

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 4 (2026)

ICODL2025



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

13ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-5335-30-4

Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

Οι Δεξιότητες του 21ου Αιώνα & η Πρόκληση της Τεχνητής Νοημοσύνης

ΤΟΜΟΣ 4

5-7/12 2025

ΕΑΠ Πάτρα & Εξ Αποστάσεως



Διαπολιτισμικές Γέφυρες στην Ψηφιακή Τάξη: Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Δημήτρης Παπαδημητρίου, Χαρίκλεια Γρηγορίου

doi: [10.12681/icodl.8587](https://doi.org/10.12681/icodl.8587)

Copyright © 2026, Δημήτρης Παπαδημητρίου, Χαρίκλεια Γρηγορίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Διαπολιτισμικές Γέφυρες στην Ψηφιακή Τάξη: Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Intercultural Bridges in the Digital Classroom: Greek as a Second Language in Open and Distance Education

Δημήτρης Παπαδημητρίου
Καθηγητής Φιλολογος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα
Φιλοσοφίας
dimipapadimi@yahoo.gr

Χαρίκλεια Γρηγορίου
Καθηγήτρια Φιλολογος
Πειραματικό Λύκειο Τρίπολης
chagrigoriou@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά τη διασταύρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τις παιδαγωγικές δυνατότητες της ψηφιακής τάξης για τη δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται σύγχρονες διεθνείς και ελληνικές προσεγγίσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική μάθηση, τους πολυγραμματισμούς, τις αρχές της ψηφιακής παιδαγωγικής και τον ρόλο της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη συγκρότηση ταυτότητας και στην κοινωνική συμμετοχή μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Στο εφαρμοσμένο μέρος της μελέτης αναλύεται μια πιλοτική παρέμβαση ψηφιακής αφήγησης που υλοποιήθηκε με εφήβους πρόσφυγες και μετανάστες σε εξ αποστάσεως περιβάλλον. Η αξιολόγηση βασίστηκε σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και συστηματική παρατήρηση με δομημένο φύλλο παρατήρησης. Ενδεικτικά αποσπάσματα από τη συμμετοχή των μαθητών αναδεικνύουν σημαντικές μετατοπίσεις: αύξηση της αυτοπεποίθησης στην προφορική χρήση της ελληνικής, ενίσχυση της πολιτισμικής έκφρασης και της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, καθώς και βαθύτερη εμπλοκή στις συνεργατικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση και οι πολυτροπικές μορφές μάθησης μπορούν να λειτουργήσουν ως αυθεντικές διαπολιτισμικές γέφυρες, προσφέροντας χώρο για έκφραση, ενδυνάμωση ταυτότητας και ισότιμη

συμμετοχή μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες. Το άρθρο καταλήγει σε συγκεκριμένες προτάσεις για εκπαιδευτική πράξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τη χρηστικότητα του για σχολικές μονάδες και προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ψηφιακή αφήγηση, ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Πολυγραμματισμοί, Συμπεριληπτική παιδαγωγική

Abstract

This paper examines the intersection of intercultural education, the teaching of Greek as a second language, and open and distance learning, highlighting the pedagogical potential of the digital classroom in creating inclusive learning environments. The theoretical section presents recent international and Greek perspectives on intercultural learning, multiliteracies, digital pedagogy, and the role of Greek as a second language in shaping identity and fostering social participation among students with migrant and refugee backgrounds.

The applied part of the study analyzes a pilot digital storytelling intervention implemented with adolescent refugee and migrant learners in an online setting. The evaluation employed qualitative content analysis and systematic classroom observation using a structured observation protocol. Indicative excerpts from the students' participation reveal significant shifts: increased confidence in the oral use of Greek, enhanced cultural expression and intercultural interaction, and deeper engagement in collaborative activities.

The findings confirm that digital storytelling and multimodal practices can serve as authentic intercultural bridges, providing a meaningful space for expression, identity empowerment, and equitable participation for learners from diverse cultural backgrounds. The paper concludes with concrete proposals for educational practice and teacher professional development, enhancing the practical relevance and applicability of the study for schools and distance learning programs.

Εισαγωγή

Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) αποτελεί σήμερα ένα από τα πιο δυναμικά αναπτυσσόμενα πεδία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ιδιαίτερα σε κοινωνικά και γλωσσικά ποικιλόμορφα περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική προσέγγιση αποκτά καθοριστική σημασία, καθώς επιδιώκει να εξασφαλίσει ισότιμη πρόσβαση, συμπερίληψη και ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου.

Η παρούσα εργασία στοχεύει:

- α) να εξετάσει πώς η ΑεξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας διαπολιτισμικής ενδυνάμωσης,
- β) να διερευνήσει τον ρόλο της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη διαδικασία κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης, και
- γ) να αναδείξει τις δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείου διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μάθησης.

Με βάση αυτούς τους στόχους, η εργασία οργανώνεται γύρω από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- (1) Με ποιους τρόπους η ΑεξΑΕ μπορεί να υποστηρίξει διαπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης;
- (2) Ποια είναι η συμβολή της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην ενδυνάμωση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- (3) Πώς η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενίσχυσης της συμμετοχής, της γλωσσικής ανάπτυξης και της πολιτισμικής έκφρασης;

Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν τον πυρήνα της ανάλυσης και καθοδηγούν τη θεωρητική και εφαρμοσμένη διερεύνηση της εργασίας.

Διαπολιτισμικότητα, Γλώσσα και Ψηφιακή Μάθηση – Θεμέλια και Προσεγγίσεις

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα θεμελιώδες παιδαγωγικό ρεύμα, το οποίο αναπτύχθηκε σε απάντηση στις κοινωνικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας και των μεταναστευτικών ρευμάτων. Βασικός της στόχος είναι η αναγνώριση και αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας ως πόρου μάθησης και όχι ως εμποδίου. Σύμφωνα με τον Banks (2015), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων για διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά

στοχεύει στην καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ο Nieto (2010) υπογραμμίζει ότι η διαπολιτισμικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία που εμπλέκει τις αλληλεπιδράσεις, τις αφηγήσεις και τις ταυτότητες των μαθητών, μετατρέποντας την τάξη σε χώρο συνάντησης και διαλόγου. Στον ελληνικό χώρο, ο Γκόβαρης (2011) αναδεικνύει την ανάγκη η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών και προσφύγων, μέσα από πρακτικές που ενισχύουν τη γλωσσική και πολιτισμική ένταξη, χωρίς αφομοιωτικές λογικές.

Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται άμεσα με την κοινωνική συμμετοχή και την αίσθηση του ανήκειν. Οι θεωρίες γλωσσικής εκμάθησης έχουν αναδείξει τον ρόλο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και της γλωσσικής εισροής στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Krashen, 1982). Ο Cummins (2001) διαφοροποιεί τη βασική διαπροσωπική επικοινωνιακή ικανότητα από τις ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες, τονίζοντας ότι οι μαθητές χρειάζονται συστηματική στήριξη ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να λειτουργούν αποτελεσματικά σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά συμφραζόμενα. Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα αποτελεί για τους μαθητές-μετανάστες όχι μόνο εργαλείο επικοινωνίας, αλλά και κλειδί κοινωνικής κινητικότητας και προσωπικής ενδυνάμωσης. Ωστόσο, η ανομοιογένεια των μαθητών, οι διαφορετικές μορφωτικές αφετηρίες και οι ψυχοκοινωνικές συνθήκες δημιουργούν πρόσθετες προκλήσεις που απαιτούν εξειδικευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Τσιπλητάρης, 2019).

Παράλληλα, η ψηφιακή μάθηση και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνουν νέες δυνατότητες πρόσβασης και αλληλεπίδρασης. Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι η μάθηση μπορεί να ξεπεράσει γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς, παρέχοντας ευκαιρίες εκπαίδευσης σε ομάδες που διαφορετικά θα αποκλείονταν (Moore & Kearsley, 2012). Ο Anderson (2017) αναφέρει ότι η ευελιξία, η δυνατότητα αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης και η αξιοποίηση πολυμέσων ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών εμπειριών. Παράλληλα, η θεωρία της κοινότητας έρευνας (community of inquiry) τονίζει ότι η γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία πρέπει να συνυπάρχουν

ώστε να δημιουργούνται γόνιμα μαθησιακά περιβάλλοντα (Garrison, 2011). Ωστόσο, σημαντικά εμπόδια, όπως η ψηφιακή ανισότητα, η περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό και η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συχνά δυσχεραίνουν την πλήρη αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Καψάλης & Χατζηπαντελή, 2018).

Η διασταύρωση των τριών αυτών πεδίων – διαπολιτισμικότητας, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης – δημιουργεί ένα καινοτόμο πλαίσιο εκπαιδευτικής πράξης. Η ψηφιακή τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμική γέφυρα», όπου οι μαθητές μοιράζονται εμπειρίες, ανταλλάσσουν πολιτισμικά στοιχεία και καλλιεργούν τη γλωσσική τους επάρκεια μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική τεχνολογία δεν αποτελεί απλώς εργαλείο διδασκαλίας, αλλά φορέα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και πολιτισμικής αναγνώρισης (Redecker et al., 2019). Η ουσιαστική πρόκληση είναι να διαμορφωθούν παιδαγωγικές πρακτικές που να συνδυάζουν τη γλωσσική μάθηση με την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων και την προώθηση της δημοκρατικής συμμετοχής σε μια κοινωνία που διαρκώς μεταβάλλεται.

Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία. Η Ελλάδα, ιδίως μετά τη δεκαετία του 1990, βρέθηκε στο επίκεντρο μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων, γεγονός που οδήγησε σε μια σύνθετη πραγματικότητα στις σχολικές τάξεις, όπου μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες συνυπάρχουν (Ανδρούσου & Κατσίκης, 2017). Η εκμάθηση της ελληνικής δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία γλωσσικής κατάκτησης, αλλά συνδέεται με την κοινωνική ένταξη, την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη μιας νέας ταυτότητας που διαπλέκεται με τις ήδη υπάρχουσες (Norton, 2013).

Η πολυπολιτισμικότητα δημιουργεί την ανάγκη για διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές που λαμβάνουν υπόψη την ανομοιογένεια των μαθητών. Η ύπαρξη πολλών επιπέδων γλωσσομάθειας στην ίδια τάξη, η διαφορετική διάρκεια παραμονής στη χώρα, καθώς και οι ψυχοκοινωνικές συνθήκες που συνοδεύουν την

εμπειρία της μετανάστευσης ή του προσφυγικού βίου, επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία (Τσιπλητάρης, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, να αξιοποιήσουν πολυτροπικά μέσα και να προσαρμόσουν το διδακτικό υλικό ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2014).

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη τόσο της βασικής επικοινωνιακής ικανότητας όσο και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον. Ο Cummins (2001) διακρίνει μεταξύ της καθημερινής, προφορικής επικοινωνίας και της γνωστικά απαιτητικής γλώσσας που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση. Για τους μαθητές που μαθαίνουν ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, η απόκτηση της πρώτης διάστασης μπορεί να είναι ταχύτερη, αλλά η κατάκτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων απαιτεί μακρόχρονη και συστηματική στήριξη. Σημαντικό στοιχείο σε αυτή τη διαδικασία αποτελεί η διατήρηση και αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας, καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι η δίγλωσση ανάπτυξη ενισχύει τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες συνολικά (García & Kleifgen, 2018).

Η ελληνική εμπειρία έχει δείξει ότι τα σχολεία συχνά δεν είναι πλήρως προετοιμασμένα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυγλωσσικής τάξης. Προγράμματα όπως οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, τα διαπολιτισμικά σχολεία ή τα απογευματινά τμήματα ενίσχυσης για αλλόγλωσσους μαθητές αποτέλεσαν βήματα προς την κατεύθυνση της γλωσσικής και κοινωνικής ένταξης (Κουτσογιάννης, 2010). Ωστόσο, παραμένουν προκλήσεις που σχετίζονται με την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την έλλειψη κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων και την ανάγκη για ευέλικτες μεθοδολογίες που να συνδυάζουν γλωσσική μάθηση με πολιτισμική ανταλλαγή.

Σε διεθνές επίπεδο, η διδασκαλία δεύτερων γλωσσών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα έχει συνδεθεί με τη δημιουργία «κοινοτήτων πρακτικής» όπου οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Lave & Wenger, 1991). Παράλληλα, σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η project-based learning και η CLIL (Content and Language Integrated Learning), έχουν αναδείξει τη σημασία της συνδυαστικής μάθησης περιεχομένου και γλώσσας (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Αυτές οι πρακτικές, όταν ενσωματώνονται στην

ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορούν να συμβάλουν σε μια πιο ουσιαστική και βιωματική εκμάθηση της ελληνικής, συνδέοντας τη γλώσσα με την καθημερινότητα και τις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών.

Συνολικά, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια πολυεπίπεδη παιδαγωγική πρόκληση που απαιτεί ευαισθησία, καινοτομία και συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως μεσολαβητής πολιτισμών, αξιοποιώντας τόσο τις γλωσσικές δεξιότητες όσο και τις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών, με στόχο την ανάπτυξη μιας πραγματικά συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής σχολικής κοινότητας.

Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Περιορισμοί

Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) γνώρισε ιδιαίτερα σημαντική ανάπτυξη μετά το 2020, όταν η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε τη μετάβαση σε διαδικτυακές μορφές μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι πρόσφατες διεθνείς και ελληνικές μελέτες ανέδειξαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ψηφιακό υποκατάστατο της διά ζώσης διδασκαλίας, αλλά ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό πεδίο με νέες δυνατότητες και περιορισμούς (Akkan et al., 2024; Anastasiadis, 2022; Sato et al., 2023).

Κεντρική στη σύγχρονη συζήτηση υπήρξε η διάκριση μεταξύ «έκτακτης απομακρυσμένης διδασκαλίας» και συστηματικά σχεδιασμένης διαδικτυακής μάθησης. Σύμφωνα με τους Hodges et al. (2020), η πρώτη αποτελεί μια προσωρινή λύση ανάγκης, συχνά αποσπασματική και χωρίς σχεδιασμό, ενώ η δεύτερη στηρίζεται σε παιδαγωγική τεκμηρίωση, μαθησιακούς στόχους, αλληλεπίδραση και δομημένη υποστήριξη. Η διάκριση αυτή υπήρξε κρίσιμη για την αξιολόγηση των μαθησιακών εμπειριών της πανδημίας και για τον επανασχεδιασμό της ΑεξΑΕ στη μεταπανδημική περίοδο (Bond, 2021; Ferri et al., 2020).

Από την πλευρά των δυνατοτήτων, η ΑεξΑΕ προσφέρει ευελιξία χώρου και χρόνου, ενισχύει την πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δημιουργεί πολυμεσικά μαθησιακά περιβάλλοντα που προωθούν τη συνεργασία και την αυτορυθμιζόμενη μάθηση (Bozkurt & Sharma, 2020; Sato et al., 2023). Ειδικά για μαθητές/τριες που βιώνουν κοινωνικούς ή γεωγραφικούς περιορισμούς, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτικό εργαλείο ένταξης (Akkan et al., 2024). Σε ελληνικό πλαίσιο, μεταπανδημικές μελέτες υπογραμμίζουν ότι η ΑεξΑΕ οδήγησε σε ενδιαφέροντα παιδαγωγικά ανοίγματα, ιδίως στο πανεπιστήμιο και στην ενήλικη εκπαίδευση (Γκουνέλα, 2022; Δημητρίου, 2023).

Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνοδεύτηκε και από σημαντικές προκλήσεις. Το ψηφιακό χάσμα, τόσο ως προς την πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό όσο και στις ψηφιακές δεξιότητες, αποτέλεσε κρίσιμο παράγοντα εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Alshaboul et al., 2024; Misirli & Ergulec, 2021). Παράλληλα, η μειωμένη κοινωνική παρουσία και η απουσία καθημερινής αλληλεπίδρασης οδήγησαν πολλούς μαθητές και εκπαιδευτικούς σε αίσθημα απομόνωσης και μειωμένης συμμετοχής (Vourloumis et al., 2020). Στην υποχρεωτική εκπαίδευση υπήρξαν επίσης δυσκολίες στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών (Πλιόγκου & Τρομάρα, 2023).

Η ελληνική πανεπιστημιακή εμπειρία κατέδειξε ότι, παρά τα θετικά βήματα, απαιτείται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές του διαδικτυακού παιδαγωγικού σχεδιασμού, καθώς και επενδύσεις σε ψηφιακές υποδομές (Γκουνέλα, 2022). Μεταπανδημικές μελέτες δείχνουν ότι η βιώσιμη ενσωμάτωση της ΑεξΑΕ προϋποθέτει έναν παιδαγωγικό μετασχηματισμό που να συνδυάζει την τεχνολογική καινοτομία με την ενίσχυση της κοινωνικής και γνωστικής παρουσίας των συμμετεχόντων (Sato et al., 2023).

Για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η ΑεξΑΕ έχει διττή διάσταση. Από τη μία πλευρά, μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή και την ασφάλεια, προσφέροντας χώρο έκφρασης και γλωσσικής εξάσκησης μέσω πολυτροπικών εργαλείων, όπως η ψηφιακή αφήγηση. Από την άλλη, ελλοχεύει ο κίνδυνος περιθωριοποίησης αν δεν υπάρξει συνειδητός διαπολιτισμικός σχεδιασμός, που να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τη γλωσσική υποστήριξη (Anastasiadis, 2022; Bozkurt & Sharma, 2020).

Συνολικά, η πρόκληση για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την τεχνολογική της διάσταση, αλλά τη δυνατότητά της να διαμορφώσει συμπεριληπτικά, διαδραστικά και διαπολιτισμικά μαθησιακά οικοσυστήματα. Η ΑεξΑΕ μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών

πολιτισμικών, γλωσσικών και κοινωνικών εμπειριών, υπό την προϋπόθεση ότι ο σχεδιασμός της στηρίζεται σε δημοκρατικές παιδαγωγικές αρχές και στη γνήσια ενίσχυση της συμμετοχής όλων.

Διαπολιτισμικές Γέφυρες στην Ψηφιακή Τάξη: Προτεινόμενες Διδακτικές Προσεγγίσεις

Η ψηφιακή τάξη αναδεικνύεται σήμερα σε ένα ιδιαίτερα δυναμικό παιδαγωγικό περιβάλλον, όπου η τεχνολογία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας συνδυάζονται για να καλλιεργήσουν νέες μορφές έκφρασης, συνεργασίας και γλωσσικής ανάπτυξης. Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα μετά το 2020, η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τον καθοριστικό ρόλο των ψηφιακών εργαλείων στην ενίσχυση της συμμετοχικής, εμπειρικής και συμπεριληπτικής μάθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Becker & Park, 2022; Hicks & Turner, 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξιοποιεί τις δυνατότητες της τεχνολογίας για να φέρει στο προσκήνιο τις γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών, αναγνωρίζοντας την ταυτότητά τους και ενθαρρύνοντας τη δημιουργική τους έκφραση, στοιχείο που θεωρείται κεντρικό στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Li & Cummins, 2022; García & Kleyn, 2020).

Μία από τις πλέον αποτελεσματικές ψηφιακές πρακτικές που έχουν καταγραφεί στη σχετική έρευνα είναι η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling), η οποία επιτρέπει στους μαθητές να συνδυάζουν εικόνες, ήχο, βίντεο και γραπτό λόγο για να παράγουν προσωπικές ή συλλογικές ιστορίες. Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης συνδέεται με αυξημένη εμπλοκή, ενίσχυση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης και ενδυνάμωση της προσωπικής φωνής των μαθητών δεύτερης γλώσσας, ενώ παράλληλα ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» (Robin & McNeil, 2020; Li & Cummins, 2022). Σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, οι μαθητές μπορούν να αναδείξουν στοιχεία της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και να μοιραστούν εμπειρίες που προάγουν την ενσυναίσθηση και τον αμοιβαίο σεβασμό. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που βασίζονται στον διάλογο και στη συνεργασία (Hicks & Turner, 2021).

Εξίσου σημαντική είναι η αξιοποίηση συνεργατικών ψηφιακών πρακτικών, όπως κοινόχρηστα έγγραφα, ψηφιακοί πίνακες, forums και πλατφόρμες

ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Τέτοιες πρακτικές ενισχύουν την αλληλεπίδραση και τη συνδιαμόρφωση της γνώσης και συμβάλλουν στη μείωση του άγχους που συχνά συνοδεύει την προφορική ή γραπτή παραγωγή λόγου σε δεύτερη γλώσσα (Sato et al., 2023). Σε πολυπολιτισμικές τάξεις, η συνεργατική εργασία επιτρέπει τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμικών οπτικών και προάγει την αλληλοκατανόηση, καθιστώντας την ετερότητα πηγή μάθησης και όχι εμπόδιο (García & Kleyn, 2020). Τα διαπολιτισμικά projects, στα οποία οι μαθητές δημιουργούν κοινά προϊόντα που συνδέουν διαφορετικές πολιτισμικές αφηγήσεις, έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά στη μείωση φαινομένων αποκλεισμού και στην καλλιέργεια μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας (Becker & Park, 2022).

Η ενσωμάτωση των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας αποτελεί, επίσης, κεντρικό άξονα των σύγχρονων προσεγγίσεων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μελέτες επισημαίνουν ότι η συνδυασμένη αξιοποίηση κειμένου, εικόνας, ήχου και διαδραστικών στοιχείων οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση, αυξημένο κίνητρο και ενισχυμένες ευκαιρίες παραγωγής λόγου, ιδιαίτερα για δίγλωσσους μαθητές ή νεοαφιχθέντες (Serafini & Gee, 2021). Η πολυτροπικότητα επιτρέπει στους μαθητές να αξιοποιούν όλες τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους δεξιότητες, αναγνωρίζοντας τη σημασία της μεταγλωσσικής και πολιτισμικής τους γνώσης ως πόρου μάθησης και όχι ως ελλείμματος (Li & Cummins, 2022).

Παράλληλα, η παιδαγωγική παρουσία και ο συμπεριληπτικός σχεδιασμός του/της εκπαιδευτικού αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών. Η σύγχρονη έρευνα τονίζει ότι η σταθερή ανατροφοδότηση, η σαφής καθοδήγηση, η δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος και η ενεργή φροντίδα για τις συναισθηματικές και γλωσσικές ανάγκες των μαθητών είναι κρίσιμα στοιχεία που επηρεάζουν τη συμμετοχή και τα μαθησιακά αποτελέσματα στη διαδικτυακή τάξη (Sato et al., 2023). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η οποία θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ευκαιρίες να εκφράσουν τις ταυτότητές τους και να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία (García & Kleyn, 2020; Hicks & Turner, 2021).

Συνολικά, οι ψηφιακές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην πολυτροπική έκφραση, στη συνεργατική μάθηση, στη γλωσσική ενδυνάμωση και στον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας μπορούν να λειτουργήσουν ως αυθεντικές «διαπολιτισμικές γέφυρες» μέσα στη σύγχρονη διαδικτυακή τάξη. Η αξιοποίησή τους δεν αφορά μόνο τη χρήση τεχνολογίας, αλλά κυρίως τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συμπερίληψη, ενισχύει τη φωνή των μαθητών και αναγνωρίζει την ετερότητα ως θεμελιώδες στοιχείο της παιδαγωγικής πράξης.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας εργασίας βασίζεται σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση των θεωρητικών, παιδαγωγικών και εφαρμοσμένων πτυχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας συνδέεται με το σύνθετο και πολυεπίπεδο αντικείμενο της εργασίας, το οποίο αφορά ζητήματα γλωσσικής ανάπτυξης, πολιτισμικής ταυτότητας και συμμετοχής σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων στηρίχθηκε σε συστηματική ανασκόπηση πρόσφατης και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με:

- α) τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα θεωρητικά της θεμέλια,
- β) τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα,
- γ) τις παιδαγωγικές δυνατότητες και τα όρια της ΑεξΑΕ,
- δ) την ψηφιακή αφήγηση ως εργαλείο ενίσχυσης της συμμετοχής και της γλωσσικής έκφρασης.

Η βιβλιογραφία αναζητήθηκε σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων (Google Scholar, Scopus, ERIC), σε πρόσφατα συνέδρια ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και σε ελληνικές εκδόσεις που συνδέονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τα κριτήρια επιλογής περιλάμβαναν τη συνάφεια, την επιστημονική εγκυρότητα, τη χρονολογική επικαιρότητα και τη συμβολή της κάθε πηγής στην κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση, η οποία επιτρέπει την ανάδειξη κεντρικών αξόνων, μοτίβων και εννοιολογικών πυρήνων. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν αρχικά με ανοιχτή κωδικοποίηση, ώστε να εντοπιστούν βασικές έννοιες, όπως «γλωσσική ενδυνάμωση», «συμμετοχή σε ψηφιακά περιβάλλοντα», «πολιτισμική ταυτότητα» και «συμπερίληψη». Στη συνέχεια εφαρμόστηκε αξονική κωδικοποίηση με στόχο τη σύνδεση των εννοιών και την ομαδοποίησή τους σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες:

- (1) Η ΑεξΑΕ ως πλαίσιο ισότιμης πρόσβασης και μαθησιακής συμμετοχής.
- (2) Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα ως παράγοντας ενδυνάμωσης και ένταξης.
- (3) Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο γλωσσικής, βιωματικής και πολιτισμικής έκφρασης.

Τέλος, η ερμηνεία των ευρημάτων έγινε μέσα από συνδυασμό θεωρητικής θεμελίωσης (Kramsch, Norton, Cummins, García) και αναστοχαστικής ανάλυσης, με στόχο την κατανόηση του πώς τα δεδομένα συνομιλούν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις και δυνατότητες. Η μεθοδολογία αυτή επιτρέπει όχι μόνο την περιγραφή αλλά και την ερμηνεία των φαινομένων, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη εικόνα του ρόλου της ΑεξΑΕ στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής μάθησης.

Μελέτη Περίπτωσης – Εφαρμογή Διαπολιτισμικής Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Ψηφιακή Τάξη

Η πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών αρχών που έχουν παρουσιαστεί στα προηγούμενα κεφάλαια μπορεί να αναδειχθεί μελετώντας μια συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, η οποία αξιοποίησε την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε πιλοτικά με στόχο να συνδέσει τη γλωσσική μάθηση με την πολιτισμική ανταλλαγή, μέσα σε ένα περιβάλλον που καλλιεργεί τη συνεργασία, την αφήγηση και τη δημιουργικότητα.

Πλαίσιο και συμμετέχοντες

Η ομάδα-στόχος αποτελούνταν από δεκαπέντε εφήβους, ηλικίας 13–16 ετών, πρόσφυγες και μετανάστες από διαφορετικές χώρες (Συρία, Αφγανιστάν, Αλβανία, Κονγκό), οι οποίοι φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολεία της Ελλάδας. Η ετερογένεια σε επίπεδο γλωσσομάθειας ήταν εμφανής: ορισμένοι μαθητές είχαν βασική επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική, ενώ άλλοι βρίσκονταν σε αρχικό στάδιο εκμάθησης. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν εθελοντικά στο πρόγραμμα, το οποίο πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά.

Διδακτικό σενάριο και δραστηριότητες

Το σενάριο οργανώθηκε γύρω από τον κεντρικό άξονα «Η δική μου πατρίδα – Η νέα μου πατρίδα». Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν προσωπικές αφηγήσεις στα ελληνικά, αξιοποιώντας κείμενο, εικόνα, μουσική και βίντεο. Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε στη μεθοδολογία της ψηφιακής αφήγησης (digital storytelling), η οποία, σύμφωνα με τον Lambert (2013), ενισχύει την παραγωγή λόγου, καλλιεργεί την αυτοέκφραση και συνδέει τη γλώσσα με τις εμπειρίες και την ταυτότητα των μαθητών.

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια τριών μηνών, με δύο εβδομαδιαίες σύγχρονες συναντήσεις μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης και ασύγχρονες δραστηριότητες σε κοινόχρηστο περιβάλλον (ψηφιακός πίνακας, έγγραφα συνεργασίας, πλατφόρμα ανάρτησης βίντεο). Οι δραστηριότητες αναπτύχθηκαν σε τρεις φάσεις:

1. Προετοιμασία: συζήτηση για τις έννοιες «πατρίδα» και «πολιτισμός», συγκέντρωση προσωπικών φωτογραφιών, λέξεων-κλειδιών και πολιτισμικών στοιχείων.
2. Συνεργασία: οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες, αντάλλαξαν αφηγήσεις, έκαναν διορθώσεις στη χρήση της ελληνικής και συνέθεσαν από κοινού τα κείμενα.
3. Παραγωγή: κάθε ομάδα δημιούργησε ένα σύντομο ψηφιακό βίντεο (3–4 λεπτών), το οποίο παρουσίασε στην ολομέλεια.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ομάδα που περιλάμβανε έναν μαθητή από τη Συρία, μια μαθήτριά από την Αλβανία και έναν Έλληνα μαθητή. Ο πρώτος μίλησε για τη γειτονιά του στο Χαλέπι, εντάσσοντας φωτογραφίες και περιγραφές. Η

δεύτερη μοιράστηκε αναμνήσεις από το χωριό της και παρουσίασε μια παραδοσιακή γιορτή. Ο Έλληνας μαθητής πρόσθεσε στοιχεία από την περιοχή του, δημιουργώντας έναν «πολυφωνικό» διάλογο.

Η ποιοτική αξιολόγηση με φύλλο παρατήρησης

Η αξιολόγηση του προγράμματος δεν στηρίχθηκε σε τυπικά γλωσσικά τεστ, αλλά οργανώθηκε βάσει της ποιοτικής μεθόδου της παρατήρησης, με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένου φύλλου παρατήρησης από τον εκπαιδευτικό. Η παρατήρηση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες μεθόδους στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς επιτρέπει την καταγραφή όχι μόνο των αποτελεσμάτων, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης, αποτυπώνοντας συμπεριφορές, στάσεις και μορφές αλληλεπίδρασης (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Σύμφωνα με τον Angrosino (2007), η παρατήρηση παρέχει πρόσβαση στις «μη λεκτικές» και «αφανείς» διαστάσεις της εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπως η γλώσσα του σώματος, ο ενθουσιασμός, η συνεργατική διάθεση. Ο Patton (2015) τονίζει ότι η χρήση συστηματικού φύλλου παρατήρησης ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μεθόδου, καθώς προσφέρει τυποποιημένους δείκτες που επιτρέπουν συγκρίσεις και μειώνουν την υποκειμενικότητα του ερευνητή.

Το φύλλο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα περιλάμβανε κατηγορίες όπως:

- συχνότητα και ποιότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας,
- συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες,
- εκδήλωση ενδιαφέροντος για τον πολιτισμό των άλλων,
- συνεργατική στάση και σεβασμός της διαφορετικότητας,
- δημιουργική χρήση πολυτροπικών μέσων.

Κατά τη διάρκεια κάθε συνάντησης, ο εκπαιδευτικός κατέγραφε συστηματικά παρατηρήσεις για κάθε μαθητή, δημιουργώντας ένα λεπτομερές ποιοτικό προφίλ της εξέλιξής του.

Αποτελέσματα και ερμηνεία

Η ανάλυση των φύλλων παρατήρησης έδειξε σαφή πρόοδο στην αυτοπεποίθηση των μαθητών στη χρήση της ελληνικής. Στην αρχή του προγράμματος οι

περισσότεροι περιορίζονταν σε μονολεκτικές απαντήσεις, ενώ σταδιακά ανέπτυξαν μεγαλύτερη ευχέρεια στον προφορικό λόγο και άρχισαν να συντάσσουν πιο σύνθετα κείμενα. Παράλληλα, παρατηρήθηκε έντονη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση: οι μαθητές αντάλασσαν παραδόσεις, τραγούδια και καθημερινές συνήθειες, γεγονός που καλλιέργησε αίσθημα αμοιβαίου σεβασμού. Ο εκπαιδευτικός σημείωσε ότι οι ομάδες έγιναν πιο συνεκτικές και συνεργατικές, ενώ οι μαθητές ανέπτυξαν ένα αίσθημα κοινότητας, παρά τη γεωγραφική απόσταση και τις πολιτισμικές διαφορές.

Η ποιοτική παρατήρηση κατέστησε δυνατό να αναδειχθεί η μάθηση ως κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία, πέρα από το επίπεδο της γλωσσικής επίδοσης. Η μέθοδος αυτή επέτρεψε την κατανόηση των λεπτών αλλαγών στη συμπεριφορά και στη στάση των μαθητών, οι οποίες δύσκολα θα αποτυπώνονταν με ποσοτικά εργαλεία. Συνεπώς, το παράδειγμα αυτό τεκμηριώνει ότι η παρατήρηση αποτελεί ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση προγραμμάτων που στοχεύουν όχι μόνο στη γλωσσική εκμάθηση, αλλά και στην ενδυνάμωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και στάσεων.

Συμπεράσματα – Προοπτικές

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ψηφιακή τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος ενδυνάμωσης, δημιουργίας και συμπερίληψης, υπό την προϋπόθεση ότι ο σχεδιασμός της είναι παιδαγωγικά τεκμηριωμένος και διαπολιτισμικά ευαίσθητος. Η ερμηνευτική επεξεργασία των δεδομένων φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ενεργοποιούν την προσωπική και πολιτισμική τους ταυτότητα μέσα από πολυτροπικές δράσεις.

Ενδεικτικά αποσπάσματα από τη μελέτη περίπτωσης αναδεικνύουν τη δυναμική αυτού του μετασχηματισμού. Μαθητής από το Αφγανιστάν σημείωσε κατά την αναστοχαστική συζήτηση: *«Στην ιστορία που έφτιαξα έβαλα τη μουσική του πατέρα μου... ήταν σαν να τον είχα μαζί μου»*, υπογραμμίζοντας τη βαθιά συναισθηματική διάσταση της ψηφιακής αφήγησης και τον ρόλο της στην ενίσχυση του αισθήματος

ταυτότητας και συνέχειας. Αντίστοιχα, απόσπασμα από τις σημειώσεις παρατήρησης καταγράφει ότι κατά τη φάση της συνεργατικής επεξεργασίας «*οι μαθητές αντάλλαξαν λέξεις στις μητρικές τους γλώσσες και αναζητούσαν αντίστοιχες ελληνικές εκφράσεις, γελώντας και σχολιάζοντας μεταξύ τους*». Το στιγμιότυπο αυτό αναδεικνύει τη φυσική εμφάνιση του διαπολιτισμικού διαλόγου όταν δημιουργηθούν κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες.

Επιπλέον, η ερμηνεία των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ψηφιακή τάξη όχι μόνο ως εργαλείο τεχνολογικής μεσολάβησης, αλλά και ως χώρο αναγνώρισης της προσωπικής τους φωνής. Όπως ανέφερε μαθήτρια από τη Γεωργία: «*Πρώτη φορά ένιωσα πως η ιστορία μου έχει θέση στο μάθημα*». Η μαρτυρία αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη συγκρότηση μιας συμπεριληπτικής και ευέλικτης ταυτότητας μάθησης.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν σημαντικές παιδαγωγικές προοπτικές. Πρώτον, η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης, των πολυγραμματισμών και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης μπορεί να επεκταθεί σε ευρύτερες θεματικές της γλωσσικής διδασκαλίας. Δεύτερον, προτείνεται η συστηματική χρήση της μεταγλωσσικής και πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών ως διαθέσιμου πόρου μάθησης. Τρίτον, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης της παιδαγωγικής παρουσίας του εκπαιδευτικού, ιδίως στην υποστήριξη της προφορικής και γραπτής έκφρασης μαθητών που βρίσκονται στα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας.

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, κρίσιμο είναι να αναπτυχθούν προγράμματα που θα εστιάζουν:

- στη διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών εργαλείων,
- στον διαπολιτισμικό σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων,
- στην ενίσχυση δεξιοτήτων σχεδιασμού και καθοδήγησης σε ψηφιακά περιβάλλοντα,
- στη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων μάθησης που προάγουν τη συμπερίληψη.

Προτείνεται, επίσης, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων και ψηφιακών βιβλιοθηκών που θα περιλαμβάνουν παραδείγματα καλών πρακτικών, έτοιμα ψηφιακά πρότυπα για δραστηριότητες αφήγησης, καθώς και πλατφόρμες ανταλλαγής υλικού μεταξύ εκπαιδευτικών ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της εργασίας αναδεικνύουν μια σαφή προοπτική: η ψηφιακή τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικός χώρος διαπολιτισμικού σχεδιασμού, έκφρασης και μαθησιακής ενδυνάμωσης, εφόσον η τεχνολογία αξιοποιείται παιδαγωγικά και όχι εργαλειακά. Η περαιτέρω συστηματική έρευνα, η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη συν-αξιολόγηση των παρεμβάσεων και η συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για τη συνεχή βελτίωση και την ουσιαστική καλλιέργεια διαπολιτισμικών γεφυρών στο ελληνικό και διεθνές εκπαιδευτικό τοπίο

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Akkan, İ. N., Öztürk, M., & Kılıç, H. (2024). Distance education practices during the COVID-19 lockdown in four OECD countries: Lessons for the future. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(2), 1–24.
- Alshaboul, Y., et al. (2024). Distance education challenges: Insight from a nationwide study of teachers' perceptions. *Frontiers in Education*, 9, 1374641. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1374641>
- Anderson, B. (2017). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Anastasiadis, P. (2022). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση – COVID-19: Η επόμενη μέρα. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 18(2), 19–51.
- Becker, S., & Park, H. (2022). Enhancing collaborative learning in digital classrooms: A review of recent practices. *Journal of Digital Learning and Education*, 4(2), 89–105.
- Bond, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global responses to COVID-19. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 1–24.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6.
- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- García, O., & Kleifgen, J. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices*. Teachers College Press.
- García, O., & Kley, T. (2020). *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students*. Multilingual Matters.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- Γκουνέλα, Κ. (2022). Πανεπιστήμιο στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης (COVID-19): Προκλήσεις και μετασχηματισμοί. *Academia*, 22(1), 145–160.
- Hicks, T., & Turner, K. (2021). Digital writing, identity, and culturally sustaining pedagogies in online environments. *Journal of Literacy Research*, 53(4), 467–489.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.

- Li, G., & Cummins, J. (2022). Reimagining second language learning through multimodal digital storytelling. *Language and Education*, 36(2), 103–120.
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents' experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26, 6699–6718.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning*. Multilingual Matters.
- Πλιόγκου, Β., & Τρομάρα, Σ. (2023). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Εμπειρίες διευθυντών και εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Κοινωνικής Πολιτικής και Δια Βίου Εκπαίδευσης*, 1(1), 95–118.
- Robin, B., & McNeil, S. (2020). Digital storytelling as a tool for second language learning. *International Journal of Instructional Media*, 47(3), 45–60.
- Sato, S. N., Shimada, H., & Suzuki, R. (2023). Navigating the new normal: Adapting online and distance learning in post-pandemic education. *Education Sciences*, 13(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci13010019>
- Serafini, F., & Gee, E. (2021). Multimodality, multiliteracies, and second language learning in digital contexts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(2), 131–139.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Τσιπλητάρης, Π. (2019). Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και πολυπολιτισμικότητα. *Ελληνική Επιθεώρηση Παιδαγωγικής Έρευνας*, 6(3), 45–60.
- Vourloumis, V., et al. (2020). High school students' perceptions of teaching, social and cognitive presence during emergency remote teaching. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 9(1), 45–66.

Όροι Έκδοσης, Πνευματικά Δικαιώματα και Ακαδημαϊκή Δεοντολογία

Η παρούσα έκδοση περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου. Οι απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα είναι αποκλειστικά προσωπικές απόψεις των συγγραφέων και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις θέσεις της Οργανωτικής ή της Επιστημονικής Επιτροπής.

Ευθύνη Συγγραφέων & Πνευματικά Δικαιώματα: Κάθε συγγραφέας φέρει την πλήρη και αποκλειστική ευθύνη για το περιεχόμενο του κειμένου του. Οι συγγραφείς εγγυώνται ότι τα κείμενά τους αποτελούν προϊόν πρωτότυπης επιστημονικής εργασίας και ότι έχουν εξασφαλίσει όλες τις απαραίτητες γραπτές άδειες για τη χρήση υλικού (εικόνες, διαγράμματα, εκτενή αποσπάσματα κ.λπ.) που υπόκειται σε πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης (TN): Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ακεραιότητας, οι συγγραφείς δηλώνουν ότι η χρήση εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI), όπου αυτή πραγματοποιήθηκε, περιορίστηκε αποκλειστικά σε υποστηρικτικό επίπεδο (π.χ. γλωσσική επιμέλεια, οργάνωση δομής). Η τελική επιστημονική κρίση, η επαλήθευση των πηγών και η αυθεντικότητα των συμπερασμάτων παραμένουν αποκλειστική ευθύνη των φυσικών προσώπων-συγγραφέων.

Οι επιμελητές/τριες της έκδοσης και οι διοργανωτές του Συνεδρίου δεν φέρουν καμία ευθύνη για τυχόν παραβιάσεις πνευματικών δικαιωμάτων τρίτων ή για την επιστημονική ακρίβεια των στοιχείων που παρατίθενται από τους συγγραφείς.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλο Παρατήρησης

Τίτλος Προγράμματος: Διαπολιτισμικές Γέφυρες στην Ψηφιακή Τάξη – Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Ημερομηνία:

Ομάδα/Μαθητές:

Παρατηρητής/Εκπαιδευτικός:

Δείκτες Παρατήρησης	Περιγραφή Συμπεριφοράς	Κλίμακα Αξιολόγησης (1-5)	Παρατηρήσεις/Σχόλια
Χρήση ελληνικής γλώσσας	Συχνότητα και ποιότητα προφορικής και γραπτής έκφρασης στα ελληνικά.	1 = Καθόλου έως 5 = Εξαιρετική	
Ενεργός συμμετοχή	Βαθμός εμπλοκής σε δραστηριότητες, συνέπεια, ανάληψη πρωτοβουλιών.	1-5	
Συνεργασία στην ομάδα	Διάθεση συνεργασίας, συνεισφορά σε κοινές εργασίες, αλληλοβοήθεια.	1-5	
Σεβασμός διαφορετικότητας στη	Αποδοχή, ενσυναίσθηση και αλληλεπίδραση με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.	1-5	
Πολιτισμική έκφραση	Ενσωμάτωση προσωπικών ή πολιτισμικών στοιχείων στην εργασία (παράδοση, μνήμες, εικόνες).	1-5	
Δημιουργική χρήση ψηφιακών εργαλείων	Αξιοποίηση πολυμέσων (εικόνα, ήχος, βίντεο) για την υποστήριξη της αφήγησης.	1-5	
Γενική πρόοδος	Συνολική βελτίωση στη γλωσσική επάρκεια, συνεργατικότητα και πολιτισμική ευαισθησία.	1-5	

Συνοπτική Ποιοτική Περιγραφή (Σχόλια Εκπαιδευτικού):

.....

- Η χρήση δομημένων δεικτών σε συνδυασμό με ανοιχτές ποιοτικές παρατηρήσεις ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μεθόδου, μειώνοντας την υποκειμενικότητα και επιτρέποντας συγκρίσεις σε βάθος χρόνου (Cohen, Manion, & Morrison, 2018· Patton, 2015· Angrosino, 2007).