



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και  
Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση**

POST GRADUATE THESIS

**Intercultural communication in education**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Ειρήνη Φώτη**

Eirini Foti

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**ΕΛΕΝΗ ΜΟΥΣΕΝΑ**

ELENI MOUSENA

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS  
**Intercultural communication in education**

EIRINI FOTI  
AM: 22106  
mscedt22106@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR  
ELENI MOUSENA

SECOND SUPERVISOR  
PARASKEVI FOTI

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8/7/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	ΕΛΕΝΗ ΜΟΥΣΕΝΑ	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΦΩΤΗ	

### **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ειρήνη Φώτη του Ευστρατίου με ΑΜ 22106 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

ΕΙΡΗΝΗ ΦΩΤΗ

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Α΄ επιβλέπουσα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος «Αγωγή και Φροντίδα στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, κα Ελένη Μουσένα, για τις σημαντικές συμβουλές της σε όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά και την Β΄ Επιβλέπουσα, Σύμβουλο Νηπιαγωγών, κα Παρασκευή Φώτη, για την βοήθεια και ενθάρρυνση που μου πρόσφεραν όλο αυτό το διάστημα.

Τέλος, οφείλω σε αυτό το σημείο να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την υπομονή και τη στήριξη που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα.

## **Αφιερώσεις**

Αφιερώνω αυτή την εργασία στο σύζυγό μου Παναγιώτη, στα παιδιά μου Στράτο και Θεοδώρα και στην μητέρα μου Κατερίνα, που χωρίς την βοήθειά τους δε θα τα είχα καταφέρει. Τέλος στις μαθήτριές μου, τα τελευταία 16 χρόνια, από το Χατζηκυριάκειο Ίδρυμα Παιδικής Προστασίας Πειραιά, που μου προσέφεραν έμπνευση και πολλά ερεθίσματα για να αναπτύξω το συγκεκριμένο επιστημονικό θέμα.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Το τελευταίο διάστημα, η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης προκαλεί το ενδιαφέρον για τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή που προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Ο τρόπος διδασκαλίας και η μετάδοση της γνώσης των εκπαιδευτικών προς στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο φαίνεται πως επηρεάζει σημαντικά την εκπαίδευση των τελευταίων.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να αναλύσει την επιρροή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, καθώς και να μελετήσει τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών. Η επισκόπηση περιλαμβάνει τόσο τις δευτερογενείς πηγές της ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, όσο και τις δευτερογενείς πηγές της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, ώστε να τεκμηριωθεί το εξεταζόμενο θέμα με το βέλτιστο τρόπο.

**Αποτελέσματα:** Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα, θα λέγαμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία είναι ελλιπείς. Ωστόσο, μερικές μελέτες ανέδειξαν τη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χτυπώντας παλαμάκια ή αυξάνοντας την ένταση της φωνής.

**Συμπεράσματα:** Συμπερασματικά, οι διεθνείς έρευνες έχουν εστιάσει στους τρόπους διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο, οι οποίοι αφορούν την απτική συμπεριφορά, τον λεκτικό κώδικα επικοινωνίας, τα λεκτικά σήματα, το χαμόγελο, τη φωνή, την έκφραση των συναισθημάτων και την έκφραση του προσώπου. Επίσης, η παρούσα έρευνα ανέδειξε και τα εμπόδια που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, ώστε να καλλιεργηθεί στο σχολείο το κλίμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως είναι η απουσία κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η απουσία στόχων και μεθόδων για μια αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία. Κλείνοντας, οι έρευνες έχουν αναδείξει και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν διαπολιτισμικά στοιχεία στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους, όπως είναι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, η ανάπτυξη σύγχρονων και αντιρατσιστικών απόψεων και στάσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια και τη διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων.

**Λέξεις κλειδιά:** διαπολιτισμική επικοινωνία, μη λεκτική επικοινωνία, δεξιότητες, πολυπολιτισμικότητα, διαπροσωπική επικοινωνία



## **Abstract**

**Introduction:** In recent times, research in the field of education has sparked interest in the interpersonal relationships between the teacher and the student who comes from a different cultural environment. The way of teaching and the transmission of teachers' knowledge to students with different cultural backgrounds seems to significantly affect the education of the latter.

**Purpose:** The purpose of this research is to investigate and analyze the influence of intercultural communication in education, as well as to study the degree of readiness of teachers for communication and cooperation between students and teachers from different cultural backgrounds.

**Method:** The method followed for the implementation of the present research is the bibliographic review of researches. The overview includes both the secondary sources of the Greek literature and articles, as well as the secondary sources of the international literature and articles, in order to document the subject under consideration in the optimal way.

**Results:** Considering the results, we would say that the training of teachers regarding non-verbal communication is incomplete. However, some studies highlighted the use of non-verbal communication during the lesson, clapping or raising the volume of the voice.

**Conclusions:** In conclusion, international researches have focused on the ways of intercultural communication in school, which concern tactile behavior, verbal communication code, verbal signals, smile, voice, expression of emotions and facial expression. Also, this research highlighted the obstacles that teachers have to face in order to cultivate the climate of intercultural communication at school, such as the absence of appropriate teacher training and the absence of goals and methods for effective intercultural communication. Finally, research has also highlighted the ways in which teachers can integrate intercultural elements into educational content and teaching methods, such as learning the mother tongue, developing modern and anti-racist views and attitudes, and acquiring teacher skills for cultivating and maintaining interpersonal relationships.

**Key words:** intercultural communication, non-verbal communication, skills, multiculturalism, interpersonal communication

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	v
Αφιέρωσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract .....	ix
Πρόλογος .....	12
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	13
1.1 Ερευνητικό πρόβλημα .....	13
1.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	13
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	13
1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας .....	14
1.5. Μεθοδολογία .....	15
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Θεωρητικό πλαίσιο .....	16
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων .....	16
2.1.1. Πολιτισμός.....	16
2.1.2. Διαπολιτισμικότητα.....	17
2.1.3. Πολυπολιτισμικότητα .....	18
2.1.4. Πολιτισμική ταυτότητα .....	20
2.1.4.1.Χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ταυτότητας .....	20
2.1.5. Συμπερίληψη.....	21
2.2 Η διαπολιτισμική επικοινωνία ως αντικείμενο της Γλωσσολογίας.....	23
2.2.1 Αντιπαραθετική παράδοση .....	25
2.2.1.1.Διαπολιτισμική σύγκρουση ως εκπαιδευτικό εργαλείο .....	26
2.2.1.2.Εκμετάλλευση της διαπολιτισμικής σύγκρουσης.....	26
2.2.2 Η διεπιδραστική παράδοση .....	27
2.3. Επικρίσεις για την διαπολιτισμική επικοινωνία.....	28
2.4. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική επικοινωνία .....	29
2.4.1. Η Υπερπολιτισμική προσέγγιση.....	31
2.4.2. Η κριτική λογοαναλυτική προσέγγιση.....	32
2.5. Βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας.....	35
2.6 Διαπολιτισμική επικοινωνία: Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες .	37
2.7. Βασικές αρχές της συμπεριληπτικής ενταξιακής εκπαίδευσης.....	39
2.7.1. Προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος.....	41

<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία έρευνας</b> .....	43
<b>3.1.Πρωτυπία και χρησιμότητα έρευνας</b> .....	43
<b>3.2. Σκοπός εργασίας</b> .....	44
<b>3.3. Μέθοδος έρευνας</b> .....	44
<b>3.3.1. Συστηματική ανασκόπηση</b> .....	44
<b>3.3.2. Βιβλιογραφική αναζήτηση</b> .....	45
<b>3.3.3. Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού μελετών</b> .....	45
<b>Κεφάλαιο 4ο: Συστηματική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση</b> .....	46
<b>4.1. Ανασκόπηση ερευνών</b> .....	46
<b>4.2. Έρευνες σχετικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση στη χώρα μας και το Εξωτερικό</b> .....	46
<b>4.2.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση</b>	49
<b>4.2.2. Απόψεις γονέων για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση</b> .....	56
<b>4.2.3. Απόψεις διευθυντών για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση</b> .....	56
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα-Συζήτηση Συστηματικής Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης</b> .....	58
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα</b> .....	62
<b>6.1. Προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης</b> .....	63
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	64

## Πρόλογος

Στη σύγχρονη κοινωνία, άτομα ή ομάδες ατόμων που διαθέτουν διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον παρουσιάζονται στις σχολικές μονάδες και απαιτούνται νέες μέθοδοι από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να εντάξουν όλους τους μαθητές στη διδασκαλία τους (Triandafyllidou & Kokkali, 2010: 8). Με τη σειρά της αυτή η εισαγωγή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες προκαλεί νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων να υιοθετήσουν νέες πρακτικές εκπαίδευσης (Catarci & Fiorucci, 2016: 45). Συνεπώς, ο τομέας της εκπαίδευσης καλείται να δώσει λύσεις σχετικά με την ένταξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά, πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια και την διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στη σχολική τάξη (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014: 32).

Επί της ουσίας, το συγκεκριμένο θέμα είναι αρκετά σημαντικό και δεν απασχολεί μόνο την Ελλάδα, αλλά και τις υπόλοιπες χώρες. Για αυτό τον λόγο παρουσιάζεται η ανάγκη διερεύνησης των προκλήσεων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιδιώκοντας να παρέχει μια βαθύτερη κατανόηση και πρακτικές συστάσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της μάθησης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να διερευνήσει και να αναλύσει την επιρροή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, καθώς και να μελετήσει τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα.

Μέσα από την αναζήτηση και την εξέταση που θα γίνουν στην παρούσα εργασία, υπάρχει η δυνατότητα τα αποτελέσματα, αλλά και η συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, να παρέχουν ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο σε αυτό το ζήτημα, θέτοντας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## **Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή**

### **1.1 Ερευνητικό πρόβλημα**

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ανάγκη για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία έχει καταστεί επιτακτικότερη από ποτέ. Παρόλο που η σημασία της ενσωμάτωσης διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ευρέως, παραμένουν ανοιχτές οι προκλήσεις στην υλοποίηση αποτελεσματικών στρατηγικών που ενισχύουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία, παρουσιάζεται η ανάγκη διερεύνησης των προκλήσεων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιδιώκοντας να παρέχει μια βαθύτερη κατανόηση και πρακτικές συστάσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της μάθησης σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

### **1.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να διερευνήσει και να αναλύσει την επιρροή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, καθώς και να μελετήσει τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα.

Αναλυτικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

Να εξετάσει τα εμπόδια, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

- Να μελετήσει και να αναλύσει το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Να ερευνήσει τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί θα προσαρμόσουν τα διαπολιτισμικά στοιχεία στις διδακτικές μεθόδους.
- Να μελετήσει τους διαπολιτισμικούς παράγοντες επικοινωνίας.

### **1.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Βασιζόμενοι στο διατυπωμένο ερευνητικό πρόβλημα για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση, ως αναπτύξουμε λεπτομερή ερευνητικά ερωτήματα που θα καθοδηγήσουν την έρευνα:

1. Ποιες είναι οι βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική επικοινωνία στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα;
2. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν διαπολιτισμικά στοιχεία στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους;
3. Ποιοι είναι οι τρόποι διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο; Γιατί θεωρούνται κρίσιμοι για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας;

#### **1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας**

Η ανάγκη και η σημασία της έρευνας στο πεδίο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση είναι πολυεπίπεδη και αντικατοπτρίζει την ευρύτερη ανάγκη για μια πιο συμπεριληπτική, κατανοητική και αποτελεσματική προσέγγιση στην εκπαίδευση που αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου. Η σημασία αυτής της έρευνας μπορεί να κατανοηθεί αρχικά μέσα από την προώθηση της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Καθώς οι κοινωνίες γίνονται πιο πολυπολιτισμικές, η ανάγκη για εκπαιδευτικά συστήματα που να ανταποκρίνονται και να προάγουν την πολυπολιτισμική κατανόηση και τον σεβασμό γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Η έρευνα στον τομέα αυτό μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών και προγραμμάτων που προωθούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Κατόπιν η αντιμετώπιση της Διαπολιτισμικής Ανισότητας κρίνεται επιτακτική. Η έρευνα μπορεί να αποκαλύψει τρόπους με τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να ενισχύσει τις ευκαιρίες για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και να μειώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Επιπρόσθετα με την ενίσχυση των Δεξιοτήτων Επικοινωνίας και μαθαίνοντας πώς να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε ένα πολιτισμικά πολύμορφο περιβάλλον, οι μαθητές αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή. Επίσης η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών. Μέσα από την εκμάθηση και την πρακτική εφαρμογή τεχνικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να εκφράζουν ξεκάθαρα τις σκέψεις και τις απόψεις τους, να ακούνε ενεργητικά και να ερμηνεύουν σωστά τα μηνύματα που λαμβάνουν, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές.

Παράλληλα η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι η ανάπτυξη και η αφομοίωση των

Διαπολιτισμικών Προγραμμάτων και Υλικού, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του διδακτικού υλικού, προωθούν την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και την κατανόηση.

Τέλος η εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε Διαπολιτισμικές Μεθόδους Διδασκαλίας, όπως είναι τα Προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με τις διαπολιτισμικές πρακτικές και την πολιτισμική ευαισθητοποίηση στην τάξη.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα για έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Λαμβάνοντάς υπ' όψη την έρευνα θα μπορέσει να αναπτύξει ένα κλίμα συνεργασίας στην σχολική τάξη και να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους μαθητές του.

### **1.5. Μεθοδολογία**

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών. Η επισκόπηση περιλαμβάνει τόσο τις δευτερογενείς πηγές της ελληνικής όσο και τις ξένης βιβλιογραφίας, για να τεκμηριωθεί το εξεταζόμενο θέμα με τον καλύτερο τρόπο. Οι μελέτες που προέκυψαν διαχωρίστηκαν σε εκείνες που αφορούν γενικά τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τα χαρακτηριστικά της και σε εκείνες που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των γονέων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επικοινωνία.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Θεωρητικό πλαίσιο**

### **2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων**

#### **2.1.1. Πολιτισμός**

Η αποσαφήνιση του όρου «πολιτισμός» υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό βήμα για την καλύτερη κατανόηση και αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Πολλοί ερευνητές και ακαδημαϊκοί έχουν προσπαθήσει να περιγράψουν τον πολιτισμό μέσα από διάφορες διαστάσεις και συστατικά στοιχεία, οι οποίες αποτελούν βασικούς πυλώνες για την κατανόηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως είναι:

**Αξίες και Πεποιθήσεις.** Ο πολιτισμός ορίζεται ως ένα σύνολο αξιών, αντιλήψεων και βασικών αρχών που έχουν καθοδηγητικό ρόλο στην ανθρώπινη στάση και συμπεριφορά μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας. Αυτές οι αξίες και πεποιθήσεις είναι οι βασικές έννοιες που διαμορφώνουν την ταυτότητα και τη συμπεριφορά των ατόμων εντός του πολιτισμικού πλαισίου τους.

**Συμπεριφορές και Πρακτικές.** Οι συμπεριφορές και οι πρακτικές συνθέτουν μια εμφάνιση του πολιτισμού. Αυτό δείχνει πώς οι κοινωνικές συμπεριφορές και οι πρακτικές είναι αποτελέσματα των βαθύτερων αξιών και πεποιθήσεων μιας κουλτούρας, ενώ παράλληλα ενισχύουν και αναπαράγουν τον πολιτισμικό κώδικα μέσα στην κοινότητα.

**Τέχνη και Λογοτεχνία.** Η τέχνη και η λογοτεχνία αποτελούν σημαντικά στοιχεία του πολιτισμού, καθώς αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις μιας κοινωνίας και συχνά λειτουργούν ως μέσα μετάδοσης πολιτισμικής κληρονομιάς.

**Γλώσσα και Επικοινωνία:** Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο το μέσο για την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, αλλά θεωρείται και ένα κύριο χαρακτηριστικό της πολιτισμικής ταυτότητας. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της γλώσσας στη διαμόρφωση των πολιτισμικών προτύπων και στη διαπολιτισμική επικοινωνία, καθιστώντας την κρίσιμη για την εκπαίδευση και την κατανόηση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Μέσα από τα στοιχεία της τέχνης και της λογοτεχνίας, οι κοινωνίες μπορούν να εκδηλώσουν τις αξίες τους και τους φόβους τους. Αυτό τονίζει πώς η τέχνη και η λογοτεχνία λειτουργούν ως καθρέφτης του πολιτισμού, αποτυπώνοντας και σχολιάζοντας τις πολυπλοκότητες και τις πολιτισμικές δυναμικές ενός λαού. «Η διαπολιτισμική επικοινωνία απαιτεί την κατανόηση και την εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών και των προοπτικών» (Hofstede, 1991: 19). Η



προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της ευαισθητοποίησης και της εκπαίδευσης στην αναγνώριση και τον σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών. Αναδεικνύει επίσης την ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, με στόχο την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος κατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.

Συνοψίζοντας, η αποσαφήνιση του όρου «πολιτισμός» και η κατανόηση των πολυδιάστατων πτυχών του είναι καίρια για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η εξέταση των αξιών και πεποιθήσεων, των συμπεριφορών και πρακτικών, της γλώσσας και επικοινωνίας, καθώς και της τέχνης και λογοτεχνίας, αποτελούν σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Ο σεβασμός και η κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία ενός πιο αρμονικού και ενωτικού εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

### **2.1.2. Διαπολιτισμικότητα**

Ο όρος διαπολιτισμικότητα αποτελεί έναν κρίσιμο έννοια στον τομέα των διαπολιτισμικών σπουδών, της εκπαίδευσης και της κοινωνικής επιστήμης. Αναδεικνύει την ανάγκη για μια βαθιά κατανόηση και σεβασμό των πολυμορφιών που χαρακτηρίζουν τις διάφορες κοινωνικές ομάδες και πολιτισμούς. Η διαπολιτισμικότητα δεν αφορά μόνο την επιφανειακή αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών αλλά εστιάζει και στην εμβάθυνση, την ανταλλαγή, και την ουσιαστική επικοινωνία, προάγοντας την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία (Τσοκαλίδου, 2012: 96).

Επίσης, η συγκεκριμένη έννοια αναδύεται όταν άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα αλληλεπιδρούν και μοιράζονται τις πολιτισμικές τους προοπτικές με τρόπο που ενθαρρύνει την αμοιβαία κατανόηση και τον σεβασμό» (Bennett, 1993: 55). Η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» είναι κεντρική στη μελέτη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και σχετίζεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων ή ομάδων από διαφορετικούς πολιτισμούς. Αφορά την αναγνώριση, την κατανόηση και την εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ των ανθρώπων, και εστιάζει στην ικανότητα να επικοινωνούμε και να λειτουργούμε αποτελεσματικά σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Βερυκίου και Κωνσταντίνου, 2019: 207).

Ωστόσο, μέσα από αυτήν δεν επιδιώκεται η εξάλειψη των διαφορών αλλά η αξιοποίηση τους ως πηγή δημιουργικότητας και καινοτομίας στην κοινωνία (Kymlicka, 1995: 35). Αυτή η έννοια εστιάζει στην κατανόηση και την αξιοποίηση των διαφορών μεταξύ πολιτισμών για τη δημιουργία περισσότερο διαφοροποιημένων, ανοικτών και συνεκτικών κοινωνικών περιβαλλόντων.

Για αυτό απαιτεί μια ενεργητική δέσμευση για την εξερεύνηση και την προώθηση της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, ξεπερνώντας τις επιφανειακές διαφορές και αναζητώντας κοινά στοιχεία και μέσα για εμβάθυνση στην αμοιβαία κατανόηση και στην ανάπτυξη του αμοιβαίου σεβασμού. Αυτό περιλαμβάνει την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών σε επίπεδο αξιών, πεποιθήσεων, πρακτικών και συμπεριφορών, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που προκύπτουν από τη διαφορετικότητα.

Επομένως, η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με τους τρόπους συνεργασίας και συνύπαρξης με άλλους ανθρώπους με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες (Hofstede, 1984: 13). Επίσης, ο όρος αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων σε ένα κοινωνικό ή εργασιακό περιβάλλον.

Η διαπολιτισμικότητα εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να προσαρμοστεί και να αξιοποιήσει τις διαφορετικές πολιτισμικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις για τη μάθηση και την εκπαίδευση, προωθώντας την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την κοινωνική συνοχή. Η διαπολιτισμική επικοινωνία και η αλληλεπίδραση απαιτούν την ανάγκη για μάθηση από άλλους και την ευελιξία, κατανοώντας την ίδια στιγμή τις διαφορές (Spitzberg & Changnon, 2009: 30).

### **2.1.3. Πολυπολιτισμικότητα**

Η έννοια «πολυπολιτισμικότητα» αφορά την παρουσία πολλών πολιτισμών σε μια κοινωνία, οργανισμό, ή άλλη κοινωνική ομάδα, και στην επίσημη αναγνώριση και ενσωμάτωση αυτής της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στις δομές, τις πολιτικές, και τις πρακτικές τους. Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένας πυλώνας για την ενίσχυση της πολιτισμικής αντίληψης, του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Η πολιτισμική συμμετοχή κι ενσωμάτωση ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων στην κοινωνική, πολιτική, και οικονομική ζωή, προωθώντας την ισότητα και την αποδοχή. Η πολυπολιτισμικότητα αναγνωρίζει το ίσο δικαίωμα όλων των πολιτισμικών ομάδων να συνεργάζονται και να συνεισφέρουν

στην κοινωνία, εξασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση και συμβολή σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής (Kymlicka, 1995: 20).

Επισημαίνεται η πολυπλοκότητα η πλούσια διάσταση της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και η ανάγκη για ενεργή προσπάθεια από όλα τα μέρη της κοινωνίας για την προώθηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και την καταπολέμηση των ανισοτήτων. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως η πολυπολιτισμικότητα δεν αγνοεί τις πολιτισμικές διαφορές, αλλά αναγνωρίζει και αποδέχεται την ποικιλομορφία, προωθώντας την επικοινωνία, την αμοιβαία κατανόηση και την μάθηση που μπορεί να προκύψει από την πολιτισμική ανταλλαγή (Parekh, 2000: 110).

Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα απαιτεί την αξιολόγηση των δομών εξουσίας που διατηρούν τις πολιτισμικές ανισότητες και επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας δίκαιης κοινωνίας, όπου οι πολιτισμικές ταυτότητες μπορούν να συνυπάρξουν. Η προσέγγιση αυτή απαιτεί από τις πολιτείες και τις κοινωνίες να λάβουν υπόψη τις πολιτισμικές ανάγκες και τα δικαιώματα όλων των πολιτισμικών ομάδων, εξασφαλίζοντας την ισότιμη μεταχείριση και τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή.

Η πολυπολιτισμικότητα επιδιώκει να απομακρύνει τις ανισότητες, τον ρατσισμό και τις διακρίσεις, ενθαρρύνοντας μια κοινωνία που είναι ανοιχτή στη συμπερίληψη και στη διαφορετικότητα (Banks, 2004a: 24). Η πολιτισμική ευαισθητοποίηση κι εκπαίδευση περιλαμβάνει την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών προσεγγίσεων και υλικού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στοχεύει στο να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι και να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές, προωθώντας έτσι μια πιο αρμονική συμβίωση και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η πολυπολιτισμικότητα δεν αφορά μόνο την ανεκτικότητα και τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων αλλά και την ενεργή συμμετοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με σκοπό τον αμοιβαίο εμπλουτισμό και την προώθηση μιας πιο ολοκληρωμένης και δίκαιης κοινωνίας. Καλλιεργούνται η πολιτισμική ισότητα και η δικαιοσύνη μέσω της αναγνώρισης της προστασίας των δικαιωμάτων και των ελευθεριών όλων των πολιτισμικών ομάδων, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται η ισότιμη μεταχείριση και πρόσβαση στους πόρους και τις ευκαιρίες.

Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας, η ποικιλομορφία, η πολυμορφία και η διαφορετικότητα αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται ως πλούτος και πηγή δυναμικότητας για την εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι οι πολυπολιτισμικές

εκπαιδευτικές κοινότητες αναγνωρίζουν την αξία των διαφορετικών πολιτισμών και προσπαθούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα όπου η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται, σέβεται και γίνεται αντικείμενο ενεργού διαχείρισης και επικοινωνίας με σκοπό την ανάπτυξη ενός πλουραλιστικού, δικαιότερου και ενωμένου κοινωνικού σώματος.

#### **2.1.4. Πολιτισμική ταυτότητα**

Η πολιτισμική ταυτότητα, με την πλούσια και δυναμική της φύση, συνθέτει τον πυρήνα του πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Η πολιτισμική ταυτότητα αναφέρεται στο σύνολο των αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων, συμβόλων, γλωσσών και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν και διακρίνουν μια πολιτισμική ομάδα ή κοινωνία. Αυτή η ταυτότητα δεν είναι στατική αλλά μπορεί να εξελιχθεί και να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με άλλες πολιτισμικές ταυτότητες, της εκπαίδευσης, της προσωπικής εμπειρίας και άλλων παραγόντων.

##### **2.1.4.1. Χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ταυτότητας**

*Συλλογική Διάσταση:* Η πολιτισμική ταυτότητα αναπτύσσεται μέσα στο πλαίσιο της ζωής σε μια συγκεκριμένη κοινότητα ή ομάδα, παρέχοντας ένα αίσθημα ανήκειν στα μέλη της. Συνεπώς, η πολιτισμική ταυτότητα εκπροσωπεί τις κοινές αντιλήψεις και αξίες που συνδέουν μια κοινωνία, ισχυροποιώντας το συναίσθημα του ανήκειν (Smith, 1991: 22).

*Ατομική Διάσταση:* Η πολιτισμική ταυτότητα αναπτύσσεται μέσα στο πλαίσιο της ζωής σε μια συγκεκριμένη κοινότητα ή ομάδα, παρέχοντας ένα αίσθημα ανήκειν στα μέλη της. «Κάθε άτομο διαμορφώνει την πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από μια διαδικασία επιλογής και απόρριψης στοιχείων που προέρχονται τόσο από τη συλλογική όσο και από την προσωπική του εμπειρία» (Hall, 1996: 11-12).

*Δυναμική Φύση:* Η πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι αμετάβλητη. Εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου, αντανακλώντας τις αλλαγές στο προσωπικό και συλλογικό περιβάλλον (Bhabha, 1994: 17).

*Πολιτισμική Διαφορετικότητα:* Αναφέρεται στην πληθώρα των διαφορετικών πολιτισμών που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία, οργανισμό ή κοινότητα, και περιλαμβάνει διαφορετικές αξίες, πεποιθήσεις, συμπεριφορές, πρακτικές και τρόπους ζωής. Αυτή η διαφορετικότητα μπορεί να βασίζεται σε εθνοτική καταγωγή, γλώσσα,

θρησκεία, γεωγραφική προέλευση, κοινωνική τάξη, φύλο, σεξουαλική ταυτότητα και πολλά άλλα χαρακτηριστικά (Hall, 1996: 13).

*Πολιτισμική ομοιότητα:* Οι πολιτισμικές ομοιότητες αναδεικνύουν τα κοινά στοιχεία και τις αξίες που μοιράζονται διάφοροι πολιτισμοί, παρά τις επιφανειακές τους διαφορές. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν βασικές ανθρώπινες ανάγκες, όπως η επιθυμία για ασφάλεια και αγάπη, οι κοινωνικές αξίες όπως η αλληλεγγύη και η αδελφοσύνη, καθώς και παρόμοιες πρακτικές, όπως οι τελετές γάμου και οι εορτασμοί (Huntington, 1996: 24).

### **2.1.5. Συμπερίληψη**

Η συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια αρκετά πολυσύνθετη έννοια για να ορισθεί με λεπτομέρεια, καθώς θεωρείται μια αδιάλειπτη προσπάθεια, η οποία σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση και με όσους εμπλέκονται σε αυτή. Ο συγκεκριμένος όρος δεν εστιάζει σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, αλλά αποσκοπεί στο να αναδείξει τα στοιχεία κάθε παιδιού. Συν τοις άλλοις, δεν αποτελεί μια σταθερή διαδικασία, αλλά διαμορφώνεται σύμφωνα με τις συνθήκες και μέσα από αυτή επιχειρείται η δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου.

Με άλλα λόγια, η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Inclusive Education), αποτελεί μια διαρκής διαδικασία, μέσα από την οποία το σχολείο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Κύριο στοιχείο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρείται η καθολική συμμετοχή όλων στο σχολείο, όπου θα μπορούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, να προοδεύουν με τους συμμαθητές τους, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να τους προσφέρονται ισότιμες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, ενώ η διαφορετικότητα μεταξύ τους θα αποτελεί πηγή μάθησης. Ωστόσο, αυτή η διαφορετικότητα δεν αφορά μόνο τα παιδιά με κάποια διαταραχή ή ανεπάρκεια, αλλά και με παιδιά που έχουν διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, κοινωνική θέση και καταγωγή (D'Addio et al., 2020: 13-14). Συνεπώς, κανένα παιδί δεν θεωρείται ακατάλληλο για εκπαίδευση, λόγω κάποιας διαταραχής, ανεπάρκειας ή κάποιου χαρακτηριστικού του, όπως η θρησκεία.

Σύμφωνα λοιπόν με την συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση. Επομένως τα σχολεία θα πρέπει να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς, που θα υποδέχονται με προθυμία όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (Lawrence, 2004: 23). Η ιδέα αλλαγής του ίδιου του σχολείου είναι αναγκαία για να μπορέσει το σχολείο να ικανοποιήσει τις ανάγκες

όλων των μαθητών/τριών, αντιμετωπίζοντας όλα τα εμπόδια και τις δυσκολίες για την μάθηση και στοχεύοντας στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004: 32-33). Αυτό θα αποτελέσει μια εξέλιξη για ένα ενιαίο σύστημα που θα έχει εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα και για τους μαθητές, αλλά και για αυτούς που δεν φέρουν κάποια αναπηρία (Vlachou, 2004: 9-10). Στην ουσία, το σχολείο αυτό θα προσφέρει μια ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Η συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση απαιτεί οργανωμένες δομές συνεργασίας, για να πετύχει ένα πρόγραμμα ένταξης. Ωστόσο, η συνεργασία δεν αφορά μόνο την υποστήριξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά ούτε και στην παρουσία δυο εκπαιδευτικών μέσα σε μια τάξη. Η συνεργασία σχετίζεται με τη διαδικασία καλλιέργειας και ενίσχυσης των ίδιων των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με σκοπό την παροχή ευκαιριών για συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Γενικότερα, οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να ακολουθούν τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, το αίσθημα της κοινής ευθύνης, υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις για τους μαθητές, την ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων, την υποστήριξη του κοινού στόχου ενίσχυσης της διδασκαλίας αλλά και των επιδόσεων όλων των μαθητών, και το αίσθημα της επαγγελματικής κοινότητας στο πλαίσιο του σχολείου.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία υποστηρίζεται πως η συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία, η οποία επεξεργάζεται όλες τις μορφές των ανισοτήτων, διακρίσεων αλλά και της καταπίεσης που δέχονται συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών (Lynch, 2001: 16). Επιπρόσθετα, διερευνά τη φύση των αποφάσεων που λαμβάνονται για την ένταξη του μαθητή. Σκοπός της είναι η ευημερία όλων των μαθητών/τριών και η δημιουργία μιας ενταξιακής κουλτούρας που θα προκύπτει μέσα από την δημιουργία κατάλληλης εκπαίδευσης για κάθε παιδί, την αντιμετώπιση του ατόμου ως ένα μαθητή με πολλές ιδιότητες, την εύρεση μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας όλων των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής, και τη σύνδεση όλων των δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών.

Επομένως, η συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση εκπροσωπείται από τις ακόλουθες φιλοσοφικές αρχές (Opertti et al., 2021: 14):

- i. κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα του «ανήκειν»,

- ii. κάθε μαθητής για να βελτιωθεί πρέπει να αλληλεπιδρά με μαθητές διαφορετικών ιδιοτήτων και αναγκών,
- iii. τα σχολεία αποτελούν έναν χώρο μέσα στον οποίο η διαφορετικότητα θα πρέπει να εκτιμάται,
- iv. όλοι οι άνθρωποι μπορούν να εκφράζουν τις προσδοκίες τους.

Τέλος, η συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση δεν διαχωρίζει μαθητές/τριες με βάση τα χαρακτηριστικά τους ή τις ιδιαιτερότητες τους. Στα πλαίσιά της υπάρχει μία καθημερινότητα με παιδιά και νέους, οι οποίοι μοιράζονται κοινά στοιχεία, αλλά την ίδια στιγμή έχουν διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες, εμπειρίες, κίνητρα και δεξιότητες (Armstrong et al., 2011: 35-36).

## **2.2 Η διαπολιτισμική επικοινωνία ως αντικείμενο της Γλωσσολογίας**

Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο πεδίο της γλωσσολογίας εξετάζει τον τρόπο που οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Αυτός ο τομέας εστιάζει κυρίως στις γλωσσικές και μη γλωσσικές πτυχές της επικοινωνίας, προσπαθώντας να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο ο πολιτισμός επηρεάζει την ερμηνεία και την παραγωγή του λόγου, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις πρακτικές επικοινωνίας. Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο πεδίο της γλωσσολογίας αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της γλώσσας ως μέσου μεταφοράς και έκφρασης πολιτισμικών ταυτοτήτων, αξιών και πεποιθήσεων.

Οι κύριες πτυχές της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στη Γλωσσολογία:

- **Γλωσσική Πολυμορφία:** Η διαπολιτισμική επικοινωνία αναγνωρίζει την πολυμορφία των γλωσσών και την ανάγκη για διαγλωσσική και διαλεκτική ευαισθησία. Εξετάζει τις διαφορές στη χρήση της γλώσσας, τις παρεξηγήσεις και τις προκλήσεις στην επικοινωνία μεταξύ ατόμων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες ή διαλέκτους (Hall, 1976: 13). Η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο διαφορετικοί πολιτισμοί ερμηνεύουν τα μηνύματα, τις σιωπές, τους συμβολισμούς και τις πρακτικές επικοινωνίας. Επίσης, πώς οι κοινωνικές ιεραρχίες και οι ρόλοι επηρεάζουν την επικοινωνία. Οι επικοινωνιακές στρατηγικές και τα εμπόδια περιλαμβάνουν την κατανόηση και την εφαρμογή τεχνικών για την επιτυχή διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, καθώς και την αναγνώριση των προκλήσεων που μπορεί να εμποδίσουν αυτήν την επικοινωνία. Η γλώσσα είναι το μέσο μέσα από το οποίο βλέπουμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο γύρω μας. Η διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα

από τη γλώσσα αναδεικνύει τις πολυσύνθετες πτυχές της αντίληψης των ανθρώπων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

- Διαλεκτική Ευελιξία: Η ικανότητα να προσαρμόζεται κανείς σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, χρησιμοποιώντας κατάλληλες γλωσσικές εκφράσεις, γραμματικές δομές και λεξιλόγιο.

- Ενσυναίσθηση και Πολιτισμική Ευαισθητοποίηση: Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς τα συναισθήματα και τις προοπτικές των ανθρώπων από άλλους πολιτισμούς και η κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών. Η επιτυχής διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει την εμπέδωση των γλωσσικών παραδόσεων, των εθίμων και των πολιτισμικών προτύπων που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματά των ανθρώπων (Gudykunst & Kim, 2003: 9).

- Η χρήση σαφούς και άμεσης γλώσσας για την αποφυγή παρεξηγήσεων και λανθασμένων ερμηνειών, με ιδιαίτερη προσοχή στα μη λεκτικά σήματα και στη χρήση του σωματικού γλωσσικού κώδικα είναι αναγκαία. Ωστόσο την καθιστούν ανεφάρμοστη τα εμπόδια στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία.

- Οι γλωσσικοί φραγμοί, δηλαδή η προφανής διαφορά στη γλώσσα ή τη διάλεκτο μεταξύ των συνομιλητών αποτελεί το πιο άμεσο εμπόδιο. Οι διαφορές στη γραμματική, το λεξιλόγιο και την προφορά μπορεί να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις ή ακόμα και σε πλήρη αδυναμία κατανόησης. Οι μη λεκτικές πτυχές της επικοινωνίας, όπως η χειρονομία, η έκφραση του προσώπου, ο τόνος της φωνής και η στάση του σώματος, μπορούν επίσης να ερμηνευτούν διαφορετικά μεταξύ των πολιτισμών, οδηγώντας σε παρερμηνείες. Τέλος οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που έχουν σχηματιστεί γύρω από ορισμένους πολιτισμούς ή γλώσσες μπορεί να παρεμποδίσουν την ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία, καθώς και να προκαλέσουν αμοιβαία, αντίληψεις ανεπάρκειας ή καχυποψίας.

Αυτές οι προσεγγίσεις και οι θεωρητικές προοπτικές υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια βαθύτερη κατανόηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη γλωσσολογία. Επισημαίνουν τη σημασία της ευαισθητοποίησης στις πολιτισμικές διαφορές και την ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.



### 2.2.1 Αντιπαραθετική παράδοση

Η αντιπαραθετική παράδοση αναφέρεται σε μια σχολή σκέψης ή προσέγγισης στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες που τονίζει τη σημασία της διαλεκτικής και της σύγκρουσης ως κινητήριες δυνάμεις της ιστορικής και κοινωνικής αλλαγής. Αυτή η προσέγγιση βρίσκει τις ρίζες της στην εργασία των φιλοσόφων της Διαφωτιστικής περιόδου, ενώ αναπτύχθηκε περαιτέρω μέσα από τις ιδέες του Γερμανού φιλοσόφου Γεώργιου Βίλχελμου Φρήδριχ Χέγκελ και κορυφώθηκε στις θεωρίες του Καρλ Μαρξ και του Φρήντριχ Ένγκελς.

Η εφαρμογή της αντιπαραθετικής παράδοσης στη διαπολιτισμική επικοινωνία εντός του εκπαιδευτικού πεδίου μπορεί να προσφέρει μια πολύ πλούσια και διεισδυτική κατανόηση των δυναμικών που διαμορφώνουν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις στο σχολείο και την τάξη. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι οι κοινωνικές και πολιτισμικές αντιθέσεις, όπως και οι αντιπαραθέσεις στις αξίες, στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές, δεν είναι απλώς εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν, αλλά μπορούν να είναι και καταλυτικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική αλλαγή και την προσωπική ανάπτυξη. Η αντιπαραθετική παράδοση στη διαπολιτισμική επικοινωνία αναδεικνύει την ιδέα ότι οι διαφορές δεν πρέπει να αποφεύγονται αλλά να αναγνωρίζονται και να αξιοποιούνται ως εκπαιδευτικοί πόροι. Όπως σημειώνει ο Giroux (1992: 8), «Οι συγκρούσεις και οι αντιθέσεις μέσα στις πολιτισμικές παραδόσεις προσφέρουν ευκαιρίες για τους μαθητές να αναλύσουν κριτικά τις δικές τους αντιλήψεις και να εμβαθύνουν στην κατανόηση της πολυπλοκότητας του κόσμου γύρω τους». Επιπλέον, ο Freire (1970: 10-11) τονίζει την αξία της διαλεκτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι «η εκπαίδευση πρέπει να διερευνά τις αντιθέσεις, να προάγει την κριτική σκέψη και να ενθαρρύνει τη δημιουργία νέων, πιο δίκαιων και ενσυνείδητων κοινωνικών πραγματικοτήτων.» (Freire, 1970: 16).

Αυτές οι προσεγγίσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης των διαπολιτισμικών διαφορών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως μέσο για την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης. Οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να θεωρηθούν ως προκλήσεις που προσκαλούν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν και να εμβαθύνουν στις κατανοήσεις τους για τον κόσμο, προωθώντας μια πιο κριτική και συμμετοχική σκέψη. Χρησιμοποιώντας τη διαλεκτική λογική, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να αναλύσουν και να κατανοήσουν τις ρίζες των πολιτισμικών διαφορών και τις αντιφάσεις που

αναδύονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση μιας βαθύτερης αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Η αντιπαραθετική παράδοση στην εκπαίδευση ωθεί τους μαθητές να αντιλαμβάνονται και να μελετούν τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, αξίες και πρακτικές (Diaz, 1992: 8).

Η αντιπαραθετική παράδοση δίνει έμφαση στην ανάλυση των αντιθέσεων και των συγκρούσεων εντός των κοινωνικών συστημάτων και δομών, θεωρώντας ότι αυτές οι εντάσεις είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση της κοινωνικής αλλαγής και της ιστορικής εξέλιξης.

#### **2.2.1.1. Διαπολιτισμική σύγκρουση ως εκπαιδευτικό εργαλείο**

Οι διαπολιτισμικές συγκρούσεις και αντιθέσεις δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται αποκλειστικά ως προβλήματα, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία που προάγουν τη βαθύτερη κατανόηση και την προσωπική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, η αντιπαραθετική παράδοση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξερευνήσει τις δυναμικές της σύγκρουσης και της αντίθεσης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με στόχο να αναδείξει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προκύπτουν από αυτές (Giroux, 1988: 10).

#### **2.2.1.2. Εκμετάλλευση της διαπολιτισμικής σύγκρουσης**

Τα στοιχεία για την αξιοποίηση της διαπολιτισμικής σύγκρουσης είναι τα εξής:

*Ενθάρρυνση της Κριτικής Σκέψης.* Διαπολιτισμικές συγκρούσεις προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να αναλύσουν και να αξιολογήσουν κριτικά διαφορετικές προοπτικές και απόψεις, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα να κατανοούν πολύπλοκες κοινωνικές διαδικασίες.

*Ανάπτυξη Ενσυναισθητικών Δεξιοτήτων.* Η εμπειρία της σύγκρουσης μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στο να αναπτύξουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση για τις σκέψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμικούς υπόβαθρα.

*Προώθηση της Πολιτισμικής Αυτογνωσίας και Ευαισθητοποίησης.* Αντιμετωπίζοντας τις διαπολιτισμικές συγκρούσεις ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις

διαπολιτισμικές συγκρούσεις ως εκπαιδευτικά εργαλεία για την προώθηση της πολιτισμικής αυτογνωσίας και ευαισθητοποίησης. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να κατανοούν και να εκτιμούν την πολυπλοκότητα των πολιτισμικών διαφορών, καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες για τη διαχείριση και την επίλυση συγκρούσεων με ειρηνικό και κατανοητικό τρόπο.

Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, η κοινωνική πρόοδος και η εξέλιξη επιτυγχάνονται μέσω της διευθέτησης των αντιθέσεων, οδηγώντας σε νέες συνθήκες και κοινωνικές δομές. «Η αντιπαραθετική προσέγγιση στην εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πώς οι κοινωνικές δομές και οι πολιτισμικές αντιλήψεις επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική δικαιοσύνη, προσφέροντας ένα εργαλείο για την ενεργητική συμμετοχή και την κοινωνική αλλαγή.» (Freire, 1970: 18).

### **2.2.2 Η διεπιδραστική παράδοση**

Η διεπιδραστική παράδοση στη διαπολιτισμική επικοινωνία εντός του εκπαιδευτικού πεδίου τονίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συνεργατικής μάθησης μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Επίσης, υπογραμμίζει την ανάγκη για αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό μεταξύ των ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, ενθαρρύνοντας την ενεργητική ακρόαση και την ανοιχτή επικοινωνία. Ακόμα, αντιμετωπίζει τις διαπολιτισμικές συγκρούσεις ως ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη, προωθώντας τεχνικές και μεθόδους για την επίλυση τους με κατανοητικό και δημιουργικό τρόπο. Επιπρόσθετα, ενθαρρύνει την ενσωμάτωση πολιτισμικών διαφορών στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις διδακτικές πρακτικές, αναγνωρίζοντας την πλούσια διδακτική αξία που προσφέρουν οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Συνεπώς, η διεπιδραστική παράδοση αποτελεί σημαντικό μέσο για την προώθηση της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Bennett, 1993: 4).

Γι' αυτό τον σκοπό προτείνεται η οργάνωση ειδικών προγραμμάτων που να προσφέρουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σεμινάρια, εργαστήρια ή συνεδρίες με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης, όπως το project-based learning, το οποίο ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Thomas, 2000: 8).

Τα εν λόγω προγράμματα μπορούν να προσφέρουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Vygotsky, 1978: 13). Μέσω της δημιουργίας αυτού του ασφαλούς χώρου, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να αναζητήσουν λύσεις σε εκπαιδευτικά θέματα, που προκύπτουν από τις πολιτισμικές διαφορές. Επιπλέον, αυτά τα προγράμματα προάγουν την αμοιβαία κατανόηση και την ανοικτή συζήτηση, που ενισχύουν την εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων.

Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με την αντιμετώπιση διαπολιτισμικών προκλήσεων και να αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Η συνεργατική μάθηση και οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες στο σχολείο δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν την πολιτισμική ευαισθησία, αλλά και τις δεξιότητες επικοινωνίας που είναι σημαντικές για την κοινωνία (Kagan, 1995: 6).

### **2.3. Επικρίσεις για την διαπολιτισμική επικοινωνία**

Παρά τη σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, υπάρχουν κριτικές που την αφορούν, κυρίως λόγω της υπερβολικής γενίκευσης και του εθνοκεντρισμού, καθώς και της αποτυχίας της να αντιμετωπίσει βαθύτερα θέματα διακρίσεων και εξουσίας. (Spivak, 1988: 9).

Επίσης, η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να επιδεινώσει τις υφιστάμενες ανισότητες εξουσίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν μία πολιτισμική ομάδα έχει μεγαλύτερη πολιτική, οικονομική ή κοινωνική επιρροή από μία άλλη, και η επικοινωνία εκφράζεται μέσα από το πρίσμα αυτής της ανισότητας. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύονται οι προκαταλήψεις και η απομόνωση των πολιτισμικών ομάδων, αντί η αλληλεπίδραση και η κατανόηση της διαφορετικότητας (Said, 1978: 18).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει στον αποπροσανατολισμό από δομικά προβλήματα που απαιτούν λύσεις σε επίπεδο πολιτικής, οικονομικής ή κοινωνικής αλλαγής (Kincheloe & McLaren, 2005: 332). Αυτή η κριτική υπογραμμίζει την ανάγκη για μια πιο κριτική προσέγγιση στη διαπολιτισμική επικοινωνία εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις δυναμικές εξουσίας και θα αποφεύγει την αναπαραγωγή προκαταλήψεων και στερεοτύπων (May, 1999: 23).

Ορισμένοι ισχυρίζονται ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει στην υποβάθμιση της πολιτιστικής ταυτότητας, καθώς μπορεί να ενισχύσει ομαλοποιητικές τάσεις που προωθούν μια ομοιογενοποιημένη παγκόσμια κουλτούρα αντί για την πολυμορφία και την πολυπολιτισμικότητα (Ladson-Billings, 1995: 471). Επίσης, η διαπολιτισμική επικοινωνία ενδέχεται να ενισχύσει προκαταλήψεις και στερεότυπα σχετικά με διάφορες πολιτισμικές ομάδες, αντί να τις ανατρέπει ή να τις αντιμετωπίζει. Για παράδειγμα, η διαπολιτισμική επικοινωνία ενδέχεται να οδηγήσει στην ενίσχυση των στερεοτύπων που συνδέονται με τη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία και άλλες πτυχές της ταυτότητας (Kubota & Lin, 2009: 12-13).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία έχει επίσης πολλά θετικά στοιχεία και προοπτικές, αλλά οι επικρίσεις αυτές αντικατοπτρίζουν τη σημασία της ανάληψης ανάλυσης και κριτικής προσέγγισης στην εφαρμογή της. Η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση, τη συνεργασία και την ειρηνική συμβίωση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Κατάλληλες προσεγγίσεις μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των ανησυχιών που συνδέονται με τη διαπολιτισμική επικοινωνία, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών και βιώσιμων πρακτικών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ενίσχυση της εκπαίδευσης στην πολιτισμική ευαισθησία, την προώθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης, καθώς και τη δημιουργία χώρων διαλόγου και ανταλλαγής που σέβονται και ενισχύουν την πολυμορφία των πολιτισμών. Συνεπώς, η κριτική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για τη βελτίωση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, προωθώντας παράλληλα την ανάπτυξη πιο περιεκτικών και αποτελεσματικών πρακτικών.

#### **2.4. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική επικοινωνία**

Στη σύγχρονη εποχή, η διαπολιτισμική επικοινωνία έχει εξελιχθεί με την ενσωμάτωση νέων θεωρητικών προσεγγίσεων και μεθοδολογιών που αποσκοπούν στην καλύτερη κατανόηση και διαχείριση των πολυπλοκοτήτων των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων. Αυτές οι προσεγγίσεις αντανακλούν την αυξανόμενη σημασία της πολυπολιτισμικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες και την ανάγκη για πιο ευέλικτες και δυναμικές μεθόδους επικοινωνίας.

Η εκπαίδευση στην πολιτισμική ευαισθησία στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας να γίνει κανείς επίγνωστος των διαφορετικών πολιτιστικών προσεγγίσεων, αξιών και πρακτικών. Αυτό συχνά περιλαμβάνει εκπαίδευση στην

αναγνώριση και αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Kumagai & Lypson, 2009: 783). Η διαπολιτισμική επικοινωνία θεωρείται ως διαδικασία διαρκούς αλληλεπίδρασης και μάθησης μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αντί για μια απλή ανταλλαγή πληροφοριών, στοχεύοντας στην αναγνώριση και την αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Zhu, 2014: 18).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική επικοινωνία αναγνωρίζουν τη σημασία της πολυπολιτισμικότητας και της πολυφωνίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Εστιάζουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της πολιτισμικής ευαισθησίας μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας. Αυτή η προσέγγιση θα βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν μια πολύπλευρη αντίληψη του κόσμου, αναπτύσσοντας τη συμπάθεια και τη κριτική σκέψη (Banks, 2004b: 11).

Επισημαίνεται η ανάγκη για μια ολιστική και διαδραστική προσέγγιση στη διαπολιτισμική επικοινωνία εντός του εκπαιδευτικού πεδίου, υπογραμμίζοντας τη σημασία της αμοιβαίας μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών για την προώθηση της πολιτισμικής ευαισθησίας και της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Παράλληλα, εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών που ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την κατανόηση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Lustig & Koester, 2010: 125). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η ακρόαση, η ανοικτότητα και η συμπερίληψη μπορεί να βοηθήσει στη διευκόλυνση της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Επιπρόσθετα, οι νέες τεχνολογίες και η χρήση εξελιγμένων ψηφιακών μέσων αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που προκύπτουν από τη διαπολιτισμική επικοινωνία στον σύγχρονο κόσμο, με στόχο τη δημιουργία πιο ανοικτών, συνεργατικών και πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων, και κοινωνιών κατ' επέκταση. Αυτή η εξέλιξη υπογραμμίζει τον ρόλο των ψηφιακών τεχνολογιών στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθιστώντας την πιο προσβάσιμη και πολυδιάστατη, επιτρέποντας την άμεση και συνεχή αλληλεπίδραση των ανθρώπων που προέρχονται από διάφορους πολιτισμούς, χωρίς γεωγραφικά όρια (Chen, 2012: 2-3).

Συνολικά, οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική επικοινωνία επιδιώκουν την προώθηση ενός πιο ενωμένου, δίκαιου και αειφόρου παγκόσμιου κοινωνικού πλαισίου, μέσω της ανάπτυξης καλών δεξιοτήτων επικοινωνίας, της

προώθησης της αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού, και της δημιουργίας κοινών πρωτοβουλιών και σχεδίων που να ενισχύουν τη συνεργασία και την αλληλεγγύη ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

#### **2.4.1. Η Υπερπολιτισμική προσέγγιση**

Η υπερπολιτισμική προσέγγιση στη διαπολιτισμική επικοινωνία, ενώ έχει καλές προθέσεις, μπορεί να οδηγήσει σε μια ανισορροπία στην αντίληψη και αξιολόγηση των πολιτισμικών πρακτικών. Αυτή η προσέγγιση ενδέχεται να ενισχύσει ακούσια τον πολιτισμικό σχετικισμό ή να οδηγήσει σε αναπαραγωγή πολιτισμικών στερεοτύπων.

Η υπερπολιτισμική προσέγγιση στη διαπολιτισμική επικοινωνία εστιάζει στην υπερβολική θετική αξία που δίνει σε ορισμένες πολιτισμικές πρακτικές ή αξίες εις βάρος άλλων. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει την τάση να θεωρούνται οι διαφορές μεταξύ πολιτισμών ως απόλυτα θετικές, ενώ αγνοούνται ή υποτιμώνται τα αρνητικά τους στοιχεία (Said, 1978: 24).

Μία από τις κριτικές που αναφέρονται στην υπερπολιτισμική προσέγγιση είναι ότι μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη ενός είδους «πολιτισμικού υπερφιλελευθερισμού», όπου οι πολιτισμοί απεικονίζονται με υπερβολικά θετικό τρόπο, ενώ αγνοούνται τα πραγματικά προβλήματα και οι διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ τους (Holliday, 2011: 6). Κατά συνέπεια η υπερπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να παραβλέπει τις πρακτικές που παραβιάζουν τα δικαιώματα ή την αξιοπρέπεια άλλων πολιτισμικών ομάδων.

Συνολικά, η υπερπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να παρουσιάζει ένα μονόπλευρο και ιδεολογικά φορτισμένο πρίσμα για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, το οποίο δεν λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα και τις πραγματικές προκλήσεις που προκύπτουν από αυτήν (Kumaravadivelu, 2008: 13). Η υπερπολιτισμική προσέγγιση αναφέρεται στην ιδέα της υπεράσπισης ενός ενιαίου, υψηλότερου πολιτισμικού προτύπου που θεωρείται ανώτερο από τους πολιτισμούς ή τις πολιτιστικές ταυτότητες των ατόμων ή των ομάδων. Αυτή η προσέγγιση συχνά προωθεί μια ενιαία παγκόσμια κουλτούρα ή ιδεολογία, αγνοώντας την πολυμορφία και τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών.

Όπως ορθώς επισημαίνεται, η υπερπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα και περιορισμούς. Η υπερπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να απλούστευση την πολυπλοκότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αγνοώντας την πραγματική ποικιλομορφία και τις προκλήσεις που

ενέχονται σε αυτήν, ενώ ταυτόχρονα ενδέχεται να οδηγήσει σε αποπροσανατολισμό από την πλούσια πολυμορφία των πολιτισμών και των ταυτοτήτων που υπάρχουν παγκοσμίως.

Επίσης, ελλοχεύει ο κίνδυνος, η διαφορετικότητα να θεωρηθεί ως πρόβλημα προς επίλυση ή ακόμη και ως απειλή προς το ενιαίο πολιτισμικό πρότυπο, υπό το πρίσμα μίας υπερπολιτισμικής προσέγγισης. (Giroux, 1992: 34). Επομένως υπογραμμίζεται η ανάγκη για μια οπτική στην εκπαίδευση που αναγνωρίζει και εκτιμά τη διαφορετικότητα, αντί να την αντιμετωπίζει ως εμπόδιο ή απειλή.

Για να επιτύχουμε μια πιο διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική προσέγγιση στη διαπολιτισμική επικοινωνία, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων εμπειριών και τη σημασία της σεβαστής αντιμετώπισης της διαφορετικότητας. Με τέτοιο τρόπο ενισχύεται η κατανόηση, η συνεργασία και η αλληλοκατανόηση ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Αυτό συχνά περιλαμβάνει την αναγνώριση και την αξιολόγηση των πολλαπλών παραγόντων που επηρεάζουν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, όπως η ιστορική, κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα.

Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ευελιξία, η ανοχή, η ανοικτότητα και η εκπαίδευση στην πολυπολιτισμικότητα, ώστε να διευκολύνει τον διάλογο και την αμοιβαία κατανόηση. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον όπου οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να είναι πιο θετικές, εποικοδομητικές και εμπλουτιστικές για όλους τους εμπλεκόμενους.

#### **2.4.2. Η κριτική λογοαναλυτική προσέγγιση**

Η κριτική λογοαναλυτική προσέγγιση αποτελεί μια μεθοδολογία στην ανάλυση της γλώσσας και των κειμένων, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα διαμορφώνει, αντανακλά και ενίοτε παρεμβαίνει στις κοινωνικές δυναμικές και στις δομές εξουσίας. Επιδιώκει να αποκαλύψει πώς η γλωσσική χρήση συμβάλλει στην κατασκευή ταυτοτήτων, ιδεολογιών και κοινωνικών σχέσεων. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει την ανάγκη για μια βαθύτερη κατανόηση των υποκείμενων μηνυμάτων και των προθέσεων που κρύβονται πίσω από την επιφανειακή δομή του λόγου ή του κειμένου. Σύμφωνα με τους Wodak και Meyer (2001: 17), η κριτική λογοαναλυτική προσέγγιση προωθεί την κριτική σκέψη, παρακινώντας τον αναγνώστη να



διερευνήσει τον τρόπο που έχει ειπωθεί κάτι και ποιες είναι οι υποκείμενες κοινωνικές, πολιτικές ή οικονομικές συνέπειες.

Μέσω της ανάλυσης της γλώσσας σε διάφορα επίπεδα (λεξιλογικό, συντακτικό, ρητορικό κ.ά.), η κριτική λογοαναλυτική προσέγγιση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα μπορούν να αποκωδικοποιήσουν κοινωνικά μηνύματα, αξίες και πεποιθήσεις. Αναλύει πώς ο λόγος παράγεται, αναπαράγεται ή αντιτίθεται σε ιδεολογίες και πώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαίδευση, τα μέσα ενημέρωσης, την πολιτική ανάλυση και άλλους τομείς όπου η γλώσσα είναι κεντρικός μηχανισμός για την άσκηση εξουσίας και επιρροής. Η εφαρμογή της μπορεί να βοηθήσει στην αποκάλυψη των τρόπων της εξουσίας και της ιδεολογίας που είναι ενσωματωμένες στον δημόσιο λόγο και στα κείμενα. Βοηθά στην κατανόηση του πώς η γλώσσα λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας αλλά και ως εργαλείο κοινωνικής διαπραγμάτευσης και διαμόρφωσης πραγματικότητας. Ο Van Dijk (2001: 98) υποστηρίζει πως η κριτική λογοαναλυτική μεθοδολογία αναλύει τη γλώσσα ως κοινωνική πράξη. Με αυτή την προσέγγιση, είναι δυνατό να εξεταστεί πώς συγκεκριμένες χρήσεις της γλώσσας μπορούν να αναδείξουν ή να κρύψουν ορισμένες προοπτικές, να ενισχύσουν ή να αμφισβητήσουν κοινωνικές ιεραρχίες και να επηρεάσουν τη δημόσια συζήτηση και την πολιτική αφήγηση.

Η ανάλυση μπορεί να επικεντρωθεί σε διάφορες πτυχές της γλωσσικής χρήσης, όπως στον τρόπο που οι λέξεις και οι μεταφορές που χρησιμοποιούνται μπορούν να φέρουν ιδεολογικές φορτίσεις ή να εκφράζουν συγκεκριμένες στάσεις και αξίες. Επίσης, ο τρόπος δομής των προτάσεων και η οργάνωση του λόγου μπορούν να αποκαλύψουν ιεραρχίες ή να δημιουργήσουν συγκεκριμένες εντυπώσεις. Τέλος οι διάφορες μορφές της γλώσσας (π.χ., αφήγηση, επεξήγηση, επιχειρηματολογία) χρησιμοποιούνται για να διαμορφώσουν τον τρόπο που ο κόσμος αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα γεγονότα μέσω της γλώσσας. Αυτός ο «κρυμμένος» μηχανισμός αντίληψης και ερμηνείας είναι κρίσιμης σημασίας για την κατανόηση της διαμόρφωσης των κοινωνικών αντιλήψεων, της ταυτότητας, των ιδεολογιών και των πολιτισμικών πρακτικών. Ο Fairclough (1995: 5) προσθέτει πως η κριτική λογοαναλυτική προσέγγιση αποτελεί μια ισχυρή εργαλειοθήκη για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα χρησιμοποιείται παράγει και αναπαράγει σχέσεις εξουσίας.

Μπορούμε να υποστηρίξουμε πώς η γλώσσα σχηματίζει τη βάση για τις διάφορες αντιλήψεις του κόσμου και πώς αυτές οι αντιλήψεις με τη σειρά τους επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις, την πολιτική, την εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Van Dijk (1993: 250) θεωρεί πως η γλώσσα δεν είναι ουδέτερη, αλλά συνεισφέρει στη δημιουργία κοινωνικών ιδεολογιών, ταυτοτήτων και δομών εξουσίας, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τις γλωσσικές επιρροές.

Αυτή η προσέγγιση αναζητά τις δομές εξουσίας, τις πολιτικές δυνάμεις και τις κοινωνικές ανισότητες που ενδέχεται να επηρεάζουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ένας βασικός στόχος είναι να αναδειχθούν οι δομικές ανισότητες και οι τρόποι με τους οποίους η εξουσία και η ιδεολογία επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Επιπλέον, μπορεί να εξετάσει την επίδραση των μέσων ενημέρωσης, των πολιτικών δομών και των κοινωνικών ιδεολογιών στη διαμόρφωση των πολιτισμικών προσεγγίσεων και των αντιλήψεων. Συγκεκριμένα, η κριτική λογοαναλυτική προσέγγιση εστιάζει στην ανάλυση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών δομών που διαμορφώνουν τις διαπολιτισμικές σχέσεις. Μέσω αυτής της προσέγγισης, ερευνητές εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο η εξουσία, η ιδεολογία και οι δομές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και κατανοούν οι άνθρωποι από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Επιπρόσθετα είναι σημαντική για την ανάδειξη των δομικών προβλημάτων και των ανισοτήτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί ένα εργαλείο για την ανάπτυξη κοινωνικής κριτικής και για την προαγωγή αλλαγών που ενισχύουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Αναδεικνύει πώς οι κοινωνικές δομές και οι ιδεολογίες μπορούν να διαμορφώνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Συνολικά η κριτική λογοαναλυτική προσέγγιση, μέσω της κριτικής και κοινωνικής ανάλυσης, μπορεί να ενισχύσει την ευαισθητοποίηση σχετικά με τις διαρθρωτικές ανισότητες και να προάγει τη δικαιοσύνη και την ισότητα. Αυτό επιτρέπει την ανάπτυξη πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών που ενισχύουν την αμοιβαία κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

## **2.5. Βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας**

Η επικοινωνία αποτελεί έναν θεμελιώδη τομέα των ανθρώπινων σχέσεων και έχει ως κύριο στόχο την αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφοριών, σκέψεων, και συναισθημάτων μεταξύ ατόμων. Η διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει κάποιες βασικές αρχές. Αρχικά την ενεργή ακρόαση. Αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχή επικοινωνία. Σημαίνει όχι μόνο το να ακούει κανείς τις λέξεις που λέγονται αλλά και το να καταλαβαίνει τα υποκείμενα νοήματα, τις ανάγκες και τα συναισθήματα.

Την μη-λεκτική επικοινωνία, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση της γλώσσας του σώματος, των εκφράσεων του προσώπου, της προφοράς, του τόνου της φωνής και άλλων μη-λεκτικών σημάτων. Αυτά τα στοιχεία μπορούν να ενισχύσουν ή να αντικρούσουν το λεκτικό μήνυμα.

Την προσαρμογή στον ακροατή, όπου η επιτυχία της επικοινωνίας εξαρτάται από την ικανότητα του αποστολέα να προσαρμόζει το μήνυμά του στις ανάγκες, τις προσδοκίες και το πλαίσιο κατανόησης του ακροατή.

Σημαντική είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Η ικανότητα να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά σου συναισθήματα και να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στα συναισθήματα των άλλων, είναι καίρια για την αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία.

Τέλος η συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση, διότι η επικοινωνία είναι μια δυναμική διαδικασία που απαιτεί αδιάκοπη ανάπτυξη, αξιολόγηση και βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Η εφαρμογή αυτών των αρχών μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να επιτύχουν πιο αποτελεσματική επικοινωνία και να δημιουργήσουν πιο βαθιές και ουσιαστικές συνδέσεις με τους γύρω τους. Η ικανότητα να επικοινωνεί κανείς αποτελεσματικά δεν ενισχύει μόνο τις προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις, αλλά βοηθά επίσης στην ανάπτυξη της κατανόησης, της εμπιστοσύνης και της αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων.

Η διαπροσωπική επικοινωνία απαιτεί προσοχή και προσπάθεια και θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις προσδοκίες κάθε κατάστασης και ακροατή. Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία δεν είναι μόνο η μετάδοση πληροφοριών αλλά και η δημιουργία και η συντήρηση σχέσεων. Η επένδυση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι επένδυση στην ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων και, κατ' επέκταση, στην ποιότητα της ζωής.

Οι ειδικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι σημαντικές για την ανάπτυξη υγιών και εποικοδομητικών σχέσεων, καθώς και για την επίτευξη επιτυχημένης επικοινωνίας .

Αυτές οι αρχές περιλαμβάνουν:

1. Σεβασμός: Ο σεβασμός προς τους άλλους είναι βασικός πυλώνας για κάθε επιτυχημένη διαπροσωπική επικοινωνία. Αυτό περιλαμβάνει τον σεβασμό προς τις διαφορετικές απόψεις, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις του άλλου.

2. Ειλικρίνεια: Η ειλικρίνεια στην επικοινωνία είναι σημαντική. Η διατήρηση ανοιχτής και αληθινής επικοινωνίας δημιουργεί βάση εμπιστοσύνης και κατανόησης.

3. Ακρόαση: Η ακρόαση με προσοχή και σεβασμό είναι ουσιώδης. Η ικανότητα να ακούμε ενεργά τους άλλους και να είμαστε προσεκτικοί στις ανάγκες και τα συναισθήματά τους ενισχύει την κατανόηση και την επικοινωνία.

4. Κατανόηση: Η προσπάθεια να κατανοήσουμε τον άλλον, τις ανάγκες του, τις αξίες του και το πλαίσιο αναφοράς του είναι ουσιώδης για τη διαπροσωπική επικοινωνία.

5. Ευαισθησία στον πολιτισμό: Η ευαισθησία στις πολιτισμικές διαφορές και η ανοχή προς τις ποικιλίες των πολιτισμών είναι κρίσιμες για μια ανοικτή και αμοιβαία κατανόηση.

6. Συνεργασία: Η διαπροσωπική επικοινωνία συχνά προάγει τη συνεργασία και την επίτευξη κοινών στόχων.

7. Επίλυση διαφορών: Η διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει επίσης τη διαχείριση και επίλυση διαφορών με ώριμο και αποτελεσματικό τρόπο.

8. Σεβασμός και ανοχή: Η αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμών, αξιών, πεποιθήσεων και πρακτικών αποτελούν βασικές αρχές για την επιτυχημένη διαπροσωπική επικοινωνία. Η ανοχή προς τις διαφορές και η ανοικτότητα στον διάλογο είναι ουσιώδεις για την ανάπτυξη σεβαστών και αμοιβαία επωφελών σχέσεων.

9. Ανοιχτή επικοινωνία: Η διατήρηση ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας επιτρέπει στα άτομα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση και τον διάλογο.

10. Ενεργός ακρόαση: Η δεξιότητα της ενεργού ακρόασης είναι ζωτικής σημασίας για την επικοινωνία. Αυτό σημαίνει να δίνουμε προσοχή στους άλλους, να τους κατανοούμε και να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους.

11. Συμπερίληψη και ισότητα: Η προαγωγή της συμπερίληψης και της ισότητας είναι σημαντική για τη δημιουργία δίκαιων και ισότιμων σχέσεων. Κάθε άτομο πρέπει να αισθάνεται ότι η φωνή του είναι ακούσιμη και η προσφορά του είναι εκτιμημένη.

12. Συνεργατική προσέγγιση: Η προώθηση της συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινών στόχων και στην επίλυση προβλημάτων με κοινό διάλογο και αμοιβαία στήριξη.

Αυτές οι αρχές αποτελούν τη βάση μιας εποικοδομητικής και αποδοτικής διαπροσωπικής επικοινωνίας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση.

## **2.6 Διαπολιτισμική επικοινωνία: Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες**

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αφορά την ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς και υπόβαθρα. Αυτού του είδους η εκπαίδευση προάγει την αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες για όλους στην εκπαίδευση και τη ζωή. Επίσης, υπογραμμίζει την αξία της πολυπολιτισμικότητας και την ανάγκη για αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, με σκοπό την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής (Αβραμίδου, 2014: 7-8).

Συνεπώς, αυτή η διαδικασία είναι θεμελιώδης για την κατανόηση και την αποδοχή της πολυμορφίας στον σύγχρονο κόσμο και έχει σημαντικές ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία είναι τα εξής:

*Πολιτισμική ευαισθησία.* Η κατανόηση και ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών, πεποιθήσεων, συνηθειών και πρακτικών είναι σημαντικά. Οι διαφορές στις πολιτισμικές προοπτικές μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που τα μηνύματα ερμηνεύονται και κατανοούνται. Αυτή η διαδικασία εμπλουτίζεται μέσα από την εμπειρία και τη σταδιακή ενσωμάτωση στον ξενιστή πολιτισμό, και είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία σε διεθνείς επαγγελματικές σχέσεις (Shapiro, et al., 2008: 73-74).

*Γλωσσικές διαφορές.* Οι διαφορές στη γλώσσα ή στον τρόπο έκφρασης αποτελούν σημαντικό κομμάτι της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η κατανόηση και η προσαρμογή στις γλωσσικές ανάγκες του ακροατηρίου είναι ουσιώδης. Η γλώσσα

αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στη διαπολιτισμική επικοινωνία, καθώς μπορεί να επηρεάζει την ερμηνεία και την αντίληψη των μηνυμάτων.

*Μη-λεκτική επικοινωνία.* Η σημασία της μη-λεκτικής επικοινωνίας, όπως η γλώσσα του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και οι χειρονομίες, μπορεί να διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στους πολιτισμούς. Αυτό απαιτεί ευαισθησία και προσοχή για την αποφυγή παρεξηγήσεων (Park et al., 2014: 334). Η κατανόηση και η εφαρμογή της μη-λεκτικής επικοινωνίας σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια μπορεί να βελτιώσει την αλληλεπίδραση και να μειώσει τις παρεξηγήσεις. Η σημασία των χειρονομιών, των εκφράσεων του προσώπου, και της γλώσσας του σώματος είναι κεντρική στην παραγωγή και την ερμηνεία των μηνυμάτων, ενώ η ευαισθησία στις πολιτισμικές διαφορές μπορεί να προάγει την κατανόηση και την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα.

*Επίγνωση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων.* Η αναγνώριση και η αντιμετώπιση των προσωπικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων είναι ζωτικής σημασίας στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Όλοι μας έχουμε κάποιες προκαταλήψεις που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε και αντιδρούμε στους άλλους. Η αυτοανάλυση και η ενσυναίσθηση είναι κλειδιά για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων και για την καλλιέργεια πιο ανοιχτών και κατανοητικών ανθρώπινων σχέσεων.

*Ευελιξία και προσαρμοστικότητα.* Η δυνατότητα προσαρμογής σε νέους πολιτισμικούς κώδικες και πρακτικές είναι κρίσιμη στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτό περιλαμβάνει την προθυμία να μαθαίνει ένα άτομο από τους άλλους και να προσαρμόζεται σε διαφορετικές καταστάσεις. Η ευελιξία και προσαρμοστικότητα στη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι θεμελιώδεις δεξιότητες που επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Έρευνες δείχνουν ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης στο εξωτερικό εμφανίζουν σημαντικές βελτιώσεις σε δεξιότητες, όπως η αποδοχή και η εκτίμηση πολιτισμικών διαφορών, οι διαπολιτισμικές δεξιότητες, η γνώση, η ανάπτυξη της καριέρας, καθώς και η προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη (Fong, 2020: 60).

*Ανοιχτή επικοινωνία.* Η ενθάρρυνση του διαλόγου και η ανταλλαγή απόψεων με ανοιχτό τρόπο ενισχύουν την κατανόηση και τον σεβασμό μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Η ειλικρίνεια και η διαφάνεια είναι καθοριστικής σημασίας για την καλλιέργεια ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για την ανταλλαγή ιδεών.

*Κοινωνική κατανόηση και ολιστική προσέγγιση.* Η αναγνώριση ότι κάθε πολιτισμός έχει τη δική του ιστορία, τις τιμές και τις πεποιθήσεις που συνθέτουν ένα μοναδικό σύνολο αξιών είναι απαραίτητη. Ο πολιτισμός επηρεάζει σημαντικά την αντίληψη, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των μηνυμάτων. Κατανοώντας τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές και τις προσδοκίες του πολιτισμού του άλλου, μπορεί κανείς να προσαρμόσει την επικοινωνία του για να είναι πιο αποδεκτή, ευαίσθητη και αποτελεσματική.

Η μελέτη και η έρευνα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ακολουθούν διάφορες προσεγγίσεις και έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη του πεδίου από διάφορες επιστημονικές περιοχές, όπως η εφαρμοσμένη γλωσσολογία, η επικοινωνία επιχειρήσεων, η κοινωνική ψυχολογία και οι διεθνείς σπουδές. Η δυσκολία και η σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αναδεικνύονται μέσα από τη συνεισφορά ερευνητών από όλο τον κόσμο, ενώ έχει τονιστεί η ανάγκη για συμπλήρωση ή ακόμα και διόρθωση των Δυτικών προσεγγίσεων μέσω των διαφορετικών εμπειριών, υποβάθρων και προοπτικών που προσφέρουν οι μη Δυτικοί ερευνητές. Αυτό καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη δυναμική του πεδίου, καθώς και την πολυεπιστημονική του φύση (Grothe, 2020: 24).

Η ενεργή ακρόαση και η επίδειξη ενδιαφέροντος και σεβασμού προς τον πολιτισμό του άλλου ενισχύει τις σχέσεις και υποστηρίζει την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης. Τέλος, η ανταλλαγή πολιτισμικών εμπειριών και πληροφοριών μπορεί να αποτελέσει έναν πολύτιμο μηχανισμό για την εμπάθυνση της κατανόησης και της συμπάθειας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών.

## **2.7. Βασικές αρχές της συμπεριληπτικής ενταξιακής εκπαίδευσης**

Οι βασικές αρχές που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορούν να λάβουν χώρα στην τυπική και στη μη τυπική εκπαίδευση και σε μαθητές/τριες με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς η ενταξιακή εκπαίδευση σχετίζεται με την παροχή της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι κύριες αρχές που εκπροσωπούν την ενταξιακή εκπαίδευση είναι οι εξής:

A) Να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των μαθητών/τριών.

Οι απόψεις τόσο των μαθητών/τριών όσο και των γονέων τους θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι αποφάσεις που λαμβάνονται, τους επηρεάζουν άμεσα. Τέτοιου είδους αποφάσεις μπορεί να σχετίζονται με (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης,

2013: 17-23) την αξιολόγηση τη μαθησιακής εκπαίδευσης, το σχεδιασμό της μάθησής τους και την υποστήριξη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013: 17).

#### Β) Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στη σχολική κοινότητα, καθώς οι ίδιοι αποτελούν μέρος του σχολείου τους. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς μέσα στη σχολική κοινότητα, να προσφέρονται ευκαιρίες για συνεργασία μέσα σε ομάδες μαθητών/τριών, ώστε να καλλιεργούνται κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, να απολαμβάνουν τις επιτυχίες τους, να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, να διαθέτουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας υψηλούς στόχους, να αναγνωρίζουν και να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο σχολείο (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013: 18).

#### Γ) Θετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μια πολύ καλή στάση και διάθεση για συνεργασία απέναντι στους/στις μαθητές/τριες και τους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών για βοήθεια και να μεριμνούν για αυτούς/ες με ευαισθησία και με συνεργασία, να έχουν δεξιότητες για να τις εφαρμόσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν τους συναδέλφους, να επικοινωνούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο με τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς και τους συναδέλφους τους (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013: 18).

#### Δ) Αποτελεσματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καλλιεργούν δεξιότητες, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούν τους μαθητές, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία προσεγγίσεων, για να μπορέσουν να αποδείξουν αυτό που αντιλαμβάνονται με ποικίλους τρόπους, να εφαρμόζουν την επανατροφοδότηση για να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, να αποσκοπούν στην εύκολα προσβάσιμη και συνεκτική μάθηση, να εφαρμόζουν ποικιλία προσεγγίσεων διδασκαλίας, και να δουλεύουν συνεργατικά με τους συναδέλφους τους με στόχο την καλλιέργεια εξατομικευμένων σχεδίων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών



με συνέπεια (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013: 18-20).

#### Ε) Σχολική Ηγεσία με όραμα

Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να αντιλαμβάνονται τις διαφορές μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των μαθητών/τριών και να προωθούν τη συνεργασία. Οι πρακτικές αυτές προϋποθέτουν μια σχολική ηγεσία με όραμα, η οποία θα προωθεί ενταξιακές αξίες πάνω στις οποίες θα οικοδομηθεί η ποιοτική εκπαίδευση. Επίσης, θα πρέπει να εξασφαλίσουν ότι η συμπερίληψη και η ευημερία του μαθητή θα είναι κεντρικός στόχος των πολιτικών και των πρακτικών τους. Προωθώντας τις μεθόδους ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα, να ενθαρρύνουν το διδακτικό προσωπικό με στόχο την καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους. Παράλληλα, οφείλουν να χρησιμοποιούν τα πορίσματα της αξιολόγησης, για να βελτιώσουν τη στρατηγική για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του σχολείου. Τέλος, θα πρέπει να διατηρούν επαφή με την τοπική κοινότητα και τις υπηρεσίες υποστήριξης (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013: 21-22).

#### ΣΤ) Συνεκτικές διεπιστημονικές υπηρεσίες

Το σχολείο πρέπει να υποστηρίζεται από διεπιστημονικές κοινοτικές υπηρεσίες. Όταν οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τις συναισθηματικές και τις βασικές ανάγκες υγείας τους, τότε δεν είναι σε θέση να κατακτήσουν τη γνώση. Για να αντιμετωπισθεί αυτό θα πρέπει οι οικογένειες, οι κοινότητες και κοινωνικές υπηρεσίες να προσφέρουν βοήθεια.

Με τη σειρά τους οι διεπιστημονικές υπηρεσίες θα πρέπει να συνεργάζονται με τις υπηρεσίες και τα σχολεία της κοινότητας και με τους γονείς για να βελτιώσουν τις σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 2013: 23).

### **2.7.1. Προϋποθέσεις ευόδωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος**

Για να εφαρμοσθεί το συμπεριληπτικό μοντέλο θα πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές σε συγκεκριμένα στάδια .

Το πρώτο στάδιο σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, την αξία της μόρφωσής τους, τους τρόπους διαμόρφωσης της διδασκαλίας, καθώς και για τον ρόλο της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο στάδιο αφορά τον σχεδιασμό

του προγράμματος ένταξης με ιδιαίτερη επιμέλεια. Τέλος το τρίτο στάδιο συνδέεται με τους τρόπους εισαγωγής και διατήρησης του συμπεριληπτικού προγράμματος.

Συνεπώς, η ένταξη αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθήτε η εισαγωγή και η συμμετοχή περισσότερων μαθητών/τριών και με πιο πολλές κοινωνικές και μαθησιακές δραστηριότητες. Ωστόσο, για να μπορέσει να είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη μέσα σε μια τάξη, θα πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία θα πρέπει να προοδεύουν τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά, όπως θα γινόταν και σε ένα διαφορετικό πλαίσιο αυτό της εξατομίκευσης της μάθησης. Αυτή η κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδος θα πρέπει να αντανακλάται και στους συμμαθητές/τριες χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαφοροποιήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να προσαρμόσουν και να συνδυάσουν υλικά και μέσα, ώστε να διαμορφώσουν δράσεις και πρακτικές.

Θα πρέπει να εφαρμοστεί αρχή της ομαλοποίησης των υπηρεσιών/παροχών. Για να επιτευχθεί η συμπερίληψη είναι αναγκαία η ουσιαστική και αποτελεσματική συνεργασία όλων των μελών του εκπαιδευτικού συστήματος και η κοινή άποψη πως αυτή η προσπάθεια γίνεται με απώτερο στόχο τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου (Βλάχου, 2018: 4).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία έρευνας**

### **3.1.Πρωτυπία και χρησιμότητα έρευνας**

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι συστηματικές ανασκοπήσεις με μετα-ανάλυση για την συμβολή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση είναι αρκετά περιεκτικές και αφορούν κυρίως εκπαιδευτικούς και αλλοδαπούς μαθητές, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίζονται παρόμοιες μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των Matsumoto et al., (2009: 1-27) ανέδειξε την ικανότητα που έχουν οι αλλοδαποί να αναγνωρίζουν τις εκφράσεις προσώπου και σημειώθηκαν διαφορές ως προς την ακρίβεια αναγνώρισης. Επιπρόσθετα, η δυνατότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τις εκφράσεις ατόμων με διαφορετική καταγωγή αποδείχθηκε πως επηρεάζεται από το περιβάλλον και τα ερεθίσματα του ατόμου. Αντίθετα, στην ελληνική βιβλιογραφία αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη σχετική επιμόρφωση για να μπορέσουν να προσεγγίσουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως αποδεικνύεται στην έρευνα των Βλάχου & Τσουκνάκη (2008: 1-25), όπου τα αποτελέσματα της έρευνας τους κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο ζητήματα που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Επίσης, οι ίδιοι δεν έχουν προσδιορίσει τους στόχους και τις μεθόδους για μια αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία, μετατρέποντας τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και συμβουλευτικές αρχές προσέγγισης της διαπολιτισμικής σχέσης αναποτελεσματικές.

Μέσα από αυτή την εργασία διερευνήθηκε ο βαθμός επιρροής της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, εξετάστηκαν, μέσω της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μελέτες που εξετάζουν την διαπολιτισμική επικοινωνία σε αλλοδαπούς μαθητές και παράλληλα επιχειρήθηκε η σύνθεση των αποτελεσμάτων τους για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τα πορίσματα της εργασίας μπορούν να βοηθήσουν και να λειτουργήσουν συμπληρωματικά για τους εκπαιδευτικούς και τους αλλοδαπούς μαθητές και να ακολουθήσουν έναν συγκεκριμένο τρόπο που μπορεί προσφέρει το καλύτερο αποτέλεσμα έναντι κάποιων άλλων τρόπων. Η μελέτη αυτή στοχεύει στο να ενισχύσει τη βιβλιογραφία και δίνει την αφορμή για μια περαιτέρω διερεύνηση στην διαπολιτισμική επικοινωνία.

### **3.2. Σκοπός εργασίας**

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και η ανάλυση της επιρροής της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, καθώς και η μελέτη του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών από διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα.

Αναλυτικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- Να εξετάσει τα εμπόδια που παρουσιάζονται σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.
- Να μελετήσει και να αναλύσει το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Να ερευνήσει τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί θα προσαρμόσουν τα διαπολιτισμικά στοιχεία στις διδακτικές μεθόδους.
- Να μελετήσει τους διαπολιτισμικούς παράγοντες επικοινωνίας.

### **3.3. Μέθοδος έρευνας**

#### **3.3.1. Συστηματική ανασκόπηση**

Για την μελέτη του συγκεκριμένου θέματος επιλέχθηκε η μέθοδος της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η οποία εστιάζει στη συγκέντρωση δεδομένων από μελέτες που αφορούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση, ώστε να επισημανθούν τυχόν κενά σημεία στην τρέχουσα έρευνα. Η έννοια, συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετίζεται με την εύρεση των κατάλληλων μελετών μέσα από βιβλιογραφικές πηγές (Uman, 2011: 58-59). Η συγκεκριμένη μέθοδος ανασκόπησης διαθέτει αρκετά πλεονεκτήματα, καθώς συνεισφέρει στην αποσαφήνιση αμφίβολων θεμάτων, όπου η έρευνα δεν είναι τεκμηριωμένη (Καράσσα, 2006: 293). Σύμφωνα με τους Vrontis και Christofi (2019: 11), ένα ακόμα πλεονέκτημα είναι ότι η διαδικασία αναζήτησης και τα αποτελέσματά της είναι ποιοτικά, ενώ παράλληλα μειώνεται ο βαθμός μεροληψίας και λαθών. Τέλος, η μέθοδος αυτή μας επιτρέπει τη συγκέντρωση των δεδομένων, τη δυνατότητα να καθορισθούν ερευνητικά ερωτήματα, την εύρεση της βιβλιογραφίας και τέλος την αξιολόγηση των πρωτογενών ερευνητικών αποτελεσμάτων (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010: 124-125).

### **3.3.2. Βιβλιογραφική αναζήτηση**

Για την αναζήτηση κι την εύρεση ερευνών σχετικών με το συγκεκριμένο θέμα, ορίσθηκαν τα παρακάτω όρια:

Όρια Αναζήτησης: Για την αναζήτηση των σχετικών μελετών χρησιμοποιήθηκαν μηχανές αναζήτησης επιστημονικών άρθρων, όπως είναι Google (Google Scholar), *International journal of inclusive education* και *International Journal of Educational Innovation*.

Συμβολοσειρές αναζήτησης: Οι λέξεις – κλειδιά που ήταν μέρος της αναζήτησης ήταν «*Intercultural Communication*», «*Teacher's feelings*», «*Inclusive policy*», «*inclusive education*». Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί πως έγινε χρήση της αγγλικής γλώσσας στους όρους, καθώς τα περισσότερα άρθρα ήταν δημοσιευμένα στην αγγλική γλώσσα. Επιπλέον, δεν ορίστηκε κάποιο χρονικό εύρος στα άρθρα. Τέλος, δεν χρησιμοποιήθηκαν μελέτες που ανήκαν σε βιβλιοθήκες ή επιστημονικά περιοδικά και δεν ακολουθούσαν την πολιτική του δανεισμού.

### **3.3.3. Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού μελετών**

Σε μια συστηματική ανασκόπηση είναι απαραίτητο να ορισθούν κριτήρια συμπερίληψης αλλά και αποκλεισμού μελετών (Okoli & Schabram, 2010: 15-18). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το δείγμα της έρευνας, συμπεριλήφθηκαν μελέτες που αναφέρονται σε άτομα που δεν έχουν σχετική επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δεν ορίστηκε κάποιος περιορισμός στην ιδιότητα ή την ηλικία του δείγματος. Τέλος, δεν συμπεριλήφθηκαν άρθρα που δεν διεξήγαγαν μετρήσεις ομάδας ελέγχου, αλλά και μελέτες που δεν διέθεταν κάποια στατιστικά στοιχεία.

## **Κεφάλαιο 4ο: Συστηματική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

### **4.1. Ανασκόπηση ερευνών**

Στην σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης δεν εντοπίζονται συχνά αμιγώς εθνοτικές κοινωνίες. Από αυτές δεν θα μπορούσε να λείπει η χώρα μας, η οποία προέρχεται από ένα πολύ μεγάλο πολυπολιτισμικό παρελθόν, αρχίζοντας από τις αποικίες της αρχαιότητας και συνεχίζοντας μέχρι και την τεράστια εισαγωγή προσφύγων στη χώρα μας.

Οι Έλληνες τη δεκαετία του '70 ξεκίνησαν να μεταναστεύουν για οικονομικούς λόγους. Στην πορεία η κατάσταση άλλαξε και η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών γίνεται χώρα που υποδέχεται νέους μετανάστες. Εκείνη την περίοδο, η ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθούν να προσαρμοστούν με την εμφάνιση των μεταναστών και των διαφορετικών θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών τους. Τις επόμενες δεκαετίες παρουσιάζεται μεγάλη είσοδος μεταναστών στην Ελλάδα από την Αλβανία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία με αποκορύφωμα την έλευση εκατοντάδων χιλιάδων Σύριων προσφύγων, οι οποίοι είτε επιθυμούν να εγκατασταθούν μόνιμα στη χώρα μας είτε εισέρχονται στην Ελλάδα για να μεταβούν στην Ευρώπη. Σε κάθε περίπτωση, ο πληθυσμός της Ελλάδας έχει αλλάξει. Για αυτόν τον λόγο, η εκπαίδευση προσπαθεί να προσεγγίσει και να προσαρμοστεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Για αυτό τον λόγο κρίνεται αναγκαία η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την εκπαίδευση. Η ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση είναι περιορισμένη. Αυτό οφείλεται στο ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία ως ακαδημαϊκό αντικείμενο, δεν ξεκίνησε από την αρχή με τη γλωσσολογία, αλλά από την ψυχολογία, τη διοίκηση επιχειρήσεων και τις σπουδές επικοινωνίας (Στάμου, 2022: 45).

### **4.2. Έρευνες σχετικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση στη χώρα μας και το Εξωτερικό**

Μια από τις πρώτες έρευνες είναι και η μελέτη των Remland et al. (1991: 215-232), που έχει αποδείξει την απτική συμπεριφορά ως ένα ακόμα στοιχείο της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων και σε αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλη την Ολλανδία, Γαλλία και την Αγγλία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχουν διαφορές στην απτική συμπεριφορά, η οποία δεν επηρεάζεται από το φύλο και την ηλικία (Remland et al., 1991: 220). Βασικός παράγοντας που επηρεάζει την απτική συμπεριφορά και την απόσταση των ατόμων είναι το πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο οφείλεται στο κλίμα ή στη γλώσσα (Remland et al., 1991: 230-232).

Η έρευνα των Matsumoto et al. (2009: 213-238), όπου στοχεύει στην μελέτη του προσώπου ως χαρακτηριστικό στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική μέσω της διεξαγωγής δομημένης συνέντευξης με δείγμα μαθητές από την Αμερική, την Ιαπωνία και τη Βρετανία.

Η μελέτη ανέδειξε την ικανότητα που έχουν οι αλλοδαποί να αναγνωρίζουν τις εκφράσεις προσώπου και σημειώθηκαν διαφορές ως προς την αναγνώριση. Επιπρόσθετα, η δυνατότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τις εκφράσεις ατόμων διαφορετικής καταγωγής επηρεάζεται από το περιβάλλον και τα ερεθίσματα του. Συνεπώς, μπορεί να θεωρείται εύκολη η αναγνώριση της έκφρασης του προσώπου μεταξύ δυο ατόμων που προέρχονται από την ίδια περιοχή (Matsumoto et al., 2009: 235-238).

Αναφορικά με το πρόσωπο, η ίδια έρευνα έδειξε πως σημειώνονται και διαφορές στον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων. Τα άτομα από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον μπορούν να αναγνωρίζουν με ακρίβεια τα συναισθήματα που παρουσιάζονται μέσω εκφράσεων. Ωστόσο, αυτή άποψη δεν ισχύει όταν πρόκειται για αυθόρμητες εκφράσεις (Matsumoto et al., 2009: 236).

Στην ερευνά τους οι Pell et al. (2009: 107-120) έδειξαν πως τα συναισθήματα μπορεί κανείς να τα αναγνωρίσει από τη φωνή ενός ατόμου, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό ή το γλωσσικό υπόβαθρό του. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική μέσω της διεξαγωγής δομημένης συνέντευξης σε δείγμα εκπαιδευτικών από την Ισπανία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ισπανόφωνοι αναγνώρισαν συναισθήματα, κρίνοντας από τις διακυμάνσεις, τον ρυθμό και τον τόνο της φωνής ατόμων με διαφορετική γλώσσα. Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως οι ισπανόφωνοι αναγνώριζαν πιο εύκολα τα συναισθήματα που εκδηλώνονταν στη μητρική τους γλώσσα (Pell et al., 2009: 113). Συνεπώς, η γλώσσα και ο πολιτισμός παίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση συναισθημάτων. Ωστόσο, τα συναισθήματα της χαράς, της θλίψης, του θυμού, του φόβου, εκδηλώνονται με ίδιο τρόπο (Pell et al., 2009:115-120).

Εκτός από τα συναισθήματα και τη φωνή, μια διαφορετική πτυχή της επικοινωνίας αναδεικνύεται από την έρευνα του Szarota (2010: 249-256), που εστιάζει στο χαμόγελο. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική μέσω της διεξαγωγής δομημένης συνέντευξης σε δείγμα ανδρών και γυναικών από την Δυτική και την Ανατολική Ευρώπη.

Η έρευνα έδειξε πως οι Δυτικοευρωπαίοι χαμογελούν πιο συχνά σε σχέση με τους Ανατολικοευρωπαίους. Επίσης, οι γυναίκες χαμογελούν πιο συχνά, συγκριτικά με τους άνδρες (Szarota, 2010: 250-252). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα άτομα που χαμογελούν είναι πιο ευγενικά, διαθέτουν θετική διάθεση και χιούμορ. Παράλληλα, εντοπίζονται πολιτισμικές διαφορές, που προέρχονται από τους κανόνες της κοινωνίας και σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, σε αξίες (Szarota, 2010: 255-256).

Ένα ακόμα στοιχείο μη λεκτικής επικοινωνίας που προστίθεται είναι οι χειρονομίες. Η έρευνα των Matsumoto & Hwang (2013: 1-27) εστίασε στη μελέτη των συμβολικών χειρονομιών σε συγκεκριμένους πολιτισμούς. Η έρευνα επιχείρησε να καταγράψει, να ταξινομήσει, να επεξηγήσει και να συγκρίνει χειρονομίες ατόμων από έξι διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κάθε πολιτισμός έχει τον προσωπικό του μη λεκτικό κώδικα επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά, η έρευνα ανέδειξε πως τα νοήματα των λέξεων διαθέτουν διαφορετικές κινήσεις σε κάθε πολιτισμό. Για παράδειγμα, το σταύρωμα των δακτύλων συμβολίζει τον Χριστιανισμό. Σήμερα σχετίζεται με την καλή τύχη. Αυτό ίσως οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο ζωής, στη γλώσσα, στις επιδράσεις άλλων πολιτισμών και στα διαφορετικά συμβολικά αντικείμενα (Matsumoto & Hwang, 2013: 20-24). Επιπλέον, εντοπίστηκαν μοναδικές συμβολικές χειρονομίες, αλλά και κοινές χειρονομίες, λόγω της ευκολότερης επικοινωνίας μέσω της τεχνολογίας (Matsumoto & Hwang, 2013: 25-27).

Μια άλλη πτυχή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αναδεικνύεται μέσα από την έρευνα της Γκορτσά (2019: 7-21), η οποία αποσκοπούσε στο να αναδείξει τον βαθμό επιρροής των μη λεκτικών σημάτων του εκπαιδευτικού και αν αυτά γίνονται κατανοητά από τους αλλοδαπούς μαθητές, και αντιστρόφως. Με αυτό τον τρόπο θα είναι δυνατό να διαπιστωθεί αν η επικοινωνία μεταξύ τους παρεμποδίζεται ή δημιουργείται ένα θετικό κλίμα. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική μέσω της διεξαγωγής δομημένης συνέντευξης σε δείγμα 186 μαθητές σε Γυμνάσια της Αττικής.



Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η εμπειρία των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση τους δίνουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται με τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, να αναγνωρίζουν τα μη λεκτικά τους σήματα και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίστοιχα, οι αλλοδαποί μαθητές αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους. Στην ουσία, η μη λεκτική συμπεριφορά τους είναι παρόμοια με αυτή των Ελλήνων μαθητών (Γκορτσά, 2019: 20-21).

Συνεπώς, ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός είναι καθοριστικός μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής τάξης. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του, ο ενθουσιασμός του θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά στη μάθηση και αυτό αποτελεί ένα από τα στοιχεία του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, που είναι σε θέση να αντιμετωπίσει διάφορα προβλήματα (Φώτη, 2016).

Κλείνοντας, η μη λεκτική επικοινωνία δεν είναι εύκολη μέσα σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Ωστόσο, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, για να αντιμετωπίσουν τυχόν εμπόδια, να καλλιεργηθεί ένα κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας και να προωθηθεί η μαθησιακή διαδικασία. Το πρώτο και βασικό βήμα που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός είναι να εξοικειωθεί με τη μη λεκτική συμπεριφορά μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Εκτός από την διαπολιτισμική επικοινωνία ως ξεχωριστό κομμάτι έρευνας, υπάρχουν μελέτες που τη συνδέουν με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές πτυχές της, όπως είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των γονέων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον.

#### **4.2.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση**

Η έρευνα των Βλάχου και Τσουκνάκη (2008: 1-25) είχε ως στόχο να αναδείξει τον βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου που διενεμήθη και συμπληρώθηκε από 135 εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης (Βλάχου & Τσουκνάκη, 2008: 4).

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο ζητήματα που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Επίσης, οι ίδιοι δεν έχουν προσδιορίσει τους στόχους και τις μεθόδους για μια αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία, μετατρέποντας τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και συμβουλευτικές αρχές προσέγγισης της διαπολιτισμικής σχέσης αναποτελεσματικές. Αυτό έχει ως συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ανασφαλείς και μπερδεμένοι. Τέλος, οι ίδιοι υποστηρίζουν πως δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση, ωστόσο δεν ζητούν τη βοήθεια των ειδικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε επιδιώκουν την παρακολούθηση ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων (Βλάχου και Τσουκνάκη, 2008: 8-10).

Η Μιχαλοπούλου (2010: 1-200) στην έρευνά της διερεύνησε την ένταξη αλλοδαπών μαθητών. Η έρευνα ήταν ποσοτική και συμμετείχαν σε αυτή 300 αλλοδαποί μαθητές και 100 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, εκείνοι δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματα και απαιτείται αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, υπογραμμίζοντας πως θα πρέπει να μαθαίνουν στη γλώσσα καταγωγής τους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως δεν έχουν λάβει τη σχετική επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας την ανάγκη της επιμόρφωσης τους. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στα προβλήματα που προκύπτουν σε επικοινωνιακό επίπεδο, λόγω της αδυναμίας των μεταναστών να μάθουν την ελληνική γλώσσα, ενώ επεσήμαναν τις αδυναμίες που παρουσιάζουν τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Μιχαλοπούλου, 2010: 180-190).

Ο Παπαχρήστου (2010: 1-250) στην έρευνα του μελέτησε την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ικανότητα τους να υλοποιήσουν τις βασικές αρχές. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων και σε αυτή συμμετείχαν 726 εκπαιδευτικοί από όλη την ελληνική επικράτεια.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως σημαντικότερο πρόβλημα το οποίο αντιμετώπιζαν σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους, είναι η επικοινωνία, λόγω της αδυναμίας των μεταναστών να μάθουν την ελληνική γλώσσα (Παπαχρήστου, 2010: 195-260).

Η Βόντσα (2011: 1-260) μελέτησε τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων των γυμνασίων. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν μικτή, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου και συνέντευξης και περιλάμβανε 73 εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν το μονογλωσσικό πλαίσιο στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, αναδείχθηκε η έλλειψη σχολικών υποδομών και έλλειψη κατάρτιση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Βόντσα, 2011: 123-125).

Η Μάνου (2014: 1-200) στην ερευνά της κατέγραψε τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική μέσω της χρήση ερωτηματολογίου και το δείγμα συμμετοχής ανερχόταν σε 233 άτομα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, αποδέχθηκαν την σημαντικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση, αλλά και τις αδυναμίες της. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στα προβλήματα που προκύπτουν σε επικοινωνιακό επίπεδο, λόγω της αδυναμίας των μεταναστών να μάθουν την ελληνική γλώσσα και στις ελάχιστες ομαδικές και βιωματικές δραστηριότητες μάθησης (Μάνου, 2014: 170-185).

Η Tsaliki (2012: 1-350) διεξήγαγε έρευνα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία μεταξύ άλλων αφορούσε και τα εμπόδια εφαρμογής της. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν η μικτή και περιλάμβανε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την αδυναμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την διαπολιτισμική πρακτική στη σχολική τάξη (Tsaliki, 2012: 250-290).

Η Βάρελη (2014: 1-200) στην ερευνά της εξετάζει το κοινωνικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική μέσω της διεξαγωγής δομημένης συνέντευξης σε δείγμα 197 ατόμων, μαθητών (57), γονέων (64) και εκπαιδευτικών(76).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα σε ένα καλό επίπεδο. Αυτό οφείλεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την προσήλωση προς την εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν

με τους αλλοδαπούς μαθητές και την έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς (Βάρελη, 2014: 160-180).

Η Καρανικόλα (2015: 1-250) στην ερευνά της επικεντρώθηκε στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα που σχετίζονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων και σε αυτή πήραν μέρος 1594 εκπαιδευτικοί.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήξεραν τη έννοια και την ερμηνεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τους στόχους και τις αξίες της, ωστόσο ήταν αδύναμοι πρακτικά. Για αυτό τον λόγο, είναι αναγκαία η επιμόρφωση και η συμμετοχή τους με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Καρανικόλα, 2015: 165-189).

Μια ακόμα μελέτη είναι αυτή των Ρουσάκη & Χατζηνικολάου (2015: 30-37), η οποία αποσκοπεί στο να αποδείξει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου που διενεμήθη και συμπληρώθηκε από 208 εκπαιδευτικούς της Α/θμιας στην Αττική (Ρουσάκη & Χατζηνικολάου, 2015: 30-31).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση. Επίσης, διαθέτουν αρνητικές απόψεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα (Ρουσάκη & Χατζηνικολάου, 2015: 35-37).

Παρόμοια, στην ποιοτική έρευνα του Zachos (2017: 1011-1027), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως δεν έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση μαθητών/τριών Ρομά, λόγω των διαφορετικών εμπειριών που διαθέτουν σε σχέση με αυτές των υπόλοιπων μαθητών (Zachos, 2017: 1023).

Οι Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017: 228-236) στην έρευνά τους επιχείρησαν να καταγράψουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που εντοπίζουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου που διενεμήθη και συμπληρώθηκε από 1445 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα Αχαΐας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ως εμπόδια τις γλωσσικές διαφορές και τις ποικίλες πολιτισμικές εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών, την αντίδραση της οικογένειας, την απουσία εκπαιδευτικού υλικού και τις

στάσεις των αλλοδαπών μαθητών. Για την αντιμετώπιση των αναγκών προτείνεται η μάθηση της μητρικής γλώσσας. Τέλος, οι γονείς προσφέρουν χρήσιμες και πρακτικές οδηγίες και τους στηρίζουν συναισθηματικά (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017: 230-235).

Πρόσφατη είναι η έρευνα των Παρασκευοπούλου και Μάνεση (2019: 33-43), η οποία στόχευε στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευσή των μεταναστών στο σχολικό πλαίσιο. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, στην οποία συμμετείχαν 9 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση για να διδάξουν σε πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες, διότι οι ίδιοι κατανοούν στερεοτυπικά τον ρόλο τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση του ρόλου τους στη διαπολιτισμική παιδαγωγική, τον οποίο ταυτίζουν κυρίως με την προσπάθεια προσαρμογής των παιδιών προσφύγων. Τέλος, απαιτείται η διεπιστημονική συνεργασία, ώστε να εξομαλυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών-προσφύγων (Παρασκευοπούλου & Μάνεση, 2019: 40-43).

Επίσης, η έρευνα του Χατζηλέλεκα (2020: 124-135) επικεντρώνεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτά. Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική έρευνα μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, στην οποία συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Λάρισας.

Τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις έδειξαν πως δεν τίθενται σε εφαρμογή η αξιολόγηση εναλλακτικών μορφών και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως υπάρχει ένα κενό στον τρόπο χειρισμού της διαφορετικότητας (Χατζηλέλεκα, 2020: 131-134).

Πιο πρόσφατη έρευνα είναι αυτή των Ζάχου & Μπομπάρ (2020: 663-679), που διεξήχθη σε φοιτητές δημοτικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή εντοπίστηκαν θετικές απόψεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου που διενεμήθη και συμπληρώθηκε από 225 φοιτητές Δημοτικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές ήταν ευαισθητοποιημένοι σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα. Ωστόσο, εναντιώθηκαν σε ερώτηση σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές. Με βάση αυτή την απάντηση καθίσταται σαφές πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθορίζονται από την ευρύτερη κοινωνία και τα ΜΜΕ (Ζάχου & Μπομπάρ, 2020: 670-679).

Ακόμα, η μελέτη των Νικολαΐδου και Ρεπούση (2021: 143-154) εστίασε στις στάσεις και στις αντιλήψεις φοιτητών/ριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και στο μάθημα της Ιστορίας. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου που διενεμήθη και συμπληρώθηκε από 126 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως η βασική εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων πρέπει να σχεδιαστεί ξανά με ξεκάθαρη τη βελτίωση της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης μέσα από τη παρακολούθηση υποχρεωτικών μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τοπικής ιστορίας. Βασικός στόχος τους να αποτελεί η δημιουργία σωστής επιστημονικής και παιδαγωγικής επάρκειας, αλλά και η ανάπτυξη σύγχρονων και αντιρατσιστικών απόψεων και στάσεων (Νικολαΐδου και Ρεπούση, 2021: 150-154).

Ολοκληρώνοντας, η έρευνα των Πανταζή & Χατζηφωτίου (2022: 44-55) εξετάζει την ετοιμότητα των κοινωνικών λειτουργών και των εκπαιδευτικών - Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 9 εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών δεν θεωρούν ότι είναι έτοιμοι να ασχοληθούν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το προσφυγικό ζήτημα. Οι ίδιοι θεωρούν πως θα πρέπει να ασχοληθούν προσωπικά για την καλλιέργεια και την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους. Τέλος, πιστεύουν πως οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν σπουδαίοι συνεργάτες για τη λύση των ζητημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο (Πανταζή & Χατζηφωτίου, 2022: 50-55).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μελέτες που αναδεικνύουν αντίθετα αποτελέσματα στις μελέτες τους, τονίζοντας πως οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έχουν δεχθεί τόσο την κατάλληλη παιδαγωγική όσο και την επιστημονική κατάρτιση σε

θέματα που σχετίζονται με τη διγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα, όπως είναι η έρευνα των Σκούρτου και κ.ά., (2004: 108). Πιο αναλυτικά στην έρευνά τους αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν θετικές αντιλήψεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, παρουσιάζονται δυσκολίες στην εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, όπως είναι τα ετερογενή γλωσσικά υπόβαθρα που συνεισφέρουν στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών (Σκούρτου και κ.ά., 2004: 108).

Επίσης, η μελέτη των Σγούρα κ.ά. (2018: 108-129) ανέδειξε τις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου που διενεμήθη και συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή της Αχαΐας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι ντόπιοι μαθητές να αλληλεπιδράσουν με τους αλλοδαπούς μαθητές, για να επιβεβαιώσουν την ύπαρξη θετικών αντιλήψεων σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποδεχθούν τον αναγκαίο διαχωρισμό των προκατειλημμένων στάσεων, εστιάζοντας στη δημιουργία της ενσυναίσθησης (Σγούρα κ.ά., 2018: 120-129).

Επιπρόσθετα, η έρευνα του Πούρικας (2020: 112-123) διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο νομό της Λάρισα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στόχος της έρευνας αποτελεί η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόοδο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τις σχέσεις τους με τους ντόπιους μαθητές, τις σχέσεις των μεταναστών γονέων με το σχολείο και τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός μέσα σε αυτό το πλαίσιο και την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου που διενεμήθη και συμπληρώθηκε από 143 εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας (Πούρικας, 2020: 112-115 ).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως είναι απαραίτητη η συμπαράσταση προς τους μετανάστες. Σε πρώτη φάση είναι απαραίτητες οι δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια και τη διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ελέγξουν τα ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές και να παραδεχθούν την πολιτισμική ετερότητα του κόσμου (Πούρικας, 2020: 120-123). Για αυτό τον λόγο, χρήσιμη θα

ήταν η διαπολιτισμική συμβουλευτική, η οποία προσφέρει λύσεις στα ζητήματα που προκύπτουν.

#### **4.2.2. Απόψεις γονέων για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση**

Η έρευνα των Μουσένα κ.ά. (2022: 241-263) είχε ως στόχο τη μελέτη των παραγόντων που οδηγούν στη δυσκολία της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών Ρομά. Ως μέθοδος έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα γονείς μαθητών Ρομά, 2-8 ετών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως στο πλαίσιο της εκπαίδευσης το σύνολο των Ρομά δεν διαθέτει ιδιαίτερα υψηλές προσδοκίες συγκριτικά με αυτές του υπόλοιπου κοινωνικού συνόλου. Παράλληλα, τόσο η σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διοικητικούς υπαλλήλους των σχολείων όσο και η επικοινωνία θεωρούνται πολύ δύσκολες και σύνθετες. Ωστόσο, οι γονείς Ρομά κατανοούν την ουσία και τη σημασία της εκπαίδευσης και επιδιώκουν να ολοκληρώσουν τα παιδιά τους την βασική εκπαίδευση, καθώς η πλειοψηφία αδυνατεί να καταφέρει (Μουσένα κ.ά., 2022: 260-263).

#### **4.2.3. Απόψεις διευθυντών για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση**

Η έρευνα της Μέλλη (2021: 169-178) στοχεύει στην εξέταση της σχέσης ανάμεσα στη σχολική ηγεσία και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, σε τι βαθμό ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, ο οποίος διαθέτει πολυπολιτισμικά στοιχεία, έχει τη δυνατότητα με τις ηγετικές του δεξιότητες να βελτιώσει τη διαπολιτισμικότητα, τη συνύπαρξη και τη συνεργασία. Ως μέθοδος έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος με ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν οχτώ στελέχη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων της Ελληνικής επικράτειας (Μέλλη, 2021: 169-170).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου της ηγεσίας που μετασχηματίζεται, την ανάγκη για σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου, γονέων και μαθητών και την εφαρμογή αποδοτικών νέων πρακτικών, που να:

- α) ενθαρρύνουν τον κοινό στόχο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου,



β) μειώνουν τις προκαταλήψεις και τις στάσεις και  
γ) προωθούν την καλλιέργεια ενός υγιούς περιβάλλοντος, όπου κυριαρχεί η  
συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση (Μέλλη, 2021: 175-178).

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα-Συζήτηση Συστηματικής Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης**

Από την αξιολόγηση των ερευνών γίνεται αντιληπτό πως οι διεθνείς μελέτες έχουν εστιάσει στους τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Remland et al. (1991: 215-232) έδειξε πως υπάρχουν διαφορές στην απτική συμπεριφορά. Βασικός παράγοντας που επηρεάζει την απτική συμπεριφορά και την απόσταση των ατόμων είναι το πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό οφείλεται στο κλίμα ή στη γλώσσα, καθώς η έρευνα έδειξε πως τα άτομα με κοινή γλώσσα παρουσίαζαν ίδια μη λεκτική συμπεριφορά (Remland et al., 1991: 230). Επίσης, η έρευνα των Matsumoto et al.(2009: 213-238), ανέδειξε την αναγνώριση του προσώπου ως χαρακτηριστικό στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας, λόγω του περιβάλλοντος του ατόμου και των ερεθισμάτων του.

Τα συναισθήματα μπορούν να αναγνωρισθούν και από τη φωνή ενός ατόμου, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό ή το γλωσσικό υπόβαθρό του (Pell et al., 2009:107-120). Συνεπώς, η γλώσσα και ο πολιτισμός διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ερμηνεία των συναισθημάτων. Ωστόσο, τα συναισθήματα της χαράς, της θλίψης, του θυμού, του φόβου, εκδηλώνονται με ίδιο τρόπο (Pell et al., 2009:119).

Εκτός από τα συναισθήματα και τη φωνή, μια διαφορετική πτυχή της επικοινωνίας αναδεικνύεται από την έρευνα του Szarota (2010: 249-256), που εστιάζει στο χαμόγελο. Τα άτομα που χαμογελούν είναι πιο ευγενικά, διαθέτουν θετική διάθεση και χιούμορ. Παράλληλα, εντοπίζονται πολιτισμικές διαφορές, που προέρχονται από τους κανόνες της κοινωνίας και σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, σε αξίες (Szarota, 2010:254).

Ένα ακόμα στοιχείο μη λεκτικής επικοινωνίας που προστίθεται είναι οι χειρονομίες. Η έρευνα των Matsumoto & Hwang (2013: 1-27) έδειξε πως κάθε πολιτισμός έχει τον προσωπικό του μη λεκτικό κώδικα επικοινωνίας. Για παράδειγμα, το σταύρωμα των δακτύλων συμβόλιζε τον Χριστιανισμό. Σήμερα σχετίζεται με την καλή τύχη. Αυτό ίσως οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο ζωής, στη γλώσσα, στις επιδράσεις άλλων πολιτισμών και στα διαφορετικά συμβολικά αντικείμενα (Matsumoto & Hwang, 2013: 23-25).

Τέλος, από τις ελάχιστες και πρόσφατες ελληνικές έρευνες είναι αυτή της Γκορτσά (2019: 20-21), η οποία έδειξε πως η εμπειρία των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση τους δίνουν τη δυνατότητα να

προσαρμόζονται με τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, να αναγνωρίζουν τα μη λεκτικά τους σήματα και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίστοιχα, οι αλλοδαποί μαθητές αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους. Στην ουσία, η μη λεκτική συμπεριφορά τους είναι παρόμοια με αυτή των Ελλήνων μαθητών (Γκορτσά, 2019: 20-21).

Μέσα από τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάστηκαν και τα εμπόδια-προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, ώστε να καλλιεργηθεί στο σχολείο το κλίμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά, η έρευνα των Βλάχου και Τσουκνάκη (2008: 10) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν ζητήματα που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Επίσης, οι ίδιοι διαπίστωσαν την απουσία μεθόδων και στόχων για μια αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μετατρέπουν τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και συμβουλευτικές αρχές προσέγγισης της διαπολιτισμικής σχέσης σε αναποτελεσματικές. Τέλος, οι ίδιοι υποστηρίζουν πως δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση, ωστόσο δεν ζητούν τη βοήθεια των ειδικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε επιδιώκουν την παρακολούθηση ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων (Βλάχου και Τσουκνάκη, 2008: 8-10).

Η Βόντσα (2011: 123) εντόπισε το μονογλωσσικό πλαίσιο στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, αναδείχθηκε η έλλειψη σχολικών υποδομών και έλλειψη κατάρτιση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Βόντσα, 2011: 123-125).

Παρόμοια, τη ποιοτική έρευνα του Zachos (2017:1011-1027) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως δεν μπορούν να προσφέρουν στη διδασκαλία Ρομά μαθητών, λόγω των διαφορετικών εμπειριών που διαθέτουν σε σχέση με αυτές των υπόλοιπων μαθητών (Zachos, 2017: 1023).

Οι Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017: 230-235) διαπίστωσαν ως εμπόδια τις γλωσσικές διαφορές και τις ποικίλες πολιτισμικές εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών, την αντίδραση της οικογένειας, την απουσία εκπαιδευτικού υλικού και τις στάσεις των αλλοδαπών μαθητών. Τέλος, ο Χατζηλέλεκας (2020) έδειξε πως δεν τίθενται σε εφαρμογή η αξιολόγηση εναλλακτικών μορφών και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως υπάρχει μια έλλειψη στο θέμα της διαφορετικότητας (Χατζηλέλεκας, 2020: 130-132).

Επομένως, το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας σχετίζεται με τον προσδιορισμό των βασικών προκλήσεων-εμποδίων που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική επικοινωνία στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι η απουσία κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η απουσία στόχων και μεθόδων για μια αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία, η έλλειψη βοήθειας των ειδικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αποχή από την παρακολούθηση ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, το μονογλωσσικό πλαίσιο στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια, η αδυναμία στις σχολικές υποδομές, οι γλωσσικές διαφορές και οι ποικίλες πολιτισμικές εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών, η αντίδραση της οικογένειας, η απουσία εκπαιδευτικού υλικού και οι στάσεις των αλλοδαπών μαθητών, και τέλος το γεγονός ότι δεν εφαρμόζονται οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Φώτη, 2016).

Κλείνοντας, οι έρευνες έχουν αναδείξει και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν διαπολιτισμικά στοιχεία στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους. Σύμφωνα με τους Αγγελόπουλου και Μάνεσης (2017: 230-236), για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών προτείνεται η μάθηση της μητρικής γλώσσας, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στην εκμάθηση της γλώσσας που ανήκει στη χώρα υποδοχής. Τέλος, οι γονείς προσφέρουν χρήσιμες και πρακτικές οδηγίες και τους στηρίζουν συναισθηματικά.

Από την πλευρά τους οι Νικολαΐδου και Ρεπούση (2021: 152-154) προτείνουν πως η βασική εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων πρέπει να σχεδιαστεί ξανά με ξεκάθαρη τη βελτίωση της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης μέσα από τη παρακολούθηση υποχρεωτικών μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τοπικής ιστορίας. Βασικός στόχος τους να αποτελεί η δημιουργία σωστής επιστημονικής και παιδαγωγικής επάρκειας, αλλά και η ανάπτυξη σύγχρονων και αντιρατσιστικών απόψεων και στάσεων.

Επίσης, ο Πούρικας (2020: 120-123) θεωρεί πως είναι απαραίτητη η συμπαράσταση προς τους μετανάστες. Σε πρώτη φάση η απόκτηση δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια και τη διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι απαραίτητη. Σύμφωνα με αυτό, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές θα πρέπει να επικεντρωθούν σε πεδία που σχετίζονται με την προετοιμασία των μαθητών, να ελέγξουν τα ζητήματα που τους απασχολούν και να παραδεχθούν την πολιτισμική ετερότητα του κόσμου. Για αυτό τον λόγο,

χρήσιμη θα ήταν η διαπολιτισμική συμβουλευτική, η οποία προσφέρει λύσεις και μπορεί να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση.

Επιπρόσθετα, οι Σγούρα, κ.ά. (2018: 127-129) προτείνουν οι ντόπιοι μαθητές να αλληλεπιδράσουν με τους αλλοδαπούς μαθητές, για να επιβεβαιώσουν την ύπαρξη θετικών αντιλήψεων σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποδεχθούν τον αναγκαίο διαχωρισμό των προκατειλημμένων στάσεων, εστιάζοντας στη δημιουργία της ενσυναίσθησης.

Τέλος, η Μέλλη (2021: 176-178) διαπιστώνει πως οι διευθυντές θα πρέπει να μεριμνήσουν για τη σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, στους γονείς και το σχολείο, εφαρμόζοντας αποδοτικές πρακτικές, που να ενθαρρύνουν τον κοινό στόχο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, να μειώνουν τις προκαταλήψεις και τις στάσεις και να προωθούν την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος, όπου υπάρχει η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση.

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι έρευνες στην Ελλάδα για τους τρόπους διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι ελλιπείς. Στο εξωτερικό οι έρευνες επικεντρώνονται στους τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών προς τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ από τις ελάχιστες και πιο πρόσφατες ελληνικές έρευνες είναι αυτή της Γκορτσά (2019: 20-21), η οποία έδειξε πως η εμπειρία των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση τους δίνουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται με τη μη λεκτική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, να αναγνωρίζουν τα μη λεκτικά τους σήματα και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Γκορτσά, 2019: 20-21). Συνεπώς, οι τρόποι διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο είναι η απτική συμπεριφορά, ο λεκτικός κώδικας επικοινωνίας, τα λεκτικά σήματα, το χαμόγελο, η φωνή, η έκφραση συναισθημάτων και του προσώπου.

Μέσα από τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάστηκαν και τα εμπόδια-προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, ώστε να καλλιεργηθεί στο σχολείο το κλίμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά, η απουσία κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η απουσία στόχων και μεθόδων για μια αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία, η έλλειψη βοήθειας των ειδικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αποχή από την παρακολούθηση ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, το μονογλωσσικό πλαίσιο στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια, η αδυναμία στις σχολικές υποδομές, οι γλωσσικές διαφορές και οι ποικίλες πολιτισμικές εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών, η αντίδραση της οικογένειας, η απουσία εκπαιδευτικού υλικού και οι στάσεις των αλλοδαπών μαθητών, και τέλος το γεγονός ότι δεν εφαρμόζονται οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Κλείνοντας, οι έρευνες έχουν αναδείξει και τους τρόπους ενσωμάτωσης διαπολιτισμικών στοιχείων στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους, οι οποίοι είναι πρωταρχικά η μάθηση της μητρικής γλώσσας, κατόπιν οι γονείς να προσφέρουν χρήσιμες και πρακτικές οδηγίες και να τους στηρίζουν συναισθηματικά. Επίσης η βασική εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων να σχεδιαστεί ξανά με ξεκάθαρη τη βελτίωση της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης μέσα από τη παρακολούθηση υποχρεωτικών μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τοπικής ιστορίας. Επιπρόσθετα η ανάπτυξη σύγχρονων και

αντιρατσιστικών απόψεων και στάσεων και η απόκτηση δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια και τη διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Επίσης οι δάσκαλοι και οι καθηγητές θα πρέπει να επικεντρωθούν σε πεδία που σχετίζονται με την προετοιμασία των μαθητών, να ελέγξουν τα ζητήματα που τους απασχολούν και να παραδεχθούν την πολιτισμική ετερότητα του κόσμου.

Οι ντόπιοι μαθητές να βοηθηθούν από το εκπαιδευτικό, οικογενειακό και το κοινωνικό τους περίγυρο με τέτοιο τρόπο, ώστε να αλληλοεπιδρούν με τους αλλοδαπούς μαθητές επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη θετικών αντιλήψεων σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα. Για τον λόγο αυτό αναγκαιότητα προβάλλει η αξιοποίηση της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής, η οποία προσφέρει λύσεις και μπορεί να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση.

Τέλος οι διευθυντές θα πρέπει να μεριμνήσουν για τη σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, στους γονείς και το σχολείο, εφαρμόζοντας αποδοτικές πρακτικές, που να ενθαρρύνουν τον κοινό στόχο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, να μειώνουν τις προκαταλήψεις και τις στάσεις και να προωθούν την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος, όπου υπάρχει η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση.

### **6.1. Προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης**

Βασικό μέλημα της έρευνας αποτέλεσε η μελέτη και η ανάλυση του βαθμού επίδρασης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, καθώς και η μελέτη του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη σχέση ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Πρακτικά είναι αδύνατο μελετηθούν και να προσεγγισθούν όλες οι προεκτάσεις αυτού του ενδιαφέροντος θέματος. Ωστόσο, επιχειρήθηκε μια προσπάθεια για να προσεγγισθεί το διαπολιτισμικό πλαίσιο και να εξετασθεί το ζήτημα λεπτομερώς, μέσω των ελληνικών και διεθνών πηγών. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και άλλες πτυχές που θα μπορούσαν να ερευνηθούν μελλοντικά. Πιο αναλυτικά, προτείνεται η διεξαγωγή πρωτογενούς έρευνας με μεγαλύτερη εμβέλεια και μεγαλύτερο αριθμό δείγματος μαθητών και εκπαιδευτικών, ώστε να αναδειχθούν οι τρόποι διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα εξαγόμενα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης να διασταυρωθούν με τα νέα αποτελέσματα και να προκύψουν νέα συμπεράσματα.

## **Βιβλιογραφία**

- Αβραμίδου, Β. Κ. (2014). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών*, Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 228-236.
- Βάρελη, Ε. (2014). *Κοινωνία και σχολείο: το νέο κοινωνιολογικό πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α.Ζώνιου-Σιδέρη, *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου Α. (2018) Επιμορφωτικό /υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης» Παραδοτέρο Π3.1, «Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ», Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», ΙΕΠ.
- Βλάχου, Μ. & Τσουκνάκη, Ε. (2008). Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση σε θέματα διαχείρισης της διαπολιτισμικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και αλλοδαπού μαθητή. Στα *Πρακτικά 11ου διεθνούς συνεδρίου: Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ Πατρών
- Βοντσα, Β. (2011). *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικό διαπολιτισμικών γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Γκορτσά, Μ. (2019). Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία εκπαιδευτικού και αλλοδαπών μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 2, σ.7-21.



Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης (2013). *Βασικές αρχές για την προώθηση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης: Προτάσεις για πρακτική*. <https://docplayer.gr/3111139-Vasikes-arhes-gia-tin-proothisi-poiotikis-entaxiakis-ekpaideysis-protaseis-gia-praktiki.html>

Ζάχος, Δ., & Μπομπάρá, Ρ. (2020). Στάσεις και αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των προσφύγων στην Ελλάδα: Η περίπτωση του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις: ΠΡΑΚΤΙΚΑ 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων* (σσ. 663-679). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Ελληνικά Γράμματα, τόμος Α' θεωρία σελ.29-55.

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο: διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καράσσα, Φ. (2006). Αρχές και μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. *Ελληνική Ρευματολογία* 17(4): 289-297. Ανακτήθηκε από: [https://www.iatrikionline.gr/revmatol\\_4\\_06/01.pdf](https://www.iatrikionline.gr/revmatol_4_06/01.pdf)

Μάνου, Α. (2014). *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μέλλη, Σ. (2021). Σχολική Ηγεσία και Διαπολιτισμικότητα, *International Journal of Educational Innovation*, 3(6): 169-178.

- Μιχαλοπούλου, Α. (2010). *Η ένταξη των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στις τρεις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μουσένα Ε., Αγγελίδου Γ., & Βασιλοπούλου Α. (2022). Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμπερίληψη παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση: Απόψεις γονέων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 241–263. <https://doi.org/10.12681/hjre.30001>
- Νικολαΐδου, Χ. Ρεπούση, Μ. (2021). Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Θεσσαλονίκης. *International Journal of Educational Innovation*, 3(5): 143-154.
- Πανταζής, Α., Χατζηφωτίου Σ., (2022). Απόψεις και ετοιμότητα Κοινωνικών λειτουργών και Εκπαιδευτικών (Σ.Ε.Π.) ως προς την ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο γενικό σχολείο. *International Journal of Educational Innovation*, 4(3): 44-55.
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαιδευτική: Η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παρασκευοπούλου, Ελ., & Μάνεσης, Ν. (2019). Εκπαιδεύοντας Παιδιά Πρόσφυγες: Γνώσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών - η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και ο Ρόλος τους. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (επιμ). *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσείο Σχολικής Ζωής & Εκπαίδευσης, Π.Ε.Ε. «Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός»*, Τόμος Δ' (σσ. 33-43). Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ.
- Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. *Νοσηλευτική* 49(2), 122-130.
- Πουρίκας, Χ. (2020). Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, *International Journal of Educational Innovation*, Vol. 2:2, σ. 112-123.

- Ρουσάκης, Γ., & Χατζηνικολάου, Α. (2015). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών μαθητών στο σχολείο του σήμερα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005. Ι, σσ. 30-37. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών. *Διάλογοι, Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 4,108- 129. [doi:10.12681/dial.16278](https://doi.org/10.12681/dial.16278)
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΙΜΕΠΟ. 108 σελίδες.
- Στάμου, Α. (2022). Διαπολιτισμική επικοινωνία: Χαρτογραφώντας το πεδίο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15(1), 42–70. <https://doi.org/10.12681/jret.29697>
- Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη και Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χατζηλέλεκας, Δ. (2020) Η διαπολιτισμική διδασκαλία της Ιστορίας σε μικτή τάξη στην Στ' Δημοτικού, μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολικό εγχειρίδιο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *International Journal of Educational Innovation*, Vol. 2(6), p. 124-135.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ., (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ξενόγλωσση

Armstrong, D., Armstrong, AC., Spandagou I., (2011). Inclusion: By choice or by chance?

*International journal of inclusive education* 15 (1): 29-39.

DOI:[10.1080/13603116.2010.496192](https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192)

Banks, J.A., (2004a). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Wiley.

Banks, J. A., (2004b). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, Jossey-Bass.

Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge

Chen, G. M. (2012). The Impact of New Media on Intercultural Communication in Global Context. *China Media Research*, 8, 1-10.

Catarci, M. & Fiorucci, M. (2016). *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges (Chapter 7)*. London and New York: Routledge

D'Addio, A.C., April, D., Endrizzi, F. and L. Stipanovich. (2020). Inclusion and Education: Learning from PEER, *Background paper prepared for the Global Education Monitoring Report 2020 Inclusion and Education*, All means All, UNESCO, Paris.

Diaz, C. (Ed.). (1992). *Multicultural education for the 21 century*. Washington, D.C.: NEA Professional Library.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London and New York: Longman.

Fong, J. (2020), An evaluation of an education abroad program on the intercultural learning and cross-cultural adaptability skills of university undergraduates, *Higher Education Evaluation and Development*, Vol. 14 No. 2, pp. 55-68. <https://doi.org/10.1108/HEED-01-2020-0002>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press

Giroux, H.A., (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Grothe, T. (2020). *Exploring Intercultural Communication*. LibreTexts

Gudykunst, W.B. and Kim, Y.Y. (2003) *Communicating With Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. 4th Edition, McGraw-Hill, Boston.

Hall, S. (1996). Introduction: who needs 'identity'?. In S. Hall & P. Du Gay (eds.), *Questions of cultural identity*. London: Sage, pp. 1-17.

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor.

Hofstede, G. (1991). Empirical models of cultural differences. In N. Bleichrodt & P. J. D. Drenth (Eds.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology* (pp. 4–20). Swets & Zeitlinger Publishers.

Hofstede, G. (1984) *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage, Beverly Hills, Calif.

Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London SAGE

Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York, NY: Simon and Schuster.

- Kagan, S. (1995). *We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom*. ERIC Digest.
- Kymlicka W. (1995). *Multicultural citizenship : a liberal theory of minority rights*. Clarendon Press. Oxford University Press.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 303–342). Sage Publications Ltd.
- Kubota, R., & Lin, A. (2009). Race, culture, and identities in second language education: Introduction to Research and Practice. In R. Kubota and A. Lin (Eds.), *Race, culture, and identities in second language education: Exploring Critically Engaged Practice*, (1-17). London: Routledge.
- Kumagai AK, Lyson ML. (2009) Beyond cultural competence: critical consciousness, social justice, and multicultural education. *Acad Med.* 84(6):782-7. doi: 10.1097/ACM.0b013e3181a42398. PMID: 19474560.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven, CT Yale University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lawrence, J. (2004). *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*, EFA Flagship Paper. DOI: 10.13140/2.1.4850.4006
- Lynch, J. (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Paris: UNESCO.

- Lustig, M., & Koester, J. (2006). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures* (5th ed., p. 125). Boston, MA: Pearson and AB.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2013). Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures. *Journal of Nonverbal Behavior*, 37, 1-27.
- Matsumoto, D., Olide, A., Schug, J., Willingham, B., & Callan, M. (2009). Cross-Cultural Judgments of Spontaneous Facial Expressions of Emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 4, 213-238
- May, S. (Ed.). (1998). *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203979013>
- Okoli, C. & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Working Papers on Information Systems*. 10(26), 10-26.
- Opertti, R., Bueno, C. and Arsendeau, P., (2021). *Inclusion in education*. Thematic Notes. No. 1. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Parekh, B. (2001). Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115. <https://doi.org/10.1177/146879680100100112>
- Park, J. Baek, Y., Cha M., (2014). Cross-Cultural Comparison of Nonverbal Cues in Emoticons on Twitter: Evidence from Big Data Analysis, *Journal of Communication*, Volume 64, Issue 2, April 2014, Pages 333–354, <https://doi.org/10.1111/jcom.12086>
- Pell, M. D., Monetta, L., Paulmann, S., & Kotz, S. A. (2009). Recognizing Emotions in a Foreign Language. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 107-120.
- Remland, M. S., Jones, T. S., & Brinkman, H. (1991). Proxemic and Haptic Behavior in Three European Countries. *Journal of Nonverbal Behavior*, 15, 4, 215-232.
- Said, E.W., (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.

- Shapiro, J. M., Ozanne, J. L., & Saatcioglu, B. (2008). An interpretive examination of the development of cultural sensitivity in international business. *Journal of International Business Studies*, 39, 71-87.
- Smith, A. D., (1991). *National Identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson, & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Spitzberg, B.H. and Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. In Deardorff, D.K., Ed., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage, 2-52.
- Szarota, P. (2010). The Mystery of the European Smile: A Comparison Based on Individual Photographs Provided by Internet Users. *Journal of Nonverbal Behavior*, 34, 249-256.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA Autodesk Foundation.
- Triandafyllidou, A. & Kokkali, I. (2010). *Tolerance and Cultural Diversity Discourses in Greece*. Italy: European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- Tsaliki, E. (2012). *Intercultural education in Greece: the case of thirteen primary schools*. Doctoral thesis, Institute of Education, University of London.
- Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry / Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 20(1), 57–59



- Van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A Plea for Diversity. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 95-120). Sage.  
<https://doi.org/10.4135/9780857028020.n5>
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1): 3–21.  
DOI: [10.1080/1360311032000139449](https://doi.org/10.1080/1360311032000139449)
- Vrontis, D. & Christofi, M. (2019). R&D internationalization and innovation: A systematic review, integrative framework and future research directions. *Journal of Business Research*, 128 (2).
- Vygotsky, L.S., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage.
- Zachos, T. D. (2017). Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of roma origin. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1011–1027.  
doi:10.1080/13603116.2017.1326176
- Zhu, H., (2014). *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*. London: Routledge