

## **Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης**

### **«Επιστήμες της αγωγής»**

#### **Διπλωματική Εργασία**

**«Η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση στο νηπιαγωγείο  
από την πλευρά της/του νηπιαγωγού μέσω των οδηγιών  
και των εντολών»**

**Πηνελόπη Νέρη**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χρυσή – Κλεοπάτρα Γερακοπούλου**

**Αθήνα, Αύγουστος 2021**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση στο νηπιαγωγείο από την πλευρά της/του νηπιαγωγού μέσω των οδηγιών και των εντολών»

Πηνελόπη Νέρη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Χρυσή - Κλεοπάτρα Γερακοπούλου

«Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Παπούδη Δέσποινα

Αθήνα, Αύγουστος 2021

## **Ευχαριστίες**

*Ολοκληρώνοντας μια μακρόχρονη προσπάθεια, ένα εγχείρημα, μάλλον τολμηρό, που για μένα υπήρξε διακαής πόθος, αλλά και απάγκιο στις διακυμάνσεις της ζωής μου, οφείλω ευχαριστίες σε πολύ περισσότερους ανθρώπους από όσους θα μπορούσα να αναφέρω εδώ. Κυρίως, όμως, ευχαριστώ την οικογένεια μου, το σύζυγο μου και τα παιδιά μου για την υπομονή που επέδειξαν και με συνέδραμαν, τον αδελφό μου για τη θετική του στάση και φυσικά, τον πατέρα μου που με ενθάρρυνε από τη πρώτη στιγμή και με στήριξε ηθικά και υλικά.*

*Για την πραγματοποίηση της ερευνητικής αυτής εργασίας οφείλω, ωστόσο, να ευχαριστήσω πρωτίτως την επιβλέπουσα κ. Γερακοπούλου Χρυσή-Κλεοπάτρα για την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, για την ενθαρρυντική στάση της στα ερωτήματα και τις όποιες αμφιβολίες μου και κυρίως για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Θερμά ευχαριστώ, επίσης, στη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Δέσποινα Παπούδη για τα σχόλια και τις παρατηρήσεις της.*

*Οφείλω, ακόμα, ένα ευχαριστώ σε όλες τις συμμετέχουσες που ανταποκρίθηκαν εξ αρχής θετικά στη υλοποίηση της έρευνας.*

*Η εργασία αυτή αφιερώνεται στη μνήμη της πολυαγαπημένης μου μητέρας που έφυγε νωρίς.*

## Περίληψη

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, το πρώτο και πιο σημαντικό μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις με σημαντικούς «άλλους» στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Την εργασία απασχολεί η διερεύνηση του σχολικού πλαισίου όπου οι έννοιες νοηματοδοτούνται μέσω επικοινωνιακών πρακτικών. Η γνώση συνοικοδομείται στην προσχολική τάξη με την οργάνωση συνεργατικών δράσεων, όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να αλληλεπιδρούν. Οι αμοιβαίες ανταλλαγές διεξάγονται γλωσσικά και σημειωτικά με τον παιδαγωγό να έχει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οριοθετείται, έτσι, το πλαίσιο έρευνας και ο σκοπός της εργασίας. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποβλέπει στη διερεύνηση συγκεκριμένων παραμέτρων, των οδηγιών και των εντολών, που απαντώνται στη στάση της νηπιαγωγού, καθώς συνδιαλέγεται με τα παιδιά. Για την ερευνητική προσέγγιση αυτού, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία· με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης αναλύθηκαν οι πληροφορίες. Διερευνήθηκαν τα υποκειμενικά νοήματα που συγκροτούν την εμπειρία των ατόμων, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και τα κίνητρα τους. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει η αναγκαιότητα των οδηγιών και των εντολών στην πράξη τόσο για το διδακτικό έργο των νηπιαγωγών όσο και για τη ρύθμιση της παιδικής συμπεριφοράς μέσα από δραστηριότητες, οργανωμένες ή ελεύθερες, με τη χρήση του γλωσσικού αλλά και του μη γλωσσικού κώδικα.

## Λέξεις – Κλειδιά

Επικοινωνία, αλληλεπίδραση, οδηγίες, εντολές, προσχολική αγωγή, λεκτική επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία.

# **The interactive communication on the side of the preschool teacher through instructions and orders.**

**Penelope Neri**

## **Abstract**

According to the curriculum, the first and most important learning environment for the kids is formulated by the interactions and the relations with significant others in family and school settings. The study investigates the educational context where concepts make sense through communicational practices. Knowledge is co-constructed in the preschool classroom when co-operative activities are organized and the kids are encouraged to interact. Mutual reciprocations are taken part both linguistically and semiotically while the educator plays crucial role organizing the educational environment and planning the learning process. Thus, the frame of research and the aim of the study are defined, as well. Specifically, the present study intends to investigate certain parameters such as the instructions and the orders, applied for the preschool teacher's attitude, while interacting with children. Qualitative method was the appropriate procedure to investigate the above issue. Using the method of the thematic analysis the information was analyzed. Subjective contents concerning personal experience, attitudes, beliefs and motivations were examined thoroughly. When analyzing the data, the significance of orders and instructions not only applied for the teaching of preschool teachers but also controls the kid's behavior through a well-organized or a less organized context using verbal and non verbal code.

## **Keywords**

Communication, interaction, instructions, orders, preschool education, verbal communication, non verbal communication.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα .....	x
Κατάλογος Πινάκων .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Εισαγωγή.....	1
1. Κεφάλαιο 1. Παιδαγωγικοί παράμετροι .....	4
1.1 Επικοινωνιακό πλαίσιο τάξης.....	4
1.2 Λεκτική – Μη λεκτική επικοινωνία .....	5
1.3 Η οριοθέτηση του επικοινωνιακού πλαισίου στο νηπιαγωγείο .....	7
2. Κεφάλαιο 2. Μέθοδοι διδασκαλίας .....	11
2.1 Δασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική μέθοδος.....	11
2.2 Συνεργατικοί μέθοδοι διδασκαλίας.....	12
2.3 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία .....	12
2.4 Σχέδια εργασίας .....	13
3. Κεφάλαιο 3. Βιωματική μέθοδος διδασκαλίας .....	16
3.1 Βιωματική μάθηση .....	16
4. Κεφάλαιο 4. Γλωσσικοί παράμετροι .....	17
4.1 Διευκρινίσεις αναφορικά με το ζήτημα της γλώσσας.....	17
4.2 Ο προφορικός λόγος σε επικοινωνιακό περιβάλλον προσχολικής τάξης .....	18
4.3 Η ποιότητα της επικοινωνίας της νηπιαγωγού .....	19
5. Κεφάλαιο 5. Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	22
5.1 Η σημασία του προφορικού λόγου του/της νηπιαγωγού στην παιδική ανάπτυξη ..	22
5.2 Οι οδηγίες και οι εντολές στην προσχολική τάξη .....	24
5.2.1 Εντολές .....	24
5.2.2 Οδηγίες .....	26
6. Κεφάλαιο 6. Σκοπός της μελέτης .....	31
7. Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογικό πλαίσιο .....	33
7.1 Μέθοδος .....	33
8. Κεφάλαιο 8. Παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων.....	40
8.1 Ο ρόλος της νηπιαγωγού. ....	41
8.2 Λειτουργία του νηπιαγωγείου .....	42
8.2.1 Διδακτικό πρόγραμμα.....	43
8.2.2 Διάρθρωση προγράμματος .....	43
8.3 Οι παράμετροι της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης .....	44
8.3.1 Η έννοια της επικοινωνίας.....	44
8.3.2 Προσδιορισμός της αλληλεπίδρασης .....	47
8.4 Ποιοτικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά της νηπιαγωγού.....	47
8.5 Οι κανόνες στην προσχολική τάξη .....	49
8.6 Οδηγίες και Εντολές .....	50
8.6.1 Πως ορίζονται οι οδηγίες από τις νηπιαγωγούς.....	50
8.6.2 Το περιεχόμενο των οδηγιών.....	51
8.6.3 Πεδίο εφαρμογής των οδηγιών .....	51
8.6.4 Συνάφεια της αντιληπτικής ικανότητας & της ανταπόκρισης στις οδηγίες ..	52
8.6.5 Τρόποι υπενθύμισης των οδηγιών.....	53
8.6.6 Το αριθμητικό μέγεθος των παιδιών καθορίζει την οδηγία .....	53
8.6.7 Λεκτική διατύπωση των οδηγιών.....	54

8.6.8	Πως ορίζονται οι εντολές από τις νηπιαγωγούς.....	54
8.6.9	Η σχέση εντολών και κανόνων .....	55
8.6.10	Η αρνητική επίδραση της απουσίας των εντολών .....	55
8.6.11	Το περιεχόμενο των εντολών.....	56
8.6.12	Πεδίο εφαρμογής των εντολών .....	56
8.6.13	Ο γλωσσικός και μη γλωσσικός κώδικας των εντολών .....	57
8.6.14	Περιορισμένη η χρήση των εντολών.....	57
8.6.15	Συγκεχυμένη η διάκριση οδηγιών και εντολών για τους νηπιαγωγούς .....	58
8.7	Λεκτικοί και μη λεκτικοί τρόποι απόδοσης των οδηγιών και των εντολών .....	58
8.7.1	Λεκτική επικοινωνία .....	58
8.7.2	Οι ερωτήσεις .....	59
8.7.3	Μη λεκτική επικοινωνία .....	59
8.7.4	Ο μη λεκτικός κώδικας στις ρουτίνες.....	60
8.7.5	Το κουδουνάκι για την αλλαγή γωνιάς.....	60
8.7.6	Η κλεψύδρα για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.....	60
8.7.7	Η σωματική επικοινωνία .....	60
8.7.8	Παιγνιώδεις τρόποι απόδοσης οδηγιών και εντολών .....	60
8.7.9	Πως αιτιολογείται η επιλογή των παραπάνω μεθόδων .....	62
8.8	Η στάση των παιδιών προς τις δυο μορφές επικοινωνίας.....	62
8.9	Τεχνικές οριοθέτησης νηπίων.....	63
8.9.1	Στη διακοπή της δραστηριότητας .....	63
8.9.2	Στην υπενθύμιση κανόνα.....	63
8.9.3	Τεχνικές από το θεατρικό παιχνίδι.....	63
8.9.4	Ένα ψυχοκινητικό παιχνίδι .....	64
8.9.5	Η τεχνική «time out» .....	64
8.9.6	Τεχνική «το φανάρι της συμπεριφοράς» .....	64
8.9.7	Μη λεκτικός κώδικας .....	64
8.9.8	Σιωπή ή ελαχιστοποίηση της ομιλίας της νηπιαγωγού .....	65
8.9.9	Διαχείριση θυμού – Τεχνική του θυμόμετρου .....	65
8.10	Το αντίκτυπο οδηγιών και εντολών στα παιδιά.....	65
8.10.1	Υπερισχύει το πεδίο της μη λεκτικής επικοινωνίας.....	65
8.10.2	Καθοριστικοί παράγοντες στη χρήση λεκτικής, μη λεκτικής επικοινωνίας.....	65
8.11	Η ενσωμάτωση των οδηγιών και των εντολών στη διδασκαλία .....	66
8.12	Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην τάξη.....	67
8.12.1	Η στάση της νηπιαγωγού.....	67
8.12.2	Η προσέγγιση της γνώσης σε υποστηρικτικό παιδαγωγικό περιβάλλον.....	68
8.12.3	Δομικά στοιχεία παιδαγωγικού περιβάλλοντος.....	68
8.12.4	Ποιοτικά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας της νηπιαγωγού .....	69
8.13	Η παιδαγωγική μέθοδος .....	70
8.13.1	Δημοκρατική.....	70
8.13.2	Μαθητοκεντρική .....	70
8.13.3	Βιωματική .....	72
8.13.4	Αλληλοδιδασκτική .....	72
8.13.5	Δασκαλοκεντρική και ομαδοσυνεργατική.....	72
8.13.6	Δασκαλοκεντρική και αλληλοδιδασκτική .....	73
8.13.7	Κριτήρια επιλογής των παραπάνω μεθόδων.....	73
8.13.8	Ο ρόλος της προϋπηρεσίας στην επιλογή της μεθόδου.....	74
8.13.9	Παιδαγωγικά προγράμματα .....	74
8.14	Προσωπική τοποθέτηση των νηπιαγωγών για το υπό διαχείριση θέμα.....	75



9. Κεφάλαιο 9. Συζήτηση.....	78
10. Κεφάλαιο 10. Συμπεράσματα .....	87
Βιβλιογραφία.....	91
Παράρτημα Α:	
Οδηγός συνεντεύξεων, Πίνακες .....	101
Παράρτημα Β:	
Συνεντεύξεις .....	111

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Συνοπτικός Πίνακας Βασικών Θεμάτων .....	40
---	----

### Παράρτημα Α:

Πίνακας 1. Πίνακας Κωδικοποίησης της Ανάλυσης.....	103
Πίνακας 2. Πίνακας με τα Θέματα και τα Υποθέματα.....	105

## Εισαγωγή

Θεωρώντας τη γλώσσα ως το σημαντικότερο πόρο μάθησης και τα παραγλωσσικά στοιχεία ως κατανόηση άμεσα συνυφασμένη με τη συμμετοχική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, η ερευνήτρια αποφάσισε να μελετήσει τις γλωσσικές και μη γλωσσικές διεπιδράσεις της νηπιαγωγού προς τους μαθητές της στο σχολικό οργανωμένο πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό του οποίου τη διαχείριση έχει η νηπιαγωγός η οποία και δίνει τη δικιά της ερμηνεία στην ερευνήτρια για τον παιδαγωγικό της ρόλο και τις συνιστώσες εκείνες που διαμορφώνουν τη διάδραση, σύμφωνα με το διδακτικό σχεδιασμό που η ίδια έχει χαράξει με τη συνδρομή των οδηγιών και των εντολών

Βάσει αυτού, η παρούσα εργασία μελετά σε βάθος το νόημα που οι οδηγίες και οι εντολές έχουν για τη νηπιαγωγό σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, την παραγωγή προφορικού λόγου στη διατύπωση τους, τη στάση των παιδιών αλλά και το οργανωμένο περιβάλλον όπου αυτές εμπλέκονται.

Με αυτή τη λογική, τονίζεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλώσσας της νηπιαγωγού. Μελετάται σε βάθος η λεκτική συμμετοχή της νηπιαγωγού στην προσχολική τάξη είτε σε διαπροσωπικό επίπεδο είτε στην ολομέλεια της τάξης. Οι οδηγίες και οι εντολές που απευθύνει στα παιδιά σε πλήθος ευκαιριών – στην καθοδήγηση στο παιχνίδι, στην προσωπική βοήθεια και στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων – έχουν ρυθμιστικό και διδακτικό χαρακτήρα. Η αξιοποίηση από τα νήπια των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και εμπειριών για να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τα νέα δεδομένα, η ενεργοποίηση της κριτικής τους σκέψης και της δημιουργικότητας, η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί, συχνά, η αυτορυθμιζόμενη μάθηση, η προώθηση της γλωσσικής νοημοσύνης πραγματοποιούνται καθώς αλληλεπιδρούν μαθητές και νηπιαγωγός στην τάξη. Μολονότι επωφελούνται τα παιδιά από το θετικό κλίμα, οι νηπιαγωγοί διαπιστώνουν ότι δεν αποδίδει, πάντα, κατά τα ευρήματα, ο γλωσσικός κώδικας αλλά, πολύ συχνά, οι παιγνιώδεις τρόποι, οι μη λεκτικοί διάυλοι αποδεικνύονται αποτελεσματικότεροι στο λειτουργικό σχεδιασμό και στην ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου στην προσχολική τάξη. Βάσει αυτού, δηλώνεται ο σκοπός της εργασίας. Πρόκειται για την κατανόηση σε βάθος της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης στο χώρο του νηπιαγωγείου μεταξύ του/της νηπιαγωγού και των παιδιών μέσω των οδηγιών και των εντολών. Έχοντας υπόψη το

σκοπό, αναδύονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία σηματοδοτούν την κύρια κατεύθυνση της μελέτης.

Ποιά η σημασία των οδηγιών και εντολών για τη νηπιαγωγό;

Πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί την πρόσληψη των οδηγιών και εντολών από τα νήπια στην τάξη;

Πώς ενσωματώνουν οι νηπιαγωγοί τις οδηγίες και τις εντολές στην ευρύτερη επικοινωνία με τα παιδιά;

Ενόψει των παραπάνω, είναι αναγκαία η επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την υποστήριξη στη δόμηση της τελικής εργασίας. Η ανεύρεση εντύπων σχετικών με το θέμα πραγματοποιήθηκε σε διαδικτυακές βιβλιοθήκες μέσω των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων. Σε αυτή την επιλογή οδήγησε η εξάπλωση της πανδημίας που μαστίζει τη χώρα. Η χρήση των λέξεων-κλειδιών αποτέλεσε τον τρόπο οριοθέτησης του γνωστικού πεδίου που ερευνάται. Το υλικό που προέκυψε από την αναζήτηση ήταν άρθρα σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, βιβλία και μελέτες. Στα κριτήρια επιλογής των άρθρων συγκαταλέγονται ο παράγοντας απήχησης, η ταυτότητα του επιστημονικού περιοδικού και το όνομα ή τα ονόματα του/των ερευνητών.

Παρόλο που, υπάρχει πολύ μικρός αριθμός ερευνών και ελλείψεις στη συναφή βιβλιογραφία ως προς το πλαίσιο υλοποίησης των οδηγιών και των εντολών, την άμεση σχέση οδηγιών και του συμβολαίου των κανόνων της τάξης που για ορισμένους εκπαιδευτικούς ήταν συγκεχυμένη ή δυσνόητη η εφαρμογή τους, την προτίμηση του μη λεκτικού κώδικα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, κατά το ωρολόγιο πρόγραμμα, η εργασία αυτή διέκρινε ότι οι παράγοντες που συνδράμουν στο επικοινωνιακό πλαίσιο και στη διαχείριση της τάξης είναι, στην ουσία, η ιδιοσυγκρασία της νηπιαγωγού σε συνάρτηση με τις ατομικές διαφορές των νηπίων.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δέκα διακριτές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, περιγράφεται θεωρητικά το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης οι χειρισμοί του/της νηπιαγωγού στη συμμετοχική διαδικασία και στη δεύτερη ενότητα αναλύονται οι διδακτικοί σχεδιασμοί και οι συνεργατικοί/βιωματικοί μέθοδοι διδασκαλίας.

Στην τρίτη ενότητα, περιγράφεται ο βιωματικός χαρακτήρας της μάθησης. Στην τέταρτη ενότητα προσδιορίζονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου της

νηπιαγωγού και στην πέμπτη ενότητα νοσηματοδοτούνται οι οδηγίες και οι εντολές στο χώρο του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τις ελάχιστες έρευνες που εντοπίστηκαν. Στην έκτη ενότητα δηλώνεται ο σκοπός της μελέτης σε συνέφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα, στην έβδομη ενότητα ακολουθεί η περιγραφή της μεθόδου. Η ποιοτική προσέγγιση που ακολουθείται θέτει ως στόχο την εις βάθος κατανόηση των υποκειμένων για το τι σημαίνουν οι οδηγίες και οι εντολές στη διδασκαλία, την απόδοση των εμπειριών τους στον τρόπο ενσωμάτωσης τους και το αντίκτυπο αυτών στα παιδιά. Στην όγδοη ενότητα γίνεται παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων. Στην ένατη ενότητα η ανακεφαλαίωση, κριτική επεξεργασία των ευρημάτων. Τέλος, στη δέκατη ενότητα η έρευνα καταλήγει στα συμπεράσματα όπου συντίθενται και επεξεργάζονται κριτικά τα ευρήματα και, όπου χρειάζεται, τεκμηριώνονται με βάση τις πηγές.

## Κεφάλαιο 1. Παιδαγωγικοί Παράμετροι

Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με τον εννοιολογικό προσδιορισμό των βασικών όρων που σχετίζονται με το θέμα. Αναφέρονται τα συστατικά που συνθέτουν το επικοινωνιακό και αλληλεπιδραστικό πλαίσιο σχέσεων με παιδαγωγικούς όρους με ειδική αναφορά στο νηπιαγωγείο. Αναγνωρίζονται οι δύο μορφές της επικοινωνίας, λεκτική και μη λεκτική, πρώτα γενικά και έπειτα όπως διαμορφώνονται στην προσχολική τάξη.

### 1.1 Επικοινωνιακό πλαίσιο τάξης

Σύμφωνα με την αναθεωρημένη έκδοση του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου (Μπιρμπίλη & Γκλίαου, 2014, σελ. 9) «ως επικοινωνία, στην τάξη του νηπιαγωγείου, ορίζεται η δραστηριότητα ανταλλαγής σκέψεων, μηνυμάτων και πληροφοριών». Πραγματοποιείται με τη συμμετοχή δύο πλευρών, δηλαδή, όπως ορίζει η επιστήμη της επικοινωνίας, προϋποθέτει ένα «πομπό» και ένα «δέκτη». Η ικανότητα χρήσης επικοινωνιακού μέσου και από τις δύο πλευρές θεωρείται αναγκαία στην παρούσα εργασία, το μέσο αυτό είναι το συμβολικό σύστημα της προφορικής γλώσσας. Η, δε, ικανότητα περιλαμβάνει την κατανόηση συμβάσεων και λειτουργικών κανόνων της προφορικής γλώσσας, την κατανόηση του νοήματος και την προσαρμογή της επικοινωνίας στις αντιδράσεις των συμμετεχόντων.

Η Κατή (2000) στον παραπάνω ορισμό προσθέτει ότι η συνδιαλλαγή αυτή, πέρα από την χρήση γλώσσας, μπορεί να πραγματοποιηθεί με μέσα όπως κινήσεις, ήχους, οπτικά σήματα. Τα μηνύματα, κατά το Σταμάτη (2005), μπορεί να είναι και συναισθηματικής φύσεως.

Μελετώντας το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας διαπιστώνεται η διάσταση που αφορά τη διδασκαλία και την εκπαίδευση. Οι Symonds και Cooper (2011) διαχωρίζουν την εκπαίδευση σε επιμέρους μορφές. Η παιδαγωγική αφορά τη διδασκαλία των μαθητών με σκοπό την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η αναπτυξιακή που αναφέρεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και τέλος η διδακτική, με αντικείμενο τον τρόπο αξιοποίησης των επικοινωνιακών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική πράξη.

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου, ειδικότερα, η παιδαγωγική επικοινωνία είναι αυτή που παραπέμπει στην πραγμάτωση των επιδιωκόμενων στόχων της αγωγής, και ιδιαίτερα, της ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών. Οι Μουσενά και Σιδηροπούλου (2018) παρατηρούν ότι χωρίς την επικοινωνία, η διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης δεν μπορεί να υλοποιηθεί.

Για το λόγο αυτό, ο ρόλος του νηπιαγωγού αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς οφείλει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες για να συνθέσει ένα πετυχημένο περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας για τα νήπια (Μουσενά & Σιδηροπούλου, 2018)). Η αμεσότητα, η ενσυναίσθηση, η εμπραθητική κατανόηση και ακρόαση, η ικανότητα ανάπτυξης δομημένου λόγου, η δημιουργία κλίματος εργασίας και η καθοδήγηση των μαθητών αποτελούν χαρακτηριστικά μιας, όσο το δυνατόν, συμμετρικής σχέσης (Goleman, 2011).

Στη συνέχεια, η έννοια της αλληλεπίδρασης αναφέρεται στις συντονισμένες διαπροσωπικές σχέσεις είτε άμεσες – πρόσωπο με πρόσωπο – είτε έμμεσες – αφηρημένες – ατόμων που συμμετέχουν σε κοινωνικές δράσεις. Οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από το δομικό στοιχείο της αμφιδρομικότητας, αναγκαίο συστατικό στην οικοδόμηση των σχέσεων (Χρυσafiδης, 2002).

Ωστόσο, οι Schäfer/Schaller και ο Lenzen (ό.π. αναφ. στο Χρυσafiδης, 2002) ταυτίζουν την επικοινωνία με την αλληλεπίδραση, τονίζοντας τόσο την κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας όσο και την άσκηση επιρροής μεταξύ των επικοινωνούντων όπου αναπτύσσονται και σχέσεις ισχύος.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων στη μαθησιακή, γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών είναι κομβικός. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποσκοπούν στην εδραίωση της εμπιστοσύνης, στο γνήσιο ενδιαφέρον, στην αυτοαποδοχή. Τα στοιχεία αυτά, παρατηρεί η Τσιαντζή (1996), συνθέτουν το θετικό κλίμα για μάθηση, κοινωνικότητα και ευέλικτη σκέψη.

## **1.2 Λεκτική – Μη λεκτική επικοινωνία**

Όπως αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, ο τρόπος συνδιαλλαγής των αλληλεπιδρώντων προσώπων, η επικοινωνιακή συμπεριφορά παιδαγωγού και μαθητή, εμφανίζεται ως λεκτική και μη λεκτική. Η λεκτική επικοινωνία, διαθέτει ως εργαλείο

επικοινωνίας την γλώσσα και διαχωρίζεται στον γραπτό και προφορικό λόγο. Την εργασία απασχολεί ο προφορικός λόγος του/της νηπιαγωγού γι' αυτό και θα διερευνηθεί. Ο Wells (όπ. αναφ. στο Ξυδόπουλος, Αναγνωστόπουλος, Γούτσος, Χατζησαββίδης & Τσάκωνας, 2013) ορίζει το λόγο ως διαδραστική, εποικοδομητική, νοηματική κατασκευή εμφανιζόμενη στη σκόπιμη γλωσσική αλληλεπίδραση των ατόμων.

Όταν παράγεται μέσω ηχητικών κυμάτων προκύπτει ο προφορικός λόγος. Οι λέξεις καθορίζονται από συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες που συντίθεται με την βοήθεια των φωνητικών οργάνων αρθρώνονται και εκφέρονται για την εκπομπή του μηνύματος. Το μήνυμα αυτό αφορά συγκεκριμένο παραλήπτη ο οποίος αφού το λάβει αντιδρά ανάλογα (Ξυδόπουλος κ. συν., 2013). Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι κυκλική, η απόκριση του δέκτη είναι επικοινωνία προς τον πομπό και το αντίστροφο (Νικολάου, 2011).

Βέβαια, η ικανότητα έκφρασης και κατανόησης πιστοποιεί τη σχέση λόγου και σκέψης. Η γλώσσα κατά το Vygotsky (1978) εξαρτάται από το γνωστικό επίπεδο του ατόμου έχοντας διαμεσολαβητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε κάθε περίπτωση, ο προφορικός λόγος εξετάζεται στο φυσικό πλαίσιο επικοινωνιακής περίπτωσης, όπου συγκαταλέγεται ο σχολικός λόγος – οδηγίες, εντολές – το θέμα, άλλωστε, της παρούσας μελέτης. Ο λόγος αυτός, καθώς μελετάται, λαμβάνονται υπόψη οι παράμετροι που έχει ορίσει ο Hymes (1974). Ειδικότερα, κατά τον Hymes, το φυσικό περιβάλλον αφορά τον χωροχρόνο της επικοινωνίας, οι μέτοχοι είναι τα εμπλεκόμενα μέλη, πομπός και δέκτης, νηπιαγωγός και παιδί, ο σκοπός, ο οποίος διαφέρει ανάλογα με το είδος λόγου (οδηγίες και εντολές) και θα παρουσιασθεί στα ερευνητικά δεδομένα όπως και οι νόρμες διεπίδρασης και ερμηνείας που αφορούν τις κανονικότητες (ένταση φωνής, διακοπές κατά τη ροή του συνομιλιακού λόγου, η ποσότητα ομιλίας) που διέπουν την επικοινωνία.

Πιο αναλυτικά, ως συνθήκες δημιουργίας και πρόσληψης του προφορικού λόγου συναποτελούν οι έννοιες της ανατροφοδότησης και της πλαισίωσης. Αναφορικά με την πρώτη έννοια, το εκφώνημα που λαμβάνεται ως απάντηση μπορεί να ενυπάρχει ως ερέθισμα ώστε να προκύπτει η επικοινωνιακή πράξη (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004).



Αναφορικά με τη δεύτερη έννοια, το νόημα, προέρχεται από την αλληλεπίδραση κειμενικών και εξωκειμενικών συμφραζομένων ορίζοντας την ερμηνεία του γλωσσικού μηνύματος (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004).

Ο κώδικας αυτός που αναπαράγεται στα σχολικό πλαίσιο συνεπάγεται με στοιχεία όπως ρητή επεξήγηση, αποπλαισιωμένο λόγο, με έκταση, δομή και εκφραστικότητα. (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004), αμεσότητα και ζωντάνια. (Λέκκας & Μπαμπινιώτης, 2001). Οι πτυχές αυτές αποκαλύπτονται με την χρήση μη γλωσσικών εκφραστικών μέσων τα οποία και ορίζουν, με τη σειρά τους, τη μη λεκτική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, η οπτική – βλεμματική επαφή, φωνητικά στοιχεία όπως η ένταση, η χροιά, το ύφος, η έμφαση, ο τόνος της φωνής, οι διακυμάνσεις, η ταχύτητα της ομιλίας, το γέλιο – χαμόγελο, ο αναστεναγμός, ο ξηρός βήχας κατάποσης, οι χειρονομίες, η σύσταση του σώματος, η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, ο καλλωπισμός του σώματος αποτελούν τα μη λεκτικά κανάλια που εξυπηρετούν τους επικοινωνιακούς σκοπούς (Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1997)

Στην προσχολική τάξη, ο/η νηπιαγωγός έχει επίγνωση ότι το νόημα στη γλώσσα δεν δίδεται κυριολεκτικά και γραμματικά μόνο αλλά μέσω των μη λεκτικών κοινωνικών σημάτων παράλληλα με την κατανόηση σκέψεων, προθέσεων και συναισθημάτων των εκπαιδευόμενων. Άρα, το λεκτικό μήνυμα στηρίζεται σε ένα μη λεκτικό, παραδειγματικά, η φιλική διάθεση της νηπιαγωγού μεταδίδεται από τον ήρεμο τόνο φωνής και τη χαμογελαστή έκφραση. Εξάλλου, λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω θέση, ταυτίζεται και ο σκοπός ίδρυσης του νηπιαγωγείου. Αυτός συνίσταται στην αγωγή του παιδιού σε ένα πλούσιο μαθησιακά περιβάλλον, σε ένα χώρο έκφρασης και επικοινωνίας. Εξασφαλίζοντας ένα κλίμα «οικείο» για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού και τη δημιουργική αυτοέκφρασή του (Ποιμενίδου, 2008).

### **1.3 Η οριοθέτηση του επικοινωνιακού πλαισίου στο νηπιαγωγείο**

Μελετώντας τον οδηγό νηπιαγωγού, σε γενικές γραμμές, γίνονται αντιληπτά τα στοιχεία που συναποτελούν το περιβάλλον μάθησης.

Στόχος του/της νηπιαγωγού είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών σε ένα ασφαλές συναισθηματικό περιβάλλον. Ο/η νηπιαγωγός επικεντρώνεται τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη διαδικασία μάθησης φροντίζοντας να ανανεώνει τις επιστημονικές γνώσεις του πεδίου για να διευρύνει την παρεχόμενη γνώση.

Στην πλήρωση του στόχου, κεντρικό ρόλο έχουν τα πέντε μαθησιακά πλαίσια (παιχνίδι, ρουτίνα διερευνήσεις, καθημερινές καταστάσεις και οργανωμένες δραστηριότητες). Διαμορφώνονται, έτσι, καταστάσεις επικοινωνίας ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο να διηγούνται να περιγράφουν, να εξηγούν ώστε ο/η νηπιαγωγός να προσαρμόσει ανάλογα τις εκπαιδευτικές του πρακτικές (Hardy, 1999).

Πιο εξειδικευμένα, το καθημερινό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο περιλαμβάνει πλήθος ερεθισμάτων στα οποία τα παιδιά εκτίθενται, τα επεξεργάζονται αποκτώντας τη νέα γνώση το περιεχόμενο της οποίας είναι δεξιότητες, κίνητρα, στάσεις, ενδιαφέροντα (Μπιρμπίλη & Γκλίαου, 2014). Τα παιδιά οικειοποιούνται τις γνώσεις από το περιβάλλον και στη συνέχεια οικοδομούν τις νοητικές διαδικασίες, καθώς τις χρησιμοποιούν στις συναναστροφές τους με τους άλλους. Κάθε μορφή αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται και δομείται από κοινού προσφέρει πλούσιο πεδίο εμπειριών και αρκετές ευκαιρίες για μάθηση και διδασκαλία (Hoogsteder, Meier&Elbers, 1999).

Προσδιορίζεται, έτσι, ένα νέο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, η επικοινωνιακή προσέγγιση. Η δημιουργία αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων στην τάξη προσφέρει τη δυνατότητα γλωσσικής χρήσης ανεξάρτητα από τους ρυθμιστικούς κανόνες. Παράγουν προφορικό λόγο εστιάζοντας στο μήνυμα και στην κατανόησή του. Οι Lightfoot, Cole και Cole (2014) επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός που λαμβάνει τα παιδικά μηνύματα ενισχύει τη μαθητική συμμετοχή καλλιεργώντας θετικό κλίμα στην τάξη. Η γλωσσική επικοινωνία αποβλέπει τόσο στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, όσο και στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του. Η θεωρία του Vygotsky (1978) έρχεται να επιβεβαιώσει ότι οι αλληλεπιδράσεις παιδιών και ενηλίκων συμβάλλουν στη γλωσσική και κατ' επέκταση στη νοητική ανάπτυξη.

Άλλωστε, στο αναλυτικό πρόγραμμα υπογραμμίζεται η δημιουργία κοινωνικού, συναισθηματικού και ασφαλούς περιβάλλοντος για τα παιδιά μέσω νέων εμπειριών που προκαλούν την παιδική περιέργεια και το ενδιαφέρον. Προκρίνονται οι συνεργατικές δραστηριότητες, ο διάλογος η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συναισθηματική αναγνώριση και αποδοχή. Πρωταγωνιστικό ρόλο στη νηπιακή ηλικία έχει το παιχνίδι που στοχεύει στην προσωπική ενδυνάμωση. Οι παραπάνω θέσεις συνδέονται με την επονομαζόμενη θεωρία «παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζονται, να διατυπώνουν τις ιδέες τους καθώς δουλεύουν μαζί και

εξελίσσουν τις δραστηριότητες. Οι παιδαγωγοί παροτρύνουν τις νοητικές και κοινωνικές συνδιαλλαγές μεταξύ τους παρατηρώντας τα για να προσαρμόσουν τις παιδαγωγικές μεθόδους (Οδηγός νηπιαγωγού χ.η.). Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα λεγόμενα των μαθητών μέσα από τεχνικές επιβεβαίωσης, απόρριψης, επανάληψης, εκτενούς διατύπωσης ή επαναδιατύπωσης, περιγραφή της συλλογικής εμπειρίας ή ανακεφαλαίωση του θέματος θεωρούνται επίσης ουσιαστικές τεχνικές ανατροφοδότησης (Mercer, 2000). Για το σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώσει ένα περιβάλλον μάθησης όπου το παιδί θα αποκτήσει την επιδιωκόμενη γνώση στη διάρκεια πολλαπλών και πολύμορφων εμπειριών, μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες, όπου αναπτύσσονται ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες ξεκινούν από τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες του. Ο Kolb (2014) διακρίνει τα παρακάτω στάδια ανάπτυξης των δραστηριοτήτων: Τη συγκεκριμένη εμπειρία, την αναστοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη εννοιοποίηση και τον ενεργό πειραματισμό. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές καλούνται να εστιάσουν σε συγκεκριμένες εμπειρίες με κριτική, δημιουργική σκέψη και αναστοχαστική διάθεση. Έπειτα, οι μαθητές οφείλουν να προβληματιστούν πώς η νέα γνώση σχηματίζει νέες έννοιες μέσω, κυρίως, του πειραματισμού. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τις μαθητικές προσπάθειες αφουγκράζεται τις ανησυχίες των παιδιών ενισχύοντάς τα στην λήψη αποφάσεων, σε κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής (Δεδούλη, 2002).

Ταυτόχρονα, ο/η νηπιαγωγός λειτουργεί ως μοντέλο συμπεριφοράς και τρόπου σκέψης ενθαρρύνοντας τα παιδιά να συνδιαλέγονται σε ένα δομημένο περιβάλλον μέσω, κυρίως, των ανοιχτών ερωτήσεων που οδηγούν τη σκέψη σε ανώτερα γνωστικά επίπεδα (Μήτσης, 2004). Οι Lightfoot, Cole και Cole (2014) επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός που λαμβάνει τα παιδικά μηνύματα ενισχύει τη μαθητική συμμετοχή καλλιεργώντας θετικό κλίμα στην τάξη.

Διαφαίνεται εδώ και υιοθετείται μια ανοιχτή αντίληψη διδασκαλίας και της μάθησης όπου η εκπαίδευση ενισχύει, υποστηρίζει, αντανάκλα τη μαθησιακή διεργασία αποτελώντας το μέσο και όχι το σκοπό (Barr&Tag, 1995). Έτσι, η μαθησιακή διαδικασία αποκτά ένα μεταγνωστικό χαρακτήρα. Ο μαθητής ελέγχει τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης, εκτιμά την κατάσταση, με την βοήθεια της κριτικής σκέψης. Είναι λογικό, σε αυτά τα πλαίσια, ότι η επιτυχία ή όχι κάθε διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ του νηπιαγωγού

και του παιδιού. Ο/η νηπιαγωγός υποστηρίζει τις προσπάθειες των παιδιών, γίνεται βοηθός, συνεργάτης, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής, πρόθυμος να δοκιμάσει νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές. Οργανώνει την ομάδα ώστε τα παιδιά να συγκεντρωθούν με τρόπο δημιουργικό σε δραστηριότητες της επιλογής τους, φροντίζει να αξιοποιούνται οι δυνατότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας. Ο/η νηπιαγωγός έχει χρέος να δημιουργήσει τις συνθήκες, το υποστηρικτικό πλαίσιο που θα επηρεάσει τη δημιουργία κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, ώστε όχι μόνο τα παιδιά να εκφράζονται με όλους τους δυνατούς τρόπους αλλά και να επικοινωνούν. Το νηπιαγωγείο κρίνεται σκόπιμο να συνδέει την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με την κοινωνική μάθηση, δηλαδή με την εκμάθηση μορφών της διαπροσωπικής επικοινωνίας, συνεργασίας για την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, την αντιμετώπιση εντάσεων, συγκρούσεων, προβληματικών καταστάσεων με φαντασία και οξυδέρκεια (Ματσαγγούρας, 2000).

## Κεφάλαιο 2. Μέθοδοι διδασκαλίας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο μαθητής κατανοεί το περιεχόμενο της διδασκόμενης έννοιας. Είναι απαραίτητο να καταγραφούν ώστε να ενταχθεί και να κατανοηθεί η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, οι οδηγίες και οι εντολές σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

### 2.1 Δασκαλοκεντρική και μαθητοκεντρική μέθοδος

Μελετώντας τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι έχουν επικρατήσει δύο βασικά στυλ που εκφράζουν τις πιο χαρακτηριστικές μορφές διδακτικής συμπεριφοράς οι οποίες ορίζουν διαφορετικές καταστάσεις. Τα στυλ αγωγής ή διδασκαλίας είναι το αυταρχικό ή δασκαλοκεντρικό μοντέλο και το δημοκρατικό ή μαθητοκεντρικό.

Σύμφωνα με την πρώτη «παραδοσιακή» προσέγγιση, ο παιδαγωγός καθορίζει αυτόβουλα τη διδακτική πράξη ο μαθητής έχει παθητικό ρόλο, αποφεύγονται οι προσωπικές σχέσεις, επικρατεί, κυρίως, ο μονόλογος. Κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι η μετάδοση γνώσεων μέσω μεθόδων όπως: Παθητική παρακολούθηση, απαντήσεις σε κλειστές ερωτήσεις ώστε να μην προωθείται η κριτική σκέψη. Ως προς την χωροταξική οργάνωση της τάξης, οι μαθητές τοποθετούνται μετωπικά και η διδακτική αλληλεπίδραση περιορίζεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικό και μαθητή ώστε να αποθαρρύνεται η κοινωνική μάθηση (Χατζηγεωργίου, 2001). Ο εκπαιδευτικός, σε αυτό το πλαίσιο, καθορίζει τον τρόπο και τη διαδικασία μάθησης προσφέροντας έτοιμες συσσωρευμένες γνώσεις στα παιδιά τις οποίες συχνά, απομνημονεύουν χωρίς να κινητοποιούνται δημιουργικά ή να αναπτύσσουν πρωτοβουλία (Χρυσοφίδης, 2002).

Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, ο παιδαγωγός οδηγεί τη μαθησιακή εμπειρία, οι μαθητές είναι δραστήριοι. Επικρατεί η άποψη ότι η μάθηση έχει σημασία, εφόσον σχετίζεται με τα μαθητικά ενδιαφέροντα, ταλέντα, ανάγκες, εμπειρίες, δυνατότητες. Οι ανακαλυπτικές τεχνικές προωθούν την πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη. Εκπαιδευτικός και μαθητές συνεργάζονται στην κατασκευή της γνώσης. (Weinstein & Fantini, 1970). Γίνεται αντιληπτό ότι η μάθηση διευκολύνεται σε περιβάλλοντα που αποτελούνται από τα παραπάνω συστατικά, οι μαθητές έχουν υποστηρικτικές σχέσεις, έχουν μια αίσθηση ελέγχου στη μαθησιακή διαδικασία και

μαθαίνουν μαζί και από άλλους σε κλίμα αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Αυτή είναι και η κύρια ιδέα της μεθόδου, ότι οι μαθητές είναι συν-υπεύθυνοι για τη μάθηση τους (Rogoza, 2005).

Μ' άλλα λόγια, η δασκαλοκεντρική μέθοδος έχει σημείο αναφοράς τον εκπαιδευτικό, ενώ η μαθητοκεντρική έχει σημείο αναφοράς το μαθητή.

## **2.2 Συνεργατικοί μέθοδοι διδασκαλίας**

Οι μέθοδοι αυτοί βασίζονται στο μοντέλο κατά το οποίο η γνώση μπορεί να δημιουργηθεί σε έναν πληθυσμό όπου τα μέλη αλληλεπιδρούν ενεργά ανταλλάσσοντας εμπειρίες.

Πλαισιώνονται θεωρητικά τόσο από την αναφορά του Vygotsky περί κοινωνικής φύσης της μάθησης η οποία εμφανίζεται με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, όσο και από τον κονστρουκτιβισμό που υποστηρίζει τη συνεργασία των εκπαιδευομένων συντονισμένα.

Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η προσέγγιση της μάθησης από την αναφορά στο δομητισμό που δίνει βάρος στην υπάρχουσα γνώση των παιδιών όταν, μάλιστα, αυτή προκύπτει από ένα ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας.

Οι δύο άξονες των μεθόδων αυτών είναι το περιβάλλον αλληλεξάρτησης και δράσης των εμπλεκομένων καθώς και οι προσωπικές ικανότητες και επικοινωνιακές δεξιότητες της ομάδας για την πλήρωση των στόχων τους (Joliffe, 2010).

Οι πιο συνηθισμένες μορφές διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο είναι η ομαδοσυνεργατική και τα σχέδια εργασίας που παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια.

## **2.3 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία**

Χαρακτηρίζεται από μια ανοιχτή αντίληψη μαθησιακής διεργασίας, όπου ο εκπαιδευόμενος νιώθει ότι έχει περισσότερη ευθύνη γι' αυτή προσπαθώντας να εντοπίσει και να αντλήσει νόημα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία για τη δυναμική της ομάδας του Kurt Lewin (1951), η ομάδα ορίζεται ως ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασιζόμενο στην αλληλεξάρτηση και όχι στην ομοιότητα. Ένα μέλος νιώθει ό,τι ανήκει στην ομάδα εφόσον αλληλεπιδρά, θέτοντας κοινούς στόχους και ακολουθώντας ρυθμιστικούς κανόνες (Κοκκινάκη, 2006).

Η διδακτική που ακολουθείται αναφέρει τάξεις όπου οι μαθητές ρωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, ερευνούν και καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις ή προτάσεις. Ακριβώς για αυτό, ο Slavin (2007) εκτιμά ότι η συνεργατική μάθηση μπορεί να προσφέρει καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας. Το διδακτικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας στη διαδικασία απόκτησης γνώσης. Με την επικοινωνιακού χαρακτήρα μάθησης του Bruner (2009) συμφωνούν και οι Edwards & Mercer (2013) οι οποίοι κάνουν λόγο για «κοινή γνώση», αποτέλεσμα συνεργατικής προσπάθειας. Αυτή η προσπάθεια, επισημαίνουν οι Johnson & Johnson (1992) μετά από έρευνες καταλήγει σε μεγαλύτερη διαπροσωπική έλξη και κοινωνική υποστήριξη.

Σε προσχολικό επίπεδο, το νήπιο εντάσσεται σε μικρές ή μεγάλες ομάδες· οι ομάδες που απαριθμούν μικρό αριθμό παιδιών συμβάλλουν καλύτερα στην αλληλεξάρτηση των μελών. Αυτό είναι, άλλωστε, το βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου, η ένταξη του παιδιού σε ομάδα που συνεπάγεται πρώτα, με την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στη συνέχεια, με την εφαρμογή αυτών στην ομάδα: Η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο χαμηλός και σταθερός τόνος της φωνής, η υιοθέτηση των αρχών για εποικοδομητικό διάλογο, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αποτελούν, ενδεικτικά, στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά γίνονται δημιουργικά και παραγωγικά (Χρυσafίδης, 2002). Ο/η νηπιαγωγός αναδεικνύεται σημαντικός/η στη ζωή του επικεντρώνοντας σε ένα πολυεπίπεδο έργο, την απόκτηση δεξιοτήτων, τη μετάδοση γνώσεων και την ομαλή ψυχοσυναισθηματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Προωθεί τις επικοινωνιακές σχέσεις όπου, το λάθος δεν επικρίνεται, αλλά προτείνεται διαφορετική προοπτική και εναλλακτικός τρόπος δράσης με στόχο το θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα (Γιώτσα, 2012). Συνεπώς, καταδείχθηκε η σπουδαιότητα όχι μόνο της μεθόδου αυτής αλλά και της εργασίας σε ομάδες, ιδίως στη νηπιακή ηλικία.

## 2.4 Σχέδια εργασίας

Θεωρητική αφετηρία θεωρούνται οι απόψεις του Dewey και Kilpatrick (όπ. αναφ. στο Χρυσafίδης, 2002) που συμφωνούν στο ότι ατομική δράση, άμεση συμμετοχή πρωτοστατούν στη μάθηση. Ο Decroly (όπ αναφ. στο Χρυσafίδης, 2002) μιλώντας για ενίσχυση πρωτοβουλίας των παιδιών στο σχεδιασμό της διδασκαλίας προσδίδει



παιδοκεντρικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) για τα σχέδια εργασίας παρατίθεται ο εξής ορισμός:

Ως project ή σχέδιο εργασίας, ή σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (σ. 221).

Τα σχέδια εργασίας επιλέγονται από τα παιδιά και τα θέματα προκύπτουν από συζητήσεις, τυχαίο γεγονός, τα ενδιαφέροντά τους, από τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα (Katz & Charis, 2000). Έχουν αρχή, μέση, τέλος, είναι μοναδικό ανάλογα με το μαθησιακό περιβάλλον κάθε σχολείου. Διακρίνονται σε τρεις φάσεις:

Στο σχεδιασμό με τις προτάσεις από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς,

Στην υλοποίηση της δράσης, όπου διερευνάται και εμπλουτίζεται το θέμα συλλέγοντας πληροφορίες και, τέλος, στην αξιολόγηση, όπου ετοιμάζεται ο φάκελος του σχεδίου εργασίας και παρουσιάζεται στην ευρύτερη κοινότητα (Κουλούρη, 2002).

Τα παιδιά θέτουν ερωτήσεις οι οποίες αναδύονται και καταγράφονται με τη βοήθεια του/της νηπιαγωγού. Η παρουσίαση του θέματος δίνεται με τη μορφή ιστογράμματος με ιδέες των παιδιών που οδηγούν σε πολλές κατευθύνσεις για το θέμα – πυρήνα. Οργανώνεται σχέδιο δράσης στη συνέχεια, με τη συλλογή των πληροφοριών.

Η εξέλιξη της πορείας δεν ορίζεται απόλυτα, είναι ανάλογη των διαρκώς αναπτυσσόμενων παιδιών ενδιαφερόντων, των μέσων και των υλικών (Frey, 2005).

Ο ρόλος των παιδιών είναι πρωταγωνιστικός στην παραγωγή ιδεών για ομαδική ανταλλαγή απόψεων και στη θέσπιση στόχων. Η επιτυχία του σχεδίου εργασίας εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την αξιοποίηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των μαθητών. Οι παιδικές ιδέες είναι η αφορμή για την ομαδική ανταλλαγή απόψεων. Προκύπτουν δραστηριότητες αυθεντικές που γίνονται στη λογική της έρευνας και έχουν νόημα για τα παιδιά. Κάθε παιδί, σε αυτό το πλαίσιο, συμμετέχει σύμφωνα με το δικό του τρόπο και ρυθμό (Κουλούρη, 2002).

Διαμεσολαβητής σε αυτή τη διαδικασία είναι ο/η νηπιαγωγός που καθοδηγεί, ενθαρρύνει τα



παιδιά στην ανακάλυψη της γνώσης. Στόχοι του παιδαγωγού αποτελούν η εξασφάλιση ενός πλούσιου, ασφαλούς και ελκυστικού σε ερεθίσματα περιβάλλοντος, η αξιοποίηση των πηγών πληροφόρησης, η συνεργασία με τους γονείς αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα. Εννοείται ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να επαναπροσδιορίζει και να βελτιώνει, αν το κρίνει, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που απαιτούνται στην όλη διαδικασία (Ματσαγούρας, 2000).

## Κεφάλαιο 3. Βιωματική μέθοδος διδασκαλίας

Στο κεφάλαιο αυτό η θεωρία της βιωματικής μάθησης προκρίνει το ρόλο της εμπειρίας η οποία έχει βασικό ρόλο στην εμπλοκή των παιδιών στη συμμετοχική διαδικασία.

### 3.1 Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση αποτελείται από διδακτικές διαδικασίες με αφετηρία τις βιωματικές καταστάσεις των εμπλεκομένων.

Συγκεκριμένα, οι θεματικοί άξονες απαρτίζονται από τις ανάγκες, απορίες του νηπίου αντλούμενες από την καθημερινή ζωή και από τις εμπειρίες ή ανησυχίες του προερχόμενες από τον κοινωνικό περίγυρο (Χρυσafίδης, 2000).

Κοντολογίς, η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο ρόλο της εμπειρίας, στην άμεση επαφή του παιδιού με το υπό διερεύνηση αντικείμενο και στο τρόπο επεξεργασίας και αφομοίωσης αυτού, στην απόκτηση γνώσης και στη συσχέτιση τριών παραμέτρων σχολικής τάξης, καθημερινής ζωής των μαθητών και κοινωνικής πραγματικότητας (Charlot, 1999). Οι γνώσεις δεν είναι αυτοσκοπός σε αυτού του είδους τη μάθηση αλλά το μέσο με το οποίο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Μ' άλλα λόγια, πρόκειται για ολιστική προσέγγιση της γνώσης η οποία πραγματώνεται μέσα από το συναίσθημα, την παρατήρηση, τη σκέψη και την πράξη (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Αυτή, όμως, που νοηματοδοτεί τη βιωματική μάθηση είναι η δυναμική της ομάδας · διαφορετικοί μαθητές προσεγγίζουν το θέμα με διαφορετικό τρόπο (Δεδούλη, 2001).

Αναφορικά, δε, με το περιεχόμενο της μεθόδου αυτής, μορφές βιωματικών δραστηριοτήτων είναι το παιχνίδι ρόλων, η αφηγηματική ανασύνθεση, η ιδεοθύελλα, η δραματοποίηση, η μυθοπλασία, οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Δεδούλη, 2001).

Οι στόχοι, επίσης, που επιδιώκονται κάθε φορά, αφορούν ή την ανάκληση προηγούμενων εμπειριών ή την πρόκληση νέων (Mulligan, 1993). Κατά συνέπεια, σε αυτή τη μέθοδο, ο μαθητής γίνεται το επίκεντρο της διδακτικής πράξης.

## Κεφάλαιο 4. Γλωσσικοί παράμετροι

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι γλωσσολογικές θέσεις γνωστών θεωρητικών και στη συνέχεια εξετάζεται ο λόγος του/της νηπιαγωγού ως προς το περιεχόμενο, την συμβολή του και την επικοινωνιακή του διάσταση.

### 4.1 Διευκρινίσεις αναφορικά με το ζήτημα της γλώσσας

Ο Saussure (1979) υποστηρίζει στο έργο του ότι η γλώσσα, ως σύστημα λεκτικών σημείων, είναι κοινωνικός θεσμός ενυπάρχει σε κάθε άτομο και είναι κοινή σε όλα τα μέλη της κοινότητας αποσκοπώντας στην επικοινωνία. Η γλώσσα έχει τριπλή υπόσταση. Ο ορισμός αυτός συνδέει τη γλώσσα με την κοινωνία αφού και η επικοινωνία προϋποθέτει την κοινωνία.

Επιπλέον, ο Chomsky (όπ. αναφ. στο Lyons, 2002) ο οποίος στη θεωρία του επικεντρώνεται στη Γενική Μετασχηματιστική Γραμματική. Εντοπίζει τον έμφυτο μηχανισμό που φέρει ο άνθρωπος από τη γέννησή του, το Μηχανισμό Γλωσσικής κατάκτησης με τον οποίο αξιοποιεί το γλωσσικό σύστημα. Επιβεβαιώνει τα λόγια του Saussure εισάγοντας τις έννοιες «γλωσσική ικανότητα» και «γλωσσική πλήρωση». Σύμφωνα με τους παραπάνω όρους, ο φυσικός ομιλητής διαθέτει την ικανότητα να παράγει και να κατανοεί ένα θεωρητικά άπειρο αριθμό προτάσεων με τη βοήθεια του μηχανισμού που ενεργοποιείται σε ειδικές επικοινωνιακές συνθήκες (Lyons, 2002).

Αντίθετα με τον Chomsky, ο κοινωνιολόγος Hymes (2003) εκτός από τη γνώση των γραμματικών κανόνων απαραίτητο συστατικό για τη γλωσσική επικοινωνία είναι η ικανότητα της επικοινωνίας σε διαφορετικά κοινωνικά, πολιτικά συμφραζόμενα. Με την ευρύτερη έννοια, παρατίθεται η ρήση του Sapir ότι η γλώσσα οδηγεί την κοινωνική πραγματικότητα (όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1987). Αυτή η ικανότητα είναι ανάλογη των συνομιλητών, του θέματος της συζήτησης, του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και των επιμέρους στόχων, όπως οι γραμματικο-συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές και τα εξωγλωσσικά στοιχεία. Αυτές είναι συνιστώσες που αλληλεπιδρούν στη συγκρότηση του μηνύματος γι' αυτό και οποιαδήποτε αλλαγή των παραπάνω έχει άμεση επίδραση.

Συνεχίζοντας τη μελέτη των θεωρητικών κατευθύνσεων για τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας ενδιαφέρον προκαλεί το ρεύμα του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. Ο κύριος

εκπρόσωπός του K. Gergen (Schippe & Schweitzer, 2008) προσβέυει πως η πραγματικότητα είναι μια γλωσσική κατασκευή που προέρχεται από συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Τόσο ο λόγος – αντικείμενα, πράξεις, γεγονότα, καταστάσεις – όσο και οι πρακτικές αναπαριστούν και νοηματοδοτούν την πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, τα αντικείμενα έχουν οντολογική υπόσταση ορίζονται από τη γλώσσα της κυρίαρχης κουλτούρας (Parker, 1992). Μ' άλλα λόγια, η αποδοχή πολλών οπτικών της πραγματικότητας ως κοινωνική κατασκευή, αποδίδεται στον κονστρουξιονισμό (Parker, 1992).

Στην ίδια λογική, ο Wells (όπ. αναφ. στο Ξυδόπουλος, 2013) προσδιορίζει το λόγο ως διαδραστική εποικοδομητική και νοηματική κατασκευή που εμφανίζεται στη σκόπιμη γλωσσική αλληλεπίδραση. Αξιοσημείωτη είναι και η άποψη του Kress (1989) ο οποίος συνδέει τη χρήση της γλωσσικής παραγωγής με συγκεκριμένους κοινωνικούς θεσμούς οι οποίοι προσδιορίζουν και προσδιορίζονται από πρακτικές λόγου. Στον εκπαιδευτικό τομέα, ιδιαίτερα, ο λόγος λεκτικοποιεί τα νοήματα, ορίζει ή περιορίζει τι είναι πιθανό να γραφτεί ή να ειπωθεί. Παράδειγμα αυτού, αποτελεί η μορφή του παιδαγωγικού λόγου του/της νηπιαγωγού με το λόγο του παιδιού σε αντιδιαστολή (Μητσκοπούλου, χ.η.).

## **4.2 Ο προφορικός λόγος του/της νηπιαγωγού σε επικοινωνιακό περιβάλλον προσχολικής τάξης**

Ο/η νηπιαγωγός αλληλεπιδρά με τα παιδιά στο νηπιαγωγείο είτε άμεσα, μέσω της γλωσσικής οδού, είτε έμμεσα, μέσω ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος.

Η γλωσσική οδός, ειδικότερα, η προφορικότητα του λόγου του/της νηπιαγωγού είναι το μέσο με το οποίο ο παιδαγωγός προσδιορίζει την αλληλεπιδραστική σχέση στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η προφορικότητα ανάγει το λόγο στο θεμέλιο της επικοινωνιακής πράξης καθώς έτσι εκφράζονται και ανταλλάσσονται συναισθήματα, διατυπώνονται προστάσεις και διαπραγματεύονται γνώμες (Κατή, 1992). Ακριβώς γι' αυτό, οι μαθητές είναι σκόπιμο να είναι εξοικειωμένοι με τα εξωγλωσσικά στοιχεία του λόγου και με τον επιτονισμό. Μάλιστα ο Goleman (2011) αναφέρει ότι συναισθήματα και προθέσεις αποδίδονται καλύτερα μη λεκτικά. Είναι εύλογο, λοιπόν, ότι ο/η νηπιαγωγός υποχρεούται να διαθέτει γλωσσικές δεξιότητες που να ανταποκρίνονται δομικά στο παιδί και γνωστικά. Η χρήση σαφούς και συγκεκριμένης γλώσσας όπου συνηθίζονται οι σύντομες προτάσεις, οι απλές

λέξεις, τα ουσιαστικά και τα ονόματα ενώ αποφεύγονται αφηρημένες έννοιες, παραφράσεις και, όσο το δυνατόν κλειστού τύπου ερωτήσεις συνθέτουν τη λεκτική προσέγγιση του/της νηπιαγωγού (Χατζησαββίδης, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται να διασαφηνιστούν συγκεκριμένες παράμετροι του παιδαγωγικού προφορικού λόγου που άπτονται και της επικοινωνίας με το νήπιο. Καθώς ο λόγος είναι αυθόρμητος και δυναμικός, ο/η νηπιαγωγός δύναται να αναστοχάζεται στην προσχολική τάξη. Ελέγχει, αξιολογεί και επανεξετάζει τη διδακτική μεθοδολογία προσαρμόζοντάς τη στα νέα δεδομένα, στις παιδικές απορίες. Η ευελιξία στο συνομιλιακό λόγο καθιστά τον εκπαιδευτικό αποτελεσματικό στο έργο του (Halliday, 1989).

Η διδακτική αυτή συνδιαλλαγή καθορίζεται, εξάλλου, από το βαθμό ποιότητας της διαπροσωπικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή. Οι σχέσεις αυτές που αναπτύσσονται στην τάξη είναι αναγκαίο να δομούνται με βάση την παιδική ψυχοσύνθεση ωθώντας το παιδί, με εκτίμηση και σεβασμό να συμμετέχει στην παιδαγωγική διαδικασία (Πυργιωτάκης, 1999).

Τέλος, ο προφορικός λόγος της νηπιαγωγού συμβάλλει στην προώθηση της μάθησης και επικοινωνίας στην τάξη. Πλήθος ερευνών (Green & Daneman 1986· Norman, 1992· Mercer, 2007· Wells, 1986) επικυρώνει ότι ο προφορικός λόγος της νηπιαγωγού προάγει την αλληλεπίδραση σε τέσσερα επίπεδα. Ο γνωστικός αφορά την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, δημιουργικής κριτικής σκέψης, επίλυση προβλημάτων. Ο διαδικαστικός αφορά την ολοκλήρωση του μαθήματος, με τη βοήθεια εποπτικού υλικού, της μεταβάσεως στην επόμενη δραστηριότητα και τις ρουτίνες. Ο συμπεριφορικός αφορά τη διαχείριση παιδικών συμπεριφορών που κρίνονται προβληματικές. Επιπρόσθετα, ο κοινωνικός αφορά το διάλογο και ο συναισθηματικός αφορά τον χειρισμό των συναισθημάτων και τη δημιουργία στοργικής ατμόσφαιρας στην τάξη του νηπιαγωγείου.

#### **4.3 Η ποιότητα της επικοινωνίας της νηπιαγωγού**

Πολλές ευκαιρίες προσφέρονται στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για δημιουργική εκφορά του λόγου και του παιδαγωγού και του παιδιού. Οι συζητήσεις, η περιγραφή εικόνων, αντικειμένων και γεγονότων, η ανάγνωση ιστοριών, οι ελεύθερες ανακοινώσεις, το παιχνίδι – αυθόρμητο, ελεύθερο, οργανωμένο, οι ρουτίνες – καθημερινές επαναλαμβανόμενες δράσεις – οι διερευνήσεις όπως τα σχέδια εργασίας το

κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, η αναλυτική περιγραφή δραστηριότητας, η ανάγνωση ιστορίας, τα γλωσσικά παιχνίδια-παιχνιδοτράγουδα, γλωσσοδέτες, παροιμίες- και το συμβολικό παιχνίδι αποτελούν πλούσιο πεδίο διαλόγου και δράσης εκπαιδευτικού και μαθητών.

Μια ακόμα πλευρά του προφορικού λόγου στην τάξη, η οποία διαφαίνεται στις καθημερινές δραστηριότητες, οργανωμένες ή ελεύθερες, που αφορά την παιδική συμμετοχή είναι η ενεργητική ακρόαση. Η ακρόαση σύμφωνα με τον Clark (2005) μπορεί να οριστεί ως ενεργητική, δυναμική διαδικασία λήψης, ερμηνείας και ανταπόκρισης στην επικοινωνία με τη συνδρομή όλων των αισθήσεων. Ο εκπαιδευτικός ακούει προσεκτικά το παιδί, αναγνωρίζει ότι το παιδί έχει γνώση και άποψη, λεκτικά ή μη λεκτικά, διαθέτει τον απαραίτητο χρόνο, διατηρεί οπτική επαφή και την ανάλογη στάση σώματος. Κατανοεί τα συναισθήματα του παιδιού διατυπώνοντας σχόλια ή διευκρινιστικές ερωτήσεις όπως «Τι είναι αυτό που σε ενόχλησε;» αναδιατυπώνοντας «δεν θέλεις να παίζεις με αυτό το παιδί;» αντανακλώντας το συναίσθημα «καταλαβαίνω ότι στεναχωρήθηκες» (Lancaster & Broadbent, 2003). Μια, ακόμα, πτυχή της ακουστικής ικανότητας της νηπιαγωγού είναι η εφαρμογή της αντανακλαστικής ακοής, σύμφωνα με την οποία, ο/η νηπιαγωγός παίρνει το ρόλο του «καθρέφτη». Βάσει αυτού, ο/η παιδαγωγός ακούει τα λόγια του παιδιού «αντανακλαστικά», αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική του κατάσταση, επανατροφοδοτώντας τη και δίνοντας μια ανοιχτή απάντηση η οποία δείχνει το μέγεθος κατανόησης σε όσα άκουσε. Εδώ, καταδεικνύεται η ευαισθητοποιημένη στάση του παιδαγωγού προς το νόημα της παιδικής συμπεριφοράς όπως και η ενθαρρυντική του/της στάση η οποία τονίζεται, ειδικότερα, με τη συχνή χρήση των επιρρημάτων στον προφορικό της λόγο, καθώς απευθύνεται στο μαθητή, για παράδειγμα, «είσαι πολύ ενθουσιασμένη με αυτή την εκδρομή» (το επίρρημα «πολύ» δηλώνει ότι ο/η νηπιαγωγός καταλαβαίνει τη συναισθηματική έκφραση της μαθήτριας) (Ντινμέγιερ & Γκάρι Μακ-Κέι, 2001).

Ο/η παιδαγωγός διευκολύνει την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση στην τάξη όχι μόνο ακούγοντας αλλά και εκδηλώνοντας ενσυναίσθηση. Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η συναισθηματική ταύτιση με την ψυχική κατάσταση του άλλου ατόμου και η κατανόηση της συμπεριφοράς του και των κινήτρων του (Κασσιωτάκη, 2011). Στην προσχολική τάξη, η γνώση των αναπτυξιακών, ψυχολογικών χαρακτηριστικών των νηπίων από το/τη νηπιαγωγό είναι προαπαιτούμενο για την εκδήλωση της ενσυναίσθησης.

Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη, ως ποιοτικό χαρακτηριστικό του παιδαγωγού προάγει την επικοινωνία, σε μεγάλο βαθμό, για αυτό και θεωρείται σπουδαίο προσόν. Το να αναγνωρίσει τα συναισθήματα των παιδιών, να αυτοκυριαρχείται, να είναι κοινωνικά επιδέξιος τον καθιστά πιο θετικό στα σιωπηλά κοινωνικά σήματα που αφορούν τι θέλουν ή τι έχουν ανάγκη τα παιδιά. Η σημαντικότητα αυτού διακρίνεται μελετώντας τη δυναμική της τάξης. Η δυναμική αναδιαμορφώνεται συνεχώς, ο εκπαιδευτικός συναισθάνεται την πορεία της δυναμικής και με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης αντιλαμβάνεται αν η επικοινωνία δυσχεραίνει, διακόπτεται ή τότε η προσοχή των παιδιών είναι στραμμένη στο πρόσωπο του. Ο εκπαιδευτικός μέσω της δεξιοτήτας της συναισθηματικής νοημοσύνης δύναται να λαμβάνει διαρκή επανατροφοδότηση και να διαχειρίζεται την επικοινωνία, σε ικανοποιητικό βαθμό (Goleman, 1995).

Ξεχωριστή θέση έχει η έννοια της μαθησιακής υποστήριξης που ισοδυναμεί με την έννοια της άμεσης ή καθοδηγούμενης διδασκαλίας. Ο/η νηπιαγωγός λειτουργεί ως πρότυπο καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, σε μια τυχαία στιγμή αλλά και στο πλαίσιο μιας οργανωμένης δραστηριότητας. Βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν τις ιδέες τους, να επεκτείνουν και να υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο, να βελτιώνουν την επικοινωνία δημιουργώντας περιβάλλοντα και εμπειρίες που καλλιεργούν τις παιδικές ικανότητες με εργαλείο μάθησης το συνομιλιακό λόγο. Η έννοια αυτή πλαισιώνει, σαφώς, όλη τη διδακτική διαδικασία.

## Κεφάλαιο 5. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Αφού έχουν διασαφηνιστεί οι όροι του κεντρικού φαινομένου, το κεφάλαιο αυτό επικαλείται έρευνες οι οποίες αποτιμώνται κριτικά και είτε ταυτίζονται είτε αντιπαράτιθενται. Εδώ, περιορίζεται η εξέταση της βιβλιογραφίας στις λέξεις κλειδιά, προφορική-λεκτική επικοινωνία, οδηγίες και εντολές.

Βιβλιογραφικά, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη λεξιλογική διατύπωση του παιδαγωγικού λόγου, στο νοηματικό περιεχόμενο αυτού και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο/η νηπιαγωγός από τα παιδιά, κατά τη μελέτη του επικοινωνιακού, αλληλεπιδραστικού κλίματος στην τάξη. Οι γλωσσικές επιλογές του/της νηπιαγωγού καθορίζουν αφενός, τη μετάδοση των δεξιοτήτων και αξιών, την ανακάλυψη αυτών από τα νήπια και την υποστηρικτική του στάση στη μαθησιακή διαδικασία, αφετέρου την οργάνωση τόσο των δραστηριοτήτων όσο και της σχολικής ζωής στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η λεκτική αυτή συμπεριφορά του παιδαγωγού προσιδιάζει στην άποψη του Bernstein (1998) ότι ο διδακτικός λόγος αποτελεί το «τι» της διδασκαλίας, αποσκοπεί στη μάθηση, ενώ ο ρυθμιστικός το «πώς», στοχεύει στη ρύθμιση της παιδαγωγικής σχέσης, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών ενώ αλληλεπιδρούν καθημερινά, και στην διαχείριση της σχολικής τάξης (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

### 5.1 Η σημασία του προφορικού λόγου του/της νηπιαγωγού στην παιδική ανάπτυξη

Στην προσχολική ηλικία η προφορική γλώσσα του παιδαγωγού αποδεικνύεται ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο. Ακόμα, ο άμεσος και ανατροφοδοτικός χαρακτήρας του προφορικού λόγου παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαχειρίζεται τις αμοιβαίες μαθησιακές ανταλλαγές που διεξάγονται στην τάξη (Σιβροπούλου, 2010).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε την σημαντικότητα του προφορικού λόγου των νηπιαγωγών στην τάξη σε συγκεκριμένες διαστάσεις του ωρολογίου προγράμματος, όπως: προμαθηματικές έννοιες, προαναγνωστικές δεξιότητες, τραγούδια, φράσεις που χρησιμοποιούνται στην υλοποίηση των ρουτινών. Πλήθος ερευνών αναγνωρίζει τη συμβολή του προφορικού λόγου του/της νηπιαγωγού σε αναπτυξιακά χαρακτηριστικά όπως είναι: Στην εξέλιξη του παιδιού (Kontos & Wilcox – Herzog, 1997), στην



κινητοποίηση και στην αυτονομία (Grolnick, Deci & Ryan, 1997), στην ανάπτυξη της γραφής (Genishi, 1988· Roskos & Neuman, 1993· Girolametto & Weitzman, 2002· Smith & Dickinson, 1994), στην αντίληψη του εαυτού και των άλλων (Coldwell & Lindsey, 2003), στην προώθηση παιγνιώδους δραστηριότητας (Kontos, 1999· Wilcox – Herzog & Kontos, 1998), στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής έκφρασης (Morrisetal, 2013), στην κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα (Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Cat&Gill, 2006) καθώς η γλώσσα λειτουργεί ως πρότυπο για τα νήπια, λειτουργεί ως μοντέλο στην ανάπτυξη συζήτησης υιοθετώντας το διαλογικό μοντέλο επικοινωνίας (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster&Forston, 2015 ·Lykolitrou&Avgitidou, 2014).

Η εφαρμογή στρατηγικών υποστήριξης λόγου από τον παιδαγωγό είναι δείκτης αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του. Τέτοιες στρατηγικές είναι οι υπαινικτικές εκμαιεύσεις, παραφραστικές ερμηνείες, συμπερασματικές επισημάνσεις, παρακινήσεις, επεκτάσεις, η μεγάλη συχνότητα λεκτικών ανταλλαγών με τη νηπιαγωγό οδηγούν στο λεξιλογικό πλούτο των νηπίων, στην ορθή χρήση της γλώσσας και στη χρήση της γλώσσας σε αφηρημένο πλαίσιο. Η αφηρημένη πτυχή της γλώσσας(μεταφορική σημασία), αφορά το γλωσσικό φαινόμενο της απόκτησης αλληγορικής σημασίας των λέξεων μέσα στο γλωσσικό περιβάλλον όπου εντάσσονται γίνονται «σύμβολα» και προσλαμβάνονται με τη συγκινησιακή-συναισθηματική λειτουργία του δέκτη (Κατή, 2000). Εντωμεταξύ, η κατάκτηση της μεταφορικής σημασίας στον παιδικό λόγο αποτελεί ένδειξη ωρίμανσης στο νήπιο (Μπιρμπίλη, 2016).

Εξάλλου, στην καθημερινή παιδαγωγική επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία αλληλοεξαρτώνται και βρίσκονται σε διαρκές συνεχές, σύμφωνα με την εργασία των Μουσενά και Σιδηροπούλου (2018). Πλήθος περιστάσεων επικοινωνίας στην τάξη επαληθεύουν τη γλωσσική γραμματική ικανότητα συνδυαστικά με τα εξωγλωσσικά στοιχεία των παιδιών μαζί με την παιδαγωγό στο περιβάλλον μάθησης, όπως είναι οι βιωματικές αναδιηγήσεις παιδιών, διηγήσεις και αφηγήσεις παραμυθιών ή φανταστικών ιστοριών, η αναζήτηση λύσης σε καταστάσεις προβληματισμού, παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις σε οργανωμένες ή μη δράσεις.

Επομένως, ο προφορικός λόγος του/της νηπιαγωγού διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό δεξιότητες των νηπίων όπως: Ενσυναίσθηση συνεργατική ακρόαση, πρακτικές διαλόγου, γνωστική καλλιέργεια, λεξιλογικός πλούτος. Ο/η νηπιαγωγός καλλιεργεί θετική

παιδαγωγική ατμόσφαιρα μεταβιβάζοντας ικανότητα στα νήπια που συνεπάγεται μεταβίβαση μάθησης.

Στην περίπτωση του προφορικού λόγου του παιδαγωγού στην προσχολική τάξη, ερευνώνται οι περιπτώσεις των οδηγιών και των εντολών στα επόμενα κεφάλαια.

## **5.2 Οι οδηγίες και οι εντολές στην προσχολική τάξη**

### **5.2.1 Εντολές**

Ο Searle (1976) ορίζει τις εντολές ως προσπάθειες του ομιλητή για να πράξει κάτι ο άλλος με την μορφή της ερώτησης, της πρόσκλησης, της πρότασης, της παράκλησης, της συμβουλής και της διαταγής. Για να διερευνηθεί ερμηνευτικά η έννοια των εντολών, προστίθεται, ακόμα, ένας ορισμός. Κατά τους Ervin-Tripp O'Connor & Rosenberg (1984) οι εντολές μπορούν να οριστούν ως πράξεις ελέγχου, προσπάθειες να κατευθυνθεί η συμπεριφορά του ενός προς τις επιθυμίες του άλλου. Ο Rosaldo (1982) τις ορίζει, επίσης, ως εκφώνημα που εκφράζει την υποχρέωση για επιτέλεση της πράξης ή όχι. Στην τοποθέτηση αυτή υπονοείται η έννοια της εξουσίας από την πλευρά αυτού που την εκφέρει προς αυτόν που την ακούει και την εφαρμόζει, στοιχείο με το οποίο συμφωνούν και οι μελέτες των Zhang Waring & Hruska (2012) και της Ervin-Tripp (1976). Ο Austin (1962, όπ. αναφ. στο Ξυδόπουλος & συν., 2013), στη συνέχεια, διαφοροποιείται με την θεωρία των γλωσσικών πράξεων, λέγοντας ότι οι εντολές εμπίπτουν στις αρχές της πραγματολογικής οπτικής της επικοινωνίας. Οι προτάσεις, λοιπόν πέρα από το σημασιολογικό περιεχόμενο τους επιτελούν πράξεις μέσω των εκφωνημάτων τους καθώς συνδέονται με επιδιωκόμενους σκοπούς, τις ανάγκες των ομιλητών και την περίσταση, σύμφωνα με το κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Ανάλογα με την επικοινωνιακή πρόθεση, οι πράξεις αναφέρονται σε εντολές, υποσχέσεις ή ευχαριστίες. (Ξυδόπουλος κ. συν., 2013. Hymes, 1972). Εντολές ονομάζονται οι πράξεις για τις οποίες παρακινείται ο ομιλητής να τις υλοποιήσει. Ο Austin τις διαχωρίζει σε δηλωτικές «τώρα θα πεις προσευχή!», προστακτικές «πες την προσευχή», ερωτηματικές «θα πεις την προσευχή;»

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, επισημαίνονται δύο κατηγορικές ομάδες. Στην πρώτη διακρίνονται τρία είδη: Οι εντολές που ενισχύουν το παιδί, αυτές που εισάγουν ένα θέμα και αυτές που απευθύνονται στο παιδί για να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα. (Justice & Kaderavek, 2004 · Mccathren, Yoder & Warren, 1995).

Η δεύτερη ομάδα, κατά την He (2000), περιλαμβάνει 2 τύπους εντολών, τις καθοδηγητικές και τις πειθαρχικές. Οι πρώτες χρησιμοποιούνται για να εφαρμόσουν διδακτικές πράξεις και να εισάγουν νέα δεδομένα, ενώ οι πειθαρχικές οριοθετούν μαθητές και συχνά, λειτουργούν ως απάντηση σε προηγούμενες λεκτικές ανταλλαγές του μαθητή.

Συνακόλουθα, η Heath (1978) και η Ervin –Tripp (1977), στις έρευνες τους διαχωρίζουν τον τρόπο οριοθέτησης των νηπιαγωγών σε άμεσο και έμμεσο. Αφενός μεν, σύμφωνα με τον άμεσο τρόπο, διακρίνονται τύποι εντολών, ανάλογα με το περιεχόμενο τους, με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις δηλώσεις προσωπικής ανάγκης και επιθυμίας, όπως, «χρειάζομαι κάποιο να με βοηθήσει», προστακτικές, όπως, «πρόσεξε με!», έμμεσες προστακτικές όπως, «μπορούμε να είμαστε έτοιμοι εγκαίρως»; «πρόκειται να σου ζητήσω να χαμηλώσεις την φωνή σου», εντολές για λήψη άδειας, όπως, «μπορώ να μιλήσω στον Χ. χωρίς να με διακόψει ο Ψ.»; Εντολές σε ερωτηματική μορφή, όπως, «τέλειωσες την εργασία σου;», εντολές με υπαινικτικό χαρακτήρα, όπως, «αυτό το δωμάτιο είναι σίγουρα ακατάστατο». Εδώ, χρειάζεται να σημειωθεί ότι εκείνο που προέχει, κατά τους Barrat-Pugh(1997), είναι, κατά τη διατύπωση των εντολών, σε όλες τις μορφές τους, να αποδίδεται το κυριολεκτικό νόημα των λέξεων. Στην αντίθετη περίπτωση, εντολές ασαφούς ή διφορούμενου περιεχομένου δυσχεραίνουν, κατά πολύ, την κατανόηση του δέκτη. Γι' αυτό, η έρευνα καταλήγει ότι τα παιδιά προτιμούν τους παιδαγωγούς που παρέχουν ευκολονόητες εντολές. Αφετέρου δε, σύμφωνα με τον έμμεσο τρόπο, οι εντολές εκφράζονται με το χτύπημα ενός μουσικού οργάνου, όπως, με ένα κουδουνάκι, ένα ταμπουρίνο ή και παλαμάκια. Βέβαια και στις δύο περιπτώσεις, η Ervin-Tripp (1977) θεωρεί ότι η συνδρομή των παραγλωσσικών στοιχείων, όπως είναι η δυνατή φωνή, η βλεμματική επαφή, η συχνότητα της αναπνοής, αλλάζει το λειτουργικό ρόλο του ακροατή. Σε αυτό το σημείο, έρχεται η He (2000) να εξηγήσει ότι αυτή η διαφοροποίηση εμπίπτει στην παροχή χώρου για αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην νηπιαγωγό και το παιδί. Η λανθασμένη απάντηση στην ερώτηση του/της νηπιαγωγού τον/την προτρέπει να διατυπώσει μια άμεση εντολή, κυρίως στην προστακτική έγκλιση.

Καθώς προσδιορίστηκε το εννοιολογικό πλαίσιο του όρου, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στη γραμματικο-συντακτική δομή των εντολών. Πιο αναλυτικά, πλήθος ερευνών (Heath, 1978 ·Cabell 2015·Phyfe-Perkins, 1981) συγκλίνουν σε γλωσσικά φαινόμενα τα οποία απαντώνται στις εντολές, όπως, χρήση σύντομων φράσεων με έμφαση σε συγκεκριμένες λέξεις που κεντρίζουν την παιδική προσοχή όπως, «Αύριο θα είναι η μέρα

των χρωμάτων. Θα μιλήσουμε για το κόκκινο χρώμα». Ακόμα, οι συχνές επαναλήψεις στη ροή του λόγου, η αποφυγή, όσο το δυνατόν, δευτερευουσών προτάσεων στο λόγο, η έμφαση στους ολόκληρους τύπους λέξεων αντί των σύντομων τύπων και η χρήση του «θα» αντί του «πρόκειται να» με στόχο τη δήλωση πρόθεσης του ομιλητή. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Engevik, Holland & Hagtvet (2015), αποδεικνύεται ότι, όταν εκφέρονται οι εντολές στην προστακτική πτώση, όπως «κάτσε κάτω! ή πρόσεχε!» έχει άμεσο και επιδραστικό αντίκτυπο στην παιδική συμπεριφορά. Εντυπωσιακό θεωρείται το εύρημα στην έρευνα (DiCarlo, Baumgartner & Caballero, 2016) σύμφωνα με το οποίο, όταν στο τέλος της πρότασης –εντολής προστίθενται οι ερωτηματικές λέξεις «σωστά;, εντάξει;, έτσι δεν είναι;», ισχυροποιείται η θέση του ομιλούντος ώστε να αποκαλύπτεται η αυθεντία του / της νηπιαγωγού. Ένα, επίσης, ενδιαφέρον ζήτημα που προκύπτει από την έρευνα του Engeviket al (2014) αφορά την αποτελεσματικότητα των εντολών. Όταν η πρωτοβουλία του παιδιού δεν είναι ισχυρή ή η διωποκειμενικότητα του αμφισβητείται, το παιδί αποκτά αρνητική αίσθηση του εαυτού του και η αυτοαντίληψη του δεν διαμορφώνεται ομαλά (Banks, 2004). Εντωμεταξύ, θίγεται, στην ίδια έρευνα, και η περίπτωση του παιδαγωγού που δε διατυπώνει εντολές σε μεγάλη συχνότητα στην προσχολική τάξη, γεγονός που σχετίζεται με την αναδυόμενη ανάγκη για αυτορρύθμιση των παιδιών.

### 5.2.2 Οδηγίες

Ο όρος οδηγίες αποτελεί λεκτική δήλωση μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός πληροφορεί μεμονωμένα το παιδί ή την ομάδα για την αναμενόμενη επιθυμητή συμπεριφορά ή για τον τρόπο εκδήλωσης της συμπεριφοράς αυτής (Atwater&Morris, 1988). Οι Boat, Dinnebeil & Bae, 2010 ισχυρίζονται ότι δεν αποτελούν μόνο δηλώσεις αλλά και σκόπιμες διδακτικές μεθόδους που βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και επιδρούν σε πλευρές της παιδικής συμπεριφοράς που αναδιπλώνονται στην προσχολική τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο, η Mooney (2005), συγκαταλέγει τις οδηγίες στις υπόλοιπες τρεις παιδαγωγικές μεθόδους του/της νηπιαγωγού, οι οποίες είναι η διόρθωση, η ανακατεύθυνση της συμπεριφοράς, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων και η συζήτηση-διάλεξη.

Η Atwater-Morris (1988) διακρίνει δύο είδη οδηγιών, ως προς το ύφος :τις θετικές οι οποίες καθοδηγούν υποδεικνύοντας την ορθή στάση, «παρακαλώ, κάθισε!» και τις αρνητικές, οι οποίες καταστέλλουν την αρνητική παιδική συμπεριφορά «Σταμάτα να τρέχεις στην τάξη!». Διακρίνονται, συνεχίζοντας, διαφορετικές περιπτώσεις ως προς το περιεχόμενο: σχετικά με

το διδακτικό αντικείμενο, «μέτρα τα τετράγωνα σε αυτή τη σελίδα», ως προς τη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη «προσπάθησε να μείνεις ήσυχος κατά τη διάρκεια προβολής της ταινίας!».

Ένας επιπρόσθετος διαχωρισμός, ως προς τους διδακτικούς σχεδιασμούς, δασκαλοκεντρικούς και μαθητοκεντρικούς, που εφαρμόζονται στην τάξη, είναι αυτός που προτείνει η Ndogo (2006) στην έρευνα της. Οι περισσότερες ποσοτικά οδηγίες εντοπίζονται σε δασκαλοκεντρικές δραστηριότητες όπως η συζήτηση στην παρεούλα-κύκλος, μαθηματικές δράσεις, εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων-να μάθει να ακούει τον άλλο και να περιμένει τη σειρά του- παρά σε μαθητοκεντρικές δραστηριότητες όπως το ελεύθερο παιχνίδι εξωτερικού ή εσωτερικού χώρου και η αποκαλυπτική διεργασία της μάθησης, όπου παρατηρούνται πιο πολλές άμεσες υποδείξεις.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι οδηγίες εντάσσονται στο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο είναι πλούσιο σε ερεθίσματα, οργανωμένο εποικοδομητικά στη βάση μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που προωθεί, πρώτιστα, την ανάπτυξη. (Ινστιτούτο, 2011). Για να έχουν νόημα για τους εμπλεκόμενους της μαθησιακής διαδικασίας, είναι απαραίτητο στις οδηγίες να είναι σαφής ο διδακτικός στόχος και να συνδέονται με τις μαθησιακές εμπειρίες των νηπίων, κατά τους (Herbert, 2000· Muhonen, Rasku-Puttonen, Pakarinen & Poikkeus, 2016). Οι προσωπικές ανάγκες των παιδιών, καθώς τα παρατηρεί ο/η νηπιαγωγός, προσδιορίζουν το ισχυρό κίνητρο μάθησης που θα επιλεγεί για να δραστηριοποιηθούν ικανότητες, δεξιότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών (Cole&Cole&Lightfoot, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, η μέθοδος των οδηγιών, που μελετάται στην παρούσα εργασία, όχι μόνο αποτελεί το συνηθέστερο τρόπο επικοινωνίας του/της νηπιαγωγού με τα παιδιά και τη συμμόρφωση με τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού αλλά και όπως υποστηρίζει ο Fagot(1973), ο τύπος και η συχνότητα των οδηγιών έχουν επίδραση στην παιδική συμπεριφορά.

Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε ότι παιδιά που αλληλεπιδρούσαν με το/τη νηπιαγωγό χρησιμοποιώντας τον κατευθυντικό λόγο, υιοθέτησαν σύνθετα γλωσσικά σχήματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι οδηγίες επικεντρώνονταν τόσο στο θέμα, στο περιεχόμενο, όσο και στη γραμματικο-συντακτική δομή, όπως, «πήγαινε στο διπλανό δωμάτιο, βρες το μαύρο μολύβι και φέρ' το μου!» (Barbour, 1976).

Αναμφίβολα, οι οδηγίες επιδιώκουν τη συμμόρφωση του παιδιού, το να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του, να οδηγηθεί σε συγκεκριμένες ενέργειες για να συνταιριάζει και να προσαρμόστεί με την ομάδα, ακόμα και αν δε συμφωνεί τελείως (Breckler, Olson & Wiggins, 2006). Οι έρευνες των Atwater-Morris (1988) και Ndoro (2006) παρουσιάζουν αντικρουόμενα ευρήματα. Συγκεκριμένα, η συμμόρφωση του παιδιού δε σχετίζεται με τον τύπο της οδηγίας αλλά με το περιβάλλον πλαίσιο. Τα παιδιά είναι πιο πιθανό να συμμορφώνονται με την οδηγία αν συμμετέχουν στη δραστηριότητα παρά αν είναι αμέτοχα ή έχουν διασπαστική συμπεριφορά, κατά τους Atwater-Morris. Η έρευνα της Ndoro (2006) υποστηρίζει το αντίθετο, ότι η συμμόρφωση σχετίζεται με τον τύπο των οδηγιών που εκφέρονται από τον παιδαγωγό. Διευκρινίζοντας στη θέση αυτή η Ndoro (2006) αναφέρει ότι, οι ενσωματωμένες οδηγίες σχετίζονται με υψηλού βαθμού συμμόρφωση, ενώ οι υποδείξεις με «μην» σχετίζονται με χαμηλού βαθμού συμμόρφωση. Επιγραμματικά, δε, σημειώνονται λεκτικές στρατηγικές όπως οι άμεσες υποδείξεις, οι άμεσες υποδείξεις σε δραστηριότητες που επιλέγει το παιδί, η οδηγία να μειώνεται σταδιακά και να αντικαθίσταται με υπόδειξη μέχρι την ολοκλήρωση του ζητήματος, η παροχή περισσότερων οδηγιών με το τι να κάνει το παιδί καθώς και η προσφορά θετικών και αρνητικών «ενισχυτών» για να συμμορφωθεί ο μαθητής. Στην περίπτωση των ενισχυτών συμφωνεί και η Atwater-Morris (1988) προτείνοντας στη θετική εκδοχή την επιβράβευση και τα κίνητρα αυτοπραγμάτωσης, ενώ στην αρνητική εκδοχή την επανάληψη των οδηγιών, τις υποδείξεις, την αρνητική κριτική και την εφαρμογή της τεχνικής “timeout”. Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει συνοπτικά τα εξής βήματα: Ο εκπαιδευτικός προειδοποιεί το παιδί για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά του. Αν η συμπεριφορά επαναληφθεί, τότε ο παιδαγωγός ζητάει από το παιδί να καθίσει σε ορισμένο σημείο ‘timeout’, χωρίς να αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά για ορισμένο χρονικό διάστημα το οποίο θα γνωρίζει. Του εξηγεί τι έκανε λάθος με ήρεμο τόνο φωνής απαλλαγμένο από οποιοδήποτε συναίσθημα.

Το ‘timeout’ πρέπει να εφαρμοστεί αμέσως μετά την εμφάνιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς. Μετά τη λήξη του χρόνου, η προσπάθεια επαινείται και το παιδί επιστρέφει στην προηγούμενη απασχόληση του (Kazdin, 2013).

Στην ίδια λογική, η παράμετρος της προσοχής των παιδιών στις οδηγίες του εκπαιδευτικού αποτελεί καίριο ζήτημα για την διεκπεραίωση τους. Προτείνονται οι παρακάτω εφαρμόσιμοι τρόποι από την πλευρά του/της νηπιαγωγού:



Νήπιο και νηπιαγωγός να βρίσκονται σε πολύ κοντινή απόσταση, ο παιδαγωγός να αποκαλεί το παιδί με το όνομα του, να χρησιμοποιεί χαμηλή και ήρεμη φωνή, να ζητά από το παιδί να επαναλάβει τις οδηγίες οι οποίες θα είναι σύντομες με ‘οικείο λεξιλόγιο’ και ανάλογα με το νοητικό επίπεδο του, η χρήση της θετικής γλώσσας εστιάζει καλύτερα την προσοχή του, «μάσησε την τσίχλα με το στόμα κλειστό, αντί, μην τρως έτσι», οι οδηγίες να περιέχουν τη δυνατότητα επιλογής, «είναι ώρα να ντυθείς, το κόκκινο ή το μπλε μπλουζάκι;», η οδηγία να επαναλαμβάνεται, η υπενθύμιση είναι απαραίτητη για τη νηπιακή ηλικία, «Μ. στο ξαναλέω. Βάλε τώρα τα παπούτσια σου!», ο λόγος υλοποίησης συμβάλλει στην εσωτερίκευση της οδηγίας, «Αν βάλεις γρήγορα τα παπούτσια σου, θα έχουμε περισσότερο χρόνο στο πάρκο!», οι φυσικές συνέπειες «μάζεψε τα παιχνίδια σου, αλλιώς δε θα ζωγραφίσεις!», το περιεχόμενο της οδηγίας να αφορά τη συμπεριφορά και όχι την προσωπικότητα του παιδιού, «δεν είναι ασφαλές να σκαρφαλώνεις στα τραπέζια!, αντί άτακτο παιδί!», να τονίζεται η αναμενόμενη συμπεριφορά και να αποφεύγονται οι ερωτήσεις «έφτασε η ώρα να συμμαζέψεις τώρα!, αντί θέλεις να τακτοποιήσεις;», να δηλώνεται ο χρόνος ανταπόκρισης στις προσδοκίες, «όταν χτυπήσει το κουδούνι, θα έρθει η σειρά του Χ. να πάει στη γωνιά της βιβλιοθήκης, αντί δώσε το βιβλίο στον Κ., τώρα είναι η σειρά του», η ενσυναίσθητη κατανόηση ενισχύει τη συμμόρφωση στην οδηγία «είναι δύσκολο να περιμένεις τη σειρά σου, αλλά ο κανόνας λέει να περιμένουμε!» (‘Guidance and discipline’, 2017). Στη διεκπεραίωση αυτών των καθηκόντων καταδεικνύεται ότι η γλώσσα επιτελεί πράξεις, παράκληση, οδηγίες, αναζήτηση πληροφοριών, οι οποίες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που είναι αυτό που ουσιαστικά τους αποδίδει το νόημα τους. Η λειτουργική χρήση της γλώσσας έχει αποφασιστικό ρόλο στην περαίωση των δραστηριοτήτων της πραγματικής ζωής. Η απόκτηση αυτής της ικανότητας αρχίζει από τη νηπιακή ηλικία και εξελίσσεται καθώς το παιδί κοινωνικοποιείται λεκτικά ως φυσικός ομιλητής (Φραγκουδάκη, 1987).

Αναντίλεκτα, τόσο οι οδηγίες όσο και οι εντολές επιδρούν στον ηθικό κόσμο του παιδιού (Hoffman, 1979). Λέγοντας ηθικό κόσμο, νοείται η ηθική συνείδηση, οι ηθικές αρχές και αξίες που αποτελούν κριτήριο για το αν είναι αγαθές ή κακές οι δικές του πράξεις και των άλλων. Οι αρχές αυτές εσωτερικεύονται με διάφορες μορφές, μεταξύ αυτών και η υποχρεωτικότητα των κανόνων. Το παιδί πιστεύει ότι οι κανόνες προβάλλονται ως υποχρέωση για το ίδιο διακρίνει, έτσι, το σωστό και το λάθος (Hoffman, 1979). Όταν οι οδηγίες και οι εντολές του υπενθυμίζουν τα όρια δράσης του, τα οποία με τη σειρά τους

καθορίζονται με βάση κοινωνικούς κανόνες, κατά τη θεωρία κοινωνικής μάθησης, το παιδί, συνήθως, αποφεύγει να υιοθετεί μη αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Μ' άλλα λόγια, το παιδί εσωτερικεύει οδηγίες και εντολές μέσα από την επίκληση λογικής και συναισθήματος ώστε να τροποποιήσει τη στάση του, καθώς συμβιώνει με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό στην προσχολική τάξη.



## Κεφάλαιο 6. Σκοπός της μελέτης

Στο κεφάλαιο αυτό δηλώνεται ο σκοπός της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα και την προσφορά στην κεκτημένη γνώση.

Το πλαίσιο του προβληματισμού που αναπτύχθηκε και η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης, παρέχουν τις απαραίτητες διευκρινίσεις για τη θεμελίωση του σκοπού και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τόσο ο σκοπός όσο και τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται με όρους που συνδέονται με τη θεωρητική προσέγγιση που αντιμετωπίζει το σχολείο ως περιβάλλον μάθησης και συμβάλλει στην προώθηση της συνεργασίας μέσα από την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και ανταλλαγής απόψεων.

Έχοντας ως αφετηρία τις παραπάνω διευκρινίσεις σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει και να κατανοήσει την ποιότητα της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης στην τάξη, κατά τη διαδικασία της μάθησης, περιλαμβάνοντας τις έννοιες των οδηγιών και των εντολών από την οπτική της νηπιαγωγού. Η διερεύνηση του επικοινωνιακού πλαισίου δεν περιορίζεται στη λεκτική μορφή της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, στην χρήση συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα για τη διατύπωση των μηνυμάτων της νηπιαγωγού, όπως και των οδηγιών και των εντολών. Σε συνδυασμό με αυτά, περιλαμβάνει και τη μη λεκτική μορφή, τη στάση του σώματος, τα φωνητικά στοιχεία, όπως και τις ηχητικές επιλογές, τα μουσικά όργανα και το παιχνίδι που συνιστούν δομικά στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας και που στο σύνολο τους συγκροτούν και συνθέτουν το οργανωτικό πλαίσιο της επικοινωνίας εκ μέρους των νηπιαγωγών.

Η σημασία της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης στην προσχολική τάξη με την χρήση των διδακτικών εργαλείων όπως είναι οι οδηγίες και οι εντολές, αποτέλεσε προβληματική της έρευνας. Επίκεντρο της παρούσας έρευνας είναι το «τι», οι ενέργειες της νηπιαγωγού στην προσχολική τάξη για να εδραιώσει το επικοινωνιακό κλίμα, τόσο στο λόγο της όσο και στη στάση της και η πρακτική ιδεολογία που ενσαρκώνεται στις δραστηριότητες, μέσα από την ύπαρξη και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Στη σχετική βιβλιογραφία, πολλοί μελετητές έχουν αναδείξει την περίπτωση της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης στην προσχολική τάξη. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και η Mooney (2005) ο συμμετοχικός ρόλος της νηπιαγωγού στη διδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας παρέχοντας οδηγίες και εντολές, προσαρμοσμένες στο επίπεδο του

παιδιού μέσα από λεκτικούς, αλλά και από μη λεκτικούς διαύλους, καλλιεργώντας ή επεκτείνοντας δεξιότητες και ιδέες των νηπίων.

Οι παραπάνω οριοθετήσεις του σκοπού της έρευνας μπορούν να διατυπωθούν με ερευνητικά ερωτήματα ως ακολούθως:

Ποιά η σημασία των οδηγιών και εντολών για τη νηπιαγωγό;

Πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί την πρόσληψη των οδηγιών και εντολών από τα νήπια στην τάξη;

Πώς ενσωματώνουν οι νηπιαγωγοί τις οδηγίες και τις εντολές στην ευρύτερη επικοινωνία με τα παιδιά;

Η συστηματική καταγραφή, η περιγραφή και η ανάλυση του λόγου των νηπιαγωγών επιτρέπει αφενός μεν να παρουσιαστούν οι ποικίλες νοηματικές διαστάσεις και αφετέρου να αναδειχτεί η συμβολή του στη διαμόρφωση συνεργατικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Η επιστημονική πρωτοτυπία του θέματος έγκειται στην εμπεριστατωμένη διερεύνηση της λεκτικής συμπεριφοράς της νηπιαγωγού και ειδικότερα, ως παράγοντας αλληλεπίδρασης και, επομένως, επικοινωνίας μεταξύ τους. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, κατά τη δομητική προσέγγιση, η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται εξελικτικά μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, όπου ενθαρρύνονται οι αμοιβαίες λεκτικές ανταλλαγές, η αποδοχή, οι αυθεντικές περιστάσεις για επικοινωνία, τα ισχυρά κίνητρα μάθησης και αυτοπραγμάτωσης ορίζεται ως το πλαίσιο μελέτης του θέματος. Εδώ, ο/η νηπιαγωγός απευθύνεται στα παιδιά με οδηγίες για να τα κατευθύνει και με εντολές για να τα οριοθετήσει, ανάλογα με τον προσδοκώμενο διδακτικό στόχο, τις προσωπικές ανάγκες του μαθητή και το είδος της μαθησιακής εμπειρίας που ανακύπτει.

## Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Για τις ανάγκες της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να περιγραφεί η μεθοδολογική προσέγγιση.

### 7.1 Μέθοδος

***Επιλογή/δικαιολόγηση της μεθόδου. Επιλεγείσα προσέγγιση: Ποιοτική μέθοδος.***

Η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε για να αναδειξεί την κοινωνιο-γνωστική και βιωματική πραγματικότητα των συμμετεχόντων της έρευνας που ισχύει για το φαινόμενο και τα υποκείμενα που το περιβάλλουν. Επίσης, βασίστηκε στη μεθοδολογικά ελεγχόμενη ματιά της ερευνήτριας, σε πλαίσιο μη κατευθυντικότητας, εστιάζοντας στις πραγματικές προθέσεις των υποκειμένων (Chism, Douglas, & Hilson, 2008).

Η χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας υπαγορεύθηκε από το ίδιο το υλικό και από το σκοπό της μελέτης. Από τη στιγμή που το υλικό της έρευνας αποτελείται από κείμενα που προσδιορίζουν τη δυναμική της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης στο νηπιαγωγείο μέσω οδηγιών και εντολών, που είναι το κεντρικό φαινόμενο κατά τον Creswell (2016), η εφαρμογή αυτής της μεθοδολογίας αποτελεί την πλέον πρόσφορη επιλογή καθώς εμπίπτει απόλυτα στις τεχνικές προδιαγραφές και δυνατότητες εφαρμογής της. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν τα ερωτήματα που σχετίζονται με το "Γιατί;" και το "Πώς;" των φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2003). Ειδικότερα, η τεχνική που εφαρμόστηκε στην επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων είναι η θεματική ανάλυση. Ως εργαλείο, η θεματική ανάλυση, έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να εστιάσει σε δεδομένα που χαρακτηρίζουν την προσχολική εκπαίδευση καθώς διαμορφώνονται από τα δρώντα πρόσωπα και τις ισχύουσες συνθήκες που αντανakλούν τις επικρατούσες παιδαγωγικές θεωρίες και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου.

#### ***Κριτήρια Επιλογής Δείγματος***

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) νηπιαγωγοί, όλες γυναίκες. Οι δεκατρείς (13) νηπιαγωγοί από αυτές είναι μόνιμα διορισμένες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπηρετώντας σε νηπιαγωγεία των νομών Αττικής, Ναυπλίου, Ρεθύμνου, Αίγινας όπου είναι και ο τόπος διαμονής τους. Οι δύο (2) από αυτές είναι αναπληρώτριες.

Τα έτη υπηρεσίας τους κυμαίνονται από 3 ως 32 χρόνια. Συγκεκριμένα, τρεις (3) από αυτές υπηρετούν από τρία (3) ως έξι (6) έτη, έντεκα από αυτές (11) υπηρετούν από έντεκα (11) ως είκοσι (20) έτη και μία (1) υπηρετεί τριάντα δύο (32) έτη. Αναφορικά με τα τυπικά προσόντα των συνεντευξιαζόμενων, όλες είναι απόφοιτοι του Τμήματος Νηπιαγωγών των Πανεπιστημίων Αθήνας, Κρήτης, Πάτρας, Βόλου. Ανάμεσα τους δύο (2) με δύο μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στην κατοχή τους η καθεμία, μία νηπιαγωγός με ένα μεταπτυχιακό τίτλο και μία νηπιαγωγός που δεν είχε ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές σπουδές της, κατά το διάστημα λήψης της συνέντευξης. Δύο (2) από τις νηπιαγωγούς είχαν τελέσει χρέη προϊσταμένης, μία ήταν σε ενεργή δράση παράλληλα με τα διδακτικά της καθήκοντα. Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί, πριν το μόνιμο διορισμό τους εργάστηκαν ως νηπιαγωγοί στον ιδιωτικό τομέα γεγονός που δίνει τη δυνατότητα, μέσω εμπειρίας να έχουν κάνει χρήση και αρκετών εγχειριδίων ή και παιδαγωγικών σχεδιασμών που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς στον ιδιωτικό τομέα για τη διδασκαλία στο χώρο του νηπιαγωγείου. Εννιά (9) νηπιαγωγοί είναι παντρεμένες και έχουν αποκτήσει δικά τους παιδιά από ένα ως τρία, μία νηπιαγωγός από αυτές είναι χωρισμένη με δύο παιδιά.

### ***Περιγραφή συμμετεχόντων***

Ο υπό μελέτη πληθυσμός, ο πληθυσμός που χρησιμοποιείται στην πράξη, (Ίσαρη-Πουρκός, 2015) αποτελείται από δεκαπέντε (15) νηπιαγωγούς. Δύο (2) από τις νηπιαγωγούς είχαν τελέσει χρέη προϊσταμένης, μία ήταν σε ενεργή δράση παράλληλα με τα διδακτικά της καθήκοντα. Μία (1) έχει εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, ενώ άλλη μία που έχει εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και στηρίζει παράλληλα ένα νήπιο, δεν είναι η βασική νηπιαγωγός αλλά έχει επικουρικό ρόλο στην τάξη, κατά την αφήγηση της κρίθηκε ως η πιο μεθοδική, ιδίως, στην οριοθέτηση της παιδικής συμπεριφοράς και η πιο επιστημονικά τεκμηριωμένη στις απαντήσεις της. Αντίστοιχα, μια άλλη περίπτωση, πρώην προϊσταμένη παρουσιάστηκε ιδιαίτερα τρυφερή στην προσέγγιση της. Αντίθετα, σε μια άλλη εκδοχή αποτυπώθηκε, παρά την μεγάλη προϋπηρεσία και την ενδεχόμενη πείρα, αρκετό άγχος - ο λόγος της είχε ακατάστατη νοηματική αλληλουχία - και, ίσως, αγανάκτηση στα όσα μετέφερε στη συνέντευξη. Ηλικιακά, τα υποκείμενα κυμαίνονται από 30 μέχρι 51 ετών. Η προϋπηρεσία τους μετράται από 3 ως 32 χρόνια εργασιακής εμπειρίας.

Η μέθοδος επιλογής των μονάδων του δείγματος, του υπό μελέτη πληθυσμού, βασίστηκε σε κριτήρια όπως, η ευκολία, η εύκολη πρόσβαση, η διαθεσιμότητα και η σύντομη συλλογή των δεδομένων. Βάσει αυτού, πρόκειται για δείγμα μη πιθανότητας αφού η επιλογή των μελών του δείγματος γίνεται με βεβαιότητα. Έτσι, με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που, αφού δήλωσαν διαθέσιμοι, αποδέχθηκαν την πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα και, στη συνέχεια, σύστησαν άλλους υποψηφίους συμμετέχοντες - νηπιαγωγούς, σύμφωνα με τις κοινωνικές τους επαφές και διασυνδέσεις. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας επέφερε, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη ποικιλία στο δείγμα (Patton, όπ. αναφ. στο Creswell, 2016).

#### ***Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων.***

Ως εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή συνέντευξη με την χρήση πρωτοκόλλου. Η συνέντευξη είναι ημικατευθυνόμενη, ημιδομημένη καθώς χρησιμοποιείται κατάλογος θεμάτων και ερωτήσεων που διαφέρει από συνέντευξη σε συνέντευξη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι Fontana και Frey (όπ. αναφ. στο Creswell, 2016) ισχυρίζονται ότι αυτός ο τύπος συνέντευξης αποτελεί ισχυρό μέσο κατανόησης των συνανθρώπων. Με τη διαδικτυακή συνέντευξη δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς τις απόψεις τους αλλά και υπήρξε περισσότερη ευελιξία, αφού εύκολα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης άλλαζε η σειρά των ερωτήσεων ή τροποποιούνταν ανάλογα με την πορεία της συζήτησης (Creswell, 2016). Οι διαδικτυακές συνεντεύξεις στην παρούσα έρευνα ανήκουν στον σύγχρονο τύπο - ο ασύγχρονος τύπος αφορά τις συνεντεύξεις που πραγματοποιούνται σε μη πραγματικό χρόνο, όπως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου - καθώς αφορούν την απευθείας σύνδεση, μέσω κάποιου λογισμικού ή πλατφόρμας που επιτρέπει διαδικτυακή συζήτηση (skype, viber) και πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο (O'Connor, Madge, Shaw, & Wellens, 2008). Οι διαδικτυακές συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου μισή ώρα. Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας χρησιμοποιήθηκε το πρωτόκολλο συνέντευξης και το δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο.

Ο οδηγός συνέντευξης συντάχθηκε από την ερευνήτρια με δέκα (10) ερωτήσεις οι οποίες, κατά τη ροή της συζήτησης, δεν ήταν σταθερές αριθμητικά αλλά εμπλουτίζονταν ή ζητούνταν περαιτέρω εξηγήσεις, άλλωστε, αυτή είναι η ημιδομημένου τύπου συνέντευξη. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα οργανώνοντας την απάντησή τους σύμφωνα με τα

προσωπικά τους κριτήρια, διερευνητικές για να αποσαφηνίζονται ή να επεκτείνονται οι ιδέες των συμμετεχόντων, ενώ αποφεύχθηκαν οι καθοδηγητικές ερωτήσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε μορφές μεροληψίας είτε από την πλευρά της ερευνήτριας είτε από την πλευρά του συνεντευξιζόμενου. Κατά τον Patton (1987), οι ερωτήσεις στη συνέντευξη έχουν διαφορετικό περιεχόμενο αφορούν εμπειρίες, συμπεριφορές, συναισθήματα και ιδεολογήματα των υποκειμένων, ώστε η ερευνήτρια να μπορέσει να κατανοήσει πως κατασκευάζεται η πραγματικότητα από τη δική τους πλευρά. Οι ερωτήσεις του οδηγού κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) εισαγωγικές, γενικές ερωτήσεις που προσδιορίζουν την ταυτότητα του συνεντευξιζόμενου, όπως ηλικία, ειδικότητα στο νηπιαγωγείο, έτη προϋπηρεσίας, β) διερευνητικές, όπου οι συμμετέχουσες αναπτύσσουν γενικές απόψεις αναφορικά με το θέμα (ερωτήσεις 2-4), γ) συγκεκριμένες, γιατί απαιτούν συγκεκριμένες απαντήσεις (ερωτήσεις 5-9). Η τελευταία ερώτηση, η δέκατη, αφορά τη διατύπωση της προσωπικής γνώμης των συμμετεχόντων σχετικά με τη σημασία της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και το ρόλο των οδηγιών και των εντολών στην προσχολική τάξη. Στο παράρτημα της εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά το πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α).

#### ***Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας:***

Η διαδικασία εύρεσης του δείγματος άρχισε το μήνα Μάρτιο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2021 με τηλεφωνική επικοινωνία, εφόσον τα άτομα ήταν οικεία προς το πρόσωπο της ερευνήτριας ή μέσω συστάσεων από άλλες συναδέλφους νηπιαγωγούς. Η σύσταση ήταν απαραίτητη να προηγηθεί της διαδικασίας για τη σύντομη γνωριμία με το άτομο που θα συμμετείχε ώστε να νιώσει άνετα να λάβει μέρος. Ταυτόχρονα, έπρεπε να ικανοποιηθεί το ζήτημα της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

Ειδικότερα, η δεοντολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στην παρούσα έρευνα. Για να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα, η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων, ήταν απαραίτητο να εξασφαλιστεί η συνειδητή συγκατάθεση όσων εμπλέκονται στην έρευνα. Έτσι, στάλθηκε ηλεκτρονικά το έντυπο ενημέρης συναίνεσης το οποίο, αφού οι συμμετέχουσες το διάβασαν, έλαβαν γνώση και υπέγραψαν. Το έντυπο πληροφορούσε τις συμμετέχουσες για το σκοπό και τη μεθοδολογία της μελέτης, την ελευθερία επιλογής για τη συμμετοχή στη μελέτη και τη δυνατότητα διακοπής της συμμετοχής σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή χωρίς αρνητικές συνέπειες, τον τρόπο με τον οποίο θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία και τα προσωπικά



δεδομένα των συμμετεχόντων, τον ρόλο των συμμετεχόντων στη μελέτη, περιλαμβάνοντας και τον χρόνο που απαιτείται και το όνομα και τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή στον οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να απευθυνθούν σχετικά με τα δικαιώματά τους στη μελέτη. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο προκειμένου οι συμμετέχοντες να αισθανθούν ασφάλεια και να απαντήσουν πρόθυμα και ειλικρινά στις ερωτήσεις.

Μετά από αυτό το βήμα, ακολούθησε η επαφή με τα υποκείμενα, η οποία εξαιτίας της πανδημίας που μαστίζει από την προηγούμενη χρονιά τη χώρα, ήταν, αναγκαστικά, εξ αποστάσεως είτε τηλεφωνικά, είτε μέσω κλήσης με βιντεοθόνη για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, την ευρύτερη γνωριμία και το «σπάσιμο του πάγου». Τέλος, για τη λεπτομερή καταγραφή της συζήτησης, συμφωνήθηκε η χρήση δημοσιογραφικού μαγνητοφώνου, με τον όρο ότι, αν κάποιος επιθυμεί να διαγραφεί μέρος των λεγόμενων του, αυτό να γίνει άμεσα.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη λήψη των διαδικτυακών συνεντεύξεων αξιολογήθηκαν. Αν και οι διαδικτυακές συνεντεύξεις ήταν, αρχικά, είκοσι (20), εντούτοις, αξιοποιήθηκαν οι δεκαπέντε (15). Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επιλογή ήταν οι μη στοχευμένες απαντήσεις των υποκειμένων στη διαπραγμάτευση των θεμάτων και η κακή ποιότητα ήχου που παρουσιάστηκε κατά την εγγραφή των συνεντεύξεων.

Το ηχογραφημένο υλικό έχει μετεγγραφεί με τη μορφή σεναρίου, δηλαδή το αρχικό του ομιλητή και η απάντηση του ερωτώμενου, ώστε να είναι εύκολη η κατανόηση του (Johnstone, 2000). Στο κείμενο έχουν χρησιμοποιηθεί σημεία στίξης, κατά τη νόρμα του γραπτού λόγου, προκειμένου να αποδοθεί, όσο πιο πιστά, το μήνυμα της επικοινωνίας. Στην ίδια λογική, δεν έγιναν διορθώσεις του λόγου, ακόμα και σε αδόκιμες γλωσσικές επιλογές, όπως στην χρήση επιφωνημάτων, ηχογλώσσας, πολλών επαναλήψεων. Το σκεπτικό ήταν η ανάδειξη της αυθεντικότητας του κειμένου και των βασικών συμπερασμάτων για την έρευνα.

Στο κείμενο χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός της αρίθμησης των συμμετεχόντων αντί των ψευδώνυμων, καθώς το δείγμα δε διαφοροποιείται ως προς το φύλο.

Κατά τη μετεγγραφή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν σύμβολα. Εδώ, περιλαμβάνονται τα σημεία στίξης, τελεία (.), κόμμα(,) ερωτηματικό (;), θαυμαστικό(!) που καλύπτουν τις συγκεκριμένες λειτουργικές ανάγκες των κειμένων. Ακόμα, έγινε χρήση των

αποσιωπητικών... για την απόδοση παράταξης ήχου, του κενού (...) για την απόδοση παύσεων στη ροή του λόγου, παύλα (-) για την απόδοση του συλλαβισμού, σε μη μετεγγραφέντα μέρη (~) και με κεφαλαία γράμματα για την απόδοση της έντασης του ήχου. Τέλος, στη μετεγγραφή των κειμένων, η συμμετέχουσα δηλώνεται με το κεφαλαίο Σ και τον αντίστοιχο αριθμό ενώ η νηπιαγωγός με το αρχικό γράμμα Ν.

### **Προσέγγιση ανάλυσης**

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η τεχνική αυτή αφορά στην αναγνώριση, περιγραφή, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, των θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα. Η ερευνήτρια εστιάζει σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της. Άρα, τα ερευνητικά ερωτήματα κατευθύνουν την πορεία της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2017). Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν «λέξη προς λέξη», καταγράφηκε ακόμα και η μη λεκτική έκφραση των υποκειμένων. Η διαδικασία αυτή ήταν αφενός απαραίτητη γιατί προσέφερε σημαντική εξοικείωση με τα δεδομένα, αφετέρου, ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα, όταν για κάθε ηχογραφημένη συνέντευξη απαιτούνταν 4 έως 5 ώρες καταγραφής. Έπειτα, οργανώθηκαν οι πληροφορίες, κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα, ομαδοποιήθηκαν - οι πίνακες οπτικοποιούσαν τα δεδομένα διευκολύνοντας την κατανόηση τους - εντοπίστηκαν συσχετίσεις μεταξύ των θεματικών ενοτήτων και, έτσι, προέκυψαν τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάστηκαν και τεκμηριώθηκαν βιβλιογραφικά.

Οι 15 ατομικές συνεντεύξεις των συμμετεχουσών περιλαμβάνουν ανοιχτές ερωτήσεις σχεδιασμένες να διερευνούν τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση στην προσχολική τάξη με την χρήση οδηγιών και εντολών. Κατά τη λήψη των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια βολιδοσκοπούσε για περαιτέρω πληροφορίες εμπλουτίζοντας ή αποσαφηνίζοντας τις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιτρέπουν στην ερευνήτρια να προσεγγίζει το ζήτημα της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης παραμένοντας ανοιχτή και δεχτική σε ιδέες και προτάσεις (Creswell, 2016).

Η επικύρωση των ευρημάτων στην ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται με συγκεκριμένες μεθοδολογικές στρατηγικές. Η «αξιοπιστία» (credibility) σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκειά της και στην εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001).



Ο τριγωνισμός ή η τριγωνοποίηση μεθόδων και δεδομένων ο συνδυασμός και η εφαρμογή διαφόρων διαφορετικών μεθοδολογιών με σκοπό τη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου (Denzin, 1994). Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η καταλληλότητα των ερμηνειών που προκύπτουν από τα ευρήματα. Ένας άλλος τρόπος είναι ο έλεγχος των συμμετεχόντων που συνίσταται στη συζήτηση των ευρημάτων με τους εκπαιδευτικούς στοχεύοντας στην επαλήθευση τους (Συμεού, 2007). Για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρούσα έρευνας δεν ήταν εφικτό να εφαρμοσθούν τα παραπάνω κριτήρια αφού ο χρόνος και οι δυνατότητες ήταν περιορισμένα. Έτσι, στην παρούσα έρευνα οι έννοιες αξιοπιστίας και εγκυρότητας γίνονται αντιληπτές μέσω διαφορετικών κριτηρίων και εννοιών. Η πιστοποίηση των ευρημάτων διαφαίνεται μέσα από την πυκνή περιγραφή και αποτύπωση των αφηγήσεων των συμμετεχόντων από την ερευνήτρια, στοιχείο που ο Συμεού (2007) το συγκαταλέγει στο κριτήριο της γενικευσιμότητας. Επίσης, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων που διασφαλίστηκε κατά τη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων αποτελεί κριτήριο ερευνητικής συνέπειας. Η ακριβής και τεκμηριωμένη παρουσίαση των μεθοδολογικών βημάτων και διαδικασιών από την ερευνήτρια επιβεβαιώνουν, με τη σειρά τους, την ισχύ των ευρημάτων ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να προβαίνει σε αξιολογική κρίση σε ό,τι αφορά την ποιότητα του ποιοτικού ερευνητικού υλικού. Αξίζει να γίνει αναφορά ,ακόμα, σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του δείγματος που έχουν κομβικό ρόλο στην επιβεβαίωση των δεδομένων τα οποία είναι η καταλληλότητα και η επάρκεια. Ο αριθμός του δείγματος κρίθηκε κατάλληλος για την ερμηνεία του φαινομένου παρέχοντας ποιοτικές πληροφορίες ώστε να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού (Anderson, 2010).

## Κεφάλαιο 8. Παρουσίαση των Ερευνητικών Ευρημάτων

Αφού καταγράφηκε λεπτομερώς το μεθοδολογικό πλαίσιο, στο κεφάλαιο αυτό, μέσω πινάκων αναλύονται διεξοδικά τα ευρήματα που προέκυψαν της ποιοτικής έρευνας.

Η ανάλυση των ευρημάτων από τις διαδικτυακές συνεντεύξεις έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην δημιουργία υποστηρικτικής ατμόσφαιρας και ουσιαστικής επικοινωνίας, λεκτικής και μη λεκτικής, στο χώρο του νηπιαγωγείου, στοιχείο που συγκαταλέγεται στις πολλές κατηγορίες που αναδύθηκαν. Μόλις αναλύθηκαν τα δεδομένα των συνεντεύξεων και προσδιορίστηκαν τα κύρια θέματα, η ερευνήτρια εστίασε σε συγκεκριμένα θέματα με την βοήθεια του πίνακα θεμάτων και υποθεμάτων που είναι στο παράρτημα (βλ. Παράρτημα Α). Ειδικότερα, τα ευρήματα που είχαν κατηγοριοποιηθεί ως απόψεις των νηπιαγωγών για την έννοια της επικοινωνίας, μετά από μελέτη των απαντήσεων τους, ανακωδικοποιήθηκαν. Έπειτα, τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν ως θέματα. Έτσι, από την ανάλυση των αφηγήσεων των νηπιαγωγών διακρίνονται δεκατέσσερα βασικά θέματα τα οποία αναδεικνύουν ποικίλες όψεις στη διαδικασία οριοθέτησης και πραγμάτωσης της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, μέσω των οδηγιών και των εντολών, όπως παρουσιάζονται στον συνοπτικό πίνακα βασικών θεμάτων.

8.1 Ρόλος της νηπιαγωγού.
8.2 Λειτουργία του νηπιαγωγείου.
8.3 Παράμετροι της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
8.4 Ποιοτικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά της νηπιαγωγού.
8.5 Κανόνες.
8.6 Οδηγίες και τις εντολές, όπως ορίζονται από τις νηπιαγωγούς.
8.7 Λεκτικοί και μη λεκτικοί τρόπους απόδοσης των οδηγιών και των εντολών.
8.8 Στάση των παιδιών προς τις δυο μορφές επικοινωνίας.
8.9 Τεχνικές οριοθέτησης των νηπίων.
8.10 Αντίκτυπο των οδηγιών και των εντολών στη στάση και συμπεριφορά των παιδιών.
8.11 Ενσωμάτωση των οδηγιών και των εντολών στη διδακτική πράξη.
8.12 Παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην προσχολική τάξη.
8.13 Διδακτική μέθοδο.
8.14 Προσωπική τοποθέτηση της κάθε νηπιαγωγού για το υπό διερεύνηση θέμα.

*Πίνακας 1. Συνοπτικός Πίνακας Βασικών Θεμάτων*

## 8.1 Ο ρόλος της νηπιαγωγού

Ξεκινώντας από την ιστορία εκείνης της συμμετέχουσας που υπογραμμίζει την τεράστια σημασία που διαδραμάτισε στην επαφή και γνωριμία με το παιδί η εμπειρία της μητρότητας:

*«Μετά το μικρό, γιατί μπόρεσα να κατέβω, μου δόθηκε η εμπειρία μέσα από τη μητρότητα, μπόρεσα να κατέβω στα παιδιά και να καταλάβω πως είναι τα παιδιά, πως σκέφτονται τα παιδιά αυτής της ηλικίας» (Σ1).*

Οι περισσότερες αφηγήσεις προσδίδουν ποικίλες εκφάνσεις στον παιδαγωγικό τους ρόλο οι οποίες συνοψίζονται στα παρακάτω επίθετα: Καθοδηγητικός, ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός.

*«Προσπαθώ να βοηθήσω τα παιδιά ηλικίας 4 ως 5 χρονών, να κοινωνικοποιηθούν, να αναπτύξουν μια ολόκληρη προσωπικότητα, να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας με τα άλλα παιδιά, να γίνουμε μια ομάδα, να μάθουνε να δουλεύουν σαν ομάδα, να μάθουν να εκφράζονται, να μιλάνε, να συνεργάζονται, να δημιουργούν» (Σ6).*

Η νηπιαγωγός στο απόσπασμα, συμπεριφέρεται ως μέλος της ομάδας, ο πληθυντικός αριθμός, η συχνή αναφορά στο «εμείς» επικυρώνει τη στάση της.

*«Συναποφασίζουμε κάθε μέρα τι θα κάνουμε με βάση το πρόγραμμα που έχουμε και προσπαθώ να κατευθύνω τα παιδιά και να τα διευκολύνω αλλά όχι να παίρνω εγώ τις αποφάσεις. Ο ρόλος μου είναι περισσότερο υποστηρικτικός στα παιδιά» (Σ11).*

Η εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος και η θέσπιση κανόνων από τη νηπιαγωγό είναι οι πρώτες οργανωτικές κινήσεις για την αρμονική συμβίωση νηπιαγωγού και παιδιών.

*«Από την αρχή της χρονιάς να ενθαρρύνω τα παιδιά να ακολουθήσουν κάποιους κανόνες» (Σ9). «Εφαρμόζουμε το ωρολόγιο πρόγραμμα έτσι όπως πρέπει και μας έχουν στείλει από το Υπουργείο» (Σ3).*

Στις αφηγήσεις των νηπιαγωγών, επισημαίνεται ότι μια διάσταση του ρόλου είναι η προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό, για την «οργανωμένη μάθηση», αφού έχει φροντίσει «για την καλλιέργεια της κοινωνικό-συναισθηματικής τους πλευράς». Στη συνέχεια, υποστηρίζεται η διδασκαλία των νηπίων αλλά και αυτών που έχουν δυσκολίες μάθησης.

*«Δουλεύουμε διάφορες θεματικές ενότητες και μέσα από τις θεματικές ενότητες προσπαθούμε να αναπτύξουμε δυνατότητες και δεξιότητες στα παιδιά, ό,τι αφορά τον προσανατολισμό στο χώρο, ό,τι αφορά το θεατρικό παιχνίδι, ό,τι περικλείει, τέλος πάντων, η ειδικότητα. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ξεκινώντας από χρώματα, σχήματα από το Σεπτέμβρη, εκμεταλλευόμενη όλες τις γιορτές που υπάρχουν, Χριστούγεννα, Πάσχα, τις εθνικές επετείους» (Σ1).*

Εντύπωση προκαλεί το εύρημα ότι η νηπιαγωγός για να προωθήσει τη γνώση, εστιάζει στην χωροταξική διαρρύθμιση του χώρου η οποία

*«κινεί τη φαντασία και τους κάνει πιο συνεργατικούς» (Σ4).*

Ο καθοδηγητικός ρόλος της νηπιαγωγού διαφαίνεται από τη δημιουργία ασφαλούς λεκτικού και μη επικοινωνιακού πλαισίου δομημένου σε μια σχέση εμπιστοσύνης που συνεπικουρεί στο αίσθημα άνεσης των παιδιών στην τάξη.

*«Προσπαθώ να βοηθήσω τα παιδιά να κατανοήσουν και να ψάξουν, να εμπνευστούνε για να ψάξουν τον κόσμο γύρω τους» (Σ12).*

Οι «βιωματικές δραστηριότητες» και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών, με έμφαση στην προσωπική ενδυνάμωση, την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, την απελευθέρωση της φαντασίας τους και την κοινωνικοποίηση, αποτελούν διδακτικό στόχο της νηπιαγωγού στην τάξη. Η στάση της νηπιαγωγού στο παιδαγωγικό πλαίσιο δεν είναι απόμακρη από τα παιδιά αλλά κινείται μαζί τους, ως μέλος της ομάδας τους.

*«Συναποφασίζουμε κάθε μέρα τι θα κάνουμε με βάση το πρόγραμμα που έχουμε» (Σ11).*

Φυσικά, θίγεται και η συνεργασία με τους γονείς και το σύλλογο γονέων ως απαραίτητο συστατικό για την ορθή λειτουργία της τάξης.

## **8.2 Λειτουργία νηπιαγωγείου**

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς η νηπιαγωγός επεξηγεί αναλυτικά στα παιδιά τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, την διαχείριση των υλικών, την τακτοποίηση των παιχνιδιών.

*«Είμαστε πολύ αναλυτικοί και επιμένουμε πάρα πολύ σε κάποια πράγματα, ιδίως σε αυτά που έχουν να κάνουν με τον τρόπο λειτουργίας μας, με τις καθημερινές μας λειτουργίες» (Σ3).*

Η παρέμβαση της νηπιαγωγού ελαχιστοποιείται μόλις τα παιδιά αφομοιώσουν τον τρόπο οργάνωσης της τάξης και ενεργούν αυτόβουλα.

*«Μετά χαλαρώνουμε γιατί τα παιδιά πια έχουν μάθει» (Σ3).*

### 8.2.1 Διδακτικό πρόγραμμα

Ως προς το διδακτικό πρόγραμμα, παρατηρούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται καθημερινά, οι ρουτίνες, όπως ορίζονται από τις νηπιαγωγούς. Στις ρουτίνες περιλαμβάνονται οι εργασίες, τα τραγούδια, τα κινητικά και ψυχοκινητικά παιχνίδια, η κούκλα (της τάξης), το παραμύθι.

*«Για την ώρα του φαγητού έχουμε τραγούδι, για να κάθονται για να δεθεί καλά μια ομάδα παιδιών» (Σ4).*

Η σταθερότητα και συνέπεια στο διδακτικό πρόγραμμα διασφαλίζεται με την υλοποίηση τους και με γνώμονα την εκάστοτε ψυχική διάθεση των παιδιών. .

*«Φροντίζω να κρατάω ένα κομμάτι της διδασκαλίας σταθερό καθημερινά. Βέβαια, πρώτα από όλα πρέπει να λαμβάνω υπόψη τις ανάγκες των παιδιών» (Σ10).*

Για τη διδασκαλία του νηπιαγωγείου αναφέρεται ότι διεξάγεται με εποπτικά μέσα όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το tablet και τα βιβλία.

### 8.2.2 Διάρθρωση προγράμματος

Ως προς τη διάρθρωση του προγράμματος, στο νηπιαγωγείο λειτουργούν δύο τμήματα, το πρωινό και το ολοήμερο. Στο πρωινό πρόγραμμα ο ρυθμός της διδασκαλίας είναι πιο απαιτητικός.

*«Το ολοήμερο τμήμα και με τις ώρες που έχουμε και τα λίγο λιγότερα παιδιά, τους δίνεται αυτή η δυνατότητα, δεν έχεις το αυστηρό πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθήσεις το πρωί, είσαι πιο χαλαρός» (Σ2).*

Η νηπιαγωγός στο ολοήμερο τμήμα επιδεικνύει ενεργητική ακρόαση στις προσωπικές ανάγκες των παιδιών ώστε όλοι να συμβιώνουν αρμονικά.

*«Ακούω τι θέλουν τα παιδιά και βλέπω τα παιδιά πιο χαρούμενα και ζητούν να μείνουν στο ολοήμερο εξαιτίας αυτού» (Σ2).*

### **8.3 Οι παράμετροι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.**

#### **8.3.1 Η έννοια της επικοινωνίας.**

Έχει ενδιαφέρον η τοποθέτηση της νηπιαγωγού για το πώς αντιλαμβάνεται την έννοια της επικοινωνίας, ως σύνθετη διαδικασία με δύο διακριτά μέρη, τη μεταφορά του μηνύματος ανάμεσα σε πομπό-παιδιά και δέκτη-νηπιαγωγός και την κατανόηση του μηνύματος μέσω πράξεων διαλόγου.

*«Επικοινωνία, θεωρώ ότι δεν είναι μια απλή διαδικασία, είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία, στην ουσία, περιλαμβάνει ένα πομπό και ένα δέκτη του μηνύματος, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τις περισσότερες φορές, ο πομπός θα έπρεπε να είναι τα παιδιά έτσι ώστε ο αποδέκτης του μηνύματος να είναι ο νηπιαγωγός ή η νηπιαγωγός. Ωστόσο, η επικοινωνία δεν έχει να κάνει μόνο με τη μεταφορά του μηνύματος, έχει να κάνει με το αν γίνεται κατανοητό το μήνυμα, δηλαδή το αποτέλεσμα της διαδικασίας θα έπρεπε να είναι ότι υπάρχει κατανόηση του μηνύματος από τον αποδέκτη, ο οποίος αποδέκτης, εννοείται, μέσα από τις πράξεις του διαλόγου θα φροντίσει να δει ότι κατανοεί το μήνυμα». (Σ8).*

Στις αφηγήσεις παρατηρείται ο διαχωρισμός σε λεκτική – στο επίπεδο περιεχομένου που εμφανίζεται στην αρχή της χρονιάς και σε μη λεκτική – επίπεδο σχέσης που υπερισχύει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

*«Πηγαίνουμε σταδιακά, ίσως πρώτα με λεκτική επικοινωνία, αν δεν είναι λεκτική θα είναι με τη στάση του σώματος μου, θα σταματήσω τη διδασκαλία και θα απευθυνθώ ατομικά σε κάθε παιδί, βλέποντας δηλαδή αλληλεπιδρούμε, δεν είμαστε σε ένα γραφείο να έχουμε οδηγίες και εντολές, enter, stop, cancel, delete. Είναι άνθρωποι, είναι παιδιά, και ανάλογα πως αντιδρούν, διαμορφώνω και εγώ την επικοινωνία μου, την εμπλουτίζω και την προχωράω σε άλλο επίπεδο. Πολλές φορές δεν είναι αρκετή και αναλόγως την αντίδραση των παιδιών, την προσαρμόζω» (Σ6).*

Πολλές νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι η μορφή της μη λεκτικής επικοινωνίας ενδείκνυται στην επαφή με τα παιδιά και περιλαμβάνει την απτική συμπεριφορά, την ενσυναίσθηση

και την αναγνώριση των συναισθημάτων. «Η αγκαλιά», «το πλησίασμα», «ο τρόπος που κοιτάζει η νηπιαγωγός», αποτελούν μη λεκτικούς κώδικες που χρησιμοποιούνται με θετική επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών.

*«Με την αγκαλιά, με το πλησίασμα, ιδίως φέτος που είμαι ολόημερο, με το που θα..., δεν τα υποδέχομαι εγώ στην τάξη ένα-ένα το πρωί, ξεκλειδώνω την πόρτα, τα πετυχαίνω στο διάλειμμα και θα τρέξουν και τα 20 πάνω μου, θα πούμε «Κυρία Στέλλα!». Θα τα αγκαλιάσω, ξέρω εγώ, θα τα ακουμπήσω στο κεφαλάκι είναι και αυτό το καλωσόρισμα». (Σ3).*

Είναι προφανές ότι η επικοινωνία με τα παιδιά πραγματοποιείται σε καθημερινή βάση, χαρακτηρίζεται, δε, ως «πολυεπίπεδη» υπονοώντας ότι άπτεται της συναισθηματικής, γνωστικής, κοινωνικής πλευράς των παιδιών. Βέβαια, προαπαιτούμενο αυτού είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς και οικείου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου τα παιδιά θα νιώθουν άνετα για να εκφραστούν και να εμπιστευτούν τη νηπιαγωγό, όπως ταυτίζονται οι αφηγήσεις των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα.

*«Επικοινωνία, για μένα βασικό είναι το παιδί να νιώσει άνετα να επικοινωνήσει, να επικοινωνήσει το οτιδήποτε, την άποψη του, το συναίσθημα του, την γνώμη του, να αισθανθεί το χώρο δηλαδή και με μένα και με την υπόλοιπη ομάδα, και με τους συμμαθητές του οικείο, άνετο να έχει το συναίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης ώστε να εκφράσει ό,τι θέλει, πραγματικά ό,τι θέλει, βιώματα του, γνώμη του, προβλήματα που μπορεί να κουβαλάει απέξω εκτός του σχολείου, ώστε μέσα από αυτό το κλίμα το κάθε παιδί να μπορέσει να ολοκληρωθεί, να μπορέσει δηλαδή να νιώσει άνετα για να πάει μετά στο εκπαιδευτικό κομμάτι, η επικοινωνία είναι βασικό κομμάτι στο νηπιαγωγείο». (Σ15).*

Στο πλαίσιο αυτό, έχει ιδιαίτερη σημασία, όπως παρατηρούν οι νηπιαγωγοί, τα παιδιά να ακούν με προσοχή τη νηπιαγωγό, να κατανοούν το λόγο της και να αλληλεπιδρούν με την ίδια και μεταξύ τους.

*«Να ασκηθούν τα παιδιά να ακούν τη νηπιαγωγό που μιλάει μέσα στην τάξη, θα πρέπει και τα παιδιά να μάθουν να ακούν αυτό που τους λέω, είτε είναι μια συζήτηση, κάτι που μας ενοχλεί, μας φοβίζει». (Σ10).*

Η έννοια της επικοινωνίας, εντωμεταξύ, διαφαίνεται «από το χρωμάτισμα της φωνής της νηπιαγωγού» κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου» για να μπορέσει να περάσει απέναντι.



Επίσης, η πλαισίωση που πολλές αφηγήσεις αναφέρουν για την κατανόηση του μηνύματος είναι «το κλίμα ελευθερίας» σύμφωνα με το οποίο

*«πρώτα θα ρωτήσω τι σκέπτονται εκείνοι και με βάση αυτά που παίρνω, θα λειτουργήσω και εγώ» (Σ4).*

Η βάση του μοντέλου της επικοινωνίας, στην περίπτωση της προσχολικής τάξης, συνίσταται στην αφοσίωση της νηπιαγωγού στο διδακτικό στόχο και στη μετάδοση των γνώσεων με ενθουσιώδη διάθεση στα παιδιά.

*«Χρειάζεται να βγάζεις ψυχή. Τι σημαίνει αυτό; Σημαίνει ότι θα πρέπει να το χρωματίζεις όλο αυτό, να περνά πρώτα από σένα, οποιαδήποτε ενότητα κάνεις, για να μπορέσει να περάσει στα παιδιά. πρέπει με κάποιο τρόπο να τα πάρεις τα παιδιά μαζί σου, για να μπορέσεις να πεις ότι έχει απόδοση αυτό που κάνεις» (Σ1).*

Ένα μεγάλο μέρος των αφηγήσεων τονίζει τη θετική γλώσσα και το ύφος στην επικοινωνιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο.

*«Το να τους μιλάς πάντα ενθαρρυντικά και όχι με αρνητικό τρόπο, να μην ακούν συνέχεια 'μην κάνεις αυτό!', να κοιτάς τη θετική συμπεριφορά σε ένα παιδάκι, να την ενισχύσεις, ακόμα και όταν βλέπεις ότι κάνει λάθη, ε, πως μπορείς να κατέβεις στο δικό του το επίπεδο, να μη σε νιώθει σε μια θέση ισχύος και αυτό φαίνεται από πως θα κάτσουμε στα καρεκλάκια τους τα χαμηλά, στην παρεούλα, στις γωνιές, στις ομάδες, στα τραπέζια, να σε αισθανθούν στο επίπεδο τους» (Σ3).*

Αλλά και η αναφορά στο γλωσσικό κώδικα με καλολογικά στοιχεία.

*«Με τα παιδιά μιλάω πολύ γλυκούλικά, όχι όπως μιλάμε μαζί, χρησιμοποιώ πάρα πολύ «αγάπη μου, λουλούδι μου, μπουμπούκι μου» τέτοια, και τους αρέσει και μου το λένε (Σ4).*

Η ευγένεια είναι ένας παράγοντας που προωθεί ικανοποιητικά την επικοινωνία με τα νήπια.

*«Να τα αντιμετωπίσει με τον ίδιο τρόπο, να μιλήσει στη γλώσσα τους, να καταλάβει, χωρίς να ειρωνευτεί, χωρίς να κοροϊδέψει, ε, χωρίς να γελάσει γιατί όλα τα παιδιά τα αντιλαμβάνονται, να δείξει λοιπόν, την απαραίτητη προσοχή» (Σ7).*

Όπως και ο σταθερός και χαμηλός τόνος της φωνής.



*«Ο τόνος στη φωνή μου να είναι χαμηλός, βέβαια κάποια στιγμή ίσως ανεβαίνει αλλά και πάλι, έτσι, προσπαθώ να το συγκρατήσω γιατί, ε, με τις φωνές τα παιδιά δεν εστιάζουν, οπότε όταν ο τόνος της φωνής είναι λίγο πιο χαμηλός προσπαθούν να κάνουν ησυχία για να ακούσουν καλύτερα, να αφομοιώσουν αυτά που θα πεις «σε συνδυασμό με τον προσεγμένο λόγο». «Ο τόνος θα πρέπει να είναι σταθερός, να μη φωνάζει δυνατά να χρησιμοποιεί όμορφες λέξεις, να συμβουλεύει» (Σ14).*

Δεν παραλείπεται να γίνει αναφορά των αρνητικών συνεπειών από την απουσία της επικοινωνίας οι οποίες αφορούν την αρνητική διαπροσωπική σχέση με τα παιδιά, την απουσία εμπιστοσύνης, σεβασμού και αγάπης από την πλευρά των νηπίων. Η εκδήλωση του θυμού ή της έντονης ενόχλησης της νηπιαγωγού προς ένα νήπιο δυσχεραίνει το έργο της παράλληλα στρέφει τα άλλα παιδιά ενάντια σε αυτό. Για αυτό, όπως παραδέχεται στην αφήγηση της,

*«προσπαθώ να έχω μια ίση συμπεριφορά προς όλους, να μην αφήνω και τον εκνευρισμό μου να φαίνεται» (Σ3).*

### **8.3.2 Προσδιορισμός της αλληλεπίδρασης.**

Στις αφηγήσεις επισημαίνεται ότι η αλληλεπίδραση αφορά πομπό και δέκτη, ως υποομάδα του σχολείου, της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Η οικοδόμηση συνεργατικής σχέσης δομείται σε κλίμα ασφάλειας, σεβασμού, ειλικρίνειας, εμπιστοσύνης με τις ανάλογες υποχρεώσεις των εμπλεκόμενων μελών. Το σπουδαιότερο αυτών, ο συναισθηματικός παράγοντας,

*«το συναίσθημα νομίζω ότι είναι το πιο βασικό όλων και εμείς ξεκινάμε τη μέρα μας πάντα στο σχολείο με το πώς νιώθουμε» (Σ10)*

που εμπλέκεται ρυθμιστικά στην ερμηνεία των σημάτων.

## **8.4 Ποιοτικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά**

Στη διαδικασία της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης είναι άξια λόγου τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, που υπογραμμίζονται από τις νηπιαγωγούς, τα οποία, με τη σειρά τους, αφενός συνθέτουν την προσωπικότητα της νηπιαγωγού που καλλιεργεί το εν λόγω μοντέλο, αφετέρου, διαμορφώνουν τη σχέση της νηπιαγωγού με τα παιδιά

ώστε να εμπεριέχει θετικά συναισθήματα, άρα και θετικό τρόπο σκέψης. Αναλυτικότερα, η νηπιαγωγός συμπεριφέρεται ως γονεϊκό υποκατάστατο όπως και η προσχολική τάξη, αντίστοιχα,

*«σε αυτές τις ηλικίες η νηπιαγωγός είναι και λίγο δεύτερη μαμά, είμαστε το δεύτερο σπίτι» (Σ3).*

Αυτό αιτιολογεί το γεγονός ότι τα παιδιά επιζητούν το να προσεγγίζουν τη νηπιαγωγό,

*«έρχονται για αποδοχή, θέλουν να σε έχουν μαζί τους».*

Συγχρόνως, η νηπιαγωγός αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, «ως σημαντικός άλλος» ενισχύοντας τη στάση της με τον έπαινο, όταν απευθύνεται στα παιδιά. Η υποστηρικτική της στάση είναι αναμφισβήτητη με άξονα την καλλιέργεια της κοινωνικο-συναισθηματικής πλευράς των νηπίων ενώ «οι μαθησιακοί στόχοι θα έρθουν μετά» (Σ15). Αξίζει να σημειωθεί ότι η νηπιαγωγός οφείλει να είναι:

*«Διάφανη στην τάξη» με την έννοια της ευελιξίας καθώς «τα παιδιά έχουν φοβερή διαίσθηση, να αφήνουμε τα προβλήματα έξω από την τάξη και να αλλάζουμε λιγάκι, μας κάνει και εμάς καλό». (Σ10).*

Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο η νηπιαγωγός,

*«να κερδίσει τα παιδιά, σε εισαγωγικά, να κατακτήσει την εμπιστοσύνη τους, οπότε εκείνα να ξεκλειδωθούν και να μπορούν να επικοινωνούν μαζί της και να βγάζουν όλα τα πράγματα, τις γνώσεις τους και να τους μεταδώσει, παράλληλα, και εκείνη τις γνώσεις που θέλει μέσω των μεθόδων που χρησιμοποιεί στη διδασκαλία της» (Σ14).*

Η σχέση εμπιστοσύνης προωθεί την επικοινωνία με τα νήπια αμφίδρομα. Σε άλλη αφήγηση, προκρίνεται ένα άλλο γνώρισμα της νηπιαγωγού, η καλλιέργεια του αισθήματος δικαίου στις αποφάσεις, στην επίλυση προβλημάτων ή στη διευθέτηση των συγκρουσιακών σχέσεων

*«πάντα θα αποφασίζουμε το δίκαιο για όλους και τους υποστηρίζω στο να παίρνουν αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα και αυτό βέβαια να βάζουμε κανόνες στην αρχή της χρονιάς, τα όρια και έτσι τα παιδιά μαθαίνουν και τα δικά μου όρια και εγώ τα δικά τους» (Σ11).*

## 8.5 Οι κανόνες στην προσχολική τάξη

Πρόκειται για κατευθυντήριες γραμμές που θεσπίζονται από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά, μέσω της διαλογικής πρακτικής, για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης

*«πως συμπεριφερόμαστε, πως κινούμαστε μέσα στην τάξη απέναντι στους φίλους μας, και στη νηπιαγωγό»*

με άμεση δέσμευση αμφοτέρων πλευρών. Η χρονική στιγμή που επιλέγεται είναι η αρχή της σχολικής χρονιάς. Το περιεχόμενο τους αφορά

*«τι πρέπει να κάνουμε μέσα στην τάξη, τι δε μας αρέσει, να μας κάνουν» και σε άλλο σημείο, «να είναι ευγενικοί με τους φίλους τους, να μοιράζονται» (Σ14).*

Η ουσία των κανόνων περικλείεται στην

*«υποχρεωτικότητα που πρέπει όλοι να ακολουθούμε προκειμένου να μπορούμε να είμαστε μεταξύ μας καλά, να περνάμε καλά, να σεβόμαστε ο ένας τον άλλο». Οι κανόνες απορρέουν «μέσα από διάλογο ...τους οποίους τους λένε τα παιδιά», μ' άλλα λόγια, «εκμαιεύονται από όλα τα παιδιά».*

Σε μια αφήγηση, με γλαφυρό τρόπο, αποτυπώνεται το χαρακτηριστικό των διαλόγων νηπιαγωγού και παιδιών,

*«οι συζητήσεις είναι καθοδηγούμενες πολύ συχνά, ψαρεύεις αυτό που θέλεις». (Σ4).*

Καταγράφονται από τη νηπιαγωγό σε ένα μεγάλο χαρτί,

*«μετά τους αναρτούμε στον τοίχο και τους έχουμε όλη την χρονιά και όταν κάποιος ας πούμε, χτυπήσει κάποιο παιδάκι κάποιο άλλο, αμέσως το παραπέμπει η ομάδα, το παραπέμπει στον κανόνα το συγκεκριμένο και του λέει: κοίταξε αυτός ο κανόνας!» (Σ7).*

Συνεπώς,

*«υπάρχει παραδειγματισμός, ασφαλώς και έτσι έρχονται οι νουθεσίες και οι συμβουλές και οι κανόνες μετά βγαίνουν μέσα από την ομάδα. Και το ένα επηρεάζει το άλλο». (Σ7).*

Σε πολλές αφηγήσεις οι κανόνες παρουσιάζονται ως «συμβόλαιο κανόνων». Αντιπροσωπευτική είναι η περίπτωση νηπιαγωγού που για να υπενθυμίσει τους κανόνες

και να ενισχύσει την συμμόρφωση τους στα παιδιά έχει εφαρμόσει ένα σύστημα επιβράβευσης

*«υπάρχουν και φατσούλες λυπημένου και όταν θυμώσει η κυρία με κάποιο παιδάκι ή θυμώσει με κάποιο άλλο παιδάκι βγαίνει το ξυλάκι και μπαίνει στη λυπημένη φατσούλα και αλλάζουμε και το συναίσθημα μας. Το ίδιο ακολουθούμε και τους κανόνες» (Σ13).*

## 8.6 Οδηγίες και Εντολές

### 8.6.1 Πως ορίζονται οι οδηγίες από τις νηπιαγωγούς.

Κατά τη λήψη των συνεντεύξεων, αρκετές νηπιαγωγοί έδειχναν προβληματισμό ή αβεβαιότητα στο να δηλώσουν και να ορίσουν το ρόλο των οδηγιών στη διδακτική πράξη, αντίθετα, με μεγαλύτερη άνεση η εκδοχή τους άρχιζε με την επικύρωση των κανόνων.

Σε πολλές περιπτώσεις, εξάλλου, οι οδηγίες και οι κανόνες φαίνεται να ταυτίζονται από τις νηπιαγωγούς.

*«Είναι οι κανόνες της τάξης και είναι και μέσα από το παράδειγμα της νηπιαγωγού».*  
(Σ7).

Κατά τη λήψη των συνεντεύξεων, οι νηπιαγωγοί επέδειξαν σαφή προτίμηση για το ρόλο των οδηγιών στη διδασκαλία.

*«Εγώ προτιμώ σαν άνθρωπος τις οδηγίες, θεωρώ ότι πρέπει από την αρχή της σχολικής χρονιάς να μπαίνουν όρια, να είναι σαφές τι περιμένει ο εκπαιδευτικός από τα παιδιά».*  
(Σ9).

Χρονικά, παρέχονται από τη αρχή ως το τέλος του καθημερινού διδακτικού προγράμματος.

*«Είναι από την αρχή που μπαίνουμε στην τάξη μέχρι να φύγουμε».* (Σ10).

Ακόμα, οι οδηγίες παρέχονται συνέχεια και καθημερινά με

*«υποστηρικτικό ρόλο σε όλες τις δραστηριότητες».* (Σ11)

και συστήνεται η πρόταση του

*«να δίνεις μια οδηγία στο παιδί και το αφήνεις, εν μέρει, ελεύθερο να αποφασίσει τι θέλει να κάνει».*

### 8.6.2 Το περιεχόμενο των οδηγιών

Ως προς το περιεχόμενο επικεντρώνονται, γενικά, στο «να δείξεις στα παιδιά ένα δρόμο, περιγράφουν, πιο ειδικά,

*«τον τρόπο που θα τους εξηγήσεις πως θα κάνουμε μια κατασκευή, πως θα δουλέψουμε στις ομάδούλες για να βγάλουμε μια χειροτεχνία, μια ομαδική εργασία που μπορεί να έχουμε, πρέπει να τους δώσεις κάποιες κατευθυντήριες γραμμές».*

Δεν είναι ίδιες σε όλα τα πεδία,

*«έχει να κάνει ανάλογα με τον τομέα, πιστεύω» (Σ2).*

Για την υλοποίηση των εργασιών ορίζεται ως μεθοδευμένη επεξήγηση, τα βήματα που ακολουθούν τα παιδιά για να την ολοκληρώσουν, για την επίδειξη ορθής συμπεριφοράς είναι παρακίνηση, προτροπή

*«είναι κάτι, εντελώς, διαφορετικό, εδώ το οποίο, πάλι παροτρύνεις το παιδί για το τι θα ήταν καλύτερο να κάνει και βλέπεις πως θα κινηθεί για να πας σε ένα μετέπειτα επίπεδο» (Σ6).*

Σε αφήγηση της νηπιαγωγού γίνεται σαφής διαχωρισμός στην τακτική της εκπαιδευτικού, αν αναφέρεται σε νέα οδηγία, τότε, απευθύνεται σε όλη την ομάδα, με πιο γενική προσέγγιση του θέματος, μέσω καταιγισμού ιδεών για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αν πάλι, αναφέρεται σε οδηγία που έχει ήδη διασαφηνιστεί στην τάξη, τότε, απευθύνεται ατομικά με στόχο την πληρέστερη διασαφήνιση του θέματος, την εύρεση κοινής λύσης, την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης.

### 8.6.3 Πεδίο εφαρμογής των οδηγιών

Πεδίο εφαρμογής των οδηγιών είναι οι ρουτίνες.

*«Αυτό που σκέφτομαι πρώτα είναι οι ρουτίνες, εκεί παίρνουν πολλές οδηγίες τα παιδιά. Που στην αρχή είναι να μάθουν πώς να λειτουργούν μέσα στην τάξη και μετά είναι ως υπενθύμιση αλλά πάντα χρειάζονται» (Σ4).*

Χαρακτηριστικά παραδείγματα, όπως αναδεικνύονται στην τάξη είναι:

*«Θα έπρεπε να πλύνεις τα χέρια σου για να φας πρωινό», μια υπενθύμιση δηλαδή της ρουτίνας (Σ8), «τομείς, καταρχήν, των εργασιών, της τακτοποίησης των συρταριών τους, στον τρόπο που διαχειρίζονται το υλικό της τάξης, δηλαδή, χάνουν πράγματα,*

όπως οι μαρκαδόροι και λοιπά, ή δεν μπορούν να τους μετρήσουν, μεγάλα παιδιά, προσπαθώ λίγο να τους κάνω ανεξάρτητους στο κομμάτι της σύνδεσης, τύπου έχουμε ένα σύστημα με το μπουφάν, το βάζουμε στο τραπέζακι και λέω «η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, βάζουμε τα χέρια μέσα και το σηκώνουμε ψηλά!» για να μπει. Κάποια παιδιά το κάνουν, κάποια παιδιά θέλουν πολύ αναλυτικές οδηγίες, το βάζουν όπως να 'ναι και βάζουν τα χέρια... εκεί αρχίζω και επαναλαμβάνω πολλές φορές «η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, πού είναι η κουκούλα; Δείξε μου την κουκούλα! Γύρνα το αλλιώς!», το κάνω και με τα χέρια, «αλλιώς!», δηλαδή σε κάποιες, σε κάποια πράγματα της καθημερινότητας, όπως είναι η αυτοεξυπηρέτηση το να ντυθούν τα παιδιά, το να βγάλουν το φαγητό, να στρώσουν την πετσέτα σωστά, κάποια δηλαδή συστηματικά αφαιρούνται, δεν έχουν αποτυπώσει τη διαδικασία στο μυαλό τους και στο κομμάτι της σειράς στις ρουτίνες. Αυτό, δηλαδή, ότι πρώτα θα κάνουμε αυτό, πρώτα θα κάνουμε εκείνο, είναι κάποια παιδιά που σε κοιτάζουν αλλά δε σε βλέπουν, οπότε είναι συγκεκριμένες οι περιπτώσεις και συγκεκριμένα τα παιδιά που χρειάζεται να επαναλάβουμε πολλές φορές και να πεις μια λέξη και να αυξήσεις σταδιακά τον τόνο της φωνής για να τα αναγκάσεις να εστιάσουν εκεί τη προσοχή».

Οι οδηγίες, όταν παρέχονται στην ομάδα των παιδιών, είτε για να καθοδηγηθούν στις εργασίες που καλούνται να υλοποιήσουν μόνοι τους μετά, στα τραπέζακια, είτε για να κατανοήσουν τον τρόπο συμπεριφοράς στην τάξη, κρίνεται σκόπιμο να προηγηθεί η συγκέντρωση των νηπίων στην γωνιά της συζήτησης, «στην παρεούλα» για την πληρέστερη διασαφήνιση και αφομοίωση των παραπάνω από τα παιδιά.

«Θα τα μαζέψω πρώτα, ξέρουν ότι πριν κάνουν οτιδήποτε θα μαζεψτούμε πρώτα όλοι στον κύκλο, θα τους δείξω, θα τους εξηγήσω, θα ζητήσω και αυτά να επαναλάβουν, να πουν, να βοηθήσουν, να κάνουν κάτι και αυτοί σαν παράδειγμα, να βεβαιωθώ ότι το μήνυμα έχει περάσει». (Σ3).

#### **8.6.4 Η συνάφεια της αντιληπτικής ικανότητας και της ανταπόκρισης στις οδηγίες**

Μια παράμετρος της παροχής των οδηγιών στα νήπια που απασχολεί τη νηπιαγωγό αποτελεί:

«Αν εκτελούν τα παιδιά οδηγίες..., θα πρέπει να λέμε κάτι και τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να το παίρνουν και να εκτελούν αυτό που τους δίνεται».

Η ανταπόκριση των παιδιών στις οδηγίες ερμηνεύεται ως κριτήριο αντιληπτικής ικανότητας «ένας από τους στόχους τα μαθησιακά που πρέπει να υπάρχει «που αφορά και την επόμενη σχολική βαθμίδα, τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό.

*«Έτσι θα συνηθίσουν και στο δημοτικό». (Σ1).*

### 8.6.5 Τρόποι υπενθύμισης των οδηγιών

Προτεινόμενοι τρόποι υπενθύμισης των οδηγιών αναδεικνύονται, από τις αφηγήσεις των νηπιαγωγών, το ρολόι της τάξης, ο αριθμός των παιδιών, το συμβόλαιο των αναγραφόμενων κανόνων και η επίδειξη καρτών. Συγκεκριμένα, το ρολόι της τάξης αντιπροσωπεύει την έννοια του χρόνου, την αντίληψη της χρονικής ακολουθίας, την αντίληψη και την εκτίμηση του χρονικού διαστήματος και τον προσανατολισμό στο χρόνο ή αλλιώς η χρονική προοπτική. (Μπονίδης, 1995, σ.174).

*«Το ρολόι είναι πάντα χρήσιμο για μια υπενθύμιση οδηγίας... παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα στο ρολόι, σου λένε «αχ, κυρία, τώρα θα έπρεπε να είχαμε φάει!», το θυμούνται, προσπαθώ και εγώ, βάσει του ρολογιού, της ώρας, να υπενθυμίζω πράγματα, μέσα σε μια τάξη, υπάρχουν ολοένα και περισσότερα παιδιά που έχουν την ανάγκη, να νιώθουν σιγουριά με τον χρόνο» (Σ8).*

### 8.6.6 Το αριθμητικό μέγεθος των παιδιών καθορίζει την οδηγία

Επίσης, η αριθμητική σύνθεση των παιδιών διαφοροποιεί την οδηγία.

*«Διαφοροποιώ την οδηγία ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών. Δηλαδή σε μια δραστηριότητα, έχω χωρίσει τα παιδιά σε μικρές ομάδες, είναι πολύ συχνό μια ομάδα να κάθεται, να χαζεύει, αυτό που λέμε, δηλαδή να μιλάει μεταξύ της. Τότε για παράδειγμα, αν παρατηρήσω ότι το κάνουν 2 από τα 4 μέλη, πάρα πολύ ευγενικά, θα πάω πάνω από το αντίστοιχο παιδί, θα το ενθαρρύνω να συνεχίσει, χωρίς να γίνει θέμα για όλη την ομάδα και να διασπάσει το ρυθμό των υπολοίπων» (Σ8).*

Το συμβόλαιο της τάξης, εξάλλου, οι κανόνες, συμβάλλουν στην εφαρμογή των οδηγιών.

*«Όσον αφορά λοιπόν τις οδηγίες, αυτό που κάνω πολύ συχνά, τους κανόνες, είναι να τους δείχνω, να τους υπενθυμίζω» το έχετε συμφωνήσει, άρα πρέπει να το σκεφτείτε» (Σ8).*



Τέλος, οι καρτέλες που έχουν επιμεληθεί από τη νηπιαγωγό με απεικονίσεις που παραπέμπουν σε σχετικές οδηγίες απευθύνονται στα παιδιά που ανήκουν στον οπτικό τύπο μάθησης.

*«Υπενθυμίζουμε την οδηγία που έχουμε δώσει, φτιάχνουμε καρτέλες... Βέβαια σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι περισσότερο οπτικά».* (Σ12).

#### **8.6.7 Λεκτική διατύπωση των οδηγιών.**

Ολοκληρώνοντας το πώς οι νηπιαγωγοί ορίζουν τις οδηγίες, αξίζει να παρουσιασθεί η λεκτική διατύπωση που χρησιμοποιείται πρόκειται για την χρήση περιγραφικού λόγου, με σαφείς και απλά διατυπωμένες προτάσεις σε δύο σκέλη:

*«Τις οδηγίες που τους λέω, προσπαθώ να είναι σαφείς, ολιγόλογες για να μην τα μπερδεύω και μετά τα στέλνω να δουλέψουνε με τις ομάδες τους... Σε ένα νήπιο αναλόγως και το ρυθμό και το βαθμό της ωρίμανσης του, νομίζω ότι δεν χρειάζονται και πολλά, τους περιγράφεις 2, 3 πραγματάκια για να μπορούν να δουλέψουν»* (Σ3).

Βέβαια και ο ρόλος των ερωτηματικών προτάσεων μεταφέρει τις οδηγίες σε συνδυασμό με τον ήρεμο τόνο στη φωνή π.χ. στο φαγητό, στο πλύσιμο χεριών, στον τρόπο που κάθονται στα τραπέζια.

*«Οι οδηγίες που θα δώσω στα παιδιά, χρειάζονται ερωτήσεις γιατί ξεχνούν ορισμένα πράγματα, πρέπει να τους θυμίσεις ότι πρέπει να πλύνουμε τα χέρια μας, να πάρουμε την τσάντα μας, όταν καθόμαστε, περιμένουμε να καθίσουμε όλοι, άρα αυτό γίνεται μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, με ήρεμο τόνο».* (Σ10).

#### **8.6.8 Πως ορίζονται οι εντολές από τις νηπιαγωγούς.**

Κατά τη λήψη των συνεντεύξεων, οι συμμετέχουσες χρειάστηκαν χρόνο για να αποφασίσουν αν διατυπώνουν εντολές και πως θα τις εξηγούσαν.

Για αυτό, σε μία αφήγηση ειπώθηκε ότι είναι:

*«Παραπλήσιες (με τις οδηγίες), θα τις έλεγα εγώ, σχεδόν συνώνυμες στο νηπιαγωγείο»* (Σ15).

Ένας πλήρης ορισμός νοηματικά επιχειρείται εδώ:



*«Οι εντολές, νομίζω, χρησιμοποιούνται περισσότερο όταν χάνεται ο έλεγχος και είναι πιο βιαστική ανάγκη να επιβάλλεις κάτι που θέλεις (Σ9).*

Μ' άλλα λόγια, οι εντολές ρυθμίζουν την παιδική συμπεριφορά.

Υπάρχει συμφωνία στις εκδοχές των νηπιαγωγών στην υφολογική απόχρωση της αυστηρότητας «επιτακτικότητα», «διατακτικότητα» της εντολής. όπως και στο ότι αφορά επαναλαμβανόμενη ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

*«Ειδικά όταν είναι οι συμπεριφορές των παιδιών λίγο παραβατικές» (Σ5).*

### **8.6.9 Η σχέση εντολών και κανόνων**

Μια άλλη διάσταση που αναφέρεται στις αφηγήσεις είναι ότι οι εντολές έπονται των κανόνων.

*«Αν κάποιο παιδί ξεφύγει από κάποιους κανόνες, δηλαδή χτυπήσει, δαγκώσει, πονέσει τον άλλο, εκεί πλέον δεν παίρνει το ρόλο της οδηγίας αφού είναι κάτι που το έχουμε πει, το έχουμε συμφωνήσει, το έχουμε ξανά επικοινωνήσει με το παιδί, εκεί παίρνει το ρόλο της εντολής για μένα, δηλαδή αυτό δεν πρέπει να γίνεται οπότε αυτό το θεωρώ εντολή σε ένα παιδί» (Σ12).*

Σε αυτό το σημείο έχει ενδιαφέρον το αυστηρό ύφος της νηπιαγωγού όπως αποτυπώνεται.

*«Όταν σε κάποιο κανόνα που έχουμε συμφωνήσει και κάποιο παιδί δεν την ακολουθεί, εκεί του δίνω την εντολή «δεν ακολούθησες αυτό που είπαμε και έχουμε συναποφασίσει, οπότε η επίπτωση είναι ότι χάνεις το διάλειμμα σου!» Και δεν υπάρχει διαπραγμάτευση σε αυτό, είναι εντολή, ναι» (Σ11).*

### **8.6.10 Η αρνητική επίδραση της απουσίας των εντολών**

Αλλά και η απουσία των εντολών έχει αρνητική επίδραση στη στάση των παιδιών αφού γίνεται αντιληπτή από αυτά και μάλιστα την επιζητούν

*«την αυστηρότητα, πολλές φορές, την επικαλούνται και τα ίδια τα παιδιά Και αφού, η κυρία δε μαλώνει, μπορώ να το κάνω, λένε μεταξύ τους, καμιά φορά τους ακούω».*

#### 8.6.11 Το περιεχόμενο των εντολών

Ως προς το περιεχόμενο των εντολών, αφορούν την αντιμετώπιση επαναλαμβανόμενης ανεπιθύμητης - επιθετικής συμπεριφοράς.

«Ειδικά όταν είναι οι συμπεριφορές των παιδιών λίγο παραβατικές» (Σ5), όταν βλέπεις ότι υπάρχει μια διένεξη θα ζητήσεις να παρέμβεις και θα δώσεις μια εντολή «σταματήστε τώρα!». Δε θα έχεις τα παιδιά να χτυπιούνται, θα πρέπει να λάβουν μια εντολή, κάνουν κάτι που δεν είναι σωστό με τους κανόνες της τάξης, ας πούμε, πετάνε παιχνίδια πάνω, ξέρω 'γω» (Σ14).

Έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ενόψει της σοβαρότητας της κατάστασης ότι,

«δεν υπάρχει δηλαδή η ευχέρεια του «επιλέγω», θα το κάνω έτσι, θα το κάνω αλλιώς καθώς μπορεί και να κινδυνεύει η σωματική τους ασφάλεια».

Στην ίδια λογική, εμπίπτει και το ζήτημα της επίλυσης των συγκρουσιακών σχέσεων που μπορεί να προκύψει την ώρα του διαλλείματος, όπου η νηπιαγωγός τηρεί πιο έντονη στάση.

«Εκεί λειτουργώ πιο παρεμβατικά» και λέω «κοιτάζτε να δείτε, δε θα παίξετε μαζί!» ή «βλέπω ότι ενοχλεί αυτό που κάνεις...» (Σ9).

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός γνωρίζει ότι οφείλει αποφορτίσει το αρνητικό κλίμα επαναφέροντας την ηρεμία στην τάξη.

#### 8.6.12 Πεδίο εφαρμογής των εντολών

Επιπρόσθετα, οι εντολές απαντώνται στην ώρα του φαγητού ρυθμίζοντας την όλη διαδικασία, σύμφωνα με αφήγηση νηπιαγωγού. Σε άλλη αφήγηση, η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις εντολές αποκλειστικά στις παιγνιώδεις δραστηριότητες.

«Θα σας δώσω αυτή την εντολή, ότι «όταν ακούσετε αυτό τον ήχο, θα πρέπει να πάτε όλοι να βρείτε ένα αντικείμενο που αρχίζει από «Ο»» (Σ15).

Όπως επισημαίνεται, η νηπιαγωγός οφείλει να έχει υπόψη της την προσωπικότητα του νηπίου και το είδος της πράξης του κατά την πλαισίωση της εντολής.

### 8.6.13 Ο γλωσσικός και μη γλωσσικός κώδικας των εντολών

Αναφορικά με τον γλωσσικό κώδικα, διακρίνεται ευγενικό ή πιο αυστηρό ύφος, άμεσος και αδιαπραγμάτευτο τόνος, απλές κατανοητές λέξεις με κύριο στόχο τη ρύθμιση και οργάνωση της συμπεριφοράς.

*«Δε θα ανέβεις άλλη φορά στην τσουλήθρα γιατί θα χτυπήσεις και εσύ και ο συμμαθητής σου» (Σ12).*

*Ξεκάθαρες εντολές, που να τις καταλαβαίνουν, να περνάνε απέναντι στο παιδί, ξεκάθαρες, ότι «αυτό σημαίνει αυτό». Απλό λεξιλόγιο (Σ1).*

Εκτός του συνομιλητικού λόγου, οι νηπιαγωγοί καταφεύγουν και στο μη λεκτικό κώδικα. Η χρήση του ταμπουρίνο και η μέθοδος «το φανάρι της συμπεριφοράς» (Το φανάρι συμπεριφοράς συμβάλλει και θετικά, στη ρύθμιση συμπεριφοράς του παιδιού ορίζοντας το περιθώριο που μεσολαβεί μέχρι τη φυσική συνέπεια). Χαρακτηριστικά η στάση της εκπαιδευτικού σε αυτή την τακτική παρουσιάζεται ως εξής:

*«Ξεκάθαρα και τη χρήση από το ταμπουρίνο, είπαμε λειτουργεί ως συναγερμός και πολλές φορές, βασικά όταν είμαστε στην τάξη, πολλές φορές, είπαμε ότι μπορεί σε κάτι πιο ήπιο αρχικά να μη μιλήσω καθόλου ή όταν έχω κάνει πολλές φορές παρατήρηση νωρίτερα και να πάω κατευθείαν στο φανάρι και να αλλάζω το χρώμα». Και να πω ότι «ξέρεις τι πρέπει να κάνεις εσύ, χάνεις 10 λεπτά διάλειμμα!», για παράδειγμα (Σ9).*

Η χρήση της φωνής ή η ελαχιστοποίηση της είναι, ακόμα, ένα μέσο μεταφοράς των εντολών. Αποφεύγονται οι φωνές. Ο λόγος της νηπιαγωγού συνοδεύεται από αυστηρή έκφραση προσώπου και αντίστοιχη χροιά φωνής, σε άλλες περιπτώσεις, από λυπημένο ύφος και προτροπή από τη νηπιαγωγό για ομαδική συζήτηση, ή για προειδοποίηση στέρησης προνομίων στη μη τήρηση των εντολών. Η χρήση θυμόμετρου, εργαλείο διαχείρισης θυμού που προτείνεται για την διαχείριση θυμικών καταστάσεων.

### 8.6.14 Περιορισμένη η χρήση των εντολών.

Τέλος, αν και πολλές νηπιαγωγοί παραδέχονται την αποτελεσματικότητα των εντολών στη διδασκαλία, ωστόσο επιδιώκουν να μην είναι συχνή η χρήση τους δηλώνοντας:

*«Προσπαθώ να τις αποφύγω, δεν τις αποφεύγεις πάντα»,*

ή σε άλλη αφήγηση:

*«Οι εντολές θα πρέπει να είναι πιο σπάνιες, εντάζει, ναι, αλλά κάποιες φορές, λίγες, χρειάζονται» (Σ14).*

#### **8.6.15 Συγκεχυμένη η διάκριση οδηγιών και εντολών για τους νηπιαγωγούς.**

Οι αφηγήσεις των νηπιαγωγών κατέδειξαν ότι κατανοούν καλύτερα την έννοια των οδηγιών ή των κανόνων καθώς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά. Αρκετές είναι αυτές που δε συμφωνούν με τις εντολές και για αυτό δυσκολεύτηκαν να τις προσδιορίσουν. Επίσης, σε ένα αφήγημα η νηπιαγωγός δεν μπόρεσε να διακρίνει την διαφορά στις δύο έννοιες, οδηγίες και εντολές.

*«Αυτή τη διαφορά δεν την ξέρω, για εντολή θα το έλεγα, το λες μάλλον για εντολή θα το έλεγα, πιθανόν, δεν μπορώ να σου ξεχωρίσω τη διαφορά, πραγματικά δεν το γνωρίζω» (Σ15).*

### **8.7 Λεκτικοί και μη λεκτικοί τρόποι απόδοσης των οδηγιών και των εντολών**

#### **8.7.1 Λεκτική επικοινωνία.**

Τεράστιο ενδιαφέρον έχουν οι γλωσσικές επιλογές των νηπιαγωγών για να απευθυνθούν στα παιδιά στις παρακάτω αφηγήσεις με τη μορφή της ατάκας, της χαϊδευτικής προσφώνησης ή της διήγησης ενός σύντομου παραμυθιού.

*«Ο λόγος μου να είναι λίγο περιεκτικός, όμως, με πλούσιο λεξιλόγιο, θα έλεγα, γιατί τα παιδιά αφομοιώνουν πολύ καλά τις λέξεις και οι λέξεις που χρησιμοποιώ και κάποιες ατάκες ...Όπως, ας πούμε, το γεγονός ότι, όταν κάνω κάποια εργασία λέω τώρα θα κάνουμε ησυχία γιατί οι καλλιτέχνες για να έχουν έμπνευση, θέλουν ησυχία για να δημιουργήσουν... Είμαστε μια ομάδα ενωμένη, όταν η ομάδα είναι ενωμένη είναι δυνατή, είμαστε όλοι φίλοι στην ομάδα. Παρακινητικές (κουβέντες) και, νομίζω, με ουσία και αλήθεια» (Σ7).*

*«Δηλαδή με τα παιδιά μιλάω πολύ γλυκούλικά, όχι όπως μιλάμε μαζί, χρησιμοποιώ πάρα πολύ «αγάπη μου, λουλούδι μου, μπουμπούκι μου» τέτοια, και τους αρέσει και μου το λένε» (Σ4).*

*«Έχει αξία όταν δίνεται σε γνώσεις και όπου χρειάζεται, η φωνή με την έννοια της νουθεσίας ή το να πεις κάτι με ένα παραμύθι, αντί να αρχίσεις το ηθικό κήρυγμα (Σ9).*

Παρόλο που παραπέμπουν στην ψυχαγωγία, τα ψυχοκινητικά παιχνίδια αποκτούν μια άλλη διάσταση, αυτή της αυτορρύθμισης, έχουμε μέχρι το 10!

*«Θα αρχίσω να μετράω μέχρι το 10, ξέρουν θα βάλουν ταχύτητα για να είναι στο 10 όλοι καθιστοί» (Σ3).*

*«Θα πάω στο πρώτο επίπεδο, το 'πρόσεχε!' ας πούμε, στο δεύτερο 'τελευταία ευκαιρία'» (Σ3).*

Ιδιαίτερη θέση έχει η πρακτική του διαλόγου στην επίλυση προβλημάτων ομαδικά και ατομικά και η σπουδαιότητα της συμμετοχής των νηπίων σε συζητήσεις εκθέτοντας την άποψή τους με επιχειρήματα, εντάσσοντας τις οδηγίες και τις εντολές. Η πράξη διαλόγου αιτιολογείται καθώς

*«είμαστε άνθρωποι και κάποιες φορές μπορεί να είμαστε στενοχωρημένοι, μπορεί να μας απασχολεί κάτι στο μέτρο που είναι δυνατό να μοιραστεί κάτι, το κάνω» (Σ8).*

### **8.7.2 Οι ερωτήσεις.**

Σπουδαία η θέση των ερωτήσεων στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση καθώς προωθείται η σκέψη, ο αναστοχασμός, η ανάκληση πληροφοριών, η μνημονική ικανότητα. Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν το ρόλο τους.

*«Είναι ένα μέσο συνειδητοποίησης για τα παιδιά, είναι ένα μέσο για να διαπιστώσω κατά πόσο έχουν εντυπώσει αυτά που λέμε, τι έχουν καταλάβει, τι έχουν εμπεδώσει και φυσικά με βοηθάει και μένα» (Σ9).*

Το είδος των ερωτήσεων είναι οι ανοιχτού τύπου.

*«Τι κάνουμε αυτή την ώρα; Τι έχουμε πει, ας πούμε; Ποιο χαρτί χρησιμοποιούμε για το σχολείο και ποιο για το σπίτι; Τί λες εσύ;» (Σ9).*

### **8.7.3 Μη λεκτική επικοινωνία**

Η μη λεκτική επικοινωνία προηγείται σημαντικά της λεκτικής στο νηπιαγωγείο, όπως συμφωνούν οι περισσότερες αφηγήσεις.

*«Στο νηπιαγωγείο πρωτεύοντα ρόλο παίζει η μη λεκτική και στη συνέχεια η λεκτική επικοινωνία για να τα προκαλέσεις, να τους προκαλέσεις το ενδιαφέρον σου ακόμα και να σε ακούσουν κάποιες φορές» (Σ12).*

#### **8.7.4 Ο μη λεκτικός κώδικας στις ρουτίνες**

Η χρήση του μη λεκτικού κώδικα απαντάται, κυρίως, στη ρύθμιση της ρουτίνας.

#### **8.7.5 Το κουδουνάκι για την αλλαγή γωνιάς.**

*«Δηλαδή για να μην επαναλαμβάνουμε συνέχεια τα ίδια πράγματα, ξέρουν ότι όταν θα δουν αυτό ή όταν θα χτυπήσει αυτό το κουδουνάκι, πρέπει να αλλάζουμε γωνιές... Έχουμε βάλει κάποιες φόρμες, κάποιους κανόνες από την αρχή τις οποίες σιγά-σιγά τα παιδιά εξοικειώνονται σε αυτό, οπότε δε χρειάζεται εγώ να μιλήσω, δεν χρειάζεται εγώ να επέμβω» (Σ6).*

#### **8.7.6 Η κλεψύδρα για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας**

*«Ή, όταν θα έχουμε την κλεψύδρα ξέρουν, έχουν το νου τους, ότι με το που θα τελειώσει ο χρόνος, το κοιτάνε, θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει αυτά που κάνουν, δεν χρειάζεται να τους το υπενθυμίσω εγώ» (Σ15).*

#### **8.7.7 Η σωματική επικοινωνία**

Εκτός από τις εν λόγω μεθόδους, αξιόλογη είναι η συμβολή της σωματικής επικοινωνίας στην προσχολική τάξη, από την πλευρά της νηπιαγωγού. Ιδιαίτερα, τα στοιχεία που την ορίζουν είναι η εγγύτητα με τα παιδιά, η προσέγγιση σε συμμετρία με το σωματικό τους ύψος τους, το άγγιγμα, η αγκαλιά, το χάδι, το ηχώχρωμα της φωνής, γλυκό ή τρυφερό, το χαμόγελο και η βλεμματική επαφή.

Πολύ πιθανός και ο συνδυασμός φωνής και οπτικής επαφής με το παιδί, στην περίπτωση της οριοθέτησης του.

#### **8.7.8 Παιγνιώδεις τρόποι απόδοσης οδηγιών και εντολών**

Επισημαίνονται, φυσικά, τρόποι απόδοσης οδηγιών και εντολών που περιλαμβάνουν ήχο ή μουσικά όργανα, όπως η σφυρίχτρα, οι μαράκες, το τύμπανο, το ταμπουρίνο, το ντέφι,

τα παλαμάκια, οι κάρτες, τα οπτικά σύμβολα, το κουκλοθέατρο, το τραγούδι και το ρολόι της τάξης.

«Φτιάχνουμε καρτέλες... Βέβαια σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι περισσότερο οπτικά. Και μετά έρχεται το ακουστικό κομμάτι, οπότε πρώτα πρέπει να δούμε, να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον, να τους υπενθυμίσεις με κάρτες, με κουκλίτσες, χρειάζεται να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον, ο λόγος δε φτάνει μόνο... (Σ13).

«Πριν το διάλειμμα τους βάζω μουσική και καταλαβαίνουν ότι θα πάνε για διάλειμμα» (Σ13).

«Όταν τρώμε και μετά, έρχονται από μόνοι τους, τους ακουμπάω με το μαγικό μου ραβδί για να βγούνε διάλειμμα, δεν χρειάζεται να τους πω 'θα βγούμε διάλειμμα'» (Σ13).

«Έχουμε και κάποια οπτικά σύμβολα μέσα στο σχολείο, οπτικές οδηγίες, σε κάποια γωνιά έχουμε το ταμπελάκι πόσα παιδιά μπορούν να παίζουν σε αυτή την γωνιά. Έχω μια σφυρίχτρα στο διάλειμμα και, όταν σφυρίζω κάτι συμβαίνει, οπότε πρέπει να καταλάβουν τι γίνεται και έρχονται κοντά μου» (Σ6).

«Αναλόγως, που θα έχω εγώ το μανταλάκι μου, βλέπουν στον τόνο της φωνής μου που θα δουλέψουν μέσα στην τάξη ώστε να μη χρειαστεί εγώ μετά να φωνάξω, να μαλώσω, θα πάρω το ντέφι, γιατί έχουμε συμφωνήσει ότι όταν ακούσουν αυτό τον ήχο, ξεκινάει το μάζεμα» (Σ3).

«Το ταμπουρίνο, είπαμε λειτουργεί ως συναγερμός καθαρά δηλαδή το ταμπουρίνο είναι ως επιβολή της ησυχίας και ως εστίαση της προσοχής».

«Το φανάρι συμπεριφοράς χρησιμοποιείται ως μια μέθοδος εκμάθησης μιας συμπεριφοράς, κατάκτησης μιας συμπεριφοράς, ή χρησιμοποιείται ως μέσο διάκρισης μιας σωστής από μια λανθασμένη συμπεριφορά».

Η πρωτότυπη ιδέα του ηλεκτρονικού υπολογιστή έχει θέση στη επικοινωνία στο νηπιαγωγείο.

«Μπορεί να χρησιμοποιήσω τον υπολογιστή για να δείξω κάτι σε όλη την τάξη σαν παράδειγμα, για να μην στοχοποιήσω και πάλι συγκεκριμένα παιδιά, να δείξω κάτι σε όλους» (Σ9).

«Το ρολόι είναι πάντα χρήσιμο για μια υπενθύμιση οδηγίας».

### 8.7.9 Πως αιτιολογείται η επιλογή των παραπάνω μεθόδων από τις νηπιαγωγούς.

Ποικιλία απόψεων ακούστηκαν στις συνεντεύξεις για τις παραπάνω επιλογές των νηπιαγωγών. Το διδακτικό στυλ και η ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευτικών αποτελούν τους βασικότερους λόγους που τις ώθησαν, κάθε φορά, να μεταφέρουν την οδηγία ή την εντολή στους μαθητές με μη λεκτικούς ή παιγνιώδεις τρόπους. Πιο αναλυτικά, αναφορικά με την ιδιοσυγκρασία της νηπιαγωγού:

Άρνηση διακοπής οργανωμένης δραστηριότητας από τη νηπιαγωγό για την διατήρηση της προσοχής όλης της ομάδας (επιλέγεται η χρήση οπτικών συμβόλων).

Το μάθημα έχει ευχάριστο ύφος, δεν προκαλεί ανία στα παιδιά, ούτε όμως και στην ίδια την εκπαιδευτικό(επιλέγεται η μουσική και τα παιχνίδια).

Η σωματική και ψυχική κόπωση της νηπιαγωγού (επιλέγεται το καμπανάκι, η σφυρίχτρα).

Σχετικά με το διδακτικό στυλ της νηπιαγωγού:

Η ανάγκη δημιουργίας ενός κοινού κώδικα τον οποίο όλη η τάξη έχει λάβει γνώση, δεν απαιτείται επανάληψη αλλά άμεση δράση από τα παιδιά.

Η επίτευξη της συναισθηματικής σύνδεσης της ομάδας πραγματώνεται με συνθήματα(π.χ. το τραγούδι που έχει συνθέσει η νηπιαγωγός μαζί με τους μαθητές της).

Η κούκλα αποτελεί ελκυστικό διδακτικό εργαλείο.

## 8.8 Η στάση των παιδιών προς τις δυο μορφές επικοινωνίας

Τα ευρήματα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται άμεσα στη μη λεκτική επικοινωνία.

*«Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά κοιτάνε πρώτα το σώμα σου και μετά το λόγο σου ακούνε» (Σ12).*

Και αυτό πιστοποιεί το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί προτάσσουν στην επικοινωνία το μη λεκτικό διάυλο με τα νήπια, σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Αλλά τα νήπια δεν συμμορφώνονται με τις εντολές όσο συμβαίνει με τις οδηγίες.

*«Τις οδηγίες τις δέχονται και τις ακολουθούν οι περισσότεροι στην ομάδα αλλά φυσικά υπάρχουν κάποια παιδιά στην ομάδα πιο μικρά ηλικιακά, κάποια προνήπια, όχι όλα,*



*τέλος πάντων παιδιά που δυσκολεύονται να τις ακολουθήσουν και μου ζητάνε να τους εξηγήσω, να τους δώσω και άλλες οδηγίες πιο εξατομικευμένα»! (Σ11).*

## 8.9 Τεχνικές οριοθέτησης νηπίων

Ορίζοντας την πειθαρχία είναι η υπακοή σε κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη δράση των ατόμων μιας κοινωνικής πραγματικότητας.

Προκειμένου να διευθετηθεί οποιαδήποτε μορφή μη αποδεκτής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί καταφεύγουν σε μια πλειάδα τεχνικών αντιμετώπισης. Συγκεκριμένα, αυτές συνίστανται σε:

### 8.9.1 Στη διακοπή της δραστηριότητας.

*«Όταν κάτι είναι ενοχλητικό, συνήθως σταματάω το μάθημα και σηκώνόμαστε όρθιοι και κάνουμε λίγο γυμναστική. Τον καθρέφτη δηλαδή, κάντε ό,τι κάνω και κάνουμε πεδηματάκια, κάνουμε κάτι έντονο, ας πούμε» (Σ4).*

### 8.9.2 Στην υπενθύμιση κανόνα.

*«Εκεί ξεκινάω πρώτα με τους κανόνες, που είναι τοιχοκολλώμενοι πίσω μου και του δείχνω τον κανόνα που παραβαίνει (Στέλλα Ρ), θα του αλλάξω θέση, πάλι εντολή θα δώσω εκεί, δηλαδή, ας αλλάξει θέση ο τάδε με τον τάδε ή εσύ, Γιώργο πήγαινε και κάτσε δίπλα στη Μαρία» (Σ4).*

Η υπενθύμιση του κανόνα γίνεται και με την ανάγνωση βιβλίου σχετικού με την επίμαχη συμπεριφορά με τίτλους, όπως «τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε», «η γλώσσα δεν είναι για να μιλάμε άσχημα».

### 8.9.3 Τεχνικές από το θεατρικό παιχνίδι

Επίσης, η υιοθέτηση τρόπων έκφρασης από το θεατρικό παιχνίδι επαναφέρει τα παιδιά στην ορθή συμπεριφορά.

*«Παιχνίδια εμπιστοσύνης, παιχνίδια επικοινωνίας, παιχνίδια συνεργασίας, οπότε διάφορα τέτοια παιχνίδια που είναι σε ώρα παιχνιδιού, δηλαδή, όχι ελεύθερων δραστηριοτήτων, χωρίζω τη μέρα μου σε κάτι γνωστικό, σε κάτι κινητικό, αυτό εννοώ και μέσα στα κινητικά θα βάλω κάτι κινητικό, μια ξερή γυμναστική, θα τρέξουμε, θα*

κάνουμε ασκήσεις ή θα βάλω τέτοια παιχνίδια από το θεατρικό παιχνίδι, από εκείνη την γκάμα» (Σ4).

#### 8.9.4 Ένα ψυχοκινητικό παιχνίδι.

«Έχουμε βάλει το συνθηματικό, 'παγώνουμε εκεί που είμαστε!', χτυπώντας το ταμπουρίνο, 1 φορά ή 2, για παράδειγμα, ανάλογα τι θα έχει συμφωνηθεί» (Σ5).

Αλλά και η προσωποποιημένη «κυρία φασαρία» με τη μορφή της κούκλας, ως μέσο μίμησης και αναπαράστασης των παιδικών εμπειριών.

«'Η κυρία φασαρία πρέπει να βγει από την τάξη', το χρησιμοποιώ πολύ και αυτό και έχουμε φτιάξει μια κούκλα για αυτό το λόγο, είναι η κυρία φασαρία, την οποία τη βγάζουμε από την τάξη, μερικές φορές» (Σ5).

#### 8.9.5 Η τεχνική time out.

Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, το παιδί που δεν επέδειξε την αποδεκτή στάση, απομακρύνεται για ένα σύντομο χρονικό διάστημα από το πεδίο δράσης με στόχο την απόσβεση της συμπεριφοράς.

«Βέβαια, στα 5 λεπτά, στα 2 λεπτά «κυρία, το σκέφτηκα, να σηκωθώ;». Έτσι, πάμε παρακάτω. Απομακρύνεται για λίγο... Ναι, έχει πολύ καλή απόδοση αυτό» (Σ1).

#### 8.9.6 Τεχνική «το φανάρι της συμπεριφοράς».

Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, το παιδί αντιλαμβάνεται τη σοβαρότητα της πράξης του ανάλογα με το χρώμα που θα «ανάψει» στο φανάρι και έτσι ρυθμίζει τη συμπεριφορά του.

«Το παιδί ξέρει τη λογική σειρά των βημάτων που θα πρέπει να προηγηθούν για να επέλθει η συνέπεια της συμπεριφοράς, οπότε για μένα αυτό έχει και θετική σημασία» (Σ9).

#### 8.9.7 Μη λεκτικός κώδικας.

Εδώ, δεν συμπεριλαμβάνεται ο συνομιλιακός λόγος της νηπιαγωγού αλλά η συμβολή των ήχων μέσα από τραγούδια, μουσικά όργανα, παλαμάκια στη ρύθμιση της συμπεριφοράς.

### 8.9.8 Σιωπή ή ελαχιστοποίηση της ομιλίας της νηπιαγωγού.

Η μείωση της ομιλίας της νηπιαγωγού, πολλές φορές, δεν προσδίδει τον επιδιωκόμενο σκοπό, αντίθετα, κουράζει τα νήπια και το μήνυμα της νηπιαγωγού τίθεται σε αμφισβήτηση.

*«Θα δουν ότι σταμάτησα ή θα δουν τη ματιά μου σε ένα παιδί προσηλωμένη και θα καταλάβουν ότι κάτι κάνω λάθος» (Σ3).*

### 8.9.9 Διαχείριση θυμού - Τεχνική του θυμόμετρου.

Η ανεπαρκής ρύθμιση δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως είναι ο θυμός, οδηγεί συχνά στην απουσία ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη. Με την τεχνική του θυμόμετρου, καλλιεργείται η δεξιότητα επίλυσης συγκρούσεων, αναγνωρίζεται το συναίσθημα ώστε το νήπιο να γίνει ικανό να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις κοινωνικές σχέσεις (Παπαδημητρίου, 2014).

*«Υπάρχουν και φατσούλες λυπημένους και όταν θυμώσει η κυρία με κάποιο παιδάκι ή θυμώσει με κάποιο άλλο παιδάκι βγαίνει το ξυλάκι και μπαίνει στη λυπημένη φατσούλα και αλλάζουμε και το συναίσθημα μας» (Σ13).*

## 8.10 Το αντίκτυπο οδηγιών και εντολών στα παιδιά

### 8.10.1 Υπερισχύει το πεδίο της μη λεκτικής επικοινωνίας

Η αποτελεσματικότητα στη χρήση οδηγιών και εντολών αφορά τη μη λεκτική επικοινωνία χωρίς, όμως, να αποκλείεται η λεκτική.

*«Πιο γρήγορα θα ακούσει ένα παιδί την οδηγία σου ή την εντολή σου μέσα από ένα παιγνιώδη τρόπο παρά μέσα από ένα αυστηρό ή σταθερό ή αυτό των ενηλίκων».*

### 8.10.2 Καθοριστικοί Παράγοντες στη χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας

- **Η ιδιοσυγκρασία του παιδιού**

Παράγοντας για την καταλληλότητα της χρήσης λεκτικής ή μη επικοινωνίας στις οδηγίες και εντολές είναι η ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

*«Καταλαβαίνεις είναι παιδιά που θέλουν άλλο χειρισμό, υπάρχουν παιδιά που είναι πιο ευαίσθητα από τα άλλα και θα δεις εύκολα το δάκρυ στο μάτι, σε μια παρόμοια φάση θα φερθείς διαφορετικά, πιο μαλακά, να το πω έτσι» (Σ1).*

Τα παιδιά μιμούνται και αντιγράφουν τη συμπεριφορά των ενηλίκων, άρα και τις οδηγίες και εντολές. Ομοίως, τα νήπια ενστερνίζονται τις οδηγίες και τις εντολές, τις εσωτερικεύουν και τις αναπαράγουν στην τάξη καθώς και στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως μεταφέρουν οι γονείς στη νηπιαγωγό.

*«Τα παιδιά γίνονται βοηθοί, δηλαδή προσπαθούν να βοηθήσουν περισσότερο κάποια παιδάκια»*

- **Η ηλικία του παιδιού**

Σε κάθε περίπτωση, ο ηλικιακός παράγοντας καθορίζει την αφομοίωση των οδηγιών και των εντολών. Τα περισσότερα παιδιά, νηπιακής ηλικίας, αποδέχονται και ακολουθούν τις οδηγίες, τα πιο μικρά, συνήθως, ζητάνε περαιτέρω επεξηγήσεις σε ατομικό επίπεδο.

- **Το οικογενειακό περιβάλλον**

Παράλληλα με την ηλικία, ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος δεν είναι αμέτοχος στην επίδραση των οδηγιών και των εντολών στην παιδική στάση. Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος έχουν στενή σχέση με την εσωτερίκευση των οδηγιών και εντολών των παιδιών.

*«Αν ένα παιδί θεωρώ ότι έχει κάποια όρια στο σπίτι, είναι πολύ πιο εύκολη η προσαρμογή στους κανόνες και τις εντολές» (Σ8).*

## **8.11 Η ενσωμάτωση οδηγιών και εντολών στη διδασκαλία**

Οδηγίες και εντολές περιλαμβάνονται σε όλο τους επιμέρους τομείς του διδακτικού προγράμματος.

*«Είναι καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, από τη στιγμή που θα καθίσουμε στην παρεούλα, θα ζητήσουν τα παιδιά να πουν νερό. Οπότε, θα δώσω εντολές στα παιδιά και θα πω, ο τάδε και ο τάδε, 2-2 παιδιά. Μετά, μετά κάνουμε ημερολόγιο, ποιος θα σηκωθεί, για να μην έχουμε θέματα, έχουμε ορίσει από πριν, ότι κάθε ημερολόγιο και καιρό θα κάνουν τα παιδάκια που είναι βοηθοί» (Σ10).*

Οι οδηγίες ενσωματώνονται στις ρουτίνες, στη ρύθμιση καταστάσεων προβληματισμού και παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

*«Πολλές φορές χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη και η μουσική και το μουσικό όργανο και η κούκλα η οποία έρχεται το μεσημέρι για να μας αποχαιρετήσει» (Σ12).*

Οι εντολές, αφενός, εμπεριέχονται στην οργάνωση του παιχνιδιού με τη μορφή της υπενθύμισης του κανόνα,

*«δείχνω, να τους υπενθυμίζω 'το έχετε συμφωνήσει, άρα πρέπει να το σκεφτείτε'» (Σ8).*

Οι οδηγίες, αφετέρου, συνυπολογίζονται στην ερμηνεία της παιδικής συμπεριφοράς από τη νηπιαγωγό.

*«Όλες οι οδηγίες έχουν υποστηρικτικό ρόλο. Να τα κατανοήσω, να τα καθοδηγήσω» (Σ11).*

## **8.12 Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην τάξη**

Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην τάξη του νηπιαγωγείου, συνιστά τη δυναμικότερη ψυχολογική προϋπόθεση για τη λειτουργία του φαινομένου της μάθησης, στην πιο ευαίσθητη περίοδο της σχολικής ζωής του νηπίου. Συνδέεται άρρηκτα με τη φυσιολογική προσαρμογή του νηπίου στις ποικίλες εξωτερικές επιδράσεις που δέχεται στο νέο περιβάλλον, με τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες, τη θωράκιση της ψυχοσωματικής του υγείας και την ολόπλευρη και αρμονική του ανάπτυξη (Τσουρέκης, 1981).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, επισημαίνεται η δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στο νηπιαγωγείο ως βασικό καθήκον της νηπιαγωγού.

### **8.12.1 Η στάση της νηπιαγωγού**

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές και πλούσιο περιβάλλον να παρακινείται το ενδιαφέρον των παιδιών και να δημιουργούνται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης.

*«Η νηπιαγωγός είναι βοηθός, συνεργάτης, διαμεσολαβητής και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία».*

### 8.12.2 Η προσέγγιση της γνώσης σε υποστηρικτικό παιδαγωγικό περιβάλλον

Παράλληλα, τονίζεται ότι ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της αυτονομίας και του αισθήματος ασφάλειας των παιδιών, καθώς επίσης ότι προσέγγιση της γνώσης και η διαδικασία της μάθησης πρέπει να πραγματοποιούνται στα πλαίσια ενός πνεύματος συμμετοχικής συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, αξιοποίησης των δυνατοτήτων κάθε παιδιού και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Σε όλη αυτή τη διαδικασία η παρουσία της νηπιαγωγού κρίνεται καθοριστική.

### 8.12.3 Δομικά στοιχεία παιδαγωγικού περιβάλλοντος

- **Η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας**

Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην παρακάτω αφήγηση είναι θετική όπου οι συνθήκες μάθησης επιτρέπουν την κριτική ανάλυση και επιλογή.

*«Κατά βάση η παιδαγωγική ατμόσφαιρα είναι θετική και βλέπω ότι αυτό που βοηθάει περισσότερο τα παιδιά είναι αυτό που σου είπα με τις ερωτήσεις ή με το να τους δείξω αυτό που θέλουν να κάνουν γιατί έτσι αναγκάζονται να κινηθούν γύρω-γύρω να προσανατολιστούν μέσα στον χώρο και να αναρωτηθούν «τι μπορεί να θέλει τώρα η κυρία; «να ανακαλέσουν πράγματα, οπότε μπορώ να πω ότι λειτουργεί θετικά γιατί βλέπω στη συμπεριφορά των παιδιών τον τρόπο που έρχονται στο σχολείο» (Σ9).*

- **Ο δημοκρατικός χαρακτήρας**

Στην ίδια λογική, σε μια άλλη εκδοχή το κλίμα της τάξης χαρακτηρίζεται δημοκρατικό καθώς προωθείται η ανάληψη πρωτοβουλιών και ενθαρρύνεται η προοδευτική απόκτησης της αυτονομίας στα παιδιά.

*«Να ρωτώ κιόλας «παιδιά, τι θέλετε να κάνουμε, σε ποιόν αρέσει το θέμα αυτό, ποιο ποίημα, ποιο παραμύθι θέλετε να διαβάσουμε αυτό ή αυτό» και αν δεις ότι υπάρχει διχογνωμία, λες «σηκώστε τα χεράκια», ξέρω εγώ, και βλέπεις, οπότε τα παιδιά αισθάνονται ότι υπάρχει ένα αίσθημα δικαιοσύνης. Μετράς και λες, τα πιο πολλά έχουν επιλέξει αυτό, θα διαβάσουμε αυτό το παραμύθι, λέω τώρα ένα παράδειγμα» (Σ5).*

Απαραίτητα συστατικά αυτού του δημοκρατικού κλίματος είναι η θέσπιση ορίων και κανόνων...

*«Είμαι δημοκρατική αλλά ταυτόχρονα με όρια, με κανόνες» (Σ5).*

Ενδιαφέρουσα εδώ, είναι και η άποψη για τη διαχείριση της παράβλεψης συγκεκριμένου κανόνα από τη νηπιαγωγό και την παραδοχή με μια συγγνώμη προς τα παιδιά.

*«Και εμείς κάνουμε λάθη, δε λέμε τα παιδιά και εμείς μπορεί να ζητάμε συγγνώμη από τα παιδιά, αν κάνουμε κάποιο λάθος» (Σ13).*

Παρατηρώντας μια άλλη εκδοχή για το ίδιο θέμα, η δημοκρατία συμπορεύεται με τη δικαιοσύνη και την ισότητα, ως αξίες ηθικές λαμβάνοντας έμπρακτες διαστάσεις στην τάξη.

*«Θεωρώ ότι τα παιδιά χρειάζονται να υπάρχει διάλογος, να υπάρχει συνεργασία να ακούς αυτά που θέλουν, να εστιάζεις στα ενδιαφέροντα τους, στις γνώσεις τους, στις εμπειρίες τους γιατί δεν έρχονται και όλα με τις ίδιες εμπειρίες Και θα πρέπει να προσπαθήσεις να τα φέρεις σε μια ισορροπία γιατί τα παιδιά αισθάνονται ότι μπορούν να τα καταφέρουν, και να χτίσεις αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μέσα από όλα αυτά που θα κάνεις» (Σ5).*

- **Η ελεύθερη έκφραση των νηπίων**

Στα παραπάνω στοιχεία, προστίθεται η ελευθερία έκφρασης των νηπίων στην τάξη η οποία, σε αρκετές αφηγήσεις περιγράφεται ως «ευχάριστη»,

*«γιατί μπαίνουμε στην τάξη και περνάμε καλά, κάνουμε τα αστεία μας, επικοινωνούμε πάρα πολύ με τα παιδιά, νιώθουμε χαρά, έχει πολλή μουσική, πολύ παιχνίδι» (Σ12).*

Φυσικά, δε λείπει η αμοιβαιότητα στην οικοδόμηση των σχέσεων νηπιαγωγού και παιδιών.

*«Τα αγαπάω και με αγαπάνε, αυτό χτίζουμε» (Σ1).*

Ενώ το ρήμα σε παρόντα χρόνο «χτίζουμε» δηλώνει την αδιάκοπη προσπάθεια αμφοτέρων να πραγματωθεί αυτή η αλληλεπιδραστική σχέση, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πιο παραστατικός εκφραστικός τρόπος για το κλίμα παρουσιάζεται σε άλλη αφήγηση, «είμαστε μια ζωντανή τάξη», όπως δηλώνεται.

#### **8.12.4 Ποιοτικά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας της νηπιαγωγού**

Τέλος, η προσωπικότητα της νηπιαγωγού αποτελεί το κλειδί για τη δημιουργία κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας με γνωρίσματα όπως ευχάριστη, προσιτή, με χιούμορ και με έμπρακτο ενδιαφέρον για το παιδί.

«Θεωρώ ότι το πιο σημαντικό είναι ότι τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια, υπάρχει μια ανοιχτή επικοινωνία, ή τουλάχιστον δεν έχω αισθανθεί φόβο στο να μου πει κάποιο παιδί, να θέλει να μου μιλήσει, να μου πει κάποια ζαβολιά που έχει κάνει, γιατί νιώθουν ασφάλεια... Θεωρώ, ότι ένας βασικός στόχος σε μια νηπιαγωγό είναι το να καταφέρει μέχρι το τέλος της χρονιάς να έχει αναπτύξει μια επικοινωνία τέτοια με τα παιδιά και να βλέπει ότι, μέχρι να τελειώσει η χρονιά, το παιδί έρχεται και φεύγει χαρούμενο από το σχολείο, μοιράζεται τις εντυπώσεις του, τα βιώματά του, το πώς νιώθει» (Σ8).

### 8.13 Η παιδαγωγική μέθοδος

Με τον όρο παιδαγωγική μέθοδος νοείται το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, των στρατηγικών και των μέσων που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών του αποβλέποντας στην αποτελεσματική αφομοίωση του μορφωτικού αγαθού και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των συνθηθειών των μαθητών, Με άλλα λόγια, είναι ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο οι δραστηριότητες τόσο των μαθητών όσο και των νηπιαγωγών (Κολέζα-Αδάμ, 1991). Αναλυτικότερα, στις αφηγήσεις εντοπίζονται ποικίλες διδακτικές μορφές με επίκεντρο την νηπιαγωγό, το νήπιο, ή την ομάδα των παιδιών.

#### 8.13.1 Δημοκρατική

Η διεξαγωγή εκλογών στην τάξη προσδίδει δημοκρατικό χαρακτήρα στη διδακτική πράξη, σύμφωνα με την αφήγηση,

«Κάνουμε εκλογές, ας πούμε ψηφίζουμε το αγαπημένο μας φρούτο. Γράφουμε όλα τα παιδιά, βάζουμε το σταυρό μας και το αγαπημένο μου φρούτο λοιπόν, το φτιάχνουμε τρισδιάστατο σε κατασκευή ε, ε και το παίρνουμε όλοι σπίτι μας, το παίζουμε στο κουκλοθέατρο...» (Σ7).

#### 8.13.2 Μαθητοκεντρική

Σε άλλο σημείο, εντοπίζεται η μαθητοκεντρική μέθοδος.

«Εκατό τις εκατό μαθητοκεντρική, θα σου έλεγα, δηλαδή ρωτάω τα παιδιά, δε με ενδιαφέρει να κάνω κάτι που θέλω εγώ».



Μολονότι, οι δραστηριότητες καθορίζουν τη μέθοδο,

*«κάνουμε δηλαδή αρκετά και εξατομικευμένες δραστηριότητες δεν μπορώ να σου πω, είναι ανάλογα με τις δραστηριότητες κάθε φορά» (Σ2).*

- **Μαθητοκεντρική και δασκαλοκεντρική**

Σε αρκετές αφηγήσεις οι μέθοδοι που εφαρμόζονται συνδυαστικά είναι η δασκαλοκεντρική και η μαθητοκεντρική.

Κοινός τόπος είναι ότι το μαθητοκεντρικό μοντέλο αποτελεί, συχνά, αρχική επιδίωξη των εκπαιδευτικών και ισοδυναμεί με την ελευθερία έκφρασης του μαθητή και την ενεργητική ακρόαση της άποψης του από τη νηπιαγωγό σε αντίθεση με το δασκαλοκεντρικό που επιλέγεται για την οργάνωση της τάξης και την συμμόρφωση των απείθαρχων παιδιών, όπως υποστηρίζεται από τις αφηγήσεις.

*«Δεν μπορεί ο καθένας να κάνει ό, τι θέλει, έχουμε κάποιους κανόνες που πρέπει να τους ακολουθούμε για να είμαστε οργανωμένοι».*

*«Φυσικά, προσπαθώ να είναι μαθητοκεντρική, με επίκεντρο το μαθητή και πάντα ο μαθητής θα εκφράσει αυτό που θέλει και θα μας πει την άποψη του και θα ακολουθήσουμε τις επιθυμίες των παιδιών αλλά ταυτόχρονα, χρειάζεται και λίγο δασκαλοκεντρικό μοντέλο για να μπορέσω και τα 20 παιδιά να εκφράσουν την άποψη τους, την γνώμη τους, διαφορετικά αυτοί που είναι ομιλητικοί θα μιλάνε όλη την ώρα, αυτοί που είναι σιωπηλοί, δε θα μιλήσουν ποτέ, αυτοί που είναι πολύ ανεξάρτητοι θα αναλάβουν πρωτοβουλίες και οι υπόλοιποι που είναι συνεσταλμένοι δε θα ακουστούν ποτέ και δεν είναι δίκαιο αυτό για την ομάδα. Εδώ αναγκαστικά μπαίνει ο δικός μου ρόλος σα συντονίστρια, σαν εκπαιδευτικός και θα πω σε αυτόν που μιλάει συνέχεια «συγγνώμη, δεν είναι δίκαιο να μιλάς, πρέπει να μιλήσει και ο άλλος», δηλαδή μπαίνει και το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Είναι για να οργανωθεί η τάξη μας» (Σ6).*

*«Όταν εκμαιεύουμε ένα θέμα από τα παιδιά, ακούω δηλαδή τα παιδάκια, τι τους ενδιαφέρει τις περισσότερες φορές, ώστε να μπορέσουμε μέσα από την προϋπάρχουσα γνώση να ξεκινήσουμε ένα νέο θέμα που θα τους ενδιαφέρει πολλές φορές μεταφέρω εγώ τις πληροφορίες μέσα στην τάξη. Για αυτό το θεωρώ δασκαλοκεντρικό, γιατί ό,τι έχουν να μάθουν τα παιδιά τους το μεταφέρω εγώ. Και μαθητοκεντρικό γίνεται, αυτό..., όταν εκμαιεύω τα ενδιαφέροντα τους και όταν τους δίνω τα υλικά, δηλαδή δε θα τους*

*πω ακριβώς τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τα υλικά αφού γνωρίζουν τα υλικά, θα τους δώσω ελευθερία, στο πως θα τα χρησιμοποιήσουν» (Σ12).*

### 8.13.3 Βιωματική

Μία, επίσης, μέθοδος που προκρίνεται είναι η βιωματική με την *τεχνική της ιδεοθύελλας*.

*«Με ενδιαφέρει να ανιχνεύω την γνώση των παιδιών, οπότε προσπαθώ με την ιδεοθύελλα γιατί τη χρησιμοποιώ συχνά, γράφω σε ένα χαρτί του μέτρου το θέμα μας, αυτό που έχουμε να συζητήσουμε, την θεματική ενότητα αυτή που έχουμε αυτή τη μέρα ή αυτή την εβδομάδα και γύρω-γύρω καταγράφουμε όλες τις απόψεις των παιδιών. Οπότε αφουγκράζεσαι από τα ενδιαφέροντα των παιδιών πράγματα και προσπαθείς να προσαρμόσεις τη διδασκαλία σου στο να κεντρίσεις το ενδιαφέρον τους» (Σ5).*

Επιπλέον, κατά την βιωματική μέθοδο υλοποιούνται και σχέδια εργασίας.

*«Είναι βιωματική η μέθοδος διδασκαλίας, μέσα από διάφορα projects, άλλα κρατάνε πολύ, άλλα κρατάνε λίγο» (Σ8).*

Αναντίρρητα, στο βιωματικό μοντέλο ενυπάρχει η έννοια της συνεργασίας.

*«Εμένα με ενδιαφέρει και το συνεργατικό κομμάτι, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, λειτουργούν έτσι, κάνουν πολλές ομαδικές εργασίες για να τονωθεί αυτό το αίσθημα της συνεργασίας, τα παιδιά να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και τα παιδιά να γνωρίζονται μεταξύ τους».*

### 8.13.4 Αλληλοδιδασκτική

Αλλά και το αλληλοδιδασκτικό μοντέλο.

*«Και να γνωρίζονται οι ομάδες, να μην είναι ίδιες, να είναι μεικτές οι ομάδες, να βοηθούν τα παιδιά που είναι λίγο πιο πίσω από τα άλλα, ή λίγο πιο αδύναμα, ή λίγο πιο δειλά, το ένα να συμπαρασύρει το άλλο» (Σ5).*

### 8.13.5 Δασκαλοκεντρική και ομαδοσυνεργατική

Ένας επίσης, συνδυασμός διδακτικών μοντέλων που συνηθίζεται στην προσχολική τάξη είναι η δασκαλοκεντρική και η ομαδοσυνεργατική.

*«Εγώ θα ήθελα να είμαι περισσότερο ομαδοσυνεργατική. Το ιδανικό θα ήταν αυτό, αλλά είμαι περισσότερο, σε αυτή τη φάση, δασκαλοκεντρική...κάποιοι συμμορφώνονται, κάποιοι είναι πολύ αφηρημένοι, οπότε χρησιμοποιούνται και οι εντολές πολύ αλλά προσπαθούμε να κάνουμε και ενέσεις «ομαδοσυνεργατικής»... αντί να είμαι εγώ και να έχω το ρόλο του ρυθμιστή του παιχνιδιού αναθέτω σε κάποιο παιδί να κάνει σε εισαγωγικά το δάσκαλο» (Σ9).*

#### **8.13.6 Δασκαλοκεντρική και αλληλοδιδασκτική**

Συμπληρωματικά, απαντάται και άλλο διπλό σχήμα εκπαιδευτικών μοντέλων, το ομαδοσυνεργατικό και το αλληλοδιδασκτικό. Οι νηπιαγωγοί προβαίνουν στη δημιουργία ομάδων εργασίας όπου τα νήπια εκφράζουν ελεύθερα την γνώμη τους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

Είναι, βέβαια, αντιληπτό ότι δεν επιλέγουν όλες οι νηπιαγωγοί κατά τη διδασκαλία τους αποκλειστικά μια συγκεκριμένη μέθοδο ή συνδυαστικά δυο μοντέλα εναλλάξ. Καταγράφηκαν αφηγήσεις όπου εφαρμόζονται όλες οι προαναφερόμενες μέθοδοι, ανά περίπτωση.

#### **8.13.7 Κριτήρια επιλογής των παραπάνω μεθόδων**

Κριτήρια για την προτίμηση της μεθόδου είναι η χρονική στιγμή στο ωρολόγιο πρόγραμμα, κατά την κρίση της εκπαιδευτικού, η σωματική και ψυχική κόπωση αμφοτέρων πλευρών, η θεματολογία του γνωστικού αντικείμενου σε συνδυασμό με το μαθησιακό επίπεδο των νηπίων.

*«Ομαδοσυνεργατική θα κάνουμε κάποιες στιγμές και ίσως όχι κάθε μέρα, κάποιες φορές μέσα στην εβδομάδα και βιωματική επίσης, κάνουμε κάθε μέρα, πιο συχνά, δασκαλοκεντρική, επίσης υπάρχει τέτοιο κομμάτι, στην παρεούλα σίγουρα, είμαι το κέντρο εγώ και μιλάω πιο πολύ από όλους εγώ, παιδοκεντρική και πάλι ακούγονται οι απόψεις των παιδιών.... Και στο βιωματικό, βέβαια, εγώ δίνω τις οδηγίες αλλά τα παιδιά είναι που έχουν τις ιδέες και κάνουν ότι. Και τις υλοποιούν. Το δασκαλοκεντρικό είναι το πιο εύκολο, γιατί εγώ δίνω τις οδηγίες, εγώ επιβλέπω την κατασκευή, εγώ τους καθοδηγώ σε όλη τη διάρκεια» (Σ4).*

### 8.13.8 Ο ρόλος της προϋπηρεσίας στην επιλογή της μεθόδου

Βασικό προαπαιτούμενο που αξίζει να ληφθεί υπόψη είναι ο ρόλος της προϋπηρεσίας της νηπιαγωγού. Οι αφηγήσεις κατέδειξαν ότι η παιδοκεντρική μέθοδος προτιμάται και εφαρμόζεται με περισσότερη ευελιξία από νηπιαγωγούς με μεγάλη εργασιακή εμπειρία.

*«Βλέπω ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας προσεγγίζει τα παιδιά και έχει καλύτερα αποτελέσματα» (Σ2).*

*«Προσπαθώ να εκμαιεύω από αυτά πράγματα και να τα αφήνω να αυτενεργούνε. Βέβαια, είμαι και 20 χρόνια, είμαι και παλιά στο επάγγελμα» (Σ3).*

### 8.13.9 Παιδαγωγικά προγράμματα

- **Τα βήματα για τη ζωή**

Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε παιδαγωγικά προγράμματα τα οποία παρουσιάζουν στην τάξη μέσω των οποίων καλλιεργούνται συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών. Από τη μια πλευρά, το πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής «Τα βήματα για τη ζωή» αφορά στην αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων του παιδιού.

*«Και όντως βοηθάει πάρα πολύ στο να αλλάξει το κλίμα μέσα στην τάξη, στην επικοινωνία» (Σ11).*

- **Η παιδαγωγική Freinet (Φρενέ)**

Από την άλλη πλευρά, οι τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet (Φρενέ) καταλαμβάνουν αρκετή έκταση στις αφηγήσεις τεσσάρων (4) νηπιαγωγών. Η σχολική τάξη, κατά τα πρότυπα της Παιδαγωγικής Φρενέ, συνιστά ένα παιδαγωγικό περιβάλλον όπου αναπτύσσεται το δημοκρατικό πνεύμα και οι κοινοτικές αξίες της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης και της ισότητας. Όλα τα μέλη της, εκπαιδευτικοί και παιδιά, αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες με όχημα την συνεργατική μάθηση, με έμφαση στα ατομικά και συλλογικά σχέδια εργασίας/δράσης που έχουν νόημα για τα παιδιά και με στόχο την ενσωμάτωση όλων των μαθητών/μαθητριών μέσα σε θετικό κλίμα αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης. (Freinet, 2017). Τα εργαλεία που προτείνονται και διεξοδικά παρουσιάζονται είναι «τα μικρά βιβλία», «τι νέα;», «η εφημερίδα», «τα ελεύθερα κείμενα». Η συνθήκη που τηρείται για την πραγματοποίηση των παραπάνω δράσεων είναι το κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά.

*«Έχουμε πει ότι ό,τι λέμε στο «τι νέα» δεν βγαίνει παραέξω, μένει μέσα στην ομάδα, υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Και όντως σε αυτές τις στιγμές υπάρχει πολύ μεγάλος σεβασμός και απόλυτη ησυχία. Και συμμετοχή και συμμετοχή, ναι, ναι, ναι, πραγματικά τα μάτια όλων είναι στραμμένα στο παιδί που θα μιλήσει» (Σ15).*

#### **8.14 Προσωπική τοποθέτηση των νηπιαγωγών για το υπό διαχείριση θέμα**

Η τελευταία ερώτηση έδινε την ευκαιρία και το βήμα στις νηπιαγωγούς να διατυπώσουν την δική τους θεώρηση για το κεντρικό θέμα της έρευνας. Διακριτή θέση έχουν οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών καθώς αναδεικνύεται το ψυχολογικό προφίλ, το διδακτικό στυλ των ατόμων και, όπως επικυρώνει το μαγνητοφωνημένο υλικό για το πεδίο αυτό, ανταποκρίθηκαν όλες οι ερωτώμενες με εκτενείς απαντήσεις απολαμβάνοντας το γεγονός ότι μετέφεραν τις βιωματικές τους εμπειρίες, τις προσωπικές εκμυστηρεύσεις αλλά και ότι ο παρακινητικός τους λόγος, ιδίως «για τα κακώς κείμενα» στη διαχείριση της επικοινωνίας, λαμβάνονταν υπόψη.

Ενδεικτικά, παρατίθενται αποσπάσματα των απαντήσεών τους:

- *«Μάθετε να ακούτε τα παιδιά θα σας πουν πάρα πολλά και από τον τρόπο που θα σας κοιτάζουν, από τον τρόπο που θα σας μιλήσουν και από το πώς κάθονται μέσα στην τάξη. Μάθετε να ακούτε τα παιδιά, να βλέπετε πραγματικά τι σας δίνουν, να ακούτε τι σας λένε Και να εκφράζετε αυτό που θέλετε με όποιο τρόπο μπορείτε» (Σ10).*
- *«Θα έλεγα ότι είμαστε πολύ τυχεροί οι νηπιαγωγοί που εργαζόμαστε με τα παιδιά αυτής της ηλικίας, η ηλικία είναι εύπλαστη, μπορείς να τους περάσεις πάρα πολλά πράγματα και φυσικά θα χρειαστεί και η οδηγία με το λόγο και η εντολή αλλά αν από την αρχή καταφέρεις να τα εμπνεύσεις και αποκτήσουν εμπιστοσύνη προς εσένα, πιστεύω θα καταφέρεις πολλά πράγματα» (Σ14).*
- *«Δεν γίνεται χωρίς αλληλεπίδραση, είμαστε μια ομάδα, συναποφασίζουμε, αλλιώς είσαι μόνος σου, τα λες και σε ακούει ο τοίχος! Τα παιδιά είναι πολύ αυστηροί κριτές. Δηλαδή όταν είμαι στην τάξη και χρησιμοποιούμε πολύ λόγο και πολλές οδηγίες που τα παιδιά εκείνη τη στιγμή δεν ενδιαφέρονται και εγώ δεν το έχω αντιληφθεί και συνεχίζω και λέω τα δικά μου, όταν αρχίζω να μιλάω «κυρία, θέλω νερό, κυρία θέλω τουαλέτα!», αυτό είναι επικοινωνιακό καμπανάκι για μένα ότι κάτι δεν κάνω καλά*

εκείνη τη στιγμή, κάπως πρέπει να το αλλάξω, να το διορθώσω. Χωρίς αλληλεπίδραση και επικοινωνία θεωρώ ότι δεν γίνεται τίποτα!» (Σ11).

- «Στο πρακτικό κομμάτι εγώ θα προτιμούσα να χρησιμοποιείται όσο λιγότερο γίνεται ο λόγος για να ενισχύεται ο λόγος των παιδιών, δηλαδή να αντιλαμβάνονται, να μην παίρνουν «μασημένη τροφή»» (Σ9).
- «Οδηγίες και εντολές τώρα είναι και λίγο θέμα χαρακτήρα, εμένα πάντα με ζόριζαν». (Σ8)

## Κεφάλαιο 9. Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή αναλύονται κριτικά τα δεδομένα που τεκμηριώθηκαν βιβλιογραφικά.

Η ποιοτική μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα οι προφορικές αφηγήσεις των νηπιαγωγών συνέβαλαν στο να αναδυθούν αυθόρμητα οι αναπαραστάσεις αυτών γύρω από το ζήτημα της επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο και της αλληλεπιδραστικής σχέσης νηπιαγωγού και μαθητών εντάσσοντας δύο βασικές παραμέτρους, τις οδηγίες και τις εντολές. Αναδείχτηκαν, λοιπόν, νέες πτυχές στη νοηματοδότηση της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, αλλά και στοιχεία που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα άλλων ερευνών με το θέμα, τους λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους απόδοσης οδηγιών και εντολών, την ενσωμάτωση τους στην διδασκαλία, τη δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, τη διδακτική μέθοδο και την προβολή των προσωπικών εμπειριών των υποκειμένων.

Στις αφηγήσεις παρουσιάζεται το έργο της νηπιαγωγού που αναλύει και ενοποιεί το τι, πως, πότε της καθημερινής ζωής της τάξης (Σιβροπούλου, 2010). Ο συμμετοχικός ρόλος της νηπιαγωγού που ενθαρρύνει τη σκέψη, κάθε προσωπική έκφραση των νηπίων δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση στο χώρο του νηπιαγωγείου επικυρώνεται από τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας. Πιο ειδικά, η ανταποκρισιμότητα και η αμοιβαιότητα που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις των παιδιών με τη νηπιαγωγό ορίζουν και το επικοινωνιακό πλαίσιο σχέσεων και κανόνων (Johnson, 1992). Σε ορισμένες περιπτώσεις παίζει σημαντικό ρόλο η αιτιατή σχέση μητρότητας και εργασιακής επιλογής η οποία, με τη σειρά της, ενισχύει τον παιδαγωγικό ρόλο της νηπιαγωγού, όπως υποστηρίζεται ερευνητικά. Αναμφίβολα, η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος προέχει για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η χωροταξική διαρρύθμιση επιδρά θετικά στην ψυχοσύνθεση των παιδιών εφόσον κινητοποιεί τη φαντασία τους και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα τους, σύμφωνα με τα δεδομένα. Η Κακανά (1994) επιβεβαιώνει το εύρημα αυτό υποστηρίζοντας ότι ο χώρος αποτελεί σημαντικό συντελεστή της αγωγής γιατί μέσα σε αυτόν τροποποιείται η παιδική συμπεριφορά, ως αποτέλεσμα των μαθησιακών διαδικασιών. Οι ευκαιρίες μάθησης παρέχονται στα παιδιά στις ρουτίνες, προβάλλοντας την ανάγκη για συνέπεια και σταθερότητα στη διδακτική πράξη με την αδιαμφισβήτητη συνδρομή των εποπτικών μέσων. Η επιλογή της εκάστοτε ρουτίνας εξαρτάται από την αυθόρμητη διάθεση των παιδιών. Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει για να διευκολύνει τη μαθησιακή εξέλιξη



επεξηγώντας διεξοδικά τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, την διαχείριση των υλικών, την τακτοποίηση των παιχνιδιών, στοιχείο που επικυρώνεται και από τον Οδηγό Νηπιαγωγού (χ.η.). Θίγεται και ο θεσμός του ολοήμερου νηπιαγωγείου με έμφαση στον περισσότερο χρόνο για δραστηριότητες, συγκριτικά με το πρωινό τμήμα, στην απομάκρυνση αγχογόνων συναισθημάτων των παιδιών κατά την παραμονή τους στον χώρο, στη βίωση ευχάριστων συναισθημάτων σε συνάρτηση με τον μη απαιτητικό ρυθμό διδασκαλίας. Τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με τα πλεονεκτήματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου, όπως αναγράφονται στον Οδηγό ολοήμερου νηπιαγωγείου (2008).

Στις συζητήσεις, επίσης, παρουσιάζονται οι έννοιες της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Η επικοινωνία περιγράφεται ως σύνθετη διαδικασία, με διττό ρόλο, της μεταφοράς των μηνυμάτων από τη νηπιαγωγό και της κατανόησης αυτών από τους μαθητές μέσω της διαλογικής πρακτικής. Προϋπόθεση, φυσικά, αποτελεί η επίδειξη ενεργητικής ακρόασης από τα παιδιά, όπως παρατηρούν οι συμμετέχουσες. Αυτή η άποψη συμπίπτει με την αρχή της ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης, κατά τους εκπροσώπους της κριτικής θεωρίας (Χρυσafiδης, 2012). Σε άλλη εκδοχή η επικοινωνία νοείται ότι διακρίνεται σε επίπεδα, τα οποία παραπέμπουν σε συγκεκριμένους αναπτυξιακούς τομείς της νηπιακής ηλικίας, το συναισθηματικό, τον γνωστικό και τον κοινωνικό. Θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας μέσα από δράσεις στην προσχολική τάξη. Διερευνώντας την έννοια της επικοινωνίας σε άλλες ιστορίες επισημαίνονται οι δύο μορφές, η λεκτική και η μη λεκτική. Προέκυψαν ποικίλοι εννοιολογικοί ορισμοί από τις νηπιαγωγούς, εντούτοις, η χρήση του μη λεκτικού κώδικα στο χώρο του νηπιαγωγείου παίρνει νέες διαστάσεις καθώς προωθεί την συμμετοχή των παιδιών στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Ουσιαστική συμβολή, σαφώς, στην ενίσχυση της λεκτικής συμμετοχής, όπως σε πολλές εκδοχές σχολιάστηκε, είναι η θετική γλώσσα και ύφος αντίστοιχα της νηπιαγωγού. Η σταθερή φωνή σε χαμηλό τόνο, η ευγένεια, το τακτ και «οι όμορφες λέξεις» διευκολύνουν και υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο της εκπαιδευτικού προς τα νήπια, κατά τη διδακτική πράξη, και αποτελούν κοινό τόπο των περισσότερων εξιστορήσεων. Στόχος αυτών των στρατηγικών είναι να ενθαρρύνεται το παιδί να σκέφτεται και να μιλά για το θέμα του διαλόγου ή τις πράξεις του διευρύνοντας τις γνώσεις του για τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο και συνοικοδομώντας νοήματα με την εκπαιδευτικό (Ραβάνης, 1999).



Από την άλλη πλευρά, για την έννοια της αλληλεπίδρασης οι αφηγήσεις, αν και αριθμητικά λιγότερες από αυτές της επικοινωνίας, εντούτοις, γίνεται κατανοητό σε αυτές ότι στην ερμηνεία της συμβάλλει η σχέση συνεργασίας νηπιαγωγού και παιδιών σε κλίμα ασφάλειας, αναγνώρισης, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Ωστόσο, ο συναισθηματικός παράγοντας δεν παραβλέπεται, το αντίθετο, μάλιστα, προκρίνεται από τη νηπιαγωγό ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα να αναγνωρίσουν και να περιγράψουν τα συναισθήματά τους, να είναι συναισθηματικά αυτό-αποτελεσματικά (Goleman, 1995).

Οι δύο παραπάνω συνιστώσες πλαισιώνονται από συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά της νηπιαγωγού τα οποία συνοψίζονται στη φράση «η νηπιαγωγός είναι και λίγο δεύτερη μαμά, είμαστε το δεύτερο σπίτι» προτάσσοντας τη θέση της ως γονεϊκό υποκατάστατο στην προσχολική τάξη. Εδώ, υπονοείται ότι όχι μόνο λειτουργεί ως πρότυπο ως «σημαντικός άλλος» στους μαθητές της αλλά και μεταδίδει τις αρχές της ηθικής συμπεριφοράς στα παιδιά. Αυτό είναι, άλλωστε, το ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον το οποίο έχουν ανάγκη τα παιδιά για να νιώσουν την αναγνώριση των προσωπικών τους θεωριών, ρυθμών και επιθυμιών (Μπακιρτζής, 2002).

Είναι γεγονός, ότι παρατηρείται συνάφεια της γλωσσικής συμπεριφοράς της νηπιαγωγού και των επικοινωνιακών περιστάσεων στην τάξη. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να πουν ελεύθερα αυτό που θέλουν δημιουργώντας ευκαιρίες συζήτησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers (1994) ως θετική λεκτική συμπεριφορά ορίζεται αυτή που εκφράζει τρυφερότητα, φιλικότητα, ενδιαφέρον και αποδοχή και διευκολύνει τη συμμετοχή και τη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων συνδυάζοντας τη λογική με τη διαίσθηση, τη σκέψη με τα συναισθήματα ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να επικοινωνούν μεταξύ τους σε κλίμα χαράς και αποδοχής με τους μαθητές να αποκτούν κίνητρα αυτοπραγμάτωσης. Βάσει αυτού, συνδεδεμένα με τη λεκτική συμπεριφορά είναι οι χαϊδευτικές προσφωνήσεις που απευθύνει η νηπιαγωγός στα παιδιά, όπως «λουλούδι μου, μπουμπούκι μου», που δημιουργούν θετικό συναισθηματικό κλίμα και, παράλληλα, επαληθεύεται η ρήση από τη θεωρία της εκμαθημένης αισιοδοξίας «ότι όταν τα παιδιά νιώθουν καλά, μαθαίνουν και επικοινωνούν καλύτερα» (Lindley, 2008). Μάλιστα, σε μια εκδοχή, η νηπιαγωγός αναφέρεται, σε κάποιο βαθμό, στα προσωπικά της συναισθήματα. Σχετικές με τις γλωσσικές επιλογές της νηπιαγωγού, ακόμα, είναι και οι ατάκες - cliché, στερεοτυπικές φράσεις (Wikipedia, «cliché») για να εισάγουν τα παιδιά σε δράσεις, ή για

να ρυθμίσουν τις εσωτερικές ή εξωτερικές αντιδράσεις τους, τη στιγμή της διδασκαλίας (Saarni, 2000). Στην ίδια λογική, εντάσσονται οι πράξεις διαλόγου και η υποβολή των ερωτήσεων. Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις, η ποιότητα των διαλόγων είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα της επικοινωνίας και της μάθησης. Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα νήπια, αφηγήσεις, περιγραφές, δραματοποιήσεις, τα ενθαρρύνουν να συζητούν και να υιοθετούν τις αρχές που διέπουν το δημιουργικό διάλογο. Βέβαια, χρειάζεται και η νηπιαγωγός να ακούει πραγματικά και να ενδιαφέρεται για αυτά που λένε τα παιδιά, να λειτουργεί ως γλωσσικό πρότυπο όπως και να διατυπώνει ερωτήσεις. *«Ποιο χαρτί χρησιμοποιούμε για το σχολείο και ποιο για το σπίτι; Τί λες εσύ;»* Ερωτήσεις που βοηθούν να κάνουν τα παιδιά διασυνδέσεις και συσχετίσεις, να στοχαστούν εμπειρίες και να τις μοιραστούν με τους άλλους, να μετατρέψουν τη σκέψη (εσωτερικός λόγος) σε γλώσσα (εξωτερικός λόγος). (Χαραλάμπους & Χατζησαββίδης, 1997). Η βιβλιογραφία προτείνει διάφορους τρόπους ταξινόμησης αλλά η επικρατέστερη είναι οι κλειστές ή ερωτήσεις μνήμης και οι ανοιχτές ερωτήσεις ή ερωτήσεις σκέψης. Οι κλειστές ερωτήσεις, με τις σύντομες και μονολεκτικές απαντήσεις τους, συχνά δεδομένες, ενθαρρύνουν την ανάκληση πληροφοριών ενώ οι ανοιχτές ερωτήσεις επιδέχονται διαφορετικές απαντήσεις προτρέποντας το παιδί να τεκμηριώσει την άποψη του, να προτείνει ή να επιλύσει ένα πρόβλημα, το κυριότερο, να ανοίξει και να διατηρήσει το διάλογο παράγοντας νέα νοήματα και ιδέες για αυτό και συστήνονται μέσα από τις αφηγήσεις των νηπιαγωγών (Μπιρμπίλη, 2008). Η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων είναι η προτιμότερη στην διδακτική διαδικασία στο χώρο του νηπιαγωγείου για την προαγωγή της αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα.

Παράλληλα με το συνομιλιακό κώδικα και τα συστατικά του, ανατροφοδότηση και πλαισίωση, στις ιστορίες αναδεικνύεται ο μη λεκτικός κώδικας και μάλιστα προηγείται στις επικοινωνιακές περιστάσεις στην προσχολική τάξη, τα παιδιά ανταποκρίνονται άμεσα. Αιτία αυτού, είναι ότι η μη λεκτική επικοινωνία μεταβιβάζει νοήματα και συναισθήματα που αποκωδικοποιούνται αβίαστα από τα παιδιά σε σχέση με την επεξεργασία που επιβάλλει η πυκνότητα των λεκτικών μηνυμάτων. Συγχρόνως, η μη λεκτική επικοινωνία σχετίζεται με την πρόκληση ή τον αποπροσανατολισμό της προσοχής και του ενδιαφέροντος των νηπίων, βάσει των αφηγήσεων. Οι Κοντάκος και Πολεμικός (2000) παρατηρούν ότι οι δέκτες αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν ανάλογα τις αντιδράσεις του πομπού, αναλαμβάνοντας εκείνοι το ρόλο του πομπού, προωθώντας έτσι

την επικοινωνιακή διαδικασία. Η οπτική επικοινωνία, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση και ο προσανατολισμός του σώματος, η απτική συμπεριφορά, η παραγλώσσα, τα φωνητικά στοιχεία δηλαδή, και το χιούμορ αποτελούν τα στοιχεία που ορίζουν τη μη λεκτική αλληλεπίδραση, όπως αναδεικνύονται από τις αφηγήσεις. Με αφορμή τα παραπάνω αναπτύσσονται γνωρίσματα όπως εμπαθητική κατανόηση, ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση προσδίδοντας ενδιαφέρουσα διάσταση στη διδακτική πράξη. Το αξιοσημείωτο είναι ότι εδώ αντιστοιχούν ο ήχος, τα μουσικά όργανα, τα παλαμάκια, οι κάρτες, τα οπτικά σύμβολα, το κουκλοθέατρο, το τραγούδι και το ρολόι της τάξης. Τα παραπάνω παραπέμπουν στην έννοια των παιγνιωδών δράσεων τα οποία, με τη σειρά τους, για τη νηπιακή ηλικία είναι διασκεδαστικά, προάγουν τη φαντασία και ωθούν τα παιδιά σε συνεργασία και ενεργό συμμετοχή. Οι επιλογές αυτές αιτιολογούνται και πιστοποιούνται, μέσα από τις αφηγήσεις, από το διδακτικό στυλ και την ιδιοσυγκρασία της νηπιαγωγού.

Σε αυτό το σημείο, εφόσον οριοθετήθηκε εννοιολογικά το πλαίσιο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ο σκοπός της εργασίας αυτής. Πρόκειται για τη διερεύνηση των οδηγιών και των εντολών των νηπιαγωγών αναφορικά με την επικοινωνία τους με τα νήπια στις δραστηριότητες του καθημερινού ωρολογίου προγράμματος στο χώρο. Προηγείται της διασαφήνισης των όρων «οδηγίες και εντολές», η αναφορά στην περίπτωση των κανόνων οι οποίοι, στις εξιστορήσεις, όχι μόνο έχουν κυρίαρχη θέση στην επικοινωνία αλλά και εμπλέκονται σε ό,τι αφορά τις οδηγίες και τις εντολές.

Συγκεκριμένα, στους κανόνες δίνεται ιδιαίτερη σημασία από τις νηπιαγωγούς στην οργάνωση της τάξης, στην αυτοπειθαρχία και στην εκμάθηση ορθής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Έχει ενδιαφέρον το συνεργατικό πλαίσιο στο οποίο συντάσσονται οι κανόνες ανάμεσα σε νηπιαγωγό και παιδιά καθώς τα αποτελέσματα μπορεί να είναι σαφώς καλύτερα συγκριτικά με την θέσπιση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Crawford & Bodine, 1997). Αυτό που έχει κομβικό ρόλο, παρατηρεί η Estrela (1986), είναι οι κανόνες αυτοί να είναι δημοκρατικοί, δίκαιοι, σαφείς και να τηρούνται με συνέπεια. Η υποχρεωτικότητα που τους διέπει οδηγεί, συχνά, τις εκπαιδευτικούς στην καταγραφή τους και ανάρτηση τους σε ορατό σημείο της τάξης για να παρακινούνται τα παιδιά στην πιστή εφαρμογή τους, ενώ, η αφήγηση που

κάνει λόγο για σύστημα επιβράβευσης, κατά την υπενθύμιση τους, επιβεβαιώνει το μέγεθος της σημασίας που δίνεται από την εκπαιδευτικό.

Η περίπτωση των οδηγιών, σαφώς, διαφέρει από τους κανόνες στην τάξη. Μολονότι, τα ευρήματα ενισχύουν την εντύπωση ότι η επικύρωση των κανόνων καθορίζει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε ιστορίες που η χρήση των οδηγιών προτιμάται από τις εκπαιδευτικούς για τον ρυθμιστικό και υποστηρικτικό τους ρόλο στη διδασκαλία. Διαφοροποιούνται ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, άρα δεν είναι, πάντα, γενικευμένες για όλη την ομάδα, αλλά δίνεται έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες του νηπίου. Επίσης, σημαντικές είναι οι αναφορές στις ρουτίνες, όπου υλοποιούνται οι οδηγίες, σε μεγάλο βαθμό, ο ρόλος των οποίων διαφαίνεται στη διάρθρωση του καθημερινού ωρολογίου προγράμματος. Οι νηπιαγωγοί, όπως και στους κανόνες, συμπεριφέρονται ανάλογα, φροντίζοντας να αξιοποιούν την γωνιά της συζήτησης, συγκεντρώνοντας όλη την ομάδα και διασαφηνίζοντας τις οδηγίες στα παιδιά. Η σπουδαιότητα που έχουν οι οδηγίες για την εκπαιδευτικό, κατά τη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος, αποδεικνύεται από τις στρατηγικές υπενθύμισης, όπως καταγράφονται στα ερευνητικά δεδομένα, το ρολόι της τάξης, ο αριθμός των παιδιών, το συμβόλαιο των αναγραφόμενων κανόνων και η επίδειξη καρτών. Μέσα από αυτή την προοπτική, αξιοσημείωτες είναι οι λεκτικές επιλογές της νηπιαγωγού στην εκφορά των οδηγιών, οι καταφατικές προτάσεις με σαφές νόημα, με απλές λέξεις, σύντομες ως προς την έκταση τους αλλά και η υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων που ενεργοποιούν τη σκέψη των παιδιών με κριτικό και δημιουργικό τρόπο. Απόρροια αυτού, η εσωτερίκευση αυτών από τα παιδιά και η τροποποίηση, σε μεγάλο βαθμό, της παιδικής συμπεριφοράς

Συνεχίζοντας, η περίπτωση των εντολών δεν απαντάται με την ίδια συχνότητα, όπως οι οδηγίες, στη διδακτική πράξη καθώς «η αυστηρότητα, η επιτακτικότητα και η διατακτικότητα» που τις διέπει υφολογικά δε συνάδει, πάντα, κατά τον Sheldon (2008) με το ερμηνευτικό στυλ των νηπιαγωγών, όπως αποκαλύπτουν άλλωστε τα δεδομένα. Ωστόσο, οι εντολές παρέχονται από τις νηπιαγωγούς για να αντιμετωπιστούν φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς στην τάξη, που τίθενται σε κίνδυνο η σωματική ασφάλεια των μαθητών, συγκρουσιακές σχέσεις, παράβλεψη ή μη εφαρμογή των κανόνων. Φυσικά, οι νηπιαγωγοί εκφέρουν εντολές και στις ρουτίνες, για τη ρύθμιση παιγνιωδών δραστηριοτήτων ή του μεσημεριανού γεύματος. Παρόλα αυτά, η λειτουργία των εντολών που επικρατεί στο σκεπτικό και στη στάση των εκπαιδευτικών είναι η παρεμβατική. Όπως

αναφέρουν τα ευρήματα, ο επιδιωκόμενος στόχος είναι η συμμόρφωση του παιδιού με την επίκληση της λογικής και του συναισθήματος.

Αναντίρρητα, σημασία έχει η γλωσσική διατύπωση των εντολών, το ευγενικό ή αυστηρό ύφος, ο αδιαπραγμάτευτος τόνος, οι απλές και κατανοητές λέξεις, παρόμοια με τις οδηγίες. *«δε θα ανέβεις άλλη φορά στην τσουλήθρα γιατί θα χτυπήσεις και εσύ και ο συμμαθητής σου»*. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι όταν ο συνομιλιακός λόγος δεν είναι αποτελεσματικός, τότε οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν μη λεκτικά σήματα, όπως η σιωπή, η έκφραση προσώπου τους αλλά και τεχνικές όπως το ταμπουρίνο και το φανάρι της συμπεριφοράς τα οποία τα νήπια καλούνται να αποκωδικοποιήσουν. Βάσει αυτών, συνάγεται το συμπέρασμα ότι αν και οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν τη μη συχνή χρήση των εντολών, απεναντίας, όταν καταφεύγουν σε αυτές επιστρατεύουν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά σήματα, επιβεβαιώνοντας την τεράστια σημασία που έχουν για αυτές ως διδακτικό εργαλείο και απαντώντας, έτσι, στο ερευνητικό ερώτημα για τη σημασία των εντολών στη διδασκαλία. Σε κάθε περίπτωση, η αναστοχαστική διάθεση του παιδαγωγού συμβάλλει, σε ικανοποιητικό βαθμό, στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων. Εν γένει, η προσωπικότητα και το διδακτικό στυλ της νηπιαγωγού καθορίζουν το λεκτικό ή μη μέσο μεταφοράς νοημάτων στις επικοινωνιακές περιστάσεις. Κατά συνέπεια, ο σκοπός της έρευνας επικυρώθηκε μέσα από τις αφηγήσεις και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στη συνέχεια, μέσα από τις αφηγήσεις τίγεται το ζήτημα της οριοθέτησης των νηπίων με τις τεχνικές διαχείρισης των εκπαιδευτικών, όπως εκείνες προβλήθηκαν στις συνεντεύξεις, στα πλαίσια του προσδιορισμού της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης.

Στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αντίκτυπο των οδηγιών και των εντολών στη στάση των παιδιών, η απάντηση, που δίνεται από τα ευρήματα, εμπλεκόμενοι παράγοντες θεωρούνται οι ατομικές διαφορές, η ιδιοσυγκρασία του κάθε νηπίου, η ηλικία του και το οικογενειακό του περιβάλλον. Η προσαρμοστικότητα και το συναισθηματικό στυλ του νηπίου καθορίζει την αντιληπτική του ικανότητα στην αφομοίωση οδηγιών και εντολών. Ενώ, η συμπεριφορική προσαρμογή του παιδιού νηπιακής ηλικίας εξαρτάται πολύ από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία του και σε εκείνη του γονεϊκού περιβάλλοντος του (Saarni, 2000) Είναι εύλογο ότι η ηλικία αποτελεί συνιστώσα στην έννοια του αντίκτυπου, οπότε τα μικρότερα παιδιά, τα προνήπια ζητάνε εξατομικευμένες οδηγίες.

Αναφορικά με το επόμενο ερευνητικό ερώτημα, την ενσωμάτωση των οδηγιών και των εντολών στη διδασκαλία, η έρευνα κατέδειξε ότι αυτές εντοπίζονται σε όλους τους τομείς του ωρολογίου προγράμματος. Η διαφορά που γίνεται αντιληπτή είναι ότι οι οδηγίες έχουν ρυθμιστικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα, απεναντίας, οι εντολές, όταν συμπεριλαμβάνονται στη διδακτική πράξη, έχουν οργανωτικό χαρακτήρα.

Οι αφηγήσεις των νηπιαγωγών προβάλλουν το σπουδαίο ρόλο της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην επικοινωνία μέσα στην προσχολική τάξη. Ευχάριστο, θετικό συναισθηματικό κλίμα, δημοκρατικό, με ελευθερία δράσης στα παιδιά είναι οι επικρατέστερες συνθήκες που δημιουργούν το παιδαγωγικό κλίμα ώστε τα νήπια να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους και τη συνεργατική τους διάθεση. Στην καλλιέργεια του κλίματος πρωταγωνιστικό ρόλο έχει η προσωπικότητα της νηπιαγωγού. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν από την εμπειρία τους ότι τα στοιχεία που προωθούν την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση είναι η φιλική, ήρεμη με χιούμορ προσωπικότητα της εκπαιδευτικού και με έμπρακτο ενδιαφέρον για το παιδί.

Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα που περιγράφηκε είναι, συχνά, συνυφασμένη με την διδακτική μέθοδο. Μέσα από τις ιστορίες των νηπιαγωγών αναδεικνύονται διαφορετικές εκδοχές στην επιλογή και προτίμηση της μεθόδου. Οι περισσότερες συνέκλιναν σε συνδυαστικά σχήματα, όπως μαθητοκεντρική και δασκαλοκεντρική ή δασκαλοκεντρική και ομαδοσυνεργατική και στην παραδοχή ότι η μαθητοκεντρική μέθοδος είναι η ιδανικότερη στην προσχολική τάξη αλλά δήλωσαν αδυναμία στην αποκλειστική εφαρμογή της. Λόγοι που φαίνεται να συνδέονται με αυτό, όπως αποκαλύπτονται από τα ευρήματα, είναι ο φόβος της απώλειας της δύναμης και του ελέγχου του παιδαγωγού σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπειρίας - προϋπηρεσίας και την έλξη του ατόμου για την εξουσία. Παρ' όλ' αυτά, σε ελάχιστες εκδοχές, παρουσιάστηκε η εφαρμογή όλων των ενδεδειγμένων μεθόδων, εφόσον πληρούνταν προϋποθέσεις, κατά την προσωπική κρίση της νηπιαγωγού, γεγονός που αποδεικνύει την ευελιξία της νηπιαγωγού στην τάξη. Αξίζει να γίνει λόγος για τα παιδαγωγικά προγράμματα, τα Βήματα για τη ζωή και την παιδαγωγική Φρενέ (Freinet) που αποτελούν σημαντικά ευρήματα στην οργάνωση δραστηριοτήτων και στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στο χώρο του νηπιαγωγείου με νόημα και προοπτική για τα παιδιά.

### ***Προσωπικές τοποθετήσεις νηπιαγωγών***

Σε αυτό το πεδίο αποκαλύπτεται η οπτική των νηπιαγωγών . Η οπτική αυτή συνίσταται στη θετική επικοινωνία. Συστατικά που τη συναποτελούν είναι ο αμοιβαίος σεβασμός όπου νηπιαγωγός και μαθητής εκφράζουν τις πεποιθήσεις τους. Εδώ, η νηπιαγωγός υιοθετεί το ρόλο του καλού ακροατή, συγκεντρώνεται στα μηνύματα των παιδιών, λεκτικά και μη λεκτικά και ανταποκρίνεται, με ενσυναίσθητη κατανόηση, χωρίς να εκδηλώνει αδιάφορη ή απορριπτική στάση. Επίσης, ο έπαινος, η έμπνευση, η αποδοχή, η εμπιστοσύνη χωρίς όρους από την πλευρά της νηπιαγωγού διευκολύνουν την επικοινωνία. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται επικοινωνία και αλληλεπίδραση προσώπων, όπου επικρατούν οι δύο διαστάσεις, της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Έτσι, η μεμονωμένη επικοινωνιακή μορφή δε νοείται για αυτό είναι και οι δύο μορφές απαραίτητες. Οι οδηγίες και οι κανόνες, σε μεγαλύτερη συχνότητα και χρήση από τις νηπιαγωγούς, και οι εντολές σε ειδικές περιπτώσεις κατευθύνουν, ρυθμίζουν και οργανώνουν τη διδακτική πράξη, ως διδακτικά εργαλεία.



## Κεφάλαιο 10. Συμπεράσματα

Στην ενότητα αυτή τα ποιοτικά δεδομένα ερμηνεύονται ώστε να γίνει αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με των άλλων ερευνητών, αποτυπώνονται τυχόν περιορισμοί και προτείνονται προεκτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης στη προσχολική τάξη με τη συνδρομή των εργαλείων, τις οδηγίες και τις εντολές. Ο καθορισμός του συγκεκριμένου ερευνητικού αντικειμένου, η μελέτη της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και η υιοθέτηση της θεωρίας της παιδαγωγικής της αλληλεπίδρασης οδήγησαν στη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

Ποιά η σημασία των οδηγιών και εντολών για τη νηπιαγωγό;

Πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί την πρόσληψη των οδηγιών και εντολών από τα νήπια στην τάξη;

Πώς ενσωματώνουν οι νηπιαγωγοί τις οδηγίες και τις εντολές στην ευρύτερη επικοινωνία με τα παιδιά;

Με την παρούσα εργασία διασαφηνίστηκε το συνεργατικό πλαίσιο που διαμορφώνεται η επικοινωνία στο νηπιαγωγείο λαμβάνοντας υπόψη τον υποστηρικτικό ρόλο της νηπιαγωγού, τον προσεγμένο προφορικό της λόγο και, ιδιαίτερα, την ενεργητική ακρόαση. Στο πλαίσιο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η ενεργητική ακρόαση διευκολύνει την προσωπική επαφή (Μαλικιώζη - Λοΐζου, 2001). Η δεξιότητα αυτή, όσο αναπτυγμένη και αν είναι στην εκπαιδευτικό, τόσο πιο ικανή και αποτελεσματική αποδεικνύεται στο ρόλο της. Μάλιστα και τα ευρήματα τόνισαν ότι όταν το στοιχείο αυτό συνδυάζεται με την ενσυναίσθηση, η επίδραση στα παιδιά είναι πιο άμεση αναπτύσσοντας και καλλιεργώντας τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή. Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραγωγικά στοιχεία, συχνά, στη νηπιακή ηλικία έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα καθώς τα παιδιά τα αντιλαμβάνονται και τα αποκωδικοποιούν. Ακόμα και οι σιωπές και η εξωτερική εμφάνιση αποτελούν μέρος της επικοινωνίας και εκπέμπονται μηνύματα τα οποία, όπως αναφέρει η Κούρτη (2007) είναι ένα είδος «σιωπηλών οδηγιών» για την ερμηνεία του περιεχομένου και για τις σχέσεις των ατόμων που επικοινωνούν.



Αναγνωρίζοντας τη σημασία του σχολικού λόγου στη συμμετοχική διαδικασία, τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντήθηκαν από τη διενέργεια των συνεντεύξεων αναδεικνύουν αυτή την πτυχή. Οι συμμετέχουσες, αν και κάποιες προβληματίστηκαν για την χρήση των οδηγιών και των εντολών, δέχτηκαν ότι πιο βατές είναι οι οδηγίες ώστε να συνειδητοποιήσουν την χρησιμότητα τους σε σχέση με τις εντολές. Σε πολύ μικρότερη συχνότητα, οι εντολές δίνονται σε περιπτώσεις αποτροπής ανεπιθύμητης ή επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ δε συμφωνούν όλες οι νηπιαγωγοί με τη διατύπωση αυτών στην τάξη. Επιχείρημα που επικαλούνται είναι το αυστηρό ύφος που τις συνοδεύει, ενώ οι οδηγίες περιγράφουν βήματα διαδικασίας, καθοδηγούν τα νήπια χωρίς να συνδυάζονται με συγκεκριμένο ύφος. Η περίπτωση των κανόνων της τάξης, όμως, περιπλέκει την κατάσταση. Αρκετοί νηπιαγωγοί αδυνατούσαν να διαχωρίσουν κανόνες και οδηγίες γεγονός που ερμηνεύεται από την διαισθητική αντίληψη τους και όχι από το συνειδητό διαχωρισμό τους. Αναντίλεκτα, το παιχνίδι σε αυτή την ηλικία έχει πρωταγωνιστικό ρόλο καθώς με τη μορφή ήχου, μουσικής, κούκλας ή άλλου συμβόλου αντικαθιστά επάξια το λόγο, μεταφέροντας πιο άμεσα την οδηγία ή την εντολή. Η σημασία, βέβαια, των οδηγιών και των εντολών, κατά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναγνωρίζεται από τις νηπιαγωγούς, ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ενσωμάτωση των οδηγιών και των εντολών αφορά όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, με έμφαση στην υλοποίηση των ρουτινών. Στο τελευταίο ερώτημα, το αντίκτυπο των οδηγιών και των εντολών, στοιχειοθετείται από τις ατομικές διαφορές, την προσωπικότητα και την ηλικία του παιδιού. Το θετικό, ευχάριστο και με περιθώρια δράσης κλίμα βοηθά στην ορθή επικοινωνία. Οι μέθοδοι διδασκαλίας, όμως, δεν είναι συγκεκριμένοι, συχνά, εφαρμόζονται όλες οι προτεινόμενες, ανάλογα με την περίπτωση, τη διάθεση της νηπιαγωγού ή το γνωστικό αντικείμενο. Ομόφωνα, οι πιο πολλές εκπαιδευτικοί μιλούν για την ιδανική περίπτωση της μαθητοκεντρικής μεθόδου μέσω της οποίας προάγεται η επικοινωνία αλλά δηλώνουν κώλυμα στην εφαρμογή της. Στη θέση αυτού, η παιδαγωγική Φρενέ κερδίζει έδαφος συμβάλλοντας στη δημοκρατική εκπαίδευση και στην αβίαστη χρήση οδηγιών και εντολών. Αυτές οι παράμετροι σχηματίζουν τη νέα γνώση στο πεδίο μελέτης.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι δεν έχει διενεργηθεί ικανοποιητικός αριθμός ερευνών με αυτή τη θεματολογία. Προηγούμενες έρευνες έχουν εστιάσει στη προφορικότητα του παιδαγωγού ως προς τους άξονες, τις γλωσσικές μορφές, το

λειτουργικό ρόλο και τη συμβολή της στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στην τάξη. Στις παραπάνω παραμέτρους συμπεριλαμβάνονται, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οδηγίες και οι εντολές αλλά μόνο ονομαστικά δεν επικυρώνεται η συμβολή τους με ερευνητικά δεδομένα στη διδακτική διαδικασία στο χώρο του νηπιαγωγείου. Οι ελάχιστες έρευνες που επισημάνθηκαν, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν, σχετικά με τις οδηγίες και τις εντολές, δεν είναι πρόσφατες χρονικά και όλες είναι γραμμένες στην αγγλική γλώσσα. Το κενό σχετικά με τις εντολές που παρατηρήθηκε, βάσει της βιβλιογραφίας, αφορά την αξιολογική κρίση της νηπιαγωγού για την ορισμένη στιγμή στη σχολική ζωή που θα λάβει την απόφαση να απευθύνει την εντολή, όπως και για το αν συμφωνεί ή διαφωνεί για τη χρήση της στοιχεία που η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει. Στο ζήτημα των οδηγιών, οι προηγούμενες έρευνες δεν εστιάζουν στους τομείς που απαντώνται, όπως είναι οι ρουτίνες στο νηπιαγωγείο. Αν και συμπίπτουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με την παραδοχή ότι οι οδηγίες είναι ο συνηθέστερος τρόπος καθοδήγησης προς ένα νήπιο και, να προστεθεί ότι οι περισσότεροι συμφώνησαν με την χρήση τους, απεναντίας, στην παρούσα έρευνα, οι οδηγίες, συχνά, εμπλέκονται με το ρόλο των κανόνων στην τάξη. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η έννοια της οδηγίας δεν έχει μελετηθεί από τους παιδαγωγούς σε βαθμό που να νιώθουν σίγουροι για το ρόλο της. Επιπρόσθετα, κενό καταδεικνύεται στη συμβολή του μη λεκτικού κώδικα ως προς την εκφορά τόσο των οδηγιών όσο και των εντολών. Οι νηπιαγωγοί παραδέχθηκαν ότι ο συνομιλιακός λόγος δεν ήταν πάντα αποδοτικός και οι παιγνιώδεις τρόποι, ο ήχος, τα οπτικά σύμβολα, με μεθοδευμένες κινήσεις, είχαν ισάξια, αν όχι ισχυρότερη, επίδραση στην παιδική συμπεριφορά. Τέλος, το πεδίο εκείνο κατά τη θεματική ανάλυση που οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την προσωπική τους κρίση, βάσει των βιωματικών τους εμπειριών, στο εν λόγω θέμα, αποτελεί, ξεχωριστή θεματική η οποία αποτυπώνεται σε άμεσο και παραστατικό ύφος, στοιχείο που απουσιάζει από τις προηγούμενες έρευνες και προσδίδει, σε ικανοποιητικό βαθμό, την ιδιαιτερότητα αυτού του θέματος. Παρενθετικά, σημειώνεται ότι οι έρευνες, για τις οποίες έγινε μνεία πιο πάνω, είναι γραμμένες στην αγγλική.

Περιορισμοί στην ανάδειξη του επικοινωνιακού πλαισίου, της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας και του διδακτικού σχεδιασμού αναδεικνύονται η αδυναμία προσέλευσης της ερευνήτριας και διεξαγωγής των συνεντεύξεων στο φυσικό χώρο, στο νηπιαγωγείο, όπως και η παρατήρηση των νηπιαγωγών και των παιδιών σε αυθεντικές περιστάσεις λόγω της πανδημίας. Αν και οι συμμετέχουσες ήταν πρόθυμες να μιλήσουν και να απαντήσουν

εκτενώς, συχνά, με εκφραστικότητα, ίσως, υστερεί το περιεχόμενο των ευρημάτων στην αποτύπωση των αυθόρμητων αντιδράσεων των εμπλεκομένων κατά τη διδασκαλία.

Προτεινόμενη υπόδειξη για μελλοντική έρευνα βάσει της αξιολόγησης των ευρημάτων, είναι η διερεύνηση της αναπαράστασης της συναισθηματικής εμπειρίας των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια λήψης της συνέντευξης. Ο πλούσιος κόσμος των συναισθημάτων επηρεάζει την ποιότητα της σκέψης και αυτό διαφαίνεται στο ηχόχρωμα της φωνής, στη ροή του λόγου, στις λεξικογραμματικές επιλογές σκιαγραφώντας στάσεις και απόψεις (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Οι διαφοροποιήσεις αφορούν την ιδιοσυγκρασία το ερμηνευτικό στυλ και την πιθανή κόπωση του κάθε ατόμου. Προφανώς, έχει ενδιαφέρον η αποτύπωση του συναισθηματικού παράγοντα εμβαθύνοντας, έτσι, στον παιδαγωγικό ρόλο.

## Βιβλιογραφία

- Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. *American journal of pharmaceutical education*, 74(8).
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2004). Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας. Αθήνα: νήσος.
- Atwater, J. B., & Morris, E. K. (1988). TEACHERS INSTRUCTIONS AND CHILDREN'S COMPLIANCE IN PRESCHOOL CLASSROOMS: A DESCRIPTIVE ANALYSIS. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(2), 157-167.
- Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Barrat-Pugh, L. (1995). The competence approach: Constricting development or the freedom to learn? A focus on learning (pp. 13-19). In *Proceedings from The 4th Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University*. Retrieved from <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1995/barratt-pugh.html>.
- Barbour, N. H. (1976). Teacher Verbal Behavior and Its Relationship to Growth in Child Language.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Breckler, S., Olson, J., & Wiggins, E. (2005). *Social psychology alive*. Nelson Education.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique. *BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES*, 46, 86-86.
- Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Boat, M. B., Dinnebeil, L. A., & Bae, Y. (2010). Individualizing instruction in preschool classrooms. *Dimensions of Early Childhood*, 38(1), 3-11.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.

- Charlot, B. (1999). Η σχέση με τη γνώση, μτφ. Μ., Καραχάλιος και Ε., Λινάρδου-Καραχάλιου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early child development and care*, 175(6), 489-505.
- Cliché. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2021, από <http://en.wikipedia.org/wiki/cliche>
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258.
- Cooper, P. J., & Simonds, C. (2011). *Communication for the classroom teacher*. Boston: Allyn and Bacon.
- Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2001). Conflict resolution education: Preparing youth for the future. *Juv. Just.*, 8, 21.
- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση-σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2015)
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.
- Daneman, M., & Green, I. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of memory and language*, 25(1), 1-18.
- DeSaussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. (μτφρ. Φ.Δ. Αποστολόπουλος) . Αθήνα: Παπαζήσης.
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J. I., Caballero, J. O., & Powers, C. (2017). Using least-to-most assistive prompt hierarchy to increase child compliance with teacher directives in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 745-754.
- Edwards, D., & Mercer, N. (2013). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Routledge.

- Engevik, L. I., Hølland, S., & Hagtvet, B. E. (2015). Re-conceptualizing “directiveness” in educational dialogues: A contrastive study of interactions in preschool and special education. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 140-151.
- Ervin-Tripp, S. (1977). Is Sybil there? The structure of some American English directives. *Language in society*, 25-66.
- Ervin-Tripp, S., O'Connor, M. C., & Rosenberg, J. (1984). Language and power in the family. *Language and power*, 116, 135.
- Estrela, M. T. (1986). Une étude sur l'indiscipline en classe. Lisbon: Instituto Nacional de Investigacao Cientifica.
- Fagot, B. I. (1973). Influence of teacher behavior in the preschool. *Developmental Psychology*, 9(2), 198.
- Freinet, C. (2017) .Θεσμική και κριτική παιδαγωγική, Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο(μτφ. Δ. Καρακατσάνη). Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων.
- Frey, K. (2005). *Η μέθοδος project* (μτφρ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Genishi, C. (1988). Young Children's Oral Language Development. ERIC Digest.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (1993). Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in young children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 77-97.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language development sub contexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315.
- Goleman, D(1995) *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.*, New York: Bantam.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Πεδίο.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers.
- Guidance and Discipline With Young Children .( 2017) Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου , 2021, από [www.oesd114.org> cms > lib > Centricity > Domain](http://www.oesd114.org/cms/lib/Centricity/Domain)

- Hardy, M. (1999). Pratiquer à l'école une pédagogie interactive. *Revue française de pédagogie*, 17-28.
- Halliday, M. A. K. H., & Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press, USA.
- He, A. W. (2000). The grammatical and interactional organization of teacher's directives: Implications for socialization of Chinese American children. *Linguistics and education*, 11(2), 119-140.
- Heath, S. B. (1978). Teacher Talk: Language in the Classroom. *Language in Education: Theory and Practice*, No. 9.
- Herbert, M. (2000). Τα όρια στη συμπεριφορά των παιδιών: θετικοί τρόποι διαπαιδαγώγησης.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., & Niemeyer, J. (2004). A microanalysis of teachers' verbalizations in inclusive classrooms. *Early Education and Development*, 15(1), 23-38.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and emotion*, 14(2), 151-172.
- Hoogsteder, M., Meier, P. & Elbers, E. (1999). 'Αλληλεπίδραση παιδιού ενήλικου, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας' στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας* (επιμ. Wood head, M., Faulkner, D. & Littleton, K.). Πάτρα: ΕΑΠ., σελ .210-229
- Hymes, D. (2003). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Psychology Press.
- Johnson, D. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*.
- Γιώτσα, Α. (2012, Μάρτιος ) Η αξιοποίηση της ομάδας στην αφετηρία σχεδιασμού ενός project . *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 86, 108-112.
- Jolliffe, W. (2010). *The Implementation of Cooperative Learning: a case study of cooperative learning in a networked learning community* (Doctoral dissertation, University of Hull).



- Johnstone, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics* (Vol. 50). Oxford University Press, USA.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). *Embedded-explicit emergent literacy intervention I*.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακανά, Δ. (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή* (No. IKEEBOOK-2019-305). Αφοί Κυριακίδη.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*.
- Κολέζα-Αδάμ, Ε. (1991). Παιδαγωγικές μέθοδοι. Παλιά και νέα Παιδαγωγική. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (61), 65-71.
- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2000). Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.
- Κούρτη, Ε. (2011). Κλειδιά και αντικλειδιά: Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο.
- Kazdin, A. E. (2012). *Behavior modification in applied settings*. Waveland Press.
- Katz, L. G., Chard, S. C., & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Greenwood Publishing Group.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early childhood research quarterly*, 14(3), 363-382.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important? Research in Review. *Young Children*, 52(2), 4-12.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.



- Kress, G. (1990). Critical discourse analysis. *Annual review of applied linguistics*, 11, 84-99.
- Κουλούρη, Π. (2002). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 40-56.
- Κυρίδης, Α., (1999). Η Πειθαρχία στο Σχολείο, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg .
- Λέκκα, Β., & Μπαμπινιώτης, Γ. (2001). *Η γλώσσα των επιστημονικών κειμένων*. Ellinika Grammata.
- Lancaster Y.P & Broadbent V. (2003), Listening to your children. Open University Press.
- Lewin, K. (1951). Field theory in social science: selected theoretical papers (Edited by Dorwin Cartwright).
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). Η ανάπτυξη των παιδιών (Μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2009).
- Lincoln, Yvonna (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στους J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), Higher education: Handbook of theory and research. New York: Agathon Press.
- Lindley, A(2008). Average to A+ Realising strengths in yourself and others. Coventry, UK: CAPP Press.
- Lykomitrou, S., & Avgitidou, S. Dialogical practices in education: A collaborative action research.
- Lyons, J. (2002). Εισαγωγή στη γλωσσολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 15, 1, 1-15.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2011). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις, θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 47-61.
- Ματσαγγούρας, Γ. (2004). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. (1998). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσκοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. *Η πύλη για την ελληνική γλώσσα*.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002) *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπιρμπίλη, Μ., Ινστιτούτου, Σ. Π., & Γκλιάου, Ν. (2016). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου: Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη σχολική ηλικία.
- Μπονίδης, Κ. (1995). Η κατανόηση εννοιών και φράσεων χρόνου από παιδιά ηλικίας 8 - 11 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 22, σσ. 173-213.
- McCathren, R. B., Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1995). The role of directives in early language intervention. *Journal of early intervention*, 19(2), 91-101.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mercer, N. (2007). Socio cultural discourse analysis: Analyzing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 1(2), 137-168.
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and teacher education*, 55, 143-154.
- Mooney, C. G. (2005). *Use your words: How teacher talk helps children learn*. Red leaf Press.
- Morris, P., Lloyd, C. M., Millenky, M., Leacock, N., Raver, C. C., & Bangser, M. (2013). Using classroom management to improve preschoolers' social and emotional skills: Final impact and implementation findings from the Foundations of Learning Demonstration in Newark and Chicago.
- Mousena, E., & Sidiropoulou, T. (2018). Oral communication skills and pedagogy. New pedagogical challenges in the 21st century, 231-247.

- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and teacher education*, 55, 143-154.
- Mulligan, J. (1993). Activating internal processes in experiential learning. *Using experience for learning*, 46-58.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επικοινωνία.
- Ndoro, V. W., Hanley, G. P., Tiger, J. H., & Heal, N. A. (2006). A descriptive assessment of instruction-based interactions in the preschool classroom. *Journal of applied behavior analysis*, 39(1), 79-90.
- Norman, K. (1992). Thinking voices. London: NCC Enterprises Ltd.
- O'Connor, H., Madge, C., Shaw, R., & Wellens, J. (2008). Internet-based interviewing. *The Sage Handbook of Online Research Methods*, Sage, London.
- Ευδόπουλος, Γ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., & Τσάκωνα, Β. (επιμ.) (2013). Γλώσσα, Κοινωνία, Εκπαίδευση. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1996). Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. *Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*.
- Παπαδημητρίου, Ε. (2014). Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος κοινωνικής μάθησης στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τη ρύθμιση δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και την κοινωνική επάρκεια. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 383-392.
- Ποιμενίδου, Μ. (2008). Ο παιδαγωγικός λόγος στο νηπιαγωγείο. Μελέτη των αποκλίσεων στην οργάνωση των κειμενικών ειδών και τη συγκρότηση του νοήματος.
- Parker, I. (2014). *Discourse dynamics (psychology revivals): Critical analysis for social and individual psychology*. Routledge.
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation (No. 4). Sage.
- Phyfe-Perkins, E. (1981). Effects of Teacher Behavior on Preschool Children: A Review of Research.
- Ραβάνης, Κ. (1999) *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Rogers C.R & H.J. Freiberg.(1994) *Freedom to learn*. Νέα Υόρκη: Merrill.
- Rosaldo, M. Z. (1982). The things we do with words: Ilongot speech acts and speech act theory in philosophy. *Language in society*, 203-237.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2010) *Από το παιχνίδι, με κανόνες στον γραμματισμό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμάτης, Π. (2003). *Παιδαγωγική Επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Τομέας Παιδαγωγικών Σπουδών και Γενικής Διδακτικής).
- Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας» (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Saarni, C. (2000). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Schippe, A., & Schweitzer, J. (2008). Ένας κόσμος δημιουργείται από κοινού – κοινωνικός κονστρουξιονισμός. Εγχειρίδιο της Συστημικής Θεραπείας και Συμβουλευτικής. Θεσσαλονίκη: Studio University Press.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in society*, 1-23.
- Slavin, R. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη. *Θεωρία και μάθηση*. (Επιμέλεια Κ. Μ. Κόκκινος). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 345-366.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008) *Βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπο.
- Τσιαντζή, Μ. (1996). Αγωγή της προσχολικής ηλικίας. *Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα*.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές–Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης (σελ. 97-125).

- Τσουρέκης, Δ. (1981). Σύγχρονη *Παιδαγωγική*. Αθήνα ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ.
- Waring, H. Z., & Hruska, B. L. (2012). Problematic directives in pedagogical interaction. *Linguistics and Education*, 23(3), 289-300.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Weinstein, G., & Fantini, M. D. (1970). Toward humanistic education: A curriculum of affect.
- Wilcox-Herzog, A., & Kontos, S. (1998). The nature of teacher talk in early childhood classrooms and its relationship to children's play with objects and peers. *The Journal of genetic psychology*, 159(1), 30-44.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα και ιδεολογία. *Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. θεωρία και πρακτική εφαρμογή* (No. IKEEBOOK-2014-301). Κώδικας.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). Γνώθι το curriculum. *Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής* (2η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2012) *Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002). Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). Γνώθι το curriculum. *Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής* (2η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of hyper psychological process.

## Παράρτημα Α: Οδηγός Συνέντευξης, Πίνακες.

### Οδηγός Συνέντευξης

#### **Θέμα:**

Απόψεις νηπιαγωγών για την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και τη διατύπωση οδηγιών και εντολών κατά τη διδακτική πράξη στο νηπιαγωγείο.

Ωρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

Προσωπικά στοιχεία: χώρος εργασίας, θέση, αριθμός ετών – προϋπηρεσία

(περιγράψω σε ειδικό έντυπο, στο άτομο την έρευνα μιλώντας για):

Το σκοπό της μελέτης,

Τα άτομα και τις πηγές των δεδομένων που συγκεντρώνονται

Τι θα γίνει με τα δεδομένα για να προστατευθεί η ιδιωτική ζωή του ατόμου που δίνει τη συνέντευξη

Πόση ώρα θα διαρκέσει η συνέντευξη.

Στο τέλος, υπογράφει ο/η συνεντευξιζόμενος/η συναινώντας για τα παραπάνω.

#### **Έναρξη μαγνητοφώνησης**

#### **Ερωτήσεις:**

- 1) Ποια είναι η ειδικότητα σας στο νηπιαγωγείο;
- 2) Περιγράψτε μου το ρόλο σας, ως νηπιαγωγός, στην τάξη. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες σας;
- 3) Τι σημαίνει για σας, πώς ορίζετε την επικοινωνία και την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση;
- 4) Τι σημαίνει για σας λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία;

- 5) Πώς προσδιορίζετε τις οδηγίες και τις εντολές που χρησιμοποιείτε απευθυνόμενη στα παιδιά κατά τη διδακτική πράξη σε ένα καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα; Μπορείτε να αναφέρετε και παραδείγματα. (Συμφωνείτε με την χρήση τους;)
- 6) Ποιο είναι το αντίκτυπο των οδηγιών και των εντολών προς τα νήπια;
- 7) Με ποια λογική χρησιμοποιείτε το λόγο για να διατυπώσετε τις οδηγίες και τις εντολές σε συγκεκριμένες περιστάσεις και δεν χρησιμοποιείτε κάποιο μη λεκτικό μέσο όπως είναι η μουσική (ήχος, μουσικό όργανο) παιγνιώδης τρόπος (κούκλα) ή στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας (στάση σώματος, φωνή, βλέμμα) ή ό,τι άλλο εσείς κρίνετε απαραίτητο για την αποτελεσματική απόδοση των οδηγιών και των εντολών; Ή, και το αντίστροφο;
- 8) Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, πώς χαρακτηρίζετε το κλίμα, την παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης;
- 9) Τι μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιείτε;
- 10) Τελειώνοντας αυτή τη συζήτηση-συνέντευξη, θα ήθελα να μου πείτε το «εν κατακλείδι», την κεντρική ιδέα, με δυο λόγια για το τι είναι τελικά, για σας, η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού προς τα παιδιά εντάσσοντας και το κομμάτι των οδηγιών και των εντολών κατά τη διδακτική πράξη.

Ευχαριστώ το άτομο που δίνει τη συνέντευξη και τον/την διαβεβαιώνω για τον εμπιστευτικό χαρακτήρα των απαντήσεων.

## 1. Πίνακας Κωδικοποίησης της Ανάλυσης

Ειδικότητα / Έτη προϋπηρεσίας	
<b>1.</b>	<b>Παιδαγωγικός ρόλος.</b>
1.1	Γεγονότα που διαμόρφωσαν τη στάση της ως νηπιαγωγός.
1.2	Σχέση ρόλου νηπιαγωγείου και σχολική ετοιμότητα.
1.3	Αναπαραστάσεις/διαστάσεις του ρόλου.
<b>2.</b>	<b>Λειτουργία Νηπιαγωγείου.</b>
2.1	Πως διεξάγεται η διδασκαλία.
2.2	Πρωινό /ολοήμερο τμήμα νηπιαγωγείου.
2.3	Οι ρουτίνες στο νηπιαγωγείο.
<b>3.</b>	<b>Οι παράμετροι της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης σε μια τάξη.</b>
3.1	Επικοινωνία.
3.2	Αλληλεπίδραση.
<b>4.</b>	<b>Ποιοτικά Επικοινωνιακά Χαρακτηριστικά της Νηπιαγωγού.</b>
4.1	Αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών.
4.2	Σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά.
<b>5.</b>	<b>Οι κανόνες στην προσχολική τάξη.</b>
<b>6.</b>	<b>Οδηγίες και εντολές.</b>
6.1.	Πως ορίζονται από τις νηπιαγωγούς.
6.2.	Πως τις διατυπώνουν οι νηπιαγωγοί στα νήπια κατά τη διδακτική πράξη.
6.3	Άλλα μέσα εισαγωγής οδηγιών και εντολών εκτός του λόγου.
6.4	Συγκεκριμένη η διάκριση οδηγιών και εντολών για ορισμένες νηπιαγωγούς.
<b>7.</b>	<b>Λεκτικοί τρόποι απόδοσης οδηγιών και εντολών.</b>
7.1	Ο ρόλος των ερωτήσεων στη λεκτική επικοινωνία της νηπιαγωγού.
7.2	Μη λεκτικοί τρόποι απόδοσης οδηγιών και εντολών/λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.



7.3	Αιτιολογία προτίμησης μη λεκτικού τρόπου αντί του λόγου και το αντίστροφο κατά τη διδασκαλία.
7.4	Στάση παιδιών προς τις δύο μορφές επικοινωνίας.
<b>8.</b>	<b>Τεχνικές οριοθέτησης νηπίων.</b>
8.1	Τεχνικές διαχείρισης θυμού.
<b>9.</b>	<b>Το αντίκτυπο οδηγιών και εντολών στα παιδιά.</b>
<b>10.</b>	<b>Η ενσωμάτωση οδηγιών και εντολών στην διδασκαλία.</b>
<b>11.</b>	<b>Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης.</b>
<b>12.</b>	<b>Παιδαγωγική μέθοδος.</b>
12.1	Ομαδοσυνεργατική μέθοδος.
12.2	Εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη διδασκαλία.
12.3	Ο ρόλος της προϋπηρεσίας στην επιλογή της παιδαγωγικής μεθόδου.
<b>13.</b>	<b>Προσωπική τοποθέτηση των νηπιαγωγών για το υπό διερεύνηση θέμα.</b>

*Πίνακας 1. Πίνακας Κωδικοποίησης της Ανάλυσης*

## 2. Πίνακας με τα Θέματα και τα Υποθέματα

<b>1. Ο ρόλος της νηπιαγωγού.</b>
– Η εμπειρία της μητρότητας έπαιξε θετικό ρόλο στην επαφή και γνωριμία με το παιδί.
– Διαστάσεις παιδαγωγικού ρόλου: Καθοδηγητικός, ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός, εμπνευστικός, διδακτικός.
– Η νηπιαγωγός καλλιεργεί την κοινωνικο-συναισθηματική πλευρά των νηπίων ώστε να νιώσουν έτοιμα για την μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα, το δημοτικό.
– Η νηπιαγωγός επιβλέπει και παρατηρεί τα παιδιά, ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά, να συνεργάζονται σε ένα ευδιάθετο κλίμα.
– Η νηπιαγωγός υπενθυμίζει κανόνες και όρια.
– Εφαρμόζει το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα.
– Υποστηρίζει τη διδασκαλία των νηπίων.
– Ενισχύει τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό της πρόγραμμα σε ατομικό επίπεδο.
– Ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – παιδιών και του ενός παιδιού με το άλλο ενώ παράλληλα κάθε παιδί υποστηρίζεται ώστε να ενθαρρύνεται η αυτονομία του.
– Η νηπιαγωγός ασχολείται με την χωροταξική διαρρύθμιση του χώρου και μέσω αυτού παρέχεται στα παιδιά ελευθερία δράσης.
– Δίνονται ευκαιρίες για απόκτηση εμπειριών και προσέγγιση γνώσεων με βιωματικό και διερευνητικό τρόπο.
– Διοργανώνει δράσεις με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (προσωπική ενδυνάμωση, κοινωνική ενίσχυση).
– Λειτουργεί ως μέλος της ομάδας των νηπίων συμμετέχοντας στις αποφάσεις τους.
– Διαμορφώνει ασφαλές πλαίσιο επικοινωνίας, λεκτικής και μη λεκτικής, όπου τα παιδιά νιώθουν άνετα και εκφράζονται με κάθε τρόπο.
– Δημιουργεί συνθήκες που εμπνέουν τα παιδιά για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους και να απελευθερώσουν την φαντασία τους.
– Αναπτύσσει συνεργασία με τους γονείς και με το σύλλογο γονέων.
<b>2. Λειτουργία νηπιαγωγείου</b>
– Η διδασκαλία διεξάγεται με τα εποπτικά μέσα του σχολείου, όπως τα βιβλία, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής.
– Στο νηπιαγωγείο λειτουργούν 2 τμήματα, το πρωινό και το ολοήμερο.
– Το ολοήμερο είναι πιο ευέλικτο από το πρωινό τμήμα, στη δομή του, λόγω της κόπωσης των παιδιών.
– Η νηπιαγωγός στο ολοήμερο τμήμα επιδεικνύει ενεργητική ακρόαση στις

προσωπικές ανάγκες των παιδιών ώστε όλοι να συμβιώνουν αρμονικά.
Από την αρχή της σχολικής χρονιάς η νηπιαγωγός επεξηγεί αναλυτικά στα παιδιά τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, την διαχείριση των υλικών, την τακτοποίηση των παιχνιδιών.
Η παρέμβαση της νηπιαγωγού ελαχιστοποιείται μόλις τα παιδιά αφομοιώσουν τον τρόπο οργάνωσης της τάξης και ενεργούν αυτόβουλα.
Ως προς το διδακτικό πρόγραμμα, παρατηρούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται καθημερινά, οι ρουτίνες.
Η σταθερότητα και συνέπεια στο διδακτικό πρόγραμμα διασφαλίζεται με την υλοποίηση των ρουτινών.
Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης έχουν ανάγκη της σταθερότητας κατά την φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο.
Στο καθημερινό διδακτικό πρόγραμμα οι ρουτίνες καθορίζονται από την ψυχική διάθεση των νηπίων.
Στις ρουτίνες περιλαμβάνονται οι εργασίες, τα τραγούδια, τα κινητικά και ψυχοκινητικά παιχνίδια, η κούκλα (της τάξης), το παραμύθι.
<b>3. Οι παράμετροι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.</b>
<b>3.1 Προσδιορισμός της επικοινωνίας.</b>
– Διαχωρίζεται στη λεκτική - στο επίπεδο περιεχομένου που εμφανίζεται στην αρχή της χρονιάς και σε μη λεκτική - επίπεδο σχέσης που υπερισχύει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
– Η μη λεκτική επικοινωνία αναφέρεται στα συγκεκριμένα στοιχεία που την ορίζουν, στην αναγνώριση συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση και στην απτική συμπεριφορά της νηπιαγωγού.
– Είναι καθημερινή, πολυεπίπεδη, αφορά τη συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική πλευρά των παιδιών.
– Δημιουργείται ένα ασφαλές και οικείο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα παιδιά νιώθουν άνετα για να εκφραστούν και να εμπιστευτούν τη νηπιαγωγό.
– Τα παιδιά ακούν με προσοχή τη νηπιαγωγό κατανοούν το λόγο της και αλληλεπιδρούν με την ίδια και μεταξύ τους.
– Οι οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες κινητοποιούν τα νήπια να μοιράζονται εμπειρίες, σκέψεις και βιώματα καθώς έρχονται σε επαφή.
– Ο ρόλος της ανατροφοδότησης ως βασικός μοχλός επικοινωνίας.
– Συνέπειες από την απουσία της επικοινωνίας. Αρνητική διαπροσωπική σχέση με τα παιδιά, απουσία εμπιστοσύνης, σεβασμού και αγάπης από την πλευρά των νηπίων.
– Η επικοινωνία σε επίπεδο περιεχομένου χαρακτηρίζεται από θετική γλώσσα και ύφος.
– Η επικοινωνία συνίσταται στην αφοσίωση της νηπιαγωγού στο διδακτικό στόχο και στη μετάδοση των γνώσεων με ενθουσιώδη διάθεση στα παιδιά.

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Σύνθετη διαδικασία: Α) Η μεταφορά του μηνύματος διεξάγεται σε 2 πλευρές, πομπό-παιδιά και δέκτη-νηπιαγωγός. Β) Η κατανόηση του μηνύματος γίνεται μέσω πράξεων διαλόγου.</li> </ul>
<b>3.2. Προσδιορισμός της αλληλεπίδρασης.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Οικοδόμηση συνεργατικής σχέσης σε κλίμα ασφάλειας, αποδοχής, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Τα παιδιά εσωτερικεύουν κανόνες απαραίτητους για την διαχείριση της βίας στην επόμενη σχολική βαθμίδα.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων παίζει ρόλο ο συναισθηματικός παράγοντας.</li> </ul>
<b>4. Ποιοτικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά της νηπιαγωγού.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Υποστηρικτική, ευέλικτη, αφουγκράζεται τις ανάγκες των παιδιών, γλωσσικό πρότυπο, συντονίστρια στην ισότιμη έκφραση της άποψης των παιδιών, υπόδειγμα καλής συμπεριφοράς.</li> </ul>
<b>4.1. Σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Στοιχεία σχέσης: Ανιδιοτελής αγάπη, ενσυναισθητική ακρόαση, αίσθημα του δικαίου στις αποφάσεις, στην επίλυση προβλημάτων ή στη διευθέτηση των συγκρουσιακών σχέσεων.</li> </ul>
<b>5. Οι κανόνες στην προσχολική τάξη.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Θεσπίζονται και εκμαιεύονται από τα παιδιά από την αρχή της σχολικής χρονιάς για όλο το σχολικό έτος για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Οι κανόνες καταγράφονται στο συμβόλαιο της τάξης και υπογράφονται από τα παιδιά.</li> </ul>
<b>6. Οδηγίες και Εντολές</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Πως ορίζονται από τις νηπιαγωγούς.</li> </ul>
<b>6.1 Οδηγίες</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Έχουν κυρίαρχη θέση στο διδακτικό πρόγραμμα και προτιμώνται από τις νηπιαγωγούς.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Αφορούν τη μεθοδευμένη επεξήγηση (βήματα με εξελικτική πορεία) των επιμέρους δραστηριοτήτων προς τα νήπια και την υπενθύμιση στις ρουτίνες.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Στοχεύουν στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των νηπίων.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Η λεκτική διατύπωση των οδηγιών.</li> </ul>
<b>6.2 Εντολές</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Λεκτική διατύπωση εντολών.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Οι εντολές ρυθμίζουν και οριοθετούν αυστηρό πλαίσιο επικοινωνίας.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Μη λεκτικός κώδικας που συνοδεύει την εκφώνηση των εντολών.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Η εντολή εξαρτάται από το είδος της δραστηριότητας.</li> </ul>

– Αρνητική στάση των νηπιαγωγών.
<b>7. Πώς τις διατυπώνουν οι νηπιαγωγοί</b>
<b>7.1 Οδηγίες</b>
– Περιγραφικός ο λόγος στη διατύπωση των οδηγιών.
<b>7.2 Εντολές</b>
– Με ευγενικό ή πιο αυστηρό ύφος διατυπώνονται οι εντολές.
– Στόχος είναι η ρύθμιση και οργάνωση της συμπεριφοράς.
– Ο τρόπος διατύπωσης είναι άμεσος και αδιαπραγμάτευτος.
<b>7.3 Άλλα μέσα εισαγωγής οδηγιών και εντολών εκτός του λόγου.</b>
– Κάρτες, μουσικά όργανα, κούκλα, γαντόκουκλες οπτικά σύμβολα, τακτικές (φανάρι της συμπεριφοράς, το ρολόι της τάξης).
– Αιτιολόγηση της επιλογής των παραπάνω μεθόδων από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς.
<b>7.4 Συγκεκριμένη η διάκριση οδηγιών και εντολών για τους νηπιαγωγούς</b>
– Οι νηπιαγωγοί κατανοούν καλύτερα την έννοια των οδηγιών ή των κανόνων.
– Δεν συμφωνούν με τις εντολές.
– Δεν μπορούν να διακρίνουν την διαφορά στις δύο έννοιες, οδηγίες και εντολές.
<b>8. Λεκτικοί τρόποι απόδοσης οδηγιών και εντολών</b>
– Ο ρόλος των ερωτήσεων.
– Ο τύπος των ερωτήσεων που προωθεί τη διδασκαλία.
– Εξοικείωση των παιδιών με άλλους εκφραστικούς κώδικες (μη λεκτική επικοινωνία).
<b>9. Στάση παιδιών προς τις δυο μορφές επικοινωνίας.</b>
– Τα παιδιά ανταποκρίνονται άμεσα στη μη λεκτική επικοινωνία.
– Τα παιδιά δεν συμμορφώνονται με τις εντολές όσο με τις οδηγίες.
<b>10. Τεχνικές οριοθέτησης νηπίων.</b>
– Διακοπή δραστηριότητας.
– Υπενθύμιση κανόνα.
– Υιοθέτηση τρόπων έκφρασης από το θεατρικό παιχνίδι.
– Τεχνική time out, φανάρι της συμπεριφοράς.
– Μη λεκτικός κώδικας.
– Σιωπή - ελαχιστοποίηση λόγου/ομιλίας νηπιαγωγού.
– Διαχείριση θυμού.

– Τεχνική του θυμόμετρου.
<b>11. Το αντίκτυπο οδηγιών και εντολών στα παιδιά</b>
– Η αποτελεσματικότητα στη χρήση οδηγιών και εντολών αφορά τη μη λεκτική επικοινωνία χωρίς να αποκλείεται η λεκτική.
– Παράγοντας για την καταλληλότητα της χρήσης λεκτικής ή μη επικοινωνίας στις οδηγίες και εντολές είναι η ιδιοσυγκρασία του παιδιού.
– Τα παιδιά μιμούνται και αντιγράφουν τη συμπεριφορά των ενηλίκων, άρα και τις οδηγίες και εντολές.
– Τα νήπια ενστερνίζονται τις οδηγίες και τις εντολές, τις εσωτερικεύουν και τις αναπαράγουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον.
– Τα περισσότερα παιδιά, νηπιακής ηλικίας, αποδέχονται και ακολουθούν τις οδηγίες, τα πιο μικρά, συνήθως, ζητάνε περαιτέρω επεξηγήσεις σε ατομικό επίπεδο.
– Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος έχουν στενή σχέση με την εσωτερικεύση των οδηγιών και εντολών των παιδιών.
<b>12. Η ενσωμάτωση οδηγιών και εντολών στη διδασκαλία.</b>
– Οδηγίες και εντολές περιλαμβάνονται σε όλο το διδακτικό πρόγραμμα.
– Οι οδηγίες ενσωματώνονται στις ρουτίνες, στη ρύθμιση καταστάσεων προβληματισμού και παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.
– Οι εντολές εμπεριέχονται στην οργάνωση του παιχνιδιού με τη μορφή της υπενθύμισης του κανόνα.
– Οι οδηγίες συνυπολογίζονται στην ερμηνεία της παιδικής συμπεριφοράς από τη νηπιαγωγό.
<b>13. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην τάξη.</b>
– Δημοκρατική, με δημιουργία συνθηκών μάθησης που επιτρέπουν την κριτική ανάλυση και επιλογή.
– Προώθηση ανάληψης πρωτοβουλιών και προοδευτικής απόκτησης αυτονομίας.
– Αίσθηση μαθητών ότι ανήκουν σε μια ομάδα, καλλιέργεια εκτίμησης στην ομάδα.
– Οι απόψεις των παιδιών ακούγονται, δίνεται θετική αξία στις διαφορετικές απόψεις και αντικρουόμενες συζητήσεις.
– Η μάθηση πηγάζει από εγγενή κίνητρα και ακολουθεί τα ενδιαφέροντα του μαθητή.
– Δημιουργία σχέσεων ανεκτικότητας και σεβασμού.
– Ευχάριστο κλίμα που ενισχύει τις κοινωνικές επαφές και τη συναισθηματική σύνδεση μαθητών και νηπιαγωγού.
– Κλίμα αποδοχής που ενισχύεται με τη θέσπιση κανόνων.
– Η προσωπικότητα της νηπιαγωγού: Ευχάριστη, προσιτή, με χιούμορ, με έμπρακτο ενδιαφέρον για το παιδί.

<b>14. Η παιδαγωγική μέθοδος</b>
– Δημοκρατική (εκπαίδευση) και Μαθητοκεντρική.
– Μαθητοκεντρική.
– Δασκαλοκεντρική.
– Βιωματική (projects).
– Συνδυασμός δασκαλοκεντρικής και μαθητοκεντρικής.
– Συνδυασμός δασκαλοκεντρικής και ομαδοσυνεργατικής.
– Εφαρμογή όλων των διδακτικών μεθόδων ανά περίπτωση.
– Εφαρμογή προγράμματος συναισθηματικής αγωγής «Τα Βήματα για τη ζωή».
<b>14.1 Ομαδοσυνεργατική και αλληλοδιδασκτική.</b>
– Δημιουργία ομάδων εργασίας με ελεύθερη έκφραση γνώμης των νηπίων.
<b>14.2 Μέθοδος Φρενέ.</b>
– Τεχνικές ομαδοσυνεργατικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης.
<b>14.3 Ο ρόλος της προϋπηρεσίας.</b>
– Ευελιξία στην εφαρμογή παιδαγωγικής μεθόδου.
– Καλύτερη διαχείριση παιδοκεντρικής μεθόδου.
<b>15. Προσωπική τοποθέτηση της κάθε νηπιαγωγού για το υπό διαχείριση θέμα.</b>
– Επικοινωνιακή αλληλεπίδραση στο νηπιαγωγείο με οδηγίες και εντολές.
– Γνωρίσματα διδασκαλίας: Μεταδοτικότητα, ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, να αφουγκράζεται τις ανάγκες των παιδιών, αυστηρότητα, σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά, κρίσιμος ο ρόλος της μη λεκτικής επικοινωνίας, η συναισθηματική απόδοση.
– Η νηπιαγωγός και η τάξη ως γονεϊκό υποκατάστατο και μικρογραφία της κοινωνίας αντίστοιχα.
– Η προσωπικότητα της νηπιαγωγού.

*Πίνακας 2. Πίνακας με τα Θέματα και τα Υποθέματα*



## Παράρτημα Β: Συνεντεύξεις

### Συνέντευξη: Στέλλα Ρούσσα

**N:** Καλησπέρα, λοιπόν!

**Σ4:** Καλησπέρα!

**N:** Καλησπέρα, λοιπόν, Στέλλα! Θέλω να μου πεις ποιά είναι η θέση σου στο νηπιαγωγείο.

**Σ4:** Δεν είμαι προϊσταμένη, είμαι νηπιαγωγός.

**N:** Είσαι νηπιαγωγός.. Μπορείς να μου πεις..

**Σ4:** Έχω υπάρξει και προϊσταμένη, αν έχει σημασία.

**N:** Χμμ.. ναι, το δεχόμαστε και αυτό. Θέλω να μου περιγράψεις το ρόλο σου, όμως, γιατί εκεί θέλω να σταθώ στην τάξη.

**Σ4:** Σε σχέση με τα παιδιά, εννοείς;

**N:** Πάντα.

**Σ4:** Λοιπόν, εεμμ.. Είμαι αυτή που θα διαμορφώσω τον χώρο.

**N:** Ναι..

**Σ4:** Σύμφωνα με το.. πως νομίζω ότι θα λειτουργήσει, αυτό το πράγμα, δεν είναι σταθερό, δεν γίνεται μόνο μια φορά, ο χώρος αναδιαμορφώνεται, είτε παρατηρώντας τα παιδιά και βλέποντας τι τους αρέσει περισσότερο και τους κινεί τη φαντασία και τους κάνει πιο συνεργατικούς ή πολλές φορές και τα ίδια τα παιδιά μου ζητάνε πράγματα.

**N:** Χμμ..

**Σ4:** Και τα στήνουμε μαζί.

**N:** Ωραία..

**Σ4:** Αυτό είναι το ένα ..το άλλο είναι ..εεμμ.. από τη μία προσπαθώ να τους καθοδηγώ, δηλαδή και στο πώς να σχετίζονται, να κοινωνικοποιούνται και τι δραστηριότητες θα κάνει ο καθένας και στο να μη συνωστίζονται σε ένα μέρος.

**N:** Χμμ..

- Σ4:** Και όχι μόνο λόγω covid, γενικότερα.
- N:** Ναι..
- Σ4:** Και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων παίρνω, σχηματίζω κάποιες ομάδες για να κάνω ομαδοσυνεργατική, εκείνη την ώρα διαλέγω δηλαδή που, είτε αυτές οι ομάδες έχουν θέμα συνεργασίας, οπότε θέλω να εξασκήσω αυτό, είτε αυτές οι ομάδες τα πάνε πάρα πολύ καλά και θέλω να τους χρησιμοποιήσω σαν υπόδειγμα ομάδας για τους άλλους, είτε βλέπω ότι έχουν αδυναμίες σε συγκεκριμένα ζητήματα γνωστικά οπότε τους παίρνω για λίγη επιπλέον εργασία. Κατά τ' άλλα, παρατηρώ, αυτό και συνήθως βέβαια, ορίζω και το θέμα που θα συζητήσουμε, δεν βγαίνει πάντα από τα παιδιά.
- N:** Οπότε λοιπόν ας πούμε ότι είναι ρυθμιστικός ο ρόλος σου μέσα στην τάξη, κατά κάποιο τρόπο, ε;
- Σ4:** Ναι, ναι κάπως έτσι.
- N:** Πέρα από το γνωστικό κομμάτι.
- Σ4:** Και τους κανόνες της τάξης με δική μου προτροπή τους βρίσκουμε αλλά τους λένε τα παιδιά, όπως καταλαβαίνεις οι συζητήσεις είναι καθοδηγούμενες πολύ συχνά, ψαρεύεις αυτό που θέλεις.
- N:** Θα φτάσουμε και εκεί, θα φτάσουμε και εκεί.. Συνεχίζω και ρωτάω, θέλω να εστιάσω περισσότερο στο κομμάτι της επικοινωνίας και θέλω να μου πεις, της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, να το κάνουμε ακόμα πιο συγκεκριμένο, και θέλω να μου πεις τι σημαίνει για σένα επικοινωνιακή αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού που απορρέει από τη νηπιαγωγό προς τα παιδιά. Πώς ορίζεις εσύ την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, την επικοινωνία ή την αλληλεπίδραση, αν σε διευκολύνουν δύο έννοιες διαφορετικές, βάσει της εμπειρίας σου, της διδακτικής σου εμπειρίας και της παρουσίας σου μέσα στην τάξη, έτσι;
- Σ4:** Υπάρχει λεκτική επικοινωνία η οποία είναι σημαντική αλλά για μένα δεν είναι η πιο σημαντική.
- N:** Ναι..
- Σ4:** Υπάρχει μετά η επικοινωνία η σωματική με την έννοια του πόσο πλησιάζεις τα παιδιά, του πόσο μπορείς να τους αγγίζεις, να τους χαϊδέψεις λίγο το κεφάλι, να

είσαι κοντά τους όταν δυσκολεύονται σωματικά, εννοώ, ή το ύψος, να είσαι στο ύψος των παιδιών και να μη μιλάς από πάνω, όλα αυτά έχουν σημασία και τα προσέχω. Επίσης, ο τόνος της φωνής, τον εντάσσω έτσι στο σωματικό κομμάτι.

**N:** Χμμ..

**Σ4:** Δηλαδή με τα παιδιά μιλάω πολύ γλυκούλικά, όχι όπως μιλάμε μαζί, χρησιμοποιώ πάρα πολύ «αγάπη μου, λουλούδι μου, μπουμπούκι μου» τέτοια, και τους αρέσει και μου το λένε, εεμ.. (...) και το άλλο είναι πάλι μέσα στην επικοινωνία, προσπαθώ να δημιουργήσω κλίμα ελευθερίας με την έννοια ότι η.. πρώτα θα ρωτήσω τι σκέπτονται εκείνοι και με βάση αυτά που παίρνω, θα λειτουργήσω και εγώ, δεν ξέρω αν γίνομαι σαφής.

**N:** Απόλυτα σαφής, οπότε βασίζεσαι στην ανατροφοδότηση;

**Σ4:** Ναι, στην ανατροφοδότηση και επίσης υπάρχει και το άλλο, πάρα πολύ έντονα φαίνεται και στην τηλεκπαίδευση ότι και τα παιδιά εκπέμπουν μηνύματα για το πόσο ευχαριστημένα είναι, για το πόσο βαριούνται, πόσο συγκεντρωμένα, με το σώμα τους, συνήθως, πάλι.

**N:** Ναι..

**Σ4:** Όχι λεκτικά.

**N:** Ναι..

**Σ4:** Οπότε αυτό είναι κάτι που το παρατηρώ πάρα πολύ και όταν βλέπω ότι κάτι που γίνεται και δεν πάει καλά ή θα κάνω προτάσεις ή θα ρωτήσω να μου πουν εκείνα τι θέλουν.

**N:** Μάλιστα, οπότε λοιπόν, μιλάμε για μια επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και λεκτική και μη λεκτική με όλα τα χαρακτηριστικά αυτά που μου περιέγραψες.. Ωραία! Δεν παραβλέπω τη μη λεκτική, με ενδιαφέρει και η μη λεκτική επικοινωνία στην κουβέντα μας, ..όμως, θέλω λίγο περισσότερο να επικεντρωθούμε στο κομμάτι των εντολών και των οδηγιών που διατυπώνει η νηπιαγωγός στα παιδιά.. Και θέλω να σε ρωτήσω, σε πρώτη φάση, τι σημαίνουν για σένα οι οδηγίες και οι εντολές μέσα στην τάξη, εσύ ως εκπαιδευτικός, ως νηπιαγωγός, πώς τις αντιλαμβάνεσαι;

**Σ4:** Εεε..

- N:** Μπορείς να μου αναφέρεις και παραδείγματα σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που φαίνονται οι οδηγίες και οι εντολές, αν σε βολεύει. Απλά σε πρώτη φάση, μπορείς να μου πεις τι είναι για σένα οδηγία και τι εντολή;
- Σ4:** Αυτό που σκέφτομαι πρώτα είναι οι ρουτίνες, εκεί παίρνουν πολλές οδηγίες τα παιδιά.
- N:** Χμμ..
- Σ4:** Που στην αρχή είναι να μάθουν πώς να λειτουργούν μέσα στην τάξη και μετά είναι ως υπενθύμιση αλλά πάντα χρειάζονται. Δηλαδή, του τύπου «πήγαινε την τσάντα σου εκεί που βάζουμε τις τσάντες», «κρέμασε το μπουφάν σου», αυτά, που τα λέω έτσι, όπως τα είπα, δηλαδή στην προστακτική.
- N:** Χρησιμοποιείς προστακτική και το όνομα του παιδιού; Ή, απλά το κοιτάς και του απευθύνεσαι στην προστακτική;
- Σ4:** Εξαρτάται σε ποια θέση είμαστε μεταξύ μας.
- N:** Χμμ.. χμμ..
- Σ4:** Αν είναι λίγο μακριά μου, θα πω το όνομα του, αν κοιτιόμαστε, θα του πω αυτό.
- N:** Ωραία!
- Σ4:** Θα του το πω κατάματα.
- N:** Ωραία!
- Σ4:** (...) εμ..., μετά τι άλλο; Για το συμμάζεμα πάλι, έχουμε τραγουδάκι όμως εκεί.
- N:** Χμμ..
- Σ4:** Δηλαδή τους λέω, όταν είναι να μαζέψουνε για να μαζευτούνε στην παρεούλα, (...) εμμ., για τις εργασίες, όταν είναι να κάνουμε κάτι, πάλι οδηγίες ή εντολές: Ας πούμε, «καθίστε όλοι στα τραπεζάκια», θα το πω πάλι σε προστακτική ..τις οδηγίες για εργασία τις δίνω συνήθως στην παρεούλα, σε όλους, που έχω ένα πρότυπο, αυτό που θα κάνουμε και τους εξηγώ τι γίνεται και το συζητάμε και λέμε τις απορίες εκείνη την ώρα ..ναι και μετά θα τους πω «πάμε όλοι στα τραπέζια» ή «πηγαίνετε στα τραπέζια» και «πάρτε τους μαρκαδόρους σας» ή «πάρτε τις νερομπογιές σας» ε, ναι, έχουμε πολλά πράγματα που ανήκουν στη ρουτίνα που γίνονται με τραγούδι και το συμμάζεμα των παιχνιδιών, για το πώς θα κάνουμε τρενάκι, για το πώς θα

πλύνουμε χέρια και θα βγούμε διάλειμμα, για την ώρα του φαγητού έχουμε τραγούδι, για να κάθονται, οπότε εκεί δε χρησιμοποιώ εντολές ή οδηγίες, είναι σα σήμα..

**N:** Μμμ..

**Σ4:** Δεν ξέρω τι άλλο..

**N:** Στέλλα, γιατί χρησιμοποιείς τραγουδάκι εκεί που χρησιμοποιείς τραγουδάκι, χρησιμοποιείς το λόγο, τι σε κάνει να διαλέγεις το τραγουδάκι;

**Σ4:** (...) εεε.. Έχω την εντύπωση ότι για να δεθεί καλά μια ομάδα παιδιών, στην προκειμένη περίπτωση, χρειαζόμαστε συνθήματα.

**N:** Χμμ..

**Σ4:** Και με αυτή τη λογική βάζω τραγούδια που είναι τελείως δικά μας, τα βγάζω εγώ από το μυαλό μου, δεν είναι υπαρκτά.

ΓΕΛΙΟ.

**Σ4:** Άρα τα ξέρουμε μόνο εμείς μεταξύ μας και αυτό βλέπω ότι λειτουργεί.

**N:** Ναι, ναι ..μάλιστα! Και για τις εντολές;

**Σ4:** (...) Ποιές εννοείς εντολές; Ας πούμε αυτό, «βάλε την τσάντα σου στη θέση της», «τακτοποίησε τους μαρκαδόρους σου».

**N:** Αυτό είναι μια εντολή, ε;

**Σ4:** Ναι.. σε πολλές περιπτώσεις θα δώσω εντολές, λοιπόν, (...) αλλά κυρίως είναι ρυθμιστικές, «τι σου χρειάζονται, πάρε ψαλίδι και κόλλα και έλα στο τραπέζι!», τέτοιου τύπου.

**N:** Και όταν κάποιο παιδί ξεφύγει, σε εισαγωγικά, όπως λέμε η συμπεριφορά του, η αναμενόμενη η επιθυμητή και εκδηλώσει άλλη συμπεριφορά, η οποία διαταράσσει την παρεούλα λίγο στον κύκλο, εκεί τι απευθύνεις; Πώς του μιλάς;

**Σ4:** Εκεί ξεκινάω πρώτα με τους κανόνες, που είναι τοιχοκολλημένοι πίσω μου και του δείχνω τον κανόνα που παραβαίνει, εμμ.. σε επόμενη φάση θα του αλλάξω θέση, πάλι εντολή θα δώσω εκεί, δηλαδή, ας αλλάξει θέση ο τάδε με τον τάδε ή εσύ, Γιώργο πήγαινε και κάτσε δίπλα στη Μαρία.

**N:** Χμμ..

**Σ4:** Θα γίνει αυτό.. Όταν κάτι είναι ενοχλητικό, συνήθως σταματάω το μάθημα και σηκώνομαστε όρθιοι και κάνουμε λίγο γυμναστική.

Γέλιο.

**Σ4:** Τον καθρέφτη δηλαδή, κάντε ό,τι κάνω και κάνουμε πηδηματάκια, κάνουμε κάτι έντονο, ας πούμε..

**N:** Πώς λειτουργεί αυτό;

**Σ4:** .. Παίρνουμε και ανάσες..

**N:** Στέλλα, πώς λειτουργεί;

**Σ4:** Πάρα πολύ καλά, πάρα πολύ καλά, μετά είναι σα να ξεκινάς από το μηδέν, με όλη την προσοχή των παιδιών.

**N:** Έχει σβήσει η κακή συμπεριφορά..

**Σ4:** Αλλά είναι, ναι, σα να μηδενίζεις.

**N:** Μμμ.. Πολύ ενδιαφέρον αυτό σαν αντιμετώπιση μιας τέτοιας συμπεριφοράς, πολύ ενδιαφέρον.. Τα παιδιά πως αντιλαμβάνονται.. Ναι.

**Σ4:** Ασχολούμαι με το θέατρο και αυτό το δεύτερο πτυχίο μου τώρα είναι στη θεατρική αγωγή και το χρησιμοποιώ πάρα πολύ, δηλαδή, έχω βρει κολπάκια μέσα εκεί που ενεργοποιούν το σώμα και τα χρησιμοποιώ συνέχεια αυτά.

**N:** Όπως..;

**Σ4:** Για αυτό διακόπτεις μια διαδικασία που χρειάζεται περισσότερο τη νόηση..

**N:** Τη λογική..

**Σ4:** Βάζοντας μέσα το σώμα και βάζοντας οξυγόνωση είναι κάτι που λειτουργεί πάντα και προτείνεται στο θέατρο.

**N:** Μάλιστα! Μπορείς να μου πεις κάποιες παραδειγματικές δραστηριότητες; Ασκήσεις, προσεγγίσεις από τη θεατρική αγωγή που σε έχουν βοηθήσει; Προφανώς λειτουργούν αντί οδηγιών και εντολών αυτές, έτσι;

**Σ4:** Αυτά, κυρίως, τα κάνουμε σαν παιχνίδια, δηλαδή, έχει αυτή η γκάμα του θεατρικού παιχνιδιού, παιχνίδια εμπιστοσύνης, παιχνίδια επικοινωνίας, παιχνίδια συνεργασίας,

οπότε διάφορα τέτοια παιχνίδια που είναι σε ώρα παιχνιδιού, δηλαδή, όχι ελεύθερων δραστηριοτήτων, χωρίζω τη μέρα μου σε κάτι γνωστικό, σε κάτι κινητικό, αυτό εννοώ και μέσα στα κινητικά θα βάλω κάτι κινητικό, μια ξερή γυμναστική, θα τρέξουμε, θα κάνουμε ασκήσεις ή θα βάλω τέτοια παιχνίδια από το θεατρικό παιχνίδι, από εκείνη την γκάμα. Μετά, αυτές τις τεχνικές μπορώ να τις χρησιμοποιήσω όταν υπάρχει πρόβλημα, δηλαδή είναι κάποια παιχνιδάκια που βάζουμε τον ένα να παίρνει τη θέση του άλλου, οπότε τα χρησιμοποιώ αυτά. Ένα που χρησιμοποιώ συχνά είναι οι ακίνητες εικόνες αλλά αυτό το χρησιμοποιώ όταν κάνουμε ιστορία π.χ., ή κάτι περιβαλλοντικό, που τους λέω, πώς φαντάζεστε την σκηνή π.χ., να γίνετε οι ήρωες αυτοί και να μου κάνετε την ακίνητη εικόνα ή μπορεί και με πίνακες να το κάνουμε, δείτε πως στέκεται ο καθένας και σταθείτε αντίστοιχα.

**N:** Μμμ..

**Σ4:** Που βοηθάει και μένα να δω πως το κατάλαβαν αυτό που είπαμε, με το τι θα στήσουμε τελικά.

**N:** Ναι, λειτουργεί αφομοιωτικά, δηλαδή;

**Σ4:** Ναι..

**N:** Ναι..

**Σ4:** Μου δείχνει και μένα γιατί μπορεί να μην κατάλαβε τίποτα ο άλλος και να σταθεί σε μία θέση που δεν έχει σχέση και αυτό είναι καλό σημάδι, μου χρειάζεται, είναι χρήσιμο.

**N:** Φυσικά, φυσικά, φυσικά! Και βάσει όλων αυτών, ποιά πιστεύεις ότι είναι το αντίκτυπο, στην προκειμένη συζήτηση αυτό που εξετάζουμε περισσότερο, οι οδηγίες και οι εντολές, στη στάση και συμπεριφορά των παιδιών; Πώς αντιλαμβάνεσαι το αντίκτυπο αυτό;

**Σ4:** Συνήθως, τα παιδάκια έχουν πολλές ευκαιρίες να παίξουν και όχι να ακούνε μπλα, μπλα, μπλα απελευθερώνονται και δεν απελευθερώνονται μόνο εκφραστικά, απελευθερώνουν και την εμπιστοσύνη τους, έρχονται περισσότερο σε μένα, μου λένε επικοινωνούν περισσότερα πράγματα μαζί μου και δικά τους, προσωπικά, και για τους φίλους τους, μου λένε και προβληματισμούς που θα σκέφτονται στο σπίτι.



**N:** Χμμ..

**Σ4:** Έρχονται να το συζητήσουμε, αυτό βλέπω. Δηλαδή, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δεν ξέρω γιατί συμβαίνει αυτό, αλλά κάθε χρόνο συμβαίνει, είναι κάπως τρομαγμένα τα παιδιά, όταν έρχονται. Όχι μόνο διστακτικά λόγω του καινούργιου περιβάλλοντος αλλά κάτι του τύπου, «η δασκάλα θα σε μαλώσει, αν το κάνεις αυτό!». Έχουνε ένα τέτοιο φόβο.. μμμ.. Δηλαδή, είναι πολλές φορές που γίνεται κάτι, μια ζημιά, ρε παιδί μου και λέω «δεν πειράζει!», και το παιδάκι με κοιτάει με μεγάλη απορία, «αλήθεια, δε σε πειράζει;». Ναι, κάπως είναι, έχουν ένα φόβο, ρε παιδί μου, για αυτή τη μορφή του δασκάλου αλλά βλέπω ότι σιγά-σιγά λύνεται αυτό και αρχίζει και φεύγει.

**N:** Συμβάλλει, όμως και η δική σου στάση σε αυτό πολύ!

**Σ4:** Νομίζω αυτό, το να έχουν πολλές ευκαιρίες παιχνιδιών, δεν τους καταπιέζει, δε νιώθουν καταπίεση, αυτό.

**N:** Οπότε, μέσα από αυτό, δηλαδή, νιώθουν πιο άνετα, απελευθερώνονται και, τελικά, εναρμονίζονται στο όλο κλίμα, ε;

**Σ4:** Ναι, ακριβώς.. Γενικά, πάντως, τα παιδιά, δηλαδή, έχω κάνει και κάτι σεμινάρια για τη δημοκρατική εκπαίδευση, παιδαγωγική Φρενέ, όλα αυτά, κάπως τα εντάσσω, δεν είναι ότι εφαρμόζω αμιγώς ένα τέτοιο πρόγραμμα αλλά έχω στοιχεία, δηλαδή, αν ένα παιδί και να πεταχτεί ακόμα και μου πει «κυρία, βαριέμαι, δε μου αρέσει καθόλου αυτό» θα σταματήσω αμέσως αυτό που κάνουμε και θα ρωτήσω και τους υπόλοιπους, αν συμφωνούν και μπορεί να περάσουμε και σε ψηφοφορία, «με τι θέλετε να ασχοληθούμε τώρα», αλλά δε θα τους καταπιέσω για να βγάλουμε την ύλη, ρε παιδί μου, εντός εισαγωγικών, για να τελειώσουμε αυτό που λέγαμε, δε με νοιάζει, εν πάση περιπτώσει.

**N:** Ναι, ναι, ναι, είναι ευχάριστο να δημιουργείται μια τέτοια αίσθηση, πάντως σε ένα σχολικό περιβάλλον και ιδίως σε ένα προσχολικό περιβάλλον, είναι πολύ υγιές για ένα παιδάκι τέτοιας ηλικίας να αισθάνεται έτσι, τελικά το σχολείο δεν είναι στην ουσία καταπίεση αλλά έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε προτεινόμενα, προτεινόμενες δράσεις, ίσως, απόψεις, γνώμες, αν θες. Ναι. Εσύ τώρα με ποιο τρόπο ενσωματώνεις τις οδηγίες και τις εντολές κατά τη διδακτική πράξη;

**Σ4:** Εμμ..

**N:** Τις χρησιμοποιείς πολύ, συμφωνείς πολύ και με τα δύο; Περισσότερο υποστηρίζεις και προτιμάς κάτι περισσότερο, βλέπεις ότι θα σε βοηθούσε στους στόχους του συγκεκριμένου γνωστικού σου αντικειμένου, πώς τα ενσωματώνεις, ποια είναι η στάση σου δηλαδή; Ή δεν έχεις πρόβλημα και τα δύο εντάσσονται ανάλογα;

**Σ4:** Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ για να το ξεκαθαρίσω. Τώρα που το ρωτάς προσπαθώ να σκεφτώ τι κάνω ακριβώς και φαντάζομαι ότι σε πολύ απλά πραγματάκια, όπως «πάρε το παγουρίνο σου « ή «αυτό που έπεσε κάτω, μάζεψε το!».

**N:** Χμμ..

**Σ4:** Αυτό μου φαίνεται κάτι πολύ απλό, θα το κάνω σε εντολή, θα δώσω εντολή, λέω ένα άσχετο..

**N:** Ναι, ναι..

**Σ4:** Όταν πρόκειται για κάτι, ας πούμε, που δεν το έχουμε ξανακάνει, θα δώσω πολύ αναλυτικές οδηγίες και προσπαθώ να τα πω με απλά λόγια, θα τα πω 2-3 φορές με άλλα λόγια για να είμαι σίγουρη ότι το κατάλαβαν όλοι. Και όταν πάμε να το εκτελέσουμε αυτό, είτε αφορά παιχνίδι, είτε κάποια κατασκευή, επαναλαμβάνω πάλι τις οδηγίες και, συνήθως, επιλέγω και τα ίδια λόγια που χρησιμοποίησα στην αρχή για να καταλάβουν ότι δεν έχει αλλάξει κάτι.

**N:** Ναι..

**Σ4:** Για το ίδιο πράγμα είναι.. αλλά, μετά, μέσα στις λεπτομέρειες μιας δράσης, ας πούμε θα πω στις οδηγίες ότι θα πάρουμε τα ψαλίδια, θα κάτσουμε στα τραπέζια.. Όταν κάποιος δεν έχει συντονιστεί ακόμα, εκεί θα του δώσω μια εντολή «κάτσε στην καρέκλα σου!». Κάπως έτσι.

**N:** Ναι, ναι.., άρα λοιπόν, είναι ξεκάθαρο που φαίνεται η οδηγία και που φαίνεται η εντολή, κατά τη διδακτική πράξη, έτσι όπως μου το περιγράφεις και τελικά και τα δύο έχουν αντίστοιχη θέση, από ό,τι καταλαβαίνω δεν υπερτερεί κάποιο, όπως φαίνεται στην καθημερινότητα.

**Σ4:** Για να γλυτώνεις χρόνο, το λες γρήγορα αυτό που θες να πεις και όταν είναι κάτι γνωστό και το ξέρουν τα παιδιά, δεν χρειάζεται εξηγήσεις, ναι, θα είναι εντολή.

**N:** Ναι, ενώ αντίθετα, στην οδηγία; Είναι κάτι γνωστό..

**Σ4:** Είναι για επεξηγήσεις οι οδηγίες.

**N:** Ωραία! Χαίρομαι που μου δίνεις αυτή την πλευρά, την εννοιολογική, είναι πολύ σημαντική. Μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο, πώς θα χαρακτηρίζες το κλίμα, την παιδαγωγική ατμόσφαιρα που δημιουργείται μέσα στην τάξη και με δεδομένο αυτό, να μου πεις και τι μέθοδο διδασκαλίας θεωρείς ότι χρησιμοποιείς; ότι εφαρμόζεις;

**Σ4:** Λοιπόν, ε..

**N:** Και τα δύο είναι σε συνάρτηση.

**Σ4:** Κοίτα, φέτος που μιλάμε κιόλας έχω ένα καταπληκτικό τμήμα, οπότε έχοντας αυτή την εικόνα, τη φετινή..

**N:** Ναι..

**Σ4:** Το κλίμα είναι πάρα πολύ ωραίο, δηλαδή είμαστε όλοι τρισευτυχισμένοι στο σχολείο και εγώ και τα παιδιά.

**N:** Αυτό είναι πολύ θετικό!

**Σ4:** Δεν είναι πάντα έτσι, δηλαδή είχα και χρονιές που είχα πολύ δύσκολα παιδιά, και χρονιές που είχα παιδιά με ειδικές ανάγκες και έπρεπε να αφιερώνω χρόνο εκεί, αλλά σε γενικές γραμμές, υπάρχει ελευθερία, υπάρχει χαρά, δε με φοβούνται τα παιδιά, δηλαδή δεν έχω δει σε καμία χρονιά να με φοβούνται εμένα ειδικά, μπορεί κάποιο να έχει ένα φόβο για τους ενήλικους, ας πούμε μου έχει τύχει παιδάκι που είχε επιλεκτική αλαλία και στους άλλους και σε μένα αλλά παρ' ολ' αυτά, ερχόταν να μου κάνει αγκαλιτσες το πρωί που ερχόταν στο σχολείο, κατάλαβες; Δε με φοβόταν, το ξέρω. Άλλη μια χρονιά είχα ένα παιδάκι που, επίσης, δε μιλούσε σε ενήλικους ούτε σε εμένα (Χάνεται ο ήχος).. δεν είχα κούκλα και του είχα βρει αυτό το κόλπο και ας είχα κούκλα πρόχειρη, του το έκανα με το χέρι μου και μιλούσε και στο χέρι αλλά σε μένα όχι.

**N:** Ναι, είχε την ανάγκη να απευθυνθεί σε κάτι άλλο για να ξεφύγει και δεν θα ήθελε να είναι ένα πρόσωπο γνωστό, ίσως.

Χάνεται το σήμα.

**N:** Οπότε είναι ένα χαρούμενο κλίμα, λοιπόν, έτσι;

**Σ4:** Ναι..

**N:** Έτσι, κατάλαβα και ποιά είναι η μέθοδος που θεωρείς ότι εφαρμόζεις, ως επί το πλείστον;

**Σ4:** Δασκαλοκεντρική ή..;

**N:** Δασκαλοκεντρική ή μαθητοκεντρική ή ομαδοσυνεργατική ή βιωματική.. Δεν ξέρω πως εσύ.. βλέπεις;

**Σ4:** Νομίζω είναι συνδυασμός όλων.

**N:** Χμμ..

**Σ4:** Δηλαδή, ομαδοσυνεργατική θα κάνουμε κάποιες στιγμές και ίσως όχι κάθε μέρα, κάποιες φορές μέσα στην εβδομάδα και βιωματική επίσης, κάνουμε κάθε μέρα, πιο συχνά, δασκαλοκεντρική, επίσης υπάρχει τέτοιο κομμάτι, στην παρεούλα σίγουρα, είμαι το κέντρο εγώ και μιλάω πιο πολύ από όλους εγώ, παιδοκεντρική και πάλι ακούγονται οι απόψεις των παιδιών, δηλαδή αν κάποιος με διακόψει και πει, «εγώ χθες είδα πως αρμέγουν την κατσίκα» θα αλλάξουμε αμέσως θέμα και θα μιλήσει το παιδί πιο πολύ. Ε, νομίζω λίγο από όλα, ανάλογα με το τι προκύπτει.

**N:** Ναι, ανάλογα με τη δραστηριότητα, ανάλογα με τη διάθεση, ανάλογα με τη διάθεση τη δική σου, ανάλογα με τη διάθεση των παιδιών, ανάλογα με το τι στόχο θέλεις να ικανοποιήσεις κάθε φορά τελικά, βάσει ποιών κριτηρίων, πιστεύεις ότι αλλάζει η μέθοδος που χρησιμοποιείς;

**Σ4:** Κάποια πράγματα τα έχω στο μυαλό μου με βάση τους στόχους.

**N:** Ναι..

**Σ4:** Και την ομαδοσυνεργατική, δηλαδή, και τη βιωματική εξυπηρετούν κάποιους στόχους. Τώρα το να ορίσουν τα παιδιά το μάθημα το πιο παιδοκεντρικό, κάποιες φορές προκύπτει τυχαία και κάποιες φορές είναι ως αποτέλεσμα της ομαδοσυνεργατικής γιατί κάνουν παρουσιάσεις οι ομάδες σε όλη την υπόλοιπη τάξη.

**N:** Ναι..

**Σ4:** Και στο βιωματικό, βέβαια, εγώ δίνω τις οδηγίες αλλά τα παιδιά είναι που έχουν τις ιδέες και κάνουν ότι..

**N:** Και τις υλοποιούν.. ναι..

**Σ4:** Και τις υλοποιούν..το δασκαλοκεντρικό είναι το πιο εύκολο, όπως λες, αν πάει με τη δική μου διάθεση τις δύσκολες μέρες, ναι θα μου βγαίνει μάλλον, αλλά δεν είναι ότι τα νήπια μπορούν να κάτσουν πολλή ώρα να ακούν ένα μεγάλο να μιλάει, δηλαδή δε θα πάει καλά το πράγμα άμα είναι δασκαλοκεντρικά, οπότε δεν γίνεται και να το κρατήσεις πολύ, θα περάσουμε σε κάτι άλλο αναγκαστικά και μετά ακόμα και στις εργασίες και στις κατασκευές που κάνουμε, και εκεί είναι δασκαλοκεντρικό γιατί εγώ δίνω τις οδηγίες, εγώ επιβλέπω την κατασκευή, εγώ τους καθοδηγώ σε όλη τη διάρκεια.

**N:** Οπότε πάλι απορρέει από εσένα στην προκειμένη περίπτωση;

**Σ4:** Ναι..

**N:** Άρα τελικά εξαρτάται από διάφορα έτσι, διάφορες παραμέτρους, τελικά, δεν είναι κάτι συγκεκριμένο και αυτό εξυπηρετεί μάλλον ε, τη δουλειά της νηπιαγωγού;

**Σ4:** Βολεύει.

**N:** Έτσι το εξυπηρετεί αυτό, βλέπεις ότι εξυπηρετείσαι.

**Σ4:** Θα προτιμούσα να είχε πιο πολλή πρωτοβουλία από τα παιδιά.

**N:** Ααα.. χμμ..

**Σ4:** Τόσο μικροί.., που ένα παιδί δεν μπορεί να συγκρατήσει την προσοχή των συμμαθητών του γιατί δεν έχει πλήρη σύνταξη και σαφήνεια στο λόγο του, οπότε εκεί χάνουμε κάπως και αν αρχίσουν να βαριούνται τα νήπια, μετά δε μαζεύεται το πράγμα, θα πρέπει να σταματήσει αυτό που κάναμε. Ε.. οπότε ναι, όσο μπορώ το ενισχύω αλλά δεν είναι ότι μπορείς να το αφήσεις να πάει μόνο του.

**N:** Χρειάζεται και εκεί η θέση της νηπιαγωγού, η άποψη της νηπιαγωγού, η ιδέα της.

**Σ4:** Ναι και επειδή ορισμένα παιδάκια δεν είναι πολύ ανεπτυγμένα λεκτικά, δηλαδή θέλει το άλλο να μου πει, να, ότι τώρα που μιλούσαμε για την Καθαρά Δευτέρα, ότι «πέταξα ένα χαρταετό που είχε πολλά χρώματα, ήταν σαν ουράνιο τόξο και στην αρχή δεν μπορούσαν να το πετάξουν και μετά το πέταξαν ψηλά». Λοιπόν, σήκωσε το χέρι του για να μου τα πει αυτά και μου λέει και εγώ πήγα.. ωραία! ..Πού;.. Στο τέτοιο.. Τι έκανες; Είχα χαρταετό.. Αλλά καταλαβαίνεις, έπρεπε να τη ρωτάω

συνέχεια, δε θα μου έλεγε όλο αυτό το πράγμα μόνη της.. Ο χαρταετός τι χρώμα ήταν; Κόκκινο.. Μόνο; Όχι! πάει λίγο, κάπως έτσι.. Ενώ υπάρχουν άλλα παιδάκια που θα το λέγανε μόνοι τους όλο αυτό.

**N:** Ναι, ναι..

**Σ4:** Ανάλογα την περίπτωση.

**N:** Ναι, ναι, κατάλαβα.. Πιο ομιλητικά, λιγότερο ομιλητικά, με πιο ανεπτυγμένο λόγο, με λιγότερο.. Μάλιστα! Και κλείνοντας αυτή τη συνέντευξη, θέλω να μου πεις αυτό.. το εν κατακλείδι αυτής της συζήτησης, δηλαδή ποιός θα έλεγε ότι είναι ο επίλογός του ποια είναι η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού με τα παιδιά βάζοντας μέσα και το κομμάτι των οδηγιών και των εντολών;

**Σ4:** (...) Ποιά είναι; Ξαναπές μου λίγο την ερώτηση, συγγνώμη!

**N:** Το εν κατακλείδι, έλεγα, ένας επίλογος αυτής της συζήτησης πάνω στο κομμάτι της επικοινωνίας, της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού προς τα παιδιά, προς τα νήπια βάζοντας μέσα και το κομμάτι και των οδηγιών και των εντολών.

**Σ4:** Το εν κατακλείδι είναι ότι όλα μας είναι χρήσιμα και απαραίτητα. Το μέτρο το ορίζει η κάθε συγκεκριμένη ομάδα, δεν είναι ένα μέτρο δηλαδή, και γενικά υπάρχουν τρόποι επικοινωνίας που μπορούν να κάνουν τα παιδιά να είναι χαρούμενα μέσα στην τάξη. Τώρα για να είναι και λειτουργικό το πράγμα και να μην γίνεται και επικίνδυνο και να μην χάνουμε πολύ χρόνο σε βαβούρα και τέτοια, χρειάζονται και πολύ σαφείς εντολές που να ξέρουμε ότι τις κατανοούν τα παιδιά αμέσως. Και οδηγίες ώστε να γίνει κατανοητό το τι κάνουμε, το πώς το κάνουμε, το γιατί το κάνουμε.

**N:** Χμμ.. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να τα έχουν όλα αυτά στο μυαλό τους για να προχωρήσουν.

**Σ4:** Ναι, ναι..

**N:** Αλλιώς, δεν ανταποκρίνονται.

**Σ4:** Αλλιώς, κάποια παιδιά, πάντα, θα ακολουθήσουν επειδή το λέει η κυρία, κάποια παιδιά θα αντιδράσουν επειδή δεν τους αρέσει αυτή η πρόταση.

**N:** Χμμ..

**Σ4:** Κάποια παιδιά θα αντιδράσουν επειδή τους αρέσει να αντιδρούν, κάποια παιδιά θα αντιδράσουν επειδή θέλουν να κάνουν κάτι άλλο να κάνουν εκείνη την ώρα και δεν κατάλαβαν τι νόημα έχει αυτό που αν τους το εξηγήσεις, μετά, βλέπουν ότι τους αρέσει πάρα πολύ και θέλουν να συμμετέχουν, κάπως έτσι.

**N:** Άρα είναι σκόπιμο από πριν να τα γνωρίζουν όλα αυτά ώστε ακόμα και αυτές οι περιπτώσεις παιδιών να προσαρμόζονται.

**Σ4:** Ναι, ναι..

**N:** Ωραία! Κάπου εδώ τελειώνει αυτή συνέντευξη.. Σε ευχαριστώ πολύ!

**ΤΕΛΟΣ ΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ**

## Ερωτήσεις: Στέλλα Ρούσσα

**N:** Καλησπέρα, λοιπόν, Στέλλα! Θέλω να μου πεις ποιά είναι η θέση σου στο νηπιαγωγείο.

**Σ4:** Δεν είμαι προϊσταμένη, είμαι νηπιαγωγός.

**N:** Θέλω να μου περιγράψεις το ρόλο σου, όμως, γιατί εκεί θέλω να σταθώ στην τάξη.

**Σ4:** Είμαι αυτή που θα διαμορφώσω τον χώρο σύμφωνα με το.. πως νομίζω ότι θα λειτουργήσει, αυτό το πράγμα, δεν είναι σταθερό, δεν γίνεται μόνο μια φορά, ο χώρος αναδιαμορφώνεται, είτε παρατηρώντας τα παιδιά και βλέποντας τι τους αρέσει περισσότερο και τους κινεί τη φαντασία και τους κάνει πιο συνεργατικούς ή πολλές φορές και τα ίδια τα παιδιά μου ζητάνε πράγματα και τα στήνουμε μαζί. Αυτό είναι το ένα ..το άλλο είναι ..εεμμ.. από τη μία προσπαθώ να τους καθοδηγώ, δηλαδή και στο πώς να σχετίζονται, να κοινωνικοποιούνται και τι δραστηριότητες θα κάνει ο καθένας και στο να μη συνωστίζονται σε ένα μέρος. Και όχι μόνο λόγω covid, γενικότερα. Και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων παίρνω, σχηματίζω κάποιες ομάδες για να κάνω ομαδοσυνεργατική, εκείνη την ώρα διαλέγω δηλαδή που, είτε αυτές οι ομάδες έχουν θέμα συνεργασίας, οπότε θέλω να εξασκήσω αυτό, είτε αυτές οι ομάδες τα πάνε πάρα πολύ καλά και θέλω να τους χρησιμοποιήσω σαν υπόδειγμα ομάδας για τους άλλους, είτε βλέπω ότι έχουν αδυναμίες σε συγκεκριμένα ζητήματα γνωστικά οπότε τους παίρνω για λίγη επιπλέον εργασία. Κατά τ' άλλα, παρατηρώ, αυτό και συνήθως βέβαια, ορίζω και το θέμα που θα συζητήσουμε, δεν βγαίνει πάντα από τα παιδιά.

**N:** Οπότε λοιπόν ας πούμε ότι είναι ρυθμιστικός ο ρόλος σου μέσα στην τάξη, κατά κάποιο τρόπο, ε;

**Σ4:** Ναι, ναι κάπως έτσι. Και τους κανόνες της τάξης με δική μου προτροπή τους βρίσκουμε αλλά τους λένε τα παιδιά, όπως καταλαβαίνεις οι συζητήσεις είναι καθοδηγούμενες πολύ συχνά, ψαρεύεις αυτό που θέλεις.

**N:** Θέλω να μου πεις τι σημαίνει για σένα επικοινωνιακή αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού που απορρέει από τη νηπιαγωγό προς τα παιδιά. Πώς ορίζεις εσύ την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, την επικοινωνία ή την αλληλεπίδραση, αν σε



διευκολύνουν δύο έννοιες διαφορετικές, βάσει της εμπειρίας σου, της διδακτικής σου εμπειρίας και της παρουσίας σου μέσα στην τάξη, έτσι;

**Σ4:** Υπάρχει λεκτική επικοινωνία η οποία είναι σημαντική αλλά για μένα δεν είναι η πιο σημαντική. Υπάρχει μετά η επικοινωνία η σωματική με την έννοια του πόσο πλησιάζεις τα παιδιά, του πόσο μπορείς να τους αγγίζεις, να τους χαϊδέψεις λίγο το κεφάλι, να είσαι κοντά τους όταν δυσκολεύονται σωματικά, εννοώ, ή το ύψος, να είσαι στο ύψος των παιδιών και να μη μιλάς από πάνω, όλα αυτά έχουν σημασία και τα προσέχω. Επίσης, ο τόνος της φωνής, τον εντάσσω έτσι στο σωματικό κομμάτι. Δηλαδή με τα παιδιά μιλάω πολύ γλυκούλικά, όχι όπως μιλάμε μαζί, χρησιμοποιώ πάρα πολύ «αγάπη μου, λουλούδι μου, μπουμπούκι μου» τέτοια, και τους αρέσει και μου το λένε, εεμ.. (...) και το άλλο είναι πάλι μέσα στην επικοινωνία, προσπαθώ να δημιουργήσω κλίμα ελευθερίας με την έννοια ότι η.. πρώτα θα ρωτήσω τι σκέπτονται εκείνοι και με βάση αυτά που παίρνω, θα λειτουργήσω και εγώ, δεν ξέρω αν γίνομαι σαφής.

**N:** Οπότε βασίζεσαι στην ανατροφοδότηση;

**Σ4:** Ναι, στην ανατροφοδότηση και επίσης υπάρχει και το άλλο, πάρα πολύ έντονα φαίνεται και στην τηλεκαίδευση ότι και τα παιδιά εκπέμπουν μηνύματα για το πόσο ευχαριστημένα είναι, για το πόσο βαριούνται, πόσο συγκεντρωμένα, με το σώμα τους, συνήθως, πάλι. Όχι λεκτικά.

**N:** Ναι..

**Σ4:** Οπότε αυτό είναι κάτι που το παρατηρώ πάρα πολύ και όταν βλέπω ότι κάτι που γίνεται και δεν πάει καλά ή θα κάνω προτάσεις ή θα ρωτήσω να μου πουν εκείνα τι θέλουν.

**N:** Θέλω λίγο περισσότερο να επικεντρωθούμε στο κομμάτι των εντολών και των οδηγιών που διατυπώνει η νηπιαγωγός στα παιδιά..Και θέλω να σε ρωτήσω, σε πρώτη φάση, τι σημαίνουν για σένα οι οδηγίες και οι εντολές μέσα στην τάξη, εσύ ως εκπαιδευτικός, ως νηπιαγωγός, πώς τις αντιλαμβάνεσαι;

**Σ4:** Αυτό που σκέφτομαι πρώτα είναι οι ρουτίνες, εκεί παίρνουν πολλές οδηγίες τα παιδιά. Που στην αρχή είναι να μάθουν πώς να λειτουργούν μέσα στην τάξη και μετά είναι ως υπενθύμιση αλλά πάντα χρειάζονται. Δηλαδή, του τύπου «πήγαινε την τσάντα σου εκεί

που βάζουμε τις τσάντες», «κρέμασε το μπουφάν σου», αυτά, που τα λέω έτσι, όπως τα είπα, δηλαδή στην προστακτική.

**N:** Χρησιμοποιείς προστακτική και το όνομα του παιδιού; Ή, απλά το κοιτάς και του απευθύνεσαι στην προστακτική;

**Σ4:** Εξαρτάται σε ποια θέση είμαστε μεταξύ μας. Αν είναι λίγο μακριά μου, θα πω το όνομα του, αν κοιτιόμαστε, θα του πω αυτό. Θα του το πω κατάματα. Για το συμμάζεμα πάλι, έχουμε τραγουδάκι. Δηλαδή τους λέω, όταν είναι να μαζέψουνε για να μαζευτούνε στην παρεούλα, (...) εμμ., για τις εργασίες, όταν είναι να κάνουμε κάτι, πάλι οδηγίες ή εντολές: Ας πούμε, «καθίστε όλοι στα τραπέζια», θα το πω πάλι σε προστακτική ..τις οδηγίες για εργασία τις δίνω συνήθως στην παρεούλα, σε όλους, που έχω ένα πρότυπο, αυτό που θα κάνουμε και τους εξηγώ τι γίνεται και το συζητάμε και λέμε τις απορίες εκείνη την ώρα ..ναι και μετά θα τους πω «πάμε όλοι στα τραπέζια» ή «πηγαίνετε στα τραπέζια» και «πάρτε τους μαρκαδόρους σας» ή «πάρτε τις νερομπογιές σας» ε, ναι, έχουμε πολλά πράγματα που ανήκουν στη ρουτίνα που γίνονται με τραγούδι και το συμμάζεμα των παιχνιδιών, για το πώς θα κάνουμε τρενάκι, για το πώς θα πλύνουμε χέρια και θα βγούμε διάλειμμα, για την ώρα του φαγητού έχουμε τραγούδι, για να κάθονται, οπότε εκεί δε χρησιμοποιώ εντολές ή οδηγίες, είναι σα σήμα.

**N:** Στέλλα, γιατί χρησιμοποιείς τραγουδάκι εκεί που χρησιμοποιείς τραγουδάκι, χρησιμοποιείς το λόγο, τι σε κάνει να διαλέγεις το τραγουδάκι;

**Σ4:** (...) εεε.. Έχω την εντύπωση ότι για να δεθεί καλά μια ομάδα παιδιών, στην προκειμένη περίπτωση, χρειαζόμαστε συνθήματα. Και με αυτή τη λογική βάζω τραγουδία που είναι τελείως δικά μας, τα βγάζω εγώ από το μυαλό μου, δεν είναι υπαρκτά. Άρα τα ξέρουμε μόνο εμείς μεταξύ μας και αυτό βλέπω ότι λειτουργεί.

**N:** Ναι, ναι ..μάλιστα! Και για τις εντολές;

**Σ4:** Σε πολλές περιπτώσεις θα δώσω εντολές, λοιπόν, (...) αλλά κυρίως είναι ρυθμιστικές, «τι σου χρειάζονται, πάρε ψαλίδι και κόλλα και έλα στο τραπέζι!», τέτοιου τύπου.

**N:** Και όταν κάποιο παιδί ξεφύγει, σε εισαγωγικά, όπως λέμε η συμπεριφορά του, η αναμενόμενη η επιθυμητή και εκδηλώσει άλλη συμπεριφορά, η οποία διαταράσσει την παρεούλα λίγο στον κύκλο, εκεί τι απευθύνεις; Πώς του μιλάς;

- Σ4:** Εκεί ξεκινάω πρώτα με τους κανόνες, που είναι τοιχοκολλημένοι πίσω μου και του δείχνω τον κανόνα που παραβαίνει, εμμ.. σε επόμενη φάση θα του αλλάξω θέση, πάλι εντολή θα δώσω εκεί, δηλαδή, ας αλλάξει θέση ο τάδε με τον τάδε ή εσύ, Γιώργο πήγαινε και κάτσε δίπλα στη Μαρία. Θα γίνει αυτό.. Όταν κάτι είναι ενοχλητικό, συνήθως σταματάω το μάθημα και σηκώνόμαστε όρθιοι και κάνουμε λίγο γυμναστική. Τον καθρέφτη δηλαδή, κάντε ό,τι κάνω και κάνουμε πηδηματάκια, κάνουμε κάτι έντονο, ας πούμε..
- N:** Στέλλα, πώς λειτουργεί;
- Σ4:** Πάρα πολύ καλά, πάρα πολύ καλά, μετά είναι σα να ξεκινάς από το μηδέν, με όλη την προσοχή των παιδιών.
- N:** Έχει σβήσει η κακή συμπεριφορά..
- Σ4:** Αλλά είναι, ναι, σα να μηδενίζεις. Ασχολούμαι με το θέατρο και αυτό το δεύτερο πτυχίο μου τώρα είναι στη θεατρική αγωγή και το χρησιμοποιώ πάρα πολύ, δηλαδή, έχω βρει κολπάκια μέσα εκεί που ενεργοποιούν το σώμα και τα χρησιμοποιώ συνέχεια αυτά. Για αυτό διακόπτεις μια διαδικασία που χρειάζεται περισσότερο τη νόηση. Βάζοντας μέσα το σώμα και βάζοντας οξυγόνωση είναι κάτι που λειτουργεί πάντα και προτείνεται στο θέατρο.
- N:** Μάλιστα! Μπορείς να μου πεις κάποιες παραδειγματικές δραστηριότητες; Ασκήσεις, προσεγγίσεις από τη θεατρική αγωγή που σε έχουν βοηθήσει; Προφανώς λειτουργούν αντί οδηγιών και εντολών αυτές, έτσι;
- Σ4:** Αυτά, κυρίως, τα κάνουμε σαν παιχνίδια, δηλαδή, έχει αυτή η γκάμα του θεατρικού παιχνιδιού, παιχνίδια εμπιστοσύνης, παιχνίδια επικοινωνίας, παιχνίδια συνεργασίας, οπότε διάφορα τέτοια παιχνίδια που είναι σε ώρα παιχνιδιού, δηλαδή, όχι ελεύθερων δραστηριοτήτων, χωρίζω τη μέρα μου σε κάτι γνωστικό, σε κάτι κινητικό, αυτό εννοώ και μέσα στα κινητικά θα βάλω κάτι κινητικό, μια ξερή γυμναστική, θα τρέξουμε, θα κάνουμε ασκήσεις ή θα βάλω τέτοια παιχνίδια από το θεατρικό παιχνίδι, από εκείνη την γκάμα. Μετά, αυτές τις τεχνικές μπορώ να τις χρησιμοποιήσω όταν υπάρχει πρόβλημα, δηλαδή είναι κάποια παιχνιδάκια που βάζουμε τον ένα να παίρνει τη θέση του άλλου, οπότε τα χρησιμοποιώ αυτά. Ένα που χρησιμοποιώ συχνά είναι οι ακίνητες εικόνες αλλά αυτό το χρησιμοποιώ όταν κάνουμε ιστορία π.χ., ή κάτι περιβαλλοντικό, που τους λέω, πώς φαντάζεστε την σκηνή π.χ., να γίνετε οι ήρωες αυτοί και να μου

*κάνετε την ακίνητη εικόνα ή μπορεί και με πίνακες να το κάνουμε, δείτε πως στέκεται ο καθένας και σταθείτε αντίστοιχα. Που βοηθάει και μένα να δω πως το κατάλαβαν αυτό που είπαμε, με το τι θα στήσουμε τελικά.*

**N:** Ναι, λειτουργεί αφομοιωτικά, δηλαδή;

**Σ4:** *Ναι..Μου δείχνει και μένα γιατί μπορεί να μην κατάλαβε τίποτα ο άλλος και να σταθεί σε μία θέση που δεν έχει σχέση και αυτό είναι καλό σημάδι, μου χρειάζεται, είναι χρήσιμο.*

**N:** Και βάσει όλων αυτών, ποιά πιστεύεις ότι είναι το αντίκτυπο, στην προκειμένη συζήτηση αυτό που εξετάζουμε περισσότερο, οι οδηγίες και οι εντολές, στη στάση και συμπεριφορά των παιδιών; Πώς αντιλαμβάνεσαι το αντίκτυπο αυτό;

**Σ4:** *Συνήθως, τα παιδάκια έχουν πολλές ευκαιρίες να παίζουν και όχι να ακούνε μπλα, μπλα, μπλα απελευθερώνονται και δεν απελευθερώνονται μόνο εκφραστικά, απελευθερώνουν και την εμπιστοσύνη τους, έρχονται περισσότερο σε μένα, μου λένε επικοινωνούν περισσότερα πράγματα μαζί μου και δικά τους, προσωπικά, και για τους φίλους τους, μου λένε και προβληματισμούς που θα σκέφτονται στο σπίτι. Έρχονται να το συζητήσουμε, αυτό βλέπω. Δηλαδή, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δεν ξέρω γιατί συμβαίνει αυτό, αλλά κάθε χρόνο συμβαίνει, είναι κάπως τρομαγμένα τα παιδιά, όταν έρχονται. Όχι μόνο διστακτικά λόγω του καινούργιου περιβάλλοντος αλλά κάτι του τύπου, «η δασκάλα θα σε μαλώσει, αν το κάνεις αυτό!». Έχουνε ένα τέτοιο φόβο.. μμμ.. Δηλαδή, είναι πολλές φορές που γίνεται κάτι, μια ζημιά, ρε παιδί μου και λέω «δεν πειράζει!», και το παιδάκι με κοιτάει με μεγάλη απορία, «αλήθεια, δε σε πειράζει;». Ναι, κάπως είναι, έχουν ένα φόβο, ρε παιδί μου, για αυτή τη μορφή του δασκάλου αλλά βλέπω ότι σιγά-σιγά λύνεται αυτό και αρχίζει και φεύγει.*

**N:** Συμβάλλει, όμως και η δική σου στάση σε αυτό πολύ!

**Σ4:** *Νομίζω αυτό, το να έχουν πολλές ευκαιρίες παιχνιδιών, δεν τους καταπιέζει, δε νιώθουν καταπίεση, αυτό.*

**N:** Οπότε, μέσα από αυτό, δηλαδή, νιώθουν πιο άνετα, απελευθερώνονται και, τελικά, εναρμονίζονται στο όλο κλίμα, ε;

**Σ4:** *Ναι, ακριβώς.. Γενικά, πάντως, τα παιδιά, δηλαδή, έχω κάνει και κάτι σεμινάρια για τη δημοκρατική εκπαίδευση, παιδαγωγική Φρενέ, όλα αυτά, κάπως τα εντάσσω, δεν*

είναι ότι εφαρμόζω αμιγώς ένα τέτοιο πρόγραμμα αλλά έχω στοιχεία, δηλαδή, αν ένα παιδί και να πεταχτεί ακόμα και μου πει «κυρία, βαριέμαι, δε μου αρέσει καθόλου αυτό» θα σταματήσω αμέσως αυτό που κάνουμε και θα ρωτήσω και τους υπόλοιπους, αν συμφωνούν και μπορεί να περάσουμε και σε ψηφοφορία, «με τι θέλετε να ασχοληθούμε τώρα», αλλά δε θα τους καταπιέσω για να βγάλουμε την ύλη, ρε παιδί μου, εντός εισαγωγικών, για να τελειώσουμε αυτό που λέγαμε, δε με νοιάζει, εν πάση περιπτώσει.

**N:** Εσύ τώρα με ποιο τρόπο ενσωματώνεις τις οδηγίες και τις εντολές κατά τη διδακτική πράξη;

**Σ4:** Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ για να το ξεκαθαρίσω. Τώρα που το ρωτάς προσπαθώ να σκεφτώ τι κάνω ακριβώς και φαντάζομαι ότι σε πολύ απλά πραγματάκια, όπως «πάρε το παγουρίνο σου « ή «αυτό που έπεσε κάτω, μάζεψε το!» Αυτό μου φαίνεται κάτι πολύ απλό, θα το κάνω σε εντολή, θα δώσω εντολή, λέω ένα άσχετο..Όταν πρόκειται για κάτι, ας πούμε, που δεν το έχουμε ξανακάνει, θα δώσω πολύ αναλυτικές οδηγίες και προσπαθώ να τα πω με απλά λόγια, θα τα πω 2-3 φορές με άλλα λόγια για να είμαι σίγουρη ότι το κατάλαβαν όλοι. Και όταν πάμε να το εκτελέσουμε αυτό, είτε αφορά παιχνίδι, είτε κάποια κατασκευή, επαναλαμβάνω πάλι τις οδηγίες και, συνήθως, επιλέγω και τα ίδια λόγια που χρησιμοποίησα στην αρχή για να καταλάβουν ότι δεν έχει αλλάξει κάτι. Για το ίδιο πράγμα είναι.. αλλά, μετά, μέσα στις λεπτομέρειες μιας δράσης, ας πούμε θα πω στις οδηγίες ότι θα πάρουμε τα ψαλίδια, θα κάτσουμε στα τραπέζια.. Όταν κάποιος δεν έχει συντονιστεί ακόμα, εκεί θα του δώσω μια εντολή «κάτσε στην καρέκλα σου!». Κάπως έτσι. Για να γλυτώνεις χρόνο, το λες γρήγορα αυτό που θες να πεις και όταν είναι κάτι γνωστό και το ξέρουν τα παιδιά, δεν χρειάζεται εξηγήσεις, ναι, θα είναι εντολή.

**N:** Ναι, ενώ αντίθετα, στην οδηγία; Είναι κάτι γνωστό..

**Σ4:** Είναι για επεξηγήσεις οι οδηγίες.

**N:** Μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο, πώς θα χαρακτήριζες το κλίμα, την παιδαγωγική ατμόσφαιρα που δημιουργείται μέσα στην τάξη και με δεδομένο αυτό, να μου πεις και τι μέθοδο διδασκαλίας θεωρείς ότι χρησιμοποιείς; ότι εφαρμόζεις;

**Σ4:** Κοίτα, φέτος που μιλάμε κιόλας έχω ένα καταπληκτικό τμήμα, οπότε έχοντας αυτή την εικόνα, τη φετινή. Το κλίμα είναι πάρα πολύ ωραίο, δηλαδή είμαστε όλοι

τρισευτυχισμένοι στο σχολείο και εγώ και τα παιδιά. Δεν είναι πάντα έτσι, δηλαδή είχα και χρονιές που είχα πολύ δύσκολα παιδιά, και χρονιές που είχα παιδιά με ειδικές ανάγκες και έπρεπε να αφιερώνω χρόνο εκεί, αλλά σε γενικές γραμμές, υπάρχει ελευθερία, υπάρχει χαρά, δε με φοβούνται τα παιδιά, δηλαδή δεν έχω δει σε καμία χρονιά να με φοβούνται εμένα ειδικά, μπορεί κάποιο να έχει ένα φόβο για τους ενηλίκους, ας πούμε μου έχει τύχει παιδάκι που είχε επιλεκτική αλαλία και στους άλλους και σε μένα αλλά παρ' όλα αυτά, ερχόταν να μου κάνει αγκαλιτσες το πρωί που ερχόταν στο σχολείο, κατάλαβες; Δε με φοβόταν, το ξέρω. Άλλη μια χρονιά είχα ένα παιδάκι που, επίσης, δε μιλούσε σε ενηλίκους ούτε σε εμένα ΧΑΝΕΤΑΙ Ο ΗΧΟΣ.. δεν είχα κούκλα και του είχα βρει αυτό το κόλπο και ας είχα κούκλα πρόχειρη, του το έκανα με το χέρι μου και μιλούσε και στο χέρι αλλά σε μένα όχι.

**N:** Οπότε είναι ένα χαρούμενο κλίμα, λοιπόν, έτσι;

**Σ4:** Ναι..

**N:** Έτσι, κατάλαβα και ποιά είναι η μέθοδος που θεωρείς ότι εφαρμόζεις, ως επί το πλείστον;

**Σ4:** Είναι συνδυασμός όλων. Δηλαδή, ομαδοσυνεργατική θα κάνουμε κάποιες στιγμές και ίσως όχι κάθε μέρα, κάποιες φορές μέσα στην εβδομάδα και βιωματική επίσης, κάνουμε κάθε μέρα, πιο συχνά, δασκαλοκεντρική, επίσης υπάρχει τέτοιο κομμάτι, στην παρούσα σίγουρα, είμαι το κέντρο εγώ και μιλάω πιο πολύ από όλους εγώ, παιδοκεντρική και πάλι ακούγονται οι απόψεις των παιδιών, δηλαδή αν κάποιος με διακόψει και πει, «εγώ χθες είδα πως αρμέγουν την κατσίκα» θα αλλάζουμε αμέσως θέμα και θα μιλήσει το παιδί πιο πολύ. Ε, νομίζω λίγο από όλα, ανάλογα με το τι προκύπτει.

**N:** Βάσει ποιών κριτηρίων, πιστεύεις ότι αλλάζει η μέθοδος που χρησιμοποιείς;

**Σ4:** Κάποια πράγματα τα έχω στο μυαλό μου με βάση τους στόχους.

**N:** Ναι..

**Σ4:** Και την ομαδοσυνεργατική, δηλαδή, και τη βιωματική εξυπηρετούν κάποιους στόχους. Τώρα το να ορίσουν τα παιδιά το μάθημα το πιο παιδοκεντρικό, κάποιες φορές προκύπτει τυχαία και κάποιες φορές είναι ως αποτέλεσμα της ομαδοσυνεργατικής γιατί κάνουν παρουσιάσεις οι ομάδες σε όλη την υπόλοιπη τάξη.

**N:** Ναι..

**Σ4:** Και στο βιωματικό, βέβαια, εγώ δίνω τις οδηγίες αλλά τα παιδιά είναι που έχουν τις ιδέες και κάνουν ότι..

**N:** Και τις υλοποιούν.. ναι..

**Σ4:** Και τις υλοποιούν..το δασκαλοκεντρικό είναι το πιο εύκολο, όπως λες, αν πάει με τη δική μου διάθεση τις δύσκολες μέρες, ναι θα μου βγαίνει μάλλον, αλλά δεν είναι ότι τα νήπια μπορούν να κάτσουν πολλή ώρα να ακούν ένα μεγάλο να μιλάει, δηλαδή δε θα πάει καλά το πράγμα άμα είναι δασκαλοκεντρικά, οπότε δεν γίνεται και να το κρατήσεις πολύ, θα περάσουμε σε κάτι άλλο αναγκαστικά και μετά ακόμα και στις εργασίες και στις κατασκευές που κάνουμε, και εκεί είναι δασκαλοκεντρικό γιατί εγώ δίνω τις οδηγίες, εγώ επιβλέπω την κατασκευή, εγώ τους καθοδηγώ σε όλη τη διάρκεια.

**N:** Οπότε πάλι απορρέει από εσένα στην προκειμένη περίπτωση;

**Σ4:** Ναι..

**N:** Άρα τελικά εξαρτάται από διάφορα έτσι, διάφορες παραμέτρους, τελικά, δεν είναι κάτι συγκεκριμένο και αυτό εξυπηρετεί μάλλον ε,τη δουλειά της νηπιαγωγού;

**Σ4:** Βολεύει.

**N:** Έτσι το εξυπηρετεί αυτό, βλέπεις ότι εξυπηρετείσαι.

**Σ4:** Θα προτιμούσα να είχε πιο πολλή πρωτοβουλία από τα παιδιά. Τόσο μικροί.., που ένα παιδί δεν μπορεί να συγκρατήσει την προσοχή των συμμαθητών του γιατί δεν έχει πλήρη σύνταξη και σαφήνεια στο λόγο του, οπότε εκεί χάνουμε κάπως και αν αρχίσουν να βαριούνται τα νήπια, μετά δε μαζεύεται το πράγμα, θα πρέπει να σταματήσει αυτό που κάναμε. Ε.. οπότε ναι, όσο μπορώ το ενισχύω αλλά δεν είναι ότι μπορείς να το αφήσεις να πάει μόνο του.

**N:** Χρειάζεται και εκεί η θέση της νηπιαγωγού, η άποψη της νηπιαγωγού, η ιδέα της;

**Σ4:** Ναι και επειδή ορισμένα παιδάκια δεν είναι πολύ ανεπτυγμένα λεκτικά, δηλαδή θέλει το άλλο να μου πει, να, ότι τώρα που μιλούσαμε για την Καθαρά Δευτέρα, ότι «πέταξα ένα χαρταετό που είχε πολλά χρώματα, ήταν σαν ουράνιο τόξο και στην αρχή δεν μπορούσαν να το πετάζουν και μετά το πέταξαν ψηλά». Λοιπόν, σήκωσε το χέρι του



για να μου τα πει αυτά και μου λέει και εγώ πήγα.. ωραία! ..Πού;.. Στο τέτοιο.. Τι έκανες; Είχα χαρταετό.. Αλλά καταλαβαίνεις, έπρεπε να τη ρωτάω συνέχεια, δε θα μου έλεγε όλο αυτό το πράγμα μόνη της.. Ο χαρταετός τι χρώμα ήταν; Κόκκινο.. Μόνο; Όχι! πάει λίγο, κάπως έτσι.. Ενώ υπάρχουν άλλα παιδάκια που θα το λέγανε μόνοι τους όλο αυτό.

**N:** Ανάλογα την περίπτωση. Και κλείνοντας αυτή τη συνέντευξη, θέλω να μου πεις αυτό.. το εν κατακλείδι αυτής της συζήτησης, δηλαδή ποιός θα έλεγες ότι είναι ο επίλογός του ποια είναι η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού με τα παιδιά βάζοντας μέσα και το κομμάτι των οδηγιών και των εντολών;

**Σ4:** Είναι σημαντικό για τα παιδιά να τα έχουν όλα αυτά στο μυαλό τους για να προχωρήσουν.

**N:** Ναι, ναι.

**Σ4:** Αλλιώς, δεν ανταποκρίνονται. Αλλιώς, κάποια παιδιά, πάντα, θα ακολουθήσουν επειδή το λέει η κυρία, κάποια παιδιά θα αντιδράσουν επειδή δεν τους αρέσει αυτή η πρόταση. Κάποια παιδιά θα αντιδράσουν επειδή τους αρέσει να αντιδρούν, κάποια παιδιά θα αντιδράσουν επειδή θέλουν να κάνουν κάτι άλλο να κάνουν εκείνη την ώρα και δεν κατάλαβαν τι νόημα έχει αυτό που αν τους το εξηγήσεις, μετά, βλέπουν ότι τους αρέσει πάρα πολύ και θέλουν να συμμετέχουν, κάπως έτσι.

**N:** Άρα είναι σκόπιμο από πριν να τα γνωρίζουν όλα αυτά ώστε ακόμα και αυτές οι περιπτώσεις παιδιών να προσαρμόζονται.

**Σ4:** Ναι, ναι.



Κείμενο: Στέλλα Ρούσσα	Κώδικες
<p>N: Καλησπέρα, λοιπόν, Στέλλα! Θέλω να μου πεις ποιά είναι η θέση σου στο νηπιαγωγείο;</p> <p>Σ4: Δεν είμαι προϊσταμένη, είμαι νηπιαγωγός.</p> <p>N: Θέλω να μου περιγράψεις το ρόλο σου, όμως, γιατί εκεί θέλω να σταθώ στην τάξη.</p> <p>Σ4: Είμαι αυτή που θα <i>διαμορφώσω τον χώρο σύμφωνα με το.. πως νομίζω ότι θα λειτουργήσει</i>, αυτό το πράγμα, δεν είναι σταθερό, δεν γίνεται μόνο μια φορά, ο χώρος αναδιαμορφώνεται, είτε παρατηρώντας τα παιδιά και βλέποντας τι τους αρέσει περισσότερο και τους <i>κινεί τη φαντασία και τους κάνει πιο συνεργατικούς ή πολλές φορές και τα ίδια τα παιδιά μου ζητάνε πράγματα και τα</i> στήνουμε μαζί. Αυτό είναι το ένα ..το άλλο είναι ..εεμμ.. από τη μία προσπαθώ να τους καθοδηγώ, δηλαδή και στο πώς να σχετίζονται, <i>να κοινωνικοποιούνται και τι δραστηριότητες θα κάνει ο καθένας και στο να μη συνωστίζονται</i> σε ένα μέρος. Και όχι μόνο λόγω covid, γενικότερα. Και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων παίρνω, σχηματίζω κάποιες ομάδες για να κάνω ομαδοσυνεργατική, εκείνη την ώρα διαλέγω δηλαδή που, είτε αυτές οι ομάδες έχουν θέμα συνεργασίας, οπότε θέλω να εξασκήσω αυτό, είτε αυτές οι ομάδες τα πάνε πάρα πολύ καλά και θέλω να τους χρησιμοποιήσω σαν</p>	<p>Νηπιαγωγός</p> <p>Ρόλος:</p> <p>Διαμόρφωση χώρου / τάξης κριτήρια: Παρατήρηση παιδιών και των προτιμήσεών τους, της συνεργατικής τους διάθεσης και της δημιουργικότητάς τους, της φαντασίας τους, αίτημα από τα ίδια τα παιδιά για ανακατάταξη του χώρου.</p> <p>Ρυθμιστικός ρόλος</p> <p>Νηπιαγωγός: καθοδηγεί τα παιδιά, τα παροτρύνει να κοινωνικοποιούνται, να δραστηριοποιούνται σε όλη την τάξη, χωροταξικά ανάλογα με τις δραστηριότητες τους.</p>

<p>υπόδειγμα ομάδας για τους άλλους, είτε βλέπω ότι έχουν αδυναμίες σε συγκεκριμένα ζητήματα γνωστικά οπότε τους παίρνω για λίγη επιπλέον εργασία. Κατά τ' άλλα, παρατηρώ, αυτό και συνήθως βέβαια, ορίζω και το θέμα που θα συζητήσουμε, δεν βγαίνει πάντα από τα παιδιά.</p> <p><b>N:</b> Οπότε λοιπόν ας πούμε ότι είναι ρυθμιστικός ο ρόλος σου μέσα στην τάξη, κατά κάποιο τρόπο, ε;</p> <p>– Ναι, ναι κάπως έτσι. Και τους κανόνες της τάξης με δική μου προτροπή τους βρίσκουμε αλλά τους λένε τα παιδιά, όπως καταλαβαίνεις <b>οι συζητήσεις είναι καθοδηγούμενες πολύ συχνά</b>, ψαρεύεις αυτό που θέλεις.</p> <p><b>N:</b> Θέλω να μου πεις τι σημαίνει για σένα επικοινωνιακή αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού που απορρέει από τη νηπιαγωγό προς τα παιδιά. Πώς ορίζεις εσύ την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, την επικοινωνία ή την αλληλεπίδραση, αν σε διευκολύνουν δύο έννοιες διαφορετικές, βάσει της εμπειρίας σου, της διδακτικής σου εμπειρίας και της παρουσίας σου μέσα στην τάξη, έτσι;</p> <p>– Υπάρχει λεκτική επικοινωνία η οποία είναι σημαντική αλλά για μένα δεν είναι η πιο σημαντική. Υπάρχει μετά <b>η επικοινωνία η σωματική</b> με την έννοια του πόσο πλησιάζεις τα παιδιά, του πόσο μπορείς να τους αγγίζεις, να τους χαϊδέψεις λίγο το</p>	<p>Σχηματισμός ομάδων, κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, από τη νηπιαγωγό, α) υποδειγματικά προς την υπόλοιπη ομάδα, β) υποστηρικτικά, στην ολοκλήρωση εργασίας, γνωστικής αδυναμίας νηπίων σε εργασίες.</p> <p>Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.</p> <p>Η νηπιαγωγός ορίζει το θέμα συζήτησης.</p>
---	--

<p>κεφάλι, να είσαι κοντά τους όταν δυσκολεύονται σωματικά, εννοώ, ή το ύψος, να είσαι στο ύψος των παιδιών και να μη μιλάς από πάνω, όλα αυτά έχουν σημασία και τα προσέχω. Επίσης, ο τόνος της φωνής, τον εντάσσω έτσι στο σωματικό κομμάτι. Δηλαδή με τα παιδιά μιλάω πολύ γλυκούλικά, όχι όπως μιλάμε μαζί, χρησιμοποιώ πάρα πολύ «αγάπη μου, λουλούδι μου, μπουμπούκι μου» τέτοια, και τους αρέσει και μου το λένε, εεμ.. (...) και το άλλο είναι πάλι μέσα στην επικοινωνία, προσπαθώ να δημιουργήσω κλίμα ελευθερίας με την έννοια ότι η.. πρώτα θα ρωτήσω τι σκέπτονται εκείνοι και με βάση αυτά που παίρνω, θα λειτουργήσω και εγώ, δεν ξέρω αν γίνομαι σαφής.</p> <p>– Οπότε βασίζεσαι στην ανατροφοδότηση;</p> <p>– Ναι, στην ανατροφοδότηση και επίσης υπάρχει και το άλλο, πάρα πολύ έντονα φαίνεται και στην τηλεκαίδευση ότι και τα παιδιά εκπέμπουν μηνύματα για το πόσο ευχαριστημένα είναι, για το πόσο βαριούνται, πόσο συγκεντρωμένα, με το σώμα τους, συνήθως, πάλι. Όχι λεκτικά.</p> <p>– Ναι..</p> <p>– Οπότε αυτό είναι κάτι που το παρατηρώ πάρα πολύ και όταν βλέπω ότι κάτι που γίνεται και δεν πάει καλά ή θα κάνω προτάσεις ή θα ρωτήσω να μου πουν εκείνα τι θέλουν.</p>	<p><b>Σύνταξη κανόνων τάξης:</b> Με πρωτοβουλία της, η νηπιαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν και να καταγράψουν τους κανόνες (καθοδηγούμενη συζήτηση).</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Θέλω λίγο</b> περισσότερο να επικεντρωθούμε στο κομμάτι των εντολών και των οδηγιών που διατυπώνει η νηπιαγωγός στα παιδιά.. Και θέλω να σε ρωτήσω, σε πρώτη φάση, τι σημαίνουν για σένα οι οδηγίες και οι εντολές μέσα στην τάξη, εσύ ως εκπαιδευτικός, ως νηπιαγωγός, πώς τις αντιλαμβάνεσαι;</li> <li>- Αυτό που σκέφτομαι <b>πρώτα είναι οι ρουτίνες, εκεί παίρνουν πολλές οδηγίες τα παιδιά.</b> Που στην αρχή είναι να μάθουν πώς να λειτουργούν μέσα στην τάξη και μετά είναι ως υπενθύμιση αλλά πάντα χρειάζονται. Δηλαδή, του τύπου «πήγαινε την τσάντα σου εκεί που βάζουμε τις τσάντες», «κρέμασε το μπουφάν σου», αυτά, που τα λέω έτσι, όπως τα είπα, δηλαδή στην προστακτική.</li> <li>- Χρησιμοποιείς προστακτική και το όνομα του παιδιού; Ή, απλά το κοιτάς και του απευθύνεσαι στην προστακτική;</li> <li>- Εξαρτάται σε ποια θέση είμαστε μεταξύ μας. Αν είναι λίγο μακριά μου, θα πω το όνομα του, αν κοιτιόμαστε, θα του πω αυτό. Θα του το πω κατάματα.</li> <li>- Για το συμμάζεμα πάλι, έχουμε τραγουδάκι. Δηλαδή τους λέω, όταν είναι να μαζέψουνε για να μαζευτούνε στην παρεούλα, (...) εμμ., για τις εργασίες, όταν είναι να κάνουμε κάτι, πάλι οδηγίες ή εντολές: Ας πούμε, «καθίστε όλοι στα τραπεζάκια», θα</li> </ul>	<p>Παραδοχή της λεκτικής επικοινωνίας.</p> <p>Προτίμηση σωματικής επικοινωνίας - εγγύτητα με τα παιδιά σε δύσκολες στιγμές, προσέγγιση των παιδιών σε συμμετρία με το σωματικό ύψος τους, άγγιγμα, χάδι, ηχώχρωμα φωνής - γλυκό, τρυφερό, χαϊδευτικές προσφωνήσεις προς τα παιδιά -.</p> <p><b>Κλίμα ελευθερίας:</b> Η νηπιαγωγός απευθύνει το λόγο στα παιδιά για να εκφράσουν την άποψή τους και κατόπιν, λαμβάνοντάς τα υπόψη, δρα ανάλογα.</p>
---	--

το πω πάλι σε **προστακτική ..τις οδηγίες για εργασία τις δίνω συνήθως στην παρεούλα, σε όλους, που έχω ένα πρότυπο, αυτό που θα κάνουμε** και τους εξηγώ τι γίνεται και το συζητάμε και λέμε τις απορίες εκείνη την ώρα ..ναι και μετά θα τους πω «πάμε όλοι στα τραπέζια» ή «πηγαίνετε στα τραπέζια» και «πάρτε τους μαρκαδόρους σας» ή «πάρτε τις νερομπογιές σας» ε, ναι, έχουμε **πολλά πράγματα που ανήκουν στη ρουτίνα που γίνονται με τραγούδι** και το συμμαζέμα των παιχνιδιών, για το πώς θα κάνουμε τρενάκι, για το πώς θα πλύνουμε χέρια και θα βγούμε διάλειμμα, για την ώρα του φαγητού έχουμε τραγούδι, για να κάθονται, οπότε εκεί δε χρησιμοποιώ εντολές ή οδηγίες, **είναι σα σήμα.**

- Στέλλα, γιατί χρησιμοποιείς τραγουδάκι εκεί που χρησιμοποιείς τραγουδάκι, χρησιμοποιείς το λόγο, τι σε κάνει να διαλέγεις το τραγουδάκι;
- (...) εεε.. Έχω την εντύπωση ότι **για να δεθεί καλά μια ομάδα παιδιών, στην προκειμένη περίπτωση, χρειαζόμαστε συνθήματα.** Και με αυτή τη λογική βάζω τραγούδια που είναι τελείως δικά μας, **τα βγάζω εγώ από το μυαλό μου,** δεν είναι υπαρκτά. Άρα τα ξέρουμε μόνο εμείς μεταξύ μας και αυτό βλέπω ότι λειτουργεί.
- Ναι, ναι ..μάλιστα! Και για τις εντολές;
- Σε πολλές περιπτώσεις θα **δώσω εντολές,**

#### **Μοχλοί επικοινωνίας:**

Η ανατροφοδότηση που προκύπτει από τη λήψη μηνυμάτων των παιδιών προς την νηπιαγωγό λεκτικά και μη λεκτικά για τη συναισθηματική – ψυχική τους κατάσταση (ανία, συγκέντρωση, ικανοποίηση, ευχαρίστηση).

Ευαισθησία και παρατηρητικότητα της νηπιαγωγού προς τα λεκτικά ή μη μηνύματα και άμεση αντίδραση με προτάσεις από μέρους της ή ανοιχτές ερωτήσεις για την κατάθεση των επιθυμιών των νηπίων.

λοιπόν, (...) αλλά κυρίως είναι ρυθμιστικές, «τι σου χρειάζονται, πάρε ψαλίδι και κόλλα και έλα στο τραπέζι!», τέτοιου τύπου.

- Και όταν κάποιο παιδί ξεφύγει, σε εισαγωγικά, όπως λέμε η συμπεριφορά του, η αναμενόμενη η επιθυμητή και εκδηλώσει άλλη συμπεριφορά, η οποία διαταράσσει την παρεούλα λίγο στον κύκλο, εκεί τι απευθύνεις; Πώς του μιλάς;
- Εκεί ξεκινάω πρώτα με **τους κανόνες, που είναι τοιχοκολλημένοι πίσω μου και του δείχνω** τον κανόνα που παραβαίνει, εμμ.. σε επόμενη φάση θα του αλλάζω θέση, πάλι εντολή θα δώσω εκεί, δηλαδή, ας αλλάξει θέση ο τάδε με τον τάδε ή εσύ, Γιώργο πήγαινε και κάτσε δίπλα στη Μαρία. Θα γίνει αυτό.. Όταν κάτι είναι ενοχλητικό, συνήθως σταματάω το μάθημα και **σηκωνόμαστε όρθιοι και κάνουμε λίγο γυμναστική**. Τον καθρέφτη δηλαδή, κάντε ό,τι κάνω και κάνουμε πηδηματάκια, κάνουμε κάτι έντονο, ας πούμε..
- Στέλλα, πώς λειτουργεί;
- **Πάρα πολύ καλά**, πάρα πολύ καλά, μετά είναι σα να ξεκινάς από το μηδέν, με όλη την προσοχή των παιδιών.
- Έχει σβήσει η κακή συμπεριφορά..
- Αλλά είναι, ναι, σα να μηδενίζεις.
- Ασχολούμαι με το θέατρο και αυτό το δεύτερο πτυχίο μου **τώρα είναι στη θεατρική**

<p>αγωγή και το χρησιμοποιώ πάρα πολύ, δηλαδή, έχω βρει κολπάκια μέσα εκεί που ενεργοποιούν το σώμα και τα χρησιμοποιώ συνέχεια αυτά. Για αυτό διακρίνεις μια διαδικασία που χρειάζεται περισσότερο τη νόηση. Βάζοντας μέσα το σώμα και βάζοντας οξυγόνωση είναι κάτι που λειτουργεί πάντα και προτείνεται στο θέατρο.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Μάλιστα! Μπορείς να μου πεις κάποιες παραδειγματικές δραστηριότητες; Ασκήσεις, προσεγγίσεις από τη θεατρική αγωγή που σε έχουν βοηθήσει; Προφανώς λειτουργούν αντί οδηγιών και εντολών αυτές, έτσι;</li> <li>– Αυτά, κυρίως, τα κάνουμε σαν παιχνίδια, δηλαδή, έχει αυτή η γκάμα του θεατρικού παιχνιδιού, παιχνίδια εμπιστοσύνης, παιχνίδια επικοινωνίας, παιχνίδια συνεργασίας, οπότε διάφορα τέτοια παιχνίδια που είναι σε ώρα παιχνιδιού, δηλαδή, όχι ελεύθερων δραστηριοτήτων, χωρίζω τη μέρα μου σε κάτι γνωστικό, σε κάτι κινητικό, αυτό εννοώ και μέσα στα κινητικά θα βάλω κάτι κινητικό, μια ξερή γυμναστική, θα τρέξουμε, θα κάνουμε ασκήσεις ή θα βάλω τέτοια παιχνίδια από το θεατρικό παιχνίδι, από εκείνη την γκάμα. Μετά, αυτές τις τεχνικές μπορώ να τις χρησιμοποιήσω όταν υπάρχει πρόβλημα, δηλαδή είναι κάποια παιχνιδάκια που</li> </ul>	<p><b>Οδηγίες:</b> Υλοποιούνται στις ρουτίνες, αποδίδονται στην προστακτική. Στόχοι, α) πώς θα συμπεριφέρονται τα παιδιά στην τάξη, β) υπενθύμιση.</p> <p>«Πήγαινε την τσάντα σου εκεί που βάζουμε τις τσάντες», «κρέμασε το μπουφάν σου».</p> <p><b>Οδηγία - εκφορά</b></p> <p>Προστακτική, προσφώνηση του ονόματος του παιδιού και βλεμματική επαφή: Το παιδί μακριά από τη νηπιαγωγό.</p> <p>Συμμάζεμα τάξης παιχνιδιών, τρενάκι, πλύσιμο χεριών, διάλειμμα, φαγητό: τραγούδι = σήμα - αντί λόγος -.</p> <p><b>Εργασίες:</b> Οδηγίες ή εντολές ομαδικά διατυπώνονται με την επίδειξη, επεξήγηση και συζήτηση προτύπου, στην προστακτική:</p>
---	---

βάζουμε τον ένα να παίρνει τη θέση του άλλου, οπότε τα χρησιμοποιώ αυτά. Ένα που χρησιμοποιώ συχνά είναι οι ακίνητες εικόνες αλλά αυτό το χρησιμοποιώ όταν κάνουμε ιστορία π.χ., ή κάτι περιβαλλοντικό, που τους λέω, πώς φαντάζεστε την σκηνή π.χ., να γίνετε οι ήρωες αυτοί και να μου κάνετε την ακίνητη εικόνα ή μπορεί και με πίνακες να το κάνουμε, δείτε πως στέκεται ο καθένας και σταθείτε αντίστοιχα. Που βοηθάει και μένα να δω πως το κατάλαβαν αυτό που είπαμε, με το τι θα στήσουμε τελικά.

- Ναι, λειτουργεί αφομοιωτικά, δηλαδή;
- Ναι..
- Μου δείχνει και μένα γιατί *μπορεί να μην κατάλαβε τίποτα ο άλλος και να σταθεί σε μία θέση που δεν έχει σχέση και αυτό είναι καλό σημάδι, μου χρειάζεται, είναι χρήσιμο.*
- Και βάσει όλων αυτών, ποιά πιστεύεις ότι είναι το αντίκτυπο, στην προκειμένη συζήτηση αυτό που εξετάζουμε περισσότερο, οι οδηγίες και οι εντολές, στη στάση και συμπεριφορά των παιδιών; Πώς αντιλαμβάνεσαι το αντίκτυπο αυτό;
- Συνήθως, τα παιδάκια έχουν πολλές ευκαιρίες να παίζουν και όχι να ακούνε μπλα, μπλα, μπλα απελευθερώνονται και δεν απελευθερώνονται μόνο εκφραστικά, *απελευθερώνουν και την εμπιστοσύνη τους,*

«καθίστε όλοι στα τραπεζάκια», θα το πω, «θα πάμε όλοι στα τραπέζια» ή «πηγαίνετε στα τραπέζια» και «πάρτε τους μαρκαδόρους σας» ή «πάρτε τις νερομπογιές».



έρχονται περισσότερο σε μένα, μου λένε επικοινωνούν περισσότερα πράγματα μαζί μου και δικά τους, προσωπικά, και για τους φίλους τους, μου λένε και προβληματισμούς που θα σκέφτονται στο σπίτι. Έρχονται να το συζητήσουμε, αυτό βλέπω. Δηλαδή, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δεν ξέρω γιατί συμβαίνει αυτό, αλλά κάθε χρόνο συμβαίνει, είναι κάπως τρομαγμένα τα παιδιά, όταν έρχονται. Όχι μόνο διστακτικά λόγω του καινούργιου περιβάλλοντος αλλά κάτι του τύπου, «η δασκάλα θα σε μαλώσει, αν το κάνεις αυτό!». Έχουνε ένα τέτοιο φόβο.. μμμ Δηλαδή, είναι πολλές φορές που γίνεται κάτι, μια ζημιά, ρε παιδί μου και λέω «δεν πειράζει!», και το παιδάκι με κοιτάει με μεγάλη απορία, «αλήθεια, δε σε πειράζει;». Ναι, κάπως είναι, έχουν ένα φόβο, ρε παιδί μου, για αυτή τη μορφή του δασκάλου αλλά βλέπω ότι σιγά-σιγά λύνεται αυτό και αρχίζει και φεύγει.

- Συμβάλλει, όμως και η δική σου στάση σε αυτό πολύ!
- Νομίζω αυτό, το να **έχουν πολλές ευκαιρίες παιχνιδιών, δεν τους καταπιέζει, δε νιώθουν καταπίεση**, αυτό.
- Οπότε, μέσα από αυτό, δηλαδή, νιώθουν πιο άνετα, απελευθερώνονται και, τελικά, εναρμονίζονται στο όλο κλίμα, ε;
- Ναι, ακριβώς.. Γενικά, πάντως, τα παιδιά, δηλαδή, έχω κάνει και κάτι σεμινάρια για τη

Αιτιολογία τραγουδιού αντί λόγου και το αντίθετο: Τα συνθήματα βοηθούν στη δημιουργία και σύνδεση της ομάδας.

Τα τραγούδια είναι αυτοσχέδια από τη νηπιαγωγό, είναι γνωστά μόνο στην ομάδα και τα παιδιά το αναγνωρίζουν και αντιδρούν θετικά.

**Εντολές:** Ρυθμίζουν διαδικασίες στις ρουτίνες.

<p>δημοκρατική εκπαίδευση, παιδαγωγική Φρενέ, όλα αυτά, κάπως τα εντάσσω, δεν είναι ότι εφαρμόζω αμιγώς ένα τέτοιο πρόγραμμα αλλά έχω στοιχεία, δηλαδή, αν ένα παιδί και να πεταχτεί ακόμα και μου πει «κυρία, βαριέμαι, δε μου αρέσει καθόλου αυτό» θα σταματήσω αμέσως αυτό που κάνουμε και θα ρωτήσω και τους υπόλοιπους, αν συμφωνούν και μπορεί να περάσουμε και σε ψηφοφορία, «με τι θέλετε να ασχοληθούμε τώρα», αλλά δε θα τους καταπιέσω για να βγάλουμε την ύλη, ρε παιδί μου, εντός εισαγωγικών, για να τελειώσουμε αυτό που λέγαμε, δε με νοιάζει, εν πάση περιπτώσει.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Εσύ τώρα με ποιο τρόπο ενσωματώνεις τις οδηγίες και τις εντολές κατά τη διδακτική πράξη;</li> <li>– Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ για να το ξεκαθαρίσω. Τώρα που το ρωτάς προσπαθώ να σκεφτώ τι κάνω ακριβώς και φαντάζομαι ότι σε πολύ απλά πραγματάκια, όπως «πάρε το παγουρίνο σου» ή «αυτό που έπεσε κάτω, μάζεψε το!» Αυτό μου φαίνεται κάτι πολύ απλό, θα το κάνω σε εντολή, θα δώσω εντολή, λέω ένα άσχετο..Όταν πρόκειται για κάτι, ας πούμε, που δεν το έχουμε ξανακάνει, θα δώσω πολύ αναλυτικές οδηγίες και προσπαθώ να τα πω με απλά λόγια, θα τα πω 2-3 φορές με άλλα λόγια για να είμαι σίγουρη ότι το κατάλαβαν</li> </ul>	<p>«Τι σου χρειάζονται, πάρε ψαλίδι και κόλλα και έλα στο τραπέζι!»</p> <p>Στην εκδήλωση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς από νήπιο: α) υπενθύμιση κανόνων τάξης, β) αλλαγή θέσης στο παιδί,</p> <p>«ας αλλάξει θέση ο τάδε με τον τάδε ή εσύ, Γιώργο πήγαινε και κάτσε δίπλα στη Μαρία».</p> <p>Διακοπή μαθήματος, όρθια τα παιδιά και προτροπή από τη νηπιαγωγό για γυμναστικές ασκήσεις, π.χ. «ο καθρέφτης», κάντε ό,τι κάνω με έμφαση σε έντονες ασκήσεις (πηδηματάκια).</p> <p>Τα παιδιά ανταποκρίνονται άμεσα, η προσοχή τους εστιάζει στο παιχνίδι αυτό και η μη επιθυμητή συμπεριφορά ατόνησε.</p> <p><b>Κολπάκια:</b> Αφορμή οι θεατρικές σπουδές και η θεατρική αγωγή.</p>
---	--

<p>όλοι. Και όταν πάμε να το εκτελέσουμε αυτό, είτε αφορά παιχνίδι, είτε κάποια κατασκευή, επαναλαμβάνω πάλι τις οδηγίες και, συνήθως, <b>επιλέγω και τα ίδια λόγια που χρησιμοποίησα στην αρχή για να καταλάβουν ότι δεν έχει αλλάξει κάτι.</b> Για το ίδιο πράγμα είναι.. αλλά, μετά, μέσα στις λεπτομέρειες μιας δράσης, ας πούμε θα πω στις οδηγίες ότι θα πάρουμε τα ψαλίδια, θα κάτσουμε στα τραπέζια.. Όταν κάποιος δεν έχει συντονιστεί ακόμα, εκεί θα του δώσω μια εντολή «κάτσε στην καρέκλα σου!». Κάπως έτσι. Για να γλυτώνεις χρόνο, το λες γρήγορα αυτό που θες να πεις και όταν είναι κάτι γνωστό και το ξέρουν τα παιδιά, δεν χρειάζεται εξηγήσεις, ναι, θα είναι εντολή.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ναι, ενώ αντίθετα, στην οδηγία; Είναι κάτι γνωστό..</li> <li>– <b>Είναι για επεξηγήσεις οι οδηγίες.</b></li> <li>– Μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο, πώς θα χαρακτηρίζες το κλίμα, την παιδαγωγική ατμόσφαιρα που δημιουργείται μέσα στην τάξη και με δεδομένο αυτό, να μου πεις και τι μέθοδο διδασκαλίας θεωρείς ότι χρησιμοποιείς; ότι εφαρμόζεις;</li> <li>– <i>Κοίτα, φέτος που μιλάμε κιόλας έχω ένα καταπληκτικό τμήμα, οπότε έχοντας αυτή την εικόνα, τη φετινή..</i></li> <li>– <i>Το κλίμα είναι πάρα πολύ ωραίο, δηλαδή είμαστε όλοι τρισευτυχισμένοι στο σχολείο</i></li> </ul>	<p><b>Πλεονεκτήματα:</b> Σωματικά ενεργοποιούν το παιδί.</p> <p>Διακοπή νοητικής διαδικασίας και ένταξη του σώματος (οξυγόνωση) των παιδιών, άμεση ανταπόκριση των παιδιών, αποτελεσματικότητα.</p> <p>Είδη ασκήσεων με τη μορφή παιχνιδιού:</p> <p>Παιχνίδια εμπιστοσύνης, παιχνίδια επικοινωνίας, παιχνίδια συνεργασίας.</p> <p>Η διδακτική μέρα χωρίζεται σε γνωστικές και κινητικές δραστηριότητες (τρέξιμο, σωματικές ασκήσεις εμπνευσμένες από το θεατρικό παιχνίδι)</p> <p>Οι κινητικές ασκήσεις, εμπνευσμένες από το θέατρο, χρησιμοποιούνται όχι μόνο μαθησιακά (οι ακίνητες εικόνες στην κατανόηση και αναπαράσταση ιστορίας <i>πώς φαντάζεστε την σκηνή π.χ. να γίνετε οι ήρωες αυτοί και να μου κάνετε την ακίνητη εικόνα ή μπορεί και με πίνακες να το κάνουμε, «δείτε πως στέκεται ο καθένας και σταθείτε αντίστοιχα»</i>) αλλά και για οριοθέτηση συμπεριφοράς π.χ. (αλλαγή της θέσης το ένα με το άλλο παιδί).</p> <p>Οι «ακίνητες εικόνες» δείχνουν στη νηπιαγωγό τον βαθμό κατανόησης και αφομοίωσης της ιστορίας από τα παιδιά.</p> <p>Αντίκτυπο οδηγιών και εντολών:</p> <p>Υπερτερεί η ανάγκη του παιχνιδιού από</p>
---	---

<p>και εγώ και τα παιδιά. Δεν είναι πάντα έτσι, δηλαδή είχα και χρονιές που είχα πολύ δύσκολα παιδιά, και χρονιές που είχα παιδιά με ειδικές ανάγκες και έπρεπε να αφιερώνω χρόνο εκεί, αλλά σε γενικές γραμμές, υπάρχει ελευθερία, <i>υπάρχει χαρά, δε με φοβούνται τα παιδιά</i>, δηλαδή δεν έχω δει σε καμία χρονιά να με φοβούνται εμένα ειδικά, μπορεί κάποιος να έχει ένα φόβο για τους ενήλικους, ας πούμε μου έχει τύχει παιδάκι που είχε επιλεκτική αλαλία και στους άλλους και σε μένα αλλά παρ' όλα αυτά, ερχόταν να μου κάνει αγκαλιτσες το πρωί που ερχόταν στο σχολείο, κατάλαβες; Δε με φοβόταν, το ξέρω. Άλλη μια χρονιά είχα ένα παιδάκι που, επίσης, δε μιλούσε σε ενήλικους ούτε σε εμένα <i>XANETAI O HXΟΣ..</i> δεν είχα κούκλα και του είχα βρει αυτό το κόλπο και ας είχα κούκλα πρόχειρη, του το έκανα με το χέρι μου και μιλούσε και στο χέρι αλλά σε μένα όχι.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Οπότε είναι ένα χαρούμενο κλίμα, λοιπόν, έτσι;</li> <li>– Ναι..</li> <li>– Έτσι, κατάλαβα και ποιά είναι η μέθοδος που θεωρείς ότι εφαρμόζεις, ως επί το πλείστον;</li> <li>– Είναι συνδυασμός όλων.</li> <li>– Δηλαδή, <i>ομαδοσυνεργατική θα κάνουμε κάποιες στιγμές και ίσως όχι κάθε μέρα</i>,</li> </ul>	<p>την ακρόαση συζητήσεων στα παιδιά</p> <p>Με το παιχνίδι τα παιδιά απελευθερώνονται εκφραστικά, οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης, κυρίως με τη νηπιαγωγό εκμυστηρεύοντας και συζητώντας πληροφορίες, σκέψεις για τον εαυτό τους και τους φίλους τους.</p> <p>Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά έρχονται διστακτικά, τρομαγμένα λόγω της μετάβασης στο νέο περιβάλλον και στα νέα πρόσωπα, όπως η νηπιαγωγός.</p> <p>Νιώθουν φόβο απέναντι στη νηπιαγωγό για τη συμπεριφορά και αντίδραση της σε πιθανή ζημιά / απροσεξία που κάνουν στην τάξη.</p> <p>Αντίβαρο στον έντονο παιδικό δισταγμό, που προκύπτει κατά την προσαρμογή στο νηπιαγωγείο, είναι το οργανωμένο και μη από τη νηπιαγωγό, παιγνιώδες πλαίσιο που οδηγεί στην ανακούφιση από την πίεση.</p> <p>Περίπτωση παιδιού που βαριέται και το ανακοινώνει στην τάξη - η νηπιαγωγός σταματάει τη δραστηριότητα, ρωτάει την τάξη αν συμφωνεί με τη διακοπή του μαθήματος και ακολουθεί ψηφοφορία με την εξής ανοιχτού τύπου ερώτηση: «με τι θέλετε να ασχοληθούμε τώρα;» η πρωτοβουλία ανήκει στα παιδιά, πλέον.</p>
---	--

<p><i>κάποιες φορές μέσα στην εβδομάδα και βιωματική επίσης, κάνουμε κάθε μέρα, πιο συχνά, δασκαλοκεντρική, επίσης υπάρχει τέτοιο κομμάτι, στην παρεούλα σίγουρα, είμαι το κέντρο εγώ και μιλάω πιο πολύ από όλους εγώ, παιδοκεντρική και πάλι ακούγονται οι απόψεις των παιδιών, δηλαδή αν κάποιος με διακόψει και πει, «εγώ χθες είδα πως αρμέγουν την κατσίκα» θα αλλάξουμε αμέσως θέμα και θα μιλήσει το παιδί πιο πολύ. Ε, νομίζω λίγο από όλα, ανάλογα με το τι προκύπτει.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Βάσει ποιών κριτηρίων, πιστεύεις ότι αλλάζει η μέθοδος που χρησιμοποιείς;</li> <li>- Κάποια πράγματα τα έχω στο μυαλό μου με βάση τους στόχους.</li> <li>- Ναι..</li> <li>- Και την ομαδοσυνεργατική, δηλαδή, και τη βιωματική εξυπηρετούν κάποιους στόχους. <i>Τώρα το να ορίσουν τα παιδιά το μάθημα το πιο παιδοκεντρικό, κάποιες φορές προκύπτει τυχαία και κάποιες φορές είναι ως αποτέλεσμα της ομαδοσυνεργατικής γιατί κάνουν παρουσιάσεις οι ομάδες σε όλη την υπόλοιπη τάξη.</i></li> <li>- Ναι..</li> <li>- Και στο βιωματικό, <i>βέβαια, εγώ δίνω τις οδηγίες αλλά τα παιδιά είναι που έχουν τις ιδέες και κάνουν ότι..</i></li> <li>- Και τις υλοποιούν.. ναι..</li> </ul>	<p>Ενσωμάτωση οδηγιών και εντολών στη διδακτική πράξη: Εντολές: «<i>πάρε το παγουρίνο σου</i>» ή «<i>αυτό που έπεσε κάτω, μάζεψε το</i>».</p> <p>Οδηγίες: Αφορούν δραστηριότητα καινούργια. Πριν την εκτέλεση της δράσης, οι οδηγίες διατυπώνονται αναλυτικά, επαναληπτικά και με απλό, σαφή τρόπο για εύκολη κατανόηση από τα νήπια.</p> <p>Κατά την υλοποίηση της δράσης (παιχνίδι, κατασκευή), η νηπιαγωγός επαναλαμβάνει τις οδηγίες αυτούσιες, όπως στην προετοιμασία της δράσης.</p> <p>Εντολή: Σύντομη ανακοίνωση της νηπιαγωγού προς το παιδί για ήδη γνωστή πληροφορία «<i>κάτσε στην καρέκλα σου</i>»!</p> <p>Οδηγίες: αφορούν επεξηγήσεις</p> <p>Παιδαγωγική ατμόσφαιρα: έντονο αίσθημα ελευθερίας δράσης, χαράς, τα παιδιά δε νιώθουν φόβο προς τη νηπιαγωγό.</p> <p>Μέθοδος διδασκαλίας: Συνδυάζονται πολλές μέθοδοι.</p> <p>Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, όχι συχνά μέσα στην εβδομάδα, βιωματική μέθοδος, κάθε μέρα, δασκαλοκεντρική, στην παρεούλα, στην ώρα της συζήτησης, ο λόγος ανήκει περισσότερο στη νηπιαγωγό, παιδοκεντρική, στην ώρα της</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Και τις υλοποιούν..το δασκαλοκεντρικό είναι το πιο εύκολο, όπως λες, αν πάει με τη δική μου διάθεση τις δύσκολες μέρες, ναι θα μου βγαίνει μάλλον, αλλά δεν είναι ότι τα νήπια μπορούν να κάτσουν πολλή ώρα να ακούν ένα μεγάλο να μιλάει, δηλαδή δε θα πάει καλά το πράγμα άμα είναι δασκαλοκεντρικά, οπότε δεν γίνεται και να το κρατήσεις πολύ, θα περάσουμε σε κάτι άλλο αναγκαστικά και μετά ακόμα και στις εργασίες και στις κατασκευές που κάνουμε, και εκεί είναι δασκαλοκεντρικό γιατί εγώ δίνω τις οδηγίες, εγώ επιβλέπω την κατασκευή, εγώ τους καθοδηγώ σε όλη τη διάρκεια.</li> <li>- Οπότε πάλι απορρέει από εσένα στην προκειμένη περίπτωση;</li> <li>- Ναι..</li> <li>- Άρα τελικά εξαρτάται από διάφορα έτσι, διάφορες παραμέτρους, τελικά, δεν είναι κάτι συγκεκριμένο και αυτό εξυπηρετεί μάλλον ε, τη δουλειά της νηπιαγωγού;</li> <li>- Βολεύει.</li> <li>- Έτσι το εξυπηρετεί αυτό, βλέπεις ότι εξυπηρετείσαι.</li> <li>- Θα προτιμούσα να είχε πιο πολλή πρωτοβουλία από τα παιδιά. Τόσο μικροί.., που ένα παιδί δεν μπορεί να συγκρατήσει την προσοχή των συμμαθητών του γιατί δεν έχει πλήρη σύνταξη και σαφήνεια στο λόγο</li> </ul>	<p>συζήτησης, όταν ένα παιδί παίρνει το λόγο, η νηπιαγωγός αμέσως διακόπτει το δικό της λόγο δίνοντας χώρο στο παιδί να μιλήσει.</p> <p>Κριτήριο καθορισμού παιδαγωγικής μεθόδου: ο προσδιορισμός των επιδιωκόμενων στόχων, σύμφωνα με το διδακτικό αντικείμενο που διαπραγματεύεται κάθε φορά.</p> <p>Η παιδοκεντρική μέθοδος προκύπτει ή τυχαία ή απορρέει από την ομαδο-συνεργατική μέθοδο, τις ομαδικές παρουσιάσεις των εργασιών των παιδιών σε όλη την τάξη.</p> <p>Η βιωματική μέθοδος, παρακινείται από τις οδηγίες της νηπιαγωγού, τα παιδιά, όμως, ελεύθερα και αυθόρμητα εκφράζουν τις ιδέες τους και τις υλοποιούν.</p> <p>Η δασκαλοκεντρική μέθοδος είναι η πιο εύκολη μέθοδος «βολεύει».</p> <p>Απαντάται στις εργασίες και στις κατασκευές καθώς οι οδηγίες δίνονται από τη νηπιαγωγό.</p> <p>Εξαρτάται από τη προσωπική διάθεση της νηπιαγωγού.</p> <p>Μειονέκτημα της μεθόδου: σύντομη διάρκεια γιατί τα νήπια κάθονται μικρό χρονικό διάστημα ακούγοντας τον ενήλικα να μιλάει, κουράζονται, δεν</p>
---	--



<p>του, οπότε εκεί χάνουμε κάπως και αν αρχίσουν να βαριούνται τα νήπια, μετά δε μαζεύεται το πράγμα, θα πρέπει να σταματήσει αυτό που κάναμε. Ε.. οπότε ναι, όσο μπορώ το ενισχύω αλλά δεν είναι ότι μπορείς να το αφήσεις να πάει μόνο του.</p> <p>– Χρειάζεται και εκεί η θέση της νηπιαγωγού, η άποψη της νηπιαγωγού, η ιδέα της.</p> <p>– Ναι και επειδή ορισμένα παιδάκια δεν είναι πολύ ανεπτυγμένα λεκτικά, δηλαδή θέλει το άλλο να μου πει, να, ότι τώρα που μιλούσαμε για την Καθαρά Δευτέρα, ότι «πέταξα ένα χαρταετό που είχε πολλά χρώματα, ήταν σαν ουράνιο τόξο και στην αρχή δεν μπορούσαν να το πετάζουν και μετά το πέταξαν ψηλά». Λοιπόν, σήκωσε το χέρι του για να μου τα πει αυτά και μου λέει και εγώ πήγα.. ωραία! ..Πού;.. Στο τέτοιο.. Τι έκανες; Είχα χαρταετό.. Αλλά καταλαβαίνεις, έπρεπε να τη ρωτάω συνέχεια, δε θα μου έλεγε όλο αυτό το πράγμα μόνη της.. Ο χαρταετός τι χρώμα ήταν; Κόκκινο.. Μόνο; Όχι! πάει λίγο, κάπως έτσι.. Ενώ υπάρχουν άλλα παιδάκια που θα το λέγανε μόνοι τους όλο αυτό.</p> <p>– Ανάλογα την περίπτωση.</p> <p>– Και κλείνοντας αυτή τη συνέντευξη, θέλω να μου πεις αυτό.. το εν κατακλείδι αυτής της συζήτησης, δηλαδή ποιός θα έλεγε ότι είναι ο επίλογός του ποια είναι η</p>	<p>μπορούν να συγκρατήσουν την προσοχή τους για πολύ χρονικό διάστημα σε ικανοποιητικό βαθμό.</p> <p>Στην ώρα της συζήτησης, υπάρχουν παιδιά που δεν είναι αναπτυγμένα γλωσσικά, διατυπώνουν την άποψη τους με φτωχό λεξιλόγιο, η νηπιαγωγός τα παροτρύνει να ενισχύσουν τον περιγραφικό τους λόγο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.</p> <p>Προσωπική εκτίμηση της νηπιαγωγού για το θέμα:</p> <p>Η γνώση του εν λόγου ζητήματος από τα παιδιά συμβάλλει στην εξέλιξη τους.</p> <p>Όμως, εντοπίζονται κατηγορίες ως προς το βαθμό πρόσληψης πληροφοριών και εκδήλωσης ενδιαφέροντος.</p> <p>Τα παιδιά που συμμορφώνονται με τις υποδείξεις της νηπιαγωγού.</p> <p>Τα παιδιά που αντιδρούν με τις υποδείξεις της νηπιαγωγού.</p> <p>Τα παιδιά που αντιδρούν για να αντιληφθούν τα όρια της στάσης τους.</p> <p>Τα παιδιά που αντιδρούν γιατί έχουν αντίθετη επιθυμία, ανάγκη τη δεδομένη χρονική στιγμή αλλά επιδέχονται εξήγησης και, τότε, τροποποιούν τη στάση τους με θετική διάθεση, σύμφωνα με αυτή της νηπιαγωγού.</p>
--	---

επικοινωνιακή αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού με τα παιδιά βάζοντας μέσα και το κομμάτι των οδηγιών και των εντολών;

*Είναι σημαντικό για τα παιδιά να τα έχουν όλα αυτά στο μυαλό τους για να προχωρήσουν.*

- Ναι, ναι.
- Αλλιώς, δεν ανταποκρίνονται. Αλλιώς, κάποια παιδιά, πάντα, θα ακολουθήσουν επειδή το λέει η κυρία, κάποια παιδιά θα αντιδράσουν επειδή δεν τους αρέσει αυτή η πρόταση. Κάποια παιδιά θα αντιδράσουν επειδή τους αρέσει να αντιδρούν, κάποια παιδιά θα αντιδράσουν επειδή θέλουν να κάνουν κάτι άλλο να κάνουν εκείνη την ώρα και δεν κατάλαβαν τι νόημα έχει αυτό που αν τους το εξηγήσεις, μετά, βλέπουν ότι τους αρέσει πάρα πολύ και θέλουν να συμμετέχουν, κάπως έτσι.
- Άρα είναι σκόπιμο από πριν να τα γνωρίζουν όλα αυτά ώστε ακόμα και αυτές οι περιπτώσεις παιδιών να προσαρμόζονται.
- Ναι, ναι.



## **Κώδικες: Στέλλα Ρούσσα**

### **Νηπιαγωγός**

#### **Ρόλος:**

**Διαμόρφωση χώρου/τάξης κριτήρια:** Παρατήρηση παιδιών και των προτιμήσεών τους, της συνεργατικής τους διάθεσης και της δημιουργικότητάς τους, της φαντασίας τους, αίτημα από τα ίδια τα παιδιά για ανακατάταξη του χώρου.

#### **Ρυθμιστικός ρόλος:**

**Νηπιαγωγός:** Καθοδηγεί τα παιδιά, τα παροτρύνει να κοινωνικοποιούνται, να δραστηριοποιούνται σε όλη την τάξη, χωροταξικά ανάλογα με τις δραστηριότητές τους.

Σχηματισμός ομάδων, κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, από τη νηπιαγωγό  
α) υποδειγματικά προς την υπόλοιπη ομάδα, β) υποστηρικτικά, στην ολοκλήρωση εργασίας, γνωστικής αδυναμίας νηπίων σε εργασίες.

Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Η νηπιαγωγός ορίζει το θέμα συζήτησης.

**Σύνταξη κανόνων τάξης:** Με πρωτοβουλία της, η νηπιαγωγός προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν και να καταγράψουν τους κανόνες (καθοδηγούμενη συζήτηση).

Αποδοχή της λεκτικής επικοινωνίας.

Προτίμηση σωματικής επικοινωνίας - εγγύτητα με τα παιδιά σε δύσκολες στιγμές, προσέγγιση των παιδιών σε συμμετρία με το σωματικό ύψος τους, άγγιγμα, χάδι, ηχώχρωμα φωνής - γλυκό, τρυφερό, χαϊδευτικές προσφωνήσεις προς τα παιδιά -.

**Κλίμα ελευθερίας:** Η νηπιαγωγός απευθύνει το λόγο στα παιδιά για να εκφράσουν την άποψή τους και κατόπιν, λαμβάνοντάς τα υπόψη, δρα ανάλογα.

**Μοχλοί επικοινωνίας:** Η ανατροφοδότηση που προκύπτει από τη λήψη μηνυμάτων των παιδιών προς την νηπιαγωγό λεκτικά και μη λεκτικά για τη συναισθηματική – ψυχική τους κατάσταση (ανία, συγκέντρωση, ικανοποίηση, ευχαρίστηση).

Ευσυνειδησία και παρατηρητικότητα της νηπιαγωγού προς τα λεκτικά ή μη μηνύματα και άμεση αντίδραση με προτάσεις από μέρους της ή ανοιχτές ερωτήσεις για την κατάθεση των επιθυμιών των νηπίων.

**Οδηγίες:** Υλοποιούνται στις ρουτίνες, αποδίδονται στην προστακτική. Στόχοι, α) πώς θα συμπεριφέρονται τα παιδιά στην τάξη, β) υπενθύμιση: *«Πήγαινε την τσάντα σου εκεί που βάζουμε τις τσάντες»*, *«κρέμασε το μπουφάν σου»*.

Οδηγία – εκφορά προς το παιδί.

Προστακτική, βλεμματική επαφή και προσφώνηση του ονόματος του παιδιού, όταν το παιδί στέκεται μακριά από τη νηπιαγωγό.

Συμμάζεμα τάξης παιχνιδιών, τρενάκι, πλύσιμο χεριών, διάλειμμα, φαγητό: το τραγούδι ορίζεται ως σήμα - αντί λόγος -.

**Εργασίες:** Οδηγίες ή εντολές ομαδικά διατυπώνονται με την επίδειξη, επεξήγηση και συζήτηση προτύπου, στην προστακτική.

Αιτιολογία τραγουδιού αντί λόγου και το αντίθετο: Τα συνθήματα βοηθούν στη δημιουργία και σύνδεση της ομάδας.

Τα τραγούδια είναι αυτοσχέδια από τη νηπιαγωγό, είναι γνωστά μόνο στην ομάδα και τα παιδιά το αναγνωρίζουν και αντιδρούν θετικά, βοηθούν στο δέσιμο της ομάδας.

**Εντολές:** Ρυθμίζουν διαδικασίες στις ρουτίνες.

*«Τι σου χρειάζονται, πάρε ψαλίδι και κόλλα και έλα στο τραπέζι!»*.

Στην εκδήλωση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς από νήπιο: α) υπενθύμιση κανόνων τάξης, β) αλλαγή θέσης στο παιδί, *«ας αλλάξει θέση ο τάδε με τον τάδε ή εσύ»*, *«Γιώργο πήγαινε και κάτσε δίπλα στη Μαρία»*.

Διακοπή μαθήματος, όρθια τα παιδιά και προτροπή από τη νηπιαγωγό για γυμναστικές ασκήσεις, π.χ., «ο καθρέφτης» κάντε ό,τι κάνω με έμφαση σε έντονες ασκήσεις (πηδηματάκια).

Τα παιδιά ανταποκρίνονται άμεσα, η προσοχή τους εστιάζει στο παιχνίδι αυτό και η μη επιθυμητή συμπεριφορά ατόνησε.

**Κολπάκια:** Αφορμή οι θεατρικές σπουδές και η θεατρική αγωγή.

**Πλεονεκτήματα:** Σωματικά ενεργοποιούν το παιδί.

Διακοπή νοητικής διαδικασίας και ένταξη του σώματος (οξυγόνωση) των παιδιών, άμεση ανταπόκριση των παιδιών, αποτελεσματικότητα.

**Είδη ασκήσεων με τη μορφή παιχνιδιού:** Παιχνίδια εμπιστοσύνης, παιχνίδια επικοινωνίας, παιχνίδια συνεργασίας.

Η διδακτική μέρα χωρίζεται σε γνωστικές και κινητικές δραστηριότητες (τρέξιμο, σωματικές ασκήσεις) εμπνευσμένες από το θεατρικό παιχνίδι.

Οι κινητικές ασκήσεις, εμπνευσμένες από το θέατρο, χρησιμοποιούνται όχι μόνο μαθησιακά (οι ακίνητες εικόνες στην κατανόηση και αναπαράσταση ιστορίας πώς φαντάζεστε την σκηνή π.χ. «να γίνετε οι ήρωες αυτοί και να μου κάνετε την ακίνητη εικόνα» ή μπορεί και με πίνακες να το κάνουμε, «δείτε πως στέκεται ο καθένας και σταθείτε αντίστοιχα») αλλά και για οριοθέτηση συμπεριφοράς π.χ. (αλλαγή της θέσης το ένα με το άλλο παιδί).

Οι «ακίνητες εικόνες» δείχνουν στη νηπιαγωγό τον βαθμό κατανόησης και αφομοίωσης της ιστορίας από τα παιδιά.

#### **Αντίκτυπο οδηγιών και εντολών:**

Υπερτερεί η ανάγκη του παιχνιδιού από την ακρόαση συζητήσεων στα παιδιά.

Με το παιχνίδι τα παιδιά απελευθερώνονται εκφραστικά, οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης, κυρίως με τη νηπιαγωγό εκμυστηρεύοντας και συζητώντας πληροφορίες, σκέψεις για τον εαυτό τους και τους φίλους τους.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά έρχονται διστακτικά, τρομαγμένα λόγω της μετάβασης στο νέο περιβάλλον και στα νέα πρόσωπα, όπως η νηπιαγωγός.

Νιώθουν φόβο απέναντι στη νηπιαγωγό για τη συμπεριφορά και αντίδραση της σε πιθανή ζημιά / απροσεξία που κάνουν στην τάξη.

Αντίβαρο στον έντονο παιδικό δισταγμό, που προκύπτει κατά την προσαρμογή στο νηπιαγωγείο, είναι το οργανωμένο και μη από τη νηπιαγωγό, παιγνιώδες πλαίσιο που οδηγεί στην ανακούφιση από την πίεση.

Περίπτωση παιδιού που βαριέται και το ανακοινώνει στην τάξη - η νηπιαγωγός σταματάει τη δραστηριότητα, ρωτάει την τάξη αν συμφωνεί με τη διακοπή του μαθήματος και ακολουθεί ψηφοφορία με την εξής ανοιχτού τύπου ερώτηση: «Με τι θέλετε να ασχοληθούμε τώρα;», η πρωτοβουλία ανήκει στα παιδιά, πλέον.

**Ενσωμάτωση οδηγιών και εντολών στη διδακτική πράξη:** Εντολές: «πάρε το παγουρίνο σου» ή «αυτό που έπεσε κάτω, μάζεψε το».

**Οδηγίες:** Αφορούν δραστηριότητα καινούργια. Πριν την εκτέλεση της δράσης, οι οδηγίες διατυπώνονται αναλυτικά, επαναληπτικά και με απλό, σαφή τρόπο για εύκολη κατανόηση από τα νήπια.

Κατά την υλοποίηση της δράσης (παιχνίδι, κατασκευή), η νηπιαγωγός επαναλαμβάνει τις οδηγίες αυτούσιες, όπως στην προετοιμασία της δράσης.

**Εντολή:** Σύντομη ανακοίνωση της νηπιαγωγού προς το παιδί για ήδη γνωστή πληροφορία «*κάτσε στην καρέκλα σου*»!

**Οδηγίες:** Αφορούν επεξηγήσεις.

**Παιδαγωγική ατμόσφαιρα:** Έντονο αίσθημα ελευθερίας δράσης, χαράς, τα παιδιά δε νιώθουν φόβο προς τη νηπιαγωγό.

**Μέθοδος διδασκαλίας:** Συνδυάζονται πολλές μέθοδοι.

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, όχι συχνά μέσα στην εβδομάδα, βιωματική μέθοδος, κάθε μέρα, δασκαλοκεντρική, στην παρεούλα, στην ώρα της συζήτησης, ο λόγος ανήκει περισσότερο στη νηπιαγωγό, παιδοκεντρική, στην ώρα της συζήτησης, όταν ένα παιδί παίρνει το λόγο, η νηπιαγωγός αμέσως διακόπτει το δικό της λόγο δίνοντας χώρο στο παιδί να μιλήσει.

**Κριτήριο καθορισμού παιδαγωγικής μεθόδου:** Ο προσδιορισμός των επιδιωκόμενων στόχων, σύμφωνα με το διδακτικό αντικείμενο που διαπραγματεύεται κάθε φορά.

Η παιδοκεντρική μέθοδος προκύπτει ή τυχαία ή απορρέει από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τις ομαδικές παρουσιάσεις των εργασιών των παιδιών σε όλη την τάξη.

Η βιωματική μέθοδος, παρακινείται από τις οδηγίες της νηπιαγωγού, τα παιδιά, όμως, ελεύθερα και αυθόρμητα εκφράζουν τις ιδέες τους και τις υλοποιούν.

Η δασκαλοκεντρική μέθοδος είναι η πιο εύκολη μέθοδος «βολεύει».

Απαντάται στις εργασίες και στις κατασκευές καθώς οι οδηγίες δίνονται από τη νηπιαγωγό.

Εξαρτάται από τη προσωπική διάθεση της νηπιαγωγού.

**Μειονέκτημα της μεθόδου:** σύντομη διάρκεια γιατί τα νήπια κάθονται μικρό χρονικό διάστημα ακούγοντας τον ενήλικα να μιλάει, κουράζονται, δεν μπορούν να συγκρατήσουν την προσοχή τους για πολύ χρονικό διάστημα σε ικανοποιητικό βαθμό.

Στην ώρα της συζήτησης, υπάρχουν παιδιά που δεν είναι αναπτυγμένα γλωσσικά, διατυπώνουν την άποψη τους με φτωχό λεξιλόγιο, η νηπιαγωγός τα παροτρύνει να ενισχύσουν τον περιγραφικό τους λόγο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

***Προσωπική εκτίμηση της νηπιαγωγού για το θέμα:***

Η γνώση του εν λόγου ζητήματος από τα παιδιά συμβάλλει στην εξέλιξη τους.

Όμως, εντοπίζονται κατηγορίες ως προς το βαθμό πρόσληψης πληροφοριών και εκδήλωσης ενδιαφέροντος.

Τα παιδιά που συμμορφώνονται με τις υποδείξεις της νηπιαγωγού.

Τα παιδιά που αντιδρούν με τις υποδείξεις της νηπιαγωγού.

Τα παιδιά που αντιδρούν για να αντιληφθούν τα όρια της στάσης τους.

Τα παιδιά που αντιδρούν γιατί έχουν αντίθετη επιθυμία, ανάγκη τη δεδομένη χρονική στιγμή αλλά επιδέχονται εξήγησης και, τότε, τροποποιούν τη στάση τους με θετική διάθεση, σύμφωνα με αυτή της νηπιαγωγού.

## Συνέντευξη: Ευαγγελία Τσιάρα

**N:** Καλησπέρα, Ευαγγελία!

**Σ9:** Καλησπέρα!

**N:** Θέλω να μου πεις τι ειδικότητα έχεις μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου.

**Σ9:** Είμαι νηπιαγωγός με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και κάνω παράλληλη στήριξη σε παιδί με ειδικές ανάγκες σε τάξη γενικού νηπιαγωγείου.

**N:** Ωραία! Θα ήθελα να μου περιγράψεις το ρόλο σου μέσα στην τάξη. Αυτός ο ρόλος σε σχέση με όλη την ομάδα της τάξης.. Επικεντρώνοντας φυσικά όχι στο κομμάτι της παράλληλης στήριξης, στο κομμάτι το..

**Σ9:** Ναι..

**N:** Το διδακτικό και όχι μόνο το διδακτικό, να μου περιγράψεις το ρόλο εσύ, πώς τον αντιλαμβάνεσαι;

**Σ9:** Λοιπόν, ο ρόλος μου είναι ιδιαίτερα ενεργός στη σχολική τάξη.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Με την έννοια ότι και τα παιδιά με αντιμετωπίζουν ως νηπιαγωγό της τάξης, απευθύνονται σε μένα, πολλές φορές μπορεί να αναλάβω να τους εξηγήσω κάτι, να είμαστε μαζί στη γωνιά της συζήτησης, να κάνουμε το ημερολόγιο. Όταν κάνω δραστηριότητες με τη νηπιαγωγό, οι οποίες αφορούν κυρίως φύλλα εργασίας.

**N:** Χμμμ...

**Σ9:** Εγώ πηγαίνω πάνω επειδή τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες, πηγαίνω πάνω από διάφορες ομάδες και προσπαθώ να βοηθάω τα παιδιά που βλέπω ότι έχουν περισσότερο ανάγκη, ή σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, επειδή δεν μπορώ να είμαι σε πολλά σημεία μαζί.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Μπορεί να διαφοροποιήσω λίγο τα φύλλα εργασίας, ας πούμε να κάνουν προγραφικές, να πρέπει να γράψουν κάτι και εγώ να φτιάξω σε κάποια παιδιά που είναι πολύ πίσω κάτι με κουκκίδες.

**N:** Πέρα από το γνωστικό κομμάτι; Ποιές άλλες πτυχές διακρίνεις στο ρόλο της νηπιαγωγού;

**Σ9:** Πέρα από το γνωστικό κομμάτι, προσπάθησα από την αρχή της χρονιάς να ενθαρρύνω τα παιδιά να ακολουθήσουν κάποιους κανόνες.

**N:** Χμμ...

**Σ9:** Αν και δεν ήταν πάρα πολύ εύκολο, γιατί όπως σου είπα δεν είμαι η κυρίως νηπιαγωγός της τάξης.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Αλλά προσπαθώ να την ενθαρρύνω, να την παροτρύνω προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, με την έννοια να βάλουμε κάποια όρια γιατί έχουμε και κάποια θέματα συμπεριφοράς και προσπαθώ και εγώ με κάποιες παρεμβάσεις, όπως ας πούμε με αφορμή το δικό μου παιδί, έχω βάλει ένα φανάρι της συμπεριφοράς.

**N:** Χμμ...

**Σ9:** Που το χρησιμοποιούμε για όλα τα παιδιά ή όταν υπάρχει κάποιο θέμα προσπαθώ να το συζητήσουμε στην ομάδα ή να κάνουμε δραματοποίηση ή τους ενθαρρύνω, ορισμένες φορές, να ζωγραφίσουν αυτό που τους απασχολεί και φυσικά στη φύλαξη των παιδιών, πέρα από όλα τα υπόλοιπα, πέρα από το συμπεριφορικό, από το γνωστικό κομμάτι, όπου έχω ένα μάτι σε όλα τα παιδιά, δηλαδή ακόμα και στο... την ώρα του φαγητού προσπαθώ και εκεί έμμεσα να παρεμβαίνω, τύπου επιβραβεύοντας τα παιδιά που τρώνε φρούτα. Δεν μπορείς να αναγκάσεις τα παιδιά να φέρουν μόνο φρούτα όταν φέρνουν σνακ με σοκολάτα και λοιπά...

**N:** Χμμ...

**Σ9:** Αλλά επιβραβεύω πολύ έντονα τα παιδιά που τρώνε φρούτα και αυτό βλέπω ότι λειτουργεί με κάποια από τα υπόλοιπα παιδιά και αυτό με κάνει ιδιαίτερα χαρούμενη γιατί βλέπω ότι με κάποια παιδιά πιάνει η επιβράβευση και περιπτώσεις παιδιών με παραπάνω κιλά τα οποία το γεγονός ότι φέρνουν φρούτα ακόμα και για να πάρουν τον έπαινο, είναι σημαντικό, τους καλλιεργεί μια νοοτροπία.

**N:** Μάλιστα!

**Σ9:** Ε... Αυτά!



**N:** Και γνωστικός και διδακτικός ο ρόλος αν θέλουμε λίγο να τα πούμε επιγραμματικά. Θέλω τώρα να σταθούμε στο κομμάτι της επικοινωνίας, της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης που διαμορφώνει η νηπιαγωγός με τα παιδιά και να μου πεις τι σημαίνει για σένα επικοινωνία και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση προς τα παιδιά.

**Σ9:** Καταρχήν η επικοινωνία δεν είναι μόνο λόγος. Επικοινωνία είναι οποιαδήποτε κίνηση των παιδιών ή δική μου η οποία μπορεί να πάρει μια ερμηνεία, από τον τρόπο που παίζουν, από τον τρόπο που κάθεται ένα παιδί μια συγκεκριμένη μέρα..

**N:** Ως προς εσένα.. Εσύ! Εσύ!

**Σ9:** Όλα αυτά επικοινωνούν ένα μήνυμα. Τώρα να σου πω στο πώς αντιλαμβάνομαι την επικοινωνία, και λεκτικά και μη λεκτικά. Δηλαδή εγώ χρησιμοποιώ το λόγο σε πολλές περιπτώσεις για να μεταδώσω πληροφορίες.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Γνώσεις ή για να συζητήσουμε για κάποιο πρόβλημα που έχει προκύψει αλλά έχω αντιληφθεί ότι το να μιλάς συνέχεια και τύπου να κάνεις κριτική στα παιδιά, να τα μαλώνεις, ας πούμε, δεν πιάνει. Δηλαδή το να λες λιγότερα λόγια και να έχουν ουσία και καμιά φορά να μιλάς με τη στάση του σώματος, με τον τρόπο που θα σηκωθείς, ή ένα νεύμα που θα τους κάνεις με τα μάτια ή με το χέρι, μπορεί να μεταδώσει εξίσου καλά το μήνυμα.

**N:** Μάλιστα!

**Σ9:** Α! Αυτό! Δηλαδή όταν συμβαίνει κάτι.. Α! Επίσης για να αποφεύγουμε την φασαρία γιατί είμαστε μια θορυβώδης τάξη, εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ πολύ και το ταμπουρίνο.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Είναι κάτι που το είχα δει σαν πρακτική και τα προηγούμενα χρόνια και χρησιμοποιώ αυτό για να τραβήξω την προσοχή των παιδιών και σαν ένα δείγμα «ξέρετε κάτι, κάντε ησυχία ή τροποποιήστε αυτό που κάνετε».

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Δηλαδή λειτουργεί και σα συναγερμός πέρα από όλα τα υπόλοιπα.. ε αυτό. Προσπαθώ να μη χρησιμοποιώ πολύ το λόγο γιατί ξέρω ότι όταν μιλάς πολύ και όλη

την ώρα για τα παιδιά γίνεται λίγο συνήθεια με την έννοια ότι συνηθίζοντάς το δε δίνουν και πολλή σημασία μετά, δηλαδή, τι έγινε; Πάλι μιλάει η κυρία, πάλι κάτι θα πει, πάλι θα πει «ξέρεις, Γιώργο, μην κάνεις αυτό!» Προσπαθώ να χρησιμοποιώ και εναλλακτικούς τρόπους.

**N:** Το ταμπουρίνο έχει αποτέλεσμα;

**Σ9:** Ναι, έχει αποτέλεσμα και έχει αποτέλεσμα και το φανάρι της συμπεριφοράς που το χρησιμοποιώ, δηλαδή, μπορεί κάποιος να μου κάνει παράπονα για ένα άλλο επανειλημμένα και εγώ να σηκωθώ, να χτυπήσω έτσι τα δάχτυλα, τύπου «με βλέπετε;», να κατευθυνθώ στο φανάρι κοιτώντας προς το παιδί για το οποίο γίνεται λόγος για τη συμπεριφορά του και να το βάλω από το πράσινο στο πορτοκαλί, χωρίς να πω κάτι άλλο και έχει αποτυπωθεί λίγο και στη συνείδηση των παιδιών γιατί βλέπω και πολλά παιδιά το αποτυπώνουν και στις ζωγραφιές τους, Όπως επίσης και το ταμπουρίνο το θεωρούν μια άσκηση εξουσίας και όταν το αφήνω πάνω στην έδρα, μπορεί να το παίρνει κάποιο παιδί να το χτυπάει και να προσπαθεί να κάνει το δάσκαλο.

**N:** Να μιμηθεί.

**Σ9:** Δηλαδή είναι ας πούμε όπως είναι ο μάγος που έχει το μαγικό ραβδί, έτσι και για μένα είναι το αναγνωριστικό, το σήμα κατατεθέν της κυρίας.

**N:** Ναι, ναι, ναι, και ως προς την αλληλεπίδραση;

**Σ9:** Τι εννοείς;

**N:** Τι σημαίνει για σένα, πώς προσδιορίζεις τον όρο αλληλεπίδραση;

**Σ9:** (...)

**N:** Πώς την διαμορφώνεις εσύ, πώς την αντιλαμβάνεσαι εσύ ως νηπιαγωγός σε σχέση με τα παιδιά;

**Σ9:** Η αλληλεπίδραση είναι οποιοσδήποτε τρόπος επικοινωνίας ακόμα και με τη συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει τον απέναντι. Δηλαδή η αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει καταρχήν με πολλούς τρόπους, είναι πολυσχιδής έννοια για μένα.

**N:** Χμμ..

- Σ9:** Μπορεί να γίνει με οποιοδήποτε τρόπο μπορεί να επηρεάσει τον απέναντι, δηλαδή ακόμα και να φύγει και να σηκωθεί το παιδί και να πετάξει την εργασία αντί να στη δώσει στο χέρι και αυτό είναι μια μορφή αλληλεπίδρασης, προσπαθεί να σου δώσει ένα μήνυμα εκείνη την ώρα, ε, τώρα δεν ξέρω αν είναι ακριβώς αυτό που εννοείς.
- N:** Ναι, έχει πολλές σημασίες, διερευνούμε την αρνητική, έχει αρνητική, έχει και θετική σημασία, η θετική σημασία να πω ότι είναι η ενίσχυση που μου είπες πριν, ο έπαινος ή όχι θα έλεγες κάτι άλλο;
- Σ9:** Αλληλεπίδραση είναι σαφώς και αυτό, δηλαδή με τη συμπεριφορά σου είσαι πρότυπο για τα παιδιά και όταν λες κάτι ως «σημαντικός άλλος» και βλέπεις ότι αυτό εντυπώνεται στη συνείδηση των παιδιών, προσπαθούν να το κάνουν για να εισπράξουν ένα έπαινο από σένα, σημαίνει ότι για τα παιδιά είσαι σημαντικός, οπότε, ξέρεις, προσπαθώ να χρησιμοποιήσω και τον έπαινο για να περάσω κάτι έμμεσα στα παιδιά, γιατί δεν είναι εύκολο να τους επιβάλλεις τι θα φάνε, για τη διατροφή. Όμως δεν μπορείς να πεις στον γονιό κάθε μέρα «μην φέρνεις κάθε μέρα κρουασάν!».
- N:** Ναι, βέβαια!
- Σ9:** Αλλά και το φανάρι της συμπεριφοράς, πέρα από το αρνητικό, νομίζω ότι μπορεί να, πως το λένε, να λειτουργήσει και θετικά γιατί υπάρχει και προειδοποίηση νωρίτερα, οπότε το παιδί έχει κάτι συγκεκριμένο, κάτι από που ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, δηλαδή, δεν είναι ότι θα φωνάξεις 15 φορές και λες «θα μπεις τιμωρία». Το παιδί ξέρει τη λογική σειρά των βημάτων που θα πρέπει να προηγηθούν για να επέλθει η συνέπεια της συμπεριφοράς, οπότε για μένα αυτό έχει και θετική σημασία. Επίσης, αλληλεπίδραση από κάποιο τραγουδάκι που μπορεί να πούμε.
- N:** Χμμ..
- Σ9:** Μπορεί να τους λέω κάποιο απλό τραγούδι στην γωνιά της συζήτησης για την καλημέρα με τα ονόματα τους, με τη σειρά που χτυπάνε παλαμάκια και τα παιδιά το περιμένουν πώς και πώς, μπορεί να μην είναι εκείνη την ώρα στην παρεούλα, να είναι η νηπιαγωγός και εγώ να είμαι στο γραφείο και να γυρίσουν τα παιδιά να, ε κοιτάζουν και κάποια να αρχίσουν να ψιλοτραγουδάνε για να μου τραβήξουν την προσοχή όπου εγώ θα σηκωθώ γιατί το έχουν ταυτίσει με την κυρία Ευαγγελία.

**N:** Ναι, ναι, ναι, αυτό είναι πολύ ευχάριστο και δημιουργεί μια πολύ ωραία αίσθηση, δημιουργεί μια ωραία αίσθηση. Οπότε επικοινωνία, για να γυρίσουμε έτσι στην πρώτη έννοια είναι και λεκτική και μη λεκτική, από ό, τι μου περιέγραψες.

**Σ9:** Ναι, μπορεί να μεταφέρει ένα μήνυμα.

**N:** Χρησιμοποιείς και το λόγο και τα άλλα στοιχεία όπως είναι αυτοί οι τρόποι οι παιγνιώδεις που μου είπες, όπως είναι το βλέμμα, η φωνή, η στάση του σώματος, ε;

**Σ9:** Τα πολλά λόγια πολλές φορές, νομίζω κουράζουν τα παιδιά και στα αυτιά τους από ένα σημείο και μετά είναι απλώς ένα βουητό.

**N:** Φασαρία.

**Σ9:** Ενώ έχει αξία όταν δίνεται σε γνώσεις και όπου χρειάζεται, η φωνή με την έννοια της νουθεσίας ή το να πεις κάτι με ένα παραμύθι, αντί να αρχίσεις το ηθικό κήρυγμα.

**N:** Ένας άλλος τρόπος πιο παιδαγωγικός.

**Σ9:** Ναι..

**N:** Σωστά, σωστά! Να σταθούμε τώρα σε ένα επιμέρους κεφάλαιο της επικοινωνίας και αυτό είναι οι οδηγίες και οι εντολές. Θέλω να μου πεις καταρχήν για σένα τι σημαίνουν για σένα οι οδηγίες, καταρχάς για σένα, οι οδηγίες και οι εντολές, πώς τις ορίζεις;

**Σ9:** Οι οδηγίες είναι για μένα το να δείξεις στα παιδιά ένα δρόμο, το πώς πρέπει να λειτουργήσουν μέσα στην τάξη και οι εντολές για μένα είναι η χρήση της προστακτικής στις οδηγίες, είναι ο πιο παρεμβατικός τρόπος να δείξεις στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν. Εγώ προτιμώ σαν άνθρωπος τις οδηγίες, θεωρώ ότι πρέπει από την αρχή της σχολικής χρονιάς να μπαίνουν όρια, να είναι σαφές τι περιμένει ο εκπαιδευτικός από τα παιδιά. Εμείς δυστυχώς είμαστε σε μια τάξη στην οποία (...)υπάρχουν διάφορα θέματα συμπεριφοράς και ορίων, οπότε νομίζω ότι αν και αυτό δε θα το προτιμούσα, χρησιμοποιώ πολλές φορές τις εντολές ή τουλάχιστον για να επιβληθώ μέσα στη γενικότερη πορεία. Ωστόσο, επειδή, όπως σου είπα και πριν με το λόγο είναι πολύ κουραστικό για τα παιδιά να ακούν συνέχεια έναν άνθρωπο να λέει κάτι, αυτό που έχουμε κάνει, ενθάρρυνα και τη νηπιαγωγό να το κάνουμε, είναι να βάλουμε τα παιδιά σε ομάδες εργασίας με διαφορετικό δυναμικό, ούτως ώστε να λειτουργήσει ένα σύστημα αλληλοβοήθειας.

**N:** Μμμ.. Οπότε με αυτό τον τρόπο, τι κάνεις; Αποφεύγεις τις εντολές; Εκεί καταλήγει; Αυτός είναι ο στόχος;

**Σ9:** Είναι ο στόχος πρώτα να μη ζαλίζω ορισμένα παιδιά και τα στοχοποιώ γιατί βλέπεις ότι δεν έχει και νόημα.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Και το να βοηθάνε ο ένας τον άλλο, έχει καταρχήν, κάποιον γίνεται πιο υπεύθυνοι και κάποιον άλλοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν το διπλανό τους σαν πρότυπο, σαν παράδειγμα και νομίζω ότι στοχοποιείσαι λιγότερο το να σε βοηθήσει κάποιος στα πλαίσια της τριμελούς ομάδας, παρά το να σταθεί η κυρία από πάνω σου μπροστά σε όλη την τάξη.

**N:** Αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον!

**Σ9:** Επίσης και κάτι άλλο, σε σχέση με τις οδηγίες, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά τις εργασίες, είναι στο κομμάτι που σου είπα και νωρίτερα, είναι ότι άμα ξέρω ότι κάποια παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα σε ορισμένους τομείς, έχοντας δει ότι ελεύθερα δεν μπορούν να λειτουργήσουν από το να κάθομαι συνέχεια να τους δίνω οδηγίες, να τους λέω «τράβα γραμμές, κάνε αυτό, κάνε εκείνο, κάνε το άλλο», προτιμώ σε κάποια κομμάτια που είναι προγραφικά, να, ή, να τους το κάνω λίγο πιο εύκολο σχεδιάζοντας ένα μοτίβο, ή σε κάτι άλλο που πρέπει να ζωγραφίσουν ή να αναγνωρίσουν, αντί να δώσω οδηγίες, μπορεί να χρησιμοποιήσω τον υπολογιστή για να δείξω κάτι σε όλη την τάξη σαν παράδειγμα, για να μην στοχοποιήσω και πάλι συγκεκριμένα παιδιά, να δείξω κάτι σε όλους.

**N:** Γενικό..

**Σ9:** Κάποιοι που δεν μπορούν, θα το χρησιμοποιήσουν περισσότερο, κάποιον άλλοι που το ξέρουν ήδη δε θα δώσουν καν σημασία. Αλλά το ιδανικό για μένα θα ήταν σαφή όρια από την αρχή και σταδιακά να αφήνεις τα παιδιά να γίνονται πιο ανεξάρτητα, δηλαδή να τους δίνεις, να ξέρουν τι θα κάνουν όταν θα έρθουν στην τάξη, ότι τώρα είναι η ώρα του παιχνιδιού, θα παίζουμε, θα γίνει χαμός, με το που θα χτυπήσει το ταμπουρίνο, η κυρία δε θα πει τίποτε, θα μαζέψουν και θα καθίσουν στην παρεούλα, δηλαδή οι οδηγίες είναι, περιλαμβάνουν μπορώ να πω κάποιες γραμμές που

οριοθετούν λίγο τη συμπεριφορά και σταδιακά τις τραβάς γιατί είναι ήδη κάτι μαθημένο από τα παιδιά.

**N:** Χμμ... Ενώ οι εντολές;

**Σ9:** Οι εντολές, νομίζω, χρησιμοποιούνται περισσότερο όταν χάνεται ο έλεγχος και είναι πιο βιαστική ανάγκη να επιβάλλεις κάτι που θέλεις.

**N:** Θέλεις να μου πεις παραδείγματα; Σε συγκεκριμένη περίπτωση μέσα στην ημέρα του νηπιαγωγείου, κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, στο διάλειμμα, ίσως στην παρεούλα, στη συζήτηση, στα τραπεζάκια, κάποιο παράδειγμα οδηγίας και εντολής.

**Σ9:** Ε.. (...)

**N:** Λεκτικό, εσύ πως απευθύνεσαι, σε ευθύ λόγο.

**Σ9:** Λοιπόν, θα σου δώσω ένα παράδειγμα, δεν ξέρω αν είναι ακριβώς αυτό αλλά είναι κάτι το οποίο είναι σχετικά πρόσφατο, αφορά ένα παιδί το οποίο είναι στην παρεούλα, πολύ νωρίς το πρωί παίζουν, παίζει ένα άλλο παιδί με αυτοκινητάκι και του το παίρνει από τα χέρια με μανία, δεν ξέρω πως είχε έρθει εκείνη τη μέρα, το πετάει κάτω και αρχίζει και χοροπηδάει πάνω στο πλαστικό αυτοκινητάκι με αποτέλεσμα να το διαλύσει σε χίλια κομμάτια, να το κάνει σκόνη! Εγώ σε εκείνη τη φάση, επειδή αυτό το παιδί δημιουργεί γενικά θέματα..

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Δεν ήθελα να ξεκινήσω τη μέρα ωρυσμένη, όπως σου είπα, γιατί δεν έχει και νόημα να βάζεις συνέχεια τις φωνές, από ένα σημείο και μετά και μετά ο συγκεκριμένος πιτσιρικάς έδειχνε ότι ήταν μια συνήθης κατάσταση για αυτόν, οπότε στάθηκα από πάνω του και άκουσα τα άλλα παιδιά «κυρία, κυρία!», ξέρω εγώ, πήρα μια πλαστική σακούλα, του τη δίνω «κοίταξε να δεις, μαζεύεις όλα τα κομμάτια με το χέρι ένα-ένα, μπαίνεις κατευθείαν στο κόκκινο, δεν έχει διάλειμμα σήμερα και το μεσημέρι θα μιλήσουμε με τη μαμά!», κάπως έτσι. Αυτό δεν είναι.. οι εντολές ..αυτό είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης, ούτε οδηγία, θα έλεγα εντολή σε πιο ήπια μορφή.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Εντολές στην καθημερινότητα, τύπου όταν βλέπω ότι τα παιδιά καθυστερούν σε κάτι, τύπου «μην χαζεύεις, κάνε αυτό ή δε ζωγραφίζεις σωστά, το φύλλο είναι πράσινο δεν

είναι ροζ, ή πάρε τους μαρκαδόρους σου, ή που είναι η καρτέλα με το όνομα σου, κοιτά σωστά, ψάξε στο συρτάρι σου». Το παιδί μπορεί να κάνει την εργασία και να κοιτά έξω από το παράθυρο ή να ανακάτεψε την εργασία επιφανειακά και να χρειάζεται να του το κάνω... Να του το αναλύσω πολύ διεξοδικά, του τύπου «άνοιξε το συρτάρι, βγάλ'τα όλα έξω ένα-ένα και δεξ αν είναι στον πάτο στο συρτάρι, αν είναι πίσω» ή όταν τσεκάρουμε τις μολυβοθήκες ανοίγουμε όλους τους μαρκαδόρους «τα έχετε όλα παιδιά, σας λείπει κάτι;», κοιτάνε γύρω-γύρω, «βγάλτε τους μαρκαδόρους έναν-έναν, μετρήστε τους, πάρτε όλα τα καπάκια, κάντε αυτό να σιγουρευτείτε ότι έχει κλείσει το καπάκι, ότι δε στεγνώνει...».

**N:** Αυτές είναι οδηγίες.

**Σ9:** Μετρήστε τους έναν-έναν.. Αυτές είναι οδηγίες, ναι.. Εντολές τώρα στο διάλειμμα μπορώ να σου πω, όταν κάποια παιδιά δεν τα βρίσκουν μεταξύ τους και βλέπω ότι έχουν συγκρουσιακές σχέσεις, εκεί λειτουργώ πιο παρεμβατικά και λέω «κοιτάζτε να δείτε, δε θα παίζετε μαζί!» ή «βλέπω ότι ενοχλεί αυτό που κάνει κάποια παιδιά», τέλος πάντων, προσπαθώ να τα χωρίσω μεταξύ τους, με την έννοια να παίζουν σε διαφορετικά σημεία για να αποφύγουν τυχόν αρνητικές συνέπειες, όπως να τσακωθούνε, να κλαίνε, να κάνουν παράπονα στο σπίτι, να μας έρθουν οι γονείς την επόμενη μέρα.. Φυσικά, δε θα τα αφήνουμε μόνιμα να παίζουν ξεχωριστά αλλά για ένα διάστημα, ξέρεις, μέχρι να εκτονωθεί η ένταση..

**N:** Ναι, ναι..

**Σ9:** Εκεί είμαι λίγο πιο απόλυτη στον ελεύθερο χρόνο, κυρίως, όπου μπορεί να δημιουργηθούν τα περισσότερα προβλήματα και συγκρούσεις μεταξύ τους. Αυτό αφορούν περισσότερο οι εντολές, δηλαδή ότι «Χωριστείτε! Δε θα παίζετε μαζί!» ή «εσύ θα κάνεις αυτό και εσύ θα κάνεις αυτό!».

**N:** Φαντάζομαι με τα αντίστοιχα παραγλωσσικά στοιχεία έτσι; Τον αντίστοιχο τονισμό φωνής, ίσως το βλέμμα ή η στάση του σώματος, νομίζω και αυτά παίζουν κάποιο ρόλο.

**Σ9:** Ξεκάθαρα και τη χρήση από το ταμπουρίνο, είπαμε λειτουργεί ως συναγερμός και πολλές φορές, βασικά όταν είμαστε στην τάξη, πολλές φορές, είπαμε ότι μπορεί σε κάτι πιο ήπιο αρχικά να μη μιλήσω καθόλου ή όταν έχω κάνει πολλές φορές παρατήρηση νωρίτερα και να πάω κατευθείαν στο φανάρι και να αλλάξω το χρώμα.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Και να πω ότι «ξέρεις τι πρέπει να κάνεις εσύ, χάνεις 10 λεπτά διάλειμμα!», για παράδειγμα.

**N:** Αυτή είναι μια μέθοδος, λοιπόν, που από ό, τι κατάλαβα εφαρμόζεις πάρα πολύ συχνά, σε βοηθάει στην τάξη. Αν αντί αυτής της μεθόδου, αντί του ταμπουρίνο, αντί δηλαδή των μη λεκτικών τρόπων, χρησιμοποιούσες λόγο, ποιός θα ήτανε ...λόγο, ομιλία εννοώ, συνομιλιακό λόγο, ποια θα ήτανε η αιτία, για να μην πω πάλι λόγος, ποιά θα ήτανε η αιτία που θα σε έκανε να μην χρησιμοποιήσεις στην δεδομένη στιγμή το ταμπουρίνο και αυτό που θα.. Το μήνυμα που θα μετέδιδες με το ταμπουρίνο θα το μετέδιδες με τα λόγια.. Ποιά θα ήτανε η αιτία, με ποια λογική θα αντικαθιστούσες το μουσικό όργανο ή το φανάρι με το λόγο;

**Σ9:** Για το ταμπουρίνο μπορώ να σου πω πιο εύκολα, θα μου ήταν πιο εύκολο να το αντικαταστήσω μέσα στην τάξη που είναι μικρότερος ο χώρος και είναι πιο εύκολο να ακουστείς.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Παρά στο..

**N:** Με ποια λογική, όμως; Ποιά λογική θα είχε αυτό, ποιιά λογική θα εξυπηρετούσε αν για κάποιο διάστημα ή κάποιες φορές δε θα χτυπούσες ταμπουρίνο ενώ από ό,τι καταλαβαίνω είναι κάτι που έχει παγιωθεί κατά κάποιο τρόπο στη διδακτική σου πράξη και χρησιμοποιούσες το λόγο; Ποιά λογική θα είχες εκείνη τη στιγμή για να το πεις αυτό με τα λόγια, για να το επικοινωνήσεις στα παιδιά και σε άλλες περιπτώσεις που δεν χρησιμοποιείς το λόγο;

**Σ9:** Καταρχήν θα χρησιμοποιούσα το λόγο ή θα προσπαθούσα να το αντικαταστήσω, ίσως προς το τέλος της σχολικής χρονιάς για να.. Όχι για να αποκτήσουν τα μεγάλα νήπια, βασικά και για αυτό, για να αποκτήσουν και τα μεγάλα νήπια που του χρόνου θα πάνε στο δημοτικό, ούτε μια σχέση με το δημοτικό, αλλά για να μην πάνε απότομα από την χρήση του ταμπουρίνο σε ένα άλλο σχολικό περιβάλλον που είναι εντελώς διαφορετικό, δηλαδή να αρχίσω σιγά-σιγά να τους μάθω τη διαπραγμάτευση με το λόγο, όπως θα γίνεται και στο δημοτικό.

**N:** Ναι..



**Σ9:** Καθαρά δηλαδή το ταμπουρίνο είναι ως επιβολή της ησυχίας και ως εστίαση της προσοχής, το χρησιμοποιώ σε εμένα. Αλλά ένας λόγος που θα το σταματούσα είναι ότι τα παιδιά θα πρέπει σιγά-σιγά θα πρέπει να μάθουν στη διαπραγμάτευση, δε θα είναι ένας εκπαιδευτικός πάντα να χρησιμοποιεί την ίδια μέθοδο.. Οπότε θα..

**N:** Και το φανάρι;

**Σ9:** Και το φανάρι με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή όταν έχει παγιωθεί αυτό που θέλεις να πετύχεις, μπορείς σιγά-σιγά, σταδιακά να το αφαιρείς από τη σχολική πραγματικότητα γιατί δε θέλουμε να μάθουν τα παιδιά μόνο σε αυτό και να ακούνε μόνο με αυτό. Χρησιμοποιείται ως μια μέθοδος εκμάθησης μιας συμπεριφοράς, κατάκτησης μιας συμπεριφοράς, ή χρησιμοποιείται ως μέσο διάκρισης μιας σωστής από μια λανθασμένη συμπεριφορά, αλλά εφόσον δεις ότι το κατακτούν τα παιδιά, μπορείς σιγά-σιγά να μειώσεις την χρήση του προκειμένου να μειώσεις και την εξάρτηση από αυτό.

**N:** Μάλιστα.. Και ποιος είναι ο αντίκτυπος, όπως παρατηρείς εσύ τα παιδιά των οδηγιών και των εντολών, στη στάση τους, στη συμπεριφορά τους;

**Σ9:** Κοίταξε, τα παιδιά που είναι να το καταλάβουν από μόνα τους..

**N:** Πώς το αντιλαμβάνονται;

**Σ9:** Τα παιδιά μπορεί να φερθούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή επειδή έχουν την ασφάλεια ότι είναι εκεί η κυρία, ή παραδόξως κάποια ξέρουν ότι αυτό που κάνουν δεν είναι σωστό, ξέρουν και παρ' όλ' αυτά το κάνουν και όταν τους φωνάζει η κυρία δε θα τους ξαφνιάσει γιατί ήδη ξέρουν ότι όντως αυτή η συμπεριφορά δεν είναι σωστή. Ωστόσο, συνήθως συμμορφώνονται.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Απλά, πολλές φορές, χρειάζεται κάποιες οδηγίες να τις πεις πάρα, πάρα πολύ αναλυτικά..

**N:** Έχεις επισημάνει σε ποιούς..;

**Σ9:** Σε κοιτώ στα μάτια.. Ναι, πες μου, συγγνώμη..

**N:** Έχεις επισημάνει σε ποιούς τομείς οι οδηγίες μπορεί να επαναληφθούν ή είναι ένα γενικό συμπέρασμα αυτό;

**Σ9:** Ναι, στους τομείς, καταρχήν, των εργασιών.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Της τακτοποίησης των συρταριών τους, στο, εε..., στον τρόπο που διαχειρίζονται το υλικό της τάξης, δηλαδή, το, εε, χάνουν πράγματα, όπως οι μαρκαδόροι και λοιπά, ή δεν μπορούν να τους μετρήσουν, μεγάλα παιδιά, προσπαθώ λίγο να τους κάνω ανεξάρτητους στο κομμάτι της σύνδεσης, τύπου έχουμε ένα σύστημα με το μπουφάν, το βάζουμε στο τραπέζακι και λέω «η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, βάζουμε τα χέρια μέσα και το σηκώνουμε ψηλά!», για να μπει. Κάποια παιδιά το κάνουν, κάποια παιδιά θέλουν πολύ αναλυτικές οδηγίες, το βάζουν όπως να 'ναι και βάζουν τα χέρια.. Εκεί αρχίζω και επαναλαμβάνω πολλές φορές «η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, πού είναι η κουκούλα; δείξε μου την κουκούλα! Γύρνα το αλλιώς!». Το κάνω και με τα χέρια, «αλλιώς!», δηλαδή σε κάποιες, σε κάποια πράγματα της καθημερινότητας, όπως είναι η αυτοεξυπηρέτηση το να ντυθούν τα παιδιά, το να βγάλουν το φαγητό, να στρώσουν την πετσέτα σωστά, κάποια δηλαδή συστηματικά αφαιρούνται, δεν έχουν αποτυπώσει τη διαδικασία στο μυαλό τους και στο κομμάτι της σειράς στις ρουτίνες.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Αυτό, δηλαδή, ότι πρώτα θα κάνουμε αυτό, πρώτα θα κάνουμε εκείνο, είναι κάποια παιδιά που σε κοιτάζουν αλλά δε σε βλέπουν, οπότε είναι συγκεκριμένες οι περιπτώσεις και συγκεκριμένα τα παιδιά που χρειάζεται να επαναλάβουμε πολλές φορές και να πεις μια λέξη και να αυξήσεις σταδιακά τον τόνο της φωνής για να τα αναγκάσεις να εστιάσουν εκεί τη προσοχή.

**N:** Ναι, εσύ πως τις ενσωματώνεις τις οδηγίες και τις εντολές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα; Με ποιο τρόπο;

**Σ9:** Καταρχήν δεν ξεκινώ με τη λογική ότι θα δώσω μια εντολή το τι θα κάνετε τώρα. Μπαίνω στην τάξη, τα παιδιά ήδη ξέρουν, βγάζουν τα μπουφάν, έχουν μάθει έρχονται μόνα τους να τους βάλω αντισηπτικό ή αλλιώς μπορεί να μην πω «ελάτε για αντισηπτικό!», μπορεί να ρωτήσω, «υπάρχει κάποιος που δεν έβαλε αντισηπτικό;». Έρχονται όλοι ή μπορεί να παίξουν σε γωνιές και να με ρωτήσουν και να πω «τι κάνουμε αυτή την ώρα;» ή «τι κάνουμε μετά την παρεούλα;» ή «τι κάνουμε μετά το φρούτο;» μπορεί πριν δώσω την οδηγία, να το πάω με μορφή ερώτησης και

ουσιαστικά μεταθέτοντάς τους λίγο την ευθύνη ‘να σκεφτούνε’ «τώρα τι πρέπει να κάνουμε στην τάξη;». Αυτό, προσπαθώ να μη με έχουν ως δεδομένη ότι πάντα θα είναι η κυρία να μας παρέχει την πληροφορία ή να μας καθοδηγήσει στη συμπεριφορά και όπου χρειαστεί μετά μπαίνει και η οδηγία. Στο παιχνίδι, δηλαδή, προσπαθώ να είναι όσο πιο ελεύθεροι γίνεται, αρκεί να μη μαζεύονται όλοι σε μια γωνιά και γίνεται το απόλυτο χάος, αλλά συνήθως τώρα που το σκέφτομαι, χρησιμοποιώ πολύ τις ερωτήσεις, δηλαδή, «τι κάνουμε αυτή την ώρα; Τι έχουμε πει, ας πούμε; Ποιό χαρτί χρησιμοποιούμε για το σχολείο και ποιό για το σπίτι; Τι λες εσύ;».

**N:** Οι ερωτήσεις, πού σε βοηθάνε;

**Σ9:** Οι ερωτήσεις αναγκάζουν το παιδί να σκεφτεί, να ανακαλέσει πληροφορίες, όπως είπαμε, γιατί πολλές φορές μπορεί να του δώσουν μια οδηγία και να την εκτελέσουν ασυνείδητα, οπότε σαν ένα τρόπο, είναι ένα μέσο συνειδητοποίησης για τα παιδιά, είναι ένα μέσο για να διαπιστώσω κατά πόσο έχουν εντυπώσει αυτά που λέμε, τι έχουν καταλάβει, τι έχουν εμπεδώσει και φυσικά με βοηθάει και μένα με ένα τρόπο γιατί είναι ψυχοφθόρο, ξέρεις τι είναι να πας από τις 8:30 το πρωί και να λες, «εσύ κάνε αυτό, εσύ κάνε εκείνο, εσύ πάρε το χαρτί, εσύ πάρε το μαρκαδόρο, εσύ κάνε έτσι», δηλαδή, τους λέω, «τι έχουμε πει; Για σκέψου, για θυμήσου!». Οπότε, ουσιαστικά βοηθάει και μένα να μην νιώθω ότι είμαι τόσο συγκεντρωτική και να μην είναι τα παιδιά κρεμασμένα από πάνω μου και να μην έχουν καμία πρωτοβουλία και βοηθάει τα παιδιά να νιώσουν και λίγο υπεύθυνα για το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη τους.

**N:** Στη διαχείριση, λοιπόν, της τάξης;

**Σ9:** Ναι..

**N:** Το κλίμα, λοιπόν, μέσα σε αυτό το πλαίσιο που μου περιέγραψες, η παιδαγωγική ατμόσφαιρα, πώς θα την περιέγραφες;

**Σ9:** Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα είναι καταρχήν θετική. Ωστόσο, υπάρχει πάντα το θέμα, το ερωτηματικό, ότι επειδή είμαστε δύο εκπαιδευτικοί δεν είναι ενιαία η στάση. Η συνάδελφος χρησιμοποιεί, ας πούμε, κατά κύριο λόγο, το λόγο.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Μιλάει ατελείωτα. Οπότε, αυτό δεν είναι κάτι ενιαίο, ενδεχομένως να είχε καλύτερα αποτελέσματα, αλλά κατά βάση η παιδαγωγική ατμόσφαιρα είναι θετική και βλέπω ότι αυτό που βοηθάει περισσότερο τα παιδιά είναι αυτό που σου είπα με τις ερωτήσεις ή με το να τους δείξω αυτό που θέλουν να κάνουν γιατί έτσι αναγκάζονται να κινηθούν γύρω-γύρω, να προσανατολιστούν μέσα στον χώρο και να αναρωτηθούν «τι μπορεί να θέλει τώρα η κυρία;». Να ανακαλέσουν πράγματα, οπότε μπορώ να πω ότι λειτουργεί θετικά γιατί βλέπω στη συμπεριφορά των παιδιών τον τρόπο που έρχονται στο σχολείο. Έρχονται, δηλαδή, με κλάματα καλά αυτό έχει τύχει και άλλες χρονιές, καλά αυτό μπορεί να είναι και τυχαίο, τα παιδιά έρχονται με ευχάριστη διάθεση. Και επίσης να σου πω και κάτι για το λόγο, ο λόγος δε θα ήτανε αυτό που λέμε, καθαρά δασκαλίστικος ο δικός μου, μιλάω δηλαδή, δεν ξέρω αν είναι απαραίτητα καλό αυτό, με ένα τόνο λίγο πιο φιλικό στα παιδιά, τύπου ότι, όταν έρχεται ένα παιδί με το οποίο μπορεί να έχω καλή επικοινωνία μπορεί να του πω «πού είναι ο κολλητός μου;» ή να πει κάποιος μια χαζομάρα στην παρεούλα και να του πω «τι λες ρε φίλε;». Και επειδή εγώ γενικά είμαι άνθρωπος με χιούμορ είναι κάτι που μου το επισημαίνουν και τα πιτσιρίκια στο τρόπο επικοινωνίας και βοηθάει περισσότερο την επικοινωνία, όταν γίνεται με το λόγο, δηλαδή και η χρήση του χιούμορ, αυτό ξέχασα να σου το αναφέρω νωρίτερα.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Αλλά είναι κάτι που κάνει πιο ελκυστική την επικοινωνία στα παιδιά.

**N:** Εξοικειώνονται καλύτερα..

**Σ9:** Ναι..

**N:** Και τι μέθοδο διδασκαλίας θεωρείς ότι εφαρμόζεις;

**Σ9:** (...) Λοιπόν, εγώ θα ήθελα να είμαι περισσότερο ομαδοσυνεργατική.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Το ιδανικό θα ήταν αυτό, αλλά είναι περισσότερο, σε αυτή τη φάση, δασκαλοκεντρική.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Γιατί έχουμε.. Είναι, έχουμε πολύ διαφορετικούς χαρακτήρες, δηλαδή κάποιοι συμμορφώνονται, κάποιοι είναι πολύ αφηρημένοι, οπότε χρησιμοποιούνται και οι

εντολές πολύ αλλά προσπαθούμε να κάνουμε και ενέσεις «ομαδοσυνεργατικής», αυτό που σου είπα με τις ομάδες, με το διαφορετικό δυναμικό ή να.. Σε πολλά παιχνίδια, ας πούμε, αντί να είμαι εγώ και να έχω το ρόλο του ρυθμιστή του παιχνιδιού αναθέτω σε κάποιο παιδί να κάνει σε εισαγωγικά το δάσκαλο. Αυτό είναι τρομερά ερεθιστικό για την φαντασία των παιδιών, μπαίνουν πολύ στο ρόλο, γίνονται «μικροί δικτάτορες, τρελαίνονται, δεν ξέρω αν αυτό αντανάκλα κάτι για τη δική μας εικόνα και τα παιδιά το ίδιο, τους αποκαλούν «κύριε, κύριε!» ή «κυρία, κυρία!»

**N:** Το ευχαριστούνται.

**Σ9:** Οπότε για μένα είμαι περισσότερο δασκαλοκεντρική αυτή τη στιγμή αλλά θα ήθελα και επιδιώκω, πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μου, να γίνω περισσότερο, να χρησιμοποιώ περισσότερο ομαδοσυνεργατική γιατί έτσι μαθαίνουν τα παιδιά, δηλαδή πέρα από το πρότυπο της εκπαιδευτικού, όταν δουλεύουν σε ομάδες, όταν μαθαίνει το ένα από το άλλο βοηθάει και τους μεν και τους δε. Οι μεν γίνονται πιο υπεύθυνοι που βοηθάνε και αυτοί που βοηθιούνται, όταν έχουν ένα φίλο με τον οποίο επιδιώκουν να κάνουν παρέα θα τον ακούσουν πιο εύκολα από ότι θα ακούσουν την κυρία που ενδεχομένως τα ξενίζει και λόγω εμφάνισης και λόγω ηλικίας και λόγω συμπεριφοράς.

**N:** Ναι.. Κλείνοντας αυτή τη συνέντευξη θα ήθελα να πούμε το εν κατακλείδι, δηλαδή, επιγραμματικά, αν θέλεις, σαν επίλογος, τελικά τι πρέπει να κρατήσουμε, τι σημαίνει για σένα, εμ.. επικοινωνία, επικοινωνιακή αλληλεπίδραση βάζοντας μέσα. όμως και τις περιπτώσεις και των οδηγιών και των εντολών σε μια προσχολική τάξη στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Επικοινωνώντας με τα νήπια, τι είναι αυτό, η κεντρική ιδέα που σημαίνει για σένα και κατά κάποιο τρόπο σε καθοδηγεί, αν θέλεις, ακούγοντας έτσι αυτές τις έννοιες;

**Σ9:** Η επικοινωνία, καταρχήν για μένα δε θα έπρεπε να είναι μόνο λόγος, δηλαδή όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο πιο λιτός θα πρέπει να είναι ο λόγος. Δηλαδή πέρα από τις περιπτώσεις που θα πεις ένα παραμύθι, θα κάνεις κάτι διαδραστικό, στην καθημερινότητα, σε ό,τι αφορά τις οδηγίες, στο πρακτικό κομμάτι θα έπρεπε να είναι πιο περιορισμένος και θα πρέπει να ενθαρρύνονται, να ενισχύονται όλες οι αισθήσεις των παιδιών.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Και η αντίληψή τους. Τα μικρά παιδιά θέλουν εικόνα, μπορείς να φτιάξεις ένα πρόγραμμα με εικόνες, ή το φανάρι, όπως σου είπα, ή το ταμπουρίνο για το αυτί. Δηλαδή για την επικοινωνία θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται όλα τα διαθέσιμα μέσα και όχι μόνο λόγος. Ο λόγος είναι μεν βασικός γιατί αναπτύσσεται το λεξιλόγιο, όμως θεωρώ και από (φτάρνισμα) δικό μου βίωμα ότι, όταν γίνεται υπερβολική χρήση του λόγου, κυρίως για την επιβολή, κάπου είναι πάρα πολύ κουραστικό και δημιουργείται περισσότερο οχλαγωγία, τέλος πάντων, και δεν βγαίνει άκρη, δηλαδή είναι πάρα πολύ κουραστικό και σίγουρα δεν είναι παιδαγωγικό, ούτε .. είναι αυτό που έχουμε στο μυαλό μας για το νηπιαγωγείο. Η επικοινωνία, δηλαδή, θα έπρεπε να αφορά όλα τα διαθέσιμα μέσα με τα οποία μπορούν να αντιληφθούν πράγματα τα παιδιά, μα κάποιο παραμύθι το οποίο θα τους διαβάσεις και θα τους μεταδώσεις αυτό που θέλεις, μα κάποιο βίντεο που θα δούνε, μα κάρτες με οδηγίες ή κανόνες συμπεριφοράς αλλά στο πρακτικό κομμάτι εγώ θα προτιμούσα να χρησιμοποιείται όσο λιγότερο γίνεται ο λόγος για να ενισχύεται ο λόγος των παιδιών, δηλαδή να αντιλαμβάνονται, να μην παίρνουν «μασημένη τροφή».

**N:** Ωραία! Μένουμε λοιπόν στην τελευταία θέση, που είναι και η προσωπική σου θέση τελικά, βάσει αυτής κινείσαι μέσα στην τάξη και θα σου πω, εδώ ότι τέλειωσε η συνέντευξη και ευχαριστώ για τον χρόνο σου!

**Σ9:** Καλή επιτυχία!

**ΤΕΛΟΣ ΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ**

## Ερωτήσεις: Ευαγγελία Τσιάρα

**N:** Θέλω να μου πεις τι ειδικότητα έχεις μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου.

**Σ9:** *Είμαι νηπιαγωγός με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και κάνω παράλληλη στήριξη σε παιδί με ειδικές ανάγκες σε τάξη γενικού νηπιαγωγείου.*

**N:** Θα ήθελα να μου περιγράψεις το ρόλο σου μέσα στην τάξη. Αυτός ο ρόλος σε σχέση με όλη την ομάδα της τάξης. Το διδακτικό και όχι μόνο το διδακτικό, να μου περιγράψεις το ρόλο εσύ, πώς τον αντιλαμβάνεσαι;

**Σ9:** *Λοιπόν, ο ρόλος μου είναι ιδιαίτερα ενεργός στη σχολική τάξη. Με την έννοια ότι και τα παιδιά με αντιμετωπίζουν ως νηπιαγωγό της τάξης, απευθύνονται σε μένα, πολλές φορές μπορεί να αναλάβω να τους εξηγήσω κάτι, να είμαστε μαζί στη γωνιά της συζήτησης, να κάνουμε το ημερολόγιο. Όταν κάνω δραστηριότητες με τη νηπιαγωγό, οι οποίες αφορούν κυρίως φύλλα εργασίας. Εγώ πηγαίνω πάνω επειδή τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες, πηγαίνω πάνω από διάφορες ομάδες και προσπαθώ να βοηθάω τα παιδιά που βλέπω ότι έχουν περισσότερο ανάγκη, ή σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, επειδή δεν μπορώ να είμαι σε πολλά σημεία μαζί. Μπορεί να διαφοροποιήσω λίγο τα φύλλα εργασίας, ας πούμε να κάνουν προγραφικές, να πρέπει να γράψουν κάτι και εγώ να φτιάξω σε κάποια παιδιά που είναι πολύ πίσω κάτι με κουκκίδες.*

**N:** Πέρα από το γνωστικό κομμάτι; Ποιές άλλες πτυχές διακρίνεις στο ρόλο της νηπιαγωγού;

**Σ9:** *Πέρα από το γνωστικό κομμάτι, προσπάθησα από την αρχή της χρονιάς να ενθαρρύνω τα παιδιά να ακολουθήσουν κάποιους κανόνες. Αν και δεν ήταν πάρα πολύ εύκολο, γιατί όπως σου είπα δεν είμαι η κυρίως νηπιαγωγός της τάξης. Αλλά προσπαθώ να την ενθαρρύνω, να την παροτρύνω προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, με την έννοια να βάλουμε κάποια όρια γιατί έχουμε και κάποια θέματα συμπεριφοράς και προσπαθώ και εγώ με κάποιες παρεμβάσεις, όπως ας πούμε με αφορμή το δικό μου παιδί, έχω βάλει ένα φανάρι της συμπεριφοράς. Που το χρησιμοποιούμε για όλα τα παιδιά ή όταν υπάρχει κάποιο θέμα προσπαθώ να το συζητήσουμε στην ομάδα ή να κάνουμε δραματοποίηση ή τους ενθαρρύνω, ορισμένες φορές, να ζωγραφίσουν αυτό που τους απασχολεί και φυσικά στη φύλαξη των παιδιών, πέρα από όλα τα υπόλοιπα, πέρα από το συμπεριφορικό, από το γνωστικό κομμάτι, όπου έχω ένα μάτι σε όλα τα παιδιά, δηλαδή ακόμα και στο... την ώρα του φαγητού προσπαθώ και εκεί έμμεσα να*



παρεμβαίνω, τύπου επιβραβεύοντας τα παιδιά που τρώνε φρούτα. Δεν μπορείς να αναγκάσεις τα παιδιά να φέρουν μόνο φρούτα όταν φέρνουν σνακ με σοκολάτα και λοιπά... Αλλά επιβραβεύω πολύ έντονα τα παιδιά που τρώνε φρούτα και αυτό βλέπω ότι λειτουργεί με κάποια από τα υπόλοιπα παιδιά και αυτό με κάνει ιδιαίτερος χαρούμενη γιατί βλέπω ότι με κάποια παιδιά πιάνει η επιβράβευση και περιπτώσεις παιδιών με παραπάνω κιλά τα οποία το γεγονός ότι φέρνουν φρούτα ακόμα και για να πάρουν τον έπαινο, είναι σημαντικό, τους καλλιεργεί μια νοοτροπία.

**N:** Θέλω τώρα να σταθούμε στο κομμάτι της επικοινωνίας, της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης που διαμορφώνει η νηπιαγωγός με τα παιδιά και να μου πεις τι σημαίνει για σένα επικοινωνία και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση προς τα παιδιά.

**Σ9:** Καταρχήν η επικοινωνία δεν είναι μόνο λόγος. Επικοινωνία είναι οποιαδήποτε κίνηση των παιδιών ή δική μου η οποία μπορεί να πάρει μια ερμηνεία, από τον τρόπο που παίζουν, από τον τρόπο που κάθεται ένα παιδί μια συγκεκριμένη μέρα..

**N:** Ως προς εσένα.. Εσύ! Εσύ!

**Σ9:** Όλα αυτά επικοινωνούν ένα μήνυμα. Τώρα να σου πω στο πώς αντιλαμβάνομαι την επικοινωνία, και λεκτικά και μη λεκτικά. Δηλαδή εγώ χρησιμοποιώ το λόγο σε πολλές περιπτώσεις για να μεταδώσω πληροφορίες.

**N:** Χμμ..

**Σ9:** Γνώσεις ή για να συζητήσουμε για κάποιο πρόβλημα που έχει προκύψει αλλά έχω αντιληφθεί ότι το να μιλάς συνέχεια και τύπου να κάνεις κριτική στα παιδιά, να τα μαλώνεις, ας πούμε, δεν πιάνει. Δηλαδή το να λες λιγότερα λόγια και να έχουν ουσία και καμιά φορά να μιλάς με τη στάση του σώματος, με τον τρόπο που θα σηκωθείς, ή ένα νεύμα που θα τους κάνεις με τα μάτια ή με το χέρι, μπορεί να μεταδώσει εξίσου καλά το μήνυμα. Α! Αυτό! Δηλαδή όταν συμβαίνει κάτι.. Α! Επίσης για να αποφεύγουμε την φασαρία γιατί είμαστε μια θορυβώδης τάξη, εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ πολύ και το ταμπουρίνο. Είναι κάτι που το είχα δει σαν πρακτική και τα προηγούμενα χρόνια και χρησιμοποιώ αυτό για να τραβήξω την προσοχή των παιδιών και σαν ένα δείγμα «ξέρετε κάτι, κάντε ησυχία ή τροποποιήστε αυτό που κάνετε». Δηλαδή λειτουργεί και σα συναγερμός πέρα από όλα τα υπόλοιπα.. ε αυτό. Προσπαθώ να μη χρησιμοποιώ πολύ το λόγο γιατί ξέρω ότι όταν μιλάς πολύ και όλη την ώρα για τα παιδιά γίνεται λίγο συνήθεια με την έννοια ότι συνηθίζοντάς το δε δίνουν και πολλή σημασία μετά, δηλαδή,



*τι έγινε; Πάλι μιλάει η κυρία, πάλι κάτι θα πει, πάλι θα πει «ξέρεις, Γιώργο, μην κάνεις αυτό!» Προσπαθώ να χρησιμοποιώ και εναλλακτικούς τρόπους.*

**N:** Το ταμπουρίνο έχει αποτέλεσμα;

**Σ9:** *Ναι, έχει αποτέλεσμα και έχει αποτέλεσμα και το φανάρι της συμπεριφοράς που το χρησιμοποιώ, δηλαδή, μπορεί κάποιος να μου κάνει παράπονα για ένα άλλο επανειλημμένα και εγώ να σηκωθώ, να χτυπήσω έτσι τα δάχτυλα, τύπου «με βλέπετε;», να κατευθυνθώ στο φανάρι κοιτώντας προς το παιδί για το οποίο γίνεται λόγος για τη συμπεριφορά του και να το βάλω από το πράσινο στο πορτοκαλί, χωρίς να πω κάτι άλλο και έχει αποτυπωθεί λίγο και στη συνείδηση των παιδιών γιατί βλέπω και πολλά παιδιά το αποτυπώνουν και στις ζωγραφιές τους, Όπως επίσης και το ταμπουρίνο το θεωρούν μια άσκηση εξουσίας και όταν το αφήνω πάνω στην έδρα, μπορεί να το παίρνει κάποιο παιδί να το χτυπάει και να προσπαθεί να κάνει το δάσκαλο.*

**N:** Να μιμηθεί.

**Σ9:** *Δηλαδή είναι ας πούμε όπως είναι ο μάγος που έχει το μαγικό ραβδί, έτσι και για μένα είναι το αναγνωριστικό, το σήμα κατατεθέν της κυρίας.*

**N:** Ναι, ναι, ναι, και ως προς την αλληλεπίδραση; Τι σημαίνει για σένα, πώς προσδιορίζεις τον όρο αλληλεπίδραση; Πώς την διαμορφώνεις εσύ, πώς την αντιλαμβάνεσαι εσύ ως νηπιαγωγός σε σχέση με τα παιδιά;

**Σ9:** *Η αλληλεπίδραση είναι οποιοσδήποτε τρόπος επικοινωνίας ακόμα και με τη συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει τον απέναντι. Δηλαδή η αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει καταρχήν με πολλούς τρόπους, είναι πολυσχιδής έννοια για μένα. Μπορεί να γίνει με οποιοδήποτε τρόπο μπορεί να επηρεάσει τον απέναντι, δηλαδή ακόμα και να φύγεις και να σηκωθεί το παιδί και να πετάζει την εργασία αντί να στη δώσει στο χέρι και αυτό είναι μια μορφή αλληλεπίδρασης, προσπαθεί να σου δώσει ένα μήνυμα εκείνη την ώρα, ε, τώρα δεν ξέρω αν είναι ακριβώς αυτό που εννοείς.*

**N:** Ναι, έχει πολλές σημασίες, διερευνούμε την αρνητική, έχει αρνητική, έχει και θετική σημασία, η θετική σημασία να πω ότι είναι η ενίσχυση που μου είπες πριν, ο έπαινος ή όχι θα έλεγες κάτι άλλο;

**Σ9:** *Αλληλεπίδραση είναι σαφώς και αυτό, δηλαδή με τη συμπεριφορά σου είσαι πρότυπο για τα παιδιά και όταν λες κάτι ως «σημαντικός άλλος» και βλέπεις ότι αυτό*

εντυπώνεται στη συνείδηση των παιδιών, προσπαθούν να το κάνουν για να εισπράξουν ένα έπαινο από σένα, σημαίνει ότι για τα παιδιά είσαι σημαντικός, οπότε, ξέρεις, προσπαθώ να χρησιμοποιήσω και τον έπαινο για να περάσω κάτι έμμεσα στα παιδιά, γιατί δεν είναι εύκολο να τους επιβάλλεις τι θα φάνε, για τη διατροφή. Όμως δεν μπορείς να πεις στον γονιό κάθε μέρα «μην φέρνεις κάθε μέρα κρουασάν!».

**N:** Ναι, βέβαια!

**Σ9:** Αλλά και το φανάρι της συμπεριφοράς, πέρα από το αρνητικό, νομίζω ότι μπορεί να, πως το λένε, να λειτουργήσει και θετικά γιατί υπάρχει και προειδοποίηση νωρίτερα, οπότε το παιδί έχει κάτι συγκεκριμένο, κάτι από που ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, δηλαδή, δεν είναι ότι θα φωνάζεις 15 φορές και λες «θα μπεις τιμωρία». Το παιδί ξέρει τη λογική σειρά των βημάτων που θα πρέπει να προηγηθούν για να επέλθει η συνέπεια της συμπεριφοράς, οπότε για μένα αυτό έχει και θετική σημασία. Επίσης, αλληλεπίδραση από κάποιο τραγουδάκι που μπορεί να πούμε. Μπορεί να τους λέω κάποιο απλό τραγούδι στην γωνιά της συζήτησης για την καλημέρα με τα ονόματα τους, με τη σειρά που χτυπάνε παλαμάκια και τα παιδιά το περιμένουν πώς και πώς, μπορεί να μην είναι εκείνη την ώρα στην παρεούλα, να είναι η νηπιαγωγός και εγώ να είμαι στο γραφείο και να γυρίσουν τα παιδιά να, ε κοιτάζουν και κάποια να αρχίσουν να ψιλοτραγουδάνε για να μου τραβήξουν την προσοχή όπου εγώ θα σηκωθώ γιατί το έχουν ταυτίσει με την κυρία Ευαγγελία.

**N:** Ναι, ναι, ναι, αυτό είναι πολύ ευχάριστο και δημιουργεί μια πολύ ωραία αίσθηση, δημιουργεί μια ωραία αίσθηση. Οπότε επικοινωνία, για να γυρίσουμε έτσι στην πρώτη έννοια είναι και λεκτική και μη λεκτική, από ό, τι μου περιέγραψες.

**Σ9:** Ναι, μπορεί να μεταφέρει ένα μήνυμα.

**N:** Χρησιμοποιείς και το λόγο και τα άλλα στοιχεία όπως είναι αυτοί οι τρόποι οι παιγνιώδεις που μου είπες, όπως είναι το βλέμμα, η φωνή, η στάση του σώματος, ε;

**Σ9:** Τα πολλά λόγια πολλές φορές, νομίζω κουράζουν τα παιδιά και στα αυτιά τους από ένα σημείο και μετά είναι απλώς ένα βουητό. Ενώ έχει αξία όταν δίνεται σε γνώσεις και όπου χρειάζεται, η φωνή με την έννοια της νουθεσίας ή το να πεις κάτι με ένα παραμύθι, αντί να αρχίσεις το ηθικό κήρυγμα.

**N:** Ένας άλλος τρόπος πιο παιδαγωγικός.

**Σ9:** *Ναι..*

**N:** Σωστά, σωστά! Να σταθούμε τώρα σε ένα επιμέρους κεφάλαιο της επικοινωνίας και αυτό είναι οι οδηγίες και οι εντολές. Θέλω να μου πεις καταρχήν για σένα τι σημαίνουν για σένα οι οδηγίες, καταρχάς για σένα, οι οδηγίες και οι εντολές, πώς τις ορίζεις;

**Σ9:** *Οι οδηγίες είναι για μένα το να δείξεις στα παιδιά ένα δρόμο, το πώς πρέπει να λειτουργήσουν μέσα στην τάξη και οι εντολές για μένα είναι η χρήση της προστακτικής στις οδηγίες, είναι ο πιο παρεμβατικός τρόπος να δείξεις στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν. Εγώ προτιμώ σαν άνθρωπος τις οδηγίες, θεωρώ ότι πρέπει από την αρχή της σχολικής χρονιάς να μπαίνουν όρια, να είναι σαφές τι περιμένει ο εκπαιδευτικός από τα παιδιά. Εμείς δυστυχώς είμαστε σε μια τάξη στην οποία (...) υπάρχουν διάφορα θέματα συμπεριφοράς και ορίων, οπότε νομίζω ότι αν και αυτό δε θα το προτιμούσα, χρησιμοποιώ πολλές φορές τις εντολές ή τουλάχιστον για να επιβληθώ μέσα στη γενικότερη πορεία. Ωστόσο, επειδή, όπως σου είπα και πριν με το λόγο είναι πολύ κουραστικό για τα παιδιά να ακούν συνέχεια έναν άνθρωπο να λέει κάτι, αυτό που έχουμε κάνει, ενθάρρυνα και τη νηπιαγωγό να το κάνουμε, είναι να βάλουμε τα παιδιά σε ομάδες εργασίας με διαφορετικό δυναμικό, ούτως ώστε να λειτουργήσει ένα σύστημα αλληλοβοήθειας.*

**N:** Μμμ.. Οπότε με αυτό τον τρόπο, τι κάνεις; Αποφεύγεις τις εντολές; Εκεί καταλήγει; Αυτός είναι ο στόχος;

**Σ9:** *Είναι ο στόχος πρώτα να μη ζαλίζω ορισμένα παιδιά και τα στοχοποιώ γιατί βλέπεις ότι δεν έχει και νόημα. Και το να βοηθάνε ο ένας τον άλλο, έχει καταρχήν, κάποιοι γίνονται πιο υπεύθυνοι και κάποιοι άλλοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν το διπλανό τους σαν πρότυπο, σαν παράδειγμα και νομίζω ότι στοχοποιείσαι λιγότερο το να σε βοηθήσει κάποιος στα πλαίσια της τριμελούς ομάδας, παρά το να σταθεί η κυρία από πάνω σου μπροστά σε όλη την τάξη.*

**N:** Αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον!

**Σ9:** *Επίσης και κάτι άλλο, σε σχέση με τις οδηγίες, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά τις εργασίες, είναι στο κομμάτι που σου είπα και νωρίτερα, είναι ότι άμα ξέρω ότι κάποια παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα σε ορισμένους τομείς, έχοντας δει ότι ελεύθερα δεν μπορούν να λειτουργήσουν από το να κάθομαι συνέχεια να τους δίνω οδηγίες, να τους λέω*

«τράβα γραμμές, κάνε αυτό, κάνε εκείνο, κάνε το άλλο», προτιμώ σε κάποια κομμάτια που είναι προγραφικά, να, ή, να τους το κάνω λίγο πιο εύκολο σχεδιάζοντας ένα μοτίβο, ή σε κάτι άλλο που πρέπει να ζωγραφίσουν ή να αναγνωρίσουν, αντί να δώσω οδηγίες, μπορεί να χρησιμοποιήσω τον υπολογιστή για να δείξω κάτι σε όλη την τάξη σαν παράδειγμα, για να μην στοχοποιήσω και πάλι συγκεκριμένα παιδιά, να δείξω κάτι σε όλους. Κάποιοι που δεν μπορούν, θα το χρησιμοποιήσουν περισσότερο, κάποιοι άλλοι που το ξέρουν ήδη δε θα δώσουν καν σημασία. Αλλά το ιδανικό για μένα θα ήταν σαφή όρια από την αρχή και σταδιακά να αφήνεις τα παιδιά να γίνονται πιο ανεξάρτητα, δηλαδή να τους δίνεις, να ξέρουν τι θα κάνουν όταν θα έρθουν στην τάξη, ότι τώρα είναι η ώρα του παιχνιδιού, θα παίζουμε, θα γίνει χαμός, με το που θα χτυπήσει το ταμπουρίνο, η κυρία δε θα πει τίποτε, θα μαζέψουν και θα καθίσουν στην παρεούλα, δηλαδή οι οδηγίες είναι, περιλαμβάνουν μπορώ να πω κάποιες γραμμές που οριοθετούν λίγο τη συμπεριφορά και σταδιακά τις τραβάς γιατί είναι ήδη κάτι μαθημένο από τα παιδιά.

**N:** Χμμ... Ενώ οι εντολές;

**Σ9:** Οι εντολές, νομίζω, χρησιμοποιούνται περισσότερο όταν χάνεται ο έλεγχος και είναι πιο βιαστική ανάγκη να επιβάλλεις κάτι που θέλεις.

**N:** Θέλεις να μου πεις παραδείγματα; Σε συγκεκριμένη περίπτωση μέσα στην ημέρα του νηπιαγωγείου, κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, στο διάλειμμα, ίσως στην παρεούλα, στη συζήτηση, στα τραπεζάκια, κάποιο παράδειγμα οδηγίας και εντολής. Λεκτικό, εσύ πως απευθύνεσαι, σε ευθύ λόγο.

**Σ9:** Λοιπόν, θα σου δώσω ένα παράδειγμα, δεν ξέρω αν είναι ακριβώς αυτό αλλά είναι κάτι το οποίο είναι σχετικά πρόσφατο, αφορά ένα παιδί το οποίο είναι στην παρεούλα, πολύ νωρίς το πρωί παίζουν, παίζει ένα άλλο παιδί με αυτοκινητάκι και του το παίρνει από τα χέρια με μανία, δεν ξέρω πως είχε έρθει εκείνη τη μέρα, το πετάει κάτω και αρχίζει και χοροπηδάει πάνω στο πλαστικό αυτοκινητάκι με αποτέλεσμα να το διαλύσει σε χίλια κομμάτια, να το κάνει σκόνη! Εγώ σε εκείνη τη φάση, επειδή αυτό το παιδί δημιουργεί γενικά θέματα.. Δεν ήθελα να ξεκινήσω τη μέρα ωρυσμένη, όπως σου είπα, γιατί δεν έχει και νόημα να βάζεις συνέχεια τις φωνές, από ένα σημείο και μετά και μετά ο συγκεκριμένος πιτσιρικάς έδειχνε ότι ήταν μια συνήθης κατάσταση για αυτόν, οπότε στάθηκα από πάνω του και άκουσα τα άλλα παιδιά «κυρία, κυρία!», ξέρω εγώ, πήρα

μια πλαστική σακούλα, του τη δίνω «κοίταζε να δεις, μαζεύεις όλα τα κομμάτια με το χέρι ένα-ένα, μπαίνεις κατευθείαν στο κόκκινο, δεν έχει διάλειμμα σήμερα και το μεσημέρι θα μιλήσουμε με τη μαμά!», κάπως έτσι. Αυτό δεν είναι.. οι εντολές ..αυτό είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης, ούτε οδηγία, θα έλεγα εντολή σε πιο ήπια μορφή.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Εντολές στην καθημερινότητα, τύπου όταν βλέπω ότι τα παιδιά καθυστερούν σε κάτι, τύπου «μην χαζεύεις, κάνε αυτό ή δε ζωγραφίζεις σωστά, το φύλλο είναι πράσινο δεν είναι ροζ, ή πάρε τους μαρκαδόρους σου, ή που είναι η καρτέλα με το όνομα σου, κοίτα σωστά, ψάξε στο συρτάρι σου». Το παιδί μπορεί να κάνει την εργασία και να κοιτά έξω από το παράθυρο ή να ανακάτεψε την εργασία επιφανειακά και να χρειάζεται να του το κάνω... Να του το αναλύσω πολύ διεξοδικά, του τύπου «άνοιξε το συρτάρι, βγάλ' τα όλα έξω ένα-ένα και δεξ αν είναι στον πάτο στο συρτάρι, αν είναι πίσω» ή όταν τσεκάρουμε τις μολυβοθήκες ανοίγουμε όλους τους μαρκαδόρους «τα έχετε όλα παιδιά, σας λείπει κάτι;», κοιτάνε γύρω-γύρω, «βγάλτε τους μαρκαδόρους έναν-έναν, μετρήστε τους, πάρτε όλα τα καπάκια, κάντε αυτό να σιγουρευτείτε ότι έχει κλείσει το καπάκι, ότι δε στεγνώνει...».

**N:** Αυτές είναι οδηγίες.

**Σ9:** Μετρήστε τους έναν-έναν.. Αυτές είναι οδηγίες, ναι.. Εντολές τώρα στο διάλειμμα μπορώ να σου πω, όταν κάποια παιδιά δεν τα βρίσκουν μεταξύ τους και βλέπω ότι έχουν συγκρουσιακές σχέσεις, εκεί λειτουργώ πιο παρεμβατικά και λέω «κοιτάζτε να δείτε, δε θα παίξετε μαζί!» ή «βλέπω ότι ενοχλεί αυτό που κάνει κάποια παιδιά», τέλος πάντων, προσπαθώ να τα χωρίσω μεταξύ τους, με την έννοια να παίζουν σε διαφορετικά σημεία για να αποφύγουν τυχόν αρνητικές συνέπειες, όπως να τσακωθούνε, να κλαίνε, να κάνουν παράπονα στο σπίτι, να μας έρθουν οι γονείς την επόμενη μέρα.. Φυσικά, δε θα τα αφήνουμε μόνιμα να παίζουν ξεχωριστά αλλά για ένα διάστημα, ξέρεις, μέχρι να εκτονωθεί η ένταση.. Εκεί είμαι λίγο πιο απόλυτη στον ελεύθερο χρόνο, κυρίως, όπου μπορεί να δημιουργηθούν τα περισσότερα προβλήματα και συγκρούσεις μεταξύ τους. Αυτό αφορούν περισσότερο οι εντολές, δηλαδή ότι «Χωριστείτε! Δε θα παίξετε μαζί!» ή «εσύ θα κάνεις αυτό και εσύ θα κάνεις αυτό!».

**Ν:** Φαντάζομαι με τα αντίστοιχα παραγωγιστικά στοιχεία έτσι; Τον αντίστοιχο τονισμό φωνής, ίσως το βλέμμα ή η στάση του σώματος, νομίζω και αυτά παίζουν κάποιο ρόλο.

**Σ9:** Ξεκάθαρα και τη χρήση από το ταμπουρίνο, είπαμε λειτουργεί ως συναγερμός και πολλές φορές, βασικά όταν είμαστε στην τάξη, πολλές φορές, είπαμε ότι μπορεί σε κάτι πιο ήπιο αρχικά να μη μιλήσω καθόλου ή όταν έχω κάνει πολλές φορές παρατήρηση νωρίτερα και να πάω κατευθείαν στο φανάρι και να αλλάζω το χρώμα. Και να πω ότι «ξέρεις τι πρέπει να κάνεις εσύ, χάνεις 10 λεπτά διάλειμμα!», για παράδειγμα.

**Ν:** Αυτή είναι μια μέθοδος, λοιπόν, που από ό, τι κατάλαβα εφαρμόζεις πάρα πολύ συχνά, σε βοηθάει στην τάξη. Αν αντί αυτής της μεθόδου, αντί του ταμπουρίνο, αντί δηλαδή των μη λεκτικών τρόπων, χρησιμοποιούσες λόγο, ποιός θα ήτανε ...λόγο, ομιλία εννοώ, συνομιλιακό λόγο, ποια θα ήτανε η αιτία, για να μην πω πάλι λόγος, ποιά θα ήτανε η αιτία που θα σε έκανε να μην χρησιμοποιήσεις στην δεδομένη στιγμή το ταμπουρίνο και αυτό που θα.. Το μήνυμα που θα μετέδιδες με το ταμπουρίνο θα το μετέδιδες με τα λόγια.. Ποιά θα ήτανε η αιτία, με ποια λογική θα αντικαθιστούσες το μουσικό όργανο ή το φανάρι με το λόγο;

**Σ9:** Για το ταμπουρίνο μπορώ να σου πω πιο εύκολα, θα μου ήταν πιο εύκολο να το αντικαταστήσω μέσα στην τάξη που είναι μικρότερος ο χώρος και είναι πιο εύκολο να ακουστείς.

**Ν:** Με ποια λογική, όμως; Ποιά λογική θα είχε αυτό, ποιά λογική θα εξυπηρετούσε αν για κάποιο διάστημα ή κάποιες φορές δε θα χτυπούσες ταμπουρίνο ενώ από ό,τι καταλαβαίνω είναι κάτι που έχει παγιωθεί κατά κάποιο τρόπο στη διδακτική σου πράξη και χρησιμοποιούσες το λόγο; Ποιά λογική θα είχες εκείνη τη στιγμή για να το πεις αυτό με τα λόγια, για να το επικοινωνήσεις στα παιδιά και σε άλλες περιπτώσεις που δεν χρησιμοποιείς το λόγο;

**Σ9:** Καταρχήν θα χρησιμοποιούσα το λόγο ή θα προσπαθούσα να το αντικαταστήσω, ίσως προς το τέλος της σχολικής χρονιάς για να.. Όχι για να αποκτήσουν τα μεγάλα νήπια, βασικά και για αυτό, για να αποκτήσουν και τα μεγάλα νήπια που του χρόνου θα πάνε στο δημοτικό, ούτε μια σχέση με το δημοτικό, αλλά για να μην πάνε απότομα από την χρήση του ταμπουρίνο σε ένα άλλο σχολικό περιβάλλον που είναι εντελώς διαφορετικό, δηλαδή να αρχίσω σιγά-σιγά να τους μάθω τη διαπραγμάτευση με το λόγο, όπως θα



γίνεται και στο δημοτικό. Καθαρά δηλαδή το ταμπουρίνο είναι ως επιβολή της ησυχίας και ως εστίαση της προσοχής, το χρησιμοποιώ σε εμένα. Αλλά ένας λόγος που θα το σταματούσα είναι ότι τα παιδιά θα πρέπει σιγά-σιγά θα πρέπει να μάθουν στη διαπραγματεύση, δε θα είναι ένας εκπαιδευτικός πάντα να χρησιμοποιεί την ίδια μέθοδο.. Οπότε θα..

**N:** Και το φανάρι;

**Σ9:** Και το φανάρι με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή όταν έχει παγιωθεί αυτό που θέλεις να πετύχεις, μπορείς σιγά-σιγά, σταδιακά να το αφαιρείς από τη σχολική πραγματικότητα γιατί δε θέλουμε να μάθουν τα παιδιά μόνο σε αυτό και να ακούνε μόνο με αυτό. Χρησιμοποιείται ως μια μέθοδος εκμάθησης μιας συμπεριφοράς, κατάκτησης μιας συμπεριφοράς, ή χρησιμοποιείται ως μέσο διάκρισης μιας σωστής από μια λανθασμένη συμπεριφορά, αλλά εφόσον δεις ότι το κατακτούν τα παιδιά, μπορείς σιγά-σιγά να μειώσεις την χρήση του προκειμένου να μειώσεις και την εξάρτηση από αυτό.

**N:** Μάλιστα.. Και ποιος είναι ο αντίκτυπος, όπως παρατηρείς εσύ τα παιδιά των οδηγιών και των εντολών, στη στάση τους, στη συμπεριφορά τους;

**Σ9:** Κοίταξε, τα παιδιά που είναι να το καταλάβουν από μόνα τους..

**N:** Πώς το αντιλαμβάνονται;

**Σ9:** Τα παιδιά μπορεί να φερθούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή επειδή έχουν την ασφάλεια ότι είναι εκεί η κυρία, ή παραδόξως κάποια ξέρουν ότι αυτό που κάνουν δεν είναι σωστό, ξέρουν και παρ' όλ' αυτά το κάνουν και όταν τους φωνάζει η κυρία δε θα τους ξαφνιάσει γιατί ήδη ξέρουν ότι όντως αυτή η συμπεριφορά δεν είναι σωστή. Ωστόσο, συνήθως συμμορφώνονται. Απλά, πολλές φορές, χρειάζεται κάποιες οδηγίες να τις πεις πάρα, πάρα πολύ αναλυτικά.. Σε κοιτώ στα μάτια..

**N:** Έχεις επισημάνει σε ποιούς τομείς οι οδηγίες μπορεί να επαναληφθούν ή είναι ένα γενικό συμπέρασμα αυτό;

**Σ9:** Ναι, στους τομείς, καταρχήν, των εργασιών. Της τακτοποίησης των συρταριών τους, στο, εε..., στον τρόπο που διαχειρίζονται το υλικό της τάξης, δηλαδή, το, εε, χάνουν πράγματα, όπως οι μαρκαδόροι και λοιπά, ή δεν μπορούν να τους μετρήσουν, μεγάλα παιδιά, προσπαθώ λίγο να τους κάνω ανεξάρτητους στο κομμάτι της σύνδεσης, τύπου έχουμε ένα σύστημα με το μπουφάν, το βάζουμε στο τραπέζι και λέω «η κουκούλα

κοιτάει την κοιλίτσα, βάζουμε τα χέρια μέσα και το σηκώνουμε ψηλά!», για να μπει. Κάποια παιδιά το κάνουν, κάποια παιδιά θέλουν πολύ αναλυτικές οδηγίες, το βάζουν όπως να 'ναι και βάζουν τα χέρια.. Εκεί αρχίζω και επαναλαμβάνω πολλές φορές «η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, πού είναι η κουκούλα; δείξε μου την κουκούλα! Γύρνα το αλλιώς!». Το κάνω και με τα χέρια, «αλλιώς! », δηλαδή σε κάποιες, σε κάποια πράγματα της καθημερινότητας, όπως είναι η αυτοεξυπηρέτηση το να ντυθούν τα παιδιά, το να βγάλουν το φαγητό, να στρώσουν την πετσέτα σωστά, κάποια δηλαδή συστηματικά αφαιρούνται, δεν έχουν αποτυπώσει τη διαδικασία στο μυαλό τους και στο κομμάτι της σειράς στις ρουτίνες. Αυτό, δηλαδή, ότι πρώτα θα κάνουμε αυτό, πρώτα θα κάνουμε εκείνο, είναι κάποια παιδιά που σε κοιτάζουν αλλά δε σε βλέπουν, οπότε είναι συγκεκριμένες οι περιπτώσεις και συγκεκριμένα τα παιδιά που χρειάζεται να επαναλάβουμε πολλές φορές και να πεις μια λέξη και να αυξήσεις σταδιακά τον τόνο της φωνής για να τα αναγκάσεις να εστιάσουν εκεί τη προσοχή.

**N:** Ναι, εσύ πως τις ενσωματώνεις τις οδηγίες και τις εντολές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα; Με ποιο τρόπο;

**Σ9:** Καταρχήν δεν ξεκινώ με τη λογική ότι θα δώσω μια εντολή το τι θα κάνετε τώρα. Μπαίνω στην τάξη, τα παιδιά ήδη ξέρουν, βγάζουν τα μπουφάν, έχουν μάθει έρχονται μόνα τους να τους βάλω αντισηπτικό ή αλλιώς μπορεί να μην πω «ελάτε για αντισηπτικό!», μπορεί να ρωτήσω, «υπάρχει κάποιος που δεν έβαλε αντισηπτικό;». Έρχονται όλοι ή μπορεί να παίζουν σε γωνιές και να με ρωτήσουν και να πω «τι κάνουμε αυτή την ώρα;» ή «τι κάνουμε μετά την παρεούλα;» ή «τι κάνουμε μετά το φρούτο;» μπορεί πριν δώσω την οδηγία, να το πάω με μορφή ερώτησης και ουσιαστικά μεταθέτοντάς τους λίγο την ευθύνη 'να σκεφτούνε' «τώρα τι πρέπει να κάνουμε στην τάξη;». Αυτό, προσπαθώ να μη με έχουν ως δεδομένη ότι πάντα θα είναι η κυρία να μας παρέχει την πληροφορία ή να μας καθοδηγήσει στη συμπεριφορά και όπου χρειαστεί μετά μπαίνει και η οδηγία. Στο παιχνίδι, δηλαδή, προσπαθώ να είναι όσο πιο ελεύθεροι γίνεται, αρκεί να μη μαζεύονται όλοι σε μια γωνιά και γίνεται το απόλυτο χάος, αλλά συνήθως τώρα που το σκέφτομαι, χρησιμοποιώ πολύ τις ερωτήσεις, δηλαδή, «τι κάνουμε αυτή την ώρα; Τι έχουμε πει, ας πούμε; Ποιό χαρτί χρησιμοποιούμε για το σχολείο και ποιό για το σπίτι; Τι λες εσύ;».

**N:** Οι ερωτήσεις, πού σε βοηθάνε;



**Σ9:** *Οι ερωτήσεις αναγκάζουν το παιδί να σκεφτεί, να ανακαλέσει πληροφορίες, όπως είπαμε, γιατί πολλές φορές μπορεί να του δώσουν μια οδηγία και να την εκτελέσουν ασυνείδητα, οπότε σαν ένα τρόπο, είναι ένα μέσο συνειδητοποίησης για τα παιδιά, είναι ένα μέσο για να διαπιστώσω κατά πόσο έχουν εντυπώσει αυτά που λέμε, τι έχουν καταλάβει, τι έχουν εμπεδώσει και φυσικά με βοηθάει και μένα με ένα τρόπο γιατί είναι ψυχοφθόρο, ξέρεις τι είναι να πας από τις 8:30 το πρωί και να λες, «εσύ κάνε αυτό, εσύ κάνε εκείνο, εσύ πάρε το χαρτί, εσύ πάρε το μαρκαδόρο, εσύ κάνε έτσι», δηλαδή, τους λέω, «τι έχουμε πει; Για σκέψου, για θυμήσου!». Οπότε, ουσιαστικά βοηθάει και μένα να μην νιώθω ότι είμαι τόσο συγκεντρωτική και να μην είναι τα παιδιά κρεμασμένα από πάνω μου και να μην έχουν καμία πρωτοβουλία και βοηθάει τα παιδιά να νιώσουν και λίγο υπεύθυνα για το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη τους.*

**N:** Στη διαχείριση, λοιπόν, της τάξης;

**Σ9:** *Ναι..*

**N:** Το κλίμα, λοιπόν, μέσα σε αυτό το πλαίσιο που μου περιέγραψες, η παιδαγωγική ατμόσφαιρα, πώς θα την περιέγραφες;

**Σ9:** *Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα είναι καταρχήν θετική. Ωστόσο, υπάρχει πάντα το θέμα, το ερωτηματικό, ότι επειδή είμαστε δύο εκπαιδευτικοί δεν είναι ενιαία η στάση. Η συνάδελφος χρησιμοποιεί, ας πούμε, κατά κύριο λόγο, το λόγο. Μιλάει ατελείωτα. Οπότε, αυτό δεν είναι κάτι ενιαίο, ενδεχομένως να είχε καλύτερα αποτελέσματα, αλλά κατά βάση η παιδαγωγική ατμόσφαιρα είναι θετική και βλέπω ότι αυτό που βοηθάει περισσότερο τα παιδιά είναι αυτό που σου είπα με τις ερωτήσεις ή με το να τους δείξω αυτό που θέλουν να κάνουν γιατί έτσι αναγκάζονται να κινηθούν γύρω-γύρω, να προσανατολιστούν μέσα στον χώρο και να αναρωτηθούν «τι μπορεί να θέλει τώρα η κυρία;». Να ανακαλέσουν πράγματα, οπότε μπορώ να πω ότι λειτουργεί θετικά γιατί βλέπω στη συμπεριφορά των παιδιών τον τρόπο που έρχονται στο σχολείο. Έρχονται, δηλαδή, με κλάματα καλά αυτό έχει τύχει και άλλες χρονιές, καλά αυτό μπορεί να είναι και τυχαίο, τα παιδιά έρχονται με ευχάριστη διάθεση. Και επίσης να σου πω και κάτι για το λόγο, ο λόγος δε θα ήτανε αυτό που λέμε, καθαρά δασκαλίστικος ο δικός μου, μιλάω δηλαδή, δεν ξέρω αν είναι απαραίτητα καλό αυτό, με ένα τόνο λίγο πιο φιλικό στα παιδιά, τύπου ότι, όταν έρχεται ένα παιδί με το οποίο μπορεί να έχω καλή επικοινωνία μπορεί να του πω «πού είναι ο κολλητός μου;» ή να πει κάποιος μια*

χαζομάρα στην παρεούλα και να του πω «τι λες ρε φίλε;». Και επειδή εγώ γενικά είμαι άνθρωπος με χιούμορ είναι κάτι που μου το επισημαίνουν και τα πιτσιρίκια στο τρόπο επικοινωνίας και βοηθάει περισσότερο την επικοινωνία, όταν γίνεται με το λόγο, δηλαδή και η χρήση του χιούμορ, αυτό ξέχασα να σου το αναφέρω νωρίτερα. Αλλά είναι κάτι που κάνει πιο ελκυστική την επικοινωνία στα παιδιά.

**N:** Ναι.. Και τι μέθοδο διδασκαλίας θεωρείς ότι εφαρμόζεις;

**Σ9:** (...) Λοιπόν, εγώ θα ήθελα να είμαι περισσότερο ομαδοσυνεργατική. Το ιδανικό θα ήταν αυτό, αλλά είναι περισσότερο, σε αυτή τη φάση, δασκαλοκεντρική.

**N:** Ναι..

**Σ9:** Γιατί έχουμε.. Είναι, έχουμε πολύ διαφορετικούς χαρακτήρες, δηλαδή κάποιοι συμμορφώνονται, κάποιοι είναι πολύ αφηρημένοι, οπότε χρησιμοποιούνται και οι εντολές πολύ αλλά προσπαθούμε να κάνουμε και ενέσεις «ομαδοσυνεργατικής», αυτό που σου είπα με τις ομάδες, με το διαφορετικό δυναμικό ή να.. Σε πολλά παιχνίδια, ας πούμε, αντί να είμαι εγώ και να έχω το ρόλο του ρυθμιστή του παιχνιδιού αναθέτω σε κάποιο παιδί να κάνει σε εισαγωγικά το δάσκαλο. Αυτό είναι τρομερά ερεθιστικό για την φαντασία των παιδιών, μπαίνουν πολύ στο ρόλο, γίνονται «μικροί δικτάτορες, τρελαίνονται, δεν ξέρω αν αυτό αντανακλά κάτι για τη δική μας εικόνα και τα παιδιά το ίδιο, τους αποκαλούν «κύριε, κύριε!» ή «κυρία, κυρία!»

**N:** Το ευχαριστιούνται.

**Σ9:** Οπότε για μένα είμαι περισσότερο δασκαλοκεντρική αυτή τη στιγμή αλλά θα ήθελα και επιδιώκω, πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μου, να γίνω περισσότερο, να χρησιμοποιώ περισσότερο ομαδοσυνεργατική γιατί έτσι μαθαίνουν τα παιδιά, δηλαδή πέρα από το πρότυπο της εκπαιδευτικού, όταν δουλεύουν σε ομάδες, όταν μαθαίνει το ένα από το άλλο βοηθάει και τους μεν και τους δε. Οι μεν γίνονται πιο υπεύθυνοι που βοηθάνε και αυτοί που βοηθιούνται, όταν έχουν ένα φίλο με τον οποίο επιδιώκουν να κάνουν παρέα θα τον ακούσουν πιο εύκολα από ότι θα ακούσουν την κυρία που ενδεχομένως τα ξενίζει και λόγω εμφάνισης και λόγω ηλικίας και λόγω συμπεριφοράς.

**N:** Ναι.. Κλείνοντας αυτή τη συνέντευξη θα ήθελα να πούμε το εν κατακλείδι, δηλαδή, επιγραμματικά, αν θέλεις, σαν επίλογος, τελικά τι πρέπει να κρατήσουμε, τι σημαίνει για σένα, εμ.. επικοινωνία, επικοινωνιακή αλληλεπίδραση βάζοντας μέσα. όμως και

τις περιπτώσεις και των οδηγιών και των εντολών σε μια προσχολική τάξη στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Επικοινωνώντας με τα νήπια, τι είναι αυτό, η κεντρική ιδέα που σημαίνει για σένα και κατά κάποιο τρόπο σε καθοδηγεί, αν θέλεις, ακούγοντας έτσι αυτές τις έννοιες;

**Σ9:** *Η επικοινωνία, καταρχήν για μένα δε θα έπρεπε να είναι μόνο λόγος, δηλαδή όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο πιο λιτός θα πρέπει να είναι ο λόγος. Δηλαδή πέρα από τις περιπτώσεις που θα πεις ένα παραμύθι, θα κάνεις κάτι διαδραστικό, στην καθημερινότητα, σε ό,τι αφορά τις οδηγίες, στο πρακτικό κομμάτι θα έπρεπε να είναι πιο περιορισμένος και θα πρέπει να ενθαρρύνονται, να ενισχύονται όλες οι αισθήσεις των παιδιών. Και η αντίληψή τους. Τα μικρά παιδιά θέλουν εικόνα, μπορείς να φτιάξεις ένα πρόγραμμα με εικόνες, ή το φανάρι, όπως σου είπα, ή το ταμπουρίνο για το αυτί. Δηλαδή για την επικοινωνία θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται όλα τα διαθέσιμα μέσα και όχι μόνο λόγος. Ο λόγος είναι μεν βασικός γιατί αναπτύσσεται το λεξιλόγιο, όμως θεωρώ και από (φτάρνισμα) δικό μου βίωμα ότι, όταν γίνεται υπερβολική χρήση του λόγου, κυρίως για την επιβολή, κάπου είναι πάρα πολύ κουραστικό και δημιουργείται περισσότερο οχλαγωγία, τέλος πάντων, και δεν βγαίνει άκρη, δηλαδή είναι πάρα πολύ κουραστικό και σίγουρα δεν είναι παιδαγωγικό, ούτε .. είναι αυτό που έχουμε στο μυαλό μας για το νηπιαγωγείο. Η επικοινωνία, δηλαδή, θα έπρεπε να αφορά όλα τα διαθέσιμα μέσα με τα οποία μπορούν να αντιληφθούν πράγματα τα παιδιά, μα κάποιο παραμύθι το οποίο θα τους διαβάσεις και θα τους μεταδώσεις αυτό που θέλεις, μα κάποιο βίντεο που θα δούνε, μα κάρτες με οδηγίες ή κανόνες συμπεριφοράς αλλά στο πρακτικό κομμάτι εγώ θα προτιμούσα να χρησιμοποιείται όσο λιγότερο γίνεται ο λόγος για να ενισχύεται ο λόγος των παιδιών, δηλαδή να αντιλαμβάνονται, να μην παίρνουν «μασημένη τροφή».*

Κείμενο: Ευαγγελία Τσιάρα	Κώδικες
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Θέλω να μου πεις τι ειδικότητα έχεις μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου.</li> <li>- Είμαι νηπιαγωγός με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και κάνω παράλληλη στήριξη σε παιδί με ειδικές ανάγκες σε τάξη γενικού νηπιαγωγείου.</li> <li>- Θα ήθελα να μου περιγράψεις <b>το ρόλο σου μέσα στην τάξη</b>. Αυτός ο ρόλος σε σχέση με όλη την ομάδα της τάξης. Το διδακτικό και όχι μόνο το διδακτικό, να μου περιγράψεις το ρόλο εσύ, πώς τον αντιλαμβάνεσαι;</li> <li>- Λοιπόν, ο ρόλος μου είναι <b>ιδιαίτερα ενεργός στη σχολική τάξη. Με την έννοια ότι και τα παιδιά με αντιμετωπίζουν ως νηπιαγωγό της τάξης</b>, απευθύνονται σε μένα, πολλές φορές μπορεί να αναλάβω να τους εξηγήσω κάτι, να είμαστε μαζί στη γωνιά της συζήτησης, να κάνουμε το ημερολόγιο. Όταν κάνω δραστηριότητες με τη νηπιαγωγό, <b>οι οποίες αφορούν κυρίως φύλλα εργασίας</b>. Εγώ πηγαίνω πάνω επειδή τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες, πηγαίνω πάνω από διάφορες ομάδες και προσπαθώ να βοηθάω τα παιδιά που βλέπω ότι έχουν περισσότερο ανάγκη, ή σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, επειδή δεν μπορώ να είμαι σε πολλά σημεία μαζί. <b>Μπορεί να διαφοροποιήσω λίγο τα φύλλα εργασίας, ας πούμε να κάνουν προγραφικές, να πρέπει να γράψουν κάτι και εγώ να φτιάξω σε κάποια παιδιά που</b></li> </ul>	<p>Νηπιαγωγός με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.</p> <p>Ρόλος: Δεν είναι η βασική νηπιαγωγός στην τάξη αλλά έχει ενεργό ρόλο στην τάξη.</p> <p>Επεξηγεί, συμμετέχει στην γωνιά της παρεούλας, στο ημερολόγιο, στην υλοποίηση φύλλων εργασίας.</p> <p>Υποστηρίζει παιδιά με γνωστικά ελλείμματα ή δυσκολίες.</p> <p>Αναλαμβάνει την υπόλοιπη ομάδα.</p> <p>Ασχολείται με την υλοποίηση φύλλων εργασίας υποδεικνύοντας στα νήπια τις ασκήσεις ή αλλάζοντας το περιεχόμενο τους, ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών.</p> <p>Ρόλος: Συμβάλλει στην τήρηση κανόνων και ορίων μέσα στην τάξη, παρόλο που δεν είναι η βασική νηπιαγωγός.</p>

*είναι πολύ πίσω κάτι με κουκκίδες.*

- Πέρα από το γνωστικό κομμάτι; Ποιές άλλες πτυχές διακρίνεις στο ρόλο της νηπιαγωγού;
- Πέρα από το γνωστικό κομμάτι, προσπάθησα από την αρχή της χρονιάς να *ενθαρρύνω τα παιδιά να ακολουθήσουν κάποιους κανόνες*. Αν και δεν ήταν πάρα πολύ εύκολο, γιατί όπως σου είπα δεν είμαι η κυρίως νηπιαγωγός της τάξης. Αλλά προσπαθώ να την ενθαρρύνω, να την παροτρύνω προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, με την *έννοια να βάλουμε κάποια όρια γιατί έχουμε και κάποια θέματα συμπεριφοράς και προσπαθώ και εγώ με κάποιες παρεμβάσεις*, όπως ας πούμε με αφορμή το δικό μου παιδί, έχω βάλει ένα φανάρι της συμπεριφοράς. Που το χρησιμοποιούμε για όλα τα παιδιά ή όταν υπάρχει κάποιο θέμα προσπαθώ να το συζητήσουμε στην ομάδα ή να κάνουμε δραματοποίηση ή τους ενθαρρύνω, ορισμένες φορές, να ζωγραφίσουν αυτό που τους απασχολεί και φυσικά στη φύλαξη των παιδιών, πέρα από όλα τα υπόλοιπα, πέρα από το συμπεριφορικό, από το γνωστικό κομμάτι, όπου έχω ένα μάτι σε όλα τα παιδιά, δηλαδή ακόμα και στο... *την ώρα του φαγητού προσπαθώ και εκεί έμμεσα να παρεμβαίνω, τύπου επιβραβεύοντας τα παιδιά που τρώνε φρούτα. Δεν μπορείς να αναγκάσεις τα παιδιά να φέρουν μόνο φρούτα όταν φέρνουν σνακ με σοκολάτα και*

Τακτικές για οριοθέτηση νηπίων:

Συζήτηση με την ομάδα, δραματοποίηση, ζωγραφική του ζητήματος που αποτελεί πρόβλημα.

Το φανάρι της συμπεριφοράς.

Εμπλοκή της νηπιαγωγού στην ώρα του φαγητού.

Επιβραβεύει έντονα τα παιδιά που τρώνε φρούτα αποθαρρύνοντας όσα καταναλώνουν ανθυγιεινές τροφές.

<p><i>λοιπά...Αλλά επιβραβεύω πολύ έντονα τα παιδιά που τρώνε φρούτα και αυτό βλέπω ότι λειτουργεί με κάποια από τα υπόλοιπα παιδιά και αυτό με κάνει ιδιαιτέρως χαρούμενη γιατί βλέπω ότι με κάποια παιδιά πιάνει η επιβράβευση και περιπτώσεις παιδιών με παραπάνω κιλά τα οποία το γεγονός ότι φέρνουν φρούτα ακόμα και για να πάρουν τον έπαινο, είναι σημαντικό, τους καλλιεργεί μια νοοτροπία.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Θέλω τώρα να σταθούμε στο κομμάτι της επικοινωνίας, της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης που διαμορφώνει η νηπιαγωγός με τα παιδιά και να μου πεις τι σημαίνει για σένα επικοινωνία και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση προς τα παιδιά.</li> <li>– <i>Καταρχήν η επικοινωνία δεν είναι μόνο λόγος. Επικοινωνία είναι οποιαδήποτε κίνηση των παιδιών ή δική μου η οποία μπορεί να πάρει μια ερμηνεία, από τον τρόπο που παίζουν, από τον τρόπο που κάθεται ένα παιδί μια συγκεκριμένη μέρα..</i></li> <li>– Ως προς εσένα... Εσύ! Εσύ!</li> <li>– <i>Όλα αυτά επικοινωνούν ένα μήνυμα. Τώρα να σου πω στο πώς αντιλαμβάνομαι την επικοινωνία, και λεκτικά και μη λεκτικά. Δηλαδή εγώ χρησιμοποιώ το λόγο σε πολλές περιπτώσεις για να μεταδώσω πληροφορίες.</i></li> <li>– Χμμ..</li> </ul>	<p>Επικοινωνία = Λόγος και οποιαδήποτε κίνηση με ερμηνευτικό χαρακτήρα είτε της νηπιαγωγού είτε των παιδιών.</p> <p>Ο λόγος χρησιμοποιείται από τη νηπιαγωγό για τη μετάδοση πληροφοριών, γνώσεων ή διεξοδικής συζήτησης για θέμα που προέκυψε στην τάξη.</p> <p>Η νηπιαγωγός αναγνωρίζει το γεγονός ότι η ακατάπαυστη ομιλία, στα πλαίσια της οριοθέτησης, στα παιδιά- π.χ., άσκηση κριτικής, παροχή συμβουλών-δεν έχει πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα.</p>
---	---

<p>– Γνώσεις ή για να συζητήσουμε για κάποιο πρόβλημα που έχει προκύψει αλλά έχω αντιληφθεί ότι το να μιλάς συνέχεια και τύπου να κάνεις κριτική στα παιδιά, να τα μαλώνεις, ας πούμε, δεν πιάνει. Δηλαδή το να λες λιγότερα λόγια και να έχουν ουσία και καμιά φορά να μιλάς με τη στάση του σώματος, με τον τρόπο που θα σηκωθείς, ή ένα νεύμα που θα τους κάνεις με τα μάτια ή με το χέρι, μπορεί να μεταδώσει εξίσου καλά το μήνυμα. Α! Αυτό! Δηλαδή όταν συμβαίνει κάτι.. Α! Επίσης για να αποφεύγουμε την φασαρία γιατί είμαστε μια θορυβώδης τάξη, εγώ προσωπικά χρησιμοποιώ πολύ και το ταμπουρίνο. Είναι κάτι που το είχα δει σαν πρακτική και τα προηγούμενα χρόνια και χρησιμοποιώ αυτό για να τραβήξω την προσοχή των παιδιών και σαν ένα δείγμα «ξέρετε κάτι, κάντε ησυχία ή τροποποιήστε αυτό που κάνετε». Δηλαδή λειτουργεί και σα συναγερμός πέρα από όλα τα υπόλοιπα.. ε αυτό. Προσπαθώ να μη χρησιμοποιώ πολύ το λόγο γιατί ξέρω ότι όταν μιλάς πολύ και όλη την ώρα για τα παιδιά γίνεται λίγο συνήθεια με την έννοια ότι συνηθίζοντάς το δε δίνουν και πολλή σημασία μετά, δηλαδή, τι έγινε; Πάλι μιλάει η κυρία, πάλι κάτι θα πει, πάλι θα πει «ξέρεις, Γιώργο, μην κάνεις αυτό!» Προσπαθώ να χρησιμοποιώ και εναλλακτικούς τρόπους.</p> <p>– Το ταμπουρίνο έχει αποτέλεσμα;</p> <p>– Ναι, έχει αποτέλεσμα και έχει αποτέλεσμα και</p>	<p>Άλλοι προτεινόμενοι τρόποι επικοινωνίας με τα παιδιά.</p> <p>Μείωση της ομιλίας</p> <p>και</p> <p>Στοιχεία μη λεκτικά,</p> <p>στάση σώματος, κίνηση με μάτια, με το χέρι.</p> <p>Χρήση ταμπουρίνο.</p> <p>Το φανάρι της συμπεριφοράς.</p> <p>Ταμπουρίνο και φανάρι συμπεριφοράς κρίνονται αποτελεσματικά και έχουν νόημα για τα παιδιά στην υπενθύμιση ορίων - σήματα κατατεθέντα για τη νηπιαγωγό.</p>
---	--



το φανάρι της συμπεριφοράς που το χρησιμοποιώ, δηλαδή, μπορεί κάποιος να μου κάνει παράπονα για ένα άλλο επανειλημμένα και εγώ να σηκωθώ, να χτυπήσω έτσι τα δάχτυλα, τύπου «με βλέπετε;», να κατευθυνθώ στο φανάρι κοιτώντας προς το παιδί για το οποίο γίνεται λόγος για τη συμπεριφορά του και να το βάλω από το πράσινο στο πορτοκαλί, χωρίς να πω κάτι άλλο και έχει αποτυπωθεί λίγο και στη συνείδηση των παιδιών γιατί βλέπω και πολλά παιδιά το αποτυπώνουν και στις ζωγραφιές τους, Όπως επίσης και το ταμπουρίνο το θεωρούν μια άσκηση εξουσίας και όταν το αφήνω πάνω στην έδρα, μπορεί να το παίρνει κάποιο παιδί να το χτυπάει και να προσπαθεί να κάνει το δάσκαλο.

- Να μιμηθεί.
- Δηλαδή είναι ας πούμε όπως είναι ο μάγος που έχει το μαγικό ραβδί, έτσι και για μένα είναι το αναγνωριστικό, το σήμα κατατεθέν της κυρίας.
- Ναι, ναι, ναι, και ως προς την αλληλεπίδραση; Τι σημαίνει για σένα, πώς προσδιορίζεις τον όρο αλληλεπίδραση; Πώς την διαμορφώνεις εσύ, πώς την αντιλαμβάνεσαι εσύ ως νηπιαγωγός σε σχέση με τα παιδιά;
- Η αλληλεπίδραση είναι οποιοσδήποτε τρόπος επικοινωνίας ακόμα και με τη συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει τον απέναντι. Δηλαδή η

<p><i>αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει καταρχήν με πολλούς τρόπους, είναι πολυσχιδής έννοια για μένα. Μπορεί να γίνει με οποιοδήποτε τρόπο μπορεί να επηρεάσει τον απέναντι, δηλαδή ακόμα και να φύγεις και να σηκωθεί το παιδί και να πετάζει την εργασία αντί να στη δώσει στο χέρι και αυτό είναι μια μορφή αλληλεπίδρασης, προσπαθεί να σου δώσει ένα μήνυμα εκείνη την ώρα, ε, τώρα δεν ξέρω αν είναι ακριβώς αυτό που εννοείς.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ναι, έχει πολλές σημασίες, διερευνούμε την αρνητική, έχει αρνητική, έχει και θετική σημασία, η θετική σημασία να πω ότι είναι η ενίσχυση που μου είπες πριν, ο έπαινος ή όχι θα έλεγες κάτι άλλο;</li> <li>– <i>Αλληλεπίδραση είναι σαφώς και αυτό, δηλαδή με τη συμπεριφορά σου είσαι πρότυπο για τα παιδιά και όταν λες κάτι ως «σημαντικός άλλος» και βλέπεις ότι αυτό εντυπώνεται στη συνείδηση των παιδιών, προσπαθούν να το κάνουν για να εισπράξουν ένα έπαινο από σένα, σημαίνει ότι για τα παιδιά είσαι σημαντικός, οπότε, ξέρεις, προσπαθώ να χρησιμοποιήσω και τον έπαινο για να περάσω κάτι έμμεσα στα παιδιά, γιατί δεν είναι εύκολο να τους επιβάλλεις τι θα φάνε, για τη διατροφή. Όμως δεν μπορείς να πεις στον γονιό κάθε μέρα «μην φέρνεις κάθε μέρα κρουασάν!».</i></li> <li>– Ναι, βέβαια!</li> <li>– <i>Αλλά και το φανάρι της συμπεριφοράς, πέρα</i></li> </ul>	<p>Αλληλεπίδραση:</p> <p>Κάθε είδους επικοινωνιακός τρόπος, θετικός και αρνητικός, με επιδραστικό χαρακτήρα.</p>
--	--

<p>από το αρνητικό, νομίζω ότι μπορεί να, πως το λένε, να λειτουργήσει και θετικά γιατί υπάρχει και προειδοποίηση νωρίτερα, οπότε το παιδί έχει κάτι συγκεκριμένο, κάτι από που ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, δηλαδή, δεν είναι ότι θα φωνάζεις 15 φορές και λες «θα μπεις τιμωρία». Το παιδί ξέρει τη λογική σειρά των βημάτων που θα πρέπει να προηγηθούν για να επέλθει η συνέπεια της συμπεριφοράς, οπότε για μένα αυτό έχει και θετική σημασία. Επίσης, αλληλεπίδραση από κάποιο τραγουδάκι που μπορεί να πούμε. Μπορεί να τους λέω κάποιο απλό τραγούδι στην γωνιά της συζήτησης για την καλημέρα με τα ονόματα τους, με τη σειρά που χτυπάνε παλαμάκια και τα παιδιά το περιμένουν πώς και πώς, μπορεί να μην είναι εκείνη την ώρα στην παρεούλα, να είναι η νηπιαγωγός και εγώ να είμαι στο γραφείο και να γυρίσουν τα παιδιά να, ε κοιτάζουν και κάποια να αρχίσουν να ψιλοτραγουδάνε για να μου τραβήξουν την προσοχή όπου εγώ θα σηκωθώ γιατί το έχουν ταυτίσει με την κυρία Ευαγγελία.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ναι, ναι, ναι, αυτό είναι πολύ ευχάριστο και δημιουργεί μια πολύ ωραία αίσθηση, δημιουργεί μια ωραία αίσθηση. Οπότε επικοινωνία, για να γυρίσουμε έτσι στην πρώτη έννοια είναι και λεκτική και μη λεκτική, από ό, τι μου περιέγραψες.</li> <li>– Ναι, μπορεί να μεταφέρει ένα μήνυμα.</li> </ul>	<p>Αλληλεπίδραση:</p> <p>Η νηπιαγωγός λειτουργεί ως παράδειγμα μίμησης για τα παιδιά με τη στάση της ενισχύοντας συμπεριφορές.</p> <p>Το φανάρι συμπεριφοράς συμβάλλει και θετικά, στη ρύθμιση</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Χρησιμοποιείς και το λόγο και τα άλλα στοιχεία όπως είναι αυτοί οι τρόποι οι παιγνιώδεις που μου είπες, όπως είναι το βλέμμα, η φωνή, η στάση του σώματος, ε;</li> <li>- <i>Τα πολλά λόγια πολλές φορές, νομίζω κουράζουν τα παιδιά και στα αυτιά τους από ένα σημείο και μετά είναι απλώς ένα βουητό. Ενώ έχει αξία όταν δίνεται σε γνώσεις και όπου χρειάζεται, η φωνή με την έννοια της νουθεσίας ή το να πεις κάτι με ένα παραμύθι, αντί να αρχίσεις το ηθικό κήρυγμα.</i></li> <li>- Ένας άλλος τρόπος πιο παιδαγωγικός.</li> <li>- Ναι..</li> <li>- Σωστά, σωστά! Να σταθούμε τώρα σε ένα επιμέρους κεφάλαιο της επικοινωνίας και αυτό είναι οι οδηγίες και οι εντολές. Θέλω να μου πεις καταρχήν για σένα τι σημαίνουν για σένα οι οδηγίες, καταρχάς για σένα, οι οδηγίες και οι εντολές, πώς τις ορίζεις;</li> <li>- <i>Οι οδηγίες είναι για μένα το να δείξεις στα παιδιά ένα δρόμο, το πώς πρέπει να λειτουργήσουν μέσα στην τάξη και οι εντολές για μένα είναι η χρήση της προστακτικής στις οδηγίες, είναι ο πιο παρεμβατικός τρόπος να δείξεις στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν. Εγώ προτιμώ σαν άνθρωπος τις οδηγίες, θεωρώ ότι πρέπει από την αρχή της σχολικής χρονιάς να μπαίνουν όρια, να είναι σαφές τι περιμένει ο εκπαιδευτικός από τα παιδιά. Εμείς δυστυχώς είμαστε σε μια τάξη στην οποία (...)</i></li> </ul>	<p>συμπεριφοράς του παιδιού ορίζοντας το περιθώριο που μεσολαβεί μέχρι τη φυσική συνέπεια.</p> <p>Αλληλεπίδραση:</p> <p>Προκύπτει από αναπαραγωγή τραγουδιού από τα παιδιά συγκεκριμένη χρονική στιγμή για να αποσπάσουν το ενδιαφέρον της νηπιαγωγού- ως σήμα κατατεθέν.</p> <p>Λεκτική και μη επικοινωνία μεταφέρουν μήνυμα.</p>
---	--

<p>υπάρχουν διάφορα θέματα συμπεριφοράς και ορίων, οπότε νομίζω ότι αν και αυτό δε θα το προτιμούσα, <i>χρησιμοποιώ πολλές φορές τις εντολές ή τουλάχιστον για να επιβληθώ μέσα στη γενικότερη πορεία. Ωστόσο, επειδή, όπως σου είπα και πριν με το λόγο είναι πολύ κουραστικό για τα παιδιά να ακούν συνέχεια έναν άνθρωπο να λέει κάτι, αυτό που έχουμε κάνει, ενθάρρυνα και τη νηπιαγωγό να το κάνουμε, είναι να βάλουμε τα παιδιά σε ομάδες εργασίας με διαφορετικό δυναμικό, ούτως ώστε να λειτουργήσει ένα σύστημα αλληλοβοήθειας.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Μμμ.. Οπότε με αυτό τον τρόπο, τι κάνεις; Αποφεύγεις τις εντολές; Εκεί καταλήγει; Αυτός είναι ο στόχος;</li> <li>– <i>Είναι ο στόχος πρώτα να μη ζαλίζω ορισμένα παιδιά και τα στοχοποιώ γιατί βλέπεις ότι δεν έχει και νόημα. Και το να βοηθάνε ο ένας τον άλλο, έχει καταρχήν, κάποιον γίνονται πιο υπεύθυνοι και κάποιον άλλοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν το διπλανό τους σαν πρότυπο, σαν παράδειγμα και νομίζω ότι στοχοποιείσαι λιγότερο το να σε βοηθήσει κάποιος στα πλαίσια της τριμελούς ομάδας, παρά το να σταθεί η κυρία από πάνω σου μπροστά σε όλη την τάξη.</i></li> <li>– Αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον!</li> <li>– <i>Επίσης και κάτι άλλο, σε σχέση με τις οδηγίες, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τις εργασίες, είναι στο κομμάτι που σου είπα και νωρίτερα, είναι</i></li> </ul>	<p>Ο λόγος ως κήρυγμα κουράζει τα παιδιά, ο λόγος ως νουθεσία ή παραμύθι τα έλκει και τα γοητεύει.</p> <p>Οδηγίες:</p> <p>Καθοδήγηση, ρύθμιση συμπεριφοράς στην τάξη.</p> <p>Εντολές:</p>
---	---



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Χμμ... Ενώ οι εντολές;</li> <li>- <i>Οι εντολές, νομίζω, χρησιμοποιούνται περισσότερο όταν χάνεται ο έλεγχος και είναι πιο βιαστική ανάγκη να επιβάλλεις κάτι που θέλεις.</i></li> <li>- Θέλεις να μου πεις παραδείγματα; Σε συγκεκριμένη περίπτωση μέσα στην ημέρα του νηπιαγωγείου, κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, στο διάλειμμα, ίσως στην παρεούλα, στη συζήτηση, στα τραπεζάκια, κάποιο παράδειγμα οδηγίας και εντολής. Λεκτικό, εσύ πως απευθύνεσαι, σε ευθύ λόγο.</li> <li>- <i>Λοιπόν, θα σου δώσω ένα παράδειγμα, δεν ξέρω αν είναι ακριβώς αυτό αλλά είναι κάτι το οποίο είναι σχετικά πρόσφατο, αφορά ένα παιδί το οποίο είναι στην παρεούλα, πολύ νωρίς το πρωί παίζουν, παίζει ένα άλλο παιδί με αυτοκινητάκι και του το παίρνει από τα χέρια με μανία, δεν ξέρω πως είχε έρθει εκείνη τη μέρα, το πετάει κάτω και αρχίζει και χοροπηδάει πάνω στο πλαστικό αυτοκινητάκι με αποτέλεσμα να το διαλύσει σε χίλια κομμάτια, να το κάνει σκόνη! Εγώ σε εκείνη τη φάση, επειδή αυτό το παιδί δημιουργεί γενικά θέματα.. Δεν ήθελα να ξεκινήσω τη μέρα ωρυσόμενη, όπως σου είπα, γιατί δεν έχει και νόημα να βάζεις συνέχεια τις φωνές, από ένα σημείο και μετά και μετά ο συγκεκριμένος πιτσιρικάς έδειχνε ότι ήταν μια συνήθης κατάσταση για αυτόν, <b>οπότε</b></i></li> </ul>	<p>Λόγος συγκρότησης ομάδων.</p> <p>Δεν στοχοποιείται το παιδί με την μαθησιακή αδυναμία ή την</p>
---	--



<p><i>στάθηκα από πάνω του και άκουσα τα άλλα παιδιά «κυρία, κυρία!», ξέρω εγώ, πήρα μια πλαστική σακούλα, του τη δίνω «κοίταξε να δεις, μαζεύεις όλα τα κομμάτια με το χέρι ένα-ένα, μπαίνεις κατευθείαν στο κόκκινο, δεν έχει διάλειμμα σήμερα και το μεσημέρι θα μιλήσουμε με τη μαμά!», κάπως έτσι. Αυτό δεν είναι.. οι εντολές ..αυτό είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης, ούτε οδηγία, θα έλεγα εντολή σε πιο ήπια μορφή. Εντολές στην καθημερινότητα, τύπου όταν βλέπω ότι τα παιδιά καθυστερούν σε κάτι, τύπου «μην χαζεύεις, κάνε αυτό ή δε ζωγραφίζεις σωστά, το φύλλο είναι πράσινο δεν είναι ροζ, ή πάρε τους μαρκαδόρους σου, ή που είναι η καρτέλα με το όνομα σου, κοίτα σωστά, ψάξε στο συρτάρι σου». Το παιδί μπορεί να κάνει την εργασία και να κοιτά έξω από το παράθυρο ή να ανακάτεψε την εργασία επιφανειακά και να χρειάζεται να του το κάνω... Να του το αναλύσω πολύ διεξοδικά, του τύπου «άνοιξε το συρτάρι, βγάλ' τα όλα έξω ένα-ένα και δεξ αν είναι στον πάτο στο συρτάρι, αν είναι πίσω» ή όταν τσεκάρουμε τις μολυβοθήκες ανοίγουμε όλους τους μαρκαδόρους «τα έχετε όλα παιδιά, σας λείπει κάτι;», κοιτάνε γύρω-γύρω, «βγάλτε τους μαρκαδόρους έναν-έναν, μετρήστε τους, πάρτε όλα τα καπάκια, κάντε αυτό να σιγουρευτείτε ότι έχει κλείσει το καπάκι, ότι δε στεγνώνει...».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Αυτές είναι οδηγίες.</li> <li>- Μετρήστε τους έναν-έναν.. Αυτές είναι</li> </ul>	<p>ανεπιθύμητη συμπεριφορά.</p> <p>Ανάληψη θέσης ευθύνης από συγκεκριμένο νήπιο</p> <p>προσφορά στήριξης, γνωστικής, ηθικής, κοινωνικής στα άλλα μέλη της ομάδας.</p> <p>Άλλη παράμετρος των οδηγιών στις εργασίες.</p> <p>Απλοποίηση του περιεχομένου των ασκήσεων ανάλογη με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή.</p> <p>Χρήση του υ/η σε όλη την τάξη για να μην στοχοποιηθεί συγκεκριμένος μαθητής.</p>
--	--

<p>οδηγίες, ναι.. <i>Εντολές τώρα στο διάλειμμα μπορώ να σου πω, όταν κάποια παιδιά δεν τα βρίσκουν μεταξύ τους και βλέπω ότι έχουν συγκρουσιακές σχέσεις, εκεί λειτουργώ πιο παρεμβατικά</i> και λέω «κοιτάζτε να δείτε, δε θα παίξετε μαζί!» ή «βλέπω ότι ενοχλεί αυτό που κάνει κάποια παιδιά», τέλος πάντων, προσπαθώ να τα χωρίσω μεταξύ τους, με την έννοια να παίζουν σε διαφορετικά σημεία για να αποφύγουν τυχόν αρνητικές συνέπειες, όπως να τσακωθούνε, να κλαίνε, να κάνουν παράπονα στο σπίτι, να μας έρθουν οι γονείς την επόμενη μέρα.. Φυσικά, δε θα τα αφήνουμε μόνιμα να παίζουν ξεχωριστά αλλά για ένα διάστημα, ξέρεις, μέχρι να εκτονωθεί η ένταση.. <i>Εκεί είμαι λίγο πιο απόλυτη στον ελεύθερο χρόνο, κυρίως, όπου μπορεί να δημιουργηθούν τα περισσότερα προβλήματα και συγκρούσεις μεταξύ τους. Αυτό αφορούν περισσότερο οι εντολές, δηλαδή ότι «Χωριστείτε! Δε θα παίξετε μαζί!» ή «εσύ θα κάνεις αυτό και εσύ θα κάνεις αυτό!».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Φαντάζομαι με τα αντίστοιχα παραγλωσσικά στοιχεία έτσι; Τον αντίστοιχο τονισμό φωνής, ίσως το βλέμμα ή η στάση του σώματος, νομίζω και αυτά παίζουν κάποιο ρόλο.</li> <li>– Ξεκάθαρα και τη χρήση <i>από το ταμπουρίνο</i>, είπαμε λειτουργεί ως συναγερμός και πολλές φορές, βασικά όταν είμαστε στην τάξη, πολλές φορές, είπαμε ότι μπορεί σε κάτι πιο ήπιο</li> </ul>	<p>Πρόταση της νηπιαγωγού για τις οδηγίες.</p> <p>Έμφαση στα σαφή όρια από τη αρχή της σχολικής χρονιάς, αφομοίωση αυτών και σταδιακά χώρος για δράση και αυτονομία.</p> <p>Εντολές:</p> <p>Χρήση με σκοπό την επανάκτηση ελέγχου άμεσα.</p>
---	--

*αρχικά να μη μιλήσω καθόλου ή όταν έχω κάνει πολλές φορές παρατήρηση νωρίτερα και να πάω κατευθείαν στο φανάρι και να αλλάξω το χρώμα. Και να πω ότι «ξέρεις τι πρέπει να κάνεις εσύ, χάνεις 10 λεπτά διάλειμμα!», για παράδειγμα.*

- Αυτή είναι μια μέθοδος, λοιπόν, που από ό,τι κατάλαβα εφαρμόζεις πάρα πολύ συχνά, σε βοηθάει στην τάξη. Αν αντί αυτής της μεθόδου, αντί του ταμπουρίνο, αντί δηλαδή των μη λεκτικών τρόπων, χρησιμοποιούσες λόγο, ποιός θα ήτανε ...λόγο, ομιλία εννοώ, συνομιλιακό λόγο, ποια θα ήτανε η αιτία, για να μην πω πάλι λόγος, ποιά θα ήτανε η αιτία που θα σε έκανε να μην χρησιμοποιήσεις στην δεδομένη στιγμή το ταμπουρίνο και αυτό που θα.. Το μήνυμα που θα μετέδιδες με το ταμπουρίνο θα το μετέδιδες με τα λόγια.. Ποιά θα ήτανε η αιτία, με ποια λογική θα αντικαθιστούσες το μουσικό όργανο ή το φανάρι με το λόγο;
- *Για το ταμπουρίνο μπορώ να σου πω πιο εύκολα, θα μου ήταν πιο εύκολο να το αντικαταστήσω μέσα στην τάξη που είναι μικρότερος ο χώρος και είναι πιο εύκολο να ακουστείς.*
- Με ποια λογική, όμως; Ποιά λογική θα είχε αυτό, ποιά λογική θα εξυπηρετούσε αν για κάποιο διάστημα ή κάποιες φορές δε θα χτυπούσες ταμπουρίνο ενώ από ό,τι καταλαβαίνω είναι κάτι που έχει παγιωθεί

Περιγραφή περιστατικού επιθετικής συμπεριφοράς σε αντικείμενο-παιχνίδι- με παιδί που καταστρέφει αυτοκινητάκι συμμαθητή του.

<p>κατά κάποιο τρόπο στη διδακτική σου πράξη και χρησιμοποιούσες το λόγο; Ποιά λογική θα είχες εκείνη τη στιγμή για να το πεις αυτό με τα λόγια, για να το επικοινωνήσεις στα παιδιά και σε άλλες περιπτώσεις που δεν χρησιμοποιείς το λόγο;</p> <p>– <i>Καταρχήν θα χρησιμοποιούσα το λόγο ή θα προσπαθούσα να το αντικαταστήσω, ίσως προς το τέλος της σχολικής χρονιάς για να.. Όχι για να αποκτήσουν τα μεγάλα νήπια, βασικά και για αυτό, για να αποκτήσουν και τα μεγάλα νήπια που του χρόνου θα πάνε στο δημοτικό, ούτε μια σχέση με το δημοτικό, αλλά για να μην πάνε απότομα από την χρήση του ταμπουρίνο σε ένα άλλο σχολικό περιβάλλον που είναι εντελώς διαφορετικό, δηλαδή να αρχίσω σιγά-σιγά να τους μάθω τη διαπραγμάτευση με το λόγο, όπως θα γίνεται και στο δημοτικό. Καθαρά δηλαδή το ταμπουρίνο είναι ως επιβολή της ησυχίας και ως εστίαση της προσοχής, το χρησιμοποιώ σε εμένα. Αλλά ένας λόγος που θα το σταματούσα είναι ότι τα παιδιά θα πρέπει σιγά-σιγά θα πρέπει να μάθουν στη διαπραγμάτευση, δε θα είναι ένας εκπαιδευτικός πάντα να χρησιμοποιεί την ίδια μέθοδο.. Οπότε θα..</i></p> <p>– Και το φανάρι;</p> <p>– <i>Και το φανάρι με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή όταν έχει παγιωθεί αυτό που θέλεις να πετύχεις, μπορείς σιγά-σιγά, σταδιακά να το αφαιρείς</i></p>	<p>Χρήση = Εντολή σε ήπια μορφή.</p> <p>Αντιμετώπιση.</p> <p>Η νηπιαγωγός δεν φωνάζει, δε μαλώνει αλλά επιβάλλει στο παιδί να καθαρίσει τον χώρο, του στερεί το διάλειμμα και του υπενθυμίζει το φανάρι συμπεριφοράς και τον ενημερώνει ότι θα γνωστοποιηθούν όλα στη μαμά του.</p> <p>Εντολές σε καθημερινή βάση,</p> <p>Αναλυτική αναφορά στα βήματα εργασίας, δραστηριότητας.</p>
---	--

από τη σχολική πραγματικότητα γιατί δε θέλουμε να μάθουν τα παιδιά μόνο σε αυτό και να ακούνε μόνο με αυτό. Χρησιμοποιείται ως μια μέθοδος εκμάθησης μιας συμπεριφοράς, κατάκτησης μιας συμπεριφοράς, ή χρησιμοποιείται ως μέσο διάκρισης μιας σωστής από μια λανθασμένη συμπεριφορά, αλλά εφόσον δεις ότι το κατακτούν τα παιδιά, *μπορείς σιγά-σιγά να μειώσεις την χρήση του προκειμένου να μειώσεις και την εξάρτηση από αυτό.*

- Μάλιστα.. Και ποιος είναι ο αντίκτυπος, όπως παρατηρείς εσύ τα παιδιά των οδηγιών και των εντολών, στη στάση τους, στη συμπεριφορά τους;
- Κοίταξε, τα παιδιά που είναι να το καταλάβουν από μόνα τους..
- Πώς το αντιλαμβάνονται;
- *Τα παιδιά μπορεί να φερθούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή επειδή έχουν την ασφάλεια ότι είναι εκεί η κυρία, ή παραδόξως κάποια ξέρουν ότι αυτό που κάνουν δεν είναι σωστό, ξέρουν και παρ' όλ' αυτά το κάνουν και όταν τους φωνάζει η κυρία δε θα τους ξαφνιάσει γιατί ήδη ξέρουν ότι όντως αυτή η συμπεριφορά δεν είναι σωστή. Ωστόσο, συνήθως συμμορφώνονται. Απλά, πολλές φορές, χρειάζεται κάποιες οδηγίες να τις πεις πάρα, πάρα πολύ αναλυτικά.. Σε κοιτώ στα μάτια..*

Εντολές:

Π.χ. στο διάλειμμα, παρέμβαση λεκτική και απόλυτη στη διευθέτηση διαπληκτισμού

«Χωριστείτε! Δε θα παίζετε μαζί!» ή «εσύ θα κάνεις αυτό και εσύ θα κάνεις αυτό».

- Έχεις επισημάνει σε ποιούς τομείς οι οδηγίες μπορεί να επαναληφθούν ή είναι ένα γενικό συμπέρασμα αυτό;
- *Ναι, στους τομείς, καταρχήν, των εργασιών. Της τακτοποίησης των συρταριών τους, στο, εε..., στον τρόπο που διαχειρίζονται το υλικό της τάξης, δηλαδή, το, εε, χάνουν πράγματα, όπως οι μαρκαδόροι και λοιπά, ή δεν μπορούν να τους μετρήσουν, μεγάλα παιδιά, προσπαθώ λίγο να τους κάνω ανεξάρτητους στο κομμάτι της σύνδεσης, τύπου έχουμε ένα σύστημα με το μπουφάν, το βάζουμε στο τραπέζακι και λέω «η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, βάζουμε τα χέρια μέσα και το σηκώνουμε ψηλά!», για να μπει. Κάποια παιδιά το κάνουν, κάποια παιδιά θέλουν πολύ αναλυτικές οδηγίες, το βάζουν όπως να 'ναι και βάζουν τα χέρια.. Εκεί αρχίζω και επαναλαμβάνω πολλές φορές «η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, η κουκούλα κοιτάει την κοιλίτσα, πού είναι η κουκούλα; δείξε μου την κουκούλα! Γύρνα το αλλιώς!». Το κάνω και με τα χέρια, «αλλιώς! », δηλαδή σε κάποιες, σε κάποια πράγματα της καθημερινότητας, όπως είναι η αυτοεξυπηρέτηση το να ντυθούν τα παιδιά, το να βγάλουν το φαγητό, να στρώσουν την πετσέτα σωστά, κάποια δηλαδή συστηματικά αφαιρούνται, δεν έχουν αποτυπώσει τη διαδικασία στο μυαλό τους και στο κομμάτι της σειράς στις ρουτίνες. Αυτό, δηλαδή, ότι πρώτα θα κάνουμε αυτό, πρώτα θα κάνουμε εκείνο, είναι κάποια παιδιά που*

Η εντολή συνοδεύεται από το

<p><i>σε κοιτάζουν αλλά δε σε βλέπουν, οπότε είναι συγκεκριμένες οι περιπτώσεις και συγκεκριμένα τα παιδιά που χρειάζεται να επαναλάβουμε πολλές φορές και να πεις μια λέξη και να αυξήσεις σταδιακά τον τόνο της φωνής για να τα αναγκάσεις να εστιάσουν εκεί τη προσοχή.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ναι, εσύ πως τις ενσωματώνεις τις οδηγίες και τις εντολές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα; Με ποιο τρόπο;</li> <li>- <i>Καταρχήν δεν ξεκινώ με τη λογική ότι θα δώσω μια εντολή το τι θα κάνετε τώρα. Μπαίνω στην τάξη, τα παιδιά ήδη ξέρουν, βγάζουν τα μπουφάν, έχουν μάθει έρχονται μόνα τους να τους βάλω αντισηπτικό ή αλλιώς μπορεί να μην πω «ελάτε για αντισηπτικό!», μπορεί να ρωτήσω, «υπάρχει κάποιος που δεν έβαλε αντισηπτικό;». Έρχονται όλοι ή μπορεί να παίζουν σε γωνιές και να με ρωτήσουν και να πω «τι κάνουμε αυτή την ώρα;» ή «τι κάνουμε μετά την παρεούλα;» ή «τι κάνουμε μετά το φρούτο;» μπορεί πριν δώσω την οδηγία, να το πάω με μορφή ερώτησης και ουσιαστικά μεταθέτοντάς τους λίγο την ευθύνη 'να σκεφτούνε' «τώρα τι πρέπει να κάνουμε στην τάξη;». Αυτό, προσπαθώ να μη με έχουν ως δεδομένη ότι πάντα θα είναι η κυρία να μας παρέχει την πληροφορία ή να μας καθοδηγήσει στη συμπεριφορά και όπου χρειαστεί μετά μπαίνει</i></li> </ul>	<p>ταμπουρίνο, ή την παρατήρηση, ή το φανάρι συμπεριφοράς.</p>
---	--



και η οδηγία. Στο παιχνίδι, δηλαδή, προσπαθώ να είναι όσο πιο ελεύθεροι γίνεται, αρκεί να μη μαζεύονται όλοι σε μια γωνιά και γίνεται το απόλυτο χάος, αλλά συνήθως τώρα που το σκέφτομαι, *χρησιμοποιώ πολύ τις ερωτήσεις, δηλαδή, «τι κάνουμε αυτή την ώρα; Τι έχουμε πει, ας πούμε; Ποιό χαρτί χρησιμοποιούμε για το σχολείο και ποιό για το σπίτι; Τι λες εσύ;».*

- Οι ερωτήσεις, πού σε βοηθάνε;
- *Οι ερωτήσεις αναγκάζουν το παιδί να σκεφτεί, να ανακαλέσει πληροφορίες, όπως είπαμε, γιατί πολλές φορές μπορεί να του δώσουν μια οδηγία και να την εκτελέσουν ασυνείδητα, οπότε σαν ένα τρόπο, είναι ένα μέσο συνειδητοποίησης για τα παιδιά, είναι ένα μέσο για να διαπιστώσω κατά πόσο έχουν εντυπώσει αυτά που λέμε, τι έχουν καταλάβει, τι έχουν εμπεδώσει και φυσικά με βοηθάει και μένα με ένα τρόπο γιατί είναι ψυχοφθόρο, ξέρεις τι είναι να πας από τις 8:30 το πρωί και να λες, «εσύ κάνε αυτό, εσύ κάνε εκείνο, εσύ πάρε το χαρτί, εσύ πάρε το μαρκαδόρο, εσύ κάνε έτσι», δηλαδή, τους λέω, «τι έχουμε πει; Για σκέψου, για θυμήσου!». Οπότε, ουσιαστικά βοηθάει και μένα να μην νιώθω ότι είμαι τόσο συγκεντρωτική και να μην είναι τα παιδιά κρεμασμένα από πάνω μου και να μην έχουν καμία πρωτοβουλία και βοηθάει τα παιδιά να νιώσουν και λίγο υπεύθυνα για το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη τους.*

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Στη διαχείριση, λοιπόν, της τάξης;</li> <li>- Ναι..</li> <li>- Το κλίμα, λοιπόν, μέσα σε αυτό το πλαίσιο που μου περιέγραψες, η παιδαγωγική ατμόσφαιρα, πώς θα την περιέγραφες;</li> <li>- Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα είναι καταρχήν <b>θετική</b>. Ωστόσο, υπάρχει πάντα το θέμα, το ερωτηματικό, ότι επειδή είμαστε δύο εκπαιδευτικοί δεν είναι ενιαία η στάση. Η συνάδελφος χρησιμοποιεί, ας πούμε, κατά κύριο λόγο, το λόγο. Μιλάει ατελείωτα. <b>Οπότε, αυτό δεν είναι κάτι ενιαίο, ενδεχομένως να είχε καλύτερα αποτελέσματα, αλλά κατά βάση η παιδαγωγική ατμόσφαιρα είναι θετική και βλέπω ότι αυτό που βοηθάει περισσότερο τα παιδιά είναι αυτό που σου είπα</b> με τις ερωτήσεις ή με το να τους δείξω αυτό που θέλουν να κάνουν γιατί έτσι αναγκάζονται να κινηθούν γύρω-γύρω, να προσανατολιστούν μέσα στον χώρο και να αναρωτηθούν «τι μπορεί να θέλει τώρα η κυρία;». Να ανακαλέσουν πράγματα, οπότε μπορώ να πω ότι λειτουργεί θετικά γιατί βλέπω στη συμπεριφορά των παιδιών τον τρόπο που έρχονται στο σχολείο. Έρχονται, δηλαδή, με κλάματα καλά αυτό έχει τύχει και άλλες χρονιές, καλά αυτό μπορεί να είναι και τυχαίο, τα παιδιά έρχονται με ευχάριστη διάθεση. Και επίσης να σου πω και κάτι για το λόγο, ο λόγος δε θα ήτανε αυτό που λέμε, καθαρά δασκαλίστικος ο δικός μου, <b>μιλάω</b></li> </ul>	<p>Το ταμπουρίνο, ως τακτική, αντικαθίσταται από το συνομιλιακό λόγο, στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης και στα πλαίσια της μετάβασης στην επόμενη σχολική βαθμίδα, το δημοτικό.</p> <p>Το φανάρι συμπεριφοράς αντικαθίσταται από το λόγο, εφόσον η επιθυμητή συμπεριφορά έχει κατακτηθεί.</p>
---	--

δηλαδή, δεν ξέρω αν είναι απαραίτητα καλό αυτό, με ένα τόνο λίγο πιο φιλικό στα παιδιά, τύπου ότι, όταν έρχεται ένα παιδί με το οποίο μπορεί να έχω καλή επικοινωνία μπορεί να του πω «πού είναι ο κολλητός μου;» ή να πει κάποιος μια χαζομάρα στην παρεούλα και να του πω «τι λες ρε φίλε;». Και επειδή εγώ γενικά είμαι άνθρωπος με χιούμορ είναι κάτι που μου το επισημαίνουν και τα πιτσιρίκια στο τρόπο επικοινωνίας και βοηθάει περισσότερο την επικοινωνία, όταν γίνεται με το λόγο, δηλαδή και η χρήση του χιούμορ, αυτό ξέχασα να σου το αναφέρω νωρίτερα. Αλλά είναι κάτι που κάνει πιο ελκυστική την επικοινωνία στα παιδιά.

- Ναι.. Και τι μέθοδο διδασκαλίας θεωρείς ότι εφαρμόζεις;
- (...) Λοιπόν, εγώ θα ήθελα να είμαι περισσότερο ομαδοσυνεργατική. Το ιδανικό θα ήταν αυτό, αλλά είναι περισσότερο, σε αυτή τη φάση, δασκαλοκεντρική.
- Ναι..
- Γιατί έχουμε.. Είναι, έχουμε πολύ διαφορετικούς χαρακτήρες, δηλαδή κάποιοι συμμορφώνονται, κάποιοι είναι πολύ αφηρημένοι, οπότε χρησιμοποιούνται και οι εντολές πολύ αλλά προσπαθούμε να κάνουμε και ενέσεις «ομαδοσυνεργατικής», αυτό που σου είπα με τις ομάδες, με το διαφορετικό δυναμικό ή να.. Σε πολλά παιχνίδια, ας πούμε, αντί να είμαι εγώ και να έχω το ρόλο

Αντίκτυπος οδηγιών και εντολών:

Γίνονται αντιληπτές στα παιδιά και συμμορφώνονται.

Οι οδηγίες είναι ανάγκη να επαναληφθούν γι' αυτό το σκοπό.

<p>του ρυθμιστή του παιχνιδιού αναθέτω σε κάποιο παιδί να κάνει σε εισαγωγικά το δάσκαλο. Αυτό είναι τρομερά ερεθιστικό για την φαντασία των παιδιών, μπαίνουν πολύ στο ρόλο, γίνονται «μικροί δικτάτορες, τρελαίνονται, δεν ξέρω αν αυτό αντανακλά κάτι για τη δική μας εικόνα και τα παιδιά το ίδιο, τους αποκαλούν «κύριε, κύριε!» ή «κυρία, κυρία!»</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Το ευχαριστιούνται.</li> <li>– Οπότε για μένα είμαι περισσότερο δασκαλοκεντρική αυτή τη στιγμή αλλά θα ήθελα και επιδιώκω, πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μου, να γίνω περισσότερο, να χρησιμοποιώ περισσότερο ομαδοσυνεργατική γιατί έτσι μαθαίνουν τα παιδιά, δηλαδή πέρα από το πρότυπο της εκπαιδευτικού, όταν δουλεύουν σε ομάδες, όταν μαθαίνει το ένα από το άλλο βοηθάει και τους μεν και τους δε. Οι μεν γίνονται πιο υπεύθυνοι που βοηθάνε και αυτοί που βοηθιούνται, όταν έχουν ένα φίλο με τον οποίο επιδιώκουν να κάνουν παρέα θα τον ακούσουν πιο εύκολα από ότι θα ακούσουν την κυρία που ενδεχομένως τα ξενίζει και λόγω εμφάνισης και λόγω ηλικίας και λόγω συμπεριφοράς.</li> <li>– Ναι.. Κλείνοντας αυτή τη συνέντευξη θα ήθελα να πούμε το εν κατακλείδι, δηλαδή, επιγραμματικά, αν θέλεις, σαν επίλογος, τελικά τι πρέπει να κρατήσουμε, τι σημαίνει για σένα, εμ..επικοινωνία, επικοινωνιακή</li> </ul>	<p>Οι οδηγίες επαναλαμβάνονται στην υλοποίηση των εργασιών, στην διευθέτηση των συρταριών, στη διαχείριση του υλικού, στην αυτοεξυπηρέτηση, στην προετοιμασία του φαγητού.</p> <p>Σε κάποιες περιπτώσεις υψώνεται και ο τόνος της φωνής.</p> <p>Ενσωμάτωση οδηγιών και εντολών:</p> <p>Η καθημερινή επανάληψη στις ρουτίνες λειτουργεί αφομοιωτικά ,οπότε η νηπιαγωγός δεν τις διατυπώνει γιατί έχουν ήδη κατακτηθεί.</p> <p>Η,</p>
---	---

<p>αλληλεπίδραση βάζοντας μέσα. όμως και τις περιπτώσεις και των οδηγιών και των εντολών σε μια προσχολική τάξη στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Επικοινωνώντας με τα νήπια, τι είναι αυτό, η κεντρική ιδέα που σημαίνει για σένα και κατά κάποιο τρόπο σε καθοδηγεί, αν θέλεις, ακούγοντας έτσι αυτές τις έννοιες;</p> <p>– Η επικοινωνία, καταρχήν για μένα <i>δε θα έπρεπε να είναι μόνο λόγος, δηλαδή όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο πιο λιτός θα πρέπει να είναι ο λόγος. Δηλαδή πέρα από τις περιπτώσεις που θα πεις ένα παραμύθι, θα κάνεις κάτι διαδραστικό, στην καθημερινότητα, σε ό,τι αφορά τις οδηγίες, στο πρακτικό κομμάτι θα έπρεπε να είναι <b>πιο περιορισμένος</b> και <b>θα πρέπει να ενθαρρύνονται, να ενισχύονται όλες οι αισθήσεις των παιδιών. Και η αντίληψή τους. Τα μικρά παιδιά θέλουν εικόνα, μπορείς να φτιάξεις ένα πρόγραμμα με εικόνες, ή το φανάρι, όπως σου είπα, ή το ταμπουρίνο για το αυτί. Δηλαδή για την επικοινωνία θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται όλα τα διαθέσιμα μέσα και όχι μόνο λόγος. Ο λόγος είναι μεν βασικός γιατί αναπτύσσεται το λεξιλόγιο, όμως θεωρώ και από (ΦΤΑΡΝΙΣΜΑ) δικό μου βίωμα ότι, όταν γίνεται υπερβολική χρήση του λόγου, κυρίως για την επιβολή, κάπου είναι πάρα πολύ κουραστικό και δημιουργείται περισσότερο οχλαγωγία, τέλος πάντων, και δεν βγαίνει άκρη, δηλαδή είναι πάρα πολύ κουραστικό</b></i></p>	<p>Μπορεί να μην τις αναφέρει αλλά να τα ρωτήσει για να τα προβληματίσει, να αναλογιστούν και να πάρουν πρωτοβουλίες.</p> <p>Στην ώρα του παιχνιδιού, δεν τίθενται οδηγίες και εντολές παρά μόνο στην περίπτωση της ανεξέλεγκτης κατάστασης.</p> <p>Χρήση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων.</p> <p>Προωθείται η σκέψη, ο αναστοχασμός, η ανάκληση πληροφοριών, η μνημονική ικανότητα.</p> <p>Κλίμα: Θετικό. Φιλικό ύφος στα παιδιά, οικειότητα, χιούμορ.</p> <p>Ευχάριστη ατμόσφαιρα.</p> <p>Μέθοδος διδασκαλίας:</p> <p>Δασκαλοκεντρική και σε ορισμένες φάσεις του διδακτικού προγράμματος ομαδοσυνεργατική.</p> <p>Ανάληψη σε παιδί του ρόλου του αρχηγού και ρυθμιστή στην ομάδα εργασίας.</p> <p>Ο ρόλος αυτός γοητεύει τα παιδιά και ανταποκρίνονται άμεσα και πρόθυμα.</p> <p>Επιδίωξη της Νηπιαγωγού να χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που έχει θετικά αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεση του παιδιού.</p> <p>Προσωπική άποψη:</p>
---	---

και σίγουρα δεν είναι παιδαγωγικό, ούτε .. είναι αυτό που έχουμε στο μυαλό μας για το νηπιαγωγείο. *Η επικοινωνία, δηλαδή, θα έπρεπε να αφορά όλα τα διαθέσιμα μέσα με τα οποία μπορούν να αντιληφθούν πράγματα τα παιδιά, μα κάποιο παραμύθι το οποίο θα τους διαβάσεις και θα τους μεταδώσεις αυτό που θέλεις, μα κάποιο βίντεο που θα δούνε, μα κάρτες με οδηγίες ή κανόνες συμπεριφοράς αλλά στο πρακτικό κομμάτι εγώ θα προτιμούσα να χρησιμοποιείται όσο λιγότερο γίνεται ο λόγος για να ενισχύεται ο λόγος των παιδιών, δηλαδή να αντιλαμβάνονται, να μην παίρνουν «μασημένη τροφή».*

Στη μικρή ηλικία, στα παιδιά λιτός και περιορισμένος λόγος, έμφαση στις αισθήσεις τους και στην ανάπτυξη της αντίληψής τους,

Εκτός από το λόγο, είναι σκόπιμο να γίνεται χρήση όλων των διαθέσιμων τρόπων οι οποίοι βελτιώνουν την αντίληψη τους με κύριο στόχο να καλλιεργούν την κριτική ικανότητα, να προβληματίζονται και να ερευνούν τον περιβάλλοντα κόσμο.

## Κώδικες: Ευαγγελία Τσιάρα

**Νηπιαγωγός με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.**

**Ρόλος:** Δεν είναι η βασική νηπιαγωγός στην τάξη αλλά έχει ενεργό ρόλο στην τάξη.

Επεξηγεί, συμμετέχει στην γωνιά της παρεούλας, στο ημερολόγιο, στην υλοποίηση φύλλων εργασίας.

Υποστηρίζει παιδιά με γνωστικά ελλείμματα ή δυσκολίες.

Αναλαμβάνει την υπόλοιπη ομάδα.

Ασχολείται με την υλοποίηση φύλλων εργασίας υποδεικνύοντας στα νήπια τις ασκήσεις ή αλλάζοντας το περιεχόμενο τους, ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών.

Ρόλος: Συμβάλλει στην τήρηση κανόνων και ορίων μέσα στην τάξη, παρόλο που δεν είναι η βασική νηπιαγωγός.

Τακτικές για οριοθέτηση νηπίων:

Συζήτηση με την ομάδα, δραματοποίηση, ζωγραφική του ζητήματος που αποτελεί πρόβλημα.

Το φανάρι της συμπεριφοράς.

Εμπλοκή της νηπιαγωγού στην ώρα του φαγητού.

Επιβραβεύει έντονα τα παιδιά που τρώνε φρούτα αποθαρρύνοντας όσα καταναλώνουν ανθυγιεινές τροφές.

**Επικοινωνία:** Λόγος και οποιαδήποτε κίνηση με ερμηνευτικό χαρακτήρα είτε της νηπιαγωγού είτε των παιδιών.

Ο λόγος χρησιμοποιείται από τη νηπιαγωγό για τη μετάδοση πληροφοριών, γνώσεων ή διεξοδικής συζήτησης για θέμα που προέκυψε στην τάξη.

Η νηπιαγωγός αναγνωρίζει το γεγονός ότι η ακατάπαυστη ομιλία, στα πλαίσια της οριοθέτησης, στα παιδιά- π.χ., άσκηση κριτικής, παροχή συμβουλών-δεν έχει πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Άλλοι προτεινόμενοι τρόποι επικοινωνίας με τα παιδιά.

Μείωση της ομιλίας και

Στοιχεία μη λεκτικά,



στάση σώματος, κίνηση με μάτια, με το χέρι.

Χρήση ταμπουρίνο.

Το φανάρι της συμπεριφοράς.

Ταμπουρίνο και φανάρι συμπεριφοράς κρίνονται αποτελεσματικά και έχουν νόημα για τα παιδιά στην υπενθύμιση ορίων - σήματα κατατεθέντα για τη νηπιαγωγό.

Αλληλεπίδραση:

Κάθε είδους επικοινωνιακός τρόπος, θετικός και αρνητικός, με επιδραστικό χαρακτήρα.

Αλληλεπίδραση:

Η νηπιαγωγός λειτουργεί ως παράδειγμα μίμησης για τα παιδιά με τη στάση της ενισχύοντας συμπεριφορές.

Το φανάρι συμπεριφοράς συμβάλλει και θετικά, στη ρύθμιση συμπεριφοράς του παιδιού ορίζοντας το περιθώριο που μεσολαβεί μέχρι τη φυσική συνέπεια.

Αλληλεπίδραση:

Προκύπτει από αναπαραγωγή τραγουδιού από τα παιδιά συγκεκριμένη χρονική στιγμή για να αποσπάσουν το ενδιαφέρον της νηπιαγωγού- ως σήμα κατατεθέν.

Λεκτική και μη επικοινωνία μεταφέρουν μήνυμα.

Ο λόγος ως κήρυγμα κουράζει τα παιδιά, ο λόγος ως νουθεσία ή παραμύθι τα έλκει και τα γοητεύει.

Οδηγίες:

Καθοδήγηση, ρύθμιση συμπεριφοράς στην τάξη.

Εντολές:

Παρέμβαση.

Η χρήση της προστακτικής έγκλισης στη διατύπωση οδηγιών.

Η νηπιαγωγός προτιμά την χρήση οδηγιών, οριοθέτηση με σαφή τρόπο για το επίπεδο κατανόησης των παιδιών.

Αντί της χρήσης οδηγιών.

Ορίζονται ομάδες εργασίας με κίνητρο την αλληλοβοήθεια.

Λόγος συγκρότησης ομάδων.

Δεν στοχοποιείται το παιδί με την μαθησιακή αδυναμία ή την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Ανάληψη θέσης ευθύνης από συγκεκριμένο νήπιο

προσφορά στήριξης, γνωστικής, ηθικής, κοινωνικής στα άλλα μέλη της ομάδας.

Άλλη παράμετρος των οδηγιών στις εργασίες.

Απλοποίηση του περιεχομένου των ασκήσεων ανάλογη με το γνωστικό επίπεδο του μαθητή.

Χρήση του υ/η σε όλη την τάξη για να μην στοχοποιηθεί συγκεκριμένος μαθητής.

Πρόταση της νηπιαγωγού για τις οδηγίες.

Έμφαση στα σαφή όρια από τη αρχή της σχολικής χρονιάς, αφομοίωση αυτών και σταδιακά χώρος για δράση και αυτονομία.

Εντολές:

Χρήση με σκοπό την επανάκτηση ελέγχου άμεσα.

Περιγραφή περιστατικού επιθετικής συμπεριφοράς σε αντικείμενο-παιχνίδι- με παιδί που καταστρέφει αυτοκινητάκι συμμαθητή του.

Χρήση: Εντολή σε ήπια μορφή.

Αντιμετώπιση.

Η νηπιαγωγός δεν φωνάζει, δε μαλώνει αλλά επιβάλλει στο παιδί να καθαρίσει τον χώρο, του στερεί το διάλειμμα και του υπενθυμίζει το φανάρι συμπεριφοράς και τον ενημερώνει ότι θα γνωστοποιηθούν όλα στη μαμά του.

Εντολές σε καθημερινή βάση,

Αναλυτική αναφορά στα βήματα εργασίας, δραστηριότητας.

Εντολές:

Π.χ. στο διάλειμμα, παρέμβαση λεκτική και απόλυτη στη διευθέτηση διαπληκτισμού

*«Χωριστείτε! Δε θα παίζετε μαζί!» ή «εσύ θα κάνεις αυτό και εσύ θα κάνεις αυτό».*

Η εντολή συνοδεύεται από το ταμπουρίνο, ή την παρατήρηση, ή το φανάρι συμπεριφοράς.

Το ταμπουρίνο, ως τακτική, αντικαθίσταται από το συνομιλιακό λόγο, στα πλαίσια της διαπραγμάτευσης και στα πλαίσια της μετάβασης στην επόμενη σχολική βαθμίδα, το δημοτικό

Το φανάρι συμπεριφοράς αντικαθίσταται από το λόγο, εφόσον η επιθυμητή συμπεριφορά έχει κατακτηθεί.

Αντίκτυπος οδηγιών και εντολών:

Γίνονται αντιληπτές στα παιδιά και συμμορφώνονται.

Οι οδηγίες είναι ανάγκη να επαναληφθούν γι' αυτό το σκοπό.

Οι οδηγίες επαναλαμβάνονται στην υλοποίηση των εργασιών, στην διευθέτηση των συρταριών, στη διαχείριση του υλικού, στην αυτοεξυπηρέτηση, στην προετοιμασία του φαγητού.

Σε κάποιες περιπτώσεις υψώνεται και ο τόνος της φωνής.

Ενσωμάτωση οδηγιών και εντολών:

Η καθημερινή επανάληψη στις ρουτίνες λειτουργεί αφομοιωτικά ,οπότε η νηπιαγωγός δεν τις διατυπώνει γιατί έχουν ήδη κατακτηθεί.

Ή,

Μπορεί να μην τις αναφέρει αλλά να τα ρωτήσει για να τα προβληματίσει, να αναλογιστούν και να πάρουν πρωτοβουλίες.

Στην ώρα του παιχνιδιού, δεν τίθενται οδηγίες και εντολές παρά μόνο στην περίπτωση της ανεξέλεγκτης κατάστασης.

Χρήση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων.

Προωθείται η σκέψη, ο αναστοχασμός, η ανάκληση πληροφοριών, η μνημονική ικανότητα.

Κλίμα: Θετικό. Φιλικό ύφος στα παιδιά, οικειότητα, χιούμορ.

Ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Μέθοδος διδασκαλίας:

Δασκαλοκεντρική και σε ορισμένες φάσεις του διδακτικού προγράμματος ομαδο-συνεργατική.

Ανάληψη σε παιδί του ρόλου του αρχηγού και ρυθμιστή στην ομάδα εργασίας.

Ο ρόλος αυτός γοητεύει τα παιδιά και ανταποκρίνονται άμεσα και πρόθυμα.

Επιδίωξη της Νηπιαγωγού να χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που έχει θετικά αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεση του παιδιού.

Προσωπική άποψη:

Στη μικρή ηλικία, στα παιδιά λιτός και περιορισμένος λόγος, έμφαση στις αισθήσεις τους και στην ανάπτυξη της αντίληψής τους,

Εκτός από το λόγο, είναι σκόπιμο να γίνεται χρήση όλων των διαθέσιμων τρόπων οι οποίοι βελτιώνουν την αντίληψη τους με κύριο στόχο να καλλιεργούν την κριτική ικανότητα, να προβληματίζονται και να ερευνούν τον περιβάλλοντα κόσμο.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

