
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

► ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΑΛΒΑΡΑΣ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
salvaras.i@unic.ac.cy

► ΕΥΘΥΜΙΑ ΓΟΥΡΓΙΩΤΟΥ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
gourgiotou.e@unic.ac.cy

► ΜΑΡΙΝΑ ΣΑΛΒΑΡΑ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
salvara.m@unic.ac.cy

► ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΠΕΚΗΣ

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελλάδα
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
pekis.a@unic.ac.cy

Περίληψη

Στην καρδιά της πολιτισμικής ανομοιογένειας των σημερινών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων βρίσκεται το τίμημα της γνώσης και της διαμεσολάβησής της. Ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση αυτής της διαμεσολάβησης είναι η επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας και, κυρίως, η ‘διαπολιτισμική επικοινωνία’. Ενώ τα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης είναι προσανατολισμένα προς την κατεύθυνση αυτή, ωστόσο δίνουν περισσότερη έμφαση στη λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας. Η αδυναμία αυτή δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην πράξη, ήδη από την αρχική τους εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αξιολογήσει την επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών (εφεξής ΥΕ) σε μια ελληνική πολυπολιτισμική συμπεριληπτική τάξη νηπιαγωγείου, ακολουθώντας το κονστрукτιβιστικό μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων. Η εργασία διερευνά την κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας, τα είδη του λόγου και τους τύπους των επιχειρημάτων, καθώς και τις κατηγορίες των λεκτικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στην τάξη ανάμεσα στους ΥΕ και τα μικρά παιδιά με σκοπό να συν-οικοδομήσουν την κοινωνική και επιστημονική γνώση. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων τα οκτώ προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (εφεξής δ.γ.π.π.), δύο εκπαιδευτικοί και τέσσερις ΥΕ. Στο διάστημα τεσσάρων ημερών, μία ΥΕ δίδασκε εκ περιτροπής και μία παρατηρούσε τη διδασκαλία της. Οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις καταγράφηκαν σε ένα μαγνητόφωνο, απομαγνητοφωνήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε φύλλα παρατήρησης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ως προς τη συχνότητα, τη φύση και το περιεχόμενο της επικοινωνιακής κατάστασης που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια τριών χρονικών περιόδων (αυθόρμητες δραστηριότητες, συγκέντρωση της τάξης στην ολομέλεια, ομαδικές εργασίες). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδει-

ξαν ότι οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων και της συζήτησης με τα παιδιά στην ολομέλεια και είχαν κατεύθυνση άλλοτε μονόδρομη, άλλοτε αμφίδρομη. Η ανατομία αυτών των αλληλεπιδράσεων ανέδειξε τη χρήση κλειστών, δηλωτικών και διαδικαστικών ερωτήσεων και απαντήσεων από την πλευρά των ΥΕ με σκοπό να οδηγήσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν στην επιστημονική πρόθεσή τους. Ταυτόχρονα, διατηρούσαν οι ίδιες τον έλεγχο τόσο του περιεχομένου όσο και της οργάνωσης της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιτείνουν την ανάγκη για καλύτερη αρχική κατάρτιση των ΥΕ στο αντικείμενο των διδακτικών αλληλεπιδράσεων, αφενός και, αφετέρου στη βελτίωση της επικοινωνιακής διάστασης του προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχική κατάρτιση νηπιαγωγών, αξιολόγηση προγράμματος διδακτικής παρέμβασης, επικοινωνιακή διάσταση, λεκτικές αλληλεπιδράσεις, παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Εισαγωγή

Τα περισσότερα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης προσανατολίζονται τα τελευταία χρόνια στην κοινωνικο-γνωστική, δομιστική και εποικοδομιστική προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών-παιδιών. Μέσα από την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση η γνωστική ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ως προϊόν νοητικής οικοδόμησης στο πλαίσιο διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εντός των οποίων τα παιδιά «μαθαίνουν πρώτα κάνοντας πράγματα με τους άλλους και ύστερα με τον εαυτό τους» (Σαλβαράς, 2013:57; Vygotsky, 1993, 2000). Στη γνωσιακή/δομιστική προσέγγιση, με βάση τις παραδοχές του Bruner και άλλων, τα μικρά παιδιά ανακαλύπτουν τη γνώση που προϋπάρχει διερευνώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές μάθησης. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού είναι κοινή, άλλοτε δασκαλοκεντρική/δασκαλομαθητική και άλλοτε μαθητοκεντρική/διαμαθητική (Σαλβαράς, 2013:61). Στην εποικοδομιστική κατεύθυνση, με βάση τις παραδοχές του Piaget, Vygotsky και άλλων, η γνώση κατασκευάζεται από το ίδιο το παιδί το οποίο λειτουργεί διαδραστικά με τους άλλους συνομήλικούς του και το περιβάλλον, μετασχηματίζοντας και αναδομώντας τις προηγούμενες εμπειρίες του, ώστε να φτάσει στην παραγωγή της νέας γνώσης. Η επικοινωνία γίνεται περισσότερο μαθητοκεντρική με τον εκπαιδευτικό «να εκχωρεί σημαντικό μέρος των αποφάσεων που αφορούν το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας στα παιδιά» (Σαλβαράς, 2013:69-71).

Ενώ, όμως, τα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που θεμελιώνονται στις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές υπογραμμίζουν τη διαμεσολαβητική φύση της επικοινωνίας, καθώς και τη σύνδεσή της με συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι θεωρίες αναντιστοιχίας/ασυμβατότητας έχουν επικεντρωθεί στις δυσκολίες που προκύπτουν όταν το πολιτισμικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες των παιδιών διαφέρουν. Αυτές οι ασυμβατότητες μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικές συνέπειες στα παιδιά από δ.π.γ.π.. Παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (δ.π.γ.π.) εννοούμε τα παιδιά που δεν μιλούν ως μητρική γλώσσα τη γλώσσα διδασκαλίας (εν προκειμένω στη χώρα μας την ελληνική) (Langeloo et al., 2019). Έρευνες δείχνουν ότι αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν μεγαλύ-

τερη δυσκολία στη δημιουργία επιτυχούς επικοινωνίας και θετικών σχέσεων με συνομήλικους και ενήλικες, που οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων της γλώσσας, των αξιών, του πολιτισμού κ.ά. Οι προκλήσεις που δημιουργούν αυτές οι ασυμβατότητες θέτουν σε μειονεκτική θέση τους μαθητές απέναντι στους ισχυρούς εκπαιδευτικούς (Hamilton, 2014:11-12).

Στις προκλήσεις αυτές απαντούν τα σύγχρονα-ανοιχτά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, και κυρίως τα διαπολιτισμικά, που απαιτούν τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα διασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Γκόβαρης, 2011). Τα προγράμματα αυτά αξιοποιούν το θεωρητικό πλαίσιο του Vygotsky (1993, 2000), ο οποίος έδωσε έμφαση στη φύση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ενήλικα και το παιδί. Έστρεψε το ενδιαφέρον του στην έρευνα των νοητικών διαδικασιών διαμόρφωσης των εννοιών μέσα από την αλληλεπίδραση της ατομικής με την κοινωνική φύση της νοητικής λειτουργίας. Βασικό παράγοντα για τη διαδικασία αυτή αποτελεί η *διαμεσολάβηση*, καθώς οι έννοιες δεν αποτελούν ατομικές κατασκευές, αλλά διαμορφώνονται στα πλαίσια κοινωνικών διαδικασιών μέσα από τις οποίες αποκτά νόημα η δραστηριότητα των υποκειμένων. Τα μέσα διαμεσολάβησης είναι προϊόντα της κοινωνικο-πολιτισμικής ανάπτυξης που έχουν προσαρμοστεί από τα άτομα καθώς πραγματοποιούν νοητικές λειτουργίες (γλώσσα, συστήματα μέτρησης, τεχνικές μνήμης, έργα τέχνης, η γραφή, τα διαγράμματα, οι χάρτες, κ.λπ.). Βέβαια, το σημαντικότερο σύστημα συμβόλων είναι η *γλώσσα* (ο λόγος), η οποία έχει τον κύριο διαμεσολαβητικό ρόλο για το σχηματισμό των εννοιών. Το παιδί, συνεπώς, μεγαλώνοντας σε μία κοινωνία όπου τα εργαλεία και τα σύμβολα είναι ήδη διαθέσιμα, τα οικειοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους και μέσα από την εκπαίδευση. Βασικός στόχος της ανάπτυξης και της μάθησής του είναι ο εξοπλισμός με αυτά τα «εργαλεία» τα οποία στην αρχή είναι εξωτερικά και διαπροσωπικά και στη συνέχεια εσωτερικεύονται και χρησιμοποιούνται ατομικά και ανεξάρτητα (Ντολιοπούλου, 2001, σ. 94).

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Στην καρδιά της κοινωνικής ετερογένειας και της «πολιτιστικής ποικιλομορφίας» των σημερινών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων βρίσκεται το τίμημα της γνώσης και της διαμεσολάβησής της. Ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση αυτής της διαμεσολάβησης είναι η επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας και κυρίως η «διαπολιτισμική επικοινωνία». Δεδομένου δε ότι η μάθηση είναι μια κοινωνικο-πολιτισμική διαδικασία και τα παιδιά αναπτύσσονται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Bronfenbrenner & Morris, 2007), είναι σημαντικό να καθοριστούν οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται στα παιδιά από δ.π.γ.π., υπό το πρίσμα της επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Liu, Volcic & Gallois, 2018). Ο όρος *διαπολιτισμική επικοινωνία* αναφέρεται στην αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, τα οποία συναλλάσσονται λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα (Neuliep, 2018).

Τα παιδιά από δ.π.γ.π., εκτός από τη γλώσσα, συχνά διαφέρουν ως προς τη φυλή και την εθνικότητα, τον πολιτισμό και τον βαθμό ενσωμάτωσης, το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, τη δομή και τις αξίες της οικογένειας, καθώς και την προηγούμενη σχολική εμπειρία (Veenstra & Kuyper, 2004). Ανεξάρτητα αν αυτές οι διαφορές αναγνωρίζονται ή όχι από το σχολικό περιβάλλον, τα

1. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Τόμος Α' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13/3/2003). Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων και Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), που από το 2003 αποτελεί το επίσημο πλαίσιο για τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, γίνεται για πρώτη φορά ο «διαπολιτισμικός λόγος» με εμφανείς αναφορές στην «ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» και «την ανάγκη διαμόρφωσης μιας στάσης αποδοχής και σεβασμού απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών τους με σκοπό την αρμονική τους συμβίωση σε περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003, σελ. 4).

2. ΥΠΔΒΜΘ-Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης (2011). ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Σχέδιο Δράσης. Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο. ΕΣΠΑ 2007–2013. Σύμφωνα με αυτά, ο «τρόπος που ο εκπαιδευτικός αλληλοεπιδρά με τα παιδιά και αντιδρά... αποτελεί πρότυπο για τον τρόπο λειτουργίας των ιδίων των παιδιών» (ΠΣΝ, 2011β: 65), «διατηρεί τον διαμεσολαβητικό του ρόλο, παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες και λύσεις μόνο όταν αυτές ζητηθούν από τα ίδια τα παιδιά (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 119–120 και ΠΣΝ, 2011β: 119), αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των παιδιών, (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120), του καθοδηγητή, ώστε να στηρίζει τις ανάγκες τους και να συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους» (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 120–121). Τα προγράμματα αυτά, μολονότι δεν κατόρθωσαν να εφαρμοστούν εκτενώς, αντανakλούν έναν πιο 'σύγχρονο διαπολιτισμικό λόγο'

παιδιά φέρνουν αυτές τις πολιτισμικές διαφορές μέσα στην τάξη και δυσχεραίνουν τις σχέσεις επικοινωνίας και τις επικοινωνιακές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, αφού οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις πρακτικές αλληλεπίδρασης με πολύγλωσσα παιδιά – σε σύγκριση με τις πρακτικές τους με μονόγλωσσα παιδιά. Αρκετά συχνά δε, επηρεάζουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους (Langeloo et al., 2019; Phillips, 1983). Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι οι υψηλής ποιότητας αλληλεπιδράσεις δασκάλου-παιδιού σχετίζονται θετικά με ένα ευρύ φάσμα υψηλών ακαδημαϊκών και κοινωνικο-συναισθηματικών επιδόσεων από την πλευρά των παιδιών (Cadima, Leal & Burchinal, 2010; Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009; Luckner & Pianta, 2011).

Η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη επιτυγχάνεται με: α) τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, β) το κατάλληλο γι' αυτή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα, και γ) την κατάλληλη αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μεθόδευση μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας (Civitillo et al., 2018). Ως προς την πρώτη συνιστώσα, στην Ελλάδα όλα τα δημόσια νηπιαγωγεία μπορούν δυνάμει να λειτουργήσουν ως συμπεριληπτικά αφού δέχονται όλα τα παιδιά ηλικίας 4–6 ετών, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και φυλετικό τους προφίλ.

Ως προς τον παράγοντα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όλα τα –εθνικού χαρακτήρα– προγράμματα που έχουν εκπονηθεί στην Ελλάδα από το 2003 έως σήμερα, θεμελιώνονται στις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές (του 2003,¹ 2011,² 2021³). Ωστόσο, η προσεκτική σπουδή αυτών των προγραμμάτων δείχνει ότι δίνουν έμφαση στην περιγραφή της λειτουργικής διάστασης της διδασκαλίας (αντικείμενο διδασκαλίας, προηγούμενο γνωστικό επίπεδο παιδιών, διδακτικοί στόχοι, ανάλυση έργου, μετατροπή αντικειμένου διδασκαλίας σε πρόβλημα, επιλογή στρατηγικής διδασκαλίας, αξιολόγηση, κ.ά.). Η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας υποδηλώνεται από τα συμφραζόμενα και, κυρίως, από τα σημεία που επιχειρούν να περιγράψουν τον επικοινωνιακό ρόλο του εκπαιδευτικού ως *πολιτισμικού διαμεσολαβητή* (Goodwin, 2000), χωρίς ωστόσο να διασαφηνίζεται η απαιτούμενη επικοινωνιακή δεξιότητα του εκπαιδευτικού και ο τρόπος απόκτησής της (Γκόβαρης, 2015).

Το αποτέλεσμα είναι πολλοί εκπαιδευτικοί να εκφράζουν ανησυχίες για τη μη επαρκή προετοιμασία τους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος μάθησης (OECD, 2019:98), εύρημα το οποίο αναδεικνύει την κρισιμότητα του παράγοντα, «διαπολιτισμική επικοινωνιακή δεξιότητα» του εκπαιδευτικού που τα τελευταία χρόνια θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής του προετοιμασίας (Civitillo et al., 2018; OECD, 2019). Τα προγράμματα διδακτικών ασκήσεων που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών επικεντρώνουν στην λειτουργική διάσταση της διδασκαλίας (θέματα δραστηριοτήτων, στόχους, στρατηγικές, τρόπους έκφρασης γνώσεων κ.ά.) και ελάχιστα ως καθόλου στον επικοινωνιακό λόγο (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011; Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Διάσταση καταγράφεται και ανάμεσα στους πανεπιστημιακούς καθηγητές που εκπαιδεύουν μελλοντικούς δασκάλους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε διαπολιτισμικές τάξεις. Οι πρώτοι δίνουν έμφαση στις τυπικές και διαδικαστικές πτυχές της κυρίαρχης γλώσσας, ενώ οι

δεύτεροι στη διγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα που συνδέεται με την περιοχή στην οποία εργάζονται (Ferrada & Del Pino, 2020).

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η αξιολόγηση αναμορφωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνιστά μία συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών με σκοπό να διερευνήσει την ποιότητά τους, να προσδιορίσει ενδεχόμενα προβλήματα και να λάβει αποφάσεις για τη βελτίωσή τους (Σαλβαράς, 2013:176).

Τα κυριότερα μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι: α) το *μεταθετικιστικό*, όπου η μέθοδος έρευνας είναι η αναλυτική ή εμπειρική μέθοδος και η αξιολόγηση πραγματοποιείται με τεστ αξιολόγησης, με κλείδες παρατήρησης, με ερωτηματολόγια, με πρωτόκολλα αξιολόγησης, με χαρτογράφηση εννοιών και με κατάλογο δεικτών, β) το *κονστροκτιβιστικό*, όπου η μέθοδος έρευνας είναι η ερμηνευτική και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι τα ερωτηματολόγια τα οποία συγκεντρώνονται μέσω συνεντεύξεων αλλά και της παρατήρησης, γ) το *μετασχηματικό* μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων, όπου η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιείται είναι η διαλεκτική στηριζόμενη από τη συμμετοχική έρευνα-δράση. Τα εργαλεία αυτού του μοντέλου είναι η κλείδα παρατήρησης, τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις και, δ) το *νέο-πραγματιστικό* μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων, όπου η μέθοδος έρευνας σε αυτό το παράδειγμα είναι η μεικτή, αφού συλλέγει ταυτόχρονα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Σαλβαράς, 2013).

Η επικοινωνιακή διάσταση ενός προγράμματος διδασκαλίας και η αξιολόγησή της

Ο Mercer (2000: 5) αναφέρει ότι η γλώσσα διαθέτει δύο λειτουργίες οι οποίες είναι αλληλένδετες, την *πολιτισμική λειτουργία*, η οποία από τη φύση της επιτυγχάνεται μέσα από την *επικοινωνία* και την *ψυχολογική λειτουργία*, δηλαδή τη *σκέψη*. Σύμφωνα με την πρώτη λειτουργία, ο άνθρωπος μπορεί να κοινοποιήσει τα βιώματά του με αποτέλεσμα τη συλλογική και από κοινού κατανόηση. Η δεύτερη αφορά τη γλώσσα ως ζωτικό μέσο κατά το οποίο ο άνθρωπος απεικονίζει τις ενδότερες σκέψεις του. Το σημαντικότερο μέσο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διεκπεραιώσει το διδακτικό του έργο είναι η λεκτική επικοινωνία. Για το λόγο αυτό καλύπτει μέχρι και το 90% του διδακτικού χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μέσω του προφορικού λόγου παρακινεί, ενημερώνει, προτείνει, προειδοποιεί, καθοδηγεί, αλλάζει συμπεριφορά και δημιουργεί καλύτερες σχέσεις, για να κάνει την αλληλεπίδραση ουσιαστική και τον εαυτό του κατανοητό. Η επικοινωνία είναι αποτελεσματική όταν είναι αρκετά αποτελεσματικός για να επικοινωνεί ικανοποιητικά, απλά, καθαρά, ειλικρινά και δυναμικά. Η επικοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί επιτυχημένη, αν το μικρό παιδί την αναγνωρίζει, δηλαδή όταν το παιδί κατανοεί, αντιδρά, ανταποκρίνεται σε αυτή την επικοινωνία και διαμορφώνει τη μαθησιακή του συμπεριφορά.

Στον προφορικό λόγο, και ευρύτερα την γλωσσική επικοινωνία, διαπιστώνεται τόσο η *μονόπλευρη*, όσο και η *αμφίπλευρη* μορφή επικοινωνίας. Όσον αφορά τη μονόπλευρη επικοινωνία, αυτή αφορά κυρίως τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μεταδίδοντας γνώσεις, χωρίς την άμεση συμμετοχή των παιδιών (*διδακτικός μονόλογος*) (Παπαγεωργίου, 2006: 77–78). Όσον αφορά την αμφίπλευρη επικοινωνία, εδώ έχουμε την εμφάνιση του *διαλόγου* και συνεπώς της γλωσσικής επικοινωνίας

και περισσότερο αντιπροσωπευτικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συγκριτικά με τα προηγούμενα που ήδη εφαρμόζονταν. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι σε πολλά σημεία τα νέα ΑΠΣ εγκλωβίζονται και πάλι σε απόψεις και πρακτικές εθνοκεντρικού χαρακτήρα.

3. Πεντέρη et al. (2021). Σύμφωνα με αυτό «η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία αναφέρεται στην ανάγκη διαχείρισης των κοινωνικών ταυτοτήτων για την καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων και αποκλεισμού. Προϋποθέτει την ενσωμάτωση των γνώσεων για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματα των διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις προτεραιότητες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας όσο και στο πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών της τάξης. Οι νηπιαγωγοί δημιουργούν ευκαιρίες για διαπολιτισμική επικοινωνία μέσω διασύνδεσης ιδεών, συνηθειών και πολιτισμικών προϊόντων, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να νιώσουν υπερήφανα για το πολιτισμικό και οικογενειακό τους κεφάλαιο και να αναπτύξουν πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική επίγνωση, ενώ παράλληλα γίνονται κοινωνοί της κουλτούρας του σχολείου» (Πεντέρη et al., 2021:17). Σημαντική καινοτομία είναι ότι το εν λόγω πρόγραμμα, στο Θεματικό Πεδίο της Γλώσσας, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην Πολυγλωσσική Επικοινωνία και ιδιαίτερα στην «ενθάρρυνση της χρήσης των γλωσσών κατά την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών κειμένων», καθώς και «στην ενθάρρυνση της χρήσης των γλωσσών κατά την κατανόηση και την παραγωγή γραπτών». (Πεντέρη et al., 2021:32–33).

μεταξύ των δύο πλευρών, όπου διαπιστώνεται και η συμμετοχή των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα της σημασίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίζεται στην ποιότητα του διαλόγου. (ό. π.: 77-78).

Η λειτουργία της αξιολόγησης αποσκοπεί στην αποτίμηση των επιπτώσεων κάθε αναμορφωμένου προγράμματος. Για να συμβεί αυτό, ελέγχονται οι διαστάσεις του εκάστοτε προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πρόκειται για την *επικοινωνιακή* και τη *λειτουργική* διάσταση (Σαλβαράς, 2013). Η λειτουργική διάσταση αντιμετωπίζεται ως δευτερευούσης σημασίας, σε σχέση με την πρώτη και επικεντρώνεται στην επιτυχία της διδακτικής εργασίας, στη διαπίστωση αποκλίσεων και νοηματικών μετατοπίσεων από τις προδιαγραφές, καθώς και του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προωθητή καινοτομιών. Η επικοινωνιακή διάσταση ενδιαφέρεται για την επιτυχία της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, και θεωρείται σπουδαιότερη της λειτουργικής. Εξαρτάται από: α) την κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας, β) τα είδη του λόγου και τους τύπους των επιχειρημάτων, και γ) τη φύση και τη λειτουργία (κατηγορίες) της λεκτικής αλληλεπίδρασης που αναπτύχθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών και μικρών παιδιών.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013:205), οι *μορφές κατεύθυνσης* της λεκτικής επικοινωνίας διακρίνονται: α) στην επικοινωνία χωρίς ανατροφοδότηση, β) στην μονόδρομη επικοινωνία, όπου χαρακτηριστικό της είναι η περισσότητα του λόγου του εκπαιδευτικού, γ) στην επικοινωνία με ανατροφοδότηση, δ) στην αμφίδρομη επικοινωνία, όπου χαρακτηριστικό της είναι ότι τα παιδιά εργάζονται με ό,τι φαίνεται, ε) στην επικοινωνία με ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού και παιδιών, και στ) στην ανακυκλωτική επικοινωνία, όπου η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού λειτουργεί για το ξέπέρασμα των δυσκολιών (Σαλβαράς, 2013:205). Με τη χρήση της παρατήρησης καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισης των μορφών επικοινωνίας και από την επεξεργασία των δεδομένων συμπεραίνεται σε ποιο βαθμό η κατεύθυνση της επικοινωνίας είναι *μονόδρομη*, *αμφίδρομη*, *ανακυκλωτική*.

Τα *είδη λόγου* και οι *τύποι επιχειρημάτων* κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής κατάστασης διακρίνονται: α) στον ατεκμηρίωτο λόγο που προσπαθεί να πείσει, β) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή σε τυχαία γεγονότα όπου τα παιδιά ακούν κάτι για πρώτη φορά αυξάνοντας το βαθμό αβεβαιότητας, γ) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή σε επιλεγμένα γεγονότα που τα παιδιά έχουν διερευνήσει σε προηγούμενες παρεμβάσεις, δ) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στην αυθεντία του άλλου, ε) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στην αυθεντία αυτού που μιλάει (κυρίως του εκπαιδευτικού), στ) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στην τυπική λογική όπου τα παιδιά βρίσκουν απαντήσεις στο ερώτημα *πώς*, *γιατί*, *με ποιο σκοπό*, και ζ) στον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στη διαλεκτική λογική όπου τα παιδιά βρίσκουν απάντηση στο ερώτημα *τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη*. Με τη χρήση της παρατήρησης καταγράφεται η συχνότητα των ειδών λόγου και από την επεξεργασία των δεδομένων συμπεραίνουμε σε ποιο βαθμό ο λόγος είναι *τεκμηριωμένος* ή *ατεκμηρίωτος* (Σαλβαράς, 2013:208-211).

Τέλος, η λειτουργία της λεκτικής αλληλεπίδρασης μας πληροφορεί σχετικά με τις *κατηγορίες των λεκτικών αλληλεπιδράσεων* που λαμβάνουν χώρα μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο (αποφάσεις εκπαιδευτικού-αποφάσεις παιδιών, άμεση παρέμβαση εκπαιδευτικού-

έμμεση παρέμβαση εκπαιδευτικού, ερωτήσεις εκπαιδευτικού-απα- ντήσεις μαθητών, αρνητικός έλεγχος-θετικός έλεγχος), δίνοντας με αυτό τον τρόπο περισσότερα στοιχεία για τη φύση και τη λειτουργία της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (Σαλβαράς, 2013:211–214).

Η επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία: προηγούμενες έρευνες

Έρευνες σε δημόσια νηπιαγωγεία της Ελλάδας κατέγραψαν μεν θετικές αλληλεπιδράσεις των Ελλήνων νηπιαγωγών με τα μικρά παιδιά αλλά ταυτόχρονα οι ίδιοι φάνηκαν αποστασιοποιημένοι και ανεκτικοί κατά την αλληλεπίδρασή τους, εύρημα που αμφισβητεί τη θετική αλληλεπίδρασή τους (Rentzou & Sakellariou, 2011).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Hamilton (2014) έδειξαν: α) μια σαφή διαφορά ως προς την κατανομή των αποφάσεων στην επικοινωνία εκπαιδευτικών-παιδιών, β) την ανάδειξη του σημαντικού ρόλου της διαμεσολάβησης στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών από δ.γ.π.π. και των εκπαιδευτικών και, γ) ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές αποκάλυψαν πολύπλοκα μοτίβα τόσο ευθυγράμμισης όσο και πολιτισμικο-γλωσσικής αναντιστοιχίας με την τελευταία να περιλαμβάνει τόσο γλωσσικά όσο και παραγλωσσικά χαρακτηριστικά (Hamilton, 2014: 91).

Το 2016, η Bi Ying Hu και οι συνεργάτες της εξέτασαν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-παιδιών σε 180 τάξεις νηπιαγωγείων της Κίνας και τα χαρακτηριστικά που σχετίζονταν με το curriculum και τους εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση λανθανόντων προφίλ (latent profile analysis) εντόπισαν τέσσερα διακριτά προφίλ αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-παιδιών. Σημαντικές συσχετίσεις αναδείχθηκαν μεταξύ των προφίλ ποιότητας αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιών, των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού και του προγράμματος. Τα χαμηλότερα προφίλ ποιότητας αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιών συσχετίστηκαν με λιγότερο επιθυμητά χαρακτηριστικά που σχετίζονταν με το πρόγραμμα και τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα των Peterson, Rubie-Davies, Osborne και Sibley (2016) έδειξε ότι αν και οι αλληλεπιδράσεις των νηπιαγωγών με τα παιδιά από δ.γ.π.π. ήταν ισόποσες ως προς τη συχνότητα με τις αλληλεπιδράσεις που απηύθυναν στα γηγενή παιδιά, η υποστήριξη που προσέφεραν ήταν σχετικά περιορισμένη και αυτό οφείλεται στις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι για τα παιδιά από δ.γ.π.π. Παρατηρήθηκε δε ότι όταν τα παιδιά αυτά ευνοούνταν από τους εκπαιδευτικούς βελτίωναν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν τη σημαντικότητα χρήσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών ως γλώσσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο (Chan et al., 2022; Murungi & Opinde, 2019). Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα των Chan et al. (2022), οι οποίοι, παρατηρώντας τον λόγο των εκπαιδευτικών μέσα σε μια προσχολική τάξη που φοιτούσαν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές, συμπέραναν ότι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να προσαρμόσουν τον λόγο τους (λεξιλόγιο και συντακτικό) ανάλογα με τον μαθητή που αλληλοεπιδρούσαν και τις γλωσσικές του ιδιαιτερότητες, επιδεικνύοντας περισσότερη ευαισθησία απέναντι στις ιδιαίτερες ικανότητες αυτών των παιδιών. Ωστόσο, άλλες έρευνες δεν κατάφεραν να αναδείξουν τα προβλήματα που συναντούσαν οι νηπιαγωγοί επιχειρώντας να διδάξουν παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα (Murungi & Opinde, 2019).

Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η διερεύνηση της επικοινωνιακής διάστασης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην πράξη και ιδιαίτερα των διδακτικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών μέσα σε προσχολικές πολυπολιτισμικές τάξεις, έχει απασχολήσει εδώ και αρκετές δεκαετίες ερευνητές και παιδαγωγούς ανά τον κόσμο (Bennett, 1995; Hollins et al., 2005). Παρόμοια σημασία έχει δοθεί, επίσης, και στον παράγοντα της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ο οποίος θεωρείται καθοριστικός στην προώθηση της “διαπολιτισμικής επικοινωνίας” (Gay & Howard, 2000; Grant & Gibson, 2011). Πρόσφατη έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έχει δείξει ότι πολύ λίγα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα συμπεριλαμβάνουν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τα περισσότερα από αυτά να είναι μαθήματα επιλογής (European Commission, 2017). Παρόλη, όμως, την ερευνητική δραστηριότητα και το ενδιαφέρον που έχει επιδείξει η παιδαγωγική κοινότητα για το θέμα αυτό, πολλά προβλήματα συνεχίζουν να παρατηρούνται τόσο στα ελληνικά νηπιαγωγεία όσο και στα νηπιαγωγεία άλλων χωρών (Civitillo et al., 2018). Σε πολλές τάξεις πολυπολιτισμικών νηπιαγωγείων καταγράφονται αρνητικές και μη αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα τόσο με τους συνομήλικούς τους όσο και με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μην εφοδιάζονται με τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να προσφέρουν μια πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία στα παιδιά (Gay, 2015; Hamre et al., 2009; Rychly & Graves, 2012).

Οι έρευνες στο πεδίο των πρακτικών ασκήσεων των ΥΕ σε σχέση με την επικοινωνία που αναπτύσσουν με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους είναι περιορισμένες και μας δείχνουν ότι οι ΥΕ αλληλεπιδρούν καλύτερα και συχνότερα με παιδιά της ίδιας με αυτούς εθνικότητας (Casteel, 1998). Τα τελευταία βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση όσον αφορά τις μαθησιακές ευκαιρίες, ενώ εκείνα με μεγαλύτερη πολιτισμική ασυμφωνία είναι σε μειονεκτική θέση (Villegas, 1988). Περιορισμένα είναι και τα δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας για το αν και πώς εφαρμόζουν τις επικοινωνιακές προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος πάνω στο οποίο βασίζεται η μεθόδευση της διδασκαλίας τους.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, στοχεύοντας στην βαθύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών του προγράμματος διδασκαλίας των μελλοντικών νηπιαγωγών, στο επίπεδο της επικοινωνίας τους με παιδιά από δ.γ.π.π. κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων και σε σχέση με τις προτεινόμενες προδιαγραφές των αναμορφωμένων προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης της χώρας μας που αυτές ακολουθούν.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επικοινωνιακής διάστασης του προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεών τους σε μια πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου, όπου η πλειοψηφία των παιδιών προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σε σχέση με τη χώρα που ζουν, την Ελλάδα. Η αξιολόγηση επικεντρώθηκε στις επικοινωνιακές συνθήκες λειτουργίας του προγράμματος, σε σχέση με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος που ισχύει για την προσχολική εκπαίδευση, εξετάζοντας: α) τις μορφές κατεύθυνσης της λεκτικής επικοινωνίας ΥΕ-μαθητών, β) τα είδη του λόγου και τους τύπους των επιχειρημάτων που χρησιμοποιήθηκαν από

τους ΥΕ, και γ) τις κατηγορίες των λεκτικών αλληλεπιδράσεων που έλαβαν χώρα μεταξύ ΥΕ-μαθητών, προκειμένου να ανακαλυφθεί και να κατασκευαστεί η γνώση.

Ερευνητικά ερωτήματα

Για τον παραπάνω σκοπό διατυπώθηκαν προς διερεύνηση τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πόσο συχνά αλληλεπιδρούν οι ΥΕ με τα μικρά παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης;
2. Ποιες μορφές κατεύθυνσης είχε η επικοινωνία ανάμεσα στις ΥΕ και στα παιδιά από δ.γ.π.π., ποια είδη του λόγου και ποιοι τύποι επιχειρημάτων χρησιμοποιήθηκαν από τις ΥΕ;
3. Ποιες κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων αναπτύχθηκαν και τι αυτές υποδηλώνουν για τη φύση και τη λειτουργία της επικοινωνίας;

Μεθοδολογία

Πρόκειται για μια ποιοτική, εθνογραφική, ερευνητική μελέτη περιπτώσεων (Cohen & Manion, 1994), η οποία μελετά πολιτισμικά μοντέλα και την οπτική των συμμετεχόντων στο φυσικό τους πεδίο, προκειμένου να γίνει αντιληπτό με ποιον τρόπο οι συμμετέχοντες δομούν μηνύματα και κοινές οπτικές όταν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Miller, Hengst & Wang, 2003: 219). Η έρευνα είχε χαρακτήρα ερμηνευτικό και κριτικό, αντικατοπτρίζοντας το κονστрукτιβιστικό μοντέλο αξιολόγησης προγραμμάτων διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013). Για τη συλλογή των δεδομένων υιοθετήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση (Cohen et al., 2007), η οποία εστιασθηκε στην προφορική επικοινωνία των μαθητών με τους ΥΕ.

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερις (4) φοιτήτριες του 7^{ου} εξαμήνου σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι οποίες έκαναν την πρακτική τους άσκηση σε μια τάξη ολοήμερου πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου αστικής περιοχής. Η τοποθέτησή τους στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο έγινε με τυχαίο τρόπο, όλες δε είχαν περίπου την ίδια βαθμολογία (7-8/10) στο μάθημα της Διδακτικής Μεθοδολογίας, το οποίο αποτελούσε προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή τους στην πρακτική άσκηση. Στην τάξη φοιτούσαν δεκαπέντε (15) παιδιά, ηλικίας 4-6 ετών. Τα οκτώ (8) από αυτά προέρχονταν από δ.γ.π.π. και ήταν σε θέση να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν επαρκώς στην ελληνική γλώσσα. Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης οι δύο (2) μόνιμοι εκπαιδευτικοί της τάξης, ο ρόλος των οποίων ήταν βοηθητικός κατά τη διάρκεια της αυτοδύναμης εκπαιδευτικής παρέμβασης των ΥΕ.

Η πορεία της έρευνας

Η ομάδα των τεσσάρων ΥΕ –σε διαπραγμάτευση με τους εκπαιδευτικούς της τάξης– συμφώνησε να σχεδιάσουν από κοινού μια εκπαιδευτική παρέμβαση τεσσάρων ημερών με θέμα «Ο πλανήτης μας», ακολουθώντας τις προδιαγραφές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., 2003). Πριν την παρέμβασή τους στην τάξη συμμετείχαν σε επιμορφωτικό εργαστήριο, αναστοχαστικού χαρακτήρα, με αντικείμενο τις *διδακτικές αλληλεπιδράσεις* και την *διαπολιτισμική δεξιότητα* που οργανώθηκε από τον επιβλέποντα των διδακτικών ασκήσεων. Στη συνέχεια, οι ΥΕ προχώρησαν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, διδάσκοντας εκ περιτροπής, μία εξ αυτών κάθε ημέρα. Με τον ίδιο

κυκλικό τρόπο η ομάδα των φοιτητριών παρατηρούσε και κατέγραφε τα δεδομένα της διδασκαλίας. Όταν η πρώτη φοιτήτρια από την ομάδα υλοποιούσε τη διδακτική της παρέμβαση, η επόμενη στη σειρά αναλάμβανε τον ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, μαγνητοφωνούσε την παρέμβαση και κρατούσε σημειώσεις στο ημερολόγιό της, χωρίς οι αλληλεπιδράσεις της με τα παιδιά να προσμετρούνται στα δεδομένα. Όταν η δεύτερη στη σειρά φοιτήτρια δίδασκε, η τρίτη παρατηρούσε κ.ο.κ. Στο τέλος της εβδομάδας ακολούθησε μια συμπληρωματική συζήτηση κατά τη διάρκεια της οποίας οι ΥΕ είχαν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν από κοινού τις παρατηρούμενες αλληλεπιδράσεις (Hsieh et al., 2009). Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε η λειτουργία μιας “κοινότητας μάθησης”, η οποία βοήθησε στη βελτίωση της ερευνητικής αξιοπιστίας (Hamre, Goffin & Sayre, 2009).

Η έρευνα στηρίχθηκε στα δεδομένα δώδεκα (12) διδακτικών παρεμβάσεων, ήτοι τριών (3) παρεμβάσεων την ημέρα: από 8:30 έως 9:00, στη ζώνη των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, από 9:00 έως 10:15, όπου η ΥΕ αλληλεπιδρούσε με τα παιδιά στην ολομέλεια τάξης και από 11:15 έως 12:15, όπου τα παιδιά εργαζόνταν σε μικρές ομάδες ή σε συνεργατικές μαθησιακές ομάδες. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, παρατηρήθηκαν αλληλεπιδράσεις διάρκειας δύο ωρών και σαράντα πέντε λεπτών την ημέρα και 760 λεπτών συνολικά.

Πίνακας 1. Συνολικός χρόνος παρατήρησης αλληλεπιδράσεων

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων	Χρόνος
Αυθόρμητες δραστηριότητες	30' λεπτά X 4 ημέρες = 120 λεπτά
Ομαδικές δραστηριότητες	60' λεπτά X 4 ημέρες = 240 λεπτά
Δραστηριότητες στην ολομέλεια	75' λεπτά X 4 ημέρες = 300 λεπτά
Σύνολο	165' λεπτά X 4 ημέρες = 760 λεπτά

Ανάλυση δεδομένων

Οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις καταγράφηκαν σε ένα μαγνητόφωνο και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε φύλλα παρατήρησης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ως προς τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων, τη φύση και την ποιότητα αυτών, καθώς και τον τρόπο αξιοποίησής τους από τους ΥΕ στο πλαίσιο των παρακάτω δραστηριοτήτων: (α) των αυθόρμητων δραστηριοτήτων (με ένα παιδί, δύο ή περισσότερα παιδιά, με όλα τα παιδιά), (β) των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια (με ένα παιδί, δύο ή περισσότερα παιδιά, με όλα τα παιδιά), (γ) της εργασίας των παιδιών σε μικρές ομάδες (με ένα παιδί, δύο ή περισσότερα παιδιά, με όλα τα παιδιά). Από την επεξεργασία των δεδομένων συμπεραίνεται σε ποιο βαθμό η κατεύθυνση της επικοινωνίας ήταν μονόδρομη, αμφίδρομη ή ανακυκλωτική.

Ευρήματα

Τα ερευνητικά ευρήματα έχουν οργανωθεί σύμφωνα με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

1. Πόσο συχνά αλληλεπιδρούν οι ΥΕ με τα μικρά παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης.

Στη διάρκεια των τεσσάρων ημερών διδασκαλίας των ΥΕ παρατηρήθηκαν 358 συνολικές λεκτικές αλληλεπιδράσεις. Όπως δείχνει ο πίνακας 2, οι περισσότερες από αυτές αναπτύχθηκαν μεταξύ των ΥΕ

και δύο ή περισσότερων παιδιών (41,8%), ενώ ένα ποσοστό (32,9%) αφορούσε λεκτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ΥΕ και ενός παιδιού. Το μικρότερο ποσοστό λεκτικών αλληλεπιδράσεων διαπιστώθηκε μεταξύ των ΥΕ και του συνόλου των παιδιών της (25,4%) (πίν. 2).

Πίνακας 2. Συχνότητες συνολικών παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων

Παρατηρούμενες αλληλεπιδράσεις	Συχνότητα	%
Με ένα παιδί	132	32,8
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	145	41,8
Με όλη την τάξη	81	25,4
Σύνολο	358	100

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, η πλειονότητα των αλληλεπιδράσεων έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων (53,8%). Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της ολομέλειας (31,1%) και πολύ λιγότερες στις ομάδες (15,1%). Ανάλογα με το συγκείμενο των δραστηριοτήτων, η πλειονότητα των αλληλεπιδράσεων των ΥΕ με περισσότερα παιδιά από ένα παιδί παρατηρήθηκαν στις αυθόρμητες δραστηριότητες (76,7%), πολύ λιγότερες στις ομάδες (21,2%) και ελάχιστες στην ολομέλεια (2,1%). Μόνο κατά τη διάρκεια συγκέντρωσης στην ολομέλεια διαπιστώθηκε οι ΥΕ να αλληλεπιδρούν πολύ συχνότερα με όλα τα παιδιά της τάξης (70,4%) (πίν. 3).

Πίνακας 3. Συχνότητες συνολικών παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων

Πλαίσιο δραστηριοτήτων	Συχνότητα	%
Αυθόρμητες δραστηριότητες	191	53,8
Δραστηριότητες στην ολομέλεια της τάξης	101	31,1
Δραστηριότητες σε ομάδες	66	15,1
Σύνολο	358	100

Σχετικά με τους παράγοντες “γλώσσα” και “πολιτισμός” των παιδιών του ερευνητικού δείγματος, διαπιστώθηκε ότι οι ΥΕ αλληλοεπιδρούσαν συχνότερα με τους Ελληνόπαιδες και λιγότερο με τα παιδιά από δ.γ.π.π. (βλέπε πίν. 4)

Πίνακας 4. Συχνότητες παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων ανάλογα με το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών

Αλληλεπιδράσεις φοιτητών	n1=Με Ελληνόπαιδες	n2=Με παιδιά από ΔΓΠΠ	Συνολική συχνότητα	%
Με ένα παιδί	74	58	132	32,8
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	91	54	145	41,8
Με όλη την τάξη	—	—	81	25,4
Σύνολο			358	100,0

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων στα μαθησιακά κέντρα παρατηρήθηκε ότι οι ΥΕ προσέγγιζαν συχνότερα τα γηγενή παιδιά από ό,τι τα παιδιά από δ.γ.π.π., αν και διαπιστώθηκε ότι αρκετά συχνά ανέπτυσαν αλληλεπιδράσεις και με αυτά. (πίν. 5)

Πίνακας 5. Λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατά τις αυθόρμητες δραστηριότητες

Αλληλεπιδράσεις	Συχνότητα 1=Με Ελληνόπαιδες	Συχνότητα 2=Με παιδιά από ΔΓΠΠ	Συνολική συχνότητα	%
Με ένα παιδί	39	32	71	37,2
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	89	22	111	58,1
Με όλη την τάξη	—	—	9	4,7
Σύνολο			191	100,0

Κατά τη διάρκεια συγκέντρωσης των παιδιών στην ολομέλεια (πίν. 6), οι ΥΕ απήθυναν το μεγαλύτερο ποσοστό ερωτήσεων, δηλώσεων κ.ά. προς όλη την τάξη (56,4%), χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι αυτές αποτέλεσαν ολοκληρωμένο σχήμα αλληλεπιδράσεων (ερώτηση-απάντηση-ανατροφοδότηση), αφού οι περισσότερες από αυτές δεν ανατροφοδοτούνταν από τα παιδιά. Ένα, όμως, πολύ σημαντικό ποσοστό αλληλεπιδράσεων αναπτύχθηκε μεταξύ ΥΕ και ενός παιδιού (40,6%). Από αυτές, οι περισσότερες αφορούσαν τους ελληνόπαιδες (n=24) και λιγότερες τα παιδιά από δ.γ.π.π. (n=17) (βλέπε πίν. 6).

Πίνακας 6. Λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της ολομέλειας

Αλληλεπιδράσεις	Συχνότητα 1=Με Ελληνόπαιδες	Συχνότητα 2=Με παιδιά από ΔΓΠΠ	Συνολική Συχνότητα	%
Με ένα παιδί	24	17	41	40,6
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	2	1	3	3,6
Με όλη την τάξη	-	-	57	56,4
Σύνολο			101	100,00

Αντίθετα, κατά τη διάρκεια εργασίας των παιδιών σε μικρές ομάδες παρατηρήθηκαν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με δύο ή περισσότερα παιδιά (47,0%) και αυτές σε πιο ισόρροπη συχνότητα ανάμεσα στα γηγενή και στα παιδιά από δ.γ.π.π. (πίν. 7).

Πίνακας 7. Λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια εργασίας των παιδιών σε ομάδες

Αλληλεπιδράσεις	Συχνότητα 1=Με Ελληνόπαιδες	Συχνότητα 2=Με παιδιά από ΔΓΠΠ	Συνολική Συχνότητα	%
Με ένα παδί	11	9	20	30,3
Με δύο ή περισσότερα παιδιά	17	14	31	47,0
Με όλη την τάξη	—	—	15	22,7
Σύνολο			66	100,00

2) *Μορφές κατεύθυνσης της λεκτικής επικοινωνίας, είδη λόγου και τύποι επιχειρημάτων που ανέπτυξαν οι ΥΕ με τα παιδιά από δ.γ.π.π.*

α) *Στο πλαίσιο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων*

Η κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων είχε κατά κύριο λόγο *αμφίδρομη* μορφή (33,0%) (βλέπε πίν. 8). Οι ΥΕ, επιχειρώντας να εμπλακούν στο παιχνίδι των παιδιών, ως *συμπαίκτες*, ρωτούσαν ένα ή περισσότερα παιδιά από δ.γ.π.π. και εκείνα απαντούσαν, εντοπίζοντας μόνο απλές σχέσεις με ό,τι φαίνονταν και δηλώνονταν (καταδήλωση). Δεν ήταν δε λίγες οι φορές που οι ΥΕ δε λάμβαναν υπόψη τις απαντήσεις των δ.γ.π.π. παιδιών, συχνά δε, δεν τα προσφωνούσαν ούτε με το όνομά τους. Η αδύναμη αυτή μορφή επικοινωνίας είχε ως αποτέλεσμα να ανατροφοδοτούνται μόνο οι ΥΕ και όχι τα παιδιά (και των δύο κατηγοριών). Οι ερωτήσεις ή οι δηλώσεις που απηύθυναν οι ΥΕ ήταν στην πλειονότητά τους αρκετά εύκολες στην απάντησή τους και δεν χρειάζονταν ανατροφοδότηση. Κατά συνέπεια, στα μηνύματα που εξέπεμπαν οι ΥΕ προς τα παιδιά υπήρχε “περισσότερα” του λόγου, δηλαδή μεγάλος βαθμός προβλεψιμότητας.

Πίνακας 8. *Μορφές κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας στις αυθόρμητες δραστηριότητες*

Επικοινωνία χωρίς ανατροφοδότηση: μονόδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση: αμφίδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση του ΥΕ και των μαθητών	Σύνολο
n=13 (21,0%)	n=33 (52,0%)	n=17 (27,0%)	63 (100%)

Κατανοώντας τον όρο «λόγος» ως την αλληλεξάρτηση της λογικής σκέψης και της λεκτικής έκφρασης, ο λόγος που χρησιμοποιήσαν οι ΥΕ στην αμφίδρομη επικοινωνίας τους με τα παιδιά ήταν κυρίως λόγος *ατεκμηρίωτος* (71%) που σε καμία περίπτωση δεν συγκροτούσε έναν συλλογισμό με στόχο την απόδειξη ή την αναίρεση μιας πρότασης (πίν. 9). Βασιζόταν στην συναισθηματική τους εμπλοκή, στην προσφυγή σε ανεπεξέργαστα ή τυχαία γεγονότα. Προσπαθούσαν απλά να μεταφέρουν εμπειρίες και βιώματα (απουσίαζαν οι λέξεις *γιατί, αφού, επειδή, για να, ώστε*) που τα παιδιά πρώτη φορά τα άκουγαν και αυτό επέτεινε το βαθμό αβεβαιότητας (Σαλβαράς, 2013:209).

Πίνακας 9. *Είδη λόγου*

Λόγος		N	%
Ατεκμηρίωτος		45	71
Τεκμηριωμένος		18	29
Με προσφυγή σε γεγονότα	Ανεπεξέργαστα ή τυχαία	9	
	Επεξεργασμένα ή επιλεγμένα	3	
Με προσφυγή στην αυθεντία	Του άλλου		
	Των αξιών	2	
	Του ομιλητή	3	
Με προσφυγή στη λογική	Τυπική λογική	1	
	Διαλεκτική λογική		
Σύνολο		63	100%

β) Στο πλαίσιο της ολομέλειας

Η κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της ολομέλειας είχε μεικτή μορφή και χαρακτηρίζονταν τόσο από *ανακυκλωτικό* χαρακτήρα (37,0%) όσο και *αμφίδρομο* (32,0%) αλλά και *μονόδρομο* (31,0%) (βλέπε πίν. 10). Οι ΥΕ, στην προσπάθειά τους να εισαγάγουν μια νέα έννοια ή να οργανώσουν μια εργασία σε μικρότερες ομάδες ή να επιλύσουν ένα πρόβλημα, απηύθυναν ερωτήσεις προς ένα ή περισσότερα παιδιά από δ.γ.π.π. και αυτά απαντούσαν. Στη συνέχεια, οι ΥΕ ανατροφοδοτούσαν τις απαντήσεις τους είτε συγκεκριμένων είτε γενικεύοντας. Τα παιδιά εργάζονταν με ό,τι συνδηλούνταν και προχωρούσαν σε διασυνδέσεις, αυτορρυθμίζοντας τη συμπεριφορά τους. Στα μηνύματα που απηύθυναν προς τα παιδιά υπήρχε *εντροπία*, δηλαδή μεγάλος βαθμός απροβλεψίας και τα παιδιά «εγκλωβίζονταν» στην επικοινωνία, με αποτέλεσμα η ανατροφοδότηση των ΥΕ να λειτουργεί ως γνωστική σκαλωσιά για το ξεπέρασμα των εμποδίων (Σαλβαράς, 2013:207). Ωστόσο, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις των ΥΕ των οποίων η κατεύθυνση της λεκτικής επικοινωνίας ήταν *αμφίδρομη* (32,0%) (βλέπε πίν. 10), δηλαδή οι ΥΕ ρωτούσαν εύκολες ερωτήσεις και ένα ή περισσότερα παιδιά απαντούσαν, χωρίς να τους δίνεται ανατροφοδότηση. Τέλος, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό λεκτικών αλληλεπιδράσεων είχε *μονόδρομη* μορφή χωρίς ανατροφοδότηση από την πλευρά των ΥΕ (31,0%) (βλέπε πίν. 10). Στις περιπτώσεις αυτές, οι ΥΕ είτε εισηγούνταν μια έννοια/διηγούνταν μια ιστορία/περιέγραφαν είτε ρωτούσαν τα παιδιά δίνοντας ταυτόχρονα και την απάντηση.

Πίνακας 10. Μορφές κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της ολομέλειας

Επικοινωνία χωρίς ανατροφοδότηση: μονόδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση: αμφίδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση του ΥΕ και των μαθητών: ανακυκλωτική	Σύνολο
n=23 (31,0%)	n=24 (32,0%)	n=28 (37,0%)	75 (100%)

Ο λόγος που χρησιμοποίησαν οι ΥΕ τη μεικτής μορφής επικοινωνίας τους με τα παιδιά ήταν κυρίως *τεκμηριωμένος* (87%) με προσφυγή στη *διαλεκτική λογική* (n=21), σε επεξεργασμένα ή επιλεγμένα γεγονότα (n=11), αλλά και σε ανεπεξέργαστα ή τυχαία γεγονότα (n=17) (πίν. 11).

Πίνακας 11. Είδη λόγου

Λόγος		n	%
Ατεκμηρίωτος		10	13
Τεκμηριωμένος		65	87
Με προσφυγή σε γεγονότα	Ανεπεξέργαστα ή τυχαία	17	
	Επεξεργασμένα ή επιλεγμένα	11	
Με προσφυγή στην αυθεντία	Του άλλου	-	
	Των αξιών	5	
	Του ομιλητή	5	
Με προσφυγή στη λογική	Τυπική λογική	6	
	Διαλεκτική λογική	21	
Σύνολο		75	100%

γ) Στο πλαίσιο της εργασίας σε μικρές ομάδες
Κατά τη διάρκεια της εργασίας των παιδιών σε μικρές ομάδες, η κατεύθυνση της επικοινωνίας ήταν χωρίς ανατροφοδότηση και είχε περισσότερο *μονόδρομη* μορφή (53,0%). Οι ΥΕ πολύ συχνά εξηγούσαν τη διαδικασία που έπρεπε να ακολουθήσουν τα παιδιά για την ολοκλήρωση της εργασίας που είχε συμφωνηθεί κατά τη διάρκεια της ολομέλειας (πίν. 12). Ένα, επίσης, αξιοσημείωτο ποσοστό αλληλεπιδράσεων είχε *αμφίδρομη* μορφή (31,0%) με ανατροφοδότηση μόνο των ΥΕ.

Πίνακας 12. Μορφές κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της εργασίας σε μικρές ομάδες

Επικοινωνία χωρίς ανατροφοδότηση: μονόδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση: αμφίδρομη	Επικοινωνία με ανατροφοδότηση του ΥΕ και των μαθητών	Σύνολο
n=20 (53,0%)	n=12 (31,0%)	n=6 (16,0%)	38 (100%)

Ο λόγος των ΥΕ εδώ ήταν *τεκμηριωμένος* (92,0%), βασιζόμενος σε *επεξεργασμένα γεγονότα* που είχαν συμφωνηθεί με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ολομέλειας (n=17) ή σε *προσφυγή στην αυθεντία τους* (n=12) ή την *τυπική λογική* (n=6) (πίν. 13).

Πίνακας 13. Είδη λόγου

Λόγος	n	%
Ατεκμηρίωτος	3	8
Τεκμηριωμένος	35	92
Με προσφυγή σε γεγονότα	Ανεπεξέργαστα ή τυχαία	
	Επεξεργασμένα ή επιλεγμένα	17
Με προσφυγή στην αυθεντία	Του άλλου	-
	Των αξιών	-
	Του ομιλητή	12
Με προσφυγή στη λογική	Τυπική λογική	6
	Διαλεκτική λογική	-
Σύνολο	38	100%

3) Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ ΥΕ και παιδιών από δ.γ.π.π.

Η γενική διαπίστωση ήταν ότι στο πλαίσιο των λεκτικών αλληλεπιδράσεων και οι τέσσερις ΥΕ απηύθυναν προς τα παιδιά από δ.γ.π.π. τόσο ερωτήσεις όσο και ανατροφοδοτήσεις στις ερωτήσεις ή απαντήσεις των παιδιών.

α) Στο πλαίσιο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων

Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων οι ΥΕ πληροφορούν τα παιδιά για την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν στο παιχνίδι τους λαμβάνοντας οι ίδιοι τις αποφάσεις για το ρόλο τους μέσα σε αυτό. Απευθύνουν συχνότερα προς τα παιδιά από δ.γ.π.π. *διερευνητικές ερωτήσεις* (16,7%), *ερωτήσεις ανοικτού τύπου*, *ερωτήσεις κριτικής σκέψης* (15,0%), *ερωτήσεις επαλήθευσης* (13,3%) και *ερωτήσεις επίλυσης προβλήματος* (13,3%). Λιγότερο συχνές ήταν οι *ερωτήσεις κατανόησης* (8,3%), οι *γνωστικές ερωτήσεις* (6,7%) και σπανιότερες οι *κλειστού τύπου ερωτήσεις* (3,3%), οι *ερωτήσεις εφαρμογής* (3,3%), οι *ερωτήσεις προτροπής* (1,7%) και οι *ερωτήσεις επιχειρηματολογίας* (1,7%). Χαρακτηριστικό ήταν, επίσης, ότι

Ωρα: 8.43 π.μ.

Απόσπασμα καταγραφής από την 1^η ημέρα παρατήρησης. Ενασχόληση των μικρών παιδιών στην πρωινή ζώνη των αυθόρμητων δραστηριοτήτων. Η ΥΕ (Φ1) συναντά τα παιδιά που παίζουν στο μαγαζάκι και αλληλοεπιδρά μαζί τους:

[...Φ1*: Ποιος είναι εδώ στο μαγαζί; Εσείς οι δύο είστε εδώ; Θέλω να κάνω κάτι ψώνια

Ε.Μ.5**: Τι να αγοράσεις; Κυρία τι να αγοράσεις;

Φ1: Μόνο που εγώ θέλω να φάω κάτι.

Δ.Γ.Π.Π.1***: Αυτά θα φας.

Φ1: Αυτά θα φάω; Εγώ όμως θέλω να φάω κανένα λαχανικό, κανένα αγγουράκι... έχετε;

Δ.Γ.Π.Π.1: Περίμενε!!

Φ1: Για να δούμε..

Ε.Μ.5: Δύο αγγουράκια;

Φ1: Ω, φέρτε μου δύο αγγουράκια, να...

Ε.Μ.5: Και τι άλλο; Θέλεις λάχανο;

Φ1: Λάχανο είναι φρέσκο;

Δ.Γ.Π.Π.1: Ναι είναι το δικό μου.

Φ1: Ωραία, βάλτε μου και μένα λίγο.

Δ.Γ.Π.Π.1: Και θέλεις!

Φ1: Ωραία. Τι άλλο έχετε φρέσκο;

Ε.Μ.5: Έχουμε και αυτό και αυτό και αυτό.

Φ1: Ααααα..

Ε.Μ.5: Και αυτό και αυτό και αυτό.

Φ1: Αααα, πολλά πράγματα έχετε, ε; ωραία, θα τα πάρω. Πόσο έχουν;

Δ.Γ.Π.Π.1: Τρία και πενήντα τρία και πενήντα και δέκα.

Ε.Μ.5: Όχι, όχι, εννιά έχουνε!

Φ1: Ωραία. Εγώ έχω δέκα.

Δ.Γ.Π.Π.1: Όλα αυτά θα πάρεις;

Φ1: Αμέ! Έχω ένα τραπέζι το βράδυ και τα χρειάζομαι.

Δ.Γ.Π.Π.1: Έλα αύριο να πάρεις και τα υπόλοιπα.

Φ1: Ευχαριστώ!

Ε.Μ.5: Κυρία εγώ θα πάω να σου κάνω την τούρτα.

Φ1: Α! πολύ ωραία, θα περάσω αργότερα να την πάρω για το τραπέζι.

Δ.Γ.Π.Π.1: Πολύ ωραία είναι! Μωβ!

Φ1: Μωβ; Πολύ πρωτότυπη. Τα παίρνω ε; άντε...

Δ.Γ.Π.Π.1: Και αυτό!!

Φ1: Όχι δεν μου αρέσει το καλαμπόκι.

Δ.Γ.Π.Π.1: Το σαμπουάν;

Φ1: Α! έχω σαμπουάν, ψώνισα προχθές. Γεια σας.

Ε.Μ.5: Μυρίζουν ωραία, θέλεις να δοκιμάσεις τώρα που την έβγαλα από την κουζίνα;

Φ1: Ναι αμέ!

Ε.Μ.5: Κάτσε να της βάλω και λουλούδια να είναι πιο όμορφη!

Φ1: Πω πω! Μυρίζει και η τούρτα, μυρίζουν και τα λουλούδια! Μια πανδαισία μυρωδιών! Λαχταράω να τη δοκιμάσω. Τα λουλούδια να τα φάω; Είναι ζαχαρωτά ή κανονικά λουλούδια;

Δ.Γ.Π.Π.1: Χα χα, θα φάει τα λουλούδια!! Τι είσαι κατσίκά; Χα χα!! Η κυρία είναι κατσίκά!!!

Φ1: Γιατί καλέ δεν έχετε δει ζαχαρωτά που είναι λουλούδια και είναι ή από σοκολάτα ή από ζάχαρη; Δεν τα έχετε δει σε τούρτες;...]

*Φ1= πρώτη φοιτήτρια, Φ2= δεύτερη φοιτήτρια, Φ3= τρίτη φοιτήτρια, Φ4= τέταρτη φοιτήτρια

**Ε.Μ.1-15= ελληνόφωνοι μαθητές

***Δ.Γ.Π.Π.= μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

***N= νηπιαγωγός

Απόσπασμα 1

παρατηρήθηκε μία μόνο ερώτηση αξιολόγησης και καμία ερώτηση υψηλού επιπέδου (πίν. 14).

Τα παιδιά απαντούσαν στις ερωτήσεις των ΥΕ άλλοτε αυθόρμητα και ρεαλιστικά και άλλοτε μηχανικά, δίνοντας σωστές ή περίπου σωστές απαντήσεις. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η διαπίστωση ότι οι ΥΕ σε πολλές περιπτώσεις διόρθωναν τις απαντήσεις που δίνονταν από δ.γ.π.π. παιδιά χρησιμοποιώντας μη ακαδημαϊκή κριτική (11,45) με αρνητικά σχόλια (2,3%) ή τις προσπερνούσαν χωρίς κανένα σχόλιο (3,8%), αναθέτοντας την απάντηση σε κάποιο άλλο μαθητή. Ακόμη, όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις δεν αξιοποιούσαν τις απαντήσεις για να στήσουν σκαλωσιές ώστε να ενισχύσουν τη γλωσσική και νοητική τους ανάπτυξη (βλέπε απόσπασμα 1).

[Φ1: Αααα, πολλά πράγματα έχετε, ε; ωραία, θα τα πάρω. Πόσο έχουν; Δ.Γ.Π.Π.1: Τρία και πενήντα τρία και πενήντα και δέκα.

Ε.Μ.7: Όχι, όχι, εννιά έχουνε!

Φ1: Ωραία. Εγώ έχω δέκα.]

Η ανατροφοδότησή τους στις απαντήσεις των παιδιών στο μεγαλύτερο μέρος τους αφορούσαν δηλώσεις (29,6%) (εκ των οποίων μόνο το 8,2% είχαν εποικοδομητικό χαρακτήρα), αιτήματα (16,7%), με στόχο προτασιακό (5,3%), τη διαδικασία (5,3%) ή την επανάληψη (3,8%). Από την ανάλυση διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι ΥΕ καθοδηγούν τα παιδιά δίνοντάς τους οδηγίες και υποδεικνύοντας δραστηριότητες ή την προέκταση του παιχνιδιού τους. Αν και από την πλειονότητα των ανατροφοδοτήσεων φάνηκε ότι απαντούσαν στις ερωτήσεις των παιδιών, αποδέχονταν τις ιδέες τους και συχνά επαναλάμβαναν τις απαντήσεις, μόνο σε λίγες περιπτώσεις κατάφεραν να συγκεφαλαιώσουν τα λεγόμενά τους, να προεκτείνουν τις ιδέες τους και να στήνουν σκαλωσιά για αναγνώριση και διευθέτηση των λαθών τους (πίν. 14).

Πίνακας 14. Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων

Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ΥΕ και παιδιών από δ.γ.π.π.					
Είδη ερωτήσεων	n	%	Είδη ανατροφοδοτήσεων	n	%
Ανοιχτή ερώτηση	9	15	Αίτημα	22	16,7
Κριτική ερώτηση	9	15	Πρόταση	7	5,3
Επαλήθευση	8	13,3	Επιβεβαίωση	0	0
Κλειστή ερώτηση	2	3,3	Άρνηση	5	3,8
Ερώτηση γνώσης	4	6,7	Επανάληψη	5	3,8
Ερώτηση κατανόησης	5	8,3	Διαδικασία	7	5,3
Ερώτηση προτροπής	1	1,7	Ακαδημαϊκή επιβράβευση	11	8,3
Ερώτηση εφαρμογής	2	3,3	Επιβράβευση χωρίς σχόλια	3	2,3
Ερώτηση επιχειρηματολογίας	1	1,7	Κριτική με νοητική ποιότητα	0	0
Διερευνητική ερώτηση	10	16,7	Προτροπή για περισσότερη προσπάθεια	0	0
Ερώτηση αξιολόγησης	1	1,7	Μη ακαδημαϊκή κριτική	15	11,4
Ερώτηση για επίλυση προβλήματος	8	13,3	Αρνητικά Σχόλια	3	2,3
Υψηλού επιπέδου ερώτηση	0	0	Ακαδημαϊκή παρέμβαση που διευκολύνει	0	0
			Ασυνάρτητη Ακαδημαϊκή παρέμβαση που αντικαθιστά τον μαθητή	0	0
			Δήλωση	38	29,6
			Εποικοδομητική δήλωση	1	0,7
			Εμπλοκή	1	0,7
			Υποστήριξη	9	6,8
			Κατεύθυνση	1	0,7
			Συναίσθημα	0	0
			Τροποποίηση	0	0
			Άλλο	3	2,3
Σύνολο	60	100	Σύνολο	131	100

Οι ΥΕ ανατροφοδοτούσαν τις απαντήσεις των μαθητών συχνότερα με δηλώσεις (π.χ. περιγράφοντας, εξηγώντας ή επισημαίνοντας έννοιες) (29,6%), όπως για παράδειγμα ζητώντας τους (αιτήματα, 16,7%) να εκτελέσουν μια εντολή, να επαναλάβουν μια οδηγία, να ακολουθήσουν μια διαδικασία κ.λπ.

[...Φ1: Ποιος είναι εδώ στο μαγαζί; Εσείς οι δύο είστε εδώ; Θέλω να κάνω κάτι ψώνια..

Ε.Μ.5: Τι να αγοράσεις; Κυρία τι να αγοράσεις;

Φ1: Μόνο που εγώ θέλω να φάω κάτι.

Δ.Γ.Π.Π.1: Αυτά θα φας....] (βλέπε απόσπασμα 1).

Ένα σημαντικό ποσοστό ανατροφοδοτήσεων (μαζί με τα αρνητικά σχόλια 2,3%) ήταν και οι μη ακαδημαϊκές κριτικές (11,4%).

[Δ.Γ.Π.Π.1: Χα χα, θα φάει τα λουλούδια!! Τι είσαι κατσίκά; Χα χα!! Η κυρία είναι κατσίκά!!!

Φ1: Γιατί καλέ δεν έχετε δει ζαχαρωτά που είναι λουλούδια και είναι ή από σοκολάτα ή από ζάχαρη; Δεν τα έχετε δει σε τούρτες;...] (βλέπε απόσπασμα 1).

Λιγότερο συχνές ήταν από τους ΥΕ οι ακαδημαϊκές επιβραβεύσεις (8,3%). Η δε υποστήριξη των παιδιών από δ.γ.π.π. ήταν ελλιπής (6,8%) σε τέτοιο βαθμό που πολύ συχνά να αγνοούνται από τους ΥΕ. Σπάνιες ήταν και οι διαδικαστικές (5,3%) και προτασιακές ανταποκρίσεις τους (5,3%). (Πίν. 14).

β) Στο πλαίσιο της ολομέλειας

Η φύση των ερωτήσεων που απηύθυναν οι ΥΕ στα παιδιά από δ.γ.π.π. κατά τη διάρκεια της ολομέλειας εμπεριείχε κλειστού τύπου ερωτήσεις (21,0%) - συχνά χαμηλού επιπέδου (18,4%) - και ερωτήσεις κατανόησης (13,1%). Λιγότερο συχνές ήταν οι ερωτήσεις επαλήθευσης και γνωστικού τύπου (7,9%) και ακόμα πιο λίγες ήταν οι ερωτήσεις προτροπής, εφαρμογής, αξιολόγησης και επίλυσης προβλήματος (5,3%). Ελάχιστες δε φορές απηύθυναν προς τα παιδιά ερωτήσεις κρίσεως και διερεύνησης (2,6%) (βλέπε πίν. 15).

[Φ2: Θα τα φτιάξουμε όλοι μαζί. Λοιπόν, για να δούμε, δεν έχετε περιέργεια να δείτε πώς αυτές οι μπαλίτσες θα γίνουν μια τεράστια μπάλα; Θα με βοηθήτε και εσείς, έ;]

Δ.Γ.Π.Π.1: Μα πώς θα τη ζωγραφίσουμε όλοι;

Φ2: Γι' αυτό χωριστήκαμε σε ομάδες. Θα σας πω τώρα.

Τι λέτε; Ωραία η γη μας ε; Τώρα θα σας πω τι θα κάνετε. Θα τη βάλλω εδώ και προσοχή. Ξέρετε πώς θα ζωγραφίσουμε;...] (Απόσπασμα 2).

Την ώρα της ολομέλειας τα είδη των ανταποκρίσεων που ισοψήφησαν στην πρώτη θέση, ήταν τα αιτήματα και οι επαναλήψεις (17,5%). Έπονταν οι διαδικαστικές ανταποκρίσεις (14,3%) και οι ακαδημαϊκές επιβραβεύσεις (9,5%). Χαμηλότερα στην κλίμακα βρίσκονται οι άλλου τύπου ανταποκρίσεις (6,3%) και οι προτάσεις, επιβεβαιώσεις, αρνήσεις, ήπιες επιπλήξεις και δηλώσεις (4,8%).

γ) Στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων

Αντίθετη διαγράφεται η εικόνα των αποτελεσμάτων όταν τα παιδιά καλούνται να εργαστούν στις ομάδες. Εδώ κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι ερωτήσεις διερεύνησης από την πλευρά των ΥΕ (35,7%), οι ερωτήσεις κρίσεως (21,5%) και οι ερωτήσεις κατανόησης και προτροπής (14,3%), ενώ λίγες φορές (7,1%) καταγράφηκαν ερωτήσεις επίλυσης προβλήματος.

[Φ3: Και τώρα η καφέ ομάδα. Όποιος κάνει φασαρία δεν του δίνω καμία μπογιά. Κοιτάξτε τώρα εδώ. Θα σας δώσω μπογιές για να ζωγραφίσετε πάνω στις κόλλες η κάθε μία ομάδα το χρώμα της. Η μπλε με μπλε, η καφέ με καφέ και η πράσινη με πράσινο. Και ξέρετε γιατί το κάνουμε αυτό παιδιά;

Πίνακας 15. Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της ολομέλειας

Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων					
Είδη ερωτήσεων	n	%	Είδη ανατροφοδοτήσεων	n	%
Ανοιχτή ερώτηση	2	5,3	Αίτημα	11	17,5
Κριτική ερώτηση	1	2,6	Πρόταση	3	4,8
Επαλήθευσης	3	7,9	Επιβεβαίωση	3	4,8
Κλειστή ερώτηση	8	21	Άρνηση	3	4,8
Ερώτηση γνώσης	3	7,9	Επανάληψη	11	17,5
Ερώτηση κατανόησης	5	13,1	Διαδικασία	9	14,3
Ερώτηση προτροπής	2	5,3	Ακαδημαϊκή επιβράβευση	6	9,5
Ερώτηση εφαρμογής	2	5,3	Επιβράβευση χωρίς σχόλια	0	0
Ερώτηση επιχειρηματολογίας	0	0	Κριτική με νοητική ποιότητα	0	0
Διερευνητική ερώτηση	1	2,6	Προτροπή για περισσότερη προσπάθεια	1	1,6
Ερώτηση αξιολόγησης	2	5,3	Μη ακαδημαϊκή κριτική	3	4,8
Ερώτηση για επίλυση προβλήματος	2	5,3	Αρνητικά Σχόλια	0	0
Υψηλού επιπέδου ερώτηση	0	0	Ακαδημαϊκή Παρέμβαση που Διευκολύνει	2	3,2
Χαμηλού επιπέδου ερώτηση	7	18,4	Ασυνάρτητη Ακαδημαϊκή παρέμβαση που αντικαθιστά τον μαθητή	0	0
			Δήλωση	3	4,8
			Εποικοδομητική δήλωση	1	1,6
			Εμπλοκή	0	0
			Υποστήριξη	2	3,2
			Κατεύθυνση	0	0
			Συναίσθημα	1	1,6
			Τροποποίηση	0	0
			Άλλο	4	6,3
Σύνολο	38	100	Σύνολο	63	100

Ε.Μ.2: Για να το κολλήσουμε πάνω.
Φ3: Μπράβο, το βρήκε η Ε.Μ.2! Μετά που θα στεγνώσει, θα το πάρουμε, θα το κολλήσουμε...
Δ.Γ.Π.Π.1: Για να γίνει μια τεράστια μπάλα.
Ε.Μ.4: Για όλους θα ναι, ε;] (Απόσπασμα 3).

Αξιοσημείωτη παρατήρηση είναι ότι πολλά είδη ερωτήσεων δεν σημειώθηκαν κατά τη δραστηριότητα των παιδιών σε ομάδες, όπως οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι ερωτήσεις επαλήθευσης, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι γνωστικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις εφαρμογής, οι ερωτήσεις αξιολόγησης, οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου και οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, που δεν καταγράφηκαν σε καμιά από τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, της παρεούλας και των ομάδων.

Όσον αφορά τις ανταποκρίσεις των ΥΕ στις απαντήσεις των παιδιών από δ.γ.π.π. προκρίθηκαν οι διαδικαστικές ανταποκρίσεις (30,8%), οι ήπιες επιπλήξεις (17,3%), τα αιτήματα (11,7%), οι επαναλήψεις (7,7%) και οι δηλώσεις (7,7%), οι αρνήσεις και οι κατευθυντήριες ανταποκρίσεις (5,8%), οι ακαδημαϊκές επιβραβεύσεις (3,8%) και άλλες ανταποκρίσεις (3,8%). Τέλος, από μια φορά έγινε αυστηρή επίπληξη και μια φορά ενισχύθηκε η εμπλοκή των παιδιών (1,9%). Μη ακαδημαϊκές επιβραβεύσεις, κριτικές για τη νοητική ποιότητα, κριτικές για την προσπάθεια, ακαδημαϊκές παρεμβάσεις για διευκόλυνση, ακαδημαϊκές παρεμβάσεις που αντικαθιστούν τον ρόλο του μαθητή, εποικοδομητικές δηλώσεις, εκδηλώσεις συναισθημάτων και τροποποιήσεις δεν καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια εκείνης της ώρας. Γενικά, οι ΥΕ αν και προσπαθούσαν να κινητοποιήσουν τα

Ώρα: 9.20 π.μ.

Απόσπασμα καταγραφής από την αλληλεπίδραση της διδάσκουσας φοιτήτριας Φ2 με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ολομέλειας. Το περιστατικό περιγράφει την προσπάθεια της φοιτήτριας για ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, τη διανομή ρόλων και ευθυνών για την κατασκευή μιας υδρογείου σφαίρας από την κάθε ομάδα.

[...Φ2: Τώρα, θυμάστε τις ομάδες που είχαμε κάνει χθες; Δεν θυμάστε που είχαμε κάνει ομάδες; Την πράσινη, την μπλε και την καφέ; Για να έρθουν τα παιδιά της μπλε ομάδας. Ένα παιδί από κάθε ομάδα. Θυμάστε σε ποια ομάδα είναι ο καθένας σας; Για να έρθει ένα παιδί από την μπλε. Θυμάστε ποιος είναι στη μπλε. Εγώ θα πω ποιος θα έρθει από τη μπλε ομάδα. Θα έρθει ο Δ.Γ.Π.Π.12 από την μπλε ομάδα. Από την πράσινη ομάδα, θυμάται ποιος είναι από την πράσινη ομάδα; Η Ε.Μ.2. Και από την καφέ να έρθει η Ε.Μ.13, θέλει;

Ε.Μ.13: Ναι.

Φ2: Έλα και εσύ Ε.Μ.13.

Δ.Γ.Π.Π.12: Να βάψουμε τις χώρες.

Φ2: Τις χώρες. Τι είχα φέρει εχθές και παίζαμε και κάναμε καπέλα; Εφημερίδες. Θυμάστε που είπαμε να φτιάξουμε τη γη μας με τις εφημερίδες;

Όλα τα παιδιά: Ναι....

Φ2: Εγώ θα φέρω τώρα τις εφημερίδες, καθίστε παιδιά.

Ε.Μ.13: Για να κάνουμε τη γη.

Φ2: Θα τα φτιάξουμε όλοι μαζί. Λοιπόν, για να δούμε, δεν έχετε περιέργεια να δείτε πώς αυτές οι μπαλίτσες θα γίνουν μια τεράστια μπάλα; Θα με βοηθήτε και εσείς, έ;

Δ.Γ.Π.Π.1: Τόσο μεγάλο;

Φ2: Τόσο μεγάλο. Λοιπόν, ξέρετε τι λέω να κάνουμε;

Όλα τα παιδιά: Τι;

Φ2: Θα βάλουμε τις μπαλίτσες μας σε αυτό το μεγάλο χαρτί για να γίνει μια πολύ μεγάλη μπάλα.

Ε.Μ.13: Τεράστια;

Φ2: Θα γίνει πολύ μεγάλη. Θα τη ζωγραφίσουμε. Τι χρώματα είπαμε ότι θα τη βάψουμε;

Όλα τα παιδιά: Καφέ, μπλε και πράσινο.

Ε.Μ.7: Με πινέλα κυρία θα τη βάψουμε; Πάω να πάρω το πινέλο μου.

ΚΤ: Δεν φτάσαμε ακόμα εκεί, όταν φτάσουμε θα σας το πει η κυρία σας.

Δ.Γ.Π.Π.12: Δεν είναι και πολύ μεγάλη.

Φ2: Ναι, αλλά θα μπορούμε να τη ζωγραφίσουμε. Βλέπετε, κρυφτήκανε μέσα και κάνανε μία μπάλα. Αυτός θα είναι ο μικρός μας ο πλανήτης. Τώρα θα πρέπει να την κολλήσω.

Ε.Μ.2: Ναι γιατί θα ανοίξει.

Φ2: Θα ανοίξει και τι θα βγούνε από μέσα.....;

Ε.Μ.2: Οι μπάλες.

Φ2: Αφού εμείς φτιάξαμε τη μπάλα μας, τις κλείνω καλά γιατί άμα ανοίξει η μπάλα, άντε να τις κυνηγάμε τις μικρές μπάλες. Και μετά πώς θα έχουμε τον δικό μας πλανήτη; Συμφωνείτε;

Όλα τα παιδιά: Ναι!!

Δ.Γ.Π.Π.1: Μα πώς θα τη ζωγραφίσουμε όλοι;

Φ2: Γι' αυτό χωριστήκαμε σε ομάδες. Θα σας πω τώρα.

Τι λέτε; Ωραία η γη μας ε; Τώρα θα σας πω τι θα κάνετε. Θα τη βάλλω εδώ και προσοχή. Ξέρετε πώς θα ζωγραφίσουμε;...]

*Φ1= πρώτη φοιτήτρια, Φ2= δεύτερη φοιτήτρια, Φ3= τρίτη φοιτήτρια, Φ4= τέταρτη φοιτήτρια

**Ε.Μ.1-15= ελληνόφωνοι μαθητές

***Δ.Γ.Π.Π.= μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

****Ν= νηπιαγωγός

Απόσπασμα καταγραφής από την αλληλεπίδραση της διδάσκουσας φοιτήτριας Φ3 με τα παιδιά. Το περιστατικό περιγράφει τη μετάβαση από την ολομέλεια στην εργασία σε μικρές ομάδες με σκοπό την κατασκευή της υδρογείου σφαίρας.

[...Φ3: Ωραία, κάθε ομάδα θα πηγαίνει στο τραπεζάκι της και μετά θα της δώσω τα πινέλα, θα σας δώσω και τις μπογιές και θα ζωγραφίσετε το χαρτί που θα σας δώσω. Να έρθει πρώτα η πράσινη ομάδα. Πάμε σιγά σιγά.

E.M.2: Τώρα το μπλε.

E.M.4: Εγώ δεν θα ζωγραφίσω τίποτα!

Φ3: Γιατί δεν θα ζωγραφίσεις εσύ E.M.4 μου; Τώρα παιδιά θα έρθει στα τραπεζάκια η μπλε ομάδα. Τι θα κάνουμε στα τραπεζάκια μας; Λοιπόν πάμε.

N: Όχι δεν θα κάτσετε όπου θέλετε, θα κάτσει όλη η παρεούλα σε μια μεριά.

Φ3: Και τώρα η καφέ ομάδα. Όποιος κάνει φασαρία δεν του δίνω καμία μπογιά. Κοιτάξτε τώρα εδώ. Θα σας δώσω μπογιές για να ζωγραφίσετε πάνω στις κόλλες η κάθε μία ομάδα το χρώμα της. Η μπλε με μπλε, η καφέ με καφέ και η πράσινη με πράσινο. Και ξέρετε γιατί το κάνουμε αυτό παιδιά;

E.M.2: Για να το κολλήσουμε πάνω.

Φ3: Μπράβο, το βρήκε η E.M.2! Μετά που θα στεγνώσει, θα το πάρουμε, θα το κολλήσουμε...

Δ.Γ.Π.Π.1: Για να γίνει μια τεράστια μπάλα.

E.M.4: Για όλους θα ναι, ε;

Φ3: Όλοι μαζί θα είμαστε στην ομάδα, όλοι μαζί θα ζωγραφίζουμε.

E.M.4: Δ.Γ.Π.Π.10! Δ.Γ.Π.Π.10! Σε όλους να είναι.

E.M.2: Όχι μην το παίρνεις όλο για σένα, εκεί θα είναι το χαρτί!!

Φ3: Για να ακούσω, είστε ήσυχα παιδιά; Για να δω, έχω ήσυχα παιδιά; Ακούω φωνούλες, όμως, ακούω φωνούλες! Ένα πιατάκι σε κάθε ομάδα. Και πιάνουμε το πινελάκι και βάζουμε μπογιά και την απλώνουμε στο χαρτί. Σε όλο το χαρτί. Ακούει η μπλε ομάδα;

Φ3: Θα το παίρνετε όλοι. Θα ξεκινά για παράδειγμα ο Δ.Γ.Π.Π.11 και θα βάζει λίγο στο πινελάκι του και μετά θα δίνει το πιατάκι στο Δ.Γ.Π.Π.12 και θα βάζει λίγο και θα το περνάει στο E.M.7 και έτσι. Καταλάβατε;

Δ.Γ.Π.Π.1: Να το βάζεις στη μέση; Εεε; Δ.Γ.Π.Π.12 να το βάζεις στη μέση.

Δ.Γ.Π.Π.12: Κάτσε!! Ακόμα δεν έχει βάλλει τις μπογιές!

Φ3: Δ.Γ.Π.Π.11 δεν παίρνουμε πινέλα από μόνοι μας.

Δ.Γ.Π.Π.12: Εγώ πρώτος, μετά εσύ και μετά εσύ.

Δ.Γ.Π.Π.1: Εγώ θέλω κόκκινο.

Φ3: Ορίστε, ορίστε και ορίστε.

Φ3: Με προσοχή τα πινέλα. Θέλουμε να βάψουμε το χαρτί όχι τα πρόσωπά μας.

E.M.7: Ιιιι! Λέρωσα το μανίκι μου!!!

Δ.Γ.Π.Π.1: Αυτός βούτηξε!!

Δ.Γ.Π.Π.8: Μας έβαλε μπλε γιατί είμαστε η μπλε ομάδα.

E.M.7: Κοίτα τι μου έκανε!!

Δ.Γ.Π.Π.8: Ρε Δ.Γ.Π.Π.11!! Το χέρι μου ζωγραφίζεις!!!!

Δ.Γ.Π.Π.12: Εμείς είμαστε ζωγραφική!

E.M.7: Μα κυρία!!! Μη!!

Φ3: Δεν πειράζει παιδιά, στα χεράκια μας δεν πειράζει να λερωθούμε στα χέρια, απλά όχι τη μπλούζα μας.

Δ.Γ.Π.Π.8: Μα κυρία το κάνει και φαίνεται το άσπρο!!

Φ3: Δεν το κάνουμε έτσι. Ακουμπάμε απαλά το πινέλο μας πάνω στο χαρτί και ζωγραφίζουμε γιατί αλλιώς σκίζεται και φαίνεται το άσπρο.

Δ.Γ.Π.Π.1: Βάλε κι άλλο μπλε...

Φ3: Όποια ομάδα τελείωσε...

Δ.Γ.Π.Π.8: Εμείς τελειώσαμε!!

Φ3: Αφήνουμε τα πινελάκια μας δίπλα στο χαρτάκι.....]

*Φ1= πρώτη φοιτήτρια, Φ2= δεύτερη φοιτήτρια, Φ3= τρίτη φοιτήτρια, Φ4= τέταρτη φοιτήτρια

**E.M.1-15= ελληνόφωνοι μαθητές

***Δ.Γ.Π.Π.= μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα

****N= νηπιαγωγός

παιδιά, διατηρούσαν οι ίδιες τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, χωρίς να τους αφήνουν ιδιαίτερα περιθώρια δημιουργίας και έκφρασης.

Πίνακας 16. Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων

Κατηγορίες λεκτικών αλληλεπιδράσεων					
Είδη ερωτήσεων			Είδη ανατροφοδοτήσεων		
	Frequency	%		Frequency	%
Ανοιχτή ερώτηση	0	0	Αίτημα	6	11,6
Κριτική ερώτηση	3	21,5	Πρόταση	0	0
Επαλήθευσης	0	0	Επιβεβαίωση	1	1,9
Κλειστή ερώτηση	0	0	Άρνηση	3	5,8
Ερώτηση γνώσης	0	0	Επανάληψη	4	7,7
Ερώτηση κατανόησης	2	14,3	Διαδικασία	16	30,8
Ερώτηση προτροπής	2	14,3	Ακαδημαϊκή επιβράβευση	2	3,8
Ερώτηση εφαρμογής	0	0	Επιβράβευση χωρίς σχόλια	0	0
Ερώτηση επιχειρηματολογίας	1	7,1	Κριτική με νοητική ποιότητα	0	0
Διερευνητική ερώτηση	5	35,7	Προτροπή για περισσότερη προσπάθεια	0	0
Ερώτηση αξιολόγησης	0	0	Μη ακαδημαϊκή κριτική	9	17,3
Ερώτηση για επίλυση προβλήματος	1	7,1	Αρνητικά Σχόλια	1	1,9
Υψηλού επιπέδου ερώτηση	0	0	Ακαδημαϊκή Παρέμβαση που Διευκολύνει	0	0
Χαμηλού επιπέδου ερώτηση	0	0	Ασυνάρτητη Ακαδημαϊκή παρέμβαση που αντικαθιστά τον μαθητή	0	0
			Δήλωση	4	7,7
			Επικοινωνιακή δήλωση	0	0
			Εμπλοκή	1	1,9
			Υποστήριξη	0	0
			Κατεύθυνση	3	5,8
			Συναίσθημα	0	0
			Τροποποίηση	0	0
			Άλλο	2	3,8
Σύνολο	14	100	Σύνολο	52	100

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση για την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Vygotsky, 1987), σύμφωνα με την οποία: α) η μαθησιακή διαδικασία διαμεσολαβείται με τη γλώσσα, β) η αλληλεπίδραση είναι ένα κοινωνικό επίτευγμα το οποίο κοινωνείται ανάμεσα στους ανθρώπους, τις πηγές και τον χρόνο, και γ) οι διδακτικές αλληλεπιδράσεις λαμβάνουν χώρα σε δραστηριότητες με ιδιαίτερο σκοπό (DeThorne et al., 2014). Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να αξιολογήσει την επικοινωνιακή διάσταση του προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ σε μια πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου, αποτυπώνοντας σχήματα λεκτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ υποψήφιων εκπαιδευτικών και παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους: α) κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, β) κατά τη διάρκεια της συζήτησης

στην ολομέλεια, και γ) κατά τη διάρκεια της εργασίας των παιδιών σε μικρές ομάδες με έμφαση στο επίπεδο της εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Τρία βασικά ευρήματα επιβεβαιώνουν μια σχετική διάσταση μεταξύ των επίσημων αναμορφωμένων προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και του λειτουργικού προγράμματος που εφαρμόζεται από τις ΥΕ κατά τη διάρκεια των διδακτικών τους ασκήσεων. Η διάσταση αυτή αποτυπώνεται στην πολιτισμική-γλωσσική ασυμφωνία στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ΥΕ και παιδιών από δ.π.π. Πρώτον, η διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος δεν αντανάκλυνε τις πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες του μαθητικού της πληθυσμού. Δεύτερον, ο λόγος των ΥΕ έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο στη διαμεσολάβηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ΥΕ και παιδιών. Τρίτον, οι αλληλεπιδράσεις αυτές αποκάλυψαν πολύπλοκα σχήματα γλωσσικής και πολιτιστικής ασυμφωνίας (Hamilton, 2014: 91).

Πράγματι, σύμφωνα με τα συμφραζόμενα των υπό εξέταση διδακτικών παρεμβάσεων και κυρίως των σημείων που επιχειρούσαν να περιγράψουν τον επικοινωνιακό ρόλο των ΥΕ ως πολιτισμικών διαμεσολαβητών (Goodwin, 2000), εμφανίστηκαν ενδείξεις αρκετά ισχυρές για να υποστηρίξουμε ότι η μη ενσωμάτωση από τις ΥΕ της πολιτισμικής και γλωσσικής γνώσης των παιδιών στη διδακτική τους παρέμβαση δεν έδωσε τη δυνατότητα για την ανάπτυξη πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλων αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά (Gay, 2018). Οι ενδείξεις αυτές συνοψίζονται στα παρακάτω:

Ως προς την συχνότητα των παρατηρούμενων αλληλεπιδράσεων, οι ΥΕ αξιοποιούν τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις ως ένα σημαντικό εκπαιδευτικό και πολιτιστικό εργαλείο στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση με όλα τα παιδιά αποσκοπώντας στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξής τους (Baker 2014; Dengler 2009; Gourgiotou, 2021). Ωστόσο, η ανάλυση των χαρακτηριστικών των λεκτικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους ΥΕ και τα παιδιά από δ.γ.π.π. αποδυναμώνουν την ποιότητα της επικοινωνιακής διάστασης της διδακτικής τους παρέμβασης. Παρόλη την καλή πρόθεση και προσπάθεια εκ μέρους τους, η δυναμική της “δι-απολιτισμικής επικοινωνίας” μέσα στην υπό εξέταση τάξη παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Peterson et al., 2016).

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις χωροχρονικές ζώνες δραστηριοτήτων, οι ΥΕ αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με τους γηγενείς μαθητές παρά με τους δ.γ.π.π., παρόλο που οι τελευταίοι υπερτερούσαν σε αριθμό μέσα στην τάξη. Με τους δ.γ.π.π. μαθητές επικοινωνούσαν περισσότερο κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού απευθυνόμενες σε ένα μαθητή ή σε μικρές ομάδες μαθητών που έπαιζαν μαζί. Η επικοινωνία ΥΕ-παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού δεν κατάφερε να διευκολύνει τις συμπερασματικές συνομιλίες (Tompkins et al., 2013), τη χρήση ερωτήσεων που προκαλούν τη γλώσσα (Meacham et al., 2014), την εμπλοκή των παιδιών σε πιο απαιτητικές συζητήσεις που, επίσης, διεγείρουν την εκμάθηση της γλώσσας τους – δηλαδή, προκλήσεις για παραγωγή «συμπερασμάτων, ανάλυση πληροφοριών, συζήτηση λεξιλογίου ή προβλέψεις» (Massey et al., 2008: 349), που αναφέρονται, επίσης, ως επαγωγικές ερωτήσεις (Tompkins et al., 2013, 2017; Zucker et al., 2010), και δεν ενθάρρυνε στο βαθμό που έπρεπε την ενεργό συμμετοχή των παιδιών από δ.γ.π.π. στη μαθησιακή διαδικασία (Weisberg et al., 2013) στη ζώνη της εγγύς ανάπτυξης, όπου τα παιδιά εμπλέκονται σε πιο σύνθετη σκέψη όταν αλληλεπιδρούν

με έναν πιο ικανό σύντροφο (Rogoff, 2003). Αντιθέτως, οι ΥΕ χρησιμοποίησαν περισσότερο τις κυριολεκτικές ερωτήσεις που προσφέρουν συγκεκριμένες επιλογές όπου συχνά απαντώνται εν συντομία (π.χ. «Τι είναι αυτό;») σε αντίθεση με τις επαγωγικές ερωτήσεις που μπορεί να δημιουργήσουν μεγαλύτερες απαντήσεις από τα παιδιά (Deshmukh et al., 2019; Zucker et al., 2010).

Ως προς τη φύση και τη λειτουργία της επικοινωνίας, η ανάλυση των κατηγοριών των λεκτικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στους ΥΕ και τα παιδιά από δ.γ.π.π. ανέδειξε: α) τις αποφάσεις των ΥΕ να υπερτερούν των αποφάσεων των μαθητών, β) τις άμεσες παρεμβάσεις τους να υπερτερούν των έμμεσων παρεμβάσεων, και γ) τον θετικό έλεγχο, τη χρήση κλειστών, δηλωτικών και διαδικαστικών ερωτήσεων και ανατροφοδοτήσεων από την πλευρά των ΥΕ. Οι τέσσερις ΥΕ επιχειρούσαν να οδηγήσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν στην επιστημονική πρόθεσή τους, η οποία δεν είναι αυτή της οικοδόμησης ή συν-οικοδόμησης της γνώσης από τα παιδιά, αλλά της διατύπωσης εκ μέρους τους μιας συγκεκριμένης εκδοχής της. Ταυτόχρονα, διατηρούσαν οι ίδιες τον έλεγχο τόσο του περιεχομένου όσο και της οργάνωσης της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Έτσι, οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατευθύνθηκαν από τους ΥΕ και όχι από τα παιδιά. Οι ΥΕ έστρεψαν την προσοχή τους στην εφαρμογή του προκαθορισμένου σχεδίου διδασκαλίας (υπό το άγχος προφανώς της αξιολόγησης από τον επιβλέποντα καθηγητή) και λιγότερο στην ανάπτυξη της μάθησης στο πλαίσιο της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης των παιδιών. Άρα, συμπεραίνουμε ότι δεν καλύπτονται επαρκώς τα κριτήρια κοινωνικο-αλληλεπιδραστικής μάθησης, όπου τα παιδιά εμπλέκονται σε πιο σύνθετη σκέψη όταν αλληλεπιδρούν με έναν πιο ικανό σύντροφο (Rogoff, 2003).

Τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι ανταποκρίσεις των φοιτητριών προς τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα-στόχο της τάξης και σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε να επιχειρείται οποιαδήποτε σύνδεση με τη γλώσσα καταγωγής που μιλούσαν τα αλλόγλωσσα παιδιά στο σπίτι τους. Κατά συνέπεια, αν λάβουμε υπόψη μας ότι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας η διαπολιτισμική ικανότητα θεμελιώνεται με την κατανόηση της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ως μιας αυτονόητης κοινωνικής πραγματικότητας (Ευαγγέλου, 2003), η νέα γνώση που επιχειρήθηκε να διαμεσολαβηθεί από τους ΥΕ προς τα παιδιά από δ.γ.π.π. δεν οργανώθηκε πάνω σε δραστηριότητες που συγκροτούσαν το ήδη υπάρχον γνωστικό, γλωσσικό, πολιτισμικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο, δύσκολα μπορούμε να πιστέψουμε ότι η νέα γνώση μπόρεσε να αφομοιωθεί.

Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει ο 'διαφορετικός' μαθητής να γίνει ομιλητής/συνομιλητής και παραγωγός νοήματος, ώστε όλοι οι μαθητές να αναζητούν, να συζητούν τις μεταξύ τους διαφορές, αλλά και να επισημαίνουν τις ομοιότητές τους και όλα εκείνα τα στοιχεία που γεφυρώνουν τις διαφορές τους. Μια τέτοια διαδικασία θα βοηθούσε τα παιδιά όλης της τάξης στην προσπάθεια που κάνουν να δομήσουν την ταυτότητά τους, δηλαδή να συνθέσουν σε ενιαίο σύνολο τις εμπειρίες που βιώνουν, στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Δαμανάκης, 1997) και να αντιμετωπίζουν τον αλλόγλωσσο ιδίως μαθητή σαν ομιλητή/συνομιλητή, δηλαδή σαν παραγωγό νοήματος.

Εν κατακλείδι, οι διδακτικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στις ΥΕ και τα παιδιά από δ.γ.π.π. σκιαγραφούν περισσότερο ένα συμπεριφοριστικό επικοινωνιακό μοντέλο προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ σε μια πολυπολιτισμική τάξη νη-

πιαγωγείου, σε αντίθεση με τις προδιαγραφές που έχουν τεθεί από τα τελευταία επίσημα εκπονηθέντα Αναλυτικά Προγράμματα της χώρας, τα οποία υπερασπίζονται το κοινωνικο-δομητικό μοντέλο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιτείνουν την ανάγκη διορθωτικών παρεμβάσεων στην αρχική κατάρτιση των ΥΕ στο αντικείμενο των διδακτικών αλληλεπιδράσεων, αφενός και, αφετέρου στη βελτίωση της επικοινωνιακής διάστασης του προγράμματος διδασκαλίας των ΥΕ.

Περιορισμοί της έρευνας

Το γεγονός ότι πρόκειται για μία έρευνα μελέτης περίπτωσης μίας σχολικής τάξης με μικρό δείγμα συμμετεχόντων ΥΕ είναι περιοριστικό από τη φύση του στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επιπλέον, περιοριστικός παράγων είναι η διαπίστωση πως οι ΥΕ υπό το άγχος ενδεχομένως της αξιολόγησης από τον επιβλέποντα καθηγητή έστρεψαν την προσοχή τους στην εφαρμογή του προκαθορισμένου σχεδίου διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.
- Baker, F. S. (2014). A pathway to play in early childhood education developed through the explicit modelling of reflective practice in teacher education in Abu Dhabi, UAE. *Reflective Practice*, 15(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.883306>
- Bennett, C. I. (1995). Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 259–265. <https://doi.org/10.1177/0022487195046004004>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology* (Eds. W. Damon, R. M. Lerner and R. M. Lerner). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders’ academic and behavioural outcomes. *Journal of School Psychology* 48(6), 457–482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Casteel, C. A. (1998). Teacher–student interactions and race in integrated classrooms. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 115–120.
- Chan, K., Monaghan, P., & Michel, M. (2022). Adapting to children’s individual language proficiency: An observational study of pre-school teacher talk addressing monolinguals and children learning English as an additional language. *Journal of Child Language*, 50(2), 1–26. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000854>
- Civitillo, S., Juang, L., & Schachner, M. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67–83. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Curby, T., Rimm-Kaufman, S., & Ponitz, C. (2009). Teacher-child interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–925.

- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Γκόβαρης Χ. (2015). Διαπολιτισμική μάθηση στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου – Κριτικές επισημάνσεις. Στο: Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg.
- Dengler, R.A. (2009). The use of productive questions in the early childhood classroom. *Honors Program Theses*. 63. <https://scholarworks.uni.edu/hpt/63>
- Deshmukh, R., Zucker, T., Tambyraja, S., Pentimonti, J., Bowles, R., & Justice, L. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 59–68.
- DeThorne, L., Hengst, J., Fisher, K., & King, A. (2014). Keep your eye on the prize: Implementing AAC within the broader context of communicative competence. *Young Exceptional Children*, 20, 1–12.
- European Commission, (2017). *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and training monitor 2017*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637740>
- Ευαγγέλου, Ο. (2003). Η αντιμετώπιση της γλωσσικής διαφορετικότητας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 34, 12–17.
- Ferrada, D. & Del Pino, M. (2020). Communicative competences required in initial teacher training for primary school teachers of Spanish language in contexts of linguistic diversity. *International Multilingual Research Journal*, 14(1), 76–92. <https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1653156>
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities, *Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching. Theory research and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G., & Howard, T., (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Goodwin, A. (2000). Teachers as (multi) cultural agents in schools. In R. T. Carter (Ed.), *Addressing cultural issues in organizations: Beyond the corporate context*, (pp. 101-114). Sage.
- Gourgiotou, E. (2021). The anatomy of teacher students' questioning and feedback image in Greek kindergarten classrooms and the effect of applied teaching approach. In M. Sakellariou (Ed.) *Child Interaction: Perspectives, Activities and Outcomes*. (pp.169-204). Nova Science Publishers, Inc.
- Grant, C., & Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education. In A. Ball & C. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 19-62). Rowman & Littlefield Publishers.
- Hamilton. M. (2014). *If there's more than one bus you say...: Cultural-linguistic mismatch within the context of teacher-child interactions*. (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana, Champaign). Ανακτήθηκε από <https://core.ac.uk/download/pdf/29157985.pdf>
- Hamre, B., Goffin, S., & Kraft-Sayre, M. (2009). *Classroom assessment scoring system (CLASS). Implementation guide*. Ανακτήθηκε από <http://tinyurl.com/3fbudyf7>

- Hollins, E., & Guzman, M. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 477–548). Lawrence Erlbaum.
- Hsieh, W., Hemmeter, M. L., McCollum, J., & Ostrosky, M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 229–247.
- Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37–55.
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M., Klitzing, N., & Strijbos, J.-W. (2019). A Systematic review of teacher–child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Liu, S., Volcic, Z., & Gallois, C. (2018). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. *Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Gutenberg.
- Luckner, A., Pianta, R. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behaviour. *Early Childhood Research Quarterly*, (32)5, 257–266.
- Massey, S., Pence, K., Justice, L., & Bowles, R. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340–360. <https://doi.org/10.1080/10409280801964119>
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., & Buell, M. (2014). Preschool teachers' questioning in sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 562–573. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2014.07.001>
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. Μεταίχμιο.
- Miller, P., Hengst, J., & Wang, S. (2003). Ethnographic methods: Applications from developmental cultural psychology. In P. Camic & J. Rhodes (Eds.), *Qualitative research in Psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp.219–242). Washington, DC: American Psychological Association.
- Murungi, C., & Opinde, J. (2019). *Language related barriers and teacher-child interactions in preschool*. LAMBERT Academic Publishing
- Neuliep, J. W. (2018). *Intercultural communication: A contextual approach*. Sage.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2001). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Τυπωθήτω.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Παπαγεωργίου, Γ. (2006). Αγωγή και επικοινωνία στο σχολείο. Σοκόλης.
- Peterson, E., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης – Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Phillips, G. M. (1983). A competent view of “competence.” *Communication Education*, 33, 2536.

- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: Children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367–376.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rychly L., & Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives* 14(1), 44–49.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). Αξιολόγηση προγραμμάτων. *Γρηγόρης*.
- Tompkins, V., Bengochea, A., Nicol, S., & Justice, L. (2017). Maternal inferential input and children's language skills. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 397–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.176>
- Tompkins, V., Zucker, T., Justice, L., & Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher–child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 424–436. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.11.001>
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Τόμος Α' (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13/3/2003).
- ΥΠΔΒΜΘ–Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης (2011). ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Σχέδιο Δράσης. Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο. ΕΣΠΑ 2007–2013.
- Veenstra, R., & Kuypers, H. (2004). *Effective students and families: The importance of individual characteristics for achievement in high school*. *Educational Psychology*, 10(1), 41–70.
- Villegas, A. (1988). School failure and cultural mismatch: Another view. *The Urban Review*, 20(4), 253–265.
- Vygotsky, L. (1987). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2000). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Weisberg, D., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112.
- Ying Hu, B., Fan, X., LoCasale-Crouch, J., Chen, L., & Yang, N. (2016). Profiles of teacher-child interactions in Chinese kindergarten classrooms and the associated teacher and program features. *Early Childhood Research Quarterly*, (37)4, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.002>
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S., & Kaderavek, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83.

Abstract

The present study attempts to evaluate the communicative dimension of the teaching program of student-teachers in a Greek multicultural inclusive kindergarten class, following the constructivist model of program evaluation. The study explores the direction of verbal communication, the types of speech and the types of arguments, as well as the categories of verbal interactions that take place in the classroom between student-teachers and young children in order to co-construct social and scientific knowledge. Fifteen pre-

school children participated in the research. Eight of them came from different linguistic and cultural backgrounds. Additionally, two kindergarten teachers and four student-teachers participated in the research. During the four days teaching, one student-teacher taught and one observed her teaching. Verbal interactions were recorded and then transcribed and recorded on observation sheets. Data were analyzed in terms of the frequency, nature and content of the communicative situation developed during three time periods (free choice play activities, whole class instruction, small group activities). The results of the analysis showed that most of the interactions took place during the free choice play activities and the whole class discussion. Sometimes, the interactions were one-way direction, and sometimes two-way direction. Those interactions emphasized the use of closed, declarative and procedural questions and answers by the student-teachers in order to guide the children to adjust to their scientific intention. At the same time, student-teachers maintained control over both the content and the organization of communication and interaction. The results of the research increase the need for better initial training of student-teachers in the subject of didactic interactions, on the one hand, and, on the other hand, to improve the communicative dimension of the student-teachers' teaching program.

Keywords: initial training of student-teachers, kindergarten, communicative dimension, verbal interactions, children from different linguistic and cultural backgrounds.