

## Σχολιασμός καταγραφής σχετικά με το χώρο

Ο χώρος έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία γιατί είναι δυνατόν να κάνει τα παιδιά να νοιώθουν άνετα ή άβολα, ευχάριστα ή δυσάρεστα και να επηρεάσει σημαντικά τη σχέση που αναπτύσσουν μεταξύ τους και με τους ενήλικες. (Δαφέρμου κ.ά, 2006). Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται μας επιτρέπει να διερευνήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, ο χώρος μπορεί να μελετηθεί: α) ως ένα πλαίσιο το οποίο διευκολύνει ή όχι την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών β) ως μαθησιακό περιβάλλον το οποίο είναι δυνατό να παρέχει ερεθίσματα για την οικοδόμηση της γνώσης και την διεύρυνση των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των παιδιών γ) και ως αντανάκλαση της δουλειάς που γίνεται στην τάξη καθώς μας τροφοδοτεί με πληροφορίες για τους τρόπους που πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία (Ανδρούσου κ.ά., τόμος 2, 2016: 55 – 66).

Στο συγκεκριμένο σχολιασμό θα επιδιώξω να απαντήσω στα εξής ερωτήματα:

- ✓ Ποιες υποθέσεις μας επιτρέπει να κάνουμε το συγκεκριμένο σημείο του χώρου σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία που αναπτύσσεται σε αυτή την τάξη;
- ✓ Ποια στοιχεία αποκαλύπτουν την αντίληψη για τη μάθηση της εκπαιδευτικού;

Τέλος, θα επιδιώξω να σχολιάσω την ίδια την περιγραφή, την ακρίβεια και την πληρότητά της, καθώς και να επιχειρηματολογήσω για το αν για μένα είναι σημαντική η επιλογή της συγκεκριμένης γωνιάς.

| Περιγραφή  | Ερμηνεία   |
|--|--|
| Η γωνιά της βιβλιοθήκης βρίσκεται μπαίνοντας στην αίθουσα αριστερά, ανάμεσα από την παρεούλα και την γωνιά του κουκλουθέατρου/θεάτρου σκιών. | Το σημείο αυτό του χώρου μου φάνηκε ενδιαφέρον για σχολιασμό, καθώς εμπεριέχει στοιχεία από τα οποία μπορούμε να κάνουμε υποθέσεις για την παιδαγωγική προσέγγιση και τις αντιλήψεις της νηπιαγωγού. Αρχικά η θέση της γωνιάς στην τάξη μου γεννά κάποιους προβληματισμούς. Με βάση τη βιβλιογραφία, η γωνιά της βιβλιοθήκης είναι μία ήσυχη γωνιά και είναι βοηθητικό να βρίσκεται ανάμεσα σε ήσυχες γωνιές (Δαφέρμου, κ.α. 2006). Σε αυτήν την περίπτωση δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο (πιθανόν να οφείλεται στα χαρακτηριστικά της ίδιας της αίθουσας), δεδομένου ότι το κουκλοθέατρο είναι συνήθως μια «θορυβώδης» γωνιά. Αυτό ενδέχεται να επηρεάζει τη |

Στη γωνιά υπάρχει μια ξύλινη βιβλιοθήκη τύπου ΟΣΚ, στο ύψος των παιδιών και πάνω της είναι τοποθετημένα 12 βιβλία Ελλήνων και ξένων συγγραφέων με σκληρό εξώφυλλο. Για παράδειγμα: «*η Χρυσομαλλούσα και οι τρεις αρκούδες*», εκδ. Κέδρος, «*Ο πράσινος λύκος*», εκδ. Παπαδόπουλος, «*Ο Ηρακλής*», εκδ. Παπαδόπουλος, «*Ο κόσμος των δεινοσαύρων*», εκδ. Susaeta, «*Ο κόσμος των ζώων*» από τη σειρά: *Μικροί εξερευνητές*», εκδ. Μεταίχιμο.

Πίσω από κάθε βιβλίο υπάρχει μια φωτοτυπία με το εξώφυλλο του βιβλίου που έχει τη συγκεκριμένη θέση στην βιβλιοθήκη. Ανάμεσα τους βρίσκεται ένα βιβλίο το οποίο έχουν φτιάξει τα παιδιά με τη νηπιαγωγό και έχει τίτλο: «*ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ*». Στο γαλάζιο εξώφυλλο του έχει γραμμένο ανορθόγραφα τον τίτλο και το νηπιαγωγείο από τα παιδιά (λείπουν κάποια γράμματα και κάποια άλλα είναι γραμμένα ανάποδα) και μέσα υπάρχουν μπεζ χαρτόνια με κολλημένες ασπρόμαυρες φωτοτυπίες που φαίνεται να έχουν χρωματίσει τα παιδιά με μαρκαδόρους, σε κάποιες περιπτώσεις με το χρώμα εκτός του περιγράμματος. Στο κάτω μέρος κάθε σελίδας υπάρχουν εκτυπωμένες λεζάντες σε λευκό χαρτί οι οποίες είναι κομμένες σε κάποιες περιπτώσεις με εμφανείς ψαλιδιές. Το οπισθόφυλλο δεν υπάρχει.

Σχεδόν όλα τα βιβλία της βιβλιοθήκης έχουν ημερομηνίες έκδοσης από το 2000 και μετά. Τα περισσότερα είναι δεμένα με σελοτέιπ και έχουν σημάδια φθοράς (πχ σκισίματα, σελίδες που εξέχουν ελαφρά).

δυνατότητα συγκέντρωσης των παιδιών, τόσο όταν ξεφυλλίζουν κάποια βιβλία μόνα τους, όσο και όταν επιθυμούν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους.

Η βιβλιοθήκη είναι προσβάσιμη στα παιδιά, καθώς βρίσκεται στο ύψος τους. Αυτό επιτρέπει στα παιδιά να κινούνται αυτόνομα και να αισθάνονται άνετα στη συγκεκριμένη γωνιά (Δαφέρμου, κ. ά., 2006). Η διαμόρφωση του χώρου έτσι ώστε δίπλα από τη βιβλιοθήκη να υπάρχει ένας χώρος (μπλέ- κόκκινο καναπεδάκι), όπου τα παιδιά μπορούν ήσυχα να διαβάσουν βιβλία, κάνει το περιβάλλον ανάγνωσης πιο ελκυστικό και συμβάλλει στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, στην προώθηση της συζήτησης, της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας των παιδιών (Δαφέρμου, κ. ά., 2006)

Λόγω του τύπου της βιβλιοθήκης (τύπου ΟΣΚ) τα βιβλία είναι τοποθετημένα με την μπροστινή τους όψη, με αποτέλεσμα να ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών (Δαφέρμου, κ.ά., 2006). Το γεγονός ότι υπάρχει μια φωτοτυπία πίσω από κάθε βιβλίο, επιτρέπει στα παιδιά να επιστρέφουν στο σωστό σημείο το βιβλίο που χρησιμοποίησαν, αλλά και να γνωρίζουν ποια βιβλία υπάρχουν γενικά στη βιβλιοθήκη, ακόμα και όταν χρησιμοποιούνται από άλλον. Παράλληλα, τα βοηθά προχωρούν σε συγκρίσεις και συσχετισμούς γραμμάτων (Δαφέρμου, κ. ά., 2006). Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να κάνουμε υποθέσεις για την επιδίωξη της νηπιαγωγού να προάγει την αυτονομία των παιδιών και να τα εμπλέκει σε διαδικασίες γραμματισμού.

Ως προς τα ίδια τα βιβλία, αρχικά ο αριθμός τους είναι μικρός (12), εκτός κι αν ανανεώνονται συχνά. Ως προς το είδος τους, βλέπουμε ότι είναι διαφόρων ειδών (κλασικά και

Στα δεξιά της βιβλιοθήκης υπάρχει ένα μπλε-κόκκινο καναπεδάκι, στο οποίο εκείνη την ημέρα κάθισαν δυο παιδιά και ξεφύλλισαν δύο βιβλία για αρκετά λεπτά.

Ακριβώς πάνω από τον τοίχο που βρίσκεται η βιβλιοθήκη είναι ένα μεγάλο πράσινο χαρτόνι με τίτλο και εκτυπωμένα γράμματα: «ΠΡΟΣΕΧΟΥΜΕ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ». Πάνω του είναι κολλημένες φωτογραφίες των παιδιών μέσα στην τάξη. Στις φωτογραφίες αυτές τα παιδιά αναπαριστούν τι δεν πρέπει να κάνουν στα βιβλία. Να μην τα σκίζουν, να μην τα βρέχουν, να μην τα φτύνουν, να μην τα δαγκώνουν (...) Σε όλες τις φωτογραφίες χαμογελάνε.

Στην απέναντι γωνία της τάξης υπάρχει μια ξύλινη συρταριέρα και ένα πλαστικό κουτί με βιβλία που φέρει την ετικέτα της δανειστικής βιβλιοθήκης. Τα βιβλία έχουν κατά κύριο λόγο ημερομηνίες έκδοσης από το 2000 και μετά και έχουν Έλληνες και ξένους συγγραφείς. Φαίνονται λιγότερο χρησιμοποιημένα. Μέσα στη συρταριέρα υπάρχει φάκελος για το κάθε παιδί με φωτοτυπημένες σελίδες A4 οι οποίες γράφουν: «όνομα:.....», «τίτλος:.....», «συγγραφέας:.....» και «Ζωγραφίστε τις εντυπώσεις σας από το βιβλίο».

σύγχρονα παραμύθια, μυθολογία για παιδιά και βιβλία γνώσεων) και ότι είναι σχετικά σύγχρονα (από το 2000 και μετά). Τα βιβλία έχουν σκληρό εξώφυλλο και –τουλάχιστον αυτά που καταγράφονται– είναι γνωστών εκδόσεων. Αν υπήρχε όμως πιο συστηματική καταγραφή τους θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα για την ποιότητά τους. Επιπλέον, δεν αναφέρεται αν υπάρχουν άλλα είδη έντυπου υλικού, όπως φυλλάδια, εφημερίδες και περιοδικά, τα οποία είναι σημαντικό να υπάρχουν και να αξιοποιούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου στην προοπτική της συνειδητοποίησης της κοινωνικής διάστασης της γραφής και της ενίσχυσης του γραμματισμού (Δαφέρμου, κ. ά., 2006). Επίσης, αν γνωρίζαμε το πλαίσιο, θα μπορούσαμε να πούμε αν θα ήταν σημαντικό να υπάρχουν στη βιβλιοθήκη και βιβλία στην μητρική γλώσσα κάποιων παιδιών. Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό για την αναγνώριση της μητρικής γλώσσας και άρα και της ταυτότητας των παιδιών με διαφορετικές καταγωγές και μητρικές γλώσσες και κατά συνέπεια για την ενδυνάμωσή τους (Cummins, 1999).

Ένα άλλο στοιχείο που θα ήθελα να σχολιάσω είναι ότι τα βιβλία που διαθέτει η βιβλιοθήκη είναι φθαρμένα. Αυτό μπορεί να ερμηνεύεται είτε λόγω της μη συχνής ανανέωσής τους, είτε λόγω της μεγάλης χρήσης τους από τα παιδιά (βλέπουμε στην περιγραφή δυο παιδιά να ξεφυλλίζουν βιβλία), είτε επειδή τα παιδιά δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με τη χρήση τους ή επειδή η εκπαιδευτικός δεν έχει βρει τρόπο να κάνει τα παιδιά να ενδιαφέρονται για την κατάσταση των υλικών της τάξης τους, χωρίς όμως να γνωρίζουμε με βεβαιότητα. Έτσι, αυτές οι υποθέσεις μοιάζουν αυθαίρετες.

Εδώ πρέπει να σχολιαστεί και η κατασκευή με θέμα «ΠΡΟΣΕΧΟΥΜΕ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ» που σχετίζεται με το παραπάνω. Δεν έχουμε, βέβαια, στοιχεία σε σχέση με το πώς προέκυψε η αναγκαιότητά της και σε ποια χρονική στιγμή δημιουργήθηκε. Το γεγονός ότι οι κανόνες έχουν αποτυπωθεί μέσα από τη φωτογραφική απεικόνιση των ίδιων των παιδιών, μπορεί να μας οδηγήσει σε μια υπόθεση εμπλοκής και ενεργοποίησης των παιδιών στη διαμόρφωση των κανόνων, χωρίς όμως και πάλι να ξέρουμε κατά πόσο όλο αυτό νοηματοδοτήθηκε από τα παιδιά. Επομένως, αν και η διαμόρφωση κανόνων και η διαδικασία επιλογής συμβάλλει στην κατάκτηση περισσότερης αυτονομίας από τα παιδιά (Δαφέρμου, κ.α. 2006), ένα ερώτημα που προκύπτει είναι αν τα ίδια τα παιδιά έχουν επιλέξει και έχουν φτιάξει αυτούς τους κανόνες.

Η δημιουργία του βιβλίου με τίτλο «ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ» από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά και η επιλογή της να τοποθετηθεί στη βιβλιοθήκη με κάνει να υποθέτω ότι αποσκοπεί: α. στην ενθάρρυνση των παιδιών να εμπλακούν σε διαδικασίες που ενισχύουν τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, β. στην κατανόηση πως και αυτά μπορούν να γίνουν «συγγραφείς» και «αναγνώστες», αλλά και γ. στην απόκτηση βιωματικής εμπειρίας για το πώς δημιουργείται ένα κειμενικό είδος. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, κ. ά., 2006) και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), είναι σημαντική η εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες κατασκευής προϊόντων γραμματισμού όπως είναι κείμενα και βιβλία ατομικά ή ομαδικά. Πιο συγκεκριμένα, η κατασκευή βιβλίων από τα παιδιά συμβάλλει στην καλύτερη συνειδητοποίηση από μέρους τους των

εννοιών που αφορούν στα βιβλία, καθώς εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία κατασκευής τους.

Εστιάζοντας λίγο περισσότερο στη διαδικασία δημιουργίας του βιβλίου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε σχέση με τη δημιουργία του εξωφύλλου, η νηπιαγωγός φαίνεται να αφήνει χώρο στα παιδιά ώστε να εκφράζονται ελεύθερα και να εμπλέκονται σε ομαδικές δραστηριότητες, χωρίς να παρεμβαίνει, να διορθώνει και να την ενδιαφέρει το παραγόμενο αποτέλεσμα (Σφυρόερα, 2020). Αυτό συνάγεται από το γεγονός ότι τα παιδιά στο βιβλίο τους γράφουν με μη συμβατικό τρόπο, κόβουν, ζωγραφίζουν και κάνουν κολάζ, χωρίς να διορθώνονται. Παρά ταύτα, το γεγονός ότι το εσωτερικό του αποτελείται από φωτοτυπίες, τις οποίες τα παιδιά έχουν ζωγραφίσει, μου δημιουργεί την εντύπωση ότι πρόκειται για μια δραστηριότητα κλειστή και παραδοσιακή. Εδώ μοιάζει να επιδιώκεται το κοινό για όλους και ομοιόμορφο αποτέλεσμα (Σφυρόερα, 2020).

Επιπλέον, δεν γνωρίζουμε αν το περιεχόμενο του βιβλίου (εκτυπωμένες λεζάντες) έχει προκύψει από τα παιδιά ή από την ίδια την εκπαιδευτικό. Παρόλα αυτά, η θέση του βιβλίου αυτού στην βιβλιοθήκη, δίνει την αίσθηση στα παιδιά ότι το βιβλίο τους έχει την ίδια αξία με τα υπόλοιπα βιβλία και τα κάνει να νιώθουν περήφανα που βλέπουν το έργο τους (Δαφέρμου, κ.α. 2006).

Τέλος, υπάρχει μια δανειστική βιβλιοθήκη η οποία είναι μακριά από την γωνιά της βιβλιοθήκης. Τα βιβλία σε αυτήν είναι πιο προσεγμένα. Αυτό

μπορεί να σημαίνει ότι είναι πιο καινούρια, γιατί πιθανόν η νηπιαγωγός θέλει να είναι πιο προσεγμένα τα βιβλία που παίρνουν σπίτι τα παιδιά και τα βλέπουν και οι γονείς. Επίσης, μπορεί να σημαίνει ότι είναι λιγότερο χρησιμοποιημένα. Προβληματίζομαι ωστόσο ως προς την εργασία που τους ζητιέται συνοδευτικά του δανεισμού. Αν και θεωρώ θετικό το να έχουν τα παιδιά την ευκαιρία να δανείζονται βιβλία στο σπίτι προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να τα επεξεργάζονται με τον τρόπο που επιθυμούν στον ελεύθερο χρόνο τους αναρωτιέμαι αν αυτό είναι μια πρακτική που έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα εργασίας στο σπίτι η οποία μπορεί να μην είναι εύκολα πραγματοποιήσιμη από όλα τα παιδιά. Κυρίως προβληματίζομαι για το αν η νηπιαγωγός έχει γνώση του πλαισίου της τάξης της και ειδικότερα αν έχει διερευνήσει τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών της, καθώς όπως αναφέρεται σε μελέτες στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δεν αναπτύσσουν όλες οι οικογένειες πρακτικές ανάγνωσης βιβλίων στο σπίτι και για αυτό το λόγο δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη η εξοικείωση με αυτές στο οικογενειακό περιβάλλον (Φραγκουδάκη, 1985).

Επιπλέον η πρακτική τα παιδιά να σημειώνουν το όνομα, τον τίτλο και τον συγγραφέα προϋποθέτει πιθανόν την λειτουργική αντιγραφή δηλαδή τα παιδιά να σημειώσουν τα στοιχεία αυτά προκειμένου να δανειστούν. Κι εδώ χρειάζονται κι άλλα στοιχεία προκειμένου να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική

|  |  |
|--|--|
|  | <p>διαδικασία και αν έχει νόημα για τα παιδιά μια τέτοια πρακτική. Για παράδειγμα η νηπιαγωγός έχει οργανώσει την εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που τα παιδιά να έχουν κατανοήσει την λειτουργία της διαδικασίας καταγραφής πχ ότι σημειώνουμε για να γνωρίζουμε ποιος δανείστηκε τι κτλ. Επίσης, πιθανόν δεν είναι όλα τα παιδιά εξοικειωμένα με τη γραφή με τον ίδιο τρόπο. Προωθείται η γραφή με όποιον τρόπο μπορούν ή ζητείται η αλφαβητική γραφή η οποία μπορεί να είναι μια πειστική διαδικασία αντιγραφής χωρίς νόημα για όλα τα παιδιά; Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006), τα παιδιά εξελίσσονται μεθοδικά στη γραφή όταν γράφουν κάτι που τα ενδιαφέρει (Δαφέρμου κ.ά., 2006) και δεν ξέρουμε αν τα ενδιαφέρει, εφόσον δεν έχουμε στοιχεία για τη διαδικασία και τις κατανοήσεις των παιδιών.</p> <p>Τέλος, αυτό που συνειδητοποιώ έχοντας σχολιάσει όλα τα παραπάνω είναι ότι ο χώρος και τα υλικά μιας τάξης δίνουν σημαντικές ενδείξεις για τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά για να συνάγουμε κάποια προσωρινά έστω συμπεράσματα χρειάζεται συνδυαστικά να έχουμε στοιχεία για την διαδικασία την οποία ακολουθεί η εκπαιδευτικός.</p> |
|--|--|

### Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α., Κορτέση – Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2016). «Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στο Αυγητίδου Σ., Τζεκάκη Μ., Τσάφος Β. (επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται (41 – 173)*, τεύχος 2, Αθήνα: Gutenberg

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα. Gutenberg.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Σφυρόερα, Μ. (2020). *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και παιδαγωγικές πρακτικές στο Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε την Τετάρτη, 15 Μαρτίου 2020 από <https://eclass.uoa.gr/courses/ECD152/>

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

### **Σχολιασμός κρίσιμου συμβάντος μη λεκτικής επικοινωνίας**

Η μη λεκτική επικοινωνία έχει πολλούς τρόπους έκφρασης και κώδικες. Κάθε κώδικας επηρεάζει ανάλογα τους επικοινωνιακούς ρόλους και τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις δηλώνοντας συναισθήματα και στάσεις, και υποστηρίζοντας την λεκτική επικοινωνία (Κούρτη 2003). Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να συνειδητοποιεί τόσο τα λεκτικά, όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπονται κατά την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σφυρόερα, 2020).

| <b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ</b>  | <b>ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ</b>   |
|---|---|
| <p>Η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά να ζωγραφίσουν ό, τι θέλουν και στη συνέχεια να τοποθετήσουν τις ζωγραφιές τους στους ειδικούς φακέλους που έχει το καθένα στο συρταράκι τους για τις ζωγραφιές τους. Αφού, τελειώσουν όλα, εκτός της Μ. ,κάθονται στην παρεούλα μαζί με τη νηπιαγωγό, η οποία θέλει να ξεκινήσει μια δραστηριότητα, βασισμένη σε ένα παραμύθι που τους διάβασε την προηγούμενη ημέρα και κρατάει ένα ντέφι το οποίο και ετοιμάζεται να παίζει στα παιδιά. Η Μ. όμως είναι όρθια σκυμμένη πάνω από ένα τραπέζι και πασχίζει να βάλει όλες τις ζωγραφιές της πίσω στο φάκελο, καθώς τις έβγαλε όλες για να μας τις</p> | <p>Από το συγκεκριμένο συμβάν που επέλεξε η φοιτήτρια αναδεικνύεται το κλίμα της τάξης και η μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ της νηπιαγωγού και ενός συγκεκριμένου παιδιού καθώς και οι μη λεκτικές αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών (Ανδρούσου κ.ά, 2016).</p> <p>Ως στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας αρχικά εντοπίζω εκείνα που σχετίζονται με την κίνηση του σώματος, όπως το κατέβασμα των χεριών της νηπιαγωγού και τους μορφασμούς της ( σμίγει τα φρύδια της και αλλοιώνει την μέχρι τότε ήρεμη έκφραση του προσώπου). Περαιτέρω εντοπίζω παραγλωσσικά φαινόμενα</p> |



δείξει. Η νηπιαγωγός όταν την βλέπει να αργεί, κατεβάζει τα χέρια, ενώ ήταν έτοιμη να παίξει το ντέφι, υψώνει τον τόνο της φωνής της, και σμίγει τα φρύδια της αλλοιώνοντας, την μέχρι τότε ήρεμη έκφραση του προσώπου της. «Μ. περιμένουμε εσένα!!!» λέει με δυνατή φωνή εκνευρισμένη, κοιτώντας την Μ. έντονα. Η Μ. κουνάει βιαστικά και αμήχανα τα χέρια της, τσαλακώνοντας λίγο τις ζωγραφιές της, στην προσπάθειά της να επιταχύνει την διαδικασία, τρέχει προς το συρτάρι της, όπου πρέπει να τοποθετήσει τον φάκελο, ενώ την ακολουθεί το βλέμμα της νηπιαγωγού και όλων των παιδιών της παρεούλας. Όταν απομακρύνεται από το συρτάρι της, η νηπιαγωγός παίρνει το βλέμμα από πάνω της (το ίδιο κάνουν και τα παιδιά ακολουθώντας το παράδειγμά της) και λέει ήρεμα, με χαμηλωμένο τον τόνο της φωνής της αυτή τη φορά: «Μπράβο. Τώρα εντάξει». Αλλάζει την στάση των χεριών της έτοιμη να αρχίσει να παίζει. Η Μ. με κατεβασμένο το κεφάλι κατευθύνεται και κάθεται μαζί τους. Η νηπιαγωγός ξεκινάει να παίζει το ντέφι και η δραστηριότητα ξεκινά.

όπως, ο τόνος της φωνής της νηπιαγωγού, η χροιά, το ύψος, καθώς και η ένταση της. (υψώνει τον τόνο της φωνής της, με δυνατή φωνή εκνευρισμένη). Επίσης, το βλέμμα της νηπιαγωγού αλλά και των παιδιών απέναντι στην Μ. αποτελεί στοιχείο μη λεκτικής επικοινωνίας.

Με δεδομένο ότι η μη λεκτική επικοινωνία συνιστά έναν πολύπλοκο μηχανισμό, ο οποίος επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή (Κούρτη, 2003), δεν μπορώ παρά να κάνω κάποιες υποθέσεις. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν ήμουν παρούσα, καθιστά, παρά την αναλυτική περιγραφή της φοιτήτριας, ακόμη πιο δύσκολο τον σχολιασμό του κρίσιμου συμβάντος.

Από την μία πλευρά η νηπιαγωγός με τη στάση της απέναντι στη Μ. εκπέμπει μηνύματα που πιθανόν εκφράζουν αγανάκτηση, αποδοκιμασία, ενόχληση και θα μπορούσαν αποδοθούν με τις εξής φράσεις: «μα τι κάνεις τόση ώρα, άντε μας καθυστερείς, δεν θα προλάβω, κάτσε επιτέλους»

Επίσης, οι υπόλοιποι συμμαθητές εκπέμπουν και αυτοί μη λεκτικά μηνύματα με το βλέμμα τους, δίνοντας την αίσθηση ενός επικριτικού κοινού που ταυτίζεται με τη συναισθηματική κατάσταση της « πρωταγωνίστριας» νηπιαγωγού.

Τα παραπάνω μηνύματα η Μ τα εκλαμβάνει σαν δέκτης και πιθανόν να τα ερμηνεύει ως: «δεν είμαι αρκετά γρήγορη όπως οι υπόλοιποι, όλοι με κοιτάζουν και θεωρούν ότι είμαι άχρηστη». Από τις βιαστικές κινήσεις που κάνει, τσαλακώνοντάς τις

ζωγραφιές στην προσπάθεια της να επιταχύνει την διαδικασία τοποθέτησης υποθέτω ότι ενδεχομένως βιώνει συναισθήματα ντροπής, ενοχής, ματαίωσης και αμηχανίας.

Η νηπιαγωγός δεν αλλάζει στάση παρά μόνο όταν βεβαιωθεί ότι η Μ. αποκωδικοποίησε τα μηνύματά της και πλέον κατευθύνεται προς την παρέα, υποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο την θέση υπεροχής της μέσα στην τάξη. Όταν περνάει το μήνυμα που θέλει, αλλάζει ο τόνος της φωνής της και η στάση των χεριών, δίνοντας μη λεκτικά μηνύματα ότι το συμβάν θεωρείται λήξαν.

Όσον αφορά τη γειτνίαση μάλλον είναι οριζόντια καθώς τα παιδιά κάθονται και η νηπιαγωγός είναι όρθια.

Από τα παραπάνω στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας θα μπορούσαμε να κάνουμε υποθέσεις για τις αντιλήψεις της νηπιαγωγού για την μάθηση. Η προσέγγιση της νηπιαγωγού δίνει την εντύπωση ότι υιοθετεί ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας όπου η δασκάλα μιλά και τα παιδιά παρακολουθούν. Επίσης, δεν φαίνεται να δίνει χώρο και χρόνο στα παιδιά προκειμένου να ανταποκριθούν το καθένα με τον δικό του ρυθμό στις δραστηριότητες που η ίδια έχει προτείνει και χρόνο-προγραμματίζει. Τέλος, φαίνεται να μην έχει γνωστική επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης των παιδιών καθώς δεν ρωτάει τη Μ. αν χρειάζεται κάποια βοήθεια αλλά προβαίνει αυτόματα στην αποδοκίμασία της συμπεριφοράς της.

Η νηπιαγωγός πιθανόν να αγνοεί ότι τα μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπει δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα στην τάξη και προκαλούν εμπόδια στην επικοινωνία με τους μαθητές. Το είδος της οπτικής επαφής δασκάλου-μαθητή αποτυπώνει και τη μορφή των διαπροσωπικών τους σχέσεων, ενώ συνολικά η μη λεκτική συμπεριφορά ευθύνεται σε μεγαλύτερο βαθμό για τη καλλιέργεια αρνητικού συναισθηματικού κλίματος στη τάξη σε σύγκριση με τη λεκτική επικοινωνία (Σφυρόερα, 2020)

Ακόμη, με δεδομένο ότι η μη λεκτική επικοινωνία συνδέεται και με την επίδοση των μαθητών (Κούρτη 2003), θα μπορούσαμε να πούμε ότι η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά είναι καθοριστική: τα μηνύματα που εκλαμβάνουν τα παιδιά από τη νηπιαγωγό θα μπορούσαμε να πούμε ότι καθορίζουν σε ένα βαθμό την διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού τους και κατά συνέπεια την επίδοσή τους. Το συγκεκριμένο περιστατικό θα το επέλεγα σαν κρίσιμο συμβάν καθώς θεωρώ ότι αντικατοπτρίζει σε ένα βαθμό την αντίληψη της εκπαιδευτικού, ενώ επιπλέον με βοηθά να συνειδητοποιήσω το ρόλο της μη λεκτικής επικοινωνίας στην διαμόρφωση του κλίματος της τάξης ώστε αργότερα να είμαι σε θέση να αναστοχάζομαι σε σχέση με τα μη λεκτικά μηνύματα που θα εκπέμπω ως εκπαιδευτικός αλλά και να λαμβάνω υπόψη μου τα μη λεκτικά μηνύματα των μαθητών μου.

Ανδρούσου, Α., Κορτέση – Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2016). «Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στο Αυγητίδου Σ., Τζεκάκη Μ., Τσάφος Β. (επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται (41 – 173)*, τεύχος 2, Αθήνα: Gutenberg

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός νηπιαγωγού: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κούρτη, Ε. (2003). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*, από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>

Σφυροέρα, Μ. (2020). «Ημη λεκτική επικοινωνία» [διαφάνειες ppt].  
*Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και παιδαγωγικές πρακτικές στο Νηπιαγωγείο*.  
Ανακτήθηκε την Κυριακή, 22 Μαρτίου 2020 από:  
<https://eclass.uoa.gr/courses/ECD152/>