

ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ NONVERBAL BEHAVIOR AND COMMUNICATION AMONG TEACHERS AND FOREIGN STUDENTS

Μαρία Χ. Γκορτσά
Εκπαιδευτικός (Φιλολόγος)
Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
margkorts@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να εξετάσουμε αν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού γίνονται κατανοητά από τους αλλοδαπούς μαθητές, και αντιστρόφως, με αποτέλεσμα να προωθείται ή και να εμποδίζεται η επικοινωνία μεταξύ τους και η ανάπτυξη θετικού συναισθηματικού κλίματος. Συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης και ερωτήσεις για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια της Αττικής. Φαίνεται λοιπόν ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών και η ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά τους επιτρέπουν να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα, να στηρίζουν την προσπάθειά τους να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Οι αλλοδαποί μαθητές δύνανται να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει ουσιωδώς από τη συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών και σπανίως καταφεύγουν σε κινήσεις ή μορφασμούς με πολιτισμικό περιεχόμενο.

Λέξεις κλειδιά

Μη Λεκτική Συμπεριφορά, Μη Λεκτική Επικοινωνία, Αλλοδαποί Μαθητές, Πολυπολιτισμικότητα.

Abstract

The aim of our research was to investigate whether teachers' nonverbal behavior is successfully interpreted by foreign students and vice versa and to what extent the success or failure of interaction advances or hinders teacher-student communication and the building of positive attitude and security within the classroom. Observation sheets and teachers' interviews were employed. Our research was conducted in secondary schools of Attiki. A teacher's ability

to interpret and respond to foreign students' nonverbal behavior seems to be facilitated by his or her overall experience and his or her familiarity to Intercultural Education and nonverbal behavior. Thus, teachers can support foreign students more effectively in their efforts to participate in the learning process. Foreign students are able to understand their teacher's nonverbal behavior. Foreign students' nonverbal behavior doesn't differ significantly from that of their Greek peers and they rarely employ gestures or facial expressions of some cultural significance.

Key words

Nonverbal Behavior, Nonverbal Communication, Foreign Students, Multiculturalism.

0. Εισαγωγή

Η διαθρόπνη επικοινωνία δεν είναι ένα φαινόμενο ευκαιριακό, αλλά λαμβάνει χώρα αδιάλειπτα. Πέραν της λεκτικής επικοινωνίας, υφίσταται και η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία μάλιστα προηγείται της λεκτικής στη διαδικασία εξέλιξης της επικοινωνίας και διαμορφώνει οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας (Guerrero & Floyd, 2006). Η μη λεκτική συμπεριφορά διαδραματίζει σπουδαιότατο ρόλο στη διαθρόπνη επικοινωνία και κατανόηση, αλλά και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συναισθημάτων και στην αρμονική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ήταν λοιπόν λογικό με τη μη λεκτική συμπεριφορά να ασχοληθεί πλήθος επιστημών και επιστημονικών κλάδων.

Η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά είναι εξίσου σημαντικές και αλληλένδετες. Επιπροσθέτως, τα μη λεκτικά σήματα διαχωτεύονται από διάφορα κανάλια, αλλά αλληλοϋποστηρίζονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Βρεττός, 2010). Οι άνθρωποι επικοινωνούν με το λόγο, αλλά και με όλο τους το σώμα. Η μη λεκτική συμπεριφορά παίζει αποφασιστικό ρόλο στην εκδήλωση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων και στην υποδοχή, επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008).

Είναι αποφασιστικός ο ρόλος της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των τελευταίων, στη βελτίωση της επίδοσής τους. Η επιρροή που ασκεί η μη λεκτική επικοινωνία είναι καταλυτική για την παιδαγωγική και τη μαθησιακή διαδικασία. Για αυτό το λόγο έχει αυξηθεί ο αριθμός των μελετητών που ασχολούνται με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία (Βρεττός, 2010).

Ωστόσο, η επικοινωνία, ως διαδικασία ανταλλαγής νοημάτων και αποκωδικοποιημένων μηνυμάτων, επαναπροσδιορίζεται εντός σύνθετων πολυπολιτισμικών πλαισίων. Εξαιτίας του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε τάξεις, χαρακτηριστικό των οποίων είναι η συνύπαρξη

μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη, πολυπολιτισμική ή μη. Ειδικότερα όσον αφορά στις πολυπολιτισμικές τάξεις, κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι και η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων, αλλά και η ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα της διαφορετικότητας. Ο μαθητής θα πρέπει να αντιληφθεί τον εαυτό του ως μέλος του συνόλου (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012, Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013). Ως πολυπολιτισμική δε ορίζεται η τάξη στην οποία συνυπάρχουν μαθητές που μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την εθνικότητα, τη φυλή, τη χώρα καταγωγής, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, τη μητρική γλώσσα, την οικονομική κατάσταση, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τις αξίες, τη συμπεριφορά, τον τρόπο έκφρασης (Galloway, 1984).

Επομένως, το ενδιαφέρον στρέφεται σε διαπολιτισμικές έρευνες που ασχολούνται με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία. Μελετητές διαπίστωσαν ότι, πέρα από τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών υφίστανται και ομοιότητες (Hess *et al*, 2016, Ijuin *et al*, 2018, Katsumi *et al*, 2017, Krys *et al*, 2016, Matsumoto & Hwang, 2013, McDuff *et al*, 2017, Mui *et al*, 2017, Patterson, 2014). Σκοπός λοιπόν της έρευνάς μας ήταν η εξέταση των παραμέτρων της μη λεκτικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας.

1. Μεθοδολογία

1.1. Σκοπός της έρευνας

Συγκεκριμένα εξετάστηκε αν, και σε ποιο βαθμό, τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού γίνονται κατανοητά από τους αλλοδαπούς μαθητές, και αντιστρόφως, με αποτέλεσμα να προωθείται ή και να εμποδίζεται η επικοινωνία μεταξύ τους και ασφαλώς η ανάπτυξη θετικού συναισθηματικού κλίματος.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι τα εξής: Οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη και ότι με την έκφραση του προσώπου του και με το βλέμμα του εκπέμπει θετικά σήματα; Κατανοούν ότι ο δίδασκων με τις κινήσεις του και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία; Αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δείξει τη διάθεσή του για συνεργασία, ακόμα και στις περιπτώσεις που παραβιάζει την *προσωπική ζώνη* τους (καλύπτει 0,60-1,50 μ.); Κατανοούν ότι οι παύσεις του εκπαιδευτικού έχουν σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή και να προκαλέσουν σκέψη; Επιπλέον, εκτιμούν ορθά την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει την ένταση και το ύψος της

φωνής του, να εναλλάσσει το ρυθμό της φωνής του, προκειμένου να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία μαζί τους; Εκδηλώνεται συχνά απτική συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό προς τους αλλοδαπούς μαθητές; Σε ποιες περιπτώσεις και με ποια μορφή (π.χ. φιλικό χτύπημα στη πλάτη ως μέσο επιβράβευσης, άγγιγμα με το δείκτη του χεριού με σκοπό την πρόκληση της προσοχής κ.λπ.); Η απτική συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα από τους αλλοδαπούς μαθητές; Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και η μη λεκτική συμπεριφορά του στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του; Είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να αποκωδικοποιήσει τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών του, προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα; Οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα; Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων; Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται ανάλογα με τους μαθητές και το επίπεδο τους;

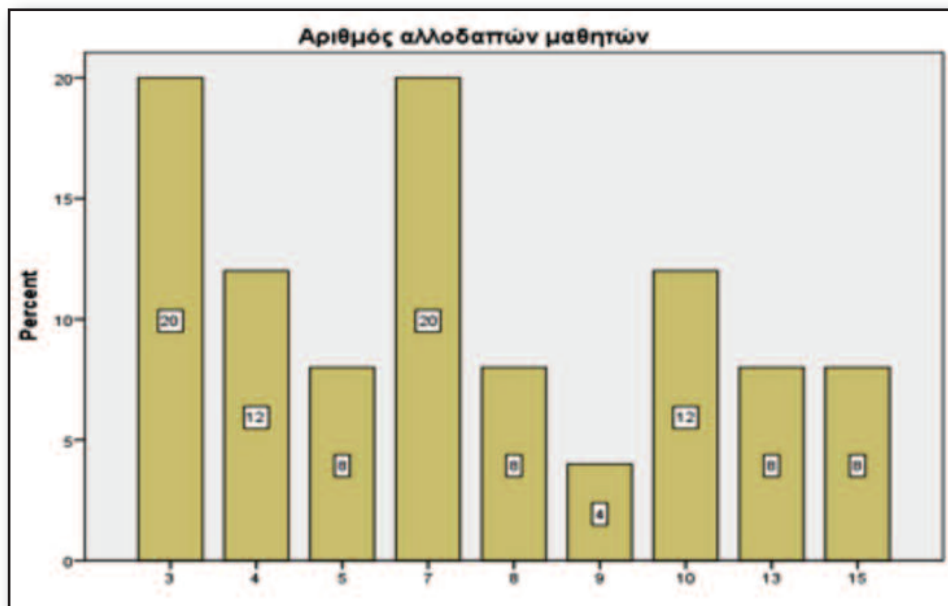
1.3. Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε τρία Γυμνάσια – ένα της Α' Αθήνας και δύο της Δυτικής Αττικής – και διήρκεσε από τον Ιανουάριο του σχολικού έτους 2015-2016 έως και τον Ιούνιο του αυτού έτους. Η παρατήρηση δεν ξεκίνησε από την αρχή της σχολικής χρονιάς, διότι θέλαμε να είμαστε σίγουροι ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν γνωρίσει καλά τους μαθητές τους και θα είναι ενήμεροι για το πολιτισμικό τους υπόβαθρο – προϋπόθεση απαραίτητη για την έρευνά μας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης. Δύο εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02, παρακολούθησαν το μάθημα δεκαεννέα συναδέλφων σε εικοσιπέντε τμήματα (N: 25) και συμπλήρωσαν το προαναφερθέν φύλλο παρατήρησης. Επίσης, μετά το πέρας της κάθε διδακτικής ώρας τέθηκαν διάφορα ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευκρινιστούν κάποια ειδικότερα θέματα.

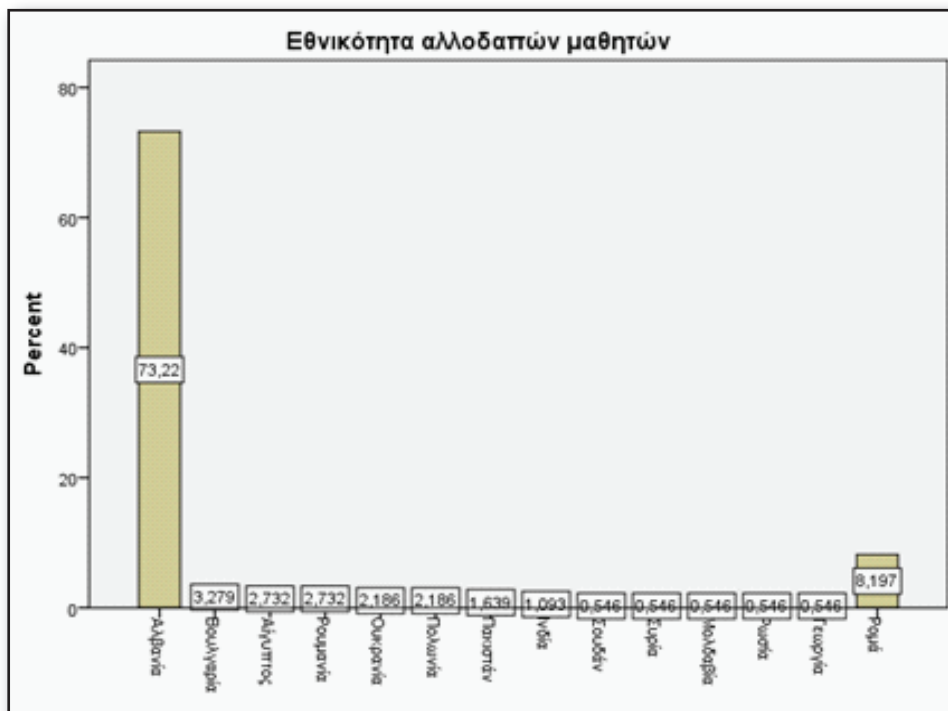
Το 16% των εκπαιδευτικών ήταν άνδρες και το 84% ήταν γυναίκες. Η πλειονότητα των διδασκόντων ήταν από 31-40 ετών (ποσοστό 40%). Οι εκπαιδευτικοί είχαν από πέντε έως τριάντα ένα έτη υπηρεσίας (Median: 11,00). Και οι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι. Οι περισσότεροι είχαν Master. Αρκετοί εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια και μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά, ενώ ορισμένοι είχαν εκπονήσει σχετικές εργασίες.

Κάθε τμήμα είχε από τρεις έως δεκαπέντε αλλοδαπούς μαθητές, όπως φαίνεται και από το ακόλουθο γράφημα:

Γράφημα 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που είχαν στο τμήμα τους



Οι αλλοδαποί μαθητές συνολικά ήταν 183 (N: 183). Από αυτούς 134 είχαν ως χώρα καταγωγής την Αλβανία (70 αγόρια και 64 κορίτσια), έξι ήταν από τη Βουλγαρία (τρία αγόρια και τρία κορίτσια), πέντε από την Αίγυπτο (τρία κορίτσια και δύο αγόρια), πέντε από τη Ρουμανία (τρία κορίτσια και δύο αγόρια), τέσσερις μαθήτριες από την Ουκρανία, τέσσερις από την Πολωνία (δύο αγόρια και δύο κορίτσια), τρεις μαθητές από το Πακιστάν, δύο μαθήτριες από την Ινδία, μία μαθήτρια από το Σουδάν, ένας μαθητής από τη Συρία, μία μαθήτρια από τη Μολδαβία, ένας μαθητής από τη Ρωσία και ένας μαθητής από τη Γεωργία. Δεκαπέντε μαθητές ήταν Μωαμεθανοί, Ρομά (δέκα αγόρια και πέντε κορίτσια).

Γράφημα 2: Κατανομή μαθητών σύμφωνα με τη χώρα καταγωγής τους

1.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με παρατήρηση και συνεντεύξεις. Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης και ερωτήσεις για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Παράλληλα με την παρατήρηση, κρατούσαμε αναλυτικές σημειώσεις, απαραίτητες για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

1.5. Διαδικασία

Στην έρευνά μας έγινε ετεροπαρατήρηση ή εκτοσκόπηση, που σημαίνει παρατήρηση ενός ατόμου από άλλο. Η ελευθερία για την αυθόρμητη εκδήλωση καταστάσεων αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση της παρατήρησης, ως μεθόδου επιστημονικής έρευνας (Δανασής-Αφεντάκης, 1992). Η παρατήρηση έχει ως έργο την παρακολούθηση, διαπίστωση και εξέταση συμπεριφοράς, καθώς και την περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία αυτής (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Η παρατήρηση έγινε από δύο εκπαιδευτικούς, κλάδου ΠΕ02, οι οποίοι συμπλήρωσαν από ένα φύλλο παρατήρησης, έπειτα από την παρακολούθηση δεκαεννέα εκπαιδευτικών κατά το διδακτικό τους έργο. Η σύνταξη του φύλλου παρατήρησης

έγινε ύστερα από μελέτη της βιβλιογραφίας. Προηγήθηκε συζήτηση και δοκιμή, πειραματική εφαρμογή, προκειμένου να μην υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων έγινε σύγκριση των φύλλων παρατήρησης των εκπαιδευτικών που είχαν το ρόλο του παρατηρητή και ελήφθησαν υπ' όψιν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ημιδομημένη συνέντευξη. Πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση με τη μέθοδο συγκέντρωσης δεδομένων (data triangulation) (Guion, 2002). Έγινε σύγκριση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από δύο μεθόδους – φύλλο παρατήρησης και συνεντεύξεις. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics v.21.

Οι διδάσκοντες ενημερώθηκαν σε γενικές γραμμές για το σκοπό της έρευνας, χωρίς όμως να τους δοθούν περαιτέρω διευκρινίσεις, προκειμένου να μην είναι η συμπεριφορά τους επιτηδευμένη. Οι διδάσκοντες με τη σειρά τους ενημέρωσαν τους μαθητές τους ότι η παρουσία παρατηρητών στην τάξη τους δεν σχετίζονταν ειδικά με αυτούς, αλλά με την όλη διδακτική διαδικασία. Προκειμένου να μπορέσουμε να συμπληρώσουμε σωστά το φύλλο παρατήρησης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να μας σχεδιάσουν ένα πλάνο της τάξης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν σημειώσει σε ποιες θέσεις κάθονταν αλλοδαποί μαθητές, το μαθησιακό τους επίπεδο και τη χώρα καταγωγής τους. Από τον Διευθυντή ή την Διευθύντρια του κάθε σχολείου ζητήθηκαν τα εξής στοιχεία: αριθμός αλλοδαπών μαθητών ανά τμήμα, το φύλο τους και η χώρα καταγωγής τους.

Το φύλλο παρατήρησης περιελάμβανε δεκατρία σημεία. Κάθε δήλωση του φύλλου αξιολόγησης αποτιμήθηκε από τους παρατηρητές με την ακόλουθη επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert: 1=Καθόλου, 2=Σχεδόν καθόλου, 3=Λίγο, 4=Αρκετά, 5=Πολύ, 6=Πάρα πολύ και 7=Απόλυτα. Ή αλλιώς, οι τρεις πρώτοι βαθμοί εκφράζουν αρνητική επίδοση (ΟΧΙ) και οι τρεις τελευταίοι θετική (ΝΑΙ). Με την αριθμημένη κλίμακα επιχειρείται η ποσοτικοποίηση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Η μεσαία τιμή της κλίμακας (4) κρίθηκε ότι έπρεπε να αποφευχθεί κατά την παρατήρηση, διότι δεν απέδιδε με σαφήνεια την κρίση του παρατηρητή.

Για να έχουμε ως παρατηρητές όσο το δυνατόν καλύτερη εικόνα της τάξης, προτιμήσαμε να καθίσουμε στο μπροστινό μέρος της σχολικής αίθουσας, στη γωνία απέναντι από την έδρα του εκπαιδευτικού. Τοιουτοτρόπως, μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τη μη λεκτική συμπεριφορά και του εκπαιδευτικού και των μαθητών, όσο το δυνατόν πιο διακριτικά, χωρίς να συμμετέχουμε καθόλου στα τεκταινόμενα στη σχολική τάξη. Προτιμήσαμε τη συγκεκριμένη θέση, διότι αν επιλέγαμε να καθίσουμε στο πίσω μέρος της αίθουσας, δεν θα ήταν δυνατόν να παρατηρήσουμε την έκφραση του προσώπου και την έκφραση του βλέμματος των μαθητών.

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις, η ανάλυση του περιεχομένου τους έγινε με βάση το θέμα, που είναι «η μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και

αλλοδαπών μαθητών». Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν κοινές, προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Για τα ανωτέρω ελήφθη υπ' όψιν η σχετική βιβλιογραφία (Βρεττός, 2010, Κούτρας & Ευαγγελάρας, 2010, Μπεχράκης, 1999, Παπαδοπούλου, 2015, Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011, Bird *et al*, 1999).

2. Αποτελέσματα

Τα ευρήματα της έρευνας προέκυψαν από τη συμπλήρωση του φύλλου παρατήρησης και από την αξιοποίηση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στα ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτούς μετά το πέρας της διδασκαλίας.

Οι απόψεις των παρατηρητών συνέπεσαν. Στις περιπτώσεις που υπήρξε απόκλιση, αυτή η απόκλιση ήταν μικρή – ενός βαθμού.

Συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής: φαίνεται ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών και ειδικά η προϋπηρεσία τους σε σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων, αλλά και η ειδικότερη ενασχόληση αρκετών από αυτούς με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά είναι τα βασικά στοιχεία που τους επιτρέπουν να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα, να στηρίζουν την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών τους να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Επιπλέον, όσον αφορά στους μαθητές, οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να έχουν ενταχθεί σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει – τουλάχιστον αισθητά ή στις περισσότερες περιπτώσεις – από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Επίσης, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται ότι είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως, οι εν λόγω μαθητές σπανίως καταφεύγουν σε κινήσεις ή μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο.

Ειδικότερα, από την παρατήρηση στην τάξη προέκυψε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, και στα εικοσιπέντε τμήματα παρατηρήθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με την έκφραση του προσώπου του, αλλά και με το βλέμμα εκπέμπει θετικά σήματα. Επίσης, οι αλλοδαποί μαθητές κατανοούν ότι ο διδάσκων με τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία. Αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δείξει τη διάθεσή του για συνεργασία, ακόμα και στις περιπτώσεις που παραβιάζει την *προσωπική ζώνη* τους (καλύπτει 0,60-1,50 μ.). Οι εκπαιδευτικοί πλησίαζαν τους μαθητές τους όταν ήθελαν να επιστήσουν την προσοχή τους σε

κάτι, όταν ήθελαν να δουν το τετράδιό τους ή το βιβλίο τους, όταν ήθελαν να τους δείξουν κάτι στο βιβλίο τους, όταν ήθελαν να τους κάνουν να ηρεμήσουν ή να προσέξουν στο μάθημα, χωρίς να διακόψουν τη ροή του μαθήματος, όταν ήθελαν να τους εξηγήσουν κάτι. Οι αλλοδαποί μαθητές κατανοούν ότι οι παύσεις του εκπαιδευτικού έχουν σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή και να προκαλέσουν σκέψη. Εκτιμούν ορθά την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει την ένταση και το ύψος της φωνής του, να εναλλάσσει το ρυθμό της φωνής του, προκειμένου να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία με αυτούς. Η απτική συμπεριφορά που εκδηλώνεται από τον εκπαιδευτικό προς τους αλλοδαπούς μαθητές (π.χ. φιλικό χτύπημα στη πλάτη ως μέσο επιβράβευσης, άγγιγμα με το δείκτη του χεριού με σκοπό την πρόκληση της προσοχής κ.λπ.) δεν εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα από τους εν λόγω μαθητές. Γενικώς, οι διδάσκοντες δεν εκδηλώνουν συχνά απτική συμπεριφορά προς τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί άγγιζαν τους μαθητές στο χέρι, στον ώμο ή στην πλάτη, όταν ήταν αφηρημένοι ή όταν ήθελαν να επιστήσουν την προσοχή τους σε κάτι. Με αυτή την ελαφρά επαφή κατάφερναν να επιστήσουν την προσοχή τους σε αυτό που επιθυμούσαν ή να τους επαναφέρουν στην τάξη, αν ήταν αφηρημένοι, χωρίς να τους δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί άγγιζαν τους μαθητές όταν ήθελαν να τους ενθαρρύνουν, να τους επιβραβεύσουν ή να τους βοηθήσουν. Σπανίως τους χαϊδεύουν ή τους αγκαλιάζουν και γενικώς σπανίως είναι διαχυτικοί. Οι μαθητές αντιδρούν θετικά, δεν αποτραβιούνται και δεν δυσανασχετούν ή επανέρχονται στην τάξη και αποκαθίσταται η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, όταν αυτό είναι το ζητούμενο.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Σηριάζουν την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.

Οι αλλοδαποί μαθητές σπανίως (ποσοστό 4%) καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Οι μαθητές που κατέφυγαν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς με πολιτισμικό περιεχόμενο είχαν ως χώρα καταγωγής την Αλβανία. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Οι καλοί σε επιδόσεις μαθητές είναι ελάχιστα ή λιγότερο εκδηλωτικοί, σε σύγκριση με τους μέτριους και κυρίως σε σύγκριση με τους αδύνατους μαθητές. Η μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών σπανίως (ποσοστό 4%) διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Μόνο σε ένα τμήμα παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών (η χώρα καταγωγής των εν λόγω

μαθητών ήταν η Αλβανία), σε σύγκριση με τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Σε δέκα τμήματα (ποσοστό 40%) παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, σε σύγκριση με τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Στα εν λόγω τμήματα υπήρχαν Αλβανοί, Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Πολωνοί, Αιγύπτιοι, Σύριοι, Μολδαβοί, Ρώσοι, Πακιστανοί και Ρομά μαθητές. Η πλειοψηφία των αδύνατων μαθητών ήταν αγόρια. Τα μαθήματα που παρακολούθησαμε στα εν λόγω τμήματα ήταν κυρίως γλωσσικά και δύσκολα μαθήματα, γεγονός που ίσως επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές ήταν πιο εκδηλωτικοί από τους αδύνατους Έλληνες μαθητές ή πιο υποτονικοί. Κάποιοι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές εκδήλωναν μη λεκτικά την αδιαφορία τους για το μάθημα. Από την άλλη, υπήρχαν κάποιοι άλλοι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές που ήταν πιο υποτονικοί, συγκριτικά με τους Έλληνες μαθητές του αντίστοιχου επιπέδου. Δηλαδή, κάθονταν συνήθως στα τελευταία θρανία, πολλές φορές μόνοι τους και από τη μη λεκτική συμπεριφορά τους φαινόταν ότι επιθυμούσαν να περάσουν απαρατήρητοι ή η μη λεκτική συμπεριφορά τους φάνεωνε συστολή. Έκαναν ελάχιστες κινήσεις, μιλούσαν σπανίως και χαμηλόφωνα και μόνο όταν τους δινόταν ο λόγος, απέφευγαν την οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό ή και με τους συμμαθητές τους, το βλέμμα τους και η έκφραση προσώπου πρόδιδαν ότι τη δεδομένη στιγμή η προσοχή τους δεν ήταν στραμμένη στο μάθημα.

Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των συναδέλφων προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 84%) διαπιστώνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, δεν διαφέρουν από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών – ή διαφέρουν ελάχιστα. Αυτή την απάντηση έδωσε το 68% των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά σημείωσαν ότι ίσως εκδηλώνονται με πιο έντονο τρόπο, ιδίως όταν ο μαθητής προέρχεται από μία χώρα με εντελώς διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό μας ή όταν ο μαθητής δεν έχει εξοικειωθεί με τον ελληνικό πολιτισμό.

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79%) απάντησαν ότι δεν διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζουν εξίσου τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές τους. Αυτή την απάντηση έδωσε το 95% των εκπαιδευτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, που μας έδωσαν συνέντευξη, απάντησαν ότι οι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς στις οποίες καταφεύγουν σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των αλλοδαπών μαθητών δεν διαφέρουν από τις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς στις οποίες καταφεύγουν σε

περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των Ελλήνων μαθητών. Επίσης, η απτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι ίδια προς όλους τους μαθητές – αλλοδαπούς και μη. Την απάντηση αυτή έδωσε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 84%). Όλοι οι συνάδελφοι απάντησαν ότι γενικώς είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα. Η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι δύσκολη, όταν οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς με πολιτισμική σημασία. Αυτό σπανίως συμβαίνει και ιδίως μέσα στην τάξη. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η εν λόγω κίνηση ή ο εν λόγω μορφασμός βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, τη σημασία αυτών των μη λεκτικών σημάτων. Αν κάτι δεν γίνεται κατανοητό ζητούνται διευκρινίσεις, εάν κριθεί απαραίτητο. Όταν οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους είναι ίδια, είτε οι μαθητές τους είναι αλλοδαποί είτε όχι. Αυτή η απάντηση δόθηκε από το 79% των εκπαιδευτικών. Η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται, αλλά όχι αισθητά, στην περίπτωση των μέτριων και περισσότερο στην περίπτωση των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, αν διαπιστώσουν ότι κάτι δυσκολεύει τους μαθητές τους ή αν θεωρήσουν ότι κάτι θα τους δυσκολέψει, γίνονται πιο παραστατικοί, διαφοροποιούν την ένταση της φωνής τους, μιλούν πιο αργά ή τους πλησιάζουν περισσότερο, προκειμένου να μη διακοπεί η επικοινωνία τους, ενώ προχωρούν σε διευκρινίσεις επί του θέματος που τους δυσκόλεψε. Επιδιώκουν αυτή τη διαφοροποίηση, γιατί θεωρούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι σημαντική, ειδικά σε περιπτώσεις που οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα, λόγω της μη επαρκούς γνώσης της γλώσσας της χώρας στα σχολεία της οποίας φοιτούν. Επίσης, εκτιμούν το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές καταβάλλουν πολλές φορές ιδιαίτερη προσπάθεια, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις υποχρεώσεις τους στο σχολείο. Φροντίζουν αυτή η διαφοροποίηση να μη γίνεται ιδιαίτερα αισθητή, διατηρώντας οπτική επαφή και με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, για να μη φέρουν τους αλλοδαπούς μαθητές σε δύσκολη θέση και για να μη θεωρηθεί ότι γίνονται διακρίσεις υπέρ ορισμένων μαθητών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μάς είπαν ότι οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε είναι αλλοδαποί είτε όχι – δεν εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως μας είπαν οι εκπαιδευτικοί, το γεγονός ότι οι μαθητές δεν εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ενδεχομένως να οφείλεται στο χαρακτήρα, στην καταγωγή τους, στις δυνατότητές τους, στις ιδιαιτερότητές τους ή ακόμη και στη σύνθεση της τάξης. Γενικώς, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη.

Έγινε έλεγχος συσχέτισης των εξής μεταβλητών (δείκτης συνάφειας Spearman): ηλικία εκπαιδευτικού, πρόσθετα πτυχία διδάσκοντος, τάξη, σημείο φύλλου παρατήρησης, ερώτηση συνέντευξης, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και αριθμός αλλοδαπών μαθητών σε κάθε τμήμα. Όσον αφορά στο επίπεδο σημαντικότητας, προέκυψαν οι εξής τιμές: από 0,000 έως 0,009. Όσον αφορά στο συντελεστή συσχέτισης και στις μεταβλητές, στατιστικά σημαντικοί θεωρούνται οι εξής συνδυασμοί: σημείο φύλλου παρατήρησης και έτερο σημείο (τιμές: 0,695, 0,708, 0,724, 0,715, 0,724, 0,715, 0,708), σημείο και ηλικία εκπαιδευτικού (-0,529), σημείο και ερώτηση συνέντευξης (-0,536), ηλικία εκπαιδευτικού και χρόνια υπηρεσίας (0,883), χρόνια υπηρεσίας και σημείο φύλλου παρατήρησης (-0,637).

3. Συζήτηση και συμπεράσματα

Από την έρευνα λοιπόν προέκυψε ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών και ειδικά η προϋπηρεσία τους σε σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων, αλλά και η ειδικότερη ενασχόληση αρκετών από αυτούς με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά είναι τα βασικά στοιχεία που τους επιτρέπουν να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα, να στηρίζουν την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών τους να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Επιπλέον, όσον αφορά στους μαθητές, οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση φαίνεται να έχουν ενταχθεί σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει – τουλάχιστον αισθητά ή στις περισσότερες περιπτώσεις – από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Επίσης, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται ότι είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Εξάλλου, μελετητές που ασχολήθηκαν με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία διαπίστωσαν ότι, πέρα από τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών, πέρα από τις διαπολιτισμικές διαφορές, υφίστανται και ομοιότητες, οι οποίες οφείλονται στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι – ανεξαρτήτως καταγωγής – έχουν κάποια κοινά στοιχεία. Επιπλέον, οι ομοιότητες είναι δυνατόν να οφείλονται στην επαφή διαφορετικών πολιτισμών, λόγω της μετανάστευσης ή της ευκολότερης επικοινωνίας με τη βοήθεια της τεχνολογίας (Hess *et al*, 2016, Ijuin *et al*, 2018, Katsumi *et al*, 2017, Krys *et al*, 2016, Matsumoto & Hwang, 2013, McDuff *et al*, 2017, Mui *et al*, 2017, Patterson, 2014). Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές σπανίως καταφεύγουν σε κινήσεις ή μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται κατά κύριο λόγο στο ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Η έρευνα δεν έχει ασχοληθεί αρκετά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών στο πλαί-

σιο της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης. Επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε το εν λόγω θέμα λαμβάνοντας υπ' όψιν το πολιτισμικό πλαίσιο, κάτι που θα πρέπει να γίνεται όταν ασχολούμαστε με τη μη λεκτική συμπεριφορά (Bowen & Montepare, 2007). Το γεγονός ότι η έρευνα επικεντρώθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επισημαίνει πως η γενίκευση των συμπερασμάτων της μελέτης θα πρέπει να γίνει με προσοχή. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Για την ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προτείνεται συνεχής ενημέρωση, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, η συστηματικότερη ενασχόληση με τη διαπολιτισμική προσέγγιση πολιτισμικά ετερογενών μαθητών και τάξεων και η άσκηση των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση πολιτισμικά προσδιορισμένων μη λεκτικών σημάτων και γενικότερα στην αποκωδικοποίηση και ανάγνωση της μη λεκτικής συμπεριφοράς θα βελτιστοποιούσαν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Βρεττός, 2010). Ένας ακόμη αποτελεσματικός τρόπος, προκειμένου να αναγνωρίζουμε με ακρίβεια συναισθήματα, να αποκωδικοποιούμε τη μη λεκτική συμπεριφορά ατόμων με διαφορετική καταγωγή, είναι η έκθεση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και η εξάσκηση με ανατροφοδότηση (Elfenbein, 2006). Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών, η ύπαρξη πολυπολιτισμικών τάξεων, τα ευρήματα διαπολιτισμικών ερευνών θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη σύνταξη των Α.Π.Σ. και τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, σημαντική μπορεί να θεωρηθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο του σχολείου ή σε συνεργασία με φορείς και σχολεία του εσωτερικού και του εξωτερικού με σκοπό την κατανόηση των διαφορών που υφίστανται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, την καλύτερη επικοινωνία στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, την ομαλή ένταξη των μαθητών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Βιβλιογραφία

- Βρεττός, Ι. (2010) *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα.
- Bird, M, M. Hammersley, R. Gomm & P. Woods (1999) *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης (μτφ. Ε. Φράγκου)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L, L. Manion & K. Morrison (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1992) *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Τόμος Α'.* Αθήνα: του ιδίου.
- Έκμε-Πουλοπούλου, Η. (1986) *Προβλήματα Μετανάστευσης-Παλιννόστησης.* Αθήνα: Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (ΙΜΕΟ) & Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (ΕΔΗΜ).
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998) *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Τόμος Β'.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. & Ν. Πολεμικός (2008) *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούτρας, Μ. & Χ. Ευαγγελάρας (2010) *Ανάλυση Παλινδρόμησης. Θεωρία και Εφαρμογές.* Αθήνα: Σταμούλης.
- Μαλαφάντης, Κ. & Γ. Καρέλα (2012) Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές.* Αθήνα, τ. Α', 371-382.
- Μπαμπάλης, Θ. & Π. Μανιάτης (2013) Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές.* Αθήνα: Διάδραση, 63-103.
- Μπεχράκης, Θ.Ε. (1999) *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων. Μέθοδοι και Εφαρμογές.* Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη.
- Παπαναστασίου, Ε.Κ. & Κ. Παπαναστασίου (2016) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία.
- Παπαδοπούλου, Β. (2015) *Παρατήρηση Διδασκαλίας. Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιπλητάρης, Α.Φ. & Θ.Κ. Μπαμπάλης (2011) *Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας. Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα: Διάδραση.
- Bowen, E. & J.M. Montepare (2007) Nonverbal Behavior in a Global Context Dialogue. Questions and Responses. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 185-187.
- Elfenbein, H.A. (2006) Learning in Emotion Judgments: Training and the Cross-Cultural Understanding of Facial Expressions. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 30, 1, 21-36.
- Galloway, C. (1984) Nonverbal and Teacher-Student Relationships: An Intercultural Perspective. In: A. Wolfgang (ed.): *Nonverbal Behavior. Perspectives, Applications, Intercultural Insights.* New York/Toronto: Hogrefe, 411-430.

- Guerrero, L.K. & K. Floyd (2006) *Nonverbal Communication in Close Relationships*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Guion, L. (2002) *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies*. University of Florida. FCS6014. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.rayman-bacchus.net/uploads/documents/Triangulation.pdf> (08/08/2016).
- Hess, U, C. Blaison & K. Kafetsios (2016) Judging Facial Emotion Expressions in Context: The Influence of Culture and Self-Construal Orientation. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 40, 55-64.
- Ijuin, K, I. Umata, T. Kato & S. Yamamoto (2018) Difference in Eye Gaze for Floor Apportionment in Native -and Second- Language Conversations. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 42, 113-128.
- Katsumi, Y, S. Kim, K. Sung, F. Dolcos & S. Dolcos (2017) When Nonverbal Greetings “Make It or Break It”: The Role of Ethnicity and Gender in the Effect of Handshake on Social Appraisals. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 41, 345-365.
- Krys, K. et al. (2016) Be Careful Where You Smile: Culture Shapes Judgments of Intelligence and Honesty of Smiling Individuals. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 40, 101-116.
- Matsumoto, D. & H.C. Hwang (2013) Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 37, 1-27.
- McDuff, D, J.M. Girard & R. Kaliouby (2017) Large-Scale Observational Evidence of Cross-Cultural Differences in Facial Behavior. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 41, 1-19.
- Mui, P.H.C, M.B. Goudbeek, M.G.J. Swerts & A. Hovasapian (2017) Children’s Nonverbal Displays of Winning and Losing: Effects of Social and Cultural Contexts on Smiles. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 41, 67-82.
- Patterson, M.L. (2014) Reflections on Historical Trends and Prospects in Contemporary Nonverbal Research. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 38, 171-180.