

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: αποτιμώντας τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού έργου των δομών διά βίου μάθησης τοπικής εμβέλειας

Μαριάνθη Οικονομάκου

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ελληνικής εντάσσεται σ' ένα πλέγμα εκπαιδευτικών δράσεων που εποπτεύονται από τη *Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης*, τον κατεξοχήν επιτελικό φορέα της, όπως προβλέπεται από τον ν. 3879/2010. Στο ίδιο νόμο (άρθρ. 8, παρ. 4) προσδιορίζεται η ίδρυση και λειτουργία Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) από τους Δήμους με στόχο τη συμμετοχή όλων των πολιτών χωρίς διακρίσεις σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Κ.Δ.Β.Μ., 2013). Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην ανάπτυξη ανεξάρτητων τμημάτων μάθησης για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (τσιγγάνοι, φυλακισμένοι, μουσουλμανική μειονότητα, μετανάστες-παλιννοστούντες, ΑμεΑ), ώστε ν' ευνοηθούν οι διαδικασίες ισότιμης ένταξής τους στη σύγχρονη κοινωνία και να διευρυνθεί το πλαίσιο συμμετοχής τους σε κοινωνικές, πολιτιστικές και επαγγελματικές δραστηριότητες (Βεργίδης, 1999· European Commission, 2016: 82). Μία από τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες αφορά και τη διδασκαλία του ελληνικού αλφαβητικού συστήματος σε μετανάστες και μετανάστριες, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να παράγουν γραπτό λόγο, όταν η καθημερινότητα το απαιτεί, αλλά και ν' αποκτήσουν αυτοπεποίθηση ξεπερνώντας τους φόβους τους. Η άντληση ερευνητικών δεδομένων από την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών μπορεί να συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό του κοινωνικού/πολιτισμικού τους ρόλου σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο και στην επέκτασή τους αναλόγως των διεγνωσμένων εκπαιδευτικών αναγκών.

Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των θεσμικών στόχων που προσδιορίζονται για τις δομές δια βίου μάθησης τοπικής εμβέλειας (Κ.Δ.Β.Μ., 2013) και στον προσδιορισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η διδασκαλία της ελληνικής εντός των πλαισίων αυτών. Στην κατεύθυνση βελτίωσης ποιοτικών χαρακτηριστικών της παρεχόμενης εκπαι-

δευσης επιδιώκεται, μέσω των αξιολογικών τοποθετήσεων των ίδιων των εκπαιδευόμενων, η άντληση συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα αυτών των μορφωτικών δράσεων. Μελετάται κατά πόσο η παρακολούθηση των προγραμμάτων συμβάλλει στην «αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής κατάστασης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων», στην «ανάπτυξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη» (Jääger, 2010: 54) και στην «ενίσχυση της ικανότητας προσαρμογής στις γνωστικές απαιτήσεις ενός συνεχώς εξελισσόμενου κοινωνικο-οικονομικού χώρου δράσης» (Κ.Δ.Β.Μ., 2013). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ενδιαφέρει ο ρόλος που διαδραματίζει η γλωσσική εκμάθηση στην ένταξη, κοινωνικοποίηση και επαγγελματική εξέλιξη των μεταναστών/στριών (Βεργίδης, 1999). Ως εκ τούτου, διερευνώνται τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους (Αθανασίου et al, 2014), αλλά και οι εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες τους (Gardner & Lambert, 1972· Βαρλόκωστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 34-35). Αυτές οι παράμετροι, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά αλληλεπιδρώντας με τον ελληνόφωνο πληθυσμό, συνυπολογίζονται κατά την εξέταση του βαθμού ανάπτυξης των γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Μήτσης, 1998) τόσο πριν την έναρξη των μαθημάτων όσο και μετά.

Στην ερευνητική παρέμβαση που υλοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2016 στα πλαίσια της διδασκαλίας, διάρκειας 25 ωρών, της ελληνικής σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στα Κέντρα Δια βίου Μάθησης της Ρόδου, συμμετείχαν 23 ενήλικες που είχαν εγγραφεί εξ αρχής στο πρόγραμμα. Δεδομένα αντλήθηκαν με τη μέθοδο της δομημένης συνέντευξης και από όσους κατά βούληση παρακολουθούσαν τα ανοιχτά αυτά μαθήματα, χωρίς να έχουν ωστόσο δικαίωμα παραλαβής σχετικής βεβαίωσης από τις υπηρεσίες του Δήμου. Οι συμμετέχοντες επιπέδου γλωσσομάθειας Α1 και Α2 (Council of Europe, 2001) συμπλήρωσαν 2 ερωτηματολόγια: ένα με σημείο αναφοράς τη γενική αξιολόγηση του προγράμματος και ένα με άξονα τη σχέση τους με τη γλώσσα-στόχο. Σ' αυτά εντάχθηκαν είκοσι κεντρικά ερωτήματα κλειστού τύπου, ενώ συμπεριλήφθηκαν και ερωτήματα ανοιχτού τύπου που δόθηκαν σε γραπτή και προφορική μορφή με σημαντική καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας επιδιώχθηκε η δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου, ώστε να καταστεί οικείο και κατανοητό το περιεχόμενο των ερωτήσεων και διασφαλιστεί η ανωνυμία και η ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευόμενων που αντιμετώπιζαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα κατανόησης στον προφορικό και κυρίως τον γραπτό λόγο.

Ερευνητικά δεδομένα: i. Προφίλ εκπαιδευόμενων

Από την προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ των εκπαιδευόμενων (Αθανασίου et al, 2014· Βαρλόκωστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 34· Roggers, 1999: 219) προέκυψε πως οι ενήλικες ήταν κατά βάση γυναίκες (19 γυναίκες και 4 άντρες) ηλικίας κατά πλειοψηφία 18-45 ετών (οι επιμέρους κατανομές είναι: από 4 άτομα για τις ηλικιακές ομάδες 18-25 και 36-45 και 8 για αυτήν από 26-35 ετών). Επτά δε από το σύνολο είχαν συμπληρώσει τα 45 χρόνια (εδώ απαντούν τρεις στην κατηγορία 46-55 και από δυο στις αντίστοιχες 56-64 και 65+). Οι χώρες προέλευσής τους είναι κυρίως η Ουκρανία, η Ρωσία και η Αλβανία (10, 6 και 4 εκπαιδευόμενοι αντίστοιχα), ενώ απαντούν από μία φορά και η Ολλανδία, η Λετονία και η Μολδαβία. Η ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα που είχαν μέχρι τη διενέργεια της έρευνας ολοκληρώσει είναι το Λύκειο (7 άτομα) και σημαντικό ποσοστό έχει φοιτήσει σε Τεχνικές Σχολές και Α.Ε.Ι. (από 5 για την κάθε επιλογή). Ακολουθεί το Γυμνάσιο (2 άτομα), ενώ οι επιλογές που αφορούν την Α/βαθμια εκπαίδευση, τις μεταπτυχιακές σπουδές και τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης (Ι.Ε.Κ.) δεν καταγράφονται. Αξιοσημείωτο είναι πως τέσσερις από το σύνολο δεν θέλησαν να τοποθετηθούν («δεν απαντώ»).

Ανάλογη τάση παρατηρήθηκε και κατά τη δήλωση της επαγγελματικής κατάστασης, καθώς σημαντικό κατ' αναλογία ποσοστό (6 άτομα/26%) δεν θέλησε να την προσδιορίσει. Οι υπόλοιποι εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα είτε ως ιδιωτικοί υπάλληλοι είτε ως αυτοαπασχολούμενοι (6 και 1 αντίστοιχα), 3 δηλώνουν άνεργοι/ες και 1 σπουδαστής/τρια. Με οικιακά, τέλος, ασχολούνται 4 εκπαιδευόμενοι, ενώ 2 είναι ήδη στη σύνταξη. Από την καταγραφή του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα προκύπτει πως η πλειοψηφία έχει ζήσει αρκετό διάστημα στη χώρα και έχει έρθει σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία και πτυχές της ελληνικής πραγματικότητας. Αν συνυπολογιστούν όσοι έχουν υπερβεί τη δεκαετία και αυτοί που επέλεξαν την κατηγορία των 5 με 10 χρόνων (10 και 9 κατ' αναλογία για τις δυο περιπτώσεις) διαπιστώνεται πως η χώρα υποδοχής συνιστά εν πολλοίς τόπο μόνιμης εγκατάστασης. Μικρότερο έτσι είναι το ποσοστό των αφιχθέντων εντός του έτους (από δυο για το διάστημα 1-6 μήνες και 7-1 χρόνο αντίστοιχα). Αυτοί τείνουν να εντάσσονται σε κοινότητες ομοεθνών που έχουν ήδη δημιουργήσει ένα δίκτυο φιλικών σχέσεων ή και οικογένειες μετά την άφιξή τους. Έτσι, εξηγείται η αυξητική τάση του αριθμού των ενδιαφερομένων για το πρόγραμμα, αίτημα των οποίων καθ' όλη τη διάρκεια υπήρξε η παρακολούθηση των μαθημάτων και από μέλη των οικογενειών τους ή από άλλους ομοεθνείς που δεν είχαν εγκαίρως ενημερωθεί για την υλοποίηση της δράσης.

ii. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση οργανωτικών και λειτουργικών πτυχών των προγραμμάτων (Καραλής, 2013· Κόκκος, 2008: 84· Κόκκος, 2005) είχε ως σημείο εκκίνησης τον τρόπο ενημέρωσης των εκπαιδευόμενων με στόχο να διαφανεί ο βαθμός εξακρίνωσης στην τοπική κοινωνία και την ομάδα-στόχο. Από τις 12 επιλογές που δόθηκαν κυρίαρχες αναδείχθηκαν η ενημέρωση από γνωστούς/ φίλους και από τα Κ.Ε.Π. (14 και 3 αντίστοιχα). Έπονται κατά σειρά η πληροφόρηση μέσω φυλλαδίων του Κ.Δ.Β.Μ., του ραδιοφώνου (από 2 αντίστοιχα), του Δήμου Ρόδου και τέλος των εκδηλώσεων του Κέντρου (1 άτομο ανά επιλογή). Η αναγκαιότητα στοχευμένης ενημέρωσης διαφάνηκε και από τη δυσκολία πρόσβασης σε άλλες πηγές (εφημερίδες, τηλεόραση και έντυπα), αλλά και συμμετοχής σε ανάλογες δράσεις εκπαιδευτικών φορέων ή συλλόγων.

Στη συνέχεια αξιολογήθηκαν μέσω πενταβάθμιας κλίμακας κυρίως θετικά ή πολύ θετικά, όπως προκύπτει από τον **Πίνακα 1**, ποικίλες συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου. Οι λιγότερο θετικές κρίσεις συγκεντρώθηκαν εκ νέου γύρω από το ζήτημα της διάχυσης της ενημέρωσης, του επιθυμητού αριθμού ατόμων ανά τάξη και της επάρκειας των εκπαιδευτικών μέσων. Υπογραμμίζεται πως οι αίθουσες ήταν εφοδιασμένες με προτζέκτορα, αλλά αδυναμίες παρουσιάστηκαν στη διαχείριση των φωτοτυπιών, δεδομένων και των αυξημένων αναγκών λόγω της συνεχούς προσέλευσης ενδιαφερόμενων, και στην αξιοποίηση εφαρμογών διαδικτύου. Οι πιο θετικές τιμές σχετίζονται, από την άλλη, με την τριώρη διάρκεια των μαθημάτων και την καταλληλότητα των χώρων μάθησης (Αθανασίου et al, 2014: 34).

	0 Δεν ξέρω	1 Απαράδεκτα	2 Κακά	3 Μέτρια	4 Καλά	5 Άριστα
Οργάνωση %						
χώρος μαθημάτων	0	0	0	9	48	43
κανόνες υγιεινής	0	0	0	13	39	48
εκπαιδευτικά μέσα	0	0	0	17	48	35
διάρκεια μαθημάτων	0	0	0	4	31	65
αρ. ατόμων/τάξη	0	0	0	17	30	53
επάρκεια πληρ/σης	0	0	4	22	44	30

Πίνακας 1: αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Στην περίπτωση του ανθρωπίνου δυναμικού η διαδικασία της αξιολόγησης υποστηρίχθηκε και από διευκρινιστικά ερωτήματα ανοιχτού τύπου, ώστε ν' αποσαφηνιστεί το σκεπτικό των απαντήσεων και ν' αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις. Κοινή συνισταμένη συνιστά έτσι η θετική ή πολύ θετική εικόνα που διαμόρφωσαν σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευόμενοι/ες για το ανθρώπινο δυναμικό (**Πίνακας 2**), τον/την εκπαιδευτή/τρια (Jarvis, 2004) και τους υπευθύνους του Κέντρου. Η αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων θα εστιάσει, ωστόσο, εδώ στις λιγότερο θετικές τοποθετήσεις, καθώς αυτές σχετίζονται με τις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, τα κίνητρα (Gardner & Lambert, 1972· Κόκκος, 2005) και τις προσδοκίες των μελών της ομάδας.

Για το διδακτικό έργο οι χαμηλότερες τιμές (21%) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα παροχής επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού που θα επέτρεπε τη συνέχιση της εκμάθησης και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Καθώς προτάθηκε μάλιστα η αύξηση των ωρών διδασκαλίας και η αξιοποίηση εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καταβλήθηκε προσπάθεια εθελοντικά να διευρυνθεί ο χρόνος διδασκαλίας και ν' αποσταλούν ηλεκτρονικά δεδομένα (σημειώσεις, βιβλία σε ηλεκτρονική μορφή, διαδικτυακοί τόποι για δωρεάν εκμάθηση της ελληνικής κα.). Σε μικρότερο βαθμό (από 9%) φαίνεται πως απασχόλησε η διαχείριση χρόνου, η προετοιμασία και αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία λόγω και του διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου των εγγεγραμμένων.

Στην ενότητα για το πλαίσιο συνεργασίας με τους υπευθύνους του Κέντρου καταγράφηκε έλλειψη ή δυσκολία πρόσβασης στις υπηρεσίες, όπως φαίνεται από τα ποσοστά της επιλογής «δεν ξέρω». Η συνεργασία κάποιων εκπαιδευόμενων φαίνεται πως περιορίστηκε στη συμπλήρωση της αρχικής αίτησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τα μαθήματα για την οποία μάλιστα ενεργοποιήθηκε, λόγω των αδυναμιών κατανόησης λόγου, ομάδα φίλων ή άλλων ενδιαφερομένων. Η αναζήτηση υποστήριξης ή πληροφόρησης άλλωστε μεταφέρθηκε με την έναρξη της δράσης στον χώρο μάθησης καθιστώντας την επικοινωνία με το Κέντρο λιγότερο επιτακτική. Πέραν των επιμέρους συμπερασμάτων, το σύνολο των ερωτωμένων τοποθετήθηκε θετικά τόσο ως προς την παρακολούθηση και άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Κέντρου όσο και ως προς την προώθηση των δράσεων στις επιμέρους κοινότητες.

	0 Δεν ξέρω	1 Απαράδεκτα	2 Κακά	3 Μέτρια	4 Καλά	5 Άριστα
Ανθρώπινο δυναμικό %						
Εκπαιδευτής/τρια						
ενδιαφέρον	0	0	0	0	22	78
προετοιμασία	0	0	0	9	26	65
επικοινωνία	0	0	0	9	26	65
συνέπεια	0	0	0	0	44	56
αξιοποίηση χρόνου	0	0	0	9	35	56
επιπλέον υλικό	0	0	4	17	35	44
Υπεύθυνοι Κέντρου %						
πληροφόρηση	13	0	0	17	35	35
υποστήριξη	22	0	4	9	30	35
επικοινωνία/διαθεσιμότητα	22	0	0	9	43	26
ενδιαφέρον	13	0	0	13	39	35

Πίνακας 2: αξιολόγηση ανθρώπινου δυναμικού

iii. Γλωσσική εκμάθηση

Οι γενικές αυτές επισημάνσεις έθεσαν τη βάση για τη διερεύνηση της βιωματικής σχέσης με τη γλώσσα-στόχο. Παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστών/στριών δεν έχει παρακολουθήσει ανάλογα προγράμματα (10 μόνον από τους 23 έχουν ασχοληθεί με περισσότερο ή λιγότερο συστηματικό τρόπο), καταγράφεται έντονο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής. Αν εξαιρέσουμε τη συμμετοχή στο παρελθόν σε τυπικές ή ημιτυπικές δομές εκπαίδευσης, οι μισοί από όσους δηλώνουν πως έχουν ξανακάνει ελληνικά έχουν προσπαθήσει ατομικά χωρίς καθοδήγηση με τη βοήθεια σημειώσεων, εγχειριδίων ή μέσω διαδικτύου. Η έκφραση της καθολικής βούλησης συνέχισης των μαθημάτων νοηματοδοτεί τη σημασία των ισχυρών κινήτρων των ενηλίκων στη μάθηση (Gardner & Lambert, 1972· Gardner, 1985· Καραλής, 2013: 43): σε αυτά υπερισχύουν η ανάγκη βελτίωσης της επαγγελματικής κατάστασης και της ποιότητας επικοινωνίας με ελληνόφωνους (10 και 8 άτομα για τις επιλογές αυτές). Το προσωπικό ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα καταλαμβάνει

την τρίτη θέση και επιλέγεται από τους εναπομείναντες πέντε. Η δυνατότητα συγχρόνως προσθήκης κατά βούληση και άλλων κινήτρων δεν αξιοποιήθηκε λόγω ενδεχομένως και των αδυναμιών στον γραπτό λόγο. Σε μία μόνο περίπτωση αναγράφεται η λέξη «τουρισμός» συνδέοντας έτσι τη χρήση της γλώσσας με την παροχή τουριστικών υπηρεσιών.

Η καταγραφή των βασικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στο πεδίο ανέδειξε τον ρόλο του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997· Μήτσης, 1998). Έτσι, η ελληνική χρησιμοποιείται κατά βάση περιστασιακά (από 9 άτομα) ή τακτικά/πολύ τακτικά (από 5 και 3 αντίστοιχα) στις κοινωνικές συναναστροφές και σε κάποιες περιπτώσεις σπάνια ή ακόμη και καθόλου (από 5 και 1 άτομο για τις δυο επιλογές). Η συχνότητα χρήσης επηρεάζεται, όπως προέκυψε από ερωτήματα της δομημένης συνέντευξης, από τρεις παραμέτρους: α) τον βαθμό ένταξης του ατόμου σε κοινότητες ομοεθνών ή άλλων αλλοδαπών που ομιλούν την ίδια με αυτό γλώσσα (στην περίπτωση μας τη ρωσική), β) τη δυνατότητα χρήσης στον περίγυρο άλλης κοινής γλώσσας επικοινωνίας και γ) την ύπαρξη ή μη υποστηρικτικού περιβάλλοντος.

Η συντριπτική πλειοψηφία υπογραμμίζει την προθυμία των ελληνόφωνων να βοηθήσει είτε σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (7 και 5 αντίστοιχα επιλέγουν την ένδειξη «πολύ» και «παρά πολύ») είτε περιστασιακά αναλόγως των αναγκών (8 άτομα). Παρόλο που στο ερώτημα αυτό μόνο 3 άτομα θεωρούν αυτήν τη συνεισφορά μικρή, το ζήτημα δεν είναι μόνο η προθυμία ή μη υποστήριξης. Διερευνώντας τη φύση της αλληλεπίδρασης με τον ελληνόφωνο πληθυσμό διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη χρόνου υπό την πίεση των καθημερινών υποχρεώσεων, ο περιορισμένος κύκλος ανάλογων επαφών και η διαδεδομένη χρήση της αγγλικής από της κατοίκους της Ρόδου, που αποτελεί πόλο έλξης χιλιάδων τουριστών, δυσχεραίνει τη χρήση της ελληνικής σε αυθεντικά καταστασιακά περιβάλλοντα. Συγχρόνως, ψυχολογικές παράμετροι (Αθανασίου et al, 2014· Κόκκος, 2008: 84) με κύριες το άγχος, την ανασφάλεια και τον φόβο απόρριψης λειτουργούν εξίσου ανασταλτικά.

Στην προσπάθεια αποτίμησης της συνεισφοράς του προγράμματος στη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των μεταναστών/τριων κρίθηκε σκόπιμη η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου ανάπτυξης κριτικού στοχασμού (Ζαρίφης, 2009· Βαρλόκωστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Σε πενταβάθμια κλίμακα και με βάση απλά στη διατύπωσή τους κριτήρια επιδιώχθηκε να προσδιοριστεί (**Πίνακας 3**) ο βαθμός ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων (Μήτσης, 1998· Ευσταθιάδης et al, 2004) πριν την έναρξη των μαθημάτων (οι δείκτες αυτοί αποτυπώνονται με γκρι σκούρο χρωματισμό) και μετά την ολοκλήρωσή τους (σε λευκό αντίστοιχα χρωματισμό). Η διαδικασία αυτή

έθεσε στόχο τόσο την άντληση συγκριτικών δεδομένων για την αποτελεσματικότητα πτυχών της γλωσσικής διδασκαλίας όσο και για το εύρος των επικοινωνιακών (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997) δεξιοτήτων που είχαν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι δεχόμενοι συστηματικά επιδράσεις από την κυρίαρχη γλώσσα.

Γλωσσικές δεξιότητες	Αξιολογική κλίμακα %				
	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	παρά πολύ
κατανόηση προφορικού λόγου	9	35	50	13	13
	0	9	39	35	17
παραγωγή προφορικού λόγου	22	35	26	13	4
	0	13	35	35	17
κατανόηση γραπτού λόγου	17	13	57	9	4
	0	4	35	35	26
παραγωγή γραπτού λόγου	26	44	26	4	0
	0	13	44	17	26

Πίνακας 3: βαθμός ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων

Βάσει των δεδομένων προκύπτει πως πριν από την έναρξη των μαθημάτων οι εγγεγραμμένοι/ες αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού (Martin, 1989) και προφορικού λόγου (70% και 57% συγκεντρώνουν στις δυο κατηγορίες οι επιλογές «καθόλου» και «λίγο») και ακολούθως στην κατανόηση με 44% και 30% κατ' αναλογία. Ωστόσο, στις θετικές ή πολύ θετικές κρίσεις υπερисχύουν με σαφήνεια οι δεξιότητες προφορικού λόγου (26% και 17% για την κατανόηση και παραγωγή του) έναντι των αντίστοιχων του γραπτού (13% και 4%). Η συγκριτική μελέτη καταδεικνύει, όπως προκύπτει αρχικά και από την άθροιση των κατώτερων τιμών, πως η παρακολούθηση του προγράμματος συνέβαλε στη συνολική βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των μεταναστών/μεταναστριών. Η συστηματική τριβή με τη γλώσσα, λόγω και του εντατικού χαρακτήρα των μαθημάτων, είχε ως συνέπεια η επιλογή «καθόλου» να μην εμφανίζει πλέον δεδομένα. Μεγαλύτερη επιμέρους διαφοροποίηση από τις αρχικές τιμές στις θετικές ή πολύ θετικές τοποθετήσεις (επιλογές «καλά» και «πολύ καλά») παρουσιάζουν συγκριτικά κατά σειρά η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (48% και 39%) και η παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου (35% και 26%).

Στο ίδιο πλαίσιο ζητήθηκε και η αποτίμηση της συνεισφοράς του προγράμματος στην εκμάθηση πτυχών του γλωσσικού συστήματος, γραμματικής και λεξιλογίου (Μήτσης, 1998). Εδώ η διεύρυνση/εμπλουτισμός του λεξιλογίου ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας αποτιμάται πιο θετικά από την εξοικείωση με στοιχεία γραμματικής περιγραφής (68% και 57% για τις επιλογές ανά κατηγορία «πολύ» και «πάρα πολύ»). Το γεγονός αυτό οφείλεται στην ταχεία αφομοίωση του νέου λεξιλογίου λόγω προϋπάρχουσας βιωματικής σχέσης, αλλά και στις δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την ταχύρυθμη αναγκαστικά διδασκαλία του ρηματικού συστήματος. Σε αντίθεση με την επεξεργασία της λειτουργίας των χρόνων των ρημάτων, προβλήματα αναδύθηκαν κατά την αφομοίωση των μορφολογικών τους στοιχείων. Στην περίπτωση των λεξιλογικών φαινομένων, όμως, η επιλογή κειμενικών περιβαλλόντων και θεματικών ενοτήτων που διαμορφώνονταν με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων επέτρεπε τη συνεχή ενσωμάτωση ποικίλων γλωσσικών χρήσεων είτε με τη βοήθεια λεξικών είτε κατόπιν προφορικών περιγραφών/ερμηνειών. Λιγότερο θετικά αξιολογήθηκε η δυνατότητα που προσέφερε το πρόγραμμα στην ενίσχυση της ικανότητας όσων συμμετείχαν να διαβάζουν μόνοι/ες τους βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Παρόλο που το 48% κρίνει πως σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό θα μπορούσε να συνεχίσει τις προσπάθειες εκμάθησης της ελληνικής χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση, το 39% εκφράζει επιφυλάξεις για την επιτυχία ενός τέτοιου εγχειρήματος. Περισσότερο απαισιόδοξο παράλληλα εμφανίζεται το εναπομείναν 13%. Έτσι εξηγείται πως το σύνολο των ενηλίκων τοποθετείται τελικά αρνητικά ως προς την επάρκεια των ωρών διδασκαλίας, αλλά θετικά ως προς την τρίωρη διάρκεια των μαθημάτων.

Συμπληρωματικά στοιχεία προέκυψαν από τα ερωτήματα ανοιχτού τύπου και από αυτά της συνέντευξης, δεδομένων και των συνοπτικών, κωδικοποιημένων ή κι ασαφών απαντήσεων που καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια. Κοινή συνισταμένη είναι η αναγκαιότητα αύξησης των ωρών διδασκαλίας και η διατύπωση προβληματισμών για τον ενδεδειγμένο χρόνο υλοποίησής τους, καθώς οι εαρινοί μήνες δεν ενδείκνυνται λόγω της έναρξης της τουριστικής περιόδου. Η περιστασιακή απασχόληση στο χώρο του τουρισμού, αλλά και άλλες υποχρεώσεις των ενηλίκων (Αθανασίου *et al.*, 2014· Κόκκος, 2008: 84), δεν τους επιτρέπουν να φοιτούν τακτικά και, ως εκ τούτου, κάποιοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, όπως συνέβη και στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, κάποιοι από την κοινότητα ή την οικογένεια επιλέγεται να εγγραφεί και να φοιτήσει, ώστε να παρέχει στη συνέχεια εκπαιδευτικό υλικό σε άλλους ενδιαφερόμενους που αναγκαστικά αδυνατούν να προσέλθουν. Συγχρόνως, η κακή τις περισσότερες φορές οικονομική κατάσταση δεν ευνοεί εν γένει την παρακολούθηση γλωσσικών μαθημάτων παρά μόνο όταν αυτά

παρέχονται δωρεάν. Η ευελιξία συνεπώς στον σχεδιασμό των προγραμμάτων και η δυνατότητα διεύρυνσης του αριθμού των εγγεγραμμένων ανά τμήμα θα εξασφάλιζε τη συμμετοχή περισσότερων ατόμων στα οποία θα δινόταν η ευκαιρία επιλογής κατάλληλου επιπέδου σπουδών και ωραρίου αναλόγως του γλωσσικού επιπέδου και των ιδιαίτερων αναγκών τους.

Κριτικός αναστοχασμός και προοπτικές

Από το σύνολο των δεδομένων προκύπτει πως το εκπαιδευτικό έργο που συντελείται στις δομές δια βίου μάθησης τοπικής εμβέλειας εναρμονίζεται με το θεσμικό πλαίσιο στόχων που έχει προσδιοριστεί για τις δράσεις αυτές. Η διδασκαλία της γλώσσας σε ομάδες μεταναστών/τριων φαίνεται πως συντελεί στην αναβάθμιση των συνθηκών εργασίας τους, στη βελτίωση της κοινωνικής τους κατάστασης και στην αντιμετώπιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού (European Commission, 2016: 82). Παρόλο που οι εκπαιδευόμενοι πλειοψηφικά ζουν ενίοτε για μεγάλο διάστημα και εργάζονται στο μέρος όπου η κυρίαρχη γλώσσα ομιλείται, δεν έχουν συχνά δυνατότητα πρόσβασης σε μορφωτικά αγαθά για λόγους οικονομικούς, επαγγελματικούς ή ακόμη και προσωπικούς. Ο περιστασιακός χαρακτήρας των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων (Αθανασίου et al, 2014: 14· Κόκκος, 2005), η δυσκολία πρόσβασης σε ενημερωτικό υλικό για δράσεις που τους αφορούν και η έλλειψη πόρων είναι μερικά από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Η σκιαγράφηση του προφίλ τους με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια κατέδειξε την ύπαρξη ενός ασταθούς ή ακόμη και απορριπτικού περιβάλλοντος (Αθανασίου et al, 2014: 22· Roggers, 1999) μέσα στο οποίο καλούνται να επιβιώσουν και να ικανοποιήσουν τις επικοινωνιακές και όχι μόνο ανάγκες τους. Μέρος τους έτσι δεν επιθυμεί να κοινοποιήσει δεδομένα που σχετίζονται με τον τόπο κατοικίας, την εκπαιδευτική διαδρομή ή το εργασιακό του καθεστώς παρά μόνο εμπιστευτικά σε απολύτως προσωπικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό σχετίζεται πιθανότητα με συναισθήματα ανασφάλειας ή τον φόβο απόρριψης (Κόκκος, 2008: 85) από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και ενδεχομένως από τους υπευθύνους των προγραμμάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα διαπιστώθηκε έλλειψη υποστήριξης και επιφυλακτικότητα από το οικογενειακό ή το στενό φιλικό περιβάλλον που θεωρεί μάταιη την προσπάθεια εκμάθησης ή επιβαρυντική για άλλες πιο προσοδοφόρες και χρήσιμες ενασχολήσεις. Η αίσθηση της ματαιώσης ενισχύεται και από τα πενιχρά αποτελέσματα προηγούμενων αποσπασματικών προσπαθειών που δεν απέφεραν επιθυμητούς καρπούς (Κόκκος, 2005· Καραλής, 2013). Καθώς η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων δεν έχει συστηματικό χαρακτήρα και πραγματοποιείται υπό την

πίεση του χρόνου, η χρήση της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια της κοινότητας ή της αγγλικής που ομιλείται κατά κόρον, ειδικά σε τουριστικές περιοχές, αίρει κάπως το αδιέξοδο.

Οι παράμετροι αυτές κατέστησαν επιτακτική τη δημιουργία ενός ικανοποιητικού επιπέδου διαπολιτισμικής επικοινωνίας με άξονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (Roggers, 1999: 219) και την παροχή υποστήριξης έξω από τα στενά πλαίσια μιας τυποποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών (Jarvis, 2004: 156-7) και η εδραίωση ενός επικοινωνιακού πλαισίου στη βάση της ισότιμης συμμετοχής (Αρβανίτη, 2012: 58) τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και του εκπαιδευτή στη μάθηση επέτρεψε σ' ένα βαθμό την καλλιέργεια κριτικού στοχασμού για κυρίαρχες ιδεολογίες, κουλτούρες και στάσεις (Jääger, 2010: 48· Ζαρίφης, 2009: 15· Byram, 1989: 116). Επιδιώχθηκε έτσι η γλωσσική εκμάθηση να μην περιοριστεί στην κάλυψη καθημερινών αναγκών, αλλά ως αμφίδρομη διαδικασία ν' αναδειξεί τη σημασία του κριτικού μετασχηματισμού της κοινωνίας (Freire, 1972).

Η προσπάθεια αυτή υποστηρίχθηκε από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών που επέλυσε μεν πολλά πρακτικής φύσεως προβλήματα αλλά ανέδειξε και σημαντικές ανισότητες. Η αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο λόγω έλλειψης υπολογιστή ή διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου άλλοτε λειτούργησε ως κίνητρο εξοικείωσης με τα νέα μέσα και άλλοτε ως έναυσμα καταφυγής σε άλλα μέλη της κοινότητας με ανάλογες γνώσεις ή δεξιότητες. Αυτά τα μέλη μετά το πέρας των μαθημάτων μετεξελέγχθηκαν σε συνδυαστικούς κρίκους μεταξύ του εκπαιδευτικού φορέα/εκπαιδευτή και των ατόμων που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην εκμάθηση ή τη διεκπεραίωση των εργασιών που τους έχουν ανατεθεί.

Η άτυπη εθελοντική συνεισφορά και η συλλογική δράση ενίσχυσαν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων (Αθανασίου et al, 2014: 43). Πέραν των επιμέρους διαφοροποιήσεων που εμφανίζουν μεταξύ τους, οι εκπαιδευόμενοι/ες διαθέτουν ισχυρά κίνητρα (Βαρκόκωστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 41) και θέληση. Αναλάμβαναν έτσι πρωτοβουλίες τόσο για οργανωτικά όσο και για αμιγώς μαθησιακά θέματα. Το περιεχόμενο των μαθημάτων εμπλουτίστηκε στις επιμέρους του ενότητες και συνδιαμορφώθηκε (Αρβανίτη, 2012· Jarvis, 2004: 156) με άξονα α) την επιδίωξη ανταπόκρισης σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και β) την αντιμετώπιση πρακτικών δυσκολιών που ανακύπτουν κατά την αλληλεπίδραση με φορείς της δημόσιας διοίκησης. Παρόλο που το πρόγραμμα εστιάζει στον γραπτό λόγο, στο επίκεντρο τέθηκε έτσι και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Η δημιουργία καταστασιακών περιβαλλόντων στην τάξη δεν παρουσίασε, ωστόσο, ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς οι επικοινωνιακές περιστάσεις (Μήτσης, 1998) αντλούνταν

από την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων που ανακαλούσαν βιωματικά ανάλογες εμπειρίες. Η διαδικασία επίλυσης συγκεκριμένων αποριών που αφορούσαν κατά βάση την απόκτηση νέου λειτουργικού λεξιλογίου και του πλαισίου γλωσσικής χρήσης του (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997) απέκτησε συστηματικό χαρακτήρα. Οι απορίες καταγράφονταν κατά βούληση σε μορφή σημειώσεων, ενώ η συμπλήρωση συγχρόνως προσωπικών ημερολογίων υποβοήθησε σε μεγάλο βαθμό τον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών και συντέλεσε στην εφαρμογή εξατομικευμένων προσεγγίσεων αναλόγως της κοινωνικής δράσης των μελών της ομάδας. Η εκμάθηση της γλώσσας έτσι κατέστη σαφές πως είναι συνυφασμένη με τον καθημερινό αγώνα επιβίωσης.

Η εξοικείωση με την ανάγνωση και τη γραφή που αποτελεί βασικό στόχο (ΚΔΒΜ, 2013) της ενότητας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού (Αγάθος et al, 2013: 5-52· ΚΕΕ/ΥΕΠΘ· Τζαμαλή, 2013). Επί της ουσίας και εδώ οι θεματικές συνδιαμορφώθηκαν στο πεδίο. Προκρίθηκε η επεξεργασία οικείων κειμενικών ειδών που ευνοούσαν τη θετική νοηματοδότηση και διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων (Στόγιος, 2008· Αρχάκης, 2005), καθώς και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευόμενων. Η καταγραφή των προσωπικών τους στοιχείων, η συμπλήρωση μιας υπεύθυνης δήλωσης/εξουσιοδότησης, η συγγραφή ενός σύντομου βιογραφικού σημειώματος λειτούργησε ευεργετικά σε ψυχολογικό επίπεδο. Και αυτό γιατί η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων θεωρήθηκε ωφέλιμη και προς την κατεύθυνση διευθέτησης προσωπικών γραφειοκρατικών υποθέσεων και προς αυτήν της κοινωνικοποίησης κι ένταξης.

Αλλά και σύντομα κείμενα -επιπέδου γλωσσομάθειας (Council of Europe, 2001) κυρίως Α1- επιλέχθηκαν και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης. Τα κείμενα αυτά αντλήθηκαν από διάφορες πηγές (Kalantzis & Cope, 2001) και επιδιώχθηκε να είναι ανιχνεύσιμα στο άμεσο βιωματικό περιβάλλον: αφίσες, μικρές αγγελίες, ενημερωτικά φυλλάδια, έντυπες διαφημίσεις, συνταγές κ.α. Έμφαση δόθηκε, όπως και κατά τη διδασκαλία παραγωγής λόγου (Martin, 1989), στη λειτουργία, τα κειμενικά χαρακτηριστικά και το ύφος τους, ενώ εφαρμόστηκαν και στρατηγικές ανάγνωσης αναλόγως των απαιτήσεων με στόχο τον προσδιορισμό της κεντρικής ιδέας ή επιμέρους στοιχείων που εμπεριέχονταν σ' αυτά (Ευσταθιάδης et al, 2004· Oxford, 1990). Η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών σ' αυτό το μαθησιακό περιβάλλον ανάγεται στην ταχεία ανάδυση και ενεργοποίηση προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών με σκοπό την οικοδόμηση νέων γνωστικών σχημάτων. Η αυθόρμητη αναζήτηση κοινών σημείων και αποκλίσεων μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της ελληνικής ευνόησε έτσι την καλύτερη οργάνωση και αφομοίωση διάσπαρτων γλωσσικών δεδομένων ή προσλαμβανουσών.

Η διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου δεν αποτέλεσε αυτοσκοπό, αλλά μέσο επίτευξης των διδακτικών στόχων που εστίαζαν στην πραγματολογική διάσταση της γλώσσας. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευόμενων φαίνεται πως σε μεγάλο βαθμό είχε ήδη πριν την έναρξη των μαθημάτων συνειδητοποιήσει τη λειτουργία βασικών γραμματικών στοιχείων με εξαίρεση επιμέρους διακρίσεις (αορίστου-παρατατικού, για παράδειγμα). Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε συνεπώς περισσότερο στην αβίαστη χρήση των φαινομένων για επικοινωνιακούς σκοπούς μέσω της τριβής με μορφολογικά δεδομένα και ορθογραφικού τύπου συμβάσεις. Η έλλειψη χρόνου ωστόσο, σε συνδυασμό με την επιθυμία θεματικής επεξεργασίας πολλών πεδίων, δεν κατέστησε εφικτή στον ίδιο βαθμό τη λειτουργική ανάδειξη του λεξιλογίου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Προκρίθηκε κατ' ανάγκη σε κάποιες περιπτώσεις η λύση της ταχείας καταγραφής της ερμηνείας λέξεων, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να τις αναγνωρίζουν, να διαχειρίζονται ζητήματα της καθημερινότητας και να κατανοούν καλύτερα πτυχές της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας. Η γλωσσική διδασκαλία λειτούργησε ως όχημα για την ενημέρωση των μεταναστών για τη δράση φορέων που θα μπορούσαν να συνδράμουν σε περίπτωση ανάγκης και για επιλογές δημιουργικής απασχόλησης κοινωνικά προσανατολισμένης. Η διαγραμματική απεικόνιση φορέων της δημόσιας διοίκησης, η αναφορά σε μορφές συλλογικής οργάνωσης και η παρουσίαση οργανωτικών σχημάτων για τη δομή του ελληνικού πολιτικού συστήματος συνέβαλε στην έκφραση προσωπικών βιωμάτων (Κόκκος, 2005) και στην καλλιέργεια κλίματος διαλόγου για τα δικαιώματα των πολιτών (Jääger, 2010: 54) σε μια ανοιχτή δημοκρατική κοινωνία.

Συνοψίζοντας, όλα τα ερευνητικά και βιωματικά δεδομένα που καταγράφηκαν συντείνουν στην αναγκαιότητα ενίσχυσης των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και στην περαιτέρω ενδυνάμωση των Κέντρων δια βίου μάθησης. Μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής δίνεται η ευκαιρία στους μετανάστες/τριες που ζουν στη χώρα υποδοχής να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και άρα ζωτικές πτυχές της καθημερινότητάς τους και ν' αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στις δυνατότητες τους. Η εντατική εκμάθηση, πέραν των αδυναμιών, συντελεί στη συστηματικοποίηση των γνώσεων που έχουν βιωματικά αποκτηθεί κατά την τριβή με τη γλώσσα-στόχο και αποφέρει τάχιστα καρπούς ενισχύοντας την εξωστρέφεια διαφορετικών ομάδων που ενίοτε δρουν απομονωμένες. Το εκπαιδευτικό έργο αποκτά έτσι μια κοινωνική, πολιτισμική (Byram, 1987) και πολιτική διάσταση, γιατί στηρίζεται στην ισότιμη συμμετοχή και δράση (Cross, 1981) ανεξάρτητα από πολιτισμικές, εθνικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφορές. Η ανάληψη μιας τέτοιας αποστολής σε επίπεδο τοπικής εμβέλειας ευνοεί άλλωστε την περαιτέρω

ανάληψη πρωτοβουλιών ώστε τα εκπαιδευτικά προγράμματα να καθίστανται προοδευτικά κέντρο ποικιλόμορφων δράσεων.

Η καταγραφή δεδομένων για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ευάλωτες ομάδες που δραστηριοποιούνται στην τοπική κοινωνία μπορεί να τεθεί ως βάση για έναν πιο στοχευμένο και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό (Αρβανίτη, 2012). Όπως προτείνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, η τροποποίηση του χρόνου έναρξης των μαθημάτων, ώστε να μη συμπίπτει με την ανάληψη άλλων καθηκόντων και ο διαχωρισμός των επιπέδων σπουδών θα διευκόλυνε τη συμμετοχή περισσότερων ατόμων και θ' άμβλυε τις όποιες ανισότητες (διαχωρισμός, π.χ. των νεοαφιχθέντων αρχαρίων). Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών για την υποστήριξη των εγγεγραμμένων, καθώς και η συγγραφή -ή ο εμπλουτισμός- κατάλληλου για αυτούς εκπαιδευτικού υλικού, θα προσέδιδε συνέχεια στις προσπάθειές τους. Θα συνέβαλε συγχρόνως στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Βαρλόκωστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 45) και δεξιοτήτων κριτικού στοχασμού (Ζαρίφης, 2009). Η διασύνδεση του προγράμματος με άλλα πολιτιστικού ενδιαφέροντος θα λειτουργούσε συγχρόνως εξίσου υποστηρικτικά, γιατί θα διεύρυνε το πεδίο δράσης της ομάδας ευνοώντας την εξοικείωση των μελών της με διαφορετικά αυθεντικά περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Αγάθος, Θ., Γαλαντόμος, Ι., Ιντζίδης, Β., Καραντζόλα, Ε., Ρουμπής, Ν. & Σιμόπουλος, Γ. (2013). *Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*, Α1/Α2. Αθήνα: ΙΔΕ-ΚΕ, Πρόγραμμα *Οδυσσέας*: εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό.
- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Αρβανίτη, Ε. (2012). Σχεδιασμοί μάθησης και διαφορετικότητα στο πρόγραμμα εκπαίδευσης μεταναστών «Οδυσσέας». Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα -15ο Διεθνές Συνέδριο, Τόμος Ι*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 51-61.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαρλόκωστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδα-*

- πών μαθητών. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο: Δ. Βεργίδης, Μ. Davis, R. Fay, & K. Abrahamsson. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 9-88.
- Byram, M. (1987). *Cultural studies in foreign language education*. Multilingual matters 46. Philadelphia: Chevedon.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner R. C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley MA.
- European Commission. (2016). *Education and Training Monitor 2016*. European Commission: Directorate-General for Education and Culture.
- Ευσταθιάδης, Στ., Αντωνοπούλου, Ν., Α. Ψάλτου-Joycey (συντον.), Ι. Κίτσου, Β. Παναγιωτίδου, Α. Σακελλαρίου, & Κ. Σπανού, (2004). «Διδακτικές προτάσεις. Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις. Ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα», Κ.Ε.Γ. Πιστοποίηση Ελληνομάθειας.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.
- Jääger, T. (ed.). (2010). *Becoming Adult Educators in the European Area (BAEA): The Art of Being an Adult Educator. A Handbook for Adult Educators-to-be*. Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαρίφης, Γ. (επιμ.). (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Multiliteracies. A framework for Action. In: M. Kalantzis & B. Cope (eds). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*. Australia: Common Ground Publishing.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. (2013). Επιχειρησιακό πρόγραμμα *Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*. Αθήνα: Υπουργείο Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (συγχρηματοδότηση Ελλάδας-ΕΕ). Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στη διεύθυνση (ανακτήθηκε στις 14/07/2017): <http://www.kdvm.gr/about> και <http://www.kdvm.gr/about>

- gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf
- Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. *Πρόγραμμα: Εισαγωγή στο αλφαβητικό σύστημα. Πεδίο δράσης: Καθημερινά Κείμενα γραπτού λόγου*, Αθήνα: Γ.Γ.Δ.Μ. /ΙΔΕΚΕ. Διαθέσιμο (14/07/2017): <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3641/1079.pdf>
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων-Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martin, J. R. (1989). *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης διδασκαλίας: εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (μτφ.) Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στόγιος, Ν. (2008). Σχολικά κείμενα και διαπραγμάτευση ταυτοτήτων. Στο: Ε. Χοντολίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Τσουκαλά & Α. Λάζαρης (επιμ.), *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες* (σσ. 235-245). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζαμαλή, Α. (σε συνεργασία με τους: Καζούλλη, Β. Κωσταρά, Ε. Κόκκο, Α. και Παυλάκη, Μ.). (2013). *Ελληνικό αλφαβητικό σύστημα. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ.Γ.Δ.Β.Μ. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση (ανακτήθηκε στις 14/07/2017): <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf/%20enotites/4.1.pdf>
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στα Κέντρα Δια βίου Μάθησης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους αναδεικνύει τη σημασία τους στη βελτίωση της επαγγελματικής και κοινωνικής κατάστασης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η εκμάθηση της ελληνικής από μετανάστες και μετανάστριες που ζουν, εργάζονται και δραστηριοποιούνται ποικιλοτρόπως στη χώρα συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και στη διεύρυνση του πεδίου δράσης και εξέλιξής τους. Συντελεί στην ενίσχυση των διαδικα-

σιών ισότιμης ένταξής τους στην κοινωνία, νοηματοδοτεί την προσφορά τους και αναδεικνύει το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Οι δομές τοπικής εμβέλειας λειτουργούν έτσι ως μοχλός εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης αγκαλιάζοντας κοινότητες που δρουν απομονωμένες ή αλληλεπιδρούν σε μικρό βαθμό με τον ελληνόφωνο πληθυσμό. Τα μέλη των κοινοτήτων αυτών, περάν των διαφοροποιήσεών τους, εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα μάθησης, συμμετέχουν και στηρίζουν με θέρμη το έργο των εκπαιδευτικών αυτών δομών διανοίγοντας σημαντικές προοπτικές κοινωνικής δράσης.

Λέξεις-κλειδιά: Κέντρα δια βίου μάθησης, διδασκαλία εύαλωτων κοινωνικών ομάδων, γλωσσική εκμάθηση, αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου, ισότιμη συμμετοχή και κοινωνική ένταξη

Résumé

L'évaluation par les apprenants eux-mêmes de l'œuvre éducative qui prend place dans les *Centres municipaux de formation continue* souligne leur importance dans l'amélioration de la situation professionnelle et sociale des groupes sociaux vulnérables. L'apprentissage de la langue grecque par des immigrants et des immigrantes qui résident et travaillent dans le pays contribue non seulement au développement de leurs compétences communicatives, mais aussi au renforcement des procédures qui permettent leur intégration dans la société et mettent en valeur leur capital culturel. Ces structures éducatives locales ainsi favorisent l'application des principes de la démocratisation de l'éducation en englobant des communautés isolées qui interagissent faiblement avec la population hellénophone. Les membres de ces communautés, en dehors de leurs caractéristiques socioculturels différents, font preuve d'une forte motivation de participation, soutiennent vivement l'œuvre des enseignant(e)s en soulignant la dimension sociale de la langue et les perspectives brillantes de la formation continue.

Mots-clés: Centres de formation continue, apprentissage de la langue, intégration sociale, motivation, évaluation des programmes éducatifs

Μαριάνθη Οικονομάκου

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, διδάσκουσα Π.Δ. 407/80

Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φ. Φωταρά 19, 851 32 Ρόδος

Τηλ.: 22410-75654, 6974066641

E-mai: oikonomakou@aegean.gr