



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα)

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ /ΞΕΝΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ»**

Τίτλος

**«Διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο εθελοντικών δράσεων για τη διδασκαλία της
ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης σε ενήλικες πρόσφυγες»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της:

Λογοθέτη Σεβαστής

A.M: 4382018009

Επιβλέπουσα: Οικονομάκου Μαριάνθη

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Οικονομάκου Μαριάνθη

Σκούρτου Ελένη

Καραντζόλα Ελένη

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα διπλωματική διατριβή εκφράζουν αποκλειστικά την συγγραφέα.

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή η όλο και μεγαλύτερη εισροή των προσφύγων στην Ελλάδα δια ξηράς αλλά κυρίως δια θαλάσσης είναι εμφανής σε όλη την Ευρώπη. Εκατοντάδες άνθρωποι διαφόρων ηλικιών έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα μέσα στην οποία πρέπει γρήγορα να ελιχθούν ώστε να επιβιώσουν. Αρχικά, η μέριμνα για τη στέγαση, τη σίτιση και την ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της επιβίωσής τους. Ωστόσο, ερχόμενοι/ες στην χώρα μας, πρέπει να μάθουν άμεσα και αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα για να μπορέσουν να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσής τους, αλλά και να γίνουν σταδιακά αποδεκτοί/ες από την ελληνική κοινωνία. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η ύπαρξη δομών και φορέων, οι οποίοι βοηθούν στην παροχή πρώτων ειδών διαβίωσης και κατ' επέκταση στη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων. Στην εργασία που ακολουθεί, πέρα από τις μετακινήσεις πληθυσμών που σημειώθηκαν ειδικότερα τα τελευταία οκτώ (8) χρόνια, παρουσιάζονται δράσεις και προγράμματα που αφορούν ανήλικους/ες και ενήλικους/ες πρόσφυγες, με έμφαση αυτά που προσφέρονται στους/στις ενήλικους/ες. Ωστόσο, κύριος στόχος της εργασίας, είναι η κριτική παρουσίαση (α) βασικών γλωσσοδιδασκτικών θεωριών που αξιοποιούνται σε δομές και φορείς που δραστηριοποιούνται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αυτούς τους πληθυσμούς με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας, και (β) διδακτικών προτάσεων και σεναρίων που προκύπτουν από αυτές τις θεωρίες. Ειδικότερα, οι προτεινόμενες διδακτικές παρεμβάσεις, που αφορούν όλα τα επίπεδα γλωσσικής εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, έχουν ήδη υλοποιηθεί επιτυχώς στο πλαίσιο εθελοντικών δράσεων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου και μπορούν να υλοποιηθούν και σε άλλες ανάλογες δομές.

Λέξεις κλειδιά: ελληνικά, διδασκαλία, διδακτικές προσεγγίσεις, ενήλικες πρόσφυγες

Abstract

In modern times, the growing influx of refugees in Greece by land but mainly by sea is evident throughout Europe. Hundreds of people of all ages are faced with a new reality in which they must quickly evolve in order to survive. First of all, taking care of their housing, food and medical care is the key to their survival. However, coming to our country, they must learn the Greek language immediately and effectively in order to be able to improve their living conditions, but also to be gradually accepted by the Greek society. It is therefore necessary to have infrastructures and organizations that help provide the first means of subsistence and, consequently, the language education of refugees. In the dissertation that follows, in addition to the presentation of the population displacements that occurred particularly in the last eight (8) years, actions and programs that concern minors and adult refugees are presented, with emphasis on those offered to adults. However, the main objective of the dissertation is the critical presentation of (a) basic language teaching theories that are utilized in infrastructures and organizations that are active in teaching the Greek language to these populations based on the study of literature, and (b) teaching proposals and scenarios that arise from these theories. In particular, the proposed teaching interventions, which concern all levels of language learning of the Greek language, have already been successfully implemented in the framework of voluntary actions of the Faculty of Humanities of the University of the Aegean and can be implemented in other similar infrastructures.

Key words: greek language, teaching, teaching approaches, adult refugees

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας, κα Οικονομάκου Μαριάνθη που αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για την εκπόνηση της εργασίας αυτής. Η σωστή καθοδήγηση, συνεχή παρακολούθηση κι ανατροφοδότηση της κας Οικονομάκου, καθώς και η ευκαιρία που μου δόθηκε να υλοποιήσω τη διδακτική μου πρόταση στα μαθήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο, αποτέλεσαν τα βασικά σημεία για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την στήριξή της όλο αυτό το διάστημα από την αρχή των μεταπτυχιακών μου σπουδών, την ξαδέρφη μου Μαρία για τη βοήθειά της, και, κυρίως, το στήριγμά μου, τον αγαπημένο μου Στέφανο, για την υποστήριξη, αλλά και την πολύτιμη βοήθειά του για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	3
Abstract	4
Ευχαριστίες	5
Εισαγωγή	10
A. Θεωρητικό πλαίσιο	13
1. Ιστορικό μετακίνησης πληθυσμών: η περίπτωση της Ελλάδας.....	13
1.1. Η κατάσταση της Ελλάδας από τις αρχές του 19 ^{ου} αιώνα μέχρι τη δεκαετία του 1980.....	13
1.2. Η κατάσταση της Ελλάδας μετά την δεκαετία του 1980	16
1.3. Η κατάσταση στην Ελλάδα τα τελευταία δεκαπέντε (15) χρόνια.....	18
1.3.1. Α' κύμα: 2006-2011	19
1.3.2. Β' κύμα: 2012-2018/9	19
1.4. Δράσεις της ελληνικής κυβέρνησης & εξωτερικών παραγόντων για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης.....	21
1.4.1. Στέγαση	22
1.4.2. Ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και σίτιση	24
2. Εκπαίδευση προσφύγων	26
2.1. Το θεσμικό πλαίσιο και η δράση για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων (6-12 ετών, 13-15 ετών).....	26
2.1.1. Δράσεις & υλοποίηση.....	27
2.1.2. Δυσκολίες & αποτελέσματα δράσεων.....	29
2.2. Η εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων: δράσεις και προγράμματα.....	31
2.2.1. Εκπαίδευση ενηλίκων.....	31
2.2.2. Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων.....	33
2.2.3. Χαρακτηριστικά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.....	36
2.2.4. Εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων εκπαιδευμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.....	39
2.2.5. Δράσεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες.....	41
2.2.5.1. Έργο P.R.E.S.S.	44
2.2.5.2. Πρόγραμμα Alef	46
2.2.5.3. Πρόγραμμα «Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών-προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και στην Ελλάδα»	47
2.2.5.4. Solidarity NOW	49

2.2.5.5. ΜΕΤΑδραση	50
3. Το εθελοντικό πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο	52
3.1. Ιστορική αναδρομή (γέννηση, εξέλιξη)	52
3.2. Δράσεις του προγράμματος.....	55
3.3. Δράση Β για τους/τις ενήλικες πρόσφυγες: διδακτικές προσεγγίσεις, υλικό & γενική αποτίμηση	59
4. Γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις: βασικές πληροφορίες και εφαρμογές αυτών στον προτεινόμενο διδακτικό σχεδιασμό	63
4.1. Βασικές πληροφορίες των γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων του διδακτικού σχεδιασμού	65
4.1.1. Μετασχηματίζουσα μάθηση	66
4.1.2. Κριτικός Γραμματισμός	67
4.1.3. Επικοινωνιακή προσέγγιση	70
4.1.4. Κειμενοκεντρική προσέγγιση	73
4.1.5. Σύγκριση επικοινωνιακής & κειμενοκεντρικής προσέγγισης	75
4.2. Εφαρμογή των γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων στον προτεινόμενο διδακτικό σχεδιασμό.....	76
B. Ερευνητικό πλαίσιο	80
5. Μεθοδολογία έρευνας.....	80
5.1. Σκοπός έρευνας & ερευνητικά ερωτήματα	80
5.2. Δείγμα έρευνας.....	81
5.3. Μεθοδολογία της έρευνας: ημερολόγιο καταγραφής	82
6. Διδακτικός σχεδιασμός ενότητας.....	85
6.1. Ταυτότητα σεναρίου.....	85
6.2. Θεωρητική προσέγγιση	86
6.3. Διδακτικός σκοπός & στόχοι	88
6.4. Διδακτικές στρατηγικές/ τεχνικές	90
6.4.1. Διδακτικές στρατηγικές.....	90
6.4.2. Οργάνωση διδασκαλίας.....	90
6.4.3. Ρόλος εκπαιδευτικού	90
6.4.4. Εκπαιδευτικά μέσα & υλικά	90
6.5. Ανάπτυξη σεναρίου.....	91
6.5.1. Επιστημονικό περιεχόμενο	91

6.5.2. Διδακτική πορεία.....	91
6.5.2.1. Διδακτική πορεία βίντεο & διδακτικού υλικού (μάθημα 1ο).....	91
6.5.2.1.1. Πρώτη συνάντηση.....	91
6.5.2.1.2. Αφόρμηση.....	94
6.5.2.1.3. Διδασκαλία ελληνικού αλφάβητου.....	94
6.5.2.2. Διδακτική πορεία βίντεο & διδακτικού υλικού (μάθημα 2 ^ο).....	98
6.5.2.2.1. Αφόρμηση.....	98
6.5.2.2.2. Κατανόηση γραπτού λόγου.....	98
6.5.2.2.3. Διδασκαλία γραμματικής & λεξιλογίου.....	99
6.5.2.2.4. Παραγωγή προφορικού λόγου.....	103
6.5.2.2.5. Αξιολόγηση.....	104
7. Αποτελέσματα έρευνας μέσω του ημερολογίου καταγραφής.....	105
8. Συμπεράσματα & μελλοντικές προτάσεις.....	110
8.1. Συμπεράσματα.....	110
8.2. Μελλοντικές προτάσεις.....	112
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	114
Παραρτήματα.....	136

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, τα κίνητρα της οποίας διαγράφονται ήδη από την περίληψη, σχετίζεται με τις προσφυγικές ροές στην Ελλάδα και τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν και συνεχίζονται να πραγματοποιούνται μέχρι σήμερα ως προς την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στις ροές προσφύγων, ανηλίκων κι ενηλίκων, των τελευταίων περίπου οκτώ (8) ετών. Βασικό στοιχείο της μελέτης αποτελεί η δράση της ελληνικής κυβέρνησης και άλλων Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ στο εξής) στην κάλυψη των βασικών αναγκών των προσφύγων. Πέρα από τις ανάγκες που έπρεπε άμεσα να ικανοποιηθούν, όπως η σίτιση, η στέγαση και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτέλεσε μια ακόμα ανάγκη, η οποία συνέβαλε στην ένταξη των προσφύγων και την κοινωνικοποίησή τους στην ελληνική πραγματικότητα (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 1, 7).

Κρατικές δράσεις αλλά, κυρίως, πρωτοβουλίες πολιτών, εθελοντικών οργανώσεων και ΜΚΟ είχαν σημαντικό ρόλο στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Οι εκπαιδευτικές δράσεις αφορούσαν τόσο ανήλικους/ες όσο και ενήλικους/ες πρόσφυγες, και, μάλιστα, στην περίπτωση των ανήλικων προσφέρθηκε μεγαλύτερη γκάμα προγραμμάτων εν αντιθέσει με αυτά των ενηλίκων προσφύγων (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2). Παρόλα αυτά, βασικό στοιχείο των προγραμμάτων-δράσεων που απευθύνονταν σε ενήλικες πρόσφυγες, όπως αυτή του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο, υπήρξε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης στα άτομα αυτά (Σκούρτου κ.ά. 2020· Kourtis-Kazoullis et al. 2019). Όπως θα δούμε εν συνεχεία, η διδασκαλία της ελληνικής πραγματοποιήθηκε μέσα από το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών σεναρίων βασισμένων σε κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και διδακτικά υλικά, με την υποστήριξη καθηγητών/τριών του Πανεπιστημίου, καθώς και εθελοντών/τριών (Σκούρτου κ.ά. 2020· Kourtis-Kazoullis et al. 2019). Ειδικότερα, ένα από αυτά αποτελεί η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σχολιάσουμε και να διορθώσουμε τον όρο 'πρακτικές' που συναντάται στον τίτλο της εργασίας. Λόγω της κατάστασης που επικράτησε από τις αρχές του 2020 με το ξέσπασμα της πανδημίας του κορωνοϊού

covid-19, η εφαρμογή της προτεινόμενης δράσης-σεναρίου και, κατ'επέκταση, τα αποτελέσματα αυτού περιορίστηκαν στο χρόνο, παρά τις αρχικές προθέσεις της ερευνήτριας. Για το λόγο αυτό, η εργασία δεν μπορεί να αναφέρεται σε 'πρακτικές' εφόσον το χρονικό πλαίσιο του διδακτικού τμήματος ήταν περιορισμένο, αλλά σε παρατηρήσεις σχετικές με τη συμμετοχή της ερευνήτριας σε θέματα οργάνωσης, μαθημάτων και δραστηριοτήτων σχετικών με τη δράση του Εργαστηρίου του Πανεπιστημίου.

Σχετικά με τη διάρθρωση της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις παλαιότερες μορφές μετανάστευσης-μετακίνησης από και προς την Ελλάδα που πραγματοποιήθηκαν στα τέλη του 20^{ου} και αρχές του 21^{ου} αιώνα, παρατηρώντας τις όποιες ομοιότητες και διαφορές των μετακινήσεων αυτών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν για τους/τις ανήλικους/ες αλλά και ενήλικες πρόσφυγες, υπό την αιγίδα της κυβέρνησης ή από μη κυβερνητικούς φορείς και οργανώσεις, δίνοντας έμφαση ενδεικτικά σε πέντε (5) φορείς-προγράμματα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το εθελοντικό πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης που πραγματώνεται μέχρι και σήμερα με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου Αιγαίου στο νησί της Ρόδου. Ακολουθεί η θεωρητική παρουσίαση των γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων που υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή του διδακτικού σχεδιασμού, στο πλαίσιο των εθελοντικών μαθημάτων, το οποίο προτείνεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Στο κεφάλαιο πέντε, αναφέρεται ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας, και εν συνεχεία παρουσιάζεται αναλυτικά ο διδακτικός σχεδιασμός, βάσει των ανάλογων γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων, σε μία από τις βασικότερες ενότητες, αυτή της διδασκαλίας του ελληνικού αλφάβητου και ελληνικών φθόγγων, του ρήματος 'είμαι', τη χρήση και δόμηση βασικών ερωτήσεων (πώς, πού, από πού) κλπ, όπως θα δούμε στο κεφάλαιο εκείνο. Εν συνεχεία, αναφέρονται τα αποτελέσματα – εξέλιξη της έρευνας μέσα από το ημερολόγιο καταγραφής. Στο όγδοο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας αυτής, οι προτάσεις και διαστάσεις του θέματος που μπορούν να αναπτυχθούν μελλοντικά σε άλλες περαιτέρω εργασίες και έρευνες, και τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία και τα που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, όπως και τα παραρτήματα αυτής (διδασκτικό υλικό, βίντεο, ερωτηματολόγια κ.ά.).

A. Θεωρητικό πλαίσιο

1. Ιστορικό μετακίνησης πληθυσμών: η περίπτωση της Ελλάδας

Ο ελληνικός λαός, από τα αρχαία χρόνια, ήταν ένας λαός αρκετά μεταναστευτικός. Ήδη από τα μέσα της δεύτερης χιλιετίας π.Χ. υπήρχε επαφή με ανατολίτικους λαούς και κατ'επέκταση πολιτισμούς, οι οποίοι επηρέασαν αρκετά τον ελληνικό πολιτισμό (Μαστραπάς 2011, 10). Οι μετακινήσεις αυτές, ενείχαν λόγους οικονομικούς. Η ίδρυση ελληνικών αποικιών είχε ως αποτέλεσμα τη μεταφορά και διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων από τους/τις Έλληνες/ίδες. Τα στοιχεία αυτά επηρέασαν αναπόφευκτα και τους λαούς που συναντούσαν στο διάβα τους, λόγω του έντονου δυναμισμού που τα χαρακτήριζε. Ωστόσο, στα νεότερα χρόνια (14^{ος} – 20^{ος} αιώνας), λόγω του μικρού αριθμού ελληνικών παροικιών αλλά και του περιορισμένου κοινωνικού τους ρόλου, τα στοιχεία αυτά ενσωματώθηκαν σταδιακά με αυτά των ισχυρών, και πλέον, νέων πατριδών (Γεωργογιάννης 1997, 17).

Βάσει της νεότερης ιστορίας, από τον 14^ο αιώνα μέχρι σχεδόν και τον 20^ο, η ελληνική μετανάστευση, πέρα από τις εσωτερικές μετακινήσεις από τις αγροτικές περιοχές στα πιο αστικά κέντρα, είχε μια άλλη πιο συγκεκριμένη κατεύθυνση, αυτή της φυγής. Οι Έλληνες/ίδες επέλεξαν να μετακινηθούν, δηλαδή, προς χώρες του εξωτερικού, κοντινότερες ή πιο μακρινές. Η στάση όμως αυτή, φαίνεται πως παίρνει άλλη μορφή τον 21^ο αιώνα (Γεωργογιάννης 1997, 17). Στις παρακάτω υποενότητες, παρουσιάζονται περιληπτικά οι μετακινήσεις πληθυσμών, από και προς την Ελλάδα το διάστημα μεταξύ 19^{ου} και 21^{ου} αιώνα, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις μετακινήσεις πληθυσμών των τελευταίων ετών στην Ελλάδα.

1.1. Η κατάσταση της Ελλάδας από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα μέχρι τη δεκαετία του 1980

Ο ελληνικός λαός, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήταν ανέκαθεν ένας λαός, ο οποίος είχε την τάση της μετακίνησης σε άλλες περιοχές και χώρες, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά τους λόγους μετακίνησής του. Αν, όμως, επικεντρωθούμε χρονικά από τις αρχές του 19ου αιώνα μέχρι τη δεκαετία του 1980, θα δούμε ακριβώς τους

λόγους και τους σκοπούς που ώθησαν τον ελληνικό λαό στη μετακίνηση αυτή προς το εξωτερικό¹.

Στην εποχή αυτή, η μετακίνηση των Ελλήνων/ίδων προς άλλες χώρες ή ακόμα και ηπείρους είναι γνωστή με τον όρο 'μετανάστευση' (Κωνσταντινίδης 2008, 13). Κατά το διάστημα της κυριαρχίας της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στην Ελλάδα, σημειώθηκε ένα μικρό ποσοστό μετακίνησης-διασποράς του πληθυσμού σε άλλες χώρες. Οι Έλληνες/ίδες αναζητούσαν πιο ασφαλείς περιοχές εγκατάστασης, λόγω της εξάπλωσης της Τουρκοκρατίας, επιλέγοντας την Ιταλία και γενικότερα τη Δυτική Ευρώπη, αλλά και τις παραδουνάβιες περιοχές ως τελικό προορισμό. Στη συνέχεια, έγινε εμφανής η παρουσία τους σε περιοχές της Ρωσίας, όπως επίσης και σε χώρες της Κεντρικής και Δυτικής Μεσογείου, την Αυστρία, την Ουγγαρία, αλλά και την Ουκρανία και την Κριμαία, μετά τους δύο ρωσοτουρκικούς πολέμους. Η συμβολή των Ελλήνων/ίδων του εξωτερικού στην προετοιμασία της Ελληνικής επανάστασης του 1821 ήταν καθοριστική. Είχαν ιδρύσει στη διασπορά ισχυρούς πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς πυρήνες και οργανώσεις για την προώθηση της ελληνικής ανεξαρτησίας (Γεωργογιάννης 1997, 19-20).

Παρά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους και τον επαναπατρισμό των απόδημων στην Ελλάδα, το φαινόμενο της μετανάστευσης δεν έπαψε να υφίσταται. Κύριοι λόγοι των μετακινήσεων εξακολουθούσαν να είναι οι εμπορικοί και οι οικονομικοί. Πλέον, στις χώρες υποδοχής Ελλήνων/ίδων μεταναστών/τριών έρχεται να προστεθεί και η Αίγυπτος, λόγω της μεγάλης ζήτησης εργατικού δυναμικού τόσο για την οικοδόμηση της διώρυγας του Σουέζ, όσο και για την μεγάλη ανάπτυξη βαμβακοκαλλιιεργειών. Επίσης, προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα οι Έλληνες/ίδες ξεκινούν τις πρώτες υπερπόντιες μεταναστεύσεις, κυρίως στην Αμερική (ΗΠΑ), αλλά και στην Αφρική και στην Αυστραλία². Η ασταθής και αδύναμη ελληνική οικονομία, οι βαρείς φόροι, οι αγροτικές καταστροφές (εσωτερικοί παράγοντες), αλλά και οι συνεχείς εντάσεις μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας, ο εθνικός διχασμός και η αναγκαστική μετακίνηση Ελλήνων/ίδων προσφύγων από τη Θράκη, τον Πόντο, την Κωνσταντινούπολη, τη Μικρά Ασία, κλπ, (εξωτερικοί παράγοντες), αποτέλεσαν

¹ Στην παρούσα εργασία αναφέρονται οι μεταναστευτικές παροικίες των Ελλήνων/ίδων (των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (ΗΠΑ στο εξής), Αυστραλίας, Καναδά, κ.ά) και όχι οι ιστορικές (Δυτικής & Κεντρικής Ευρώπης, παρευξείνιες, Αιγύπτου, κ.ά) (Κωνσταντινίδης 2008, 14).

² Οι Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου (2003, 14) αναφέρουν ως «παραδοσιακή» την υπερπόντια μετανάστευση που σημειώθηκε στα τέλη του 19^{ου} μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

σημαντικούς λόγους για τη μετακίνηση ελληνικού πληθυσμού στο εξωτερικό (Γεωργογιάννης 1997, 19-22· Κωνσταντινίδης 2008, 12-14, 25-30).

Κατά τον 20^ο αιώνα και ειδικότερα μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η κατάσταση ως προς τη μετανάστευση δεν άλλαξε σημαντικά. Οι υπερπόντιες και ευρωπαϊκές χώρες εξακολούθησαν να δέχονται ελληνικούς πληθυσμούς. Σ' αυτές, προστέθηκαν και χώρες της Λατινικής Αμερικής και ο Καναδάς. Τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετώπιζε η Ελλάδα την περίοδο αυτή, από τη μια η ανεργία, η έλλειψη συναλλαγματικών αποθεμάτων, και από την άλλη η αναζήτηση φθηνού εργατικού δυναμικού από τα ευρωπαϊκά βιομηχανικά κέντρα, ώθησε τον ελληνικό πληθυσμό προς τις χώρες αυτές (Γεωργογιάννης 1997, 24-25· Κωνσταντινίδης 2008, 12-14, 25-30). Ένα μικρό μέρος του μεταναστευτικού πληθυσμού στο εξωτερικό, κυρίως στην Αμερική και τον Καναδά, όπως και σε κάποιες χώρες της Δυτικής Ευρώπης, μετακινούνταν για την πνευματική τους καλλιέργεια και ανώτερους εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως τη φοίτηση σε Πανεπιστήμια για προπτυχιακές, μεταπτυχιακές σπουδές ή την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής. Ως προς τις ευρωπαϊκές χώρες, έκπληξη προκαλεί η αποδοχή μεγάλης μάζας μεταναστών από την Ελλάδα στη Γερμανία τη δεκαετία του 1960' και 1970', λόγω της ελληνο-γερμανικής συμφωνίας που αφορούσε στη φιλοξενία Ελλήνων/ίδων εργατών/τριών. Η κατάσταση αυτή στην Ελλάδα επικράτησε μέχρι τη δεκαετία του 1980 (Γεωργογιάννης 1997, 25).

Ωστόσο, μετά το τέλος του ψυχρού πολέμου και την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης, διακρίνεται η «σύγχρονη»-«νεωτερική» (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου 2003, 14) ή «διεθνής»-«νέα» (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης 2014, 8) μετανάστευση. Τα χαρακτηριστικά αυτής διαφέρουν από αυτά των προηγούμενων μεταναστεύσεων, καθώς οι μετακινήσεις δεν είναι ελεγχόμενες και θεσμοθετημένες και σημειώνουν συνεχείς μετατοπίσεις από χώρα σε χώρα (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης 2014, 9). Οι μετακινούμενοι πληθυσμοί απαρτίζονται από οικονομικούς/ές, κλιματολογικούς/ές, εποχικούς/ές μετανάστες/τριες, πρόσφυγες, θύματα πολέμων, κ.ά., οι οποίοι/ες διαθέτουν ένα υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης 2014, 10). Βάσει αυτής, αλλά και των δεδομένων των απογραφών από το 1981 και εξής, το μεταναστευτικό προφίλ της Ελλάδας άλλαξε (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016).

1.2. Η κατάσταση της Ελλάδας μετά την δεκαετία του 1980

Η Ελλάδα από τη δεκαετία του 1980 μετατράπηκε από χώρα εξόδου σε χώρα εισόδου μεταναστευτικών ροών³ (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης 2014, 7· Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου 2019· Ζωγραφάκης & Κασίμης 2014, 383· Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016· Μόγλη 2019, 32). Η αλλαγή αυτή οφείλεται, αρχικά, στη γεωγραφική θέση της, λόγω της εγγύτητάς της με τις χώρες προέλευσης (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016), αλλά και της εύκολης προσβασιμότητάς της, η οποία μετατρέπει τη χώρα σε πύλη για την μετάβαση μεταναστών/τριών στην Ευρώπη (Ζωγραφάκης & Κασίμης 2014, 383· Μπάγκαβος 2014, 19). Επιπλέον, μετά την ένταξη της Ελλάδας το 1981 στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), το οικονομικό προφίλ της Ελλάδας άρχισε να αλλάζει, μειώνοντας, έτσι, τις οικονομικές και κοινωνικές αποστάσεις της χώρας από άλλες ευρωπαϊκές χώρες του Βορρά (Ζωγραφάκης & Κασίμης 2014, 383· Μπάγκαβος 2014, 19).

Επίσης, ένας λόγος που συνέβαλε στη μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών/τριών ήταν η επιθυμία των νεαρών μεταναστών/τριών για βελτίωση του βιοτικού αλλά και εκπαιδευτικού τους προφίλ, η οποία τους οδήγησε στην απόρριψη θέσεων εργασίας χαμηλού κύρους και αμοιβής (Ζωγραφάκης & Κασίμης 2014, 383). Ένας ακόμα λόγος που καθιστά την Ελλάδα πόλο έλξης μεταναστών/τριών αποτελεί η ύπαρξη συγκεκριμένων τομέων και δραστηριοτήτων της οικονομίας, στους οποίους απασχολούνται μετανάστες/τριες, π.χ. γεωργία, τουρισμός, ναυτιλία και κατασκευές, όπως και η ύπαρξη μιας παράλληλης οικονομίας που συχνά τροφοδοτείται με παράνομους/ες μετανάστες/τριες (Μπάγκαβος 2014, 19).

Οι μετανάστες/τριες κατά τη δεκαετία του 1980 προέρχονταν κυρίως από χώρες της Ασίας και της Αφρικής και ασχολούνταν με τη γεωργία, τις κατασκευές και τις διάφορες κατ'οίκον υπηρεσίες (Ζωγραφάκης & Κασίμης 2014, 383), τη φροντίδα ηλικιωμένων, αρρώστων και παιδιών (Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου 2019). Σύμφωνα με τα δεδομένα της απογραφής του 1981 και του 1991 από την ΕΛΣΤΑΤ (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016), παρατηρείται ότι περίπου το 2% του πληθυσμού της χώρας αποτελούνταν από άτομα διαφορετικής καταγωγής. Η εισροή

³ Ο όρος «μετανάστης/τρια» χαρακτηρίζει το μέλος μιας κοινωνίας που για λόγους οικονομίας και εργασίας εγκαταλείπει τη χώρα του/της με τη θέλησή του/της και εγκαθίσταται προσωρινά ή μόνιμα σε μία άλλη (ΟΗΕ 1951 στο Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου 2003, 14).

αυτή είχε θετικό αντίκτυπο στη ελληνική κοινωνία, καθώς αυξήθηκαν τα ποσοστά γεννητικότητας της εποχής που ήταν αρκετά μικρά (Μπάγκαβος 2014, 20· Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016), κι επίσης, στην αγορά εργασίας ήλθαν στην επιφάνεια και εκτελούνταν επαγγέλματα της καθημερινής ζωής που μέχρι τώρα αγνοούνταν, όπως αυτά των οικιακών βοηθών, των εργατών/τριών γεωργίας, κλπ (Ζωγραφάκης & Κασίμης 2014, 391). Ωστόσο, μετά την πτώση των καθεστώτων της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, οι οικονομικοί/ές μετανάστες/τριες έφτασαν στην Ελλάδα μαζικά και ανεξέλεγκτα σε δύο κύματα (Ζωγραφάκης & Κασίμης 2014, 383), διαταράσσοντας, έτσι, τις ισορροπίες στην ελληνική κοινωνία και οικονομία (Μόγλη 2019, 33).

Το πρώτο κύμα μεταναστών/τριών σημειώθηκε από τις αρχές του 1990 μέχρι περίπου το 1995 και κατά κύριο λόγο αποτελούνταν από άτομα χωρών εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, βαλκανικών χωρών, κυρίως αλβανικής καταγωγής, αλλά και ομογενείς-παλινοστούντες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου 2019· Ζωγραφάκης & Κασίμης 2014· Μπάγκαβος 2014, 20· Μόγλη 2019, 32). Οι ομογενείς, μετά τις ενέργειες της ελληνικής πολιτείας, εντάχθηκαν στην κοινωνία και έλαβαν την ελληνική υπηκοότητα (Μόγλη 2019, 32), ενώ τα άτομα αλβανικής καταγωγής εισήχθησαν στην ελληνική κοινωνία λόγω κοινών πολιτισμικών αναφορών και λόγω έλλειψης εργατικού δυναμικού στον τομέα διάφορων υπηρεσιών (Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου 2019· Μόγλη 2019, 33). Σχετικά με το δεύτερο κύμα μεταναστών/τριών, αυτό σημειώθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι τη δεκαετία του 2000, και αποτελούνταν από άτομα βαλκανικών χωρών, ασιατικών (Πακιστάν, Μπαγκλαντές, Ιράν, Αφγανιστάν) και χωρών της υποσαχάριας Αφρικής (Ζωγραφάκης & Κασίμης 2014, 383).

Κοιτάζοντας συγκριτικά τις απογραφές του 1991 και του 2001, φαίνεται ότι το ποσοστό των κατοίκων της Ελλάδας που δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα έχει σχεδόν τετραπλασιαστεί (από 1,6% σε 7%). Εξ αυτών, το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι αλλοδαποί/ές που προέρχονται από τα Βαλκάνια (65,7%), οι αλλοδαποί/ές άλλων λιγότερο ανεπτυγμένων οικονομικά χωρών (14,45%), ενώ το 13,1% καταλαμβάνουν αλλοδαποί/ές από τις πλέον ανεπτυγμένες χώρες, όπως από τα δεκαπέντε (15) μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την Κύπρο, την Αυστραλία, την Αμερική και τον Καναδά. Από τους αλλοδαπούς των Βαλκανίων, το 2001 το

μεγαλύτερο ποσοστό κατέχουν τα άτομα αλβανικής καταγωγής (65,7%), ενώ ακολουθούν τα άτομα βουλγαρικής (7%) και ρουμανικής (4,4%) καταγωγής. Τέλος, από τις λιγότερο οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες, η Ασία καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό αποστολής μεταναστών/τριών (82,6%), ενώ ακολουθεί η Αφρική (14,2%) (ΕΛΣΤΑΤ στο Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 2). Η κατάσταση αυτή, παρόλα αυτά, με τα στοιχεία της τελευταίας απογραφής του 2011, όπως και με τις καταμετρήσεις των παράνομων εισροών τα τελευταία δεκαπέντε (15) χρόνια έχει πάρει άλλες διαστάσεις (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 2).

1.3. Η κατάσταση στην Ελλάδα τα τελευταία δεκαπέντε (15) χρόνια

Η μέχρι τώρα μεταναστευτική πορεία, λαμβάνοντας υπόψη τις απογραφές από το 1981-2001, έδειξε ότι η εισροή αλλοδαπών ατόμων στην Ελλάδα συνεχώς και ποσοστιαία έχει αυξητικές τάσεις. Ωστόσο, τα τελευταία περίπου δεκαπέντε (15) χρόνια, το προφίλ των ατόμων που εισέρχονται στη χώρα έχει αλλάξει. Οι εντάσεις και τα θερμά επεισόδια που επικρατούν στις χώρες της Μεσογείου, δεν αφήνουν ανεπηρέαστο και το ελληνικό κράτος. Οι συνεχείς εισροές αλλοδαπών και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας λόγω της οικονομικής κρίσης, επηρεάζουν ακόμα περισσότερο την ήδη υπάρχουσα κατάσταση. Στην Ελλάδα, λοιπόν, πλειοψηφικά φτάνουν σε δύο κύματα μετανάστες/τριες, κυρίως από την Αλβανία, αλλά και πρόσφυγες⁴, κυρίως από την Ασία και την Αφρική, καθώς οι συρράξεις στην περιοχή της ευρύτερης Μέσης Ανατολής και δευτερευόντως οι εντάσεις στις αφρικανικές χώρες, δημιουργούν μαζικά ρεύματα φυγής. Στόχος των αλλοδαπών (μεταναστών/τριών ή προσφύγων) δεν ήταν η μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα, όπως είναι φανερό από το ποσοστό αιτήσεων ασύλου στη χώρα, αλλά τουναντίον, να μετακινηθούν σύντομα σε άλλες χώρες της Ευρώπης που οι ίδιοι/ες επιθυμούσαν. Βέβαια, σε πολλές περιπτώσεις, αυτό δεν ήταν εφικτό, γεγονός που διατάραξε την ισορροπία σε πολλά επίπεδα της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 1).

⁴ Ο όρος «πρόσφυγας» χαρακτηρίζει το μέλος της κοινωνίας που εγκαταλείπει χωρίς τη θέλησή του τη χώρα του αναζητώντας άσυλο σε άλλες χώρες, εφόσον στη δική του επικρατούν διώξεις, πολιτικές πεποιθήσεις και καταπατώνται τα ανθρώπινα δικαιώματα (ΟΗΕ 1951 στο Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου 2003, 14).

1.3.1. Α' κύμα: 2006-2011

Κατά το διάστημα 2006-2011, βάσει της απογραφής του 2011 (ΕΛΣΤΑΤ) αλλά και των καταμετρήσεων του Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης (2015) το 2006-2015, παρά την απέλαση περίπου 175 χιλιάδων ατόμων, τα περισσότερα εξ αυτών αλβανικής υπηκοότητας, στην Ελλάδα εισήλθαν παράνομα περισσότερα από 700 χιλιάδες άτομα (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 2).

Την περίοδο αυτή, το μεγαλύτερο ποσοστό προερχόταν από βαλκανικές χώρες, κυρίως την Αλβανία, ενώ ακολουθούσαν οι ασιατικές (Ιράκ, Αφγανιστάν) και οι αφρικανικές (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 2). Τα ποσοστά αυτά με την πάροδο του χρόνου δεν παρουσίαζαν μεγάλες αλλαγές. Ωστόσο, οι καταμετρήσεις που έγιναν από το Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης το 2011 ανέτρεψαν τη μέχρι τώρα αριθμητική πλειοψηφία των παράνομων εισερχομένων ατόμων στην Ελλάδα για το διάστημα 2006-2010 ως προς τις χώρες προέλευσής τους⁵. Το 2011, η πλειοψηφία των παράνομων εισερχομένων ατόμων προερχόταν από το Αφγανιστάν, ενώ ακολουθούσε σε δεύτερη θέση το Πακιστάν. Από τα άτομα αυτά, λίγα ήταν εκείνα που μπήκαν σε διαδικασία αίτησης ασύλου στην ελληνική κυβέρνηση το διάστημα αυτό (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 2). Στο μεγαλύτερο βαθμό, βάσει στοιχείων του Eurostat, άτομα πακιστανικής, ιρακινής και αφγανικής καταγωγής αιτήθηκαν ασύλου στη χώρα μας (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 4).

1.3.2. Β' κύμα: 2012-2018/9

Το διάστημα μετά το 2011 η κατάσταση στο μεταναστευτικό και, πλέον, προσφυγικό ζήτημα πήρε μια άλλη διάσταση. Οι εισροές μεταναστών/τριών και προσφύγων στην Ελλάδα, το διάστημα 2012-2016, αποτέλεσαν το 50% του συνόλου των ατόμων που έφτασαν στη χώρα από το 2006 μέχρι το 2015 (περίπου 1,1 εκατομμύριο) (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 2). Η πλειονότητα αυτών, έφτασε στην Ελλάδα και στις υπόλοιπες Μεσογειακές χώρες-σύνορα της Ευρώπης, όπως την Ιταλία, τη Μάλτα και την Ισπανία, δια θαλάσσης, ενώ εξακολούθησαν να είναι λίγα τα άτομα εκείνα που αιτήθηκαν ασύλου στη χώρα υποδοχής (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 2- 4).

⁵ Ως προς άλλα δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που κατέφτασαν στην Ελλάδα, π.χ. φύλο, ηλικία, προέλευση, κλπ, δεν είχε γίνει κάποια κατανομή πριν από το 2015 (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 1).

Βάσει των καταμετρήσεων του Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης (2015), η παράνομη εισροή μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα παρουσίαζε μια σταθερή πορεία χωρίς ιδιαίτερες μεταβολές (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 2). Τα άτομα αφγανικής καταγωγής συνέχιζαν να διατηρούν και το 2012 τα μεγαλύτερα ποσοστά εισροής στη χώρα (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 1-2). Ωστόσο, από το 2013 ξεκίνησε η εισροή Σύριων και Ιρακινών πληθυσμών στην Ελλάδα (Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης 2015), λόγω των συνεχόμενων συγκρούσεων-πολέμου στην περιοχή της Μέσης Ανατολής που τους ώθησε να εγκαταλείψουν δικαιολογημένα τις χώρες τους (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 1).

Αποκορύφωμα των εισροών μεταναστών/τριών και προσφύγων αποτέλεσε το διάστημα Αυγούστου 2015 με Μαρτίου 2016 [Επιστημονική Επιτροπή Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ στο εξής) 2017, 13]. Οι πρόσφυγες έφταναν στην Ελλάδα ή ενίοτε και την Ιταλία μέσω Τουρκίας. Ειδικότερα, στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου το διάστημα αυτό υπολογίζεται ότι περίπου 1 εκατομμύριο άνθρωποι προσπάθησαν να φτάσουν στην Ελλάδα. Εξ αυτών το 50% περίπου ήταν συριακής καταγωγής, ενώ το 23% ήταν Αφγανοί/ές υπήκοοι (Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης 2015). Βέβαια, στην προσπάθειά τους να φτάσουν στην Ευρώπη, κάποιοι/ες τα κατάφεραν με επιτυχία, ενώ άλλοι/ες έχασαν τη ζωή τους ή παρέμειναν αγνοούμενοι/ες (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 13).

Ο πληθυσμός που έφτανε στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου χαρακτηριζόταν από ανομοιογένεια (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 14). Σύμφωνα με τα επίσημα κυβερνητικά στοιχεία, το 46% των προσφύγων που έφτασαν το 2006 στη χώρα αποτελούνταν από Σύριους/ες υπηκόους, το 24% από το αφγανούς/ές, το 15% από ιρακινούς/ές, το 5% από πακιστανούς/ές και το 3% από υπηκόους του Ιράν [Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής 2017: Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (ΓΓΕΕ στο εξής) 2017)]. Οι πληθυσμοί αυτοί μετέβησαν από τα νησιά στον Πειραιά κι έπειτα στη συνοριακή γραμμή Ελλάδας-Βόρειας Μακεδονίας (πρώην FYROM) και στο πέρασμα της Ειδομένης (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 13). Ως επί το πλείστον, οι πρόσφυγες στην Ελλάδα ήταν άνδρες (64%) και το 36% γυναίκες (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 14). Το 24,5% εκ των ανδρών ήταν ανήλικοι κάτω των 18

ετών, ενώ αντίστοιχα, οι ανήλικες γυναίκες καταλάμβαναν το 31,9% του γυναικείου προσφυγικού πληθυσμού (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 14). Παρόλα αυτά, πολλές οικογένειες προσφύγων τα μέλη των οποίων είχαν βρεθεί σε άλλες χώρες επανενώθηκαν, ενώ κάποιοι/ες από αυτούς/ές μετεγκαταστάθηκαν σε άλλες χώρες (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 14, 80). Ωστόσο, το κλείσιμο των συνόρων και η σύναψη συμφωνίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την Τουρκία τον Μάρτιο του 2016, προκάλεσε μεγάλη αναστάτωση τόσο στον ελληνικό λαό όσο και στους/ις πρόσφυγες (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 13). Αυτό, διότι περίπου 60.000 πρόσφυγες έμειναν εγκλωβισμένοι/ες στην Ελλάδα, καταλαβαίνοντας με αυτό τον τρόπο ότι η μετακίνησή τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες θα ήταν ανέφικτη (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 6· Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 14).

Ο εγκλωβισμός των προσφύγων εντός των συνόρων της Ελλάδας, μετά το κλείσιμο των συνόρων και τη συμφωνία της Ευρώπης με την Τουρκία, είχε αντίκτυπο και στην ελληνική οργάνωση και διοίκηση (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 6· Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 14). Η ελληνική δημόσια διοίκηση έπρεπε να αντιμετωπίσει το συντομότερο την ‘προσφυγική κρίση’ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, παρά την απειρία της σε θέματα διαχείρισης τέτοιου είδους εντάσεων, συντονισμού και ανεπαρκών πόρων (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 6). Παρά την αδιαφορία των Ευρωπαϊκών χωρών για την πραγματοποίηση του τμήματος της συμφωνίας που αφορούσε την μετεγκατάσταση του μεγάλου αριθμού προσφύγων από την Ελλάδα και την Ιταλία, η Ελλάδα ξεκίνησε να διαμορφώνει στρατηγικές και να υλοποιεί δράσεις διαχείρισης, προστασίας και εγκατάστασης των προσφύγων που έμειναν εγκλωβισμένοι/ες στην Ελλάδα (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 14).

1.4. Δράσεις της ελληνικής κυβέρνησης & εξωτερικών παραγόντων για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα από τις προσφυγικές και μεταναστευτικές εισροές με αποκορύφωμα το καλοκαίρι του 2015, έφερε τη χώρα αντιμέτωπη με μια άνευ προηγουμένου πρόκληση. Παρά την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης που ήδη η ελληνική κοινωνία και πολιτεία έπρεπε να αντιμετωπίσει, έπρεπε να μεριμνήσει άμεσα και αποτελεσματικά και για το ζήτημα των εισροών που είχε λάβει άλλη έκταση, με ή χωρίς τη βοήθεια οργανώσεων

και οργανισμών, κυρίως ως προς τα βασικά στοιχεία στέγασης, σίτισης και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης (ΓΓΕΕ 2017, 2-3).

1.4.1. Στέγαση

Το διάστημα Οκτώβρη-Δεκέμβρη 2015 δημιουργήθηκαν τα πρώτα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ στο εξής) τόσο στα νησιά όσο και στην ηπειρωτική Ελλάδα. Τα ΚΦΠ, αρχικά, είχαν ελάχιστες δομές, καθώς είχαν έναν χαρακτήρα προσωρινής στάσης-μετάβασης προς την Ειδομένη. Τα ΚΦΠ ήταν κατασκευασμένα σε απομακρυσμένα σημεία χωρίς υποδομές σε λίγες μόνο περιφέρειες της χώρας. Επίσης, οι καθυστερήσεις και οι αδυναμίες εγκατάστασης των προσφύγων στα ΚΦΠ, με αποτέλεσμα την παραμονή τους σε αντίσκηνα σε συνδυασμό με τις κακές καιρικές συνθήκες, όπως και ο μεγάλος αριθμός των φιλοξενούμενων σε αυτά, προκαλούσε όλο και περισσότερα προβλήματα. Τέλος, το ακατάλληλο ποιοτικά αλλά και πολιτισμικά συσσίτιο είχε και αυτό αρνητικό αντίκτυπο στην επικρατούσα κατάσταση. Ωστόσο, η ανάμειξη πολλών κρατικών στελεχών και η προσφορά εθελοντών/τριών, όπου έλειπε η κρατική αρωγή, ειδικά για το πρώτο διάστημα λειτουργίας των ΚΦΠ είχε σημαντικό ρόλο. Επιπλέον, η εμπλοκή του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας αλλά και άλλων οργανισμών στην αντιμετώπιση των πρώτων αναγκών των προσφύγων ήταν μεγάλη (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΕΘ 2017, 14-16).

Με πρωτοβουλία του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας πρώην στρατόπεδα μετατράπηκαν σε καταυλισμούς, κάποια camps υλοποιήθηκαν από τους Δήμους αλλά και ξενώνες παραχωρήθηκαν από το Υπουργείο Εργασίας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης με σκοπό τη στέγαση προσφύγων. Ωστόσο, μετά τη συμφωνία με την Τουρκία το Μάρτιο του 2016, τα ΚΦΠ αναπτύχθηκαν ταχύτατα, εφόσον ο χαρακτήρας τους έπαψε να είναι προσωρινός, αλλά ενδεχομένως και μόνιμος. Παρόλη την αύξηση των υπηρεσιών στα ΚΦΠ, οι συνθήκες το πρώτο διάστημα εξακολουθούσαν να είναι δραματικές. Το Μάιο του 2016, έτσι, βρίσκονταν σε λειτουργία σαράντα δύο (42) ΚΦΠ και τέσσερα (4) κλειστά κέντρα κράτησης (hotspot) σε νησιά (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΕΘ 2017, 14-15).

Παράλληλα με τα ΚΦΠ σε όλη την Ελλάδα, δημιουργήθηκαν και αυτοοργανωμένες-άτυπες δομές, λόγω των ελλειπών υποδομών και των κακών συνθηκών διαβίωσης των προσφύγων (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΕΘ 2017, 16-17).

ΓΓΕΕ 2017, 3). Το Μάιο του 2016 λειτουργούσαν πέντε (5) τέτοιου είδους άτυπες δομές, όπως στην περιοχή της Ειδομένης, στο λιμάνι του Πειραιά και στο πρώην αεροδρόμιο Ελληνικού, ενώ στο Ελληνικό, με ευθύνη του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής, λειτουργούσαν κάτω από κακές συνθήκες μέχρι και το 2017 τρεις χώροι φιλοξενίας, στα γήπεδα Hockey και Baseball και στον χώρο αφίξεων του πρώην Δυτικού Αεροσταθμού (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 15, 17).

Πέρα από τις Δομές Φιλοξενίας που αναφέρθηκαν παραπάνω υπό την αιγίδα του ελληνικού κράτους, φορείς, οργανισμοί και ΜΚΟ συνέδραμαν καταλυτικά στη διευθέτηση ζητημάτων φιλοξενίας για τους/τις πρόσφυγες. Με την αρωγή της Ύπατης Αρμοστείας του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ στο εξής) για τους Πρόσφυγες (UNHCR) και άλλων ΜΚΟ, ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων βρήκε στέγαση σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία κι άλλους χώρους φιλοξενίας-μετεγκατάστασης (ΓΓΕΕ 2017, 3). Επίσης, ομάδες αντιρατσιστών/τριών, κυρίως στη Λέσβο, Αθήνα και Θεσσαλονίκη, κατέλαβαν κτήρια για τη στέγαση των προσφύγων (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 17). Ομοίως, ομάδες εθελοντών/τριών δημιούργησαν δίκτυα φιλοξενίας σε διαμερίσματα με ή χωρίς την βοήθεια ΜΚΟ (π.χ. OMNES Κιλκίς) ή άλλων οργανισμών (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 17).

Σχετικά με την αντιμετώπιση του ζητήματος των ασυνόδευτων παιδιών, τα οποία εντάσσονται στις ευάλωτες ομάδες των προσφυγικών και μεταναστευτικών εισροών που φτάνουν στην Ελλάδα, αυτή επήλθε με τη δημιουργία ασφαλών ζωνών μέσα στα ΚΦΠ. Σε όλη τη χώρα λειτουργούν υπό τη γενική εποπτεία του Ελληνικού Κράτους σαράντα επτά (47) τέτοιου είδους ξενώνες περιορισμένων θέσεων φιλοξενίας, εκ των οποίων οι επτά (7) υπάγονται άμεσα στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης, ενώ οι υπόλοιποι λειτουργούν με την ευθύνη ΜΚΟ. Οι δομές αυτές χρηματοδοτούνται κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και από Διεθνείς Οργανισμούς (Ύπατη Αρμοστεία ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, UNICEF). Στους ξενώνες αυτούς απασχολούνται κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι και παρέχονται νομικές υπηρεσίες, 24ωρες υπηρεσίες φροντίδας και φύλαξης, όπως και δραστηριότητες εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας. Τα ασυνόδευτα παιδιά παραμένουν σε αυτούς τους χώρους μέχρι τη μετεγκατάσταση ή επανένωσή τους με τις οικογένειές τους που βρίσκονται σε άλλες

χώρες της ΕΕ, ενώ κάποια από αυτά (παιδιά) αποκαθίστανται και εντάσσονται στην ελληνική κοινωνία (ΓΓΕΕ 2017, 4).

1.4.2. Ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και σίτιση

Σύμφωνα με την Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής (2017, 3) και τη ΓΓΕΕ (2017, 4-5), το Υπουργείο Υγείας μαζί με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής προέβη στην οργάνωση προγραμμάτων εμβολιασμού των παιδιών προσφύγων. Ειδικότερα, η δράση αυτή κρίθηκε απαραίτητη για τα παιδιά που διέμεναν σε δομές ή άλλους χώρους φιλοξενίας, καθώς, βάσει της Εθνικής Επιτροπής Εμβολιασμών, ο εμβολιασμός ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη αυτών στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η δράση, λοιπόν, αυτή ολοκλήρωσε τον πρώτο κύκλο της τον Νοέμβριο του 2016 με τη βοήθεια των ΜΚΟ και της UNICEF, η οποία δώρισε 62.000 εμβόλια για τα παιδιά πρόσφυγες.

Ταυτόχρονα, το Κέντρο Ελέγχου & Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ στο εξής) ξεκίνησε την επιτήρηση του συστήματος επιδημιολογίας σε σημεία φροντίδας και υγείας προσφύγων και μεταναστών/τριών. Επίσης, προέβη σε συστάσεις-οδηγίες αντιμετώπισης κρουσμάτων στις δομές φιλοξενίας, όπως και ενημερωτικές εκστρατείες. Σχετικά με την στήριξη των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου, εγκρίθηκε και υλοποιήθηκε πρόγραμμα για την ενίσχυση του δημόσιου συστήματος υγείας (Νοσοκομείων, ΕΚΑΒ, ΠΕΔΥ) ύψους 3,2 εκατομμυρίων ευρώ μέσω του Έκτακτου Ταμείου Εσωτερικής Ασφάλειας [Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής (2017, 3) και τη ΓΓΕΕ (2017, 5)].

Σχετικά με ζητήματα σίτισης, κρατικοί φορείς (π.χ. Γενικό Επιτελείο Στρατού, ΓΕΣ) (ΓΕΣ 2018), εθελοντικές οργανώσεις όπως η Caritas Αθήνας (τρόφιμα για παροχή συσσιτίων, διανομή γευμάτων) (Caritas Αθήνας 2019 α, β), η Solidarity Now (τρόφιμα, είδη ρουχισμού και υγιεινής) (Solidarity Now 2020β), Ύπατη Αρμοστεία για τους πρόσφυγες (νερό, τρόφιμα, είδη ρουχισμού, κ.ά.) (Ύπατη Αρμοστεία για τους πρόσφυγες 2020), καθώς και ατομικές πρωτοβουλίες των πολιτών κατάφεραν να καλύψουν άμεσα πλήθος πρώτων αναγκών των προσφύγων. Η οργάνωση συσσιτίων, η συγκέντρωση τροφίμων και άλλων ειδών σε υπεραγορές, δήμους ή κοινότητες, κ.ά.

είχαν σημαντική θέση στην κάλυψη των βιοτικών αναγκών των προσφύγων (Solidarity NOW 2020β).

Πέρα από τις παραπάνω δράσεις για την κάλυψη των βασικότερων και αμεσότερων αναγκών των προσφύγων, η ελληνική πολιτεία έπρεπε να μεριμνήσει και για την ένταξη των ατόμων αυτών στην ελληνική κοινωνία (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 7). Όπως θα δούμε παρακάτω, τα πρώτα βήματα και δράσεις έγιναν για την ένταξη των μικρών προσφυγόπουλων στη σχολική κοινότητα, και κατά συνέπεια, σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν είχαν και δεν έχουν προβλεφθεί δράσεις που να αγκαλιάζουν όλο το ηλικιακό φάσμα των ατόμων που καταφτάνουν στην Ελλάδα, πράγμα που ορίζει την ύπαρξη εθελοντικών οργανώσεων και προγραμμάτων σημαντική και απαραίτητη (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2; Μόγλη 2019, 97).

2. Εκπαίδευση προσφύγων

Παρά τις δράσεις που υλοποίησε η ελληνική κυβέρνηση με τη βοήθεια ή μη εξωτερικών παραγόντων για την κάλυψη των πρώτων αναγκών των προσφύγων (στέγαση, σίτιση, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, κλπ), το ελληνικό κράτος έπρεπε άμεσα να μεριμνήσει για την ταχεία και αρμονική ένταξη των ατόμων αυτών στην ελληνική κοινωνία. Κοινωνικά, οικονομικά αλλά, κυρίως, εκπαιδευτικά ήταν τα ζητήματα που έρχονταν άμεσα στη δράση (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 7).

Λόγω του προσωρινού χαρακτήρα που είχαν, αρχικά, οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, οι παροχές υπηρεσιών γλώσσας, όπως π.χ. υπηρεσίες μετάφρασης ή διερμηνείας, διδασκαλίας γλώσσας και γενικότερα εκπαίδευσης ήταν περιορισμένες. Οι ροές αυτές με την πάροδο του χρόνου απέκτησαν ένα μονιμότερο χαρακτήρα, πράγμα που ώθησε την Ελλάδα να αναπτύξει σταδιακά νέους θεσμούς και μηχανισμούς, αναγνωρίζοντας τον γλωσσικό πλουραλισμό και θεσμοθετώντας προγράμματα και δράσεις για τα άτομα αυτά (Τσοκαλίδου 2009 στο Μόγλη 2019, 37). Στις υποενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζονται οι νομοθετημένες δράσεις της ελληνικής κυβέρνησης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μετά το 2015, για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, όπως και οι δράσεις-προγράμματα που έγιναν σε συνεργασία με άλλους φορείς, οργανισμούς και εθελοντικές ομάδες, τους/τις ενήλικες πρόσφυγες.

2.1. Το θεσμικό πλαίσιο και η δράση για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων (6-12 ετών, 13-15 ετών)

Παρά τη γενικότερη κατάσταση ρευστότητας και αβεβαιότητας που επικρατούσε σχετικά με την εγκατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα, μετά τη διευθέτηση των πρώτων και βασικών ζητημάτων επιβίωσης, όπως αυτό της στέγασης, της σίτισης και της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης δημιουργήθηκαν νέες προκλήσεις που έπρεπε άμεσα να βρουν διέξοδο (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 33· Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 5).

Η πολιτεία, λοιπόν, έπρεπε να ανταποκριθεί σε αυτές τις προκλήσεις τόσο θεσμικά όσο και πρακτικά (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 5). Τα μικρά προσφυγόπουλα προσχολικής αλλά και σχολικής ηλικίας έπρεπε να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα αλλά και την

υποχρέωση να φοιτήσουν στα σχολεία της χώρας και να συμβαδίζουν με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 5-6). Επίσης, η ενασχόλησή τους με εξωσχολικές δραστηριότητες και οι συνεχείς αξιολογήσεις των δράσεων που λάμβαναν χώρα θα ενίσχυαν περισσότερο την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 6). Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την επικοινωνία των εκπαιδευτών/τριών με τους γονείς πρόσφυγες και η ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους θα είχε θετικό αντίκτυπο τόσο στην τοπική κοινότητα, όσο και στην ίδια την ένταξη των προσφυγόπουλων στις δραστηριότητες του σχολείου αλλά και στην ελληνική κοινωνία (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 6).

2.1.1. Δράσεις & υλοποίηση

Το ΥΠΠΕΘ, με απόφαση που έλαβε στις 29 Αυγούστου 2016, όρισε συνταγματικά τις πρώτες δομές εκπαίδευσης προσφύγων αλλά και άλλων ομάδων για τη σχολική χρονιά 2016-2017 (ΦΕΚ 2678/τ.Β'/29.08.2016). Έχοντας ως στόχο, την ένταξη στην ελληνική εκπαίδευση των μαθητών/τριών (προσφύγων, αλλοδαπών, παλιννοστούντων, ρομά, κλπ) που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά δεν κατέχουν την απαραίτητη γνώση της ελληνικής γλώσσας, το ΥΠΠΕΘ, όρισε τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ στο εξής), οι οποίες απαρτίζονταν από όλες τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειών. Μέσα σε αυτές (ΖΕΠ), είχαν τη δυνατότητα να λειτουργούν οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ στο εξής) (I/II), τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα αυτών, όπως και οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π. στο εξής). Οι μαθητές/τριες, τέλος, οι οποίοι/ες είχαν ορισμένες γνώσεις στην ελληνική γλώσσα, θα έπρεπε να υποβληθούν σε κάποια διαγνωστικά τεστ για τη διερεύνηση του επιπέδου ελληνομάθειάς τους, με στόχο την καλύτερη κατάταξή τους στις ΤΥ I ή II ΖΕΠ, ή τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (ΦΕΚ 2678/τ.Β'/29.08.2016).

Σχετικά με τον σχεδιασμό πρότασης για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, η συνεργασία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π. στο εξής) με το ΥΠΠΕΘ, καθώς και των Σχολικών Συμβούλων αλλά και των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π. στο εξής), αποτέλεσαν τα πρώτα και πολύ σημαντικά βήματα προς την επίλυση της διδασκαλίας των ελληνικών (ΦΕΚ 3502/τ.Β'/31.10.2016). Το καλοκαίρι του 2016, στην πρώτη φάση του σχεδίου,

διεξήχθησαν καλλιτεχνικές δράσεις (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 7), ενώ λίγους μήνες αργότερα, στις 4 Οκτώβρη του 2016 το Ι.Ε.Π (2016), με δελτίο τύπου ανακοίνωσε τη συνεργασία του με το ΥΠΠΕΘ για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ανήλικων προσφυγόπουλων της χρονιάς 2016-2017. Ειδικότερα, αναφέρει χαρακτηριστικά τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., η οποία βασικό στόχο έχει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της αγγλικής γλώσσας, των μαθηματικών, των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε. στο εξής) (Ι.Ε.Π. 2016), αλλά και καλλιτεχνικών δράσεων που εστίαζαν στην ενσωμάτωση των μικρών προσφυγόπουλων στην ελληνική εκπαίδευση (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 7). Κατά τα τέλη του ίδιου μήνα, με νέα απόφαση του ΥΠΠΕΘ (ΦΕΚ 3502/τ.Β'/31.10.2016) ορίζεται και θεσμικά η ίδρυση και οι χώροι λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π., όπως επίσης και όλα τα σχετικά περί λειτουργίας δομών αλλά και των ρόλων των προσώπων που τις στελεχώνουν, π.χ. ώρες λειτουργίας, ημερήσιο πρόγραμμα, καθήκοντα των εκπαιδευτικών και των Σ.Ε.Π., την γενική εποπτεία, καθοδήγηση αλλά και επιμόρφωση του προσωπικού, κ.ά. (ΦΕΚ 3502/τ.Β'/31.10.2016).

Αναφορικά με την ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π., όπως αυτή αναφέρεται στην υπουργική απόφαση, υπάρχουν δύο τρόποι λειτουργίας: α) ως παραρτήματα των δημοτικών σχολείων μέσα στα ΚΦΠ (εκτός σχολικών μονάδων), όπου ακολουθείται το πρωινό πρόγραμμα, και β) ως δομές μέσα στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, όπου ακολουθείται το απογευματινό πρόγραμμα (Ι.Ε.Π. 2016)⁶. Και στις δύο περιπτώσεις, τα αντικείμενα διδασκαλίας είναι ίδια, προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες και ενδιαφέροντα των παιδιών και περιλαμβάνουν: έξι (6) ώρες διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας, τέσσερις (4) ώρες αγγλικής γλώσσας, τρεις (3) ώρες μαθηματικών, τρεις (3) ώρες φυσικής αγωγής, δύο (2) ώρες Τ.Π.Ε. και δύο (2) ώρες αισθητικής αγωγής (θέατρο, ζωγραφική, μουσική) (ΦΕΚ 3502/τ.Β'/31.10.2016).

Οι παραπάνω δράσεις του ΥΠΠΕΘ συντελέστηκαν με τη βοήθεια των συναρμόδιων υπουργείων, του Υπουργείου Υγείας και του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 7). Σημαντική ήταν,

⁶ Τα απαραίτητα εγχειρίδια για όλα τα μαθήματα πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και διάφορα άλλα χρήσιμα έγγραφα βρίσκονται αναρτημένα στην επίσημη ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π. στον παρακάτω σύνδεσμο <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/5-ekpaidefsi-prosfigon>

επίσης, η στήριξη των δήμων και των περιφερειών, των Πανεπιστημίων, του Συνηγόρου του Παιδιού, όπως και Διεθνών Οργανισμών, π.χ. του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, της UNICEF, της Ύπατης Αρμοστείας, και άλλων ΜΚΟ (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 8).

Για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιήθηκαν τα ήδη υπάρχοντα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας των διαπολιτισμικών προγραμμάτων «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» (Ι.Ε.Π. 2016). Τα παιδιά, λοιπόν, μέσα σε ένα νέο περιβάλλον που τους εμπνέει ασφάλεια και ισορροπία, σεβασμό και αξιοποίηση της διαφορετικότητάς τους, προσπαθούν να χτίσουν το μέλλον τους και να επουλώσουν τις πληγές τους (Ι.Ε.Π. 2016).

2.1.2. Δυσκολίες & αποτελέσματα δράσεων

Τα παραπάνω αυτά βήματα για την προετοιμασία ένταξης των προσφυγόπουλων στην ελληνική εκπαίδευση, και κατ'επέκταση στην ελληνική κοινωνία, το 2016-2017 ήταν πολύ σημαντικά. Ο πρώτος χρόνος λειτουργίας του σχεδίου του ΥΠΠΕΘ για την ένταξη των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό σύστημα έδειξε ότι πέτυχε το σκοπό του, καθώς τα παιδιά επέστρεψαν σε ένα βαθμό στην ομαλότητα του ψυχικού και κοινωνικού τους κόσμου (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 9). Ωστόσο, κοιτάζοντας την αποτίμηση της Εκπαιδευτικής Επιτροπής του ΥΠΠΕΘ για τη χρονιά 2016-2017, κατά την πραγμάτωση όλων των παραπάνω ενεργειών παρουσιάστηκαν και προβλήματα. Για παράδειγμα, οι συνεχείς αλλαγές των εκπαιδευτικών στα προγράμματα, οι αλλαγές στους κανονισμούς και τις υπουργικές αποφάσεις για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., οι λανθασμένες δηλώσεις ηλικίας των παιδιών και η εγκατάλειψη της προσπάθειάς τους σε σχέση με τα προβλήματα συνεργασίας των Δ.Υ.Ε.Π. με τα σχολεία της πρωινής ζώνης, ήταν μερικά από αυτά που έπρεπε να αντιμετωπιστούν (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 41-43)

Σημαντικό πρόβλημα, επίσης, αποτέλεσε η έλλειψη εξειδίκευσης και απειρίας των εκπαιδευτικών στις Δ.Υ.Ε.Π. (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 41· Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 9). Αυτό, διότι δεν είχαν γίνει οι απαραίτητες ενέργειες και επιμορφώσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σωστά στις καταστάσεις που έπρεπε να αντιμετωπίσουν

(Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 41· Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 9). Για παράδειγμα, καλούνταν να διδάξουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα σε παιδιά που πιθανώς να μην είχαν πάει σχολείο τα τελευταία δύο (2) χρόνια ή να μην είχαν έρθει σε επαφή με σχολική μονάδα ποτέ στη ζωή τους (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 9). Στο πλαίσιο των δράσεων αυτών, οργανώθηκαν ημερίδες, επιμορφώσεις και συμπληρωματικά υλικά, έχοντας πάντα στόχο τόσο την εκπαίδευση των προσφύγων και την αποτελεσματική της δράση, όσο και τη γενικότερη ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών προς τους πρόσφυγες και τις Δ.Υ.Ε.Π., αλλά και το αντίθετο (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 9).

Ένα ακόμα σημείο το οποίο δεν λήφθηκε υπόψη ήταν η πρόβλεψη για την συμμετοχή των γονέων προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη διερμηνέων στις εκπαιδευτικές δομές της χώρας εμπόδισε την επικοινωνία μεταξύ προσφύγων και εκπαιδευτικών. Δράσεις για την ενημέρωση των γονέων των προσφυγόπουλων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ενέργειες ανέλαβαν εξωκυβερνητικοί παράγοντες, όπως ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης και η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. Παρόλα αυτά, η αβέβαιη κατάσταση των προσφύγων αναφορικά με τη χώρα διαμονής και εγκατάστασής τους καθόριζε τον βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρείχε η ελληνική κυβέρνηση, εφόσον η Ελλάδα αποτελούσε τον τελικό ή όχι τόπο εγκατάστασής τους (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 10).

Μια επιπλέον δυσκολία αποτέλεσε το ότι, το ελληνικό κράτος δεν κατάφερε να ενσωματώσει τη διδασκαλία της πρώτης-μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στη δημόσια εκπαίδευση, γεγονός που οφείλεται τόσο σε οικονομικές αδυναμίες, όσο κυρίως, στις παρωχημένες αντιλήψεις της διαφορετικότητας (Foulidi, Oikonomakou & Parakitsos 2019, 3-4). Αυτό διότι, από τη μια μεριά, το κόστος που θα προκύψει από τη συμπερίληψη όλων των ομιλούμενων γλωσσών είναι υπερβολικό, καθώς οι διαθέσιμοι πόροι είναι ανεπαρκείς, ειδικά σε περιόδους οικονομικής κρίσης (Foulidi, Oikonomakou & Parakitsos 2019, 4). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαιτείται από όλους/ες, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτιστική τους προέλευση, να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Foulidi,

Oikonomakou & Parakitsos 2019, 3). Ωστόσο, ακόμα και σήμερα, διαιώνίζεται η αντίληψη του «διαφορετικού» ως «πρόβλημα», καθώς αυτό (διαφορετικό) θεωρείται ότι παρεμποδίζει την πρόοδο των άλλων (Σκούρτου 2007, 151 στο Foulidi, Oikonomakou & Parakitsos 2019, 3). Οι αλλόγλωσσοι/ες αντιμετωπίζονται ως μια ειδική κατηγορία με πολιτιστικό ή γλωσσικό έλλειμμα, ως ετερογενείς ομάδες που δεν μπορούν να συμβαδίσουν ή να ενσωματωθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Foulidi, Oikonomakou & Parakitsos 2019, 4). Αυτό που προηγείται, μετά την αντίληψη αυτή, είναι η ενσωμάτωσή τους μέσα και μέσω της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας που θα τους επιτρέψει να προσαρμοστούν και να αναπτύξουν απλώς κάποιες δεξιότητες επιβίωσης στο νέο περιβάλλον, παραμερίζοντας καταυτόν τον τρόπο τα δικά τους πολιτισμικά, κοινωνικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά (Foulidi, Oikonomakou & Parakitsos 2019, 4).

Τέλος, ένα σοβαρό πρόβλημα που δεν μπορούσε εύκολα να επιλυθεί ήταν οι αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών απέναντι στους/στις πρόσφυγες και τα παιδιά αυτών. Οι αρχές της τοπικής αυτοδιοίκησης ήταν ενεργές και θετικές προς το ζήτημα αυτό, καθώς οι δράσεις τους προωθούσαν την ένταξη και γενικότερα την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ωστόσο, το ελληνικό κράτος έπρεπε να κάνει δραστικές παρεμβάσεις στις περιοχές όπου οι αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών εμπόδιζαν την ένταξη των παιδιών στην εκπαίδευση και τα σχολεία, στέλνοντας ειδικές εγκυκλίους για τα ζητήματα αυτά (Αναγνώστου & Νικόλοβα 2017, 10).

2.2. Η εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων: δράσεις και προγράμματα

2.2.1. Εκπαίδευση ενηλίκων

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της έννοιας «εκπαίδευση ενηλίκων», από μόνη της αναφέρεται σε μια ιδιαίτερη κατάσταση. Ο ορισμός που έχει διατυπωθεί από την UNESCO (1976) αναφέρει ότι: «*εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση*

και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ στο εξής, 1977) αναφέρει ότι «η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (Rogers 1999, 55).

Πολλές φορές η εκπαίδευση ενηλίκων ταυτίζεται με τη δια βίου μάθηση (Αλμπανάκη 2019, 142). Κριτήριο της διαφοράς των εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη δια βίου μάθηση αποτελεί η απόσταση από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κι όχι η ενηλικιότητα του ατόμου (Αλμπανάκη 2019, 142). Αυτό, διότι η ενηλικιότητα δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό των κοινωνιών μέσα στο χρόνο, αλλά όπως αναφέρει ο Jarvis «αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο» (Κόκκος 2005α στο Χατζηθεοχάρους 2010, 3).

Ωστόσο, «δια βίου μάθηση», σύμφωνα με το νόμο 3401/2010 ορίζεται ως «όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» και «περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση». Ως «τυπική εκπαίδευση» ορίζεται «η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας», ως «μη τυπική εκπαίδευση» ορίζεται «η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό

πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο», και ως «άτυπη μάθηση» ορίζονται: «οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων». Αρμόδιος φορέας για τον σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής της δια βίου μάθησης, την διαμόρφωση των κανόνων, την εκπόνηση, την εποπτεία και την εφαρμογή των αντίστοιχων προγραμμάτων αποτελεί η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) (ΦΕΚ 163/τ.Α'/21.10.2010).

Θα μπορούσαμε, έτσι, να χαρακτηρίσουμε την «δια βίου μάθηση» ως το σύνολο των μορφωτικών δραστηριοτήτων όλων των επιπέδων που επιτρέπει τη δόμηση ενός εκπαιδευτικού συνεχούς, το οποίο αλληλεπιδρά διαρκώς με την κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα, ενώ ταυτόχρονα, χαρακτηρίζεται από ευελιξία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας (Βεργίδης 2001 στο Καραλής χ.χ.). Αντίστοιχα, ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» αναφέρεται στο οργανωμένο μέρος της δια βίου μάθησης που αφορά ενήλικους, ενώ παράλληλα, φανερώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των προγραμμάτων εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται εντός αυτού του πλαισίου (Κόκκος 2005α).

Ο Knowles (1998, 25), ωστόσο, υποστηρίζει ότι υπάρχει σύγχυση στον όρο εκπαίδευση ενηλίκων, εφόσον αυτός χρησιμοποιείται με τρεις (3) ερμηνείες: α) ως διαδικασία κεκτημένων εμπειριών και γνώσεων, στάσεων, αξιών κι ενδιαφερόντων, β) ως περιγραφή οργανωμένων δραστηριοτήτων από οργανισμούς που στοχεύουν σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, γ) ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων με σκοπό τη συνεχή εμπλοκή του ατόμου ως ενεργού πολίτη στην εκπαίδευση (στο Αλμπανάκη 2019, 142).

2.2.2. Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων

Η Courau (2000, 26-29) αναφέρει ότι ένας/μία ενήλικας μαθαίνει: όταν καταλαβαίνει, όταν η εκπαίδευση που λαμβάνει σχετίζεται με ζητήματα της άμεσης καθημερινότητάς του/της, όταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του εκάστοτε προγράμματος είναι κατανοητοί και αποδεκτοί από αυτούς/ές, όταν νιώσει μέλος μιας ομάδας-τάξης

που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή του/της και, τέλος, όταν ο/η εκπαιδευτής/τρια έχει την ικανότητα αξιοποίησης των επιτυχών ή ανεπιτυχών αποτελεσμάτων (στο Κρασοπουλάκος 2018, 20). Για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση σε μια τάξη που αποτελείται από ενήλικες, είναι καλό να γνωρίζει κανείς/καμία τα χαρακτηριστικά αυτών (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 14).

Πέρα από τις διαφορές που συναντώνται στα μέλη της εκάστοτε εκπαιδευτικής ομάδας, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες διαθέτουν ως ένα βαθμό τα δικά τους χαρακτηριστικά (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 20-21) που τους διαφοροποιούν από τους/τις ανήλικους/ες μαθητές/τριες και επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία που απευθύνεται σε αυτούς/ές (ενήλικες) (Κώστογλου χ.χ., 18). Αρχικά, τα άτομα αυτά είναι ενήλικα και προσπαθούν με τη θέλησή τους να αυτονομηθούν και να αναπτυχθούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία επιλέγουν συνειδητά να ακολουθήσουν. Επιπλέον, βρίσκονται σε μια συνεχόμενη διαδικασία ανάπτυξης, στην οποία η ποσότητα και η συχνότητα των αλλαγών σε διάφορους τομείς της ζωής είναι κοινή σε όλους/ες τους/τις ενήλικες. (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 21· Κώστογλου χ.χ., 18-19).

Επίσης, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες φέρουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών, γνώσεων, αξιών και πολλές φορές προκαταλήψεων, το οποίο (σύνολο) αξιοποιείται για την είσοδο νέων γνωστικών, εμπειρικών κι αξιακών στοιχείων (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 21-22· Κόκκος 1998, 23· Κόκκος 2005, 86-93· Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 15· Κώστογλου χ.χ., 18-19). Ωστόσο, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις, μπορεί να λειτουργήσουν θετικά ή αρνητικά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που θα ακολουθήσουν (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 21-22· Κόκκος 2005, 86-93· Κώστογλου, χ.χ., 18-19). Αυτό, διότι ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάζεται κάθε ενήλικας τα μηνύματα που λαμβάνει είναι μοναδικός και είναι άρρηκτα δεμένος με τις μέχρι τώρα αποκτηθείσες εμπειρίες (Rogers, 1999: 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 22). Ακόμα και οι προσδοκίες που έχουν από την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία θα εμπλακούν επηρεάζονται από τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει από προηγούμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 23· Κόκκος 2005, 86-93· Κώστογλου χ.χ., 20). Συνεπώς, η απομάθηση, η απεγγραφή δηλαδή παλιών γνώσεων που σχετίζεται με το συναίσθημα, είναι δύσκολο να

ολοκληρωθεί επιτυχώς, εφόσον αυτές (παλιές γνώσεις) ίσως και να αποτελούν εμπόδια για τη λήψη νέων γνώσεων (Κώστογλου χ.χ., 19).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι οι δεδομένες προθέσεις-στόχοι που έχουν θέσει για την παρακολούθηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 21-22· Κόκκος 1998, 23· Κόκκος 2005, 86-93· Κώστογλου χ.χ., 20). Οι λόγοι, οι οποίοι τους ωθούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, είναι συγκεκριμένοι κι αυτό προκύπτει από συγκεκριμένες ανάγκες (Κόκκος 2005, 86-93), ενώ συνήθως ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους είναι περιορισμένος (Κόκκος 1998, 23). Πολλές φορές οι ενήλικες τείνουν να είναι περισσότερο ενεργητικοί/ές εφόσον αντιμετωπίζονται με ωριμότητα και υπευθυνότητα, ενώ ταυτόχρονα, λόγω των συγκεκριμένων στόχων και αναγκών τους, είναι πιθανό να αμφισβητούν τόσο το περιεχόμενο όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων (Κόκκος 2005, 86-93). Συνεπώς, στα εκάστοτε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων πρέπει να υπάρχει σαφήνεια και χρησιμότητα, καθώς για κάποιους/ες εκπαιδευόμενους/ες, οι στόχοι μπορεί να είναι επαγγελματικοί, προσωπικοί, κοινωνικοί, λόγοι κύρους κ.ά. (Κόκκος 2005, 86-93). Ωστόσο, στις ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων υπάρχει η πιθανότητα η εκπαιδευτική διαδικασία ως απόκτηση γνώσεων να έχει μεγαλύτερη σημασία, και δευτερευόντως οι ανάγκες αυτών, πράγμα που συναντάται σε περιπτώσεις που μέλη των ομάδων αυτών μετά το πέρας των προγραμμάτων προσπαθούν να συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους δραστηριοποίηση (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 23).

Επιπλέον, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες καθώς έχουν ήδη έρθει σε επαφή με εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διεργασίες μάθησης, έχουν καταλήξει στους τρόπους μάθησης που οι ίδιοι/ες θεωρούν πιο αποδοτικούς για τον εαυτό του/της (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 24· Κόκκος 2005, 86-93· Κώστογλου χ.χ., 21). Οι τρόποι με τους οποίους ένα ενήλικο άτομο μαθαίνει, σχετίζονται με την προσωπικότητα, τις εμπειρίες και τις ικανότητές του (Κόκκος 1999 στο Κρασοπουλάκος 2018, 27). Ωστόσο, πέρα από τους τρόπους μάθησης, ο/η κάθε ενήλικας/η έχει και διαφορετικό ρυθμό μάθησης, καθώς η ύπαρξη ή μη βιωμάτων συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην ταχύτητα αυτού (Κόκκος 1999 στο Κρασοπουλάκος 2018, 28).

Ένα, επίσης, χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων σχετίζεται με τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα-εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 24· Κόκκος 2005, 86-93· Κώστογλου χ.χ., 21). Λόγω της σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας των ενηλίκων, πολλές φορές η ίδια η καθημερινότητά τους πρέπει να λαμβάνεται υπόψη (Κώστογλου χ.χ., 21). Οικογενειακά, κοινωνικά ή εργασιακά προβλήματα, κοινωνικές υποχρεώσεις, ζητήματα κακής οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ζητήματα που σχετίζονται με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις κι αξίες, όπως και ψυχολογικά εμπόδια αποτελούν κάποια από τα στοιχεία που επηρεάζουν την αναβολή ή ακόμα και την διακοπή της παρακολούθησης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rogers 1999, 92-105 στο Κρασοπουλάκος 2018, 24· Κόκκος 2005, 86-93· Κώστογλου χ.χ., 21).

2.2.3. Χαρακτηριστικά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

Με τον όρο «ευπαθείς ή ευάλωτες κοινωνικές ομάδες» εννοούνται οι ομάδες των ατόμων εκείνων που παρά τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες πρόσβασης σε υλικά και πνευματικά αγαθά που τους δίνονται δεν καταφέρνουν να τις αξιοποιήσουν και να επωφεληθούν από τα αγαθά αυτά, τείνοντας, έτσι, σε μια κατάσταση αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Κυρίδης 2017 στο Κούτλας 2018, 25). Σύμφωνα με το νόμο 4019/2011 «Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού» ορίζονται «*οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, είτε εξαιτίας σωματικής ή ψυχικής ή νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας*».

Στον παρόντα νόμο (ΦΕΚ 216/τ.Α'/30.9.2011), οι «Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού» διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στις «Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού» και στις «Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού». Ο νόμος 4019/2011 ορίζει τις πρώτες ως τις «*ομάδες εκείνες του πληθυσμού που η ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια ή λόγω παραβατικής συμπεριφοράς. Σε αυτές ανήκουν άτομα με αναπηρίες (σωματικές ή ψυχικές ή νοητικές ή αισθητηριακές), εξαρτημένα ή ανεξαρτημένα από ουσίες άτομα, οροθετικοί, φυλακισμένοι/αποφυλακισμένοι, ανήλικοι παραβάτες*». Αντίστοιχα, στις «Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού»: «*ανήκουν οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες*

βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν ενδεικτικά οι άνεργοι νέοι, οι άνεργες γυναίκες, οι άνεργοι άνω των πενήντα ετών, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών και τα μέλη πολύτεκνων οικογενειών, γυναίκες θύματα κακοποίησης, οι αναλφάβητοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες» (ΦΕΚ 216/τ.Α'/30.9.2011)⁷.

Για τους παραπάνω λόγους, πέρα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων που είδαμε σε προηγούμενη ενότητα, θα πρέπει να προστεθούν και κάποια ειδικότερα χαρακτηριστικά για τα άτομα που κατατάσσονται στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, και αυτά (χαρακτηριστικά) επηρεάζουν τη συμμετοχή ή μη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και προγράμματα. Τα άτομα που ανήκουν στις ομάδες αυτές έχουν πολλές φορές χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαθέτουν μειωμένα κίνητρα μάθησης, ενώ συχνά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές διαδικασίες, λόγω διαφόρων προβλημάτων ή έλλειψης χρόνου. Επίσης, η έλλειψη μαθησιακής κουλτούρας, η ύπαρξη βιολογικών ή σωματικών προβλημάτων (κίνησης, όρασης, μνήμης, κλπ), όπως και οι αδυναμίες στην έκφραση του γραπτού και προφορικού λόγου, είναι ακόμα κάποια από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Παπαϊωάννου 2014 στο Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 24-25).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες που εντάσσονται σε μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα, πολλές φορές φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την είσοδο και παραμονή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010, 46· Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 27), όπως και μετά το πέρας αυτού στην άμεση αγορά εργασίας (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010, 46). Συχνά διακατέχονται από αίσθημα φόβου και βιώνουν άγχος από την παρουσία ή στάση των υπόλοιπων μελών της ομάδας, νιώθουν αποξενωμένοι/ες και περιθωριοποιημένοι/ες και απογοητεύονται με τις πρώτες δυσκολίες (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 27). Επίσης, οι αρνητικές εμπειρίες τους ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα που

⁷ Στις ομάδες αυτές, η Παπαϊωάννου (2014) εντάσσει και άλλες κατηγορίες όπως: παλιννοστούντες, αιτούντες/ούσες ασύλου, ηλικιωμένοι, Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, άτομα που μένουν σε ιδρύματα, άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση, κλπ (στο Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 25).

έχουν βιώσει μέχρι τώρα συχνά εκφράζονται στον/στην εκπαιδευτή/τρια ή τον εκπαιδευτικό φορέα (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010, 47). Ψυχοκοινωνικά και οικονομικά ζητήματα όπως και η ελλιπής υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, λόγω έλλειψης αυτού ή λόγω έλλειψης ισχυρών δεσμών, χαρακτηρίζονται ως εμπόδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010, 47).

Εμπόδιο, επιπλέον, αποτελούν τα ελλιπή προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία σχετίζονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μελών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως και η περιορισμένη πρόσβασή τους στα προγράμματα αυτά. Επίσης, η μη συνέχεια των προγραμμάτων αυτών μετά την ολοκλήρωσή τους, όπως και η έλλειψη θέσεων εργασίας που σχετίζονται με τα προγράμματα αυτά, αλλά και προγράμματα ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών για την επανένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνία, είναι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα των ενηλίκων των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς 2010, 46-47).

Οι ενήλικες πρόσφυγες, όπου στην παρούσα εργασία αποτελούν το βασικότερο τμήμα της, ανήκουν, όπως είδαμε στην κατηγορία των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, και ειδικότερα στις ειδικές ομάδες πληθυσμού (ΦΕΚ 216/τ.Α'/30.9.2011). Μια ομάδα ενηλίκων προσφύγων είναι μια ιδιαίτερη ομάδα ενηλίκων και ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελεί πρόκληση. Αυτό, διότι μια τέτοια ομάδα είναι ανομοιογενής, εφόσον κάθε/καθεμία ενήλικας/η διαθέτει τα δικά του/της ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία έχοντας αναπτύξει αλφαριθμητισμό σε μία ή παραπάνω γλώσσες. Επιπλέον, λόγω της εκούσιας παραμονής των ομάδων αυτών σε μια χώρα, προκαλείται μια αβέβαιη και ρευστή κατάσταση καθώς οι πρόσφυγες συνεχώς μετακινούνται και δεν γνωρίζουν τον τελικό προορισμό τους. Η κατάσταση αυτή συμβάλλει καταλυτικά στα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται σε αυτούς/ές, λόγω του ότι έχουν μείνει εκτός εκπαίδευσης για καιρό και ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες έχουν μεγεθυνθεί. Το γεγονός ότι εγκαταλείπουν την προσπάθειά τους ή δεν παρακολουθούν τακτικά τα προγράμματα αυτά κάνει σαφή την αντίληψή τους ότι θα παρακολουθήσουν μόνο τις εκπαιδευτικές διαδικασίες της χώρας που τελικά θα εγκατασταθούν (Αλμπανάκη 2019, 149).

Ωστόσο, τα ενδεχόμενα θετικά συναισθήματα που μπορεί να έχουν, όπως η αισιοδοξία, η ελπίδα και η αυτοεκτίμηση, μέσα από τη σωστή καθοδήγηση και υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτές/τριες μπορούν να δράσουν καταλυτικά στις περιπτώσεις αυτές (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 26-27).

2.2.4. Εκπαιδευτές/τριες ενήλικων εκπαιδευμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

Κατά την εκπαίδευση ενηλίκων, ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριών είναι καθοριστικός, καθώς απευθύνονται σε μια ομάδα ατόμων που χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης. Οι εκπαιδευτές/τριες καλούνται να αξιοποιούν τις μέχρι τώρα εμπειρίες και γνώσεις των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την πορεία μάθησης και να προσεγγίζουν με προσοχή και κατά μόνας τα μέλη της ομάδας σε θέματα μάθησης (Κόκκος 2004 στο Κώστογλου χ.χ., 26). Ακόμα και εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης, όπως αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα (χαμηλή αυτοεκτίμηση, φόβος αποτυχίας, προηγούμενες μαθησιακές τραυματικές εμπειρίες, κ.ά.), ο/η εκπαιδευτής/τρια καλείται να τα προσεγγίσει με προσοχή κι ευαισθησία, προσπαθώντας, έτσι, να δημιουργήσει ένα φιλικό και άνετο επικοινωνιακό και συνεργασιακό κλίμα εντός της τάξης (Κόκκος 2004 στο Κώστογλου χ.χ., 26). Τέλος, η ενηλικιότητα των συμμετεχόντων/ουσών συνεπάγεται την αυτονόμηση και τη βούλησή τους να συμμετέχουν ενεργά στις καταστάσεις που εμπλέκονται, με αποτέλεσμα ο/η εκπαιδευτής/τρια να δίνει πρωτοβουλίες και να ενθαρρύνει τέτοιου είδους προσπάθειες (Κόκκος 2004 στο Κώστογλου χ.χ., 26).

Κατά καιρούς πολλοί/ες ερευνητές/τριες έχουν θέσει τις απόψεις τους για το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων. Κατά τον Rogers (1999, 215-235), οι ρόλοι του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων διακρίνονται σε τέσσερις (4) ομάδες: α) *‘εκπαιδευτής/τρια ως αρχηγός’*: έχει την ευθύνη για το έργο και τους στόχους της ομάδας, συμμετέχει, κρίνει και βοηθάει όπου χρειαστεί για την καλύτερη διεξαγωγή των μαθησιακών δράσεων, β) *‘εκπαιδευτής/τρια ως εκπαιδευτής/τρια’*: το κύριο πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για τον σχεδιασμό του προγράμματος μάθησης, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων και την εποπτεία των μαθημάτων, γ) *‘εκπαιδευτής/τρια ως μέλος της ομάδας’*: βιώνει και συγκρατεί ο/η ίδιος/ια στοιχεία από την εμπειρία των άλλων μελών, ενώ παράλληλα, βοηθά τα υπόλοιπα μέλη να διδαχθούν φέρνοντας τον/την εαυτό του/της ως ένα παράδειγμα

του τρόπου προσέγγισης του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, δ) *‘εκπαιδευτής/τρια ως κοινό’*: θέτει τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου της ομάδας, ενώ συχνά στην αξιολόγηση της εξέλιξης των γνώσεων των συμμετεχόντων/ουσών οι ρόλοι εκπαιδευτή/τριας και διδασκομένου/ης αντιστρέφονται (στο Κώστογλου χ.χ., 28-29).

Κατά το Jaques (2004, 244-250 στο Κώστογλου χ.χ., 27) ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων λειτουργεί ως *‘συντονιστής/τρια’* των μαθησιακών διεργασιών, ως *‘σύμβουλος’* διάφορων κοινωνικών αλλά και συναισθηματικών προβλημάτων των συμμετεχόντων/ουσών και ως *‘εμπυχωτής/τρια’*⁸ τόσο σε θέματα έκφρασης όσο και σε θέματα δημιουργίας ενός κλίματος αμοιβαίας υπευθυνότητας προς τη μάθηση. Στον ίδιο άξονα τοποθετείται και η άποψη του Κόκκου (2004), κατά την οποία ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων συντονίζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, συμβουλεύει και εμπυχώνει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τους ενθαρρύνει στο ταξίδι αναζήτησης της γνώσης και τους παρακινεί να συμμετέχουν. Επίσης, ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων καλείται να προωθή την επεξεργασία των γνώσεων και των εμπειριών που έχουν αποκτήσει μέχρι τώρα τα μέλη της τάξης, την αναζήτηση νέων πηγών και τη μάθηση μέσα από την πράξη (στο Κώστογλου χ.χ., 27). Τέλος, σημαντική καθίσταται η ανάληψη πρωτοβουλιών που σχετίζονται με την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων/ουσών, δείχνοντας, έτσι, με αποτελεσματικό και εμφανή τρόπο τη σύνδεση των εμπειριών και αναγκών των μελών με τις διαδικασίες μάθησης και κατάρτισης (Κόκκος 2004 στο Κώστογλου χ.χ., 27).

Και στην περίπτωση των ομάδων από άτομα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, πέρα από την ολοκλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο των αντίστοιχων προγραμμάτων, σημαντική είναι η ενεργή συμμετοχή των μελών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων μέσα στην τάξη (Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης 2016, 46). Αυτό, διότι συχνά οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζουν δυσκολίες στο να ταυτιστούν με το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τον/την εκπαιδευτή/τρια, καθώς προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς (Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης 2016, 46). Επίσης, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και οι κακές εμπειρίες από τη μέχρι τώρα εκπαιδευτική πορεία-εμπειρία των

⁸ Η έννοια του/της *‘εμπυχωτή/τριας’* προέρχεται από τον Knowles (1998, 198-201) και αναφέρεται στην εξέλιξη του ρόλου του/της δασκάλου/ας από αυθεντία σε σχεδιαστή/τρια και συντονιστή/τρια των εκπαιδευτικών διεργασιών, αναγνωρίζοντας ανάγκες των μελών μιας τάξης, δημιουργώντας σχέσεις και εμπλέκοντας με ενεργητικό τρόπο τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (στο Κώστογλου χ.χ., 27-28).

συμμετεχόντων/ουσών δυσκολεύουν την αλληλεπίδρασή τους με τον/την εκάστοτε εκπαιδευτή/τρια (Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης 2016, 46).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία αλλά και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (προηγούμενο υποκεφάλαιο), όπως είναι οι πρόσφυγες, φαίνεται πως ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριών είναι σημαντικός αλλά και πολύπλευρος κατά τη διαδικασία μάθησης (Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης 2016, 45-46· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010, 47· Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 24). Όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων, έτσι και οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων πολλές φορές δρουν συμβουλευτικά κι εμπυχωτικά σε μια τέτοια τάξη, αναπτύσσοντας παράλληλα την κατανόηση και την ενσυναίσθηση προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ως προς τις υπάρχουσες εμπειρίες τους και το τι εξακολουθούν να βιώνουν (Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης 2016, 46· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2010, 47-48· Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 54-55).

Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες καθώς και την αναγνώριση των αναγκών των διδασκομένων, ο/η εκπαιδευτής/τρια συχνά αποκτά και το ρόλο του/της θεραπευτή/τριας (Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης 2016, 46). Αυτό, διότι τα ενήλικα μέλη μιας ευάλωτης κοινωνικής ομάδας θεωρούν τον/την εκπαιδευτή/τρια τους σαν πηγή σοφίας, γνώσεων, ανακούφισης, αντικείμενο θαυμασμού, καθώς και κριτή αλλά και σαν μια μορφή εξουσίας (Salzberger-Wittenberg 1996 στο Παπαϊωάννου, Ανάγνου & Βεργίδης 2016, 46). Τέλος, ο/η εκπαιδευτής/τρια καλείται να δείχνει ενθουσιασμό, να χρησιμοποιεί διάφορα εργαλεία και εποπτικά μέσα στο μάθημά του/της, να προωθεί τον σεβασμό και την αλληλεγγύη, να αξιοποιεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, να δημιουργεί στην τάξη μια αίσθηση ανοικτής διδασκαλίας, όπως και να προσεγγίζει διεπιστημονικά τα αντικείμενα που καλείται να διδάξει με σκοπό να την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη διδασκαλία και προσέγγιση της ομάδας αυτής (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 56).

2.2.5. Δράσεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες

Όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα, αρμόδιος φορέας για τις δράσεις στον τομέα της διά βίου μάθησης αποτελεί η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. [Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ. στο εξής)

2013]. Ο εθνικός αυτός φορέας συνεργάζεται με όλους τους διοικητικούς φορείς, αλλά και με φορείς που παρέχουν υπηρεσίες Διά Βίου Μάθησης, και στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός ενιαίου πλαισίου παροχής άμεσα προσβάσιμων υπηρεσιών διά βίου μάθησης σε όλους τους πολίτες (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ. 2013).

Παρά τις δράσεις και τα προγράμματα που έχουν γίνει τις τελευταίες δεκαετίες και αφορούν, συγκεκριμένα, την εκπαίδευση μεταναστών και άλλων μειονοτικών ομάδων στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, στις Σχολές Γονέων, στα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, κ.ά. (Αλμπανάκη 2019, 144-145), το ζήτημα της εκπαίδευσης των ενήλικων προσφύγων, αν και αποτελεί ένα από τα βασικότερα θέματα της προσφυγικής κρίσης, παρουσιάζει ένα κενό (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2· Μόγλη 2019, 97). Αυτό το κενό αφορά τα περιορισμένα προσφερόμενα προγράμματα και δράσεις που στο βασικό άξονά τους έχουν ως ομάδες στόχο τους/τις νεαρούς/ές και ενήλικες πρόσφυγες (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2).

Βλέποντας ενιαία όλα τα παραπάνω στοιχεία που αφορούν την προσφυγική κρίση και ειδικότερα μετά την κορύφωση των προσφυγικών ροών το διάστημα 2015-2016, οι πληθυσμοί αυτοί ήταν απαραίτητο να αποκτήσουν τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες της γλώσσας της χώρας υποδοχής, με σκοπό, αρχικά, την επιβίωσή τους (Μόγλη 2019, 22). Το αβέβαιο μέλλον τους, σχετικά με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες περί παροχής ασύλου και παραμονής στη χώρα προκαλεί δυσκολίες, καθώς τους στερεί κάθε είδους επαγγελματική και εκπαιδευτική ευκαιρία, θέτοντάς τους καταυτών τον τρόπο στο οικονομικό αλλά και κοινωνικό περιθώριο (Μόγλη 2019, 22-23). Πέραν τούτων, δεν πρέπει να αγνοείται η πολυπολιτισμικότητα που συναντάται στα περιβάλλοντα όπου συμβιώνουν οι πρόσφυγες, η οποία αποτελεί μια συνεχή πρόκληση (Μόγλη 2019, 23). Αυτό, διότι συχνά δεν λαμβάνονται υπόψη τα βασικά στοιχεία των ταυτοτήτων των διδασκομένων, ως προς την κουλτούρα, τις διαπολιτισμικές σχέσεις, τις προσωπικές τους ταυτότητες και γενικότερα την πολιτισμική τους ποικιλομορφία (Μόγλη 2019, 23).

Η εκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων και κυρίως η διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε αυτούς/ές δεν έγκειται σε τυπικές μορφές εκπαίδευσης, αλλά σε άτυπες ή μη τυπικές, θα λέγαμε υβριδικές (Μόγλη 2019, 24). Η τυπική

εκπαίδευση υλοποιείται μέσα σε ένα οργανωμένο, δομημένο, αυστηρό και γραφειοκρατικό πλαίσιο που πολλές φορές δεν μπορεί να καλύψει τις άμεσες ανάγκες των ατόμων αυτών, όπως την οικονομική ανεξαρτησία τους που θα προκύψει από την εύρεση εργασίας (Μόγλη 2019, 27, 87). Χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες πολλές φορές παραλείπουν τα πολιτισμικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά-στοιχεία των προσφύγων κι έχει ως στόχο την επίσημη αναγνώριση (δίπλωμα ή πιστοποιητικό) (Μόγλη 2019, 27-28, 87). Η άτυπη εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση ως αποτέλεσμα δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο (Μόγλη 2019, 89). Συνήθως λαμβάνει ένα βιοματικό ή και τυχαίο χαρακτήρα (Μόγλη 2019, 89).

Σχετικά με τη μη-τυπική εκπαίδευση, αυτή συντελείται κάτω από σχεδιασμένες δραστηριότητες που δεν στοχεύουν πάντα στην μάθηση, αλλά περιλαμβάνουν ένα σημαντικό στοιχείο μάθησης (Μόγλη 2019, 89). Αν και το είδος της εκπαίδευσης αυτής δεν προβλέπει κάποια πιστοποίηση, παρόλα αυτά είναι σημαντικό από τη μεριά του/της εκπαιδευμένου/ης, καθώς εμπλουτίζει τις γνώσεις του/της πατώντας στις ήδη υπάρχουσες ικανότητες και δεξιότητες του/της (Μόγλη 2019, 89-90). Για τον λόγο αυτό, τα προγράμματα και οι δράσεις που υπόκεινται στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης υποστηρίζονται από ιδιωτικούς φορείς κι επιχειρήσεις, όπως και εθελοντικές οργανώσεις (Μόγλη 2019, 87· Γιατρούδη 2019, 122).

Στην περίπτωση των γλωσσικών αναγκών των ενήλικων προσφύγων, η μη τυπική εκπαίδευση αποτελεί τη μοναδική λύση, καθώς συνδυάζει στοιχεία της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, είναι διαδραστική και προσβάσιμη στις ομάδες που απευθύνεται, δημιουργεί ένα φιλικό και άνετο περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από αρχές συνεργασίας, αλληλεγγύης και σεβασμού όλων των μελών, προωθώντας, έτσι, την ενεργητική συμμετοχή τους (Μόγλη 2019, 98). Η μη τυπική εκπαίδευση στοχεύει στην κάλυψη των βασικών καθημερινών αναγκών των ενήλικων προσφύγων, προσαρμόζοντας στο πλαίσιο των μαθημάτων της τις εμπειρίες, τις προσδοκίες και τις συνήθειές των μελών της ομάδας (Μόγλη 2019, 100).

Σε μια πρώτη φάση δράσεων, οι αραβόφωνοι/ες έλαβαν μαθήματα διδασκαλίας γλώσσας με βασική τη στήριξη των ΜΚΟ σε άτυπες δράσεις που

στόχευαν στην ενδυνάμωση και υποστήριξή τους (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2). Από τα μέσα του 2016 (δεύτερη φάση), το ΥΠΠΕΘ ανέλαβε τη μέριμνα για την ένταξη των προσφύγων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή μεταδευτεροβάθμια κατάρτισή τους (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2). Η δράση αυτή δεν είχε μεγάλη επιτυχία, καθώς η διαρκής απραξία των ενήλικων προσφύγων μέσα σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας και συνεχούς μετακίνησης, όπως και η αδυναμία των γονέων των μικρών προσφύγων να παρακολουθήσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ενταχθούν στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ήταν κάποιοι από τους παράγοντες που συνέβαλαν στην αποτυχία αυτή (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2, 3).

Για τους λόγους αυτούς, ξεκίνησαν οι δράσεις και τα προγράμματα που απευθύνονταν σε ενήλικες πρόσφυγες με σκοπό την εκπαιδευτική ένταξή τους αλλά και την κοινωνική τους ένταξη στην ελληνική κοινωνία με τη συμβολή οργανώσεων, εθελοντών/τριών και φορέων ΜΚΟ (Γιατρούδη 2019, 122). Στη συνέχεια της εργασίας αυτής, παρουσιάζονται μερικές από αυτές τις δράσεις και τα προγράμματα, όπως το έργο P.R.E.S.S., το Πρόγραμμα Alef, το Πρόγραμμα «Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών-προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και στην Ελλάδα», η δράση του Solidarity NOW, της ΜΕΤΑδρασης, ενώ στο κεφάλαιο που ακολουθεί (κεφάλαιο 3) παρουσιάζεται αναλυτικά η δράση του Πανεπιστημίου Αιγαίου για την παροχή γλωσσικών μαθημάτων σε πρόσφυγες (παιδιά και ενήλικες).

2.2.5.1. Έργο P.R.E.S.S.

Το έργο P.R.E.S.S. (Provision of Refugee Education and Support Scheme, Πρωτοβουλία Παροχής Εκπαίδευσης και Υποστήριξης στους Πρόσφυγες) είναι μια πρωτοβουλία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ στο εξής), με συντονιστές/τριες του έργου τους: Γιώργο Ανδρουλάκη, Άννα Αποστολίδου, Ήβη Δασκαλάκη και Σοφία Τσιώλη. Στόχο έχει την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων υποστήριξης για τους/τις πρόσφυγες. Έμφαση δίνεται στην πρωτογενή έρευνα διαφόρων αναγκών και προσδοκιών των προσφύγων (επικοινωνιακών, επαγγελματικών, εκπαιδευτικών), καθώς και στην εκπαιδευτική ενδυνάμωση των παιδιών, εφήβων αλλά και ενήλικων προσφύγων της Ελλάδας. Η δράση του έλαβε χώρα από τον Ιούνιο 2016 μέχρι τον Δεκέμβριο 2017 σε Αθήνα και

Θεσσαλονίκη, και χρηματοδοτήθηκε αποκλειστικά από πόρους του ΕΑΠ (P.R.E.S.S. χ.χ. 2, 11· Δασκαλάκη, Τσιώλη & Ανδρουλάκης 2017, 2-3)⁹.

Μια εκ των δράσεων του έργου είναι η «Γλωσσική Εκπαίδευση για ενήλικες με προσφυγικό υπόβαθρο». Σκοπός της δράσης αυτής ήταν η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και η υποστήριξη διαγλωσσικών πρακτικών για την ομαλή ενσωμάτωση των ατόμων, ανδρών και γυναικών, στην ελληνική κοινωνία μέσα από μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Στόχοι της δράσης ήταν η δημιουργία ευαίσθητου και μικτού περιβάλλοντος μαθημάτων (δια ζώσης και εξ αποστάσεως), στο οποίο οι ενήλικες πρόσφυγες θα μπορούσαν να αλληλεπιδρούν, να μαθαίνουν και να διδάσκονται. Επίσης, η αξιοποίηση των υπαρχόντων χαρακτηριστικών (γλωσσικών και πολιτισμικών) των συμμετεχόντων/ουσών, όπως και η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα ήταν άμεσοι στόχοι του έργου. Τέλος, η ανάπτυξη ενός 'χώρου' στον οποίο τα μέλη της ομάδας θα μοιράζονταν εμπειρίες και σκέψεις, όπως και η δημιουργία και χρήση μιας διαδικτυακής πλατφόρμας που θα χρησιμοποιούνταν από τα κινητά τηλέφωνα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία μαθημάτων ήταν εξίσου σημαντικά θέματα (P.R.E.S.S. χ.χ., 4-6).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων σχεδιάστηκαν και τέθηκαν σε εφαρμογή γλωσσικά μαθήματα μέσα από διάφορες δράσεις. Οι θεματικές ενότητες, οι δραστηριότητες και τα υπόλοιπα στοιχεία προέκυψαν από την έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου P.R.E.S.S. για τον εντοπισμό και καταγραφή εκπαιδευτικών, επικοινωνιακών και γλωσσικών αναγκών. Έτσι, και το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε βασίστηκε στη σύνθεση μεθοδολογικών προσεγγίσεων με κυριότερες τις αρχές της μικτής μάθησης (blended-learning), εφόσον ο σχεδιασμός περιλάμβανε διά ζώσης αλλά και διαδικτυακές συναντήσεις (Δημητριάδου 2014), και τις αρχές της εργασιοκεντρικής/δραστηριοκεντρικής προσέγγισης (task-based) (Androulakis et al. 2017). Παρόλα αυτά, τα ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που εμπεριέχονταν στα προφίλ των εκπαιδευομένων των τάξεων δεν περιθωριοποιούνταν, αλλά αξιοποιούνταν, πράγμα που λειτούργησε εποικοδομητικά και στην υιοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου της

⁹ Για επιπρόσθετες πληροφορίες, μπορείτε να ανατρέξετε στην ιστοσελίδα του έργου <http://press-project.eap.gr/toolkit/login/index.php> μετά την δωρεάν εγγραφή σας.

διαγλωσσικότητας (Garcia 2009 στο Δασκαλάκη, Τσιώλη & Ανδρουλάκης 2017, 11) που λειτούργησε κατά τη διάρκεια της μικτής μάθησης (P.R.E.S.S. χ.χ., 6).

2.2.5.2. Πρόγραμμα *Alef*

Κατά τα τέλη Ιουνίου 2016, τέθηκε σε εφαρμογή ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης *Alef* στις ΜΚΟ ‘Μέλισσα’ (για τις γυναίκες) και Ελληνικό Φόρουμ Μεταναστών με τη βοήθεια του Ελληνικού Φόρουμ Προσφύγων (για τους άνδρες) (Καραντζόλα κ.ά. 2020, 295). Τη χρηματοδότηση του έργου ανέλαβε η Mercy Corps, υπό την αιγίδα του Δήμου Αθηναίων. Υπεύθυνη του γλωσσικού σχεδιασμού ήταν η Καραντζόλα Ελένη μαζί με την ομάδα Γραμματισμού του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας Νοτιοανατολικής Μεσογείου του Πανεπιστημίου Αιγαίου (μέσω της ‘Μέλισσας’) (Καραντζόλα κ.ά. 2020, 295). Στόχος του προγράμματος ήταν η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες 16-28 ετών που διαμένουν σε Κέντρα Προσωρινής Φιλοξενίας ή σε άλλες οργανωμένες ή άτυπες δομές. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός βασίστηκε στη «*θεώρηση του γραμματισμού ως κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο συνεχές προφορικού – γραπτού λόγου*» (Barton & Hamilton 2012 στο Καραντζόλα κ.ά. 2020, 295). Στην προσέγγιση αυτή λαμβάνονται υπόψη εμπειρίες επικοινωνίας των μελών της ομάδας-στόχου σε διαφορετικές γλώσσες (όπως τις χρησιμοποιούν μεταξύ τους, με τις Αρχές κλπ) (Καραντζόλα κ.ά. 2020, 295). Κατά την αλληλεπίδραση των μελών της τάξης, οι επικοινωνιακές διαφοροποιήσεις τους (π.χ. έμφυλες, θρησκευτικές, γλωσσικές, εθνοτικές) καθιστούν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ως γλωσσικοπολιτισμικά γεγονότα, τα οποία παράγουν συμβάντα διαφορών (Braidotti 1994 στο Καραντζόλα κ.ά. 2020, 295). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η επικοινωνιακή σε μεγάλο βαθμό, σε συνδυασμό με τη Δραστηριοκεντρική και την Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Ζάγκα 2007, 2009· Ματθαιουδάκη χ.χ. στο Καραντζόλα κ.ά. 2020, 295).

Στο πρόγραμμα αυτό, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας καταλάμβανε τις ίδιες ώρες με τις υπόλοιπες προσφερόμενες δραστηριότητες ένταξης που είχαν προβλεφθεί και στις οποίες γινόταν χρήση της αγγλικής ή των μητρικών γλωσσών των μελών των ομάδων αυτών, με τη βοήθεια των διερμηνέων (Καραντζόλα κ.ά. 2020, 296). Το πρόγραμμα τέθηκε σε εφαρμογή σε δύο κύκλους, 21/6/2016-15/7/2016 και 18/7/2016-12/8/2016, γεγονός που αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην υλοποίησή του, εφόσον δεν υπήρξε ο απαραίτητος χρόνος για την πρόσληψη

πληροφοριών-γνώσεων και την ανταπόκριση των μελών των ομάδων (Καραντζόλα κ.ά. 2020, 296). Λόγω της σύντομης παραμονής των πληθυσμών αυτών στην Ελλάδα, τα ταχύρρυθμα αυτά πιλοτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν βάσει του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για το επίπεδο A1 (Καραντζόλα κ.ά. 2020, 296). Κατά τον Α' κύκλο, περιλήφθηκαν τα βασικά στοιχεία της γλώσσας που είναι χρήσιμα για την ομαλή εγκατάσταση και την επιβίωση του πληθυσμού αυτού, ενώ μετά την ολοκλήρωση του Β' κύκλου, οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν διδαχθεί στοιχεία και γνώσεις που περιλαμβάνονταν στο επίπεδο A1 (Καραντζόλα κ.ά. 2020, 296, 297).

Όσον αφορά τα εγχειρίδια που επιλέχθηκαν στις πιλοτικές αυτές δράσεις χρησιμοποιήθηκαν τα ήδη υπάρχοντα εγχειρίδια που απευθύνονται στην εκπαίδευση μειονοτήτων, μεταναστευτικών ομάδων κι ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως το «Οδυσσέας A1» (Αγάθος κ.ά. 2011), «Ελληνικά Α'» (Σιμόπουλος κ.ά. 2010), «Ελληνική Γλώσσα και Ιστορία» (Βλάχου κ.ά. 2012). Επίσης, στοιχεία επιλέχθηκαν και από το βιβλίο της Γλώσσα που διδάσκεται στην Α' Δημοτικού (Καραντζόλα κ.ά. 2006) όπως και από το πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων Θράκης, ενώ συγχρόνως, πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά η διδακτική εφαρμογή του οδηγού «Γέφυρες» που αναπτύχθηκε από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Σιμόπουλος 2016). Τέλος, τόσο το υλικό, όσο και οι ενότητες που διδάσκονταν δεν ήταν οριοθετημένες σε ένα αυστηρό πλαίσιο, αλλά πραγματοποιήθηκαν ευέλικτα λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες και τις ανάγκες των μελών των αντίστοιχων ομάδων (Καραντζόλα κ.ά. 2020, 298).

2.2.5.3. Πρόγραμμα «Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών-προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και στην Ελλάδα»

Μετά το τέλος της πιλοτικής δράσης στο ΚΦΠ στα Δολιανά το 2016, μια ομάδα του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Επιστημονικά Υπεύθυνος ο Ευστάθιος Παπασταθόπουλος, τα λοιπά μέλη: Λήδα Στεργίου, Θεοχάρης Ράπτης, Μαρίκα Λεκάκου, και Ελένη Καμπέρη), σχεδίασε και υλοποίησε το Πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης «Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών-προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και στην Ελλάδα» (Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 325). Το

πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία της ΜΚΟ Terre des hommes και τη χρηματοδότησή του κάλυψε το Τμήμα Ανθρωπιστικής Βοήθειας και Πολιτικής Προστασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ECHO) (Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 325). Τα μαθήματα ξεκίνησαν τον Νοέμβριο του 2016 και τελείωσαν τον Μάρτιο του 2018 (Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 326). Υλοποιήθηκαν σε δώδεκα (12) δομές της Ηπείρου (ΚΦΠ, ξενοδοχεία και στο κοινοτικό κέντρο προσφύγων "Μικρή Πόλη" στα Ιωάννινα), με εθελοντές/τριες φοιτητές/τριες από τα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 326).

Ως προς την εκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων, ειδικότερα, το πρόγραμμα παρείχε μαθήματα διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης σε ομάδες που δεν είχαν ενταχθεί στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή εφήβους/ες και άτομα άνω των 16 ετών, όπως και σχετικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών που ασχολούνταν με τις ομάδες αυτές (Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 325). Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίστηκε σε μη τυπικές διδακτικές προσεγγίσεις, λόγω των συνεχών μετακινήσεων των πληθυσμών αυτών, των δύσκολων συνθηκών συμβίωσης και πραγμάτωσης των μαθημάτων, της έλλειψης διερμηνέων, των διαφορετικών προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών, κ.ά. (Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 325-326). Το πρόγραμμα ακολούθησε την ολιστική προσέγγιση (Patzelt 1995 στο Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 328· Edelsky et al. 1991 στο Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 328) στη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς το μάθημα στηρίζεται στη γλωσσική χρήση, την αξιοποίηση των κειμένων και των εμπειριών της καθημερινής ζωής με στόχο την κατανόηση και έκφραση των νοημάτων, αποδίδοντας, έτσι, το κοινωνικό νόημα της γλώσσας και του ρόλου που αυτή κατέχει ως μέσο κοινωνικοποίησης σε πραγματικές περιστάσεις (Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 328).

Το Φεβρουάριο του 2016 εκδόθηκε το πρώτο εγχειρίδιο «Βαλιτσάκι» (Σιμόπουλος 2017) το μεγαλύτερο μέρος του οποίου είναι μεταφρασμένο στην αραβική, τα φαρσί και την αγγλική γλώσσα κι απευθύνεται κυρίως σε παιδιά 6-12 ετών (Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 326). Το εγχειρίδιο συμπληρώνει ένας οδηγός προς τους/τις εκπαιδευτικούς, ενώ το Μάρτιο του 2018 εκδόθηκε η πιο αναθεωρημένη έκδοση του βιβλίου «Βαλιτσάκι», το «Έλα, Πάμε» (Παθιάκη 2018), το οποίο σχετίζεται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε έφηβους και ενήλικους πρόσφυγες (Παπασταθόπουλος κ.ά. 2020, 326).

2.2.5.4. *Solidarity NOW*

Το Solidarity NOW είναι μια ΜΚΟ η οποία ιδρύθηκε το 2013 και οι δράσεις της απευθύνονται σε Έλληνες, πρόσφυγες και μετανάστες. Η οργάνωση στοχεύει στη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και τη στήριξη αυτών, με σκοπό τη δημιουργία μιας ισχυρής Ευρώπης με αξίες αλληλεγγύης. Τα προγράμματα πραγματοποιούνται μέχρι και σήμερα σε διάφορα σημεία της Ελλάδας, ενώ, παράλληλα, γίνονται εξειδικευμένες δράσεις σε προσφυγικούς καταυλισμούς. Οι αξίες, οι οποίες τη διέπουν είναι η στήριξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε θέματα ασφάλειας και ανεξαρτησίας, η δυνατότητα πρόσβασής τους σε πόρους και βασικές υπηρεσίες, η ενθάρρυνση αυτών να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους με σκοπό την οικονομική τους ευημερία και τη διαβίωσή τους, όπως και η ενημέρωση για τα δικαιώματά τους (Solidarity NOW 2020α).

Η οργάνωση, θέτοντας ως βασικές προτεραιότητες τη διαβίωση, τη στέγαση την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την εκπαίδευση και άλλες δράσεις ενσωμάτωσης, έχει συμβάλλει στο έργο πάνω από εβδομήντα (70) φορέων και οργανώσεων στην Ελλάδα. Στη χρηματοδότηση για την υλοποίηση των δράσεων που έχουν τεθεί σε λειτουργία έχουν συμβάλλει η Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες (UNHCR), η UNICEF, η CARE International, το ίδρυμα Radcliffe, τα EEA Grants, η Νορβηγική Πρεσβείας Ελλάδας, κ.ά. (Solidarity NOW 2020α). Η οργάνωση διαθέτει τρία (3) κέντρα υποστήριξης προσφύγων (ένα στην Αθήνα και δύο στη Θεσσαλονίκη), ενώ, παράλληλα, λειτουργεί και πρόγραμμα υποστήριξης προσφύγων και στα Ιωάννινα, το οποίο υπάγεται στο κέντρο υποστήριξης της Θεσσαλονίκης και παρέχει κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Γιατρούδη 2019, 128).

Ένα εκ των προγραμμάτων-δράσεων σχετίζεται με την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, δημιουργώντας, ταυτόχρονα, τις κατάλληλες ευκαιρίες και προϋποθέσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων όλων των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων (Ελλήνων, προσφύγων, μεταναστών) παρέχοντάς τους δωρεάν πρόσβαση σε εξειδικευμένη γνώση. Το διαβίου εκπαίδευσης πρόγραμμα «Education Matters, Η Εκπαίδευση Μετράει» ξεκίνησε τη δράση του από τον Δεκέμβρη του 2017. Στο πρόγραμμα αυτό, η Solidarity Now έχει σχεδιάσει κατάλληλες δράσεις για την κάλυψη των καθημερινών αναγκών των προσφύγων (ενηλίκων και παιδιών). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν στη

βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, με σκοπό την ομαλότερη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε ενήλικες κάθε επιπέδου, με τη χρήση των εγχειριδίων «Κλικ στα Ελληνικά» (Καρακώργιου & Παναγιωτίδου, 2014), «Οδυσσέας» (Αγάθος κ.ά. 2011), «Ελληνικά Α» (Σιμόπουλος κ.ά. 2010), η εκμάθηση αγγλικών και γαλλικών, τα μαθήματα υπολογιστών και καλλιτεχνικών είναι κάποιες από αυτές τις δράσεις (Γιατρούδη 2019, 129).

2.2.5.5. *METAδραση*

Η METAδραση είναι μια οργάνωση της κοινωνίας των πολιτών που ιδρύθηκε το 2009 και στόχο είχε, αρχικά, την κάλυψη των κενών σε διάφορους τομείς όπου δεν υπήρχε η ελληνική κρατική πρόβλεψη για πρόσφυγες και μετανάστες, στηρίζοντας, κυρίως, και προστατεύοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα. Βασικές αρχές της οργάνωσης αποτελούν: η συνέπεια, η αποτελεσματικότητα και η προσαρμοστικότητα, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η διαχείριση των προσφυγικών ροών, όπως και η εφαρμογή δράσεων που στοχεύουν στην επίλυση δύσκολων και μακροχρόνιων ζητημάτων. Στις δράσεις της METAδρασης, που υλοποιούνται σε τριάντα (30) σημεία στη χώρα, περιλαμβάνονται: α) υπηρεσίες διερμηνείας για την εξυπηρέτηση των δικαιωμάτων των προσφύγων και των μεταναστών, β) δίκτυο ασφάλειας και προστασίας των ασυνόδευτων παιδιών ή των παιδιών που έχουν χωριστεί από τις οικογένειές τους, προσφέροντας στέγαση και φροντίδα σε αυτά, γ) νομικές υπηρεσίες σε άτομα των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που χρειάζονται προστασία και υποστήριξη, καθώς και ε) εκπαιδευτικά προγράμματα για την ένταξη προσφύγων και μεταναστών στην ελληνική κοινωνία (METAδραση 2020α).

Όσον αφορά, συγκεκριμένα, την εκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων και μεταναστών, η οργάνωση παρέχει δωρεάν μαθήματα ελληνικής γλώσσας με σκοπό την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία αποφεύγοντας, έτσι, τον κοινωνικό αποκλεισμό. Τα τμήματα και τα μαθήματα διαμορφώνονται ανάλογα με το επίπεδο και τις ικανότητες των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ σταδιακά γίνεται και μια προετοιμασία για τα άτομα εκείνα που επιθυμούν να λάβουν πιστοποίηση της ελληνομάθειας. Επίσης, το εκπαιδευτικό υλικό παρέχεται δωρεάν και οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τα μαθήματα, συνήθως εθελοντές/τριες και

υποστηρικτές/τριες από την Ελλάδα και το εξωτερικό, έχουν εμπειρία στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται στην Αθήνα, πρωινές ή απογευματινές ώρες, και πλαισιώνονται το «Ηλεκτρονικό πολυλεξικό σε 5 γλώσσες», «Μικρό Λεξικό Βασικής Επικοινωνίας» (σε 6 γλώσσες), όπως επίσης και από τον πολύγλωσσο οδηγό για την εκπαίδευση στην Ελλάδα «ΜΑΖΙ» (ΜΕΤΑδραση 2020β)¹⁰.

¹⁰ Μια από τις τελευταίες δράσεις της οργάνωσης αποτελεί το πρόγραμμα HELIOS που ξεκίνησε τον Ιανουάριο 2020 με στόχο την ενίσχυση της σταδιακής ανεξαρτησίας των προσφύγων και μεταναστών και την αρμονική ενσωμάτωση των ατόμων αυτών στην ελληνική κοινωνία. Τα μαθήματα απευθύνονται σε αναγνωρισμένους/ες πρόσφυγες και περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων (ΜΕΤΑδραση 2020γ)

3. Το εθελοντικό πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο

Οι μεγάλες προσφυγικές εισροές που σημειώθηκαν το διάστημα από το 2015 μέχρι και σήμερα κυρίως δια θαλάσσης, όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα, αποτέλεσαν πρόκληση για την ελληνική κοινωνία και κυβέρνηση (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 6· Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής 2017, 2). Η έλευση μικρών προσφυγόπουλων αλλά και ενήλικων προσφύγων στην ηπειρωτική Ελλάδα αλλά, κυρίως στα νησιά της ανατολικής Ελλάδας (Βόρειο και Νότιο Αιγαίο), ιδιαίτερα μετά το κλείσιμο των συνόρων της Τουρκίας έφερε μεγάλη αναστάτωση στους πολίτες των περιοχών αυτών (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 71). Πέρα από την κάλυψη των βασικών αναγκών των προσφύγων, έπρεπε σταδιακά να γίνουν και δράσεις ένταξης των ατόμων αυτών στην ελληνική κοινωνία, εκπαίδευση και γενικότερα σε όλα τα επίπεδα της καθημερινής ζωής (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 7). Αυτό, ωστόσο, δεν ήταν εφικτό να γίνει άμεσα, καθώς η επίλυση των βασικών προβλημάτων των προσφύγων (ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, σίτιση, στέγαση, κλπ) αλλά και οι ελλείψεις δομές στα περιοχές έλευσης προσφύγων δυσχέραναν την κατάσταση (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 16). Πρωτοβουλία σε αυτό έλαβαν ΔΟ, ΜΚΟ, η Ύπατη Αρμοστεία, η UNICEF και εθελοντικές οργανώσεις, η συμβολή των οποίων ήταν άμεση και καθοριστική (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ 2017, 65-71). Μια από αυτές αποτελεί και η πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ στο εξής) της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο, όπου παρουσιάζεται εν συνεχεία.

3.1. Ιστορική αναδρομή (γέννηση, εξέλιξη)

Το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο ξεκίνησε το 2016 την υλοποίηση διαφόρων δράσεων, οι οποίες αποσκοπούσαν στη στήριξη ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, με έμφαση αυτή των προσφύγων (Σκούρτου κ.ά. 2020· Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 3-4· ΠΤΔΕ Ρόδου 2019). Κύρια δράση αποτελεί, μέχρι και σήμερα, η παροχή μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας, τα οποία (μαθήματα) διεξάγονται στο χώρο του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ μία φορά την εβδομάδα. Ιθύνοντες του προγράμματος αυτού είναι οι: Σκούρτου Ελένη (Καθηγήτρια & Διευθύντρια του Εργαστηρίου του ΠΤΔΕ), Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία (Καθηγήτρια &

Υποδιευθύντρια του Εργαστηρίου του ΠΤΔΕ) και ο Γουβιάς Διονύσιος [Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ στο εξής)]. Υπεύθυνη του διδακτικού έργου είναι η Οικονομάκου Μαριάνθη (Επίκουρη Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ), η οποία κατά τα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας του προγράμματος είχε τη βοήθεια του αραβόφωνου φοιτητή του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών (ΤΜΣ στο εξής), Κατσιγιάννη Φώτη. Εκτός από την υπεύθυνη του διδακτικού έργου, το πρόγραμμα υποστηρίζεται και από μια ομάδα εθελοντών/τριών φοιτητών/τριών της Σχολής που συνεισφέρουν είτε διδακτικά (απευθείας παροχή βοήθειας στους/στις συμμετέχοντες/ουσες) είτε δημιουργικά (δημιουργική απασχόληση στα παιδιά των προσφύγων που παρακολουθούν τα μαθήματα και βρίσκονται μαζί τους στην τάξη), και ο αριθμός αυτής ποικίλλει σε κάθε μάθημα (Σκούρτου κ.ά. 2020· ΠΤΔΕ Ρόδου 2019).

Οι δράσεις του εθελοντικού προγράμματος απευθύνονται κυρίως σε παιδιά πρόσφυγες, ενήλικες πρόσφυγες και μαθητές/τριες πρόσφυγες που φοιτούν σε σχολεία της Ρόδου (Σκούρτου κ.ά. 2020· Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 4, 10). Ωστόσο, τα μαθήματα που παρέχονται παρακολουθούνται πολλές φορές και από φοιτητές/τριες που βρίσκονται στο νησί μέσω προγραμμάτων ανταλλαγής φοιτητών/τριών (Erasmus +), όπως και από μετανάστες/τριες που μένουν στη Ρόδο και επιθυμούν να μάθουν ή και να εξελίξουν τις γνώσεις τους στην ελληνική γλώσσα (Σκούρτου κ.ά. 2018, 606· Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 4). Τα δεδομένα που έχουν καταγραφεί σε μορφή παρουσιολογίου από την έναρξη του προγράμματος το 2016 μέχρι και τη λήξη του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018, δείχνουν ότι σε αυτό συμμετείχαν άνδρες και γυναίκες ηλικίας 17-60 ετών, καθώς και παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (81%) προερχόταν από ομάδες προσφύγων εμπόλεμων ζωνών-χωρών όπως: Συρία, Ιράκ, Κουρδιστάν, Αφγανιστάν και Παλαιστίνη, ενώ στην τάξη βρίσκονταν και δεκαπέντε (15) παιδιά ίδιας καταγωγής. Οι μετανάστες/τριες που προέρχονταν από χώρες όπως το Πακιστάν, την Αλβανία, τη Λευκορωσία, την Αλγερία και τη Ρωσία αποτελούσαν το 12,5% της ομάδας, ενώ μόλις το 6% προερχόταν από προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών/τριών από τη Γερμανία, την Αυστρία και τη Γαλλία (Σκούρτου κ.ά. 2020, 606-607· Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 12-13).

Παρατηρώντας την παραπάνω καταγραφή, είναι εμφανές ότι η νέα αυτή κοινότητα που έχει δημιουργηθεί και αναδιαμορφώνεται διαρκώς, είναι μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινότητα. Πέρα από τις γλώσσες που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα, όπως η Αραβική (κάθε περιοχής και διαφορετική), η Κουρδική, η Φαρσί, η Παστούν, η Νταρί, η Ούρντου, η Παντζάμπι, η Ρωσική, η Αλβανική, η Τουρκική, η Γερμανική, η Γαλλική και η Ελληνική (Σκούρτου κ.ά. 2018, 607; Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 14), φέρουν και τα δικά τους βιώματα από τις πατρίδες τους, τις εμπειρίες τους κατά την μετάβασή τους στην Ελλάδα, αλλά και την μέχρι τώρα μαθησιακή ή μη μαθησιακή τους πορεία. Όλα αυτά τα στοιχεία, όπως και οι στάσεις (συγκρουσιακές, αρμονικές, ή υπό διαμόρφωση) των συμμετεχόντων/ουσών που έχουν ήδη σχηματίσει για άλλες εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες, βάσει, κυρίως, πολιτικών εξελίξεων (π.χ. η σχέση αραβόφωνων-κουρδόφωνων λόγω στρατιωτικών επιχειρήσεων), αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα τη διαμόρφωση του μαθησιακού προφίλ των εκπαιδευόμενων αλλά και το σχεδιασμό των μαθημάτων και των διδακτικών υλικών του προγράμματος (Σκούρτου κ.ά. 2020, 607).

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση του μαθησιακού προφίλ των εκπαιδευόμενων και τον σχεδιασμό των μαθημάτων και των διδακτικών υλικών του προγράμματος είναι η ύπαρξη ή μη πρότερων εμπειριών γραμματισμού (Σκούρτου κ.ά. 2020). Λόγω της πολυπολιτισμικότητας, πολυγλωσσίας (Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 7) και γενικότερης ανομοιογένειας που χαρακτηρίζει αυτή την κοινότητα, οι υπάρχουσες ή μη υπάρχουσες εμπειρίες γραμματισμού έχουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της νέας γλώσσας, εν προκειμένω της ελληνικής. Βάσει των παραπάνω, των ατομικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία) αλλά και του πρότερου τύπου διαβίωσης των προσφύγων, διακρίνονται διαφορές: α) στην ανάπτυξη προφορικών και γραπτών δεξιοτήτων στη μητρική τους γλώσσα, και β) στη γνώση άλλων ποικιλιών ή γλωσσών της ευρύτερης περιοχής τους. Για τον λόγο αυτό, πολλοί/ές από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα είναι πολύγλωσσοι/ες ή κατανοούν γλώσσες και ποικιλίες κοντινών σε αυτούς/ές περιοχών (Σκούρτου κ.ά. 2020).

Στους παραπάνω παράγοντες, πρέπει να προστεθεί ακόμα ένας, κι αυτός δεν είναι άλλος από τα κίνητρα εκμάθησης κάθε συμμετέχοντος/ουσας. Η αβέβαιη

χρονική περίοδος παραμονής των προσφύγων στο νησί, λόγω της μη ύπαρξης επίσημων χώρων υποδοχής και άλλων κατάλληλων δομών στέγασης, όπως και η οριστικοποίηση θεμάτων παροχής ασύλου, ωθεί τους πρόσφυγες να μάθουν την ελληνική γλώσσα για να μπορέσουν να επιβιώσουν και να ενταχθούν ομαλά στην αγορά εργασίας ή σε μαθησιακά περιβάλλοντα (σχολεία, πανεπιστήμια) της χώρας υποδοχής. Επίσης, η ανάπτυξη σχέσεων των μελών της κοινότητας του προγράμματος με τους/τις ελληνόφωνους/ες, η ενδυνάμωση της ταυτότητά τους μέσα από τα γλωσσικά μαθήματα, το αίσθημα ασφάλειας και προστασίας που αποπνέεται εξ'αυτών, αλλά και η μέριμνα της πανεπιστημιακής κοινότητας είναι επιπλέον κίνητρα που συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους πρόσφυγες (Σκούρτου κ.ά. 2020).

3.2. Δράσεις του προγράμματος

Κύρια μέριμνα του προγράμματος από την έναρξή του είναι η στήριξη, σε γλωσσικό επίπεδο, των παιδιών προσφύγων, των ενήλικων προσφύγων, αλλά και των μαθητών/τριών προσφύγων που φοιτούν σε σχολεία της Ρόδου. Για κάθε ομάδα-στόχο, υπάρχουν και διαφορετικές δράσεις. Έτσι, έχουν διαμορφωθεί τρεις (3) δράσεις, οι οποίες απευθύνονται στις αντίστοιχες ομάδες και οργανώνονται ως εξής: α) στη στήριξη και παροχή γνώσεων γραμματισμού στα παιδιά πρόσφυγες, β) στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους/ις ενήλικες πρόσφυγες και, γ) στη στήριξη των ήδη φοιτούντων παιδιών προσφύγων σε σχολεία της Ρόδου (Σκούρτου κ.ά. 2020, 605· ΠΤΔΕ Ρόδου 2019). Στη συνέχεια της εργασίας, παρουσιάζονται οι δράσεις αυτές και τα στάδια υλοποίησής τους από τα επίσημα δεδομένα που έχουν δημοσιευθεί από το Εργαστήριο Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ για το διάστημα 2016-2019, και τις μέχρι τώρα επίσημες δημοσιεύσεις άρθρων και στοιχείων των υπευθύνων του προγράμματος.

A) Δράση για τα παιδιά πρόσφυγες

Η δράση αυτή για τα παιδιά πρόσφυγες ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2016 και αποτελεί και την έναρξη των δράσεων του εθελοντικού προγράμματος (ΠΤΔΕ Ρόδου, 2019· Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 11). Στην πρώτη φάση της δράσης αυτής (Μάρτιος – Ιούνιος 2016), τα παιδιά πρόσφυγες παρακολουθούσαν καθημερινά μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, απασχολούνταν δημιουργικά και προετοιμάζονταν

για το σχολείο στις πρόχειρες και ανεπίσημες δομές φιλοξενίας-παραμονής τους στα παλιά σφαγεία της πόλης της Ρόδου (στην είσοδο του εμπορικού λιμανιού ‘Ακαντιά’ (ΠΤΔΕ Ρόδου 2019· Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 11). Κατά τη δεύτερη φάση της δράσης (Σεπτέμβριος 2016 – Ιούνιος 2017), τα παιδιά πρόσφυγες συνέχιζαν να παρακολουθούν καθημερινά μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και να λαμβάνουν βοήθεια και στήριξη για το σχολείο που φοιτούσαν (ΠΤΔΕ Ρόδου 2019· Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 11). Στην τρίτη φάση της δράσης (Νοέμβριος 2017 – Απρίλιος 2019), τα παιδιά συνέχισαν να υποστηρίζονται για το σχολείο, ενώ παράλληλα τέθηκαν σε εφαρμογή και άλλες υποστηρικτικές ενέργειες που θα αναφερθούν εν συνεχεία στη Δράση Γ (ΠΤΔΕ Ρόδου 2019).

B) Δράση για τους/τις ενήλικες πρόσφυγες

Η δράση που απευθύνεται στους/στις ενήλικες πρόσφυγες άρχισε να υλοποιείται το Δεκέμβριο του 2016. Στην πρώτη φάση αυτής (Δεκέμβριος 2016 – Ιούνιος 2017), οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στον χώρο του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η Οικονομάκου Μαριάνθη με τη βοήθεια του Κατσιγιάννη Φώτη ανέλαβαν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων αυτών. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε προερχόταν από διάφορες πηγές και ήταν αποκλειστικά σχεδιασμένο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μια τάξη ενήλικων προσφύγων και μεταναστών [μόνο δύο (2) σε αριθμό]. Αυτό, ωστόσο, αναδιαμορφώθηκε από τους/τις διδάσκοντες/ουσες κυρίως λόγω των αναγκών των προσφύγων, και μετατράπηκε σε πολύγλωσσο με τη βοήθεια των ίδιων των συμμετεχόντων (προσφύγων επί το πλείστον). Τα μαθήματα, παρόλα αυτά, παρακολουθούνταν και από φοιτητές/τριες άλλων ευρωπαϊκών χωρών που συμμετείχαν σε προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών/τριών, οι οποίοι/ες πέρα, από τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν και να μελετήσουν τόσο τη διαχείριση πολυπολιτισμικών και πολύγλωσσων τάξεων, όσο και τις πτυχές του προσφυγικού ζητήματος (Σκούρτου κ.ά. 2020· ΠΤΔΕ Ρόδου 2019).

Κατά τη δεύτερη φάση της δράσης (Οκτώβριος 2017 – Απρίλιος 2019), συνεχίστηκαν κατά τον ίδιο τρόπο τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας με τη συμμετοχή και παροχή βοήθειας μιας σταθερής ομάδας εθελοντών/τριών με φοιτητές/τριες και

από τα τρία (3) τμήματα της Σχολής (ΠΤΔΕ, ΤΕΠΑΕΣ, ΤΜΣ) (ΠΤΔΕ, 2019). Λόγω της διαφορετικότητας του επιπέδου γλωσσομάθειας και των εκπαιδευτικών αναγκών που εμφανίστηκαν κατά τη συνύπαρξη των εκπαιδευόμενων, από την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 και μέχρι και τον Απρίλιο του 2019 δημιουργήθηκε ένα δεύτερο τμήμα, το οποίο απευθύνεται σε πιο προχωρημένους/ες εκπαιδευόμενους/ες της ελληνικής γλώσσας (ΠΤΔΕ 2019· Σκούρτου κ.ά. 2020, 606· Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 11). Τη διδασκαλία ανέλαβαν οι: Σαρρή Αρετή (ΠΕ02 ειδικευμένη στη διδασκαλία ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες/τριες και σπουδές στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών) και ο Κόκκινος Δημήτρης (ΕΔΙΠ και μέλος του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ) (ΠΤΔΕ 2019). Τα μαθήματα πραγματοποιούνται κάθε Τετάρτη 11:30 – 13:00 στο Εργαστήριο Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ¹¹.

Γ) Δράση για τη στήριξη των ήδη φοιτούντων παιδιών προσφύγων σε σχολεία της Ρόδου

Η πρώτη φάση της συγκεκριμένης δράσης έλαβε χώρα από τον Ιανουάριο του 2017 μέχρι τον Ιούνιο του 2017, ως συνέχεια της Δράσης Α. Αυτό, διότι, κατά το ξεκίνημα της ακαδημαϊκής χρονιάς 2017-2018, η συνεχής αύξηση του αριθμού των προσφύγων στις ανεπίσημες δομές φιλοξενίας – παραμονής κατέστησε αναγκαία την εγγραφή των παιδιών προσφύγων σε σχολικές μονάδες του νησιού. Μετά από συναντήσεις των ιθυνόντων/ουσών με Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές/τριες σχολείων, τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου και τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου, αποφασίστηκε η εγγραφή των παιδιών προσφύγων σε συγκεκριμένο Δημοτικό Σχολείο της Ρόδου, ενώ, ταυτόχρονα, έγινε κάλεσμα προς εθελοντές/τριες για την ενίσχυση και στήριξη των παιδιών αυτών. Πράγματι, έγιναν επιμορφώσεις και ενημερώσεις σε φοιτητές/τριες σχετικά με τις οδηγίες που έδωσε το Υπουργείο Παιδείας με βάση το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Εκπαίδευσης Προσφύγων» και αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Μετά από τις ενέργειες αυτές και το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών για να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά, οργανώθηκε και εκτελέστηκε ένα

¹¹ Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020, συνέχισαν να πραγματοποιούνται τα μαθήματα τις ίδιες ώρες και μέρες, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο κ.Γουβιάς στην εφημερίδα *Δημοκρατική* (Οκτώβρης 2019), ωστόσο, λόγω των έκτακτων μέτρων για την αντιμετώπιση και πρόληψη της πανδημίας Covid-19 τα μαθήματα σταμάτησαν με το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών δομών της χώρας μετά από κυβερνητική απόφαση.

πρόγραμμα με συγκεκριμένες ημέρες και ώρες για την παροχή στήριξης και βοήθειας (ένα/μία εθελοντής/τρια ανά δύο άτομα).

Κατά τη δεύτερη φάση της δράσης (Οκτώβριος 2017 – Απρίλιος 2019), με την έναρξη των δύο ακαδημαϊκών ετών (2017-2018, 2018-2019), προσκλήθηκαν ξανά φοιτητές/τριες να συμμετέχουν εθελοντικά στο πρόγραμμα αυτό για τη στήριξη των παιδιών προσφύγων. Τόσο παλιού/ές όσο και νέοι/ες φοιτητές/τριες εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για τη συμμετοχή τους στη δράση. Και πάλι το διάστημα αυτό, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις και ενημερώσεις. Στις 24 Φεβρουαρίου του 2018, πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ύστερα από κοινού οργάνωση του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας ΠΤΔΕ, με τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου συνάντηση εργασίας, με θέμα: «Ενημέρωση και Συντονισμός των εμπλεκόμενων Στελεχών της Εκπαίδευσης στη διαχείριση εκπαίδευσης προσφύγων». Στο πλαίσιο της συνάντησης αυτής, οι ιθύνοντες/ουσες του προγράμματος του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας ΠΤΔΕ, έκαναν τις προτάσεις τους που αφορούσαν ζητήματα εκπαίδευσης, αξιοποίησης εκπαιδευτικών αλλά και συμπληρωματικών δράσεων. Ειδικότερα, συζητήθηκαν θέματα επιμορφώσεων εκπαιδευτικών σχετικών με ζητήματα διδασκαλίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οργάνωσης δικτύου εκπαιδευτικών με σκοπό τη συνεργασία αυτών, καθώς και τη δραστηριοποίηση αποφοίτων των τμημάτων της Σχολής σε άλλα νησιά, όπως τη Λέρο, την Κω, τη Λέσβο, κλπ. Επίσης, προτάθηκε σε ένα πιο θεσμικό πλαίσιο, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού που έχει ήδη δημιουργηθεί από το Εργαστήριο Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ μέχρι σήμερα, όπως, επίσης, και η οργάνωση άλλων δράσεων, π.χ εκπαιδευτική ενίσχυση των παιδιών προσφύγων, κατόπιν ειδικής επιμόρφωσης και άδειας, μέσω των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών/τριών του ΠΤΔΕ.

Τρεις μήνες αργότερα, το Μάιο του 2018, η ΣΑΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου υπέγραψαν Πρωτόκολλο Συνεργασίας, το οποίο ανανεώθηκε και την επόμενη χρονιά (Φεβρουάριος 2019) και αφορά στην ανάπτυξη και στήριξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων που εξυπηρετούν τις ανάγκες τόσο μεταναστών/τριών όσο και προσφύγων για όλη την περιοχή του Αιγαίου. Στην ίδια τροχιά σκέψεων και δράσεων, η νέα Πρυτανική Αρχή προωθεί την

ένταξη του Πανεπιστημίου Αιγαίου στον Οργανισμό και ενθαρρύνει την ίδρυση και λειτουργία Προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως και Ερευνητικών Κέντρων, με βασικούς στόχους: α) τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ή άλλων γλωσσών (μεσογειακών ή άλλων) σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, β) την επαφή των μεταναστών/τριών ή προσφύγων με διάφορους πολιτισμούς, και δη τον ελληνικό, σεβόμενοι/ες τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, γ) την απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών/τριών όλων των βαθμίδων της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών μέσω των πρακτικών ασκήσεών τους, δ) τον εμπλουτισμό των διδακτικών υλικών, ε) τη διοργάνωση ημερίδων και άλλων δράσεων με βασικό πυρήνα τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας ή άλλων γλωσσών, καθώς και στ) τη συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα που έχουν σχέση με τα αντικείμενα, όπως τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων, ζητήματα διγλωσσίας, κλπ.

3.3. Δράση Β για τους/τις ενήλικες πρόσφυγες: διδακτικές προσεγγίσεις, υλικό & γενική αποτίμηση

Όπως αναφέρθηκε και προτύτερα, η πολυπολιτισμικότητα που παρατηρείται στο σύνολο της ομάδας αυτής των ενήλικων προσφύγων, θέτει στην αρμόδια εκπαιδευτική ομάδα την αναζήτηση-ιχνηλάτηση των εκπαιδευτικών, κυρίως, αναγκών αυτών (προσφύγων) (Byers et al. 2013, 22 στο Σκούρτου κ.ά. 2020, 608). Βάσει των αποτελεσμάτων αυτών, υιοθετήθηκαν και στη Δράση Β ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις που στόχο είχαν την ενίσχυση των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων, τη χρήση διαφορετικών γλωσσών και άλλων ποικιλιών, καθώς και την εξωστρέφεια των συμμετεχόντων/ουσών. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων, αξιοποιήθηκαν διδακτικές αρχές από τον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (μετασχηματίζουσα μάθηση) (Mezirow 1999, 2000), του γλωσσικού γραμματισμού (κριτικός γραμματισμός) (Χατζησαββίδης 2002, 2007, 2013) και της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (επικοινωνιακή & κειμενοκεντρική προσέγγιση) (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2016· Μόγλη 2019, 120), όπως αναφέρονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο (Σκούρτου κ.ά. 2020, 608-610).

Ως προς τις γλώσσες που χρησιμοποιούνταν για την διεξαγωγή των μαθημάτων, όπως μας αφηγείται¹² η κα Οικονομάκου: *‘...αξιοποιείται σε ένα πρώτο διάστημα η αγγλική, αλλά βασική επιδίωξη αποτελεί η αξιοποίηση όλων των γλωσσών που ομιλούνται από τους πρόσφυγες...’*. Την ίδια συμπληρώνει ο κ. Κατσιγιάννης: *‘...Προσπαθούσαμε να μιλάμε ελληνικά και μόνο. Όταν χρειαζόταν μεταφράζαμε στα αγγλικά και στα αραβικά... και προσπαθούσαμε πολλές φορές με διαλέκτους, ό,τι γνώριζα κι εγώ εκείνη την περίοδο... κουρδικά ή άλλες γλώσσες με τη βοήθεια μαθητών που καταλάβαιναν τουλάχιστον την αγγλική ή την αραβική... όταν είχαμε ανθρώπους που δεν καταλάβαιναν μια από τις γλώσσες που χρησιμοποιούσαμε, τους βάζαμε να χρησιμοποιούν τις δικές τους...’*.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό της Δράσης Β, λόγω της χρήσης των μητρικών γλωσσών των συμμετεχόντων/ουσών στην τάξη που ενδυνάμωνε τόσο την ταυτότητά τους όσο και την επίτευξη των δραστηριοτήτων (Cummins 2001), ήταν βασισμένο στην Αραβική και Ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, εμπλουτιζόταν διαρκώς καταλήγοντας, έτσι, σε ένα πολύγλωσσο υλικό, ενώ συχνά, για την εξυπηρέτηση διδακτικών αναγκών δημιουργούνταν κώδικες και άλλες γλώσσες (Garcia 2017, 17). Η κα Οικονομάκου μας αναφέρει: *‘...το υλικό δημιουργήθηκε τμηματικά με τη βοήθεια των ίδιων των προσφύγων και υπήρξε μέριμνα να είναι πολύγλωσσο. Αξιοποιήθηκε παράλληλα και υλικό που υπάρχει για τη γλωσσική εκπαίδευση ενηλίκων και παιδιών προσφύγων...’*. Συμπληρωματικά, ο κ. Κατσιγιάννης αναφέρει: *‘...Η κα Οικονομάκου ως καθηγήτρια- εκπαιδευτικός- γλωσσολόγος φρόντιζε για το εκπαιδευτικό υλικό, κι εγώ ως εν δυνάμει διεθνολόγος και γλωσσομαθής, είχα αναλάβει τη μετάφραση του υλικού σε πρώτη φάση στα αραβικά με λατινική και αραβική φωνητική μεταγραφή των λέξεων, και έπειτα με τη συνδρομή μαθητών/τριών προσθέταμε και άλλες γλώσσες όπως τα κουρδικά και τα περσικά...’*.

Ένας παράγοντας που λειτούργησε θετικά στη διεξαγωγή των μαθημάτων ήταν η χρήση των τεχνολογικών μέσων. Εφόσον τα μαθήματα πραγματοποιούνταν στο Εργαστήριο Γλωσσολογίας μέσα στο οποίο υπήρχαν υπολογιστές τα μέλη της ομάδας άρχισαν να εξοικειώνονται με τα πολυτροπικά ψηφιακά μέσα και δεδομένα (Cope & Kalantzis 2000). Επίσης, γνώρισαν νέους εκφραστικούς τρόπους και απέκτησαν επικοινωνιακούς δεσμούς, μέσα από τα διάφορα δίκτυα κοινωνικής

¹² Βλέπε Παράρτημα 11.

δικτύωσης, με άλλα μέλη της ομάδας ή με άλλους πρόσφυγες σε άλλα μέρη της Ελλάδας (Σκούρτου κ.ά. 2020).

Κάνοντας μια γενική αποτίμηση για τη δράση αυτή που απευθύνεται στην ομάδα των ενήλικων προσφύγων, η κα. Οικονομάκου και ο κ. Κατσιγιάννης, φαίνεται ότι συμφωνούν στο γεγονός ότι οι ενήλικες ήταν θετικοί/ες προς την ελληνική γλώσσα. Θεωρούσαν, ωστόσο, τόσο την ελληνική όσο και τις δικές τους γλώσσες το ίδιο δύσκολες. *‘...Η δυσκολία διέφερε ανάλογα με τη μητρική γλώσσα... Οι μαθητές/τριες που διέθεταν τη σημιτική λογική συναντούσαν μεγαλύτερες δυσκολίες από αυτούς που μιλούσα την περσική για παράδειγμα...’* αναφέρει ο κ. Κατσιγιάννης, ενώ *‘...Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επιδεικνύουν οι εκπαιδευόμενοι/ες σε θέματα γλωσσικού δανεισμού...’* συμπληρώνει η κα Οικονομάκου. Καθ’ όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, οι εκπαιδευτές δεν αντιμετώπισαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Περιστατικά και διαπληκτισμοί, ωστόσο, μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, εντός και εκτός Πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, ρυθμίστηκαν μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (ανάλογα την περίπτωση), δείχνοντας καταυτό τον τρόπο την έννοια του αλληλοσεβασμού όλων των επιπέδων ταυτότητας όλων των μελών της ομάδας.

Τέλος, ρωτώντας τους δύο εκπαιδευτές της συγκεκριμένης δράσης να περιγράψουν μια στιγμή, χαρούμενη ή στενάχωρη, που θα θυμούνται εσαεί, και οι δύο συμφωνούν ότι είναι δύσκολο να ξεχωρίσει κάποιος/α μια μόνο στιγμή. Ο κ.Κατσιγιάννης μάς αφηγείται: *‘...είχαμε μια οικογένεια από το Ιράκ, ευγενέστατοι άνθρωποι, με δυό μικρά παιδάκια, και το ένα το παιδάκι το ματάκι του ήταν τελείως κλειστό, δεν μπορούσε να δει καθόλου από εκείνο το μάτι... και φαινόταν ελαφρώς τραυματισμένο αλλά με επουλωμένες τις πληγές... αυτό το παιδάκι είχε πυροβοληθεί στο μάτι από αυτούς που λέγονταν ισλαμικό κράτος. Όταν το συνειδητοποίησα ότι όλο αυτό που άκουγα στην τηλεόραση και διάβαζα, το βλέπω τόσο κοντά μου, πραγματικά με συγκλόνησε...’*. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας: *‘...από άλλες λίγο πιο χαρούμενες στιγμές... θυμάμαι πως οι στενάχωρες φάτσες ξεθάρρευαν και γελούσαν και πειραζόμασταν, και τους έβαζα τραγούδια... αυτή η αλλαγή μου έδινε δύναμη να συνεχίσω...’*. Κλείνοντας την ενότητα αυτή, η κα Οικονομάκου μάς αναφέρει: *‘...Η αγάπη και ευγνωμοσύνη των εκπαιδευόμενων εκφράζεται με τόσους διαφορετικούς τρόπους. Ο σεβασμός προς το πρόσωπό μας, η επιθυμία να μας βοηθήσουν κάθε στιγμή στο έργο μας και η αγάπη τους για τη μάθηση είναι μερικά από όσα μπορώ να*

συγκρατήσω. Πολύ συχνά μου εύχονται «Ο Αλλάχ να σε έχει καλά» και αυτό με συγκινεί...».

4. Γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις: βασικές πληροφορίες και εφαρμογές αυτών στον προτεινόμενο διδακτικό σχεδιασμό

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τη γλωσσική υποστήριξη των ενήλικων προσφύγων, φαίνεται πως όλες συγκλίνουν στο ότι η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αντιμετωπίσει μια ευρεία γκάμα πολύγλωσσων ατόμων και γενικότερα πολυπολιτισμικών τάξεων. Πολλά από τα άτομα που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις, λόγω της συνεχούς μετακίνησής τους σε διάφορες χώρες, έχουν αναπτύξει εμπειρίες και μηχανισμούς ως προς τη χρήση αλλά και εκμάθηση δευτέρων/ξένων γλωσσών. Υπάρχουν, ωστόσο, και άτομα που πιθανόν γνωρίζουν μόνο μία γλώσσα, τη μητρική τους, και καμία άλλη, γεγονός που ίσως επιφέρει δυσκολίες στη διεξαγωγή των μαθημάτων, εφόσον οι τάξεις αποτελούνται από άτομα με διαφορετικό μαθησιακό ιστορικό και γλωσσικό ρεπερτόριο (Συμβούλιο της Ευρώπης 2018α).

Επιπλέον, το γεγονός ότι ο προτεινόμενος σχεδιασμός απευθύνεται σε ενήλικες πρόσφυγες, οι οποίοι/ες έχουν ήδη διαμορφωμένες εμπειρίες, προσωπικότητες και αναμνήσεις από πρότερες μαθησιακές καταστάσεις, θα πρέπει να ακολουθεί μεθόδους διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε όλα τα μέλη της τάξης (Συμβούλιο της Ευρώπης 2018α). Πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι τα μέλη της ομάδας αυτής εντάσσονται στις ευάλωτες-ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, και διαθέτουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως αναλύσαμε σε προηγούμενη ενότητα¹³ (Παπαϊωάννου 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εμπυχώνει, να συμβουλεύει και να προσπαθεί να απομακρύνει το άγχος, τους φόβους, την περιθωριοποίηση που μπορεί να νιώθουν τα μέλη της ομάδας, προσπαθώντας όλο και περισσότερο να δείξει σε αυτά τα θετικά της εκπαίδευσης (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 27). Συνεπώς, η διδασκαλία σε μια ομάδα ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτη ομάδα, όπως τους πρόσφυγες, χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 6-7· Συμβούλιο της Ευρώπης 2018α).

Εξίσου σημαντική είναι και η γνώση των αρχών που σχετίζονται με την εκμάθηση και τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Ζάγκα 2005, 69· Ζάγκα 2013, 4). Εφόσον η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο αντικείμενο αλλά και μέσο

¹³ Βλέπε κεφάλαιο 2

διδασκαλίας, έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν πραγματοποιείται μέσα ένα αυθεντικό περιβάλλον επικοινωνίας (Genesee 1994 στο Ζάγκα 2005, 69). Οι συμμετέχοντες/ουσες έρχονται σε επαφή με αυθεντικά γλωσσικά ερεθίσματα, τα οποία τους εγείρουν περισσότερο το ενδιαφέρον για μάθηση (Genesee 1994 στο Ζάγκα 2005, 69). Επίσης, η αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού από άλλα επιστημονικά πεδία (π.χ. Φυσική, Μαθηματικά, κλπ), ο συνδυασμός, δηλαδή, της γλωσσικής διδασκαλίας με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων έχει ευεργετικές ιδιότητες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με την αυτόνομη διδασκαλία της γλώσσας (Ζάγκα 2005, 69· Ζάγκα 2013, 4).

Ένα ακόμα σημείο της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι οι ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσών (Ζάγκα 2005, 69· Ζάγκα 2013, 4). Όπως αναφέρει ο Cummins (1984 στο Ζάγκα 2005, 70· Ζάγκα 2013, 4), η ανάπτυξη Βασικών Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την ικανότητα των συμμετεχόντων/ουσών να ανταποκρίνονται σε επικοινωνιακές περιστάσεις της καθημερινής ζωής, και η ανάπτυξη Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας που αφορά την ανάπτυξη επιστημονικού λόγου, θα πρέπει να συγκαταλέγονται στους βασικούς στόχους της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι συμμετέχοντες/ουσες με τον τρόπο αυτό θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές αλλά και γλωσσικές δεξιότητες στη δεύτερη/ξένη γλώσσα και συνεπώς, να τη χρησιμοποιούν ως μέσο μάθησης (Χατζηδάκη 2000 στο Ζάγκα 2005, 70· Ζάγκα 2013, 5· Clegg 1996 στο Ζάγκα 2005, 70· Ζάγκα 2013, 5). Καταυτό τον τρόπο, στόχος της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί η αυτόνομη των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίοι/ες έχουν δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση αλλά και ικανότητα να μεταφέρουν τη γνώση αυτή από το ένα γνωστικό αντικείμενο στο άλλο (Ματσαγγούρας 1999 στο Ζάγκα 2005, 70).

Βάσει των παραπάνω στοιχείων, η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας σε μια τάξη με ενήλικες πρόσφυγες θα πρέπει να είναι ανοιχτή κι ευέλικτη, να διαμορφώνεται και να οργανώνεται κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, προσπαθώντας να τους εγείρει το ενδιαφέρον για μάθηση παρά τις δυσκολίες και τις τραυματικές εμπειρίες που αντιμετωπίζουν (Συμβούλιο της Ευρώπης 2018α). Προτείνονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης (2018β, γ) κάποιοι κύριοι στόχοι ως προς τις αρχικές δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν οι

ενήλικες πρόσφυγες κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων που θα παρακολουθήσουν. Ως πρώτο στάδιο, οι ενήλικες πρόσφυγες θα πρέπει να είναι σε θέση να συστήνονται στην τάξη, να κατανοούν κοινές εκφράσεις της καθημερινότητας, να κάνουν ερωτήσεις κι αντίστοιχα να απαντούν σε ερωτήσεις, όπως και να συμμετέχουν σε μια συζήτηση (Συμβούλιο της Ευρώπης 2018γ). Επιπλέον, θα πρέπει να μάθουν βασικές εκφράσεις (π.χ. 'Καλημέρα', 'Ευχαριστώ', κλπ) ώστε να ανταποκρίνονται στις καθημερινές τους ανάγκες σε αντίστοιχες περιστάσεις επικοινωνίας, λέξεις και φράσεις που παρέχουν πληροφορίες για αυτούς/ές, καθώς και ορισμένα γραμματικο-συντακτικά στοιχεία ώστε να μπορούν να φτιάχνουν φράσεις, να συνομιλήσουν και να αναγνώσουν πινακίδες, χάρτες, αριθμούς ονόματα, κλπ (Συμβούλιο της Ευρώπης 2018γ). Τέλος, με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά και τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, βάσει των αναγκών της εκάστοτε πολυπολιτισμικής τάξης, οι παραπάνω προτεινόμενοι στόχοι θα μπορούσαν να επιτευχθούν με επιτυχία (Συμβούλιο της Ευρώπης 2018α).

4.1. Βασικές πληροφορίες των γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων του διδακτικού σχεδιασμού

Οι προσεγγίσεις και πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν στον προτεινόμενο σχεδιασμό στόχευαν στη δημιουργία ενός πολύγλωσσου περιβάλλοντος, το οποίο θα αξιοποιούσε τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της τάξης, στην ανάπτυξη γλωσσικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια στρατηγικών για την παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, όπως επίσης και στην ελεύθερη έκφραση λόγου, μέσα από διάφορες δραστηριότητες όπως π.χ. το παιχνίδι ρόλων, που στόχο είχε τη χρήση της γλώσσας-στόχου και τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Magos & Politi 2008, 109· Cocks & Dix 2012, 97-98, στο Σκούρτου κ.ά. 2020, 609).

Οι δραστηριότητες αλλά και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στηρίζονταν σε όλα τα παραπάνω στοιχεία, ενισχύοντας καταυτόν τον τρόπο τις σχέσεις των μελών της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούσε θετικά στον κατευνασμό των μέχρι τώρα δυσμενών και τραυματικών εμπειριών και καταστάσεων που έχουν βιώσει οι ενήλικες πρόσφυγες (Σκούρτου κ.ά. 2020, 609). Συνεπώς, συνδυάστηκαν γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές από τον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος 2005· Σκούρτου κ.ά. 2020, 608), όπως και τον κλάδο της

διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Ζάγκα 2005· Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 4-5, 7-8· Κουρκουβέλη 2018, 28-31). Ειδικότερα, ο σχεδιασμός βασίστηκε στη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow 1991· Mezirow & Associates 2000· Λιντζέρης 2007) και τον κριτικό γραμματισμό (Χατζησαββίδης 2002· Χατζησαββίδης 2007· Χατζησαββίδης 2013· Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου 2011), την επικοινωνιακή (ΚΕΓ χ.χ.: Χαραλαμπίδης 2002· Μήτσης 2004· Ματθαίουδάκη 2012· Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 4-5· Μόγλη 2019, 121) και κειμενοκεντρική (Κωστούλη 2000· Μητσικοπούλου 2001) προσέγγιση, χωρίς, βέβαια, να παραλείπεται και το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας (Κεσίδου 2008), εφόσον η ομάδα για την οποία σχεδιάστηκε αποτελείται από άτομα διαφορετικών πολιτισμών, γλωσσών και κουλτούρων.

4.1.1. Μετασχηματίζουσα μάθηση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για το διδακτικό σχεδιασμό που παρουσιάζεται στη συνέχεια, υιοθετήθηκαν στοιχεία-μέθοδοι από τη διδασκαλία της εκπαίδευσης ενηλίκων, με βασικό άξονα την ενίσχυση των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων και της πολυγλωσσίας που στόχο είχαν την αυτονόμηση και την ανεξαρτησία των συμμετεχόντων/ουσών (Κόκκος 2005, 57 στο Σκούρτου κ.ά. 2020, 608). Θεμέλια θεωρία από την εκπαίδευση ενηλίκων αποτέλεσε η μετασχηματίζουσα (ή μετασχηματιστική) μάθηση (Σκούρτου κ.ά. 2020, 608), ως η *«πιο ολοκληρωμένη, συνεκτική, εμπειρικά επαληθεύσιμη και δυναμικά αναπτυσσόμενη θεωρητική συμβολή»* όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Λιντζέρης (2007, 17).

Η θεωρία αυτή έκανε την εμφάνισή της γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1970 από τον J. Mezirow (Λιντζέρης, 2007· Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 20). Ο Mezirow (1991· Mezirow & Associates 2000) ανέπτυξε, κατά καιρούς, ορισμούς για την έννοια-περιεχόμενο της προσέγγισης αυτής, με επικρατέστερο, σύμφωνα με τον Λιντζέρη (2007, 45) τον ορισμό (Mezirow 2000, 8), ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι *«μια διεργασία μέσα από την οποία οι ενήλικες μετασχηματίζουν τα υπάρχοντα πλαίσια αναφοράς (σύστημα ιδεών, αντιλήψεων, κλπ) με σκοπό αυτά (πλαίσια) να γίνουν πιο περιεκτικά, διαφοροποιημένα, ανοιχτά, συναισθηματικά ικανά για αλλαγή και στοχαστικά, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και απόψεις, οι οποίες θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή δικαιολογημένες στην καθοδήγηση της πράξης»*.

Οι διαφορετικές διαστάσεις της πραγματικότητας ενισχύονται και εξαρτώνται από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των ενηλίκων. Η μάθηση, όπως αναφέρεται παραπάνω, επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά διαδικασιών-διεργασιών (Mezirow 1991 στο Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 20). Αρχικά, ο/η ενήλικας, όταν βρεθεί σε μια δυσαρμονική για τα δικά του δεδομένα κατάσταση, επανεξετάζει τις υπάρχουσες εμπειρίες του/της και αξιολογεί την κατάσταση (Mezirow 1991 στο Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 20). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, μετασχηματίζει τις απόψεις του/της και δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών του/της με σκοπό τον κριτικό στοχασμό.

Κατά τη μάθηση, λοιπόν, οι υπάρχουσες αξίες και αντιλήψεις του κάθε ατόμου που σχετίζονται με τον κόσμο και γενικότερα την πραγματικότητα αλλάζουν (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008), με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτά τα νέα πλαίσια αναφοράς (νέες πραγματικότητες) να γίνουν πιο στοχαστικά, ανοιχτά και έτοιμα να δεχτούν την όποια αλλαγή (Mezirow 1991 στο Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 20). Η αλλαγή αυτή ξεκινά όταν το ίδιο το άτομο παρατηρήσει ότι μια ιδέα ή αντίληψη που μέχρι αυτή τη στιγμή λειτουργούσε βοηθητικά στο να επιλύσει τα όποια προβλήματά του, τώρα δεν είναι, πλέον, επαρκής για την επίλυσή τους (Mezirow 1991 στο Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 20-21).

Ως προς τους τρόπους εφαρμογής-ενεργοποίησης της προσέγγισης αυτής, ο Mezirow (1991) προτείνει δεκαπέντε (15) μέσα στους οποίους περιλαμβάνονται οι ιστορίες ζωής, η υπόδυση ρόλων, η τήρηση ημερολογίου, η αξιοποίηση βιβλιογραφικών πηγών, κ.ά. (στο Τσιμπουκλή & Φίλλιπς 2008, 38). Συνεπώς, μέσα από τις διαδικασίες αυτές επιτελείται ο σκοπός της μετασχηματίζουσας μάθησης, η καλλιέργεια, δηλαδή, της αυτόνομης σκέψης των ενηλίκων μαθητών/τριών, η οποία προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των κοινωνικών αλλά και προσωπικών δεδομένων. Ως εκ τούτου, το άτομο θα αποκτήσει νέες εμπειρίες αλλά και ικανότητες με τις οποίες θα μπορεί να ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του (Mezirow 1991 στο Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 21).

4.1.2. Κριτικός Γραμματισμός

Λαμβάνοντας υπόψη τη χρήση της γλώσσας μέσα από τα προσωπικά βιώματα και εμπειρίες κάθε ατόμου μιας ομάδας (Gout 2017, 190 στο Σκούρτου κ.ά. 2020, 610),

για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών της καθημερινής ζωής, στη διαμόρφωση των μαθημάτων των ενήλικων προσφύγων αξιοποιήθηκαν και στοιχεία από την παιδαγωγική των γραμματισμών, ειδικότερα του κριτικού γραμματισμού (Ντίνας & Γώτη 2016, 29).

Ο κριτικός γραμματισμός, σύμφωνα με τους Χατζησαββίδη, Κωστούλη και Τσιπλάκου (2011), είναι ένα πρόγραμμα οργάνωσης και διδασκαλίας γλώσσας που στόχο έχει να συνδέσει τον τρόπο μετάδοσης ή αμφισβήτησης των κυρίαρχων νοημάτων του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου μέσα από τη γλώσσα. Ο κριτικός γραμματισμός προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, εστιάζοντας στη λειτουργικότητα αυτών στην κοινωνική πραγματικότητα, τα υπονοήματά τους, τις λανθάνουσες ιδεολογίες τους, κλπ (Χατζησαββίδη, Κωστούλη & Τσιπλάκου 2011). Ωστόσο, για την καλύτερη κατανόηση του όρου είναι καλό να τον αποδομήσουμε στα δύο συνθετικά του.

Η έννοια του 'γραμματισμού' πολλές φορές είναι δυσνόητη και ασαφής καθώς παρατηρείται συχνά ότι ο όρος αυτός και κυρίως ο όρος του γλωσσικού γραμματισμού, συνδέεται με τον αλφαριθμητισμό, ο οποίος οδηγεί στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Χατζησαββίδη 2007). Η έννοια του γραμματισμού συνεχώς αναδιαμορφώνεται, προσπαθώντας να συμπεριλάβει όλα εκείνα τα στοιχεία που δομούν τις σύγχρονες κοινωνίες (Χατζησαββίδη 2007). Ο, κατεξοχήν, γλωσσικός γραμματισμός, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2002· 2007· 2013) είναι μια ιδιότητα και μια δεξιότητα, η οποία (δεξιότητα) περιλαμβάνει οκτώ (8) ικανότητες: 1) της κατανόησης λέξεων, 2) της κατανόησης κειμενικών, νοημάτων, 3) της κατανόησης νοημάτων γύρω από τις λέξεις και τα κείμενα, 4) της γνώσης ότι κάθε κείμενο αντιπροσωπεύεται από μια κοινωνική πρακτική, 5) της αναγνώρισης του είδους του λόγου που ανήκει ένα κείμενο, 6) της αναγνώρισης του είδους του κειμένου και ένταξης αυτού στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράγεται, 7) της αντίδρασης του ατόμου στα νοήματα του κειμένου, και, τέλος, 8) της ικανότητάς του να παράγει κείμενα, τα οποία είναι απαραίτητα στις καθημερινές του ανάγκες. Βέβαια, όλες ή κάποιες από αυτές τις δεξιότητες θεωρούνται ικανοποιητικές, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία κάθε ατόμου και τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτό ζει (Χατζησαββίδη 2007, 3-4).

Αναφορικά με το υπόλοιπο κομμάτι του όρου ‘κριτικός γραμματισμός’ που εξετάζουμε στην ενότητα αυτή, δηλαδή τη λέξη ‘κριτικός’, αυτή (λέξη) αναφέρεται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αλλά και των δεξιοτήτων των ατόμων, έτσι ώστε αυτά να μπορούν να λειτουργούν ως κοινωνικά και πολιτισμικά όντα (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013 · Οικονομάκου & Γρίβα 2013 · Γκουλιάμα 2014). Και στην περίπτωση αυτή, βασικό στοιχείο ανάλυσης αποτελεί το κείμενο και γενικότερα η λειτουργία της γλώσσας ως φορέας ιδεολογιών και κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών αντιλήψεων που πολλές φορές δεν είναι άμεσα αντιληπτές από τα άτομα (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010· Οικονομάκου & Γρίβα 2013· Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013). Τα άτομα χρησιμοποιούν το λόγο – γραπτό ή προφορικό – αλλά και τα διάφορα κειμενικά είδη μέσα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας, ώστε να φέρουν αλλαγές στην κοινωνία και γενικά στις κοινωνικές σχέσεις (Χατζησαββίδης 2002· Χατζηλουκά-Μαυρή 2010· Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού ενέχει πολλαπλές προσεγγίσεις, οι οποίες πραγματώνονται μέσω διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013). Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία και η μετάδοση γνώσεων επικεντρώνεται στα άτομα που συμμετέχουν στα μαθήματα. Η επαφή με αυθεντικά κείμενα είναι σημαντική, καθώς αυτά (κείμενα) έχουν άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, και τις ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσών, κατανοούν τις σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων των κειμένων με τις κοινωνικοπολιτισμικές ταυτότητες κάθε μέλους της τάξης (Οικονομάκου & Γρίβα 2014· Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013).

Κατά την ανάγνωση των κειμένων, αποδομείται κριτικά η γλώσσα, τα νοήματα και τα υπονοήματα, καθώς και οι πραγματικότητες που αυτά αναπαριστούν (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010, 120). Στην παραγωγή λόγου, η επιλογή δραστηριοτήτων σχετίζεται άμεσα πέρα από τα κοινωνικά κριτήρια και με τις δραστηριότητες που προηγούνται ή έπονται, έτσι ώστε να δομηθούν κείμενα, τα οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των πλαισίων επικοινωνίας που κάθε φορά ορίζονται διαφορετικά (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010, 120). Συνεπώς, δημιουργούνται διαφορετικά κειμενικά είδη, τα οποία στη συνέχεια αναλύονται και αναθεωρούνται με βάση την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με το ‘κοινωνικό γίνεσθαι’ (Χατζηλουκά-

Μαυρή 2010, 120· Οικονομάκου & Γρίβα 2013, 2). Τα άτομα αποκτούν νέες δεξιότητες, αυτές του κριτικού γραμματισμού, μέσα από τις οποίες αναγνωρίζουν τις κοινωνικές αλλαγές και ανισότητες, όπως και τις σχέσεις εξουσίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Καταυτό τον τρόπο, καλλιεργούν και την κριτική τους σκέψη, και μετατρέπονται σε ενεργούς πολίτες, οι οποίοι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις οποιοσδήποτε καθημερινές ανάγκες και περιστάσεις επικοινωνίας (Χατζησαββίδης 2007· Χατζησαββίδης 2010. Χατζηλουκά-Μαυρή 2010· Οικονομάκου & Γρίβα 2013, 3).

4.1.3. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση εμφανίστηκε κατά τον προηγούμενο αιώνα, όταν οι θεωρίες του αμερικανικού δομισμού και συμπεριφορισμού άρχισαν να αμφισβητούνται από τους/τις γλωσσολόγους της εποχής (Γαλαντόμος 2012, 72). Οι θεωρίες αυτές, όσο και οι νέες απόψεις της Γενετικής/Μετασχηματιστικής Γραμματικής του N.Chomsky, ανέδειξαν την ανάγκη της μελέτης παραμέτρων της γλώσσας που έως τότε ήταν αδρανείς. Οι παράμετροι αυτές σχετίζονταν με την επικοινωνιακή και λειτουργική διάσταση της γλώσσας, συνδέοντάς τες ταυτόχρονα με τη διδασκαλία της γλώσσας και την εξωγλωσσική της διάσταση (Μήτσης 2004· Ματθαιουδάκη 2012). Την ίδια περίοδο, σημειώθηκαν πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις στην Ευρώπη, οι οποίες ανέδειξαν καινούργιες γλωσσικές αλλά και διδακτικές ανάγκες (Ματθαιουδάκη 2012). Οι παραπάνω σκέψεις καθώς και οι προσπάθειες που γίνονταν σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τη διδασκαλία των γλωσσών των κρατών-μελών και η ίδρυση του Συμβουλίου της Ευρώπης, του οποίου η δράση είχε στόχο την εκπαιδευτική και πολιτισμική συνεργασία, οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας νέας γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης που στηρίζεται κατά βάση στην επικοινωνία, την επικοινωνιακή (Ματθαιουδάκη 2012).

Στον κλάδο της διδασκαλίας γλωσσών και ειδικότερα της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, η επικοινωνία εδράζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία προσδιορίζεται από κοινωνικούς, βιολογικούς, νοητικούς, συναισθηματικούς και εθνολογικούς παράγοντες και παρέχει κανονικότητες που μπορούν να κατακτηθούν μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η επικοινωνία είναι η χρήση και η διαδικασία που διαμορφώνει το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, κατασκευάζοντας, παράλληλα, στάσεις, αντιλήψεις,

στερεότυπα και συμπεριφορές ως προς διάφορα θέματα που σχετίζονται με αυτό (περιβάλλον) (Χατζησαββίδης 2012).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση επικεντρώνεται στην ενεργή δράση-συμμετοχή του/της μαθητή/τριας και στην ικανοποίηση των αναγκών αυτού/ής με στόχο την επικοινωνία και την κατανόηση των μηνυμάτων (Διακουμή κ.ά. 2006, 5 στο Κώτση 2018, 28). Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο προφορικός λόγος είναι ιστορικά αλλά και βιολογικά πρότερος του γραπτού, καθώς ο άνθρωπος πρώτα μιλάει κι έπειτα μαθαίνει να γράφει, η χρήση της γλώσσας με στόχο την επικοινωνία είναι περισσότερο σημαντική από τη γνώση των κανόνων της γλώσσας αυτής [Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ στο εξής) χ.χ]. Σκοπός, δηλαδή, της διδασκαλίας με την προσέγγιση αυτή είναι η εκμάθηση της γλώσσας, πρώτης ή δεύτερης/ξένης, μέσα από την επικοινωνία (Χαραλαμπίδης 2002, 457· Μόγλη 2019, 121), η οποία βασίζεται στα τέσσερα είδη γλωσσικών δεξιοτήτων (παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) (ΚΕΓ χ.χ).

Η γνώση των κανόνων δεν είναι ο αυτοσκοπός, αλλά το μέσο που εξυπηρετεί την επικοινωνία, καθώς δίνει τη δυνατότητα και ικανότητα στο άτομο που μαθαίνει τη γλώσσα να διακρίνει διαφορές μεταξύ των γραμματικών τύπων και των γλωσσικών λειτουργιών (Μήτσης 2004, 25-26). Η επικοινωνία τίθεται ο μοναδικός τρόπος κατανόησης του περιβάλλοντος κόσμου από το εκάστοτε άτομο, το οποίο (άτομο) διαμορφώνει απόψεις, εκφράζει ιδέες, συμπεριφορές και αντιλήψεις (Χατζησαββίδης 2002, 472). Οι γλωσσικές επιλογές κάθε ατόμου εξαρτώνται από τις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή, η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας συνδυάζεται με τις συνθήκες επικοινωνίας (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2007· Ματθαιουδάκη 2012, 8).

Ενσωματώνοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία και λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες της τάξης, το μάθημα επικεντρώνεται στον/στην μαθητή/τρια, όπως και στον κριτικό γραμματισμό. Οι όποιες δραστηριότητες, παρεμβολές και τα τυχόν λάθη (προφορικά ή γραπτά) συμβάλλουν θετικά στην εκμάθηση και κατάκτηση μιας γλώσσας, και δη μιας δεύτερης/ξένης, καθώς αυτά αξιοποιούνται και λαμβάνουν νέα διάσταση στο γλωσσικό μάθημα, δίνοντας πληροφορίες για τα στάδια ανάπτυξης των συμμετεχόντων/ουσών (ΚΕΓ χ.χ Baker 2001, 426). Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διεπίδραση μέσα από τη συνομιλία και την αλληλεπίδραση των

συμμετεχόντων/ουσών τόσο μεταξύ αυτών, όσο και με τον/την εκπαιδευτικό (Μπέλλα 2011, 210). Οι συμμετέχοντες/ουσες έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα λόγου (Γαλαντόμος 2012, 73), ώστε να γνωρίσουν την πραγματική γλωσσική επικοινωνία μέσα στην κοινωνία, και γενικότερα, να έρθουν σε επαφή με κείμενα, γραπτά ή προφορικά, της καθημερινής ζωής (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2007, 19-20). Εκείνοι/ες είναι που επεξεργάζονται τα μηνύματα, αποφασίζουν τις γλωσσικές επιλογές που θα κάνουν για να ικανοποιήσουν τις εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες και σκοπούς της επικοινωνίας (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2007, 20-24). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να σχηματίζουν συνδέσεις μεταξύ γλωσσικών επιλογών και γραμματικοσυντακτικών φαινομένων που συναντώνται μέσα στα κείμενα (Διακουμή κ.ά., 2006).

Ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, αυτό θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται, ει δυνατόν, διαρκώς με βάση τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης των μαθητών/τριών (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2007, 20). Θα πρέπει να περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, όπως π.χ. παιχνίδια ρόλων, εργασίες-πρότζεκτ, μίμηση μιας περίπτωσης επικοινωνίας, κλπ, ενώ πολλές φορές μπορεί να δημιουργηθεί σε συνεργασία των συμμετεχόντων/ουσών και του/της εκπαιδευτικού (Χαραλαμπίδης 1999· Μήτσης 2004), λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία της εκάστοτε τάξης (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2007, 20).

Τέλος, ο ρόλος των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις μαθητές/τριες έχει αλλάξει, σε σχέση με εκείνον που ήταν κάποια χρόνια πριν (ΚΕΓ χ.χ). Ο/η εκπαιδευτικός παύει να λειτουργεί ως αυθεντία και λειτουργεί, πλέον, με ένα πολυδιάστατο ρόλο (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2007, 20). Ο/η εκπαιδευτικός διευκολύνει τη διαδικασία επικοινωνίας μέσα στην τάξη, λειτουργώντας, ταυτόχρονα, ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία των συμμετεχόντων/ουσών. Ελέγχει και αξιολογεί τις προσπάθειες αυτών, λειτουργεί επικουρικά και ενθαρρυντικά σε όλα τα επίπεδα όπου μπορεί να εμφανιστούν δυσκολίες (π.χ ψυχολογικά ζητήματα, ζητήματα ανάπτυξης κινήτρων μάθησης, κ.ά), ενώ, ταυτόχρονα, προσπαθεί να αναλύσει και να ικανοποιήσει τις όποιες ανάγκες τους (ΚΕΓ χ.χ).

4.1.4. Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday (1985) κατά τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, λειτούργησε συμπληρωματικά στις μέχρι τότε θεωρίες της επικοινωνιακής προσέγγισης, καθώς στηρίζεται σε ένα ευρύτερο και πιο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010). Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στο κείμενο, όχι ως απλή παράθεση διαδοχικών προτάσεων και γραμματικών δομών, αλλά ως προτάσεις που αλληλεξαρτώνται γλωσσικά και νοηματικά μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας (Κωστούλη 2000). Το επικοινωνιακό αυτό πλαίσιο φανερώνει βασικές πληροφορίες, π.χ. τον πομπό, τον δέκτη, τον χώρο και τον χρόνο πραγμάτωσής του, κλπ, και οργανώνεται μορφικά με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να φαίνεται ξεκάθαρα το είδος του (Κωστούλη 2000). Τα κείμενα αποτελούν σημασιολογικές μονάδες που δομούνται από τις επιμέρους σημασίες, δείχνοντας, έτσι, την άμεση σχέση τους με το κοινωνικό σύστημα και πραγματικότητα (Λύκου 2000).

Σύμφωνα με τον Αρχάκη (2013), τα κείμενα πρέπει να έχουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά ώστε να πετυχαίνουν το σκοπό τους. Ένα από αυτά είναι η *συνοχή* (*cohesion*), κατά την οποία τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου συνδέονται διαδοχικά και σημασιολογικά μεταξύ τους (Κωστούλη 2000), έτσι ώστε «*η ερμηνεία ενός εκ των στοιχείων αυτών να εξαρτάται από άλλα στοιχεία μέσα στο κείμενο*» η *συνεκτικότητα* (*coherence*), η σύνδεση, δηλαδή, του κειμένου, η οποία συντελείται βασιζόμενη στην εξωκειμενική γνώση του πομπού και δέκτη, και η *πληροφορικότητα* (*informativity*), λόγω του ότι είναι αναγκαία η διατήρηση ισορροπιών στη σχέση γνωστών και νέων πληροφοριών που παρέχει το κείμενο στους/στις αναγνώστες/τριες του. Επιπλέον, η *διακειμενικότητα* (*intertextuality*), κατά την οποία είναι απαραίτητες οι γνώσεις του πομπού και του δέκτη για άλλα παρόμοια κειμενικά είδη, ώστε να μπορούν να παράξουν και να κατανοήσουν τα κείμενα η *προθετικότητα* (*intentionality*), δηλαδή οι προθέσεις και οι στόχοι του πομπού που δημιουργεί το κείμενο που παράγει η *περιστασιακότητα* (*situationality*), σύμφωνα με την οποία ένα κείμενο θα πρέπει να προσαρμόζεται στις πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και να ερμηνεύεται σε σχέση με αυτές για να είναι αποδεκτό, και τέλος, η *αποδεκτότητα* (*acceptability*), κατά την οποία οι αποδέκτες/τριες ενός κειμένου είναι σε θέση να αναγνωρίσουν μέσα στο κείμενο, έναν ή παραπάνω από τους παραπάνω παράγοντες, με στόχο να

τεκμηριώσουν αν υπάρχει και για ποιο λόγο υπάρχει ενότητα και νόημα στα γλωσσικά στοιχεία που οι ίδιοι/ες λαμβάνουν.

Τα κείμενα και τα κειμενικά είδη προσδιορίζονται βάσει συμβάσεων, με τις οποίες αυτά συγκροτούνται (Μητσικοπούλου 2001). Βάσει μορφής αλλά και έννοιας, τα κειμενικά είδη εμφανίζουν διάφορες λειτουργίες, σκοπούς αλλά και νοήματα που αφορούν κοινωνικές περιστάσεις (Μητσικοπούλου 2001). Με άλλα λόγια, κάθε κειμενικό είδος – αφηγηματικό, επιχειρηματολογικό, περιγραφικό, διαδικασιακό, κλπ – γραπτό ή προφορικό, καθίσταται επικοινωνιακά αποτελεσματικό, όταν ακολουθεί κατάλληλους και συγκεκριμένους κοινωνικούς τύπους, τέτοιους ώστε ο/η συγγραφέας να πετύχει το στόχο που έχει θέσει απέναντι στον/ην αναγνώστη/στρια του κειμένου αυτού (Κωστούλη 2000). Συνεπώς, δεν είναι αρκετή μόνο η γνώση γραμματικών και λεξιλογικών δομών που συνεργάζονται για να παραχθεί το κείμενο, εστιάζοντας μόνο στο θέμα, το ύφος και τη δομή του (Μητσικοπούλου 2001). Θα πρέπει να υπάρχει γνώση και των άλλων δομών που λανθάνουν, όπως είναι οι κανόνες και οι συντακτικές παράμετροι του κάθε κειμενικού είδους, το οποίο εμφανίζει ταυτόχρονα την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας (Μητσικοπούλου 2001).

Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, πρέπει να έρχονται σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη, τα οποία είναι αυθεντικά και εξυπηρετούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Κωστούλη 2000). Μέσα από την κριτική ανάλυση των κειμενικών ειδών, οι συμμετέχοντες/ουσες αρχίζουν να κατανοούν την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και την επιρροή των γλωσσικών επιλογών, οι οποίες ποικίλλουν ανάλογα την περίσταση επικοινωνίας και κατ'επέκταση την κοινωνική διεπίδραση (Κωστούλη 2000· Σταυρίδου & Κυβριτζίκης 2011). Ουσιαστικά, τα κείμενα θα πρέπει να βοηθούν με τέτοιο τρόπο τους/τις μαθητές/τριες, έτσι ώστε μέσα από την ανάλυσή τους να μπορούν να τα ερμηνεύουν ως κοινωνικές πρακτικές με νοηματικό περιεχόμενο, να τα κατηγοριοποιούν στα κειμενικά είδη και στα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία παράγονται και λειτουργούν, να αναλύουν με κριτική ματιά τις γλωσσικές επιλογές σε σύγκριση με τις λειτουργίες τους, και, τέλος, να παράγουν τα δικά τους κείμενα που θα εξυπηρετούν τις δικές τους ανάγκες (Σταυρίδου & Κυβριτζίκης 2011).

4.1.5. Σύγκριση επικοινωνιακής & κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Από τις παραπάνω δύο υποενότητες της εργασίας, φαίνεται ότι οι δύο αυτές προσεγγίσεις έχουν αρκετά κοινά αλλά και ορισμένα διαφορετικά στοιχεία. Από τη μια πλευρά, η επικοινωνιακή προσέγγιση στοχεύει στη λειτουργική – επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας αλλά και της διδασκαλίας αυτής, η οποία έχει ως τελικό σκοπό να μάθει στους/στις μαθητές/τριες την ικανότητα να επικοινωνούν σωστά και αποτελεσματικά ανάλογα την περίσταση επικοινωνίας (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010· Γκουλιάμα 2014). Να μπορούν, δηλαδή, να κατανοούν τη χρηστική αλλά και λειτουργική διάσταση, γενικότερα, της γλώσσας και, ειδικότερα, των γλωσσικών επιλογών που οι ίδιοι/ες κάνουν στην όποια επικοινωνιακή περίσταση, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο τόσο τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, όσο και την κριτική τους συνείδηση (Οικονομάκου & Γρίβα 2013· Γκουλιάμα 2014). Και σε αυτήν, όπως και στην κειμενοκεντρική, το κείμενο αποτελεί βασικό στοιχείο της προσέγγισης, ενώ έμφαση δίνεται στην παραγωγή του με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Φτερνιάτη 2010· Φωτοπούλου 2017). Η γραμματική (γραμματικά φαινόμενα) και η διδασκαλία της γραμματικής δεν είναι ο αυτοσκοπός· σκοπός της προσέγγισης είναι η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας στα περιβάλλοντα επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης 1999).

Από την άλλη πλευρά, τη δεκαετία του '80 κάνει την εμφάνιση της η κειμενοκεντρική προσέγγιση, κατά την οποία βασικό στοιχείο ανάλυσης και διδασκαλίας της γλώσσας αποτελεί το κείμενο σαν σύνολο νοημάτων των λέξεων και προτάσεων αυτού (Ματσαγγούρας 2004· Κωστούλη 2000). Η διδασκαλία επικεντρώνεται στην δομή αυθεντικών και επίκαιρων κειμένων, η οποία είναι συνδεδεμένη με τα είδη αυτών (κειμένων) – αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά, περιγραφικά, διαδικασιακά κλπ – (γραπτά, προφορικά, υβριδικά, κλπ), και τα αντίστοιχα επικοινωνιακά τους πλαίσια, ξεφεύγοντας από την μέχρι τώρα πορεία ανάλυσης των κειμένων που περιοριζόταν στην κατανόηση και την επεξεργασία τους (Κωστούλη 2000· Φτερνιάτη 2010· Γκουλιάμα, 2014· Φωτοπούλου 2017). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να αποκτήσουν την κατάλληλη γνώση, ώστε, ανάλογα την περίσταση να μπορούν να προσαρμόζονται σε όλα τα περιβάλλοντα επικοινωνίας και να συμμετέχουν ενεργά ως κοινωνικά όντα, δομώντας διαφορετικά είδη λόγου αλλά και κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010·

Γκουλιάμα 2014). Στην περίπτωση αυτή, η γραμματική (γραμματικά φαινόμενα) έχει μεγάλη σημασία στη δόμηση κάθε κειμενικού είδους, καθώς είναι εκείνη που πραγματοποιεί συγκεκριμένες λειτουργίες (γλωσσικές πράξεις) (Ματσαγγούρας 2004· Halliday 2000).

Και για τις δύο προσεγγίσεις μπορούμε να σκεφτούμε ότι λειτουργούν συμπληρωματικά η μια την άλλη, ή ακόμα καλύτερα ότι η μια έχει διαδεχθεί την άλλη και πλέον αντιμετωπίζεται ως μία *‘επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση’*, ιδιαίτερα στις αλλαγές που έγιναν και θεσμικά στην εκπαίδευση τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κύπρο. Υιοθετείται, λοιπόν, μια προσέγγιση, η οποία λαμβάνει στοιχεία και από τις δύο προσεγγίσεις προσπαθώντας να αντικαταστήσει τις μέχρι τώρα παρωχημένες διδακτικές προσεγγίσεις. Η διδασκαλία της γραμματικής δεν είναι αυστηρή και αποπλαισιωμένη, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξοικειώσουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας, δείχνοντας τους ταυτόχρονα μέσα από τα διάφορα κείμενα και κειμενικά είδη την ουσιαστική και αποτελεσματική διαδικασία επικοινωνίας. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή στην οποία όλοι/ες καλούνται να ανταπεξέλθουν, προκύπτουν νέες ανάγκες που χρήζουν καλλιέργειας και αφορούν κοινωνικοπολιτισμικά ζητήματα και ιδεολογίες, τις οποίες τα κείμενα και τα εκπαιδευτικά υλικά δεν μπορούν να καλύψουν, καθώς χρειάζονται νέες δεξιότητες, αυτές του γραμματισμού, κυρίως του κριτικού (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010· Οικονομάκου & Γρίβα 2014).

4.2. Εφαρμογή των γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων στον προτεινόμενο διδακτικό σχεδιασμό

Λαμβάνοντας υπόψη τα θεωρητικά στοιχεία των παραπάνω γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και το γενικό πλαίσιο αναγκών και επιθυμιών των μελών της τάξης, ο συνδυασμός-σύνθεση-συνέργεια των προσεγγίσεων αποτέλεσε την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λύση στον σχεδιασμό των μαθημάτων (Cook 2016 στο Μόγλη 2019, 116-117· Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 9· Kourtis-Kazoullis et al. 2019, 5-6). Αρχικά, λόγω του αρχάριου επιπέδου γλωσσομάθειας των συμμετεχόντων/ουσών, η χρήση της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης ήταν πολύ σημαντική, εφόσον η πρώτη (επικοινωνιακή) έχει ενσωματώσει στοιχεία από παλαιότερες και νεότερες μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας (Κουρκουβέλη 2018, 31). Η επαφή των μελών της τάξης με αυθεντικά

είδη λόγου, αυθεντικά κείμενα (πινακίδες, έγγραφα, χάρτες, κλπ) και δραστηριότητες μέσα σε πραγματικά περιβάλλοντα επικοινωνίας είχε θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή τους πορεία (Σκούρτου κ.ά. 2020, 610· Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 7-8). Αν αναλογιστούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των προσφύγων ήταν και είναι ακόμα στον καταυλισμό εγκλωβισμένο και αποκομμένο από την υπόλοιπη κοινωνία, η μελέτη κειμένων και εγγράφων που τους είναι απαραίτητα στην καθημερινότητα, την επιβίωση και την προστασία των δικαιωμάτων τους, λειτούργησε, ταυτόχρονα, εποικοδομητικά ως προς την «ανάδειξη των ιδεολογικών και πολιτισμικών διαστάσεων ποικίλων κειμενικών περιβαλλόντων» (Fairclough 1992, 7 στο Σκούρτου κ.ά. 2020, 610).

Τα πολυτροπικά κείμενα και τα διάφορα οπτικοακουστικά μέσα (βίντεο, κάρτες, χάρτες, κλπ) που χρησιμοποιήθηκαν στα μαθήματα επέδρασαν θετικά, τόσο στο να εγείρουν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς έδωσαν μια ζωντάνια και παραστατικότητα στα μαθήματα, όσο και στην κατανόηση των ίδιων των διδακτικών στοιχείων κάθε μαθήματος. Παρά την παιδικότητα κάποιων εκπαιδευτικών υλικών που χρησιμοποιήθηκαν, τα μέλη της τάξης, ανεξαρτήτως ηλικίας, φάνηκαν να διασκεδάζουν και να περνούν ευχάριστα με αυτά, δημιουργώντας, έτσι ένα κλίμα χαλαρότητας, ζεστασιάς κι ανεμελιάς, μακριά από το άγχος της καθαυτού διδασκαλίας (Μήτσης 2004 στο Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 9).

Οι δραστηριότητες και τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν στα μαθήματα είχαν απλή σύνθεση (απλό λεξιλόγιο και προτασιακή δομή) και απεικόνιζαν πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, όπως π.χ. ένα διάλογο δύο μαθητών/τριών-δραστηριότητες σε ομάδες και αυτοπαρουσιάσεις, που εκ των υστέρων καλέστηκαν οι ίδιοι/ες να πραγματώσουν. Τα κείμενα αναλύθηκαν και επεξηγήθηκαν με τη βοήθεια και καθοδήγηση του/της διδάσκοντος/ουσας, σε θέματα δομής, γλωσσικών επιλογών, ύφους, ενώ οι ασκήσεις εμπέδωσης ή και παραγωγής λόγου (κυρίως προφορικού) επιβεβαίωσαν τα διδακτικά στοιχεία του εκάστοτε μαθήματος (Ματσαγγούρας 2004, 99-100 στο Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 10). Καταυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποίησαν τη γλώσσα-στόχο για την ανταλλαγή πληροφοριών με τις στοιχειώδεις γνώσεις που διέθεταν, κατακτώντας έτσι τη δεύτερη

γλώσσα (ελληνική) πιο φυσικά (Baker 2001 στο Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 8).

Κατά την ανάλυση και αποδόμηση των κειμένων αλλά και των υπόλοιπων πολυτροπικών στοιχείων, ωστόσο, δεν παραμερίστηκαν οι μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων/ουσών. Λόγω του αρχάριου επιπέδου γλωσσομάθειας του προτεινόμενου διδακτικού σχεδιασμού, η χρήση των μητρικών γλωσσών μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο ήταν απαραίτητη, καθώς μέσα από την παρατήρηση, έγιναν αντιληπτά από τα μέλη της τάξης ομοιότητες και διαφορές σε στοιχεία που σχετίζονται με ζητήματα γλώσσας, κουλτούρας, πολιτισμού, σεβασμού και στερεοτύπων (Byram, Gribkova & Starkey 2002 στο Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 7). Ο/η διδάσκων/ουσα με τη σωστή επιλογή εκπαιδευτικού υλικού και δραστηριοτήτων προώθησε τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση, τη διαφορετικότητα και τον διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών, παρά τις κοινωνικές και φυλετικές διαφορές των μελών της τάξης (Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 7).

Μέσα από την παρατήρηση και μελέτη των αυθεντικών κειμένων που σχετίζονταν με την καθημερινή ζωή άρχισε να καλλιεργείται και να ενδυναμώνεται με φυσικό τρόπο η κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων, λόγω των λανθανόντων ενδοκειμενικών ιδεολογικών και πολιτισμικών στοιχείων (Fairclough 1992, 7 στο Σκούρτου κ.ά. 2020, 610). Για παράδειγμα, κατά την πραγμάτωση των διαλόγων, οι συμμετέχοντες/ουσες παρατήρησαν τη χρήση ενικών και πληθυντικών προσώπων, καταλαβαίνοντας, έτσι, τις πιο βαθιές σχέσεις ισχύος, σεβασμού και ισότητας μεταξύ δύο ατόμων ίδιου ή διαφορετικού φύλου, εθνικότητας, κοινωνικής θέσης μέσα σε ένα πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας. Πολλές φορές, ακόμα και η χρήση των εικόνων ή των βίντεο που πλαισίωναν τα κείμενα ή τις δραστηριότητες (π.χ. ανθρωπάκια με γυναικεία ή ανδρική μορφή, μορφασμοί του προσώπου, κλπ) ήταν αντικείμενα σχολιασμού από το σύνολο της τάξης. Αυτό, διότι, αν αναλογιστούμε τα διαφορετικά στερεότυπα, τις διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές των μελών της τάξης ο διάλογος μεταξύ άνδρα και γυναίκας σε ένα πλαίσιο αλληλοσεβασμού και ισότητας μπορεί να φαντάζει εξωπραγματικός.

Λόγω των καθημερινών αναγκών επιβίωσης αλλά και των κοινωνικών προβλημάτων το τμήμα που δημιουργήθηκε αποτελούνταν από άνδρες και γυναίκες

διαφόρων εθνικοτήτων και ηλικιών, καθένας/καθεμία εκ των οποίων έφερε μαζί του/της τις δικές του/της εμπειρίες και αντιλήψεις, ενώ, ταυτόχρονα, είχε και τις αντίστοιχες προσωπικές επιδιώξεις (Androulakis et al, 2017· Σκούρτου κ.ά. 2020, 609). Η συγκρότηση, λοιπόν, μιας ομάδας πολύγλωσσων μελών σε συνδυασμό με τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και τις εμπειρίες αυτών, λειτούργησε καταλυτικά ως προς την προσωπική τους εξέλιξη και αυτονόμηση (Capstick & Delaney 2016, 39 στο Σκούρτου κ.ά. 2020, 612· Σκούρτου κ.ά. 2020, 609, 612). Σταδιακά, η ανεξαρτητοποίηση ορισμένων μελών της ομάδας μέσα από διαδικασίες που σχετίζονταν με ζητήματα εύρεσης εργασίας και συνθηκών διαβίωσης είχε θετικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, καθώς η αυτονόμηση αυτή, μετέτρεψε πολλές φορές κάποια μέλη της ομάδας από μαθητές/τριες σε διαμεσολαβητές/τριες, οι οποίοι/ες προσπαθούσαν να στηρίζουν με οποιοδήποτε τρόπο, γλωσσικά αλλά και ψυχολογικά, τα νέα μέλη της τάξης (Byers, Winstanley & Cooke 2013, 29 στο Σκούρτου κ.ά. 2020, 609).

Επίσης, οι διαπολιτισμικές προσμίξεις των ατόμων που κατάγονται από διαφορετικές χώρες, οι σχέσεις των οποίων βρίσκονται σε κρίση, ανέδειξαν τη σημασία της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας (Σκούρτου κ.ά. 2020, 609). Η εκμάθηση της γλώσσας, εν προκειμένω της ελληνικής, εξυπηρετούσε την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση επικοινωνιακών αναγκών ζητημάτων της καθημερινής ζωής (Mattheoudakis 2005), ενώ, ταυτόχρονα, ξεκίνησε να λειτουργεί μετασχηματιστικά στην αντίληψη ότι η γλώσσα από μέσο επικοινωνίας μετατρέπεται σε μηχανισμό που κατασκευάζει ταυτότητες (Mezirow 1991 στο Σκούρτου κ.ά. 2020, 609), και εργαλείο αυτοπροσδιορισμού ή επαναπροσδιορισμού, χάρη στις διεργασίες επεξεργασίας του λόγου μέσα από μια κριτική οπτική (Freire 1972).

B. Ερευνητικό πλαίσιο

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Σκοπός έρευνας & ερευνητικά ερωτήματα

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της παρούσας εργασίας, η έλλειψη μεγάλου εύρους ερευνών αλλά και διδακτικών σχεδιασμών για την εκπαίδευση, και δη, γλωσσική των ενήλικων προσφύγων στην Ελλάδα (Kantzou et al. 2017, 20-22; Μόγλη 2019, 97), οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης και της διδακτικής πρότασης που έπεται στο κεφάλαιο επτά (7). Το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται η έρευνα αυτή, αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων στη βάση της διδακτικής πρότασης που έχει σχεδιαστεί βάσει των αναγκών των συμμετεχόντων/ουσών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα προσπαθεί να δείξει κατά πόσο είναι εύκολο για τα άτομα αυτά να μάθουν την ελληνική γλώσσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα, και πώς μπορεί αυτό να επιβεβαιωθεί μέσα σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας.

Η εν λόγω έρευνα ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2019-2020 και πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου στη Ρόδο. Ειδικότερα, η έρευνα και ο διδακτικός σχεδιασμός έλαβαν χώρα στο Εργαστήριο Γλωσσολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης μέσα από τα εθελοντικά μαθήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες. Κάθε μάθημα είχε διάρκεια δύο ώρες και πραγματοποιούνταν εβδομαδιαία, κάθε Τετάρτη στις 11.15-13.15¹⁴. Οι συμμετέχοντες/ουσες κατά το πρώτο μάθημα λάμβαναν τη γραφική ύλη (τετράδιο και στυλό) που παρείχε το εργαστήριο μετά από χορηγία από την Ύπατη Αρμοστεία.

Τα μαθήματα γλωσσικής εκπαίδευσης απευθύνονταν σε ενήλικες πρόσφυγες¹⁵ (γυναίκες και άνδρες) αρχαρίου επιπέδου, οι οποίοι/ες διέμεναν στο νησί της Ρόδου και επιθυμούσαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο, μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επιβίωσης, την κοινωνικοποίησή τους, αλλά κυρίως την επαφή τους με την ελληνική γλώσσα, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις

¹⁴ Παράλληλα σε άλλη αίθουσα, πραγματοποιούνταν μαθήματα ενηλίκων στα οποία συμμετείχαν όχι μόνο πρόσφυγες, αλλά και μετανάστες/τριες, φοιτητές/τριες από το πρόγραμμα Erasmus, των οποίων το επίπεδο ελληνομάθειας ήταν υψηλότερο.

¹⁵ Αρκετές φορές έρχονταν και μετανάστες/τριες, φοιτητές/τριες από το πρόγραμμα Erasmus, των οποίων το επίπεδο ελληνομάθειας, το επίπεδο ελληνομάθειας των οποίων ήταν αρκετά χαμηλό.

καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες. Έτσι, η έρευνα, και κατ'επέκταση, ο διδακτικός αυτός σχεδιασμός σκοπεύει στη μελέτη του βαθμού ανάπτυξης των γλωσσικών και όχι μόνο δεξιοτήτων των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την ελληνική γλώσσα – ξένη γλώσσα προς αυτούς/ές, και πώς αυτή η εξέλιξη επιβεβαιώνεται μέσα σε πραγματικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Αναλογιζόμενοι/ες τα προβλήματα και τις όποιες δυσκολίες με τις οποίες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι οι ενήλικες πρόσφυγες, το παρελθόν τους, τη βίαιη μετάβασή τους στην Ελλάδα, καθώς και το αβέβαιο μέλλον τους, ήταν σημαντική, από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού, η δημιουργία μιας 'ομάδας' – κοινότητας. Μια ομάδα που θα τους προσφέρει, πέρα από τα βασικά στοιχεία για την καθημερινή τους επικοινωνία, στήριξη και κατανόηση ώστε να μπορέσουν να γίνουν αποδεκτοί/ές στην καινούργια κοινωνία όπου βρίσκονται. Ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει να ενθαρρύνει τους/τις διδασκόμενους/ες να συνεχίσουν την προσπάθειά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Προσπαθεί να τους/τις παρακινήσει να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης, να εκφράζουν τις απορίες τους, ενώ, ταυτόχρονα, επιχειρεί να καλλιεργήσει τον αλληλοσεβασμό των συμμετεχόντων/ουσών, αλλά και τις διαπολιτισμικές συνήθειες. Ως αποτέλεσμα αυτών των δράσεων, οι ενήλικες πρόσφυγες κατανοούν σταδιακά και επεξεργάζονται με κριτικό τρόπο ζητήματα που σχετίζονται και με άλλα θέματα, τα οποία θα προκύψουν μέσα σε αυτό το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της συγκεκριμένης τάξης.

5.2. Δείγμα έρευνας

Αναφορικά με τη δειγματοληψία της έρευνας, αυτή επικεντρώθηκε στη μελέτη ενός χαρακτηριστικού του πληθυσμού, εν προκειμένω την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, στη διάρκεια του χρόνου, και κατά πόσο ή σε ποιο βαθμό επηρεάζεται το υπό μελέτη χαρακτηριστικό από άλλους παράγοντες (cohort δειγματοληπτική έρευνα) (Παπαγεωργίου 2015, 1). Εξετάζεται, δηλαδή, ο τρόπος κατά τον οποίο η ομάδα των ενήλικων προσφύγων εξελίχθηκε γλωσσικά στο διάστημα της ακαδημαϊκής χρονιάς.

Το δείγμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή αποτελείται από τα άτομα που συμμετείχαν στα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν. Από τότε που ξεκίνησε (2016), το πρόγραμμα των εθελοντικών μαθημάτων είχε μεγάλη απήχηση.

Ωστόσο, τη χρονιά αυτή οι συμμετέχοντες/ουσες που παρακολουθούσαν συστηματικά τα μαθήματα αριθμούσαν τους/τις δέκα (10)¹⁶. Η πλειοψηφία αυτών καταγόταν από τη Σομαλία (έξι άτομα), τη Συρία (δύο άτομα) και την Παλαιστίνη (δύο άτομα). Από τα συνολικά δέκα άτομα, τα οχτώ ήταν άνδρες και μόλις δύο ήταν γυναίκες με καταγωγή από τη Σομαλία. Οι συμμετέχοντες/ουσες γνώριζαν και μιλούσαν τη γλώσσα της πατρίδας τους, δηλαδή τα σομαλί και τα αραβικά, για τους/τις αντίστοιχους/ες συμμετέχοντες/ουσες. Δύο Σομαλοί γνώριζαν και γαλλικά, ενώ ένας Σύριος γνώριζε και τουρκικά. Πέρα από τις γλώσσες αυτές, στη συγκεκριμένη ομάδα, όλοι οι άνδρες κατείχαν στοιχειώδεις γνώσεις της αγγλικής, εν αντιθέσει με τις γυναίκες, από τις οποίες μόνο μία γνώριζε την αγγλική γλώσσα.

Γνωρίζοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία, αλλά ταυτόχρονα, κατανοώντας τις ανάγκες των ατόμων αυτών, διαμορφώθηκε και το κατάλληλο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στη διδακτική πρόταση που έπεται. Παρόλα αυτά, λόγω της ρευστής κατάστασης που επικρατεί ακόμη σχετικά με το μέλλον των προσφύγων (μετακίνηση σε άλλο τόπο, απόκτηση ασύλου, κλπ), κάθε μάθημα αποτελούσε μια πρόκληση, καθώς παρουσιάζονταν νέοι/ες μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες εμφανίστηκαν μία ή δύο φορές το πολύ στο διάστημα αυτό. Έτσι, οι νέοι/ες συμμετέχοντες/ουσες που έρχονταν στα μαθήματα, έπρεπε να διδαχθούν σε πολύ λιγότερο χρόνο όλα τα στοιχεία που είχαν κάνει οι υπόλοιποι/ες το προηγούμενο διάστημα (αλφάβητο, άρθρα, κλπ). Στο σημείο αυτό η συνεισφορά των εθελοντών/τριών ήταν άκρως καταλυτική. Κάθε εθελοντής/τρια αναλάμβανε ένα άτομο ή δύο από τα καινούργια μέλη της ομάδας, προσπαθώντας να τους δείξει, με τη βοήθεια κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, εν τάχει το αλφάβητο και τα υπόλοιπα λεξικογραμματικά φαινόμενα. Επίσης, είχε τύχει κάποιες φορές η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών να είναι καινούργιοι/ες (π.χ επτά καινούργιοι/ες προς ένα παλιό/ά μαθητή/τρια) στο μάθημα, με αποτέλεσμα, ο/η εκπαιδευτικός να πρέπει να ξεκινήσει από το μηδέν, ώστε να φέρει την τάξη σε ένα επίπεδο.

5.3. Μεθοδολογία της έρευνας: ημερολόγιο καταγραφής

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη περίπτωσης (case study), καθώς, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσεται ένα μελετώμενο στοιχείο σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο (Bell 1997· Yin 2011).

¹⁶ Βλέπε παράρτημα 12.

Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η εξερευνητική ή διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study). Η συγκεκριμένη μέθοδος εμφανίζεται σε πολλά ερευνητικά πεδία (π.χ κοινωνιολογία, οικονομία, εκπαίδευση, κ.ά) (Yin 2009· Μαγγόπουλος 2014), και εστιάζει στην ανάλυση θεωρητικών προγραμμάτων και γνώσεων και στην εφαρμογή αυτών στην καθημερινή πρακτική, δίνοντας, παράλληλα, έμφαση στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Cohen, Manion & Morrison 1997· Φεσάκης & Σοφρώνιου 2011). Η χρήση της μεθόδου αυτής ως εργαλείου, απεικονίζει αναλυτικά την κατανόηση του τρόπου συμπεριφοράς των ατόμων, στην προκειμένη περίπτωση της ομάδας, και τον βαθμό στον οποίο επιβεβαιώνονται συγκεκριμένες θεωρίες μέσα από τις συμπεριφορές αυτές.

Ορισμένοι από τους λόγους, οι οποίοι συνετέλεσαν στην επιλογή αυτής της μεθόδου είναι ότι, χάρη σε αυτήν, μπορεί να μελετηθεί σε βάθος μια πτυχή ενός θέματος σε περιορισμένη χρονική έκταση (Μαγγόπουλος 2014). Επίσης, αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο μπορεί να καταγράψει μια εμπειρία ή ένα φαινόμενο χωρίς να απαιτείται κάποιος προηγούμενος έλεγχος-στοιχείο (Elliot, Kratochwill, Littlefield & Travers 2008). Επιπλέον, δίνει στον/στην ερευνητή/τρια την ευκαιρία να επικεντρωθεί σε μια κατάσταση και να αναγνωρίσει και τις όποιες άλλες αλληλεπιδραστικές διαδικασίες στην έρευνα που διεξάγει (Bell 1997).

Ο σκοπός, λοιπόν, της έρευνας αυτής, η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των ενήλικων προσφύγων, εξυπηρετείται από τη μέθοδο αυτή. Αρχικά, διότι, η έρευνα δεν διατυπώνει υποθέσεις, αλλά εμπίπτει σε ερευνητικά ερωτήματα, και δευτερευόντως, διότι το δείγμα είναι μικρό και ο χρόνος στα πλαίσια μιας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι περιορισμένος. Επιπλέον, ο αρχικός στόχος ήταν να μελετηθεί η εξέλιξη των προσφύγων από την αρχή των μαθημάτων, τον Οκτώβρη του 2019, μέχρι το τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς, τον Ιούνιο του 2020. Ωστόσο, λόγω διαφόρων δυσκολιών που προέκυψαν (υγειονομικά προβλήματα, μετακινήσεις πληθυσμών, παγκόσμια πανδημία), η υλοποίηση των μαθημάτων διακόπηκε. Έτσι, οι παρατηρήσεις και τα αποτελέσματα που έχουν σημειωθεί περιορίστηκαν στο διάστημα Οκτώβρη με Δεκέμβρη 2019. Γι'αυτό το λόγο, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ημερολόγιο καταγραφής.

Η συλλογή δεδομένων αποτέλεσε πρόκληση, καθώς περιορίστηκε σε ένα μόνο εργαλείο, δηλαδή, το ημερολόγιο καταγραφής. Από την αρχή των μαθημάτων, με τη δυνατότητα της επιτόπιας έρευνας, σημειωνόταν λεπτομερώς η οποιαδήποτε εξέλιξη της ομάδας κυρίως συλλογικά και λιγότερο ατομικά. Κατά τον τρόπο αυτό, υπήρχε πλήρης και συνεχής γνώση, επαφή και ανατροφοδότηση με την ομάδα, γεγονός που σταδιακά ανέδειξε τις παρατηρήσεις-αποτελέσματα της έρευνας που θα δούμε σε παρακάτω ενότητα [ενότητα οκτώ (8)].

6. Διδακτικός σχεδιασμός ενότητας

6.1. Ταυτότητα σεναρίου

Το παρόν σενάριο με τίτλο «Τα πρώτα μου γράμματα» έχει ως πεδίο την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη κι απευθύνεται σε ενήλικες πρόσφυγες αρχαρίου επιπέδου ελληνομάθειας. Επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή δεξιότητα – παραγωγή λόγου (προφορικού και γραπτού), καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες θα πρέπει σταδιακά να μπορέσουν να επικοινωνήσουν στο νέο περιβάλλον, να παρουσιάσουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού. Οι αρχικές δράσεις περιλαμβάνουν τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου (φθόγγοι και γράμματα), του οριστικού και αόριστου άρθρου, του ρήματος ‘είμαι’, όπως, επίσης, και βασικών ερωτήσεων με τα επιρρήματα ‘πώς, πού, από πού’ και την ερωτηματική αντωνυμία ‘ποιος/α/ο’. Η προετοιμασία της ενότητας και το διδακτικό υλικό (φυλλάδια, βίντεο, power point¹⁷) έχουν κατασκευασθεί από τη δημιουργό αυτού (Λογοθέτη Σεβαστή), ενώ χρησιμοποιούνται παράλληλα και βίντεο που διατίθενται στον ιστότοπο YouTube. Για την ολοκλήρωσή του απαιτούνται δύο μαθήματα καθένα από τα οποία έχει διάρκεια δύο ώρες (συνολικά τέσσερις ώρες).

Όσον αφορά στις διδακτικές προσεγγίσεις, στο σενάριο αυτό πραγματοποιείται μια σύνθεση διαφορετικών προσεγγίσεων, καθώς οι ανάγκες των εκπαιδευομένων όπως και η ίδια η σύσταση της τάξης αυτής έρχονταν ιδιαίτερης σημασίας (Σκούρτου κ.ά 2020, 608-611· Kantzou et al. 2017, 29). Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν προσεγγίσεις από το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος 2005· Σκούρτου κ.ά. 2020, 608) και της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Ζάγκα 2005· Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 4-5, 7-8· Κουρκουβέλη 2018, 28-31). Πυρήνα του σχεδιασμού αποτελεί η μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow 1991· Mezirow & Associates 2000· Λιντζέρης 2007) κι ο κριτικός γραμματισμός (Χατζησαββίδης 2002· Χατζησαββίδης 2007· Χατζησαββίδης 2013· Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου 2011), ενώ καθοριστική και σημαντική στις διδακτικές πρακτικές είναι η συμβολή της επικοινωνιακής (ΚΕΓ χ.χ· Χαραλαμπίδης 2002· Μήτσης 2004· Ματθαιουδάκη 2012· Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017· Μόγλη, 2019: 121) και κειμενοκεντρικής (Κωστούλη 2000· Μητσικοπούλου 2001) προσέγγισης. Οι παραπάνω προσεγγίσεις και πρακτικές έχουν διαρκώς ως γνώμονα

¹⁷ Όλο το διδακτικό υλικό παρατίθεται στο πεδίο των Παραρτημάτων.

τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των ενήλικων προσφύγων που όπως αναλύθηκαν σε προηγούμενη ενότητα ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Οι βασικές δεξιότητες, τα γραμματικά και λεξιλογικά φαινόμενα, δηλαδή, που θα διδαχθούν στο σενάριο αυτό, επικεντρώνονται, αρχικά, στην κατανόηση του ελληνικού αλφάβητου, και ως προς τους φθόγγους (προφορά) και ως προς τα γράμματα (γραφή), ενώ τελικός είναι ο στόχος της δόμησης ενός διαλόγου καθημερινής επικοινωνίας – χαιρετισμού και παρουσίασης της προσωπικής ταυτότητας του/της κάθε συμμετέχοντος/ουσας. Η διδασκαλία της γραμματικής περιλαμβάνει τη λειτουργία και χρήση του οριστικού και αόριστου άρθρου (ονομαστικής πτώσης), του ρήματος ‘είμαι’, και των επιρρημάτων και αντωνυμιών που σχηματίζουν ερωτήσεις. Σχετικά με το λεξιλόγιο, δεν θα δοθεί κάποια συγκεκριμένη λίστα λέξεων, παρά μόνο επιδιώκεται η επεξήγηση, κατανόηση και η διασύνδεση των λέξεων που εμπεριέχονται στα φυλλάδια και τα power point με συγκεκριμένα περιβάλλοντα επικοινωνίας, αλλά και λέξεων που θα προκύψουν από τυχόν ερωτήσεις των εκπαιδευόμενων. Όλα τα παραπάνω, στοχεύουν στην τελική παραγωγική δεξιότητα της ενότητας αυτής, τη δημιουργία ενός καθημερινού διαλόγου χαιρετισμού-γνωριμίας που θα πραγματοποιηθεί ως παιχνίδι ρόλων μεταξύ των εκπαιδευόμενων και αποτελεί, ουσιαστικά, μια μικρή παρουσίαση της ταυτότητας του/της κάθε εκπαιδευομένου/ης.

6.2. Θεωρητική προσέγγιση

Το διδακτικό σενάριο που αναπτύσσεται στη συνέχεια αφορά στην ενότητα «Τα πρώτα μου γράμματα» και στηρίζεται στη συνέργεια διδακτικών προσεγγίσεων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος 2005· Σκούρτου κ.ά. 2020, 608) και της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Ζάγκα 2005· Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 4-5, 7-8· Κουρκουβέλη 2018, 28-31). Βασικοί άξονες αποτελούν η μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow 1991· Mezirow & Associates 2000· Λιντζέρης 2007) κι ο κριτικός γραμματισμός (Χατζησαββίδης 2002· Χατζησαββίδης 2007· Χατζησαββίδης 2013· Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου 2011), ενώ παράλληλα, η ένταξη της επικοινωνιακής (ΚΕΓ χ.χ· Χαραλαμπίδης 2002· Μήτσης 2004· Ματθαιουδάκη 2012· Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017· Μόγλη, 2019: 121) και κειμενοκεντρικής (Κωστούλη 2000· Μητσικοπούλου 2001) προσέγγισης είναι εξίσου σημαντική. Κύριος στόχος της

συνέργειας αυτών αποτελεί η καλύτερη, αποτελεσματικότερη και γρηγορότερη, ει δυνατόν, γλωσσική κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσα από τους ενήλικες πρόσφυγες, οι οποίοι/ες παρακολουθούν αυτό τον κύκλο των εθελοντικών μαθημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο.

Ψάχνοντας τις επίσημες κυβερνητικές ιστοσελίδες αλλά και τις εθελοντικές δράσεις, παρατηρείται ότι για τα άτομα πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγείο και δημοτικό) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο) (Ι.Ε.Π. 2016), έχουν προταθεί άμεσα σχέδια και δράσεις (Δ.Υ.Ε.Π) για την ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από ένα σφαιρικό πλαίσιο, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο, για την κάλυψη βασικών αναγκών των ενήλικων προσφύγων δεν υπάρχει κάποια ειδικά σχεδιασμένη πρόταση από το ελληνικό κράτος¹⁸, τόσο για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, όσο και των υπολοίπων μαθημάτων που μπορεί να είναι χρήσιμα για τους ενήλικες πρόσφυγες, καθιστώντας, έτσι, δυσκολότερο το έργο των ομάδων που παρέχουν υποστηρικτικά μαθήματα, δράσεις κλπ, καθώς η δόμηση εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και η κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας σε ενήλικες, και δη πρόσφυγες, χρήζει ιδιαίτερης διαχείρισης (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 6-7· Πρόγραμμα Γλωσσικής Πολιτικής 2017).

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη, οι δραστηριότητες, το εκπαιδευτικό υλικό και γενικότερα όλος ο σχεδιασμός του μαθήματος της ενότητας αυτής στηρίζεται κυρίως στις ανάγκες των ενήλικων προσφύγων της τάξης αυτής που παρακολουθεί εβδομαδιαία τα εθελοντικά μαθήματα που παρέχονται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου στη Ρόδο. Οι εκπαιδευτικοί και εθελοντές/τριες, με τον νέο υποστηρικτικό και συντονιστικό τους ρόλο, έχουν κατά νου την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι πρόσφυγες, τις εμπειρίες τους και τις ανάγκες τους, και, βάσει αυτών, εξελίσσεται τόσο το μάθημα όσο και η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, σε μια τέτοια τάξη, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «χωνευτήρι» γλωσσών και πολιτισμών, είναι απαραίτητη η δόμηση μιας κοινότητας, η οποία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μελών της ως προς την ταυτότητα, τη θρησκεία, το φύλο, κλπ, σέβεται τον συνάνθρωπο αλλά και τα δικαιώματά του, αποπνέει

¹⁸ Άλλοι ευρωπαϊκοί φορείς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης, κλπ) έχουν προωθήσει ενέργειες ως προς την επίλυση του ζητήματος αυτού (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 6-7).

αισιοδοξία και ελπίδα να ξεπεράσει τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει καθημερινά. Από τη νέα αυτή κοινότητα, θα δημιουργηθούν καινούργιες εμπειρίες γραμματισμού, αλλά και νέες σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών αυτής, και εν τέλει, θα προκύψει ο τελικός στόχος, η δόμηση, δηλαδή της νέας γνώσης (Κόκκος 2005· Κοντάκος & Γκόβαρης 2006· Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 27-28· Ι.Ε.Π 2016).

6.3. Διδακτικός σκοπός & στόχοι

Ο γενικότερος σκοπός αυτού του διδακτικού σεναρίου έγκειται στην επικοινωνιακή δεξιότητα που έχει τεθεί στο τέλος της ενότητας, την παραγωγή, δηλαδή, προφορικού λόγου σε μορφή παιχνιδιού ρόλων. Η δράση αυτή, θα φέρει τα άτομα πιο κοντά, καθώς θα έρθουν άμεσα σε επαφή, θα δώσει τη δυνατότητα ακόμα και στα πιο ντροπαλά να αρχίσουν να μιλούν κι έτσι να μπορέσουν και σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας να συναναστραφούν με πρόσωπα της καθημερινής ζωής και να μπορέσουν να συνομιλήσουν.

Ένας ακόμα στόχος αποτελεί η γνωριμία και εξοικείωση των ενήλικων προσφύγων με το ελληνικό αλφάβητο και τους φθόγγους, το αόριστο και οριστικό άρθρο. Επίσης, η γνωριμία με τη βασική δομή προτάσεων στην Ελληνική, με το ρήμα 'είμαι', και ορισμένων βασικών ερωτήσεων με τη χρήση επιρρημάτων και αντωνυμιών, είναι κάποια από τα πρώτα και αρκετά απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να αρχίσουν να κατανοούν αλλά και να χρησιμοποιούν.

Με βάση την ταξινόμηση του Bloom (1956) υπάρχουν τρεις (3) τομείς κατά τους οποίους μπορούν να διαχωριστούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς: α) *γνωστικοί* – που αφορούν στις γνώσεις-νοητικές διαδικασίες, β) *ψυχοκινητικοί* – που αφορούν στις δεξιότητες (φυσικές-σωματικές) του ατόμου και τη χρήση αντικειμένων κ.ά, και γ) *συναισθηματικοί* – που αφορούν στις στάσεις-συναισθηματικές αντιδράσεις των ανθρώπων.

A) Γνωστικοί στόχοι – Γνώσεις

Μέσα από αυτό το διδακτικό σενάριο, ο/η εκπαιδευτικός στοχεύει στην κατανόηση και κατάκτηση της γνώσης του ελληνικού αλφάβητου και φθόγγων, στην κλίση και

χρήση του οριστικού και αόριστου άρθρου, του ρήματος 'είμαι', της αντωνυμίας και των επιρρημάτων που σχηματίζουν ερωτήσεις, καθώς και στη δομή ενός διαλόγου καθημερινής επικοινωνίας (π.χ. διάλογος χαιρετισμού) και σχετικού με αυτόν λεξιλογίου, όπου θα βοηθήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να εξοικειωθούν με αυτά τα πρώτα στοιχεία «γνωριμίας» με την ελληνική γλώσσα.

B) Ψυχοκινητικοί στόχοι – Δεξιότητες

Το σενάριο αυτό, το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες πρόσφυγες αρχαρίου επιπέδου ελληνομάθειας, θέτει στόχους και ως προς τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου που καλούνται να αποκτήσουν οι διδασκόμενοι/ες. Μετά το τέλος της ενότητας αυτής, οι μαθητές/τριες θα να είναι σε θέση να συστήνονται μιλώντας για τον εαυτό τους, να θέτουν ερωτήματα, να διαβάζουν χρηστικά κείμενα, και να μπορούν να φέρουν σε πέρας έναν διάλογο .

Γ) Ψυχοκινητικοί στόχοι – Στάσεις

Ο/η εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό στοχεύει στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Προσπαθεί να καλλιεργήσει τον αλληλοσεβασμό εντός των μελών της τάξης, την ενσυναίσθηση, την κοινωνικοποίηση αλλά και τις διαπολιτισμικές συνήθειες. Επίσης, επιδιώκει να ενθαρρύνει τους/τις διδασκόμενους/ες να συνεχίσουν την προσπάθειά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Ως αποτέλεσμα, η προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού θα έχει αποτέλεσμα και προς την κοινωνία, καθώς, αντλώντας στοιχεία από τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις του κάθε ατόμου, θα δομηθεί μια νέα τάξη πραγμάτων. Οι ενήλικες πρόσφυγες θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται ζητήματα που σχετίζονται με πολιτισμικές συνήθειες, παραδόσεις και άλλα στοιχεία που ανακαλύπτουν σταδιακά στα νέα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα με τα οποία έρχονται σε επαφή καθημερινά.

6.4. Διδακτικές στρατηγικές/ τεχνικές

6.4.1. Διδακτικές στρατηγικές

Οι ενήλικες πρόσφυγες, για χάρη του σεναρίου αυτού, εργάζονται και σε ομάδες και ατομικά. Το μάθημα, λοιπόν, μπορεί να πραγματοποιηθεί ατομικά στο πρώτο μέρος του (στο 'κύριο κομμάτι της διδασκαλίας') και στο τελευταίο ομαδοσυνεργατικά, εφόσον καλούνται να παράξουν προφορικό λόγο σε ζευγάρια με τη μορφή παιχνιδιού ρόλων (Χαραλαμπίδης 1999· Baker 2001· Μήτσης 2004· Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα 2014, 32· Μόγλη 2019, 103).

Όσο για τον/την εκπαιδευτικό, η συζήτηση που θα προηγηθεί του μαθήματος, θα αφορά το μάθημα, την επεξήγηση των γραμματικών και λεξιλογικών στοιχείων και όποια άλλη απορία προκύψει εντός της τάξης.

6.4.2. Οργάνωση διδασκαλίας

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι μαθητές/τριες θα δουλεύουν ατομικά και συνεργατικά σε ομάδες (δυάδες ή τετράδες), ο αριθμός των οποίων εξαρτάται κάθε φορά από τον αριθμό των ατόμων που θα εμφανιστούν στο μάθημα).

6.4.3. Ρόλος εκπαιδευτικού

Ο/η εκπαιδευτικός κατέχει το ρόλο του/της υποστηρικτή/τριας, του/της συντονιστή/τριας αλλά και του/της συνομιλητή/τριας μέσα στην τάξη όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ 2011· Κοκκινίδου & Τριανταφυλλίδου 2017, 7). Σε κάθε μάθημα προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που σχετίζονται με την ηλικία, τα ενδιαφέροντά τους, την καταγωγή τους, το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικογενειακό τους υπόβαθρο, τις γλωσσικές τους ανάγκες, τις προσδοκίες τους, κλπ (Μαθαιουδάκη 2012, 15, 19, 21). Έτσι, προσαρμόζει το κάθε μάθημα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας παράλληλα τις πολυπολιτισμικές νότες της τάξης στην οποία απευθύνεται (Ι.Ε.Π. 2016).

6.4.4. Εκπαιδευτικά μέσα & υλικά

Για την καλύτερη υλοποίηση και πλαισίωση των διδακτικών ενοτήτων που θα ακολουθήσουν, θα χρειαστεί ένας Η/Υ με ηχεία, ένας προτζέκτορας και κάποια

φυλλάδια με το εκπαιδευτικό υλικό (κείμενα, πίνακες γραμματικής, βασικό λεξιλόγιο και ασκήσεις) που θα διδαχθεί στην τάξη.

6.5. Ανάπτυξη σεναρίου

6.5.1. Επιστημονικό περιεχόμενο

Με τον σχεδιασμό που ακολουθεί, ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να πραγματοποιήσει τους στόχους που έχει θέσει για την ενότητα αυτή, αξιοποιώντας διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Τα γραμματικά φαινόμενα που περιλαμβάνονται στην ενότητα μελετώνται διαθεματικά, καθώς για την κατανόηση και επεξήγησή τους εμπλέκονται κι άλλα θεματικά πεδία, όπως η γεωγραφία, η ιστορία, ο πολιτισμός, καλλιεργώντας, παράλληλα, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, αλλά και την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων.

6.5.2. Διδακτική πορεία

6.5.2.1. Διδακτική πορεία βίντεο & διδακτικού υλικού (μάθημα 1ο)

6.5.2.1.1. Πρώτη συνάντηση

Λόγω του ότι το παρόν μάθημα αποτέλεσε το εναρκτήριο μάθημα του παρόντος τμήματος ενηλίκων αρχαρίων της ελληνικής γλώσσας των μαθημάτων που παρέχει το Πανεπιστήμιο Αιγαίου στη Ρόδο, η εκπαιδευτικός αρχικά μίλησε και εξήγησε στα ελληνικά και στα αγγλικά, ενεργοποιώντας και ενθαρρύνοντας, παράλληλα, και τις γλώσσες των εκπαιδευόμενων. Η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα επικοινωνίας τουλάχιστον στα πρώτα μαθήματα ήταν αναπόφευκτη, καθώς εκπαιδευόμενοι/ες τη χρησιμοποιούσαν κατά κόρον για να αντιμετωπίσουν προβλήματα κατανόησης, λόγω της μη ύπαρξης διερμηνέων και μεταφραστών που σε πρώτη φάση η παρουσία τους στην τάξη θα ήταν απαραίτητη και σημαντική¹⁹.

Ο/η εκπαιδευτής/τρια, λόγω του ότι τα άτομα στα οποία απευθύνεται είναι ενήλικα, πρέπει να τους γνωστοποιήσει το σκοπό αλλά και το περιεχόμενο του

¹⁹ Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν το μελετώμενο διάστημα, στην τάξη παρευρέθηκε δύο φορές ένας αραβόφωνος διερμηνέας από τη ΜΕΤΑδραση στα τέλη του έτους 2019. Η παρουσίαση του σχεδιασμού γίνεται σε παρόντα και μελλοντικό χρόνο (παρά την ήδη υλοποίησή του), και χρησιμοποιείται και το αρσενικό και το θηλυκό άρθρο στη λέξη 'εκπαιδευτικός', καθώς το διδακτικό αυτό σενάριο αποτελεί μια πρόταση που μπορεί να υλοποιηθεί κι από άλλους φορείς και προγράμματα διδασκαλίας γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες.

μαθήματος, αλλά και των υπολοίπων που ακολουθούν τις επόμενες βδομάδες. Η θεματολογία κάθε μαθήματος ποικίλλει ανάλογα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Επίσης, αναφέρει τα οφέλη των μαθημάτων που θα παρακολουθήσουν οι διδασκόμενοι/ες, ζητώντας τους ταυτόχρονα να μη διστάσουν να κάνουν ερωτήσεις και να συμμετέχουν στο μάθημα. Στο σημείο αυτό, σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή των μαθημάτων κατέχουν οι βοηθοί-εθελοντές/τριες, οι οποίοι/ες έρχονται στα μαθήματα για να βοηθήσουν τα άτομα που ενδεχομένως χρειάζονται μεγαλύτερη βοήθεια, επεξήγηση, στήριξη, κλπ, στο εκάστοτε μάθημα. Ωστόσο, σε αυτό το πρώτο μάθημα η συμβολή τους είναι καθοριστική, διότι σε μια τόσο ανάμεικτη τάξη όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες δεν έχουν τον ίδιο βαθμό αντίληψης και κατανόησης νέων πραγμάτων, λαμβάνοντας υπ' όψιν και τις μέχρι τώρα εμπειρίες αλλά και επίπεδα γραμματισμού που κατέχουν στη μητρική τους γλώσσα.

Ο/η εκπαιδευτικός, επίσης, γνωρίζει από πριν ότι, λόγω υποχρεώσεων και γενικότερων αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι ενδεχόμενες εργασίες για το σπίτι έπρεπε να είναι μικρές, ευνόητες και να προδιαθέτουν θετικά τους/τις ενήλικες να τις φέρουν σε πέρας, με σκοπό την επαφή-ενασχόλησή τους εντός των ημερών που μεσολαβούν μέχρι το επόμενο μάθημα. Τέλος, προσπαθώντας να υιοθετηθεί ένα άτυπο 'συμβόλαιο' μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων, ο/η διδάσκουσα περιέγραψε τη διαδικασία που θα ακολουθούνταν στη τάξη την ώρα του μαθήματος, την αξιοποίηση ατόμων της τάξης που μπορούσαν να βοηθήσουν τα υπόλοιπα μέλη αυτής για την κατανόηση στοιχείων του μαθήματος, κλπ.

Έχοντας συζητήσει με τους/τις εκπαιδευόμενου/ες όλα τα παραπάνω κι έχοντας συγκεντρωθεί όλοι/ες μέσα στην τάξη, στο πρώτο αυτό μάθημα έρχονται σε επαφή τα άτομα που θα παρακολουθήσουν το/τα μάθημα/μαθήματα. Η γνωριμία όλων των συμμετεχόντων/ουσών, δηλαδή του/της εκπαιδευτικού και των εθελοντών/τριών με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες είναι απαραίτητη για όλη την τάξη²⁰. Από την πλευρά του/της εκπαιδευτή/τριας, γίνονται γνωστά βασικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το ονοματεπώνυμο και η χώρα καταγωγής, ενώ παράλληλα οι συμμετέχοντες/ουσες έρχονται πιο κοντά βρίσκοντας κοινά στοιχεία (καταγωγής, γλώσσας), μοιράζοντας εμπειρίες κ.ά. Σε αυτό το σημείο, για να

²⁰ Η παρουσίαση του σχεδιασμού γίνεται σε παρόντα και μελλοντικό χρόνο (παρά την ήδη υλοποίησή του), καθώς το διδακτικό αυτό σενάριο αποτελεί μια πρόταση που μπορεί να υλοποιηθεί κι από άλλους φορείς και προγράμματα διδασκαλίας γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες.

‘σπάσει’ ο πάγος, πρώτος/η ξεκινά ο/η εκπαιδευτικός κάνοντας τη δική του/της σύσταση και στα ελληνικά και στα αγγλικά, κάνοντας κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου και ακολουθεί την παρακάτω ενδεικτική σειρά:

‘Γεια σας! (χέρι που χαιρετάει). Με λένε (τα χέρια ακουμπούν στο θώρακα δείχνοντάς τον). Είμαι από τη/το Μιλώ’

Αφού τελειώσει ακολουθεί την ίδια σειρά, τις ίδιες κινήσεις κι εκφράσεις με πριν και συστήνεται στα αγγλικά:

‘Hello! My name is I am from I speak ...’

Στο σημείο αυτό παίρνει την πρωτοβουλία ο/η εκπαιδευτικός και δείχνει το επόμενο άτομο που θα σηκωθεί στον πίνακα για να γράψει το όνομά του/της στη γλώσσα του/της και σε λατινικούς χαρακτήρες, και θα συστηθεί μέσα στη τάξη, ρωτώντας το στα ελληνικά και στα αγγλικά τα παρακάτω:

‘Γειά σου! Πως σε λένε; Από πού είσαι; Ποιες γλώσσες μιλάς;’/ ‘Hi! What’s your name? Where are you from? How old are you?’

Καθώς τα άτομα συστήνονται, ο/η εκπαιδευτικός σημειώνει τα στοιχεία του κάθε ατόμου στα ελληνικά σε μορφή πίνακα όπως το παρακάτω παράδειγμα:

ΟΝΟΜΑ	ΚΑΤΑΓΩΓΗ	ΓΛΩΣΣΕΣ
--------------	-----------------	----------------

Πίνακας 1: χαρακτηριστικά συμμετεχόντων/ουσών

Εφόσον έχουν συστηθεί όλοι/ες, ο/η εκπαιδευτικός θέλοντας να ξεκινήσει σιγά σιγά το πρώτο μάθημα, ζητά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να του/της εκφράσουν τυχόν απορίες που έχουν μέχρι τώρα, ρωτώντας το και στα ελληνικά και αντίστοιχα στα αγγλικά, όπως το παράδειγμα:

‘Έχετε απορίες;’ ‘Do you have any questions?’/ ‘Θέλετε να ρωτήσετε κάτι για το μάθημα;’ ‘Do you want to ask something about the lesson?’, κλπ.

Αν υπάρχουν απορίες, ο/η εκπαιδευτικός τις απαντά και στα ελληνικά και στα αγγλικά, ώστε να αρχίσουν να εξοικειώνονται οι εκπαιδευόμενοι/ες στη γλώσσα

στόχο, και ξεκινά η διδακτική ενότητα. Αν, βέβαια, δεν γίνουν κατανοητές, παροτρύνει κάποιον/α από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που έχει καταλάβει τη διαδικασία και τι θα ακολουθήσει να το εξηγήσει στην γλώσσα του/της, με σκοπό να το κατανοήσουν και τα υπόλοιπα μέλη που μιλούν την ίδια γλώσσα με αυτόν/ή.

6.5.2.1.2. Αφόρμηση

Σε αυτό το πρώτο στάδιο της διδακτικής πορείας ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών πριν την έναρξη της καθαυτής διδασκαλίας. Με την βοήθεια του Η/Υ, των ηχείων και του προτζέκτορα προβάλλει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες ένα μικρό βίντεο²¹, στο οποίο περιλαμβάνονται οι φωνητικές πραγματώσεις του ελληνικού αλφάβητου. Στόχος είναι η αντίληψη και γνωριμία της φωνητικής πραγμάτωσης και της γραπτής αναπαράστασης όλων των φθόγγων και γραμμάτων της ελληνικής. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι/ες εξοικειώνονται με το θέμα που θα ασχοληθούν στην πορεία του μαθήματος, παίρνοντας μια πρώτη γεύση από τους φθόγγους και τη μορφή των ελληνικών γραμμάτων.

6.5.2.1.3. Διδασκαλία ελληνικού αλφάβητου

A) Το στάδιο πριν τη διδασκαλία

Πριν ξεκινήσει η διδασκαλία του αλφάβητου κι έπειτα ανάγνωσης του υλικού και των φυλλαδίων, πρέπει να γίνει μια προεργασία. Στο σημείο αυτό, μοιράζεται σε όλη την τάξη το φυλλάδιο που έχει ο/η εκπαιδευτικός με τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου²², με αλφαβητική σειρά, η γραφή των κεφαλαίων και των μικρών γραμμάτων και η φωνητική τους πραγμάτωση. Επίσης, δίπλα από κάθε γράμμα υπάρχει ένα κενό στο οποίο οι διδασκόμενοι/ες μπορούν να κάνουν εξάσκηση στη γραφή των γραμμάτων. Στην ίδια σελίδα συναντώνται και τα συμφωνικά και τα φωνηεντικά συμπλέγματα καθώς και κάποιες ασκήσεις ανάγνωσης, οι οποίες θα γίνουν μετά το πέρας της επεξήγησης και κατανόησης του αλφάβητου.

Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να παρατηρήσουν λίγο τα γράμματα και να προσπαθήσουν ίσως να αναγνωρίσουν κάποιο από αυτά, να θυμηθούν αν έχουν δει κάποιο από αυτά, κλπ.

²¹ Βλέπε Παράρτημα 1.

²² Βλέπε Παράρτημα 2.

B) Η διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου

Κατά το στάδιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός γράφει ένα-ένα με τη σειρά τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου, εξηγώντας τη φωνητική πραγμάτωση κάθε γράμματος αλλά ταυτόχρονα δίνοντας έμφαση και στον τρόπο γραφής αυτών. Ας μην ξεχνάμε ότι πολλοί/ές από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες μπορεί να μην κατέχουν τις στοιχειώδεις γνώσεις γραμματισμού και διδασκαλίας ούτε στη μητρική τους γλώσσα, πράγμα που καθιστά πιο δύσκολη τόσο την κατανόηση του αλφάβητου από τον/την εκπαιδευόμενο/η, όσο και τη διδασκαλία αυτού από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού που έχει να αντιμετωπίσει ένα ποικιλόμορφο ακροατήριο.

Ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά να γράφει στον πίνακα την κεφαλαία και μικρή μορφή του κάθε γράμματος, εξηγώντας τη χρήση τους, ενώ παράλληλα το προφέρει συνεχόμενα. Για παράδειγμα, γράφει ‘Α, α’ και με έντονο επιτονισμό προφέρει [a], [a]. Με τα χέρια να δείχνουν προς τους/τις μαθητές/τριες τους ζητά να επαναλάβουν το κάθε γράμμα και να το γράψουν στο τετράδιό τους ή πάνω στο φυλλάδιο. Έπειτα, γράφει μια λέξη στον πίνακα, η οποία έχει σε αρκτική θέση το γράμμα που μαθαίνουν αυτή τη στιγμή, π.χ ‘ανανάς’, προβάλλοντας στον προτζέκτορα τη φωτογραφία ενός ανανά σε ένα power point που ο/η ίδιος/ια έχει ετοιμάσει²³. Σε περίπτωση που παρουσιάζονται δυσκολίες φωνητικής πραγμάτωσης σε κάποια γράμματα, ο/η εκπαιδευτικός επιμένει περισσότερο επαναλαμβάνοντας αρκετές φορές τους φθόγγους που δυσκολεύουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες μέχρι να γίνουν κατανοητοί και να μπορέσουν να αναπαραχθούν από αυτούς/ές. Για κάθε νέα λέξη που μαθαίνουν, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να του/της πουν τη λέξη αυτή στη δική τους γλώσσα, βλέποντας έτσι ομοιότητες και διαφορές (προφορά, δάνειες λέξεις, κλπ) με τις γλώσσες αυτών. Ανά ομάδες των πέντε με επτά γραμμάτων, ο/η εκπαιδευτικός σταματά και κάνουν όλοι/ες μαζί επανάληψη της φωνητικής πραγμάτωσης και των λέξεων που έχουν δει μέχρι τώρα. Η παραπάνω διαδικασία γίνεται για όλα τα γράμματα του αλφάβητου. Μόλις τελειώσουν όλα, γίνεται εκ νέου μια επανάληψη των φωνητικών πραγματώσεων και των λέξεων που έχουν διδαχθεί.

²³ Βλέπε Παράρτημα 3.

Συνέχεια στη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου έχουν τα συμφωνικά και φωνηεντικά συμπλέγματα. Ο/η εκπαιδευτικός 'ψαρεύει' από τον πίνακα με τα είκοσι τέσσερα (24) γράμματα, τα γράμματα που αντιστοιχούν στο εκάστοτε φωνηεντικό ή συμφωνικό σύμπλεγμα. Παίρνοντας ως παράδειγμα ένα συμφωνικό σύμπλεγμα, το 'ντ' [d], ο/η εκπαιδευτικός 'ψαρεύει' το 'ν' από το αλφάβητο και το γράφει χωριστά προφέροντάς το συνεχώς [n]. Στη συνέχεια, 'ψαρεύει' το 'τ' το γράφει κι αυτό χωριστά προφέροντάς το συνεχώς [t]. Γράφει σε μορφή πρόσθεσης²⁴ τα δύο γράμματα δείχνοντας το γραπτό αποτέλεσμα αλλά και τη φωνητική πραγμάτωση αυτής. Ο/η εκπαιδευτικός ζητά να επαναλάβουν τη φωνητική πραγμάτωση [d] και, τέλος γράφει μια λέξη που έχει σε αρκτική θέση το συμφωνικό σύμπλεγμα που έχουν διδαχθεί προηγουμένως, όπως π.χ 'ντομάτα', δείχνοντάς την, ταυτόχρονα, στο ίδιο power point. Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από και πάλι τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να του/της πουν τις νέες λέξεις στη δική τους γλώσσα. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για να υπόλοιπα συμφωνικά και φωνηεντικά συμπλέγματα.

Στο σημείο αυτό, έχοντας τελειώσει με όλα τα γράμματα και τους φθόγγους, γίνεται μια μικρή επανάληψη 'τυχαίας προφοράς' όλου του πίνακα και εμπέδωσης των γραμμάτων. Εδώ ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει και στα ελληνικά και στα αγγλικά αν υπάρχουν απορίες, κάτι που δεν κατάλαβαν και θέλουν να το εξηγήσει πάλι, κλπ, πριν περάσουν στο επόμενο στάδιο. Πριν προχωρήσει παρακάτω, ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει αν επιθυμούν να κάνουν ένα μικρό διάλειμμα πριν συνεχίσουν το μάθημα. Αν συμφωνήσουν τους δίνει πέντε λεπτά (5') διάλειμμα να ξεκουραστούν πριν προχωρήσουν.

Γ) Το στάδιο εμπέδωσης

Εφ'όσον όλοι/ες έχουν κατανοήσει τους φθόγγους και τα γράμματα της ελληνικής γλώσσας, ακολουθεί η πρώτη άσκηση ανάγνωσης στο φυλλάδιο²⁵ που τους έχει δώσει ο/η εκπαιδευτικός (σελ. 1, ασκ. 1). Τους ζητάει στα ελληνικά να διαβάσουν ο καθένας/ η καθεμία από μια λέξη, ο ένας/η μια μετά τον άλλο/την άλλη τηρώντας μια σειρά. Ο/η εκπαιδευτικός γράφει την κάθε λέξη, την εξηγεί σκισάροντας, δείχνοντας τα αντικείμενα ή βρίσκοντας μια φωτογραφία από το διαδίκτυο σε περίπτωση που αυτά δεν υπάρχουν μέσα στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα, προσπαθεί με διάφορα

²⁴ 'ν + τ = ντ [n] + [t] = [d]': η αποτύπωση της περιγραφής για το 'ψάρεμα' των φθόγγων

²⁵ Βλέπε Παράρτημα 2.

εκφραστικά μέσα (επιτονισμός στη φωνή) να δείξει τη σημασία του τόνου στις λέξεις. Έτσι, όταν γράφει τη λέξη που έχουν διαβάσει οι εκπαιδευόμενοι/ες, τη διαβάσει κι εκείνος/η δυο τρεις φορές, επιμένοντας στη θέση του τόνου μέσα στην κάθε λέξη.

Δ)Αξιολόγηση

Κλείνοντας το κομμάτι της διδασκαλίας του αλφάβητου, ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τον/την κάθε μαθητή/τρια να σηκωθεί στον πίνακα και να γράψει με τη βοήθεια του/της το όνομά του/της και στο ελληνικό και στο λατινικό αλφάβητο. Για να καταλάβει ο/η εκπαιδευόμενος/η τη διαφορά με το ελληνικό αλφάβητο, ο/η κάθε εκπαιδευόμενος/η προσπαθεί να γράψει το όνομά του/της στον πίνακα με λατινικούς χαρακτήρες, κι έπειτα με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού να μπορέσει να αντιστοιχίσει τα γράμματα του ενός αλφάβητου με το άλλο, π.χ. *'Hodan'* > *'Χόδαν'*, κ.ο.κ. Εφόσον έχουν τελειώσει όλοι/ες με αυτό, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει από μια κάρτα στον/στην κάθε εκπαιδευόμενο/η στην οποία αποτυπώνεται είτε μια πινακίδα, είτε μια χώρα της Ευρώπης²⁶. Πάνω σε αυτές τις κάρτες είναι φωτογραφίες, οι οποίες περιλαμβάνουν λέξεις της καθημερινής ζωής που αφορούν δρόμους, χρήσιμες τοποθεσίες (π.χ. λιμάνι, αεροδρόμιο, κλπ), μνημεία και άλλα χαρακτηριστικά (για τις κάρτες με τις ευρωπαϊκές χώρες). Οι μαθητές/τριες, βλέποντας τις κάρτες, πρέπει να διαβάσουν στα ελληνικά τις λέξεις που αναγράφονται και πάνω σε αυτό ξεκινά μια συζήτηση για τις πινακίδες και τις χώρες αυτές, προσπαθώντας να αναδυθούν οι όποιες εμπειρίες γραμματισμού διαθέτουν. Για παράδειγμα, κοιτώντας την κάρτα της Ελλάδας με τον Παρθενώνα, την ελληνική σαλάτα και τον μουσακά, ο/η εκπαιδευτικός κάνει κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις στα ελληνικά, κυρίως, και δευτερευόντως στα αγγλικά, όπως: *'Ξέρετε τον Παρθενώνα; Πού βρίσκεται;'* / *'Do you know Parthenon?, Where is it?'*, *'Τρώτε ελληνική σαλάτα; Σας αρέσει;'* / *'Do you eat greek salad? Do you like it?'*, *'Ποιος/α ξέρει το μουσακά; Έχετε κάποιο παρόμοιο φαγητό κι εσείς στην κουζίνα της χώρας σας;'* / *'Who knows about mousaka? Do you have a similar dish to your county's cuisine and culture?'*, κλπ.

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί το πρώτο διδακτικό δίωρο. Ο/η εκπαιδευτικός αποχαιρετά στα ελληνικά, τα αγγλικά και σε άλλες γλώσσες που, ίσως,

²⁶ Βλέπε Παράρτημα 4.

γνωρίζει τους/τις διδασκόμενους/ες και φεύγουν από την τάξη, υπενθυμίζοντας τη συνάντησή τους για την επόμενη βδομάδα.

6.5.2.2. Διδακτική πορεία βίντεο & διδακτικού υλικού (μάθημα 2^ο)

6.5.2.2.1. Αφόρμηση

Πριν ξεκινήσει το δεύτερο μάθημα, ως συνέχεια του προηγούμενου, γίνεται μια σύντομη επανάληψη του αλφάβητου²⁷. Προβάλλεται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες ένα μικρό βιντεάκι²⁸, το οποίο περιλαμβάνει το συνδυασμό αλφάβητου, ρήματος ‘είμαι’ και του οριστικού άρθρου, προετοιμάζοντάς τους/τες σιγά σιγά για το μάθημα που θα ακολουθήσει. Ο/η εκπαιδευτικός για να βεβαιωθεί ότι έχουν κατανοήσει πλήρως το αλφάβητο μοιράζει ξανά τις κάρτες που είχε δώσει την προηγούμενη φορά (πινακίδες και χώρες της Ευρώπης) και ζητάει να αναγνώσει ο καθένας/η καθεμία τις λέξεις που περιλαμβάνονται σε αυτές. Αν παρατηρήσει ότι κάποιος/α δυσκολεύεται, τότε ο/η εκπαιδευτικός βοηθάει τα άτομα συλλαβή συλλαβή μέχρι να αναγνώσουν τη λέξη της κάρτας σωστά. Εφόσον έχει τελειώσει με αυτό, συζητά με τους/τις διδασκόμενους/ες αν έχουν κάποια άλλη απορία, αν δεν έχουν καταλάβει κάτι, κλπ, πάντα με κύρια γλώσσα την ελληνική και τέλος τους εξηγεί τι θα κάνουν στο μάθημα που έπεται. Αν παρατηρήσει ότι δεν καταλαβαίνουν το επαναλαμβάνει ή και το μεταφράζει στην αγγλική.

6.5.2.2.2. Κατανόηση γραπτού λόγου

A) Προαναγνωστικό στάδιο

Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει ένα νέο μικρό βίντεο²⁹ (εν προκειμένω το έχει επιμεληθεί ο/η ίδιος/α), στο οποίο διαδραματίζεται το περιεχόμενο του διαλόγου που εμπεριέχεται στο φυλλάδιο³⁰ του μαθήματος που ακολουθεί. Μοιράζεται στην τάξη το φυλλάδιο, ενώ παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους/τις ενήλικες πρόσφυγες να παρατηρήσουν την εικόνα, και τους/τις ρωτά στα ελληνικά: ‘ποιοι

²⁷ Η πιθανότητα να υπάρχουν στην τάξη νέοι/ες μαθητές/τριες είναι αρκετά μεγάλη. Στην περίπτωση αυτή, οι εθελοντές/τριες πλησιάζουν τα νέα μέλη και προσπαθούν να εξηγήσουν τους φθόγγους και τα γράμματα της ελληνικής γλώσσας κατά τον ίδιο, ει δυνατόν, τρόπο όπως την προηγούμενη φορά (μάθημα 1). Ωστόσο, η διαδικασία καλό είναι να είναι πιο γρήγορη – να μην διαρκέσει όσο το πρώτο μάθημα – , ώστε να μπορέσουν τα νέα άτομα να παρακολουθήσουν και το παρόν μάθημα.

²⁸ Βλέπε Παράρτημα 5.

²⁹ Βλέπε Παράρτημα 6.

³⁰ Βλέπε Παράρτημα 7.

είναι αυτοί;, *‘τι γλώσσα μιλούν;*, *‘που βρίσκονται;*. Σε περίπτωση που αντιληφθεί ότι δεν κατάλαβαν κάτι, τους το βάζει ακόμα μια φορά. Το βίντεο αυτό, πέρα από εφαλτήριο του μαθήματος, αποτελεί και τη βάση για την κατανόηση της δομής του διαλόγου – παραγωγικής δεξιότητας, δηλαδή τη βάση του στόχου που έχει τεθεί στο σενάριο αυτό.

B) Ανάγνωση

Στο στάδιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός υποδεικνύει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, με νοήματα αλλά και λέγοντας τα ονόματά τους, να γίνουν ζευγάρια και να διαβάσουν τον διάλογο που είδα στο βίντεο και είναι γραμμένος στο φυλλάδιο, μεταξύ Αχμέτ και Μαρίας ώστε να κατανοήσουν σιγά σιγά τη δομή του και τους ρόλους που εν συνεχεία θα πρέπει να ακολουθήσουν οι ίδιοι/ες. Με τον τρόπο αυτό, έρχονται άμεσα σε επαφή με τη χρήση της γλώσσας. Η διαδικασία αυτή, ίσως να διαρκέσει ώρα, καθώς αυτό εξαρτάται από τον αριθμό των συμμετεχόντων που είναι στο μάθημα την ημέρα εκείνη. Τα όποια λάθη γίνουν κατά την ανάγνωση είναι θεμιτά και αντιμετωπίζονται την ώρα που γίνεται η ανάγνωση. Ο/η εκπαιδευτικός, δηλαδή, επαναλαμβάνει το σημείο αυτό που είναι λάθος και δίνει τη δυνατότητα στον/στην αναγνώστη/τρια να το διορθώσει και να το διαβάσει σωστά. Μετά από αυτό, γίνεται ένα σύντομο πεντάλεπτο διάλειμμα.

6.5.2.2.3. Διδασκαλία γραμματικής & λεξιλογίου

A) Διδασκαλία γραμματικής

Ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά να συζητά με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες το πρώτο σημείο του φυλλαδίου που τους έχει δώσει, δηλαδή τα άρθρα. Για να μπορέσουν να καταλάβουν καλύτερα τη σημασία του γραμματικού αυτού στοιχείου της ελληνικής γλώσσας, απευθύνεται σε αυτούς/ές στα αγγλικά και λιγότερο στα ελληνικά. Τους εξηγεί, όσο το δυνατόν απλούστερα, τη χρήση του άρθρου (οριστικού και αόριστου), λέγοντάς τους ότι ένα είναι απαραίτητο στοιχείο και μπαίνει πριν από κάθε λέξη που είναι όνομα σαν το ‘the’ της αγγλικής γλώσσας, ότι το ‘ο, η, το’ είναι για συγκεκριμένα πράγματα, ενώ το ‘ένας, μια, ένα’ είναι για όχι τόσο συγκεκριμένα πράγματα, αν μια λέξη τελειώνει σε –ο ή –ι παίρνει το άρθρο ‘ένα’ ή ‘το’, αν μια λέξη

τελειώνει σε –α ή –η παίρνει το άρθρο ‘μια’ ή ‘η’ και αν μια λέξη τελειώνει σε –ς παίρνει το άρθρο ‘ένας’ ή ‘ο’.

Για να γίνει καλύτερη η κατανόηση του άρθρου, δίνονται παραδείγματα λέξεων που έχουν κάνει από το προηγούμενο μάθημα σε πτώση ονομαστική ενικού αριθμού, π.χ ‘ο οδηγός, η τσάντα, το λεμόνι, ‘ένας σκύλος, μια γάτα, ένα βιβλίο’ κλπ. Αποφεύγεται η διδασκαλία και χρήση των άλλων πτώσεων αλλά και του πληθυντικού αριθμού, καθώς κάτι τέτοιο θα φέρει σύγχυση στους/στις νέους εκπαιδευόμενους/ες. Ας αναλογιστούμε, ότι είναι αρκετά δύσκολο για αυτούς/ές να κατανοήσουν το άρθρο και τη χρήση του, καθώς είναι πιθανό, στη μητρική τους γλώσσα αυτό το στοιχείο να λείπει. Για να βεβαιωθεί ότι έχουν καταλάβει τη σημασία τους, ο/η διδάσκων/ουσα προβάλλει ξανά το power point³¹ του προηγούμενου μαθήματος και ζητά από το κάθε άτομο χωριστά, να βάλει σε κάθε λέξη που βλέπει το σωστό άρθρο, ενώ παράλληλα ο/η ίδιος/ια γράφει στον πίνακα τις λέξεις αυτές με το αντίστοιχο άρθρο που θα του/της πουν. Μετά από αυτό, προβάλλει ένα νέο power point³² μέσα στο οποίο περιέχονται εικόνες από διάφορα προϊόντα καθημερινής χρήσης, όπως π.χ. φρούτα και λαχανικά, προϊόντα που βρίσκουμε στο σούπερ μάρκετ, κλπ, ώστε να τα διαβάσουν και να βάλουν το σωστό άρθρο. Τα οποιαδήποτε λάθη που ίσως γίνουν διορθώνονται και αυτή τη φορά επί τόπου από τον/την διδάσκοντα/ουσα, εξηγώντας στους/στις συμμετέχοντες/ουσες περισσότερο το λάθος.

Στη συνέχεια, για να μπορέσει σιγά-σιγά να τους διδάξει τη βασική προτασιακή δομή της ελληνικής γλώσσας (Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο), ξεκινά με την προσωπική αντωνυμία. Βασική γλώσσα επεξήγησης είναι η ελληνική και δευτερευόντως η αγγλική. Ορμώμενος/η ο/η εκπαιδευτικός από τις προτάσεις του διαλόγου που προηγήθηκε, ξεκινά να εξηγεί στην τάξη ότι υπάρχουν τα πρόσωπα, όπως υπάρχουν και σε άλλες γλώσσες. Χρησιμοποιώντας τα χέρια του/της και κινήσεις του σώματος αρχίζει να κλίνει την αντωνυμία αυτή, μεταφράζοντάς την από τα ελληνικά στα αγγλικά με μεγάλη έμφαση, όπως το παράδειγμα: ‘εγώ (δείχνει τον εαυτό του/της) – I , εσύ (δείχνει ένα άτομο απέναντι) – you’ κ.ο.κ. Καθώς λέει ένα ένα τα πρόσωπα, ο/η εκπαιδευτικός τα γράφει στον πίνακα, οι συμμετέχοντες/ουσες τα επαναλαμβάνουν στα ελληνικά, κι όπου παρουσιάζεται πρόβλημα κατανόησης ή

³¹ Βλέπε Παράρτημα 3.

³² Βλέπε Παράρτημα 8.

προφοράς αυτών, ο/η εκπαιδευτικός σταματά, επαναλαμβάνει ή και εξηγεί πάλι το σημείο που υπάρχει το πρόβλημα. Αν, βέβαια, εξακολουθεί να υπάρχει πρόβλημα, παροτρύνει κάποιον/α από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που έχει καταλάβει το γραμματικό φαινόμενο να το εξηγήσει στην γλώσσα του/της, με σκοπό να το κατανοήσουν και τα υπόλοιπα μέλη που μιλούν την ίδια γλώσσα με αυτόν/ή.

Έχοντας λύσει οποιαδήποτε απορία κι έχοντας γίνει κατανοητή από όλους/ες η προσωπική αντωνυμία, ο/η εκπαιδευτικός συνεχίζει στη διδασκαλία του ρήματος ‘είμαι’. Εξηγεί, και πάλι μέσω της ελληνικής γλώσσας και δευτερευόντως με την αγγλική, με απλό τρόπο ότι είναι ένα από τα βασικότερα ρήματα της ελληνικής γλώσσας, ότι υπάρχει με ξεχωριστή μορφή και ότι κάθε μορφή ταιριάζει με μία προσωπική αντωνυμία, ένα όνομα – ουσιαστικό. Επισημαίνει το παραπάνω σημείο, διότι σε πολλές γλώσσες, όπως π.χ. τα τουρκικά, τα εβραϊκά, κλπ το ρήμα ‘είμαι’ γίνεται ένα με το όνομα – ουσιαστικό το οποίο χαρακτηρίζει (π.χ. τουρκικά), ή ακόμα και να εννοείται με αυτό (π.χ. εβραϊκά). Όπως με την προσωπική αντωνυμία, έτσι κι εδώ ακολουθεί την ίδια διαδικασία. Αρχίζει, δηλαδή, να κλίνει το ρήμα, χρησιμοποιώντας τα χέρια του/της και κινήσεις του σώματος, συνδυαστικά με την προσωπική αντωνυμία, όπως το παράδειγμα: ‘εγώ είμαι (δείχνει τον εαυτό του/της) – I am, εσύ είσαι (δείχνει ένα άτομο απέναντι) – you are’, κ.ο.κ. Ο/η εκπαιδευτικός και πάλι τα γράφει στον πίνακα, οι εκπαιδευόμενοι/ες τα επαναλαμβάνουν στα ελληνικά, κι ο/η καθηγητής/τρια σταματά, επαναλαμβάνει κι εξηγεί το σημείο που υπάρχει πρόβλημα κατανόησης ή προφοράς αυτών. Αν, ωστόσο, εξακολουθεί το πρόβλημα, παροτρύνει και πάλι κάποιον/α από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να το εξηγήσει στην γλώσσα του/της, με σκοπό να το κατανοήσουν και τα υπόλοιπα μέλη που μιλούν την ίδια γλώσσα με αυτόν/ή³³.

Εφ’όσον έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία και πλήρη κατανόηση η παραπάνω διαδικασία, ο/η εκπαιδευτικός αρχίζει να συνθέτει προτάσεις, ώστε να καταλάβουν καλύτερα οι εκπαιδευόμενοι/ες τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας με το ρήμα ‘είμαι’ και των άρθρων που αναφέρθηκαν στην αρχή, ακολουθώντας το παρακάτω πρότυπο, δείχνοντας και πάλι με τα χέρια και χρησιμοποιώντας και άλλες εκφράσεις του προσώπου: ‘εγώ είμαι ο/η (όνομα εκπαιδευτή/τριας)’, εσύ είσαι ο/η (όνομα μαθητή/τριας), Αυτό είναι ένα βιβλίο’, κλπ. Τέλος, διαβάζουν και παρατηρούν

³³ Βλέπε Παράρτημα 9.

με τα διαφορετικά τονισμένα χρώματα τις προτάσεις του πίνακα που είναι στο φυλλάδιο³⁴ (σελ. 2) που έχουν μπροστά τους.

Ως τελευταία γραμματικά στοιχεία που θα διδαχθούν στο μάθημα αυτό, αποτελούν η αντωνυμία και τα επιρρήματα που χρησιμοποιούνται περισσότερο στη δόμηση βασικών ερωτήσεων της καθημερινής ζωής. Μιλώντας στα ελληνικά κι αν χρειαστεί συμπληρωματικά στα αγγλικά, χρησιμοποιώντας τα χέρια του/της, κινήσεις του σώματος και άλλες εκφράσεις του προσώπου, ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί στην τάξη τη λειτουργία και τη χρήση κάθε στοιχείου χωριστά (τόπος, χρόνος, τρόπος, κλπ), καθώς και τον τρόπο απάντησης των ερωτήσεων αυτών, ακολουθώντας το παράδειγμα: *‘Ποιος είναι αυτός;’*, δείχνοντας κάποιον/α μέσα στην τάξη, *‘Αυτός/ή είναι ο/η ...’*, *‘Από πού είσαι;’*, δείχνοντας κάποιον/α μέσα στην τάξη, *‘Είμαι από τη Ρόδο’*, κ.ο.κ. Και σε αυτό το στάδιο επεξηγείται από τον/την εκπαιδευτικό οποιοδήποτε δυσνόητο σημείο, καθώς είναι βασικό για τον/την κάθε συμμετέχοντα/ουσα να καταλάβει τη δόμηση και τη χρήση όλων των διδαχθέντων γραμματικών στοιχείων, διότι πέρα του ότι είναι σημαντικά για την καθημερινή ζωή, είναι επίσης σημαντικά για την παραγωγική δεξιότητα που έχει τεθεί ως τελικός στόχος στο σενάριο αυτό.

Κλείνοντας την ενότητα της διδασκαλίας της γραμματικής, ο/η εκπαιδευτής/τρια ζητά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να κάνει τις ασκήσεις που βρίσκονται στο φυλλάδιο που τους έχει ήδη μοιράσει (σελ. 3), κι έπειτα τις συζητούν όλοι/ες μαζί στην τάξη, εξηγώντας τα όποια λάθη γίνουν.

B) Διδασκαλία λεξιλογίου

Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο παρόν σενάριο, δεν διδάσκεται ξεχωριστά αποκομμένη από τις υπόλοιπες διαδικασίες. Αντίθετα, λόγω του ότι κάθε λέξη και κάθε φράση είναι καινούργια προς τους/τις μαθητές/τριες, εξηγείται στα ελληνικά με απλό τρόπο σε συνδυασμό με ένα παράδειγμα, δείχνοντας, έτσι, ο/η εκπαιδευτικός τη χρήση της λέξης αυτής. Επίσης, κατά τη διάρκεια της επεξήγησης του δεύτερου *power point*³⁵ με τις άγνωστες λέξεις στις οποίες θα πρέπει οι μαθητές/τριες να βάλουν τα άρθρα, ο/η εκπαιδευτικός, ταυτόχρονα, δείχνει μέσω των εικόνων αυτών,

³⁴ Βλέπε Παράρτημα 7.

³⁵ Βλέπε Παράρτημα 8.

εξηγεί τις νέες λέξεις με σκοπό τον εμπλουτισμό του μέχρι τώρα λεξιλογίου των διδασκομένων.

6.5.2.2.4. Παραγωγή προφορικού λόγου

A) Το στάδιο πριν την παραγωγή

Έχοντας ολοκληρώσει τις παραπάνω διαδικασίες, ο/η εκπαιδευτικός κάνει μια γρήγορη επανάληψη όλων των νέων στοιχείων που διδάχθηκαν στην ενότητα αυτή, δίνοντας έμφαση στον αρχικό διάλογο του μαθήματος. Αυτό, διότι η άσκηση στην οποία κλίνονται οι μαθητές/τριες να κάνουν στη συνέχεια είναι ένας διάλογος, ο οποίος βασίζεται πάνω στο μοντέλο αυτό και αποτελεί την πρώτη προφορική εξάσκηση των μαθητών/τριών στην ελληνική γλώσσα.

Στο σημείο αυτό, ο/η διδάσκων/ουσα χωρίζει σε ζευγάρια τα άτομα της τάξης και εξηγεί στα ελληνικά τι θα πρέπει να κάνουν στην άσκηση, να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, δηλαδή, σε ένα φίλο ή μια φίλη που κάνουν μαζί μάθημα, ακολουθώντας το παράδειγμα του φυλλαδίου. Αν δεν καταλάβουν, τους το εξηγεί πάλι δείχνοντάς με έμφαση το χαρτί με το διάλογο και το ζευγάρι με το οποίο θα πρέπει να κάνουν την άσκηση.

B) Το παραγωγικό στάδιο

Οι εκπαιδευόμενοι/ες με σειρά και σε ζευγάρια κάνουν τον διάλογο. Ο/η εκπαιδευτικός τους βοηθά, όπου χρειαστεί, κι επίσης διορθώνει επί τόπου τυχόν λάθη (προφοράς, σύνταξης, κλπ) που θα γίνουν.

Γ) Το στάδιο μετά την παραγωγή

Ο/η εκπαιδευτικός συγχαίρει τους/τις διδασκόμενους/ες, στα ελληνικά, στα αγγλικά και σε όποια άλλη γλώσσα γνωρίζει, για την προσπάθειά τους συνολικά, εμπυχώνοντάς τους με αυτό τον τρόπο να συνεχίσουν τη μελέτη και την προσπάθεια που ήδη κάνουν για να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Φτάνοντας στο τέλος του μαθήματος, ο/η διδάσκων/ουσα ζητά από αυτούς/ές να προσπαθήσουν να κάνουν στο σπίτι εξάσκηση ξανά τον διάλογο αυτόν προφορικά, αλλά και να προσπαθήσει να τον γράψει ο καθένας/ η καθεμία με τα δικά του/της στοιχεία.

6.5.2.2.5. Αξιολόγηση

Στο στάδιο γλωσσικής κατάκτησης όπου βρίσκονται οι διδασκόμενοι/ες το ζήτημα της αξιολόγησης είναι πιο ελαστικό. Ο/η εκπαιδευτικός, όπως αναφέρεται και παραπάνω, με τις ασκήσεις που ο ίδιος/η ίδια έχει επιμεληθεί, προσπαθεί να επιβεβαιώσει κατά πόσο οι μαθητές/τριες έχουν κατανοήσει τη διδακτική ενότητα που έχει προηγηθεί. Εφαρμόζεται, κυρίως, η ετεροαξιολόγηση (εκπαιδευτικού προς μαθητές/τριες) και λιγότερο έως καθόλου η αυτοαξιολόγηση, στο παρόν διδακτικό σενάριο. Ο/η διδάσκων/ουσα επικροτεί συνολικά όλη την τάξη για την προσπάθειά της, δίνοντάς με αυτό τον τρόπο την ώθηση σε όλους/ες συμμετέχοντες/ουσες να συνεχίσουν τη μελέτη και την προσπάθεια που κάνουν για να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

7. Αποτελέσματα έρευνας μέσω του ημερολογίου καταγραφής

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο έξι), το χρονικό διάστημα κατά το οποίο υλοποιήθηκε η παραπάνω διδακτική πρόταση περιορίστηκε στο διάστημα των δύομισι μηνών (τέλη Οκτώβρη με μέσα Δεκέμβρη), παρά το αρχικό πλάνο. Δεδομένου ότι δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί μια πιο εκτενής έρευνα ως προς τον χρόνο αλλά και τη χρήση περισσότερων εργαλείων συλλογής δεδομένων (ερωτηματολογίων, προσωπικών συνεντεύξεων, κ.ά.), το ημερολόγιο καταγραφής αποτέλεσε το μοναδικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας, το οποίο λειτούργησε ως ένα βαθμό με μεγάλη επιτυχία. Τα αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν παρακάτω δεν είναι καθολικά, καθώς το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και αφορούσε αποκλειστικά την ομάδα των δέκα (10) ατόμων που παρακολουθούσαν συστηματικά τα μαθήματα.

Από τις παρατηρήσεις που σημειώθηκαν, αρχικά σε θέματα που αφορούν το εσωτερικό της τάξης, μπορούμε να πούμε ότι δεν προκλήθηκαν σεξιστικές, ρατσιστικές, φυλετικές ή άλλου είδους εντάσεις εντός των μελών. Αν αναλογιστούμε τις διαφορετικές καταβολές και πολιτισμούς που έρχονταν σε επαφή στο πλαίσιο των μαθημάτων, θα φανταζόμασταν και ανάλογες αντιδράσεις από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, πράγμα που διαψεύθηκε. Οι δραστηριότητες και τα διδακτικά υλικά που επιλέχθηκαν στα μαθήματα δημιούργησαν ένα κλίμα αρμονίας, αλληλοσεβασμού και κατανόησης μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών.

Ωστόσο, παρατηρώντας τη γενική εικόνα της τάξης, οι άνδρες της ομάδας ήταν πιο δεκτικοί και δραστήριοι τόσο στις νέες γνώσεις, όσο και στις δραστηριότητες που ζητούνταν, σε σχέση με τις γυναίκες. Συμμετείχαν στις συζητήσεις, εξέφραζαν απορίες και απαντούσαν στα ερωτήματα της εκπαιδευτικού. Οι γυναίκες ήταν πολύ ντροπαλές και συγκρατημένες, δεν ήθελαν να μιλούν και να απαντούν στις ερωτήσεις και γενικότερα είχαν ένα πολύ ήπιων τόνων προφίλ. Αυτό, μπορούμε να το εξηγήσουμε αν αναλογιστούμε τη στροφή που κάνουν προς τις δικές τους παραδόσεις και πολιτισμούς, οι οποίοι τις περισσότερες φορές έχουν τις γυναίκες στο περιθώριο κοινωνικό αλλά και εκπαιδευτικό.

Στην περίπτωση των Σομαλών, ειδικότερα, οι Σομαλοί/ές εκπαιδευόμενοι/ες λειτούργησαν και ως διαμεσολαβητές προς τους/τις υπόλοιπους/ες της τάξης τους με

την ίδια καταγωγή, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Στα σημεία που εντοπίζονταν προβλήματα (π.χ. πραγμάτωση φθόγγων, κλίση ρημάτων και άρθρων, επεξήγηση κανόνων κλπ), πολλές φορές χρησιμοποιούνταν η αγγλική γλώσσα ως γλώσσα «συνεννόησης» ή καλύτερα «γλώσσα διαμεσολάβησης», λόγω του ότι δεν γνώριζαν όλοι/ες κάποια γλώσσα κοινή με την εκπαιδευτριά. Έτσι, πολλές φορές, οι Σομαλοί που γνώριζαν αγγλικά αναλάμβαναν ρόλο διερμηνέων και δασκάλων προς τα μέλη που κατάγονταν από τη Σομαλία.

Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία της κλίσης του ρήματος ‘είμαι’, ένας από τους Σομαλούς συμμετέχοντες που κατανόησε τη διαδικασία της κλίσης, κλήθηκε από την εκπαιδευτικό να σηκωθεί και να εξηγήσει το φαινόμενο αυτό στα υπόλοιπα μέλη από τη Σομαλία³⁶. Ο Σομαλός ανέλαβε, έτσι, ένα νέο ρόλο, αυτό του δασκάλου για να μπορέσει να βοηθήσει τους/τις συμμαθητές/τριές του. Στην αρχή δίστασε, αλλά στο τέλος η ικανοποίηση και η χαρά του φάνηκε να ήταν μεγάλη. Το ίδιο αισθάνθηκαν και τα υπόλοιπα μέλη, τα οποία εμπύχωσαν τον Σομαλό δάσκαλο με ένα χειροκρότημα. Συνεπώς, η πρωτοβουλία αυτή της εκπαιδευτικού επέδρασε θετικά, τόσο στην ομάδα, όσο, κυρίως, στο Σομαλό μαθητή-δάσκαλο, διότι πέρα από το ότι βοήθησε τα υπόλοιπα μέλη, ανέλαβε κι έναν άλλο ρόλο, ο οποίος του έφερε μια ικανοποίηση, χαρά αλλά και κίνητρο να συνεχίσει τα μαθήματά του.

Ένα ακόμα στοιχείο που έδρασε θετικά στην εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων/ουσών αποτέλεσαν τα διαδραστικά-πολυτροπικά κείμενα (χάρτες, διάφορες κάρτες, βίντεο, power point, κλπ), καθώς και το διαδίκτυο. Στην περίπτωση άγνωστων λέξεων που δεν υπήρχαν στα αρχεία-φυλλάδια, οι συμμετέχοντες/ουσες αντιλαμβάνονταν καλύτερα τα νέα στοιχεία παρατηρώντας εικόνες, σχήματα, βίντεο, κλπ που έδειχνε η εκπαιδευτικός κατόπιν αναζήτησης. Πολλές φορές, βλέποντάς τα, πρόφεραν το όνομα αυτών στη γλώσσα τους, διακρίνοντας, ταυτόχρονα, φωνητικές ομοιότητες και διαφορές της γλώσσας τους με την ελληνική. Με τον τρόπο αυτό, κατανοούσαν καλύτερα το περιεχόμενο των άγνωστων λέξεων, και η εκπαιδευτικός, παράλληλα, μάθαινε από τα μέλη νέες λέξεις της δικής τους γλώσσας.

³⁶ Βλέπε Παράρτημα 9.

Η συνδυαστική αξιοποίηση των τεσσάρων προσεγγίσεων που αναφέρθηκε και στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας ήταν καθοριστική. Με ενέργειες όπως την παραπάνω, παρατηρήθηκε ότι τα μέλη της τάξης, συμμετέχοντες/ουσες και εθελοντές/τριες, ήρθαν πιο κοντά κι ανέπτυξαν δεσμούς. Συζητώντας περισσότερο τις ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών γύρω από αυτές τις λέξεις, μοιραζόμενοι/ες πολιτισμικές εμπειρίες κι αναμνήσεις που αναδύονταν από αυτές (τις λέξεις) (π.χ. κάποια ιστορία γύρω από τη λέξη αυτή, συμβολισμός της λέξης στον πολιτισμό τους ή στα ήθη κι έθιμά τους, κ.ά.), ενίσχυσαν την ταυτότητά τους, την κριτική τους σκέψη, δίνοντας με αυτό τον τρόπο μια πολυπολιτισμική διάσταση στη συζήτηση.

Τέλος, ο βασικότερος σκοπός που τέθηκε στο παρόν διδακτικό σενάριο, η παραγωγή, δηλαδή, προφορικού λόγου σε μορφή παιχνιδιού ρόλων, βάσει των αποτελεσμάτων, στέφθηκε με επιτυχία. Οι ενήλικες ανέπτυξαν τις γλωσσικές δεξιότητές τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να παρουσιάσουν επαρκώς τον εαυτό τους μέσα σε ένα πραγματικό περιβάλλον επικοινωνίας με έναν/μία φυσικό/ή ομιλητή/τρια της ελληνικής. Ως προς αυτό, η συμβολή των εθελοντών/τριών ήταν σημαντική, καθώς η συνεχής επαφή και βοήθεια που παρείχαν στους/στις εκπαιδευόμενους/ες είχε αμφίδρομα αποτελέσματα. Από τη μια μεριά, ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων/ουσών ως προς την εντατική παρακολούθηση των μαθημάτων και εμπλούτισε τις μέχρι τότε μαθησιακές τους εμπειρίες. Από την άλλη μεριά, τα μαθήματα και η συμμετοχή των εθελοντών/τριών σε αυτά λειτούργησαν και θετικά στους/στις ίδιους/ες τους/τις εθελοντές/τριες, καθώς αποκόμισαν νέες εμπειρίες και γνώσεις ως προς τις διδακτικές πρακτικές, τους διαφορετικούς πολιτισμούς και την ουσία του εθελοντισμού.

Παρόλα αυτά, υπήρχαν και μερικά σημεία που δυσκόλεψαν τόσο τη διεξαγωγή των μαθημάτων όσο και τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Ένα από αυτά ήταν η διαρκής προσέλευση –μικρού ή μεγάλου αριθμού- νέων συμμετεχόντων/ουσών. Κάθε μάθημα αποτελούσε μια πρόκληση, καθώς εκπαιδευτικοί και εθελοντές/τριες δεν ήξεραν σε τι είδους ομάδα θα απευθύνονταν για να κάνουν το μάθημα. Λόγω αυτού, η προετοιμασία των μαθημάτων έπρεπε να αναδιαμορφώνεται επί τόπου σε κάθε μάθημα. Ωστόσο, πέρα από τα δέκα (10) άτομα που έρχονταν κατ'επανάληψη στα μαθήματα, υπήρχαν φορές που έρχονταν κι άλλα άτομα, τα οποία, όμως, δεν εμφανίζονταν άλλη φορά. Στις περιπτώσεις αυτές, η

δράση των εθελοντών/τριών ήταν καθοριστική. Έπρεπε άμεσα τα νέα μέλη να λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν στο μάθημα της ημέρας. Αυτό εφαρμόστηκε στην περίπτωση που τα νέα μέλη ήταν λιγότερα από εκείνα που παρακολουθούσαν συστηματικά τα μαθήματα. Σε ένα μάθημα, όμως, εμφανίστηκαν οκτώ (8) μαθητές/τριες, εκ των οποίων ένας (1) παρακολουθούσε διαρκώς τα μαθήματα (εκ των υστέρων έγινε γνωστό ότι κάποιος από αυτούς που παρακολουθούσαν τα μαθήματα δεν ήξεραν αν θα γίνει το μάθημα, ενώ για τις γυναίκες πληροφορηθήκαμε ότι μετακινήθηκαν σε άλλα νησιά), ενώ οι υπόλοιποι/ες ήταν νέοι/ες μαθητές/τριες. Εξ'αυτών, έξι (6) ήταν άνδρες (τέσσερις (4) Σομαλοί, δύο (2) Σύριοι) και μόλις μία (1) ήταν γυναίκα (Σομαλή). Στην περίπτωση αυτή, το μάθημα έγινε από την αρχή, ξεκινώντας από το αλφάβητο. Και πάλι οι εθελοντές/τριες ήταν κοντά στα νέα μέλη, αν χρειάζονταν την οποιαδήποτε βοήθεια. Η συμβολή, ωστόσο, του Σομαλού μαθητή-δασκάλου ήταν αξιοσημείωτη, καθώς βοήθησε για ακόμα μια φορά άλλα μέλη της κοινότητας που κατάγονταν από τη Σομαλία, έτσι ώστε να κατανοήσουν πλήρως το μάθημα.

Ως προς τις δυσκολίες των εκπαιδευόμενων που παρατηρήθηκαν, μία από αυτές αποτέλεσε η γραφή και η κατανόηση των φθόγγων του ελληνικού αλφάβητου. Το επίπεδο γραμματισμού των συμμετεχόντων/ουσών, αλλά και η φοίτηση ή μη αυτών σε σχολεία ή άλλες δομές στη χώρα καταγωγής τους φάνηκε πως ήταν σημαντική. Στην αρχή, αρκετοί/ές εκπαιδευόμενοι/ες δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τη γραφή των γραμμάτων πάνω στις γραμμές του τετραδίου, π.χ. έγραφαν μέσα στο κενό κι όχι πάνω στις γραμμές³⁷. Επιπλέον, πολλοί από τους φθόγγους, ως προς την πραγμάτωση αυτών, δυσκόλεψαν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, καθώς υπάρχουν φθόγγοι, οι οποίοι δεν υπάρχουν στο φωνητικό σύστημα της δικής τους γλώσσας. Γι'αυτό, η εκπαιδευτικός έπρεπε να επαναλάβει πολλές φορές δυνατά, αργά και καθαρά τους φθόγγους για να γίνουν κατανοητοί. Οι φθόγγοι που δυσκόλεψαν περισσότερο τα μέλη της ομάδας ήταν οι: δ [ð], χ [x], [ç], θ [θ], ξ [ks], καθώς και όλα τα φωνηεντικά συμπλέγματα, ενώ από τα συμφωνικά τα τσ [ts] και τζ [dz].

Ένα ακόμα σημείο που φαίνεται ότι δυσκόλεψε τους/τις εκπαιδευόμενους/ες προκύπτει από την προηγούμενη παρατήρηση και αφορά στην παραγωγή προφορικού λόγου. Η ανάγνωση, αρχικά, του διαλόγου-προτύπου, τον οποίο θα ακολουθούσαν

³⁷ Βλέπε Παράρτημα 10.

για να κάνουν έπειτα το δικό τους διάλογο, εμφάνισε κάποια προβλήματα. Ειδικότερα, δεν είχαν ακόμα κατανοήσει πλήρως τη φωνητική πραγμάτωση των φθόγγων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαβάσουν σωστά το διάλογο. Ωστόσο, με την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση στην τάξη και την επί τόπου ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό, τα αποτελέσματα άλλαξαν. Μπορεί, αρχικά, να απογοητεύτηκαν, αλλά με την εξάσκηση και τη στήριξη της εκπαιδευτικού και των εθελοντών/τριών ο τελικός στόχος της ενότητας, η παραγωγή, δηλαδή, προφορικού λόγου – του διαλόγου, επιτεύχθηκε παρά τα όποια προβλήματα.

Τέλος, λόγω του ότι το παρόν σενάριο αποτελεί εναρκτήριο μάθημα – πρώτη επαφή των εκπαιδευομένων με την ελληνική γλώσσα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είχε αρκετά δασκαλοκεντρικά ψήγματα. Αυτό, διότι οι άνθρωποι στους οποίους απευθυνόταν, συνήθως, δεν γνώριζαν βασικά λεξικογραμματικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας, πράγμα που ενέτεινε τη διδακτική πορεία των αρχικών μαθημάτων. Η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα επικοινωνίας τουλάχιστον στα πρώτα μαθήματα ήταν αναπόφευκτη, καθώς εκπαιδευόμενοι/ες και εκπαιδευτές/τριες τη χρησιμοποιούσαν για να αντιμετωπίσουν προβλήματα κατανόησης, λόγω της μη ύπαρξης διερμηνέων και μεταφραστών που σε πρώτη φάση η παρουσία τους στην τάξη θα ήταν απαραίτητη και σημαντική. Τα αγγλικά, ωστόσο, δεν ήταν η μοναδική γλώσσα που ακουγόταν στην τάξη, αν αναλογιστούμε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τη συμβολή και των γλωσσών των συμμετεχόντων/ουσών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

8. Συμπεράσματα & μελλοντικές προτάσεις

8.1. Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαρκείς μετακινήσεις των πληθυσμών από το τέλος του 20^{ου} αιώνα με αποκορύφωμα τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, αυτές είχαν αντίκτυπο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη. Ειδικότερα, οι μεγάλες προσφυγικές ροές των τελευταίων οκτώ (8) ετών έφεραν την Ελλάδα σε δύσκολη θέση, καθώς έπρεπε να δράσει άμεσα κι αποτελεσματικά μπροστά στην προσφυγική και συνάμα οικονομική κρίση που αντιμετώπιζε και εξακολουθεί να αντιμετωπίζει. Οι πρώτες ανάγκες σίτισης, στέγασης και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης ήταν στο επίκεντρο και πέρα από την κρατική μέριμνα, η ιδιωτική πρωτοβουλία και η βοήθεια από το εξωτερικό είχαν καθοριστικό ρόλο (Κοτζαμάνης & Καρκούλη 2016, 1, 7).

Ως προς τις ανάγκες που ακολούθησαν, όπως οι εκπαιδευτικές ανάγκες και οι ανάγκες ένταξης στην ελληνική πραγματικότητα, το ελληνικό κράτος έπρεπε να μεριμνήσει άμεσα κι εξίσου αποτελεσματικά (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2). Ωστόσο, η συμβολή εξωτερικών παραγόντων όπως ΜΚΟ, εθελοντικών οργανώσεων, κ.ά., ήταν καθοριστική (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2). Για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, όπως είδαμε στις αντίστοιχες ενότητες, ο σχεδιασμός δράσεων ήταν πιο άμεσος και αποτελεσματικός, καθώς πολλές από τις δράσεις που υλοποιήθηκαν στηρίχθηκαν σε ήδη υπάρχοντα προγράμματα, όπως αυτά της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων και των ρομά (Ι.Ε.Π. 2016).

Αντίθετα, για την εκπαίδευση και την ένταξη των ενηλίκων προσφύγων στην ελληνική κοινωνία, οι δράσεις-προγράμματα δεν ήταν το ίδιο πολυπληθή (Αποστολίδου & Χαρτοφύλακα 2017, 2). Η διδασκαλία, κυρίως, της ελληνικής γλώσσας ήταν το βασικότερο στοιχείο των δράσεων, καθώς αυτή ήταν το 'εισητήριο' καθημερινής επικοινωνίας, εύρεσης εργασίας και της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Από αυτά, ενδεικτικά, στην παρούσα εργασία αναφέρθηκαν πέντε (5) προγράμματα συνοπτικά, ενώ το βασικό πρόγραμμα-δράση και θεμέλιο λίθο της εργασίας αυτής αποτέλεσε το εθελοντικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Αιγαίου, η δράση του οποίου περιλάμβανε μαθήματα και δραστηριότητες για παιδιά και ενήλικες (Σκούρτου κ.ά. 2020).

Έχοντας υπόψη τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις επιθυμίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, η επιστημονική ομάδα και το σύνολο των εθελοντών/τριών του προγράμματος έφεραν σε πέρας μια σημαντική πρόκληση, την παροχή των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας στους/στις ενήλικες πρόσφυγες. Είναι καλό να τονίσουμε ότι, η δράση είχε μεγάλη απήχηση στους/στις ενήλικες παρά τις δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν. Οι σωστές επιλογές των διδακτικών μεθόδων και υλικών έφεραν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη των συμμετεχόντων/ουσών, όσο και στην ενίσχυση της ταυτότητάς τους. Μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, οι εκπαιδευόμενοι/ες ανέπτυξαν πέρα από τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, και δεσμούς με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης. Ανέλαβαν νέους ρόλους (π.χ. διαμεσολαβητές/τριες, μεταφραστές/τριες, κλπ), στήριζαν τα νέα μέλη που έρχονταν στα μαθήματα και γνώρισαν νέους πολιτισμούς. Αντάλλαζαν εμπειρίες και, συνάμα, απέκτησαν νέες εμπειρίες και γνώσεις (Σκούρτου κ.ά. 2020).

Ως προς το διδακτικό σενάριο που προτάθηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των μαθημάτων, όπως φάνηκε και από την προηγούμενη ενότητα είχε θετικά αλλά και αρνητικά αποτελέσματα. Οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή του διδακτικού σεναρίου ολοκληρώθηκαν με επιτυχία. Τα άτομα που παρακολουθούσαν τα μαθήματα έφεραν σε πέρας όλες τις δραστηριότητες, κατάφεραν να συνομιλήσουν στα ελληνικά και να χρησιμοποιήσουν με σωστό τρόπο όλα τα στοιχεία που διδάχθηκαν με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά και τη συνεχή υποστήριξη της εκπαιδευτικού, αλλά και των εθελοντών/τριών. Ωστόσο, δεν έλειψαν και δυσκολίες, οι οποίες δυσχέραναν τη διεξαγωγή των μαθημάτων.

Αρχικά, η έλλειψη της κρατικής μέριμνας για τη γενικότερη μόρφωση της πληθυσμιακής αυτής ομάδας των ενηλίκων προσφύγων ήταν εμφανής. Ιδιαίτερα για το νησί της Ρόδου η μη ύπαρξη ενός ειδικά διαμορφωμένου και κατάλληλου χώρου για τη διεξαγωγή των μαθημάτων μέσα στην προσφυγική δομή (στην περιοχή του λιμανιού 'Ακαντιά' στα παλιά σφαγεία), επέδρασε αρνητικά στην δράση αυτή για τους/τις ενήλικες πρόσφυγες. Αυτό, διότι, τα μέλη της ομάδας που επεδίωκαν να έρχονταν στα μαθήματα πολλές φορές λόγω απόστασης, κακών καιρικών συνθηκών ή άλλων υποχρεώσεών τους (ζητήματα εργασίας, σίτισης, γραφειοκρατικής φύσης, κλπ), αδυνατούσαν να παρευρεθούν στην τάξη. Έτσι, η πορεία τους στην

παρακολούθηση των μαθημάτων ήταν διττή: είτε συνέχιζαν κανονικά την παρακολούθηση των μαθημάτων με την αντίστοιχη βοήθεια των εθελοντών/τριών, είτε σταματούσαν οριστικά κάθε προσπάθειά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Ένα ακόμα σημείο που επέφερε δυσκολίες στον συνολικό σχεδιασμό της πρότασης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήταν ο μικρός αριθμός διδακτικών προτάσεων και ερευνών στην περιοχή της Ελλάδας γύρω από την εκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων. Μεγαλύτερος όγκος ερευνών, διδακτικών προτάσεων και υλικού έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο εκπαίδευσης μεταναστευτικών εισροών που παρατηρήθηκαν σε προηγούμενα χρόνια, αποτελώντας, έτσι τη βάση για τις προτάσεις-σενάρια των προσφυγικών εισροών. Ωστόσο, η κατάσταση των μεταναστευτικών και, κυρίως, προσφυγικών μετακινήσεων από το 2015 μέχρι και σήμερα, όπως φάνηκε και στα αρχικά κεφάλαια της εργασίας, είχε άλλα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα οι διδακτικές προτάσεις να χρειάζονται μια καλύτερη διαχείριση και οργάνωση.

Ένα τελευταίο σημείο που είχε καθοριστικό ρόλο στην διεξαγωγή και ολοκλήρωση του σχεδιασμού αποτέλεσε η έλλειψη χρόνου. Λόγω τόσο εσωτερικών δυσχερειών και διοικητικών κολημάτων, όσο και το ξέσπασμα της πανδημίας του κορωνοϊού covid-19, το χρονικό διάστημα και η οργάνωση των μαθημάτων που είχαν προβλεφθεί για τη χρονιά 2019-2020 περιορίστηκε κατά πολύ. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν, οι βασικοί στόχοι της ενότητας, αλλά και οι βαθύτεροι στόχοι κοινωνικής αποδοχής, διαπολιτισμικότητας και ενσυναίσθησης εκπληρώθηκαν σε αυτή τη μικρή ομάδα ενηλικών προσφύγων που παρακολούθησαν συστηματικά τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας.

8.2. Μελλοντικές προτάσεις

Ως συνέχεια της εργασίας αυτής, θα μπορούσε να προταθεί, αρχικά, η μεγαλύτερη χρήση, ενίσχυση και ενσωμάτωση των μητρικών γλωσσών των προσφύγων στα παρεχόμενα μαθήματα. Μέσα από πολυπολιτισμικές δραστηριότητες θα προάγεται η χρήση όλων των γλωσσών των προσφύγων και, ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες/ουσες θα μοιράζονται εμπειρίες και γνώσεις. Ως επέκταση αυτού, η μετάφραση στις γλώσσες των μελών της τάξης του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται είναι μια επιπλέον πρόταση που μπορεί να υλοποιηθεί.

Μια ακόμα σκέψη που μπορούμε να προτείνουμε είναι η δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών για την εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων. Ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα στο οποίο θα αναφέρονται διδακτικές μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας, καθώς και διδακτικές προτάσεις-σενάρια που απευθύνονται σε ενήλικες πρόσφυγες, θα ήταν πολύ βοηθητικό στην καλύτερη και πιο αποτελεσματική εκπαίδευση της πληθυσμιακής αυτής ομάδας. Σε συνέχεια του προηγούμενου, η οργάνωση περισσότερων σχετικών με το θέμα επιμορφώσεων εκπαιδευτικών κι εκπαιδευτών κρίνεται απαραίτητη για την εμπάθυνση γνώσεων και πρακτικών διδασκαλίας.

Τέλος, η αμεσότερη και μεγαλύτερη ενημέρωση των προσφύγων στις δομές όπου διαμένουν σχετικά με τα μαθήματα που παρέχονται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου στη Ρόδο και, παράλληλα, η δημιουργία ενός χώρου μέσα στις προσφυγικές δομές για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Καταυτό τον τρόπο, τα ποσοστά συμμετοχής των προσφύγων θα ήταν μεγαλύτερα και, συνεπώς, η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία θα ήταν ευκολότερη και πιο άμεση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Androulakis, G. Gkaintartzi, A. Kitsiou, R. & Tsioli, S. 2017. Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. Στο *The linguistic Integration of adult migrants. Some lessons from research*, επιμ. J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little & P. Thalgott, 181-186. Berlin/Boston: De Gruyter. Διαθέσιμο στο: <https://www.researchgate.net/publication/315442708> Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis results from two nationwide projects in Greece Some lessons from research Les enseignements de la recherche (τελευταία πρόσβαση: 20/10/2020)

Bell, J. 1997. *Doing your research project: A guide for first-time researchers in the education and social science*. Buckingham: Open University Press.

Bloom, B. S. Engelhart, M. D. Furst, E. J. Hill, W. H. Krathwohl, D. R. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Bryers, D. Winstanley, B. & Cooke, M. 2013. *Whose Integration?.* ESOL Nexus, Final Report. UK: British Council.

Capstick, T. & Delaney, M. 2016. *Language for resilience. The role of language in enhancing the resilience of Syrian refugees and host communities*. British Council, with a foreword by UNHCR.

Clegg, J. επιμ. 1996. *Mainstreaming ESL: Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cocks, E. & Dix, T. 2012. Creative ESOL: The power of participatory arts in language acquisition. Στο *Innovations in English language teaching for migrants and refugees*, επιμ. D. Mallows, 95-103. London: The British Council.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 1997. *Research Methods In Education*. (6^η έκδ.). New York: Routledge.

- Cook, V. 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies-Literacy, Learning and the Design of Social Futures*, επιμ. B. Cope and M. Kalantzis. London & New York: Routledge.
- Cummins, J. 1984. Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. Στο Rivera C. (1984) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in Diverse Society* (2^η έκδ.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Edelsky, C., Altwerger, B. & Flores, B. 1991. *Whole language: What's the difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fairclough, N. επιμ. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Foulidi, X. Oikonomakou, M. & Papakitsos, E. C. 2019. Language Diversity in the Greek Educational System: Promoting Multilingual Classroom Policies. *Journal of Research Initiatives*, Τεύχος 5, Τόμος 1, άρθρο 6. Διαθέσιμο στο: <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol5/iss1/6> (τελευταία πρόσβαση: 11/10/2020)
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Garcia, O. 2017. Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. Στο *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, επιμ. J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & Ph. Thalgott, 11-26. Conseil de L'Europe: De Gruyter Mouton.
- Genesee, F. 1994. *Educating Second Language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gout, M. 2017. Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. Στο *The linguistic Integration of adult migrants. Some lessons*

from research, επιμ. J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little & P. Thalgott, 187-194. Berlin/Boston: De Gruyter.

Halliday, M.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A. & Papadopoulou, M. 2017. Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18-34. Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/User/Downloads/15000-36972-1-PB.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 25/9/2020)

Knowles, M. S. 1998. *The Modern practice of adult education –from pedagogy to andragogy*. New Jersey: Cambridge books.

Kourtis-Kazoullis, V. Gouvias, D. Oikonomakou, M. & Skourtou ,E. 2019. The Creation of a Community of Language Learning, Empowerment, and Agency for Refugees in Rhodes, Greece. Στο *Springer International Handbooks of Education. Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education*, επιμ. Peter P. Trifonas, 1-19. Springer International Publications.

Magos, K. & Politi, F. 2008. The Creative Second Language Lesson: The Contribution of the Role-play Technique to the Teaching of a Second Language in Immigrant Classes. *Regional Language Centre Journal*, 39(1), 96-112.

Mattheoudakis, M. 2005. Language education of adult immigrants in Greece: current trends and future developments. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 319-336.

Mezirow, J. & Associates. 2000. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in progress*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core concepts of transformative theory. Στο *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, επιμ. J. Mezirow & Associates. San Francisco: Jossey-Bass.

Patzelt, K. E. 1995. *Principles of Whole Language and Implications for ESL Learners*. (ERIC Document Reproduction Service No. 400526). Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400526.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 1/11/2020)

UNESCO. 1976. Recommendations on the Development of Adult Education: Declaration of Nairobi Conference. Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234136> (τελευταία πρόσβαση: 8/3/2020)

Yin, R. K. 2009. *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

Yin, R. K. 2011. *Applications of Case Study Research*. California, Thousand Oaks: Sage Publications.

Αθανασίου, Α. Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. 2014. *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick. Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf (τελευταία πρόσβαση: 11/7/2020)

Αλμπανάκη, Ξ. 2019. Η Εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής θεωρίας του Paulo Freire. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό 'εκπ@ιδευτικός κύκλος'*, επιμ. Σπ. Κιουλάνης, Τόμος 7, Τεύχος 2, 140-156. Διαθέσιμο στο: <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/6-2020/7-2-2019/56-teyxi-periodikon/tomos-7-teyχος-2/519-i-ekpaidefsi-enilikon-prosfygon-yro-to-prisma-tis-paidagogikis-theorias-tou-paulo-freire> (τελευταία πρόσβαση: 15/9/2020)

Αναγνώστου, Ντ. & Νικόλοβα, Μ. 2017. *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*, Κείμενο Εργασίας № 84/2017, ΕΛΙΑΜΕΠ. Διαθέσιμο στο:

https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2017/10/84_2017_-WORKING-PAPER-Ντ.-Αναγνώστου_-Μαρ.-Νικόλοβα.pdf (τελευταία πρόσβαση: 25/6/2020)

Αποατολίδου Α. & Χαρτοφύλακα, Αντ.-Μ. 2017. Προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για ενήλικες πρόσφυγες: βασικά ζητήματα σχεδιασμού & ανάπτυξης υλικού. Στο *Πρακτικά του 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Ο σχεδιασμός της μάθησης» (ICODL 2017), Αθήνα, 23-26 Νοεμβρίου 2017*. επιμ. Αντ. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γκ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδοπούλου και Αν. Αποστολίδου, Τόμος 6, Μέρος Β, 305-312. Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1387/1283> (τελευταία πρόσβαση: 11/6/2020)

Αρχάκης, Α. 2013. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.

Baker, C. 2001. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξοπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Βεργίδης, Δ. 2001. Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*, επιμ. Κ. Π. ΧΑΡΗΣ, Ν. Β. Πετρουλάκης και Σ. Νικοδήμος, 127-144. Αθήνα: Ατραπός.

Γαλαντόμος, Ι. 2012. *Μαθήματα διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.

Caritas Athens. 2019α. *Συσσίτιο*. Διαθέσιμο στο: <https://caritasathens.gr/el/fields-of-action-el/refugee-program-el/soup-kitchen-el.html> (τελευταία πρόσβαση: 20/6/2020)

Caritas Athens. 2019β. *Διανομή τροφίμων*. Διαθέσιμο στο: <https://caritasathens.gr/el/fields-of-action-el/refugee-program-el/food-distribution-el.html> (τελευταία πρόσβαση: 20/6/2020)

Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. 2017. *Προσφυγική κρίση- Fact sheet*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ενημέρωσης και Επικοινωνίας. Διαθέσιμο στο: https://government.gov.gr/wp-content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_print_19_01_2017-2.pdf (τελευταία πρόσβαση: 30/5/2020)

Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης. 2013. Δομές και δράσεις της ΓΓΔΒΜ. Διαθέσιμο στο: <http://www.gsae.edu.gr/el/domes-drasesis-gg-dvm> (τελευταία πρόσβαση: 11/2/2020)

Γενικό Επιτελείο Στρατού. 2018. *Ενημέρωση για Σίτιση Δομών Προσφύγων Μεταναστών Ανατολικού Αιγαίου*. Διαθέσιμο στο: <http://www.army.gr/el/anakoinoiseis-tyroy/enimerosi-gia-sitisi-domon-prosfygon-metanaston-anatolikoy-aigaiou> (τελευταία πρόσβαση: 4/6/2020)

Γεωργογιάννης, Π. 1997. Μεταναστευτικά κινήματα από την Ελλάδα στο εξωτερικό. Αίτια και εξέλιξή τους. Στο *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Π. Γεωργογιάννης, 19-35. Αθήνα: Gutenberg. Διαθέσιμο στο: <https://olympias.lib.uoi.gr/jsrui/bitstream/123456789/5988/1/2.μεταναστευτικα%20κινηματα%20απο%20την%20ελλαδα.pdf> (τελευταία πρόσβαση 5/4/2020)

Γιατρούδη, Χ. 2019. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε προσφυγικούς πληθυσμούς στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η Συμβολή της Solidarity Now στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων. Στο *Πρακτικά του 27^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα-Αξιολόγηση, Διοίκηση, Αναλυτικά Προγράμματα, Διδακτικό Υλικό*, επιμ. Π. Γεωργογιάννης, 2019, 119-129. Πάτρα Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <http://dipe.kyk.sch.gr/wp-content/uploads/2020/01/praktika27.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 5/6/2020)

Γκουλιάμα, Α. 2014. Η «επικοινωνιακή» και η «κειμενοκεντρική» προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. "*Νέος Παιδαγωγός*", Τεύχος 4, 136-144. Αθήνα: Εκδόσεις e- Πρωτοβάθμια. Διαθέσιμο στο: http://neospaidagogos.online/files/4_Teychos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2014.pdf (τελευταία πρόσβαση: 2/6/2020)

Coureau, S. 2000. *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. Κωνσταντινίδης, Σ. & Τάμης, Α. 2014. Η Ελλάδα ως Χώρα Αποστολής και Υποδοχής Μεταναστών. Στο *Νέα Μετανάστευση από και προς την*

Ελλάδα, επιμ. Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης και Α. Τάμης, 7-40. Αθήνα: Αλεξάνδρεια (Πανεπιστήμιο Κρήτης/ΚΕΜΕ). Διαθέσιμο στο: <https://alexandria-publ.gr/wp-content/uploads/2016/09/metanastefsi-eisagogi.pdf> (τελευταία πρόσβαση 7/8/2020)

Δασκαλάκη, Η. Τσιώλη, Σ. & Ανδρουλάκης, Γ. 2017. Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα. Στο *Πρακτικά του 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Ο σχεδιασμός της μάθησης» (ICODL 2017)*, επιμ. Αντ. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γκ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδοπούλου και Αν. Αποστολίδου Τόμος 4, Μέρος Α, 19-33. Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/User/Downloads/1352-3226-1-PB.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 12/7/2020)

Δελτίο Τύπου - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου. 2019. *Εθελοντικές Δράσεις του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας: Στήριξη και Εκπαίδευση Προσφύγων*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο: <https://www.aegean.gr/announcement/εθελοντικές-δράσεις-του-εργαστηρίου-γλωσσολογίας-στήριξη-και-εκπαίδευση-προσφύγων> (τελευταία πρόσβαση: 20/5/2020)

Δημητριάδου, Κ. 2014. Το μοντέλο της μικτής μάθησης ως πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, επιμ. Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου, 201-218. Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών.

Διακουμή, Γ. Εξαδάκτυλος, Γ. Κουρμπάνη, Β. Σεκερτζή, Κ. & Τόλιας, Γ. 2006. *Διδάσκοντας τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνοαμερικανική Ένωση.

Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής Και Προσφυγικής Πολιτικής. 2017. *Προσφυγική κρίση 2015-2016*. Αθήνα: Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής Επικοινωνιών και Ενημέρωσης. Διαθέσιμο στο: <https://government.gov.gr/wp->

content/uploads/2017/04/gr_fact_sheet_refugee_feb2017.pdf (τελευταία πρόσβαση: 20/5/2020)

Elliot, S. Kratochwill, T. Littlefield, J. Travers, J. 2008. *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΕΛΣΤΑΤ. 2015. Σύντομο μεθοδολογικό σημείωμα εκτιμώμενων μεταναστευτικών ροών και υπολογιζόμενου πληθυσμού 1991-2014. Διαθέσιμο στο: www.statistics.gr

ΕΛΣΤΑΤ. χ.χ. Απογραφές πληθυσμού 1981-2011 (www.statistics.gr)

Επιστημονική Επιτροπή. 2017. *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων Επιστημονική Επιτροπή*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ. Διαθέσιμο στο: https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/16_06_17_epistimoniki_epitropi_prosfygon_yppeeth_apotimisi_protaseis_2016_2017_final.pdf (τελευταία πρόσβαση: 11/6/2020)

Ζάγκα, Ε. 2005. Μάθηση και διδασκαλία μιας Δεύτερης Γλώσσας: Από τα μοντέλα διδασκαλίας με «βάση το περιεχόμενο» σε προσεγγίσεις με «έμφαση στο περιεχόμενο» με χρήση στρατηγικών. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2005: 69-79. Διαθέσιμο στο: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD122/Zagka.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 15/6/2020)

Ζάγκα, Ε. 2007. Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο: <http://conf2007.edu.uoi.gr> (τελευταία πρόσβαση: 8/9/2017)

Ζάγκα, Ε. 2009. Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας*, ΠΤΔΕ Φλώρινας, Νυμφαίο Φλώρινας. Διαθέσιμο στο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (τελευταία πρόσβαση: 9/5/2020)

Ζάγκα, Ε. 2013. Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης ξένης. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής - Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1136/mod_resource/content/5/montela.didaskalias.pdf (τελευταία πρόσβαση: 10/9/2020)

Ζωγραφάκης, Σ. & Κασίμης, Χ. 2014. Ελληνική οικονομία και μετανάστες: Χτες... σήμερα... αύριο. Στο *Ανταγωνιστικότητα για Ανάπτυξη: προτάσεις πολιτικής*, επιμ. Μ. Μασουράκης και Χρ.- Βλ. Γκόρτσος, 381-396, Ελληνική Ένωση Τραπεζών. Διαθέσιμο στο: <https://www.hba.gr/5Ekdosis/UplPDFs/sylltomos14/381-396%20Zografakis%202014.pdf> (τελευταία πρόσβαση 6/5/2020)

Halliday, M.A.K. 2000. Ανοιχτή επιστολή: Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Τόμος 2, Τεύχος 1-2: 47-55. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. 2016. *Δελτίο Τύπου – «Ένταξη προσφυγοπαίδων έως 15 ετών στην εκπαίδευση: ΔΥΕΠ ↔ Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων και οι πολλαπλοί ρόλοι των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων»*. Διαθέσιμο στο: http://marasleio.uoa.gr/fileadmin/marasleio.uoa.gr/uploads/Programma_Ekdiloseon/2017/dihmerida_entaxi_prosfigopaidon_iep.pdf (τελευταία πρόσβαση: 10/3/2020)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. 2016. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) Ηλικιακές ομάδες 6-12 ετών και 12 – 15 ετών (Δημοτικό - Γυμνάσιο) Διδακτικό Αντικείμενο: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ*. Διαθέσιμο στο: <http://iep.edu.gr:8080/images/DYEP/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 11/3/2020)

Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. 2007. Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση του Γλωσσικού Μαθήματος, Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <https://www.openbook.gr/i-epikoinwniaki-proseggisi-tou-glwsaikou-mathimatos/> (τελευταία πρόσβαση: 20/6/2020)

Καρακύργιου, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. 2014. *Κλικ στα ελληνικά. Επίπεδο Α1 για εφήβους και ενήλικους - Βασικός χρήστης. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Καραλής, Θ. χ.χ. Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές - Εισαγωγικό κείμενο. Διαθέσιμο στο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/dve.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 25/7/2020)

Καραντζόλα, Ε. Παθιάκη, Ε. Τσιαγκάνη, Ντ., & Ιντζίδης, Ευαγ. 2020. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες στο πρόγραμμα Alef. Στο *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια»*, επιμ. Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη και Μ. Αργυρούδη, 2018, 294-311. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Διαθέσιμο στο: https://clc5.ediamme.edc.uoc.gr/wp-content/uploads/2020/04/Selected-Papers_CLC5-new.pdf (τελευταία πρόσβαση: 20/5/2020)

Καραντζόλα, Ε. Κύρδη, Κ. Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. 2006. *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Τεύχη α΄ & β΄*. Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Διαθέσιμα στο: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ibooks.jsp?handle=8547/31> (τελευταία πρόσβαση: 21/10/2020)

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (χ.χ). *Θεωρητικά κείμενα - Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.greek-language.gr/certification/teaching/show.html?id=28> (τελευταία πρόσβαση: 10/5/2020)

Κεσίδου, Α. 2008. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων &*

αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), επιμ. Ζ. Παπαναούμ, 21-36. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κοκκινίδου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. 2017. Xenios Zeus Erasmus Plus KA2 Project, Ελληνικά για πρόσφυγες: Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Από τη θεωρία στην πράξη: Σχεδιάζοντας ένα γλωσσικό μάθημα, Διαχείριση διδακτικού υλικού και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Θεσσαλονίκη: ΣΝΕΓ, ΑΠΘ. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/47812477-Aristoteleio-panepistimio-thessalonikis-sholeio-neas-ellinikis-glossas-xenios-zeus-erasmus-plus-ka2-project-ellinika-gia-prosfyges.html> (τελευταία πρόσβαση: 26/8/2020)

Κόκκος, Α. 1998. Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*. επιμ, Α. Κόκκος και Α. Λιοναράκης, Τόμος Β', 19-51. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. 1999. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. 2005. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. επιμ. 2005α. Η εναρκτήρια συνάντηση. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης*, Τόμος 1. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χρ. 2006. *Εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρίες και Μοντέλα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ.Γ.Ε.Ε, Ι.Δ.Ε.Ε.

Κοντοβούρκη, Σ. & Ιωαννίδου, Ε. 2013. Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, Τόμος 1, Τεύχος 1, 82-107. Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών Π.Τ.Π.Ε.: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/1822/1803> (τελευταία πρόσβαση: 1/6/2020)

Κοτζαμάνης, Β. & Καρκούλη, Α. 2016. Οι μεταναστευτικές εισροές στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία: ένταση και βασικά χαρακτηριστικά των παρατύπων εισερχόμενων ως και των αιτούντων άσυλο. *Ερευνητικές Εργασίες ΕΔΚΑ*, 26. Διαθέσιμο στο: http://www.e-demography.gr/news/docs/eDemography_News_Doc_00006_gr.pdf (τελευταία πρόσβαση 5/7/2020)

Κουρκουβέλη, Ε. 2018. Παρουσίαση προγραμμάτων για το μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/922/MDE-Kourkouveli%20Evgenia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (τελευταία πρόσβαση: 20/6/2020)

Κούτλας, Κ. 2018. Διερεύνηση κινήτρων και εμποδίων στην εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών και προσφύγων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Η περίπτωση του ΣΔΕ Ιωαννίνων. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39376?mode=full> (τελευταία πρόσβαση: 20/8/2020)

Κρασοπουλάκος, Δ. 2018. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Μεταπτυχιακή εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμο στο: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5192> (τελευταία πρόσβαση: 11/3/2020)

Κυρίδης, Α. 2017. Η εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, επιμ. Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης και Ν. Φωτόπουλος, 332-366. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντινίδης, Στ. 2008. Από η ζωή των Ελλήνων στη διασπορά. Επιμ. Μ. Δαμανάκης. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Διαθέσιμο στο: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=169:apo-ti-zoi-ton-ellinon-sti-diaspora&catid=114&Itemid=587&lang=el#pdf (τελευταία πρόσβαση: 11/5/2020)

Κώστογλου, Ευθ. χ.χ. Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής - Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/11309570-Diadromes-sti-didaskalia-tis-neas-ellinikis-arthro-dia-vioy-mathisi-kai-ekpaideysi-enilikon-syggrafeas-eythymia-kostogloy.html> (τελευταία πρόσβαση: 10/9/2020)

Κωστούλη, Τ. 2000. Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα, Στο *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e5/01.html (τελευταία πρόσβαση: 2/5/2020)

Κώτση, Δ. 2018. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: μια μελέτη περίπτωσης. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1429/Despina%20Kotsi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (τελευταία πρόσβαση: 29/7/2020)

Λιντζέρης, Π. 2007. *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Λύκου, Χ. 2000. Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ. Α. Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2. Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/lykoy/index.htm> (τελευταία πρόσβαση: 12/3/2020)

Μαγγόπουλος, Γ. 2014. Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος 16, Τεύχος 64, 73-93. Διαθέσιμο στο: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/download/96/85> (τελευταία πρόσβαση: 18/10/2020)

Μαστραπάς, Αν. 2011. *Στοιχεία ελληνικού πολιτισμού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διαθέσιμο στο:

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=803&bitstream=803_01#page/6/mode/1up (τελευταία πρόσβαση 6/10/2020)

Ματθαιουδάκη, Μ. χ.χ. Προτάσεις διδασκαλίας. Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις - Η μέθοδος CLIL και σχετικές διδακτικές προτάσεις. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής - Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1144/mod_resource/content/3/montela.didaskalias.me.basi.periexomeno.pdf (τελευταία πρόσβαση: 10/9/2020)

Ματθαιουδάκη, Μ. 2012. Ο σχεδιασμός ενός ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής - Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* Διαθέσιμο στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=274> (τελευταία πρόσβαση: 19/3/2020)

Ματσαγγούρας, Η. 2004. *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. 1999. *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*, Αθήνα: Gutenberg.

ΜΕΤΑδραση. 2020α. Δράση για τη μετανάστευση και την ανάπτυξη. Διαθέσιμο στο: <https://metadrasi.org/%ce%b7-%ce%bc%ce%b5%cf%84%ce%b1%ce%b4%cf%81%ce%b1%cf%83%ce%b7/> (τελευταία πρόσβαση: 28/9/2020)

ΜΕΤΑδραση. 2020β. Μαθήματα Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <https://metadrasi.org/%CE%BF%CE%B9-%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CF%82/> (τελευταία πρόσβαση: 28/9/2020)

ΜΕΤΑδραση. 2020γ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ HELIOS – Εκπαιδευτικό Κέντρο Ένταξης. Διαθέσιμο στο: <https://metadrasi.org/campaigns/helios-%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%>

[b9%ce%ba%cf%8c-%ce%ba%ce%ad%ce%bd%cf%84%cf%81%ce%bf/](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/1_2_pdf) (τελευταία πρόσβαση: 28/9/2020)

Μητσκοπούλου, Β. 2001. Κείμενο και κειμενικό είδος. Διαθέσιμο στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/1_2_pdf (τελευταία πρόσβαση: 2/6/2020)

Μήτσης, Ν. 2004. *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μόγλη, Μ. 2019. Μαθαίνοντας την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μη-τυπικές μορφές εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/46316#page/1/mode/2up> (τελευταία πρόσβαση: 4/11/2020)

Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου Δ. 2006. *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα. ΙΝΕ/ΓΣΣΕ - ΑΔΕΔΥ (Μελέτες 15) Διαθέσιμο στο: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/MELETH_15.pdf (τελευταία πρόσβαση 6/8/2020)

Μπάγκαβος, Χ. 2014. Η μετανάστευση στην Ελλάδα. Στο *Μετανάστευση και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες στην Ελλάδα*, επιμ. Χ. Μπάγκαβος, Δ. Παπαδοπούλου και Μ. Συμεωνάκη, 17-40. Αθήνα: Κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ, Πάντειο Πανεπιστήμιο ΚΕΚΜΟΚΟΠ (Μελέτες 29). Διαθέσιμο στο: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/MELETH_291.pdf (τελευταία πρόσβαση: 22/9/2020)

Μπαμπινιώτης, Γ. 1999. Από τη Γραμματική των μερών του λόγου στη Γραμματική των επικοινωνιακών λειτουργιών. *Ελληνική Γλωσσολογία '97*. Στο *Πρακτικά του 7^{ου} Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα του τμήματος Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών*, 179-186. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μπέλλα, Σ. 2011. *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. 2016. *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική τάξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντόκου, Π. 2019. *Μαθήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε ενήλικες πρόσφυγες*. Δημοκρατική. Διαθέσιμο στο: <https://www.dimokratiki.gr/15-10-2019/mathimata-ellinikis-glossas-kai-politismoy-se-enilikes-prosfyges/> (τελευταία πρόσβαση: 15/6/2020)

Οικονομάκου, Μ., & Γρίβα, Ε. 2013. Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη. Στο *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη»*, επιμ. Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη και Σ. Χατζησαββίδη, 1-17. Δράμα. Διαθέσιμο στο: http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf (τελευταία πρόσβαση: 20/5/2020)

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. 1951. Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων. *Συλλογή Συμβάσεων Νο. 2545*, Τόμος 189, 137.

Παθιάκη, Ε. 2018. Έλα, Πάμε. (Επιστ. Υπεύθυνος: Σ. Παπασταθόπουλος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο: https://www.teach4integration.gr/wp-content/uploads/2019/08/elapame_F.pdf (τελευταία πρόσβαση: 17/8/2020)

Παγεωργίου, Ι. επιμ. 2015. Εισαγωγή. Στο *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/1297/1/02_chapter_01.pdf (τελευταία πρόσβαση: 21/9/2020)

Παπαϊωάννου, Ε. 2014. Η Ενδυνάμωση ευάλωτων ενηλίκων μέσα από την εκπαίδευση. Στο *Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014. Διαθέσιμο στο:

http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/6_endynamosi_evaloton_enilikon_eleni_papaioannou.pdf (τελευταία πρόσβαση: 20/9/2020)

Παπασταθόπουλος, Σ. Σιμόπουλος, Γ. Στεργίου, Λ. Λεκάκου, Μ. & Καψάλη, Μ. 2020. Πριν από την ένταξη: σχεδιάζοντας μια δράση μη τυπικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές/τριες προσφυγικής προέλευσης. Στο *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια»*, επιμ. Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη και Μ. Αργυρούδη, 2018, 324-335. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Διαθέσιμο στο: https://clc5.ediamme.edc.uoc.gr/wp-content/uploads/2020/04/Selected-Papers_CLC5-new.pdf (τελευταία πρόσβαση: 20/5/2020)

P.R.E.S.S. χ.χ. Έργο PRESS. Εκπαίδευση και υποστήριξη προσφύγων- Δράση 16 Γλωσσική εκπαίδευση ενήλικων προσφύγων. ΕΑΠ. Διαθέσιμο στο: [file:///C:/Users/User/Downloads/%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97%20%CE%93%CE%99%CE%91%20%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97%20%CE%93%CE%99%CE%91%20%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20(4).pdf) (τελευταία πρόσβαση: 15/4/2020)

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. 2011. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας. Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>

Rogers, A. 1999. *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιμόπουλος, Γ. 2016. *Γέφυρες. Οδηγός δίγλωσσης υποστήριξης προσφύγων*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. Διαθέσιμο στο: <https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/GEFYRES.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 21/3/2020)

Σιμόπουλος, Γ. 2017. *Βαλιτσάκι, Ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται*. (Επιστ. Υπεύθυνος: Σ. Παπασταθόπουλος), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Terre des hommes,

Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο: <https://www.valitsakia-ellinikon.gr/> (τελευταία πρόσβαση: 25/9/2020)

Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλλη, Β. 2016. *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, επιμ. Ε. Σκούρτου και Β. Κούρτη-Καζούλλη. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/wp-content/uploads/2013/04/Diglossia-kai-didaskalia-tis-ellhnikhs-ws2_-2016.pdf (τελευταία πρόσβαση: 10/05/2020)

Σκούρτου, Ε. 2007. Οι «Άλλες» Γλώσσες των Μαθητών μας: Εμπόδιο ή Βοήθημα στη Μάθηση;, *Η Διδασκαλία της Γλώσσας – Επισημάνσεις, Παρατηρήσεις, Προοπτικές*, επιμ. Ν. Μήτσης και Δ. Καραδήμος. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. Κούρτη-Καζούλλη, Β. Οικονομάκου, Μ. & Γουβιάς, Δ. 2020. Δράσεις και αλληλεπιδράσεις στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες. Στο *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια»*, επιμ. Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη και Μ. Αργυρούδη, 2018, 605-627. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Διαθέσιμο στο: https://clc5.ediamme.edc.uoc.gr/wp-content/uploads/2020/04/Selected-Papers_CLC5-new.pdf (τελευταία πρόσβαση: 20/5/2020)

Solidarity Now. 2020α. Όραμα και Πράξη. Διαθέσιμο στο: <https://www.solidaritynow.org/orama-praxi/> (τελευταία πρόσβαση: 11/5/20)

Solidarity Now. 2020β. Η στέγαση είναι ανθρώπινο δικαίωμα. Διαθέσιμο στο: <https://www.solidaritynow.org/stegasi/> (τελευταία πρόσβαση: 20/8/2020)

Σταυρίδου, Χ. & Κυβιρτζίκης, Σ. 2011. Εγγραμματισμός και Κειμενοκεντρική προσέγγιση: Η περίπτωση των εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος της Γ΄ τάξης. *Mare Ponticum*, Τόμος 2, Τεύχος 2, 62-76. Διαθέσιμο στο: http://mareponticum.bscc.duth.gr/index.htm_files/Stavridou_Kivritzikis_v_2.pdf (τελευταία πρόσβαση: 20/8/2020)

Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018α. Οι πρόσφυγες χρησιμοποιούν και μαθαίνουν τη γλώσσα. Στο *Γλωσσική υποστήριξη για ενήλικες πρόσφυγες: εργαλειοθήκη του*

Συμβουλίου της Ευρώπης. Διαθέσιμο στο: <https://rm.coe.int/-11-/168075b8f1> (τελευταία πρόσβαση: 10/4/2020)

Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β. Εισαγωγή των ενήλικων προσφύγων στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Στο *Γλωσσική υποστήριξη για ενήλικες πρόσφυγες: εργαλειοθήκη του Συμβουλίου της Ευρώπης*. Διαθέσιμο στο: <https://rm.coe.int/-12-/168075b904> (τελευταία πρόσβαση: 10/4/2020)

Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018γ. Απόκτηση μιας στοιχειώδους ικανότητας χρήσης της ξένης γλώσσας. Στο *Γλωσσική υποστήριξη για ενήλικες πρόσφυγες: εργαλειοθήκη του Συμβουλίου της Ευρώπης*. Διαθέσιμο στο: <https://rm.coe.int/-13-/168075b905> (τελευταία πρόσβαση: 10/4/2020)

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. 2010. *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, 1^η Διδακτική Ενότητα*. Πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτών και στελεχών της δια βίου μάθησης. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ, ΙΔΕΚΕ. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-interactive.gr/wp-content/uploads/2017/07/%CE%95%CE%BD%CE%BF%CC%81%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-1.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 12/8/2020)

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. 2008. *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.– Γ.Γ.Δ.Β.Μ. – Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Τσοκαλίδου, Ρ. 2009. Πολυπολιτισμός: η Σύγχρονη Παγκόσμια Πραγματικότητα. *Πολύδρομο 1*, σελ. 7-8.

Ύπατη Αρμοστεία για τους Πρόσφυγες. 2020. *Τι κάνουμε*. Διαθέσιμο στο: <https://www.unhcr.org/gr/%cf%84%ce%b9-%ce%ba%ce%ac%ce%bd%ce%bf%cf%85%ce%bc%ce%b5> (τελευταία πρόσβαση: 20/6/2020)

Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης. 2015. *Κέντρο Ολοκληρωμένης Διαχείρισης Συνόρων και Μετανάστευσης Διεύθυνση Προστασίας Συνόρων*

Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής και Ασύλου. 2019. *Κεφ 2.1 – Το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο: <http://www.opengov.gr/immigration/?p=792> (τελευταία πρόσβαση: 20/7/2020)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΦΕΚ, τεύχος Α', αρ. φύλλου 163/21.10.2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Διαθέσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf (τελευταία πρόσβαση: 11/2/2020)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΦΕΚ, τεύχος Α', αρ. φύλλου 216/30.09.2011. Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις. Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/User/Downloads/document.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 11/2/2020)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΦΕΚ, τεύχος Β', αρ. φύλλου 2687/29.08.2016, τόμος Β'. Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%96%CE%95%CE%A0.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 11/2/2020)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. ΦΕΚ, τεύχος Β', αρ. φύλλου 3502/31.10.2016, τόμος Β'. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Διαθέσιμο στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-31_KYA_dyep.pdf (τελευταία πρόσβαση: 14/3/2020)

Φεσάκης, Γ. & Σωφρονίου, Χ. 2011. Μαθησιακές δραστηριότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω Διαδικτύου για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η περίπτωση του «σηματοπλανήτη». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, Τεύχος 3, Τόμος 1, 31-48. Διαθέσιμο στο:

<http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/61> (τελευταία πρόσβαση: 20/2/2020)

Φτερνιάτη, Α. 2010. *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία για το μάθημα της Γλώσσας του δημοτικού: χαρακτηριστικά, μεθοδολογικές κατευθύνσεις και προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού*. Διαθέσιμο στο: eclass.duth.gr (τελευταία πρόσβαση 2/12/10)

Φωτοπούλου, Χ. 2017. *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού: Ο κειμενικός τύπος της αφήγησης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/296798/files/GRI-2018-21092.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 9/1/2020)

Χαραλαμπόπουλος, Α. 1999. *Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Γλωσσικός Υπολογιστής*, Τεύχος 1. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/4.htm (τελευταία πρόσβαση 22/4/2020)

Χαραλαμπόπουλος, Α. 2002, *Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο*. Στο *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, επιμ. Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, 456-461. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Χατζηδάκη, Α. 2000. *Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο»*. Στο *Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου για τη Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Ρέθυμνο, επιμ. Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη, 393-403. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηθεοχάρους, Π. 2010. *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ/ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ. Διαθέσιμο στο: <https://blogs.sch.gr/sdelesvou/files/2013/02/sde.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 21/6/2020)

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. 2010. *Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου*

στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 16, 114-130. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos16/114-130.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 12/2/2020)

Χατζησαββίδης, Σ. 2002. *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. 2007. Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο *Πρακτικά του συνεδρίου OMEP*, 27-34, Πάτρα: Διοικούσα Επιτροπή της OMEP.

Χατζησαββίδης, Σ. 2013. *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Διαθέσιμο στο: <https://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf> (τελευταία πρόσβαση: 18/3/2020)

Χατζησαββίδης, Σ. Κωστούλη, Τ. Τσιπλάκου, Σ. 2011. *Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών*. Λευκωσία: Π.Ι.

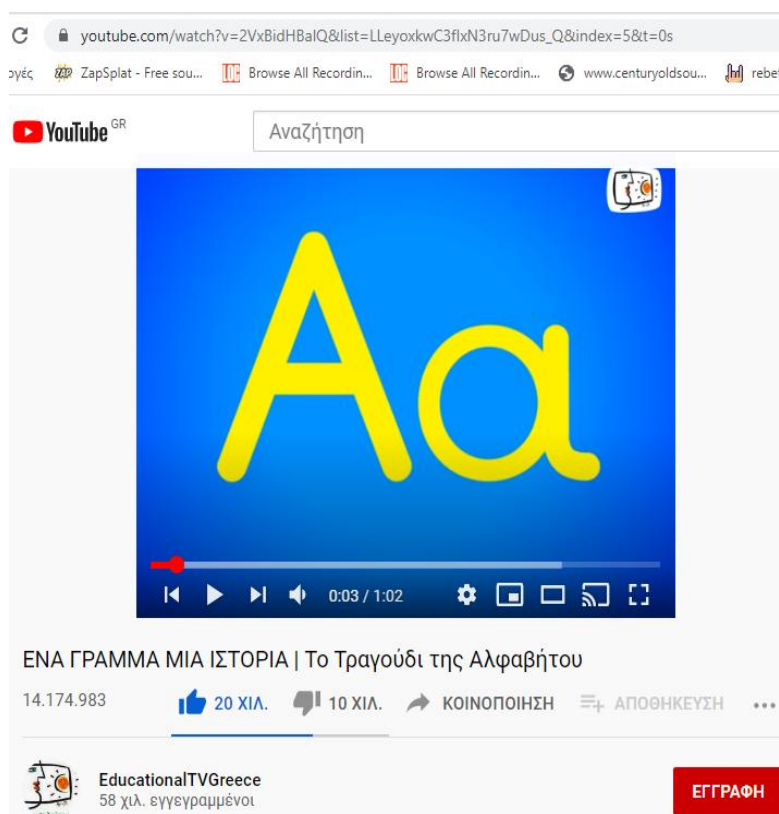
Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Βίντεο από τον ιστότοπο YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=2VxBidHBalQ&list=LLeyoxkwC3fIxN3ru7wDus_Q&index=5&t=0s

Το βίντεο αυτό έχει ως γλώσσα μόνο την ελληνική. Σε περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός το δημιουργήσει ο/η ίδιος/α, καλό είναι να χρησιμοποιήσει λέξεις απλού και καθημερινού λόγου, με φθόγγους και γράμματα του ελληνικού αλφάβητου, χωρίς, ει δυνατόν, συμφωνικά και φωνηεντικά συμπλέγματα. Αυτά, θα επεξηγούνται και χρησιμοποιούνται σε επόμενη φάση του σεναρίου.



The image shows a screenshot of a YouTube video player. The video title is "ENA ΓΡΑΜΜΑ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ | Το Τραγούδι της Αλφαβήτου". The channel name is "EducationalTVGreece" with 58,000 subscribers. The video has 14,174,983 views, 20,000 likes, and 10,000 comments. The video player shows a blue background with the letters "Αα" in yellow. The video progress is at 0:03 / 1:02. The channel name "EducationalTVGreece" and the subscriber count "58 χιλ. εγγεγραμμένοι" are visible at the bottom left. A red "ΕΓΓΡΑΦΗ" button is at the bottom right.

Παράρτημα 2

Ελληνικό αλφάβητο

Α α	/a/.....
Β β	/v/.....
Γ γ	/gh/.....
Δ δ	/dh/.....
Ε ε	/e/.....
Ζ ζ	/z/.....
Η η	/i/.....
Θ θ	/th/.....
Ι ι	/i/.....
Κ κ	/k/.....
Λ λ	/l/.....
Μ μ	/m/.....
Ν ν	/n/.....
Ξ ξ	/ks/.....
Ο ο	/o/.....
Π π	/p/.....
Ρ ρ	/r/.....
Σ σ ς	/s/.....
Τ τ	/t/.....
Υ υ	/i/.....
Φ φ	/f/.....
Χ χ	/h/.....
Ψ ψ	/ps/.....
Ω ω	/o/.....
αι	/e/.....
αυ	/av/ /af/.....
ει	/i/.....
ευ	/ev/ /ef/.....
ου	/u/.....

γγ, γκ	/g/.....
μπ	/b/.....
ντ	/d/.....
τσ	/ts/.....
τζ	/dz/.....

Διάβασε τις λέξεις:
Read the words

μολύβι καρπούζι δρόμος

βλεφαρίδα γραφείο ελέφαντας

ζαλάδα θέατρο γιατρός

λεβάντα νερό ξύλο

ομελέτα πράσινος ρεύμα

σοκολάτα τσάι τάξη

υπουργός φωτιά χορτάρι

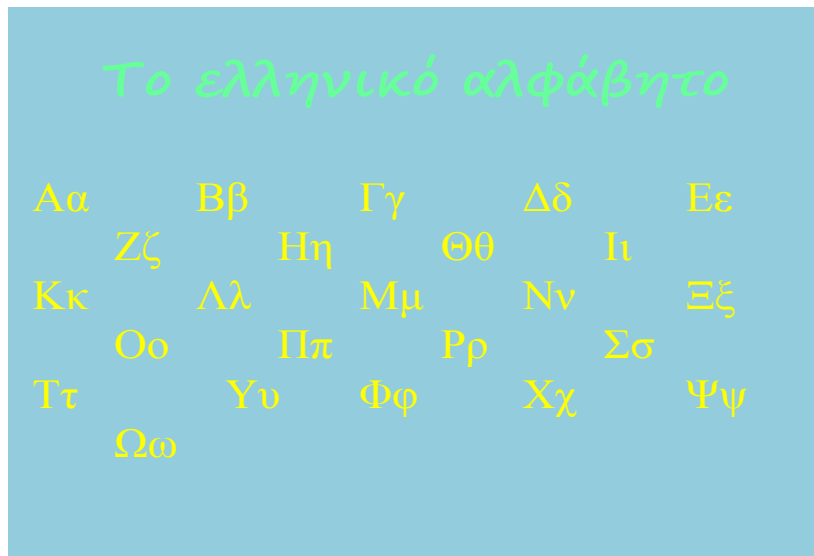
ψάρι ωκεανός



- Καλημέρα! Εγώ είμαι ο Αχμέτ. Πως σε λένε;
- Γεια σου! Εγώ είμαι η Μαρία. Από πού είσαι Αχμέτ;
- Είμαι από την Αίγυπτο. Εσύ, από πού είσαι;
- Είμαι από την Ελλάδα. Ποια είναι αυτή;
- Είναι η δασκάλα μας, η κυρία Άννα.

Παράρτημα 3

Το περιεχόμενο του Power Point



ανανάς



βάζο



γάτα



δάσος



ελάφι



ζάρι



ήλιος



θάλασσα



ιπποπόταμος



καρότο



λεμόνι



μήλο



νερό



ξύλο



οδηγός



ποτάμι



ρόδα



σώμα



τυρί



υποβρύχιο



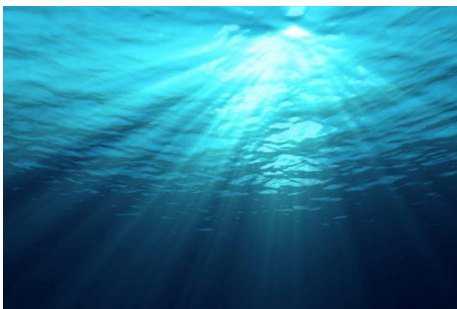
φωτιά



χάρτης



ψάρι



ωκεανός

$\nu + \tau = \nu\tau$ [d]



ντομάτα



$\gamma + \gamma = \gamma\gamma$ [g]

$\gamma + \kappa = \gamma\kappa$ [g]

φεγγάρι

κάγκελο





$\tau + \sigma = \tau\sigma$ [ts]

τσάντα



$\tau + \zeta = \tau\zeta$ [dz]

τζατζίκι

μ + π = μπ [b]



μπανάνα

Παράρτημα 4

Το Power Point με τις κάρτες



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ







Παράρτημα 5

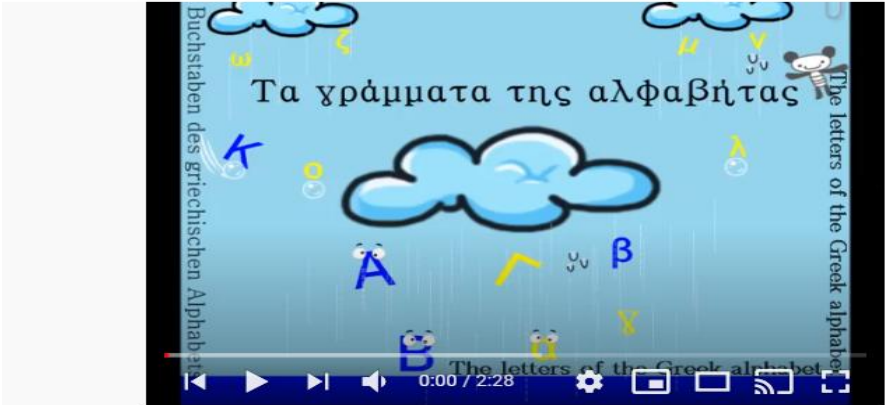
Βίντεο από τον ιστότοπο YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=UBkmlonys0I&list=LLeyoxkwC3fIxN3ru7wDus_Q&index=161

youtube.com/watch?v=UBkmlonys0I&list=LLeyoxkwC3fIxN3ru7wDus_Q&index=161

ογές ZapSplat - Free sou... Browse All Recordin... Browse All Recordin... www.centuryoldsou..

YouTube ^{GR} Αναζήτηση



Τα γράμματα της αλφαβήτας - The letters of the Greek alphabet

6,2 χιλ. 1,7 χιλ. ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ

Virginia184
17,6 χιλ. εγγεγραμμένοι

ΕΓΓΡΑΦΗ

Παράρτημα 6

Βίντεο

https://www.dropbox.com/s/7cgmj6mc2tm3kfj/20210103_180258_001.mp4?dl=0

(Σε περίπτωση που αντιμετωπίσετε κάποιο πρόβλημα με το σύνδεσμο παρακαλώ απευθυνθείτε στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση: sevalogotheti@hotmail.com)

Παράρτημα 7



- Καλημέρα! Εγώ είμαι ο Αχμέτ. Πως σε λένε;
- Γεια σου! Εγώ είμαι η Μαρία. Από πού είσαι Αχμέτ;
- Είμαι από την Αίγυπτο. Εσύ, από πού είσαι;
- Είμαι από την Ελλάδα. Ποια είναι αυτή;
- Είναι η δασκάλα μας, η κυρία Άννα.



Μαθαίνω...

Τα άρθρα

Οριστικό		
Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
ο	η	το
οι	οι	τα

Π.χ: ο Αχμέτ, η Ελένη, το παιδί, ο δρόμος, η κότα, το βιβλίο

Π.χ: οι φίλοι, οι φίλες, τα παιδιά, οι δρόμοι, οι κότες, τα βιβλία

Αόριστο		
Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
ένας	μια	ένα

Π.χ: ένας κύριος, μια πετσέτα, ένα τετράδιο, ένας πίνακας, μια τάξη, ένα βιβλίο

Τα πρόσωπα

Ένικος αριθμός	Πληθυντικός αριθμός
Εγώ /ego/ = i	Εμείς /emis/ = we
Εσύ /esi/ = you	Εσείς /esis/ = you
Αυτός, Αυτή, Αυτό /aftos, afti, afto/ = he, she, it Ο Αχμέτ, Η Ασρά, το παιδί	Αυτοί, Αυτές, Αυτά /afti, aftes, afta/ = they Ο Μιχάλης και ο Ζαν, Η Νάντια και η Άνι, Η Μαρία και ο Αλή, Τα αγόρια

Είμαι: I am

είμαι /ime/= I am	Εγώ είμαι η Μαρία.
είσαι /ise/ = you are	Εσύ είσαι ο Μοχάμεντ.
είναι /ine/ = he, she, it is	Η Μαρία είναι από τη Ρόδο.
είμαστε /imaste/= we are	Εμείς είμαστε από τη Συρία.
είσαστε/ είστε /isaste/, /iste/= you are	Εσείς είστε/ είσαστε στο σπίτι.
είναι /ine/ = they are	Ο Νίκος και η Άνι είναι στο σχολείο.

Κάνω ερωτήσεις

- **Ποιος** /phios/ είναι; **Ποια** /phia/ είναι; **Ποιο** /phio/ είναι; = **Who** is?
- **Τι** /ti/ είναι αυτό; = **What** is this? → **Αυτό είναι** ένα σπίτι. **Αυτή είναι** μια ξύστρα. **Αυτός είναι** ένας πίνακας.
- **Από πού** /apo pu/ είναι; → Είναι **από την** /apo tin/ Αθήνα. Είναι **από το** /apo to/ Πακιστάν.
- **Πως** /pos/; = How? **Πως** σε λένε; (What's your name?) → **Με λένε** Αλί.
Πως είσαι; (How are you?) → **Είμαι καλά**, ευχαριστώ. (I am fine, thank you)



Συμπληρώνω

1. Εγώ από την Ελλάδα. Εσύ από πού
2. Η Σάρα από το Μαρόκο.
3. Εσείς από τη Συρία.
4. Αυτός ο Αχμέτ.
5. Ο Νίκος και η Σοφία από το Παρίσι.
6. Εμείς από τη Ρωσία.

Διαλέγω το σωστό

1. Από πού είναι;
α. εσύ β. η Αλίκη
2. Που ο Αλή;
α. είναι β. είσαι
3. Πως ; Μαρία.
α. με λένε β. σε λένε
4. είσαι; Είμαι από τη Ρόδο.
α. Από πού β. Πως
5. αυτός;
α. Ποιος είναι β. Ποια είναι

Παράρτημα 8

Το Power Point με τα άρθρα

ΛΑΧΑΝΙΚΑ



..... κρεμμύδι



..... σκόρδο



..... κολοκύθι



..... μαρούλι



..... πιπεριά



..... μπρόκολο



..... σπανάκι



..... κολοκύθα



..... αγγούρι



..... κουνουπίδι



..... αγκινάρα



..... μελιτζάνα



..... μανιτάρι



..... πατάτα



..... καρότο



..... ντομάτα

ΦΡΟΥΤΑ



..... πορτοκάλι



..... κέρασι



..... μανταρίνι



..... πεπόνι



..... φράουλα



..... αχλάδι



..... μπανάνα



..... ακτινίδιο



..... ροδάκινο



..... μήλο



..... σταφύλι



..... βερίκοκο



..... ρόδι



..... καρπούζι



..... καρύδα



..... πεπόνι

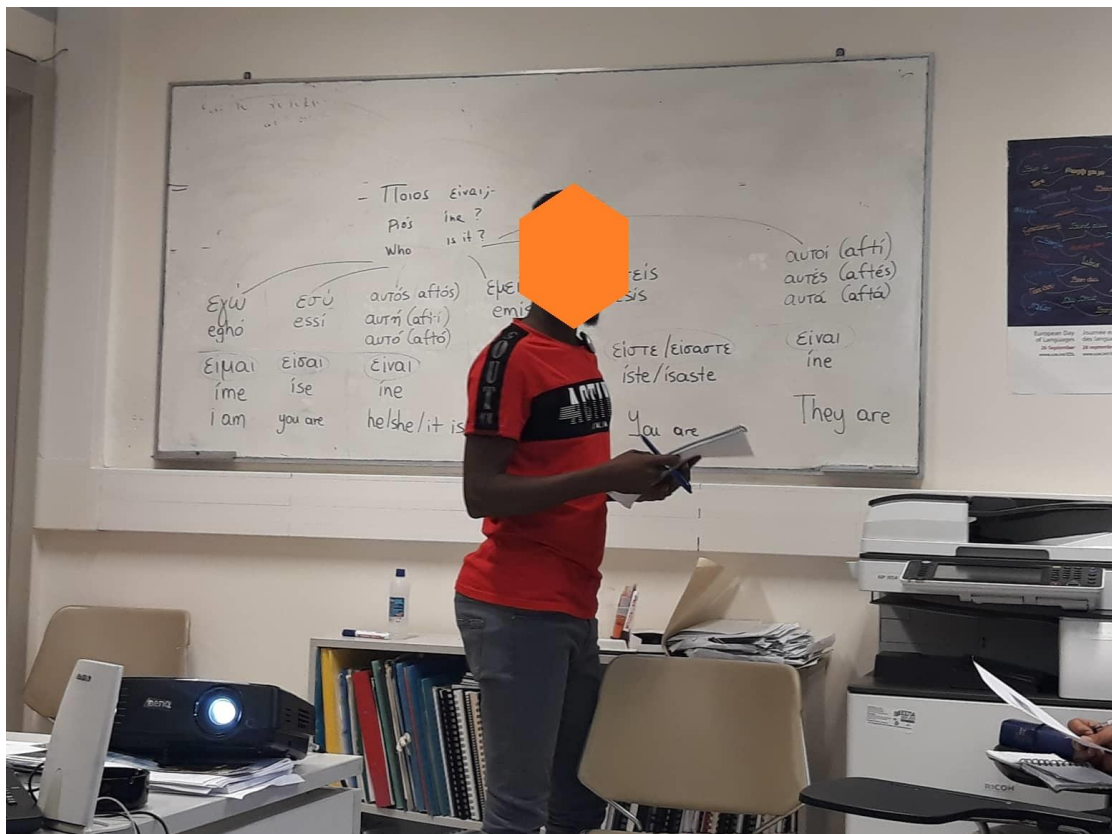
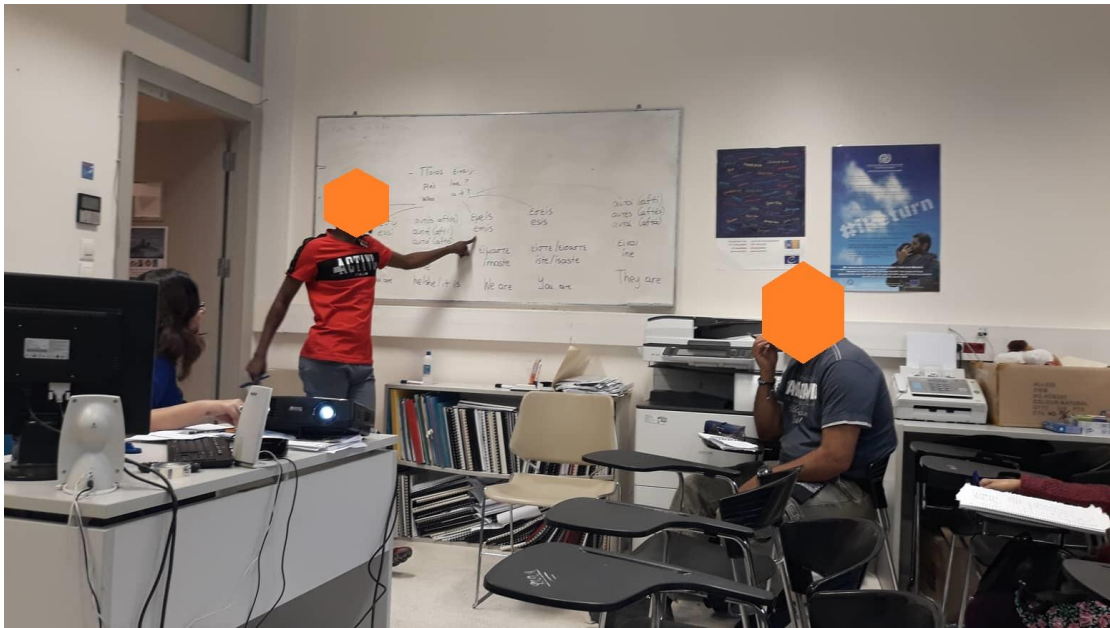


..... μάνγκο



..... σύκο

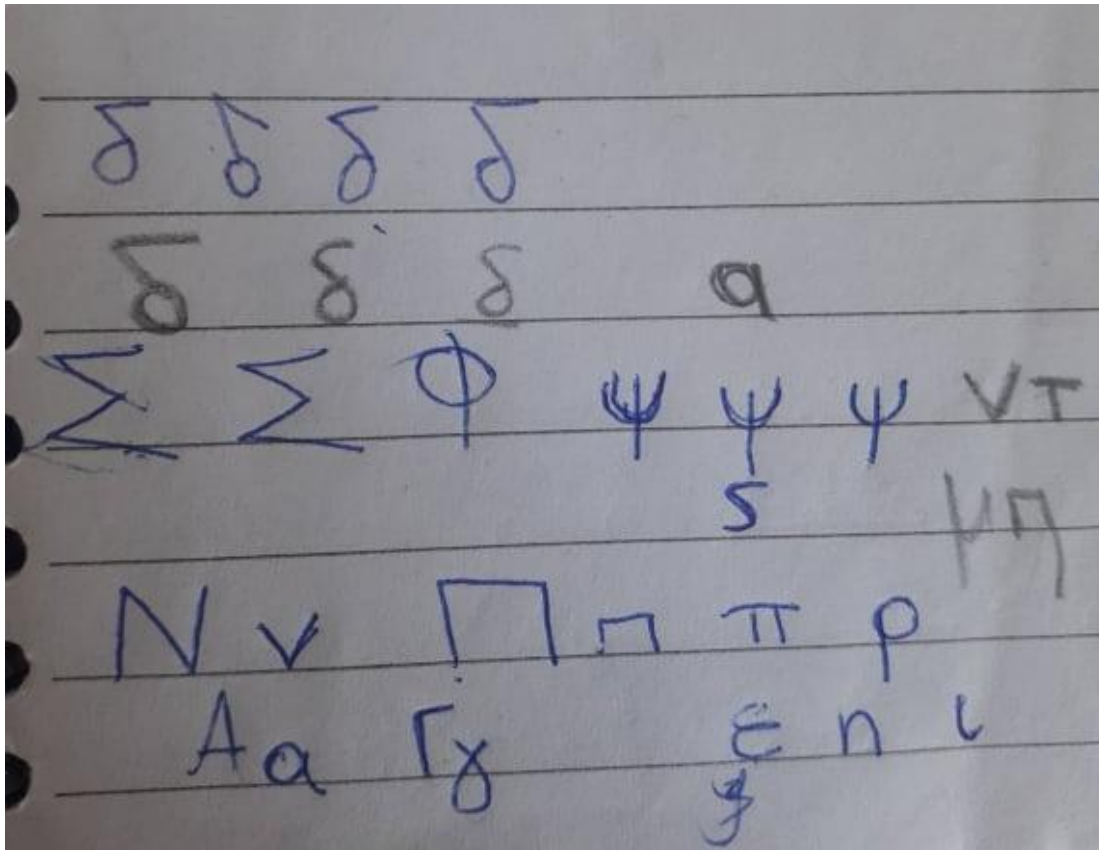
Παράρτημα 9



Βίντεο

https://www.dropbox.com/s/l6ajuy8ckh04i77/received_2729440293985518.mp4?dl=0

Παράρτημα 10



Παράρτημα 11

Το ερωτηματολόγιο προς την κα Οικονομάκου και κ. Κατσιγιάννη σχετικά με τη διεξαγωγή της δράσης για τους/τις ενήλικες πρόσφυγες.

Πότε ξεκίνησε το πρόγραμμα αυτό; Από ποιους/ες;

Το πρόγραμμα στήριξης του προσφυγικού πληθυσμού της Ρόδου αποτελεί συνέχεια των δράσεων του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ και εντάσσεται στις εθελοντικές δράσεις της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες ξεκίνησαν το 2016 και ακολούθησαν τις δράσεις του Εργαστηρίου για τη στήριξη των παιδιών προσφύγων στον τόπο διαμονής τους και στις σχολικές μονάδες. Επιστημονικά υπεύθυνοι είναι: Η Σκούρτου Ε. και η Κούρτη-Καζούλλη Β., καθηγήτριες του ΠΤΔΕ και ο Διονύσης Γουβιάς, Αναπληρωτής Καθηγητής του ΤΕΠΑΕΣ. Στην ομάδα εντάχθηκε και η Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη καθηγήτρια του ΠΤΔΕ η οποία έχει την ευθύνη του διδακτικού έργου με ομάδα εθελοντών/τριών της Σχολής. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Πού γίνονταν τα μαθήματα; Υπήρχαν εξωτερικές δράσεις;

Τα μαθήματα πραγματοποιούνται στον χώρο του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ και υπάρχει τακτική επικοινωνία, σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, με τον άτυπο χώρο φιλοξενίας των προσφύγων. Καθόλη τη διάρκεια, επιδιώκεται η συμμετοχή των προσφύγων σε δράσεις του Πανεπιστημίου και της τοπικής κοινότητας, με στόχο την περαιτέρω κοινωνικοποίηση και εξωστρέφειά τους. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Η κυρία Μ. Οικονομάκου και εγώ κατά κύριο λόγο κάναμε τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας στο εργαστήριο γλωσσολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. από την αρχή. Βέβαια χρειάστηκε να επισκεφτούμε το άτυπο Camp μερικές φορές, για να γνωστοποιήσουμε τους ανθρώπους για τη δράση μας και για να δούμε οι ίδιες -οι μας τις ανάγκες των μελλοντικών μας μαθητών. Αναφέρομαι φυσικά σε δυσκολίες μετακίνησης από και προς το Πανεπιστήμιο, απασχόληση τέκνων κατά την ώρα του μαθήματος των γονέων τους κλπ. Θα μπορούσα εδώ να αναφέρω μία δράση μας που απόλαυσα περισσότερο από κάθε άλλη. Ένα από τα μαθήματα μας αφιερώθηκε στα μουσεία της

παλιάς πόλης, τα οποία επισκεφτήκαμε με τις μαθήτριες μας και τους μαθητές μας. Κατόπιν συνεννόησης με την αρχαιολογική υπηρεσία, η είσοδος μας ήταν δωρεάν. Οι αντιδράσεις τους ήταν πραγματικά κάτι το ασύλληπτα όμορφο. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Ποιοί/ες συντόνιζαν τα μαθήματα; Υπήρχαν εθελοντές/τριες, διερμηνείς κλπ;

Τα μαθήματα πραγματοποιούνται από την Μαριάνθη Οικονομάκου, σε συνεργασία με ομάδα εθελοντών/τριών και από τα τρία τμήματα της Σχολής. Τα δυο πρώτα χρόνια στην ομάδα διδακτικού έργου υπήρχε και αραβόφωνος φοιτητής, και πλέον απόφοιτος, του ΤΜΣ. Στη διδασκαλία ως μεταφραστές και διδάσκοντες/ουσες ενεργοποιούνται και οι ίδιοι οι πρόσφυγες. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας για ενήλικες διδάσκαμε την πρώτη χρονιά εγώ και η κυρία Μ. Οικονομάκου. Η κυρία Οικονομάκου ως καθηγήτρια-Εκπαιδευτικός - Γλωσσολόγος φρόντιζε για το εκπαιδευτικό υλικό ενώ εγώ ως εν δυνάμει Διεθνολόγος και γλωσσομαθής, είχα αναλάβει την μετάφραση του υλικού, σε πρώτη φάση στα αραβικά με λατινική και αραβική φωνητική μεταγραφή των λέξεων, και έπειτα με την συνδρομή μαθητριών και μαθητών προσθέταμε και άλλες γλώσσες όπως τα Κουρδικά και τα Περσικά. Όπως προανέφερα, επειδή τα μαθήματα αυτής της δράσης απευθύνονταν σε ενήλικες, το ζήτημα απασχόλησης των παιδιών ήταν μεγάλη υπόθεση. Σε αυτό βοήθησαν πολύ εθελόντριες και εθελοντές από τα 3 τμήματα της σχολής ανθρωπιστικών επιστημών, με μία μικρή ομάδα να μας επισκέπτεται και να μας βοηθάει κάπως σταθερά. Βέβαια τα πράγματα δεν ήταν πάντα τόσο εύκολα. Λίγοι ήταν αυτοί που έβρισκαν χρόνο για εθελοντισμό όταν οι εξεταστικές πλησίαζαν. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Πόσα άτομα παρακολουθούσαν αρχικά τα μαθήματα; Υπήρχε μεγάλη απήχηση;

Κατά τη διάρκεια της τετραετούς λειτουργίας του προγράμματος, τη δράση αγκάλιασε μεγάλος αριθμός προσφύγων και μεταναστών κατά βάση από τη Συρία και το Ιράκ με έντονο το κουρδικό στοιχείο. Η δράση έχει απήχηση, καθώς βοηθά τους πρόσφυγες να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να κοινωνικοποιηθούν, αλλά και να καλλιεργήσουν κριτικές δεξιότητες σε καθεστώς ασφάλειας. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Ο αριθμός των ατόμων διέφερε ανάλογα τις περιόδους. Αν μπορούσα να χωρίσω τις περιόδους κάπως νοητά, θα έλεγα πως η πρώτη ήταν η περίοδος προσαρμογής, όταν και έπρεπε να προσελκύσουμε τους ανθρώπους στο μάθημα μας είτε πηγαίνοντας πριν το μάθημα να τους ειδοποιήσουμε είτε με μαθήματα της ομάδας Oasis της οποία ο κύριος Γουβιάς είναι μέλος και που πραγματικά μας βοήθησαν πάρα πολύ όποτε μπορούσαν. Κατά την περίοδο αυτή οι αριθμοί ήταν ιδιαίτερα αυξημένοι, συνήθως 20-25. Οι καταστάσεις άλλαζαν γρήγορα, άτομα έφευγαν απ το νησί, άλλοι κατέφθαναν μέσα σε διάστημα ημερών, οπότε καταλαβαίνετε την σύγχυση. Κατά την δεύτερη περίοδο οι αριθμοί άρχισαν να σταθεροποιούνται κάπου στους 10-20. Είχε φτιαχτεί ένας «κορμός» που ήταν σταθερός, και νέα άτομα περιοδικά περνούσαν από την αίθουσα, κάνοντας κάπως το μάθημα να καθυστερεί γιατί δεν ήξεραν για παράδειγμα καθόλου την αλφάβητο ενώ οι υπόλοιποι ήταν σε αρκετά καλύτερο επίπεδο. Βέβαια το παλέψαμε και κάναμε κάπως μαθήματα 2 ταχυτήτων για να μην βαρεθούν οι μόν και για να ενσωματωθούν οι δε καινούργιοι. Η τρίτη περίοδος αποτελούνταν πλέον από περίπου 10 άτομα σταθερά, ελάχιστους καινούριους, και μικρό αριθμό μεταναστών-μεταναστριών από χώρες όπως την Ρωσία. Το τμήμα έγινε πολύ ευέλικτο και το επίπεδο ανέβηκε πολύ. Να σημειωθεί πως πέρα από τις μετεγκαταστάσεις του κράτους, η εποχική απασχόληση στέρησε την ευκαιρία σε πολλούς μαθητές μας να συμμετάσχουν στα μαθήματα. Ίσως μία τέταρτη περίοδος μπορεί να θεωρηθεί όταν η κυρία Οικονομάκου συνέχισε μόνη της τα μαθήματα, αφού αποφοίτησα και εγκατέλειψα το νησί. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Τα άτομα αυτά γνώριζαν γραφή κι ανάγνωση στη μητρική τους γλώσσα;

Η πλειονότητά τους γνωρίζει ανάγνωση και γραφή. Πρόκειται για πολύγλωσσα άτομα με μεγαλύτερη ευχέρεια στον προφορικό λόγο. Ένα μικρότερο ποσοστό δεν έχει φοιτήσει σε καμιά εκπαιδευτική δομή και έτσι η εκμάθηση της ελληνικής είναι ταυτόχρονα και η πρώτη επαφή με ένα εγγράμματο περιβάλλον μάθησης. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Πέραν μίας περίπτωσης ενός μαθητή (περίπου 50 ετών) από το Ιράκ, οι υπόλοιποι υπόλοιπες ναι. Και αποδίδω αυτήν την γνώση στην ανάγνωση του Κορανίου σε μεγάλο βαθμό, όσον αφορά τους αραβόφωνους. Στην περίπτωση των Κούρδων, ίσως η έντονη εθνική υπερηφάνεια έπαιξε σημαντικό ρόλο καθώς η γλώσσα τους αποτελείται από την αραβική αλφάβητο με κάποιες παραλλαγές, αλλά δεν υπάρχει,

σκεφτείτε, σαν επιλογή σε ηλεκτρονική συσκευές ή ακόμα και σε εφαρμογές μετάφρασης. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Ποιες γλώσσες συναντήσατε κυρίως μέσα στην τάξη;

Στην τάξη, πέραν της αγγλικής που χρησιμοποιείται ως κοινός κώδικας επικοινωνίας κατά το πρώτο διάστημα, καταβάλλεται προσπάθεια αξιοποίησης όλων των γλωσσών. Κατά βάση, οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι αραβόφωνοι και κουρδόφωνοι. Κάποιοι μιλούν συγχρόνως και την τουρκική. Άλλες γλώσσες ενδεικτικά είναι τα περσικά, τα ούρνου και τα παστού, ενώ και χρησιμοποιούνται και γλώσσες δυτικών χωρών, κάποιες φορές εξαιτίας της αποικιοκρατίας. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μας όλο αυτό το διάστημα ομιλούσαν τις ακόλουθες γλώσσες: Αραβική(Διαλέκτους Συρίας, Ιρακ, Αλγερίας, Μαυριτανίας, Σομαλίας) με αρκετά καλή κατανόηση της κοινής αραβικής (Arabia al-Fasiha), Περσικά (Farsi-τα επίσημα περσικά του Ιράν και Darii-Διάλεκτος των περσικών που ομιλείται στο Αφγανιστάν), Παστού, Γαλλικά Αλγερίας-Μαρόκου-Μαυριτανίας, Ρωσικά-Λευκορωσικά, Αλβανικά και Γλώσσες Σομάλι. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Πώς φάνηκε η ελληνική γλώσσα στα άτομα αυτά που την παρακολουθούσαν για πρώτη φορά;

Οι περισσότεροι αντιμετωπίζουν θετικά την ελληνική γλώσσα, θεωρώντας τις γλώσσες τους επίσης δύσκολες. Οι διασυνδέσεις με τη μητρική γλώσσα είναι συνεχείς σε όλα τα επίπεδα γλωσσολογικής ανάλυσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επιδεικνύουν οι εκπαιδευόμενοι/ες σε θέματα γλωσσικού δανεισμού. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Η δυσκολία διέφερε ανάλογα με τη μητρική γλώσσα, εμπειρικά μιλώντας καθώς οι γνώσεις μου στην γλωσσολογία είναι πολύ βασικές. Όλοι τους ομιλούσαν γλώσσες αν όχι πολύ, αρκετά πιο δύσκολες από την ελληνική. Οι μαθητές-μαθήτριες που διέθεταν τη σημιτική λογική συναντούσαν μεγαλύτερες δυσκολίες από αυτούς που μιλούσαν την περσική για παράδειγμα. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Σε ποια/ες γλώσσα/ες διεξαγόταν το μάθημα;

Στο μάθημα αξιοποιείται σε ένα πρώτο διάστημα η αγγλική, αλλά βασική επιδίωξη αποτελεί η αξιοποίηση όλων των γλωσσών που ομιλούνται από τους πρόσφυγες. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Προσπαθούσαμε να μιλάμε ελληνικά και μόνο. Όταν χρειαζόταν μεταφράζαμε στα αγγλικά και στα αραβικά. Τα αραβικά ήταν MSA, όπως η κλασική αραβική και προσπαθούσαμε πολλές φορές με διαλέκτους, ό,τι γνώριζα κι εγώ εκείνη την περίοδο. Επίσης, πολλές φορές κουρδικά ή άλλες γλώσσες με τη βοήθεια μαθητών που καταλάβαιναν τουλάχιστον την αγγλική ή την αραβική. Οπότε όταν είχαμε ανθρώπους που δεν καταλάβαιναν μια από τις γλώσσες που χρησιμοποιούσαμε, τους βάζαμε να χρησιμοποιούν τις δικές τους. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Υπήρχε διδακτικό υλικό προς αξιοποίηση; Κατασκευάστηκε νέο υλικό για να καλύψει τις ανάγκες του ακροατηρίου;

Το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργήθηκε τμηματικά με τη βοήθεια των ίδιων των προσφύγων και υπήρξε μέριμνα να είναι πολύγλωσσο. Αξιοποιήθηκε παράλληλα και υλικό που υπάρχει για τη γλωσσική εκπαίδευση ενηλίκων και παιδιών προσφύγων. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Για το εκπαιδευτικό υλικό ήταν υπεύθυνη η κα Οικονομάκου περισσότερο, εγώ το έβλεπα έτοιμο και προσέθετα τις γλώσσες αγγλικά και αραβικά δίπλα και σιγά σιγά προς το τέλος άρχισα να μεταφράζω και κάποια περσικά. Απ'όσο ξέρω είναι υλικό που προήλθε από διάφορα βιβλία, αλλά περισσότερες πληροφορίες μόνο η κα Οικονομάκου μπορεί να δώσει. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Ποιες δυσκολίες προέκυψαν στην αρχική αλλά και στη μετέπειτα λειτουργία του προγράμματος;

Η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίσαμε και αντιμετωπίζουμε ακόμη αφορά την αστάθεια στις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων (και άρα στη φοίτηση των εκπαιδευόμενων). Οι περισσότεροι/ες βρίσκονται υπό μετακίνηση και άρα τα μαθήματα ακλουθούν την πορεία τους και εναρμονίζονται με τις βασικές ανάγκες και επιδιώξεις τους. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Οι δυσκολίες σε πρώτη φάση, θα έλεγα ότι ήταν πολύ βασικές. Το πώς θα ξεκινήσουμε, πώς θα σταθούμε, τι χρειαζόμαστε, πώς θα μας μάθουν. Όταν ξεκίνησαν κάποια μαθήματα κι άρχισε να ακούγεται ότι γίνονται μαθήματα, τα προβλήματα έγιναν περισσότερο στο να συντηρήσουμε έναν αριθμό, κι αργότερα αρχίσαμε να έχουμε θέματα πρώτων υλών που το λύσαμε με την Ύπατη Αρμοστεία και γενικά η αστάθεια των μαθητών/τριων ήταν ένα μεγάλο πρόβλημα θα έλεγα, γιατί πολλές φορές μπορεί να είχαμε έναν δύο, άλλες φορές α είχαμε 20. Οπότε άμα έχαναν μαθήματα καταλαβαίνεις ότι δεν μπορούσαμε να έχουμε τόσα διαφορετικά επίπεδα μέσα σε ένα τμήμα. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Φοβηθήκατε από κάποιο περιστατικό που συνέβη μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;

Η μόνη μας ανησυχία είναι να βρούμε δημιουργικούς τρόπους κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων. Μικρές αντιπαλότητες μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών ομάδων ρυθμίστηκαν μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που είχαν στόχο τη νοηματοδότηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας όλων των μελών της τάξης. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Την ώρα του μαθήματος, ή πριν ή μετά, στο χώρο του Πανεπιστημίου, δεν θα έλεγα ότι είχαμε ποτέ κάποιο σοβαρό πρόβλημα. Βασικά κανένα πρόβλημα. Εγώ προσωπικά έχει τύχει να βρεθώ σε ένα άβολο περιστατικό. Ήταν αργά τη νύχτα, ένας από τους μαθητές μου μού έστειλε μήνυμα στο facebook που με είχε, ένα παιδί από τη Συρία, μου είπε ότι στο camp (Σφαγεία) είχαν γίνει κάποιες φασαρίες. Έτρεξα, ειδοποίησα και την αστυνομία. Τελικά κάποιιο Άραβες είχαν διαπληκτιστεί με κάποιους Κούρδους.. μάλιστα είχαν πιαστεί στα χέρια, ο ένας είχε ένα μώλωπα και λίγο αίμα στο κεφάλι. Ήρθε η Αστυνομία, πήραν και τα δικά μου στοιχεία γιατί εγώ τους κάλεσα. Αλλά εντάξει, κάπως επιλύθηκε τις επόμενες μέρες, χωρίζοντας τα δωμάτιά τους και όντας σε απόσταση. Αυτό ήταν το μόνο περιστατικό που μπορώ να πω ότι ήταν κάπως. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Υπήρξε ποτέ υποστήριξη ή κάποιου είδους χορηγία από εσωτερικούς-κρατικούς ή εξωτερικούς φορείς για την καλύτερη λειτουργία του προγράμματος;

Το πρόγραμμα πραγματοποιείται σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, μέσω μνημονίων συνεργασίας. Μέλη της ΥΑ συνδράμουν τόσο σε επίπεδο ενημέρωσης των προσφύγων ή παροχής μεταφραστών όσο και σε επίπεδο κάλυψης των αναλώσιμων υλικών που χρειάζονται για τα μαθήματα (γραφική ύλη). (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Για την υποστήριξη, θα έλεγα η υποστήριξη που δεχτήκαμε ήταν πάρα πολύ μικρή στην αρχή, για κάτι ποσά που ήταν νομίζω τον πρώτο χρόνο 100€; Και τα διαθέταμε όλα σε πρώτες ύλες και μόνο. Κάποια τετράδια, κάποια μολύβια, στυλό, λίγο τσάι για να δίνουμε στα διαλείμματα, αυτά. Και μετά όταν κάναμε και τη συμφωνία με την Ύπατη Αρμοστεία, βασιστήκαμε πάλι στις πρώτες ύλες και δεν θέλαμε να δεχτούμε χρήματα. Άρα η Ύπατη Αρμοστεία μας έστειλε υλικό, όπως ένα laptop για το εργαστήριο, πολλά τετράδια, στυλό, εγχειρίδια και νομίζω κι έναν εκτυπωτή αν δεν κάνω λάθος, ήταν εκείνη τη φάση που εγώ έφευγα από την Ελλάδα και δεν τα πρόλαβα. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Συνεχίζουν να έρχονται άτομα που είχαν ξεκινήσει τα μαθήματα από την πρώτη χρονιά λειτουργίας του προγράμματος; Έχετε συναντήσει κανένα από αυτά στο δρόμο;

Κάποιοι πρόσφυγες συνεχίζουν μαθήματα ελληνομάθειας στον χώρο του Πανεπιστημίου (φοιτούν σε τμήμα που δημιουργήθηκε για τον σκοπό αυτό) και έχουν ήδη αναπτύξει επαγγελματικές και κοινωνικές δραστηριότητες στο νησί. Πολλοί από αυτούς/ες στηρίζουν τους νεοαφιχθέντες και παραμένουν φίλοι/ες της κοινότητας. Άλλοι έχουν μετακινηθεί σε άλλες περιοχές της χώρας ή της Ευρώπης μετά την έγκριση της αίτησης ασύλου τους. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Προς το τέλος, από τους μαθητές που είχαμε στην αρχή είχαν μείνει μόνο 2-3 που ήταν αρκετά σταθεροί. Ακόμα κι αυτοί έφυγαν αφ'ότου έφυγα εγώ. Οπότε, επαφή είχα, παρόλα αυτά, και έχω με πάρα πολλούς από αυτούς ακόμα και με αυτούς που δεν είναι καν στην Ελλάδα. Μια κυρία από το Αφγανιστάν είναι στη Βόρεια Γερμανία, 2 παιδιά από τη Συρία νέοι είναι με τις οικογένειές τους εδώ κοντά που

μένω στη Γερμανία. Είμαστε συνδεδεμένοι μέσω του Viber, Facebook, και άλλων μέσων. Στη Ρόδο όσο ήμουν, ναι πολλές φορές έχω πετύχει μαθητές μου να περπατούν έξω, και να λένε ‘δεν μπορούμε να έρθουμε στα μαθήματα, ξεκινήσαμε να δουλεύουμε σεζόν, άλλοι σε οινοποιεία..’ γενικά οι σχέσεις μας, πάντως, ήταν καλές. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Πείτε μου μια ιδιαίτερη στιγμή που σας έχει μείνει χαραγμένη στη μνήμη σας στην μέχρι τώρα λειτουργία του προγράμματος.

Είναι δύσκολο να ξεχωρίσεις μία στιγμή... Η αγάπη και ευγνωμοσύνη των εκπαιδευόμενων εκφράζεται με τόσους διαφορετικούς τρόπους. Ο σεβασμός προς το πρόσωπό μας, η επιθυμία να μας βοηθήσουν κάθε στιγμή στο έργο μας και η αγάπη τους για τη μάθηση είναι μερικά από όσα μπορώ να συγκρατήσω. Πολύ συχνά μου εύχονται «Ο Αλλάχ να σε έχει καλά» και αυτό με συγκινεί. (Οικονομάκου Μαριάνθη)

Για μένα θα έλεγα ότι η πιο έντονη στιγμή που έχω βιώσει μέσα από όλο αυτό, ήταν όταν είχαμε μια οικογένεια από το Ιράκ, ευγενέστατοι άνθρωποι, με 2 μικρά παιδάκια, και το ένα το παιδάκι το ματάκι του ήταν τελείως κλειστό, δεν μπορούσε να δει καθόλου από εκείνο το μάτι και ήταν μονίμως κλειστό και φαινόταν ελαφρώς τραυματισμένο αλλά με επουλωμένες τις πληγές. Και μας είπε ότι αυτό το παιδάκι είχε πυροβοληθεί στο μάτι από αυτούς που λέγονταν ισλαμικό κράτος. Όταν το συνειδητοποίησα ότι όλο αυτό που άκουγα στην τηλεόραση και διάβαζα, το βλέπω τόσο κοντά μου, πραγματικά με συγκλόνισε. Αλλά από άλλες λίγο πιο χαρούμενες στιγμές, θα έλεγα πως δεν είχα μόνο μια χαρούμενη στιγμή, αλλά πολλές μικρές.. Θυμάμαι πως οι στενάχωρες φάτσες ξεθάρρευαν και γελούσαν και πειραζόμασταν, και τους έβαζα τραγούδια κλπ. Αυτή η αλλαγή μου έδινε δύναμη να συνεχίσω. (Κατσιγιάννης Φώτης)

Παράρτημα 12

	Φύλο	Όνομα (αρχικά)	Ηλικία	Καταγωγή	Γλώσσες
1	Άνδρας	A.	23	Σομαλία	σομαλί, αγγλικά, γαλλικά
2	Άνδρας	A.	22	Σομαλία	σομαλί, αγγλικά
3	Άνδρας	X.	24	Σομαλία	σομαλί, αγγλικά, γαλλικά
4	Άνδρας	M.	20	Σομαλία	σομαλί, αγγλικά
5	Άνδρας	Σ.	28	Συρία	αραβικά, τουρκικά, αγγλικά
6	Άνδρας	A.	22	Συρία	αραβικά, αγγλικά
7	Άνδρας	A.	32	Παλαιστίνη	αραβικά, αγγλικά
8	Άνδρας	X.	20	Παλαιστίνη	αραβικά, αγγλικά
9	Γυναίκα	M.	35	Σομαλία	σομαλί, αγγλικά
10	Γυναίκα	X.	21	Σομαλία	σομαλί