραπάνω, επιλέχθηκε προς ανάθεση στις ομάδες ένα θέμα με αμφιλεγόμενο περιεχόμενο που να προκαλεί τις πεποιθήσεις τους και να κεντρίζει τις προκαταλήψεις τους προκειμένου να ωθήσει τους/τις μαθητές/τριες σε δυναμική ανταλλαγή απόψεων και μαθησιακή αλληλεπίδραση. Ένας από τους κύριους στόχους

μας ήταν πρακτικός: να βοηθήσουμε στη βελτίωση της εκπαίδευσης στην τάξη ως διαδικασία ανάπτυξης των επικοινωνιακών και λογικών δεξιοτήτων των παιδιών (Mercer & Wegerif, 1999).

Το θέμα της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας που ανατέθηκε στους/στις μαθητές/τριες αντλήθηκε από τη διδαχθείσα ύλη ώστε να υπάρχουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις. Πρωταρχικό κριτήριο επιλογής αποτέλεσε επίσης ο βαθμός στον οποίο το θέμα «σχετίζεται με τους/τις μαθητές/τριες και με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται» (Hess & Posselt, 2002). Υποστηρίζουμε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και η σύνδεση με την αντίληψη και τις εμπειρίες τους θα πρέπει να διασφαλίζεται προκειμένου να εξελίσσεται μια συζήτηση.

Συγκεκριμένα τους ανατέθηκε η δραστηριότητα «Άνδρες, Γυναίκες και Κοινωνία» από το πρόγραμμα «Δημοκρατική Παιδεία»⁸ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να ευαισθητοποιηθούν σε σχέση με τα έμφυλα στερεότυπα επιδιώκοντας την κριτική προσέγγισή τους και να διερευνήσουν τις πεποιθήσεις τους για τους ρόλους των φύλων» (Παράρτημα 6). Βασίζόμενοι στις προηγούμενες γνώσεις τους για το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο, η δραστηριότητα είχε σκοπό οι μαθητές/τριες να διακρίνουν τα βιολογικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με το φύλο από τους κοινωνικούς ρόλους, τις μαθημένες συμπεριφορές και τα στερεότυπα του φύλου. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες (ώστε κάθε μία ερευνήτρια να παρατηρεί μία συγκεκριμένη ομάδα), και κάθε ομάδα είχε διαφορετικό έργο. Συγκεκριμένα κάθε ομάδα θα έπρεπε να απαριθμήσει τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα του να είσαι γυναίκα ή άνδρας στην κοινωνία μας. Στο τέλος κάθε ομάδα θα έπρεπε να παρουσιάσει την εργασία της στην ολομέλεια και να συζητήσουμε πάνω στις απόψεις τους για τα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και σωματικά προνόμια που απολαμβάνει και διακρίσεις που υφίσταται κάθε φύλο σαν αποτέλεσμα των κοινωνικά κατασκευασμένων διαφορών τους.

Αναμένουμε από τις ομάδες να εφαρμόσουν κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας τους κανόνες διαλόγου που έχουν θεσπίσει

⁸ https://www.demopaideia.gr/educational_items/adres-dinekes-kinonia/

Πηγή: Τσιριγώτη, Α., Πετρουλάκη, Κ., & Ντιναπόγιας, Α. (2011). Ελληνική Έκδοση GEAR against IPV. Τεύχος III: Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας. σ. 52.

(τήρηση της σειράς ομιλίας, ενεργητική ακρόαση, σεβασμός, διαχείριση συναισθημάτων, όχι αυταρχισμός). Οι Mercer, Wegerif και Dawes (1999) σε έρευνές τους για την ομιλία των παιδιών και την ανάπτυξη του συλλογισμού στην τάξη, δοκίμασαν την πρακτική, εκπαιδευτική αξία της ενθάρρυνσης των παιδιών να χρησιμοποιούν τους κανόνες διαλόγου για την κοινή συζήτηση και κατέδειξαν ότι η τήρηση των κανόνων βοήθησε τις ομάδες να λύσουν τα προβλήματα της δοκιμασίας συλλογισμού.

Η παρατήρηση εστίασε στη συνεργατική ποιότητα του διαλόγου που λάμβανε χώρα στις ομάδες. Επικεντρώθηκε στην εξάσκηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων (π.χ. ενεργητική ακρόαση, διατύπωση ιδεών με σαφήνεια, αιτιολόγηση, παροχή εποικοδομητικής κριτικής) και των δεξιοτήτων συνεργασίας (π.χ. ισότιμη συμμετοχή, δίκαιη κατανομή των καθηκόντων, εναλλαγή ομιλίας, δημοκρατική επίλυση των διαφωνιών, αποσαφήνιση των διαφορών των απόψεων, αποδοχή της ευθύνης για τη συμπεριφορά του ατόμου). Το πρόγραμμα παρατήρησης προσαρμόστηκε από τα προγράμματα παρατήρησης που αναπτύχθηκαν από τους Sharan και Shachar (1988) και Webb (1985) και εφαρμόσαν οι Ashman και Gillies (1997) για να συγκεντρώσουν «πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια καταγεγραμμένων ομαδοσυνεργατικών συνεδριών» (Ashman & Gillies, 1997: 265).

7.6.2 Διεξαγωγή συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης

Πλησιάζοντας στο τέλος της ΕΔ επιλέξαμε να διενεργήσουμε συλλογικές συνεντεύξεις στους/στις μαθητές/τριες σε ομάδες εστίασης, τα λεγόμενα focus group, προκειμένου να διερευνήσουμε τις εντυπώσεις και την ικανοποίησή τους από την όλη διαδικασία και τις παρεμβάσεις που κάναμε (Παράρτημα 10).

Όπως υποστηρίζεται, στις ομάδες εστίασης αποσαφηνίζονται οι απόψεις και δύναται να διερευνηθούν οι στάσεις και οι εμπειρίες των ερωτώμενων με πιο εύκολο τρόπο από ότι σε μια ατομική συνέντευξη (Kitzinger, 1995). Μπορεί να αποτελέσει πηγή πληροφοριών για τον τρόπο που σκέφτονται τα άτομα αλλά και να εξηγήσει γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο (ό.π.). Είναι ουσιαστικά «ένας τρόπος να ακούς τους ανθρώπους και να μαθαίνεις από αυτούς» (Morgan, 1998: 9 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Οι συμμετέχοντες/χουσες ενθαρρύνονται να διερευνήσουν τα

θέματα που είναι σημαντικά για αυτούς/ές με το δικό τους λεξιλόγιο, δημιουργώντας τις δικές τους ερωτήσεις και επιδιώκοντας τις δικές τους προτεραιότητες (Kitzinger, 1995).

Επίσης οι ομάδες εστίασης επιλέχθηκαν για τη συγκέντρωση δεδομένων που θα τροφοδοτούσαν τον αναστοχασμό, καθώς έχουν το πλεονέκτημα μέσα από τη δυναμική της ομάδας να αναδεικνύουν νέες πλευρές του υπό εξέταση θέματος. Τα δεδομένα που παράγονται στο πλαίσιο των ομάδων εστίασης εμπεριέχουν τη δυναμική φύση της ανθρώπινης αντίληψης, την πολυφωνία των απόψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των συμμετεχόντων/χουσών (Wilkinson, 1998 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Βέβαια είναι μια μέθοδος απαιτητική όχι μόνο ως προς τη διεξαγωγή της αλλά και ως προς τον σχεδιασμό, την καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων (Morgan, 1998 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Διεξήχθησαν από τις δύο κριτικές φίλες δύο ομαδικές συνεντεύξεις 5-6 ατόμων συνολικής διάρκειας 45'. Η καταγραφή των απόψεων, εμπειριών και αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων/χουσών γινόταν ταυτόχρονα με ηχογράφηση. Η επιλογή των μαθητών/τριών έγινε με τη διαδικασία της «σκοπίμης δειγματοληψίας» (Creswell, 2007: 125) προκειμένου να επιλεγθούν άτομα που δύνανται να προσφέρουν στη συζήτηση με τις ιδέες, τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. «Σχετικά με τη γενικότερη σύνθεση του focus group, ο στόχος είναι η δημιουργία μιας λειτουργικής ομάδας, η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή χρήσιμου ερευνητικού υλικού μέσα από τη διεξαγωγή αποδοτικών και επικοινωνιακών συζητήσεων» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 104). Επίσης αποτέλεσαν «δείγμα ευκολίας» καθώς έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να συμμετάσχουν στην συνέντευξη (Creswell, 2007: 126). Οι συνεντεύξεις κινήθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα στη βάση τριών αξόνων. Ο πρώτος άξονας διερευνούσε τους λόγους που οι μαθητές/τριες δεν εφάρμοσαν τους κανόνες διαλόγου που θέσπισαν, ο δεύτερος αφορούσε στην άποψη τους για τη σημασία του διαλόγου και ο τρίτος στους παράγοντες που δυσχεραίνουν το διάλογο. Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων, έγινε με βάση την αξιοποίηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων/χουσών κατά τη συζήτηση, με απώτερο στόχο οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την δική τους ανάλυση στις κοινές τους εμπειρίες, να ενθαρρυνθεί η έκφραση κριτικής και να διευκολυνθεί η έκφραση των ιδεών και εμπειριών τους. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού

τύπου, απλές, διατυπωμένες με σαφήνεια και δεν δημιουργούσαν επιφυλακτικότητα ή το αίσθημα της ντροπής στους/στις συμμετέχοντες/χουσες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για μια άνετη αλλά και παραγωγική συζήτηση. Οι διαμεσολαβήτριες έδειξαν ουσιαστικό ενδιαφέρον, σεβασμό και θετική αναγνώριση προς τους/τις συμμετέχοντες/χουσες, τους/τις άκουσαν προσεκτικά χωρίς να κάνουν κριτική με ευρύτητα σκέψης και χιούμορ. Οι κριτικές φίλες ήταν τα πιο κατάλληλα πρόσωπα για το συντονισμό των ομάδων εστίασης καθώς οι μαθητές/τριες τις είχαν ήδη γνωρίσει μέσα από τις συμμετοχικές παρατηρήσεις στην τάξη και αισθάνονταν άνετα μαζί τους. Πιο σημαντικό, δεν αισθάνονταν διαφορά ισχύος και δεν είχαν το φόβο της αξιολόγησης, γεγονός που τους/τις έκανε να εκφραστούν ελεύθερα. Οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι το βρήκαν ευχάριστο που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις στο πλαίσιο μιας ομάδας.

7.7 Ανάλυση δεδομένων δεύτερου κύκλου

Τα δεδομένα του δεύτερου κύκλου προέρχονται από σημειώσεις από παρατήρηση και απομαγνητοφώνηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (βλέπε ενδεικτικά Παραρτήματα 7, 8 & 9) και απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των ομάδων εστίασης (Παράρτημα 10). Η ανάλυσή τους προσφέρει πλούσια ευρήματα στα ερευνητικά μας ερωτήματα αναφορικά με τα εμπόδια και τη δυνατότητα βελτίωσης του διαλόγου στην τάξη.

Αναδείχθηκαν δύο κύρια θέματα:

α) Πρώτο θέμα: Η εργασία σε μικρές ομάδες επηρεάζει θετικά τη διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ των μαθητών/τριών.

Συγκεκριμένα προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα, κυρίως από τα δεδομένα της ομοδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όσον αφορά την βελτίωση του διαλόγου:

ι) Βελτίωση των διαλόγων των μαθητών/τριών ως προς τα δομικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο (εποικοδομητικές εισροές, αιτιολόγηση, εξηγήσεις, σαφήνεια) σε σύγκριση με τη συζήτηση/διάλογο που διαδραματίζεται στην ολομέλεια της τάξης. Η βελτίωση στην ποιότητα της δομής του διαλόγου ήταν ιδιαίτερα εμφανής με τη μορφή της ανταλλαγής προτάσεων, εξηγήσεων και οδηγιών μεταξύ τους. Το περιεχόμενο ανταποκρινόταν σε μια διερευνητική ομιλία, αρκετά

περιεκτική και αιτιολογημένη όπου οι πληροφορίες μοιράζονται και επιδιώκεται κοινή συμφωνία (βλέπε ενδεικτικά Παράρτημα 7).

Απόσπασμα διαλόγου 1:

Μαθήτρια: Α, ναι! Φοβάσαι να χωρίσεις.

.....

Μαθητής: Πάτε καλά;

Μαθήτρια: Καλά, δεν έχεις καταλάβει τι συμβαίνει;

Μαθήτρια: Ναι για να καταλάβεις, πριν δύο μέρες το θέμα με μια 19χρονη

Μαθητής: Α, ναι αυτό είναι, εντάξει!

Μαθήτρια: Αν πας να χωρίσεις φοβάσαι μην σε σκοτώσει ο άλλος.

Απόσπασμα διαλόγου 2:

Μαθητής: 7^ο σκοτώνονται οι γυναίκες

Μαθήτριες: Το είπαμε.

Μαθητής: Όι, είπαμε σωματική κακοποίηση.

Μαθήτρια: Σωματική κακοποίηση είναι ζύλο.

Μαθητής: Ωραία, θύματα βιασμού.

Μαθήτρια: Μα και οι άντρες γίνονται θύματα βιασμού.

Μαθήτρια: Οι γυναίκες γίνονται πιο εύκολα.

Μαθητής: Ευκολότερα.

Μαθήτρια: Περισσότερο, τι ευκολότερα.

Μαθητής: Γυναικοκτονίες, πώς λέγεται;

Μαθήτριες: Γυναικοκτονίες.

Μαθητής: Ωραία, γυναικοκτονίες, θα το γράψω. Το παίρνω πάνω μου.

Μαθήτρια: Χα χα! Το παίρνει πάνω του!

Προσκαλούν ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η να κάνει προτάσεις («Ε! πείτε, μειονεκτήματα!», «Για πες καμιά ιδέα», «Πείτε!») και ζητούν αιτιάσεις, οι οποίες δίνονται.

Απόσπασμα διαλόγου:

Μαθητής: Κακοποίηση εννοείτε;

Μαθήτρια: Φοβάσαι γιατί

Μαθητής: Ναι κατάλαβα μην σε βιάσει. Φοβάσαι να κυκλοφορείς..... με «ε» έτσι; Εσύ φοβάσαι, ή όχι;

Μαθήτρια: «αι».

Μαθήτρια: Κυκλοφορήσεις όχι κυκλοφορείς. (Υπαγορεύει) Φοβάσαι να κυκλοφορήσεις το βράδυ.

ii) Αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ μελών: ενεργητική ακρόαση, αναζήτηση γνώμης άλλων, αποδοχή ιδεών άλλων, εξήγηση ιδεών στους/στις άλλους/ες. Επέδειξαν κατανόηση των μαθησιακών αναγκών των άλλων μελών της ομάδας. Αυτό φάνηκε στις διευκρινίσεις που έδιναν ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η. Καταγράφηκαν θετικές συμπεριφορές συνεργασίας μεταξύ των μελών. Μειώθηκε ο ανταγωνισμός καθώς οι μαθητές/τριες που συνήθως διαπληκτίζονται ανήκαν σε διαφορετικές ομάδες (βλέπε ενδεικτικά Παράρτημα 7).

Απόσπασμα διαλόγου 1:

Μαθήτρια: Λιγότερη σταθερή δουλειά.

Μαθητής: Καλά, αυτό το 1950, τώρα μια χαρά είναι!

Μαθήτρια: Και σεξισμός, σεξουαλικοποίηση γυναίκας.

Μαθήτρια: Ότι σου κάνουν άσχημα κομπλιμέντα.

Μαθήτρια: Σε σεξουαλικοποιούν συνέχεια.

Μαθητής: Δεν υπάρχει αυτή η λέξη!

Μαθήτρια: Σε σεξουαλικοποιούν συνέχεια.

Μαθητής: Ασταμάτητα! 4^{ον}.

Μαθήτρια: Σωματική κακοποίηση.

Απόσπασμα διαλόγου 2:

Μαθητής: Α! ιερόδουλες, μπορεί να σε αναγκάζουν να είσαι ιερόδουλη.

Μαθήτρια: Α, ναι!

Μαθητής: Να σε πουλάνε στα μαύρα παζάρια.

Μαθήτρια: Σωματεμπόριο.

Μαθητής: Πως;

Μαθήτρια: Και αν είσαι αγόρι μπορεί να σε πουλάνε στα μαύρα παζάρια. Το εμπόριο δεν είναι μόνο γυναικείο.

Μαθητής: (γράφει) σω-μα-τε-μπό-ριο. Εντάξει, κομπλέ είναι.

iii) Βελτίωση ως προς τη συμμετοχή στην εργασία της ομάδας: οργανωμένη εργασία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ανταπόκριση στους/στις άλλους/ες, συμφωνία στις απαντήσεις. Ενεργοποιήθηκαν οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες· ακόμα και κάποιοι/ες «αδύναμοι/ες» ή αδιάφοροι/ες που στην συζήτηση στην ολομέλεια δεν συμμετέχουν, παρουσίασαν μεγαλύτερη εμπλοκή στην ομαδική εργασία. Αντιλαμβάνονταν ότι είναι ομαδοποιημένοι/ες μαζί προκειμένου να καταλήξουν σε κοινές αποφάσεις («Εκπαιδευτικός: Συμφωνήσατε όλοι σαν ομάδα; *Μαθήτρια: Ναι κυρία συμφωνήσαμε· Μια χαρά δεν συνεργαστήκαμε;»*).

Απόσπασμα διαλόγου:

Μαθητής: Οι, ντα έκθεση θα γράψουμε 1^{ον}, 2^{ον}, 3^{ον}. 1^{ον} (έντονα). Να γράφω εγώ που είμαι γαμάτος; Κάνω ωραία γράμματα.

Μαθήτρια: Κάνει καλά γράμματα.

Μαθητής: Λοιπόν, μειονεκτήματα γυναίκας, πλεονεκτήματα γυναίκας.

Μαθήτρια: Από εδώ δε θα μας φτάσει!

Παρατηρήθηκε ένταση μεταξύ αγοριών – κοριτσιών, κάτι που έχει δείξει και η βιβλιογραφία για την εργασία σε ομάδες και που εδώ πυροδοτήθηκε επιπλέον από το θέμα της δραστηριότητας (βλέπε ενδεικτικά Παράρτημα 8).

Απόσπασμα διαλόγου 1:

Μαθήτρια: Δεν κάνεις τις δουλειές του σπιτιού.

Μαθητής: Τις δουλειές του σπιτιού;

Μαθήτρια: Ναι, οι manάδες δεν είναι υποχρεωμένες να κάνουνε τις δουλειές του σπιτιού! Ακούτε;

Μαθητής: Είστε δούλες με λίγα λόγια, χα χα!

Μαθήτρια: Έ! εσύ τι είσαι; Μην το γράφεις!

Μαθητής: Τίποτα. Όι, δεν γράφω. Όι δούλα, κάνετε τις περισσότερες δουλειές.

Απόσπασμα διαλόγου 2:

Εκπαιδευτικός: Δεν συμφωνήσατε όλοι σαν ομάδα;

Μαθήτρια: Συμφωνήσανε μόνο τα αγόρια! Εγώ δεν το διαβάζω αυτό.

Από τις τέσσερις ομάδες εργασίας μία συγκεκριμένη ομάδα αγοριών μαθητών επέδειξε αρνητικές ατομικές συμπεριφορές και ατομικές πράξεις άσχετες με την εργασία που τους είχε ανατεθεί καθώς και σύγκυση μεταξύ τους.

β) Δεύτερο θέμα: οι περιορισμοί που βιώνουν οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο του σχολείου ως ανασταλτικός παράγοντας διαλόγου.

Στις συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης αναδείχθηκε η ανάγκη των μαθητών/τριών να μιλήσουν για τα βιώματά τους και η ανάγκη τους να ακουστούν (βλέπε Παράρτημα 10). Έχοντας αποκτήσει άνεση και οικειότητα με τις ερευνήτριες κριτικές φίλες αισθάνθηκαν εμπιστοσύνη και ασφάλεια να εκφράσουν ελεύθερα τους περιορισμούς που βιώνουν στο πλαίσιο του σχολείου, χωρίς τον φόβο της κριτικής και της αξιολόγησης. Ενδεχομένως και η απουσία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας από τις ομάδες εστίασης να ενθάρρυνε την ελεύθερη έκφρασή τους. Κυρίως ένιωσαν ότι κάποιος/ες ενδιαφέρονται πραγματικά να τους/τις ακούσουν. Έτσι, έστρεψαν τη συζήτηση από το θέμα του διαλόγου στο συγκεκριμένο μάθημα, σε αυτό που ήταν περισσότερο σημαντικό για αυτούς/ές: ο διάλογος σε όλο το πλαίσιο του σχολείου. Συνέβη αυτό που αναφέρεται στη βιβλιογραφία για τις ομάδες εστίασης: οι μαθητές/τριες δημιούργησαν τα δικά τους ερωτήματα και επιδίωξαν τις δικές τους

προτεραιότητες (Kitzinger, 1995). Όπως αναφέρεται, όταν η δυναμική της ομάδας λειτουργεί καλά, δύναται να δημιουργηθούν και επιπλέον ερωτήματα και ως εκ τούτου να θέσουν την έρευνα σε νέες και συχνά απροσδόκητες κατευθύνσεις (ό.π.).

Απόσπασμα από την απολογιστική συνάντηση της ερευνητικής ομάδας:

E: Τα παιδιά εγώ κατάλαβα δείζανε ότι δεν είναι θέμα διαλόγου. Το πρόβλημα δεν ξεκινά από το διάλογο, ότι δεν γίνεται διάλογος στην τάξη. Αυτό που είπε και η «Κ» ότι ήταν άλλο το ζητούμενο του προβλήματος που δεν γίνεται ο διάλογος στην τάξη. Και εγώ θεωρώ ότι τα παιδιά αναδείζανε πολύ ωραία πράγματα στο focus group.

Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες ανέδειξαν τα παρακάτω εμπόδια:

i) Το σχολείο δεν κάνει διάλογο μαζί τους

Διαμαρτυρήθηκαν ότι το σχολείο δεν τους δίνει ενεργό ρόλο, δεν ζητάει την γνώμη τους και δεν υπολογίζει τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους. Αυτό που βιώνουν είναι ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ενδιαφέρεται να κάνει διάλογο μαζί τους και να ακούσει τη φωνή τους: ενδιαφέρεται μόνο για την πειθαρχία την τήρηση του προγράμματος σπουδών και των επίσημων οδηγιών. Ένα από τα πιο εντυπωσιακά πράγματα που είπε μία από τις μαθήτριες για την ιδιαίτερα επιτυχημένη συζήτηση που είχε βιώσει στις ομάδες εστίασης ήταν: «*Νομίζω ότι είναι λυπηρό το γεγονός ότι πρέπει να έχουμε αυτή την ομάδα μόνο και μόνο για να εκφράσουμε τις απόψεις μας. Δεν καταλαβαίνουν οι δάσκαλοι ότι έχουμε απόψεις;*»

Απόσπασμα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθήτρια: Το θέμα είναι ότι κάνουμε μόνο μάθημα, κάποιες κυρίες μας ακούν κάποιες άλλες όχι ... Πιστεύω ότι δεν πρέπει να κάνουμε όλη την ώρα μάθημα και να κάνουμε και κάτι άλλο, γιατί μετά γίνεται βαρετό και έτσι κάνουμε φασαρία. Διάλογο δεν μπορούμε να κάνουμε σίγουρα εμείς.

Διατύπωσαν τους κανόνες διαλόγου στα πλαίσια των υποχρεώσεων του μαθήματος, επειδή τους ζητήθηκε, χωρίς να έχουν κίνητρο να τους τηρήσουν. Εφόσον οι κανόνες δεν επιβλήθηκαν από έξω, δεν υπήρχε λόγος να τους ακολουθήσουν.

Απόσπασμα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθητής: Ναι, ήταν κάπως άτοπο.

Ερευνήτρια: Και γιατί το κάνατε; Γιατί συμμετείχατε σε αυτό;

Μαθήτρια: Γιατί πρέπει.

Μαθητής: Ήταν στα πλαίσια του μαθήματος.

Μαθητής: ... δεν καταλαβαίνω πως θα μπορούσαν να δουλέψουν εφόσον τους βγάλαμε οι ίδιοι τους κανόνες.

ii) Ο προσανατολισμός του σχολείου στην αξιολόγηση και τις εξετάσεις

Είπαν ότι τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται δεν τους ενδιαφέρουν πραγματικά: η μαθησιακή διαδικασία είναι προσανατολισμένη στην αξιολόγηση και στις εξετάσεις. Το ενδιαφέρον κάθε μαθήματος γι' αυτούς/ές «έχει να κάνει με την *σημαντικότητα του μαθήματος*» στις εξετάσεις. Όταν το μάθημα δεν εξετάζεται στις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις, δεν υπάρχει ενδιαφέρον και δεν υπάρχει κίνητρο να κάνουν διάλογο.

Αποσπάσματα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθήτρια: ... η ΚΠΑ δεν θα μας βοηθήσει τόσο, ας πούμε στις εξετάσεις, που λένε ότι εκεί βασίζονται όλα ... Στην ΚΠΑ δεν μας ελέγχει κανείς στις εξετάσεις, άρα το θεωρούν ασήμαντο μάθημα. Και σαν σχολείο γενικά μας έχουν δείξει ότι η ΚΠΑ δεν είναι κάτι σημαντικό, από μόνο του το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά.

Μαθητής: Γενικά αυτό το μάθημα δεν το είχαμε από το δημοτικό για να το θεωρήσουμε σημαντικό μάθημα, το κάνουμε τα τελευταία χρόνια.

Εξέφρασαν το παράπονό τους ότι το σχολείο δεν ζητάει την προσωπική τους γνώμη, μόνο τους/τις αξιολογεί σύμφωνα με την επίσημη γνώση. Κανείς/μία δεν ενδιαφέρεται να κάνει ειλικρινή και ανοιχτό διάλογο μαζί τους. Επίσης δεν μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα γιατί φοβούνται τις συνέπειες στη βαθμολογία τους.

Απόσπασμα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθητής: ... Φοβούνται μην επηρεάσουν την κρίση των καθηγητών από την βαθμολόγηση, μιλάω για την πλειοψηφία των συμμαθητών μας.

Μαθήτρια: ... ρωτάς π.χ. κάποια παιδιά τι τους ενδιαφέρει, τι θέλουν, και λένε να περνάνε καλά, να βγαίνουν και οι βαθμοί, απλά για να δείξουν έναν καλό βαθμό στους γονείς τους.

iii) Ο κρίσιμος ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Οι μαθητές/τριες επισήμαναν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός στη δημιουργία ουσιαστικών συζητήσεων. Η πρακτικές των εκπαιδευτικών στην ευρύτερη τάξη, ο έλεγχος που ασκούν στις συμπεριφορές των μαθητών/τριών, το κλίμα που δημιουργούν, συμπεριλαμβανομένου του διδακτικού τους λόγου, είναι σημαντικές επιρροές.

Είναι αδύνατο να δημιουργηθούν συζητήσεις όταν οι εκπαιδευτικοί μιλούν πολύ. Η μονοπώληση της συζήτησης από τους/τις εκπαιδευτικούς όχι μόνο εμποδίζει τους/τις μαθητές/τριες να συμμετάσχουν, αλλά και στέλνει το μήνυμα στους/στις μαθητές/τριες ότι οι ιδέες τους δεν είναι σημαντικές. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι προσιτοί/ές και υποστηρικτικοί/ές, αλλά θεωρούνται από τους/τις μαθητές/τριες απόξενοι/ες και επικριτικοί/ές, οι μαθητές/τριες δεν αισθάνονται «ελεύθεροι να εκφράσουν την αβεβαιότητά τους, να κάνουν ερωτήσεις, να μοιραστούν τη γνώση και την άγνοιά τους» (Φρυδάκη, 2009: 352).

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθητής: Δεν παίζει μόνο το μάθημα ρόλο, είναι και ο καθηγητής.

Μαθήτρια: Ναι είναι το ενδιαφέρον, αν μας αρέσει το μάθημα, είναι όμως και ο ρόλος του καθηγητή, να μην σε εμπνέει ο καθηγητής. Οι περισσότεροι καθηγητές σε απειλούν ότι θα σε βγάλουν έξω ή ότι θα μας αλλάζουν θέση, σε χωρίζουν σαν να σου δείχνουν ότι οι άλλοι είναι καλύτεροι από εσάς... εεε μετά δεν θες να προσέχεις στα μαθήματά τους!

Μαθήτρια: Βοηθάει γιατί δεν έχει υποτιμήσει ποτέ κανέναν μας, ακόμα και αν θέλει να πει κάτι θα το πει με αστείο τρόπο.

Μαθήτρια: Επίσης κάποια παιδιά ντρέπονται και οι καθηγητές δεν τους βοηθούν και μπορεί να μην έχουμε καταλάβει κάτι και να μη μας το εξηγούν, το έχω πάθει αρκετές φορές.

Μαθητής: Κάποιοι καθηγητές σε βάζουν στο μάτι και ψάχνουν αφορμή με κάποιο διαγώνισμα να τους βάλουν χαμηλό βαθμό.

Παραπονέθηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως στο τι διδάσκουν και τι μαθαίνουν οι μαθητές/τριες –στην καλύτερη περίπτωση– και σπάνια δίνουν προσοχή στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν. Επιπλέον η δομή του λόγου στην τάξη τονίζει την ανισότητα των θεσμικών ρόλων και δρα ενάντια στη δυνατότητα

διεξαγωγής διαλόγου. Αυτό αντικατοπτρίζεται στο γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός τύπων λόγου του/της κάθε εκπαιδευτικού είναι απρόσιτοι στα παιδιά.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθήτρια: Λένε πάρα πολλά πράγματα και μιλάνε και σε μία γλώσσα, πως περιμένουν να μας μείνουν τόσα πολλά πράγματα;

Μαθήτρια: ...αυτό έχει να κάνει και με τη μεταδοτικότητα, μπορεί να μη θες να ακούσεις και να ακούσεις και να τα θυμάσαι, ενώ άλλες καθηγήτριες τα λένε μόνες τους.

8. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό να διερευνήσει ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τους/τις μαθητές/τριες να διεξάγουν εποικοδομητικό διάλογο στο μάθημα της ΚΠΑ ώστε να προσπαθήσει να τους περιορίσει. Γι αυτό τον σκοπό πραγματοποιήσαμε μια ΕΔ ως την καταλληλότερη εμπειρική μέθοδο που στηρίζεται στην παρατήρηση συμπεριφορών, εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή και εξασφαλίζει στους/στις εκπαιδευτικούς την δυνατότητα μιας δυναμικής συμμετοχής προκειμένου να βελτιώσουν τη *λογική* και τη *συνέπεια* των πρακτικών τους, καθώς και τις καταστάσεις πάνω στις οποίες αυτές εφαρμόζονται (Carr & Kemmis, 1997 στο Ευσταθίου, 2008). Εξετάσαμε το πρόβλημα στις πραγματικές συνθήκες δημιουργίας του, και καταβάλλαμε προσπάθεια να κατανοηθεί «αυτό που συμβαίνει» από την πλευρά των εμπλεκομένων, με βάση δηλαδή τις δικές τους εμπειρίες. Σαν αποτέλεσμα δόθηκε η ευκαιρία να ακουστεί ο λόγος των συμμετεχόντων/χουσών και να έρθουν στην επιφάνεια προβλήματα και αντιφάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι, ενώ ξεκινήσαμε μια ΕΔ με στόχο να αντιμετωπίσουμε τις δυσκολίες διεξαγωγής διαλόγου σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, η φύση της ΕΔ σαν μια ζωντανή, συμμετοχική διαδικασία, και η δυνατότητά της να αναδεικνύει κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά προβλήματα που περιορίζουν τις ζωές μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, μας οδήγησε μέσω κριτικού στοχασμού σε νέους προβληματισμούς και αποκάλυψε τη βαρύτητα σχέσεων που πρωτύτερα υποβαθμίζαμε. Το ενδιαφέρον μας μετατοπίστηκε από τη διασφάλιση κανόνων διαλόγου στην τάξη, στη συζήτηση για τις προϋποθέσεις του διαλόγου στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Συνειδητοποιήσαμε ότι για να ευδοκιμήσει ο διάλογος μέσα στην τάξη δεν αρκούν οι «καλές πρακτικές» χωρίς υποστήριξη από το διευρυμένο περιβάλλον βιωματικής μάθησης. Απαιτείται η ένταξη του διαλόγου στις καθημερινές σχέσεις με ουσιαστικούς και όχι εργαλειακούς όρους (Κατσαρού, 2020).

Απόσπασμα από τις καταγραφές των κριτικών φίλων σχετικά με τις ομάδες εστίασης:
A: Δηλαδή τα πιο πολλά ήταν γενικώς για τη λειτουργία του σχολείου, το πλαίσιο του σχολείου.

B: Ναι, ναι. αυτό κάνανε κριτική (οι μαθητές/τριες).

E: Τα παιδιά το πήγαν για το διάλογο στο σχολείο. Δώσαν απαντήσεις για το αν είναι σημαντικός ο διάλογος γι αυτούς, τι συμβαίνει στο συγκεκριμένο μάθημα, λίγο.

Οι μαθητές/τριες συνέδεσαν τα όσα συμβαίνουν μέσα στο σχολείο και την τάξη με τις ευρύτερες ηθικές και κοινωνικές δομές που τα επηρεάζουν. Μας προκάλεσαν να προβληματιστούμε για το διάλογο όχι μόνο σε επίπεδο τάξης, αλλά και σχολείου και ευρύτερης κοινωνίας.

Απόσπασμα από τις καταγραφές των κριτικών φίλων σχετικά με τις ομάδες εστίασης:

E: Τα παιδιά αναδεικνύουν κάποια εμπόδια μάθησης.

A: Τα παιδιά βασικά τα έριξαν όλα στο σύστημα, τα περισσότερα. Και στους καθηγητές. Ότι δεν μας ενδιαφέρει το μάθημα, ότι μόνο για τους βαθμούς γίνεται, ότι δεν ζητάει κανείς τη γνώμη μας.

B: Και το τι είναι χρήσιμο. Θέσανε και αυτό. Το χρήσιμο.

Από την ανάλυση και ερμηνεία όλων των δεδομένων της έρευνάς μας τα συμπεράσματα στα ερωτήματα που θέσαμε σχετικά με τα εμπόδια και τη βελτίωση του διαλόγου είναι επιγραμματικά τα παρακάτω:

- Σε γενικές γραμμές υπάρχει έλλειψη διαλογικών διαδικασιών στο σχολείο που μελετήθηκε. Η σχολική κοινότητα δεν κάνει ουσιαστικό διάλογο με τους/τις μαθητές/τριες.
- Οι μαθητές/τριες αισθάνονται σαν να μην έχουν φωνή και ενεργό ρόλο στο σχολείο. Τα γνωστικά αντικείμενα είναι σε έναν βαθμό μακριά από τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά τους. Νιώθουν το σχολείο αρκετά ανοίκειο και σχετικά καταπιεστικό.
- Οι παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών κατά κανόνα διατηρούνται σήμερα.
- Το κλίμα του σχολείου, η στάση των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τους/τις μαθητές/τριες δεν ενθαρρύνουν ανοιχτές συζητήσεις.
- Κάτω από προϋποθέσεις η εργασία σε μικρές ομάδες επηρεάζει θετικά τη διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ των μαθητών/τριών.
- Η υποτιμημένη θέση του μαθήματος ΚΠΑ στη συνείδηση της μαθητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας.

8.1 Ανάλυση συμπερασμάτων – Συζήτηση

Ακολουθεί ανάλυση και συζήτηση των παραπάνω συμπερασμάτων.

Σε γενικές γραμμές υπάρχει έλλειψη διαλογικών διαδικασιών στο σχολείο που μελετήθηκε

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των μαθητών/τριών ο διάλογος είναι δύσκολος σε ένα σχολείο με ελάχιστες ευκαιρίες για διαλογική συνάντηση, που δεν εκχωρεί στους νέους ανθρώπους κάποια σημαντική δράση, κάποια κατάλληλη ή αυθεντική κοινή ευθύνη και ελάχιστη ελπίδα για ένα μέλλον που θα φέρει τη σφραγίδα ή τη δέσμευσή τους.

Απόσπασμα από τις καταγραφές των κριτικών φίλων σχετικά με τις ομάδες εστίασης:

B: Γιατί δεν γίνεται διάλογος αυτό ήταν πολύ ξεκάθαρο απ' την πλευρά τους (των μαθητών/τριών). Δεν υπήρχε αμφισβήτηση, δηλαδή ήτανε σίγουροι ας πούμε για το γιατί δεν γίνεται διάλογος, και η πρώτη ομάδα και η δεύτερη, και όχι μόνο για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Ήταν τόσο συνολική η ερμηνεία τους για τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο που δεν υπήρχε περιθώριο να ρωτήσεις κάτι περαιτέρω, γιατί ήταν πάρα πολύ ξεκάθαροι, δηλαδή ζέρανε ακριβώς.

«Το σχολείο χαρακτηρίζεται από έλλειψη δημοκρατικών διαδικασιών και αντιδιαλογική κουλτούρα» (Κατσαρού, 2020:183). Δεν παρέχει ένα κοινωνικό κλίμα ασφάλειας, δικαιοσύνης, ευημερίας, ορθολογισμού και διαλόγου (Aloni, 2011). «Αντί να είναι χώρος κριτικού διαλόγου, ανάλυσης και ερμηνείας, προσδιορίζεται ως χώρος κατανάλωσης, όπου οι ιδέες και ο πρακτικές επικυρώνονται με εργαλειακούς όρους» (ό.π. σελ. 183). Οι προσπάθειες της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας να κατασκευάσει ένα διαλογικό περιβάλλον στην τάξη, έρχονται σε αντίθεση με την κυρίαρχη αντιδιαλογική παιδαγωγική και δεν υποστηρίζονται από τη συνολική κουλτούρα και αποστολή του σχολείου.

Η διδασκαλία με διάλογο συνήθως δεν ευθυγραμμίζεται με τα τεκταινόμενα στο σχολείο ή ακόμα και έρχεται σε αντίθεση με αυτά. Ως εκ τούτου η πρόσκλησή μας για διάλογο στο μάθημα δεν θεωρήθηκε αυθεντική από τους/τις μαθητές/τριες. Απόσπασμα από τις καταγραφές των κριτικών φίλων σχετικά με τις ομάδες εστίασης:

B: Τα παιδιά ήτανε τρομερά ξεκάθαρα, δεν άφησαν περιθώρια, αυτό που είπανε στην πραγματικότητα είναι ότι το σχολείο ποτέ δεν ρωτάει την άποψή μας. Μας φαίνεται τελείως γελοίο να έρθετε να κάνετε μία άσκηση για το διάλογο.

Η σχολική κοινότητα δεν κάνει ουσιαστικό διάλογο με τους μαθητές/τριες

«Αυτό είναι το θέμα, ότι δεν μας δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουμε. Και πως να γίνει να συμμετέχουμε όταν δεν μας δίνει ευκαιρίες και μας φωνάζει;» (απόσπασμα από τις ομάδες εστίασης).

Μέσα από την ΕΔ φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες δεν αισθάνονται ότι είναι αξιόλογα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά παθητικοί αποδέκτες της εξουσίας και των συμβουλών των ενηλίκων. Το σχολείο τους έχει δείξει ότι οι καλοί/ές πολίτες δεν είναι ουσιαστικοί/ές συμμετέχοντες/χουσες, αλλά φερέφωνα του θεσμού. Το μάθημα της ΚΠΑ σαν περιεχόμενο και διαδικασία αποτελεί μια αντίφαση προωθώντας την αίσθηση της συμμετοχής και ενθαρρύνοντας τη συζήτηση. Είναι προφανές στους/στις μαθητές/τριες ότι στο περιβάλλον λόγου του σχολείου έχουν ελάχιστες πιθανότητες να γίνουν συνομιλητές/τριες, να αναγνωρίζονται ως συνεισφέροντες/ρουσες, παραγωγοί ή συμμετέχοντες/χουσες ενεργά στην κατασκευή της γνώσης⁹. Αν οι διαλογιζόμενοι/ες δεν περιμένουν πολλά από τις προσπάθειές τους, η συνάντησή τους θα είναι κενή και στεία, είπε ο Freire (2005). Ο Bakhtin επίσης, αποδοκίμασε την τυπική ασύμμετρη οργάνωση αυτού που ονόμασε παιδαγωγικό διάλογο ως μη παραγωγικό μονόλογο: «Σε ένα περιβάλλον... μονολόγου, η γνήσια αλληλεπίδραση της συνείδησης είναι αδύνατη, και συνεπώς ο γνήσιος διάλογος είναι επίσης αδύνατος» (Bakhtin, 1984:81 στο Nystrand et al, 2003: 139). Η αντίληψη του Vygotsky για τη μάθηση υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πρώτα μέσω της αλληλεπίδρασης με τους/τις άλλους/ες και, δεύτερον, μέσω της εσωτερίκευσης της μάθησής τους (Brice, 2002). Όλα τα ανώτερα επίπεδα μάθησης ξεκινούν ως πραγματικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (Bayer, 1990 στο Brice, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο η προσέγγιση του διαλόγου στο μάθημα της ΚΠΑ υποβιβάζει το διάλογο στο περιθώριο της σχολικής ώρας. Ο διάλογος καθοδηγείται και περιορίζεται στο πλαίσιο προκαθορισμένου περιεχομένου και στόχων του

⁹ Η Τελική Έκθεση 2023 Πανελλαδικής Έρευνας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, σε μαθητές/τριες Β΄ & Γ΄ Τάξης Γενικού (ΓΕΛ) και Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), με τίτλο «Αντίληψη της Δημοκρατικότητας στη Λήψη Αποφάσεων στο Σχολείο», αναφέρει ότι «οι περισσότεροι μαθητές/τριες δηλώνουν ότι στο πλαίσιο των μαθημάτων ενθαρρύνονται ελάχιστα από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους, καθώς και να συζητήσουν τρέχοντα πολιτικά/κοινωνικά συμβάντα στην τάξη» (Ηλιού κ.ά., 2023: 57).

αναλυτικού προγράμματος. Δεν υποστηρίζεται εξίσου από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Αποσπάσματα από την απολογιστική συνάντηση της ερευνητικής ομάδας:

B: Αυτή ήταν η βασική άποψη: το σχολείο μας υποτιμάει, το σχολείο μόνο μας αξιολογεί. Το να κάνετε μία άσκηση για το διάλογο μας φαίνεται αστείο.

Δεν λαμβάνεται υπόψη όσο θα έπρεπε η ανάγκη των μαθητών/τριών να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα με αυξανόμενη αυτονομία που βασίζεται σε συνεχή διάλογο με τις δικές τους εμπειρίες (Frydaki, 2009). Δεν υπάρχει επαρκής εμπλοκή των νέων σε μια διαδικασία αξιακής επικοινωνίας που τους επιτρέπει να εκφράσουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες και δεσμεύσεις μέσα από μια ανοιχτή, υποστηρικτική και αναστοχαστική αλληλεπίδραση, ουσιαστική και σημαντική, αντανακλώντας κάπως την έννοια του Habermas της «επικοινωνιακής ηθικής» (ό.π.). Οι μαθητές/τριες λαχταρούν να έχουν φωνή, να είναι ελεύθεροι/ες και να δημιουργούν τη δική τους ζωντανή ζωή στο σχολείο. (*«Ναι, ναι, γιατί θέλαμε να μιλήσουμε πιο πολύ για το δικό μας θέμα, να ακουστεί η δική μας φωνή»*).

Οι μαθητές/τριες αισθάνονται σαν να μην έχουν φωνή και ενεργό ρόλο στο σχολείο

Η έρευνά μας, όπως και οι έρευνες άλλων, δείχνει ότι οι μαθητές/τριες στη συντριπτική τους πλειοψηφία αισθάνονται σε έναν βαθμό ανίσχυροι/ες και χωρίς ουσιαστική φωνή στο σχολείο. Αν η φωνή των μαθητών/τριών σπάνια εισέρχεται σε μια τάξη, η προσπάθεια ενός/μίας ή λίγων εκπαιδευτικών να το κάνουν αυτό θα αποτύχει. Ούτε ο/η εκπαιδευτικός ούτε οι μαθητές/τριες δεν θα ξέρουν τι να κάνουν με μια τέτοια ξαφνική αλλαγή της ρουτίνας.

Απόσπασμα από τις καταγραφές των κριτικών φίλων:

B: Έχω συνηθίσει να μη μου τον δίνεις (το λόγο) όμως. Οπότε μου φαίνεται, ξέρεις, δεν σε παίρνω στα σοβαρά όταν συμβαίνει αυτό.

Ο στόχος θα ήταν να έχουμε κάποιο γεγονός που θα άνοιγε το διάλογο και θα ισοπέδωνε τις ιεραρχίες σε καθημερινή βάση (Fecho & Botzakis, 2007). Η προσπάθεια ενίσχυσης της φωνής των παιδιών για την καθημερινή εμπειρία τους στην τάξη είναι σημαντικό να είναι συστηματική και να παρουσιάζεται με διάφορες ευκαιρίες (Αυγητίδου, 2014β). Στο πλαίσιο της μετανεωτερικότητας «Οι φωνές των μαθητών πρέπει όχι μόνο να ακούγονται, αλλά να συνδιαλέγονται, με διαφορετικούς πια όρους, με εκείνες των εκπαιδευτικών» (Φρυδάκη, 2009: 238). Οι μαθητές/τριες

δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ελεύθεροι/ες να εκφράσουν την αβεβαιότητά τους, να κάνουν ερωτήσεις, να μοιραστούν τη γνώση και την άγνοιά τους χωρίς τον φόβο της κριτικής.

Διαπιστώσαμε στην πράξη αυτό που οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές θεωρίες υποστηρίζουν, ότι οι επιρροές του κοινωνικού πλαισίου οριοθετούν σε μεγάλο βαθμό το έργο των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια περιορίζουν τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών/τριών στα σχολεία. Το σχολείο δεν είναι ένας χώρος όπου οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι ένιωθαν ασφάλεια και σεβασμό, και κυρίως ότι τους/τις άκουγαν. Σπάνια δίνει τη δυνατότητα στους/στις νέους/ες να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους. Όμως η φωνή, η άσκηση της δημοκρατίας, είναι ένα κρίσιμο συστατικό στοιχείο για να μάθουν οι μαθητές/τριες πώς να είναι ενεργοί/ές πολίτες και να ασκούν την ιδιότητα του/της πολίτη (Baroutsis et al, 2016).

Αν το σχολείο συνολικά επιδιώκει την ανάπτυξη της ενεργούς πολιτειότητας θα πρέπει να επιτρέπει στους/στις νέους/ες να έχουν εμπιστοσύνη στη δική τους φωνή και ικανότητα, να σέβεται τις απόψεις τους και να τους παρέχει πραγματικές ευκαιρίες να τις ασκήσουν ενθαρρύνοντας και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική τους εκπαίδευση (ό.π.). Η πολιτειότητα είναι η άσκηση της φωνής και της ψήφου. Οι πολίτες χρησιμοποιούν τη φωνή τους για να επιχειρηματολογήσουν υπέρ αυτού που θεωρούν σωστό και κατά αυτού που πιστεύουν ότι είναι λάθος. Η φωνή είναι το σημείο απ' όπου ξεκινάει η δημοκρατία, και η φωνή είναι αυτό που η απολυταρχία προσπαθεί να καταπνίξει (Alexander, 2019).

Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν θεωρεί ότι τα παιδιά είναι αρκετά ικανά να διαμορφώνουν τις δικές τους απόψεις. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους για τα θέματα που τους/τις αφορούν, συμπεριλαμβανομένων την εκπαίδευση.

Απόσπασμα από τις καταγραφές των κριτικών φίλων σχετικά με τις ομάδες εστίασης:

B: Όλοι αυτό είπανε με έναν τρόπο, είπανε ότι νιώθουμε ότι δεν ακουγόμαστε. Είχανε άποψη.

Η φωνή υποδηλώνει διάλογο, δηλαδή πρέπει να υπάρχει ενεργή ακρόαση από όλα τα μέρη για να είναι αποτελεσματική και να δίνεται η δυνατότητα ανάληψης δράσης ώστε η φωνή να μην γίνεται μια συμβολική και χωρίς αξία ενέργεια για την προώθηση της δημοκρατικής συμμετοχής (Baroutsis et al, 2016). Διαπιστώσαμε ότι η προσοχή στην παιδαγωγική φωνή μπορεί να μας κάνει να ανακαλύψουμε και να

εκπλαγούμε από τις δυνατότητες όλων των μαθητών/τριών μας. Η εστίαση στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής φωνής δύναται να βελτιώσει τόσο την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μάθηση όσο και την εμπλοκή τους στα κοινά (ό.π.).

Σχόλιο κριτικής φίλης από την απολογιστική συνάντηση της ερευνητικής ομάδας:

E: Η ΕΔ μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα γιατί άκουσα τη γνώμη των μαθητών. Δηλ. με έναν τρόπο δόθηκε φωνή στους μαθητές, θέλοντας και μη, και αυτό ήταν πολύ χρήσιμο!.

Τα γνωστικά αντικείμενα είναι σε έναν βαθμό μακριά από τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών/τριών

Άλλος παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στην εμπλοκή τους σε διάλογο είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μαθησιακό αντικείμενο και τα θέματα που τίθενται προς συζήτηση.

Απόσπασμα από τις ομάδες εστίασης:

Ερευνήτρια: Άρα, κριτήριο για τον διάλογο είναι το κατά πόσον με ενδιαφέρει το αντικείμενο που συζητάμε.

Μαθητής: Ναι, ακριβώς.

Απόσπασμα από τις καταγραφές των κριτικών φίλων:

B: ... δουλεύανε πάνω σε έναν στόχο που δεν τους αφορούσε... Αυτό είπαν κιόλας.

Τα θέματα που «επιτρέπονται» για συζήτηση στην σχολική αίθουσα δεν είναι αυτά που οι μαθητές/τριες θεωρούν σημαντικά ώστε οι συζητήσεις να αποτελούν κίνητρο για γνήσιο διάλογο (Rudduck & Fielding, 2006) («... θέλαμε να μιλήσουμε πιο πολύ για το δικό μας θέμα, να ακουστεί η δική μας φωνή»). Το μαθησιακό περιεχόμενο σπάνια έχει νόημα γι' αυτούς/ές με την έννοια ότι το θέμα δεν σχετίζεται συχνά με τον πραγματικό κόσμο, με τη θέση των μαθητών/τριών και τη θέση των άλλων και με τις ευκαιρίες των μαθητών/τριών να επηρεάσουν αυτή τη θέση (Frijters et al, 2008). Για τον Freire (2005) ο διαλογικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης ως πρακτικής της ελευθερίας, σημαίνει ότι ο/η μαθητής/τρια έχει επίσης το δικαίωμα να συμμετέχει συμπεριλαμβάνοντας προτεινόμενα θέματα για διερεύνηση, και η μεθοδολογία αυτής της διερεύνησης πρέπει να είναι διαλογική. Η πρόκληση επομένως έγκειται στο πώς να αναδιαμορφώσουμε τα μαθήματα του αναλυτικού

προγράμματος με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι επιδεκτικά και να διεγείρουν το διάλογο (Lefstein, 2010).

Εδώ βρίσκουμε μια άλλη έννοια της προβολής της φωνής που είναι σύμφωνα με τον Bakhtin «να ξαναλέμε μια ιστορία με τα δικά μας λόγια» (Rosen, 1986: 234 στο Giroux & McLaren, 1986: 235). Πιο συγκεκριμένα εδώ,

... ο όρος «φωνή» αναφέρεται στις αρχές του διαλόγου όπως διατυπώνονται και επιτελούνται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Η έννοια της φωνής αντιπροσωπεύει τις μοναδικές περιπτώσεις αυτοέκφρασης μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες επιβεβαιώνουν τις δικές τους ταξικές, πολιτισμικές, φυλετικές και έμφυλες ταυτότητες (ό.π.).

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μέσα από την ΕΔ αντιλήφθηκε πόσο σημαντικό είναι να αναπτύσσει παιδαγωγικές μεθόδους που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να διεκδικούν τη δική τους φωνή, και παράλληλα να είναι σε θέση να τους/τις ενθαρρύνει να επιβεβαιώνουν, να λένε και να ξαναλένε τις προσωπικές τους αφηγήσεις ασκώντας τη δική τους φωνή (Giroux, 1988). Αυτό σημαίνει την αντικατάσταση του εξουσιαστικού λόγου της επιβολής και της απαγγελίας με μια φωνή ικανή να μιλήσει με τους δικούς της όρους, μια φωνή ικανή να ακούει, να αναδιηγείται και να αμφισβητεί τις ίδιες τις βάσεις της γνώσης και της εξουσίας (ό.π.). Η φωνή προσφέρει την ευκαιρία στους/στις νέους/ες να ανακαλύψουν και να επιβεβαιώσουν την προσωπική τους προοπτική, να μάθουν να συνεργάζονται και να διαπραγματεύονται, αρετές που προωθούν τον ουσιαστικό διάλογο (Rudduck & Fielding, 2006).

Νιώθουν το σχολείο αρκετά ανοίκειο και σχετικά καταπιεστικό

Οι μαθητές/τριες κατέθεσαν με διάφορους τρόπους ότι βιώνουν το σχολείο σαν έναν καταναγκαστικό θεσμό που λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό έξω και πέρα από τις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες τους. Η σχολική ρουτίνα παράγει αυτήν την αποξένωση, όπως γράφει ο Ira Schor (1986): η ομιλία των εκπαιδευτικών, η παθητική διδασκαλία σε προκαθορισμένη ύλη, οι μηχανικές ασκήσεις, η άρνηση θεμάτων που είναι σημαντικά για αυτούς/τές, ο αποκλεισμός της συμμετοχής τους από το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών και η απόρριψη των λαϊκών γλωσσικών ιδιωτισμών υπέρ της ορθής γλώσσας (στο Johnston & Nicholls, 1995). Σε γενικές γραμμές, η εμπειρία των μαθητών/τριών από το σχολείο

αποδεικνύεται ότι δεν είναι καθόλου ενθουσιώδης¹⁰. Στα σχόλιά τους υπάρχει η αίσθηση ότι τους βαραίνει ο όγκος της εργασίας, η απαίτηση να θυμούνται και το κόστος του να μην ξέρουν τι να κάνουν ή πώς να το κάνουν.

Έδειξαν ότι αισθάνονται άγχος και ανησυχία για την αξιολόγηση και την επίδοση της βαθμολογίας. Τα παιδιά φαίνεται ότι απολαμβάνουν οτιδήποτε τους δίνει ανακούφιση από την πίεση για απόδοση. Η ίδια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παραδέχεται ότι: «Είναι δύσκολο να αποφύγω την αίσθηση ότι τα παιδιά φεύγουν από μια εμπειρία μάθησης που θεωρούν μη ικανοποιητική, μη παρακινητική και ανούσια». Πολλές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι οι νέοι άνθρωποι που δεν συμμετέχουν στο σχολείο συχνά αναφέρουν την «απέχθειά τους για το σχολείο», την έλλειψη «ακρόασης» και την άδικη μεταχείριση που υφίστανται (Baroutsis et al, 2016: 126). Όπως λέει ο Freire (2005) μέσα σε μια κατάσταση καταπίεσης, ο αντιδιαλογικός λόγος καθίσταται απαραίτητος για τη διατήρησή της· οι ηττημένοι/ες στερούνται τον λόγο τους, την εκφραστικότητά τους, την κουλτούρα τους.

Οι παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών κατά κανόνα διατηρούνται σήμερα

Από τα ευρήματα της ανάλυσης διαπιστώνουμε ότι θεμελιώδες εμπόδιο για το διάλογο είναι οι παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας της σχολικής κοινότητας. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δεν είχε συνειδητοποιήσει πρωτύτερα ότι οι επιδιώξεις της για αυθεντικό διάλογο με τα παιδιά δεν μπορούσαν να ευδοκιμήσουν σε ένα χώρο όπου οι σχέσεις εξουσίας είναι σημαντικά στρεβλωμένες υπέρ των ενηλίκων.

Ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα που διέπουν την ανάπτυξη της φωνής των μαθητών/τριών είναι η αμφισβήτηση των παραδοσιακών σχέσεων εξουσίας (Rudduck & Fielding, 2006). Το αίσθημα των μαθητών/τριών για το σχολείο είναι ότι υπάρχουν δύο ξεχωριστές αρένες μέσα στις οποίες οι μαθητές/τριες από τη μια πλευρά και οι εκπαιδευτικοί από την άλλη κατανοούν τις εμπειρίες τους και διατυπώνουν τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Οι μαθητές/τριες καταγγέλλουν ότι αυτά δεν είναι

¹⁰ Η Τελική Έκθεση 2023 Πανελλαδικής Έρευνας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, σε μαθητές/τριες Β΄ & Γ΄ Τάξης Γενικού (ΓΕΛ) και Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), με τίτλο «Αντίληψη της Δημοκρατικότητας στη Λήψη Αποφάσεων στο Σχολείο», αναφέρει ότι 40,7% των μαθητών/τριών δηλώνουν ότι δεν πηγαίνουν ευχάριστα στο σχολείο. «Ενώ, σε ότι αφορά τις δυνατότητες να συζητήσουν στην τάξη τρέχοντα πολιτικά/κοινωνικά συμβάντα φαίνεται ότι αυτές είναι ελάχιστες» (Ηλιού κ.ά., 2023: 44-45).

ίσης σημασίας και το ένα είναι εξαιρετικά ισχυρότερο από το άλλο. Είναι ελάχιστοι οι χώροι, φυσικοί ή μεταφορικοί, όπου οι ενήλικες και τα παιδιά συναντούν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/η ως ίσοι, ως γνήσιου/ες εταίροι στο κοινό εγχείρημα της δημιουργίας νοήματος της κοινής τους εργασίας (Fielding, 2004).

Κρίσιμο ρόλο στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζουν επίσης οι σχέσεις εξουσίας και το κλίμα αποδοχής μεταξύ των παιδιών και μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των παιδιών (Αυγητίδου, 2014β). Ο διάλογος που διευκολύνει τη γνήσια ανταλλαγή απόψεων, αποκτά νόημα μόνο κάτω από προϋποθέσεις που συνδέονται με τη διαχείριση των σχέσεων εξουσίας (Φρυδάκη, 2009). Απαιτεί ένα περιβάλλον όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες έχουν συνδιαμορφώσει δημοκρατικά τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και διυποκειμενικές διαπραγματεύσεις και έχουν μάθει να ελέγχουν τις συνεργασίες τους ώστε να διατηρούν την ισοτιμία των αλληλεπιδράσεών τους (Κατσαρού, 2020). Οι παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας διδασκόντων/ουσών – διδασκομένων δεν ανέχονται τις ισότιμες ανταλλαγές· δεν είναι συμβατές με τύπους αλληλεπίδρασης που προτάσσουν το να μπορείς να ακούς τις απόψεις των άλλων, να τις σέβεσαι, αλλά και να ζητάς διευκρινίσεις και αποδείξεις (Φρυδάκη, 2009).

Ένας εφικτός στόχος που μπορώ να θέσω προκειμένου να μοιράσω την εξουσία ανάμεσα σε εμένα και στους/στις μαθητές/τριες είναι να τους/τις εμπλέξω στην επιλογή της ατζέντας των θεμάτων και δράσεων που πραγματοποιούμε και στον προσδιορισμό των κριτηρίων επιτυχίας. Οι συμμετέχοντες/χουσες σε μια δημοκρατική συζήτηση πρέπει να αντιλαμβάνονται την εξουσία ως ρευστή ώστε να μην παρεμποδίζεται η ικανότητά τους να θέτουν ερωτήσεις, να διερευνούν ιδέες, να αμφισβητούν και συνεπώς να συζητούν (Brice, 2002).

Το κλίμα του σχολείου, η στάση των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τους/τις μαθητές/τριες δεν ενθαρρύνει ανοιχτές συζητήσεις

Μέσα από την διαδικασία αλλά και τα ευρήματα της ΕΔ διαπίστωσα επίσης ότι για να εισάγεις ουσιαστικά το διάλογο θα πρέπει πρώτα να αναρωτηθείς αν το κλίμα της τάξης είναι κατάλληλο από άποψη εμπιστοσύνης και διαφάνειας. Το κλίμα του σχολείου διαμορφώνεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του, η οποία επηρεάζεται από τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες που πρεσβεύει και

σχετίζεται με τις κοινωνικές καταστάσεις της τάξης αλλά και του σχολείου γενικότερα (Ευαγγέλου, 2014).

Αποσπάσματα από την απολογιστική συνάντηση της ερευνητικής ομάδας:

E: Αυτή όμως την τρικλοποδιά, δηλ το κομμάτι το συλλογικό, ότι εσύ πήγες να κάνεις μια προσπάθεια και ο άλλος εκπαιδευτικός σου άλλαξε τα θρανία, αυτό είναι ένα πρόβλημα.

B: Και οπωσδήποτε δεν θα άλλαξε κάτι εφόσον είσαι μόνη. Είναι τελείως διαφορετικό ένας Σύλλογος να αποφασίσει ότι θα δουλέψει με διαφορετικούς τρόπους και θα δοκιμάσει πράγματα. Και διαφορετικό να είσαι μόνος σου σε μια τάξη που θα παλεύεις για το αν τα θρανία θα είναι σε “Π”.

Το καλό κλίμα χαρακτηρίζεται από την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών στην κοινωνική ζωή του σχολείου η οποία πρέπει να χαρακτηρίζεται από υποστηρικτικότητα, δημοκρατικότητα, ισοτιμία και οργάνωση. Πρέπει να προωθούνται το αίσθημα του «ανήκειν», της αποδοχής, της υποστήριξης και του ενδιαφέροντος (ό.π.).

Πριν εισάγω τη συζήτηση, ειδικά αυτή αμφιλεγόμενων θεμάτων, θα πρέπει σαν εκπαιδευτικός να αναρωτηθώ αν το περιβάλλον της τάξης είναι ανοιχτό, αν οι μαθητές/τριες αισθάνονται ευπρόσδεκτοι/ες να τολμήσουν τις απόψεις τους και αν ευνοείται η συζήτηση σύγχρονων κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων και αν όχι, πως αυτό μπορεί να γίνει. Ένα θετικό βήμα ήταν η αλλαγή που κάναμε στην καθιερωμένη σειρά των θρανίων, η οποία, όπως υποστηρίζει και ο John Dewey, σε συνδυασμό με την πειθαρχία που δεν επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να κινηθούν απ’ τη θέση τους χωρίς προκαθορισμένα σήματα, δημιουργεί περιορισμό στη διανοητική και ηθική ελευθερία (Ντιούι, 1980). Το περιβάλλον της τάξης έχει αντίκτυπο στην πολιτειακή επάρκεια (Campbell, 2005). Θετικό κλίμα στην τάξη των κοινωνικών σπουδών σύμφωνα με διαχρονική έρευνα (Cleaver et al, 2005) σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες συζητούν και αντιπαρατίθενται, θέτουν θέματα για συζήτηση, λαμβάνουν αμερόληπτες πληροφορίες από τους/τις εκπαιδευτικούς, εκφράζουν τις απόψεις τους ακόμη και αν διαφωνούν με τους/τις εκπαιδευτικούς, και ενθαρρύνονται να αποφασίζουν μόνοι/ες τους. Αποτελεί γενική παραδοχή ότι η πολιτική αγωγή διδάσκεται καλύτερα με τη μοντελοποίηση του δημοκρατικού λόγου (Campbell, 2005). Δημοκρατία στο σχολείο σημαίνει ότι όλη η εκπαιδευτική κοινότητα, και

ειδικότερα οι μαθητές/τριες, εμπλέκονται στην λειτουργία του σχολείου (Cleaver et al, 2005).

Η προσέγγιση της διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό επηρεάζει άμεσα τις αλληλεπιδράσεις των μελών μέσα στην τάξη. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν θετικές εμπειρίες από την ομαδοσυνεργατική μάθηση που εφαρμόσαμε στην παρέμβαση. Το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μάθησης, πέραν της επίτευξης γνωστικών αποτελεσμάτων, διαμορφώνει ένα κλίμα ισότητας και δικαιοσύνης μέσα στην τάξη, βελτιώνει τις σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ενώ αναπτύσσονται ανάμεσά τους αισθήματα φιλίας, υποστήριξης, βοήθειας και αποδοχής (Ευαγγέλου, 2014).

Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν με έμφαση στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργία ουσιαστικών συζητήσεων. Ο/η εκπαιδευτικός με το στυλ διδασκαλίας που ακολουθεί, τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους/τις μαθητές/τριές του και το σύνολο των χαρακτηριστικών που έχει, παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης. Όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται από τους/τις μαθητές/τριες επικριτικοί/ές, είναι πολύ λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν στη συζήτηση (Hess, 2004).

Απόσπασμα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθήτρια: Δες κάτι λάθος και σου λέει καλά αυτό δεν το έχεις μάθει ακόμα από πέρυσι; Δεν μπορείς και εσύ μετά, αναγκαστικά ντρέπεσαι.

Αποσπάσματα από τις καταγραφές των κριτικών φίλων σχετικά με τις ομάδες εστίασης:

B: ...άρχισαν να μιλάνε πολύ γι' αυτήν την καθηγήτρια την πολύ κακιά, που την αντιπαθούνε.

K: Εμένα μου τράβηξε πολύ την προσοχή αυτό που είπαν ότι έχουμε μια καθηγήτρια που μας κάνει μάθημα, μας αρέσει αυτό που γίνεται στην τάξη, συμμετέχουμε όλοι και κάνουμε ησυχία.

Για τους/τις μαθητές/τριες η σχέση που έχουν με το/τη δάσκαλό/α τους είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο Freire (2009) αφιερώνει την Έκτη Επιστολή στη σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες λέγοντάς μας ότι η σχέση μας με τους/τις μαθητές/τριες απαιτεί να τους/τις σεβόμαστε και να έχουμε επίγνωση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του κόσμου τους, των συνθηκών που τους διαμορφώνουν. «Η εκπαιδευτική πράξη μάς επιβάλλει να γνωρίζουμε την πραγματικότητα που ζουν οι μαθητές μας. Διαφορετικά δεν αποκτούμε πρόσβαση

στον τρόπο σκέψης τους, κι έτσι είναι πολύ δύσκολο να αντιληφθούμε τι και πώς μαθαίνουν» (Freire, 2009: 183). Σε σχετική έρευνα (Franke, Carpenter, Levi, & Fennema, 2001) έχει καταδειχθεί ότι όσα περισσότερα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών τους τόσο πιο αποτελεσματικά μπορούν να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους ώστε να υποστηρίξουν τη μάθησή τους (στο Webb, 2009).

Οι μαθητές/τριες έδειξαν περισσότερη εμπιστοσύνη κατά τις συνεντεύξεις στις κριτικές φίλες από ότι στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Απόσπασμα από τις καταγραφές των κριτικών φίλων σχετικά με τις ομάδες εστίασης:

B: Εμείς δε χρειάστηκε να ρωτήσουμε πολλά πράγματα γιατί τα παιδιά άρχισαν να ψιλομιλάνε από μόνα τους.

Μίλησαν ανοιχτά και χωρίς φόβο μαζί τους εκμυστηρεύοντάς τους ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη στους/στις καθηγητές/τριές τους, δεν αισθάνονται ότι οι καθηγητές/τριες είναι με το μέρος τους ότι ενδιαφέρονται για αυτούς/ές πραγματικά και φροντίζουν για την ανάπτυξη και την ευημερία τους. Αν οι μαθητές/τριες, δεν εμπιστεύονται τους/τις καθηγητές/τριές τους, δεν υπάρχει ενσυναίσθηση και αμοιβαίος σεβασμός, ο διάλογος θα αποτύχει. Ο διάλογος, στα μάτια του Freire, πρέπει να βασίζεται στην «αγάπη, ταπεινοφροσύνη και πίστη», τα οποία, όπως υποστήριξε, θα εξελιχθούν φυσικά σε μια «οριζόντια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης» (Freire, 2005). Από την άλλη πλευρά η εμπιστοσύνη μεταξύ δύο μερών δεν μπορεί να υπάρξει αν τα λόγια του/της καθενός/μιάς δεν συμπίπτουν με τις πράξεις του/της (ό.π.). Όσο περισσότερο ελαττώνουμε την απόσταση ανάμεσα στα λόγια και στις πράξεις μας, τόσο περισσότερο θα συμβάλλουμε στην ενίσχυση των δημοκρατικών εμπειριών (Freire, 2009). Όπως αναφέρει μια έκθεση για την πολιτειακή εκπαίδευση για την Ευρωπαϊκή Ένωση, «Τα πιο ισχυρά μαθήματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία στους/στις μαθητές/τριές τους προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν και συμπεριφέρονται, όχι από το τι τους λένε» (Harrison & Baumgartl, 2002: 33 στο Sears et al, 2014: 6-7).

Η σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες είναι περίπλοκη, θεμελιώδης και δύσκολη (Freire, 2009). Είναι μια σχέση για την οποία πρέπει να σκεφτόμαστε συνεχώς. Οι συζητήσεις με την ερευνητική ομάδα και όλη η διαδικασία της ΕΔ με παρακίνησε και μου έδωσε την ευκαιρία να σκεφτώ πάνω σε αυτήν τη σχέση. Συνειδητοποίησα ότι γνωρίζοντας καλύτερα τον κόσμο των παιδιών και τον τρόπο που σκέπτονται στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής, θα με

βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας μου και θα συμβάλει στην ανάπτυξη μιας ανοιχτής σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μας.

Κάτω από προϋποθέσεις η εργασία σε μικρές ομάδες επηρεάζει θετικά τη διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ των μαθητών/τριών

Όπως μια σειρά μελετών τεκμηριώνει (βλέπε ενδεικτικά Webb, 1982a, 1982b, 1985, 2009· Howe & Abedin, 2013), έγινε και εδώ εμφανές ότι οι διαλογικές πρακτικές είναι πιο αποτελεσματικές όταν οι μαθητές/τριες εργάζονται συνεργατικά σε μικρές ομάδες. Κάτω από προϋποθέσεις, οι μικρές ομάδες προσφέρουν ιδιαίτερες ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση και ουσιαστική συζήτηση (Cohen, 1994). Αυτό, πέρα από τον μικρό αριθμό συνομιλητών/τριών, ευνοείται από το γεγονός ότι οι διαμαθητικές σχέσεις είναι (περισσότερο) ισότιμες και σύμμετρες και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού παραμερίζεται, στοιχεία που απελευθερώνουν και αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών. Γι αυτό το λόγο, οι μικρές ομάδες έχουν συστηθεί επίσης ευρέως ως μέσο για την επίτευξη ισότητας (ό.π.).

Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Howe & Abedin (2013) στα συμπεράσματα της ανασκόπησης τεσσάρων δεκαετιών έρευνας για το διάλογο στην τάξη, οι μελέτες έχουν ελάχιστα να πουν για την αλληλεπίδραση στην ολομέλεια της τάξης και πως αυτή μπορεί να συνδυαστεί με το διάλογο μικρών ομάδων για το μέγιστο όφελος. Το πλαίσιο ολόκληρης της τάξης είναι εκείνο στο οποίο τίθενται περισσότερο τα ζητήματα διαλόγου, όπως καταθέτει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και όπως καταδεικνύεται από πλήθος μελετών στην εκπαίδευση (ό.π.).

Η υποτιμημένη θέση του μαθήματος ΚΠΑ στη συνείδηση της μαθητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας

Σχόλιο κριτικής φίλης σχετικά με τις ομάδες εστίασης:

Ε: Εγώ κόλλησα πάντως πάρα πολύ σε αυτό που είπανε ότι δεν το θεωρούν σημαντικό μάθημα.

Αυτή η αντίληψη έχει διαμορφωθεί αρχικά επειδή η ΚΠΑ είναι μη εξεταζόμενο μάθημα. Σε μια σχολική κουλτούρα βασισμένη στις εξετάσεις, κάθε μάθημα που δεν θεωρείται ότι επικυρώνεται από αυτές έχει μικρότερο κύρος από

τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς και ακόμη και τους/τις εκπαιδευτικούς (Burton et al, 2015).

Επιπλέον, εμφανίζεται σαν ένα εξειδικευμένο μάθημα που διδάσκεται ξεχωριστά σαν περιεχόμενο και διαδικασία και όχι ως μέρος μιας ευρύτερης σχολικής αποστολής.

Απόσπασμα από τις καταγραφές των κριτικών φύλων σχετικά με τις ομάδες εστίασης:
B: Το συμπέρασμα είναι ότι δεν ήταν ποτέ ένα μάθημα το οποίο να του δίνει το ίδιο το σχολείο αξία. Άρα δεν του δίνουμε και εμείς. Γιατί μία ήτανε Μελέτη Περιβάλλοντος, μία ήτανε Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή που όμως ο δάσκαλος το έκανε Μαθηματικά. Στο γυμνάσιο ήταν Οικιακή Οικονομία, μετά ήτανε ... ξέρεις ότι είναι πολύ ξεκάθαρο ότι αυτό το πράγμα δεν είναι ένα ενιαίο αντικείμενο που έχει αξία για το σχολείο. Ο άλλος μου είπε ότι δε θεωρούμε ότι θα μας χρειαστεί τώρα όπως θα μας χρειαστούν τα Μαθηματικά.

Δεν είναι ενσωματωμένο πλήρως στο πρόγραμμα σπουδών και στη σχολική ζωή ώστε το αντικείμενο και οι αξίες του μαθήματος να γίνουν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής γνώσης και του σχολικού ήθους. Για να είναι αυτό επιτυχές θα πρέπει να δοθεί στην ΚΠΑ και στα μαθήματα κοινωνικών επιστημών γενικότερα, μια πιο κεντρική θέση στο πρόγραμμα σπουδών και μεγαλύτερη υποστήριξη από τους υπεύθυνους χάραξης της παιδαγωγικής πολιτικής. Χωρίς μεγαλύτερο κύρος σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με γνώμονα την αξιολόγηση, η ΚΠΑ θα παραμείνει ένα μάθημα δεύτερης κατηγορίας, ενταγμένο σε ένα υπερπλήρες, προσανατολισμένο στην αξιολόγηση πρόγραμμα σπουδών (ό.π.).

Ωστόσο, παρά την πολιτική ρητορική, αυτό μπορεί στην πραγματικότητα να βολεύει τους/τις υπεύθυνους/ες χάραξης πολιτικής, δεδομένου ότι η επιδίωξη του ανταγωνιστικού στόχου για την ΚΠΑ, δηλαδή η κριτική διερεύνηση πολιτικών και κοινωνικών θεμάτων, η ενθάρρυνση του δημοκρατικού διαλόγου, της ελεύθερης σκέψης και της κοινωνικής δράσης, μπορεί να μην αποτελεί εξίσου στόχο της κυβερνητικής πολιτικής (ό.π.).

8.2 Τελικός αναστοχασμός

Στοχαζόμενοι πάνω στα συμπεράσματα της παρούσας ΕΔ διαπιστώνουμε την ανάγκη για μάθηση για τη δημοκρατία μέσω της δημοκρατίας με μια διαλογική παιδαγωγική. Δημοκρατικοί/ές πολίτες διαμορφώνονται στο βαθμό που ενθαρρύνεται η ενημερωμένη συμμετοχή των μαθητών/τριών και δίνονται ευκαιρίες έκφρασης στις δεξιότητες και τις πεποιθήσεις τους ως προς την πολιτειότητα. Οι άνθρωποι μαθαίνουν κάνοντας. Οι τάξεις είναι κοινωνικές ομάδες και ο τρόπος λειτουργίας τους μπορεί να βοηθήσει ή να εμποδίσει την καλλιέργεια ιδιοτήτων που σχετίζονται με τη δημοκρατική ιδιότητα του/της πολίτη. Τα σχολεία και οι τάξεις δεν μπορούν να λειτουργούν ως δικτατορίες στις οποίες οι υψηλότερες αρετές είναι η υπακοή, η υποταγή και η συμμόρφωση και να περιμένουν από τους/τις μαθητές/τριες να εξελιχθούν σε δημοκρατικούς/ές πολίτες (Parker & Jarolimek, 1984). «Το να εξυμνείς τη δημοκρατία και να φιμώνεις τον λαό είναι φάρσα» έχει γράψει ο Freire (2005: 91).

Αν στοχεύουμε να προετοιμάσουμε τους/τις μαθητές/τριές μας να ασχοληθούν με τη δημοκρατία, τότε πρέπει να συμμετέχουν σε εμπειρίες που τους ζητούν να περιηγηθούν σε συγκρούσεις και διαφορές, προκειμένου να προσπαθήσουν προς ένα κοινό καλό. Είναι ωραίο και καλό να διδάσκουμε τους/τις νέους/ες για την ενεργή πολιτειότητα αλλά αν οι προσπάθειές τους να συμμετέχουν στο σχολείο αποθαρρύνονται συνεχώς, μπορεί όλα να πάνε χαμένα (Sears et al, 2014). Επειδή η πραγματική συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες είναι η καρδιά της διατήρησης και της εκπλήρωσης του δημοκρατικού πειράματος, πλούσιες εμπειρίες συμμετοχής πρέπει να προγραμματιστούν στο πρόγραμμα σπουδών καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών.

Βέβαια καθώς ένα μεγάλο μέρος της μάθησης και εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα εκτός σχολείων, όχι μόνο άλλοι τομείς του σχολικού προγράμματος αλλά και άλλοι κοινωνικοί φορείς μοιράζονται την ευθύνη για την εκπαίδευση του/της πολίτη (Parker & Jarolimek, 1984). Το έργο θα ήταν πολύ μεγάλο για το μάθημα ΚΠΑ και μόνο. Το σχολείο και το πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών επιστημών ως παράγοντες για την προετοιμασία των δημοκρατικών πολιτών εξαρτώνται σημαντικά από το είδος της εκπαίδευσης του/της πολίτη που λαμβάνει χώρα σε άλλα περιβάλλοντα των παιδιών. Για τον Vygotsky οι ανθρώπινες δραστηριότητες δεν εξαντλούνται σε ένα στενό πλαίσιο αλληλεπίδρασης, όπως, λ.χ., το σχολείο ή η κοινότητα, αλλά δέχονται επιδράσεις από το ευρύτερο σύστημα και τις κοινωνικές εξελίξεις, οι οποίες

συμβαίνουν μέσα σε αυτό. Αυτό σημαίνει ότι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου στα πλαίσια του σχολείου βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και αλλαγές, αποτελεί έκφρασή της, αλλά και αντιστρόφως. Δεν μπορεί παρά να συνεξετάζεται με την ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη, γεγονός που εμπλέκει στο πεδίο θέματα αξιών και γενικότερα κουλτούρας, αλλά και τα συνδεδεμένα με αυτά θέματα εξουσίας και ανισοτήτων (Καλούδη, 2013).

8.3 Δυσκολίες – περιορισμοί, οφέλη και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Δυσκολίες – περιορισμοί

Η συγκεκριμένη ΕΔ δεν διεκδικεί, ενώ πολύ θα το επιθυμούσε, αυτό που επαγγέλλεται η κριτική-χειραφετική ΕΔ, την αλλαγή στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των θεσμών και των κοινωνιών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανήκουν, καθώς δεν εξέτασε συστηματικά το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής. Έγινε όμως με κριτικό στοχασμό και επίγνωση των αντιφάσεων και των περιορισμών που δημιουργεί η κοινωνικο-οικονομική και πολιτική πραγματικότητα, καθρέπτη της οποίας αποτελεί το σχολείο. Εξάλλου «η προσωπική αλλαγή εκπαιδευτικών-ερευνητών/τριών που επικεντρώνουν την έρευνα στις τάξεις τους, σε ένα ερμηνευτικό κυρίως πλαίσιο, μπορεί να μην μεταρρυθμίζει άμεσα τα σχολεία και την κοινωνία (...), αλλά δημιουργεί πυρήνες μικρής αλλαγής σ' ένα πλαίσιο συνείδησης της κοινωνικής ευθύνης του εκπαιδευτικού» (Κατσαρού 2018: 38).

Οι δυσκολίες και οι περιορισμοί της παρούσας ΕΔ έχουν να κάνουν κυρίως με την έλλειψη χρόνου και την έλλειψη εμπειρίας από την εκπαιδευτικό-ερευνητήρια. Η έρευνα είχε διάρκεια μόλις ένα ακαδημαϊκό τετράμηνο και μετά βίας μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν δύο κύκλοι παρεμβάσεων. Παρά τη μικρή διάρκεια της έρευνας παράχθηκε αρκετά μεγάλος όγκος ποικίλων δεδομένων από τα οποία υποχρεωθήκαμε να επιλέξουμε αυτά που θεωρήσαμε σημαντικά με κριτήριο να προσφέρουν πληροφορίες για τα ερωτήματα της έρευνας αλλά και νέες κατανοήσεις και προοπτικές στο εγχείρημά μας, παραμελώντας άλλα δεδομένα που θα προσέφεραν γνώσεις για την ίδια την ΕΔ¹¹ (Κατσαρού, 2016). Δεν ήταν πάντα εφικτό να γίνεται η

¹¹ Αναφερόμαστε κυρίως στην απολογιστική συνάντηση της ερευνητικής ομάδας (Παράρτημα 11) και στην προσωπική συνέντευξη της εκπαιδευτικού-ερευνητήριας από μία κριτική φίλη μετά το πέρας της έρευνας.

ανάλυση των δεδομένων παράλληλα με τη συλλογή τους, κάτι που θα τροφοδοτούσε γόνιμα τον αναστοχασμό μας. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, λόγω έλλειψης εξοικείωσης, δυσκολεύτηκε στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και συχνά συνειδητοποιούσε την επιρροή των εκπαιδευτικών βιωμάτων της στην ερμηνεία τους. Δυστυχώς δεν είχε δώσει από την αρχή τη δέουσα έμφαση στη λεπτομερή καταγραφή ερευνητικού ημερολογίου και στην πιστή καταγραφή των παρεμβάσεων και των συζητήσεων. Θεωρώ ότι θα εντυπωσιαζόμασταν από τη διαφορά που θα είχαμε αν οι μαθητές/τριες απομαγνητοφωνούσαν οι ίδιοι/ες τα δεδομένα που παρήγαγαν και επιπλέον ερμήνευαν τα αποτελέσματα. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι ενήλικες αναλύουν τα δεδομένα, μεταφράζουν τη «γλώσσα των μαθητών/τριών» σε λέξεις των ενηλίκων που δεν έχουν πάντα το ίδιο νόημα, ή δεν κατανοούν τα θέματα που οι μαθητές/τριες θεωρούν πιο σημαντικά (Fielding, 2004). Παρόλα αυτά όλοι/ες οι συμμετέχοντες/χουσεσ «ακούγονται» στην έκθεση των αποτελεσμάτων, χωρίς να αποκλείεται κανείς/μιά.

Ιδιαίτερα σημαντικός ήταν ο ρόλος των κριτικών φίλων και της διευκολύντριας, οι οποίες μέσω του κριτικού διαλόγου, με τις δικές τους κατανοήσεις και τα προκλητικά τους ερωτήματα συνέβαλαν καίρια στην ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας (Κατσαρού, 2016). Παρόλα αυτά η συνεργασία και συμμετοχή των μελών της ερευνητικής ομάδας δεν ήταν τόσο στενή όσο επιθυμούσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια.

Απόσπασμα από την απολογιστική συνάντηση της ερευνητικής ομάδας:

B: Ένα πράγμα ήταν ότι δεν ενδιαφερθήκαμε όλοι το ίδιο, και το άλλο ότι δεν μπορέσαμε να συμφωνήσουμε. Ό,τι ιδέα έπεσε, δεν μπορέσαμε να συμφωνήσουμε όλοι.

Επίσης θα μπορούσαν να είχαν εμπλακεί συμμετοχικά περισσότερα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ή ακόμα καλύτερα να είχε διαμορφωθεί μια κοινότητα μάθησης¹² στο σχολείο όπου θα αναπτύσσαμε την ΕΔ.

Σημείο κλειδί στην ΕΔ είναι η σχέση θεωρίας και πράξης όχι μόνο γιατί οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παράγουν θεωρία, αλλά και γιατί κατά τη διάρκεια της

¹² Η «κοινότητα μάθησης» ή αλλιώς «κοινότητα μάθησης/πρακτικής» εμπεριέχει ένα εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζουν οι συνεχιστές του έργου του Vygotsky, το οποίο έχει διαμορφωθεί με τη δημιουργική συνεισφορά των μαθητών/τριών και δίνει έμφαση στη βίωση κοινών εμπειριών, στο μετασχηματισμό της συμμετοχής, και στη διαπραγμάτευση της γνώσης (Καλούδη, 2013).

έρευνας, η αναζήτηση στη βιβλιογραφία τροφοδοτεί τις ιδέες των εκπαιδευτικών και οδηγεί στον αμοιβαίο εμπλουτισμό των θεωριών που δοκιμάζονται στην πράξη (ό.π.). Δυστυχώς, λόγω έλλειψης χρόνου, στην περίπτωσή μας δεν ήταν εφικτή η επαρκής μελέτη της βιβλιογραφίας πριν την έναρξη της έρευνας. Η συζήτηση πάνω στα θεωρητικά κείμενα και η διασύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη ήρθε αναπόφευκτα κατά τη διάρκεια της έρευνας, όπου η ανάγκη να ανατρέξουμε στη βιβλιογραφία έγινε επιτακτική.

Οφέλη

Απόσπασμα από την απολογιστική συνάντηση της ερευνητικής ομάδας:

K: Γιατί εκεί που καταλήγουμε, απ' ότι κατάλαβα, είναι ότι πρέπει να έχεις συνειδητοποιήσει ότι μια ΕΔ μπορεί να μην φέρει αποτέλεσμα, εννοώ αυτό που έχεις στο μυαλό σου εσύ από πριν. Μπορεί να φέρει άλλα αποτελέσματα απροσδόκητα, όπως π.χ. το να σκεφτώ κάτι. Και αυτό είναι ένα αποτέλεσμα. Δεν άλλαξε στην τάξη το διάλογο. Αλλά σκέφτηκα κάτι. Αυτό είναι αποτέλεσμα.

E: Είναι μια αλλαγή.

K: Οπότε, να εννοιολογήσουμε λίγο διαφορετικά τις αλλαγές για να μην απογοητευόμαστε. Δεύτερον, ότι είναι μια συνεχής διαδικασία, δε σταματάει. Δεν είναι κάτι που θα κάνω μία φορά και τελείωσε. Αν συνειδητοποιήσουμε αυτό νομίζω ότι μπορούμε να δούμε και διαφορετικά την ΕΔ που κάναμε.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, τα οφέλη από το εγχείρημα αυτό είναι πολλαπλά και μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε ότι, ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα, η ίδια η διαδικασία της ΕΔ είναι εκείνη που ενδυνάμωσε την εκπαιδευτικό-ερευνητήρια.

Απόσπασμα από την απολογιστική συνάντηση της ερευνητικής ομάδας:

A: Τι είναι αυτό που είναι άξιο να γραφτεί;

B: Άξιο να γραφτεί είναι το πως κατάλαβα ποια είναι εκείνα τα βήματα και κατάλαβα με βάση αυτή τη μικρή άσκηση που έκανα, ποια βήματα είναι πιο σημαντικά, για αρχή. Δηλ. κατάλαβα για παράδειγμα ότι η παρατήρηση, η συστηματική παρατήρηση είναι πολύ σημαντική για να αποφασίσω ποιο είναι το πρόβλημα. Συστηματική παρατήρηση με δεδομένα. Και ανάλυση δεδομένων. Ότι μπαίνοντας σε αυτή τη διαδικασία κατάλαβα

που είναι τα μικρά κενά που γίνονται, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αυτό που η Κατσαρού θεωρεί...

Κ: Για σένα Άννα είναι πολύ πιο ξεκάθαρο. Μου φαίνεται πολύ ξεκάθαρο αυτό που θα πεις. Και μόνο να πεις ότι μπήκα σε μια διαδικασία, σκέφτηκα, απογοητεύτηκα, ενθουσιάστηκα, κατάλαβα κάτι, αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό.

Ξεκινήσαμε από ένα σημαντικό πρόβλημα την πρακτική λύση του οποίου προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε μέσα από ερευνητικές διαδικασίες (ό.π.). Η μελέτη της βιβλιογραφίας μας ώθησε στην κριτική εξέταση του προβλήματος, μας κατέστησε κοινωνούς διαφορετικών προσεγγίσεων, συμπλήρωσε και προβληματίσε περαιτέρω τις θεωρητικές οπτικές της ερευνητικής ομάδας. Τα συμπεράσματα της έρευνας μας οδήγησαν να αντιληφθούμε την κοινωνική προέλευση του ζητήματος της έλλειψης διαλόγου.

Σημαντικό είναι ότι δόθηκε η ευκαιρία να ακουστούν οι φωνές των μαθητών/τριών ενώ και οι ίδιοι/ες, ως συμμετέχοντες/χουσες στην ερευνητική διαδικασία, προβληματίστηκαν πάνω στην αξία του διαλόγου και συνειδητοποίησαν το πρόβλημα της έλλειψής του.

Απόσπασμα από τις ομάδες εστίασης:

Μαθητής: Κάπως τον τελευταίο καιρό έχει αλλάξει, υπάρχει διάλογος μέσα στην τάξη, δεν μιλάει μόνο η κυρία, έχει αλλάξει με κάποιο τρόπο.

Μαθήτρια: Έχει αλλάξει γιατί είδαμε τα προβλήματά μας και προσπαθούμε να τα κάνουμε καλύτερα

Διευρύνθηκε η κατανόησή μας για το ζήτημα, ενώ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αναθεώρησε πολλές αντιλήψεις της και άλλαξε τον τρόπο σκέψης της σε σχέση με την καθημερινή πρακτική της («Εμένα κάτι άλλαξε μέσα μου»). Συγκεκριμένα, οι αρχικές πεποιθήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για τις δυσκολίες που συναντούσε για διάλογο στην τάξη έδιναν έμφαση σε παράγοντες που σχετίζονταν περισσότερο με τα ίδια τα παιδιά ως άτομα με δυσκολίες σε αναπτυξιακό, επικοινωνιακό και κοινωνικοποιητικό επίπεδο. Μέσω της ΕΔ συνειδητοποίησε τις αντιφάσεις που ασυνείδητα βιώνει και τους τρόπους με τους οποίους τις διαχειρίζεται, καθώς πρωτύτερα εστίαζε στο ζήτημα της πειθαρχίας και στην τήρηση κανόνων ως συνθήκη για την πραγματοποίηση του διαλόγου.

Σχόλιο κριτικής φίλης από την απολογιστική συνάντηση της ερευνητικής ομάδας:

Κ: Εμένα με ενθουσίασε και η δική σου η αντίληψη, ότι σκέφτηκες κάτι αλλιώς. Η δική σου η μεταστροφή και μικρή που ήταν, μου άρεσε.

Αποδείχθηκε ότι η καλλιέργεια του διαλόγου δεν μπορεί να επιτευχθεί με ένα σύνολο πρακτικών, ρητά αφιερωμένων σε αυτόν τον σκοπό. Ο διάλογος στην εκπαίδευση οφείλει να λειτουργεί ως μια αυθόρμητη διαδικασία, χωρίς χωρικά και χρονικά πλαίσια, σε ένα ανοιχτό, δημοκρατικό πλαίσιο που σέβεται τις απόψεις όλων και ενθαρρύνει την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μέσα από την εμπειρία της ΕΔ και ιδιαίτερα μέσα από την διαδικασία του αναστοχασμού, δημιουργήθηκε στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η ανάγκη της διαρκούς κριτικής εξέτασης και διερεύνησης του εκπαιδευτικού της έργου και η βούληση για ανάπτυξη επαγγελματικής γνώσης και προσωπική βελτίωση μέσα από συνεχή αναστοχασμό. Αν επαναλαμβάναμε τη συγκεκριμένη ΕΔ θα προσπαθούσαμε να ξεπεράσουμε τα εμπόδια και τους περιορισμούς που προαναφέραμε και κυρίως θα επιδιώκαμε μια πιο συστηματική και σε βάθος εξέταση της εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά και του άμεσου εκπαιδευτικού και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου που αυτή εντάσσεται. Η βελτίωση της κατανόησης της εκπαιδευτικής πρακτικής και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή εκδηλώνεται, είναι μια διαδικασία που δύναται να «αποκαλύψει τις κοινωνικές αντιθέσεις, αλλά και τους περιορισμούς που εμμέσως εγείρονται στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης πρακτικής» (ό.π.).

Επιπλέον, καθώς η ΕΔ είναι μια ερευνητική διαδικασία χωρίς τέλος, τα συμπεράσματα, αλλά και η εξέταση της βιβλιογραφίας μας οδήγησαν σε νέα ερωτήματα που θα μπορούσαν να συνεχίσουν την ερευνητική πορεία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Καθώς η οπτική των μαθητών/τριών απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από την τρέχουσα βάση των ερευνητικών δεδομένων, μια μελέτη θα μπορούσε να εστιάζει στις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με την εκπαίδευση στην ιδιότητα του/της πολίτη και τα ευρύτερα ζητήματα της πολιτειότητας (Cleaver et al, 2005). Μια μελέτη που να εξετάζει πως οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την δημοκρατική συμμετοχή, τι γνώμη έχουν για το δημοκρατικό

κλίμα των σχολείων τους, πώς αισθάνονται για τις δυνατότητες δημοκρατικής συμμετοχής στα σχολεία (ό.π.). Ποια χαρακτηριστικά των σχολείων και των αιθουσών διδασκαλίας προωθούν το διάλογο και ποια τον εμποδίζουν (Burbules & Bruce, 2001). Τα παραπάνω μπορούν να εξεταστούν υπό το πρίσμα των εξελίξεων στις επιστήμες της εθνογραφίας της επικοινωνίας και της κοινωνιογλωσσολογίας, με νέες ερευνητικές μεθόδους που ενσωματώνουν βιντεοσκοπήσεις, πιο σύνθετα και λεπτομερή συστήματα κωδικοποίησης και πιο σαφείς αναλύσεις των τεκμηρίων (ό.π.). Προτείνεται να είναι μια ΕΔ με συμμετοχικό χαρακτήρα ώστε να εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες, να εστιάζει στις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες τις δημοκρατικές πρακτικές και το επίπεδο της δημοκρατίας στην τάξη και το σχολείο τους και να διερευνήσουν τρόπους βελτίωσης. Οι νέοι άνθρωποι είναι μια ζωτικής σημασίας πηγή πληροφοριών και ενόραση για την πολιτειακή εκπαίδευση, η οπτική των οποίων λείπει από τους/τις ερευνητές/τριες, τους/τις σχολιαστές/στριες και τους/τις επαγγελματίες χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Cleaver et al, 2005). Οι μαθητές/τριες να γίνουν πρωταγωνιστές στην ερευνητική διαδικασία, να συλλέξουν αλλά και να ερμηνεύσουν τα δεδομένα.

«Όπως κατέδειξε ο Bakhtin, ο διάλογος έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει την ατομική φωνή, και στην πολλαπλότητα του διαλόγου βρίσκουμε τις αξιώσεις της δημοκρατίας» (Cuenca, 2010: 47).

9. Βιβλιογραφία

- Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7, 1-19. DOI: 10.5195/dpj.2019.268.
- Aloni, N. (2011). Humanistic Education: From Theory to Practice. In W. Veugelers (Ed.), *Education and humanism* (pp. 35-46). Rotterdam: Sense Publishers.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 296-322.
<https://www.jstor.org/stable/747693>.
- Αποστολίδου, Ε. Δ. (2022). Εξέλιξη της Διδακτικής της Ιστορίας: Επιστημολογικό και Πολιτικοκοινωνικό Πλαίσιο. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 1(1), 23-38. <https://doi.org/10.12681/thea.26725>.
- Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (2008). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE.
- Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (1997). Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of school psychology*, 35(3), 261-279.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 39, 39-65.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Αυγητίδου, Σ. (2014α). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό* (σ. 193-206). Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Αυγητίδου, Σ. (2014β). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (σ. 9-92). Αθήνα: Gutenberg.
- Avgitidou, S. (2019). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: new issues and proposals, *Educational Action Research*, 28(2), 175-191. DOI: 10.1080/09650792.2019.1654900.
- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123-140. DOI: 10.1080/14681366.2015.1087044.
- Bohm, D., & Peat, F. D. (1987). *Science, order and creativity*. New York: Bantam Books.
- Brice, L. (2002). Deliberative discourse enacted: Task, text, and talk. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 66-87.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473179>.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και γλώσσα* (Α. Ρόδη, Μετ.). Αθήνα: Γνώση.
- Burbules, N. C., & Bruce, B. C. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.), (pp. 1102–1121). Washington: AERA.
- Burns, C., & Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge journal of education*, 34(1), 35-49. DOI: 10.1080/0305764042000183115.
- Burton, D., May, S., & John, L. (2015). Citizenship education in secondary schools in England. *Educational futures*, 7(1), 76-91.
- Campbell, D. E. (2005). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Environment Facilitates Adolescents' Civic Development. CIRCLE Working Paper 28. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*, University of Maryland.

- Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Για μια Εκπαιδευτική Κριτική Θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (4η εκδ.). (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αμπάνη, Μετ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational action research*, 13(3), 347-358. <https://doi.org/10.1080/09650790500200296>.
- Γερμανός, Δ. (2010). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΙΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΙΑΕ ΑΠΘ, 2007-09* (σ. 21-54). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/ University Studio Press.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D., & Lopes, J. (2005). *Citizenship Education Longitudinal Study: Second Cross-Sectional Survey, 2004. Listening to Young People: Citizenship Education in England*. Research Report RR626. Nottingham: National Foundation for Educational Research. Department for Education and Skills.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, 64(1), 1-35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). London: Routledge.
- Cornett, J. W. (1996). *Uncertain Mediation, Unrestrained Dialogue, and the Role of the Civics Teacher: Learning about Civics Instruction from Hungarian Educators*. US Florida: ERIC.
- Corrie, L. F. (1993). *Pedagogical knowledge and classroom practice: teachers management of a disruptive classroom behaviour, talking out of turn* (Doctoral dissertation). Institute of Education, University of London.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd Ed). London: SAGE.
- Cuenca, A. (2010). Democratic means for democratic ends: The possibilities of Bakhtin's dialogic pedagogy for social studies. *The Social Studies*, 102(1), 42-48. DOI: 10.1080/00377996.2010.484442.

- De Groot, I. (2011). Why we are not democratic yet: The complexity of developing a democratic attitude. In W. Veugelers (Ed.), *Education and humanism* (pp. 79-93). Rotterdam: Sense Publishers.
- Durkheim, E. (2013). *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*, Ε. Καλεράντε, (Επιμ.) (Ε. Στασινοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3), 297-325.
- Ευαγγέλου, Ι. Δ. (2014). *Βελτιώνοντας το κλίμα της τάξης: μια έρευνα δράσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly.
- Ευσταθίου, Μ. (2008). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά Ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007* (σ. 29-36). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Fecho, B., & Botzakis, S. (2007). Feasts of becoming: Imagining a literacy classroom based on dialogic beliefs. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(7), 548-558. Doi: 10.1598/JAAL.50.7.4.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal*, 30(2), 295-311. DOI: 10.1080/0141192042000195236.
- Fisher, R. (2011). Dialogic teaching. In A. Green (Ed.), *Becoming a reflective English teacher* (pp. 90-109). New York: Open University Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Opressed* (M. B. Ramos, Trans.). 30th Anniversary Ed. New York: Continuum.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Τ. Λιάμπας (Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Friedman, M. (2001). Martin Buber and Mikhail Bakhtin: The dialogue of voices and the word that is spoken. *Religion & literature*, 33(3), 25-36. <https://www.jstor.org/stable/40060095>.

- Frijters, S., ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction, 18*(1), 66-82. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.11.001.
- Frydaki, E. (2009). Values in teaching and teaching values: A review of theory and research, including the case of Greece. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 14*(1), 109-128.
- Frydaki, E. (2011). Fostering humanity through interpretive dialogue in teacher communities. In W. Veugelers (Ed.), *Education and Humanism* (pp. 163-179). Rotterdam: Sense Publishers.
- Frydaki, E., & Katsarou, E. (2013). The crucial role of teachers' dialogic practices in an educational action research. *Journal of teaching and teacher education, 1*(2), 73-87. <http://dx.doi.org/10.12785/jtte/010202>.
- Giroux, H. A. (1988). Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment. *Educational theory, 38*(1), 61-75.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard educational review, 56*(3), 213-239. http://digitalcommons.chapman.edu/education_articles.
- Ηλιού, Κ., Κακεπάκη, Μ., Κληρονόμος, Ν., Περιβολαράκη, Μ. (2023). *Αντίληψη της Δημοκρατικότητας στη Λήψη Αποφάσεων στο Σχολείο. Τελική Έκθεση 2023*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών - Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας.
- Habermas, J. (1990a). *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής* (Α. Οικονόμου, Μετ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Habermas, J. (1990b). *Moral consciousness and communicative action*. Polity press.
- Habermas, J. (1997). *Η Ηθική της Επικοινωνίας* (Κ. Καβουλάκος, Μετ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Habermas, J., & Lenhardt, C. (1973). A postscript to knowledge and human interests. *Philosophy of the social sciences, 3*(2), 157-189.
- Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education, 30*(1), 10-41. DOI: 10.1080/00933104.2002.10473177.
- Hess, D. E. (2004). Discussion in social studies: Is it worth the trouble?. *Social education, 68*(2), 151-157.

- Hess, D., & Posselt, J. (2002). How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of curriculum and supervision*, 17(4), 283-314.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge journal of education*, 43(3), 325-356. DOI: 10.1080/0305764X.2013.786024.
- Ι.Ε.Π. (2021). *Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr
- John-Steiner, V., & Souberman, E. (1997). Επιμύθιο στο L.S. Vygotsky, *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* Σ. Βοσνιάδου, (Επιμ.) (Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Johnston, P. H., & Nicholls, J. G. (1995). Voices we want to hear and voices we don't. *Theory into practice*, 34(2), 94-100. <https://www.jstor.org/stable/1476957>.
- Καλούδη, Ε. (2013). *Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., (2018). Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση σε μετανεωτερικούς καιρούς. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015)* (σ. 24-43). Αθήνα και Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΕΚΠΑ.
- Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο. Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2016). Διερευνώντας τις διαλογικές πρακτικές των μαθητών σε ομάδες εργασίας: Μια κοινωνικο-πολιτισμική μελέτη περίπτωσης. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.). *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σ. 450-475). Αθήνα: Gutenberg.
- Katsarou, E., & Sipitanos, K. (2019). Contemporary school knowledge democracy: possible meanings, promising perspectives and necessary prerequisites. *Educational Action Research*, 27(1), 108-124. DOI: 10.1080/09650792.2018.1564688.
- Kazepides, T. (2012). Education as dialogue. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 913-925. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2011.00762.x.
- Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *Qualitative Research*, 3(1), 299-302. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf>.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2018). Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015)* (σ. 101-120). Αθήνα και Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΕΚΠΑ.
- Kubli, F. (2005). Science teaching as a dialogue—Bakhtin, Vygotsky and some applications in the classroom. *Science & Education*, 14(6), 501-534. DOI 10.1007/s11191-004-8046-7.
- Lambirth, A. (2006). Challenging the laws of talk: ground rules, social reproduction and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 17(1), 59-71. DOI: 10.1080/09585170600682608.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. In K. Littleton & C. Howe (Eds),

Educational Dialogues: Understanding & Promoting Productive Interaction (pp. 182-203). London: Routledge.

Λυκομήτρου, Σ. (2015). *Λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην προσχολική εκπαίδευση: Μία συνεργατική έρευνα-δράση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής του διαλόγου* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Νηπιαγωγών.

Λυκομήτρου, Σ. & Αυγητίδου Σ. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 69-96. doi: [10.12681/dial.14361](https://doi.org/10.12681/dial.14361).

Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and education*, 22(3), 222-240. DOI: 10.1080/09500780802152499.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. (τ. 2) (4^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.

Mercer, N. (2000). *Η Συγκρότηση της Γνώσης* (Μ. Παπαδοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford review of education*, 40(4), 430-445. DOI: 10.1080/03054985.2014.934087.

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, culture and social interaction*, 1(1), 12-21. doi:10.1016/j.lcsi.2012.03.001

Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British educational research journal*, 25(1), 95-111.

Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2007). *Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life*.

- Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297. doi:10.1007/s11217-007-9071-1.
- Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, Μετ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue* (pp. 30-74). New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse processes*, 35(2), 135-198.
DOI: 10.1207/S15326950DP3502_3.
- Parker, W. C. (2012). Democracy, Diversity, and Schooling. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 613-620). New York: Sage.
- Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17(3), 273-289.
- Parker, W., & Jarolimek, J. (1984). *Citizenship and the Critical Role of the Social Studies*. NCSS Bulletin No. 72. Washington: National Council for the Social Studies.
- Phelps, S., & Weaver, D. (1999). Public and personal voices in adolescents' classroom talk. *Journal of Literacy Research*, 31(3), 321-354.
- Rapanta, C., Miralda-Banda, A., Garcia-Mila, M., Vrikki, M., Macagno, F., & Evagorou, M. (2023). Detecting the factors affecting classroom dialogue quality. *Linguistics and Education*, 77, 1-22.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101223>.
- Rapanta, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2020). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32(3), 475–494. <https://doi.org/10.1002/curj.95>
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational review*, 58(2), 219-231.
DOI: 10.1080/00131910600584207.
- Rule, P. (2011). Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning. *Educational philosophy and theory*, 43(9), 924-942.
doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00606.x.

- Schuitema, J., Van Boxtel, C., Veugelers, W., & Ten Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education, 26*, 85-107. DOI 10.1007/s10212-010-0038-1.
- Schuitema, J., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G., & Ten Dam, G. (2009). Two instructional designs for dialogic citizenship education: An effect study. *British Journal of Educational Psychology, 79*(3), 439-461.
DOI:10.1348/978185408X393852.
- Sears, A., Peck, C. L., & Herriot, L. (2014). We're here to teach about democracy not practice it. The missed potential of schools as democratic spaces. In C. Harding (Ed.), *One World in Dialogue, 3*(1), (pp. 5-16). Alberta: Document Production staff, ATA.
- Sewell, A. (2011). Developing dialogue in the classroom: A cultural tool for learning together. *Classroom Discourse, 2*(2), 268-281.
DOI: 10.1080/19463014.2011.614063.
- Σιδηροπούλου Σ., & Αυγητίδου Σ. (2021). Μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» σε μια διαλογική και συμμετοχική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 10*(1), 161–180.
<https://doi.org/10.12681/hjre.26715>
- Singh, J. P. (2008). Paulo Freire: Possibilities for dialogic communication in a market-driven information age. *Information, Communication & Society, 11*(5), 699-726. DOI: 10.1080/13691180802124518.
- Σιπητάνος, Κ. (2020). *Οι μαθητές/τριες ως συνεργευνητές/τριες σε κοινότητες γραμματισμού κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Τομέας Θεωρίας και Μεθοδολογίας των Κοινωνικών Επιστημών.
- Skidmore, D. (2000). From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education, 14*(4), 283-296. DOI: 10.1080/09500780008666794.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012a). Classroom misbehavior in the eyes of students: A qualitative study. *The Scientific World Journal, 2012*. 1-8.
doi:10.1100/2012/398482
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012b). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal, 2012*. 1-8.
doi:10.1100/2012/208907.

- Tannebaum, R. P. (2013). Dialogue, discussion, and democracy in the social studies classroom. *Social Studies Research and Practice*, 8(3), 99-109.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14(4), 359-379. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2004.01.005.
- Τσαμούρη, Μ. (2020). *Ο διάλογος ως έννοια και πρακτική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο. <https://www.researchgate.net/publication/296014223>.
- Τσιώλης, Γ. (2018α). Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015)* (σ. 44-52). Αθήνα και Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΕΚΠΑ.
- Τσιώλης, Γ. (2018β). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης. <https://www.researchgate.net/publication/329363823>.
- UNESCO, (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for challenges of the 21st century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Van Der Veen, C., Van Der Wilt, F., Van Kruistum, C., Van Oers, B., & Michaels, S. (2017). MODEL 2 TALK: An intervention to promote productive classroom talk. *The Reading Teacher*, 70(6), 689-700. doi:10.1002/trtr.1573.

- Van Der Veen, C., & Van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction, 48*, 1-4. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.002>.
- Veugelers, W. (2011). A humanist perspective on moral development and citizenship education: empowering autonomy, humanity and democracy. In W. Veugelers (Ed.), *Education and humanism* (pp. 9-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Veugelers, W. (2019). *Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education*. Utrecht: University of Humanistic Studies.
- Veugelers, W., Derriks, M., & de Kat, E. (2006). Education and major cultural incidents in society: September 11 and Dutch education. *Journal of Peace education, 3*(2), 235-249. DOI: 10.1080/17400200600874933.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Σ. Βοσνιάδου, (Επιμ.) (Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Webb, N. M. (1982a). Group composition, group interaction, and achievement in cooperative small groups. *Journal of educational psychology, 74*(4), 475-484. DOI: 10.1037/0022-0663.74.4.475.
- Webb, N. M. (1982b). Peer interaction and learning in cooperative small groups. *Journal of educational psychology, 74*(5), 642-655.
- Webb, N. M. (1985). Student interaction and learning in small groups: A research summary. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.). *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 147-172). New York: Springer Science+Business Media. DOI 10.1007/978-1-4899-3650-9.
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 1-28. DOI: 10.1348/000709908X380772.
- Wegerif R. (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. *Language and Education, 19*(3), 223-237. DOI: 10.1080/09500780508668676.
- Wells, G. (1999). Language and education: Reconceptualizing education as dialogue. In *Annual Review of Applied Linguistics, (1999) 19* (pp. 135-155). USA: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/S026719059919007X>.

Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The journal of the learning sciences*, 15(3), 379-428.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Yildirim, Ş., & Uzun, Ş. (2021). An overview of dialogic teaching and its impact on learning. *International Journal of Education, Technology and Science*, 1(2), 135-153.

10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο μαθητή/τριας

Περιοχή κατοικίας:

Έχει σπουδάσει ο πατέρας σου;

Αν ναι, τί έχει σπουδάσει;

Εργάζεται;.....

Αν ναι, τί δουλειά κάνει;.....

Έχει σπουδάσει η μητέρα σου;

Αν ναι, τί έχει σπουδάσει;

Εργάζεται;

Αν ναι, τί δουλειά κάνει;

Έχεις αδέρφια;	Ναι	Όχι
Αν ναι, πόσα αδέρφια έχεις;		
Έχεις δικό σου δωμάτιο;	Ναι	Όχι
Έχεις πρόσβαση στο ίντερνετ στο σπίτι σου;	Ναι	Όχι
Έχεις βιβλιοθήκη στο σπίτι σου;	Ναι	Όχι

Όταν έχω ένα πρόβλημα:

- Το συζητώ με κάποιον/α
- Το αντιμετωπίζω μόνος/η μου
- Τίποτα από αυτά τα δύο

Όταν διαφωνώ με κάποιον/α ή κάποιους:

- Προσπαθώ να με ακούσουν/καταλάβουν
- Προσπαθώ να τους πείσω
- Προσπαθώ να τους ακούσω/καταλάβω
- Έρχομαι σε σύγκρουση

Σου συμβαίνει να θες να πεις τη γνώμη σου ή να ρωτήσεις κάτι στην τάξη και να ντρέπεται ή να φοβάσαι; 7 Ναι (33%), 15 Όχι (67%). 2 μαθητές/τριες τσέκαραν και τα 2.

Στην ερώτηση «Τι σημαίνει για σένα ο διάλογος στην τάξη;» απαντούν: «ελευθερία έκφρασης, ενδιαφέρον, συζήτηση, επικοινωνία, συνοχή, συμμετοχή, συνεννόηση, συνεργασία, προβληματισμός για σύγχρονα ζητήματα, να ακούω τον άλλον, διαφορετικές γνώμες». Τους βοηθάει «να κατανοούν το μάθημα, να ανοίγουν οι ορίζοντές τους, να μαθαίνουν για τους συμμαθητές τους, να έρχονται πιο κοντά». Μία απάντηση ήταν «Μου αρέσει να ακούω τις γνώμες πολλών ατόμων αλλά δεν είναι πάντα ενδιαφέρον», ενώ κάποιος άλλος/η έγραψε ότι για αυτόν/ήν ο διάλογος σημαίνει «Φασαρία, επειδή όταν πάει να μιλήσει κάποιος πετάγονται όλοι».

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες επιθυμούν να γίνεται διάλογος στο μάθημα και αναγνωρίζουν ότι η φασαρία είναι ένας αποτρεπτικός παράγοντας. Οι λόγοι που τα παιδιά θεωρούν ότι δυσκολεύουν το διάλογο είναι ότι όπως λένε: «Οι μαθητές δεν προσέχουν, φωνάζουν, πετάγονται, δεν υπάρχει τάξη, δεν ξέρουν να επικοινωνούν, μιλάνε ταυτόχρονα, δε συνεργάζονται, ο καθένας θέλει να μιλήσει, ο καθένας θέλει να επιβάλει τη γνώμη του, δεν είναι πρόθυμοι να ακούσουν, πολλοί δεν ενδιαφέρονται να κάνουν διάλογο».

Παρόλα αυτά, το 57% δηλαδή πάνω από τους/τις μισούς/ές μαθητές/τριες στην ερώτηση «Θεωρείς ότι γίνεται διάλογος στο μάθημα ΚΠΑ;» πιστεύουν ότι γίνεται διάλογος στο μάθημα. Ενώ στην ερώτηση αν «Το κλίμα στο μάθημα ΚΠΑ ευνοεί το διάλογο;» οι μισοί/ές απαντάνε θετικά και οι άλλοι/ες μισοί/ές αρνητικά.

Στην ερώτηση που τους ζητά να προτείνουν τρόπους για βελτίωση του διαλόγου επικεντρώνονται στη δική τους στάση και συμπεριφορά λέγοντας: «να είμαστε πιο ήρεμοι, να κάνουμε ησυχία, να μην μιλάνε όλοι μεταξύ τους, να μην παίρνουμε μόνοι μας το λόγο, να μην διακόπτουμε, να υπάρχουν όρια, να μιλάμε με σειρά, να εξασκηθούμε, να λένε όλοι τις ιδέες τους, να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον, να ακούμε ο ένας τον άλλον, να αντιληφθούμε τη σοβαρότητα του μαθήματος». Δύο απαντήσεις αφορούν τον/την διδάσκοντα: «Με προτρέπει κάποιες φορές και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά»· «Να συζητούσαμε αρχικά για θέματα που μας ενδιαφέρουν όλους».

Παράρτημα 3. Κλείδα παρατήρησης διδασκαλίας
1^η κριτική φίλη

στο περνάει η ώρα έχει περισσότερα άσχετα
13^{ος} αλλεργον εκόνες (αχιλίσια) κουβένια άσχετα

Βασία
1^η παραίτηρη

Ερωτήσεις παρατήρησης μαθητών/τριών

1. Σηκώνω το χέρι (για να μιλήσω για το θέμα) | (καταβ. το κατέβαί) |
2. Σηκώνω χέρι αλλά δεν περιμένω να μου δώσουν το λόγο |
3. Πετάγομαι/ Διακόπτω (μιλάω χωρίς να σηκώσω χέρι) |
 - α. για να πω τη γνώμη μου |
 - β. για να ρωτήσω |
4. Μιλώ ταυτόχρονα με άλλους (για το θέμα) |
5. Μιλώ πολύ δυνατά (για να ακουστώ) |
5. Απευθύνομαι στην τάξη
 - α. ερώτηση |
 - β. άποψη |
6. Απευθύνομαι στην καθηγήτρια
 - α. ερώτηση |
 - β. άποψη |
7. Λέω τη γνώμη μου χωρίς αιτιολόγηση/επιχείρημα |
8. Λέω τη γνώμη μου με αιτιολόγηση/επιχείρημα |
9. Απαντώ στην καθηγήτρια |
10. Απαντώ σε συμμαθητή/τρια | (διακόπτω) |
11. Παρακολουθώ βουβός/ή |
12. Ασχολούμαι ήσυχα με κάτι δικό μου |
13. Μιλώ στο διπλανό / στη διπλανή μου (μπροστινό/ή, πλαινό/ή κ.ο.κ.) |
14. Λέω κάτι άσχετο δυνατά |

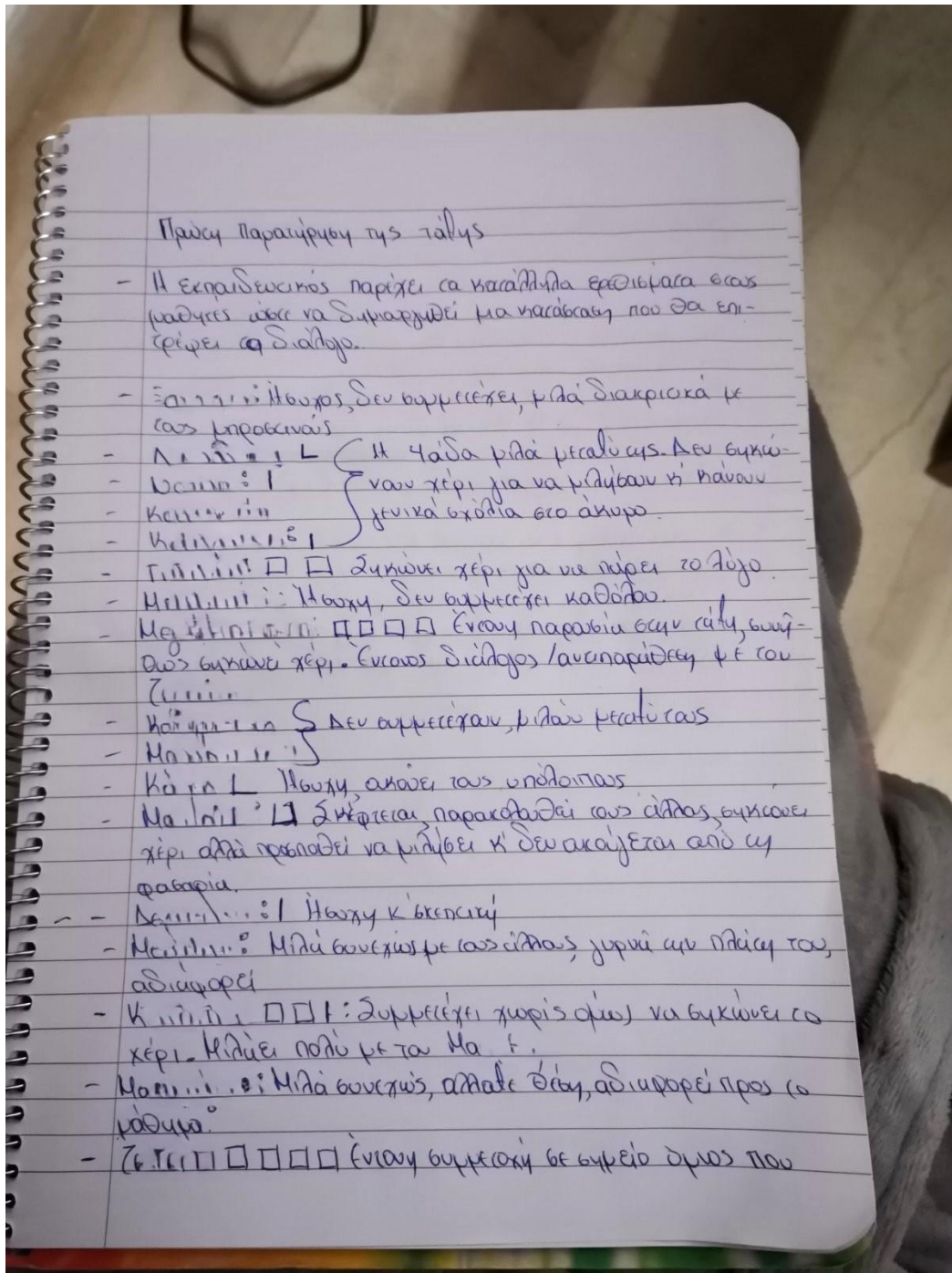
Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον +
αρέσει για συμμετοχή

2^η κριτική φίλη

Ερωτήσεις παρατήρησης καθηγήτρια

1. Ρωτάω κάποιον | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
 2. Ρωτάω όλους | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
 3. Κάνω κλειστή ερώτηση |
 4. Κάνω ανοιχτή ερώτηση | | | | | |
 5. Επιβραβεύω | | | | |
 6. Αποδοκιμάζω |
 7. Ζητώ διευκρίνιση | | | | | | | |
 8. Ακούω προσεκτικά | | | | |
 9. Διακόπτω |
 10. Αιτιολογώ την άποψή μου | | | | |
 11. Φωνάζω για να ακουστώ | | | | |
 12. Κάνω παρατήρηση (για ησυχία)(π.χ. κάντε ησυχία!) | | | | | | (ειναι)
 13. Κάνω παρατήρηση που αφορά το διάλογο (ρύθμιση) (π.χ. κάντε ησυχία για να ακούμε αυτούς που θέλουν να πούνε τη γνώμη τους!) | | | | |
 14. Συμφωνώ (επιφωνητικό) | | | | | | | | | |
 15. Διαφωνώ | | | | | |
- σημειώ παρατηρήσεις για καταστάσεις (ή να γράψω ή να καταλαβαίνω) εδωχτες. |
- δίνω - ερέθισμα | | | | | | | | (φάσμα)
- ερωτώ ή άλλο | | | | | | (π.χ. φτιάξω το υπολογιστή)
- βρίσκω σε σχέση |
- εισακρίνω | | | | | | | |

3^η κριτική φύλη



Παράρτημα 4. Απόσπασμα από ελεύθερη παρατήρηση διδασκαλίας με τη μορφή σημειώσεων από την κριτική φίλη-ερευνήτρια

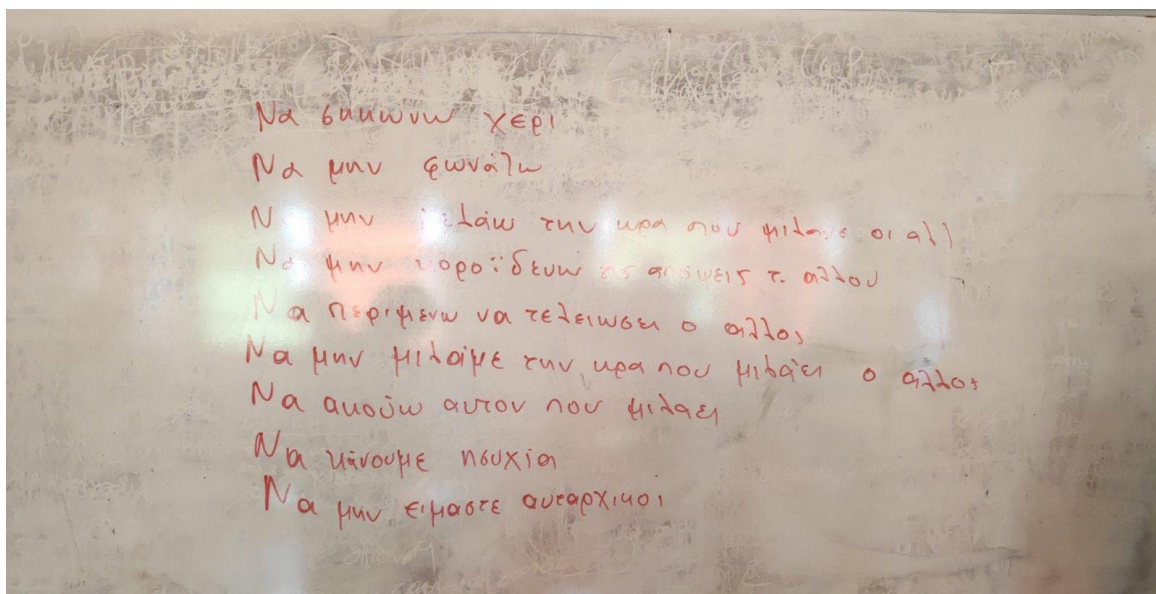
Διδασκαλία μαθήματος «Κοινωνική διαστρωμάτωση, κοινωνικές ανισότητες»

Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας πολυτροπικά μέσα διδασκαλίας και παραστατικά παραδείγματα και στοιχεία προσπαθούσε να οδηγήσει τη σκέψη των μαθητών/τριών στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αιτίες και συνέπειες των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες πρόσεχαν και προσπαθούσαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις της. Σταδιακά ενσωμάτωνε νέες πληροφορίες και επαναδιατύπωνε τις ερωτήσεις οδηγώντας σε μια πιο ανοιχτή συζήτηση, αποσπώντας όλο και περισσότερες απόψεις των μαθητών/τριών. Με κάποια αφορμή η συζήτηση έφερε στην επιφάνεια πιο ευαίσθητα θέματα και έγινε πιο ζωνρή και πιο γρήγορη. Αρκετοί/ές μαθητές/τριες σηκώνουν τα χέρια ψηλά και τα κουνάνε μανιωδώς για να τραβήξουν την προσοχή της. Πολλοί/ές μαθητές/τριες μιλούν ταυτόχρονα. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να καλέσει όσους/ες έχουν σηκώσει τα χέρια τους και για λίγο προσπαθεί να συνοψίσει και να μεσολαβήσει μεταξύ των σημείων που διατυπώνονται από διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, λέει περισσότερες από μία φορές: *«Περιμένετε ένα λεπτό, περιμένετε ένα λεπτό! Δεν υπάρχει τόση μεγάλη διαφορά μεταξύ αυτών που λέει ο Ν... και των υπολοίπων, από ότι νομίζετε»*, ακολουθώντας αυτό (όταν οι μαθητές/τριες της το επιτρέπουν) με μια επεξήγηση και περίληψη των σημείων που έχουν προσφέρει διάφοροι/ες μαθητές/τριες. Όμως, όλο και περισσότεροι/ες μαθητές/τριες φωνάζουν σύντομες απαντήσεις στον Νικόλα, ο οποίος επιμένει στην αρχική του άποψη (η οποία μπορεί να μην έχει γίνει καλά κατανοητή από όλους/ες, αλλά είναι ένα ανοιχτό ερώτημα πόσο σημαντικό ήταν το ακριβές επιχείρημα για τον καθένα από τους/τις μαθητές/τριες). Οι μαθητές/τριες συνεννοούνται μεταξύ τους σε δυνατούς τόνους, ανταλλάσσοντας απόψεις. Δίνουν την εντύπωση ότι είναι πολύ πρόθυμοι/ες να πουν κάτι για να περιμένουν να τους καλέσουν. Κάποιοι/ες χτυπούν τα χέρια ή τα βιβλία στα θρανία όταν κάποιος/α άλλος/η κάνει ένα αστείο ή προβάλλει ένα αμφιλεγόμενο σημείο. Άλλοτε μιμούνται την αηδία για την άποψη κάποιου/ας, άλλοτε την υποστηρίζουν με ένα νεύμα και ένα *«σωστό!»*. Οι μαθητές/τριες είναι φανερά ενθουσιασμένοι/ες και είναι πολύ πρόθυμοι/ες να συμμετάσχουν. Συνήθως παρέχουν μια υποθετική αφήγηση για να υποστηρίξουν τα επιχειρήματά τους και τα εκφράζουν όλο και πιο εξατομικευμένα, καθώς το επιχείρημα γίνεται όλο και πιο έντονο. Αργότερα, στο πιο έντονο μέρος της διαφωνίας, προσωποποιούν αναφερόμενοι απευθείας σε καταστάσεις ή ανθρώπους που όλοι γνωρίζουν.

Η εκπαιδευτικός σταματά τελικά να προσπαθεί να παρέμβει (είναι δύσκολο να πάρει το λόγο μέσα σε όλη αυτή τη φασαρία) και αφήνει τους/τις μαθητές/τριες να ανταγωνίζονται ελεύθερα για τη σειρά της ομιλίας, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα πολλές ταυτόχρονες εναλλαγές και χρήση λεκτικών και μη λεκτικών στρατηγικών για να έχουν την ευκαιρία να ακουστούν από τους/τις άλλους/ες. Όταν το κουδούνι σηματοδοτεί το τέλος της ώρας, οι μαθητές/τριες συνεχίζουν να διαφωνούν.

Η εκπαιδευτικός, όπως είπε, ένιωθε ότι ήταν σωστό να τους «αφήνει» να ξεσπάσουν έτσι μόνο μια στο τόσο, αλλά όχι πολύ συχνά. Οι μαθητές/τριες προφανώς απολαμβάνουν αυτές τις ευκαιρίες να εκφράσουν τη δική τους γνώμη.

Παράρτημα 5. Οι κανόνες διαλόγου που γράφτηκαν στον πίνακα και η αυτοαξιολόγηση



Αυτοαξιολόγηση στους κανόνες διαλόγου

(Παρόντες/ούσες: 23 στους/στις 27 μαθητές/τριες)

Αριθμός που δήλωσε ότι τους τηρεί

- 20 Σηκώνω το χέρι μου
- 18 Δεν φωνάζω
- 17 Δεν γελάω την ώρα που μιλάει κάποιος/α
- 19 Δεν κοροϊδεύω τις απόψεις του/της άλλου/ης
- 20 Περιμένω να τελειώσει αυτός/ή που μιλάει
- 16 Δεν μιλάω την ώρα που μιλάει κάποιος/α
- 20 Ακούω αυτόν/ήν που μιλάει (Ο Τ..... έγραψε «μερικές φορές»)
- 20 Κάνω ησυχία (Ο Τ..... έγραψε «μερικές φορές»)
- 19 Δεν είμαι αυταρχικός/ή

Παράρτημα 6. Ομαδοσυnergατική δραστηριότητα «Άνδρες, Γυναίκες και Κοινωνία»

1**ΕΝΟΤΗΤΑ 2**34

Δραστηριότητα 2.1.4 Άνδρες, Γυναίκες και Κοινωνία

Pihl, Hozák, A., Bjelak, N., & Cesar, S. (2003). Sex and Gender under Magnifying Glass: Manual on identities, sexuality and process of socialisation (Spol i rod pod povećalom - priručnik o identitetima, seksualnosti i procesu socijalizacije). Zagreb: CEI - Center for Education, Counselling and Research. Ανακτήθηκε 1 Απριλίου 2010 από: www.cei.hr/hiv/izvori-i-rod-pod-povecalom-2-prosireno-izdanje/

Διάρκεια: 30'-45'

Σύντομη Εισαγωγή

Το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στις κοινωνικά κατασκευασμένες διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Γι' αυτό το λόγο, οι ανισότητες μεταξύ των φύλων είναι βαθιά ριζωμένες στην κοινωνία και την κουλτούρα. Κατηγορίες όπως "άνδρας" και "γυναίκα" αποτελούν προϊόντα μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου και κοινωνικού πλαισίου και, ως τέτοια, υπόκεινται σε μετασχηματισμούς και μεταβολές.

Μαθησιακοί Στόχοι

Να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στα στερεότυπα του φύλου και να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων/-ουσών για τους ρόλους των φύλων.

Υλικό & Προετοιμασία

- Μεγάλα φύλλα χαρτιού
- Μαρκαδόροι
- Κολλητική ταινία

Προτεινόμενη βήμα-προς-βήμα διαδικασία

- 1 Χωρίστε τους συμμετέχοντες/-ουσες σε 4 μικρές ομάδες και δώστε στην κάθε ομάδα στυλό και χαρτί
- 2 Κάθε ομάδα έχει διαφορετικό έργο:
 - Η 1η ομάδα πρέπει να απαριθμήσει τα πλεονεκτήματα του να είσαι γυναίκα στην κοινωνία μας
 - Η 2η ομάδα πρέπει να απαριθμήσει τα πλεονεκτήματα του να είσαι άνδρας στην κοινωνία μας
 - Η 3η ομάδα πρέπει να απαριθμήσει τα μειονεκτήματα του να είσαι γυναίκα στην κοινωνία μας
 - Η 4η ομάδα πρέπει να απαριθμήσει τα μειονεκτήματα του να είσαι άνδρας στην κοινωνία μας
- 3 Κάθε μικρή ομάδα πρέπει να παρουσιάσει την εργασία της στην ολομέλεια.
- 4 Προσπαθήστε να σταχυολογήσετε τις ομοιότητες και τις διαφορές από τους καταλόγους απαντήσεων που θα παρουσιάσουν τα παιδιά.
- 5 Συζητήστε τα ακόλουθα:
 - Περιορίζονται οι άνθρωποι από τους ρόλους των φύλων τους και γιατί;
 - Εναλλάσσονται οι ρόλοι μεταξύ των δύο φύλων;
 - Ποια είναι τα οφέλη από ένα συγκεκριμένο ρόλο που αποδίδεται σε ένα φύλο και ποιος/-α επωφελείται από αυτά;
 - Πως επηρεάζουν οι ρόλοι των φύλων τις σχέσεις;
 - Τι θα θέλατε να αλλάξετε;

52

Παράρτημα 7. Απομαγνητοφώνηση της 3^{ης} ομάδας μαθητών/τριών με θέμα εργασίας: «Να απαριθμήσετε τα μειονεκτήματα του να είσαι γυναίκα στην κοινωνία μας»

Αγόρι: Ωραία, λοιπόν,...

Αγόρι: Κυρία να πάω τουαλέτα;

Αγόρι: Γράφε!

Αγόρι: Ωραία, 1^ο

.....

Αγόρι: Όι, ντα έκθεση θα γράψουμε 1^ο, 2^ο, 3^ο. 1^ο (έντονα). Να γράφω εγώ που είμαι γαμάτος; Κάνω ωραία γράμματα.

Κορίτσι: Κάνει καλά γράμματα.

Αγόρι: Λοιπόν, μειονεκτήματα γυναίκας, πλεονεκτήματα γυναίκας.

Κορίτσι: Από εδώ δε θα μας φτάσει!

Αγόρι: Δεν πειράζει, ρε!

Εντάξει. 1^ο όχι «αρχικά» γιατί βαριέμαι να γράφω. Αριθμητικά σου είπα. 1^ο δεν έχει....

Αγόρι: Ε! Πείτε, μειονεκτήματα!

Κορίτσι: Η κυρία είπε

Κορίτσι: Υπάρχει ο φόβος να κυκλοφορήσεις μόνη το βράδυ.

Αγόρι: Ουάουου!

Κορίτσι: Τι ουάουου, υπάρχει ο φόβος....

Κορίτσι 2: Άρα γράφουμε «φοβάσαι να κυκλοφορήσεις μόνη σου το βράδυ»;

Αγόρι: Κακοποίηση εννοείτε;

Κορίτσι: Φοβάσαι γιατί

Αγόρι: Ναι κατάλαβα μην σε βιάσει. Φοβάσαι να κυκλοφορείς..... με «ε» έτσι; Εσύ φοβάσαι, ή όχι;

Κορίτσι: «αι».

Κορίτσι: Κυκλοφορήσεις όχι κυκλοφορείς. (Υπαγορεύει) Φοβάσαι να κυκλοφορήσεις το βράδυ.

Αγόρι: Με «η» έτσι; το πρώτο είναι με «υ».

Κορίτσι: Ναι.

Κορίτσι: Σε υποτιμούν επειδή είσαι γυναίκα.

Κορίτσι: Περιμένετε λίγο.

Αγόρι: Σε υποτιμούν, επειδή είσαι άχρηστη (αστειευόμενος).

Κορίτσι: Λιγότερη σταθερή δουλειά.

Αγόρι: Καλά, αυτό το 1950, τώρα μια χαρά είναι!

Κορίτσι: Και σεξισμός, σεξουαλικοποίηση γυναίκας.

Κορίτσι: Ότι σου κάνουν άσχημα κομπλιμέντα.

Κορίτσι: Σε σεξουαλικοποιούν συνέχεια.

Αγόρι: Δεν υπάρχει αυτή η λέξη!

Κορίτσι: Σε σεξουαλικοποιούν συνέχεια.

Αγόρι: Ασταμάτητα! 4^ο.

Κορίτσι: Σωματική κακοποίηση.

Αγόρι: 5^ο. Για πες καμιά ιδέα!

Κορίτσι: Τα χυδαία σχόλια, που περπατάς στο δρόμο....

Κορίτσι: Και να σφυρίζουνε και να πατάνε κόρνες!

Κορίτσι: Ναιiii! Ψιτ ψιτ.....

Κορίτσι: Δεν κάνεις τις δουλειές του σπιτιού.

Αγόρι: Τις δουλειές του σπιτιού;

Κορίτσι: Ναι, οι manάδες δεν είναι υποχρεωμένες να κάνουνε τις δουλειές του σπιτιού! Ακούτε;

Αγόρι: Είστε δούλες με λίγα λόγια, χα χα!

Κορίτσι: Έ! εσύ τι είσαι; Μην το γράφεις!

Αγόρι: Τίποτα. Όι, δεν γράφω. Όι δούλα, κάνετε τις περισσότερες δουλειές.

Κορίτσι: Γιατί όλα αυτά που γράφουμε είναι και σεξισμός, ναι είναι μειονεκτήματα να είσαι στην κοινωνία.

Κορίτσι: Α, ναι! Φοβάσαι να χωρίσεις.

.....

Αγόρι: Πάτε καλά;

Κορίτσι: Καλά, δεν έχεις καταλάβει τι συμβαίνει;

Κορίτσι: Ναι για να καταλάβεις πριν δύο μέρες, το θέμα με μια 19χρονη

Αγόρι: Ά, ναι αυτό είναι, εντάξει!

Κορίτσι: Αν πας να χωρίσεις φοβάσαι μην σε σκοτώσει ο άλλος.

Αγόρι: Φοβάσαι να χωρίσεις, «ω»; Το χωρίσεις είναι με «ι».

Κορίτσι: Τελειώνει σε «ίζω».

(Ακολουθεί διαμάχη αν είναι «ι» ή «η»).

Κορίτσι: Θεωρείς ότι σε ένα σπίτι η μητέρα κάνει τις δουλειές;

Κορίτσι: Λες; η μάνα μου μαγείρευε.

Αγόρι: Δούλα!

.....

Αγόρι: Πείτε!

Κορίτσι: Απαίτηση από τον άντρα να κάνουν τις δουλειές του σπιτιού.

Κορίτσι: Από την κοινωνία.

.....

Αγόρι: 7^ο σκοτώνονται οι γυναίκες.

Κορίτσια: Το είπαμε.

Αγόρι: Όι, είπαμε σωματική κακοποίηση.

Κορίτσι: Σωματική κακοποίηση είναι ξύλο.

Αγόρι: Ωραία, θύματα βιασμού.

Κορίτσι: Μα και οι άντρες γίνονται θύματα βιασμού.

Κορίτσι: Οι γυναίκες γίνονται πιο εύκολα.

Αγόρι: Ευκολότερα.

Κορίτσι: Περισσότερο, τι ευκολότερα.

Αγόρι: Γυναικοκτονίες, πώς λέγεται;

Κορίτσια: Γυναικοκτονίες.

Αγόρι: Ωραία, γυναικοκτονίες, θα το γράψω. Το παίρνω πάνω μου.

Κορίτσι: Χα χα! Το παίρνει πάνω του!

Αγόρι: 9^ο ακούτε πρόστυχα λόγια.

.....

Αγόρι: Α! είναι κακοί οδηγοί, δεν ξέρουν να οδηγάνε!

.....

Αγόρι: Βρήκα! Φόβος να φορέσετε ό,τι θέλετε. Το γράφω;

.....

Αγόρι: Ένα ακόμη θέλω, ένα ακόμη.

.....

Αγόρι: Α! ιερόδουλες, μπορεί να σε αναγκάζουν να είσαι ιερόδουλη.

Κορίτσι: Α, ναι!

Αγόρι: Να σε πουλάνε στα μαύρα παζάρια.

Κορίτσι: Σωματεμπόριο.

Αγόρι: Πως;

Κορίτσι: Και αν είσαι αγόρι μπορεί να σε πουλάνε στα μαύρα παζάρια. Το εμπόριο δεν είναι μόνο γυναικείο.

Αγόρι: (γράφει) Σω-μα-τε-μπό-ριο. Εντάξει, κομπλέ είναι.

.....

Εκπαιδευτικός: Συμφωνήσατε όλοι σαν ομάδα;

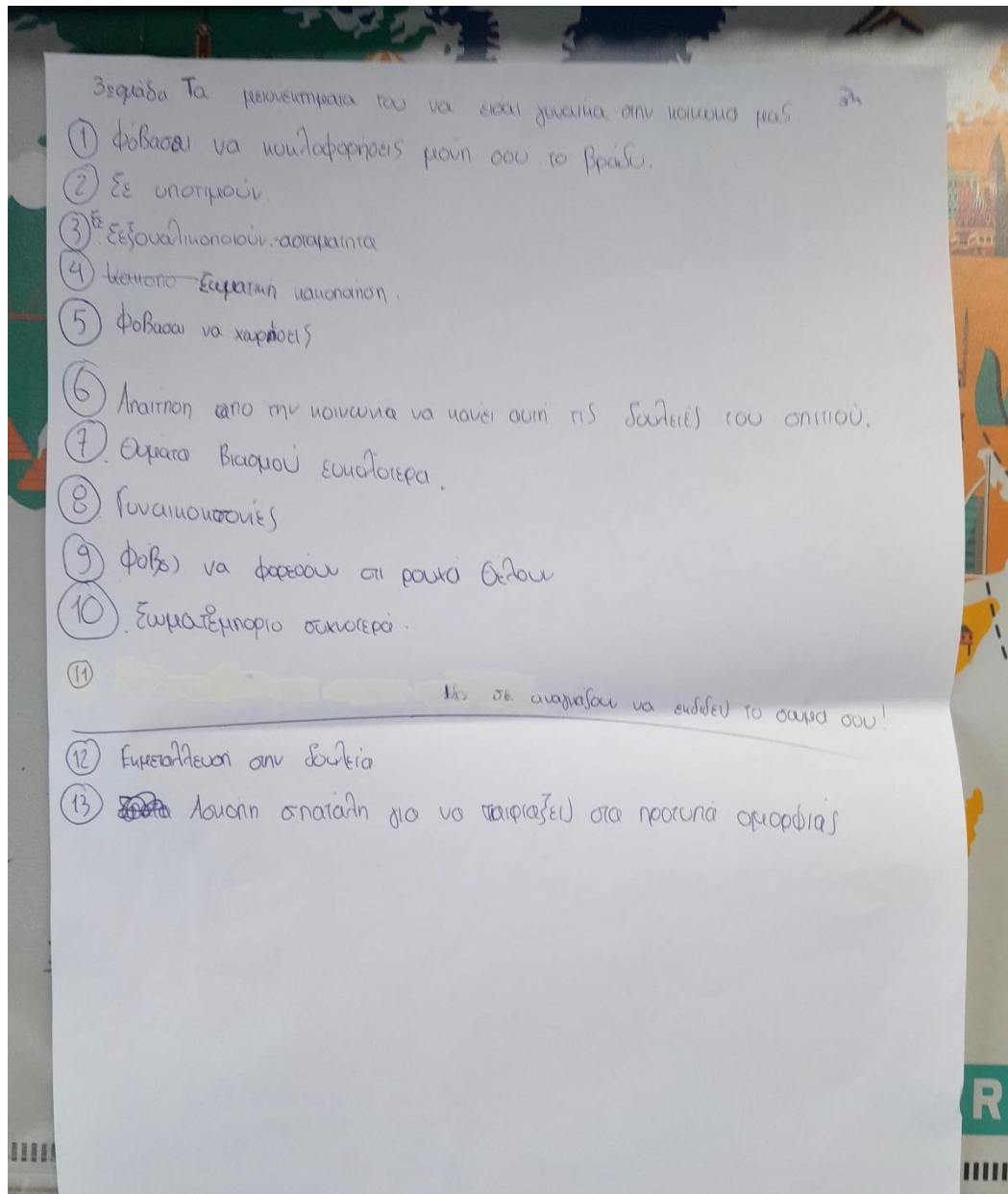
Παιδιά: Ναι κυρία συμφωνήσαμε.

Εκπαιδευτικός: Και τα αγόρια;

Παιδιά: Ναι.

(Βλέπε Παράρτημα 9 Φύλλο εργασίας της ομάδας)

Παράρτημα 9. Φύλλο εργασίας 3^{ης} ομάδας: «Τα μειονεκτήματα του να είσαι γυναίκα στην κοινωνία μας»



Παράρτημα 10. Απομαγνητοφώνηση ομάδων εστίασης

1^η Ομάδα Εστίασης

Ερευνήτρια: Κάναμε μια άσκηση για τον διάλογο, προσπαθήσαμε, το καταλάβατε;

Αγόρι: Ναι, ήταν απλό, απολύτως κατανοητό.

Ερευνήτρια: Θέλουμε να μας πείτε την γνώμη σας για τον διάλογο και για την άσκηση γενικά, την γνώμη σας γενικά. Με την έννοια ότι αυτό που κάναμε ήταν να βγάλετε τους κανόνες μόνοι σας, σαν τάξη και μετά να προσπαθήσετε να τους χρησιμοποιήσετε κατά την διάρκεια όλων των συζητήσεων που γίνονται στην τάξη.

Κορίτσι: Προφανώς οι κανόνες δεν τηρήθηκαν.

Αγόρι: Ήταν αναμενόμενο. Εγώ προσωπικά σαν ένα άτομο που μου αρέσει στην ζωή μου να έχω τους δικούς μου κανόνες, πάνω σε αυτό το θέμα δηλαδή δεν καταλαβαίνω πως θα μπορούσαν να δουλέψουν εφόσον τους βγάλαμε οι ίδιοι τους κανόνες.

Ερευνήτρια: Γιατί πιστεύετε ότι δεν θα μπορούσαν να δουλέψουν οι κανόνες από την αρχή;

Κορίτσι: Τα άτομα δεν είχαν από την αρχή την προδιάθεση να τους τηρήσουν και να κάνουν διάλογο, απλά βγάλαμε τους κανόνες και σιγά μην τους τηρήσουν.

Ερευνήτρια: Και γιατί δεν έχουν την προδιάθεση;

Αγόρι: Είναι δύσκολο να επιτευχθεί και ποσό μάλλον σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Ερευνήτρια: Θέλεις να πεις ότι δεν ενισχύονται τα παιδιά να εκφράσουν την άποψη τους;

Αγόρι: Ναι, γιατί υπάρχει μια συνεχής κριτική από τους συνομηλίκους και από τους καθηγητές, συμφωνείς;

Κορίτσι: Ναι.

Ερευνήτρια: Οπότε γιατί λέτε ότι τα παιδιά βγάλανε τους κανόνες για τον διάλογο;

Αγόρι: Ναι ήταν κάπως άτοπο.

Ερευνήτρια: Και γιατί το κάνανε; Γιατί συμμετείχαν σε αυτό;

Κορίτσι: Γιατί πρέπει.

Αγόρι: Ήταν στα πλαίσια του μαθήματος. Τα παιδιά κάνουν πολλά πράγματα στο μάθημα που δεν θέλουν να κάνουν, δεν τα πιστεύουν και τα κάνουν απλά για το μάθημα.

Ερευνήτρια: Εσείς θέλετε να υπάρχει ένας ειλικρινής διάλογος;

Κορίτσι: Ναι.

Ερευνήτρια: Σε τι; Σε οτιδήποτε;

Κορίτσι: Ναι, να γίνει μια συζήτηση, να ανταλλάσσονται απόψεις και να μην μένουμε κολλημένοι στις δίκες μας απόψεις χωρίς να ξέρουμε τι πιστεύουν οι άλλοι.

Αγόρι: Και να μην υπάρχει αυτή η λογοκρισία, ο καθένας να λέει αυτό που πιστεύει, να το υποστηρίζει, χωρίς να τον κρίνουν, χωρίς να έχει κάποιο τίμημα ως πούμε.

Ερευνήτρια: Ποιο είναι το τίμημα; Η κριτική;

Αγόρι: Για εμένα όχι δεν είναι η κριτική το τίμημα, δεν με ενδιαφέρει, αλλά οι υπόλοιποι; Φοβούνται μην επηρεάσουν την κρίση των καθηγητών, από την βαθμολόγηση, μιλάω για την πλειοψηφία των συμμαθητών μας.

Ερευνήτρια: Για εσένα όχι;

Αγόρι: Όχι, γιατί δεν με ενδιαφέρει τίποτα από αυτά τα δυο.

Κορίτσι: Ναι, ούτε εμένα δεν με νοιάζει ο βαθμός. Άλλους τους ενδιαφέρει και σκέφτονται να μην πω κάτι.

Αγόρι: Ναι, αυτό που λέει η Δ....., η λεγόμενη βαθμοθηρία που μαστίζει τα ελληνικά σχολεία, ειλικρινά πιστεύω ότι σκοτώνει την παιδεία σαν έννοια. Δηλαδή αν ήταν διαφορετικό το σύστημα βαθμολόγησης όλα θα ήταν διαφορετικά, το μάθημα θα ήταν διαφορετικό και οι μαθητές πιο ολοκληρωμένοι σαν προσωπικότητες και θα μαθαίναμε και περισσότερα πράγματα. Τώρα αυτό που γίνεται είναι να αποστηθίζουμε κάτι και μετά να πηγαίνουμε να το γράφουμε σε ένα διαγώνισμα και τέλειωσε, σας διαβεβαιώνω ότι π.χ. στο μάθημα της Ιστορίας κάνεις δεν θυμάται τι κάναμε τα προηγούμενα δυο χρόνια.

Κορίτσι: Κυνηγάμε βαθμούς χωρίς να μας νοιάζει το μάθημα και το να έχουμε γενικές γνώσεις.

Ερευνήτρια: Οπότε, για ποιο λόγο να συμμετέχει κάνεις μέσα στην τάξη και να λέει την γνώμη του;

Κορίτσι: Υπάρχει, γιατί συζητάς και πρέπει να θέλεις να ανταλλάξεις απόψεις και να συζητήσεις και να διευρύνεις.

Αγόρι: Να μην είσαι απόλυτος, γιατί αρκετά συχνά η απολυτότητα σκοτώνει την γνώση και όταν συζητάς κάτι και το ψάχνεις περεταίρω και ακούς και τις απόψεις των άλλων μπορείς να δεις τελικά ότι συμφωνείς με κάποια πράγματα και να αλλάξεις κάπως το σκεπτικό σου, να μάθεις κάτι καινούργιο.

Ερευνήτρια: Οπότε συζητάς και με τους/τις καθηγητές/τριες και με τα υπόλοιπα παιδιά με αυτούς τους όρους; Από όλους έχεις να μάθεις;

Αγόρι: Εννοείται, απλά με συγκεκριμένους καθηγητές έχεις περισσότερα κοινά, δηλαδή εμένα πάντα με ενδιέφερε η Ιστορία. Μπορώ να συζητήσω πάνω σε αυτό και εκτός μαθήματος περισσότερο με την καθηγήτρια που μου κάνει Ιστορία. Όπως και

η Δ..... που της αρέσουν περισσότερο τα Μαθηματικά, έχεις περισσότερα να αποκομίσεις από έναν καθηγητή σε αυτή τη φάση της ζωής μας πάνω στο γνωστικό κομμάτι, σε σχέση με τους συμμαθητές σου και ειδικά στη συγκεκριμένη τάξη.

Ερευνήτρια: Τι εννοείς;

Αγόρι: Δεν ξέρω, πιο καταρτισμένοι οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου να είναι έτσι λίγο πιο φαγμένοι να το πω.

Ερευνήτρια: Οι υπόλοιποι αλλά όχι οι δικοί σας;

Αγόρι: Ναι, δεν ξέρω, εγώ δεν έχω μεγάλο κύκλο, οπότε είναι λίγο δυσκολότερο.

Ερευνήτρια: Άρα θέλετε να πείτε και οι δυο ότι το επίπεδο της τάξης γνωστικά είναι χαμηλό;

Κορίτσι: Εγώ δεν ξέρω, εγώ πιστεύω ότι σε όλες τις τάξεις είναι έτσι, αλλά καταλαβαίνω τι θέλει να πει. Όχι χαμηλό επίπεδο, αλλά ρωτάς π.χ. κάποια παιδιά τι τους ενδιαφέρει, τι θέλουν, και λένε να περνάνε καλά, να βγαίνουν και οι βαθμοί απλά για να δείξουν ένα καλό βαθμό στους γονείς τους.

Ερευνήτρια: Που σημαίνει αυτό ότι ο διάλογος μαζί τους μπορεί να μην έχει νόημα;

Αγόρι: Ναι, δεν έχει νόημα σε καμιά περίπτωση. Δηλαδή σε πολλά φιλολογικά μαθήματα που δεν ενδιαφέρουν την πλειοψηφία των παιδιών, οι καθηγητές τους έχουν προσεγγίσει και με ωραίο και με άσχημο τρόπο και το έχουν συζητήσει, και στο τέλος δεν καταφέρνουν τίποτα και δεν γίνεται πάλι μάθημα. Οπότε είναι αυτό που λέει η Δανάη.

Ερευνήτρια: Άρα, ο λόγος που δεν γίνεται διάλογος είναι ότι πολλοί μαθητές δεν ενδιαφέρονται για το εκπαιδευτικό αντικείμενο.

Αγόρι: Ναι, και αυτό δεν εξαρτάται μόνο από την προσέγγιση που έχει ο εκπαιδευτικός, είναι και στην προσωπική κρίση του καθενός, δεν είναι απαραίτητα πρόβλημα των καθηγητών, δεν φταίνε μόνο αυτοί.

Κορίτσι: Έχουν και αυτοί ένα μερίδιο ευθύνης αλλά μέχρι ένα σημείο. Δηλαδή βλέπουμε και σε άλλα μαθήματα να γίνεται περισσότερος χαμός και σε άλλα όχι τόσο, αυτό είναι θέμα και του καθηγητή αλλά και των μαθητών, καθώς δεν ενδιαφέρονται, δεν τους νοιάζει, και ο καθηγητής δεν μπορεί να κάνει κάτι γι' αυτό. Είναι μία τάξη με 27 παιδιά.

Ερευνήτρια: Και πως γίνεται σε κάποια μαθήματα να μην γίνεται χαμός;

Κορίτσι: Ίσως ενδιαφέρει πιο πολλούς μαθητές το μάθημα, σε συνδυασμό με έναν καλό καθηγητή.

2^η Ομάδα Εστίασης

Ερευνήτρια: Καταλάβατε πως προσπαθήσαμε να κάνουμε μια παρέμβαση για να δούμε πως λειτουργεί ο διάλογος. Πως σας φάνηκε μέχρι τώρα;

Αγόρι: Ναι, δεν γίνεται διάλογος, βασικά δεν γίνεται μάθημα.

Ερευνήτρια: Γιατί, πιστεύεις;

Αγόρι: Γιατί....

Ερευνήτρια: Περίμενε, ο διάλογος και το μάθημα θεωρείς ότι είναι το ίδιο;

Αγόρι: Όχι, προσπαθεί η καθηγήτρια να κάνει μάθημα και οι μαθητές με το να συζητάνε κάτι άσχετο από το μάθημα, χωρίς διάλογο δεν γίνεται μάθημα.

Ερευνήτρια: Ωραία, ας πούμε ότι το θέμα δεν είναι αν γίνεται μάθημα, δεν μας ενδιαφέρει αυτό, μας ενδιαφέρει ότι βγάλατε τους κανόνες για τον διάλογο. Αυτό σας προβλημάτισε σε σχέση με το πως κουβεντιάζετε; Γιατί; Αν θέλετε να κουβεντιάζετε.

Αγόρι: Κάπως τον τελευταίο καιρό έχει αλλάξει, υπάρχει διάλογος μέσα στην τάξη, δεν μιλάει μόνο η κυρία, έχει αλλάξει με κάποιο τρόπο.

Κορίτσι: Έχει αλλάξει γιατί είδαμε τα προβλήματά μας και προσπαθούμε να τα κάνουμε καλύτερα, μπορεί να μην τα καταφέρουμε να λειτουργήσουμε σωστά τον διάλογο έτσι όπως τον σκεφτήκαμε.

Αγόρι: Συμβιβάζομαστε με τους κανόνες που βγάλαμε εμείς.

Ερευνήτρια: Γιατί συμβιβάζεστε με τους κανόνες;

Κορίτσι: Γιατί τους έχουμε και τους βλέπουμε μπροστά μας, άρα τους διαβάζουμε εκείνη την στιγμή και λέμε αυτό καλύτερα ας μην το πω αυτό, να περιμένω πρώτα να τελειώσει ο άλλος, ή ας μην γελάσω τώρα, ας ακούσω πρώτα τη γνώμη του άλλου.

Αγόρι: Ναι, οι περισσότεροι τουλάχιστον, υπάρχουν όμως και κάποια παιδιά που δεν έχουν δει καν ότι υπάρχουν αυτοί οι κανόνες.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σας βοηθάει ο διάλογος στην τάξη;

Παιδιά: Ναι, ναι.

Ερευνήτρια: Με ποιο τρόπο;

Αγόρι: Μπορούμε να συνομιλήσουμε και να μην φωνάζει ο ένας πάνω στον άλλον και να μπορούμε να καταλαβαίνουμε τι λέει ο άλλος.

Κορίτσι: Ναι, ανταλλάσσουμε απόψεις, μαθαίνουμε πως σκέφτεται ο άλλος και αυτό γενικά μας βοηθάει, αλλιώς δεν έχει νόημα ο διάλογος αν επιμένουμε μόνο στη δική μας γνώμη, αυτό είναι ουσιαστικά ο διάλογος, να ανταλλάσσουμε απόψεις.

Ερευνήτρια: Ναι, αλλά γιατί ανταλλάσσουμε απόψεις;

Κορίτσι: Για κάποιο θέμα που θέλουμε να συζητήσουμε.

Ερευνήτρια: Και γιατί να θέλουμε να το συζητήσουμε; Δεν κάνω τεστ απλά προσπαθώ να καταλάβω, γιατί λέμε εμείς ότι είναι σημαντικός ο διάλογος στην τάξη;

Κορίτσι: Γιατί ο καθένας έχει μία διαφορετική προσωπικότητα και μας δίνει ο διάλογος την ευκαιρία να δείξουμε την προσωπικότητά μας, το πως σκεφτόμαστε και να εκφράσουμε τη γνώμη μας.

Ερευνήτρια: Και θέλετε να εκφράζετε τη γνώμη σας;

Αγόρι: Ναι, απλά τις περισσότερες φορές, τουλάχιστον πριν, καταλήγαμε να φωνάζει ο ένας πάνω στον άλλον, γενικά να γινόμαστε λίγο σαν τις ειδήσεις, σαν τα πρωινάδικα.

Ερευνήτρια: Γιατί;

Αγόρι: Γιατί ο καθένας μίλαγε όποτε ήθελε, δεν υπήρχε ενσυναίσθηση.

Ερευνήτρια: Γιατί δεν θέλατε να ακούσετε τι σας λέει ο άλλος; Δεν σας ενδιέφερε;

Αγόρι: Ναι, ναι, γιατί θέλαμε να μιλήσουμε πιο πολύ για το δικό μας θέμα, να ακουστεί η δική μας φωνή.

Ερευνήτρια: Ναι, αλλά πως πιστεύεις ότι έχει αλλάξει αυτό;

Αγόρι: Έχει αλλάξει γιατί και οι καθηγητές κάνουν πιο ενδιαφέρον το μάθημά τους και όταν θες να παρακολουθήσεις το μάθημα θες να ακούσεις και τις απόψεις του άλλου.

Ερευνήτρια: Άρα, κριτήριο για τον διάλογο είναι το κατά πόσον με ενδιαφέρει το αντικείμενο που συζητάμε.

Αγόρι: Ναι ακριβώς.

Ερευνήτρια: Παιδιά, συζητάμε για το αν μας ενδιαφέρει να γίνεται διάλογος, γιατί θέλουμε να κουβεντιάζουμε. Και αν αυτό μέσα σε μία σχολική τάξη είναι καλύτερο από το να είναι κάποιος στην έδρα και να παραδίδει το μάθημα, και θέλουμε να μας πείτε τη γνώμη σας.

Αγόρι: Καταλαβαίνω ότι είναι σημαντικό να γίνεται ησυχία και αυτό είναι δύσκολο στην τάξη μας όπως έχετε δει και εσείς, και μας βγάζουν έξω από την τάξη, μας αλλάζουν θέση επειδή κοινωνικοποιούμαστε μεταξύ μας.

Ερευνήτρια: Ναι αλλά γιατί κάνετε φασαρία;

Αγόρι: Γιατί βαριόμαστε, χα χα!

Ερευνήτρια: Άρα, έλλειψη ενδιαφέροντος.

Αγόρι: Ναι άμα είναι βαρετό το μάθημα αρχίζεις και βαριέσαι και θες κάτι να κάνεις.

Ερευνήτρια: Ποιο μάθημα είναι ενδιαφέρον;

Αγόρι: Η Γυμναστική, χα χα!

Ερευνήτρια: Στη Γυμναστική κάνουμε διάλογο;

Κορίτσι: Το θέμα είναι ότι κάνουμε μόνο μάθημα, κάποιες κυρίες μας ακούν κάποιες άλλες όχι, σε άλλα μαθήματα είναι τελείως διαφορετικά. Πιστεύω ότι δεν πρέπει να κάνουνε όλη την ώρα μάθημα και να κάνουνε και κάτι άλλο γιατί μετά γίνεται βαρετό και έτσι κάνουμε φασαρία. Διάλογο δεν μπορούμε να κάνουμε σίγουρα εμείς.

Ερευνήτρια: Γιατί;

Κορίτσι: Όλοι κάνουμε φασαρία, ένας προς έναν.

Ερευνήτρια: Η φασαρία είναι δηλαδή αυτό που ενοχλεί;

Κορίτσι: Ναι, γιατί μπορεί να μιλάει μόνο ένα άτομο, μετά θα παρασύρει και ένα άλλο άτομο και μετά μιλάει όλη η τάξη, έτσι αρχίζει πάντα.

Ερευνήτρια: Αν δηλαδή το θέμα είναι ενδιαφέρον, δεν γίνεται φασαρία; Δηλαδή κυρίως το ενδιαφέρον είναι αυτό που θα καθορίσει το αν θα κάνω ησυχία και θα ακούσω τον άλλον και θα μιλήσω και εγώ;

Παιδιά: Ναι, ναι, ναι.

Ερευνήτρια: Είπες ότι κάποια μαθήματα είναι διαφορετικά, τι εννοείς;

Αγόρι: Στα φιλολογικά π.χ. δεν ακούγεται κιχ και αυτό έχει να κάνει με την καθηγήτρια, είναι κάπως αυτή, ενώ στην κ. Δεικτάκη κάνουμε φασαρία γιατί παρά είναι καλή μαζί μας, ενώ άλλοι με το που μιλήσεις σε βγάζουν κατευθείαν έξω. Η κ. Δεικτάκη μας έχει παρά αφήσει ελεύθερους.

Κορίτσι: Έχει να κάνει με την σημαντικότητα του μαθήματος.

Αγόρι: Ναι, κάποια μαθήματα είναι σημαντικά.

Κορίτσι: Δηλαδή τα Μαθηματικά είναι μία απαραίτητη γνώση, τα κάνουμε από όταν ξεκινήσαμε το σχολείο, άρα θα μας βοηθήσουν σε πολλούς τομείς στη ζωή μας. Ενώ η ΚΤΑ δεν θα μας βοηθήσει τόσο, ας πούμε στις εξετάσεις που λένε ότι εκεί βασίζονται όλα. Αν δεν περάσουμε τα Μαθηματικά δεν μπορούμε να περάσουμε την τάξη, δεν θα τελειώσουμε το σχολείο. Ενώ στην ΚΤΑ δεν μας ελέγχει κανείς στις εξετάσεις, άρα το θεωρούν ασήμαντο μάθημα. Και σαν σχολείο γενικά μας έχουν δείξει ότι η ΚΤΑ δεν είναι κάτι σημαντικό, από μόνο του το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά.

Αγόρι: Βασικά από το δημοτικό δεν κάναμε ποτέ, δηλαδή είχαμε ένα μάθημα κάτι με Μελέτη Περιβάλλοντος μετά άλλαξε στην 1^η Τάξη κάναμε Οικιακή Οικονομία. Γενικά

αυτό το μάθημα δεν το είχαμε από το δημοτικό για να το θεωρήσουμε σημαντικό μάθημα, το κάνουμε τα τελευταία χρόνια.

Αγόρι: Στο δημοτικό δηλαδή, στη Μελέτη Περιβάλλοντος δεν γινόταν ποτέ μάθημα. Μας έλεγαν θα κάνουμε Μαθηματικά τώρα γιατί δεν προλάβαμε να τελειώσουμε πριν.

Αγόρι: ΚΤΑ στο δικό μου σχολείο δεν κάναμε ποτέ. Στην 5^η και 6^η Τάξη κάναμε ό,τι άλλο μπορείς να φανταστείς, ελεύθερη ώρα. Και μετά 1^η γυμνασίου Οικιακή Οικονομία, μάθημα δεν γινόταν και από μέρος της καθηγήτριας. Μας άφηνε τελείως ελεύθερους, δεν έκανε τίποτα απλά καθόταν και εμείς καθόμασταν και κάναμε τα δικά μας.

Ερευνήτρια: Τα παιδιά λένε ότι κάποια μαθήματα δεν έχουν ενδιαφέρον και όταν δεν υπάρχει ενδιαφέρον να σε κρατήσει δεν υπάρχει λόγος να κάνεις διάλογο.

Κορίτσι: Ναι, είναι το ενδιαφέρον, αν μας αρέσει το μάθημα. Είναι όμως και ο ρόλος του καθηγητή, να μην σε εμπνέει ο καθηγητής. Οι περισσότεροι καθηγητές σε απειλούν ότι θα σε βγάλουν έξω ή ότι θα σε αλλάξουν θέση, σε χωρίζουν σαν να σου δείχνουν ότι οι άλλοι είναι καλύτεροι από εσάς... εεε μετά δεν θες να προσέχεις στα μαθήματά τους.

Αγόρι: Κάποιοι καθηγητές σε βάζουν στο μάτι και ψάχνουν αφορμή με κάποιο διαγώνισμα να τους βάλουν χαμηλό βαθμό ενώ μπορεί να έχουν γράψει τα ίδια πράγματα με ένα άλλο παιδί.

Κορίτσι: Επίσης κάποια παιδιά διαβάζουν, γράφουν καλά, αλλά δεν συμμετέχουν πολύ, έχουν κάποια δυσκολία, ντρέπονται, και οι καθηγητές δεν τους βοηθούν. Και μπορεί να μην έχουμε καταλάβει κάτι και να μη μας το εξηγούν, το έχω πάθει αρκετές φορές.

Ερευνήτρια: Και γιατί να ντρέπεσαι να ρωτήσεις;

Κορίτσι: Η κυρία δεν επεξηγεί, άρα γιατί να ρωτήσει κάποιος; Λες κάτι λάθος και σου λέει καλά αυτό δεν το έχεις μάθει ακόμα από πέρυσι; Δεν μπορείς και εσύ μετά, αναγκαστικά ντρέπεσαι. Μου έχει τύχει να μην καταλαβαίνω κάτι και να σταματήσω να διαβάζω.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν μαθήματα ενδιαφέροντα; Δεν ξέρω τα ενδιαφέροντά σας αλλά μπορώ να φανταστώ π.χ. την Ιστορία.

Παιδιά: Εεε, όχι!

Κορίτσι: Δεν είναι δύσκολη αλλά δεν μας αρέσει ο τρόπος που διδάσκεται. Λένε πάρα πολλά πράγματα και μιλάνε και σε μία γλώσσα, πως περιμένουν να μας μείνουν τόσα πολλά πράγματα; Πέρυσι π.χ. που τα είχα διαβάσει όλα για τις εξετάσεις, τώρα δεν θυμάμαι τίποτα.

Ερευνήτρια: Ας πούμε ότι υπάρχει ένα ενδιαφέρον μάθημα, για τον καθένα είναι διαφορετικό αυτό, εκεί ο διάλογος θα είχε νόημα για το μάθημα;

Αγόρι: Ναι, αλλά αν ενδιέφερε όλους.

Κορίτσι: Ανάλογα και με τις ευκαιρίες που μας δίνονται.

Ερευνήτρια: Ωραία, πείτε μου ένα μάθημα που σας ενδιαφέρει.

Κορίτσι: Χημεία.

Κορίτσι: Φυσική.

Ερευνήτρια: Ααα ωραία, πιάσαμε τους θετικούς εδώ.

Αγόρι: Εγώ Ιστορία.

Ερευνήτρια: Ωραία, εσύ είσαι της Ιστορίας, τα αγόρια είναι της θεωρητικής τα κορίτσια της θετικής. Ο καθένας λοιπόν στον τομέα του, υπάρχει κάποιος τρόπος να βάλεις μέσα τον διάλογο στο μάθημα, και αυτό να σε βοηθήσει να μάθεις περισσότερο;

Κορίτσι: Ναι, γιατί αν υπάρχουν και άλλοι που ενδιαφέρονται το ίδιο μπορεί να γίνει διάλογος μεταξύ μας και να το ακούσουν άλλοι και να τους βοηθήσει.

Ερευνήτρια: Και αυτό βοηθάει λοιπόν και εσένα που μιλάς και τον άλλον που ακούει, άρα υπάρχει λόγος. Καταλαβαίνουμε ότι είναι καλό να ακούμε και τις απόψεις των άλλων.

Αγόρι: Δεν παίζει μόνο το μάθημα ρόλο, είναι και ο καθηγητής, δηλαδή είναι μαθήματα τελείως ασήμαντα και ο καθηγητής μπορεί και κάνει όλους να προσέχουν.

Αγόρι: Έχουμε στα φιλολογικά μία καθηγήτρια 6 ώρες την εβδομάδα που κάνει μονοκόμματα το μάθημα, ούτε συμμετέχουμε.

Κορίτσι: Αυτό είναι το θέμα ότι δεν μας δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουμε. Και πως να γίνει να συμμετέχουμε όταν δεν μας δίνει ευκαιρίες και μας φωνάζει;

Ερευνήτρια: Το ίδιο πιστεύεις και εσύ;

Αγόρι: Ναι.

Ερευνήτρια: Θα θέλατε λοιπόν να ρωτάτε, να λέτε εγώ το κατάλαβα έτσι;

Παιδιά: Ναι ναι.

Ερευνήτρια: Έχετε κάποια πρόταση στο πως μπορεί να γίνει αυτό;

Αγόρι: Να μας ρωτάει ο καθηγητής.

Κορίτσι: Πέρυσι κάναμε Ιλιάδα φέτος κάνουμε Ελένη. Και δεν μας ρωτάει η καθηγήτρια πως βλέπουμε τους ρόλους, όπως γινόταν πέρυσι δηλαδή, που μας ρωτούσε. Ήταν άλλη κυρία πέρυσι.

Αγόρι: Τώρα μας λέει το μάθημα και στο τέλος μας βάζει ασκήσεις.

Αγόρι: Ο καθηγητής μπορεί να κάνει πολλά πράγματα. Π.χ. να μπορεί να αλλάξει ο καθηγητής, να είναι 2 φιλόλογοι την εβδομάδα. Ας πούμε πέρυσι είχαμε 3 φιλόλογους.

Ερευνήτρια: Η εναλλαγή βοηθούσε;

Αγόρι: Ναι, μπορούσες να παρακολουθήσεις καλύτερα στο μάθημα γιατί δεν τον έβλεπες συνέχεια κάθε μέρα. Ενώ φέτος την βλέπουμε κάθε μέρα.

Ερευνήτρια: Αν όμως αυτή η καθηγήτρια που βλέπετε κάθε μέρα σας ενέπνεε;

Αγόρι: Καλά, δεν είναι!

Κορίτσι: Αυτό έχει να κάνει και με τη μεταδοτικότητα, μπορεί να μη θες να ακούσεις και να ακούσεις και να τα θυμάσαι, ενώ άλλες καθηγήτριες τα λένε μόνες τους.

Ερευνήτρια: Ωραία, άρα λέτε ότι υπάρχουν άνθρωποι που μπαίνουν στην τάξη και αν ασχοληθούν μαζί σας και αν το μάθημα τους αρχικά είναι ενδιαφέρον, είναι σημαντικό, και αν ενδιαφερθούν για τον τρόπο που σκέφτεστε, για τον τρόπο που καταλαβαίνετε, θα θέλετε και εσείς να πείτε τη γνώμη σας και να ακούσετε τους/τις καθηγητές/τριες;

Αγόρι: Π.χ. στα Κείμενα γίνεται αυτό, γίνεται ησυχία, η κυρία σου βάζει βιντεάκια και ασκήσεις με ανάλυση κειμένων.

Αγόρι: Σε κάνει να θέλεις να ακούσεις.

Κορίτσι: Είναι απλά τέλειο.

Ερευνήτρια: Στα Κείμενα κουβεντιάζετε;

Παιδιά: Ναι, ναι, ναι.

Ερευνήτρια: Μεταξύ σας;

Παιδιά: Κάνουμε διάλογο. Βοηθάει γιατί δεν έχει υποτιμήσει ποτέ κανέναν μας, ακόμα και αν θέλει να πει κάτι, θα το πει με αστείο τρόπο.

Παράρτημα 11. Απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα της απολογιστικής συνάντησης της ερευνητικής ομάδας

Κ: Έχουμε τα δεδομένα του focus group.

Α: Το θέμα της έρευνας ήταν ο διάλογος στο συγκεκριμένο μάθημα.

K: Μιλάμε για το συγκεκριμένο μάθημα.

A: Λίγο.

E: Ναι αλλά σου δίνει κάτι.

B: Το θέμα είναι πως θες να αναλύσεις αυτό που σου δίνουνε τα παιδιά. Αυτό θα φτάσεις πολύ μετά να δεις τι θα το κάνεις.

A: Λέω ότι είναι πολύ γενικό το focus group, δεν είναι εστιασμένο στο διάλογο για το συγκεκριμένο μάθημα. Τους μιλάμε γενικά για το διάλογο, το πως αντιμετωπίζει το σχολείο το διάλογο.

E: Τα παιδιά το πήγαν για το διάλογο στο σχολείο. Δώσαν απαντήσεις για το αν είναι σημαντικός ο διάλογος γι αυτούς, τι συμβαίνει στο συγκεκριμένο μάθημα, λίγο.

K: Αλλά λέγοντας για τα υπόλοιπα μαθήματα, εμμέσως πλην σαφώς λένε και για αυτό.

.....

B: ... Είχαμε ένα συγκεκριμένο στόχο. Κι εμείς όταν άρχισαν να μιλάνε πολύ γι' αυτήν την καθηγήτρια την πολύ κακιά, που την αντιπαθούνε, δεν μπορούσαμε να τους αφήσουμε να μιλάνε για πάντα γι' αυτό. Επίσης μας ενδιέφερε να γυρίσουμε στο διάλογο. Δηλ. ήταν σαφές για εμάς. Υπήρχε ένα συγκεκριμένο θέμα, δεν μας ενδιέφερε να μας πούνε τα πάντα για το σχολείο.

A: Ίσα ίσα, δεν μας ενδιαφέρει για όλο το σχολείο. Αυτό είναι το θέμα.

B: Ναι αλλά προσπαθούσαμε να τους γυρνάμε προς τα εκεί. Αλλά δεν γινότανε κιάλας να μην τους αφήνουμε να μιλήσουνε για κάτι άλλο!

.....

A: Εσείς είστε ικανοποιημένες δηλ.;

K: Από τί;

A: Από όλη την ΕΔ που κάναμε.

E: Ε ναι, από την έρευνα δράση. Τα παιδιά εγώ κατάλαβα δείξανε ότι δεν είναι θέμα διαλόγου. Το πρόβλημα δεν ξεκινά από το διάλογο, ότι δεν γίνεται διάλογος στην τάξη. Αυτό που είπε και η «Κ», ότι ήταν άλλο το ζητούμενο του προβλήματος που δεν γίνεται ο διάλογος στην τάξη. Και εγώ θεωρώ ότι τα παιδιά αναδείξανε πολύ ωραία πράγματα στο focus group. Εκεί δηλαδή.

B: Εγώ ως προς την ΕΔ είμαι ικανοποιημένη γιατί θεωρώ ότι ήταν μια άσκηση για το μεταπτυχιακό μας την οποία όντως την κάναμε. Δηλαδή καταλάβαμε τελείως βήμα - βήμα για τί πράγμα μας μιλάει αυτή η κυρία που άρχισε να μας μιλάει για αυτό που λύνεις όλα σου τα προβλήματα, οι practitioners που βελτιώνουνε Και ξέρεις, την κοίταζες έτσι και λες τι λείπει το άτομο, ποιο είναι το ένα πράγμα που αν άλλαζε στην

εκπαίδευση όλα θα γίνονταν τέλεια! Και φαντάζεσαι το ουράνιο τόξο και τα λουλούδια! Και λες τι έγινε, ποιο είναι αυτό το ένα πράγμα, τι θέλει να πει, και σου λέει οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Και παθαίνεις πλάκα! Και προσπαθείς να καταλάβεις τι έχει στο μυαλό της. Και σε πηγαίνει μετά βήμα-βήμα. Ότι σκέφτομαι, παρατηρώ, προσπαθώ να βρω. Εμείς αυτό το κάναμε. Και το κάναμε ενεργά. Δεν είχαμε την ψευδαίσθηση ότι όντως θα αλλάξουμε την αντίληψη της εκπαιδευτικού ή την αντίληψη των παιδιών. Μπήκαμε σε μια διαδικασία έτσι βιαστικοί, έπρεπε οπωσδήποτε να βρούμε κάτι, έτσι σ' αυτό το σοκ, αλλά να βρούμε κάτι ν' ασχοληθούμε. Οπότε ναι, γιατί να μην είσαι ικανοποιημένη από το ότι κατάλαβες τι είναι αυτό; Αυτό ήταν ο στόχος, να καταλάβεις περί τίνος πρόκειται, όχι να το κάνεις. Γιατί ήταν η Κατσαρού facilitator με την έννοια που είναι στη βιβλιογραφία, που τη βλέπαμε κάθε Τρίτη και μας πέταγε μια ιδέα; «Να, να κάνετε αυτό». Ααα! Δηλαδή ούτως ή άλλως η συνθήκη δεν ήταν μιας ΕΔ. Ήταν όμως μια άσκηση.

.....

A: Τι είναι αυτό που είναι άξιο να γραφτεί;

B: Άξιο να γραφτεί είναι το πως κατάλαβα ποια είναι εκείνα τα βήματα και κατάλαβα με βάση αυτή τη μικρή άσκηση που έκανα, ποια βήματα είναι πιο σημαντικά, για αρχή. Δηλ. κατάλαβα για παράδειγμα ότι η παρατήρηση, η συστηματική παρατήρηση είναι πολύ σημαντική για να αποφασίσω ποιο είναι το πρόβλημα. Συστηματική παρατήρηση με δεδομένα. Και ανάλυση δεδομένων. Ότι μπαίνοντας σε αυτή τη διαδικασία κατάλαβα που είναι τα μικρά κενά που γίνονται, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αυτό που η Κατσαρού θεωρεί...

K: Για σένα Άννα είναι πολύ πιο ξεκάθαρο. Μου φαίνεται πολύ ξεκάθαρο αυτό που θα πεις. Και μόνο να πεις ότι μπήκα σε μια διαδικασία, σκέφτηκα, απογοητεύτηκα, ενθουσιάστηκα, κατάλαβα κάτι, αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό.

.....

B: Οπότε όταν εσύ θέλεις να αποτυπώσεις το τι κάναμε, όλα αυτά τα λες. Λες ότι το πρόβλημα δεν ήταν πάρα πολύ σαφές, ότι καταλήξαμε σε ένα πρόβλημα γιατί έπρεπε, και γιατί όχι; Είναι ένα πρόβλημα. Από κει και πέρα, ο χρόνος που είχαμε για την παρατήρηση μπορεί να μην ήταν αρκετός, ή ο τρόπος που κάναμε την παρατήρηση μπορεί να μην ήταν αρκετός, ή δεν ξέρω.

.....

E: Τα παιδιά αναδεικνύουν κάποια εμπόδια μάθησης.

A: Τα παιδιά βασικά τα έριξαν όλα στο σύστημα, τα περισσότερα. Και στους/στις καθηγητές/τριες. Ότι δεν μας ενδιαφέρει το μάθημα, ότι μόνο για τους βαθμούς γίνεται, ότι δεν ζητάει κανείς τη γνώμη μας.

B: Και το τι είναι χρήσιμο. Θέσανε και αυτό. Το χρήσιμο.

A: Δηλαδή τα πιο πολλά ήτανε γενικώς για τη λειτουργία του σχολείου, το πλαίσιο του σχολείου.

B: Ναι, ναι. Αυτό κάνανε κριτική.

A: Αυτό όμως είναι κάτι που το σκεφτόμαστε όλοι. Κι εμένα αυτό είναι το πρόβλημά μου. Όμως υποτίθεται στην ΕΔ πρέπει να κάνουμε κάτι πιο εφικτό. Δεν μπορείς να αλλάξεις λέει το πλαίσιο ολόκληρο, πρέπει να δεις τι μπορείς να κάνεις εσύ με τις δυνατότητές σου.

B: Μπορείς όμως να αμφισβητήσεις και αυτό. Αν φτάσεις μέχρι εκείνο το σημείο. Εσύ μπορείς να αμφισβητήσεις το ότι μπορώ να αλλάξω κάτι. Αν σε φέρει εκεί η γραφή σου, στο ότι δεν γίνεται αυτό.

A: Εγώ ξεκινώ αρχικά ότι η δομή του σχολείου είναι όπως είναι και αυτό είναι το εμπόδιο. Κάτι το οποίο δεν μπορώ να ξεπεράσω, δεν είναι στο χέρι μου. Λέγοντας η Κατσαρού τι καλή που είναι η ΕΔ, λέω α! τι ωραία, δεν μπορούμε να αλλάξουμε το πλαίσιο τουλάχιστον να κάνουμε κάτι πιο συγκεκριμένο. Η ελπίδα λέει του εκπαιδευτικού. Οπότε άρχισα να το βλέπω πιο ζεστά. Ότι κάτι μπορεί να προκύψει καλό. Δεν μπορεί να είναι όλα ακαδημαϊκά. Γιατί στην αρχή ήμουν τελείως απογοητευμένη.

.....

B: Και οπωσδήποτε δεν θα άλλαζε κάτι εφόσον είσαι μόνη. Είναι τελείως διαφορετικό ένας Σύλλογος να αποφασίσει ότι θα δουλέψει με διαφορετικούς τρόπους και θα δοκιμάσει πράγματα. Και διαφορετικό να είσαι μόνος σου σε μια τάξη που θα παλεύεις για το αν τα θρανία θα είναι σε "ΤΤ".

.....

E: Αυτή όμως την τρικλοποδιά, δηλ. το κομμάτι το συλλογικό, ότι εσύ πήγες να κάνεις μια προσπάθεια και ο άλλος εκπαιδευτικός σου άλλαξε τα θρανία, αυτό είναι ένα πρόβλημα. Γιατί μιλάμε για μια συλλογική έρευνα κι εμείς είδαμε ότι... Αν δεν υπάρχει καμία άλλη βοήθεια από εκπαιδευτικό...

.....

K: Εμένα μου τράβηξε πολύ την προσοχή αυτό που είπαν ότι έχουμε μια καθηγήτρια που μας κάνει μάθημα, μας αρέσει αυτό που γίνεται στην τάξη, συμμετέχουμε όλοι και κάνουμε ησυχία. Αυτό έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον.

B: Η ίδια που της το είπα, είπε ότι δεν είναι έτσι. «Κάνουνε φασαρία και με δυσκολεύουνε. Εντάξει, τους καταφέρνω κάπως». Είδες; Άλλη αντίληψη!

.....

A: Σκεφτόμουνα αυτό που είπαν τα παιδιά, ότι εντάξει, να κάνεις λίγο μάθημα, αλλά να λες και άλλα πράγματα.

B: Να κάνεις και κάτι άλλο, που είπε αυτό το κορίτσι. Πολύ σημαντικό. Κάνουμε, λέει, μόνο μάθημα.

E: Κάνουμε Ιστορία, λέει, μιλάει μιλάει σε μια γλώσσα που δεν την καταλαβαίνουμε. Δεν καταλαβαίνουμε τι λέει. Και κουραζόμαστε. Είναι λογικό.

.....
E: Εγώ κόλλησα πάντως πάρα πολύ σε αυτό που είπανε ότι δεν το θεωρούν σημαντικό μάθημα (την ΚΤΑ).

A: Λογικό είναι. Είναι ένα μάθημα που ήρθε από το πουθενά.... Και το κάνω και με τόσο πάθος εγώ. Δηλ. «ήρθε πάλι αυτή η παθιασμένη να μας λέει... τα αριστερά της».... Εγώ το μάθημα το υπερασπίζομαι. Δηλαδή ο Θεολόγος που το κάνει και αυτός ...

K: Καλά δεν είναι και τόσο δύσκολο. Το θέμα είναι το πως το κάνεις.

A: Σίγουρα δεν το αισθάνεται όπως εγώ που είναι το αντικείμενό μου. Οπότε αν το κάνει το μάθημα ο ένας και ο άλλος, υποβαθμίζεται. Των Φιλολόγων και των Μαθηματικών τα μαθήματα μόνο αυτοί τα κάνουν, όχι άλλος.

.....
A: Γίνεται πιο πολύ αναστάτωση στη δραστηριότητα.

E: Δεν σε νοιάζει αυτό. Να πάρει το βίωμα το παιδί.

K: Υπάρχουν διαφορετικά είδη αναστάτωσης.

A: Ναι. Στις ομάδες που κάναμε (στην παρέμβαση) μία ομάδα δεν δούλευε.

E: Οι άλλες συνεργάστηκαν.

B: Και αυτές που δουλεύανε όμως, δουλεύανε πάνω σε έναν στόχο που δεν τους αφορούσε. Κι αυτό είναι λογικό. Αυτό είπανε κιόλας.

.....
B: Οπότε τι σκεφτήκαμε τελικά για την ΕΔ;

E: Με δυο κουβέντες;

B: Όχι απαραίτητα με δυο κουβέντες.

(σιωπή)

K: Για την ΕΔ ως μεθοδολογία; Γιατί εκεί που καταλήγουμε, απ' ότι κατάλαβα, είναι ότι πρέπει να έχεις συνειδητοποιήσει ότι μια ΕΔ μπορεί να μην φέρει αποτέλεσμα, εννώ αυτό που έχεις στο μυαλό σου εσύ από πριν. Μπορεί να φέρει άλλα αποτελέσματα απροσδόκητα, όπως π.χ. το να σκεφτώ κάτι. Και αυτό είναι ένα

αποτέλεσμα. Δεν άλλαξε στην τάξη το διάλογο. Αλλά σκέφτηκα κάτι. Αυτό είναι αποτέλεσμα.

Ε: Είναι μια αλλαγή.

Κ: Οπότε, να εννοιολογήσουμε λίγο διαφορετικά τις αλλαγές για να μην απογοητευόμαστε. Δεύτερον, ότι είναι μια συνεχής διαδικασία, δε σταματάει. Δεν είναι κάτι που θα κάνω μία φορά και τελειώσε. Αν συνειδητοποιήσουμε αυτό νομίζω ότι μπορούμε να δούμε και διαφορετικά την ΕΔ που κάναμε. Πέρα από τον περιορισμό του μαθήματος στο πανεπιστήμιο.

Α: Καλά τα είπε, ε;

Β: Καλά τα είπε.

Ε: Και αυτό που λέει και η Άννα: «Εμένα κάτι άλλαξε μέσα μου». Κι αυτό είναι μια αλλαγή.

.....

Β: Άρα αυτό που είναι ενδιαφέρον με την «Ε», είναι ότι η ΕΔ της φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα γιατί άκουσε τη γνώμη των μαθητών. Δηλ. με έναν τρόπο δόθηκε φωνή στους μαθητές, θέλοντας και μη, και αυτό ήταν πολύ χρήσιμο...

.....

Κ: Εμένα με ενθουσίασε και η δική σου (της εκπ/κού) η αντίληψη ότι σκέφτηκες κάτι αλλιώς. Η δική σου η μεταστροφή, και μικρή που ήταν, μου άρεσε.

.....

Β: Ένα πράγμα ήταν ότι δεν ενδιαφερθήκαμε όλοι το ίδιο, και το άλλο ότι δεν μπορέσαμε να συμφωνήσουμε. Ό,τι ιδέα έπεσε, δεν μπορέσαμε να συμφωνήσουμε όλοι.

.....

Α: Κουράστηκα, τι ώρα είναι;

Β: Νομίζω κάναμε μια αποτίμηση.

Ε: Ναι και feedback η μία στην άλλη.

