

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ**



**Δ.Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Θέμα Μεταπτυχιακής Διατριβής: Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους: Μια ποιοτική έρευνα σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Μαρία Γαλαντόμου

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια ΠΔΜ
Εξεταστές: Ντίνος Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΔΜ
Ρετάλη Άννα-Καρολίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΔΜ**

Φεβρουάριος, 2022

Copyright © Μαρία Γαλαντόμου, 2022

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ'ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα, που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα, που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μαρία Γαλαντόμου

ΑΕΜ: 00006

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: galantomou@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2020-2022

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της αγωγής: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους: Μια ποιοτική έρευνα σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και είναι προϊόν προσωπικής εργασίας. Η βιβλιογραφία, καθώς και οι πηγές, που έχουν χρησιμοποιηθεί, επισημαίνονται κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία, όπου έχουν χρησιμοποιηθεί ιδέες, κείμενο ή πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο, με κατάλληλες παραπομπές και αναφορές, που περιλαμβάνονται στο τμήμα βιβλιογραφικών αναφορών. Η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό λογοκλοπής, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη συγγραφέα.

Η δηλούσα

Μαρία Γαλαντόμου



**Διαπολιτισμική
Επίγνωση**

**Διαπολιτισμική
Εναισθητοποίηση**

**Διαπολιτισμική
Επιδεξιότητα**

**Δεξιότητες
Διαμεσολάβησης &
Επίλυσης
Διαπολιτισμικών
Παρανοήσεων**

**Αναπτύσσοντας τις
διαπολιτισμικές δεξιότητες των
μαθητών**



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και της κινητικότητας σε όλο τον κόσμο, η ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία σε πολυπολιτισμικά πλαίσια έφερε την αναγνώριση της διδασκαλίας του πολιτισμού στο πεδίο της διδασκαλίας και εκμάθησης μιας Γ2/ΞΓ. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται τώρα να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επίγνωση, τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, όταν διδάσκουν την ελληνική ως Γ2/ΞΓ. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μικρών μαθητών σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Επιπρόσθετα, ειδικότερος στόχος είναι να επισημανθεί η σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού και να υπογραμμιστεί η σημασία της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας μέσω διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών – διδακτικών πρακτικών, ώστε οι μικροί μαθητές να αναπτύξουν στάσεις περιέργειας και ανοιχτότητας, γνώσεις των πολιτισμικών προϊόντων και των πρακτικών των κοινωνικών ομάδων, ερμηνευτικές δεξιότητες, ανακαλυπτικές και διαδραστικές δεξιότητες, κριτική πολιτισμική ευαισθητοποίηση και μετασχηματισμό της κοσμοθεωρίας τους. Οι προαναφερθέντες στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και την ποιοτική έρευνα, που διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021, στην οποία συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί. Το εργαλείο της έρευνας αυτής είναι η ημιδομημένη συνέντευξη και η μέθοδος δειγματοληψίας είναι η βολική δειγματοληψία. Τα αποτελέσματα αναλύονται ποιοτικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών και ικανοποιητική κατοχή του θεωρητικού πλαισίου για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη γλωσσική διδασκαλία στην τάξη, χωρίς όμως τις περισσότερες φορές να μετουσιώνεται σε εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, κάτι που αποκαλύπτει την έλλειψη σχετικής κατάρτισης στην ενσωμάτωση του πολιτισμού στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς και στην ανάπτυξη και στην εναλλακτική αξιολόγηση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμός, διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές

ABSTRACT

As a result of globalization and mobility around the world, the need for effective communication in multicultural contexts has brought the recognition of culture teaching into the field of teaching and learning a L2/FL. More specifically, on top of teaching language skills, teachers are now expected to develop students' cultural diversity awareness and intercultural communicative competence, when teaching Greek as a L2/FL. The purpose of this research study is to explore the teachers' perceptions towards the development of intercultural skills of young students in multicultural educational environments. In addition, this study aims to highlight the interconnection between language and culture and emphasize the importance of intercultural language teaching through intercultural teaching practices, so that young students can develop attitudes of curiosity and openness, knowledge of cultural products and social group practices, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, critical cultural awareness and transformation of their worldview. The aforementioned aims will be achieved through the review of the existing Greek and international literature and qualitative research conducted during the school year 2021, in which 20 teachers participated. The tool of this research is the semi-structured interview and the sampling method is convenient sampling. The results are analyzed qualitatively. The conducted research showed a positive attitude of teachers and enough knowledge in the theoretical frameworks towards the cultivation of intercultural communication in language teaching in the classroom, but most of the time it is not interpreted into educational practices, which reveals the lack of relevant training in the integration of culture in language teaching and also in the development and alternative assessment of students' intercultural skills.

Keywords: culture, intercultural language teaching, intercultural communicative competence, teachers' attitudes and practices

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος 'Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας' για τις γνώσεις, τις οποίες μου μεταλαμπάδευσαν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος καθώς και σε όσους συνέβαλαν με τα σχόλια, την εμπειρία και την κριτική τους στην επιτυχή εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Τις ειλικρινείς και θερμές μου ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσά μου κ. Ελένη Γρίβα, Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Διγλωσσίας και Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, για την ευκαιρία, που μου έδωσε, ώστε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο, που ανταποκρίνεται απολύτως στα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα. Την ευχαριστώ για την επιστημονική καθοδήγηση, την έμπρακτη υποστήριξη, τη συμπαράσταση, την ουσιαστική συνεργασία, την άμεση ανταπόκριση και βοήθεια μέχρι σήμερα. Η συμβολή της στην ολοκλήρωση όλων των εργασιών μου στα μαθήματά της καθώς και της διπλωματικής μου εργασίας υπήρξε καθοριστική, καθώς διέθεσε γενναϊόδωρα τον χρόνο, τις επιστημονικές γνώσεις και την εμπειρία της σε καθημερινή βάση και χωρίς χρονικούς περιορισμούς. Την ευχαριστώ επίσης για την ενθάρρυνση και τις ευκαιρίες, που συνέχεια μου δίνει να εξελίσσομαι και την ειλικρινή χαρά, που δείχνει με την πρόοδό μου.

Παράλληλα, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω και τον κ. Κωνσταντίνο Ντίνα, Καθηγητή Γλωσσολογίας - Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, χάρη στον οποίο παρακολούθησα το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Τον ευγνωμονώ για τις πολύτιμες γνώσεις και τα εφόδια, που μου παρείχε εντός κι εκτός μαθημάτων, την ενθάρρυνση, τη στήριξη, την εποικοδομητική του ανατροφοδότηση στις εργασίες μου, την άμεση ανταπόκριση και τις προσωπικές του συμβουλές κάθε φορά, που τον χρειαζόμουν, συνδυάζοντας πετυχημένα την επιστημοσύνη του με το εύστοφο χιούμορ του.

Τέλος, δεν μπορώ να παραλείψω τις ευχαριστίες μου προς την κ. Άννα-Καρολίνα Ρετάλη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, που δέχτηκε να είναι μέλος της τριμελούς μου επιτροπής.

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
Εισαγωγή	16
Κεφάλαιο 1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.....	22
1.1 Διαπολιτισμικές δεξιότητες: εισαγωγικές εννοιολογήσεις.....	22
1.2 Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα	23
1.2.1 Στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας.....	29
1.3 Προσεγγίζοντας τον διαπολιτισμικό ομιλητή – μαθητή.....	31
Κεφάλαιο 2. Ο πολιτισμός/διαπολιτισμός ενταγμένος στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γ2/ΞΓ.....	34
2.1 Αλληλεπίδραση γλώσσας-πολιτισμού	34
2.2 Ο πολιτισμός/διαπολιτισμός στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	41
2.3 Παιδαγωγικές αρχές της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας.....	43
2.4 Πλαίσιο ενίσχυσης των δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών σε δι-πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.....	49
2.5 Εκπαιδευτικές – διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των στρατηγικών – δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας.....	53
2.5.1 Δίγλωσσο διδακτικό υλικό	54
2.5.2 Ανάλυση γλωσσικών αναγκών.....	55
2.5.3 Διδακτικά εγχειρίδια	56
2.5.4 Διαπολιτισμική λογοτεχνία	58
2.5.5 Διαπολιτισμικό παραμύθι.....	60
2.5.6 Ομαδοσυνεργατική μάθηση	61
2.5.7 Επικοινωνιακές δραστηριότητες.....	62
2.5.8 Αξιοποίηση της τέχνης	66
2.5.9 Διαγλωσσικές προσεγγίσεις.....	68
2.5.10 Προσδοκίες εκπαιδευτικών και τεχνικές αξιολόγησης	73
Κεφάλαιο 3. Επανανομηματοδώντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού της Γ2/ΞΓ στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	77
3.1 Ο εκπαιδευτικός ως ικανός διαπολιτισμικός επικοινωνιολόγος.....	78

3.2 Ο εκπαιδευτικός ως ικανός διαχειριστής διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.....	80
3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους: Ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών	84
3.3.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στη Γ2/ΞΓ	85
3.3.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη διαχείρισή της.....	89
3.3.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές - διδακτικές πρακτικές	93
3.3.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική τους κατάρτιση.....	101
3.3.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική.....	103
Κεφάλαιο 4. Η έρευνα.....	115
4.1 Ο σκοπός της έρευνας.....	115
4.1.1 Οι επιμέρους στόχοι.....	115
4.2 Οι συμμετέχοντες και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.....	116
4.3 Ερευνητική μέθοδος	121
4.4 Μεθοδολογικό εργαλείο.....	122
4.4.1 Ερευνητική διαδικασία	124
4.4.2 Συλλογή δεδομένων	125
4.4.3 Ανάλυση δεδομένων.....	127
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων.....	129
5.1 Αποτελέσματα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων	129
5.2 Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών.....	130
5.2.1 Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.....	130
5.2.2 Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	133
5.2.3 Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	134
5.2.4 Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	136
5.3 Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	147
5.3.1 Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	147
5.3.2 Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	151

5.3.3 Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	159
5.3.4 Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα.....	160
5.4 Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	172
5.4.1 Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	173
5.4.2 Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.....	175
5.5 Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	183
5.5.1 Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	184
5.5.2 Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	185
5.6 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών.....	190
5.6.1 Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.....	190
5.6.2 Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	193
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση – Προτάσεις	207
6.1 Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.....	246
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	248
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	259
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	269
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	272
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	390

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Διαγραμματική παρουσίαση βασικών ερευνών για τις απόψεις εκπαιδευτικών

Πίνακας 2. Κατηγορίες και κωδικοί του Α' θεματικού άξονα 'Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών'

Πίνακας 3. Κατηγορίες και κωδικοί του Β' θεματικού άξονα 'Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών'

Πίνακας 4. Κατηγορίες και κωδικοί του Γ' θεματικού άξονα 'Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας'

Πίνακας 5. Κατηγορίες και κωδικοί του Δ' θεματικού άξονα 'Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών'

Πίνακας 6. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα 'Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών'

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Γράφημα 2. Ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Γράφημα 3. Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Γράφημα 4. Χρόνια προϋπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Γράφημα 5. Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Γράφημα 6. Γνώση ξένων γλωσσών

Γράφημα 7. Ξένες γλώσσες

Γράφημα 8. Επαφές με ανθρώπους από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Communicative language competence

Εικόνα 2. The structure of the CEFR descriptive scheme

Εικόνα 3. Intercultural Communicative Competence Model by Byram (1997)

Εικόνα 4. Από Huber, χ.χ.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Εκπαιδευτικές – διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των στρατηγικών - δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ

Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
(Οδυσσέας Ελύτης - Το 'Αξιον Εστί)

... Ο τρίτος κόσμος χτυπάει την πόρτα της Ευρώπης
και μπαίνει μέσα, ακόμη και αν η Ευρώπη δεν συμφωνεί.
Το πρόβλημα είναι ότι την επόμενη χιλιετία η Ευρώπη θα
είναι μια πολυφυλετική ήπειρος ή, αν προτιμάτε, μια
πολύχρωμη ήπειρος. Αν έτσι σας αρέσει, έτσι θα γίνει.
Αν δεν σας αρέσει, και πάλι έτσι θα γίνει...
(Umberto Eco, 1997)



Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες διαμορφώνουν στην Ελλάδα ένα πλαίσιο κινητικότητας πληθυσμών για διάφορους λόγους, όπως εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς, τουριστικούς, μετανάστευσης, διώξεων για λόγους, που άπτονται της θρησκευτικής ή της πολιτικής ιδεολογίας κ.ά. Οι γλώσσες και οι πολιτισμοί βρίσκονται σε διαρκή επαφή και αλληλεπίδραση, διαμορφώνοντας κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται από συνθήκες πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας. Αναπόφευκτα, η κατάσταση επικοινωνίας στην τάξη διασαλεύεται από την αντανάκλαση των νέων συνθηκών, που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό 'γίνεσθαι' με αποτέλεσμα να μιλάμε για πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές τάξεις, όπου, για να αντιμετωπιστεί αυτή η πολύχρωμη παιδαγωγική πρόκληση, είναι αναγκαία η ανάπτυξη της στρατηγικής ικανότητας των μαθητών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο διδακτικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον το ενδιαφέρον στη γλωσσική διδασκαλία έχει μετατοπιστεί από το 'τι μαθαίνει ο μαθητής' στο 'πώς το μαθαίνει' και γενικότερα στο 'ποιες στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης' χρησιμοποιεί στη Γ2 /ΞΓ, ενώ παράλληλα κυριαρχούν οι μαθητοκεντρικές και διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις. Η σημασία της ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των στρατηγικών επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές, πως βελτιώνει τη γλωσσική επίδοση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ οι μαθητές γίνονται αυτόνομοι – ανεξάρτητοι και αποκτούν επίγνωση του πώς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα κατάλληλα και αποτελεσματικά, είτε λεκτικά και εξωγλωσσικά είτε διαγλωσσικά και διαμεσολαβητικά, σε αντίστοιχα δια/πολιτισμικά πλαίσια και συγκείμενα. Αξίζει να σημειωθεί πως το να κατέχει ο μαθητής ένα ευρύ ρεπερτόριο στρατηγικών δεν επαρκεί για την αποτελεσματική γλωσσική κατάκτηση/εκμάθηση, καθώς εκείνο, που μετράει είναι η κατάλληλη επιλογή, η ευέλικτη και αποτελεσματική χρήση των στρατηγικών. Βέβαια, λόγω έλλειψης χρόνου, περιορισμών του αναλυτικού προγράμματος, έμφασης στον γραπτό λόγο και ελλιπούς κατάρτισης (θεωρητικής και πρακτικής) των εκπαιδευτικών, συχνά παραγκωνίζεται η διδασκαλία των στρατηγικών στο ελληνικό σχολείο και το μάθημα της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ περιορίζεται στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και όχι της επικοινωνιακής ικανότητας (Ibid.).

Από τη στιγμή που στη σχολική τάξη εμπλέκονται μαθητές με διαφορετικές προγενέστερες γλωσσικές δομές και συμπεριφορές και από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, πρέπει

αυτοί να έχουν και τις αντίστοιχες διαπολιτισμικές δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να συνυπάρξουν, να ξεπεράσουν την ανομοιογένειά τους, αλλά και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να επικοινωνήσουν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ανάλογα με τα σχολικά αιτούμενα και τα πολιτισμικά πλαίσια. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων, μεταξύ των γηγενών και μη γηγενών μαθητών, όπως επισημαίνει ο Χρυσάφιδης (2003) αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες για την ομαλή ένταξη των τελευταίων στους κόλπους του ελληνικού σχολείου και συμβάλλει στη βελτίωση της αμοιβαίας κατανόησης, στη δημιουργία ενός κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας και γενικότερα στην απρόσκοπτη εξέλιξη της εκπαιδευτικής τους προσαρμογής. Σε μία εκπαιδευτική διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ διάφορων εθνοπολιτισμικών ομάδων η διαπολιτισμική πορεία είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για τη γνωριμία των μαθητών με τον εαυτό τους και τον 'άλλον', την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό της διαφορετικότητας, την αποδόμηση στερεοτύπων κι επομένως τη διαπολιτισμική επικοινωνία, αλλά και την αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης (Νικολάου, 2006, σσ.86-87).

Η γλώσσα έχει δύο έννοιες: 1) η γλώσσα ως γλωσσικό σύστημα με όλους τους γλωσσολογικούς κανόνες, που την διέπουν και 2) η γλώσσα ως επικοινωνία, υπακούοντας σε νόρμες συμπεριφοράς και κοινωνικές συμβάσεις (Genevieve-Dominique de Salins, 1992 όπ.αναφ. στο Ιωαννίδου, 2015, σ.98). Η επικοινωνία ως μια μορφή σχέσης ανάμεσα στους ανθρώπους προέρχεται από την ανάγκη τους να συνδεθούν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους και καθίσταται δυνατή μόνο, όταν οι συνομιλητές μοιράζονται έναν κοινό κώδικα, ένα κοινό υπόβαθρο, έναν κοινό ορίζοντα, ένα κοινωνικό κεφάλαιο γνώσεων, αντιλήψεων, αξιών, στάσεων και εμπειριών για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Ιδίως, όταν ο πομπός και ο δέκτης της συνομιλίας είναι διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου η μεταξύ τους επικοινωνία καθίσταται αποτελεσματική, όταν ο αποδέκτης ερμηνεύει τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά και γενικότερα το μήνυμα του πομπού, όπως εκείνος το εννοούσε και χωρίς το μήνυμα να υφίσταται αλλοιώσεις από τα 'φίλτρα' (π.χ. τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις κ.ά.), που επηρεάζουν τους αντιληπτικούς μηχανισμούς του δέκτη ή όταν εκείνος διαμεσολαβεί πολιτισμικά για τη διαχείριση διαπολιτισμικών παρανοήσεων. Βέβαια, μπορεί να συμβεί και το εντελώς αντίστροφο, δηλαδή να έχουμε μία γενική καλή εικόνα για κάποιον, ένα θετικό στερεότυπο και μία θετική απεικόνιση για τον 'άλλον' και να είμαστε διατεθειμένοι να αναπτύξουμε μία θετική στάση, μία καλή επαφή και συνεργασία, αλλά, έπειτα από την ουσιαστική γνωριμία να διαπιστώνουμε τελικά ότι η αρχική μας διάθεση και εκτίμηση δεν επιβεβαιώνονται. Άρα, η γνωριμία με τον 'άλλον' δε λειτουργεί μόνο στην κατεύθυνση της αποδοχής, καθώς μπορεί

να υπάρξει και απόρριψη. Γι' αυτό και η διαπολιτισμική πορεία - επικοινωνία δεν επιχειρεί σε καμία περίπτωση να αγιοποιήσει τον διαφορετικό 'άλλον', αλλά δε δέχεται όμως και την *arriori* απόρριψη ή δαιμονοποίησή του (Νικολάου, 2006, σ.81).

Είναι ευρέως αναγνωρισμένο από έρευνες στις διαπολιτισμικές, στις συγκριτικές και γλωσσολογικές σπουδές ότι τα άτομα, που μαθαίνουν μία Γ2/ΞΓ δε χρειάζονται μόνο τη γνώση της γραμματικής της γλώσσας – στόχου, αλλά και την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο κοινωνικά και πολιτισμικά σωστό. Γι' αυτόν τον λόγο, στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ έχουμε πλέον επέκταση από τις γλωσσολογικές ικανότητες στην κοινωνικοπραγματολογική πτυχή της γλωσσικής ικανότητας, που σχετίζεται πιο άμεσα με τον πολιτισμό κι άρα στις διαπολιτισμικές και πολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών. Το να διαθέτει κανείς επικοινωνιακή ικανότητα σε μια γλώσσα, δεν συνεπάγεται απαραίτητως ότι τη διαθέτει και σε μια άλλη, κυρίως, όταν αυτή η άλλη δεν είναι η μητρική του. Η επικοινωνιακή πρόθεση και το επικοινωνιακό αποτέλεσμα μιας γλωσσικής πράξης διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Ο Sapir (1967, όπ.αναφ. στο Ιωαννίδου, 2015, σ.98) υποστηρίζει ότι μέσα από τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των ατόμων μπορούν να φανούν τα πάντα, οι φιλοσοφικές προοπτικές, οι συμπεριφορικές πρακτικές και τα κοινωνικά προϊόντα, τα οποία και συνδέονται στενά (National Standards, 1996 όπ. αναφ. στο Ghanem, 2017, σ.1). Η επικοινωνία, γενικότερα και η δεξιότητα του προφορικού λόγου είναι μια περίπλοκη γνωστική, μαθησιακή και κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία αλληλεπίδρασης κοινωνικών πράξεων σε ένα σύνθετο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, κατά την οποία οι μαθητές επιστρατεύονται ποικίλες στρατηγικές, με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι στην Γ1 και τις μεταφέρουν και τις προσαρμόζουν με επιτυχία στην ακρόαση πληροφοριών σε μία Γ2/ΞΓ.

Η έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αναφέρεται τόσο στη γλωσσική όσο και στη μη γλωσσική διεπίδραση μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, οι οποίοι διακρίνονται από διαφορετικές κανονικότητες κατά την επικοινωνία και κεντρική έννοια στην ανάπτυξή της αποτελεί φυσικά η έννοια του πολιτισμού. Ο ρόλος του πολιτισμού στην εκμάθηση και τη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ έχει αναγνωριστεί από καιρό, καθώς η γλώσσα και ο πολιτισμός ως έννοιες είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση – *languaculture* (Agar, 1994, σσ.138-139). Για παράδειγμα, ο Valdes (1990, σ.20) αναφέρει πως πρόκειται για 'το αναπόφευκτο της διδασκαλίας και της εκμάθησης του πολιτισμικού στοιχείου σε ένα μάθημα ξένων γλωσσών'. Ο Atkinson (1999, σ.625) προχώρησε περαιτέρω για να δηλώσει: 'εκτός από τη γλώσσα, τη μάθηση και τη διδασκαλία, δεν υπάρχει πιο σημαντική έννοια στον τομέα της διδασκαλίας της Γ2/ΞΓ από τον πολιτισμό κι επομένως

είναι κάτι, που πρέπει να διδάξουν όλοι οι καθηγητές ξένων γλωσσών'. Από την πρώτη μέρα του αρχικού μαθήματος, ο πολιτισμός βρίσκεται στην πρώτη γραμμή. Όταν όμως το πολιτισμικό εισαγόμενο στην τάξη περιορίζεται σε μεμονωμένα αποσπάσματα πληροφοριών σχετικά με τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου, τότε παρέχονται λιγιστές έως μηδαμινές ευκαιρίες για βαθιά πολιτισμική μάθηση. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία και εκμάθηση της Γ2/ΞΓ θεωρεί την ανάπτυξη της πολιτισμικής κατανόησης και την ικανότητα χρήσης της πολιτισμικής επίγνωσης για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, ως πρωταρχικούς στόχους, μαζί με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και της γλωσσικής επίγνωσης (Liddicoat, 2004, σ.23).

Όποια προσέγγιση, μέθοδος ή τεχνική κι αν χρησιμοποιείται, οι χαιρετισμοί είναι συνήθως πρώτοι στην ημερήσια διάταξη. Πώς μπορεί κάποιος δάσκαλος να μην αντιληφθεί την πολιτισμική χροιά στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χαιρετούν ο ένας τον άλλον σε οποιοδήποτε μέρος σε οποιαδήποτε γλώσσα; Οι διαφορές, που υπάρχουν π.χ. στους επίσημους χαιρετισμούς, στους περιστασιακούς χαιρετισμούς, στους χαιρετισμούς από νέους προς ηλικιωμένους και αντίστροφα, από τον εργαζόμενο στον εργοδότη, στη γλώσσα του σώματος, στις εκφράσεις, στις κινήσεις, στη χρήση των μικρών ονομάτων και του πληθυντικού ευγενείας, στις φιλοφρονήσεις και γενικότερα στις γλωσσικές πράξεις σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις δεν είναι καθολικές και χρησιμεύουν ως εξαιρετική εισαγωγή στη γλώσσα - στόχο καθώς και στον πολιτισμό - στόχο και στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται γλωσσικά τα στοιχεία νοοτροπίας ενός λαού. Ότι μπορεί να θεωρείται ευγενικό, αποδεκτό ή κατάλληλο από έναν πολιτισμό, ενδέχεται να είναι εντελώς ακατάλληλο για κάποιον άλλον (Valdes, 1990, σ.20).

Ύστερα από εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση στην ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα βιβλιογραφία παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες έρευνες, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ασχολούνται με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των ενηλίκων, των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και των φοιτητών διαφόρων σχολών, καθώς και τα χαρακτηριστικά των διαπολιτισμικά ικανών εκπαιδευτικών, τονίζοντας την ελλιπή κατάρτιση αυτών σε διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές. Αντίθετα, υπάρχουν ελάχιστες έως μηδαμινές εστιασμένες έρευνες, ιδίως στον ελλαδικό χώρο, που να μελετούν αποκλειστικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας των μικρότερων μαθητών, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές διδακτικές πρακτικές · μία έλλειψη, που είχε επισημάνει ήδη από το 1994 και ο Taylor, αλλά και αργότερα, το 2018 οι Estaji και Rahimi.

Γενικός σκοπός, λοιπόν, της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν με ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα με ημιδομημένες συνεντεύξεις οι απόψεις των εκπαιδευτικών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μικρών μαθητών σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ειδικότερος στόχος είναι να επισημανθεί η σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού και να υπογραμμιστεί η σημασία της διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, καθώς και της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, μέσω διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών, δεδομένου του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σχολικών τάξεων. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, που αποτελεί μια σοβαρή διερεύνηση σημαντικών παραμέτρων γλωσσοδιδασκτικής και διαπολιτισμικής ταυτόχρονα διδασκτικής, μέσω της διδασκαλίας του γλωσσοπολιτισμού, τη σύγκριση μεταξύ της γλώσσας/κουλτούρας του μαθητή και της γλώσσας/κουλτούρας στόχου και τη διαπολιτισμική εξερεύνηση.

Παράλληλα, φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο, να πλαισιώσει με εμπειρικά δεδομένα δυνητικές θεσμικές παρεμβάσεις και να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό στον ελλαδικό χώρο για την καλλιέργεια και διδασκαλία της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας των μαθητών, με στόχο την κατάρτιση διαπολιτισμικά ικανών ομιλητών – μαθητών, μέσω φυσικά της συμβολής του Έλληνα εκπαιδευτικού ως διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή και των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών του. Αυτή η έρευνα, επειδή ακριβώς είναι εστιασμένη, ίσως να βάλει ένα λιθαράκι και να βοηθήσει έμμεσα τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, που αγωνιούν, έχοντας να διαχειριστούν μαθητικούς πληθυσμούς από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ώστε να αναστοχαστούν σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές τους και να αναθεωρήσουν, με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών τους, γηγενών και μη γηγενών.

Πιο συγκεκριμένα η δομή της διπλωματικής εργασίας αποτελείται από έξι κεφάλαια. Τα τρία πρώτα κεφάλαια περιλαμβάνουν τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο ‘Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων’ περιλαμβάνει αναφορές της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, σχετικά με τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού ομιλητή – μαθητή.

Το δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο ‘Ο πολιτισμός/διαπολιτισμός ενταγμένος στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γ2/ΞΓ’ εξετάζει την αλληλεπίδραση γλώσσας-πολιτισμού, τις παιδαγωγικές αρχές της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας, το πλαίσιο ενίσχυσης των δεξιοτήτων

επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών σε δι-πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, καθώς και τις εκπαιδευτικές – διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των στρατηγικών – δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Το τρίτο κεφάλαιο με τίτλο ‘Επανανοηματοδώντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού της Γ2/ΞΓ στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας’ επαναπροσδιορίζει και προσεγγίζει τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως ικανού διαπολιτισμικού επικοινωνού και ως ικανού διαχειριστή διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, ενώ ταυτόχρονα επιχειρεί να κάνει μια ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους.

Το τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο ‘Έρευνα’ περιλαμβάνει τον σκοπό της έρευνας, τους επιμέρους στόχους με τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, την αιτιολόγηση για την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και του μεθοδολογικού εργαλείου, καθώς και περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας, της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

Το πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο ‘Αποτελέσματα των συνεντεύξεων’ περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων ανά θεματικό άξονα, οι οποίοι προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων και περιλαμβάνει την ανάλυση δεδομένων με παραθέματα από τις συνεντεύξεις και τους συγκεντρωτικούς πίνακες έκθεσης δεδομένων με τις κατηγορίες, τους κωδικούς και τους λειτουργικούς ορισμούς τους.

Το έκτο κεφάλαιο με τίτλο ‘Συζήτηση’ περιλαμβάνει τα συμπεράσματα από την ανάλυση δεδομένων, τις προτάσεις για τη βελτίωση - ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μικρών μαθητών, τη σύγκριση με προγενέστερες έρευνες για τη διαπίστωση συγκλίσεων ή αποκλίσεων, τους περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες και περαιτέρω διερεύνηση.

Κεφάλαιο 1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας

1.1 Διαπολιτισμικές δεξιότητες: εισαγωγικές εννοιολογήσεις

Η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο εντείνουν την ανάγκη για καλλιέργεια των στρατηγικών επικοινωνίας, της διαπολιτισμικής μάθησης και της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας, ακόμη και από πολύ μικρές ηλικίες, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με την ετερότητα και τον παγκόσμιο πολιτισμό, να ευαισθητοποιούν στο δίπολο ‘εμείς και οι άλλοι’ κι εν τέλει να αναπτύξουν διαπολιτισμική πολιτειότητα, μεταφέροντάς την στη συνέχεια σε άλλα πλαίσια εκτός τάξης. Κάποιες φωνές βέβαια υποστηρίζουν ότι δεν είναι εφικτή η ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης σε μικρούς μαθητές, γιατί δεν είναι συναισθηματικά ώριμοι, για να διαχειριστούν τέτοια θέματα (Gríva, 2020, σ.629). Οι διαπολιτισμικές εμπειρίες και ικανότητες των μαθητών, είτε αποκτώνται στο σχολείο είτε εκτός σχολείου, έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση. Αν και στο παρελθόν η μελέτη του πολιτισμού συνδεόταν με την ιστορική προσέγγιση, τα τελευταία χρόνια είναι περισσότερο αποδεκτή η σύνδεση της γλώσσας με τον πολιτισμό, με την έννοια του πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται την καθημερινότητά τους υπό το πρίσμα των παραγωγικών πρακτικών, που οργανώνονται με διάφορους τρόπους, προσαρμοσμένους στη συγκεκριμένη κουλτούρα, στα κοινωνικά μεταδιδόμενα πρότυπα και στα μοντέλα συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης. Για να κατανοήσουμε γενικότερα πώς μια ‘άλλη’ κοινότητα χρησιμοποιεί τη γλώσσα, πρέπει να κατανοήσουμε την ίδια την κοινότητα, δηλαδή το σύστημα των πεποιθήσεων, των συμπεριφορών, των οπτικών και των αξιών της συγκεκριμένης ομάδας, καθώς και το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία (Ντίνας & Γρίβα, 2017, σσ. 1-2, 4).

Οι πολιτισμικές αποχρώσεις της γλώσσας άλλαξαν και τον προσανατολισμό της επικοινωνιακής προσέγγισης, η οποία έκανε στροφή από την εστίαση στη δομή της γλώσσας, ενσωματώνοντας πλέον και την πολιτισμική διάσταση στη γλωσσική διδασκαλία και εστιάζοντας στην παράλληλη ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων (λεξιλόγιο, σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία), της επικοινωνιακής ικανότητας (επικοινωνία στη μητρική και στις ξένες γλώσσες) και της διαπολιτισμικής ικανότητας. Συνακόλουθα, η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία μέσα από ένα περιβάλλον μάθησης πολυαισθητηριακό, διαδραστικό, συνεργατικό και διερευνητικό μπορεί να αποτελέσει το εργαλείο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στη Γ2/ΞΓ και κατ’ επέκταση της συνειδητοποίησης των μαθητών πως η γλώσσα και ο πολιτισμός αλληλοσχετίζονται. Οι στρατηγικές

διαπολιτισμικής επικοινωνίας εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των επικοινωνιακών στρατηγικών - μηχανισμών, γλωσσικών και εξωγλωσσικών, που ενεργοποιούν οι μαθητές, για να μεταφέρουν τη σκέψη τους και να επιτύχουν τον επικοινωνιακό στόχο, αντισταθμίζοντας την ανεπάρκεια γνώσης σε άλλους τομείς της επικοινωνιακής ικανότητας και καλύπτοντας το κενό μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας – στόχου. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει τη σημασία της επικοινωνιακής ικανότητας, αναθέτοντας στα εκπαιδευτικά συστήματα το έργο προώθησης της εκμάθησης ξένων γλωσσών με ταυτόχρονη καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το Συμβούλιο της Ευρώπης η διαπολιτισμική επίγνωση και κατανόηση εντάσσεται στις βασικές δεξιότητες, που θεωρούνται αναγκαίες για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια της πολιτειότητας στις διαπροσωπικές και διαπολιτισμικές συναντήσεις, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση. Η εκμάθηση του πολιτισμού είναι η πέμπτη δεξιότητα, που θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στην ελληνική γλώσσα-στόχο μαζί με τις τέσσερις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να καταστεί ικανός να αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές και τα διαφορετικά πρότυπα επικοινωνίας (Γρίβα & Κωφού, 2020, σσ. 258, 278 · Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ.3). Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί από διάφορους ερευνητές για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, οι οποίοι έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς την αλληλεπίδραση. Έτσι, η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια συμβολική, ερμηνευτική και συναλλακτική διαδικασία ανταλλαγής πολιτισμικών πληροφοριών, στην οποία άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο χρησιμοποιούν ποικίλες γλωσσικές στρατηγικές με στόχο να αλληλεπιδράσουν και να επιτευχθεί η αμοιβαία κατανόηση, σεβόμενοι τους κοινωνικοπολιτισμικούς κανόνες, τα έθιμα και τους τρόπους, που απαιτούνται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις (Barnet & Lee, 2003 · Fantini, 2006 · Lustig & Koester, 2006 όπ. αναφ. στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ.281).

1.2 Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα

Σε μία διαπολιτισμική επικοινωνία οι συνομιλούντες εξ'ορισμού κινούνται σε διαφορετικούς ορίζοντες, στηρίζονται σε διαφορετικό υπόβαθρο και είναι εφοδιασμένοι με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο, εξαιτίας των πολιτισμικών διαφορών, με αποτέλεσμα πολλές φορές να ερμηνεύουν τόσο το λεκτικό επίπεδο ενός μηνύματος όσο και το επίπεδο των υποδηλώσεων, με βάση τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα. Οι μεγαλύτερες

δυσκολίες, δε, μπορούν να δημιουργηθούν από τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, οι οποίες είναι μοναδικές και διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, με αποτέλεσμα να προκαλούν σύγχυση και παρερμηνείες και άρα εσφαλμένη επικοινωνία, αφού διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο οι συνομιλούντες, προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τα ερεθίσματα, που δέχονται.

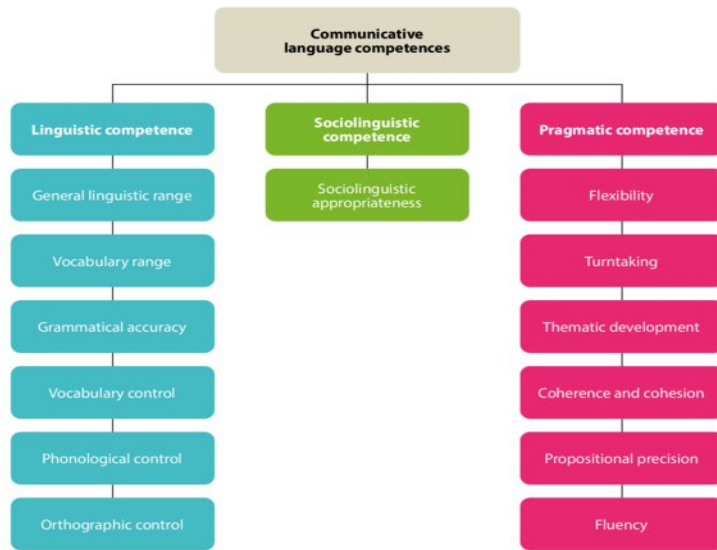
Για αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητο, οι εκπαιδευτικοί της Γ2/ΞΓ να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και τις στρατηγικές επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών τους, γηγενών και μη, ώστε αυτοί να μπορούν να ξεπερνούν 1) τα γνωστικά εμπόδια, όταν δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα των συμμαθητών τους και δε γνωρίζουν την κατάλληλη χρήση της γλώσσας στο αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο επικοινωνίας 2) τα συναισθηματικά εμπόδια, που αποτυπώνονται ως αρνητικές συμπεριφορές, στερεότυπα, προκαταλήψεις και αποστασιοποίηση και 3) τα συμπεριφορικά εμπόδια, που οφείλονται στην έλλειψη αναγνώρισης του πολιτισμικού υπόβαθρου και της εξωλεκτικής συμπεριφοράς των συμμαθητών τους. Κατά τους Ντίνα και Γρίβα (2017, σ.6) η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί προέκταση και διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας ενός ατόμου, ενέχει τη γλωσσική, κοινωνιογλωσσική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του λόγου και είναι μια διαδικασία ουσιαστικής και ρεαλιστικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, που συμπεριλαμβάνει την επίγνωση των πολιτισμικών πλαισίων και την εκτίμηση των πολιτισμικών πτυχών, τόσο της γλώσσας του ίδιου του μαθητή όσο και της Γ2/ΞΓ.

Η διαπολιτισμική ικανότητα και επικοινωνία είναι πολυπαραγοντική, ποικιλόμορφη, δυναμική, σύνθετη και διδάξιμη κι όχι έμφυτη, γι'αυτό και δεν είναι μία ικανότητα, που οι μαθητές την διδάσκονται και τη μαθαίνουν σε μία διδακτική ώρα ή την αναπτύσσουν αυτόματα, αλλά απαιτεί βάθος χρόνου και έχει τις ακόλουθες βασικές συνιστώσες 1) τη διαπολιτισμική επίγνωση (γνωστική διάσταση), δηλαδή οι μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία και πολιτισμική επίγνωση, να κατανοήσουν τον δικό τους πολιτισμό και τους 'άλλους' πολιτισμούς, τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στον δικό τους πολιτισμό και τον πολιτισμό της γλώσσας - στόχου, αλλά και να αντιληφθούν τις πολιτισμικές συμβάσεις, που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης, τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά. Αποκτώντας πολιτισμική γνώση ο μαθητής στην ουσία αποκτά γνωστικές πληροφορίες για τους ανθρώπους, το πλαίσιο και τους κανόνες της καταλληλότητας, που επικρατούν στον πολιτισμό - στόχο και μ' αυτήν τη γνώση μπορεί να ερμηνεύσει τη σημασία των μηνυμάτων και τις διάφορες συμπεριφορές 2) τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (συναισθηματική

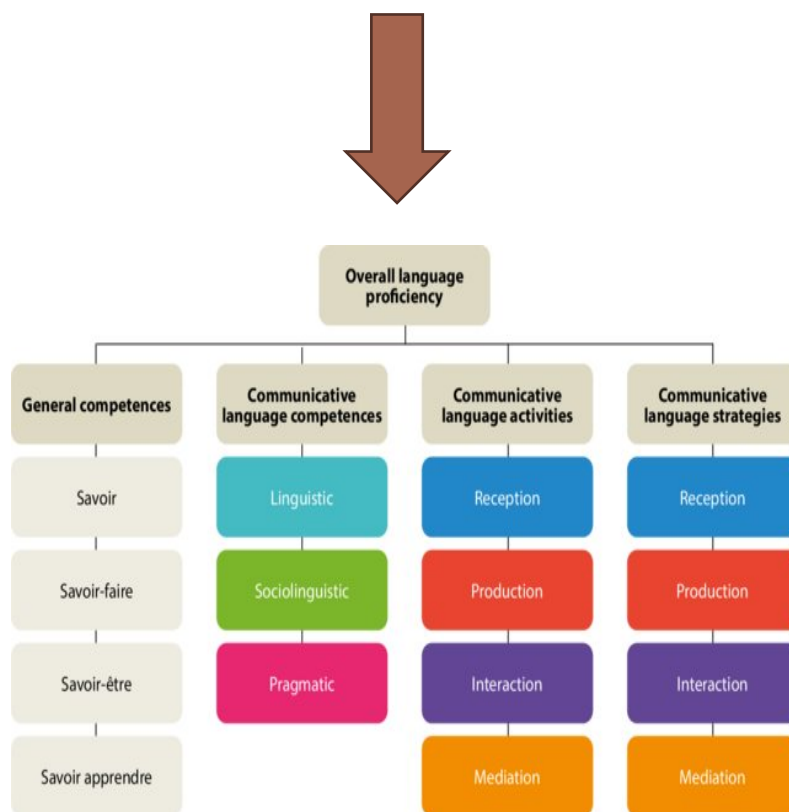
διάσταση), που αφορά τα αισθήματα σεβασμού, εκτίμησης, κατανόησης, αποδοχής, ενσυναίσθησης, ανεκτικότητας και προσαρμογής στις διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας, καθώς και την ανοιχτότητα για ανακάλυψη ‘άλλων’ πολιτισμών και άλλων γλωσσολογικών προτύπων, αλλά και την επιθυμία για αναθεώρηση της επικριτικής στάσης και για μετασχηματισμό των γνώσεων και της κοσμοαντίληψης 3) τη διαπολιτισμική επιδεξιότητα (συμπεριφορική διάσταση) δηλαδή την ικανότητα επίτευξης επικοινωνιακών στόχων κατά την αλληλεπίδραση με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς (Fritzetal., 2002 · Chen & Starosta, 2000 όπ. αναφ. στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ.282 και Γρίβα & Κωφού, 2019,σ.128) και 4) τη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση και διαχείριση επίλυσης παρανοήσεων, δηλαδή οι μαθητές να μπορούν να διαμεσολαβούν σε μία κοινή κουλτούρα επικοινωνίας μεταξύ μελών του δικού τους πολιτισμού και των ‘άλλων’ πολιτισμών, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές, να ζητούν συγνώμη για κάτι, που δεν ταίριαζε στο πολιτισμικό πλαίσιο, να χρησιμοποιούν κατάλληλες φράσεις για διαχείριση συμβιβασμού και συμφωνίας, να επαναδιατυπώνουν, να διορθώνουν και άρα να μετατρέπουν τις πολιτισμικές διαφορές σε ευκαιρίες (Γρίβα & Κωφού, 2020, σσ.277, 282).

Στον χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών ο όρος διαμεσολάβηση αρχίζει να γίνεται ευρέως γνωστός το 2001, όταν το ΚΕΠΑ (Council of Europe, 2001) τη συμπεριέλαβε ως μία από τις βασικότερες επικοινωνιακές δραστηριότητες για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας, θεωρώντας την στην ουσία ισοδύναμη με τη μετάφραση και τη διερμηνεία και χωρίς να προσδιορίζει με περιγραφητές τι πρέπει ο χρήστης της ξένης γλώσσας να είναι σε θέση να κάνει με τη γλώσσα για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας, όταν διαμεσολαβεί. Η συγκεκριμένη έκδοση τόνιζε ότι οι χρήστες της γλώσσας χρειάζεται κυρίως να αποκτήσουν ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, δηλαδή επαρκή επίπεδα κατανόησης στην Γ2/ΞΓ. Ωστόσο, το επικαιροποιημένο ΚΕΠΑ (Council of Europe, 2020), που στην ουσία συμπληρώνει, διορθώνει, αναθεωρεί, διευρύνει και αναπτύσσει το αρχικό, στο πλαίσιο των νέων προτεραιοτήτων για τη γλωσσοδιδασκτική στην Ευρώπη δίνει έμφαση στο πολυγλωσσικό μοντέλο διδακτικής της Γ2/ΞΓ, στην κατανόηση και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ ομιλητών μέσω της γνωριμίας του εαυτού τους και του ‘άλλου’ και δίνει τη δυνατότητα μέσα στη σχολική τάξη για ανάπτυξη της ικανότητας ανταλλαγής πληροφοριών από τη μία γλώσσα στην άλλη, καθώς και της αξιοποίησης των διαφορετικών ρεπερτορίων και κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών των μαθητών.Υπογραμμίζει τη σημασία της ικανότητας των μαθητών μιας Γ2/ΞΓ να συνεργάζονται σε ομάδες και να διαμεσολαβούν, χρησιμοποιώντας τις διαπολιτισμικές δεξιότητές τους, ώστε να εναλλάσσουν κώδικες

(translanguaging) και, συνεπώς, και πολιτισμικά στοιχεία σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα κι εν τέλει πρόσθεσε περιγραφικούς δείκτες.



Εικόνα 1. Communicative language competence. Υιοθετήθηκε από Council of Europe, 2001, σ.13



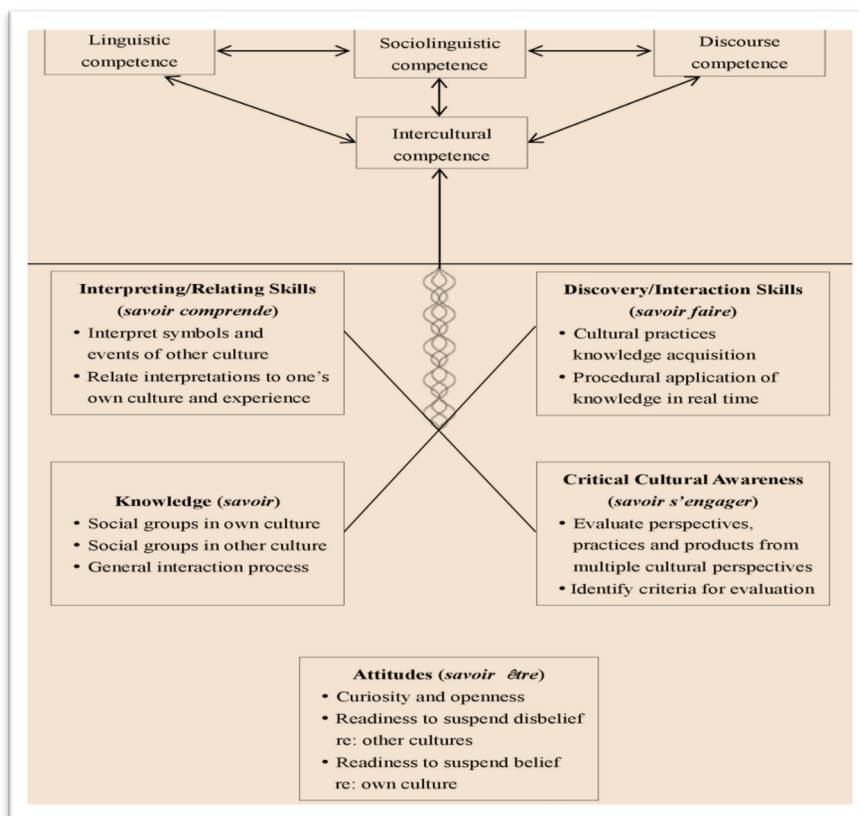
Εικόνα 2. The structure of the CEFR descriptive scheme. Υιοθετήθηκε από Council of Europe, 2020, σ.32

Οι αρχές της διαπολιτισμικότητας, του διαγλωσσισμού και του σεβασμού σε όλες τις γλώσσες ή στην ετερότητα με την έννοια των πολιτισμικών διαφορών, αντανακλώνται στους νέους δείκτες του ΚΕΠΑ για την πολυγλωσσία και τη διαγλωσσική ικανότητα των χρηστών, όπου μπορούν να αξιοποιηθούν όλες οι διαθέσιμες γλώσσες, κυρίαρχες και ασθενείς, κι έτσι να υπάρχει αλληλενέργεια, διάλογος και διάδραση διαφορετικών φωνών. Το ΚΕΠΑ, λοιπόν, εισάγει τη διαπολιτισμική διάσταση στους στόχους της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, καθώς αυτή δύναται να βοηθήσει στη διάδραση μεταξύ συνομιλητών διαφορετικής γλώσσας, ταυτότητας και κουλτούρας (Byram, 2002, σ.7 · Lazar, et al., 2007, σ.5). Αξίζει να σημειωθεί ότι, μόνο στην Ελλάδα, από το 2003 η γραπτή και προφορική διαμεσολάβηση παίζει κεντρικό ρόλο στο σύστημα εξετάσεων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ), η οποία αξιολογείται μέσω δραστηριοτήτων, που απαιτούν την παράλληλη χρήση της Ελληνικής και της ξένης γλώσσας. Οι υποψήφιοι καλούνται να διαβάσουν ένα ή περισσότερα κείμενα στην Ελληνική, να αποκωδικοποιήσουν τις πληροφορίες τους, να επιλέξουν τις πληροφορίες και τα νοήματα, που απαιτούνται για την επίτευξη του επικοινωνιακού τους στόχου και, τέλος, να μεταφέρουν στην ξένη γλώσσα τα μηνύματα με τρόπο κατάλληλο για την επικοινωνιακή περίσταση (Σταθοπούλου, 2020, σσ.93 – 113).

Παρά το γεγονός πως πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, υπάρχει σχετική ομοφωνία στις τρεις κύριες διαστάσεις της, οι οποίες είναι οι διαπολιτισμικές στάσεις (*savoir tre*), γνώσεις (*savoirs*), και δεξιότητες (*savoir comprendre & savoirapprendre/faire*), στις οποίες θα πρέπει να βασίζεται ο μαθητής, προκειμένου να συμπεριφέρεται και να επικοινωνεί αποτελεσματικά και κατάλληλα στις διαπολιτισμικές του συναντήσεις σε πολυπολιτισμικά και πολύγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ώστε αυτές να μην παρουσιάζουν δυσκολίες και να αποτελούν πηγές εμπλουτισμού. Το πιο γνωστό θεωρητικό μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας είναι του Byram (1997, σ.34) το οποίο ενέχει την εκπαιδευτική διάσταση και κάνει λόγο για διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα · δηλαδή δίνει έμφαση στην ικανότητα του ατόμου, όχι μόνο να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με άτομα, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και να δρα ως διαμεσολαβητής μεταξύ των ανθρώπων, που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία και είναι πολιτισμικά διαφορετικοί, καθώς και να είναι σε θέση να φέρει σε επαφή τον έναν με τις συνήθειες και τις αξίες του ‘άλλου’. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Intercultural Communication Competence – ICC) οργανώνεται μέσα από πέντε διακριτές, αλλά αλληλεξαρτώμενες διαστάσεις, ενώ για κάθε στάδιο προτείνεται μια σειρά από στρατηγικές ανάπτυξής τους με συγκεκριμένους στόχους σε

επίπεδο γνωστικό συναισθηματικό και συμπεριφορικό, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ζητήματα, που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ.

Έτσι, οι πέντε παράγοντες καλλιέργειας και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (savoirs) είναι : 1) οι στάσεις (savoir être), που αναφέρεται σε όλες εκείνες τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές και στην ικανότητα να αντιληφθεί κάποιος τον εαυτό του σε σχέση με τους ‘άλλους’, στην περιέργεια και στην ανοιχτότητα απέναντι στην ετερότητα καθώς και στην ετοιμότητα για αναστολή της δυσπιστίας για άλλους πολιτισμούς 2) οι γνώσεις (savoirs) των κοινωνικών ομάδων, των προϊόντων και των πρακτικών στον πολιτισμό του ατόμου και στον πολιτισμό του συνομιλητή, καθώς και των γενικών διαδικασιών κοινωνικής και ατομικής αλληλεπίδρασης 3) οι ερμηνευτικές δεξιότητες (savoir comprendre) δηλαδή η ικανότητα ερμηνείας ενός γεγονότος από τον ‘άλλον’ πολιτισμό και η συσχέτισή του με τον πολιτισμό του ατόμου 4) οι ανακαλυπτικές και διαδραστικές δεξιότητες (savoir apprendre/faire) δηλαδή η ικανότητα απόκτησης νέας γνώσης ενός πολιτισμού και διαφόρων πολιτισμικών πρακτικών και η ικανότητα διαχείρισης των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων υπό τον περιορισμό της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης σε πραγματικό χρόνο. Η ανακάλυψη και η διάδραση αφορούν την ικανότητα όχι μόνο να αποκτή κάποιος γνώση για έναν πολιτισμό, αλλά να εφαρμόζει αυτή τη γνώση στην επικοινωνία και τη διάδραση σε πραγματικές συνθήκες και 5) η κριτική πολιτισμική ευαισθητοποίηση (savoir s’engager), δηλαδή η ικανότητα κριτικής αξιολόγησης των προοπτικών, πρακτικών και προϊόντων στον πολιτισμό του ατόμου και σε ‘άλλους’ πολιτισμούς, που οδηγεί στην αποδόμηση των στερεοτύπων (Γρίβα & Κωφού, 2020, σσ.283-284).



Εικόνα 3. Intercultural Communicative Competence Model by Byram (1997). Υιοθετήθηκε από Rompolá, 2016

1.2.1 Στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Ωστόσο, μπορεί να μην είναι όλες οι πτυχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας κατάλληλες για τους νεαρούς μαθητές, όσον αφορά τη γνωστική ανάπτυξη, την εμπειρία και τη γλωσσική τους ικανότητα (Byram, 1997, σ.75). Επομένως, κάθε διάσταση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στην ηλικία, στα βιώματα, στην εμπειρία, στις επιθυμίες, στις ικανότητες, στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών και οι δραστηριότητες να είναι στοχευοκεντρωμένες. Οι στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας μπορούν να έχουν αντισταθμιστικό σκοπό ή και σκοπό βελτίωσης και ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας, βοηθώντας τους μαθητές να αξιοποιήσουν τους πόρους τους.

Οι Γρίβα και Κωφού (2020, σσ.291-292), λαμβάνοντας υπόψη προϋπάρχουσες ταξινομίες διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και στρατηγικών πρότειναν την ακόλουθη τυπολογία, η οποία αποτελείται από αλληλοεξαρτώμενες στρατηγικές: 1) στρατηγικές αντιστάθμισης δυσκολιών διαπολιτισμικής συνομιλίας, που βοηθούν τους μαθητές να γεφυρώσουν το κενό μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας – στόχου καθώς και το χάσμα μεταξύ της περιορισμένης

γλωσσικής τους ικανότητας και των επικοινωνιακών σκοπών, που θέλουν να πετύχουν. Ενεργοποιούν, λοιπόν, μία σειρά από διαδικασίες όπως η χρήση παράφρασης με νεολογισμούς και περιφράσεις, η αποφυγή του θέματος / έννοιας, που προκαλεί γλωσσικές δυσκολίες, η εγκατάλειψη του μηνύματος και διακοπή της φράσης 2) στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικής συνομιλίας, που βοηθούν τους μαθητές να διαχειριστούν κάποια δύσκολα σημεία στη συνομιλία, όπως το άνοιγμα και το κλείσιμο της επικοινωνίας, τη διαχείριση εναλλαγής της σειράς ή προσπάθεια να διατηρήσουν μια συνομιλία, δείχνοντας ενδιαφέρον και ενθαρρύνοντας τον συνομιλητή τους να μιλήσει καθώς και χρησιμοποιώντας τακτικές, για να κερδίσουν χρόνο και να διατηρήσουν το κανάλι συνομιλίας – διάδρασης ανοιχτό με γέμισμα κενών ή και παύσεις 3) στρατηγικές διαπραγμάτευσης και ελέγχου της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, που βοηθούν τους μαθητές να ζητήσουν από τον συνομιλητή τους επιβεβαίωση, επαναλαμβάνοντας, συνοψίζοντας και παραφράζοντας ό,τι έχουν ακούσει κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ή ζητώντας από τον συνομιλητή να εξηγήσει και να διευκρινίσει την πολιτισμική του οπτική ή να μιλάει πιο αργά 4) στρατηγικές εξωλεκτικής επικοινωνίας, που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τα πολιτισμικά πρότυπα μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας δηλαδή με παραγλωσσικά / επιτονικά στοιχεία, χειρονομίες, κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου, επαφή με τα μάτια, χαμόγελο, αντικείμενα, εικόνες, σχέδια ζωγραφικής κτλ.) 5) στρατηγικές διαχείρισης και αποφυγής διαπολιτισμικών παρανοήσεων, που βοηθούν τους μαθητές να αναδιατυπώσουν και να αποκαταστήσουν τυχόν παρερμηνείες, ζητώντας συγνώμη για κάτι ακατάλληλο, που είπαν, για το συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, εξηγώντας και δικαιολογώντας τις αντιδράσεις τους 6) στρατηγικές πολιτισμικής προσαρμογής κατά τις οποίες οι μαθητές δείχνουν ενσυναίσθηση, παρουσιάζουν επικοινωνιακή ευελιξία, συμμετέχουν ενεργά σε πολιτισμικές δραστηριότητες και είναι προσεκτικοί στη χρήση των γλωσσικών τους επιλογών ανάλογα με το επικοινωνιακό συγκείμενο 7) στρατηγικές πολιτισμικής διαμεσολάβησης κατά τις οποίες οι μαθητές χρησιμοποιούν διαγλωσσικούς μηχανισμούς με εναλλαγή στη μητρική γλώσσα, ώστε να διαμεσολαβήσουν μεταξύ μελών του δικού τους πολιτισμού και ‘άλλων’ πολιτισμών, λαμβάνοντας υπόψη οποιεσδήποτε πολιτισμικές διαφορές και γενικότερα να διαμεσολαβήσουν σε μια κοινή κουλτούρα επικοινωνίας, επιδεικνύοντας ευαισθησία σε διαφορετικές απόψεις.

1.3 Προσεγγίζοντας τον διαπολιτισμικό ομιλητή – μαθητή

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό, ότι η διδασκαλία και η μάθηση της Γ2/ΞΓ, όταν στηρίζεται στην προβολή και αιτιολόγηση της στενής αλληλεξάρτησης της γλώσσας και του πολιτισμού των ανθρώπων, που μιλούν τη γλώσσα, τότε είναι ένας εξαιρετικός τρόπος πρόσβασης σε έναν ‘άλλον’ πολιτισμό και ως εκ τούτου βελτιώνει τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία, παρέχοντας στον μαθητή τα κίνητρα και τις ευκαιρίες για χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες. Η ευκαιρία κι η αναγκαιότητα χρήσης μιας γλώσσας είναι θεμελιώδης νόμος της εκμάθησης γλωσσών, γιατί μία γλώσσα, που δεν χρησιμοποιείται για συχνή επικοινωνία, θα εξαφανιστεί σιγά σιγά, πρώτα στο ενεργό επίπεδο, στην ομιλία και στη γραφή, και τελικά στο παθητικό επίπεδο, στην ακρόαση και στην ανάγνωση. Υπάρχουν πολλοί μαθητές μιας Γ2/ΞΓ, που δεν θα τη μιλούν ποτέ, ακριβώς λόγω της έλλειψης ευκαιριών για χρήση της σε ρεαλιστικές περιστάσεις επικοινωνίας (Saint - Jacques, 2010, σσ.53-54). Η διδασκαλία της Γ2/ΞΓ μπορεί να θεωρηθεί ως το πιο ολοκληρωμένο και πολύπλευρο εργαλείο, για να κατανοήσει και να βιώσει ο μαθητής τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα και η κουλτούρα διαμορφώνουν τη θέαση του κόσμου του κάθε ατόμου και η αντίληψη αυτή βρίσκεται στην καρδιά της διαπολιτισμικής ικανότητας (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999 όπ. αναφ. στο Γκαϊνταρτζή, 2009 & 2010, σ.3).

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό εκπαιδευτικό μωσαϊκό διαφοροποιήθηκε το πρότυπο του μαθητή και δεν μιλάμε πλέον για τον μαθητή της Γ2/ΞΓ ως φυσικό ομιλητή, που αποτελούσε μία ιδεατή, μονολιθική και μη ρεαλιστική αντίληψη του παρελθόντος περί της σύνδεσης γλώσσας και πολιτισμού, αλλά για το πρότυπο του μαθητή ως ικανό διαπολιτισμικό ομιλητή, ο οποίος είναι εφοδιασμένος με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, τις διαπολιτισμικές δεξιότητες και τις δεξιότητες δια/πολυγλωσσικής επικοινωνίας, δείχνοντας ευελιξία και ανοιχτό πνεύμα στις νέες πολιτισμικές εμπειρίες και στις διαφορετικές πολιτισμικές αξίες. Η χρήση και η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται πλέον στην αρχή του ‘πώς να πω κάτι, τι να πω, σε ποιον να το πω, πότε και πού’ κι όχι στη νόρμα του φυσικού ομιλητή (Mabel, 2011, σ.11). Συνακόλουθα, ένας διαπολιτισμικός ομιλητής-μαθητής κατέχει υψηλό επίπεδο πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης. Πώς όμως οι διαπολιτισμικοί ομιλητές-μαθητές φτάνουν σε υψηλά επίπεδα πολιτισμικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης; Πώς προσεγγίζουν και αναλύουν τις πολιτισμικές πρακτικές και έννοιες, που συναντούν στις διαπολιτισμικές τους συναντήσεις; Η απάντηση βρίσκεται φυσικά στον συνδυασμό των διάφορων αλλά

αλληλοεπικαλυπτόμενων συνιστωσών και διαστάσεων, που συναποτελούν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (Byram, 1997, σσ.19, 32).

Συνακόλουθα, ο σύγχρονος διαπολιτισμικός ομιλητής-μαθητής είναι σε θέση να αντιληφθεί τον πολιτισμό όχι μόνο ως μία διαδικασία κατανόησης πληροφοριών και πρακτικών για διαφορετικούς ανθρώπους, αλλά και ως μία διαδικασία ερμηνείας του πολιτισμικού πλαισίου, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, για να επικοινωνήσουν με άτομα από άλλους πολιτισμούς (Scarino, 2010 όπ.αναφ. στο Γρίβα & Κωφού, 2020, σ.293). Κατανοεί τους συμμαθητές του, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, σέβεται την ετερότητα και το γεγονός πως στην τάξη του έχει συμμαθητές με διαφορετικές προοπτικές, αξίες και συμπεριφορές, αναγνωρίζει ότι ο πολιτισμός του είναι ένας από τους πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς και συνειδητοποιεί ότι η μη λεκτική συμπεριφορά διαφέρει μεταξύ των πολιτισμών, γι'αυτό και χρησιμοποιεί ποικιλία στρατηγικών επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δείχνει διαφορετικές συμπεριφορές με βάση τις πολιτισμικές διαφορές. Επίσης, επιδεικνύει ανοιχτότητα για ανακάλυψη νέων πολιτισμών και γλωσσολογικών προτύπων, ευελιξία και προθυμία για συνύπαρξη με αλληλεπίδραση και μπορεί να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα των πολλαπλών ταυτοτήτων, αποφεύγοντας τις στερεοτυπικές συμπεριφορές και την ισχυρογνωμοσύνη, ενώ είναι πρόθυμος να αλλάξει την οπτική του, ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολο μπορεί να είναι αυτό, επειδή ορισμένες στάσεις έχουν αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια μιας ζωής.

Πιο συγκεκριμένα στη δεξιότητα και στις υποδεξιότητες του προφορικού λόγου στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ ο διαπολιτισμικός ομιλητής - μαθητής μπορεί να κάνει τα ακόλουθα 1) μπορεί να ακούει και να κατανοεί τον συνομιλητή συμμαθητή του 2) να επικοινωνεί και να εκφράζεται προφορικά με συνεχή λόγο, περιγράφοντας μια εικόνα ή κάνοντας αναδιήγηση μιας ιστορίας 3) μπορεί να επικοινωνεί και να αλληλοδρά, να υπερασπίζεται τη δική του άποψη, αποδεχόμενος παράλληλα αυτή των 'άλλων', να ζητάει διευκρινήσεις, για να ελέγξει την κατανόηση ή χρησιμοποιώντας παραγλωσσικά / εξωγλωσσικά στοιχεία, να ανοίγει ή να κλείνει μία συζήτηση κατάλληλα, να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και να χρησιμοποιεί κατάλληλο ύφος επικοινωνίας, ώστε να επιτύχει έναν πολιτισμικά κατάλληλο επικοινωνιακό στόχο και 4) μπορεί να επικοινωνεί και να διαμεσολαβεί διαπολιτισμικά σε ένα παιχνίδι ρόλων μεταξύ μελών του δικού του πολιτισμού και 'άλλων' πολιτισμών, λαμβάνοντας υπόψη οποιεσδήποτε πολιτισμικές διαφορές και χωρίς επικριτική διάθεση, αλλά με κριτική πολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Ακόμη, μπορεί να χρησιμοποιεί κατάλληλες φράσεις για τη διαχείριση συμβιβασμού και συμφωνίας, όταν υπάρχει διαφωνία ή παρερμηνεία ή και διαγλωσσικά στοιχεία για την αντιστάθμιση δυσκολιών και τη συνέχιση της διαπολιτισμικής συνομιλίας. Επιπλέον, μπορεί να χειριστεί καταστάσεις, όπου θα πρέπει να βγαίνει έξω από το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο, για να διερευνήσει άλλους πιθανούς τρόπους σκέψης και ενεργειών, αποδεχόμενος τη δυνατότητα διαφορετικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς και δείχνοντας προθυμία για αναστοχασμό και μετασχηματισμό των αντιλήψεών του. Ως εκ τούτου, μιλάμε πλέον και για μια σχολική τάξη ως τόπο αλληλεπίδρασης και συναλλαγής ανάμεσα στις γλώσσες και τις κουλτούρες, όπου αξιοποιείται το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο όλων των μαθητών, οι μαθητές, γηγενείς και μη, δεν συνυπάρχουν απλά, αλλά επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν, ανταλλάζουν εμπειρίες, μαθαίνουν ο ένας από τον πολιτισμό του 'άλλου' και αποκτούν πολιτισμική επίγνωση μέσα από την αντιπαραβολή των συγκλίσεων - αποκλίσεων ανάμεσα στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Γρίβα & Κωφού, 2019 & 2020).

Κεφάλαιο 2. Ο πολιτισμός/διαπολιτισμός ενταγμένος στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γ2/ΞΓ

2.1 Αλληλεπίδραση γλώσσας-πολιτισμού

Όπως προαναφέρθηκε, η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά αντιπροσωπεύει τις μορφές της πολιτισμικής έκφρασης, τους φορείς της ταυτότητας, τις αξίες και τις κοσμοθεωρίες (Γρίβα & Κωφού, 2019). Η ενσωμάτωση του πολιτισμού στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ είναι ένας τομέας στη γλωσσική έρευνα, που τράβηξε την προσοχή πολλών μελετητών και ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες (Lessard - Clouston, 1996 · Sercu, 2006 · Byram, 2008 · Byram & Kramersch, 2008 · Liddicoat & Scarino, 2013 · Nguyen, Harvey & Grant, 2016 · Rezaei & Naghibian, 2018 όπ. αναφ. στο Ahmedetal., 2019, σ.335), γιατί πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι σε κάθε διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών και σε κάθε διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία · ώστε να εκπαιδευτούν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία, που βρέθηκαν να ζουν σε έναν διαφορετικό πολιτισμό από αυτόν, που ανήκουν τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός τους, αλλά και οι μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού να ζουν μαζί και να αλληλεπιδρούν, εκτιμώντας οι μεν τον πολιτισμό των δε ως ισότιμο.

Σύμφωνα με την Sercu (2005), η διδασκαλία της Γ2/ΞΓ είναι εξ ορισμού, διαπολιτισμική, επομένως η εκπαίδευση των μαθητών για επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον έχει ρίξει φως στη στενή σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού. Ωστόσο, είναι σύνηθες φαινόμενο το πολιτισμικό στοιχείο να παραμελείται στα προγράμματα σπουδών της Γ2/ΞΓ και οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται περισσότερο για την κάλυψη των γλωσσικών αναγκών των μαθητών τους και την ανάπτυξη των τεσσάρων προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων του προφορικού και γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή, ομιλία και ακρόαση). Επίσης, δεν προσφέρουν τα ερεθίσματα στους μαθητές τους να αντιληφθούν και να κατανοήσουν πώς ο πολιτισμός επηρεάζει την ομιλία και την επικοινωνία, ώστε να μετατρέψουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα σε διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.

Στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ η γλώσσα και ο πολιτισμός ως έννοιες είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση - languaculture (Agar, 1994, σσ.138-139) άρρηκτα συνδεδεμένες, μια αδιαίρετη ενότητα, ένα ‘συμβιωτικό όλο’ (Mishan, 2005), ώστε, εάν κάποιος προσπαθήσει να τα διαχωρίσει, θα χάσει είτε η γλώσσα ή ο πολιτισμός τη σημασία της/του (Brown, 1994, όπ. αναφ. στο Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ.3). Όπως συμβαίνει με τη διδασκαλία της γλώσσας,

ένας πολιτισμός μπορεί να διδαχθεί σιωπηρά ή ρητά. Μπορούμε δηλαδή να αναφερθούμε σε κοινωνικοπολιτισμικούς κανόνες (τρόπους δράσης σε συγκεκριμένες καταστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας) ή να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να παρατηρήσουν πρώτα τον εαυτό τους και μετά τους συμμαθητές τους και, τέλος, να αναλύσουν στοιχεία του πολιτισμού - στόχου και να κάνουν σύγκριση. Ο Andersen (2010, σσ.294 - 295) αναφέρει πως ο πολιτισμός είναι κυρίως ένα άρρητο, μη λεκτικό φαινόμενο, γιατί οι περισσότερες πτυχές του μαθαίνονται κατά τη διάρκεια της συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης, περισσότερο μέσω της παρατήρησης και μίμησης παρά με ρητή, λεκτική οδηγία ή έκφραση. Τα μη λεκτικά μηνύματα εξυπηρετούν μια ποικιλία λειτουργιών στη διαπολιτισμική επικοινωνία, καθώς ο πομπός ενός μηνύματος χρησιμοποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά, για να προσδιορίσει την ταυτότητά του, ενώ ο δέκτης βασίζεται στα συμπεράσματα, που προκύπτουν με βάση τις μη λεκτικές ενδείξεις. Το κλειδί εδώ, όμως, είναι οι συνομιλητές να αποφύγουν τις υποθέσεις και τη συνεχή κρίση ή να ερμηνεύσουν το μήνυμα με βάση τα δικά τους πολιτισμικά πιστεύω, αλλά αντίθετα να στοχεύσουν στην αλληλοκατανόηση και την αποφυγή ετικετών.

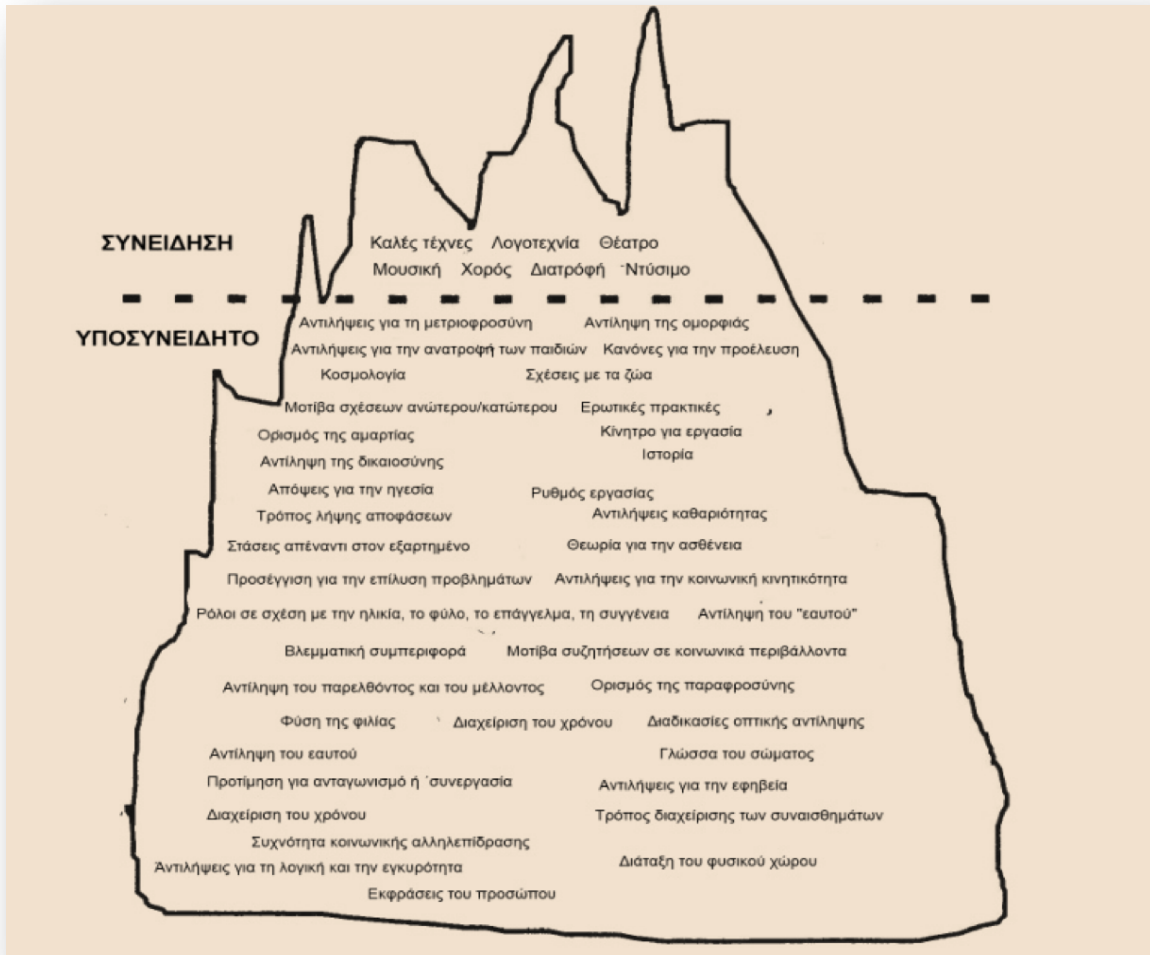
Είναι γενικά παραδεκτό ότι ο πολιτισμός είναι μια πλατιά έννοια, που συμπεριλαμβάνει πολλές όψεις της ζωής μιας ομάδας και σαν αποτέλεσμα αυτού ένας και μοναδικός ορισμός αποδεκτός από όλους δεν υπάρχει. Ο πολιτισμός διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία έχουν ιδιαίτερη σημασία στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, ο πολιτισμός μαθαίνεται, μεταδίδεται, είναι δυναμικός, είναι επιλεκτικός, είναι εθνοκεντρικός και οι βάσεις του είναι αλληλένδετες. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπου ο πολιτισμός και η επικοινωνία συνενώνονται, είναι το αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, γι' αυτό και επιβάλλεται η εξερεύνηση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων, που περισσότερο από όλα τα άλλα επιδρούν, όταν ένα μήνυμα, που παράγεται σε έναν πολιτισμό, πρέπει να μεταβιβαστεί σε έναν άλλο πολιτισμό (Samovar & Porter, 1944 όπ. αναφ. στο Σπινθουράκη, κ.ά., 1996). Η γλώσσα, η επικοινωνία και ο πολιτισμός είναι έννοιες περίπλοκα συνυφασμένες μεταξύ τους. Η γλώσσα είναι ένα συμβολικό σύστημα στο οποίο το νόημα μοιράζεται μεταξύ των ανθρώπων, που ταυτίζονται μεταξύ τους, ενώ ο πολιτισμός ταυτόχρονα απελευθερώνει και δίνει τη δυνατότητα για προσωπική έκφραση, αλλά και περιορίζει το άτομο, υποχρεώνοντάς το, να συμμορφωθεί σε κοινά πολιτισμικά πρότυπα. Οι λέξεις, που χρησιμοποιεί κάποιος και ο τρόπος, που ερμηνεύει τον 'άλλον' και τη συμπεριφορά του, αντανakλούν τα συναισθήματά του, τις στάσεις, τις αξίες και την οπτική του για τον κόσμο, που σε μεγάλη έκταση, καλλιεργείται από τις πολιτισμικές του εμπειρίες (Fong, 2010, σσ.271 - 272).

Ο Chastain (1988 όπ. αναφ. στο Ahmedetal., 2019, σ.336) ορίζει τον πολιτισμό ως ένα σύνολο πεποιθήσεων, αξιών, εθίμων, παραδόσεων και τρόπων συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινότητα ή μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, δηλαδή ως έναν τρόπο σκέψης και τρόπο δράσης. Επίσης, διέκρινε μεταξύ του κεφαλαίου "C"- "Π" (Culture- Πολιτισμός) με μία παραδοσιακή - ελιτίστικη θεώρηση του πολιτισμού και του πεζού "c"- "π" (culture - πολιτισμός) με τον πολιτισμό της καθημερινότητας. Το κεφαλαίο "C"- "Π" περιλαμβάνει κυρίως τη λογοτεχνία, την ιστορία, τη μουσική, τις καλές τέχνες, τις αξίες, τις παραδόσεις, ενώ το πεζό "c"- "π" περιλαμβάνει κυρίως καθημερινές ρουτίνες, τις τελετουργικά επαναλαμβανόμενες πράξεις, τις κοινωνικές σχέσεις - αλληλεπιδράσεις, τα κοινωνικά γεγονότα και τις κοινωνικές περιστάσεις. Στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ το κεφαλαίο "C"- "Π" παραδοσιακά προτιμάται από το πεζό "c"- "π" ωστόσο, μια μετατόπιση από το "C"- "Π" στο "c"- "π" έχει συμβεί τα τελευταία χρόνια υπό την επιρροή της Ανθρωπολογίας και της Κοινωνιολογίας (Ghanem, 2017, σ.1).

Η αναλογία του πολιτισμού ως παγόβουνου από τον Edward Hall το 1976 (Huber, χ.χ., σσ.18-19) επεξηγεί την πολυπλοκότητα στο να δοθεί ένας μοναδικός και περιεκτικός ορισμός και η κύρια εστίασή του είναι στα στοιχεία, που συνθέτουν τον πολιτισμό. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη θεωρία στην κορυφή του πολιτισμικού παγόβουνου βρίσκεται ο επιφανειακός πολιτισμός, ένα περιορισμένο, ορατό ποσοστό σημασιών, για τις οποίες έχουμε επίγνωση (γλώσσα, έργα τέχνης, είδος ένδυσης, διατροφή κλπ.), ενώ κάτω από την επιφάνεια του νερού βρίσκεται η βαθιά κουλτούρα, ένα εκτεταμένο, αόρατο και ασύνειδο σύνολο εννοιών, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις ζωές μας και προσδιορίζουν εμάς τους ίδιους ως ανθρώπινα όντα (π.χ. ηθικές αξίες, πρότυπα σκέψης, κινήσεις του σώματος, ανεκτή απόσταση χώρου κατά την αλληλεπίδραση, τακτικές επίλυσης προβλημάτων και στάσεις ζωής). Στην ουσία, όπως στο παγόβουνο, τα 9/10 είναι κάτω από την επιφάνεια του νερού, έτσι και στον πολιτισμό τα 9/10 είναι κρυμμένα, και ο επιφανειακός πολιτισμός είναι μία αντανάκλαση του πολιτισμού, που είναι στο βάθος κάτω από την επιφάνεια του νερού.

Γι' αυτόν τον λόγο, αν θέλουμε να κατανοήσουμε ουσιαστικά έναν άνθρωπο, που προέρχεται από άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο, τότε θα πρέπει να κοιτάξουμε λίγο βαθύτερα από την επιφανειακή τους και ορατή συμπεριφορά και να κατανοήσουμε το πλαίσιο και τους κανόνες της καταλληλότητας, που επικρατούν στον συγκεκριμένο πολιτισμό, ερμηνεύοντας έτσι τη σημασία των μηνυμάτων ή τις διάφορες συμπεριφορές και αποφεύγοντας τις αδικαιολόγητες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Αναπόφευκτα, στο πλαίσιο της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, μπορούν να υπάρξουν διακριτές ομάδες με διαφορετικούς τρόπους σκέψης, δράσης και συναισθηματικής αντίληψης από εμάς, κι άρα η παραμέληση της ποικιλομορφίας

με έμφαση στη διαφορετικότητα συχνά οδηγεί σε ανισότητες, χαμηλές προσδοκίες, κατηγοριοποιήσεις με βάση τα προσωπικά κοινωνικοπολιτισμικά φίλτρα και προκαταλήψεις στην εκπαίδευση.



Εικόνα 4. Από Huber, χ.χ., σ.19

Ωστόσο, ο Byram (1997 & 2002, σ.10) και η Lazar (2007, σσ.7-9) κάνουν λόγο για συμπερίληψη όλων των χαρακτηριστικών από το κεφαλαίο "C"- "Π και το πεζό "c"- "π" με τη διδασκαλία του πολιτισμού μέσω της γλώσσας και τη διδασκαλία γλώσσας και πολιτισμού ως αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, τονίζοντας ότι η πολιτισμική επίγνωση πρέπει να συνοδεύεται από την ανάπτυξη διαπολιτισμικών στρατηγικών και δεξιοτήτων. Συνακόλουθα, σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν μία Γ2/ΞΓ πρέπει να χρησιμοποιούν πολιτισμικά παραδείγματα στην τάξη, τα οποία δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των στρατηγικών της παρατήρησης, της αντιπαραβολής, της ερμηνείας, του συσχετισμού, της

διαμεσολάβησης και της ανακάλυψης · και βοηθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν στάση κριτικής αξιολόγησης των προϊόντων, πρακτικών και προοπτικών στον δικό τους, αλλά και σε άλλους πολιτισμούς, καθώς και δεξιότητες σεβασμού, ανεκτικότητας, ανοιχτότητας, ενσυναίσθησης, ετοιμότητας για αναστολή της δυσπιστίας - των προκαταλήψεων για άλλους πολιτισμούς και για μετασχηματισμό των γνώσεων και της κοσμοαντίληψής τους. Το να είναι κάποιος φορέας διαπολιτισμού, σημαίνει να είναι διαθέσιμος να γίνει φορέας περισσότερων πολιτισμών, χωρίς να προδώσει τον δικό του, αντίθετα να τον εμπλουτίσει, με την επαφή και τη σύγκριση, με τους δανεισμούς, την εξελικτική και δημιουργική του δυνατότητα. Όμως, βασική προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας είναι η ενδυνάμωση της οικείας ταυτότητας, καθώς η εύθραυστη ταυτότητα κάνει δύσκολη τη σύγκριση, τη συνάφεια, την επικοινωνία με οτιδήποτε διαφέρει.

Σύμφωνα με τον Lado (1957 όπ. αναφ. στο Ahmedetal., 2019, σ.336) ο πολιτισμός είναι ένα δομημένο σύστημα διαμορφωμένης συμπεριφοράς, δηλαδή είναι ένα σύστημα, που διαμορφώνει τις συμπεριφορές των ατόμων. Επίσης, ο Baumann (1999, όπ. αναφ. στο Πιατά, 2014, σσ.180-182) εντοπίζει δύο διακρίσεις στην έννοια ‘πολιτισμός’: 1) τη στατική θεώρηση του πολιτισμού ως προϊόντος/αποτελέσματος, που περιλαμβάνει την πολιτισμική κληρονομιά, η οποία και πρέπει να διατηρείται αμετάβλητη για λόγους πολιτιστικής καθαρότητας και αυθεντικότητας και 2) τη δυναμική θεώρηση του πολιτισμού, που αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό ως μία δυναμική διαδικασία και περιλαμβάνει αλληλοεπιδραστικές πρακτικές, επικοινωνιακές νόρμες, συμπεριφορικούς κώδικες και τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης.

Ο πολιτισμός, όμως, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα αμετάβλητο και στατικό προϊόν, καθώς πρόκειται για ομαδικό φαινόμενο, όπου τα στοιχεία, που τον συγκροτούν περιέχουν δυναμικές αλλαγής, οι οποίες γίνονται αντιληπτές διά του λόγου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άτομο και κατασκευάζονται, πάλι διά του λόγου, διαφορετικές πραγματικότητες, τόσο για το κάθε στοιχείο χωριστά όσο και για το σύνολό τους (Χατζησαββίδης, 2000). Η στατική θεώρηση του πολιτισμού δεν λαμβάνει υπόψη τα άτομα, που αλληλεπιδρούν στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα μέλη ενός πολιτισμού μπορούν να προσαρμόζονται στα εκάστοτε δεδομένα και να αλλάζουν πρακτικές, ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες τους, αλλά ακόμα και μέσα στο ίδιο πολιτισμικό μόρφωμα είναι δυνατόν να συνυπάρχουν διαφορετικές, ακόμα και αντίθετες - πολιτισμικές πρακτικές. Όταν τα μέλη μιας κοινότητας αλλάζουν πολιτισμικές πρακτικές, τότε αλλάζει κι ο ίδιος ο πολιτισμός, ενώ, όσοι μοιράζονται τις ίδιες πολιτισμικές πρακτικές, είναι φορείς μιας πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία επιδρά στον

τρόπο, που αντιλαμβάνονται, νοηματοδοτούν, σκέφτονται και ενεργούν οι άνθρωποι και συνακόλουθα αναπροσαρμόζεται και αναθεωρείται στη διαρκώς μεταβαλλόμενη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα.

Η γλώσσα είναι ταυτόχρονα και μέσο αλληλεπίδρασης και ένταξης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία υπογραμμίζει τη σημασία των στρατηγικών δεξιοτήτων, όταν έχουμε να κάνουμε με τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας και της διαφορετικότητας. Κατά συνέπεια, η συνειδητοποίηση - επίγνωση μιας 'άλλης' κουλτούρας προϋποθέτει αναπόφευκτα την απόκτηση της γλώσσας αυτού του πολιτισμού και μία πιο διευρυμένη αντίληψη του πολιτισμού της και όχι μία επιφανειακή απόκτηση συσσωρευμένων πολιτισμικών πληροφοριών. Συνακόλουθα, επειδή τα τελευταία χρόνια, με τη ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης και της μετακίνησης πληθυσμών, ο πολιτισμός προσδιορίζεται και σε σχέση με τη διαπολιτισμική επικοινωνία, συμπεραίνεται πως η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται στη δημιουργία στρατηγικών μαθητών με αναπτυγμένη τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Έτσι, οι μαθητές θα είναι ικανοί να διαπραγματεύονται την ετερότητά τους και την ταυτότητά τους και να δρουν ως διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές μεταξύ μελών του δικού τους πολιτισμού και 'άλλων' πολιτισμών, λαμβάνοντας υπόψη οποιεσδήποτε πολιτισμικές διαφορές στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις μέσα σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η εκμάθηση του πολιτισμού είναι η πέμπτη δεξιότητα, που θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στην ελληνική γλώσσα-στόχο μαζί με τις τέσσερις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου (Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ.3).

Οι μαθητές με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία κατά τη διάρκεια της εμβάπτισής τους στον νέο πολιτισμό, τον ελληνικό, προφανώς εκτίθενται σε πολλές διαστάσεις αυτού του πολιτισμού. Οι διαστάσεις αυτές κυμαίνονται από την απλή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την αναγνώριση των αναγκών της καθημερινότητας, μέχρι τις περίπλοκες και λεπτές διακρίσεις, που κάνουν οι μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού μεταξύ των εναλλακτικών αξιών, των κοινωνικών νορμών και των προτύπων σκέψης. Η εμπειρία αυτής της επαφής με τόσες διαστάσεις της ζωής έχει ως αποτέλεσμα την εμβάθυνση της αντίληψής τους για τον πολιτισμό τους, αλλά και για τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Huber, χ.χ., σσ.98-99). Η ενσωμάτωση του πολιτισμικού στοιχείου στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ στην τάξη είναι απαραίτητη, εάν θέλουμε να προετοιμάσουμε τους μαθητές μας για τη χρήση των ελληνικών σε πραγματική επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας σε οποιεσδήποτε συνθήκες της καθημερινότητας, κατανοώντας τις πολιτισμικές διαφορές και τους κώδικες του πολιτισμού - στόχου. Η κατανόηση της επικοινωνίας

συνενώνει τη γλωσσική με την πολιτισμική συμπεριφορά. Χωρίς πολιτισμική κατανόηση, οι μαθητές δεν μπορούν να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά σε μια συνομιλία, ή να ευαισθητοποιηθούν σε λεπτά ζητήματα της νέας κουλτούρας, με αποτέλεσμα η επικοινωνία στα ελληνικά να είναι ανεπιτυχής και να προκαλούνται διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις/παρερμηνείες.

Οι Morgan και Cain (2000, όπ. αναφ. στο Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ.3) προτείνουν τρεις οπτικές για την κατανόηση της σχέσης γλώσσας και πολιτισμού: 1) η γλώσσα υποδηλώνει τον πολιτισμό 2) η γλώσσα δημιουργεί πολιτισμικές εκδοχές και 3) ο πολιτισμός διαμορφώνει τη γλώσσα. Δηλαδή, η γλώσσα συνδέεται με έναν τρόπο ζωής, με τις αξίες, που τον καθορίζουν και που αποτελούν τα δομικά χαρακτηριστικά των ταυτοτήτων των ατόμων σε συγκεκριμένες πολιτισμικές κοινότητες. Όπως υποστηρίζουν οι Adaskou, Britten και Fahsi (1990) η αλληλεπίδραση γλώσσας και πολιτισμού προσδιορίζεται με βάση τέσσερις συνιστώσες 1) την αισθητική, που περιλαμβάνει τον κινηματογράφο, την τέχνη, τη λογοτεχνία, τη μουσική και τα μέσα ενημέρωσης 2) την κοινωνιολογική, που σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα έθιμα, τα πρότυπα σχέσεων και τους ρόλους 3) τη σημασιολογική, η οποία περικλείει όλο το εννοιολογικό σύστημα, που καθορίζει τις αντιλήψεις και τις διαδικασίες σκέψης, τα συναισθήματα, τις στάσεις και 4) την πραγματολογική, που αναφέρεται στην προϋπάρχουσα γνώση στις κοινωνικές, παραγλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την επιτυχή επικοινωνία και την αντιστάθμιση τυχόν προβλημάτων επικοινωνίας.

Τέλος, οι Crichton και Scarino (2007, σσ.6-12) τονίζουν τον σημαντικό ρόλο της ενσωμάτωσης της πολιτισμικής διάστασης στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ και προσδιορίζουν τέσσερις κύριες νοηματοδοτήσεις της έννοιας ‘πολιτισμός’ 1) η πολιτισμική διάσταση ως ‘περιεχόμενο’ (content), που αναφέρεται στο προϊόν γνώσης, που είναι ενσωματωμένο στις εκπαιδευτικές λειτουργίες (διδασκαλία, μάθηση και έρευνα) και που πρέπει να μεταδοθεί στους μαθητές. Αυτή η θεώρηση, όμως, εκλαμβάνει τον πολιτισμό ως ένα διδακτικό αντικείμενο ανεξάρτητο από τους μαθητές, τον τρόπο που αποκτούν διαπολιτισμική επίγνωση και τον τρόπο, που μετασχηματίζουν την κοσμοθεωρία τους, ενώ αγνοεί τους ρόλους των μαθητών ως αλληλεπιδρώντων συνομιλητών, εκτοπίζοντάς τους ταυτόχρονα από το γλωσσικό και πολιτισμικό πλαίσιο 2) η πολιτισμική διάσταση ως ‘επικοινωνιακές δεξιότητες’ (communication skills), που όμως πρόκειται για μονογλωσσική θεώρηση, καθώς η επικοινωνιακή ικανότητα λαμβάνει υπόψη μόνο την ανάπτυξη της κατάλληλης χρήσης της γλωσσικής ικανότητας, παραμελώντας την έννοια του πολιτισμού στη γλωσσική διδασκαλία 3) η πολιτισμική διάσταση ως ‘μετεγκατάσταση’ (relocation), που αναφέρεται στη

μετακίνηση μεταξύ πολιτισμικά καθορισμένων τοποθεσιών, στα προγράμματα ανταλλαγής, στην κινητικότητα και στις σπουδές στο εξωτερικό. Αναμφισβήτητα, η εμπειρία του να ζεις και να σπουδάζεις σε άλλη κουλτούρα μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης μιας πολιτισμικής διάστασης στη μάθηση και αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο ανεκτίμητης αξίας για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων και την παροχή ερεθισμάτων για τη γνώση, την αυτογνωσία και τις δεξιότητες, που απαιτούνται για να ζήσει κανείς σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

2.2 Ο πολιτισμός/διαπολιτισμός στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Θα θεωρούνταν σημαντική παράλειψη να μην γίνει αναφορά στα Πρότυπα Εκμάθησης Ξένων Γλωσσών στον 21^ο αιώνα (The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century), που δημιουργήθηκαν από το ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) και πρωτοδημοσιεύτηκαν το 1996, αλλά το 2012 συμπεριέλαβαν και την ελληνική γλώσσα, οριοθετώντας το πλαίσιο και το περιεχόμενο διδασκαλίας της. Έτσι, μαζί με τις υπόλοιπες θεματικές (the 5 C's), που είναι η επικοινωνία (communication), οι συσχετισμοί (connections), οι συγκρίσεις (comparisons) και οι κοινότητες (communities) γίνεται αναφορά στην έννοια του πολιτισμού (cultures), κάνοντας λόγο για προοπτικές, πρακτικές και προϊόντα (National Standards, 1996 όπ. αναφ. στο Ghanem, 2017, σ.1) και τονίζοντας την ανάγκη οι μαθητές της ελληνικής γλώσσας να αποκτήσουν ικανότητα κριτικής αξιολόγησης αυτών των φιλοσοφικών προοπτικών, των συμπεριφορικών πρακτικών και των κοινωνικών προϊόντων, στον ελληνικό πολιτισμό του παρελθόντος και του παρόντος και στον δικό τους πολιτισμό, μέσα από συγκρίσεις των πολιτισμικών προτύπων, των λεκτικών και μη λεκτικών κωδικών, των προτύπων σχέσεων και των κοινωνικών αντιλήψεων, με στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.

Σύμφωνα με τα Πρότυπα Εκμάθησης Ξένων Γλωσσών στον 21^ο αιώνα το πραγματικό περιεχόμενο του μαθήματος της Γ2/ΞΓ δεν είναι η γραμματική και το λεξιλόγιο της γλώσσας, αλλά οι πολιτισμοί, που εκφράζονται μέσω αυτής της γλώσσας. Το πολιτισμικό πλαίσιο (cultural framework) υποδηλώνεται με ένα τρίγωνο, όπου οι προοπτικές βρίσκονται στην κορυφή, για να δείξει πώς παράγονται τα προϊόντα και οι πρακτικές από τις προοπτικές, που διαμορφώνουν την κοσμοθεωρία μιας πολιτισμικής ομάδας. Αυτό το τρίγωνο καταδεικνύει, επίσης, το γεγονός ότι αυτά τα τρία συστατικά του πολιτισμού συνδέονται στενά. Ο πολιτισμός δεν είναι μόνο στενά συνδεδεμένος με την επικοινωνία, αλλά και με τα άλλα 3 C's. Η παρουσία του πολιτισμικού στοιχείου στο γλωσσικό μάθημα βοηθάει τους

μαθητές να δημιουργήσουν καλύτερα συνδέσεις με άλλα αντικείμενα, να αναπτύξουν τις απαραίτητες γνώσεις, για να κάνουν συγκρίσεις με τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους και να ανακαλύψουν τρόπους, για να συμμετέχουν καλύτερα και να σχετίζονται με διαφορετικές κοινότητες στο σπίτι και σε όλο τον κόσμο (Cutshall, 2012, σ.32).

Ωστόσο, και στην Ευρώπη το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) εισάγει τη διαπολιτισμική διάσταση στους στόχους της διδασκαλίας της Γ2/ΞΓ, καθώς αυτή δύναται να βοηθήσει στη διάδραση μεταξύ συνομηλητών διαφορετικής γλώσσας, ταυτότητας και κουλτούρας. Όπως αναφέρεται στο ΚΕΠΑ, το κλειδί για την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικής ικανότητας του μαθητή είναι η διαπολιτισμικότητα. Γίνεται λόγος για την κοινωνικοπολιτισμική δεξιότητα και τη διαπολιτισμική επίγνωση του μαθητή στη Γ2/ΞΓ, ώστε αυτός να μπορεί να εξοικειώνεται με τους νέους κοινωνικούς και επικοινωνιακούς κανόνες του πολιτισμού στόχου, να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις κοινωνικές συμβάσεις, να επιτελέσει πολιτισμικούς διαμεσολαβητικούς ρόλους και να έχει την ικανότητα να συσχετίζει τον πολιτισμό προέλευσης με τον ξένο πολιτισμό. Στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, τίθεται ως κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης η προώθηση της καλύτερης δυνατής ανάπτυξης της συνολικής προσωπικότητας του μαθητή, καθώς και η έννοια της ταυτότητας του, που είναι αναπόσπαστη από την εμπειρία της διαφορετικότητας του 'άλλου' στη γλώσσα και τον πολιτισμό (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001, σσ.1,121-122). Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, συμπληρώνοντας την επικοινωνιακή προσέγγιση, έχει ως στόχο να διαμορφώσει διαπολιτισμικούς ομιλητές – διαμεσολαβητές μαθητές, οι οποίοι θα είναι σε θέση να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα των πολλαπλών ταυτοτήτων και να αποφύγουν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές, εκτιμώντας την αλληλεπίδραση ως εμπειρία εμπλουτισμού.

Σύμφωνα με τον Kramsh (1998, σ.8) η γλώσσα είναι στοιχείο του πολιτισμού και διαμορφώνεται από τον πολιτισμό, είναι το μέσο για τη μετάδοση πολιτισμικών γνώσεων και ο πολιτισμός είναι κομμάτι της γλώσσας και επηρεάζεται από τη γλώσσα· η γλώσσα δεν είναι ένας κώδικας απαλλαγμένος από τον πολιτισμό, διαφορετικός από τον τρόπο, που σκέφτονται και συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, αλλά παίζει σημαντικό ρόλο στη συνέχιση του πολιτισμού, γι'αυτό και θα πρέπει να ενσωματώνεται στις δραστηριότητες για την καλλιέργεια της δεξιότητας του προφορικού λόγου. Κατά την Gil (2016) ο πολιτισμός δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα αντικείμενο, που πρέπει να γίνει κατανοητό, αλλά ως μια διαπροσωπική διαδικασία για την κατανόηση της ετερότητας. Καθώς η γλώσσα δεν αποτελεί

μόνο ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά δομεί τον τρόπο με τον οποίο κάθε πολιτισμική ομάδα προσεγγίζει την καθημερινότητα, τη διαμορφώνει και την αναδιαμορφώνει, γλώσσα και πολιτισμός αποτελούν έννοιες αλληλοσχετιζόμενες και αλληλεξαρτώμενες. Άλλωστε, η γλώσσα του κάθε ανθρώπου αποτελεί βασική συνιστώσα της ταυτότητάς του και αποδεικνύεται ως η πιο ορατή έκφραση πολιτισμού, όπου ο πολιτισμός αναφέρεται σε κοινωνικά μεταδιδόμενα πρότυπα και μοντέλα συμπεριφοράς.

2.3 Παιδαγωγικές αρχές της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας

Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών για τη Γ2/ΞΓ επανεξετάζει τους σκοπούς της γλωσσικής εκπαίδευσης και επιδιώκει να υποστηρίξει τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αντί μόνο τη γλωσσική επάρκεια του φυσικού ομιλητή, ενώ στόχος του είναι ο μαθητής ως διαπολιτισμικός ομιλητής (Kramsh, 1998). Η διδασκαλία ή η εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ δεν αντιμετωπίζει μόνο γλωσσικά ζητήματα. Τα πολιτισμικά στοιχεία θα πρέπει να καλύπτονται εξίσου, επειδή η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σημαίνει εκμάθηση μιας νέας κουλτούρας, που δεν μπορεί να συλληφθεί χωρίς τη γλώσσα (Tümen-Akyildiz, S. et al, 2021, σ.796). Σύμφωνα και με τη Sercu (2006, σ.55), ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ δεν είναι μόνο η κατάκτηση επικοινωνιακής δεξιότητας, αλλά και η κατάκτηση της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Άλλωστε είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι τα άτομα, που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα δε χρειάζονται μόνο τη γνώση της γραμματικής της ξένης γλώσσας, αλλά και την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο κοινωνικά και πολιτισμικά σωστό. Στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ, 2001) υπογραμμίζεται η σημασία της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη γλωσσική εκμάθηση προκειμένου να καλλιεργηθεί η ευαισθητοποίηση απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία και να προωθηθεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν τους πολλαπλούς τρόπους θέασης του κόσμου. Η Scarino (2009, σσ.326-327) αναφέρει ότι χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής μάθησης και γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει τον εαυτό του (ενδοπολιτισμικότητα) και τους άλλους (διαπολιτισμικότητα) σε ποικίλα πλαίσια πολιτισμικών ανταλλαγών, αποκτώντας επίγνωση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα και ο πολιτισμός αλληλοσυνδέονται. Η/οι γλώσσα/ες μέσα από τη διαπολιτισμική οπτική αποτελεί/ούν ενδυνάμωση και κατά συνέπεια η γλωσσική διδασκαλία, που αποτελεί εργαλείο ενδυνάμωσης είναι αυτή, που λαμβάνει υπόψη της, ενσωματώνει και αξιοποιεί το πολιτισμικό φορτίο, που μεταφέρει τόσο η Γ1 κάθε μαθητή όσο η Γ2/ΞΓ (Fitzgerald,1999 όπ. αναφ. στο Γκαϊνταρτζή 2009 & 2010, σ.1).

Οι λόγοι για την προώθηση της ανάπτυξης διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών από το δημοτικό σχολείο είναι πολλοί και πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτό το πλαίσιο (Vigneron, 2001· Corbett, 2003, 2010 · Edelhoff, 2006 όπ. αναφ. στο Vettorel, 2010, σ.5). Οι ταυτότητες στα μικρά παιδιά εξακολουθούν να αναπτύσσονται, αν και έχουν ήδη κάποιες γνώσεις για τις πρακτικές του δικού τους πολιτισμού και συναισθήματα για άλλες χώρες και εθνοπολιτισμικές ομάδες, πώς να συμπεριφέρονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις, τι θεωρείται ευγενικό και τι όχι. Γι' αυτόν τον λόγο, δεν αρκεί οι μαθητές να έχουν μόνο γνώση για έναν πολιτισμό, αλλά να μπορούν να εφαρμόζουν αυτή τη γνώση στην επικοινωνία και τη διάδραση αποτελεσματικά σε πραγματικές συνθήκες, αποδομώντας τυχόν προκαταλήψεις και αναστοχαζόμενοι τι δυσλειτουργίες προκύπτουν από την ακατάλληλη χρήση ενός συνόλου πρακτικών σε μία 'άλλη' γλώσσα και περιβάλλον. Η καλλιέργεια των ανακαλυπτικών και διαδραστικών δεξιοτήτων των μαθητών από νωρίς έχει πολύ μεγάλη σημασία, μιας και τα στερεότυπα, αλλά και τα συναισθήματα των παιδιών για άτομα από 'άλλα' πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην πραγματικότητα γίνονται πιο αρνητικά (παρά πιο θετικά), καθώς αυτά μεγαλώνουν σε ηλικία.

Η διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης, δηλαδή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών, που αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, δεν είναι εύκολη υπόθεση και δεν μπορεί ποτέ να πραγματοποιηθεί ή να ολοκληρωθεί στον υπέρτατο βαθμό, καθώς είναι αδύνατο να κατακτηθεί όλη η γνώση, που απαιτείται, για να επικοινωνήσει κανείς με ανθρώπους άλλης κουλτούρας. Άλλωστε, ο πολιτισμός δεν είναι μια στατική έννοια, συνεχώς αλλάζει και διευρύνεται και οτιδήποτε διδάσκεται είναι αναπόφευκτα ανεπαρκές. Επιπλέον, οι άνθρωποι ανοίγονται συνεχώς σε νέες γλώσσες, εμπειρίες, αξίες, συμπεριφορές και γίνονται μέλη νέων κοινωνικών ομάδων, προσπαθώντας να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα και νέες συνθήκες διάδρασης. Συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί της Γ2/ΕΓ πρέπει να καταλάβουν τη δυναμική της πολιτισμικής ταυτότητας ως μια διαρκή και συνεχόμενη διαδικασία και όχι ως ένα μόνιμο και εδραιωμένο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Byrametal., 2002, σσ.7, 9, 11).

Όπως υποστηρίζει και η Γρίβα (2019, σσ.58-59) η αξιοποίηση της πολυγλωσσίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι πολύ σημαντική και πρέπει να αποτελείται από τρία διαδραστικά-αλληλεξαρτώμενα στοιχεία: 1) τη δια-πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση 2) τη διαπολιτισμική συνεργασία και επικοινωνία και 3) τις γλωσσικές δεξιότητες και τις στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, που

διδάσκει στη σύγχρονη πολύγλωσση και πολυπολιτισμική τάξη είναι απαραίτητο να ενσωματώσει ‘άλλα’ πολιτισμικά στοιχεία στη διδασκαλία του και να αναπτύξει κατάλληλες στρατηγικές επικοινωνίας στους μαθητές του, με σκοπό να προάγει την ετοιμότητα αυτών για τη χρήση της ελληνικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας και για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση στις διαπολιτισμικές τους προφορικές συναντήσεις σε εθνικό και διεθνές περιβάλλον, επιδεικνύοντας αναπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα.

Σύμφωνα με την Lazar et al. (2007, σ.14) οι θεματικές περιοχές, που θα πρέπει να αντανακλώνται και να εξασκούνται μέσα από τις δραστηριότητες στην τάξη της Γ2/ΞΓ, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προάγουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών και να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές μακροπρόθεσμα είναι οι ακόλουθες: 1) οι κοινωνικές πρακτικές, τα έθιμα και ο τρόπος ζωής στον πολιτισμό – στόχο 2) οι ομοιότητες και οι διαφορές στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τους κανόνες μεταξύ Γ1 και Γ2/ΞΓ 3) οι πολιτισμικές διαφορές στην αντίληψη ανάμεσα στη Γ1 και στις Γ2, Γ3 κτλ. 4) η φύση και οι κίνδυνοι των στερεοτύπων, που έχουν ως αποτέλεσμα τη διαστρέβλωση της αναπαράστασης του ‘άλλου’ 5) η ενσυναίσθηση ως προς τη διαδικασία του επιπολιτισμού και τα στάδια του πολιτισμικού σοκ 6) η μη λεκτική επικοινωνία - kinesics (οι κινήσεις του σώματος, έκφραση του προσώπου, το βλέμμα) 7) η έννοια της ανεκτής απόστασης κατά την αλληλεπίδραση - proxemics 8) οι στάσεις περιέργειας και ανοιχτότητας, ανακάλυψης και διάδρασης, σεβασμού και ενσυναίσθησης, οι ερμηνευτικές δεξιότητες και η ικανότητα εναλλαγής στους διαφορετικούς πολιτισμούς με ευελιξία και 9) χρήσιμες στρατηγικές επικοινωνίας σε δι(πολυ)γλωσσικά περιβάλλοντα.

Η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία αποτελεί μια στροφή στη γλωσσική εκπαίδευση, που μπορεί να εκπληρώσει έναν από τους πιο βασικούς της στόχους: να διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών και να τους προετοιμάσει να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στην πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία, απαλλαγμένοι από τη μονοκαθεδρία της δικής τους πολιτισμικά προσδιορισμένης οπτικής γωνίας (Κεσίδου, 2007, σ.21). Στόχος, λοιπόν, της διαπολιτισμικής διδακτικής στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ δεν είναι η αντιστάθμιση κάποιου ενδεχόμενου γνωστικού ελλείμματος, αλλά η αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών προς όφελος όλων των μαθητών, τόσο των γηγενών όσο και των μη γηγενών, με στόχο τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας με την αλληλεπίδραση ποικίλων πολιτισμικών στοιχείων, την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τη βελτίωση των διομαδικών σχέσεων. Στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης πρέπει να χρησιμοποιηθούν διαπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις, που διευρύνουν και ανανεώνουν τη διδασκαλία, ώστε όλοι οι μαθητές να

μπορούν να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία θα υπερβαίνει τον πληροφοριακό χαρακτήρα και τις στερεοτυπικές διδακτικές πρακτικές. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, λοιπόν, δεν έχει να κάνει τίποτε άλλο παρά να πειραματιστεί στην τάξη του, υιοθετώντας τον ρόλο του ερευνητή και λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο εφαρμογής, συστηματικής παρατήρησης, αναστοχασμού, κριτικής ανάλυσης, αυτοαξιολόγησης και αναθεώρησης της διδασκαλίας του, για να διαχειριστεί το δεδομένο ποικίλο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών του και να αναπτύξει τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008, σσ.67, 80).

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικά και η σχολική τάξη ειδικότερα, ως ένα σύστημα ανθρώπινης δραστηριότητας, το οποίο έχει δυναμικό χαρακτήρα και μεταβάλλεται συνεχώς εξαιτίας των αλληλεπιδράσεων, που συμβαίνουν στο εσωτερικό του, επηρεάζει τον τρόπο, με τον οποίο οι μαθητές διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και τις στάσεις τους και αποκτούν νέες γνώσεις και τρόπους σκέψης (Dunn, et al., 2007). Έτσι, η καλύτερη απάντηση στο ερώτημα 'ποια είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών;' είναι ότι αυτή εξαρτάται από τον στόχο, τον μαθητή, το περιεχόμενο και τον εκπαιδευτικό (Carland , Carland & Dye, 1994, σ.230). Επίσης, ως προς τις διδακτικές πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας, ο Τσιάκαλος (2000β, σ.87) επισημαίνει ότι αυτές προσδιορίζονται από τις αποφάσεις της πολιτείας, που καθορίζουν το είδος και τη διάταξη του περιεχομένου διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια, τη μορφή των εξετάσεων και αξιολόγησης. Και παρόλο, που το δικαίωμα απόφασης φαίνεται να ανήκει στους εκπαιδευτικούς, οι δυνατότητες επιλογής συνήθως περιορίζονται σημαντικά, επειδή εξαρτώνται από την υλικοτεχνική δομή του σχολείου και από διάφορες κανονιστικές διατάξεις.

Το σίγουρο είναι πως στη διαπολιτισμική διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ δεν έχουν θέση οι παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μέθοδοι, η διάλεξη ή η μετάδοση γνώσης σε παθητικούς αποδέκτες, ιδίως, όταν χρειάζεται να εφαρμοστούν πραγματικές αλλαγές στις νοοτροπίες, στη γνώση και στην κατανόηση, στις δεξιότητες και στη δράση. Αντίθετα, όταν εφαρμόζονται παιδαγωγικές προσεγγίσεις, συστηματικές στρατηγικές, μέθοδοι και τεχνικές, που ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εμπειρία, στην εξερεύνηση, στην πρόκληση, στην ανάλυση, στη σύγκριση, στον προβληματισμό, στον αναστοχασμό, στον μετασχηματισμό και τη συνεργασία, τότε οι δραστηριότητες μάθησης τείνουν να είναι πολύ αποτελεσματικές, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και έρχονται αντιμέτωποι με τις πνευματικές, συναισθηματικές και σωματικές δυνατότητές τους (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2017, σσ.42-43).

Όπως υποστηρίζει ο Ντίνας (2004, σ.196), στη διαμόρφωση ενός προγράμματος διαπολιτισμικής γλωσσικής αγωγής σημαντική είναι η συμβολή του κινήματος του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Ο γραμματισμός ως μία κοινωνική και πολιτισμική πρακτική, που ενέχει ιδεολογικές θέσεις, αποκτά ποικίλες σημασίες και λειτουργίες σε διαφορετικές κοινωνίες, λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές και τις διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες, από τις οποίες ξεκινούν οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα και αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, αλλά και τις στάσεις τους, που διαμορφώνονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, όπου στην ουσία οι μαθητές συνδιαμορφώνονται μαζί με ό,τι συμβαίνει στο σχολείο μέσω κοινωνικών και ατομικών διαδικασιών. Η μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική, όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στην κατάκτησή της, γι' αυτό και τα κείμενα προς διδασκαλία είναι τα κείμενα, που έχουν σχέση με τη ζωή και ενδιαφέρουν τους μαθητές. Μεταξύ άλλων, βασική παραδοχή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών είναι ο εκπαιδευτικός πλουραλισμός, η ύπαρξη πολυμορφίας στο σύγχρονο κόσμο, η πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα και η ταχύτατη αλλαγή του περιβάλλοντος κόσμου μέσα στον οποίο κινείται ο σύγχρονος άνθρωπος καθώς και οι πρακτικές παραγωγής νοήματος μέσα από τη διάδραση και την κοινωνική εμπειρία.

Γι' αυτό και η μάθηση αποτελεί μια πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές, επικοινωνώντας, κατασκευάζουν τη γνώση τους για την ετερότητα, αναδιαμορφώνουν συνεχώς τον εαυτό τους και μετασχηματίζουν την κοσμοθεωρία τους ως προς τον 'άλλον' και εν τέλει γίνονται κριτικά εγγράμματα υποκείμενα. Συνακόλουθα, καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν τον κριτικό και παράλληλα διαπολιτισμικό γραμματισμό, αντιμετωπίζουν την επικοινωνία ως ένα δυναμικό και μεταλλασσόμενο φαινόμενο ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και υιοθετούν την αναστοχαστική προσέγγιση στην αντίληψη των παραγόμενων νοημάτων, αποδομώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις (Ντίνας & Γώτη, 2016, σσ.25, 30, 43). Η διδασκαλία, λοιπόν, της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ θα πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε οι μαθητές να μη μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν, που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά να έχουν την κριτική σκέψη και την πολιτισμική γνώση να την αντιληφθούν ως ένα σημειωτικό σύστημα, μεταβαλλόμενο και μετασχηματιζόμενο, που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας, προκειμένου η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική (Χατζησαββίδης, 2000). Συνεπώς οι μαθητές αποκτούν διαπολιτισμική συνείδηση και επίγνωση του πώς είναι κάθε πολιτισμός και πώς λειτουργεί μέσα από το πρίσμα των μελών

του, σέβονται τη μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού και αποκτούν δεξιότητες, που αφορούν την ενσυναίσθηση, την ανοχή και την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου, ενώ εκπαιδεύονται συγχρόνως στην πολιτειότητα, στο να γίνουν δηλαδή πετυχημένοι πολίτες σε έναν κόσμο, που αλλάζει ραγδαία. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της εκπαίδευσης αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική πρόκληση και ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη της διαπολιτισμικής κατανόησης, εκτίμησης και σεβασμού, καθώς η σχολική τάξη αποτελεί ένα οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μια μικρογραφία της ευρύτερης πολιτισμικής ποικιλομορφίας, που παρουσιάζουν όλες οι σύγχρονες κοινωνίες και στις οποίες οι μαθητές πρόκειται να ζήσουν ως ενήλικες.

Σύμφωνα με τον Liddicoat (2004, σ.21) η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία πρέπει να διέπεται από πέντε παιδαγωγικές αρχές: 1) την ενεργή οικοδόμηση της γνώσης και της μάθησης, μέσω της οποίας οι μαθητές, υπό το πρίσμα της προσωπικής τους οπτικής και της αλληλεπίδρασης - διαπραγμάτευσης με το κοινωνικό περιβάλλον, δημιουργούν τη γνώση για τον πολιτισμό - στόχο, αλλά και τον πολιτισμό προέλευσης και χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης διαπολιτισμικών παρερμηνειών, αναστοχαζόμενοι πάνω στη φύση και τον αντίκτυπο αυτών των πολιτισμικών διαφορών 2) τη δημιουργία συνδέσεων και συσχετίσεων των ομοιοτήτων και των διαφορών του κυρίαρχου πολιτισμού και των 'άλλων' πολιτισμών μέσω της σύγκρισης - αντιπαραβολής 3) την κοινωνική αλληλεπίδραση, που επιτρέπει στον μαθητή να αποκτήσει πολιτισμική επίγνωση και να αντιληφτεί ότι υπάρχουν διαφορές στην επικοινωνία μεταξύ πολιτισμών, που σχετίζονται με πολιτισμικά πρότυπα, λεκτικούς και μη λεκτικούς κώδικες 4) τον αναστοχασμό και τον προβληματισμό των μαθητών πάνω στις διαπολιτισμικές τους εμπειρίες, μέσω της κριτικής και όχι επικριτικής αξιολόγησης των πολιτισμικών εμπειριών και της επίδρασης αυτών στον μετασχηματισμό της γνώσης και της κοσμοαντίληψής τους και 5) την υπευθυνότητα και την ενσυναίσθηση των μαθητών ότι έχουν ευθύνη, για να φέρουν εις πέρας μία διαπολιτισμική επικοινωνία, να κατανοούν και να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές και να δείχνουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Ωστόσο, οι διαδικασίες από μόνες τους δεν εξασφαλίζουν μια διαπολιτισμική παιδαγωγική καθώς είναι απλώς μία διαδικασία κι όχι περιεχόμενο. Σε αυτό το σημείο είναι, όπου ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο, καθώς οι δραστηριότητες καθοδηγούν τον δρόμο για το πώς οι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν στους μαθητές τη γλώσσα σε συνδυασμό με τον πολιτισμό (Liddicoat, 2008, σ.283). Επιπρόσθετα κι ο Barrett et al. (2014) συμφωνεί με τον Liddicoat στη φιλοσοφία και προτείνει τις αρχές της σύγκρισης, της εμπειρίας, της ανάλυσης, του αναστοχασμού και της δράσης σε μία διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία (comparison, experience, analysis, reflection, action).

Από την άλλη πλευρά, η Camilleri (2002, σσ.23-34) προτείνει η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών μέσα στην τάξη να διαρθρώνεται σε τρεις άξονες 1) την ανάπτυξη γνωσιακής πολυπλοκότητας ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με νέα περιβάλλοντα, δηλαδή ο μαθητής να είναι ανοιχτός και ευέλικτος και να μπορεί να ενσωματώνει τις νέες πληροφορίες στα γνωσιακά σχήματα, που ήδη διαθέτει, προσαρμόζοντας ανάλογα τον τρόπο, που σκέφτεται και ενεργεί 2) την καλλιέργεια συναισθηματικού συμπροσανατολισμού, πολιτισμικής επίγνωσης, ενσυναίσθησης και σεβασμού απέναντι σε νέα και διαφορετικά ερεθίσματα χωρίς επικριτική διάθεση και 3) την κατάκτηση αλληλεπιδραστικών συμπεριφορών, λεκτικών και μη λεκτικών, κατάλληλων για την επικοινωνία με άλλες γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες για την εκάστοτε κοινωνική περίσταση.

2.4 Πλαίσιο ενίσχυσης των δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών σε δι-πολυγλωσσικά περιβάλλοντα

Μέσα από την διδασκαλία των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο γλωσσικό μάθημα, οι μαθητές αποκτούν διαπολιτισμικές δεξιότητες και δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Μπορούν να εντοπίζουν τις δυνατότητες - αδυναμίες τους, να έχουν επίγνωση του τι τους βοηθάει αποτελεσματικά, να εξασκούν τις στρατηγικές στην τάξη και να τις μεταφέρουν σε καινούργιες δραστηριότητες και πλαίσια. Με άλλα λόγια οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται το πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές, να κατανοούν τι μπορούν να μάθουν, αλλά και πώς να πετύχουν μόνοι τους ένα μαθησιακό αποτέλεσμα, αξιοποιώντας κάθε φορά τις κατάλληλες στρατηγικές. Η ανάπτυξη των στρατηγικών σε όλες τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες συμβάλλει στην ανεξαρτησία και αυτονομία των μαθητών, αλλά και στην ανάληψη του ελέγχου της γλωσσικής τους εκμάθησης και ανάπτυξης (Γρίβα & Κωφού, 2020, σ.305).

Παρόλο που υπάρχει συμφωνία πολλών ερευνητών σχετικά με την αναγκαιότητα ανάπτυξης των στρατηγικών στο περιβάλλον της τάξης, ωστόσο δεν υπάρχει ανάλογη συμφωνία σχετικά με το αν οι στρατηγικές θα πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά ή να ενσωματώνονται στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Έτσι, κυριάρχησαν δύο προσεγγίσεις της διδασκαλίας των στρατηγικών: 1) Η άμεση - ρητή διδασκαλία στρατηγικών, που αποτελεί μία συστηματική διαδικασία και περιλαμβάνει την αναγνώριση των στρατηγικών με την ονομασία τους, τη μοντελοποίηση των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό, την ανάπτυξη της επίγνωσης των μαθητών για τη χρήση τους, τη συνειδητοποίηση της συμβολής τους στη μαθησιακή και επικοινωνιακή διαδικασία, την

παροχή ανατροφοδότησης και ευκαιριών για εξάσκηση και αυτοαξιολόγηση 2) Η έμμεση – άρρητη διδασκαλία στρατηγικών, που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση στρατηγικών σε καθημερινές πρακτικές διδασκαλίας, την εξάσκηση σε ένα φυσικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές γίνονται όλο και πιο ικανοί διαπολιτισμικοί συνομιλητές. Η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να εξοικονομεί χρόνο από τη διδασκαλία, αλλά πραγματοποιείται χωρίς συνειδητές λειτουργίες και οι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν τη στρατηγική, που χρησιμοποιούν και κατά συνέπεια να την μεταφέρουν σε άλλη δραστηριότητα ή μαθησιακό περιβάλλον (Γρίβα & Ντίνας, 2018, σσ.61-63).

Οι Sarafianou και Gavriilidou (2015) υποστηρίζουν ότι σε γενικές γραμμές στο πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ θα πρέπει να υιοθετεί η ρητή διδασκαλία (explicit), η έμφαση στο περιεχόμενο (content - based) και η εστίαση 1) στην εξάλειψη των γλωσσικών κενών (μορφοσύntax-λεξιλόγιο) 2) των επικοινωνιακών κενών (πραγματολογία) και 3) των πολιτισμικών κενών (πολιτισμική εγγραμματοσύνη). Παράλληλα, θα πρέπει να καλλιεργηθεί η ενσωμάτωση στρατηγικών εκμάθησης επικοινωνίας για τη γλωσσική ενδυνάμωση των μαθητών (Γρίβα & Κωφού, 2019 & 2020). Οι Γρίβα και Κωφού (2020, σσ.327-332), λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της καλλιέργειας της επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής ικανότητας για τη συνύπαρξη, τη συνεργασία και την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, πρότειναν έναν οδηγό για την ανάπτυξη στρατηγικών και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, βασιζόμενες σε προγενέστερα πλαίσια – μοντέλα διδασκαλίας (π.χ. Oxford, 1990 · Cohen, 1998· Grenfell & Harris, 1999· Chamot & Robbins, 2005 · Rubin et al., 2006). Το μοντέλο τους έχει πολλαπλό προσανατολισμό: 1) την ανάπτυξη και ενίσχυση των στρατηγικών και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από άμεση ή έμμεση διδασκαλία σε ένα πολυτροπικό και πολυμεσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον 2) την προαγωγή της πολιτισμικής διαμεσολάβησης, ώστε οι μαθητές να διαμεσολαβούν μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και του ‘άλλου’, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τις διαπολιτισμικές παρερμηνείες 3) οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις για έναν πολιτισμό για αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε ρεαλιστικές καταστάσεις και 4) την αξιολόγηση των στρατηγικών μέσω εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπως το διαπολιτισμικό portfolio.

Ειδικότερα, το διδακτικό πλαίσιο, που πρότειναν, περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια: 1) την καταγραφή πολιτισμικής εμπειρίας και την ενεργοποίηση της προγενέστερης εμπειρίας των μαθητών με τις στρατηγικές 2) την παρουσίαση / μοντελοποίηση των στρατηγικών, ώστε να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τη δική τους διαδικασία

επικοινωνίας και να είναι σε θέση να διακρίνουν τις επιτυχημένες από τις ανεπιτυχείς στρατηγικές 3) τη συντονισμένη εξάσκηση των στρατηγικών με στόχο την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και την αυτόνομη χρήση των στρατηγικών 4) τη μεταφορά των στρατηγικών σε νέο πλαίσιο, με στόχο οι μαθητές να αναστοχαστούν για το ‘γιατί’ και το ‘πώς’ και να προβληματιστούν για τις αλλαγές στη στάση τους και 5) την αξιολόγηση των διαπολιτισμικών στρατηγικών, την συμμετοχή των μαθητών στην αυτοαξιολόγησή τους και εν τέλει την αυτόνομή τους (Ibid).

Η αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία και τις γνώσεις, δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, αποτελεί ένα σημαντικό σημείο έναρξης στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ για τη γεφύρωση των πολιτισμικών διαφορών. Επειδή η κατανόηση του δικού τους και του ‘άλλου’ πολιτισμού ξεκινάει με την κατανόηση της καθημερινής ζωής στις αντίστοιχες πολιτισμικές κοινότητες, η ανταλλαγή προσωπικών βιωμάτων είναι καθοριστική στην καλλιέργεια της (δι)πολιτισμικής κατανόησης και αλληλόδρασης στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Συνακόλουθα, το επίκεντρο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος μετατοπίζεται από την προετοιμασία των μαθητών να επικοινωνούν χωρίς λάθος στο να επικοινωνούν αποτελεσματικά με ανοιχτό πνεύμα και ευελιξία, να διαμεσολαβούν για την επίλυση πολιτισμικών παρεξηγήσεων και να μετατρέπουν τις πολιτισμικές διαφορές σε ευκαιρίες (Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ.11). Ένα περιβάλλον διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, όπου καλλιεργείται παράλληλα η γλωσσική, η επικοινωνιακή και η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να συμβάλει στο να αποκτήσουν επίγνωση οι μαθητές του πώς αλληλοσχετίζονται η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός και πώς συνυπάρχουν και λειτουργούν στο διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, που διαβιών (Crozet & Liddicoat, 1999). Η καθημερινή σχολική πρακτική θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής – ανταλλαγής και στην καλλιέργεια νοοτροπιών, γνώσεων, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλεπίδρασης, κατανόησης, δεξιοτήτων και δράσεων, γι’ αυτό και η διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων διδασκαλίας, τα διαπολιτισμικά διδακτικά υλικά, η θεματοποίηση του οικείου μέσα από την παρουσία του ξένου, η δημιουργία παρωθητικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης και ευκαιριών επικοινωνίας κρίνονται απαραίτητα.

Επιπρόσθετα, στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας εφαρμόζονται και μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα καθώς ένα παιδί, που η μητρική του γλώσσα είναι διαφορετική από αυτή που είναι κυρίαρχη στο σχολείο, είναι πολύ πιθανό να μην μαθαίνει με τον ίδιο ρυθμό που μαθαίνει ένα παιδί, που γλώσσα του είναι αυτή που διδάσκεται στο σχολείο. Για παράδειγμα, μία τέτοια μέθοδος

είναι το διαπολιτισμικό portfolio το οποίο λειτουργεί ταυτόχρονα ως ένα εργαλείο ενίσχυσης και προαγωγής της διαπολιτισμικής επίγνωσης και των πολυ/διαπολιτισμικών και πολυ/διαγλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά κι ως ένα εργαλείο αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας τόσο των γηγενών μαθητών όσο και των μαθητών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, ανταποκρινόμενο στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά κεφάλαια, προωθεί τη σύμπραξη της πολιτισμικής μάθησης με τις διαπροσωπικές διαπολιτισμικές διαδικασίες και εμπλέκει τους μαθητές, γηγενείς και μη, στη διαδικασία αναστοχασμού, προβληματισμού και αποτίμησης του πολυγλωσσικού και διαπολιτισμικού προφίλ και των διαπολιτισμικών προφορικών συναντήσεων, βοηθώντας τους να εξοικειωθούν με ποικίλες γλώσσες και πολιτισμούς και να συνειδητοποιήσουν τη στενή σχέση μεταξύ των γλωσσών και των πολιτισμών. Το διαπολιτισμικό portfolio μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέσο για την ανάδειξη των δια/πολυπολιτισμικών γνώσεων των μαθητών, την έκφραση των εμπειριών τους με την ετερότητα και διαφορετικότητα, την πολυπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση και την αναθεώρηση των στερεοτύπων προς άλλους πολιτισμούς. (Γρίβα & Κωφού, 2019, σσ.123-125).

Τέλος, οι Kondo και Uso-Juan (2010, όπ. αναφ. στο Μπέλλα, 2021) διατύπωσαν κάποιες προτάσεις για τη διδασκαλία των γλωσσικών πράξεων στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ, που δομούν την πορεία της διδακτικής καθοδήγησης στα ακόλουθα στάδια: 1) το στάδιο διερεύνησης, όπου οι μαθητές μόνοι τους ή σε ομάδες δημιουργούν ένα ευρετήριο με πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί μια γλωσσική πράξη, π.χ. ένα αίτημα, μια συμβουλή κτλ. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν ποιες τέτοιες στρατηγικές διαθέτει η μητρική τους γλώσσα (Γ1) για την πραγμάτωση της γλωσσικής πράξης-στόχου και να διερευνήσουν, βάσει αυθεντικού υλικού, που τους παρέχεται από τον εκπαιδευτικό, ποιες διαθέτει η γλώσσα, που μαθαίνουν (Γ2). Στόχος του σταδίου είναι να καλλιεργήσει επίγνωση σχετικά με τις διαφορές μεταξύ Γ1 και Γ2 και τις συνδηλώσεις τους για τις επικοινωνιακές συμβάσεις στις δύο γλώσσες 2) το στάδιο αναγνώρισης, όπου παρέχεται στους μαθητές αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο, που θα τους επιτρέψει να εξασκηθούν μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων στην αναγνώριση κοινωνιοπραγματολογικών χαρακτηριστικών της γλωσσικής πράξης-στόχου, με στόχο την ενδυνάμωση των στρατηγικών εντοπισμού και την αύξηση της κοινωνιοπραγματολογικής και πολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών 3) το στάδιο παραγωγής, που περιλαμβάνει ευκαιρίες παραγωγής και επικοινωνιακής εξάσκησης της χρήσης της γλωσσικής πράξης σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις 4) το στάδιο ανατροφοδότησης, που περιλαμβάνει συζητήσεις

μεταξύ μαθητών και μαθητών-εκπαιδευτικού σχετικά με την παραγωγή τους στο προηγούμενο στάδιο και τους λόγους για τους οποίους πραγματοποίησαν συγκεκριμένες επιλογές. Μια τέτοια προσέγγιση γενικότερα μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα να κατανοήσουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αλλά και τους μαθητές, που είναι φυσικοί ομιλητές να αναστοχαστούν πάνω στον γλωσσικό τους πολιτισμό και να τον δουν σε σχέση με τους γλωσσικούς πολιτισμούς, που μεταφέρουν στην τάξη οι συμμαθητές τους.

2.5 Εκπαιδευτικές – διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των στρατηγικών – δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Μελετώντας διαδικασίες, απόψεις, εμπειρίες και πλήθος ερευνών στο επίπεδο του σχολείου, εντοπίσαμε παραδείγματα - προτάσεις αποτελεσματικών εκπαιδευτικών – διδακτικών πρακτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία και σε τάξεις μεικτής σύνθεσης, δηλαδή πρακτικών, που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη των στρατηγικών – δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας όλων των μαθητών γενικότερα, καθώς και στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου και στη διεύρυνση των μελλοντικών ευκαιριών των παιδιών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης ειδικότερα. Οι εκπαιδευτικές – διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών σημαίνει δημιουργία και καλλιέργεια εκείνων των συνθηκών στην τάξη, όπου, τόσο η γνώση των κλασικών πολιτισμικών πτυχών όσο κι η αναγνώριση κι η κατανόηση των διαφορετικών τρόπων ζωής μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, μια δεξιότητα, που πρέπει να αναπτυχθεί ως μία δια βίου διαδικασία. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της Γ2/ΞΓ να έχουν κατά νου ότι ο πολιτισμικός προβληματισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς ως παράρτημα στο μάθημα, αλλά θα πρέπει να συνοδεύει κάθε δραστηριότητα, ακόμη κι όταν παρουσιάζονται κι εξασκούνται νέα γλωσσικά φαινόμενα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα σε μία διαπολιτισμική συνάντηση (Baccin & Pavan, 2014, σ.17). Βέβαια, η πλήρης ένταξη των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή η διασφάλιση ίσων ευκαιριών ενίσχυσης της σχολικής τους επιτυχίας και της επαγγελματικής πορείας, προϋποθέτει την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα της διδασκαλίας και των διδακτικών πόρων, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τους φυσικούς ομιλητές στην Ελλάδα.

Όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τον πολιτισμό της ελληνικής γλώσσας, δεν θα πρέπει να είναι απλώς λεξιλόγιο και αντικείμενα, που σχετίζονται με αυτόν, αλλά αντίθετα, θα πρέπει

να σκέφτονται: Πώς βοηθάει αυτό να διαμορφώσει την άποψη των μαθητών τους για τον κόσμο; Τι πρόκειται να αφήσουν πίσω και πώς πρόκειται να αναθεωρήσουν, κατανοώντας τον εαυτό τους και τον πολιτισμό για τον οποίο μαθαίνουν; (Cutshall, 2012, σ.33). Ακόμη, επειδή ο πολιτισμός είναι ένας διαμεσολαβητικός παράγοντας, που δεν ορίζεται ή κατανοείται εύκολα, μπορεί να υπάρχει μεγάλο μέρος της υποκειμενικότητας στη διδασκαλία του και ακόμη περισσότερο στην αξιολόγησή του (Lazar et al., 2007, σ.37). Στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συστήνεται η υιοθέτηση διαφοροποιημένων πολυμεθοδικών προσεγγίσεων και η δημιουργία ενός πολυαισθητηριακού και πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος με πολυπολιτισμικά ερεθίσματα, που δημιουργούν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο ανάπτυξης των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών των μαθητών καθώς κι εξερεύνησης του/των πολιτισμού/ών στην τάξη, ευαισθητοποιώντας τους μαθητές στη δι-πολιτισμική φύση συγκεκριμένων πτυχών της αλληλεπίδρασης (Kramsch, 2003 όπ.αναφ. στο Ντίνας & Γρίβα, 2017, σσ.8-9).

2.5.1 Δίγλωσσο διδακτικό υλικό

Ειδικότερα, σε μια διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται αναπροσαρμογή και επαναδιατύπωση διαπολιτισμικού και δίγλωσσου γλωσσικού υλικού σε απλή – κατανοητή γλώσσα, προσαρμοσμένο στο προηγούμενο γνωστικό και συναισθηματικό απόθεμα των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών και φυσικά με σύντομες φράσεις και διάφορα ερεθίσματα, οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά, για να ικανοποιούνται όλα τα μαθησιακά στυλ. Η καλλιέργεια της οπτικής ότι η διαφορετικότητα αποτελεί πλούτο και όχι απειλή, αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, που σχετίζεται με την αξιοποίηση διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού. Μέσα από την αξιοποίηση του υλικού αυτού οι μαθητές σταδιακά αποκτούν συναισθήματα ενσυναίσθησης και σεβασμού προς όλες τις διαστάσεις της ετερότητας. Τα διαπολιτισμικά υλικά δεν μένουν στην επιφανειακή, στερεοτυπική και απλουστευμένη παρουσίαση των άλλων πολιτισμών, που συχνά δημιουργούν την εντύπωση του πολιτισμικού ελλείμματος του διαφορετικού σε σχέση με τον κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά αντίθετα, εστιάζουν στην αλληλόδραση, ανταλλαγή και ανάπτυξη αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης μεταξύ των ετεροτήτων, που υπάρχουν ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Μάγος, 2021).

2.5.2 Ανάλυση γλωσσικών αναγκών

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η ανάλυση γλωσσικών αναγκών, με στόχο το διδακτικό υλικό να ανταποκρίνεται στο γλωσσικό επίπεδο, στις ποικιλόμορφες μαθησιακές ανάγκες, στο μαθησιακό στυλ, στις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα, στα ενδιαφέροντα, στις στάσεις απέναντι στην ελληνική γλώσσα, στους στόχους, στις προσδοκίες και στα θέματα, που είναι συμβατά με τις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, προωθώντας ταυτόχρονα εναλλακτικές διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων οι οποίες ανάγονται στις πραγματικές συνθήκες της ζωής των μαθητών. Η ανάλυση αναγκών, αν και είναι μια σύνθετη διαδικασία, έχει έναν πολύ ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία του σχεδιασμού ενός γλωσσικού μαθήματος, καθώς θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ, που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ανιχνεύσει και να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με τον μαθητικό του πληθυσμό, ώστε να σχεδιάσει ένα οργανωμένο-επικεντρωμένο μάθημα, να καθορίσει το πλαίσιο διδασκαλίας του (πχ. μεθοδολογία, διδακτικές τεχνικές, υλικό), να επιλέξει και να διαμορφώσει κατάλληλες δραστηριότητες ή μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (West, 1994). Οι στόχοι της ανάλυσης αναγκών είναι 1) να δοθεί χώρος στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να εκφράσουν τον κόσμο τους, ώστε να αξιοποιηθεί το κεφάλαιό τους (πολιτισμικό, κοινωνικό, γλωσσικό) και 2) να διερευνηθούν/ανιχνευθούν οι διαδικασίες ένταξης, που λειτουργούν στη ζωή τους, ώστε να ενεργοποιηθούν πρακτικές ενδυνάμωσης (Ανδρουλάκης κ.ά., 2019, σ.38). Ακόμη, με το μεθοδολογικό εργαλείο της ανάλυσης αναγκών ο εκπαιδευτικός μιας Γ2/ΞΓ μπορεί να αναπτύξει σύνδεση - προσωπική σχέση με τους μαθητές του και να δημιουργήσει φιλικό-παρωθητικό κλίμα, μέσω της ενσυναίσθησης, της επαφής και της υπέρβασης των γλωσσικών και πολιτισμικών ορίων, δίνοντας έτσι κίνητρα στην ομάδα της τάξης (Cooper, 2009).

Επομένως, κάθε διάσταση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στην ηλικία, στα βιώματα, στην εμπειρία, στις επιθυμίες, στις ικανότητες, στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών και οι δραστηριότητες να είναι στοχευοεπικεντρωμένες. Δηλαδή η θεματολογία να επιλέγεται και να σχεδιάζεται με βάση τη γνωστική τους ανάπτυξη και να αναπαριστά μόνο τους 'άλλους' πολιτισμούς, που βρίσκονται στο περιβάλλον τους καθώς και να σχετίζεται με τις παραδόσεις και αξίες του πολιτισμού στόχου. Οι διαστάσεις του *savoir être* και του *savoir apprendre/faire* είναι οι πιο κατάλληλες για διδασκαλία και ανάπτυξη στο δημοτικό σχολείο. Οποτεδήποτε μια θεματική ενότητα μπορεί να σχεδιαστεί, ώστε να περιλαμβάνει μια 'άλλη' προοπτική, που μπορεί να εξερευνηθεί μέσω της Γ2/ΞΓ, τότε υπάρχει η δυνατότητα διέγερσης της περιέργειας των παιδιών, ώστε αυτά να δουν μια

διαφορετική οπτική, να αναρωτηθούν σχετικά με το τι θα ήθελαν να μάθουν για μια γλώσσα ή έναν πολιτισμό, να αποκτήσουν ανοικτότητα σε διαφορετικές πολιτισμικές προτιμήσεις και καταστάσεις καθώς και προθυμία για διάδραση, αλλά και να προβληματιστούν για κάποιες στερεοτυπικές τους αντιλήψεις (Byram, 2008, σ.81).

2.5.3 Διδακτικά εγχειρίδια

Όπως είναι γνωστό τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν μέσα εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και όργανο του σχολείου ενώ η γνώση, που αποκτάται στο σχολείο δεν είναι ποτέ ουδέτερη και αντικειμενική. Εκφράζουν κατά πολύ την φιλοσοφία, που διέπει τη λειτουργία της κοινωνίας για την οποία γράφονται, μεταδίδοντας και καλλιεργώντας στάσεις και διαθέσεις. Έτσι, καθώς τα παιδιά αφομοιώνουν το περιεχόμενο και τις αξίες των βιβλίων τους χωρίς να κάνουν κάποια συνειδητή προσπάθεια έρχονται σε επαφή με τις προσδοκίες, που επιδοκιμάζει επίσημα η εκπαιδευτική αρχή, πριν αποκτήσουν κριτική σκέψη. Τα διδακτικά υλικά χρησιμοποιούνται από τα έθνη κράτη σε όλο τον πλανήτη ως μέσα μετάδοσης ιδεολογίας, προτύπων συμπεριφοράς, βιοθεωρίας, παράδοσης, ιστορίας, αξιών, στερεοτύπων αντιλήψεων, αλλά και του πολιτισμού της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινότητας. Έτσι, η δυναμική αυτή λειτουργία τους και η ιδεολογική, πολιτισμική και κοινωνική δυνατότητα, που έχουν τα καθιστά εύστοχα μέσα διάδοσης και διάχυσης συγκεκριμένων επιδιώξεων κρατικών ή ιδιωτικών φορέων για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων συμφερόντων μιας κοινωνικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνογλωσσικής ομάδας, καθώς υποβοηθούν στο μετασχηματισμό του περιεχομένου σε διδάξιμη γνώση. Συνακόλουθα, συχνά οι εθνικές ιστορίες μιλούν για ‘εμάς’, για τους δικούς μας τρόπους ζωής και για τον δικό μας πολιτισμό, οι ‘άλλοι’ είναι ελάχιστα εμφανείς ή υιοθετούνται στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί για εκείνους, προκειμένου να καταστήσουν λειτουργικό τον μύθο της μοναδικότητας του εθνικού κράτους ως μια πολύτιμη γενετική κληρονομιά, την οποία οφείλουμε να μεταδώσουμε στις νεότερες γενιές αμόλυντη και εξίσου δυνατή (Φλουρής, 2007, σσ.133-158).

Από τη στιγμή, που μία από τις βασικές πρακτικές ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι η συνεκπαίδευση σε κοινή τάξη των παιδιών, που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου και των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού, γίνεται φανερό ότι στα διδακτικά εγχειρίδια η παρουσίαση τόσο του εγχώριου πολιτισμού όσο και των ‘άλλων’ πολιτισμών θα πρέπει να διακρίνεται από αντικειμενικότητα, αυθεντικότητα, εγκυρότητα και ‘ελευθερία’ από τις προκαταλήψεις, τις

εικόνες ‘εχθρού’, τις μεροληψίες και τις υπέρμετρες εθνοκεντρικές λογικές, με ανάδειξη όχι μόνο των πολιτισμικών διαφορών, αλλά και των ομοιοτήτων. Κύρια επιδίωξη πρέπει να αποτελεί η αρχή ότι η παρουσίαση του πολιτισμικού παρελθόντος κάθε λαού πρέπει να γίνεται με τρόπο, ώστε αφενός να γίνεται σεβαστή η πολιτισμική του ταυτότητα και αφετέρου να αποκαλύπτονται και τα στοιχεία εκείνα, που ενώνουν και όχι μόνο αυτά, που χωρίζουν τους λαούς. Τα σχολικά βιβλία αποτελούν πρόσφορο έδαφος, για να καλλιεργηθεί μακροπρόθεσμα η επικοινωνία, η ειρηνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα (Ξωχέλλης, 2007, σ.100). Διαφορετικά, η συνεκπαίδευση των μαθητών δεν έχει νόημα και μάλιστα μπορεί να οδηγήσει σε πολιτισμική αφομοίωση, αν το γλωσσικό διδακτικό υλικό δεν συμπεριλαμβάνει τους ‘άλλους’ και την οπτική τους γωνία. Η παρουσίαση - προβολή του πολιτισμού της χώρας υποδοχής πρέπει να γίνεται μέσα στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού - οικουμενικού συγκειμένου και άρα τα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ να είναι διαπολιτισμικά με αναφορές στα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά κεφάλαια των ‘άλλων’ μαθητών, με σκοπό να τα ενισχύσουν και να τα εμπλουτίσουν περισσότερο, αλλά και οι ίδιοι να αποκτήσουν συναισθηματική ασφάλεια και την αίσθηση της αναγνώρισης στην Ελλάδα (Κεσίδου, 2008, σ.31).

Σε κάθε διαπολιτισμική επικοινωνία αναπτύσσονται μεικτά συναισθήματα όπως ο φόβος, το άγχος, η έλλειψη αυτοεκτίμησης, ο θυμός ως φυσικό επακόλουθο των πολιτισμικών διαφορών, γι’ αυτό και οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται στο να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, αλλά και να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις αλλαγές συμπεριφοράς, όταν αλληλεπιδρούν με άτομα από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Hoa, 2011 όπ. αναφ. στο Akyildizetal., 2021, σ.798). Άλλωστε, τα παιδιά, που δεν έχουν πολύ θετική αυτοεικόνα ή που νιώθουν ανασφάλεια, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμπεριφερθούν με προκατάληψη και να υιοθετήσουν ξενοφοβικές απόψεις από ότι τα παιδιά, που νιώθουν μεγάλη αυτοεκτίμηση. Η δυσκολία στην επικοινωνία, οδηγεί σε μία αμυντική στάση, η οποία μπορεί να συνδέεται με το φόβο απώλειας γνωρισμάτων της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, στη δυσκολία προσαρμογής σε άλλους κώδικες γλωσσικής επικοινωνίας, στη δυσκολία κοινωνικών επαφών και άρα σε κοινωνικό αποκλεισμό (Μπίκος, 2008, σ.97).

Ο σεβασμός, στην όποια διαφορετικότητα στο πλαίσιο ενός έθνους κράτους είναι πάνω απ’ όλα ζήτημα δημοκρατίας και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η αναφορά στη συμβολή κι άλλων πολιτισμών, χωρίς όμως ανακρίβειες, που συμβάλλουν στην άμεση και έμμεση υποβάθμιση τους καθώς και η ανάλυση των πολυπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων της

ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού σε σχέση με τους άλλους λαούς, είναι απαραίτητες, ώστε οι μαθητές να οδηγούνται σε στοχαστικές - εποικοδομητικές διαπολιτισμικές ή πολυπολιτισμικές συγκρίσεις και να ευαισθητοποιούνται για πολιτισμικά θέματα άλλων χωρών. Επιπλέον, να παρουσιάζεται η ιστορική πραγματικότητα, όπως την κατανοεί και την ερμηνεύει η επιστήμη χωρίς να αλλοιώνεται, προσαρμόζοντάς την σε άλλου είδους δεοντολογικές σκοπιμότητες. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές, γηγενείς και μη, θα είναι σε θέση να ερμηνεύσουν βαθύτερα τα γεγονότα, συσχετίζοντάς τα με το ευρύτερο διεθνικό πλαίσιο, να αντιληφθούν τη μακρά διάρκεια μέσα στην ιστορία, την έννοια της αλλαγής και της μεταβολής στον πολιτισμό και να αντιληφθούν ότι η πνευματική φυσιολογία ενός έθνους, ιδίως του ελληνικού, που βρίσκεται ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση, είναι αποτέλεσμα συνεχών και γόνιμων οσμώσεων. Εξάλλου σύμφωνα με τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής θα πρέπει να μελετούμε, να περιγράφουμε και να ερμηνεύουμε τον κόσμο χωρίς να επιχειρούμε να τον αποτιμούμε αξιολογικά, αντιπαραβάλλοντάς τον συγκριτικά με τον δικό μας πολιτισμό. Ταυτόχρονα, να παραπέμπουμε σε αυτόν περιγραφικά και με βάση τα τεκμηριωμένα ιστορικά στοιχεία, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την υποβάθμιση του οικείου πολιτισμού και την αποδυνάμωση της εθνικής μας ταυτότητας (Φλουρής, 2007, σσ.133-158).

2.5.4 Διαπολιτισμική λογοτεχνία

Στο σημείο αυτό, θα θεωρούνταν σημαντική παράλειψη να μην αναφερθεί πως η προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης στο γλωσσικό μάθημα επιτυγχάνεται και με την ενσωμάτωση κειμένων διαπολιτισμικής λογοτεχνίας από παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, τα οποία κι αποτελούν πηγή γνώσεων, απόλαυσης και συναισθημάτων για τα μικρά παιδιά. Η διαπολιτισμική λογοτεχνία ευνοεί την προώθηση του κριτικού γραμματισμού με στόχο τη διαμόρφωση των παιδιών και εφήβων σε κριτικά εγγράμματα υποκείμενα, που μπορούν να διαπραγματεύονται κριτικά τον κόσμο μέσα από τα κείμενα, που παράγουν τα ίδια ή καλούνται να επεξεργαστούν · και μέσα από πρακτικές, όπως είναι η συνέχιση μιας ιστορίας από τους μαθητές, η συγγραφή της ίδιας ιστορίας από μια άλλη οπτική γωνία, με αλλαγή του αφηγητή, η συγκριτική ανάγνωση ιστοριών με το ίδιο θέμα, ο διάλογος μέσα στην τάξη για όσα κοινωνικά θέματα προκύπτουν, η δραματοποίηση των διαφορετικών εκδοχών συνέχισης της ιστορίας κ.τ.λ (Σταυρογιαννοπούλου,2018, σ.132). Η λογοτεχνία είναι το περιεχόμενο και το πολιτισμικό προϊόν, ενώ η ελληνική είναι η γλώσσα, που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία, τη μετάδοση νοημάτων και κοσμοθεωριών (Company et al., 2019, σ.56).

Σύμφωνα με την Marshall (1998, όπ.αναφ. στο Μάγος & Γκανάτσου, 2013, σσ.638-639) η διαπολιτισμική λογοτεχνία αποτελεί το όχημα στα χέρια των εκπαιδευτικών, που δίνει αφορμές για συζητήσεις, ερωτήματα και σημαντικές αλληλεπιδράσεις, καλλιεργώντας, με αυτόν τον τρόπο, την ευαισθησία, την κατανόηση και τις γνώσεις των μαθητών του κυρίαρχου πολιτισμού για τον ‘άλλο’ πολιτισμό. Ακόμη, δημιουργεί γέφυρες, που επιτρέπουν στα παιδιά να ταξιδέψουν σε μακρινούς πολιτισμούς και ιδέες και να κάνουν συγκρίσεις, παρατηρώντας τόσο τις διαφορές όσο και τις ομοιότητες. Μέσω της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας, οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι ζούμε σε έναν κόσμο ριζικά πλουραλιστικό και να αντιληφθούν ότι η κατανόηση του εαυτού μας περνάει μέσα από τη γνωριμία και τη διαρκή σύγκριση με άλλα συστήματα αξιών, εθίμων, νοοτροπιών. Ακόμη, μπορούν να αντιληφθούν ότι το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι μόνο φορέας αισθητικής αξίας, αλλά αποτελεί και ντοκουμέντο ανθρωπολογικής ή εθνογραφικής σημασίας στο οποίο καταγράφονται, διαφυλάσσονται και αποκρυπτογραφούνται κώδικες συμπεριφοράς, βιώματα και εμπειρίες (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003, σσ.68-69).

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία μπορούν να προωθήσουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και να καλλιεργήσουν αντιλήψεις και στάσεις σεβασμού της ετερότητας με τρεις τρόπους: 1) μιλώντας για τις διαφορές, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τόσο τη δική τους μοναδικότητα όσο και εκείνη των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα 2) μιλώντας μέσω των διαφορών, όπου τα παιδιά, παρατηρώντας κι επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις διαφορές και τις ομοιότητες, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις ποικίλες διαστάσεις της ετερότητας και οδηγούνται σε ανώτερου επιπέδου δεξιότητες π.χ. την κριτική σκέψη με απώτερο στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία 3) μιλώντας μέσα από θέματα, που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, μιας και τα θέματα των περισσότερων βιβλίων διαπολιτισμικού περιεχομένου αφορούν τον λειτουργικό τρόπο συμβίωσης με τους ‘άλλους’ και μεταφέρουν μηνύματα φιλίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας για όλα τα μέλη της ομάδας.

Μέσω της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας οι μαθητές μπορούν ήδη από την προσχολική ηλικία να αποκτήσουν μια υγιή οπτική απέναντι στον δικό τους πολιτισμό και τους ‘άλλους’ πολιτισμούς και να μάθουν να διαχειρίζονται λειτουργικά στο πλαίσιο συμβίωσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας. Όπως χαρακτηριστικά είπε και η Γαβριηλίδου-Σπυρίδου (2009 & 2021) «Η παιδική λογοτεχνία έχει και τη δύναμη, πιο άμεσα και πιο πειστικά ίσως από άλλη μορφή έκφρασης, να προτείνει την ανατροπή των στερεοτύπων και στάσεων και να προσφέρει ένα πεδίο επεξεργασίας αντιλήψεων, που προωθούν την αλληλοκατανόηση και το σεβασμό προς τον ‘άλλο’, να

προσφέρει ένα χώρο φιλοξενίας εννοιών, που ευνοούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία». Όμως και η Rochman (όπ. αναφ. στο Κανατσούλη, 2004β, σ.73) υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα στην παιδική λογοτεχνία υπερβαίνει τα όρια και τους πολιτισμούς δηλαδή, «σημαίνει πολύ απλά το να μην είσαι προσδεδεμένος σε μία μόνο κουλτούρα, αλλά αντίθετα να είσαι ανοιχτός και στις κουλτούρες των άλλων»

Αν και οι εκδόσεις βιβλίων διαπολιτισμικού περιεχομένου αυξάνονται, ωστόσο κρύβονται και πολλές παγίδες, π.χ παρουσιάζοντας τις διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες με εξωτικό - φολκλορικό τρόπο ή απηχώντας στερεοτυπικές αντιλήψεις κι έτσι συχνά καθίσταται δύσκολη η επιλογή τους. Ακόμη, επειδή ακριβώς η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο δύναμης και εξουσίας και όπως είναι γνωστό κανένα έργο, ακόμη και ένα φαινομενικά απλό παιδικό βιβλίο, δεν μπορεί να είναι απαλλαγμένο από ιδεολογική φόρτιση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει κι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα και χρησιμοποιούνται τα αντίστοιχα κείμενα στο γλωσσικό μάθημα. Η γλώσσα πρέπει να αποπνέει την επιθυμία αλληλόδρασης, συνεννόησης και σύγκλισης, γι'αυτό η γλώσσα θα πρέπει να είναι οικουμενική, διακριτικά ενοποιητική και ταυτόχρονα ανεκτική στο διαφορετικό, με σεβασμό στις πολιτισμικές ετερότητες (Marshall, 1998, όπ.αναφ. στο Μάγος & Γκανάτσου, 2013, σ.644).

2.5.5 Διαπολιτισμικό παραμύθι

Επιπρόσθετα και το παραμύθι θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ, καθώς την καθιστά μια ελκυστική και ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους μαθητές. Το παραμύθι αποκαλύπτει τη δυνατότητα της γλώσσας να διαμεσολαβεί και να μεταφέρει την εμπειρία του γηγενούς και του διαφορετικού μέσα στη σχολική τάξη. Αποτελεί κατάλληλη τεχνική, για να αντιληφθούν οι μαθητές τον πολιτισμό-στόχο και να αναλύσουν τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις του πολιτισμού, καθώς κι έναν τρόπο για να εξερευνήσουν τις αξίες, που συχνά εκπροσωπούνται στις ιστορίες της χώρας στόχου. Άλλωστε, παραμύθια από δύο ή περισσότερους πολιτισμούς μέσα στην τάξη του γλωσσικού μαθήματος μπορεί να λειτουργήσουν ως ένα 'παράθυρο' για την κατανόηση και αποδοχή διάφορων πολιτισμικών στοιχείων, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Η αφήγηση παραμυθιών μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο συμβάλλει στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και της πολυπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών σε ένα 'ασφαλές' περιβάλλον, ενισχύοντας τη δυναμική του δίπολου γλώσσα και διαπολιτισμική μάθηση (Griva & Chostelidou, 2012 · Griva & Kasvikis, 2014). Οι μαθητές, λοιπόν, είναι καλό να

έρχονται σε επαφή με παραμύθια τόσο από την πατρίδα τους όσο κι από άλλες χώρες του κόσμου, έτσι ώστε να κατανοούν τις συνήθειες αυτών των ανθρώπων, αντιπαραθέτοντάς τες με τις συνήθειες του τόπου τους και συνειδητοποιώντας ότι η ποικιλία και η πολυμορφία αποτελούν πλέον τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Η πρόσκληση επισκεπτών από άλλες κοινότητες ως αφηγητές παραμυθιών, ώστε τα παιδιά να αντλούν εμπειρίες από τις ιστορίες, τα βιώματα και τις δημιουργίες άλλων πολιτισμών είναι μία πολύ αποτελεσματική πρακτική για την προαγωγή των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών.

2.5.6 Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Μία άλλη προσέγγιση μάθησης και διδασκαλίας, που έχει αποδειχθεί ότι προωθεί την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, τη συλλογικότητα και την αλληλεπίδραση των μαθητών, είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι στρατηγικές για ομαδική εργασία με την ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, προωθούν την κατανόηση της διαφορετικότητας, προάγουν την υπεύθυνη συμπεριφορά και βελτιώνουν τις σχέσεις των μελών της ομάδας. Συνακόλουθα, όταν τα παιδιά καλούνται να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, ως ενήλικοι πια, έχουν ήδη μάθει να ζουν και να συνεργάζονται αρμονικά σε μια δημοκρατική κοινωνία, γεγονός, που ελαχιστοποιεί τις περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού (Καρατζίνης & Μάργαρη, 2006, σσ.2-5). Η ομαδική εργασία προσφέρεται για ετερογενείς ομάδες στο πλαίσιο των οποίων δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της αποδοχής της ανεκτικότητας της επικοινωνιακής ικανότητας και της θετικής αυτοεικόνας του μαθητή. Σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, δίνεται η ευκαιρία να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τις εμπειρίες τους, αλλά και να αναδείξουν τα ταλέντα τους, που αποσιωπούνται με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ώστε ακόμα και οι πιο περιθωριοποιημένοι μαθητές βρίσκουν ένα πεδίο δράσης (Μαλιγκούδη & Παπαγρηγορίου, 2008, σ.78). Αναρίθμητες έρευνες, έχουν καταδείξει ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι δημιουργικές δραστηριότητες και οι εμπειρίες συνδιαλλαγής συμβάλλουν στην αναγνώριση του 'άλλου' ως ισότιμου προσώπου, στην υποχώρηση των εθνικιστικών προκαταλήψεων και κατηγοριοποιήσεων, στην ανάπτυξη θετικών κρίσεων μεταξύ των μαθητών διαφορετικής εθνικής προέλευσης, ενώ η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και οι ευκαιρίες επιτυχίας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ενισχύονται σημαντικά (Κακανά, 2008 · Γκόβαρης, 2001).

Ακόμη, όλοι οι μαθητές εργάζονται από κοινού σε δραστηριότητες, που έχουν συγκεκριμένες αρχές συνεργασίας και σαφείς στόχους, ενώ αντιλαμβάνονται ότι,

προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί, πρέπει να διαθέτουν σεβασμό, προσοχή, ειλικρίνεια, ενσυναίσθηση και κατανόηση της αλληλεξάρτησης, της ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής. Οι συνεργατικές ομάδες εργάζονται εκ του σύνεγγυς ή διαδικτυακά κι αυτή η ομαδική εργασία εξασφαλίζει την ύπαρξη εποικοδομητικής και ενθαρρυντικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της ομάδας, γεγονός, που έχει ως αποτέλεσμα βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες και στρατηγικές επίλυσης διενέξεων και σταδιακή μείωση του στιγματισμού και αποκλεισμού των μεμονωμένων μελών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2017, σσ.43-44). Αναμφίβολα, η μάθηση δεν προκύπτει μόνο χάρη στη διδασκαλία, αλλά κι από την κοινωνική αλληλεπίδραση κι η τάξη είναι ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, η εσωτερική διάρθρωση της οποίας επηρεάζεται από προσωπικές επιλογές και από τα αποτελέσματα της ποιότητας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών της (Μπίκος, 2008, σ.93). Γι' αυτό τον λόγο, θα πρέπει να μπορεί να υποστηρίξει τη συνεργασία, ώστε να ωφελούνται όλοι οι μαθητές από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα και με τον Δαμανάκη (1997, σ.122) η απρόσκοπτη εξέλιξη του ατόμου, εξαρτάται από τις ευκαιρίες που του παρέχονται, να επεξεργαστεί τα διαπολιτισμικά βιώματά του και να τα συνθέσει σε ένα ενιαίο σύνολο.

2.5.7 Επικοινωνιακές δραστηριότητες

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για τη δημιουργία ενός πολυαισθητηριακού και πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος με πολυπολιτισμικά ερεθίσματα, ερευνητικές εργασίες εξερεύνησης, ανάλυσης, σύγκρισης και προβληματισμού και αλληλοδραστικές δραστηριότητες βιωματικής μάθησης, όπου η επικοινωνία ενισχύεται εξωλεκτικά και παραγλωσσικά και οι μαθητές κατανοούν, αλλά και επικοινωνούν στη γλώσσα στόχο με ποικίλους τρόπους και μέσα, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις διαπολιτισμικές επικοινωνιακές δεξιότητες με τις γλωσσικές δεξιότητες. Όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες, μπορούν να συνδέσουν τη χρήση της γλώσσας με τις κοινωνικές και πολιτισμικές της διαστάσεις και να ανταλλάξουν πολιτισμικές πληροφορίες, ιδέες και απόψεις σε ρεαλιστικές καταστάσεις του ενός ή του άλλου πολιτισμού · μπορούν δηλαδή να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να καλύψουν έτσι τις επικοινωνιακές τους ανάγκες μέσω της διαπραγμάτευσης εννοιών στο πλαίσιο αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων. Οι δραστηριότητες αλληλοδραστικής επικοινωνίας, που όμως ανταποκρίνονται στην ηλικία, το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τους δίνουν τη δυνατότητα να

εμπλακούν σε μία αμφίδρομη διαδικασία επίτευξης της αμοιβαίας κατανόησης και να επικοινωνήσουν λεκτικά και εξωλεκτικά σε ποικίλα πλαίσια, αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους (Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ.9).

Πιο συγκεκριμένα, δραστηριότητες με παιχνίδια ρόλων σε ρεαλιστικές πολιτισμικές περιστάσεις επικοινωνίας, παιχνίδια με ήρωες από καρτούν, κόμικς, που δίνουν το έναυσμα για να σχολιάσουν οι μαθητές την επικοινωνία και να επισημάνουν τα στοιχεία από τα οποία εξαρτάται η επιτυχής έκβασή της, διάλογοι από ταινίες - λογοτεχνικά βιβλία ή δραστηριότητες σύγκρισης απόψεων, ο πολιτισμικός εξομοιωτής με σενάρια πολιτισμικής παρεξήγησης/παρερμηνείας, οι διαπολιτισμικές προφορικές συναντήσεις με προσομοίωση αντιπαράθεσης και ανεπιτυχούς επικοινωνίας, εξαιτίας των πολιτισμικών διαφορών, προάγουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών και τους βοηθούν να διαπιστώσουν την σπουδαιότητα των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Γρίβα & Κωφού, 2020, σσ.312, 314, 329). Συνακόλουθα, οι μαθητές πρέπει να ενεργήσουν εντελώς διαφορετικά από τους συνήθεις τρόπους, νόρμες και πρότυπα και να συνεργαστούν, για να λύσουν ένα ρεαλιστικό πρόβλημα, που συναντούν στον ελληνικό πολιτισμό, να εκτελέσουν ένα καθήκον ή να μιλήσουν για ένα θέμα σε ομάδες, ακολουθώντας τους κανόνες της 'νέας ταυτότητας', που τους δόθηκε, προβληματιζόμενοι πάνω στην εμπειρία τους.

Επίσης, σε μεγαλύτερες ηλικίες προσφέρονται και τα εικονικά συνεργατικά περιβάλλοντα όπως π.χ. τα κοινωνικά δίκτυα, η δημιουργία δωματίων με πολιτισμικά θέματα συζήτησης, η αποστολή και λήψη αρχείων ή η αποστολή και λήψη εικόνας και βίντεο μέσω διαδικτύου υπό τον συντονισμό και την εποπτεία του εκπαιδευτικού, που προωθούν την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών σχέσεων των μαθητών και της επαφής τους με διαφορετικές κουλτούρες και ιδεολογίες (Μπερελής κ.ά. 2007, σ.167). Συζητήσεις, αναστοχασμοί και προβληματισμοί για το τι πήγε λάθος σε μια διαπολιτισμική συνάντηση, ποια εκούσια ή ακούσια μηνύματα ήταν εις βάρος της επικοινωνίας και πώς η μελλοντική επικοινωνία μπορεί να είναι διαπολιτισμικά πιο ευαίσθητη, θα συμβάλουν στην καταλληλότερη αντιμετώπιση τέτοιων δυσκολιών στο μέλλον.

Η άμεση επαφή με την ετερότητα μέσω σχολικών ανταλλαγών και ηλεκτρονικών μέσων μπορούν να ευαισθητοποιήσουν καλύτερα τα παιδιά σε άλλους τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας και της επικοινωνίας, αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι ομιλίας και άλλες μορφές επικοινωνίας σε άλλες γλώσσες ή άλλοι τρόποι χρήσης της ίδιας γλώσσας (Byram, 2008, σ.86). Η ηλεκτρονική επικοινωνία, η διαδικτύωση κι η αδελφοποίηση των σχολείων της Ελλάδας με εκείνα των χωρών προέλευσης των μαθητών φέρουν στοιχεία διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς επιτρέπουν την ανταλλαγή απόψεων

και θέσεων μεταξύ μεγάλων και ποικιλόμορφων ομάδων κι ατόμων, που διαφορετικά δύσκολα θα συναντιόνταν και θα αλληλεπιδρούσαν. Συνακόλουθα, το διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον καλλιεργεί την προθυμία για διαπολιτισμικές συναντήσεις, προωθεί στάσεις και συμπεριφορές, που υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική ένταξη, αναπτύσσει την επικοινωνιακή ευαισθητοποίηση και δίνει βήμα στις φωνές όλων των μαθητών, που συμμετέχουν ισότιμα στην επικοινωνία. Οι μαθητές αποκτούν γνώση και κατανόηση για το πώς αυτοί και οι συμμαθητές τους μεταφέρουν ένα μήνυμα, άμεσα και έμμεσα (από τα συμφραζόμενα), και συνειδητοποιούν πώς τα παραγλωσσολογικά στοιχεία διαπερνούν και τη διαπροσωπική και τη διαδικτυακή επικοινωνία. (Huber, 2017, σσ.53, 55). Σύμφωνα με τον Thorne (2006) η επικοινωνία με τη διαμεσολάβηση του διαδικτύου, όπου δημιουργούνται διαδικτυακές κοινότητες, μπορούν να θεωρηθούν ως διαδικτυακοί πολιτισμοί, που αναπτύσσουν τις δικές τους προοπτικές, πρακτικές και προϊόντα.

Γενικά τα παιχνίδια ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ δημιουργούν ένα πολυαισθητηριακό και παρωθητικό μαθησιακό περιβάλλον με ποικίλα ερεθίσματα, όπου ικανοποιούνται πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, δίνοντας κίνητρα στα παιδιά, για να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα- στόχο, να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, ενώ εξάπτουν τη φαντασία και ενεργοποιούν ακόμα και τους πιο απρόθυμους μαθητές, για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο. Ακόμη, τα παιχνίδια προσδίδουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη διαδικασία μάθησης, γιατί παρέχουν ένα πλαίσιο για αλληλοδραστική επικοινωνία, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σε μία αμφίδρομη διαδικασία επίτευξης της αμοιβαίας κατανόησης, όπου, γνωρίζουν και επικοινωνούν με άλλες κουλτούρες και γλώσσες, όχι μόνο ανταλλάσσοντας πληροφορίες, αλλά δημιουργώντας και μεταφέροντας κάποιο μήνυμα (Γρίβα, 2020 · Γρίβα & Σέμογλου, 2015).

Μπορούν να αξιοποιηθούν παιχνίδια ποικίλης τυπολογίας απ' όλο τον κόσμο, όπως παιχνίδια κατασκευών, δημιουργικά παιχνίδια, επικοινωνιακά – κοινωνικά παιχνίδια, κινητικά, ψηφιακά παιχνίδια, γλωσσικά παιχνίδια κτλ. για την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής αφύπνισης των μαθητών σε ένα αλληλοδραστικό και συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα αποτελεσματική είναι η ενσωμάτωση εκπαιδευτικής τεχνολογίας, με ψηφιακή αφήγηση ιστοριών, με δημιουργικές, κινητικές δραστηριότητες και παιγνιώδεις ψηφιακές δραστηριότητες, που ενεργοποιούν στρατηγικές επίλυσης ρεαλιστικών προβλημάτων και καθημερινών καταστάσεων, που οι μαθητές συναντούν στον πολιτισμό-

στόχο, γιατί αναπτύσσει την κριτική σκέψη των παιδιών και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, βοηθώντας τα να εκτιμήσουν τα έθιμα και τις παραδόσεις των άλλων λαών και να έχουν θετικές στάσεις σε θέματα πολιτισμικής ποικιλότητας (Γρίβα & Κοροσίδου, 2022 υπό έκδοση). Επίσης, τα λογισμικά συνεργατικής μάθησης, όπως τα εκπαιδευτικά πολιτισμικά παιχνίδια με τη χρήση τεχνολογίας, μπορούν να διδάξουν διάφορες πολιτισμικές έννοιες και να αναπτύξουν κυρίως την κρίση του μαθητή με έναν παιγνιώδη τρόπο στο πολυμεσικό περιβάλλον, που έχουν δημιουργηθεί. Είτε πρόκειται για εκπαιδευτικά παιχνίδια δράσης, που περιλαμβάνουν ενέργειες των βασικών χαρακτήρων του παιχνιδιού, είτε για εκπαιδευτικά παιχνίδια στρατηγικής, που απαιτούν σκέψη για επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, υποβάλουν τον μαθητή σε διάφορες δοκιμασίες, ώστε να αναπτυχθούν οι πνευματικές, κοινωνικές και πρακτικές του δεξιότητες μέσα από την συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων και τον συναγωνισμό (Μπερερής κ.ά. 2007, σσ.151-152).

Έπειτα, οι ομαδικές συζητήσεις παρέχουν τη δυνατότητα της άντλησης βιωμάτων, που συνδέονται με το σπίτι ή την κοινότητα και το παιχνίδι των συναισθημάτων ενθαρρύνει την ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω στα συναισθήματά των συμμαθητών τους, αποτελώντας τη βάση για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων. Οι μαθητές μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις παροτρύνονται να συσχετίζουν τις ιστορίες, που ακούν με τη δική τους ζωή και με τις δικές τους εμπειρίες κι έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν το καθένα τις δικές του εμπειρίες και να βρουν κοινά στοιχεία με τις εμπειρίες των άλλων παιδιών. Επιπλέον, η υποκριτική κι η δραματοποίηση βοηθούν τους μαθητές μέσα από το βίωμα να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και την αντικειμενικότητα απέναντι στα γεγονότα και να γνωρίσουν σε βάθος διάφορους πολιτισμούς. Οι μαθητές αποκτούν εμπειρία για το πώς είναι να είσαι διαφορετικός, να σε κοιτάνε περίεργα, να σου ασκούν κριτική ή και να σε αποκλείουν. Μπορούν επίσης να ανακαλύψουν ότι, αν και οι άνθρωποι εμφανίζουν διαφορές σε κάθε πτυχή της ζωής τους, από την οπτική επαφή και τη χρήση της γλώσσας μέχρι τους βασικούς κανόνες, πεποιθήσεις και αξίες, αυτές οι διαφορές δεν τους κάνουν λιγότερο σημαντικούς ως ανθρώπινα όντα.

Γενικότερα, κάθε είδους δραστηριότητες με έμφαση στις πολλαπλές σκέψεις, που αφυπνίζουν την ευαισθητοποίηση στις διαφορετικές απόψεις, προωθούν την ανάλυση από πολλαπλές οπτικές γωνίες, τονίζουν τον παραπλανητικό χαρακτήρα των πρώτων εντυπώσεων και των στερεότυπων και χτίζουν τη γνώση για τις λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές συμβατικότητες, μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες της παρατήρησης, της ερμηνείας και της αποστασιοποίησης των μαθητών, το ανοιχτό μυαλό και τη μη

επικριτική σκέψη, ενισχύοντας έτσι τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες (Ντίνας & Γρίβα, 2017, σ.10 · Συμβούλιο της Ευρώπης, 2017, σσ.45- 48). Ακόμη, η τεχνική της πολιτισμικής κάψουλας, όπου παρουσιάζεται ένα έθιμο διαφορετικό σε δύο ή περισσότερες χώρες, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στις διάφορες εκδοχές του εθίμου, να αναπτύξουν κάποια ευχέρεια στο να χρησιμοποιούν τη γνώση του πολιτισμού, για να κατανοήσουν σε βάθος τον δικό τους και άλλους πολιτισμούς καθώς και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας σε διαπολιτισμικό πλαίσιο (Γρίβα & Κωφού, 2020, σσ.329-330).

2.5.8 Αξιοποίηση της τέχνης

Μέσα από διάφορες καλλιτεχνικές και χειροτεχνικές δραστηριότητες, που αναμφίβολα αποτελούν μία εναλλακτική παιδαγωγική και διδακτική πρόταση με διαπολιτισμικό πρόσημο, εξασφαλίζεται η γνωριμία των παιδιών με τις αισθητικές εκφάνσεις - αντιλήψεις των πολιτισμών και άρα η διδασκαλία των πολιτισμικών αξιών. Με όποια μορφή κι αν παρουσιάζεται (είτε είναι οπτική, ακουστική, κιναισθητική κλπ.), η τέχνη δεν παύει να αποτελεί τη γλώσσα της δημιουργίας της ταυτότητας και να είναι το μέρος, όπου η ψυχή ενός έθνους, μιας οικογένειας και μιας φυλής παρουσιάζει τις καταβολές της, και κατ' επέκταση τις εκφράζει, τις νομιμοποιεί, τις αρχειοθετεί (Grierson, 2006, σ.7). Για παράδειγμα, μέσα από τη μαγνητοφωνημένη μουσική και τα μουσικά όργανα ποικίλων πολιτισμών δίνεται η ευκαιρία της προσέγγισης διαφόρων μουσικών ακουσμάτων ή μέσα από πίνακες, που περιέχουν ρητά και υπόρρητα μηνύματα, δίνονται ερεθίσματα στους μαθητές για συζήτηση, διερεύνηση, παρατήρηση, περιγραφή, ανάπτυξη και έκφραση ιδεών, συναισθημάτων, αιτιολόγηση και αναθεώρηση. Η τέχνη, γενικότερα, αποτελεί ισχυρό εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας και του σεβασμού της ετερότητας. Το γεγονός ότι δίνει το έναυσμα για κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα ενεργοποιεί το συναίσθημα, την καθιστά ένα χρήσιμο εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης και η σύνδεσή της με το γλωσσικό μάθημα μπορεί να οδηγήσει σε δυνατές διαπολιτισμικές εμπειρίες. Η ολιστική προσέγγιση της μάθησης μέσω της τέχνης, η ισόρροπη ανάπτυξη του γνωστικού, συναισθηματικού και κιναισθητικού δυναμικού των μαθητών στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού και του 'άλλου' · η ικανότητα μετατόπισης από την προσωπική θέση και θέασης του κόσμου μέσα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες είναι ένα μεγάλο βήμα προς την κατανόηση και αποδοχή της ετερότητας, την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και

του αναστοχασμού, την ικανότητα μετασχηματισμού της κοσμοθεωρίας και άρα βασική αρχή και στόχος της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και επικοινωνίας (Νικολάου, 2006).

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ενεργητικές τεχνικές του θεάτρου, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να αποκτήσουν τη γνώση μέσα από μία βιωματική και ενεργό συμμετοχή. Είναι φανερό ότι η δραματοποίηση ενός γλωσσικού μαθήματος αποτελεί ισχυρό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς έχει τη δύναμη να διευρύνει τους πολιτισμικούς ορίζοντες των μαθητών, να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους για μάθηση, να ενισχύει τις συναισθηματικές δεξιότητες, να αναπτύσσει την εμπιστοσύνη και τη δημιουργία συνδέσεων με τον εαυτό και τους 'άλλους'. Η ενσωμάτωση της τέχνης στο γλωσσικό μάθημα αποτελεί μία δυναμική και διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση, που ξεφεύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία και γι' αυτό πρέπει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά, από όλα τα κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα και με βάση τις διαφορετικές αυθεντικές εμπειρίες, που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη (Μαρκίδου, 2014, σσ.270, 287· Παππά & Μπρισένιου, 2020, σ.129).

Μέσα από τις ταινίες πολιτισμικού περιεχομένου, την τέχνη του θεάτρου, όπως το κουκλοθέατρο το θέατρο σκιών, το παιδικό θέατρο, όπου γίνεται εξάσκηση της ομιλίας με διαδικασίες μίμησης, καταργούνται οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές απόψεις, βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη των μαθητών, μειώνονται οι φοβίες τους, ενώ οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητά τους, νιώθοντας αποδοχή και από τους γύρω τους και δημιουργούνται πιο δυναμικά σχήματα μέσω της ομαδικότητας, της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας. Η χρήση κουκλών και μαριονετών με ακριβή και ρεαλιστικά χαρακτηριστικά προσώπου και αποχρώσεις δέρματος δίνει στα παιδιά την ευκαιρία της εξοικείωσης με την διαφορετικότητα, ενώ με τα βίντεο χωρίς φωνή οι μαθητές μπορούν να περιγράψουν, τόσο λεκτικά όσο και εξωλεκτικά, το οπτικό περιεχόμενό τους (Ντίνιας & Γρίβα, 2017, σ.10).

Η ζωγραφική, όντας συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της σκέψης, ως πρακτική αποτελεί αδιαμφισβήτητη μορφή επικοινωνίας, που βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα, που διέπει τις ανθρώπινες πράξεις, τις ιστορίες και τις κουλτούρες και να κατανοήσουν ότι οι εικόνες μπορούν να μετατραπούν σε πολιτισμικούς μεσολαβητές, που προωθούν τη μάθηση μέσα από την εμπειρία και το παιχνίδι, καθώς οι μαθητές μπαίνουν σε έναν υποσυνείδητο διάλογο με τα νοήματα, που εμπερικλείουν οι διάφορες αναπαραστάσεις. Ωστόσο, η ζωγραφική διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο και στον τρόπο με οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την κοινωνία (τη δική τους ή των 'άλλων') και

τους ενθαρρύνει να κατανοήσουν τους συσχετισμούς, που υπάρχουν μεταξύ της τάξης τους και του κοινωνικού τους πλαισίου, να επαναπροσδιορίσουν τις δικές τους κοινωνικοπολιτισμικές ταυτότητες και να εκτιμήσουν τις διαφορετικές ταυτότητες των άλλων, προωθώντας έτσι την κοινωνική διαπλοκή των μαθητών. Γενικά, η τέχνη, λόγω του εξωγλωσσικού της χαρακτήρα, συχνά θεωρείται ως μέσο προβολής του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα ενός σχολείου και γι'αυτό πρωταγωνιστεί σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως πολυπολιτισμικούς εορτασμούς και μαθητικές μελέτες (projects), που σχετίζονται με την προώθηση και αναγνώριση της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής πολυμορφίας (Μαρκίδου, 2014, σσ.271-272, 281).

2.5.9 Διαγλωσσικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με την Garcia (2009a & 2012), η διαγλωσσικότητα είναι μία διδακτική πρακτική απαραίτητη για το δια-πολυγλωσσικό περιβάλλον των σύγχρονων σχολικών αιθουσών, που είναι συνδυασμός πολλών πτυχών και στοχεύει στην κατασκευή νοήματος, στην κατανόηση και στη συμπερίληψη των 'άλλων' καθώς και στη διαμεσολάβηση για την προώθηση της επικοινωνίας και της διάδρασης. Αφορά στις στρατηγικές επικοινωνίας και στην αποτελεσματική επικοινωνία παρά στη γνωστική δραστηριότητα ή τη γλωσσική παραγωγή κι αντιλαμβάνεται τον γλωσσικό χώρο ως ένα συνεχές αντιπαραβολής γλωσσών, κουλτούρων, αξιακών σχημάτων και οπτικών γωνιών, χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα της ονοματισμένης - κυρίαρχης ιδεολογικά αναγνωρισμένης γλώσσας. Πρόκειται για μία γλωσσική και παιδαγωγική πρακτική, μία φιλοσοφική προσέγγιση, μία δυναμική διαδικασία και μία στρατηγική γλωσσική επιλογή, που χρησιμοποιείται εξίσου από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Σε μια τάξη CLIL, η χρήση της πρώτης - μητρικής γλώσσας και της 'άλλης' γλώσσας είναι επιτρεπτή κι αυτό μπορεί να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές, για να γεφυρώσουν τα κενά στις γνώσεις τους και να ξεπεράσουν ζητήματα, που σχετίζονται με το ειδικό λεξιλόγιο και την ευρύτερη ορολογία του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου (Γρίβα, 2020, σσ.629-630). Συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη τη διαγλωσσικότητα, φοβούμενοι μήπως παγιώσουν μια ημιτελήμορφη γραπτής ή προφορικής έκφρασης. Ωστόσο, σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα η διαγλωσσικότητα αμβλύνει το άγχος της γλωσσικής πρόκλησης, ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν το πλήρες γλωσσικό τους ρεπερτόριο και να μεγιστοποιήσουν την επικοινωνιακή και γνωστική τους ανάπτυξη καθώς και τη διαπολιτισμική τους συνειδητοποίηση και να βελτιώσουν τον ακαδημαϊκό τους γραμματισμό.

Ειδικότερα, από τη μία πλευρά, η διαγλωσσικότητα βοηθάει τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ποιοτικές - δημοκρατικές συνθήκες συμμετοχής όλων των γλωσσών και πολιτισμών στην τάξη, αλληλεπίδρασης των μαθητών και διαμοιρασμού ιδεών, χρησιμοποιώντας όλο το εύρος των γλωσσικών τους ικανοτήτων, καθώς και να θέσει σε αντιπαράβολή τα διαθέσιμα σημασιολογικά και συντακτικά στοιχεία της τάξης για την καλλιέργεια της πολυγλωσσικής συνειδητοποίησης των μαθητών (Cummins, 2008). Από την άλλη πλευρά, η διαγλωσσικότητα ενδυναμώνει την κουλτούρα και την ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών και τους διευκολύνει να χρησιμοποιούν ελεύθερα ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο στη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιώντας την προηγούμενη γνώση. Μπορούν να κατασκευάζουν και διαρκώς να προσδιορίζουν τις συλλογικές και πολιτισμικές τους ταυτότητες, ανταποκρινόμενοι στις ιστορικές και συγχρονικές συνθήκες με δημιουργικότητα και κριτικότητα, επιλέγοντας ευέλικτα ανάμεσα στη συμμόρφωση ή την κατάρριψη των κανόνων και των νορμών της γλώσσας, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο και να επικοινωνήσουν διαπολιτισμικά, μιας και οι δίγλωσσοι έχουν πολύ αναπτυγμένο το διαδραστικό ένστικτο (García & Li Wei, 2015, σ.226). Όπως αναφέρουν οι Tsokalidou & Skourtou (2020, σ.222), ο Williams (2003) αντίθετα, προτείνει η έννοια της διαγλωσσικότητας να εστιάζει περισσότερο στη χρήση δύο γλωσσών από τους μαθητές (και στο τι μπορούν να επιτύχουν, χρησιμοποιώντας και τις δύο γλώσσες) παρά στον ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, αν και μπορεί να ξεκινήσει τη διαδικασία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Παράλληλα, η García (2012) αντιλαμβάνεται τις γλωσσικές πρακτικές των μαθητών ως ολότητα και όχι ως δύο ξεχωριστά συστήματα, περιλαμβάνοντας πρακτικές από τον έναν ή τον άλλο γλωσσικό κώδικα, σύμφωνα με την εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση και είναι ένας τρόπος να κατασκευάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές νοήματα, να συμπεριλάβουν, αλλά και να διαμεσολαβήσουν νοήματα μεταξύ των γλωσσικών ομάδων. Τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, δημιουργούν ευκαιρίες για τους μαθητές προκειμένου αυτοί να κατανοήσουν το δί-πολύγλωσσο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν. Μέσω της διαγλωσσικότητας, οι μαθητές εσωτερικεύουν τις νέες ιδέες, που ακούν, εκχωρούν τη δική τους κατανόηση στο μήνυμα, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιούν το μήνυμα στη γλώσσα τους, δηλαδή μέσω της διπλής επεξεργασίας των γλωσσών αυξάνουν και συμπληρώνουν το μήνυμα. Οι πρακτικές διαγλωσσικότητας ενσωματώνουν στοιχεία από τον πολιτισμό και την κουλτούρα των δίγλωσσων μαθητών, καταργούν τις αντιθέσεις των πολιτισμικών στοιχείων και ευνοούν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Επίσης, παρακινούν τους μαθητές να εκφράσουν τα προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες, να ιδωθούν ως πηγή μάθησης ο ένας

προς τον άλλον και τους δίνει το κίνητρο για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η γλώσσα τους αποκτά χώρο μέσα στην εκπαιδευτική πράξη κι έτσι η επικοινωνία γίνεται εμπειρία ζωής (Τσοκαλίδου, 2017).

Πράγματι, η διαμεσολαβητική χρήση των γλωσσών σε οποιαδήποτε μορφή (μετάφραση, διερμηνεία, διαγλώσσα) αποτελεί γλωσσική/κοινωνική επιλογή, που προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και γι'αυτό θεωρείται βασική παράμετρος στη χρήση μιας γλώσσας σε (δι)πολιτισμικό περιβάλλον, δεδομένου ότι εμπλέκονται και συνδυάζονται διάφορες δραστηριότητες, που σχετίζονται με την πρόσληψη και παραγωγή πληροφοριών με στόχο την αμοιβαία κατανόηση και διάδραση. Η διαπολιτισμικότητα χωρίς την παράλληλη αξιοποίηση και ανάπτυξη της πολυγλωσσίας αποτελεί μία παθητική μορφή διαπολιτισμικότητας, που προωθεί εν μέρει την αναγνώριση της ετερότητας και της συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά δεν προάγει την ενεργό συμμετοχή σε αυτή, τη διάδραση και την ανταλλαγή ανάμεσα στις γλώσσες και τις κουλτούρες, με αποτέλεσμα το άτομο να παραμένει εξωτερικός παρατηρητής της διαφορετικότητας (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999 όπ. αναφ. στο Γκαϊνταρτζή, 2009 & 2010, σ.4). Η χρήση άλλων γλωσσών μεταξύ των μαθητών δημιουργεί ένα κλίμα πολυγλωσσίας στα μαθήματα, ενώ η τάξη δίνει την εικόνα μίας ομάδας με συνοχή, καθώς συχνά οι πιο έμπειροι γλωσσικά μαθητές – διαμεσολαβητές μεταφράζουν στους μαθητές με τις λιγότερες δεξιότητες στα ελληνικά, δημιουργώντας ένα *habitus* αλληλεγγύης, το οποίο ενισχύεται από τον εκπαιδευτικό (Ανδρουλάκης κ.ά., 2019, σσ.45-46). Άλλωστε, στα σημερινά πολυγλωσσικά πλαίσια, η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει πολλαπλές διαπολιτισμικές εμπειρίες και να διαμεσολαβεί γλωσσικά φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή του και επικοινωνία σε τέτοια 'πολύχρωμα'περιβάλλοντα. Έτσι, ένας ισορροπημένος συνδυασμός χρήσης των δύο γλωσσών κατά την εφαρμογή της CLIL, που δημιουργεί ένα πλαίσιο διαγλωσσικότητας, υποστηρίζει τη γλωσσική ποικιλομορφία και προωθεί τη δια/πολυπολιτισμική ικανότητα, καθώς και τις διαγλωσσικές δεξιότητες (Γρίβα, 2020, σ.629).

Αξίζει να αναφερθεί πως το αναθεωρημένο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς του 2020 έδωσε έμφαση στην έννοια της διαγλωσσικής διαμεσολάβησης, τονίζοντας τη σημασία της στο πλαίσιο νέων προτεραιοτήτων για τη γλωσσοδιδασκτική στην Ευρώπη και στον σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων για μαθητές με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, ώστε αυτοί να είναι ικανοί όχι μόνο να εναλλάσσουν γλωσσικούς κώδικες και να μεταφράζουν, αλλά και να εναλλάσσουν πολιτισμικά στοιχεία, αναπτύσσοντας στρατηγικές διαμεσολάβησης, δηλαδή να μπορούν να διαμεσολαβήσουν σε μια κοινή κουλτούρα

επικοινωνίας, επιδεικνύοντας ευαισθησία – ανοικτότητα σε διαφορετικές απόψεις και λαμβάνοντας υπόψη οποιοσδήποτε πολιτισμικές διαφορές (Γρίβα & Κωφού, 2019, σσ.137-138 · Stathoroulou, 2021 όπ.αναφ. στο Mattheoudakis, Griva & Moutmtzi, 2021, σ.42). Γι' αυτό κι όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Δενδρινού (Dendrinos, 2001 όπ. αναφ. στο Σταθοπούλου, 2020, σ.103), μια τέτοια εναλλακτική γλωσσική εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται σε θετικές αναπαραστάσεις της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, στην οποία, οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται, ώστε να τη χρησιμοποιούν ως παραγωγική πηγή. Ένα τέτοιο παρωθητικό περιβάλλον πολυγλωσσίας, αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών, σύνδεσης γλωσσών και πολιτισμών, ισότιμης αλληλεπίδρασης και έκφρασης συναισθημάτων και προσωπικών βιωμάτων, αναμφίβολα αποτελεί σημαντικό βήμα προς την κοινωνική ένταξη και ενδυνάμωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμό υπόβαθρο.

Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής είναι σκόπιμο να αποτελεί βασικό κομμάτι των σύγχρονων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που στοχεύουν στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών στρατηγικών και δεξιοτήτων των μαθητών. Στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα είναι απαραίτητες και οι δύο γλώσσες, για να μπορούν να επικοινωνούν, να συνεννοούνται και γενικά για να ενταχθούν ομαλά τόσο στη κοινωνία όσο και στο καινούριο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει λοιπόν από τη μία να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και από την άλλη να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν την κυρίαρχη, την ελληνική, ώστε εν τέλει να γίνουν διπολιτισμικοί και όχι μονοπολιτισμικοί δίγλωσσοι, αναπτύσσοντας παράλληλα θετικές στάσεις και συναισθήματα απέναντι στην ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα και χρησιμοποιώντας πολιτισμικά κατάλληλο τρόπο συμπεριφοράς (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.28). Η επαφή με τη μητρική τους γλώσσα αποτελεί προϋπόθεση για τον επιπολιτισμό, την εποικοδομητική επίλυση των κρίσεων ταυτότητας, που απορρέουν από τις απαιτήσεις των δύο αντιφατικών πολιτισμικών συστημάτων, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Η προώθηση της μίας μόνο γλώσσας και η παραμέληση της άλλης ισοδυναμούν με παραμέληση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή και κατά συνέπεια, με σημαντική μείωση των μορφωτικών του ευκαιριών (Ζωγράφου, 1997, σ.213). Η διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση χωρίς την παράλληλη αξιοποίηση της 'άλλης' γλώσσας είναι ελλιπής, καθώς είναι απαραίτητη η πολιτισμική και γλωσσική εμπειρία της ετερότητας, που έχει ως αποτέλεσμα τη μεταβολή στη γλωσσική - πολιτισμική συμπεριφορά του ατόμου και πραγματοποιείται με τη διαπολιτισμική διερεύνηση, όπου η γλώσσα/στόχος π.χ. η ελληνική και η κουλτούρα της γίνονται αντικείμενο σύγκρισης, ανάλυσης, ερμηνείας

και συσχετισμού με την/τις 'άλλη/άλλες' γλώσσα/γλώσσες και κουλτούρα/κουλτούρες των παιδιών στην τάξη (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999 όπ. αναφ. στο Γκαϊνταρτζή, 2009 & 2010, σ.4).

Σύμφωνα με τον Cummins (2005) η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της Γ2/ΞΓ, είτε χάρη στη μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη είτε χάρη στις αυξημένες μεταγλωσσικές δεξιότητες των δί/πολύγλωσσων μαθητών, των οποίων η σκέψη έχει ήδη αναπτυχθεί και εξελιχθεί μέσα από τη μητρική τους γλώσσα. Η διαδικασία εκμάθησης οποιασδήποτε Γ2/ΞΓ στηρίζεται πάντοτε στις αρχές και τις προϋποθέσεις της Γ1 κι επομένως, για να αποκτήσει η Γ2/ΞΓ γερά θεμέλια, πρέπει να στηριχτεί πάνω σε γερές βάσεις της μητρικής γλώσσας. Μάλιστα, οι μεγαλύτεροι μαθητές επιδεικνύουν ταχύτερη πρόοδο στην εκμάθηση της Γ2/ΞΓ, εξαιτίας της γνωστικής ωριμότητας και των εμπειριών, ενώ οι μικροί μαθητές τελικά επιτυγχάνουν υψηλότερο βαθμό γλωσσικής επάρκειας, κυρίως σε επίπεδο προφορικών δεξιοτήτων, εξαιτίας της μακροχρόνιας έκθεσής τους στη γλώσσα-στόχο. Τα δίγλωσσα προγράμματα, που προωθούν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των 'άλλων' μαθητών στη μητρική γλώσσα δεν δημιουργούν κανένα πρόβλημα στην εκμάθηση της Γ2/ΞΓ, αντίθετα ωφελούν τη γνωστική και νοητική εξέλιξη των παιδιών, γιατί σε βαθύτερα επίπεδα εννοιολογικής και ακαδημαϊκής λειτουργίας, υπάρχει σημαντική αλληλοεπικάλυψη ή αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσών.

Η εννοιολογική γνώση, που αναπτύσσεται σε μία γλώσσα βοηθάει να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία στην άλλη γλώσσα. Η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, καθώς βασίζεται στη λογική ότι όσο περισσότερη γνώση διαθέτει κάποιος, τόσο περισσότερα μπορεί να μάθει και να εξελιχθεί, αξιοποιώντας όλη την ποικιλία των γνωστικών σχημάτων, που έχει στη διάθεσή του, συνεισφέρει στο μέγιστο βαθμό στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο μονογλωσσικός εκπαιδευτικός προσανατολισμός είναι αντιπαραγωγικός και ασυμβίβαστος με τη θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, γι' αυτό κι η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στο γλωσσικό σχεδιασμό των δίγλωσσων προγραμμάτων, που συνεισφέρουν στη διαπολιτισμική μεταφορά και την ανάπτυξη γλωσσικής συνείδησης (Ibid.). Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι η εκμάθηση των γλωσσών καταγωγής συνιστά πλεονέκτημα όχι μόνο προσωπικό, αλλά επίσης κοινωνικό και εθνικό, καθώς στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας και της επαγγελματικής κινητικότητας, οι τωρινοί πολύγλωσσοι μαθητές θα είναι απαραίτητοι πολύγλωσσοι επαγγελματίες.

2.5.10 Προσδοκίες εκπαιδευτικών και τεχνικές αξιολόγησης

Τέλος, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν τη σχέση του με το μαθητή, επηρεάζουν το πεδίο δράσης του, αλλά και την αυτοεκτίμηση και τη συμπεριφορά του. Η εικόνα, που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους συνδέεται στενά με τις αξιολογήσεις των άλλων και περισσότερο εκείνων, που βρίσκονται σε άμεση και συχνή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μαζί τους (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές, γονείς). Για παράδειγμα, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί περιμένουν λιγότερη ώρα τους αδύνατους μαθητές, όταν πρόκειται να απαντήσουν σε ερωτήσεις, δίνουν στους αδύνατους τις απαντήσεις ή ρωτούν κάποιον άλλον μαθητή αντί να προσπαθήσουν να τους βοηθήσουν με ενδείξεις ή επαναδιατύπωση των ερωτήσεων, ασκούν πιο συχνά κριτική στους αδύνατους σε περίπτωση αποτυχίας, ενώ τους επαινούν λιγότερο στις επιτυχίες. Ακόμη, ελαχιστοποιούν την οπτική επαφή κι άλλες μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους αδύνατους μαθητές, αποδέχονται τις ιδέες των αδυνάμων λιγότερο συχνά ή τους προσανατολίζουν σε σημεία της ύλης, που είναι απλοϊκά και τους ρωτούν ευκολότερες ερωτήσεις, δείχνοντας διάθεση φιλανθρωπίας απέναντί τους. Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τους μαθητές, θα ήταν χρήσιμη η διατήρηση υψηλών προσδοκιών για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως πολιτισμικού, γλωσσικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Οι χαμηλές προσδοκίες, όταν επιβεβαιώνονται συστηματικά, τείνουν να εσωτερικεύσουν την εικόνα, που διαμορφώνουν ορισμένοι μαθητές για τον εαυτό τους και στη συνέχεια να επαληθευτούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί για το μαθητή μια σημαντική πλευρά της κοινωνικοποίησής του με βασικές επιπτώσεις στη σχολική μάθηση και ευρύτερα στην κατανόηση και τη δημιουργική σκέψη (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007, σσ.81-82).

Η γλώσσα βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνία και την εκπαίδευση · δεν είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθαίνεται, χρησιμοποιείται κι αναπτύσσεται και είναι μία μορφή κοινωνικής δράσης, που συμβάλλει σημαντικά στην αντίληψη της πραγματικότητας. Η εκπαίδευση λοιπόν λειτουργεί ως μέσο διατήρησης αναπαραγωγής και αλλαγής της κοινωνίας, επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλλαγές και άρα είναι μια κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή, που διαφαίνεται κυρίως στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα και στις διδακτικές-εκπαιδευτικές πρακτικές ειδικότερα. Άλλωστε, το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις δικές του πολιτισμικές σταθερές, που είναι παραλλαγές των πολιτισμικών στοιχείων της κυρίαρχης τάξης, η οποία και αποδεικνύεται στην πράξη ως ανώτερη, καθορίζοντας παράλληλα και τα κριτήρια με τα οποία ο

εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές ως καλούς ή λιγότερο καλούς. (Νικολάου, 2006, σσ.181-182).

Ενώ η αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία και επιθυμητή πράξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας πολλές φορές οι μέθοδοι, που υιοθετούνται είναι παραδοσιακές, περιστασιακές, μονοδιάστατες, δεν ανταποκρίνονται δίκαια στις ανάγκες όλων των μαθητών, γιατί έχουν αναπτυχθεί αρκετές δεκαετίες πριν και δεν προωθούν την πολιτισμική επίγνωση, την κατανόηση της ετερότητας, την αλληλεπίδραση των μαθητών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Άλλες φορές πάλι στερούνται ενός αυθεντικού πλαισίου εφαρμογής, συλλέγοντας πληροφορίες για τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, που δεν είναι συμβατός με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, αδιαφορώντας για τις στάσεις, τα κίνητρα, τις στρατηγικές, τις ικανότητες και τα ταλέντα των μαθητών. Από τη στιγμή λοιπόν, που η μάθηση είναι πολυπαραγοντική και πολυεπίπεδη θα πρέπει κι οι μορφές αξιολόγησης να είναι εναλλακτικές, αυθεντικές και πολυδιάστατες. Άλλωστε η εναλλακτική αξιολόγηση είναι συμβατή και με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής μετατρέπεται σε ενεργό κατασκευαστή της γνώσης, σε ενεργό αναστοχαστή και αποτελεσματικό δρώντα και μπορεί να μάθει μέσα από την εμπλοκή του στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Γρίβα & Κωφού, 2019, σσ.19-20). Βέβαια δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι, επειδή η αξιολόγηση αποτελεί μια κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία, φανερώνει και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, άλλοτε λαμβάνοντας υπόψη κι άλλοτε αδιαφορώντας για τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, τις πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές διαφορές των μαθητών.



Γράφημα 1. Εκπαιδευτικές – διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των στρατηγικών - δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ

Κεφάλαιο 3. Επανανομηματοδώντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού της Γ2/ΞΓ στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Στις μέρες μας, στα ελληνικά σχολεία και στα σχολεία πολλών χωρών της Ευρώπης οι τάξεις δεν είναι πλέον ομοιογενείς, δημιουργώντας νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα. Η ετερότητα αποτελεί ένα από τα βασικά ζητήματα, που απασχολεί τον εκπαιδευτικό ιδίως εκείνον, που διδάσκει το γλωσσικό μάθημα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, γιατί θα πρέπει να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα στην τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του είναι διττός, καθώς, από τη μια μεριά πρέπει να δημιουργήσει συνθήκες γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης και του σχολείου και από την άλλη να ενισχύσει τη μαθησιακή πορεία όλων των μαθητών, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις δεξιότητες επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επομένως, η καθημερινή διδακτική πράξη αναδεικνύει την ανάγκη λήψης αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό, όσον αφορά το είδος των διδακτικών και επικοινωνιακών στρατηγικών, ώστε να πάρει την κατάσταση της πολυπολιτισμικής τάξης στα χέρια του, ενσωματώνοντας το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των 'άλλων' μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και καλλιεργώντας τον διάλογο μεταξύ των πολιτισμών (Κεσίδου, 2008, σσ.21-22).

Βέβαια, αρωγός του εκπαιδευτικού είναι η εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, αποτελεί μέρος του όλου προγράμματος της εκάστοτε κυβέρνησης, απορρέει από τη μελέτη της ελληνικής πραγματικότητας (οικονομικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής, πολιτισμικής) και αποβλέπει στην κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και πνευματική προαγωγή της χώρας (Σαϊτής, 2000, σσ.85,123). Μία καλά διατυπωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη σταθερή βάση στην οποία στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κριτήρια με τα οποία εξετάζεται, σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003, σ.79), κάθε πολιτική, αφορούν τη σαφήνεια του περιεχομένου της, τη νομιμότητά της, την αποτελεσματικότητά της, την επάρκεια αναφορικά με το κόστος, και την αξιολόγησή της από τις ομάδες ενδιαφέροντος καθώς και τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της.

Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί τη διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση πολλών φορέων. Εάν δεχθούμε ότι οι περισσότερες κοινωνίες είναι de facto πολυπολιτισμικές, δημιουργείται αυτόματα η ανάγκη χάραξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, που να λαμβάνει υπόψη της και να διαχειρίζεται

αυτήν την πολυπολιτισμικότητα. Κατά τον Παπαδάκη (2003, σ.1) η εκπαιδευτική πολιτική έχει κυρίως κανονιστικό χαρακτήρα και αφορά τη σχέση εξουσίας και ελέγχου, που διαμορφώνεται ανάμεσα στους εκπονητές και τους αποδέκτες μιας πολιτικής με πεδίο αναφοράς τη διευθέτηση ζητημάτων στη σχέση σχολείου και κοινωνίας, όπως το σχολικό πρόγραμμα, τις πειθαρχικές διαδικασίες, τον ρόλο της κοινότητας στη διαμόρφωση της πολιτικής κτλ. Οι εκπονητές, είτε προβάλλουν κυρίως το πλαίσιο δράσης, που η εκπαιδευτική πολιτική εισηγείται, είτε εστιάζουν μόνον στο στόχο είτε προβάλλουν και στηρίζουν τη βασική φιλοσοφία της προωθούμενης πολιτικής και το πλαίσιο δράσης της. Οι αποδέκτες, που είναι οι ομάδες ενδιαφέροντος κι άρα πίεσης υιοθετούν απέναντι στην εκάστοτε πολιτική διάφορες στάσεις και συμπεριφορές, που κυμαίνονται από τη στήριξη μέχρι και την προσπάθεια ακύρωσής της. Η διαπολιτισμική πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά τη διαχείριση της διαφοράς, που ενδημεί στις πολυπολιτισμικές – πολυγλωσσικές κοινωνίες στο μακρο-επίπεδο, αλλά και την έμπρακτη ανάπτυξη και εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, στο μικρο-επίπεδο (Παπαδάκης, 2003, σσ.88,174-176).

3.1 Ο εκπαιδευτικός ως ικανός διαπολιτισμικός επικοινωνός

Η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνεται σε σειρά ερευνών και μελετών ιδίως της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός ως εκπρόσωπος του μικρο-επιπέδου της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει κι ο ίδιος να έχει διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, ώστε να μπορεί να αναπτύξει τις δεξιότητες επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών του στην τάξη, υιοθετώντας μια διαφοροποιημένη μεθοδολογία και μία πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία. Καθώς ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μαθαίνουν μαζί, μοιράζονται τον πολιτισμό τους και κατασκευάζουν νέες γνώσεις στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάζουν τον ρόλο τους ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης · εκεί ακριβώς έγκειται η επιστημονικότητα, αλλά και ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να διαγιγνώσκει, να επιλέγει και να εφαρμόζει ευέλικτη διδακτική πρακτική και όχι να επαναλαμβάνει ακριβώς την ίδια μεθοδολογική διαδικασία κάθε χρονιά, διότι το σύγχρονο σχολείο απαιτεί εκπαιδευτικούς δημιουργικούς, αναστοχαστές, ερευνητές με νέους τρόπους σκέψης, που λαμβάνουν πρωτοβουλίες και ενσωματώνουν τις διαφορετικές οπτικές στην διδασκαλία τους, προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές στις διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες και μαθησιακά στυλ των μαθητών τους (Νικολάου, 2000).

Ο πολύπτυχος και απαιτητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στα σύγχρονα δι-πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επιτάσσει την ανάγκη για τον εμπλουτισμό των γνώσεων του, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, τη θεωρητική του και επιστημονική κατάρτιση σε διαπολιτισμικά θέματα κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων ή μετεκπαίδευσης, όπως στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, στη σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη Γ2/ΞΓ, στις διδακτικές πρακτικές ανάπτυξής τους, στην ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας και τεχνικών, στα γλωσσικά λάθη και στους τρόπους αξιολόγησης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, στην εναλλακτική αξιολόγηση, στη διγλωσσία, στις τακτικές επιπολιτισμού των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, στην αξία διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών, στις πρακτικές εφαρμογές της διαγλωσσικότητας, στη διαπολιτισμική συμβουλευτική, κτλ. Άλλωστε, η γνώση οδηγεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, ενώ η αντίδραση, τα συναισθήματα, οι στάσεις, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στις διαπολιτισμικές συναντήσεις και στα διαπολιτισμικά ερεθίσματα είναι αποτέλεσμα της θεωρητικής κατάρτισης, της κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης (Γεωργογιάννης, 2006).

Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως διαπολιτισμικού συμβούλου ιδιαίτερα, μπορεί να προωθήσει ουσιαστικά την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς, σύμφωνα με έρευνες, δεν μπορεί να υπάρξει γνήσια γνωστική ανάπτυξη χωρίς τη συναισθηματική ανάπτυξη και άρα η γνώση δε λειτουργεί ανεξάρτητα από το συναίσθημα. Η συμβουλευτική, στο πλαίσιο του κοινωνικού έργου του εκπαιδευτικού, αποτελεί βασική παράμετρο των παιδαγωγικών του υποχρεώσεων. Η διαφοροποίηση στην αποτελεσματική παροχή συμβουλευτικής, σήμερα, έγκειται στην αξιοποίηση των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από πολυπολιτισμικές κατευθύνσεις, για την οποία εκτός από προσωπική βούληση και προσπάθεια, απαιτείται ειδική γνώση και κατάρτιση, αλλά και σεβασμό της μοναδικότητας των αξιών του κάθε μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός στοχεύει στη δημιουργία ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στην ομαλή ενσωμάτωση του 'άλλου' στο νέο περιβάλλον και στην αξιοποίηση του πολιτισμικού του πλούτου (Μάνου, 2014, σσ.277-278).

Στην ισόρροπη προώθηση της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών συμβάλλει πολύ η διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εκπαιδεύει τους μαθητές όχι μόνο, για να γνωρίζουν και να κάνουν, αλλά να μαθαίνουν να είναι και να ζουν μαζί, να εκπαιδεύονται συναισθηματικά, δημιουργώντας μεταξύ τους γέφυρες επικοινωνίας, αποδοχής, ανεκτικότητας, κατανόησης και σεβασμού

μέσα από την βιωματική προσέγγιση της γνώσης και τη δημιουργία σχέσεων αλληλεξάρτησης στην τάξη. Η ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, κατά τη διδακτική διαδικασία, είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, που θέτει το σχολείο (Σταμάτης, 2009, σσ.155-158) και μπορεί να αποτελέσει πηγή διαπολιτισμικής γνώσης και αμοιβαίου εμπλουτισμού μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και διαπολιτισμικά ικανού δασκάλου, οι μορφές και οι μέθοδοι διδασκαλίας του, ο αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγησή του, οι σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους του και τους γονείς, είναι παράγοντες καθοριστικοί για τη δημιουργία σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την ομαλή συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του (Ματσαγγούρας, 2004, σσ.229-232).

3.2 Ο εκπαιδευτικός ως ικανός διαχειριστής διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων

Η ετοιμότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στο μορφωτικό του κεφάλαιο, αλλά θα πρέπει να έχει την ικανότητα μετουσίωσης των γνώσεων του σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και άρα τη δυνατότητα να διαχειριστεί τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Δηλαδή, είναι απαραίτητο να έχει την ικανότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων για την υλοποίηση της πολυπολιτισμικής γνώσης σε προγράμματα, πρακτικές, συνήθειες και συμπεριφορές της διδασκαλίας στην τάξη (Ζωγράφος, 2003, σσ.119-120). Επιπρόσθετα, χρειάζεται να αντιληφθεί ότι ως συντελεστής μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής διάδρασης – ανταλλαγής πρέπει να έχει τη δεξιότητα να βλέπει τις σχέσεις των πολιτισμών από κριτική σκοπιά κι άρα να έχει κριτική πολιτισμική συνείδηση, να επικοινωνεί πέρα από τη δική του κουλτούρα, να εκδηλώνει συμπεριφορές, όπως περιέργεια, ευελιξία, ετοιμότητα για παραμερισμό της δυσπιστίας στους 'άλλους' πολιτισμούς μέσα στην τάξη και της τυφλής πίστης στον δικό του πολιτισμό, να έχει επιθυμία να γνωρίσει εις βάθος την ετερότητα, δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης ενός γεγονότος με το αντίστοιχο της δικής του χώρας, δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης. Ακόμη, να κάνει χρήση μοντέλων διδασκαλίας, που καλλιεργούν τον σεβασμό, την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, προωθούν τη διάδραση, εξαλείφουν τις προκαταλήψεις κι ενισχύουν την προθυμία των μαθητών να μετασχηματίσουν τις στερεοτυπικές τους πεποιθήσεις και τις αυθαίρετες γενικεύσεις για τον άλλο πολιτισμό (Γεωργογιάννης, 2006, σσ.51-55).

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της πολύγλωσσης τάξης είναι απαραίτητο να ενσωματώνει τον πολιτισμό τη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ, χωρίς ωστόσο να περιορίζεται στην απλή παρουσίαση ορισμένων πολιτισμικών στοιχείων, όπως είναι τα ήθη και έθιμα, οι εθνικές εορτές, τα παραδοσιακά τραγούδια, η μουσική και οι παραδοσιακές ενδυμασίες. Αντίθετα πρέπει να προωθείται η διαπολιτισμική διδασκαλία, η αμοιβαία εκτίμηση και η πρόσκτηση στοιχείων του ξένου πολιτισμού στον οικείο πολιτισμό κάθε ομάδας μέσα από την περιγραφή ειδικών πολιτισμικών τρόπων έκφρασης των ομάδων μεταξύ τους, ώστε όλοι οι μαθητές να αντιληφθούν ότι κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που πρέπει να γίνονται σεβαστά (Γεωργογιάννης, 2006). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός καλείται να παίζει τον ρόλο του διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή και να φέρει σε επαφή τον πολιτισμό προέλευσης με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, να ενεργοποιήσει τη διαπολιτισμική επίγνωση, ευαισθητοποίηση και επιδεξιότητα όλων των μαθητών, γηγενών και μη και να γνωρίσει στους μαθητές την κουλτούρα της χώρας τους, δηλαδή τις οικογενειακές και κοινωνικές γλωσσικές και εθνικές πρακτικές, αλλά και την κουλτούρα των συμμαθητών τους, που προέρχονται από διαφορετική χώρα (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Επίσης, είναι απαραίτητο να δημιουργεί θετικό κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, ανοικτής επικοινωνίας και υποστηρικτικότητας, προάγοντας την άνεση, την αποτελεσματική μάθηση και τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών πως δεν απειλείται η ταυτότητά τους, αξιοποιώντας τις πολιτισμικές αποσκευές και τις προγενέστερες εμπειρίες τους. Η επικοινωνία μπορεί να γίνει μια χρήσιμη πηγή διαπολιτισμικής γνώσης και αμοιβαίου εμπλουτισμού ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Ο στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι να καταστήσει σταδιακά διαπολιτισμικούς ομιλητές – μαθητές, οι οποίοι θα κατανοούν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, θα μαθαίνουν μέσα από τις δικές τους εμπειρίες, αλλά και τις εμπειρίες των συμμαθητών τους, θα διαχειρίζονται αποτελεσματικά τυχόν διαπολιτισμικές παρανοήσεις και θα επιτυγχάνουν έναν πολιτισμικά κατάλληλο επικοινωνιακό στόχο, μέσω της ανάλυσης, ερμηνείας, σύγκρισης και αντιπαραβολής του δικού τους πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου με το αντίστοιχο του ‘άλλου’ (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Είναι υπεύθυνος, ώστε να δημιουργήσει ένα παρωθητικό, πολυτροπικό, βιωματικό, επικοινωνιακό μαθησιακό περιβάλλον εξερεύνησης του/των πολιτισμού/ών στην τάξη και να παρέχει ευκαιρίες για αναστοχασμό των μαθητών στον δικό τους πολιτισμό, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές με τον πολιτισμό-στόχο, δείχνοντας παράλληλα στους μαθητές του πως ο πολιτισμός είναι η γέφυρα προς τον ‘άλλον’. Ασφαλώς, εναπόκειται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό της Γ2/ΞΓ να απομακρυνθεί από την αντίληψη της μονοπολιτισμικής

εκπαίδευσης κι από τη δική του ίσως εθνοκεντρική σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση, που τον ωθεί σε στερεότυπα ιδεολογήματα και σε επιφανειακές αξιολογικές κρίσεις πολιτισμών, ώστε ως συμπαραστάτης- συνεργάτης να δημιουργήσει χώρο για τη διαφορετικότητα στο μάθημά του,. Η διαδικασία της ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, γιατί το στάδιο πολιτισμικής συνείδησης του εκπαιδευτικού έχει πολύ σημαντικές επιπτώσεις στον μαθητή και παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στην τάξη, μιας και ο ίδιος μπορεί να την αυξήσει ή να τη μειώσει, να την επιταχύνει ή να την καθυστερήσει.

Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη πως οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών μέσω της άνισης και διαφοροποιημένης συμπεριφοράς του, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διατηρούν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές τους ανεξαιρέτως πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, για να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, τη συναισθηματική τους ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα της μάθησης και να παρέχουν σε κάθε μαθητή ισότιμη πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και επαρκείς δυνατότητες μάθησης. Χρειάζεται να τίθενται ρεαλιστικοί στόχοι επίδοσης των μαθητών, να διερευνώνται τόσο οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, όσο και τα μαθησιακά κενά και να γίνεται προσπάθεια χρήσης όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικών δεδομένων κατά τη διαμόρφωση των προσδοκιών τους, ώστε να τους ωθούν σε υψηλές επιδόσεις και να αποφεύγονται οίβιαστικές αποφάνσεις. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, ο εκπαιδευτικός συχνά στέλνει έμμεσα και σταθερά μηνύματα στους μαθητές για το πώς αναμένει να συμπεριφέρονται ή να ‘αποδώσουν’ στο μάθημα, γεγονός που συνδιαμορφώνει και ενισχύει τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή. Έτσι, ο μαθητής ωθείται σε συγκεκριμένη σχολική επίδοση και συμπεριφορά, οι αρχικές προβλέψεις του εκπαιδευτικού ανατροφοδοτούνται και τελικά ο εκπαιδευτικός δικαιώνεται (Νιάρη & Μανούσου, 2013).

Όμως η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο δεν σημαίνει απλά ανάδειξη και εκτίμηση των διαφόρων πολιτισμών, που αντιπροσωπεύονται σε αυτό, αλλά και επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, γι’ αυτό και είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να πιστεύει ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να μάθει και είναι σημαντικό να αναπτύξει το δυναμικό του στον υψηλότερο δυνατό βαθμό (Κεσίδου, 2008). Διάφορες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι αν οι εκπαιδευτικοί, αλλά κι η ηγεσία του σχολείου πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις κι ότι οι ίδιοι έχουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών, τότε οι μαθητές δεν έχουν παρά να βελτιωθούν. Συγκεκριμένα, οι υψηλές προσδοκίες σε σχέση με την επίδοση των παιδιών

μεταναστευτικής προέλευσης είναι αναπόσπαστο κομμάτι των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων (Heckman, 2008 όπ. αναφ. στο Σχίζα, 2014, σσ.123-124).

Θα θεωρούνταν σημαντική παράλειψη να μην αναφερθεί πως πλήθος ερευνών (Blair, 2002· Ofsted, 2002 όπ. αναφ. στο Σχίζα, 2014, σσ.120-121) αποδεικνύουν τον βαρυσήμαντο ρόλο της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Σύμφωνα με τον Blair (2002) σε πολύγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ο ηγέτης – διευθυντής πρέπει να διατηρήσει τον δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου, προωθώντας την ισότητα ευκαιριών, την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου για όλους τους μαθητές και την αμοιβαία αποδοχή όλων των πολιτισμών. Όσον αφορά το όραμα και τις πρακτικές του, επειδή ακριβώς την ίδια στιγμή καλείται να διαχειριστεί την πληθώρα αντιφατικών απαιτήσεων, που προκύπτουν από τη μεικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, αυτό προϋποθέτει ότι από τη μια πρέπει να ακούει και να λαμβάνει υπόψη διάφορες απόψεις και προσεγγίσεις, αλλά από την άλλη πρέπει να είναι έτοιμος να εφαρμόσει πρακτικές με τις οποίες πιθανόν να μην είναι σύμφωνοι όλοι οι συνεργάτες του εκπαιδευτικοί.

Ασυνείδητες ή συνειδητές επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τις σχέσεις αποκλεισμού ή συνεργασίας μέσα στην τάξη, την λεκτική και την λεκτική επικοινωνία και τη διαχείριση επικείμενων συγκρούσεων μέσα στην ομάδα, αναμφίβολα δηλώνουν τις προσωπικές επιλογές στην προσωπική θεωρία, τη διδακτική ετοιμότητα, τις απαντήσεις, που δίνει κάθε εκπαιδευτικός στα διλήμματα, που προκύπτουν από τον προσδιορισμό του ρόλου του. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι στην ουσία μία μετασχηματιστική εκπαίδευση και παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο για τον παιδαγωγό, που αναστοχάζεται, είναι κριτικός, ερμηνεύει σε βάθος έννοιες όπως η δημοκρατία και η ισότητα, προωθεί τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών του και τους προετοιμάζει να γίνουν παγκόσμιοι πολίτες του μέλλοντος. Άλλωστε, στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ενυπάρχει ασυνείδητα μια εικόνα της κοινωνίας από την οποία θα αποφοιτήσουν καθώς και μια εικόνα για το τι είδους συνεισφορά θα μπορούν να έχουν σε αυτήν την κοινωνία. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση είναι ανοιχτή απέναντι στη διαφορά και στόχος της είναι η συμπερίληψη, η δημιουργία κοινών ταυτοτήτων μέσα από τον πολιτισμικό αλληλοεμπλουτισμό και η διαπαιδαγώγηση ενός ενεργού, πολυσυμμετοχικού, διαπολιτισμικού ομιλητή – μαθητή - αυριανού πολίτη σε ένα συμπεριληπτικό εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορεί να διαχειρίζεται δημιουργικά το ετερόκλητο πλαίσιο της κοινωνίας, να αλληλεπιδρά με την ετερότητα και να συνεργάζεται με

πολιτισμικά διαφοροποιημένα άτομα, έχοντας κατάλληλες διαπολιτισμικές δεξιότητες και την ικανότητα της επίγνωσης, του κριτικού αναστοχασμού και του μετασχηματισμού των γνώσεων και της κοσμοαντίληψής του. Βασικά μέσα για την επίτευξη των ανωτέρω είναι ο διάλογος, η δημιουργική αντιπαράθεση, η διασύνδεση, η διαμεσολάβηση, η αμοιβαιότητα, η ενσυναίσθηση κι ο αμοιβαίος σεβασμός. Αυτή η συμπεριληπτική και μετασχηματιστική διαπολιτισμική προσέγγιση αφορά και τα τρία επίπεδα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: τη σχολική κοινότητα μάθησης, το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική πρακτική/διαφοροποιημένη διδασκαλία (Kalantzis & Cope, 2013, σσ.53, 196-197, 368, 392).

3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους: Ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία και παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες έρευνες τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο ασχολούνται με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των ενηλίκων, των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και των φοιτητών διαφόρων σχολών καθώς και τα χαρακτηριστικά των διαπολιτισμικά ικανών εκπαιδευτικών, τονίζοντας την ελλιπή κατάρτιση αυτών σε διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές. Αντίθετα, υπάρχουν ελάχιστες έως μηδαμινές εστιασμένες έρευνες ιδίως στον ελλαδικό χώρο, που να μελετούν αποκλειστικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας των μικρότερων μαθητών, ή που να εστιάζουν στις διδακτικές πρακτικές και στους τρόπους που μαθαίνονται οι διαπολιτισμικές δεξιότητες και μπορούν να διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς · μία έλλειψη, που είχε επισημάνει ήδη από το 1994 και ο Taylor, αλλά και αργότερα το 2018 οι Estaji και Rahimi. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, που αποτελεί μια σοβαρή διερεύνηση σημαντικών παραμέτρων γλωσσοδιδασκτικής και διαπολιτισμικής ταυτόχρονα διδακτικής μέσω της διδασκαλίας του γλωσσοπολιτισμού, τη σύγκριση μεταξύ της γλώσσας/κουλτούρας του μαθητή και της γλώσσας/κουλτούρας στόχου και τη διαπολιτισμική εξερεύνηση.

Συνακόλουθα, η συμβολή και η χρησιμότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας συνίσταται στο ότι φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο, να πλαισιώσει με εμπειρικά δεδομένα δυνητικές θεσμικές παρεμβάσεις και να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό στον ελλαδικό χώρο για την καλλιέργεια και διδασκαλία της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας των μαθητών με στόχο την κατάρτιση διαπολιτισμικά ικανών ομιλητών - μαθητών μέσω της συμβολής του Έλληνα εκπαιδευτικού ως διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή και των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών του. Παράλληλα, αυτή η έρευνα, επειδή ακριβώς είναι εστιασμένη, ίσως να βάλει ένα λιθαράκι και να βοηθήσει έμμεσα τους

Έλληνες εκπαιδευτικούς, που αγωνιούν, έχοντας να διαχειριστούν μαθητικούς πληθυσμούς από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ώστε να αναστοχαστούν σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές τους και να αναθεωρήσουν με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών τους, γηγενών και μη γηγενών.

3.3.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στη Γ2/ΞΓ

Οι Aleksandrowicz-Pędich κ.ά. (2003, όπ. αναφ. στο Lazar, 2003) μελέτησαν μέσω ερωτηματολογίων τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών από δέκα ευρωπαϊκές χώρες για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στη διδασκαλία της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας. Στην έρευνα διερευνήθηκε, επίσης, ο αντίκτυπος, που είχε το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών, στην πρακτική τους στην τάξη και στο περιεχόμενο της διαπολιτισμικής τους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο της ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και της ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ. Ωστόσο, κάποιοι ανέφεραν ότι στην πράξη δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής, του λεξιλογίου και των τεσσάρων προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων, γιατί πρώτον η διδασκαλία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας δεν συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών και στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και δεύτερον οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τις βασικές δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς η άπταιστη γνώση μιας ξένης γλώσσας αποτρέπει τις παρεξηγήσεις μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών.

Επίσης, αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, που είχαν προσωπικές διαπολιτισμικές εμπειρίες ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν καλύτερα τις αρχές της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την παρουσίαση άλλων πολιτισμών μέσα στην τάξη και την καλλιέργεια της πολιτισμικής αντίληψης των μαθητών, όπως αυθεντικό υλικό, βιωματική μάθηση, ανταλλαγές σχολικών επισκέψεων, ιστότοπους κοινωνικών δικτύων, ηλεκτρονική επικοινωνία, διεθνή project, ταινίες, λογοτεχνικά κείμενα, κόμικς, τραγούδια, ντοκιμαντέρ κλπ., γεγονός, που ενίσχυε την εκτίμηση της σημασίας αυτού του πολυπολιτισμικού μηνύματος από την πλευρά των μαθητών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν μόνο

σύντομες ή τυχαίες διαπολιτισμικές επαφές τείνουν να καταφεύγουν σε επιφανειακές διδακτικές προσεγγίσεις περισσότερο ενημερωτικού και εκθετικού χαρακτήρα.

Αναμφίβολα, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας θεωρείται πολύ σημαντική στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπου εμφανίζονται περισσότερες παρανοήσεις και παρερμηνείες στην αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, οι οποίες ούτως ή άλλως προκύπτουν και στη διαδικασία της επικοινωνίας, ακόμα και μεταξύ ατόμων, που προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση όμως, θα πρέπει να αποφεύγεται ο κίνδυνος ταύτισης της διαπολιτισμικής διδακτικής με μια επιφανειακή αναφορά διάστασης φολκλόρ, όσον αφορά τους άλλους πολιτισμούς, όπως για παράδειγμα απλή έκθεση - ανάδειξη στοιχείων ιστορίας, γεωγραφίας, εθίμων, γαστρονομίας, μουσικής, παραδοσιακών χορών κλπ., αλλά η ποικιλομορφία, που χαρακτηρίζει τη σχολική τάξη θα πρέπει να συνεπάγεται και την ποικιλομορφία μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να παίζουν τον ρόλο του διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή και να φέρνουν σε επαφή τον πολιτισμό προέλευσης με τον 'άλλο' πολιτισμό, να ενεργοποιήσουν όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, κι άρα να διδάξουν, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας στους μαθητές τους.

Η Sercu (2005) στην έρευνά της διερεύνησε με ερωτηματολόγια πώς οι επαγγελματικές πεποιθήσεις, οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες Φλαμανδών καθηγητών Αγγλικών, Γαλλικών και Γερμανικών σχετίζονται με το προφίλ του διαπολιτισμικού καθηγητή ξένων γλωσσών και σε ποιον βαθμό επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μέσω της διδακτικής τους πρακτικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία του πολιτισμού κατά κύριο λόγο ως μια στείρα διαδικασία μετάδοσης συσσωρευμένης πολιτισμικής πληροφορίας – παρουσίασης γεγονότων για την κουλτούρα – στόχο, για την ιστορία, τη γεωγραφία μιας χώρας ή την καθημερινότητα ενός λαού, στην οποία αφιερώνουν αναλογικά μικρό ποσοστό του χρόνου διδασκαλίας, κυρίως μέσω δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, οπτικών μέσων και παραδοσιακού τύπου εισηγήσεων, όπου οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές και δεν έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν ή να συγκρίνουν την απεικονιζόμενη ετερότητα.

Ακόμη, οι καθηγητές πιστεύουν πως η διδασκαλία τους πρέπει να επικεντρώνεται αποκλειστικά στη γλωσσική διδασκαλία και στην επικοινωνιακή ικανότητα δηλαδή σε ό,τι πρόκειται να αξιολογηθεί και όχι στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η διαπολιτισμική ικανότητα και επικοινωνία, η διαπολιτισμική επίγνωση, ενσυναίσθηση και

κατανόηση. Συνακόλουθα, εάν, για παράδειγμα, η γλωσσική ικανότητα αξιολογείται μέσω δραστηριοτήτων με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για τον έλεγχο της γραμματικής γνώσης, τότε προσαρμόζουν και τη διδασκαλία τους σε ένα περισσότερο γραμματικοκεντρικό πλαίσιο. Η ερευνήτρια διαπιστώνει επίσης ότι, παρότι οι περισσότεροι καθηγητές είναι υπέρ της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών τους, ωστόσο είναι ελάχιστοι εκείνοι, που κατανοούν τι σημαίνει να διδάσκεις αποτελεσματικά τη γλώσσα σε συνδυασμό με τον πολιτισμό και που δείχνουν προθυμία να τροποποιήσουν το διδακτικό τους υλικό προς την κατεύθυνση της διδασκαλίας του πολιτισμού και της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Ο Cheng (2012) μελέτησε με συνεντεύξεις τις αντιλήψεις και τις γνώσεις καθηγητριών πανεπιστημίου στην Ταϊβάν σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικής δεξιότητας και πώς αυτές επηρεάζουν τις πρακτικές, που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καθηγήτριες αγνοούν το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και βρίσκονται σε επιφανειακό επίπεδο διαπολιτισμικής δεξιότητας, καθώς θεωρούν ότι η διαπολιτισμική δεξιότητα είναι απλά το φυσικό επακόλουθο του να ζει κανείς σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και δεν χρειάζεται να την αναπτύξουν στους φοιτητές τους. Επίσης, οι πεποιθήσεις των καθηγητριών περί της έννοιας πολιτισμού φάνηκε ότι επηρέαζαν τις διδακτικές τους πρακτικές και τις αποφάσεις, που έπαιρναν μέσα στην τάξη. Οι διδακτικές τους πρακτικές ήταν κυρίως δασκαλοκεντρικές με σπάνια χρήση της τεχνολογίας, περιορίζονταν στις στείρες εισηγήσεις, στον μονόλογο και στη χρήση ενός βιβλίου, στο οποίο υπερπροβάλλονταν οι αξίες μόνο του αμερικάνικου πολιτισμού, δεν χρησιμοποιούσαν πρόσθετο διδακτικό υλικό και εστίαζαν περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα παρά στην καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης.

Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι αλληλένδετη με την προσέγγιση της ξένης κουλτούρας και την ευαισθητοποίηση στην ετερότητα. Στόχος είναι ο μαθητής να εξοικειωθεί με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα του 'άλλου', τα ήθη, τα έθιμα, τις συνήθειες, τις αξίες, τις ομοιότητες, αλλά και τις διαφορές στην καθημερινή και κοινωνική ζωή των 'άλλων' πολιτών. Συνακόλουθα, σημαντική παράμετρος στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία είναι ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να εναλλάσσει το υποστηρικτικό διδακτικό υλικό, κατευθύνοντας τους μαθητές, επεξηγώντας, αναλύοντας και απεικονίζοντας την ετερότητα. Βοηθάει έτσι τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση και να γίνουν πολίτες του κόσμου. Άλλωστε, η ικανότητα να μπορεί ο μαθητής να συγκρίνει, να ερμηνεύει, αλλά και να συνδέει στοιχεία χαρακτηριστικά κάθε κουλτούρας είναι καθοριστικής σημασίας στη

διαδικασία ανάπτυξης διαπολιτισμικής συνείδησης κατά την εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα άτομα, που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα δε χρειάζονται μόνο τη γλωσσική ικανότητα και τη μηχανιστική γνώση της γραμματικής της Γ2/ΞΓ, αλλά και την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο κοινωνικά και πολιτισμικά σωστό, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Ο Gürsoy (2014) διερεύνησε μέσω ερωτηματολογίων τις απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σχετικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης των μικρών μαθητών στο δημοτικό καθώς και με τις δεξιότητες – ικανότητές τους να ενσωματώσουν τη διαπολιτισμική κατανόηση στη διδασκαλία. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει θετικά τη διδασκαλία της διαπολιτισμικής επίγνωσης και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης των μαθητών, θεωρώντας μάλιστα τον πολιτισμό ως αναπόσπαστο κομμάτι στη διδασκαλία και την ανάπτυξη μιας ξένης γλώσσας. Επίσης, αναγνωρίζουν τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και δηλώνουν αντίθετοι στην αποστειρωμένη και επιφανειακή διδασκαλία των πολιτισμικών στοιχείων της κουλτούρας της κοινότητας της γλώσσας – στόχου. Ταυτόχρονα, πιστεύουν πως η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση ενός ατόμου προϋποθέτει την πολιτισμική γνώση για τους ανθρώπους, το πλαίσιο, τους κοινωνικοπολιτισμικούς κανόνες, τα έθιμα και τους τρόπους πρώτα του δικού του πολιτισμού και έπειτα του πολιτισμού του 'άλλου'.

Από την άλλη πλευρά, μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει πως έχει τη διαπολιτισμική γνώση να διδάξει σχετικά με τον πολιτισμό της γλώσσας στόχου, αλλά όμως είναι πάρα πολλοί εκείνοι, που δηλώνουν πως έχουν αναπτύξει τη διαπολιτισμική τους κατανόηση και ευαισθητοποίηση και γι' αυτό είναι σε θέση να την καλλιεργήσουν αντίστοιχα και στους μικρούς μαθητές. Προετοιμάζουν οι ίδιοι διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό και διαπολιτισμικές δραστηριότητες, αν και θα προτιμούσαν τα ίδια τα βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να τους παρείχαν καθοδήγηση για το πώς να ενσωματώσουν τον πολιτισμό στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Ωστόσο, υπάρχει κι ένα πολύ μικρό ποσοστό των μελλοντικών εκπαιδευτικών, που υποστηρίζει ότι οι μικροί μαθητές δεν είναι σε θέση ακόμη, λόγω της ηλικίας τους, να κατανοήσουν αφηρημένες πολιτισμικές έννοιες και ότι πρέπει να διδάσκονται μόνο τον δικό τους πολιτισμό.

Η διαπολιτισμική επίγνωση και ευαισθητοποίηση αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία, γι' αυτό και το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής και πολύγλωσσης τάξης πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία

διαπολιτισμικά ικανών μαθητών ακόμη και από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Άτομα που μαθαίνουν ξένες γλώσσες σε νεαρή ηλικία συνειδητοποιούν τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και επιρροές και υιοθετούν έτσι περισσότερο ανοικτή στάση και ενδιαφέρον προς τους ‘άλλους’. Ασφαλώς, εναπόκειται και στον εκπαιδευτικό της Γ2/ΞΓ να απομακρυνθεί από την αντίληψη της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης κι από τη δική του ίσως εθνοκεντρική σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση, που τον ωθεί σε στερεότυπα ιδεολογήματα και σε επιφανειακές αξιολογικές κρίσεις πολιτισμών, ώστε ως συμπαραστάτης να δημιουργήσει χώρο για τη διαφορετικότητα στο μάθημά του, να εφαρμόσει επικοινωνιακές – βιωματικές δραστηριότητες και να δείξει στους μαθητές του πως ο πολιτισμός είναι η γέφυρα προς τον ‘άλλον’. Η διαδικασία της ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, γιατί το στάδιο πολιτισμικής συνείδησης του εκπαιδευτικού έχει πολύ σημαντικές επιπτώσεις στον μαθητή και παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στην τάξη, μιας και ο ίδιος μπορεί να την αυξήσει ή να τη μειώσει, να την επιταχύνει ή να την καθυστερήσει.

Οι Estaji και Rahimi (2018) μέσω συνεντεύξεων μελέτησαν τις αντιλήψεις Ιρανών εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και αν αυτές επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές, όσον αφορά τη διδασκαλία του πολιτισμού στα πλαίσια της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντική η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στη διδασκαλία και ότι αυτή μπορεί να αποκτηθεί όχι μόνο μέσω της έκθεσης σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, αλλά και μέσω περιοδικών, βιβλίων και αγγλικών ταινιών. Ταυτόχρονα βρέθηκε ότι οι πεποιθήσεις τους είχαν αντίκτυπο στον τρόπο διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη.

3.3.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη διαχείρισή της

Σε έρευνα της Τσοκαλίδου (2005·2007), που εξέτασε μέσω συνεντεύξεων σε δύο διαφορετικές χρονολογίες τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα της διγλωσσίας και της αξιοποίησης της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση είναι αξιοσημείωτο ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος του 2007 εμφανίζουν λίγο μεγαλύτερη αποδοχή των διαφορετικών γλωσσών και θετικότητα απέναντι στη χρήση της μητρικής γλώσσας από ότι οι αντίστοιχες του δείγματος του 2005, γεγονός, που μπορεί να συνάδει με μια αυξημένη αποδοχή της επαφής των γλωσσών, πιθανώς μετά από σχετική επιμόρφωση.

Ωστόσο δε φαίνεται να έχουνε μεγάλη εξοικείωση με ζητήματα διγλωσσίας και επικοινωνιακών λειτουργιών της εναλλαγής κωδικών, και παρόλο που πολλοί εκφράζονται θετικά για τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας εν γένει, όταν αναφέρονται στα παιδιά της τάξης τους, προβάλλουν περισσότερο το θέμα των δυσκολιών στην εκμάθηση της ελληνικής και της μειωμένης σχολικής επίδοσης. Δεν εκδηλώνουν κάποια διάθεση αξιοποίησης της Γ1 των παιδιών κατά τη διδασκαλία, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις συστήνουν στους γονείς των παιδιών να χρησιμοποιούν κυρίως την ελληνική γλώσσα στο σπίτι.

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος του 2007 καταδεικνύει μεγαλύτερη διάθεση για ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στο μάθημα, ενθαρρύνοντας μάλιστα πολλές φορές τους δίγλωσσους μαθητές να πάρουν τον λόγο στην τάξη. Αυτή η διαπίστωση, ωστόσο, δε συνάδει με τα δεδομένα προηγούμενων σχετικών ερευνών της ίδιας ερευνήτριας (2005), σύμφωνα με τις οποίες δεν παρατηρήθηκε καμία απολύτως προσπάθεια των εκπαιδευτικών για άμεση ή έμμεση προβολή της ‘άλλης’ γλώσσας και κουλτούρας των δίγλωσσων παιδιών, με συνέπεια τόσο η δίγλωσση πραγματικότητα, όσο και η δυνατότητα διαπολιτισμικής ανταλλαγής ανάμεσα στα δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά να απουσιάζουν παντελώς από τη σχολική πραγματικότητα. Ακόμη, οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές κι η ενσωμάτωση αναφορών σε στοιχεία άλλων γλωσσών και πολιτισμών φαίνεται ότι απουσιάζουν εντελώς, τόσο από τα αναλυτικά προγράμματα, όσο και από τα σχολικά εγχειρίδια.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως αναφορικά με το εμπόδιο της γλώσσας, που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, είναι παρούσα και ισχυρή η δύναμη της προκατάληψης. Σε μια επικοινωνιακή διαδικασία οι μαθητές επηρεάζονται από τις απόψεις και τα λόγια των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον όσο βρίσκονται μέσα στην τάξη και γι’ αυτό οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν μια Γ2/ΞΓ θα πρέπει να προσέχουν για το τι στάση θα τηρούν σχετικά με τις διαφορετικές γλώσσες και τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι εικόνες γενικότερα, που φέρουμε μέσα μας, η στερεοτυπική σκέψη και οι εδραιωμένες αντιλήψεις για τους συνδιαλεγόμενους κατευθύνουν τις προσδοκίες μας για αυτούς, προσάπτοντάς συχνά στους ‘άλλους’ την ευθύνη. Στο σχολείο η ύπαρξη στερεοτύπων, που δομούνται πάνω στην εικόνα του στίγματος - διαφοράς εμποδίζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Προκειμένου, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί της Γ2/ΞΓ να μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας, πρέπει πρώτα να την αποκτήσουν οι ίδιοι και να μην θεωρούν την ιδιαιτερότητα των παιδιών, που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ως τροχοπέδη στην πρόοδο τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ένα από τα στοιχεία, που διαμορφώνουν τις ιδιαίτερες συνθήκες στην

αλληλεπίδραση των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων είναι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των επικοινωνιακών περιστάσεων. Έτσι, η ενσωμάτωση του πολιτισμού στη σύγχρονη διδασκαλία αποτελεί αναγκαιότητα για τις διαπολιτισμικές κοινωνίες γενικότερα, καθώς προβάλλει τη σημασία των παιδαγωγικών σχέσεων αναγνώρισης των πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων των μαθητών για την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και της διάδρασης μεταξύ συνομιλητών διαφορετικής γλώσσας, ταυτότητας και κουλτούρας.

Η Κασίμη (2005) σε έρευνα της εξέτασε μέσω συνεντεύξεων τις πρακτικές, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις Τάξεις Υποδοχής, στα Φροντιστηριακά Τμήματα, αλλά και στις κανονικές τάξεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν σωστά τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, καθώς θεωρούν την επιφανειακή επικοινωνιακή ευχέρεια αυτών ως δείκτη της συνολικής γλωσσικής επάρκειάς τους. Αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών, κατά κανόνα, με βάση τα κενά, που παρουσιάζουν στην ορθογραφία και τη γραμματική κι υποστηρίζουν ότι μερίδιο ευθύνης έχει η διαφορετική γλώσσα, που μιλάνε στο σπίτι τα παιδιά. Όπως διαφαίνεται, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη θεωρία της διγλωσσίας και τον ρόλο της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, αδυνατώντας να δουν τους μαθητές αυτούς ως δίγλωσσα υποκείμενα, με γνωστικά μάλιστα πλεονεκτήματα έναντι των μονόγλωσσων μαθητών. Συνακόλουθα, τους αντιμετωπίζουν ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσική μειονεξία και παραβλέπουν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών οφείλονται, κατά κύριο λόγο, στη δυσκολία τους να προσπελάσουν την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ως εργαλείο σκέψης και μάθησης, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εργασιών και των δραστηριοτήτων μιας σχολικής τάξης. Έτσι, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ρητές ή υπονοούμενες και η μη αναγνώριση της διαφορετικότητας στέκονται στην ουσία εμπόδιο στην επικοινωνία τους με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές κάθε άλλο παρά διαπολιτισμικές είναι και δεν αξιοποιούν την κουλτούρα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών στο μάθημα.

Οι Γρίβα, Στάμου και Γελαδάρη στην έρευνά τους (2010, στο Γρίβα & Στάμου, 2014) διερεύνησαν μεταξύ άλλων τις ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές για τους δίγλωσσους μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς της έρευνας διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν με σειρά προτίμησης πέντε δηλώσεις, που

αφορούσαν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές για τους δίγλωσσους μαθητές και επτά δηλώσεις που αφορούσαν σε διδακτικές πρακτικές. Τα ευρήματα της έρευνας, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, κατέδειξαν ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στην ανάγκη ύπαρξης κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, ένα πολύ χαμηλό ποσοστό, μόλις το 7,5% των εκπαιδευτικών ιεραρχεί την εκπαιδευτική πρακτική της ενθάρρυνσης της διαπολιτισμικής αλληλόδρασης ανάμεσα στους μαθητές στην πρώτη θέση. Όσον αφορά τη διδασκαλία της Γ1 στο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί την ιεραρχούν τέταρτη σε σημαντικότητα, δηλαδή στην προτελευταία θέση, ενώ ελάχιστοι των συμμετεχόντων κατέταξαν στην πρώτη θέση τη θεσμοθέτηση τμημάτων ενίσχυσης της Γ2 με τη βοήθεια δίγλωσσων δασκάλων. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στην ανάγκη υιοθέτησης διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τη χρήση ποικίλων διδακτικών τεχνικών προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών και την ενεργοποίηση των πολιτισμικών τους γνώσεων. Σχετικά με τη χρήση της Γ1 σε σημεία της διδασκαλίας, όπου συναντώνται δυσκολίες, κάποιοι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι κατάλληλη, κατατάσσοντάς την στην πέμπτη θέση ιεράρχησης.

Οι ίδιες ερευνήτριες σε μία άλλη έρευνα (2013, στο Γρίβα & Στάμου, 2014) μελέτησαν μέσω ερωτηματολογίων τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών και τους παράγοντες, που την καθορίζουν, την ετοιμότητα διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διεύθυνση πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων και τις προτάσεις τους για την ομαλή ένταξη και την αποτελεσματική σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι οι ελλείψεις στην ελληνική γλώσσα, η μη ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές, η μη αξιοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας των δίγλωσσων μαθητών και η μη ύπαρξη κατάλληλου διδακτικού υλικού για δίγλωσσους μαθητές συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, ενώ θίγουν ταυτόχρονα και το θέμα της ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας. Επίσης, οι διευθυντές χαρακτήρισαν μέτρια ως και περιορισμένη την ετοιμότητά τους στην εφαρμογή δίγλωσσων/ διαπολιτισμικών μοντέλων εκπαίδευσης, ενώ την ετοιμότητά τους αναφορικά με την οργάνωση εκδηλώσεων διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, την αποτίμησαν ως μέτρια. Ακόμη, η πλειοψηφία των διευθυντών χαρακτήρισε πολύ καλή τη διοικητική επάρκεια όσον αφορά τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αλλά ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων τη χαρακτήρισε μέτρια.

Όσον αφορά τις προτάσεις των διευθυντών για εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές στους δίγλωσσους μαθητές, οι περισσότεροι αναφέρουν διάφορες πρακτικές προώθησης της πολυπολιτισμικότητας, με κυρίαρχη αυτή της αξιοποίησης των πολιτισμικών βιωμάτων των δίγλωσσων μαθητών. Πολλοί διευθυντές προτείνουν τον θεσμό του δίγλωσσου δασκάλου, αλλά και τον θεσμό της παράλληλης διδακτικής στήριξης, την αξιοποίηση δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής αλληλόδρασης και την ευαισθητοποίηση των μαθητών της πλειονότητας σε θέματα διαφορετικότητας. Παράλληλα, σε ζητήματα γενικής διδακτικής μεθοδολογίας, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων τονίζει την ανάγκη υιοθέτησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, καθώς και την αναγκαιότητα αναμόρφωσης των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού για την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Τα σχολεία διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών και των απόψεων τους για τον κόσμο. Γι' αυτό και τα σχολεία τα οποία κατατάσσουν τους μαθητές σε ομάδες χαμηλών ικανοτήτων ανάλογα με την κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα, αναπόφευκτα, ευνοούν την ανάπτυξη διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στους μαθητές, τη δημιουργία ιεραρχικών κατατάξεων και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και κοινωνικών διακρίσεων.

3.3.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές - διδακτικές πρακτικές

Ο Νικολούδης (2005) σε έρευνά του μέσω συνεντεύξεων, αναφορικά με την κατάσταση, που επικρατεί στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) σε σχέση με τις επιλογές του δασκάλου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών είναι παραδοσιακές, δεν εφαρμόζουν επικοινωνιακές πρακτικές, οι διδακτικές προέρχονται από την εμπειρία και τα βιώματά τους, μην έχοντας τη δυνατότητα να θεωρητικοποιήσουν ή να αναστοχαστούν πάνω στη δουλειά τους και να προσδιορίσουν την προσωπική τους δυναμική ως προς τη διαχείριση της ταυτότητας και της ετερότητας, ενώ το μορφωτικό κεφάλαιο και η γλώσσα των μαθητών αγνοούνται. Ταυτόχρονα, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές δεν διαφέρει από την αντίστοιχη, που απευθύνεται στους γηγενείς μαθητές, ενώ η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας να μην χρησιμοποιείται, αλλά χωρίς να καλλιεργείται η εταιρική και η ομαδοσυνεργατική, που προωθεί την αλληλόδραση και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη, ενθαρρύνοντας την εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση. Συνακόλουθα, δε

γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας και δεν ενθαρρύνεται η διαπολιτισμική επικοινωνία και η αλληλοκατανόηση των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε δραστηριότητες ανακάλυψης της γλώσσας ή των γλωσσών των 'άλλων'.

Η έρευνα των Παθιάκη και Σιμόπουλου (2008) διερεύνησε τις πολιτισμικές παραδοχές και τις διδακτικές πρακτικές εθελοντών εκπαιδευτών, που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε ενήλικους μετανάστες. Μέσω συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων και παρατήρησης, διαπιστώθηκε ότι, παρά το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την κατάλληλη τεχνογνωσία και συχνά κατέφευγαν σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, ωστόσο, το ειλικρινές ενδιαφέρον τους για τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με την αυξημένη διαπολιτισμική τους ικανότητα και τη θετική τους στάση απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία, τους βοηθούσε να αναπληρώσουν αυτό το κενό. Έτσι, κατάφερναν να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την ομαδική δουλειά στην τάξη, να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και μια αποτελεσματική επικοινωνία με στόχο την ενδυνάμωση και τη θετική συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, ώστε κανείς να μην νιώθει απειλή ή αναστολές κατά την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διεργασία.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, ενώ οι θετικές στάσεις κι η κατανόηση για την πολιτισμική ποικιλομορφία είναι απαραίτητες συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας, θεωρούνται ανεπαρκείς για να χαρακτηριστεί ένα άτομο διαπολιτισμικά ικανό, καθώς είναι απαραίτητο αυτές να αναπτυχθούν και να τεθούν σε εφαρμογή κατά τη διάρκεια των διαπολιτισμικών συναντήσεων. Έτσι, στη συγκεκριμένη μελέτη, βλέπουμε ότι η διαπολιτισμική ικανότητα κι η ενσυναίσθηση των εθελοντών εκπαιδευτικών έμπρακτα μετουσιώνεται στις διδακτικές τους πρακτικές, έστω κι δεν είχαν ποικιλία, μιας και δημιουργούσαν θετικό κλίμα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αξιοποιώντας τις πολιτισμικές αποσκευές και τις προγενέστερες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Όπως άλλωστε έχουν επισημάνει και σημαντικοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο Rogers (2004) και ο Jarvis, το κλίμα μάθησης επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενων, γι' αυτό και κύριο μέλημα των επαρκών εκπαιδευτών είναι να χτίζουν ένα φυσικό και ψυχολογικό κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, ανοικτής επικοινωνίας και υποστηρικτικότητας, προάγοντας την άνεση, την αποτελεσματική μάθηση και τη συναισθηματική ασφάλεια των εκπαιδευόμενων πως δεν απειλείται η ταυτότητά τους. Η επικοινωνία μπορεί να γίνει μια χρήσιμη πηγή διαπολιτισμικής γνώσης και αμοιβαίου εμπλουτισμού ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικούς εκπαιδευόμενους.

Οι Magos και Simopoulos (2009) καθώς και ο Σιμόπουλος (2014) διερεύνησαν μέσω συνεντεύξεων και συμμετοχικής παρατήρησης σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούσαν την επικοινωνιακή ικανότητα σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική επικοινωνία των μαθητών τους και, γενικά, σε ποιο βαθμό είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία, που χαρακτήριζε τις τάξεις τους στα πλαίσια της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Τα αποτελέσματα των ερευνών κατέδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν προωθούσε την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη και δεν αξιοποιούσε τις εμπειρίες, το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο, ενώ οι προσδοκίες τους για τους μαθητές επηρεάζονταν αρνητικά εξαιτίας της διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Μάλιστα θεωρούσαν ότι αυτοί προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα και άρα είναι καταδικασμένοι στην αποτυχία, επιβεβαιώνοντας την αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίδασκαν την ελληνική γλώσσα μηχανιστικά και δασκαλοκεντρικά με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής και του λεξιλογίου, επειδή πίστευαν ότι η κατοχή της δομής πιστοποιεί τη γνώση της γλώσσας, αδιαφορώντας για την κατανόηση και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, επιλέγοντας παράλληλα θεματικές, που δεν ήταν συμβατές με τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ερωτήματα των μαθητών.

Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχαναν ευκαιρία να ποινικοποιήσουν τα λάθη των μαθητών τους, διορθώνοντάς τα άμεσα και με ειρωνική διάθεση, ενώ κάθε απόπειρα ενσωμάτωσης διδασκαλίας του πολιτισμού στόχευε στην ανάδειξη της μοναδικότητας – ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού και όχι στην πολιτισμική αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν περισσότερο ως πολιτισμικοί πρέσβεις ή και προσηλυτιστές και λιγότερο ως διαμεσολαβητές. Επίσης, οι παραπάνω μελέτες έδειξαν ότι παρά το γεγονός πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός είχαν σημαντική εμπειρία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, αλλά και εμπειρίες επιμόρφωσης σε διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, ωστόσο το μεγαλύτερο μέρος τους στην πράξη φαίνεται να υιοθετεί είτε επιλογές αφομοίωσης, είτε συστάσεις ήπιας προσαρμογής της μειονοτικής ομάδας στο πλαίσιο, που ορίζει η κυρίαρχη ομάδα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως συχνά οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές αντιμετωπίζονται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γηγενείς μαθητές ως ελλειμματικοί, γι' αυτό και στη λογική της φιλανθρωπίας και της κατανόησης, τους παραχωρείται το δικαίωμα να μιλούν στη μητρική τους γλώσσα, εάν και εφόσον δεν προκαλείται καμία ενόχληση, καθώς αυτή θεωρείται ως παρέκκλιση από τον κύριο στόχο της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Αναμφίβολα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον οι μηχανιστικές - μονοπολιτισμικές μεθοδολογίες στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ, που εστιάζουν αποκλειστικά στη γλώσσα και στην κουλτούρα-στόχο και βασίζονται στην εμβύθιση ή έκθεση των μαθητών στον πολιτισμό των φυσικών ομιλητών, που εκλαμβάνεται ως ανώτερος, ενιαίος, συμπαγής και αδιαφοροποίητος, κάθε άλλο παρά συμβάλλει στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η γνώση της δομής μιας Γ2/ ΞΓ μπορεί να παρέχει γλωσσική πληρότητα, αλλά δεν εξασφαλίζει την επικοινωνιακή πληρότητα, ενώ η μονόπλευρη ανάδειξη του κυρίαρχου πολιτισμού δεν καλλιεργεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα στην τάξη. Συνακόλουθα, οι μαθητές αδυνατούν να γίνουν ανεκτικοί στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα ή πρόθυμοι να αλληλεπιδρούν με ανθρώπους άλλων πολιτισμών και να επικοινωνήσουν στη γλώσσα στόχο σε οποιεσδήποτε συνθήκες της καθημερινότητας, κατανοώντας τους κώδικες του πολιτισμού – στόχου.

Οι Orly και Maureen (2009) στα πλαίσια των σπουδών τους στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και της πρακτικής τους πραγματοποίησαν μία εκπαιδευτική παρέμβαση σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, που φοιτούσαν σε ένα σχολείο Βεδουίνων με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και κατανόησης. Εφάρμοσαν λοιπόν ένα διαπολιτισμικό σχέδιο εργασίας, που περιλάμβανε τη διδασκαλία ενός κεφαλαίου στα Αγγλικά βασισμένου στις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των εβραϊκών και αραβικών πολιτισμών, για να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική γνώση, συνειδητοποίηση, κατανόηση και αποδοχή των μαθητών από τα δύο παραπάνω πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε αυτή τη μελέτη η αλλαγή στις στάσεις και τα στερεότυπα των μαθητών μετρήθηκε ποιοτικά μέσα από την ανάλυση των ζωγραφιών των παιδιών, που αποτύπωναν Εβραίους και Άραβες ανεξαρτήτως φύλου πριν και μετά την παρέμβαση. Πριν την παρέμβαση κάποιοι μαθητές αρνούσαν πεισματικά να ζωγραφίσουν, ενώ όσοι ζωγράφισαν αποτύπωναν σκηνές βίας και εχθρικότητας. Αντίθετα, μετά την παρέμβαση η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές αναθεώρησαν σχετικά με κάποια αρνητικά στερεότυπα, που είχαν.

Είναι φανερό λοιπόν πώς η διαπολιτισμική διεύρυνση του περιεχομένου διδασκαλίας με τη μορφή ομαδοσυνεργατικών συζητήσεων για καταστάσεις καθημερινής ζωής, η εφαρμογή δραστηριοτήτων, που άρουν τα στερεότυπα και η ανάγνωση πολυπολιτισμικών βιβλίων και ιστοριών απαλλαγμένων από τον εθνοκεντρισμό και τις αρνητικές εικόνες του 'άλλου', συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης και της ενσυναισθητικής κατανόησης των μαθητών. Η ζωγραφική, όντας συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της σκέψης, ως πρακτική αποτελεί αδιαμφισβήτητη μορφή επικοινωνίας και βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα, που διέπει τις ανθρώπινες πράξεις,

ιστορίες και κουλτούρες, καθώς προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για να αναπτυχθούν διαλογικές σχέσεις τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όσο και μεταξύ μαθητών και έργων τέχνης. Όταν οι μαθητές καλούνται να παράγουν τα δικά τους δυναμικά πορτρέτα, όπου αποτυπώνουν τους στερεοτυπικούς τρόπους απεικόνισης συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων, τότε μπορούν να διερευνήσουν την έννοια της ταυτότητας μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους με οπτικά ερεθίσματα, που αφορούν διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις και να αναθεωρήσουν τις προκαταλήψεις τους. Έτσι, επιτυγχάνεται η ενσυνείδητη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής σκέψης και ικανότητας των μαθητών, οι οποίοι και οικοδομούν ειλικρινείς στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα.

Η Bae (2012) στη διδακτορική της διατριβή εξέτασε, μεταξύ άλλων, μέσω μιας μελέτης παρέμβασης και ενός ερωτηματολογίου, την επίδραση, που έχει η ανάγνωση παγκόσμιας – διαπολιτισμικής λογοτεχνίας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού (ανάγνωση λέξεων, γνώση λεξιλογίου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου) και διαπολιτισμικής ευαισθησίας Κορεατών μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν ως προς την εμπλοκή, τον σεβασμό στους άλλους πολιτισμούς, την αυτοπεποίθηση, την προσοχή, την εμπιστοσύνη, την απόλαυση και τη γενικότερη θετική τους στάση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας επέδειξαν ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητες εγγραμματοσύνης στην ξένη γλώσσα σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, μετά την ανάγνωση παγκόσμιας – διαπολιτισμικής λογοτεχνίας.

Η δύναμη της διαπολιτισμικής λογοτεχνίας στην επιρροή τόσο των αντιλήψεων των παιδιών γύρω από ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας όσο και των απόψεών τους για γενικότερα πολιτισμικά και κοινωνικά θέματα είναι ευρέως αποδεκτή. Γνωρίζοντας κάποιος μέσω της παγκόσμιας λογοτεχνίας το πλαίσιο και τις αξίες ‘άλλων’ πολιτισμών επιτυγχάνει να κατανοήσει καλύτερα τόσο τους ‘άλλους’ πολιτισμούς όσο και τον δικό του πολιτισμό. Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση ως βασική συνιστώσα της διαπολιτισμικής ικανότητας αφορά αισθήματα ενσυναίσθησης, σεβασμού, κατανόησης, εκτίμησης, αποδοχής της κουλτούρας του ‘άλλου’ και των πολιτισμικών συμβάσεων καθώς και προσαρμογής στις διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας. Έτσι, οιδιπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι μαθητές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις διαπολιτισμικών παρανοήσεων, να χτίζουν γέφυρες μεταξύ

των διαφορετικών κουλτούρων και να εναλλάσσονται σε διαφορετικούς πολιτισμούς με ευκολία κι ευελιξία.

Άλλωστε τα διαπολιτισμικά λογοτεχνικά βιβλία δεν αποτελούν πολύτιμες πηγές μόνο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, αλλά μεταφέρουν ταυτόχρονα γνώσεις, συναισθηματικούς δεσμούς, αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στον διαφορετικό 'άλλο'. Η διαπολιτισμική λογοτεχνία αποτελεί το όχημα στα χέρια των εκπαιδευτικών, που καλλιεργεί την ευαισθησία και τις γνώσεις της κυρίαρχης ομάδας για τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, δίνοντας αφορμή για συζητήσεις σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές των πολιτισμών και για αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, ώστε τα παιδιά να ταξιδέψουν σε μακρινούς πολιτισμούς και ιδέες και να δουν με τα μάτια του 'άλλου'. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι πολύ προσεκτικοί στην επιλογή των καταλλήλων διαπολιτισμικών λογοτεχνικών βιβλίων, ώστε να μην οδηγήσουν τους μαθητές τους σε λάθος συσχετισμούς και στρεβλές εικόνες για τους 'άλλους' αντί για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Ας μην ξεχνάμε πώς το ζητούμενο σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η οικοδόμηση και διασφάλιση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα σε αυτήν, γι' αυτό κι η γνωριμία μας με τον 'άλλον' είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις, που οφείλονται στην άγνοια του 'άλλου'.

Η έρευνα των Dziejewicz et al. (2014) ήταν μια μελέτη παρέμβασης κατά την οποία διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της πυξίδας της δημιουργικότητας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και της δημιουργικότητας μαθητών ηλικίας 8-12 ετών. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρισμένο σε εννιά θεματικές περιοχές σχετικές με τα ταξίδια και τη διαφορετικότητα άλλων χωρών, που περιλαμβάνει δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα για διάφορες πτυχές του πολιτισμού αυτών των χωρών, τις κοινωνίες, την ιστορία, τα εθνικά σύμβολα, τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις κλπ. Στόχος ήταν η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας και της πολιτισμικής επίγνωσης καθώς και η διέγερση της δημιουργικής φαντασίας των μικρών μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι δυνατή η αποτελεσματική ανάπτυξη τόσο των δημιουργικών ικανοτήτων όσο και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και ότι οι διαθεματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη ζωή σε έναν παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό κόσμο, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά ανάμεσα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και να είναι σε θέση να αξιοποιούν την εμπειρία τους και πέρα από το πλαίσιο της αίθουσας διδασκαλίας. Άλλωστε, μόνο εφόσον, ο μαθητής αποκτήσει γνώση για τη δική του χώρα/πολιτισμό, θα μπορέσει να έχει γνώση και για το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και υπόβαθρο 'άλλων' χωρών/πολιτισμών, η οποία θα το βοηθήσει να

ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του 'άλλου'. Έχοντας κατανοήσει ότι ο πολιτισμός του είναι ένας από τους πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς θα είναι σε θέση να κατανοεί τις καθημερινές συνήθειες του άλλου πολιτισμού, να δείχνει ανεκτικότητα και άρα να αποκτήσει κριτική διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και γιατί όχι να μετατρέπει τυχόν πολιτισμικές διαφορές σε ευκαιρίες.

Η έρευνα των Banjongjit και Boonmoh (2018) εξέτασε μέσω συνεντεύξεων τις διδακτικές πρακτικές των καθηγητών για την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των φοιτητών τους στα πλαίσια της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με την έρευνα, οι προτιμώμενες στρατηγικές, που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες και εστιάζονται είτε στους καθηγητές, είτε στους μαθητές, είτε στη συνεργασία καθηγητών και μαθητών. Αυτές είναι το μοίρασμα των προσωπικών εμπειριών των καθηγητών, το διάβασμα κειμένων/ιστοριών από βιβλία/περιοδικά και η ανάλυση - εξήγηση για τις πρακτικές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις, που άνθρωποι ενός συγκεκριμένου πολιτισμού μπορεί να μοιράζονται. Επίσης, αναφέρονται το παιχνίδι ρόλων, η βιωματική μάθηση, η προσομοίωση, η ερευνητική εργασία με την παρουσίαση και την αξιολόγηση από κοινού, όπου οι φοιτητές εξασκούν και τη Γ2/ΞΓ, η ομαδοσυνεργατική μάθηση με τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και οι ομαδικές συζητήσεις κατά τις οποίες τίγονται πολιτισμικά θέματα. Έτσι, οι φοιτητές προβληματίζονται και εμπλέκονται σε μια συνειδητή σύγκριση των δικών τους αξιών και νοοτροπιών με αξίες και νοοτροπίες διαφορετικές, χωρίς επικριτική σκέψη. Μάλιστα, κατά τη γνώμη των καθηγητών της έρευνας, το παιχνίδι ρόλων είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των φοιτητών τους.

Αναμφίβολα, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και την υποκριτική σε μία Γ2/ΞΓ σε συνδυασμό με την εκ των υστέρων συζήτηση, οι μαθητές, επειδή ακριβώς πρέπει να ενεργήσουν εντελώς διαφορετικά από τους συνήθεις τρόπους, νόρμες και πρότυπα, αποκτούν εμπειρία για το πώς είναι να είσαι διαφορετικός. Επίσης, ανακαλύπτουν πως οι άνθρωποι εμφανίζουν διαφορές σε κάθε πτυχή της ζωής τους, από την οπτική επαφή και τη χρήση της γλώσσας μέχρι τους βασικούς κανόνες, πεποιθήσεις και αξίες και πως αυτές οι διαφορές δεν τους κάνουν λιγότερο σημαντικούς ως ανθρώπινα όντα. Ακόμη, οι καθηγητές ανέφεραν και τους ανασταλτικούς παράγοντες, που συνάντησαν στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν την διαπολιτισμική ικανότητα των φοιτητών τους, όπως η έλλειψη διαπολιτισμικών εμπειριών των ίδιων των καθηγητών, η έλλειψη διδακτικού χρόνου και το ακατάλληλο διδακτικό υλικό και αναλυτικό πρόγραμμα, που επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας χωρίς πολιτισμικές αναφορές - αλληλεπιδράσεις. Συχνά η ποικιλομορφία, ενώ

ιδανικά είναι πηγή διαπολιτισμικής συνάντησης, αποτελεί εμπόδιο για την κατανόηση του 'άλλου', καθώς δεν υπάρχει χρόνος, μέθοδος και άρα τρόπος υπαγωγής των περιπτώσεων σε ένα συνολικό μοντέλο, ώστε να εξαχθεί ξεκάθαρη μεθοδολογία. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι καθηγητές αναφέρθηκαν και στους φοιτητές ως παράγοντα δυσκολίας, οι οποίοι αποτελούσαν μια γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενή ομάδα, δεν είχαν προηγούμενη έκθεση σε διαπολιτισμική συνάντηση, εμπειρία και αλληλεπίδραση και δεν ήταν αρκετά ανοιχτόμυαλοι ή πρόθυμοι, ώστε να αποδεχτούν την πολιτισμική ποικιλομορφία και να κατανοήσουν τις πολιτισμικές διαφορές.

Η Mizab (2020) στην έρευνά της αναφέρεται σε μια μελέτη παρέμβασης, που διεξήχθη σε Πανεπιστήμιο της Αλγερίας στα πλαίσια της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Στόχος του πειράματος ήταν να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στο πρόγραμμα σπουδών και στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σχετικά με τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, από όπου και απουσίαζε. Ακόμη, η μελέτη αποσκοπούσε στο να διαπιστωθεί η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, στην οποία εφαρμόστηκε η παραδοσιακή διδακτική μέθοδος της εισήγησης. Οι διαπολιτισμικές πρακτικές, που εφαρμόστηκαν στην πειραματική ομάδα περιλάμβαναν δραστηριότητες για σπάσιμο του πάγου, προθέρμανση, εξάσκηση των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων του προφορικού λόγου καθώς και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ευαισθητοποίηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, διαχείριση διαπολιτισμικών παρανοήσεων και πολιτισμική διαμεσολάβηση. Μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής παρέμβασης, η αξιολόγηση επαναλήφθηκε και τα αποτελέσματα ήταν πολύ καλύτερα για την πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου όσον αφορά την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής γνώσης, περιέργειας, εξερεύνησης, ανακάλυψης, ανοιχτότητας και προσαρμοστικότητας.

Αναμφίβολα η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι σημαντική, για να ξεπεραστούν οι προκλήσεις στην επικοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικού γλωσσικού υπόβαθρου και πολιτισμικού κεφαλαίου. Γι' αυτό τον λόγο, μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές καλούνται να επικοινωνήσουν με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης δεν αρκεί μόνο η διδασκαλία και η ανάπτυξη των στρατηγικών επικοινωνίας, αλλά και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές θα γίνουν ικανοί διαπολιτισμικοί ομιλητές, ώστε να μπορούν να διαμεσολαβούν μεταξύ μελών του δικού τους πολιτισμού και 'άλλων' πολιτισμών, λαμβάνοντας υπόψη οποιεσδήποτε πολιτισμικές διαφορές και να επιδιορθώνουν

τις τυχόν διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις / παρερμηνείες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, που είναι να συνειδητοποιήσει ότι η διδασκαλία είναι μία δυναμική διαδικασία και ότι το πλαίσιο, οι στόχοι, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της διδασκαλίας δεν πρέπει να θεωρούνται εκ των προτέρων δεδομένα, αλλά να αναπροσαρμόζονται ανάλογα. Αντίθετα, ο ίδιος θα πρέπει να έχει περιέργεια και διάθεση για πειραματισμό, να επιδιώκει εναλλαγές, να έχει συνείδηση των διαπολιτισμικών διαφορών μέσα στην τάξη και να αξιοποιεί κατάλληλες διαπολιτισμικές πρακτικές διδασκαλίας, απέχοντας από τα παραδοσιακά μοντέλα μηχανιστικής μεταβίβασης γνώσεων για το γλωσσικό σύστημα, που συνεπάγονται συνήθως επιλογές πολιτισμικής αφομοίωσης.

3.3.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική τους κατάρτιση

Σύμφωνα με την έρευνα των Spinthourakis, Karatzia και Roussakis (2009) με ερωτηματολόγια, φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος, παρόλο που είχαν σημειώσει υψηλά ποσοστά διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, ένιωθαν ότι δεν είναι αρκετά προετοιμασμένοι από την εκπαίδευσή τους, για να ανταπεξέλθουν μελλοντικά και να διδάξουν με διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές στο διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Αντιμετωπίσουν την πολυμορφία των ελληνικών τάξεων. Όπως είναι φανερό και σε αυτή την έρευνα, η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφέρει την έλλειψη θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης σε ζητήματα διαπολιτισμικής διδακτικής, με αποτέλεσμα να μην μπορέσουν μελλοντικά να διαχειριστούν τάξεις με παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο ή να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών τους.

Οι Γρίβα, Στάμου και Γελαδάρη σε μία άλλη έρευνά τους (2010, στο Γρίβα & Στάμου, 2014) κατέγραψαν μεταξύ άλλων, μέσω συνεντεύξεων, τις απόψεις μελλοντικών δασκάλων αναφορικά με τη διδακτική τους ετοιμότητα και τις ενδεδειγμένες διδακτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων τόνισε τη σημασία της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής εμπειρίας των δίγλωσσων μαθητών με στόχο τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας καταγωγής τους, την ομαλή τους ένταξη στη σχολική τάξη, αλλά και την εξοικείωση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης με τη διαφορετικότητα και την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής τους επίγνωσης. Ακόμη, πολλοί εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της καθιέρωσης ενός δίγλωσσου συστήματος εκπαίδευσης, όπου θα αναπτύσσονται ταυτόχρονα

οι δύο γλώσσες (Γ1 και Γ2), καθώς, όπως δήλωσαν η καλλιέργεια της Γ1 συμβάλλει στην ικανοποιητική ανάπτυξη της Γ2. Σχεδόν από όλους τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε ο σημαντικός ρόλος του δίγλωσσου δασκάλου για τη γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου μαθητή, αλλά υπήρχαν και λίγοι συμμετέχοντες, που ήταν επιφυλακτικοί, καθώς πιστεύουν ότι γνωστικά θα έχει πλεονεκτήματα, αλλά ο παράγοντας της κοινωνικοποίησης θα μείνει πίσω. Ωστόσο, αρκετοί δεν παραλείπουν να αναφερθούν στο ότι η επίδοση των δίγλωσσων μαθητών μπορεί να είναι υψηλότερη από αυτή των μονόγλωσσων συμμαθητών τους, υπερέχοντας μάλιστα στον θετικό τρόπο σκέψης, καθώς λόγω της επαφής τους με τους πολιτισμούς των δύο χωρών αποκτούν περισσότερες γνώσεις από τους μονόγλωσσους.

Ως καθαρά παιδαγωγική θέση, η άποψη της ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα με την παρουσία των πολιτισμικών του στοιχείων και ιδίως της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο, τους οδηγεί σε θετικότερη αυτοεκτίμηση και σε καλύτερες επιδόσεις. Αντίθετα, όταν η γλώσσα ο πολιτισμός και η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, τότε σαφώς οι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση και όλα όσα έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο ως τότε απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση. Ας μην ξεχνάμε βέβαια ότι βάσει ερευνών υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι δείχνουν να μην έχουν κατανοήσει τη σημασία και τη συμβολή της πρώτης γλώσσας των μαθητών στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, θεωρώντας ότι η μητρική γλώσσα αυτών των μαθητών αποτελεί ένα είδος απειλής για την κατάκτηση της ελληνικής. Γι' αυτόν τον λόγο, ίσως, εμφανίζονται να νομιμοποιούν στο σχολείο μόνο τη χρήση της ελληνικής, την οποία προκρίνουν έναντι της μειονοτικής γλώσσας ως μέσο ακαδημαϊκής επιτυχίας και αναγνώρισης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναμφίβολα, ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα με την παρουσία δίγλωσσων εκπαιδευτικών με στόχο τη διατήρηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα οδηγεί στην αύξηση των μορφωτικών και επαγγελματικών τους ευκαιριών, και γενικότερα των ευκαιριών, που θα έχουν στη ζωή. Η διαγλωσσικότητα βοηθά σημαντικά στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας και έχει πολλαπλά οφέλη τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, καθώς συνδράμει στη διαμόρφωση και νοηματοδότηση των πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητικών υποκειμένων, ανεξαρτήτως ηλικίας και βαθμίδας στην οποία βρίσκονται και τους δημιουργεί το κίνητρο για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι απαραίτητες και οι δύο γλώσσες, για να μπορούν να επικοινωνούν, να συνεννοούνται και γενικά για να ενταχθούν

ομαλά τόσο στην ελληνική κοινωνία όσο και στο καινούριο εκπαιδευτικό σύστημα, διατηρώντας από τη μία πλευρά τη μητρική τους γλώσσα και από την άλλη, αναπτύσσοντας και εμπλουτίζοντάς την κυρίαρχη, δηλαδή την ελληνική. Άλλωστε, η επαφή με τη μητρική τους γλώσσα αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, της κοινωνικοποίησής τους, αλλά και για την εποικοδομητική επίλυση των κρίσεων ταυτότητας, που απορρέουν από τις απαιτήσεις των δύο αντιφατικών πολιτισμικών συστημάτων. Κατά συνέπεια τα επιχειρήματα, που φέρουν τη Γ1 και την Γ2/ΞΓ να δρουν ανταγωνιστικά η μία απέναντι στην άλλη δεν ευσταθούν, όπως και τα αντίστοιχα επιχειρήματα, που προβάλλονται κάποιες φορές από τους εκπαιδευτικούς.

Η διαπολιτισμική μάθηση είναι μια διαρκής διαδικασία, που δεν ενεργοποιείται από μόνη της και μόνο μέσω της επαφής με την ετερότητα ή της απλής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, αλλά χρειάζεται να συνοδεύεται από ενεργητική ακρόαση, ανοιχτό και ισότιμο διάλογο, σεβασμό των διαφορετικών απόψεων και της κουλτούρας του 'άλλου', γνώση των πολιτισμικών νορμών και στερεοτύπων, ώστε να μπορεί το άτομο να αντισταθμίσει τα προβλήματα επικοινωνίας με άτομα από διαφορετικά γλωσσολογικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Άλλωστε, στο πεδίο της διδασκαλίας της δεύτερης / ξένης γλώσσας η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά αντιπροσωπεύει τις μορφές της πολιτισμικής έκφρασης, τους φορείς της ταυτότητας, τις αξίες και τις κοσμοθεωρίες, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης ως διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές είναι απαραίτητο να διδάξουν στους μαθητές δεξιότητες και στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας, ώστε να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν ότι η επικοινωνία είναι μία συνεργατική διαδικασία αλληλεπίδρασης. Η εκπαίδευση στη διαπολιτισμική ικανότητα είναι κάτι παραπάνω από την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγλωσσίας ή πολυπολιτισμικότητας, γι' αυτό κι αν ένας εκπαιδευτικός δεν είναι διαπολιτισμικά έτοιμος τότε δεν μπορεί να ενισχύσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα στην τάξη και να επιλέξει διδακτικά υλικά, που να αντανakλούν την κοινωνική ποικιλομορφία και τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

3.3.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική

Ο Δαμανάκης (2005, σσ.184,221-222), καταγράφοντας, μέσω ερωτηματολογίων στα πλαίσια ενός επιμορφωτικού προγράμματος, τις απόψεις - εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι μπροστά στη διαχείριση της

γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης τους κι έχουν σημαντικό έλλειμμα στην κατάρτισή τους σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συχνά αποδέχονται τη χρήση της γλώσσας προέλευσης των μαθητών, ενθαρρύνουν με δική τους πρωτοβουλία, όσο μπορούν, τη συνεργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στην ουσία αυτή η ελεύθερη επιλογή γλώσσας επικοινωνίας συμβάλλει στην αλληλεπίδραση των παιδιών ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους, αλλά και βοηθάει τους μη γηγενείς μαθητές να κατακτήσουν με περισσότερη ευκολία την ελληνική, έχοντας έστω και ανεπίσημα ως βάση τη δική τους γλώσσα. Παράλληλα, η έρευνα συμπέρανε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί μια αφομοιωτική πολιτική και τα νήματα της πολιτικής αυτής κινούνται από αντιλήψεις ιεράρχησης των γλωσσών και των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους, καθώς δε λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοπολιτισμικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, που φέρουν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, που αναγκάζονται από την εκπαιδευτική πράξη να αποκλίνουν από τη μονογλωσσική, μονοπολιτισμική και Ελλαδοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική είναι αναγκασμένοι να παράγουν αυτοσχέδιο διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό, μία διαδικασία, που την χαρακτήρισαν ως χρονοβόρα, αλλά και διδακτικά-μεθοδολογικά επίπονη.

Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι δεν επαρκεί μόνο ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει τον νέο ρόλο, που καλείται να παίξει στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά να υπάρχει κι η αντίστοιχη πολιτική υποστήριξής του, που θα συνοδεύεται από μία σειρά μέτρων για τη διαδικασία ανανέωσης της διδακτικής πράξης. Βασικός παράγοντας στήριξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι ο διευθυντής ο οποίος μέσα από τις ενέργειες του πρέπει να είναι το πρότυπο, που θα μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών προοπτικών, πεποιθήσεων, αξιών, συμπεριφορών και πρακτικών στο προσωπικό, με στόχο την εξασφάλιση της σταθερότητας, της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας του σχολείου και με κύρια χαρακτηριστικά την εφαρμογή διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διαπολιτισμικών πρακτικών στις σύγχρονες 'πολύχρωμες' τάξεις. Αναμφισβήτητα όμως πίσω από τον κάθε διευθυντή της σχολικής μονάδας και πίσω από τον κάθε εκπαιδευτικό βρίσκονται οι θεσμικοί φορείς δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας το οποίο θα πρέπει και να τους στηρίζει έμπρακτα. Η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν είναι μια τεχνική, αλλά μια συνθήκη η οποία πρέπει συνεχώς να καλλιεργείται και να επαναβεβαιώνεται μέσα από τη συνδιαβούλευση όλων των μελών μιας σχολικής μονάδας και της πολιτικής ηγεσίας.

Ο Τσιμουρής (2009), μελετώντας, μέσω συνεντεύξεων σε διαπολιτισμικά σχολεία, ζητήματα θεσμικής επάρκειας, τις πρακτικές διαπολιτισμικότητας, την εκπαιδευτική επάρκεια και τον ιδεολογικό προσανατολισμό του εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού

προσωπικού, ανέδειξε την παντελή απουσία διαπολιτισμικού παιδαγωγικού υλικού, την έλλειψη διαπολιτισμικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τον συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος (δομή και λειτουργία), τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και την εθνοκεντρική και αφομοιωτική εκπαίδευση με διαπολιτισμικό όνομα. Παράλληλα, κατέδειξε ότι αγνοείται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ η γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών των διαπολιτισμικών σχολείων και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί συχνά μείζον εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους στη σχολική ζωή και στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Όλες οι προσπάθειες στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης διαπολιτισμικού περιεχομένου διδασκαλίας, όπου και όταν πραγματοποιήθηκαν, ήταν αποτέλεσμα ατομικής πρωτοβουλίας των καθηγητών. Όπως προκύπτει όμως από μια εκτεταμένη διεθνή βιβλιογραφία (Troyna 1985, 1994, Troyna & Williams, 1986 όπ. αναφ. στο Dragonas, Frangoudaki & Inglessi, 1996, σ.25) η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί ποτέ να είναι αποτελεσματική, όταν βασίζεται μόνο στις ατομικές προθέσεις των εκπαιδευτικών, τις ευαισθησίες τους και την απλή αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, ενώ δεν συνδέεται σφιχτά στο εκπαιδευτικό σύστημα καθ' εαυτό.

Πίνακας 1: Διαγραμματική παρουσίαση βασικών ερευνών για τις απόψεις εκπαιδευτικών

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΠΛΑΙΣΙΟ & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	ΚΥΡΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ
Aleksandrowicz-Pędich, 2003	Διδασκαλία της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας – ερωτηματολόγιο	Οι εκπαιδευτικοί με προσωπικές διαπολιτισμικές εμπειρίες ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν καλύτερα τις αρχές της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και να χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την παρουσίαση άλλων πολιτισμών μέσα στην τάξη και την καλλιέργεια της πολιτισμικής αντίληψης των μαθητών

Κασίμη, 2005	Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ - συνέντευξη	Οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τον ρόλο της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές
Δαμανάκης, 2005	Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ - ερωτηματολόγιο	Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι μπροστά στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης τους και έχουν σημαντικό έλλειμμα στην κατάρτισή τους σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, ενώ είναι αναγκασμένοι να παράγουν αυτοσχέδιο διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί μια αφομοιωτική πολιτική
Τσοκαλίδου, 2005 · 2007	Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ - συνέντευξη	Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος του 2007 εμφανίζουν λίγο μεγαλύτερη αποδοχή των διαφορετικών γλωσσών και θετικότητα απέναντι στη χρήση της μητρικής γλώσσας από ότι οι αντίστοιχες του δείγματος του 2005, γεγονός, που μπορεί να συνάδει με μια αυξημένη αποδοχή της επαφής των γλωσσών, πιθανώς μετά από σχετική επιμόρφωση. Στο δείγμα του 2005 δεν παρατηρείται καμία απολύτως προσπάθεια των εκπαιδευτικών για άμεση ή έμμεση προβολή της 'άλλης' γλώσσας και κουλτούρας των δίγλωσσων παιδιών, απουσιάζουν οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Και τα δύο δείγματα προβάλλουν περισσότερο το θέμα των δυσκολιών στην εκμάθηση της ελληνικής και της μειωμένης σχολικής επίδοσης
Νικολούδης, 2005	Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ -	Οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών είναι παραδοσιακές, δεν εφαρμόζουν επικοινωνιακές πρακτικές, το μορφωτικό

	συνέντευξη	κεφάλαιο και η γλώσσα των μαθητών αγνοούνται και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές δεν διαφέρει από την αντίστοιχη, που απευθύνεται στους γηγενείς μαθητές
Sercu, 2005	Διδασκαλία των Αγγλικών, Γαλλικών και Γερμανικών ως ξένων γλωσσών - ερωτηματολόγια	Οι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία του πολιτισμού κατά κύριο λόγο ως μια στείρα διαδικασία μετάδοσης συσσωρευμένης πολιτισμικής πληροφορίας – παρουσίασης γεγονότων για την κουλτούρα – στόχο, για την ιστορία, τη γεωγραφία μιας χώρας. Ακολουθούν δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις και παραδοσιακού τύπου εισηγήσεων, όπου οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές
Παθιάκη & Σιμόπουλος, 2008	Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ – συνέντευξη, ερωτηματολόγιο, παρατήρηση	Παρά το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την κατάλληλη τεχνογνωσία και συχνά κατέφευγαν σε παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, ωστόσο, το ειλικρινές ενδιαφέρον τους για τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με την αυξημένη διαπολιτισμική τους ικανότητα και τη θετική τους στάση απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία, τους βοηθούσε να αναπληρώσουν αυτό το κενό
Magos και Simopoulos, 2009 Σιμόπουλος, 2014	Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ – συνέντευξη, παρατήρηση	Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν προωθούσε την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη και δεν αξιοποιούσε τις εμπειρίες, το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο, ενώ οι προσδοκίες τους για τους μαθητές επηρεάζονταν αρνητικά εξαιτίας της διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Δίδασκαν την ελληνική γλώσσα

		μηχανιστικά και δασκαλοκεντρικά με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής και του λεξιλογίου, επιλέγοντας παράλληλα θεματικές, που δεν ήταν συμβατές με τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ερωτήματα των μαθητών. Οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές αντιμετωπίζονται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γηγενείς μαθητές ως ελλειμματικοί, γι'αυτό και στη λογική της φιλανθρωπίας και της κατανόησης, τους παραχωρείται το δικαίωμα να μιλούν στη μητρική τους γλώσσα
Orly και Maureen, 2009	Διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας – εκπαιδευτική παρέμβαση με διαπολιτισμικό project	Η αλλαγή στις στάσεις και τα στερεότυπα των μαθητών μετρήθηκε ποιοτικά μέσα από την ανάλυση των ζωγραφιών των παιδιών, που αποτύπωναν Εβραίους και Άραβες ανεξαρτήτως φύλου πριν και μετά την παρέμβαση. Πριν την παρέμβαση κάποιοι μαθητές αρνούσαν πεισματικά να ζωγραφίσουν, ενώ όσοι ζωγράρισαν αποτύπωναν σκηνές βίας και εχθρικότητας. Αντίθετα, μετά την παρέμβαση η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές αναθεώρησαν σχετικά με κάποια αρνητικά στερεότυπα, που είχαν
Τσιμουρής, 2009	Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ – συνέντευξη	Η έρευνα ανέδειξε την παντελή απουσία διαπολιτισμικού παιδαγωγικού υλικού, την έλλειψη διαπολιτισμικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τον συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος (δομή και λειτουργία), τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και την εθνοκεντρική και αφομοιωτική εκπαίδευση με διαπολιτισμικό όνομα. Παράλληλα, κατέδειξε

		<p>ότι αγνοείται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία</p>
<p>Spinthourakis, Karatzia & Roussakis, 2009</p>	<p>Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ – ερωτηματολόγιο</p>	<p>Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφέρει την έλλειψη θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης σε ζητήματα διαπολιτισμικής διδακτικής, με αποτέλεσμα να μην μπορέσουν μελλοντικά να διαχειριστούν τάξεις με παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο ή να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών τους</p>
<p>Γρίβα, Στάμου & Γελαδάρη, 2010</p>	<p>Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ – ερωτηματολόγιο</p>	<p>Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στην ανάγκη ύπαρξης κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, ένα πολύ χαμηλό ποσοστό, μόλις το 7,5% των εκπαιδευτικών ιεραρχεί την εκπαιδευτική πρακτική της ενθάρρυνσης της διαπολιτισμικής αλληλόδρασης ανάμεσα στους μαθητές στην πρώτη θέση. Όσον αφορά τη διδασκαλία της Γ1 στο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί την ιεραρχούν τέταρτη σε σημαντικότητα, δηλαδή στην προτελευταία θέση, ενώ ελάχιστοι των συμμετεχόντων κατέταξαν στην πρώτη θέση τη θεσμοθέτηση τμημάτων ενίσχυσης της Γ2 με τη βοήθεια δίγλωσσων δασκάλων. Σχετικά με τη χρήση της Γ1 σε σημεία της διδασκαλίας, όπου συναντώνται δυσκολίες, κάποιοι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι κατάλληλη, κατατάσσοντάς την στην πέμπτη θέση ιεράρχησης</p>

<p>Γρίβα, Στάμου & Γελαδάρη, 2010</p>	<p>Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ – συνέντευξη</p>	<p>Σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων τόνισε τη σημασία της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής εμπειρίας των δίγλωσσων μαθητών με στόχο τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας καταγωγής τους,την ομαλή τους ένταξη στη σχολική τάξη, αλλά και την εξοικείωση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης με τη διαφορετικότητα και την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής τους επίγνωσης. Ακόμη, πολλοί εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της καθιέρωσης ενός δίγλωσσου συστήματος εκπαίδευσης, όπου θα αναπτύσσονται ταυτόχρονα οι δύο γλώσσες (Γ1 και Γ2). Επισημάνθηκε ο σημαντικός ρόλος του δίγλωσσου δασκάλου για τη γλωσσική ανάπτυξη του δίγλωσσου μαθητή, αλλά υπήρχαν και λίγοι συμμετέχοντες, που ήταν επιφυλακτικοί, καθώς πιστεύουν ότι γνωστικά θα έχει πλεονεκτήματα, αλλά ο παράγοντας της κοινωνικοποίησης θα μείνει πίσω</p>
<p>Cheng, 2012</p>	<p>Διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας - συνεντεύξεις</p>	<p>Οι καθηγήτριες αγνοούν το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και βρίσκονται σε επιφανειακό επίπεδο διαπολιτισμικής δεξιότητας, καθώς θεωρούν ότι η διαπολιτισμική δεξιότητα είναι απλά το φυσικό επακόλουθο του να ζει κανείς σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και δεν χρειάζεται να την αναπτύξουν στους φοιτητές τους. Επίσης, οι πεποιθήσεις των καθηγητριών περί της έννοιας πολιτισμού φάνηκε ότι επηρέαζαν τις διδακτικές τους πρακτικές και τις αποφάσεις, που έπαιρναν μέσα στην τάξη. Οι διδακτικές τους πρακτικές ήταν κυρίως δασκαλοκεντρικές και εστίαζαν</p>

		περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα παρά στην καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης
Bae, 2012	Διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας – μελέτη παρέμβασης με διαπολιτισμική λογοτεχνία, ερωτηματολόγιο	Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας επέδειξαν ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητες εγγραμματοσύνης στην ξένη γλώσσα σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, μετά την ανάγνωση παγκόσμιας – διαπολιτισμικής λογοτεχνίας
Dziedziewicz et al., 2014	Μελέτη παρέμβασης με την πυξίδα της δημιουργικότητας	Οι διαθεματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη ζωή σε έναν παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό κόσμο, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά ανάμεσα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και να είναι σε θέση να αξιοποιούν την εμπειρία τους και πέρα από το πλαίσιο της αίθουσας διδασκαλίας
Γρίβα, Στάμου & Ιορδανίδου, 2013	Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ – ερωτηματολόγιο	Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι οι ελλείψεις στην ελληνική γλώσσα, η μη ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές, η μη αξιοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας των δίγλωσσων μαθητών και η μη ύπαρξη κατάλληλου διδακτικού υλικού για δίγλωσσους μαθητές συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, ενώ θίγουν ταυτόχρονα και το θέμα της ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας. Χαρακτήρισαν μέτρια ως και περιορισμένη την ετοιμότητά τους στην εφαρμογή δίγλωσσων/ διαπολιτισμικών μοντέλων εκπαίδευσης, ενώ την ετοιμότητά τους αναφορικά με την

		<p>οργάνωση εκδηλώσεων διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, την αποτίμησαν ως μέτρια. Πολλοί διευθυντές προτείνουν τον θεσμό του δίγλωσσου δασκάλου, αλλά και τον θεσμό της παράλληλης διδακτικής στήριξης, την αξιοποίηση δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής αλληλόδρασης και την ευαισθητοποίηση των μαθητών της πλειονότητας σε θέματα διαφορετικότητας, την ανάγκη υιοθέτησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αναμόρφωσης των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού</p>
Gürsoy, 2014	<p>Διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας – ερωτηματολόγιο</p>	<p>Η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει θετικά τη διδασκαλία της διαπολιτισμικής επίγνωσης και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης των μαθητών, θεωρώντας μάλιστα τον πολιτισμό ως αναπόσπαστο κομμάτι στη διδασκαλία και την ανάπτυξη μιας ξένης γλώσσας. Επίσης, αναγνωρίζουν τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και δηλώνουν αντίθετοι στην αποστειρωμένη και επιφανειακή διδασκαλία των πολιτισμικών στοιχείων. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει πως έχει τη διαπολιτισμική γνώση να διδάξει σχετικά με τον πολιτισμό της γλώσσας στόχου. Προετοιμάζουν οι ίδιοι διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό και διαπολιτισμικές δραστηριότητες, αν και θα προτιμούσαν τα ίδια τα βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να τους παρείχαν καθοδήγηση για το πώς να ενσωματώσουν τον πολιτισμό στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Ωστόσο, υπάρχει κι ένα πολύ μικρό</p>

		ποσοστό των μελλοντικών εκπαιδευτικών, που υποστηρίζει ότι οι μικροί μαθητές δεν είναι σε θέση ακόμη, λόγω της ηλικίας τους, να κατανοήσουν αφηρημένες πολιτισμικές έννοιες και ότι πρέπει να διδάσκονται μόνο τον δικό τους πολιτισμό
Banjongjit & Boonmoh, 2018	Διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας – συνέντευξη	Οι προτιμώμενες στρατηγικές, που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες και εστιάζονται είτε στους καθηγητές, είτε στους μαθητές, είτε στη συνεργασία καθηγητών και μαθητών. Αυτές είναι το μοίρασμα των προσωπικών εμπειριών των καθηγητών, το διάβασμα κειμένων/ιστοριών από βιβλία/περιοδικά και η ανάλυση - εξήγηση για τις πρακτικές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις, που άνθρωποι ενός συγκεκριμένου πολιτισμού μπορεί να μοιράζονται. Επίσης, αναφέρονται το παιχνίδι ρόλων, η βιοματική μάθηση, η προσομοίωση, η ερευνητική εργασία, οι ομαδικές συζητήσεις
Estaji & Rahimi, 2018	Διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας – συνέντευξη	Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους διαπολιτισμικά ικανούς, πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντική η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στη διδασκαλία και ότι αυτή μπορεί να αποκτηθεί όχι μόνο μέσω της έκθεσης σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, αλλά και μέσω περιοδικών, βιβλίων και αγγλικών ταινιών. Ταυτόχρονα βρέθηκε ότι οι πεποιθήσεις τους είχαν αντίκτυπο στον τρόπο διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη
Mizab, 2020	Διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης	Οι διαπολιτισμικές πρακτικές, που εφαρμόστηκαν στην πειραματική ομάδα

	<p>γλώσσας – μελέτη παρέμβασης με διαπολιτισμικές πρακτικές και την παραδοσιακή διδακτική μέθοδος της εισήγησης</p>	<p>περιλάμβαναν δραστηριότητες για σπάσιμο του πάγου, προθέρμανση, εξάσκηση των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων του προφορικού λόγου καθώς και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ευαισθητοποίηση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, διαχείριση διαπολιτισμικών παρανοήσεων και πολιτισμική διαμεσολάβηση. Μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής παρέμβασης, η αξιολόγηση επαναλήφθηκε και τα αποτελέσματα ήταν πολύ καλύτερα για την πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, στην οποία εφαρμόστηκε η παραδοσιακή διδακτική μέθοδος της εισήγησης, όσον αφορά την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής γνώσης, περιέργειας, εξερεύνησης, ανακάλυψης, ανοιχτότητας και προσαρμοστικότητας</p>
--	---	---

Κεφάλαιο 4. Η έρευνα

4.1 Ο σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ανάπτυξης των δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών τους στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε, γιατί καταδείχθηκε ένα κενό ιδίως στον ελλαδικό χώρο, ερευνών, που να μελετούν αποκλειστικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας των μικρότερων μαθητών, ή που να εστιάζουν στις διδακτικές πρακτικές και στους τρόπους, που μαθαίνονται οι διαπολιτισμικές δεξιότητες και μπορούν να διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς · μία έλλειψη, που είχε επισημάνει ήδη από το 1994 και ο Taylor, αλλά και αργότερα το 2018 οι Estaji και Rahimi.

4.1.1 Οι επιμέρους στόχοι

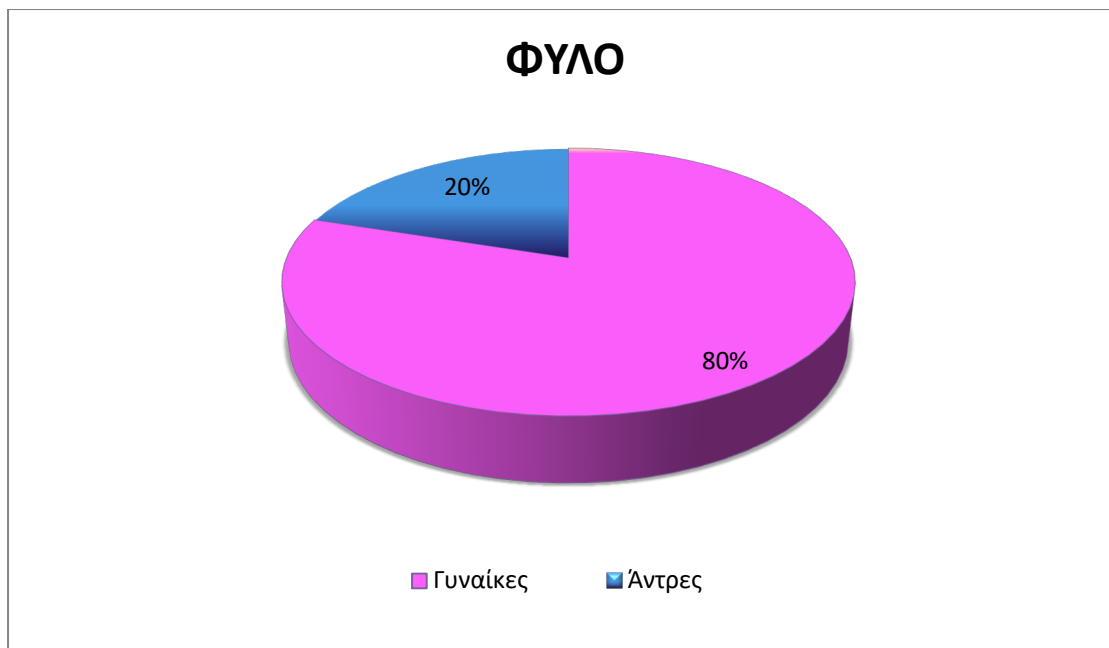
Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα, που διαμορφώθηκαν και βάση των οποίων οργανώθηκαν και οι επιμέρους ερωτήσεις των συνεντεύξεων είναι τα εξής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α):

1. Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;
2. Ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους;
3. Ποιες είναι οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών τους;
4. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους;
5. Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές και διδακτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών για την βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους;

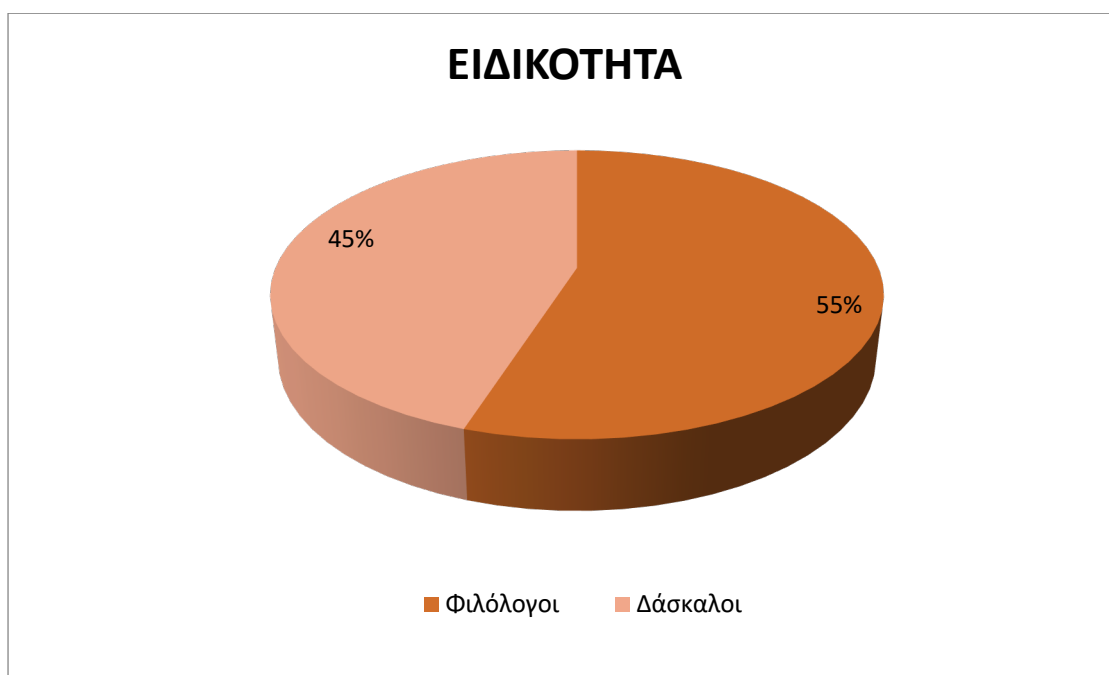
4.2 Οι συμμετέχοντες και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Η επιλογή του δείγματος μιας έρευνας θα πρέπει να γίνεται με σχολαστικότητα, ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα να επιλεγθούν άτομα που δυσχεραίνουν την ερευνητική διαδικασία και δεν συνδράμουν στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Σε αντίθετη περίπτωση, η χρησιμοποίηση δείγματος, που δεν επαρκεί ή δεν θεωρείται κατάλληλο για την έρευνα που διεξάγεται, μπορεί να οδηγήσει σε επηρεασμό της δειγματοληψίας και επομένως να απωλέσει ο ερευνητής και η συνολική διαδικασία την αντικειμενικότητά τους (Σιάρδος, 2009). Η μέθοδος δειγματοληψίας, που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα ήταν η λεγόμενη βολική ή τυχαία δειγματοληψία (Cohen & Manion, 1994, σ.130) στην οποία επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα, για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες. Τα συγκεκριμένα άτομα αποτελούν το κατάλληλο υποκείμενο μελέτης, καθώς έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, αποτελώντας έτσι ένα πρόσφορο πεδίο μελέτης για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ειδικότερα, έλαβαν μέρος 20 συνολικά εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, 16 γυναίκες και 4 άντρες, από διάφορα μέρη της Ελλάδας, με εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, εκ των οποίων οι 11 ήταν φιλόλογοι και οι 9 δάσκαλοι. Οι 16 εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και επιπρόσθετα επιμορφωτικού σεμιναρίου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση / στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ / στη διγλωσσία και οι 4 ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση / στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ.

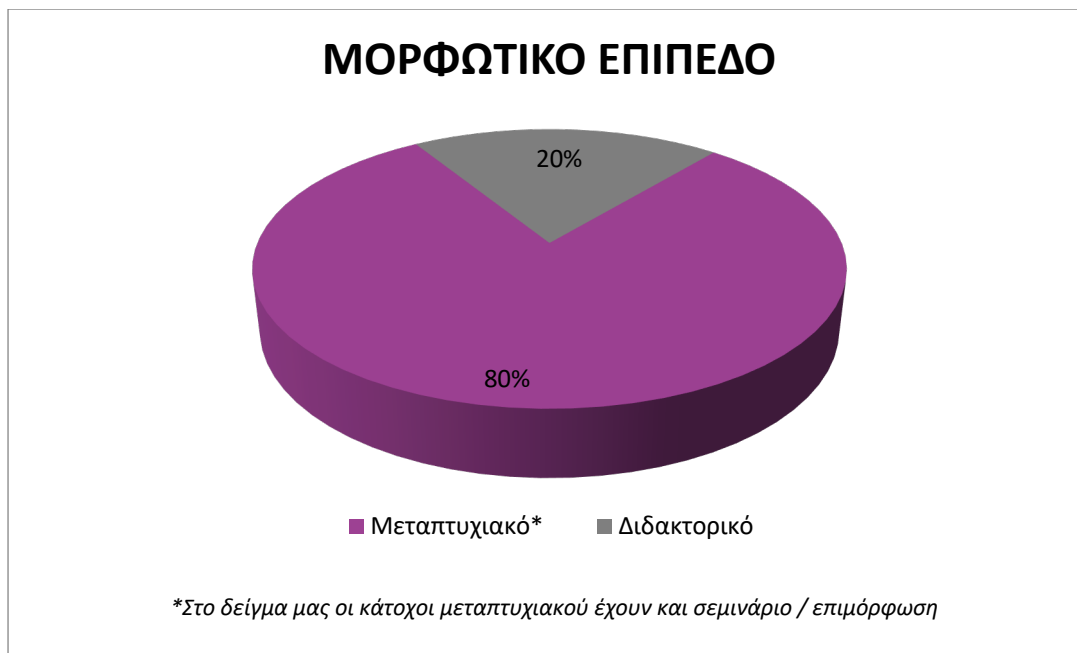
Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος. Το δείγμα, ωστόσο, δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο, εάν ο στόχος του ερευνητή είναι η ανάδειξη και η σε βάθος κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας και της προσωπικής νοηματοδότησής της (Ιωσηφίδης, 2008 · Patton, 2002 όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ.80). Σύμφωνα με τη Marshall (1996, σ.523) το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό, που απαντάει επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα.



Γράφημα 1: Σύνοψη του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο



Γράφημα 2: Ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

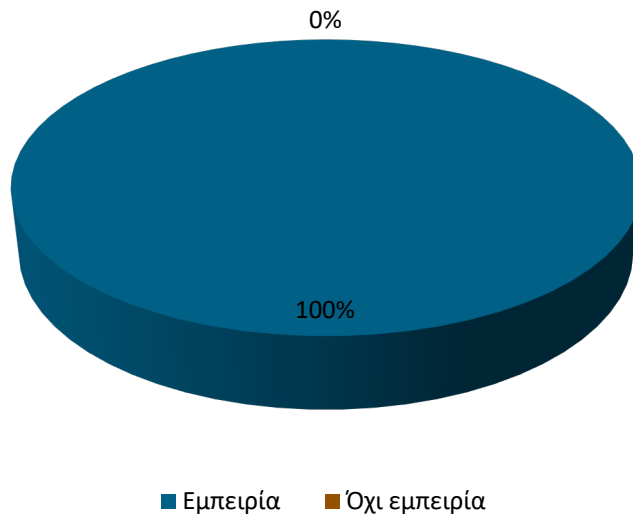


Γράφημα 3: Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών



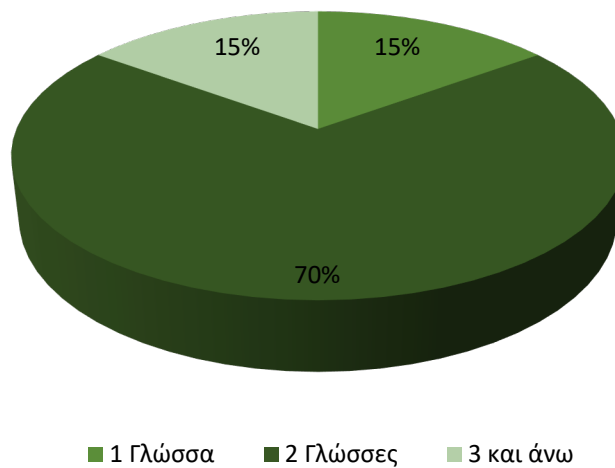
Γράφημα 4: Χρόνια προϋπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

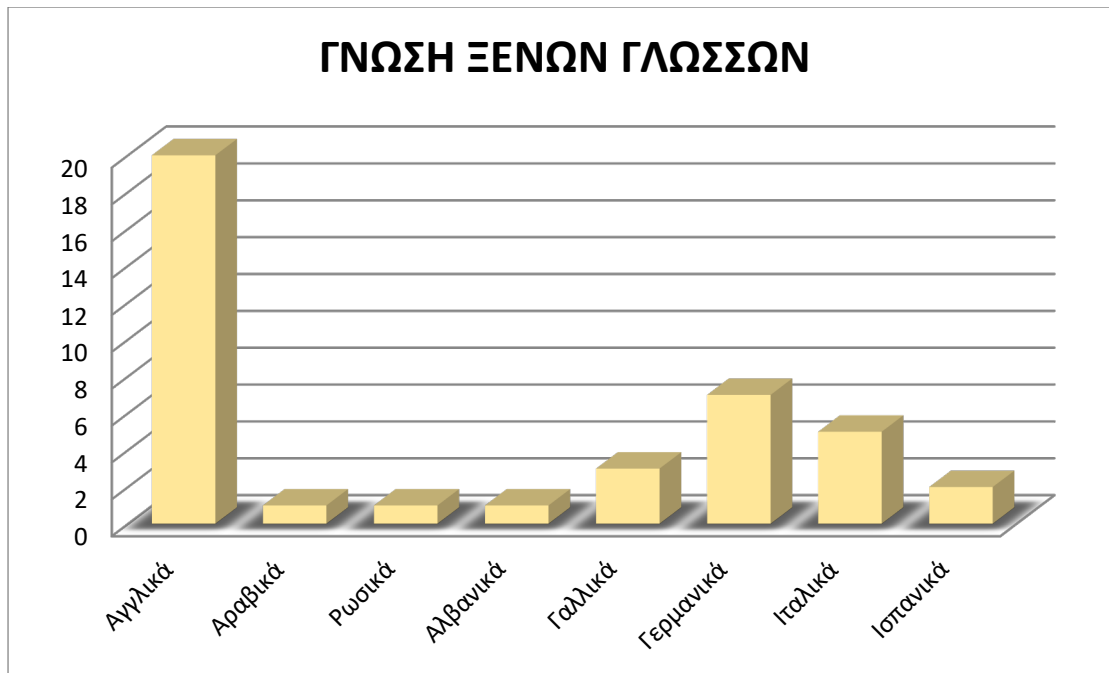


Γράφημα 5: Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ



Γράφημα 6: Γνώση ξένων γλωσσών



Γράφημα 7: Ξένες γλώσσες



Γράφημα 8: Επαφές με ανθρώπους από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα

4.3 Ερευνητική μέθοδος

Προκειμένου να επιτευχθούν ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων, λόγω ακριβώς του ότι επιδιώκει την εις βάθος διερεύνηση, την ολιστική κατανόηση, την ερμηνεία και την παρουσίαση των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, χωρίς να κάνει μία αποστασιοποιημένη στατιστική και αφαιρετική προσέγγιση του ζητήματος υπό διερεύνηση. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα, που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφεται · δηλαδή, σε αυτόν τον τύπο έρευνας έχουμε να κάνουμε με την κατανόηση (από την πλευρά του ερευνητή) της κατανόησης (του ερευνώμενου προσώπου), ενώ δίνεται χρόνος και χώρος στους συνεντευξιαζόμενους να εκφραστούν. Χαρακτηριστικό της ποιοτικής προσέγγισης είναι ότι οι ερευνητές δεν ενδιαφέρονται για τη στατιστική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αλλά η προσοχή τους εστιάζεται στη βαθύτερη κατανόηση των προοπτικών μικρότερου δείγματος υποκειμένων και συνακόλουθα στην ανάλυση περιεχομένου του λόγου των συνεντευξιαζόμενων. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους συνεντευξιαζόμενους να εκθέσουν αναλυτικά τις προσωπικές τους απόψεις, τις δομές της σκέψης τους και τις βιωμένες εμπειρίες επί του θέματος, στοιχεία τα οποία θα βοηθήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Ο ερευνητής θεωρεί δεδομένη την υποκειμενική ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των υποκειμένων και προσπαθεί να τα λάβει υπόψη ως αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας.

Ιδίως, όταν το ζήτημα, που επιδιώκεται να μελετηθεί δεν έχει διερευνηθεί ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς, τότε η ποιοτική έρευνα είναι η πιο κατάλληλη επιλογή. Η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας είναι ανοικτή, αλληλεπιδραστική και δεν υπάρχει μεταξύ τους διακριτός διαχωρισμός. Τα ερευνητικά ερωτήματα κατασκευάζονται καθώς προχωρά η έρευνα και η θεωρία αναδύεται από τα ερευνητικά δεδομένα, συγκλίνοντας ή αποκλίνοντας με/από προγενέστερες μελέτες. Το σημαντικότερο ζήτημα σε μια ποιοτική έρευνα είναι να αποκτήσει κανείς όσο περισσότερες πληροφορίες μπορεί για το ζήτημα, που τον ενδιαφέρει και αυτό μπορεί να το επιτύχει, μένοντας ευέλικτος και ανοικτός στις νέες ιδέες και αντιλήψεις και προσεγγίζοντας με ευαισθησία το όλο θέμα, επιδιώκοντας να μαθαίνει από τα υποκείμενα της έρευνας και από οποιαδήποτε άλλη πηγή πληροφοριών.

Ένας ποιοτικός ερευνητής είναι ελεύθερος από τους περιορισμούς των στατιστικών απαιτήσεων και κριτηρίων, έχοντας τη δυνατότητα να «αυτοσχεδιάσει» στην προσπάθειά του

να προσεγγίσει βαθύτερα τα ζητήματα, που τον απασχολούν, να ανιχνεύσει με προσοχή την πολυπλοκότητα του θέματος και να ερμηνεύσει ό,τι ακούει. Οι ερμηνείες αυτές δεν μπορούν βέβαια να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από τις εμπειρίες του ίδιου του ερευνητή, τη βιογραφική του ιστορία, το πλαίσιο όπου βρίσκεται, τις προαντιλήψεις, την κουλτούρα, τις γνώσεις του και το θεωρητικό του υπόβαθρο, ο οποίος όμως πρέπει να παραμείνει αντικειμενικός και αμερόληπτος. Ακόμη, στην ποιοτική προσέγγιση, όπου ο ερευνητής βασίζεται κυρίως στη γλώσσα και στα προσωπικά νοήματα των ίδιων των υποκειμένων της έρευνας, οι συμμετέχοντες γίνονται αντιληπτοί ως ερευνητικοί συνεργάτες, από τους οποίους με τις κατάλληλες τεχνικές «αντλούνται» ερευνητικά δεδομένα. Ο συνεντευξιαζόμενος συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία, καθώς από αυτόν σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται η ροή, η κατεύθυνση και τα όρια της συζήτησης και αυτό καθορίζει το τελικό περιεχόμενο της ερμηνείας του ερευνητικού υλικού (Robson, 2010 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 28, 30-32, 40-41).

4.4 Μεθοδολογικό εργαλείο

Στο πλαίσιο της έρευνας διενεργήθηκαν ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις σε 20 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), που είχαν εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Η προσωπική συνέντευξη είναι η ποιοτική μέθοδος, που χρησιμοποιείται περισσότερο, εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει κατά τη διεξαγωγή της, καθώς και λόγω της αμεσότητας και της εξοικείωσης, που αισθάνεται ο συνεντευξιαζόμενος. Από την άλλη, η συνέντευξη θεωρείται ως η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος, όταν πρόκειται να μελετηθούν οι στάσεις/αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των συνεντευξιαζόμενων (Tuckman, 1972 στο Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ.452), καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκομίσει μια πιο άμεση και σαφή εικόνα. Πολλοί ερευνητές τονίζουν την αξία των συνεντεύξεων, γιατί έχουν τη μορφή ενός ημιανουικτού διαλόγου και μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες σε βάθος, επιτυγχάνοντας άμεση αλληλόδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνουν την αμοιβαία συμπάθεια και κατανόηση. Επίσης, συμβάλλουν στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για ποικίλες πτυχές του υπό διερεύνηση ζητήματος (Kvale, 1996 · Brown, 2001 · King, 1999 · Κυριαζή, 1999 όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.146). Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης. Αυτός ο τύπος συνέντευξης απαρτίζεται από ένα δομημένο πλαίσιο με προκαθορισμένη θεματολογία, δηλαδή περιλαμβάνει μία σειρά

ερωτημάτων, που έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων γραμμών, αλλά ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτημάτων και διαθέτει την ευχέρεια να θέσει επιπλέον ερωτήσεις στην πορεία της συνέντευξης, αν το κρίνει απαραίτητο (Bryman, 2004 όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.146).

Γενικότερα, η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική για τον σχεδιασμό της και χρονοβόρα για τη διεξαγωγή της, καθώς η επιλογή και η διατύπωση των ερωτήσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία, ανάλυση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2000 όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.147). Δεν αποτελεί εύκολη επιλογή, σε αντίθεση με την άποψη, που συχνά επικρατεί, ότι δηλαδή δεν απέχει και πολύ από καθημερινές συζητήσεις, οι οποίες μπορούν εύκολα και χωρίς ερευνητικό σχεδιασμό να πραγματοποιηθούν από οποιονδήποτε. Παρά τις αυξημένες απαιτήσεις, όσον αφορά τον χρόνο, την προσπάθεια, τον σχεδιασμό, αλλά και τις δεξιότητες του ερευνητή όπως επικοινωνιακές ικανότητες, εμπειρία, ευελιξία ιδιαίτερη ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας και γνήσιο ενδιαφέρον, η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί μια ενδιαφέρουσα, δημιουργική και συχνά συναρπαστική μέθοδο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, η οποία δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, εμπειρίας και δραστηριότητας (Mason, 2009 όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σσ.94 - 95).

Σύμφωνα με την Marshall (1996, σ.523) οι σε βάθος συνεντεύξεις αποφέρουν πλούσια δεδομένα ακόμη κι από λιγότερο άτομα. Γι'αυτόν τον λόγο, ο ερευνητικός σχεδιασμός σε μία ποιοτική έρευνα είναι ευέλικτος, καθώς ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος δεν καθορίζεται αποκλειστικά πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά εξελίσσεται και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τα ευρήματα της έρευνας. Η τελική απόφαση για το μέγεθος του δείγματος λαμβάνεται, όταν πλέον η ενσωμάτωση νέων μελών - μονάδων στο δείγμα δεν προσφέρει κάτι καινούριο στην ανάλυση των δεδομένων και στην παραγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και η όλη διαδικασία φτάνει σε σημείο κορεσμού (saturation). Στην παρούσα ποιοτική μελέτη η ερευνήτρια σταμάτησε τη διαδικασία της έρευνας έπειτα από 20 συνεντεύξεις με βάση την ποιότητα και όχι την ποσότητα των συγκεντρωθέντων πληροφοριών, όταν δηλαδή παρατηρήθηκε κορεσμός στις απαντήσεις και τα στοιχεία τα οποία συλλέγονταν άρχισαν να επαναλαμβάνονται, χωρίς να προσθέτουν κάτι το καινούριο (Kvale, 1996 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Όπως επισημαίνει και ο Kvale (1996, σ.101): “Πάρε τόσες συνεντεύξεις, όσες είναι απαραίτητες για να διαπιστώσεις αυτό που χρειάζεται να μάθεις”.

4.4.1 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της έναν οδηγό – πρωτόκολλο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) προκαθορισμένων ερωτήσεων, τον οποίο αναδιαμόρφωσε ως προς τη σειρά και τη διατύπωση ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη στηρίχθηκε σε βασικούς θεματικούς άξονες, οι οποίοι αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές, χωρίς να παρουσιάζονται ενώπιον των συνεντευξιαζόμενων. Η χρήση αυτών των αξόνων είχε ως σκοπό, πέρα από τη διευκόλυνση για τη διατύπωση των ερωτήσεων, να αποτελέσει τη βάση αυτών. Οι ερωτήσεις, με τις οποίες δομήθηκε το πρωτόκολλο της συνέντευξης ήταν ανοιχτού τύπου (open questions), με σκοπό την ελεύθερη ανάπτυξη των απαντήσεων/απόψεων των συνεντευξιαζόμενων, χωρίς να νιώθουν κατευθυνόμενοι από την ερευνήτρια, καθώς και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος επαφής και επικοινωνίας μαζί τους (Cohen & Manion, 1994, σσ.381-382). Στην αρχή της συνέντευξης τέθηκαν 7 δημογραφικές ερωτήσεις, για να σκιαγραφηθεί το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων ως προς το φύλο, την ειδικότητα, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, τη γνώση ξένων γλωσσών και την εμπειρία τους στις διαπολιτισμικές συναντήσεις και στη συνέχεια ακολούθησαν 13 ερωτήσεις βασισμένες στους παρακάτω 4 θεματικούς άξονες, (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α):

A. Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

1. Τι σημαίνει για εσάς η διαπολιτισμική επικοινωνία σε περιβάλλον διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ ;
2. Τι σημαίνει για εσάς ο πολιτισμός και η διδασκαλία του στην τάξη;
3. Τι σημαίνει για εσάς ‘αναπτύσσω τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα’;

B. Διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών

1. Ποιες είναι οι πρακτικές και οι στρατηγικές, που χρησιμοποιείτε για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών σας;
2. Λειτουργούν αυτές οι πρακτικές στο περιβάλλον της τάξης; Ναι ή όχι και γιατί;
3. Θεωρείτε πιο σημαντική την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών ή τη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου; Γιατί;

4. Πώς θα διαχειριζόσασταν το εξής διδακτικό επεισόδιο, που οφείλεται στη διαφορετικότητα: ‘Ένας Έλληνας μαθητής σηκώνει το χέρι κατά τη διάρκεια του μαθήματος και σας ανακοινώνει πως δεν αντέχει άλλο να είναι στο ίδιο θρανίο με τον Άραβα συμμαθητή του, γιατί αποσπάται η προσοχή του, όταν εκείνος μιλάει αραβικά με τον ομοεθνή συμμαθητή του στο πίσω θρανίο’

Γ. Δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών τους

1. Ποιες είναι οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζετε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών; Γιατί;
2. Έχετε στήριξη από τη σχολική μονάδα, όπου εργάζεστε; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα;
3. Θεωρείτε τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ως εμπόδιο ή εμπλουτισμό στην τάξη; Γιατί;

Δ. Οι επιμορφωτικές ανάγκες και οι εκπαιδευτικές και διδακτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους

1. Θεωρείτε τον εαυτό σας διαπολιτισμικά ικανό; Ναι ή όχι και γιατί;
2. Θεωρείτε ότι έχετε την κατάλληλη κατάρτιση για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών σας;
3. Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών σας;

4.4.2 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2021. Αρχικά κανονίζονταν η ημέρα και η ώρα διεξαγωγής των συνεντεύξεων, ανάλογα με το πρόγραμμα και τις υποχρεώσεις του καθενός, ενώ οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω Skype ή Viber. Η συνολική διάρκεια κάθε εξατομικευμένης συνέντευξης ήταν περίπου 50-60 λεπτά, ανάλογα με το χρόνο και τις εμπειρίες του κάθε συμμετέχοντα. Σε όλους τους ερωτώμενους δινόταν η απαιτούμενη άνεση χρόνου να απαντήσουν, ενθαρρύνονταν να μιλήσουν αυθόρμητα - ανοιχτά, αλλά και να εμβαθύνουν στις απαντήσεις τους. Για τη συστηματικότερη ανάλυση των δεδομένων, όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια ακολουθήθηκε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, μετατρέποντας τον προφορικό λόγο σε γραπτό κείμενο. Η μαγνητοφώνηση έγινε σε ψηφιακό δημοσιογραφικό

καταγραφέα φωνής, ενώ η απομαγνητοφώνηση διήρκησε περίπου 20 ώρες. Τόσο για τη μαγνητοφώνηση όσο και τη δημοσίευση στο πλαίσιο αυτής της εργασίας αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, υπήρξε η σχετική άδεια - συγκατάθεση από τους συμμετέχοντες, καθώς πριν από κάθε συνέντευξη προηγήθηκε μια συζήτηση στην οποία οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν συνοπτικά για το θέμα, το σκοπό της έρευνας και την καταγραφή της συνέντευξης με σκοπό την απομαγνητοφώνησή της καθώς και για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους.

Οι ερευνητές, που πραγματοποιούν ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τους Henn, Weinstein & Foard, (2006, σ.164), επιθυμούν τη συναίνεση των συνεντευξιαζόμενων στη μαγνητοφώνηση της συνομιλίας, καθώς έτσι καθίστανται ικανοί να συλλάβουν μια συνολική μεταγραφή της συνέντευξης, ενώ με την καταγραφή σημειώσεων από τον λόγο των συνεντευξιαζόμενων κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ πιο δύσκολο. Επίσης, η συναίνεση για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης απελευθερώνει τους ερευνητές, ώστε να συλλογίζονται πιο προσεκτικά πάνω στις συνεντεύξεις, να σκέφτονται τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων και να σχεδιάζουν τις επόμενες ερωτήσεις, κρατώντας σημειώσεις και σχόλια για θέματα, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τα οποία μπορούν γόνιμα να τα επαναφέρουν σε ένα μεταγενέστερο πιο πρόσφορο στάδιο. Βέβαια, σημειώθηκε κάποια έλλειψη προθυμίας από ελάχιστους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης χρόνου ή διστακτικότητας για τη μαγνητοφώνησή τους, ωστόσο μετά την συμμετοχή κάποιων γνωστών τους εκπαιδευτικών αναίρεσαν.

Για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του ερευνητικού εργαλείου, αρχικά πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές έρευνες με δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, μία φιλόλογο και μία δασκάλα, οι οποίοι δεν συμπεριελήφθηκαν στο τελικό δείγμα, ώστε να γίνουν κάποιες μικρές διορθώσεις ή επαναδιατυπώσεις και να οριστικοποιηθούν οι τελικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το γενικότερο κλίμα, που επικρατούσε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο καθώς οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν αρκετά άνετα, εκφράζονταν αυθόρμητα και ήταν πρόθυμοι να εμβαθύνουν στις απαντήσεις τους. Ωστόσο, η χρήση της μαγνητοφώνησης στο αρχικό στάδιο προκαλούσε λίγη αμηχανία, η οποία όμως υποχωρούσε μέσα από την εξέλιξη της συζήτησης, επιτρέποντας την ευχάριστη και ομαλή διεξαγωγή αυτής. Ίσως να διευκόλυνε τη διαδικασία της συνέντευξης το γεγονός ότι η ερευνήτρια γνώριζε προσωπικά τους εκπαιδευτικούς, καθώς είχε συνεργαστεί στο παρελθόν μαζί τους και είχε την ευκολία να επικοινωνήσει μαζί τους εκ των προτέρων, ενώ οι ερωτώμενοι γνώριζαν ποια είναι η ερευνήτρια, τι την ενδιαφέρει και τι πρόκειται να κάνει τα ερευνητικά δεδομένα. Υπήρχε το στοιχείο της εμπιστοσύνης και της φυσικότητας ανάμεσα

στον συνεντευκτή και στον ερωτώμενο, δύο απαραίτητα χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον Cicourel (1964), για να βρεθεί αυτό, που υπάρχει στη σκέψη του ερωτώμενου, αχρωμάτιστο και ανεπηρέαστο από τον συνεντευκτή. Στην όλη εξέλιξη της διαδικασίας, συνετέλεσε θετικά το γεγονός ότι οι συνεντευξιαζόμενοι, ήταν πρόθυμοι να ξετυλίζουν τις εμπειρίες τους και να εκφράσουν τις απόψεις τους για ζητήματα, που ποτέ μέχρι τώρα δεν είχαν κληθεί να τοποθετηθούν. Το γεγονός ότι πρόκειται για άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και με εμπειρία στην εκπαίδευση, βοήθησε την ερευνήτρια στο να εμβαθύνει αβίαστα στα ερωτήματά της, χωρίς να δυσκολεύει τους συνεντευξιαζόμενους.

4.4.3 Ανάλυση δεδομένων

Το επόμενο στάδιο, μετά την απομαγνητοφώνηση, αφορά τη διαχείριση και ερμηνεία πληθώρα ποιοτικών δεδομένων. Για τη συστηματικότερη επεξεργασία, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση λόγου, καθώς η εστίασή της γίνεται σε έννοιες, νοήματα και θέματα ή ακόμα και στο πώς κάτι βιώνεται ή γίνεται αντιληπτό ή ερμηνεύεται από τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις. Ειδικότερα, η τεχνική αυτή επιτρέπει την ανάλυση του περιεχομένου του κειμένου με μεθοδικό τρόπο, ομαδοποιώντας το σε κατηγορίες και θεματικούς άξονες και εστιάζοντας στα νοήματα των κειμένων, δηλαδή στο 'τι λέγεται' (Stamou & Paraskevoroulos 2003 όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ.147-148). Πρόκειται για μια τριεπίπεδη επαγωγική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.

Αρχικά γίνεται η αναγωγή των δεδομένων. Αφού οι συνεντεύξεις καταγραφούν, η ερευνήτρια διαβάσει ξανά και ξανά κάθε συνέντευξη για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη για τις απόψεις του συνεντευξιαζόμενου. Στο πρώτο επίπεδο της αναγωγής των δεδομένων, διασπά το σύνολο των δεδομένων σε μικρότερα τμήματα, για να μπορεί να τα επεξεργαστεί ευκολότερα, σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα (Brown, 2001 στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ.148-149). Ακολουθείται μια αναλυτική επαγωγική κωδικοποίηση, δημιουργώντας κωδικούς από τα ίδια τα δεδομένα. Δηλαδή, σε κάθε τμήμα αποδίδεται ένας αντιπροσωπευτικός κωδικός, ο οποίος εκφράζει λίγο πολύ το συγκεκριμένο νόημα. Με τον τρόπο αυτό όλο το κείμενο ουσιαστικά συμπυκνώνεται σε μια σειρά από αντιπροσωπευτικούς κωδικούς. Σε ένα κομμάτι, δεδομένων των συνεντεύξεων, μπορεί να προκύψουν περισσότεροι από έναν κωδικό, ενώ κάποιο άλλο κομμάτι μπορεί να μην κωδικοποιηθεί με κάποιον κωδικό. Για κάθε κωδικό διατυπώνεται ένας λειτουργικός ορισμός (Miles & Huberman, 1994 όπ.αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.149)

Στο δεύτερο επίπεδο της αναγωγής των δεδομένων, οι κωδικοί αντιπαραβάλλονται και συγκρίνονται μεταξύ τους, για να εντοπιστούν κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα σε διάφορα σημεία του κειμένου. Οι κωδικοί θα πρέπει να ταυτίζονται εννοιολογικά μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να ενταχθούν σε κοινή κατηγορία, ενώ ταυτόχρονα να είναι και διακριτοί μεταξύ τους, για να μην υπάρχει επικάλυψη. Αν εντοπιστούν όμοιοι κωδικοί, οργανώνονται, επαναδιατυπώνονται, όπου χρειαστεί και ομαδοποιούνται σε κοινές κατηγορίες. Αυτές με τη σειρά τους ταξινομούνται σε ευρύτερες κατηγορίες, τους θεματικούς άξονες. Αυτό είναι το πιο σημαντικό στάδιο της ανάλυσης καθώς χρησιμεύει ως πλαίσιο για τη διαλογή του προς ανάλυση υλικού, ενώ το ενδιαφέρον, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της ανάλυσης του περιεχομένου εξαρτάται από το σύστημα των κατηγοριών, που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση του υλικού της επικοινωνίας.

Στη συνέχεια, μετά τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ κωδικών και κατηγοριών, δημιουργούνται πίνακες για κάθε συνεντευξιαζόμενο, στους οποίους αναφέρονται συνοπτικά τα δεδομένα, τα οποία σχετίζονταν με τις αντίστοιχες κατηγορίες. Έτσι, προέκυψαν 20 ατομικοί πίνακες δεδομένων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), ένας για κάθε συμμετέχοντα της έρευνας. Κάθε ατομικός πίνακας περιλαμβάνει τους θεματικούς άξονες, τις κατηγορίες και τους κωδικούς με τους λειτουργικούς ορισμούς, με βάση την συνέντευξη του εκπαιδευτικού.

Έπειτα, στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, γίνεται η συνολική έκθεση των δεδομένων, την οποία οι Miles και Huberman (1994 όπ.αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014, σ.150) ορίζουν ως τη συστηματική και συνοπτική συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων κι η οποία συμβάλλει τόσο στην σε βάθος κατανόηση των δεδομένων όσο και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Με βάση δηλαδή τους ατομικούς πίνακες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), συντάσσεται ένας συγκεντρωτικός τελικός πίνακας έκθεσης δεδομένων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ), ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο των κωδικών και κατηγοριών ανά θεματικό άξονα από όλους τους συνεντευξιαζόμενους.

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο ανάλυσης, με βάση τους πίνακες και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων γίνεται η παρουσίαση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς και η σύγκρισή τους με προγενέστερες μελέτες (Γρίβα & Στάμου, 2014, σσ.151-152).

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων

5.1 Αποτελέσματα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών προέκυψαν 638 κωδικοί, που εντάχθηκαν σε 22 κατηγορίες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε 5 θεματικούς άξονες.

Θεματικοί άξονες και κατηγορίες, που αντιστοιχούν σε κάθε άξονα:

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών

- Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ
- Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα
- Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών

- Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων
- Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών
- Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών
- Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα

3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας

- Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών
- Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας

4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

- Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες
- Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών

5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών

- Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής
- Προτάσεις για τα αναλυτικά προγράμματα
- Προτάσεις για το διδακτικό υλικό
- Προτάσεις για τις τάξεις υποδοχής – φροντιστηριακά τμήματα
- Προτάσεις για την επίτευξη μιας διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας
- Προτάσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο
- Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων
- Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων
- Προτάσεις για το περιεχόμενο και τα διδακτικά μέσα επιμορφωτικών προγραμμάτων
- Προτάσεις για τη δομή και τυπολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων

5.2 Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών

Ο θεματικός άξονας Α (βλ. Πίνακα 2 παρακάτω) περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τη νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών, όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ορίζουν τον πολιτισμό στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, νοηματοδοτούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, προσδιορίζουν τι είναι ικανοί να κάνουν οι μαθητές τους, όταν διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και εκφράζουν τη στάση τους και τις απόψεις τους απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη.

5.2.1 Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι η έννοια πολιτισμός είναι μία πολυεπίπεδη και δυναμική έννοια, που μεταβάλλεται και πως υπάρχει άρρηκτος δεσμός μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού. Ταυτόχρονα, αναφέρουν πως ο πολιτισμός είναι

χαρακτηριστικό στοιχείο της ταυτότητας ενός λαού, που εκδηλώνεται με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά ενός ατόμου καθώς οι κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος « ο πολιτισμός είναι το πανόραμα της Ελλάδας, είναι μια έννοια πολύπλευρη // ο πολιτισμός δεν παραμένει σταθερός, αλλά αλλάζει και παίρνει τη μορφή του, σύμφωνα με τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις της κοινωνίας // ο πολιτισμός επηρεάζει την ομιλία και την επικοινωνία ενός ατόμου... πώς θα διατυπώσει κάτι, με τρόπο αποδεκτό για τον άλλο πολιτισμό, χωρίς να θίγει ή να προσβάλει // οι γλωσσικές πράξεις είναι πράξεις πολιτισμού // η ελληνική γλώσσα είναι γενεσιουργός δύναμη του ελληνικού πολιτισμού ». Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με την έννοια του πολιτισμού ποικίλλουν. Κάποιοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας, τη γεωγραφία, τη λογοτεχνία, τα επιτεύγματα, τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, τα ήθη και τα έθιμα, τις αξίες, τις παραδόσεις, αλλά οι περισσότεροι, εκτός από τα παραπάνω, αναφέρονται και στα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των Ελλήνων, τον τρόπο χαιρετισμών, τις κινήσεις του σώματος, τους συμπεριφορικούς κώδικες, τις νόρμες, τις πεποιθήσεις και τα πρότυπα σκέψης τους, με έμφαση κυρίως στις ομοιότητες του κυρίαρχου πολιτισμού και των διαφορετικών πολιτισμών και χωρίς αξιολογική κρίση « ένα ευρύ σύνολο, που περιλαμβάνει την πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας, τη γεωγραφία, τα ήθη, τα έθιμα, τις αξίες, τον συγκεκριμένο τρόπο που συμπεριφέρονται, χαιρετούν, κινούνται, σκέφτονται και δρουν στην καθημερινή τους ζωή οι Έλληνες // να τονίζονται τα στοιχεία εκείνα, που ενώνουν και όχι μόνο αυτά, που χωρίζουν τους λαούς // περισσότερη έμφαση στα πολιτισμικά στοιχεία, που συγκλίνουν, ώστε να καλλιεργηθεί ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση ».

Μάλιστα, αρκετοί εκπαιδευτικοί διατείνονται πως στο πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, ο πολιτισμός σημαίνει αντικειμενική παρουσίαση της ελληνικής ιστορίας με συμπερίληψη όλων των πολιτισμών της τάξης και με αναφορές στις πολυπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις της ελληνικής ιστορίας με αυτούς τους πολιτισμούς « τα ιστορικά ορόσημα της ελληνικής ιστορίας σε συνδυασμό με τις αλληλεπιδράσεις, που είχε με τους πολιτισμούς, που εκπροσωπούνται στην τάξη...η συμβολή κι άλλων πολιτισμών χωρίς όμως ανακρίβειες και στερεοτυπικές αναφορές ».

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα και θέλοντας να εμβαθύνουν περισσότερο στην έννοια 'πολιτισμός', πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν πως είναι ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας, ένα σύνολο από συμβολικά συστήματα, τα οποία το άτομο υιοθετεί με κριτική προσέγγιση και σεβασμό · είναι ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου και το πλαίσιο αναφοράς για την κατανόηση του εγώ σε σχέση με το εμείς, καθώς

και μέσο κοινωνικοποίησης, με στόχο την ομαλή και δημιουργική ένταξη στην τάξη, στο σχολείο και στη χώρα ευρύτερα « ο πολιτισμός είναι ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας // ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου // ένα σύνολο από συμβολικά συστήματα, με βάση τα οποία αποκωδικοποιείς τον εαυτό σου σε σχέση με την πραγματικότητα γύρω σου και από τα οποία κρατάς ποια σου κάνουν και ποια όχι, ανάλογα με τις συνθήκες, την προσωπικότητά σου, τα βιώματά σου, τις εμπειρίες σου και την κοσμοθεωρία σου, με σεβασμό πάντα, ώστε να γίνεις δημιουργικό μέλος της τάξης, του σχολείου και της χώρας σου συνακόλουθα // ο πολιτισμός είναι μία διαδικασία κοινωνικοποίησης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας // είναι συνδυασμός ατομικής και συλλογικής ταυτότητας // ο πολιτισμός δεν αποτελείται μόνο από τα σύμβολα μέσω των οποίων οι άνθρωποι εκφράζονται, π.χ. γλώσσα, πράξεις και αντικείμενα, αλλά είναι επίσης οι υποθέσεις, οι έννοιες και οι ερμηνείες, που δίνουν οι άνθρωποι σε αυτά τα σύμβολα // ο στόχος της διδασκαλίας του πολιτισμού είναι να κάνει τον μαθητή να αναγνωρίσει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ενταγμένη μέσα σε έναν συγκεκριμένο πολιτισμό και, μακροπρόθεσμα, να αποτρέψει τις πολιτισμικές διαφωνίες και παρερμηνείες...πολιτισμός σημαίνει να κατανοήσει ο μαθητής τι κρύβεται πίσω από ορισμένα γεγονότα ή συμπεριφορές, όπως π.χ το να τρως ένα συγκεκριμένο είδος φαγητού ή να μιλάς με δυνατή φωνή...θεωρείται λοιπόν ότι συμβάλλει σε βαθύτερη κατανόηση, ανοιχτότητα και ανεκτικότητα ».

Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται τρεις εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάνουν λόγο μόνο για το επιφανειακό και έκδηλο κομμάτι του πολιτισμού τύπου φολκλόρ, δηλαδή την ένδυση των Ελλήνων, τις θρησκευτικές και εθνικές γιορτές, τις γαστρονομικές προτιμήσεις, τα ελληνικά παραμύθια, τις ελληνικές ταινίες, τους ελληνικούς χορούς, τα ελληνικά ποιήματα και την ελληνική μυθολογία. Τονίζουν μάλιστα τις διαφορές, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν στον λόγο τους την έννοια της ποικιλομορφίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, δηλαδή την άορατο και ασύνειδη πλευρά του πολιτισμού, την οποία, για να την αντιληφτεί κανείς, θα πρέπει να διακατέχεται από ανοιχτότητα και διάθεση για ανακάλυψη νέων πολιτισμικών και γλωσσικών προτύπων. Χαρακτηριστικά έχουν εμμονή με τα επίθετα ελληνικός και αλλοδαπός και εξάρουν την ένδοξη ελληνική αρχαιότητα, το μεγαλείο αρχαίων προγόνων την ελληνική ταυτότητα, την ελληνική παράδοση, την ελληνική γλώσσα, την ελληνική κουλτούρα, με στόχο, όπως λένε « να αφομοιώσουν οι αλλοδαποί τον ελληνικό τρόπο ζωής και να προσαρμοστούν στην ελληνική κοινωνία ».

5.2.2 Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ορίζει τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως τη συνεργατική και διαδραστική επικοινωνία χωρίς προκαταλήψεις όλων των παραγόντων μιας τάξης, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και ανάμεσα στους γηγενείς και μη γηγενείς μαθητές με στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία και αλληλεγγύη « *μία συνεργατική επικοινωνία // η επικοινωνία με απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό με στόχο τη δημιουργία κοινωνιών, που θα βασίζονται στην αλληλεπίδραση και την ισονομία // η αλληλεπίδραση της ελληνικής πολιτισμικής έκφρασης με τους 'άλλους' πολιτισμούς μέσα σε ένα γόνιμο μαθησιακό περιβάλλον, που ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων* ».

Μάλιστα υποστηρίζουν πως μία γλωσσική διδασκαλία, που καλλιεργεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία, συμβάλλει στον συγκερασμό της γλώσσας του σπιτιού και της γλώσσας του σχολείου, εφόσον λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών, στην αντιστάθμιση ανισοτήτων και στην ισότητα ευκαιριών, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας « *για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός και οι υπόλοιποι μαθητές σέβονται και κατανοούν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των 'άλλων' μαθητών ανάμεσα στις δύο κουλτούρες, στις δύο γλώσσες και στους δύο διαφορετικούς πολιτισμούς, που έχουν διαφορετικές αξίες και παραστάσεις // προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο, αξιοποιεί τις μητρικές γλώσσες των μαθητών με στόχο την αλληλεπίδραση, τον διάλογο των πολιτισμών, που συνυπάρχουν // ο σεβασμός της ισότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών* ». Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός αναφέρει πως « *η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί την παιδαγωγική πρόκληση, αλλά και απάντηση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα* ».

Ταυτόχρονα, περιγράφουν την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ως μία επικοινωνία ενσυναίσθησης, αμοιβαιότητας και ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων και κοινών εμπειριών ζωής, που στηρίζεται στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων « *είναι ένα διαρκές δούναι και λαβείν ανάμεσα στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, όπου όλοι σέβονται ο ένας τα δικαιώματα του άλλου, ο ένας κατανοεί τον άλλον και όλοι ωφελούνται* ». Αρκετοί εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για μία πολιτισμικά κατάλληλη επικοινωνία, για έναν πολιτισμικά κατάλληλο συνδυασμό λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας καθώς και για ευελιξία στην επικοινωνία με διαφορετικούς πολιτισμούς. Κάποιοι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως « *η καλύτερη*

κατανόηση του εγώ μέσα από την αντικειμενικότερη κατανόηση και ακρόαση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών // αποφυγή αντιμετώπισης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την πλευρά των γηγενών μαθητών με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο».

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ορίζει τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως τη δημιουργική αντιπαράθεση διαφορετικών πολιτισμών κατά την οποία υπάρχει ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη και οι πολιτισμικές παρερμηνείες επιλύονται με γόνιμο διάλογο σε έναν κοινό γλωσσικό κώδικα « επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, κατά την οποία γίνεται δημιουργική και δυναμική όσμωση λαών, οι οποίοι και αλληλοεπηρεάζονται, ενώ όταν προκύπτουν πολιτισμικές παρεξηγήσεις, αυτές επιλύονται μέσω μιας κοινής γλώσσας επικοινωνίας ».

Αντίθετα, δύο μόνο εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως την επικοινωνία των ‘ξένων’ μαθητών και των ελλήνων μαθητών στην ελληνική γλώσσα και ως την αποδοχή του ελληνικού πολιτισμού και του ελληνικού τρόπου ζωής από την πλευρά των ‘ξένων’ μαθητών «...εκμάθηση της ελληνικής από τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, για να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού και να αποδεχτούν πιο γρήγορα τον ελληνικό τρόπο ζωής... αφού μετακόμισαν στην Ελλάδα η πρώτη τους γλώσσα τώρα είναι τα ελληνικά ».

5.2.3 Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, στο ερώτημα σχετικά με το τι είναι ικανοί να κάνουν οι μαθητές τους, που διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διατυπώνουν μια σειρά από ενδιαφέρουσες απόψεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες με τη διαπολιτισμική επίγνωση και την κατανόηση του ‘εγώ’ μέσα από την κατανόηση του ‘εμείς’ και των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, ενώ θεωρούν ότι η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν είναι μία αυτόματη διαδικασία, αλλά επιτυγχάνεται σε βάθος χρόνου μέσα από τη συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση στην πράξη υπό την προϋπόθεση ότι και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι διαπολιτισμικά έτοιμος «*όταν ερχόμαστε σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικές γλώσσες πρώτα μαθαίνουμε και γνωρίζουμε καλύτερα τον εαυτό μας και με τον καιρό καταλαβαίνουμε καλύτερα και τους γύρω μας με τα πολιτισμικά στοιχεία, που κουβαλούν // ως εκπαιδευτικός*

δεν το πετυχαίνεις από τη μία στιγμή στην άλλη, θέλει υπομονή, σύστημα, μέθοδο και εξάσκηση στην τάξη, αλλά το κυριότερο να έχεις εσύ ο ίδιος διαπολιτισμικές δεξιότητες».

Ταυτόχρονα, αρκετοί εκπαιδευτικοί προχωράνε ένα βήμα παραπέρα, υποστηρίζοντας πως, όταν ο μαθητής έχει την ικανότητα να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον', τότε έχει και την ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του 'εγώ' στη θέση του 'άλλου' και κατανοεί διαφορετικές πολιτισμικές συμπεριφορές και νόρμες. Συνακόλουθα, αποκτά δεξιότητες κριτικής προσέγγισης απέναντι σε όλα εκείνα τα στοιχεία, που καλλιεργούν τις εθνοκεντρικές, φυλετικές ή εθνικιστικές στάσεις, αποδομώντας τα στερεότυπα και τυχόν κοινωνικές αναπαραστάσεις και αναγνωρίζοντας περισσότερο τις πολιτισμικές συγκλίσεις παρά τις αποκλίσεις *« οι μαθητές μαθαίνουν να στέκονται με κριτικό μάτι απέναντι στην πολυμορφία και την πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική πολυφωνία // αποκτούν ανοιχτότητα και δεν είναι εχθρικοί απέναντι στη διαφορετικότητα επηρεασμένοι από τρίτους παράγοντες, φιλτράρουν και επεξεργάζονται την κάθε προσλαμβάνουσα, σκέφτονται κριτικά // οι μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού δεν απομονώνουν τους μαθητές, που είναι διαφορετικοί στα μάτια τους, τους αγκαλιάζουν, έχουν ενσυναίσθηση για τις δυσκολίες προσαρμογής τους και γίνονται όλοι μία αλληλέγγυα ομάδα, ενώ εν τέλει καταλαβαίνουν ότι είναι πολύ περισσότερα τα κοινά στοιχεία, που τους ενώνουν, απ'ότι θεωρούσαν αρχικά ».*

Ένας εξίσου σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών κάνει λόγο για την αναγνώριση από την πλευρά του μαθητή ότι αποτελεί τον έναν πόλο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και προσδιορίζουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες ως την ικανότητα και την προθυμία του μαθητή να εφαρμόζει στην ουσία τη διαπολιτισμική του γνώση στη διάδραση σε πραγματικές συνθήκες, να χειρίζεται επιδέξια την αλληλεπίδραση, να τροποποιεί τη λεκτική και μη λεκτική του συμπεριφορά, προκειμένου να επιλύσει δυσλειτουργίες και παρερμηνείες κι άρα να είναι αποτελεσματική και πολιτισμικά κατάλληλη η επικοινωνία. Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός αναφέρεται και στην ικανότητα του μαθητή για πολιτισμική και αμερόληπτη διαμεσολάβηση σε μία κοινή κουλτούρα επικοινωνίας με στόχο τον συμβιβασμό και τη συμφωνία, όταν μέλη του δικού του πολιτισμού διαφωνούν με μέλη άλλων πολιτισμών ικανότητα, με στόχο οι μαθητές να μαθαίνουν να ζουν και να πράττουν μαζί και να αναγνωρίζουν τη σημασία της αλληλεξάρτησης *« ο μαθητής να αναλάβει τον ρόλο του διαπολιτισμικού μεσολαβητή, να γίνει η γέφυρα επικοινωνίας των μελών του δικού του πολιτισμού με τα μέλη της κοινωνίας υποδοχής, να γεφυρώνει το χάσμα στη διαφωνία, επιδεικνύοντας ευαισθησία και ουδέτερη στάση στις διαφορετικές απόψεις // όχι απλά να κάνει τον διερμηνέα...το γλωσσικό χάσμα επιφέρει και το πολιτισμικό χάσμα και τις πολιτισμικές παρερμηνείες, που οδηγούν σε ενδοομαδικές συγκρούσεις... εκείνο πρέπει να μπορεί να*

επιδιορθώνει, να μπορεί να καθυστερήσει τους δύο πόλους επικοινωνίας, ώστε να τους συμβιβάσει // να είναι οι μεσάζοντες του πολιτισμού».

Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αγνοούν το νόημα και τη σημασία των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στα σύγχρονα απολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, λέγοντας χαρακτηριστικά « η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών // θα έλεγα η ικανότητα των 'ξένων' μαθητών να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αργότερα να ενταχθούν στην ελληνική αγορά εργασίας, αυτό είναι το πρακτικό της υπόθεσης, όλα τα άλλα είναι απλά θεωρίες ».

5.2.4 Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα είναι διακείμενοι θετικά απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και υποστηρίζουν ότι ο πλουραλισμός γλωσσών και πολιτισμών αποτελεί εμπλουτισμό της τάξης, γιατί βελτιώνεται η δυναμική της ομάδας, οι μαθητές αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και συλλογικότητα, γίνονται κάτοχοι γνώσεων, που υπερβαίνουν τα σύνορα της δικής τους νοοτροπίας και θεώρησης και μαθαίνουν πώς να γίνουν πολίτες του κόσμου, σεβόμενοι τις αξίες της δημοκρατίας, της προσωπικής ελευθερίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων « η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα στην τάξη, όπου όλοι διαφορετικοί πολιτισμοί συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν ισότιμα // οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι, στις ομαδικές εργασίες, αντιλαμβάνονται πόσο μεγάλη σημασία έχει η συνεργασία, η διάδραση και η συλλογική επίλυση προβλημάτων // κάποιοι μαθητές μπορεί αρχικά να απομονωθούν και να επιλέξουν την απόσυρση, επιλέγοντας να ανοιχθούν στους υπόλοιπους, μόνο όταν αισθανθούν ότι γίνονται αποδεκτοί και αντιμετωπίζονται με ενσυναίσθηση και ζεστασιά // η διαπολιτισμική τάξη είναι το προπαρασκευαστικό στάδιο, που διαμορφώνει το πλαίσιο δράσης για έναν μελλοντικό παγκόσμιο πολίτη ».

Επίσης, οι περισσότεροι αναφέρουν το όφελος από την πολιτισμική και γλωσσική πολυφωνία και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μέσω της τριβής με την ετερότητα, αποκτά γνώσεις για την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Ακόμη, μαθαίνει να διαμεσολαβεί ανάμεσα στους μαθητές για την αποφυγή της στοχοποίησης των διαφορετικών μαθητών από τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού και εξοικιώνεται με τις διαγλωσσικές προσεγγίσεις, προκειμένου να επικοινωνήσει διαπολιτισμικά, ενισχύοντας έτσι τη διαπολιτισμική του ετοιμότητα «...και ο

ίδιος ο εκπαιδευτικός, όταν έρχεται σε καθημερινή επαφή με την ετερότητα, μαθαίνει να χρησιμοποιεί περισσότερο τη διαγλωσσικότητα, για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά και να εντάξει αρμονικά τους 'άλλους' μαθητές...αναπτύσσει ικανότητες επίλυσης προβλημάτων ή και διαχείρισης συγκρούσεων, ώστε να μην στοχοποιούνται και απομονώνονται κάποιοι μαθητές, λόγω της διαφορετικότητάς τους».

Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς κάνουν λόγο για τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας για όλους τους μαθητές, γηγενείς καθώς «η σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες αποτελεί τρόπο εμπλουτισμού της κάθε γλώσσας ξεχωριστά». Από τη μία πλευρά, οι μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού «διευρύνουν τους ορίζοντες τους, ανακαλύπτουν νέα γλωσσικά πρότυπα και έρχονται σε επαφή με τις διαφορετικές πολιτισμικές αποχρώσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς, που διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Από την άλλη πλευρά η διγλωσσία συμβάλλει στη δημιουργική σκέψη, στην αξιοποίηση στοιχείων και στρατηγικών από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο και οι δίγλωσσοι μαθητές είναι γνωστικά πιο ώριμοι από τους μονόγλωσσους, προβάλλοντας συχνά πιο ώριμα επιχειρήματα στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες».

Δύο από τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιούνται σε σχέση με τις απόψεις των περισσότερων συναδέλφων τους, εκφράζοντας ξενοφοβικές και αφομοιωτικές αντιλήψεις και δείχνουν να δυσανασχετούν με τις μεικτές τάξεις. Χαρακτηριστικά υποστηρίζουν πως οι 'ξένοι' μαθητές αποτελούν παιδαγωγικό πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί εξαιτίας τους καθυστερεί η διδακτέα ύλη και παραμερίζεται η πρόοδος των ελλήνων μαθητών, οι οποίοι ενδιαφέρονται πραγματικά να μορφωθούν και να προχωρήσουν. Επιπρόσθετα υποστηρίζουν ότι « η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη επιφέρει την αποκοπή των ελλήνων μαθητών από τις ελληνικές παραδόσεις και τα ελληνικά ήθη και έθιμα... εμείς πρέπει να κάνουμε κανονικά τις γιορτές μας στο σχολείο...δεν θα έπρεπε επειδή έχουμε 'ξένους' να απεμπολήσουμε τα δικά μας...αυτοί πρέπει να αφομοιωθούν στον δικό μας πολιτισμό // εμποδίζει την ομαλή παρακολούθηση του μαθήματος από τους έλληνες μαθητές και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την πρόοδό τους, καθώς υπάρχει μεγάλη καθυστέρηση στην ύλη, που πρέπει να βγει...οι 'ξένοι' μαθητές παραπονιούνται συνέχεια ότι δεν τους φροντίζουμε...μέσα στην τάξη όλο προβλήματα...καθυστερούμε πολύ εξαιτίας τους, όταν και εάν ασχοληθούμε...παραμελούμε εξαιτίας τους τους έλληνες μαθητές, που θέλουν πραγματικά να μάθουν...».

Πίνακας 2: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών’

Θεματικός άξονας Α. Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
<p>1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p>	<p>ΠΚΕΧΑΞΚΡ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας χωρίς αξιολογική κρίση ΗΘΕΘΕΛΛ: Ήθη, έθιμα του ελληνικού λαού ΤΕΧΝΕΛΛ: Τέχνη της Ελλάδας ΦΙΛΟΕΛΛ: Φιλοσοφία της Ελλάδας ΙΣΤΟΕΛΛ: Ιστορία της Ελλάδας ΓΕΩΓΕΛΛ: Γεωγραφία της Ελλάδας ΣΥΟΠΟΤΔΙ: Συμπερίληψη όλων των πολιτισμών της τάξης στη διδασκαλία ΕΠΙΤΕΧΑΚ: Επιτεύγματα των Ελλήνων χωρίς αξιολογική κρίση ΚΖΣΕΧΑΞΚ: Καθημερινή ζωή και συνήθειες των Ελλήνων χωρίς αξιολογική κρίση ΜΕΚΑΕΣΕ: Μέσο κατανόησης του εγώ σε σχέση με το εμείς ΤΡΟΡΕΛΚΟ: Ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας ΦΑΑΝΑΚΟΣ: Ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου ΣΥΑΤΣΥΤΑ: Συνδυασμός ατομικής και συλλογικής ταυτότητας ΓΛΤΣΩΤΕΛ: Γλώσσα του σώματος των Ελλήνων ΚΑΠΚΔΙΜ: Κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος ΔΙΜΛΕΣΕΓ: Διδασκαλία μη λεκτικής επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα ΔΙΟΕΙΧΑΚ: Διδασκαλία ιστορικών ορόσημων της ελληνικής ιστορίας χωρίς αξιολογική κρίση ΑΠΑΕΙΜΠΤ: Αναφορά στις πολυπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις της ελληνικής ιστορίας με τους πολιτισμούς,</p>

	<p>που ήδη υπάρχουν στην τάξη</p> <p>ΟΠΟΠΟΛΕΝ: Ο πολιτισμός είναι πολυεπίπεδη έννοια</p> <p>ΓΝΓΕΛΛΑΟ: Γνώσεις για τον ελληνικό λαό</p> <p>ΑΞΤΕΛΛΑΑ: Αξίες του ελληνικού λαού</p> <p>ΤΡΧΑΙΕΛΛ: Τρόποι χαιρετισμών στην ελληνική</p> <p>ΤΕΡΣΚΖΕΛ: Τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής του ελληνικού λαού</p> <p>ΣΛΜΛΕΕΛ: Συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας του ελληνικού λαού</p> <p>ΜΕΓΑΡΠΡΟ: Μεγαλείο αρχαίων προγόνων</p> <p>ΣΤΓΓΕΓΕΛΛ: Στοιχεία Γεωγραφίας της Ελλάδας</p> <p>ΛΕΠΓΑΣΠΕ: Λεπτομέρειες γαστρονομικών προτιμήσεων των Ελλήνων</p> <p>ΕΝΔΕΛΛΗ: Ένδυση Ελλήνων</p> <p>ΕΘΙΕΛΛΗ: Έθιμα Ελλήνων</p> <p>ΕΝΠΑΝΕΛΛ: Ένα πανόραμα της Ελλάδας</p> <p>ΕΛΛΜΥΘΟ: Ελληνική Μυθολογία</p> <p>ΟΜΚΔΟΠΤ: Ομοιότητες και διαφορές όλων των πολιτισμών της τάξης</p> <p>ΕΜΠΟΣΣΥ: Έμφαση στα πολιτισμικά στοιχεία, που συγκλίνουν</p> <p>ΑΠΑΚΠΟΤ: Αποφυγή αξιολογικών κρίσεων των πολιτισμών στην τάξη</p> <p>ΠΑΡΕΛΛΑΔ: Παραδόσεις Ελλάδας</p> <p>ΕΛΛΗΠΑΡΑ: Ελληνικά Παραμύθια</p> <p>ΕΛΛΤΑΙΝΙ: Ελληνικές Ταινίες</p> <p>ΕΛΛΧΟΡΟ: Ελληνικοί Χοροί</p> <p>ΕΛΛΠΟΙΗΜ: Ελληνικά ποιήματα</p> <p>ΗΔΙΑΚΑΕΘ: Η διαφοροποίηση του κάθε έθνους</p> <p>ΗΕΛΛΑΡΧΑ: Η ένδοξη ελληνική αρχαιότητα</p> <p>ΔΙΘΡΕΝΕΟ: Διδασκαλία των θρησκευτικών και εθνικών εορτών</p> <p>ΗΤΑΥΤΕΛΛ: Η ταυτότητα του Έλληνα</p> <p>ΗΕΛΛΠΑΡΑ: Η ελληνική παράδοση</p> <p>ΕΛΛΓΛΩΣ: Ελληνική γλώσσα</p> <p>ΕΛΛΗΚΟΥ: Ελληνική κουλτούρα</p> <p>ΕΛΛΤΡΖΩΗ: Ελληνικός τρόπος ζωής</p> <p>ΕΓΓΔΥΕΠ: Η ελληνική γλώσσα ως</p>
--	---

<p>2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p>	<p>γενεσιουργός δύναμη του ελληνικού πολιτισμού ΑΡΔΜΓΛΠΟ: Άρρηκτος δεσμός μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού ΠΚΔΗΕΧΑΚ: Παρουσίαση των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων της Ελλάδας χωρίς αξιολογικές κρίσεις υπέρ αυτών ΠΚΙΕΧΑΞΚ: Παρουσίαση των κυρίαρχων ιδεών της Ελλάδας χωρίς αξιολογικές κρίσεις υπέρ αυτών ΕΔΟΠΚΧΑΚ: Ενσάρκωση στη διδασκαλία όλων των πολιτισμικών κεφαλαίων, που εκπροσωπούνται στην τάξη χωρίς αξιολογικές κρίσεις ΟΠΟΣΥΣΥΣ: Ο πολιτισμός ως ένα σύνολο από συμβολικά συστήματα ΠΔΙΚΟΜΑΔ: Ο πολιτισμός ως διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα στην όλη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας ΓΛΜΕΤΠΟΛ: Η γλώσσα μεταδότης του πολιτισμού ΓΛΕΡΕΠΜΑ: Η γλώσσα κύριο εργαλείο εσωτερίκευσης του πολιτισμού από τους μαθητές</p> <p>ΕΠΑΠΣΤΠΡ: Επικοινωνία με απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό ΜΠΕΘΑΔΚΟ: Μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων ΑΔΕΜΜΕΑΑ: Αμοιβαία διαδικασία κατά την οποία τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο ΣΚΑΑΔΓΠΠ: Συνάντηση και αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα ΔΕΕΜΔΓΠΠ: Διαδραστική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και σε έναν</p>
--	---

	<p>μαθητή από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα</p> <p>ΑΕΜΔΙΑΣΥ: Αποτελεσματική επικοινωνία με τους διαφορετικούς συμμαθητές τους</p> <p>ΠΑΠΡΣΠΠΡ: Παιδαγωγική πρόκληση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα</p> <p>ΑΠΣΥΠΟΛΠ: απάντηση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα</p> <p>ΣΕΑΠΤΕΜΜ: Συνεργατική επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της τάξης (εκπαιδευτικός με μαθητές και οι μαθητές μεταξύ τους)</p> <p>ΕΟΠΤΑΝΑΝ: Επικοινωνία όλων των παραγόντων μιας τάξης, που βασίζεται στην αντιστάθμιση ανισοτήτων</p> <p>ΣΥΓΛΣΚΓΣ: Συγκερασμός γλώσσας σπιτιού και της γλώσσας του σχολείου</p> <p>ΑΝΠΡΕΑΔΠ: Αντιστάθμιση προβλημάτων επικοινωνίας ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς</p> <p>ΔΠΟΛΠΑΡ: Διαχείριση πολιτισμικών παρεξηγήσεων</p> <p>ΠΟΚΑΕΠΚ: Πολιτισμικά κατάλληλη επικοινωνία</p> <p>ΕΥΣΕΠΜΔΠ: Ευελιξία στην επικοινωνία με διαφορετικούς πολιτισμούς</p> <p>ΑΝΣΤΔΙΑΦ: Ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα</p> <p>ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας</p> <p>ΙΚΔΙΣΠΟΠ: Ικανότητα διαμεσολάβησης σε πολιτισμικές παρερμηνείες</p> <p>ΔΗΑΝΚΟΙΝ: Δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών</p> <p>ΙΣΕΥΑΝΔΙΑ: Ισότητα ευκαιριών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας</p> <p>ΣΙΣΜΟΠΚΜ: Σεβασμός της ισότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών</p> <p>ΕΕΠΔΕΜΚΠ: Εκμάθηση της ελληνικής από τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, για να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους</p>
--	--

	<p>μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΑΝΚΟΙΕΜΖ: Ανταλλαγή κοινών εμπειριών ζωής</p> <p>ΑΝΤΠΟΣΤΟ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων</p> <p>ΕΑΜΔΕΙΜΓ: Επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές, που δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα</p> <p>ΕΥΕΥΕΠΑΠ: Εύστοχο και εύληπτο επικοινωνιακό αποτέλεσμα</p> <p>ΕΠΣΣΑΝΔΙ: Επικοινωνία, που στηρίζεται στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων</p> <p>ΑΠΔΜΑΚΓΜ: Αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών με αντικειμενικά κριτήρια από την πλευρά των γηγενών μαθητών</p> <p>ΑΑΠΔΜΔΠΥ: Αποφυγή αντιμετώπισης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την πλευρά των γηγενών μαθητών με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΕΠΔΙΑΣΥ: Αποφυγή επικριτικής διάθεσης απέναντι στον 'άλλον' συμμαθητή</p> <p>ΗΕΞΜΕΜΣΕ: Η επικοινωνία των 'ξένων' μαθητών και των ελλήνων μαθητών στην ελληνική γλώσσα</p> <p>ΑΕΠΑΠΕΜ: Η αποδοχή του ελληνικού πολιτισμού από την πλευρά των 'ξένων' μαθητών</p> <p>ΥΑΑΠΔΣΥΜ: Υπέρβαση αποξένωσης από τον πολιτισμικά διαφορετικό συμμαθητή</p> <p>ΑΕΠΕΜΑΠΟ: Η αλληλεπίδραση της ελληνικής πολιτισμικής έκφρασης με τους 'άλλους' πολιτισμούς</p> <p>ΚΑΠΟΔΣΥΜ: Κατανόηση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών</p> <p>ΚΑΚΑΕΑΥΜ: Καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας</p> <p>ΔΗΑΝΔΙΠΟ: Δημιουργική αντιπαράθεση</p>
--	---

<p>3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα</p>	<p>διαφορετικών πολιτισμών ΑΝΑΚΠΔΣΥ: Αντικειμενικότερη ακρόαση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών</p> <p>ΙΜΟΕΣΣΑΛ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον'</p> <p>ΔΙΕΣΕΠΜΑ: Διαπολιτισμική επίγνωση στην επικοινωνία με 'άλλους'</p> <p>ΔΙΕΣΑΜΑΠ: Διαπολιτισμική επιδεξιότητα στην αλληλεπίδρασή με 'άλλους' πολιτισμούς'</p> <p>ΘΕΣΤΓΠΙΟΛ: Θετική στάση του μαθητή για την πολυπολιτισμικότητα</p> <p>ΙΜΕΠΚΕΣΤ: Ικανότητα των μαθητών να επιτυγχάνουν έναν πολιτισμικά κατάλληλο επικοινωνιακό στόχο</p> <p>ΙΜΕΑΜΑΠ: Ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν με ανοιχτότητα με άλλους πολιτισμούς</p> <p>ΙΜΝΣΤΤΣΥ: Ικανότητα των μαθητών να σέβονται την ταυτότητα των συμμαθητών τους</p> <p>ΓΝΤΔΠΟΝ: Γνώση των διαφορετικών πολιτισμικών νορμών</p> <p>ΙΓΑΕΣΑΠΣ: Ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία στο αντίστοιχο πολιτισμικό συγκείμενο</p> <p>ΘΕΣΜΑΣΠΔ: Θετική στάση του μαθητή απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές</p> <p>ΑΝΓΑΛΚΟΣ: Ανοιχτότητα για αλλαγή κοσμοθεωρίας</p> <p>ΙΜΝΚΔΠΣΥ: Ικανότητα του μαθητή να κατανοεί διαφορετικές πολιτισμικές συμπεριφορές</p> <p>ΙΜΝΥΠΤΣΤ: Ικανότητα του μαθητή να υπερπηδά τα στερεότυπα</p> <p>ΑΝΜΑΕΠΔΕ: Αναγνώριση του μαθητή ότι αποτελεί τον έναν πόλο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p> <p>ΙΚΔΙΣΠΟΠ: Ικανότητα διαμεσολάβησης σε</p>
---	--

	<p>πολιτισμικές παρερμηνείες</p> <p>ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας</p> <p>ΙΜΑΚΑΣΚΑ: Ικανότητα του μαθητή για αποδόμηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, που συμβάλλουν στην κατασκευή των 'άλλων' μαθητών ως 'αλλοδαπών'</p> <p>ΙΓΣΤΕΣΘΑ: Ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του 'εγώ' στη θέση του 'άλλου'</p> <p>ΙΚΜΑΣΥΔΣ: Ικανότητα του μαθητή για ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων</p> <p>ΑΠΔΙΤΑΜΑ: Απόκτηση διαπολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή</p> <p>ΑΓΟΡΔΙΔΕ: Άγνοια του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες</p> <p>ΔΕΙΔΠΑΠΣ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεν περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών</p> <p>ΔΕΔΙΕΠΙΚ: Δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p> <p>ΔΕΞΔΙΑΠΡ: Δεξιότητες διαπραγμάτευσης</p> <p>ΔΕΞΣΥΝΕΡΓ: Δεξιότητες συνεργασίας</p> <p>ΔΚΠΣΕΦΕΣ: Δεξιότητες κριτικής προσέγγισης σε όλα τα στοιχεία, που καλλιεργούν τις εθνοκεντρικές, φυλετικές ή εθνικιστικές στάσεις</p> <p>ΑΝΚΠΟΛΣΤ: Αναγνώριση κοινών πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΕΠΑΑΔΑΠ: Επίγνωση αξιών και αρχών, που διέπουν άλλους πολιτισμούς</p> <p>ΑΝΣΑΠΔΙΑ: Ανάπτυξη στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας</p> <p>ΙΞΜΠΕΕΣΕ: Η ικανότητα των 'ξένων' μαθητών να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αργότερα να ενταχθούν στην ελληνική αγορά εργασίας</p>
--	--

<p>4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη</p>	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΕΠΜΑΠΚΓ: Επαφή με ‘άλλους’ πολιτισμούς και γλώσσες ΑΝΠΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων ΚΣΕΝΑΕΤ: Καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα ΠΛΓΛΠΟΛ: Πλουραλισμός γλωσσών και πολιτισμών ΑΝΝΕΓΛΩ: Ανακάλυψη νέων γλωσσών ΑΝΠΡΔΙΒΙ: Ανταλλαγή προσωπικών διαπολιτισμικών βιωμάτων ΑΣΑΤΜΓΣΑ: Αξιοποίηση στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη ΗΔΙΒΠΕΕΦ: Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι βασικό πολιτισμικό και εκπαιδευτικό εφόδιο ΚΣΕΣΑΝΔΙ: Καλλιέργεια σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ΚΑΣΕΑΝΕΛ: Καλλιέργεια σεβασμού των ανθρωπίνων ελευθεριών ΚΑΠΙΣΔΠΙ: Καλλιέργεια περιβάλλοντος ισότιμης συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών ΠΔΠΒΑΔΑΔ: Πλαίσιο δράσης για την προώθηση των βασικών αξιών της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ΠΛΔΡΜΕΠΠ: Πλαίσιο δράσης για έναν μελλοντικό παγκόσμιο πολίτη ΑΝΥΠΣΥΜ: Ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς όλων των μαθητών ΒΕΔΥΝΟΜ: Βελτίωση της δυναμικής της ομάδας ΑΠΔΔΙΜΕΤ: Ανάπτυξη προβληματισμού για τις διάφορες διαστάσεις της μετανάστευσης ΑΙΕΠΜΔΕΤ: Ανάπτυξη ικανότητας</p>
--	---

	<p>επίλυσης προβλημάτων των μαθητών, που προκύπτουν στο θέμα διαχείρισης της ετερότητας</p> <p>ΑΙΕΠΕΔΕΤ: Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων του ίδιου του εκπαιδευτικού, που προκύπτουν στο θέμα διαχείρισης της ετερότητας</p> <p>ΣΥΔΔΗΜΣΚ: Συμβολή διγλωσσίας στη δημιουργική σκέψη</p> <p>ΔΜΑΓΝΠΩΜ: Οι δίγλωσσοι μαθητές είναι γνωστικά πιο ώριμοι από τους μονόγλωσσους</p> <p>ΕΜΟΠΜΓΜ: Εμπόδιο στην ομαλή παρακολούθηση του μαθήματος από τους γηγενείς μαθητές</p> <p>ΕΜΠΡΓΗΜ: Εμπόδιο στην πρόοδο των γηγενών μαθητών</p> <p>ΟΔΙΟΜΓΜΓ: Οφέλη διγλωσσίας για όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη</p> <p>ΗΒΑΣΣΜΓΣ: Η διγλωσσία βοηθάει στην αξιοποίηση στοιχείων και στρατηγικών από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο</p> <p>ΠΩΕΠΑΜΟΔ: Προβολή ώριμων επιχειρημάτων από τους δίγλωσσους μαθητές στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες</p> <p>ΕΥΕΜΣΤΑ: Ευελιξία μέσα στην τάξη</p> <p>ΔΗΜΜΣΤΑ: Δημιουργικότητα μέσα στην τάξη</p> <p>ΑΝΚΟΙΕΜΖ: Ανταλλαγή κοινών εμπειριών ζωής</p> <p>ΚΑΣΥΛΠΝΒ: Καθυστέρηση στην ύλη, που πρέπει να βγει</p> <p>ΕΜΠΡΕΛΜ: Εμπόδιο στην πρόοδο των ελλήνων μαθητών</p> <p>ΑΠΕΛΛΠΑΡ: Αποκοπή από τις ελληνικές παραδόσεις</p> <p>ΠΑΡΕΛΛΓΟΝ: Παράπονα ελλήνων γονέων</p> <p>ΚΕΝΑΣΕΤΕ: Καλλιέργεια ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα</p> <p>ΑΝΚΡΣΑΔΙ: Ανάπτυξη κριτικής συνείδησης απέναντι στη διαφορετικότητα</p> <p>ΗΠΟΠΟΕΔΠ: Η πολυπολιτισμικότητα και η</p>
--	---

	<p>πολυγλωσσία αποτελούν εν δυνάμει πλούτο</p> <p>ΑΠΟΛΓΠΛΟ: Ανάπτυξη του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού</p> <p>ΕΕΧΔΚΑΠΕ: Ευχέρεια στην επικοινωνία και τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων ανάλογα με το περιβάλλον</p> <p>ΔΑΛΟΛΜΑ: Δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών</p> <p>ΥΔΜΜΕΞΕ: Ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών με εξαιρετικές επιδόσεις</p> <p>ΜΜΠΟΚΟΣΜ: Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να γίνουν πολίτες του κόσμου</p> <p>ΜΚΓΥΣΔΘΝ: Οι μαθητές γίνονται κάτοχοι γνώσεων, που υπερβαίνουν τα σύνορα της δικής τους νοοτροπίας και θεώρησης</p>
--	---

5.3 Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών

Ο θεματικός άξονας Β (βλ. Πίνακα 3 παρακάτω) περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τη σκιαγράφηση του πλαισίου όσον αφορά τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων και τις διδακτικές πρακτικές, που εφαρμόζουν για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, καθώς και για τον τρόπο διαχείρισης ενός υποτιθέμενου διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα.

5.3.1 Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς διέπονται από αίσθημα ευθύνης, ξεκαθαρίζοντας ότι η ποικιλία και η διαφορά δεν αποτελούν πλέον την εξαίρεση στο σύγχρονο σχολείο, αλλά τον κανόνα, γι' αυτό και οι αξίες, όπως η αμοιβαία αναγνώριση και η ισοτιμία των διάφορων πολιτισμών, όπου ο καθένας διαφυλάσσει την ιδιαιτερότητα και την πρωτοτυπία του σε ένα καθεστώς ανεκτικότητας και ανοιχτότητας, είναι μια απαίτηση σε παγκόσμια κλίμα. Ωστόσο, εκφράζουν την ανησυχία τους για την πραγματική δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων επαγγελματικών καθηκόντων τους σε πεδίο διαχείρισης της πολιτισμικής πολλαπλότητας, καθώς ενώ έχουν τα τυπικά θεωρητικά προσόντα, εντούτοις

«υπάρχει έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στο θέμα αυτό » και οι διδακτικές τους πρακτικές βασίζονται κυρίως στη διαίσθηση και στην εμπειρία.

Επίσης, προβαίνουν σε έναν διαχωρισμό των γλωσσικών δεξιοτήτων, κάνοντας λόγο για άμεση κατάκτηση της ‘γλώσσας του διαλείμματος’ και ύπαρξη διαφοροποίησης των γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των δίγλωσσων μαθητών. Αναφέρουν πως η βασική τους δυσκολία στη διαχείριση πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων έγκειται στο ότι, ενώ οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα κατακτούν πιο εύκολα τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες, υστερούν κατά πολύ στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων και συχνά αδυνατούν να χειριστούν σύνθετες και αφηρημένες έννοιες · γεγονός που έχει αντίκτυπο στις επιδόσεις στους στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και στη σχολική τους επίδοση εν γένει « ανταποκρίνονται καλύτερα στις άμεσες και διαπροσωπικές περιστάσεις επικοινωνίας, π.χ στο διάλειμμα // λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στον άμεσο και στον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο // έχουν μεγάλη δυσκολία, ιδίως όταν φτάνουν ηλικιακά αργά στη χώρα υποδοχής, στην κατάκτηση του ακαδημαϊκού λόγου, στις σύνθετες μορφοσυντακτικές δομές, στις σύνθετες και αφηρημένες έννοιες, στην ειδική ορολογία επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, με αποτέλεσμα συχνά να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των διάφορων γνωστικών αντικειμένων // οι περισσότεροι αλλοδαποί έχουν μάθει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε κοινωνικό επίπεδο, ώστε να μπορούν να επιβιώσουν στην ελληνική κοινωνία και να συνεννοούνται...γνωρίζουν μόνο τις λέξεις που χρησιμοποιούν στον απλό καθημερινό τους λόγο...αυτό δεν είναι δύσκολο...το δύσκολο είναι να τους μορφώσουμε ουσιαστικά και να γίνουν ικανοί να στέκονται απέναντι σε ένα απαιτητικό κείμενο και να μπορούν να επιχειρηματολογήσουν, για να υποστηρίξουν την άποψή τους και να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, όταν χρειάζεται... ».

Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ξεκαθαρίζει πως για την παραπάνω δυσκολία δεν ευθύνεται σε καμία περίπτωση η διγλωσική ταυτότητα των μαθητών. Το αντίθετο μάλιστα, « βλέπουν τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα κι ως γλωσσικό και γνωστικό αβαντάζ, το οποίο θα πρέπει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός κατάλληλα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε να την αξιοποιήσει, να την ενισχύσει και να την αναδείξει προς όφελος όλων των μαθητών // είναι συναρπαστικό να κινείσαι ανάμεσα σε δύο γλώσσες και σε δύο πολιτισμούς». Μία άλλη δυσκολία, που αναφέρουν πολλοί εκπαιδευτικοί είναι οι μεγάλες αποκλίσεις κάποιων μητρικών γλωσσών από την ελληνική γλώσσα « η ανάποδη γραφή των αραβικών, η κινέζικη γλώσσα, που δεν βασίζεται σε αλφάβητο, αλλά σε ιδεογράμματα, η απουσία άρθρου στη ρώσικη γλώσσα κτλ. » και η απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές.

Οι διαφορές ανάμεσα στην ελληνική γλώσσα και τις άλλες γλώσσες ως προς την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και η περιορισμένη έως ανύπαρκτη ελληνομάθεια των ‘άλλων’ μαθητών, ιδίως, όταν αυτοί φτάνουν στη χώρα υποδοχής σε μεγάλη ηλικία, συχνά οδηγούν σε πολιτισμικές παρερμηνείες και παρεξηγήσεις μεταξύ των μαθητών « *αδυναμία παρακολούθησης του μαθήματος, λόγω άγνοιας της ελληνικής // περιορισμένο λεξιλόγιο // υπάρχει δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές // δυσκολίες κατανόησης του χιούμορ του κυρίαρχου πολιτισμού // δυσκολίες κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων του κυρίαρχου πολιτισμού*».

Επιπρόσθετα, « *τα στερεότυπα, που υπάρχουν για κάποιους πολιτισμούς, το αίσθημα αναστολών για επικοινωνία με το διαφορετικό από φόβο προς το άγνωστο, εξίσου όλων των μαθητών, γηγενών και μη // το χαμηλό γόητρο της Γ1 στην χώρα υποδοχής* » δυσχεραίνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη, οδηγούν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και συστολή, που εν τέλει απομονώνονται και δεν αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, ενώ μένουν στην αφάνεια και κρύβονται πίσω από τις ομάδες. Άλλες σημαντικές δυσκολίες, που τονίζονται από πολλούς εκπαιδευτικούς είναι « *η ατελής κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, καθώς γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα μόνο σε προφορικό επίπεδο επικοινωνίας // η μεγάλη ηλικία μετανάστευσης, που δυσκολεύει την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου // το άγχος κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στο καινούριο εκπαιδευτικό σύστημα και η μη παροχή δυνατότητας να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα* ». Συνακόλουθα, « *οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, όταν βλέπουν πως δεν λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο από την καινούρια χώρα αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες συναισθηματικής προσαρμογής και επιπολιτισμού στον νέο τρόπο ζωής*».

Λίγοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος από το σπίτι και για την αρνητική στάση κάποιων γονέων απέναντι στην ελληνική γλώσσα, το μη προνομιούχο οικογενειακό πλαίσιο, την αναντιστοιχία πρακτικών γραμματισμού σχολείου-οικογένειας, καθώς και για την ελλιπή φοίτηση κάποιων πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, λόγω οικογενειακών προβλημάτων. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών επισημαίνει «*την ανασφάλεια και την επιφυλακτικότητα των γονέων με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, για να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό*». Παράλληλα, λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα φαινόμενα ρατσιστικής διάθεσης, που είναι αποτέλεσμα ελλιπούς πληροφόρησης ή επιρροής από τρίτους παράγοντες « *υπάρχει αρνητική διάθεση των γηγενών μαθητών για την εκμάθηση της κουλτούρας μαθητών από άλλο*

πολιτισμικό πλαίσιο κι ανταγωνισμός μέσα στην τάξη // οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα μαζί με τις οικογένειές τους αναπαρίστανται από την ελληνική κοινωνία με τη χρήση ρατσιστικού λόγου, όπως 'αλλοδαποί, ή αλλοδαποί με μαθησιακές δυσκολίες ή προβληματικοί αλλοδαποί', βιώνοντας έτσι την περιθωριοποίηση, την κοινωνική απομόνωση, τις προκαταλήψεις και τη ρατσιστική συμπεριφορά όχι μόνο από την πλευρά των γηγενών μαθητών, αλλά κι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς // κάποιοι γηγενείς μαθητές παρενοχλούν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, χρησιμοποιούν προσβλητικούς χαρακτηρισμούς, τους χλευάζουν για την έλλειψη γλωσσικής επάρκειας στα ελληνικά ή για τα ρούχα τους, μιμούνται με περιπαικτικό τρόπο την προφορά τους ή τους λένε να πάνε πίσω στη χώρα τους // βέβαια οι ίδιοι συχνά δείχνουν ανοχή και αποσιωπούν ή ακόμη και δικαιολογούν τις στερεοτυπικές αρνητικές απόψεις από μέλη του κυρίαρχου πολιτισμού // όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, να συνδέουν τον χώρο του σχολείου με δυσάρεστες εμπειρίες, να απορρίπτουν τον δικό τους πολιτισμό και τις αξίες των γονέων τους και να ντρέπονται να μιλήσουν τη μητρική τους γλώσσα και γενικώς να έχουν μια σύγχυση για την ταυτότητά τους...άλλα πάλι παιδιά περνάνε στην αυτοάμυνα, ερμηνεύοντας την πολιτισμική τους και γλωσσική διαφορά όχι ως ένα εμπόδιο, που πρέπει να υπερνικήσουν, αλλά ως ένα σύμβολο της διαφορετικότητάς τους ταυτότητας, το οποίο και πρέπει να διαφυλάζουν».

Από την άλλη πλευρά δύο εκπαιδευτικοί επιρρίπτουν τις ευθύνες για τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν στους ίδιους τους μαθητές και στους γονείς τους, υπερτονίζοντας την άγνοια της ελληνικής γλώσσας και εκφράζοντας μια ελλειμματική και υποτιμητική άποψη για τις ικανότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια. Διακατέχονται από στερεότυπα και ο λόγος τους απηχεί την ομογενοποίηση, την ομοιομορφοποίηση και γενικότερα μία αφομοιωτική και προκατειλημμένη αντίληψη, δίνοντας έμφαση στην ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού « μαλώνουν και βρίζονται άσχημα με τα ελληνάκια, συνήθως συστήνουν δικές τους ομάδες μεταξύ τους...ενώ τα ελληνάκια θέλουν να συναναστραφούν μαζί τους και καταβάλλουν κάθε προσπάθεια // οι επιδόσεις τους είναι αναμενόμενα κακές και αδιαφορούν ως επί το πλείστον για όλα τα σχολικά δρώμενα...έχουν απειθαρχία και επιθετική συμπεριφορά...τι περιμένεις, όταν μιλάνε μόνο αλβανικά ή ρωσικά στο σπίτι με τους γονείς τους...πώς θα γίνουν σαν και εμάς, εάν δεν προσπαθήσουν να μάθουν τα ελληνικά;». Και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διγλωσσία, η οποία, όπως ισχυρίζονται « εμποδίζει τη μάθηση και // προκαλεί σύγχυση στο μυαλό τους », ενώ μεγαλύτερη σημασία για τους ίδιους έχει «να μάθουν την ελληνική γλώσσα », γι'αυτό το λόγο, διδάσκουν τη γλώσσα «με ιδιαίτερη έμφαση στη

διδασκαλία της δομής: γραμματική, συντακτική, παραγωγική, ετυμολογική», επειδή πιστεύουν ότι η κατοχή της δομής πιστοποιεί τη γνώση της γλώσσας « *έχουν κενά στην ορθογραφία // δυσκολίες στη σύνταξη προτάσεων και στη χρήση της γραμματικής, πώς να συνεννοηθούν μαζί μας και πώς να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους;* ».

5.3.2 Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, οι διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κύριες ομάδες οι οποίες είναι: 1) οι στρατηγικές με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, όπου οι εκπαιδευτικοί κυριαρχούν στην τάξη, όπως ανάλυση γλωσσικών αναγκών, αφήγηση προσωπικών βιωμάτων των εκπαιδευτικών ή μεταφορά πολιτισμικών πληροφοριών 2) οι στρατηγικές με επίκεντρο τον μαθητή, όπου οι εκπαιδευτικοί δίνουν καθοδήγηση και οι μαθητές εκτελούν τις δραστηριότητες, όπως τήρηση ημερολογίου στη Γ1, ανάγνωση πολιτισμικών αφιερωμάτων και συζήτηση, αφήγηση παραμυθιών, παιχνίδια ρόλων με καλοπροαίρετες αντιπαραθέσεις και επίλυση προβλημάτων, προσομοιώσεις πολιτισμικών παρεξηγήσεων και γενικώς με ανάληψη διαφορετικών ρόλων σε αυθεντικές κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις, κτλ. 3) οι στρατηγικές, που απαιτούν τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες, όπως διαπολιτισμικά project, συζητήσεις για διάφορα πολιτισμικά θέματα, ανάλυση και αντιπαραβολή πολιτισμικών στοιχείων κτλ.

Από τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών στρατηγικών οι στρατηγικές με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και οι στρατηγικές με επίκεντρο τον μαθητή φάνηκαν να υπερτερούν στον λόγο των συνεντευξιαζόμενων, ενώ οι στρατηγικές, που απαιτούν τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες εφαρμόζονται αραιά και που από τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης χρόνου, του προσανατολισμού του ΑΠΣ, που δίνει έμφαση περισσότερο στις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών παρά στις διαπολιτισμικές δεξιότητες, και του ακαθόριστου πλαισίου για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, όπως δήλωσαν. Ιδίως τα παιχνίδια ρόλων, όπως υποστήριξαν παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος προώθησης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, αφού θεώρησαν ότι μπορεί να αντικατοπτρίζει δεξιότητες, γνώσεις και επίγνωση εξίσου στις γλωσσικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Πιο συγκεκριμένα, παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος επισημαίνουν ότι με διαισθητικό κυρίως και εμπειρικό τρόπο προσπαθούν να καλλιεργούν

ταυτόχρονα τη γλωσσολογική και τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών τους. Εφαρμόζουν «*διαφοροποιημένη διδασκαλία με απλοποιημένο υλικό και διαθέτουν ακόμη και //προσωπικό χρόνο, καθότι οι μαθητές, που προέρχονται από άλλα περιβάλλοντα έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, // ενώ κάποιοι προέρχονται κι από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών*». Προκειμένου να επιλέξουν από τα βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ ή να δημιουργήσουν το κατάλληλο διδακτικό υλικό και να οργανώσουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, συνυπολογίζουν ορισμένες παραμέτρους και προβαίνουν «*στην εξακρίβωση του επιπέδου γλωσσομάθειας με διάφορα διαγνωστικά τεστ, στην ανάλυση των γλωσσικών αναγκών, των ιδιαιτεροτήτων και των μαθησιακών στυλ των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία*». Δίνουν «*έμφαση πρώτα στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες και δευτερευόντως στη νοητική - ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και κάνουν // χρήση διαγλωσσικών πρακτικών με μετάφραση στη γλώσσα τους ή στα αγγλικά, που συνήθως είναι ο κοινός κώδικας επικοινωνίας στην τάξη, ιδίως για τα γραμματικά φαινόμενα, αλλά και // ενθαρρύνουν τους καλούς μαθητές της ίδιας εθνοπολιτισμικής ομάδας να βοηθήσουν στην τάξη τους πιο αδύναμους μαθητές με μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα*».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στη δημιουργία υποστηρικτικού και θετικού κλίματος στην τάξη, ενώ κάποιοι έχουν εφαρμόσει «*τον αλληλοκαλημερισμό στις γλώσσες της τάξης ως πρωινή ρουτίνα και // ενθαρρύνουν την τήρηση ημερολογίου στη Γ1*». Αξιοποιούν το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για έκφραση στις μητρικές τους γλώσσες και για παρουσίαση των πολιτισμών τους κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, ενώ για να είναι δίκαιοι με όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, κάνουν αναλογική και συχνή χρήση θεμάτων, που σχετίζονται με τον πολιτισμό του καθενός «*είναι χρήσιμο να διδάσκονται κάποια κείμενα στις μητρικές τους γλώσσες, για να μην χάνουν επαφή με τα άτομα της κοινότητάς τους και τον πολιτισμό τους*». Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν, όπως ανέφεραν είναι «*η χρήση οπτικοακουστικού υλικού για ένασμα συζήτησης, η ανάγνωση πολιτισμικών αφιερωμάτων, διάφορα project, η ακρόαση μουσικής από όλες τις χώρες καταγωγής, // η προβολή διαπολιτισμικών ταινιών, // η αφήγηση, η ανάγνωση και η δημιουργία παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής, η πρόσκληση των γονέων των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα για ανάγνωση παραμυθιών καθώς και // ανάγνωση αποσπασμάτων διαπολιτισμικής λογοτεχνία*».

Επιπρόσθετα, δήλωσαν ότι έχουν θετικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, συγκροτώντας μεικτές ομάδες στις ομαδικές δραστηριότητες και συνδυάζουν συνήθως έναν μαθητή του

κυρίαρχου πολιτισμού με έναν άλλον μαθητή από διαφορετικό πολιτισμό στο ίδιο θρανίο. Διδάσκουν *«την ελληνική γλώσσα μέσα από επικοινωνιακές αλληλοδραστικές δραστηριότητες, // την παντομίμα, για την εξοικίωση με τη μη λεκτική επικοινωνία, // τα γλωσσικά και θεατρικά παιχνίδια προσαρμοσμένα στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και δραστηριότητες διαπολιτισμικής αλληλόδρασης»*. Διδάσκουν *« τη γραμματική σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου και // αξιοποιούν τα παιχνίδια ρόλων με καλοπροαίρετες αντιπαραθέσεις, επίλυση προβλημάτων, προσομοιώσεις πολιτισμικών παρεξηγήσεων και // γενικώς με ανάληψη διαφορετικών ρόλων, προκειμένου να διασφαλιστεί η θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών»*. Ωστόσο, ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε πρακτικές φιλανθρωπίας και επιείκας, που εφαρμόζουν στην αξιολόγηση και στη γενικότερη διαχείριση των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία *« τους βάζω καλούς βαθμούς και τους κάνω πιο εύκολες ερωτήσεις για να ενεργοποιήσω τη φιλοτιμία τους για περισσότερη προσπάθεια»*.

Αξίζει να αναφερθούν οι παρακάτω περιγραφές αξιολογών πρακτικών, από εννιά εκπαιδευτικούς, που είχαν τη διάθεση να περιγράψουν με λεπτομέρεια τι κάνουν στην τάξη, όποτε οι συνθήκες και ο χρόνος το επιτρέπουν, όπως ξεκαθάρισαν. που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη.

Μία εκπαιδευτικός με ιδιαίτερη όρεξη οργανώνει διαπολιτισμικές δραστηριότητες κοινωνικής ευαισθησίας και ενσυναίσθησης με τη βοήθεια της τεχνολογίας και αφηγείται πώς μια φορά είχε οργανωθεί με δική της πρωτοβουλία και δικά της υποστηρικτικά μέσα, αφού δεν υπήρχε συνεργασία με τη διευθύντρια του σχολείου, η προβολή της ταινίας 'Τα παιδιά του Πετρελαίου'. *« Σε αυτήν την ταινία παρουσιάζεται με μεγάλη ειλικρίνεια η ζωή των φτωχότερων Ιρανών στην περίοδο, που ξένες εταιρείες – αμερικανικές, αγγλικές, γαλλικές - εκμεταλλεύονταν το πετρέλαιο της χώρας...τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τα οπτικοακουστικά μέσα, έχουν συνηθίσει να τα χειρίζονται και τους κάνει καλό η οπτική επαφή. Μια ταινία είναι μια ιδιαίτερη μορφή τέχνης και ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης και διαπολιτισμικής διαπαιδαγώγησης, που μπορεί να περάσει πολλά μηνύματα κοινωνικής ευαισθησίας μέσω του συνδυασμού εικόνας και ήχου και μετέπειτα μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας για θέματα, που αφορούν την ταινία. Τα παιδιά του πετρελαίου είναι μια σημαντική πηγή πληροφοριών για τη ζωή των παιδιών σε ένα χωριό στο Ιράν τη δεκαετία του 1960, για τη μουσουλμανική θρησκεία, για την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και τη θέση της γυναίκας στο Ιράν...μετά την ταινία σε συνεργασία κάποιων άλλων καθηγητών οργανώσαμε ομαδικές δραστηριότητες, όπου οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και οι μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού συνεργάστηκαν, για να*

συγκρίνουν τις πληροφορίες της ταινίας με τις δικές τους θρησκείες και κουλτούρες, με τη δική τους καθημερινή ζωή του και τη θέση της γυναίκας στις δικές τους χώρες...».

Μία άλλη εκπαιδευτικός δήλωσε «Προσπαθώ να οργανώνω δραστηριότητες εκτός τάξης, όποτε υπάρχει πρόσφορο έδαφος και κυρίως συμφωνία με τη διευθύντρια, ή στην αυλή τους παροτρύνει σε ομαδικά παιχνίδια όπως τυφλόμυγα και χώρες, παντομίμα με τους μύθους του Αισώπου ή μέσα στην τάξη οργανώνει ομαδικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, αυτοσχέδιους διαλόγους, συζητήσεις σε κύκλο, όπου παρέχεται η δυνατότητα της άντλησης βιωμάτων που συνδέονται με το σπίτι και την κοινότητα ή τραγούδια και μουσική όπου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές της προσέγγισης διαφόρων μουσικών ακουσμάτων ή παιχνίδια επικοινωνίας. Ακόμη, προσπαθώ να χρησιμοποιώ πρόσθετο αυτοσχέδιο διδακτικό υλικό και γενικότερα να δοκιμάζω καινοτομίες, ενώ κάποιες φορές χρησιμοποιώ projector και laptop, που φέρνω από το σπίτι. Τροποποιώ το διδακτικό υλικό, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες, το επίπεδο και την καθημερινότητα των παιδιών και συζητάω μαζί τους για τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης...άλλοτε παρεμβαίνω εξατομικευμένα».

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός αναφέρει: « κάθε χρόνο εφαρμόζω τις λογομαχίες, οι οποίες βασίζονται στην αντίληψη της πειραματικής αποδοχής. Το επίκεντρο της δραστηριότητας είναι ένα αμφιλεγόμενο θέμα, σύγχρονο, πραγματικό ή φανταστικό, για το οποίο επικρατεί διχασμός απόψεων σχετικά με το ποιος έχει δίκιο, ποιος έχει άδικο ή ποιος είναι ο σωστός και ποιος είναι ο λανθασμένος τρόπος δράσης...στόχος μου είναι να ενθαρρύνω τους μαθητές να βάλουν στην άκρη την κριτική και την αμφισβήτηση και να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν την οπτική, που τους παρουσιάζεται, ακόμα κι αν τους φαίνεται αναληθής ή αποκρουστική... οι μαθητές θα πρέπει να πιστέψουν ότι οι ιδέες, που τους παρουσιάζονται είναι αληθινές και να συλλέξουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν την άποψή τους με τον καλύτερο τρόπο. Συνήθως κάνω μια επιλογή άρθρων από εφημερίδες ή περιοδικά ή βίντεοκλιπ ακόμα και από συζητήσεις στα τηλεοπτικά παράθυρα, ... ένα ζήτημα που αρέσει πολύ είναι το ζήτημα των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, που γίνονται σημαιοφόροι στις παρελάσεις. Οι μαθητές σε ομάδες παρουσιάζουν τις οπτικές τους για το αμφιλεγόμενο ζήτημα με τη βοήθεια ενός ομιλητή, συζητούν, αντιπαρατίθενται δημιουργικά, διαπιστώνουν σε ποια σημεία συμφωνούν ή διαφωνούν με τις οπτικές των συμμαθητών τους και προσπαθούν όλοι μαζί να βρουν μια συμβιβαστική λύση... ύστερα αναστοχάζονται πάνω σε όλη τη διαδικασία, για το αν έμαθαν κάτι, που δε γνώριζαν ή δεν είχαν συνειδητοποιήσει προηγουμένως, εάν άλλαξε ο τρόπος σκέψης τους μετά από αυτή τη δραστηριότητα, πώς ένιωσαν, που προσέγγισαν ένα τόσο αμφιλεγόμενο ζήτημα και αν η όλη

διαδικασία τους βοηθήσε να απαλλαγούν από τις προκαταλήψεις τους, όσον αφορά θέσεις και απόψεις, που είναι διαφορετικές από τις δικές τους... Οι λογομαχίες επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν την ουσία των πραγμάτων και να ανακαλύψουν τις πεποιθήσεις των συμμαθητών τους χωρίς να τις απορρίπτουν κατευθείαν. Με την παρουσίαση διαφορετικών προσεγγίσεων, μία κάθε φορά, μπορεί κανείς να συλλογιστεί προσεκτικά αυτά που ακούει και να αναθεωρήσει αν χρειαστεί τις απόψεις και τις αρχικές υποθέσεις του».

Μία άλλη εκπαιδευτικός περιέγραψε τα εξής: «χώρισα τους μαθητές σε ομάδες των 4-5 ατόμων και τους ανέθεσα να βρουν συγκεκριμένες πληροφορίες για κάθε μία από τις θρησκείες, που εκπροσωπούνται μέσα στην τάξη τους, αφού τους έκανα μία εισαγωγή για τις θρησκείες του κόσμου, κάνοντας λόγο για τους ανθρώπους, που από τους προϊστορικούς χρόνους προσπαθούσαν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και έτσι αυτή η αναζήτηση του νοήματος οδήγησε στη δημιουργία της θρησκευτικής πίστης... οι πληροφορίες αφορούσαν τα σύμβολα της κάθε θρησκείας, το πως δημιουργήθηκε και το ποσοστό των ατόμων που πιστεύουν σε αυτήν. Στη συνέχεια αφού οι ομάδες συγκέντρωσαν τις πληροφορίες, τις ανακοίνωσαν στην ολομέλεια της τάξης και έγινε μία συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των θρησκειών, καθώς και για την βαθύτερη ανάγκη του ανθρώπου να πιστεύει κάπου και ακολούθησαν αναστοχαστικές ερωτήσεις του τύπου αν θα τους ενοχλούσε στην περίπτωση, που κάποιο άτομο άλλης θρησκείας αδιαφορούσε για τα σύμβολα της δικής τους θρησκείας. Στόχος μου ήταν να ασκηθούν οι μαθητές, γηγενείς και μη, στο να γνωρίσουν τα κυριότερα χαρακτηριστικά των πιο διαδεδομένων θρησκειών και να αναζητήσουν κοινά σημεία μεταξύ τους καθώς και να συνειδητοποιήσουν ότι τα θρησκευτικά σύμβολα είναι ιερά για τους πιστούς της κάθε θρησκείας και παρά τις διαφορές η ιερότητα αυτή πρέπει να είναι από όλους σεβαστή».

Μία ακόμη εκπαιδευτικός μας αφηγήθηκε τα εξής από ένα project: «σε σε έναν παγκόσμιο χάρτη τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις πέντε ηπείρους και το χρώμα των ανθρώπων, που κατοικούν σε αυτές... τους ζήτησα να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τον τρόπο ζωής και τα παιχνίδια των παιδιών στις διαφορετικές χώρες και έπειτα ακολούθησε συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές στον τρόπο ζωής, στη γλώσσα, στο φαγητό, στη μουσική και στις γιορτές. Στη συνέχεια τους ζήτησα να φτιάξουν υποθετικές ιστορίες για τη ζωή των παιδιών στις διάφορες χώρες και τις πέντε ηπείρους και συζητήσαμε τι τους έκανε εντύπωση, για ποιους ανθρώπους δεν ήξεραν πολλά πράγματα και τι έμαθαν για τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους, εάν θα ήθελαν να επισκεφτούν κάποια χώρα από αυτές, που μελέτησαν και γιατί και τι κάνει τους ανθρώπους να διαφέρουν ή να ομοιάζουν... Επιδίδωξα επίσης και την εμπλοκή των γονέων από τους οποίους ζήτησα βοήθεια, για να οργανωθεί ένας ανοιχτός μπουφές με φαγητά

από τις διάφορες χώρες της γης π.χ. ιταλικές μακαρονάδες κινεζικές, συνταγές με ρύζι, μεξικάνικες πικάντικες σάλτσες, όπου όλοι είχαν τη δυνατότητα να γευτούν τις ιδιαίτερες γεύσεις και να πάρουν σε φωτοτυπία τη συνταγή, που τους άρεσε. Το project άρεσε εξίσου και στα παιδιά και στους γονείς ενώ στην αποχαιρετιστήρια εκδήλωση του σχολείου άλλοι μαθητές ντύθηκαν κινέζοι, άλλοι Ινδιάνοι, άλλοι Χαβανέζοι και χόρεψαν όλοι μαζί γύρω από ένα γαϊτανάκι με μουσική από τις αντίστοιχες χώρες ως σύμβολο της ένωσης των λαών».

Μία άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε τα εξής: « Ζήτησα από τους μαθητές να σκεφτούν και να γράψουν για τον εαυτό τους θετικά επίθετα, χρησιμοποιώντας τα γράμματα που περιλαμβάνει το όνομά τους για παράδειγμα ένα αγόρι με το όνομα Χασάν μπορεί να γράψει χαριτωμένος, αληθινός, στοργικός, αξιοπρεπής, και ένα κορίτσι με το όνομα Σοφία μπορεί να γράψει σταθερή, όμορφη, φανταστική, ιδανική και αγαπητή... έπειτα κάθε παιδί διάβασε δυνατά στην τάξη αυτό που έγραψε και ακολούθησαν αναστοχαστικές ερωτήσεις για συζήτηση του τύπου πώς τους φάνηκε, που δώσανε έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά, αν τους δυσκόλεψε κάτι, αν μπορούν να μάθουν να το κάνουν και στην προσωπική του ζωή αυτό κτλ. Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να τροφοδοτούν τον εαυτό τους με θετικές σκέψεις, που βοηθούν στη διατήρηση της αυτοεκτίμησης τους και τις εκτιμήσεις των άλλων».

Μία ακόμη εκπαιδευτικός περιέγραψε τις ακόλουθες πρακτικές κατά τη διδασκαλία τω λεξιλογίου: « φτιάχνω flashcards και συννεφόλεξα για τη διδασκαλία λεξιλογίου με βασικές λέξεις στις διαφορετικές γλώσσες, που υπάρχουν στην τάξη...τους παροτρύνω να παρατηρήσουν τον πίνακα και να περιγράψουν τι βλέπουν, να παρατηρήσουν τις εικόνες και να τις περιγράψουν...διαβάζω ένα κείμενο, ενώ οι μαθητές παρακολουθούν το δικό τους κείμενο. Ξαναδιαβάζω μία μία φράση και οι μαθητές επαναλαμβάνουν...μετά προσπαθούν οι μαθητές να διαβάσουν μόνοι τους...επεξηγώ τις άγνωστες λέξεις, είτε με εικόνες, είτε με σχέδια στον πίνακα, ή ακόμα και με τη «γλώσσα τους σώματος... τα παιδιά προσπαθούν να σχηματίσουν προτάσεις με τις άγνωστες λέξεις για να γίνει εμπέδωση των λέξεων...άλλοτε δίνω καρτέλες με λέξεις και φωτογραφίες, όπως διακοπές και ταξίδια και τα παιδιά ψάχνουν στις καρτέλες να βρουν τις εικόνες που έχουν σχέση με τις διακοπές ή τα ταξίδια και να τις ονομάσουν...να βρουν τις λέξεις και να προσπαθήσουν να τις αντιστοιχίσουν με τις φωτογραφίες...προσπαθώ να τους βοηθάω όσο περισσότερο μπορώ, γιατί είναι φιλότιμα και προσπαθούν πολύ, τους επαινώ και τους ενθαρρύνω, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και τους επιβραβεύω για μια σωστή άσκηση ή για την προσπάθειά τους ».

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός δήλωσε τα εξής: « κάθε χρόνο ζητάω από τους μαθητές μου να βάλουν ταμπέλες στα αντικείμενα της τάξης με τις λέξεις στη γλώσσα τους, για να δείξουν τον

τρόπο γραφής των μητρικών τους γλωσσών...άλλες φορές καλώ τα παιδιά να μάθουν σε όλους μέσα στην τάξη κάτι στη γλώσσα τους, όπως ένα τραγούδι, ένα αξιοθέατο στη χώρα τους, μια γιορτή, έναν χαιρετισμό, τα χρώματα, τα νούμερα ή ακόμα και εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις του σώματος, που σημαίνουν κάτι συγκεκριμένο στον πολιτισμό τους».

Τέλος, μία άλλη εκπαιδευτικός είπε τα εξής: « οι ασκήσεις είναι κυρίως κοινωνιογλωσσολογικού χαρακτήρα σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες άπτονται της ελληνικής πραγματικότητας και καθημερινότητας με λεξιλόγιο εστιασμένο στις ανάγκες των μαθητών, έτσι μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ενεργητικά, συνεργατικά, διερευνητικά και βιωματικά και σε ένα πλαίσιο, που έχει σημασία για την καθημερινή ζωή τους...επίσης φτιάξαμε ένα πολύγλωσσο σχολικό ημερολόγιο, επισημαίνοντας τις ελληνικές, τις αλβανικές, τις πακιστανικές, τις ρωσικές, τις βουλγαρικές και άλλες πολιτισμικές αργίες και εορτασμούς... διακοσμού την τάξη μου με αφίσες, που απεικονίζουν ιδιαίτερες πτυχές του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και των άλλων πολιτισμών της τάξης...Προσκαλώ άλλους έλληνες εκπαιδευτικούς του σχολείου στην τάξη μου και οργανώνω επισκέψεις για τους μαθητές μου σε μέρη, όπου μπορούν να συναντήσουν άλλα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού και να αναπτυχθεί η επικοινωνία...μιλάμε επίσης με έλληνες μαθητές, που βρίσκονται σε άλλες χώρες, ανταλλάσσουν απόψεις για τη ζωή τους, εμπειρίες από ταξίδια και έτσι γίνεται μία όσμωση πολιτισμών με αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα».

Στην αντίθετη πλευρά από όλους τους παραπάνω δημιουργικούς και ‘μερακλήδες’ εκπαιδευτικούς με την καλή διάθεση και την ατομική πρωτοβουλία απέναντι στη διαχείριση της πολιτισμικής πολυφωνίας των τάξεών τους βρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι αγνούν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, γι’αυτό και δεν διαφοροποιούν τις διδακτικές τους πρακτικές και το διδακτικό τους υλικό. Δήλωσαν πως δεν έχουν την πολυτέλεια του χρόνου και θεωρούν τη γνώση της ελληνικής γλώσσας πανάκεια για όλα τα ζητήματα. Χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα στην τάξη και πιέζουν να γίνεται το ίδιο και στο σπίτι, προκειμένου οι ‘άλλοι’ μαθητές, οι οποίοι είναι «ελλειμματικοί» όπως υποστηρίζουν, να εκτίθενται όσο το δυνατόν περισσότερο στη γλώσσα-στόχο και να την κατακτήσουν πιο γρήγορα, ώστε να αφομοιώσουν τον ελληνικό τρόπο ζωής, ενώ τους επιτρέπουν αραιά και που την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, εφόσον δεν ενοχλούνται οι συμμαθητές τους. Σίγουρα, η γνώση της δομής μιας γλώσσας είναι αναγκαία, αλλά δεν είναι όμως αρκετή για την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης και ιδίως, όταν αυτή η γλώσσα διδάσκεται ξεκομμένη από το πολιτισμικό της ένδυμα και την ιστορία που κουβαλάει και αντιμετωπίζεται απλά ως επικοινωνιακό εργαλείο.

Αξίζει να σημειωθεί πως εκφράζουν απόψεις για παθητική αφομοίωση, αφού θεωρούν ως δεδομένο ότι οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές πρέπει να αποδεχτούν τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού και να προσαρμοστούν στο κυρίαρχο σύστημα αξιών και πεποιθήσεων, ενώ ταυτόχρονα, όπως φαίνεται διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική κι όχι ως Γ2/ΞΓ « διδάσκω σε πολυπολιτισμικές τάξεις, αλλά δεν μου κάνει καμιά αίσθηση, δεν νιώθω ότι υπάρχει κάποια διαφορά ή ότι εγώ δηλαδή πρέπει να προσαρμοστώ σε μια κατάσταση, αντιθέτως οι Αλβανοί πρέπει να προσαρμοστούν στα δικά μας δεδομένα, γιατί εδώ επέλεξαν να ζήσουν...έχουν χαμηλές επιδόσεις, χαμηλές γλωσσικές ικανότητες...καθυστερούν τη διδασκαλία...και μόνο προβλήματα δημιουργούν...τα περισσότερα είναι άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες...και θα έπρεπε να πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία ή σε διαπολιτισμικά, για να είναι όλοι μαζί και να νιώθουν και εκείνα ότι είναι με άτομα από τις ίδιες εθνοπολιτισμικές ομάδες // Στον προφορικό λόγο τα πάνε καλά και δεν ξεχωρίζουν από τα Ελληνάκια...οπότε δεν κάνω κάτι ειδικά γι' αυτά που δεν θα έκανα για τα άλλα παιδιά...στον γραπτό λόγο είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα, γι'αυτό εστιάζω κυρίως στις γλωσσικές ασκήσεις με γραμματική, ορθογραφία και συντακτικό.Δεν τους αξιολογώ διαφορετικά...όπως δεν κάνουμε φιλανθρωπίες στους δικούς μας μαθητές έτσι δεν κάνουμε και σε αυτούς... μόνο η καλή γνώση της δομής της γλώσσας μας θα βοηθήσει την όλη κατάσταση».

Υπάρχει ωστόσο κι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος παρουσιάζει μια αντιφατικότητα στα λεγόμενα του, καθώς φαίνεται να κατέχει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σε επίπεδο ρητορείας μόνο. Έτσι, άλλοτε οι λεκτικές του εκφράσεις απηχούν τη διαπολιτισμικότητα με θετική προδιάθεση απέναντι στη διαφορετικότητα, θετικές προσδοκίες και θετική αντίληψη για τις επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και την προσπάθεια, που καταβάλλουν κι άλλοτε θεωρεί ότι με τη δουλειά του προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη, ενώ στην ουσία δείχνει να κινείται σε μια αφομοιωτική και εθνοκεντρική λογική «έχω τις ίδιες προσδοκίες για όλους μου τους μαθητές και θέλω να τα πηγαίνουν όλοι καλά, κάνω ότι μπορώ, για να φτάσουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές τους γηγενείς μαθητές, κατεβάζοντας λίγο το επίπεδο των γλωσσικών ασκήσεων...κάνουμε πολλές δραστηριότητες για τις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές εδώ στην Ελλάδα και μαθαίνουν ποιήματα... ωστόσο δεν μπορεί συνέχεια το κράτος υποδοχής να προσαρμόζεται πάνω τους, θα πρέπει κι αυτοί να κάνουν μια προσπάθεια να προσαρμοστούν και να μπουν στα δικά μας 'κουστούμι'».

5.3.3 Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν την αναγκαιότητα καλλιέργειας της επικοινωνίας σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα στην τάξη, γιατί οι μαθητές αποκτούν διαπολιτισμική συνείδηση, κατανοώντας την ύπαρξή τους σε σχέση με το σύνολο και την παγκόσμια πραγματικότητα, που είναι η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα και οι μετακινήσεις των πληθυσμών: « η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών είναι διαβατήριο για το μέλλον τους, αποκτούν γνώση της διαφορετικής πραγματικότητας // και συνδέεται με την κοινωνικοποίηση και τη διάπλαση προσωπικότητας των μαθητών». Όπως αναφέρουν, από τη στιγμή, που το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική πολυχρωμία με την κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα να έχει διαφορετικές ανάγκες, είναι ανάγκη να καλλιεργηθούν οι διαπολιτισμικές δεξιότητες όλων των μαθητών, γηγενών και μη, ώστε αυτοί όχι απλά να συνυπάρχουν, αλλά να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά μέσα σε ένα περιβάλλον βιωματικό, οικείο και ασφαλές, χωρίς να δημιουργούνται πολιτισμικά χάσματα και πολιτισμικές παρερμηνείες «δεν μπορούμε να εξομοιώνουμε τις ανάγκες διαφορετικών ατόμων από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες, παρέχοντας ένα γενικευμένο σχήμα εκπαίδευσης, ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές, μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες, διαφορετικό κεφάλαιο τόσο σε επίπεδο πολιτισμικό όσο και σε επίπεδο αξιών, νορμών και προτύπων συμπεριφοράς...ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνει τα διαφορετικά είδη μαθητών στην τάξη και να προσαρμόζεται σε αυτά, προσφέροντας την κατάλληλη καθοδήγηση, ώστε να διαπλάθονται ολόπλευρα οι προσωπικότητές τους». Πολύ χαρακτηριστικά μία άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει: «αξίες όπως η αμοιβαία αναγνώριση και η ισοτιμία των διάφορων πολιτισμών, όπου ο καθένας διαφυλάσσει την ιδιαιτερότητά του και την πρωτοτυπία του, ενώ αλληλεπιδρούν, είναι αναγκαίο να καλλιεργούνται στο σχολείο...τα διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα μετασχηματίζονται αμοιβαία καθώς έρχονται σε επαφή και χωρίς να αφομοιώνονται το ένα από το άλλο...η ταυτότητά μας, ο πολιτισμός μας και η κουλτούρα μας δεν έχουν σημασία παρά μόνο αν έρχονται σε επαφή με το διαφορετικό και την ετερότητα άλλων ατόμων, γιατί το διαφορετικό είναι πλούτος, είναι εμπειρία ζωής...είναι εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αυθεντικές πολυπολιτισμικές περιστάσεις με κριτικό στοχασμό, γόνιμο διάλογο και διαπολιτισμικό χαρακτήρα ».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για τη σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την ανάπτυξη του προβληματισμού των μαθητών, της ενσυναίσθησης και της κριτικής κατανόησης του κόσμου, ώστε να αναστοχάζονται και να αναθεωρούν για τυχόν

στεροτυπικές αντιλήψεις, που έχουν « η διαπολιτισμική επικοινωνία βοηθάει τον μαθητή να αποφύγει τις αυτόματες ερμηνείες και να αναπτύξει τη δική του κριτική ματιά για τα κοινωνικά δρώμενα, αλλά και για τον διαφορετικό συμμαθητή του, να τον γνωρίσει ουσιαστικά και βασιζόμενος σε αντικειμενικές πληροφορίες να μετασχηματίσει τυχόν προκαταλήψεις // οι μαθητές κατανοούν μέσω των προσωπικών τους βιωμάτων ότι οι συμμαθητές τους από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα αυξάνουν τη δυναμική και την αποτελεσματικότητα της ομάδας στις ομαδικές δραστηριότητες, αλλά και στις συναναστροφές εκτός σχολικού περιβάλλοντος και έτσι αβίαστα καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το πιο δραστικό αντίδοτο στις προκαταλήψεις και στις κοινωνικές αδικίες είναι ο αναστοχασμός, η περιέργεια, η προσωπική διερεύνηση, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας χωρίς επικριτική διάθεση...αυτή είναι και η ουσία της όλης μάθησης στο σχολείο, η διαπολιτισμική εμπειρία είναι άχρηστη, εάν δεν επιφέρει την αλλαγή της συμπεριφοράς και των αρνητικών στερεοτύπων στο μέλλον και τη δημιουργία ενός παγκόσμιου και δημοκρατικού πολίτη, που θα χρησιμοποιεί τη νεοαποκτημένη γνώση στην καθημερινότητά του // είναι αναγκαία η εκπαίδευση στο σεβασμό της ετερότητας και η ανάπτυξη μιας μη εθνοκεντρικής αντίληψης και στάσης ζωής... το ερώτημα είναι, ωστόσο, αν αυτή η ευκαιρία έχει αξιοποιηθεί πλήρως ».

Αντίθετες απόψεις έχει η μειοψηφία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, μόνο δύο, οι οποίοι θεωρούν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα έρχεται δεύτερη, έχοντας εμμονές με την αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής και την ξεπερασμένη – αναποτελεσματική μέθοδο της διδασκαλίας μόνο των γραμματικών τύπων και του συντακτικού με αποκομμένες προτάσεις σε ένα αποκομμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

5.3.4 Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως η διαχείριση της διαφορετικότητας προϋποθέτει ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην οδηγήσει σε εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται την έλλειψη επιμόρφωσης τους στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δήλωσαν τα παρακάτω ως προς τον τρόπο διαχείρισης ενός υποθετικού διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα:

« Τα στερεότυπα της ευρύτερης κοινωνίας μεταβιβάζονται και στον κόσμο των παιδιών με τρόπο, που συχνά εμποδίζουν την ανεκτικότητα στην ετερότητα, την αμοιβαία και αρμονική συνύπαρξη στην τάξη και την μακροπρόθεσμη διάδραση και έξω από τον σχολικό χώρο...η παιδική ηλικία αποτελεί φάση ιδιαίτερα ευαίσθητη στη διαμόρφωση στάσεων, μιας και το παιδί

δέχεται επιρροές από βασικούς, αλλά και δευτερεύοντες θεσμούς κοινωνικοποίησης. Η μεγάλη πρόκληση για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό είναι σίγουρα να ενεργήσει έτσι, ώστε η κάθε είδους διαφορετικότητα μέσα στο σχολείο να μη μετατραπεί σε ανισότητα, αλλά σε πλούτο προς όφελος του συνόλου // τήρηση ίσων και δίκαιων αποστάσεων και από τους δύο πολιτισμούς και υπενθύμιση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως περί τήρησης του μαθησιακού συμβολαίου ότι κανείς δεν επιτρέπεται να μιλάει κατά τη διάρκεια του μαθήματος // διευκρίνιση στον Έλληνα μαθητή ότι και ο Άραβας μαθητής έχει δικαίωμα να εκφραστεί στη δική του μητρική γλώσσα και συζήτηση στην τάξη για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού των διαφορετικών μητρικών γλωσσών...η συζήτηση θα αφορούσε τις πρακτικές δυσκολίες, που συναντούν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στην καινούρια χώρα, τα προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης στην χώρα υποδοχής καθώς έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, που είναι η γλωσσική και πολιτισμική τους διαφοροποίηση από τον γηγενή πληθυσμό // οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών // οργάνωση διαπολιτισμικών βιωματικών δραστηριοτήτων // ενθάρρυνση των μαθητών, που μιλούν την ίδια γλώσσα να εξηγούν δυνατά ο ένας στον άλλον, κάνοντας χρήση της μητρικής τους γλώσσας και μέριμνα για εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ».

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι θα έκαναν προσωπική συζήτηση με τους δύο μαθητές για τη διάγνωση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης σε μία προσπάθεια σύνθεσης ανάμεσα στις δύο αντικρουόμενες πλευρές και κάποιοι άλλοι θα έκαναν αντιστροφή του θέματος για καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ομαδικό παιχνίδι με το ζάρι των συναισθημάτων, ώστε όλοι οι μαθητές να συζητήσουν και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος.

Δύο μόνο εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για άμεση αλλαγή θέσης, ώστε οι δύο Άραβες συμμαθητές να καθήσουν μαζί και να μην ενοχλούν τους συμμαθητές τους.

Πίνακας 3: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών’

Θεματικός άξονας Β. Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΔΥΚΑΑΚΓΔ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων</p> <p>ΔΙΠΕΡΛΕΞ: Περιορισμένο λεξιλόγιο δίγλωσσων</p> <p>ΠΣΤΡΣΥΓΜ: Προκαταλήψεις, στερεότυπα, ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών μαθητών</p> <p>ΣΥΧΑΥΤΑΠ: Συστολή και χαμηλή αυτοεκτίμηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, που εν τέλει απομονώνονται</p> <p>ΚΜΔΠΓΠΣΚ: Κατάταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα σε κατηγορίες</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΚΟΑΠΚΜΑ: Κοινωνική απομόνωση κάποιων μαθητών</p> <p>ΕΛΦΟΚΜΑ: Ελλιπής φοίτηση κάποιων μαθητών</p> <p>ΜΑΜΓΑΕΓ: Οι μεγάλες αποκλίσεις κάποιων μητρικών γλωσσών από την ελληνική γλώσσα</p> <p>ΧΑΑΥΤΚΜ: Χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΧΑΓΟΜΓΧΥ: Χαμηλό γόητρο της Γ1 στη χώρα υποδοχής</p> <p>ΑΙΑΕΑΦΓΑ: Αίσθημα αναστολών για επικοινωνία με το διαφορετικό από φόβο προς το άγνωστο</p> <p>ΔΕΛΓΑΓΔΠ: Διαφορές ανάμεσα στην</p>

	<p>ελληνική γλώσσα και τις άλλες γλώσσες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρεξηγήσεις</p> <p>ΔΜΔΠΕΜ: Διαφοροποίηση των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα από τους μαθητές της πλειονότητας</p> <p>ΧΜΑΠΓΠΑΛ: Χαρακτηρισμός των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα από τους μαθητές της πλειονότητας ως ‘αλλοδαπών’</p> <p>ΑΔΜΑΧΣΑΕ: Αδυναμία μαθητών να χειριστούν σύνθετες και αφηρημένες έννοιες</p> <p>ΔΥΣΣΥΝΠΡ: Δυσκολίες στη σύνταξη προτάσεων</p> <p>ΔΥΣΧΡΓΡΑ: Δυσκολίες στη χρήση γραμματικής</p> <p>ΠΣΤΡΣΥΓΜ: Προκαταλήψεις, στερεότυπα, ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών μαθητών</p> <p>ΑΔΕΚΜΑΠΠ: Αρνητική διάθεση εκμάθησης της κουλτούρας μαθητών από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΟΑΝΑΣΜΑΘ: Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές</p> <p>ΔΙΜΑΣΕΗΑΠ: Διαχωρισμός των μαθητών σε "επιτυχημένους ή αποτυχημένους"</p> <p>ΑΠΣΥΕΚΤΑ: Απροθυμία συνεργασίας εκτός τάξης</p> <p>ΔΥΚΧΚΥΠ: Δυσκολίες κατανόησης του χιούμορ του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΔΥΚΜΕΚΠ: Δυσκολίες κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΕΛΠΕΣΟΔΡ: Έλλειψη πειθαρχίας στις ομαδικές δραστηριότητες</p> <p>ΕΛΕΟΜΔΑΝ: Έλλειψη επιχειρημάτων όλων των μαθητών στις δραστηριότητες αντιπαράθεσης</p>
--	--

	<p>ΑΠΠΔΜΕΝ: Απροθυμία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών να ενταχθούν</p> <p>ΑΠΥΠΠΕΑΣ: Απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος από το σπίτι</p> <p>ΑΔΠΑΜΛΑΕ: Αδυναμία παρακολούθησης του μαθήματος, λόγω άγνοιας της ελληνικής</p> <p>ΑΤΚΑΜΗΤΓ: Ατελής κατάκτηση της μητρικής γλώσσας</p> <p>ΑΝΓΡΑΡΜΑ: Ανάποδη γραφή των Αράβων μαθητών</p> <p>ΣΥΓΔΓΛΩΣ: Σύγχυση των δύο γλωσσών</p> <p>ΚΕΣΤΟΡΘΟ: Κενά στην ορθογραφία</p> <p>ΠΕΕΑΕΞΜΑ: Περιορισμένη έως ανύπαρκτη ελληνομάθεια των ‘ξένων’ μαθητών</p> <p>ΞΕΝΜΑΜΜΔ: ‘Ξένοι’ μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΓΕΠΡΣΥΞΜ: Γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς των ‘ξένων’ μαθητών</p> <p>ΑΠΞΜΝΕΝΤ: Απροθυμία ‘ξένων’ μαθητών να ενταχθούν</p> <p>ΑΠΞΕΜΑΘ: Απειθαρχία ‘ξένων’ μαθητών</p> <p>ΛΕΞΠΞΕΜΑ: Λεκτική επιθετικότητα ‘ξένων’ μαθητών</p> <p>ΔΙΜΞΕΜΑΘ; Διαπληκτισμοί με τους έλληνες μαθητές</p> <p>ΑΡΣΤΓΑΕΓ: Αρνητική στάση ‘ξένων’ γονέων απέναντι στην ελληνική γλώσσα</p> <p>ΕΜΞΓΕΚΔΙ: Εμπλοκή ‘ξένων’ γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΜΠΡΟΠΛΑ: Μη προνομιούχο οικογενειακό πλαίσιο</p> <p>ΑΝΠΓΣΧΟΙ: Αναντιστοιχία πρακτικών γραμματισμού σχολείου-οικογένειας</p> <p>ΑΝΕΓΜΠΒΙ: Ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα γονέων με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία</p> <p>ΔΜΔΠΓΠΣΕ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στη συναισθηματική έκφραση, λόγω γλωσσικών δυσκολιών</p> <p>ΕΝΔΣΥΓΚΡ: Ενδοομαδικές συγκρούσεις</p> <p>ΠΜΔΠΓΠΤ: Περιθωριοποίηση των</p>
--	--

<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην τάξη</p> <p>ΕΛΑΜΚΥΠ: Έλλειψη αποδοχής από τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΑΚΠΑΔΠΓΠΚ: Άγχος κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στο καινούριο εκπαιδευτικό σύστημα</p> <p>ΜΗΑΜΔΕΓΣ: Η μεγάλη ηλικία μετανάστευσης κάποιων μαθητών δυσκολεύει την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου</p> <p>ΔΥΕΝΤΖΩ: Δυσκολίες επιπολιτισμού στον νέο τρόπο ζωής</p> <p>ΔΥΣΥΝΠΡΟ: Δυσκολίες συναισθηματικής προσαρμογής</p> <p>ΟΙΔΙΔΥΣΚ: Όχι ιδιαίτερες δυσκολίες</p> <p>ΑΡΣΥΝΜΑ: Αρμονική συνεργασία των μαθητών</p> <p>ΑΜΓΜΓΚΠΟ: Αφάνεια κάποιων μαθητών γηγενών και μη, που κρύβονται πίσω από τις ομάδες</p> <p>ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων</p> <p>ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών</p> <p>ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού</p> <p>ΣΧΔΙΥΛ: Σχεδιασμός διαπολιτισμικού υλικού</p> <p>ΧΣΕΙΒΙΧΗ: Χρήση σκίτσων, εικόνων, βίντεο χωρίς ήχο</p> <p>ΧΟΠΥΛΕΚΣ: Χρήση οπτικού υλικού για εκκίνηση συζήτησης</p> <p>ΑΛΛΓΛΤΑΞ: Αλληλοκαλημερισμός στις γλώσσες της τάξης</p> <p>ΔΙΠΡΙΒΕΚ: Διαμοιρασμός προσωπικών ιστοριών και βιωμάτων του εκπαιδευτικού</p>
--	--

	<p>ΠΡΣΠΡΓΝΕ: Προσπάθεια σύνδεσης προηγούμενης γνώσης με νέες έννοιες</p> <p>ΜΔΓΛΑΕΙΚ: Ενίσχυση της γραμματικής και του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της βασικής/διαπροσωπικής ικανότητας</p> <p>ΔΓΣΛΘΠΠ: Διδασκαλία γραμματικής σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου</p> <p>ΕΒΔΙΔΝΑΙ: Έμφαση πρώτα στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες και δευτερευόντως στη νοητική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα</p> <p>ΔΙΔΓΜΑΕΔ: Διδασκαλία της δομής της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες</p> <p>ΔΙΣΕΚΓΕΣ: Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων για έναρξη συνομιλίας</p> <p>ΔΙΣΕΓΚΛΔ: Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων για κλείσιμο διαλόγου</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p> <p>ΑΞΠΟΚΓΛΚ: Αξιοποίηση πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου</p> <p>ΔΠΜΓΚΡΚΕ: Διαγλωσσικές πρακτικές με μετάφραση στη γλώσσα τους, που είναι ο κοινός κώδικας επικοινωνίας στην τάξη, ιδίως για τα γραμματικά φαινόμενα</p> <p>ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p> <p>ΑΞΟΠΡΔΡ: Αξιοποίηση ομαδικών προφορικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΑΞΜΗΤΓΛ: Αξιοποίηση μητρικών γλωσσών</p> <p>ΑΞΔΡΔΙΑΛ: Αξιοποίηση δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής αλληλόδρασης</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΣΥΔΛΒΛΥΤ: Συννεφόμεξα για τη διδασκαλία λεξιλογίου με βασικές λέξεις στις διαφορετικές γλώσσες, που υπάρχουν στην τάξη</p> <p>ΕΥΕΚΣΜΗΓ: Ευκαιρίες έκφρασης στις μητρικές γλώσσες</p> <p>ΠΡΑΔΙΑΜΕΣ: Πρακτικές διαμεσολάβησης</p>
--	---

	<p>ΠΡΠΟΠΑΡΕ: Προσομοιώσεις πολιτισμικών παρεξηγήσεων</p> <p>ΕΞΑΡΔΙΑΛ: Εξοικίωση με αρχές διαλόγου</p> <p>ΣΥΕΥΑΝΔΙ: Συζήτηση και ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα</p> <p>ΣΥΠΠΙΔΠΣΤ: Συζητήσεις προβληματισμού που προσεγγίζουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΔΙΕΡΤΡΜΑ: Διερευνητικός τρόπος μάθησης</p> <p>ΧΕΙΔΡΑΣΤ: Χειραπτικές δραστηριότητες</p> <p>ΓΛΑΔΙΔΥΣ: Γλωσσικές ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας</p> <p>ΕΝΣΥΕΓΣΩ: Ενθάρρυνση για συναισθηματική έκφραση με τη γλώσσα του σώματος</p> <p>ΕΝΣΥΕΚΜΓ: Ενθάρρυνση για συναισθηματική έκφραση στη μητρική γλώσσα</p> <p>ΔΗΥΠΚΘΕΚ: Δημιουργία υποστηρικτικού και θετικού κλίματος στην τάξη</p> <p>ΤΑΚΓΛΚΔΙ: Ταυτόχρονη καλλιέργεια γλωσσολογικής και διαπολιτισμικής ικανότητας</p> <p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΕΒΑΜΜΜΜΓ: Ενθάρρυνση για βοήθεια των πιο αδύναμων μαθητών με μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα</p> <p>ΑΞΣΑΕΛΤΡ: Αξιοποίηση στίχων από ελληνικά τραγούδια</p> <p>ΑΚΜΑΧΚΔΜ: Ακρόαση μουσικής από τις χώρες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΧΡΘΕΠΠΓΕ: Χρήση θεατρικού παιχνιδιού προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών</p> <p>ΑΝΠΟΛΑΦΙ: Ανάγνωση πολιτισμικών αφιερωμάτων</p> <p>ΧΡΗΠΑΝΤΟ: Χρήση παντομίμας</p> <p>ΧΡΑΛΛΔΡΑ: Χρήση αλληλοδραστηκών δραστηριοτήτων</p>
--	---

	<p>ΠΑΕΤΑΝΠΤ: Παρουσίαση εθίμων των αντίστοιχων πολιτισμών της τάξης</p> <p>ΠΑΡΜΕΠΠΡ: Παιχνίδια ρόλων με επίλυση προβλήματος</p> <p>ΠΑΡΟΜΑΝΤ: Παιχνίδια ρόλων με αντιπαράθεση</p> <p>ΠΡΑΡΔΘΑΜΟ: Παιχνίδια ρόλων με ανάληψη ρόλων, προκειμένου να διασφαλιστεί η θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας</p> <p>ΧΡΠΟΛΥΛΙ: Χρήση πολυτροπικού υλικού</p> <p>ΧΡΟΠΑΚΜ: Χρήση οπτικοακουστικών μέσων</p> <p>ΕΜΜΜΠΙΣΤ: Εμπλουτισμός των μαθημάτων με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΑΝΣΧΘΣΠΚ: Αναλογική και συχνή χρήση θεμάτων, που σχετίζονται με τον πολιτισμό του καθενός</p> <p>ΑΝΚΟΠΡΖΩ: Ανάδειξη των κοινών προβλημάτων της ζωής</p> <p>ΠΑΣΥΑΠΠΣ: Παρατήρηση συγκλίσεων – αποκλίσεων των πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΦΠΠΧΩΚΑ: Αφήγηση παιδιών με παραμύθια από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΑΝΠΑΧΚΑ: Ανάγνωση παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΔΗΠΑΧΩΚ: Δημιουργία παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΣΥΓΟΔΙΜΑ: Συναντήσεις με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΠΡΓΟΔΙΑΠ: Πρόσκληση των γονέων των δίγλωσσων για ανάγνωση παραμυθιών</p> <p>ΑΝΑΠΔΙΛΟ: Ανάγνωση αποσπασμάτων διαπολιτισμικής λογοτεχνίας</p> <p>ΖΩΑΠΟΟΣΤ: Ζωγραφική για την απεικόνιση των πολιτισμικών ομάδων, που υπάρχουν στην τάξη</p> <p>ΔΡΑΜΥΑΙΣ: Δραματοποίηση των μύθων του Αισώπου</p> <p>ΠΡΔΙΑΤΑΙ: Προβολή διαπολιτισμικών ταινιών</p> <p>ΕΥΕΔΒΙΩΜ: Ευκαιρίες για επεξεργασία των διπολιτισμικών βιωμάτων</p>
--	--

	<p>ΧΡΟΜΑΔΙΔ: Χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας</p> <p>ΜΑΔΜΓΚΚΣ: Μαθησιακές δραστηριότητες με γνωστικούς, αλλά και κοινωνικούς στόχους</p> <p>ΑΞΟΠΡΔΡ: Αξιοποίηση ομαδικών προφορικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΔΑΥΠΚΑΕΛ: Δημιουργία αυθεντικού υλικού, προσαρμοσμένο στις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα</p> <p>ΕΝΜΔΗΜΓ1: Ενθάρρυνση μαθητών για διατήρηση ημερολογίου στη Γ1</p> <p>ΔΙΛΕΝΚΑΖ: Διδασκαλία λεξιλογίου, που έχει νόημα για την καθημερινή τους ζωή</p> <p>ΓΛΩΣΠΑΖΟ: Γλωσσικές Σπαζοκεφαλίες</p> <p>ΧΑΕΕΠΚΓΕ: Χρήση αποκλειστικά της ελληνικής στην τάξη, προκειμένου να εκτίθενται όσο το δυνατόν περισσότερο στη γλώσσα-στόχο και να την κατακτήσουν πιο γρήγορα, ώστε να ενταχθούν</p> <p>ΔΙΘΡΕΘΕΟ: Διδασκαλία των θρησκευτικών και εθνικών εορτών</p> <p>ΑΜΔΠΙΑΓ1: Άμεση διόρθωση των παρεμβολών από τη Γ1</p> <p>ΠΣΠΠΕΓΔΙ: Πραγματοποίηση συνοπτικής πολυπολιτισμικής παρουσίασης επετειακά, σε κάποιες γιορτές ή διοργανώσεις</p> <p>ΜΕΕΠΜΑΘ: Μείωση του επιπέδου του μαθήματος</p> <p>ΜΕΑΠΚΠΡ: Μείωση απαιτήσεων και προσδοκιών</p> <p>ΧΡΕΡΩΤΑΠ: Χρήση ερωταποκρίσεων</p> <p>ΧΡΚΑΤΔΙΑ: Χρήση κατευθυνόμενου διαλόγου</p> <p>ΠΕΜΓΕΔΕΣ: Παραχώρηση για επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, εφόσον δεν ενοχλούνται οι συμμαθητές τους</p> <p>ΠΑΧΡΜΕΣΠ: Παρότρυνση για χρήση μόνο της ελληνικής στο σπίτι</p> <p>ΚΑΒΕΦΠΕΠ: Καλοί βαθμοί για ενεργοποίηση της φιλοτιμίας τους για περισσότερη προσπάθεια</p>
--	--

<p>7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών</p>	<p>ΔΕΙΔΠΑΠΣ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεν περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών</p> <p>ΧΡΓΑΒΙΟΡ: Χρήση γλωσσικών ασκήσεων από τα βιβλία του οργανισμού</p> <p>ΧΡΒΙΓΕΙΣ: Χρήση του βιβλίου ‘Γειας σας’</p> <p>ΚΓΛΑΓΝΜΕ: Κυρίως γλωσσικές ασκήσεις, για να μπορούν να επικοινωνήσουν</p> <p>ΧΡΔΙΔΙΔΑΣ: Χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας</p> <p>ΘΕΠΡΟΜΑΝ: Θετικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως</p> <p>ΙΔΙΑΝΤΟΜΑ: Ίση και δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών</p> <p>ΗΔΕΙΔΙΓΜ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών είναι διαβατήριο για το μέλλον τους</p> <p>ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών</p> <p>ΗΣΔΕΙΚΚΚ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την κριτική κατανόηση του κόσμου</p> <p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την ερμηνεία των μηνυμάτων με βάση τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής</p>
---	--

<p>8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα</p>	<p>επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων ΑΝΔΓΡΑΣΕ: : Αναγκαιότητα διδασκαλίας της γραμματικής στην ελληνική ΑΝΔΙΔΣΥΝ: Αναγκαιότητα διδασκαλίας του συντακτικού ΑΝΗΕΚΕΛΓ: Αναγκαιότητα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ΗΔΕΙΚΕΡΔ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα έρχεται δεύτερη ΣΔΕΙΚΟΙΜ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών με την κοινωνικοποίηση ΣΔΕΙΔΠΡΟ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών με τη διάπλαση προσωπικότητας</p> <p>ΟΑΕΔΕΜΓΛ: Διευκρίνιση στον Έλληνα μαθητή ότι και ο Άραβας μαθητής έχει δικαίωμα να εκφραστεί στη δική του μητρική γλώσσα ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών ΟΔΙΑΒΙΔΡΑ: Οργάνωση διαπολιτισμικών βιωματικών δραστηριοτήτων ΣΥΣΤΚΕΝΜ: Συζήτηση στην τάξη για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών ΣΠΔΠΔΜΚΧ: Συζήτηση στην τάξη για τις πρακτικές δυσκολίες, που συναντούν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στην καινούρια χώρα ΑΝΘΓΚΑΛΕ: Αντιστροφή του θέματος για καλλιέργεια ενσυναίσθησης ΟΜΠΖΑΣΥΝ: Ομαδικό παιχνίδι με το ζάρι των συναισθημάτων ΣΥΠΡΕΠΠΡ: Συζήτηση και προτάσεις επίλυσης του προβλήματος ΕΜΙΓΕΔΜΓ: Ενθάρρυνση των μαθητών, που μιλούν την ίδια γλώσσα να εξηγούν δυνατά ο ένας στον άλλον, κάνοντας χρήση</p>
---	--

	<p>της μητρικής τους γλώσσας</p> <p>ΣΤΚΣΔΜΓΛ: Συζήτηση στην τάξη για την καλλιέργεια του σεβασμού των διαφορετικών μητρικών γλωσσών</p> <p>ΜΕΣΨΑΜΔΠ: Μέριμνα για εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΠΑΣΟΣΥΑΛ: Παρέμβαση με τη συνεισφορά όλων των συμμετεχόντων στην αλληλεπίδραση</p> <p>ΠΡΣΜΔΠΑΣ: Προσωπική συζήτηση με τους μαθητές για τη διάγνωση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης</p> <p>ΠΡΣΑΔΑΝΠ: Προσπάθεια σύνθεσης ανάμεσα στις δύο αντικρουόμενες πλευρές</p> <p>ΤΗΡΙΣΑΠΟ: Τήρηση ίσων αποστάσεων</p> <p>ΥΟΜΤΜΣΥΜ: Υπενθύμιση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως περί τήρησης του μαθησιακού συμβολαίου ότι κανείς δεν επιτρέπεται να μιλάει κατά τη διάρκεια του μαθήματος</p> <p>ΑΘΑΜΜΕΣ: Αλλαγή θέσης, ώστε οι δύο Άραβες συμμαθητές να καθήσουν μαζί και να μην ενοχλούν τους συμμαθητές τους</p>
--	---

5.4 Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Ο θεματικός άξονας Γ (βλ. Πίνακα 4 παρακάτω) περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τα βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αποτυπώνουν και τις απόψεις τους για το επίπεδο ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, όπου υπηρετούν.

5.4.1 Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν ότι τα βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και οι δυσκολίες, που συναντούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας εντοπίζονται πρωτίστως στην ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην έλλειψη πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα με απουσία διαπολιτισμικών δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων για το γλωσσικό μάθημα. Επίσης, τα νομοθετήματα ακούσια ή εκούσια διαχωρίζουν την εκπαίδευση των ‘άλλων’ μαθητών από αυτή των γηγενών και η ‘ηγεσία’ του σχολείου, όπως υποστηρίζουν συχνά δεν είναι υποστηρικτική στις διαγλωσσικές προσεγγίσεις στην τάξη.

Ταυτόχρονα, θίγουν το θέμα των διαπολιτισμικών σχολείων , που είναι μόνο κατ’όνομα διαπολιτισμικά, αφού εν τέλει κατήντησαν να εξυπηρετούν μόνο διαχωριστικού τύπου πρακτικές, ενώ και το αναλυτικό τους πρόγραμμα με τα διδακτικά γλωσσικά εγχειρίδια δεν διαφοροποιούνται από εκείνα των γενικών σχολείων « υφίσταται κενό ανάμεσα στις προσδοκίες και στους διακηρυγμένους στόχους με την πρακτική εφαρμογή τους...υπάρχει απροσδιοριστία στην εκπαιδευτική πολιτική...στην ουσία δεν εφαρμόζεται η δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα απαξιώνεται...σ’αυτή τη διαρκώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη πραγματικότητα οι προσαρμογές του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλουν να είναι διαρκείς και συνεπείς, μιας και η εκπαίδευση διαμορφώνει την αυριανή κοινωνία και τους αυριανούς πολίτες...η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι συμβατή με τις ευρύτερες τάσεις στην κοινωνία, για να είναι επιτυχημένη // δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ του πώς η διαπολιτισμικότητα ορίζεται στην πολιτική και πώς εφαρμόζεται στην πράξη, είναι ένα βασικό θεσμικό πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αυτό // δεν θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε ούτε καν διαπολιτισμικό, αφού δεν υπάρχει μεγάλο ποσοστό γηγενούς πληθυσμού και πώς θα γίνει η διάδραση; μάλλον πολυπολιτισμικό ταιριάζει έτσι όπως έχει καταστήσει και αυτό όπως και τα υπόλοιπα επονομαζόμενα διαπολιτισμικά σχολεία...να μην ξεχνάμε και το ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί στα διαπολιτισμικά γυμνάσια και λύκεια χρησιμοποιούν τα βιβλία της πρώτης δημοτικού, για να διδάξουν τα ελληνικά ».

Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, ενώ έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κάνουν λόγο για την απουσία σύνδεσης της θεωρητικής κατάρτισης με την πράξη, αναφερόμενοι στην έλλειψη κατάρτισης στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα ό,τι κάνουν να γίνεται διαισθητικά και

εμπειρικά. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στο ΑΠΣ, που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη και στην αξιολόγηση των γλωσσολογικών ικανοτήτων των μαθητών, ενώ σχετικά με καλλιέργεια και την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητάς τους, το πλαίσιο είναι συγκεχυμένο και μη καθορισμένο. Επιπρόσθετα, αναφέρουν ως δυσκολίες « την πίεση χρόνου από το αναλυτικό πρόγραμμα, που τους αφήνει ελάχιστα περιθώρια παρέκκλισης», αλλά ωστόσο τονίζουν ότι παίρνουν πρωτοβουλίες και κάνουν ό,τι μπορούν « η προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και στις διάφορες επιμορφώσεις είναι μόνο θεωρητική, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά μεικτές τάξεις, κι όταν το κάνουν, αυτό είναι καθαρά από ένστικτο και αυτοσχεδιασμό // η επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών δεν είναι επί της ουσίας και η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία βασίζεται στο φιλότιμο των εκπαιδευτικών».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται «στις συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και στην ηλικιακή ανομοιογένεια, στις υπεράριθμες τάξεις, στη διακεκομμένη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, // στις συνεχείς μετεγγραφές και // στις δυσκολίες αξιολόγησης των επικοινωνιακών ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και της γενικότερης επίδοσης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα». Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ασυναίσθητα εφαρμόζει «πρακτικές φιλανθρωπίας και επιείκας» και κάποιες φορές έχει « χαμηλές προσδοκίες » από τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, καθώς «δεν υπάρχει κοινός γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας» και αδυνατούν να αναλύσουν ή να κατανοήσουν τις ανάγκες τους και παράλληλα κάνουν λόγο για « απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα // και έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών, αλλά και εκπαιδευτικών με την ηγεσία του σχολείου, γιατί η διαπολιτισμική διδακτική παρερμηνεύεται και εφαρμόζεται κατά το δοκούν με βάση την ιδεολογία του καθενός». Τρεις εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι ξεπερνούν τα περισσότερα εμπόδια επειδή γνωρίζουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών όπως αραβικά, αλαβανικά, ρωσικά και τη χρησιμοποιούν βοηθητικά.

Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι, αφενός αγνούν την έννοια της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη, αφετέρου δε, χρησιμοποιούν ως ‘άλλοθι’ τον περιορισμένο χρόνο στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, ώστε να μην ασχοληθούν εξατομικευμένα με τον κάθε μαθητή χωριστά και να μην πάρουν πρωτοβουλίες, επιδεικνύοντας μάλιστα εμμονή με τη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα τα βιβλία του Οργανισμού.

5.4.2 Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, κάνει λόγο για σύγχυση και αντιφατικότητα των υλοποιούμενων πολιτικών, για αναντιστοιχία ρητορικής και πρακτικής και για αφομοιωτική – συμμορφωτική τάση του εκπαιδευτικού συστήματος με εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων, απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών, συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και όχι ως Γ2/ΞΓ « *υπάρχει έλλειψη σαφήνειας στη διατύπωση των αρχών και των εκπαιδευτικών πρακτικών στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, με αποτέλεσμα την υποκειμενική εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου από κάποιους εκπαιδευτικού και τη διεύθυνση του σχολείου // οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση μόνο στην εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας // η ελληνική πολιτεία έχει αναγνωρίσει το δικαίωμα των πολιτισμικά διαφερόντων στην εκπαίδευση, έστω κι αν έχουν ελλειπή δικαιολογητικά... στην πράξη όμως οι προσπάθειες, που γίνονται, έχουν ως αφετηρία το πολιτισμικό έλλειμμα αυτών των μαθητών με στόχο την αφομοίωσή τους...// στα γυμνάσια και στα λύκεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν φοιτούν Έλληνες μαθητές και ως εκ τούτου δεν πληρούν τον βασικό όρο ίδρυσής τους, που είναι η συνάντηση και η αλληλεπίδραση των 'άλλων' πολιτισμών με τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού».*

Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι απλά αποδέκτες και εκτελεστές οδηγιών και πως υπάρχει απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων καθώς και ελλιπής κατάρτιση στο σχολικό περιβάλλον ως προς την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν συνεργάζονται ή δεν παίρνουν πρωτοβουλίες, λόγω έλλειψης στήριξης από το ΥΠΕΠΘ και συνακόλουθα δεν υλοποιούν διαπολιτισμικές δράσεις. Ωστόσο, ακόμη κι όταν υλοποιούνται, αυτές είναι αποσπασματικές χωρίς συντονισμό με αποτέλεσμα να γίνονται μονοπολιτισμικές ή να εξαντλούνται με φολκλορικές αναφορές στην κουζίνα τους, στη μουσική, στα έθιμα και στους χορούς « *η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη και η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των 'άλλων' μαθητών προϋποθέτει την ενεργοποίησή του. Πώς όμως να γίνει αυτό, όταν καλούμαστε να διδάξουμε με ακατάλληλα βιβλία, που δεν δίνουν ερεθίσματα στα παιδιά να σκεφτούν για τους πολιτισμούς με τους οποίους έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους και να τους συγκρίνουν με τους δικούς τους...όταν δεν είμαστε καταρτισμένοι στην οργάνωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, που να αγγίζουν τα βιώματα, τις εμπειρίες, τις παραστάσεις και τις κοινωνικοπολιτισμικές τους εμπειρίες και ό,τι κάνουμε είναι καθαρά λόγω της διαίσθησης και του φιλότιμου του έλληνα εκπαιδευτικού, που είναι διαπολιτισμικά*

ευαισθητοποιημένος ή όταν δεν έχουμε καμιά ουσιαστική στήριξη από το ΥΠΕΠΘ ή όταν η ελληνική πολιτεία, όταν μιλάει για διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, αναφέρεται μόνο στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών κι όχι στο σύνολο; Είναι αρκετές οι καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών; // η κατάρτιση των ελλήνων εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών ανεξαιρέτως είναι ελλειμματική στο χώρο του σχολείου και δεν υπάρχει συνεργασία εκπαιδευτικών, συντονισμός εκπαιδευτικών και διευθυντή // έχω όλη την καλή διάθεση να οργανώσω διαπολιτισμικές δραστηριότητες, αλλά κάθε φορά αυτό γίνεται με δικά μου προσωπικά έξοδα στις φωτοτυπίες και πρέπει να μεταφέρω τον προσωπικό μου υπολογισμό από το σπίτι και τον προτζέκτορα // ακόμη κι όταν οργανώσουμε κάτι όλοι μαζί στο σχολείο, λόγω έλλειψης συντονισμένης προσπάθειας, καταλήγουν να είναι ένα cook tour project ή έχουν καθαρά ελληνοκεντρική διάσταση, που όχι μόνο δεν συμβάλλει στη διαπολιτισμική επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμών στο σχολείο, αλλά αντίθετα οδηγεί στην περιθωριοποίησή τους και στις στερεοτυπικές εικόνες για 'τον άλλον'».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί περιγράφουν θετικά τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, μιλώντας για συνεργασία και ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ουσιαστική στήριξη από τη διεύθυνση και για συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με την 'ηγεσία' του σχολείου « ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων είναι όλοι συνάδελφοι με αυξημένη πείρα και ευαισθησία και καταβάλλουν φιλότιμες προσπάθειες με ευελιξία, ώστε να βοηθήσουν όλους τους μαθητές και να καλλιεργήσουν κλίμα διάδρασης και σεβασμού στο σχολείο...τα αποτελέσματά τους σε αρκετές περιπτώσεις είναι εντυπωσιακά, αισθάνονται όμως χρόνια εγκαταλελειμμένοι από τους υπεύθυνους φορείς της πολιτείας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ προσπαθούν να επιλύσουν διάφορα προβλήματα, αυτοσχεδιάζοντας // ο διευθυντής στηρίζει το έργο και τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στο σχολείο, έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς και εμείς με τη σειρά μας έχουμε υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές μας... όλοι μαζί συνεργαζόμαστε, για να έχουν οι μαθητές μας, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, ίσες ευκαιρίες μάθησης και για να ενθαρρύνουμε την επικοινωνία χωρίς τον περιορισμό των προκαταλήψεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον...άλλωστε όλοι ωφελούμαστε από τον πλούτο της πολυπολιτισμικής γνώσης».

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών κάνει λόγο για « απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας του διευθυντή, λόγω μεγάλης ηλικίας, για υποκριτική και ανειλικρινή πολιτική της διεύθυνσης του σχολείου, για αδιαφορία για την ανάγκη παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, // για θεσμικό εκπαιδευτικό ρατσισμό και για πολιτισμικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, που εκδηλώνονται κυρίως με επίρριψη ευθυνών στους ίδιους τους

πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου, με προκαταλήψεις στην ενδοσχολική επικοινωνία, για αδιαφορία για επικοινωνία με τους γονείς με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία και τη συγκαλυμμένη έμφραση στον εθνικό χαρακτήρα μέσω παιδαγωγικών πρακτικών».

Τέλος, κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί αποκαλούν τα σημερινά σχολεία «χωνευτήρια πολιτισμών, που υπολειπορούν και δεν λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε εθνοπολιτισμικής ομάδας ». Επίσης, θίγουν τα προβλήματα των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, που τα αποκαλούν «λύσεις ανάγκης, // απομιμήσεις λύσεων, που εφαρμόστηκαν σε άλλα κράτη τις προηγούμενες δεκαετίες και // δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση » και υποστηρίζουν πως έχουν μονοπολιτισμικό, διαχωριστικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα, ενώ η μη έγκαιρη στελέχωση τους από την αρχή της χρονιάς και «η συνεχής αλλαγή των εκπαιδευτικών παρ'ότι έχουν δημιουργήσει σχέσεις με τους μαθητές, κάθε άλλο παρά στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων όλων των μαθητών συμβάλλουν // κινούνται στην κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με το μορφωτικό τους κεφάλαιο να αγνοείται, παρόλο που έχουν γίνει τροποποιήσεις, που προβλέπουν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης».

Πίνακας 4: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα 'Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας'

Θεματικός άξονας Γ. Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	ΔΑΚΑΜΜΠΒ: Δυσκολία ανάλυσης και κατανόησης αναγκών των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων

	<p>ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς</p> <p>ΑΠΔΙΔΙΥΛ: Απουσία διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού διδακτικού υλικού</p> <p>ΑΠΣΤΣΠΚΜ: Απουσία στήριξης από το σπίτι κάποιων μαθητών</p> <p>ΑΨΣΜΔΠΓΠ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΑΚΔΙΥΓΔΙ: Ακατάλληλο διδακτικό υλικό για δίγλωσσους</p> <p>ΑΔΔΙΔΕΜΤ: Αδυναμία διαχείρισης του διδακτικού έργου σε μικτές τάξεις</p> <p>ΝΑΕΔΕΑΜΓ: Τα νομοθετήματα ακούσια ή εκούσια διαχωρίζουν την εκπαίδευση των 'άλλων' μαθητών από αυτή των γηγενών</p> <p>ΜΥΓΣΔΠΣΤ: Μη υποστήριξη της 'ηγεσίας' του σχολείου στις διαγλωσσικές προσεγγίσεις στην τάξη</p> <p>ΠΔΔΑΕΚΗΣ: Παρερμηνεία της διαπολιτισμικής διδακτικής από τους εκπαιδευτικούς και την 'ηγεσία' του σχολείου</p> <p>ΕΠΕΔΕΣΕΛ: Έλλειψη πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα</p> <p>ΠΡΦΙΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p> <p>ΥΠΕΡΤΑΞ: Υπεράριθμες τάξεις</p> <p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΓΡΑΕΚΣΥΣ: Γραφειοκρατία εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΟΡΚΔΙΣΧΜ: Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας</p>
--	--

	<p>ΧΑΚΟΙΟΙΥΠ: Χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΛΣΥΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΜΓΚΠΚΕ: Απαξίωση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού κεφαλαίου</p> <p>ΠΕΓΥΜΓΣ: Πίεση των εκπαιδευτικών για υπερέκθεση των μαθητών στη γλώσσα - στόχο</p> <p>ΕΚΣΔΙΓΛΔ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΠΕΧΡΑΑΝΠΡΟ: Πίεση χρόνου από το Αναλυτικό Πρόγραμμα</p> <p>ΠΕΧΡΑΣΜΧ: Περιορισμένος χρόνος ασχολίας με τον κάθε μαθητή χωριστά</p> <p>ΠΕΧΡΔΔΙΥΛ: Περιορισμένος χρόνος στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης</p> <p>ΔΙΦΟΠΔΙΜΑ: Διακεκομμένη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΕΛΕΜΜΔΟΜ: Έλλειψη εμπιστοσύνης μέσα στη δυναμική της ομάδας</p> <p>ΑΣΕΚΠΟΛΙ: Ασυνέχεια εκπαιδευτικής πολιτικής</p> <p>ΣΣΥΜΕΞΜΑ: Συνεχείς μετεγγραφές 'ξένων' μαθητών</p> <p>ΑΠΚΡΑΜΕΡ: Απουσία της κρατικής μέριμνας</p> <p>ΕΥΠΠΕΑΠΟ: Έλλειψη υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία</p> <p>ΔΓΔΦΕΑΕΕ: Η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία στηρίζεται στο φιλότιμο, στο ένστικτο και στον αυτοσχεδιασμό του έλληνα εκπαιδευτικού</p> <p>ΕΛΠΕΠΑΝΠ: Ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών από το αναλυτικό πρόγραμμα</p> <p>ΜΔΠΔΣΕΑΣ: Μη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος των διαπολιτισμικών σχολείων από εκείνο των άλλων σχολείων</p>
--	--

<p>10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p>	<p>ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων ΥΕΘΕΠΛΑΔ: Υποκειμενική εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου από τη διεύθυνση του σχολείου ΑΝΡΗΚΠΡΑ: Αναντιστοιχία ρητορικής και πρακτικής ΑΠΔΙΑΠΛΣ: Απουσία διαπολιτισμικού πλαισίου στο σχολείο ΕΠΡΩΕΚΠΡ: Έλλειψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού προσωπικού ΑΣΜΓΠΔΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ΕΚΑΣΣΧΠΕ: Έλλειψη κατάρτισης στο σχολικό περιβάλλον ΣΜΟΕΘΔΕΠ: Συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία του εκπαιδευτικού προσωπικού ΕΠΤΤΔΙΕΥ: Έλλειψη πρωτοβουλιών του διευθυντή ΔΕΕΔΕΣΥΠ: Δισταγμός και επιφύλαξη εκπαιδευτικών και διεύθυνσης λόγω έλλειψης στήριξης από το ΥΠΕΠΘ ΕΜΔΥΒΑΒΙ: Εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο ΕΛΑΞΔΙΜΑ: Έλλειψη αξιοποίησης της διγλωσσίας των μαθητών ΜΥΛΣΠΡΠΟ: Μη υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων πολυπολιτισμικότητας ΑΦΤΑΕΚΣ: Αφομοιωτική τάση του εκπαιδευτικού συστήματος ΑΣΜΓΠΔΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ΣΥΥΠΤΔΔΙ: Σύσταση υπεράριθμων τμημάτων και δυσκολία διαχείρισής τους ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων ΕΕΣΜΔΕΔΕ: Έλλειψη ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας για διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών ΑΠΠΔΧΣΓΜ: Αποσπασματικές πολυπολιτισμικές δράσεις χωρίς συντονισμό</p>
---	--

	<p>με αποτέλεσμα να γίνονται μονοπολιτισμικές</p> <p>ΑΠΣΥΕΚΠ: Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΣΕΚΚΗΣ: Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικών και 'ηγεσίας' σχολείου</p> <p>ΠΡΣΜΓΠΑΜ: Πρακτική στήριξη των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την 'ηγεσία' του σχολείου</p> <p>ΣΤΑΣΚΔΙΕ: Στήριξη από το σχολείο και τη διεύθυνση</p> <p>ΠΟΚΑΣΥΝΕ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΟΚΑΣΥΕΔ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και διεύθυνσης</p> <p>ΕΚΟΠΠΜΣΓ: Έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας μέσω σχολικών γιορτών</p> <p>ΠΧΡΑΝΠΡΟ: Πίεση χρόνου από το Αναλυτικό Πρόγραμμα</p> <p>ΠΡΦΙΠΑΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p> <p>ΑΠΠΡΟΓΠΤ: Απουσία προτζέκτορα για προβολή ταινιών</p> <p>ΑΠΔΒΒΜΓΜ: Απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών</p> <p>ΣΥΑΝΤΥΛΠΟ: Σύγχυση και αντιφατικότητα των υλοποιούμενων πολιτικών</p> <p>ΑΔΑΝΠΔΕΚ: Αδιαφορία για την ανάγκη παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΑΠΔΙΕΠΑΔΙ: Απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας διευθυντή</p> <p>ΑΠΔΕΤΔΙΕ: Απουσία διαπολιτισμικής ετοιμότητας διευθυντή</p> <p>ΕΠΡΩΕΚΠΡ: Έλλειψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>ΠΟΣΥΓΕΜΑ: Πολιτισμικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών και μαθητών</p> <p>ΔΕΜΟΔΞΓ: Διδασκαλία της ελληνικής ως</p>
--	--

	<p>μητρικής και όχι ως δεύτερης/ξένης γλώσσας</p> <p>ΕΣΥΔΙΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας διευθυντή και εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΛΣΥΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΔΧΣΓΜ: Αποσπασματικές δράσεις χωρίς συντονισμό με αποτέλεσμα να γίνονται μονοπολιτισμικές</p> <p>ΘΕΕΚΠΡΑΤ: Θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός</p> <p>ΣΥΕΕΧΜΠΠ: Η συγκαλυμμένη έμφαση στον εθνικό χαρακτήρα μέσω παιδαγωγικών πρακτικών</p> <p>ΑΔΕΚΔΙΕΥ: Αδιαφορία εκπαιδευτικών και διεύθυνσης</p> <p>ΥΠΤΣΧΜΟΝ: Υποστήριξη της σχολικής μονάδας</p> <p>ΕΔΕΥΑΕΚΔ: Έμπρακτη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης</p> <p>ΣΕΣΓΜΔΠΓ: Συνεργασία και ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΕΣΔΙΕΚΠΡ: Έλλειψη στήριξης στην οργάνωση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων</p> <p>ΕΛΣΟΔΕΞΔ: Έλλειψη στήριξης στην οργάνωση διαπολιτισμικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΤΥΦΤΛΥΑΝ: Οι Τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα είναι λύσεις ανάγκης</p> <p>ΔΑΧΑΤΥΦΤ: Διαχωριστικός και αφομοιωτικός χαρακτήρας των ΤΥ και ΦΤ</p> <p>ΜΜΧΤΥΦΤ: Μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός χαρακτήρας των ΤΥ και ΦΤ</p> <p>ΤΥΦΤΔΚΕΠ: Οι Τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση</p> <p>ΜΕΣΤΥΦΤΑ: Μη έγκαιρη στελέχωση των ΤΥ και ΦΤ από την αρχή της χρονιάς</p>
--	---

	<p>ΣΑΕΤΥΦΤΣ: Συνεχής αλλαγή των εκπαιδευτικών των ΤΥ και ΦΤ, ενώ έχουν δημιουργήσει σχέσεις με τους μαθητές</p> <p>ΔΕΠΚΔΔΥΛ: Δυσκολία επιλογής κατάλληλου διαπολιτισμικού διδακτικού υλικού</p> <p>ΑΠΕΜΔΙΥΛ: Απουσία έντυπης μορφής διδακτικού υλικού</p> <p>ΕΛΕΦΩΜΗΧ; Έλλειψη λειτουργικού φωτοτυπικού μηχανήματος</p> <p>ΥΠΑΠΔΦΦΛ: Υποκειμενική απόφαση για προτεραιότητα των δασκάλων στις φωτοτυπίες, όταν το φωτοτυπικό λειτουργεί</p> <p>ΑΑΔΥΤΥΦΤ: Απουσία δυνατότητας αναπαραγωγής διδακτικού υλικού για τις ΤΥ και ΦΤ</p> <p>ΠΕΕΚΓΦΩΤ: Προσωπικά έξοδα εκπαιδευτικών για φωτοτυπίες</p> <p>ΥΠΑΝΠΔΙΣ: Υποκριτική και ανειλικρινής πολιτική της διεύθυνσης του σχολείου</p> <p>ΕΕΜΕΔΙΣΧ: Επίρριψη ευθυνών στους ίδιους τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου</p> <p>ΑΜΔΠΓΠΜΠ: Αποκλεισμός των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα από τις μητρικές τους γλώσσες και το πολιτισμικό τους πλαίσιο</p> <p>ΠΡΣΧΣΓΟΝ: Προβλήματα στις σχέσεις σχολείου και γονέων</p> <p>ΠΡΕΝΔΕΠΙ: Προκαταλήψεις στην ενδοσχολική επικοινωνία</p>
--	---

5.5 Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Ο θεματικός άξονας Δ (βλ. Πίνακα 5 παρακάτω) περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις διαπολιτισμικές δεξιότητες και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

5.5.1 Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς συσχετίζουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό, με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές και τη γνώση ξένων γλωσσών, που τους δίνει την ευελιξία να διαμεσολαβούν μεταξύ των πολιτισμών, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές, ώστε να αποκαταστήσουν τυχόν πολιτισμικές παρερμηνείες ή να συμβιβάσουν τις δύο πλευρές, που διαφωνούν « η εμπειρία μου στο εξωτερικό ως ξένη εκεί και ως εκπαιδευτικός με βοήθησε να αποκτήσω διαπολιτισμικές δεξιότητες μιας και τα παιδιά της ελληνικής ομογένειας θεωρούνται ως παιδιά από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, όπως ακριβώς θεωρούμε εδώ στην Ελλάδα τα παιδιά από Αλβανία, Ρωσία κτλ...έπρεπε να αναζητήσω μόνη μου υλικό και μεθόδους διδασκαλίας, για να είμαι αποτελεσματική και να καλλιεργήσω τη διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα στα ελληνόπουλα και τους αμερικάνους μαθητές ». Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί διευκρινίζουν ότι νιώθουν πως έχουν περισσότερη διαπολιτισμική επάρκεια, λόγω της παρακολούθησης σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και της εξειδίκευσής τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, παρά διαπολιτισμική ετοιμότητα, αφού τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό, διαδακτορικό και επιμορφωτικό επίπεδο υπήρχε απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης με μονότονους μονολόγους ακαδημαϊκών επιμορφωτών. Συνακόλουθα, όπως δήλωσαν, δυσκολεύονται να μετουσιώσουν όλες αυτές τις επιστημονικές, θεωρητικές γνώσεις στη σχολική πράξη και να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών τους, ενώ οι δικές τους διαπολιτισμικές δεξιότητες βασίζονται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό, στη διαίσθηση και στην εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις «έχω τη θεωρητική κατάρτιση σε αρκετούς γνωστικούς χώρους, που εντάσσονται στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά δεν νιώθω έτοιμη να εφαρμόσω στην πράξη όλες αυτές τις επιστημονικές γνώσεις με τις οποίες βομδαρδίστηκα...ωστόσο η τριβή με τα καθημερινά προβλήματα, που ανακύπτουν μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις με έχουν βοηθήσει να επιβιώσω, να φέρνω σε δημιουργική επαφή, όσο μπορώ, όλους τους μαθητές και να αναπτύξω κατά πολύ το ένστικτό μου // κάνω ό,τι μπορώ, πολλές φορές με προσωπικές θυσίες χρόνου και προσωπική οικονομική επιβάρυνση, δεδομένου του ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, τα μέσα και η στήριξη // η επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε ένα σχολείο απαιτεί την αποτελεσματική οργάνωση του σχολικού χώρου, ώστε να μπορούν να εφαρμόζονται οι νέες παιδαγωγικές στρατηγικές στην πράξη...απαιτεί όμως πρωτίστως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, απαιτεί τη συνεργασία πολλών φορέων, της πολιτικής ηγεσίας, των ακαδημαϊκών,

διαφορών επιστημόνων, των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης, των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης και των γονέων, ώστε να νιώσουν και οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικά έτοιμοι και στο σχολείο να ενσωματωθούν διαδικασίες, που δεν εγκλωβίζουν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές σε καταστάσεις ελλείμματος και η εκπαιδευτική τους αντιμετώπιση δεν θα περιορίζεται σε αντισταθμιστικές πρακτικές...// η διαπολιτισμική εκπαίδευση αν εφαρμοστεί στην πράξη και δεν μείνει γραμμένη μόνο στα δάφωρα ΦΕΚ και νόμους, τότε θα γίνει το μέσο δράσης, το εργαλείο ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνακόλουθα και να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση όλων των πολιτισμών στο σχολείο ».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη πως οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν πιο αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες και έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα στη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, γιατί έχουν αλλάξει πλέον τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων τους. Από την άλλη πλευρά δύο μόνο εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν θεωρούν ότι διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, ενώ τις επιπλέον σπουδές τις πραγματοποίησαν καθαρά από οικονομικά κίνητρα.

5.5.2 Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, φιλόλογοι και δάσκαλοι, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και την ανάγκη να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία στις τάξεις τους προς όφελος του συνόλου, γι' αυτό και αναζητούν έντονα την επιμόρφωσή τους σε αυτό το πρακτικό κομμάτι, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση νέων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκφράζουν την άποψη ότι η κατάρτιση, που έχουν λάβει ήταν «μόνο σε θεωρητικό επίπεδο...η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης θα ενισχυόταν σημαντικά αν υιοθετούνταν βιωματικές κυρίως μέθοδοι // και πως υπάρχει έλλειψη παρακολούθησης ενδοσχολικών διαπολιτισμικών δειγματικών διδασκαλιών και πρακτικής άσκησης σε πραγματικές συνθήκες // πάντα υπάρχει περιθώριο για βελτίωση και επιπλέον επιμόρφωση, ιδίως στο πρακτικό κομμάτι // ακόμη και σε προπτυχιακό επίπεδο, όπου περιλαμβανόταν πρακτική σε σχολεία, συνήθως γινόταν ωραιοποίηση, χωρίς ειλικρινή αναστοχασμό, λόγω βαθμολογικής αξιολόγησης ».

Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους, που δεν λαμβάνεται υπόψη η άποψή τους στη διοργάνωση επιμορφώσεων σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, που κάθε άλλο παρά στοχοεπικεντρωμένες είναι, αναμασώντας τις ίδιες θεωρίες. Εντοπίζουν τις επιμορφωτικές τους ελλείψεις κυρίως στους τομείς των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, της χρήσης των νέων τεχνολογιών, της οργάνωσης διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, της αξιολόγησης των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, της διαχείρισης των δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, της ψυχοκοινωνικής στήριξης και διαπολιτισμικής συμβουλευτικής των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και της διαχείρισης των διομαδικών συγκρούσεων μεταξύ των γηγενών και μη γηγενών μαθητών μαθητών.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε σχολείο στην επαρχία, εκφράζουν τη δυσφορία τους σχετικά με το γεγονός πως έχουν πολύ λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά η πανδημία τους 'ωφέλησε', γιατί υπήρξε έκρηξη διαδικτυακών επιμορφωτικών σεμιναρίων. Όπως αναφέρουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν αμήχανοι, ανήμποροι και ανασφαλείς μέσα στην τάξη, ιδίως όταν αγνοούν τις βιογραφίες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ή όταν γνωρίζουν πως αντιμετωπίζουν επικοινωνιακές δυσκολίες, δυσκολίες προσαρμογής στη μαθησιακή διαδικασία, ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα ή όταν προκύπτουν πολιτισμικές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς δεν υπάρχει δίκτυο ψυχοκοινωνικής υποστήριξης στα σχολεία. Χαρακτηριστικά κάνουν λόγο για *«απαραίτητη εκμάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας με αυτούς τους μαθητές // πώς να τα πλησιάσω και πώς να κερδίζω την εμπιστοσύνη τους, όταν έχω άγνοια για την κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση...κάνω ό,τι μπορώ από μόνη μου για να τους βοηθήσω να εκφράσουν λεκτικά και να προσδιορίσουν τα συναισθήματά τους // όλα τα σεμινάρια μαζί με το μεταπτυχιακό ήταν πολύ ενδιαφέροντα και πήρα πράγματα, όμως η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν καθαρά διεκπεραιωτική διαδικασία με στείρες εισηγήσεις // όσοι διδάσκουμε στην επαρχία βρισκόμαστε σε μειονεκτική θέση και έχουμε ελλιπή ενημέρωση, γιατί οι επιμορφώσεις και τα συνέδρια γίνονται κυρίως στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη...μόνο τώρα με την πανδημία, έγινε μία επιμορφωτική έκρηξη online // το πιο δύσκολο κομμάτι είναι όταν προκύπτουν διομαδικές συγκρούσεις...δεν ξέρω πώς να το χειριστώ το θέμα, για μην δώσω λάθος εντύπωση ότι μεροληπτώ υπέρ του ενός ή του άλλου πολιτισμού...η στάση που θα κρατήσει ένας εκπαιδευτικός στα περιστατικά ενδοσχολικών πολιτισμικών συγκρούσεων θα ενισχύσει ή θα διακόψει παρόμοια περιστατικά...στην Ελλάδα δυστυχώς δεν υπάρχει συγκεκριμένο θεσμικό*

πλαίσιο για την πρόληψη και αντιμετώπιση της ενδοσχολικής λεκτικής ή σωματικής βίας, αν και έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες, δεν υπάρχουν επαρκείς δομές μέσα στα σχολεία με διαπολιτισμικούς συμβούλους, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς».

Δύο μόνο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν έντονα την αρνητική τους διάθεση για επιμόρφωση, καθώς θα συνταξιοδοτηθούν σύντομα και έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις και δεσμεύσεις, που έχουν προτεραιότητα. ενώ από τα λεγόμενά τους φάνηκαν ότι ταυτίζουν την επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωση με τη διοικητική εξέλιξη οι καθηγητές «δεν ενδιαφέρομαι για διοικητική εξέλιξη, γι' αυτό και είμαι αποστασιοποιημένος από επιμορφώσεις και παρακολούθηση σεμιναρίων».

Πίνακας 5: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα 'Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών'

Θεματικός άξονας Δ. Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	<p>ΣΔΙΜΔΕΙ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα</p> <p>ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p> <p>ΣΔΙΠΣΕΔΕ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>ΟΙΔΔΕΕΜΔ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές και διαισθητικές</p> <p>ΣΔΙΜΓΞΓΛ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη γνώση ξένων γλωσσών</p> <p>ΣΔΙΠΔΠΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα πολιτισμικής διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές</p> <p>ΣΔΙΕΔΕΞΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής</p>

<p>12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών</p>	<p>ικανότητας με την εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>ΔΔΣΣΙΠΠΕ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα</p> <p>ΑΠΔΙΑΕΠΑ: Απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας</p> <p>ΑΠΔΙΑΕΤΟ: Απουσία διαπολιτισμικής ετοιμότητας</p> <p>ΠΝΗΠΑΔΔΕ: Οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν πιο αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες</p> <p>ΕΠΓΝΔΔΙΓ: Επαρκείς γνώσεις για τη διαχείριση διγλωσσίας</p> <p>ΣΔΙΠΜΜΕΞ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη μεταπτυχιακή εξειδίκευση</p> <p>ΜΟΣΑΕΦΙΑ: Μονότονες συζητήσεις με ακαδημαϊκούς επιμορφωτές, που φιλοσοφούσαν</p> <p>ΟΙΚΠΜΕΣΠ: Οικονομικά κίνητρα για πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών</p> <p>ΟΙΔΔΕΒΑΥ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό</p> <p>ΑΠΣΘΕΠΡΑ: Απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΟΙΔΔΕΕΜΠ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΕΛΜΔΕΠΡΕ: Έλλειψη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο πριν πολλά χρόνια</p> <p>ΛΕΕΣΕΠΕΕ: Λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στην επαρχία</p>
--	---

	<p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΚΨΥΥΠΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p> <p>ΑΠΕΠΣΠΡΒ: Αποσπασματικές επιμορφώσεις σε προαιρετική βάση</p> <p>ΑΝΠΡΕΠΙΜ: Ανυπαρξία πρακτικής επιμόρφωσης</p> <p>ΑΝΠΕΦΔΕΠ: Ανυπαρξία πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής</p> <p>ΕΠΕΔΔΔΙΔ: Έλλειψη παρακολούθησης ενδοσχολικών διαπολιτισμικών δειγματικών διδασκαλιών</p> <p>ΕΚΟΔΙΔΡΑΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην οργάνωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΑΝΔΙΣΥΜΣΤ: Ανασφάλεια για διαχείριση συγκρούσεων μέσα στην τάξη</p> <p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΚΔΔΣΔΠΓ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαχείριση των διομαδικών συγκρούσεων μεταξύ των γηγενών μαθητών και αυτών που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες</p> <p>ΕΛΕΠΣΕΝΑΞ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας</p> <p>ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών</p> <p>ΕΠΕΑΠΠΤΑ: Έλλειψη πρακτικής επιμόρφωσης στις απαιτήσεις μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης</p> <p>ΕΛΜΔΕΠΡΕ: Έλλειψη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο</p> <p>ΑΝΔΕΘΔΙΓ: Ανασφάλεια στη διαχείριση ειδικών θεμάτων διγλωσσίας</p> <p>ΑΝΔΜΜΑΔ: Ανασφάλεια στη διαχείριση</p>
--	--

	<p>μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΗΕΔΕΚΔΣΕ: Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν καθαρά διεκπεραιωτική διαδικασία με στείρες εισηγήσεις</p> <p>ΑΝΔΔΜΜΔΥ: Ανασφάλεια στη διαχείριση δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΕΠΡΠΕΩΒΑ: Έλλειψη πρακτικής σε προπτυχιακό επίπεδο με ειλικρινή αναστοχασμό, συνήθως γινόταν ωραιοποίηση λόγω βαθμολογικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΔΕΜΟΧΔΙ: Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν μονότονη και χωρίς διάδραση</p> <p>ΕΜΑΝΑΠΠΤ: Εμπειρική αντιμετώπιση των απαιτήσεων μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης</p> <p>ΕΛΔΕΛΣΥΝ: Έλλειψη διάθεσης για επιμόρφωση, λόγω συνταξιοδότησης</p> <p>ΤΕΕΕΔΙΕΞ: Ταύτιση επαγγελματικής εξέλιξης και επιμορφώσης με την διοικητική εξέλιξη</p>
--	---

5.6 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών

Ο θεματικός άξονας Ε (βλ. Πίνακα 6 παρακάτω) περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και σε ζητήματα επιμόρφωσής τους.

5.6.1 Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας είναι το ισχυρότερο μέσο άσκησης κοινωνικού ελέγχου και δημιουργίας κοινωνικών αλλαγών, αφού από τη μία αντανακλά τους κοινωνικούς θεσμούς της χώρας και την εκπαιδευτική πολιτική, που ακολουθείται στη διαχείριση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και από την άλλη λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη. Γι' αυτόν τον λόγο κάνουν πάρα πολλές προτάσεις, όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική

της Ελλάδας και μιλούν τόσο για θεσμική και μεθοδολογική ανανέωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και για εφαρμογή διαμορφωτικής συμπεριληπτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, κάνουν προτάσεις για τα αναλυτικά προγράμματα, το διδακτικό υλικό, τις τάξεις υποδοχής – φροντιστηριακά τμήματα, την επίτευξη μιας διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας, την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο και τη στελέχωση των σχολικών μονάδων. Όπως υποστηρίζει μία εκπαιδευτικός *«απαιτούνται αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, στο περιεχόμενο σπουδών και στη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και στις προσεγγίσεις και στις μεθόδους διδασκαλίας»*. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στις προτάσεις τους *«την άντληση ιδεών από επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, χωρίς όμως αυτή να είναι βεβιασμένη και άκριτη»*. Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς τονίζουν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του σκοπού και των προτεραιοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος, για δημιουργία πολυαισθητηριακών εκπαιδευτικών μονάδων, για έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία, για εμπέδωση της διαπολιτισμικότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική καθώς και για έμπρακτη μέριμνα για επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση του πολιτισμού στη γλωσσική διδασκαλία · αλλά όλα αυτά με ευελιξία και πολιτική συνέπεια-συνέχεια *«χρειάζεται πολιτισμικός διάλογος εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος // ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου με ποικίλες ομαδικές εκδηλώσεις, πολυπολιτισμικές γιορτές και ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής μαθητών // η διαπολιτισμική ιδέα να διαπερνά ως αρχή, δομή και λειτουργία όλα τα σχολεία // ευέλικτα και κλιμακωτά μέτρα με μακρόχρονη προοπτική σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης // επανεξέταση της στάσης του σχολείου σχετικά με τα πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά στερεότυπα »*.

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι απαιτούνται διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών, διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για τα διαπολιτισμικά σχολεία, συγγραφή πρότυπων σχεδίων μαθήματος, όπου θα συνδυάζεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό. Ταυτόχρονα, χρειάζεται, όπως αναφέρουν, διανομή δίγλωσσων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο Παιδείας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας και με έμφαση στις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα, που δεν θα αναπαράγουν στερεοτυπικές εικόνες για συγκεκριμένους πολιτισμούς *« η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία είναι το δέον, από τη στιγμή, που η πολυπολιτισμικότητα είναι το ον // είναι ανάγκη να παραχθούν γλωσσικά διδακτικά υλικά, που θα περιέχουν*

πολιτισμικά στοιχεία και θα ευνοούν τη διάδραση ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς της τάξης, όχι μόνο επιφανειακές πολιτισμικές αναφορές, αλλά να υποβάλλουν τους μαθητές στη διαδικασία της κριτικής επεξεργασίας, του αναστοχασμού και της αντιπαραβολής // συγγραφή γλωσσικών διδακτικών εγχειριδίων χωρίς στερεοτυπικές εικόνες // χρήση διδακτικού υλικού για την προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης, που θα εστιάζει περισσότερο στη δεξιότητα του προφορικού λόγου και θα λαμβάνει ως παράμετρο τη διαφορετικότητα των μετακινούμενων πληθυσμών // εξάλειψη από το αναλυτικό πρόγραμμα εκείνων των στοιχείων, που εξάρουν τον ελληνικό πολιτισμό και υποβιβάζουν τον αντίστοιχο των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών».

Επιπρόσθετα, κάνουν λόγο για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων «ανάγκη για δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης σε κάθε τάξη με εξωσχολικά βιβλία στη Γ1 και δίγλωσσα λεξικά» και την πρακτική υιοθέτηση διγλωσσικής και διπολιτισμικής προσέγγισης ως παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμών στην τάξη και της σταθεροποίησης της πολιτισμικής ταυτότητας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, μέσω της διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών ενσωματωμένων στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής «με στόχο την ενίσχυση του πνεύματος του κοσμοπολίτη Ευρωπαίου πολίτη // είναι απαραίτητο να αξιολογείται η πρότερη γλωσσική και πολιτισμική εμπειρία στο ελληνικό σχολείο και να υπάρχει σεβασμός από όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού, για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά τους, ώστε να αποκτούν κίνητρα για μάθηση και ένταξη στην ελληνική κοινωνία... το σχολείο για τους 'άλλους' μαθητές είναι ένας χώρος στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική και θεσμική επαφή με την ελληνική παιδεία και την ελληνική γλώσσα, γι' αυτό και η επιτυχής ή μη επιτυχής προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον θα έχει αντίκτυπο στη μελλοντική τους ζωή, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και στάσεων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων και κοσμοθεωρίας // είναι αναγκαία η οικοδόμηση της ελληνικής με βάση το γλωσσικό πλούτο της προηγούμενης γλωσσικής τους γνώσης στη μητρική γλώσσα».

Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είναι απαραίτητο ένα πιο επιλεκτικό σύστημα προσλήψεων, ιδίως στις επαρχιακές πόλεις με υποχρεωτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών και διευθυντών πριν και κατά τη διάρκεια της θητείας τους, με στόχο « να προσλαμβάνονται διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα αποδεικνύουν με τις διδακτικές τους πρακτικές την ισοτιμία των πολιτισμών και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ενώ θα αξιολογούν τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές χωρίς προκαταλήψεις // διάλογος για να σπάσει ο επαρχιωτισμός της εθνικής καταγωγής σε μεγάλες πόλεις, αλλά κυρίως στις μικρές».

Παράλληλα, δήλωσαν ότι χρειάζεται να προσλαμβάνονται και διαπολιτισμικά έτοιμοι διευθυντές, που θα έχουν διαπολιτισμικό όραμα και ενσυναίσθηση και θα εμπνέουν τα μέλη της ομάδας, που ηγούνται, αμβλύνοντας όλες τις πολιτισμικές, γλωσσικές διακρίσεις και συμφιλιώνοντας τις διαφορές, με στόχο την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Ωστόσο, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών, ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών και κάνουν λόγο για καθιέρωση του θεσμού του διαπολιτισμικού συμβούλου « *χρειάζεται να προσληφθούν δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί από τις χώρες προέλευσης των μαθητών, οι οποίοι θα είναι καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης // οι διευθυντές πέρα από τα τυπικά προσόντα, που απαιτούνται, πλέον χρειάζονται και τα προσόντα της διαχείρισης των πολιτισμικών συγκρούσεων, της αμεροληψίας και της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, ώστε να εξισορροπούν όλες τις διαφορετικές τάσεις και να δρουν ως πυροσβέστης*».

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών συμπεριέλαβε στις προτάσεις του για την εκπαιδευτική πολιτική, την ουσιαστική βελτίωση των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων με έγκαιρη στελέχωση τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς και δυνατότητα για υπηρετήση των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, που δίδαξαν τα προηγούμενα χρόνια. Επιπλέον, πρότειναν την ενθάρρυνση της εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γηγενών γονέων για θέματα σχετικά με την αποδοχή και τον σεβασμό διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ίδρυση περισσότερων διαπολιτισμικών σχολείων, αγνοώντας, όπως φαίνεται, ότι αυτά λειτουργούν μόνο κατ'όνομα, για ξεχωριστά μαθήματα ελληνικής γλώσσας μετά το σχολείο, με στόχο την άμεση αφομοίωση των 'ξένων' μαθητών στο ελληνικό σύστημα αξιών, ενώ συγχρόνως θεωρούν πως το αναλυτικό πρόγραμμα δεν χρειάζεται αλλαγές, γιατί οφείλει να διδάσκει τα ίδια σε όλους τους μαθητές χωρίς εξαιρέσεις.

5.6.2 Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικότερα εξέφρασαν μία ανασφάλεια και έναν προβληματισμό ως προς την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια της επιμόρφωσής τους στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, γι' αυτό και κάνουν λόγο για αλλαγές τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωσή τους, κάνοντας προτάσεις για τη

δομή, την τυπολογία, το περιεχόμενο και τα διδακτικά μέσα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, πρότειναν την καθιέρωση υποχρεωτικής επιμόρφωσης και αξιολόγησης πριν και μετά την είσοδο στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και σύνδεση θεωρίας και πράξης. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε η άποψη τους πως κάθε προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν « η επιμορφωτική διαδικασία αποτελεί μία διαρκή πρόκληση για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, που του θέτει πολλαπλούς προβληματισμούς για τους νέους επαγγελματικούς ρόλους, που καλείται να αναλάβει μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις και για το αν επαρκεί η κατάρτιση, που έχει λάβει ως τώρα για να είναι πρώτα ο ίδιος διαπολιτισμικά έτοιμος και μετά ικανός, για να αναπτύξει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών του // είναι αναγκαίο να γίνει προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς // να ενταχθεί η επιμόρφωση ως απαραίτητη προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Ταυτόχρονα, εξέφρασαν την άποψη πως θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση με mentoring και αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές θα αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ και του ελληνικού πολιτισμού ή σε άλλες πρακτικές από διαπολιτισμικές δειγματικές διδασκαλίες σε μεικτές τάξεις εθνικού και διεθνούς επιπέδου, με στόχο την αναθεώρηση και τον μετασχηματισμό εκπαιδευτικών πρακτικών και κοσμοθεωρίας « χρειάζονται πρακτικές και διδασκαλίες με επίβλεψη των επιμορφωτών // οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθούν και να αναλύουν δειγματικές διδασκαλίες σε μεικτές τάξεις για το πώς να διδάσκουν την ελληνική ως Γ2/ΞΓ και τον ελληνικό πολιτισμό, όχι να είναι σε άλλη τάξη οι γηγενείς μαθητές και σε άλλη τάξη ή ξέχωρα από το σχολικό πρόγραμμα οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα». Ωστόσο, διευκρίνισαν ότι, «ναί μεν είναι εποικοδομητικό να γίνεται άντληση ιδεών από επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, αλλά αυτή δεν πρέπει να είναι βεβιασμένη και άκριτη, αλλά προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα».

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, επειδή διαπίστωσαν έλλειψη συστηματικού σχεδιασμού και αποτελεσματικού συντονισμού των επιμορφωτικών δράσεων, πρότειναν την οικοδόμηση μιας σύντομης, βιωματικής κι όχι μακράς επιμορφωτικής πολιτικής με σύνδεση της αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, με συστηματικότητα, συνέχεια και προγραμματισμό και με επιμορφωτές, που έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη.

Τόνισαν την ανάγκη κατά τον σχεδιασμό των επιμορφώσεων να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές, αλλά και οι δυνητικές επιμορφωτικές ανάγκες και το προφίλ της επιμορφούμενης ομάδας εκπαιδευτικών, καθώς και να παρακολουθείται επί της ουσίας και να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της κάθε επιμόρφωσης, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση και να αποφεύγονται οι ανούσιες και παρατεταμένες επαναλήψεις, που μόνο ως μηχανισμός επιβολής των ιδεολογικοπολιτικών αρχών της κεντρικής διοίκησης λειτουργούν «*χρειάζεται να λαμβάνουν πραγματικά υπόψη τις απόψεις μας, όταν ζητάνε να αξιολογήσουμε την επιμόρφωση, δεν είναι όλα ρόδινα, όπως τα παρουσιάζουν, αυτά που σου λέω τα έχω γράψει πολλές φορές στις αξιολογήσεις τους, που την προβάλλουν ως υποχρεωτική, για να πάρω τη βεβαίωση παρακολούθησης, αλλά φωνή βοᾶντος ἐν τῇ ἐρήμῳ...η αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκεί φαίνεται, όταν έχουν το θάρρος να αποκαλύψουν τη δυσαρέσκεια των επιμορφούμενων και όταν κάνουν βελτιώσεις στη διάρθρωση της επιμόρφωσης...όχι όταν κάθε χρόνο είναι τα ίδια και τα ίδια, είναι ξαναμασημένη η καραμέλα και μας έχει φθείρει, χάσαμε το ενδιαφέρον μας // πρέπει να αλλάξει αυτό το ασυντόνιστο και αποσπασματικό καθεστώς των επιμορφώσεων και να είναι πιο στοχοεπικεντρωμένες στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα...οι επιμορφωτές να είναι άτομα, που έχουν επαφή με τη διδασκαλία, που έχουν εμπειρία σε πολυπολιτισμική τάξη, που έχουν την εμπειρία να δουλεύουν σε πολυπολιτισμικό σχολείο και όχι απλά επιστήμονες...να καλλιεργούν την ομαδικότητα, να ευνοούν τον διάλογο και τη δημιουργική ανταλλαγή απόψεων πάνω στις πρακτικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών // οι περισσότερες επιμορφώσεις είναι σεμιναριακού τύπου, που τραβάνε πολλούς μήνες και αναμασώνται τα ίδια και τα ίδια // τα νομικά κείμενα, που μας παρουσιάζουν στις επιμορφώσεις δεν ανταποκρίνονται στο τι τελικά εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη και το τραγικό της υπόθεσης είναι πως δεν γίνεται καμιά συζήτηση περί τούτου...σκόπιμα μας λένε αυτά τα οποία τους έχουν ορίσει να μας πουν // έχουμε κουραστεί να μας πασάρουν προκατασκευασμένες θεωρίες, που δεν ανανεώνονται εδώ και πολλά χρόνια...ε, δεν μπορεί να μην άλλαξε τίποτα τόσα χρόνια, δεν γίνεται να μην υπήρξε κάποια ανανέωση, καταρχάς έχει αλλάξει η κοινωνία μας... εδώ και χρόνια είναι πολυπολιτισμική με αντίκτυπο και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού...οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες μεταβάλλονται, αλλά οι επιμορφώσεις, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι προβλέψεις των νόμων, οι εκπαιδευτικές πρακτικές μένουν στάσιμα; ε, δεν μπορεί κάτι δεν δουλεύει, χρειάζεται αλλαγή εκ των βάθρων».*

Ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφώσεων οι απόψεις δίστανται, αν δηλαδή θα πρέπει να γίνονται εντός σχολικού χώρου ή αν θα πρέπει να διεξάγονται και να

χρηματοδοτούνται από το κράτος, αλλά όμως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη πως πρωτίστως μετράει η θετική διάθεση και η πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για διά βίου επιμόρφωση και αυτομόρφωση και η ανοιχτότητά του για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας του ίδιου και των μαθητών του *« μετράει κυρίως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να μην επαναπαύεται, αλλά να ενδιαφέρεται να ανανεώνει και να εκσυγχρονίζει τις γνώσεις του, να παίρνει πρωτοβουλίες, να μελετά επίκαιρη βιβλιογραφία και αρθρογραφία για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη, να παραδειγματίζεται από διεθνή εκπαιδευτικά μοντέλα »*.

Πιο συγκεκριμένα μισοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση ως μία στρατηγική ανάπτυξης και αυτόνομης δράσης της σχολικής μονάδας, καθώς και βελτίωσης της δυναμικής της ομάδας των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης *« η επιμόρφωση να πραγματοποιείται εντός του σχολικού πλαισίου σε κλίμα συνεργασίας, αλληλεγγύης, συντονισμού, συνοχής και κοινών στόχων των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου // το ίδιο το σχολείο ξέρει καλύτερα τις επιμορφωτικές ανάγκες του προσωπικού του, ξέρει τις ιδιαιτερότητες της καθημερινής σχολικής πράξης και ξέρει και τρόπους ικανοποίησης αυτών των αναγκών // η ενδοσχολική επιμόρφωση βοηθάει επί της ουσίας τους εκπαιδευτικούς, αφού αποκτούν καινούριες δεξιότητες και έχουν τη δυνατότητα να τις εφαρμόσουν στην πράξη, αλλά και να διαπιστώσουν, εάν και οι συνάδελφοί τους τις εφαρμόζουν, να ανταλλάσσουν επισκέψεις στις τάξεις, να κρατούν σημειώσεις και να συζητάνε όλοι μαζί για ανατροφοδότηση και αλλαγή, όταν κάτι δεν δουλεύει»*.

Στην αντίθετη πλευρά, βρίσκονται οι υπόλοιποι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι επιμορφώσεις πρέπει να γίνονται εκτός σχολικού πλαισίου, από τα Πανεπιστήμια ή το κράτος με παροχή κινήτρων, όπως τη χρηματοδότηση. Θεωρούν, πως οι πανεπιστημιακοί χώροι με το κύρος τους και την υλικοτεχνική υποδομή διασφαλίζουν την επιστημονική και έγκυρη υποστήριξη από ειδικούς, την παροχή εκσυγχρονισμένων γνώσεων για καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη κι άρα ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης. Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά *«τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας έχουν το κύρος, έχουν εξειδικευμένους επιμορφωτές, που είναι ταυτόχρονα ερευνητές και στο εξωτερικό και άρα μπορούν να μας μεταφέρουν τη διεθνή εμπειρία και έχουν και την υλικοτεχνική υποδομή να υποστηρίξουν την επιμόρφωση και να μας δείξουν για παράδειγμα βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες από πολυπολιτισμικές τάξεις ανά τον κόσμο // εντός σχολικού πλαισίου παραγκωνίζονται οι ατομικές επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες εξαιτίας της βαρύτητας, που δίνεται στις ανάγκες της σχολικής μονάδας»*.

Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι για να είναι επαρκείς, ικανοί και αποτελεσματικοί και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν τα πολιτισμικά προβλήματα, που προκύπτουν στην αίθουσα διδασκαλίας, λόγω διαφορετικότητας των μαθητών απαιτούνται επικαιροποιημένες επιμορφώσεις για τις γλώσσες και τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής, την ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου, τις κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες και την εναλλακτική αξιολόγηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Αυτές οι επιμορφώσεις χρειάζεται, όπως υποστηρίζουν, « οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα // θα μαθαίνουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών τους και τον πολιτισμό τους, τις νόρμες και τον πολιτισμικά αποδεκτό τρόπο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας για κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα, ώστε να αποφεύγονται οι πολιτισμικές παρερμηνείες και συγκρούσεις και να εδραιώνεται η διαπολιτισμική επικοινωνία χρειάζεται επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους // είναι απαραίτητη η κατανόηση της αξίας των πολιτισμών των χωρών καταγωγής των μαθητών για εμάς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προλαμβάνουμε και να χειριζόμαστε τις πολιτισμικές παρεξηγήσεις, όχι μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και με εμάς τους ίδιους...».

Πίνακας 6: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών’

Θεματικός άξονας Ε. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
13. Προτάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	ΕΠΕΓΧΡΣΜ: Επαρκής και έγκαιρη χρηματοδότηση σχολικών μονάδων ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων ΕΑΕΥΛΣΣ: Εξασφάλιση απαραίτητου εποπτικού υλικού στα σχολεία ΔΠΕΚΜΟΝ: Δημιουργία πολυαισθητηριακών εκπαιδευτικών μονάδων ΕΠΚΕΣΕΕΣ: Ενίσχυση του πνεύματος του κοσμοπολίτη Ευρωπαίου πολίτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ΠΕΔΕΠΣΠΤ: Πρακτική εφαρμογή της

	<p>διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως παιδαγωγική της σταθεροποίησης της πολιτισμικής ταυτότητας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΗΔΙΔΑΔΛΟΣ: Η διαπολιτισμική ιδέα να διαπερνά ως αρχή, δομή και λειτουργία όλα τα σχολεία</p> <p>ΕΣΣΠΕΘΣ: Επανεξέταση της στάσης του σχολείου σχετικά με τα πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά στερεότυπα</p> <p>ΠΟΔΕΕΕΣΥ: Πολιτισμικός διάλογος εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΕΥΚΛΑΜΜΠ: Ευέλικτα και κλιμακωτά μέτρα με μακρόχρονη προοπτική σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης</p> <p>ΙΔΠΕΔΙΣΧ: Ίδρυση περισσότερων διαπολιτισμικών σχολείων</p> <p>ΕΠΣΧΟΧΡΟ: Επέκταση του σχολικού χρόνου</p> <p>ΕΔΠΜΕΕΣΥ: Εφαρμογή διαμορφωτικής πολιτικής μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</p> <p>ΔΙΣΥΠΟΣΣ: Διαμόρφωση συμπεριληπτικής πολιτικής στα σχολεία</p> <p>ΔΙΣΕΠΕΚΑ: Διάλογος για να σπάσει ο επαρχιωτισμός της εθνικής καταγωγής</p> <p>ΘΕΜΕΑΕΕΣ: Θεσμική και μεθοδολογική ανανέωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΔΠΔΛΑΑΔΔΣ: Διαμόρφωση πολιτικών, που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων</p> <p>ΣΥΚΟΦΑΓΡ: Συνεργασία με κοινωνικούς φορείς για αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας</p> <p>ΚΑΗΠΙΔΔΣ: Καθόλου αναγκαία η περαιτέρω ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων</p>
--	--

<p>14. Προτάσεις για τα αναλυτικά προγράμματα</p>	<p>ΔΙΠΡΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών ΑΠΔΑΟΔΙΟ: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν χρειάζεται αλλαγές, γιατί οφείλει να διδάσκει τα ίδια σε όλους τους μαθητές χωρίς εξαιρέσεις ΑΙΕΕΠΕΞ: Άντληση ιδεών από επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού ΑΑΒΥΠΠΑΧ: Αποφυγή άκριτης και βεβιασμένης υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών άλλων χωρών ΕΑΕΕΠΥΠΔ: Εξάλειψη από το Αναλυτικό πρόγραμμα εκείνων των στοιχείων, που εξάρουν τον ελληνικό πολιτισμό και υποβιβάζουν τον αντίστοιχο των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ΔΔΠΡΑΝΠΡ: Διαπολιτισμική και διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα ΥΠΑΕΕΚΕΔΤ: Υποχρεωτική ανίχνευση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών με κατάλληλα εργαλεία και διαπιστωτικά τεστ ΔΑΠΔΙΑΣΧ: Διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για τα διαπολιτισμικά σχολεία</p>
<p>15. Προτάσεις για το διδακτικό υλικό</p>	<p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία ΧΔΥΠΔΠΡ: Χρήση διδακτικού υλικού για την προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης ΣΠΣΜΣΔΓΠ: Συγγραφή πρότυπων σχεδίων μαθήματος, όπου θα συνδυάζεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό ΣΚΔΔΔΕΓ: Συγγραφή και διανομή</p>

<p>16. Προτάσεις για τις τάξεις υποδοχής – φροντιστηριακά τμήματα</p>	<p>δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων ΠΑΔΙΛΕΓ1: Παροχή δίγλωσσων λεξικών στη Γ1 ΠΑΕΞΒΙΓ1: Παροχή εξωσχολικών βιβλίων στη Γ1 ΔΔΒΚΤΒΓ1: Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης σε κάθε τάξη με βιβλία στη Γ1 ΠΑΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή ΣΥΓΔΕΧΣΕ: Συγγραφή γλωσσικών διδακτικών εγχειριδίων χωρίς στερεοτυπικές εικόνες ΔΙΜΠΠΣΔΥ: Η διαφορετικότητα των μετακινούμενων πληθυσμών ως παράμετρος για τη συγκρότηση διδακτικού υλικού ΣΥΓΛΜΗΓΛ: Συγγραφή γλωσσαρίων στις μητρικές γλώσσες ΠΑΥΠΑΚΑΕ: Προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό στη δεξιότητα του προφορικού λόγου σχετικά με τις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα</p> <p>ΒΥΥΤΥΣΜΟ: Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των ΤΥ και των σχολικών μονάδων ΔΥΣΔΙΟΤΑ: Δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο ΕΣΤΥΑΣΧ: Έγκαιρη στελέχωση των ΤΥ από την αρχή της σχολικής χρονιάς ΔΥΕΙΣΔΠΧ: Δυνατότητα για υπηρετήση των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, που δίδαξαν τα προηγούμενα χρόνια ΒΤΥΦΤΣΕΦ: Ουσιαστική βελτίωση των ΤΥ και ΦΤ με τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων φορέων ΓΠΠΔΜΤΥ: Γλωσσική προετοιμασία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών σε τάξεις υποδοχής πριν την ένταξή τους σε κανονικές τάξεις ΓΠΞΕΜΤΥ: Γλωσσική προετοιμασία των</p>
---	--

<p>17. Προτάσεις για την επίτευξη μιας διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας</p>	<p>‘ξένων’ μαθητών σε τάξεις υποδοχής ΞΕΜΕΓΜΣ: Ξεχωριστά μαθήματα ελληνικής γλώσσας μετά το σχολείο ΠΟΡΕΦΤΕΥ: Πιο οργανωμένη εφαρμογή των τμημάτων ένταξης και υποδοχής</p> <p>ΔΙΓΔΔΠΟΝ: Διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία ως το δέον, από τη στιγμή, που η πολυπολιτισμικότητα είναι το ον ΔΑΟΑΔΙΔΙ: Διαμόρφωση απαραίτητων όρων αποτελεσματικής διαπολιτισμικής διδασκαλίας ΑΞΠΟΔΜΑΠ: Αξιολόγηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών απαλλαγμένη από προκαταλήψεις ΥΨΠΡΕΚΠΑ: Υψηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών ΚΑΑΠΧΚΜΑ: Κατανόηση της αξίας των πολιτισμών των χώρων καταγωγής των μαθητών ΕΑΔΠΠΡΕΠ: Έμφαση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής προφορικής επικοινωνίας ΡΙΑΛΠΑΙΚΛ: Ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος ΡΙΑΛΕΠΣΧΕ: Ριζική αλλαγή των επικοινωνιακών σχέσεων ΣΕΠΠΓΛΧΑ: Σεβασμός των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών ΕΕΚΜΠΚΠΠ: Ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων για μάθηση των μαθητών, που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης ΕΑΥΑΜΑΘ: Ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης των μαθητών ΟΕΒΓΠΠΠΓ: Οικοδόμηση της ελληνικής με βάση το γλωσσικό πλούτο της προηγούμενης γλωσσικής τους γνώσης – στη μητρική γλώσσα ΥΔΔΠΓΟΜΑ: Υιοθέτηση διγλωσσικής και</p>
--	---

	<p>διπολιτισμικής προσέγγισης για όλους τους μαθητές</p> <p>ΑΓΠΕΧΥΠ: Αξιοποίηση γλωσσικής και πολιτισμικής εμπειρίας στις χώρες υποδοχής</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΕΜΔΚΕΠΡ: Εμπέδωση της διαπολιτισμικότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική</p> <p>ΕΓΠΧΠΚΣΠ: Ενσωμάτωση γλωσσών και πολιτισμών των χωρών προέλευσης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα των χωρών υποδοχής</p> <p>ΕΝΞΜΕΣΑΞ: Ενίσχυση της προσαρμογής των ‘ξένων’ μαθητών στο ελληνικό σύστημα αξιών</p>
<p>18. Προτάσεις για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο</p>	<p>Δημιουργία επικοινωνιακού σχολικού κλίματος</p> <p>ΕΕΠΑΓΕΠ: Ενθάρρυνση της εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους</p> <p>ΕΕΓΓΑΣΔΠ: Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γηγενών γονέων για θέματα σχετικά με την αποδοχή και τον σεβασμό διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΕΚΟΠΠΜΣΓ: Έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας μέσω σχολικών γιορτών</p> <p>ΠΡΠΜΠΑΝΜ: Προώθηση πολυπολιτισμικότητας μέσω προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών</p>
<p>19. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων</p>	<p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Πρόσληψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΠΡΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p>

<p>20. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων</p>	<p>ΠΡΑΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών ΚΑΘΕΔΙΣΥ: Καθιέρωση του θεσμού του διαπολιτισμικού συμβούλου ΥΠΑΞΙΕΚΠ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ΥΠΑΞΔΙΕΥ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των διευθυντών ΛΑΔΕΔΜΕΗ: Καλλιέργεια διαπολιτισμικής επάρκειας των διευθυντών σε μεγαλύτερη ηλικία ΕΔΔΙΟΕΜΟ: Επιλογή διευθυντών, που έχουν διαπολιτισμικό όραμα και εμπνέουν τα μέλη της ομάδας, που ηγούνται ΠΔΕΥΕΚΠΑ: Πρόσληψη διαπολιτισμικά ευαίσθητοποιημένων εκπαιδευτικών ΕΝΔΙΕΤΕΚΠ: Ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ΚΔΕΔΣΜΕΗΛ: Καλλιέργεια διαπολιτισμικής ετοιμότητας των διευθυντών σε μεγαλύτερη ηλικία ΠΔΕΕΚΘΔΕ: Παρουσία δίγλωσσου εκπαιδευτικού, ειδικευμένου και καταρτισμένου σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης, από τη χώρα προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΕΝΕΡΕΚΑΠ: Ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών από την πολιτεία ΕΠΡΕΜΑΕΠ: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από την επιμόρφωση ΕΜΕΑΕΕΕΠ: Έμπρακτη μέριμνα για επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση του πολιτισμού στη γλωσσική διδασκαλία ΧΡΕΚΓΠΕΣ: Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων</p>
--	---

<p>21. Προτάσεις για τη δομή και τυπολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων</p>	<p>ΚΑΥΠΕΝΕΠ: Καθιέρωση υποχρεωτικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία ΕΑΣΥΥΠΠΕ: Επιτακτική ανάγκη συστηματικής και υποχρεωτικής πρακτικής επιμόρφωσης ΠΔΕΣΣΕΑΚ: Παροχή δωρεάν επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από το κράτος ΠΑΚΙΕΚΓΕ: Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση ΧΡΕΚΓΠΕΣ: Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων</p> <p>ΥΒΡΜΟΕΠΙ: Υβριδικά μοντέλα επιμόρφωσης ΠΟΒΙΩΕΠΙ: Πολυφωνική και βιωματική επιμόρφωση ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών ΠΑΠΟΛΤΑΞ: Παρατηρήσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις ΚΑΕΝΕΠ: Καθιέρωση ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ΕΠΜΠΚΕ: Επιμόρφωση μέσω πράξης και εμπειρίας ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring ΕΠΑΝΔΙΣΥ: Επιτακτική ανάγκη διακρατικών συνεργασιών ΔΠΔΕΕΣΘΠ: Διακρατικά προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής</p>
---	--

<p>22. Προτάσεις για το περιεχόμενο και τα διδακτικά μέσα επιμορφωτικών προγραμμάτων</p>	<p>ΒΙΑΒΔΕΕΔ: Βιωματική διά βίου διαπολιτισμική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών</p> <p>ΑΝΕΑΔΠΚ: Ανοιχτότητα εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας</p> <p>ΠΜΒΑΑΔΕΤ: Πρωτοβουλία για μελέτη επίκαιρης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη</p> <p>ΚΕΕΕΡΑΝΤ: Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής</p> <p>ΠΡΕΚΓΔΙΒΕ: Πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για διά βίου επιμόρφωση</p> <p>ΣΕΣΜΜΙΚΡ: Σεμινάρια σε μορφή μικροδιδασκαλίας</p> <p>ΘΔΕΓΑΥΤΟ: Θετική διάθεση εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση</p> <p>ΔΕΣΩΔΔΑΠΔ: Διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων ως διαδικασία δράσης και αναστοχασμού πάνω στη δράση</p> <p>ΔΙΕΔΣΔΓΔ: Διοργάνωση εθνικών και διεθνών σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική γλωσσική διδακτική</p> <p>ΕΡΠΙΜΔΔΓΔ: Εργαστήρια πρακτικής με δειγματική διαπολιτισμική γλωσσική διδακτική</p> <p>ΔΙΕΕΕΕΡΕ: Διοργάνωση επιμορφώσεων με εστίαση στον εκπαιδευτικό ως ερευνητή</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p> <p>ΒΠΕΠΑΔΔΜ: Προβολή βίντεο για την παρουσίαση εκπαιδευτικών πρακτικών</p>
--	--

	<p>ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών ανά τον κόσμο</p> <p>ΕΚΜΗΓΛΜΑ: Εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών</p> <p>ΕΠΣΝΜΚΜΔ: Επιμόρφωση σε νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας</p> <p>ΕΠΕΓΠΓΥΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους</p> <p>ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p> <p>ΕΠΕΕΠΣΓΔ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του πολιτισμικού στοιχείου στη γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΕΠΕΕΝΑΞΙ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΕΑΜΔΠΥΠ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΠΙΣΘΕΙΑ: Επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής</p> <p>ΕΠΣΘΕΔΙΓ: Επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας</p> <p>ΠΡΔΕΕΠΙΜ: Πρακτικές και διδασκαλίες με επίβλεψη των επιμορφωτών</p> <p>ΕΠΨΚΠΜΔΠ: Επιμόρφωση για τα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΑΝΒΙΝΤΔΙΔ: Ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών</p> <p>ΕΠΕΝΤΜΓΛ: Επιμόρφωση στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της γλώσσας</p> <p>ΕΠΔΙΔΜΜΔ: Επιμόρφωση διαχείριση δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΠΑΔΔΕΔΞΓ: Παρακολούθηση και ανάλυση δειγματικών διδασκαλιών στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ</p> <p>ΕΨΔΥΔΗΕΡ: Επιμόρφωση σε ψηφιακά δίγλωσσα υλικά και διαδραστικά ηλεκτρονικά εργαλεία</p>
--	--

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση – Προτάσεις

Μέσα από τη συγκεκριμένη ποιοτική μελέτη έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, φιλολόγων και δασκάλων, σε ζητήματα ανάπτυξης των δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών τους στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Ειδικότερος στόχος ήταν να καταδειχτεί η σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού και να υπογραμμιστεί η σημασία της διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, καθώς και της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, μέσω της εφαρμογής αλληλοδραστικών εκπαιδευτικών – διδακτικών πρακτικών. Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας επισημάνθηκε η αλληλεξάρτηση γλώσσας και πολιτισμού και η σημασία της διδασκαλίας των πολιτισμικών στοιχείων στην εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2/Ξ, ώστε οι μαθητές, τόσο οι γηγενείς όσο και οι μη γηγενείς, να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση, πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κουλτούρα.

Μέσα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, καταδείχτηκε πως έχουμε πλέον περάσει από τις γλωσσολογικές ικανότητες στην κοινωνικοπραγματολογική πτυχή της γλωσσικής ικανότητας, που σχετίζεται πιο άμεσα με τον πολιτισμό κι άρα στις διαπολιτισμικές και πολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών. Στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος ενυπάρχουν διαφορετικά πρότυπα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών. Τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια λειτουργούν ως διαφορετικά ερμηνευτικά εργαλεία της πραγματικότητας, καθιστώντας τις επικοινωνιακές περιστάσεις, που αναπτύσσονται ως περίπλοκες και δυσχερείς. Δεδομένου λοιπόν του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των τάξεων, οι μαθητές, που μαθαίνουν την ελληνική ως Γ2/ΞΓ, δε χρειάζονται μόνο τη γνώση της γραμματικής της γλώσσας – στόχου, αλλά και την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο κοινωνικά και πολιτισμικά σωστό, ώστε να μην δημιουργούνται πολιτισμικές παρερμηνείες.

Η εκμάθηση του πολιτισμού είναι η πέμπτη δεξιότητα, που θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στην ελληνική γλώσσα - στόχο μαζί με τις τέσσερις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να καταστεί διαπολιτισμικός ομιλητής και ικανός να αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές και τα διαφορετικά πρότυπα επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, που διδάσκει στη σύγχρονη πολύγλωσση και πολυπολιτισμική τάξη είναι απαραίτητο να ενσωματώσει 'άλλα' πολιτισμικά στοιχεία

στη διδασκαλία του και να αναπτύξει κατάλληλες στρατηγικές επικοινωνίας στους μαθητές του, ακόμη και από πολύ μικρές ηλικίες. Σκοπός είναι η διαπαιδαγώγηση ενός ενεργού, πολυσυμμετοχικού, διαπολιτισμικού ομιλητή – μαθητή, αυριανού πολίτη σε ένα συμπεριληπτικό εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, που θα έχει την ετοιμότητα για αποτελεσματική και πολιτισμικά κατάλληλη επικοινωνία σε διαπολιτισμικές προφορικές συναντήσεις, σε εθνικό και διεθνές περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (εκτός από τρεις) έχουν επίγνωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, της σημασίας της ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων στο γλωσσικό μάθημα, ανάλογα την ετοιμότητα, το επίπεδο και την ηλικία των μαθητών τους καθώς και της αναγκαιότητας καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη, τόσο για τους γηγενείς, όσο και τους μη γηγενείς μαθητές. Ωστόσο, δεν παρέλειψαν να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και τη διστακτικότητά τους για τις διδακτικές τους πρακτικές, καθώς στηρίζονται στην προσωπική τους εμπειρία και διαίσθηση, για να συνδέσουν το περιεχόμενο του μαθήματος με την πραγματική ζωή και την πρότερη εμπειρία των μαθητών τους. Είναι ανοιχτοί και πρόθυμοι να επιμορφωθούν πάνω σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες, για να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών τους και η γλωσσική διδασκαλία να είναι επί της ουσίας διαπολιτισμική, ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της επικοινωνίας τους με τους μαθητές και τους γονείς τους.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας φάνηκαν ότι έχουν ανοιχτό μυαλό και εγρήγορση και οργανώνουν κυρίως με δική τους πρωτοβουλία ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες κοινωνικής ενσυναίσθησης, που προάγουν τη συνεργασία, τα κίνητρα για μάθηση, την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση, αποφεύγοντας τις παραδοσιακές και δασκαλοκεντρικές βερμπαλιστικές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την ανάλυση των δεδομένων, οι διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κύριες ομάδες οι οποίες είναι: 1) οι στρατηγικές με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, όπου οι εκπαιδευτικοί κυριαρχούν στην τάξη, όπως ανάλυση γλωσσικών αναγκών, αφήγηση προσωπικών βιωμάτων των εκπαιδευτικών ή μεταφορά πολιτισμικών πληροφοριών 2) οι στρατηγικές με επίκεντρο τον μαθητή, όπου οι εκπαιδευτικοί δίνουν καθοδήγηση και οι μαθητές εκτελούν τις δραστηριότητες, όπως τήρηση ημερολογίου στη Γ1, ανάγνωση πολιτισμικών αφιερωμάτων και συζήτηση, αφήγηση παραμυθιών, παιχνίδια ρόλων με καλοπροαίρετες αντιπαραθέσεις και επίλυση προβλημάτων, προσομοιώσεις πολιτισμικών παρεξηγήσεων και γενικώς με ανάληψη διαφορετικών ρόλων σε αυθεντικές

κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις, κτλ. 3) οι στρατηγικές, που απαιτούν τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες, όπως διαπολιτισμικά project, συζητήσεις για διάφορα πολιτισμικά θέματα, ανάλυση και αντιπαραβολή πολιτισμικών στοιχείων κτλ.

Από τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών στρατηγικών οι στρατηγικές με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και οι στρατηγικές με επίκεντρο τον μαθητή φάνηκαν να υπερτερούν, μιας και οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί περιέγραψαν αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές τους στην τάξη. Αντίθετα, εννιά εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν αραιά και που τις στρατηγικές, που απαιτούν τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες, ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες της αλληλεπίδρασης, της ανακάλυψης, της σύγκρισης και της κριτικής πολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών. Έδειξαν μάλιστα καλή διάθεση στο να περιγράψουν αναλυτικά αυτές τις δραστηριότητες στην τάξη τους, ενώ αιτιολόγησαν ότι δεν τις οργανώνουν συχνά, λόγω έλλειψης χρόνου, του προσανατολισμού του ΑΠΣ, που δίνει έμφαση περισσότερο στην ανάπτυξη και στην αξιολόγηση των γλωσσολογικών δεξιοτήτων των μαθητών, παρά στην καλλιέργεια και την αξιολόγηση της επικοινωνίας και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Όπως διαπιστώθηκε λοιπόν, μισοί περίπου συνεντευξιαζόμενοι δίνουν μεγάλη έμφαση στην απόκτηση πολιτισμικών γνώσεων των μαθητών για τα προϊόντα και τις πρακτικές άλλων χωρών ή/και της χώρας τους, καθώς και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων (π.χ. ενσυναίσθηση και ανοιχτότητα) σε άλλους πολιτισμούς μέσω της προσωπικής βιωματικής μάθησης. Ωστόσο, λίγες καθοδηγούμενες δραστηριότητες στην τάξη οργανώνονται από τους υπόλοιπους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος και όχι σε τακτική βάση, που να επικεντρώνονται στην εκπαίδευση στοχαστικών και αναλυτικών συμπεριφορών (κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση) και στην ενεργοποίηση των δεξιοτήτων της ερμηνείας (διαπραγμάτευση), της συσχέτισης προϊόντων και πρακτικών από την ‘άλλη’ και την ‘οικεία’ κουλτούρα, της ανακάλυψης και της αλληλεπίδρασης.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας κατέδειξαν ότι οι κυριότερες δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη οφείλονται 1) στα προβλήματα θεσμικού τύπου όπως είναι η απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης στις επιμορφώσεις, η έλλειψη κατάρτισης στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, στην ανάπτυξη και στην αξιολόγηση της δεξιότητας του προφορικού λόγου, στην ανάπτυξη και αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ιακνότητας, στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, η αναντιστοιχία εκπαιδευτικής πολιτικής και μετουσίωσής της στην πράξη, δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ του πώς η διαπολιτισμικότητα ορίζεται στην πολιτική και πώς

εφαρμόζεται στην πράξη, το εθνοκεντρικό, μονοπολιτισμικό και μη ευέλικτο Α.Π.Σ, ο θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός, η απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και όχι ως Γ2/ΞΓ, η έλλειψη δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων ή με πολιτισμικά στοιχεία, που ευνοούν τη διάδραση ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς της τάξης και προάγουν την πολιτισμική επίγνωση, την ενσυναίσθηση, την κριτική επεξεργασία, την αντιπαραβολή, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό της κοσμοαντίληψης των μαθητών 2) στα προβλήματα δομικού τύπου, που αφορούν τα προβλήματα δομής και οργάνωσης του σχολείου, που συνακόλουθα προκαλούν τις συγκρούσεις και τις διαφορετικές ομάδες συμφερόντων (δηλαδή τα προσωπικού τύπου εμπόδια) όπως είναι η συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ανυπαρξία συνεργασίας των εκπαιδευτικών λειτουργών με τους γονείς και τους φορείς του ΥΠΕΠΘ, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η μη έγκαιρη στελέχωση των ΤΥ και των ΦΤ, η απουσία διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών και διαπολιτισμικά έτοιμων διευθυντών, η απουσία ψυχολόγου, διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών και δίγλωσσων εκπαιδευτικών 3) στα προβλήματα προσωπικού τύπου που είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ετοιμότητας και της ανοργανωσιάς των σχολικών μονάδων (σχέση αιτίου-αιτιατού) και σχετίζονται με την κουλτούρα, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τις εθνοκεντρικές απόψεις περί ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού, με τις υπεργενικευμένες και άλογες απόψεις κάποιων εκπαιδευτικών ότι οι δυσκολίες προσαρμογής των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (π.χ προβλήματα πειθαρχίας, παραβατικότητας, σχολική διαρροή, διακεκομμένη φοίτηση) οφείλονται στη δυσλειτουργική πολλές φορές οικογενειακή ζωή ή στο ότι αυτοί οι μαθητές είναι ‘ελλειμματικοί’.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας αυτό, που διαπιστώθηκε, είναι ότι αν και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται απογοητευμένοι και ανήσυχοι από το γεγονός πως υφίσταται κενό ανάμεσα στις προσδοκίες και στους διακηρυγμένους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής με την πρακτική εφαρμογή τους, εντούτοις, αυτοί έχουν θετική στάση και επιζητούν την επιμόρφωσή τους σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές για την ταυτόχρονη ενίσχυση της γλωσσικής, επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Αδιαμφισβήτητα, μέσα από τις απαντήσεις τους διαφάνηκε πως εκείνο, που λείπει είναι μία στοχοεπικεντρωμένη επιμόρφωση, που θα εστιάζει στα πραγματικά προβλήματα και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και θα συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη πάνω στην ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας και τεχνικών, πολιτισμικά ευαίσθητων, οι οποίες θα συμβάλλουν, στην υλοποίηση των βασικών

διαπολιτισμικών αρχών και επιδιώξεων και θα ενισχύουν ταυτόχρονα τις διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες και τις ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας. Αυτό που απουσιάζει, θα λέγαμε ότι είναι ο πραξιακός και εμπειρικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, ώστε αυτοί να μάθουν πώς να οργανώνουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες, που θα προάγουν όχι μόνο τις πολιτισμικές γνώσεις και τις στάσεις ανοιχτότητας, αλλά και τη σύγκριση, την εμπειρία, την ανακάλυψη, την ανάλυση, την ερμηνεία, τη συσχέτιση, την κριτική πολιτισμική ικανότητα, τον αναστοχασμό, τον μετασχηματισμό και τη δράση, ώστε οι μαθητές μελλοντικά να καθίστανται ικανοί να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους πέρα από την τάξη και να αναλάβουν τον ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και του ξένου πολιτισμού, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τις διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις και συγκρούσεις (Byram, 1997).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της καλλιέργειας της επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής ικανότητας για τη συνύπαρξη, τη συνεργασία και την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, προτείνουμε το μοντέλο των Γρίβα και Κωφού (2020) για την ανάπτυξη στρατηγικών και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών, που περιλαμβάνει 1) την ανάπτυξη και ενίσχυση των στρατηγικών και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από άμεση ή έμμεση διδασκαλία σε ένα πολυτροπικό και πολυμεσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον 2) την προαγωγή της πολιτισμικής διαμεσολάβησης, ώστε οι μαθητές να διαμεσολαβούν μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και του 'άλλου', αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τις διαπολιτισμικές παρερμηνείες 3) οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις για έναν πολιτισμό για αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε ρεαλιστικές καταστάσεις και 4) την αξιολόγηση των διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπως το διαπολιτισμικό portfolio. Είναι αυτονόητο πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να αξιολογήσουμε στη βάση των παραδοσιακών εξετάσεων τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών και αν έχουν γίνει περισσότερο ανεκτικοί στο διαφορετικό και στο ανοίκειο, καθώς η ανεκτικότητα δεν είναι κάτι που ποσοτικοποιείται, αλλά είναι μία αργή διαδικασία μετασχηματισμού, που μπορεί ωστόσο να αξιολογηθεί με βάση ένα αρχείο ικανοτήτων.

Γενικότερα, αποτελεί επιτακτική ανάγκη ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού με αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση πάνω στις διδακτικές του πρακτικές, κάτι που επιβεβαιώνεται άλλωστε σε σειρά ερευνών και μελετών ιδίως της κοινωνιολογίας

της εκπαίδευσης. Η σπουδαιότητα που αποδίδεται στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα, που συναντάται στις σχολικές τάξεις διαφαίνεται άλλωστε και από το ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από το 1993, προέταξε την ανάπτυξη πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών ικανοτήτων, διαπολιτισμικού σεβασμού και κατανόησης του άλλου από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Βέβαια, αρωγός του εκπαιδευτικού είναι μία καλά διατυπωμένη εκπαιδευτική πολιτική, που θα εφαρμόζεται στην πράξη με τη διαπραγμάτευση και την αλληλεπίδραση πολλών φορέων και η οποία μέσω ενός πολιτισμικά προσανατολισμένου αναλυτικού προγράμματος θα παρέχει τη σταθερή βάση, στην οποία θα στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και θα προάγει την κριτική, δημιουργική και διαλεκτική σκέψη όλων των μαθητών, χωρίς να εξοστρακίζει τις γλώσσες των χωρών καταγωγής. Η διαπολιτισμική πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής και κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με μετασχηματιστικό χαρακτήρα τόσο στο μακρο-επίπεδο, όσο και στο μικρο-επίπεδο, που θα αναπτύσσει τον κριτικό και παράλληλα διαπολιτισμικό γραμματισμό των μαθητών στις μεικτές τάξεις (Ντίνας & Γώτη, 2016). Η αποσπασματική ή βραχυπρόθεσμη εφαρμογή των θεσμικών μέτρων δεν επιφέρει τα αποτελέσματα, που συμβαδίζουν με τους σκοπούς μιας διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας. Γι' αυτό είναι προφανές ότι η υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών οφείλει να συμβαδίζει με την ανάγκη παράλληλης αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών περιεχομένων και πρακτικών προς την κατεύθυνση ενός δημοκρατικού και διαπολιτισμικού σχολείου μέσα στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες.

Ο πολύπτυχος και απαιτητικός ρόλος, λοιπόν, του εκπαιδευτικού στα σύγχρονα δι-πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επιτάσσει την ανάγκη για τον εμπλουτισμό των γνώσεων του, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, τη θεωρητική του και πρακτική κατάρτιση στην ανάπτυξη και στην εναλλακτική αξιολόγηση των διαπολιτισμικών επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών του, κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων και μετεκπαίδευσης. Κάθε προσπάθεια προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις θα πρέπει να υπερβαίνει το σχήμα της στείρας μεταβίβασης ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά να ξεκινά από τη διερεύνηση, την κριτική ανάλυση και τον επαναπροσδιορισμό των προσωπικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων · ώστε να τους παρέχει τη δυνατότητα να αναστοχάζονται πάνω σε βασικές διαστάσεις της ταυτότητάς τους καθώς και στο πώς αυτή η ταυτότητα καθορίζει τις σχετικές με τους

πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές εκπαιδευτικές και διδακτικές τους επιλογές. Ωστόσο, οποιεσδήποτε τεχνικές και στρατηγικές θα είναι αποτελεσματικές μονάχα, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναπτύξουν μεταξύ τους μία σχέση σεβασμού και αποδοχής με τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί το γλωσσικό και βιωματικό τους κεφάλαιο και να λειτουργεί εμπυχωτικά προς όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη. Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό τους, αλλά αποτελεί προϊόν μάθησης και καλλιέργειας στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Στην πραγματικότητα η διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζεται εν πολλοίς από τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός ως εκπρόσωπος του μικρο-επιπέδου της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει κι ο ίδιος να είναι ικανός διαπολιτισμικός επικοινωνός και ικανός διαχειριστής διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, για να μπορεί ως στοχαζόμενος επαγγελματίας να αναπτύσσει τις δεξιότητες επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών του. Να έχει δηλαδή διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, ώστε να υιοθετήσει μια διαφοροποιημένη μεθοδολογία και μία πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, να μπορεί να δημιουργήσει ένα πολυτροπικό, επικοινωνιακό μαθησιακό περιβάλλον εξερεύνησης του/των πολιτισμού/ών στην τάξη και να παρέχει ευκαιρίες για αναστοχασμό των μαθητών στον δικό τους πολιτισμό, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές με τον πολιτισμό – στόχο.

Ταυτόχρονα, τυχόν αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις των γηγενών μαθητών χρειάζεται να γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσω διαπολιτισμικών βιωματικών δραστηριοτήτων, ώστε να επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός και να δομούνται μεταξύ των μαθητών σχέσεις ενσυναίσθησης, αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης, συνεργασίας. Θα θεωρούνταν σημαντική παράλειψη να μην αναφερθεί πως πλήθος ερευνών αποδεικνύουν και τον βαρυσήμαντο ρόλο της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, καθώς ο ηγέτης – διευθυντής πρέπει να είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος και ικανός να διασφαλίσει τον δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου, την ισότητα ευκαιριών και του μορφωτικού κεφαλαίου για όλους τους μαθητές και την αμοιβαία αποδοχή όλων των πολιτισμών. Αδιαμφισβήτητα, λοιπόν, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα συνδυάζει το περιεχόμενο με την εκπαιδευτική πράξη, η συνεργασία-αλληλεπίδραση τους, καθώς και η ανταλλαγή διδακτικού υλικού και εμπειρίας σε διδακτικές πρακτικές.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, καθώς και το μαθητοκεντρικό πλέον εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο ενισχύει την εφαρμογή καινοτόμων προτάσεων διδασκαλίας και εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης, επισημαίνουμε την ανάγκη για μία συμπεριληπτική και μετασχηματιστική διαπολιτισμική προσέγγιση στα τρία επίπεδα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: τη σχολική κοινότητα μάθησης, το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική πρακτική/διαφοροποιημένη διδασκαλία (Kalantzis & Cope, 2013). Χρειάζεται να υπάρξει πιο αποκεντρωμένη διοίκηση με περισσότερα περιθώρια για λήψη ουσιαστικών αποφάσεων στο σχολικό επίπεδο, καθώς και καθοδήγηση - υποστήριξη των σχολικών μονάδων στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου και στην εφαρμογή καινοτόμων διαπολιτισμικών προγραμμάτων και νέων μεθόδων διδασκαλίας. Για την εισαγωγή, ανάπτυξη και εφαρμογή των καινοτομιών στο σχολείο, που αναμφίβολα επιφέρουν αμφισβήτηση, αντιπαράθεση και διαμάχες, ο διευθυντής και η διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές. Ακόμη, τονίζουμε την ανάγκη για διοργάνωση τακτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων με mentoring, αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, υποστήριξη μετά το τέλος της επιμόρφωσης, κατάλληλη υποδομή και κατάλληλα καταρτισμένο επιμορφωτικό προσωπικό που θα συμβάλλει στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών (Griva & Bouras, 2018).

Επιπρόσθετα, προτείνουμε η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ να στηρίζεται στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, που λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές και τις διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες των μαθητών, ώστε οι μαθητές να μη μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν, που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά να έχουν την κριτική σκέψη και την πολιτισμική γνώση να την αντιληφθούν ως ένα σημειωτικό σύστημα, μεταβαλλόμενο και μετασχηματιζόμενο (Ντίνιας, 2004). Είμαστε, επίσης, υπέρ στο να εφαρμόζεται το διαπολιτισμικό ΑΠΣ και η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία σε όλα τα σχολεία της χώρας και όχι μόνο σε εκείνα, που υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ώστε να ευνοείται η αλληλεπίδραση των γηγενών μαθητών με όλες τις εθνοπολιτισμικές ομάδες. Παράλληλα, προτείνουμε το διαπολιτισμικό portfolio ως ένα εργαλείο ενίσχυσης και προαγωγής της διαπολιτισμικής επίγνωσης και των πολυ/διαπολιτισμικών και πολυ/διαγλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά κι ως ένα εργαλείο αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας τόσο των γηγενών μαθητών όσο και των μαθητών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Τέλος, η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έρευνας έγινε, όπως προαναφέρθηκε, γιατί καταδείχθηκε ένα κενό ιδίως στον ελλαδικό χώρο, μελετών, που να διερευνούν αποκλειστικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας των μικρότερων μαθητών, ή που να εστιάζουν στις διδακτικές πρακτικές και στους τρόπους, πού μαθαίνονται οι διαπολιτισμικές δεξιότητες και μπορούν να διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς · μία έλλειψη, που είχε επισημάνει ήδη από το 1994 και ο Taylor, αλλά και αργότερα το 2018 οι Estaji και Rahimi. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που ακολουθεί στη συνέχεια, επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, που είχαν τεθεί εξ αρχής και στα οποία βασίστηκε η ανάπτυξη του μεθοδολογικού εργαλείου της συνέντευξης.

- **Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;**

Μέσα από ερωτήσεις, που αφορούσαν τη νοηματοδότηση του πολιτισμού και της διδασκαλίας του, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε περιβάλλον διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, καθώς και τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική πολυχρωμία των τάξεών τους επιχειρήθηκε να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα για το πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας καταδείχτηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος η έννοια πολιτισμός είναι ένας συνδυασμός του κεφαλαίου "C"- "Π" (Culture- Πολιτισμός) με την παραδοσιακή - ελιτίστικη θεώρηση του πολιτισμού και του πεζού "c"- "π" (culture - πολιτισμός) με τον πολιτισμό της καθημερινότητας. Όπως υποστηρίζουν, ο πολιτισμός είναι μία πολυεπίπεδη και δυναμική έννοια, που μεταβάλλεται και πως υπάρχει άρρηκτος δεσμός μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού. Ταυτόχρονα, όπως διαπιστώθηκε, ο πολιτισμός είναι χαρακτηριστικό στοιχείο της ταυτότητας ενός λαού, που εκδηλώνεται με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά ενός ατόμου καθώς οι κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος. Συγχρόνως, η πλειοψηφία κάνει λόγο για την πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας, τη γεωγραφία, τα επιτεύγματα, τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, τα ήθη και τα έθιμα, τις αξίες, τις παραδόσεις, σε συνδυασμό με τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των

Ελλήνων, τον τρόπο χαιρετισμών, τις κινήσεις του σώματος, τους συμπεριφορικούς κώδικες, τις νόρμες, τις πεποιθήσεις και τα πρότυπα σκέψης τους, με έμφαση όμως στις ομοιότητες του κυρίαρχου πολιτισμού και των διαφορετικών πολιτισμών και χωρίς αξιολογική κρίση. Επίσης, συμπεραίνουμε, σύμφωνα με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, πως πολιτισμός για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας, ένα σύνολο από συμβολικά συστήματα, τα οποία το άτομο υιοθετεί με κριτική προσέγγιση και σεβασμό · είναι ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου και το πλαίσιο αναφοράς για την κατανόηση του εγώ σε σχέση με το εμείς, καθώς και μέσο κοινωνικοποίησης, με στόχο την ομαλή και δημιουργική ένταξη στην τάξη, στο σχολείο και στη χώρα ευρύτερα.

Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες (Gürsoy, 2014· Estaji & Rahimi, 2018), όπου διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τον πολιτισμό ως αναπόσπαστο κομμάτι στη διδασκαλία και στην ανάπτυξη μιας Γ2/ΞΓ. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συνάδουν και με τη σχετική βιβλιογραφία, αφού ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών (Ντίνας & Γρίβα, 2017 · Γρίβα & Κωφού, 2019 · Sercu, 2005 · Byram (1997 & 2002· Lazar, 2007 · Χατζησαββίδης, 2000 · Adaskou, Britten και Fahsi, 1990 · Agar, 1994 · Andersen, 2010 · Samovar & Porter, 1944 · Chastain, 1988 · Ghanem, 2017· Edward Hall, 1976 · Lado, 1957 · Baumann, 1999 · Morgan και Cain, 2000 · Crichton και Scarino, 2007 · Fong, 2010) έχει καταλήξει στο συμπέρασμα πως ο πολιτισμός είναι μια πλατιά και μεταβαλλόμενη έννοια, που συμπεριλαμβάνει πολλές όψεις της ζωής μιας ομάδας και σαν αποτέλεσμα αυτού ένας και μοναδικός ορισμός αποδεκτός από όλους δεν υπάρχει.

Παρ'όλα αυτά, όλοι οι ερευνητές συμφωνούν πως ο πολιτισμός πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι σε κάθε διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών και σε κάθε διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, που θα απευθύνεται τόσο στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, όσο και στους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού, γιατί η γλώσσα και ο πολιτισμός ως έννοιες είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση και περίπλοκα συνυφασμένες μεταξύ τους. Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η γλώσσα είναι στοιχείο του πολιτισμού και διαμορφώνεται από τον πολιτισμό, είναι το μέσο για τη μετάδοση πολιτισμικών γνώσεων και ο πολιτισμός είναι κομμάτι της γλώσσας και επηρεάζεται από τη γλώσσα· η γλώσσα δεν είναι ένας κώδικας διαφορετικός από τον τρόπο, που σκέφτονται και συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, αλλά παίζει σημαντικό ρόλο στη συνέχιση του πολιτισμού, γι'αυτό και θα πρέπει να ενσωματώνεται στις δραστηριότητες για

την καλλιέργεια της δεξιότητας του προφορικού λόγου. Η γλώσσα είναι ένα συμβολικό σύστημα στο οποίο το νόημα μοιράζεται μεταξύ των ανθρώπων, που ταυτίζονται μεταξύ τους, ενώ ο πολιτισμός ταυτόχρονα απελευθερώνει και δίνει τη δυνατότητα για προσωπική έκφραση, αλλά και περιορίζει το άτομο, υποχρεώνοντάς το, να συμμορφωθεί σε κοινά πολιτισμικά πρότυπα. Οι λέξεις, που χρησιμοποιεί κάποιος και ο τρόπος, που ερμηνεύει τον 'άλλον' και τη συμπεριφορά του, αντανακλούν τα συναισθήματά του, τις στάσεις, τις αξίες και την οπτική του για τον κόσμο, που σε μεγάλη έκταση, καλλιεργείται από τις πολιτισμικές του εμπειρίες.

Συνακόλουθα, στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως η εκμάθηση του πολιτισμού είναι η πέμπτη δεξιότητα, που θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στην ελληνική γλώσσα-στόχο μαζί με τις τέσσερις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να καταστεί ικανός να αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές και τα διαφορετικά πρότυπα επικοινωνίας. Ακόμη, με βάση τη βιβλιογραφία, γίνεται διάκριση μεταξύ του κεφαλαίου "C"- "Π" (Culture- Πολιτισμός) και του πεζού "c"- "π" (culture - πολιτισμός). Το κεφαλαίο "C"- "Π" περιλαμβάνει τον επιφανειακό πολιτισμό, ένα περιορισμένο, ορατό ποσοστό σημασιών, για τις οποίες έχουμε επίγνωση όπως τη λογοτεχνία, την ιστορία, τη μουσική, τις καλές τέχνες, τις αξίες, τις παραδόσεις. Από την άλλη πλευρά, το πεζό "c"- "π" περιλαμβάνει τη βαθιά κουλτούρα, ένα εκτεταμένο, αόρατο και ασύνειδο σύνολο εννοιών, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις ζωές μας και προσδιορίζουν εμάς τους ίδιους ως ανθρώπινα όντα (π.χ. ηθικές αξίες, πρότυπα σκέψης, κινήσεις του σώματος, ανεκτή απόσταση χώρου κατά την αλληλεπίδραση, τακτικές επίλυσης προβλημάτων και στάσεις ζωής δηλαδή κυρίως καθημερινές ρουτίνες, τις τελετουργικά επαναλαμβανόμενες πράξεις, τις κοινωνικές σχέσεις - αλληλεπιδράσεις, τα κοινωνικά γεγονότα και τις κοινωνικές περιστάσεις.

Στην ουσία ο επιφανειακός πολιτισμός είναι μία αντανάκλαση του ασύνειδου πολιτισμού. Γι' αυτόν τον λόγο, αν θέλουμε να κατανοήσουμε ουσιαστικά έναν άνθρωπο, που προέρχεται από άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο, τότε θα πρέπει να κοιτάξουμε λίγο βαθύτερα από την επιφανειακή τους και ορατή συμπεριφορά και να κατανοήσουμε το πλαίσιο και τους κανόνες της καταλληλότητας, που επικρατούν στον συγκεκριμένο πολιτισμό, ερμηνεύοντας έτσι τη σημασία των μηνυμάτων ή τις διάφορες συμπεριφορές και αποφεύγοντας τις αδικαιολόγητες στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα μας καταδείχτηκε πως η μειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται μόνο το επιφανειακό και έκδηλο κομμάτι του πολιτισμού τύπου φολκλόρ, δηλαδή την ένδυση των Ελλήνων, τις θρησκευτικές και εθνικές γιορτές, τις γαστρονομικές

προτιμήσεις, τα ελληνικά παραμύθια, τις ελληνικές ταινίες, τους ελληνικούς χορούς, τα ελληνικά ποιήματα και την ελληνική μυθολογία. Μάλιστα, τονίζουν τις διαφορές, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν στον λόγο τους την έννοια της ποικιλομορφίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, δηλαδή την αόρατο και ασύνειδη πλευρά του πολιτισμού, την οποία, για να την αντιληφτεί κανείς, θα πρέπει να διακατέχεται από ανοιχτότητα και διάθεση για ανακάλυψη νέων πολιτισμικών και γλωσσικών προτύπων. Τα ευρήματα της έρευνάς μας βρίσκονται σε αντιστοιχία με προηγούμενες έρευνες (Sercu, 2005 · Cheng, 2012 · Aleksandrowicz-Pędich κ.ά., 2003) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί της Γ2/ΞΓ αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία του πολιτισμού κατά κύριο λόγο ως μια στείρα διαδικασία μετάδοσης συσσωρευμένης πολιτισμικής πληροφορίας - παρουσίασης γεγονότων για την κουλτούρα - στόχο, για την ιστορία, τη γεωγραφία μιας χώρας ή την καθημερινότητα ενός λαού, στην οποία αφιερώνουν αναλογικά μικρό ποσοστό του χρόνου διδασκαλίας, υπερπροβάλλοντας μάλιστα τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού και καταφεύγοντας σε επιφανειακές διδακτικές προσεγγίσεις περισσότερο ενημερωτικού και εκθετικού χαρακτήρα.

Όσον αφορά τη νοηματοδότηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε περιβάλλον διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ με βάση τα αποτελέσματα των ατομικών συνεντεύξεων καταδείχτηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντική την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπου εμφανίζονται περισσότερες παρανοήσεις και παρερμηνείες στην αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. (οι οποίες ούτως ή άλλως προκύπτουν και στη διαδικασία της επικοινωνίας, ακόμα και μεταξύ ατόμων, που προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον). Πιο συγκεκριμένα, ορίζουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως τη συνεργατική και διαδραστική επικοινωνία άνευ προκαταλήψεων όλων των παραγόντων μιας τάξης, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και ανάμεσα στους γηγενείς και μη γηγενείς μαθητές με στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία και αλληλεγγύη.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν πως μία γλωσσική διδασκαλία, που καλλιεργεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία, συμβάλλει στην αντιστάθμιση ανισοτήτων και στην ισότητα ευκαιριών, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας καθώς και στον συγκερασμό της γλώσσας του σπιτιού και της γλώσσας του σχολείου, εφόσον λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών. Ταυτόχρονα, περιγράφουν την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ως μία επικοινωνία ευελιξίας, ενσυναίσθησης, αμοιβαιότητας

και ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων και κοινών εμπειριών ζωής, που στηρίζεται στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αρκετοί εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο και για έναν πολιτισμικά κατάλληλο συνδυασμό λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, που οδηγεί σε μία πολιτισμικά κατάλληλη επικοινωνία, κατά την οποία ο μαθητής αποκτά καλύτερη κατανόηση του εγώ μέσα από την αντικειμενικότερη κατανόηση και ακρόαση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών του. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ορίζει τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως τη δημιουργική αντιπαράθεση διαφορετικών πολιτισμών κατά την οποία υπάρχει ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη και οι πολιτισμικές παρερμηνείες επιλύονται με γόνιμο διάλογο σε έναν κοινό γλωσσικό κώδικα.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία (Barnet & Lee, 2003 · Fantini, 2006 · Lustig & Koester, 2006 · Γρίβα & Κωφού, 2020 · Ντίνας & Γρίβα, 2017), αφού σε έναν μεγάλο αριθμό μελετών έχει τονιστεί ο παράγοντας αλληλεπίδραση στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Έχει καταδειχτεί πως σε μία επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα οι συνομιλούντες εξ'ορισμού κινούνται σε διαφορετικούς ορίζοντες, στηρίζονται σε διαφορετικό υπόβαθρο και είναι εφοδιασμένοι με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο, εξαιτίας των πολιτισμικών διαφορών, με αποτέλεσμα πολλές φορές να ερμηνεύουν τόσο το λεκτικό επίπεδο ενός μηνύματος όσο και το επίπεδο των υποδηλώσεων, με βάση τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες, δε, μπορούν να δημιουργηθούν από τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, οι οποίες είναι μοναδικές και διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, με αποτέλεσμα να προκαλούν σύγχυση και παρερμηνείες και άρα εσφαλμένη επικοινωνία, αφού διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο οι συνομιλούντες, προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τα ερεθίσματα, που δέχονται.

Όλες οι παραπάνω δυσκολίες όμως αναιρούνται σε μία διαπολιτισμική επικοινωνία, κατά την οποία τα άτομα τροποποιούν την ομιλία και τη συμπεριφορά τους, για να αντισταθμιστούν τα προβλήματα επικοινωνίας με άτομα από άλλους πολιτισμούς και να αποκατασταθούν οι πολιτισμικές παρερμηνείες. Συνακόλουθα, στη βιβλιογραφία η διαπολιτισμική επικοινωνία νοηματοδοτείται ως μια συμβολική, ερμηνευτική, αμοιβαία και συνεργατική διαδικασία ανταλλαγής πολιτισμικών πληροφοριών, στην οποία άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ο στόχος είναι να αλληλεπιδράσουν και να επιτευχθεί η αμοιβαία κατανόηση, σεβόμενοι τους κοινωνικοπολιτισμικούς κανόνες, το πολιτισμικό

πλαίσιο και τους τρόπους, που απαιτούνται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις.

Αντίθετα, δύο μόνο εκπαιδευτικοί από το σύνολο των είκοσι συνεντευξιαζόμενων, αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως την επικοινωνία των ‘ξένων’ μαθητών και των ελλήνων μαθητών στην ελληνική γλώσσα και ως την αποδοχή του ελληνικού πολιτισμού και του ελληνικού τρόπου ζωής από την πλευρά των ‘ξένων’ μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνάς μας βρίσκονται σε αντιστοιχία με προηγούμενες έρευνες (Aleksandrowicz-Pędich κ.ά., 2003 · Κασίμη, 2005 · Δαμανάκης, 2005 · Τσοκαλίδου, 2005 · Νικολούδης, 2005 · Magos και Simopoulos, 2009 · Σιμόπουλος, 2014 · Τσιμούρης, 2009 · Cheng, 2012), όπου καταδείχτηκε πως οι εκπαιδευτικοί εστίαζαν περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα παρά στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη, υπερτονίζοντας τη μηχανιστική γνώση της γραμματικής και τις βασικές προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία στη Γ2/ΞΓ κι άρα αγνοώντας την κουλτούρα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών στο μάθημα.

Στη συνέχεια, σχετικά με το τι είναι ικανοί να κάνουν οι μαθητές, που διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας διατυπώνουν μια σειρά από ενδιαφέρουσες απόψεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες με τη διαπολιτισμική επίγνωση και την κατανόηση του ‘εγώ’ μέσα από την κατανόηση του ‘εμείς’ και των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, ενώ θεωρούν ότι η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν είναι μία αυτόματη διαδικασία, αλλά επιτυγχάνεται σε βάθος χρόνου μέσα από τη συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση στην πράξη υπό την προϋπόθεση ότι και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι διαπολιτισμικά έτοιμος. Και σε προγενέστερες έρευνες (Aleksandrowicz-Pędich κ.ά., 2003· Sercu, 2005 · Παθιάκη και Σιμόπουλου, 2008 · Gürsoy, 2014 · Estaji & Rahimi, 2018) καταδείχτηκε πως οι εκπαιδευτικοί, που είχαν αναπτύξει τη διαπολιτισμική κατανόηση και ευαισθητοποίηση ήταν σε θέση να την καλλιεργήσουν αντίστοιχα και στους μαθητές τους. Η διαπολιτισμική επίγνωση και ευαισθητοποίηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών του αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία, γι’ αυτό και το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής και πολύγλωσσης τάξης πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία διαπολιτισμικά ικανών μαθητών ακόμη και από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η διαδικασία της ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, γιατί το στάδιο πολιτισμικής συνείδησης του εκπαιδευτικού έχει

πολύ σημαντικές επιπτώσεις στον μαθητή και παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στην τάξη, μιας και ο ίδιος μπορεί να την αυξήσει ή να τη μειώσει, να την επιταχύνει ή να την καθυστερήσει.

Επιπρόσθετα, όπως δήλωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι της έρευνάς μας, όταν ο μαθητής έχει την ικανότητα να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον', τότε έχει και την ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του 'εγώ' στη θέση του 'άλλου' και κατανοεί διαφορετικές πολιτισμικές συμπεριφορές και νόρμες. Συνακόλουθα, ο μαθητής αποκτά δεξιότητες κριτικής προσέγγισης απέναντι σε όλα εκείνα τα στοιχεία, που καλλιεργούν τις εθνοκεντρικές, φυλετικές ή εθνικιστικές στάσεις, αποδομώντας τα στερεότυπα και τυχόν κοινωνικές αναπαραστάσεις και αναγνωρίζοντας περισσότερο τις πολιτισμικές συγκλίσεις παρά τις αποκλίσεις. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματος προσδιορίζουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες ως την ικανότητα και την προθυμία του μαθητή να εφαρμόζει στην ουσία τη διαπολιτισμική του γνώση στη διάδραση σε πραγματικές συνθήκες, να χειρίζεται επιδέξια την αλληλεπίδραση και να τροποποιεί τη λεκτική και μη λεκτική του συμπεριφορά, προκειμένου να επιλύσει παρερμηνείες κι άρα να είναι αποτελεσματική και πολιτισμικά κατάλληλη η επικοινωνία. Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός αναφέρεται και στην ικανότητα του μαθητή για πολιτισμική και αμερόληπτη διαμεσολάβηση σε μία κοινή κουλτούρα επικοινωνίας με στόχο τον συμβιβασμό και τη συμφωνία, όταν μέλη του δικού του πολιτισμού διαφωνούν με μέλη άλλων πολιτισμών ικανότητα, με στόχο οι μαθητές να μαθαίνουν να ζουν και να πράττουν μαζί και να αναγνωρίζουν τη σημασία της αλληλεξάρτησης.

Πράγματι με όσα έχουν καταγραφεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Γρίβα & Κωφού, 2019 · Γρίβα και Κωφού, 2020 · Scarino, 2010 · Byram, 1997 · Fritz et al., 2002 · Chen & Starosta, 2000) η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί προέκταση και διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας ενός ατόμου · ενέχει τη γλωσσική, κοινωνιογλωσσική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του λόγου και είναι μια διαδικασία ουσιαστικής και ρεαλιστικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, που συμπεριλαμβάνει την επίγνωση των πολιτισμικών πλαισίων και την εκτίμηση των πολιτισμικών πτυχών, τόσο της γλώσσας του ίδιου του μαθητή όσο και της Γ2/ΞΓ. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες ως έννοια είναι πολυπαραγοντική, ποικιλόμορφη, δυναμική, σύνθετη και διδάξιμη κι όχι έμφυτη. Γι'αυτό και δεν είναι μία ικανότητα, που οι μαθητές την διδάσκονται και τη μαθαίνουν σε μία διδακτική ώρα ή την αναπτύσσουν αυτόματα, αλλά απαιτεί βάθος χρόνου.

Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αποτελούνται από τις ακόλουθες βασικές συνιστώσες 1) τη διαπολιτισμική επίγνωση (γνωστική διάσταση), δηλαδή οι μαθητές, να κατανοήσουν τον δικό τους πολιτισμό και τους 'άλλους' πολιτισμούς, τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στον δικό τους πολιτισμό και τον πολιτισμό της γλώσσας - στόχου, αλλά και να αντιληφθούν τις πολιτισμικές συμβάσεις, που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης, τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τη σημασία των μηνυμάτων και τις διάφορες συμπεριφορές 2) τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (συναισθηματική διάσταση), που αφορά τα αισθήματα σεβασμού, εκτίμησης, κατανόησης, αποδοχής, ενσυναίσθησης, ανεκτικότητας και προσαρμογής στις διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας, καθώς και την ανοιχτότητα για ανακάλυψη 'άλλων' πολιτισμών και άλλων γλωσσολογικών προτύπων, αλλά και την επιθυμία για αναθεώρηση της επικριτικής στάσης και για μετασχηματισμό των γνώσεων και της κοσμοαντίληψης 3) τη διαπολιτισμική επιδεξιότητα (συμπεριφορική διάσταση) δηλαδή την ικανότητα επίτευξης επικοινωνιακών στόχων κατά την αλληλεπίδραση με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς και 4) τη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση και διαχείριση επίλυσης παρανοήσεων, δηλαδή οι μαθητές να μπορούν να διαμεσολαβούν σε μία κοινή κουλτούρα επικοινωνίας μεταξύ μελών του δικού τους πολιτισμού και των 'άλλων' πολιτισμών, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές, να ζητούν συγνώμη για κάτι, που δεν ταίριαζε στο πολιτισμικό πλαίσιο, να χρησιμοποιούν κατάλληλες φράσεις για διαχείριση συμβιβασμού και συμφωνίας, να επαναδιατυπώνουν, να διορθώνουν και άρα να μετατρέπουν τις πολιτισμικές διαφορές σε ευκαιρίες.

Στην αντίθετη πλευρά από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνάς μας, βρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αγνοούν το νόημα και τη σημασία των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, θεωρούν πως η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ενώ φαίνονται να διακατέχονται από τυφλή πίστη στον ελληνικό πολιτισμό. Κάνουν λόγο για επιβολή και επικράτηση του ισχυροτέρου στην Ελλάδα, δηλαδή του ελληνικού στοιχείου, απηχώντας λογικές αφομοίωσης, εθνοκεντρισμού και ομοιομορφοποίησης αφού υποστηρίζουν πως στην πράξη εκείνο που μετράει είναι η ικανότητα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αργότερα να ενταχθούν στην ελληνική αγορά εργασίας. Αν πραγματικά ήταν υπέρμαχοι του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, δεν θα απαιτούσαν την προσαρμογή των 'άλλων' στο σύστημα αξιών και κανόνων της κοινωνίας υποδοχής, αλλά θα έκαναν λόγο για διαπραγμάτευση.

Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνάς μας σχετικά με την άγνοια των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων συνάδουν και με τα ευρήματα της μελέτης του Cheng (2012), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αγνοούσαν τη σημασία των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για τους ενήλικες μαθητές τους, ενώ και οι ίδιοι βρίσκονταν σε επιφανειακό επίπεδο διαπολιτισμικής δεξιοτήτας, θεωρώντας μάλιστα ότι η διαπολιτισμική δεξιότητα είναι απλά το φυσικό επακόλουθο του να ζει κανείς σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, γι'αυτό και δεν χρειάζεται να την αναπτύξουν στους φοιτητές τους. Επίσης, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών περί της έννοιας πολιτισμού φάνηκε ότι επηρέαζαν τις διδακτικές τους πρακτικές και τις αποφάσεις, που έπαιρναν μέσα στην τάξη.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην ποιοτική μας έρευνα είναι διακεείμενοι θετικά απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και υποστηρίζουν ότι ο πλουραλισμός γλωσσών και πολιτισμών αποτελεί εμπλουτισμό της τάξης, γιατί βελτιώνεται η δυναμική της ομάδας, οι μαθητές αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και συλλογικότητα, γίνονται κάτοχοι γνώσεων, που υπερβαίνουν τα σύνορα της δικής τους νοοτροπίας και θεώρησης και μαθαίνουν πώς να γίνουν πολίτες του κόσμου, σεβόμενοι τις αξίες της δημοκρατίας, της προσωπικής ελευθερίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εδώ μπορεί ίσως να καταδειχθεί μία συνάφεια μεταξύ της εμπειρίας διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, της εμπειρίας σε διαπολιτισμικές συναντήσεις και του εκπαιδευτικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών με τις θετικές τους απόψεις απέναντι στην ετερότητα.

Στη βιβλιογραφία σύμφωνα με τους Dewey και Bandura (1993 & 1986 όπ. αναφ. στο Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007) οι πεποιθήσεις είναι οι σημαντικότεροι προάγγελοι των αποφάσεων, που τα άτομα λαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους και συνεπώς επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που κατανοούν τη διαφορετικότητα. Η προγενέστερη εμπειρία τους καθώς και το γνωστικό τους επίπεδο φαίνεται πως καθορίζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το ζήτημα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, (Aleksandrowicz-Pędich κ.ά., 2003 · Τσοκαλίδου, 2007 · Sercu, 2005 · Παθιάκη και Σιμόπουλου, 2008 · Cheng, 2012 · Gürsoy, 2014 · Estaji & Rahimi, 2018) που αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και η ιδεολογία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχε αντίκτυπο στη στάση τους απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική πολυχρωμία των τάξεων τους.

Επίσης, οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι του δείγματός μας αναφέρουν το όφελος από την πολιτισμική και γλωσσική πολυφωνία και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μέσω της τριβής με την ετερότητα, αποκτά γνώσεις για την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, μαθαίνοντας ταυτόχρονα να διαμεσολαβεί ανάμεσα στους μαθητές για την αποφυγή της στοχοποίησης των διαφορετικών μαθητών από τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού μέσω διαγλωσσικών προσεγγίσεων. Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς κάνουν λόγο για τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας για όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, καθώς η σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες αποτελεί τρόπο εμπλουτισμού της κάθε γλώσσας ξεχωριστά.

Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία, αφού ένας μεγάλος αριθμός μελετών (Γρίβα & Στάμου, 2014 · Cummins, 2005 · Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999 · Ζωγράφου, 1997) έχει καταδείξει τα οφέλη της διγλωσσίας για τη γνωστική και νοητική εξέλιξη όλων των μαθητών, γηγενών και μη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, από τη μία πλευρά, οι μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού διευρύνουν τους ορίζοντες τους, ανακαλύπτουν νέα γλωσσικά πρότυπα και έρχονται σε επαφή με τις διαφορετικές πολιτισμικές αποχρώσεις της μη λεκτικής συμπεριφοράς, που διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Από την άλλη πλευρά η διγλωσσία συμβάλλει στη δημιουργική σκέψη, στην αξιοποίηση στοιχείων και στρατηγικών από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο και οι δίγλωσσοι μαθητές είναι γνωστικά πιο ώριμοι από τους μονόγλωσσους, προβάλλοντας συχνά πιο ώριμα επιχειρήματα στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Έχει διαπιστωθεί μέσα από αρκετές μελέτες πως η διαδικασία εκμάθησης οποιασδήποτε Γ2/ΞΓ στηρίζεται πάντοτε στις αρχές και τις προϋποθέσεις της Γ1 κι επομένως, για να αποκτήσει η Γ2/ΞΓ γερά θεμέλια, πρέπει να στηριχτεί πάνω σε γερές βάσεις της μητρικής γλώσσας. Τα δίγλωσσα προγράμματα, που προωθούν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των ‘άλλων’ μαθητών στη μητρική γλώσσα δεν δημιουργούν κανένα πρόβλημα στην εκμάθηση της Γ2/ΞΓ, αντίθετα ωφελούν τη γνωστική και νοητική εξέλιξη των παιδιών, γιατί σε βαθύτερα επίπεδα εννοιολογικής και ακαδημαϊκής λειτουργίας, υπάρχει σημαντική αλληλοεπικάλυψη ή αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσών. Παράλληλα, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας της Τσοκαλίδου (2007), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί εκφράζονταν θετικά για τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας εν γένει.

Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται δύο μόνο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, οι οποίοι διαφοροποιούνται σε σχέση με τις απόψεις των περισσότερων συναδέλφων τους,

εκφράζοντας ξενοφοβικές και αφομοιωτικές αντιλήψεις και δείχνουν να δυσανασχετούν με τις μεικτές τάξεις, αλλά και τους δίγλωσσους μαθητές τους. Χαρακτηριστικά υποστηρίζουν πως οι 'ξένοι' μαθητές αποτελούν παιδαγωγικό πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί εξαιτίας τους καθυστερεί η διδακτέα ύλη και παραμερίζεται η πρόοδος των ελλήνων μαθητών, οι οποίοι ενδιαφέρονται πραγματικά να μορφωθούν και να προχωρήσουν.

Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε και σε προγενέστερες έρευνες (Τσοκαλίδου, 2005 · Κασίμη, 2005) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είχαν προκαταλήψεις απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές τους, αγνοούσαν τη θεωρία της διγλωσσίας και τον ρόλο της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση μιας Γ2/ΞΓ, αδυνατώντας να δουν τους μαθητές αυτούς ως δίγλωσσα υποκείμενα, με γνωστικά μάλιστα πλεονεκτήματα έναντι των μονόγλωσσων μαθητών. Συνακόλουθα, τους αντιμετώπιζαν ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσική μειονεξία, παραβλέποντας ότι οι γλωσσικές δυσκολίες αυτών των μαθητών οφείλονται, κατά κύριο λόγο, στη δυσκολία τους να προσπελάσουν την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ως εργαλείο σκέψης και μάθησης, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εργασιών και των δραστηριοτήτων μιας σχολικής τάξης.

- **Ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους;**

Μέσα από ερωτήσεις, που αφορούσαν τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων, τις διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και για τον τρόπο, που θα διαχειρίζονταν ένα υποτιθέμενο διδακτικό επεισόδιο, που οφείλεται στη διαφορετικότητα, επιχειρείται να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της ποιοτικής έρευνας.

Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης καταδείχθηκε πως οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, παρά τις θετικές απόψεις που διατυπώνουν για τα οφέλη της πολυπολιτισμικής πολυχρωμίας των ελληνικών τάξεων, εκθέτουν παράλληλα και τις δυσκολίες που συναντούν. Στην πλειοψηφία τους διέπονται από αίσθημα ευθύνης, ξεκαθαρίζοντας ότι η ποικιλία και η διαφορά δεν αποτελούν πλέον την εξαίρεση στο σύγχρονο σχολείο, αλλά τον κανόνα. Γι' αυτό και οι αξίες, όπως η αμοιβαία αναγνώριση και η ισοτιμία των διάφορων πολιτισμών, όπου ο καθένας διαφυλάσσει την πολιτισμική του

ταυτότητα, την ιδιαιτερότητα και την πρωτοτυπία του σε ένα καθεστώς ανεκτικότητας και ανοιχτότητας, είναι μια απαίτηση σε παγκόσμια κλίμα. Ωστόσο, εκφράζουν την ανησυχία τους για την πραγματική δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων επαγγελματικών καθηκόντων τους σε πεδίο διαχείρισης της πολιτισμικής πολλαπλότητας. Όπως υποστηρίζουν, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο έχουν επάρκεια γνώσεων σχετικά με τη διαπολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας, εντούτοις δυσκολεύονται να χειριστούν τη διαφορετικότητα και να μετουσιώσουν αυτές τις γνώσεις τους σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία, βασιζόμενοι κυρίως στη διαίσθηση και στην εμπειρία, η οποία κατά κάποιο τρόπο αναπληρώνει αυτό το κενό.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης συνάδουν με εκείνα προηγούμενων ερευνών (Δαμανάκης, 2005 · Τσοκαλίδου 2005 · Νικολούδης, 2005 · Τσιμουρή, 2009 · Spinthourakis, Karatzia & Roussakis , 2009 · Γρίβα, Στάμου & Ιορδανίδου, 2013) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι μπροστά στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης τους κι έχουν σημαντικό έλλειμμα στην πρακτική τους κατάρτιση, ώστε να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών τους, ενώ οι διδακτικές πρακτικές τους προέρχονται κυρίως από την εμπειρία, τη διαίσθηση και τα βιώματά τους. Παρόλο, που στερούνταν την κατάλληλη τεχνογνωσία, ωστόσο το ελκρινές ενδιαφέρον τους για τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών σε συνδυασμό με τη θετική τους στάση απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία, τους βοήθησε να αναπληρώσουν αυτό το κενό.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας προβαίνουν σε έναν διαχωρισμό των γλωσσικών δεξιοτήτων, κάνοντας λόγο για άμεση κατάκτηση της ‘γλώσσας του διαλείμματος’ και ύπαρξη διαφοροποίησης των γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των δίγλωσσων μαθητών. Αναφέρουν πως η βασική τους δυσκολία στη διαχείριση πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων έγκειται στο ότι, ενώ οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα κατακτούν πιο εύκολα τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες, υστερούν κατά πολύ στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων και συχνά αδυνατούν να χειριστούν σύνθετες και αφηρημένες έννοιες · γεγονός που έχει αντίκτυπο στις επιδόσεις τους στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και στη σχολική τους επίδοση εν γένει. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ξεκαθαρίζει πως για την παραπάνω δυσκολία δεν ευθύνεται σε καμία περίπτωση η διγλωσσική ταυτότητα των μαθητών, την οποία μάλιστα θεωρεί ως πλεονέκτημα κι ως γλωσσικό και γνωστικό αβαντάζ, το οποίο θα πρέπει να διαχειριστεί ο

εκπαιδευτικός κατάλληλα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε να την αξιοποιήσει, να την ενισχύσει και να την αναδείξει προς όφελος όλων των μαθητών.

Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία (Cummins, 2005), όπου έχει καταδειχτεί ότι χρειάζεται διάστημα μόνο λίγων μηνών έως το πολύ δύο χρόνια, για να αναπτύξουν τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα την ικανότητα επικοινωνίας σε διαπροσωπικό επίπεδο (βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες) για την κάλυψη των καθημερινών αναγκών τους. Ωστόσο, για την σχολική τους πρόοδο δεν αρκεί η ικανότητα για διαπροσωπική επικοινωνία, αλλά χρειάζεται και ακαδημαϊκή γνωστική γλωσσική ικανότητα, που για την κατάκτησή της απαιτούνται από πέντε έως δέκα χρόνια · ιδίως μάλιστα, όταν τα παιδιά έχουν προηγούμενη σχολική εμπειρία στη χώρα καταγωγής τους σε συνδυασμό με την εξέλιξη της μητρικής τους γλώσσας, τότε κατακτούν πιο εύκολα το ακαδημαϊκό γλωσσικό επίπεδο επάρκειας. Υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιφανειακή γλωσσική επάρκεια, όπου οι γνωστικές απαιτήσεις είναι περιορισμένες και η επικοινωνία ενισχύεται από τα συμφραζόμενα, τη διαπροσωπική επαφή και τη μη λεκτική συμπεριφορά και στην ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια, τη γλώσσα της τάξης δηλαδή, όπου οι γνωστικές απαιτήσεις είναι αυξημένες και συνδέεται με την κατάκτηση δεξιοτήτων, που απαιτούν μεγαλύτερη αφαιρετική σκέψη και εξειδικευμένη χρήση της.

Έτσι, τα παιδιά, που επικοινωνούν σχετικά καλά στην καθημερινή επαφή με τους συμμαθητές τους σε διαπροσωπικό επίπεδο δεν είναι βέβαιο, αν κατανοούν επιτυχώς και αν επικοινωνούν καλά στη γλώσσα της τάξης ή μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων στη Γ2/ΞΓ, αντιμετωπίζοντας σοβαρό κίνδυνο αποτυχίας. Άλλωστε, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο δεν σημαίνει απλά ανάδειξη και εκτίμηση των διαφόρων πολιτισμών, που αντιπροσωπεύονται σε αυτό, αλλά και επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, γι' αυτό και είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να πιστεύει ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να μάθει και είναι σημαντικό να αναπτύξει το δυναμικό του στον υψηλότερο δυνατό βαθμό (Κεσίδου, 2008).

Μία άλλη δυσκολία, που αναφέρουν πολλοί εκπαιδευτικοί της ποιοτικής μας έρευνας είναι οι μεγάλες αποκλίσεις κάποιων μητρικών γλωσσών από την ελληνική γλώσσα. Οι διαφορές ανάμεσα στην ελληνική γλώσσα και τις άλλες γλώσσες ως προς τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και η περιορισμένη έως ανύπαρκτη ελληνομάθεια των 'άλλων' μαθητών, ιδίως, όταν αυτοί φτάνουν στη χώρα υποδοχής σε μεγάλη ηλικία, συχνά οδηγούν σε πολιτισμικές

παρερμηνείες και παρεξηγήσεις μεταξύ των μαθητών. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, το αίσθημα αναστολών για επικοινωνία με το διαφορετικό από φόβο προς το άγνωστο, εξίσου όλων των μαθητών, γηγενών και μη και το χαμηλό γόητρο της Γ1 στην χώρα υποδοχής οδηγούν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και συστολή, που εν τέλει απομονώνονται και δεν αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, ενώ μένουν στην αφάνεια και κρύβονται πίσω από τις ομάδες. Άλλες σημαντικές δυσκολίες, που τονίζονται από πολλούς εκπαιδευτικούς είναι η ατελής κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, καθώς γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα μόνο σε προφορικό επίπεδο επικοινωνίας, η μεγάλη ηλικία μετανάστευσης, που δυσκολεύει την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, το άγχος κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στο καινούριο εκπαιδευτικό σύστημα και η μη παροχή δυνατότητας να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα. Συνακόλουθα, οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, όταν βλέπουν πως δεν λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο από την καινούρια χώρα αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες συναισθηματικής προσαρμογής και επιπολιτισμού στον νέο τρόπο ζωής.

Λίγοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος από το σπίτι και για την αρνητική στάση κάποιων γονέων απέναντι στην ελληνική γλώσσα, το μη προνομιούχο οικογενειακό πλαίσιο, την αναντιστοιχία πρακτικών γραμματισμού σχολείου-οικογένειας, καθώς και για την ελλιπή φοίτηση κάποιων πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, λόγω οικογενειακών προβλημάτων. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών επισημαίνει την ανασφάλεια και την επιφυλακτικότητα των γονέων με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, για να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στα φαινόμενα ρατσιστικής διάθεσης, που είναι αποτέλεσμα ελλιπούς πληροφόρησης ή επιρροής από τρίτους παράγοντες, με αποτέλεσμα οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, να συνδέουν τον χώρο του σχολείου με δυσάρεστες εμπειρίες, να απορρίπτουν τον δικό τους πολιτισμό και τις αξίες των γονέων τους, να ντρέπονται να μιλήσουν τη μητρική τους γλώσσα και γενικώς να έχουν μια σύγχυση για την ταυτότητά τους. Άλλα παιδιά, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, περνάνε στην αυτοάμυνα, ερμηνεύοντας την πολιτισμική τους και γλωσσική διαφορά όχι ως ένα εμπόδιο, που πρέπει να υπερνικήσουν, αλλά ως ένα σύμβολο της διαφορετικότητας τους ταυτότητας, το οποίο και πρέπει να διαφυλάξουν.

Από την άλλη πλευρά δύο εκπαιδευτικοί επιρρίπτουν τις ευθύνες για τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν στους ίδιους τους μαθητές και στους γονείς τους, υπερτονίζοντας την άγνοια

της ελληνικής γλώσσας και εκφράζοντας μια ελλειμματική και υποτιμητική άποψη για τις ικανότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια. Διακατέχονται από στερεότυπα και ο λόγος τους απηχεί την ομογενοποίηση, την ομοιομορφοποίηση και γενικότερα μία αφομοιωτική και προκατειλημμένη αντίληψη, δίνοντας έμφαση στην ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού. Και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι στη διγλωσσία, η οποία, όπως ισχυρίζονται εμποδίζει τη μάθηση και προκαλεί σύγχυση στο μυαλό τους, ενώ μεγαλύτερη σημασία για τους ίδιους έχει να μάθουν την ελληνική γλώσσα, γι' αυτό το λόγο, διδάσκουν τη γλώσσα με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής της, επειδή πιστεύουν ότι η κατοχή της δομής πιστοποιεί τη γνώση της γλώσσας.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με εκείνα προηγούμενων ελληνικών και διεθνών ερευνών (Aleksandrowicz-Pędich κ.ά., 2003 · Κασίμη, 2005 · Τσοκαλίδου, 2005 · Sercu, 2005 · Magos και Simopoulos, 2009 · Σιμόπουλος, 2014) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου της Γ2/ΞΓ. Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω ελληνικών ερευνών, οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν σωστά τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς θεωρούν την επιφανειακή επικοινωνιακή ευχέρεια αυτών ως δείκτη της συνολικής γλωσσικής επάρκειάς τους. Αξιολογούν τις επιδόσεις των μαθητών, κατά κανόνα, με βάση τα κενά, που παρουσιάζουν στην ορθογραφία και τη γραμματική κι υποστηρίζουν ότι μερίδιο ευθύνης έχει η διαφορετική γλώσσα, που μιλάνε στο σπίτι τα παιδιά. Όπως διαφαίνεται, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη θεωρία της διγλωσσίας και τον ρόλο της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και συνακόλουθα, τους αντιμετωπίζουν ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσική μειονεξία.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως αναφορικά με το εμπόδιο της γλώσσας, που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, είναι παρούσα και ισχυρή η δύναμη της προκατάληψης. Σε μια επικοινωνιακή διαδικασία οι μαθητές επηρεάζονται από τις απόψεις και τα λόγια των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον όσο βρίσκονται μέσα στην τάξη και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν μια Γ2/ΞΓ θα πρέπει να προσέχουν για το τι στάση θα τηρούν σχετικά με τις διαφορετικές γλώσσες και τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι εικόνες γενικότερα, που φέρουμε μέσα μας, η στερεοτυπική σκέψη και οι εδραιωμένες αντιλήψεις για τους συνδιαλεγόμενους κατευθύνουν τις προσδοκίες μας για αυτούς, προσάπτοντάς συχνά στους 'άλλους' την ευθύνη. Στο σχολείο η ύπαρξη στερεοτύπων, που δομούνται πάνω στην εικόνα του στίγματος

- διαφοράς εμποδίζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Προκειμένου, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί της Γ2/ΞΓ να μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας, πρέπει πρώτα να την αποκτήσουν οι ίδιοι και να μην θεωρούν την ιδιαιτερότητα των παιδιών, που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ως τροχοπέδη στην πρόοδο τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Στη συνέχεια με βάση την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είναι σε γενικές γραμμές ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένοι σε θέματα πολιτισμού, αλλά και απέναντι σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ετερότητα και τη διαφορετικότητα. Συνακόλουθα, υποστηρίζουν την αναγκαιότητα καλλιέργειας της επικοινωνίας σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα στην τάξη. Όπως διατείνονται, είναι αναγκαίο, γιατί οι μαθητές αποκτούν διαπολιτισμική συνείδηση και κατανοούν την ύπαρξή τους σε σχέση με το σύνολο και την παγκόσμια πραγματικότητα, που είναι η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα και οι μετακινήσεις των πληθυσμών. Επίσης, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά και όχι απλά να συνυπάρχουν μέσα σε ένα περιβάλλον βιωματικό, οικείο και ασφαλές, χωρίς να δημιουργούνται πολιτισμικά χάσματα και πολιτισμικές παρερμηνείες. Αρκετοί εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για τη σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την ανάπτυξη του προβληματισμού των μαθητών, της ενσυναίσθησης και της κριτικής κατανόησης του κόσμου, ώστε αυτοί να γίνουν μελλοντικοί παγκόσμιοι δημοκρατικοί πολίτες, που θα αναστοχάζονται και θα αναθεωρούν για τυχόν στεροτυπικές αντιλήψεις, που έχουν. Και σε αυτή την περίπτωση οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δε διαφέρουν από τα όσα αναφέρθηκαν για το θέμα στο θεωρητικό μέρος της μελέτης μας με βάση την εκτεταμένη αποδελτίωση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας (Ντίνας & Γρίβα, 2017 · Γρίβα & Κωφού, 2019 · Γρίβα & Κωφού, 2020 · Byram, 2002 · Lazar, et al., 2007 · Sercu, 2005).

Αντίθετες απόψεις έχει η μειοψηφία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα - μόνο δύο - οι οποίοι θεωρούν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα έρχεται δεύτερη, έχοντας εμμονές με την αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής και την ξεπερασμένη – αναποτελεσματική μέθοδο της διδασκαλίας μόνο των γραμματικών τύπων και του συντακτικού με αποκομμένες προτάσεις σε ένα αποκομμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με εκείνα προηγούμενων ερευνών (Aleksandrowicz-Pędich κ.ά., 2003 · Κασίμη, 2005 · Τσοκαλίδου, 2005 · Sercu, 2005 · Magos και Simopoulos, 2009 ·

Σιμόπουλος, 2014) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία στη διδασκαλία της δομής της Γ2/ΞΓ, επειδή πίστευαν ότι η κατοχή της δομής πιστοποιεί τη γνώση της γλώσσας.

Μέσα από τις ατομικές συνεντεύξεις διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν φιλότιμες προσπάθειες προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και της ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις διδακτικές τους πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, καταδείχτηκε πως παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία με απλοποιημένο υλικό, διαγλωσσικές τεχνικές σε έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας στην τάξη, επισημαίνοντας ωστόσο ότι βασίζονται κυρίως στη διαίσθηση και την εμπειρία τους, για να καλλιεργήσουν ταυτόχρονα τη γλωσσολογική και τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών τους και να συνδέσουν το μάθημα με την πραγματική ζωή, ώστε να μην παρέχουν τη λεγόμενη επιφανειακή γνώση στους μαθητές. Προκειμένου να επιλέξουν από τα βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ ή να δημιουργήσουν το κατάλληλο διδακτικό υλικό και να οργανώσουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, προβαίνουν σε ανάλυση γλωσσικών αναγκών, όπως είπαν. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν και με την έρευνα των Γρίβα, Στάμου και Γελαδάρη (2010) σύμφωνα με την οποία το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στην ανάγκη υιοθέτησης διαφοροποιημένης διδασκαλίας και χρήσης της Γ1 σε σημεία της διδασκαλίας, όπου συναντώνται δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, μέσα από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε πως ενώ σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί κατείχαν το θεωρητικό κομμάτι της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στην πράξη αποδείχτηκε πως μόνο οι εννιά εφαρμόζαν πρακτικές στην τάξη, που στόχευαν στην ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων και όχι σε τακτική βάση, λόγω διάφορων εμποδίων θεσμικού, δομικού και προσωπικού τύπου, που ανέλυσαν.

Η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι έχει θετικές προσδοκίες και δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ενώ δίνει έμφαση πρώτα στην ανάπτυξη των βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών ικανοτήτων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και δευτερευόντως στη νοητική - ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Βέβαια, αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, καθώς έχει διαπιστωθεί μέσα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία πως η πλήρης ένταξη των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή η διασφάλιση ίσων ευκαιριών ενίσχυσης της σχολικής τους επιτυχίας και της επαγγελματικής πορείας, προϋποθέτει την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα

της διδασκαλίας και των διδακτικών πόρων, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τους φυσικούς ομιλητές στην Ελλάδα.

Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δίνουν μεγάλη σημασία στη δημιουργία υποστηρικτικού και θετικού κλίματος στην τάξη και αξιοποιούν το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν, όπως ανέφεραν είναι οι επικοινωνιακές αλληλοδραστικές δραστηριότητες, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διδασκαλία της γραμματικής σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου και η χρήση οπτικοακουστικού υλικού για έναυσμα συζήτησης. Επιπρόσθετα, οι πρακτικές τους περιλαμβάνουν, όπως δήλωσαν, την παντομίμα, διάφορα project, γλωσσικά και θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων με καλοπροαίρετες αντιπαραθέσεις, επίλυση προβλημάτων και προσομοιώσεις πολιτισμικών παρεξηγήσεων, ακρόαση μουσικής από όλες τις χώρες καταγωγής, προβολή διαπολιτισμικών ταινιών, αφήγηση, ανάγνωση και δημιουργία παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής, καθώς και ανάγνωση αποσπασμάτων διαπολιτισμικής λογοτεχνίας. Ωστόσο, ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε πρακτικές φιλανθρωπίας και επιείκιας, που εφαρμόζουν στην αξιολόγηση και στη γενικότερη διαχείριση των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.

Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με όσα αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης μας με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση (Kramersch, 2003 · Ντίνας & Γρίβα, 2017 · Cutshall, 2012 · Lazaretal., 2007), όπου αναφέρεται πως στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συστήνεται η υιοθέτηση διαφοροποιημένων πολυμεθοδικών προσεγγίσεων και η δημιουργία ενός πολυαισθητηριακού και πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος με πολυπολιτισμικά ερεθίσματα, που δημιουργούν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο ανάπτυξης των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών των μαθητών καθώς κι εξερεύνησης του/των πολιτισμού/ών στην τάξη, ευαισθητοποιώντας τους μαθητές στη δι-πολιτισμική φύση συγκεκριμένων πτυχών της αλληλεπίδρασης.

Στην αντίθετη πλευρά από όλους τους παραπάνω δημιουργικούς και ‘μερακλήδες’ εκπαιδευτικούς με την καλή διάθεση και την ατομική πρωτοβουλία απέναντι στη διαχείριση της πολιτισμικής πολυφωνίας των τάξεών τους βρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι αγνούν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, γι’ αυτό και δεν διαφοροποιούν τις διδακτικές τους πρακτικές και το διδακτικό τους υλικό. Δήλωσαν πως δεν έχουν την πολυτέλεια του χρόνου, θεωρώντας μάλιστα τη γνώση της ελληνικής γλώσσας πανάκεια για όλα τα ζητήματα. Χρησιμοποιούν

αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα στην τάξη και πιέζουν να γίνεται το ίδιο και στο σπίτι, προκειμένου οι 'άλλοι' μαθητές, οι οποίοι είναι 'ελλειμματικοί' όπως υποστηρίζουν, να εκτίθενται όσο το δυνατόν περισσότερο στη γλώσσα - στόχο και να την κατακτήσουν πιο γρήγορα, ώστε να αφομοιώσουν τον ελληνικό τρόπο ζωής, ενώ τους επιτρέπουν αραιά και που την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, εφόσον δεν ενοχλούνται οι συμμαθητές τους. Σίγουρα, η γνώση της δομής μιας γλώσσας είναι αναγκαία, αλλά δεν είναι όμως αρκετή για την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης και ιδίως όταν αυτή η γλώσσα διδάσκεται ξεκομμένη από το πολιτισμικό της ένδυμα και την ιστορία που κουβαλάει και αντιμετωπίζεται απλά ως επικοινωνιακό εργαλείο. Αναμφισβήτητα, αυτοί οι δύο εκπαιδευτικοί εκφράζουν απόψεις για παθητική αφομοίωση, αφού θεωρούν ως δεδομένο ότι οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές πρέπει να αποδεχτούν τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού και να προσαρμοστούν στο κυρίαρχο σύστημα αξιών και πεποιθήσεων, ενώ ταυτόχρονα, όπως φαίνεται διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική κι όχι ως Γ2/ΞΓ.

Υπάρχει ωστόσο κι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος παρουσιάζει μια αντιφατικότητα στα λεγόμενα του, καθώς φαίνεται να κατέχει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σε επίπεδο ρητορείας μόνο. Έτσι, άλλοτε οι λεκτικές του εκφράσεις απηχούν τη διαπολιτισμικότητα με θετική προδιάθεση απέναντι στη διαφορετικότητα, θετικές προσδοκίες και θετική αντίληψη για τις επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και την προσπάθεια, που καταβάλλουν κι άλλοτε θεωρεί ότι με τη δουλειά του προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη, ενώ στην ουσία δείχνει να κινείται σε μια αφομοιωτική και εθνοκεντρική λογική.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τον πολιτισμό της ελληνικής γλώσσας, δεν θα πρέπει να είναι απλώς λεξιλόγιο και αντικείμενα, που σχετίζονται με αυτόν, αλλά αντίθετα, θα πρέπει να σκέφτονται: Πώς βοηθάει αυτό να διαμορφώσει την άποψη των μαθητών τους για τον κόσμο; Τι πρόκειται να αφήσουν πίσω και πώς πρόκειται να αναθεωρήσουν, κατανοώντας τον εαυτό τους και τον πολιτισμό για τον οποίο μαθαίνουν; Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της Γ2/ΞΓ να έχουν κατά νου ότι ο πολιτισμικός προβληματισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς ως παράρτημα στο μάθημα, αλλά θα πρέπει να συνοδεύει κάθε δραστηριότητα, ακόμη κι όταν παρουσιάζονται κι εξασκούνται νέα γλωσσικά φαινόμενα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα σε μία διαπολιτισμική συνάντηση. Ακόμη, επειδή ο πολιτισμός είναι ένας διαμεσολαβητικός παράγοντας, που δεν ορίζεται ή κατανοείται εύκολα, είναι αναμενόμενο ότι θα υπάρχει μεγάλο μέρος της υποκειμενικότητας στη διδασκαλία του και ακόμη περισσότερο στην αξιολόγησή του.

Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί πως μέσα από τα ερευνητικά μας ευρήματα φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τις διαπολιτισμικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Εξαίρεση αποτελούν δύο μόνο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατέφευγαν σε επιφανειακές, αποσπασματικές και ευκαιριακές διδακτικές προσεγγίσεις του πολιτισμού με περισσότερο ενημερωτικό χαρακτήρα τύπου φολκλόρ. Οι εκπαιδευτικοί, που έχουν επιμορφωθεί διαπολιτισμικά και έχουν εμπειρία στις διαπολιτισμικές συναντήσεις, καθώς και γνώση ξένων γλωσσών παρουσιάζουν στην πλειοψηφία τους πιο προσεχτικό και ευαίσθητο λόγο και επειδή ίσως έχουν εκτεταμένη εμπειρία διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις δείχνουν να αντανακλούν περισσότερο διαπολιτισμικές απόψεις και να υποστηρίζουν τη διάδραση, την αλληλεπίδραση και την ένταξη της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής παράδοσης μέσα στην ελληνική κοινωνία με στόχο τον εμπλουτισμό της.

Γενικότερα, φάνηκαν ότι έχουν ανοιχτό μυαλό και εγρήγορση, οργανώνουν με δική τους πρωτοβουλία δραστηριότητες κοινωνικής ενσυναίσθησης, υιοθετούν επικοινωνιακές διδακτικές τεχνικές, που προάγουν τη συνεργασία, τα κίνητρα για μάθηση, την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση, αποφεύγοντας τις παραδοσιακές βερμπαλιστικές μεθόδους. Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται οι δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αν και έχουν διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο με επιμόρφωση και μεταπτυχιακό, δήλωσαν ότι τα έκαναν όλα, λόγω τυχαίων συγκυριών και κυρίως από οικονομικά κίνητρα. Ο λόγος τους φάνηκε να απηχεί ξεκάθαρα στερεοτυπικές και ελλειμματικές απόψεις, ρατσιστική διάθεση και λογικές αφομοίωσης των 'άλλων' μαθητών στο κυρίαρχο σύστημα αξιών, ενώ δεν έχουν ειδικές γνώσεις για το πώς να αντιμετωπίζουν την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών μέσα στο σχολείο, αλλά ούτε και επιθυμούν ή έχουν τη διάθεση να αποκτήσουν.

Τα αποτελέσματα μας συμφωνούν και με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Aleksandrowicz-Pędich κ.ά., 2003 · Δαμανάκης, 2005 · Παθιάκη και Σιμόπουλου, 2008 · Τσιμουρής, 2009 · Orly και Maureen, 2009 · Bae, 2012 · Dziejewicz et al., 2014 · Gürsoy, 2014 · Banjongjit & Boonmoh, 2018 · Estaji & Rahimi, 2018 · Mizab, 2020). Και σε προηγούμενες έρευνες βρέθηκε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και το γενικότερο εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο είχαν αντίκτυπο στον τρόπο διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, καταδείχτηκε πως οι εκπαιδευτικοί, που είχαν προσωπικές διαπολιτισμικές εμπειρίες ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν καλύτερα τις αρχές της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και μπορούσαν, έστω και διαισθητικά και με ατομική πρωτοβουλία, να χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικές μεθοδολογικές

προσεγγίσεις για την παρουσίαση άλλων πολιτισμών μέσα στην τάξη και την καλλιέργεια της πολιτισμικής αντίληψης των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συχνά οι εκπαιδευτικοί δημιουργούσαν αυτοσχέδιο διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό, αν και είναι μία διαδικασία, όπως την χαρακτήρισαν, χρονοβόρα, αλλά και διδακτικά-μεθοδολογικά επίπονη. Όλες οι προσπάθειες στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης διαπολιτισμικού περιεχομένου διδασκαλίας, όπου και όταν πραγματοποιήθηκαν, τις περισσότερες φορές ήταν αποτέλεσμα ατομικής πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει όμως από μια εκτεταμένη διεθνή βιβλιογραφία (Troyna 1985, 1994, Troyna & Williams, 1986 όπ. αναφ. στο Dragonas, Frangoudaki & Inglessi, 1996, σ.25) η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν μπορεί ποτέ να είναι αποτελεσματική, όταν βασίζεται μόνο στις ατομικές προθέσεις των εκπαιδευτικών, τις ευαισθησίες τους και την απλή αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, ενώ δεν συνδέεται σφιχτά στο εκπαιδευτικό σύστημα καθ' εαυτό.

Αντίθετα, σε άλλες προγενέστερες έρευνες (Κασίμη, 2005 · Τσοκαλίδου, 2005 · Νικολούδης, 2005 · Magos και Simopoulos, 2014 · Σιμόπουλος, 2014 · Cheng, 2012) καταδείχτηκε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν μόνο σύντομες ή τυχαίες διαπολιτισμικές εμπειρίες ή χωρίς ελκρινές ενδιαφέρον, συνήθως κατέφευγαν σε πιο επιφανειακές και δασκαλοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις με χαρακτήρα φολκλόρ και χωρίς ποικιλομορφία μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας.

Ασφαλώς, εναπόκειται στον εκπαιδευτικό της Γ2/ΞΓ να απομακρυνθεί από την αντίληψη της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης κι από τη δική του ίσως εθνοκεντρική σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση, που τον ωθεί σε στερεότυπα ιδεολογήματα και σε επιφανειακές αξιολογικές κρίσεις πολιτισμών, ώστε ως συμπαραστάτης να δημιουργήσει χώρο για τη διαφορετικότητα στο μάθημά του, να εφαρμόσει επικοινωνιακές – βιωματικές δραστηριότητες και να δείξει στους μαθητές του πως ο πολιτισμός είναι η γέφυρα προς τον 'άλλον'. Η διαδικασία της ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, γιατί το στάδιο πολιτισμικής συνείδησης του εκπαιδευτικού έχει πολύ σημαντικές επιπτώσεις στον μαθητή και παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στην τάξη, μιας και ο ίδιος μπορεί να την αυξήσει ή να τη μειώσει, να την επιταχύνει ή να την καθυστερήσει.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τη διαχείριση ενός υποτιθέμενου διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα, κατέδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως η διαχείριση της διαφορετικότητας προϋποθέτει ιδιαίτερη

προσοχή, ώστε να μην οδηγήσει σε εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ παράλληλα επισημαίνει την έλλειψη επιμόρφωσης στη διαχείριση τέτοιων περιστατικών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως, είτε θα προσπαθούσαν να τηρήσουν ίσες αποστάσεις, υπενθυμίζοντας σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως περί τήρησης του μαθησιακού συμβολαίου ότι κανείς δεν επιτρέπεται να μιλάει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε θα διευκρίνιζαν στον Έλληνα μαθητή ότι και ο Άραβας μαθητής έχει δικαίωμα να εκφραστεί στη δική του μητρική γλώσσα. Επίσης, είπαν πως θα έκαναν μία συζήτηση στην τάξη για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού των διαφορετικών μητρικών γλωσσών, αλλά και των πρακτικών δυσκολιών, που συναντούν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στην καινούρια χώρα, λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής τους διαφοροποίησης από τον γηγενή πληθυσμό και θα διοργάνωναν διαπολιτισμικές βιωματικές δραστηριότητες.

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα έκανε προσωπική συζήτηση με τους δύο μαθητές για τη διάγνωση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης σε μία προσπάθεια σύνθεσης ανάμεσα στις δύο αντικρουόμενες πλευρές και κάποιοι άλλοι θα έκαναν αντιστροφή του θέματος για καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Αντιθέτως, δύο μόνο εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για άμεση αλλαγή θέσης, ώστε οι δύο Άραβες συμμαθητές να καθήσουν μαζί και να μην ενοχλούν τους συμμαθητές τους, δείχνοντας έτσι πως υποστηρίζουν την απλή συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών και όχι την αλληλεπίδραση.

- **Ποιες είναι οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών τους;**

Μέσα από ερωτήσεις, που αφορούσαν τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών και την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται επιχειρείται να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της ποιοτικής μας έρευνας.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν ότι τα βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και οι δυσκολίες, που συναντούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας εντοπίζονται σε προβλήματα θεσμικού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην έλλειψη πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα με απουσία διαπολιτισμικών δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων για το γλωσσικό μάθημα. Επίσης, τα νομοθετήματα ακούσια ή εκούσια διαχωρίζουν την εκπαίδευση των ‘άλλων’ μαθητών από αυτή των γηγενών και η ‘ηγεσία’ του σχολείου, όπως υποστηρίζουν συχνά δεν είναι

υποστηρικτική στις διαγλωσσικές προσεγγίσεις στην τάξη. Ταυτόχρονα, θίγουν το θέμα των διαπολιτισμικών σχολείων, που είναι μόνο κατ'όνομα διαπολιτισμικά, αφού εν τέλει κατήντησαν να εξυπηρετούν μόνο διαχωριστικού τύπου πρακτικές, ενώ και το αναλυτικό τους πρόγραμμα με τα διδακτικά γλωσσικά εγχειρίδια δεν διαφοροποιούνται από εκείνα των γενικών σχολείων.

Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, ενώ έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κάνουν λόγο για την απουσία σύνδεσης της θεωρητικής κατάρτισης με την πράξη, αναφερόμενοι στην έλλειψη κατάρτισης στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα ό,τι κάνουν να γίνεται διαισθητικά και εμπειρικά.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και στην ηλικιακή ανομοιογένεια, στις υπεράριθμες τάξεις, στη διακεκομμένη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, στις συνεχείς μετεγγραφές και στις δυσκολίες αξιολόγησης των επικοινωνιακών ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και της γενικότερης επίδοσης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ασυναίσθητα εφαρμόζει πρακτικές φιλανθρωπίας και επιείκias και κάποιες φορές έχει χαμηλές προσδοκίες από τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, καθώς δεν υπάρχει κοινός γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας. Τρεις εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι ξεπερνούν τα περισσότερα εμπόδια επειδή γνωρίζουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών όπως αραβικά, αλαβανικά, ρωσικά και τη χρησιμοποιούν βοηθητικά.

Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι, αφενός αγνούν την έννοια της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη, αφετέρου δε, χρησιμοποιούν ως 'άλλοθι' τον περιορισμένο χρόνο στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, ώστε να μην ασχοληθούν εξατομικευμένα με τον κάθε μαθητή χωριστά και να μην πάρουν πρωτοβουλίες, επιδεικνύοντας μάλιστα εμμονή με τη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα τα βιβλία του Οργανισμού.

Σχετικά με την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κάνει λόγο για δυσκολίες δομικού τύπου, που παρακωλύουν την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών. Έτσι, μιλάνε για σύγχυση και αντιφατικότητα των υλοποιούμενων πολιτικών, για αναντιστοιχία ρητορικής και πρακτικής και για αφομοιωτική – συμμορφωτική τάση του εκπαιδευτικού συστήματος με εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων, απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά

διαφερόντων μαθητών, απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών, συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και όχι ως Γ2/ΞΓ.

Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι απλά αποδέκτες και εκτελεστές οδηγιών και πως υπάρχει απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων καθώς και ελλιπής κατάρτιση στο σχολικό περιβάλλον ως προς την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν συνεργάζονται ή δεν παίρνουν πρωτοβουλίες, λόγω έλλειψης στήριξης από το ΥΠΕΠΘ και συνακόλουθα δεν υλοποιούν διαπολιτισμικές δράσεις. Ωστόσο, ακόμη κι όταν υλοποιούνται, αυτές είναι αποσπασματικές χωρίς συντονισμό με αποτέλεσμα να γίνονται μονοπολιτισμικές ή να εξαντλούνται με φολκλορικές αναφορές στην κουζίνα τους, στη μουσική, στα έθιμα και στους χορούς. Κάποιοι εκπαιδευτικοί περιγράφουν θετικά τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, μιλώντας για συνεργασία και ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ουσιαστική στήριξη από τη διεύθυνση και για συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με την ‘ηγεσία’ του σχολείου.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας αναφέρθηκαν και σε προβλήματα προσωπικού τύπου, που είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ετοιμότητας και της ανοργανωσιάς των σχολικών μονάδων (σχέση αιτίου-αιτιατού) και σχετίζονται με την κουλτούρα, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τις εθνοκεντρικές τους απόψεις περί ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού. Συνακόλουθα, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών κάνει λόγο για απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας του διευθυντή, λόγω μεγάλης ηλικίας, για υποκριτική και ανειλικρινή πολιτική της διεύθυνσης του σχολείου, για αδιαφορία για την ανάγκη παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για θεσμικό εκπαιδευτικό ρατσισμό και για πολιτισμικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, που εκδηλώνονται κυρίως με επίρριψη ευθυνών στους ίδιους τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου, με προκαταλήψεις στην ενδοσχολική επικοινωνία, για αδιαφορία για επικοινωνία με τους γονείς με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία και τη συγκαλυμμένη έμφαση στον εθνικό χαρακτήρα μέσω παιδαγωγικών πρακτικών.

Τέλος, κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί αποκαλούν τα σημερινά σχολεία χωνευτήρια πολιτισμών, που υπολειπορούν και δεν λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε εθνοπολιτισμικής ομάδας. Επίσης, θίγουν τα προβλήματα των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, που τα αποκαλούν ‘λύσεις ανάγκης’, και υποστηρίζουν πως έχουν μονοπολιτισμικό, διαχωριστικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα, ενώ η μη έγκαιρη

στελέχωση τους από την αρχή της χρονιάς και η συνεχής αλλαγή των εκπαιδευτικών παρ'ότι έχουν δημιουργήσει σχέσεις με τους μαθητές,κάθε άλλο παρά στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων όλων των μαθητών συμβάλλουν.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας βρίσκονται σε αντιστοιχία με προηγούμενες έρευνες (Δαμανάκης, 2005 · Τσιμουρή, 2009 · Γρίβα, Στάμου & Ιορδανίδου, 2013) σύμφωνα με τις οποίες, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι μπροστά στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας της τάξης τους κι έχουν σημαντικό έλλειμμα στην κατάρτισή τους σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Ταυτόχρονα, στις παραπάνω έρευνες διαπιστώθηκε πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί μια αφομοιωτική πολιτική και τα νήματα της πολιτικής αυτής κινούνται από αντιλήψεις ιεράρχησης των γλωσσών και των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους, καθώς δε λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοπολιτισμικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, που φέρουν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους.

- **Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους;**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας κλήθηκαν να αναστοχαστούν πάνω στις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες, αλλά και στην κατάρτισή τους στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς συσχετίζουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό, με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές και τη γνώση ξένων γλωσσών, που τους δίνει την ευελιξία να διαμεσολαβούν μεταξύ των πολιτισμών σε έναν κοινό γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές, ώστε να αποκαταστήσουν τυχόν πολιτισμικές παρερμηνείες ή να συμβιβάσουν τις δύο πλευρές, που διαφωνούν. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα συμφωνούν με την έρευνα των Estaji και Rahimi (2018), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν τους εαυτούς τους διαπολιτισμικά ικανούς, αλλά και με τη σχετική βιβλιογραφία (Γρίβα & Κωφού, 2020), όπου αναφέρονται οι στρατηγικές πολιτισμικής διαμεσολάβησης ως ταξινόμια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Συνακόλουθα, το άτομο χρησιμοποιεί διαγλωσσικούς μηχανισμούς με εναλλαγή στη μητρική γλώσσα, ώστε να διαμεσολαβήσει μεταξύ μελών του δικού του πολιτισμού και 'άλλων' πολιτισμών, λαμβάνοντας υπόψη οποιοσδήποτε πολιτισμικές διαφορές και γενικότερα να διαμεσολαβήσει σε μια κοινή κουλτούρα επικοινωνίας, επιδεικνύοντας ευαισθησία σε διαφορετικές απόψεις.

Σύμφωνα με την Garcia (2009a & 2012), η διαγλωσσική προσέγγιση είναι μία διδακτική πρακτική απαραίτητη για το δια-πολυγλωσσικό περιβάλλον των σύγχρονων σχολικών αιθουσών, που χρησιμοποιείται εξίσου από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, με στόχο την κατανόηση και τη συμπερίληψη των ‘άλλων’, καθώς και τη διαμεσολάβηση για την προώθηση της επικοινωνίας και της διάδρασης. Ειδικότερα, από τη μία πλευρά, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ποιοτικές - δημοκρατικές συνθήκες συμμετοχής όλων των γλωσσών και πολιτισμών στην τάξη, καθώς και να θέσει σε αντιπαραβολή τα διαθέσιμα σημασιολογικά και συντακτικά στοιχεία της τάξης για την καλλιέργεια της πολυγλωσσικής συνειδητοποίησης των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η διαγλωσσικότητα ενδυναμώνει την κουλτούρα και την ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών και τους διευκολύνει να χρησιμοποιούν ελεύθερα ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο στη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιώντας την προηγούμενη γνώση (Cummins, 2008).

Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί διευκρινίζουν ότι νιώθουν πως έχουν περισσότερη διαπολιτισμική επάρκεια, λόγω της παρακολούθησης σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και της εξειδίκευσής τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, παρά διαπολιτισμική ετοιμότητα, αφού τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό, διαδακτορικό και επιμορφωτικό επίπεδο υπήρχε απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης με μονότονους μονολόγους ακαδημαϊκών επιμορφωτών. Συνακόλουθα, όπως δήλωσαν, δυσκολεύονται να μετουσιώσουν όλες αυτές τις επιστημονικές, θεωρητικές γνώσεις στη σχολική πράξη και να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών τους, ενώ οι δικές τους διαπολιτισμικές δεξιότητες βασίζονται κυρίως στον αυτοσχεδιασμό, στη διαίσθηση και στην εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη πως οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν πιο αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες και έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα στη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, γιατί έχουν αλλάξει πλέον τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων τους. Από την άλλη πλευρά δύο μόνο εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν θεωρούν ότι διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, ενώ τις επιπλέον σπουδές τις πραγματοποίησαν καθαρά από οικονομικά κίνητρα. Κι αυτά τα ερευνητικά ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν με τις έρευνες των Cheng (2012) και των Estaji και Rahimi (2018), όπου διαπιστώθηκε ότι οι πεποιθήσεις και η ιδεολογία των εκπαιδευτικών για την έννοια του πολιτισμού και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας επηρέαζαν τις διδακτικές τους πρακτικές

και τις αποφάσεις τους μέσα στην τάξη, ενώ σύμφωνα με την έρευνα των Spinthourakis, Karatzia & Roussakis (2009), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την έλλειψη πρακτικής κατάρτισης σε ζητήματα διαπολιτισμικής διδακτικής.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, φιλόλογοι και δάσκαλοι, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα μας, αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και την ανάγκη να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία στις τάξεις τους προς όφελος του συνόλου, γι' αυτό και αναζητούν έντονα την επιμόρφωσή τους σε αυτό το πρακτικό κομμάτι, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση νέων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, εκφράζουν την ανάγκη για μία στοχοεπικεντρωμένη βιωματική κατάρτιση, που θα λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και σε ρεαλιστικές συνθήκες με ταυτόχρονη παρακολούθηση ενδοσχολικών διαπολιτισμικών δειγματικών διδασκαλιών. Επίσης, εντοπίζουν τις επιμορφωτικές τους ελλείψεις κυρίως στους τομείς των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, της χρήσης των νέων τεχνολογιών, της οργάνωσης διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, της αξιολόγησης των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, της διαχείρισης των δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, της ψυχοκοινωνικής στήριξης και διαπολιτισμικής συμβουλευτικής των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και της διαχείρισης των διομαδικών συγκρούσεων μεταξύ των γηγενών και μη γηγενών μαθητών μαθητών.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε σχολείο στην επαρχία, εκφράζουν τη δυσφορία τους σχετικά με το γεγονός πως έχουν πολύ λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά η πανδημία τους 'ωφέλησε', γιατί υπήρξε έκρηξη διαδικτυακών επιμορφωτικών σεμιναρίων. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν έντονα την αρνητική τους διάθεση για επιμόρφωση, καθώς θα συνταξιοδοτηθούν σύντομα και έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις και δεσμεύσεις, που έχουν προτεραιότητα, ενώ από τα λεγόμενά τους φάνηκαν ότι ταυτίζουν την επαγγελματική εξέλιξη με την διοικητική εξέλιξη οι καθηγητές.

- **Ποιες είναι οι οι εκπαιδευτικές - διδακτικές τους προτάσεις για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών;**

Οι συνεντευξιζόμενοι της έρευνάς μας έκαναν προτάσεις, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και σε ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να καλλιεργούν αποτελεσματικά τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη και να αναπτύσσουν

τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μιλούν για την αναγκαιότητα θεσμικής και μεθοδολογικής ανανέωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και εφαρμογής συμπεριληπτικής πολιτικής με ταυτόχρονη άντληση ιδεών από επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, χωρίς όμως αυτή να είναι βεβιασμένη και άκριτη. Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς τονίζουν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του σκοπού και των προτεραιοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργία πολυαισθητηριακών εκπαιδευτικών μονάδων και βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων. Προτείνουν την έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία, την εμπέδωση της διαπολιτισμικότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και την έμπρακτη μέριμνα για επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση του πολιτισμού στη γλωσσική διδασκαλία · αλλά, όλα αυτά με ευελιξία και πολιτική συνέπεια-συνέχεια και στήριξη με υλικοτεχνική υποδομή και τεχνολογικό εξοπλισμό.

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι απαιτούνται διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών, διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για τα διαπολιτισμικά σχολεία, συγγραφή πρότυπων σχεδίων μαθήματος, όπου θα συνδυάζεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό. Ταυτόχρονα, χρειάζεται, όπως αναφέρουν, διανομή δίγλωσσων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο Παιδείας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας και με έμφαση στις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα, που δεν θα αναπαράγουν στερεοτυπικές εικόνες για συγκεκριμένους πολιτισμούς. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είναι απαραίτητο ένα πιο επιλεκτικό σύστημα προσλήψεων, ιδίως στις επαρχιακές πόλεις με υποχρεωτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών και διευθυντών πριν και κατά τη διάρκεια της θητείας τους, με στόχο να προσλαμβάνονται διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί και διαπολιτισμικά έτοιμοι διευθυντές. Ωστόσο, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για δίγλωσσο σύστημα εκπαίδευσης, πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών, ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών και κάνουν λόγο για καθιέρωση του θεσμού του διαπολιτισμικού συμβούλου. Τα ευρήματα της έρευνάς μας βρίσκονται σε αντιστοιχία με προηγούμενες έρευνες (Γρίβα, Στάμου & Γελαδάρη, 2010) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την εφαρμογή δίγλωσσων/ διαπολιτισμικών μοντέλων εκπαίδευσης, την πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών και την αναμόρφωση των υπαρχόντων αναλυτικών

προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού για την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου.

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών συμπεριέλαβε στις προτάσεις του για την εκπαιδευτική πολιτική, την ουσιαστική βελτίωση της λειτουργίας και της στελέχωσης των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Επιπλέον, πρότειναν την ενθάρρυνση της εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γηγενών γονέων για θέματα σχετικά με την αποδοχή και τον σεβασμό διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ίδρυση περισσότερων διαπολιτισμικών σχολείων.

Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2000 · Παπαδάκης, 2003 · Dragonas, Frangoudaki & Inglessi, 1996), αφού έχει καταδειχτεί πως αρωγός του εκπαιδευτικού είναι η εκπαιδευτική πολιτική, γι' αυτό και απαιτείται εκσυγχρονισμός του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης με επαναπροσδιορισμό της διοικητικής δομής και ορθολογικό καταμερισμό εξουσίας μεταξύ κεντρικής διοίκησης και περιφερειακών υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί ποτέ να είναι αποτελεσματική, όταν βασίζεται μόνο στις ατομικές προθέσεις των εκπαιδευτικών, τις ευαισθησίες τους και την απλή αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, ενώ δεν συνδέεται σφιχτά στο εκπαιδευτικό σύστημα καθ' εαυτό. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρά τις κατά καιρούς αποκεντρωτικές προσπάθειες, που έχουν γίνει, μέχρι σήμερα παραμένει ακόμη αρκετά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, ενώ ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός χαρακτηρίζεται από σπασμωδικότητα, αποσπασματικότητα και ασυνέπεια, καθώς εξαρτάται από τον εκάστοτε υπουργό παιδείας και συχνά αλλάζει μαζί μ' αυτόν και άρα δεν είναι μακροπρόθεσμος. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι αποφάσεις, που αφορούν άμεσα ή έμμεσα όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας συχνά επιβάλλονται άνωθεν ή μόνο από την ηγεσία του σχολείου, χωρίς να συμμετέχουν στη λήψη τους οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις στο μικρο-επίπεδο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

Για την ύπαρξη όμως μιας αποτελεσματικής πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη η αρμονική, συνεργατική και δημιουργική αλληλεπίδραση των επιμέρους υποσυστημάτων (διευθυντής, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), που την απαρτίζουν, με στόχους την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τον εκσυγχρονισμό του διδακτικού έργου, ώστε να αναπτύσσονται οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών. Βέβαια, ο ρόλος του σημερινού

διευθυντή είναι καθοριστικός, καθώς η πρόκληση είναι να αποφύγει τον ρόλο του υπηρέτη της γραφειοκρατίας και να δημιουργήσει θετικό κλίμα εμπιστοσύνης – ομαδικότητας, καθώς και μία εκπαιδευτική κουλτούρα, που δίνει αξία στην ανοιχτή προσέγγιση της γνώσης, στις δημοκρατικές πρακτικές, στις συλλογικές αποφάσεις. Επίσης, είναι απαραίτητο να δοθεί η δυνατότητα και η υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πρωτοβουλίες, ώστε να ακολουθούν άλλη διδακτική μέθοδο, (ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους) από αυτή, που επιβάλλει η εκπαιδευτική εξουσία μέσω του ΑΠΣ, το οποίο εξειδικεύεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού και το βιβλίο του μαθητή. Παράλληλα η διαδικασία στελέχωσης των σχολικών μονάδων αποσκοπεί περισσότερο στην κάλυψη κάποιων κενών θέσεων παρά στην ανεύρεση του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού με αποτέλεσμα η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να αποτελεί τροχοπέδη για την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων ή και να αυξάνει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίσταση τους και τον φόβο τους σε διάφορες προσπάθειες εκσυγχρονισμού όπως είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τα ζητήματα επιμόρφωσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικότερα εξέφρασαν μία ανασφάλεια και έναν προβληματισμό ως προς την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια της επιμόρφωσής τους στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, γι' αυτό και κάνουν λόγο για αλλαγές τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωσή τους. Πρότειναν την καθιέρωση υποχρεωτικής επιμόρφωσης και αξιολόγησης πριν και μετά την είσοδο στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και σύνδεση θεωρίας και πράξης. Ταυτόχρονα, εξέφρασαν την άποψη πως θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση με mentoring και αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές θα αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ και του ελληνικού πολιτισμού ή σε άλλες πρακτικές από διαπολιτισμικές δειγματικές διδασκαλίες σε μεικτές τάξεις, εθνικού και διεθνούς επιπέδου, με στόχο την αναθεώρηση και τον μετασχηματισμό εκπαιδευτικών πρακτικών και κοσμοθεωρίας.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, πρότειναν την οικοδόμηση μιας σύντομης, βιωματικής κι όχι μακράς επιμορφωτικής πολιτικής με σύνδεση της αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, με συστηματικότητα, συνέχεια και προγραμματισμό και με επιμορφωτές, που έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη. Τόνισαν την ανάγκη κατά τον σχεδιασμό των επιμορφώσεων να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές, αλλά και οι δυνητικές επιμορφωτικές ανάγκες και το προφίλ της επιμορφούμενης ομάδας εκπαιδευτικών, καθώς και να παρακολουθείται επί της ουσίας και να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της κάθε

επιμόρφωσης, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση και να αποφεύγονται οι ανούσιες και παρατεταμένες επαναλήψεις, που μόνο ως μηχανισμός επιβολής των ιδεολογικοπολιτικών αρχών της κεντρικής διοίκησης λειτουργούν.

Ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφώσεων οι απόψεις δίστανται, αν δηλαδή θα πρέπει να γίνονται εντός σχολικού χώρου ή αν θα πρέπει να διεξάγονται και να χρηματοδοτούνται από το κράτος, αλλά όμως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη πως πρωτίστως μετράει η θετική διάθεση και η πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για διά βίου επιμόρφωση και αυτομόρφωση και η ανοιχτότητά του για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας του ίδιου και των μαθητών του. Πιο συγκεκριμένα μισοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση ως μία στρατηγική ανάπτυξης και αυτόνομης δράσης της σχολικής μονάδας, καθώς και βελτίωσης της δυναμικής της ομάδας των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης. Στην αντίθετη πλευρά, βρίσκονται οι υπόλοιποι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι υποστήριζαν ότι οι επιμορφώσεις πρέπει να γίνονται εκτός σχολικού πλαισίου, από τα Πανεπιστήμια ή το κράτος με παροχή κινήτρων, όπως τη χρηματοδότηση. Θεωρούν, πως οι πανεπιστημιακοί χώροι με το κύρος τους και την υλικοτεχνική υποδομή διασφαλίζουν την επιστημονική και έγκυρη υποστήριξη από ειδικούς, την παροχή εκσυγχρονισμένων γνώσεων για καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη κι άρα ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι απαιτούνται επικαιροποιημένες επιμορφώσεις για τις γλώσσες και τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής, την ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου, τις κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες και την εναλλακτική αξιολόγηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

6.1 Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Στην έρευνά μας, παρ'όλο που πρόκειται για μία εστιασμένη έρευνα στον ελλαδικό χώρο, που μελετά αποκλειστικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας των μικρότερων μαθητών και τις εκπαιδευτικές διδακτικές πρακτικές, ωστόσο αδυνατούμε να κάνουμε γενικεύσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς και όλα τα σχολεία. Παρά το γεγονός πως επιβεβαιώθηκαν όσα ευρήματα είχαν καταδειχθεί από παλαιότερες γενικότερες έρευνες, εντούτοις, πρόκειται για μικρής εμβέλειας έρευνα με μικρό αριθμό δείγματος και περιορισμένης γεωγραφικής κατανομής, ενώ μπορεί παράλληλα να υπάρχει και κάποια αναντιστοιχία μεταξύ των πεποιθήσεων - απαντήσεων των συμμετεχόντων και του τι έκαναν στην πραγματικότητα στις τάξεις τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αισθάνθηκαν ελεύθερα να μιλήσουν, να προβληματιστούν και να δώσουν τις απαντήσεις, που πραγματικά ήθελαν επί του ερευνώμενου θέματος ή έδωσαν τις απαντήσεις, που προσδοκούσε η ερευνήτρια, ώστε να συμβάλουν στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας, εκφράζοντας πεποιθήσεις και στάσεις, που θα είναι οι κοινωνικά αποδεκτές κι επιθυμητές; Πρόκειται για ένα άδηλο ρητορικό ερώτημα, που θίγει το θέμα της μεροληψίας, το οποίο εμφανίζεται κάποιες φορές ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο, γι'αυτό ο ερευνητής οφείλει να είναι πάντα ουδέτερος και συναισθηματικά απόμακρος.

Οι πεποιθήσεις θεωρούνται κρίσιμο σημείο σε μία εκπαιδευτική έρευνα, καθώς διέπουν τις σκέψεις, τις εκφράσεις και τις πράξεις του ατόμου, αλλά ωστόσο είναι δύσκολο να οριστούν, να ερευνηθούν και να μετρηθεί η αξιοπιστία τους, μιας και οι συνεντευξιαζόμενοι στηρίζονται στην υποκειμενική τους άποψη και υπάρχουν μεροληψίες. Εδώ αξίζει να σημειωθεί σχετικά με τις συνεντεύξεις, πως καθώς η διενέργεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, ο χρόνος που είχαν να αφιερώσουν οι εκπαιδευτικοί για την έρευνα ήταν περιορισμένος. Έτσι κάποιοι επέλεξαν να δώσουν σύντομες κωδικοποιημένες απαντήσεις, ενώ κάποιοι άλλοι, που είχαν έντονο προσωπικό ενδιαφέρον για τη θεματική, ήταν πολύ εκτενείς και λεπτομερείς στις απαντήσεις τους.

Επομένως, μία πρόταση για μελλοντική έρευνα, θα ήταν να χρησιμοποιηθούν περισσότερα από ένα ερευνητικά εργαλεία και να γίνει συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης με διαπολιτισμική εκπαιδευτική παρέμβαση, π.χ το διαπολιτισμικό portfolio, ημιδομημένες συνεντεύξεις, παρατήρηση και ερωτηματολόγιο σε μεγαλύτερο δείγμα, δηλαδή σε όλους, όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μικροί μαθητές, γονείς). Στόχος θα είναι να διερευνηθεί ο σχολικός και οικογενειακός γραμματισμός, να καταγραφεί η οπτική γωνία των διευθυντών και να καταδειχθεί η αποτελεσματικότητα των πρακτικών ανάπτυξης και αξιολόγησης των επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων

των μαθητών, που εφαρμόζονται στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Συνακόλουθα, με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η μεθοδολογική τριγωνοποίηση και η τριγωνοποίηση των δεδομένων, που αυξάνει την εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας μας.

Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή μιας διεθνούς έρευνας στη διασπορική ταυτότητα, με τη σκιαγράφηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών και την καταγραφή προτάσεων ενός συνδυαστικού δείγματος Ελλήνων εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις σε Ελλάδα και στην ομογένεια του εξωτερικού, ώστε να οργανωθεί ένα στοχευοκεντρωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα στις πέντε δεξιότητες κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Τέλος, μία ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί και η συσχέτιση των εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας, τόσο σε γηγενείς μαθητές όσο και σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, με άλλες μεταβλητές, όπως η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, οι σπουδές, το φύλο κτλ., ώστε να αναδειχθούν οι συγκλίσεις ή αποκλίσεις των απόψεων των υποκειμένων.

Εν κατακλείδει, η έρευνά μας φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο, να πλαισιώσει με εμπειρικά δεδομένα δυνητικές θεσμικές παρεμβάσεις και να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό στον ελλαδικό χώρο για την καλλιέργεια και διδασκαλία της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας των μαθητών με στόχο την κατάρτιση διαπολιτισμικά ικανών ομιλητών – μαθητών, μέσω φυσικά της συμβολής του Έλληνα εκπαιδευτικού ως διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή και της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας. Αυτή η έρευνα, επειδή ακριβώς είναι εστιασμένη, ίσως να βάλει ένα λιθαράκι και να βοηθήσει έμμεσα τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, που αγωνιούν, έχοντας να διαχειριστούν μαθητικούς πληθυσμούς από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ώστε να αναστοχαστούν σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές τους και να αναθεωρήσουν με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών τους, γηγενών και μη γηγενών.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ανδρουλάκης, Γ., κ.ά.(2019). Η γλωσσική μεσολάβηση σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικους/ες μετανάστες/τριες. Στο *Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία, Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις*. Πρακτικά Συνεδρίου 5^α Τζαρτζάνεια, (σσ.35-50). Ανακτήθηκε από: http://greeklanglab.pre.uth.gr/wp-content/uploads/2019/09/Ανδρουλάκης_Γκαϊνταρτζή_Τσιώλη_Η-γλωσσική-μεσολάβηση-σε-ένα-πρόγραμμα-διδασκαλίας-της-ελληνικής-ως-δεύτερης-γλώσσας.pdf

Ανδρούσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο *Το πολύχρωμο σχολείο. Μία εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. (σσ.11-23). Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης 'Σχεδία'. Αθήνα: Νήσος

Γαβριηλίδου - Σπυρίδου, Σ. (2009). *Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας. Παιδί και Δικαιώματα. Η πρόταση της παιδικής λογοτεχνίας*. Τελλόγλειο Ίδρυμα, Θεσσαλονίκη

Γαβριηλίδου - Σπυρίδου, Σ. (2021). *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία*. University Studio Press

Γεωργογιάννης Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση: Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας & Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*. Τόμος 1^{ος}, (σσ. 53-55). Πάτρα

Γκαϊνταρτζή, Α. (2009 & 2010). Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης, ευαισθησίας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης. Στο *Πολύδρομο 2* (2009-2010) και *Πολύδρομο 3 & 4* (2010), (σσ.1-44). Ανακτήθηκε από: http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Gaitartzi_DidaktikesProtaseisgiathnanaptyxhdiapolitismikisKatanohshs_el.pdf

Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική Ταυτότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 19, 23-27

Γκότοβος, Χ. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Κυριακίδη

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Σ. (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Γρίβα, Ε. & Ντίνας, Κ. (2018). Στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Ντίνας, Κ. (επιμ.). 2018. *Figura in Praesentia Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα*. Εκδόσεις Πατάκη, (σσ. 57-73). Ανακτήθηκε από: <http://users.uowm.gr/kdinas/wp-content/uploads/2018/10/Νάκας-Γρίβα-Ντίνας.pdf>

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Γρίβα, Ε. & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές γλωσσικής κατακτήσεις και διαπολιτισμικής επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Γρίβα, Ε. (2020). Η αξιοποίηση της μεθόδου CLIL και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών για τη διδασκαλία της γλώσσας και την ανάπτυξη της (δια)πολιτισμικής επίγνωσης σε μικρούς μαθητές. Στο *2nd Annual Conference for Greek Education, Greek Orthodox Archdiocese of America*. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=wbz7NjvhzO8>

Γρίβα, Ε. (2020). Αξιοποίηση της μεθόδου CLIL για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΞΓ και την ανάπτυξη της (δια)πολιτισμικής αφύπνισης: Προτάσεις και προεκτάσεις. Στο Γαβρηλίδου, Ζ. Δημάση, Μ & Γρίβα, Ε. (εκδ). «*Η Νέα Ελληνική γλώσσα στον Παρευξείνιο Χώρο και στα Βαλκάνια*»: Ερευνητικές αποτυπώσεις και διδακτικές προσεγγίσεις. Εκδόσεις Σαΐτα

Γρίβα, Ε. & Κοροσίδου, Ε. (2022). Ξένη Γλώσσα στην πρώιμη παιδική ηλικία. Προτάσεις για εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε παιγνιώδη και ψηφιακά περιβάλλοντα. Υπό Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Cohen L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Cummins, J. (2005). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Επιμ. Σκούρτου, Ε. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (1997). Δίγλωσση εκπαίδευση για τους παλιννοστούντες- Αναγκαιότητα ή πολυτέλεια; Στο: Κ. Καρακυριαζής (επιμ.), ΠΡΑΚΤΙΚΑ Πρώτου πανελληνίου συνεδρίου γλωσσικής παιδείας. *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Α/θμια Εκπ/ση. Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη μητρική γλώσσα για τους παλιννοστούντες μαθητές* (Αρναία 1997). Αρναία: 1ο Γραφείο Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Χαλκιδικής. Σύλλογος δασκάλων και Ν/γών Β. Χαλκιδικής. Σχολ. Σύμβουλοι 3ης Περιφέρειας & Προσχολικής Αγωγής, (σσ. 116-127)

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Μαυροσκούφης, Δ (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*,(σσ.67-85).ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Θεσσαλονίκη

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για την Νεοελληνική λογοτεχνία στο γυμνάσιο(2003). Ανακτήθηκε από:http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική - ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ

Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*. Τ.Ε.Ι. Πάτρας

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός

Huber, F. (χ.χ.). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο. Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους*. Σειρά Pestalozzi No. 2, Στρασβούργο: Έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>

Huber, F. (2017). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Σειρά Pestalozzi No.3, Στρασβούργο: Έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-n-3-greek-version/16807358f6>

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Ιωαννίδου, Ε. (2015). Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού. *Open Journal System - Auth*, 7,91-106. Ανακτήθηκε από: <http://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/view/5392>

Κακανά-Μίκα, Δ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αρβανίτη, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Κριτική

Κανατσούλη, Μ. (2004β). Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο μυθιστόρημα για παιδιά και νέους. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα*, (σσ. 72-82). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες

Καρατζίνης, Θ.&Μάργαλα, Θ. (2006). Διαπολιτισμική ψυχολογία και διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο. *Σύγχρονοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση*, 7, 2-5

Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος*, 13-24

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή. Στο Μαυροσκούφης, Δ. (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*,(σσ. 21-35). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Θεσσαλονίκη

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο- Προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg

Μάγος, Κ. & Γκανάτσου, Γ. (2013). Ο Νασρεντίν, η παπαρούνα και το μαύρο πρόβατο : το παιδικό βιβλίο ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης στην προσχολική ηλικία. Στο *Αλέξανδρος Ν. Ακριτόπουλος (επιμ.). Ελληνική παιδική-νεανική λογοτεχνία : ιστορία, κριτική, διδασκαλία*,(σσ.634-656)

Μάγος, Κ. (2021). Ανάπτυξη διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο *Σημειώσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επικοινωνία και Γλώσσα*. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το Κέντρο επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλιγκούδη, Χ. & Παπαρηγορίου, Β. (2008). Σύγχρονες διδακτικές αρχές και πρακτικές εφαρμογές. Στο Ξωχέλλης, Π. (2008). *Μεθοδολογικός οδηγός για την χρήση σχολικών βιβλίων του γυμνασίου η διαπολιτισμική διάσταση στην διδασκαλία*,(σσ. 75-87). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Θεσσαλονίκη

Μάνου, Α. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 277-284. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/17960/15968>

Μαρκίδου, Τ. (2014). Κοινωνικές και διαπολιτισμικές αξίες στο μάθημα της εικαστικής αγωγής (Social and intercultural values in art education). Στο Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφόντος, Κ. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις*

και *Εισηγήσεις (Συλλογικό Έργο)*, (σσ.266-292). Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/7606733/Κοινωνικές_και_διαπολιτισμικές_αξίες_στο_μάθημα_της_εικαστικής_αγωγής_Social_and_intercultural_values_in_art_education

Μάρκου, Γ. (1996α). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ)

Μάρκου, Γ. (1996β). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ)

Ματσαγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*(Β΄ Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπέλλα, Σ. (2021). Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο *Σημειώσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επικοινωνία και Γλώσσα*. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το Κέντρο επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπερελής, Π. κ.ά. (2007). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αξιοποίησή της μέσω των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική

Μπίκος, Κ. (2008). *Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Μαυροσκούφης, Δ.(Επιμ.). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, (σσ.89-110). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Θεσσαλονίκη*

Μπρισένιου, Σ. & Παππά, Χ. (2020). Η διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας μέσω της θεατρικής αγωγής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Παχή, Ο. (επιμ.) *Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο με θέμα: Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες. Πρακτικά εργασιών*. (σσ.127-136). Ανακτήθηκε από: <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/Πρακτικά-Συνεδρίου.pdf>

Νιάρη, Μ. & Μανούσου, Ε. (2013). Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση. 7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens, Greece – PROCEEDINGS.

Ανακτήθηκε

από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/582/561>

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2006). Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 19, 73-88.

Ανακτήθηκε

από:

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5909/1/5.διαπολιτισμικη%20επικοινωνια%20στη%20σχολικη%20ταξη.pdf>

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο *Μαυροσκούφης, Δ.*(Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σσ. 37-51). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Θεσσαλονίκη

Νικολάου, Σ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Νικολούδης, Δ. (2005). Η γλωσσική διδασκαλία σε τάξεις υποδοχής: Μία μελέτη των διδακτικών επιλογών. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 25-36

Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, (σσ. 193-206). Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/20850492/Ντίνας_Κ._2004._Γραμματισμός_Πολυγραμματισμοί_και_διαπολιτισμική_γλωσσική_διδασκαλία._Στο_Γεωργογιάννης_Π._επιμ._Διαπολιτισμική_Εκπαίδευση._1ο_Πανελλήνιο_Συνέδριο._Πάτρα_Κέντρο_Διαπολιτισμικής_Εκπαίδευσης_σσ_193-206

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Gutenberg

Ντίνας, Κ. & Γρίβα, Ε. (2017). (Δια/Πολυ)πολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και

προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (εκδ.), *Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ: Από την Αρχαιοελληνική Γραμματεία έως και Σήμερα*. Gutenberg

Ξωχέλλης, Π. (2007). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Παπαναούμ, Ζ. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (σσ.95-101). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Θεσσαλονίκη

Παθιάκη, Ε., Σιμόπουλος, Γ. (2008). Με βλέπουν σαν άνθρωπο : Τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες και πρόσφυγες στο πλαίσιο των εθελοντικών οργανώσεων. Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα – Διεθνές Συνέδριο*, 2:184-195. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Πανταζής, Β. (2005). Το πολυπολιτισμικό curriculum. Στο: Γεωργιάννης Π., *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 7^ο Διεθνές συνέδριο. Τόμος Ι, Πάτρα, 185-197

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ.Κ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδάκης, Ν. Ε. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(;) επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg

Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Ξενοφώντος Κ. & Χατζησωτηρίου, Χ. (επιστημονική επιμέλεια.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Συλλογικός Τόμος*.(σσ.176 - 197). Καβάλα: Εκδόσεις Σάϊτα. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/259579568_Diapolitismike_Ekpaideuse_Proklesis_paidagogikes_theoreseis_kai_eisegeseis

Rompolo, Ch. (2016). *Πρόγραμμα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης. Η διαπολιτισμική ικανότητα*. Publisher: POSTinterculturality

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Σιάρδος, Γ. (2009). *Μεθοδολογία Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη.

Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών

Σπινθουράκη, Ι. κ.ά. (1996). *Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία*. 1^ο Διαβαλκανικό συνέδριο 'Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία'. Πάτρα. Ανακτήθηκε από:

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1375/Language%20and%20culture%20in%20communication.pdf>

Σταθοπούλου, Μ. (2020). Η σημασία της διαγλωσσικής διαμεσολάβησης στο πλαίσιο πολυγλωσσικών πολιτικών στην Ευρώπη: Η περίπτωση του ΚΕΠΑ. Στο Μητσικοπούλου, Β. & Καραβά, Ε. (επιστημονική επιμέλεια). *Ο πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος για την ξενόγλωσση εκπαίδευση*. (σσ.93-113). Αθήνα: Πεδίο

Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Σταυρογιαννοπούλου, Ε. (2018). Προώθηση του Κριτικού Γραμματισμού μέσα από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Στο Ι. Σφαέλος (συντάκτης). *Διδακτικές διαδρομές στο σημερινό σχολείο, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πανεπιστημιούπολη Πατρών*, (σσ.119-132). Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/348190224_Proothese_tou_Kritikou_Grammatismo_u_mesa_apo_to_mathema_tes_Neoellenikes_Logotechnias_A_Gymnasiou

Συμβούλιο της Ευρώπης(2001). Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή

Παιδείας. Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Σχίζα, Γ. (2014). Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Στο Ξενοφώντος Κ. & Χατζησωτηρίου, Χ. (επιστημονική επιμέλεια.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις. Συλλογικός Τόμος.* (σσ.112- 133). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/259579568_Diapolitismike_Ekpaideuse_Proklesis_paidagogikes_theoreseis_kai_eisegeseis

Τσιάκαλος, Γ. (2000β). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τσιμουρή, Γ. (2009). Πρακτικές διαπολιτισμικότητας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών. Στο *Μειονοτικές και Μεταναστευτικές Εμπειρίες: Βιώνοντας την «κουλτούρα του κράτους»* (επιμ.) Φ.Τσιμπιρίδου. Αθήνα: Κριτική

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 37-50

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 28ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.* (σσ. 402-412). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). Διαγλωσσικότητα & Διαγλωσσικές ταυτότητες. Στο Γαβριηλίδου, Ζ.κ.ά. (2017). *Πρακτικά Επετειακού Διεθνούς Συνεδρίου 'Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία'*. (σσ.304-316). Κομοτηνή: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/322486828_Diaglossikoteta_Diaglossikes_tautotetes_Praktika_Epeteiakou_Diethnous_Synedriou_Tautotetes_Glossa_kai_Logotechnia_epim_Z_Gabrielidou_M_Konstantinidou_N_Maurelos_I_Ntelegiannes_I_Papadopoulou_G_Tsomes

Φλουρή, Γ. (2007). *Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά*. Στο Δαμανάκης, Μ. (2007). *Παιδιά ομογενών θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Συνολική έκθεση - μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης, (σσ. 133-158). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg

Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές. Στο Π. Γεωργογιάννης (2014), *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος Ι, Πάτρα 6-9 Ιουλίου 2000, (σσ. 79-88).

Ανακτήθηκε από: [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiap-
olEkpshs2001/grammatismos_diapolitismikotita_kai_epikoinonia.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiap-
olEkpshs2001/grammatismos_diapolitismikotita_kai_epikoinonia.pdf)

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adaskou, K., D. Britten, and B. Fahsi. (1990). Design Decisions on the cultural content of a course for Morocco. *ELT Journal*, 44 (1):3-10. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/44.1.3>

Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow

Ahmed, S. et al. (2019). Integrating Culture into EFL Teaching– A Study of Yemeni EFL Teachers’ Perceptions and Actual Practices. *Language in India*, 19 (4), 333-348. Retrieved from:

https://www.academia.edu/39449077/Culture_Intercultural_competence_and_Language_Teaching?email_work_card=view-paper

Aleksandrowicz-Pędich, L. et al. (2003). The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. In Lazar, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing. Retrieved from: http://archive.ecml.at/documents/pub123be2003_lazar.pdf

Andersen, P. (2010). The Basis of Cultural Differences in Nonverbal Communication. In Samovar, L. et al. *Intercultural Communication: A reader*. (pp. 293 - 312). Belmont, California: Wadsworth. Retrieved from: <https://www.worldcat.org/title/intercultural-communication-a-reader/oclc/803335932>

Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33, 625-654. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3587880?refreqid=excelsior%3A3437838a5f5f18b7e098664098a59401>

Baccin, P. & Pavan, E. (2014). Developing Intercultural Awareness – an Ongoing Challenge in Foreign Language Teaching. In *Intercultural issues in the era of globalization*. Ed. Piotr Romanowski, (pp.8-21). Retrieved from:

https://www.academia.edu/35190730/Intercultural_issues_in_the_era_of_globalization?email_work_card=view-paper

Bae, J. (2012). Developing General Literacy Ability and Intercultural Sensitivity through English Literacy Instruction: Using Global Literature for Korean EFL Learners. Doctoral Thesis. Department of Curriculum and Teaching and the Graduate Faculty of the University of Kansas. Ανακτήθηκε από:

http://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10235/Bae_ku_0099D_11955_DATA_1.pdf?sequence=1

Banjongjit, B. and Boonmoh, A. (2018). Teachers' Perceptions towards Promoting Intercultural Communicative Competence in the EFL Classroom. *rEFlections*, 25 (2), 76-97. Retrieved from: <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/reflections/article/view/165393>

Barrett, M. D., Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Burton, D. (2000). *Research Training for Social Scientists*. UK: Sage Publications

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension. *In language teaching*. Ed. Council of Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters

Camilleri, A. G. (2002). *HOW STRANGE! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern languages. Council of Europe Publishing. Retrieved from: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/HOW-EN.pdf>

Carland, W. J, Carland, C. J., Dye, J. C. (1994). Accounting education: a cooperative learning strategy. *Accounting Education*, 3(3), 223-236. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639289400000021>

Cheng, C. M. (2012). The influence of college EFL teachers' understandings of intercultural competence on their self-reported pedagogical practices in Taiwan. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), 164-182. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970259.pdf>

Clil4u. (2016). TheCLIL Guidebook. Ανακτήθηκε από: <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20GR.pdf>

Cicourel, A.V. (1964). *Method and Measurement in Sociology*. The Free Press, New York

Company, S. et al. (2019). Using literature and translation to foster intercultural communicative competence. In Banegas, D. (ed.). *Celebration of a bilingual Spanish-English literature intercultural school project. Literature in ELT Selected Papers from the 44th FAAPI Congress*, (pp. 54-63). Retrieved from: https://www.academia.edu/43094460/Celebration_of_a_bilingual_Spanish_English_literature_intercultural_school_project?email_work_card=view-paper

Cooper, R. (2009). Entering into a “Community” of Experience and Meaning: A Review of Interviewing for Education and Social Science Research: The Gateway Approach by Carolyn Lunsford Mears. *The Weekly Qualitative Report*, 2(39), 229–232. doi: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.2853>

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Crichton, J. & Scarino, A. (2007). How are we to understand the intercultural dimension? An examination of the intercultural dimension of internationalisation in the context of higher education in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 30(1), 1-21. Retrieved from:

https://www.researchgate.net/publication/240777968_How_are_we_to_understand_the_inter_cultural_dimension_An_examination_of_the_intercultural_dimension_of_internationalisation_in_the_context_of_higher_education_in_Australia

Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural competence through language education*, 113-126. Canberra: Language Australia

Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 1528 - 1538. Springer. Retrieved from: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-30424-3_116

Cutshall, S. (2012). More Than a Decade of Standards: Integrating “Cultures” in Your Language Instruction. *The Language Educator*, 31 – 38. Retrieved from: <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/Cultures.pdf>

Dragonas, Th., Frangoudaki, A.&Inglessi, Ch. (1996). Introduction: Unpacking Intercultural Teacher Education: From Monoculturalism to Respect for Human Rights. In *Beyond One’s Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Edited by Athens: Nissos

Dun, K., Scileppi, J. et al. (2007). The Contemporary Applications of a System Approach to Education Models for Effective Reform.

Dziedziewicz, D., Gajda, A. & Karwowski, M. (2014). Developing children’s intercultural competence and creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 32-42. Retrieved from: https://www.academia.edu/6757147/Developing_childrens_intercultural_competence_and_creativity

Estaji, M. & Rahimi, A. (2018). Exploring Teachers’ Perception of Intercultural Communicative Competence and their Practices for Teaching Culture in EFL Classrooms. *International Journal of Society, Culture & Language*, 6 (2), 1-18. Retrieved from: http://www.ijscel.net/article_32636_feb6972c793f403e17ce65712c1c9163.pdf

Fong, M. (2010). The Nexus of Language, Communication and Culture. In Samovar, L. et al. *Intercultural Communication: A reader*. (pp. 271-279). Belmont, California: Wadsworth. Retrieved from: <https://www.worldcat.org/title/intercultural-communication-a-reader/oclc/803335932>

Garcia, O.(2009a). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell. Retrieved from: <https://www.wiley.com/en-us/Bilingual+Education+in+the+21st+Century%3A+A+Global+Perspective-p-9781405119948>

Garcia, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K.Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, 1-6. Retrieved from: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>

García, O., & Li Wei (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: Wright, W. E., & Boun, S. *The handbook of bilingual and multilingual education*, (pp.223-240). John Wiley & Sons. Retrieved from: <https://ofeliagarcia.org.files.wordpress.com/2011/02/liweigarcia2015.pdf>

Gil, G.(2016). Third Places and the Interactive Construction of Interculturality in the English as Foreign/Additional Language Classroom. *Acta Scientiarum Language and Culture* 38:4, 337-346. Retrieved from: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/28674/pdf>

Ghanem, C. (2017) Teaching Intercultural Communicative Competence: The Perspective of Foreign Language Graduate Student Instructors. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11:2. Retrieved from: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol11/iss2/9/>

Grierson, E. M. (2006). 'Creativity: Cultural Identities in a State of Becoming. Questions of Art and Art Education in a Global Knowledge Economy'. *Australian Art Education*, 29 (2), 5-19. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2009.00550.x>

Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten". In *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, edited by H. Switzer and D. Foulker, (pp.83-104). N.Y: Nova Science publishers

Griva, E. & Kasvikis, K. (in press, 2014). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić & D. Erkinovich Gaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing. Retrieved from: http://sun.enl.auth.gr/gala/pubs/files/1_Griva&Kasvikis.pdf

Griva, E. & Bouras, S. (2018). Upporting in-service training of Language teachers in the modern European Education Environment. *Internationalization of higher education in Ukraine: challenges and perspectives*, 18-19 April 2018, 227-229. Mariupol: Ukraine. Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/12ciHLSZVFRudPiwYlb9xOLcu34d0_ZyG/view

Griva, E. (2019). 'MulDiLanguaging' for Fostering Intercultural Communicative Competence in Second/Foreign Language Education. *Language Teaching Research Quarterly*, 11, 54–67. doi: <https://doi.org/10.32038/LTRQ.2019.11.06>

Gürsoy, E. (2014). Intercultural Awareness and its Integration to Young Learner Classes: Prospective Teachers' Views. In *Intercultural issues in the era of globalization*. Ed. Piotr Romanowski. Retrieved from: https://www.academia.edu/35190730/Intercultural_issues_in_the_era_of_globalization?email_work_card=view-paper

Henn, M., Weinstein, M. & Foard, N. (2006). *A short introduction to social research*. London: Sage Publications

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage

Liddicoat, A.J. (2004) Intercultural language teaching: Principles for practice. *New Zealand Language Teacher*, 30:17-24. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/281571069_Intercultural_language_teaching_principles_for_practice

Liddicoat, A. J. (2008). Pedagogical practice for integrating the intercultural in language teaching and learning. *Japanese Studies*, 28(3), 277-290. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/233110530_Pedagogical_Practice_for_Integrating_the_Intercultural_in_Language_Teaching_and_Learning

Lázár I. et al. (eds) (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*. Languages for Social Cohesion, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/338459125_A_guide_for_language_teachers_and_teacher_educators_Developing_and_assessing_intercultural_communicative_competence_A_guide_for_language_teachers_and_teacher_educators

Mabel, V. (2011). Building Common Ground in Intercultural Encounters: A Study of Classroom Interaction in an Employment Preparation Program for Canadian Immigrants (PhD Thesis). The Open University. Retrieved from: <http://oro.open.ac.uk/33911/>

Magos, K. and Simopoulos, G. (2009). "Do you know Naomi?": researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes', *Intercultural Education*, 20:3, 255-265. Retrieved from: https://www.academia.edu/52639765/Do_you_know_Naomi_researching_the_intercultural_competence_of_teachers_who_teach_Greek_as_a_second_language_in_immigrant_classes?email_work_card=title

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525. Retrieved from: <https://academic.oup.com/fampra/article/13/6/522/496701>

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity in Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Ltd

Mizab, M. (2020). Targeting the development of Intercultural Communicative Competence through designing an interculturalized oral expression syllabus. *Revue EL'BAHITH ENSBOUZAREAH-ALGER*, 12(3), 349-358. Retrieved from: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/132247>

Orly, M. & Maureen, R. (2009). Perceptions of 'the other' in children's drawings : an intercultural project among Bedouin and Jewish children. *Journal of Peace Education*, 6(1), 69-86. doi: <https://doi.org/10.1080/17400200802658407>

Sarafianou, A. & Gavriilidou Z. (2015). The Effect of Strategy-Based Instruction on Strategy Use by Upper-Secondary Greek Students of EFL, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12(1), 21–34. Retrieved from: <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v12n12015/sarafianou.pdf>

Preteille, A.M. (1999). *Education Interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France

Saint-Jacques, B. (2010). Intercultural Communication in a Globalized World. In Samovar, L. et al. *Intercultural Communication: A reader*. (pp. 45-55). Belmont, California: Wadsworth. Retrieved from: <https://www.worldcat.org/title/intercultural-communication-a-reader/oclc/803335932>

Scarino, A. (2009). Assessing intercultural capability in learning languages: Some issues and considerations. *Language Teaching*, 42(01), 324-329. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/248728706_Assessing_intercultural_capability_in_learning_languages_Some_issues_and_considerations

Sercu, L. et al. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters

Sercu, L. (2005). Foreign language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German. *European Journal of Teacher Education*, 28 (1), 87-105. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760500040389>

Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17 (1), 55–72. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980500502321>

Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis of addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980903138624>

Stathopoulou, M. (2021). Language Education for students from migrant and refugee backgrounds: Exploiting the new CEFR descriptor scales for mediation and plurilingual competence. In Mattheoudakis, M., Griva, E.&Moumtzi, M. (eds). *Migration and Language Education in Southern Europe: Practices and Challenges*, (pp.37-53)

Taylor, E. W. (1994). Intercultural Competency: A Transformative Learning Process. *Adult Education Quarterly*, 44 (3),154-174. doi: <https://doi.org/10.1177%2F074171369404400303>

Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and praxiological lessons from Internet-mediated intercultural foreign language education research. In J. A. Belz & S. L. Thorne (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education*, (pp. 2–30), Boston: Thomson Heinle. Retrieved from:

https://www.researchgate.net/publication/237191402_Thorne_S_L_2006_Pedagogical_and_Praxiological_Lessons_from_Internet-Mediated_Intercultural_Foreign_Language_Education_Research_In_J_A_Belz_S_L_Thorne_eds_Internet-Mediated_Intercultural_Foreign_Langua

Tsokolidou, R. & Skourtou, E. (2020). *Translanguaging as a Culturally Sustaining Pedagogical Approach: Bi/Multilingual Educators Perspectives*, (pp.219-235). Retrieved from:

https://www.researchgate.net/publication/343692754_Translanguaging_as_a_Culturally_Sustaining_Pedagogical_Approach_BiMultilingual_Educators'_Perspectives

Tümen-Akyıldız, S. *et al.* (2021). Intercultural communicative competence: Why is it significant and how can it be enhanced in EFL settings?. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 793-803. Retrieved

from:https://www.academia.edu/51587414/Intercultural_Communicative_Competence_Why_Is_It_Significant_and_How_Can_It_Be_Enhanced_in_EFL_Settings

UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris

Valdes, J. (1990). The inevitability of teaching and learning culture in a foreign language course. In B. Harrison (Ed.), *Culture and the language classroom*, (pp. 20-30). London: Modern English Publications. Retrieved from: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F044%20ELT-31%20Culture%20and%20the%20Classroom_v3.pdf

Vettorel, P. (2010). English(es), ELF, Xmas and trees: Intercultural Communicative Competence and English as a lingua Franca in the primary classroom. *Perspectives - A Journal of TESOL Italy*. XXXVII/1: 25-52. Retrieved from: https://www.academia.edu/5894510/P_Vettorel_2010_English_es_ELF_Xmas_and_trees_Intercultural_Communicative_Competence_and_English_as_a_lingua_Franca_in_the_primary_classroom_Perspectives_A_Journal_of_TESOL_Italy_XXXVII_1_25_52?email_work_card=view-paper

West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
<p>Ποιο είναι το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών;</p>	<p>Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ποια είναι η ειδικότητά σας; 2. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας; 3. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός; 4. Γνωρίζετε ξένες γλώσσες; Αν ναι, ποιες; 5. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο Διδακτορικό-Μεταπτυχιακό/Επιμορφωτικό σεμινάριο στη διαπολιτισμική επικοινωνία/στη διαπολιτισμική εκπαίδευση/στη διγλωσσία;
<p>Ποια είναι η εμπειρία των εκπαιδευτικών στις διαπολιτισμικές συναντήσεις;</p>	<p>Εμπειρία των εκπαιδευτικών στις διαπολιτισμικές συναντήσεις</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υπάρχουν μαθητές στις τάξεις σας, που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα; 2. Έχετε επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;
<p>Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;</p>	<p>Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τι σημαίνει για εσάς η διαπολιτισμική επικοινωνία σε περιβάλλον διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ ; 2. Τι σημαίνει για εσάς ο πολιτισμός και η διδασκαλία του στην τάξη; 3. Τι σημαίνει για εσάς ‘αναπτύσσω τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα’;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
<p>Ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών τους;</p>	<p>Διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ποιες είναι οι πρακτικές και οι στρατηγικές, που χρησιμοποιείτε για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών σας, εφόσον διδάσκετε σε πολυπολιτισμικές τάξεις; Αν δεν διδάσκετε, τότε ποιες θα χρησιμοποιούσατε; 2. Λειτουργούν αυτές οι πρακτικές στο περιβάλλον της τάξης; Ναι ή όχι και γιατί; 3. Θεωρείτε πιο σημαντική την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών ή τη διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου; Γιατί; 4. Πώς θα διαχειριζόσασταν το εξής διδακτικό επεισόδιο, που οφείλεται στη διαφορετικότητα: ‘Ένας Έλληνας μαθητής σηκώνει το χέρι κατά τη διάρκεια του μαθήματος και σας ανακοινώνει πως δεν αντέχει άλλο να είναι στο ίδιο θρανίο με τον Άραβα συμμαθητή του, γιατί αποσπάται η προσοχή του, όταν εκείνος μιλάει αραβικά με τον ομοεθνή συμμαθητή του στο πίσω θρανίο’
<p>Ποιες είναι οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών τους;</p>	<p>Δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών τους</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ποιες είναι οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζετε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών; Γιατί; 2. Έχετε στήριξη από τη σχολική μονάδα, όπου εργάζεστε; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια παραδείγματα; 3. Θεωρείτε τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία ως εμπόδιο ή εμπλουτισμό στην τάξη; Γιατί;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
<p>Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών;</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Θεωρείτε τον εαυτό σας διαπολιτισμικά ικανό; Ναι ή όχι και γιατί; 2. Θεωρείτε ότι έχετε την κατάλληλη κατάρτιση για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών σας;
<p>Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές - διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών;</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών σας ; <p>Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ατομικός Πίνακας 1

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος/Γλωσσολόγος & Καθηγήτρια Αγγλικών</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 20</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Αραβικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΠΟΑΚΛΕΛ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας</p> <p>ΗΘΕΘΕΛΛ: Ήθη, έθιμα του ελληνικού λαού</p> <p>ΤΕΦΙΛΙΓ: Τέχνη, φιλοσοφία, ιστορία, γεωγραφία της Ελλάδας</p> <p>ΣΥΟΠΟΤΔΙ: Συμπερίληψη όλων των πολιτισμών της τάξης στη διδασκαλία</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΕΑΕΜΔΠΓΠ: Επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και σε έναν μαθητή από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα</p> <p>ΕΠΑΠΣΤΠΡ: Επικοινωνία με απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΙΜΟΕΣΣΑΛ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον'</p> <p>ΔΙΕΣΕΠΜΑ: Διαπολιτισμική επίγνωση στην επικοινωνία με 'άλλους'</p> <p>ΔΙΕΣΑΜΑΠ: Διαπολιτισμική επιδεξιότητα στην αλληλεπίδρασή με 'άλλους πολιτισμούς'</p> <p>ΘΕΣΤΓΠΟΛ: Θετική στάση του μαθητή για</p>

	την πολυπολιτισμικότητα
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΕΠΜΑΠΚΓ: Επαφή με ‘άλλους’ πολιτισμούς και γλώσσες ΑΝΠΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων ΚΣΕΝΑΕΤ: Καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	ΔΥΚΑΑΚΓΔ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων ΔΠΠΕΡΛΕΞ: Περιορισμένο λεξιλόγιο δίγλωσσων ΠΣΤΡΣΥΓΜ: Προκαταλήψεις, στερεότυπα, ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών μαθητών ΣΥΧΑΥΤΑΠ: Συστολή και χαμηλή αυτοεκτίμηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, που εν τέλει απομονώνονται ΚΜΔΠΓΠΣΚ: Κατάταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα σε κατηγορίες ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού ΣΧΔΙΥΛ: Σχεδιασμός διαπολιτισμικού υλικού ΣΧΔΙΔΡ: Σχεδιασμός διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων ΧΣΕΙΒΙΧΗ: Χρήση σκίτσων, εικόνων, βίντεο χωρίς ήχο ΜΔΓΛΑΕΙΚ: Ενίσχυση της γραμματικής και

	<p>του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της βασικής/διαπροσωπικής ικανότητας</p> <p>ΔΓΣΛΘΠΠ: Διδασκαλία γραμματικής σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου</p> <p>ΔΙΔΓΜΑΕΔ: Διδασκαλία της δομής της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες</p> <p>ΔΙΣΕΚΓΕΣ: Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων για έναρξη συνομιλίας</p> <p>ΔΙΣΕΓΚΛΔ: Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων για κλείσιμο διαλόγου</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p> <p>ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p> <p>ΑΞΟΠΡΔΡ: Αξιοποίηση ομαδικών προφορικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΤΑΔΙΕΛΑΑ: Ταυτόχρονη διδασκαλία ελληνικής, αγγλικής και αραβικής γλώσσας</p> <p>ΑΞΜΗΤΓΛ: Αξιοποίηση μητρικών γλωσσών</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΚΤΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΟΑΕΔΕΜΓΛ: Διευκρίνηση στον Έλληνα μαθητή ότι και ο Άραβας μαθητής έχει δικαίωμα να εκφραστεί στη δική του μητρική γλώσσα</p> <p>ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	

<p>9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών</p>	<p>ΔΑΚΑΜΜΠΒ: Δυσκολία ανάλυσης και κατανόησης αναγκών των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p>
<p>10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p>	<p>ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων ΥΕΘΕΠΛΑΔ: Υποκειμενική εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου από τη διεύθυνση του σχολείου ΕΠΡΩΕΚΠΡ: Έλλειψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού προσωπικού ΑΣΜΓΠΑΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ΕΚΑΣΣΧΠΕ: Έλλειψη κατάρτισης στο σχολικό περιβάλλον ΣΜΟΕΘΔΕΠ: Συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία του εκπαιδευτικού προσωπικού</p>
<p>4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών</p>	
<p>11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες</p>	<p>ΣΔΙΜΔΕΙ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές ΣΔΙΠΣΕΔΕ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τη διαπολιτισμική</p>

	<p>εκπαίδευση</p> <p>ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p>
<p>12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών</p>	<p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΕΛΜΔΕΠΡΕ: Έλλειψη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο πριν πολλά χρόνια</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΚΨΥΥΠΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p>
<p>5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής</p>	<p>ΔΠΠΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΓΠΠΔΜΤΥ: Γλωσσική προετοιμασία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών σε τάξεις υποδοχής πριν την ένταξή τους σε κανονικές τάξεις</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΠΕΣΣΕΑΚΡ: Παροχή επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από το κράτος</p> <p>ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών</p> <p>ΚΑΕΝΕΠ: Καθιέρωση ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης</p> <p>ΕΠΜΠΚΕ: Επιμόρφωση μέσω πράξης και εμπειρίας</p>

	<p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΑΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιοτήτας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p>
--	---

Ατομικός Πίνακας 2

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 18</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στην Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Ρωσικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΣΥΟΠΟΤΔΙ: Συμπερίληψη όλων των πολιτισμών της τάξης στη διδασκαλία</p> <p>ΜΕΚΑΕΣΕ: Μέσο κατανόησης του εγώ σε σχέση με το εμείς</p> <p>ΕΠΙΤΕΧΑΚ: Επιτεύγματα των Ελλήνων χωρίς αξιολογική κρίση</p> <p>ΚΑΣΥΤΕΛ: Καθημερινές συνήθειες των Ελλήνων</p> <p>ΓΛΤΣΩΤΕΛ: Γλώσσα του σώματος των Ελλήνων</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΣΕΑΟΜΣΤΑ: Συνεργατική επικοινωνία ανάμεσα σε όλους τους μαθητές της τάξης</p>

	<p>ΔΕΕΜΔΓΠΠ: Διαδραστική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και σε έναν μαθητή από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα</p> <p>ΣΥΓΛΑΣΚΓΣ: Συγκερασμός γλώσσας σπιτιού και της γλώσσας του σχολείου</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΙΜΕΠΚΕΣΤ: Ικανότητα των μαθητών να επιτυγχάνουν έναν πολιτισμικά κατάλληλο επικοινωνιακό στόχο</p> <p>ΙΜΕΑΜΑΠ: Ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν με ανοιχτότητα με άλλους πολιτισμούς</p> <p>ΙΜΝΣΤΤΣΥ: Ικανότητα των μαθητών να σέβονται την ταυτότητα των συμμαθητών τους</p>
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	<p>ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων</p> <p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΠΛΓΑΠΟΛ: Πλουραλισμός γλωσσών και πολιτισμών</p>
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων</p> <p>ΚΟΑΠΚΜΑ: Κοινωνική απομόνωση κάποιων μαθητών</p> <p>ΕΛΦΟΚΜΑ: Ελλιπής φοίτηση κάποιων μαθητών</p> <p>ΔΥΚΜΚΑΓΔ: Δυσκολία κάποιων μαθητών στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων</p>
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	<p>ΚΑΓΛΑΤΜ: Καταγραφή γλωσσικών αναγκών των μαθητών</p> <p>ΔΗΑΥΔΙΥΛ: Δημιουργία αυθεντικού διδακτικού υλικού</p> <p>ΑΞΔΡΔΙΑΛ: Αξιοποίηση δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής αλληλόδρασης</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΔΙΠΡΙΒΕΚ: Διαμοιρασμός προσωπικών ιστοριών και βιωμάτων του εκπαιδευτικού</p>

<p>7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών</p>	<p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών ΕΥΕΚΣΜΗΓ: Ευκαιρίες έκφρασης στις μητρικές γλώσσες ΠΡΑΔΙΑΜΕΣ: Πρακτικές διαμεσολάβησης ΑΚΓΙΔΙΜΤ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσολογικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών ΗΣΔΕΙΚΚΚ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την κριτική κατανόηση του κόσμου ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p>
<p>8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα</p>	<p>ΣΥΣΤΚΕΝΜ: Συζήτηση στην τάξη για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
<p>3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p>	
<p>9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών</p>	<p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΑΠΔΙΔΥΛ: Απουσία διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού διδακτικού υλικού ΑΠΣΤΣΠΚΜ: Απουσία στήριξης από το σπίτι κάποιων μαθητών ΑΨΣΜΔΠΠ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
<p>10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p>	<p>ΕΠΡΩΕΚΠΡ: Έλλειψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού προσωπικού ΕΠΤΤΔΙΕΥ: Έλλειψη πρωτοβουλιών του διευθυντή ΔΕΕΔΕΣΥΠ: Δισταγμός και επιφύλαξη εκπαιδευτικών και διεύθυνσης λόγω έλλειψης στήριξης από το ΥΠΕΠΘ ΕΜΔΥΒΑΒΙ: Εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο</p>

	<p>ΕΛΛΕΞΔΙΜΑ: Έλλειψη αξιοποίησης της διγλωσσίας των μαθητών</p> <p>ΕΚΑΣΣΧΠΕ: Έλλειψη κατάρτισης στο σχολικό περιβάλλον</p> <p>ΜΥΛΣΠΡΠΟ: Μη υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων πολυπολιτισμικότητας</p>
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	<p>ΟΙΔΔΕΕΜΔ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές και διαισθητικές</p> <p>ΣΔΙΜΓΞΓΛ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη γνώση ξένων γλωσσών</p> <p>ΣΔΙΜΙΚΔΙ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα διαμεσολάβησης</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p> <p>ΣΔΙΠΜΣΔΕ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την παρακολούθηση μεταπτυχιακού και σεμιναρίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΑΠΕΠΣΠΡΒ: Αποσπασματικές επιμορφώσεις σε προαιρετική βάση</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού</p> <p>ΑΝΠΡΕΠΙΜ: Ανυπαρξία πρακτικής επιμόρφωσης</p> <p>ΛΕΕΣΕΠΕΕ: Λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στην επαρχία</p> <p>ΑΝΠΕΦΔΕΠ: Ανυπαρξία πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής</p>
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΠΟΡΕΦΤΕΥ: Πιο οργανωμένη εφαρμογή των τμημάτων ένταξης και υποδοχής</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών</p>

	<p>και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΠΥΚΛΑΣΜΔΠ: Πρόσληψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	<p>ΧΡΕΚΓΠΕΣ: Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων</p> <p>ΚΑΥΠΕΝΕΠ: Καθιέρωση υποχρεωτικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης</p> <p>ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΕΠΜΠΚΕ: Επιμόρφωση μέσω πράξης και εμπειρίας</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία.</p>

Ατομικός Πίνακας 3

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 15</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη Γλωσσική Εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διγλωσία και στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Αλβανικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά</p>

	και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΣΥΟΠΟΤΑΙ: Συμπερίληψη όλων των πολιτισμών της τάξης στη διδασκαλία</p> <p>ΜΕΚΑΕΣΕ: Μέσο κατανόησης του εγώ σε σχέση με το εμείς</p> <p>ΔΙΜΛΕΣΕΓ: Διδασκαλία μη λεκτικής επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα</p> <p>ΔΙΟΕΙΧΑΚ: Διδασκαλία ιστορικών ορόσημων της ελληνικής ιστορίας χωρίς αξιολογική κρίση</p> <p>ΑΠΑΕΙΜΠΤ: Αναφορά στις πολυπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις της ελληνικής ιστορίας με τους πολιτισμούς, που ήδη υπάρχουν στην τάξη</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΕΑΕΜΔΠΓΠ: Επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της τάξης (εκπαιδευτικός με μαθητές και οι μαθητές μεταξύ τους)</p> <p>ΑΝΠΡΕΑΔΠ: Αντιστάθμιση προβλημάτων επικοινωνίας ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς</p> <p>ΔΙΠΟΛΠΑΡ: Διαχείριση πολιτισμικών παρεξηγήσεων</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΓΝΤΔΠΟΝ: Γνώση των διαφορετικών πολιτισμικών νορμών</p> <p>ΓΓΑΕΣΑΠΣ: Ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία στο αντίστοιχο πολιτισμικό συγκείμενο</p> <p>ΘΕΣΜΑΣΠΔ: Θετική στάση του μαθητή απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές</p> <p>ΑΝΓΑΛΚΟΣ: Ανοιχτότητα για αλλαγή κοσμοθεωρίας</p>
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΑΝΝΕΓΛΩ: Ανακάλυψη νέων γλωσσών</p> <p>ΑΝΠΡΔΙΒΙ: Ανταλλαγή προσωπικών διαπολιτισμικών βιωμάτων</p> <p>ΑΣΑΤΜΓΣΑ: Αξιοποίηση στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη</p>
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών	<p>ΔΥΚΑΑΚΓΔ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά</p>

<p>περιβαλλόντων</p>	<p>περιβάλλοντα στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων ΜΑΜΓΑΕΓ: Οι μεγάλες αποκλίσεις κάποιων μητρικών γλωσσών από την ελληνική γλώσσα ΧΑΑΥΤΚΜ: Χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων δίγλωσσων μαθητών ΧΑΓΟΜΓΧΥ: Χαμηλό γόητρο της Γ1 στη χώρα υποδοχής ΑΙΑΕΑΦΓΑ: Αίσθημα αναστολών για επικοινωνία με το διαφορετικό από φόβο προς το άγνωστο</p>
<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>ΚΑΓΛΑΤΜ: Καταγραφή γλωσσικών αναγκών των μαθητών ΑΞΕΜΠΜΑ: Αξιοποίηση εμπειριών των μαθητών ΔΙΠΡΙΒΕΚ: Διαμοιρασμός προσωπικών ιστοριών και βιωμάτων του εκπαιδευτικού ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου ΠΡΠΟΠΑΡΕ: Προσομοιώσεις πολιτισμικών παρεξηγήσεων ΔΓΣΛΘΠΠ: Διδασκαλία γραμματικής σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου ΚΟΜΠΚΙΣ: Κουίζ με πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία ΖΩΑΠΟΟΣΤ: Ζωγραφική για την απεικόνιση των πολιτισμικών ομάδων, που υπάρχουν στην τάξη ΔΙΑΠΡΑΜΜ: Διαγλωσσικές πρακτικές με μετάφραση</p>
<p>7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών</p>	<p>ΑΚΓΙΔΙΜΤ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσολογικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα ΗΣΔΕΙΚΚΚ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την κριτική κατανόηση του κόσμου ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την ερμηνεία</p>

	των μηνυμάτων με βάση τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	ΕΜΠΓΕΔΜΓ: Ενθάρρυνση των μαθητών, που μιλούν την ίδια γλώσσα να εξηγούν δυνατά ο ένας στον άλλον, κάνοντας χρήση της μητρικής τους γλώσσας ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	ΑΚΔΙΥΓΔΙ: Ακατάλληλο διδακτικό υλικό για δίγλωσσους ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΕΚΣΔΕΥΛΙ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές ΑΔΔΙΔΕΜΤ: Αδυναμία διαχείρισης του διδακτικού έργου σε μικτές τάξεις ΑΨΣΜΔΠΠΙ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	ΑΦΤΑΕΚΣ: Αφομοιωτική τάση του εκπαιδευτικού συστήματος ΑΣΜΓΠΔΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ΕΜΔΥΒΑΒΙ: Εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο ΣΥΥΠΤΔΔΙ: Σύσταση υπεράριθμων τμημάτων και δυσκολία διαχείρισής τους ΕΕΣΜΔΕΔΕ: Έλλειψη ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας για διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους	ΟΙΔΔΕΕΜΔ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές και διαισθητικές ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής

δεξιότητες	<p>ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p> <p>ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΕΠΕΔΔΔΙΔ: Έλλειψη παρακολούθησης ενδοσχολικών διαπολιτισμικών δειγματικών διδασκαλιών</p> <p>ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας</p> <p>ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών</p> <p>ΕΚΟΔΙΔΡΑΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην οργάνωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΚΔΙΣΥΜΑ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p>
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΣΠΣΜΣΔΓΠ: Συγγραφή πρότυπων σχεδίων μαθήματος, όπου θα συνδυάζεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού</p> <p>ΑΙΕΕΠΕΞ: Άντληση ιδεών από επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού</p> <p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΠΑΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή</p> <p>ΔΙΠΡΓΑΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Προσλήψη</p>

	ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα
14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	<p>ΕΑΣΥΥΠΠΕ: Επιτακτική ανάγκη συστηματικής και υποχρεωτικής πρακτικής επιμόρφωσης</p> <p>ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών</p> <p>ΒΠΕΠΑΔΔΜ: Προβολή βίντεο για την παρουσίαση εκπαιδευτικών πρακτικών ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών ανά τον κόσμο</p> <p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΕΠΑΝΔΙΣΥ: Επιτακτική ανάγκη διακρατικών συνεργασιών</p> <p>ΕΚΜΗΓΛΑΜΑ: Εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών</p>

Ατομικός Πίνακας 4

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 7</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη</p>

	<p>διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Γερμανικά, Γαλλικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΟΠΟΠΟΛΕΝ: Ο πολιτισμός είναι πολυεπίπεδη έννοια</p> <p>ΚΑΘΖΩΕΛ: Η καθημερινή ζωή των Ελλήνων</p> <p>ΓΝΓΕΛΛΑΟ: Γνώσεις για τον ελληνικό λαό</p> <p>ΠΟΛΚΛΕΛ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας</p> <p>ΑΞΤΕΛΛΑΑ: Αξίες του ελληνικού λαού</p> <p>ΧΕΚΚΣΤΕΛ: Χειρονομίες και κινήσεις του σώματος των Ελλήνων</p> <p>ΤΡΟΡΕΛΚΟ: Ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας</p> <p>ΦΑΑΝΑΚΟΣ: Ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου</p> <p>ΜΕΚΑΕΣΕ: Μέσο κατανόησης του εγώ σε σχέση με το εμείς</p> <p>ΚΑΠΟΚΔΙΜ: Κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΠΟΚΑΕΠΙΚ: Πολιτισμικά κατάλληλη επικοινωνία</p> <p>ΕΥΣΕΠΜΔΠ: Ευελιξία στην επικοινωνία με διαφορετικούς πολιτισμούς</p> <p>ΑΝΣΤΔΙΑΦ: Ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα</p> <p>ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας</p> <p>ΙΚΔΙΣΠΟΠ: Ικανότητα διαμεσολάβησης σε πολιτισμικές παρερμηνείες</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα	<p>ΙΜΝΚΔΠΣΥ: Ικανότητα του μαθητή να κατανοεί διαφορετικές πολιτισμικές συμπεριφορές</p>

<p>πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα</p>	<p>ΙΜΝΥΠΤΣΤ: Ικανότητα του μαθητή να υπερπηδά τα στερεότυπα ΑΝΜΑΕΠΔΕ: Αναγνώριση του μαθητή ότι αποτελεί τον έναν πόλο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ΔΙΕΣΕΠΜΑ: Διαπολιτισμική επίγνωση στην επικοινωνία με ‘άλλους’</p>
<p>4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη</p>	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΗΔΙΒΠΕΕΦ: Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι βασικό πολιτισμικό και εκπαιδευτικό εφόδιο ΕΠΜΑΠΚΓ: Επαφή με ‘άλλους’ πολιτισμούς και γλώσσες ΑΝΠΟΠΑ: Ανταλλαγή πολιτισμικών πληροφοριών</p>
<p>2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων</p>	<p>ΔΥΚΑΑΚΓΔ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων ΔΠΕΡΑΕΞ: Περιορισμένο λεξιλόγιο δίγλωσσων ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων ΔΕΛΓΑΓΔΠ: Διαφορές ανάμεσα στην ελληνική γλώσσα και τις άλλες γλώσσες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρεξηγήσεις ΔΜΔΠΕΜ: Διαφοροποίηση των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα από τους μαθητές της πλειονότητας ΧΜΑΠΓΠΑΛ: Χαρακτηρισμός των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα από τους μαθητές της πλειονότητας ως ‘αλλοδαπών’ ΠΡΓΗΜΑΘΗ: Προκαταλήψεις των γηγενών μαθητών</p>
<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>ΚΑΓΛΑΜΣΜ: Καταγραφή γλωσσικών αναγκών και μαθησιακών στυλ των μαθητών ΔΗΥΠΚΘΕΚ: Δημιουργία υποστηρικτικού και θετικού κλίματος στην τάξη ΤΑΚΓΛΚΔΙ: Ταυτόχρονη καλλιέργεια γλωσσολογικής και διαπολιτισμικής ικανότητας</p>

	<p>ΑΞΠΟΚΓΛΚ: Αξιοποίηση πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου</p> <p>ΔΙΠΡΜΑΓΡΦ: Διαγλωσσικές πρακτικές με μετάφραση στα αγγλικά, που είναι ο κοινός κώδικας επικοινωνίας στην τάξη, ιδίως για τα γραμματικά φαινόμενα</p> <p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΕΒΑΜΜΜΜΓ: Ενθάρρυνση για βοήθεια των πιο αδύναμων μαθητών με μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα</p> <p>ΑΞΣΑΕΛΤΡ: Αξιοποίηση στίχων από ελληνικά τραγούδια</p> <p>ΧΡΑΛΛΔΡΑ: Χρήση αλληλοδραστικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΠΑΕΤΑΝΠΤ: Παρουσίαση εθίμων των αντίστοιχων πολιτισμών της τάξης</p> <p>ΠΑΡΜΕΠΠΡ: Παιχνίδια ρόλων με επίλυση προβλήματος</p> <p>ΠΑΡΟΜΑΝΤ: Παιχνίδια ρόλων με αντιπαράθεση</p> <p>ΧΡΠΟΛΥΛΙ: Χρήση πολυτροπικού υλικού</p>
<p>7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών</p>	<p>ΑΚΓΙΔΙΜΤ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσολογικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών</p> <p>ΗΣΔΕΙΚΚΚ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την κριτική κατανόηση του κόσμου</p> <p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
<p>8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη</p>	<p>ΣΤΚΣΔΜΓΛ: Συζήτηση στην τάξη για την</p>

<p>διαφορετικότητα</p>	<p>καλλιέργεια του σεβασμού των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ΜΕΣΨΑΜΔΠ: Μέριμνα για εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
<p>3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p>	
<p>9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών</p>	<p>ΝΑΕΔΕΑΜΓ: Τα νομοθετήματα ακούσια ή εκούσια διαχωρίζουν την εκπαίδευση των ‘άλλων’ μαθητών από αυτή των γηγενών ΜΥΓΣΔΠΣΤ: Μη υποστήριξη της ‘ηγεσίας’ του σχολείου στις διαγλωσσικές προσεγγίσεις στην τάξη ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ ΠΔΔΑΕΚΗΣ: Παρερμηνεία της διαπολιτισμικής διδακτικής από τους εκπαιδευτικούς και την ‘ηγεσία’ του σχολείου ΕΠΕΔΕΣΕΛ: Έλλειψη πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές ΑΨΣΜΔΠΠΙ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
<p>10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p>	<p>ΑΠΠΔΧΣΓΜ: Αποσπασματικές πολυπολιτισμικές δράσεις χωρίς συντονισμό με αποτέλεσμα να γίνονται μονοπολιτισμικές ΑΠΣΥΕΚΠ: Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικών ΑΠΣΕΚΚΗΣ: Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικών και ‘ηγεσίας’ σχολείου</p>

	<p>ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων</p> <p>ΥΕΘΕΠΛΑΔ: Υποκειμενική εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου από τη διεύθυνση του σχολείου</p> <p>ΕΜΔΥΒΑΒΙ: Εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο</p> <p>ΕΠΡΩΕΚΠΡ: Έλλειψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>ΑΣΜΓΠΑΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΕΛΠΡΕΠΣΣ: Έλλειψη πρακτικής επιμόρφωσης στο σχολικό περιβάλλον</p> <p>ΣΥΜΟΕΘΓΔ: Συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία</p>
<p>4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών</p>	
<p>11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες</p>	<p>ΟΙΔΔΕΕΜΔ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές και διαισθητικές</p> <p>ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p> <p>ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p> <p>ΣΔΙΠΜΓΞΓ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη γνώση ξένων γλωσσών</p> <p>ΣΔΙΠΠΔΠΑ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα πολιτισμικής διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές</p> <p>ΔΔΣΣΙΠΠΕ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα</p>
<p>12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών</p>	<p>ΑΝΔΙΣΥΜΣΤ: Ανασφάλεια για διαχείριση συγκρούσεων μέσα στην τάξη</p> <p>ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας</p>

	<p>ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών</p> <p>ΕΚΨΥΥΠΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p>
<p>5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής</p>	<p>ΕΠΕΓΧΡΣΜ: Επαρκής και έγκαιρη χρηματοδότηση σχολικών μονάδων</p> <p>ΔΑΟΑΔΙΔΙ: Διαμόρφωση απαραίτητων όρων αποτελεσματικής διαπολιτισμικής διδασκαλίας</p> <p>ΕΑΕΥΛΣΣ: Εξασφάλιση απαραίτητου εποπτικού υλικού στα σχολεία</p> <p>ΕΚΟΠΠΜΣΓ: Έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας μέσω σχολικών γιορτών</p> <p>ΠΡΠΜΠΑΝΜ: Προώθηση πολυπολιτισμικότητας μέσω προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών</p> <p>ΔΙΠΡΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΣΚΔΔΔΕΓ: Συγγραφή και διανομή δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων</p> <p>ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό</p> <p>ΠΡΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΡΔΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών</p> <p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Προσλήψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΚΑΘΕΔΙΣΥ: Καθιέρωση του θεσμού του διαπολιτισμικού συμβούλου</p>

	ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών
14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	<p>ΚΕΕΕΡΑΝΤ: Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής</p> <p>ΠΡΕΚΓΔΙΒΕ: Πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για διά βίου επιμόρφωση</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΕΚΜΗΓΛΜΑ: Εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών</p> <p>ΕΑΣΥΠΕΕ: Επιτακτική ανάγκη συστηματικής και υποχρεωτικής πρακτικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης</p> <p>ΒΠΕΠΑΔΔΜ: Προβολή βίντεο για την παρουσίαση εκπαιδευτικών πρακτικών ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών ανά τον κόσμο</p> <p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p>

Ατομικός Πίνακας 5

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 9</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη</p>

	<p>διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Ιταλικά, Ισπανικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΠΟΛΚΛΕΛ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας</p> <p>ΚΑΣΥΤΕΛ: Καθημερινές συνήθειες των Ελλήνων</p> <p>ΓΑΤΣΩΤΕΛ: Γλώσσα του σώματος των Ελλήνων</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΕΠΑΠΣΤΠΡ: Επικοινωνία με απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό</p> <p>ΔΗΑΝΚΟΙΝ: Δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών</p> <p>ΙΣΕΥΑΝΔΙΑ: Ισότητα ευκαιριών ανεξαρτησίας διαφορετικότητας</p> <p>ΠΑΠΡΣΠΠΡ: Παιδαγωγική πρόκληση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα</p> <p>ΑΠΣΥΠΟΛΠ: απάντηση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΙΜΟΕΣΣΑΛ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον'</p> <p>ΙΚΔΙΣΠΟΠ: Ικανότητα διαμεσολάβησης σε πολιτισμικές παρερμηνείες</p> <p>ΑΝΓΑΛΚΟΣ: Ανοιχτότητα για αλλαγή κοσμοθεωρίας</p> <p>ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας</p>
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΚΣΕΣΑΝΔΙ: Καλλιέργεια σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων</p> <p>ΚΑΣΕΑΝΕΛ: Καλλιέργεια σεβασμού των ανθρωπίνων ελευθεριών</p> <p>ΑΝΤΠΟΣΤΟ: Ανταλλαγή πολιτισμικών</p>

	στοιχείων
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΔΥΚΑΑΚΓΔ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων</p> <p>ΔΠΕΡΛΕΞ: Περιορισμένο λεξιλόγιο δίγλωσσων</p> <p>ΑΔΜΑΧΣΑΕ: Αδυναμία μαθητών να χειριστούν σύνθετες και αφηρημένες έννοιες</p> <p>ΔΥΣΣΥΝΗΠΡ: Δυσκολίες στη σύνταξη προτάσεων</p> <p>ΔΥΣΧΡΓΡΑ: Δυσκολίες στη χρήση γραμματικής</p> <p>ΣΧΑΠΔΜΓΔ: Συστολή και χαμηλή αυτοεκτίμηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, λόγω γλωσσικών δυσκολιών, που εν τέλει απομονώνονται</p> <p>ΠΣΤΡΣΥΓΜ: Προκαταλήψεις, στερεότυπα, ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών μαθητών</p> <p>ΑΔΕΚΜΑΠΠ: Αρνητική διάθεση εκμάθησης της κουλτούρας μαθητών από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΟΑΝΑΣΜΑΘ: Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές</p> <p>ΔΙΜΑΣΕΗΑΠ: Διαχωρισμός των μαθητών σε "επιτυχημένους ή αποτυχημένους"</p> <p>ΑΠΣΥΕΚΤΑ: Απροθυμία συνεργασίας εκτός τάξης</p>
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	<p>ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών</p> <p>ΜΔΓΛΑΕΙΚ: Ενίσχυση της γραμματικής και του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της βασικής/διαπροσωπικής ικανότητας</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΕΜΜΜΠΣΤ: Εμπλουτισμός των μαθημάτων με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΠΑΣΥΑΠΠΣ: Παρατήρηση συγκλίσεων – αποκλίσεων των πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΦΠΑΑΧΩΤ: Αφήγηση παραμυθιών από τις</p>

	<p>χώρες τους</p> <p>ΕΥΕΔΒΣΣΕΣ: Ευκαιρίες για επεξεργασία των διπολιτισμικών βιωμάτων και σύνθεσης σε ένα ενιαίο σύνολο</p> <p>ΧΡΟΜΑΔΙΔ: Χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας</p> <p>ΜΑΔΜΓΚΚΣ: Μαθησιακές δραστηριότητες με γνωστικούς, αλλά και κοινωνικούς στόχους</p> <p>ΑΞΟΠΡΔΡ: Αξιοποίηση ομαδικών προφορικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΠΡΑΡΔΘΑΜΟ: Παιχνίδια ρόλων με ανάληψη ρόλων, προκειμένου να διασφαλιστεί η θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας</p> <p>ΔΑΥΠΚΑΕΛ: Δημιουργία αυθεντικού υλικού, προσαρμοσμένο στις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα</p> <p>ΗΣΔΕΙΚΚΚ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την κριτική κατανόηση του κόσμου</p> <p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΠΡΣΜΔΠΑΣ: Προσωπική συζήτηση με τους μαθητές για τη διάγνωση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης</p> <p>ΠΡΣΑΔΑΝΠ: Προσπάθεια σύνθεσης ανάμεσα στις δύο αντικρουόμενες πλευρές</p> <p>ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	

<p>9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών</p>	<p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς ΑΨΣΜΔΠΠΙ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές ΑΚΔΙΥΓΔΙ: Ακατάλληλο διδακτικό υλικό για δίγλωσσους ΥΠΕΡΤΑΞ: Υπεράριθμες τάξεις</p>
<p>10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p>	<p>ΠΡΣΜΓΠΔΜ: Πρακτική στήριξη των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την 'ηγεσία' του σχολείου ΠΟΚΑΣΥΝΕ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων</p>
<p>4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών</p>	
<p>11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες</p>	<p>ΛΕΕΣΕΠΕΕ: Λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στην επαρχία ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές ΣΔΠΜΓΕΓ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής</p>

	<p>ικανότητας με τη γνώση ξένων γλωσσών</p> <p>ΣΔΠΠΑΠΑ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα πολιτισμικής διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΕΚΨΥΥΠΑΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p> <p>ΕΚΔΡΑΣΥΜ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαχείριση των ρατσιστικών συμπεριφορών</p> <p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΚΔΔΣΔΠΓ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαχείριση των διομαδικών συγκρούσεων μεταξύ των γηγενών μαθητών και αυτών που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p>
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΧΔΥΠΑΔΠΡ: Χρήση διδακτικού υλικού για την προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης</p> <p>ΔΠΠΡΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΠΔΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΕΓΠΧΠΚΣΠ: Ενσωμάτωση γλωσσών και πολιτισμών των χωρών προέλευσης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα των χωρών υποδοχής</p> <p>ΑΓΠΕΧΥΠ: Αξιοποίηση γλωσσικής και πολιτισμικής εμπειρίας στις χώρες υποδοχής</p> <p>ΕΠΚΕΣΕΕΣ: Ενίσχυση του πνεύματος του κοσμοπολίτη Ευρωπαίου πολίτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</p> <p>ΓΠΠΑΔΜΤΥ: Γλωσσική προετοιμασία των</p>

	<p>πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών σε τάξεις υποδοχής πριν την ένταξή τους σε κανονικές τάξεις</p> <p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Προσλήψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΚΑΣΧΣΥΔΕ: Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΚΕΕΕΡΑΝΤ: Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής</p> <p>ΠΡΕΚΓΔΙΒΕ: Πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για διά βίου επιμόρφωση</p> <p>ΣΕΣΜΜΙΚΡ: Σεμινάρια σε μορφή μικροδιδασκαλίας</p> <p>ΕΠΣΝΜΚΜΔ: Επιμόρφωση σε νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΑΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών</p> <p>ΔΙΕΔΣΔΓΔ: Διοργάνωση εθνικών και διεθνών σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική γλωσσική διδακτική</p> <p>ΕΡΠΜΔΔΓΔ: Εργαστήρια πρακτικής με δειγματική διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΔΕΣΩΔΔΑΠΔ: Διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων ως διαδικασία δράσης και αναστοχασμού πάνω στη δράση</p> <p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p> <p>ΕΚΜΗΓΛΜΑ: Εκμάθηση των μητρικών</p>

	<p>γλωσσών των μαθητών</p> <p>ΕΑΣΥΠΕΕ: Επιτακτική ανάγκη συστηματικής και υποχρεωτικής πρακτικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης</p>
--	---

Ατομικός Πίνακας 6

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
<p>Προφίλ εκπαιδευτικού</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 10</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Γερμανικά, Γαλλικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
<p>1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών</p>	
<p>1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p>	<p>ΠΟΛΚΛΕΛ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας</p> <p>ΗΘΕΘΚΣΑ: Ήθη, έθιμα, καθημερινές συνήθειες και αξίες του ελληνικού λαού</p> <p>ΤΕΦΙΛΙΓ: Τέχνη, φιλοσοφία, ιστορία, γεωγραφία της Ελλάδας</p> <p>ΣΥΟΠΟΤΔΙ: Συμπερίληψη όλων των πολιτισμών της τάξης στη διδασκαλία</p> <p>ΜΕΚΑΕΣΣΕ: Μέσο κατανόησης του εγώ σε σχέση με το εμείς</p> <p>ΚΑΠΟΚΔΙΜ: Κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος</p>
<p>2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p>	<p>ΑΕΜΔΙΑΣΥ: Αποτελεσματική επικοινωνία με τους διαφορετικούς συμμαθητές τους</p> <p>ΑΛΜΔΙΑΣΥ: Αλληλεπίδραση με τους διαφορετικούς συμμαθητές</p>

	<p>ΕΠΑΠΣΤΠΡ: Επικοινωνία με απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό</p> <p>ΣΙΣΜΟΠΚΜ: Σεβασμός της ισότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών</p>
<p>3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα</p>	<p>ΙΜΟΕΣΣΑΛ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον'</p> <p>ΙΜΑΚΑΣΚΑ: Ικανότητα του μαθητή για αποδόμηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, που συμβάλλουν στην κατασκευή των 'άλλων' μαθητών ως 'αλλοδαπών'</p> <p>ΙΓΣΤΕΣΘΑ: Ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του 'εγώ' στη θέση του 'άλλου'</p> <p>ΙΚΜΑΣΥΔΣ: Ικανότητα του μαθητή για ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων</p>
<p>4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη</p>	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΚΑΠΙΣΔΠΠ: Καλλιέργεια περιβάλλοντος ισότιμης συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών</p> <p>ΠΔΠΒΑΔΑΔ: Πλαίσιο δράσης για την προώθηση των βασικών αξιών της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων</p> <p>ΠΛΔΡΜΕΠΠ: Πλαίσιο δράσης για έναν μελλοντικό παγκόσμιο πολίτη</p> <p>ΑΝΠΙΟΛΠΛΟ: Ανάπτυξη του πολιτισμικού πλουραλισμού</p> <p>ΑΝΠΙΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων</p>
<p>2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων</p>	<p>ΔΥΚΑΑΚΓΔ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων</p> <p>ΔΠΠΕΡΛΕΞ: Περιορισμένο λεξιλόγιο δίγλωσσων</p> <p>ΔΥΚΧΚΥΠ: Δυσκολίες κατανόησης του χιούμορ του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης</p>

	<p>στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων</p> <p>ΔΥΚΜΕΚΠ: Δυσκολίες κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΜΠΡΟΠΛΑ: Μη προνομιούχο οικογενειακό πλαίσιο</p> <p>ΑΝΠΓΣΧΟΙ: Αναντιστοιχία πρακτικών γραμματισμού σχολείου-οικογένειας</p> <p>ΑΝΕΓΜΠΒΙ: Ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα γονέων με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία</p>
<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών</p> <p>ΜΔΓΛΑΕΙΚ: Ενίσχυση της γραμματικής και του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της βασικής/διαπροσωπικής ικανότητας</p> <p>ΔΙΔΓΜΑΕΔ: Διδασκαλία της δομής της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΕΒΑΜΜΜΜΓ: Ενθάρρυνση για βοήθεια των πιο αδύναμων μαθητών με μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα</p> <p>ΕΝΟΜΑΝΕΞ: Ενθάρρυνση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως</p> <p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΥΨΠΡΟΜΑΝ: Υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως</p> <p>ΠΑΡΟΜΑΝΤ: Παιχνίδια ρόλων με αντιπαράθεση</p> <p>ΧΡΠΟΛΥΛΙ: Χρήση πολυτροπικού υλικού</p> <p>ΑΞΣΑΕΛΤΡ: Αξιοποίηση στίχων από ελληνικά τραγούδια</p> <p>ΧΡΑΛΛΔΡΑ: Χρήση αλληλοδραστικών δραστηριοτήτων</p>

	<p>ΠΑΕΤΑΝΠΤ: Παρουσίαση εθίμων των αντίστοιχων πολιτισμών της τάξης</p> <p>ΔΙΠΡΙΒΕΚ: Διαμοιρασμός προσωπικών ιστοριών και βιωμάτων του εκπαιδευτικού</p> <p>ΣΥΣΔΠΟΕΘ: Συζήτηση πάνω στα διάφορα πολιτισμικά έθιμα</p> <p>ΠΑΡΜΕΠΠΡ: Παιχνίδια ρόλων με επίλυση προβλήματος</p> <p>ΑΝΑΠΔΙΛΟ: Ανάγνωση αποσπασμάτων διαπολιτισμικής λογοτεχνίας</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΚΤΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΟΑΕΔΕΜΓΛ: Διευκρίνηση στον Έλληνα μαθητή ότι και ο Άραβας μαθητής έχει δικαίωμα να εκφραστεί στη δική του μητρική γλώσσα</p> <p>ΟΔΙΑΒΙΔΡΑ: Οργάνωση διαπολιτισμικών βιωματικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΠΡΚΑΔΣΕΜ: Προσπάθεια καλλιέργειας δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΓΡΑΕΚΣΥΣ: Γραφειοκρατία εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον</p>

	<p>σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΑΨΣΜΔΠΠΠ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	<p>ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων</p> <p>ΠΧΡΑΝΠΡΟ: Πίεση χρόνου από το Αναλυτικό Πρόγραμμα</p> <p>ΠΡΦΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p> <p>ΕΜΔΥΒΑΒΙ: Εμμονή στη διεκπεραίωση της διδασκείας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο</p>
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	<p>ΟΙΔΔΕΕΜΔ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές και διαισθητικές</p> <p>ΣΔΙΕΔΕΞΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p> <p>ΣΔΙΠΜΓΞΓ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη γνώση ξένων γλωσσών</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p> <p>ΣΔΙΠΠΔΠΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα πολιτισμικής διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΕΚΔΔΣΔΠΓ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαχείριση των διομαδικών συγκρούσεων μεταξύ των γηγενών μαθητών και αυτών που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p>

	<p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας</p> <p>ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p>
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΔΙΔΓΛΠΣΠ: Διαπολιτισμική διεύρυνση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΠΡΠΜΠΙΑΝΜ: Προώθηση πολυπολιτισμικότητας μέσω προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών</p> <p>ΣΚΔΔΔΕΓ: Συγγραφή και διανομή δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων</p> <p>ΠΔΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή</p> <p>ΠΡΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΡΔΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών</p> <p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Προσλήψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΚΑΘΕΔΙΣΥ: Καθιέρωση του θεσμού του διαπολιτισμικού συμβούλου</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΑΓΠΕΧΥΠ: Αξιοποίηση γλωσσικής και πολιτισμικής εμπειρίας στις χώρες υποδοχής</p> <p>ΓΠΠΔΜΤΥ: Γλωσσική προετοιμασία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών σε τάξεις υποδοχής πριν την ένταξή τους σε κανονικές τάξεις</p>
14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των	<p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p>

εκπαιδευτικών	<p>ΕΑΝΔΙΔΑΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιοτήτας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΕΠΜΠΚΕ: Επιμόρφωση μέσω πράξης και εμπειρίας</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p>
----------------------	--

Ατομικός Πίνακας 7

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 10</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στην ανάλυση και διδασκαλία πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Γαλλικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΠΟΛΚΛΕΛ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας</p> <p>ΤΡΧΑΙΕΛΛ: Τρόποι χαιρετισμών στην ελληνική</p> <p>ΚΑΣΥΕΧΑΚ: Καθημερινές συνήθειες Ελλήνων χωρίς αξιολογική κρίση</p> <p>ΤΡΟΡΕΛΚΟ: Ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας</p> <p>ΦΑΑΝΑΚΟΣ: Ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου</p> <p>ΣΥΑΤΣΥΤΑ: Συνδυασμός ατομικής και</p>

	συλλογικής ταυτότητας
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	ΕΠΑΠΣΤΠΡ: Επικοινωνία με απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	ΘΕΣΤΓΠΟΛ: Θετική στάση του μαθητή για την πολυπολιτισμικότητα ΑΝΓΑΛΚΟΣ: Ανοιχτότητα για αλλαγή κοσμοθεωρίας ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΑΝΥΠΣΥΜ: Ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς όλων των μαθητών ΒΕΔΥΝΟΜ: Βελτίωση της δυναμικής της ομάδας ΑΝΠΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	ΔΥΚΑΑΚΓΔ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο ΕΝΜΔΗΜΓ1: Ενθάρρυνση μαθητών για διατήρηση ημερολογίου στη Γ1

	<p>ΔΙΛΕΝΚΑΖ: Διδασκαλία λεξιλογίου, που έχει νόημα για την καθημερινή τους ζωή</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΠΡΟΒΤΑΙΝ: Προβολή Ταινιών</p> <p>ΓΛΩΣΠΑΖΟ: Γλωσσικές Σπαζοκεφαλιές</p> <p>ΕΥΚΕΠΑΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού</p> <p>ΧΟΠΥΛΕΚΣ: Χρήση οπτικού υλικού για εκκίνηση συζήτησης</p> <p>ΠΡΣΠΡΓΝΕ: Προσπάθεια σύνδεσης προηγούμενης γνώσης με νέες έννοιες</p> <p>ΔΙΔΓΜΑΕΔ: Διδασκαλία της δομής της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p> <p>ΔΙΠΡΙΒΕΚ: Διαμοιρασμός προσωπικών ιστοριών και βιωμάτων του εκπαιδευτικού</p> <p>ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΠΡΣΜΔΠΑΣ: Προσωπική συζήτηση με τους μαθητές για τη διάγνωση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης</p> <p>ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΟΡΚΔΙΣΧΜ: Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας</p> <p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΧΑΚΟΙΟΙΟΥΠ: Χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο</p> <p>ΕΛΣΥΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας</p>

	<p>εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΜΓΚΠΚΕ: Απαξίωση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού κεφαλαίου</p> <p>ΠΕΓΥΜΓΣ: Πίεση των εκπαιδευτικών για υπερέκθεση των μαθητών στη γλώσσα - στόχο</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p> <p>ΑΨΣΜΔΠΠ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς</p> <p>ΕΚΣΔΙΓΛΔ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία</p>
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	<p>ΣΜΟΕΘΔΕΠ: Συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία του εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>ΠΡΦΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p> <p>ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων</p> <p>ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων</p> <p>ΥΠΕΡΤΜΗ: Υπεράριθμα τμήματα</p>
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	<p>ΟΙΔΔΕΕΜΔ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές και διαισθητικές</p> <p>ΛΕΕΣΕΠΕΕ: Λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στην επαρχία</p> <p>ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p> <p>ΣΔΙΠΣΕΔΕ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την παρακολούθηση σεμιναρίων</p>

	<p>και επιμορφώσεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>ΔΔΣΣΠΠΠΕ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΑΠΕΠΣΠΡΒ: Αποσπασματικές επιμορφώσεις σε προαιρετική βάση</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού</p> <p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΝΠΕΦΔΕΠ: Ανυπαρξία πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p>
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΔΠΡΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΕΥΚΛΜΜΠ: Ευέλικτα και κλιμακωτά μέτρα με μακρόχρονη προοπτική σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης</p> <p>ΔΠΕΚΜΟΝ: Δημιουργία πολυαισθητηριακών εκπαιδευτικών μονάδων</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΠΑΔΙΛΕΓ1: Παροχή δίγλωσσων λεξικών στη Γ1</p> <p>ΠΑΕΞΒΙΓ1: Παροχή εξωσχολικών βιβλίων στη Γ1</p> <p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΠΑΔΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p>

	<p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Προσλήψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΚΑΣΧΣΥΔΕ: Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p>
14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	<p>ΕΠΑΡΟΕΚΠ: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού</p> <p>ΥΨΠΡΕΚΠΑ: Υψηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών</p> <p>ΚΑΑΠΧΚΜΑ: Κατανόηση της αξίας των πολιτισμών των χώρων καταγωγής των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΓΠΓΥΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους</p> <p>ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΠΕΕΠΣΓΔ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του πολιτισμικού στοιχείου στη γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΠΕΣΣΕΑΚΡ: Παροχή επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από το κράτος</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p>

Ατομικός πίνακας 8

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 10</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη Γλωσσική Εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες</p>

	<p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Ιταλικά Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΤΕΡΣΚΖΕΛ: Τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής του ελληνικού λαού ΣΛΜΛΕΕΛ: Συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας του ελληνικού λαού ΚΑΠΟΚΔΙΜ: Κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΑΔΕΜΜΕΑΑ: Αμοιβαία διαδικασία κατά την οποία τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο ΣΚΑΑΔΓΠΠ: Συνάντηση και αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΑΠΔΙΤΑΜΑ: Απόκτηση διαπολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή ΙΜΟΕΣΣΑΛ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον' ΙΜΑΑΠΓΑΠ: Ικανότητα του μαθητή για αποδόμηση των αρχικών προκαταλήψεων για άλλους πολιτισμούς</p>
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΑΝΠΟΛΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων ΣΥΔΔΗΜΣΚ: Συμβολή διγλωσσίας στη δημιουργική σκέψη ΔΜΑΓΝΠΩΜ: Οι δίγλωσσοι μαθητές είναι γνωστικά πιο ώριμοι από τους μονόγλωσσους</p>
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΟΑΝΑΣΜΑΘ: Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές ΕΛΠΕΣΟΔΡ: Έλλειψη πειθαρχίας στις</p>

	<p>ομαδικές δραστηριότητες</p> <p>ΕΛΕΟΜΔΑΝ: Έλλειψη επιχειρημάτων όλων των μαθητών στις δραστηριότητες αντιπαράθεσης</p>
<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών</p> <p>ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού</p> <p>ΑΞΟΜΑΔΡΑ: Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΧΡΟΠΑΚΜ: Χρήση οπτικοακουστικών μέσων</p> <p>ΑΚΜΑΧΚΔΜ: Ακρόαση μουσικής από τις χώρες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΑΝΠΑΧΚΑ: Ανάγνωση παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΣΥΓΟΔΙΜΑ: Συναντήσεις με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΠΡΓΟΔΙΑΠ: Πρόσκληση των γονέων των δίγλωσσων για ανάγνωση παραμυθιών</p> <p>ΠΡΓΔΜΕΠΑ: Πρόσκληση των γονέων των δίγλωσσων να μιλήσουν για το επάγγελμά τους</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p> <p>ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p> <p>ΑΞΜΗΤΓΛ: Αξιοποίηση μητρικών γλωσσών</p>
<p>7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών</p>	<p>ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα</p> <p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>

<p>8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα</p>	<p>ΟΑΕΔΕΜΓΛ: Διευκρίνηση στον Έλληνα μαθητή ότι και ο Άραβας μαθητής έχει δικαίωμα να εκφραστεί στη δική του μητρική γλώσσα</p> <p>ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
<p>3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p>	
<p>9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών</p>	<p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ</p> <p>ΠΕΧΡΑΑΝΠΡΟ: Πίεση χρόνου από το Αναλυτικό Πρόγραμμα</p> <p>ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΑΨΣΜΔΠΠΙ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
<p>10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p>	<p>ΠΡΣΜΓΠΔΜ: Πρακτική στήριξη των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την ‘ηγεσία’ του σχολείου</p> <p>ΠΟΚΑΣΥΝΕ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΚΟΠΠΜΣΓ: Έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας μέσω σχολικών γιορτών</p>
<p>4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών</p>	
<p>11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες</p>	<p>ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p> <p>ΣΔΙΠΣΕΔΕ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής</p>

	<p>ικανότητας με την παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΕΛΕΠΣΕΝΑΞ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΑΠΔΙΔΙΕΓ: Απουσία δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων</p> <p>ΕΚΨΥΥΠΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p>
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΔΙΓΔΔΠΟΝ: Διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία ως το δέον, από τη στιγμή, που η πολυπολιτισμικότητα είναι το ον</p> <p>ΕΜΔΚΕΠΡ: Εμπέδωση της διαπολιτισμικότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική</p> <p>ΠΟΔΕΕΕΣΥ: Πολιτισμικός διάλογος εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΥΔΔΠΓΟΜΑ: Υιοθέτηση διγλωσσικής και διπολιτισμικής προσέγγισης για όλους τους μαθητές</p> <p>ΥΠΑΞΙΕΚΠ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών</p> <p>ΥΠΑΞΔΙΕΥ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των διευθυντών</p> <p>ΣΥΓΔΕΧΣΕ: Συγγραφή γλωσσικών διδακτικών εγχειριδίων χωρίς στερεοτυπικές εικόνες</p> <p>ΠΑΔΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή</p> <p>ΔΜΓΠΧΠΕΣ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών εντός σχολείου</p>

	<p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Πρόσληψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΕΠΕΕΝΑΞΙ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΕΑΜΔΠΥΠ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιοτήτας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΕΠΣΓΔ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του πολιτισμικού στοιχείου στη γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p>

Ατομικός Πίνακας 9

<p>Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα</p>	
<p>ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ</p>	<p>ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ</p>
<p>Προφίλ εκπαιδευτικού</p>	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 9</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Ιταλικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΗΘΚΕΕΛΛΑ: Ήθη και έθιμα του ελληνικού λαού</p> <p>ΚΑΣΥΝΕΛΛΑ: Καθημερινές συνήθειες του ελληνικού λαού</p> <p>ΑΞΙΕΛΛΑΑ: Αξίες του ελληνικού λαού</p> <p>ΤΡΟΡΕΛΚΟ: Ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας</p> <p>ΦΑΑΝΑΚΟΣ: Ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου</p> <p>ΣΥΑΤΣΥΤΑ: Συνδυασμός ατομικής και συλλογικής ταυτότητας</p> <p>ΜΕΚΑΕΣΕ: Μέσο κατανόησης του εγώ σε σχέση με το εμείς</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	ΕΑΕΜΔΠΠΠ: Επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και σε έναν μαθητή από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	ΙΜΟΕΣΣΑΑ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον'
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΑΝΠΙΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων</p>
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων</p>
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	<p>ΕΝΕΑΚΤΡΑ: Ενεργητική ακρόαση τραγουδιών</p> <p>ΕΚΜΤΡΑΓΟ: Εκμάθηση τραγουδιών</p> <p>ΧΡΗΠΑΝΤΟ: Χρήση παντομίμας</p> <p>ΧΡΘΕΠΠΓΕ: Χρήση θεατρικού παιχνιδιού προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών</p>

	<p>ΑΝΠΟΛΑΦΙ: Ανάγνωση πολιτισμικών αφιερωμάτων</p> <p>ΑΞΙΠΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p> <p>ΑΞΙΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p> <p>ΜΔΓΛΑΕΙΚ: Ενίσχυση της γραμματικής και του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της βασικής/διαπροσωπικής ικανότητας</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΔΙΔΓΜΑΕΔ: Διδασκαλία της δομής της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες</p> <p>ΑΞΜΗΤΓΛ: Αξιοποίηση μητρικών γλωσσών</p> <p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p> <p>ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεότυπων για κάποιους πολιτισμούς</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p>
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	<p>ΑΠΠΡΟΓΠΤ: Απουσία προτζέκτορα για προβολή ταινιών</p> <p>ΑΠΔΒΒΜΓΜ: Απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών</p>

	<p>ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων</p> <p>ΠΡΦΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p>
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	<p>ΟΙΔΔΕΕΜΔ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές και διαισθητικές</p> <p>ΣΔΙΕΔΕΚΠ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p> <p>ΣΔΠΜΓΞΓ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη γνώση ξένων γλωσσών</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας</p> <p>ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών</p> <p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΛΕΕΣΕΠΕΕ: Λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στην επαρχία</p> <p>ΕΚΨΥΥΠΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p>
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΔΠΠΡΓΑΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p>

	<p>ΠΑΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή</p> <p>ΠΑΔΙΛΕΓ1: Παροχή δίγλωσσων λεξικών στη Γ1</p> <p>ΠΑΕΞΒΙΓ1: Παροχή εξωσχολικών βιβλίων στη Γ1</p> <p>ΔΔΒΚΤΒΓ1: Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης σε κάθε τάξη με βιβλία στη Γ1</p> <p>ΔΜΓΠΧΠΕΣ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών εντός σχολείου</p> <p>ΚΑΣΧΣΥΔΕ: Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p>
14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	<p>ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p> <p>ΕΠΑΡΟΕΚΠ: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού</p> <p>ΕΠΕΓΠΓΥΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους</p> <p>ΠΕΣΣΕΑΚΡ: Παροχή επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από το κράτος</p> <p>ΚΑΕΝΕΠ: Καθιέρωση ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης</p>

Ατομικός Πίνακας 10

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Φιλολόγος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 2</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο Σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Γερμανικά</p>

	<p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Όχι</p>
<p>1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών</p>	
<p>1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p>	<p>ΜΕΓΑΡΠΡΟ: Μεγαλείο αρχαίων προγόνων</p> <p>ΣΤΓΕΓΕΛΛ: Στοιχεία Γεωγραφίας της Ελλάδας</p> <p>ΛΕΠΓΑΣΠΕ: Λεπτομέρειες γαστρονομικών προτιμήσεων των Ελλήνων</p> <p>ΕΝΔΕΛΛΗ: Ένδυση Ελλήνων</p> <p>ΕΘΙΕΛΛΗ: Έθιμα Ελλήνων</p>
<p>2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p>	<p>ΕΕΠΔΕΜΚΠ: Εκμάθηση της ελληνικής από τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, για να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού</p>
<p>3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα</p>	<p>ΑΓΟΡΔΙΔΕ: Άγνοια του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες</p> <p>ΔΕΙΔΠΑΠΣ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεν περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών</p>
<p>4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη</p>	<p>ΕΜΟΠΜΓΜ: Εμπόδιο στην ομαλή παρακολούθηση του μαθήματος από τους γηγενείς μαθητές</p> <p>ΕΜΠΡΓΗΜ: Εμπόδιο στην πρόοδο των γηγενών μαθητών</p>
<p>2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων</p>	<p>ΜΑΔΠΠΜΔ: Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΑΠΠΔΜΕΝ: Απροθυμία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών να ενταχθούν</p> <p>ΑΠΥΠΠΕΑΣ: Απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος από το σπίτι</p> <p>ΜΠΡΟΠΛΑ: Μη προνομιούχο οικογενειακό πλαίσιο</p> <p>ΑΝΠΓΣΧΟΙ: Αναντιστοιχία πρακτικών γραμματισμού σχολείου-οικογένειας</p> <p>ΑΝΕΓΜΠΒΙ: Ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα γονέων με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία</p> <p>ΑΔΠΑΜΛΑΕ: Αδυναμία παρακολούθησης του μαθήματος, λόγω άγνοιας της ελληνικής</p>

	<p>ΑΤΚΑΜΗΤΓ: Ατελής κατάκτηση της μητρικής γλώσσας</p> <p>ΑΝΓΡΑΡΜΑ: Ανάποδη γραφή των Αράβων μαθητών</p> <p>ΣΥΓΔΓΛΩΣ: Σύγχυση των δύο γλωσσών</p> <p>ΚΕΣΤΟΡΘΟ: Κενά στην ορθογραφία</p> <p>ΕΛΣΤΓΡΑΜ: Ελλείψεις στη γραμματική</p> <p>ΕΛΛΣΤΣΥΝ: Ελλείψεις στο συντακτικό</p> <p>ΠΕΡΛΕΞΙΑ: Περιορισμένο λεξιλόγιο</p>
<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>ΧΑΕΕΠΚΓΕ: Χρήση αποκλειστικά της ελληνικής στην τάξη, προκειμένου να εκτίθενται όσο το δυνατόν περισσότερο στη γλώσσα-στόχο και να την κατακτήσουν πιο γρήγορα, ώστε να ενταχθούν</p> <p>ΑΜΔΙΠΑΓ1: Άμεση διόρθωση των παρεμβολών από τη Γ1</p> <p>ΠΣΠΠΕΓΔΙ: Πραγματοποίηση συνοπτικής πολυπολιτισμικής παρουσίασης επετειακά, σε κάποιες γιορτές ή διοργανώσεις</p> <p>ΜΕΕΠΜΑΘ: Μείωση του επιπέδου του μαθήματος</p> <p>ΜΕΑΠΚΠΡ: Μείωση απαιτήσεων και προσδοκιών</p> <p>ΧΡΕΡΩΤΑΠ: Χρήση ερωταποκρίσεων</p> <p>ΧΡΚΑΤΔΙΑ: Χρήση κατευθυνόμενου διαλόγου</p> <p>ΠΕΜΓΕΔΕΣ: Παραχώρηση για επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, εφόσον δεν ενοχλούνται οι συμμαθητές τους</p> <p>ΠΑΧΡΜΕΣΠ: Παρότρυνση για χρήση μόνο της ελληνικής στο σπίτι</p> <p>ΚΑΒΕΦΠΕΠ: Καλοί βαθμοί για ενεργοποίηση της φιλοτιμίας τους για περισσότερη προσπάθεια</p> <p>ΜΔΓΛΑΕΙΚ: Ενίσχυση της γραμματικής και του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της βασικής/διαπροσωπικής ικανότητας</p> <p>ΔΕΙΔΠΑΠΣ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεν περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών</p> <p>ΧΡΓΑΒΙΟΡ: Χρήση γλωσσικών ασκήσεων από τα βιβλία του οργανισμού</p> <p>ΧΡΒΙΓΕΙΣ: Χρήση του βιβλίου ‘Γειας σας’</p> <p>ΚΓΛΑΓΝΜΕ: Κυρίως γλωσσικές ασκήσεις, για</p>

	να μπορούν να επικοινωνήσουν
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	ΑΝΔΓΡΑΣΕ: : Αναγκαιότητα διδασκαλίας της γραμματικής στην ελληνική ΑΝΔΙΔΣΥΝ: Αναγκαιότητα διδασκαλίας του συντακτικού ΗΔΕΙΚΕΡΔ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα έρχεται δεύτερη
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	ΑΘΑΜΜΕΣ: Αλλαγή θέσης, ώστε οι δύο Άραβες συμμαθητές να καθήσουν μαζί και να μην ενοχλούν τους συμμαθητές τους
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	ΔΙΦΟΠΔΙΜΑ: Διακεκομμένη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΥΠΕΡΤΑΞ: Υπεράριθμες τάξεις ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ΠΕΧΡΑΣΜΧ: Περιορισμένος χρόνος ασχολίας με τον κάθε μαθητή χωριστά ΠΕΧΡΑΔΙΥΛ: Περιορισμένος χρόνος στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	ΣΥΑΝΤΥΛΠΟ: Σύγχυση και αντιφατικότητα των υλοποιούμενων πολιτικών ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων ΠΟΚΑΣΥΝΕ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	ΑΠΔΙΑΕΠΑ: Απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας ΑΠΔΙΑΕΤΟ: Απουσία διαπολιτισμικής ετοιμότητας
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	ΕΠΕΑΠΠΤΑ: Έλλειψη πρακτικής επιμόρφωσης στις απαιτήσεις μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης ΕΛΜΔΕΠΡΕ: Έλλειψη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο ΑΝΔΕΘΔΙΓ: Ανασφάλεια στη διαχείριση

	ειδικών θεμάτων διγλωσσίας ΑΝΔΜΜΑΔ: Ανασφάλεια στη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ΗΕΔΕΚΔΣΕ: Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν καθαρά διεκπεραιωτική διαδικασία με στείρες εισηγήσεις
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	ΙΔΠΕΔΙΣΧ: Ίδρυση περισσότερων διαπολιτισμικών σχολείων ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων
14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	ΠΔΕΣΣΕΑΚ: Παροχή δωρεάν επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από το κράτος ΠΑΚΙΕΚΓΕ: Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση ΧΡΕΚΓΠΕΣ: Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων ΕΠΣΘΕΙΑ: Επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής ΕΠΣΘΕΔΙΓ: Επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης

Ατομικός Πίνακας 11

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: Φιλολόγος Χρόνια προϋπηρεσίας: 5 Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη Γλωσσική Εκπαίδευση για πρόσφυγες και μετανάστες Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Ιταλικά

	<p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΠΟΛΚΛΕΛ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας</p> <p>ΗΘΚΕΘΕΛΛ: Ήθη και έθιμα του ελληνικού λαού</p> <p>ΚΑΘΣΥΕΛΛ: Καθημερινές συνήθειες του ελληνικού λαού</p> <p>ΑΞΙΕΛΛΑΑ: Αξίες του ελληνικού λαού</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΕΑΕΜΔΠΓΠ: Επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της τάξης (εκπαιδευτικός με μαθητές και οι μαθητές μεταξύ τους)</p> <p>ΔΠΟΛΠΑΡ: Διαχείριση πολιτισμικών παρεξηγήσεων</p> <p>ΑΝΠΡΕΑΔΠ: Αντιστάθμιση προβλημάτων επικοινωνίας ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΘΕΣΤΓΠΟΛ: Θετική στάση του μαθητή για την πολυπολιτισμικότητα</p> <p>ΙΜΑΑΠΓΑΠ: Ικανότητα του μαθητή για αποδόμηση των αρχικών προκαταλήψεων για άλλους πολιτισμούς</p> <p>ΔΙΕΣΕΠΜΑ: Διαπολιτισμική επίγνωση στην επικοινωνία με ‘άλλους’</p> <p>ΔΙΕΣΑΜΑΠ: Διαπολιτισμική επιδεξιότητα στην αλληλεπίδρασή με ‘άλλους πολιτισμούς’</p>
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΟΔΙΟΜΓΜΓ: Οφέλη διγλωσσίας για όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη</p> <p>ΔΜΑΓΝΠΩΜ: Οι δίγλωσσοι μαθητές είναι γνωστικά πιο ώριμοι από τους μονόγλωσσους</p> <p>ΗΒΑΣΣΜΓΣ: Η διγλωσσία βοηθάει στην αξιοποίηση στοιχείων και στρατηγικών από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο</p> <p>ΠΩΕΠΔΜΟΔ: Προβολή ώριμων επιχειρημάτων από τους δίγλωσσους μαθητές στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες</p>

	<p>ΑΝΤΓΛΩΣΣ: Ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων</p> <p>ΑΝΠΙΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων</p>
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΠΣΤΡΣΥΓΜ: Προκαταλήψεις, στερεότυπα, ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών μαθητών</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p>
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	<p>ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών</p> <p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΔΗΠΙΑΧΩΚ: Δημιουργία παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΑΝΠΙΑΧΚΑ: Ανάγνωση παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΣΥΓΟΔΙΜΑ: Συναντήσεις με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΠΡΓΟΔΙΑΠ: Πρόσκληση των γονέων των δίγλωσσων για ανάγνωση παραμυθιών</p> <p>ΧΡΟΠΑΚΜ: Χρήση οπτικοακουστικών μέσων</p> <p>ΑΞΟΜΑΔΡΑ: Αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΑΚΜΑΧΚΔΜ: Ακρόαση μουσικής από τις χώρες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p> <p>ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p> <p>ΑΞΜΗΤΓΛ: Αξιοποίηση μητρικών γλωσσών</p> <p>ΕΥΕΚΣΜΗΓ: Ευκαιρίες έκφρασης στις μητρικές γλώσσες</p> <p>ΠΡΑΔΙΑΜΕΣ: Πρακτικές διαμεσολάβησης</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας	<p>ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της</p>

<p>της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών</p>	<p>γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
<p>8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα</p>	<p>ΟΑΕΔΕΜΓΛ: Διευκρίνηση στον Έλληνα μαθητή ότι και ο Άραβας μαθητής έχει δικαίωμα να εκφραστεί στη δική του μητρική γλώσσα ΑΝΘΓΚΑΛΕ: Αντιστροφή του θέματος για καλλιέργεια ενσυναίσθησης ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
<p>3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p>	
<p>9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών</p>	<p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p>
<p>10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p>	<p>ΕΚΟΠΠΜΣΓ: Έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας μέσω σχολικών γιορτών ΠΡΣΜΓΠΔΜ: Πρακτική στήριξη των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την ‘ηγεσία’ του σχολείου ΠΟΚΑΣΥΕΔ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και διεύθυνσης ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και</p>

	<p>πολυμέσων</p> <p>ΑΠΠΡΟΓΠΤ: Απουσία προτζέκτορα για προβολή ταινιών</p> <p>ΑΠΔΒΒΜΓΜ: Απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών</p> <p>ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων</p> <p>ΥΠΕΡΤΜΗ: Υπεράριθμα τμήματα</p>
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	<p>ΔΔΣΣΙΠΠΕ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα</p> <p>ΕΠΓΝΔΔΙΓ: Επαρκείς γνώσεις για τη διαχείριση διγλωσσίας</p> <p>ΣΔΙΜΜΕΞ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη μεταπτυχιακή εξειδίκευση</p> <p>ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό</p> <p>ΣΔΙΠΔΠΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα πολιτισμικής διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας</p> <p>ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΚΨΥΥΠΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p> <p>ΛΕΕΣΕΠΕΕ: Λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στην επαρχία</p>

5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών

<p>13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής</p>	<p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων ΥΠΑΞΙΕΚΠ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ΥΠΑΞΔΙΕΥ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των διευθυντών ΔΠΠΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία ΣΚΔΔΔΕΓ: Συγγραφή και διανομή δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων ΠΔΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή ΔΔΒΚΤΒΓ1: Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης σε κάθε τάξη με βιβλία στη Γ1 ΠΑΕΞΒΙΓ1: Παροχή εξωσχολικών βιβλίων στη Γ1 ΠΑΔΙΛΕΓ1: Παροχή δίγλωσσων λεξικών στη Γ1 ΠΡΠΜΠΑΝΜ: Προώθηση πολυπολιτισμικότητας μέσω προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό ΠΡΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών ΠΡΔΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών ΚΑΘΕΔΙΣΥ: Καθιέρωση του θεσμού του διαπολιτισμικού συμβούλου ΔΜΓΠΧΠΕΣ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών εντός σχολείου</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΕΑΣΥΠΕΕ: Επιτακτική ανάγκη συστηματικής και υποχρεωτικής πρακτικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης ΕΠΑΡΟΕΚΠ: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού</p>

	<p>ΕΠΕΓΠΓΥΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους</p> <p>ΕΚΜΗΓΛΑΜΑ: Εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΕΝΑΞΙ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΕΑΜΔΠΥΠ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΑΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΒΠΕΠΑΔΔΜ: Προβολή βίντεο για την παρουσίαση εκπαιδευτικών πρακτικών ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών ανά τον κόσμο</p>
--	---

Ατομικός Πίνακας 12

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Δασκάλα</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 4</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στην Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διγλωσσία και Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p>

	<p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Γερμανικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΠΟΚΕΧΑΚΡ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας χωρίς αξιολογική κρίση</p> <p>ΜΕΚΑΕΣΣΕ: Μέσο κατανόησης του εγώ σε σχέση με το εμείς</p> <p>ΚΑΠΟΚΔΙΜ: Κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος</p> <p>ΤΡΧΑΙΕΛΛ: Τρόποι χαιρετισμών στην ελληνική</p> <p>ΚΑΘΣΥΝΕΛ: Καθημερινές συνήθειες Ελλήνων</p> <p>ΤΡΟΡΕΛΚΟ: Ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας</p> <p>ΦΑΑΝΑΚΟΣ: Ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου</p> <p>ΣΥΑΤΣΥΤΑ: Συνδυασμός ατομικής και συλλογικής ταυτότητας</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΕΟΠΤΑΝΑΝ: Επικοινωνία όλων των παραγόντων μιας τάξης, που βασίζεται στην αντιστάθμιση ανισοτήτων</p> <p>ΕΟΠΤΑΕΠΠ: Επικοινωνία όλων των παραγόντων μιας τάξης, που βασίζεται στην αντιστάθμιση επικοινωνιακών προβλημάτων</p> <p>ΜΠΕΘΑΔΚΟ: Μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων</p> <p>ΕΠΑΠΣΤΠΡ: Επικοινωνία με απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΙΜΟΕΣΣΑΛ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον'</p> <p>ΔΕΔΙΕΠΙΚ: Δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p> <p>ΔΕΞΔΙΑΠΡ: Δεξιότητες διαπραγμάτευσης</p> <p>ΔΕΞΙΔΙΑΜΕ: Δεξιότητες διαμεσολάβησης</p>

	<p>ΔΕΞΣΥΝΕΡΓ: Δεξιότητες συνεργασίας</p> <p>ΔΚΠΣΕΦΕΣ: Δεξιότητες κριτικής προσέγγισης σε όλα τα στοιχεία, που καλλιεργούν τις εθνοκεντρικές, φυλετικές ή εθνικιστικές στάσεις</p> <p>ΘΕΣΤΓΠΟΛ: Θετική στάση του μαθητή για την πολυπολιτισμικότητα</p>
<p>4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη</p>	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΗΒΑΣΣΜΓΣ: Η διγλωσσία βοηθάει στην αξιοποίηση στοιχείων και στρατηγικών από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο</p> <p>ΕΥΕΜΣΤΑ: Ευελιξία μέσα στην τάξη</p> <p>ΔΗΜΜΣΤΑ: Δημιουργικότητα μέσα στην τάξη</p> <p>ΑΝΚΟΙΕΜΖ: Ανταλλαγή κοινών εμπειριών ζωής</p> <p>ΑΝΤΠΟΣΤΟ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων</p> <p>ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων</p> <p>ΚΣΕΝΑΕΤ: Καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα</p>
<p>2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων</p>	<p>ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΜΑΜΓΑΕΓ: Οι μεγάλες αποκλίσεις κάποιων μητρικών γλωσσών από την ελληνική γλώσσα</p> <p>ΧΑΑΥΤΚΜ: Χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΧΑΓΟΜΓΧΥ: Χαμηλό γόητρο της Γ1 στη χώρα υποδοχής</p> <p>ΑΙΑΕΑΦΓΑ: Αίσθημα αναστολών για επικοινωνία με το διαφορετικό από φόβο προς το άγνωστο</p> <p>ΜΠΡΟΠΠΑ: Μη προνομιούχο οικογενειακό πλαίσιο</p>

	<p>ΑΝΠΓΣΧΟΙ: Αναντιστοιχία πρακτικών γραμματισμού σχολείου-οικογένειας</p> <p>ΑΝΕΓΜΠΒΙ: Ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα γονέων με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία</p>
<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>ΧΡΔΙΔΙΔΑΣ: Χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας</p> <p>ΕΥΕΚΣΜΗΓ: Ευκαιρίες έκφρασης στις μητρικές γλώσσες</p> <p>ΠΡΑΔΙΑΜΕΣ: Πρακτικές διαμεσολάβησης</p> <p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΠΑΠΡΟΣΟ: Παιχνίδια προσομοίωσης</p> <p>ΠΑΙΧΡΟΛ: Παιχνίδια ρόλων</p> <p>ΘΕΠΡΟΜΑΝ: Θετικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως</p> <p>ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού</p> <p>ΣΧΔΙΔΡ: Σχεδιασμός διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΧΣΕΙΒΙΧΗ: Χρήση σκίτσων, εικόνων, βίντεο χωρίς ήχο</p> <p>ΜΔΓΛΑΕΙΚ: Ενίσχυση της γραμματικής και του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της βασικής/διαπροσωπικής ικανότητας</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΔΙΔΓΜΑΕΔ: Διδασκαλία της δομής της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες</p> <p>ΔΙΣΕΚΓΕΣ: Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων για έναρξη συνομιλίας</p> <p>ΔΙΣΕΓΚΛΔ: Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων για κλείσιμο διαλόγου</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p>
<p>7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών</p>	<p>ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα</p> <p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή</p>

	<p>συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p> <p>ΑΝΘΓΚΑΛΕ: Αντιστροφή του θέματος για καλλιέργεια ενσυναίσθησης</p> <p>ΟΜΠΖΑΣΥΝ: Ομαδικό παιχνίδι με το ζάρι των συναισθημάτων</p> <p>ΣΥΠΡΕΠΠΡ: Συζήτηση και προτάσεις επίλυσης του προβλήματος</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p> <p>ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p>
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	<p>ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων</p> <p>ΑΔΑΝΠΔΕΚ: Αδιαφορία για την ανάγκη παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΕΜΔΥΒΑΒΙ: Εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο</p> <p>ΠΡΦΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p> <p>ΑΠΔΒΒΜΓΜ: Απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών</p>

	<p>ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων ΥΠΕΡΤΜΗ: Υπεράριθμα τμήματα ΥΕΘΕΠΛΑΔ: Υποκειμενική εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου από τη διεύθυνση του σχολείου ΑΠΔΙΕΠΔΙ: Απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας διευθυντή ΑΠΔΕΤΔΙΕ: Απουσία διαπολιτισμικής ετοιμότητας διευθυντή ΣΜΟΕΘΔΕΠ: Συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία του εκπαιδευτικού προσωπικού ΕΠΡΩΕΚΠΡ: Έλλειψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού προσωπικού ΔΕΕΔΕΣΥΠ: Δισταγμός και επιφύλαξη εκπαιδευτικών και διεύθυνσης λόγω έλλειψης στήριξης από το ΥΠΕΠΘ ΑΣΜΓΠΔΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών</p>
<p>4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών</p>	
<p>11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες</p>	<p>ΣΔΠΜΜΕΞ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη μεταπτυχιακή εξειδίκευση ΣΔΠΠΔΠΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα πολιτισμικής διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές ΛΕΕΣΕΠΕΕ: Λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στην επαρχία ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές ΣΔΙΜΔΕΙ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα</p>
<p>12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών</p>	<p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p>
<p>5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των</p>	

διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών**13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής**

ΥΠΑΕΕΚΕΔΤ: Υποχρεωτική ανίχνευση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών με κατάλληλα εργαλεία και διαπιστωτικά τεστ

ΗΔΙΔΑΔΛΟΣ: Η διαπολιτισμική ιδέα να διαπερνά ως αρχή, δομή και λειτουργία όλα τα σχολεία

ΣΚΔΔΔΕΓ: Συγγραφή και διανομή δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων

ΔΔΒΚΤΒΓ1: Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης σε κάθε τάξη με βιβλία στη Γ1

ΕΣΣΠΕΘΣ: Επανεξέταση της στάσης του σχολείου σχετικά με τα πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά στερεότυπα

ΡΙΑΛΠΑΙΚΛ: Ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος

ΡΙΑΛΕΠΣΧΕ: Ριζική αλλαγή των επικοινωνιακών σχέσεων

ΑΞΠΟΔΜΑΠ: Αξιολόγηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών απαλλαγμένη από προκαταλήψεις

ΣΕΠΠΓΛΧΑ: Σεβασμός των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών

ΕΕΚΜΠΚΠΠ: Ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων για μάθηση των μαθητών, που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης

ΕΑΥΑΜΑΘ: Ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης των μαθητών

ΟΕΒΓΠΠΠΓ: Οικοδόμηση της ελληνικής με βάση το γλωσσικό πλούτο της προηγούμενης γλωσσικής τους γνώσης – στη μητρική γλώσσα

ΕΝΔΕΤΕΚΠ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών

ΛΑΔΕΔΜΕΗ: Καλλιέργεια διαπολιτισμικής επάρκειας των διευθυντών σε μεγαλύτερη ηλικία

ΚΔΕΔΣΜΕΗΛ: Καλλιέργεια διαπολιτισμικής ετοιμότητας των διευθυντών σε μεγαλύτερη ηλικία

ΠΔΕΕΚΘΔΕ: Παρουσία δίγλωσσου εκπαιδευτικού, ειδικευμένου και καταρτισμένου σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης

	<p>εκπαίδευσης, από τη χώρα προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΚΑΣΧΣΥΔΕ: Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΒΕΥΛΥΠΟΔ: Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής</p> <p>ΔΙΠΡΓΑΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΠΑΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΕΠΕΕΝΑΞΙ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΕΑΜΔΠΥΠ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΠΡΔΕΕΠΙΜ: Πρακτικές και διδασκαλίες με επίβλεψη των επιμορφωτών</p> <p>ΠΑΠΟΛΤΑΞ: Παρατηρήσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p> <p>ΕΠΨΚΠΜΔΠ: Επιμόρφωση για τα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΑΝΒΙΝΤΑΙΔ: Ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών</p> <p>ΕΠΑΡΟΕΚΠ: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού</p>

	<p>ΕΚΜΗΓΛΑΜΑ: Εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών</p> <p>ΑΔΙΚΑΕΚΠ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΝΔΙΕΤΕΚ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΤΠΡΩΓΕΓΕ: Ατομικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για επιμόρφωση</p> <p>ΠΜΒΑΑΔΕΤ: Πρωτοβουλία για μελέτη επίκαιρης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη</p> <p>ΕΠΣΜΔΙΔΑ: Επιμόρφωση σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας</p> <p>ΕΠΕΝΤΜΓΛ: Επιμόρφωση στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της γλώσσας</p> <p>ΚΑΕΝΕΠ: Καθιέρωση ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης</p> <p>ΕΠΜΠΚΕ: Επιμόρφωση μέσω πράξης και εμπειρίας</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p>
--	---

Ατομικός Πίνακας 13

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Δασκάλα</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 9</p> <p>Επιπλέον σπουδές: : Μεταπτυχιακό στην ανάλυση και διδασκαλία πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Γερμανικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p>

	Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	ΕΝΠΙΑΝΕΛΛ: Ένα πανόραμα της Ελλάδας ΠΟΛΚΕΧΑΚ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας χωρίς αξιολογική κρίση ΕΛΛΑΜΥΘΟ: Ελληνική Μυθολογία
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΕΑΕΜΔΠΓΠ: Επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και σε έναν μαθητή από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα ΑΝΚΟΙΕΜΖ: Ανταλλαγή κοινών εμπειριών ζωής ΑΝΤΠΟΣΤΟ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	ΙΜΟΕΣΣΑΛ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον' ΔΕΞΙΔΙΑΜΕ: Δεξιότητες διαμεσολάβησης ΔΕΞΔΙΑΠΡ: Δεξιότητες διαπραγμάτευσης ΔΕΞΣΥΝΕΡΓ: Δεξιότητες συνεργασίας ΔΚΠΣΕΦΕΣ: Δεξιότητες κριτικής προσέγγισης ΔΙΕΣΕΠΜΑ: Διαπολιτισμική επίγνωση στην επικοινωνία με 'άλλους' ΔΙΕΣΑΜΑΠ: Διαπολιτισμική επιδεξιότητα στην αλληλεπίδρασή με 'άλλους πολιτισμούς' ΔΕΔΙΕΠΚ: Δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων ΠΛΑΡΜΕΠΠ: Πλαίσιο δράσης για έναν μελλοντικό παγκόσμιο πολίτη ΟΔΙΟΜΓΜΓ: Οφέλη διγλωσσίας για όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη

	<p>ΕΠΜΑΠΚΓ: Επαφή με ‘άλλους’ πολιτισμούς και γλώσσες</p> <p>ΑΝΤΓΛΩΣΣ: Ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων</p> <p>ΑΝΠΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων</p>
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων</p>
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	<p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού</p> <p>ΧΣΕΙΒΙΧΗ: Χρήση σκίτσων, εικόνων, βίντεο χωρίς ήχο</p> <p>ΔΗΠΑΧΩΚ: Δημιουργία παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΑΝΠΑΧΚΑ: Ανάγνωση παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΑΚΜΑΧΚΔΜ: Ακρόαση μουσικής από τις χώρες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΖΩΑΠΟΟΣΤ: Ζωγραφική για την απεικόνιση των πολιτισμικών ομάδων, που υπάρχουν στην τάξη</p> <p>ΔΡΑΜΥΑΙΣ: Δραματοποίηση των μύθων του Αισώπου</p> <p>ΧΡΘΕΑΠΑΙ: Χρήση θεατρικού παιχνιδιού</p> <p>ΑΝΑΠΔΙΛΟ: Ανάγνωση αποσπασμάτων διαπολιτισμικής λογοτεχνίας</p> <p>ΠΡΔΙΑΤΑΙ: Προβολή διαπολιτισμικών ταινιών</p> <p>ΜΔΓΛΑΕΙΚ: Ενίσχυση της γραμματικής και του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της βασικής/διαπροσωπικής ικανότητας</p> <p>ΔΙΔΓΜΑΕΔ: Διδασκαλία της δομής της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p> <p>ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p>

	<p>ΑΞΟΠΡΔΡ: Αξιοποίηση ομαδικών προφορικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΧΡΔΙΔΙΔΑΣ: Χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας</p> <p>ΕΥΕΚΣΜΗΓ: Ευκαιρίες έκφρασης στις μητρικές γλώσσες</p> <p>ΠΡΑΔΙΑΜΕΣ: Πρακτικές διαμεσολάβησης</p> <p>ΠΑΙΠΡΟΣΟ: Παιχνίδια προσομοίωσης</p> <p>ΘΕΠΡΟΜΑΝ: Θετικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΚΤΔΠΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΤΗΡΗΣΑΠΟ: Τήρηση ίσων αποστάσεων</p> <p>ΥΟΜΤΜΣΥΜ: Υπενθύμιση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως περί τήρησης του μαθησιακού συμβολαίου ότι κανείς δεν επιτρέπεται να μιλάει κατά τη διάρκεια του μαθήματος</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ</p> <p>ΔΑΚΑΜΜΠΒ: Δυσκολία ανάλυσης και κατανόησης αναγκών των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία</p> <p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p>

	ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	ΑΠΔΒΒΜΓΜ: Απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων ΥΠΕΡΤΜΗ: Υπεράριθμα τμήματα ΕΚΟΠΠΜΣΓ: Έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας μέσω σχολικών γιορτών ΠΡΣΜΓΠΔΜ: Πρακτική στήριξη των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την ‘ηγεσία’ του σχολείου ΠΟΚΑΣΥΕΔ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και διεύθυνσης
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	ΣΔΠΜΜΕΞ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη μεταπτυχιακή εξειδίκευση ΣΔΠΠΔΠΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα πολιτισμικής διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές ΣΔΙΜΔΕΙ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων

	<p>ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας</p> <p>ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών</p>
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΔΗΠΡΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΣΥΓΔΕΧΣΕ: Συγγραφή γλωσσικών διδακτικών εγχειριδίων χωρίς στερεοτυπικές εικόνες</p> <p>ΑΞΠΟΔΜΑΠ: Αξιολόγηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών απαλλαγμένη από προκαταλήψεις</p> <p>ΣΕΠΠΓΛΧΑ: Σεβασμός των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών</p> <p>ΕΕΚΜΠΚΠΠ: Ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων για μάθηση των μαθητών, που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης</p> <p>ΟΕΒΓΠΠΓΓ: Οικοδόμηση της ελληνικής με βάση το γλωσσικό πλούτο της προηγούμενης γλωσσικής τους γνώσης – στη μητρική γλώσσα</p> <p>ΕΝΔΕΤΕΚΠ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΥΔΔΠΓΟΜΑ: Υιοθέτηση διγλωσσικής και διπολιτισμικής προσέγγισης για όλους τους μαθητές</p> <p>ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό</p> <p>ΠΡΑΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p> <p>ΚΑΣΧΣΥΔΕ: Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΠΡΑΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών</p>

	<p>διαμεσολαβητών</p> <p>ΚΑΘΕΔΙΣΥ: Καθιέρωση του θεσμού του διαπολιτισμικού συμβούλου</p> <p>ΔΜΓΠΧΠΕΣ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών εντός σχολείου</p>
14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	<p>ΕΠΕΕΝΑΞΙ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΕΑΜΔΠΥΠ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΠΜΠΚΕ: Επιμόρφωση μέσω πράξης και εμπειρίας</p> <p>ΕΠΨΚΠΜΔΠ: Επιμόρφωση για τα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΑΝΒΙΝΤΔΙΔ: Ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών</p> <p>ΕΠΑΡΟΕΚΠ: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού</p> <p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιοτήτας του προφορικού λόγου των μαθητών</p>

Ατομικός Πίνακας 14

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Δασκάλα</p>

	<p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 10</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Γερμανικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Ναι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΟΜΚΔΟΠΤ: Ομοιότητες και διαφορές όλων των πολιτισμών της τάξης</p> <p>ΕΜΠΟΣΣΥ: Έμφαση στα πολιτισμικά στοιχεία, που συγκλίνουν</p> <p>ΚΑΠΟΚΔΙΜ: Κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος</p> <p>ΑΠΑΚΠΟΤ: Αποφυγή αξιολογικών κρίσεων των πολιτισμών στην τάξη</p> <p>ΤΡΟΡΕΛΚΟ: Ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας</p> <p>ΦΑΑΝΑΚΟΣ: Ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου</p> <p>ΣΥΑΤΣΥΤΑ: Συνδυασμός ατομικής και συλλογικής ταυτότητας</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΕΑΜΔΕΙΜΓ: Επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές, που δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα</p> <p>ΕΥΕΥΕΠΑΠ: Εύστοχο και εύληπτο επικοινωνιακό αποτέλεσμα</p> <p>ΕΠΣΣΑΝΔΙ: Επικοινωνία, που στηρίζεται στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΑΝΚΠΟΛΣΤ: Αναγνώριση κοινών πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΕΠΑΑΔΑΠ: Επίγνωση αξιών και αρχών, που διέπουν άλλους πολιτισμούς</p> <p>ΑΝΣΑΠΔΙΑ: Ανάπτυξη στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας</p>
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p>

πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΠΑΔΙΜΜΔΥ: Παρουσία δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΔΜΔΠΓΠΣΕ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στη συναισθηματική έκφραση, λόγω γλωσσικών δυσκολιών</p> <p>ΣΥΧΑΥΤΑΠ: Συστολή και χαμηλή αυτοεκτίμηση των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών, που εν τέλει απομονώνονται</p> <p>ΔΠΕΡΛΕΞ: Περιορισμένο λεξιλόγιο δίγλωσσων</p> <p>ΠΣΤΡΣΥΓΜ: Προκαταλήψεις, στερεότυπα, ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών μαθητών</p>
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	<p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΕΞΑΡΔΙΑΛ: Εξοικίωση με αρχές διαλόγου</p> <p>ΣΥΕΥΑΝΔΙ: Συζήτηση και ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα</p> <p>ΔΙΕΡΤΡΜΑ: Διερευνητικός τρόπος μάθησης</p> <p>ΧΕΙΔΡΑΣΤ: Χειραπτικές δραστηριότητες</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΔΗΚΛΕΜΠ: Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης</p> <p>ΧΡΔΙΔΙΑΔΣ: Χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας</p> <p>ΓΛΑΔΙΔΥΣ: Γλωσσικές ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας</p> <p>ΕΝΣΥΕΓΣΩ: Ενθάρρυνση για συναισθηματική έκφραση με τη γλώσσα του σώματος</p> <p>ΕΝΣΥΕΚΜΓ: Ενθάρρυνση για συναισθηματική έκφραση στη μητρική γλώσσα</p> <p>ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού</p> <p>ΑΝΠΑΧΚΑ: Ανάγνωση παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΑΚΜΑΧΚΔΜ: Ακρόαση μουσικής από τις χώρες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών</p>

	<p>ΖΩΑΠΟΟΣΤ: Ζωγραφική για την απεικόνιση των πολιτισμικών ομάδων, που υπάρχουν στην τάξη</p> <p>ΔΡΑΜΥΑΙΣ: Δραματοποίηση των μύθων του Αισώπου</p> <p>ΧΡΘΕΑΠΑΙ: Χρήση θεατρικού παιχνιδιού</p> <p>ΘΕΠΡΟΜΑΝ: Θετικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΚΤΔΠΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΚΟΙΜ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών με την κοινωνικοποίηση</p> <p>ΣΔΕΙΔΠΠΡΟ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών με την διάπλαση προσωπικότητας</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΤΗΡΙΣΑΠΟ: Τήρηση ίσων αποστάσεων</p> <p>ΑΝΤΚΑΤΑ: Αντιστροφή κατάστασης</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΕΛΕΜΜΔΟΜ: Έλλειψη εμπιστοσύνης μέσα στη δυναμική της ομάδας</p> <p>ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς</p> <p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΔΙΦΟΠΔΙΜΑ: Διακεκομμένη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p>
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	<p>ΑΝΡΗΚΠΡΑ: Αναντιστοιχία ρητορικής και πρακτικής</p> <p>ΑΠΔΙΑΠΛΣ: Απουσία διαπολιτισμικού πλαισίου στο σχολείο</p> <p>ΣΜΟΕΘΔΕΠ: Συχνή μονοπολιτισμική και</p>

	<p>εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία του εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>ΠΡΦΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p> <p>ΕΜΔΥΒΑΒΙ: Εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο</p> <p>ΠΟΣΥΓΕΜΑ: Πολιτισμικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών και μαθητών</p> <p>ΕΣΥΔΙΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας διευθυντή και εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΛΣΥΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΠΡΩΕΚΠΡ: Έλλειψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>ΑΣΜΓΠΑΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p>
<p>4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών</p>	
<p>11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες</p>	<p>ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p> <p>ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p> <p>ΣΔΙΠΣΕΔΕ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>ΔΔΣΣΙΠΠΕ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα</p>
<p>12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών</p>	<p>ΑΝΔΔΜΜΔΥ: Ανασφάλεια στη διαχείριση δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΕΠΡΠΕΩΒΑ: Έλλειψη πρακτικής σε προπτυχιακό επίπεδο με ειλικρινή</p>

	<p>αναστοχασμό, συνήθως γινόταν ωραιοποίηση λόγω βαθμολογικής αξιολόγησης</p> <p>ΛΕΕΣΕΠΕΕ: Λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στην επαρχία</p> <p>ΕΚΨΥΥΠΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΠΕΑΠΠΤΑ: Έλλειψη πρακτικής επιμόρφωσης στις απαιτήσεις μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης</p> <p>ΕΔΕΜΟΧΔΙ: Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν μονότονη και χωρίς διάδραση</p>
<p>5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής</p>	<p>ΔΠΡΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΔΔΔΥΓΚΕΕ: Διανομή δίγλωσσων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΥΔΔΠΓΟΜΑ: Υιοθέτηση διγλωσσικής και διπολιτισμικής προσέγγισης για όλους τους μαθητές</p> <p>ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό</p> <p>ΠΡΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΕΠΔΙΔΜΜΔ: Επιμόρφωση διαχείριση δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΣΥΘΕΚΠΡΑ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p> <p>ΠΠΕΑΔΠΡΑ: Πρακτική σε προπτυχιακό επίπεδο με αναστοχασμό στις διδακτικές πρακτικές</p> <p>ΕΠΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p>

	<p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΕΨΔΣΥΜΒΜ: Επιμόρφωση στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p> <p>ΕΠΣΔΕΥΔΔ: Επιμόρφωση στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p>
--	---

Ατομικός Πίνακας 15

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Γυναίκα</p> <p>Ειδικότητα: Δασκάλα</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 23</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο σεμινάριο στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Γερμανικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Όχι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΠΟΛΚΛΕΛ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας</p> <p>ΠΑΡΕΛΛΑΔ: Παραδόσεις Ελλάδας</p> <p>ΕΛΛΗΠΑΡΑ: Ελληνικά Παραμύθια</p> <p>ΕΛΛΤΑΙΝΙ: Ελληνικές Ταινίες</p> <p>ΕΛΛΧΟΡΟ: Ελληνικοί Χοροί</p> <p>ΕΛΛΠΟΙΗΜ: Ελληνικά ποιήματα</p> <p>ΑΠΑΕΙΜΠΤ: Αναφορά στις πολυπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις της ελληνικής ιστορίας με τους πολιτισμούς, που ήδη υπάρχουν στην τάξη</p>
2. Προσδιορισμός της	ΑΠΔΜΑΚΓΜ: Αντιμετώπιση των πολιτισμικά

διαπολιτισμικής επικοινωνίας	διαφερόντων μαθητών με αντικειμενικά κριτήρια από την πλευρά των γηγενών μαθητών ΑΑΠΔΜΔΠΥ: Αποφυγή αντιμετώπισης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την πλευρά των γηγενών μαθητών με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο ΑΕΠΔΙΑΣΥ: Αποφυγή επικριτικής διάθεσης απέναντι στον 'άλλον' συμμαθητή
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	ΔΙΕΣΕΠΜΑ: Διαπολιτισμική επίγνωση στην επικοινωνία με 'άλλους' ΘΕΣΤΓΠΟΛ: Θετική στάση του μαθητή για την πολυπολιτισμικότητα ΙΜΑΑΠΓΑΠ: Ικανότητα του μαθητή για αποδόμηση των αρχικών προκαταλήψεων για άλλους πολιτισμούς
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΑΝΠΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων ΚΣΕΝΑΕΤ: Καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	ΕΝΔΣΥΓΚΡ: Ενδοομαδικές συγκρούσεις ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων ΜΑΜΓΑΕΓ: Οι μεγάλες αποκλίσεις κάποιων μητρικών γλωσσών από την ελληνική γλώσσα ΧΑΑΥΤΚΜ: Χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων δίγλωσσων μαθητών ΜΠΡΟΠΛΑ: Μη προνομιούχο οικογενειακό πλαίσιο ΑΝΠΓΣΧΟΙ: Αναντιστοιχία πρακτικών γραμματισμού σχολείου-οικογένειας ΑΝΕΓΜΠΒΙ: Ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα γονέων με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία ΧΑΓΟΜΓΧΥ: Χαμηλό γόητρο της Γ1 στη χώρα υποδοχής ΔΥΚΑΑΚΓΔ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην κατάκτηση των

	ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	<p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΑΝΣΧΘΣΠΚ: Αναλογική και συχνή χρήση θεμάτων, που σχετίζονται με τον πολιτισμό του καθενός</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p> <p>ΑΞΠΟΛΚΕΦ: Αξιοποίηση πολιτισμικού κεφαλαίου</p> <p>ΔΓΣΛΘΠΠ: Διδασκαλία γραμματικής σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου</p> <p>ΕΝΑΝΚΟΣΤ: Εντοπισμός και ανάδειξη κοινών στοιχείων</p> <p>ΑΝΚΟΠΡΖΩ: Ανάδειξη των κοινών προβλημάτων της ζωής</p> <p>ΘΕΠΡΟΜΑΝ: Θετικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως</p> <p>ΙΔΙΑΝΤΟΜΑ: Ίση και δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών</p> <p>ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p> <p>ΑΞΟΠΡΔΡ: Αξιοποίηση ομαδικών προφορικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΔΙΑΓΠΡΟΣΕ: Διαγλωσσικές προσεγγίσεις</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΚΓΙΣΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΤΗΡΙΣΑΠΟ: Τήρηση ίσων αποστάσεων</p> <p>ΥΟΜΤΜΣΥΜ: Υπενθύμιση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως περί τήρησης του μαθησιακού συμβολαίου ότι κανείς δεν</p>

	επιτρέπεται να μιλάει κατά τη διάρκεια του μαθήματος
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΑΚΤΒΙΒΛΙ: Ακατάλληλα βιβλία</p> <p>ΕΛΕΜΜΔΟΜ: Έλλειψη εμπιστοσύνης μέσα στη δυναμική της ομάδας</p> <p>ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς</p> <p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΔΙΦΟΠΔΙΜΑ: Διακεκομμένη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p>
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	<p>ΑΠΔΙΑΠΛΣ: Απουσία διαπολιτισμικού πλαισίου στο σχολείο</p> <p>ΑΝΡΗΚΠΡΑ: Αναντιστοιχία ρητορικής και πρακτικής</p> <p>ΕΜΔΥΒΑΒΙ: Εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο</p> <p>ΣΜΟΕΘΔΕΠ: Συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία του εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>ΔΕΜΟΔΞΓ: Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και όχι ως δεύτερης/ξένης γλώσσας</p> <p>ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ</p> <p>ΑΣΜΓΠΔΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΠΟΣΥΓΕΜΑ: Πολιτισμικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών και μαθητών</p> <p>ΕΣΥΔΙΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας διευθυντή και εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΛΣΥΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών</p>

	ΔΕΕΔΕΣΥΠ: Δισταγμός και επιφύλαξη εκπαιδευτικών και διεύθυνσης λόγω έλλειψης στήριξης από το ΥΠΕΠΘ
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις ΠΝΗΠΑΔΔΕ: Οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν πιο αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	ΕΜΑΝΑΠΠΤ: Εμπειρική αντιμετώπιση των απαιτήσεων μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων ΕΚΨΥΥΠΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	ΔΠΠΡΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών ΥΔΔΠΓΟΜΑ: Υιοθέτηση διγλωσσικής και διπολιτισμικής προσέγγισης για όλους τους μαθητές ΥΠΑΞΙΕΚΠ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ΥΠΑΞΔΙΕΥ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των διευθυντών ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας ΔΔΔΥΓΚΕΕ: Διανομή δίγλωσσων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας

	<p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό</p> <p>ΠΡΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΠΕΣΣΕΑΚΡ: Παροχή επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από το κράτος</p> <p>ΣΥΘΕΚΠΡΑ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p> <p>ΕΨΔΣΥΜΒΜ: Επιμόρφωση στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p> <p>ΕΠΨΚΠΜΔΠ: Επιμόρφωση για τα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΕΠΣΔΕΥΔΔ: Επιμόρφωση στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΑΝΒΙΝΤΑΙΔ: Ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών</p>

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	Φύλο: Γυναίκα Ειδικότητα: Δασκάλα Χρόνια προϋπηρεσίας: 31 Επιπλέον σπουδές: Μεταπτυχιακό στις Ψυχοπαιδαγωγικές, διδακτικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στις Ανθρωπιστικές επιστήμες Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ετήσιο Σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Ιταλικά Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Όχι
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	ΠΟΛΛΕΝΝΟ: Πολλαπλή έννοια ΗΔΙΑΚΑΕΘ: Η διαφοροποίηση του κάθε έθνους ΗΕΛΛΑΡΧΑ: Η ένδοξη ελληνική αρχαιότητα ΗΤΑΥΤΕΛΛ: Η ταυτότητα του Έλληνα ΗΕΛΛΠΑΡΑ: Η ελληνική παράδοση ΕΛΛΓΛΩΣ: Ελληνική γλώσσα ΕΛΛΗΚΟΥ: Ελληνική κουλτούρα ΕΛΛΤΡΖΩΗ: Ελληνικός τρόπος ζωής ΕΘΙΕΛΛΗ: Έθιμα Ελλήνων
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	ΗΕΞΜΕΜΣΕ: Η επικοινωνία των ‘ξένων’ μαθητών και των ελλήνων μαθητών στην ελληνική γλώσσα ΑΕΠΑΠΞΜ: Η αποδοχή του ελληνικού πολιτισμού από την πλευρά των ‘ξένων’ μαθητών
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	ΙΞΜΠΕΞΣΕ: Η ικανότητα των ‘ξένων’ μαθητών να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αργότερα να ενταχθούν στην ελληνική αγορά εργασίας

<p>4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη</p>	<p>ΚΑΣΥΛΠΝΒ: Καθυστέρηση στην ύλη, που πρέπει να βγει ΕΜΠΡΕΛΜ: Εμπόδιο στην πρόοδο των ελλήνων μαθητών ΑΠΕΛΛΠΑΡ: Αποκοπή από τις ελληνικές παραδόσεις ΠΑΡΕΛΛΓΟΝ: Παράπονα ελλήνων γονέων ΕΜΟΠΜΕΜ: Εμπόδιο στην ομαλή παρακολούθηση του μαθήματος από τους έλληνες μαθητές</p>
<p>2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων</p>	<p>ΑΔΠΑΜΛΑΕ: Αδυναμία παρακολούθησης του μαθήματος, λόγω άγνοιας της ελληνικής ΠΕΕΑΕΞΜΑ: Περιορισμένη έως ανύπαρκτη ελληνομάθεια των ‘ξένων’ μαθητών ΞΕΝΜΑΜΜΔ: ‘Ξένοι’ μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ΓΕΠΡΣΥΞΜ: Γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς των ‘ξένων’ μαθητών ΑΠΞΜΝΕΝΤ: Απροθυμία ‘ξένων’ μαθητών να ενταχθούν ΑΠΞΕΜΑΘ: Απειθαρχία ‘ξένων’ μαθητών ΛΕΕΠΞΕΜΑ: Λεκτική επιθετικότητα ξένων’ μαθητών ΔΙΜΞΕΜΑΘ; Διαπληκτισμοί με τους έλληνες μαθητές ΑΡΣΤΓΑΕΓ: Αρνητική στάση ‘ξένων’ γονέων απέναντι στην ελληνική γλώσσα ΕΜΞΓΕΚΔΙ: Εμπλοκή ‘ξένων’ γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ΣΥΓΔΓΛΩΣ: Σύγχυση των δύο γλωσσών ΚΕΣΤΟΡΘΟ: Κενά στην ορθογραφία ΕΛΣΤΓΡΑΜ: Ελλείψεις στη γραμματική ΕΛΛΣΤΣΥΝ: Ελλείψεις στο συντακτικό ΠΕΡΛΕΞΙΑ: Περιορισμένο λεξιλόγιο</p>
<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>ΧΑΕΕΠΚΓΕ: Χρήση αποκλειστικά της ελληνικής στην τάξη, προκειμένου να εκτίθενται όσο το δυνατόν περισσότερο στη γλώσσα-στόχο και να την κατακτήσουν πιο γρήγορα, ώστε να ενταχθούν ΑΜΔΠΑΓ1: Άμεση διόρθωση των παρεμβολών από τη Γ1</p>

	<p>ΜΕΕΠΙΜΑΘ: Μείωση του επιπέδου του μαθήματος</p> <p>ΠΣΠΠΕΓΔΙ: Πραγματοποίηση συνοπτικής πολυπολιτισμικής παρουσίασης επετειακά, σε κάποιες γιορτές ή διοργανώσεις</p> <p>ΧΡΕΡΩΤΑΠ: Χρήση ερωταποκρίσεων</p> <p>ΧΡΚΑΤΔΙΑ: Χρήση κατευθυνόμενου διαλόγου</p> <p>ΠΑΧΡΜΕΣΠ: Παρότρυνση για χρήση μόνο της ελληνικής στο σπίτι</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΗΚΕΛΓ: Αναγκαιότητα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας</p> <p>ΑΝΔΓΡΑΣΕ: : Αναγκαιότητα διδασκαλίας της γραμματικής στην ελληνική</p> <p>ΑΝΔΙΔΣΥΝ: Αναγκαιότητα διδασκαλίας του συντακτικού</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΑΘΑΜΜΕΣ: Αλλαγή θέσης, ώστε οι δύο Άραβες συμμαθητές να καθήσουν μαζί και να μην ενοχλούν τους συμμαθητές τους</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΑΣΕΚΠΟΛΙ: Ασυνέχεια εκπαιδευτικής πολιτικής</p> <p>ΔΙΦΟΠΔΙΜΑ: Διακεκομμένη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΣΣΥΜΕΞΜΑ: Συνεχείς μετεγγραφές ‘ξένων’ μαθητών</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΥΠΕΡΤΑΞ: Υπεράριθμες τάξεις</p> <p>ΠΕΧΡΑΣΜΧ: Περιορισμένος χρόνος ασχολίας με τον κάθε μαθητή χωριστά</p>
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	<p>ΣΤΑΣΚΔΙΕ: Στήριξη από το σχολείο και τη διεύθυνση</p>
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	<p>ΜΟΣΑΕΦΙΑ: Μονότονες συζητήσεις με ακαδημαϊκούς επιμορφωτές, που φιλοσοφούσαν</p> <p>ΟΙΚΠΜΕΣΠ: Οικονομικά κίνητρα για πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών</p> <p>ΑΠΔΙΑΕΠΑ: Απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας</p> <p>ΑΠΔΙΑΕΤΟ: Απουσία διαπολιτισμικής</p>

	ετοιμότητας
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	ΕΛΜΔΕΙΠΡΕ: Έλλειψη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο ΕΛΔΕΛΣΥΝ: Έλλειψη διάθεσης για επιμόρφωση, λόγω συνταξιοδότησης ΤΕΕΕΔΙΕΞ: Ταύτιση επαγγελματικής εξέλιξης και επιμορφώσης με την διοικητική εξέλιξη
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	ΙΔΠΕΔΙΣΧ: Ίδρυση περισσότερων διαπολιτισμικών σχολείων ΕΝΕΡΕΚΑΠ: Ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών από την πολιτεία ΕΝΕΜΕΣΑΞ: Ενίσχυση της προσαρμογής των 'ξένων' μαθητών στο ελληνικό σύστημα αξιών ΑΠΔΑΟΔΙΟ: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν χρειάζεται αλλαγές, γιατί οφείλει να διδάσκει τα ίδια σε όλους τους μαθητές χωρίς εξαιρέσεις ΓΠΞΕΜΤΥ: Γλωσσική προετοιμασία των 'ξένων' μαθητών σε τάξεις υποδοχής ΞΕΜΕΓΜΣ: Ξεχωριστά μαθήματα ελληνικής γλώσσας μετά το σχολείο ΕΠΣΧΟΧΡΟ: Επέκταση του σχολικού χρόνου
14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	ΠΑΚΙΕΚΓΕ: Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση ΠΔΕΣΣΕΑΚ: Παροχή δωρεάν επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από το κράτος ΧΡΕΚΓΠΕΣ: Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων

Ατομικός Πίνακας 17

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	Φύλο: Άντρας Ειδικότητα: Δάσκαλος Χρόνια προϋπηρεσίας: 24 Επιπλέον σπουδές: Διδακτορικό στη

	<p>διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Όχι</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά, Ισπανικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Όχι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΠΑΡΕΛΛΑΔ: Παραδόσεις Ελλάδας</p> <p>ΕΛΛΗΠΑΡΑ: Ελληνικά Παραμύθια</p> <p>ΕΛΛΤΑΙΝΙ: Ελληνικές Ταινίες</p> <p>ΕΛΛΧΟΡΟ: Ελληνικοί Χοροί</p> <p>ΕΛΛΠΟΙΗΜ: Ελληνικά ποιήματα</p> <p>ΗΔΙΑΚΑΕΘ: Η διαφοροποίηση του κάθε έθνους</p> <p>ΗΕΛΛΑΡΧΑ: Η ένδοξη ελληνική αρχαιότητα</p> <p>ΗΤΑΥΤΕΛΛ: Η ταυτότητα του Έλληνα</p> <p>ΗΕΛΛΠΑΡΑ: Η ελληνική παράδοση</p> <p>ΕΛΛΓΛΩΣ: Ελληνική γλώσσα</p> <p>ΕΛΛΗΚΟΥ: Ελληνική κουλτούρα</p> <p>ΕΛΛΤΡΖΩΗ: Ελληνικός τρόπος ζωής</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΥΑΑΠΔΣΥΜ: Υπέρβαση αποξένωσης από τον πολιτισμικά διαφορετικό συμμαθητή</p> <p>ΑΕΠΕΜΑΠΟ: Η αλληλεπίδραση της ελληνικής πολιτισμικής έκφρασης με τους ‘άλλους’ πολιτισμούς</p> <p>ΔΗΑΝΔΠΟ: Δημιουργική αντιπαράθεση διαφορετικών πολιτισμών</p> <p>ΚΑΠΟΔΣΥΜ: Κατανόηση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών</p> <p>ΚΑΚΑΕΑΥΜ: Καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΑΝΓΑΛΚΟΣ: Ανοιχτότητα για αλλαγή κοσμοθεωρίας</p> <p>ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας</p>
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων</p>

	<p>ΚΣΕΝΑΕΤ: Καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα</p> <p>ΑΝΥΠΣΥΜ: Ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς όλων των μαθητών</p> <p>ΑΝΚΡΣΑΔΙ: Ανάπτυξη κριτικής συνείδησης απέναντι στη διαφορετικότητα</p> <p>ΒΕΔΥΝΟΜ: Βελτίωση της δυναμικής της ομάδας</p> <p>ΑΝΠΙΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων</p>
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΠΜΔΠΓΠΤ: Περιθωριοποίηση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην τάξη</p> <p>ΕΛΑΜΚΥΠ: Έλλειψη αποδοχής από τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΥΠΣΤΚΠΙΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων</p>
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	<p>ΧΟΠΥΛΕΚΣ: Χρήση οπτικού υλικού για εκκίνηση συζήτησης</p> <p>ΔΙΛΕΝΚΑΖ: Διδασκαλία λεξιλογίου, που έχει νόημα για την καθημερινή τους ζωή</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΔΙΘΡΕΝΕΟ: Διδασκαλία των θρησκευτικών και εθνικών εορτών</p> <p>ΘΕΠΡΟΜΑΝ: Θετικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως</p> <p>ΙΔΙΑΝΤΟΜΑ: Ίση και δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΠΡΣΜΔΠΑΣ: Προσωπική συζήτηση με τους μαθητές για τη διάγνωση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης</p>

	ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΚΣΔΙΓΛΔ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ</p> <p>ΟΡΚΔΙΣΧΜ: Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΕΛΣΥΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΜΓΚΠΚΕ: Απαξίωση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού κεφαλαίου</p> <p>ΠΕΓΥΜΓΣ: Πίεση των εκπαιδευτικών για υπερέκθεση των μαθητών στη γλώσσα - στόχο</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p> <p>ΑΨΣΜΔΠΠΙ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	<p>ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων</p> <p>ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων</p> <p>ΥΠΕΡΤΜΗ: Υπεράριθμα τμήματα</p> <p>ΑΠΔΧΣΓΜ: Αποσπασματικές δράσεις χωρίς συντονισμό με αποτέλεσμα να γίνονται μονοπολιτισμικές</p> <p>ΣΥΜΟΕΘΓΔ: Συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΠΡΦΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p> <p>ΑΝΡΗΚΠΡΑ: Αναντιστοιχία ρητορικής και</p>

	<p>πρακτικής</p> <p>ΑΠΣΥΕΚΠ: Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΣΕΚΚΗΣ: Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικών και 'ηγεσίας' σχολείου</p> <p>ΑΠΔΙΑΠΛΣ: Απουσία διαπολιτισμικού πλαισίου στο σχολείο</p>
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	<p>ΟΙΔΔΕΕΜΔ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές και διαισθητικές</p> <p>ΟΙΔΔΕΒΑΥ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό</p> <p>ΑΠΣΘΕΠΡΑ: Απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΠΝΗΠΑΔΔΕ: Οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν πιο αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΝΠΕΦΔΕΠ: Ανεπαρκής πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής</p> <p>ΑΠΕΠΣΠΡΒ: Αποσπασματικές επιμορφώσεις σε προαιρετική βάση</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p>
5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΔΙΜΠΠΣΔΥ: Η διαφορετικότητα των μετακινούμενων πληθυσμών ως παράμετρος για τη συγκρότηση διδακτικού υλικού</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΣΥΓΛΜΗΓΛ: Συγγραφή γλωσσαρίων στις μητρικές γλώσσες</p> <p>ΠΔΥΠΛΚΑΕ: Προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό στη δεξιότητα του προφορικού λόγου</p>

	<p>σχετικά με τις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα</p> <p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΔΔΔΥΓΚΕΕ: Διανομή δίγλωσσων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΠΡΟΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Προσλήψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΚΑΣΧΣΥΔΕ: Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΠΡΔΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών</p> <p>ΔΜΓΠΧΠΕΣ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών εντός σχολείου</p> <p>ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό</p> <p>ΔΠΠΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΔΠΕΚΜΟΝ: Δημιουργία πολυαισθητηριακών εκπαιδευτικών μονάδων</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΠΑΔΙΛΕΓ1: Παροχή δίγλωσσων λεξικών στη Γ1</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΕΠΕΓΠΓΥΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους</p> <p>ΕΠΕΕΠΣΓΔ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του πολιτισμικού στοιχείου στη γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΕΠΕΕΝΑΞΙ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση</p>

	<p>ΕΕΑΜΔΠΥΠ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΚΑΑΠΧΚΜΑ: Κατανόηση της αξίας των πολιτισμών των χώρων καταγωγής των μαθητών</p> <p>ΕΠΨΚΠΜΔΠ: Επιμόρφωση για τα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p> <p>ΠΑΔΔΕΔΞΓ: Παρακολούθηση και ανάλυση δειγματικών διδασκαλιών στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ</p> <p>ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΠΑΡΟΕΚΠ: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού</p> <p>ΥΨΠΡΕΚΠΑ: Υψηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών</p>
--	--

Ατομικός Πίνακας 18

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Άντρας</p> <p>Ειδικότητα: Δάσκαλος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 21</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Διδακτορικό στη διδασκαλία ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου:</p>

	<p>Όχι</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Όχι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΟΙΤΡΕΚΦΡ: Οι τρόποι έκφρασης</p> <p>ΟΙΑΞΙΕΣ: Οι αξίες</p> <p>ΠΟΛΚΛΕΛ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας</p> <p>ΤΡΟΡΕΛΚΟ: Ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας</p> <p>ΦΑΑΝΑΚΟΣ: Ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου</p> <p>ΣΥΑΤΣΥΤΑ: Συνδυασμός ατομικής και συλλογικής ταυτότητας</p> <p>ΗΘΕΘΚΣΑ: Ήθη, έθιμα, καθημερινές συνήθειες και αξίες του ελληνικού λαού</p> <p>ΤΕΦΙΛΙΓ: Τέχνη, φιλοσοφία, ιστορία, γεωγραφία της Ελλάδας</p> <p>ΣΥΟΠΟΤΔΙ: Συμπερίληψη όλων των πολιτισμών της τάξης στη διδασκαλία</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΣΙΣΜΟΠΚΜ: Σεβασμός της ισότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών</p> <p>ΑΛΜΔΙΑΣΥ: Αλληλεπίδραση με τους διαφορετικούς συμμαθητές</p> <p>ΕΠΑΠΣΤΠΡ: Επικοινωνία με απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΙΓΣΤΕΣΘΑ: Ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του 'εγώ' στη θέση του 'άλλου'</p> <p>ΙΜΟΕΣΣΑΛ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον 'άλλον'</p> <p>ΙΜΑΚΑΣΚΑ: Ικανότητα του μαθητή για αποδόμηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, που συμβάλλουν στην κατασκευή των 'άλλων' μαθητών ως 'αλλοδαπών'</p>
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και	<p>ΗΠΟΠΟΕΔΠ: Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία αποτελούν εν δυνάμει πλούτο</p>

<p>πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη</p>	<p>ΠΑΠΒΑΔΑΔ: Πλαίσιο δράσης για την προώθηση των βασικών αξιών της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ΑΠΟΛΓΠΛΟ: Ανάπτυξη του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού ΚΑΠΣΔΠΠ: Καλλιέργεια περιβάλλοντος ισότιμης συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών ΠΛΔΡΜΕΠΠ: Πλαίσιο δράσης για έναν μελλοντικό παγκόσμιο πολίτη</p>
<p>2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων</p>	<p>ΑΚΠΔΠΓΠΚ: Άγχος κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στο καινούριο εκπαιδευτικό σύστημα ΜΗΛΜΔΕΓΣ: Η μεγάλη ηλικία μετανάστευσης κάποιων μαθητών δυσκολεύει την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου ΔΥΕΝΤΖΩ: Δυσκολίες επιπολιτισμού στον νέο τρόπο ζωής ΜΠΡΟΠΛΑ: Μη προνομιούχο οικογενειακό πλαίσιο ΑΝΠΓΣΧΟΙ: Αναντιστοιχία πρακτικών γραμματισμού σχολείου-οικογένειας ΑΝΕΓΜΠΒΙ: Ανασφάλεια και επιφυλακτικότητα γονέων με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία ΔΥΣΥΝΠΡΟ: Δυσκολίες συναισθηματικής προσαρμογής ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές ΜΑΜΓΑΕΓ: Οι μεγάλες αποκλίσεις κάποιων μητρικών γλωσσών από την ελληνική γλώσσα ΧΑΑΥΤΚΜ: Χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων δίγλωσσων μαθητών ΧΑΓΟΜΓΧΥ: Χαμηλό γόητρο της Γ1 στη χώρα υποδοχής ΔΥΚΧΚΥΠ: Δυσκολίες κατανόησης του χιούμορ του κυρίαρχου πολιτισμού</p>
<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την</p>	<p>ΔΥΠΜΑΠΕΡ: Δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος</p>

<p>καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο ΕΒΔΙΔΝΑΙ: Έμφαση πρώτα στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες και δευτερευόντως στη νοητική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ΔΓΣΛΘΠΠ: Διδασκαλία γραμματικής σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου ΔΙΔΓΜΑΕΔ: Διδασκαλία της δομής της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες ΧΡΑΛΛΔΡΑ: Χρήση αλληλοδραστικών δραστηριοτήτων ΠΑΕΤΑΝΠΤ: Παρουσίαση εθίμων των αντίστοιχων πολιτισμών της τάξης ΣΥΣΔΠΟΕΘ: Συζήτηση πάνω στα διάφορα πολιτισμικά έθιμα ΠΑΡΜΕΠΠΡ: Παιχνίδια ρόλων με επίλυση προβλήματος ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών ΕΒΑΜΜΜΜΓ: Ενθάρρυνση για βοήθεια των πιο αδύναμων μαθητών με μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα ΕΝΟΜΑΝΕΞ: Ενθάρρυνση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως ΥΨΠΡΟΜΑΝ: Υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως ΠΑΡΟΜΑΝΤ: Παιχνίδια ρόλων με αντιπαράθεση ΧΡΠΟΛΥΛΙ: Χρήση πολυτροπικού υλικού ΑΞΣΑΕΛΤΡ: Αξιοποίηση στίχων από ελληνικά τραγούδια ΑΝΑΠΔΙΛΟ: Ανάγνωση αποσπασμάτων διαπολιτισμικής λογοτεχνίας</p>
<p>7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών</p>	<p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής</p>

	επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	ΠΑΣΟΣΥΑΛ: Παρέμβαση με τη συνεισφορά όλων των συμμετεχόντων στην αλληλεπίδραση ΠΡΚΑΔΣΕΜ: Προσπάθεια καλλιέργειας δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	ΓΡΑΕΚΣΥΣ: Γραφειοκρατία εκπαιδευτικού συστήματος ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ ΕΛΣΥΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών ΑΜΓΠΚΕΔ: Απαξίωση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού κεφαλαίου από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση ΑΨΣΜΔΠΠΙ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ΠΕΓΥΜΓΣ: Πίεση των εκπαιδευτικών για υπερέκθεση των μαθητών στη γλώσσα – στόχο ΠΡΦΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	ΘΕΕΚΠΡΑΤ: Θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός ΣΥΕΕΧΜΠΠ: Η συγκαλυμμένη έμφαση στον εθνικό χαρακτήρα μέσω παιδαγωγικών πρακτικών ΑΔΕΚΔΙΕΥ: Αδιαφορία εκπαιδευτικών και διεύθυνσης ΑΝΡΗΚΠΡΑ: Αναντιστοιχία ρητορικής και πρακτικής
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	

<p>11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες</p>	<p>ΣΔΙΕΣΔΠΤ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στην διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις ΣΔΙΠΔΠΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα πολιτισμικής διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές ΠΝΗΠΑΔΔΕ: Οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν πιο αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες</p>
<p>12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών</p>	<p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο ΕΚΔΔΣΔΠΓ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαχείριση των διομαδικών συγκρούσεων μεταξύ των γηγενών μαθητών και αυτών που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών</p>
<p>5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής</p>	<p>ΕΔΠΜΕΕΣΥ: Εφαρμογή διαμορφωτικής πολιτικής μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ΑΑΒΥΠΠΑΧ: Αποφυγή άκριτης και βεβιασμένης υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών άλλων χωρών ΠΕΔΕΠΣΠΤ: Πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως παιδαγωγική της σταθεροποίησης της πολιτισμικής ταυτότητας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ΠΕΔΙΔΙΕΚ: Πρακτική εφαρμογή διπολιτισμικής-δγλωσσικής εκπαίδευσης ΠΡΕΧΩΠΡΟ: Πρόσληψη εκπαιδευτικών χωρίς προκαταλήψεις ΥΠΑΞΙΕΚΠ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών</p>

	<p>ΥΠΑΞΔΙΕΥ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των διευθυντών</p> <p>ΚΑΣΧΣΥΔΕ: Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΕΑΕΕΠΥΠΔ: Εξάλειψη από το Αναλυτικό πρόγραμμα εκείνων των στοιχείων, που εξάρουν τον ελληνικό πολιτισμό και υποβιβάζουν τον αντίστοιχο των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΔΗΕΠΣΧΚΛ: Δημιουργία επικοινωνιακού σχολικού κλίματος</p> <p>ΑΓΠΕΧΥΠ: Αξιοποίηση γλωσσικής και πολιτισμικής εμπειρίας στις χώρες υποδοχής</p> <p>ΔΓΠΠΧΜΧΚ: Διδασκαλία γλωσσών, ιστορίας, πολιτισμού των χωρών προέλευσης, χωρίς να εκλαμβάνονται ως μαθήματα χαμηλού κύρους</p> <p>ΔΙΕΔΞΓΟΜ: Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και όχι ως μητρικής</p> <p>ΣΚΔΔΔΕΓ: Συγγραφή και διανομή δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων</p> <p>ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό</p> <p>ΠΡΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΡΔΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών</p> <p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Προσλήψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΔΠΔΕΕΣΘΠ: Διακρατικά προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΒΙΑΒΔΕΕΔ: Βιωματική διά βίου διαπολιτισμική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών</p> <p>ΕΠΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p>

	<p>ΕΣΥΕΚΜΕΘ: Επιμόρφωση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους</p> <p>ΘΔΕΓΑΥΤΟ: Θετική διάθεση εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΑΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιοτήτας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΑΝΕΑΔΠΚ: Ανοιχτότητα εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας</p>
--	--

Ατομικός Πίνακας 19

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	<p>Φύλο: Άντρας</p> <p>Ειδικότητα: Δάσκαλος</p> <p>Χρόνια προϋπηρεσίας: 25</p> <p>Επιπλέον σπουδές: Διδακτορικό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Όχι</p> <p>Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά</p> <p>Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι</p> <p>Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Όχι</p>
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	<p>ΕΔΟΠΚΧΑΚ: Ενσάρκωση στη διδασκαλία όλων των πολιτισμικών κεφαλαίων, που εκπροσωπούνται στην τάξη χωρίς αξιολογικές κρίσεις</p> <p>ΟΠΟΠΟΕΝΝ: Ο πολιτισμός ως πολυεπίπεδη έννοια</p> <p>ΟΠΟΣΥΣΥΣ: Ο πολιτισμός ως ένα σύνολο από συμβολικά συστήματα</p> <p>ΠΔΙΚΟΜΑΔ: Ο πολιτισμός ως διαδικασία κοινωνικοποίησης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας</p>

	<p>ΜΕΚΑΕΣΣΕ: Μέσο κατανόησης του εγώ σε σχέση με το εμείς</p> <p>ΚΑΠΟΛΚΑΤ: Κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος</p> <p>ΑΡΔΜΓΛΠΟ: Άρρηκτος δεσμός μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού</p> <p>ΓΛΜΕΤΠΟΛ: Η γλώσσα μεταδότης του πολιτισμού</p> <p>ΓΛΕΡΕΠΜΑ: Η γλώσσα κύριο εργαλείο εσωτερίκευσης του πολιτισμού από τους μαθητές</p>
2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	<p>ΑΕΠΕΜΑΠΟ: Η αλληλεπίδραση της ελληνικής πολιτισμικής έκφρασης με τους 'άλλους' πολιτισμούς</p> <p>ΔΗΑΝΔΙΠΟ: Δημιουργική αντιπαράθεση διαφορετικών πολιτισμών</p> <p>ΚΑΚΑΕΑΥΜ: Καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας</p> <p>ΚΑΠΟΔΣΥΜ: Κατάνοηση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών</p> <p>ΑΝΑΚΠΔΣΥ: Αντικειμενικότερη ακρόαση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών</p>
3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	<p>ΑΝΓΑΛΚΟΣ: Ανοιχτότητα για αλλαγή κοσμοθεωρίας</p> <p>ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας</p>
4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη	<p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p> <p>ΔΑΛΟΛΜΑ: Δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών</p> <p>ΔΗΑΝΠΡΒΙ: Δημιουργική ανταλλαγή προσωπικών βιωμάτων</p> <p>ΥΔΜΜΕΞΕ: Ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών με εξαιρετικές επιδόσεις</p> <p>ΗΒΑΣΣΜΓΣ: Η διγλωσσία βοηθάει στην αξιοποίηση στοιχείων και στρατηγικών από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο</p> <p>ΕΕΧΔΚΑΠΕ: Ευχέρεια στην επικοινωνία και τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων ανάλογα με το περιβάλλον</p> <p>ΟΔΙΟΜΓΜΓ: Οφέλη διγλωσσίας για όλους</p>

	<p>τους μαθητές, γηγενείς και μη</p> <p>ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων</p> <p>ΚΣΕΝΑΕΤ: Καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα</p> <p>ΑΝΚΡΣΑΔΙ: Ανάπτυξη κριτικής συνείδησης απέναντι στη διαφορετικότητα</p> <p>ΒΕΔΥΝΟΜ: Βελτίωση της δυναμικής της ομάδας</p>
2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΟΙΔΙΔΥΣΚ: Όχι ιδιαίτερες δυσκολίες</p> <p>ΑΡΣΥΝΜΑ: Αρμονική συνεργασία των μαθητών</p> <p>ΑΜΓΜΓΚΠΟ: Αφάνεια κάποιων μαθητών γηγενών και μη, που κρύβονται πίσω από τις ομάδες</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p>
6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	<p>ΧΡΔΙΑΦΔΙΔ: Χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας</p> <p>ΑΛΛΓΛΤΑΞ: Αλληλοκαλημερισμός στις γλώσσες της τάξης</p> <p>ΣΥΤΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΣΥΔΛΒΛΥΤ: Συννεφόμεξα για τη διδασκαλία λεξιλογίου με βασικές λέξεις στις διαφορετικές γλώσσες, που υπάρχουν στην τάξη</p> <p>ΔΓΣΛΘΠΠ: Διδασκαλία γραμματικής σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου</p> <p>ΔΙΠΡΟΣΕΓΓ: Διαγλωσσικές προσεγγίσεις</p> <p>ΠΡΣΠΡΓΝΕ: Προσπάθεια σύνδεσης προηγούμενης γνώσης με νέες έννοιες</p> <p>ΔΙΛΕΝΚΑΖ: Διδασκαλία λεξιλογίου, που έχει νόημα για την καθημερινή τους ζωή</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p>

	<p>ΠΑΕΤΑΝΠΤ: Παρουσίαση εθίμων των αντίστοιχων πολιτισμών της τάξης</p> <p>ΥΛΣΕΠΔΠΣ: Υλοποίηση σχεδίων εργασίας, που προσεγγίζουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΣΥΠΠΔΠΣΤ: Συζητήσεις προβληματισμού που προσεγγίζουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΣΥΘΕΠΟΛΣΤ: Συγκριτική θεώρηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΕΒΑΜΜΜΜΓ: Ενθάρρυνση για βοήθεια των πιο αδύναμων μαθητών με μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα</p> <p>ΥΨΠΡΟΜΑΝ: Υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως</p> <p>ΧΟΠΥΛΕΚΣ: Χρήση οπτικού υλικού για εκκίνηση συζήτησης</p> <p>ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών</p> <p>ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού</p> <p>ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	<p>ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα</p>
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΠΡΣΜΔΠΑΣ: Προσωπική συζήτηση με τους μαθητές για τη διάγνωση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης</p> <p>ΣΠΔΠΔΜΚΧ: Συζήτηση στην τάξη για τις πρακτικές δυσκολίες, που συναντούν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στην καινούρια χώρα</p> <p>ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΑΠΚΡΑΜΕΡ: Απουσία της κρατικής μέριμνας</p> <p>ΕΥΠΕΕΑΠΟ: Έλλειψη υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία</p> <p>ΔΓΔΦΕΑΕΕ: Η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία στηρίζεται στο φιλότιμο, στο</p>

	<p>ένστικτο και στον αυτοσχεδιασμό του έλληνα εκπαιδευτικού</p> <p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p> <p>ΑΨΣΜΔΠΠΙ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας	<p>ΥΠΤΣΧΜΟΝ: Υποστήριξη της σχολικής μονάδας</p> <p>ΕΔΕΥΑΕΚΔ: Έμπρακτη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης</p> <p>ΣΕΣΓΜΔΠΓ: Συνεργασία και ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΕΚΟΠΠΜΣΓ: Έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας μέσω σχολικών γιορτών</p> <p>ΠΡΣΜΓΠΔΜ: Πρακτική στήριξη των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την 'ηγεσία' του σχολείου</p> <p>ΠΟΚΑΣΥΕΔ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και διεύθυνσης</p> <p>ΑΠΔΒΒΜΓΜ: Απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών</p> <p>ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων</p> <p>ΥΠΕΡΤΜΗ: Υπεράριθμα τμήματα</p>
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις	<p>ΟΙΔΔΕΕΜΠ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές</p>

<p>διαπολιτισμικές τους δεξιότητες</p>	<p>ΟΙΔΔΕΒΑΥ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό</p> <p>ΑΠΣΘΕΙΡΑ: Απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης</p> <p>ΔΔΣΣΙΠΠΕ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα</p> <p>ΠΚΕΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης και εξειδίκευσης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΠΝΗΠΑΔΔΕ: Οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν πιο αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες</p>
<p>12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών</p>	<p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΠΕΠΣΠΡΒ: Αποσπασματικές επιμορφώσεις σε προαιρετική βάση</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού</p> <p>ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p>
<p>5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής</p>	<p>ΕΜΕΑΕΕΕΠ: Έμπρακτη μέριμνα για επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση του πολιτισμού στη γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΥΒΡΜΟΕΠΙ: Υβριδικά μοντέλα επιμόρφωσης</p> <p>ΠΟΒΙΩΕΠΙ: Πολυφωνική και βιωματική επιμόρφωση</p> <p>ΥΠΑΞΙΕΚΠ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών</p> <p>ΥΠΑΞΔΙΕΥ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των διευθυντών</p> <p>ΔΙΣΥΠΟΣΣ: Διαμόρφωση συμπεριληπτικής πολιτικής στα σχολεία</p> <p>ΕΕΠΑΔΓΕΠ: Ενθάρρυνση της εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους</p> <p>ΕΕΓΓΑΣΔΠ: Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γηγενών γονέων για θέματα σχετικά με την</p>

	<p>αποδοχή και τον σεβασμό διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΔΠΕΚΜΟΝ: Δημιουργία πολυαισθητηριακών εκπαιδευτικών μονάδων</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΣΥΓΛΜΗΓΛ: Συγγραφή γλωσσαρίων στις μητρικές γλώσσες</p> <p>ΠΔΥΠΛΚΑΕ: Προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό στη δεξιότητα του προφορικού λόγου σχετικά με τις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα</p> <p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΔΔΔΥΓΚΕΕ: Διανομή δίγλωσσων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΠΡΟΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΡΔΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών</p> <p>ΚΑΣΧΣΥΔΕ: Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΔΜΓΠΧΠΕΣ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών εντός σχολείου</p> <p>ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό</p> <p>ΔΙΠΡΓΛΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΠΑΔΙΛΕΓ1: Παροχή δίγλωσσων λεξικών στη Γ1</p> <p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Προσλήψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΔΙΕΕΕΡΕ: Διοργάνωση επιμορφώσεων με εστίαση στον εκπαιδευτικό ως ερευνητή</p> <p>ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p>

	<p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΕΠΕΓΠΓΥΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους</p> <p>ΕΕΝΘΕΠΡΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νομικό καθεστώς και στο θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για τους μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΠΕΕΠΣΓΔ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του πολιτισμικού στοιχείου στη γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΕΠΣΔΕΥΔΔ: Επιμόρφωση στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΣΥΕΚΜΕΘ: Επιμόρφωση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους</p> <p>ΕΨΔΥΔΗΕΡ: Επιμόρφωση σε ψηφιακά δίγλωσσα υλικά και διαδραστικά ηλεκτρονικά εργαλεία</p> <p>ΕΠΕΕΝΑΞΙ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΕΑΜΔΠΥΠ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΨΔΣΥΜΒΜ: Επιμόρφωση στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΠΑΔΔΕΔΞΓ: Παρακολούθηση και ανάλυση δειγματικών διδασκαλιών στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ</p> <p>ΘΔΕΓΑΥΤΟ: Θετική διάθεση εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση</p> <p>ΑΝΕΑΔΠΚ: Ανοιχτότητα εκπαιδευτικών για</p>
--	--

	ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας
--	--

Ατομικός Πίνακας 20

Το προφίλ & τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
Προφίλ εκπαιδευτικού	Φύλο: Άντρας Ειδικότητα: Δάσκαλος Χρόνια προϋπηρεσίας: 22 Επιπλέον σπουδές: Διδακτορικό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου: Όχι Ξένες Γλώσσες: Αγγλικά Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Ναι Επαφές με ανθρώπους από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα: Όχι
1^{ος} Θεματικός Άξονας: Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ	ΟΠΟΠΟΕΝΝ: Ο πολιτισμός ως πολυεπίπεδη έννοια ΕΔΟΠΚΧΑΚ: Ενσάρκωση στη διδασκαλία όλων των πολιτισμικών κεφαλαίων, που εκπροσωπούνται στην τάξη χωρίς αξιολογικές κρίσεις ΠΔΙΚΟΜΑΔ: Ο πολιτισμός ως διαδικασία κοινωνικοποίησης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας ΑΡΔΜΓΛΠΟ: Άρρηκτος δεσμός μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού ΚΑΠΟΚΔΙΜ: Κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος ΤΡΟΡΕΛΚΟ: Ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας ΦΑΑΝΑΚΟΣ: Ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου ΣΥΑΤΣΥΤΑ: Συνδυασμός ατομικής και συλλογικής ταυτότητας

<p>2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p>	<p>ΑΕΠΕΜΑΠΟ: Η αλληλεπίδραση της ελληνικής πολιτισμικής έκφρασης με τους ‘άλλους’ πολιτισμούς ΑΝΑΚΠΔΣΥ: Αντικειμενικότερη ακρόαση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών ΔΗΑΝΔΠΙΟ: Δημιουργική αντιπαράθεση διαφορετικών πολιτισμών ΚΑΚΑΕΑΥΜ: Καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας</p>
<p>3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα</p>	<p>ΑΝΓΑΛΚΟΣ: Ανοιχτότητα για αλλαγή κοσμοθεωρίας ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας</p>
<p>4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη</p>	<p>ΜΜΠΟΚΟΣΜ: Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να γίνουν πολίτες του κόσμου ΜΚΓΥΣΔΘΝ: Οι μαθητές γίνονται κάτοχοι γνώσεων, που υπερβαίνουν τα σύνορα της δικής τους νοοτροπίας και θεώρησης ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΔΗΑΝΠΡΒΙ: Δημιουργική ανταλλαγή προσωπικών βιωμάτων ΔΑΛΟΛΜΑ: Δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών ΑΠΔΔΙΜΕΤ: Ανάπτυξη προβληματισμού για τις διάφορες διαστάσεις της μετανάστευσης ΑΙΕΠΜΔΕΤ: Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων των μαθητών, που προκύπτουν στο θέμα διαχείρισης της ετερότητας ΑΙΕΠΕΔΕΤ: Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων του ίδιου του εκπαιδευτικού, που προκύπτουν στο θέμα διαχείρισης της ετερότητας ΒΕΔΥΝΟΜ: Βελτίωση της δυναμικής της ομάδας ΟΔΙΟΜΓΜΓ: Οφέλη διγλωσσίας για όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη ΥΔΜΜΕΞΕ: Ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών με εξαιρετικές επιδόσεις ΕΕΧΔΚΑΠΕ: Ευχέρεια στην επικοινωνία και τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων ανάλογα με το περιβάλλον</p>

	<p>ΗΒΑΣΣΜΓΣ: Η διγλωσσία βοηθάει στην αξιοποίηση στοιχείων και στρατηγικών από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο</p> <p>ΑΝΚΡΣΑΔΙ: Ανάπτυξη κριτικής συνείδησης απέναντι στη διαφορετικότητα</p>
<p>2^{ος} Θεματικός Άξονας: Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	
<p>5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων</p>	<p>ΟΙΔΙΔΥΣΚ: Όχι ιδιαίτερες δυσκολίες</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΑΡΣΥΝΜΑ: Αρμονική συνεργασία των μαθητών</p> <p>ΑΜΓΜΓΚΠΟ: Αφάνεια κάποιων μαθητών γηγενών και μη, που κρύβονται πίσω από τις ομάδες</p>
<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>ΧΡΔΙΑΦΔΙΔ: Χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας</p> <p>ΑΛΛΓΛΤΑΞ: Αλληλοκαλημερισμός στις γλώσσες της τάξης</p> <p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΔΙΠΡΟΣΕΓΓ: Διαγλωσσικές προσεγγίσεις</p> <p>ΠΡΣΠΡΓΝΕ: Προσπάθεια σύνδεσης προηγούμενης γνώσης με νέες έννοιες</p> <p>ΔΙΛΕΝΚΑΖ: Διδασκαλία λεξιλογίου, που έχει νόημα για την καθημερινή τους ζωή</p> <p>ΔΓΣΛΘΠΠ: Διδασκαλία γραμματικής σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου</p> <p>ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών</p> <p>ΠΑΕΤΑΝΠΤ: Παρουσίαση εθίμων των αντίστοιχων πολιτισμών της τάξης</p> <p>ΣΥΠΠΔΠΣΤ: Συζητήσεις προβληματισμού που προσεγγίζουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΣΥΘΕΠΟΛΣΤ: Συγκριτική θεώρηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΕΒΑΜΜΜΜΓ: Ενθάρρυνση για βοήθεια των πιο αδύναμων μαθητών με μετάφραση στη μητρική τους γλώσσα</p>

	<p>ΥΨΠΡΟΜΑΝ: Υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως</p> <p>ΧΟΠΥΛΕΚΣ: Χρήση οπτικού υλικού για εκκίνηση συζήτησης</p> <p>ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών στυλ των μαθητών</p> <p>ΕΥΚΕΠΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού</p> <p>ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων</p>
7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα
8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα	<p>ΣΠΔΠΑΜΚΧ: Συζήτηση στην τάξη για τις πρακτικές δυσκολίες, που συναντούν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στην καινούρια χώρα</p> <p>ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p>
3^{ος} Θεματικός Άξονας: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας	
9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών	<p>ΕΛΠΕΠΑΝΠ: Ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών από το αναλυτικό πρόγραμμα</p> <p>ΜΔΠΔΣΕΑΣ: Μη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος των διαπολιτισμικών σχολείων από εκείνο των άλλων σχολείων</p> <p>ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ</p> <p>ΑΠΚΡΑΜΕΡ: Απουσία της κρατικής μέριμνας</p> <p>ΕΥΠΕΕΑΠΟ: Έλλειψη υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία</p> <p>ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια</p> <p>ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές</p> <p>ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς</p>

	<p>ΑΨΣΜΔΠΠΠ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΔΓΔΦΕΑΕΕ: Η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία στηρίζεται στο φιλότιμο, στο ένστικτο και στον αυτοσχεδιασμό του έλληνα εκπαιδευτικού</p> <p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p>
<p>10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p>	<p>ΕΣΔΙΕΚΠΡ: Έλλειψη στήριξης στην οργάνωση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων</p> <p>ΕΛΣΟΔΕΞΔ: Έλλειψη στήριξης στην οργάνωση διαπολιτισμικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΤΥΦΤΛΥΑΝ: Οι Τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα είναι λύσεις ανάγκης</p> <p>ΔΑΧΑΤΥΦΤ: Διαχωριστικός και αφομοιωτικός χαρακτήρας των ΤΥ και ΦΤ</p> <p>ΜΜΧΤΥΦΤ: Μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός χαρακτήρας των ΤΥ και ΦΤ</p> <p>ΤΥΦΤΔΚΕΠ: Οι Τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση</p> <p>ΜΕΣΤΥΦΤΑ: Μη έγκαιρη στελέχωση των ΤΥ και ΦΤ από την αρχή της χρονιάς</p> <p>ΣΑΕΤΥΦΤΣ: Συνεχής αλλαγή των εκπαιδευτικών των ΤΥ και ΦΤ, ενώ έχουν δημιουργήσει σχέσεις με τους μαθητές</p> <p>ΔΕΠΚΔΔΥΛ: Δυσκολία επιλογής κατάλληλου διαπολιτισμικού διδακτικού υλικού</p> <p>ΑΠΕΜΔΙΥΛ: Απουσία έντυπης μορφής διδακτικού υλικού</p> <p>ΕΛΕΦΩΜΗΧ; Έλλειψη λειτουργικού φωτοτυπικού μηχανήματος</p> <p>ΥΠΑΠΔΦΦΛ: Υποκειμενική απόφαση για προτεραιότητα των δασκάλων στις φωτοτυπίες, όταν το φωτοτυπικό λειτουργεί</p> <p>ΑΑΔΥΤΥΦΤ: Απουσία δυνατότητας αναπαραγωγής διδακτικού υλικού για τις ΤΥ και ΦΤ</p> <p>ΠΕΕΚΓΦΩΤ: Προσωπικά έξοδα εκπαιδευτικών</p>

	<p>για φωτοτυπίες</p> <p>ΥΠΑΝΠΔΙΣ: Υποκριτική και ανειλικρινής πολιτική της διεύθυνσης του σχολείου</p> <p>ΕΣΥΕΚΔΙΕ: Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών και διεύθυνσης</p> <p>ΕΜΕΔΙΣΧ: Επίρριψη ευθυνών στους ίδιους τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου</p> <p>ΑΜΔΠΓΠΜΠ: Αποκλεισμός των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα από τις μητρικές τους γλώσσες και το πολιτισμικό τους πλαίσιο</p> <p>ΠΡΣΧΣΓΟΝ: Προβλήματα στις σχέσεις σχολείου και γονέων</p> <p>ΠΡΕΝΔΕΠΠ: Προκαταλήψεις στην ενδοσχολική επικοινωνία</p> <p>ΑΠΔΒΒΜΓΜ: Απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών</p> <p>ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων</p> <p>ΥΠΕΡΤΜΗ: Υπεράριθμα τμήματα</p>
4^{ος} Θεματικός Άξονας: Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	
11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες	<p>ΟΙΔΔΕΕΜΠ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές</p> <p>ΟΙΔΔΕΒΑΥ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό</p> <p>ΑΠΣΘΕΠΡΑ: Απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης</p> <p>ΠΚΕΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης και εξειδίκευσης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο</p> <p>ΔΔΣΣΙΠΠΕ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα</p>
12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών	<p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΠΕΠΣΠΡΒ: Αποσπασματικές επιμορφώσεις σε προαιρετική βάση</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού</p>

5^{ος} Θεματικός Άξονας: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών

13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής

ΔΙΣΕΠΕΚΑ: Διάλογος για να σπάσει ο επαρχιωτισμός της εθνικής καταγωγής

ΘΕΜΕΑΕΕΣ: Θεσμική και μεθοδολογική ανανέωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

ΥΠΑΞΙΕΚΠ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

ΥΠΑΞΔΙΕΥ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των διευθυντών

ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Προσλήψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα

ΔΔΠΡΑΝΠΡ: Διαπολιτισμική και διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα

ΕΑΔΠΕΠΣΧ: Έμφαση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής προφορικής επικοινωνίας στα σχολεία

ΕΔΔΙΟΕΜΟ: Επιλογή διευθυντών, που έχουν διαπολιτισμικό όραμα και εμπνέουν τα μέλη της ομάδας, που ηγούνται

ΠΔΕΥΕΚΠΑ: Πρόσληψη διαπολιτισμικά ευαίσθητοποιημένων εκπαιδευτικών

ΕΝΔΙΕΤΕΚΠ: Ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών

ΚΑΣΧΣΥΔΕ: Καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

ΔΠΔΛΑΑΔΔΣ: Διαμόρφωση πολιτικών, που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων

ΣΥΚΟΦΑΓΡ: Συνεργασία με κοινωνικούς φορείς για αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας

ΠΕΕΠΔΜΕΔ: Πρόνοια για ενεργητική εμπλοκή των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

ΚΑΗΠΙΔΔΣ: Καθόλου αναγκαία η περαιτέρω ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων

ΔΑΠΔΙΑΣΧ: Διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για τα διαπολιτισμικά σχολεία

	<p>ΒΤΥΦΤΣΕΦ: Ουσιαστική βελτίωση των ΤΥ και ΦΤ με τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων φορέων</p> <p>ΒΥΥΤΥΣΜΟ: Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των ΤΥ και των σχολικών μονάδων</p> <p>ΔΥΣΔΙΟΤΑ: Δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο σε όλες τις τάξεις</p> <p>ΕΣΤΥΑΣΧ: Έγκαιρη στελέχωση των ΤΥ από την αρχή της σχολικής χρονιάς</p> <p>ΔΥΕΙΣΔΠΧ: Δυνατότητα για υπηρετήση των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, που δίδαξαν τα προηγούμενα χρόνια</p> <p>ΕΜΕΑΕΕΕΠ: Έμπρακτη μέριμνα για επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση του πολιτισμού στη γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΥΒΡΜΟΕΠΙ: Υβριδικά μοντέλα επιμόρφωσης</p> <p>ΠΟΒΙΩΕΠΙ: Πολυφωνική και βιωματική επιμόρφωση</p> <p>ΕΠΔΑΝΠΙΑΔ: Επιμόρφωση διευθυντών στην αντιμετώπιση των νέων πολυπολιτισμικών αναγκών της διοίκησης</p> <p>ΔΙΣΥΠΙΟΣΣ: Διαμόρφωση συμπεριληπτικής πολιτικής στα σχολεία</p> <p>ΕΕΠΔΓΕΠ: Ενθάρρυνση της εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους</p> <p>ΕΕΓΤΑΣΔΠ: Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γηγενών γονέων για θέματα σχετικά με την αποδοχή και τον σεβασμό διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΔΠΕΚΜΟΝ: Δημιουργία πολυαισθητηριακών εκπαιδευτικών μονάδων</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΣΥΓΛΜΗΓΛ: Συγγραφή γλωσσαρίων στις μητρικές γλώσσες</p> <p>ΠΔΥΠΛΚΑΕ: Προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό στη δεξιότητα του προφορικού λόγου σχετικά με τις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα</p>
--	--

	<p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΔΔΔΥΓΚΕΕ: Διανομή δίγλωσσων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΠΑΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή</p> <p>ΠΑΔΙΛΕΓ1: Παροχή δίγλωσσων λεξικών στη Γ1</p> <p>ΠΡΟΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΡΔΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών</p> <p>ΔΜΓΠΧΠΕΣ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών εντός σχολείου</p> <p>ΔΠΠΡΓΑΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p>
<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>ΘΔΕΓΑΥΤΟ: Θετική διάθεση εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση</p> <p>ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> <p>ΑΝΕΑΔΙΚ: Ανοιχτότητα εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας</p> <p>ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p> <p>ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους</p> <p>ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΔΙΕΕΕΡΕ: Διοργάνωση επιμορφώσεων με εστίαση στον εκπαιδευτικό ως ερευνητή</p> <p>ΕΠΕΓΠΓΥΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους</p> <p>ΕΕΝΘΕΠΡΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νομικό καθεστώς και στο θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για τους μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΠΕΕΠΣΓΔ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του πολιτισμικού στοιχείου</p>

	<p>στη γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΕΠΣΔΕΥΔΔ: Επιμόρφωση στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΕΣΥΕΚΜΕΘ: Επιμόρφωση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους</p> <p>ΕΨΔΥΔΗΕΡ: Επιμόρφωση σε ψηφιακά δίγλωσσα υλικά και διαδραστικά ηλεκτρονικά εργαλεία</p> <p>ΕΠΕΕΝΑΞΙ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΕΑΜΔΠΥΠ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΨΔΣΥΜΒΜ: Επιμόρφωση στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών</p> <p>ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών</p> <p>ΠΑΔΔΕΔΞΓ: Παρακολούθηση και ανάλυση δειγματικών διδασκαλιών στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ</p>
--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Θεματικός άξονας Α. Νοηματοδότηση του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
<p>1. Νοηματοδότηση του πολιτισμού στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p>	<p>ΠΚΕΧΑΞΚΡ: Πολιτισμική κληρονομιά της Ελλάδας χωρίς αξιολογική κρίση ΗΘΕΘΕΛΛ: Ήθη, έθιμα του ελληνικού λαού ΤΕΧΝΕΛΛ: Τέχνη της Ελλάδας ΦΙΛΟΕΛΛ: Φιλοσοφία της Ελλάδας ΙΣΤΟΕΛΛ: Ιστορία της Ελλάδας ΓΕΩΓΕΛΛ: Γεωγραφία της Ελλάδας ΣΥΟΠΟΤΔΙ: Συμπερίληψη όλων των πολιτισμών της τάξης στη διδασκαλία ΕΠΙΤΕΧΑΚ: Επιτεύγματα των Ελλήνων χωρίς αξιολογική κρίση ΚΖΣΕΧΑΞΚ: Καθημερινή ζωή και συνήθειες των Ελλήνων χωρίς αξιολογική κρίση ΜΕΚΑΕΣΕ: Μέσο κατανόησης του εγώ σε σχέση με το εμείς ΤΡΟΡΕΛΚΟ: Ο τρόπος οργάνωσης της ελληνικής κοινωνίας ΦΑΑΝΑΚΟΣ: Ο φακός στις αναπαραστάσεις του κόσμου ΣΥΑΤΣΥΤΑ: Συνδυασμός ατομικής και συλλογικής ταυτότητας ΓΑΤΣΩΤΕΛ: Γλώσσα του σώματος των Ελλήνων ΚΑΠΚΔΙΜ: Κανόνες πολιτισμικής καταλληλότητας για τη διατύπωση ενός μηνύματος ΔΙΜΛΕΣΕΓ: Διδασκαλία μη λεκτικής επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα ΔΙΟΕΙΧΑΚ: Διδασκαλία ιστορικών ορόσημων της ελληνικής ιστορίας χωρίς αξιολογική κρίση ΑΠΑΕΙΜΠΤ: Αναφορά στις πολυπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις της ελληνικής ιστορίας με τους πολιτισμούς, που ήδη υπάρχουν στην τάξη</p>

	<p>ΟΠΟΠΟΛΕΝ: Ο πολιτισμός είναι πολυεπίπεδη έννοια</p> <p>ΓΝΓΕΛΛΑΟ: Γνώσεις για τον ελληνικό λαό</p> <p>ΑΞΤΕΛΛΑΑ: Αξίες του ελληνικού λαού</p> <p>ΤΡΧΑΙΕΛΛ: Τρόποι χαιρετισμών στην ελληνική</p> <p>ΤΕΡΣΚΖΕΛ: Τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής του ελληνικού λαού</p> <p>ΣΛΜΛΕΕΛ: Συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας του ελληνικού λαού</p> <p>ΜΕΓΑΡΠΡΟ: Μεγαλείο αρχαίων προγόνων</p> <p>ΣΤΓΕΓΕΛΛ: Στοιχεία Γεωγραφίας της Ελλάδας</p> <p>ΛΕΠΓΑΣΠΕ: Λεπτομέρειες γαστρονομικών προτιμήσεων των Ελλήνων</p> <p>ΕΝΔΕΛΛΗ: Ένδυση Ελλήνων</p> <p>ΕΘΙΕΛΛΗ: Έθιμα Ελλήνων</p> <p>ΕΝΠΑΝΕΛΛ: Ένα πανόραμα της Ελλάδας</p> <p>ΕΛΛΜΥΘΟ: Ελληνική Μυθολογία</p> <p>ΟΜΚΔΟΠΤ: Ομοιότητες και διαφορές όλων των πολιτισμών της τάξης</p> <p>ΕΜΠΙΟΣΣΥ: Έμφαση στα πολιτισμικά στοιχεία, που συγκλίνουν</p> <p>ΑΠΑΚΠΟΤ: Αποφυγή αξιολογικών κρίσεων των πολιτισμών στην τάξη</p> <p>ΠΑΡΕΛΛΑΔ: Παραδόσεις Ελλάδας</p> <p>ΕΛΛΗΠΑΡΑ: Ελληνικά Παραμύθια</p> <p>ΕΛΛΤΑΙΝΙ: Ελληνικές Ταινίες</p> <p>ΕΛΛΧΟΡΟ: Ελληνικοί Χοροί</p> <p>ΕΛΛΠΟΙΗΜ: Ελληνικά ποιήματα</p> <p>ΗΔΙΑΚΑΕΘ: Η διαφοροποίηση του κάθε έθνους</p> <p>ΗΕΛΛΑΡΧΑ: Η ένδοξη ελληνική αρχαιότητα</p> <p>ΔΙΘΡΕΝΕΟ: Διδασκαλία των θρησκευτικών και εθνικών εορτών</p> <p>ΗΤΑΥΤΕΛΛ: Η ταυτότητα του Έλληνα</p> <p>ΗΕΛΛΠΑΡΑ: Η ελληνική παράδοση</p> <p>ΕΛΛΓΛΩΣ: Ελληνική γλώσσα</p> <p>ΕΛΛΗΚΟΥ: Ελληνική κουλτούρα</p> <p>ΕΛΛΤΡΖΩΗ: Ελληνικός τρόπος ζωής</p> <p>ΕΓΓΔΥΕΠ: Η ελληνική γλώσσα ως γενεσιουργός δύναμη του ελληνικού</p>
--	---

<p>2. Προσδιορισμός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p>	<p>πολιτισμού ΑΡΔΜΓΛΠΟ: Άρρηκτος δεσμός μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού ΠΚΔΗΕΧΑΚ: Παρουσίαση των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων της Ελλάδας χωρίς αξιολογικές κρίσεις υπέρ αυτών ΠΚΙΕΧΑΞΚ: Παρουσίαση των κυρίαρχων ιδεών της Ελλάδας χωρίς αξιολογικές κρίσεις υπέρ αυτών ΕΔΟΠΚΧΑΚ: Ενσάρκωση στη διδασκαλία όλων των πολιτισμικών κεφαλαίων, που εκπροσωπούνται στην τάξη χωρίς αξιολογικές κρίσεις ΟΠΟΣΥΣΥΣ: Ο πολιτισμός ως ένα σύνολο από συμβολικά συστήματα ΠΔΙΚΟΜΑΔ: Ο πολιτισμός ως διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα στην όλη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας ΓΛΜΕΤΠΟΛ: Η γλώσσα μεταδότης του πολιτισμού ΓΛΕΡΕΠΜΑ: Η γλώσσα κύριο εργαλείο εσωτερίκευσης του πολιτισμού από τους μαθητές ΕΠΑΠΣΤΠΡ: Επικοινωνία με απουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό ΜΠΕΘΑΔΚΟ: Μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων ΑΔΕΜΜΕΑΑ: Αμοιβαία διαδικασία κατά την οποία τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο ΣΚΑΑΔΓΠΠ: Συνάντηση και αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα ΔΕΕΜΔΓΠΠ: Διαδραστική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και σε έναν μαθητή από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα ΠΑΠΡΣΠΠΡ: Παιδαγωγική πρόκληση στη</p>
--	--

	<p>σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα</p> <p>ΑΠΣΥΠΟΛΠ: απάντηση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα</p> <p>ΑΕΜΔΙΑΣΥ: Αποτελεσματική επικοινωνία με τους διαφορετικούς συμμαθητές τους</p> <p>ΣΕΑΠΤΕΜΜ: Συνεργατική επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της τάξης (εκπαιδευτικός με μαθητές και οι μαθητές μεταξύ τους)</p> <p>ΕΟΠΤΑΝΑΝ: Επικοινωνία όλων των παραγόντων μιας τάξης, που βασίζεται στην αντιστάθμιση ανισοτήτων</p> <p>ΣΥΓΛΣΚΓΣ: Συγκερασμός γλώσσας σπιτιού και της γλώσσας του σχολείου</p> <p>ΑΝΠΡΕΑΔΠ: Αντιστάθμιση προβλημάτων επικοινωνίας ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς</p> <p>ΔΙΠΟΛΠΑΡ: Διαχείριση πολιτισμικών παρεξηγήσεων</p> <p>ΠΟΚΑΕΠΚ: Πολιτισμικά κατάλληλη επικοινωνία</p> <p>ΕΥΣΕΠΜΔΠ: Ευελιξία στην επικοινωνία με διαφορετικούς πολιτισμούς</p> <p>ΑΝΣΤΔΙΑΦ: Ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα</p> <p>ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας</p> <p>ΙΚΔΙΣΠΟΠ: Ικανότητα διαμεσολάβησης σε πολιτισμικές παρερμηνείες</p> <p>ΔΗΑΝΚΟΙΝ: Δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών</p> <p>ΙΣΕΥΑΝΔΙΑ: Ισότητα ευκαιριών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας</p> <p>ΣΙΣΜΟΠΚΜ: Σεβασμός της ισότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών</p> <p>ΕΕΠΔΕΜΚΠ: Εκμάθηση της ελληνικής από τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, για να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία</p>
--	---

	<p>ΑΝΚΟΙΕΜΖ: Ανταλλαγή κοινών εμπειριών ζωής</p> <p>ΑΝΤΠΟΣΤΟ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων</p> <p>ΕΑΜΔΕΙΜΓ: Επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές, που δεν έχουν την ίδια μητρική γλώσσα</p> <p>ΕΥΕΥΕΠΑΠ: Εύστοχο και εύληπτο επικοινωνιακό αποτέλεσμα</p> <p>ΕΠΣΣΑΝΔΙ: Επικοινωνία, που στηρίζεται στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων</p> <p>ΑΠΔΜΑΚΓΜ: Αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών με αντικειμενικά κριτήρια από την πλευρά των γηγενών μαθητών</p> <p>ΑΑΠΔΜΔΠΥ: Αποφυγή αντιμετώπισης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την πλευρά των γηγενών μαθητών με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΑΕΠΔΙΑΣΥ: Αποφυγή επικριτικής διάθεσης απέναντι στον 'άλλον' συμμαθητή</p> <p>ΗΕΞΜΕΜΣΕ: Η επικοινωνία των 'ξένων' μαθητών και των ελλήνων μαθητών στην ελληνική γλώσσα</p> <p>ΑΕΠΑΠΞΜ: Η αποδοχή του ελληνικού πολιτισμού από την πλευρά των 'ξένων' μαθητών</p> <p>ΥΑΑΠΔΣΥΜ: Υπέρβαση αποξένωσης από τον πολιτισμικά διαφορετικό συμμαθητή</p> <p>ΑΕΠΕΜΑΠΟ: Η αλληλεπίδραση της ελληνικής πολιτισμικής έκφρασης με τους 'άλλους' πολιτισμούς</p> <p>ΔΗΑΝΔΙΠΟ: Δημιουργική αντιπαράθεση διαφορετικών πολιτισμών</p> <p>ΚΑΠΟΔΣΥΜ: Κατανόηση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών</p> <p>ΚΑΚΑΕΑΥΜ: Καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας</p> <p>ΑΝΑΚΠΔΣΥ: Αντικειμενικότερη ακρόαση των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών</p>
--	--

<p>3. Προσδιορισμός των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα</p>	<p>ΙΜΟΕΣΣΑΛ: Ικανότητα του μαθητή να ορίζει τον εαυτό του σε σχέση με τον ‘άλλον’</p> <p>ΔΙΕΣΕΠΜΑ: Διαπολιτισμική επίγνωση στην επικοινωνία με ‘άλλους’</p> <p>ΔΙΕΣΑΜΑΠ: Διαπολιτισμική επιδεξιότητα στην αλληλεπίδρασή με ‘άλλους πολιτισμούς’</p> <p>ΘΕΣΤΓΠΟΛ: Θετική στάση του μαθητή για την πολυπολιτισμικότητα</p> <p>ΙΜΕΠΚΕΣΤ: Ικανότητα των μαθητών να επιτυγχάνουν έναν πολιτισμικά κατάλληλο επικοινωνιακό στόχο</p> <p>ΙΜΕΑΜΑΠ: Ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν με ανοιχτότητα με άλλους πολιτισμούς</p> <p>ΙΜΝΣΤΤΣΥ: Ικανότητα των μαθητών να σέβονται την ταυτότητα των συμμαθητών τους</p> <p>ΓΝΤΔΙΠΟΝ: Γνώση των διαφορετικών πολιτισμικών νορμών</p> <p>ΙΓΑΕΣΑΠΣ: Ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία στο αντίστοιχο πολιτισμικό συγκείμενο</p> <p>ΘΕΣΜΑΣΠΔ: Θετική στάση του μαθητή απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές</p> <p>ΑΝΓΑΛΚΟΣ: Ανοιχτότητα για αλλαγή κοσμοθεωρίας</p> <p>ΙΜΝΚΔΠΣΥ: Ικανότητα του μαθητή να κατανοεί διαφορετικές πολιτισμικές συμπεριφορές</p> <p>ΙΜΝΥΠΤΣΤ: Ικανότητα του μαθητή να υπερπηδά τα στερεότυπα</p> <p>ΑΝΜΑΕΠΔΕ: Αναγνώριση του μαθητή ότι αποτελεί τον έναν πόλο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας</p> <p>ΙΚΔΙΣΠΟΠ: Ικανότητα διαμεσολάβησης σε πολιτισμικές παρερμηνείες</p> <p>ΠΚΣΛΚΜΛΕ: Πολιτισμικά κατάλληλος συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής</p>
---	---

<p>4. Η εκπαιδευτική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη</p>	<p>επικοινωνίας ΙΜΑΚΑΣΚΑ: Ικανότητα του μαθητή για αποδόμηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, που συμβάλλουν στην κατασκευή των ‘άλλων’ μαθητών ως ‘αλλοδαπών’ ΙΓΣΤΕΣΘΑ: Ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του ‘εγώ’ στη θέση του ‘άλλου’ ΙΚΜΑΣΥΔΣ: Ικανότητα του μαθητή για ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων ΑΠΔΙΤΑΜΑ: Απόκτηση διαπολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή ΑΓΟΡΔΙΔΕ: Άγνοια του όρου διαπολιτισμικές δεξιότητες ΔΕΙΔΠΑΠΣ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεν περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ΔΕΔΙΕΠΗΚ: Δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας ΔΕΞΔΙΑΠΡ: Δεξιότητες διαπραγμάτευσης ΔΕΞΣΥΝΕΡΓ: Δεξιότητες συνεργασίας ΔΚΠΣΕΦΕΣ: Δεξιότητες κριτικής προσέγγισης σε όλα τα στοιχεία, που καλλιεργούν τις εθνοκεντρικές, φυλετικές ή εθνικιστικές στάσεις ΑΝΚΠΟΛΣΤ: Αναγνώριση κοινών πολιτισμικών στοιχείων ΕΠΑΑΔΑΠ: Επίγνωση αξιών και αρχών, που διέπουν άλλους πολιτισμούς ΑΝΣΑΠΔΙΑ: Ανάπτυξη στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας ΙΞΜΠΕΕΣΕ: Η ικανότητα των ‘ξένων’ μαθητών να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αργότερα να ενταχθούν στην ελληνική αγορά εργασίας ΕΤΜΓΚΠΠ: Εμπλουτισμός τάξης με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ΕΠΜΑΠΚΓ: Επαφή με ‘άλλους’</p>
--	--

	<p>πολιτισμούς και γλώσσες</p> <p>ΑΝΠΙΟΣΤ: Ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΔΙΕΠΚΣΧ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικών επαφών και σχέσεων</p> <p>ΑΡΣΤΚΠΡ: Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων</p> <p>ΚΣΕΝΑΕΤ: Καλλιέργεια σεβασμού και ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα</p> <p>ΠΛΓΛΠΟΛ: Πλουραλισμός γλωσσών και πολιτισμών</p> <p>ΑΝΝΕΓΛΩ: Ανακάλυψη νέων γλωσσών</p> <p>ΑΝΠΡΔΙΒΙ: Ανταλλαγή προσωπικών διαπολιτισμικών βιωμάτων</p> <p>ΑΣΑΤΜΓΣΑ: Αξιοποίηση στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη</p> <p>ΗΔΙΒΠΕΕΦ: Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι βασικό πολιτισμικό και εκπαιδευτικό εφόδιο</p> <p>ΚΣΕΣΑΝΔΙ: Καλλιέργεια σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων</p> <p>ΚΑΣΕΑΝΕΛ: Καλλιέργεια σεβασμού των ανθρωπίνων ελευθεριών</p> <p>ΚΑΠΙΣΔΠΙ: Καλλιέργεια περιβάλλοντος ισότιμης συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών</p> <p>ΠΔΠΒΑΔΑΔ: Πλαίσιο δράσης για την προώθηση των βασικών αξιών της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων</p> <p>ΠΛΔΡΜΕΠΠ: Πλαίσιο δράσης για έναν μελλοντικό παγκόσμιο πολίτη</p> <p>ΑΝΥΠΣΥΜ: Ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς όλων των μαθητών</p> <p>ΒΕΔΥΝΟΜ: Βελτίωση της δυναμικής της ομάδας</p> <p>ΑΠΔΔΙΜΕΤ: Ανάπτυξη προβληματισμού για τις διάφορες διαστάσεις της μετανάστευσης</p> <p>ΑΙΕΠΜΔΕΤ: Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων των μαθητών, που προκύπτουν στο θέμα διαχείρισης της ετερότητας</p>
--	--

	<p>ΑΙΕΠΕΔΕΤ: Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων του ίδιου του εκπαιδευτικού, που προκύπτουν στο θέμα διαχείρισης της ετερότητας</p> <p>ΣΥΔΔΗΜΣΚ: Συμβολή διγλωσσίας στη δημιουργική σκέψη</p> <p>ΔΜΑΓΝΠΩΜ: Οι δίγλωσσοι μαθητές είναι γνωστικά πιο ώριμοι από τους μονόγλωσσους</p> <p>ΕΜΟΠΜΓΜ: Εμπόδιο στην ομαλή παρακολούθηση του μαθήματος από τους γηγενείς μαθητές</p> <p>ΕΜΠΡΓΗΜ: Εμπόδιο στην πρόοδο των γηγενών μαθητών</p> <p>ΟΔΙΟΜΓΜΓ: Οφέλη διγλωσσίας για όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη</p> <p>ΗΒΑΣΣΜΓΣ: Η διγλωσσία βοηθάει στην αξιοποίηση στοιχείων και στρατηγικών από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο</p> <p>ΠΩΕΠΔΜΟΔ: Προβολή ώριμων επιχειρημάτων από τους δίγλωσσους μαθητές στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες</p> <p>ΕΥΕΜΣΤΑ: Ευελιξία μέσα στην τάξη</p> <p>ΔΗΜΜΣΤΑ: Δημιουργικότητα μέσα στην τάξη</p> <p>ΑΝΚΟΙΕΜΖ: Ανταλλαγή κοινών εμπειριών ζωής</p> <p>ΚΑΣΥΛΠΝΒ: Καθυστέρηση στην ύλη, που πρέπει να βγει</p> <p>ΕΜΠΡΕΛΜ: Εμπόδιο στην πρόοδο των ελλήνων μαθητών</p> <p>ΑΠΕΛΛΠΑΡ: Αποκοπή από τις ελληνικές παραδόσεις</p> <p>ΠΑΡΕΛΛΓΟΝ: Παράπονα ελλήνων γονέων</p> <p>ΚΕΝΑΣΕΤΕ: Καλλιέργεια ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα</p> <p>ΑΝΚΡΣΑΔΙ: Ανάπτυξη κριτικής συνείδησης απέναντι στη διαφορετικότητα</p> <p>ΗΠΟΠΟΕΔΠ: Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία αποτελούν εν δυνάμει πλούτο</p> <p>ΑΠΟΛΓΠΛΟ: Ανάπτυξη του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού</p>
--	---

	<p>ΕΕΧΔΚΑΠΕ: Ευχέρεια στην επικοινωνία και τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων ανάλογα με το περιβάλλον</p> <p>ΔΑΛΟΛΜΑ: Δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών</p> <p>ΥΔΜΜΕΞΕ: Ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών με εξαιρετικές επιδόσεις</p> <p>ΜΜΠΟΚΟΣΜ: Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να γίνουν πολίτες του κόσμου</p> <p>ΜΚΓΥΣΔΘΝ: Οι μαθητές γίνονται κάτοχοι γνώσεων, που υπερβαίνουν τα σύνορα της δικής τους νοοτροπίας και θεώρησης</p>
--	--

Θεματικός άξονας Β. Σκιαγράφηση πλαισίου και διδακτικές πρακτικές για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
5. Αποτύπωση δυσκολιών διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων	<p>ΔΥΚΑΑΚΓΔ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων</p> <p>ΔΙΠΕΡΛΕΞ: Περιορισμένο λεξιλόγιο δίγλωσσων</p> <p>ΠΣΤΡΣΥΓΜ: Προκαταλήψεις, στερεότυπα, ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών μαθητών</p> <p>ΣΥΧΑΥΤΑΠ: Συστολή και χαμηλή αυτοεκτίμηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, που εν τέλει απομονώνονται</p> <p>ΚΜΔΠΓΠΣΚ: Κατάταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα σε κατηγορίες</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές</p> <p>ΚΟΑΠΚΜΑ: Κοινωνική απομόνωση κάποιων μαθητών</p>

	<p>ΕΛΦΟΚΜΑ: Ελλιπής φοίτηση κάποιων μαθητών</p> <p>ΜΑΜΓΑΕΓ: Οι μεγάλες αποκλίσεις κάποιων μητρικών γλωσσών από την ελληνική γλώσσα</p> <p>ΧΑΑΥΤΚΜ: Χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΧΑΓΟΜΓΧΥ: Χαμηλό γόητρο της Γ1 στη χώρα υποδοχής</p> <p>ΑΙΑΕΑΦΓΑ: Αίσθημα αναστολών για επικοινωνία με το διαφορετικό από φόβο προς το άγνωστο</p> <p>ΔΕΛΓΑΓΔΠ: Διαφορές ανάμεσα στην ελληνική γλώσσα και τις άλλες γλώσσες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρεξηγήσεις</p> <p>ΔΜΔΠΕΜ: Διαφοροποίηση των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα από τους μαθητές της πλειονότητας</p> <p>ΧΜΑΠΠΙΑΛ: Χαρακτηρισμός των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα από τους μαθητές της πλειονότητας ως 'αλλοδαπών'</p> <p>ΑΔΜΑΧΣΑΕ: Αδυναμία μαθητών να χειριστούν σύνθετες και αφηρημένες έννοιες</p> <p>ΔΥΣΣΥΝΠΡ: Δυσκολίες στη σύνταξη προτάσεων</p> <p>ΔΥΣΧΡΓΡΑ: Δυσκολίες στη χρήση γραμματικής</p> <p>ΠΣΤΡΣΥΓΜ: Προκαταλήψεις, στερεότυπα, ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών μαθητών</p> <p>ΑΔΕΚΜΑΠΠ: Αρνητική διάθεση εκμάθησης της κουλτούρας μαθητών από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΟΑΝΑΣΜΑΘ: Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές</p> <p>ΔΙΜΑΣΕΗΑΠ: Διαχωρισμός των μαθητών σε "επιτυχημένους ή αποτυχημένους"</p> <p>ΑΠΣΥΕΚΤΑ: Απροθυμία συνεργασίας εκτός τάξης</p> <p>ΔΥΚΧΚΥΠ: Δυσκολίες κατανόησης του</p>
--	---

	<p>χιούμορ του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΔΥΚΜΕΚΠ: Δυσκολίες κατανόησης των μεταφορικών εκφράσεων του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΔΚΜΛΣΟΠΔ: Δυσκολία κατανόησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις ομαδικές προφορικές δραστηριότητες και από τις δύο πλευρές</p> <p>ΕΛΠΕΣΟΔΡ: Έλλειψη πειθαρχίας στις ομαδικές δραστηριότητες</p> <p>ΕΛΕΟΜΔΑΝ: Έλλειψη επιχειρημάτων όλων των μαθητών στις δραστηριότητες αντιπαράθεσης</p> <p>ΑΠΠΔΜΕΝ: Απροθυμία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών να ενταχθούν</p> <p>ΑΠΥΠΠΕΑΣ: Απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος από το σπίτι</p> <p>ΑΔΠΑΜΛΑΕ: Αδυναμία παρακολούθησης του μαθήματος, λόγω άγνοιας της ελληνικής</p> <p>ΑΤΚΑΜΗΤΓ: Ατελής κατάκτηση της μητρικής γλώσσας</p> <p>ΑΝΓΡΑΡΜΑ: Ανάποδη γραφή των Αράβων μαθητών</p> <p>ΣΥΓΔΓΛΩΣ: Σύγχυση των δύο γλωσσών</p> <p>ΚΕΣΤΟΡΘΟ: Κενά στην ορθογραφία</p> <p>ΠΕΕΑΕΞΜΑ: Περιορισμένη έως ανύπαρκτη ελληνομάθεια των 'ξένων' μαθητών</p> <p>ΞΕΝΜΑΜΜΔ: 'Ξένοι' μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΓΕΠΡΣΥΞΜ: Γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς των 'ξένων' μαθητών</p> <p>ΑΠΞΜΝΕΝΤ: Απροθυμία 'ξένων' μαθητών να ενταχθούν</p> <p>ΑΠΞΕΜΑΘ: Απειθαρχία 'ξένων' μαθητών</p> <p>ΛΕΕΠΞΕΜΑ: Λεκτική επιθετικότητα 'ξένων' μαθητών</p> <p>ΔΙΜΞΕΜΑΘ; Διαπληκτισμοί με τους έλληνες μαθητές</p> <p>ΑΡΣΤΓΑΕΓ: Αρνητική στάση 'ξένων' γονέων απέναντι στην ελληνική γλώσσα</p> <p>ΕΜΞΓΕΚΔΙ: Εμπλοκή 'ξένων' γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία</p>
--	--

<p>6. Διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές</p>	<p>ΜΠΡΟΠΛΑ: Μη προνομιούχο οικογενειακό πλαίσιο</p> <p>ΑΝΠΓΣΧΟΙ: Αναντιστοιχία πρακτικών γραμματισμού σχολείου-οικογένειας</p> <p>ΑΝΕΓΜΠΒΙ: Ανεπάρκεια και επιφυλακτικότητα γονέων με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία</p> <p>ΔΜΔΠΓΠΣΕ: Δυσκολία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στη συναισθηματική έκφραση, λόγω γλωσσικών δυσκολιών</p> <p>ΕΝΔΣΥΓΚΡ: Ενδοομαδικές συγκρούσεις</p> <p>ΠΜΔΠΓΠΤ: Περιθωριοποίηση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στην τάξη</p> <p>ΕΛΑΜΚΥΠ: Έλλειψη αποδοχής από τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού</p> <p>ΑΚΠΔΠΓΠΚ: Άγχος κοινωνικοπολιτισμικής προσαρμογής των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στο καινούριο εκπαιδευτικό σύστημα</p> <p>ΜΗΛΑΜΔΕΓΣ: Η μεγάλη ηλικία μετανάστευσης κάποιων μαθητών δυσκολεύει την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου</p> <p>ΔΥΕΝΤΖΩ: Δυσκολίες επιπολιτισμού στον νέο τρόπο ζωής</p> <p>ΔΥΣΥΝΠΡΟ: Δυσκολίες συναισθηματικής προσαρμογής</p> <p>ΟΙΔΙΔΥΣΚ: Όχι ιδιαίτερες δυσκολίες</p> <p>ΑΡΣΥΝΜΑ: Αρμονική συνεργασία των μαθητών</p> <p>ΑΜΓΜΓΚΠΟ: Αφάνεια κάποιων μαθητών γηγενών και μη, που κρύβονται πίσω από τις ομάδες</p> <p>ΕΛΠΡΚΔΠΤ: Έλλειψη πρακτικής κατάρτισης στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων</p> <p>ΑΓΑΙΜΣΜΑ: Ανάλυση γλωσσικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών</p>
---	---

<p>για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών</p>	<p>στυλ των μαθητών ΕΥΚΕΠΑΔΙΥ: Εύρεση και επιλογή διδακτικού υλικού ΣΧΔΙΥΛ: Σχεδιασμός διαπολιτισμικού υλικού ΧΣΕΙΒΙΧΗ: Χρήση σκίτσων, εικόνων, βίντεο χωρίς ήχο ΧΟΠΥΛΕΚΣ: Χρήση οπτικού υλικού για εκκίνηση συζήτησης ΑΛΛΓΛΤΑΞ: Αλληλοκαλημερισμός στις γλώσσες της τάξης ΔΙΠΡΙΒΕΚ: Διαμοιρασμός προσωπικών ιστοριών και βιωμάτων του εκπαιδευτικού ΠΡΣΠΡΓΝΕ: Προσπάθεια σύνδεσης προηγούμενης γνώσης με νέες έννοιες ΜΔΓΛΑΕΙΚ: Ενίσχυση της γραμματικής και του λεξιλογίου για την ανάπτυξη της βασικής/διαπροσωπικής ικανότητας ΔΓΣΛΘΠΠ: Διδασκαλία γραμματικής σε συνδυασμό με λεξιλόγιο και θέματα πολιτισμικού περιεχομένου ΕΒΔΙΔΝΑΙ: Έμφαση πρώτα στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες και δευτερευόντως στη νοητική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα ΔΙΔΓΜΑΕΔ: Διδασκαλία της δομής της γλώσσας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες ΔΙΣΕΚΓΕΣ: Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων για έναρξη συνομιλίας ΔΙΣΕΓΚΛΔ: Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων για κλείσιμο διαλόγου ΑΞΠΡΒΙΕΜ: Αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών ΑΞΠΟΚΓΛΚ: Αξιοποίηση πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου ΔΠΜΓΚΡΚΕ: Διαγλωσσικές πρακτικές με μετάφραση στη γλώσσα τους, που είναι ο κοινός κώδικας επικοινωνίας στην τάξη, ιδίως για τα γραμματικά φαινόμενα ΑΞΠΡΟΠΡΔ: Αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων ΑΞΟΠΡΔΡ: Αξιοποίηση ομαδικών προφορικών δραστηριοτήτων</p>
---	---

	<p>ΑΞΜΗΤΓΛ: Αξιοποίηση μητρικών γλωσσών</p> <p>ΑΞΔΡΔΙΑΛ: Αξιοποίηση δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής αλληλόδρασης</p> <p>ΧΡΦΔΙΛΕΞ: Χρήση flashcards για διδασκαλία λεξιλογίου</p> <p>ΣΥΔΛΒΛΥΤ: Συννεφόλεξα για τη διδασκαλία λεξιλογίου με βασικές λέξεις στις διαφορετικές γλώσσες, που υπάρχουν στην τάξη</p> <p>ΕΥΕΚΣΜΗΓ: Ευκαιρίες έκφρασης στις μητρικές γλώσσες</p> <p>ΠΡΑΔΙΑΜΕΣ: Πρακτικές διαμεσολάβησης</p> <p>ΠΡΠΟΠΑΡΕ: Προσομοιώσεις πολιτισμικών παρεξηγήσεων</p> <p>ΕΞΑΡΔΙΑΛ: Εξοικίωση με αρχές διαλόγου</p> <p>ΣΥΕΥΑΝΔΙ: Συζήτηση και ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα</p> <p>ΣΥΠΠΔΠΣΤ: Συζητήσεις προβληματισμού που προσεγγίζουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΔΙΕΡΤΡΜΑ: Διερευνητικός τρόπος μάθησης</p> <p>ΧΕΙΔΡΑΣΤ: Χειραπτικές δραστηριότητες</p> <p>ΓΛΑΔΙΔΥΣ: Γλωσσικές ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας</p> <p>ΕΝΣΥΕΓΣΩ: Ενθάρρυνση για συναισθηματική έκφραση με τη γλώσσα του σώματος</p> <p>ΕΝΣΥΕΚΜΓ: Ενθάρρυνση για συναισθηματική έκφραση στη μητρική γλώσσα</p> <p>ΔΗΥΠΚΘΕΚ: Δημιουργία υποστηρικτικού και θετικού κλίματος στην τάξη</p> <p>ΤΑΚΓΛΚΔΙ: Ταυτόχρονη καλλιέργεια γλωσσολογικής και διαπολιτισμικής ικανότητας</p> <p>ΣΥΓΜΕΟΜΑ: Συγκρότηση μεικτών ομάδων</p> <p>ΣΥΓΜΓΜΣΘ: Συνδυασμός γηγενούς και μη γηγενούς μαθητή στο θρανίο</p> <p>ΕΒΑΜΜΜΜΓ: Ενθάρρυνση για βοήθεια των πιο αδύναμων μαθητών με μετάφραση</p>
--	---

	<p>στη μητρική τους γλώσσα</p> <p>ΑΞΣΑΕΛΤΡ: Αξιοποίηση στίχων από ελληνικά τραγούδια</p> <p>ΑΚΜΑΧΚΔΜ: Ακρόαση μουσικής από τις χώρες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών</p> <p>ΧΡΘΕΠΠΓΕ: Χρήση θεατρικού παιχνιδιού προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών</p> <p>ΑΝΠΟΛΑΦΙ: Ανάγνωση πολιτισμικών αφιερωμάτων</p> <p>ΧΡΗΠΑΝΤΟ: Χρήση παντομίμας</p> <p>ΧΡΑΛΛΔΡΑ: Χρήση αλληλοδραστικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΠΑΕΤΑΝΠΤ: Παρουσίαση εθίμων των αντίστοιχων πολιτισμών της τάξης</p> <p>ΠΑΡΜΕΠΠΡ: Παιχνίδια ρόλων με επίλυση προβλήματος</p> <p>ΠΑΡΟΜΑΝΤ: Παιχνίδια ρόλων με αντιπαράθεση</p> <p>ΠΡΑΡΔΘΑΜΟ: Παιχνίδια ρόλων με ανάληψη ρόλων, προκειμένου να διασφαλιστεί η θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας</p> <p>ΧΡΠΟΛΥΛΙ: Χρήση πολυτροπικού υλικού</p> <p>ΧΡΟΠΑΚΜ: Χρήση οπτικοακουστικών μέσων</p> <p>ΕΜΜΜΠΣΤ: Εμπλουτισμός των μαθημάτων με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΑΝΣΧΘΣΠΚ: Αναλογική και συχνή χρήση θεμάτων, που σχετίζονται με τον πολιτισμό του καθενός</p> <p>ΑΝΚΟΠΡΖΩ: Ανάδειξη των κοινών προβλημάτων της ζωής</p> <p>ΠΑΣΥΑΠΠΣ: Παρατήρηση συγκλίσεων – αποκλίσεων των πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΑΦΠΠΧΩΚΑ: Αφήγηση παιδιών με παραμύθια από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΑΝΠΑΧΚΑ: Ανάγνωση παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΔΗΠΑΧΩΚ: Δημιουργία παραμυθιών από τις χώρες καταγωγής</p> <p>ΣΥΓΟΔΙΜΑ: Συναντήσεις με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών</p>
--	--

	<p>ΠΡΓΟΔΙΑΠ: Πρόσκληση των γονέων των δίγλωσσων για ανάγνωση παραμυθιών</p> <p>ΑΝΑΠΔΙΛΟ: Ανάγνωση αποσπασμάτων διαπολιτισμικής λογοτεχνίας</p> <p>ΖΩΑΠΟΟΣΤ: Ζωγραφική για την απεικόνιση των πολιτισμικών ομάδων, που υπάρχουν στην τάξη</p> <p>ΔΡΑΜΥΑΙΣ: Δραματοποίηση των μύθων του Αισώπου</p> <p>ΠΡΔΙΑΤΑΙ: Προβολή διαπολιτισμικών ταινιών</p> <p>ΕΥΕΔΒΙΩΜ: Ευκαιρίες για επεξεργασία των διπολιτισμικών βιωμάτων</p> <p>ΧΡΟΜΑΔΙΔ: Χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας</p> <p>ΜΑΔΜΓΚΚΣ: Μαθησιακές δραστηριότητες με γνωστικούς, αλλά και κοινωνικούς στόχους</p> <p>ΑΞΟΠΡΔΡ: Αξιοποίηση ομαδικών προφορικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΔΑΥΠΚΑΕΛ: Δημιουργία αυθεντικού υλικού, προσαρμοσμένο στις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα</p> <p>ΕΝΜΔΗΜΓ1: Ενθάρρυνση μαθητών για διατήρηση ημερολογίου στη Γ1</p> <p>ΔΙΛΕΝΚΑΖ: Διδασκαλία λεξιλογίου, που έχει νόημα για την καθημερινή τους ζωή</p> <p>ΓΛΩΣΠΑΖΟ: Γλωσσικές Σπαζοκεφαλίες</p> <p>ΧΑΕΕΠΚΓΕ: Χρήση αποκλειστικά της ελληνικής στην τάξη, προκειμένου να εκτίθενται όσο το δυνατόν περισσότερο στη γλώσσα-στόχο και να την κατακτήσουν πιο γρήγορα, ώστε να ενταχθούν</p> <p>ΔΙΘΡΕΘΕΟ: Διδασκαλία των θρησκευτικών και εθνικών εορτών</p> <p>ΑΜΔΠΑΓ1: Άμεση διόρθωση των παρεμβολών από τη Γ1</p> <p>ΠΣΠΠΕΓΔΙ: Πραγματοποίηση συνοπτικής πολυπολιτισμικής παρουσίασης επετειακά, σε κάποιες γιορτές ή διοργανώσεις</p> <p>ΜΕΕΠΜΑΘ: Μείωση του επιπέδου του μαθήματος</p>
--	--

<p>7. Αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών</p>	<p>ΜΕΑΠΚΠΡ: Μείωση απαιτήσεων και προσδοκιών ΧΡΕΡΩΤΑΠ: Χρήση ερωταποκρίσεων ΧΡΚΑΤΔΙΑ: Χρήση κατευθυνόμενου διαλόγου ΠΕΜΓΕΔΕΣ: Παραχώρηση για επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, εφόσον δεν ενοχλούνται οι συμμαθητές τους ΠΑΧΡΜΕΣΠ: Παρότρυνση για χρήση μόνο της ελληνικής στο σπίτι ΚΑΒΕΦΠΕΠ: Καλοί βαθμοί για ενεργοποίηση της φιλοτιμίας τους για περισσότερη προσπάθεια ΔΕΙΔΠΑΠΣ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεν περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ΧΡΓΑΒΙΟΡ: Χρήση γλωσσικών ασκήσεων από τα βιβλία του οργανισμού ΧΡΒΙΓΕΙΣ: Χρήση του βιβλίου ‘Γειας σας’ ΚΓΛΑΓΝΜΕ: Κυρίως γλωσσικές ασκήσεις, για να μπορούν να επικοινωνήσουν ΧΡΔΙΔΙΔΑΣ: Χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας ΘΕΙΠΡΟΜΑΝ: Θετικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως ΙΔΙΑΝΤΟΜΑ: Ίση και δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών ΗΔΕΙΔΙΓΜ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών είναι διαβατήριο για το μέλλον τους ΑΝΚΓΕΔΙΜ: Αναγκαιότητα καλλιέργειας της γλωσσικής, της επικοινωνιακής και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ταυτόχρονα ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών ΗΣΔΕΙΚΚΚ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την κριτική κατανόηση του κόσμου</p>
---	--

<p>8. Διαχείριση διδακτικού επεισοδίου, που οφείλεται στη διαφορετικότητα</p>	<p>ΣΔΕΙΑΣΠΠ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αλλαγή συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την ερμηνεία των μηνυμάτων με βάση τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες</p> <p>ΣΔΕΙΓΠΡΜ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για τον προβληματισμό των μαθητών</p> <p>ΣΔΕΙΓΑΣΑ: Η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας για την αναθεώρηση στερεότυπων αντιλήψεων</p> <p>ΑΝΔΓΡΑΣΕ: : Αναγκαιότητα διδασκαλίας της γραμματικής στην ελληνική</p> <p>ΑΝΔΙΔΣΥΝ: Αναγκαιότητα διδασκαλίας του συντακτικού</p> <p>ΑΝΗΕΚΕΛΓ: Αναγκαιότητα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας</p> <p>ΗΔΕΙΚΕΡΔ: Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα έρχεται δεύτερη</p> <p>ΣΔΕΙΚΟΙΜ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών με την κοινωνικοποίηση</p> <p>ΣΔΕΙΔΙΠΡΟ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών με τη διάπλαση προσωπικότητας</p> <p>ΟΑΕΔΕΜΓΛ: Διευκρίνιση στον Έλληνα μαθητή ότι και ο Άραβας μαθητής έχει δικαίωμα να εκφραστεί στη δική του μητρική γλώσσα</p> <p>ΟΔΓΚΔΣΕΝ: Οργάνωση δραστηριοτήτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών</p> <p>ΟΔΙΑΒΙΔΡΑ: Οργάνωση διαπολιτισμικών βιωματικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΣΥΣΤΚΕΝΜ: Συζήτηση στην τάξη για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών</p> <p>ΣΠΔΠΔΜΚΧ: Συζήτηση στην τάξη για τις</p>
---	---

	<p>πρακτικές δυσκολίες, που συναντούν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στην καινούρια χώρα</p> <p>ΑΝΘΓΚΑΛΕ: Αντιστροφή του θέματος για καλλιέργεια ενσυναίσθησης</p> <p>ΟΜΠΖΑΣΥΝ: Ομαδικό παιχνίδι με το ζάρι των συναισθημάτων</p> <p>ΣΥΠΡΕΠΠΡ: Συζήτηση και προτάσεις επίλυσης του προβλήματος</p> <p>ΕΜΙΓΕΔΜΓ: Ενθάρρυνση των μαθητών, που μιλούν την ίδια γλώσσα να εξηγούν δυνατά ο ένας στον άλλον, κάνοντας χρήση της μητρικής τους γλώσσας</p> <p>ΣΤΚΣΔΜΓΛ: Συζήτηση στην τάξη για την καλλιέργεια του σεβασμού των διαφορετικών μητρικών γλωσσών</p> <p>ΜΕΣΨΑΜΔΠ: Μέριμνα για εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΠΑΣΟΣΥΑΛ: Παρέμβαση με τη συνεισφορά όλων των συμμετεχόντων στην αλληλεπίδραση</p> <p>ΠΡΣΜΔΠΑΣ: Προσωπική συζήτηση με τους μαθητές για τη διάγνωση των πραγματικών αιτιών της σύγκρουσης</p> <p>ΠΡΣΑΔΑΝΠ: Προσπάθεια σύνθεσης ανάμεσα στις δύο αντικρουόμενες πλευρές</p> <p>ΤΗΡΙΣΑΠΟ: Τήρηση ίσων αποστάσεων</p> <p>ΥΟΜΤΜΣΥΜ: Υπενθύμιση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως περί τήρησης του μαθησιακού συμβολαίου ότι κανείς δεν επιτρέπεται να μιλάει κατά τη διάρκεια του μαθήματος</p> <p>ΑΘΑΜΜΕΣ: Αλλαγή θέσης, ώστε οι δύο Άραβες συμμαθητές να καθίσουν μαζί και να μην ενοχλούν τους συμμαθητές τους</p>
--	--

Θεματικός άξονας Γ. Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
<p>9. Βασικά εκπαιδευτικά εμπόδια και δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών</p>	<p>ΔΑΚΑΜΜΠΒ: Δυσκολία ανάλυσης και κατανόησης αναγκών των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία ΔΚΔΠΚΣΟΜ: Δυσκολία κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών κανόνων και συμπεριφορών από όλους τους μαθητές ΣΑΣΜΠΗΑΝ: Συνεχόμενες αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού και ηλικιακή ανομοιογένεια ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων ΑΠΑΑΞΔΙΑ: Ακαθόριστο πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών στο ΑΠΣ ΑΚΓΚΕΜΚΜ: Απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας με κάποιους μαθητές ΥΠΣΤΚΠΟ: Ύπαρξη στερεοτύπων για κάποιους πολιτισμούς ΑΠΔΙΔΙΥΛ: Απουσία διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού διδακτικού υλικού ΑΠΣΤΣΠΚΜ: Απουσία στήριξης από το σπίτι κάποιων μαθητών ΑΨΣΜΔΠΓΠ: Απουσία ψυχολόγου για στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ΑΚΔΙΥΓΔΙ: Ακατάλληλο διδακτικό υλικό για δίγλωσσους ΑΔΔΙΔΕΜΤ: Αδυναμία διαχείρισης του διδακτικού έργου σε μικτές τάξεις ΝΑΕΔΕΑΜΓ: Τα νομοθετήματα ακούσια ή εκούσια διαχωρίζουν την εκπαίδευση των ‘άλλων’ μαθητών από αυτή των γηγενών ΜΥΓΣΔΠΣΤ: Μη υποστήριξη της ‘ηγεσίας’ του σχολείου στις διαγλωσσικές προσεγγίσεις στην τάξη ΠΔΔΑΕΚΗΣ: Παρερμηνεία της</p>

	<p>διαπολιτισμικής διδακτικής από τους εκπαιδευτικούς και την ‘ηγεσία’ του σχολείου</p> <p>ΕΠΕΔΕΣΣΕΛ: Έλλειψη πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα</p> <p>ΠΡΦΙΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p> <p>ΥΠΕΡΤΑΞ: Υπεράριθμες τάξεις</p> <p>ΔΑΞΙΜΔΠΥ: Δυσκολία αξιολόγησης μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΓΡΑΕΚΣΥΣ: Γραφειοκρατία εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΟΡΚΔΙΣΧΜ: Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας</p> <p>ΧΑΚΟΙΟΙΥΠ: Χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο</p> <p>ΕΛΣΥΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΜΓΚΠΚΕ: Απαξίωση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού κεφαλαίου</p> <p>ΠΕΓΥΜΓΣ: Πίεση των εκπαιδευτικών για υπερέκθεση των μαθητών στη γλώσσα - στόχο</p> <p>ΕΚΣΔΙΓΛΔ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΠΕΧΡΑΑΝΠΡΟ: Πίεση χρόνου από το Αναλυτικό Πρόγραμμα</p> <p>ΠΕΧΡΑΣΜΧ: Περιορισμένος χρόνος ασχολίας με τον κάθε μαθητή χωριστά</p> <p>ΠΕΧΡΔΔΙΥΛ: Περιορισμένος χρόνος στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης</p> <p>ΔΙΦΟΠΔΙΜΑ: Διακεκομμένη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΕΛΕΜΜΔΟΜ: Έλλειψη εμπιστοσύνης μέσα στη δυναμική της ομάδας</p> <p>ΑΣΕΚΠΟΛΙ: Ασυνέχεια εκπαιδευτικής πολιτικής</p>
--	--

<p>10. Αποτύπωση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας</p>	<p>ΣΣΥΜΕΞΜΑ: Συνεχείς μετεγγραφές ‘ξένων’ μαθητών ΑΠΚΡΑΜΕΡ: Απουσία της κρατικής μέριμνας ΕΥΠΕΕΑΠΟ: Έλλειψη υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία ΔΓΔΦΕΑΕΕ: Η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία στηρίζεται στο φιλότιμο, στο ένστικτο και στον αυτοσχεδιασμό του έλληνα εκπαιδευτικού ΕΛΠΕΠΑΝΠ: Ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών από το αναλυτικό πρόγραμμα ΜΔΠΔΣΕΑΣ: Μη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος των διαπολιτισμικών σχολείων από εκείνο των άλλων σχολείων</p> <p>ΑΠΤΕΚΠΟΛ: Απουσία τεχνολογίας και πολυμέσων ΥΕΘΕΠΛΑΔ: Υποκειμενική εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου από τη διεύθυνση του σχολείου ΑΝΡΗΚΠΡΑ: Αναντιστοιχία ρητορικής και πρακτικής ΑΠΔΙΑΠΛΣ: Απουσία διαπολιτισμικού πλαισίου στο σχολείο ΕΠΡΩΕΚΠΡ: Έλλειψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού προσωπικού ΑΣΜΓΠΔΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ΕΚΑΣΣΧΠΕ: Έλλειψη κατάρτισης στο σχολικό περιβάλλον ΣΜΟΕΘΔΕΠ: Συχνή μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική γλωσσική διδασκαλία του εκπαιδευτικού προσωπικού ΕΠΤΤΔΙΕΥ: Έλλειψη πρωτοβουλιών του διευθυντή ΔΕΕΔΕΣΥΠ: Δισταγμός και επιφύλαξη εκπαιδευτικών και διεύθυνσης λόγω έλλειψης στήριξης από το ΥΠΕΠΘ ΕΜΔΥΒΑΒΙ: Εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο</p>
---	---

	<p>ΕΛΛΕΙΨΙΜΑ: Έλλειψη αξιοποίησης της διγλωσσίας των μαθητών</p> <p>ΜΥΛΣΠΡΠΟ: Μη υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων πολυπολιτισμικότητας</p> <p>ΑΦΤΑΕΚΣ: Αφομοιωτική τάση του εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΑΣΜΓΠΔΜ: Απουσία στήριξης των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΣΥΥΠΤΔΔΙ: Σύσταση υπεράριθμων τμημάτων και δυσκολία διαχείρισής τους</p> <p>ΕΛΛΤΑΞΕ: Έλλειψη τάξεων</p> <p>ΕΕΣΜΔΕΔΕ: Έλλειψη ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας για διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΠΔΧΣΓΜ: Αποσπασματικές πολυπολιτισμικές δράσεις χωρίς συντονισμό με αποτέλεσμα να γίνονται μονοπολιτισμικές</p> <p>ΑΠΣΥΕΚΠ: Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΣΕΚΚΗΣ: Απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικών και ‘ηγεσίας’ σχολείου</p> <p>ΠΡΣΜΓΠΔΜ: Πρακτική στήριξη των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών από την ‘ηγεσία’ του σχολείου</p> <p>ΣΤΑΣΚΔΙΕ: Στήριξη από το σχολείο και τη διεύθυνση</p> <p>ΠΟΚΑΣΥΝΕ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΟΚΑΣΥΕΔ: Πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και διεύθυνσης</p> <p>ΕΚΟΠΠΜΣΓ: Έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας μέσω σχολικών γιορτών</p> <p>ΠΧΡΑΝΠΡΟ: Πίεση χρόνου από το Αναλυτικό Πρόγραμμα</p> <p>ΠΡΦΠΔΜΑ: Πρακτικές φιλανθρωπίας απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές</p> <p>ΑΠΠΡΟΓΠΤ: Απουσία προτζέκτορα για προβολή ταινιών</p>
--	--

	<p>ΑΠΔΒΒΜΓΜ: Απουσία δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών</p> <p>ΣΥΑΝΤΥΛΠΟ: Σύγχυση και αντιφατικότητα των υλοποιούμενων πολιτικών</p> <p>ΑΔΑΝΠΔΕΚ: Αδιαφορία για την ανάγκη παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</p> <p>ΑΠΔΙΕΠΔΙ: Απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας διευθυντή</p> <p>ΑΠΔΕΤΔΙΕ: Απουσία διαπολιτισμικής ετοιμότητας διευθυντή</p> <p>ΕΠΡΩΕΚΠΡ: Έλλειψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>ΠΟΣΥΓΕΜΑ: Πολιτισμικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών και μαθητών</p> <p>ΔΕΜΟΔΞΓ: Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και όχι ως δεύτερης/ξένης γλώσσας</p> <p>ΕΣΥΔΙΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας διευθυντή και εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΛΣΥΕΚΠ: Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών</p> <p>ΑΠΔΧΣΓΜ: Αποσπασματικές δράσεις χωρίς συντονισμό με αποτέλεσμα να γίνονται μονοπολιτισμικές</p> <p>ΘΕΕΚΠΡΑΤ: Θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός</p> <p>ΣΥΕΕΧΜΠΠ: Η συγκαλυμμένη έμφαση στον εθνικό χαρακτήρα μέσω παιδαγωγικών πρακτικών</p> <p>ΑΔΕΚΔΙΕΥ: Αδιαφορία εκπαιδευτικών και διεύθυνσης</p> <p>ΥΠΤΣΧΜΟΝ: Υποστήριξη της σχολικής μονάδας</p> <p>ΕΔΕΥΑΕΚΔ: Έμπρακτη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης</p> <p>ΣΕΣΓΜΔΠΓ: Συνεργασία και ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΕΣΔΙΕΚΠΡ: Έλλειψη στήριξης στην</p>
--	---

	<p>οργάνωση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων</p> <p>ΕΛΣΟΔΕΞΔ: Έλλειψη στήριξης στην οργάνωση διαπολιτισμικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΤΥΦΤΛΥΑΝ: Οι Τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα είναι λύσεις ανάγκης</p> <p>ΔΑΧΑΤΥΦΤ: Διαχωριστικός και αφομοιωτικός χαρακτήρας των ΤΥ και ΦΤ</p> <p>ΜΜΧΤΥΦΤ: Μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός χαρακτήρας των ΤΥ και ΦΤ</p> <p>ΤΥΦΤΔΚΕΠ: Οι Τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση</p> <p>ΜΕΣΤΥΦΤΑ: Μη έγκαιρη στελέχωση των ΤΥ και ΦΤ από την αρχή της χρονιάς</p> <p>ΣΑΕΤΥΦΤΣ: Συνεχής αλλαγή των εκπαιδευτικών των ΤΥ και ΦΤ, ενώ έχουν δημιουργήσει σχέσεις με τους μαθητές</p> <p>ΔΕΠΚΔΔΥΛ: Δυσκολία επιλογής κατάλληλου διαπολιτισμικού διδακτικού υλικού</p> <p>ΑΠΕΜΔΙΥΛ: Απουσία έντυπης μορφής διδακτικού υλικού</p> <p>ΕΛΕΦΩΜΗΧ; Έλλειψη λειτουργικού φωτοτυπικού μηχανήματος</p> <p>ΥΠΑΠΔΦΦΛ: Υποκειμενική απόφαση για προτεραιότητα των δασκάλων στις φωτοτυπίες, όταν το φωτοτυπικό λειτουργεί</p> <p>ΑΑΔΥΤΥΦΤ: Απουσία δυνατότητας αναπαραγωγής διδακτικού υλικού για τις ΤΥ και ΦΤ</p> <p>ΠΕΕΚΓΦΩΤ: Προσωπικά έξοδα εκπαιδευτικών για φωτοτυπίες</p> <p>ΥΠΑΝΠΔΙΣ: Υποκριτική και ανειλικρινής πολιτική της διεύθυνσης του σχολείου</p> <p>ΕΕΜΕΔΙΣΧ: Επίρριψη ευθυνών στους ίδιους τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου</p> <p>ΑΜΔΠΓΠΜΠ: Αποκλεισμός των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά</p>
--	--

	<p>περιβάλλοντα από τις μητρικές τους γλώσσες και το πολιτισμικό τους πλαίσιο</p> <p>ΠΡΣΧΣΓΟΝ: Προβλήματα στις σχέσεις σχολείου και γονέων</p> <p>ΠΡΕΝΔΕΠΙ: Προκαταλήψεις στην ενδοσχολική επικοινωνία</p>
--	--

Θεματικός άξονας Δ. Διαπολιτισμικές δεξιότητες και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
<p>11. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες</p>	<p>ΣΔΙΜΔΕΙ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα</p> <p>ΣΔΙΕΠΣΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία παραμονής στο εξωτερικό</p> <p>ΣΔΙΜΕΣΔΕ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εμπειρία στις διαπολιτισμικές επαφές</p> <p>ΣΔΙΠΣΕΔΕ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφώσεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση</p> <p>ΟΙΔΔΕΕΜΔ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές και διαισθητικές</p> <p>ΣΔΙΜΓΞΓΛ: Συσχετισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη γνώση ξένων γλωσσών</p> <p>ΣΔΙΠΔΠΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την ικανότητα πολιτισμικής διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας υπόψη πολιτισμικές διαφορές</p> <p>ΣΔΙΕΔΕΞΔ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με την εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ</p> <p>ΔΔΣΣΙΠΠΕ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στάση, την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα</p> <p>ΑΠΔΙΑΕΠΑ: Απουσία διαπολιτισμικής</p>

<p>12. Αποτύπωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών</p>	<p>επάρκειας ΑΠΔΙΑΕΤΟ: Απουσία διαπολιτισμικής ετοιμότητας ΠΝΗΠΑΔΔΕ: Οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν πιο αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες ΕΠΓΝΔΔΙΓ: Επαρκείς γνώσεις για τη διαχείριση διγλωσσίας ΣΔΠΜΜΕΞ: Σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη μεταπτυχιακή εξειδίκευση ΜΟΣΑΕΦΙΑ: Μονότονες συζητήσεις με ακαδημαϊκούς επιμορφωτές, που φιλοσοφούσαν ΟΙΚΠΜΕΣΠ: Οικονομικά κίνητρα για πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών ΟΙΔΔΕΒΑΥ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες βασίζονται στον αυτοσχεδιασμό ΑΠΣΘΕΠΡΑ: Απουσία σύνδεσης θεωρίας και πράξης ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο ΟΙΔΔΕΕΜΠ: Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι εμπειρικές ΠΚΑΜΣΘΕΕ: Παροχή κατάρτισης μόνο σε θεωρητικό επίπεδο ΕΛΜΔΕΠΡΕ: Έλλειψη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο πριν πολλά χρόνια ΛΕΕΣΕΠΕΕ: Λιγότερες ευκαιρίες ενημέρωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στην επαρχία ΕΚΣΔΕΥΔΔ: Έλλειψη κατάρτισης στον σχεδιασμό διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων ΕΚΨΥΥΠΔΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην ψυχοκοινωνική στήριξη και διαπολιτισμική συμβουλευτική των μαθητών ΑΠΕΠΣΠΡΒ: Αποσπασματικές επιμορφώσεις σε προαιρετική βάση ΑΝΠΡΕΠΙΜ: Ανυπαρξία πρακτικής</p>
--	---

	<p>επιμόρφωσης</p> <p>ΑΝΠΕΦΔΕΠ: Ανυπαρξία πρακτικής εφαρμογής δίγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής</p> <p>ΕΠΕΔΔΔΙΔ: Έλλειψη παρακολούθησης ενδοσχολικών διαπολιτισμικών δειγματικών διδασκαλιών</p> <p>ΕΚΟΔΙΔΡΑΣ: Έλλειψη κατάρτισης στην οργάνωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων</p> <p>ΑΝΔΙΣΥΜΣΤ: Ανασφάλεια για διαχείριση συγκρούσεων μέσα στην τάξη</p> <p>ΕΕΠΑΜΔΠΥ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΕΚΔΔΣΔΠΓ: Έλλειψη κατάρτισης στη διαχείριση των διομαδικών συγκρούσεων μεταξύ των γηγενών μαθητών και αυτών που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες</p> <p>ΕΛΕΠΣΕΝΑΞ: Έλλειψη επιμόρφωσης στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΛΕΣΜΔΙΔ: Έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας</p> <p>ΕΛΕΧΝΤΕΧ: Έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών</p> <p>ΕΠΕΑΠΠΤΑ: Έλλειψη πρακτικής επιμόρφωσης στις απαιτήσεις μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης</p> <p>ΕΛΜΔΕΠΡΕ: Έλλειψη μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο</p> <p>ΑΝΔΕΘΔΙΓ: Ανασφάλεια στη διαχείριση ειδικών θεμάτων διγλωσσίας</p> <p>ΑΝΔΜΜΑΔ: Ανασφάλεια στη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΗΕΔΕΚΔΣΕ: Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν καθαρά διεκπεραιωτική διαδικασία με στείρες εισηγήσεις</p> <p>ΑΝΔΔΜΜΔΥ: Ανασφάλεια στη διαχείριση δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΕΠΡΠΕΩΒΑ: Έλλειψη πρακτικής σε προπτυχιακό επίπεδο με ειλικρινή</p>
--	--

	<p>αναστοχασμό, συνήθως γινόταν ωραιοποίηση λόγω βαθμολογικής αξιολόγησης</p> <p>ΕΔΕΜΟΧΔΙ: Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν μονότονη και χωρίς διάδραση</p> <p>ΕΜΑΝΑΠΠΤ: Εμπειρική αντιμετώπιση των απαιτήσεων μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης</p> <p>ΕΛΔΕΛΣΥΝ: Έλλειψη διάθεσης για επιμόρφωση, λόγω συνταξιοδότησης</p> <p>ΤΕΕΕΔΙΕΞ: Ταύτιση επαγγελματικής εξέλιξης και επιμορφώσεως με την διοικητική εξέλιξη</p>
--	--

Θεματικός άξονας Ε. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών	
Κατηγορίες	Κωδικοί/ Λειτουργικοί ορισμοί
13. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	<p>ΔΙΠΡΓΑΣΠ: Διαπολιτισμοποίηση των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών</p> <p>ΔΚΔΥΓΚΕΕ: Διανομή κατάλληλων διδακτικών υλικών από το Υπουργείο για κάθε επίπεδο ελληνομάθειας</p> <p>ΓΛΔΕΜΠΣ: Γλωσσικά διδακτικά υλικά με πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>ΓΠΠΔΜΤΥ: Γλωσσική προετοιμασία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών σε τάξεις υποδοχής πριν την ένταξή τους σε κανονικές τάξεις</p> <p>ΕΚΣΧΔΟΛΣ: Εκσυγχρονισμός εσωτερικών δομών και λειτουργιών των σχολείων</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΠΟΡΕΦΤΕΥ: Πιο οργανωμένη εφαρμογή των τμημάτων ένταξης και υποδοχής</p> <p>ΔΜΗΓΛΠΧΠ: Διδασκαλία μητρικών γλωσσών και πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΠΨΚΛΣΜΔΠ: Πρόσληψη ψυχολόγων/κοινωνικών λειτουργών για</p>

	<p>στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΣΠΣΜΣΔΓΠ: Συγγραφή πρότυπων σχεδίων μαθήματος, όπου θα συνδυάζεται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού</p> <p>ΑΙΕΕΠΕΞ: Άντληση ιδεών από επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού</p> <p>ΕΠΕΓΧΡΣΜ: Επαρκής και έγκαιρη χρηματοδότηση σχολικών μονάδων</p> <p>ΔΑΟΑΔΙΔΙ: Διαμόρφωση απαραίτητων όρων αποτελεσματικής διαπολιτισμικής διδασκαλίας</p> <p>ΕΑΕΥΛΣΣ: Εξασφάλιση απαραίτητου εποπτικού υλικού στα σχολεία</p> <p>ΕΚΟΠΠΜΣΓ: Έμπρακτη και οργανωμένη προώθηση της πολυπολιτισμικότητας μέσω σχολικών γιορτών</p> <p>ΠΡΠΜΠΑΝΜ: Προώθηση πολυπολιτισμικότητας μέσω προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών</p> <p>ΔΗΒΔΜΔΔΥ: Δημιουργία βάσης δεδομένων με δίγλωσσο διδακτικό υλικό</p> <p>ΠΡΔΙΕΚΠ: Πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών</p> <p>ΠΡΔΙΔΙΑΜ: Πρόσληψη διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών</p> <p>ΣΚΔΔΔΕΓ: Συγγραφή και διανομή δίγλωσσων διδακτικών εγχειριδίων</p> <p>ΚΑΘΕΔΙΣΥ: Καθιέρωση του θεσμού του διαπολιτισμικού συμβούλου</p> <p>ΧΔΥΠΔΠΡ: Χρήση διδακτικού υλικού για την προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης</p> <p>ΕΓΠΧΠΚΣΠ: Ενσωμάτωση γλωσσών και πολιτισμών των χωρών προέλευσης στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα των χωρών υποδοχής</p> <p>ΑΓΠΕΧΥΠ: Αξιοποίηση γλωσσικής και πολιτισμικής εμπειρίας στις χώρες υποδοχής</p> <p>ΕΠΚΕΣΕΕΣ: Ενίσχυση του πνεύματος του κοσμοπολίτη Ευρωπαίου πολίτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</p>
--	--

	<p>ΕΥΚΛΑΜΜΠ: Ευέλικτα και κλιμακωτά μέτρα με μακρόχρονη προοπτική σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης</p> <p>ΔΠΕΚΜΟΝ: Δημιουργία πολυαισθητηριακών εκπαιδευτικών μονάδων</p> <p>ΠΑΔΙΛΕΓ1: Παροχή δίγλωσσων λεξικών στη Γ1</p> <p>ΠΑΕΞΒΙΓ1: Παροχή εξωσχολικών βιβλίων στη Γ1</p> <p>ΔΔΒΚΤΒΓ1: Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης σε κάθε τάξη με βιβλία στη Γ1</p> <p>ΠΑΕΥΕΗΜΟ: Παροχή δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή</p> <p>ΔΙΓΔΔΠΟΝ: Διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία ως το δέον, από τη στιγμή, που η πολυπολιτισμικότητα είναι το ον</p> <p>ΕΜΔΚΕΠΡ: Εμπέδωση της διαπολιτισμικότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική</p> <p>ΠΟΔΕΕΕΣΥ: Πολιτισμικός διάλογος εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΥΔΔΠΓΟΜΑ: Υιοθέτηση διγλωσσικής και διπολιτισμικής προσέγγισης για όλους τους μαθητές</p> <p>ΥΠΑΞΙΕΚΠ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών</p> <p>ΥΠΑΞΔΙΕΥ: Υποχρεωτική αξιολόγηση των διευθυντών</p> <p>ΣΥΓΔΕΧΣΕ: Συγγραφή γλωσσικών διδακτικών εγχειριδίων χωρίς στερεοτυπικές εικόνες</p> <p>ΙΔΠΕΔΙΣΧ: Ίδρυση περισσότερων διαπολιτισμικών σχολείων</p> <p>ΕΝΕΡΕΚΑΠ: Ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών από την πολιτεία</p> <p>ΕΝΞΜΕΣΑΞ: Ενίσχυση της προσαρμογής των ‘ξένων’ μαθητών στο ελληνικό σύστημα αξιών</p> <p>ΑΠΔΑΟΔΙΟ: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν χρειάζεται αλλαγές, γιατί οφείλει να διδάσκει τα ίδια σε όλους τους μαθητές</p>
--	--

	<p>χωρίς εξαιρέσεις</p> <p>ΓΠΞΕΜΤΥ: Γλωσσική προετοιμασία των 'ξένων' μαθητών σε τάξεις υποδοχής</p> <p>ΞΕΜΕΓΜΣ: Ξεχωριστά μαθήματα ελληνικής γλώσσας μετά το σχολείο</p> <p>ΕΠΣΧΟΧΡΟ: Επέκταση του σχολικού χρόνου</p> <p>ΠΡΙΠΜΠΑΝΜ: Προώθηση πολυπολιτισμικότητας μέσω προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών</p> <p>ΥΠΑΕΕΚΕΔΤ: Υποχρεωτική ανίχνευση του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών με κατάλληλα εργαλεία και διαπιστωτικά τεστ</p> <p>ΗΔΙΔΑΔΛΟΣ: Η διαπολιτισμική ιδέα να διαπερνά ως αρχή, δομή και λειτουργία όλα τα σχολεία</p> <p>ΕΣΣΠΕΘΣ: Επανεξέταση της στάσης του σχολείου σχετικά με τα πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά στερεότυπα</p> <p>ΡΙΑΛΠΑΙΚΛ: Ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος</p> <p>ΡΙΑΛΕΠΣΧΕ: Ριζική αλλαγή των επικοινωνιακών σχέσεων</p> <p>ΑΞΠΟΔΜΑΠ: Αξιολόγηση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών απαλλαγμένη από προκαταλήψεις</p> <p>ΣΕΠΠΓΛΧΑ: Σεβασμός των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών</p> <p>ΕΕΚΜΠΚΠΠ: Ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων για μάθηση των μαθητών, που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης</p> <p>ΕΑΥΑΜΑΘ: Ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης των μαθητών</p> <p>ΟΕΒΓΠΠΠΓ: Οικοδόμηση της ελληνικής με βάση το γλωσσικό πλούτο της προηγούμενης γλωσσικής τους γνώσης – στη μητρική γλώσσα</p> <p>ΛΑΔΕΔΜΕΗ: Καλλιέργεια διαπολιτισμικής επάρκειας των διευθυντών σε μεγαλύτερη ηλικία</p> <p>ΚΔΕΔΣΜΕΗΛ: Καλλιέργεια</p>
--	---

	<p>διαπολιτισμικής ετοιμότητας των διευθυντών σε μεγαλύτερη ηλικία</p> <p>ΠΔΕΕΚΘΔΕ: Παρουσία δίγλωσσου εκπαιδευτικού, ειδικευμένου και καταρτισμένου σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης, από τη χώρα προέλευσης των μαθητών</p> <p>ΔΙΜΠΠΣΔΥ: Η διαφορετικότητα των μετακινούμενων πληθυσμών ως παράμετρος για τη συγκρότηση διδακτικού υλικού</p> <p>ΣΥΓΛΜΗΓΛ: Συγγραφή γλωσσαρίων στις μητρικές γλώσσες</p> <p>ΠΔΥΠΑΚΑΕ: Προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό στη δεξιότητα του προφορικού λόγου σχετικά με τις κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες στην Ελλάδα</p> <p>ΕΔΠΜΕΕΣΥ: Εφαρμογή διαμορφωτικής πολιτικής μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</p> <p>ΑΑΒΥΠΠΑΧ: Αποφυγή άκριτης και βεβιασμένης υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών άλλων χωρών</p> <p>ΠΕΔΕΠΣΠΤ: Πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως παιδαγωγική της σταθεροποίησης της πολιτισμικής ταυτότητας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΕΑΕΕΠΥΠΔ: Εξάλειψη από το Αναλυτικό πρόγραμμα εκείνων των στοιχείων, που εξάρουν τον ελληνικό πολιτισμό και υποβιβάζουν τον αντίστοιχο των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών</p> <p>ΔΗΕΠΣΧΚΛ: Δημιουργία επικοινωνιακού σχολικού κλίματος</p> <p>ΥΒΡΜΟΕΠΠ: Υβριδικά μοντέλα επιμόρφωσης</p> <p>ΠΟΒΙΩΕΠΠ: Πολυφωνική και βιωματική επιμόρφωση</p> <p>ΔΙΣΥΠΟΣΣ: Διαμόρφωση συμπεριληπτικής πολιτικής στα σχολεία</p> <p>ΕΕΠΔΓΕΠ: Ενθάρρυνση της εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους</p>
--	---

	<p>ΕΕΓΓΑΣΔΠ: Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γηγενών γονέων για θέματα σχετικά με την αποδοχή και τον σεβασμό διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων</p> <p>ΔΙΣΕΠΕΚΑ: Διάλογος για να σπάσει ο επαρχιωτισμός της εθνικής καταγωγής</p> <p>ΘΕΜΕΑΕΕΣ: Θεσμική και μεθοδολογική ανανέωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>ΔΔΠΡΑΝΠΡ: Διαπολιτισμική και διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα</p> <p>ΕΑΔΠΕΠΣΧ: Έμφαση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής προφορικής επικοινωνίας στα σχολεία</p> <p>ΕΔΔΙΟΕΜΟ: Επιλογή διευθυντών, που έχουν διαπολιτισμικό όραμα και εμπνέουν τα μέλη της ομάδας, που ηγούνται</p> <p>ΠΔΕΥΕΚΠΑ: Πρόσληψη διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών</p> <p>ΕΝΔΙΕΤΕΚΠ: Ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών</p> <p>ΔΠΔΛΑΑΔΔΣ: Διαμόρφωση πολιτικών, που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων</p> <p>ΣΥΚΟΦΑΓΡ: Συνεργασία με κοινωνικούς φορείς για αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας</p> <p>ΚΑΗΠΙΔΔΣ: Καθόλου αναγκαία η περαιτέρω ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων</p> <p>ΔΑΠΔΙΑΣΧ: Διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για τα διαπολιτισμικά σχολεία</p> <p>ΒΤΥΦΤΣΕΦ: Ουσιαστική βελτίωση των ΤΥ και ΦΤ με τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων φορέων</p> <p>ΒΥΥΤΥΣΜΟ: Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των ΤΥ και των σχολικών μονάδων</p> <p>ΔΥΣΔΙΟΤΑ: Δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο σε όλες τις τάξεις</p> <p>ΕΣΤΥΑΣΧ: Έγκαιρη στελέχωση των ΤΥ</p>
--	---

<p>14. Προτάσεις στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</p>	<p>από την αρχή της σχολικής χρονιάς ΔΥΕΙΣΔΠΧ: Δυνατότητα για υπηρετήση των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, που δίδαξαν τα προηγούμενα χρόνια ΕΜΕΑΕΕΕΠ: Έμπρακτη μέριμνα για επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωση του πολιτισμού στη γλωσσική διδασκαλία ΠΡΠΡΠΤΜΕΚ: Προσθήκη πρακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών ΚΑΕΝΕΠ: Καθιέρωση ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ΕΠΜΠΚΕ: Επιμόρφωση μέσω πράξης και εμπειρίας ΕΔΙΑΕΤΟΕ: Ενίσχυση διαπολιτισμικής ετοιμότητας εκπαιδευτικών ΕΑΝΔΙΔΜΑ: Επιμόρφωση στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών ΕΠΕΔΠΡΑΜ: Επιμόρφωση στην ενίσχυση της δεξιότητας του προφορικού λόγου των μαθητών ΣΥΕΜΑΠΠΕ: Σύνδεση επιμόρφωσης με αναστοχασμό των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους ΧΡΕΚΓΠΕΣ: Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων ΚΑΥΠΕΝΕΠ: Καθιέρωση υποχρεωτικής ενδοσχολικής επιμόρφωσης ΕΠΠΕΠΕΔ: Ένταξη επιμόρφωσης ως προϋπόθεση εισαγωγής/παραμονής στην εκπαιδευτική διαδικασία ΕΑΣΥΥΠΠΕ: Επιτακτική ανάγκη συστηματικής και υποχρεωτικής πρακτικής επιμόρφωσης ΒΠΕΠΑΔΔΜ: Προβολή βίντεο για την παρουσίαση εκπαιδευτικών πρακτικών ανάπτυξης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών ανά τον κόσμο ΕΠΑΝΚΜΕΝ: Επιμόρφωση με</p>
---	--

	<p>ανατροφοδότηση και mentoring</p> <p>ΕΠΑΝΔΙΣΥ: Επιτακτική ανάγκη διακρατικών συνεργασιών</p> <p>ΕΚΜΗΓΛΜΑ: Εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών</p> <p>ΚΕΕΕΡΑΝΤ: Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής</p> <p>ΠΡΕΚΓΔΙΒΕ: Πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτικού για διά βίου επιμόρφωση</p> <p>ΣΕΣΜΜΙΚΡ: Σεμινάρια σε μορφή μικροδιδασκαλίας</p> <p>ΕΠΣΝΜΚΜΔ: Επιμόρφωση σε νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας</p> <p>ΔΙΕΔΣΔΓΔ: Διοργάνωση εθνικών και διεθνών σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική γλωσσική διδακτική</p> <p>ΕΡΠΜΔΔΓΔ: Εργαστήρια πρακτικής με δειγματική διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΔΕΣΩΔΔΑΠΔ: Διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων ως διαδικασία δράσης και αναστοχασμού πάνω στη δράση</p> <p>ΕΠΑΡΟΕΚΠ: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού</p> <p>ΥΨΠΡΕΚΠΑ: Υψηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών</p> <p>ΚΑΑΠΧΚΜΑ: Κατανόηση της αξίας των πολιτισμών των χωρών καταγωγής των μαθητών</p> <p>ΕΠΕΓΠΓΥΜ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών τους</p> <p>ΣΥΝΘΕΚΠΡ: Σύνδεση θεωρίας και πράξης</p> <p>ΕΠΕΕΠΣΓΔ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση του πολιτισμικού στοιχείου στη γλωσσική διδασκαλία</p> <p>ΕΠΕΕΝΑΞΙ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εναλλακτική αξιολόγηση</p> <p>ΕΕΑΜΔΠΥΠ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο</p> <p>ΠΔΕΣΣΕΑΚ: Παροχή δωρεάν</p>
--	--

	<p>επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς από το κράτος</p> <p>ΠΑΚΙΕΚΓΕ: Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση</p> <p>ΧΡΕΚΓΠΕΣ: Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων</p> <p>ΕΠΙΣΘΕΙΑ: Επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής</p> <p>ΕΠΣΘΕΔΙΓ: Επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας</p> <p>ΠΡΔΕΕΠΙΜ: Πρακτικές και διδασκαλίες με επίβλεψη των επιμορφωτών</p> <p>ΠΑΠΟΛΤΑΞ: Παρατηρήσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις</p> <p>ΕΠΨΚΠΜΔΠ: Επιμόρφωση για τα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα</p> <p>ΑΝΒΙΝΤΔΙΔ: Ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών</p> <p>ΠΜΒΑΑΔΕΤ: Πρωτοβουλία για μελέτη επίκαιρης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη</p> <p>ΕΠΕΝΤΜΓΛ: Επιμόρφωση στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της γλώσσας</p> <p>ΕΠΔΙΔΜΜΔ: Επιμόρφωση διαχείριση δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες</p> <p>ΠΑΔΔΕΔΞΓ: Παρακολούθηση και ανάλυση δειγματικών διδασκαλιών στην ελληνική ως Γ2/ΞΓ</p> <p>ΔΠΔΕΕΣΘΠ: Διακρατικά προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής</p> <p>ΒΙΔΒΔΕΕΔ: Βιωματική διά βίου διαπολιτισμική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών</p> <p>ΑΝΕΑΔΠΚ: Ανοιχτότητα εκπαιδευτικών</p>
--	---

	<p>για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας</p> <p>ΔΙΕΕΕΕΡΕ: Διοργάνωση επιμορφώσεων με εστίαση στον εκπαιδευτικό ως ερευνητή</p> <p>ΕΨΔΥΔΗΕΡ: Επιμόρφωση σε ψηφιακά δίγλωσσα υλικά και διαδραστικά ηλεκτρονικά εργαλεία</p> <p>ΘΔΕΓΑΥΤΟ: Θετική διάθεση εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση</p>
--	--