

Η μη λεκτική επικοινωνία: Μια σημαντική παράμετρος στη μαθησιακή διαδικασία στο Νηπιαγωγείο

Βαρβάρα Πρεβεζάνου
Νηπιαγωγός, Master Πανεπιστημίου Αιγαίου

Το αναλυτικό πρόγραμμα, η επιλογή των θεμάτων, η στοχοθεσία και η επιλογή των μεθόδων αποτελούν ασφαλώς αποφασιστικούς παράγοντες διδασκαλίας και μάθησης. Παρ' όλη τη σπουδαιότητά τους, όμως, δεν αρκούν για να θεωρηθεί αποτελεσματική η διδασκαλία και αποδοτική η μάθηση, αφού η μάθηση, όπως έχει ήδη επισημανθεί από τον Dewey,¹ είναι μια ενεργητική και αλληλεπιδραστική διαδικασία. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης,² αναγνωρίζοντας το ρόλο της αυτενέργειας και δράσης του παιδιού στη μάθηση, μέσα από μια διαλεκτική σχέση παιδαγωγού-παιδευομένου, θεωρούν τόσο την προσέγκυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του παιδιού όσο και την ενεργό συμμετοχή του και τις σχέσεις συνεργασίας ως αναγκαίες συνθήκες για τη μάθηση. Σημαντικοί ερευνητές μάλιστα, όπως ο Vygotsky και ο Bruner, θεωρούν σημαντικότερες τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες για την κατασκευή της γνώσης παρά τις ατομικές, και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων.³ Στις μέρες μας, με την επικράτηση των απόψεων του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στα Αναλυτικά Προγράμματα, προτείνεται ένα πλαίσιο μάθησης το οποίο καλεί τον εκπαιδευτικό να κινητοποιήσει τα παιδιά και να ευνοήσει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία.⁴ Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει ιδιαίτερο βάρος στις διαπροσωπικές σχέσεις και

1 Βλ. Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας, John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός.

2 Ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε: Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης, καθώς και Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Γ'*. Αθήνα.

3 Βλ. Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

4 Στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο σημαντική θέση στο πρόγραμμα κατέχουν η αλληλεπίδραση και η συνεργασία. Βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304/13-3-03, τχ. Β, τόμοι Α' και Β', καθώς και Δαφέρμου, Χ. - Κουλούρη, Π. - Μπασιγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

στην καλλιέργεια θετικού επικοινωνιακού πλαισίου στην τάξη.

Στη δημιουργία ενός θετικού επικοινωνιακού πλαισίου μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά και αποφασιστικά η μη λεκτική επικοινωνία,⁵ η οποία αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη πτυχή της γενικότερης επικοινωνιακής μας ικανότητας. Έρευνήτες⁶ της ανθρώπινης συμπεριφοράς υποστηρίζουν ότι μόνο ένα πολύ μικρό μέρος της συνολικής επικοινωνίας γίνεται μέσω του λόγου, ενώ κατά το μεγαλύτερο μέρος της η επικοινωνία γίνεται μέσω της μη λεκτικής οδού, από άλλα κανάλια, όπως το σώμα, η φωνή και ο χώρος. Μη λεκτικά σήματα εκπέμπουν η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός του λόγου, η σιωπή, αλλά και το περιβάλλον επικοινωνίας. Καθώς η μη λεκτική μας έκφραση είναι αυθόρμητη και ο αυτοέλεγχος περιορισμένος, αποκαλύπτονται πτυχές της προσωπικότητας, κρυμμένα συναισθήματα και κίνητρα, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα του άλλου, επειδή ο συγκεκριμένος τρόπος έκφρασης γίνεται αντιληπτός ως πιο ειλικρινής.⁷ Ο ρόλος, επομένως, της μη λεκτικής συμπεριφοράς μας είναι καθοριστικός για την επικοινωνία.

Είναι γνωστό από έρευνες⁸ ότι το συναισθηματικό κλίμα στην τάξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις καλλιεργούνται κυρίως μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία. Η σημασία της κατά τη διδακτική αλληλεπίδραση θεωρείται αναμφισβήτητη και η αξιοποίησή της απολύτως απαραίτητη, αφού μέσα από τη μη λεκτική συμπεριφορά του ο εκπαιδευτικός μπορεί:

- να μεταδίδει στα παιδιά μηνύματα συμπάθειας ή αντιπάθειας, αποδοχής ή απόρριψης, ενίσχυσης ή αμφιβολίας, ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, και επιδρά στο ενδιαφέρον, στην προσοχή, στα κίνητρα, στις προσδοκίες, στη συμμετοχή και επομένως και στην απόδοση του μαθητή⁹
- να αναιρεί την υποστήριξη που εκφράζει σε λεκτικό επίπεδο, καθώς η μη λεκτική συμπεριφορά θεωρείται πιο αξιόπιστη· επιπλέον, η σύγκρουση λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος, όταν είναι συχνή, δημιουργεί ασαφή διαπροσωπική σχέση και μειώνει την αυτοπεποίθηση και το αυτοσυναισθήμα στο παιδί.¹⁰
- να λειτουργεί περισσότερο ενισχυτικά απ' ό,τι με τη λεκτική· το χαμόγε-

5 Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 87.

6 Δες αναφορές σε σχετικές έρευνες: Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 15.
7 Ό.π., σ. 30.

8 Βρεττός, Ι. (2002). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Στο Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος (επιμ.). *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 141. Επίσης, Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν., ό.π.

9 Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν., ό.π., σ. 95.

10 Ό.π., σ. 98.

λο, το επαινετικό βλέμμα, η ενθαρρυντική κίνηση του κεφαλιού είναι ισχυροί ενισχυτές για το παιδί:

- να μεταβιβάζει ευκολότερα και τα λεκτικά του μηνύματα ενισχύοντας την «αποτελεσματικότητά» του.¹¹

Παρά τη σημασία της για την μαθησιακή διαδικασία, η μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ακόμη πολύ περιορισμένη στον ελληνικό χώρο. Οι σχετικές έρευνες¹² καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μη λεκτικές δεξιότητες μπορούν να διδαχτούν, αν και απαιτείται χρόνος λόγω της πολυπλοκότητας της μη λεκτικής συμπεριφοράς και της σύνδεσής της με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην έκφραση των μη λεκτικών συμπεριφορών οδηγεί σε μια γενικότερη βελτίωση των επικοινωνιακών συνθηκών στη σχολική τάξη.

Συνήθως, όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν συνειδητοποιούν ή αγνοούν την επίδραση που ασκεί η μη λεκτική συμπεριφορά τους στα παιδιά ή πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγχουν τα μη λεκτικά τους σήματα και να κρύβουν τα συναισθήματά τους.¹³ Τα παιδιά, πάλι, έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού. Η ικανότητά τους, κατά ένα μέρος έμφυτη, εξελίσσεται και τελειοποιείται με την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, τις εμπειρίες, το φύλο, τις πολιτισμικές και ταξικές διαφορές, και τις ατομικές διαφορές στη νοητική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και των κοινωνικών δεξιοτήτων.¹⁴ Κατά την προσχολική ηλικία οι μη λεκτικές δεξιότητες των παιδιών αφορούν κυρίως μη λεκτικά σήματα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η κλίση του κεφαλιού και ο τόνος της φωνής.¹⁵

Θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας παρακάτω σε εκείνα τα μη λεκτικά σήματα που έχουν νόημα για τα μικρά παιδιά, και στις παραμέτρους του χώρου και του χρόνου επικοινωνίας, και θα συζητήσουμε την επίδραση που έχουν στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού επικοινωνιακού πλαισίου μάθησης στο Νηπιαγωγείο.

11 Βρεττός, Γ.Ε. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

12 Στην Ελλάδα οι πιο γνωστές έρευνες είναι: (α) Βρεττός, Ι. (1992). *Άσκηση με μικροδιδασκαλία της μη λεκτικής συμπεριφοράς υποψήφιων δασκάλων*. (β) Κοντάκος, Α. - Πολεμικός Ν. (1997). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. (γ) Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. - Σπόντα, Ε.. *Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού*.

13 Βρεττός, Γ.Ε., ό.π.

14 Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν., ό.π.

15 Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. - Σπόντα, Ε. (2002). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 167.

Η γλώσσα του σώματος

Οι εκφράσεις του προσώπου

Το πρόσωπο είναι το κέντρο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Οι εκφράσεις και οι μορφασμοί του προβάλλουν συναισθήματα, στάσεις και διαθέσεις. Τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν σωστά και εύκολα στο πρόσωπο της νηπιαγωγού τη χαρά, το θυμό, την ικανοποίηση, τη δυσαρέσκεια, την αποδοκιμασία, το γνήσιο ενδιαφέρον, την αδιαφορία, ακόμη και την προσποίηση.¹⁶ Το χαμόγελο είναι από τις σημαντικότερες κοινωνικές αμοιβές που μπορεί να «χρησιμοποιήσει» η νηπιαγωγός.

Το βλέμμα

Το βλέμμα είναι ίσως το επικοινωνιακά δραστικότερο κανάλι της μη λεκτικής μας επικοινωνίας. Μέσα από το βλέμμα εκφράζονται και προκαλούνται ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα ανάλογα με τη φιλική ή την απειλητική έκφρασή του. Ένα και μόνο βλέμμα της νηπιαγωγού μπορεί να δείχνει την επίπληξη, την ενόχληση, να υπογραμμίζει έναν εξουσιαστικό ρόλο στη σχέση της με το παιδί ή να ενθαρρύνει, να επαινεί και να επιβραβεύει. Η οπτική επαφή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της σχέσης νηπιαγωγού-παιδιού. Η επιδίωξη της οπτικής επαφής δηλώνει συμπάθεια, ετοιμότητα και επιθυμία για επικοινωνία.

Το βλέμμα όχι μόνο εκφράζει συναισθήματα, αλλά παρέχει και συνεχή ανατροφοδότηση σ' αυτούς που επικοινωνούν. Η νηπιαγωγός που κοιτάζει στα μάτια το παιδί, όταν επικοινωνεί μαζί του, δηλώνει προσοχή και ενδιαφέρον γι' αυτά που λέει το παιδί, αλλά και σεβασμό. Η οπτική επαφή λειτουργεί διπλά ενισχυτικά.¹⁷ Ερμηνεύεται από το παιδί ως ενδιαφέρον και ως αναγνώριση, και ενισχύεται να συμμετέχει περισσότερο. Αυτό επηρεάζει θετικά τη νηπιαγωγό τόσο στη συμπεριφορά όσο και στην αξιολόγηση του παιδιού. Επιδιώκει συχνότερη επικοινωνία μαζί του και το αξιολογεί θετικότερα.

Αντίθετα, αν η νηπιαγωγός αποφεύγει να κοιτάζει το παιδί που μιλάει, κοιτάζει αλλού ή περιφέρει το βλέμμα της στο χώρο κατά την επικοινωνία, στέλνει στο παιδί μήνυμα αδιαφορίας ή αποδοκιμασίας.

Οι στάσεις και κινήσεις του σώματος

Οι στάσεις και κινήσεις του σώματος αντανακλούν το βαθμό έλξης και συμπάθειας ή αντιπάθειας των ανθρώπων που επικοινωνούν. Η μείωση της απόστασης, η κλίση και ο αμοιβαίος προσανατολισμός των σωμάτων υποδηλώνουν θετικά συναισθήματα. Αντίθετα, όταν το σώμα απομακρύνεται ή δεν στρέφεται προς τον συνομιλητή στέλνει μηνύματα δυσαρέσκειας με αποτέλεσμα τη μείω-

16 Κοντάκος, Α. – Πολεμικός, Ν., ό.π., σ. 169.

17 Ό.π., σ. 90.

ση της αλληλεπίδρασης ή τη δημιουργία «ψυχρού κλίματος» σε μια σχέση.¹⁸

Η νηπιαγωγός που πλησιάζει και γέρνει προς το μέρος του παιδιού, όταν επικοινωνεί μαζί του, εκδηλώνει συμπάθεια, κατανόηση και διάθεση για βοήθεια, αν χρειαστεί. Οι κινήσεις του κεφαλιού της μεταβιβάζουν, επίσης, μηνύματα στα παιδιά, που μπορεί να κυμαίνονται από κατάφαση και ενίσχυση μέχρι αμφιβολία, απόρριψη και απροθυμία.

Οι χειρονομίες, στενά συνδεδεμένες με την ομιλία, πλαισιώνουν, υποστηρίζουν, επεκτείνουν και υποκαθιστούν το λόγο. Ένα χειροκρότημα δείχνει τον ενθουσιασμό και την αποδοχή. Ένα ελαφρό χτύπημα στην πλάτη προσφέρει ενθάρρυνση και δείχνει τη συμπαράσταση, ενώ, αντίθετα, το κούνημα του δείκτη θυμό ή προσταγή.

Η σωματική επαφή είναι από τα πιο πλούσια και ειλικρινή κανάλια της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το χάδι είναι ευεργετικό, θεραπευτικό,¹⁹ προκαλεί συναισθήματα ζωτικής σημασίας για την ψυχική ισορροπία. Η νηπιαγωγός μπορεί να χρησιμοποιήσει το τρυφερό άγγιγμα για να «κερδίσει» το παιδί, να του μεταφέρει μηνύματα κατανόησης και στοργής, να του δημιουργήσει αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης.²⁰

Τα παραγλωσσικά στοιχεία

Ο ρυθμός της ομιλίας, η ένταση και το ύψος της φωνής, αλλά και η σιωπή της νηπιαγωγού επηρεάζουν τόσο τη στάση και τις διαθέσεις των παιδιών όσο και την κατανόηση αυτών που λέει.²¹ Η αργή φωνή μπορεί να προκαλέσει ανία, ενώ η γρήγορη μπορεί να προκαλέσει ένταση και προβλήματα κατανόησης. Η δυνατή φωνή, που χρησιμοποιεί πολλές φορές η νηπιαγωγός για να επιβληθεί, μπορεί να έχει τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα. Άλλοτε, πάλι, μπορεί να αποθαρρύνει ή να προκαλέσει την επιθετικότητα του παιδιού. Ο τόνος της φωνής πρέπει να εναλλάσσεται και να χαμηλώνει, όταν θέλει να επαναφέρει την ηρεμία, ή να δυναμώνει, όταν θέλει να υπογραμμίσει το λόγο της. Η υψηλή φωνή προκαλεί άγχος και εγρήγορση, ενώ η χαμηλή δημιουργεί άνεση, είναι ευχάριστη και το παιδί την εμπιστεύεται.

Είναι, επίσης, σαφές ότι η νηπιαγωγός μπορεί με τη φωνή της να ενισχύσει το παιδί. Όταν απευθύνει μια ερώτηση, η θέρμη και ο τόνος της φωνής ερμηνεύονται ως συμπάθεια και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη δραστηριο-

18 Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., ό.π.

19 Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2002). Το άγγιγμα δίνει ζωή. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.). *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 69-85.

20 Για την απτική συμπεριφορά στην εκπαίδευση και τη σπουδαιότητα του παιδαγωγικού αγγίγματος, αλλά και γενικότερα για τους παράγοντες επίδρασης στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δυνατοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων, κυρίως στο χώρο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, δες: Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

21 Βρεττός, Γ.Ε., ό.π.

ποίηση του παιδιού, εκφράζοντας παράλληλα τις θετικές προσδοκίες της νηπιαγωγού για την απάντησή.²²

Χρόνος και χώρος επικοινωνίας

Η ανταπόκριση στην επικοινωνία

Μια άλλη διάσταση της μη λεκτικής συμπεριφοράς της νηπιαγωγού, η οποία μπορεί να αναγνωρισθεί, να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί σωστά από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, είναι η χρήση του χρόνου επικοινωνίας,²³ δηλαδή, η έγκαιρη ή καθυστερημένη ανταπόκριση στην επικοινωνία του παιδιού και ο συνολικός χρόνος που επιθυμεί να διαθέσει η νηπιαγωγός επικοινωνώντας με το παιδί.

Η άμεση ανταπόκριση στην επικοινωνία φανερώνει προσεκτική παρακολούθηση και ενδιαφέρον. Η αφιέρωση χρόνου από τη νηπιαγωγό για την επικοινωνία με κάθε παιδί δηλώνει αποδοχή του παιδιού, επιβεβαιώνει την προσωπική του αξία, ενθαρρύνει το παιδί και προωθεί την ενεργοποίησή του, τη συμμετοχή του και τη συνεργασία.

Αντίθετα, η καθυστερημένη αντίδραση στην επικοινωνία φανερώνει έλλειψη προσοχής και στέλνει μηνύματα αδιαφορίας. Ακόμη χειρότερα, η επιλεκτική επικοινωνία με ορισμένα παιδιά και η έλλειψη προσοχής σε άλλα δημιουργεί συναισθήματα απόρριψης και οδηγεί σε περιθωριοποίηση και απόσυρση από την επικοινωνιακή διαδικασία.

Η διαπροσωπική απόσταση

Στις αποστάσεις που κρατούν μεταξύ τους οι άνθρωποι καθρεφτίζεται το είδος της σχέσης τους.²⁴ Η θέση που επιλέγει η νηπιαγωγός στην τάξη και η απόσταση που κρατάει από τα παιδιά σηματοδοτούν το ρόλο που θέλει να έχει στην τάξη και τη σχέση που θέλει να αναπτύξει με τα παιδιά. Η νηπιαγωγός που κάθεται στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά και κοντά τους ή ανάμεσά τους στον κύκλο αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ισάξια και ισότιμα μέλη της αλληλεπιδραστικής σχέσης της διδασκαλίας. Δημιουργεί αισθήματα δημοκρατικότητας και ισονομίας, και ενεργοποιεί τη συμμετοχή και την επικοινωνία. Μια θέση πιο απόμακρη, πίσω από το γραφείο και σε ψηλότερο επίπεδο, αντανακλά μια ηγεμονική διάθεση της νηπιαγωγού και μια τάση επιβολής και κυριαρχίας.

22 Βρεττός, Ι. (2002). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ: 139-161.

23 Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. - Σπόντα, Ε., ό.π., σσ: 167-168.

24 Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 117.

Το περιβάλλον της τάξης

Το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να παρεμποδίζει ή να ευνοεί την επικοινωνιακή διαδικασία.²⁵ Η οργάνωση του χώρου, τα χρώματα, η ακουστική, ο φωτισμός, η γενικότερη ατμόσφαιρα της τάξης, ακόμη και οι μυρωδιές του περιβάλλοντος είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των παιδιών και της νηπιαγωγού. Το περιβάλλον μπορεί να προκαλεί διέγερση ή χαλάρωση, ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια, ενθάρρυνση για δημιουργία τυπικών ή διαπροσωπικών σχέσεων. Υλικά όπως το ξύλο, ζεστά χρώματα και ο όχι πολύ έντονος φωτισμός, ο διακριτικός αρωματισμός δημιουργούν ζεστασιά στο χώρο, χαλάρωση και θετική προδιάθεση για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την επικοινωνία.

Μια τάξη ακατάστατη προκαλεί αναστάτωση και ανησυχία, ενώ μια περιποιημένη και τακτοποιημένη τάξη ηρεμία και σιγουριά. Το περιοριστικό περιβάλλον προκαλεί μεγάλη υπερδιέγερση σε όλους. Η διάταξη των επίπλων στην τάξη ή το πλήθος των παιδιών μπορεί να μειώνουν την ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο και να δημιουργούν έλλειψη άνεσης και αίσθηση περιορισμού στα παιδιά.

Η εφαρμογή των αρχών του «θεραπευτικού περιβάλλοντος»²⁶ στη διάταξη των καθισμάτων στην τάξη μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη της συνεργασίας. Η αντιμέτωπη διάταξη των θέσεων εργασίας των νηπίων σε μακριές σειρές ευνοεί την ανταγωνιστικότητα, ενώ ο σχηματισμός γωνιών μεταξύ τους προωθεί τη συνεργασία. Η κυκλική ή ημικυκλική διάταξη του χώρου για τη συζήτηση, τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων δημιουργεί ίσες ευκαιρίες επικοινωνιακής συμμετοχής και αισθήματα ενότητας και ισότητας. Η τετράγωνη διάταξη των θέσεων στη γωνιά της συζήτησης, συχνό φαινόμενο σε πολλά νηπιαγωγεία, μεταβιβάζει επίσης μηνύματα ισότητας και συνεργασίας, αλλά όχι ενότητας.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί ένα παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά την παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην τάξη και συνεπακόλουθα την επίτευξη των στόχων και στην προσχολική εκπαίδευση. Η νηπιαγωγός, έχοντας επίγνωση της σπουδαιότητας των ποικιλόμορφων μη λεκτικών σημάτων, πρέπει και μπορεί να εκμεταλλευτεί και να αξιοποιήσει θετικά τα στοιχεία που επισημάνθηκαν, για να μεταβιβάζει καλύτερα τα μηνύματά της, λεκτικά και μη λεκτικά. Στοιχεία όπως η οπτική συμπεριφορά, η έκφραση του προσώπου, η ανταπόκριση, η διαπροσωπική απόσταση και η σωματική επαφή, η διαρρύθμιση, η κίνηση, η διάταξη και η θέση στο χώρο μπορούν να απομονωθούν, να βελτιωθούν, να συνδυαστούν και να διαμορφώσουν το πλαίσιο μιας επιτυχημένης διαπροσωπικής και, κατά συνέπεια, διδακτικής επικοινωνίας.

25 Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν., ό.π., σ. 89.

26 Δες, σχετικά με διακόσμηση, διάταξη θέσεων, ατμόσφαιρα του χώρου: Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., ό.π., σσ. 119-125.

Βιβλιογραφία

- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βρεττός, Γ.Ε. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρεττός, Ι. (2002). Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 139-161.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304/13-3-03, τχ. Β, τόμοι Α' και Β'.
- Δαφέρμου, Χ. - Κουλούρη, Π. - Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Γ'*, Αθήνα.
- Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. - Σπόντα, Ε. (2002). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 163-185.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2002). Το άγγιγμα δίνει ζωή. Στο Ν. Πολεμικός - Α. Κοντάκος (επιμ.) *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 69-85.
- Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας. John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός.

