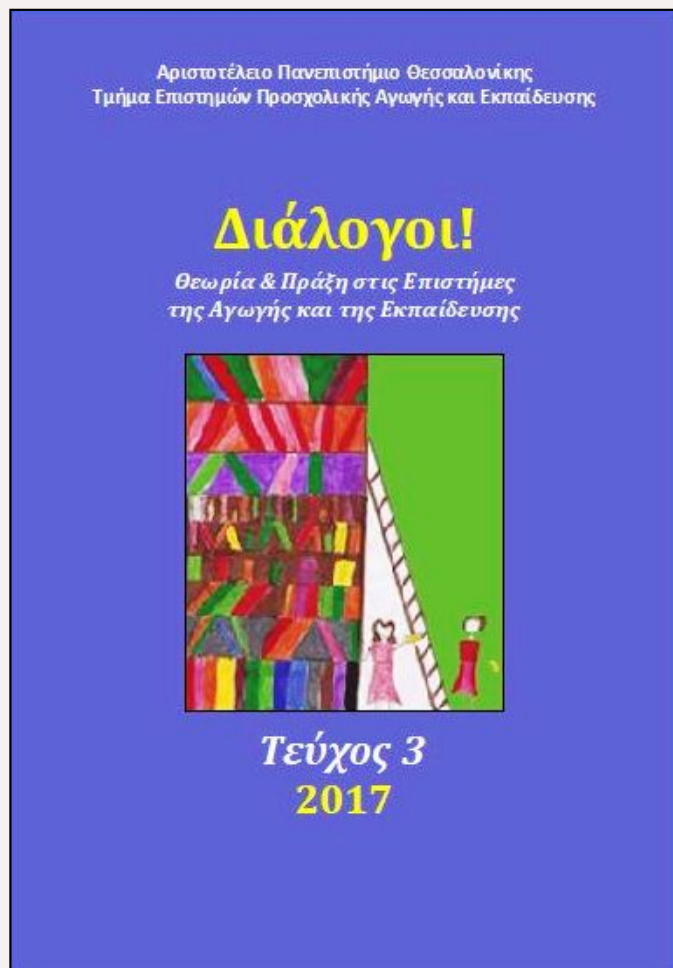


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τομ. 3



Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών

Likomitrou Sonia

Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας

Avgitidou Sofia

Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας

<https://doi.org/10.12681/dial.14361>

Copyright © 2017 Sonia Likomitrou, Sofia Avgitidou



To cite this article:

Likomitrou, S., & Avgitidou, S. (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:<https://doi.org/10.12681/dial.14361>

Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών

Σόνια Λυκομήτρου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Σοφία Αυγητίδου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο τη μελέτη των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης, που υποστήριξε τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν/αλλάξουν τις διαλογικές πρακτικές τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των διαλογικών πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση καθώς και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών υποστήριξής τους, με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαλογικών πρακτικών στη μαθησιακή διαδικασία. Η συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιεί δεδομένα από μια συνεργατική έρευνα-δράση, με οκτώ νηπιαγωγούς, που διήρκεσε ένα χρόνο και συμπεριέλαβε ατομικές συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς, ομαδικές συναντήσεις και μαγνητοφωνημένες καταγραφές των διαλογικών πρακτικών τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι παρά τη διαφοροποίηση των πεποιθήσεων των νηπιαγωγών σχετικά με το νόημα και τη διαδικασία του διαλόγου, οι διαλογικές πρακτικές τους ήταν παρόμοιες, αναδεικνύοντας τη λεκτική κυριαρχία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και τον παθητικό ρόλο που έδιναν στα παιδιά, περιορίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τις ευκαιρίες για συμμετοχή των παιδιών σ' έναν δημοκρατικό διάλογο. Παρόλα αυτά, τόσο οι πεποιθήσεις όσο και οι διαλογικές πρακτικές των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα-δράση τροποποιήθηκαν μέσω της υποστήριξής τους σε θεωρητικό, ερευνητικό και στοχαστικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συζητούνται στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της επανατοποθέτησής τους σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους για τη διαλογική διαδικασία και τη μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: διαλογικές πεποιθήσεις και πρακτικές, συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση, συνεργατική έρευνα-δράση, υποστήριξη επαγγελματικής μάθησης

Abstract

This research studies the processes and results of a collaborative action research that supported early childhood education (ECE) teachers to improve/change their dialogical practices during the learning process. The aim of the research was to explore the ECE teachers' beliefs and practices regarding dialogue in the classroom as well to investigate the effectiveness of their support aiming to improve their dialogical practices during the learning process. Data from an one year collaborative action research with eight ECE teachers included individual

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Σόνια Λυκομήτρου, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, likomitrou@gmail.com

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

interviews with teachers, group meetings, recorded dialogues in the classroom and individual interviews with and drawings from children. Results showed that despite the differences in ECE teachers' beliefs about dialogue, their practices were similar highlighting the verbal dominance of the teacher in the classroom and the passive role attributed to children, thus limiting the opportunities for their participation in a democratic dialogue. However, ECE teachers' beliefs and practices were altered after their support on a theoretical, research and reflective level. Results are discussed in the context of teachers' professional learning and the improvement of teachers' practice based on a repositioning of their beliefs and practices regarding dialogue processes and learning.

Keywords: dialogic beliefs and practices; participatory early childhood education; collaborative action-research; support of professional learning

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον και καταγράφονται τάσεις που συζητούν για την ανάγκη μιας ποιοτικής, δημοκρατικής, συμμετοχικής και συνεργατικής προσχολικής εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες τάσεις και συζητήσεις που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση τονίζουν την αναγκαιότητα της ενίσχυσης της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στον χώρο του νηπιαγωγείου μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες (Αυγητίδου, 2014α· Edwards, Gandini & Forman, 1993· OECD, 2001, 2006· Rinaldi, 1993). Ειδικότερα, δίνουν έμφαση στην ενθάρρυνση της συμμετοχικής και συνεργατικής δράσης, κυρίως μέσα από την δημιουργία διαλογικών καταστάσεων και λεκτικών αλληλεπιδράσεων, που ενισχύουν το άκουσμα της φωνής των παιδιών και τη συλλογική σκέψη (Likomitrou & Avgitidou, 2014).

Ευρύτερα, η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει συσχετιστεί με διάφορες οπτικές, που τονίζουν το επιχείρημα (α) της βελτίωσης της παιδαγωγικής ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση, (β) της δημοκρατίας, ως προϋπόθεσης για την παροχή ισότιμων ευκαιριών στα παιδιά για μάθηση, (γ) των δικαιωμάτων του παιδιού στη λήψη αποφάσεων και (δ) του σεβασμού στην ενεργή υποκειμενικότητα του παιδιού, στη διαφορετικότητα της άποψής του αλλά και στον ρυθμό της σκέψης του.

Οι οπτικές αυτές εκπροσωπούνται μέσα από ερευνητικές εκθέσεις-προτάσεις Διεθνών Οργανισμών (OECD, 2001, 2006), από διεθνείς συμβάσεις (Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών, το 1989, σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού: άρθρα 12, 13 & 29), από τη σύγχρονη θεώρηση των παιδιών ως δρώντων προσώπων στην κατασκευή της ίδιας τους της παιδικής ηλικίας (James, Jenks, & Prout, 1998) και από σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. στο *Reggio Emilia*, «Φιλοσοφία για παιδιά», «*Thinking together approach*»). Επιπλέον, προωθούν την υιοθέτηση δημοκρατικών εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που εξασφαλίζουν τις ευκαιρίες στα παιδιά για να εκφράζουν συλλογικά αποφάσεις γι' αυτά, καθώς και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνδιαμορφώνοντας το μαθησιακό πλαίσιο (στόχοι, περιεχόμενο, πορεία της μαθησιακής διαδικασίας).

Εκτός όμως από το γενικότερο ενδιαφέρον που έχει η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία,

οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης την συνδέουν με συνεργατικές διαδικασίες και αλληλεπιδραστικά πλαίσια δράσης, προκειμένου να κατασκευαστεί η γνώση και να υποστηριχθεί η μάθηση, και την τοποθετούν ως μία δημοκρατική πρακτική σε μία συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η μάθηση προϋποθέτει την κοινωνική αλληλεπίδραση και λαμβάνει χώρα μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των εμπλεκόμενων στο πλαίσιο των κοινοτήτων, καθώς τα άτομα δημιουργούν και μοιράζονται μια κοινή εμπειρία, κυρίως με τη βοήθεια της γλώσσας, σε μια προσπάθεια να κατακτηθεί η διυποκειμενικότητα και να συν-κατασκευαστεί το κοινό νόημα (Vygotsky, 1978). Αυτή η έμφαση στη σημασία της γλώσσας μέσα σ' ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, όπου οι έννοιες κατασκευάζονται διαμέσου του διάλογου, τοποθετεί τη διαλογική διαδικασία στη σχολική τάξη, στον πυρήνα της εκπαιδευτικής πράξης, ως αλληλεπιδραστική επικοινωνία, γνώση και δράση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Με αυτό τον τρόπο, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί (ως μαθητή) να διαδραματίσει έναν ενεργό ρόλο στην προσωπική του ανάπτυξη, κατανοώντας τα νοήματα και οικοδομώντας τη γνώση, μέσα από μια διαδικασία διαλογικής ανταλλαγής. Από την άλλη μεριά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι καθοριστικός, για τη δημιουργία διαλογικών καταστάσεων μέσα στις οποίες τα παιδιά μοιράζονται κοινές εμπειρίες και αλληλεπιδρούν και επομένως για τη δημιουργία ευκαιριών διαλόγου και συνδιαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας, που οδηγούν στην ενθάρρυνση της συμμετοχής και της λεκτικής επικοινωνίας (Littleton et al., 2005). Οι έρευνες επιβεβαιώνουν ακόμη, πως μέσα από το μοίρασμα των εμπειριών στη διάρκεια του διαλόγου, μπορούν να αποκαλυφθούν οι διαφορετικές απόψεις, γνώμες, στάσεις και πεποιθήσεις, να εξομαλυνθούν οι διαφορές και να επιτευχθεί μια κοινή συμφωνία και μια αρμονική συμβίωση (Mercer, 2000· Smith, Johnson, & Johnson, 1981) και να αναπτυχθεί ένα ομαδικό πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των μαθητών (Baker, 1994· Brown, 1994).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι κυρίαρχες διαλογικές πρακτικές που συναντούμε μέσα στις τάξεις τείνουν να περιορίζονται στη λεκτική δομή ενός τριαδικού διαλόγου (Lemke, 1990), δηλαδή ενός σχήματος ομιλίας που αποτελείται χαρακτηριστικά από τρεις ενέργειες: (α) Ερώτηση του εκπαιδευτικού (β) απάντηση του μαθητή και (γ) αξιολογική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Ο τριαδικός διάλογος δεν υποστηρίζει σε καμία περίπτωση την αλληλεπίδραση και τη συγκρότηση του νοήματος, καθώς αποτελεί μια ανταλλαγή από τμηματικούς μονολόγους που γίνονται εκ περιτροπής (Cazden, 1988· Lemke, 1990· Mehan, 1979· Sinclair & Coulthard, 1975). Η τριαδική δομή φαίνεται να είναι πανταχού παρούσα και να εμφανίζεται νωρίς, ήδη κατά τη φοίτηση στα προσχολικά ακόμη ιδρύματα (Kleifgen, 1990· Mehan, 1979) και σε μια ευρεία ποικιλία περιεχομένου γνωστικών αντικειμένων (Dillon, 1982). Όσον αφορά τα στοιχεία που προκύπτουν απ' την έρευνα στον ελλαδικό χώρο –αν και έχει διαπιστωθεί πως υπάρχει ένας μικρός αριθμός μελετών που εστιάζει στην παρατήρηση της καθημερινής πρακτικής στα νηπιαγωγεία– επιβεβαιώνουν ότι δεν έχουν ενσωματωθεί οι πρακτικές διαλόγου στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς ο τριαδικός διάλογος αποτελεί την επικρατέστερη μορφή επικοινωνίας (Ποιμενίδου, 2008). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός φαίνεται (α) να έχει τον άμεσο έλεγχο στις πρωτοβουλίες των μαθητών/τριών καθώς ασκεί την εξουσία να τις αποδέχεται ή να τις απορρίπτει όταν δεν τις θεωρεί σημαντικές / σχετικές ή όταν θεωρεί ότι αυτές απαιτούν χρόνο που δεν έχει προγραμματιστεί εκ των προτέρων, (β) να ελέγχει τον ρυθμό στις δραστηριότητες, (γ) να μεταδίδει τη γνώση ως

πομπός στον αποδέκτη-μαθητή και (δ) να διαμορφώνει τα συμπεράσματα, επαναλαμβάνοντας τις βασικές έννοιες που αναμένονται να αποκτήσουν οι μαθητές (Tsatsaroni, Ravanis, & Falaga, 2003).

Οι έρευνες δείχνουν ακόμη, πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μονολογικές πρακτικές, που όχι μόνο περιορίζουν τις ευκαιρίες για διερευνητικό διάλογο και ενεργή συμμετοχή, αλλά αντίθετα συμβάλλουν στον έλεγχο των αντικειμενικών γνώσεων των παιδιών και στη χειραγώγηση της συμπεριφοράς τους. Τέτοιου είδους πρακτικές αποτελούν οι κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις που ευνοούν την ανάκληση πληροφοριών, οι οποίες απαιτούν σύντομες και μικρές απαντήσεις, εστιάζουν κυρίως στην εξεύρεση των σωστών απαντήσεων, δεν ευνοούν την αλληλεπίδραση, ενεργοποιούν χαμηλές γνωστικές δεξιότητες και δημιουργούν αλληλεπιδράσεις που λειτουργούν πάνω σε συμβατικά πρότυπα λόγου (Alexander, 1992· Black, Harrison, Marshall, & Wiliam, 2003· Gall, 1984· Galton, Simon, & Croll, 1980· Hargreaves, Moyles, Merry, Paterson, Pell, & Esarte-Sarries 2003· Kissock & Iyortsuun, 1982· Maybin, 2001· Smith, Hardman, Wall, & Mroz, 2004· Wragg, 1993). Επιπλέον, η μονοπώληση του συνολικού χρόνου ομιλίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (αφήγηση γεγονότων, οδηγίες, δηλώσεις, ερωτήσεις με στόχο να ελέγξουν την μάθηση των μαθητών) (English, Hargreaves, Hislam, 2002· Galton, Hargreaves, Comber, Wall, & Pell, 1999a, 1999b), ο έλεγχος στη ροή της συζήτησης (οι ερωτήσεις με κατεύθυνση κυρίως από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό) (English et al., 2002· Myhill, 2006), η αναμονή περιορισμένου χρόνου στην απάντηση του παιδιού (Rowe, 1974, 1987), και η πρακτική να διακόπτεται και να αναδιανέμεται η σειρά ομιλίας από τους εκπαιδευτικούς, όταν αξιολογούν πως αυτά που λένε οι μαθητές είναι άσχετα με το θέμα, είναι όλα πρακτικές που αναδεικνύουν μια ποιοτική και ποσοτική ανισορροπία στις σχέσεις (εξουσίας) και στις συνεισφορές (άνισες/ασύμμετρες) των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς προσφέρονται λιγοστές ευκαιρίες στους μαθητές για εκτεταμένους διαλόγους, συμμετοχή, εξηγήσεις, επεξεργασίες ή άλλες μορφές υψηλού επιπέδου συζήτησης (Cazden, 2001· Smith et al., 2004).

Η έρευνα εξηγεί ότι το είδος των διαλογικών πρακτικών που έχουν εντοπιστεί μέσα στις σχολικές τάξεις, οφείλεται από τη μια μεριά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη μάθηση (π.χ. προσδοκούν τη σωστή απάντηση, θεωρούν πως ο ρόλος τους έγκειται στο να μεταβιβάσουν τη σωστή γνώση) καθώς και στη συγκρότηση μιας σχολικής κουλτούρας που βασίζεται σε κανόνες που πρέπει να τηρούνται κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων (Mercer & Howe, 2012) και αφορούν κυρίως ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας στη διαλογική διαδικασία (π.χ. μόνο ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μια ερώτηση χωρίς να ζητήσει άδεια ή μόνο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει ένα σχόλιο που κάνει ο ομιλητής). Από την άλλη μεριά όμως, οι έρευνες υπογραμμίζουν πως η προσηλωμένη εστίαση των εκπαιδευτικών προς τους στόχους διδασκαλίας τους, η ανησυχία τους για να καλύψουν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και ο απολογισμός τους προς τις διοικητικές πιέσεις, σχετικά με την απόδοση και την κάλυψη του περιεχομένου της ύλης (Burns & Myhill, 2004· Myhill, 2006), αποτελούν και αυτοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση των μονολογικών εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της λεκτικής αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά στο μάθημα.

Με δεδομένο όμως, ότι οι παραπάνω έρευνες αφορούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου δίνεται μεγαλύτερη προτεραιότητα στη διδασκαλία (περιεχόμενο και διαδικασία απόκτησης της ύλης), παρά στη μάθηση (κατανόηση των

μαθητών) και άρα υπάρχει μεγαλύτερη πίεση προκειμένου να καλυφθούν οι στόχοι της διδασκαλίας, έχει ενδιαφέρον να ερευνήσουμε αν εμφανίζονται και στην προσχολική εκπαίδευση παρόμοιες ή διαφοροποιημένες πρακτικές από τις συνηθισμένες στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, εφόσον εκεί υπάρχει ελευθερία στην επιλογή του περιεχομένου και έλλειψη άγχους για την κάλυψη μιας συγκεκριμένης ύλης.

Τέλος, αξίζει ακόμη να υπογραμμίσουμε την έμφαση που δίνουν οι ερευνητές στη σημασία ορισμένων βασικών χαρακτηριστικών ή παραγόντων που επηρεάζουν και επιφέρουν αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη (Fullan, 1991· Harland & Kinder, 2006· Joyce & Showers, 1980) προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Τα χαρακτηριστικά αυτά τα συσχετίζουν με (α) την απόκτηση και χρήση εργαλείων, τρόπων και τεχνικών που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τον τρόπο σκέψης και τις ιδέες των μαθητών τους, να εξετάσουν τον τρόπο εργασίας των μαθητών στην πράξη, αλλά και να αξιοποιήσουν αυτή τη γνώση για να ενημερώνουν τις αποφάσεις και τις πρακτικές τους (Easton, 2008· Whitcomb, Borko, & Liston, 2009) (β) την ενημέρωση για τις νέες τάσεις, συμπεριλαμβανομένων των επιπτώσεών τους στην πρακτική, αλλά και τη συνεχή υποστήριξη σε διαδικασίες αναστοχασμού και κριτικής διερεύνησης των προσωπικών πεποιθήσεων και της καθημερινής διδακτικής πρακτικής και των αλλαγών τους (Schön, 1983· Sewell, 2011), (γ) τη νέα συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες, που προκύπτει από την αντιληπτική - εννοιολογική μετατόπιση τους σε σχέση με τις προηγούμενες θεωρίες τους, (δ) τη δυνατότητα εφαρμογής των νέων ιδεών και πρακτικών, (ε) την κατάκτηση γνώσεων και ικανοτήτων διαμέσου της ενεργητικής εμπλοκής, της προσωπικής κατανόησης και εμπειρίας και όχι με εξωτερικές και άνωθεν απαιτήσεις για αλλαγή, (στ) τη συλλογική κατασκευή της γνώσης, μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο διαπραγματεύσεων των εμπειριών και κατανόησης των πρακτικών (Bristol & Ponte, 2013· Guskey, 1985·), και (ζ) τη δημιουργία ενός εγκάρδιου και θερμού κλίματος ανάμεσα στους συνεργάτες της ομάδας, εκπαιδευτικούς και ερευνητές (Lieberman, 1992), όπου θα δημιουργηθεί ένα πλαίσιο υποστήριξης, διευκόλυνσης και συνεργασίας ανάμεσα στον συντονιστή της έρευνας και στους εκπαιδευτικούς της πράξης, συνδυάζοντας τη θεωρητική με την εμπειρική γνώση, μέσα σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης (Δεμερτζή, 2006, σ. 466). Επιπλέον, με δεδομένο ότι τα συναισθήματα αποτελούν ισχυρούς και καθοριστικούς παράγοντες για τον τρόπο σκέψης των ατόμων (π.χ. τα ταραχώδη συναισθήματα περιορίζουν τη σκέψη και τη δράση (βλ. Goleman, 1996· Jackins, 1965), η εξασφάλιση ενός συναισθηματικού κλίματος αποδοχής, αισιοδοξίας, ενθάρρυνσης, αλληλοσεβασμού, διαλόγου και φιλικότητας, μπορεί να δημιουργήσει το σημείο εκκίνησης, που θα οδηγήσει στην εκπαιδευτική αλλαγή και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη χρήση διαλογικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τους τρόπους υποστήριξής τους για να βελτιώσουν ή να αλλάξουν αυτές τις πεποιθήσεις και πρακτικές προς μια συμμετοχική και δημοκρατική προσχολική εκπαίδευση.

Ως εκ τούτου, τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν κυρίως δύο:

1) Ποιες είναι οι αρχικές πεποιθήσεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τις διαλογικές πρακτικές στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία με τα παιδιά;

2) Πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι η υποστήριξή τους για να επανεξετάσουν, να βελτιώσουν ή να αλλάξουν αυτές τις πεποιθήσεις και πρακτικές;

Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια διερευνητική και αναπτυξιακή έρευνα βασισμένη στις ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες ο/η ερευνητής/τρια αποπειράται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον ακολουθώντας τα νοήματα που κατασκευάζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα (Denzin & Lincoln, 2000). Αρχικά θελήσαμε να διερευνήσουμε τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και πρακτικές μιας ομάδας νηπιαγωγών, σχετικά με τον διάλογο και έπειτα τα αποτελέσματα της υποστήριξης των νηπιαγωγών να τροποποιήσουν τις διαλογικές πρακτικές τους. Κατά τη φάση της υποστήριξης υιοθετήθηκε η έρευνα-δράση (Carr & Kemmis, 1997· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Somekh, 1998), προκειμένου να μελετήσουμε την επίδραση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση ή αλλαγή των προσωπικών τους πεποιθήσεων και πρακτικών σχετικά με τον διάλογο.

Συμμετέχουσες στην έρευνα

Οκτώ νηπιαγωγοί συμμετείχαν στη μελέτη –όλες γυναίκες, έμπειρες επαγγελματίες, με μέσο όρο εργασιακής εμπειρίας στο νηπιαγωγείο 17 χρόνια– μετά από μια πρόταση να συνεργαστούν σε μία έρευνα-δράση, στοχεύοντας να εξετάσουν, να ξανασκεφτούν και να εφαρμόσουν νέες διαλογικές πρακτικές στις τάξεις τους.

Ερευνητικές μέθοδοι

Για την εξερεύνηση των αρχικών πεποιθήσεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών υιοθετήσαμε αρχικά τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις που βασίστηκαν σε τρεις κυρίαρχους άξονες ερωτήσεων, οι οποίοι αφορούσαν: α) το γενικό προφίλ κάθε νηπιαγωγού: το προφίλ της εμπειρίας των νηπιαγωγών, τις προτεραιότητές τους, το περιεχόμενο της θεματολογίας των δραστηριοτήτων τους, την οπτική τους για τα παιδιά και τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν, β) τη νοηματοδότηση του διαλόγου και των σχετικών πρακτικών: τον τρόπο με τον οποίο κατανοούσαν τον διάλογο και τη συμμετοχή σ' αυτόν, πώς περιέγραφαν μια τυπική οργανωμένη δραστηριότητα στην τάξη, με βάση όσα οι ίδιες έπρατταν, σε τι προβληματίζονταν στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τις δραστηριότητες, σε ποια σημεία πίστευαν ότι δεν τα καταφέρνουν και γ) την προσδοκία τους από τη συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση: την ανατροφοδότηση από την πρώτη συνάντηση γνωριμίας, σχετικά με το πώς οι νηπιαγωγοί κατανόησαν τη συμμετοχή και τον ρόλο τους στη συνεργασία στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Αυτές οι συνεντεύξεις διήρκεσαν πάνω από μια ώρα και πραγματοποιήθηκαν σε ώρες μη απασχόλησής τους στην τάξη. Επίσης, καταγράψαμε και αναλύσαμε τους απομαγνητοφωνημένους διαλόγους σε μια οργανωμένη δραστηριότητα που θεώρησαν οι ίδιες τυπική της καθημερινής πρακτικής τους σε σχέση με το είδος των ερωτήσεων, της ανατροφοδότησης και των διαλογικών πρακτικών (τους τρόπους που ενίσχυαν ή όχι τη συμμετοχή των παιδιών στον διάλογο) που χρησιμοποιούσε κάθε νηπιαγωγός στην αλληλεπίδρασή της με τα παιδιά.

Για να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα του μοντέλου υποστήριξης κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης οργανώσαμε δύο ημι-δομημένες συνεντεύξεις με κάθε

νηπιαγωγό, στη μέση της έρευνας-δράσης, με σκοπό να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους σε ατομικό επίπεδο και στο τέλος της έρευνας-δράσης για να αναστοχαστούν πάνω στη συνολική εμπειρία της συμμετοχής τους στην έρευνα-δράση. Επιπλέον, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν δύο ακόμη μαγνητοφωνημένες καταγραφές διαλόγων σε οργανωμένες δραστηριότητες (στη μέση και στο τέλος της έρευνας δράσης), με στόχο να διερευνήσουμε τις πρακτικές των νηπιαγωγών εξελικτικά και να ενισχύσουμε τον αναστοχασμό τους. Οι μαγνητοφωνημένες καταγραφές των διαλόγων σε τρία διαφορετικά χρονικά διαστήματα του σχολικού έτους αναλύθηκαν συγκριτικά μεταξύ τους. Προκειμένου να υποστηριχθεί ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών οργανώσαμε 5 ομαδικές συναντήσεις (με στόχο να τεθούν ζητήματα και προβληματισμοί, να διερευνηθούν οι αρχικές κατανοήσεις τους, να παρουσιάσουν τις νέες πρακτικές, να ενθαρρυνθούν να προτείνουν τρόπους για την ενίσχυση του διαλόγου), όπου οι προσωπικές οπτικές των νηπιαγωγών τόσο για την πορεία όσο και για το αποτέλεσμα της έρευνας-δράσης σε σχέση με το ζητούμενο διασταυρώνονταν με την ανάλυση όλων των ζητημάτων, των τροποποιημένων πεποιθήσεων και πρακτικών που παρατηρούσε η διευκολύντρια της έρευνας-δράσης από συνάντηση σε συνάντηση με όλη την ομάδα της έρευνας-δράσης.

Η υποστήριξη των νηπιαγωγών στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης

Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών τόσο ως ερευνητριών όσο και ως αναστοχαζόμενων επαγγελματιών ενισχύθηκαν μέσα από συστηματικές διαδικασίες και με συγκεκριμένα εργαλεία στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης που προωθούσε την επανεξέταση ζητημάτων και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, την τεκμηρίωση της πρακτικής τους, την εφαρμογή νέων διαλογικών πρακτικών και τον συνεχή αναστοχασμό (Αυγητίδου, 2014β).

Ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών για τις πεποιθήσεις και πρακτικές τους σχετικά με τον διάλογο στην τάξη ενισχύθηκε από την αρχή της έρευνας-δράσης μέσω του διαλόγου στις ομαδικές συναντήσεις, των εστιασμένων αναστοχαστικών ερωτήσεων στις ομαδικές και ατομικές συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς και τις συζητήσεις πάνω στο θεωρητικό πλαίσιο, που αποτέλεσαν μία βάση για την επανεξέταση των αρχικών πεποιθήσεων και πρακτικών τους σχετικά με τις διαλογικές πρακτικές. Το εισαγωγικό θεωρητικό πλαίσιο περιελάμβανε παραδείγματα διαλογικών πρακτικών στα οποία ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να τα σχολιάσουν και να τα επανασχεδιάσουν. Περιελάμβανε ακόμα παραδείγματα διαφορετικών τύπων ερωτήσεων και άλλων στρατηγικών που συσχετίστηκαν με τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και δεξιότητες των παιδιών αλλά και την ενεργό συμμετοχή τους στη συν-κατασκευή της γνώσης.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως ερευνητριών υποστηρίχθηκε με μεθοδολογικά εργαλεία όπως η κλείδα αυτοπαρατήρησης και η συλλογή πληροφοριών από τα παιδιά μέσω συνεντεύξεων και ζωγραφιών. Πιο συγκεκριμένα και μέσα από τη χρήση της κλείδας αυτοπαρατήρησης, οι νηπιαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να παρατηρούν και να σημειώνουν, με απλό τρόπο και μέσα από μια διαβαθμισμένη κλίμακα, τις διαλογικές πρακτικές που υιοθετούσαν ή αξιοποιούσαν στην πράξη τρεις φορές κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σημείωναν στην κλείδα την εκτίμησή τους για τον βαθμό της ποσοτικής και ποιοτικής συμμετοχής των παιδιών στην τάξη τους, την οπτική τους για τις ικανότητες και τον ρόλο των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, το είδος της ανατροφοδότησης που έδιναν και την ύπαρξη τυχόν προσωπικής αλλαγής

μέσα από την προσπάθειά τους, προκειμένου να τεκμηριώσουν τις διαλογικές πρακτικές τους και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές. Επιπλέον, η χρήση των ερευνητικών εργαλείων της συνέντευξης με τα παιδιά στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς, σε συνδυασμό με την εικαστική αναπαράσταση των εμπειριών τους στο νηπιαγωγείο στο τέλος της χρονιάς, ενίσχυσε τις δημοκρατικές και διαλογικές πρακτικές των νηπιαγωγών στην τάξη, καθώς ανέλαβαν οι ίδιες έναν ενεργό ρόλο ως ερευνήτριες, για να συλλέξουν δεδομένα και να προσπαθήσουν να τα αξιοποιήσουν για να ανταποκριθούν σε όσα εξέφρασαν τα παιδιά.

Ο αναστοχασμός στη μέση και στο τέλος της έρευνας δράσης ενθαρρύνθηκε επίσης μέσω των ατομικών αναστοχαστικών συζητήσεων ανάμεσα στη διευκολύντρια της έρευνας-δράσης (1^η συγγραφέας) και κάθε νηπιαγωγό ξεχωριστά, όπου οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνθηκαν: α) να αναστοχαστούν πάνω στις επιλεγμένες πρακτικές τους, (β) να συζητήσουν για τις αλλαγές που παρατήρησαν στον εαυτό τους και στα παιδιά, τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούσαν την πορεία των παιδιών και τους παράγοντες που επέδρασαν για να πετύχουν τη συμμετοχή των παιδιών στον διάλογο, (γ) να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους και να εντοπίσουν τυχόν ζητήματα και δυσκολίες στην προσπάθεια εφαρμογής νέων πρακτικών σε διάφορες χρονικές στιγμές στην έρευνα- δράση, (δ) να θέσουν συγκεκριμένες παρατηρήσεις και ερωτήσεις βασισμένες στην ανάλυση των δεδομένων από τους καταγεγραμμένους διαλόγους τους με τα παιδιά στην τάξη, (ε) να εκτιμήσουν κατά πόσο ενισχύθηκε η δημοκρατική στάση τους σε σχέση με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη διαλογική διαδικασία και να προτείνουν νέους τρόπους και μεθόδους που θα έκριναν ως κατάλληλες, και (στ) να εκτιμήσουν την επαγγελματική και προσωπική τους βελτίωση, στο πλαίσιο της συνεργασίας τους μέσα σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης και τέλος να επαναποθετηθούν σχετικά με τους στόχους και τις προτεραιότητες τους.

Τέλος ο αναστοχασμός ενθαρρύνθηκε σ' όλη τη διάρκεια της ετήσιας υποστήριξης μέσα από συναντήσεις με όλες τις συμμετέχουσες όπου οι νηπιαγωγοί έθεταν ερωτήσεις και προτάσεις δράσης, μοιράζονταν την εμπειρία τους μέσα στην ομάδα, έλαβαν οδηγίες σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν τις ερευνητικές μεθόδους και ν' αναλύουν τα δεδομένα και αναστοχάστηκαν πάνω στη διαδικασία μάθησης καθώς και στην ανταπόκριση των ίδιων των παιδιών.

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν σ' ένα συνεργατικό πλαίσιο, στο οποίο αλληλεπιδρούσαν με τις συναδέλφους τους και με τη διευκολύντρια της έρευνας-δράσης και ανέλαβαν έναν ρόλο στοχευόμενης επαγγελματίας που ανέλυε το εκπαιδευτικό του έργο, συνομιλούσε στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης, δοκίμαζε και πρότεινε πρακτικές, στο πλαίσιο ενός θεωρητικού πλαισίου και με βάση την τεκμηρίωση των πρακτικών του.

Αποτελέσματα

Διαφοροποιημένα μοντέλα εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και παρόμοιες διαλογικές πρακτικές

Η ανάλυση των πρώτων συνεντεύξεων των νηπιαγωγών έδειξε πως οι προσωπικές πεποιθήσεις τους σχετικά με το νόημα και τη διαδικασία του διαλόγου στην τάξη συνδέονταν με τις πεποιθήσεις τους για τον σκοπό της προσχολικής εκπαίδευσης, τον ρόλο τους και τον ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα,

διαπιστώθηκε ότι, οι ευρύτερες πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για όλα τα παραπάνω ζητήματα σχετίζονταν μεταξύ τους, αναδεικνύοντας μία συνεκτική προσωπική θεωρία που απεικόνιζε δύο διαφορετικά προφίλ των εκπαιδευτικών ως προς αυτά.

Σε σχέση με το Α' μοντέλο των προσωπικών πεποιθήσεων που προέκυψε, αναδείχθηκε ότι οι νηπιαγωγοί νοηματοδοτούσαν τον διάλογο δίνοντας έμφαση σε έναν γνωστικό, κανονιστικό και εκπαιδευτικό ρόλο (π.χ. «για να μάθει να μιλάει, να χειρίζεται τη γλώσσα του, με σωστές εκφράσεις» ή «να μάθουν να μιλούν με τη σειρά» ή «υπάρχουν περισσότερα ερεθίσματα να δουλέψεις») και συνέδεαν τη γνωστική και κανονιστική διάσταση του διαλόγου με τα κριτήρια που έθεταν προκειμένου να αξιολογήσουν την επίτευξή του στις οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά και με τις συνηθισμένες πρακτικές που εφάρμοζαν. Ειδικότερα, ενδιαφέρονταν να κατακτήσουν τα παιδιά το περιεχόμενο και όχι τη διαδικασία της γνώσης μέσα από την ανάκλησή της (π.χ. «με λεκτικές στρατηγικές, ερωτήσεις ανάκλησης μνήμης») και να ελέγξουν την κατανόηση και την απόκτηση πληροφοριών διαμέσου της υιοθέτησης ερωτήσεων κατανόησης, υπενθύμισης, επανάληψης και με εξωτερική αξιολόγηση (π.χ. «προσπαθώ να τους τσεκάρω», «Με το να τα βλέπω ότι τα γνωρίζουν, τα θυμούνται», «θ' ακούσεις κάτι και θα πεις το καταλάβαινε»). Από την άλλη μεριά, οι προϋποθέσεις που έθεταν οι νηπιαγωγοί με αυτό το εκπαιδευτικό προφίλ, για έναν επιτυχή διάλογο ήταν: α) διαχειριστικές και οργανωτικές με έμφαση στην πειθαρχία (π.χ. «μπορούμε να ξεκινήσουμε σα ρολόι, όταν χρησιμοποιείς αυτό σα ρολόι με το που σταματάει ο ένας, ξεκινάει ο άλλος, δεν είναι κάποιος που το αποφεύγει να τηρούν τη σειρά» «με συζητήσεις για τους κανόνες μας, ποιοι είναι, τους επαναλαμβάνουμε πολλές φορές, αν εφαρμόζονται»), β) γενικότερες παιδαγωγικές, όπως η επιβράβευση και η υπόδειξη (π.χ. «θεωρώ αν επιβραβεύεις τα παιδιά, αμπράβο σας παιδιά») και γ) είχαν να κάνουν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που απέδιδαν στα παιδιά και στις οικογένειές τους (π.χ. «άλλο ντρέπεται, άλλο μπορεί να φοβάται»). Άρα τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως τα έθεταν οι νηπιαγωγοί, για έναν επιτυχημένο διάλογο συνδέονταν με δύο βασικά ζητήματα. Πρώτον, με τις γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών (τι γνωρίζουν ή τι θυμούνται) και, δεύτερον, με την ικανότητα της πειθαρχίας και της ευταξίας (π.χ. πρέπει να υπάρχει απόλυτη ησυχία, να υπάρχει σειρά).

Από την άλλη μεριά, και σε σχέση με το Β' μοντέλο των προσωπικών πεποιθήσεων που προέκυψε, αναδείχθηκε ότι οι νηπιαγωγοί νοηματοδοτούσαν τον διάλογο δίνοντας έμφαση στη συμμετοχική, τη συλλογική και δημοκρατική του διάσταση (π.χ. «γιατί μέσα από τον διάλογο τα παιδιά θα πάρουν το λόγο, θα εκθέσουν τις απόψεις τους, θα σκεφτούν και μέσα από τις απόψεις των άλλων, θα σκεφτούν κάτι επιπλέον με αφορμή τα λόγια των άλλων συνομιλητών. Και το πιο σημαντικό είναι πως η ύπαρξη διαλόγου είναι δείγμα σεβασμού και αποδοχής»). Επιπλέον, συνέδεαν τα κριτήρια που έθεταν για να αξιολογήσουν την επίτευξη του διαλόγου στις οργανωμένες δραστηριότητες, με δημοκρατικές, συμμετοχικές, αλληλεπιδραστικές διαδικασίες και την κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. «εγώ θέλω στην κουβέντα μας να έχουμε αυτή την αλληλεπίδραση. Να μάθουν να ρωτούν τα παιδιά και ν' απαντούν τα ίδια» ή «Βάζω προβληματισμούς, τους ρωτάω τι σκέφτονται για αυτό, ποιες είναι οι ιδέες τους για κάτι, τι πιστεύουν» ή «συμμετέχουν στον διάλογο γιατί πάντα βάζεις κάτι να σκεφτούν, έναν προβληματισμό που μας απασχολεί εκείνη τη στιγμή. Τι λες εσύ; Λέει αυτό... Για ν' ακούσω ιδέες τι νομίζετε; Δίνεις και μια διευκρίνιση»). Όσον αφορά τις προϋποθέσεις που έθεταν οι νηπιαγωγοί με αυτό το εκπαιδευτικό προφίλ, για έναν επιτυχή διάλογο, τόνιζαν: α) τις οργανωτικές προϋποθέσεις με έμφαση στη σαφήνεια, στις διευκρινιστικές

ερωτήσεις, στην δυνατότητα πολλών εναλλακτικών προτάσεων, στο χρόνο αναμονής στην απάντηση του παιδιού, στην αποδοχή της υποκειμενικότητας (π.χ. «να είσαι σαφέστατος σ' αυτό που λες, να το λες απλά, να δίνεις εναλλακτικές, να μη λες παιδιά τι είναι κύκλος; να δίνεις μικροεξηγήσεις, εναλλακτικές, προτάσεις για να το καταλάβουν αυτό που λες, να είσαι σαφέστατος και να τους δίνεις το χρόνο και την ευκαιρία σε όλους να πούνε απόψεις, όχι να πάρεις μια απάντηση και επειδή πιστεύεις ότι αυτή είναι η πραγματική απάντηση, αυτή που θέλεις και δεν παίρνεις καμία άλλη απάντηση»), β) τις παιδαγωγικές πρακτικές που ενισχύουν τη σημασία της αποδοχής, την προάσπιση της υποκειμενικής και προσωπικής γνώμης (π.χ. «Να αποδέχεσαι αυτό που το παιδί παράγει κάθε φορά να του βρίσκεις πάντα κάτι καλό που έχει μέσα και κάθε φορά πάντα ακόμη και το λάθος που το συζητάμε όλοι μαζί στην ομάδα») και γ) την ισοτιμία των ρόλων, ως βασική προϋπόθεση για την ενθάρρυνση του διαλόγου (π.χ. «Εγώ νομίζω, ότι τους περνάς το κλίμα, αυτή την αίσθηση ότι μπορούν να έχουν λόγο, δηλαδή διαμορφώνεις το κλίμα, ότι έχουν λόγο όλοι, εγώ είμαι ο εμψυχωτής, δεν είμαι ο αρχηγός και έχω μεγαλύτερη εξουσία, είμαι ο εμψυχωτής και οι άλλοι είμαστε ίσοι κι όμοιοι και αποφασίζουμε για το σχολείο μας»). Άρα τα κριτήρια αξιολόγησης για έναν επιτυχημένο διάλογο συνδέονταν με μαθητοκεντρικές και δημοκρατικές παιδαγωγικές πρακτικές (π.χ. σαφείς ερωτήσεις, ισότιμοι ρόλοι των συμμετεχόντων στη συζήτηση) οι οποίες ήταν δυνατόν να προάγουν την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη διαλογική διαδικασία.

Επιπλέον, όπως φάνηκε από την ανάλυση των τριών αυτών ζητημάτων (γιατί να γίνεται ο διάλογος, με ποιους τρόπους αλλά και πότε ένας διάλογος είναι πετυχημένος), διαπιστώθηκε ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των νηπιαγωγών που αντιπροσώπευε το Α' εκπαιδευτικό μοντέλο σχετίζονταν με την έμφαση στη μετάδοση των γνώσεων, την απόκτηση συγκεκριμένης γνώσης, την εκμάθηση των κανόνων στη συζήτηση, παρά με τη συμμετοχή των παιδιών στην συν-κατασκευή της γνώσης, με την εικόνα που είχαν για τα παιδιά ως άτομα με ελλειμματικά χαρακτηριστικά ως προς τις ικανότητές τους. Οι προσδοκίες των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή των παιδιών στον διάλογο ανέδειξαν τα παιδιά ως παθητικούς αποδέκτες της μάθησης και, παράλληλα, ανέκανα να συμμετέχουν με άλλον τρόπο στον διάλογο. Επίσης, οι νηπιαγωγοί, απαντώντας σε ερωτήματα που σχετίζονταν με τις δυσκολίες που συναντούσαν κατά τη διάρκεια του διαλόγου στην τάξη, έδιναν έμφαση σε διάφορους παράγοντες που σχετίζονταν αποκλειστικά με τα παιδιά, αναδεικνύοντας τις προσωπικές τους πεποιθήσεις για την εικόνα που είχαν γι' αυτά. Κατά συνέπεια σ' αυτό το εκπαιδευτικό προφίλ αναδείχτηκε ο κατευθυντικός και διεκπεραιωτικός ρόλος των εκπαιδευτικών, ο παθητικός ρόλος των παιδιών (σε θέση ακροατή που ανταποκρίνεται στις υποβαλλόμενες από τη νηπιαγωγό ερωτήσεις, αναπαράγοντας τη γνώση με τη μορφή της επανάληψης ή της σωστής απάντησης), το είδος της γνώσης που προάγονταν (αντικειμενική), το είδος των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνταν (π.χ. ερωτήσεις που επιδίωκαν να αποσπάσουν αντικειμενικές απαντήσεις).

Σε σχέση με το Β' εκπαιδευτικό μοντέλο οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετίζονταν με την έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης τους, στην ενθάρρυνση των δεξιοτήτων των παιδιών να σκέφτονται, στην εικόνα που είχαν για τα παιδιά ως ενεργητικοί φορείς της μάθησης και άτομα με νοητικές ικανότητες. Έτσι ο ρόλος των νηπιαγωγών στη δεύτερη ομάδα, όπως δήλωναν οι ίδιες και όπως αυτές τον κατανοούσαν ήταν υποστηρικτικός και υποβοηθητικός στην συμμετοχή των παιδιών π.χ. να ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν εναλλακτικές

οπτικές και ιδέες. Ο ρόλος τους φάνηκε πως επηρέαζε το είδος της γνώσης που προωθούσαν (όχι προαποφασισμένη και αντικειμενική), στόχευε στα ενεργά υποκείμενα (προσδοκούσαν από τα παιδιά να συμμετέχουν, να υποστηρίζουν την άποψη τους, να εκφέρουν διαφορετικές απόψεις). Άρα οι προτεραιότητές τους έδειχναν να επηρεάζουν τη διδακτική τους σκέψη και πρακτική, σχετικά με το ποιες γνωστικές λειτουργίες και δεξιότητες των παιδιών ήταν απαραίτητο να ενισχύσουν στη διαλογική διαδικασία (π.χ. ανοιχτή και δημιουργική σκέψη) και με ποιον τρόπο.

Και ενώ παρατηρήθηκε πως οι αρχικές πεποιθήσεις των νηπιαγωγών διαφοροποιούνταν, διαπιστώθηκε ότι και οι δυο ομάδες των νηπιαγωγών χρησιμοποιούσαν παρόμοιες διαλογικές πρακτικές, όπως δείχνει η πρώτη καταγραφή των οργανωμένων δραστηριοτήτων τους πριν την υποστήριξη στα γραφήματα 1-4 που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, η ανάλυση της πρώτης καταγραφής έδειξε ότι οι πρακτικές που υιοθετούσαν στον διάλογο με τα παιδιά περιελάμβαναν περισσότερο κλειστές ερωτήσεις, που δεν ενεργοποιούσαν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και οδηγούσαν σε μια συσσωρευτική λεκτική ανταλλαγή μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών, περιορίζοντας έτσι τις ευκαιρίες των παιδιών για να εμπλακούν σε έναν διερευνητικό διάλογο. Επίσης, χρησιμοποιούσαν τον διάλογο κυρίως για τη διαχείριση της συμπεριφοράς και της συμμετοχής των παιδιών σ' αυτόν παρά για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η αποτελεσματικότητα της υποστήριξης

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε συγκριτικά δεδομένα που αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους σε σχέση με τον διάλογο στην τάξη. Παρουσιάζουμε επίσης τις αντιστάσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, τις σταδιακές μετατοπίσεις των πρακτικών τους αλλά και τις απόψεις των ίδιων για τη συνολική εμπειρία τους στην έρευνα-δράση.

Η αναγνώριση της αξίας και της χρήσης των διαδικασιών και μεθόδων τεκμηρίωσης από τις νηπιαγωγούς

Οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν τη σημασία διερεύνησης των οπτικών των παιδιών ως ένα εργαλείο ανατροφοδότησης και διαμόρφωσης των πρακτικών τους στις οργανωμένες δραστηριότητες. Ειδικότερα, αντιλήφθηκαν την ωφέλεια που προέρχεται από τη χρήση ερευνητικών εργαλείων που ανατροφοδοτούν με νέα δεδομένα τον προβληματισμό τους και επηρεάζουν την επανεξέταση των πρακτικών τους στην τάξη. Έτσι, όπως φαίνεται από τα παραδείγματα που ακολουθούν, οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν την αξία και την αναγκαιότητα της πρακτικής της τεκμηρίωσης, μέσα από τη λογική της συνέντευξης με τα παιδιά, ως ένα μέσο για να τα γνωρίσουν καλύτερα αλλά και να ανακαλύψουν ότι μπορούν να εκφράσουν μια τεκμηριωμένη γνώμη (Αποσπάσματα 1-3).

Απόσπασμα 1: Οτιδήποτε, οργανωμένο και με στόχο και με επιστημοσύνη ας πούμε, νομίζω είναι πάρα πολύ σημαντικό. Γιατί είναι πιο οργανωμένο και το να αφουγκράζεσαι ανά πάσα στιγμή και σαν ερωτηματολόγιο να τα δεις, νομίζεις ότι τα ξέρεις αλλά στην ουσία σου διαφεύγουν πράγματα από τα παιδιά. (Ν. 7)

Απόσπασμα 2: Δεν έδινα τόση σημασία όταν μου το έλεγαν συνέχεια, αλλά όταν έκανα τη συνέντευξη και το είδα και γραπτώς (από αυτά που έλεγαν τα παιδιά

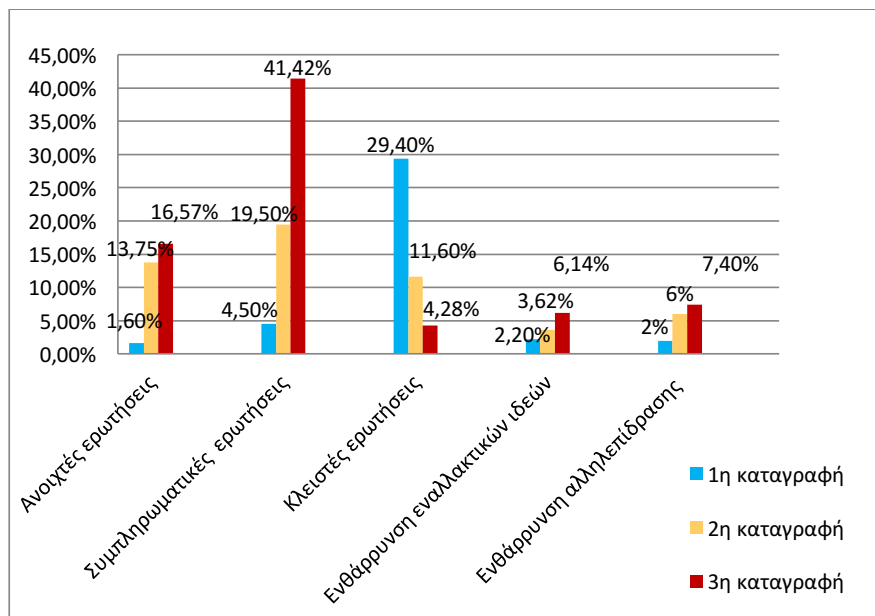
στις συνεντεύξεις και κατέγραφε η νηπιαγωγός) Το σκέφτηκα. Για να μου το ζήτησαν κι όταν το έγγραφα σήμαινε ότι το θέλανε. Το είπανε. (N. 2)

Απόσπασμα 3: Πολύ ειλικρινή ήταν όλα τα παιδιά, πάρα πολύ και καίρια ήταν όλα όσα λέγανε. Δηλαδή σε κάποια σημεία είπα, μπα πως έχω υποτιμήσει έτσι τα παιδιά, το είπα δυο τρεις φορές, τόση εντύπωση που μου έκανε. Με έπιαναν και τα γέλια, δε μπορούσα να κρατηθώ, μα τόσο πολύ ειλικρίνεια. Σε κάποια θέματα είχα υποτιμήσει γενικώς τα παιδιά, έλεγα ότι μέχρι εκεί δε μπορεί να φτάσουν, αυτό μ' έκανε ν' αλλάξω, φυσικά μ' έκανε ν' αλλάξω. (N. 6)

Επίσης, οι νηπιαγωγοί υιοθέτησαν την πρακτική να αφουγκράζονται τις προτάσεις και τις ιδέες των παιδιών για δράση, κατά τις οργανωμένες αλλά και τις ελεύθερες δραστηριότητες, να τις λαμβάνουν υπόψη τους και να τις αξιοποιούν στην πράξη. Σε κάθε τάξη τα παιδιά πρότειναν διαφορετικά πράγματα και κάθε νηπιαγωγός τα διαχειρίστηκε με το δικό της τρόπο. Για παράδειγμα, οι νηπιαγωγοί δημιούργησαν τον χώρο και τον χρόνο που ήθελαν τα παιδιά για να ασχοληθούν με μουσικοκινητικές δραστηριότητες, δημιούργησαν εντυπωσιακές-πρωτότυπες δραστηριότητες που τα ίδια τα παιδιά πρότειναν (π.χ. το μουσικό κουτσό και την παραγωγή μουσικής μέσα από τον ήχο άδειων ή γεμάτων μπουκαλιών, προσέγγισαν με βιωματικό τρόπο δραστηριότητες που είχαν σχέση με την εκμάθηση γραμμάτων όπως «ο εντυπωσιακός «κύριος Άλφα» ερχόταν στην τάξη μας και συζητούσε μαζί μας»), λειτούργησαν τη δανειστική βιβλιοθήκη τη χρονική περίοδο που ήθελαν τα παιδιά, έκαναν περισσότερα κινητικά και θεατρικά παιχνίδια, συνυπολόγισαν την επιθυμία τους να παίζουν περισσότερο χρόνο από τον προκαθορισμένο στο διάλειμμα και στις ελεύθερες δραστηριότητες (γιατί τα παιδιά θεώρησαν πως ήταν λίγος και διέκοπταν τη ροή του παιχνιδιού τους), αξιοποίησαν την πρότασή τους να δουλεύουν στις ομάδες με τους φίλους τους, οργάνωσαν και σχεδίασαν μαζί με τα παιδιά νέες γωνιές που αυτά πρότειναν, δημιούργησαν διαθεματικά σχέδια εργασίας μέσα από τις προτάσεις των παιδιών (π.χ. παραδοσιακός γάμος) και προέκτειναν τις δραστηριότητες σε θεατρικό παιχνίδι με την ανάληψη ρόλων και την κατασκευή στολών από τα ίδια τα παιδιά.

Οι αλλαγές στις διαλογικές πρακτικές των νηπιαγωγών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της έρευνας-δράσης

Η συγκριτική ανάλυση των διαλογικών πρακτικών που χρησιμοποιούσαν οι νηπιαγωγοί πριν την έναρξη της υποστήριξης (Οκτώβριος 2010), κατά τη διάρκεια (Φεβρουάριος 2011) και το τέλος της έρευνας (Μάιος 2011) έδειξε τη συνολική βελτίωσή τους ως προς τις διαλογικές πρακτικές που χρησιμοποιούσαν (βλ. Γράφημα 1) αλλά και τη διαφοροποίησή τους ανάλογα με την περίπτωση (βλ. Γραφήματα 2 και 3).



Γράφημα 1

Συγκεντρωτική και συγκριτική αποτύπωση των διαλογικών πρακτικών κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης

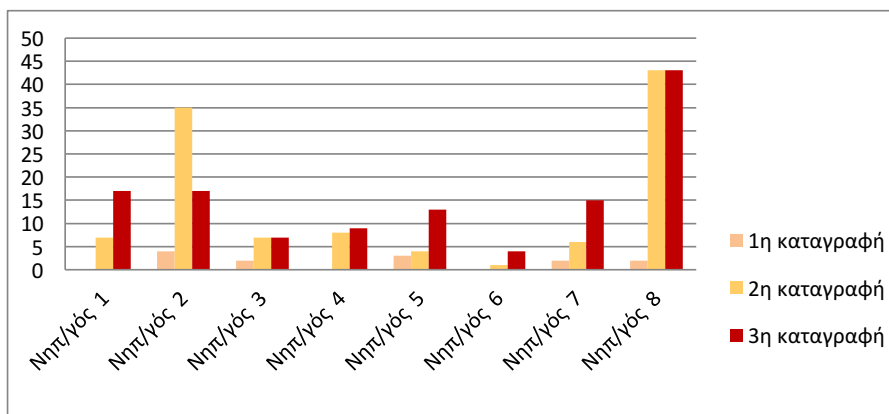
Στο Γράφημα 1 παρατηρούμε τη βελτίωση των διαλογικών πρακτικών των νηπιαγωγών στις επόμενες δύο επόμενες μαγνητοφωνημένες καταγραφές. Τη βελτίωση αυτή την εντοπίζουμε κυρίως στην υιοθέτηση των ανοιχτών και των συμπληρωματικών ερωτήσεων που ενεργοποιούν τη σκέψη των παιδιών, οι οποίες παρουσιάζουν μια αυξητική τάση από το 1,6% στο 16,5% για τις ανοιχτές ερωτήσεις και από το 4,5% στο 41,4% για τις συμπληρωματικές-διευκρινιστικές ερωτήσεις. Αντιστρόφως ανάλογη με τη χρήση των ανοιχτών ερωτήσεων παρουσιάζεται η τάση για τις κλειστές ερωτήσεις που μειώνεται σημαντικά από 29,4% σε 4,2%. Επιπλέον, εντοπίζουμε αλλαγές στο είδος της ανατροφοδότησης που παρέχεται προς τα παιδιά, καθώς μειώνεται η γενικευμένη και αόριστη ανατροφοδότηση (από 7,5% σε 3,2% στη δεύτερη καταγραφή και 0% στην τρίτη) και αυξάνεται η εστιασμένη και θετική ανατροφοδότηση (π.χ. συγκεκριμένη αναφορά στον τρόπο σκέψης και στην ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν στη συζήτηση, από 0,7% σε 3,2% και 3,4%).

Επίσης, βελτιώνονται οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί για να ενθαρρύνουν τον διάλογο (π.χ. περισσότερος χρόνος αναμονής, παροχή ευκαιριών να εξηγήσουν τα παιδιά τις ιδέες τους), να σκεφτούν πολλές και εναλλακτικές απόψεις (από 2,2% σε 6,1%), να εμπλακούν και να αλληλεπιδράσουν στον διάλογο (από 2% σε 7,4%) και στην ενθάρρυνση της παραγωγής ερωτήσεων από τα ίδια τα παιδιά. Σε μηδενικά ποσοστά μειώνονται οι πρακτικές που αποθάρρυναν τα παιδιά να συμμετέχουν στον διάλογο, όπως η αγνόηση των ελλιπών ή λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών (από 4,5% σε 0,1%), οι ερωτήσεις που ενώ απευθύνονταν στα παιδιά δίνονταν οι απαντήσεις από την ίδια τη νηπιαγωγό (από 2,8% σε 0,6%), είτε λόγω του

περιορισμένου χρόνου αναμονής που έδιναν στο παιδί για να απαντήσει, είτε επειδή έκριναν πως μετά από δυο-τρεις λανθασμένες απαντήσεις, έπρεπε να δοθεί η σωστή απάντηση, η τάση να επιβραβεύουν και να αποδέχονται μόνο τις σωστές απαντήσεις (από 4,5% σε 0,3%) και η επιμονή να αποσπάσουν τις συγκεκριμένες απαντήσεις καθοδηγώντας τον διάλογο με βάση την πορεία που έχουν σχεδιάσει (από 11% σε 0%).

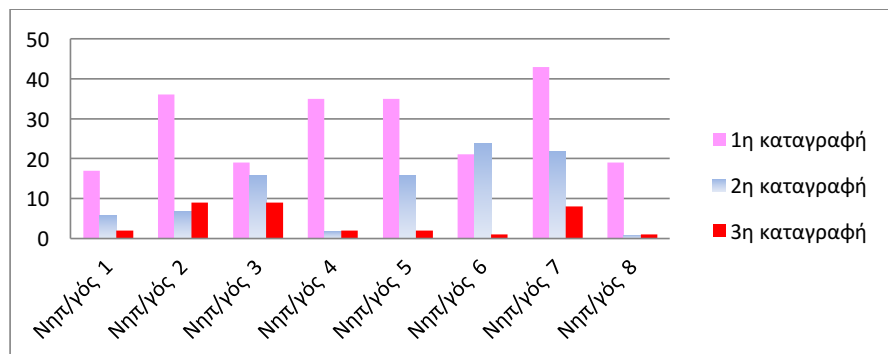
Μέσα από αυτές τις αλλαγές, παρατηρήσαμε πως άλλαξε η ποιότητα και το είδος του διαλόγου (από συσσωρευτικός / περιγραφικός μετατράπηκε σε διερευνητικό / παραγωγικό διάλογο), άλλαξε η πρακτική της ενίσχυσης του διαλόγου και της συμμετοχής (δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά να απευθύνονται το ένα στο άλλο και να αναλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στην τάξη ως βασικοί ρυθμιστές της επικοινωνιακής διαδικασίας), έγινε πιο ισότιμη η κατανομή των ρόλων στον διάλογο (η νηπιαγωγός ενίσχυε το άκουσμα του λόγου των παιδιών, διερευνούσε τα νοήματα που έδιναν, ενώ τα παιδιά έθεταν ερωτήσεις, αλληλεπιδρούσαν λεκτικά με τους συμμαθητές και τη νηπιαγωγό και αποτελούσαν ενεργούς παράγοντες της μάθησής τους).

Στα Γράφημα 2 και 3, που ενδεικτικά παραθέτουμε στη συνέχεια, φαίνεται πως οι αλλαγές των διαλογικών πρακτικών, με βάση τα ποσοτικά στοιχεία, δεν ήταν ίδιες για όλες τις νηπιαγωγούς και άρα διαφοροποιήθηκαν τα αποτελέσματα για τις συμμετέχουσες. Σε κάποιες πρακτικές, όπως στην αύξηση της χρήσης των ανοιχτών ερωτήσεων (βλ. Γράφημα 2) και στον περιορισμό των κλειστών ερωτήσεων (βλ. Γράφημα 3) σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί είχαν μεγάλη βελτίωση. Σε άλλες πρακτικές, όπως η ενθάρρυνση των παιδιών να συνδιαλέγονται μεταξύ τους υπήρχαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών ως προς το βαθμό βελτίωσης και αλλαγής, αλλά όλες είχαν βελτίωση (βλ. Γράφημα 4).



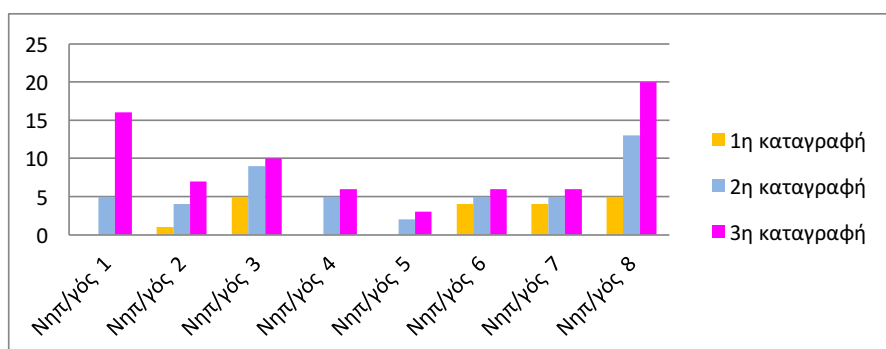
Γράφημα 2

Ατομική-συγκριτική αποτύπωση της χρήσης ανοιχτών ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης



Γράφημα 3

Ατομική - συγκριτική αποτύπωση της μείωσης των κλειστών ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης



Γράφημα 4

Ατομική-συγκριτική αποτύπωση της πρακτικής να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν στον διάλογο, κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης

Η κριτική επίγνωση των νηπιαγωγών για τις διαφορές ανάμεσα στις προηγούμενες και στις νέες διαλογικές πρακτικές και στα αποτελέσματά τους

Στην αρχική φάση της έρευνας οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν την διαφορά ανάμεσα στις συνηθισμένες πρακτικές που υιοθετούσαν στη διαλογική διαδικασία (π.χ. συνήθως δεν ζητούσαν από τα παιδιά να εξηγήσουν τις απαντήσεις-ιδέες τους) και στις προτεινόμενες που υποστηρίζονταν από τις σύγχρονες θεωρίες που έδιναν έμφαση στη διαλογική διαδικασία ως προϋπόθεση της μάθησης. Παράλληλα, αναγνώρισαν τη σημασία της ενίσχυσης των διαλογικών πρακτικών στην τάξη τους και εξέφρασαν τη θετική τους στάση για να προσπαθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Κατά συνέπεια, κινητοποιήθηκαν να δοκιμάσουν νέες προτεινόμενες στρατηγικές διαλόγου στην τάξη τους (π.χ. προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο της σκέψης που εστίαζε στην

οργάνωση της σκέψης των παιδιών και στην ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, να μιλούν λιγότερο οι ίδιες, να κάνουν ανοιχτές και συμπληρωματικές ερωτήσεις, πρακτικές που δεν υιοθετούσαν παλιότερα) και αναγνώρισαν την αξία των πρακτικών αυτών, μέσα από τη διαδικασία της υποστήριξής τους σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο (συζήτηση, πειραματισμός, δοκιμή, αναστοχασμός). Ενδεικτικά παραθέτουμε τα παρακάτω αποσπάσματα 4 έως 6.

Απόσπασμα 4: Ναι (άλλαξα), στο πώς να κάνω ερωτήσεις απέναντι στα παιδιά, πως δηλαδή να μπορώ να πιαστώ από ένα κομμάτι και να το ανοίξω αυτό το κομμάτι. Παλιότερα, έκανα την ερώτηση, είχα στο μυαλό σου συγκεκριμένες ερωτήσεις για ένα θέμα που δουλεύαμε, έτσι έκανα την ερώτηση, αν ένα παιδάκι μου έδινε τη σωστή απάντηση σταματούσε η ερώτηση τελείωνε. Έπαιρνες την απάντηση τέλος η ερώτηση, αν δεν το έβρισκες, ε προχωρούσες λιγάκι μέχρι να βρεθεί η σωστή απάντηση κι αυτό το πράγμα δεν με ικανοποιούσε. Σ' αυτό άλλαξα. Γί' αυτό σου λέω ότι η διαφορά είναι αυτή ότι τότε δε με ικανοποιούσε αυτό το πράγμα ενώ τώρα βλέπω ότι αρχίζω να μαθαίνω. (N. 8)

Απόσπασμα 5: Ακούω περισσότερο τα παιδιά και μιλάω λιγότερο εγώ βασικά. Με βοήθησε πολύ και η συζήτηση αυτή που είχαμε, με βοήθησε πολύ αυτό, στο πώς να ζητάω εξηγήσεις και να μου δίνουνε παραπέρα να εκφράζονται. Επειδή το εντοπίσαμε, το συζητήσαμε, είπαμε πώς και κατάλαβα δηλαδή. (N. 3)

Απόσπασμα 6: Ποιες λέξεις θα χρησιμοποιούσα πιο σωστά. Όχι το «πες μας αυτό» αλλά «τι νομίζεις ότι θα γίνει;». Έχει γίνει σλόγκαν στο σχολείο πλέον όλοι λέμε «τι νομίζεις ότι...;», «Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα για να το καταλάβω;» Ας πούμε τώρα λέω, «μπορείς να το υπολογίσεις αυτό; όχι μόνο μπορείς να μου πεις. Άλλαξα τα ρήματα που χρησιμοποιούσα και τον τρόπο που κάνω ερωτήσεις. (N. 8)

Σταδιακά, οι νηπιαγωγοί άρχισαν να επανανοηματοδοτούν την έννοια του διαλόγου μέσα από τα αναστοχαστικά ερεθίσματα και τη συζήτηση στην ομάδα, από την ενεργητική ακρόαση των θεωρητικών πλαισίων που εισάγονταν ανάλογα με τις ανάγκες και σε διάφορες χρονικές περιόδους, την ατομική υποστήριξη που είχαν όποτε αυτή κρίνονταν αναγκαία αλλά και την διαρκή κριτική επανατοποθέτηση τους με βάση τις αρχικές τους τοποθετήσεις στη θεωρία και στην πράξη. Επίσης, η μέση χρονική φάση της έρευνας δράσης ήταν ιδιαίτερα σημαντική γιατί ενίσχυσε την κριτική επίγνωση των εκπαιδευτικών μέσα από την συστηματική επανεξέταση των πρακτικών τους, τη συλλογή νέων δεδομένων, τη χρήση ερευνητικών εργαλείων, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς τους.

Η επίγνωση των αποτελεσμάτων μέσα από τη συμμετοχή των νηπιαγωγών στην έρευνα-δράση, όπως οι ίδιες ανέφεραν στο τελευταίο στάδιο της, αφορούσαν τις σταδιακές αλλαγές και βελτιώσεις που επέφερε η υιοθέτηση των νέων διαλογικών πρακτικών σε πολλά επίπεδα, όπως σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, ως προς το επίπεδο της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την ενίσχυση μιας ποιοτικής, δημοκρατικής και συνεργατικής προσχολικής εκπαίδευσης (π.χ. «Βελτιώθηκα και για τον εαυτό μου η ίδια και σαν νηπιαγωγός και τα παιδιά.» ή «Έχω γίνει καλύτερη, καλύτερη νηπιαγωγός, στην άποψη της ελευθερίας...θέλω τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το μυαλουδάκι τους, να μην τους δώσω εγώ μασημένη τροφή», «όλα όσα γίνανε ήταν επειδή τα παιδιά ήταν ενεργητικά σ' αυτό που κάναμε, ένιωθαν κάπως σαν πρωταγωνιστές», «Σε σχέση με άλλες χρονιές

όμως καταλαβαίνω ότι ήμασταν πιο δημοκρατικό σχολείο»). Επιπλέον, σύγκριναν τα αποτελέσματα που έβλεπαν με τη φιλοσοφία και τα αποτελέσματα του προηγούμενου τρόπου δουλειάς και υπερασπίστηκαν με πίστη και σιγουριά την υιοθέτηση των νέων δημοκρατικών παιδαγωγικών πρακτικών (Αποσπάσματα 7-8).

Απόσπασμα 7: Πιστεύω ότι τώρα κατάλαβα, τώρα κατάλαβα! Πιστεύω αν θα το κάνω τη δεύτερη χρονιά θα το κάνω ακόμη καλύτερα. Την πρώτη χρονιά μαθαίναμε. Ποτέ δε θα γύριζα στον παλιό τρόπο, ποτέ. Πραγματικά. Είναι σημαντικό, να υπάρχουν ανοιχτά μυαλά διαφορετικά δε γίνεται τίποτα, δηλαδή να καταλαβαίνεις ότι όσα χρόνια κι αν έχουν περάσει ότι υπάρχουν καινούρια πράγματα, που έχεις να μάθεις και να κάνεις. (N. 1)

Απόσπασμα 8: Νιώθω πάρα πολύ καλά, θα μπορούσα να ασχοληθώ ακόμη παραπάνω, πήρα από αυτό το πράγμα, πειραματίστηκα, ήταν καλή η εμπειρία. Θέλω να ακολουθήσω αυτό και να μπορώ να έχω την ευχέρεια, να μην, ας πούμε, σκέφτομαι ότι πώς να το ρωτήσω και τέτοια, να βγαίνει αυθόρμητα αυτό το πράγμα πλέον, να βγαίνει αυθόρμητα. Θέλω οπωσδήποτε. Οπωσδήποτε να μου γίνει βίωμα. Όχι, όχι με τίποτα δε θα ξαναγύριζα στον παλιό τρόπο. Το θέλω αυτό το πράγμα και σαν άτομο, σαν παιδαγωγός, μα είδα και τη διαφορά, γιατί να μην το κάνω, προς το καλύτερο. Αυτό που παρατήρησα είναι ότι νιώθω ικανοποίηση όταν βλέπω ότι είναι πιο ανοιχτό το σχολείο και πιο δημιουργικό και πιο πολύ χρησιμοποιούν τα παιδιά και δεν είναι εκείνο το κλισέ (...). Έχω κάνει βήματα, έχω κάνει βήματα. Με έχει βοηθήσει και είναι η ικανοποίηση. Ξέρεις όταν βλέπεις ένα αποτέλεσμα στην τάξη αυτή είναι η ικανοποίηση μας στην τάξη σαν εκπαιδευτικοί. (N. 7)

Οι οπτικές των εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της συμμετοχής τους στην έρευνα-δράση

Τα οφέλη που αποκόμισαν οι νηπιαγωγοί αποδόθηκαν από τις ίδιες στην ενεργό τους δράση, την αφοσίωση και την υπευθυνότητα που έδειξαν κατά τη συνεργασία τους με όλα τα μέλη της ομάδας στον κοινό στόχο που είχαν θέσει και την υποστήριξη που είχαν καθ' όλη τη διάρκειά της. Πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν αλλαγές στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και αναφέρθηκαν:

(1) Στον τρόπο με τον οποίο δούλεψαν και οργάνωσαν διαλογικές καταστάσεις με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη συζήτηση και την ενθάρρυνση των λεκτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Οι νηπιαγωγοί τόνισαν πως ενθάρρυναν τη συμμετοχή όλων των παιδιών στη συζήτηση και τον διάλογο μεταξύ τους, δημιούργησαν ευκαιρίες για να υποβάλλουν τα παιδιά ερωτήσεις στη μαθησιακή διαδικασία, άλλαξαν τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, το τριαδικό μοντέλο επικοινωνίας που υιοθετούσαν παλιότερα και την πρακτική τους να σταματούν τη συζήτηση στις σωστές ή τις μονολεκτικές απαντήσεις των παιδιών, ενώ τώρα διερευνούσαν τις ιδέες των παιδιών με ανοιχτές και συμπληρωματικές ερωτήσεις, παρείχαν χρόνο στα παιδιά για να σκεφτούν και να απαντήσουν (Απόσπασμα 9).

Απόσπασμα 9: Παλιά, έκανα ερώτηση, άμα μου έδινε το παιδί σωστή απάντηση ήμουν πάρα πολύ ευχαριστημένη, έλεγα μπράβο σου, τι ωραία τι καλά, τι έξυπνα παιδιά, ως εκεί. Οι απαντήσεις ήταν ένα ναι ή ένα όχι ή εντάξει η σωστή απάντηση κι ως εκεί. Τώρα, ανοιχτές ερωτήσεις δηλαδή; που το ξέρεις;, από πού το 'μαθες; λεπτομέρειες και τέτοια. Δε μου είχε περάσει απ' το μυαλό να ρωτήσω τέτοιες ερωτήσεις στα παιδιά, δεν ξέρω, το αυτονόητο μοντέλο του δασκάλου που ήταν εγκατεστημένο στη συνείδηση μας (...). Άλλαξε η

συμπεριφορά μου στην παρεούλα, στη συζήτηση, στο ότι δίνω περισσότερο χρόνο στα παιδιά να μιλήσουν, στις απαντήσεις που δίνουν προσπαθώ να μην τις αγνοώ, γιατί κι αυτό στην αρχή ήταν δύσκολο, να μη με πιάνει αυτή η βιασύνη να βγάλω πράγματα, στις ελεύθερες έχω ασχοληθεί, που παλιά δεν το έκανα εύκολα, έτσι δηλαδή στο να κάνουμε συζήτηση, στο να βγάλουμε κάποια θέματα για να δουλέψουμε. Παλιότερα θα έλεγα να βγουν οι δραστηριότητες που είχαν στο μυαλό μου και να πω ότι τα παιδιά έχουν μάθει κάτι. Τώρα θα έλεγα ότι έχω μια άλλη οπτική, ότι θα προτιμούσα μόνα τους να τα αφήσω να βγάλουν μόνα τους αυτά που θέλουνε για να βγούνε, να συζητήσουμε αυτά που τα απασχολούν δηλαδή είμαι πιο ελαστική από αυτό που ήμουν παλιότερα. (N. 8)

(2) Στα αποτελέσματα που είδαν στα παιδιά και αφορούσαν ειδικότερα: α) στη στάση των παιδιών απέναντι στη διαλογική διαδικασία (Απόσπασμα 10), β) στη συμπεριφορά και στο σεβασμό των παιδιών προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Απόσπασμα 10), γ) στην κινητοποίηση των παιδιών να προσπαθούν με διάφορους τρόπους που τα ίδια έβρισκαν να πετύχουν τον διάλογο μεταξύ τους, δ) στην παραγωγή λόγου από τα παιδιά εξαιτίας των ανοιχτών ερωτήσεων, ε) στο ότι τα παιδιά εντόπισαν την αλλαγή στον τρόπο που η ίδια η νηπιαγωγός ρωτούσε ή απευθυνόταν λεκτικά προς αυτά (Απόσπασμα 11), στ) στην ανταπόκριση και συμμετοχή όλων των παιδιών (Απόσπασμα 12), και ζ) στην ομαδικότητα και τη συνεργασία των παιδιών καθώς και τη δημοκρατικότητα του σχολείου.

Απόσπασμα 10: Κάποια παιδιά που δε μιλούσαν μπήκαν κι αυτά στη διαδικασία να μιλάνε, αυτά που μιλούσανε περισσότερο έγιναν ακόμα καλύτερα. Κάποια παιδιά που ήταν λίγο εγωιστικά και δεν περίμεναν τους άλλους, αυτό το διορθώσανε, ιδίως ένα παιδί που ήταν πολύ εγωιστικό μέσα στην τάξη στο τέλος είχε τόσο πολύ, πάρα πολύ μεγάλη βελτίωση, ακούγοντας και τους άλλους.... μετά το Μάρτιο, άλλαξε πάρα πολύ σε όλη τη συμπεριφορά μέσα στο σχολείο, φρόντιζε τους άλλους περίμενε, προσπαθούσε αν κάποιος ξέφυγε να τον εντάξει και πιστεύω ότι πρέπει να βοήθησε όλη η διαδικασία. (N. 2)

Απόσπασμα 11: Ήταν πολύ σημαντικό που (τα παιδιά) το εντόπισαν, που μου είπαν γιατί μας ρωτάς διαφορετικά γιατί μας ρωτάς αλλιώς; (N. 7)

Απόσπασμα 12: Καμία σχέση με άλλες χρονιές όσον αφορά το θέμα του διαλόγου, μεγάλος αριθμός συμμετείχε περισσότερο. (N. 3)

(3) Στην υιοθέτηση και στην ανάπτυξη της πρακτικής να αφουγκράζονται περισσότερο τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες των παιδιών, στη συνειδητή προσπάθεια που κατέβαλαν να παρατηρούν τα παιδιά, να παρεμβαίνουν όπου χρειάζεται με στόχο την ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ τους, να αξιοποιούν τις ιδέες και τις προτάσεις των παιδιών, να μιλούν λιγότερο, αφήνοντας περισσότερο χώρο στα παιδιά να εκφράζονται και να ακούγονται οι απόψεις τους (Απόσπασμα 13).

Απόσπασμα 13: Στην αρχή οι δικές μου απόψεις ακούγονταν, μετά σιγά σιγά ακούγονταν περισσότερο των παιδιών, παλιά συζητούσαμε και όταν δεν μπορούσαμε να βρούμε τη λύση την έδινε εγώ, ας πούμε την απάντηση, νέτα-σκέτα είναι αυτό, ή έλεγα, περίμενε μια στιγμή να πω αυτό που θέλω και μετά να πεις εσύ, ε αυτό τώρα δεν το κάνω. (N. 3)

(4) Στην αλλαγή της οπτικής τους για τις δυνατότητες των παιδιών στη συμμετοχή τους στον διάλογο και για τον δικό τους ρόλο. Η αλλαγή αυτή της οπτικής ενισχύθηκε από τις συζητήσεις τους (α) με άλλες συναδέλφους που υπογράμμιζαν την αξία της προσπάθειας τους να ενισχύσουν τον διάλογο στην τάξη (π.χ. «αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό γιατί

τα παιδιά δε μιλάνε πολύ στη σημερινή εποχή, μου είπε η συνάδελφος», Ν.2), και (β) με τους γονείς για την αλλαγή που έβλεπαν στον τρόπο σκέψης και συμμετοχής των παιδιών τους σε μια οικογενειακή συζήτηση. Επίσης ενισχύθηκε και από τις δικές τους διαπιστώσεις για τις ικανότητες των παιδιών στον διάλογο, την αλλαγή της συμπεριφοράς τους στη διαλογική διαδικασία, και συνδέθηκε με την αλλαγή στις πρακτικές τους (Αποσπάσματα 14-16).

Απόσπασμα 14: Στην αρχή έβρισκα πως δυσκολεύονται τα παιδιά ν' ανταποκριθούν, αργότερα όταν εγώ άλλαξα κατάλαβα πως τα παιδιά δεν είχαν δυσκολίες ανταποκρίνονταν μια χαρά και πολύ περισσότερο από το αναμενόμενο. Νιώθω ικανοποιημένη από το τελικό αποτέλεσμα. (Ν. 9)

Απόσπασμα 15: Νομίζω αντιλήφθηκα ότι αν ψάξεις λίγο τις απαντήσεις των παιδιών, μπορείς να βρεις πολλά πράγματα που ούτε τα φανταζόσουν, σε άλλη περίπτωση θα έλεγες όχι δεν είναι αυτό, πάμε άλλος, τι έχει να πει, τώρα όμως ψάχνοντας τα αντιλαμβάνεσαι ότι το μυαλούδάκι του κάπου πάει, θέλει να σου πει κάτι που σχετίζεται με το θέμα. (Ν. 3)

Απόσπασμα 16: Οι γονείς είχαν δει να είναι διαφορετικά τα παιδιά τους, λόγω του ότι ρωτούσαν, σκέφτονταν, μου είπαν ότι υπήρχε διαφορά σε σχέση με τα παιδιά τους... Ίσως επειδή έμπαιναν σ' αυτή την ενεργητική διαδικασία και θελαν να τα βγάζουν προς τα έξω. (Ν. 2)

(5) Στην υιοθέτηση δημοκρατικών πρακτικών και στην αλλαγή της ποιότητας της μάθησης στην προσχολική τάξη (συμμετοχή και ομαδικότητα στη συζήτηση, ισοτιμία των μελών και δημοκρατικότητα) (Αποσπάσματα 17-18).

Απόσπασμα 17: Ότι υπάρχει μεγαλύτερη ισοτιμία μέσα στον διάλογο, έμαθαν πως μπορούν μέσα σε μια συζήτηση να απευθύνουν το λόγο στους συμμαθητές τους, να ζητούν από αυτούς απαντήσεις και εξηγήσεις, να εναλλάσσουν το λόγο μεταξύ τους μέσα από διάφορα κανάλια, όχι το μονόδρομο: δασκάλα – παιδιά, παιδιά – δασκάλα. (Ν. 9)

Απόσπασμα 18: Βλέπεις ότι τα παιδιά έχουν καταλάβει την έννοια της πραγματικής συζήτησης με την αλληλεπίδραση του διαλόγου και δεν περιμένει δηλαδή να απαντήσει μόνο στη δική σου ερώτηση κ.λπ., είμαστε ομάδα, και συζητάμε, προσέχουμε, απαντάει, συμφωνεί – διαφωνεί μ' αυτό που λέει, του δίνει μια άλλη ιδέα, η πρόοδος που γίνεται φαίνεται εκεί μέσα. (Ν. 6)

(6) Στα οφέλη που προέκυψαν από τη συνεργασία: Οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν ότι ωφελήθηκαν σε πολλά επίπεδα μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης. Ειδικότερα, τόνισαν ότι μέσα από την εμπλοκή τους σε μια βιωματική και συνεργατική διαδικασία γνώρισαν νέες θεωρίες, πειραματίστηκαν με αυτές, τις δοκίμασαν στην πράξη και παρήγαγαν οι ίδιες τη νέα γνώση μέσα από την πρακτική τους σε νέες διαλογικές στρατηγικές, δοκίμασαν νέες πρακτικές που απέδωσαν οφέλη στη μάθηση των παιδιών και τη δική τους επαγγελματική γνώση και βελτίωση, άλλαξαν την οπτική τους σχετικά με την έννοια της διαλογικής διαδικασίας (π.χ. πίστεψαν ότι ο διάλογος μπορεί να διδαχτεί και να κατακτηθεί στην προσχολική ηλικία), ωφελήθηκαν από τη συνεργατική δράση μιας ομάδας επαγγελματιών με κοινό στόχο (π.χ. αντάλλαξαν απόψεις και εμπειρίες για το κοινό ζήτημα που τις απασχολούσε), σύναψαν νέες φιλίες και τέλος έθεσαν νέους στόχους και προσδοκίες για το μέλλον σε σχέση με την ενίσχυση του διαλόγου και της συμμετοχής των παιδιών μέσα στην τάξη όχι μόνο στις

οργανωμένες δραστηριότητες αλλά γενικότερα στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου (Αποσπάσματα 19-21).

Απόσπασμα 19: Κέρδισα μια άλλη οπτική μια βελτίωση, πάντα πρέπει να βελτιωνόμαστε, να έχουμε ανοιχτό μυαλό να δοκιμάζουμε. (N. 7)

Απόσπασμα 20: Απ' τη συνεργασία έμαθα κάτι καινούριο που είναι εποικοδομητικό για τα παιδιά, εποικοδομητικό για μένα, να εφαρμόζω νέες ιδέες και νέες θεωρίες στα παιδιά, είναι σημαντικό αυτό. Γνώρισα εσένα που σημαίνει, οι φίλιες είναι σημαντικό πράγμα. Ότι δω και ότι είναι καλό και πετυχαίνει στα παιδιά δεν έχω τώρα παρωπίδες. (N. 1)

Απόσπασμα 21: Εγώ κέρδισα αυτό το να μάθω να διαλέγομαι με τα παιδιά και λέω τελικά πρέπει να το διδάξεις από μικρή ηλικία γιατί αν δε μάθεις να ακούς ε, δε θα μάθεις ποτέ να ακούς τελικά. Αυτό ναι με βοήθησε πάρα πολύ. (N. 8)

(7) Στην αλλαγή των προτεραιοτήτων τους σε σύγκριση με άλλες χρονιές: Οι νηπιαγωγοί για τη νέα σχολική χρονιά έβαλαν ως πρωταρχικό στόχο και προτεραιότητά τους την ενίσχυση της συμμετοχής και του πραγματικού διαλόγου ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τα παιδιά και την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και τη δική τους συνεχή επαγγελματική βελτίωση, μέσα από τη χρήση ερευνητικών εργαλείων. Τόνισαν επίσης, πως δεν έβαζαν αυτές τις προτεραιότητες άλλες χρονιές και πως οι στόχοι τους τώρα ήταν πιο συγκεκριμένοι και ξεκάθαροι σχετικά με την έννοια του διαλόγου (Αποσπάσματα 22-24).

Απόσπασμα 22: Να μάθουν να υπάρχει αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ τους, να μάθουν να διαλέγονται, να μάθουν ν' απευθύνονται ο ένας στον άλλον και να μάθουν να ακούνε ο ένας τον άλλον. (N. 8)

Απόσπασμα 23: Ο στόχος μου θα ήταν να το καταφέρνω εγώ καλύτερα, να είμαι άνετη, γιατί τώρα ήθελε τη μελέτη, να είμαι άνετη, να μου βγαίνει αβίαστα αυτό το πράγμα. (N. 7)

Απόσπασμα 24: Να, θα έκανα έτσι συνεντεύξεις με τα παιδιά, πιο πολλές ηχογραφήσεις με τα ίδια τα παιδιά και συζητήσεις κατ' ιδίαν και οργανωμένες και ελεύθερες, αρκετά συχνά θα το ξανάκανα, θα σύγκρινα το πώς πάει αυτό, δε μου φαίνεται αυτό κουραστικό, μου φαίνεται ενδιαφέρον. (N. 4)

Ενισχυτικοί παράγοντες στη διαδικασία βελτίωσης και αλλαγής των διαλογικών πρακτικών των νηπιαγωγών

Οι παράγοντες που ενίσχυσαν τις διαδικασίες βελτίωσης και αλλαγής των διαλογικών πρακτικών των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης, κατηγοριοποιήθηκαν σε μια μία τυπολογία έξι μεταβλητών, όπως θα δούμε παρακάτω. Με βάση αυτήν την τυπολογία, αναγνωρίζουμε παράγοντες που συνδέονται με την προσωπικότητα, την θετική πρόθεση για κινητοποίηση, τις αναστοχαστικές και συνεργατικές ικανότητες, το είδος των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, την παρατήρηση των αποτελεσμάτων της δράσης, το είδος της υποστήριξης από τη διευκολύντρια της έρευνας-δράσης αλλά και την ανατροφοδότηση από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις των παιδιών και των γονιών για τις αλλαγές που παρατηρούσαν στα παιδιά τους.

(1) Συναισθηματικοί παράγοντες (διαθεσιμότητα - προθέσεις)

Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τη θετική πρόθεση και τη διάθεση των νηπιαγωγών να κινητοποιηθούν για να δοκιμάσουν νέες προτεινόμενες τεχνικές διαλόγου, τη θετική στάση τους απέναντι στην αλλαγή των υφιστάμενων πρακτικών τους, την ανοιχτή σκέψη και τη διάθεσή τους για διά βίου μάθηση. Ενδεικτικά παραδείγματα των νηπιαγωγών που δηλώνουν πως επιθυμούν ν' αλλάξουν, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διαλογικής διαδικασίας, είναι τα παρακάτω: «Μου φαίνεται δύσκολο να το κάνω αλλά θα προσπαθήσω» ή «θέλω να καλυτερέψω την όλη διαδικασία του διαλόγου», «θέλω ν' αλλάξω τον τρόπο που γίνεται ο διάλογος μέσα στην τάξη», «να επιμείνω στη διαδικασία ενεργοποίησης της σκέψης των παιδιών», «πάντα θέλω να δοκιμάζω νέες θεωρίες προσέγγισης στο νηπιαγωγείο», «προσπάθησα να συμμετέχουν και τα μικρά νήπια στη διαλογική συζήτηση», «προσπάθησα να δώσω όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά για διάλογο, σύμφωνα με τις προϋποθέσεις με τις οποίες συζητήσαμε», «προσπάθησα να εξασκήσω τα παιδιά στην υποβολή ερωτήσεων», «επιμένω ότι θέλω να βελτιωθώ στον τρόπο ερωτήσεων και να διορθώσω κάποια λάθη που εντόπισα».

(2) Παράγοντες προσωπικότητας

Τα στοιχεία της προσωπικότητας των νηπιαγωγών που ενίσχυσαν τη βελτίωση / αλλαγή των διαλογικών τους πρακτικών σχετίζονταν με την αποφασιστικότητά τους να αφήσουν τις παραδοσιακές πεποιθήσεις και να δοκιμάσουν νέες πρακτικές, τη συνείδηση της προσωπικής τους ευθύνης να λειτουργήσουν δημοκρατικά μέσα σε μια τάξη, τη συνέπειά τους να ανταποκριθούν ως μέλη μιας ομάδας έρευνας-δράσης και τα ισχυρά κίνητρα που είχαν για προσωπική και επαγγελματική βελτίωση (Αποσπάσματα 25-28).

Απόσπασμα 25: Τώρα το κάνω πιο συνειδητά. Και τώρα νιώθω πιο υποχρεωμένη, να το κάνω αυτό. Υποχρεωμένη με την έννοια ότι θα βοηθηθούμε να μάθουν κι αυτά στον διάλογο κι εγώ να μάθω. (Ν. 8)

Απόσπασμα 26: Όταν αναλαμβάνεις κάτι και χρειάζεται κάποιος χρόνος θα πρέπει να τον αφιερώσεις ... ξέρεις ότι εκείνη την ημέρα ή μια φορά το μήνα μπορεί και τέσσερις και πέντε ώρες μπορεί να χρειαστεί, έτσι το θεώρησα εγώ στο μυαλό μου πρέπει να κάνω. (Ν. 2)

Απόσπασμα 27: Πίστευα ότι πρέπει να γίνει αυτό και ότι παίρνοντας μέρος στην έρευνα ήθελα η έρευνα να είναι πραγματικότητα. (Ν. 6)

Απόσπασμα 28: Κάθε τι καινούριο με συγκινεί, δηλαδή να μη μένουμε στα παλιά κι αυτό που είχα έναν στόχο, να κάνω κάτι διαφορετικό, αυτό με συγκινούσε και προσπαθούσα να το κάνω καλύτερα. Δεν το 'χω ξανακάνει εγώ αυτό τον διάλογο, να πω την αλήθεια. Φέτος το άγγιξα και μ' άρεσε πολύ κι είναι σωστό. (Ν. 1)

(3) Αναστοχαστικές – συνεργατικές ικανότητες

Η συνειδητοποίηση της αποτελεσματικότητας των νέων προτεινόμενων διαλογικών πρακτικών και η ικανότητα των νηπιαγωγών να αναστοχάζονται πάνω στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές τους ήταν σημαντικές για την επίτευξη αλλαγών στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Επίσης, η ικανότητά τους να συνεργάζονται και να μοιράζονται τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους με ειλικρίνεια μέσα σε μια

επαγγελματική ομάδα έρευνας-δράσης και, να προβληματίζονται και να επανατοποθετούνται σε σχέση με αυτές (Αποσπάσματα 29-32), αποτέλεσαν ενισχυτικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Απόσπασμα 29: Εγώ ας πούμε ήμουν λίγο βιαστική, έτσι όπως μ' άκουσα στην κασέτα λίγο βιαζόμουν να ανακεφαλαιώσω, να προχωρήσω στο επόμενο, ξέρεις λίγο γρήγορα ας πούμε. (N. 4)

Απόσπασμα 30: Στις συμπληρωματικές ερωτήσεις, είδα ότι εκεί είχα πρόβλημα κι ότι εκεί έπρεπε να κάνω προσπάθεια. Κάθε φορά που λέει κάποιος μια ιδέα να το αναλύσουμε περισσότερο, να την εξηγή περισσότερο. (N. 3)

Απόσπασμα 31: Ωφέλιμη πιστεύω ήταν η ατομική συνάντηση. Το ουσιαστικό ήταν αυτό που ακούγαμε και μας έδειχνες τους διαλόγους και μας επεσήμανες εκεί πέρα τι λέγαμε, που ήταν το λάθος, το λάθος εντάξει εντός εισαγωγικών, πως μπορούσαμε να κάνουμε τις ερωτήσεις διαφορετικές και λουπά και τα βλέπαμε μαζί αυτά τα πράγματα και συνειδητοποιούσαμε εκείνη την ώρα ας πούμε το τι είχαμε κάνει και τι είχαμε πει. (N. 8)

Απόσπασμα 32: Δεν πιστεύω ν' ακούσαμε τις κασετούλες, εμείς τις γράψαμε, αλλά μετά όταν έγινε και έβλεπες γραμμένο πώς μιλάς ακριβώς, γιατί μιλώντας μέσα στην τάξη δεν εντοπίζεις τι λες και πώς το λες, κι όταν το ξαναείδαμε μαζί το συνειδητοποίησα. (N. 4)

(4) Η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και η κατάκτηση της πρακτικής

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της αλλαγής ήταν η πρωτοβουλία και η κινητοποίηση των ίδιων των νηπιαγωγών για δοκιμή πολλών προτεινόμενων στρατηγικών και την εύρεση δικών τους τρόπων με στόχο να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών καθώς και η χρήση της διαδικασίας της τεκμηρίωσης των πρακτικών τους, μέσα από την παρατήρηση, τον αναστοχασμό, τη συνειδητοποίηση των λανθασμένων πρακτικών, την αυτοδιόρθωση και την προσπάθεια για αυτοβελτίωση. Για παράδειγμα, όταν οι νηπιαγωγοί χρησιμοποίησαν τις κλείδες αυτοπαρατήρησης στην τάξη τους, αναγνώρισαν και κατέγραψαν τις πρακτικές τους, τόνισαν την αξία της καταγραφής ως επιστημονικό διδακτικό εργαλείο και τη χρησιμότητα του αναστοχασμού, ως μέσο που προκύπτει μέσα από την καταγραφή και βοηθάει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και δράσης του διδάσκοντα (Απόσπασμα 33).

Απόσπασμα 33: Νομίζω πως η διαδικασία να σκέφτεσαι και να τσεκάρεις τις πρακτικές σου σε μια λίστα, σε ανατροφοδοτεί για να τις αξιολογήσεις και να τις αλλάξεις, δηλαδή με βοηθάει να αναστοχαστώ σχετικά με το πόσο συχνά έκανα κάτι, αν αυτό που έκανα μου φάνηκε δύσκολο και γιατί, ή τι άλλο πρέπει να κάνω και ακόμη αν ήταν αποτελεσματικό για τη μαθησιακή διαδικασία. (N. 9)

(5) Τα αποτελέσματα της δράσης, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τα παρατήρησαν

Ισχυρό κίνητρο για την αλλαγή αποτέλεσε η διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της δράσης τους όσον αφορά τη βελτίωση των διαλογικών τους πρακτικών και της συμμετοχής των παιδιών, τη λειτουργικότητα των νέων πρακτικών, όπως οι ίδιες τη διαπίστωσαν μέσα από την προσωπική τους δοκιμή στην πράξη, τα αποτελέσματα της νέας παιδαγωγικής πρακτικής που δοκίμασαν και είδαν τον αντίκτυπό της στη μάθηση των παιδιών, τη συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση ως μια διαθέσιμη διαδρομή για την επαγγελματική τους μάθηση και την προσδοκία τους να κερδίσουν

μέσω της επαγγελματικής τους μάθησης εξειδικευμένες και πρακτικές ιδέες που αφορούν άμεσα την καθημερινή λειτουργία στις τάξεις τους (Αποσπάσματα 34-35).

Απόσπασμα 34: Εγώ θέλω να συνεχίσω και να προωθήσω αυτόν τον τρόπο δουλειάς. Θέλω να συνεχίσω, γιατί είδα αυτό, το είδα να λειτουργεί. Θέλω να συνεχίσω και να το βελτιώσω. Έχω δει βήματα, αλλά δεν είναι ότι το κατάφερα. Κι επίσης όταν ήρθες και μας είπες, λέω εντάξει μωρέ, άντε και το κάνουμε, θα γίνει κάτι διαφορετικό; Ναι, τώρα λέω ότι γίνεται. Το παραδέχομαι (...) εγώ το χρησιμοποιώ όλη την ημέρα και στις γωνιές με τις μικρές ομάδες και αρχίζω και το υιοθετώ και βγαίνει και πριν βέβαια φρόντιζα οι γωνιές να είναι οργανωμένες, αλλά τώρα πάω αφουγκράζομαι, σε μια κατασκευή, τι είναι αυτός ο τρόπος, γιατί είναι, κ.λπ., στα παζλ, δηλαδή εφαρμόζω και «πώς το σκέφτηκες και πώς το έκανες και το υιοθετώ σε όλους τους τομείς τώρα. (Ν. 7)

Απόσπασμα 35: Εγώ είμαι ευχαριστημένη από το τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα γιατί μου άνοιξε νέους ορίζοντες στο διδακτικό μου έργο. (Ν. 3)

(6) Εξωτερική υποστήριξη και ανατροφοδότηση

Τέλος, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των παιδιών για τον τρόπο με τον οποίο συζητούσαν στη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, τα σχόλια των γονιών για τις αλλαγές που παρατηρούσαν στα παιδιά τους, ο ρόλος της διευκολύντριας και το συνεργατικό πλαίσιο μάθησης της ερευνητικής ομάδας έρευνας-δράσης, αποτέλεσαν βασικούς παράγοντες που ενίσχυσαν την εκπαιδευτική βελτίωση και την αλλαγή μέσα από συλλογικές διαδικασίες (Αποσπάσματα 36-39).

Απόσπασμα 36: Αυτό που ήταν πολύ εντυπωσιακό ήταν που γύρισαν τα παιδιά και μου είπαν κυρία γιατί μας κάνεις σήμερα τέτοιες ερωτήσεις. Τα ίδια τα παιδιά κατάλαβαν τη διαφορά. Ή (το άλλο που μου είπαν), πάλι τις ερωτήσεις αυτές μας κάνεις κυρία, μου λένε. Μου έκανε φοβερή εντύπωση που κατάλαβαν τη διαφορά. Είναι πάρα πολύ σημαντικό ότι κάτι άλλαξε μέσα στην κουβέντα, αφού το νιώθουν τα παιδιά, πόσο διαφορετικά μιλάμε. (Ν. 7)

Απόσπασμα 37: Ρώτησα και τους γονείς αν είχαν δει να είναι διαφορετικά τα παιδιά τους, λόγω του ότι ρωτούσαν, σκέφτονταν και μου είπαν ότι υπήρχε διαφορά σε σχέση με τα παιδιά τους, δηλαδή ρωτούσαν και ο τρόπος που συζητούσαν μεταξύ τους, με τα αδέρφια τους στο σπίτι. (Ν. 2)

Απόσπασμα 38: Είμαι πολύ ικανοποιημένη από την υποστήριξη που έχω ή η υποστήριξη με βοηθάει στο να προχωρήσω και να ανταλλάξω απόψεις, να συγκρίνω, να συμπεράνω. (Ν. 3, Ν. 8)

Απόσπασμα 39: Ε, να όλα αυτά που διαβάσαμε οι τεχνικές, οι συζητήσεις που κάναμε στις ομαδικές συναντήσεις, το ότι έβλεπα ότι και τ' άλλα τα κορίτσια που τις εφαρμόζουν είχαν αποτέλεσμα, αποτελούσε μια ώθηση και για μένα να προσπαθώ περισσότερο. (Ν. 3)

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνά μας επιβεβαιώνει την κυριαρχία μονολογικών πρακτικών και του τριαδικού διαλόγου και στην προσχολική εκπαίδευση που εντοπίστηκε σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Αθανασίου & Νίτσιου, 2012· Alexander, 1992· Kleifgen, 1990· Mehan, 1979). Πέρα από τους παράγοντες πλαισίου, που στην προσχολική εκπαίδευση δεν συνάδουν με την πίεση της ύλης, επιβεβαιώθηκε από την έρευνά μας 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 (Burns & Myhill, 2004· Edwards & Westgate, 1994· Mercer & Howe, 2012). Επιπλέον όμως, η έρευνά μας ανέδειξε την ύπαρξη μιας συνεκτικής προσωπικής θεωρίας που συνδέει το νόημα και την πρακτική του διαλόγου με ευρύτερες πεποιθήσεις που αφορούν στις προτεραιότητες των νηπιαγωγών σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον σκοπό του νηπιαγωγείου, τον τρόπο θεώρησης της παιδικής ηλικίας που επηρεάζει τις προσδοκίες τους από τα παιδιά αλλά και τον ρόλο που τους προσδίδουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τις πεποιθήσεις τους για τον δικό τους εκπαιδευτικό ρόλο στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τα τρία αυτά ζητήματα επηρέαζαν τη νοηματοδότηση του διαλόγου, τις προϋποθέσεις συμμετοχής των παιδιών σ' αυτόν και τα κριτήρια αξιολόγησής του. Το εύρημα αυτό έχει σημασία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μιας και μπορεί να καθοδηγήσει εκπαιδευτές στον μετασχηματισμό πρότερων πεποιθήσεων ως προϋπόθεση για τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών (διαλογικών) πρακτικών. Ακόμα, η έρευνά μας έδειξε ότι οι πεποιθήσεις για τις διαλογικές πρακτικές δεν συμφωνούν απαραίτητα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αφού, παρά την αναφορά μιας ομάδας νηπιαγωγών σε αλληλεπιδραστικές, συμμετοχικές διαδικασίες κατά τον διάλογο στην τάξη, οι πρακτικές τους δεν επιβεβαίωσαν τις αναφορές αυτές. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό γιατί συμβάλλει στη συζήτηση της σχέσης μεταξύ προσωπικών θεωριών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών προϋποθέτει την παρατήρηση των πρακτικών από τους διευκολυντές και την αξιοποίησή της για την υποστήριξη του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων και των πεποιθήσεών τους μέσα από την κριτική αυτο-διερεύνηση αλλά και τον διάλογο με βάση το συγκεκριμένο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώσαμε ότι η αποτελεσματικότητα των πρακτικών υποστήριξης των νηπιαγωγών στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης έγινε φανερή στην αυξανόμενη υιοθέτηση διαλογικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών από όλες τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς λόγω α) της επανατοποθέτησής τους για τα παιδιά ως δρώντα και ικανά πρόσωπα, (β) την αναγνώριση ότι οι υπάρχουσες πρακτικές τους δεν συμβάλλουν στη μάθηση των παιδιών, (γ) της ενημέρωσης των πρακτικών τους στην τάξη από την έρευνα και τη λήψη αποφάσεων μέσα από την τεκμηρίωση και τον αναστοχασμό και (δ) τη θεωρητική και πρακτική επίγνωση που κατέκτησαν έχοντας ως πρόταγμα μία συμμετοχική και δημοκρατική προσχολική εκπαίδευση. Η έρευνά μας συμφωνεί με άλλες έρευνες για τη σημασία της υποστήριξης σε θεωρητικό, ερευνητικό, πρακτικό και αναστοχαστικό επίπεδο με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Joyce & Showers, 1980· Shön, 1987). Από την άλλη, η έρευνα προσθέτει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύοντας το είδος και τα αίτια των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση των διαλογικών πρακτικών. Τα εμπόδια στην υιοθέτηση των διαλογικών πρακτικών, όπως διαπιστώθηκε στην έρευνά μας οφείλονταν στις προϋπάρχουσες γνώσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών και στην απόσταση των «νέων» διαλογικών πρακτικών που ενισχύθηκαν να δοκιμάσουν από τις πρακτικές που υιοθετούσαν ως κυρίαρχη πρακτική, γεγονός που, από τη μια, δημιουργούσε ανησυχίες και άβολα συναισθήματα στις νηπιαγωγούς για να δουλέψουν με έναν διαφορετικό τρόπο, ενώ αξιολογούνταν από τις ίδιες ως μια διαδικασία περισσότερο κοπιαστική, επίπονη και

χρονοβόρα. Οι παράγοντες όμως που επέφεραν αντίσταση στην αλλαγή, επαλείφθηκαν διαμέσου της ενίσχυσης της κριτικής επίγνωσης των εκπαιδευτικών της διαδικασίας επανεξέτασης των υφιστάμενων εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών σε σχέση με τον διάλογο στην τάξη αλλά και της ανάληψης πρωτοβουλιών για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση νέων στρατηγικών οργάνωσης και διαχείρισης του διαλόγου. Διαπιστώσαμε ακόμα ότι οι παράγοντες ενίσχυσης μιας κριτικής προσέγγισης και επανατοποθέτησης της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι πολλοί και αλληλοσυνδέονται συμπεριλαμβάνοντας τόσο συναισθηματικούς όσο και γνωστικούς παράγοντες, ατομικές αλλά και συλλογικές διαδικασίες, εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί επισημάνθηκαν αποσπασματικά στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αλλά στην έρευνά μας εντοπίζεται η σύνθεση αυτών των παραγόντων στην κατανόηση της διαδικασίας και των προϋποθέσεων της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Εν κατακλείδι, η θεωρητική πλαισίωση των διαλογικών πρακτικών και η ενίσχυση του αναστοχασμού των νηπιαγωγών με βάση τις θεωρητικές και εφαρμοσμένες προσεγγίσεις ως αφετηρία επανεξέτασης και αναθεώρησης των πρακτικών των εκπαιδευτικών, η ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία τεκμηρίωσης, η υποστήριξή τους μέσα από ερευνητικά εργαλεία, οι συζητήσεις σε ομαδικές και ατομικές συναντήσεις, αλλά και η αφοσίωση τους στην προσπάθεια βελτίωσης, αποτέλεσαν απαραίτητες προϋποθέσεις που ενίσχυσαν τις διαδικασίες της επαγγελματικής μάθησης και της εκπαιδευτικής αλλαγής. Η ενεργητική απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, στο πλαίσιο μιας κοινότητας που αλληλεπιδρά, συν-κατασκευάζει, δοκιμάζει νέες πρακτικές και μοιράζεται τη γνώση, θεωρούμε ότι αποτελούν συνεχή ζητούμενα της επαγγελματικής μάθησης. Επιπλέον, η ίδια η συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία της έρευνας-δράσης και το βίωμα των εκπαιδευτικών σε διαλογικές και αλληλεπιδραστικές πρακτικές μπορούν να αποτελέσουν ένα ενισχυτικό πλαίσιο για να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί πως η γνώση συν-κατασκευάζεται μέσα σε μια κοινότητα επαγγελματιών αλλά και για να υποστηρίξουν με τη σειρά τους τις συμμετοχικές και διαλογικές διαδικασίες στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ., & Νίτσιου, Χ. (2012). Ο παραγόμενος λόγος των παιδιών στο Νηπιαγωγείο: προβλήματα-προοπτικές. Στο Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Τσολακίδης (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου: Οι σχολές Επιστημών της Αγωγής: ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (σσ. 76-89). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.
- Alexander, R. J. (1992). *Policy and practice*. London: Routledge.
- Αυγητίδου, Σ. (2014α). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (2014β). Η μείξη ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών στην έρευνα – δράση: λόγοι, προϋποθέσεις, διαδικασίες και αποτελέσματα. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια μίξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα*, (σσ. 445-456). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching – learning dialogues. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 5(2), 199-254.

- Black, P., Harrison, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bristol, L., & Ponte, P. (2013). Muddying the space: social justice, action research and professional learning. *Professional development in education*, 39(4), 513–530.
- Brown, A. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23, 4–12.
- Burns, Ch., & 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.
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα-δράση* (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ευ. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Μτφρ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1–32). London: Sage Publications.
- Retrieved from <http://web.media.mit.edu/~kbrennan/mas790/01/Denzin>, The discipline and practice of qualitative research.pdf
- Dillon, J.T. (1982). Cognitive correspondence between question/statement and response. *American Educational Research Journal*, 19, 540–551.
- Easton, L.B. (2008). Teaching: a developing profession. From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755–761.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G. (1987/ 1994). *Investigating classroom talk*. London: The Falmer Press.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- English, E., Hargreaves, L., & Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the National Literacy Strategy: primary teachers' perceptions, reflections and classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 9–26.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Galton, M., Simon, B., & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, T. (1999a). *Inside the primary classroom: 20 years on*. London: Routledge.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, T. (1999b). Changes in patterns of teacher interaction in primary classrooms: 1976–1996. *British Educational Research Journal*, 25(1), 23–37.
- Gall, M. (1984). Synthesis of research of teachers' questioning. *Educational Leadership*, 42(3), 40–47.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57–60.
- Hargreaves, L., Moyles, J., Merry, R., Paterson, F., Pell, A., & Esarte-Sarries, V. (2003). How do primary school teachers define and implement 'interactive teaching' in the national literacy strategy in England? *Research Papers in Education*, 18(3), 217–36.

- Harland J., & Kinder K. (2006.) Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *United Kingdom: Journal of In-Service Education*, 23(1), 71-84.
- Jackins, H. (1965). *The human side of human beings*. Seattle: Rational Island Publishers.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in-service training: the messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kissock, C., & Iyortsuun, P. (1982). *A Guide to Questioning: classroom procedures for teachers*. London: Macmillan.
- Kleifgen, J. (1990). Pre-kindergarten children's second discourse learning. *Discourse Processes*, 13, 225-242.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lieberman, A. (1992). School /university collaboration: A view from the inside. *Phi Delta Kappan*, 74(2), 147-156.
- Likomitrou, S., & Avgitidou, S. (2014). Διαλογικές πρακτικές στην προσχολική εκπαίδευση: μία συνεργατική έρευνα-δράση. *Action Researcher in Education*, 5, 91-114.
- Littleton, K. Mercer, N. Dawes, L. Wegerif, R. Rowe, D., & Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 25(2), 167-182.
- Maybin, J. (2003). Voices, intertextuality and induction into schooling. In S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin, & N. Mercer (Eds.), *Language, literacy and education: a reader* (pp. 159 -170). London: Trentham.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2000). *Words & minds. How use language to think together*. London: Routledge.
- 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, 12–21.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19-41.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *Starting strong: early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Ποιμενίδου, Μ. (2009). *Ο παιδαγωγικός λόγος στο νηπιαγωγείο. Μελέτη των αποκλίσεων στην οργάνωση των κειμενικών ειδών και τη συγκρότηση του νοήματος* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 101–111). Norwood, NJ: Ablex.

- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and reward as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control: part one-wait time. *Journal of Research on Science Teaching*, 11, 81-94.
- Rowe, M. B. (1987). Using wait time to stimulate inquiry. In W. Wilen (Ed.), *Questions, questioning techniques, and effective teaching*, (pp. 95-106). Washington, DC: National Education Association.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Sewell, A. (2011). Developing dialogue in the classroom: a cultural tool for learning together. *Classroom Discourse*, 2(2), 268–281.
- Sinclair, J.M.H., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by pupils and teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K., & Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 30(3), 395–411.
- Smith, K. Johnson D.W., & Johnson R.T. (1981). Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73, 651-663.
- Somekh, B. (1998). Action research and collaborative school development. Στο R. Mc Bride (Ed), *The in-service training of teachers* (pp. 160-176). London: The Falmer Press.
- Tsatsaroni, A., Ravanis, K., & Falaga, A. (2003). Studying the recontextualisation of science in pre-school classrooms: drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1, 385-417.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2009). Growing talent promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 207-212.
- Wragg, E. C. (1993). *Primary teaching skills: the report of the research findings of the Leverhulme primary project*. London: Routledge.