



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διδακτορική Διατριβή της **Μαρίας Χ. Γκορτσά**

Θέμα: «**Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών: ερευνητική προσέγγιση**»

Επιβλέπων Καθηγητής: **ΙΩΑΝΝΗΣ ΒΡΕΤΤΟΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.**

Πανεπιστημίου Αθηνών

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ, Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ, Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Αθήνα 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:

ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	17
<i>Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία</i>	17
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	17
1.2. Ιστορική θεώρηση.....	21
1.2.1. Η έρευνα της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	26
<i>Μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς</i>	26
2.1. Το πρόσωπο.....	26
2.2. Οπτική επαφή και επικοινωνία.....	30
2.3. Οι κινήσεις χεριών και σώματος, η στάση του σώματος.....	37
2.3.1. Τύποι χειρονομιών.....	46
2.4. Απόσταση και επικοινωνία.....	49
2.5. Σιωπή, διακοπή και παύση της ροής του λόγου.....	56
2.6. Η φωνή.....	59
2.6.1. Ο ρυθμός της φωνής.....	61
2.6.2. Η ένταση της φωνής.....	61
2.6.3. Το ύψος της φωνής.....	62
2.7. Η απτική συμπεριφορά και η σωματική επαφή.....	63
2.8. Η εξωτερική εμφάνιση.....	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	69
<i>Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή</i>	69
3.1. Η επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη μεταξύ τους επικοινωνία.....	72
3.2. Σχέση λόγου και μη λεκτικής έκφρασης, ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς και μεταξύ των μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς.....	78
3.3. Περιεχόμενα διδασκαλίας και μη λεκτική συμπεριφορά.....	84
3.4. Ενθουσιασμός και εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού.....	85
3.5. Μη λεκτική συμπεριφορά, αυτοέλεγχος και θετικό αυτοσυναίσθημα του εκπαιδευτικού....	87
3.6. Μη λεκτική συμπεριφορά και πειθαρχία της τάξης.....	87

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	90
<i>Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</i>	90
4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	90
4.2. Ιστορική θεώρηση.....	92
4.3. Μεταναστευτική πολιτική και πολιτική ένταξης.....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	100
<i>Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ελληνικό Σχολείο</i>	100
5.1. Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές.....	100
5.2. Εκπαιδευτική πολιτική και επιστημονικό επίπεδο.....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	110

<i>Ευρώπη, Υπερπόντιες χώρες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</i>	110
6.1. Διεθνείς Οργανισμοί.....	110
6.2. Ευρώπη.....	114
6.3. Υπερπόντιες χώρες.....	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ	118
<i>Ενσωμάτωση και εθνική διαφοροποίηση</i>	118
7.1. Θεωρητικά μοντέλα ενσωμάτωσης.....	118
7.2. Εθνική διαφοροποίηση.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ	125
<i>Εκπαιδευτικά πρότυπα για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας-Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας</i>	125
8.1. Αφομοιωτική προσέγγιση.....	125
8.2. Ενσωματωτική προσέγγιση.....	126
8.3. Πολυπολιτισμική προσέγγιση.....	127
8.4. Αντιρατσιστική προσέγγιση.....	128
8.5. Διαπολιτισμική προσέγγιση.....	129
8.5.1. Κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση.....	130

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ	133
<i>Πολυπολιτισμικότητα και μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς</i>	133
9.1. Το πρόσωπο.....	135

9.2. Οι κινήσεις των χεριών.....	144
9.3. Η στάση του σώματος.....	147
9.4. Η φωνή.....	150
9.5. Απτική συμπεριφορά και απόσταση στη διαπροσωπική επικοινωνία.....	151

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ 154

Πολυπολιτισμικότητα και μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή 154

10.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	154
10.2. Μη λεκτική επικοινωνία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.....	156

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΔΕΚΑΤΟ 162

Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών 162

Μεθοδολογία της έρευνας 162

11.1. Σημαντικότητα της έρευνας.....	162
11.2. Σκοπός και στόχοι, υποθέσεις της έρευνας.....	163
11.3. Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.....	165
11.4. Οι μεταβλητές και οι περιορισμοί της μελέτης.....	167
11.5. Το δείγμα.....	167
11.6. Όργανα μέτρησης-Παρατήρηση και Συνεντεύξεις.....	179
11.6.1. Φύλλα παρατήρησης.....	180
11.6.2. Συνεντεύξεις.....	180
11.7. Διαδικασία συμπλήρωσης φύλλου παρατήρησης.....	181
11.8. Στατιστική επεξεργασία-περιγραφική ανάλυση-ερμηνεία.....	181
11.8.1. Η πορεία επιστημονικής έρευνας με συστηματική παρατήρηση και συνεντεύξεις..	182

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ	185
<i>Αποτελέσματα-Ευρήματα της έρευνας</i>	185
12.1. Παρατήρηση.....	185
12.2. Συνεντεύξεις.....	219
12.3. Σύγκριση αποτελεσμάτων.....	269
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ	274
13.1. Συζήτηση και συμπεράσματα.....	274
13.2. Παιδαγωγικές προτάσεις.....	277
<i>Παραρτήματα (Α και Β)</i>	280
<i>Βιβλιογραφία</i>	298
<i>Παράρτημα (Γ)</i>	345

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή ασχολείται με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών. Σκοπός της διατριβής είναι η περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου και η καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία. Ειδικότερα δε, σκοπός της ερευνητικής μας προσπάθειας είναι η εξέταση των παραμέτρων της μη λεκτικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας. 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. Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης και ερωτήσεις για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια του νομού Αττικής. Προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: 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 αυτής της ηλικίας 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 πολιτισμικές διαφορές, υφίστανται και ομοιότητες. Επιπροσθέτως, οι εν λόγω μαθητές σπανίως καταφεύγουν σε κινήσεις ή μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: μη λεκτική συμπεριφορά, μη λεκτική επικοινωνία, αλλοδαποί μαθητές, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, πολυπολιτισμικότητα.

ABSTRACT

The following doctoral thesis focuses on the teacher-student nonverbal behavior and communication that takes place in Greek language classes which include students of different national origins. The aim here is to describe the theoretical framework and record research data concerning both nonverbal behavior and communication. Specifically, our research concentrates on the parameters and specifications of nonverbal behavior between Greek school teachers and students from various national backgrounds attending state schools in Greece. Accordingly, two questions were posed: Firstly, whether and to what extent nonverbal signals are perceived and interpreted accurately within the classroom by either teacher or student. Secondly, to what extent this success or failure of interaction advances or hinders teacher-student communication and the building of positive attitude and security within the classroom. While researching, two separate tools were employed: observation sheets and teacher interviews. The current research was conducted in secondary schools located in Attiki. Subsequent conclusions have revealed that the teachers' ability to successfully interpret nonverbal behavior in classes with students of various national backgrounds is facilitated by their overall teaching experience, in particular teaching multinational students, and, as in a number of cases, by a teacher's familiarity with Intercultural Education and nonverbal behavior. All the above are the core elements that help teachers interpret and respond to nonverbal behavior in multicultural classes and, at the same time, they enable teachers to support their students' efforts to keep up with and participate in the learning process. Additionally, the majority of secondary school foreign students seem to have adapted to Greek cultural conventions to the point where their nonverbal behavior identifies – or varies insignificantly in some cases or significantly in a much smaller number – with that of their peers of Greek background. Furthermore, students managed to understand their teacher's nonverbal behavior successfully. Researchers concerned with nonverbal communication and behavior have pointed out that, across cultures, differences and

similarities co-exist. Moreover, the student profile in question does not commonly employ gestures or facial expressions of some cultural significance.

Keywords: nonverbal behavior, nonverbal communication, foreign students, Intercultural Pedagogy, multiculturalism.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διανθρώπινη επικοινωνία δεν είναι ένα φαινόμενο ευκαιριακό, αλλά λαμβάνει χώρα αδιάλειπτα. Πέραν της λεκτικής επικοινωνίας, υφίσταται και η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία μάλιστα – σύμφωνα με ορισμένους ειδικούς – 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 διανθρώπινη 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. Με τη μη λεκτική συμπεριφορά και το ρόλο που αυτή διαδραματίζει στη διανθρώπινη επικοινωνία ασχολήθηκε – μεταξύ άλλων – η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Γλωσσολογία, η Ανθρωπολογία, η Ηθογραφία, η Ηθολογία, η Επικοινωνιολογία, η Βιολογία, η Παιδαγωγική.

Το έργο του Δαρβίνου *The Expression of the Emotions in Man and Animals* θεωρείται προδρομικό σχετικά με την έκφραση των συναισθημάτων μέσω των μη λεκτικών σημάτων (Darwin, 1872). Ωστόσο, αιώνες πριν, στο έργο «Φυσιογνωμικά», το οποίο αποδίδεται στον Αριστοτέλη, τον φιλόσοφο απασχόλησε η εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς και των μη λεκτικών σημάτων.

Η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά είναι εξίσου σημαντικές και αλληλένδετες. Επιπροσθέτως, τα μη λεκτικά σήματα διοχετεύονται από διάφορα κανάλια, αλλά αλληλοϋποστηρίζονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Βρεττός, 2010). Οι άνθρωποι επικοινωνούν με το λόγο, αλλά και με όλο τους το σώμα. Το πρόσωπο, η έκφραση του προσώπου, η έκφραση του βλέμματος, οι κινήσεις των χεριών και του σώματος, η στάση του σώματος, η απόσταση, η σιωπή, η διακοπή, η παύση της ροής του λόγου, η φωνή – ο ρυθμός, η ένταση και το ύψος της – η απτική συμπεριφορά, η σωματική επαφή, ακόμη και η εξωτερική εμφάνιση διαδραματίζουν το ρόλο τους στην επικοινωνία των ατόμων γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή και στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους. Η μη λεκτική συμπεριφορά παίζει αποφασιστικό ρόλο στην εκδήλωση συναισθημάτων, διαθέσεων,

στάσεων και στην υποδοχή, επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών (Boucher, 1979· Κοντάκος & Πολεμικός, 2008). Όταν δεν υπάρχει οπτική επαφή μεταξύ των ατόμων, η επικοινωνία τους δεν μπορεί παρά να είναι ελλιπής.

Ο άνθρωπος στη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του μαθαίνει να μιλάει, να αισθάνεται, να σκέπτεται, να ελέγχει την ομιλία του, τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του, τη συμπεριφορά του. Επίσης, μαθαίνει να μπορεί να ερμηνεύει τη συμπεριφορά του άλλου. Στο πλαίσιο του σχολείου η συνειδητοποίηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και των μαθητών του γεγονότος ότι επικοινωνούν μέσω τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους μπορεί να οδηγήσει σε γνησιότερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ τους (Αναγνωστοπούλου, 2005). Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας, παρά το γεγονός ότι τα 2/3 της διδακτικής ώρας καλύπτονται από την ομιλία και παρά το γεγονός ότι τα 2/3 αυτού του χρόνου καλύπτονται από την ομιλία του εκπαιδευτικού (Flanders, 1970). Η μη λεκτική συμπεριφορά είναι καθοριστική για την καλλιέργεια θετικού συναισθηματικού κλίματος ανεξαρτήτως της βαθμίδας εκπαίδευσης (Σπόντα, 2004). Έχει πλέον αναγνωριστεί ο ρόλος της εν λόγω συμπεριφοράς για τη διδασκαλία. Είναι αποφασιστικός ο ρόλος της 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. Επίσης, έχει αυξηθεί και ο αριθμός των ερευνών που διεξάγονται. Επιπλέον, η μη λεκτική συμπεριφορά εντάσσεται σε προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι η ρευστότητα, η οποία επιτείνεται – μεταξύ άλλων – από την αλλαγή της σύνθεσης των σύγχρονων κοινωνιών, εξαιτίας της μετακίνησης πληθυσμιακών ομάδων. Το σχολείο, ως θεσμός, οφείλει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και σε μια πραγματικότητα που διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο αναγκών.

Υφίστανται ατομικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων ως προς την ικανότητά τους να εκδηλώνουν τη μη λεκτική συμπεριφορά και να αποκωδικοποιούν τη μη

λεκτική συμπεριφορά των άλλων (Argyle, 1975). Οι διαφορές είναι δυνατόν να οφείλονται στο φύλο, αλλά και στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των ατόμων (Rosenthal et al., 1979). Επιπροσθέτως, οι διαφορές μπορεί να οφείλονται στο διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Εξαιτίας του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε τάξεις, χαρακτηριστικό των οποίων είναι η συνύπαρξη μαθητών με διαφορετική καταγωγή. Καλείται δηλαδή να διδάξει σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αναδεικνύουν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα τέτοιων ερευνών μάς βοηθούν να κατανοήσουμε τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, διότι ακόμη και αν αυτοί έχουν αφομοιωθεί, ωστόσο η επίδραση του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός τους είναι καθοριστική και ίσως σε ορισμένες εκδηλώσεις τους να είναι εμφανής. Ο εμπνευσμένος εκπαιδευτικός μπορεί και με τη μη λεκτική συμπεριφορά του να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη του, αναλαμβάνοντας παράλληλα πρωτοβουλίες και μεριμνώντας, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ομαλή ένταξη των μαθητών του σε μία κοινωνία, στην οποία συνυπάρχουν διαφορετικά άτομα, διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, που συνεργάζονται για την ευημερία και την πρόοδό της κοινωνίας, που αλληλεπιδρούν δημιουργικά.

Η επικοινωνία, ως διαδικασία ανταλλαγής νοημάτων και αποκωδικοποιημένων μηνυμάτων, καθίσταται δυσχερής – ή τουλάχιστον επαναπροσδιορίζεται – εντός σύνθετων πολυπολιτισμικών πλαισίων. Αναφερόμαστε κυρίως στη μη λεκτική επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του. Η ποιότητα και η έκβαση της επικοινωνιακής διαδικασίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καθίστανται απρόβλεπτες, λόγω της μη ύπαρξης μιας και μόνης εμπλεκόμενης πολιτισμικής παράδοσης. Πρόκειται για την περίπτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. 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 – μεταξύ άλλων – και η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013). Τοιούτοτρόπως, το σχολείο διαμορφώνει πολίτες, οι οποίοι αισθάνονται υπερήφανοι για την καταγωγή τους, αλλά σέβονται και τον πολιτισμό των άλλων, έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να συνεργάζονται για την ευημερία και την πρόοδο της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν.

Η έρευνα έχει ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία και με τα προβλήματα που παρουσιάζονται, όταν επικοινωνούν άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τα αποτελέσματα των εν λόγω ερευνών πρέπει, σε κάθε περίπτωση, να λαμβάνονται υπ' όψιν. Τα προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι δυνατόν να κάνουν την εμφάνισή τους και σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη, μιας και το σχολείο γενικώς και η σχολική τάξη ειδικότερα αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίζει τα προβλήματα αυτά και να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του, προκειμένου να ανταποκρίνεται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα.

Η μη λεκτική επικοινωνία στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης μπορεί να μην είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξοικειωθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Ο ενθουσιασμός, το μεράκι, η προσπάθεια, η υπομονή και η επιμονή, οι ικανότητες εμπνευσμένων εκπαιδευτικών δημιουργούν τις προϋποθέσεις, προκειμένου να ξεπεραστούν τυχόν δυσκολίες, να δημιουργηθεί κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη και να προωθηθεί η μαθησιακή διαδικασία.

Η επίσημη Πολιτεία, στο πλαίσιο της προσπάθειάς της να αναβαθμίσει το ρόλο του σχολείου και λαμβάνοντας υπ' όψιν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, δημοσιεύει το 2003 – κατόπιν διαλόγου και διορθώσεων – στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., τα οποία συμβάλλουν στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση (ΦΕΚ 303 και 304/τ. Β, 13/3/2003· Μανιαγούρας, 2003). Επιπλέον, το 2016 ψηφίστηκε ο Νόμος 4415 για την «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες Διατάξεις» και ο οποίος περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η οποία ως κλάδος των Επιστημών της Αγωγής ασχολείται με τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη συνάντηση πολιτισμών, όπως επίσης ασχολείται με τις

παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των εν λόγω προβλημάτων (ΦΕΚ 159/τ. Α', 6/9/2016).

Σκοπός της παρούσης διατριβής είναι η περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου και η καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία. Ειδικότερα δε, σκοπός της έρευνάς μας ήταν να μελετήσουμε τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των αλλοδαπών μαθητών του, να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικός και αλλοδαποί μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους και να διαπιστώσουμε αν η μεταξύ τους επικοινωνία είναι αποτελεσματική ή αν υπάρχουν δυσκολίες και προβλήματα.

Πιο συγκεκριμένα, στο **πρώτο μέρος** που τιτλοφορείται *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών* γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που θα μας απασχολήσουν και ιστορική θεώρηση. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με την ανάλυση των ακόλουθων θεμάτων: επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη μεταξύ τους επικοινωνία, σχέση λόγου και μη λεκτικής έκφρασης, ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς και μεταξύ των μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς, περιεχόμενα διδασκαλίας και μη λεκτική συμπεριφορά, ενθουσιασμός και εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού, μη λεκτική συμπεριφορά, αυτοέλεγχος και θετικό αυτοσυναίσθημα του εκπαιδευτικού, μη λεκτική συμπεριφορά και πειθαρχία της τάξης.

Στο **δεύτερο μέρος** που τιτλοφορείται *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική* γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που θα μας απασχολήσουν, ιστορική θεώρηση και γίνεται επίσης λόγος για τη μεταναστευτική πολιτική και την πολιτική ένταξης που ακολουθείται. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στη σχολική κατάσταση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και στην εκπαιδευτική πολιτική και στο επιστημονικό επίπεδο. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους διεθνείς Οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην περιοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στις ευρωπαϊκές και υπερπόντιες χώρες. Τέλος, στα δύο τελευταία κεφάλαια του δεύτερου μέρους αναφερόμαστε στην ενσωμάτωση των εθνικών μειονοτήτων στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, στην εθνική διαφοροποίηση και

στα εκπαιδευτικά πρότυπα για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, στις προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας.

Το **τρίτο μέρος** τιτλοφορείται *Πολυπολιτισμικότητα και μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία* και αποτελείται από δύο κεφάλαια, στα οποία γίνεται λόγος για την πολυπολιτισμικότητα και τις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, αλλά και για την πολυπολιτισμικότητα και τη μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή.

Η παρούσα διατριβή θα ολοκληρωθεί με το **ερευνητικό μέρος**. Πιο συγκεκριμένα, στα κεφάλαια αυτού του μέρους περιλαμβάνεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία διενεργήθηκε σε Γυμνάσια της Αττικής. Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης. Επίσης, τέθηκαν διάφορα ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς, των οποίων το μάθημα παρακολουθήσαμε, προκειμένου να διευκρινιστούν κάποια ειδικότερα θέματα σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών. Τα συμπληρωμένα φύλλα παρατήρησης και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με παρουσίαση των αποτελεσμάτων-ευρημάτων της έρευνας, συζήτηση, συμπεράσματα και παιδαγωγικές προτάσεις.

Κλείνοντας την εισαγωγή, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, κύριο Ιωάννη Βρεττό, για την επιστημονική καθοδήγηση και την αμέριστη βοήθεια που προσέφερε, προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα διατριβή. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Αναστάσιο Κοντάκο (Καθηγητή του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου), τον κύριο Θωμά Μπαμπάλη (Αναπλ. Καθηγητή και Πρόεδρο του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών), τον κύριο Δημοσθένη Δασκαλάκη (Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών), τον κύριο Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου (Επικ. Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών), τον κύριο Κωνσταντίνο Μαλαφάντη (Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών) και τον κύριο Βασίλειο Πανταζή (Αναπλ. Καθηγητή του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) για τις πολύτιμες υποδείξεις τους και τη στήριξή τους. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, χωρίς τη συνδρομή των οποίων δεν θα ήταν εφικτή η διενέργεια της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Με τη μη λεκτική συμπεριφορά ασχολήθηκαν πολλές επιστήμες και πολλοί επιστημονικοί κλάδοι, καθώς αυτή διαδραματίζει σπουδαιότατο ρόλο τόσο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συναισθημάτων όσο και στη διανθρώπινη επικοινωνία και κατανόηση, αλλά και στην αρμονική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Ως μη λεκτική συμπεριφορά ορίζεται η έκφραση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων, γενικότερα η εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008· Kendon, 1981: 38). Μέσω της έκφρασης, των μορφασμών του προσώπου, του βλέμματος, των κινήσεων, της στάσεως του σώματος, του ρυθμού, της έντασης και του ύψους της φωνής, της σιωπής και των διαστημάτων παύσεων, της εξωτερικής εμφάνισης – δηλαδή μέσω μη λεκτικών καναλιών επικοινωνίας – συντελείται η προαναφερθείσα εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου (Βρεττός, 2010: 22). Η μη λεκτική συμπεριφορά έχει τη φωνητική πτυχή – παραγλωσσικά φαινόμενα – και μια μη φωνητική πτυχή. Για το λόγο αυτό γίνεται λόγος για τη φωνητική μη λεκτική και τη μη φωνητική μη λεκτική συμπεριφορά. Η μη φωνητική μη λεκτική συμπεριφορά περιλαμβάνει κινήσεις των μυών και ερεθίσματα οπτικά, οσφρητικά, γευστικά, θερμικά. Είναι δηλαδή ανεξάρτητη από τα όργανα παραγωγής της φωνής (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 24-25). Σύμφωνα με τους Ekman και Friesen, διακρίνουμε τέσσερα είδη μη λεκτικής συμπεριφοράς: την «επικοινωνιακή», επί παραδείγματι το σήμα για οτοστόπ, την «πληροφοριακή», αναφορικά με το πρόσωπο του πομπού, την «αλληλοδραστική» – αλληλεπίδραση των προσώπων – και την «ιδιοσυγκρασιακή», επί παραδείγματι τα νευρικά τικ (Ekman & Friesen, 1969: 52).

Δεν είναι δε σωστό να χρησιμοποιείται ο όρος «γλώσσα του σώματος» αντί του όρου «μη λεκτική συμπεριφορά» – κάτι που συχνά συμβαίνει – διότι το λεκτικό «κανάλι» μεταφέρει το περιεχόμενο της επικοινωνίας και η «γλώσσα» μπορεί να αποκωδικοποιηθεί εύκολα, ενώ το μη λεκτικό «κανάλι» προσδιορίζει την ποιότητα

και τη φύση της επικοινωνίας, δίνει νόημα στις λέξεις, αποκαλύπτει τη σημασία που έχουν αυτές για τον ομιλητή και αποκωδικοποιείται δυσκολότερα (Βρεττός, 2010: 22· Schlefen & Schlefen, 1972: 44). Ακόμη, η μη λεκτική έκφραση χαρακτηρίζεται από πολυσημαντότητα (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 24). Συνομιλούμε και επικοινωνούμε με όλο μας το σώμα, ακόμα και όταν δεν μιλάμε. Για το λόγο αυτό η επικοινωνία δεν θεωρείται ελλιπής αν οι συνομιλητές ή ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους. Καθόσον δεν επικοινωνούμε αποκλειστικά και μόνο μέσω της λεκτικής συμπεριφοράς, η συνειδητοποίηση αυτού του γεγονότος δύναται να οδηγήσει σε γνησιότερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ οποιονδήποτε συνομιλητών ή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2005: 35).

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η μη λεκτική συμπεριφορά ορισμένες φορές ερμηνεύεται δύσκολα. Για αυτό το λόγο κάθε μη λεκτικό σήμα θα πρέπει να εξετάζεται στο γενικότερο πλαίσιο της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Το εν λόγω πλαίσιο μεταβάλλεται, αναδιαμορφώνεται μέσω των επιμέρους μορφών της μη λεκτικής συμπεριφοράς, αλλά και των συνθηκών υπό τις οποίες αυτές οι μορφές εκδηλώνονται (Βρεττός, 2010: 23). Επιπλέον, υφίστανται διαφορές ως προς την ικανότητα των ανθρώπων να εκδηλώνουν τη μη λεκτική τους συμπεριφορά και να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των άλλων (Argyle, 1975: 48). Επιπροσθέτως, υπάρχουν διαφορές ως προς την αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς μεταξύ των δύο φύλων, καθώς και μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου (Rosenthal et al., 1979b: 64).

Λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά θεωρούνται εξίσου σημαντικές και είναι αλληλένδετες. Ορισμένοι ειδικοί θεωρούν ότι η μη λεκτική επικοινωνία προηγείται της λεκτικής στη διαδικασία εξέλιξης της επικοινωνίας και διαμορφώνει οποιαδήποτε άλλη μορφή επικοινωνίας (Guerrero & Floyd, 2006: 50). Επίσης, σημαντικό θεωρείται ότι η μη λεκτική συμπεριφορά παίζει ρόλο και στην υποδοχή, επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών (Boucher, 1979: 159). Οι Ekman και Friesen (1968) τονίζουν τη μετεπικοινωνιακή λειτουργία της μη φωνητικής συμπεριφοράς, που επιτρέπει την ερμηνεία και κατανόηση της λεκτικής επικοινωνίας. Εμπειριστατωμένη διάκριση ανάμεσα στο λεκτικό και το μη λεκτικό κώδικα επικοινωνίας παρουσιάζεται στον Brooks. Σύμφωνα με τον Brooks, η μη λεκτική επικοινωνία βασίζεται σε

συνεχείς λειτουργίες, ενώ η λεκτική σε διακεκομμένες λειτουργίες. Η μη λεκτική επικοινωνία ρυθμίζεται από αρχές που τις υπαγορεύει η βιολογική αναγκαιότητα, ενώ η λεκτική επικοινωνία διέπεται από αρχές επινοημένες από τον άνθρωπο. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι διεθνής, διαπολιτισμική και διαφυλετική. Αντιθέτως, η λεκτική επικοινωνία είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη. Η μη λεκτική επικοινωνία επηρεάζει την αντίληψη, το συντονισμό, την ενσωμάτωση. Η εν λόγω συμπεριφορά οδηγεί στην απόκτηση δεξιοτήτων. Από την άλλη, η λεκτική επικοινωνία επηρεάζει τη σκέψη και οδηγεί στην απόκτηση πληροφοριών. Ενώ η κατανόηση της μη λεκτικής έκφρασης βασίζεται στην ενσυναισθητική αξιολόγηση και στη βιολογική ομοιότητα του ατόμου που συμμετέχει, η κατανόηση της λεκτικής δήλωσης βασίζεται σε προηγούμενη λεκτική συμφωνία. Η μη λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιεί τις παλιές δομές του κεντρικού νευρικού συστήματος και του αυτόνομου νευρικού συστήματος, ενώ η λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιεί νεότερες δομές. Η μη λεκτική επικοινωνία μαθαίνεται νωρίς, ενώ η λεκτική αργότερα. Η δράση και τα αντικείμενα υπάρχουν από μόνα τους. Αντιθέτως, οι λέξεις είναι αυθαίρετα σύμβολα που αντιπροσωπεύουν αφηρημένες έννοιες γεγονότων. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι συναισθηματική, ενώ η λεκτική είναι διανοητική. Τέλος, η μη λεκτική επικοινωνία αντιπροσωπεύει μια πολύ προσωπική γλώσσα, ενώ η λεκτική μια μακρινή γλώσσα (Rosenfeld, 1976: 9).

Η μη λεκτική συμπεριφορά έχει αναλυθεί στα δομικά της στοιχεία, τα οποία είναι οι διάυλοι ή κανάλια επικοινωνίας και τα μη λεκτικά σημεία ή σήματα. Ως διάυλος επικοινωνίας ορίζεται το εκάστοτε αισθητήριο όργανο με το οποίο αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες σε μια αλληλεπίδραση τα μεμονωμένα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας. Έτσι, υπάρχει ο ακουστικός, ο οπτικός, ο απτικός, ο οσφρητικός, ο γευστικός και ο θερμικός διάυλος μη λεκτικής επικοινωνίας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 57). Στον όρο «οπτικός διάυλος» εντάσσονται η συναισθηματική έκφραση του προσώπου, η οπτική επαφή, οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος, η διαπροσωπική απόσταση, η ευρύτερη συμπεριφορά στο χώρο (proxemics) (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 58-59). Ως σημεία δε ορίζονται στοιχεία της συμπεριφοράς του πομπού που γίνονται αντιληπτά από τα αισθητήρια όργανα του δέκτη, χωρίς την πρόθεση του πομπού και έρχονται σε αντίθεση με τα σήματα που αποσκοπούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του δέκτη (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 55).

Η μη λεκτική συμπεριφορά είναι ένα φυλογενετικό, οικουμενικό φαινόμενο. Αυτό επιβεβαιώνεται από την ικανότητα των τυφλών για μη λεκτική έκφραση και από τις διαπολιτισμικά κοινές εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες και κινήσεις. Εντούτοις, υπάρχουν και ορισμένες χειρονομίες και κινήσεις, οι οποίες είναι πολιτισμικά προσδιορισμένες (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 27).

Η διαφοροποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του ανθρώπου πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα: σε μια συνειδητή ανάπτυξη με την εργαλειοποίηση και τη συστηματοποίησή της και σε μια ασυνείδητη βιολογική εξέλιξη, η οποία ακολουθεί τους κανόνες της φύσης. Η μη λεκτική συμπεριφορά ως εργαλειοποιημένη λειτουργία ακολουθεί τους κανόνες της κοινωνίας (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 32).

Τέλος, ως επικοινωνιακή χαρακτηρίζεται μια συμπεριφορά που λαμβάνει χώρα σε ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις και ερμηνεύεται. Μιλούμε για επικοινωνία, όταν ο σημειολογικός ή συμβολικός χαρακτήρας των διαπροσωπικών σχέσεων διαδραματίζει κεντρικό ρόλο. Η επικοινωνία είναι σημαντική σε κάθε αλληλεπίδραση (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 50-51). Επικοινωνία είναι η ανταλλαγή ποικίλων πληροφοριών. Η πληροφορία έχει συγκεκριμένο θέμα και σκοπό. Όλες οι πληροφορίες μεταφέρουν θέματα, προθέσεις και αξιολογήσεις (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 84). Οι άνθρωποι μπορούν να ανταλλάσσουν μηνύματα ακόμη και χωρίς λόγια. Στην προκειμένη περίπτωση αναφερόμαστε στη μη λεκτική επικοινωνία. Κάθε επικοινωνία έχει μια πτυχή περιεχομένου και μια σχέσης. Η δεύτερη είναι η μη λεκτική και ορίζει ότι ο δέκτης οφείλει να κατανοήσει την πληροφορία του πομπού. Επιπλέον, η ανθρώπινη επικοινωνία πραγματοποιείται με αναλογικούς και ψηφιακούς τρόπους. Οι αναλογικές επικοινωνίες – για παράδειγμα, οι συναισθηματικές καταστάσεις – είναι πολυσήμαντες και επιτελούνται μέσα από τη μη λεκτική συμπεριφορά. Φορέας των ψηφιακών επικοινωνιών είναι ο λόγος (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 53-54).

Εν συνεχεία, θα επιχειρήσουμε μια ιστορική αναδρομή, που ξεκινά από τα έπη του Ομήρου και φτάνει μέχρι τη σύγχρονη έρευνα.

1.2. Ιστορική θεώρηση

Το έργο του Δαρβίνου «The Expression of the Emotions in Man and Animals» (1872) θεωρείται προδρομικό όσον αφορά στην έκφραση συναισθημάτων μέσω μη λεκτικών σημάτων. Ωστόσο, αιώνες πριν τον Δαρβίνο, ήδη στον Όμηρο αναφέρεται η σημασία που έχει η μη λεκτική συμπεριφορά στην ανθρώπινη επικοινωνία, στη συμπλήρωση ή και αναπλήρωση της λεκτικής συμπεριφοράς (Βρεττός, 2010: 38).

Ο Όμηρος παρουσιάζει τους ήρωές του να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους και να επικοινωνούν μέσω μη λεκτικών καναλιών. Οι ήρωες στον Όμηρο, τόσο στην Οδύσσεια όσο και στην Ιλιάδα, μιλούν με το σώμα τους: εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους με μη λεκτικά σήματα (Α 103), επικοινωνούν με νεύματα (Ι 223, Ι 620), με το βλέμμα και τη φωνή (χ 34, Α 105). Επίσης, ο Όμηρος περιγράφει την εξωτερική εμφάνιση των ηρώων του και τη συνδέει με την εσωτερική τους κατάσταση.

Πηγαίνοντας στον Πλάτωνα και πιο συγκεκριμένα στον «Σοφιστή», διαφαίνεται η σημασία της συναισθηματικής σχέσης των διαλεγόμενων (218a3). Στα έργα «Μένων» (71c1) και «Ευθύφρων» (5d9) αφήνεται να διαφανεί η αντιμετώπιση της έντασης από τον Σωκράτη και στο «Συμπόσιον» (199c3) η μη λεκτική ενίσχυση του «μαθητή». Επιπλέον, στον «Πρωταγόρα» (314e-315a) μια χαρακτηριστική σκηνή περιγράφει την κίνηση «δασκάλου» και «μαθητών» στο χώρο.

Στο έργο «Φυσιολογικά», το οποίο αποδίδεται στον Αριστοτέλη, τον φιλόσοφο απασχόλησε η εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς και των μη λεκτικών σημάτων. Η έναρξη της φυσιολογικής επιστήμης, κλάδου της φιλοσοφίας, σηματοδοτείται με το έργο αυτό. Στη «Ρητορική» του Αριστοτέλη προβάλλεται η εμβέλεια και η αποτελεσματικότητα της «υπόκρισης», δηλαδή της ικανότητας αξιοποίησης της φωνής ανάλογα με τις περιστάσεις. Ο Αριστοτέλης αναφέρεται στα παραγλωσσικά φαινόμενα, στη φωνητική μη λεκτική συμπεριφορά (Ρητορική ΙΙΙ, 1, 1403b23). Γενικώς στη ρητορική, ικανός ρήτορας θεωρείται όποιος καλλιεργεί συστηματικά και χρησιμοποιεί το σώμα του και κάνει χρήση των παραγλωσσικών φαινομένων,

προκειμένου να επιδράσει στο συναίσθημα του ακροατηρίου του και να το επηρεάσει υπέρ της εκάστοτε θέσης του.

Ο Κικέρων στο «De Oratore» αναφέρει ότι ένας ομιλητής, προκειμένου να γίνει πειστικός, πρέπει να δίνει προσοχή – μεταξύ άλλων – και στον έλεγχο της φωνής. Τονίζει ότι το πρόσωπο είναι σημαντικό, γιατί μπορεί να πάρει τόσες εκφράσεις όσες και οι αποχρώσεις των συναισθημάτων. Όπως επίσης και η έκφραση των ματιών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δύναται να αντικαταστήσει τη γλώσσα (De Oratore, I, 17).

Ο παιδαγωγός Κουντιλιανός στο έργο του «Institutio Oratoria» τονίζει την αξία της σωματικής εκφραστικής δύναμης του ομιλητή, που είναι απαραίτητη στην επιχειρηματολογία. Θεωρεί σημαντικό το ρόλο της φωνής, η οποία δεν θα πρέπει να είναι μονότονη, αλλά να προσαρμόζεται στα προς παρουσίαση θέματα και να είναι ανάλογη των συναισθημάτων που επιδιώκει να εκφράσει (XI 3, 32-46). Οι κινήσεις του σώματος πρέπει να βρίσκονται σε αρμονία με τη φωνή. Φωνή, κινήσεις του σώματος, κινήσεις της κεφαλής, έκφραση προσώπου, μάτια, κινήσεις χεριών αναγκαίο είναι να βρίσκονται σε αρμονία. Βασική εξάλλου αρχή της ρητορικής είναι η σύγκλιση όλων των διαύλων. Ο Κουντιλιανός αποδίδει το σπουδαιότερο ρόλο στα χέρια, διότι με αυτά είναι δυνατόν να εκφραστεί σχεδόν το καθετί. Ωστόσο, η υπερβολική κίνηση, όπως και η υπερβολική εξωτερική εμφάνιση, επιδρά αρνητικά (XI 3, 123-137).

Και στα κείμενα των Πατέρων της Εκκλησίας γίνεται αναφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, ο Ιωάννης ο Χρυσόστομος αναφέρεται στη «δυσκολοφύλακτη πύλη των οφθαλμών», η οποία παίζει το δικό της ρόλο στην επικοινωνία των ανθρώπων (I. Χρυσοστόμου Έργα, «Περί κενοδοξίας», τ. 30, 620-701). Ενώ μεταγενέστερα, ο Ευάγγελος Παπανούτσος, πολύ πριν χρησιμοποιηθεί επίσημα από την ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «μη λεκτική συμπεριφορά», διαπιστώνει ότι από την πρώτη επαφή που θα έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, οι τελευταίοι θα καταλάβουν τις προθέσεις του απέναντί τους, όχι από τα λόγια του, αλλά από τη στάση του διδάσκοντος: τα μάτια του, τα χέρια, τον τόνο της φωνής του, το βλέμμα, την κίνηση, το χαμόγελο. Επιπλέον, συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό να μην αντιμετωπίσει τους μαθητές του ως εχθρούς, αλλά ως νέους ανθρώπους που εκδηλώνουν μορφές συμπεριφοράς χαρακτηριστικές για την ηλικίας τους. Οι σχέσεις

του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του θα πρέπει να μεταφερθούν στο επίπεδο της φιλικής συνεργασίας (Παιδεία. Το μεγάλο μας πρόβλημα, 15). Τα παραπάνω αφορούν και τη συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή σήμερα. Η αγάπη για το παιδί οφείλει να είναι το πρωτεύον και ο μαθητής σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εχθρός. Αντίθετα, είναι ο εταίρος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως προαναφέρθηκε, η φυσιολογική είναι κλάδος της φιλοσοφίας και διατήρησε το ενδιαφέρον για τη μη λεκτική συμπεριφορά μέχρι τις απαρχές της σύγχρονης επιστημονικής σκέψης. Τα εμπειρικά στοιχεία του Landis (1924) είχαν ως συνέπεια την απομάκρυνση της φυσιολογικής ως επιστημονικού κλάδου από τα πανεπιστήμια στα μέσα του 20ού αιώνα. Ο Landis διαπίστωσε ότι δεν είναι δυνατόν ένας παρατηρητής να αναγνωρίσει διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις βλέποντας φωτογραφίες της έκφρασης του προσώπου και ότι έντονα συναισθήματα εκδηλώνονται διαφορετικά κάθε φορά (Landis, 1924: 447-498).

Η σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς για την ανθρώπινη επικοινωνία είναι μεγάλη. Οι ερευνητικές προσπάθειες με αντικείμενο τη μη λεκτική συμπεριφορά, ξεκινώντας από τον Δαρβίνο, συνεχίστηκαν από διάφορες επιστήμες.

1.2.1. Η έρευνα της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας

Όσον αφορά στην έρευνα σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά, η αφετηρία της ανάγεται στον Δαρβίνο (1872). Το έργο του, που τιτλοφορείται «The Expression of the Emotions in Man and Animals», θεωρείται προδρομικό.

Οι ερευνητικές προσπάθειες συνεχίστηκαν κατά τον 20^ο αιώνα από διάφορες επιστήμες, όπως η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Γλωσσολογία, η Ανθρωπολογία, η Ηθολογία. Ωστόσο, οι αναφορές στο ρόλο της μη λεκτικής συμπεριφοράς κατά τη διδασκαλία ήταν επιφανειακές. Σκοπός των παραπάνω ερευνών ήταν η περιγραφή και η ανάλυση των διαφόρων μορφών της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Επίσης, εξέταζαν αν – και σε ποιο βαθμό – ορισμένες μορφές συμπεριφοράς συνδέονται με συγκεκριμένες στάσεις, συναισθήματα και την προσωπικότητα του ανθρώπου. Οι

έρευνες αυτές αντιμετώπισαν τα εξής προβλήματα: στις επιμέρους μορφές της μη λεκτικής συμπεριφοράς μπορούσαν να δοθούν πολλές ερμηνείες και ήταν δύσκολο να ελεγχθούν τα αποτελέσματά τους. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες απέδειξαν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικές και τυπικές μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, που μπορούν να αναγνωρισθούν και να ερμηνευθούν (Βρεττός, 2010: 24-25).

Από το τέλος της δεκαετίας του '60, αν και εφαρμόστηκαν βελτιωμένες μέθοδοι και έγινε χρήση της φωτογραφίας, του φιλμ και της τηλεόρασης, οι έρευνες παρέμειναν στο χώρο της Ψυχολογίας. Περίπου μέχρι το 1975 οι περισσότερες μελέτες και έρευνες ασχολούνταν με τη μη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου. Αυτό θα πρέπει να αποδοθεί στη σχέση της Ψυχολογίας με την Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση (Argyle, 1975: 45). Τα αποτελέσματα της έρευνας της μη λεκτικής επικοινωνίας επηρέασαν και την επιστήμη της Παιδαγωγικής. Η σχολική τάξη υπήρξε αντικείμενο ερευνών στις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Smith, 1979a).

Η μη λεκτική συμπεριφορά επανέρχεται στο προσκήνιο από τους επικοινωνιολόγους, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη στήριξη της εμφάνισης κυρίως πολιτικών προσώπων. Επιδιώκουν τα πρόσωπα αυτά να είναι ελκυστικά, πειστικά και «αυθεντικά» κατά την επικοινωνία με το ακροατήριό τους (Montepare, 2010: 81).

Οι έρευνες των τελευταίων ετών έχουν στραφεί στη μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει παρατηρηθεί ότι τα 2/3 της διδακτικής ώρας καλύπτονται από την ομιλία και μάλιστα την ομιλία του εκπαιδευτικού (Flanders, 1970). Παρά ταύτα, έχει συνειδητοποιηθεί η σπουδαιότητα του ρόλου της μη λεκτικής συμπεριφοράς στη διανθρώπινη επικοινωνία. Για την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου κοινού υπάρχουν και εκλαϊκευτικά δημοσιεύματα, τα οποία ασχολούνται με τη μη λεκτική συμπεριφορά (Pease, 1991· Pease, 2006· Fast, 1970· Davis, 1973· Nierenberg & Calero, 1971). Η εν λόγω ευαισθητοποίηση ίσως οφείλεται στη συνειδητοποίηση των προβλημάτων επικοινωνίας και κατανόησης, τα οποία πρέπει να αποδοθούν στην παραμέληση της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Hall, 2006: 141). Όσον αφορά στην Εκπαίδευση, η μη λεκτική συμπεριφορά είναι καθοριστική για την καλλιέργεια θετικού συναισθηματικού κλίματος ανεξαρτήτως της ηλικίας και της βαθμίδας εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων (Σπόντα, 2004: 25). Επιπροσθέτως, σε έρευνες διαπιστώθηκε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές συμπεριφέρονται διαφορετικά εντός της

σχολικής αιθούσης, με συγκεκριμένο και τυποποιημένο τρόπο (Jackson, 1968: 49· Smith & Geoffrey, 1968: 52).

Ενώ η μη λεκτική συμπεριφορά αποτελεί αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημονικών κλάδων, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπόρεσαν να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη θεωρία, γιατί οι περισσότερες έρευνες πραγματοποιούνται στο εργαστήριο με συμμετοχή μικρού αριθμού υποκειμένων και διερευνάται περιορισμένος αριθμός μεταβλητών (Kahl, 2010: 298). Εξαιτίας αυτού γίνονται προσπάθειες παρατήρησης των υποκειμένων σε καθημερινές καταστάσεις με εφαρμογή σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων και μεθόδων. Οι περισσότερες των ερευνών πραγματοποιήθηκαν σε αμερικανικά σχολεία, όπου κυριαρχούν διαφορετικές συνθήκες.

Να σημειώσουμε παρενθετικά ότι για τη μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς δημιουργήθηκαν διάφορα εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως, όπως το PONS test (Profile of Nonverbal Sensitivity), το MiniPONS, το JACBART (Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test) (Rosenthal et al., 1979a· Bänziger et al., 2011· Matsumoto et al., 2000).

Γενικώς, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον και η ενασχόληση με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία, λόγω των αποτελεσμάτων των ερευνών που καταδεικνύουν τη σημασία της και όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει λόγος για το πρόσωπο, την οπτική επαφή και επικοινωνία, τις κινήσεις των χεριών, τις κινήσεις του σώματος, τη στάση του σώματος, την απόσταση, τη σιωπή, τη διακοπή και την παύση της ροής του λόγου, τη φωνή – το ρυθμό, την ένταση και το ύψος της φωνής – την απτική συμπεριφορά και τη σωματική επαφή, την εξωτερική εμφάνιση.

2.1. Το πρόσωπο

Στη μη λεκτική επικοινωνία κυρίαρχος είναι ο ρόλος του προσώπου και των ματιών, διότι μέσω της έκφρασης του προσώπου και μέσω των ματιών εξωτερικεύεται ο εσωτερικός κόσμος του ανθρώπου, τα συναισθήματά του, οι επιθυμίες και οι προθέσεις του, οι σκέψεις του, όπως επίσης προβάλλονται στάσεις, δηλώνονται διαθέσεις, αποκαλύπτονται ψευδή στοιχεία (Leal & Vrij, 2008: 187). Μάλιστα, οι κυριότερες πηγές άντλησης πληροφοριών είναι η έκφραση του προσώπου και ο λόγος (Mendolia, 2007: 57). Το πρόσωπο μέσω των μυών μπορεί να εξωτερικεύσει πολλές εκφράσεις. Αντίθετα, λίγες λέξεις μπορούν περιγράψουν την έκφραση του προσώπου, πράγμα που σημαίνει ότι ο λόγος υστερεί (Ekman, Ellsworth & Friesen, 1971: 1). Έτσι, το πρόσωπο είναι δυνατόν να εκφράσει λύπη, χαρά, θυμό, φόβο, ενδιαφέρον, έκπληξη, ενδιαφέρον, αηδία (Osgood, 1966).

Τα μη λεκτικά σήματα που εκπέμπονται μέσω της έκφρασης του προσώπου, του βλέμματος και των κινήσεων του σώματος δεν πρέπει να εξετάζονται ανεξάρτητα, γιατί όλα τα προαναφερθέντα – εξεταζόμενα ταυτόχρονα – δίνουν μια σαφέστερη εικόνα του εσωτερικού κόσμου του ατόμου (Βρεττός, 2010: 47). Μολαταύτα, στο πρόσωπο αποτυπώνονται εναργώς τα συναισθήματα του υποκειμένου, θετικά και αρνητικά και η έντασή τους (Graham, Ricci-Bitti & Argyle, 1975: 68). Επιπλέον, μέσα από την έκφραση του προσώπου μεταφέρονται πληροφορίες, υπογραμμίζονται και αναδεικνύονται συγκεκριμένα σημεία του λόγου ή

αντικαθίστανται λέξεις και φράσεις (Andréasson & Dimberg 2008: 215· Fridlund, 1994: 20). Σε περιπτώσεις έντονων συναισθημάτων, οι εμφανείς εκφράσεις του προσώπου αποσπούν την προσοχή του δέκτη από συσπάσεις όχι άμεσα ορατές, αλλά καθοριστικής σημασίας για την αντίληψη και την αξιολόγηση της συναισθηματικής κατάστασης ενός ατόμου (Haggard & Isaacs, 1966). Βασική λειτουργία του προσώπου είναι και η ρύθμιση της αλληλεπίδρασης. Τα μηνύματα που εκπέμπονται μέσω του προσώπου καθορίζουν την έκβαση κάθε αλληλεπίδρασης (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 59).

Οι μορφασμοί, οι κινήσεις των φρυδιών, το χαμόγελο – φυσικό ή μη – διευρύνουν το βεληνεκές της έκφρασης του προσώπου (Schmidt et al., 2009: 35). Η ανάγνωση των σημάτων του προσώπου καθίσταται δύσκολη εξαιτίας της πολυπλοκότητάς τους, της ποικιλίας τους και της ταχύτητας με την οποία εκδηλώνονται. Είναι δύσκολο να δοθεί μια αναμφισβήτητη ερμηνεία σε μια συγκεκριμένη έκφραση του προσώπου, κάτι που ισχύει και για άλλες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, αν αυτή δεν συνδυαστεί με μια άλλη σχετική μορφή. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν αυτήν τη δυσκολία. Έτσι, συγκεκριμένες εκφράσεις του προσώπου, όταν εξετάστηκαν σε συνδυασμό με άλλες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, ερμηνεύτηκαν διαφορετικά από ό,τι όταν παρατηρήθηκαν μεμονωμένα σε φωτογραφίες (Forgas & Brown, 1977: 635). Ειδικοί ανέπτυξαν το πρόγραμμα «Facial Action Coding System», με σκοπό τον προσδιορισμό των συναισθημάτων, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες μορφές έκφρασης του προσώπου (Ekman & Friesen, 1978: 28). Απαιτείται πάντως ιδιαίτερη ευαισθησία για την αποκωδικοποίηση της έκφρασης του προσώπου, δεδομένου ότι η δυνατότητα αποκωδικοποίησής του είναι κάποιες φορές περιορισμένη (Rosenthal et al., 1979a: 357· Rosenthal et al., 1979b· Zuckerman et al., 1975).

Από την εποχή που ο Δαρβίνος ασχολήθηκε με την έκφραση του προσώπου μέχρι σήμερα, αυτό που κυρίως απασχόλησε την έρευνα ήταν η εξέταση μεμονωμένων μορφών έκφρασης και το αν και σε ποιο βαθμό η έκφραση του προσώπου είναι καθορισμένη γενετικά ή πολιτισμικά. Από ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζεται ότι ορισμένες μορφές έκφρασης του προσώπου εκδηλώνονται ανεξαρτήτως πολιτισμού από όλους τους ανθρώπους. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι κωφάλαλα παιδιά, που δεν είχαν δυνατότητες για μάθηση, εκδήλωναν τα

συναισθήματά τους με εκφράσεις που δεν διέφεραν από αυτές των άλλων παιδιών (Eibl-Eibesfeld, 1973). Άλλες πάλι έρευνες κατέληξαν ότι οι εκφράσεις του προσώπου είναι καθορισμένες πολιτισμικά (Elfenbein, 2006: 21· Birdwhistell, 1970: 28· Mead, 1975: 209). Ενώ άλλες κατέδειξαν ότι η έκφραση του προσώπου προσδιορίζεται γενετικά ως ένα βαθμό, αλλά διαμορφώνεται μέσω της επίδρασης του πολιτισμικού περιβάλλοντος (Ekman, 1972: 207· Tomkins, 1963: 55). Επίσης, όσον αφορά στην εκφραστικότητα του προσώπου, διαπιστώθηκε ότι το φύλο παίζει ρόλο και πιο συγκεκριμένα φαίνεται οι γυναίκες να υπερτερούν των ανδρών σε αυτόν τον τομέα (Drag & Shaw, 1967). Η εκφραστικότητα του ανθρώπου βρίσκεται υπό τον έλεγχο κοινωνικών κανόνων, αλλά καθορίζεται και από διανοητικούς παράγοντες. Για αυτό οι άνθρωποι μαθαίνουν να ψεύδονται με το πρόσωπο, να προσποιούνται, από νωρίς (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 60).

Συγκεκριμένα συναισθήματα – όπως χαρά, ευτυχία, λύπη, αποστροφή – είναι προσδιορισμένα γενετικά, όπως αποδείχθηκε από έρευνες (Ekman & Friesen, 1975: 44). Επιπροσθέτως, ήδη από το πρώτο έτος, τα παιδιά εκδηλώνουν το άγχος, το φόβο, την αποστροφή, την έκπληξη, την ευτυχία, τη λύπη και το ενδιαφέρον με την έκφραση του προσώπου τους, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Eibl-Eibesfeld, 1973: 163· Boucher, 1979: 159· Izard, 1980: 185). Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι σε ερεθίσματα γεύσης νεογέννητα αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο (Oster, 1978).

Επομένως, από τα παραπάνω φαίνεται ότι όλοι οι άνθρωποι αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, πράγμα που σημαίνει ότι η έκφραση και οι μορφασμοί του προσώπου αποτελούν ένα σύστημα σημάτων γενετικά προσδιορισμένο. Ωστόσο, η απόκτηση της ικανότητας για συνειδητή εξωτερίκευση των συναισθημάτων μέσω της εκφράσεως του προσώπου είναι ως ένα βαθμό αποτέλεσμα μάθησης. Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι η εκμάθηση των κανόνων βάσει των οποίων το άτομο μπορεί να εκδηλώσει με συνειδητό τρόπο και να ελέγξει τα συναισθήματά του διαρκούν πολύ. Δεκατριάχρονα παιδιά δύσκολα είναι σε θέση να εκφράσουν συνειδητά οργή, φόβο, λύπη (Ekman, Roper & Hager, 1980: 886).

Βεβαίως, το γεγονός ότι τα ερεθίσματα που προκαλούν συγκεκριμένα συναισθήματα εξαρτώνται από τον πολιτισμό και το περιβάλλον διαβίωσης και το γεγονός ότι το άτομο από την παιδική του ηλικία μαθαίνει να ελέγχει την έκφραση του προσώπου του και τα συναισθήματά του δεν λαμβάνεται πάντοτε υπ' όψιν από

τις έρευνες. Η έκφραση του προσώπου – λόγω των διαφορετικών ερεθισμάτων – διαφέρει, εμφανίζεται διαφορετικά από άνθρωπο σε άνθρωπο (Ekman & Friesen, 1976: 56 Ekman & Friesen, 1978).

Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, απαραίτητο είναι να κατανοήσει ότι η έκφραση του προσώπου του και οι μορφασμοί μπορούν να συντελέσουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Ο εκπαιδευτικός δεν καταφέρνει πάντοτε να ελέγξει τα συναισθήματα που εξωτερικεύει, κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι η έκφραση του προσώπου και η φωνή – σε σύγκριση με άλλες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς – είναι δύσκολο να ελεγχθούν. Η δε εξοικείωση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών βοηθά στο να αποκωδικοποιηθούν ευκολότερα πληροφορίες σχετικές με συναισθήματα (Βρεττός, 2010: 51).

Τα λόγια δεν βρίσκονται πάντα σε συμφωνία με την έκφραση του προσώπου. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού. Παρά ταύτα, η καθημερινή επαφή εκπαιδευτικού και μαθητών επιτρέπει στους τελευταίους να διακρίνουν τα σήματα που εκπέμπει το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Η δε ακριβής γνώση του ρεπερτορίου συμπεριφοράς βοηθά στην αναγνώριση των μη λεκτικών σημάτων (Βρεττός, 2010: 52).

Μέσω του χαμόγελου εξωτερικεύονται θετικά συναισθήματα και προωθείται η επαφή και η συνεργασία, ενώ άλλες φορές το χαμόγελο προσπαθεί να περιορίσει τις αντιδράσεις σε μια αρνητική πληροφορία. Άλλοτε ένα χαμόγελο, που συνοδεύει εκδήλωση οργής, προσπαθεί να μετριάσει την έντασή της (Krumbhuber, 2005: 3). Σύμφωνα με έρευνες, το χαμόγελο του εκπαιδευτικού έχει θετική επίδραση στον μαθητή, καθώς τον παρακινεί να ασχοληθεί με ένα αντικείμενο, δραστηριοποιεί τη σκέψη του και έχει θετική επίδραση στη μάθηση (Keith, Tornatzky & Pettigrew, 1974: 30). Σχετική έρευνα έδειξε ότι το χαμόγελο δείχνει θερμά συναισθήματα, θετική στάση και επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Bayes, 1970). Το αβίαστο χαμόγελο έχει θετικά αποτελέσματα στην επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή. Αντίθετα, το προσποιητό χαμόγελο, το σκυθρωπό πρόσωπο και η αλαζονική έκφραση λειτουργούν ως αρνητικοί ενισχυτές στον μαθητή και για το λόγο αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται (Βρεττός, 2010: 53). Από τις σχετικές έρευνες δεν έχει διευκρινισθεί τι θεωρείται χαμόγελο σε κάθε περίπτωση, καθώς υπάρχουν διάφορες μορφές του και διαφορετικοί τρόποι έκφρασής του (Gosselin et al., 2002: 83).

Συναφές με τη μη λεκτική συμπεριφορά είναι και το χιούμορ του εκπαιδευτικού. Το χιούμορ δρα ευεργετικά: υποστηρίζει το συναισθηματικό κλίμα, προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία, λειτουργεί με λυτρωτικό τρόπο σε αγχογόνες καταστάσεις, προκαλεί την προσοχή του μαθητή, έχει θετική επίδραση στη μάθηση. Από έρευνες που διενεργήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι οι διδασκόμενοι εκτιμούσαν θετικά το χιούμορ, όταν αυτό προερχόταν από διδάσκοντες με τους οποίους είχαν αναπτύξει συναισθηματική σχέση και επικοινωνία (Χανιωτάκης, 2011). Ωστόσο, το χιούμορ δεν μπορεί από μόνο του να καλλιεργήσει θετικό συναισθηματικό κλίμα και δεν είναι πανάκεια (Cann et al., 2009: 452).

Το πρόσωπο είναι ένα «κανάλι επικοινωνίας», που μεταβάλλεται γρήγορα σε σχέση με άλλα κανάλια, άρα εκπέμπει συχνότερα πληροφορίες. Η έκφραση του προσώπου είναι δύσκολο να αποκωδικοποιηθεί, να ερμηνευθεί και να αποτελέσει αντικείμενο άσκησης. Μολαταύτα προλαβαίνει το λόγο του εκπαιδευτικού. Ανάλογα με την έκφραση του προσώπου του εκπαιδευτικού, τα λόγια του βρίσκουν εύκολη ή μη δίοδο προς τον μαθητή (Βρεττός, 2010: 54).

2.2. Οπτική επαφή και επικοινωνία

Τα μάτια αποτελούν το κανάλι της εσωτερικής επικοινωνίας των ανθρώπων. Μέσω της οπτικής επαφής κυρίως συγκεντρώνονται πληροφορίες. Δηλαδή, μέσα από το βλέμμα αποθηκεύονται τα μη λεκτικά σήματα του άλλου. Τα μάτια μεταφέρουν μηνύματα σχετικά με την ετοιμότητα για επικοινωνία, την προετοιμασία της απάντησης, τη δραστηριοποίηση και το βαθμό φόρτισης της σκέψης, την επεξεργασία πληροφοριών (Βρεττός, 2010: 54-55). Η ματιά, το βλέμμα επιτελεί καθοριστικές λειτουργίες για την επικοινωνία. Μεταβλητές που σχετίζονται με την επικοινωνιακή ποιότητα του βλέμματος είναι: η διάρκειά του, η κατεύθυνσή του, η συχνότητα βλεφαρισμού, οι μεταβολές της ίριδας, το άνοιγμα των ματιών, η έκφραση του προσώπου στην περιοχή των ματιών (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 60-62).

Στην επικοινωνία σημαντικά θεωρούνται τα ακόλουθα: η κατεύθυνση του βλέμματος, η κίνηση του ματιού, το αμοιβαίο βλέμμα, η διάρκεια της οπτικής επαφής. Καθώς μειώνεται η απόσταση μεταξύ των υποκειμένων, η διάρκεια της οπτικής επαφής μειώνεται και αυτή (Βρεττός, 2010: 55). Το υποκείμενο, όπως

διαπιστώθηκε από έρευνες, απομακρύνει το βλέμμα του στις εξής περιπτώσεις: όταν αναλαμβάνει το ρόλο του ομιλητή, όταν προτίθεται να μιλήσει επί μακρόν, όταν δυσκολεύεται στη διατύπωση. Αντιθέτως, αφιερώνει διπλάσιο χρόνο στην οπτική επικοινωνία με τον ομιλητή ως ακροατής (Exline, 1963: 1-20· Exline & Winters, 1965· Argyle & Ingham, 1972: 32). Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι όταν το υποκείμενο επεξεργάζεται πληροφορίες και προετοιμάζει την άποψη που προτίθεται να διατυπώσει, η σκέψη του φορτώνεται και φορτίζεται σε μεγάλο βαθμό, ενίοτε πλησιάζει η αντοχή της στα όρια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το υποκείμενο να αποφεύγει την πρόσθετη επιβάρυνση της σκέψης του, που θα προκαλούνταν από την οπτική επικοινωνία με τον συνομιλητή του (Ellgring, 1981: 59). Η κίνηση του βλέμματος προς τα εμπρός ή πλάγια δηλώνει την προσπάθεια για επεξεργασία πληροφοριών. Η κατεύθυνση του βλέμματος προς τα κάτω φανερώνει παθητική συμπεριφορά και έλλειψη αυτοπεποίθησης (Βρεττός, 2010: 56). Η κατεύθυνση του βλέμματος μπορεί να αποκαλύψει τα συναισθήματα, τις διαθέσεις, τις στάσεις των συνδιαλεγομένων και προσδιορίζει το είδος της επικοινωνιακής τους σχέσης, στις περιπτώσεις που αποφεύγεται η οπτική επαφή (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 61).

Κάποιες φορές γίνεται προσπάθεια από το υποκείμενο να ελέγξει την οπτική συμπεριφορά του, να την κατευθύνει, προκειμένου να επιτύχει ένα συγκεκριμένο σκοπό, αποφεύγοντας να προδώσει την ανασφάλειά του ή το γεγονός ότι δεν είναι έτοιμο να απαντήσει ή να διατυπώσει μια άποψη. Κοιτάζει δηλαδή κατά πρόσωπο τον συνομιλητή του, για να κερδίσει χρόνο να σκεφτεί. Στη συνέχεια, και ενώ προετοιμάζει την απάντηση του, απομακρύνει το βλέμμα του. Τέλος, όταν είναι έτοιμο επαναφέρει το βλέμμα στο συνομιλητή του (Βρεττός, 2010: 56). Ωστόσο, δεν είναι πάντα εφικτή η πλήρης απόκρυψη της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου, καθώς στοιχεία – όπως η έντονη κίνηση των βλεφάρων – μπορούν να προδώσουν την ανασφάλεια, την ψυχολογική αναστάτωση και την ένταση (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 61).

Το βλέμμα του ανθρώπου στρέφεται προς κάτι που τον ενδιαφέρει. Σύμφωνα με έρευνες, το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου λαμβάνει πληροφορίες από το αριστερό τμήμα του οπτικού ορίζοντα του υποκειμένου, ενώ το αριστερό ημισφαίριο από το δεξί τμήμα του οπτικού ορίζοντα (Κολιάδης, 2002: 46). Επίσης, από έρευνες προκύπτει ότι η κατεύθυνση του βλέμματος προς τα αριστερά φανερώνει κοινωνικό

άτομο, που έχει ανθρωπιστική, θρησκευτική και μουσική κατεύθυνση. Τα υποκείμενα που κατευθύνουν το βλέμμα τους προς τα δεξιά διακρίνονται για τη μαθηματική τους σκέψη και δείχνουν ενδιαφέρον για χρονικούς και χωροταξικούς συσχετισμούς (Bakan, 1971: 64· Kinsbourne, 1972: 539). Ωστόσο, η άποψη σχετικά με τον απόλυτο διαχωρισμό των ημισφαιρίων υποχωρεί και υποδεικνύεται η συνεργασία τους και η από κοινού συμβολή τους στη διαμόρφωση ενός αποτελέσματος, παράλληλα με τις συγκεκριμένες λειτουργίες και επιδόσεις τους (Κολιάδης, 2002: 50).

Η σχέση και η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, όπως και η σχέση και η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, επηρεάζονται από την κατεύθυνση του βλέμματος του εκπαιδευτικού. Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι όταν τα υποκείμενα δεν αισθάνονται οικειότητα και άνεση στη μεταξύ τους επικοινωνία, η οπτική επαφή είναι εντονότερη και διαρκέστερη. Αντιθέτως, όταν γνωρίζονται στενά, η οπτική επαφή είναι ηπιότερη και συντομότερη (Argyle & Dean, 1965: 289). Σχετικές έρευνες ωστόσο έδειξαν ότι η παρατεταμένη οπτική επαφή εκλαμβάνεται ως προσπάθεια του εκπαιδευτικού να επιβληθεί σε συγκεκριμένο μαθητή. Αυτού του είδους η οπτική επαφή, όταν έχει εξασφαλισθεί θετικό κλίμα και η απαιτούμενη οικειότητα με τον εν λόγω μαθητή, δικαιολογείται και έχει θετικά αποτελέσματα (Βρεττός, 2010: 57).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, το υποκείμενο κατευθύνει το βλέμμα του στον συνομιλητή του ή έχει διάθεση να το στρέψει προς διάφορα σημεία, όταν αισθάνεται άνετα. Το άγχος, η υπερένταση, η κατάθλιψη αποτρέπουν το υποκείμενο από το να εκδηλώνει ανάλογη συμπεριφορά (Ellgring, Wagner & Clarke, 1980: 267). Η διαπροσωπική έλξη εκφράζεται σε μεγάλο βαθμό με τη διάρκεια της ματιάς, τη συχνότητα της οπτικής επαφής, τη διεύρυνση της ίριδας. Είναι γνωστό ότι κοιτάζουμε συχνότερα τα άτομα που συμπαθούμε (Hess, 1972). Επίσης, όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες, η αναζήτηση της οπτικής επαφής, ο έντονος τόνος της φωνής, η συνεχής ομιλία και η διάθεση για προσέγγιση των άλλων είναι χαρακτηριστικά των εξωστρεφών ατόμων. Αντίθετα, τα εσωστρεφή άτομα σπανιότερα επιζητούν οπτική επαφή, μιλούν χαμηλοφώνως, τηρούν μεγάλη απόσταση από τους άλλους (Harper, Wiens & Matarazzo, 1978: 18). Οι δε γυναίκες κατευθύνουν το βλέμμα τους στον συνομιλητή τους περισσότερο χρόνο και

διατηρούν οπτική επαφή με αυτόν στο μεγαλύτερο διάστημα της ομιλίας του (Rutter, 1984: 18). Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι γυναίκες κατευθύνονται προς την εκδήλωση της προαναφερθείσας συμπεριφοράς από το ρόλο και τη στάση τους σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και στο ότι έχουν ευχέρεια στην παραγωγή και διατύπωση λέξεων, άρα δύνανται να μιλούν ταχύτερα και ανετότερα και ταυτοχρόνως να κοιτούν τον συνομιλητή τους περισσότερο χρόνο (Βρεττός, 2010: 58). Επιπλέον, η συχνότητα και η διάρκεια προσήλωσης του βλέμματος εξαρτώνται και από τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Έρευνες των Exline και Winter έδειξαν ότι τα κοινωνικά άτομα και τα άτομα με έντονη κλίση σε συναισθηματικές και οικείες διαπροσωπικές σχέσεις επιδιώκουν συχνότερα την ανταλλαγή βλεμμάτων (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 62).

Το βλέμμα επηρεάζει το άτομο προς το οποίο κατευθύνεται και προκαλεί την αντίδρασή του. Η αντίδραση αυτή μπορεί να εκδηλωθεί με κινήσεις του σώματος, με αύξηση των ρυθμών της καρδιάς, με άνοιγμα των ματιών. Το άνοιγμα μάλιστα των ματιών δηλώνει εκδήλωση ενδιαφέροντος και προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον (Argyle & Cook, 1976: 38). Επίσης, το άνοιγμα των ματιών είναι δείκτης έκπληξης ή φόβου (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 61). Το βλέμμα μπορεί να προκαλέσει διάφορα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν την οπτική συμπεριφορά. Ο φόβος κάνει το υποκείμενο να ανοίγει περισσότερο τα μάτια, ενώ στις περιπτώσεις που αισθάνεται οργή, τα μισοκλείνει. Στην περίπτωση άγχους και έντασης το άμεσο και γρήγορο βλέμμα αυξάνει, ενώ περιορίζεται κατά τη διάρκεια αυτοσυγκέντρωσης και προσοχής. Όταν το υποκείμενο διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα ή επιδιώκει να παραπλανήσει, αποφεύγει την οπτική επαφή. (Βρεττός, 2010: 58). Ωστόσο, κατά τη διατύπωση του ψέματος ορισμένα υποκείμενα επεδίωκαν την οπτική επαφή και είχαν καθαρό και ανοικτό βλέμμα (Exline & Winters, 1965: 319· Exline et al., 1970: 53).

Ο ρόλος της οπτικής επαφής είναι ιδιαίτερος σημαντικός στη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός, κατά την έναρξη της διδασκαλίας, πρέπει να αναπτύξει άμεση οπτική επαφή με όλους τους μαθητές του, για να τους δείξει ότι αρχίζει το μάθημα και θα πρέπει να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε αυτό. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να τηρήσει την αναγκαία απόσταση από αυτούς – απόσταση δύο περίπου μέτρων στις συνηθισμένες τάξεις των τριάντα μαθητών – προκειμένου η οπτική επαφή μαζί τους

να είναι ευκολότερη και αποτελεσματικότερη. Και η τήρηση σιγής από τον εκπαιδευτικό, κατά την είσοδό του στην τάξη, βοηθά στο να ηρεμήσουν οι μαθητές. Όταν ο εκπαιδευτικός κατά την έναρξη της διδασκαλίας απευθύνεται προς τους μαθητές που δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα, αυτό επιδρά θετικά και σε άλλους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει να κοιτάζει πολύ έντονα και για πολύ χρόνο ένα μαθητή, διότι αυτό μπορεί να προκαλέσει στον τελευταίο άγχος και ανασφάλεια (Smith, 1979b: 631· Βρεττός, 2010: 58-59).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών του, όταν το βλέμμα του είναι φιλικό και έντονο. Επίσης, μπορεί να προειδοποιήσει ένα μαθητή, που προτίθεται να ατακτήσει, με ένα σύντομο βλέμμα του και μάλιστα χωρίς να διασαλευθεί η τάξη (Βρεττός, 2010: 59). Συνήθως ο εκπαιδευτικός απευθύνει φιλικό βλέμμα στους επιμελείς μαθητές. Αν η ίδια οπτική συμπεριφορά εκδηλωθεί και προς τους λεγόμενους «κακούς» μαθητές, τότε αυτοί θα εκδηλώσουν ενδιαφέρον για το μάθημα (Galloway, 1976: 38). Όταν ο εκπαιδευτικός διατυπώνει τη γνώμη του και ταυτόχρονα έχει το βλέμμα του στραμμένο προς τον μαθητή, αυτό ενισχύει τον τελευταίο και τον ενθαρρύνει να συνεχίσει. Οι ερωτήσεις και οι απόψεις του εκπαιδευτικού υπογραμμίζονται και προβάλλεται η αξιοπιστία τους, όταν συνοδεύονται από την προσπάθειά του να έλθει σε οπτική επικοινωνία με τους μαθητές του (Βρεττός, 2010: 60).

Μολαταύτα, το έντονο βλέμμα δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα, όπως προκύπτει από έρευνες. Αν το βλέμμα παραμείνει στραμμένο σε ένα υποκείμενο περισσότερο από δέκα δευτερόλεπτα, τότε του προκαλεί νευρικότητα, άσχημη διάθεση και του δημιουργείται η εντύπωση ότι αντιμετωπίζεται αρνητικά και επιτιμητικά (Goffman, 1963: 48· Goffman, 1971: 32). Επιπλέον, η πολύ συχνή και διαρκής ανταλλαγή βλεμμάτων μπορεί να ξεπεράσει το αποδεκτό όριο και να οδηγήσει σε καταστάσεις αφόρητες (Argyle & Dean, 1965). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει να κοιτάζει επίμονα και συνεχώς τους μαθητές του, διότι αποσπά την προσοχή τους από το περιεχόμενο διδασκαλίας, κατευθύνοντάς τους να δώσουν προσοχή στην ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων. Το να κοιτάζει ο εκπαιδευτικός κατάματα και για μεγάλο χρονικό διάστημα ένα μαθητή του, αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως προσπάθεια του πρώτου να υπογραμμίσει τον εξουσιαστικό ρόλο του. Η δε αποφυγή του βλέμματος του μαθητή μπορεί να ερμηνευθεί ως διάθεση για

υποχώρηση. Οι αδύνατοι μαθητές – εξαιτίας της ανασφάλειάς τους – ζητούν την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, κατευθύνοντας το βλέμμα τους περισσότερο χρόνο και εντονότερα προς αυτόν. Όταν ο μαθητής αισθάνεται αβεβαιότητα και ντροπή για κάποιο σφάλμα του, αποφεύγει την οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του και αυτό επιδρά αρνητικά στην οπτική επικοινωνία των παραπάνω (Βρεττός, 2010: 60).

Ο εκπαιδευτικός κατατάσσεται σε κατηγορίες ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία κατευθύνει το βλέμμα του προς τους μαθητές του. Ως ανασφαλής, ανώριμος, επιφυλακτικός και ψυχρός αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός που κοιτάζει τους μαθητές του λιγότερο από το 15% του χρόνου ομιλίας του. Ενώ ως σοβαρός φιλικός, ώριμος και με αυτοπεποίθηση προβάλλεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναπτύσσει οπτική επαφή με τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου χρόνου (80%) της ομιλίας του (Kleck & Nüsle, 1968: 241· Argyle, Lefebvre & Cook, 1974: 125).

Όσον αφορά στη διάρκεια της οπτικής επαφής, διαπιστώθηκε από έρευνες ότι αυτή εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Παρατηρήθηκε ότι τα υποκείμενα αφιέρωναν στην οπτική τους επικοινωνία το 6,4% του χρόνου, όταν μιλούσαν και έδειχναν διάφορα αντικείμενα. Όταν οι κουρτίνες ήταν κλειστές και δεν είχαν στη διάθεσή τους αντικείμενα, η οπτική επικοινωνία κάλυπτε το 76,6 % του χρόνου, ενώ κάλυπτε το 27% του χρόνου, όταν τα αντικείμενα δεν αποσπούσαν τόσο την προσοχή των υποκειμένων (Argyle & Graham, 1977: 6). Όπως απέδειξαν έρευνες, όταν τα θέματα που συζητούν τα υποκείμενα έχουν προσωπικό χαρακτήρα, η οπτική επαφή είναι μικρότερη, ενώ όταν τα θέματα είναι λιγότερο προσωπικά, η οπτική επαφή είναι μεγαλύτερη (Exline & Winters, 1965: 319).

Αναφορικά με την κατεύθυνση του βλέμματος, από έρευνες που διενεργήθηκαν προέκυψε ότι οι ομιλητές, οι οποίοι κατευθύνουν το βλέμμα τους προς το ακροατήριό τους, δημιουργούν σε αυτό θετικότερη εικόνα. Και οι ομιλητές όμως, όταν το ακροατήριο τους κοιτάζει περισσότερο χρόνο, εκτιμούν θετικότερα την εμφάνισή τους. Επιπλέον, όταν υπάρχει οπτική επαφή με το ακροατήριο, η άποψη των ομιλητών αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα και δημιουργεί μεγαλύτερη εντύπωση (Exline, 1972: 163). Επιπροσθέτως, σε περιπτώσεις με θετικό λεκτικό περιεχόμενο, η συχνή προσήλωση της ματιάς οδηγεί σε θετική αξιολόγηση του ομιλητή, ενώ οδηγεί

σε αρνητική αξιολόγηση σε περιπτώσεις με αρνητικό περιεχόμενο (Ellsworth & Carlsmith, 1968).

Η οπτική επαφή και επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ. Όταν το περιεχόμενο διδασκαλίας παρουσιάζει ενδιαφέρον, ο ρόλος της οπτικής επαφής – σύμφωνα με έρευνες – δεν είναι αποφασιστικός. Ωστόσο, δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές από την περιορισμένη παρουσία της (Breed, 1971: 20). Μορφασμοί του προσώπου και κινήσεις των χεριών – κάλυψη του στόματος με το χέρι, τρίψιμο της μύτης, ζάρωμα του μετώπου – που δίνουν την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός δεν ελέγχει τα συναισθήματά του, θα πρέπει να αποφεύγονται να επαναλαμβάνονται σε περιπτώσεις άμεσης οπτικής επικοινωνίας (Βρεττός, 2010: 61).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει πότε ένας μαθητής διακόπτει την οπτική επαφή μαζί του, στρέφει το βλέμμα του προς άλλη κατεύθυνση, όχι γιατί δεν προσέχει στο μάθημα, αλλά γιατί προσπαθεί να αυτοσυγκεντρωθεί και να δραστηριοποιήσει την σκέψη του, επεξεργάζεται μια πληροφορία ή σκέπτεται. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δεν θα πρέπει να υπάρξει διακοπή για αποκατάσταση της οπτικής επαφής (Βρεττός, 2010: 62).

Γενικώς, ό,τι ισχύει στην επικοινωνία μεταξύ των ατόμων εκτός σχολείου, ισχύει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και στον τομέα της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις έντονες μεταβολές της ίριδας και προσαρμόζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους, δηλαδή ανταλλάσσουν πληροφορίες μέσω αυτού του κώδικα. Η συσταλμένη ίριδα, υπό ομαλές συνθήκες φωτισμού, ερμηνεύεται ως άρνηση και απόρριψη, ενώ η διασταλμένη ίριδα ως αποδοχή και ενδιαφέρον. Επειδή στον τομέα της εκπαίδευσης οι αποστάσεις είναι μικρότερες, η ίριδα παίζει σημαντικότερο ρόλο (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 61).

Ο ρόλος της οπτικής επαφής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικός. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει σταδιακά να αναπτύξει την οπτική επαφή με τους μαθητές του, προκειμένου να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

2.3. Οι κινήσεις χεριών και σώματος, η στάση του σώματος

Μέσω των κινήσεων των χεριών και του σώματος, μέσω της στάσης του σώματος συντελείται η εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου. Επίσης, οι χειρονομίες, οι κινήσεις και η στάση του σώματος, σε σχέση με το πρόσωπο, αποτελούν αντικειμενικότερο επικοινωνιακό κριτήριο, διότι δεν χρησιμοποιούνται στον ίδιο βαθμό συνειδητά (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 63). Οι προαναφερθείσες δε μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι σημαντικές στην επικοινωνία, καθώς επαναλαμβάνουν, συμπληρώνουν, διευρύνουν το λεκτικό περιεχόμενο και μεταδίδουν πληροφορίες (Argyle et al., 1971). Επιπλέον, υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην προσωπικότητα και στις συναισθηματικές πτυχές των κινήσεων των χεριών και του σώματος (Birdwhistell, 1970). Οι δε κινήσεις του σώματος υπόκεινται σε κοινωνικές επιδράσεις και αποκτούν συμβολικές σημασίες (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 64). Έχουν γίνει δε προσπάθειες για λειτουργική ταξινόμηση των κινήσεων (Fredman & Hoffman, 1967· Ekman & Friesen, 1969). Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες ασχολήθηκαν με τις κινήσεις του σώματος και των χεριών (McNeill, 1992: 18). Οι κινήσεις που κάνουν τα άτομα, ενώ μιλούν, είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένες με τη λεκτική συμπεριφορά. Οι κινήσεις του σώματος επηρεάζουν το ρυθμό, την ένταση της φωνής, το περιεχόμενο της ομιλίας, και το αντίστροφο (Βρεττός, 2010: 63). Λόγω της στενής σχέσης μεταξύ των κινήσεων των χεριών και της γλώσσας, ορισμένοι οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η γλώσσα αποτελεί μεταγενέστερο εξελικτικό στάδιο της κίνησης των χεριών (Hewes, 1973: 5).

Έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι οι κινήσεις διευκολύνουν την ομιλία και τη μετάδοση πληροφοριών (Graham & Argyle, 1975: 56). Εκτός από τον εκπαιδευτικό και οι μαθητές κινούν συχνά τα χέρια τους, ενώ μιλούν (Janovic, 1975: 922). Οι μαθητές κινούν τα χέρια τους, όταν τους ζητείται να εξηγήσουν τις απαντήσεις τους σχετικά με ένα πρόβλημα και από αυτές ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεράνει αν κατανόησαν οι μαθητές το πρόβλημα και πώς το αντιμετωπίζουν (McNeill, 1992: 37· McNeill, 1987: 45· Πουρκός, 2002: 87). Επίσης, οι κινήσεις των χεριών των μαθητών μαρτυρούν τη νοητική απεικόνιση ενός αντικειμένου στη σκέψη τους ή πώς αυτοί το αντιλαμβάνονται (Kendon, 1980: 46). Ωστόσο, οι κινήσεις των χεριών τους

χρησιμοποιούνται, προκειμένου να περιγράψουν και αφηρημένες έννοιες (McNeill, 1987: 38).

Υπάρχουν οι κινήσεις των χεριών που συνοδεύουν την ομιλία, δηλαδή υπογραμμίζουν τα λεγόμενα, περιγράφουν μια σκέψη, επιδεικνύουν ένα αντικείμενο, αναφέρονται σε σχέσεις χρονικές ή τοπικές, προσδιορίζοντας τα σχετικά διαστήματα, περιγράφουν μια εικόνα, δίνουν το ρυθμό μιας ενέργειας. Οι κινήσεις που συνοδεύουν την ομιλία εκδηλώνονται περισσότερο στη μέση της, δηλαδή τότε ακριβώς που το υποκείμενο σκέπτεται περισσότερο και σχεδιάζει με προσοχή αυτά που θα αναφέρει στη συνέχεια. Με τις κινήσεις αυτές ο ομιλητής έχει σκοπό να προσελκύσει και να διατηρήσει την προσοχή του θεατή. Υπάρχουν όμως και οι κινήσεις που κατευθύνουν τη συμπεριφορά, είναι ανεξάρτητες από το λόγο και αναφέρονται στα συναισθήματα και στην εσωτερική ένταση του υποκειμένου, έχουν πληροφοριακή αξία για τον ακροατή (Freedman, 1977: 109). Υπάρχει και τρίτη κατηγορία κινήσεων. Είναι χειρονομίες με συγκεκριμένο περιεχόμενο και νόημα, οι οποίες υποκαθιστούν το λόγο, μεταφέρουν πληροφορίες και είναι πολιτισμικά καθορισμένες, δηλαδή ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Kupperbusch, 1999: 4· Ekman & Friesen, 1969: 49· Efron, 1941). Και ο κώδικας των κωφαλάλων ανήκει σε αυτή την περίπτωση, διότι σύμφωνα με αυτόν φράσεις και αντικείμενα αποδίδονται με συγκεκριμένα σήματα (Βρεττός, 2010: 64). Ο δε Allport (1961) διακρίνει τις χειρονομίες σε λειτουργικές, οι οποίες προσανατολίζονται σε προβλήματα (coping behavior) και σε εκφραστικές, οι οποίες αποτελούν έκφραση εσωτερικών καταστάσεων (expressive behavior). Επιπροσθέτως, υπάρχουν και οι χειρονομίες που έχουν συγκεκριμένες συμβατικές σημασίες σε μια κοινωνία, χρησιμοποιούνται σχεδόν λεξιλογικά, όπως ο χαιρετισμός με κίνηση των χεριών (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 63).

Ο αριθμός των κινήσεων του σώματος και των πληροφοριών που οι κινήσεις αυτές εκπέμπουν, σύμφωνα με έρευνες, ξεπερνά τις εκατό (Saitz & Cervencia, 1972: 29). Υπάρχουν κινήσεις των χεριών που διαρκούν απειροελάχιστα και οι οποίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές και να αποκωδικοποιηθούν, αν συνδυασθούν με το ρυθμό, την ένταση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, το λεκτικό περιεχόμενο γίνεται ευκολότερα κατανοητό και δημιουργείται οικείο κλίμα, όταν η

λεκτική συμπεριφορά συνοδεύεται από κινήσεις του σώματος (Βρεττός, 2010: 65). Οι κινήσεις του χεριών δημιουργούν θετικό κλίμα συνεργασίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Mehrabian, 1971: 38). Από άλλες έρευνες αποδείχθηκε ότι τα υποκείμενα με μεγαλύτερες λεκτικές ικανότητες κάνουν περισσότερες κινήσεις (Baxter, Winter & Hammer, 1968: 303).

Για την ανάλυση της κινητικής έκφρασης αναπτύχθηκε από τον Birdwhistell (1970) ένα σύστημα στη βάση της Γλωσσολογίας. Ο Birdwhistell χρησιμοποιεί τον όρο «κινήματα», αντί του όρου «φωνήματα» και τον όρο «κινημορφήματα», αντί του όρου «μορφήματα». Ταξινόμησε τα «παρακινητικά χαρακτηριστικά», διακρίνοντας μηχανισμούς που κάνουν ικανή την κίνηση (motion qualifiers) και μηχανισμούς που κάνουν ικανή τη δράση (action qualifiers). Για παράδειγμα, μηχανισμοί που κάνουν ικανή την κίνηση είναι η ένταση, η έκταση, η διάρκεια μιας κίνησης. Μηχανισμοί που κάνουν ικανή τη δράση είναι ο ρυθμός της κίνησης.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι κινήσεις των χεριών επιδρούν θετικά στη διάθεση για συνεργασία και διάλογο και ότι οι κινήσεις του σώματος είναι δυνατό να δραστηριοποιήσουν κάποιον να ασχοληθεί με ένα αντικείμενο (Fretz, 1966: 335· Roderick, 1973: 20). Το μεγαλύτερο μέρος των κινήσεων του εκπαιδευτικού αποδείχθηκε, από σχετική έρευνα, ότι ενθάρρυνε τους μαθητές να ασχοληθούν με το αντικείμενο διδασκαλίας (Victoria, 1970: 44). Οι κινήσεις του σώματος και των χεριών του εκπαιδευτικού είχαν θετικότερη επίδραση σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως διαπιστώθηκε από σχετικό τεστ, που συμπλήρωσαν μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Wyckoff, 1973: 85).

Δεν οδηγούν όμως όλες οι κινήσεις του εκπαιδευτικού σε θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός δείχνει με το δάκτυλό του ένα μαθητή, αυτή η κίνηση δημιουργεί προβλήματα στη μεταξύ τους επικοινωνία, κάνει τον μαθητή να αποστασιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, εξωτερικεύεται μέσω αυτής της κίνησης η απορριπτική και εξουσιαστική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή του, δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στον μαθητή για το μάθημα. Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί κάνουν ορισμένες κινήσεις – τρίψιμο των χεριών και της μύτης, ξύσιμο του κεφαλιού – προκειμένου να κρύψουν την ανασφάλειά τους. Γυναίκες εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τα μαλλιά τους, για να κρύψουν την

ανασφάλειά τους ή από αυταρέσκεια. Όλες οι παραπάνω κινήσεις είναι καλό να αποφεύγονται (Βρεττός, 2010: 66). Επιπροσθέτως, είναι δυνατόν να προκύψει αντίφαση στο επίπεδο του σημασιολογικού περιεχομένου μεταξύ των λεκτικών και των μη λεκτικών στοιχείων της συμπεριφοράς, φαινόμενο που είναι γνωστό ως «σύγκρουση διαύλων» και που επίσης έχει αρνητικά αποτελέσματα (Bugental, Kaswan & Love, 1970· Mehrabian, 1972). Δηλαδή, η ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής συμπεριφοράς και των κινήσεων που τη συνοδεύουν δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία.

Οι κινήσεις των χεριών του εκπαιδευτικού επηρεάζονται από το πολιτισμικό του περιβάλλον και εξαρτώνται από την προσωπικότητά του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να συντονίζει τη λεκτική του συμπεριφορά με τις κινήσεις των χεριών του. Επιπροσθέτως, αν στην τάξη του υπάρχουν μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, οφείλει να εξοικειωθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά τους. Αναγκαίο είναι, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να πλησιάσουν τους μαθητές τους, να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα που σχετίζονται με τη μη λεκτική συμπεριφορά των τελευταίων (Remland et al., 1991: 215· Wolfgang, 1979: 48· Grove, 1976: 1). Άλλωστε, η γνώση του μη λεκτικού κώδικα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση επικοινωνίας και συνεργασίας, σε περιπτώσεις στις οποίες η γλώσσα δεν αποτελεί κύριο μέσο επικοινωνίας. Ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον, οι μαθητές εκτιμούν με διαφορετικό τρόπο τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Εκπαιδευτικοί προερχόμενοι από μεσογειακά κράτη επιδιώκουν στενότερη επαφή με τους μαθητές. Αντιθέτως, εκπαιδευτικοί που προέρχονται από κράτη της Βορείου Ευρώπης αποφεύγουν ανάλογη επαφή (Βρεττός, 2010: 66-67).

Όπως προαναφέρθηκε, ορισμένες κινήσεις των χεριών και του σώματος του εκπαιδευτικού οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, ενώ άλλες σε αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, το σταύρωμα των χεριών στο στήθος και το σταύρωμα των ποδιών δημιουργούν απόσταση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Τα σταυρωμένα χέρια στο πίσω μέρος του σώματος δείχνουν άκαμπτη στάση, ενώ τα χέρια στην τσέπη – για μεγάλο χρονικό διάστημα – εκφράζουν έλλειψη σοβαρότητας και ανεμελιά. Τα κρεμασμένα χέρια εξωτερικεύουν τη νωχέλεια και την απροθυμία του εκπαιδευτικού. Όταν ο εκπαιδευτικός στέκεται πίσω από την έδρα και στηρίζει τα χέρια σε αυτή, δίνει την εντύπωση ότι επιθυμεί να προβληθεί ενώπιον των μαθητών

του. Στην περίπτωση που απλώνει τα χέρια του με τις παλάμες στραμμένες προς τους μαθητές ή τα φέρνει στο ύψος του στήθους με τις παλάμες στραμμένες προς τον ίδιο, τα χέρια λειτουργούν ως διαχωριστικές γραμμές που απομακρύνουν τον εκπαιδευτικό από τους μαθητές του. Ευνοϊκό κλίμα δημιουργούν οι χαλαρά ανοιχτές παλάμες, οι οποίες δίνουν την εντύπωση ότι τα χέρια τείνουν να αγκαλιάσουν τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει διάφορες κινήσεις και να διαχειριστεί καλύτερα την τάξη του, αν το ένα χέρι του αγγίζει το άλλο στο ύψος του στήθους. Επιπλέον, αυτή η στάση δείχνει ηρεμία, αυτοσυγκέντρωση και ετοιμότητα. Όταν ο εκπαιδευτικός έχει τα χέρια ελαφρώς σηκωμένα στο στήθος και κάνει ένα μικρό βήμα προς τα πίσω, δείχνει ότι αφήνει ελεύθερο πεδίο στους μαθητές και αποφεύγει προσωρινά οποιαδήποτε παρέμβαση. Έτσι, επιδρά θετικά στους μαθητές του, βοηθώντας τους να αυτοσυγκεντρωθούν και να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στην αντιμετώπιση ενός προβλήματος (Βρεττός, 2010: 67-68).

Με τις κινήσεις των χεριών και του σώματός του ο εκπαιδευτικός μπορεί να «πλησιάσει» τους μαθητές του και να τους δραστηριοποιήσει. Μέσω αυτής της μορφής μη λεκτικής συμπεριφοράς, αν αυτή αξιοποιηθεί κατάλληλα, μπορεί να επιτευχθεί η ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές.

Όσον αφορά στη στάση και θέση του σώματος, και αυτές εκφράζουν διαπροσωπικές διαθέσεις και στάσεις. Οι στάσεις του σώματος – ορθή, καθιστή, γονυπετής, ύπτια, πρόσθια θέση, βαθύ κάθισμα – βρίσκονται σε συνάρτηση με συναισθηματικές καταστάσεις, που εκδηλώνονται ως άμεσες φυσιολογικές αντιδράσεις των συναισθημάτων ή ως μορφές ενός συμβολικού τρόπου έκφρασης (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 64). Η ομιλία συνοδεύεται από στάσεις του σώματος, όπως και από κινήσεις των χεριών και του σώματος, με τη διαφορά ότι αυτές είναι βραδύτερες (Mehrabian, 1972).

Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αγνοεί ότι οι κινήσεις και η στάση του σώματος αποτελούν πηγή πληροφοριών. Έχει διαπιστωθεί ότι είναι ευκολότερο κάποιος να ελέγξει την έκφραση του προσώπου του, ενώ δεν είναι το ίδιο εύκολο να ελέγξει τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του. Για το λόγο αυτό οι κινήσεις και η στάση του σώματος αποτελούν αυθεντικότερη πηγή πληροφοριών (Ekman & Friesen, 1967: 711· Ekman & Friesen, 1972: 353). Έρευνες έδειξαν ότι οι κινήσεις και η στάση του σώματος επηρεάζονται από τη συναισθηματική σχέση των

υποκειμένων μεταξύ τους και το αντίστροφο (Mehrabian, 1968a: 296· Mehrabian, 1969: 359). Τα υποκείμενα, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, τηρούσαν μεγαλύτερη απόσταση από πρόσωπα που δεν συμπαθούσαν. Αντιθέτως, πλησίαζαν περισσότερο άτομα στα οποία είχαν συμπάθεια. Τα υποκείμενα έκαναν διάφορες κινήσεις και χαμογελούσαν, όταν επεδίωκαν να προκαλέσουν την προσοχή του άλλου και να τον προδιαθέσουν ευνοϊκά. Όταν δεν υπήρχε συμπάθεια μεταξύ των υποκειμένων, σταύρωναν τα χέρια τους. Κλίνοντας τα υποκείμενα το σώμα τους προς τα πίσω, προδιέθεταν αρνητικά τους άλλους. Αντίθετα, τους προδιέθεταν θετικά, κλίνοντάς το σώμα τους προς τα εμπρός (Rosenfeld, 1965: 120· Rosenfeld, 1966: 65).

Επιπλέον, οι κινήσεις και η στάση του σώματος ενός ομιλητή επηρεάζουν τους ακροατές. Αποδείχθηκε από έρευνες ότι η στάση των χεριών του ομιλητή επηρεάζει τις διαθέσεις του συνομιλητή του (Mashotka, 1965: 33). Τα ανοιχτά χέρια και η χαλαρή στάση του σώματος προκαλούν θετική διάθεση. Αντιστοίχως όμως και ο συνομιλητής επηρεάζει τη συμπεριφορά του ομιλητή. Προέκυψε από έρευνες ότι όταν ο ομιλητής διαπιστώσει ότι ο συνομιλητής του μιμείται τη στάση του σώματός του, ο ομιλητής είναι δυνατό να υποχωρήσει και να μεταβάλει γνώμη (Dabbs, 1969: 337). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η αλλαγή των κινήσεων του σώματος του ακροατή συγχρονίζεται με την αλλαγή των κινήσεων του ομιλητή, φαινόμενο που ονομάστηκε αλληλεπιδραστική συγχρονία (interactional synchrony) (Condon & Ogston, 1966). Οι δε μη λεκτικές αντιδράσεις του ακροατή έχουν ταξινομηθεί σε τρεις κατηγορίες: σε κινήσεις που εξελίσσονται αναλόγως με την ομιλία και την ανατροφοδότηση, στον αντικατοπτρισμό και τη μίμηση των κινήσεων και στη γενική συμπεριφορά του ακροατή (Kendon, 1970). Έχουν ακόμη καταγραφεί μη λεκτικά σήματα με τη βοήθεια των οποίων επιτυγχάνεται και κατευθύνεται ο συντονισμός ανάμεσα στον ακροατή και τον ομιλητή. Έχουν προσδιοριστεί τα εξής: σήματα όταν ένας ακροατής επιθυμεί να πάρει το λόγο, όταν ο ομιλητής θέλει να διατηρήσει το λόγο, όταν ο ομιλητής δίνει το λόγο σε άλλον και όταν ένας ακροατής δεν δέχεται να πάρει το λόγο (Kendon, 1970· Meltzer et al., 1971· Duncan, 1972).

Και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των ατόμων επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και τη μεταξύ τους επικοινωνία. Σχετική έρευνα έδειξε ότι το σώμα των υποκειμένων ήταν ελεύθερο και χαλαρό, όταν έρχονταν σε επικοινωνία με άλλα από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Αντιθέτως, το σώμα τους ήταν σφιγμένο, όταν

έρχονται σε επικοινωνία με άτομα από υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Goffman, 1961: 25). Επίσης, μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα για τις διαθέσεις, τις στάσεις, την προσωπικότητα και την κοινωνική θέση του άλλου από τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του. Η χαλαρή στάση του σώματος, σε αντίθεση με τη συμμετρική στάση, δηλώνουν προέλευση από ανώτερη κοινωνική τάξη και είναι χαρακτηριστικό ατόμου με αίσθημα υπεροχής (Mehrabian, 1972: 35). Ενώ, από διαπολιτισμικές έρευνες, προέκυψε ότι οι κινήσεις και η στάση του σώματος δεν εκφράζουν όμοια συναισθήματα και διαθέσεις ανεξάρτητα από το πολιτισμικό περιβάλλον (Hewes, 1955: 231· Hewes, 1957: 123).

Όσον αφορά στις κινήσεις και τη στάση του κεφαλιού, υποστηρίζεται ότι αυτές έχουν συγκεκριμένο νόημα. Αντίθετα, το κάτω μέρος του σώματος συνήθως μένει «βουβό». Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι κινήσεις του δεν ελκύουν με άμεσο τρόπο την προσοχή του άλλου (Βρεττός, 2010: 70). Επιπροσθέτως, συνδυασμένες κινήσεις του σώματος έχουν συγκεκριμένη σημασία και προδίδουν τον εσωτερικό κόσμο του υποκειμένου. Το άγγιγμα της μύτης φανερώνει αμηχανία, το τρίψιμό της δείχνει σκεπτικισμό, το τρίψιμο ή το χάιδεμα του μετώπου δηλώνει αμηχανία, ανασφάλεια, άγχος, η βιαστική απομάκρυνση των γυαλιών φανερώνει θυμό και υπερένταση, το άνοιγμα του σακακιού δείχνει άνεση, το πιάσιμο των χεριών της καρέκλας ανασφάλεια και άγχος. Επίσης, όταν το υποκείμενο στέκεται, το σταύρωμα των ποδιών δείχνει ασφάλεια, άνεση ή αλαζονεία και το σταύρωμα των ποδιών προς το μέρος του συνομιλητή – όταν το υποκείμενο κάθεται – σημαίνει διάθεση για συνεργασία και δείχνει αισθήματα συμπάθειας. Το χτύπημα των ποδιών δηλώνει ανασφάλεια ή αλαζονεία, το σταύρωμα των ποδιών γύρω από τα πόδια της καρέκλας δηλώνει ανασφάλεια και τα πόδια προς τα πίσω αποστροφή και επιθετικότητα. Ωστόσο, δεν αντιδρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με τις ίδιες κινήσεις στα ερεθίσματα που προέρχονται από τους μαθητές τους ούτε εκδηλώνουν τις ίδιες μορφές συμπεριφοράς (Βρεττός, 2010: 71).

Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες διακρίνεται αντιφατικότητα των κινήσεων του εκπαιδευτικού. Αυτή θα πρέπει να αποφεύγεται, καθώς επηρεάζει την εμπιστοσύνη των μαθητών στον διδάσκοντα. Η καρέκλα ή η έδρα λειτουργούν ως προστατευτική ασπίδα, όταν ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να ελέγξει τις κινήσεις όλου του σώματός του. Κάποιες φορές ο εκπαιδευτικός αισθάνεται νευρικότητα και

ανασφάλεια, που τις μεταδίδει στους μαθητές του μετακινούμενος διαρκώς μέσα στην αίθουσα. Η συνεχής μετακίνηση μέσα στην αίθουσα δηλώνει ανάμικτα συναισθήματα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί προβλήματα προσοχής στους μαθητές του, όταν κινείται ή στέκεται στο πίσω μέρος της αίθουσας και συγχρόνως μιλάει ή διαβάζει και επεξηγεί αυτό που είναι σημειωμένο στον πίνακα. Η παραμονή του εκπαιδευτικού στο πίσω μέρος της αίθουσας, χωρίς να προκαλέσει απόσπαση της προσοχής των μαθητών του, ενδείκνυται σε περιπτώσεις προβολής μιας ταινίας ή ενός αντικειμένου με τη βοήθεια ενός μέσου διδασκαλίας, κατά την εκτέλεση πειράματος ή κατά την επίδειξη ενός αντικειμένου από έναν μαθητή. Επιπλέον, η επίμονη παρουσία του εκπαιδευτικού δίπλα στους μαθητές είναι δυνατόν να έχει αρνητικά αποτελέσματα κατά τη διάρκεια μιας εργασίας (Βρεττός, 2010: 72).

Δεν συνιστάται ο εκπαιδευτικός να βηματίζει διαρκώς μέσα στην αίθουσα ή να στέκεται στο ίδιο σημείο εντελώς ακίνητος. Θα πρέπει, μη χάνοντας την οπτική επαφή με τους μαθητές, να αλλάζει θέση χωρίς να κάνει βεβιασμένα βήματα και νευρικές κινήσεις (Βρεττός, 2010: 73). Οι εκπαιδευτικοί, όπως διαπιστώθηκε και από σχετική έρευνα, κινούνται σε ορισμένα τμήματα της αίθουσας. Πιο συγκεκριμένα, το 45% των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συνέβαινε χώρο που αντιστοιχούσε στο 1/12 του εμβαδού της τάξης (Rivlin & Rothenberg, 1975: 39).

Ο εκπαιδευτικός φανερώνει τη νευρικότητα και την ανασφάλειά του όχι μόνο με την άκαμπτη στάση του σώματός του, αλλά και με το χαλάρωμά του ή με το να στηρίζεται στον τοίχο και στον πίνακα. Αυτή όμως η συμπεριφορά, αν συνδυαστεί με κατεβασμένο κεφάλι, σταυρωμένα πόδια ή χέρια στις τσέπες, μπορεί να εκπέμψει διαφορετικά σήματα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δραστηριοποιηθεί με αποτελεσματικό τρόπο τη «γλώσσα του σώματος» μόνον όταν στέκεται. Η χαλαρή και ήρεμη στάση του σώματος δείχνει χαλάρωμα, άνεση και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να στέκεται σε ανοικτό χώρο και να μεταφέρει το βάρος του σώματός του από το ένα πόδι στο άλλο. Τα χέρια του πρέπει να κινούνται περίπου στο ύψος του στήθους, μακριά από το σώμα, με τις παλάμες ανοικτές και στραμμένες προς το μέρος του. Αυτές οι κινήσεις των χεριών δηλώνουν θετικά συναισθήματα και στάση, ηρεμία και αυτοσυγκέντρωση. Η επικοινωνία με τον μαθητή δεν θα πρέπει να διακόπτεται από την έδρα ή από άλλα αντικείμενα (Βρεττός, 2010: 73-74).

Οι περιττές και άσκοπες κινήσεις θα πρέπει να αποφεύγονται, γιατί αποσπών την προσοχή των μαθητών και τους αποπροσανατολίζουν. Ο εκπαιδευτικός σταυρώνει τα χέρια στο στήθος ή τα βάζει στις τσέπες, προκειμένου να αποφύγει τις περιττές κινήσεις ή το κρέμασμα των χεριών. Η πρώτη μπορεί να ερμηνευθεί ως κίνηση περισυλλογής ή να θεωρηθεί ως εκδήλωση ανασφάλειας, αν παραταθεί και συνδυαστεί με άλλες κινήσεις – σκύψιμο του κεφαλιού, βήματα προς τα πίσω. Τα χέρια στις τσέπες αρχικά δίνουν την εντύπωση της άνεσης και της χαλαρότητας, όμως μπορεί να ερμηνευθούν στη συνέχεια ως ενέργεια άγχους. Η νευρικότητα και η ανασφάλεια του εκπαιδευτικού φανερώνονται και με το παίξιμο ή το σφίξιμο διαφόρων αντικειμένων. Αρνητικά συναισθήματα προκαλούνται στους μαθητές και όταν ο εκπαιδευτικός κρατά και συμβουλεύεται διαρκώς τις σημειώσεις του, διότι χάνει την οπτική επαφή με τους μαθητές και δίνει την εντύπωση ότι είναι απροετοίμαστος. Όταν ο εκπαιδευτικός αφηγείται ή όταν προσπαθεί να επαναφέρει στην τάξη κάποιον μαθητή ή απευθύνεται σε συγκεκριμένο μαθητή για τη δραστηριοποίηση του διαλόγου, τότε επιβάλλεται να στέκεται. Μπορεί δε να καθίσει στη διάρκεια μιας συζήτησης. Το καλύτερο είναι να ακουμπά στο μπροστινό μέρος της έδρας και να στηρίζει τουλάχιστον το ένα πόδι του στο δάπεδο, για να έχει ευελιξία κινήσεων (Βρεττός, 2010: 75).

Κινήσεις που προκαλούν απωθητικά συναισθήματα στους μαθητές θα πρέπει να αποφεύγονται. Ο προτεταμένος δείκτης του χεριού, εκφράζει επιθετικότητα και υπεροχή, ενώ ο κατεβασμένος δείκτης σημαίνει υποχωρητικότητα και άγχος. Η υπεροπτική κλίση του κεφαλιού προς τα πίσω σε παρατήρηση ή απάντηση του μαθητή δηλώνει υπεροχή του εκπαιδευτικού και προδίδει την απώλεια αυτοελέγχου. Ο χλευασμός, τα σήματα ανίας και ανυπομονησίας προκαλούν επίσης αρνητική στάση του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό και στο μάθημα (Βρεττός, 2010: 75-76).

Όσον αφορά στις κινήσεις και στη στάση του σώματος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον πίνακα, θα σημειώσουμε ότι ο εκπαιδευτικός δεν διακόπτει απόλυτα την οπτική επαφή με τους μαθητές του και είναι σε θέση να τους ελέγχει, όταν δεν στέκεται με το πρόσωπο συνεχώς στραμμένο προς τον πίνακα, δεν στρέφει μόνο το κεφάλι του προς τους μαθητές με κατεβασμένο το βραχίονα, αλλά στρέφει το επάνω

μέρος του σώματός του προς αυτούς με σηκωμένο το βραχίονα στο ύψος του στέρνου (Βρεττός, 2010: 76).

Πριν κλείσουμε, αξίζει να σημειωθεί ότι για την έρευνα της κινητικής συμπεριφοράς του ανθρώπου αναπτύχθηκαν διάφορα κατηγορικά συστήματα: το σύστημα του Ekman (1978) για την ταξινόμηση και ανάλυση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, το σύστημα του Mahl (1968), ο οποίος χρησιμοποιεί γενικές και περιγραφικές κινητικές μονάδες και ταξινομεί τις κινήσεις σε διάφορες υποκατηγορίες από επικοινωνιακές κινήσεις του σώματος, το σύστημα του Rosenfeld (1965), που επιδιώκει την άμεση κωδικοποίηση των παρατηρούμενων κινήσεων του σώματος και άλλα παρόμοια συστήματα – όπως τα συστήματα των Jones και Narva, (1955), των Jones και Hanson (1961), του Sainesbury (1955), των Dittman και Llewellyn (1969). Στα συστήματα όμως αυτά ασκήθηκε κριτική. Χαρακτηρίστηκαν ως μονοδιάστατα. Επιπλέον, προϋποθέτουν ότι ο παρατηρητής αντιλαμβάνεται τα γεγονότα όπως τα αντιλαμβάνονται και οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία (Smith, 1979b).

Οι κινήσεις των χεριών και του σώματος, η στάση του σώματος είναι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, μέσω των οποίων συντελείται η εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου και αποκτούν νόημα, όταν συνδυαστούν με την όλη συμπεριφορά του. Στην εκπαιδευτική διαδικασία – υπό κατάλληλες προϋποθέσεις – μπορούν να λειτουργήσουν με θετικό τρόπο, ούτως ώστε να υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

2.3.1. Τύποι χειρονομιών

Υπάρχουν διάφορα είδη χειρονομιών. Ένας τύπος τους ονομάζεται *εμβληματικός* (emblematic). Άλλα είδη χειρονομιών είναι η *προτασιακή* (propositional gesture) και η *αναφορική* (referential gesture). Υπάρχουν ακόμη οι *αυθόρμητες χειρονομίες* (spontaneous gestures), οι οποίες διακρίνονται στις *εικονιστικές* και στις *μη εικονιστικές*. Οι εικονιστικές χειρονομίες ακολουθούν συνήθως τις εξής φάσεις: τη φάση της προετοιμασίας, τη φάση της εκτέλεσης και τη φάση της επαναφοράς ή αναίρεσης. Οι μη εικονιστικές χειρονομίες – για παράδειγμα, οι ρυθμικές κινήσεις – συντελούνται σε δύο φάσεις (Πουρκός, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, όταν αναφερόμαστε στην έννοια των χειρονομιών, συνήθως αναφερόμαστε σε έναν τύπο τους που καλείται *εμβληματικός*. Η χειρονομία «okay» είναι ένα παράδειγμα εμβληματικής χειρονομίας. Οι χειρονομίες αυτές είναι πολιτισμικά καθορισμένες, δηλαδή διαφέρουν ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο ή η ίδια χειρονομία ενδέχεται να έχει διαφορετικό νόημα από πολιτισμό σε πολιτισμό, είναι προϊόν πολιτιστικών συμβάσεων και συνήθως οι εν λόγω χειρονομίες χρησιμοποιούνται συνειδητά (Efron, 1941· Ekman & Friesen, 1969· Πουρκός, 2002). Η *προτασιακή* και η *αναφορική χειρονομία* είναι χειρονομίες που χρησιμοποιούνται εν γνώσει του ομιλούντος υποκειμένου. Για παράδειγμα, όταν κάποιος δείχνει με το χέρι του μία καρέκλα και συγχρόνως λέει «παρακαλώ καθίστε», κάνει μία προτασιακή χειρονομία. Αναφορική ονομάζεται η χειρονομία που κάνουμε προκειμένου να δειχθεί – με κατηγορίες συμβολικού χώρου – το μέγεθος ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης. Οι δε *αυθόρμητες χειρονομίες* χρησιμοποιούνται για να μεταφέρουν πληροφορίες, παράγονται κατά τη διάρκεια της ομιλίας και τη συνοδεύουν, είναι παρούσες σε όλα τα πλαίσια. Να σημειωθεί ότι οι χειρονομίες δεν αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση της ομιλίας. Ωστόσο, οι ακροατές λαμβάνουν υπ' όψιν τις χειρονομίες του ομιλητή. Επίσης, όταν οι ενήλικες αξιολογούν τις γνώσεις των παιδιών, λαμβάνουν υπ' όψιν τις χειρονομίες των τελευταίων (Goldin-Meadow, Wein & Chang, 1992). Οι χειρονομίες τείνουν να εκφράζουν τις πραγματικές επικοινωνιακές προθέσεις του ομιλητή. Επειδή οι χειρονομίες σπανίως ψεύδονται ή σφάλλουν, οι ακροατές – βασιζόμενοι στις χειρονομίες του ομιλητή – μπορούν να διορθώσουν ακόμη και τα λάθη που γίνονται από τον ομιλητή (McNeill, 1992).

Όπως προαναφέραμε, οι *αυθόρμητες χειρονομίες* διακρίνονται στις *εικονιστικές* και στις *μη εικονιστικές*. Οι *εικονίζουσες* ή *εικονιστικές* ή *απεικονιστικές* ή *εικονογραφικές χειρονομίες* είναι συνδεδεμένες άρρηκτα με το σημασιολογικό περιεχόμενο της ομιλιακής πράξης, απεικονίζουν πτυχές ή χαρακτηριστικά της πράξης ή του συμβάντος που περιγράφει η ομιλιακή πράξη (McNeill & Levy, 1982). Αυτού του είδους οι χειρονομίες δεν εστιάζουν την προσοχή τους σε όλα τα χαρακτηριστικά που εκφράζονται σε μια ομιλιακή πράξη. Παρενθετικά να αναφέρουμε ότι η τοποθέτηση μιας χειρονομίας στις εικονίζουσες ή στις μη εικονίζουσες εξαρτάται από τη γνώση που υπάρχει για το πλαίσιο της πράξης. Η γνώση και η κοινή εμπειρία μάς βοηθά να αντιλαμβανόμαστε το νόημα των

χειρονομιών του ομιλητή, καθώς αυτός μιλά. Οι εικονίζουσες χειρονομίες σχετίζονται με την προοπτική από την οποία βιώνεται και εξιστορείται μια πράξη. Οι χειρονομίες και η ομιλία μπορεί να μεταφέρουν πληροφορίες για μία συγκεκριμένη κατάσταση, για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή για ένα συγκεκριμένο συμβάν. Ωστόσο, ο κάθε τομέας περιλαμβάνει κάτι που ο άλλος τομέας δεν λαμβάνει υπ' όψιν (Πουρκός, 2002).

Οι *μεταφορικές χειρονομίες* παρουσιάζουν μια αφαιρετική ιδέα. Η μεταφορική χειρονομία σχετίζεται με τη βάση, τον τομέα-πηγή (source domain), που είναι η συγκεκριμένη ολότητα ή πράξη, η οποία εκφράζεται από τη μεταφορική χειρονομία. Επίσης, σχετίζεται με τον τομέα-στόχο (target domain), που είναι η αφαιρετική έννοια στην οποία αναφέρεται η μεταφορική χειρονομία. Η διαδικασία βασίζεται στο ότι ο τομέας βάσης χρησιμοποιεί δομές από την εμπειρία – την αισθησιοκινητική – και τις προβάλλει στον τομέα-στόχο, ο οποίος είναι συνήθως πιο αφαιρετικός. Παράδειγμα αφαιρετικής χειρονομίας είναι η χειρονομία που κάνουμε όταν λέμε τη φράση «Είμαι έως εδώ» και η οποία δηλώνει αγανάκτηση (Πουρκός, 2002).

Με τις *δεικτικές χειρονομίες* δείχνουμε σε ένα φαντασιακό χώρο συγκεκριμένα αντικείμενα, ιδέες, οντότητες, συμβάντα που θεωρούμε ότι λαμβάνουν μέρος σε μια κατάσταση (Πουρκός, 2002).

Όταν το ένα ή και τα δύο χέρια κινούνται εναρμονιζόμενα εν μέρει με το ρυθμό της ομιλίας, τότε έχουμε τις αποκαλούμενες *ρυθμικές χειρονομίες*. Οι κατηγορίες των ρυθμικών κινήσεων είναι περιορισμένες και τείνουν να έχουν την ίδια μορφή ανεξαρτήτως του περιεχομένου (McNeill & Levy, 1982). Οι ρυθμικές χειρονομίες αποκαλύπτουν την άποψη του ομιλητή σε σχέση με την ολότητα του λόγου του. Τα παιδιά παράγουν ρυθμικές χειρονομίες στα σημεία του λόγου τους που παρουσιάζουν δυσκολίες (Butterworth & Beattie, 1978· Butterworth & Hadar, 1989). Όσον αφορά στους ενήλικες, οι ρυθμικές κινήσεις τους συνοδεύουν τις ασυνέχειες, οι οποίες δημιουργούνται στη ροή του λόγου τους, δίνοντας μια δομή στο μετααφηγηματικό επίπεδο – όσον αφορά στην ομιλία και στο πλαίσió της. Οι εν λόγω κινήσεις δίνουν πληροφορίες που παρέχουν ένα αξιολογικό ή ένα προσανατολιστικό σχόλιο ή μια δομή μέσα στην οποία εκτυλίσσεται η γραμμή πλοκής. Με αυτές τις χειρονομίες τα συμβάντα στο μεταεπίπεδο του λόγου εισάγονται άμεσα στην αφήγηση, καταδεικνύοντας πως ό,τι αναφέρεται για το συμβάν σχετίζεται με την

αφηγηματική αλυσίδα των συμβάντων. Πρόκειται για χειρονομίες που φωτίζουν τις ασυνέχειες στη χρονική αλληλουχία. Συνήθως οι ρυθμικές χειρονομίες είναι σύντομες (Πουρκός, 2002).

Τέλος, οι *συνδεδεμένες χειρονομίες* συνδέουν θεματικά σχετιζόμενα, αλλά προσωρινά ξεχωριστά μέρη του λόγου. Τονίζουν τις συνέχειες στη χρονική αλληλουχία, είναι εκλεκτικές ως προς τη μορφή τους και μπορεί να αποτελούνται από εικονίζουσες, μεταφορικές, δεικτικές ή και από ρυθμικές χειρονομίες. Για παράδειγμα, οι πολιτικοί κάνουν συχνά στη διάρκεια των πολιτικών λόγων τους συνδεδεμένες ρυθμικές χειρονομίες (Πουρκός, 2002).

Όπως σημειώσαμε και προηγουμένως, οι κινήσεις των χεριών, οι χειρονομίες είναι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, μέσω των οποίων συντελείται η εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου. Οι κινήσεις αυτές αποκτούν νόημα, όταν συνδυαστούν με την όλη συμπεριφορά του ατόμου. Στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να λειτουργήσουν με θετικό τρόπο, ούτως ώστε να υπάρχει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη.

2.4. Απόσταση και επικοινωνία

Η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά των ατόμων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης προσδιορίζονται από τη θέση που θα καταλάβουν τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή και από την απόσταση που θα τηρήσουν μεταξύ τους. Οι συνδιαλεγόμενοι τηρούν μεταξύ τους απόσταση – διαπροσωπική απόσταση και διαπροσωπικό ύψος. Επιπλέον, σημαντικός στην επικοινωνία είναι και ο προσανατολισμός – τα σώματα των συνομιλητών βρίσκονται σε συγκεκριμένη γωνία το ένα προς το άλλο. Η διαρρύθμιση και διαμόρφωση του χώρου είναι εξίσου ουσιώδη (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 65).

Σε μια συζήτηση τα άτομα μπορεί να σχηματίζουν κυκλική διάταξη. Σε αυτού του είδους τη διάταξη τα άτομα έχουν ίσα δικαιώματα για συμμετοχή στη συζήτηση. Αντιθέτως, στις περιπτώσεις που τα άτομα σχηματίζουν παραλληλόγραμμη ή τριγωνική διάταξη, πρωταρχικό ρόλο παίζει ο κύριος ομιλητής, ο οποίος λαμβάνει θέση στο μέσο της στενής πλευράς του παραλληλογράμμου ή στην κορυφή του

τριγώνου (Βρεττός, 2010: 77). Έρευνες έδειξαν ότι σε ένα στρογγυλό ή πολυγωνικό τραπέζι ο κύριος ομιλητής καταλαμβάνει μια περίοπτη θέση, ενώ οι υπόλοιποι τοποθετούνται σε διάφορες θέσεις απέναντί του (Sommer, 1961: 99· Sommer, 1969: 35). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας, τα υποκείμενα καταλαμβάνουν μια θέση, η οποία θα τα βοηθήσει να διαδραματίσουν το ρόλο που – κατά τη γνώμη τους – μπορούν και ελπίζουν να διαδραματίσουν ή που οι άλλοι αναμένουν από αυτά (Strodtbeck & Hook, 1961: 397). Στο πλαίσιο ερευνών επιβεβαιώθηκε ότι τα λιγότερο κυριαρχικά άτομα καταλαμβάνουν συγκεκριμένα, μη ανταγωνιστικά πεδία, όπως απόμερες γωνίες (Esser et al., 1965). Επιπροσθέτως, οι θέσεις που καταλαμβάνουν τα άτομα επηρεάζουν και τη μεταξύ τους σχέση. Από έρευνα προέκυψε ότι τα υποκείμενα που είχαν ανταγωνιστικές τάσεις κάθονταν το ένα απέναντι στο άλλο, ενώ δίπλα-δίπλα ή διαγώνια κάθονταν τα υποκείμενα που συνεργάζονταν και αλληλοβοηθούνταν. Με αυτόν τον τρόπο μπορούσαν, με ελαφρά στροφή του κεφαλιού, να βλέπει το ένα το άλλο (Sommer, 1965a: 337). Διαπιστώθηκε ότι τα άτομα που αλληλοσυμπαθιούνται πάντα βρίσκουν τρόπο να καθίσουν το ένα κοντά στο άλλο (Rosenfeld, 1965). Όσο πιο μεγάλη δε είναι η απόσταση, τόσο πιο έντονη είναι η οπτική επαφή ανάμεσα στα άτομα που αλληλεπιδρούν (Argyle & Dean, 1965).

Όσον αφορά στη διδασκαλία, η θέση των μαθητών στην αίθουσα και η απόστασή τους από τον εκπαιδευτικό προσδιορίζουν τη λεκτική και τη μη λεκτική τους συμπεριφορά και επηρεάζουν το ρόλο που θα διαδραματίσουν κατά τη διδασκαλία, τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό και τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους. Από έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών εκδηλώθηκαν και προβλήθηκαν μέσω της λεκτικής και της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να σημειώσουν τις ανάλογες επιδόσεις (Rosenthal & Jacobson, 1968). Αποδείχθηκε από έρευνες ότι οι μαθητές με καλές επιδόσεις κάθονταν κοντά στον εκπαιδευτικό και ανέπτυσαν οπτική επαφή με αυτόν. Οι αδύνατοι μαθητές κάθονταν μακριά του (Brophy & Good, 1970: 365· Rist, 1970: 411). Άλλη έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν περισσότερο στους μαθητές που κάθονταν στις πρώτες σειρές των θρανίων και ιδιαίτερα σε αυτούς που κάθονταν δεξιά τους (Delefos & Jackson, 1972: 119). Στο πλαίσιο άλλης έρευνας δώδεκα εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ονοματίσουν τους καλούς και αδύνατους μαθητές τους. Οι περισσότεροι αδύνατοι μαθητές κάθονταν στο πίσω μέρος της

αίθουσας, ενώ οι καλοί μαθητές κάθονταν στις δύο πρώτες σειρές των θρανίων (Brooks & Rogers, 1981: 201). Επιπλέον, από ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι οι περισσότερο δραστήριοι μαθητές επιλέγουν να καθίσουν σε κεντρικές θέσεις, αλλά και λιγότερο δραστήριοι μαθητές, όταν κάθονται σε κεντρικές θέσεις, συμμετέχουν περισσότερο (Koneya, 1976: 265). Από άλλη έρευνα προέκυψε ότι η απόσταση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του επηρεάζει τις επιδόσεις των τελευταίων και τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι πιο αγαπητοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που στέκονταν κοντά στους μαθητές τους. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούσαν τους μαθητές τους περισσότερο (Chaikin, 1978: 588). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας, η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών που κάθονται σε κεντρικές θέσεις αυξάνει σε συχνότητα και οι μαθητές που άλλαζαν θέση σημείωναν μεγαλύτερες επιδόσεις από εκείνους που επέλεξαν τις ίδιες θέσεις (Breed & Colaiuta, 1974: 75).

Η διάταξη των θρανίων είναι σημαντική και επηρεάζει την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή. Η τοποθέτηση των θρανίων σε ημικόκλιο, όπου ο εκπαιδευτικός καταλαμβάνει θέση μεταξύ των δύο άκρων του, εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών (Sommer, 1965b, 38). Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές προτιμούν ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται μεταξύ τους και ότι σε αυτήν την περίπτωση τον κοιτάζουν περισσότερο χρόνο, γράφουν περισσότερο και παίρνουν το λόγο συχνότερα (Rubin, 1972: 44· Breed & Colaiuta, 1974: 75). Διαπιστώθηκε από έρευνα με φοιτητές ότι οι φοιτητές που κάθονταν στη μέση της μεγάλης πλευράς ενός ορθογωνίου τραπεζιού ή στη στενή πλευρά του συμμετείχαν ενεργά, ενώ όσοι δεν συμμετείχαν κάθονταν κατά κύριο λόγο στις γωνίες (Hare & Bales, 1963: 480). Ωστόσο, η παραδοσιακή διάταξη των θρανίων είναι η πιο ευέλικτη και ευνοεί διάφορους σχηματισμούς των θρανίων για ομαδική ή ατομική εργασία (Βρεττός, 2010: 80).

Η αρχιτεκτονική κατασκευή, η διαρρύθμιση του σχολείου ασκούν και αυτές επίδραση στη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητή. Ιδιαίτερος οι επιμέρους αρχιτεκτονικοί συνδυασμοί, η χρήση και η ωφέλιμη αξιοποίηση των χώρων του σχολείου ασκούν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά (Hereford & Hecker, 1963: 48). Σχετική έρευνα, η οποία ασχολήθηκε με την επίδραση που ασκεί το περιβάλλον και οι συνθήκες μάθησης στη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών, έδειξε ότι οι

αίθουσες που δεν είχαν παράθυρα ή αυτές που χρησιμοποιούνταν ως εργαστήρια ήταν οι χειρότερες. Τα υποκείμενα της έρευνας κάθονταν συνήθως απέναντι από τον εκπαιδευτικό και απέφευγαν να καθίσουν δίπλα του. Οι δύο θέσεις αριστερά και δεξιά του διδάσκοντος ήταν σχεδόν πάντα ελεύθερες και όταν τα υποκείμενα κάθονταν σε αυτές, παρέμεναν σιωπηλά. Επίσης, προέκυψε ότι όσο μεγάλωνε η απόσταση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, όσο περιοριζόταν η οπτική επαφή τους, τόσο υποχωρούσε η συμμετοχή τους στο μάθημα (Sommer, 1969: 35). Από άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι καλοί μαθητές, ακόμα και αν αλλάζουν θέση, παραμένουν καλοί. Οι δε αδύνατοι μαθητές βελτιώνονται, αν καθίσουν σε μπροστινά θρανία (Daum, 1972: 35). Από άλλη έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με τους μαθητές που κάθονταν στα μπροστινά θρανία και οι μαθητές που κάθονταν σε αυτές τις θέσεις ή πλησίαζαν τον εκπαιδευτικό γίνονταν πιο προσεκτικοί και είχαν θετικότερες επιδόσεις. Επομένως, η απόσταση του εκπαιδευτικού από το μαθητή επηρεάζει τη στάση του πρώτου απέναντι στον δεύτερο ασχέτως των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή (Schwebel & Cherlin, 1972: 543).

Οι μαθητές που κάθονται στα πίσω θρανία και στα δύο πίσω άκρα της αίθουσας βρίσκονται έξω από τη ζώνη δράσης του εκπαιδευτικού (Adams & Biddle, 1970: 28). Προκειμένου να μην υπάρχουν δυσκολίες στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, θα πρέπει ο μαθητής να είναι σε θέση να βλέπει ολόκληρο το σώμα του εκπαιδευτικού, όταν ο τελευταίος του απευθύνει το λόγο (Βρεττός, 2010: 81). Όταν ο εκπαιδευτικός στέκεται μπροστά και στο κέντρο της παραδοσιακής σχολικής αίθουσας, η ζώνη δράσης του σχηματίζει ένα τρίγωνο. Η βάση του τριγώνου αυτού είναι οι πρώτες σειρές των θρανίων και οι πλευρές συναντώνται περίπου στο μέσο της μεσαίας σειράς των θρανίων (Koneya, 1976: 265). Παρόμοια τρίγωνα σχηματίζονται και σε άλλα μέρη της αίθουσας, αν ο εκπαιδευτικός συνηθίζει να στέκεται σε συγκεκριμένα σημεία για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ο εκπαιδευτικός κυρίως απευθύνεται στους μαθητές που κάθονται στα μεσαία μπροστινά θρανία και λιγότερο σε αυτούς που κάθονται στα ακριανά μπροστινά και στα πίσω μεσαία θρανία. Δεν απευθύνεται σχεδόν καθόλου στους μαθητές των πίσω ακριανών θρανίων (Βρεττός, 2010: 82). Από σχετική έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν πιο άνετα στους μαθητές που κάθονταν κοντά τους, αλλά και οι μαθητές των μπροστινών θρανίων έπαιρναν συχνότερα το λόγο και

μιλούσαν πιο άνετα. Όταν οι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν στους μαθητές που κάθονταν μακριά τους, δεν ανέπτυσαν διάλογο και βιάζονταν να επανέλθουν στην επικοινωνία τους με τους μαθητές των μπροστινών θρανίων (Brooks, Silvern & Wooten, 1978: 39). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας, έπαιρναν πιο συχνά μέρος στη συζήτηση και προκαλούσαν την προσοχή του εκπαιδευτικού οι μαθητές των πρώτων θρανίων και αυτοί που κάθονταν μέχρι το μέσο της αίθουσας. Επιπλέον, οι μαθητές που κάθονταν προς τα δεξιά του εκπαιδευτικού συμμετείχαν περισσότερο (Delefos & Jackson, 1972: 119). Έρευνα που διεξήχθη σε 16 τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι το 64% των μαθητών, που συμμετείχαν στο μάθημα, κάθονταν στα τρία πρώτα θρανία της κεντρικής σειράς και στα πρώτα θρανία αριστερά και δεξιά (Adams & Biddle, 1970: 35). Σε άλλη έρευνα παρατηρήθηκαν οι μαθητές που κάθονταν στις τέσσερις πρώτες σειρές σε μια συνηθισμένη τάξη και σε μια τάξη χωρίς παράθυρα. Διαπιστώθηκε ότι και η μικρή διαφορά στην απόσταση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό επιδρά ανάλογα στη συμμετοχή του πρώτου στο μάθημα. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ της συνηθισμένης και της αίθουσας χωρίς παράθυρα (Sommer, 1965b: 44). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι τάξεις χωρίς παράθυρα δεν φαίνεται να ασκούν σημαντική επίδραση στη γνωστική συμπεριφορά των μαθητών και ότι υπάρχει η τάση να αυξάνεται η δραστηριότητα των μαθητών στις τάξεις χωρίς παράθυρα σε σύγκριση με την ενεργητικότητα των μαθητών στις παραδοσιακές τάξεις. Οι τάξεις χωρίς παράθυρα προσέφεραν καλύτερες συνθήκες μάθησης σε σύγκριση με τις τάξεις με παράθυρα, που έβλεπαν σε πολυσύχναστους δρόμους ή σε γειτονικές οικίες, γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις η παρακολούθηση του μαθήματος γινόταν δυσκολότερη (Romney, 1975: 45· Stebbins, 1973: 291). Στην περίπτωση όμως που δεν υπήρχε το πρόβλημα του θορύβου, τότε η συμμετοχή των μαθητών αυξάνει (Smith, 1979b: 631).

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των μαθητών, οι σχέσεις και η συνεργασία μεταξύ τους και οι επιδόσεις των μαθητών εξαρτώνται και από άλλους παράγοντες. Ορισμένοι από αυτούς είναι οι εξής: ο φωτισμός, η θερμοκρασία, τα καθίσματα, τα χρώματα της αίθουσας. Ένας άλλος παράγοντας είναι ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη. Ο μικρός αριθμός μαθητών επιδρά θετικά στις επιδόσεις των διδασκομένων, στην ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών

και στη μεταξύ των μαθητών συνεργασία (Rosenfeld, 1977: 167· Thompson, 1973: 35).

Όσον αφορά στο θέμα της απόστασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θα προσθέταμε ότι υπάρχουν τρεις ζώνες ασφαλείας, οι οποίες – όταν δεν παραβιάζονται – κάνουν τα άτομα να αισθάνονται άνετα. Η πρώτη είναι η «κοινωνική ζώνη», η οποία αφορά ανθρώπους που δεν γνωρίζονται ιδιαίτερα μεταξύ τους, καλύπτει 3-4 μ. και δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας στον άνθρωπο, όταν έρχεται σε επικοινωνία με έναν άλλο. Η δεύτερη ζώνη είναι η «οικεία ζώνη» ή «ζώνη συμπαθείας», η οποία καλύπτει 0,50-0,60 μ.. Όσον αφορά σε αυτή τη ζώνη, ο ομιλητής δεν πρέπει να βρίσκεται τόσο κοντά στον συνομιλητή του, ώστε να μπορεί να τον αγγίζει απλώνοντας το χέρι του. Τέλος, μεταξύ αυτών των δύο αποστάσεων βρίσκεται η «προσωπική ζώνη», η οποία καλύπτει 0,60-1,50μ.. Από αυτήν την απόσταση ο ομιλητής μπορεί να απευθύνεται στον συνομιλητή του προσωπικά και να αισθάνονται και οι δύο άνετα (Βρεττός, 2010: 83-84). Σύμφωνα δε με τον Hall (1959), υπάρχει ο «οικείος χώρος» (intimate space), ο οποίος κυμαίνεται από 0 έως 50 εκατοστά, ο «προσωπικός χώρος» (casual-personal space), που κυμαίνεται από 50 εκατοστά έως 1,5 μέτρο, ο «κοινωνικο-συμβουλευτικός χώρος» (social-consultative space), ο οποίος κυμαίνεται από 1,5 μέτρο έως 3,5 μέτρα και ο «δημόσιος χώρος» (public space), που κυμαίνεται από 3,5 μέτρα έως τα όρια της ακουστικότητας. Ο Hall έδωσε τον όρο «proxemics» στη μελέτη της αντίληψης και χρήσης του χώρου από τον άνθρωπο και διέκρινε τις εξής κατηγορίες φαινομένων του χώρου: την «αρχιτεκτονική διαρρύθμιση του χώρου» (fixed feature space), τα «κινητά αντικείμενα» (semifixed-feature space) και τη «διαπροσωπική απόσταση των αλληλεπιδρώντων», τον «ανεπίσημο χώρο» (informal space), που υποδιαιρείται στον οικείο, στον προσωπικό, στον κοινωνικο-συμβουλευτικό και στο δημόσιο χώρο, για τους οποίους έγινε λόγος παραπάνω.

Έρευνες έδειξαν ότι βελτιώνονται οι στάσεις και η επίδοση του μαθητή, όταν ο εκπαιδευτικός τηρεί από τον μαθητή μια απόσταση μέχρι δύο μέτρων και ότι η προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό καλλιεργεί θετικές στάσεις και φιλικά συναισθήματα – ιδιαιτέρως στο Δημοτικό Σχολείο (Sherman, 1973: 5). Επιπροσθέτως, στις παραδοσιακές τάξεις η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες είναι μεγαλύτερη, όταν ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ανάμεσά τους. Στο

Δημοτικό Σχολείο η μεγάλη απόσταση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του είναι περισσότερο αποδεκτή από τα αγόρια (Norton & Dobson, 1976: 94).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέξει το θέμα της παραβίασης της προσωπικής ζώνης, γιατί αυτή μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην περίπτωση των άτακτων μαθητών, αλλά όχι και στην περίπτωση των επιφυλακτικών και ντροπαλών μαθητών. Ενδείκνυται ο εκπαιδευτικός να τηρεί απόσταση περίπου δύο μέτρων από τους μαθητές του και να επανέρχεται σε αυτήν κάθε φορά που πλησιάζει ένα μαθητή, για να τον δραστηριοποιήσει ή να τον επαναφέρει στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είναι σε θέση να βλέπουν όλο το σώμα του εκπαιδευτικού και ο τελευταίος μπορεί να αξιοποιεί τη γλώσσα του σώματος (Βρεττός, 2010: 84-85). Σχετική έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν τηρούσαν μια απόσταση μικρότερη των 2,80 τ.μ. κατά μαθητή, μπορούσαν να ελέγχουν καλύτερα τη συμπεριφορά των μαθητών (Perry, χ.χ.: 35).

Όμως και ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός πλησιάζει ή στέκεται κοντά στο μαθητή διαδραματίζουν το δικό τους ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν ο εκπαιδευτικός στέκεται δίπλα στο μαθητή και κλίνει το σώμα του προς αυτόν, έχοντας το κεφάλι του στο ίδιο ύψος με το κεφάλι του μαθητή, αν και παραβιάζει την «οικεία ζώνη» του τελευταίου, ωστόσο δείχνει ότι έχει διάθεση για συνεργασία και του δημιουργεί θετικά συναισθήματα. Όπως διαπιστώθηκε και από σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που κατευθύνονται και κλίνουν το σώμα τους προς τους μαθητές τους δημιουργούν θετικές στάσεις (Keith et al., 1974: 30).

Όταν η απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι μικρή, τότε ανοίγουν διάφοροι δρόμοι επικοινωνίας (Brooks et al., 1978: 39). Στο πλαίσιο σχετικής έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, όταν στέκεται πίσω από την έδρα και ότι αυτός εκτιμάται ως λιγότερο θερμός και ευπροσήγορος, όσο αυξάνει η απόστασή του από τους μαθητές. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι ο εκπαιδευτικός συνηθίζει να στέκεται σε διάφορα σημεία μέσα στην αίθουσα – μπροστά στον πίνακα ή τον τοίχο, στην έδρα, μεταξύ των θρανίων, στο πίσω μέρος της αίθουσας. Ωστόσο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί κινούνταν πιο συχνά γύρω από την τάξη, συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι δε γυναίκες έμεναν περισσότερο μπροστά στην έδρα (Hesler, 1972: 38).

Όσον αφορά στις ανοιχτές και στις παραδοσιακές τάξεις, τα ερευνητικά δεδομένα δεν συνηγορούν ανεπιφύλακτα υπέρ της μίας ή της άλλης μορφής. Οι ανοιχτές τάξεις έχουν και θετικά και αρνητικά στοιχεία. Έτσι, ο θόρυβος και διάφορα οπτικά ερεθίσματα αποσπούν την προσοχή των μαθητών, όμως οι εν λόγω τάξεις δίνουν περισσότερες δυνατότητες στους μαθητές για ατομικές δραστηριότητες και τους διαθέτουν μεγαλύτερο προσωπικό χώρο (Weinstein, 1979: 577). Από έρευνα προέκυψε ότι οι κινήσεις του εκπαιδευτικού ήταν περισσότερο άτυπες και αυτόματες στις ανοιχτές τάξεις. Είχε ακόμη τη δυνατότητα να έρχεται σε αμεσότερη επαφή με τους μαθητές. Εντούτοις, οι κινήσεις του εκπαιδευτικού που σχετίζονταν με την εποπτεία της τάξης και την υπογράμμιση διαφόρων σχολίων, όπως και οι κινήσεις του κεφαλιού δεν φάνηκε να διαφέρουν από αυτές στην παραδοσιακή τάξη. Και οι κινήσεις των μαθητών στις ανοιχτές τάξεις δεν παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές, σε σύγκριση με αυτές των μαθητών στις παραδοσιακές τάξεις (Grant, 1973: 209). Από άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές τηρούν μικρότερες αποστάσεις μεταξύ τους στις ανοιχτές τάξεις και ότι η τήρηση της απόστασης είναι μια παράμετρος της διδασκαλίας που μαθαίνεται (Brody & Zimmermann, 1975: 157). Σε ό,τι αφορά στη διάταξη των διαφόρων επίπλων στις παραδοσιακές τάξεις, όταν αυτά αφήνουν περιθώρια ελευθερίας κινήσεων, τότε δεν δημιουργούνται προβλήματα στη διδασκαλία (Rogers, 1976: 56). Οπωσδήποτε, ο ανοιχτός χώρος δεν σημαίνει και ανοιχτή εκπαίδευση.

Πριν κλείσουμε, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει και η «υπομετρική διαφορά-απόσταση». Η εν λόγω απόσταση υπάρχει, αφού οι μαθητές – σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό – είναι συνήθως κοντύτεροι και σχεδόν πάντοτε είναι καθισμένοι (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 67).

Αν ο εκπαιδευτικός λάβει υπ' όψιν τα παραπάνω, θα μπορέσει να καλλιεργήσει κλίμα συνεργασίας στην τάξη και να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους μαθητές του μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς.

2.5. Σιωπή, διακοπή και παύση της ροής του λόγου

Εξαιτίας της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και της προσπάθειας για αποφυγή της σιωπής, ο χρόνος ομιλίας των εκπαιδευτικών περιορίζει το χρόνο

ομιλίας των μαθητών. Ο πρώτος καλύπτει τα δύο τρίτα μιας διδακτικής ώρας, όπως προέκυψε από σχετικές έρευνες (Flanders, 1970). Η σιωπή του εκπαιδευτικού μπορεί να τον βοηθήσει στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων. Επομένως, δεν σημαίνει αναγκαστικά έλλειψη επικοινωνίας (Grobsmith, 1973: 25). Βεβαίως, η «παγερή σιωπή» ή η «ύποπτη ησυχία» μπορούν να δημιουργήσουν αρνητικό κλίμα και να προκαλέσουν αυστηρότητα, εχθρότητα, περιφρόνηση (Jansen, 1973: 249). Η σιωπή που αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών απαιτεί αυτοπεποίθηση, ενώ η απρογραμμάτιστη έχει αρνητικά αποτελέσματα (Βρεττός, 2010: 87-88).

Όταν ο εκπαιδευτικός σιωπά, τα σήματα που εκπέμπει το σώμα του συγκεντρώνουν την προσοχή των μαθητών, γίνονται αμεσότερα αντιληπτά. Η σιωπή μπορεί να γίνεται απρογραμμάτιστα ή συνειδητά. Όταν γίνεται συνειδητά, έχει σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας, την υπογράμμιση συγκεκριμένης φράσης, την ανάκτηση δυνάμεων, τη δραστηριοποίηση της σκέψης των μαθητών (Βρεττός, 2010: 88). Επομένως, στις προαναφερθείσες περιπτώσεις η σιωπή είναι αναγκαία και χρησιμοποιείται ως εργαλείο από τον εκπαιδευτικό.

Η σιωπή του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη μετά τη διατύπωση μιας ερώτησης από τον ίδιο ή από κάποιο μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, αφού διατυπώσει μια ερώτηση, θα πρέπει να περιμένει τουλάχιστον τρία δευτερόλεπτα, πριν την επαναδιατυπώσει ή την αντικαταστήσει με άλλη. Αυτή η παύση έχει θετική επίδραση στην απάντηση του μαθητή, καθώς του δίνεται η δυνατότητα να διατυπώσει πληρέστερα και πιο εύστοχα την άποψή του, αφού συνδυάσει διάφορες πληροφορίες. Δίνεται ο χρόνος σε όλους τους μαθητές να σκεφτούν και να δραστηριοποιηθούν (Βρεττός, 2010: 88-89). Μετά τη διατύπωση μιας ερώτησης ή παρατήρησης από κάποιο μαθητή, ο εκπαιδευτικός συνήθως σπεύδει να καλύψει την παύση που ενδεχομένως θα ακολουθήσει και δεν αφήνει περιθώρια αντίδρασης στους μαθητές. Αυτή η συμπεριφορά βλάπτει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και δείχνει ότι ο πρώτος σκέπτεται και λειτουργεί σε προκαθορισμένα πλαίσια, δεν καλλιεργεί κίνητρα μάθησης, δεν επιτρέπει στους μαθητές να συμμετάσχουν δημιουργικά στη διαδικασία μάθησης. Αιτίες αυτής της συμπεριφοράς είναι η εντύπωση ότι οι μαθητές δεν μπορούν να απαντήσουν ή η άποψη ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απαντά στις ερωτήσεις των μαθητών και να ελέγχει τις απαντήσεις των μαθητών σε

ερωτήσεις του ή η ανασφάλεια του εκπαιδευτικού (Βρεττός, 2010: 89). Συνεπώς, η εν λόγω συμπεριφορά θα πρέπει να αποφεύγεται, καθώς δημιουργεί αρνητικό κλίμα.

Πέρα όμως από τη σιωπή, υπάρχει και η διακοπή και η παύση της ροής του λόγου. Υπάρχουν οι παύσεις που παραμένουν κενές και βοηθούν στη ρύθμιση της αναπνοής και οι παύσεις που συνήθως καλύπτονται και οφείλονται στην πρόθεση του εκπαιδευτικού να καθυστερήσει το λόγο εξαιτίας δισταγμού, να σχεδιάσει την πορεία του λόγου, να τονίσει ορισμένα σημεία της ομιλίας του ή να προκαλέσει τον προσοχή των μαθητών (Βρεττός, 2010: 90).

Γενικώς οι παύσεις δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα. Οι παύσεις που καλύπτονται ερμηνεύονται ως εκδήλωση άγχους ή νωχελικής συμπεριφοράς. Αυτές που παραμένουν ακάλυπτες και δημιουργούν κενά στο λόγο προκαλούν απορριπτικά συναισθήματα και θυμό (Lalljee, 1971: 23). Οι κενές ή καλυμμένες παύσεις στη μέση της ομιλίας αποκαλύπτουν την ανασφάλεια του εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια της ομιλίας, η προφορά παρατεταμένων φωνηέντων προδίδουν άγχος και ανασφάλεια (Βρεττός, 2010: 91). Για τους παραπάνω λόγους οι παύσεις θα πρέπει, κατά το δυνατόν, να αποφεύγονται.

Ο έλεγχος της σιωπής δεν είναι κάτι το εύκολο. Όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όταν αυτός είναι σε θέση να αντιμετωπίσει θετικά μια παρατήρηση μαθητή ή όταν γνωρίζει την απάντηση, ορισμένες φορές συμβαίνει να διακόπτει τους μαθητές, να ενεργεί νευρικά και να μιλά γρήγορα και έντονα. Αυτή η συμπεριφορά έχει αρνητική επίδραση στους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε μια ερώτηση ή παρατήρηση, μπορεί να συμβεί να χάσει την ψυχραιμία του. Γενικώς η μη λεκτική συμπεριφορά δίνει πληροφορίες στους μαθητές για τον εκπαιδευτικό και προκαλεί μη λεκτικές αντιδράσεις. Από την αντιμετώπιση της παύσης εξαρτάται ενίοτε η διατήρηση ή η απώλεια της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού, η διατήρηση ή μη της θετικής εικόνας του (Βρεττός, 2010: 91).

Το γεγονός ότι ο έλεγχος της σιωπής δεν είναι εύκολος διαπιστώθηκε και από σχετική έρευνα. Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να μεταβάλουν τη διάρκεια της σιωπής μετά τη διατύπωση ερωτήσεων προς τους μαθητές, αν και είχαν ασκηθεί σε αυτό (Borg et al., 1972: 220). Στο Πανεπιστήμιο του Stanford και στο

πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας προσδιορίστηκαν δεξιότητες, οι οποίες εντάχθηκαν στη γενικότερη δεξιότητα «Σιωπή και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού» και στις οποίες πρέπει να ασκούνται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (Allen & Ryan, 1969).

Η σιωπή ως μορφή μη λεκτικής συμπεριφοράς μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη διδασκαλία με δημιουργικό τρόπο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα είναι καλύτερα, αν αξιοποιηθούν παράλληλα και άλλες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς.

2.6. Η φωνή

Μέσω της φωνής, δηλαδή μέσω του ύφους της, στέλνονται μη λεκτικά σήματα. Τα σήματα αυτά συνδέονται με τις λεκτικές διατυπώσεις. Μάλιστα, μιλάμε με τα όργανα της φωνής, αλλά επικοινωνούμε με όλο το σώμα μας (Abercrombie, 1968).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο ενός διαλόγου παρατηρούμε εναλλαγή των ρόλων ακροατή και ομιλητή. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, όταν ο ακροατής προσπαθεί να πάρει το λόγο, μιλά δυνατώτερα από τον ομιλητή ή εκμεταλλεύεται διακοπή του ομιλητή και μιλά δυνατώτερα, όταν ο ομιλητής επιχειρεί να συνεχίσει. Από την άλλη πλευρά, ο ομιλητής χαμηλώνει τη φωνή του ή προφέρει την τελευταία συλλαβή μακρόσυρτα ή υψώνει τη φωνή του, όταν θέλει να δώσει το λόγο. Στην περίπτωση που ο ακροατή δεν επιθυμεί να πάρει το λόγο, επαναλαμβάνει σύντομα τις τελευταίες λέξεις ή συμπληρώνει τα λόγια του ομιλητή. Οι προαναφερθείσες μορφές φωνητικής συμπεριφοράς συνοδεύονται από νεύματα (kendon, 1972: 177· Meltzer, Morris & Hayes, 1971: 392· Duncan, 1972: 283).

Όπως προκύπτει από έρευνες, η ποιότητα της φωνής δίνει πληροφορίες για την προσωπικότητα του υποκειμένου και τα συναισθήματά του. Επίσης, επηρεάζει τη στάση και τις διαθέσεις του ακροατή (Scherer, 1974: 48). Διαπιστώθηκε ακόμη ότι η αργή φωνή προκαλεί ανία, λύπη, αποστροφή. Η γρήγορη φωνή προκαλεί ευχάριστη διάθεση, θυμό, φόβο. Επιπλέον, η σπασμένη φωνή δείχνει πόνο, απόγνωση. Η τρεμάμενη φωνή εξωτερικεύει άγχος. Η δε δυνατή εξωτερικεύει οργή και αγανάκτηση (Βρεττός, 2010: 93). Την ποιότητα της ομιλίας καθορίζουν τα εγγενή

χαρακτηριστικά της φωνής και μια σειρά χρονικών παραμέτρων – η ταχύτητα, η διάρκεια, το διάλειμμα, η συγχρονικότητα – που αποτελούν επικοινωνιακά μηνύματα. Έτσι, οι διαταραχές της φυσιολογικής ροής του λόγου δηλώνουν ένταση, έντονα συναισθήματα (Goldmann-Eisler, 1967). Οι βασικότερες ομάδες διαταραχών του λόγου και της επικοινωνίας είναι τα διαλείμματα στο λόγο που συνοδεύονται από επιφωνήματα ή εκφράσεις αμηχανίας, οι γλωσσικές παραδρομές, οι επαναλήψεις, οι παραλείψεις, το τραύλισμα. Επίσης, στην επικοινωνία λαμβάνεται υπ’ όψιν η προφορά των ομιλητών ως απόδειξη της καταγωγής και της κοινωνικής τους θέσης (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 58).

Ο εκπαιδευτικός διακρίνεται από τη φωνή. Μιλιά συνήθως περισσότερο, δυνατότερα, διακόπτει συχνότερα τους άλλους, θέτει περισσότερες ερωτήσεις και η φωνή του έχει διδακτικό τόνο. Από τα μη λεκτικά σήματα, που εκπέμπει η φωνή του εκπαιδευτικού, οι μαθητές εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τα συναισθήματα, τις στάσεις, τα ψυχικά του γνωρίσματα. Ο τόνος της φωνής του εκπαιδευτικού επιδρά στην κατανόηση των όσων λέει και δημιουργεί θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, ευχάριστο ή δυσάρεστο κλίμα. Σημασία έχει όχι μόνο το περιεχόμενο της ομιλίας του εκπαιδευτικού, αλλά και ο τρόπος που τα λέει (Hughes et al., 2010: 155· Βρεττός, 2010: 94). Από έρευνα ωστόσο προέκυψε ότι ο τόνος της φωνής δεν είναι πάντα αξιόπιστος δείκτης θετικών συναισθημάτων (Bayes, 1970: 38). Άλλη έρευνα έδειξε ότι ο τόνος της φωνής δεν οδηγούσε τους μαθητές Δημοτικού στην αμφισβήτηση του νοήματος των λέξεων (Mayo & LaFrance, 1978: 213· Πουρκός, 2001: 197).

Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός κατά τη διδασκαλία του, θα πρέπει να προσέξει το ρυθμό, την ένταση και το ύψος της φωνής του, διότι αυτά τα τρία γνωρίσματα επηρεάζουν τις διαθέσεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στον ίδιο και στο μάθημα. Γενικώς πάντως ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκφράζεται με καθαρή φωνή, να μιλά με τέτοιο ρυθμό, ώστε να γίνεται αντιληπτός από τους μαθητές και να ποικίλλει την ένταση και το ύψος της φωνής του, προκειμένου ο λόγος του να είναι εκφραστικότερος (Βρεττός, 2010: 98). Έχει μάλιστα διαπιστωθεί ότι οι μη λεκτικές τεχνικές τονισμού έχουν θετική επίδραση στη συγκράτηση πληροφοριών (Woolbert, 1920· Ehrensberger, 1945).

Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για το ρυθμό, την ένταση και το ύψος της φωνής. Τα σταθερά χαρακτηριστικά της φωνής – το ύψος, η χροιά και η ένταση – εξαρτώνται

κατά κύριο λόγο από την ηλικία, το φύλο και τη σωματική κατασκευή του ανθρώπου. Ωστόσο, υπάρχουν και διάφορα φωνητικά στερεότυπα που επηρεάζουν την επικοινωνία (Kramer, 1967· Hunt & Lin, 1967).

2.6.1. Ο ρυθμός της φωνής

Και ο ρυθμός της φωνής του εκπαιδευτικού διαδραματίζει το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο γρήγορος ρυθμός είναι συνδεδεμένος με την ικανότητα του ομιλητή να προσφέρει γνώσεις, να διατυπώνει σκέψεις. Ο υπερβολικός ρυθμός δημιουργεί την εντύπωση ότι ο ομιλητής διακατέχεται από άγχος και ανασφάλεια (Brown, Strong & Rencher, 1975: 11). Ο αργός ρυθμός της φωνής του εκπαιδευτικού μπορεί να δηλώνει νοχέλεια ή αλαζονεία, ενώ ο γρήγορος ρυθμός νευρικότητα και ανασφάλεια. Ο ιδανικός ρυθμός ομιλίας είναι 80 μέχρι 100 λέξεις ανά λεπτό. Αν ο ομιλητής μιλά πολύ γρήγορα ή πολύ αργά, περιορίζεται η δυνατότητα κατανόησής του από τους άλλους (Travers, 1964: 34· Βρεττός, 2010: 95).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει ωστόσο να αποφεύγει τη μονότονη φωνή, καθόσον αυτή μειώνει την προσοχή των μαθητών. Αντιθέτως, η εναλλαγή του ρυθμού αυξάνει την προσοχή των τελευταίων. Για αυτό το λόγο ο ρυθμός της φωνής θα πρέπει να ποικίλλει (Βρεττός, 2010: 95).

2.6.2. Η ένταση της φωνής

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εναλλάσσει τον τόνο της φωνής του, αναλόγως του σκοπού που θέλει να επιτύχει. Επίσης, από την ένταση της φωνής αντλούνται διάφορες πληροφορίες, οι οποίες αφορούν τον εσωτερικό κόσμο του εκπαιδευτικού.

Κάποιες φορές ο εκπαιδευτικός μιλά σιγά, προκειμένου να κάνει τους άτακτους μαθητές να πειθαρχήσουν. Αυτή η τακτική δεν οδηγεί πάντοτε στα επιθυμητά αποτελέσματα. Όταν δε εφαρμόζεται συχνά, χάνει την αξιοπιστία της. Η αδύνατη και σιγανή φωνή προδίδει επιφυλακτικότητα και ανασφάλεια. Η σχετικά

δυνατή ομιλία μπορεί να τονώσει τον εκπαιδευτικό και να τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει ανασφάλειες. Η πολύ δυνατή φωνή δεν είναι πάντοτε δείγμα υπεροχής. Αντιθέτως, μπορεί να δηλώνει ανασφάλεια, έλλειψη αυτοελέγχου, ψυχική ένταση και δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού (Βρεττός, 2010: 95-96).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εναλλάσσει τον τόνο της φωνής του. Μπορεί να χαμηλώνει τον τόνο, όταν θέλει να επαναφέρει την ηρεμία στην τάξη ή να τον δυναμώνει, όταν θέλει να υπογραμμίσει μια λέξη ή φράση. Ο τονισμός λέξεων ή φράσεων πρέπει να γίνεται σε συγκεκριμένα σημεία του λόγου, για συγκεκριμένο λόγο και να συνοδεύεται από ανάλογες κινήσεις των χεριών και οπτική επαφή (Βρεττός, 2010: 96). Σχετική έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα το περιεχόμενο της διδασκαλίας και σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις, όταν οι εκπαιδευτικοί δίδαξαν δίνοντας ποικιλία στην ένταση της φωνής τους, κάνοντας κινήσεις με τα χέρια τους και τηρώντας οπτική επαφή με τους μαθητές τους (Coats & Smidchens, 1966: 189). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μιλά σιγότερα και σε ήρεμο τόνο, όταν ένας μαθητής εκφράζει την άποψή του με ψυχική ένταση και δυνατή φωνή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μιλά με σχετικά δυνατή φωνή, όταν ο μαθητής μιλά χαμηλόφωνα. Τοιουτοτρόπως, θα προκαλέσει τον μαθητή να μιλήσει δυνατότερα, για να γίνει κατανοητός και να ξεπεράσει την ανασφάλειά του (Βρεττός, 2010: 97).

Τέλος, η ελαφρώς χρωματισμένη φωνή δημιουργεί κλίμα οικειότητας και συμβάλλει στην προσωπική επαφή και επικοινωνία (Βρεττός, 2010: 97).

2.6.3. Το ύψος της φωνής

Ο έλεγχος του ύψους της φωνής είναι απαραίτητος, προκειμένου να διεξαχθεί ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι δύσκολο όμως να ελεγχθεί.

Δεν είναι εύκολο να διακρίνουμε μόνο από τη φωνή αν ο ομιλητής έχει αυτοπεποίθηση ή όχι (Scherer, 1979: 48). Η βαθιά φωνή εκφράζει και προκαλεί θετικά συναισθήματα, αν και δεν πείθει πάντοτε. Η ψηλή φωνή μπορεί να προκαλέσει θυμό, γέλιο, άγχος. Το ύψος της φωνής επηρεάζει τη στάση και τις διαθέσεις των μαθητών, σε συνδυασμό όμως και με άλλους παράγοντες (Βρεττός, 2010: 97).

Η βαθειά πάντως φωνή, σε συνδυασμό με μορφασμούς του προσώπου και κινήσεις του σώματος, μπορεί να εξωτερικεύσει άνετη διάθεση και να συμβάλει στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος (Βρεττός, 2010: 97).

Γενικώς, η φωνητική μη λεκτική συμπεριφορά ή τα παραγλωσσικά φαινόμενα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη επικοινωνία και αποτελούν, μαζί με τη μη φωνητική μη λεκτική συμπεριφορά, το μετεπικοινωνιακό πλαίσιο επικοινωνιών με περιεχόμενο συναισθηματικό και αξιολογικό (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 58).

2.7. Η απτική συμπεριφορά και η σωματική επαφή

Ήδη σε έργα αρχαίων Ελλήνων γίνεται λόγος για την απτική συμπεριφορά και το ρόλο που παίζει η επαφή στην εκπαίδευση (Θεάγης, 128b· Συμπόσιον, 175c). Η σωματική επαφή μεταφέρει συναισθήματα, ενώ εξαρτάται από τη μορφή και τον τρόπο της σωματικής επαφής αν τα συναισθήματα που θα προκαλέσει αυτή θα είναι θετικά ή αρνητικά. (Βρεττός, 2010: 98). Επιπλέον, η απτική συμπεριφορά δεν είναι πανομοιότυπη, δεν εκφράζεται με την ίδια ένταση και τον ίδιο τρόπο προς όλα τα πρόσωπα, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχέση μας προς αυτά (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002). Επομένως, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές μορφές επαφών στις διαπροσωπικές σχέσεις (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 69). Η απτική συμπεριφορά επηρεάζεται από την ηλικία, το βαθμό γνωριμίας, το φύλο, τον τόπο και το χρόνο (Βρεττός, 2010: 99). Η απτική συμπεριφορά και η σωματική επαφή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, το μεγαλύτερο μέρος του εγκεφάλου του ανθρώπου προσανατολίζεται στη λήψη πληροφοριών από την επιφάνεια του σώματος για την καθοδήγηση των κινήσεων και των ενεργειών (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 68).

Υπάρχουν ορισμένες παράμετροι για τη σημασία της σωματικής επαφής. Αυτές είναι: το αγγιζόμενο μέρος του σώματος, η διάρκεια του αγγίγματος και η έντασή του. Άλλη μία παράμετρος είναι το αν η επαφή είναι μονομερής ή υπάρχει ανταπόκριση (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 68).

Η σωματική επαφή, όπως διαπιστώθηκε από έρευνες, έχει ευεργετική επίδραση στον οργανισμό μας. Μέσω αυτής το υποκείμενο αισθάνεται ασφάλεια, η

οποία έχει θετική επίδραση στη συναισθηματική του νοημοσύνη, στις γνωστικές του επιδόσεις και δημιουργεί ευόιωνες προϋποθέσεις για επικοινωνία (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000: 69). Επιπροσθέτως, η απτική συμπεριφορά έχει θετικά αποτελέσματα σε περιπτώσεις μειονοτικών ομάδων (Βρεττός, 2010: 100). Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι η σωματική επαφή επηρεάζει την ανάπτυξη και την ψυχική υγεία του παιδιού και ότι η έλλειψή της οδηγεί σε προβλήματα ανάπτυξης (Remland et al., 1991: 215· Sanberg, 2000, 186).

Όπως προαναφέρθηκε, η σημασία της σωματικής επαφής είναι σημαντική για τα παιδιά. Οι ενήλικοι, με τη σωματική επαφή, μεταδίδουν στα βρέφη ασφάλεια και στοργή, που είναι στοιχεία ζωτικής σημασίας για τη νοητική, ψυχική και κοινωνική τους ισορροπία. Γενικώς, η σωματική επαφή δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα, αυξάνει την κοινωνική επιρροή και επιδρά ευνοϊκά στην ψυχική υγεία ασθενών (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 69).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκφράσει την επιδοκιμασία του για τα επιτεύγματα ή τις προσπάθειες των μαθητών του μέσω της οπτική επαφής, μέσω μιας επιδοκιμαστικής διατύπωσης, μέσω της σωματικής επαφής – αγγίζοντας το κεφάλι ή τον ώμο τους (Βρεττός, 2010: 100). Ορισμένοι μαθητές προτιμούν το άγγιγμα του εκπαιδευτικού και όταν αυτό απουσιάζει, αν και ευνοείται από το πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή, τότε προκαλούνται αρνητικές αντιδράσεις και προβλήματα επικοινωνίας (Montagu, 1971: 39· Neill, 1991: 95). Σύμφωνα με μία έρευνα, το υποκείμενο ανώτερου κοινωνικού στρώματος αγγίζει ένα υποκείμενο που προέρχεται από χαμηλό κοινωνικό στρώμα και όχι το αντίστροφο. Δηλαδή, μέσω της σωματικής επαφής μπορεί να αποκαλυφθεί το κοινωνικό επίπεδο (Henley & LaFrance, 1984: 351). Διαπιστώθηκε ακόμη ότι έφηβοι και άνδρες αντιμετωπίζουν αρνητικά το άγγιγμα σε αντίθεση με τις γυναίκες (Whitcher & Fisher, 1979: 87). Τα κορίτσια φαίνεται να επιδιώκουν τη σωματική επαφή συχνότερα από τα αγόρια κατά τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995). Όσον αφορά δε στην επίδραση του αγγίγματος του εκπαιδευτικού στην επίδοση του μαθητή, σχετική έρευνα έδειξε ότι το άγγιγμα σε συνδυασμό με το χαμόγελο επιδρά θετικά στην επίδοση του μαθητή (Pratt, 1974: 48· Kleinfeld, 1973: 38).

Η εκδήλωση και η αποδοχή της απτικής επικοινωνίας εξαρτάται από το πολιτισμικό περιβάλλον και το αντικειμενικό κλίμα της εποχής. Στην Ελλάδα και

γενικότερα στο χώρο της Μεσογείου η απτική επαφή είναι καλοδεχούμενη. Ειδικότερα όσον αφορά στην Ελλάδα, ήδη στην αρχαία ελληνική γραμματεία – στον Όμηρο, στους πλατωνικούς διαλόγους, σε τραγωδίες και κωμωδίες – υποδεικνύεται η δύναμη της σωματικής επαφής, προβάλλεται ο συναισθηματισμός μέσα από την απτική επαφή. Αντίθετα, οι Βόρειοι Ευρωπαίοι δεν αισθάνονται άνετα, θεωρούν ότι κινδυνεύει ο οικείος και άμεσα προσωπικός χώρος τους και αντιδρούν με έκπληξη ή και αποστροφή στην απτική επαφή. Στις ΗΠΑ η απτική επαφή ενοχοποιείται και ο μαθητής συνήθως εκδηλώνει επιθετική αντίδραση. Στις αραβικές χώρες η απτική επαφή επιζητείται και η μη εκδήλωσή της εκλαμβάνεται ως έλλειψη συναισθημάτων (Βρεττός, 2010: 101). Επομένως, σύμφωνα και με ορισμένους ανθρωπολόγους, οι πολιτισμοί διακρίνονται σε αυτούς που χαρακτηρίζονται από έντονη σωματική επαφή – όπως ο ελληνικός – και σε αυτούς που χαρακτηρίζονται από φτωχή σωματική επαφή (Watson, 1970).

Η έλλειψη απτικής επαφής έχει αρνητικές επιπτώσεις, όπως εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, καλλιέργεια βίαιων συναισθημάτων, διαμόρφωση προβληματικής προσωπικότητας. Σχετική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με παιδιά από τις ΗΠΑ και την Γαλλία, έδειξε ότι τα παιδιά από τις ΗΠΑ εκδήλωναν περισσότερο επιθετική συμπεριφορά (Field, 1999: 15).

Στην Ελλάδα η απτική επαφή αναλαμβάνει διάφορους ρόλους, εκπέμπει ποικίλα μηνύματα. Για παράδειγμα, ένα άγγιγμα με το δείκτη στοχεύει στην πρόκληση της προσοχής, το κράτημα του χεριού δηλώνει συμπαραράσταση ή πρόθεση για επικοινωνία, το σφίξιμο του χεριού δείχνει υπεροχή ή έπαινο, η απώθηση με το χέρι φανερώνει οργή. Συμβαίνει οι άνδρες περισσότερο να επιδιώκουν την απτική επαφή με τις γυναίκες. Επίσης, παρατηρείται οι ενήλικες να αγγίζουν τα νεότερα άτομα περισσότερο, ενώ δεν συμβαίνει το αντίθετο. Τα άτομα που ανήκουν σε ανώτερη κοινωνική τάξη αγγίζουν συχνότερα τα άτομα χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2002: 71· Βρεττός, 2010: 102).

Στη σωματική επαφή τίθενται περιορισμοί από το πολιτισμικό περιβάλλον και το αντικειμενικό κλίμα της εποχής. Επιπλέον, το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο επηρεάζουν την απτική συμπεριφορά. Η αρνητική στάση απέναντι στη σωματική επαφή εκδηλώνεται από άτομα ανώτερης κοινωνικής

τάξης. Η σωματική επαφή επιτρέπεται περισσότερο σε νηπιακή ηλικία, προς κορίτσια παρά προς αγόρια (Βρεττός, 2010: 102). Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την απτική επαφή με τους μαθητές από φόβο μήπως κατηγορηθούν για σεξουαλική κακοποίηση (Field, 2001: 60).

Η σημασία της απτικής επαφής και της σωματικής συμπεριφοράς για την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή και για την καλλιέργεια συναισθηματικού κλίματος στην τάξη είναι μεγάλη. Με την απτική συμπεριφορά έχουν ασχοληθεί η Ανθρωπολογία, η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία, η Συμβουλευτική, η Ψυχοθεραπεία και λιγότερο η Παιδαγωγική. Έχει συνειδητοποιηθεί η σημασία της απτικής συμπεριφοράς για την ψυχική, συναισθηματική, νοητική και σωματική υγεία του ατόμου (Βρεττός, 2010: 103).

Στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας η απτική συμπεριφορά εκδηλώνεται από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, από τους μαθητές προς τον εκπαιδευτικό και μεταξύ των μαθητών. Διαρκεί ελάχιστα και στοχεύει στην πρόκληση της προσοχής και την εκδήλωση της επιθυμίας για επικοινωνία (Βρεττός, 2010: 103). Όσον αφορά στη σημειολογία της απτικής επαφής, παίζουν ρόλο το μέρος του σώματος που αγγίζεται, η διάρκεια και η ένταση του αγγίγματος, η αποδοχή και η απάντηση σε αυτό (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000: 68). Το άγγιγμα έχει γενικώς ευεργετική επίδραση, κυρίως δε σε παιδιά με σύνδρομο Down και σε μαθητές με νοητική υστέρηση. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει το άγγιγμα στις περιπτώσεις υπερευαίσθητων και εσωστρεφών μαθητών, διότι η απτική επαφή είναι δυνατόν να τους προκαλέσει άγχος και νευρικότητα (Βρεττός, 2010: 103).

Θα κλείσουμε το κεφάλαιο με την εξωτερική εμφάνιση, η οποία εντάσσεται στις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.8. Η εξωτερική εμφάνιση

Από την εξωτερική εμφάνιση ενός ατόμου αντλούμε τις πρώτες πληροφορίες για αυτό. Με την εμφάνιση ο άνθρωπος υποβάλλει πολλές φορές τρόπους σκέψης, συμπεριφορά, στάσεις και διαθέσεις στους άλλους ή και στον εαυτό του. Σύμφωνα με

τον Σωκράτη, η ομορφιά πρέπει να χρησιμοποιείται για την ενορατική προσέγγιση της εσωτερικής καλλιέργειας. Οι Αρχαίοι Έλληνες υποστήριζαν ότι η εξωτερική εμφάνιση είναι θέμα εσωτερικής αρμονίας, ήθους και νοητικής ικανότητας (Βρεττός, 2010: 105). Συνεπώς, από νωρίς είχε αναγνωρισθεί η σημασία της εξωτερικής εμφάνισης και ο ρόλος που αυτή διαδραματίζει στην επικοινωνία.

Ο άνθρωπος γενικώς επιθυμεί με την εξωτερική του εμφάνιση να δημιουργεί θετική εντύπωση. Η πρώτη μάλιστα εντύπωση που σχηματίζουμε για κάποιον συνοδεύει την κρίση μας και στο μέλλον (Βρεττός, 2010: 105). Στην περίπτωση δε του εκπαιδευτικού, κατά τη βαθμολόγηση του μαθητή σημαντική θέση κατέχει η «επίδραση της άλω» (halo effect), σύμφωνα με την οποία διάφορα χαρακτηριστικά του μαθητή μπορούν να επηρεάσουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο την κρίση του εκπαιδευτικού – αν και αυτά τα χαρακτηριστικά δεν έχουν σχέση με τη βαθμολογία. Αυτό κυρίως συμβαίνει στην περίπτωση που δεν υπάρχει δυνατότητα για στενότερη επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή (Καψάλης, 2006: 777). Η ενδυμασία, η κόμμωση, γενικώς η εξωτερική εμφάνιση του μαθητή προκαλούν τη θετική ή αρνητική αντίδραση του εκπαιδευτικού, και το αντίστροφο. Οι ίδιοι κανόνες και οι ίδιες αρχές ισχύουν – σε μεγαλύτερο μάλιστα βαθμό – και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Βρεττός, 2010: 105). Η φροντισμένη εμφάνιση ασκεί θετική επίδραση, ενώ η ατημέλητη συνήθως προκαλεί αρνητική αντίδραση.

Η εξωτερική εμφάνιση είναι η πρώτη αποτύπωση του εσωτερικού κόσμου, της προσωπικότητας του ατόμου. Διαμηνύει προθέσεις, εκφράζει συναισθήματα, τρόπο σκέψης, προκαταλήψεις, κοινωνικά στερεότυπα. Η ελκυστική εμφάνιση προκαλεί θετικά συναισθήματα, παραπέμπει σε επιτυχίες, καλλιεργεί την αποδοχή. Αυτή η ελκυστικότητα, θεωρούμενη ως αιτία επιτυχιών, υποσκάπτει ορισμένες φορές την αυτοεικόνα του ατόμου και μειώνει την αυτοεκτίμησή του (Βρεττός, 2010: 106).

Το αντικειμενικό κλίμα της εποχής και οι όροι που αυτό επιβάλλει παίζουν καθοριστικό ρόλο για την ελκυστικότητα. Διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα καθορίζουν όρους και κριτήρια που ποικίλουν. Ενώ το ίδιο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον επιβάλλει διαφορετικούς κανόνες σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Βρεττός, 2010: 106). Δηλαδή, το τι θεωρείται ελκυστικό κάθε φορά εξαρτάται από το αντικειμενικό κλίμα της εποχής, το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον και το χρόνο.

Η εξωτερική εμφάνιση είναι ένας πομπός μη λεκτικών σημάτων. Διαδραματίζει δε σημαντικό ρόλο και στην επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο εκπαιδευτικός ασφαλώς θα πρέπει να το έχει αυτό υπ' όψιν του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή

Έχει διαπιστωθεί ότι κατά την επικοινωνία ο λόγος καταλαμβάνει περίπου το 10% της συνολικής πληροφόρησης (Mehrabian, 1972). Όσον αφορά στην επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο Flanders (1967) κατέληξε ότι τα δύο τρίτα της διδακτικής ώρας καλύπτονται από την ομιλία, κυρίως του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, παραβλέπεται η μη λεκτική συμπεριφορά και μάλλον γίνεται αναφορά στην έλλειψη οπτικοακουστικών μέσων και στην έλλειψη δυνατότητας εξάσκησης και εμπέδωσης. Σε κάθε περίπτωση, η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία στο μάθημα αλληλοσυμπληρώνονται.

Η μη λεκτική επικοινωνία φαίνεται να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος, κυρίως μέσα από την καλλιέργεια θετικού επικοινωνιακού πλαισίου στη σχολική αίθουσα (Argyle, 1975: 15-17). Αποτελεσματικότεροι θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν θετική μη λεκτική συμπεριφορά – τηρούν μικρές αποστάσεις, αγγίζουν τους μαθητές τους και χαμογελούν. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως εγκάρδιοι, συμπαθείς και ως άτομα που δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση (Chaikin et al., 1978· Goldberg & Mayerberg, 1973). Η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα αυξάνονται όταν η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι αυστηρή, σαφής, σταθερή και τεκμηριωμένη. Ωστόσο, ορισμένες έρευνες δεν έδειξαν να υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της μη λεκτικής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, λόγω του δεδομένου ενδιαφέροντος των μαθητών (Land, 1980: 38) ή της χρήσης οπτικοακουστικών μέσων (Breed, 1971: 35) ή της προέλευσης των μαθητών από υψηλά κοινωνικά στρώματα (Brophy & Evertson, 1974: 44· Breed, 1971: 48) ή λόγω του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν συνειδητοποιήσει αρκετά τη σπουδαιότητα της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Lawes, 1987: 145). Γενικώς πάντως προκύπτει, από τα ερευνητικά δεδομένα, ότι η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στη θετικότερη επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή. Επιπροσθέτως, η συμβολή της μη λεκτικής επικοινωνίας έχει αναγνωρισθεί και για την αντιμετώπιση μαθησιακών

δυσλειτουργιών και διαταραχών (Δράκος, 1998: 117). Ενώ τα αποτελέσματα της διδακτικής έρευνας αναφορικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά είναι σημαντικά, δεν έχουν βρει ακόμη την εφαρμογή τους στην πράξη (Bugental, Henker & Whalen, 1976). Τα αποτελέσματα της έρευνας της μη λεκτικής επικοινωνίας επηρέασαν την επιστήμη της Παιδαγωγικής και τη Διδακτική. Η σχολική τάξη υπήρξε αντικείμενο ερευνών στις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Smith: 1979a). Όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά, η προσοχή της Παιδαγωγικής εστιάστηκε στα εξής: πώς χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του, προκειμένου να διαμορφώσει εντυπώσεις, προσδοκίες και στάσεις απέναντί τους και πώς εκδηλώνει αυτές τις προσδοκίες και τις στάσεις στη δική του μη λεκτική συμπεριφορά. Επίσης, η Παιδαγωγική ασχολήθηκε με το πώς ερμηνεύουν οι μαθητές τις εναλλαγές στη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και με το ποιος είναι ο ρόλος της μη λεκτικής συμπεριφοράς, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες και διοικεί την τάξη (Smyth, 1979b· Woolfolk & Brooks, 1983).

Κατά τη διδασκαλία οι γνώσεις δεν μεταφέρονται, αλλά δημιουργούνται, κατασκευάζονται και ανασκευάζονται (Glaserfeld, 1985, 1989, 1993). Επιπλέον, κατά τη διδασκαλία μεταφέρονται συναισθήματα, αξιολογήσεις, προσδοκίες, τρόποι ζωής (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 88-89). Επομένως, όσον αφορά στη διδακτική έρευνα, είναι λογική η στροφή του ενδιαφέροντος στη μη λεκτική επικοινωνία. Εφόσον το επικοινωνιακό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στις διαπροσωπικές σχέσεις, το σχολείο ως μαθησιακό περιβάλλον δεν θα πρέπει να παρεμποδίζει την αποτελεσματική επικοινωνία.

Η διευθέτηση του χώρου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο εκπαιδευτικός συνήθως εισέρχεται στον προσωπικό χώρο των μαθητών που κάθονται στα μπροστινά θρανία ή στις θέσεις που βρίσκονται στην πλευρά του διαδρόμου. Οι μαθητές συχνά εκλαμβάνουν αυτήν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ως αξιολογική και έτσι ενεργοποιούνται στους μαθητές έμφυτοι ερμηνευτικοί μηχανισμοί. Οι μαθητές που πλησιάζει ο εκπαιδευτικός περισσότερο είναι πιο ευνοημένοι, διότι – υπό ορισμένες προϋποθέσεις – το πλησίασμα ερμηνεύεται ως ενδιαφέρον και συμπάθεια (Sommer, 1969). Υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην απόσταση εκπαιδευτικού-μαθητή και στη διδακτική επικοινωνία, όπως καταδεικνύουν σχετικές έρευνες (Brooks, Silvern & Wooten,

1978). Σύμφωνα δε με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας, και η φυσική έλξη επηρεάζει τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Η συμπάθεια και το ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα ευνοούν τη διδακτική αποτελεσματικότητα (Singer, 1964). Ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει με τη μη λεκτική του έκφραση κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο, να αφυπνίσει και να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να αναπτύξει ευχάριστη συναισθηματική ατμόσφαιρα, να μεταφέρει τα διδακτικά περιεχόμενα χωρίς απώλεια πληροφοριών (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 92-93).

Επιπλέον, η μη λεκτική συμπεριφορά είναι φυλογενετικό και οντογενετικό φαινόμενο. Ένα μέρος του μη λεκτικού ρεπερτορίου της έκφρασης και της αντίληψης είναι έμφυτο – «ανοικτοί τρόποι συμπεριφοράς» (Eibl-Eibesfeldt, 1973· Capras, 1982). Με την πάροδο του χρόνου τα άτομα αποκτούν σταδιακά καλύτερες κωδικοποιητικές και αποκωδικοποιητικές ικανότητες, οι οποίες αναπτύσσονται έως την ηλικία των 30 ετών περίπου (Morency & Krauss, 1982). Πολλοί τύποι συμπεριφοράς, γενετικά προκαθορισμένοι, με την πάροδο του χρόνου αμβλύνονται και τροποποιούνται μέσω της εκμάθησης κοινωνικών τρόπων συμπεριφοράς. Οι επίκτητοι τρόποι μη λεκτικής συμπεριφοράς ονομάζονται και κοινωνικοί τρόποι συμπεριφοράς (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 98-99). Όσον αφορά δε στις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα στη μη λεκτική επικοινωνία. Τα αγόρια όμως είναι καλύτερα σε διχογνωμικές περιπτώσεις. Τα κορίτσια τείνουν να είναι πιο επιδέξια στη μη λεκτική επικοινωνία, γεγονός που ίσως οφείλεται σε πολιτισμικούς παράγοντες (Hall, 1978· Feldman, White & Lobato, 1982). Επιπλέον, οι μη λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες εξαρτώνται και από την κοινωνική τάξη και από την καταγωγή των ατόμων (Βρεττός, 2010).

Η μη λεκτική συμπεριφορά περιλαμβάνεται στους μηχανισμούς του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος, προκειμένου η έκβαση της διδασκαλίας να είναι επιτυχής. Δεν αρκούν ο επιμελής σχεδιασμός του μαθήματος και η εφαρμογή των όσων υποστηρίζονται από την Παιδαγωγική και τη σχετική βιβλιογραφία για την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, αλλά και για την αξιοποίηση των μέσων διδασκαλίας και μορφών εργασίας. Ο εκπαιδευτικός σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αδιαφορήσει για τη μη λεκτική επικοινωνία του με τους μαθητές. Αν αδιαφορήσει για αυτήν, ενώ η πρόθεσή του είναι η καλλιέργεια θετικού κλίματος στη σχολική τάξη, δεν αντιλαμβάνεται τα μη λεκτικά σήματα των μαθητών ούτε

συνειδητοποιεί την επίδραση που έχουν τα δικά του στη δραστηριοποίηση των μαθητών, στην πρόκληση της προσοχής τους, στην κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας και στον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται και ενεργούν οι μαθητές (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 90). Η Συμβουλευτική εξάλλου έχει προ πολλού αναγνωρίσει και υιοθετήσει ως θεματική τη μη λεκτική συμπεριφορά και την έχει εντάξει στις πρακτικές και στις εφαρμογές της (Guerrero & Floyd, 2006: 55).

Εν συνεχεία, θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στη μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή και πιο συγκεκριμένα, θα γίνει λόγος για την επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη μεταξύ τους επικοινωνία, για τη σχέση λόγου και μη λεκτικής έκφρασης, την ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, την ασυμφωνία μεταξύ των μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς, τη σχέση περιεχομένων διδασκαλίας και μη λεκτικής συμπεριφοράς, τον ενθουσιασμό και την εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού, τη σχέση της μη λεκτικής συμπεριφοράς με τον αυτοέλεγχο και το θετικό αυτοσυναίσθημα του εκπαιδευτικού και τη σχέση της μη λεκτικής συμπεριφοράς με την πειθαρχία της τάξης.

3.1. Η επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη μεταξύ τους επικοινωνία

Κάθε είδους επικοινωνία πραγματοποιείται λεκτικά και μη λεκτικά. Κοινωνιοψυχολογικές έρευνες αναγνωρίζουν ότι εκπαιδευτικός και μαθητής αλληλοεπηρεάζονται. Η μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή επηρεάζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όπως και η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή. Οι περισσότερες έρευνες έχουν ασχοληθεί με την επίδραση που ασκεί η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στους μαθητές.

Διάφορες μορφές της συμπεριφοράς του μαθητή επιδρούν στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και καλλιεργούν ανάλογες στάσεις και διαθέσεις (Βρεττός, 2010: 109). Σχετική έρευνα έδειξε ότι οι μεταβολές στη συμπεριφορά των μαθητών είχαν σημαντική και σχετικά μόνιμη επίδραση στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Sherman & Cormier, 1974: 11). Η οπτική επαφή και το χαμόγελο από την πλευρά

του μαθητή έχουν θετική επίδραση στη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή και έχουν ως αποτέλεσμα τη θετική αξιολόγησή του από τον εκπαιδευτικό (Bates, 1976: 1079). Οι πιο δραστήριοι μαθητές δέχονται περισσότερα θετικά σήματα από τον εκπαιδευτικό (Chaikin & Derlega, 1978: 117). Οι μαθητές που έχουν καλή και ελκυστική εμφάνιση ή ωραία και καθαρή φωνή και κάθονται στα μπροστινά θρανία αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό θετικότερα και θεωρούνται ευφυέστεροι (Seligman, Tucker & Lampert, 1972: 131). Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι η ευαισθησία του μαθητή απέναντι στη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τις εκτιμήσεις του τελευταίου (Halberstadt & Hall, 1980: 564). Η θετική μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή προκαλεί την αντίστοιχη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός μιλάει με θερμότερη φωνή, κλίνει το σώμα του και κατευθύνεται συχνότερα προς τους μαθητές με επιδοκίμαστική μη λεκτική συμπεριφορά (Βρεττός, 2010: 110). Γενικώς έχει διαπιστωθεί ότι η μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή, που ερμηνεύεται από τον εκπαιδευτικό ως ενδιαφέρον, παρατηρητικότητα και συμπάθεια εκ μέρους του – όπως είναι το βλέμμα, οι καταφατικές κινήσεις της κεφαλής, η κλίση του σώματος, οι παραγλωσσικές εκφράσεις, το χαμόγελο – επηρεάζουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τρόπο θετικό. Επίσης, επηρεάζουν θετικά και την αξιολόγηση του εν λόγω μαθητή (Sommer, 1969· Brooks & Rogers, 1981· Bates, 1976). Ενώ όμως οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να διαβάσουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού τις σκέψεις και τις πιθανές αντιδράσεις του, πολλές φορές ο εκπαιδευτικός δεν αντιλαμβάνεται την μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του (Bishop, 1976: 49· Mehrabian, 1971: 28· Hodge, 1971: 264· Schusler, 1971: 282).

Το χαμόγελο του εκπαιδευτικού, μια ενθαρρυντική κίνηση του κεφαλιού του, ένα επαινετικό βλέμμα, δηλαδή η μη λεκτική ενίσχυση, μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικά από τη λεκτική ενίσχυση (Perrott, 1988, 98). Έρευνες έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των πέντε ετών ενθαρρύνουν με τη μη λεκτική συμπεριφορά τους καλούς ή αδύνατους και αργούς μαθητές και δείχνουν να αγνοούν – όπως και οι άπειροι και αρχάριοι εκπαιδευτικοί – την πλειοψηφία των μαθητών, δηλαδή τους μέτριους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι άπειροι και αρχάριοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους καλούς μαθητές (Achilles & French, 1977: 25).

Διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή οι μορφές της μη λεκτικής συμπεριφοράς, που είναι αποτελεσματικές. Για παράδειγμα, το έντονο βλέμμα του εκπαιδευτικού ορισμένους μαθητές τους δραστηριοποιεί και τους ενισχύει, ενώ σε άλλους προκαλεί σύγχυση. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνει και να συνειδητοποιήσει τα αποτελέσματα που έχουν διαφορετικοί τύποι ενισχυτών σε διάφορους μαθητές (Βρεττός, 2010: 111).

Τα μη λεκτικά σήματα, τα οποία προέρχονται από τους μαθητές, είναι πηγή επανατροφοδότησης, η οποία προσφέρει στον εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες σχετικά με αυτούς. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τα μη λεκτικά σήματα, διότι αποτελούν μέρος του ελέγχου της τάξης. Για παράδειγμα, τα ορθάνοικτα μάτια και η κλίση του σώματος προς τα εμπρός με κατεύθυνση προς τον εκπαιδευτικό αποκαλύπτουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Αντιθέτως, τα μισόκλειστα μάτια, το ανέκφραστο πρόσωπο και η ελαφρώς γυρισμένη πλάτη προς τον εκπαιδευτικό δηλώνουν έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών (Κουνίν, 1970: 38· Βρεττός, 2010: 111-112). Αναφέρεται δε συνήθως ότι οι λεκτικές πληροφορίες αποκαλύπτουν τη σκέψη του ομιλητή, ενώ τα μη λεκτικά σήματα εκφράζουν συναισθήματα (Friedman, 1979: 2). Σχετική έρευνα έδειξε ότι παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών εκδηλώνουν με χειρονομίες και έκφραση του προσώπου τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις (Buck, 1975: 644). Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τη συναισθηματική πλευρά των πράξεων ή των λόγων των μαθητών τους (Amidon & Hough, 1967: 42). Αποδείχθηκε από έρευνες ότι μπορεί να διαπιστωθεί από τη μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή αν αυτός κατενόησε το αντικείμενο της διδασκαλίας. Τα υποκείμενα – ηλικίας τεσσάρων, έξι και οκτώ ετών – έκαναν περιορισμένο αριθμό κινήσεων, αν γνώριζαν ή κατανοούσαν την πληροφορία. Αντιθέτως, κινούσαν πιο συχνά τα χέρια και το σώμα τους ή αργούσαν να απαντήσουν, αν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κατανόηση της πληροφορίας (Patterson, Cosgrove & O'Brien, 1980: 38). Από άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Α' τάξης του Δημοτικού ανέπτυσσαν σε μικρότερο βαθμό οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό, έκαναν υπερβολικές κινήσεις των χεριών και του σώματος και έγερναν περισσότερο και συχνότερα το κεφάλι τους, όταν συγκέντρωναν την προσοχή τους σε ένα δύσκολο αντικείμενο διδασκαλίας (Machida, 1986: 454). Από άλλη έρευνα προέκυψε ότι παιδιά του Νηπιαγωγείου και της Β' τάξης του

Δημοτικού, όταν τους δίνονταν ανεπαρκείς πληροφορίες για την επίλυση προβλήματος ή την κατανόηση ενός αντικειμένου διδασκαλίας, εκδήλωναν έντονη μη λεκτική συμπεριφορά (Flavell et al., 1981).

Ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διακρίνει αν οι μαθητές του κατανόησαν ένα αντικείμενο διδασκαλίας, όταν οι κινήσεις των χεριών των μαθητών δεν συμφωνούν με τα λόγια τους (Goldin-Meadow et al., 1992: 201). Ωστόσο, όταν οι κινήσεις των μαθητών συμφωνούν με τα λόγια τους, και σε αυτήν την περίπτωση, δεν βοηθούν ιδιαίτερα να διαπιστωθεί αν οι μαθητές κατανόησαν το αντικείμενο διδασκαλίας, ενώ προκύπτουν νέες πληροφορίες – οι οποίες βοηθούν να διαπιστωθεί αν κατανόησαν αυτά που λένε – όταν δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ τους (Βρεττός, 2010: 113). Στο πλαίσιο έρευνας δόθηκαν οι κανόνες ενός παιχνιδιού σε παιδιά ηλικίας πέντε έως δέκα ετών και τους ζητήθηκε να περιγράψουν τους κανόνες και να εξηγήσουν το παιχνίδι. Περίπου οι μισές κινήσεις των χεριών τους δεν συμφωνούσαν με τα λόγια τους (Evans & Rubin, 1979: 189). Από έρευνες προέκυψε ότι οι κινήσεις των χεριών μπορούν να αποτελέσουν δείκτη κατανόησης οδηγιών. Τα παιδιά που παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη ασυμφωνία μεταξύ κινήσεων των χεριών και λόγου, όταν περιέγραφαν αντικείμενα ή σε προβλήματα πρόσθεσης στα Μαθηματικά, ωφελήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις οδηγίες που τους δόθηκαν από ό,τι τα παιδιά που παρουσίαζαν ασυμφωνίες σε περιορισμένο βαθμό (Church & Goldin-Meadow, 1986: 43· Perry, Church & Goldin-Meadow, 1988: 359).

Στο πλαίσιο άλλης έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μπορούσαν να διακρίνουν μέσω των μη λεκτικών σημάτων των μαθητών τους αν οι τελευταίοι κατανόησαν το αντικείμενο διδασκαλίας, ακόμα και όταν οι μαθητές τους προέρχονταν από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Machida, 1986: 454). Αντιθέτως, από άλλες έρευνες αποδείχθηκε ότι αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις διδασκαλίας και να διακρίνουν αν κατανόησαν το αντικείμενο διδασκαλίας, παρά το γεγονός ότι είχαν εξοικειωθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών τους (Jecker et al., 1964: 393). Επομένως, μια μορφή συμπεριφοράς μπορεί να έχει συγκεκριμένη ερμηνεία σε ένα συγκεκριμένο συνδυασμό με διάφορους παράγοντες και άλλες μορφές

συμπεριφοράς και μπορεί να έχει τελείως διαφορετική ερμηνεία σε έναν άλλο συνδυασμό (Βρεττός, 2010: 114).

Όσον αφορά στην επίδραση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά του μαθητή, η έρευνα δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με αυτήν και με την ικανότητα του μαθητή να αποκωδικοποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Έρευνα που διεξήχθη σε Δημοτικά Σχολεία, όπου φοιτούσαν μαθητές χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονταν ή αγνοούσαν την επίδραση που ασκούσε η μη λεκτική συμπεριφορά τους στους μαθητές (Davis, 1974: 34). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά ερμηνεύουν με τον ίδιο περίπου τρόπο τα μη λεκτικά σήματα, είτε αυτά προέρχονται από εκπαιδευτικούς είτε όχι (Neill, 1989: 71). Με το χρόνο το ρεπερτόριο μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς, που διαθέτουν τα παιδιά, γίνεται πολυπλοκότερο και πλουσιότερο. Σύμφωνα με άλλη έρευνα, τα παιδιά με υγιή κοινωνική συμπεριφορά εκδηλώνουν μη λεκτική συμπεριφορά, που εξωτερικεύει αισθήματα υπεροχής και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα παιδιά. Αντιθέτως, τα παιδιά με μη υγιή κοινωνική συμπεριφορά εμφανίζουν από νωρίς συμπεριφορά υποταγής και υποχώρησης στα άλλα παιδιά (Zivin, 1982: 28). Τα παραπάνω μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να ερμηνεύσει τα μη λεκτικά σήματα των μαθητών.

Όσο πιο μικροί ηλικιακά είναι οι μαθητές, τόσο πιο δύσκολο είναι για αυτούς να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Έτσι, οι μαθητές μικρής ηλικίας δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού, όταν αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη λεκτική συμπεριφορά του. Ακόμη, δίνουν περισσότερη προσοχή στις λέξεις και στον τόνο της φωνής και λιγότερη στην έκφραση του προσώπου (Βρεττός, 2010: 115-116).

Μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς του ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη σχέση του μαθητή με το αντικείμενο διδασκαλίας, με τον ίδιο και με τους υπόλοιπους μαθητές (Βρεττός, 2010: 116). Τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές (Argyle, 1970: 18). Διαπιστώθηκε από έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί, που ενδιαφέρονταν για τις ανάγκες, τα δικαιώματα και τα προβλήματα των μαθητών, εκδήλωναν το ενδιαφέρον τους αυτό με τη μη λεκτική συμπεριφορά τους (Hopkins, 1974; Dobson, 1973: 98).

Σχετική έρευνα έδειξε ότι η ευχάριστη διάθεση και το χαμόγελο του εκπαιδευτικού επιδρούν θετικά στους μαθητές (Keith et al., 1974: 30). Οι μαθητές θεωρούν πιο φιλικούς και αποτελεσματικούς τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κινούμενοι μεταξύ των μαθητών (Hesler, 1972: 45). Έρευνες στις ΗΠΑ απέδειξαν ότι, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν θετική μη λεκτική συμπεριφορά δημιουργούν θετικότερη εντύπωση στους μαθητές (R. L. Woolfolk, A. E. Woolfolk & Garlinsky, 1977: 45). Επίσης, από έρευνες διαπιστώθηκε ότι κρίνονται θετικά από τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί που πλησιάζουν τους μαθητές, βρίσκονται περισσότερο χρόνο ανάμεσά τους και λαμβάνουν υπ' όψιν τους όλους τους μαθητές, κατά την οργάνωση της διδασκαλίας τους (Woolfolk & Brooks, 1983: 28).

Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που έχουν τη δυνατότητα συχνής οπτικής επαφής με τον εκπαιδευτικό – δηλαδή οι μαθητές που κάθονται στα μπροστινά θρανία στις κλασσικές σχολικές τάξεις – συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα (Sommer, 1969). Το βλέμμα είναι σημαντικός παράγοντας της μη λεκτικής επικοινωνίας στο μάθημα. Πέρα από το διακανονισμό των αλληλεπιδράσεων, τη συνεχή ανατροφοδότηση, την εκδήλωση ενδιαφέροντος, το βλέμμα παρέχει την δυνατότητα για συναισθηματική έκφραση. Η οπτική επαφή διαδραματίζει ενισχυτικό ρόλο. Ο μαθητής εκλαμβάνει το βλέμμα του εκπαιδευτικού ως ενδιαφέρον και συμπάθεια. Έτσι, παρακινείται να συμμετέχει περισσότερο. Το ενδιαφέρον του μαθητή εκφράζεται και στην ευρύτερη μη λεκτική συμπεριφορά του, η οποία εν συνεχεία ερμηνεύεται από τον εκπαιδευτικό επίσης θετικά, ωθώντας τον σε συχνή και ευχάριστη οπτική επαφή με τον μαθητή (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 90).

Ο εκπαιδευτικός γενικώς θα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύει τα μη λεκτικά σήματα των μαθητών του και να δημιουργεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά του ευνοϊκές συνθήκες μάθησης.

3.2. Σχέση λόγου και μη λεκτικής έκφρασης, ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς και μεταξύ των μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς

Η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και για τούτο είναι και οι δύο αναγκαίες στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα παραγλωσσικά φαινόμενα παρέχουν στον εκπαιδευτικό ένα ευρύ φάσμα σημάτων, τα οποία συνοδεύουν το λόγο και συμβάλλουν στην επιτυχή επικοινωνία και στο πλαίσιο του σχολείου (Knapp, 1972· Smith, 1979a). Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής αλληλεπιδραστικής διαδικασίας ανταλλάσσονται περιεχόμενα, διαθέσεις, προσδοκίες και συναισθήματα (Woolfolk & Brooks, 1985).

Ο ρόλος του αποκαλούμενου «σύγχρονου σχολείου» δεν θα έπρεπε να είναι αποκλειστικά η μετάδοση γνώσεων, αλλά και η καλλιέργεια συναισθηματικής επαφής. Διαχωρίζοντας τα συναισθήματα από τις γνώσεις, το σχολείο μετατρέπεται σε άξενο χώρο. Στις περισσότερες περιπτώσεις αγνοεί τα ψυχικά προβλήματα των μαθητών, επιδεινώνοντας την κατάσταση με τις γνωστικές απαιτήσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005: 27). Το ιδανικό λοιπόν είναι γνώσεις και συναισθήματα να μη διαχωρίζονται. Για το λόγο αυτό και ο Habermas θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια δραστηριότητα της σκέψης, μια γνωστική και συναισθηματική ενεργοποίηση του νευρικού συστήματος, μια διαχειριστική ικανότητα της σκέψης, που καθορίζεται από γνώσεις και συναισθήματα (Βρεττός, 2010: 33). Επιπλέον, σε παλαιότερες θεωρίες της αγωγής, ήδη από τον Πλάτωνα, η συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή θεωρούνταν εκ των ων ουκ άνευ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βρεττός, 2005α: 91). Η άσκηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων ωφελεί πολλαπλώς το άτομο, επομένως θα πρέπει να ξεκινήσει από νωρίς. Πολλάκις μνημονεύεται ο Pestalozzi και αναφέρεται ότι το σχολείο πρέπει να ασκήσει το κεφάλι, το χέρι και την καρδιά (Βρεττός, 2005β). Η διάσταση μεταξύ νόησης και αίσθησης, η προσπάθεια του ανθρώπου να προσεγγίσει τη ζωή αποκλειστικά και μόνον με τη λογική, προκαλούν διατάραξη της ψυχικής ισορροπίας και έχουν ως αποτέλεσμα την απόκτηση γνώσεων και εμπειριών μόνο με το κεφάλι (Titworth et al., 2010: 431). Ο λόγος και η μη λεκτική έκφραση – απαραίτητες στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή –

αποτελούν τα μέσα για τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια συναισθηματικής επαφής.

Εάν εξετάσουμε τα μη λεκτικά σήματα από τρεις οπτικές γωνίες, θα διαπιστώσουμε ότι αυτά παρουσιάζουν μια αναλογία προς τα λεκτικά. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να τα εξετάσουμε από τη συντακτική σκοπιά, δηλαδή τη σχέση των σημάτων μεταξύ τους, τη συντακτική τους δομή. Ακόμη, μπορούμε να τα εξετάσουμε από τη σημαντική σκοπιά, δηλαδή τη σημασία του περιεχομένου τους για την επικοινωνία και από την πραγματική σκοπιά, δηλαδή τη χρησιμοποίησή τους κατά περίπτωση. Ωστόσο, οι προαναφερθείσες οπτικές γωνίες δεν είναι τόσο σαφείς σε σύγκριση με τη γλώσσα, κάτι που ίσως οφείλεται στο ότι η μη λεκτική συμπεριφορά ούτε διδάσκεται ούτε μαθαίνεται εύκολα. Ενώ, η ενορχήστρωση των εν λόγω οπτικών εξασφαλίζει αμεσότερη επικοινωνία και αξιοπιστία (Βρεττός, 2010: 42).

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να επιδεικνύει εκφραστική μη λεκτική συμπεριφορά και να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει ορθά τα μη λεκτικά σήματα των μαθητών του. Τοιουτοτρόπως, δημιουργείται θετικό μαθησιακό κλίμα στην τάξη (Woolfolk & Brooks, 1983). Η εκπαιδευτική εμπειρία δεν είναι αρκετή για τη συνειδητοποίηση των μη λεκτικών σημάτων. Σχετική έρευνα έδειξε ότι έμπειροι εκπαιδευτικοί δεν σημείωναν μεγαλύτερη επιτυχία στην κατανόηση των μη λεκτικών σημάτων των μαθητών τους σε σύγκριση με άπειρους εκπαιδευτικούς, ενώ παρουσίασαν βελτίωση μετά από σύντομη περίοδο άσκησης (Jecker et al., 1965). Μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους οι μαθητές δείχνουν τη στάση και τις διαθέσεις τους απέναντι στον εκπαιδευτικό και στο μάθημα. Από την άλλη πλευρά, και ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του δείχνει αν αποδέχεται ή όχι τους μαθητές του, πώς κρίνει τους ίδιους, τις δεξιότητες και τις επιδόσεις τους (Halberstadt & Hall, 1980). Ωστόσο, η ικανότητα των μαθητών να αποκωδικοποιήσουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την ηλικία τους (Stewart, Cooper & Friedley, 1981; Feldman, White & Lobato, 1982). Επιπροσθέτως, η ηλικία, το φύλο, αλλά και η καταγωγή των μαθητών παίζουν ρόλο – και μάλιστα σημαντικό – κατά την αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό (Norton & Dobson, 1976; Fredrickson & Ertel, 1977). Οι δε πολιτισμικές και φυλετικές

διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε προβληματική επικοινωνία (Chaikin & Derlega, 1978; Feldman, 1977).

Επιπλέον, η ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, όπως και η ασυμφωνία μεταξύ των μορφών της μη λεκτικής συμπεριφοράς, μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στην επικοινωνία των ατόμων και ιδιαίτερα στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή.

Κατά τη διδακτική επικοινωνία είναι δυνατόν να υπάρξει ασυμφωνία ανάμεσα στους διάφορους επικοινωνιακούς διαύλους ή και μέσα στον ίδιο δίαυλο. Δηλαδή, είναι δυνατόν να έχουμε «συγκρουόμενα μηνύματα», τα οποία δημιουργούν σύγχυση και οδηγούν σε παιδαγωγικά αδιέξοδα. Ακόμη, στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή συμβαίνει να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ελέγξει πλήρως το λόγο του, να εκδηλώνει θετική λεκτική συμπεριφορά, αλλά στο μη λεκτικό τομέα – που είναι λιγότερο ελεγχόμενος – να δείχνει αρνητική, αντιφατική συμπεριφορά (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 97). Στο πλαίσιο σχετικής έρευνας προβλήθηκε φιλμ με σκηνές, όπου υπήρχε ένταση στην επικοινωνία ενός εκπαιδευτικού με συγκεκριμένο μαθητή του και ενώ ο εκπαιδευτικός τηρούσε άψογη λεκτική συμπεριφορά, απωθούσε τον μαθητή με τα μη λεκτικά του σήματα, χωρίς να το συνειδητοποιεί. Από την άλλη, ο μαθητής αντιδρούσε ανάλογα – εκδήλωνε την απογοήτευσή του με τις εκφράσεις του, κάλυπτε το κεφάλι με τα χέρια του (Sternglanz, 2004: 245). Σε περιπτώσεις δε που η συμπεριφορά δεν είναι αυθόρμητη, ενδέχεται να εμφανιστεί το φαινόμενο της «ενδοσύγκρουσης». Δηλαδή, εκδηλώνεται ασυμφωνία μεταξύ των μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς. Οι επιπτώσεις της αμφίσημης συμπεριφοράς μπορούν να διαγνωσθούν σε διαπροσωπικό επίπεδο, όπου αναπτύσσεται μια ασαφής και αγχώδης σχέση. Οι επιπτώσεις της εν λόγω συμπεριφοράς μπορούν να διαγνωσθούν και σε ενδοπροσωπικό επίπεδο, όπου καλλιεργείται μια ασθενής αυτοπεποίθηση (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008: 97-98).

Σύμφωνα με τον A. Mehrabian (1968b: 52; 1971: 43), τα συναισθήματα και οι διαθέσεις εκδηλώνονται κυρίως μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με έρευνες, η μεταβολή της στάσης του ακροατή μπορεί να εξαρτηθεί από τη δυνατότητα του ομιλητή να τον επαινέσει ή να τον τιμωρήσει και από την ελκυστικότητα του ομιλητή (Wood & Early, 1981: 246). Επίσης, από άλλες έρευνες

προκύπτει ότι η αξιοπιστία του ομιλητή είναι δεδομένη, όταν αυτός εκδηλώνει συγκεκριμένη μη λεκτική συμπεριφορά (Woodall & Burgoon, 1981: 5).

Όπως προαναφέρθηκε, η ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς δημιουργεί προβλήματα στην επικοινωνία των ατόμων. Την ασυμφωνία αυτή δεν μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Μία κριτική παρατήρηση, που προφέρεται σε φιλικό τόνο, ερμηνεύεται ως μη φιλική. Ο τόνος της φωνής παίζει σημαντικό ρόλο για παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Blanc & Rosenthal, 1982: 203). Διαπιστώθηκε από έρευνες ότι προκαλούσαν μεγαλύτερη συμπάθεια τα υποκείμενα που εξωτερίκευαν σε μεγαλύτερο βαθμό μη λεκτικά σήματα: ανέπτυσαν οπτική επαφή, γελούσαν συχνότερα (Mehrabian, 1972: 35). Τα υποκείμενα, όταν δεν αισθάνονται ασφάλεια και άνεση ή προτίθενται να αποκρύψουν την πραγματικότητα ή τα συναισθήματά τους, αποφεύγουν την οπτική επαφή ή ανοιγοκλείνουν με μεγάλη ταχύτητα τα μάτια τους. Αντιθέτως, το υποκείμενο που αναπτύσσει οπτική επαφή χαρακτηρίζεται ως ελκυστικό, φιλικό, ήρεμο, έμπειρο (Kleck & Nüsle, 1968: 241· Beebe, 1974: 21). Ωστόσο, από άλλες έρευνες διαπιστώθηκε ότι το υποκείμενο μπορεί να αναπτύξει έντονη οπτική επικοινωνία στην προσπάθειά του να παραπλανήσει (Exline et al., 1970: 53). Έχει ακόμη διαπιστωθεί ότι η μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα και να συντελέσει στη μεταβολή μιας άποψης ή στάσης (Baxter & Rozelle, 1985: 45).

Η μη λεκτική συμπεριφορά – για παράδειγμα, σύντομες απαντήσεις, παύσεις, τρίψιμο των χεριών, ξύσιμο του κεφαλιού, συχνές κινήσεις του σώματος, αλλεπάλληλα χαμόγελα – μπορεί να προδώσει την πρόθεση του ομιλητή να παραπλανήσει τον συνομιλητή του (DePaulo, Zuckerman & Rosenthal, 1980: 129· Ekman & Friesen, 1972: 353· Wallbott & Scherer, 1980: 275· Ekman, Friesen & Scherer, 1976). Η δε αξιοπιστία του ομιλητή διαπιστώνεται από την ύπαρξη συγχρονισμού μεταξύ των διαφόρων καναλιών επικοινωνίας – οπότε και διευκολύνεται η επικοινωνία – από τη διαρκή οπτική επαφή, τις εναλλαγές στον τόνο της φωνής, τις συχνές κλίσεις του κεφαλιού προς τα εμπρός, τις κινήσεις των χεριών (Mehrabian & Williams, 1969: 37· Burgoon, 1978: 27· Baron & Miller, 1973: 310).

Η ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς έχει αρνητική επίδραση στα παιδιά (Bugental et al., 1971: 6). Η ικανότητα για διαφοροποίηση και

κατανόηση των μη λεκτικών σημάτων αυξάνει με την ηλικία. Στην ηλικία των δώδεκα ετών τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν πληροφορίες προερχόμενες από διάφορα κανάλια χωριστά, όμως σε ορισμένες περιπτώσεις τα υποκείμενα κατόρθωναν να ερμηνεύσουν σωστά τη μη λεκτική συμπεριφορά σε ηλικία 25 έως 30 ετών. Επίσης, διαπιστώθηκε από έρευνες ότι τα κορίτσια μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν ευκολότερα από τα αγόρια μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς – οι οποίες όμως συμφωνούσαν μεταξύ τους – ενώ διαπιστώθηκε υπεροχή των αγοριών στη δυνατότητα αποκωδικοποίησης μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς, που ήταν αντίθετες μεταξύ τους (Blanck & Rosenthal, 1982: 203· Hall et al., 1978).

Δεν μπορούν όλα τα άτομα να ελέγξουν στον ίδιο βαθμό τα διάφορα μη λεκτικά σήματα ούτε όμως και όλα τα μη λεκτικά σήματα ελέγχονται το ίδιο εύκολα. Γενικώς, η έκφραση του προσώπου μπορεί να ελεγχθεί δυσκολότερα και αποκαλύπτει την παραπλανητική συμπεριφορά. Η ασυμφωνία μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, η ασυμφωνία μεταξύ των διαφόρων μη λεκτικών σημάτων μεταξύ τους, η ρήξη μεταξύ μη λεκτικών σημάτων από την ίδια περιοχή έκφρασης και η ασυμφωνία στην ίδια μορφή έκφρασης δηλώνουν προσπάθεια απόκρυψης της πραγματικότητας (Βρεττός, 2010: 120-121). Για παράδειγμα, το προσποιητό χαμόγελο δηλώνει τέτοια προσπάθεια, αλλά είναι δυνατόν να διακριθεί από το γνήσιο. Το προσποιητό διακρίνεται από το γνήσιο από τη διάρκεια, τον ήχο και την έκφραση που δίνει στο πρόσωπο (Ekman & Friesen, 1982: 238). Σε περιπτώσεις δε ανεπαίσθητων διαφορών μεταξύ των μη λεκτικών σημάτων και μεταξύ της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς απαιτούνται έμπειροι παρατηρητές και συστήματα παρατήρησης.

Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, η ασυμφωνία μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων, όπως και η ασυμφωνία των μη λεκτικών σημάτων μεταξύ τους, έχει αρνητική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και στη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Επιπροσθέτως, οι μικρότεροι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη διαφορά μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς. Έτσι, αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά δεν μπορούν να συγκεντρώσουν πληροφορίες από ποικίλα κανάλια, όπως οι ενήλικοι. Εξαρτώνται από τις πληροφορίες ενός καναλιού, προσανατολίζονται προς μια γενικότερη εντύπωση. Επιπλέον, παιδιά προερχόμενα από διαφορετικά

κοινωνικά στρώματα κατέχουν σε διαφορετικό βαθμό την ικανότητα αποκωδικοποίησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Βρεττός, 2010: 122-123). Όταν τα άτομα ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη, είναι της ίδιας ηλικίας, του ίδιου φύλου και του ίδιου πολιτιστικού επιπέδου, μπορούν να εκτιμήσουν ορθότερα τη μη λεκτική συμπεριφορά των άλλων. Αντιθέτως, σε μια ανομοιογενή ομάδα υπάρχουν μεγαλύτερα προβλήματα αποκωδικοποίησης και ερμηνείας της μη λεκτικής συμπεριφοράς (Volkmar & Siegel, 1982: 231· Jecker et al., 1964: 393).

Όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου δεν μπορούσαν να εξαπατούν και να παραπλανούν τους άλλους με τη μη λεκτική τους συμπεριφορά. Αυτή την ικανότητα την αναπτύσσουν οι μαθητές στη Δ΄ και Ε΄ τάξη του Δημοτικού και είναι αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης. Οι μαθητές άνω των δέκα ετών εκδήλωναν παραπλανητική συμπεριφορά, για να αποφύγουν την οργή του εκπαιδευτικού και να διατηρήσουν το αυτοσυναίσθημά τους. Προσπαθούσαν να καταπιέσουν τα συναισθήματά τους, προκειμένου να αποφύγουν τη απόρριψη και την αποτυχία (Shennum & Bugental, 1982: 101).

Η έρευνα ασχολήθηκε και με την ασυμφωνία των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς στη γυναίκα και στον άνδρα. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι μητέρες συνόδευαν με χαμόγελο και τις θετικές και τις αρνητικές παρατηρήσεις τους, ενώ οι πατέρες συνόδευαν με χαμόγελο σχεδόν αποκλειστικά τις θετικές παρατηρήσεις τους (Bugental et al., 1970: 367). Η ασυμφωνία μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων και η ασυμφωνία των μη λεκτικών σημάτων μεταξύ τους ερμηνεύεται αρνητικά στην περίπτωση των γυναικών και θετικότερα στην περίπτωση των ανδρών. Στην περίπτωση ασυμφωνίας λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς τα παιδιά πιστεύουν, κατά κύριο λόγο, αυτά που ακούνε και ερμηνεύουν τις περισσότερες φορές από την αρνητική τους πλευρά τα ασύμφωνα μεταξύ τους σήματα (Βρεττός, 2010: 124).

Η ασυμφωνία μεταξύ των μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς ασκεί αρνητική επίδραση στους μαθητές, όπως και η πολύπλοκη μη λεκτική επικοινωνία δημιουργεί προβλήματα σε μαθητές μικρής ηλικίας (Βρεττός, 1996). Τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τα γνωρίζει, προκειμένου να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους μαθητές του.

3.3. Περιεχόμενα διδασκαλίας και μη λεκτική συμπεριφορά

Η κατοχή και ο καλός σχεδιασμός των περιεχομένων διδασκαλίας, η μετάδοση γνώσεων με αποτελεσματικό τρόπο, η τήρηση κανόνων, η διατήρηση του ελέγχου της τάξης, η ανάπτυξη σχέσεων και συναισθημάτων, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ελέγχει τη λεκτική του επικοινωνία με τους μαθητές, η συνειδητοποίηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού της μη λεκτικής συμπεριφοράς του και η δυνατότητά του να αποκωδικοποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του αποτελούν τις προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι διάφορες περιοχές επικοινωνίας αλληλοσυνδέονται και αλληλοϋποστηρίζονται μεταξύ τους και για αυτόν το λόγο οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να παραμελούν καμία περιοχή επικοινωνίας (Βρεττός, 2010: 125).

Η μεταβίβαση των γνώσεων γίνεται κυρίως μέσω της λεκτικής επικοινωνίας. Η διαδικασία της διδασκαλίας και ο έλεγχος της τάξης γίνονται μέσω και της λεκτικής και της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους συμβαίνει κυρίως μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Η μη λεκτική συμπεριφορά καλύπτει όλο το φάσμα της επικοινωνίας στο πλαίσιο της τάξης (Βρεττός, 2010: 125· Smith, 1984: 171· Ehrensberger, 1945: 94).

Σχετική έρευνα έδειξε ότι η μη λεκτική συμπεριφορά έχει θετική επίδραση στην κατανόηση των περιεχομένων διδασκαλίας από μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό στρώμα. Αντιθέτως, παίζει περιορισμένο ρόλο στην κατανόησή τους από μαθητές που προέρχονται από ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Η δε υπερβολική μη λεκτική συμπεριφορά αποσπά την προσοχή των μαθητών από τα περιεχόμενα διδασκαλίας. Γενικώς διαπιστώθηκε ότι η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην κατανόηση των περιεχομένων διδασκαλίας, όταν προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και παράλληλα συνοδεύει την ομιλία του εκπαιδευτικού, οργανώνοντας ή περιγράφοντας το περιεχόμενό της και υπογραμμίζοντας ορισμένα σημεία της. Ωστόσο, η μη λεκτική συμπεριφορά δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των περιεχομένων διδασκαλίας, όταν το ίδιο

το περιεχόμενο διδασκαλίας ή άλλοι παράγοντες προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών (Brophy & Evertson, 1974: 55).

Επομένως, η μη λεκτική συμπεριφορά σε άλλες περιπτώσεις έχει θετική επίδραση στην κατανόηση των περιεχομένων διδασκαλίας από τους μαθητές και σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός στην αλληλεπίδρασή του με το μαθητή θα πρέπει να έχει υπ' όψιν του αυτά τα δεδομένα.

3.4. Ενθουσιασμός και εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού

Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού έχει θετική επίδραση στα κίνητρα μάθησης, στις επιδόσεις των μαθητών, στη μάθηση (Rosenshine & Furst, 1971: 37· Rosenshine & Furst, 1973: 122· Rosenshine, 1970: 499· Armento, 1978: 22· McConnell, 1977: 19· Williams & Ware, 1977: 449· Land, 1980: 21· Wyckoff, 1973: 85· Marsh & Overall, 1980: 468· Marsh & Hocevar, 1984: 341). Επίσης, οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών έχουν θετική επίδραση στον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού. Λέγοντας δε ενθουσιασμό εννοούμε τη ζωντάνια, την ενεργητικότητα, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού (Βρεττός, 2010: 127).

Από έρευνες προέκυψε ότι ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού επιδρά θετικά στη συμπεριφορά του μαθητή και στη στάση του απέναντι στον εκπαιδευτικό, στο μάθημα και στο σχολείο (Bettencourt et al., 1983: 435· Mastin, 1963: 385). Επιπλέον, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού αποτελεί για τους μαθητές κριτήριο της αποτελεσματικότητάς του (Solomon, 1966: 35). Τα αγόρια είναι περισσότερο ανεκτικά απέναντι στην επιφυλακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού από ό,τι τα κορίτσια (Norton & Dobson, 1976: 94).

Από άλλες έρευνες προέκυψε ότι ο ενθουσιασμός έχει έμμεση επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, ο ενθουσιασμός επιδρά θετικά στα κίνητρα και στην προσοχή του μαθητή, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την άνοδο των επιδόσεων (McKinney, 1983: 249· Perry & Dickens, 1984: 966). Επιπροσθέτως, σχετικές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της μη

λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, της προσοχής και των επιδόσεων του μαθητή (Rosenshine, 1970: 499· Soar, 1966: 35· Gallagher, 1970· Kounin, 1970: 45· Hoge & Luce, 1979: 479· Rosenshine, 1969· Roderick, 1973: 45). Άλλη έρευνα έδειξε ότι ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού βοηθά τους μαθητές να διατυπώνουν ακριβέστερες απαντήσεις (Dawson et al., 1975: 197). Ωστόσο, η υπερβολική εκδήλωση μη λεκτικής συμπεριφοράς αποπροσανατολίζει τον μαθητή, οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα (Wyckhoff, 1973· Rosenshine, 1970: 499· Brophy & Evertson, 1974: 45).

Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του ενθουσιασμού του εκπαιδευτικού, της προσοχής του μαθητή και της φιλικής στάσης και διάθεσης του εκπαιδευτικού (Βρεττός, 2010: 130). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, ο θερμός εκπαιδευτικός ασκεί θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών (Kleinfeld, 1973: 45· Cogan, 1958: 89· Reece & Whitman, 1962: 234).

Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού είναι χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και ουσιαστικό γνώρισμα ενός περιβάλλοντος μάθησης (Ebel, 1980: 386). Από σχετική έρευνα προέκυψε ότι τα γνωρίσματα του ενθουσιασμού είναι η ενεργητικότητα κατά τη διδασκαλία και η σαφήνεια κατά την προσφορά του περιεχομένου διδασκαλίας (Solomon, Bezdek & Rosenberg, 1963: 29). Σύμφωνα δε με μία μελέτη, οι παράγοντες που βοηθούν στον προσδιορισμό του ενθουσιασμού είναι οι εξής: ταχεία και εναλλασσόμενη φωνή, η οποία ενθαρρύνει τον μαθητή, ανοικτά και ευκίνητα μάτια, συχνές και περιγραφικές κινήσεις των χεριών, ποικίλες και εναλλασσόμενες κινήσεις του σώματος, ποικίλες και εναλλασσόμενες εκφράσεις του προσώπου, επιλογή ποικίλων λέξεων, ετοιμότητα για αποδοχή ιδεών και συναισθημάτων, πληθωρική ενεργητικότητα (Collins, 1978: 53).

Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού γενικώς έχει θετική επίδραση στη μάθηση. Αυτό που θα πρέπει να αποφεύγεται είναι οι υπερβολές, που είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα.

3.5. Μη λεκτική συμπεριφορά, αυτοέλεγχος και θετικό αυτοσυναίσθημα του εκπαιδευτικού

Τα άτομα που έχουν αυτοπεποίθηση και θετικό αυτοσυναίσθημα και εκείνα που κατέχονται από άγχος και ανασφάλεια μπορούν να αναγνωριστούν από τη μη λεκτική συμπεριφορά τους (McFall, 1982: 121).

Άλλα συμπτώματα της ανασφάλειας είναι δύσκολο να ελεγχθούν, όπως τα ορθάνοικτα μάτια και η ωχρότητα, ενώ άλλα μπορούν να ελεγχθούν ευκολότερα, όπως για παράδειγμα οι κινήσεις των χεριών. Η πείρα είναι δυνατόν να βοηθήσει στον περιορισμό του άγχους. Ο εκπαιδευτικός γενικώς θα πρέπει να μιλά με δυνατή φωνή, να κάνει κινήσεις, να τηρεί οπτική επαφή με τους μαθητές, να κατέχει το αντικείμενό του και να είναι καλά προετοιμασμένος. Πολλές φορές δε ο εκπαιδευτικός προδιαθέτει τους μαθητές του ήδη με την είσοδό του στην αίθουσα. Ο εκπαιδευτικός, που διακρίνεται από αυτοπεποίθηση, εισέρχεται στην αίθουσα με σταθερό βήμα, κάνει ήρεμες κινήσεις και αναπτύσσει οπτική επαφή με τους μαθητές (Βρεττός, 2010: 135-136).

Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να προδώσει τα συναισθήματά του, τις στάσεις και τις διαθέσεις του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να το γνωρίζει αυτό, όπως επίσης θα πρέπει να διατηρεί τον αυτοέλεγχό του και να έχει αυτοπεποίθηση. Τοιουτοτρόπως, δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα για τη συνεργασία του με τους μαθητές.

3.6. Μη λεκτική συμπεριφορά και πειθαρχία της τάξης

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία του με τους μαθητές και να αντιμετωπίσει προβλήματα πειθαρχίας – τα οποία αποτελούν κύρια πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς – μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς του.

Ως αποτελεσματικός μπορεί να χαρακτηριστεί ο εκπαιδευτικός που έχει την ικανότητα να διατηρεί τον έλεγχο της τάξης και να εξασφαλίζει την ηρεμία σε στιγμές έντασης, να περιορίζει την επιθετικότητα, να εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για τους μαθητές του και για το μάθημα μέσω της εκφραστικότητας του προσώπου

του και των κινήσεών του, δηλαδή μέσω της μη λεκτικής του συμπεριφοράς (Schmidt, 2006: 37). Τα παραπάνω διακριτικά γνωρίσματα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οι μαθητές είναι σε θέση να τα διαβάσουν και να τα αναγνωρίσουν ως τέτοια (Neil, 1986: 53· Docking, 1980). Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν κατείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό συγκεκριμένες δεξιότητες και τεχνικές που αφορούν στον έλεγχο και στην καθοδήγηση της τάξης, παρουσίαζαν μια όλο και πιο αρνητική εικόνα κατά τη διδασκαλία τους, μολονότι είχαν τις επιστημονικές γνώσεις που απαιτούνταν για το προς διδασκαλία αντικείμενο (Dreyfus & Eggleston, 1979: 315· Neill, 1983: 327). Η μη λεκτική συμπεριφορά έχει θετική επίδραση, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, στην πρόκληση προσοχής (Williams & Ware, 1977: 449· Kaufmann, 1976: 235). Από την άλλη πλευρά, τα μη λεκτικά σήματα, τα οποία προέρχονται από τους μαθητές, είναι πηγή επανατροφοδότησης, η οποία προσφέρει στον εκπαιδευτικό σημαντικές πληροφορίες σχετικά με αυτούς. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τα μη λεκτικά σήματα, διότι αποτελούν μέρος του ελέγχου της τάξης (Kounin, 1970: 38· Βρεττός, 2010: 111-112). Επίσης, αξιοποιώντας τη μη λεκτική του συμπεριφορά, μπορεί να επαναφέρει στην τάξη έναν μαθητή και ταυτόχρονα να αποφύγει τη διακοπή του μαθήματος κάνοντας αρνητικές παρατηρήσεις και φορτίζοντας αρνητικά το γενικότερο κλίμα (Βρεττός, 2010: 137).

Και στην περίπτωση προβλημάτων πειθαρχίας, η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να εξασφαλίσει την ηρεμία και το κλίμα συνεργασίας στη σχολική αίθουσα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί κλάδο των Επιστημών της Αγωγής. Ο εν λόγω κλάδος ασχολείται με τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συνάντηση πολιτισμών και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους (Μάρκου, 2001: 11).

Πιο συγκεκριμένα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως μια «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1987). Ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» χρησιμοποιείται πολλές φορές με διπλό σημασιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή με την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και με την έννοια της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής (Γκότοβος, 2002: 2). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, διότι ένα καλό σχολείο είναι καλό για όλους (Μάρκου, 2001· Γκότοβος, 2004· Γκόβαρης, 2001).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε και τον αγγλόφωνο όρο «πολυπολιτισμικό σχολείο» που χρησιμοποιείται αντί του όρου «διαπολιτισμικό σχολείο» που χρησιμοποιείται στην Ευρώπη. Στην παιδαγωγική η μετατόπιση από την εθνοκεντρική προσέγγιση προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό (cultural pluralism) είναι γνωστή με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Ο όρος «πολυπολιτισμικός» (multicultural) συνήθως χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και τη διαδικασία εξέλιξής της. Ο όρος «διαπολιτισμικός» (intercultural) χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 2001). Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται για την

πολυπολιτισμικότητά τους. Η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την υπάρχουσα κατάσταση. Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και στην αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα στους λαούς, δηλαδή η διαπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει το ζητούμενο (Gundara, 1986· Gundara, 1997· Δαμανάκης, 1997). Σύμφωνα με τον Geiger, η «ανάπτυξη» της πολυπολιτισμικής κοινωνίας προϋποθέτει κοινή εργασία πάνω στις κοινωνικές μας αναπαραστάσεις και αλλαγές στη νομοθεσία (Geiger, 2002: 259).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, διαδικασία και κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας. Ως αρχή δηλώνει ότι σχολείο και κοινωνία πρέπει να διασφαλίσουν σε όλους ίσες ευκαιρίες. Ως διαδικασία δηλώνει μια αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων – εθνικών και πολιτισμικών – με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών. Οι εν λόγω κοινωνίες θα χαρακτηρίζονται από αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη, ισονομία. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι θεσμοί, εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί, πρέπει να μετασχηματιστούν, προκειμένου να παρέχεται σε όλους η δυνατότητα να εκφράζονται, να προβάλουν τις πολιτισμικές τους απαιτήσεις, να υποστηρίζονται στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, αυτοεκπλήρωσης και ελευθερίας (Μάρκου, 2001: 245-246). Ο Batelaan με την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναφέρεται στη νοοτροπία που επηρεάζει το χαρακτήρα, τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο μιας τέτοιας εκπαίδευσης, αλλά και στις αντιλήψεις που καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση της διαφορετικότητας (Batelaan, 1998).

Οι βασικές αρχές που διέπουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι: η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών, η αναγνώριση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής προέλευσης, η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες, η δικαιοσύνη και η ισότητα, ο κάτω από πολιτισμικές συνθήκες αναπτυσσόμενος άνθρωπος ως αφετηρία και ως στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης (Δαμανάκης, 1997: 99-106· Πανταζής, 2003· Παπάς, 1998· Ζάχος, 2014). Το έργο της Εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για την ισορροπημένη ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, το έργο αυτό συνίσταται – μεταξύ άλλων – στην ανάπτυξη στάσεων σεβασμού και αποδοχής της

πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επίγνωση και διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και με τη σχέση με άτομα και ομάδες που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Πρόκειται για τον εφοδιασμό των μαθητών με ένα πλαίσιο σκέψης, το οποίο θα τους επιτρέπει να εμπλέκονται σε μια ποικιλία διαδράσεων, διατηρώντας παράλληλα την εσωτερική τους συνοχή. Σκοπός είναι η προαγωγή της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης (Στεργίου, 2014). Ωστόσο, δεν υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες (Campani & Gundara, 1994).

Όσον αφορά στη μετανάστευση, αυτή δεν έχει ενιαία μορφή. Οι δε μετανάστες διακρίνονται μεταξύ τους για τα διαφορετικά δημογραφικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά τους (Πετρινώτης, 1993: 12-16).

Η Ελλάδα φιλοξενεί μεταξύ άλλων και πρόσφυγες. Πρόσφυγας – σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951, τον ελληνικό νόμο 3989/1959, που την επικύρωσε και το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967 – θεωρείται το άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας ιθαγένειάς του, έχει βάσιμο φόβο δίωξης για λόγους εθνικότητας θρησκείας, φυλετικής προέλευσης, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή για λόγους πολιτικών πεποιθήσεων και δεν προστατεύεται από την κυβέρνησή του (Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για του Πρόσφυγες, 1979). Για τους πρόσφυγες μεριμνούν η Υπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε., διεθνείς εθελοντικές οργανώσεις, όπως η Διακυβερνητική Επιτροπή Μετανάστευσης, το Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών, η Διεθνής Καθολική Επιτροπή Μετανάστευσης το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες (Mestheneos, 1988).

Εν συνεχεία, θα επιχειρήσουμε μια ιστορική αναδρομή. Θα γίνει δε αναλυτική αναφορά στα της Ελλάδος.

4.2. Ιστορική θεώρηση

Η Ευρώπη μετατρέπεται σε ήπειρο εγκατάστασης μεταναστών μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Αυτή η εγκατάσταση αρχίζει να θεωρείται ως μόνιμο φαινόμενο από τη δεκαετία του 1980. Ωστόσο, ο μονογλωσσικός και

μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου σπανίως αμφισβητείται. Παρά τις μελέτες που έχουν γίνει και την ενασχόληση των διεθνών οργανισμών με το θέμα, προβλήματα εξακολουθούν να υφίστανται.

Γενικώς, όσον αφορά στον ελληνισμό, η ιστορία του είναι ιστορία μετοικεσιών, μεταναστεύσεων και παλιννοστήσεων. Η Ελλάδα για χρόνια – και πιο συγκεκριμένα, μέχρι και τη δεκαετία του '60 – ήταν χώρα αποστολής μεταναστών. Ωστόσο, από τις αρχές της δεκαετίας του '70 λειτουργεί ως χώρα υποδοχής παλιννοστούντων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών (Εκμε-Πουλοπούλου, 1986). Αυτές οι πολιτισμικές κοινωνικές ομάδες έρχονται να προστεθούν σε παλιές πολιτισμικές και θρησκευτικές μειονότητες, όπως οι μουσουλμάνοι, οι Πομάκοι, οι τσιγγάνοι. Επομένως, χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας είναι ο πολιτισμικός πλουραλισμός. Ο πολιτισμικός χαρακτήρας της Ελλάδας μεταβάλλεται. Σε αυτό το πλαίσιο, η χώρα καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον – σχολικό και κοινωνικό – το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των πολιτισμικών ομάδων.

Στη δεκαετία του '80 εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και συνδέεται με την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία. Και ενώ ο διαπολιτισμός, στο επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης, εμφανίζεται στην Ελλάδα στη δεκαετία του '80, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζεται στη δεκαετία του '90, οπότε και εισέρχεται στη χώρα μεγάλος αριθμός μεταναστών από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και χώρες των Βαλκανίων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα καθιερώνεται με το Ν. 2413/1996, ο οποίος όμως αναφέρεται σε δραστηριότητες που αφορούν σε μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και όχι σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής μονάδας. Ο Νόμος 2413 του 1996 και η ίδρυση του Γραφείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας σηματοδοτούν την αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο (Μάρκου, 2010: 12-13· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 18). Από το 1997 εφαρμόστηκαν συγκεκριμένα προγράμματα – για την «Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων», την «Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», για την «Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων» – σε άλλα από τα οποία εφαρμόστηκε η διαπολιτισμική και σε άλλα η εθνοτική προσέγγιση (Μάρκου, 2010: 14). Το 2003, κατόπιν διαλόγου και διορθώσεων, δημοσιεύονται

στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., τα οποία συμβάλλουν στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση (ΦΕΚ 303 και 304/τ. Β, 13/3/2003· Ματσαγγούρας, 2003). Το 2016 ψηφίστηκε ο Νόμος 4415 για την «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες Διατάξεις» και ο οποίος περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΦΕΚ 159/τ. Α', 6/9/2016). Επιπροσθέτως, σε ορισμένα πανεπιστήμια διδάσκονται μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διοργανώνονται σχετικά σεμινάρια (Markou, 2004).

Η έρευνα, που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αφενός έχει σκοπό να εντοπίσει και να περιγράψει συγκεκριμένες καταστάσεις πολιτισμικών συγκρούσεων, αφετέρου επιχειρεί μια θεωρητική τεκμηρίωση και παιδαγωγική παρέμβαση στη μαθησιακή διαδικασία (Μάρκου, 2001: 11). Κατά τη δεκαετία του '90 ξεκινούν στην Ελλάδα ερευνητικές προσπάθειες με πεδίο αναφοράς τους αλλόφωνους μαθητές. Η προσπάθεια επικεντρώνεται στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλες έρευνες ασχολούνται με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των οικογενειών των παλιννοστούντων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 19-20). Ωστόσο, αν και έχουν διεξαχθεί έρευνες για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόφωνων μαθητών στο σχολείο, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή ερευνών που θα λαμβάνουν υπ' όψιν το σύνολο των μαθητών μιας τάξης, με στόχο τη δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης (Δαμανάκης, 1997· Δαμανάκης, 2002· Γκότοβος, 2002).

Η φύση του φαινομένου της μετανάστευσης, καθώς και οι αδυναμίες που σχετίζονται με τις αρμόδιες για τη συλλογή στοιχείων διοικητικές υπηρεσίες, κάνουν δύσκολο τον προσδιορισμό του αριθμού των αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα. Στη χώρα μας ζουν και εργάζονται αλλοδαποί με διαφορετικό υπόβαθρο. Έτσι, υπάρχουν αλλοδαποί με νόμιμη άδεια παραμονής και εργασίας, κοινοτικοί υπήκοοι, λαθρομετανάστες, που βιώνουν – και οι ίδιοι και οι οικογένειές τους – διαφορετικές καταστάσεις. Οι προερχόμενοι από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και όσοι προέρχονται από άλλες βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες γενικώς είναι καλώς αποδεκτοί από τον ντόπιο πληθυσμό, έχουν καλές ευκαιρίες απασχόλησης, πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες, σε εκπαιδευτικούς θεσμούς και τα ατομικά τους

δικαιώματα είναι εξασφαλισμένα (Εκμε-Πουλοπούλου, 1990: 54-61). Αντιθέτως, η κατάσταση των υπολοίπων αλλοδαπών είναι συνήθως πολύ διαφορετική.

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις προσεγγίσεις στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα στην κοινωνία (Μάρκου, 2001).

Μέχρι το 1980 τα σχολικά προβλήματα των παλιννοστούντων μαθητών δεν λαμβάνονται υπ' όψιν. Σε αυτήν την πρώτη φάση κυριαρχεί η «melting pot» ιδεολογία.

Τα πρώτα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνονται με το γύρισμα της δεκαετίας του '80 και εμφανίζονται και σχετικές επιστημονικές εργασίες. Έτσι, ιδρύονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι «Τάξεις Υποδοχής», οι οποίες είναι αντίστοιχες των Aufnahme Klassen και των Reception Classes και στις οποίες γινόταν εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές που φοιτούν στις τάξεις αυτές καλούνται να ξεπεράσουν τις ελλείψεις τους σε θεσμούς έξω από τις κανονικές τάξεις, στις οποίες στη συνέχεια θα πρέπει να ενταχθούν. Η δεύτερη προσέγγιση θα μπορούσε να ονομαστεί «αφομοιωτική-αντισταθμιστική». Τα σχολικά προβλήματα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο υποβαθμίζονται στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης. Έτσι, προτείνονται και υλοποιούνται ανάλογα μέτρα. Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο και με τα ίδια βιβλία σε ντόπιους και μη μαθητές. Η αμφισβήτηση του τρόπου διάρθρωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν αδιανόητη (Μάρκου, 2001: 62-64).

Το 1982 υιοθετείται ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, διδάσκονται την ελληνική και την ξένη γλώσσα και παράλληλα ασκούνται στα μαθήματα, στα οποία εμφανίζονται οι δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αναγνωρίστηκε παράλληλα η ανάγκη παραγωγής ειδικού διδακτικού και εποπτικού υλικού, η ανάγκη ανάπτυξης ειδικού επιμορφωτικού υλικού και η ανάγκη διοργάνωσης σεμιναρίων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των πολυπολιτισμικών τάξεων. Η τρίτη προσέγγιση, η «αντισταθμιστική-πλουραλιστική», σηματοδοτείται από την υιοθέτηση του θεσμού των Φροντιστηριακών Τμημάτων και

την αναγνώριση της ανάγκης να διατηρηθούν και να ενισχυθούν τα διαφοροποιητικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Μάρκου, 2001: 64-65).

Το 1984 θεσμοθετήθηκαν τα Σχολεία των Αποδήμων, τα οποία λειτούργησαν στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη και εντάσσονται στην ίδια λογική με τις Τάξεις Υποδοχής (Μάρκου, 1987). Ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής επανέρχεται το 1990. Οι εν λόγω τάξεις έχουν συνήθως ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας και γίνεται σε αυτές εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με υλικό που σε αρκετές περιπτώσεις έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων ή έχει παραχθεί με πρωτοβουλία τοπικών εκπαιδευτικών φορέων, για την ορθή αξιοποίηση του οποίου διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια από τοπικούς φορείς (Κοτσιώνης, 1992). Επιπλέον, στην Ελλάδα λειτουργεί και Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας.

Στο επιστημονικό επίπεδο, οι πρώτες προσπάθειες για τη διερεύνηση των προβλημάτων των παλιννοστούντων μεταναστών σημειώνονται στο τέλος της δεκαετίας του '70. Οι έρευνες των I. Manganara (1977), T. Collaros & L. Moussouros (1978), καθώς και άλλων που ακολούθησαν, αφορούσαν στην ανίχνευση κοινωνικών και οικονομικών κυρίως παραμέτρων της παλιννόστησης. Αντιθέτως, η μελέτη των Γ. Μάρκου και Α. Γκότοβου (1984) στηρίχθηκε σε ολοκληρωμένο ερευνητικό πρόγραμμα για τη διερεύνηση των σχολικών προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών και την παιδαγωγική παρέμβαση στη μαθησιακή διαδικασία (Μάρκου, 2001: 68-69).

Έτσι, διακρίνονται δύο προσεγγίσεις στην εξέλιξη της θεωρητικής διερεύνησης και ανάλυσης του φαινομένου της παλιννόστησης και της σχολικής ένταξης των παλιννοστούντων μαθητών. Σύμφωνα με ορισμένους, τα αίτια των προβλημάτων των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εντοπίζονται στις «ελλείψεις» των μαθητών αυτών – θεωρία του «ελλείμματος» – και τα προτεινόμενα μέτρα, τα οποία αποσκοπούν στην εξάλειψη του ελλείμματος, είναι αντισταθμιστικά (Φούγια, 1982).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν οι ερευνητές που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της παλιννόστησης από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – όπως προαναφέραμε – ορίζεται ως μια «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1987). Πρόκειται για μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συμμετοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική πράξη γίνεται με ίσους όρους. Το σχολείο υποχρεούται να μην τους αφομοιώσει πολιτισμικά μέσα από τη λογική της ομοιομορφίας και της συμμόρφωσης. Αντιθέτως, καλείται να τους βοηθήσει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και να γίνονται αποδεκτοί από τους ντόπιους συμμαθητές τους. Οι δε προτεινόμενες παιδαγωγικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ειδικού υλικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, κρίνεται αναγκαία η κατάλληλη προετοιμασία φοιτητών φιλολογικών κατευθύνσεων, αλλά κρίνονται αναγκαίες και αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα, οι οποίες θα λαμβάνουν υπ' όψιν το υπόβαθρο των εν λόγω μαθητών και θα συμβάλλουν στο να ξεπεραστούν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Μάρκου, 1984· Μάρκου, 2001: 72-73). Επιπλέον, μια ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση δεν μπορεί να αγνοεί την ταξική προέλευση των μαθητών. Μαθητές «ντόπιοι» και μη, που ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη, αντιμετωπίζουν περίπου τα ίδια προβλήματα. Κατά συνέπεια, οι μαθησιακές δυσκολίες τους θα πρέπει να αντιμετωπιστούν σε κοινή βάση (Δαμανάκης, 1987: 176-179).

Έτσι, αναπτύχθηκε στην Ελλάδα – κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 – η αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται στα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και στον ντόπιο πληθυσμό – σε αντίθεση με την αφομοιωτική-αντισταθμιστική προσέγγιση που απευθύνεται μόνο στους πρώτους – και στοχεύει σε αναθεωρήσεις του προγράμματος του σχολείου, των πρακτικών, των διαδικασιών και των δομών του, για να ανταποκριθεί στις πολιτισμικά πλουραλιστικές από πλευράς μαθητών τάξεις (Μάρκου, 1991· Μάρκου, 2001: 74· Δαμανάκης, 1989).

4.3. Μεταναστευτική πολιτική και πολιτική ένταξης

Στη δεκαετία του '90 επιδιώκεται αλλαγή της μεταναστευτικής πολιτικής στον ευρωπαϊκό χώρο. Η Ολλανδία πρωτοστάτησε στην προσπάθεια αυτή. Κυρίαρχα στοιχεία του ολλανδικού μοντέλου και της ευρωπαϊκής πολιτικής αποτελούν η υπηκοότητα και η επανένωση των οικογενειών των μεταναστών (Μάρκου, 2010: 122-123).

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν παραχωρήσει στους αλλοδαπούς μετανάστες πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Για τους πολίτες αυτής της κατηγορίας χρησιμοποιούνται οι όροι «denizens» (πολιτογραφημένοι-δημότες) και «quasi-citizenship» (Hammar, 1989· Castles & Davidson, 2000).

Στη συνθήκη του Μάαστριχτ, το 1992, θεσμοθετήθηκε η ευρωπαϊκή υπηκοότητα. Επίσης, η συνθήκη του Άμστερνταμ, του 1997, περιλαμβάνει προτάσεις για τις βάσεις των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις διαδικασίες εκδημοκρατισμού (Μάρκου, 2010: 128-129).

Με την Οδηγία 2003/86/EC και την L. 251/12/03-10-2003 του Συμβουλίου επιχειρείται η δημιουργία μιας κοινής νομικής βάσης για την επανένωση των οικογενειών των μεταναστών, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η επανένωση προωθεί τη διαδικασία ένταξης, διαμορφώνει συνθήκες σταθερότητας και προωθείται η οικονομική και κοινωνική συνοχή (Μάρκου, 2010: 131-132).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, ο Ν. 1975/1991 προβλέπει τη λήψη μέτρων αναφορικά με την είσοδο, την παραμονή και την εργασία των μεταναστών και αποτελεί την πρώτη ουσιαστική προσπάθεια διαμόρφωσης μιας μεταναστευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου. Ακολούθησαν τροποποιήσεις που επήλθαν με το Ν. 2452/1996 και το Ν. 2713/1999, τις ανεπάρκειες των οποίων επιχειρεί να θεραπεύσει ο Ν. 2910/2001 και ο Ν. 3838/2010. Με τον τελευταίο νόμο ρυθμίζονται και θέματα που αφορούν στην απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας. Με το Ν. 3386/2005 και το Π.Δ. 131/2006 επιχειρείται προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην κοινοτική αναφορικά με την επανένωση των οικογενειών των μεταναστών. Τέλος, το Π.Δ. 167/2008 αναφέρεται στο δικαίωμα επανένωσης των οικογενειών των προσφύγων (Μάρκου, 2010).

Η Ελλάδα λοιπόν προσπαθεί να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα – εφόσον και η ίδια αποτελεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία – εφαρμόζοντας την πολιτική, η οποία περιγράφηκε παραπάνω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ελληνικό Σχολείο

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει λόγος για τη σχολική κατάσταση των παλιννοστώντων και των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και για την εκπαιδευτική πολιτική και το επιστημονικό επίπεδο.

5.1. Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές

Κοινό χαρακτηριστικό των παλιννοστώντων και αλλοδαπών παιδιών είναι η γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίησή τους από τον ντόπιο πληθυσμό. Επίσης, τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης. Σύμφωνα με έρευνες, η σχολική επίδοση των παιδιών των εθνομεταναστευτικών ομάδων συνήθως βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα από τη σχολική επίδοση των παιδιών των γηγενών (Μάρκου, 2010: 32). Οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν μια κατηγορία μαθητών με «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες, όρος που υιοθετείται και στο Νόμο 2413/96 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτόν, οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες (άρθρο 3, παρ. 2). Σύμφωνα δε με το Νόμο 4415/2016, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού (ΦΕΚ 159/τ. Α΄, 6/9/2016).

Η προσαρμογή των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκολη (Cowen et al., 1989). Η έννοια της σχολικής προσαρμογής έχει τρεις διαστάσεις: την ακαδημαϊκή ή μαθησιακή, την κοινωνική και τη συναισθηματική (Cowen, 1971). Οι μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο στον τομέα της επίδοσης και στον τομέα της συμπεριφοράς (Hatzichristou & Hopf, 1993). Η ομαλή μαθησιακή προσαρμογή των παλιννοστώντων και των αλλοδαπών μαθητών εξαρτάται από το βαθμό κατοχής της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ο

βαθμός επάρκειας της γλώσσας της χώρας υποδοχής επηρεάζει τη σχολική επίδοση των εν λόγω μαθητών. Η δε ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μαθητή δηλώνεται από τα ακόλουθα είδη σχέσεων: αλληλεπίδραση του μαθητή με το δάσκαλο, αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του και σχέση του μαθητή με τον εαυτό του (Cowen, 1971). Σύμφωνα με έρευνες, για τους μικρότερους ηλικιακά μαθητές η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και η προσαρμογή είναι ευκολότερες (Χατζηχρήστου & Hopf, 1991· Collier, 1987).

Οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές συχνά εκδηλώνουν δυσκολίες προσαρμογής, εξαιτίας της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητάς τους. Οι δυσκολίες αυτές εκφράζονται με μορφές εσωστρεφούς ή εξωστρεφούς συμπεριφοράς (Cooper, Upton & Smith, 1994· Cummins, 1999).

Οι ερευνητές θεωρούν ότι ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς και το άγχος που προκαλεί η αλλαγή πολιτισμικού περιβάλλοντος επηρεάζουν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Μάρκου, 2001: 57). Επιπροσθέτως, σε σχετική έρευνα διαπιστώθηκε η γλωσσική ανεπάρκεια και η χαμηλή σχολική επίδοσή τους (Hatzichristou & Hopf, 1992· Μάρκου, 2001: 58). Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα, τα ευρήματα της οποίας είναι παρόμοια με τα ευρήματα ανάλογων ερευνών άλλων χωρών, οι μετανάστες – στην πλειονότητά τους – τείνουν να εναρμονίζονται πολιτισμικά με στοιχεία της χώρας υποδοχής, διατηρώντας και πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η τακτική προσαρμογής, οι αντιλήψεις, οι αξίες, οι στάσεις, προσδιορίζονται από την καταγωγή ή τη χώρα προέλευσης και ότι ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, καθώς και η τακτική προσαρμογής, επηρεάζουν την ψυχολογική προσαρμογή. Η τακτική της πλήρους ταύτισης με τα ελληνικά πρότυπα, δηλαδή η τακτική της αφομοίωσης (assimilation), θεωρείται από τους ερευνητές ότι έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχολογική ισορροπία και προσαρμογή των υποκειμένων (Γεώργας & Παπαστυλιανού, 1993· Μάρκου, 2001: 59-60).

Όσον αφορά στην απογραφή των παιδιών των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, τα πρώτα επίσημα στατιστικά στοιχεία περιγράφουν την κατάσταση για το σχολικό έτος 1995-1996 (Δρεττάκης, 1999). Η δε εκπαιδευτική νομοθεσία, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90, δεν

προέβλεπε την επίσημη εγγραφή των αλλόφωνων μαθητών. Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία, παρατηρείται σταδιακή μείωση των παλιννοστούντων και των γηγενών μαθητών και αύξηση του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός της σχολικής διαρροής κατά τη μετάβαση των αλλόφωνων μαθητών από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η αύξηση της αντιπροσώπευσης του αλλόφωνου πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία αντιστάθμισε τη μείωση του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού, η οποία οφείλεται στην κατακόρυφη μείωση των γεννήσεων στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του '80 (Δρεττάκης, 2001). Σε γενικές γραμμές, όπως προκύπτει από στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, στα ελληνικά σχολεία φοιτούν αρκετοί μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά – παλιννοστούντες, αλλοδαποί, Μουσουλμάνοι και Ρομ μαθητές. Οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές προέρχονται από την Αλβανία. Οι δύο πολυπληθέστερες ομάδες μαθητών που εντάσσονται στην κατηγορία των παλιννοστούντων προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση και από την Αλβανία. Μικρός αριθμός παλιννοστούντων μαθητών προέρχεται από τη Γερμανία, τις Η.Π.Α., τον Καναδά, την Αφρική και από χώρες της Ασίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σύμφωνα δε και με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, το σχολικό έτος 2010-2011 στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας φοιτούσαν 36.816 παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές (3.590 παλιννοστούντες και 33.226 αλλοδαποί μαθητές), στα Γυμνάσια φοιτούσαν 30.799 παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές (4.043 παλιννοστούντες και 26.756 αλλοδαποί), στα Γενικά Ενιαία Λύκεια φοιτούσαν 13.988 παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές (2.709 παλιννοστούντες και 11.279 αλλοδαποί) και στην Επαγγελματική Εκπαίδευση φοιτούσαν 12.562 παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές (2.126 παλιννοστούντες και 10.436 αλλοδαποί μαθητές). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού του 2011, ο μόνιμος πληθυσμός της Χώρας ανήλθε σε 10.712.409 άτομα (5.249.971 άντρες και 5.462.438 γυναίκες). Κατά το τελευταίο έτος πριν την απογραφή του 2011, από τα άτομα αυτά 78.420, ποσοστό 0,7%, εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα από χώρες του εξωτερικού. Η πλειοψηφία των εγκατασταθέντων στην Ελλάδα – με ελληνική υπηκοότητα – κατά το τελευταίο έτος πριν την απογραφή προέρχονταν από τη Γερμανία (ποσοστό 32,4%). Η πλειοψηφία των εγκατασταθέντων στην Ελλάδα – με ξένη υπηκοότητα – κατά το τελευταίο έτος πριν

την απογραφή προέρχονταν από την Αλβανία (ποσοστό 22,2%) και τη Βουλγαρία (ποσοστό 16,1%) (ΕΛΣΤΑΤ, 2016).

Εν συνεχεία, θα γίνει λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική και το επιστημονικό επίπεδο.

5.2. Εκπαιδευτική πολιτική και επιστημονικό επίπεδο

Όπως προαναφέρθηκε, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις προσεγγίσεις στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μάρκου, 2001).

Μέχρι το 1980 κυριαρχεί η «melting pot» ιδεολογία. Με το γύρισμα της δεκαετίας του '80 ιδρύονται οι «Τάξεις Υποδοχής», στις οποίες γινόταν εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η δεύτερη προσέγγιση θα μπορούσε να ονομαστεί «αφομοιωτική-αντισταθμιστική». Τα σχολικά προβλήματα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο υποβαθμίζονται στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης. Η αμφισβήτηση του τρόπου διάρθρωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν αδιανόητη. Το 1982 υιοθετείται ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου και παράλληλα ασκούνται στα μαθήματα, στα οποία εμφανίζονται δυσκολίες. Αναγνωρίστηκε παράλληλα η ανάγκη παραγωγής υλικού και διοργάνωσης σεμιναρίων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των πολυπολιτισμικών τάξεων. Η τρίτη προσέγγιση, η «αντισταθμιστική-πλουραλιστική», σηματοδοτείται από την υιοθέτηση του θεσμού των Φροντιστηριακών Τμημάτων και την αναγνώριση της ανάγκης να ενισχυθούν τα διαφοροποιητικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Μάρκου, 2001). Το 1984 θεσμοθετήθηκαν τα Σχολεία των Αποδήμων, τα οποία εντάσσονται στην ίδια λογική με τις Τάξεις Υποδοχής (Μάρκου, 1987). Το 1990 λειτουργούν οι νέες Τάξεις Υποδοχής που έχουν ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας. Σε αυτές γίνεται εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με υλικό που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων ή έχει παραχθεί με πρωτοβουλία τοπικών εκπαιδευτικών φορέων, για την ορθή αξιοποίηση του οποίου διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια από τοπικούς φορείς (Κοτσιώνης, 1992).

Το 1996 ψηφίζεται ο Νόμος 2413 για την «Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» – εξαιτίας της συνεχούς αύξησης του αριθμού των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. Ιδρύονται Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπου εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), σκοπός του οποίου είναι η μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και η εκτέλεση ποικίλων προγραμμάτων (ΦΕΚ 124, 17/6/1996). Με το Νόμο 2413/96 θεσμοθετήθηκε ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης των μαθητών με «ιδιαιτερες» εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ανάγκες από την κοινή, δημόσια εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός αυτός είναι δυνατόν να δρομολογηθεί από τους ίδιους τους ενδιαφερομένους, μέσω της ίδρυσης «Ιδιωτικών Διαπολιτισμικών Σχολείων» (άρθρο 35, παρ. 4) ή από την Πολιτεία, μέσω της ίδρυσης διαχωριστικών «Δημόσιων Διαπολιτισμικών Σχολείων» (άρθρο 35, παρ. 3). Ενώ, από το 1995, το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε την υλοποίηση έργων, τα οποία αφορούν στην εκπαίδευση ειδικών κατηγοριών, στο πλαίσιο του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Ενέργεια 1.1.Ζ), προκειμένου να ανταποκριθεί στην πρόκληση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα εν λόγω έργα είναι τα ακόλουθα:

- Πρόγραμμα για τη Σχολική και Κοινωνική Ένταξη Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών: Φιλοσοφικό-Παιδαγωγικό-Ψυχολογικό Τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πρόγραμμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων: Φιλοσοφικό-Παιδαγωγικό-Ψυχολογικό Τμήμα Φιλοσοφικής Σχολής – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τα προαναφερθέντα έργα στοχεύουν στη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, στην παραγωγή εποπτικού και διδακτικού υλικού και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 146). Ειδικότερα όσον αφορά

στους τσιγγάνους, για την εκπαίδευσή τους μεριμνά η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, η Unesco, Πανεπιστημιακές Σχολές (Μάρκου, 2001: 48).

Σημαντική είναι και η συμβολή πολλών ελληνικών Πανεπιστημίων. Μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά την ίδρυση του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κέ.Δ.Α.) του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, βασικοί στόχοι του οποίου είναι:

- η προώθηση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και έρευνας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο,
- η ανάπτυξη και εφαρμογή ερευνητικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής φύσεως,
- η συνεργασία με αντίστοιχα πανεπιστημιακά και ερευνητικά Κέντρα,
- η ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στα μέλη της ελληνικής και της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας με τη διοργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων, συμποσίων και συνεδρίων.

Στην ιστοσελίδα του Κέ.Δ.Α. είναι διαθέσιμο υλικό για όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης (<http://www.keda.gr>).

Επιπλέον, στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης δημιουργήθηκε υλικό, το οποίο είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/>.

Επιπροσθέτως, το ενδιαφέρον της Πολιτείας για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση φαίνεται – μεταξύ άλλων – και από το γεγονός ότι στο Υπουργείο Παιδείας υφίσταται η λεγόμενη «Αυτοτελής Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων». Με ευθύνη του Υπουργείου παράγεται υλικό, σχετικό με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, το οποίο είναι διαθέσιμο και σε ηλεκτρονική μορφή, διαδικτυακά.

Επίσης, το Υπουργείο Παιδείας δίνει τη δυνατότητα σε όσα σχολεία το επιθυμούν να συμμετάσχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το *Erasmus+*.

Παράλληλα, στο Διαδίκτυο, είναι διαθέσιμες ιστοσελίδες που παρέχουν σχετικό βοηθητικό υλικό, όπως είναι η ιστοσελίδα «Πολυπολιτισμικά Σχολεία» (<http://www.multicultural-schools.eu/el/>), η οποία χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης *Erasmus+*.

Το 2016 ψηφίστηκε ο Νόμος 4415 για την «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες Διατάξεις» και ο οποίος περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΦΕΚ 159/τ. Α΄, 6/9/2016). Σύμφωνα με το Νόμο 4415/2016, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι σκοποί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, με τα εξής μέσα:

- την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών,
- την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού,
- την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών,
- την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό,
- μέτρα και υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας,
- κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Επιπροσθέτως, ο Νόμος 4415/2016 ορίζει ότι τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που ιδρύθηκαν σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985 (Α΄167) μετατρέπονται και λειτουργούν ως Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα σχολεία αυτά επιδιώκουν τη συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. της χώρας εφαρμόζοντας σε πειραματική βάση ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού λόγω φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο την περαιτέρω γενίκευση της εφαρμογής τους

στα λοιπά σχολεία. Τα προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές μέθοδοι εφαρμόζονται όπως στα υφιστάμενα Πειραματικά Σχολεία. Ιδρύονται Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με κοινή απόφαση του Υπουργού Παιδείας και του Υπουργού Οικονομικών. Με όμοια απόφαση μπορεί να μετατρέπονται σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης άλλα δημόσια σχολεία, να αποχαρακτηρίζονται Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μετατρέπομενα σε συνήθη σχολεία, καθώς και να ιδρύονται τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα ή να εφαρμόζονται ανάλογα υποστηρικτικά μέτρα σε κάθε σχολείο, εφόσον από τις αντίστοιχες εγγραφές των μαθητών διαπιστωθεί η σχετική ανάγκη. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας πραγματοποιείται η σύνδεση των Πειραματικών Διαπολιτισμικών Σχολείων με σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όπως και με σχολεία του εξωτερικού, στη βάση συγκεκριμένων δράσεων μέσω των οποίων θα εξασφαλίζονται τόσο η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των σχολείων όσο και η διάχυση της εμπειρίας των Πειραματικών Διαπολιτισμικών Σχολείων.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό προσωπικό, με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις προσωπικού και κατά κλάδους ειδικότητες για τη λειτουργία των δημόσιων Πειραματικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας καθορίζονται τα ιδιαίτερα προσόντα των εκπαιδευτικών οι οποίοι μετατίθενται στα Δημόσια Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και η διαδικασία μετάθεσής τους. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας καθορίζονται τα ιδιαίτερα προσόντα επιστημόνων ειδικευμένων στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων, σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.λπ. προς υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών που στοχεύουν στην ενημέρωση, στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα ζητήματα διγλωσσίας, στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών.

Όσον αφορά στα μέτρα στήριξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το άρθρο 24 ορίζει ότι με απόφαση του Υπουργού Παιδείας συνιστάται επιτροπή ειδικών επιστημόνων και στελεχών του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων για δημιουργία πλατφόρμας συγκέντρωσης εκπαιδευτικών υλικών και εγχώριων και διεθνών πρακτικών σχολείων προς ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας ορίζονται:

- οι εκπαιδευτικές μέθοδοι εξειδικευμένης διδασκαλίας,
- οι δέσμες κοινωνικών μέτρων με στόχο την υποστήριξη της οικογένειας και του μαθητή,
- οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παράλληλα με τη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων που θα αποβλέπουν στη στήριξη και ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας,
- οι δομές εκτός τυπικής εκπαίδευσης, όπως τα «καλοκαιρινά σχολεία» και οι υπάρχουσες «θερινές κατασκηνώσεις»,
- το αναγκαίο πλαίσιο για τη σύνταξη του ειδικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού στις γλώσσες των κυριότερων μεταναστευτικών μονάδων, προκειμένου να επιτευχθεί το έργο των εκπαιδευτικών και ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων.

Όσον αφορά στη Διοίκηση των Πειραματικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το άρθρο 25 ορίζει ότι οι διατάξεις που ισχύουν για τη διοίκηση των δημοσίων σχολείων και τη στήριξη του έργου τους (ν. 3966/2011) εφαρμόζονται και στα Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, ορίζει ότι οι διευθυντές των δημοσίων σχολείων επιλέγονται, σύμφωνα με τα ισχύοντα με την επιλογή διευθυντών των άλλων δημοσίων σχολείων και ότι η διοίκηση των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες Διευθύνσεις της αντίστοιχης βαθμίδας.

Τέλος, ο Νόμος 4415/2016 περιλαμβάνει και ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Οικονομικών και του Υπουργού Παιδείας ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, καθορίζεται η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης στις ως άνω δομές, καθώς και τα κριτήρια και η διαδικασία στελέχωσης αυτών (ΦΕΚ 159/τ. Α΄, 6/9/2016).

Η εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλόφωνους μαθητές είναι αποτελεσματικότερη, όταν λειτουργεί σε εθνικό επίπεδο, πραγματοποιώντας συγκεκριμένες δράσεις με τη στήριξη της κυβέρνησης. Είναι επίσης αποτελεσματικότερη, όταν λειτουργεί σε τοπικό επίπεδο, όπου είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται οι γενικές αρχές σύμφωνα με τις ανάγκες της κάθε περιοχής. Τέλος,

είναι αποτελεσματικότερη, όταν λειτουργεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στην τελευταία περίπτωση οι γενικοί στόχοι πρέπει να μεταφράζονται σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με συνέχεια σε όλες τις τάξεις (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 236).

Στο επιστημονικό επίπεδο, οι πρώτες προσπάθειες για τη διερεύνηση των προβλημάτων των παλιννοστούντων μεταναστών σημειώνονται στο τέλος της δεκαετίας του '70 (Μάρκου, 2001). Διακρίνονται δύο προσεγγίσεις στην εξέλιξη της θεωρητικής διερεύνησης και ανάλυσης του φαινομένου της παλιννόστησης και της σχολικής ένταξης των παλιννοστούντων μαθητών. Σύμφωνα με ορισμένους, τα αίτια των προβλημάτων των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εντοπίζονται στις «ελλείψεις» των μαθητών αυτών και τα προτεινόμενα μέτρα είναι αντισταθμιστικά (Φούγια, 1982). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν οι ερευνητές που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της παλιννόστησης από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική πράξη γίνεται με ίσους όρους. Οι προτεινόμενες παιδαγωγικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ειδικού υλικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, κρίνονται αναγκαία τα εξής: η προετοιμασία φοιτητών φιλολογικών κατευθύνσεων και οι αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα (Μάρκου, 1984· Μάρκου, 2001). Επίσης, μια ολοκληρωμένη θεωρητική προσέγγιση δεν μπορεί να αγνοεί την ταξική προέλευση των μαθητών. Οι μαθησιακές δυσκολίες μαθητών, που ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη, θα πρέπει να αντιμετωπιστούν σε κοινή βάση (Δαμανάκης, 1987: 176-179).

Έτσι, αναπτύχθηκε στην Ελλάδα η αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία απευθύνεται στα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και στον ντόπιο πληθυσμό και στοχεύει σε αλλαγές στο σχολείο, για να ανταποκριθεί στις πολιτισμικά πλουραλιστικές τάξεις (Μάρκου, 1991· Μάρκου, 2001· Δαμανάκης, 1989). Γενικώς, το ενδιαφέρον της Πολιτείας, των ελληνικών Πανεπιστημίων, αλλά και διαφόρων φορέων για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι έκδηλο, ιδίως τα τελευταία χρόνια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Ευρώπη, Υπερπόντιες χώρες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στους διεθνείς Οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην περιοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θα αναφερθούμε επίσης στις ευρωπαϊκές και στις υπερπόντιες χώρες.

6.1. Διεθνείς Οργανισμοί

Οι διεθνείς Οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στην περιοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής: το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης και η UNESCO.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης ιδρύθηκε στο τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου. Βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που διαπνέει όλες τις περιοχές δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, είναι η ισότητα μέσα στη διαφορετικότητα. Η συνεργασία στο χώρο της εκπαίδευσης προωθείται μέσα από Συμβούλιο Πολιτισμικής Συνεργασίας (CDCC). Το Συμβούλιο της Ευρώπης άρχισε να δραστηριοποιείται στην περιοχή της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών στις αρχές της δεκαετίας του '70. Σύμφωνα με την Απόφαση 35/70 του Συμβουλίου των Υπουργών, οι χώρες-μέλη οφείλουν να λάβουν τα αναγκαία μέτρα για την προώθηση της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών και τη διασφάλιση των δεσμών – γλωσσικών και πολιτισμικών – με τις χώρες προέλευσης (Μάρκου, 2001: 80-81). Το 1972 διακηρύχθηκε η υποστήριξη των «Πειραματικών Τάξεων» για τα παιδιά των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων, προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξή τους στις χώρες υποδοχής, να ενισχυθούν οι δεσμοί τους με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και να προωθηθεί η έρευνα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Rey-van Allmen, 1979). Επίσης, το θέμα της εκπαίδευσης των μεταναστών εξετάζεται στις Συνόδους των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας. Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εισηγείται – με τη Σύσταση 841 – τη λήψη μέτρων για την προστασία της δεύτερης γενιάς των μεταναστών, ενώ τονίζεται και η ανάγκη διατήρησης των δεσμών τους με τις χώρες καταγωγής (Μάρκου, 2001: 81-

83). Το Συμβούλιο Πολιτισμικής Συνεργασίας μεριμνά για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το 1986 δημοσιεύεται ένας οδηγός για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ray-van Allmen, 1986). Σημαντικότατο θεωρείται το Πρόγραμμα Νο 7 – δραστηριότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης – για την Εκπαίδευση και την Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μεταναστών. Το πρόγραμμα αυτό άρχισε το 1980 και ολοκληρώθηκε το 1985. Στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ταυτίζεται με την προετοιμασία όλων των νέων για τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, προωθείται η ισότητα των ευκαιριών, υποστηρίζεται ότι ο πολιτισμικός πλούτος συνίσταται και στην αμοιβαία διείσδυση των πολιτισμών μέσω μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, η οποία διαδικασία ενεργοποιεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαμορφώνει σε διαπολιτισμικότητα (Council of Europe, The CDCC's Project No 7, 1986). Επίσης, αναπτύχθηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης «Πειραματικά Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», καθώς και τα προγράμματα: «Διακοινοτικές Σχέσεις» και «Μια Εκπαίδευση για την Ευρώπη». Τα δύο τελευταία προγράμματα αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της αντίληψης ότι είναι αναγκαία μια συντονισμένη δράση ανάμεσα στην εκπαιδευτική, πολιτισμική, κοινωνική και οικονομική πολιτική, προκειμένου να μετασχηματιστεί η κοινωνία σε διαπολιτισμική (Μάρκου, 2001: 85-86).

Στη δεκαετία του '70 – όταν πλέον έγινε φανερό ότι η μετανάστευση αποτελούσε μόνιμο φαινόμενο – η Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισε να ασχολείται με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Έτσι, προωθούνται προγράμματα δράσης, που προβλέπουν την οργάνωση εκπαίδευσης υποδοχής (reception education) για τα παιδιά των μεταναστών, καθώς και προγράμματα που περιλαμβάνουν αλλοδαπούς και αυτόχθονες μαθητές στη βάση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης. Επιπλέον, εκδίδεται η Οδηγία του 1977, που αποτελεί κύριο μέρος του κοινοτικού μηχανισμού αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών (Μάρκου, 2001: 89-91). Ακολούθησε αξιολόγηση των προγραμμάτων και εμπειρογνώμονες, στις εισηγήσεις τους προς την Επιτροπή της Κοινότητας, τόνισαν ότι μόνο μια πλουραλιστική προσέγγιση, η οποία θα λαμβάνει υπ' όψιν την πολιτισμική ετερότητα, δύναται να προωθήσει τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών και την εξάλειψη των ανισοτήτων, κάτι που δεν επετεύχθη με τα προηγούμενα προγράμματα (ECCE, 1992). Από το τέλος της δεκαετίας του '80 παρατηρείται στροφή της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς την

κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προοπτικής. Η «πολυπολιτισμική Ευρώπη» προβάλλει ως στόχος και αναπτύσσονται διακρατικά προγράμματα (transnational projects), που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ισότητα ευκαιριών, την ανεκτικότητα και την αμοιβαία κατανόηση (Μάρκου, 2001: 94). Στη Συνθήκη του Μάαστριχτ επιχειρείται η συγκρότηση ευρωπαϊκής ιθαγένειας και ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας, που θα στηρίζεται στη συμβίωση με αρμονικό τρόπο και στη συνεργασία ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο – εθνικό, γλωσσικό, πολιτισμικό. Παραλλήλως, προβλέπονται δράσεις που μεταξύ άλλων στοχεύουν στην ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία (Ιωακειμίδης, 1993).

Ο Ο.Ο.Σ.Α. περιλαμβάνει τις πλέον αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες του πλανήτη, που έχουν σχέση με το φαινόμενο της μετανάστευσης και της πολιτισμικής ετερογένειας. Στη δεκαετία του '80 ο Ο.Ο.Σ.Α. εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Θεωρείται ότι μια ποιοτικά αναβαθμισμένη εκπαίδευση, στην οποία όλοι θα έχουν πρόσβαση, είναι αναγκαία για την καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για το καλό της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ευημερίας. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre of Educational Research and Innovation) του Ο.Ο.Σ.Α. εγκρίνει το 1982 τη χρηματοδότηση του πρώτου προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και την πολυπολιτισμικότητα. Πρόκειται για το πρόγραμμα ECALP, ένα πρόγραμμα για τον εκπαιδευτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, το οποίο αναπτύχθηκε στη δεκαετία 1982-1992. Αναλυτές επισημαίνουν ότι είναι αναγκαία η χρησιμοποίηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης, η ενσωμάτωση των γλωσσών και των πολιτισμών των μειονοτικών μαθητών και η ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας, προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Επιπλέον, υπάρχουν και άλλες δραστηριότητες του Οργανισμού, οι οποίες επηρεάζουν τη βελτίωση της επίδοσης των μειονοτικών μαθητών, όπως οι δραστηριότητες στο πλαίσιο της προώθησης του προγράμματος «Μια εκπαίδευση ποιότητας για όλους» (Μάρκου, 2001).

Η δραστηριότητα της UNESCO στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών εντάσσεται σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο δράσης. Η UNESCO υποστηρίζει μια σειρά από προγράμματα και δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, το 1973 μια Ομάδα Εμπειρογνομόνων επεξεργάστηκε σχετικό πρόγραμμα δράσης και τονίστηκε

η σημασία της δίγλωσσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, θεωρήθηκε αναγκαία η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο επίσημο πρόγραμμα του κανονικού σχολείου, η διδασκαλία ορισμένων γνωστικών αντικειμένων στη μητρική γλώσσα, καθώς και η δημιουργία προτύπων δίγλωσσων και διεθνών σχολείων. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών ήταν ενταγμένη στη δράση «Εκτίμηση και Σεβασμός της Πολιτισμικής Ταυτότητας», η οποία αποτελούσε μέρος του προγράμματος «Προώθηση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου». Από το 1984 έως το 1989 αυτή εντάσσεται στη δράση «Προώθηση του Δικαιώματος Ειδικών Ομάδων στην Εκπαίδευση» στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος «Μια Εκπαίδευση για Όλους». Οι στόχοι του εν λόγω προγράμματος ήταν η προώθηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, η διαφύλαξη της πολιτισμικής ταυτότητας, η επαγγελματική κατάρτιση και η επανένταξη στις χώρες προέλευσης (Μάρκου, 2001: 103-105). Σημαντική δραστηριότητα της UNESCO θεωρείται η καθιέρωση της δεκαετίας 1988-1997 ως Παγκόσμιας Δεκαετίας για την Πολιτισμική Ανάπτυξη. Η αποδοχή και ο εμπλουτισμός των πολιτισμικών ταυτοτήτων, η διερεύνηση της πολιτισμικής διάστασης στην ανάπτυξη, η διεύρυνση της συμμετοχής στην πολιτισμική ζωή και η προώθηση της διεθνούς πολιτισμικής συνεργασίας είναι ορισμένοι από τους στόχους του προγράμματος δράσης της Δεκαετίας (Unesco, 1987). Στη δε διεθνή Συνδιάσκεψη που οργάνωσε το Σεπτέμβριο του 1992 το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco έγινε λόγος και για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση διαπολιτισμικών αντιλήψεων στην εκπαίδευση. Τονίστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προετοιμάζεται με ειδικά προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης. Επίσης, αναγνωρίστηκε ο ρόλος της παιδαγωγικής έρευνας στην ανάπτυξη μεθόδων και τεχνικών διαπολιτισμικής προσέγγισης. Γενικώς, όσον αφορά στην Unesco, παρατηρείται μετακίνηση από την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών σε δραστηριότητες για «ειδικές ομάδες» και εν συνεχεία σε προγράμματα προσανατολισμένα σε μια εκπαίδευση για όλους (Μάρκου, 2001: 108-109).

Γενικώς, οι τέσσερεις διεθνείς Οργανισμοί υποστήριξαν – από τη δεκαετία του '80 – προγράμματα ενταγμένα στην πολυπολιτισμική, διαπολιτισμική προοπτική. Διαπιστώνεται ότι η πολιτισμική ετερότητα θέτει προβλήματα στην κοινωνία, που

μπορούν όμως να αντιμετωπιστούν. Απαιτείται καλά σχεδιασμένη και συντονισμένη δράση σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και ενεργή συμμετοχή όλων των συντελεστών του σχολείου και της κοινωνίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα παιδιά των μεταναστών. Όλοι πρέπει να αποκτήσουν στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τους δώσουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Μάρκου, 2001: 110-111).

6.2. Ευρώπη

Η μετανάστευση στην Ευρώπη αρχίζει στη δεκαετία του '50, φτάνει στο απόγειό της κατά τη δεκαετία του '60 και μειώνεται στις αρχές της δεκαετίας του '70. Ορισμένες χώρες ενθάρρυναν την παλιννόστηση. Αναφέρουμε ενδεικτικά τη Γερμανία και τη Γαλλία. Μόνο η Ολλανδία και η Σουηδία αναγνώρισαν τις κοινωνίες τους ως πολυπολιτισμικές (Μάρκου, 2001: 162). Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις περιόδους μετακίνησης πληθυσμών στην Ευρώπη.

Κατά την πρώτη περίοδο παρατηρείται μαζική έξοδος ευρωπαίων προς άλλες ηπείρους. Ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος σταμάτησε την έξοδο αυτή. Θεσπίζονται αυστηροί κανόνες για τη μετανάστευση στις υπερπόντιες χώρες και η πλειοψηφία των μεταναστών επιστέφουν, λόγω του πολέμου, στις χώρες καταγωγής. Η δεύτερη περίοδος καλύπτει το χρονικό διάστημα του μεσοπολέμου. Η οικονομική κρίση δεν επιτρέπει μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, εντούτοις παρατηρείται μετακίνηση στο εσωτερικό της Ευρώπης. Ο δεύτερος δε παγκόσμιος πόλεμος σήμανε την επιστροφή εκατομμυρίων ευρωπαίων μεταναστών στις χώρες τους. Κατά την τρίτη περίοδο – μεταπολεμική φάση – περίπου 7.000.000 άτομα μεταναστεύουν στις υπερπόντιες χώρες. Ωστόσο, οι βιομηχανικές χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης προσελκύουν εργάτες από τις χώρες του ευρωπαϊκού Νότου και τις πρώην αποικίες. Η Ευρώπη μετατρέπεται από περιοχή «εξαγωγής» σε περιοχή «εισαγωγής» μεταναστών, λόγω της οικονομικής κρίσης στις Η.Π.Α. το 1930, της διαδικασίας απο-αποικιοποίησης της Αφρικής και της Ασίας και της ραγδαίας εκβιομηχάνισης της Ευρώπης (Castles & Kosack, 1985· Golini & Bonifazi, 1986· Boehning, 1984).

Η τρίτη φάση της σύγχρονης ευρωπαϊκής μετανάστευσης αρχίζει από τα μέσα της δεκαετίας του '70. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι: η μόνιμη εγκατάσταση των

μεταναστών στη χώρα υποδοχής, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου των μεταναστών, αλλά και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, τα υψηλά επίπεδα μετανάστευσης προς όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, η θέσπιση σειράς μέτρων για τον έλεγχο της μετανάστευσης από πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Castles et al., 1984· Simon, 1986: 16).

Γενικώς, διαπιστώνεται ότι μεταπολεμικά η Ευρώπη βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με τις υπερπόντιες χώρες όσον αφορά στην εισροή μεταναστών. Η παλιννόστηση προς χώρες της νοτίου Ευρώπης μειώνεται και παρατηρείται εισροή μεταναστών από μη ευρωπαϊκές χώρες. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες θεσπίζονται περιοριστικά μέτρα, εξαιτίας των πιέσεων μεταναστευτικών και προσφυγικών ομάδων. Οι χώρες της Ευρώπης δεν αναγνωρίζουν στους μετανάστες το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι στις εθνικές εκλογές. Οι μετανάστες ασκούν ανεπιθύμητες εργασίες και έχουν υψηλά ποσοστά ανεργίας. Τα δύο τρίτα των παιδιών των μεταναστών αποτυχαίνουν στο σχολείο και κληρονομούν την κοινωνική θέση των γονιών τους (Μουσούρου, 1991· Lebon, 1985· Widgren, 1982).

Οι χώρες υποδοχής μεταναστών επιδεικνύουν παρόμοιες προσεγγίσεις, όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Έτσι, λειτουργούν τάξεις υποδοχής (Aufnahme Klassen, Reception Classes), ενισχυτική διδασκαλία (Foerderkurse) – που προετοιμάζουν τους μαθητές να ενταχθούν στο κανονικό πρόγραμμα – ειδικές τάξεις και δίγλωσσες τάξεις. Στόχος είναι η ένταξη, αλλά και η προετοιμασία για ενδεχόμενη παλιννόστηση. Αυτός ο στόχος υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Κοινότητα, που έδιναν μεγάλη σημασία στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η οποία όμως μόνο σε λίγες περιπτώσεις είναι ενταγμένη στο κανονικό πρόγραμμα διδασκαλίας της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 2001: 162).

Κυριαρχεί αρχικά η προσέγγιση της «ένταξης» (“Integration”) στις παιδαγωγικές επιστημονικές συζητήσεις. Έρευνες όμως, που αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού σε συνδυασμό με τις κοινωνικο-οικονομικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών, καλλιεργούν το έδαφος για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Μάρκου, 2001: 162-163).

Η συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών στο χώρο της εκπαίδευσης ξεκίνησε το 1976 με το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των υπουργών Παιδείας (9/2/1976) και αναφερόταν στο πρώτο πρόγραμμα δράσης στον τομέα της Εκπαίδευσης – ΕΕ 38L, 9/2/1976 (Μάρκου, 2001). Η Ευρωπαϊκή Ένωση ασχολείται με τα προβλήματα των μεταναστών από το 1968. Έκτοτε έχουν παρθεί πολυάριθμες αποφάσεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 όλες οι δραστηριότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης εντάσσονται στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η τελευταία αποτελεί τη δικλίδα ασφαλείας στην ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση αποτελεί μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Πανταζής, 2003: 76).

Εν συνεχεία, θα γίνει λόγος για τις υπερπόντιες χώρες, τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον Καναδά και την Αυστραλία.

6.3. Υπερπόντιες χώρες

Ενώ η Ευρώπη μετατρέπεται σε ήπειρο υποδοχής μεταναστών, στην ουσία μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, οι υπερπόντιες χώρες – οι Η.Π.Α., ο Καναδάς, η Αυστραλία – ήταν περιοχές παραδοσιακά μεταναστευτικές.

Οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ο Καναδάς και η Αυστραλία αντιμετώπισαν τη μετανάστευση ως λύση των δημογραφικών τους προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά συνδέονταν με τη χαμηλή πληθυσμιακή πυκνότητα των εν λόγω χωρών, με τη δομή του πληθυσμού και με τις ανάγκες ανάπτυξής τους, σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Μουσούρου, 1991). Σε αντίθεση με την Ευρώπη, η εγκατάσταση των μεταναστών στις υπερπόντιες χώρες αντιμετωπίστηκε εξ αρχής ως μόνιμο φαινόμενο. Άλλη μία διαφορά ανάμεσα στις ευρωπαϊκές και τις υπερπόντιες χώρες είναι ότι οι τελευταίες υπήρξαν από την ίδρυσή τους πολυπολιτισμικές και πολυφυλετικές (Μάρκου, 2001: 149).

Στις Η.Π.Α. η συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αρχίζει στη δεκαετία του '70. Είχε προηγηθεί μια μακρά περίοδος κυριαρχίας της “melting pot” ιδεολογίας. Πολιτικοί και επιστημονικοί φορείς εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την

εκπαίδευση και τον πολιτισμό των μειονοτήτων, εξαιτίας εξεγέρσεων εναντίον των φυλετικών διακρίσεων κατά τη δεκαετία του '60 και της αναβίωσης των εθνικών κινημάτων κατά τη δεκαετία του '70. Επίσης, κατά τη δεκαετία του '70 η πολιτική ηγεσία του Καναδά επεξεργάστηκε ένα πρόγραμμα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, μετά την εξέγερση της γαλλόφωνης μειονότητας. Το εν λόγω πρόγραμμα επεκτάθηκε και στις άλλες μειονότητες. Την ίδια περίοδο η Αυστραλία επεξεργάστηκε ανάλογα προγράμματα κατόπιν διαμαρτυριών και πιέσεων των εθνικών μειονοτήτων για παραμερισμό των ανισοτήτων και σεβασμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους (Μάρκου, 2001: 161).

Γενικώς, οι χώρες υποδοχής – είτε πρόκειται για τις ευρωπαϊκές χώρες είτε πρόκειται για τις υπερπόντιες χώρες, δηλαδή τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον Καναδά και την Αυστραλία – προσεγγίζουν με παρόμοιο τρόπο το θέμα των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Ενσωμάτωση και εθνική διαφοροποίηση

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στην ενσωμάτωση των εθνικών μειονοτήτων στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, αλλά και στην εθνική διαφοροποίηση και στην παροικία ως κοινωνικοπολιτισμική οργανική δομή.

7.1. Θεωρητικά μοντέλα ενσωμάτωσης

Τα μοντέλα ενσωμάτωσης διακρίνονται σε περιγραφικά και ερμηνευτικά.

Υπάρχουν τα απλά μοντέλα αλληλουχίας (Sequence models), όπου περιγράφονται τα στάδια που διέρχονται οι εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσής τους (Μάρκου, 2001: 167).

Ο Beneyi διακρίνει τρία στάδια ενσωμάτωσης. Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της επανεγκατάστασης (re-settlement), κατά το οποίο οι μετανάστες βρίσκουν μια πρώτη εργασία και κατοικία. Ακολουθεί το στάδιο της επανεδραίωσης (re-establishment), κατά το οποίο οι μετανάστες εξασφαλίζουν σταθερή θέση εργασίας και δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για επανένωση της οικογένειάς τους. Το τρίτο στάδιο οδηγεί στην αφομοίωση, δηλαδή στην ταύτιση με το σύστημα της χώρας υποδοχής (Beneyi, 1960).

Η διαδικασία της αφομοίωσης ολοκληρώνεται επίσης σε τρία στάδια, σύμφωνα με τον Mayo-Smith. Προηγείται η εξωτερική αφομοίωση (external assimilation), δηλαδή η σκόπιμη και συνειδητή υιοθέτηση εξωτερικών στοιχείων του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Ακολουθεί η εσωτερική αφομοίωση (internal assimilation). Η εσωτερική αφομοίωση παρατηρείται όταν οι μετανάστες αρχίζουν να εκτιμούν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και αρχίζουν να ενστερνίζονται πολιτισμικά πρότυπα της κοινωνίας και να αλλάζουν τη στάση τους. Τέλος, το τρίτο στάδιο συνδέεται με τη δημιουργική αφομοίωση (creative assimilation). Τα μέλη των εθνικών ή μεταναστευτικών μονάδων βλέπουν αντικειμενικά τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, δηλαδή αντιλαμβάνονται τα μειονεκτήματα του τρόπου ζωής στην

κοινωνία υποδοχής και προσπαθούν να συμβάλουν στην εξέλιξη και τον εμπλουτισμό της (Vlachos, 1968: 25).

Σύμφωνα με συνθετότερα μοντέλα αλληλουχίας – τα οποία λαμβάνουν υπ’ όψιν τις αντιδράσεις της κοινωνίας υποδοχής, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις μεταναστών και ντόπιων – κατά το πρώτο στάδιο παρατηρείται ζήτηση εργατών στη βιομηχανία που προσελκύει μετανάστες, οι οποίοι εντάσσονται στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Δημιουργείται ανταγωνισμός μεταξύ ντόπιων και ξένων εργατών. Ο ανταγωνισμός προκαλεί κοινωνικο-οικονομικές διακρίσεις, ξενοφοβία, ξενομανία και προκαταλήψεις. Κατά το δεύτερο στάδιο παρατηρούνται ανοιχτές εκδηλώσεις εναντίον της μετανάστευσης. Το εν λόγω στάδιο εμφανίζεται σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Κατά το τρίτο στάδιο γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης των μεταναστών. Το τρίτο στάδιο συμπίπτει με μια περίοδο οικονομικής ανάπτυξης. Όταν επιδιώκεται από τους μετανάστες η βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης, αναζωπυρώνεται η ξενοφοβία και η ξενομανία. Τα φαινόμενα αυτά δεν εμφανίζονται με την ένταση και την ευρύτητα του προηγούμενου σταδίου, διότι έχει προχωρήσει ο πλουραλιστικός χαρακτήρας της κοινωνίας και δημιουργούνται αντιδράσεις και από τους ντόπιους – κατά κύριο λόγο τους διανοούμενους (Μάρκου, 2001: 168).

Σύμφωνα με τον Price, τα στάδια ενσωμάτωσης προσδιορίζονται με βάση την περιοχή κατοικίας. Έτσι, παρατηρείται αρχικά συγκέντρωση των μεταναστών σε συγκεκριμένες υποβαθμισμένες περιοχές (γκετοποίηση). Στο δεύτερο στάδιο ορισμένες οικογένειες μεταναστών μετακομίζουν σε εθνικά ανομοιογενείς περιοχές και κατά το τρίτο στάδιο, όλο και περισσότεροι παλαιοί μετανάστες μετακομίζουν σε αναβαθμισμένες περιοχές, ενώ στο γκέτο παρατηρείται εισροή νέων (Price, 1969).

Σύμφωνα με το κυκλικό μοντέλο φυλετικών σχέσεων του Park (Race-relations-cycle Model), αρχικά, οι μετανάστες καταλαμβάνουν κατώτερες θέσεις εργασίας και συνυπάρχουν ειρηνικά με τον ντόπιο πληθυσμό. Όταν κατορθώνουν να καταλάβουν καλύτερες θέσεις εργασίας, βελτιώνοντας το επίπεδο και τις συνθήκες ζωής τους, αρχίζει το δεύτερο στάδιο, το στάδιο του ανταγωνισμού και των συγκρούσεων με τον ντόπιο πληθυσμό. Ακολουθεί η φάση της προσαρμογής (accommodation). Αναπτύσσεται και σταθεροποιείται – ως αποτέλεσμα των συγκρούσεων – ένας εθνικός καταμερισμός στην εργασία και ένας διαχωρισμός στην κατοικία. Η αφομοίωση είναι το τέταρτο στάδιο. Προϋπόθεση για το στάδιο αυτό

αποτελεί η κατάργηση των εθνικών οργανώσεων και η απαγόρευση συγκέντρωσης των μεταναστών σε ορισμένες περιοχές, καθόσον και τα δύο ενισχύουν την εθνική ταυτότητα και αλληλεγγύη. Η αφομοίωση προκύπτει από την αυξανόμενη μείξη των εθνικών ομάδων, οι οποίες απορρίπτουν σταδιακά τα ιδιαίτερα εθνικά χαρακτηριστικά τους και υιοθετούν τα πολιτισμικά πρότυπα της χώρας υποδοχής (Park, 1950).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bogardus, το πρώτο στάδιο (curiosity) χαρακτηρίζεται από μια συμπάθεια, η οποία προέρχεται από την περιέργεια των ντόπιων για τις συνήθειες των μεταναστών, οι οποίοι είναι ακόμα λίγοι αριθμητικά. Στο δεύτερο στάδιο της οικονομικής υποδοχής (economic welcome), οι μετανάστες βρίσκουν εύκολα θέσεις εργασίας. Στο επόμενο στάδιο παρατηρείται ανταγωνισμός, σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (economic and social antagonism), ανάμεσα στους μετανάστες και τους ντόπιους εργαζομένους. Ακολουθεί το στάδιο του νομοθετικού ανταγωνισμού (legislative antagonism). Οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, οι εκστρατείες εναντίον των μεταναστών, που έκαναν την εμφάνισή τους κατά το προηγούμενο στάδιο, παρέχουν την αφορμή για την ψήφιση – σε αυτό το στάδιο – νόμων για τον περιορισμό ή την απαγόρευση της εισόδου νέων μεταναστών. Κατά το επόμενο στάδιο, το στάδιο των τάσεων για ίση μεταχείριση (fair play tendencies), μετανάστες και ντόπιοι αντιδρούν στις προαναφερθείσες πρακτικές. Κατά το στάδιο της γαλήνης (quiescence) επιδιώκεται περιστολή των ανταγωνιστικών τάσεων. Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η δεύτερη γενιά των μεταναστών (second generation difficulties) αναφέρεται το τελευταίο στάδιο (Bogardus, 1929; Bogardus, 1949).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Brown, το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο των αρχικών επαφών (initial contacts of symbiotic, categoric sort). Οι εν λόγω επαφές περιορίζονται στον εργασιακό χώρο και σε ανταλλαγές βασικών υλικών αγαθών. Ακολουθεί το στάδιο των συγκρούσεων (emergence of conflict), οι οποίες προκαλούνται από τον ανταγωνισμό για φυσική επιβίωση. Έπεται το στάδιο της πρόσκαιρης προσαρμογής (temporary accommodation), το οποίο είναι προσωρινό και κατά το οποίο οι μετανάστες κατατάσσονται στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Το στάδιο της πάλης για κοινωνική θέση (struggle for status) είναι το επόμενο στάδιο. Οι εθνικές ομάδες προσπαθούν να υποστηρίξουν τα συμφέροντά τους μέσω της

αποδοχής των γλωσσικών και πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής. Η κυρίαρχη ομάδα αντιδρά και αναπτύσσονται συγκρούσεις αναφορικά με απαιτήσεις για νομικές κατοχυρώσεις και προνόμια. Οι προαναφερθείσες απαιτήσεις οδηγούν σε ενεργοποίηση των δυνάμεων και των μεταναστευτικών ομάδων και της κυρίαρχης ομάδας. Πρόκειται για το επόμενο στάδιο. Η κυρίαρχη ομάδα υποστηρίζει την ανωτερότητά της και την υπερασπίζεται με νομοθετικά μέτρα, ενώ οι εθνικές ομάδες δημιουργούν και ισχυροποιούν τις εθνικές τους οργανώσεις και παράλληλα ενισχύουν τους εθνικούς τους δεσμούς και την εθνική τους ταυτότητα. Το τελευταίο στάδιο είναι η επίλυση των συγκρούσεων. Η αφομοίωση αποτελεί αναπόφευκτη κατάληξη (Brown, 1934).

Η αφομοίωση παρουσιάζεται στα μοντέλα αλληλουχίας ως μια διαδικασία που ολοκληρώνεται σε τρεις γενιές. Παρατηρείται η γραμμική αντίληψη για την ενσωμάτωση (assimilation model) και η μη γραμμική αντίληψη για την ενσωμάτωση (re-segmentation model). Σύμφωνα με την πρώτη, η αφομοίωση αποτελεί αναπόφευκτη κατάληξη και ολοκληρώνεται σε διάστημα τριών γενεών (the three generation assimilation cycle). Σύμφωνα με τη δεύτερη, οι μετέπειτα γενιές μεταναστών επιστρέφουν στην αναζήτηση εθνικής ταυτότητας (Μάρκου, 2001: 172).

Κατά την Galitzi η αφομοίωση ολοκληρώνεται σε διάστημα περίπου τριών γενεών και ακολουθεί τρία στάδια. Παρατηρείται αρχικά οικονομική και τεχνική αφομοίωση (economic and technical assimilation) της πρώτης γενιάς των μεταναστών. Η εν λόγω αφομοίωση αφορά στην εξωτερική προσαρμογή και συμμόρφωσή τους στον τρόπο ζωής και στις απαιτήσεις της νέας για αυτούς κοινωνίας. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στην πολιτισμική αφομοίωση (cultural assimilation). Οι μετανάστες υιοθετούν νέα πολιτισμικά γνωρίσματα, μετασχηματίζουν τα παλαιά και η δεύτερη γενιά προσαρμόζεται ψυχολογικά στα νέα πολιτισμικά δεδομένα. Το τρίτο στάδιο συνδέεται με την εθνική αφομοίωση (ethnic assimilation). Η Galitzi την εθνική αφομοίωση την εννοεί ως βιολογική συγχώνευση μέσα από μικτούς γάμους (Galitzi, 1937).

Άλλοι ερευνητές θεωρούν λανθασμένη την αντίληψη ότι παρουσιάζεται μια γραμμική ενσωμάτωση με το πέρασμα των γενεών (Hansen, 1952· Price, 1967· Vlachos, 1968).

Ορισμένοι μελετητές διερευνούν τις αλλαγές στις στάσεις των μεταναστών κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον. Η αφομοίωση εξετάζεται από τον Taft μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της αλλαγής στάσεων (attitude change). Ο Taft προσεγγίζει την αφομοίωση ως αλληλεπίδραση παραγόντων που έχουν σχέση με το περιβάλλον, τις ιδιότητες, τις δεξιότητες, τις ικανότητες του ατόμου (Taft, 1957; Taft, 1962). Σύμφωνα δε με τη θεωρία του Arnold Rose για την αποδοχή των μεταναστών (theory of acceptance of migrants), η διαδικασία ενσωμάτωσης συνδέεται με τη διαπερατότητα του συστήματος υποδοχής, το βαθμό σύνδεσης του μετανάστη με το πλαίσιο της χώρας καταγωγής και την πολιτισμική ομοιότητα των συστημάτων των χωρών καταγωγής και υποδοχής (Rose, 1969).

Σύμφωνα με τον Eisenstadt, σημαντικά για την ενσωμάτωση είναι τα ακόλουθα: η καλλιέργεια ικανοτήτων, η εκμάθηση ρόλων, ο επαναπροσδιορισμός της ταυτότητας, ο επαναπροσδιορισμός των βασικών αξιών, ο βαθμός σύγκλισης των προσδοκιών των ρόλων των ομάδων. Οι ιδιότητες του μετανάστη και του συστήματος υποδοχής προσδιορίζουν το μετασχηματισμό των σχέσεων των ομάδων, αλλά και τη θεσμοποίηση των προσδοκιών των ρόλων των μεταναστών. Η διαδικασία ενσωμάτωσης συνδέεται με την επανακοινωνικοποίηση του μετανάστη (Eisenstadt, 1954: 9). Η διαδικασία ενσωμάτωσης εννοείται ως θεσμοποίηση (institutionalization) των προσδοκώμενων από τον μετανάστη ρόλων, οι οποίοι κάνουν δυνατή την ενεργό συμμετοχή του, όπως οι τεχνικές συμπεριφοράς, η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (Eisenstadt, 1952). Απορρόφηση (absorption) αποκαλείται το τελικό αποτέλεσμα της θεσμοποίησης και του μετασχηματισμού του μετανάστη. Ο Eisenstadt την εννοεί ως εκμάθηση νέων ρόλων, μετασχηματισμό των αξιών της πρωτογενούς ομάδας, διεύρυνση της συμμετοχής του μετανάστη στις βασικές περιοχές του κοινωνικού συστήματος. Διακρίνει την πολιτισμική, την ατομική και την θεσμική διάσταση της απορρόφησης (Eisenstadt, 1953).

Ο εθνικός και πολιτισμικός πλουραλισμός της κοινωνίας υποδοχής είναι η βάση της μελέτης του Gordon. Το μοντέλο του περιλαμβάνει όλες τις κοινωνικές ομάδες με περιθωριακό status. Το πλαίσιο του Gordon είναι η αμερικανική κοινωνία, η οποία αποτελείται από πολλές «υποκοινωνίες-υποκουλτούρες» που βασίζονται στην εθνική ταυτότητα. Κατά τον Gordon, υπάρχει η εθνική διάσταση της κοινωνικής διαφοροποίησης και η ταξική διάσταση, η οποία συνδέεται με την εξουσία. Όσον

αφορά στην ενσωμάτωση ή αφομοίωση, κάνει διάκριση ανάμεσα στη διάσταση της πολιτισμικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής-δομικής συμμετοχής. Βασικοί παράγοντες της αφομοίωσης είναι το άτομο και το περιβάλλον. Η συγκέντρωση σε ορισμένες περιοχές και οι ισχυρές κοινωνικές διακρίσεις είναι παράγοντες που επιδρούν στην αφομοίωση. Βάση της αφομοίωσης είναι η δομική αφομοίωση, δηλαδή η συμμετοχή στο θεσμικό επίπεδο της κοινωνίας υποδοχής (Gordon, 1964).

Παρουσιάστηκαν και άλλα μοντέλα αφομοίωσης, όπως του Esser και του Schoeneberg. Γενικώς όμως, στις αρχικές μελέτες η αφομοίωση παρουσιάζεται ως αναπόφευκτο φαινόμενο, ενώ στις επόμενες εργασίες συναρτάται με περιβαλλοντικούς παράγοντες της χώρας υποδοχής. Μελέτες όπου η αφομοίωση επέρχεται με αργό ρυθμό ή γρήγορα νομοτελειακά, ακολουθούν μοντέλα σύμφωνα με τα οποία η έξοδος της όλης διαδικασίας είναι ανοικτή. Επιπλέον, διαπιστώνονται προσπάθειες για «re-segmentation» και εθνική «re-identification» των μετέπειτα γενεών (Μάρκου, 2001).

7.2. Εθνική διαφοροποίηση

Υποστηρίζεται ότι εμπόδια στην πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά της χώρας υποδοχής ενισχύουν τάσεις για εθνικές διαφοροποιήσεις και δημιουργία εθνικών παροικιών. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι οι τελευταίες έχουν θετική επίδραση στους μετανάστες (Μάρκου, 2001: 198).

Πιο συγκεκριμένα, χάρις στις παροικίες καθίσταται εφικτή η ομαλή ένταξη των μεταναστών στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Όσον αφορά στους θεσμούς της παροικίας, σε αυτούς ανήκουν οι εθνικές οργανώσεις, οι ενώσεις, οι σύλλογοι. Επιπλέον, έχει επισημανθεί η σημασία του πολιτισμού των μεταναστών. Παράλληλα υποστηρίζεται ότι η επαφή με νέες συνθήκες ζωής κάνουν αναγκαίους νέους πολιτισμικούς προσανατολισμούς (Μάρκου, 2001· Porcher, 1981).

Η παροικία αποκτά θετική σημασία, αν η ενσωμάτωση των μεταναστών θεωρηθεί ως συλλογική διαδικασία πολιτισμικού μετασχηματισμού, που οδηγεί στη δημιουργία ενός πολιτισμού των μεταναστών, ο οποίος αποτελεί προϋπόθεση για δημιουργική αντιπαράθεση με τη νέα κατάσταση των εθνικών μειονοτήτων στις

χώρες υποδοχής. Η αρχική μορφή οργάνωσης και λειτουργίας της παροικίας – η παροικία ως προσωρινή κατάσταση – μπορεί να μετεξελιχθεί και να εδραιωθεί ως εθνική αυτοδιοργάνωση, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μετέπειτα γενεών. Η προαναφερθείσα μετεξέλιξη συνήθως συμβαίνει παράλληλα με το βαθμό συλλογικής ενσωμάτωσης της εθνικής ομάδας στην κοινωνία υποδοχής. Επιπροσθέτως, η παροικία ως κοινωνικοπολιτισμική οργανική δομή δεν πρέπει να αποστεωνθεί πολιτισμικά (Μάρκου, 2001: 210).

Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ο πολιτισμός των μεταναστών δεν είναι σωστό να ταυτίζεται με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής. Ο πρώτος είναι αποτέλεσμα της αντιπαράθεσης με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

Εκπαιδευτικά πρότυπα για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας-Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων διακρίνονται στις ακόλουθες προσεγγίσεις: αφομοίωση, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμός, αντιρατσισμός, διαπολιτισμός (Mullard, 1981· Μάρκου, 2001: 215· Παπάς, 1998· Γεωργογιάννης, 1997· Ανθόπουλος, 2000· Νικολάου, 2000· Γκόβαρης, 2001· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ειδικότερα, η πολυπολιτισμική, η διαπολιτισμική και η αντιρατσιστική προσέγγιση εξακολουθούν να κυριαρχούν στο επίπεδο της επιστημονικής ανάλυσης και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (Μάρκου, 2001).

8.1. Αφομοιωτική προσέγγιση

Η αφομοιωτική προσέγγιση και πολιτική (assimilation policy) κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60. Σύμφωνα με τον Gordon, όταν υπάρχει πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, ευρεία συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της κοινωνίας υποδοχής, μεγάλος αριθμός μικτών γάμων, όταν οι εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες αισθάνονται ότι ανήκουν στην κοινωνία υποδοχής, όταν απουσιάζουν στερεότυπα, διακρίσεις και συγκρούσεις, τότε η διαδικασία της αφομοίωσης θεωρείται ότι ολοκληρώνεται (Gordon, 1964: 71).

Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο πολιτισμικά και πολιτικά σύνολο (Patterson, 1977). Οι εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο πολιτισμό, προκειμένου να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας ισοδύναμα. Οι υποστηρικτές της αφομοιωτικής προσέγγισης αντιλαμβάνονται την ύπαρξη της εθνότητας στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες ως «παθολογική κατάσταση» (Apter, 1977· Bullivant, 1981). Το σχολείο πρέπει να εφαρμόζει μια

προσέγγιση μονογλωσσική και μονοπολιτισμική και να βοηθά όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Η εντατική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του σχολείου θεωρείται το κλειδί για την αφομοίωση των παιδιών εθνοτικών ή μεταναστευτικών ομάδων, το ποσοστό των οποίων δεν πρέπει να υπερβαίνει το 30% του συνολικού αριθμού των μαθητών κάθε τάξης, διότι ο δυσανάλογος αριθμός τους προκαλεί ποικίλα προβλήματα (Duncan, 1988). Επιπλέον, θεωρείται ότι η εντατική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας είναι δυνατόν να επιλύσει το πρόβλημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης και της διαρροής των παιδιών των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 2010: 34).

Η εκπαίδευση στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπήρξε παραδοσιακά αφομοιωτική. Το αφομοιωτικό πρότυπο κατακρίθηκε εξαιτίας του γεγονότος ότι κατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις και διότι υπάρχει πλήρης εξάρτηση από τον επικρατούντα πολιτισμό.

8.2. Ενσωματωτική προσέγγιση

Η πολιτική της ενσωμάτωσης (integration policy) αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης στηρίζεται στην αρχή της ισότητας ευκαιριών και στην αρχή της ανεκτικότητας. Στοχεύει δε στη δημιουργία μιας ισόνομης και πολιτισμικά αρμονικής κοινωνίας (Μάρκου, 2001).

Ακολουθείται μια διαδικασία κατά την οποία η παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας (Vlachos, 1968). Απορρίπτονται μόνο οι πολιτισμικές αξίες, οι παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα, που έρχονται σε κατάφωρη αντίθεση με τις πολιτισμικές παραδοχές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Θεωρείται ότι η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό την ενσωμάτωση και εν συνεχεία την αφομοίωση. Η εν λόγω ανεκτικότητα αφορά σε ήθη και έθιμα, θρησκευτικές πεποιθήσεις που δεν θεωρούνται σημαντικά στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Στόχος είναι η αφομοίωση των αξιών και πεποιθήσεων – κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών – στις οποίες στηρίζονται η κοινωνία και οι θεσμοί της. Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει συμμόρφωση με το κυρίαρχο σύστημα αξιών και πεποιθήσεων (Μάρκου, 2001: 224-225). Στο επίπεδο δε

της εκπαίδευσης, απαιτείται επάρκεια στην επίσημη γλώσσα του σχολείου και παρέμβαση με προγράμματα που θα διευκολύνουν την ενσωμάτωση των παιδιών των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής (Bolton, 1979· Rist, 1978). Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας εντοπίζονται στο άτομο και την οικογένεια. Στη δεκαετία του '60 και του '70 αναπτύχθηκαν μοντέλα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης για την εξάλειψη του φαινομένου (Μάρκου, 2010: 35). Όταν εισάγονται στα προγράμματα του σχολείου πολιτισμικές πλευρές των εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων, αξιολογούνται σύμφωνα με τα πολιτισμικά πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού (Verma, 1983).

Το πρότυπο αυτό κατακρίθηκε, γιατί η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού δεν γίνεται με ίσους όρους και τα παιδιά των αλλοδαπών παρουσιάζουν το στίγμα της υστέρησης. Η ισότητα των ευκαιριών είναι στην ουσία ανύπαρκτη.

8.3. Πολυπολιτισμική προσέγγιση

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση αναπτύχθηκε όταν έγινε αντιληπτό – στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στην Αυστραλία και σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες – ότι ο φυλετικός και εθνικός διαχωρισμός εξακολουθούσε να αναπαράγεται από γενιά σε γενιά (Sizemore, 1973). Η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική (multicultural policy) εμφανίστηκε στη δεκαετία του '70.

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων μέσα σε μια κοινωνία που αποτελείται από την κυρίαρχη ομοιογενή πλειοψηφία και από μειονότητες. Το κράτος θεωρείται ουδέτερο, έχει ως έργο τη διασφάλιση και απονομή της δικαιοσύνης και ενώνει όλες τις ομάδες. Στα σχολεία διδάσκονται οι διάφοροι εθνικοί πολιτισμοί, προκειμένου τα παιδιά να αισθάνονται υπερήφανα για την καταγωγή τους, να σέβονται τους πολιτισμούς των άλλων και να αναπτύξουν την ικανότητα να εξετάζουν φαινόμενα και γεγονότα – εκπαιδευτικά και κοινωνικά – μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών. Επομένως, παρατηρείται μια μετατόπιση από την εθνοκεντρική προσέγγιση προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό (cultural pluralism), η οποία μετατόπιση είναι γνωστή με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Μάρκου, 2001: 226-230). Επίσης, ο πολιτισμικός πλουραλισμός στο

σχολείο θεωρείται ότι συμβάλλει στη μείωση ή στην εξάλειψη του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 2010: 35). Οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή επιτυγχάνεται με τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου όπου είναι δυνατόν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί (Lynch, 1986· Craft, 1984).

Το πολυπολιτισμικό πρότυπο κατακρίθηκε, γιατί δεν παρεμβαίνει με τρόπο διεκδικητικό στην ουσιαστική αλλαγή των δομών της χώρας υποδοχής.

8.4. Αντιρατσιστική προσέγγιση

Η αντιρατσιστική προσέγγιση (anti-racist approach) αναπτύχθηκε με τα πολιτικά κινήματα στην Αμερική και στην Αγγλία στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του '80.

Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου θεωρούν ότι οι δομές και οι θεσμοί των σύγχρονων κοινωνιών έχουν διαποτιστεί από το ρατσισμό και εστιάζουν την προσοχή τους εκεί (Bracham et al., 1992· Mullard, 1984· Mullard, 1985). Ο θεσμικός και ο ατομικός ρατσισμός, που βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους, πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ο θεσμικός ρατσισμός εκδηλώνεται σε νόμους, διατάγματα, σε οργανισμούς και θεσμούς. Επομένως, πρέπει να αλλάξουν οι στάσεις των ατόμων, αλλά και οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι ο ρατσισμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ως χαρακτηριστικό της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε κρίση και ότι η αντιμετώπισή του είναι πολιτική υπόθεση (Μάρκου, 2001: 234-236).

Οι βασικοί στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η ισότητα (equality), η οποία επιτυγχάνεται με μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιώνίζουν την ανισότητα, η δικαιοσύνη (justice) και η χειραφέτηση ή απελευθέρωση (emancipation/liberation) από το ρατσισμό και τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής (Brandt, 1986: 125).

Το αντιρατσιστικό πρότυπο δέχτηκε κριτική, διότι απαιτούνται πολλές προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί στην πράξη ο στόχος της κατάργησης των

ανισοτήτων. Το πρότυπο αυτό προϋποθέτει την άρση των προκαταλήψεων, την εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στις μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, την καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσής των εν λόγω ομάδων (Τσιάκαλος, 2000).

8.5. Διαπολιτισμική προσέγγιση

Η διαπολιτισμική προσέγγιση (intercultural approach) αναπτύσσεται στη δεκαετία του '80, κυρίως στην Ευρώπη.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ε.Ε., η Unesco χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμική» στα κείμενά τους, που σχετίζονται με την προβληματική της πολιτισμικής ετερότητας. Την εννοούν ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως στόχο και δράση προκειμένου να επιτευχθεί η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Από τους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τονίζεται η ανάγκη παρεμβάσεων, για να παραμεριστούν – σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο – ο ρατσισμός, οι διακρίσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Υποστηρίζεται ότι πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς (Council of Europe: The CDCC's Project No 7, 1986).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναδύεται μέσα από τη γλωσσική πολλαπλότητα, την πολιτισμική πολλαπλότητα, την αναγνώριση της διαφορετικότητας στο σχολείο με εκπαιδευτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν όλο τον πληθυσμό. Η διαπολιτισμική προσέγγιση πρέπει να υιοθετεί το δομικό ή θεσμικό πλουραλισμό. Αυτό σημαίνει ότι θεωρούνται αναγκαίες οι αλλαγές στο σχολείο και στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική, οι τρόποι αξιολόγησης είναι απαραίτητο να βρίσκονται σε συνάφεια με τις πολιτισμικές διαφορές (Μάρκου, 2010).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση συνδέεται με τη δημοκρατία. Σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση, η ανάπτυξη και η ευημερία της κοινωνίας προϋποθέτουν τη συμβολή όλων των πολιτών (Torres, 1998). Οι διαπολιτισμικοί θεωρητικοί οραματίζονται μια ανοιχτή κοινωνία, όπου συμμετέχουν ισότιμα άτομα διαφορετικών ομάδων (Banks, 2001· Banks, 2008).

Ενίοτε η διαπολιτισμική προσέγγιση ταυτίζεται λανθασμένα με την εθνοτική προσέγγιση. Σύμφωνα με την τελευταία, το εθνικό κράτος αποτελείται από εθνοπολιτισμικές ομάδες, οι οποίες βρίσκονται σε ανταγωνισμό μεταξύ τους. Η ένταξη των μελών μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας στην κοινωνία είναι δυνατόν να επιτευχθεί, αν τα εν λόγω άτομα διατηρούν μεταξύ τους ισχυρούς δεσμούς και είναι σε θέση να διαπραγματευτούν από θέση ισχύος με την κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 2010:14· Sarup, 1991).

Εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της συνεχώς αυξανόμενης μετανάστευσης προβάλλεται μια νέα εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στόχος της οποίας είναι να αναπτύξει ένα κοσμοπολίτικο πολιτισμικό κεφάλαιο του ατόμου (Castles, 1995· Castles & Miller, 2000· Castles & Davidson, 2000· Μάρκου, 2010: 105-106). Ωστόσο, μια αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την εθνική ενότητα και ενσωματώνει στον εθνικό πολιτισμό στοιχεία των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Banks, 2006).

8.5.1. Κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στροφή προς μια περισσότερο κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση.

Βασικά στοιχεία μιας κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται τα ακόλουθα: η αποδόμηση της ουδετερότητας του αστικού κράτους. Θα πρέπει να αναγνωρίζονται τα πλεονεκτήματα της ατομικότητας, της κοσμικότητας και της προσωπικής αυτονομίας, αλλά και η ιστορική και πολιτισμική κληρονομία των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Επιπλέον, μια διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει την ανισότητα των κοινωνικο-πολιτικών σχέσεων εκτός του σχολείου. Βασικό στοιχείο μιας κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται και η κατανομή της εξουσίας και ο αυτοπεριορισμός. Τέλος, βασικός είναι ο ρόλος του αναστοχασμού, ο οποίος αναφέρεται στη διαδικασία εντοπισμού των πηγών της ανισότητας, των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Οι μαθητές μαθαίνουν να στέκονται κριτικά έναντι όλων των εθνοπολιτισμικών ομάδων – και των δικών τους. (Μάρκου, 2010).

Τέλος, επιδιώκεται η διατήρηση κοινής γλώσσας και κοινού πολιτισμού, αλλά και η αναγνώριση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, ο παραμερισμός των δομικών ανισοτήτων (Μάρκου, 2010: 85).

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

Πολυπολιτισμικότητα και μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς

Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές. Ο όρος «παγκοσμιοποίηση» χρησιμοποιείται ευρέως, προκειμένου να περιγράψει την τρέχουσα κατάσταση. Υπάρχουν πλέον περισσότερες ευκαιρίες για διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Υπό αυτό το πρίσμα μελετάται η μη λεκτική συμπεριφορά (Montepare, 2007). Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μη λεκτική επικοινωνία είναι η βιολογία, ο πολιτισμός, το γένος και η προσωπικότητα. Πρέπει δε να σημειωθεί ότι υπάρχουν και διαπολιτισμικές διαφορές στη μη λεκτική επικοινωνία (Hofstede, 2001· Patterson, 2014).

Προκειμένου η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει τα άτομα να είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά του συνομιλητή τους. Οι μελετητές κλίνουν προς την άποψη ότι οι ικανότητες αποκωδικοποίησης των συναισθημάτων, που εκφράζονται μη λεκτικά, δεν είναι γενετικά προκαθορισμένες και έμφυτες, αλλά προϊόν μάθησης. Οι πρώιμες εμπειρίες των παιδιών είναι πολύ σημαντικές. Τα παιδιά αποκτούν βασικές μη λεκτικές ικανότητες από την προσχολική ακόμα περίοδο. Αυτές οι ικανότητες είναι δυνατόν να αλλάξουν υπό την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος. Υπό το πρίσμα όλων αυτών εγείρονται ερωτήματα σχετικά με το αν υπάρχουν ή όχι πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο ανατροφής και διδασκαλίας. Φαίνεται ότι ισχύει το πρώτο (Bowen & Montepare, 2007).

Όταν ασχολούμαστε με τη μη λεκτική συμπεριφορά, πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν το πολιτισμικό πλαίσιο (Bowen & Montepare, 2007). Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε έρευνες στις οποίες ελήφθη υπ' όψιν το πολιτισμικό πλαίσιο. Ωστόσο, σε άλλες από αυτές τις έρευνες γίνεται σύγκριση μεταξύ ατόμων από δύο διαφορετικές χώρες και γίνονται παρατηρήσεις σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά τους και υπάρχουν και διαπολιτισμικές έρευνες – οι οποίες είναι και πολυπληθέστερες – που επικεντρώνονται στις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η έρευνα των F. Bernieri και J. S. Gillis (1995), τα συμπεράσματα της οποίας έρευνας παραθέτουμε ενδεικτικά στη συνέχεια.

Αρκετοί ασχολήθηκαν με τη μη λεκτική επικοινωνία, με τη μη λεκτική συμπεριφορά των ατόμων κατά την αλληλεπίδραση τους με άλλα άτομα, με τις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως και με τη διαπροσωπική αντίληψη. Η τελευταία μελετήθηκε και σε μία διαπολιτισμική έρευνα με υποκείμενα Αμερικανούς και Έλληνες. Τα υποκείμενα παρατήρησαν ζευγάρια να αλληλεπιδρούν και διατύπωσαν κρίσεις σχετικά με τις σχέσεις και τον τρόπο επικοινωνίας των τελευταίων. Τα άτομα που αποτελούσαν τα ζευγάρια ήταν Αφροαμερικανοί, Ασιάτες και ισπανόφωνοι. Διαπιστώθηκε ότι η τακτική που ακολούθησαν τα υποκείμενα, για τη διατύπωση των κρίσεών τους, έμοιαζε. Επίσης, το ποσοστό ακρίβειας Αμερικανών και Ελλήνων ήταν παρόμοιο, όπως και τα συμπεράσματά τους. Αμερικανοί και Έλληνες χρησιμοποίησαν παρόμοια κριτήρια, προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Να σημειωθεί ότι τα υποκείμενα διατύπωσαν κρίσεις βασιζόμενα στη μη λεκτική συμπεριφορά των ζευγαριών που παρατήρησαν (Bernieri & Gillis, 1995). Οι παρατηρητές στην εν λόγω έρευνα ήταν άτομα παρόμοιου κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, διότι τοιουτοτρόπως – σύμφωνα με μία άποψη – η σύγκριση είναι αντικειμενική και γίνονται ευκολότερα αντιληπτές οι τυχόν πολιτισμικές διαφορές (Scherer & Walbott, 1994). Ωστόσο, τα συμπεράσματα της ανωτέρω έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν. Πιο συγκεκριμένα, το χαμόγελο και η εκφραστικότητα μπορούν να θεωρηθούν από τους Αμερικανούς και τους Έλληνες ενδείξεις οικειότητας. Εντούτοις, δεν μπορούμε να πούμε ότι το χαμόγελο και η εκφραστικότητα ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο και από τους Ιάπωνες (Matsumoto & Kudoh, 1993). Επομένως, υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν τη μη λεκτική συμπεριφορά άλλων, υπάρχουν διαφορές στην αποκωδικοποίηση της σύνθετης μη λεκτικής συμπεριφοράς και διαφορές στη μη λεκτική συμπεριφορά αυτή καθαυτή. Για παράδειγμα, οι Άραβες εκδηλώνουν συχνά απτική συμπεριφορά και δεν αποφεύγουν την οπτική επαφή, κάτι που δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό και για τους Αμερικανούς (Watson, 1970· Bernieri & Gillis, 1995). Η μη λεκτική συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να λειτουργήσει ως κριτήριο για την ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς άλλων ατόμων, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Αυτό όμως δεν οδηγεί πάντα σε σωστά συμπεράσματα (Bernieri & Gillis, 1993· Bernieri & Gillis, 1995).

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα διαπολιτισμικών ερευνών, οι οποίες – όπως προαναφέραμε – επικεντρώνονται στις μορφές μη λεκτικής

συμπεριφοράς και είναι πολυπληθέστερες. Πιο συγκεκριμένα, στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς. Θα γίνει λόγος για το πρόσωπο, τις κινήσεις των χεριών, τη στάση του σώματος, τη φωνή, την απτική συμπεριφορά και την απόσταση στη διαπροσωπική επικοινωνία.

Τα συμπεράσματα ερευνών, όπως οι ακόλουθες, μας βοηθούν να κατανοήσουμε τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, διότι ακόμη και αν αυτοί έχουν αφομοιωθεί, ωστόσο η επίδραση του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός τους είναι καθοριστική και ίσως σε ορισμένες εκδηλώσεις τους να είναι εμφανής.

9.1. Το πρόσωπο

Ο ρόλος του προσώπου είναι κυρίαρχος στη μη λεκτική επικοινωνία. Μέσω της έκφρασης του προσώπου και μέσω των ματιών εξωτερικεύεται ο εσωτερικός κόσμος του ατόμου.

Με την έκφραση του προσώπου ασχολήθηκαν αρκετοί. Ωστόσο, σημαντική στην έρευνα είναι η συμβολή των Izard και Ekman (Izard, 1971· Ekman, 1973). Η αποδοχή της πρότασης της καθολικότητας της αναγνώρισης της έκφρασης του προσώπου οφείλεται στη δική τους προσεκτική και εμπειρική προσέγγιση του θέματος. Παράλληλα όμως οι Ekman και Izard αναγνωρίζουν το ρόλο των πολιτισμικών παραγόντων στην τροποποίηση της έκφρασης του προσώπου κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ekman, 1977· Izard, 1971). Οι Boucher και Carlson, ασχολούμενοι με την αναγνώριση της έκφρασης του προσώπου, κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα με τους Ekman και Izard (Boucher & Carlson, 1980). Εντούτοις, στην πειραματική έρευνα σχετικά με την έκφραση του προσώπου δεν δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις πολιτισμικές επιδράσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ο Izard μελέτησε τη δυνατότητα που έχουν άτομα προερχόμενα από διαφορετικές εθνικές ομάδες – Αμερικάνοι, Άγγλοι, Γερμανοί, Σουηδοί, Γάλλοι, Ελβετοί, Έλληνες, Ιάπωνες και Αφρικανοί – να αναγνωρίζουν εκφράσεις προσώπου. Διαπίστωσε ότι υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις ανωτέρω ομάδες – σε άλλες περιπτώσεις μικρότερες και σε άλλες μεγαλύτερες – όσον αφορά

στην ακρίβεια αναγνώρισης (Izard, 1971). Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε και από άλλες έρευνες (Kilbride & Yarczower, 1983). Επιπλέον, από έρευνες προέκυψε ότι η ικανότητα των υποκειμένων να αναγνωρίζουν τις εκφράσεις ατόμων με διαφορετική καταγωγή εξαρτάται από το αν κατοικούν ή όχι σε γειτονίες χαρακτηριστικό των οποίων είναι η πολυπολιτισμικότητα και η ενσωμάτωση ή μη των διαφόρων εθνικών ομάδων, καθώς και από το αν υπήρξε κάποια ενασχόληση των υποκειμένων με την Ψυχολογία ή με άλλους πολιτισμούς (Feinman & Entwisle, 1976· Galper, 1973). Γενικώς, είναι ευκολότερη η αναγνώριση της έκφρασης του προσώπου ενός ατόμου από άλλο άτομο με την ίδια καταγωγή (Kilbride & Yarczower, 1983· Gitter, Black & Mostofsky, 1972). Έχει επίσης διαπιστωθεί, από διαπολιτισμικές έρευνες, ότι ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσώπου επηρεάζουν τη δυνατότητα αναγνώρισης των εκφράσεών του (Kilbride & Yarczower, 1983· Matsumoto, Ovide & Willingham, 2009). Επιπροσθέτως, από διαπολιτισμικές έρευνες προέκυψε ότι η επίδραση των πολιτισμικά προσδιορισμένων κανόνων είναι λιγότερο εμφανής και οι κοινωνικές αναστολές λιγότερες – όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου – όταν το άτομο είναι μόνο του, παρά με κάποιον άλλο (Ekman, 1973· Kilbride & Yarczower, 1983).

Επιπλέον, διαπολιτισμικές έρευνες – σε πάνω από τριάντα πολιτισμούς – έδειξαν την καθολικότητα πολλών εκφράσεων, που δηλώνουν συναισθήματα (Ekman, 1994· Ekman, Sorensen & Friesen, 1969· Ekman & Friesen, 1971· Izard, 1994· Matsumoto, 2007). Ωστόσο, από ορισμένα ευρήματα προέκυψε ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στο επίπεδο της αναγνώρισης των συναισθημάτων και της έντασης αυτών (Biehl et al., 1997· Matsumoto, 1989· Matsumoto, 1992· Ekman et al., 1987· Matsumoto, 1990). Για παράδειγμα, από μία έρευνα – που είχε ως υποκείμενα Ούγγρους, Ιάπωνες, Πολωνούς, Ινδονησίους, Αμερικανούς και Βιετναμέζους – προέκυψε ότι οι Ιάπωνες αναγνωρίζουν λιγότερο εύκολα το θυμό σε σχέση με τους Αμερικανούς, τους Ούγγρους, τους Πολωνούς και τους Βιετναμέζους. Επίσης, οι Ιάπωνες αναγνωρίζουν δυσκολότερα το φόβο σε σχέση με τους Αμερικανούς, τους Ούγγρους και τους Πολωνούς. Επιπροσθέτως, αναγνωρίζουν λιγότερο εύκολα τη θλίψη σε σχέση με τους Αμερικανούς και τους Πολωνούς. Οι δε Αμερικανοί έχουν χειρότερες επιδόσεις στην αναγνώριση της περιφρόνησης συγκριτικά με τους Ούγγρους, τους Ιάπωνες, τους Πολωνούς και τους Βιετναμέζους. Οι Βιετναμέζοι είχαν χειρότερες επιδόσεις στην αναγνώριση της αηδίας (Biehl et al.,

1997). Οι διαφορές από πολιτισμό σε πολιτισμό οφείλονται σε κοινωνικο-ψυχολογικές αιτίες (Hofstede, 1980· Hofstede, 1983). Ας σημειωθεί παρενθετικά ότι από διαπολιτισμικές έρευνες προέκυψε πως οι εκφράσεις που δηλώνουν χαρά και έκπληξη είναι πιο εύκολα αναγνωρίσιμες σε σχέση με τις εκφράσεις που δηλώνουν φόβο (Biehl et al., 1997).

Υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων και στην αναγνώριση των συναισθημάτων, που εκφράζονται μέσω του προσώπου (Elfenbein et al., 2007· Masuda et al., 2008). Υπάρχει δε η τάση τα άτομα να αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια συναισθήματα που εκδηλώνονται μέσω εκφράσεων ανθρώπων, οι οποίοι προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον με τα ίδια (Elfenbein & Ambady, 2002· Elfenbein & Ambady, 2003a· Elfenbein & Ambady, 2003b· Elfenbein et al., 2002). Ωστόσο, μία διαπολιτισμική έρευνα – με υποκείμενα Αμερικανούς και Ιάπωνες – έδειξε ότι η προαναφερθείσα τάση δεν ισχύει στην περίπτωση των αυθορμήτων εκφράσεων. Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, οι προηγούμενες μελέτες είχαν βασιστεί σε μη αυθόρμητες εκφράσεις, οι οποίες διαφέρουν από τις αυθόρμητες. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε διαφορετικά συμπεράσματα (Matsumoto, Ollide & Willingham, 2009). Να αναφέρουμε παρενθετικά ότι, σύμφωνα με έναν ορισμό, ως αυθόρμητη ορίζεται η έκφραση που εμφανίζεται φυσικά και δεν προκαλείται από ευθείς, εξωτερικές απαιτήσεις ενός άλλου ατόμου. Μεταγενέστερη διαπολιτισμική έρευνα – με υποκείμενα Αμερικανούς, Ιάπωνες, Βρετανούς και φοιτητές στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, που παρατήρησαν τις εκφράσεις ατόμων από τριάντα δύο χώρες και έξι ηπείρους – έδειξε ότι άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον δύνανται να αναγνωρίσουν με αξιόπιστο τρόπο αυθόρμητα συναισθήματα, που εκφράζονται μέσω του προσώπου ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από τα ίδια. Επίσης – σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα – η αναγνώριση των συναισθημάτων γίνεται με παρόμοια κριτήρια από τα εν λόγω άτομα (Matsumoto et al., 2009).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι εκτός από τις έρευνες που έχουν βασιστεί σε αυθόρμητες εκφράσεις ενηλίκων, υπάρχουν και έρευνες που αφορούν στην αναγνώριση αυθορμήτων εκφράσεων παιδιών (Camras et al., 2006).

Τα στερεότυπα, που αφορούν σε ανθρώπους και συναισθήματα σε άλλους πολιτισμούς, μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο αναγνώρισης των συναισθημάτων

και κανόνες που αφορούν στην έκφραση και αποκωδικοποίηση συναισθημάτων (Hess et al., 2000· Buck, 1984· Ekman & Friesen, 1969· Matsumoto, 1990). Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία αποκωδικοποίησης συναισθημάτων – ατόμων που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο – προκαλεί άγχος, το οποίο επηρεάζει την κρίση μας. Το άγχος αυτό προέρχεται από την αβεβαιότητα που αισθάνεται κάποιος, όταν έχει να κάνει με κάτι το διαφορετικό και καινούργιο, σε περιπτώσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Τα άτομα – προκειμένου να μειώσουν την αβεβαιότητα – εφαρμόζουν μια σειρά από στρατηγικές (Gudykunst & Nishida, 1984· Gudykunst, Yang & Nishida, 1985· Gudykunst, Nishida & Chua, 1986· Mullins & Duke, 2004).

Μία ακόμη διαπολιτισμική έρευνα – με υποκείμενα Γερμανούς και Έλληνες – έδειξε ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στην αναγνώριση των συναισθημάτων, που εκφράζονται μέσω του προσώπου. Στην εν λόγω έρευνα ελήφθη υπ' όψιν και το κοινωνικό πλαίσιο. Στις μη ατομικιστικές κοινωνίες – όπως είναι η ελληνική ή η ιαπωνική – ακολουθείται μία ολιστική διαδικασία και λαμβάνεται υπ' όψιν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται μία συμπεριφορά, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται μία συμπεριφορά επηρεάζει τη διαδικασία της αναγνώρισης, όπως επίσης λαμβάνονται υπ' όψιν και οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που επικοινωνούν, αλλά και οι συνθήκες. Αντιθέτως, στις ατομικιστικές κοινωνίες – όπως είναι η γερμανική ή οι δυτικές κοινωνίες – ακολουθείται μια αναλυτική διαδικασία. Η προσοχή εστιάζεται σε σημαντικά στοιχεία. Στην αναγνώριση συναισθημάτων σημαντικός είναι ο ρόλος του πολιτισμικού υπόβαθρου. Για παράδειγμα, στις μη ατομικιστικές κοινωνίες αποθαρρύνεται η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, προκειμένου να διατηρείται η διαπροσωπική αρμονία. Τα εν λόγω συναισθήματα ενδεχομένως να μην είναι εύκολα αναγνωρίσιμα, να μην αναγνωρίζονται με ικανοποιητική ακρίβεια από άτομα με αυτό το πολιτισμικό υπόβαθρο (Hess, Blaison & Kafetsios, 2016· Biehl et al., 1997). Ωστόσο, από την έρευνα των Hess, Blaison και Kafetsios προέκυψε ότι και τα άτομα που προέρχονται από ατομικιστικές κοινωνίες λαμβάνουν υπ' όψιν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται μία συμπεριφορά. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται μία συμπεριφορά επηρεάζει τη διαδικασία της αναγνώρισης. Εντούτοις, τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζονται με διαφορετικό τρόπο από το κοινωνικό πλαίσιο. Βεβαίως, στην αναγνώριση των συναισθημάτων – πέραν του πολιτισμικού υπόβαθρου, της

καταγωγής – σημαντικός είναι και ο ρόλος της προσωπικότητας του ατόμου. Οι διαφορές που εντοπίστηκαν στην προαναφερθείσα έρευνα σχετίζονται με το είδος της γερμανικής και της ελληνικής κοινωνίας (Hess, Blaison & Kafetsios, 2016).

Επιπροσθέτως, η έρευνα έχει εστιάσει και στο χαμόγελο. Σε μία διαπολιτισμική έρευνα, η οποία διενεργήθηκε διαδικτυακά, παρατηρήθηκε ότι άτομα προερχόμενα από πρώην κομμουνιστικές χώρες – και οι Ανατολικοευρωπαίοι γενικότερα – χαμογελούν λιγότερο συχνά, σε σχέση με τους Δυτικοευρωπαίους. Επίσης, διαπιστώθηκε, όπως και από προγενέστερες έρευνες, ότι οι γυναίκες – ανεξαρτήτως εθνικότητας – χαμογελούν περισσότερο συχνά, σε σχέση με τους άνδρες. Η εν λόγω έρευνα βασίστηκε σε στοιχεία που προήλθαν από δέκα ευρωπαϊκές χώρες: Τσεχοσλοβακία, Γερμανία, Ουγγαρία, Πολωνία, Σλοβενία, Φινλανδία, Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία και Αγγλία (Szarota, 2010).

Το χαμόγελο γενικώς θεωρείται ένδειξη καλής, φιλικής διάθεσης. Τα άτομα που χαμογελούν θεωρούνται ευγενικά, ειλικρινή, με αίσθηση του χιούμορ και προδιαθέτουν ευνοϊκά τους άλλους απέναντί τους (Hess et al., 2002· Szarota, 2010). Ωστόσο, υπάρχουν και πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες οφείλονται – μεταξύ άλλων – και στους κανόνες που ισχύουν σε κάθε κοινωνία, σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, στις αξίες που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία (Friesen, 1972· Szarota, 2010). Επιπροσθέτως, είναι δυνατόν το ίδιο συναίσθημα να εκφράζεται μη λεκτικά με ελαφρώς διαφορετικό τρόπο (Elfenbein et al., 2007).

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις χώρες της ανατολικής και της δυτικής Ευρώπης, όσον αφορά στην υγεία, στην ευεξία, στην ευημερία (Szarota, 2010). Έρευνες, τα υποκείμενα των οποίων ήταν φοιτητές από την ανατολική και τη δυτική Ευρώπη, έδειξαν ότι συμπτώματα κατάθλιψης εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε Ανατολικοευρωπαίους φοιτητές (Mikolajczyk et al., 2008· Steptoe & Wardle, 2001· Wardle et al., 2004). Οι προαναφερθείσες διαφορές οφείλονται στην πολιτική και οικονομική αστάθεια, στις πολιτικές αλλαγές στις αρχές της δεκαετίας του '90. Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν, όπως είναι φυσικό, και τη μη λεκτική συμπεριφορά των ατόμων από τις αντίστοιχες χώρες (Szarota, 2010).

Υπάρχουν διάφορα είδη χαμόγελου, όπως επίσης κάθε χαμόγελο μπορεί να δηλώνει κάτι διαφορετικό. Το χαμόγελο μπορεί να δηλώνει την ψυχική διάθεση, τα

συναίσθημα, τις προθέσεις ή ακόμη και την κοινωνική θέση ενός ατόμου (Krys et al., 2016). Όπως προαναφέρθηκε, το χαμόγελο αποτέλεσε αντικείμενο διαπολιτισμικών ερευνών. Σε μία τέτοιου είδους έρευνα – διαπολιτισμική – συμμετείχαν ερευνητές από την Κίνα, τη Δανία, την Ελλάδα, τη Γαλλία, την Κορέα, την Πολωνία, την Αίγυπτο, τη Ρωσία, τη Γεωργία, την Αλβανία, την Ουγγαρία, τη Μαλαισία, τη Νιγηρία, την Τουρκία, τη Ζιμπάμπουε, την Αργεντινή, την Ιταλία, την Ινδονησία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Κολομβία, την Ιαπωνία, την Ελβετία, τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το Πακιστάν, την Αυστρία και τις Φιλιππίνες. Οι ερευνητές μελέτησαν 44 πολιτισμούς και εστίασαν στα χαμόγελα που δηλώνουν φιλική διάθεση, ότι ένα άτομο είναι κοινωνικό και επίσης σε αυτά τα χαμόγελα που δηλώνουν χαρά, ευχαρίστηση. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν φοιτητές από την Αλβανία, την Αργεντινή, την Αυστραλία, την Αυστρία, τη Βραζιλία, τον Καναδά, την Κίνα, την Κολομβία, τη Δανία, την Αίγυπτο, τη Γαλλία, τη Γεωργία, τη Γερμανία, την Ελλάδα, το Χονγκ Κονγκ, την Ουγγαρία, την Ινδία, την Ινδονησία, το Ιράν, την Ιρλανδία, το Ισραήλ, την Ιταλία, την Ιαπωνία, το Κουβέιτ, τη Μαλαισία, τις Μαλδίβες, το Μεξικό, τη Νιγηρία, τη Νορβηγία, το Πακιστάν, τις Φιλιππίνες, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Ρωσία, τη Νότια Αφρική, τη Νότια Κορέα, την Ελβετία, την Ταϊβάν, την Τουρκία, το Ηνωμένο Βασίλειο, τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και τη Ζιμπάμπουε. Επιπλέον, μελετήθηκε η πρόσληψη της ειλικρίνειας και της ευφυΐας ανάλογα με το χαμόγελο. Ελήφθη δε υπ' όψιν και ο παράγοντας φύλο (Krys et al., 2016). Να σημειωθεί ότι όσον αφορά στην εκφραστικότητα του προσώπου, έχει διαπιστωθεί ότι το φύλο παίζει ρόλο και πιο συγκεκριμένα φαίνεται οι γυναίκες να υπερτερούν των ανδρών σε αυτόν τον τομέα (Drag & Shaw, 1967· Krys et al., 2016). Σύμφωνα με έρευνες, τα άτομα που χαμογελούν συνήθως θεωρούνται ελκυστικά, χαρούμενα, ευχάριστα, κοινωνικά, ικανά, προσιτά, φιλικά και ειλικρινή και γενικώς το χαμόγελο θεωρείται ότι διευκολύνει τη δημιουργία και τη διατήρηση κοινωνικών δεσμών, βελτιώνει τη διαπροσωπική επικοινωνία (Hess, Beaupré & Cheung, 2002· Matsumoto & Kudoh, 1993· Krys et al., 2016). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότερες ψυχολογικές έρευνες, από τις οποίες προκύπτει το συμπέρασμα αυτό, διεξάγονται σε δυτικές, βιομηχανικές, πλούσιες και δημοκρατικές κοινωνίες, με πολίτες υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι η επίδραση του πολιτισμού στη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Τοιουτοτρόπως, σε ορισμένους πολιτισμούς

ένα άτομο που χαμογελά μπορεί να θεωρηθεί λιγότερο έξυπνο. Επιπλέον, σε κοινωνίες με υψηλό δείκτη διαφθοράς η εμπιστοσύνη απέναντι σε άτομα που χαμογελούν είναι μειωμένη, δεδομένου ότι ένα χαμόγελο μπορεί να είναι απατηλό (Ekman & Friesen, 1982· Krys et al., 2016). Δηλαδή, σε ορισμένους πολιτισμούς το χαμόγελο ενδεχομένως να προκαλεί αρνητικούς συνειρμούς. Συνεπώς, πέρα από τις ομοιότητες, υπάρχουν και διαπολιτισμικές διαφορές (Krys et al., 2016). Η επίδραση του πολιτισμού στη μη λεκτική συμπεριφορά είναι καθοριστική, υφίσταται αλληλεξάρτηση μεταξύ πολιτισμού και συμπεριφοράς (Matsumoto, 2006· Krys et al., 2016).

Ας επανέλθουμε όμως στο θέμα της αναγνώρισης συναισθημάτων. Η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων από τη μη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου μελετήθηκε από την κλινική, γνωστική, αναπτυξιακή και κοινωνική ψυχολογία. Η ικανότητα αυτή είναι πολύ σημαντική για την κοινωνική προσαρμογή, την ψυχική υγεία ή ακόμη και για την εργασιακή επίδοση του ατόμου (Elfenbein, 2006).

Δεδομένου του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, είναι σημαντικό τα μέλη των κοινωνιών αυτών να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα ατόμων με διαφορετική καταγωγή από τα ίδια. Έρευνες έδειξαν την καθολικότητα πολλών εκφράσεων που δηλώνουν συναισθήματα (Ekman, 1972· Haidt & Keltner, 1999· Mesquita, Frijda & Scherer, 1997· Russell, 1994). Ωστόσο, υπάρχουν και πολιτισμικές διαφορές στο επίπεδο της έκφρασης και της αναγνώρισης των συναισθημάτων (Elfenbein, 2006).

Η έρευνα έχει ασχοληθεί και με τον τρόπο με τον οποίο κάποιος μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του συνομιλητή του – όπως το θυμό, το φόβο, τη χαρά, τη θλίψη, την έκπληξη – από τις εκφράσεις του, ακόμη και αν ο τελευταίος έχει διαφορετική καταγωγή από τον πρώτο. Ένας 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 & Ambady, 2002· Elfenbein & Ambady, 2003b· Sorensen, 1975· Elfenbein, 2006). Πιο συγκεκριμένα, από μία διαπολιτισμική έρευνα με υποκείμενα Αμερικανούς και Κινέζους προέκυψε ότι η εξάσκηση με ανατροφοδότηση βοηθά άτομα προερχόμενα από ένα συγκεκριμένο πολιτισμό να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά ενός

άλλου ατόμου με διαφορετική καταγωγή από τα ίδια. Επιπλέον, ένα από τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας ήταν το εξής: οι Κινέζοι φάνηκε να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις εκφράσεις των Αμερικανών με σχετική ευκολία. Αντίθετα, οι Αμερικανοί δυσκολεύονταν περισσότερο να μάθουν να αναγνωρίζουν εκφράσεις ατόμων με καταγωγή από την Κίνα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα αναγνώριζαν την έκπληξη ευκολότερα, ενώ δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν το φόβο. Ορισμένα συναισθήματα γινόταν ευκολότερα αντιληπτά, όταν εκφραζόταν από Κινέζους – όπως για παράδειγμα ο φόβος – ενώ άλλα, όταν εκφραζόταν από Αμερικανούς – όπως ο θυμός, η θλίψη και η έκπληξη (Elfenbein, 2006). Στη συγκεκριμένη έρευνα οι οδηγίες που δόθηκαν στους συμμετέχοντες ήταν στην Αγγλική γλώσσα, διότι – όπως έχει διαπιστωθεί – σημαντικός είναι ο ρόλος της γλώσσας στην αναγνώριση εκφράσεων που δηλώνουν συναισθήματα (Matsumoto & Assar, 1992).

Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού. Οι συντακτικοί και οι γραμματικοί κανόνες είναι στενά συνδεδεμένοι με κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες. Το άτομο που έχει άριστη γνώση μίας γλώσσας κατανοεί απολύτως και υιοθετεί αυτούς τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες. Αυτό γίνεται ευκολότερα αντιληπτό, εάν συγκρίνουμε δύο εντελώς διαφορετικές γλώσσες. Για παράδειγμα, τα Αγγλικά που ομιλούνται στην Αμερική έχουν πολλούς κανόνες, οι οποίοι όμως κανόνες έχουν αρκετές εξαιρέσεις. Κατά την αλληλεπίδραση δύο ατόμων της ίδιας ή διαφορετικής κοινωνικής θέσης η γλώσσα λίγο διαφέρει. Η Ιαπωνική έχει και αυτή πολλούς κανόνες, αλλά υπάρχουν λιγότερες εξαιρέσεις στους κανόνες. Στην περίπτωση της Ιαπωνικής γλώσσας, οι κανόνες που ακολουθούνται κατά την αλληλεπίδραση δύο ατόμων της ίδιας κοινωνικής θέσης δεν είναι ίδιοι με τους κανόνες που ακολουθούνται κατά την αλληλεπίδραση δύο ατόμων διαφορετικής κοινωνικής θέσης, παρόλο που το περιεχόμενο του μηνύματος παραμένει το ίδιο. Δηλαδή, αλλιώς μιλάει ένας Ιάπωνας σε ένα άτομο κατώτερης κοινωνικής θέσης και αλλιώς σε ένα άτομο ανώτερης κοινωνικής θέσης. Οι διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών σχετίζονται με κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές. Ο ιαπωνικός πολιτισμός και η κοινωνία έχουν πολλούς κανόνες. Τα άτομα πρέπει να δίνουν μεγάλη σημασία στην κοινωνική θέση. Αντιθέτως, ο αμερικανικός πολιτισμός δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαφορές στην κοινωνική θέση και δεν είναι τόσο έντονη η προσκόλληση σε κανόνες (Matsumoto & Assar, 1992).

Η σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού προκύπτει και από το γεγονός ότι δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα υποστηρίζουν ότι αισθάνονται, σκέφτονται και ενεργούν διαφορετικά, όταν μιλούν διαφορετική γλώσσα. Αυτές οι αλλαγές γίνονται αντιληπτές από τους άλλους (Matsumoto & Assar, 1992).

Εξαιτίας της στενής σχέσης μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού, ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι η συμπεριφορά των δίγλωσσων ατόμων δεν είναι όμοια με των υπολοίπων, διότι υπάρχουν διαφορές στο βαθμό αφομοίωσης διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Μία διαπολιτισμική έρευνα – με υποκείμενα Ινδούς φοιτητές που μιλούν την Αγγλική και την Ινδική γλώσσα – ασχολήθηκε με την παραπάνω θεωρία. Το δείγμα ήταν χαρακτηριστικό, αφού τα Ινδικά και τα Αγγλικά είναι δύο γλώσσες με σημαντικές διαφορές. Επίσης, μεγάλες είναι και οι διαφορές μεταξύ του ινδικού και του αγγλικού πολιτισμού. Τα υποκείμενα κλήθηκαν να αναγνωρίσουν καθολικές εκφράσεις προσώπου που δηλώνουν συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα εξής συναισθήματα: το θυμό, το φόβο, τη χαρά, τη θλίψη και την έκπληξη. Η διαδικασία διεξήχθη σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση η γλώσσα ήταν τα Αγγλικά και στη δεύτερη τα Ινδικά. Τα υποκείμενα αναγνώρισαν με μεγαλύτερη ακρίβεια το θυμό, το φόβο και τη θλίψη στα Αγγλικά (Matsumoto & Assar, 1992). Και από προηγούμενες έρευνες εξάλλου προέκυψε ότι οι καθολικές εκφράσεις προσώπου που δηλώνουν συναισθήματα αναγνωρίζονται με μεγαλύτερη ακρίβεια στα Αγγλικά παρά σε άλλες γλώσσες (Matsumoto, 1989· Matsumoto, 1992). Επίσης, οι φοιτητές κλήθηκαν να προσδιορίσουν την ένταση των προαναφερθέντων τριών συναισθημάτων. Έκριναν ως εντονότερο το συναίσθημα του θυμού, όταν η διαδικασία διεξήχθη στα Ινδικά, ενώ έκριναν ως εντονότερο το συναίσθημα της θλίψης, όταν η διαδικασία διεξήχθη στα Αγγλικά. Επομένως, προέκυψε ότι ο ρόλος της γλώσσας στην αναγνώριση εκφράσεων που δηλώνουν συναισθήματα είναι σημαντικός. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες αναγνώριζαν με μεγαλύτερη ακρίβεια από τους άνδρες τα συναισθήματα, όταν η διαδικασία διεξαγόταν στα Ινδικά. Οι άνδρες αναγνώριζαν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα συναισθήματα, όταν η διαδικασία διεξαγόταν στα Αγγλικά. Οι άνδρες έκριναν ως εντονότερα τα συναισθήματα του θυμού και του φόβου, όταν η διαδικασία διεξαγόταν στα Ινδικά, ενώ έκριναν ως εντονότερο το συναίσθημα της θλίψης, όταν η διαδικασία διεξαγόταν στα Αγγλικά (Matsumoto & Assar, 1992). Έχει παρατηρηθεί ότι στις αγγλόφωνες χώρες δεν δίνεται έμφαση στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων,

ενώ δεν ισχύει το ίδιο και στις μη αγγλόφωνες χώρες (Hofstede, 1980· Hofstede, 1983). Στην έρευνα των Matsumoto και Assar η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι ο ινδικός πολιτισμός δίνει έμφαση στις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών (Matsumoto & Assar, 1992).

Το πρόσωπο είναι ο καθρέπτης της ψυχής. Ωστόσο, η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του ατόμου που έχουμε απέναντί μας δεν είναι πάντοτε εύκολη, διότι ορισμένοι έχουν την ικανότητα να κρύβουν καλά τα συναισθήματά τους, τις επιθυμίες, τις προθέσεις, τις σκέψεις τους. Δεν αφήνουν να διαφανούν οι στάσεις και οι διαθέσεις τους. Τοιουτοτρόπως, δυσχεραίνεται η επικοινωνία. Η ικανότητα αποκωδικοποίησης της έκφρασης του ατόμου που έχουμε απέναντί μας κάνει ουσιαστικότερη την επικοινωνία μαζί του.

9.2. Οι κινήσεις των χεριών

Μέσω των κινήσεων των χεριών, μέσω των χειρονομιών συντελείται η εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου, μεταδίδονται πληροφορίες. Έρευνες ασχολήθηκαν με τις κινήσεις των χεριών, οι οποίες είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένες με τη λεκτική συμπεριφορά.

Οι χειρονομίες είναι δυνατόν να διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό. Το ίδιο ισχύει και για τη σημασία τους (Efron, 1972· Morris et al., 1979). Μία συγκεκριμένη στάση του σώματος – για παράδειγμα, η όρθια στάση με τα χέρια στις τσέπες – είναι δυνατόν να παρατηρηθεί σε διάφορους πολιτισμούς με παραλλαγές. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση της κίνησης των χεριών (Hewes, 1957· Kenner, 1993).

Όσον αφορά στην επίδραση του περιβάλλοντος στη μη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου, έχει διαπιστωθεί – από έρευνες που διενεργήθηκαν σε διάφορες χώρες – ότι όταν τα υποκείμενα βρίσκονται σε χώρους που τους προκαλούν άγχος ή γενικώς δυσάρεστα συναισθήματα, τότε καταφεύγουν σε κινήσεις που μαρτυρούν τη συναισθηματική κατάστασή τους και οι οποίες κινήσεις δεν διαφέρουν πάντοτε αισθητά από πολιτισμό σε πολιτισμό. Το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις που τα άτομα ασχολούνται με κάτι που τους προκαλεί ανάλογα συναισθήματα. Σε μία

διαπολιτισμική έρευνα μελετήθηκαν οι κινήσεις των χεριών παιδιών από την Αυστραλία, το Βέλγιο, την Ιταλία και την Αγγλία. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα ήταν παιδιά από την Αδελαΐδα, τις Βρυξέλλες, τη Ρώμη και το Σέφιλντ. Πέρα από ομοιότητες, στην έρευνα αυτή παρατηρήθηκαν και ορισμένες διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών, ιδίως των ιταλοφώνων και γαλλοφώνων. Τα ιταλόφωνα και γαλλόφωνα παιδιά ήταν πιο εκδηλωτικά. Επίσης, από την εν λόγω έρευνα προέκυψε ότι τα υποκείμενα συνήθιζαν να κάνουν τις ίδιες περίπου κινήσεις – ευρισκόμενα υπό παρόμοιες συνθήκες. Συνήθιζαν δηλαδή να παίζουν με τα δάχτυλά τους κάνοντας επαναλαμβανόμενες κινήσεις, έτριβαν τα πόδια, τα χέρια ή το πρόσωπό τους και πείραζαν τα ρούχα τους. Προφανώς, αυτές οι κινήσεις μαρτυρούν τα συναισθήματα που βίωναν (Kenner, 1993).

Οι χειρονομίες μπορούν να διακριθούν σε χειρονομίες που συνοδεύουν το λόγο (*speech illustrators* ή *coverbal gestures*) και σε χειρονομίες που δεν συνοδεύουν το λόγο. Οι κινήσεις των χεριών που δεν συνοδεύουν την ομιλία καλούνται «συμβολικές χειρονομίες» (*emblems* ή *symbolic gestures* ή *emblematic gestures*). Οι συμβολικές χειρονομίες μεταφέρουν λεκτικά μηνύματα και μας επιτρέπουν να επικοινωνούμε από απόσταση ή να επικοινωνούμε μη λεκτικά με άλλα άτομα, όταν η επικοινωνία μέσω ομιλίας είναι αδύνατη ή ανεπιθύμητη. Ένα παράδειγμα συμβολικής χειρονομίας είναι το γνωστό σε όλους σήμα της νίκης (Matsumoto & Hwang, 2013).

Όλοι οι άνθρωποι αισθάνονται την ανάγκη να επικοινωνήσουν. Εντούτοις, το περιβάλλον επηρεάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων, λεκτική και μη λεκτική. Οι πολιτισμικές διαφορές στις συμβολικές χειρονομίες απασχόλησαν αρκετούς μελετητές (Kita, 2009· Morris et al., 1980· Kendon, 2007). Επίσης, υπάρχουν μελετητές που ασχολήθηκαν με τις συμβολικές χειρονομίες συγκεκριμένων πολιτισμών, όπως της Νότιας Αφρικής, των Η.Π.Α., της Ιταλίας, του Ιράν, του Ισραήλ (Kita, 2009· Matsumoto & Hwang, 2013). Οι διαφορές στις συμβολικές χειρονομίες οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο ζωής, στη γλώσσα, σε επιρροές από άλλους πολιτισμούς, ακόμη και στην ύπαρξη διαφορετικών συμβολικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, το σταύρωμα των δακτύλων ήταν αρχικά ένας τρόπος να φανερώσεις στον συνομιλητή σου ότι είσαι Χριστιανός. Στη συνέχεια συμβόλιζε το σημάδι του σταυρού, με το οποίο ξορκίζουμε τον Σατανά. Σήμερα σημαίνει «καλή τύχη». Αυτή η συμβολική χειρονομία, όπως και άλλες που συνδέονται με τη

θηρσκειά, δεν εμφανίζεται σε μη Χριστιανικούς πολιτισμούς στην έρευνα των Morris, Collett, Marsh, O'Shaughnessy και στην έρευνα των Matsumoto και Hwang (Morris et al., 1980· Matsumoto & Hwang, 2013).

Κάθε πολιτισμός έχει το δικό του μη λεκτικό κώδικα επικοινωνίας. Στο πλαίσιο μίας διαπολιτισμικής έρευνας – η οποία ασχολήθηκε με τις συμβολικές χειρονομίες – έγινε προσπάθεια να καταγραφούν, να ταξινομηθούν, να επεξηγηθούν και να συγκριθούν χειρονομίες ατόμων από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, άτομα από έξι διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές διάβαζαν μία λίστα με λεκτικά μηνύματα και απέδιδαν το νόημα των φράσεων ή λέξεων που διάβαζαν με κινήσεις των χεριών. Ανά τακτά διαστήματα η διαδικασία σταματούσε και εξητείτο από τα υποκείμενα να κάνουν χειρονομίες που έρχονταν στο μυαλό τους αυθόρμητα. Τα υποκείμενα της έρευνας χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: σε άτομα που απέδιδαν με κινήσεις των χεριών τους το νόημα φράσεων ή λέξεων που διάβαζαν και σε παρατηρητές. Τα υποκείμενα ήταν Αμερικανοί, άτομα από την Υποσαχάρια Αφρική, από την Ανατολική Ασία, τη Λατινική Αμερική, τη Μέση Ανατολή και τη Νότια Ασία. Όταν το 70% των ατόμων από την ίδια γεωγραφική περιοχή απέδιδαν το νόημα μίας λέξης ή φράσης με συγκεκριμένη χειρονομία, αυτή η χειρονομία καταγραφόταν και στη συνέχεια παρουσιάζόταν σε παρατηρητές από την ίδια γεωγραφική περιοχή. Οι χειρονομίες που ερμηνεύτηκαν σωστά από το 70% των παρατηρητών κατεγράφησαν σε μία τελική λίστα ως χειρονομίες χαρακτηριστικές της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Η διαδικασία κατέληξε στην καταγραφή πολιτισμικών διαφορών στις κινήσεις των χεριών, στις χειρονομίες. Παρατηρήθηκε ότι το νόημα ορισμένων λέξεων ή φράσεων δεν αποδίδεται με τις ίδιες κινήσεις σε όλους τους πολιτισμούς. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι μία συμβολική χειρονομία μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά από άτομα με διαφορετική καταγωγή. Για παράδειγμα, η συμβολική χειρονομία «δακτυλίδι» μπορεί να σημαίνει «εντάξει» ή «χρήματα» (Morris et al., 1980· Matsumoto & Hwang, 2013). Το να φέρουμε και τα δύο μας χέρια μπροστά και να υποκλιθούμε μπορεί να σημαίνει σε έναν πολιτισμό «ευχαριστώ», ενώ σε άλλους «γεια» ή «αντίο». Το ακούμπημα των χεριών μας στους κροτάφους έχοντας προτεταμένους τους δείκτες μπορεί σε κάποιους πολιτισμούς να σημαίνει «διάβολος», ενώ σε άλλους «είμαι θυμωμένος». Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν μοναδικές συμβολικές χειρονομίες, δηλαδή χειρονομίες που υπάρχουν σε ένα μόνο πολιτισμό ή σε ορισμένους μόνο πολιτισμούς. Όμως, πέραν των

διαφορών, παρατηρήθηκε ότι ορισμένες χειρονομίες δεν διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, ιδίως όταν μεταφέρονται βασικά ή στοιχειώδη νοήματα. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται – μεταξύ άλλων – και στην επαφή διαφορετικών πολιτισμών, λόγω της μετανάστευσης ή της ευκολότερης επικοινωνίας με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Μπορεί επίσης να οφείλεται στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι – ανεξαρτήτως καταγωγής – έχουν κάποια κοινά στοιχεία (Matsumoto & Hwang, 2013).

Επιπροσθέτως, πέραν των όσων προαναφέρθηκαν, έχουν γίνει και μελέτες σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά ανηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν συγκριτικές μελέτες σχετικά με τις παραστατικές χειρονομίες παιδιών και διαπιστώθηκε ότι υφίστανται ομοιότητες (Pettenati et al., 2012).

Οι κινήσεις των χεριών αποκτούν νόημα, όταν συνδυαστούν με την όλη συμπεριφορά του ανθρώπου. Μέσω των κινήσεων των χεριών συντελείται η εκδήλωση του εσωτερικού του κόσμου. Ωστόσο, σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο καλό είναι να λαμβάνονται υπ' όψιν και οι πολιτισμικές διαφορές.

9.3. Η στάση του σώματος

Η έρευνα ασχολήθηκε και με τη στάση του σώματος. Η εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ατόμου συντελείται – όπως προαναφέρθηκε – μέσω των κινήσεων των χεριών, αλλά και μέσω της στάσης του σώματος. Από τη στάση του σώματος καθίσταται δυνατή η άντληση ποικίλων πληροφοριών.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα ορισμένοι ερευνητές είχαν την υποψία ότι συγκεκριμένες στάσεις και κινήσεις ενδεχομένως να έχουν ιδιαίτερη πολιτισμική σημασία, να είναι πολιτισμικά προσδιορισμένες (Mauss, 1935). Κάποιοι δεν δίστασαν να ασχοληθούν με συστηματικό τρόπο με τη μη λεκτική συμπεριφορά συγκεκριμένων πολιτισμών (Mead & Macgregor, 1951· Bailey, 1942). Ωστόσο, οι προσπάθειες να συμπεριληφθούν όλα τα στοιχεία που προέκυψαν σε ένα ολοκληρωμένο παγκόσμιο πλαίσιο ήταν ελάχιστες.

Η στάση του ανθρωπίνου σώματος υπόκειται σε ανατομικούς και φυσιολογικούς περιορισμούς. Συγκεκριμένες δε στάσεις μπορούν να εμφανίζονται σε

όλους τους πολιτισμούς. Για παράδειγμα, η όρθια στάση του σώματος με τα χέρια στα πλευρά ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Εντούτοις, υπάρχουν περιπτώσεις που η στάση του σώματος είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη. Επί παραδείγματι, η στάση του σώματος μπορεί να εξαρτάται από συνήθειες που σχετίζονται με τη διατροφή. Επίσης, η στάση του σώματος εξαρτάται από την ένδυση, την υπόδηση, το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική θέση, τεχνητά στηρίγματα, τεχνικές, δραστηριότητες, συνήθειες, τη θρησκεία, το περιβάλλον (Hewes, 1955; Mauss, 1935).

Ανθρωπολόγοι και άλλοι ερευνητές και επιστήμονες, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να κάνουν διαπολιτισμικές παρατηρήσεις – όσον αφορά στη στάση του ανθρωπίνου σώματος – θα μπορούσαν να οργανώσουν τα ευρήματά τους από την άποψη διαφόρων επιπέδων συνάφειας. Το πρώτο επίπεδο είναι αυτό της εφαρμοσμένης φυσικής ανθρωπολογίας ή «βιοτεχνολογίας». Πιο συγκεκριμένα, οι απαιτήσεις για το σχεδιασμό μηχανών και οχημάτων τόνωσαν την έρευνα σε ένα διεπιστημονικό πεδίο, όπου πληροφορίες σχετικά με τις συνήθειες της στάσης του σώματος σε διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να είναι χρήσιμες. Το δεύτερο επίπεδο είναι αυτό των λειτουργικών αμοιβαίων σχέσεων των στάσεων και των πολιτισμικών φαινομένων, σε σχέση με τεχνικές, δραστηριότητες, ένδυση κ.λπ.. Φαίνεται πως υπάρχουν διαπολιτισμικές κανονικότητες σε αυτές τις λειτουργικές σχέσεις. Το τρίτο επίπεδο αφορά στο τι μπορεί να δηλώνει η στάση του σώματος από ψυχολογικής και ψυχιατρικής απόψεως. Τα ευρήματα σε αυτή την περίπτωση θα ήταν χρήσιμα στην εφαρμοσμένη ανθρωπολογία και στη φυσιολογία. Το τέταρτο επίπεδο είναι ιστορικο-πολιτισμικό. Συγκεκριμένες συνήθειες παραμένουν σταθερές με το πέρασμα του χρόνου. Επομένως, από αυτές είναι δυνατόν να εξαχθούν ποικίλα συμπεράσματα. Τέλος, το πέμπτο επίπεδο αφορά στη φυλογενετική. Ο ρόλος της στάσης του σώματος και η σχέση του με το περιβάλλον φαίνεται να είναι σημαντικά (Hewes, 1955: 232-233).

Ερευνητές, όπως ο Hewes, ασχολήθηκαν με τη στάση του σώματος από διαπολιτισμικής απόψεως. Πιο συγκεκριμένα, ο Hewes κατέγραψε πληροφορίες για περίπου εκατό από τις πιο συνηθισμένες στάσεις. Ασχολήθηκε κυρίως με την καθιστή στάση, τη γονατιστή στάση, τη στάση οκλαδόν και τη στάση κατά την οποία το σώμα είναι μαζεμένο. Μόνο δέκα περίπου είδη στάσης του σώματος περιλαμβάνονται στη μελέτη του, πολλά από τα οποία είναι παγκοσμίως απαντώμενα. Ο Hewes στηρίχθηκε

κυρίως σε φωτογραφίες που άντλησε από διάφορες πηγές – εθνογραφίες, άρθρα σε περιοδικά. Συγκέντρωσε πληροφορίες για 480 περίπου διαφορετικούς πολιτισμούς ή πολιτισμικές υποομάδες. Τριάντα τέσσερις από τους πολιτισμούς είναι αρχαίοι ή γνωστοί μόνο από την αρχαιολογία. Από την έρευνά του προέκυψαν κάποια πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι ορισμένες στάσεις του σώματος είναι κοινές σε πολλούς πολιτισμούς. Για παράδειγμα, η όρθια στάση του σώματος με το ένα ή και τα δύο χέρια στους γοφούς είναι μια συχνά απαντώμενη στάση, ανεξαρτήτως φύλου και πολιτισμού. Το ίδιο ισχύει και για τα σταυρωμένα κάτω από το στήθος χέρια. Εντούτοις, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν περιπτώσεις που η στάση του σώματος είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη. Επιπλέον, υπάρχουν στάσεις που είναι αρχετυπικές και άλλες που πιθανότατα διαδόθηκαν, όπως άλλα στοιχεία πολιτισμού (Hewes, 1955).

Η στάση του σώματος ενός υποκειμένου προδίδει τις στάσεις, τις διαθέσεις του, την κοινωνική του θέση. Ωστόσο, η ερμηνεία που θα δοθεί είναι δυνατόν να διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Η ερμηνεία δεν γίνεται με τα ίδια κριτήρια. Αυτό μπορεί να οφείλεται και σε διαφορές στην κοινωνική δομή μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Για παράδειγμα, υπάρχουν κολεκτιβιστικοί πολιτισμοί που δίνουν έμφαση σε συλλογικούς στόχους και στην εξάρτηση από την ομάδα ή υπάρχουν ανδροκρατούμενες κοινωνίες, με σαφή διάκριση του ρόλου του άνδρα και της γυναίκας. Επίσης, υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές όσον αφορά στον τρόπο έκφρασης των στάσεων και των διαθέσεων μέσω της στάσης του σώματος. Οι προαναφερθείσες διαφορές αποτυπώνονται και σε σχετική έρευνα των Matsumoto και Kudoh, στην οποία έρευνα παρατηρήθηκαν οι διαφορές μεταξύ του αμερικανικού και του ιαπωνικού πολιτισμού (Matsumoto & Kudoh, 1987).

Η στάση του σώματος – όπως και οι κινήσεις των χεριών – αποκτά νόημα, όταν συνδυαστεί με την όλη συμπεριφορά του ανθρώπου και μέσω της στάσης του σώματος συντελείται η εκδήλωση του εσωτερικού του κόσμου. Σε κάθε περίπτωση, καλό είναι να λαμβάνεται υπ' όψιν το πολιτισμικό υπόβαθρο των ατόμων.

9.4. Η φωνή

Οι ερευνητές ασχολήθηκαν και με τη φωνή. Μέσω της φωνής στέλνονται μη λεκτικά σήματα, τα οποία συνδέονται με τις λεκτικές διατυπώσεις.

Μπορούμε να αναγνωρίσουμε βασικά συναισθήματα, όπως τη χαρά, τη θλίψη, το θυμό, το φόβο, την αηδία, όχι μόνο από το πρόσωπο, αλλά και από τη φωνή του ατόμου που έχουμε απέναντί μας, ακόμη και αν αυτό το άτομο προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμό και ανεξαρτήτως της γλωσσικής μας ικανότητας, παρά τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν. Σε σχετική έρευνα παρατηρήθηκε ότι ισπανόφωνοι ακροατές – οι οποίοι μιλούσαν μόνο Ισπανικά – μπόρεσαν να αποκωδικοποιήσουν τα προαναφερθέντα συναισθήματα από τη φωνή ατόμων που μιλούσαν Αγγλικά, Γερμανικά και Αραβικά – προσέχοντας τις αλλαγές στον τόνο, στην ένταση, στο ρυθμό. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι ισπανόφωνοι ακροατές αναγνώριζαν ευκολότερα τα συναισθήματα που εκφράζονταν στη μητρική τους γλώσσα (Pell et al., 2009). Προγενέστερη επίσης έρευνα έδειξε ότι είναι πιο εύκολη η αναγνώριση συναισθημάτων που εκφράζονται όχι μόνο στη μητρική γλώσσα των ακροατών, αλλά και σε γλώσσες που μοιάζουν με αυτή. Στην εν λόγω έρευνα ακροατές από την Ολλανδία αποδείχθηκε ότι αναγνώριζαν με μεγαλύτερη ευκολία τα συναισθήματα που εκφράζονταν στα Γερμανικά, μία γλώσσα που μοιάζει πολύ με τα Ολλανδικά. Επομένως, η γλώσσα και ο πολιτισμός παίζουν ρόλο στην αναγνώριση συναισθημάτων (Scherer et al., 2001).

Η έρευνα έχει δείξει ότι άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο – άτομα με καταγωγή από τη Δύση ή από την Ανατολή, άτομα προερχόμενα από εγγράμματους ή μη πολιτισμούς – είναι σε θέση να αναγνωρίσουν βασικά συναισθήματα (Elfenbein & Ambady, 2002· Russell, 1994). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι κατά τη διαδικασία της αναγνώρισης συναισθημάτων υπάρχουν κάποιες καθολικές, έμφυτες αρχές, οι οποίες ακολουθούνται από όλα τα άτομα – ανεξαρτήτως καταγωγής – και ότι, όταν βιώνουμε χαρά, θλίψη, θυμό, φόβο και αηδία, εκφράζουμε αυτά τα συναισθήματα με παρόμοιο τρόπο (Ekman, 1992· Izard, 1994· Pell et al., 2009).

Όπως προαναφέραμε, μπορούμε να αναγνωρίσουμε βασικά συναισθήματα από τη φωνή του ατόμου που έχουμε απέναντί μας, ακόμη και αν αυτό το άτομο προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμό και μιλάει διαφορετική γλώσσα από τη δική μας (Scherer et al., 2001· Thompson & Balkwill, 2006· Van Bezooijen et al., 1983· Pell et al., 2009). Οι ακροατές προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που βιώνει ο ομιλητής από τη φωνή του τελευταίου, προσέχοντας τις αλλαγές στον τόνο, στην ένταση, στο ρυθμό. Προσπαθούν να κατανοήσουν τη «συναισθηματική προσωδία» (Wilson & Wharton, 2006).

Γενικώς, η φωνητική μη λεκτική συμπεριφορά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη επικοινωνία.

9.5. Απτική συμπεριφορά και απόσταση στη διαπροσωπική επικοινωνία

Η συμπεριφορά των ατόμων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης προσδιορίζεται από διάφορους παράγοντες, όπως από τη θέση που θα καταλάβουν τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή, από την απόσταση που θα τηρήσουν μεταξύ τους. Επιπλέον, σημαντικός στην επικοινωνία είναι και ο προσανατολισμός, ενώ η σωματική επαφή μεταφέρει – αλλά και μπορεί να προκαλέσει – ποικίλα συναισθήματα. Η απτική συμπεριφορά δεν είναι πανομοιότυπη, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, καθώς με την επαφή μεταφέρονται πληροφορίες.

Από νωρίς οι μελετητές διαπίστωσαν ότι η σωματική επαφή είναι σημαντική για την ομαλή ανάπτυξη του ατόμου σε όλους τους πολιτισμούς (Frank, 1957· Montagu, 1978). Έγιναν από νωρίς προσπάθειες να μελετηθεί η απτική συμπεριφορά διαπολιτισμικά (Barnlund, 1975· Ramsey, 1984· Thayer, 1986). Οι ανθρωπολόγοι παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την απτική συμπεριφορά σε διάφορους πολιτισμούς (Thayer, 1986).

Η απτική συμπεριφορά έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και έχει διαπιστωθεί ότι υφίστανται διαφορές από πολιτισμό σε πολιτισμό. Αυτές οι διαφορές παρατηρούνται, όπως είναι φυσικό, και στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα πολυπολιτισμικής χώρας είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Andersen et al., 1987· Jones & Remland, 1982).

Όπως προαναφέρθηκε, η απτική συμπεριφορά διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Επίσης, είναι δυνατόν να διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, ακόμη και αν οι εν λόγω κοινωνίες είναι γεωγραφικά γειτνιάζουσες (Thayer, 1986· McDaniel & Andersen, 1998). Ο Hall ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στο γεγονός ότι σε ορισμένους πολιτισμούς η επαφή είναι αποδεκτή ως μέρος της καθημερινής ζωής, ενώ σε άλλους όχι (Hall, 1966· Hall, 1990). Οι περισσότεροι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι Βορειοευρωπαίοι και οι Βορειοαμερικανοί εκδηλώνουν λιγότερο συχνά απτική επαφή, σε σύγκριση με τους Νοτιοευρωπαίους (Jandt, 1995· McDaniel & Andersen, 1998). Επίσης, οι Ασιάτες – Κινέζοι, Κορεάτες και Ιάπωνες – είναι γνωστοί για την αποφυγή της σωματικής επαφής, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στην επίδραση της θρησκείας και στις απόψεις περί της θέσεως των γυναικών στις εν λόγω συντηρητικές κοινωνίες (McDaniel & Andersen, 1998).

Η γνώση της απτικής συμπεριφοράς σε διάφορους πολιτισμούς είναι απαραίτητη στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, προκειμένου να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία (McDaniel & Andersen, 1998).

Όπως προαναφέρθηκε, έχει μελετηθεί η επίδραση του πολιτισμού στη μη λεκτική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, έχουν γίνει παρατηρήσεις που αφορούν – μεταξύ άλλων – στην απτική συμπεριφορά, στην απόσταση που τηρείται μεταξύ δύο συνομιλητών και στον προσανατολισμό του σώματος και έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές. Στο πλαίσιο μίας διαπολιτισμικής έρευνας – με υποκείμενα Ολλανδούς, Γάλλους και Άγγλους – εξετάστηκε η επίδραση του πολιτισμού, του φύλου και της ηλικίας στην απτική συμπεριφορά των ατόμων. Επίσης, παρατηρήθηκε η απόσταση που τηρείται μεταξύ των υποκειμένων κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους. Από την εν λόγω έρευνα προέκυψε ότι οι Ολλανδοί κρατούν μεγαλύτερη απόσταση από τον συνομιλητή τους, σε σχέση με τους Γάλλους και τους Άγγλους. Επιπλέον, οι Άγγλοι κρατούν μικρότερη απόσταση από τον συνομιλητή τους, σε σχέση με τους Γάλλους. Ένα ακόμη στοιχείο που προέκυψε είναι ότι οι Γάλλοι ήταν στραμμένοι προς τον συνομιλητή τους, ενώ κάτι τέτοιο δεν ίσχυσε απολύτως και στην περίπτωση των ατόμων των άλλων δύο εθνικοτήτων. Η ηλικία και το φύλο δεν φάνηκε να επηρεάζουν την απτική συμπεριφορά των ατόμων.

Επίσης, προέκυψε ότι η απόσταση που θα κρατήσει κάποιος από τον συνομιλητή του δεν επηρεάζεται από το φύλο ή την ηλικία του ίδιου ή του ατόμου που έχει ενώπιόν του (Remland, Jones & Brinkman, 1991· Liebman, 1970).

Από προγενέστερη έρευνα προέκυψε ότι ανεξαρτήτως πολιτισμού οι γυναίκες κάθονται πιο κοντά στον συνομιλητή τους και εκδηλώνουν συχνότερα απτική συμπεριφορά, σε σχέση με τους άνδρες (Sussman & Rosenfeld, 1982). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται από όλες τις σχετικές έρευνες (Remland, Jones & Brinkman, 1991).

Η εκδήλωση και η αποδοχή της απτικής επικοινωνίας εξαρτάται από το πολιτισμικό περιβάλλον. Σε άλλες χώρες η απτική επαφή είναι αναμενόμενη και καλοδεχούμενη, ενώ σε άλλες όχι. Οι κάτοικοι της λατινικής Αμερικής, οι Άραβες, οι Γάλλοι, οι Έλληνες, οι Ιταλοί, οι Ανατολικοευρωπαίοι, οι κάτοικοι της Ινδονησίας και οι ισπανόφωνοι θεωρείται ότι εκδηλώνουν συχνά απτική συμπεριφορά και τηρούν μικρότερη απόσταση από τον συνομιλητή τους, εν αντιθέσει προς τους Βορειοαμερικανούς, τους Γερμανούς, τους Βορειοευρωπαίους γενικώς και τους Ιάπωνες (Hall, 1990· Andersen, 1988). Αυτή η διαφορά ίσως να οφείλεται και στο κλίμα ή στη γλώσσα. Παρατηρήθηκε ότι τα άτομα που μιλούσαν την ίδια γλώσσα εκδήλωναν παρόμοια μη λεκτική συμπεριφορά (Andersen, 1988· Sussman & Rosenfeld, 1982· Remland, Jones & Brinkman, 1991).

Τα συμπεράσματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν μπορούν να φανούν χρήσιμα σε κάθε εκπαιδευτικό που διδάσκει σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Λαμβάνοντάς τα υπ' όψιν θα μπορέσει να καλλιεργήσει κλίμα συνεργασίας στην τάξη και να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους μαθητές του μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ

Πολυπολιτισμικότητα και μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στη μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. 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. Τα αποτελέσματα ερευνών – όπως αυτά που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο – σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αναδεικνύουν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όπως προαναφέρθηκε, τα συμπεράσματα τέτοιων ερευνών μας βοηθούν να κατανοήσουμε τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, διότι ακόμη και αν αυτοί έχουν αφομοιωθεί, ωστόσο η επίδραση του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός τους είναι καθοριστική και ίσως σε ορισμένες εκδηλώσεις τους να είναι εμφανής. Ο εμπνευσμένος εκπαιδευτικός μπορεί και με τη μη λεκτική συμπεριφορά του να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη του, αναλαμβάνοντας παράλληλα πρωτοβουλίες και μεριμνώντας, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ομαλή ένταξη των μαθητών του σε μία κοινωνία, στην οποία συνυπάρχουν διαφορετικά άτομα, τα οποία συνεργάζονται για την ευημερία και την πρόοδό της.

10.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Όπως προαναφέρθηκε, οι σύγχρονες κοινωνίες είναι ως επί το πλείστον πολυπολιτισμικές. Για αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός καλείται συχνά να διδάξει σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις, κάτι το οποίο δεν είναι ίσως τόσο εύκολο. Μεταξύ άλλων, απαιτείται καλύτερη προετοιμασία και μεγαλύτερη προσπάθεια.

Όταν ακούμε τον όρο «πολυπολιτισμική τάξη», το μυαλό μας πηγαίνει σε μία τάξη στην οποία συνυπάρχουν μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες ή μαθητές από διαφορετικές χώρες. Κάποιος μπορεί να θεωρήσει ότι πολυπολιτισμική μπορεί να θεωρηθεί μία σχολική τάξη, η οποία περιλαμβάνει μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, μαθητές από διαφορετικές φυλές, μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων. Σύμφωνα με έναν ορισμό, ως πολυπολιτισμική ορίζεται η τάξη στην οποία συνυπάρχουν μαθητές, οι οποίοι μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα εξής: 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).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, όταν βρεθούν σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους με διαφορετικό τρόπο είναι μικρότερος. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες των διδασκομένων και λαμβάνουν υπ' όψιν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τη γλώσσα, τη διάλεκτο, τις αξίες, τις εμπειρίες, τις προσδοκίες, το μαθησιακό στυλ. Αυτό όμως απαιτεί μεγάλη προετοιμασία, προσπάθεια, υπομονή και επιμονή, γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, εμπειρία, άσκηση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του, την ιδιοσυγκρασία τους, πώς να τους «πλησιάσει», προκειμένου η επικοινωνία τους – λεκτική και μη λεκτική – να είναι αποτελεσματική και προκειμένου να μπορέσει με τη μη λεκτική συμπεριφορά του να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Όμως, όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους με τον ίδιο τρόπο, βοηθώντας τους να προσαρμοστούν στο περιβάλλον του σχολείου και να αποδεχτούν τους κανόνες του (Galloway, 1984). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του – αλλοδαπών και μη – και να ανταποκρίνεται επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα, μιας και η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να στέλνει ξεκάθαρα μηνύματα με τη μη λεκτική συμπεριφορά του, προκειμένου να μην υπάρχουν ασάφειες και να μη δημιουργούνται παρεξηγήσεις.

Εν συνεχεία, θα αναφερθούμε στη μη λεκτική επικοινωνία σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις.

10.2. Μη λεκτική επικοινωνία σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Οι σύγχρονες κοινωνίες ως επί το πλείστον είναι πολυπολιτισμικές. Η ευημερία και η πρόοδος μιας κοινωνίας εξαρτάται από τους πολίτες της. Το σχολείο ως θεσμός οφείλει να φροντίζει για την προετοιμασία πολιτών, οι οποίοι θα συνυπάρχουν αρμονικά και θα έχουν ως στόχο την ευημερία και την πρόοδο της κοινωνίας.

Οι πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις είναι σύνηθες φαινόμενο στις σύγχρονες κοινωνίες. Η επικοινωνία, ως διαδικασία ανταλλαγής νοημάτων και αποκωδικοποιημένων μηνυμάτων, καθίσταται δυσχερής – ή τουλάχιστον επαναπροσδιορίζεται – εντός των σύνθετων πολυπολιτισμικών πλαισίων. Η ποιότητα και η έκβαση της επικοινωνιακής διαδικασίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καθίστανται απρόβλεπτες, λόγω της μη ύπαρξης μιας και μόνης εμπλεκόμενης πολιτισμικής παράδοσης. Πρόκειται για την περίπτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. 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 – μεταξύ άλλων – και η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013). Τοιουτοτρόπως, το σχολείο διαμορφώνει πολίτες, οι οποίοι αισθάνονται υπερήφανοι για την καταγωγή τους, αλλά σέβονται και τον πολιτισμό των άλλων, έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να συνεργάζονται για την ευημερία και την πρόοδο της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν.

Όπως προαναφέρθηκε, η δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη είναι εκ των ων ουκ άνευ. Η επικοινωνία όμως στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης ίσως να μην είναι πάντοτε τόσο εύκολη. Αναφερόμαστε κυρίως στη μη λεκτική επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του. Παρά την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών σε μία πολυπολιτισμική τάξη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπ' όψιν ότι με τη μη

λεκτική συμπεριφορά του μπορεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας και να ξεπεράσει δυσκολίες στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία του με τους αλλοδαπούς μαθητές του.

Η έρευνα έχει ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία και με τα προβλήματα που παρουσιάζονται, όταν επικοινωνούν άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τα αποτελέσματα των εν λόγω ερευνών πρέπει, σε κάθε περίπτωση, να λαμβάνονται υπ' όψιν. Τα προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι δυνατόν να κάνουν την εμφάνισή τους και σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη, μιας και το σχολείο γενικώς και η σχολική τάξη ειδικότερα αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίζει τα προβλήματα αυτά και να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του, προκειμένου να ανταποκρίνεται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα.

Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός – μεταξύ άλλων – θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει το ψεύδος, το οποίο δυσκολεύει την επικοινωνία. Η έρευνα ασχολήθηκε και με την αναγνώριση του ψεύδους από τη μη λεκτική συμπεριφορά. Η πρώτη διαπολιτισμική μελέτη – των Bond, Omar, Mahmoud και Bosner – είχε ως υποκείμενα Αμερικανούς και Ιορδανούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν παρόμοιους τρόπους αναγνώρισης του ψεύδους σε κάθε έναν από τους δύο πολιτισμούς. Οι άνθρωποι που απέφευγαν την οπτική επαφή και έκαναν παύσεις στο μέσον της ομιλίας θεωρούνταν ότι ψεύδονταν. Επιπλέον, προέκυψε ότι κάθε άλλο παρά εύκολο είναι να αναγνωρίσει κάποιος πότε κάποιο άτομο ψεύδεται, ειδικά αν αυτό το άτομο έχει διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Bond, Omar, Mahmoud & Bosner, 1990). Η έρευνα έδειξε ότι οι άνθρωποι μπορούν να διακρίνουν το ψέμα από την αλήθεια σε αρκετά καλό ποσοστό, αλλά είναι καλύτεροι στο να ψεύδονται, παρά στο να αντιλαμβάνονται πότε οι άλλοι τους λένε ψέματα (Zuckerman, DePaulo & Rosenthal, 1981· Bond, Omar, Mahmoud & Bosner, 1990). Δεν είναι πάντα εύκολο να διακρίνουμε πότε κάποιος μας λέει την αλήθεια και πότε ψεύδεται. Για παράδειγμα, υπάρχουν άτομα που φαίνονται ειλικρινή, ακόμα και όταν λένε ψέματα και άτομα που φαίνονται ανειλικρινή, ακόμα και όταν λένε την αλήθεια. Δηλαδή –μεταξύ άλλων – και ο ρόλος της εμφάνισης είναι σημαντικός (Zuckerman, DeFrank, Hall, Larrance & Rosenthal, 1979· Kraut, 1980· Bond, Omar, Mahmoud & Bosner, 1990).

Έρευνες έχουν αποκαλύψει διαφορές από πολιτισμό σε πολιτισμό στη μη λεκτική επικοινωνία, στην αξία που αποδίδεται στην ειλικρίνεια και στην αντίδραση στα ψέματα (Watson, 1970· Bond, 1988· Whiting & Whiting, 1975· Bond, Omar, Mahmoud & Bosner, 1990). Επιπροσθέτως, διαπολιτισμικές έρευνες έδειξαν ότι μέσω των εκφράσεων του προσώπου εκφράζονται διάφορα συναισθήματα, ότι τα συναισθήματα είναι σχετικώς ευκόλως αναγνωρίσιμα, ότι οι άνθρωποι μπορούν να προσποιούνται ότι βιώνουν μια συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση, ενώ δεν ισχύει κάτι τέτοιο ή ενώ μπορεί να βιώνουν ένα εντελώς διαφορετικό συναίσθημα (Bond, Omar, Mahmoud & Bosner, 1990· Izard, 1980). Από έρευνες προέκυψε ότι άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στηρίζονται σε παρόμοια κριτήρια, προκειμένου να κρίνουν πότε κάποιος είναι ειλικρινής και πότε όχι. Πιο συγκεκριμένα, άτομα με παιδικά χαρακτηριστικά – αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά του προσώπου – παρουσιάζονταν ως άτομα ειλικρινή, ακόμα και αν κάτι τέτοιο δεν ισχύει (McArthur & Berry, 1987· Bond, Omar, Mahmoud & Bosner, 1990).

Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να έρθει αντιμέτωπος και με το φαινόμενο των φυλετικών προκαταλήψεων. Η έρευνα ασχολήθηκε και με τις φυλετικές προκαταλήψεις. Σε σχετική έρευνα τριάντα μαύροι και τριάντα λευκοί Αμερικανοί παρατήρησαν τη μη λεκτική συμπεριφορά και τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ λευκών και μαύρων υποκειμένων. Από την εν λόγω έρευνα – όπως και από προγενέστερες έρευνες – επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε και η ύπαρξη φυλετικών προκαταλήψεων, οι οποίες γίνονται αντιληπτές μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, από την προαναφερθείσα έρευνα προέκυψε ότι οι μαύροι μπορούν να εντοπίσουν ευκολότερα – συγκριτικά με τους λευκούς – τις φυλετικές προκαταλήψεις των λευκών, από τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, κατά τη διάρκεια μιας διαφυλετικής αλληλεπίδρασης. Αυτή η ικανότητα θεωρείται ότι οφείλεται σε βιωμένες καταστάσεις (Richeson & Shelton, 2005· Word, Zanna & Cooper, 1974).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Μεταξύ άλλων, ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού γενικώς έχει θετική επίδραση στη μάθηση. Αυτό που θα πρέπει να αποφεύγεται είναι οι υπερβολές, που

είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα. Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού είναι χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, που είναι ικανός να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που τυχόν θα προκύψουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ο ενθουσιασμός του διδάσκοντος εκδηλώνεται με όλες τις μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς και θεωρείται δεδομένος, όπως εξάλλου προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία. Έτσι λοιπόν, από έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά, αλλοδαπούς και ενήλικες με νοητική υστέρηση, προέκυψε ότι ο ομιλητής εκδήλωνε τον ίδιο περίπου ενθουσιασμό, όταν απευθυνόταν είτε σε παιδιά είτε σε αλλοδαπούς είτε σε νοητικά καθυστερημένους ενήλικες. Ωστόσο, όταν ο ομιλητής επικοινωνούσε, λεκτικά ή μη λεκτικά, με παιδιά και αλλοδαπούς, εκδήλωνε μεγαλύτερο ενθουσιασμό και περιέβαλλε με περισσότερη ζεστασιά τα πιο εκλεπτυσμένα άτομα αυτών των δύο κατηγοριών και ιδιαίτερα τα άτομα της δεύτερης κατηγορίας, διότι από αυτά – τα πιο εκλεπτυσμένα άτομα – είχε μεγαλύτερες προσδοκίες (DePaulo & Coleman, 1987· Coble, 1977). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο απευθυνόμαστε σε μικρά παιδιά και στον τρόπο με τον οποίο απευθυνόμαστε σε αλλοδαπούς, κυρίως εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι στη γλώσσα (Ferguson, 1981· DePaulo & Coleman, 1987). Μεταξύ άλλων προέκυψε ότι, όταν απευθυνόμαστε σε αλλοδαπούς, προσπαθούμε να διατηρήσουμε την προσοχή των ακροατών μας, μιλώντας απλά και κατανοητά και εκδηλώνουμε μεγαλύτερο ενθουσιασμό (DePaulo & Coleman, 1987).

Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού μπορεί να μεταδοθεί μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς και στους μαθητές του. Τοιουτοτρόπως, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για επικοινωνία και συνεργασία και προωθείται η μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα ο εμπνευσμένος εκπαιδευτικός – προκειμένου να δημιουργηθεί το επιθυμητό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη – μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες, όπως την εκπόνηση προγραμμάτων σχετικών με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Στο πλαίσιο των εν λόγω προγραμμάτων οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους ή με άλλα σχολεία της χώρας τους ή ακόμη και με σχολεία του εξωτερικού, προκειμένου να δημιουργήσουν, για παράδειγμα, μία βάση δεδομένων ή ένα λεξικό με φωτογραφίες, όπου θα επεξηγείται η σημασία εκφράσεων προσώπου, η σημασία κινήσεων χεριών και σώματος, η σημασία διαφόρων στάσεων σώματος, που έχουν πολιτισμική

σημασία. Σκοπός τέτοιου είδους ομαδοσυνεργατικών εργασιών είναι η κατανόηση των διαφορών που υφίστανται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, η καλύτερη επικοινωνία στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης και η ομαλή ένταξη των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Εν κατακλείδι, η μη λεκτική επικοινωνία στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης μπορεί να μην είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση. Ωστόσο, ο ενθουσιασμός, το μεράκι, η προσπάθεια, η υπομονή και η επιμονή, οι ικανότητες εμπνευσμένων εκπαιδευτικών δημιουργούν τις προϋποθέσεις, προκειμένου να ξεπεραστούν τυχόν δυσκολίες, να δημιουργηθεί κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη και να προωθηθεί η μαθησιακή διαδικασία. Το πρώτο, βεβαίως, που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να εξοικειωθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΔΕΚΑΤΟ

Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών

Μεθοδολογία της έρευνας

11.1. Σημαντικότητα της έρευνας

Η σημαντικότητα της παρούσας εργασίας 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 πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης.

Όπως αναφέραμε και στα προηγούμενα κεφάλαια, αρκετοί έχουν ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία και πιο συγκεκριμένα με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών. Επίσης, έχουν διενεργηθεί διαπολιτισμικές έρευνες, στις οποίες ελήφθη υπ' όψιν το πολιτισμικό υπόβαθρο των υποκειμένων. Ωστόσο, η έρευνα δεν ασχολήθηκε με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών. Ειδικότερα όσον αφορά στην Ελλάδα, το φαινόμενο των πολυπολιτισμικών τάξεων ή αλλιώς το φαινόμενο της συνύπαρξης στην ίδια τάξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, είναι σχετικώς πρόσφατο. Όπως προαναφέρθηκε, όσον αφορά στον ελληνισμό, η ιστορία του είναι ιστορία μετοικεσιών, μεταναστεύσεων και παλινοστίσεων. Η Ελλάδα για χρόνια ήταν χώρα αποστολής μεταναστών. Από τις αρχές της δεκαετίας του '70 λειτουργεί ως χώρα υποδοχής παλινοστούντων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών (Εκμε-Πουλοπούλου, 1986). Αυτές οι πολιτισμικές κοινωνικές ομάδες έρχονται να προστεθούν σε παλιές πολιτισμικές και θρησκευτικές μειονότητες. Ο πολιτισμικός χαρακτήρας της Ελλάδας μεταβάλλεται, γεγονός που έχει ληφθεί υπ' όψιν στα νέα Α.Π.Σ., στα οποία γίνονται βελτιώσεις (ΦΕΚ 303 και 304/τ. Β, 13/3/2003). Ωστόσο, υπάρχει και η παράμετρος της μη

λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας, στην οποία δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή.

Η έρευνα αυτή ίσως συμβάλει στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθόσον ευελπιστούμε να στρέψει το ενδιαφέρον και στη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και στη μεταξύ τους επικοινωνία. Ίσως ακόμη να αναδειχθεί η ανάγκη άσκησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του και στα νέα δεδομένα.

11.2. Σκοπός και στόχοι, υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσουμε τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των αλλοδαπών μαθητών του, να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικός και αλλοδαποί μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους και να διαπιστώσουμε αν η μεταξύ τους επικοινωνία είναι αποτελεσματική ή αν υπάρχουν δυσκολίες και προβλήματα. Η έρευνά μας επικεντρώθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Οι επιμέρους στόχοι ήταν να διαπιστωθεί αν:

- οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με την έκφραση του προσώπου του εκπέμπει θετικά σήματα,
- οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με το βλέμμα του εκπέμπει θετικά σήματα,
- οι αλλοδαποί μαθητές κατανοούν ότι ο διδάσκων με τις κινήσεις του και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία,
- οι αλλοδαποί μαθητές 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 αλλοδαποί μαθητές κατανοούν ότι οι παύσεις του εκπαιδευτικού έχουν σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή και να προκαλέσουν σκέψη,

- οι αλλοδαποί μαθητές 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,
- εκδηλώνεται συχνά απτική συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό προς τους αλλοδαπούς μαθητές 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.) και αν η απτική συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα από τους εν λόγω μαθητές,
- ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών το ενδιαφέρον τους για το μάθημα,
- η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του,
- 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 σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου,
- η μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου,
- η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Στο πλαίσιο της έρευνας εξετάστηκε αν:

1. οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.
2. ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκωδικοποιήσει τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών του και η μη λεκτική συμπεριφορά του στηρίζει την

προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.

3. οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή μορφασμούς με πολιτισμικό περιεχόμενο και η μη λεκτική συμπεριφορά τους διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών.
4. ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά του, όταν απευθύνεται στους αλλοδαπούς μαθητές του.
5. το φύλο, η ηλικία του εκπαιδευτικού, τα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, η ειδικότητα, τα πρόσθετα πτυχία, η ειδικότερη ενασχόλησή του με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά, αλλά και η ηλικία και το φύλο των μαθητών, το διδασκόμενο μάθημα και η χώρα καταγωγής είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στο πλαίσιο της τάξης.

Εξετάσαμε λοιπόν πέντε υποθέσεις.

Ειδικότερα, με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών θελήσαμε να διαφωτίσουμε ορισμένες πτυχές των ανωτέρω σημείων.

11.3. Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας – εν σχέσει με τους εκπαιδευτικούς και τους αλλοδαπούς μαθητές – 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;
- Οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με την έκφραση του προσώπου του και με το βλέμμα του εκπέμπει θετικά σήματα;
- Οι αλλοδαποί μαθητές κατανοούν ότι ο διδάσκων με τις κινήσεις του και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία;

- Οι αλλοδαποί μαθητές 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 αλλοδαποί μαθητές 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;

11.4. Οι μεταβλητές και οι περιορισμοί της μελέτης

Στο πλαίσιο της παρούσης έρευνας διερευνούμε αν η μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία επηρεάζεται από μια σειρά μεταβλητών. Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- η χώρα καταγωγής των μαθητών,
- η τάξη στην οποία διδάσκει ο/η εκπαιδευτικός,
- το μάθημα που διδάσκει ο/η εκπαιδευτικός,
- ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών ανά τμήμα,
- το φύλο του εκπαιδευτικού,
- το φύλο των αλλοδαπών μαθητών,
- η ηλικία του διδάσκοντος,
- τα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση,
- η ειδικότητα του Καθηγητή,
- τα πρόσθετα πτυχία του εκπαιδευτικού,
- η ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.).

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς, που πρέπει να συνεκτιμώνται κατά τη μελέτη των συναγομένων συμπερασμάτων. Ειδικότερα, το γεγονός ότι η έρευνα επικεντρώθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, επισημαίνει πως η γενίκευση των συμπερασμάτων της μελέτης θα πρέπει να γίνει με προσοχή.

11.5. Το δείγμα

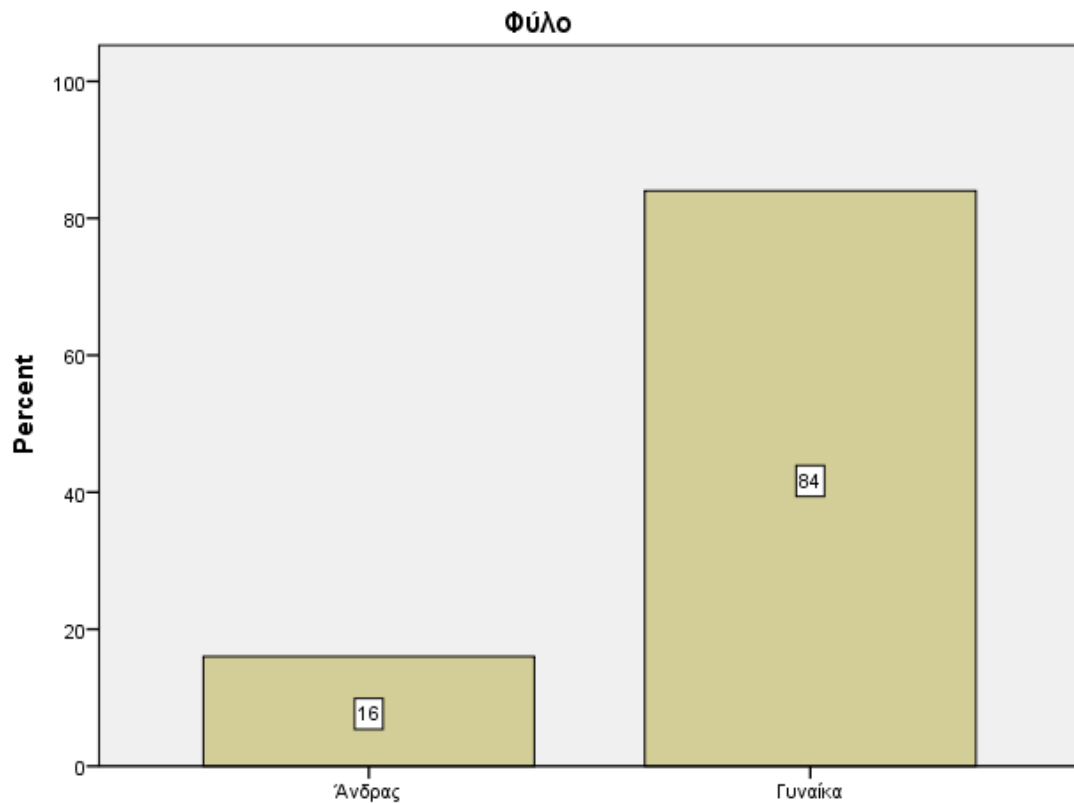
Η έρευνα διεξήχθη σε τρία Γυμνάσια – ένα της Α΄ Αθήνας και δύο της Δυτικής Αττικής – και διήρκεσε από τον Ιανουάριο του σχολικού έτους 2015-2016 έως και τον Ιούνιο του αυτού έτους. Να σημειώσουμε ότι η παρατήρηση ξεκίνησε τον Ιανουάριο και όχι από την αρχή της σχολικής χρονιάς, διότι θέλαμε να είμαστε 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. Τα μαθήματα που παρακολούθησαμε σε εικοσιπέντε τμήματα και των τριών τάξεων του Γυμνασίου ήταν τα εξής: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία σε δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου, Νεοελληνική Γλώσσα σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, Φυσική σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, Βιολογία σε δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου, Γεωγραφία σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, Οικιακή Οικονομία σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, Αγγλικά σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, Γερμανικά σε δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα σε τρία τμήματα της Β΄ Γυμνασίου, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία σε δύο τμήματα της Β΄ Γυμνασίου, Νεοελληνική Γραμματεία σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου, Μαθηματικά σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου, Οικιακή Οικονομία σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, Νεοελληνική Γραμματεία σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, Ιστορία σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, Μαθηματικά σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου και Γαλλικά σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου. Επίσης, μετά το πέρας της κάθε διδακτικής ώρας τέθηκαν διάφορα ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευκρινιστούν κάποια ειδικότερα θέματα (ενδεικτικά, στα παραρτήματα παραθέτουμε δύο απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Το αρχείο ήχου όλων των συνεντεύξεων είναι διαθέσιμο, αν ζητηθεί). Για τα ανωτέρω ελήφθη υπ' όψιν η σχετική βιβλιογραφία (Μπεχράκης, 1999· Bird & Hammersley & Gomm & Woods, 1999· Βρεττός, 2010· Κούτρας & Ευαγγελάρας, 2010· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011· Παπαδοπούλου, 2015).

Στο φύλλο παρατήρησης που συμπληρώσαμε υπήρχε ένα τμήμα του, όπου ζητούνταν κάποια προσωπικά στοιχεία: το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, η ειδικότητα, πρόσθετα πτυχία – αν δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός διαθέτει δεύτερο πτυχίο, Master ή Διδακτορικό. Επίσης, ζητήθηκε από τους συναδέλφους να απαντήσουν αν έχουν κάποια ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά, αν έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια, αν έχουν εκπονήσει εργασίες κ.λπ.. Επιπροσθέτως, στο φύλλο παρατήρησης σημειώναμε την τάξη και το μάθημα που παρακολούθησαμε, τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που υπήρχαν σε κάθε τμήμα, το φύλο τους και τη

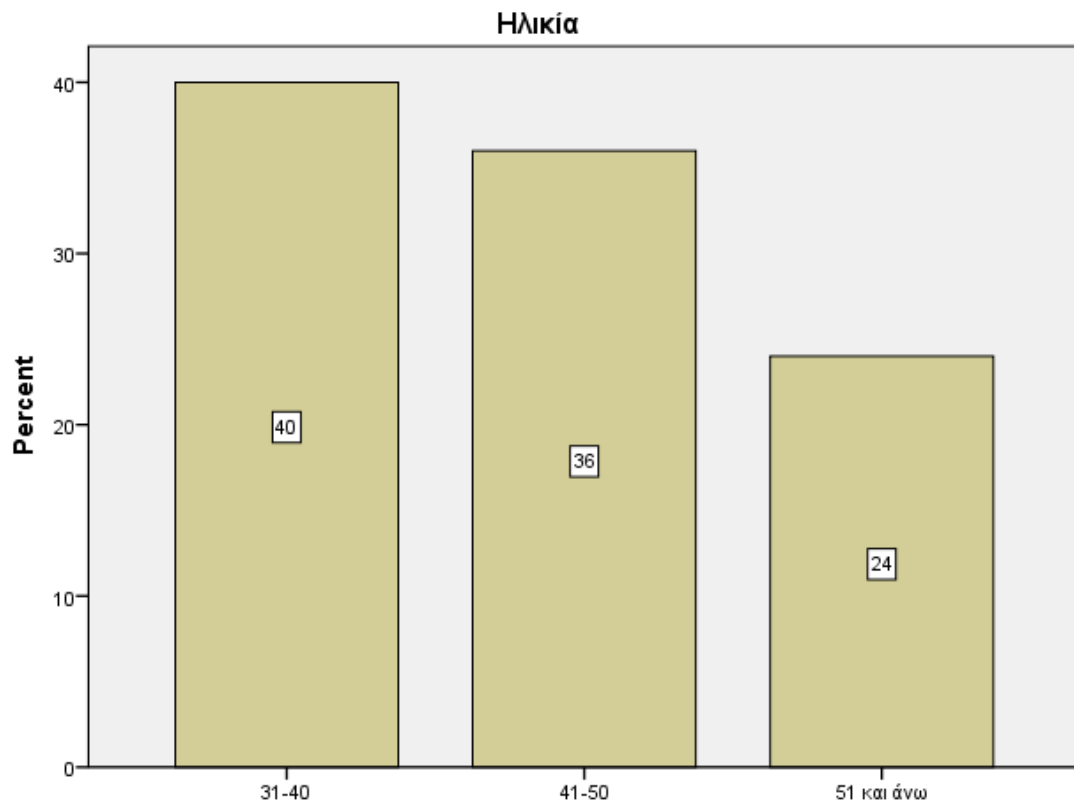
χώρα καταγωγής τους. Παράλληλα, κρατούσαμε κάποιες σημειώσεις, οι οποίες ενδεχομένως να μας φαινόταν χρήσιμες στη συνέχεια.

Όσον αφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών, το 16% των εκπαιδευτικών ήταν άνδρες και το 84% ήταν γυναίκες, όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 11.1.).



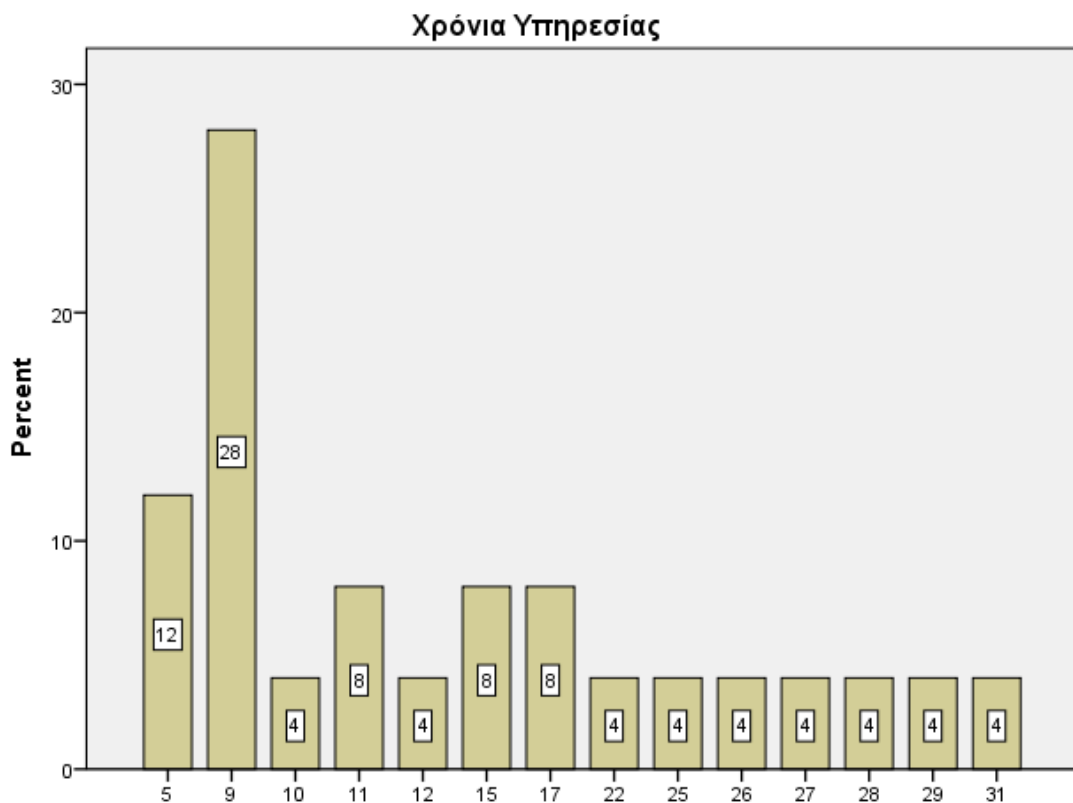
Γράφημα 11.1. Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το φύλο τους

Όσον αφορά στα υπόλοιπα στοιχεία και ειδικότερα στην ηλικία: από 31-40 ετών ήταν το 40% των εκπαιδευτικών, από 41-50 ήταν το 36% των εκπαιδευτικών και από 51 ετών και άνω ήταν το 24% των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 11.2.).



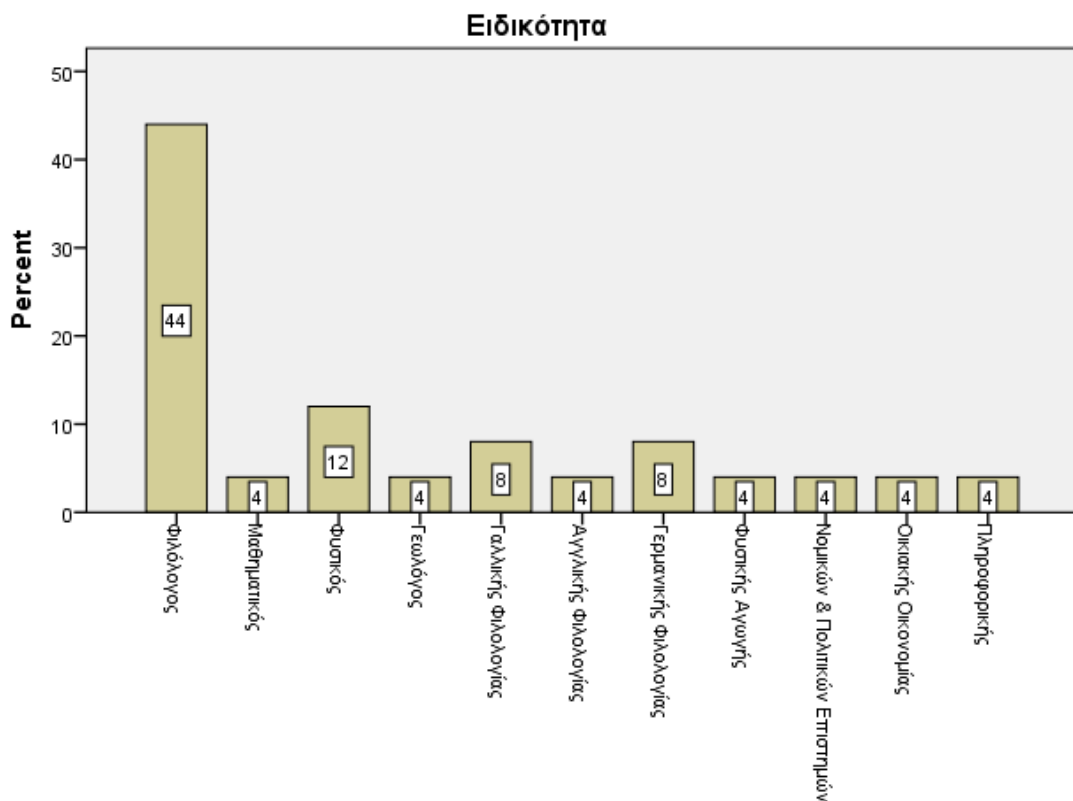
Γράφημα 11.2. Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ηλικία τους

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση: το 28% των εκπαιδευτικών έχουν εννέα χρόνια υπηρεσίας, το 12% των εκπαιδευτικών έχουν πέντε χρόνια υπηρεσίας. Το 8% των εκπαιδευτικών έχει ένδεκα έτη υπηρεσίας. Το ίδιο ποσοστό έχει δεκαπέντε έτη υπηρεσίας. Επίσης, το 8% των εκπαιδευτικών έχει δεκαεπτά χρόνια υπηρεσίας. Τέλος, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν δέκα, δώδεκα, είκοσι δύο, είκοσι πέντε, είκοσι έξι, είκοσι επτά, είκοσι οκτώ, είκοσι εννέα ή τριάντα ένα έτη υπηρεσίας, όπως φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 11.3.). Να σημειωθεί ότι και οι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι.



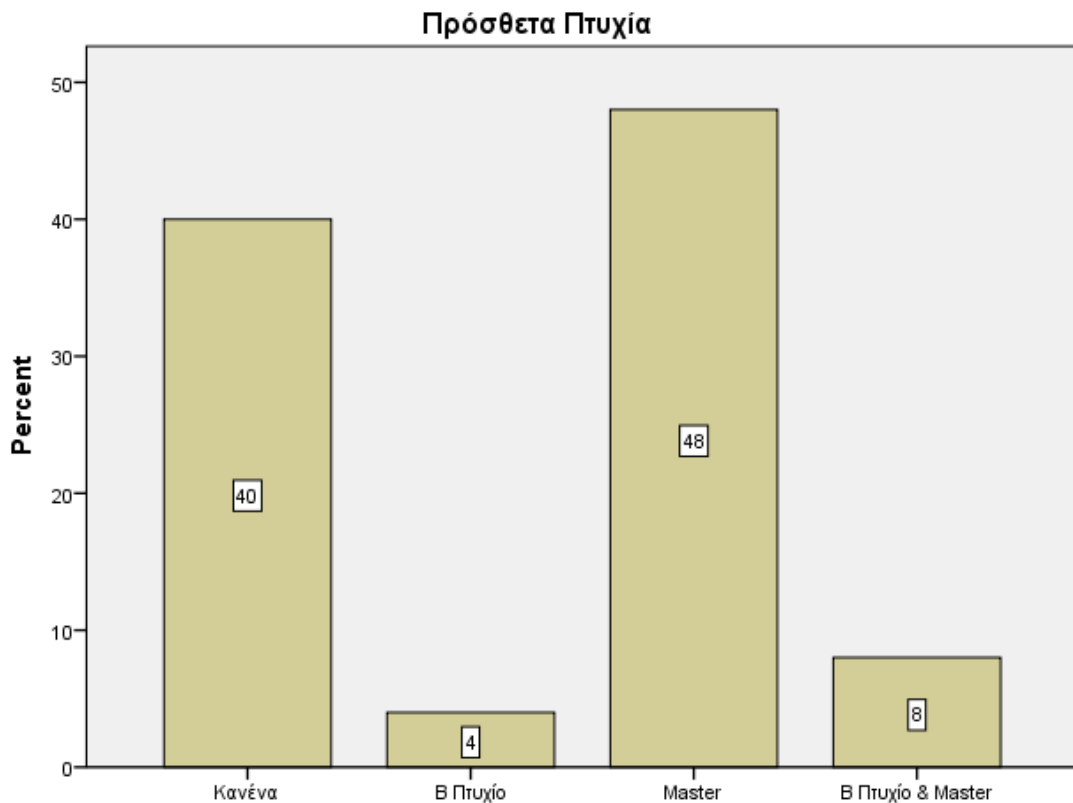
Γράφημα 11.3. Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση

Το δείγμα της έρευνάς μας ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Το 44% των εκπαιδευτικών ήταν κλάδου ΠΕ02 (Φιλολόγοι), το 4% ήταν εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ03 (Μαθηματικοί), το 12% ήταν κλάδου ΠΕ04.01 (Φυσικοί), το 4% των εκπαιδευτικών ήταν κλάδου ΠΕ04.05 (Γεωλόγοι), το 8% ήταν κλάδου ΠΕ05 (Γαλλικής Φιλολογίας), το 4% ήταν κλάδου ΠΕ06 (Αγγλικής Φιλολογίας), το 8% των εκπαιδευτικών ήταν κλάδου ΠΕ07 (Γερμανικής Φιλολογίας), το 4% ήταν κλάδου ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής – οι εκπαιδευτικοί αυτού του κλάδου διδάσκουν το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας ως μάθημα δεύτερης ανάθεσης). Επίσης, 4% των εκπαιδευτικών ήταν κλάδου ΠΕ13 (Νομικών και Πολιτικών Επιστημών). Επιπλέον, 4% ήταν κλάδου ΠΕ15 (Οικιακής Οικονομίας). Τέλος, το 4% των εκπαιδευτικών ήταν κλάδου ΠΕ19 (Πληροφορικής). Ακολουθεί το σχετικό γράφημα (Γράφημα 11.4.).



Γράφημα 11.4. Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ειδικότητά τους

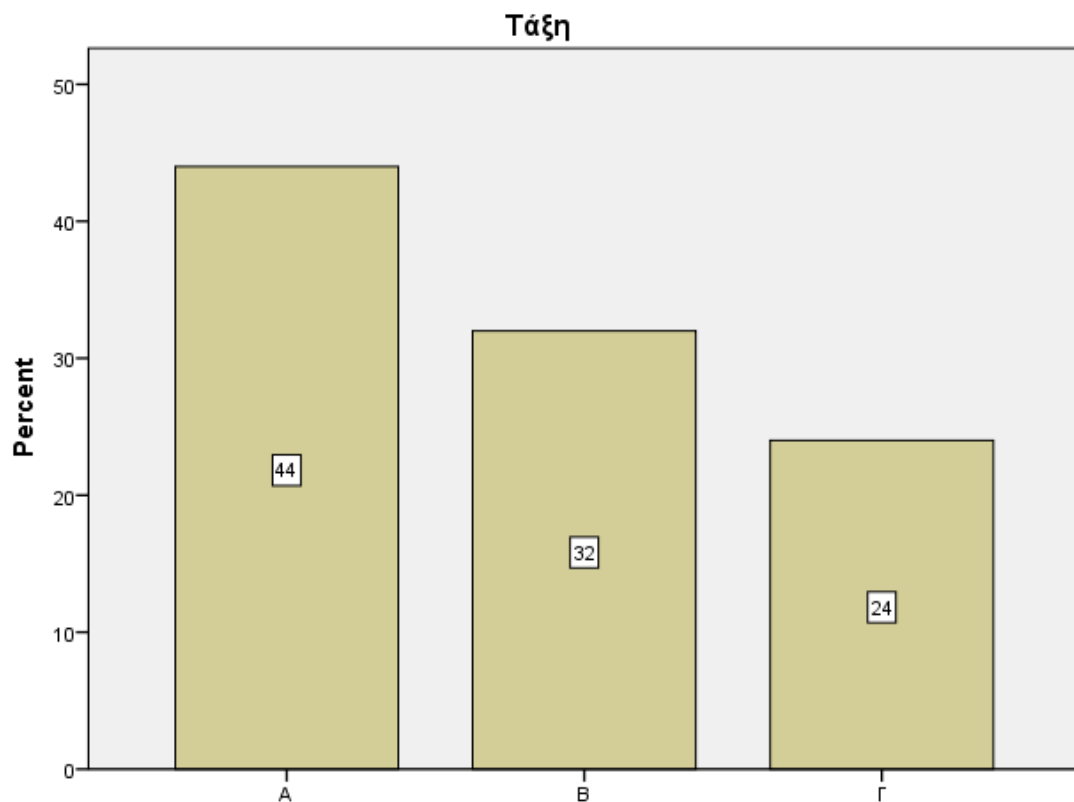
Όσον αφορά στα πρόσθετα πτυχία: το 4% των εκπαιδευτικών έχει και δεύτερο πτυχίο, το 48% των εκπαιδευτικών έχει Master και το 8% έχει δεύτερο πτυχίο και Master. Πιο συγκεκριμένα, μία από τους εκπαιδευτικούς – κλάδου ΠΕ15 – έχει και πτυχίο Φιλολογίας. Μία άλλη εκπαιδευτικός – κλάδου ΠΕ05 – έχει και πτυχίο Μουσικής. Ένας ακόμη εκπαιδευτικός – κλάδου ΠΕ19 – έχει και πτυχίο Μαθηματικών. Ακολουθεί το σχετικό γράφημα (Γράφημα 11.5.).



Γράφημα 11.5. Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα πρόσθετα πτυχία

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: δύο από τους εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, τρεις εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει ένα σεμινάριο σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά, δύο εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μία εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά, μία άλλη εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Ένας εκπαιδευτικός έχει ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά στο πλαίσιο μαθημάτων που παρακολουθεί σε Σχολή Θεάτρου. Επίσης, στο πλαίσιο της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παρακολούθησε σεμινάρια σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Η δε πτυχιακή του εργασία ήταν και αυτή σχετική με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Μία εκπαιδευτικός παρακολούθησε μάθημα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών της και η διπλωματική της ήταν σχετική με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Μία άλλη εκπαιδευτικός δίδαξε επί πέντε χρόνια σε σχολείο κωφών. Στη διάρκεια της θητείας στο εν λόγω σχολείο παρακολούθησε σεμινάρια σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής.

Επιπροσθέτως, όπως προαναφέρθηκε, παρακολουθήσαμε μαθήματα και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, το 44% των εκπαιδευτικών - των οποίων το μάθημα παρακολουθήσαμε – δίδαξε στην Α΄ Γυμνασίου, το 32% δίδαξε στη Β΄ Γυμνασίου και το 24% των εκπαιδευτικών δίδαξε στη Γ΄ Γυμνασίου. Ακολουθεί το σχετικό γράφημα (Γράφημα 11.6.).



Γράφημα 11.6. Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την τάξη που δίδαξαν

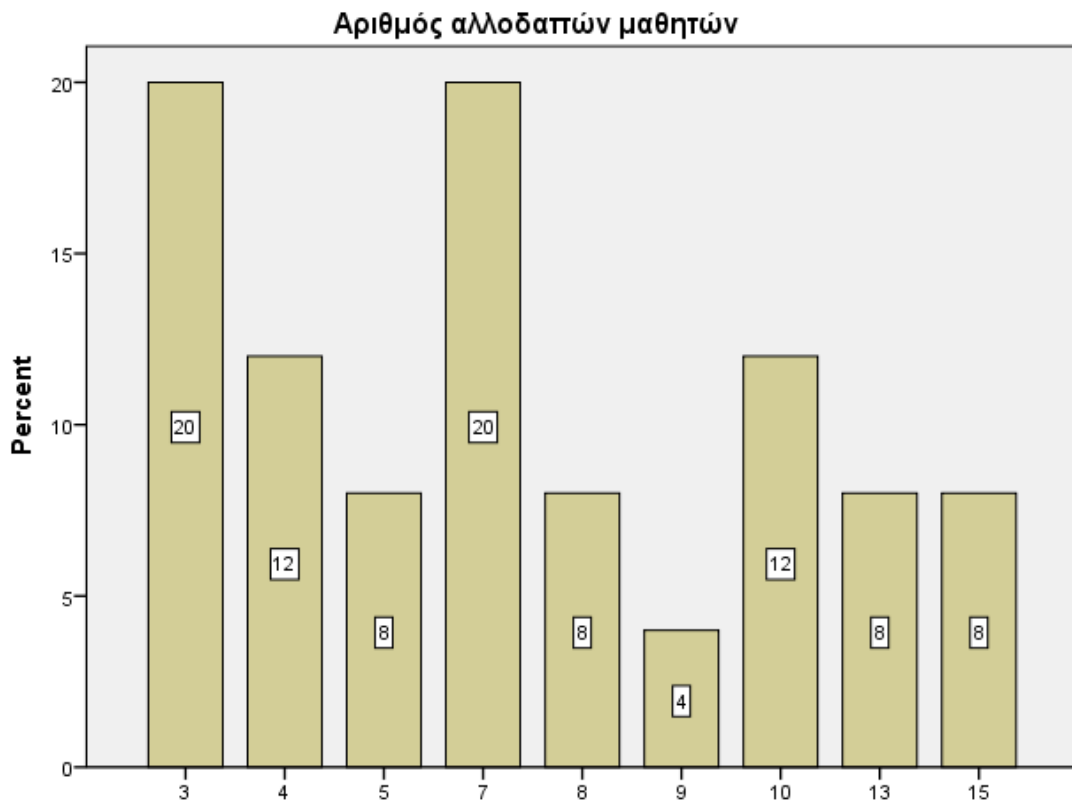
Στον πίνακα που ακολουθεί, *N Valid* είναι ο αριθμός των τμημάτων, στα οποία παρακολουθήσαμε μαθήματα. *Median* είναι η διάμεσος. Οι μεταβλητές *Φύλο*, *Ηλικία*, *Πρόσθετα πτυχία* και *Τάξη* είναι κατηγορικές. Στον εν λόγω πίνακα ισχύουν τα εξής:

- Για το *Φύλο*:
 - 0: Άνδρας
 - 1: Γυναίκα
- Για την *Ηλικία*:
 - 0: Έως 30
 - 1: 31-40
 - 2: 41-50
 - 3: 51 και άνω
- Για τα *Πρόσθετα πτυχία*:
 - 0: Κανένα
 - 1: Β΄ Πτυχίο
 - 2: Master
 - 3: Διδακτορικό
 - 4: Β΄ Πτυχίο και Master
- Για την *Τάξη*:
 - 0: Γ΄ Γυμνασίου
 - 1: Β΄ Γυμνασίου
 - 2: Α΄ Γυμνασίου

Επομένως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, των οποίων το μάθημα παρακολουθήσαμε, είναι γυναίκες. Η πλειονότητα των διδασκόντων ήταν από 31-40 ετών. Οι περισσότεροι έχουν Master και η πλειοψηφία δίδαξε στην Α΄ Γυμνασίου.

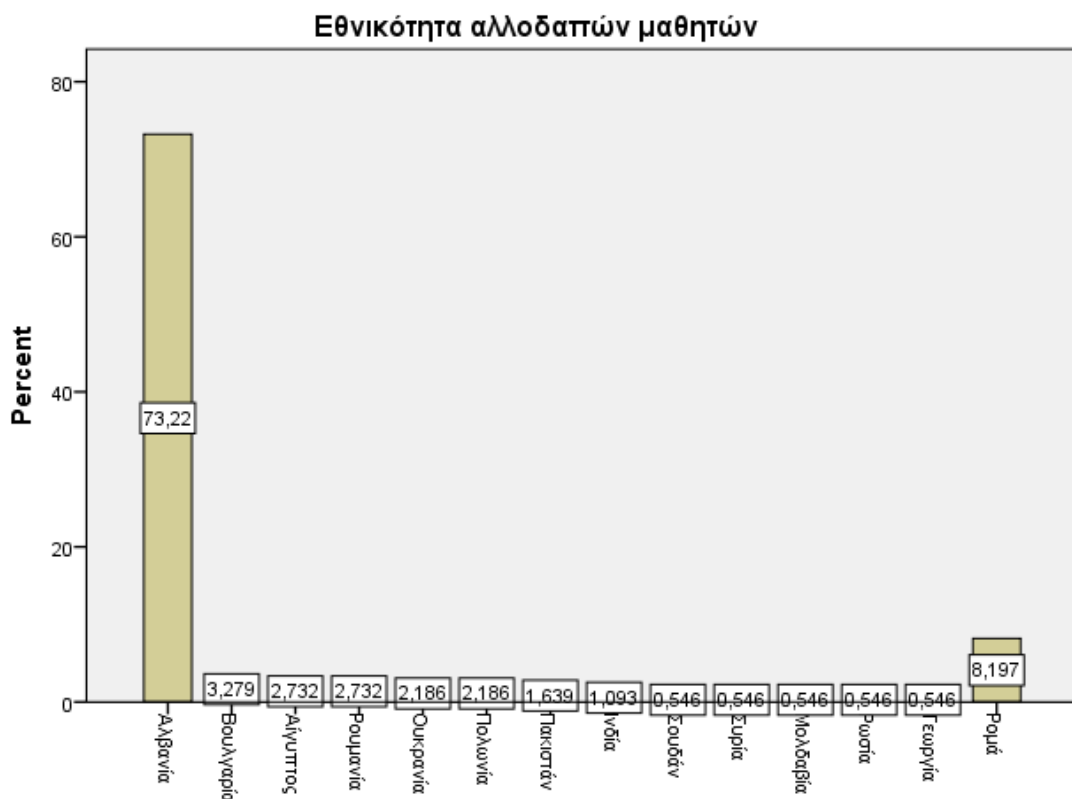
	Φύλο	Ηλικία	Πρόσθετα πτυχία	Τάξη
N Valid	25	25	25	25
Median	1,00	1,00	2,00	2,00
Minimum	0	1	0	0
Maximum	1	3	4	2

Επιπλέον, το 20% των εκπαιδευτικών είχε στο τμήμα του τρεις αλλοδαπούς μαθητές, το 12% των εκπαιδευτικών είχε τέσσερις, το 8% είχε πέντε μαθητές, το 20% των εκπαιδευτικών είχε επτά, το 8% είχε οκτώ μαθητές, το 4% των εκπαιδευτικών είχε εννέα, το 12% είχε δέκα αλλοδαπούς μαθητές, το 8% των εκπαιδευτικών είχε δεκατρείς και το 8% των εκπαιδευτικών είχε δεκαπέντε αλλοδαπούς μαθητές. Ακολουθεί το σχετικό γράφημα (Γράφημα 11.7.).



Γράφημα 11.7. Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που είχαν στο τμήμα τους

Όσον αφορά στον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών και τη χώρα καταγωγής τους, ισχύουν τα εξής: οι αλλοδαποί μαθητές συνολικά ήταν 183 (N: 183). Από αυτούς 134 έχουν ως χώρα καταγωγής την Αλβανία (70 αγόρια και 64 κορίτσια), έξι είναι 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). Επομένως, 73% των μαθητών είναι από την Αλβανία, 3% από τη Βουλγαρία, 3% από την Αίγυπτο, 3% από τη Ρουμανία, 2% από την Ουκρανία, 2% από την Πολωνία, 2% από το Πακιστάν, 1% από την Ινδία, 1% από το Σουδάν, 1% από τη Συρία, 1% από τη Μολδαβία, 1% από τη Ρωσία, 1% από τη Γεωργία και 8% των μαθητών είναι Ρομά. Ακολουθεί το σχετικό γράφημα (Γράφημα 11.8.).



Γράφημα 11.8. Κατανομή μαθητών σύμφωνα με τη χώρα καταγωγής τους

11.6. Όργανα μέτρησης – Παρατήρηση και Συνεντεύξεις

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, σε τρία Γυμνάσια – ένα της Α΄ Αθήνας και δύο της Δυτικής Αττικής – με παρατήρηση και συνεντεύξεις. Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης και ερωτήσεις για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

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. 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. Να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ημιδομημένη συνέντευξη. Προηγήθηκε συζήτηση και δοκιμή, προκειμένου να μην υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις. 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. Να σημειώσουμε ότι – 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. Μετά τη συλλογή όλων των δεδομένων έγινε η στατιστική επεξεργασία τους, περιγραφική ανάλυση, ερμηνεία, αλλά και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση με τη μέθοδο συγκέντρωσης δεδομένων (data triangulation) (Guion, 2002). Πιο συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από δύο μεθόδους – φύλλο παρατήρησης και συνεντεύξεις.

11.6.1. Φύλλα παρατήρησης

Για τη διεξαγωγή της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης, το οποίο περιελάμβανε δεκατρία σημεία (το φύλλο παρατήρησης βρίσκεται στο τέλος της παρούσης εργασίας, στα παραρτήματα). Κάθε δήλωση του φύλλου αξιολόγησης αποτιμάται 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. Η αλλιώς, οι τρεις πρώτοι βαθμοί εκφράζουν αρνητική επίδοση (ΟΧΙ) και οι τρεις τελευταίοι θετική (ΝΑΙ). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στα σημεία 1, 2, 3, 5 και 6 οι τρεις πρώτοι βαθμοί δηλώνουν ότι δεν ισχύει η δήλωση του φύλλου αξιολόγησης και οι τρεις τελευταίοι ότι ισχύει και σε ποιο βαθμό. Με την αριθμημένη κλίμακα επιχειρείται η ποσοτικοποίηση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Η μεσαία τιμή της κλίμακας αποφεύγεται. Επίσης, το φύλλο παρατήρησης περιελάμβανε και ένα μέρος στο οποίο οι διδάσκοντες καλούνταν να συμπληρώσουν προσωπικά στοιχεία: φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, ειδικότητα, πρόσθετα πτυχία, ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.). Επιπροσθέτως, στο φύλλο παρατήρησης σημειώναμε ποιο μάθημα παρακολούθησαμε, σε ποια τάξη και σε ποιο τμήμα, τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών, τη χώρα καταγωγής τους και τα ονόματα των διδασκόντων και των παρατηρητών.

11.6.2. Συνεντεύξεις

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, μετά το πέρας της κάθε διδακτικής ώρας τέθηκαν διάφορα ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευκρινιστούν κάποια ειδικότερα θέματα σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών (ενδεικτικά, στα παραρτήματα παραθέτουμε δύο απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Το αρχείο ήχου των συνεντεύξεων είναι διαθέσιμο, αν ζητηθεί).

11.7. Διαδικασία συμπλήρωσης φύλλου παρατήρησης

Τα φύλλα παρατήρησης συμπληρώθηκαν μετά το πέρας κάθε παρακολούθησης. Η δε έρευνα διενεργήθηκε από τον Ιανουάριο του σχολικού έτους 2015-2016 έως και τον Ιούνιο του αυτού έτους.

Αυτό που μας απασχόλησε ιδιαίτερα ήταν το πώς θα μπορούσαμε ως παρατηρητές να έχουμε όσο το δυνατόν καλύτερη εικόνα της τάξης. Για το λόγο αυτό 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.

Πέρα από τη συμπλήρωση του φύλλου παρατήρησης, στη διάρκεια των μαθημάτων που παρακολουθήσαμε κρατούσαμε αναλυτικές σημειώσεις, απαραίτητες για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

11.8. Στατιστική επεξεργασία – περιγραφική ανάλυση – ερμηνεία

Στην ενότητα αυτή θα γίνει λόγος για την πορεία της επιστημονικής έρευνας με συστηματική παρατήρηση. Έτσι, ακολούθως θα είναι δυνατόν να γίνει η επεξεργασία των δεδομένων, η περιγραφική ανάλυση, η ερμηνεία, αλλά και εξαγωγή συμπερασμάτων. Πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση με τη μέθοδο συγκέντρωσης δεδομένων (data triangulation) (Guion, 2002). Πιο συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από δύο μεθόδους – φύλλο παρατήρησης και συνεντεύξεις. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics v.21.

Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για την πορεία επιστημονικής έρευνας με συστηματική παρατήρηση και συνεντεύξεις.

11.8.1. Η πορεία επιστημονικής έρευνας με συστηματική παρατήρηση και συνεντεύξεις

Η παρατήρηση μπορεί να διεξαχθεί άμεσα ή έμμεσα. Άλλα είδη και τύποι παρατήρησης είναι: η ετεροπαρατήρηση, η αυτοπαρατήρηση ή ενδοσκοπήση, η τυχαία ή ευκαιριακή ή συμπτωματική παρατήρηση, η συστηματική (επιστημονική) ή μεθοδική παρατήρηση, η ενόργανη παρατήρηση, η συμμετοχική παρατήρηση (Βάμβουκας, 2000· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). 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 (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992: 89). Η παρατήρηση έχει ως έργο την παρακολούθηση, διαπίστωση και εξέταση συμπεριφοράς, καθώς και την περιγραφή ανάλυση και ερμηνεία αυτής (Ευαγγελόπουλος, 1998: 103).

Στη διδακτική έρευνα η παρατήρηση κατέχει σπουδαιότατη θέση. Διαδραματίζει ένα ρόλο που προσεγγίζει αμεσότερα και πιο αποτελεσματικά τις παιδαγωγικές ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας και αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές ως ανθρώπινες, ατομικές και κοινωνικές, οντότητες. Η διδακτική συμπεριφορά ελέγχεται για τις επιδράσεις που ασκεί στη συμπεριφορά των διδασκομένων και αντιστρόφως. Επίσης, με την παρατήρηση είναι δυνατόν να ελεγχθούν κατευθύνσεις και τύποι συμπεριφοράς που ενθαρρύνονται στο μάθημα και κατόπιν μπορούν να παρατηρηθούν στο μάθημα και πάλι (Κοντάκος & Πολεμικός, 2008).

Η παρατήρηση ανάγεται σε επιστημονική μέθοδο συστηματικής συλλογής στοιχείων και δεδομένων, όταν:

- υπαγορεύεται από συγκεκριμένους επιστημονικούς σκοπούς,
- γίνεται προγραμματισμένα, συστηματικά,
- εντάσσεται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο και καθοδηγείται από ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο,
- υποβάλλεται σε έλεγχο, όσον αφορά στο κύρος, την αξιοπιστία, την ακρίβεια των δεδομένων της (Φίλιας, 1993: 96· Παπαδοπούλου, 2015).

Ως επιστημονική δε παρατήρηση μπορεί να οριστεί «η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας» (Βάμβουκας, 2000· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011).

Στην περίπτωση που η συστηματική παρατήρηση θα χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων θα ακολουθήσει τα ακόλουθα στάδια (Ευαγγελόπουλος, 1998):

A. Το στάδιο του προγραμματισμού

Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής προσδιορίζει και οριοθετεί το προς διερεύνηση πρόβλημα με μέσο την παρατήρηση και τους σκοπούς, αλλά και τους στόχους που θα επιδιώξει να επιτύχει. Ο προσδιορισμός του προβλήματος και η οριοθέτησή του βοηθούν τον ερευνητή στη θεωρητική ενημέρωση, την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, την ανταλλαγή γνώμών με ειδικούς και στη διατύπωση συγκεκριμένων ερωτήσεων, υποθέσεων έρευνας.

Στο σχέδιο έρευνας ο ερευνητής πρέπει να προσδιορίσει με σαφήνεια κάποια σημεία: τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, το δείγμα, το χρόνο, τον τόπο, τον τρόπο παρατήρησης, τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων.

Τα δεδομένα-στοιχεία θα πρέπει να σχετίζονται με τις κρίσιμες μεταβλητές, τα ερωτήματα, τις υποθέσεις της έρευνας. Ο ερευνητής είναι δυνατό να χρησιμοποιεί διάφορες κλείδες παρατήρησης – check lists, σχέδια παρατήρησης και καταγραφής – τις οποίες μπορεί να κατασκευάσει μόνος του ο ερευνητής, αφού προηγουμένως θα έχει κάνει την προπαρασκευή του πάνω στο πρόβλημα της έρευνας.

Εκτός του ότι θα πρέπει το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που ερευνάται, θα πρέπει να προσδιοριστεί και το πού της παρατήρησης.

Πρέπει ακόμη να καθοριστούν και τα μέσα και τα όργανα που θα χρησιμοποιηθούν και ο τρόπος χρήσης τους.

Τα χρονικά στοιχεία στο σχέδιο έρευνας – χρονικό διάστημα παρατήρησης, χρονικό δείγμα, που μπορεί να ποικίλει και να εξαρτάται από διάφορους παράγοντες,

διάρκεια κάθε παρατήρησης, που μπορεί να είναι λίγα λεπτά, ώρες ή ολόκληρη ημέρα, αριθμός περιόδων αυτής – πρέπει επίσης να προσδιορίζονται.

Είναι δυνατόν να παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία τόσο το διάλειμμα ανάμεσα στις επιμέρους παρατηρήσεις, όσο και ο αριθμός των παρατηρήσεων. Ο μεγάλος αριθμός παρατηρήσεων και η ανά τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποίησή τους είναι απαραίτητα στοιχεία για την εγκυρότητα, αλλά και για την αξιοπιστία της παρατήρησης.

B. Το στάδιο διεξαγωγής της παρατήρησης

Η δοκιμαστική εφαρμογή του σχεδίου έρευνας της παρατήρησης είναι συχνά αναγκαία.

Στην κυρίως διεξαγωγή της παρατήρησης, ο ερευνητής καταγράφει και περιγράφει με αντικειμενικό τρόπο συμπεριφορές, ενέργειες, συνθήκες, χρησιμοποιώντας συντομογραφίες, κωδικά σημεία, κλειδές παρατήρησης – σημείων ή κατηγοριών (Ευαγγελόπουλος, 1998: 117) – γραφικές αναπαραστάσεις, μηχανικά και άλλα μέσα. Αυτοί οι τρόποι καταγραφής διευκολύνουν τον ερευνητή στην εξοικονόμηση χρόνου κατά την παρατήρηση. Η αποκωδικοποίηση ή συμπλήρωση μπορεί να γίνει αργότερα.

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 (Μπεχράκης, 1999· Bird & Hammersley & Gomm & Woods, 1999· Βρεττός, 2010· Κούτρας & Ευαγγελάρας, 2010· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011· Παπαδοπούλου, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ

Αποτελέσματα-Ευρήματα της έρευνας

12.1. Παρατήρηση

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.

Διευκρινιστικά, να σημειώσουμε ότι τα γραφήματα που θα παραθέσουμε, για να οπτικοποιήσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, περιγράφουν συγκεντρωτικά τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν το ρόλο του παρατηρητή. Και αυτό γιατί οι απόψεις τους συνέπεσαν. Στις περιπτώσεις που υπήρξε απόκλιση, αυτή η απόκλιση ήταν μικρή – ενός βαθμού – και στο γράφημα παρουσιάζεται ο μέσος όρος. Όπως προαναφέρθηκε, παρακολουθήσαμε μαθήματα σε εικοσιπέντε τμήματα και για τη διεξαγωγή της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης, το οποίο περιελάμβανε δεκατρία σημεία. Κάθε δήλωση του φύλλου αξιολόγησης αποτιμάται 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). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στα σημεία 1, 2, 3, 5 και 6 οι τρεις πρώτοι βαθμοί δηλώνουν ότι δεν ισχύει η δήλωση του φύλλου αξιολόγησης και οι τρεις τελευταίοι ότι ισχύει και σε ποιο βαθμό. Ο μεσαίος βαθμός (4) κρίθηκε ότι έπρεπε να αποφευχθεί κατά την παρατήρηση, διότι δεν απέδιδε με σαφήνεια την κρίση του παρατηρητή. Ακολουθεί η περιγραφική στατιστική ανάλυση.

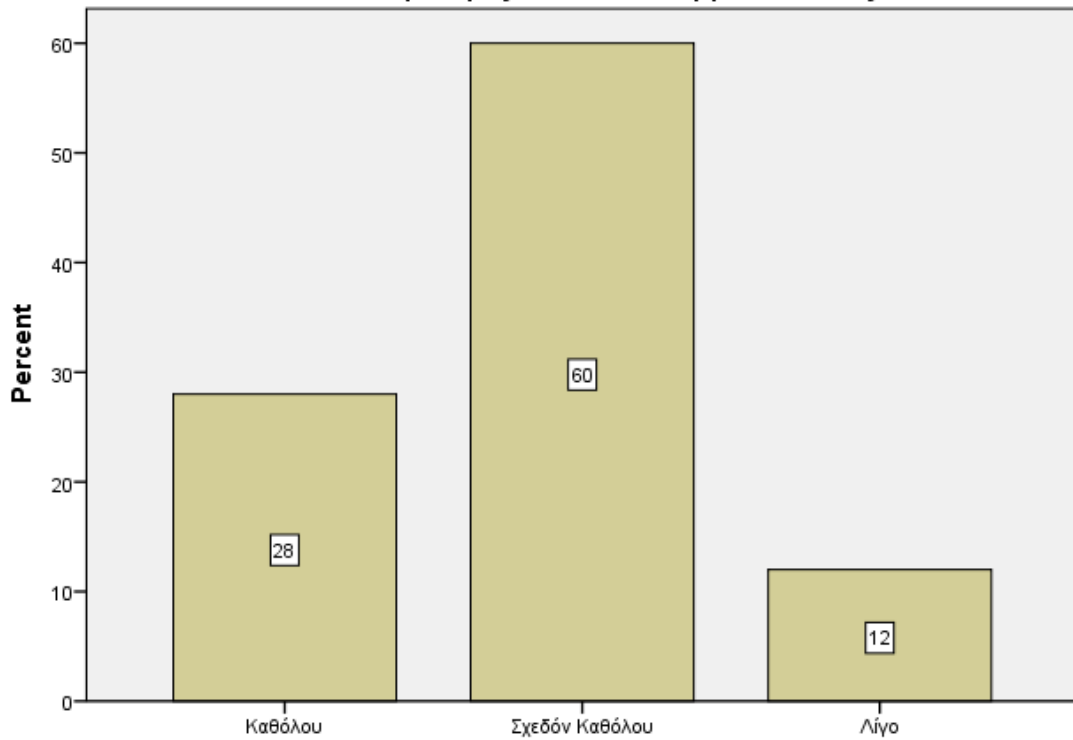
Το φύλλο παρατήρησης περιελάμβανε δεκατρία σημεία. Ας τα δούμε αναλυτικά:

Τα επτά πρώτα σημεία ήταν τα εξής:

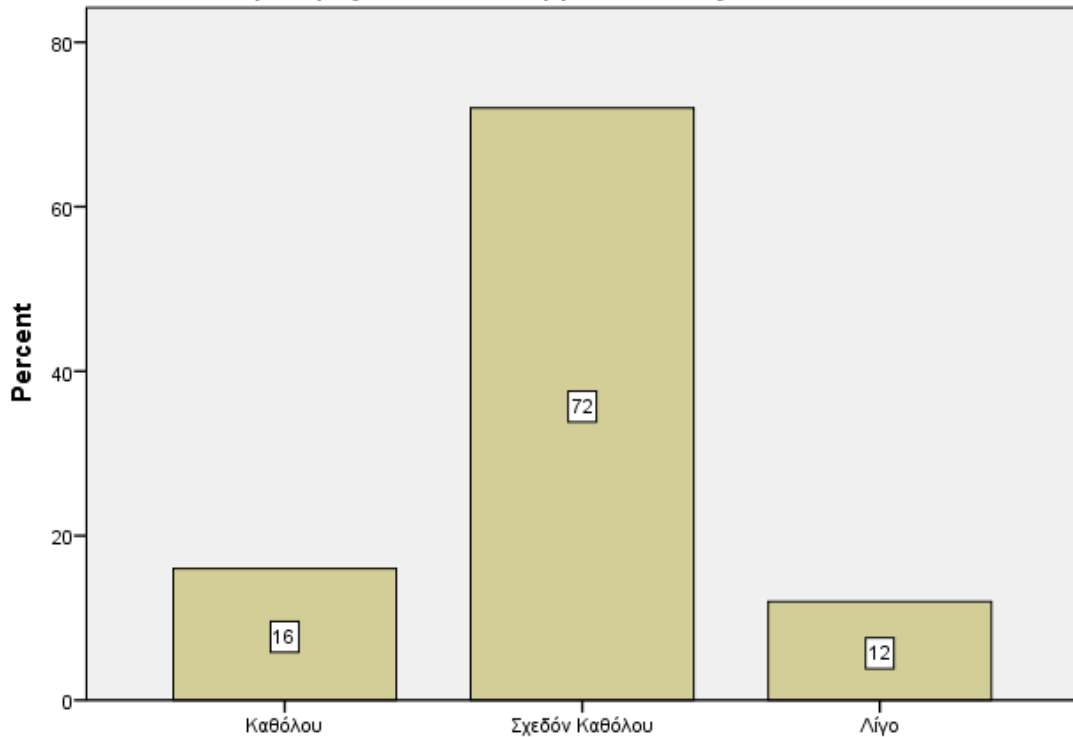
1. Ο εκπαιδευτικός με την έκφραση του προσώπου του εκπέμπει θετικά σήματα, ωστόσο οι αλλοδαποί μαθητές δεν τα αντιλαμβάνονται ως τέτοια.
2. Ο εκπαιδευτικός με το βλέμμα του εκπέμπει θετικά σήματα, ωστόσο οι αλλοδαποί μαθητές δεν τα αντιλαμβάνονται ως τέτοια.
3. Ο διδάσκων με τις κινήσεις του και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία, αλλά οι αλλοδαποί μαθητές δεν κατανοούν τις πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω αυτού του διαύλου.
4. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δείξει τη διάθεσή του για συνεργασία, ακόμα και στις περιπτώσεις που παραβιάζει την «προσωπική ζώνη» (καλύπτει 0,60-1,50 μ.) των αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο, οι τελευταίοι οι αυτήν την κίνησή του την εκλαμβάνουν ως απειλή.
5. Οι παύσεις του εκπαιδευτικού έχουν σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή και να προκαλέσουν σκέψη, εντούτοις οι αλλοδαποί μαθητές δείχνουν να αδυνατούν να κατανοήσουν τη σημασία τους.
6. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει την ένταση και το ύψος της φωνής του, η προσπάθειά του να εναλλάσσει το ρυθμό της φωνής του, προκειμένου να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία με τους μαθητές του, φαίνεται να μην εκτιμάται ορθά από τους αλλοδαπούς μαθητές.
7. Εκδηλώνεται συχνά απτική συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό προς τους αλλοδαπούς μαθητές (π.χ. φιλικό χτύπημα στην πλάτη ως μέσο επιβράβευσης, άγγιγμα με το δείκτη του χεριού με σκοπό την πρόκληση της προσοχής κ.λπ.), η οποία εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα από τους τελευταίους.

Γραφήματα:

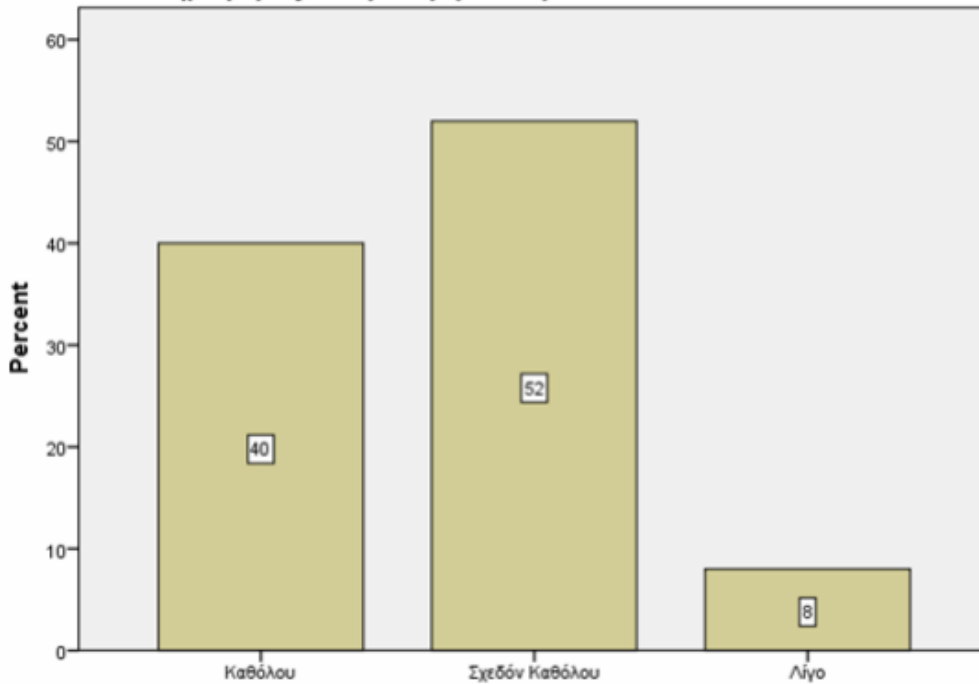
Ο εκπαιδευτικός με την έκφραση του προσώπου του εκπέμπει θετικά σήματα, ωστόσο οι αλλοδαποί μαθητές δεν τα αντιλαμβάνονται ως τέτοια.



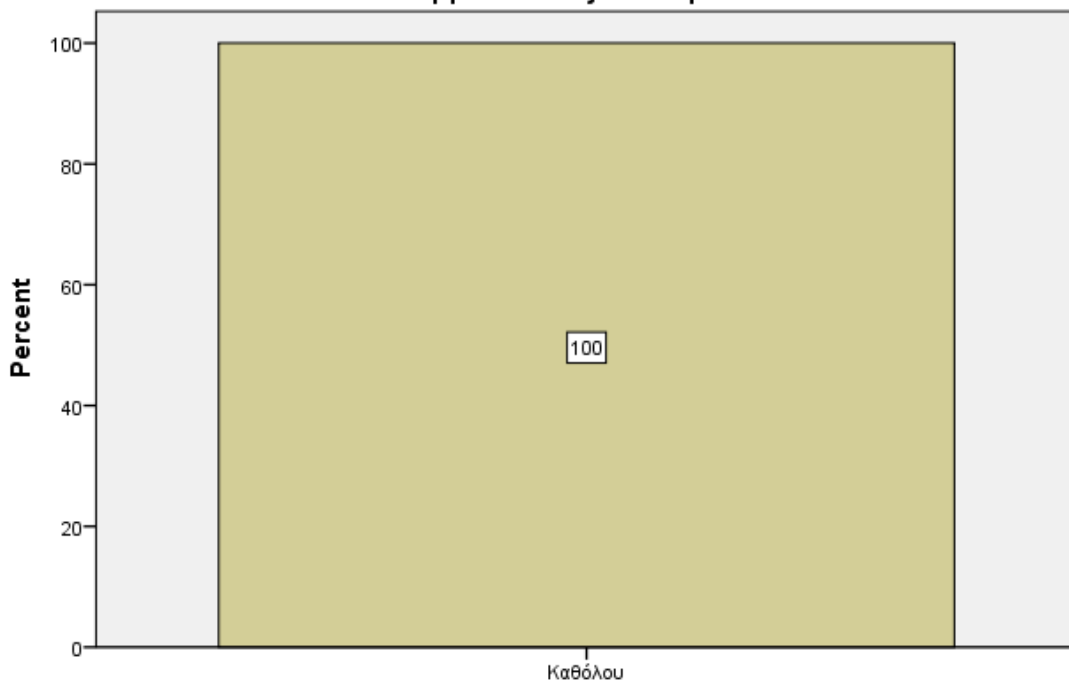
Ο εκπαιδευτικός με το βλέμμα του εκπέμπει θετικά σήματα, ωστόσο οι αλλοδαποί μαθητές δεν τα αντιλαμβάνονται ως τέτοια.



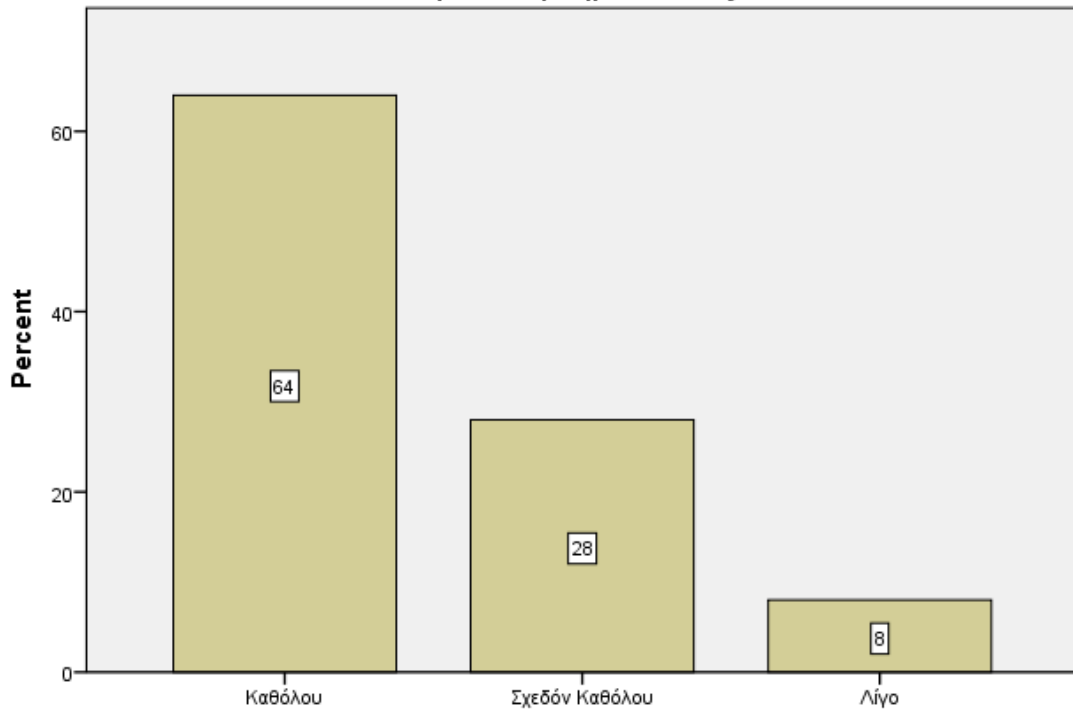
Ο διδάσκων με τις κινήσεις του και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία, αλλά οι αλλοδαποί μαθητές δεν κατανοούν τις πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω αυτού του διαύλου.



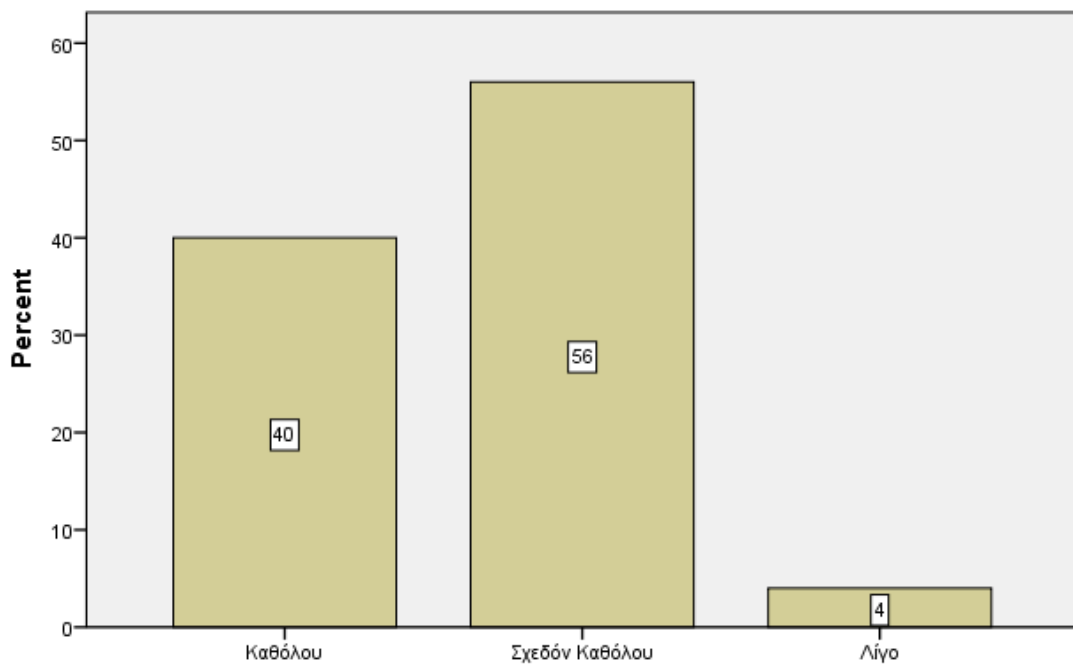
Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δείξει τη διάθεσή του για συνεργασία, ακόμα και στις περιπτώσεις που παραβιάζει την "προσωπική ζώνη" (καλύπτει 0,60 - 1,50 μ.) των αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο, οι τελευταίοι αυτήν την κίνησή του την εκλαμβάνουν ως απειλή.



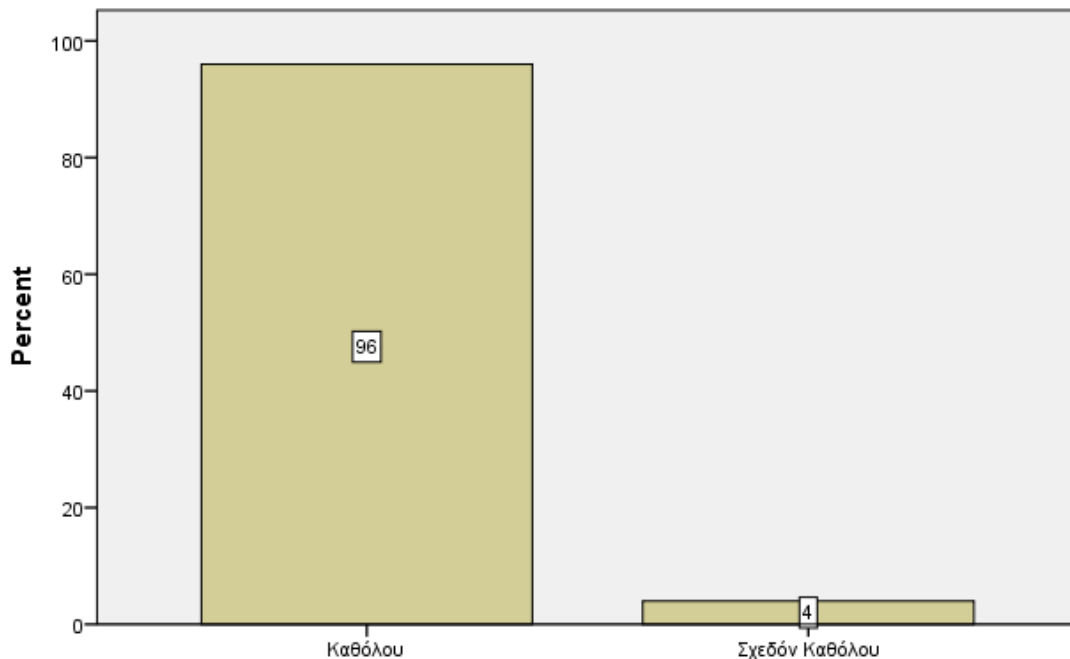
Οι παύσεις του εκπαιδευτικού έχουν σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή και να προκαλέσουν σκέψη, εντούτοις οι α.μ. δείχνουν να αδυνατούν να κατανοήσουν τη σημασία τους.



Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει την ένταση και το ύψος της φωνής του, η προσπάθειά του να εναλλάσσει το ρυθμό της φωνής του, προκειμένου να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία με τους μαθητές του, φαίνεται να μην εκτιμάται ορθά από τους α.μ.



Εκδηλώνεται συχνά απτική συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό προς τους α.μ. (φιλικό χτύπημα στην πλάτη ως μέσο επιβράβευσης, άγγιγμα με το δείκτη του χεριού με σκοπό την πρόκληση της προσοχής κ.τ.λ.), η οποία εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα από τους τελευταίους.



Αναφορά δεδομένων: Όπως φαίνεται και από τα ανωτέρω γραφήματα, 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.). 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.

Σχολιασμός δεδομένων: Θέλοντας να ελέγξουμε αν οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με την έκφραση του προσώπου του, αλλά και με το βλέμμα του εκπέμπει θετικά σήματα, διαπιστώσαμε ότι αυτό συμβαίνει. Επιπροσθέτως, διαπιστώσαμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές κατανοούν ότι ο διδάσκων με τις κινήσεις και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία, παρά το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί σε σχετική ερώτησή μας απάντησαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν αντιλαμβάνονται πάντα ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μάς είπαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών που τους επιτρέπουν να αντιληφθούν την αδυναμία των εν λόγω μαθητών να αντιληφθούν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού – όταν αυτό συμβαίνει – δεν διαφοροποιούνται από αυτά των Ελλήνων μαθητών ή διαφοροποιούνται ελάχιστα. 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. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε σχετική ερώτηση απάντησαν ότι γενικώς δεν διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές. Οποιαδήποτε διαφοροποίηση σχετίζεται με την προσπάθεια δημιουργίας κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη και δεν συνδέεται με την καταγωγή των μαθητών. Όπως προαναφέραμε, οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές σε αυτή την ηλικία έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, εξαιτίας της συχνής συναναστροφής τους με τους συνομηλικούς Έλληνες συμμαθητές και φίλους τους, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν και οι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά στα επτά πρώτα σημεία, το φύλο του εκπαιδευτικού, η ηλικία του, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα, τα πρόσθετα πτυχία και η χώρα καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζουν ιδιαίτερα τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία τους, καθώς σε γενικές γραμμές δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα προβλήματα, η διαδικασία κύλησε ομαλά και υπήρχε κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Η ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά βοηθά τον εκπαιδευτικό στο έργο του.

Ωστόσο, εκτιμούμε ότι η συστηματικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ιδίως με τη μη λεκτική συμπεριφορά και κυρίως η άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών θα βελτιστοποιούσε τη μαθησιακή διαδικασία, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Βρεττός, 2010).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε σπάνιες περιπτώσεις παραβίασαν την «προσωπική ζώνη» των μαθητών – αλλοδαπών και μη. Διαπιστώσαμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές 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.). Δεν εκλαμβάνουν αυτή την κίνησή του ως απειλή. 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 περισσότεροι εκπαιδευτικοί μάς είπαν ότι η ειδικότερη ενασχόλησή τους με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά ή η πείρα τους έχει διδάξει ότι καλό είναι να μην παραβιάζεται η «προσωπική ζώνη» του μαθητή, για να μη δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα σε αυτόν. Η ιδανική απόσταση είναι το μισό μέτρο περίπου. Μια τέτοια απόσταση αφήνει χώρο στον μαθητή, αλλά ταυτοχρόνως επιτρέπει την άμεση επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου.

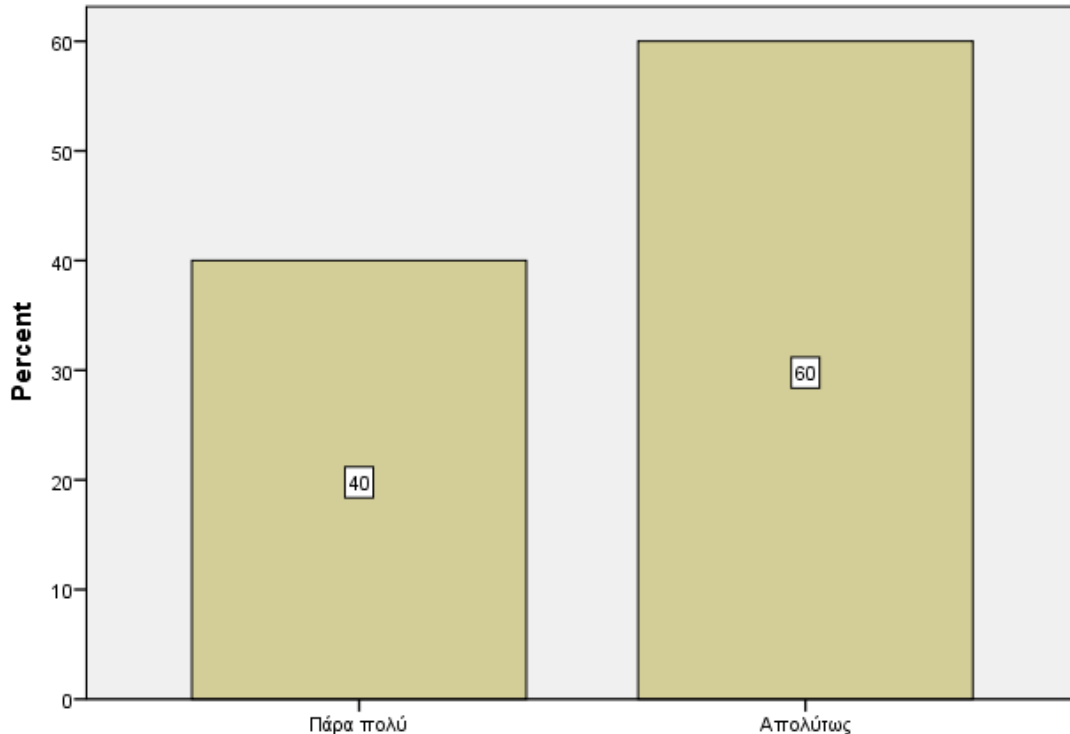
Διαπιστώσαμε ακόμη ότι οι αλλοδαποί μαθητές κατανοούν ότι οι παύσεις του εκπαιδευτικού έχουν σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή και να προκαλέσουν σκέψη και ότι εκτιμούν ορθά την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει την ένταση και το ύψος της φωνής του, να εναλλάσσει το ρυθμό της φωνής του, προκειμένου να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία με αυτούς, παρά το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί – όπως προαναφέραμε – σε σχετική ερώτησή μας απάντησαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν αντιλαμβάνονται πάντα ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη.

Παρατηρήσαμε ότι σπανίως εκδηλώνεται απτική συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές – αλλοδαπούς και μη. Όταν εκδηλώνεται, δεν εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα από τους αλλοδαπούς μαθητές. Διαπιστώσαμε,

αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μάς είπαν πως αποφεύγουν να εκδηλώνουν απτική συμπεριφορά, διότι η πείρα τούς έχει διδάξει ότι τοιουτοτρόπως αποφεύγονται παρεξηγήσεις και προβλήματα. Ειδικότερα όσον αφορά στους αλλοδαπούς μαθητές, ορισμένοι εκπαιδευτικοί μάς είπαν ότι είναι πιο προσεκτικοί, επειδή γνωρίζουν – και από την ειδικότερη ενασχόλησή τους με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά – ότι σε κάποιους πολιτισμούς η απτική συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή. 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.

8. Γράφημα:

Ο εκπαιδευτικός δείχνει να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των α.μ. το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.



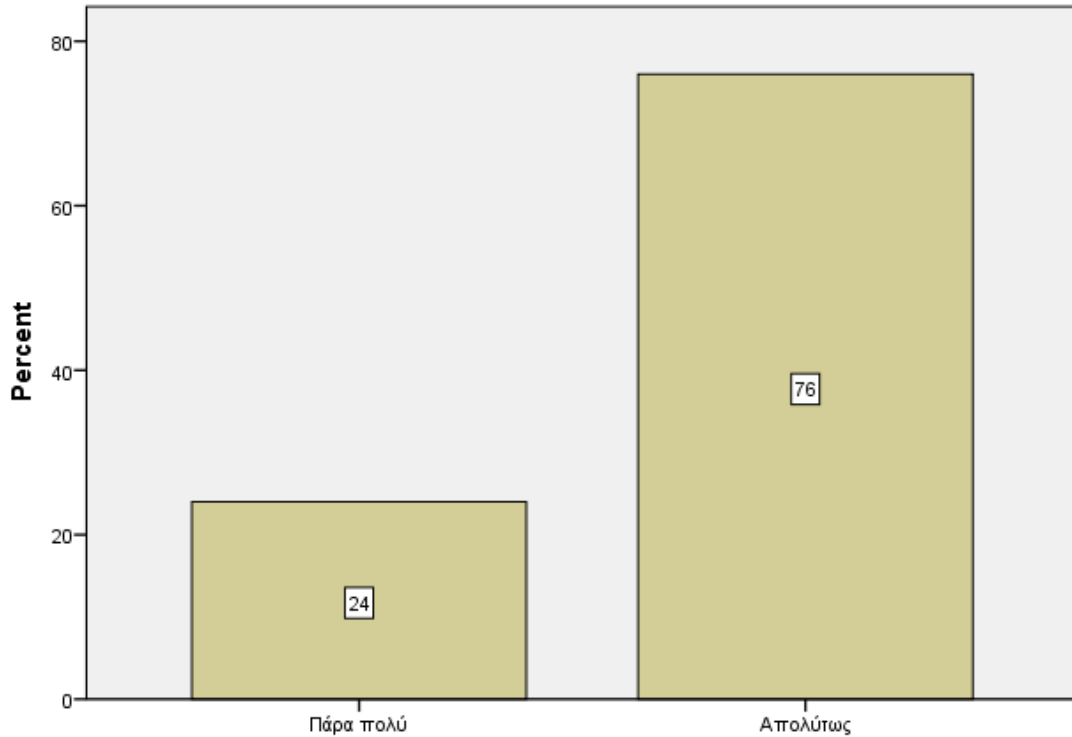
Αναφορά δεδομένων: Και στα εικοσιπέντε τμήματα, όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα, παρατηρήθηκε ότι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών το ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

Σχολιασμός δεδομένων: Θέλοντας να ελέγξουμε αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, διαπιστώσαμε ότι αυτό συμβαίνει. Κυρίως η πείρα των εκπαιδευτικών, αλλά και η ειδικότερη ενασχόληση ορισμένων από αυτούς με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά διευκολύνει το έργο τους. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς, των οποίων το μάθημα παρακολουθήσαμε, διδάσκουν αρκετά χρόνια σε σχολεία, στα οποία φοιτά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Τοιουτοτρόπως, έχουν εξοικειωθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά των εν λόγω μαθητών. Επιπλέον, όπως είπαν και οι εκπαιδευτικοί και όπως αναφέραμε και προηγουμένως, τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνται αισθητά από αυτά των Ελλήνων μαθητών. Ενδεχομένως μαθητές

που κατάγονται από χώρες με εντελώς διαφορετικό πολιτισμό από το δικό μας ή μαθητές που δεν έχουν εξοικειωθεί με τον ελληνικό πολιτισμό να εκφράζονται με πιο έντονο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί σε σχετική ερώτηση απάντησαν ότι σε γενικές γραμμές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους. 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, διότι οι αλλοδαποί μαθητές σε αυτή την ηλικία έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό. Και πάλι όμως, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η εν λόγω κίνηση ή ο εν λόγω μορφασμός βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν – αν όχι απολύτως, πάντως σε ικανοποιητικό βαθμό – τη σημασία αυτών των μη λεκτικών σημμάτων. Αρκετοί μας είπαν πως αν κάτι δεν γίνεται κατανοητό, τότε – αν εκτιμούν ότι δεν θα δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα – ζητούν από τους μαθητές να εξηγήσουν τη συμπεριφορά τους, προκειμένου να συνεχιστεί απρόσκοπτα η διδακτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι συνήθως οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς που έχουν πολιτισμική σημασία, όταν έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή και επικοινωνία με ομοεθνείς τους, για παράδειγμα στη διάρκεια των διαλειμμάτων.

9. Γράφημα:

Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στηρίζει την προσπάθεια των α.μ. να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.



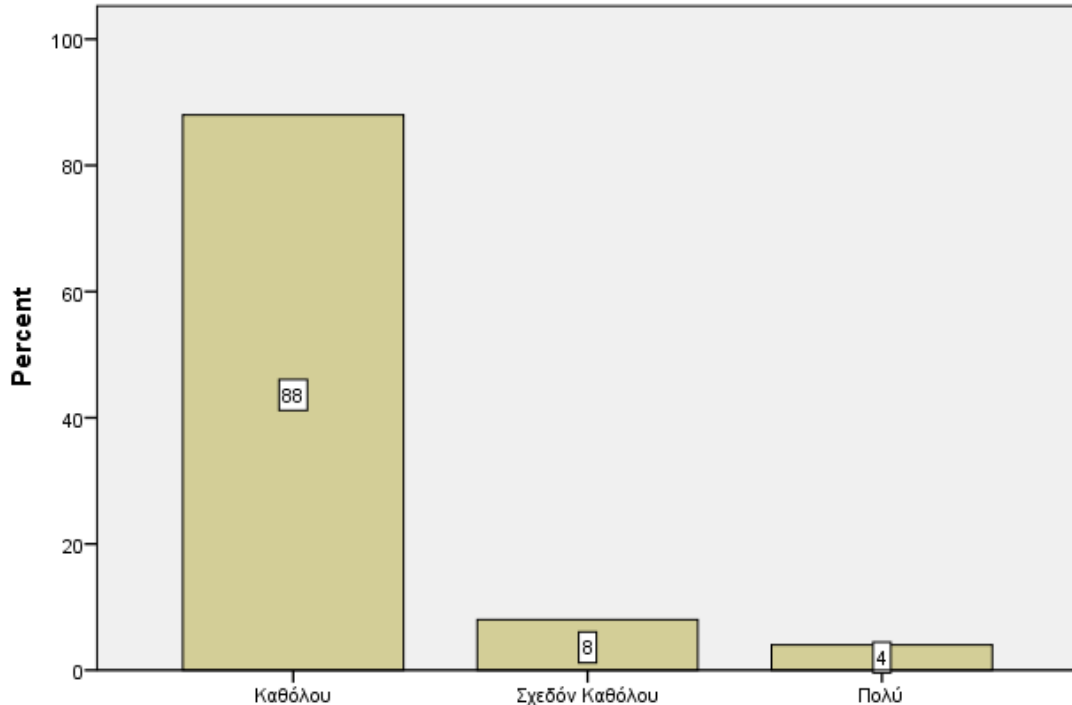
Αναφορά δεδομένων: Και στα εικοσιπέντε τμήματα, όπως καταδεικνύει το ανωτέρω γράφημα, παρατηρήθηκε ότι ο εκπαιδευτικός στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.

Σχολιασμός δεδομένων: Θέλοντας να ελέγξουμε αν οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του, διαπιστώσαμε ότι αυτό συμβαίνει, διότι τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και η ειδικότερη ενασχόλησή τους με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά συνέβαλαν στο να διαπιστώσουν ότι η δημιουργία κινήτρων στους μαθητές και η στήριξή τους με κάθε τρόπο δρουν καταλυτικά στη μαθησιακή διαδικασία, είναι εκ των ων ουκ άνευ. Στηρίζουν και ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους δημιουργώντας κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη με τη μη λεκτική συμπεριφορά τους – με την έκφραση του προσώπου και του βλέμματός τους, με τις κινήσεις των χεριών και

του σώματός τους, με τη στάση του σώματος, με την απόσταση, τη σιωπή, τη διακοπή και παύση της ροής του λόγου, με το ρυθμό, την ένταση και το ύψος της φωνής, με την απτική συμπεριφορά, ακόμη και με την εξωτερική τους εμφάνιση. Όπως μας είπαν, ενθαρρύνουν και στηρίζουν όλους τους μαθητές – αλλοδαπούς και μη – ιδίως εκείνους που αντιλαμβάνονται ότι αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες για οποιονδήποτε λόγο. Ενθαρρύνουν και επιβραβεύουν μη λεκτικά κάθε προσπάθεια, όλους τους μαθητές τους.

10. Γράφημα:

Όταν οι α.μ. επιθυμούν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα, καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο.



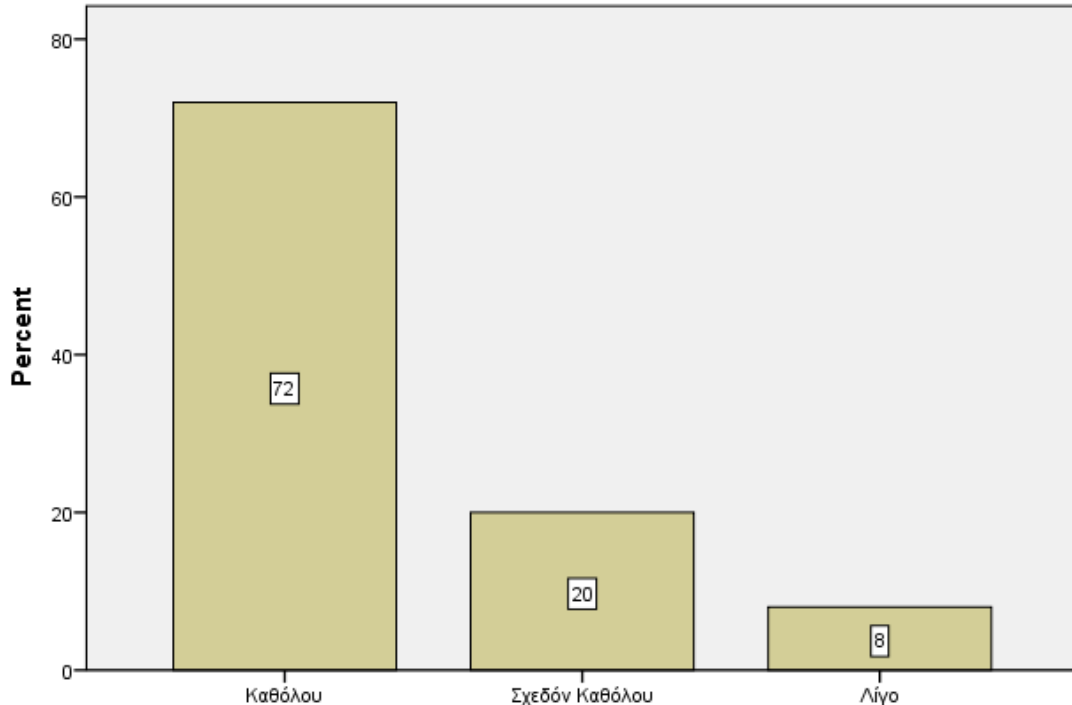
Αναφορά δεδομένων: Στην προκειμένη περίπτωση, σε εικοσιτέσσερα τμήματα (ποσοστό 96%) παρατηρήθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές των τμημάτων αυτών δεν κατέφευγαν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Σε ένα τμήμα (ποσοστό 4%) παρατηρήθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές, όταν ήθελαν να αποκρύψουν αρνητικά συναισθήματα κατέφευγαν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο.

Σχολιασμός δεδομένων: Θέλοντας να ελέγξουμε αν οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα, διαπιστώσαμε ότι αυτό συμβαίνει μόνο σε ένα μικρό ποσοστό (4% επί του συνόλου των τμημάτων, στα οποία παρατηρήσαμε τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών). Οι μαθητές που εκδήλωσαν την προαναφερθείσα μη λεκτική συμπεριφορά είχαν ως χώρα καταγωγής την Αλβανία. Το ποσοστό αυτό είναι τόσο

μικρό πιθανότατα, επειδή – σύμφωνα και με τους εκπαιδευτικούς – οι αλλοδαποί μαθητές σε αυτή την ηλικία έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό. Και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει ότι κινήσεις ή μορφασμοί με πολιτισμικό περιεχόμενο σπανιότατα γίνονται αντιληπτά, είτε διότι δεν καταφεύγουν σε αυτές τις κινήσεις και σε αυτούς τους μορφασμούς οι αλλοδαποί μαθητές είτε επειδή οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε αυτό το είδος συμπεριφοράς, όταν έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή και επικοινωνία με ομοεθνείς τους, για παράδειγμα στη διάρκεια των διαλειμμάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι δυνατόν να μην υποπίπτουν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών αυτού του είδους τα μη λεκτικά σήματα.

11. Γράφημα:

Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών σε επιδόσεις α.μ. διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.



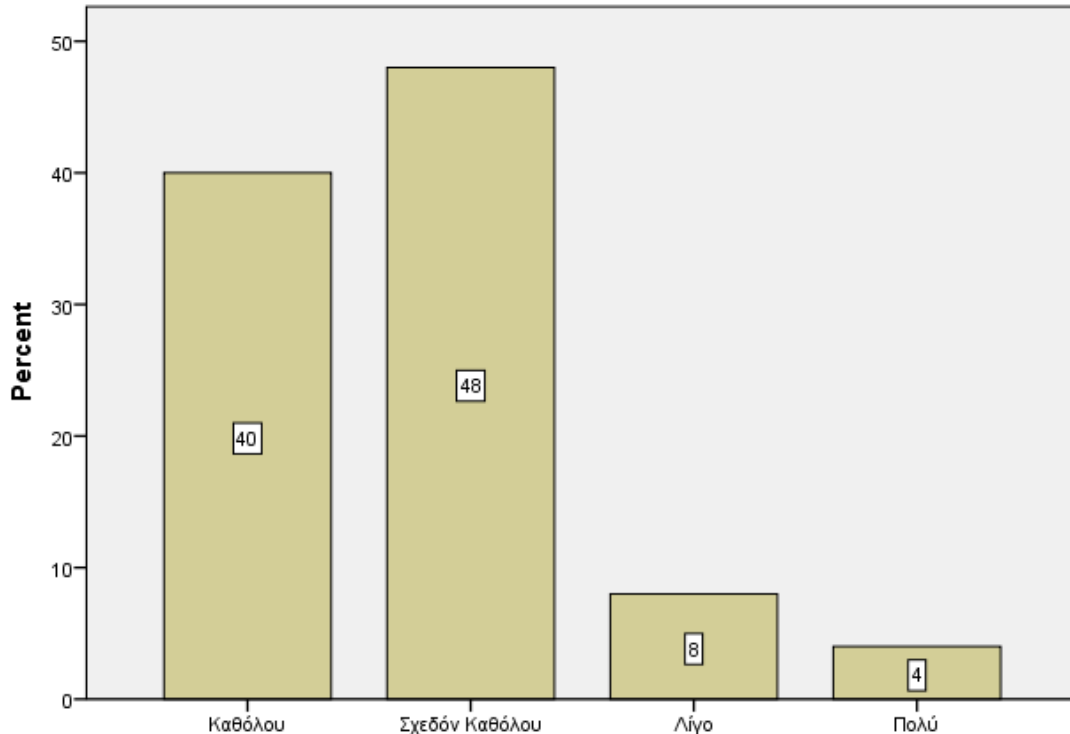
Αναφορά δεδομένων: Όπως φαίνεται και από το ανωτέρω γράφημα, και στα εικοσιπέντε τμήματα παρατηρήθηκε ότι η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Σχολιασμός δεδομένων: Θέλοντας να ελέγξουμε αν η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου, διαπιστώσαμε ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Δηλαδή, η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται – τουλάχιστον όχι αισθητά – από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Αυτό παρατηρήθηκε σε όλα τα μαθήματα που παρακολούθησαμε. Η χώρα καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τη μη λεκτική συμπεριφορά τους. Το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ίσως να οφείλεται και στο ότι οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν

ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό. Κατά την παρατήρηση διαπιστώσαμε, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι καλοί σε επιδόσεις μαθητές – είτε είναι αλλοδαποί είτε Έλληνες – είναι ελάχιστα ή λιγότερο εκδηλωτικοί, σε σύγκριση με τους μέτριους και κυρίως σε σύγκριση με τους αδύνατους μαθητές. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μάζ είπαν πως ίσως στην περίπτωση των καλών μαθητών να υπάρχει μία μικρή διαφοροποίηση. Δηλαδή, ίσως οι καλοί Έλληνες μαθητές να είναι ελάχιστα πιο εκδηλωτικοί από τους αλλοδαπούς μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν οι καλοί σε επιδόσεις Έλληνες μαθητές γνωρίζουν κάτι, επιδιώκουν την αυτοπροβολή. Οι αλλοδαποί μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου φαίνεται να είναι πιο συγκρατημένοι στις εκδηλώσεις τους. Αυτή η διαφοροποίηση, όπως διαπιστώσαμε και οι ίδιοι, δεν είναι ιδιαίτερος σημαντική. Να σημειώσουμε ότι – σύμφωνα και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς – η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται στην περίπτωση των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, γιατί αυτοί δεν το έχουν ανάγκη, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν αρκετοί εκπαιδευτικοί. Το τελευταίο το αναφέραμε, διότι η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τους μαθητές και αντιστρόφως.

12. Γράφημα:

Η μη λεκτική συμπεριφορά των μετρίων α.μ. διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.



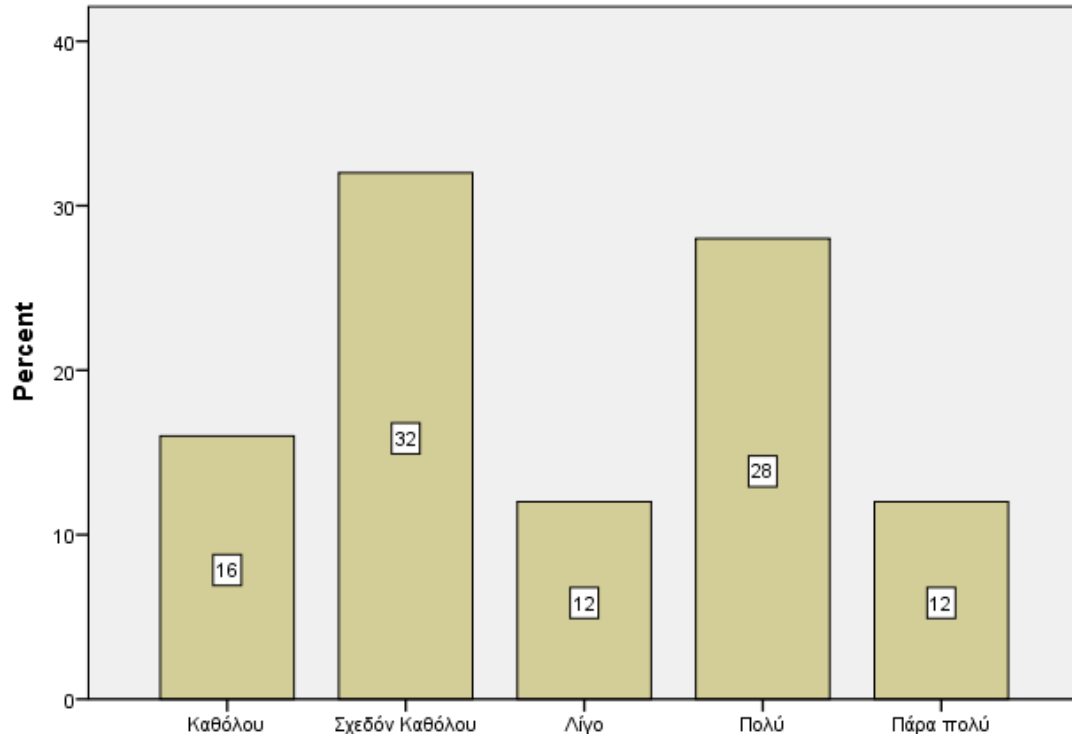
Αναφορά δεδομένων: Σε εικοσιτέσσερα τμήματα (ποσοστό 96%), όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα, δεν παρατηρήσαμε σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μετρίων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, σε σύγκριση με τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Σε ένα τμήμα (ποσοστό 4%) παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μετρίων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, σε σύγκριση με τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Σχολιασμός δεδομένων: Θέλοντας να ελέγξουμε αν η μη λεκτική συμπεριφορά των μετρίων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου, διαπιστώσαμε ότι κάτι τέτοιο ισχύει, έστω και σε μικρό ποσοστό. Πιο συγκεκριμένα, όπως προαναφέραμε, σε εικοσιτέσσερα τμήματα (ποσοστό 96%) δεν παρατηρήσαμε σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μετρίων σε

επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, σε σύγκριση με τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Σε ένα τμήμα (ποσοστό 4%) παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές, όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, σε σύγκριση με τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Στο εν λόγω τμήμα υπήρχαν ένδεκα Αλβανοί μαθητές (επτά αγόρια και τέσσερα κορίτσια), ένα αγόρι από την Βουλγαρία και ένα αγόρι Ρομά. Η χώρα καταγωγής των μέτριων σε επιδόσεις μαθητών και μαθητριών ήταν η Αλβανία. Το μάθημα που παρακολούθησαμε σε αυτό το τμήμα ήταν τα Μαθηματικά. Το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ίσως να οφείλεται και στο ότι οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό. Κατά την παρατήρηση διαπιστώσαμε, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών μοιάζει αρκετά με τη μη λεκτική συμπεριφορά των καλών μαθητών. Ωστόσο, οι μέτριοι μαθητές και ιδίως οι αλλοδαποί είναι ίσως λίγο πιο εκδηλωτικοί από τους καλούς σε επιδόσεις μαθητές. Αυτή η διαφοροποίηση, όπως διαπιστώσαμε και οι ίδιοι, δεν είναι ιδιαίτερος σημαντική. Να σημειώσουμε ότι – σύμφωνα και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς – η μη λεκτική συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών διαφοροποιείται κάποιες φορές, αλλά όχι αισθητά, στην περίπτωση των μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών. Αυτό δε το αναφέρουμε, επειδή η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τους μαθητές και αντιστρόφως. Πιο συγκεκριμένα, όπως ανέφεραν και οι εκπαιδευτικοί, αν διαπιστώσουν ότι κάτι δυσκολεύει τους μαθητές ή αν θεωρήσουν ότι κάτι θα τους δυσκολέψει, γίνονται πιο παραστατικοί ή τους πλησιάζουν περισσότερο, προκειμένου να μη διακοπεί για οποιονδήποτε λόγο η επικοινωνία τους, ενώ προχωρούν σε διευκρινίσεις επί του θέματος που τους δυσκόλεψε. Επιδιώκουν αυτή τη διαφοροποίηση, γιατί θεωρούν σημαντική τη μη λεκτική επικοινωνία και φροντίζουν αυτή η διαφοροποίηση να μη γίνεται ιδιαίτερος αισθητή, για να μη φέρουν τους μαθητές σε δύσκολη θέση και για να μη θεωρηθεί ότι γίνονται διακρίσεις, όπως μας είπαν.

13. Γράφημα:

Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων α.μ. διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.



Αναφορά δεδομένων: Σε δεκαπέντε τμήματα (ποσοστό 60%), όπως φαίνεται από το ανωτέρω γράφημα, δεν παρατηρήσαμε 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. 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.

Σχολιασμός δεδομένων: Θέλοντας να ελέγξουμε αν η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου, διαπιστώσαμε ότι κάτι τέτοιο ισχύει σε σημαντικό ποσοστό (40%). Πιο συγκεκριμένα, όπως προαναφέραμε, σε δεκαπέντε τμήματα (ποσοστό 60%) δεν παρατηρήσαμε 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. 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 58 Αλβανοί μαθητές (37 αγόρια και 21 κορίτσια), τρεις μαθητές από τη Βουλγαρία (δύο αγόρια και ένα κορίτσι), τρεις μαθητές από τη Ρουμανία (ένα αγόρι και δύο κορίτσια), τρεις μαθητές από την Πολωνία (ένα αγόρι και δύο κορίτσια), δύο μαθητές από την Αίγυπτο (ένα αγόρι και ένα κορίτσι), ένας μαθητής από τη Συρία, μία μαθήτρια από την Μολδαβία, ένας μαθητής από τη Ρωσία, ένας μαθητής από το Πακιστάν και εννέα μαθητές Ρομά (επτά αγόρια και δύο κορίτσια). Η πλειοψηφία των αδύνατων μαθητών, που είχαν ως χώρα καταγωγής τους τις προαναφερθείσες, ήταν αγόρια. Αυτό είναι ίσως αναμενόμενο, διότι – σύμφωνα και με τους εκπαιδευτικούς – η εφηβεία είναι ίσως πιο δύσκολη για τα αγόρια. Τα μαθήματα που παρακολούθησαμε στα εν λόγω τμήματα ήταν τα εξής: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά, Φυσική, Γεωγραφία, Οικιακή Οικονομία (σε δύο τμήματα), Αγγλικά και Γαλλικά. Δηλαδή, κυρίως γλωσσικά και δύσκολα μαθήματα, γεγονός που ίσως επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Το γεγονός ότι σε δέκα τμήματα – σχετικά υψηλό ποσοστό – 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, ίσως να οφείλεται στη σύνθεση της τάξης ή και στη μη επιτυχή ενσωμάτωση των εν λόγω αλλοδαπών μαθητών. Κατά την παρατήρηση διαπιστώσαμε, αλλά και αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχουν την εντύπωση ότι οι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές δεν εκδηλώνουν ακριβώς την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά – κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας – με τους Έλληνες μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου. Δηλαδή, οι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο εκδηλωτικοί από τους αδύνατους Έλληνες μαθητές ή είναι πιο υποτονικοί. Πολλές φορές κάποιοι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο εκδηλωτικοί και η αδιαφορία τους για το μάθημα εκδηλώνεται με μορφασμούς ή με εκφράσεις του προσώπου. Επίσης, μπορεί να κινούνται στην καρέκλα τους ή να κάνουν θορύβους με τα χέρια ή με το στόμα τους, να κάνουν κινήσεις με τα χέρια

τους, να μιλούν με τους συμμαθητές τους με δυνατή φωνή ή να κάνουν κάποιο σχόλιο με δυνατή φωνή. Από την άλλη, υπάρχουν κάποιοι άλλοι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές που είναι πιο υποτονικοί, συγκριτικά με τους Έλληνες μαθητές του αντίστοιχου επιπέδου. Δηλαδή, κάθονται συνήθως στα τελευταία θρανία, πολλές φορές μόνοι τους και από τη μη λεκτική συμπεριφορά τους φαίνεται ότι επιθυμούν να περάσουν απαρατήρητοι ή η μη λεκτική συμπεριφορά τους φανερώνει συστολή. Κάνουν ελάχιστες κινήσεις, μιλούν σπανίως και χαμηλόφωνα και μόνο όταν τους δίνεται ο λόγος, αποφεύγουν την οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό ή και με τους συμμαθητές τους, το βλέμμα τους και η έκφραση προσώπου προδίδουν ότι τη δεδομένη στιγμή η προσοχή τους δεν είναι στραμμένη στο μάθημα. Επιπροσθέτως, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, παρατηρήσαμε και αρκετοί από αυτούς μας είπαν πως η μη λεκτική συμπεριφορά τους διαφοροποιείται, αλλά όχι αισθητά, στην περίπτωση των μέτριων και περισσότερο στην περίπτωση των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών. Αυτό δε το αναφέρουμε, επειδή η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τους μαθητές και αντιστρόφως. Πιο συγκεκριμένα, όπως ανέφεραν και οι εκπαιδευτικοί, αν διαπιστώσουν ότι κάτι δυσκολεύει τους μαθητές τους ή αν θεωρήσουν ότι κάτι θα τους δυσκολέψει, γίνονται πιο παραστατικοί 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 – όπως ανέφεραν – 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 ιδιαίτερος 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.

Στον πίνακα που ακολουθεί *Median* είναι η διάμεσος. Οι μεταβλητές είναι κατηγορικές – εκτός από τις εξής: *Χρόνια υπηρεσίας* και *Αριθμός αλλοδαπών μαθητών*. Όπως προαναφέρθηκε, για τη διεξαγωγή της έρευνας συντάχθηκε ένα φύλλο παρατήρησης, το οποίο περιελάμβανε δεκατρία σημεία. Κάθε δήλωση του φύλλου αξιολόγησης αποτιμάται 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. Επίσης, στον εν λόγω πίνακα ισχύουν τα εξής: Minimum = ο μικρότερος αριθμός που κύκλωσαν οι παρατηρητές και Maximum = ο μεγαλύτερος αριθμός που κύκλωσαν οι παρατηρητές στο κάθε σημείο του φύλλου παρατήρησης. Επομένως, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα, στο πρώτο, στο δεύτερο, στο τρίο, στο έκτο, στο δωδέκατο και στο δέκατο τρίο σημείο του φύλλου παρατήρησης οι παρατηρητές – στις περισσότερες περιπτώσεις – κύκλωσαν τον αριθμό δύο. Στο τέταρτο, στο πέμπτο, στο έβδομο, στο δέκατο και στο ενδέκατο σημείο κύκλωσαν – στις περισσότερες περιπτώσεις – τον αριθμό ένα. Τέλος, στο όγδοο και στο ένατο σημείο του φύλλου παρατήρησης οι παρατηρητές – στις περισσότερες περιπτώσεις – κύκλωσαν τον αριθμό επτά.

	Χρ. υπηρ.	Αρ. α.μ.	Σ. 1ο	Σ. 2ο	Σ. 3ο	Σ. 4ο	Σ. 5ο	Σ. 6ο	Σ. 7ο	Σ. 8ο	Σ. 9ο	Σ. 10ο	Σ. 11ο	Σ. 12ο	Σ. 13ο
Med.	11,00	7,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	7,00	7,00	1,00	1,00	2,00	2,00
Min.	5	3	1	1	1	1	1	1	1	6	6	1	1	1	1
Max.	31	15	3	3	3	1	3	3	2	7	7	5	3	5	6

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, έχουμε να σημειώσουμε τα εξής:

Η **εκπαιδευτικός Α΄** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, έχει εννέα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, έχει Master και έχει παρακολουθήσει σεμινάρια και μαθήματα σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε πέντε τμήματα. Σε δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου δίδαξε Νεοελληνική Γλώσσα και Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και σε τρία τμήματα της Β΄ Γυμνασίου δίδαξε Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και Αρχαία Ελληνική Γλώσσα. Στα τμήματά της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, το Πακιστάν, την Ινδία και μαθητές Ρομά.

Και στα πέντε τμήματα της **εκπαιδευτικού Α΄** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Σε ένα από τα πέντε τμήματα παρατηρήθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα, κατέφευγαν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο. Στο εν λόγω τμήμα, της Α΄ Γυμνασίου, παρακολουθήσαμε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και οι μαθητές ήταν από την Αλβανία. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών και μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών παρατηρήσαμε ότι διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου, στο τμήμα που προαναφέραμε.

Η **εκπαιδευτικός Β΄** είναι άνω των 51 ετών, έχει τριανταένα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, όπου δίδαξε Αρχαία Ελληνική Γραμματεία. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, την Αίγυπτο, το Σουδάν, την Ουκρανία και μαθητές Ρομά.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού Β΄** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

Η **εκπαιδευτικός Γ΄** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει δεκαεπτά χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15, έχει Β΄ Πτυχίο και Master και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολούθησαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, όπου δίδαξε Οικιακή Οικονομία. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, τη Συρία, την Αίγυπτο και μαθητές Ρομά.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού Γ΄** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών και μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Η **εκπαιδευτικός Δ΄** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει δεκαπέντε χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ07,

δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Α΄ Γυμνασίου, όπου δίδαξε Γερμανικά. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία και την Πολωνία.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού Δ΄** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

Η **εκπαιδευτικός Ε΄** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει δεκαεπτά χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου, όπου δίδαξε Νεοελληνική Γραμματεία. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, την Ουκρανία και μαθητές Ρομά.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού Ε΄** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

Ο **εκπαιδευτικός ΣΤ'** είναι άνω των 51 ετών, έχει δεκαπέντε χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολούθησε μαθήματα σε Πανεπιστημιακό Ίδρυμα και σε ιδιωτική Σχολή, παρακολούθησε σεμινάρια και στο πλαίσιο των σπουδών του, έχει εκπονήσει εργασία σχετική με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά του σε ένα τμήμα της Β' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Μαθηματικά. Στο τμήμα του υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, τη Βουλγαρία και μαθητές Ρομά.

Στο τμήμα του **εκπαιδευτικού ΣΤ'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του. Ο εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών του το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά του στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Η μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων και αδύνατων αλλοδαπών μαθητών παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

Η **εκπαιδευτικός Ζ'** είναι άνω των 51 ετών, έχει είκοσι δύο χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ05, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Γ' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Γαλλικά. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, τη Μολδαβία και τη Ρουμανία.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού Ζ'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την

προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών και μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Η **εκπαιδευτικός Η'** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, έχει εννέα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Β' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Οικιακή Οικονομία. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, την Πολωνία, τη Ρουμανία, τη Ρωσία και μαθητές Ρομά.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού Η'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών και μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Η **εκπαιδευτικός Θ'** είναι άνω των 51 ετών, έχει είκοσι οκτώ χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, έχει Master, δεν έχει ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά, ενώ έχει παρακολουθήσει σεμινάρια

σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου, όπου δίδαξε Αρχαία Ελληνική Γλώσσα. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, τη Γεωργία και την Αίγυπτο.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού Θ΄** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

Η **εκπαιδευτικός Ι΄** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει δώδεκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ05, έχει Β΄ Πτυχίο και Master. Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών της έχει παρακολουθήσει μάθημα σχετικό με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ η διπλωματική της ήταν σχετική με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, όπου δίδαξε Ιστορία. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού Ι΄** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

Η **εκπαιδευτικός IA'** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολούθησαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Β' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Αρχαία Ελληνική Γλώσσα. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού IA'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών και μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Η **εκπαιδευτικός IB'** είναι άνω των 51 ετών, έχει είκοσι επτά χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ13, έχει Master, δεν έχει ασχοληθεί με Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Παρακολούθησαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Γ' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, την Πολωνία και μαθητές Ρομά.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού IB'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι

αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών και μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Η **εκπαιδευτικός ΙΓ'** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει είκοσι έξι χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολούθησαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Α' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Αγγλικά. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία και μαθητές Ρομά.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού ΙΓ'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών και μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Ο **εκπαιδευτικός ΙΔ'** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει ένδεκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, δεν έχει πρόσθετα πτυχία, δεν έχει ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά, ενώ έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Παρακολούθησαμε το μάθημά του σε ένα τμήμα της Γ' Γυμνασίου, όπου δίδαξε

Νεοελληνική Γραμματεία. Στο τμήμα του υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, την Ινδία και μαθητές Ρομά.

Στο τμήμα του **εκπαιδευτικού ΙΑ'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του. Ο εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών του το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά του στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

Η **εκπαιδευτικός ΙΕ'** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, έχει πέντε χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01, έχει Master, δεν έχει ασχοληθεί με Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε τμήματα της Α' Γυμνασίου, όπου δίδασκε Βιολογία και Φυσική. Στα τμήματά της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, την Ουκρανία, το Πακιστάν και μαθητές Ρομά.

Στα τμήματα της **εκπαιδευτικού ΙΕ'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών και μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών παρατηρήθηκε – σε ένα τμήμα – ότι διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη

λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Στο εν λόγω τμήμα οι μαθητές ήταν από την Αλβανία και το Πακιστάν.

Ο **εκπαιδευτικός ΙΣΤ'** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, έχει εννέα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολούθησαμε το μάθημά του σε ένα τμήμα της Α' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Γεωγραφία. Στο τμήμα του υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, την Αίγυπτο και τη Ρουμανία.

Στο τμήμα του **εκπαιδευτικού ΙΣΤ'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του. Ο εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών του το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά του στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών και μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Ο **εκπαιδευτικός ΙΖ'** είναι άνω των 51 ετών, έχει είκοσι πέντε χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ19, έχει Β' Πτυχίο, δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει παρακολουθήσει σεμινάριο σχετικό με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολούθησαμε το μάθημά του σε ένα τμήμα της Γ' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Μαθηματικά. Στο τμήμα του υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία.

Στο τμήμα του **εκπαιδευτικού ΙΖ'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του. Ο εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών του το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά του στήριζε την

προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

Η **εκπαιδευτικός ΙΗ'** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει είκοσι εννέα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ07, έχει Master και έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Α' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Γερμανικά. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού ΙΗ'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

Η **εκπαιδευτικός ΙΘ'** ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, έχει ένδεκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, έχει Master και έχει παρακολουθήσει σεμινάρια και μαθήματα σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά. Παρακολουθήσαμε το μάθημά της σε ένα τμήμα της Γ' Γυμνασίου, όπου δίδαξε Αρχαία Ελληνική Γραμματεία. Στο τμήμα της υπήρχαν μαθητές από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία και μαθητές Ρομά.

Στο τμήμα της **εκπαιδευτικού ΙΘ'** οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά της. Η εκπαιδευτικός έδειχνε να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών της το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά της στήριζε την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Δεν παρατηρήθηκε να καταφεύγουν οι αλλοδαποί μαθητές σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούσαν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών, μέτριων και αδύνατων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιούνταν αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων επιπέδων.

12.2. Συνεντεύξεις

Ακολουθεί η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων με βάση το θέμα, που είναι το εξής: «Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών». Οι εκπαιδευτικοί, που παραχώρησαν τις εν λόγω συνεντεύξεις, είναι οι εκπαιδευτικοί, των οποίων το μάθημα παρακολουθήσαμε και οι οποίοι να σημειώσουμε ότι διδάσκουν τα μαθήματά τους και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν κοινές, προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Οι ερωτήσεις για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής:

- Διαπιστώνετε ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι με τη μη λεκτική συμπεριφορά σας (έκφραση προσώπου, έκφραση βλέμματος, κινήσεις χεριών και σώματος, στάση σώματος, απόσταση, σιωπή, διακοπή και παύση της ροής του λόγου, ρυθμός, ένταση και ύψος της φωνής, απτική συμπεριφορά, εξωτερική εμφάνιση) προσπαθείτε να δημιουργήσετε κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη;
- Ποια μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών σας επιτρέπουν να αντιληφθείτε την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική

συμπεριφορά σας; Τα εν λόγω σήματα διαφοροποιούνται από αυτά των Ελλήνων μαθητών και με ποιο τρόπο;

- Διαφοροποιείτε τη μη λεκτική συμπεριφορά σας, όταν απευθύνεστε στους αλλοδαπούς μαθητές σας; Σε ποιες περιπτώσεις (π.χ. μαθητές που διαμένουν λίγα χρόνια στην Ελλάδα, μαθητές που κατάγονται από συγκεκριμένες χώρες κ.λπ.); Πώς εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση;
- Στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζετε περισσότερο τους αλλοδαπούς ή τους Έλληνες μαθητές; Σε ποιες περιπτώσεις τους πλησιάζετε και πώς αντιδρούν οι πρώτοι; Ποια απόσταση θεωρείτε ότι είναι η ιδανική, προκειμένου να μη δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές γενικότερα και στους αλλοδαπούς μαθητές ειδικότερα;
- Σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των αλλοδαπών μαθητών, σε ποιες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς καταφεύγετε; Ακολουθείτε την ίδια τακτική και στην περίπτωση των Ελλήνων μαθητών ή όχι και γιατί;
- Εκδηλώνετε συχνότερα απτική συμπεριφορά προς τους αλλοδαπούς ή προς τους Έλληνες μαθητές και σε ποιες περιπτώσεις;
- Τι είδους απτική συμπεριφορά εκδηλώνετε προς τους αλλοδαπούς μαθητές και ποια είναι τα αποτελέσματά της σε αυτούς;
- Πιστεύετε ότι μπορείτε να αποκωδικοποιήσετε τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών σας, προκειμένου να ανταποκριθείτε επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα; Πόσο εύκολη είναι για εσάς η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών σας, ιδίως όταν αυτοί καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου, που έχουν ιδιαίτερη πολιτισμική σημασία; Πώς αντιδράτε σε αυτή την περίπτωση;
- Όταν απευθύνεστε σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά σας είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι; Επιδιώκετε κάποια διαφοροποίηση ή όχι και γιατί;
- Οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι – διαπιστώνετε ότι εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας; Αν

θεωρείτε ότι η μη λεκτική συμπεριφορά τους διαφοροποιείται, περιγράψτε τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση.

Στο ερώτημα «**Διαπιστώνετε ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι με τη μη λεκτική συμπεριφορά σας (έκφραση προσώπου, έκφραση βλέμματος, κινήσεις χεριών και σώματος, στάση σώματος, απόσταση, σιωπή, διακοπή και παύση της ροής του λόγου, ρυθμός, ένταση και ύψος της φωνής, απτική συμπεριφορά, εξωτερική εμφάνιση) προσπαθείτε να δημιουργήσετε κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη;**» δεκαέξι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 84%) απάντησαν ότι διαπιστώνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη.

Δεκατρείς από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά είναι γυναίκες (ποσοστό 81%) και τρεις άνδρες (ποσοστό 19%).

Πέντε ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 31%), επτά ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 44%) και τέσσερις είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 25%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση έχουν πέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31%), έως είκοσι χρόνια έχουν πέντε (ποσοστό 31%) και έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας έχουν έξι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38%).

Πέντε είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (ποσοστό 31%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01 (ποσοστό 6%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05 (ποσοστό 6%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ05 (ποσοστό 13%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06 (ποσοστό 6%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ07 (ποσοστό 13%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11 (ποσοστό 6%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ13 (ποσοστό 6%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15 (ποσοστό 6%) και ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ19 (ποσοστό 6%).

Εννέα στους δεκαέξι έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 56%). Πιο συγκεκριμένα, έξι από αυτούς έχουν Master, ένας έχει και δεύτερο πτυχίο και δύο έχουν Master και δεύτερο πτυχίο.

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: ένδεκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς (ποσοστό 69%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα ή έχουν εκπονήσει εργασίες σχετικές με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που μας έδωσαν συνέντευξη μία εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι δεν νομίζει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Η εν λόγω εκπαιδευτικός είναι άνω των 51 ετών, έχει 31 χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι κλάδου ΠΕ02, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Μία άλλη εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) από αυτούς που μας έδωσαν συνέντευξη απάντησε ότι δεν είναι σίγουρη ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Η εν λόγω εκπαιδευτικός ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει 17 χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι κλάδου ΠΕ02, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) από αυτούς που μας έδωσαν συνέντευξη απάντησε ότι άλλες φορές οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη και άλλες όχι. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός είναι άνω των 51 ετών, έχει 15 χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι κλάδου ΠΕ03, δεν έχει πρόσθετα πτυχία, δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά – έχει παρακολουθήσει μαθήματα και σεμινάρια και έχει εκπονήσει εργασία σχετική με τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Ειδικότερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι διαπιστώνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και

συνεργασίας στην τάξη, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: 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. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει πολύ από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά μας είπαν οι συνάδελφοι, ο εκπαιδευτικός που με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη βοηθά τους μαθητές του, ιδίως τους αλλοδαπούς και όσους από αυτούς δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, να κατανοήσουν δύσκολες ή καινούργιες έννοιες και γενικώς το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει έμφαση σε κάτι σημαντικό, να προκαλέσει το ενδιαφέρον, να έρθει πιο κοντά, να ενισχύσει και να επηρεάσει θετικά τους μαθητές, να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής:

- οι αλλοδαποί μαθητές ήταν σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού,
- οι εκπαιδευτικοί έδειχναν να αντιλαμβάνονται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους το ενδιαφέρον τους για το μάθημα,
- η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του,
- η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών.

Στο ερώτημα «Ποια μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών σας επιτρέπουν να αντιληφθείτε την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά σας; Τα εν λόγω σήματα διαφοροποιούνται από αυτά των

Ελλήνων μαθητών και με ποιο τρόπο;» δεκατρείς εκπαιδευτικοί (ποσοστό 68%) απάντησαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία των μαθητών του να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, δεν διαφοροποιούνται από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών.

Δώδεκα από τους εκπαιδευτικούς, που απάντησαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία των μαθητών του να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, δεν διαφοροποιούνται από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών, είναι γυναίκες (ποσοστό 92%) και ένας άνδρας (ποσοστό 8%).

Τέσσερις ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 31%), τέσσερις ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 31%) και πέντε είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 38%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση έχουν τέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31%), έως είκοσι χρόνια έχουν τρεις (ποσοστό 23%), έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας έχουν πέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38%) και άνω των τριάντα ετών έχει ένας (ποσοστό 8%).

Πέντε είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (ποσοστό 38%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01 (ποσοστό 8%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ05 (ποσοστό 15%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06 (ποσοστό 8%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ07 (ποσοστό 8%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11 (ποσοστό 8%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ13 (ποσοστό 8%) και ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ19 (ποσοστό 8%).

Επτά στους δεκατρείς έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 54%). Πιο συγκεκριμένα, πέντε από αυτούς έχουν Master, ένας έχει δεύτερο πτυχίο και ένας έχει Master και δεύτερο πτυχίο. Έξι στους δεκατρείς δεν έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 46%).

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: εννέα από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς

(ποσοστό 69%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα ή έχουν εκπονήσει εργασίες σχετικές με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Στο ίδιο ερώτημα («**Ποια μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών σας επιτρέπουν να αντιληφθείτε την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά σας; Τα εν λόγω σήματα διαφοροποιούνται από αυτά των Ελλήνων μαθητών και με ποιο τρόπο;**») πέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26%) απάντησαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία των μαθητών του να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, διαφοροποιούνται από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών.

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς, που απάντησαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία των μαθητών του να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, διαφοροποιούνται από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών, είναι γυναίκες (ποσοστό 60%) και δύο άνδρες (ποσοστό 40%).

Ένας ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 20%) και τέσσερις ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 80%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση έχει ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 20%), έως είκοσι χρόνια έχουν τρεις (ποσοστό 60%) και έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 20%).

Δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (ποσοστό 40%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05 (ποσοστό 20%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ07 (ποσοστό 20%) και ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15 (ποσοστό 20%).

Δύο στους πέντε έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 40%). Πιο συγκεκριμένα, ένας από αυτούς έχει Master και ένας έχει Master και δεύτερο πτυχίο. Τρεις στους πέντε δεν έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 60%).

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς (ποσοστό

40%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που μας έδωσαν συνέντευξη ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία των μαθητών του να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του άλλοτε διαφοροποιούνται και άλλοτε όχι από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών. Όπως μας είπε, μερικές φορές η μη λεκτική συμπεριφορά Ελλήνων και αλλοδαπών είναι παρόμοια, γιατί οι αλλοδαποί έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν. Άλλες φορές παρατηρεί ότι η μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων. Θεωρεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών είναι πιο έντονα από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών. Πρόσθεσε όμως ότι μπορεί να ισχύει και το αντίθετο. Εξαρτάται από την εθνικότητα. Για παράδειγμα, οι Αιγύπτιοι και οι Πακιστανοί θεωρεί ότι είναι πιο χαμηλών τόνων, σε σύγκριση με τους Έλληνες. Τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών που του επιτρέπουν να αντιληφθεί την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του είναι, σύμφωνα με τον εν λόγω εκπαιδευτικό, τα εξής: κινήσεις σώματος, που δηλώνουν ανησυχία, το γεγονός ότι οι μαθητές κινούνται στο θρανίο τους και το γεγονός ότι οι μαθητές στρέφουν το βλέμμα τους δεξιά και αριστερά.

Ο εν λόγω εκπαιδευτικός, η απάντηση του οποίου διαφοροποιήθηκε από των υπολοίπων, είναι άνω των 51 ετών, έχει δεκαπέντε χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03, δεν έχει πρόσθετα πτυχία, δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά – έχει παρακολουθήσει μαθήματα και σεμινάρια και έχει εκπονήσει εργασία σχετική με τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Ειδικότερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία των μαθητών του να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, δεν διαφοροποιούνται από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό

να αντιληφθεί την αδυναμία των μαθητών του να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, δεν διαφοροποιούνται από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών, είναι η πλειοψηφία. Δηλαδή, το 68% των εκπαιδευτικών έδωσε αυτή την απάντηση. 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. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει πολύ από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Τυχόν διαφορές δεν σχετίζονται, όπως ανέφεραν, κυρίως με την καταγωγή των μαθητών, αλλά γενικότερα με το υπόβαθρό τους. Ειδικότερα, όπως μας είπαν οι συνάδελφοι, αντιλαμβάνονται την αδυναμία των μαθητών τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού από τα εξής: από τις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τη στάση του σώματος των μαθητών, τη διάσπαση της προσοχής. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αδυναμία των μαθητών τους και από τα ακόλουθα: το απορημένο βλέμμα, το απεστραμμένο βλέμμα ή σε άλλες περιπτώσεις το έντονο βλέμμα, τους μορφασμούς, το γέλιο, ιδίως το αμήχανο γέλιο, το προσποιητό ενδιαφέρον, τις έντονες εκδηλώσεις (οι μαθητές «πετάγονται» – όπως σημείωσαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί – σηκώνουν το χέρι τους και φωνάζουν ότι δεν κατάλαβαν), σε κάποιες περιπτώσεις από την αδράνεια ή την αδιαφορία τους για το μάθημα (για παράδειγμα, μπορεί να μιλάνε με τον διπλανό τους έχοντας το σώμα τους στραμμένο προς αυτόν, μπορεί να γυρνάνε πίσω και να κάθονται σταυροπόδι). Επιπροσθέτως, τα μη λεκτικά σήματα των μαθητών που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία των μαθητών του να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του είναι: το επίμονο βλέμμα, τα γουρλωμένα μάτια, το ανοιχτό στόμα, το συνοφρύωμα, το ξύσιμο του κεφαλιού, το στράβωμα του στόματος ή το δάγκωμα των χειλιών. Δείγμα αδυναμίας κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από τους μαθητές είναι και η διακοπή της οπτικής επαφής, η χαλαρή στάση σώματος ή οι κινήσεις του σώματος και των χεριών που δείχνουν αμηχανία. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, όταν κάποιος μαθητής δεν καταλαβαίνει κάτι μπορεί να παίζει νευρικά με τα δάκτυλά του ή να «τρώει» τα νύχια του ή να κουνιέται στην καρέκλα

του. Κάποιες φορές ο μαθητής μπορεί να διακόψει τη ροή του λόγου του ή ο ρυθμός, η ένταση και το ύψος της φωνής του να φανερώνουν την προσπάθειά του τη δεδομένη στιγμή να κατανοήσει τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι τα προαναφερθέντα σήματα δεν διαφοροποιούνται – ή τουλάχιστον δεν διαφοροποιούνται αισθητά – από αυτά των Ελλήνων μαθητών. Ίσως – όπως σημείωσαν ορισμένοι – εκδηλώνονται με πιο έντονο τρόπο, όταν ο μαθητής προέρχεται από μία χώρα με εντελώς διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό μας, όπως για παράδειγμα το Πακιστάν. Επιπλέον, στα ελληνικά σχολεία φοιτούν και μαθητές που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή μαθητές που και οι δύο γονείς τους είναι αλλοδαποί ή μαθητές που διαμένουν λίγα χρόνια στη χώρα και άρα δεν έχουν εξοικειωθεί με τον ελληνικό πολιτισμό. Και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι δυνατόν να παρατηρήσουμε διαφοροποιήσεις. Και πάλι, αυτές οι κατηγορίες αλλοδαπών μαθητών εκφράζουν με πιο έντονο τρόπο την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όπως ανέφεραν συνάδελφοι εκπαιδευτικοί. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής:

- η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών,
- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους.

Τέλος, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία των μαθητών του να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, διαφοροποιούνται από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: το 26% των εκπαιδευτικών έδωσε αυτή την απάντηση. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών και ειδικά η προϋπηρεσία τους σε σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων, αλλά και η ειδικότερη ενασχόληση 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. Οι διαφορές μεταξύ

Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών οφείλονται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στην καταγωγή των δευτέρων. Ειδικότερα, όπως μας είπαν οι συνάδελφοι, τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών είναι ίσως πιο έντονα. Οι αλλοδαποί μαθητές ή δεν παρακολουθούν, οπότε είναι ανήσυχοι, πιο εκδηλωτικοί, κάνουν πιο έντονες, πιο πολλές κινήσεις – ιδίως οι Αλβανοί – ή έχουν απορημένο βλέμμα, φαίνονται προβληματισμένοι και είναι απολύτως ήσυχοι, κλείνονται στον εαυτό τους και κοιτούν χαμηλά, είναι πιο παθητικοί, ίσως από το φόβο ότι θα τους ειρωνευτούν για την αδυναμία τους να κατανοήσουν κάτι. Ορισμένοι μαθητές απέχουν από το μάθημα, είναι αρνητικοί. Από τη στάση του σώματός τους φαίνεται έντονα ότι βαριούνται ή δυσανασχετούν. Να προσθέσουμε παρενθετικά ότι μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι σε παρατήρηση που έκανε σε μία μαθήτρια από κάποια χώρα της Ανατολής η μαθήτρια αντέδρασε με γέλιο, που δήλωνε αμηχανία, όπως πληροφορήθηκε η εκπαιδευτικός στη συνέχεια. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψε ότι:

- η μη λεκτική συμπεριφορά ορισμένων αλλοδαπών μαθητών – ιδίως αν αυτοί είναι αδύνατοι μαθητές – διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου,
- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους.

Στο ερώτημα «**Διαφοροποιείτε τη μη λεκτική συμπεριφορά σας, όταν απευθύνεστε στους αλλοδαπούς μαθητές σας; Σε ποιες περιπτώσεις (π.χ. μαθητές που διαμένουν λίγα χρόνια στην Ελλάδα, μαθητές που κατάγονται από συγκεκριμένες χώρες κ.λπ.); Πώς εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση;**» δεκαπέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79%) απάντησαν ότι γενικώς δεν διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Δεκατρείς από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι γενικώς δεν διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους, είναι γυναίκες (ποσοστό 87%) και δύο άνδρες (ποσοστό 13%).

Τέσσερις ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 27%), επτά ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 47%) και τέσσερις είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 27%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση έχουν τέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 27%), έως είκοσι χρόνια έχουν έξι (ποσοστό 40%), έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας έχουν τέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 27%) και άνω των τριάντα ετών έχει ένας (ποσοστό 7%).

Έξι είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (ποσοστό 40%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03 (ποσοστό 7%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01 (ποσοστό 7%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05 (ποσοστό 7%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ05 (ποσοστό 13%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06 (ποσοστό 7%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ07 (ποσοστό 13%) και ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15 (ποσοστό 7%).

Επτά στους δεκαπέντε έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 47%). Πιο συγκεκριμένα, πέντε από αυτούς έχουν Master και δύο έχουν Master και δεύτερο πτυχίο. Οκτώ από τους δεκαπέντε δεν έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 53%).

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: οκτώ από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (ποσοστό 53%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα ή έχουν εκπονήσει εργασίες σχετικές με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Στο ίδιο ερώτημα («**Διαφοροποιείτε τη μη λεκτική συμπεριφορά σας, όταν απευθύνεστε στους αλλοδαπούς μαθητές σας; Σε ποιες περιπτώσεις (π.χ. μαθητές που διαμένουν λίγα χρόνια στην Ελλάδα, μαθητές που κατάγονται από συγκεκριμένες χώρες κ.λπ.); Πώς εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση;**») τέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21%) απάντησαν ότι διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Δύο από τους εκπαιδευτικούς, που απάντησαν ότι διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους, είναι γυναίκες (ποσοστό 50%) και δύο άνδρες (ποσοστό 50%).

Ένας ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 25%), ένας ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 25%) και δύο είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 50%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση έχει ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 25%), έως είκοσι χρόνια έχει ένας (ποσοστό 25%) και έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας έχουν δύο εκπαιδευτικοί (ποσοστό 50%).

Ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11, ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ13 και ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ19.

Δύο στους τέσσερις έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 50%). Πιο συγκεκριμένα, ένας από αυτούς έχει Master και ένας έχει δεύτερο πτυχίο.

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε ότι και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Ειδικότερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι δεν διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι δεν διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους, είναι η πλειοψηφία. Πιο συγκεκριμένα, το 79% των εκπαιδευτικών έδωσε αυτή την απάντηση. 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 και να ανταποκρίνονται επιτυχώς στα λεκτικά και μη λεκτικά τους σήματα. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, οπότε δεν υπάρχει ιδιαίτερος λόγος, όπως ανέφεραν και οι συνάδελφοι, να διαφοροποιεί ο εκπαιδευτικός τη μη λεκτική συμπεριφορά του. Οι συνάδελφοι, όπως μας είπαν, γενικώς δεν

διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους, γιατί – μεταξύ άλλων – μπορεί να θεωρηθεί ότι ο εκπαιδευτικός κάνει διακρίσεις. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, λόγω υπόβαθρου. Βεβαίως, αν κάποιος μαθητής δεν καταλαβαίνει καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή είναι πολύ λίγα χρόνια στην Ελλάδα, τότε ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά του. Η τυχόν διαφοροποίηση γίνεται για το καλό του μαθητή. Εκδηλώνεται δε με τους εξής τρόπους: ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει κινήσεις ή μορφασμούς επεξηγηματικού χαρακτήρα, να κάνει πιο έντονες, πιο παραστατικές κινήσεις, να διαφοροποιήσει την ένταση της φωνής, να μιλά πιο αργά. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει κάποιες κινήσεις, να πλησιάσει ή να αγγίξει τον μαθητή, για να τον ενθαρρύνει, να τον ενισχύσει. Να σημειώσουμε παρενθετικά ότι μία εκπαιδευτικός μάς είπε ότι ενώ γενικώς δεν διαφοροποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά της, όταν απευθύνεται στους αλλοδαπούς μαθητές της, μερικές φορές είναι ίσως πιο επιθετική με κάποιους μαθητές Ρομά, η συμπεριφορά των οποίων είναι αγενής. Όπως λοιπόν μας είπαν οι εκπαιδευτικοί, γενικώς δεν διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους. Διαφοροποιούν τη λεκτική συμπεριφορά τους προσπαθώντας να γίνουν κατανοητοί. Αν διαπιστώσουν ότι κάποιος μαθητής είναι πιο αδύνατος, για οποιονδήποτε λόγο, προκειμένου να γίνουν κατανοητοί και να τον προδιαθέσουν θετικά, κάνουν πιο παραστατικές, αλλά ήρεμες κινήσεις. Επίσης, με την έκφραση του προσώπου, την έκφραση του βλέμματος, τη στάση του σώματος, το ρυθμό, την ένταση και το ύψος της φωνής προσπαθούν να δημιουργήσουν κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Όταν εξηγούν κάτι σε έναν μαθητή που δυσκολεύεται, μπορεί να τον πλησιάσουν, αλλά όχι τόσο ώστε να αισθανθεί άβολα. Γενικώς, η μη λεκτική συμπεριφορά τους φροντίζουν να φανερώσει φιλική διάθεση. Αυτή η διαφοροποίηση εκδηλώνεται από πλευράς των εκπαιδευτικών κάθε φορά που κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία για οποιονδήποτε λόγο. Τοιουτοτρόπως, η συμπεριφορά του διδάσκοντος δεν εκλαμβάνεται από τους υπόλοιπους μαθητές ως κάποιου είδους διάκριση υπέρ κάποιου συγκεκριμένου ατόμου. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής:

- οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού,
- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους,
- η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του,
- η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων κυρίως αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

Τέλος, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: το 21% των εκπαιδευτικών έδωσε αυτή την απάντηση. 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 και να ανταποκρίνονται επιτυχώς στα λεκτικά και μη λεκτικά τους σήματα. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους, όταν αυτοί έχουν έρθει προσφάτως από τη χώρα καταγωγής τους στην Ελλάδα, διαμένουν λίγα χρόνια στην Ελλάδα, κατάγονται από συγκεκριμένες χώρες, που ο πολιτισμός τους διαφέρει πολύ από τον δικό μας – αναφέρθηκε χαρακτηριστικά η Ινδία και το Πακιστάν – ή κατάγονται από υποανάπτυκτες χώρες και αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί με τη μη λεκτική συμπεριφορά τους ενισχύουν τους μαθητές αυτούς. Οι συνάδελφοι επιβραβεύουν, αμείβουν και ενισχύουν τους μαθητές με ένα φιλικό χτύπημα στην πλάτη, με ένα βλέμμα, με διάφορες κινήσεις και πλησιάζοντάς τους. Όπως αναφέρθηκε, και οι ίδιοι οι μαθητές επιζητούν την επιβράβευση, για να μην αισθάνονται ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Κάνουν κινήσεις ή μορφασμούς επεξηγηματικού χαρακτήρα, πιο έντονες κινήσεις, διαφοροποιούν την ένταση και το

ύψος της φωνής τους, εναλλάσσουν το ρυθμό της φωνής τους, προκειμένου να κάνουν αποτελεσματικότερη την επικοινωνία με τους μαθητές τους. Παρενθετικά να αναφέρουμε ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διαφοροποιούν και τη λεκτική συμπεριφορά τους. Δηλαδή, μπορεί για παράδειγμα να χρησιμοποιήσουν ξένες λέξεις, προκειμένου να γίνουν κατανοητοί. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψε ότι:

- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους,
- η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του,
- παρόλο που η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων, η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων κυρίως αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου,
- οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και αντιλαμβάνονται ότι με αυτή ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη.

Στο ερώτημα «**Στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζετε περισσότερο τους αλλοδαπούς ή τους Έλληνες μαθητές; Σε ποιες περιπτώσεις τους πλησιάζετε και πώς αντιδρούν οι πρώτοι; Ποια απόσταση θεωρείτε ότι είναι η ιδανική, προκειμένου να μη δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές γενικότερα και στους αλλοδαπούς μαθητές ειδικότερα;**» δεκαοκτώ εκπαιδευτικοί (ποσοστό 95%) απάντησαν ότι στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζουν εξίσου τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές.

Δεκατέσσερις από τους εκπαιδευτικούς, που απάντησαν ότι στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζουν εξίσου τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές, είναι γυναίκες (ποσοστό 78%) και τέσσερις άνδρες (ποσοστό 22%).

Πέντε ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 28%), επτά ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 39%) και έξι είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 33%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση έχουν πέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 28%), έως είκοσι χρόνια έχουν έξι (ποσοστό 33%), έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας έχουν έξι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33%) και άνω των τριάντα ετών έχει ένας (ποσοστό 6%).

Έξι είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (ποσοστό 33%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03 (ποσοστό 6%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01 (ποσοστό 6%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05 (ποσοστό 6%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ05 (ποσοστό 11%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06 (ποσοστό 6%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ07 (ποσοστό 11%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11 (ποσοστό 6%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ13 (ποσοστό 6%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15 (ποσοστό 6%) και ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ19 (ποσοστό 6%).

Εννέα στους δεκαοκτώ έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 50%). Πιο συγκεκριμένα, έξι από αυτούς έχουν Master, ένας έχει δεύτερο πτυχίο και δύο έχουν Master και δεύτερο πτυχίο.

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: δώδεκα από τους δεκαοκτώ εκπαιδευτικούς (ποσοστό 67%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα ή έχουν εκπονήσει εργασίες σχετικές με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που μας έδωσαν συνέντευξη μία εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζει περισσότερο τους Έλληνες μαθητές. Ανέφερε ότι όταν πλησιάζει τους αλλοδαπούς μαθητές αυτοί τραβιούνται πίσω – όπως χαρακτηριστικά είπε. Σημείωσε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι λίγο πιο διστακτικοί, σε σύγκριση με τους Έλληνες. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η ιδανική απόσταση, προκειμένου να μη δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, είναι τα πενήντα εκατοστά περίπου.

Η εν λόγω εκπαιδευτικός, η απάντηση της οποίας διαφοροποιήθηκε από των υπολοίπων, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει 17 χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι κλάδου ΠΕ02, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Ειδικότερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζουν εξίσου τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζουν εξίσου τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές, είναι η πλειοψηφία. Δηλαδή, το 95% των εκπαιδευτικών έδωσε αυτή την απάντηση. 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. Οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να δημιουργήσουν κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει πολύ από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Γενικώς, η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όπως σημείωσαν οι ίδιοι, επηρεάζεται από τον χαρακτήρα των μαθητών και όχι από την καταγωγή τους. Όπως μας είπαν οι εκπαιδευτικοί, πλησιάζουν τους μαθητές τους, όταν αυτοί φαίνονται αφηρημένοι ή όταν έχει διασπαστεί η προσοχή τους, προκειμένου να τους επαναφέρουν στην τάξη χωρίς να χρειαστεί να διακόψουν τη ροή του μαθήματος. Επίσης, πλησιάζουν τους μαθητές, όταν θέλουν να επιστήσουν την προσοχή τους σε κάτι, όταν θέλουν να δουν το τετράδιό τους ή το βιβλίο τους ή να τους δείξουν κάτι στο βιβλίο ή στο τετράδιό τους, να τους κάνουν να ηρεμήσουν – αν είναι ανήσυχοι – χωρίς να διακόψουν τη ροή του μαθήματος και όταν θέλουν να τους εξηγήσουν κάτι. Οι μαθητές – αλλοδαποί και μη – αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο. Επανερχονται στην τάξη, αν ήταν αφηρημένοι ή ανήσυχοι. Αντιλαμβάνονται το λόγο για τον οποίο τους πλησίασε ο εκπαιδευτικός και ανταποκρίνονται θετικά. Επίσης, αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πλησιάζουν περισσότερο τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή τους μαθητές που δυσκολεύονται στο μάθημα για οποιονδήποτε λόγο ή όταν χρειάζεται για κάποιο λόγο να απευθυνθούν προσωπικά σε κάποιον, όταν βλέπουν ότι κάποιος μαθητής

κάθεται απομονωμένος ή όταν θέλουν να ενισχύσουν έναν μαθητή και ανεξαρτήτως καταγωγής. Οι μαθητές και πάλι – αλλοδαποί και μη – αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο, θετικά. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που οι μαθητές αισθάνονται άβολα. Όπως αναφέρθηκε, ορισμένες φορές οι αλλοδαποί μαθητές αντιδρούν πιο θετικά από τους Έλληνες. Όταν ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τους μαθητές, προσπαθώντας να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη, οι μαθητές αντιδρούν θετικά και ιδίως όταν αντιλαμβάνονται ότι ο διδάσκων δεν κάνει διακρίσεις. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ιδανική απόσταση, προκειμένου να μη δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές και παρεξηγήσεις, είναι τα πενήντα εκατοστά περίπου. Καλό είναι να υπάρχει μία απόσταση – οι συνάδελφοι ανέφεραν ότι προκειμένου να μην παραβιάζουν την «προσωπική ζώνη» των μαθητών αποφεύγουν να ακουμπούν στο θρανίο τους ή κάνουν από καθ' έδρας μάθημα, παρόλο που γνωρίζουν ότι αυτό δεν είναι ό,τι καλύτερο, για να έχουν καλύτερη εποπτεία της τάξης. Ωστόσο, ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι κοντά του ψυχικά και ουσιαστικά και ότι τον στηρίζει, κάτι που επιζητούν και οι μαθητές. Μια λογική απόσταση αφήνει χώρο στον μαθητή, αλλά ταυτοχρόνως επιτρέπει την άμεση επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας στην τάξη με ένα βλέμμα ή με ένα νεύμα. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής:

- οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και πιο συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δείξει τη διάθεσή του για συνεργασία, ακόμα και στις περιπτώσεις που παραβιάζει την «προσωπική ζώνη» των μαθητών του,
- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους,
- η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του,

- η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών.

Στο ερώτημα «**Σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των αλλοδαπών μαθητών, σε ποιες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς καταφεύγετε; Ακολουθείτε την ίδια τακτική και στην περίπτωση των Ελλήνων μαθητών ή όχι και γιατί;**» και οι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 100%) 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.

Δεκαπέντε από τους εκπαιδευτικούς, που 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, είναι γυναίκες (ποσοστό 58%) και τέσσερις άνδρες (ποσοστό 42%).

Πέντε ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 28%), οκτώ ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 39%) και έξι είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 33%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας έχουν πέντε εκπαιδευτικοί (το 26% των εκπαιδευτικών), έως είκοσι χρόνια υπηρεσίας έχουν επτά (το 37% των εκπαιδευτικών), έως τριάντα χρόνια έξι (το 32% των εκπαιδευτικών) και άνω των τριάντα ετών υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός (το 5% των εκπαιδευτικών).

Επτά είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (Φιλολογοί), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03 (Μαθηματικός), μία είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01 (Φυσικός), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05 (Γεωλόγος), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ05 (Γαλλικής Φιλολογίας), μία είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06 (Αγγλικής Φιλολογίας), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ07 (Γερμανικής Φιλολογίας), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής – η εκπαιδευτικός διδάσκει το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας ως μάθημα δεύτερης

ανάθεσης), μία εκπαιδευτικός είναι κλάδου ΠΕ13 (Νομικών και Πολιτικών Επιστημών), μία είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15 (Οικιακής Οικονομίας) και ένας εκπαιδευτικός είναι κλάδου ΠΕ19 (Πληροφορικής). Δηλαδή, το 37% των εκπαιδευτικών είναι Φιλολόγοι, το 11% είναι κλάδου ΠΕ05, 11% των εκπαιδευτικών είναι κλάδου ΠΕ07. Το ποσοστό των υπόλοιπων ειδικοτήτων είναι από 5%.

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς έχουν και δεύτερο πτυχίο (ποσοστό 27% των εκπαιδευτικών). Πιο συγκεκριμένα, μία από τους εκπαιδευτικούς – κλάδου ΠΕ15 – έχει και πτυχίο Φιλολογίας. Η δεύτερη εκπαιδευτικός – κλάδου ΠΕ05 – έχει και πτυχίο Μουσικής. Ο τρίτος εκπαιδευτικός – κλάδου ΠΕ19 – έχει και πτυχίο Μαθηματικών. Οκτώ από τους εκπαιδευτικούς έχουν Master (ποσοστό 73% των εκπαιδευτικών).

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: δέκα από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 63%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και έξι από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 38%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα ή έχουν εκπονήσει εργασίες σχετικές με τη μη λεκτική συμπεριφορά.

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 και να ανταποκρίνονται στα μη λεκτικά τους σήματα. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει πολύ από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Όπως μας είπαν οι εκπαιδευτικοί, σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των μαθητών – Ελλήνων και αλλοδαπών – προσπαθούν να τους επαναφέρουν στην τάξη κοιτάζοντάς τους με αυστηρό βλέμμα ή και κάνοντας μία παύση, σηκώνοντας τα φρύδια, με την έκφραση του προσώπου, με νεύματα, προφέροντας το όνομά τους με αυστηρό ύφος, κάνοντας μία κίνηση – κάποιες φορές εν είδει χαιρετισμού – με την οποία ο εκπαιδευτικός προειδοποιεί τους μαθητές ότι

τους βλέπει ή και ότι μπορεί να υπάρξουν επιπτώσεις, κάνοντας κάποια κίνηση των χεριών που τους καλεί να παύσουν την απρεπή συμπεριφορά τους, διακόπτουν τη ροή τους λόγου τους κοιτάζοντάς τους έντονα στα μάτια, τους πλησιάζουν ή και τους αγγίζουν στον ώμο ή στο χέρι, χτυπούν το χέρι τους, ένα βιβλίο ή ένα μολύβι στην έδρα ή σε κάποιο θρανίο, χτυπούν τα χέρια τους ή τα δάχτυλά τους, κάνουν έντονες κινήσεις ή, σπανιότερα, πιάνουν τους μαθητές από τον ώμο ή από το χέρι. Ειδικότερα, και σε περιπτώσεις ελλειμματικής προσοχής, διαφοροποιούν την ένταση της φωνής τους, υψώνουν τον τόνο της φωνής τους ή κάνουν παύσεις, προκειμένου να τραβήξουν την προσοχή των μαθητών. Όπως ανέφεραν οι συνάδελφοι, τα μη λεκτικά σήματα συνοδεύονται συχνά και από το λόγο. Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά στις περιπτώσεις απειθαρχίας, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επαναφέρουν τους μαθητές στην τάξη κοιτάζοντάς τους με αυστηρό βλέμμα ή χτυπώντας το χέρι τους ή το βιβλίο που κρατούν στη έδρα ή κάνοντας μια κίνηση εν είδει χαιρετισμού, προκειμένου να τους τραβήξουν την προσοχή. Όταν είναι εκνευρισμένοι, αποφεύγουν να πλησιάζουν ή να αγγίζουν τους μαθητές τους. Άλλες φορές σταματούν να μιλούν, για να καταλάβει ο μαθητής που απειθαρχεί ότι κάτι συμβαίνει ή υψώνουν τον τόνο της φωνής τους τονίζοντας αυτό που έλεγαν κατά την παράδοση. Επίσης, μπορεί να φωνάξουν τον μαθητή με το όνομά του και να του ζητήσουν να επανέλθει στην τάξη. Όσον αφορά στις περιπτώσεις ελλειμματικής προσοχής, πλησιάζουν τον μαθητή και του ζητούν χαμηλόφωνα να προσέξει στο μάθημα, του κάνουν ένα νεύμα ή τον κοιτάζουν έντονα και κάνουν μια κίνηση, προκειμένου να καταλάβει ο μαθητής ότι έγινε αντιληπτό ότι διασπάστηκε η προσοχή του, διακόπτουν τη ροή του λόγου τους, υψώνουν τον τόνο της φωνής τους ή ακουμπούν με το δάκτυλό τους το χέρι του μαθητή, τον ώμο ή την πλάτη του. Όσον αφορά σε όλα τα παραπάνω, μπορούν να εκδηλωθούν μεμονωμένα ή σε συνδυασμό. Ακολουθούν την ίδια τακτική και στην περίπτωση των Ελλήνων και στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών, γιατί θεωρούν ότι η συμπεριφορά τους δεν φέρνει σε δύσκολη θέση κανέναν, εφόσον δεν έχει προσβλητικό χαρακτήρα, αλλά έχει σκοπό την απρόσκοπτη διεξαγωγή του μαθήματος και οι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει ότι έχει αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής:

- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, μπορούν να αντιληφθούν από τη μη λεκτική συμπεριφορά των εν λόγω μαθητών το ενδιαφέρον τους για το μάθημα,
- η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών,
- οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Στα ερωτήματα «**Εκδηλώνετε συχνότερα απτική συμπεριφορά προς τους αλλοδαπούς ή προς τους Έλληνες μαθητές και σε ποιες περιπτώσεις;**», «**Τι είδους απτική συμπεριφορά εκδηλώνετε προς τους αλλοδαπούς μαθητές και ποια είναι τα αποτελέσματά της σε αυτούς;**» δεκαέξι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 84%) απάντησαν ότι η συμπεριφορά τους είναι ίδια προς όλους τους μαθητές – Έλληνες και αλλοδαπούς.

Δεκατρείς από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι η συμπεριφορά τους είναι ίδια προς όλους τους μαθητές – Έλληνες και αλλοδαπούς – είναι γυναίκες (ποσοστό 81%) και τρεις άνδρες (ποσοστό 19%).

Τέσσερις ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 25%), επτά ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 44%) και πέντε είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 31%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση έχουν τρεις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 19%), έως είκοσι χρόνια έχουν έξι (ποσοστό 38%), έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας έχουν έξι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38%) και άνω των τριάντα ετών έχει ένας (ποσοστό 6%).

Έξι είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (ποσοστό 38%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05 (ποσοστό 6%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ05 (ποσοστό 13%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06 (ποσοστό 6%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ07 (ποσοστό 13%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11 (ποσοστό 6%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ13 (ποσοστό 6%), ένας είναι

εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15 (ποσοστό 6%) και ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ19 (ποσοστό 6%).

Οκτώ στους δεκαέξι έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 50%). Πιο συγκεκριμένα, πέντε από αυτούς έχουν Master, ένας έχει δεύτερο πτυχίο και δύο έχουν Master και δεύτερο πτυχίο.

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: δέκα από τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς (ποσοστό 63%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα ή έχουν εκπονήσει εργασίες σχετικές με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Στα ίδια ερωτήματα («**Εκδηλώνετε συχνότερα απτική συμπεριφορά προς τους αλλοδαπούς ή προς τους Έλληνες μαθητές και σε ποιες περιπτώσεις;**», «**Τι είδους απτική συμπεριφορά εκδηλώνετε προς τους αλλοδαπούς μαθητές και ποια είναι τα αποτελέσματά της σε αυτούς;**») δύο εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11%) απάντησαν ότι ποτέ δεν εκδηλώνουν απτική συμπεριφορά προς τους μαθητές τους.

Από τους εκπαιδευτικούς, που απάντησαν ότι ποτέ δεν εκδηλώνουν απτική συμπεριφορά προς τους μαθητές τους, ο πρώτος είναι άνδρας και η δεύτερη γυναίκα. Ο πρώτος είναι άνω των 51 ετών, έχει δεκαπέντε χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03, δεν έχει πρόσθετα πτυχία, δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει ασχοληθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά – έχει παρακολουθήσει μαθήματα και σεμινάρια και έχει εκπονήσει εργασία σχετική με τη μη λεκτική συμπεριφορά. Η δεύτερη ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, έχει πέντε χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01, έχει Master, δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, που μας είπαν ότι δεν εκδηλώνουν ποτέ απτική συμπεριφορά προς τους μαθητές τους, σημείωσαν ότι αποφεύγουν την απτική επαφή με τους μαθητές, ακόμη και ως μέσο επιβράβευσης, ακόμη και όταν τα ίδια τα παιδιά αγγίζουν τον εκπαιδευτικό. Ενισχύουν, επιβραβεύουν και βοηθούν τους μαθητές τους με τη λεκτική συμπεριφορά τους ή με το βλέμμα, τις κινήσεις τους ή πλησιάζοντάς τους.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που μας έδωσαν συνέντευξη μία εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι εκδηλώνει συχνότερα απτική συμπεριφορά προς τους Έλληνες μαθητές, όταν χρειάζονται κάποια βοήθεια και όταν θέλει να τους επιβραβεύσει. Επιβραβεύει τους μαθητές της με ένα χτύπημα στην πλάτη ή τους ενισχύει με ένα άγγιγμα δείχνοντάς τους ότι κατανοεί το πρόβλημα που έχουν ή τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Οι μαθητές αντιδρούν θετικά.

Η εν λόγω εκπαιδευτικός ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, έχει δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση, είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02, δεν έχει πρόσθετα πτυχία και δεν έχει ασχοληθεί με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Ειδικότερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι η συμπεριφορά τους είναι ίδια προς όλους τους μαθητές – Έλληνες και αλλοδαπούς – έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η συμπεριφορά τους είναι ίδια προς όλους τους μαθητές – Έλληνες και αλλοδαπούς – είναι η πλειοψηφία. Δηλαδή, το 84% των εκπαιδευτικών έδωσε αυτή την απάντηση. 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. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει πολύ από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Όπως μας είπαν οι εκπαιδευτικοί, η συμπεριφορά τους είναι ίδια προς όλους τους μαθητές – Έλληνες και αλλοδαπούς. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζεται κυρίως από το χαρακτήρα του μαθητή, από τη συμπεριφορά του ή από το μαθησιακό του επίπεδο και όχι τόσο από την καταγωγή του. Γενικώς, αποφεύγουν να εκδηλώνουν συχνά απτική συμπεριφορά, να είναι διαχυτικοί με τους μαθητές – τουλάχιστον όχι μέσα στην τάξη – διότι θεωρούν ότι μπορεί να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις, κυρίως σε περίπτωση επίπληξης. Ειδικότερα όσον αφορά στους αλλοδαπούς μαθητές, είναι ίσως πιο προσεκτικοί – όπως ανέφεραν – επειδή σε κάποιους πολιτισμούς η απτική συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή ή επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκείς γνώσεις, όσον αφορά σε

ορισμένους πολιτισμούς. Για παράδειγμα, αποφεύγουν – όπως σημείωσαν – την απτική επαφή με τους Μουσουλμάνους μαθητές τους, με μαθητές Ρομά ή μαθητές από το Πακιστάν και την Ινδία. Επίσης, αποφεύγουν να εκδηλώνουν απτική συμπεριφορά, όταν είναι εκνευρισμένοι. Μπορεί να αγγίζουν το χέρι, την πλάτη ή τον ώμο ενός μαθητή, αν διαπιστώσουν ότι αυτός είναι αφηρημένος ή αν θέλουν να επιστήσουν την προσοχή του σε κάτι. Αυτό το άγγιγμα όμως είναι τόσο απαλό, ώστε να μην αισθανθεί δυσάρεστα ο μαθητής. Με αυτή την ελαφρά επαφή επιτυγχάνουν το στόχο τους, δηλαδή να επαναφέρουν τον μαθητή στην τάξη ή να του επιστήσουν την προσοχή σε αυτό που επιθυμούν, χωρίς να του δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα. Οι μαθητές αντιδρούν θετικά, δεν αποτραβιούνται και δεν δυσανασχετούν. Δηλαδή, δεν φαίνεται να τους ενοχλεί το άγγιγμα του εκπαιδευτικού και αποκαθίσταται η επικοινωνία με τον μαθητή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μάς είπαν ότι εκδηλώνουν απτική συμπεριφορά, όταν δεν γίνεται διαφορετικά. Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής είναι τόσο απορροφημένος από τις σκέψεις του που δεν αντιλαμβάνεται τα άλλα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού – στα οποία οι συνάδελφοι προτιμούν να καταφεύγουν σε κάθε περίπτωση – όπως το έντονο βλέμμα του, τη διακοπή της ροής του λόγου του, το πλησίασμα, τα νεύματα ή τις κινήσεις του, το ότι ύψωσε τον τόνο της φωνής του, προκειμένου να τον προσέξει ο μαθητής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν απτική συμπεριφορά, όταν οι μαθητές απειθαρχούν, προκειμένου να τους επαναφέρουν στην τάξη ή όταν θέλουν να προλάβουν την εκδήλωση μη επιθυμητής συμπεριφοράς. Τους αγγίζουν στον ώμο ή στο χέρι, όταν αφαιρούνται, όταν δεν προσέχουν στο μάθημα και οι μαθητές επανέρχονται και συγκεντρώνονται. Επιπροσθέτως, εκδηλώνεται απτική συμπεριφορά, όταν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να επιβραβεύσουν έναν μαθητή. Τον αγγίζουν στην πλάτη, στον ώμο ή στο χέρι, του πιάνουν το χέρι, τον χτυπούν στην πλάτη ή τον ώμο, κάνουν μία χειραψία, σπανιότερα τον χαϊδεύουν στα μαλλιά ή στο χέρι ή τον αγκαλιάζουν, για να τον επιβραβεύσουν και να τον ενισχύσουν, για να τον ενθαρρύνουν. Οι μαθητές δέχονται ευχάριστα αυτή την κίνηση του εκπαιδευτικού. Αυτή η κίνηση έχει θετική επίδραση σε αυτούς. Κυρίως ενισχύονται οι αλλοδαποί μαθητές. Προτιμούν όμως οι εκπαιδευτικοί τη λεκτική επιβράβευση ή και άλλες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής:

- οι εκπαιδευτικοί δεν εκδηλώνουν συχνά απτική συμπεριφορά προς τους μαθητές τους. Όταν εκδηλώνουν απτική συμπεριφορά προς τους αλλοδαπούς μαθητές, αυτή δεν εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα,
- οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού,
- οι εκπαιδευτικοί είναι γενικώς σε θέση να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους,
- η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του,
- η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών.

Στο ερώτημα **«Πιστεύετε ότι μπορείτε να αποκωδικοποιήσετε τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών σας, προκειμένου να ανταποκριθείτε επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα; Πόσο εύκολη είναι για εσάς η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών σας, ιδίως όταν αυτοί καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου, που έχουν ιδιαίτερη πολιτισμική σημασία; Πώς αντιδράτε σε αυτή την περίπτωση;»** και οι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 100%) απάντησαν ότι γενικώς μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα.

Δεκαπέντε από τους εκπαιδευτικούς, που απάντησαν ότι γενικώς μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τη μη συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα, είναι γυναίκες (ποσοστό 58%) και τέσσερις άνδρες (ποσοστό 42%).

Πέντε ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 28%), οκτώ ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 39%) και έξι είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 33%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας έχουν πέντε εκπαιδευτικοί (το 26% των εκπαιδευτικών), έως είκοσι χρόνια υπηρεσίας έχουν επτά (το 37% των εκπαιδευτικών), έως τριάντα χρόνια έξι (το 32% των εκπαιδευτικών) και άνω των τριάντα ετών υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός (το 5% των εκπαιδευτικών).

Επτά είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (Φιλολογοί), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03 (Μαθηματικός), μία είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01 (Φυσικός), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05 (Γεωλόγος), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ05 (Γαλλικής Φιλολογίας), μία είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06 (Αγγλικής Φιλολογίας), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ07 (Γερμανικής Φιλολογίας), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής – η εκπαιδευτικός διδάσκει το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας ως δεύτερης ανάθεσης), μία εκπαιδευτικός είναι κλάδου ΠΕ13 (Νομικών και Πολιτικών Επιστημών), μία είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15 (Οικιακής Οικονομίας) και ένας εκπαιδευτικός είναι κλάδου ΠΕ19 (Πληροφορικής). Δηλαδή, το 37% των εκπαιδευτικών είναι Φιλολογοί, το 11% είναι κλάδου ΠΕ05, 11% των εκπαιδευτικών είναι κλάδου ΠΕ07. Το ποσοστό των υπόλοιπων ειδικοτήτων είναι από 5%.

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς έχουν και δεύτερο πτυχίο (ποσοστό 27% των εκπαιδευτικών). Πιο συγκεκριμένα, μία από τους εκπαιδευτικούς – κλάδου ΠΕ15 – έχει και πτυχίο Φιλολογίας. Η δεύτερη εκπαιδευτικός – κλάδου ΠΕ05 – έχει και πτυχίο Μουσικής. Ο τρίτος εκπαιδευτικός – κλάδου ΠΕ19 – έχει και πτυχίο Μαθηματικών. Οκτώ από τους εκπαιδευτικούς έχουν Master (ποσοστό 73% των εκπαιδευτικών).

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: δέκα από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 63%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και έξι από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 38%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα ή έχουν εκπονήσει εργασίες σχετικές με τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν 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 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. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει πολύ από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί στην προαναφερθείσα ερώτηση απάντησαν ότι πιστεύουν ότι μπορούν να αποκωδικοποιήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους. Βεβαίως, σημαντικοί είναι και οι εξής παράγοντες: ο χαρακτήρας του μαθητή και η χώρα καταγωγής του. Η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι δύσκολη, όταν οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς με πολιτισμική σημασία, κάτι που σπανίως συμβαίνει – τουλάχιστον 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 από την πλευρά τους, ζητούν από τους μαθητές να εξηγήσουν γιατί αντέδρασαν με το συγκεκριμένο τρόπο, τι δηλώνει η κίνηση ή μορφασμός που έκαναν και αναζητούν τρόπους, προκειμένου να συνεχιστεί απρόσκοπτα η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών. Υπάρχουν και περιπτώσεις που μια διακοπή του μαθήματος – για το λόγο που προαναφέρθηκε – είναι δυνατόν να προκαλέσει αμηχανία ή αναστάτωση, οπότε αποφεύγεται ή θεωρείται προτιμότερη η συζήτηση εκτός τάξης. Βεβαίως, αν το μάθημα είναι σχετικό, δεν υπάρχει λόγος αυτή η συζήτηση να μη γίνει μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αντιδράσουν έντονα, προκειμένου να μη διακοπεί η επικοινωνία τους με τους μαθητές. Με τη μη λεκτική συμπεριφορά τους δείχνουν ότι σέβονται τους μαθητές και τη διαφορετικότητά τους. Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν αμήχανα και ενστικτωδώς ή προσπαθούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Σπανίως δε μπορεί αυτή η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αποκωδικοποιήσουν ορισμένα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών

μαθητών να τους προκαλέσει εκνευρισμό. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές ενδεχομένως να καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς που έχουν πολιτισμική σημασία, όταν έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή και επικοινωνία με ομοεθνείς τους, για παράδειγμα στη διάρκεια των διαλειμμάτων. Όπως μας είπαν, στη διάρκεια του μαθήματος οι αλλοδαποί επικοινωνούν μεταξύ τους κυρίως με το βλέμμα, μπορεί να είναι πιο επιφυλακτικοί από τους Έλληνες ή μπορεί να έχουν πιο έντονη μη λεκτική συμπεριφορά – ιδίως οι Ρομά. Η μη λεκτική συμπεριφορά των τελευταίων είναι ίσως πιο δύσκολο να αποκωδικοποιηθεί, όπως επίσης και η μη λεκτική συμπεριφορά μαθητών από χώρες, των οποίων ο πολιτισμός διαφέρει σημαντικά από το δικό μας ή από τον πολιτισμό των χωρών της Δύσης. Αναφέρθηκε – για παράδειγμα – η Κίνα, η Ινδία, το Πακιστάν. Επίσης, σημειώθηκε ότι έχει διαπιστωθεί ότι μαθητές από το Πακιστάν είναι ελάχιστα εκδηλωτικοί. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής:

- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους,
- οι αλλοδαποί μαθητές σπανίως καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο,
- η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στηρίζει την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του,
- η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών.

Στο ερώτημα «Όταν απευθύνεστε σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά σας είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι; Επιδιώκεται κάποια διαφοροποίηση ή όχι και γιατί;» δεκαπέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79%) απάντησαν ότι όταν απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι.

Δώδεκα από τους εκπαιδευτικούς, που απάντησαν ότι όταν απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι, είναι γυναίκες (ποσοστό 80%) και τρεις άνδρες (ποσοστό 20%).

Τέσσερις ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 27%), έξι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 40%) και πέντε είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 33%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση έχουν πέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33%), έως είκοσι χρόνια έχουν τέσσερις (ποσοστό 27%), έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας έχουν πέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33%) και άνω των τριάντα ετών έχει ένας (ποσοστό 7%).

Πέντε είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (ποσοστό 33%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03 (ποσοστό 7%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01 (ποσοστό 7%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05 (ποσοστό 7%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ05 (ποσοστό 13%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06 (ποσοστό 7%), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ07 (ποσοστό 13%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11 (ποσοστό 7%) και ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ13 (ποσοστό 7%).

Οι έξι από τους δεκαπέντε έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 40%). Πιο συγκεκριμένα, πέντε από αυτούς έχουν Master και ένας έχει Master και δεύτερο πτυχίο. Οι εννέα από τους δεκαπέντε δεν έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 60%).

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: δέκα από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (ποσοστό 67%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα ή έχουν εκπονήσει εργασίες σχετικές με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Στο ίδιο ερώτημα («Όταν απευθύνεστε σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά σας είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι; Επιδιώκεται κάποια διαφοροποίηση ή όχι και γιατί;») τέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21%) απάντησαν ότι όταν απευθύνονται σε μαθητές του

ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν είναι η ίδια. Σε ορισμένες περιπτώσεις διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται σε αλλοδαπούς μαθητές τους.

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς, που απάντησαν ότι όταν απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν είναι η ίδια – ότι σε ορισμένες περιπτώσεις διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται σε αλλοδαπούς μαθητές τους – είναι γυναίκες (ποσοστό 75%) και ένας άνδρας (ποσοστό 25%).

Ένας ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 25%), δύο ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 50%) και ένας είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 25%).

Έως είκοσι χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση έχουν τρεις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 75%) και έως τριάντα χρόνια έχει ένας (ποσοστό 25%).

Δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (ποσοστό 50%), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15 (ποσοστό 25%) και ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ19 (ποσοστό 25%).

Τρεις στους τέσσερις έχουν πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 75%). Πιο συγκεκριμένα, ένας από αυτούς έχει Master, ένας έχει δεύτερο πτυχίο και ένας έχει Master και δεύτερο πτυχίο. Ένας από τους πέντε δεν έχει πρόσθετα πτυχία (ποσοστό 25%).

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: δύο στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (ποσοστό 50%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Ειδικότερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι όταν απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι όταν απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους είναι ίδια, είτε αυτοί είναι

αλλοδαποί είτε όχι, είναι η πλειοψηφία. Δηλαδή, το 79% των εκπαιδευτικών έδωσε αυτή την απάντηση. 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 και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα. Επιπλέον, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει πολύ από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μάς είπαν ότι η μη λεκτική συμπεριφορά τους διαφοροποιείται στην περίπτωση των αδύνατων μαθητών – Ελλήνων και αλλοδαπών. Θεωρούν ότι με τη μη λεκτική συμπεριφορά τους μπορούν να δημιουργήσουν κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Βοηθούν, ενθαρρύνουν, ενισχύουν περισσότερο τους αδύνατους μαθητές, αυτούς που το έχουν ανάγκη – όπως σημείωσαν. Παρέχουν κίνητρα κυρίως στους αδύνατους μαθητές. Θεωρούν ότι το βλέμμα, ένα χαμόγελο, ένα νεύμα, το πλησίασμα, ένα χτύπημα στην πλάτη, περισσότερες και παραστατικές κινήσεις έχουν θετική επίδραση στους εν λόγω μαθητές. Να σημειώσουμε παρενθετικά ότι ένας συνάδελφος ανέφερε ότι στην περίπτωση των αδύνατων μαθητών ίσως η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού – για παράδειγμα, ένας μορφασμός – να προδίδει τη δυσαρέσκειά του, όταν οι μαθητές αυτού του μαθησιακού επιπέδου δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις τους. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής:

- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους και να ανταποκριθούν με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα. Στηρίζουν την προσπάθειά τους να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του,
- η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών,

- οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Τέλος, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι όταν απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν είναι η ίδια – ότι σε ορισμένες περιπτώσεις διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται σε αλλοδαπούς μαθητές τους – έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: το 21% των εκπαιδευτικών έδωσε αυτή την απάντηση. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών και ειδικά η προϋπηρεσία τους σε σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων, αλλά και η ειδικότερη ενασχόληση 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 και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα. Παρόλο που οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό – οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει πολύ από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών – υπάρχουν και εξαιρέσεις. Για παράδειγμα, υπάρχουν μαθητές που διαμένουν λίγα χρόνια στην Ελλάδα ή κατάγονται από υποανάπτυκτες χώρες ή δεν έχουν γερές βάσεις. Οι μαθητές αυτοί είναι φυσικό να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η μη λεκτική συμπεριφορά τους διαφοροποιείται, αλλά όχι αισθητά και όχι πάντοτε, στην περίπτωση των μέτριων και περισσότερο στην περίπτωση των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών. Δηλαδή, αν διαπιστώσουν ότι κάτι δυσκολεύει τους μαθητές ή αν θεωρήσουν ότι κάτι θα τους δυσκολέψει, οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο παραστατικοί ή πλησιάζουν τους μαθητές περισσότερο, προκειμένου να μη διακοπεί για οποιονδήποτε λόγο η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών, ενώ προχωρούν σε διευκρινίσεις επί του θέματος που δυσκόλεψε τους διδασκόμενους. Οι εκπαιδευτικοί 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. Οι μαθητές αυτοί, σε σχέση με τους Έλληνες, καταβάλλουν πολλές φορές ιδιαίτερη προσπάθεια, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις υποχρεώσεις τους στο σχολείο. Επίσης, αναφέρθηκε ότι η ιδιαίτερη προσπάθεια που καταβάλλεται από τους αλλοδαπούς μαθητές αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται από τους

εκπαιδευτικούς. Η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται στην περίπτωση των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, γιατί – όπως μας είπαν οι συνάδελφοι – οι μαθητές αυτοί δεν το έχουν ανάγκη. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν η προαναφερθείσα διαφοροποίηση να μη γίνεται ιδιαιτέρως αισθητή, αφενός για να μη φέρουν τους αλλοδαπούς μαθητές σε δύσκολη θέση, αφετέρου για να μη θεωρηθεί ότι γίνονται διακρίσεις υπέρ ορισμένων μαθητών. Διατηρούν παράλληλα οπτική επαφή και με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, για να θεωρηθεί ότι η διευκρίνιση γίνεται, προκειμένου να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψε ότι:

- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους και να ανταποκριθούν με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα. Στηρίζουν την προσπάθειά τους να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του,
- παρόλο που η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών, υπάρχουν περιπτώσεις μέτριων και κυρίως αδύνατων αλλοδαπών μαθητών, των οποίων η μη λεκτική συμπεριφορά διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων μαθησιακών επιπέδων,
- οι αλλοδαποί μαθητές είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Στο ερώτημα «**Οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι – διαπιστώνετε ότι εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας; Αν θεωρείτε ότι η μη λεκτική συμπεριφορά τους διαφοροποιείται, πώς εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση;**» και οι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 100%) απάντησαν ότι οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι – δεν εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Δεκαπέντε από τους εκπαιδευτικούς, που απάντησαν ότι οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι – δεν εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, είναι γυναίκες (ποσοστό 58%) και τέσσερις άνδρες (ποσοστό 42%).

Πέντε ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών (ποσοστό 28%), οκτώ ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (ποσοστό 39%) και έξι είναι άνω των 51 ετών (ποσοστό 33%).

Έως δέκα χρόνια υπηρεσίας έχουν πέντε εκπαιδευτικοί (το 26% των εκπαιδευτικών), έως είκοσι χρόνια υπηρεσίας έχουν επτά (το 37% των εκπαιδευτικών), έως τριάντα χρόνια έξι (το 32% των εκπαιδευτικών) και άνω των τριάντα ετών υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός (το 5% των εκπαιδευτικών).

Επτά είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ02 (Φιλολόγοι), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ03 (Μαθηματικός), μία είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.01 (Φυσικός), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ04.05 (Γεωλόγος), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ05 (Γαλλικής Φιλολογίας), μία είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06 (Αγγλικής Φιλολογίας), δύο είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ07 (Γερμανικής Φιλολογίας), ένας είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής – η εκπαιδευτικός διδάσκει το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας ως μάθημα δεύτερης ανάθεσης), μία εκπαιδευτικός είναι κλάδου ΠΕ13 (Νομικών και Πολιτικών Επιστημών), μία είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ15 (Οικιακής Οικονομίας) και ένας εκπαιδευτικός είναι κλάδου ΠΕ19 (Πληροφορικής). Δηλαδή, το 37% των εκπαιδευτικών είναι Φιλολόγοι, το 11% είναι κλάδου ΠΕ05, 11% των εκπαιδευτικών είναι κλάδου ΠΕ07. Το ποσοστό των υπόλοιπων ειδικοτήτων είναι από 5%.

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς έχουν και δεύτερο πτυχίο (ποσοστό 27% των εκπαιδευτικών). Πιο συγκεκριμένα, μία από τους εκπαιδευτικούς – κλάδου ΠΕ15 – έχει και πτυχίο Φιλολογίας. Η δεύτερη εκπαιδευτικός – κλάδου ΠΕ05 – έχει και πτυχίο Μουσικής. Ο τρίτος εκπαιδευτικός – κλάδου ΠΕ19 – έχει και πτυχίο Μαθηματικών. Οκτώ από τους εκπαιδευτικούς έχουν Master (ποσοστό 73% των εκπαιδευτικών).

Όσον αφορά στην ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών

κ.λπ.), έχουμε να σημειώσουμε τα εξής: δέκα από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 63%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και έξι από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 38%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα ή έχουν εκπονήσει εργασίες σχετικές με τη μη λεκτική συμπεριφορά.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι – δεν εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. 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. Επιπλέον, παρόλο που οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό – οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει πολύ από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών – υπάρχουν και εξαιρέσεις. 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 – συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι έχει παρατηρηθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι αλλοδαποί μαθητές, για παράδειγμα οι Αλβανοί, είναι πιο εκδηλωτικοί, πιο εκφραστικοί από τους Έλληνες – στις δυνατότητές τους, στις ιδιαιτερότητές τους ή ακόμη και στη σύνθεση της τάξης. Όσον αφορά στην καταγωγή των μαθητών, σημειώθηκε ότι η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών που κατάγονται από χώρες με εντελώς διαφορετικό πολιτισμό από το δικό μας διαφέρει από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Οι συνάδελφοι σημείωσαν ότι συνήθως οι αδύνατοι μαθητές – και σε ορισμένες περιπτώσεις περισσότερο οι αλλοδαποί – αφαιρούνται πιο εύκολα, είναι πιο ανήσυχτοι και έχουν μικρότερο βαθμό συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συγκριτικά με τους καλούς και μέτριους μαθητές. Το αφηρημένο βλέμμα, οι νευρικές κινήσεις, το αμήχανο χαμόγελο φανερώνουν τη δυσκολία τους να παρακολουθήσουν απερίσπαστοι το μάθημα. Οι καλοί και μέτριοι μαθητές, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε Έλληνες, εκδηλώνουν μάλλον την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Γενικώς, η μη λεκτική συμπεριφορά τους φανερώνει ηρεμία και

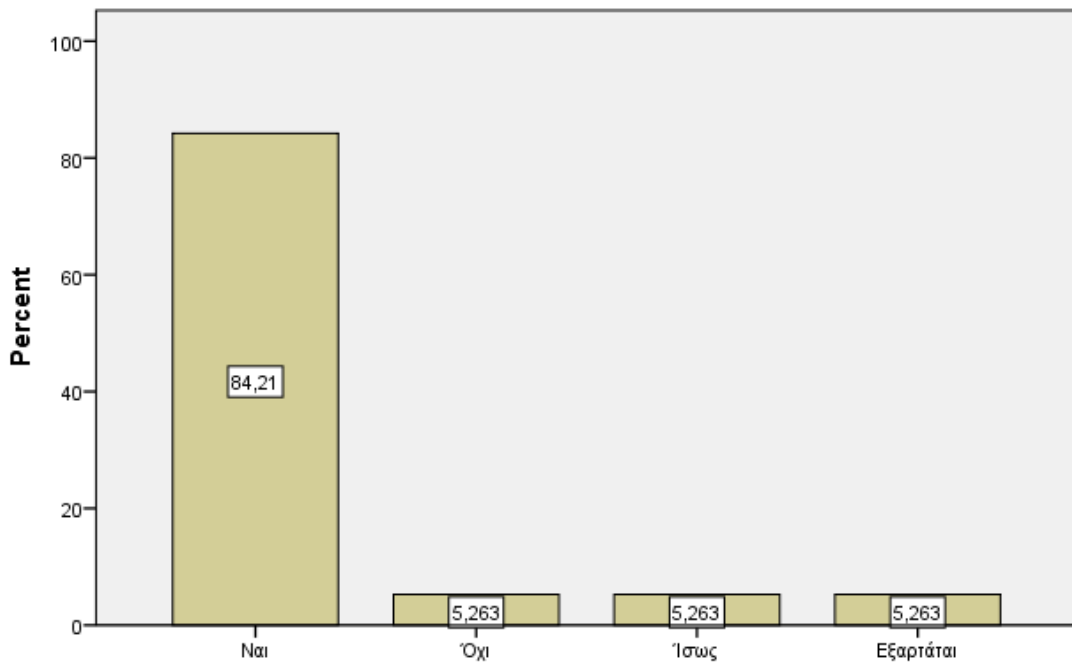
συγκέντρωση. Ίσως στην περίπτωση των καλών μαθητών να υπάρχει μία μικρή διαφοροποίηση. Δηλαδή, ίσως οι καλοί Έλληνες μαθητές να είναι ελάχιστα πιο εκδηλωτικοί από τους αλλοδαπούς μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν οι καλοί σε επιδόσεις Έλληνες μαθητές γνωρίζουν κάτι, επιδιώκουν την αυτοπροβολή, κάνοντας έντονες κινήσεις και υψώνοντας τον τόνο της φωνής τους. Οι αλλοδαποί μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου φαίνεται να είναι πιο συγκρατημένοι στις εκδηλώσεις τους. Επίσης, αναφέρθηκε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές δεν εκδηλώνουν ακριβώς την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας με τους Έλληνες μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου. Δηλαδή, οι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές είτε είναι πιο εκδηλωτικοί από τους αδύνατους Έλληνες μαθητές είτε είναι πιο υποτονικοί. Πολλές φορές κάποιοι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο εκδηλωτικοί και η αδιαφορία τους για το μάθημα εκδηλώνεται με μορφασμούς ή με εκφράσεις του προσώπου. Επιπροσθέτως, μπορεί να κινούνται στην καρέκλα τους ή να κάνουν θορύβους με τα χέρια ή με το στόμα τους, να κάνουν κινήσεις με τα χέρια τους, να μιλούν με τους συμμαθητές τους με δυνατή φωνή ή να κάνουν κάποιο σχόλιο με δυνατή φωνή. Από την άλλη, υπάρχουν κάποιοι άλλοι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές που είναι πιο υποτονικοί, συγκριτικά με τους Έλληνες μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου. Δηλαδή, κάθονται συνήθως στα τελευταία θρανία – τις περισσότερες φορές μόνοι τους – και από τη μη λεκτική συμπεριφορά τους φαίνεται ότι επιθυμούν να περάσουν απαρατήρητοι ή η μη λεκτική συμπεριφορά τους φανερώνει συστολή. Κάνουν ελάχιστες κινήσεις, μιλούν σπανίως και χαμηλόφωνα και μόνο όταν τους δίνεται ο λόγος, αποφεύγουν την οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό ή και με τους συμμαθητές τους, το βλέμμα τους και η έκφραση προσώπου προδίδουν ότι η προσοχή τους δεν είναι στραμμένη στο μάθημα. Γενικώς, οι αδύνατοι κυρίως μαθητές – όχι τόσο οι μέτριοι – κάνουν κινήσεις που φανερώνουν την αδιαφορία τους για το μάθημα ή και τη δυσαρέσκειά τους. Έχουν χαλαρή στάση, δεν παρακολουθούν, είναι αφηρημένοι, έχουν απλανές βλέμμα ή κάνουν θορύβους και μορφασμούς, είναι υπερκινητικοί, κάνουν χειρονομίες, προσπαθούν να επικοινωνήσουν συνήθως με συμμαθητές τους που εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά. Συνήθως είναι πιο ζωντοί από τους καλούς μαθητές – όπως χαρακτηριστικά σημειώθηκε. Είναι πιο εκδηλωτικοί, πιο εκφραστικοί από τους καλούς μαθητές. Υπάρχουν και αδύνατοι μαθητές που είναι

υποτονικοί ή που με το βλέμμα τους προσπαθούν να δείξουν στον εκπαιδευτικό ότι δυσκολεύονται στο μάθημα, γουρλώνουν τα μάτια τους ή που το βλέμμα, η στάση του σώματός τους και οι κινήσεις τους, οι οποίες είναι συνήθως νευρικές ή μηχανικές – ενδεχομένως να αλλάζουν θέση στην καρέκλα τους ή να κουνούν το κεφάλι τους συγκαταβατικά – οι διακοπές και οι παύσεις της ροής του λόγου φανερώνουν αμηχανία, φανερώνουν την αδυναμία τους να συμμετέχουν στο μάθημα, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν, όπως μας είπαν, να δημιουργήσουν κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Επιπροσθέτως, τα όσα μας είπαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από την παρατήρηση προέκυψαν τα εξής:

- παρόλο που η μη λεκτική συμπεριφορά των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών, υπάρχουν περιπτώσεις μέτριων και κυρίως αδύνατων αλλοδαπών μαθητών, των οποίων η μη λεκτική συμπεριφορά διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών των αντίστοιχων μαθησιακών επιπέδων,
- οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν – σε σπάνιες βεβαίως περιπτώσεις – σε κινήσεις ή μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο,
- οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους και να ανταποκριθούν με επιτυχία στα μη λεκτικά τους σήματα. Στηρίζουν την προσπάθειά τους να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.

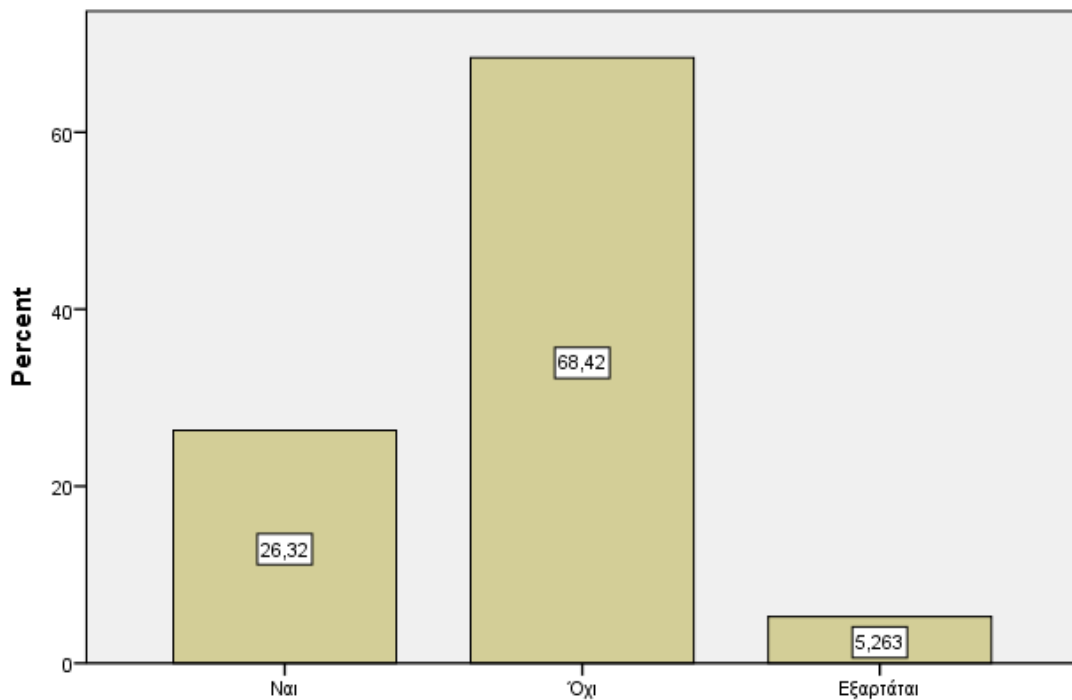
Τα ανωτέρω προσπαθήσαμε να τα οπτικοποιήσουμε με τα ακόλουθα γραφήματα:

Διαπιστώνετε ότι οι α.μ. αντιλαμβάνονται ότι με τη μη λεκτική συμπεριφορά σας προσπαθείτε να δημιουργήσετε κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη;



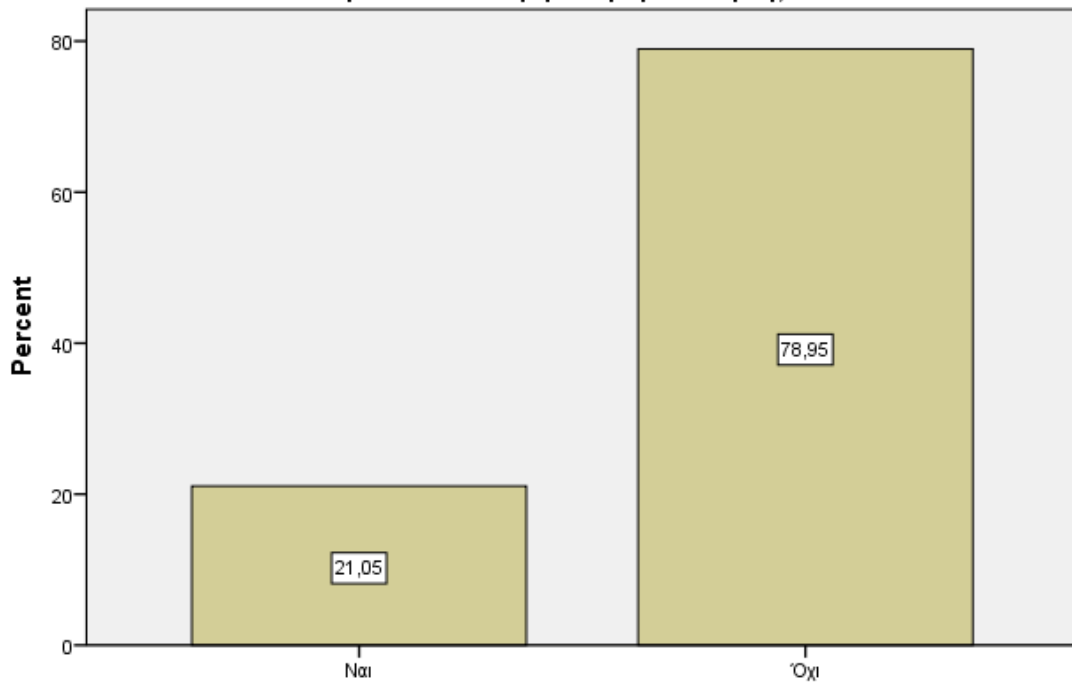
Στην πρώτη ερώτηση δεκαέξι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 84%) απάντησαν ότι διαπιστώνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Μία εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι δεν νομίζει ότι οι αλλοδαποί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Μία άλλη εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι δεν είναι σίγουρη και ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι άλλες φορές οι εν λόγω μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός με τη μη λεκτική συμπεριφορά του προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη και άλλες όχι.

Ποια μη λεκτικά σήματα των α.μ. σας επιτρέπουν να αντιληφθείτε την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά σας; Τα εν λόγω σήματα διαφοροποιούνται από αυτά των Ελλήνων μαθητών και με ποιο τρόπο;



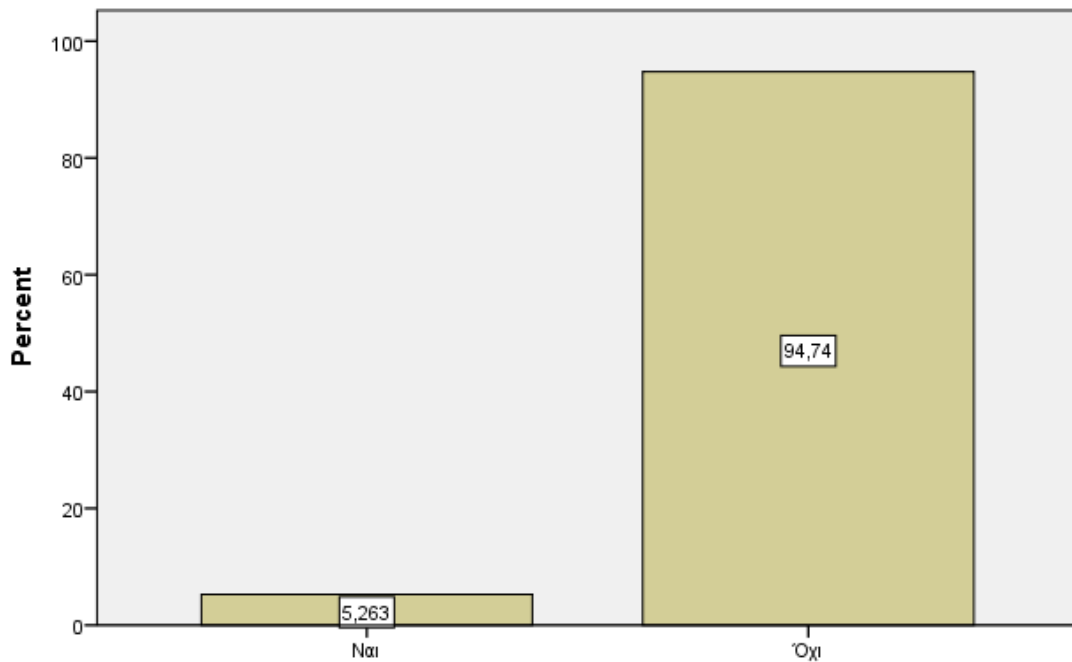
Στη δεύτερη ερώτηση δεκατρείς εκπαιδευτικοί (ποσοστό 68%) απάντησαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, δεν διαφοροποιούνται από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών. Πέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26%) απάντησαν ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του, διαφοροποιούνται από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του άλλοτε διαφοροποιούνται και άλλοτε όχι από τα μη λεκτικά σήματα των Ελλήνων μαθητών.

Διαφοροποιείτε τη μη λεκτική συμπεριφορά σας, όταν απευθύνεστε στους α.μ. σας; Σε ποιες περιπτώσεις (π.χ. μαθητές που διαμένουν λίγα χρόνια στην Ελλάδα, μαθητές που κατάγονται από συγκεκριμένες χώρες κ.λπ.); Πώς εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση;



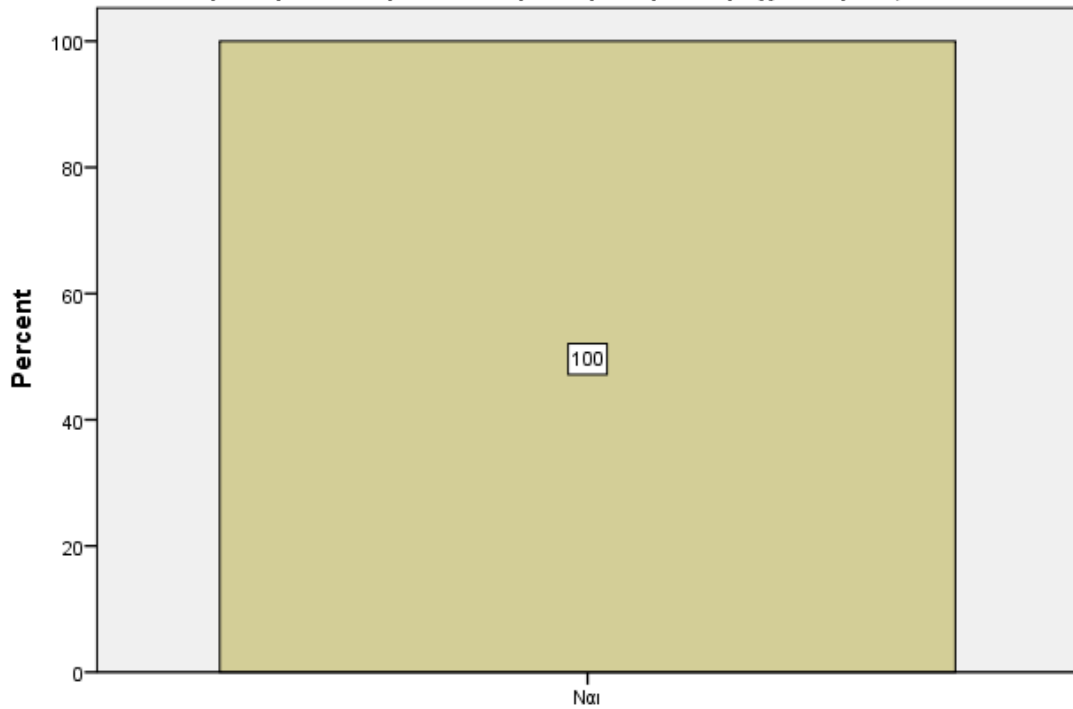
Στην τρίτη ερώτηση δεκαπέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79%) απάντησαν ότι γενικώς δεν διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους. Τέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21%) απάντησαν ότι διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές τους.

Στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζετε περισσότερο τους α.μ. ή τους Έλληνες μ.; Σε ποιες περιπτώσεις τους πλησιάζετε και πώς αντιδρούν οι πρώτοι; Ποια απόσταση θεωρείτε ότι είναι η ιδανική, προκειμένου να μη δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές;

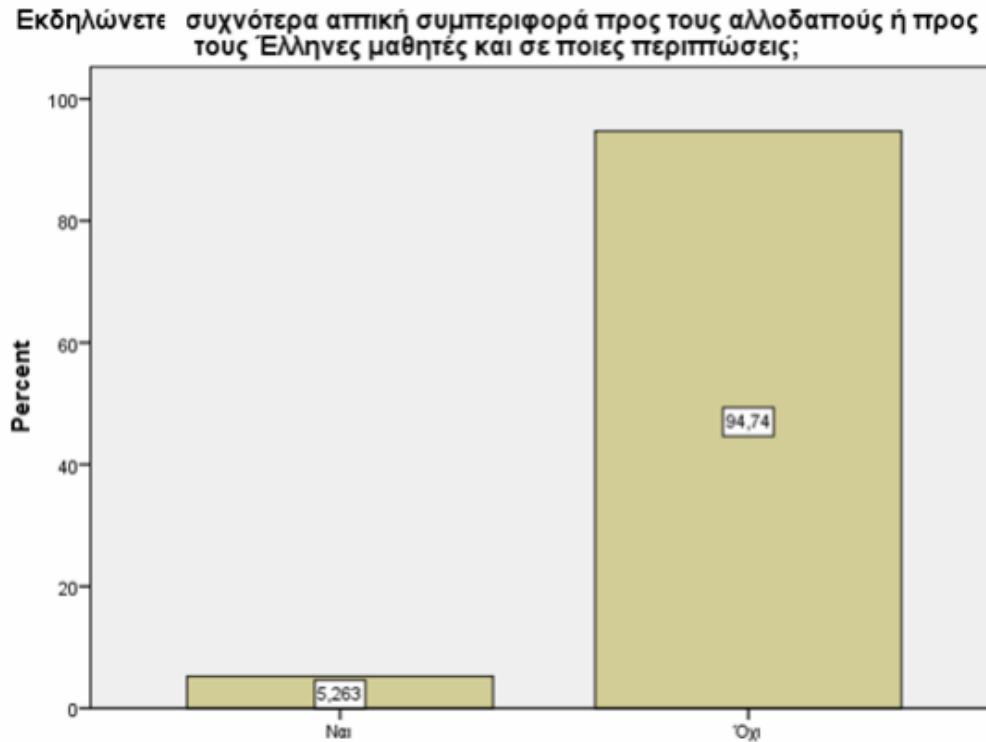


Στην τέταρτη ερώτηση δεκαοκτώ εκπαιδευτικοί (ποσοστό 95%) απάντησαν ότι στη διάρκεια της διδασκαλίας δεν πλησιάζουν περισσότερο τους αλλοδαπούς ή τους Έλληνες μαθητές. Πλησιάζουν εξίσου τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές τους. Μία εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζει περισσότερο τους Έλληνες μαθητές.

Σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των α.μ., σε ποιες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς καταφεύγετε; Ακολουθείτε την ίδια τακτική και στην περίπτωση των Ελλήνων μαθητών ή όχι και γιατί;

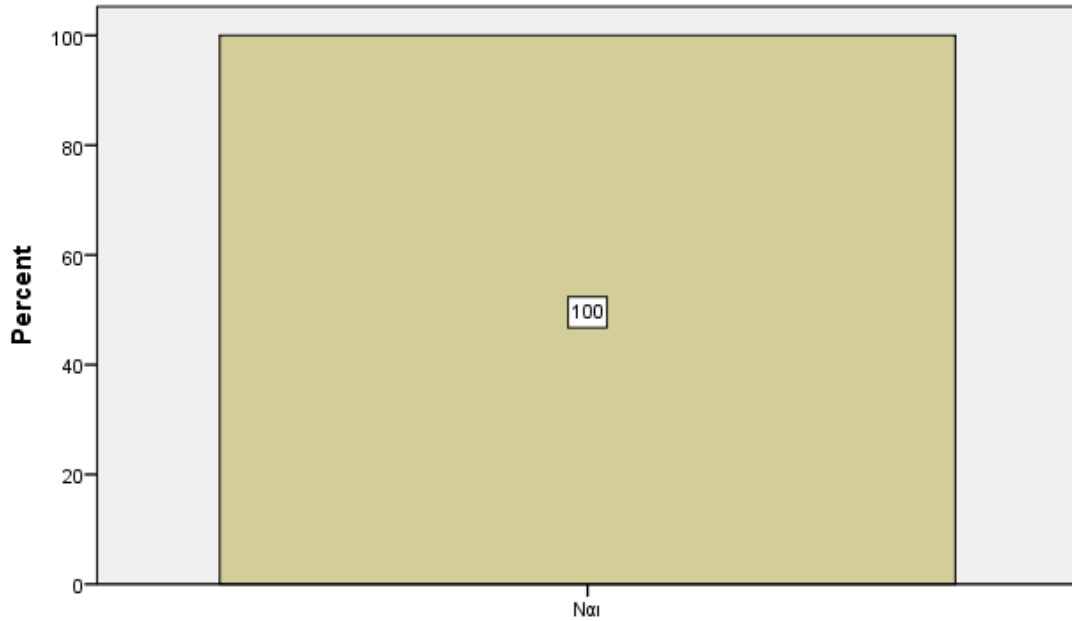


Στην πέμπτη ερώτηση και οι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 100%) απάντησαν σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής ακολουθούν την ίδια τακτική και στην περίπτωση των Ελλήνων και στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών.



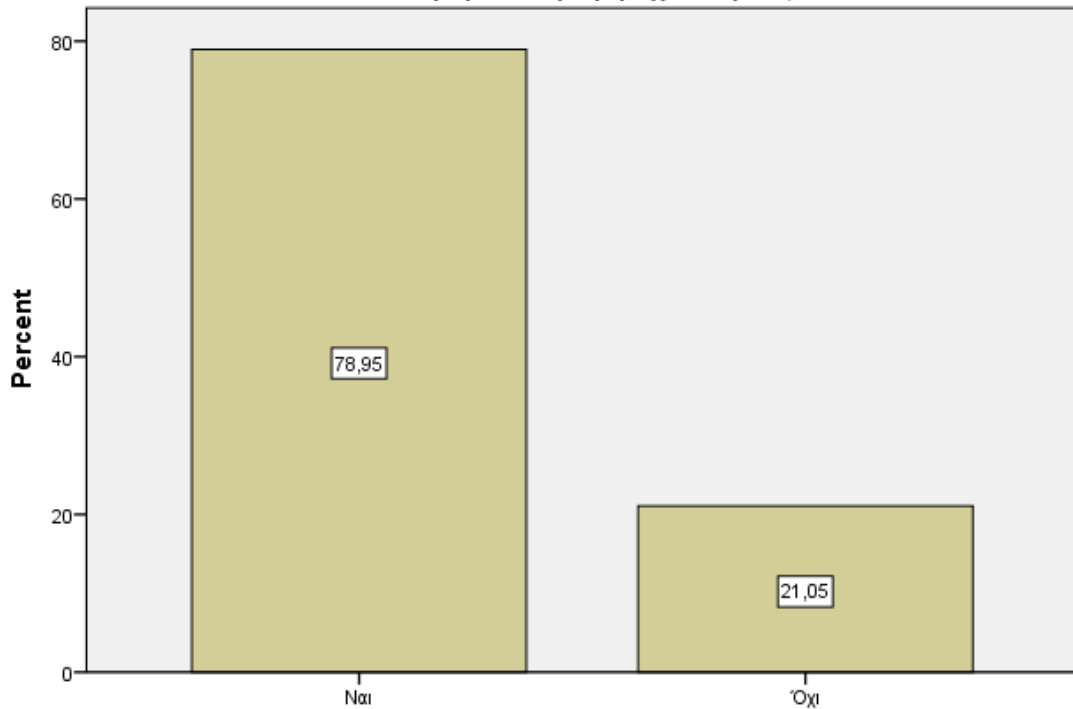
Στην έκτη και στην έβδομη ερώτηση – με την έβδομη ερώτηση ζητήθηκαν κάποιες διευκρινίσεις – δεκαοκτώ εκπαιδευτικοί (ποσοστό 95%) απάντησαν ότι δεν εκδηλώνουν συχνότερα απτική συμπεριφορά προς τους αλλοδαπούς ή προς τους Έλληνες μαθητές. Η συμπεριφορά τους είναι ίδια προς όλους τους μαθητές. Μία εκπαιδευτικός (ποσοστό 5%) απάντησε ότι εκδηλώνει συχνότερα απτική συμπεριφορά προς τους Έλληνες μαθητές.

Πιστεύετε ότι μπορείτε να αποκωδικοποιήσετε τη μ.λ.σ. των α.μ. σας, προκειμένου να ανταποκριθείτε επιτυχώς στα μ.λ. τους σήματα; Πόσο εύκολη είναι για εσάς η αποκωδικοποίηση της μ.λ.σ. των α.μ. σας, ιδίως όταν αυτοί καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς με πολιτισμική σημασία; Πώς αντιδράτε;



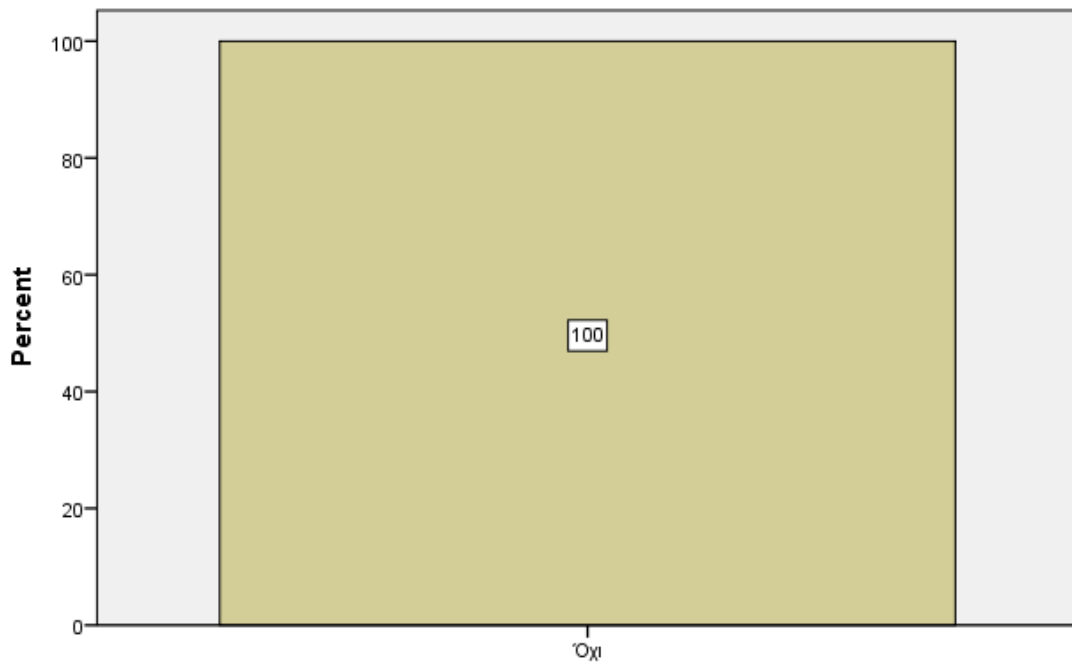
Στην όγδοη ερώτηση και οι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 100%) απάντησαν ότι γενικώς μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα.

Όταν απευθύνεστε σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά σας είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι; Επίδιώκετε κάποια διαφοροποίηση ή όχι και γιατί;



Στην ένατη ερώτηση δεκαπέντε εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79%) απάντησαν ότι όταν απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι. Τέσσερις εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21%) απάντησαν ότι όταν απευθύνονται σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν είναι ίδια. Σε ορισμένες περιπτώσεις, διαφοροποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, όταν απευθύνονται σε αλλοδαπούς μαθητές τους.

Οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές διαπιστώνετε ότι εκδηλώνουν την ίδια μ.λ. σ. κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας; Αν θεωρείτε ότι η μ.λ.σ. τους διαφοροποιείται, περιγράψτε τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση.



Στη δέκατη ερώτηση και οι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί (ποσοστό 100%) απάντησαν ότι οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι – δεν εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Στον πίνακα που ακολουθεί *Median* είναι η διάμεσος. Οι μεταβλητές είναι κατηγορικές. Στον εν λόγω πίνακα ισχύουν τα εξής:

0: Ναι

1: Όχι

2: Ίσως

3: Εξαρτάται

Επομένως, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα, στην πρώτη, στην πέμπτη, στην όγδοη και στην ένατη ερώτηση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά.

	Ερ.1η	Ερ.2η	Ερ.3η	Ερ.4η	Ερ.5η	Ερ.6η	Ερ.7η	Ερ.8η	Ερ.9η	Ερ.10η
Med.	0	1,00	1,00	1,00	0	1,00	1,00	0	0	1,00
Min.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Max.	3	3	1	1	0	1	1	0	1	1

Κλείνοντας αυτή την ενότητα και επιχειρώντας μια **κριτική προσέγγιση**, θα λέγαμε ότι 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, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας, οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, οπότε η μη λεκτική συμπεριφορά τους δεν διαφέρει – τουλάχιστον αισθητά ή στις περισσότερες περιπτώσεις – από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών. Επομένως, φαίνεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές 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. Ωστόσο, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, εκτιμούμε ότι η συστηματικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ιδίως με τη μη λεκτική συμπεριφορά και κυρίως η άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών θα βελτιστοποιούσε τη μαθησιακή διαδικασία, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Βρεττός, 2010).

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. Αυτή την απάντηση έδωσε το 68% των εκπαιδευτικών. 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. 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. Όλοι οι εκπαιδευτικοί μάζ 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.

Όπως προαναφέρθηκε, η ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά είναι τα βασικά στοιχεία που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς 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. Ωστόσο, εκτιμούμε ότι η συστηματικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ιδίως με τη μη λεκτική συμπεριφορά και κυρίως η άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών θα βελτιστοποιούσε τη μαθησιακή διαδικασία, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Βρεττός, 2010).

12.3. Σύγκριση αποτελεσμάτων

Πέραν των όσων ήδη αναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, κάναμε και έλεγχο συσχέτισης των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα για το δείκτη συνάφειας Spearman υπάρχουν στους τρεις πίνακες του τρίτου παραρτήματος.

Δημιουργήθηκαν οι πίνακες συσχέτισης για τις εξής μεταβλητές:

- ηλικία εκπαιδευτικού,
- πρόσθετα πτυχία διδάσκοντος,
- τάξη,
- σημείο φύλλου παρατήρησης (1-13).

Οι παραπάνω μεταβλητές υπάρχουν στον πρώτο πίνακα του τρίτου παραρτήματος.

Στον δεύτερο πίνακα του τρίτου παραρτήματος υπάρχουν οι εξής μεταβλητές:

- ηλικία εκπαιδευτικού,
- πρόσθετα πτυχία διδάσκοντος,
- τάξη,
- σημείο φύλλου παρατήρησης (1-13),
- ερώτηση (οι συνεντεύξεις περιελάμβαναν δέκα ερωτήσεις).

Στον τρίτο πίνακα του τρίτου παραρτήματος υπάρχουν οι ακόλουθες μεταβλητές:

- ηλικία εκπαιδευτικού,
- χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση,
- πρόσθετα πτυχία διδάσκοντος,
- τάξη,
- αριθμός αλλοδαπών μαθητών σε κάθε τμήμα,
- σημείο φύλλου παρατήρησης (1-13).

Στον κάθε πίνακα παρουσιάζεται ο συντελεστής συσχέτισης των μεταβλητών και το επίπεδο σημαντικότητας. Όσον αφορά στο επίπεδο σημαντικότητας, σημαντικές θεωρούνται οι τιμές που είναι πολύ κοντά στο μηδέν. Όσον αφορά στο συντελεστή συσχέτισης των μεταβλητών, σημαντικές θεωρούνται οι τιμές που είναι πολύ κοντά στο -1 ή 1. Για παράδειγμα, στον πρώτο πίνακα έχουμε τις μεταβλητές *Ηλικία* και *Σημείο 8^ο*. Επίπεδο σημαντικότητας: 0,007. Συντελεστής συσχέτισης: -0,529.

Στους τρεις πίνακες του τρίτου παραρτήματος, όσον αφορά στο επίπεδο σημαντικότητας, με κίτρινο χρώμα σημειώνονται οι τιμές που θεωρούνται σημαντικές. Επίσης, όσον αφορά στο συντελεστή συσχέτισης των μεταβλητών, οι τιμές που θεωρούνται σημαντικές σημειώνονται με μπλε χρώμα.

Επιπροσθέτως, να διευκρινίσουμε ότι στο δεύτερο πίνακα, για παράδειγμα, στην πέμπτη ερώτηση των συνεντεύξεων όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά. Για αυτό το λόγο τα σχετικά σημεία του πίνακα είναι κενά.

Σύμφωνα με τον πρώτο πίνακα (Παράρτημα Γ, Πίνακας 1) και όσον αφορά στις μεταβλητές, στατιστικά σημαντικοί θεωρούνται οι εξής συνδυασμοί:

- *Ηλικία και Σημείο 8^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Ηλικία και Σημείο 12^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,001)
- *Τάξη και Σημείο 12^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,009)
- *Σημείο 1^ο και Σημείο 2^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 1^ο και Σημείο 3^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 1^ο και Σημείο 5^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,006)
- *Σημείο 2^ο και Σημείο 1^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000. Συντελεστής συσχέτισης: 0,695)
- *Σημείο 2^ο και Σημείο 3^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,005)
- *Σημείο 3^ο και Σημείο 1^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000. Συντελεστής συσχέτισης: 0,708)
- *Σημείο 3^ο και Σημείο 2^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,005)
- *Σημείο 3^ο και Σημείο 5^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,003)
- *Σημείο 5^ο και Σημείο 1^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,006)
- *Σημείο 5^ο και Σημείο 3^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,003)
- *Σημείο 6^ο και Σημείο 13^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,009)
- *Σημείο 7^ο και Σημείο 10^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Σημείο 8^ο και Ηλικία* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007. Συντελεστής συσχέτισης: -0,529)
- *Σημείο 10^ο και Σημείο 7^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Σημείο 11^ο και Σημείο 13^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 12^ο και Ηλικία* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,001)
- *Σημείο 12^ο και Τάξη* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,009)
- *Σημείο 13^ο και Σημείο 6^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,009)
- *Σημείο 13^ο και Σημείο 11^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)

Σύμφωνα με το δεύτερο πίνακα (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2) και όσον αφορά στις μεταβλητές, στατιστικά σημαντικοί θεωρούνται οι εξής συνδυασμοί:

- *Ηλικία* και *Σημείο 12^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,002)
- *Τάξη* και *Ερώτηση 3^η* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,008)
- *Σημείο 1^ο* και *Σημείο 2^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000. Συντελεστής συσχέτισης: 0,724)
- *Σημείο 1^ο* και *Σημείο 3^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000. Συντελεστής συσχέτισης: 0,715)
- *Σημείο 1^ο* και *Σημείο 5^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,002)
- *Σημείο 2^ο* και *Σημείο 1^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000. Συντελεστής συσχέτισης: 0,724)
- *Σημείο 2^ο* και *Σημείο 3^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,003)
- *Σημείο 2^ο* και *Σημείο 5^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Σημείο 3^ο* και *Σημείο 1^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000. Συντελεστής συσχέτισης: 0,715)
- *Σημείο 3^ο* και *Σημείο 2^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,003)
- *Σημείο 3^ο* και *Σημείο 5^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 5^ο* και *Σημείο 1^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,002)
- *Σημείο 5^ο* και *Σημείο 2^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Σημείο 5^ο* και *Σημείο 3^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 11^ο* και *Σημείο 12^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,004)
- *Σημείο 11^ο* και *Σημείο 13^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,001)
- *Σημείο 11^ο* και *Ερώτηση 1^η* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Σημείο 11^ο* και *Ερώτηση 6^η* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,006. Συντελεστής συσχέτισης: -0,536)
- *Σημείο 11^ο* και *Ερώτηση 7^η* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,006)
- *Σημείο 12^ο* και *Ηλικία* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,002)
- *Σημείο 12^ο* και *Σημείο 11^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,004)
- *Σημείο 12^ο* και *Ερώτηση 1^η* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 13^ο* και *Ερώτηση 11^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,001)
- *Ερώτηση 1^η* και *Σημείο 11^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Ερώτηση 1^η* και *Σημείο 12^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Ερώτηση 3^η* και *Τάξη* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,008)
- *Ερώτηση 6^η* και *Σημείο 11^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,006)

- *Ερώτηση 6^η και Ερώτηση 7^η* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Ερώτηση 7^η και Σημείο 11^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,006)
- *Ερώτηση 7^η και Ερώτηση 6^η* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Ερώτηση 8^η και Σημείο 12^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,002)
- *Ερώτηση 10^η και Ερώτηση 3^η* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,008)

Σύμφωνα με τον τρίτο πίνακα (Παράρτημα Γ, Πίνακας 3) και όσον αφορά στις μεταβλητές, στατιστικά σημαντικοί θεωρούνται οι εξής συνδυασμοί:

- *Ηλικία και Χρόνια υπηρεσίας* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000. Συντελεστής συσχέτισης: 0,883)
- *Ηλικία και Σημείο 8^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Ηλικία και Σημείο 12^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,001)
- *Χρόνια υπηρεσίας και Ηλικία* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000. Συντελεστής συσχέτισης: 0,883)
- *Χρόνια υπηρεσίας και Σημείο 8^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,001. Συντελεστής συσχέτισης: -0,637)
- *Τάξη και Σημείο 12^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,009)
- *Αριθμός αλλοδαπών μαθητών και Σημείο 12^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 1^ο και Σημείο 2^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 1^ο και Σημείο 3^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 1^ο και Σημείο 5^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,006)
- *Σημείο 2^ο και Σημείο 1^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- *Σημείο 2^ο και Σημείο 3^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,005)
- *Σημείο 3^ο και Σημείο 1^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000. Συντελεστής συσχέτισης: 0,708)
- *Σημείο 3^ο και Σημείο 2^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,005)
- *Σημείο 3^ο και Σημείο 5^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,003)
- *Σημείο 5^ο και Σημείο 1^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,006)
- *Σημείο 5^ο και Σημείο 3^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,003)
- *Σημείο 6^ο και Σημείο 13^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,009)
- *Σημείο 7^ο και Σημείο 10^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Σημείο 8^ο και Ηλικία* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)
- *Σημείο 8^ο και Χρόνια υπηρεσίας* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,001. Συντελεστής συσχέτισης: -0,637)
- *Σημείο 10^ο και Σημείο 7^ο* (επίπεδο σημαντικότητας: 0,007)

- Σημείο 11^ο και Σημείο 13^ο (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- Σημείο 12^ο και Ηλικία (επίπεδο σημαντικότητας: 0,001)
- Σημείο 12^ο και Τάξη (επίπεδο σημαντικότητας: 0,009)
- Σημείο 12^ο και Αριθμός αλλοδαπών μαθητών (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)
- Σημείο 13^ο και Σημείο 6^ο (επίπεδο σημαντικότητας: 0,009)
- Σημείο 13^ο και Σημείο 11^ο (επίπεδο σημαντικότητας: 0,000)

Ακολουθεί το δέκατο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει τα εξής: συζήτηση, τα συμπεράσματα και παιδαγωγικές προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ

13.1. Συζήτηση και συμπεράσματα

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Γυμνάσια του νομού Αττικής, σε είκοσι πέντε τμήματα και με τη συμμετοχή δεκαεννέα εκπαιδευτικών – με σκοπό να μελετήσουμε τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των αλλοδαπών μαθητών, τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικός και αλλοδαποί μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους και με σκοπό να διαπιστώσουμε αν η μεταξύ τους επικοινωνία είναι αποτελεσματική ή αν υπάρχουν δυσκολίες και προβλήματα – και στην οποία (έρευνα) αξιοποιήθηκαν οι πληροφορίες που παρείχαν τα φύλλα παρατήρησης που συμπληρώθηκαν από τους παρατηρητές και οι απαντήσεις που έδωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν, εντοπίστηκαν κάποια ενδιαφέροντα, κατά την άποψή μας, σημεία.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα: 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. Ωστόσο, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, εκτιμούμε ότι η συστηματικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ιδίως με τη μη λεκτική συμπεριφορά και κυρίως η άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών θα βελτιστοποιούσε τη μαθησιακή διαδικασία, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Βρεττός, 2010). Επιπλέον, όσον αφορά στους μαθητές, οι αλλοδαποί μαθητές αυτής της ηλικίας, οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό, 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, όπως είδαμε και στο τρίτο μέρος της παρούσης διατριβής, μελετητές που ασχολήθηκαν με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία διαπίστωσαν ότι, πέρα από τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών, πέρα από τις πολιτισμικές διαφορές, υφίστανται και ομοιότητες. 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, 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.). 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. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Στηρίζουν την προσπάθεια των αλλοδαπών μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Οι αλλοδαποί μαθητές σπανίως καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο, όταν επιθυμούν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών δεν διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. Η μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών σπανίως 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, 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.

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. Αυτή την απάντηση έδωσε το 68% των εκπαιδευτικών. 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. 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. Όλοι οι εκπαιδευτικοί μάζ 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.

Όπως προαναφέρθηκε, η ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά είναι τα βασικά στοιχεία που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς 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. Ωστόσο, εκτιμούμε ότι η συστηματικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ιδίως με τη μη λεκτική συμπεριφορά και κυρίως η άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών θα βελτιστοποιούσε τη μαθησιακή διαδικασία, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Βρεττός, 2010). Επιπροσθέτως, στα νέα Α.Π.Σ. πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν όχι μόνο ότι ο πολιτισμικός χαρακτήρας της Ελλάδας μεταβάλλεται, αλλά πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν και τα ευρήματα διαπολιτισμικών ερευνών σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι αυτό που σε κάθε περίπτωση κάνει τη διαφορά είναι το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη δουλειά του, αλλά προπάντων για το σκοπό που έχει να επιτελέσει και είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Το ενδιαφέρον αυτό θεωρούμε ότι είναι δεδομένο ότι υπάρχει.

13.2. Παιδαγωγικές προτάσεις

Κύριος σκοπός του Σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Το σχολείο ως θεσμός φροντίζει για την προετοιμασία πολιτών, οι οποίοι θα συνυπάρχουν αρμονικά και θα έχουν ως στόχο την ευημερία και την πρόοδο της κοινωνίας. Χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας, όπως και πολλών σύγχρονων κοινωνιών, είναι η πολυπολιτισμικότητα. 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.

Δεν πρέπει να παραβλέπουμε τη σπουδαιότητα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και γνώσεων του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ο ρόλος του αναβαθμίζεται και μέσω της αυτοαξιολόγησης, της συνεχούς ενημέρωσης, της κατάρτισης και της επιμόρφωσης. Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη υποστήριξης, προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του. Απαιτείται προετοιμασία, προσπάθεια, υπομονή και επιμονή, γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, εμπειρία, άσκηση. Στα νέα Α.Π.Σ. και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν όχι μόνο ότι ο πολιτισμικός χαρακτήρας της Ελλάδας μεταβάλλεται, αλλά πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν και τα ευρήματα διαπολιτισμικών ερευνών σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία. Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη μη λεκτική συμπεριφορά είναι τα βασικά στοιχεία που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς 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. Επομένως, εκτιμούμε ότι η συστηματικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ιδίως με τη μη λεκτική συμπεριφορά και κυρίως η άσκηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών θα βελτιστοποιούσε τη μαθησιακή διαδικασία, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Βρεττός, 2010).

Τα αποτελέσματα ερευνών – όπως αυτά που παρουσιάστηκαν στο τρίτο μέρος της παρούσης διατριβής – σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αναδεικνύουν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα τέτοιων ερευνών μας βοηθούν να κατανοήσουμε τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, διότι ακόμη και αν αυτοί έχουν αφομοιωθεί, ωστόσο η επίδραση του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός τους είναι καθοριστική και ίσως σε ορισμένες εκδηλώσεις τους να είναι εμφανής. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο εμπνευσμένος εκπαιδευτικός μπορεί και με τη μη λεκτική

συμπεριφορά του να δημιουργήσει κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη του, αναλαμβάνοντας παράλληλα πρωτοβουλίες – όπως την εκπόνηση προγραμμάτων, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους ή με άλλα σχολεία της χώρας τους ή ακόμη και με σχολεία του εξωτερικού ή άλλους φορείς και σκοπός των οποίων προγραμμάτων είναι η κατανόηση των διαφορών που υφίστανται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, η καλύτερη επικοινωνία στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης και η ομαλή ένταξη των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία συνυπάρχουν άτομα που συνεργάζονται για την ευημερία και την πρόοδό της.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η μη λεκτική επικοινωνία στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης μπορεί να μην είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση. Ωστόσο, ο ενθουσιασμός, το μεράκι, η προσπάθεια, η υπομονή και η επιμονή, οι ικανότητες εμπνευσμένων εκπαιδευτικών δημιουργούν τις προϋποθέσεις, προκειμένου να ξεπεραστούν τυχόν δυσκολίες, να δημιουργηθεί κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη και να προωθηθεί η μαθησιακή διαδικασία. Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων – προϊσταμένων, σχολικών συμβούλων, διευθυντών, εκπαιδευτικών – θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ. Βασικός γνώμονας πάντοτε είναι το συμφέρον του πιο σημαντικού παράγοντα στην όλη διαδικασία, που δεν είναι άλλος από τον μαθητή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Φύλλο παρατήρησης

Στο παράρτημα αυτό παραθέτουμε το φύλλο παρατήρησης, για το οποίο έγινε λόγος στο ενδέκατο κεφάλαιο.

Αγαπητέ/-ή συνάδελφε,

Είμαι υποψήφια διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχω αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών: ερευνητική προσέγγιση».

Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση του φύλλου παρατήρησης που ακολουθεί θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,
Γκορτσά Μαρία.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
2. **Ηλικία:** Έως 30 31-40 41-50 51 και άνω
3. **Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση:**.....
4. **Ειδικότητα:**
5. **Πρόσθετα πτυχία:** Β΄ Πτυχίο Master Διδακτορικό
6. **Ειδικότερη ενασχόληση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή τη μη λεκτική συμπεριφορά (παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση εργασιών κ.λπ.):**
-
-
-
-
-

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τάξη και μάθημα:.....

Αριθμός αλλοδαπών μαθητών:.....

Χώρα καταγωγής α.μ.:.....

Διδάσκων/-ουσα:.....

Παρατηρητές:.....

.....

1. Ο εκπαιδευτικός με την έκφραση του προσώπου του εκπέμπει θετικά σήματα, ωστόσο οι αλλοδαποί μαθητές δεν τα αντιλαμβάνονται ως τέτοια.

1 2 3 4 5 6 7

2. Ο εκπαιδευτικός με το βλέμμα του εκπέμπει θετικά σήματα, ωστόσο οι αλλοδαποί μαθητές δεν τα αντιλαμβάνονται ως τέτοια.

1 2 3 4 5 6 7

3. Ο διδάσκων με τις κινήσεις του και τη στάση του σώματός του επιδιώκει να κάνει παραστατικότερη τη διδασκαλία, αλλά οι αλλοδαποί μαθητές δεν κατανοούν τις πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω αυτού του διαύλου.

1 2 3 4 5 6 7

4. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να δείξει τη διάθεσή του για συνεργασία, ακόμα και στις περιπτώσεις που παραβιάζει την «προσωπική ζώνη» (καλύπτει 0,60-1,50 μ.) των αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο, οι τελευταίοι αυτήν την κίνησή του την εκλαμβάνουν ως απειλή.

1 2 3 4 5 6 7

5. Οι παύσεις του εκπαιδευτικού έχουν σκοπό να συγκεντρώσουν την προσοχή και να προκαλέσουν σκέψη, εντούτοις οι α.μ. δείχνουν να αδυνατούν να κατανοήσουν τη σημασία τους. 1 2 3 4 5 6 7
6. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διαφοροποιήσει την ένταση και το ύψος της φωνής του, η προσπάθειά του να εναλλάσσει το ρυθμό της φωνής του, προκειμένου να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία με τους μαθητές του, φαίνεται να μην εκτιμάται ορθά από τους α.μ.. 1 2 3 4 5 6 7
7. Εκδηλώνεται συχνά απτική συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό προς τους α.μ. (π.χ. φιλικό χτύπημα στην πλάτη ως μέσο επιβράβευσης, άγγιγμα με το δείκτη του χεριού με σκοπό την πρόκληση της προσοχής κ.λπ.), η οποία εκλαμβάνεται ως αρνητικό μήνυμα από τους τελευταίους. 1 2 3 4 5 6 7
8. Ο εκπαιδευτικός δείχνει να αντιλαμβάνεται από τη μη λεκτική συμπεριφορά των α.μ. το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. 1 2 3 4 5 6 7
9. Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στηρίζει την προσπάθεια των α.μ. να συμμετέχουν στο μάθημα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. 1 2 3 4 5 6 7
10. Όταν οι α.μ. επιθυμούν να αποκρύψουν τυχόν αρνητικά συναισθήματα, καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου με πολιτισμικό περιεχόμενο. 1 2 3 4 5 6 7
11. Η μη λεκτική συμπεριφορά των καλών σε επιδόσεις α.μ. διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου. 1 2 3 4 5 6 7

12. Η μη λεκτική συμπεριφορά των μέτριων α.μ. διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

1 2 3 4 5 6 7

13. Η μη λεκτική συμπεριφορά των αδύνατων α.μ. διαφοροποιείται αισθητά από τη μη λεκτική συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών του αντίστοιχου επιπέδου.

1 2 3 4 5 6 7

Παράρτημα Β

Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Στο παρόν παράρτημα θα παραθέτουμε δύο από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, για τις οποίες έγινε λόγος στο ενδέκατο κεφάλαιο.

Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Συνέντευξη Α΄

Διαπιστώνετε ότι οι α.μ. αντιλαμβάνονται ότι με τη μη λεκτική συμπεριφορά σας (έκφραση προσώπου, έκφραση βλέμματος, κινήσεις χεριών και σώματος, στάση σώματος, απόσταση, σιωπή, διακοπή και παύση της ροής του λόγου, ρυθμός, ένταση και ύψος της φωνής, απτική συμπεριφορά, εξωτερική εμφάνιση) προσπαθείτε να δημιουργήσετε κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη;

Θεωρώ ότι οι αλλοδαποί μαθητές μου αντιλαμβάνονται ότι με τη μη λεκτική συμπεριφορά μου – δηλαδή με την έκφραση του προσώπου μου, με τις κινήσεις μου, με τη στάση του σώματός μου, με την ένταση της φωνής, με τις παύσεις, με την απτική συμπεριφορά, ακόμη και με την εμφάνισή μου – προσπαθώ να δημιουργήσω κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας. Υπάρχουν βεβαίως και μαθητές – αλλοδαποί και μη – που είναι αδιάφοροι για το μάθημα. Στην προκειμένη περίπτωση, όπως είναι φυσικό, όχι μόνο τα μη λεκτικά μου σήματα, αλλά και τα λεκτικά δεν γίνονται αντιληπτά, λόγω της ελλειμματικής προσοχής των εν λόγω μαθητών. Δεδομένου ότι στόχος των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή όλων στο μάθημα, προσπαθούμε – και με τη μη λεκτική συμπεριφορά – να ενθαρρύνουμε του μαθητές μας να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ποια μη λεκτικά σήματα των α.μ. σας επιτρέπουν να αντιληφθείτε την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά σας; Τα εν λόγω σήματα διαφοροποιούνται από αυτά των Ελλήνων μαθητών και με ποιο τρόπο;

Τα μη λεκτικά σήματα των αλλοδαπών μαθητών μου που μου επιτρέπουν να αντιληφθώ την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά μου είναι το έντονο, το επίμονο, το απορημένο βλέμμα, τα γουρλωμένα μάτια, το ανοιχτό στόμα, το συνοφρύωμα, το ξύσιμο του κεφαλιού, το στράβωμα του στόματος ή το δάγκωμα των χειλιών. Δείγμα αδυναμίας κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από τους μαθητές είναι και η διακοπή της οπτικής επαφής, η χαλαρή στάση σώματος ή οι κινήσεις του σώματος και των χεριών που δείχνουν αμηχανία. Έχω παρατηρήσει ότι όταν κάποιος μαθητής δεν καταλαβαίνει κάτι μπορεί να παίζει νευρικά με τα δάκτυλά του ή να «τρώει» τα νύχια του ή να κουνιέται στην καρέκλα του. Κάποιες φορές ο μαθητής μπορεί να διακόψει τη ροή

του λόγου του ή ο ρυθμός, η ένταση και το ύψος της φωνής του να φανερώνουν την προσπάθειά του τη δεδομένη στιγμή να κατανοήσει τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Τα προαναφερθέντα σήματα δεν θα έλεγα ότι διαφοροποιούνται αισθητά από αυτά των Ελλήνων μαθητών. Ίσως εκδηλώνονται με πιο έντονο τρόπο, όταν ο μαθητής προέρχεται από μία χώρα με εντελώς διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό μας, όπως για παράδειγμα το Πακιστάν. Επιπλέον, στα ελληνικά σχολεία φοιτούν και μαθητές που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή μαθητές που και οι δύο γονείς τους είναι αλλοδαποί ή σε μαθητές που διαμένουν λίγα χρόνια στη χώρα και άρα δεν έχουν εξοικειωθεί με τον ελληνικό πολιτισμό. Και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι δυνατόν να παρατηρήσουμε διαφοροποιήσεις. Και πάλι, αυτές οι κατηγορίες αλλοδαπών μαθητών εκφράζουν με πιο έντονο τρόπο την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Διαφοροποιείτε τη μη λεκτική συμπεριφορά σας, όταν απευθύνεστε στους α.μ. σας; Σε ποιες περιπτώσεις (π.χ. μαθητές που διαμένουν λίγα χρόνια στην Ελλάδα, μαθητές που κατάγονται από συγκεκριμένες χώρες κ.λπ.); Πώς εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση;

Συνήθως δεν διαφοροποιώ τη μη λεκτική συμπεριφορά μου, όταν απευθύνομαι στους αλλοδαπούς μαθητές μου. Αν διαπιστώσω ότι κάποιος μαθητής είναι πιο αδύνατος, για οποιονδήποτε λόγο, είτε λόγω καταγωγής είτε λόγω υπόβαθρου, προκειμένου να γίνω κατανοητή και να τον προδιαθέσω θετικά, κάνω πιο παραστατικές, αλλά ήρεμες κινήσεις. Επίσης, με την έκφραση του προσώπου, την έκφραση του βλέμματος, τη στάση του σώματος, το ρυθμό, την ένταση και το ύψος της φωνής μου προσπαθώ να δημιουργήσω κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη. Επιπροσθέτως, όταν εξηγώ κάτι σε έναν μαθητή που δυσκολεύεται, μπορεί να τον πλησιάσω, αλλά όχι τόσο ώστε να αισθανθεί άβολα. Γενικώς, η μη λεκτική συμπεριφορά μου φροντίζω να φανερώνει φιλική διάθεση. Αυτή η διαφοροποίηση εκδηλώνεται από πλευράς μου κάθε φορά που κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία για οποιονδήποτε λόγο. Επομένως, θεωρώ ότι η συμπεριφορά μου δεν εκλαμβάνεται από τους υπόλοιπους διδασκόμενους ως κάποιου είδους διάκριση υπέρ κάποιου συγκεκριμένου ατόμου.

Στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζετε περισσότερο τους αλλοδαπούς ή τους Έλληνες μαθητές; Σε ποιες περιπτώσεις τους πλησιάζετε και πώς αντιδρούν οι πρώτοι; Ποια απόσταση θεωρείτε ότι είναι η ιδανική, προκειμένου να μη δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές γενικότερα και στους α.μ. ειδικότερα;

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζω εξίσου τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές. Συνήθως πλησιάζω τους μαθητές μου, όταν θέλω να επιστήσω την προσοχή τους σε κάτι, όταν θέλω να δω το τετράδιό τους ή το βιβλίο τους ή να τους δείξω κάτι στο βιβλίο τους, να τους κάνω να ηρεμήσουν – αν είναι ανήσυχοι – ή να τους κάνω να προσέξουν στο μάθημα, αν έχουν αφαιρεθεί, χωρίς να διακόψω τη ροή του μαθήματος. Επίσης, πλησιάζω τους μαθητές μου, όταν θέλω να τους εξηγήσω κάτι. Τόσο οι αλλοδαποί όσο και οι Έλληνες μαθητές αντιλαμβάνονται το λόγο για τον οποίο τους πλησίασα και ανταποκρίνονται θετικά. Όσον αφορά στην ιδανική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητού, θα έλεγα ότι η ιδανική απόσταση, προκειμένου να μη δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, είναι το μισό μέτρο περίπου. Μια τέτοια απόσταση αφήνει χώρο στον μαθητή, αλλά ταυτοχρόνως επιτρέπει την άμεση επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου.

Σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των α.μ., σε ποιες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς καταφεύγετε; Ακολουθείτε την ίδια τακτική και στην περίπτωση των Ελλήνων μαθητών ή όχι και γιατί;

Όσον αφορά στις περιπτώσεις απειθαρχίας, προσπαθώ να επαναφέρω τους μαθητές στην τάξη κοιτάζοντάς τους με αυστηρό βλέμμα ή χτυπώντας το χέρι μου ή το βιβλίο που κρατώ στη έδρα ή κάνοντας μια κίνηση εν είδει χαιρετισμού, προκειμένου να τους τραβήξω την προσοχή. Να σημειώσω ότι όταν είμαι εκνευρισμένη, αποφεύγω να τους πλησιάσω ή να τους αγγίξω. Άλλες φορές πάλι σταματώ να μιλώ, για να καταλάβει ο μαθητής που απειθαρχεί ότι κάτι συμβαίνει ή υψώνω τον τόνο της φωνής μου τονίζοντας αυτό που έλεγα κατά την παράδοση. Τέλος, μπορεί να φωνάξω τον μαθητή με το όνομά του και να του ζητήσω να επανέλθει στην τάξη. Όσον αφορά στις περιπτώσεις ελλειμματικής προσοχής, ενδεχομένως να πλησιάσω τον μαθητή και να του ζητήσω χαμηλόφωνα να προσέξει στο μάθημα, να του κάνω ένα νεύμα, σπανιότερα να τον κοιτάξω έντονα, να κουνήσω το χέρι μου, προκειμένου να

καταλάβει ότι έγινε αντιληπτό ότι διασπάστηκε η προσοχή του, να διακόψω τη ροή του λόγου μου, να υψώσω τον τόνο της φωνής μου ή να ακουμπήσω με το δάκτυλό μου το χέρι του, τον ώμο ή την πλάτη του. Όσον αφορά σε όλα τα παραπάνω, μπορούν να εκδηλωθούν μεμονωμένα ή σε συνδυασμό. Ακολουθώ την ίδια τακτική και στην περίπτωση των Ελλήνων και στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών, γιατί θεωρώ ότι η συμπεριφορά που περιέγραψα δεν φέρνει σε δύσκολη θέση κανέναν, εφόσον δεν έχει προσβλητικό χαρακτήρα, αλλά έχει σκοπό την απρόσκοπτη διεξαγωγή του μαθήματος και έχω διαπιστώσει ότι έχει αποτελέσματα.

Εκδηλώνετε συχνότερα απτική συμπεριφορά προς τους αλλοδαπούς ή προς τους Έλληνες μαθητές και σε ποιες περιπτώσεις;

Αποφεύγω να εκδηλώνω απτική συμπεριφορά. Ειδικότερα όσον αφορά στους αλλοδαπούς μαθητές, είμαι πιο προσεκτική, επειδή γνωρίζω ότι σε κάποιους πολιτισμούς η απτική συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή. Σε σπάνιες λοιπόν περιπτώσεις εκδηλώνω απτική συμπεριφορά. Μπορεί να αγγίξω το χέρι, την πλάτη ή τον ώμο ενός μαθητή, αν δω ότι αυτός είναι αφηρημένος ή αν θέλω να επιστήσω την προσοχή του σε κάτι. Αυτό το άγγιγμα όμως είναι τόσο απαλό, ώστε να μην αισθανθεί δυσάρεστα ο μαθητής. Γενικώς, αποφεύγω να είμαι διαχυτική με τους μαθητές μου.

Προσδιορίστε το είδος της απτικής συμπεριφοράς που εκδηλώνετε προς τους α.μ. και περιγράψτε τα αποτελέσματά της σε αυτούς.

Όπως προανέφερα, η απτική συμπεριφορά που εκδηλώνω προς τους μαθητές μου, αλλοδαπούς και μη, περιορίζεται στις περιπτώσεις ελλειμματικής προσοχής. Επίσης, όπως είπα και πριν, ενδεχομένως να αγγίξω κάποιον μαθητή στο χέρι, στον ώμο ή στην πλάτη, όταν θέλω να επιστήσω την προσοχή του σε κάτι. Με αυτή την ελαφρά επαφή επιτυγχάνω το στόχο μου, δηλαδή να επαναφέρω τον μαθητή στην τάξη ή να του επιστήσω την προσοχή σε αυτό που επιθυμώ, χωρίς να του δημιουργήσω αρνητικά συναισθήματα. Οι μαθητές αντιδρούν θετικά, δεν αποτραβιούνται και δεν δυσανασχετούν. Δηλαδή, δεν φαίνεται να τους ενοχλεί το άγγιγμά μου και αποκαθίσταται η επικοινωνία με τον μαθητή. Εξάλλου, όπως προείπα, απτική συμπεριφορά εκδηλώνω σπανιότατα και μόνο όταν δεν γίνεται διαφορετικά. Για παράδειγμα, εκδηλώνω απτική συμπεριφορά, όταν ο μαθητής είναι τόσο

απορροφημένος από τις σκέψεις του που δεν αντιλαμβάνεται τα άλλα μη λεκτικά μου σήματα, όπως το έντονο βλέμμα μου, τη διακοπή της ροής του λόγου μου, το πλησίασμα, τα νεύματα ή τις κινήσεις μου, το ότι ύψωσα τον τόνο της φωνής μου, προκειμένου να με προσέξει.

Πιστεύετε ότι μπορείτε να αποκωδικοποιήσετε τη μη λεκτική συμπεριφορά των α.μ. σας, προκειμένου να ανταποκριθείτε επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα; Πόσο εύκολη είναι για εσάς η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς των α.μ. σας, ιδίως όταν αυτοί καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου, που έχουν ιδιαίτερη πολιτισμική σημασία; Πώς αντιδράτε σε αυτή την περίπτωση;

Πιστεύω ότι μπορώ να αποκωδικοποιήσω τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών μου. Η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι δύσκολη, όταν οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς με πολιτισμική σημασία. Αυτό σπανίως συμβαίνει μέσα στην τάξη. Και πάλι όμως, το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η εν λόγω κίνηση ή ο εν λόγω μορφασμός με βοηθούν να κατανοήσω – αν όχι απολύτως, πάντως σε ικανοποιητικό βαθμό – τη σημασία αυτών των μη λεκτικών σημάτων. Αν κάτι δεν γίνεται κατανοητό από την πλευρά μου, τότε ζητώ να μου εξηγήσει ο μαθητής, γιατί αντέδρασε έτσι και τι θα μπορούσα να κάνω εγώ, προκειμένου να συνεχιστεί απρόσκοπτα η επικοινωνία μας. Υπάρχουν και περιπτώσεις που μια διακοπή του μαθήματος για αυτό το λόγο περισσότερο βλάπτει παρά ωφελεί, γιατί μπορεί να προκαλέσει αμηχανία ή αναστάτωση, οπότε καλό είναι να αποφεύγεται. Έχω όμως την εντύπωση ότι οι αλλοδαποί μαθητές καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς που έχουν πολιτισμική σημασία, όταν έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή και επικοινωνία με ομοεθνείς τους, για παράδειγμα στη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Όταν απευθύνεστε σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά σας είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι; Επιδιώκετε κάποια διαφοροποίηση ή όχι και γιατί;

Η μη λεκτική συμπεριφορά μου διαφοροποιείται, αλλά όχι αισθητά, στην περίπτωση των μέτριων και περισσότερο στην περίπτωση των αδύνατων αλλοδαπών μαθητών μου. Δηλαδή, αν διαπιστώσω ότι κάτι τους δυσκολεύει ή αν θεωρήσω ότι κάτι θα

τους δυσκολέψει, γίνομαι πιο παραστατική ή τους πλησιάζω περισσότερο, προκειμένου να μη διακοπεί για οποιονδήποτε λόγο η επικοινωνία μας, ενώ προχωρώ σε διευκρινίσεις επί του θέματος που τους δυσκόλεψε. Επιδιώκω αυτή τη διαφοροποίηση, γιατί θεωρώ 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. Μην ξεχνάμε ότι οι μαθητές αυτοί, σε σχέση με τους Έλληνες, καταβάλλουν πολλές φορές ιδιαίτερη προσπάθεια, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις υποχρεώσεις τους στο σχολείο. Η μη λεκτική συμπεριφορά μου δεν διαφοροποιείται στην περίπτωση των καλών σε επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών, γιατί προφανώς αυτοί δεν το έχουν ανάγκη. Όπως προανέφερα, φροντίζω αυτή η διαφοροποίηση να μη γίνεται ιδιαίτερος αισθητή, αφενός για να μη φέρω τους αλλοδαπούς μαθητές μου σε δύσκολη θέση, αφετέρου για να μη θεωρηθεί ότι κάνω διακρίσεις υπέρ ορισμένων μαθητών. Τώρα, πώς κατορθώνω να μη γίνεται ιδιαίτερος αισθητή αυτή η διαφοροποίηση; Διατηρώ παράλληλα οπτική επαφή και με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, για να θεωρηθεί ότι η διευκρίνιση γίνεται, προκειμένου να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές και να βεβαιωθώ ότι κανένας δεν έχει απορίες.

Οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι – διαπιστώνετε ότι εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας; Αν θεωρείτε ότι η μη λεκτική συμπεριφορά τους διαφοροποιείται, περιγράψτε τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση.

Έχω την εντύπωση ότι οι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές δεν εκδηλώνουν ακριβώς την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας με τους Έλληνες μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου. Δηλαδή, οι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές είτε είναι πιο εκδηλωτικοί από τους αδύνατους Έλληνες μαθητές είτε είναι πιο υποτονικοί. Πολλές φορές κάποιοι αδύνατοι αλλοδαποί μαθητές είναι πιο εκδηλωτικοί και η αδιαφορία τους για το μάθημα εκδηλώνεται με μορφασμούς ή με εκφράσεις του προσώπου. Επιπροσθέτως, μπορεί να κινούνται στην καρέκλα τους ή να κάνουν θορύβους με τα χέρια ή με το στόμα τους, να κάνουν κινήσεις με τα χέρια τους, να μιλούν με τους συμμαθητές τους με δυνατή φωνή ή να κάνουν κάποιο σχόλιο με δυνατή φωνή. Από την άλλη, υπάρχουν κάποιοι άλλοι αδύνατοι αλλοδαποί

μαθητές που είναι πιο υποτονικοί, συγκριτικά με τους Έλληνες μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου. Δηλαδή, κάθονται συνήθως στα τελευταία θρανία – τις περισσότερες φορές μόνοι τους – και από τη μη λεκτική συμπεριφορά τους φαίνεται ότι επιθυμούν να περάσουν απαρατήρητοι ή η μη λεκτική συμπεριφορά τους φανερώνει συστολή. Κάνουν ελάχιστες κινήσεις, μιλούν σπανίως και χαμηλόφωνα και μόνο όταν τους δίνεται ο λόγος, αποφεύγουν την οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό ή και με τους συμμαθητές τους, το βλέμμα τους και η έκφραση προσώπου προδίδουν ότι η προσοχή τους δεν είναι στραμμένη στο μάθημα. Όσον αφορά στους καλούς και μέτριους αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές, θεωρώ ότι η μη λεκτική συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι μάλλον η ίδια. Ίσως στην περίπτωση των καλών μαθητών να υπάρχει μία μικρή διαφοροποίηση. Δηλαδή, ίσως οι καλοί Έλληνες μαθητές να είναι ελάχιστα πιο εκδηλωτικοί από τους αλλοδαπούς μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν οι καλοί σε επιδόσεις Έλληνες μαθητές γνωρίζουν κάτι, επιδιώκουν την αυτοπροβολή. Για παράδειγμα, σηκώνουν το χέρι τους κουνώντας το έντονα, ενώ παράλληλα μπορεί να φωνάζουν: «Κυρία! Κυρία!». Οι αλλοδαποί μαθητές του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου φαίνεται να είναι πιο συγκρατημένοι στις εκδηλώσεις τους.

Συνέντευξη Β´

Διαπιστώνετε ότι οι α.μ. αντιλαμβάνονται ότι με τη μη λεκτική συμπεριφορά σας (έκφραση προσώπου, έκφραση βλέμματος, κινήσεις χεριών και σώματος, στάση σώματος, απόσταση, σιωπή, διακοπή και παύση της ροής του λόγου, ρυθμός, ένταση και ύψος της φωνής, απτική συμπεριφορά, εξωτερική εμφάνιση) προσπαθείτε να δημιουργήσετε κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη;

Ναι, πιστεύω ότι οι αλλοδαποί μαθητές μου αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό πως με τη μη λεκτική συμπεριφορά μου προσπαθώ να τους ενθαρρύνω να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στην τάξη.

Ποια μη λεκτικά σήματα των α.μ. σας επιτρέπουν να αντιληφθείτε την αδυναμία τους να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά σας; Τα εν λόγω σήματα διαφοροποιούνται από αυτά των Ελλήνων μαθητών και με ποιο τρόπο;

Συχνά, οι εκφράσεις του προσώπου – το συνοφρύωμα – το βλέμμα, η στάση του σώματος των αλλοδαπών μαθητών μου, η διάσπαση της προσοχής τους με οδηγούν στη διαπίστωση ότι αδυνατούν να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά μου. Πιστεύω πως τα σήματα αυτά δεν διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα των Ελλήνων μαθητών.

Διαφοροποιείτε τη μη λεκτική συμπεριφορά σας, όταν απευθύνεστε στους α.μ. σας; Σε ποιες περιπτώσεις (π.χ. μαθητές που διαμένουν λίγα χρόνια στην Ελλάδα, μαθητές που κατάγονται από συγκεκριμένες χώρες κ.λπ.); Πώς εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση;

Δεν διαφοροποιώ τη μη λεκτική συμπεριφορά μου, όταν απευθύνομαι σε αλλοδαπούς μαθητές μου.

Στη διάρκεια της διδασκαλίας πλησιάζετε περισσότερο τους αλλοδαπούς ή τους Έλληνες μαθητές; Σε ποιες περιπτώσεις τους πλησιάζετε και πώς αντιδρούν οι πρώτοι; Ποια απόσταση θεωρείτε ότι είναι η ιδανική, προκειμένου να μη δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές γενικότερα και στους α.μ. ειδικότερα;

Πλησιάζω εξίσου τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες μαθητές μου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, κυρίως όταν αυτοί φαίνονται αφηρημένοι ή όταν η προσοχή τους έχει διασπαστεί, προκειμένου να τους επαναφέρω στην τάξη χωρίς να χρειαστεί να διακόψω τη ροή του μαθήματος. Η αντίδραση των μαθητών είναι η ίδια – επανέρχονται στην τάξη – και φαίνεται να μην εξαρτάται από την εθνικότητά τους. Σχετικά με την απόσταση που πρέπει να τηρείται, προκειμένου να μην δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, πιστεύω ότι το ιδανικό είναι το μισό μέτρο, ούτε πολύ μακριά ούτε πολύ κοντά.

Σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των α.μ., σε ποιες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς καταφεύγετε; Ακολουθείτε την ίδια τακτική και στην περίπτωση των Ελλήνων μαθητών ή όχι και γιατί;

Σε περιπτώσεις απειθαρχίας ή ελλειμματικής προσοχής των αλλοδαπών, αλλά και των Ελλήνων μαθητών μου, προσπαθώ να τους επαναφέρω στην τάξη κοιτάζοντάς τους με αυστηρό βλέμμα, προφέροντας το όνομά τους με αυστηρό ύφος, κάνοντας κάποια κίνηση των χεριών που τους καλεί να παύσουν την απρεπή συμπεριφορά τους, ενώ συχνά διακόπτω τη ροή του λόγου μου κοιτάζοντάς τους έντονα. Τέλος, μπορεί να τους πλησιάσω ή και να τους αγγίξω στον ώμο ή στο χέρι.

Εκδηλώνετε συχνότερα απτική συμπεριφορά προς τους αλλοδαπούς ή προς τους Έλληνες μαθητές και σε ποιες περιπτώσεις;

Απτική συμπεριφορά εκδηλώνω εξίσου σε αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές, συνήθως όταν εκείνοι φαίνονται αφηρημένοι ή απειθαρχούν, προκειμένου να τους επαναφέρω στην τάξη.

Προσδιορίστε το είδος της απτικής συμπεριφοράς που εκδηλώνετε προς τους α.μ. και περιγράψτε τα αποτελέσματά της σε αυτούς.

Συνήθως αγγίζω στον ώμο ή στο χέρι τους μαθητές μου – αλλοδαπούς ή Έλληνες – οι οποίοι αφαιρούνται ή δεν προσέχουν γενικά στο μάθημα. Εκείνοι αντιδρούν θετικά, καθώς επανέρχονται και συγκεντρώνονται.

Πιστεύετε ότι μπορείτε να αποκωδικοποιήσετε τη μη λεκτική συμπεριφορά των α.μ. σας, προκειμένου να ανταποκριθείτε επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα; Πόσο εύκολη είναι για εσάς η αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς

των α.μ. σας, ιδίως όταν αυτοί καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς του προσώπου, που έχουν ιδιαίτερη πολιτισμική σημασία; Πώς αντιδράτε σε αυτή την περίπτωση;

Πιστεύω ότι είμαι σε θέση να αποκωδικοποιήσω σε ικανοποιητικό βαθμό τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών μου, προκειμένου να ανταποκριθώ επιτυχώς στα μη λεκτικά τους σήματα. Όταν βέβαια εκείνοι καταφεύγουν σε κινήσεις ή σε μορφασμούς που έχουν ιδιαίτερη πολιτισμική σημασία, δυσκολεύομαι να αποκωδικοποιήσω τα μηνύματά τους, για αυτό και ή αντιδρώ με ουδέτερο τρόπο ή ενδεχομένως να ζητήσω διευκρίνιση, εάν είναι απαραίτητο, προκειμένου να μη διακοπεί η επικοινωνία μας.

Όταν απευθύνεστε σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, η μη λεκτική συμπεριφορά σας είναι ίδια, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι; Επιδιώκετε κάποια διαφοροποίηση ή όχι και γιατί;

Όταν απευθύνομαι σε μαθητές του ίδιου μαθησιακού επιπέδου, αλλοδαπούς ή Έλληνες, η μη λεκτική συμπεριφορά μου δεν διαφοροποιείται.

Οι καλοί, μέτριοι και αδύνατοι μαθητές – είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε όχι – διαπιστώνετε ότι εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας; Αν θεωρείτε ότι η μη λεκτική συμπεριφορά τους διαφοροποιείται, περιγράψτε τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται αυτή η διαφοροποίηση.

Συνήθως οι αδύνατοι μαθητές – και περισσότερο οι αλλοδαποί – αφαιρούνται πιο εύκολα, είναι πιο ανήσυχοι και έχουν μικρότερο βαθμό συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συγκριτικά με τους καλούς και μέτριους μαθητές. Το αφηρημένο βλέμμα, οι νευρικές κινήσεις φανερώνουν τη δυσκολία τους να παρακολουθήσουν απερίσπαστοι το μάθημα. Οι καλοί και μέτριοι μαθητές, είτε αυτοί είναι αλλοδαποί είτε Έλληνες, διαπιστώνω ότι εκδηλώνουν την ίδια μη λεκτική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αναγνωστοπούλου, Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Α.Π.Θ. (2014). *Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.diapolis.auth.gr/> (22/10/2016).

Ανθόπουλος, Χ. (2000). *Προστασία κατά του Ρατσισμού και Ελευθερία της Πληροφόρησης. Ένα Συνταγματικό Δίλημμα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, 6^η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Bird, M. & Hammersley, M. & Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης (μτφ. Ε. Φράγκου)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βρεττός, Ι. (1996). Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 103-125.

Βρεττός, Ι. (2005α). *Θεωρίες της Αγωγής. Τόμος Α': Πλάτων, Comenius, Rousseau*. Αθήνα.

Βρεττός, Ι. (2005β). *Θεωρίες της Αγωγής. Τόμος Β': J. H. Pestalozzi, Αδαμάντιος Κοραής*. Αθήνα.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα, Θεωρία, έρευνα και πράξη*. δ' έκδοση. Αθήνα.

Βρεττός, Ι. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα.

- Γεώργας, Δ. & Παπαστυλιανού, Α. (1993). *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές Διεργασίες Προσαρμογής*. Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα Εκπαίδευσης Μειονοτικών Παιδιών και Μετακινούμενων Πληθυσμών. Ειδικές Προτάσεις για τις Βαλκανικές Χώρες. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg, 45-56.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Σχολείο και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο: *Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά Ζητήματα και Θεωρητικά Ζητούμενα. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής, θεματικό τεύχος «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα»*. Ατραπός, 7-9.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1992). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: του ιδίου.
- Δράκος, Γ. (1998). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-λογοθεραπεία*. Αθήνα.
- Δρεττάκης, Μ. (1999). Παιδιά Παλινοστούντων και Αλλοδαπών στα Σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 107, 45-50.
- Δρεττάκης, Μ. (2001). Παιδιά Παλινοστούντων και Αλλοδαπών στα Σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, 38-43.

Έκμε-Πουλοπούλου, Η. (1986). *Προβλήματα Μετανάστευσης-Παλιννόστησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (ΙΜΕΟ) & Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (ΕΔΗΜ).

Έκμε-Πουλοπούλου, Η. (1990). Μετανάστες και Πρόσφυγες στην Ελλάδα: 1970-1990. Στο: *ΕΚΛΟΓΗ*, 85/86.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016). *Η Ελλάς με Αριθμούς*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.statistics.gr/> (16/01/2017).

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Erasmus+ (2015). Πρόγραμμα «Πολυπολιτισμικά Σχολεία – Ενίσχυση του Πολιτισμικού και Γλωσσικού Θησαυρού της Ευρώπης μέσω των Δασκάλων». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.multicultural-schools.eu/el/> (28/10/2016).

Ζάχος, Δ. Θ. (2014). *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Geiger, K. F. (2002). Η Ανάπτυξη μιας Πολυπολιτισμικής Κοινωνίας και οι Ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο: Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Χ. Γκόβαρης (επιμ.). *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός, 245-275.

Ιωακειμίδης, Π. (1993). *Ευρωπαϊκή Πολιτική Ένωση*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κέ.Δ.Α. (2008). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.keda.gr> (22/10/2016).

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα.

Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2008). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. Ι. (2002). Η απτική μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των νηπίων: μελέτη περίπτωσης. Εισήγηση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα.

Κοτσιώνης, Π. (1992). Η Προβληματική της Μετανάστευσης και της Παλιννόστησης στη Χώρα μας από Εκπαιδευτική Σκοπιά. Στο: *Διαβάζω*, τ. 285, 38-51.

Κούτρας, Μ. & Ευαγγελάρας, Χ. (2010). *Ανάλυση Παλινδρόμησης. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μάρκου, Γ. Π. (1984). Εκπαιδευτική Πολιτική και το Ερευνητικό Πρόγραμμα για την Αντιμετώπιση των Σχολικών Προβλημάτων των Παιδιών που Παλιννοστούν. Στο: ΥΠΕΠΘ-UNESCO. *Σχολική Επανάταξη Παλιννοστούντων Μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές*. Αθήνα, 87-100.

Μάρκου, Γ. Π. (1987). *Εκπαιδευτικά και Κοινωνικά Προβλήματα Παλιννοστούντων Μαθητών*. Αθήνα (πανεπιστημιακές σημειώσεις).

Μάρκου, Γ. Π. (1991). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Τόμ. 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. Π. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. Π. (2010). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Θέματα Διαπολιτισμικής, Μεταναστευτικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (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.

Νόμος 2413/96. *Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες Διατάξεις.* ΦΕΚ 124/τ. Α', 17/6 /1996.

Νόμος 4415/2016. *Ρυθμίσεις για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες Διατάξεις.* ΦΕΚ 159/τ. Α', 6/9/2016.

Νικολάου, Γ. (2000). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών Μαθητών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Φ.Ε.Κ. 303 και 304/τ. Β, 13/3/2003.*

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Πανταζής, Β. (2003). Η «Ευρωπαϊκή Διάσταση» ως Πρόκληση για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση.* Μεταίχμιο, 73-81.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1995). *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, 71-85.

Παπαδοπούλου, Β. (2015). *Παρατήρηση Διδασκαλίας. Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτική. Τόμος Α'.* Αθήνα.

Pease, A. (1991). *Η γλώσσα του σώματος* (μτφρ. Δ. Ευαγγελόπουλου). Αθήνα: Έσοπτρον.

Pease, A. & B. (2006). *Το απόλυτο βιβλίο για την γλώσσα του σώματος* (μτφρ. Θ. Μαστακούρη). Αθήνα: Έσοπτρον.

- Πετρινιώτης, Ξ. (1993). *Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Οδυσσέας & Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων.
- Πουρκός, Μ. (2001). Κατανοούν τα Νήπια την Ειρωνεία; Στο: Ε. Κούρτη (επιμ.). *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση, Τόμος Β΄: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 197-205.
- Πουρκός, Μ. (2002). Ο Πολιτισμός του Σκεπτόμενου Σώματος και ο Ρόλος των Χειρονομιών στην Σημειωτική-Επικοινωνιακή Διαδικασία: Προς μια Εναλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Στο: Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (επιμ.). *Μη Λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 87-137.
- Σπόντα, Ε. (2004). *Η επίδραση της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς της νηπιαγωγού στην συναισθηματική έκφραση του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τμήμα Προσχολικής Αγωγής.
- Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο: Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση, 213-234.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ. & Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2011). *Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες (1979). *Εγχειρίδιο για τις διαδικασίες και τα κριτήρια καθορισμού του καθεστώτος των προσφύγων*. Γενεύη.
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φούγια, Π. (1982). Τα Μέτρα της Ελληνικής Πολιτείας για την Ένταξη των Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων στα Σχολεία της Ημεδαπής. Στο: Κ.Σ.Π.Μ.. *Η Ελληνική Παλιννόστηση, Ενημέρωση 5*. Αθήνα, 195-199.

Χανιωτάκης, Ν. Ι. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1991). Προβλήματα Συμπεριφοράς και Σχολικής Επίδοσης Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις Εκτιμήσεις των Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 14-15*, 107-143.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abercrombie, K. (1968). Paralanguage. In: *British Journal Communication, 3*, 55-59.

Achilles, C. M. & French, R. L. (1977). *Inside Classrooms: Studies in Verbal and Nonverbal Communication*. Knoxville, Public Schools for Cooperative Research.

Adams, R. & Biddle, B. (1970). *Realities of Teaching: Explorations with Videotape*. New York Holt, Rinehart a. Winston.

Allen, D. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. London: Addison-Wesley.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Amidon, E. J. & Hough, J. B. (eds.) (1967). *Interaction Analysis: Theory, Research and Applications*. M. A., Addison Wesley.

Andersen, J. F., Andersen, P. A. & Lustig, M. W. (1987). Opposite Sex Touch Avoidance: A National Replication and Extension. In: *Journal of Nonverbal Behavior, 11, 2*, 89-109.

Andersen, P. (1988). Explaining Intercultural Differences in Nonverbal Communication. In: L. A. Samovar & R. E. Porter (eds.): *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont, CA: Wadsworth, 272-281.

Andréasson, P. & Dimberg, U. (2008). Emotional Empathy and Facial Feedback. In: *Journal of Nonverbal Behavior, 32, 4*, 215-224.

Apter, D. (1977). Political Life and Cultural Pluralism. In: M. Tumi & W. Plotch: *Pluralism in a Democratic Society*. New York: Paeger, 43-64.

Argyle, M. & Dean, J. (1965). Eye Contact, Distance, and Affiliation. In: *Sociometry*, 28, 289-304.

Argyle, M. (1970). *Social Interaction*. London: Methuen.

Argyle, M., Alkema, F. & Gilmour, R. (1971). The Communication of Friendly and Hostile Attitudes by Verbal and Nonverbal Signals. In: *European Journal of Social Psychology*, 1, 385-402.

Argyle, M. & Ingham, R. (1972). Gaze, Mutual Gaze, and Proximity. In: *Semiotica*, 6, 32-49.

Argyle, M., Lefebvre, L. & Cook, M. (1974). The Meaning of Five Patterns of Gaze. In: *European Journal of Social Psychology*, 4, 125-136.

Argyle, M. (1975). *Bodily Communication*. London: Methuen.

Argyle, M. & Cook, M. (1976). *Gaze and Mutual Gaze*. Cambridge: Cambridge University Press.

Argyle, M. & Graham, J. A. (1977). The Central Europe Experiment-Looking at Persons and Looking at Objects. In: *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 1, 6-16.

Armento, B. J. (1978). *Teacher Behavior and Effective Teaching of Concepts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Chicago.

Bailey, F. (1942). Navaho Motor Habits. In: *American Anthropologist*, 44, 2, 210-234.

Bakan, P. (1971). The Eyes Have It. In: *Psychology Today*, 4, 64-67.

Banks, J. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (2006). *Race, Culture and Education*. London: Routledge.

Banks, J. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Bänziger, T., Scherer, K. R., Hall, J. A. & Rosenthal, R. (2011). Introducing the MiniPONS: A Short Multichannel Version of the Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS). In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 35, 189-204.

Barnlund, D. C. (1975). Communicative Styles in Two Cultures: Japan and the United States. In: A. Kendon, R. M. Harris & M. R. Key (eds.): *Organization of Behavior in Face-to-face Interaction*. The Hague: Mouton, 427-456.

Baron, R. S. & Miller, N. (1973). The Relation between Distraction and Persuasion. In: *Psychological Bulletin*, 80, 310-323.

Batelaan, P. (1998). Teacher Training for Intercultural Education: A Reflection on IAIE'S Cooperative Learning in Intercultural Education project (CLIP). In: *European Journal of Intercultural Studies*, 9, 25-26.

Bates, J. E. (1976). Effects of Children's Nonverbal Behavior upon Adults. In: *Child Development*, 47, 1079-1088.

Baxter, J. C., Winter, E. P. & Hammer, R. E. (1968). Gestural Behavior during a Brief Interview as a Function of Cognitive Variables. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 303-307.

Baxter, J. C. & Rozelle, R. M. (1985). *Nonverbal Expression as a Function of Crowding during a Simulated Police-Client Encounter*. University of Houston, Texas.

Bayes, M. A. (1970). *An Investigation of the Behavioral Cues of Interpersonal Warmth*. Diss. University of Miami.

Beebe, S. A. (1974). Eye Contact: A Nonverbal Determinant of Speaker Credibility. In: *The Speech Teacher*, 23, 21-25.

Beneyi, L. (1960). Greek and South Slav Immigrants in Melbourne. In: C.A. Proce: *The Study of Immigrants in Australia*. Canberra, 89-102.

Bernieri, F. & Gillis, J. S. (1993). Depressed Mood and Social Perception: A Cross-Cultural Replication. In: *Perceptual and Motor Skills*, 77, 154.

- Bernieri, F. & Gillis, J. S. (1995). The Judgment of Rapport: A Cross-Cultural Comparison Between Americans and Greeks. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 19, 2, 115-130.
- Bettencourt, E. M., Gillett, M. H., Gall, M. D. & Hull, R. E. (1983). Effects of Teacher Enthusiasm Training on Student On-Task Behavior and Achievement. In: *American Educational Research Journal*. 20. 435-450.
- Biehl, M., Matsumoto, D., Ekman, P., Hearn, V., Heider, K., Tsutomu, K. & Ton, V. (1997). Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Facial Expressions of Emotion (JACFEE): Reliability Data and Cross-National Differences. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 21, 1, 3-21.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinetics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bishop, A. (1976). Actions Speak Louder than Words. In: *Mathematics Teaching*, 74, 49-71.
- Blanck, P. D. & Rosenthal, R. (1982). Developing Strategies for Decoding «Leaky» Messages. On Learning how and when to Decode Discrepant and Consistent Social Communications. In: R. S. Feldman (ed.). *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York/ Heidelberg, 203-229.
- Boehning, W. (1984). *Studies in International Migration*. ILO.
- Bogardus, E. S. (1929). A Race Relation Cycle. In: *American Journal of Sociology*, 35, 612-617.
- Bogardus, E. S. (1949). Cultural Pluralism and Acculturation. In: *Sociology and Social Research*, 34, 125-139.
- Bolton, E. J. (1979). Education in a Multi-racial Society. In: *Trends in Education*, 4, 3-7.
- Bond, M. H. (1988). Finding Universal Dimensions of Individual Variation in Multicultural Studies of Values: The Rokeach and Chinese Values Surveys. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 1009-1015.

Bond, C. F., Jr., Omar, A., Mahmoud, A. & Bosner, R. N. (1990). Lie Detection Across Cultures. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 14, 3, 189-204.

Borg, W. R., Kelley, M. L., Langer, P. & Gall, M. D. (1972). The Minicourse: A New Tool for the Education of Teachers. In: E. Stones & S. Morris (eds.). *Teaching Practice: Problems and Perspectives*. London, Methuen, 220-230.

Boucher, J. D. (1979). Culture and Emotion. In: A. J. Marsella, R. G. Tharp & T. J. Ciborowski (eds.): *Perspectives on Cross-Cultural Psychology*. New York/San Francisco.

Boucher, J. D. & Carlson, G. E. (1980). Recognition of Facial Expression in Three Cultures. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11, 263-280.

Bowen, E. & Montepare, J. M. (2007). Nonverbal Behavior in a Global Context Dialogue. Questions and Responses. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 185-187.

Bracham, P. et al. (1992). *Racism and Antiracism: Inequalities, Opportunities and Policies*. London: Sage/Open University.

Brandt, G. (1986). *The Realization of Anti-racist Teaching*. London: The Palmer Press.

Breed, G. (1971). *Nonverbal Behavior and Teaching Effectiveness. Final Report*. South Dakota University, Vermillion.

Breed, G. & Colaiuta, V. (1974). Looking, Blinking, and Sitting: Nonverbal Dynamics in the Classroom. In: *Journal of Communication*, 24, 75-81.

Brody, G. H. & Zimmermann, B. J. (1975). The Effects of Modeling and Classroom Organization on the Personal Space of Third and Fourth Grade Children. In: *American Educational Research Journal*, 12, 2, 157-168.

Brooks, D. M., Silvern, S. & Wooten, M. (1978). The Ecology of Teacher-Pupil Classroom Interaction. In: *The Journal of Classroom Interactions*, 14, 39-45.

Brooks, D. M. & Rogers, C. L. (1981). Researching Pupil Attending Behavior within Naturalistic Classroom Settings. In: *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 201-210.

Brophy, J. E. & Good, T. (1970). Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data. In: *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.

Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1974). *Process-Product Correlations in the Texas Teacher Effectiveness Study: Final Report*. The University of Texas at Austin 1974.

Brown, B. L., Strong, W. J. & Rencher, A. C. (1975). Acoustic Determinants of the Perceptions of Personality from Speech. In: *International Journal of The Sociology of Language*, 6, 11-32.

Brown, W. O. (1934). Cultural Contact and Race Conflict. In: E. B. Reuter. *Race and Cultural Contacts*. New York, 31-59.

Buck, R. (1975). Nonverbal Communication of Affect in Children. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 644-653.

Buck, R. W. (1984). *The Communication of Emotion*. New York: Guilford Press.

Bugental, D. E., Kaswan, J. W. & Love, L. R. (1970). Perception of Contradictory Meanings Conveyed by Verbal and Nonverbal Channels. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 647-655.

Bugental, D. E., Kaswan, J. W., Love, L. R. & Fox, M. N. (1970). Child versus Adult Perception of Evaluative Messages in Verbal, Vocal and Visual Channels. In: *Developmental Psychology*, 2, 367-375.

Bugental, D. E., Love, L. R., Kaswan, J. W. & April, C. (1971). Verbal-Nonverbal Conflict in Parental Messages to Normal and Disturbed Children. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 6-10.

Bugental, D. E., Henker, B. & Whalen, C. K. (1976). Attributional Antecedents of Verbal and Vocal Assertiveness. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 405-411.

Bullivant, B. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education: Six Case Studies*. Sydney: Allen and Unwin.

Burgoon J. K. (1978). An Empirical Test of a Model of Resistance to Persuasion. In: *Human Communication Research*, 5, 27-39.

Butterworth, B. & Beattie, G. (1978). Gesture and Silence as Indicators of Planning in Speech. In: R. N. Campbell & P. T. Smith (eds.): *Recent Advances in the Psychology of Language: Formal and Experimental Approaches*. New York: Plenum Press, 347-360.

Butterworth, B. & Hadar, U. (1989). Gesture, Speech and Computational Stages: A Reply to McNeill. In: *Psychological Review*, 96, 168-174.

Campani, G. & Gundara, J. (1994). Overview of Intercultural Policies within the European Union. In: *European Journal of Intercultural Studies*, 5, 1, 3-8.

Camras, L. A., Chen, Y., Bakeman, R., Norris, K. & Cain, T. R. (2006). Culture, Ethnicity, and Children's Facial Expressions: A Study of European American, Mainland Chinese, Chinese American, and Adopted Chinese Girls. In: *Emotion*, 6, 1, 103-114.

Cann, A., Zapata, Chr. L. & Davis, H. B. (2009). Positive and Negative Styles of Humor in Communication: Evidence for the Importance of Considering Both Styles. In: *Communication Quarterly*, 57, 4, 452-468.

Capras, L. A. (1982). Ethological Approaches to Nonverbal Communication. In: R. S. Feldman (ed.): *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York: Springer-Verlag, 3-29.

Castles, S. et al. (1984). *Here for Good. Western Europe's New Ethnic Minorities*. London: Pluto Press.

Castles, S. & Kosack, G. (1985). *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*. London: Oxford University Press.

Castles, S. (1995). How Nation-State Respond to Immigration and Ethnic Diversity. *New Community*, 21, 293-308.

Castles, S. & Miller, M. J. (2000). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. New York: Guildford Press.

Castles, S. & Davidson, A. (2000). *Citizenship and Migration: Globalization and the Politics of Belonging*. London: Mackmillan.

Chaikin, A. L. (1978). Students' Reactions to Teachers' Physical Attractiveness and Nonverbal Behavior: Two Exploratory Studies. In: *Psychology in the Schools*, 15, 588-595.

Chaikin, A. L. & Derlega, V. (1978). Nonverbal Mediators of Expectancy Effects in Black and White Children. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 8, 117-125.

Chaikin, A. L., Gillen, B., Derlega, V. J., Heinen, J. R. K. & Wilson, M. (1978). Students' Reactions to Teachers' Physical Attractiveness and Nonverbal Behavior: Two Exploratory Studies. In: *Psychology in the Schools*, 15, 588-595.

Church, R. B. & Goldin-Meadow, S. (1986). The Mismatch between Gesture and Speech as an Index of Transitional Knowledge. In: *Cognition and Instruction*, 23, 43-71.

Coats, W. D. & Smidchens, U. (1966). Audience Recall as a Function of Speaker Dynamism. In: *Journal of Educational Psychology*, 57, 4, 189-191.

Coble, J. A. (1977). A Study of the Relationship Between Teacher Judgment of Student Ability, Student Race, and Teachers' Interaction in the Classroom. Doctoral Dissertation, University of Michigan. *Dissertation Abstracts International*, 58, 118B.

Cogan, M. L. (1958). The Behavior of Teachers and the Productive Behavior of their Pupils: 1. «Perception» Analysis. In: *Journal of Experimental Education*, 27, 89-105.

Collaros, T. & Moussouros, L. (1978). The Return Home: Socio-economic Aspects of Reintegration of Greek Migrant Workers Returning from Germany. *Re-integration Center for Migrant Workers, Enimerosi 2*. Athens.

Collier, V. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

Collins, M. L. (1978). Effects of Enthusiasm Training on Preservice Elementary Teachers. In: *Journal of Teacher Education*, 29, 1, 53-57.

Condon, W. S. & Ogston, W. D. (1966). Sound Film Analysis of Normal and Pathological Behaviour Patterns. In: *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 143, 338-347.

Cooper, P., Upton, G. & Smith, C. (1994). Ethnic Minority and Gender Distribution Among Staff and Pupils in Facilities for Pupils with Emotional and Behavioral Difficulties in England and Wales. In: *British Journal of Sociology of Education*, 12, 1, 77-94.

Council of Europe, The CDCC's Project No 7 (1986). *The Education and Cultural Development of Migrants*. (Final Report of the Project Group). Strasbourg.

Cowen, E. (1971). Adjustment Difficulties of Children. *American Scientist*, 59, 709-729.

Cowen, E., Hightower, A. D., Johnson, D. & Sarno, M. (1989). State Level Dissemination of a Program for Early Detection and Prevention of School Maladjustment. *Professional Psychology Research and Practice*, 20, 5, 309-314.

Craft, M. (1984). *Education and Cultural Pluralism*. Sussex: Galmer Press.

Dabbs, J. M. (1969). Similarity of Gestures and Interpersonal Influence. In: *Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association*, 4, 337-338.

Darwin, C. (1965). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London, John Murray. 1. Aufl. 1872. Chicago: University of Chicago Press.

Daum, J. (1972). Proxemics in the Classroom: Speaker-Subject Distance and Educational Performance. Paper Presented at the *Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association*.

Davis, F. (1973). *Inside Intuition: What we Know about Nonverbal Communication*. New York: McGraw-Hill.

Davis, G. L. (1974). *Nonverbal Behavior of the First Grade Teachers in Different Socio-economic Level Elementary Schools*. Diss. Oklahoma State University.

- Dawson, P. J., Dawson, K. E. & Forness, S. R. (1975). Effects on Video Feedback on Teacher Behavior. In: *The Journal of Educational Research*, 28, 197-201.
- Delefos, P. & Jackson, B. (1972). Teacher-Pupil Interaction as a Function of Location in the Classroom. In: *Psychology in the Schools*, 9, 119-123.
- DePaulo, B. M., Zuckerman, M. & Rosenthal, R. (1980). Humans as Lie Detectors. In: *Journal of Communication*, 30, 129-139.
- DePaulo, B. M. & Coleman, L. M. (1987). Verbal and Nonverbal Communication of Warmth to Children, Foreigners, and Retarded Adults. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 11, 2, 75-88.
- Dittman, A. T. & Llewellyn, D. (1969). Body Movement and Speech Rhythm in Social Conversation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 98-106.
- Dobson, R. (1973). Elementary Teachers' Philosophies of Human Nature and Nonverbal Communication Patterns. In: *Journal of the Student Personnel Association for Teacher Education*, 11, 3, 98-101.
- Docking, J. W. (1980). *Control and Discipline in Schools*. London: Harper a. Row.
- Drag, R. M & Shaw, M. E. (1967). Q Factors Influencing the Communication of Emotional Intent by Facial Expressions. In: *Psychonomic Science*, 8, 4, 137-138.
- Dreyfus, A. & Eggleston, J. F. (1979). Classroom Transactions of Student-Teachers of Science. In: *European Journal of Science Education*, 1, 315-324.
- Duncan, C. (1988). *Pastoral Care: An Antiracist/Multicultural Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Duncan, S. D. (1972). Some Signals and Rules for Taking Speaking Turns in Conversations. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 283-292.
- Ebel, R. L. (1980). The Failure of Schools without Failure. In: *Phi Delta Kappa*, 61, 386-400.

ECCE (1992). Summary of Results and Recommendations from the Comparative Evaluation. In: E. Reid and H. Reich. *Breaking the Boundaries: Migrant Workers' Children in the EC*. Clevedon.

Efron, D. (1941). *Gesture and Environment*. New York: King's Crown Press.

Efron, D. (1972). *Gesture, Race and Culture*. The Hague: Mouton.

Ehrensberger, R. (1945). An Experimental Study of the Relative Effectiveness of Certain Forms of Emphasis in Public Speaking. In: *Speech Monographs*, 12, 94-101.

Eibl-Eibesfeld, I. (1973). The Expressive Behavior of the Deaf-and-Blind-Born. In: M. von Cranach & I. Vine (eds.): *Social Communication and Movement*. London: Academic Press, 163-194.

Eisenstadt, S. (1952). Institutionalization of Immigrant Behaviour. In: *Human Relations*, 5, 173-192.

Eisenstadt, S. (1953). Analysis of Patterns of Immigration and Absorption of Immigrants. In: *Population Studies*, 7, 167-180.

Eisenstadt, S. (1954). *The Absorption of Immigrants*. London.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1967). Head and Body Cues in the Judgement of Emotion. A Reformulation. In: *Perceptual and Motor Skills*, 24, 711-724.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1968). Nonverbal Behavior in Psychotherapy Research. In: J. M. Shlien, H. F. Hunt, J. D. Matarazzo & C. Savage (eds.): *Research in Psychotherapy*, 3. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. In: *Semiotica*, 1, 49-98.

Ekman, P., Sorenson, E. R. & Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural Elements in Facial Displays of Emotions. In: *Science*, 164, 86-88.

Ekman, P., Ellsworth, P. & Friesen, W. V. (1971). *Emotion in the Human Face: Guidelines for Research and an Intergration of Findings*. New York: Pergamon Press.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1971). Constants Across Cultures in the Face and Emotion. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 2, 124-129.

Ekman, P. (1972). Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotion. In: J. Cole (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 19, 207-284.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1972). Hand Movements. In: *Journal of Communication*, 22, 353-374.

Ekman, P. (1973). Cross-cultural Studies of Facial Expression. In: P. Ekman (ed.): *Darwin and Facial Expression*. New York: Academic Press.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing the Emotions from Facial Cues*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1976). Measuring Facial Movement. In: *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 1, 56-75.

Ekman, P., Friesen, W. V. & Scherer, K. R. (1976). Body Movement and Voice Pitch in Deceptive Interaction. In: *Semiotica*, 16, 2-16.

Ekman, P. (1977). Biological and Cultural Contributions to Body and Facial Movements. In: J. Blacking (ed.): *The Anthropology of the Body*. London: Academic Press, 39-84.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1978). *The Facial Action Coding System: Investigator's Guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Ekman, P. (1978). Facial Expression. In: A. Siegman & S. Feldstein (eds.): *Nonverbal Behavior and Communication*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Ekman, P. Roper, G. & Hager, J. C. (1980). Deliberate Facial Movement. In: *Child Development*, 51, 886-891.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1982). Felt, False, and Miserable Smiles. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 6, 238-252.

Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Krause, R., Pitcairn, T., Scherer, K., Chan, A., Heider, K., LeCompte, W. A., Ricci-Bitti, P. E., Tomita, M. & Tzavaras, A. (1987). Universals and Cultural Differences in the Judgments of Facial Expressions of Emotion. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 4, 712-717.

Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. In: *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

Ekman, P. (1994). Strong Evidence for Universals in Facial Expressions: A Reply to Russell's Mistaken Critique. In: *Psychological Bulletin*, 115, 268-287.

Elfenbein, H. A. & Ambady, N. (2002). On the Universality and Cultural Specificity of Emotion Recognition: A Meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, 128, 2, 203-235.

Elfenbein, H. A., Mandal, M. K., Ambady, N. & Harizuka, S. (2002). Cross-Cultural Patterns in Emotion Recognition: Highlighting Design and Analytic Techniques. In: *Emotion*, 2, 1, 75-84.

Elfenbein, H. A. & Ambady, N. (2003a). Cultural Similarity's Consequences: A Distance Perspective on Cross-Cultural Differences in Emotion Recognition. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 1, 92-110.

Elfenbein, H. A. & Ambady, N. (2003b). When Familiarity Breeds Accuracy: Cultural Exposure and Facial Emotion Recognition In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 2, 276-290.

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.

Elfenbein, H. A., Beaupré, M. G., Levesque, M. & Hess, U. (2007). Toward a Dialect Theory: Cultural Differences in the Expression and Recognition of Posed Facial Expressions. In: *Emotion*, 7, 1, 131-146.

Ellgring, H., Wagner, H. & Clarke, A. H. (1980). Psychopathological States and their Effects on Speech and Gaze Behavior. In: H Giles, Q. P. Robinson & P. M. Smith (eds.): *Language-Social Psychological Perspectives*. Oxford, 267-273.

Ellgring, H. (1981). Nonverbal Communication. A Review of Research in Germany. In: *The German Journal of Psychology*, 5, 1, 59-83.

Ellsworth, P. C. & Carlsmith, J. M. (1968). Effects of Eye Contact and Verbal Content on Effective Response to a Dyadic Interaction. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 15-20.

Esser, A. H., Chamberlain, R. N., Chapple, E. D. & Kline, N. S. (1965). Territoriality of Patients on a Research Ward. In: J. Woris (ed.): *Recent Advances in Biological Psychology*, 7, 37-44. New York.

Evans, M. A. & Rubin, K. H. (1979). Hand Gestures as a Communicative Mode in School-Aged Children. In: *The Journal of Genetic Psychology*, 135, 189-196.

Exline, R. V. (1963). Explorations in the Process of Person Perception: Visual Interaction in Relation to Competition, Sex, and the Need for Affiliation. In: *Journal of Personality*, 31, 1-20.

Exline, R. V. & Winters, L. C. (1965). Affective Relations and Mutual Glances in Dyads. In: S. S. Tomkins & C. E. Izard (eds.): *Affect, Cognition, and Personality*. New York: Springer, 319-350.

Exline, R. V., Thibaut, J., Hickey, C. B. & Gumbert, P. (1970). Visual Interaction in relation to Machiavellianism and an Unethical Act. In: R. Christie & F. Geis (eds.): *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press, 53-76.

Exline, R. V. (1972). *Visual Interaction. The Glance of Power and Preference*. Lincoln.

Fast, J. (1970). *Body Language*. New York: Evans.

Feinman, S. & Entwisle, D. (1976). Children's Ability to Recognize Other Children's Faces. In: *Child Development*, 47, 506-510.

Feldman, R. S. (1977). Race of Student and Nonverbal Behavior of Teacher. In: *Journal of Classroom Interaction*, 12, 20-26.

Feldman, R. S., White, J. B. & Lobato, D. (1982). Social Skills and Nonverbal Behavior. In: R. S. Feldman (ed.): *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York: Springer-Verlag, 259-279.

Ferguson, C. A. (1981). 'Foreigner Talk' as the Name of a Simplified Register. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 28, 9-18.

Field, T. (1999). Preschoolers in America are touched less and are more aggressive than preschoolers in France. In: *Early Child Development and Care*, 151, 11-17.

Field, T. (2001). Touch. In: *Touch Research Institute*, The MIT Press.

Flanders, N. A. (1967). Interaction Models and Critical Teaching Behaviors. In: E. Amidon & J. B. Hough (eds.): *Interaction Analysis: Q Theory, Research and Application*. Mass: Reading, 360-374.

Flanders, N. A. (1970). *Analysing Teaching Behavior*. Reading, Mass.

Flavell, J., Speer, J. R., Green, F. L. & August, D. L. (1981). The Development of Comprehension Monitoring and Knowledge about Communication. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, 5.

Forgas, J. P. & Brown, L. B. (1977). Environmental and Behavioral Cues in the Perception of Social Encounters. An Exploratory Study. In: *American Journal of Psychology*, 90, 635-644.

Frank, L. K. (1957). Tactile Communication. In: *Genetic Psychology Monographs*, 56, 209-225.

Freddman, N. & Hoffman, S. P. (1967). Kinetic Behavior in Altered Clinical States. Approach to Objective Analysis of Motor Behavior During Clinical Interviews. In: *Perceptual and Motor Skills*, 24, 527-539.

Fredrickson, P. A. & Ertel, K. A. (1977). Analysis of Student Perceptions of Typewriting Teacher Nonverbal Behavior. In: *Delta Pi Epsilon Journal*, 19, 7-15.

Freedman, N. (1977). Hands, Words, and Mind. On the Structuralization of Body Movements during Discourse and the Capacity for Verbal Representation. In: N. Freedman & S. Grand (eds.). *Communicative Structures and Psychic Structures*. New York, 109-132.

Fretz, B. R. (1966). Postural Movements in a Counseling Dyad. In: *Journal of Counseling Psychology*, 13, 335-343.

Fridlund, Al. (1994). *Human Facial Expression. An Evolutionary View*. San Diego: Academic Press.

Friedman, H. S. (1979). The Concept of Skill in Nonverbal Communication: Implications for Understanding Social Interaction. In: R. Rosenthal (ed.): *Skill in Nonverbal Communication*. Cambridge, Ölgeschlager, Gunn a. Hain, 2-27.

Friesen, W. V. (1972). *Cultural Differences in Facial Expressions in a Social Situation: An Experimental Test of the Concept of Display Rules*. Unpublished Doctoral Dissertation. San Francisco: University of California.

Galitzi, C. (1937). *A Study of Assimilation Among the Rumanians in the United States*. New York.

Gallagher, J. J. (1970). A «Topic Classification System» for Classroom Interaction. In: J. J. Gallagher, G. A. Nuthall & B. Rosenshine (eds.): *Classroom Observation*. Chicago.

Galloway, C. (1976). *Silent Language in the Classroom*. Bloomington, Ind., Phi Delta Kappa Educational Foundation.

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.

Galper, R. E. (1973). 'Functional Race Membership' and Recognition of Faces. In: *Perpetual and Motor Skills*, 37, 455-462.

Gitter, A. G., Black, H. & Mostofsky, D. (1972). Race and Sex in the Perception of Emotion. In: *Journal of Social Issues*, 28, 63-78.

Glaserfeld, E. (1985). Reconstructing the Concept of Knowledge. In: *Archives de Psychologie*, 53, 91-101.

Glaserfeld, E. (1989). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. In: *Synthese*, 80, 121-140.

Glaserfeld, E. (1993). Questions and Answers about Radical Constructivism. In: K. Tobin (ed.): *The Practice of Constructivism in Science Education*. Washington, D. C.: AAAS Press.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Studies in the Sociology of Total Institutions*. New York: Doubleday.

Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places*. New York: Mac Milan.

Goffman, E. (1971). *Relations in Public*. New York: Basic Books.

Goldberg, G. & Mayerberg, C. K. (1973). Emotional Reactions of Students to Nonverbal Teacher Behavior. In: *Journal of Experimental Education*, 42, 29-32.

Goldin-Meadow, S., Wein, D. & Chang, C. (1992). Assessing Knowledge through Gesture: Using Children's Hands to Read Their Minds. In: *Cognition and Instruction*, 9, 3, 201-220.

Goldmann-Eisler, F. (1967). *Psycholinguistics. Experiments in Spontaneous Speech*. New York: Academic Press.

Golini, A. & Bonifazi, C. (1986). *Demografic Trends and International Migration*. O.E.C.D..

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.

Gosselin, P., Perron, M., Lagault, M. & Campanella, P. (2002). Children's and Adults' Knowledge of the Distinction between Enjoyment and Nonenjoyment Smiles. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 26, 2, 83-108.

Graham, J. A. & Argyle, M. (1975). A Cross-Cultural Study of the Communication of Extra-Verbal Meaning by Gestures. In: *International Journal of Psychology*, 10, 56-67.

Graham, J. A., Ricci-Bitti, P. & Argyle, M. (1975). A Cross-Cultural Study of the Communication of Emotion by Facial and Gestural Cues. In: *Journal of Human Movement Studies*, 1, 68-77.

Grand, B. M. (1973). Body Language in an “Open” Elementary School. In: *Education*, 93, 209-210.

Grobsmith, E. S. (1973). *Nonverbal Modes of Learning: Dakota Sign Language and Gesture Communication*. Tucson Arizona: University of Arizona.

Grove, C. L. (1976). Nonverbal Behavior, Cross-Cultural Contact, and the Urban Classroom Teacher. In: *Equal Opportunity Review*, February, 1-5.

Gudykunst, W. B. & Nishida, T. (1984). Individual and Cultural Influences on Uncertainty Reduction. In: *Communication Monographs*, 51, 1, 23-36.

Gudykunst, W. B., Yang, S. M. & Nishida, T. (1985). A Cross-Cultural Test of Uncertainty Reduction Theory: Comparisons of Acquaintances, Friends, and Dating Relationships in Japan, Korea, and the United States. In: *Human Communication Research*, 11, 3, 407-455.

Gudykunst, W. B., Nishida, T. & Chua, E. (1986). Uncertainty Reduction in Japanese-North American Dyads. In: *Communication Research Reports*, 3, 39-46.

Guerrero, L. K. & Floyd, K. (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).

Gundara, J. (1986). Education for a Multicultural Society. In: J. Gundara, C. Jones, & K. Kimberley (eds.). *Racism, Diversity and Education*. Kent, Hodder and Stoughton Educational, 4-27.

Gundara, J. (1997). The Way Forward. In: D. Coulby, J. Gundara & C. Jones. *Intercultural Education. World Yearbook of Education*. Kogan Page, 208-211.

Haggard, E. A. & Isaacs, K. S. (1966). Micromomentary Facial Expressions as Indicators of Ego Mechanisms in Psychotherapy. In: L. A. Gottschalk & A. H. Auerbach (eds.): *Methods of Research in Psychotherapy*, 154-165. New York: Appleton-Century-Crofts.

Haidt, J. & Keltner, D. (1999). Culture and Facial Expression: Open-ended Methods Find More Expressions and a Gradient of Recognition. In: *Cognition and Emotion*, 13, 225-266.

Halberstadt, A. G. & Hall, J. A. (1980). Who is Getting the Message? Children's Nonverbal Skill and Their Evaluation by Teachers. In: *Developmental Psychology*, 16, 564-573.

Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. (1966). A System of the Notation of Proxemic Behavior. In: *American Anthropologist*, 65, 1003-1026.

Hall, E. T. (1990). *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books, Doubleday.

Hall, J. A. (1978). Gender Effects in Decoding Nonverbal Cues. In: *Psychological Bulletin*, 85, 845-857.

Hall, J. A., Rosenthal, R., Dimatteo, R. M. & Rogers, P. L. (1978). *Decoding Wordless Messages*. Human Nature Inc.

Hall, J. A., Murphy, N. A. & Schmid Mast, M. (2006). Recall of Nonverbal Cues: Exploring a New Definition of Interpersonal Sensitivity. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 30, 4, 141-155.

Hammar, T. (1989). State, Nation and Dual Citizenship. In: W. R. Brubaker (ed.). *Immigration and the Politics in Europe and North America*. Lamham: University Press of America, 81-95.

Hansen, M. L. (1952). The Third Generation in America. In: *Commentary*, 14, 492-500.

Hare, A. P. & Bales, R. F. (1963). Seating Position and Small Group Interaction. In: *Sociometry*, 26, 480-486.

Harper, R. G., Wiens, A. N. & Matarazzo, J. D. (1978). *Nonverbal Communication: The State of the Art*. New York: Plenum Press.

Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1992). School Performance and Adjustment of Greek Remigrant Students in the Schools of Their Home Country. In: *Applied Psycholinguistics*, 13, 279-294.

Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1993). Academic and Psychosocial Aspects of Adaptation. In: *School Psychology International*, 14, 43-56.

Henley, N. M. & LaFrance, M. (1984). Gender as Culture. Difference and Dominance in Nonverbal Behavior. In: A. Wolfgang (ed.): *Nonverbal Behavior*. New York: Lewiston, 351-371.

Hereford, K. T. & Hecker, S. E. (1963). *Relationships among School Design, Utilization, Personnel Interaction and Attitudes*. East Lansing: Michigan State University.

Hesler, M. W. (1972). *An Investigation of Instructor Use of Space*. Diss. Purdue University.

Hess, E. H. (1972). Pupilometrics. In: N. Greenfield & R. Sternbach (eds.): *Handbook of Psychophysiology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Hess, U., Senecal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P. & Kleck, R. E. (2000). Emotional Expressivity in Men and Women: Stereotypes and Self-perceptions. In: *Cognition and Emotion*, 14, 5, 609-642.

Hess, U., Beaupré, M. & Cheung, N. (2002). Who to Whom and Why – Cultural Differences and Similarities in the Function of Smiles. In: M. Abel (ed.): *An Empirical Reflection on the Smile*, 187-216. New York, NY: The Edwin Mellen Press.

Hess, U., Blaison, C. & Kafetsios, K. (2016). Judging Facial Emotion Expressions in Context: The Influence of Culture and Self-Construal Orientation. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 40, 55-64.

Hewes, G. W. (1955). World Distribution of Certain Postural Habits. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 57, 231-244.

Hewes, G. W. (1957). The Anthropology of Posture. In: *Scientific American*, 196, 123-132.

Hewes, G. W. (1973). Primate Communication and the Gestural Origin of Language. In: *Current Anthropology*, 14, 5-24.

Hodge, R. L. (1971). Interpersonal Classroom Communication through Eye Contact. In: *Theory into Practice*, 10, 264.

Hofstede, G. (1980). *Cultures Consequences*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Hofstede, G. (1983). Dimensions of National Cultures in Fifty Countries and Three Regions. In: J. Deregowski, S. Dziurawiec & R. A. Annis (eds.): *Expiscations in Cross-Cultural Psychology*. Lisse, Switzerland: Swets and Zeitlinger.

Hofstede, G. H. (2001). *Cultures' Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Cultures* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hoge, R. D. & Luce, S. (1979). Predicting Academic Achievement from Classroom Behavior. In: *Review of Educational Research*, 49, 479-496.

Hopkins, W. S. (1974). *Philosophies of Human Nature and Nonverbal Communication Patterns*. Diss. Oklahoma State University.

Hughes, S. M., Farley, S. D. & Rhodes, B. C. (2010). Vocal and Physiological Changes in Response to the Physical Attractiveness of Conversational Partners. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 34, 3, 155-167.

Hunt, R. G. & Lin, T. K. (1967). Accuracy of Judgements of Personal Attributes from Speech. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 450-453.

Izard, C. E. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Izard, C. E. (1980). Cross-cultural Perspectives on Emotion and Emotion Communication. In: H. C. Triandis & J. W. Berry (eds.): *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 3, 185-221. Boston: Allyn and Bacon.
- Izard, C. (1994). Innate and Universal Facial Expressions: Evidence from Developmental and Cross-Cultural Research. In: *Psychological Bulletin*, 115, 2, 288-299.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York, Holt, Rinehart, a. Winston.
- Jancovic, M. A. (1975). Age-Related Changes in Hand and Arm Movements as Nonverbal Communication: Some Conceptualizations and an Empirical Exploration. In: *Child Development*, 46, 922-928.
- Jandt, F. E. (1995). *Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jansen, J. V. (1973). Communicate Functions of Silence. In: *ETC. A Review of General Semantics*, 30, 249-257.
- Jecker, J., Maccoby, N., Breitrose, H. S. & Rose, E. (1964). Teacher Accuracy in Assessing Cognitive Visual Feedback from Students. In: *Journal of Applied Psychology*, 48, 393-397.
- Jecker, J., Maccoby, N. & Breitrose, H. S. (1965). Improving Accuracy in Interpreting Nonverbal Cues of Comprehension. In: *Psychology in the Schools*, 2, 239-244.
- Jones, F. P. & Narva, M. (1955). Interrupted Light Photography to Record the Effect of Changes in the Poise of the Head upon Patterns of Movement and Posture in Man. In: *Journal of Psychology*, 40, 125-131.
- Jones, F. P. & Hanson, J. A. (1961). Time-space Pattern in a Gross Body Movement. In: *Perceptual and Motor Skills*, 12, 35-41.
- Jones, T. S. & Remland, M. S. (1982). Cross Cultural Differences in Self-reported Touch Avoidance. In: *Eastern Communication Association*. Hartford, CT.
- Kahl, D. H. (2010). Making Difference: Reconnecting Communication Scholarship with Pedagogy. In: *Journal of Applied Communication Research*, 38, 3 298-302.

Kaufmann, P. (1976). The Effects of Nonverbal Behavior on Performance and Attitudes in a College Classroom. *Dissertation Abstracts International*, 37, 235-246.

Keith, T., Tornatzky, L. & Pettigrew, L. (1974). An Analysis of Verbal and Nonverbal Classroom Teaching Behaviors. In: *The Journal of Experimental Education*, 42, 4, 30-38.

Kendon, A. (1970). Movement Co-ordination in Social Interaction. Some Examples Considered. In: *Acta Psychologica*, 32, 1-25.

Kendon, A. (1972). Some Relationships between Body Motion and Speech: An Analysis of an Example. In: A. W. Siegman & B. Pope (eds.): *Studies in Dyadic Communication*. New York: Pergamon Press, 177-210.

Kendon, A. (1980). Gesticulation and Speech: Two Aspects of the Process of Utterance. In: M. R. Key (ed.): *Relationship of the Verbal and Nonverbal Communication*. The Hague, Netherlands, Mouton.

Kendon, A. (ed.) (1981). *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture. Selections from Semiotica*. New York.

Kendon, A. (2007). Some Topics in Gesture Studies. In: A. Esposito, M. Bratanic, E. Keller & M. Marinaro (eds.): *Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric Issue*. Amsterdam, The Netherlands: IOS Press, 3-19.

Kenner, A. N. (1993). A Cross-Cultural Study of Body-Focused Hand Movement. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 4, 263-279.

Kilbride, J. E. & Yarczower, M. (1983). Ethnic Bias in the Recognition of Facial Expressions. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 8, 1, 27-41.

Kinsbourne, M. (1972). Eye and Head Turning Indicates Cerebral Thought Processes. In: *Science*, 176, 539-541.

Kita, S. (2009). Cross-Cultural Variation of Speech Accompanying Gesture: A Review. In: *Language and Cognitive Processes*. 24, 2, 145-167.

Kleck, R. E. & Nüsle, W. (1968). Congruence between the Indicative and Communicative Functions of Eye Contact in Interpersonal Relations. In: *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 241-246.

Kleinfeld, J. (1973). *Using Nonverbal Warmth to Increase Learning: A Cross-Cultural Experiment*. Fairbanks: University of Alaska.

Knapp, M. L. (1972). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Koneya, M. (1976). Location and Interaction in Row-and-Column Seating Arrangements. In: *Environment and Behavior*, 8, 265-282.

Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classroom*. New York, Holt, Rinehart a. Winston.

Kramer, E. (1967). The Judgement of Personal Characteristics and Emotions from Non-verbal Properties of Speech. In: *Psychological Bulletin*, 60, 408-420.

Kraut, R. E. (1980). Humans as Lie Detectors: Some Second Thoughts. In: *Journal of Communication*, 39, 209-216.

Krumhumber, E. & Kappas, A. (2005). Moving Smiles: The Role of Dynamic Components for the Perception of the Genuineness of Smiles. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 29, 1, 3-24.

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.

Kupperbusch, C., Matsumoto, D., Kooken, Kr., Löwinger, Sh., Ushida, H., Wilson-Cohn, C. & Yrizarry, N. (1999). Cultural Influences on Nonverbal Expressions of Emotion. In: P. Philippot, R. S. Feldman & E. Coats (eds.). *The Social Context of Nonverbal Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lalljee, M. G. (1971). *Disfluencies in Normal English Speech*. Oxford: D. Phil. Thesis.

Land, M. L. (1980). Joint Effects of Teacher Structure and Teacher Enthusiasm on Student Achievement. Paper Presented at the Annual Meeting of the *Southern Educational Research Associations*. Texas, San Antonio.

Landis, C. (1924). Studies of emotional expression II. General behavior and facial expression. In: *Journal of Comparative Psychology*, 4, 447-498.

Lawes, J. S. (1987). The Relationship between Nonverbal Awareness of Self and Teaching Competence in Student Teachers. In: *Journal of Education for Teaching*, 13, 145-154.

Leal, Sh. & Vrij, A. (2008). Blinking During and After Lying. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 32, 4, 187-194.

Lebon, A. (1985). *The Situation and Future of Migrants' Children: A Generation as Focal Point of Discussion*. ILO.

Liebman, M. (1970). The Effects of Sex and Race Norms on Personal Space. In: *Environment and Behavior*, 2, 208-248.

Lynch, J. (1986). *Multicultural Education. Principles and Practices*. London: Routledge and Kegan Paul.

Machida, S. (1986). Teacher Accuracy in Decoding Nonverbal Indicators of Comprehension and Noncomprehension in Anglo- and Mexican-American Children. In: *Journal of Educational Psychology*, 6, 454-464.

Mahl, G. F. (1968). Gestures and Body Movements in Interviews. In: *Research in Psychotherapy*, 3, 295-346.

Manganara, I. (1977). Some Social Aspects of the Return Movement of Greek Migrant Workers from West Germany. Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 29, 65-75.

Markou, G. (2004). The Present State of Intercultural Education in Greece. In: N. Terzis (ed.). *Intercultural Education in Balkan Countries*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a., 41-51.

Marsh, H. W. & Overall, J. U. (1980). Validity of Students' Evaluation of Teaching Effectiveness: Cognitive and Affective Criteria. In: *Journal of Educational Psychology*, 72, 468-475.

Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1984). The Factorial Invariance of Student Evaluations of College Teaching. In: *American Educational Research Journal*, 21, 341-366.

Mashotka, P. (1965). Body Movement. In: *Behavioral Science Research*, 2, 33-66.

Mastin, V. (1963). Teacher Enthusiasm. In: *Journal of Educational Research*, 7, 385-386.

Masuda, T., Ellsworth, P. C., Mesquita, B., Leu, J., Tanida, S. & Van de Veerdonk, E. (2008). Placing the Face in Context: Cultural Differences in the Perception of Facial Emotion. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 3, 365-381.

Matsumoto, D. & Kudoh, T. (1987). Cultural Similarities and Differences in the Semantic Dimensions of Body Postures. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 11, 3, 166-179.

Matsumoto, D. (1989). Cultural Influences on the Perception of Emotion. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 1, 92-105.

Matsumoto, D. (1990). Cultural Similarities and Differences in Display Rules. In: *Motivation and Emotion*, 14, 195-214.

Matsumoto, D. (1992). American-Japanese Cultural Differences in the Recognition of Universal Facial Expressions. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 1, 72-84.

Matsumoto, D. & Assar, M. (1992). The Effects of Language on Judgments of Universal Facial Expressions of Emotion. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 16, 2, 85-99.

Matsumoto, D. & Kudoh, T. (1993). American-Japanese Cultural Differences in Attributions of Personality Based on Smiles. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 231-243.

Matsumoto, D., LeRoux, J., Wilson-Cohn, C., Raroque, J., Kookan, K., Ekman, P., Yrizarry, N., Loewinger, S., Uchida, H., Yee, A., Amo, L. & Goh, A. (2000). A New

Test to Measure Emotion Recognition Ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Brief Affect Recognition Test (JACBART). In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 3, 179-209.

Matsumoto, D. (2006). Culture and Nonverbal Behavior. In: V. Manusov & M. Patterson (eds.). *The SAGE Handbook of Nonverbal Communication*. Thousand Oaks: Sage, 219-235.

Matsumoto, D. (2007). Emotion Judgments Do Not Differ as a Function of Perceived Nationality. In: *International Journal of Psychology*, 42, 3, 207-214.

Matsumoto, D., Olide, A. & Willingham, B. (2009). Is There an Ingroup Advantage in Recognizing Spontaneously Expressed Emotions? In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 181-191.

Matsumoto, D., Olide, A., Schug, J., Willingham, B. & Callan, M. (2009). Cross-Cultural Judgments of Spontaneous Facial Expressions of Emotion. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 4, 213-238.

Matsumoto, D. & Hwang, H. C. (2013). Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 37, 1-27.

Mauss, M. (1935). Les Techniques du Corps. In: *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 32, 271-293.

Mayo, C. & LaFrance, M. (1978). On the Acquisition of Nonverbal Communication: A Review. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, 213-228.

McArthur, L. Z. & Berry, D. S. (1987). Cross-cultural Agreement in Perceptions of Baby-faced Adults. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 165-192.

McConnell, J. W. (1977). *The Relationship between Selected Teacher Behaviors and Attitudes and Achievement of Algebra Classes*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.

McDaniel, E. & Andersen, P. A. (1998). International Patterns of Interpersonal Tactile Communication: A Field Study. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 22, 1, 59-75.

McFall, M. E. (1982). Nonverbal Components in the Communication of Assertiveness. In: *Behavior Modification*, 6, 121-140.

McKinney, J. D. (1983). Some Effects of Teacher Enthusiasm on Student Achievement in Fourth Grade Social Studies. In: *Journal of Educational Research*, 76, 249-253.

McNeill, D. & Levy, E. T. (1982). Conceptual Representation in Language Activity and Gesture. In: R. Jarvella & W. Klein (eds.): *Speech, Place and Action*. Chichester, England: Wiley & Sons, 271-295.

McNeill, D. (1987). *Psycholinguistics: A New Approach*. New York: Harper a. Row.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, M. & Macgregor, F. C. (1951). *Growth and Culture*. New York: G. P. Putnam's Sons.

Mead, M. (ed.) (1975). Review of P. Ekman. Darwin and Facial Expression. In: *Journal of Communication*, 25, 209-213.

Mehrabian, A. (1968a). Inference of Attitude from the Posture, Orientation, and Distance of a Communicator. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 296-308.

Mehrabian, A. (1968b). Communication without Words. In: *Psychology Today*, 2, 4, 52-55.

Mehrabian, A. (1969). Significance of Posture and Position in the Communication of Attitude and Status Relationships. In: *Psychological Bulletin*, 71, 359-372.

Mehrabian, A. & Williams, M. (1969). Nonverbal Concomitants of Perceived and Intended Persuasiveness. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 37-58.

Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, California, Wadsworth.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine-Atherton.

Meltzer, L., Morris, W. N. & Hayes, D. P. (1971). Interruption Outcomes and Vocal Amplitude: Explorations in Social Psychophysics. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 392-402.

Mendolia, M. (2007). Explicit Use of Categorical and Dimensional Strategies to Decode Facial Expressions of Emotion. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 1, 57-75.

Mesquita, B., Frijda, N. H. & Scherer, K. R. (1997). Culture and Emotion. In: J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (eds.): *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol. 2. Basic Processes and Human Development*. Boston: Allyn and Bacon, 255-297.

Mestheneos, L. (1988). *The Education, Employment and Living Conditions of Refugees in Greece and Possibilities for Self Employment*. Athens: United Nations High Commission for Refugees.

Mikolajczyk, R. T., Maxwell, A. E., El Ansari, W., Naydenova, V., Stock, C., Ilieva, S. et al. (2008). Prevalence of Depressive Symptoms in University Students from Germany, Denmark, Poland and Bulgaria. In: *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 105-112.

Montagu, A. (1971). *Touching: The Human Significance of the Skin*. New York: Columbia University Press.

Montagu, A. (1978). *Touching: The Human Significance of the Skin*. New York: Harper & Row.

Montepare, J. M. (2007). Nonverbal Behavior in a Global Context: A Time for Dialogue. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 153-154.

Montepare, J. M. (2010). Politics and Nonverbal Cues: A Natural Pairing – Introduction to the Special Issue. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 34, 2, 81-82.

Morency, N. L. & Krauss, R. M. (1982). Children's Nonverbal Encoding and Decoding of Affect. In: R. S. Feldman (ed.): *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York: Springer-Verlag, 181-199.

- Morris, D., Collett, P., Marsh, P. & O'Shaughnessy, M. (1979). *Gestures: Their Origins and Distribution*. London: Jonathan Cape.
- Morris, D., Collett, P., Marsh, P. & O'Shaughnessy, M. (1980). *Gestures: Their Origins and Distribution*. New York: Scarborough.
- Mullard, C. (1981). The Social Context and Meaning of Multicultural Education. *Educational Analysis*, 3, 1, 117-140.
- Mullard, C. (1984). *Anti-racist Education: The Three O's*. London: National Association of Multicultural Education.
- Mullard, C. (1985). *Race, Power and Resistance*. London: Routledge.
- Mullins, D. T. & Duke, M. P. (2004). Effects of Social Anxiety on Nonverbal Accuracy and Response Time, I: Facial Expressions. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 28, 1, 3-33.
- Neill, S. R. (1983). Choosing an Appropriate Observation Method for Science Lessons. In: *European Journal of Science Education*, 5, 327-331.
- Neill, S. R. (1986). Children's Reported Response to Teachers' Nonverbal Signals: A Pilot Study. In: *Journal of Education for Teaching*, 12, 53-63.
- Neill, S. R. (1989). Children's Reported Responses to Teachers' and Non-Teachers' Nonverbal Communication. In: *Educational Research*, 31, 71-74.
- Neill, S. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*. London/New York: Routledge.
- Nierenberg, G. I. & Calero, H. H. (1971). *How to Read a Person like a Book*. New York: Pocket Books.
- Norton, L. & Dobson, R. (1976). Perceptions of Teachers' Nonverbal Behaviors by Children of Different Race, Age, and Sex. In: *Humanist Educator*, 14, 3, 94-102.
- Osgood, C. E. (1966). Dimensionality of the Semantic Space for Communication via Facial Expression. In: *Scandinavian Journal of Psychology*, 7, 1-30.

- Oster, H. (1978). Facial Expression and Affect Development. In: M. Lewis & R. Rosenblum (eds.): *The Development of Affect*. New York, 43-76.
- Park, R. E. (1950). The Nature of Race Relations. In: R. E. Park. *Race and Culture*. Glencoe III, 81-116.
- Patterson, C. J., Cosgrove, J. M. & O'Brien, R. G. (1980). Nonverbal Indicators of Comprehension and Noncomprehension in Children. In: *Development Psychology*, 16, 38-48.
- Patterson, M. L. (2014). Reflections on Historical Trends and Prospects in Contemporary Nonverbal Research. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 38, 171-180.
- Patterson, O. (1977). *Ethnic Chauvinism: The Reactionary Impulse*. New York: Stein and Day.
- Pell, M. D., Monetta, L., Paulmann, S. & Kotz, S. A. (2009). Recognizing Emotions in a Foreign Language. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 107-120.
- Perrott, E. (1988⁹). *Effective Teaching*. London/New York: Longman.
- Perry, G. (χ.χ.). *Cross-Cultural Study on the Effect of Space and Teacher Controlling Behavior*. X. τ.
- Perry, M., Church, R. B. & Goldin-Meadow, S. (1988). Transitional Knowledge in the Acquisition of Concepts. In: *Cognitive Development*, 3, 359-400.
- Perry, R. P. & Dickens, W. J. (1984). Perceived Control in the College Classroom: Response-Outcome Contingency Training and Instructor Expressiveness Effects on Student Achievement and Causal Attributions. In: *Journal of Educational Psychology*, 76, 966-981.
- Pettenati, P., Sekine, K., Congestri, E. & Volterra, V. (2012). A Comparative Study on Representational Gestures in Italian and Japanese Children. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 36, 2, 149-164.
- Porcher, L. (1981). *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*. Strasbourg: Council of Europe.

- Pratt, D. J. (1974). *The Relationship between Type of Teacher, Non-verbal Communication and First and Second Grade Reading Achievement*. Diss. Oklahoma State University.
- Price, C. A. (1967). Southern Europeans in Australia: Problems of Assimilation. In: *International Migration Review*, 8, 3-26.
- Price, C. A. (1969). The Study of Assimilation. In: J. A. Jackson: *Migration*. Cambridge, 181-237.
- Ramsey, S. (1984). Double Vision: Nonverbal Behavior East and West. In: A. Wolfgang (ed.): *Nonverbal Behavior: Perspectives, Applications, Intercultural Insights*. New York: C.J. Hogrefe, 139-167.
- Ray-van Allmen, M. (1979). *Assessment of the Method for Organizing and Running the Experimental Classes at the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ray-van Allmen, M. (1986). *Training Teachers in Intercultural Education? The Work of the Council for Cultural Cooperation 1977-83*. Strasbourg: Council of Europe.
- Reece, M. & Whitman, R. (1962). Expressive Movements, Warmth, and Verbal Reinforcement. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 234-236.
- Remland, M. S., Jones, T. S. & Brinkman, H. (1991). Proxemic and Haptic Behavior in Three European Countries. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 15, 4, 215-232.
- Richeson, J. A. & Shelton J. N. (2005). Brief Report: Thin Slices of Racial Bias. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 29, 1, 75-86.
- Rist, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. In: *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Rist, R. (1978). *The Invisible Children: School Integration in American Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rivlin, L. G. & Rothenberg, M. (1975). *Design Implication of Space Use and Physical Arrangements in Open Education Classes*. New York, City University of New York.

Roderick, J. A. (1973). *Identifying, Defining, Coding, and Rating Nonverbal Behaviors that Appear to be Related to Involvement*. University of Maryland: College of Education.

Rogers, C. O. (1976). *The Relationship between the Organization of Play Space and Children's Behavior*. Stillwater: Oklahoma State University.

Romney, B. M. (1975). *The Effects of Windowless Classrooms on the Cognitive and Affective Behavior of Elementary School Students*. Albuquerque: University of New Mexico.

Rose, A. (1969). *Migrants in Europe. Problems of Acceptance and Adjustment*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Rosenfeld, H. M. (1965). Effect of Approval-Seeking Induction on Interpersonal Proximity. In: *Psychological Reports, 17*, 120-122.

Rosenfeld, H. M. (1966). Instrumental Affiliative Functions of Facial and Gestural Expressions. In: *Journal of Personality and Social Psychology, 4*, 65-72.

Rosenfeld, L. (1976). *With Words Unspoken. The Nonverbal Experience*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rosenfeld, L. B. (1977). Setting the Stage for Learning. In: *Theory into Practice, 16*, 167-173.

Rosenshine, B. (1969). Objectively Measured Behavioral Predictors of Effectiveness in Explaining. In: N. L. Gage et al.: *Explorations of the Teacher's Effectiveness in Explaining*. Stanford, California: Stanford Center for Research and Development in Teaching.

Rosenshine, B. (1970). Enthusiastic Teaching: A Research Review. In: *School Review, 78*, 499-514.

Rosenshine, B. & Furst, N. (1971). *Research in Teacher Education - A Symposium*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

Rosenshine, B. & Furst, N. (1973). The Use of Direct Observation to Study Teaching. In: R. M. W. Travers (ed.): *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: McNally, 122-183.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt.

Rosenthal, R., Hall, J. A., Archer, D., DiMatteo, M. R. & Rogers, P. L. (1979a). The PONS Test: Measuring Sensitivity to Nonverbal Cues. In: Sh. Weitz (ed.): *Nonverbal Communication. Readings with Commentary*. New York: Oxford University Press, 357-370.

Rosenthal, R., Hall, J. A., Archer, D., DiMatteo, M. R. & Rogers, P. L. (1979b). *The PONS Test Manual*. New York: Irvington Publ..

Rubin, G. N. (1972). *A Naturalistic Study in Proxemics: Seating Arrangement and its Effect on Interaction, Performance, and Behavior*. Diss. Bowling Green State University.

Russell, J. A. (1994). Is There Universal Recognition of Emotion from Facial Expression? A Review of the Cross-Cultural Studies. In: *Psychological Bulletin*, 115, 102-141.

Rutter, D. R. (1984). *Looking and Seeing. The Role of Visual Communication in Social Interaction*. New York.

Sainesbury, P. (1955). Gestural Movement During Psychiatric Interview. In: *Psychosomatic Medicine*, 17, 458-469.

Saitz, R. L. & Cervenca, E. J. (1972). *Handbook of Gestures*. Den Haag, Mouton.

Sanberg, D. E. (2000). Should short children who are not deficient in growth hormone be treated? In: *Western Journal of Medicine*, 172, 3, 186-189.

Sarup, M. (1991). *Education and the Ideologies of Racism*. England: Trentham Books.

Seligman, C. R., Tucker, G. R. & Lampert, W. E. (1972). The Effects of Speech Style and other Attributes on Teachers' Attitudes towards Pupils. In: *Language in Society*, 1, 131-142.

Scherer, K. R. (1974). Acoustic Concomitants of Emotional Dimensions: Judging Effect from Synthesized Tone Sequences. In: S. Weitz (ed.): *Nonverbal Communication*. New York: Oxford University Press.

Scherer, K. R. (1979). Personality Markers in Speech. In: K. R. Scherer & H. Giles (eds.). *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scherer, K. R. & Walbott, H. G. (1994). Evidence for Universality and Cultural Variation of Differential Emotion Response Patterning. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 310-328.

Scherer, K. R., Basse, R. & Wallbott, H. (2001). Emotion Inferences from Vocal Expression Correlate Across Languages and Cultures. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 76-92.

Schlefen, A & Schlefen, A. (1972). *Body Language and Social Order*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

Schmidt, K. L., Ambandar, Z., Cohn, J. F. & Reed Ian, L. (2006). Movement Difference between Deliberate Spontaneous Facial Expressions: Zygomaticus Major. Action in Smiling. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 30, 1, 37-52.

Schmidt, K. L., Bhattacharya, Sh. & Denlinger, R. (2009). Comparison of Deliberate and Spontaneous Facial Movement in Smiles and Eyebrow Raises. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 1, 35-45.

Schusler, R. A. (1971). Nonverbal Communication in the Elementary Classroom. In: *Theory into Practice*, 10, 282-287.

Schwebel, A. & Cherlin, D. (1972). Physical and Social Distancing in Teacher-Pupil Relationships. In: *Journal of Educational Psychology*, 63, 543-550.

Shennum, W. A. & Bugental, D. B. (1982). The Development of Control over Affective Expression in Nonverbal Behavior. In: R. S. Feldmann (ed.): *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York: Springer, 101-121.

Sherman, E. (1973). Listening Comprehension as a Function of Proxemic Distance and Eye-Contact. In: *Graduate Research in Education and Related Disciplines*, 7, 1, 5-34.

Sherman, T. & Cormier, W. (1974). An Investigation of the Influence of Student Behavior on Teacher Behavior. In: *Journal of Applied Behav. Anal.*, 7, 11-20.

Simon, G. (1986). *Migration in Southern Europe: An Overview*. O.E.C.D..

Singer, J. E. (1964). The Use of Manipulation Strategies. Machiavellianism and Attractiveness. In: *Sociometry*, 27, 128-150.

Sizemore, B. A. (1973). Shattering the Melting Pot Myth. In: J. A. Banks: *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*. Washington: National Council for the Social Studies.

Smith, L. & Geoffrey, W. (1968). *The Complexities of an Urban Classroom*. New York, Holt, Rinehart, a. Winston.

Smith, H. A. (1979a). *Nonverbal Behavior and Student Achievement in the Elementary School* (ERIC Document Reproduction Service, No ED 181 000).

Smith, H. A. (1979b). Nonverbal Communication in Teaching. In: *Review of Educational Research*, 49, 631- 672.

Smith, H. A. (1984). State of the Art of Nonverbal Behavior in Teaching. In: A. Wolfgang (ed.): *Nonverbal Behavior. Perspectives, Applications, Intercultural Insights*. New York/Toronto, Hogrefe, 171-202.

Soar, R. S. (1966). *An Integrative Approach to Classroom Learning*. Philadelphia: Temple University.

Solomon, D., Bezdek, W. E. & Rosenberg, L. (1963). *Teaching Styles and Learning*. Chicago: Center for the Study of Liberal Education of Adults.

Solomon, D. (1966). Teacher Behavior Dimensions: Course Characteristics and Student Evaluation of Teachers. In: *American Educational Research Journal*, 3, 35-47.

- Sommer, R. (1961). Leadership and Group Geography. In: *Sociometry*, 24, 99-109.
- Sommer, R. (1965a). Further Studies of Small Group Ecology. In: *Sociometry*, 28, 337-348.
- Sommer, R. (1965b). *Effects of Classroom Environment on Student Learning*. Davis, California: University of California.
- Sommer, R. (1969). *Personal Space. The Behavioral Basis of Design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Sorensen, E. R. (1975). Culture and the Expression of Emotion. In: T. R. Williams (ed.): *Psychological Anthropology*. Chicago: Aldine, 361-372.
- Stebbins, R. A. (1973). Physical Context Influences on Behavior: The Case of Classroom Disorderliness. In: *Environment and Behavior*, 5, 291-314.
- Stephoe, A. & Wardle, J. (2001). Health Behaviour, Risk Awareness and Emotional Well-being in Students from Eastern Europe and Western Europe. In: *Social Science and Medicine*, 53, 1621-1630.
- Sternglanz, R. W. & De Paulo, B. M. (2004). Reading Nonverbal Cues to Emotions: The Advantages and Liabilities of Relationship Closeness. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 28, 4, 245-266.
- Stewart, L. P., Cooper, P. J. & Friedley, S. A. (1981). The Development of Functional Communication Competencies in Children. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*. Los Angeles.
- Strodtbeck, F. L. & Hook, L. H. (1961). The Social Dimension of a Twelve Man Jury Table. In: *Sociometry*, 24, 397-415.
- Sussman, N. M. & Rosenfeld, H. M. (1988). Influence of Culture, Language, and Sex on Conversational Distance. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 66-74.
- Szarota, P. (2010). The Mystery of the European Smile: A Comparison Based on Individual Photographs Provided by Internet Users. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 34, 249-256.

Taft, R. (1957). Psychological Model for the Study of Social Assimilation. In: *Human Relations*, 10, 141-156.

Taft, R. (1962). Adjustment and Assimilation of Immigrants. A Problem in Social Psychology. In: *Psychological Reports*, 10, 63-79.

Thayer, S. (1986). History and Strategies of Research on Social Touch. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 10, 1, 12-28.

Thompson, J. J. (1973). *Beyond words: Nonverbal Communication in the Classroom*. New York: Citation Press.

Thompson, W. & Balkwill, L. L. (2006). Decoding Speech Prosody in Five Languages. In: *Semiotica*, 158, 1/4, 407-424.

Titsworth, S., Quinlan, M. M. & Mazer, J. P. (2010). Emotion in Teaching and Learning: Development and Validation of the Classroom Emotions Scale. In: *Communication Education*, 59, 4, 431-452.

Tomkins, S. S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness*. Vol. II. New York: Springer.

Torres, C. (1998). *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, inc.

Travers, R. M. W. (1964). *Research and Theory Related to Audio-Visual Information Transmission*. Salt Lake City: University of Utah, Bureau of Educational Research.

Unesco (1987). *Practical Guide for the World Decade of Cultural Development 1988-97*. Paris.

Van Bezooijen, R., Otto, S. & Heenan, T. (1983). Recognition of Vocal Expressions of Emotion: A Three-Nation Study to Identify Universal Characteristics. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14, 4, 387-406.

Verma, G. K. (1983). *The Democratization of Test Construction: A Response to the Problems of Measurement in a Multi-ethnic Society*. University of Bradford, International Center for Intercultural Studies.

- Victoria, J. (1970). *An Investigation of Nonverbal Behavior of Student Teachers*. University Park, Pennsylvania, Pennsylvania State University.
- Vlachos, E. (1968). *The Assimilation of Greeks in the United States*. Athens: EKKE.
- Volkmar, F. R. & Siegel, A. E. (1982). Responses to Consistent and Discrepant Social Communications. In: R. S. Feldman (ed.): *Development of Nonverbal Behavior in Children*. New York/Heidelberg, 231-256.
- Wallbott, H. G. & Scherer, K. R. (1980). Normal Speech-Normal People? In: H. Giles, P. Robinson & P. Smith (Hrsg.): *Language: A Social Psychological Perspective*. Oxford, 275-278.
- Wardle, J., Steptoe, A., Gulis, G., Sartory, G., Şek, H., Todorova, I. et al. (2004). Depression, Perceived Control, and Life Satisfaction in University Students from Central-Eastern and Western Europe, In: *International Journal of Behavioral Medicine*, 11, 27-36.
- Watson, O. M. (1970). *Proxemic Behavior: A Cross-cultural Study*. The Hague: Mouton Press.
- Weinstein, C. S. (1979). The Physical Environment of the School: A Review of the Research. In: *Review of Educational Research*, 49, 577-610.
- Whitcher, S. F. & Fisher, J. D. (1979). Multidimensional Reaction to Therapeutic Touch in a Hospital Setting. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 87-96.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of Six Cultures: A Psycho-cultural Analysis*. Cambridge, MA: Harvard.
- Widgren, J. (1982). *The Position of Second Generation Migrants in Europe: Policies and Policy Prospects*. ILO.
- Williams, R. G. & Ware, J. E. (1977). An Extended Visit with Dr. Fox: Validity of Student Satisfaction with Instruction Ratings after Repeated Exposures to a Lecturer. In: *American Educational Research Journal*, 14, 4, 449-457.

Wilson, D. & Wharton, T. (2006). Relevance and Prosody. In: *Journal of Pragmatics*, 38, 1559-1579.

Wolfgang, A. (1979). The Teacher and Nonverbal Behavior in the Multicultural Classroom. In: A. Wolfgang (ed.): *Nonverbal Behavior: Applications and Cultural Implications*. New York: Academic Press.

Wood, W. & Early, A. H. (1981). Stages in the Analysis of Persuasive Messages: The Role of Causal Attributions and Message Comprehension. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 246-259.

Woodall, W. G. & Burgoon, J. K. (1981). The Effects of Nonverbal Synchrony on Message Comprehension and Persuasiveness. In: *Journal of Nonverbal Behavior*, 4, 5-25.

Woolbert, C. H. (1920). Effects of Various Modes of Public Reading. In: *Journal of Applied Psychology*, 4, 162-185.

Woolfolk, A. E. & Brooks, D. M. (1983). Nonverbal Communication in Teaching. In: E. W. Gordon (ed.): *Review of Research in Education* (Vol. 10). Washington, D. C.: American Educational Research Association, 103-150.

Woolfolk, A. R. & Brooks, D. M. (1985). The Influence of Teachers' Nonverbal Behaviors on Student's Participation and Performance. In: *The Elementary School Journal*, 85(4), 513-529.

Woolfolk, R. L., Woolfolk, A. E. & Garlinsky, K. S. (1977). Nonverbal Behavior of Teachers: Some Empirical Findings. In: *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 2, 45-61.

Word, C. O., Zanna, M. P. & Cooper, J. (1974). The Nonverbal Mediation of Self-fulfilling Prophecies in Interracial Interaction In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 109-120.

Wyckhoff, W. L. (1973). The Effect of Stimulus Variation on Learning from Lecture. In: *The Journal of Experimental Education*, 41, 3, 85-90.

Zivin, G. (1982). Watching the Sands Shift: Conceptualising the Development of Nonverbal Mastery. In: R. S. Feldman (ed.): *Development of Nonverbal Behaviour in Children*. New York: Springer.

Zuckerman, M., Lipets, M. S., Hall, J. A. & Rosenthal, R. (1975). Encoding and Decoding of Facial Emotion. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1068-1076.

Zuckerman, M., DeFrank, R. S., Hall, J. A., Larrance, D. T. & Rosenthal, R. (1979). Facial and Vocal Cues of Deception and Honesty. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 378-396.

Zuckerman, M., DePaulo, B. & Rosenthal, R. (1981). Verbal and Nonverbal Communication of Deception. In: L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 1-59. New York: Academic Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Πίνακες

Στο παράρτημα αυτό παραθέτουμε τους πίνακες 1, 2 και 3, για τους οποίους έγινε λόγος στο δωδέκατο κεφάλαιο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

		Ηλικία	Πρόσθετα πτυχία	Τάξη	Σ.1ο	Σ.2ο	Σ.3ο	Σ.4ο	Σ.5ο	Σ.6ο	Σ.7ο	Σ.8ο	Σ.9ο	Σ.10ο	Σ.11ο	Σ.12ο	Σ.13ο
Ηλικία	Συντελεστής συσχέτισης	1.000	-.285	.443*	.061	-.211	.108		-.227	.173	-.227	-.529**	-.007	-.243	.366	.608**	.285
	Σημαντικότητα		.167	.027	.773	.311	.607		.274	.408	.276	.007	.974	.241	.072	.001	.167
Πρόσθετα πτυχία	Συντελεστής συσχέτισης	-.285	1.000	-.051	-.067	-.137	-.110		.236	-.072	.140	-.001	-.314	.037	-.322	-.294	-.293
	Σημαντικότητα	.167		.809	.751	.515	.599		.256	.732	.504	.997	.126	.860	.116	.154	.156
Τάξη	Συντελεστής συσχέτισης	.443*	-.051	1.000	.183	-.112	-.015		.070	.330	.076	-.162	.223	-.050	.284	.510**	.069
	Σημαντικότητα	.027	.809		.382	.594	.942		.740	.108	.718	.439	.284	.811	.170	.009	.741
Σ.1ο	Συντελεστής συσχέτισης	.061	-.067	.183	1.000	.695**	.708**		.534**	.423*	.065	-.302	.149	-.089	.011	.108	.125
	Σημαντικότητα	.773	.751	.382		.000	.000		.006	.035	.758	.143	.478	.672	.958	.609	.553
Σ.2ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.211	-.137	-.112	.695**	1.000	.539**		.452*	.186	.018	.004	.132	.032	.054	-.295	.041
	Σημαντικότητα	.311	.515	.594	.000		.005		.023	.373	.932	.984	.530	.878	.797	.152	.844
Σ.3ο	Συντελεστής συσχέτισης	.108	-.110	-.015	.708**	.539**	1.000		.568**	.476*	.127	-.161	.153	-.219	.194	.111	.361
	Σημαντικότητα	.607	.599	.942	.000	.005			.003	.016	.546	.443	.466	.293	.352	.596	.077
Σ.4ο	Συντελεστής συσχέτισης																
	Σημαντικότητα																
Σ.5ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.227	.236	.070	.534**	.452*	.568**		1.000	.452*	.234	.013	.414*	.200	.156	-.050	.251
	Σημαντικότητα	.274	.256	.740	.006	.023	.003			.023	.260	.950	.040	.337	.456	.812	.227
Σ.6ο	Συντελεστής συσχέτισης	.173	-.072	.330	.423*	.186	.476*		.452*	1.000	.146	-.213	.134	.264	.441*	.306	.511**
	Σημαντικότητα	.408	.732	.108	.035	.373	.016		.023		.486	.307	.523	.203	.027	.137	.009
Σ.7ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.227	.140	.076	.065	.018	.127		.234	.146	1.000	.178	.115	.527**	-.126	-.234	-.088
	Σημαντικότητα	.276	.504	.718	.758	.932	.546		.260	.486		.394	.585	.007	.549	.261	.676
Σ.8ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.529**	-.001	-.162	-.302	.004	-.161		.013	-.213	.178	1.000	.223	.322	-.079	-.374	.026
	Σημαντικότητα	.007	.997	.439	.143	.984	.443		.950	.307	.394		.283	.116	.706	.066	.902
Σ.9ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.007	-.314	.223	.149	.132	.153		.414*	.134	.115	.223	1.000	.207	.347	.171	.451*
	Σημαντικότητα	.974	.126	.284	.478	.530	.466		.040	.523	.585	.283		.320	.090	.412	.024
Σ.10ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.243	.037	-.050	-.089	.032	-.219		.200	.264	.527**	.322	.207	1.000	.084	-.422*	.183
	Σημαντικότητα	.241	.860	.811	.672	.878	.293		.337	.203	.007	.116	.320		.688	.036	.380
Σ.11ο	Συντελεστής συσχέτισης	.366	-.322	.284	.011	.054	.194		.156	.441*	-.126	-.079	.347	.084	1.000	.462*	.687**
	Σημαντικότητα	.072	.116	.170	.958	.797	.352		.456	.027	.549	.706	.090	.688		.020	.000
Σ.12ο	Συντελεστής συσχέτισης	.608**	-.294	.510**	.108	-.295	.111		-.050	.306	-.234	-.374	.171	-.422*	.462*	1.000	.348
	Σημαντικότητα	.001	.154	.009	.609	.152	.596		.812	.137	.261	.066	.412	.036	.020		.088
Σ.13ο	Συντελεστής συσχέτισης	.285	-.293	.069	.125	.041	.361		.251	.511**	-.088	.026	.451*	.183	.687**	.348	1.000
	Σημαντικότητα	.167	.156	.741	.553	.844	.077		.227	.009	.676	.902	.024	.380	.000	.088	

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

		Ηλικία	Χρόν. Υπηρ.	Πρόσθ. πτυχία	Τάξη	Αρ. α.μ.	Σ.1ο	Σ.2ο	Σ.3ο	Σ.4ο	Σ.5ο	Σ.6ο	Σ.7ο	Σ.8ο	Σ.9ο	Σ.10ο	Σ.11ο	Σ.12ο	Σ.13ο
Ηλικία	Συντελεστής συσχέτισης	1.000	.883**	-.285	.443*	.434*	.061	-.211	.108		-.227	.173	-.227	-.529**	-.007	-.243	.366	.608**	.285
	Σημαντικότητα		.000	.167	.027	.030	.773	.311	.607		.274	.408	.276	.007	.974	.241	.072	.001	.167
Χρόν. Υπηρ.	Συντελεστής συσχέτισης	.883**	1.000	-.222	.232	.345	.189	-.200	.273		-.103	.120	-.172	-.637**	-.033	-.244	.212	.476*	.271
	Σημαντικότητα	.000		.286	.265	.092	.365	.337	.187		.626	.566	.411	.001	.876	.239	.308	.016	.190
Πρόσθ. πτυχία	Συντελεστής συσχέτισης	-.285	-.222	1.000	-.051	-.328	-.067	-.137	-.110		.236	-.072	.140	-.001	-.314	.037	-.322	-.294	-.293
	Σημαντικότητα	.167	.286		.809	.109	.751	.515	.599		.256	.732	.504	.997	.126	.860	.116	.154	.156
Τάξη	Συντελεστής συσχέτισης	.443*	.232	-.051	1.000	.177	.183	-.112	-.015		.070	.330	.076	-.162	.223	-.050	.284	.510**	.069
	Σημαντικότητα	.027	.265	.809		.396	.382	.594	.942		.740	.108	.718	.439	.284	.811	.170	.009	.741
Αρ. α.μ.	Συντελεστής συσχέτισης	.434*	.345	-.328	.177	1.000	-.075	-.239	.100		-.200	.008	-.286	-.195	.184	-.409*	.452*	.675**	.483*
	Σημαντικότητα	.030	.092	.109	.396		.721	.250	.635		.339	.970	.166	.351	.379	.042	.023	.000	.014
Σ.1ο	Συντελεστής συσχέτισης	.061	.189	-.067	.183	-.075	1.000	.695**	.708**		.534**	.423*	.065	-.302	.149	-.089	.011	.108	.125
	Σημαντικότητα	.773	.365	.751	.382	.721		.000	.000		.006	.035	.758	.143	.478	.672	.958	.609	.553
Σ.2ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.211	-.200	-.137	-.112	-.239	.695**	1.000	.539**		.452*	.186	.018	.004	.132	.032	.054	-.295	.041
	Σημαντικότητα	.311	.337	.515	.594	.250	.000		.005		.023	.373	.932	.984	.530	.878	.797	.152	.844
Σ.3ο	Συντελεστής συσχέτισης	.108	.273	-.110	-.015	.100	.708**	.539**	1.000		.568**	.476*	.127	-.161	.153	-.219	.194	.111	.361
	Σημαντικότητα	.607	.187	.599	.942	.635	.000	.005			.003	.016	.546	.443	.466	.293	.352	.596	.077
Σ.4ο	Συντελεστής συσχέτισης																		
	Σημαντικότητα																		
Σ.5ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.227	-.103	.236	.070	-.200	.534**	.452*	.568**		1.000	.452*	.234	.013	.414*	.200	.156	-.050	.251
	Σημαντικότητα	.274	.626	.256	.740	.339	.006	.023	.003			.023	.260	.950	.040	.337	.456	.812	.227
Σ.6ο	Συντελεστής συσχέτισης	.173	.120	-.072	.330	.008	.423*	.186	.476*		.452*	1.000	.146	-.213	.134	.264	.441*	.306	.511**
	Σημαντικότητα	.408	.566	.732	.108	.970	.035	.373	.016		.023		.486	.307	.523	.203	.027	.137	.009
Σ.7ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.227	-.172	.140	.076	-.286	.065	.018	.127		.234	.146	1.000	.178	.115	.527**	-.126	-.234	-.088
	Σημαντικότητα	.276	.411	.504	.718	.166	.758	.932	.546		.260	.486		.394	.585	.007	.549	.261	.676
Σ.8ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.529**	-.637**	-.001	-.162	-.195	-.302	.004	-.161		.013	-.213	.178	1.000	.223	.322	-.079	-.374	.026
	Σημαντικότητα	.007	.001	.997	.439	.351	.143	.984	.443		.950	.307	.394		.283	.116	.706	.066	.902
Σ.9ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.007	-.033	-.314	.223	.184	.149	.132	.153		.414*	.134	.115	.223	1.000	.207	.347	.171	.451*
	Σημαντικότητα	.974	.876	.126	.284	.379	.478	.530	.466		.040	.523	.585	.283		.320	.090	.412	.024
Σ.10ο	Συντελεστής συσχέτισης	-.243	-.244	.037	-.050	-.409*	-.089	.032	-.219		.200	.264	.527**	.322	.207	1.000	.084	-.422*	.183
	Σημαντικότητα	.241	.239	.860	.811	.042	.672	.878	.293		.337	.203	.007	.116	.320		.688	.036	.380
Σ.11ο	Συντελεστής συσχέτισης	.366	.212	-.322	.284	.452*	.011	.054	.194		.156	.441*	-.126	-.079	.347	.084	1.000	.462*	.687**
	Σημαντικότητα	.072	.308	.116	.170	.023	.958	.797	.352		.456	.027	.549	.706	.090	.688		.020	.000

Σ.12ο	Συντελεστής συσχέτισης	,608**	,476*	-.294	,510**	,675**	.108	-.295	.111		-.050	.306	-.234	-.374	.171	-,422*	,462*	1.000	.348
	Σημαντικότητα	.001	.016	.154	.009	.000	.609	.152	.596		.812	.137	.261	.066	.412	.036	.020		.088
Σ.13ο	Συντελεστής συσχέτισης	.285	.271	-.293	.069	,483*	.125	.041	.361		.251	,511**	-.088	.026	,451*	.183	,687**	.348	1.000
	Σημαντικότητα	.167	.190	.156	.741	.014	.553	.844	.077		.227	.009	.676	.902	.024	.380	.000	.088	

