

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**  
**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ  
ΓΛΩΣΣΑΣ»



**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

---

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ  
ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ»

της

Χαμηλού Καλλιόπης

ΑΕΜ: 49

---

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια:** Γώτη Ευθυμία, Καθηγήτρια

**Εξεταστές:** Ντίνος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Χλαπουτάκη Ελισάβετ, Καθηγήτρια

---

Φλώρινα, 2022

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή μου εργασία θα ήθελα αρχικά να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επόπτρια καθηγήτρια μου κυρία Γώτη Ευθυμία για τη βοήθειά της, την εύστοχη καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την υπομονή που έδειχνε σε κάθε βήμα. Οι χρήσιμες παρατηρήσεις της καθώς και η επιστημονική της επάρκεια βοήθησαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω ιδιαίτερω για την άμεση στήριξή της και χαίρομαι που είχα την τύχη να συνεργαστούμε.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Ντίνα Κωνσταντίνο και την κυρία Χλαπουτάκη Ελισάβετ, επόπτες καθηγητές της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για τη συμβολή και την καθοδήγησή τους σε όλο το μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Τέλος, δίνω καρδιακές ευχαριστίες στους γονείς μου και τη φίλη μου, για την πολύτιμη βοήθειά τους και την πίστη που δείχνουν στις δυνατότητές μου καθώς και σε όλους όσους συνέβαλαν σε αυτήν την εργασία και ήταν κοντά μου αυτές τις στιγμές.

Copyright© Καλλιόπη Χαμηλού, 2022.

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

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	7
ABSTRACT .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> – ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ .....	11
1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ.....	11
1.2 ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....	13
1.3 ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΤΠΕ .....	14
1.4 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ .....	16
2.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	16
2.2 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	18
3.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ .....	18
3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ.....	20
3.3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ.....	23
3.4 ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ .....	24
3.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΗΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .....	26
3.6 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ .....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ .....	31
4.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	31
4.2 ΜΕΘΟΔΟΙ, ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ.....	32
4.3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ .....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	37
5.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ...37	
5.2 ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	38
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41

ΣΚΟΠΟΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ .....	43
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ.....	45
ΤΙΤΛΟΣ 1 <sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ- (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) .....	50
ΤΙΤΛΟΣ 2 <sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΑΓΟΡΑ – (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2) .....	54
ΤΙΤΛΟΣ 3 <sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΑΜΕΣΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ- SOS (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3) .....	56
ΤΙΤΛΟΣ 4 <sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ – (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4) .....	58
ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ .....	63
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	67
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	71
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	71
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	77



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή αφορά στον γραμματισμό των ενηλίκων μεταναστών καθώς και στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Η ανάγκη για εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών είναι κάτι περισσότερο από αναγκαία, ιδιαίτερα από τη στιγμή που δεν έχουν το περιθώριο χρόνου για να διδαχθούν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, κι αυτό διότι η αφομοίωσή τους στη νέα κοινωνία πρέπει να γίνει άμεσα, ώστε να μη νιώθουν ότι περιθωριοποιούνται, αλλά και για να μπορέσουν να έχουν μία καλή ποιότητα ζωής. Παράλληλα πρέπει να τονιστεί ότι οι ενήλικες δεν μαθαίνουν που τον ίδιο ρυθμό που θα μάθαιναν μια δεύτερη γλώσσα αν ήταν για παράδειγμα σε μικρή ηλικία. Αυτό συμβαίνει διότι έχουν πολλές ανάγκες και ευθύνες και επείγονται να μάθουν τη γλώσσα της νέας τους χώρας, προκειμένου να μπορούν να προσαρμοστούν σε αυτήν (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι βασικές έννοιες και θεωρίες σχετικά με τον γραμματισμό, την πολυπολιτισμικότητα, αλλά και τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μιας και η σύγχρονη εκπαίδευση πρέπει να περικλείει νέες αρχές με βάση τη διαπολιτισμικότητα. Επίσης, αναλύουμε τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, τις σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και προσεγγίσεις, τις ανάγκες των ενηλίκων μεταναστών, καθώς και το ρόλο του εκπαιδευτή.

Επιπλέον στην εργασία αναφέρουμε σενάρια διδασκαλίας σχεδιασμένα εκ της ιδίας, όπως αυτά συντάχθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος Εκπαίδευσης Μεταναστών στην ελληνική γλώσσα (ΓΓΕΕ). (Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Κέντρο Δια Βίου Μάθησης). Τέλος, παραθέτουμε τα συμπεράσματά μας, τονίζοντας τη μεγάλη σημασία του γραμματισμού, αλλά και κυρίως της εκμάθησης της ελληνικής για τους μετανάστες, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία, κάτι που μπορεί να γίνει με τον κατάλληλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την κατάρτιση των δασκάλων και την καλύτερη ενημέρωση.

### Λέξεις-κλειδιά:

Γραμματισμός, ενήλικες μετανάστες, σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανάγκες, πολυπολιτισμικότητα, δεύτερη/ξένη γλώσσα, εκπαιδευτής

## ABSTRACT

This work concerns the literacy of adult immigrants as well as the modern didactic approaches of teaching the modern Greek language as a second / foreign language. The need for education of adult immigrants is more than necessary, especially since they do not have the time to learn a second / foreign language, and this is because their assimilation into the new society must be done immediately, so that they do not feel that they are marginalized, but also to be able to have a good quality of life. At the same time it should be emphasized that adults do not learn the same rhythm that they would learn a second language if they were for example at a young age. This is because they have many needs and responsibilities and are in a hurry to learn the language of their new country, in order to be able to adapt to it (Vergidis & Karalis, 1999).

This paper analyzes the basic concepts and theories about literacy, multiculturalism, but also the importance of intercultural education, since modern education must include new principles based on interculturalism. We also analyze the teaching of Greek as a second / foreign language, modern teaching techniques and approaches, the needs of adult immigrants, and the role of the educator.

In addition, in the work we report self-created teaching scenarios, as they were prepared in the framework of the Immigrant Education Program in the Greek language (GGEE). (General Secretariat for Adult Education and Center for Lifelong Learning). Finally, we present our conclusions, emphasizing the great importance of literacy, but also mainly of learning Greek for immigrants, so that they can integrate smoothly into Greek society, something that can be done with proper educational planning, teacher training, and the best information.

### Keywords:

Literacy, adult immigrants, modern teaching approaches, intercultural education, needs, multiculturalism, second / foreign language, educator



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή, οι κοινωνίες μεταβάλλονται και γίνονται πολυ-πολιτισμικές, λόγω της εισόδου μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων στις χώρες υποδοχής, όπως είναι και η Ελλάδα. Πλέον, πολλοί τομείς της κοινωνίας αλλάζουν, όπως και ο χώρος της εκπαίδευσης, που αποτελεί ένα από τα πιο ουσιαστικά θεμέλια μιας κοινωνίας και μιας ομάδας. Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση προάγει τη διαπολιτισμικότητα, με σκοπό την ενίσχυση των μεταναστών, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες, αλλά και να μη μένουν στο περιθώριο ή να μη νιώθουν το ρατσισμό. Ωστόσο, η εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών, και ιδιαίτερα η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, δεν είναι μία εύκολη υπόθεση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τους ενήλικες μετανάστες. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο γραμματισμός και, κατ' επέκταση, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης είναι ένα πολύ βασικό στοιχείο για την ομαλή και πλήρη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Διαφορετικά, είναι αναπόφευκτο να προκύπτουν θέματα ρατσισμού, περιθωριοποίησης, απομόνωσης ή ακόμη και εγκληματικότητας.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό κομμάτι, το οποίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Σε αυτά γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος και των εννοιών του γραμματισμού, της πολυπολιτισμικότητας, της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Παράλληλα αναφέρονται αναλυτικά σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα για την εκμάθηση της ελληνικής.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών με τις ευρύτερες προεκτάσεις τους, ενώ παράλληλα επικεντρώνεται στη σημασία της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης στους ενήλικους μετανάστες, καθώς και στους παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξή της. Η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι θεμελιώδης αρχή στην προσπάθεια αυτή.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών. Αναφέρεται, επίσης, στον ρόλο και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνία αλλά και στην αξία της βιωματικής- εμπειρικής μάθησης.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στις ανάγκες που έχουν οι ενήλικοι μετανάστες και πώς αυτές αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσής τους. Παράλληλα, το κεφάλαιο εστιάζει στον πολύσημο ρόλο του εκπαιδευτή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης-ξένης, καθώς και στα προβλήματα που ενδεχομένως αναδύονται μέσα από αυτή την προσπάθεια.

Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναφέρεται στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους ενήλικους εκπαιδευόμενου. Η σημασία τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πλήρη ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα.

Το δεύτερο τμήμα της εργασίας περιλαμβάνει αυτοσχέδια σενάρια διδασκαλίας, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί στο πρώτο στάδιο της εκμάθησης της νέας ελληνικής γλώσσας από τους ενήλικες μετανάστες. Πιο αναλυτικά, αναφέρουμε τέσσερα σενάρια, τα οποία αφορούν το πρώτο και βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας. Τα συγκεκριμένα σενάρια έχουν εφαρμοστεί στα πλαίσια του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μεταναστών στην ελληνική γλώσσα (ΓΕΕ & ΚΔΒΜ).

Στο ερευνητικό κομμάτι αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε και στη συνέχεια παρατίθενται τα σενάρια διδασκαλίας, με τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας (στο παράρτημα).

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

---

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> – ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να προσδιοριστούν οι βασικές έννοιες και λειτουργίες του γραμματισμού. Η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στα πλαίσια ενός κράτους συνιστούν ένα πολύπλοκο κοινωνικό ζήτημα, στο οποίο υπεισέρχεται ως παράγοντας εξομάλυνσης και εξισορρόπησης η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι βασικές αρχές της.

#### 1.1Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Ο γραμματισμός αποτελεί έναν σχετικά νέο όρο και αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «literacy», που αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ως «εγγραματοσύνη» ή εγγραμματισμός (Ong, 1997). Ως προς τη χρήση της γλώσσας για την παραγωγή νοήματος, ο γραμματισμός αναπτύσσεται τόσο στα πλαίσια καθημερινών δραστηριοτήτων, όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα (Hassan, 2006, σελ:144). Κατά συνέπεια, γίνεται αντιληπτό ότι η ανάγκη για γραμματισμό των ενηλίκων μεταναστών είναι επιτακτική.

Ο γραμματισμός εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική και στην διεθνή βιβλιογραφία στις αρχές του 1980, ως ο νέος όρος που ήρθε να αντικαταστήσει τον παλαιότερο όρο του «αλφαριθμητισμού», που ως βασικό του στόχο είχε τη γλωσσική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Μητσικοπούλου, 2001). Την περίοδο του ρομαντισμού και έως τα πρώτα χρόνια του 20ού αιώνα, ο γραμματισμός ήταν συνδεδεμένος με τη λογοτεχνία και τους τρόπους γραφής της, με συνέπεια να θεωρείται ως προνόμιο των ατόμων που ανήκαν στις ανώτερες τάξεις. Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ο γραμματισμός άρχισε να αποκτά και κοινωνικές διαστάσεις. Η UNESCO θεώρησε ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού θα συντελέσει στην οικονομική και κοινωνική ευημερία των λαών (Μητσικοπούλου, 2001).

Ο γραμματισμός αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων, που απορρέουν από την εκμάθηση, τη γνώση, στοιχεία, δηλαδή, που δίνουν τη δυνατότητα σε ένα άτομο να συμμετέχει ενεργά στην νέα κοινωνία. Σε αυτή την περίπτωση, ο γραμματισμός τίθεται στην υπηρεσία της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και γίνεται μοχλός για τη μετάβαση της κοινωνίας από την αναπαραγωγή μοντέλων και ιδεών στην παραγωγή και δημιουργία νέων μοντέλων ανάπτυξης και ιδεών (Μητσικοπούλου, 2001).

Από τη δεκαετία του 1960 μέχρι και τα τέλη του 20ού αιώνα, η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται και θεωρείται το σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες ήταν απαραίτητες για την προετοιμασία του ανθρώπου ως ενεργού ατόμου στην κοινωνία. (Χατζησαββίδης, 2003).

Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ο γραμματισμός αρχίζει να υποδηλώνει την δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες καθημερινές κοινωνικές πρακτικές, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού ή προφορικού λόγου, να κάνει χρήση του ηλεκτρονικού λόγου, καθώς και να διαχειρίζεται και πολυτροπικά κείμενα (Χατζησαββίδης 2003, Μητσικοπούλου 2001).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Χατζησαββίδης (2003), ένα άτομο μπορεί να θεωρηθεί ως «εγγράμματο» όχι μόνο εξαιτίας της ικανότητάς του να κατανοεί και να διαχειρίζεται κάποια κείμενα, αλλά κυρίως λόγω της ικανότητάς του να λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο, άλλωστε, μπορεί να αντιμετωπίσει καλύτερα και τη νέα πραγματικότητα, με κριτικό πνεύμα, αλλά και

να μπορεί να χρησιμοποιήσει τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. (Χατζησαββίδης, 2003).

## **1.2 ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

Η αλματώδης τεχνολογική ανάπτυξη και η ανάπτυξη των κοινωνιών αναμφίβολα χρειάζονται άτομα που να μπορούν να διαχειριστούν τα νέα τεχνολογικά μέσα. Κατά συνέπεια, τα ενήλικα άτομα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις σύγχρονες απαιτήσεις του γραμματισμού και της επικοινωνίας, ώστε να εντάσσονται καλύτερα στο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζησαββίδης, 2003).

Σύμφωνα με την Μητσικοπούλου (2001) και τον Χατζησαββίδη (2003), ο γραμματισμός εμφανίζεται με πολλές εκφάνσεις, όπως είναι ο σχολικός, ο κοινωνικός, ο γλωσσικός γραμματισμός κτλ. Επιπρόσθετα, διακρίνεται στον λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό. Ο πρώτος εμπεριέχει τις δεξιότητες εκείνες με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος κατανοεί τα διάφορα κειμενικά είδη, ενώ ο δεύτερος στον έλεγχο του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το εγγράμματο άτομο ζει και κινείται. Τα δύο αυτά είδη του γραμματισμού είναι σημαντικό να συνυπάρχουν και να συλλειτουργούν προκειμένου το εγγράμματο άτομο να προσαρμόζεται σε κάθε γλωσσική, κοινωνική και επικοινωνιακή περίσταση (Χατζησαββίδης, 2003).

Ο κριτικός γραμματισμός, που δίνει την ευκαιρία στο άτομο να εμβαθύνει σε έννοιες, να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί καλύτερα τα γεγονότα και τον κόσμο γύρω του. Η γλώσσα και ο τρόπος χρήσης της εξαρτάται από τη διαπροσωπική επικοινωνία, τις επαγγελματικές και κοινωνικές σχέσεις, καθώς και τις σχέσεις εξουσίας των ατόμων που επικοινωνούν (Ντίνας & Γώτη, 2016:33).

Σημαντικό, ακόμα, για την καλλιέργεια του εγγράμματος ατόμου είναι ο γλωσσικός γραμματισμός, όπου σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003), παρέχει στο άτομο τις εξής ικανότητες:

- την ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και των κειμένων,
- την ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων,
- τη γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο,

- την ικανότητα συνειδητής αναγνώρισης του είδους λόγου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο,
- την ικανότητα συνειδητής ένταξης του κειμένου στο γλωσσικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται,
- την ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και
- την ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών.

### 1.3 ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΤΠΕ

Η έννοια των «πολυγραμματισμών» σχετίζεται με τις διάφορες ποικιλίες μορφών κειμένων, που σχετίζονται με τις νέες ΤΠΕ. Ο όρος αυτός εμφανίστηκε για πρώτη φορά τον Σεπτέμβριο του 1994, στην Αυστραλία, όπου μια ομάδα από 10 επιστήμονες (γνωστή και ως New London Group) συναντήθηκαν για να συζητήσουν για τη διδασκαλία του γραμματισμού στην εκπαίδευση. Στόχος των πολυγραμματισμών είναι να συμπληρώσουν ή να επεκτείνουν τη διδασκαλία του γραμματισμού στο πλαίσιο της σύγχρονης εποχής (New London Group, 1996).

Βασικά χαρακτηριστικά των πολυγραμματισμών είναι η πολιτισμικά γλωσσική πολυμορφία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και η πολυτροπικότητα των κειμένων ως αποτέλεσμα της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Έτσι, το νόημα πλάθεται με όλο και πιο πολυτροπικές μεθόδους, στις οποίες η γλώσσα διαπλέκεται με οπτικά, ηχητικά και χωρικά μηνύματα (Ντίνας, 2004). Παρά τη γλωσσική παγκοσμιοποίηση, οι διάφορες γλώσσες αλλά και οι διάφορες μορφές τους κάνουν εμφανή την παρουσία τους στα κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι νέες τεχνολογίες, ως παραγωγοί πολυμεσικών προϊόντων, παράγουν πολυτροπικά νοήματα, μέσα από τις οποίες ο πολυγραμματισμός επιδιώκεται την περαιτέρω τριβή των διδασκόμενων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών (Ντίνας, 2004).

Οι Γούλας και Καραλής (2020) υπογραμμίζουν την άμεση ανάγκη της εκπαίδευσης στη χρήση ψηφιακών μέσων (ΤΠΕ) για την παροχή προγραμμάτων ψηφιακού γραμματισμού, που βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στην καθημερινότητα του ανθρώπου.

Ο ψηφιακός γραμματισμός, δηλαδή δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ, αφορά στην εξοικείωση των ατόμων με τα ψηφιακά μέσα και προγράμματα, ενώ παράλληλα καλλιεργεί και άλλες αξίες, όπως είναι η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια μεταξύ των συμμετεχόντων και άλλα (Koutsogiannis, 2011).

#### **1.4 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ**

Η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα είναι όροι που συχνά συγχέονται. Με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» ορίζεται και περιγράφεται η συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών στα γεωγραφικά πλαίσια ενός κράτους. Ο όρος «διαπολιτισμικότητα», από την άλλη, χρησιμοποιείται ως επιθετικός προσδιορισμός στην έννοια της αγωγής. Μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής, με άλλα λόγια, γίνεται μια προσπάθεια διαχείρισης της πολυπολιτισμικής κατάστασης που επικρατεί σε μια κοινωνία (Ντίνας, 2004).

Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο και ενώ προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν. Η διαπολιτισμικότητα αφορά στη δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να τις προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων (Μάρκου, 1996).

Ο Μάρκου (1996), παράλληλα, υποστηρίζει ότι τα εννοιολογικά όρια των όρων «πολυπολιτισμικός» (multicultural) και «διαπολιτισμικός» (intercultural) δεν είναι πάντα ευδιάκριτα. Ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Οι κοινωνίες σήμερα αλλάζουν και γίνονται πολύ-πολιτισμικές, με αποτέλεσμα το κάθε κράτος να προωθεί τις νέες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μόνον έτσι οι μετανάστες μπορούν να αφομοιωθούν σε μία νέα κοινωνία, δηλαδή μαθαίνοντας την ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα αλλά και να προοδεύσουν, να εργαστούν, αλλά και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις.

### 2.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως είναι η Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται αρωγός στη διαπαιδαγώγηση του συνόλου των μελών της, δίνοντας έμφαση στις νέες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση και στα αποτελέσματα αυτής. Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011), βασικά της στοιχεία είναι οι νέες αξίες, όπως οι ίσες ευκαιρίες για όλους, η πίστη στο γεγονός πως η πολιτισμική ποικιλία εμπλουτίζει την εκάστοτε κοινωνία, καθώς και η πάταξη κάθε είδους ρατσισμού και περιθωριοποίησης. Κατά συνέπεια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει την αφομοίωση αλλά και την ισότιμη ένταξη όλων των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο, καθώς και την εξισορρόπηση των αναγκών τους, μέσα σε ένα κλίμα αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού (Παπαχρήστος, 2011).

Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επίσης, προάγεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσα σε ένα νέο πλαίσιο. Κάποιες φορές, ωστόσο, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν ακολουθούνται σε κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα, με αποτέλεσμα να μην προάγονται σημαντικές αξίες, όπως η κατανόηση του «άλλου», η καλύτερη αντίληψη άλλης κουλτούρας και θρησκείας και άλλα. Όλα αυτά είναι όμως βασικά προβλήματα, τα οποία δεν



προάγουν το νέο διαπολιτισμικό σύστημα εκπαίδευση των κρατών. (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2008).

Βασικό στοιχείο για την προώθηση αυτής της εκπαίδευσης, όπως τονίζουν οι Ντίνας και Γρίβα (2017), είναι να υπάρξει ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο θα προσφέρει και τα ανάλογα πολυπολιτισμικά ερεθίσματα στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της ανάπτυξης αλληλοδραστικών δραστηριοτήτων με την εμπλοκή όλων των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού προφίλ, με στόχο την ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής ανταλλαγής και της αξιοποίησης της γλώσσας ως μέσο επαφής με τον πολιτισμό (Ντίνας & Γρίβα, 2017: 9).

## **2.2 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αφορά στην ποικιλόμορφη και δυναμική ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να αλληλεπιδρά με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, αποδεχόμενο διαφορετικές θεωρήσεις του κόσμου και διερχόμενο μεταξύ αυτών (Byram, 2001). Εναλλακτικά, ορίζεται ως η ικανότητα αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης ενός ομιλητή με άτομα διαφορετικών πολιτισμών (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία έχει απώτερο σκοπό την επικοινωνία των εκπαιδευόμενων με τους υπόλοιπους και αποτέλεσμα την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, βελτιώνοντας την απόδοσή τους και ενισχύοντας την κοινωνικο-συναισθηματική τους δύναμη. Σημαντική, ακόμα, είναι η συνεργασία και επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους του καθώς και την ευρύτερη οικογένειά τους ώστε να ενισχύονται οι προσωπικές και οι οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Η αυθεντική επικοινωνία που επιτυγχάνεται μέσω αυτών των δραστηριοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων αποτελεί βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικής γλωσσικής εκπαίδευσης, ενώ η συνεχής αλληλόδραση οδηγεί σε ταχύτερη και αποτελεσματικότερη εκμάθηση της γλώσσας, καθώς και καλύτερη ανάπτυξη των αντίστοιχων γλωσσικών δεξιοτήτων (Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 86).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρεται η μεγάλη σημασία που έχει η εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας, καθώς και ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτή. Παράλληλα, αναφέρεται ο σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων γλωσσικής διδασκαλίας καθώς και η σημασία του κατάλληλου διδακτικού υλικού. Τέλος, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την ενήλικη μάθηση.

### **3.1 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ**

Η εκπαίδευση ενηλίκων, ως βασικό συστατικό της δια-βίου μάθησης, έχει διαμορφωθεί και επηρεαστεί από την πολιτική, οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη παγκοσμίως. Δύο βασικοί λόγοι έχουν διαδραματίσει ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης ενηλίκων: οι φιλελεύθερες τάσεις που εστιάζουν στην οικονομική αξία της δια-βίου μάθησης «όσο περισσότερα μαθαίνουμε τόσο περισσότερα κερδίζουμε» (Evans, όπως αναφέρεται στο Toivianen, Kersh & Hyytiä, 2019), καθώς και οι τρέχουσες κοινωνικές και πολιτικές προκλήσεις.

Το μεταναστευτικό ζήτημα έχει ταλαιπωρήσει και προβληματίσει την Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η μεγάλη εισροή των μεταναστών δημιουργεί νέες προκλήσεις σε εργασιακό και κοινωνικό τομέα, δεδομένου ότι οι μετανάστες πρέπει να εργαστούν και, γενικότερα, να ενταχθούν στην χώρα υποδοχής. Η ανάγκη ένταξης στην αγορά εργασίας και στις καθημερινές συνδιαλλαγές, συμβάλλουν στην επιβίωσή τους και αναδεικνύουν τον πολύσημο ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των μεταναστών μπορεί να παρέχει ταυτόχρονα θεμελιώδεις γνωστικές δεξιότητες, ικανότητες γραμματισμού και κατάρτισης του εργατικού δυναμικού (Gray, 2019).

Τα προγράμματα στήριξης ευπαθών ομάδων βασίζονται στη συμπερίληψη και ταυτόχρονα υποστηρίζουν τις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές τους ανάγκες, μειώνοντας έτσι τα περιθώρια κοινωνικού αποκλεισμού και

περιθωριοποίησης. Ένας ακόμη λόγος που η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναδειχθεί είναι οι ανάγκες που έχουν προκύψει λόγω της κρίσης των παραδοσιακών δομών της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας. Κάθε ενήλικας, λοιπόν, απαιτείται να έχει πρόσβαση σε νέες γνώσεις και δεξιότητες, που του παρέχουν εξέλιξη και δυνατότητα προσαρμογής στις νέες συνθήκες (Κόκκος, 2005).

Η βασική εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ένα «εργαλείο» για τη χειραφέτηση και την κοινωνική δικαιοσύνη, στοχεύει στην προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης, καθώς και στη συμβολή της κοινωνικής αλλαγής. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, ένας ολοένα και πιο «οικονομιστικός» λόγος κυριαρχεί στις συζητήσεις σχετικά με το γραμματισμό και την αριθμητική των ενηλίκων (Kastner & Motschilnig, 2021). Η παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική εξέλιξη και η κοινωνία της πληροφορίας έχουν μετατρέψει την δια βίου εκπαίδευση σε μια μηχανή οικονομικής ανάπτυξης. Ωστόσο, στη βάση της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών κυριαρχεί η ουμανιστική προσέγγιση, η οποία παραπέμπει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με επίκεντρο τον άνθρωπο.

Έννοιες όπως «αυτοκατευθυνόμενη μόρφωση», «αυτορρύθμιση», «εμπειρική μάθηση» βρίσκονται στους πυλώνες του «ουμανισμού». Το μοντέλο απλής μετάδοσης γνώσης δεν βρίσκει πρόσφορο έδαφος στην εκπαίδευση ενηλίκων, δεδομένου των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων ως προς τις εμπειρίες, τα βιώματα και το τρόπο που μαθαίνουν (Illeris, 2016). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2017), είναι σημαντικό η εκπαίδευση ενηλίκων να αναδειχθεί σε πεδίο ανοιχτής αναζήτησης, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να κρίνουν και να στοχάζονται τις επιπτώσεις των δύσκολων καταστάσεων που βιώνουν αλλά και να βρίσκουν λύσεις. (Κόκκος, 2017)

Η εκπαίδευση ενηλίκων προϋποθέτει σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου, αποδοχή ως προς τις φυλετικές διαφορές, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις δεξιότητές του. Η πρόοδος που σημειώθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών ανέδειξε την αναγκαιότητά της, την ανίχνευση των κινήτρων συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα, των εκπαιδευτικών αναγκών τους και τον καθορισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Η εκπαίδευση των ευάλωτων αυτών κοινωνικά ομάδων αποκτά στις σύγχρονες κοινωνίες ιδιαίτερη σημασία και αξία, λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τα κρίσιμα ζητήματα του κοινωνικού αποκλεισμού, των διακρίσεων και του ρατσισμού (Gray, 2019).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων μεταναστών, σύμφωνα με έρευνες προκύπτει ότι οι ενήλικες μετανάστες που αποφασίζουν να μάθουν τη γλώσσα υποδοχής και να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ενεργητικό ρόλο και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική τους πορεία με βάση τις εμπειρίες, αξίες και ανάγκες τους. Οι μεταβολές και οι απαιτήσεις της κοινωνίας σε οικονομικό και τεχνικό επίπεδο έχουν κάνει αναγκαία την εκπαίδευση, επιδιώκοντας έτσι ίσες ευκαιρίες για όλους. Οι ενήλικοι μετανάστες που έρχονται στη χώρα υποδοχής συνήθως έχουν την επιθυμία να επικοινωνήσουν, αλλά και την ανάγκη να εργαστούν. Συνεπώς, η εκπαίδευση και η ενασχόληση με την εκμάθηση νέων γλωσσικών και γνωστικών δεδομένων είναι μονόδρομος (Κόκκος, 2005; Μπασέτας, 2009).

### **3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ**

Για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων που θα ακολουθηθούν σε ένα πρόγραμμα, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολύτιμος. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί αφενός ως διευκολυντής της μάθησης, δηλαδή να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να ανακαλύψει τη μάθηση αφετέρου, ως εμπνευστής, όπου ο εκπαιδευτής καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην κατάκτηση ενσυναίσθησης των μαθησιακών τους αναγκών (Κουλαουζίδης, 2011, Rogers, 1999). Είναι σημαντικό να αποφεύγονται παραδοσιακές μέθοδοι, οι οποίες μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό σε πομπό γνώσης και να υιοθετηθούν τεχνικές, οι οποίες θα στοχεύουν στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Rabgay, 2018).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να είναι καταλλήλως εκπαιδευτικά καταρτισμένοι προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και απαιτήσεις των ενηλίκων μεταναστών που επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Για να επιτευχθεί, βέβαια, αυτό χρειάζεται να ακολουθούν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές μάθησης. Χρήσιμο, ακόμα, για τους εκπαιδευτές είναι να γνωρίζουν όλες τις μεθόδους που υπάρχουν σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων – και συγκεκριμένα μεταναστών- προκειμένου να μπορούν να αποφασίζουν ποιες θα εφαρμόσουν κατά περίπτωση (Florez & Burt, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να είναι ενθαρρυντικός, προωθώντας συνεργατικό κλίμα και αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση των εκπαιδευόμενων (Κόκκος,

2005α; Rogers, 1999). Η διαδικασία μάθησης μέσω εμπειριών μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να ενσωματώσουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης και να ξεπεράσουν τα μαθησιακά τους εμπόδια (Jang, Lim, You & Cho, 2021).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να συμμετάσχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικό να ενσωματώσουν τις καινούριες γνώσεις τους στις προϋπάρχουσες. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό χρειάζεται άμεση επαφή και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου (Παρούτσας, 2010). Έτσι, ο εκπαιδευόμενος, από τη μία πρέπει να ενδιαφέρεται για τις γλωσσικό-κοινωνικές δεξιότητες που στοχεύει να κατακτήσει και, από την άλλη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενδιαφέρεται να διεκπεραιώσει σωστά το πρόγραμμα ή τις διδασκαλίες του, αλλά και να είναι αποδοτικός.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων, παράλληλα, είναι σημαντικό να κατέχουν και να διαχειρίζονται καταλλήλως τη γνώση των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας, όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου ή στάσεις του σώματος, αλλά και τη γνώση κανόνων γλωσσικής αλληλεπίδρασης, όπως τρόπος χαιρετισμού, διακοπές και παύσεις. Παράλληλα, σημαντική είναι η ανάπτυξη επικοινωνίας τους στις εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και μπορούν να διαμορφώσουν ένα αποτελεσματικό ή μη περιβάλλον μάθησης (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Επιπρόσθετα, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη του το νέο υλικό, τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, αλλά και τον διαθέσιμο χρόνο τους. Χρειάζεται να μπορούν να διαχειρίζεται τις διαφορετικές συνθήκες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Ακόμα, τα μαθήματα πρέπει να συνδυάζουν διάφορες θεωρίες, τεχνικές και σύγχρονες προσεγγίσεις μάθησης, ανάλογα με τους εκπαιδευόμενους και τις ανάγκες τους (Παρούτσας, 2010).

Ένας εκπαιδευτικός με υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής επίγνωσης μπορεί να αξιοποιήσει το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευόμενων κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, παροτρύνοντάς τους να εμπλέκονται σε διάφορες πολιτισμικές δραστηριότητες (Ντίνας & Γρίβα, 2017:11). Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας της διαπολιτισμικής διδασκαλίας της γλώσσας είναι και η χρήση πολυμέσων (π.χ. CD-ROM, διαδίκτυο), για την προώθηση νέων πηγών μάθησης και πληροφόρησης,

που μπορούν να γίνουν σε συνδυασμό με την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών εργαλείων (π.χ. τραγούδια, παραμύθια, λογοτεχνία, εφημερίδες, περιοδικά) (Cullen & Sato, 2000).

Οι εκπαιδευτές επιφορτίζονται με την παρακολούθηση, την επίλυση αποριών και αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν στη διδασκαλία/ πρόγραμμα επιμόρφωσης. Προσπαθούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους στον τρόπο μάθησης, να παρέχουν ανατροφοδότηση ως προς την ατομική αλλά και την ομαδική μαθησιακή πορεία, καθώς και να έχουν πρόσβαση σε ποικιλία μαθησιακών πηγών (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εστιάζει στα θετικά αποτελέσματα, καθώς αυτά εξαρτώνται από τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και τις συναισθηματικές αποκρίσεις του κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου. Σε διδακτική προσέγγιση χρειάζεται να υπάρχει η δυνατότητα ανατροφοδότησης των εκπαιδευόμενων (Tomlinson, 2012).

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτής:

- πληροφορεί και καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους ως προς τη μαθησιακή διαδικασία του εκπαιδευτικού προγράμματος που συμμετέχουν
- απαντά σε ερωτήσεις, επιλύει απορίες και αποσαφηνίζει έννοιες του γνωστικού αντικειμένου
- ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να εργασθεί σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του και τους στόχους που επιδιώκει
- δίνει θέματα για συζήτηση και προβληματισμό
- παρακολουθεί τη διεξαγωγή συζητήσεων και επεμβαίνει στη διευθέτηση θεμάτων ή παρακινεί τους εκπαιδευόμενους σε πιο ενεργή συμμετοχή
- επιδιώκει να οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των ενηλίκων εκπαιδευόμενων
- αξιολογεί και δίνει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους

- σχολιάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού και υποβάλλει προτάσεις εμπλουτισμού με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών ενοτήτων (σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα)
- τηρεί τους σκοπούς, τους στόχους το περιεχόμενο και το ωρολόγιο πρόγραμμα (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010).

### **3.3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ**

Αναγκαίος είναι ο σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων στη διδασκαλία ενηλίκων μεταναστών, οι οποίες θα βασίζονται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Είναι απαραίτητο κάθε διδακτική παρέμβαση που σχεδιάζεται να αποτελείται από δραστηριότητες βασισμένες στο μοντέλο των πολυγραμματισμών, να αξιοποιούνται κείμενα μαζικής κουλτούρας, να αναπαριστούν τη γλωσσική ποικιλότητα, και να αναδεικνύουν τις κυρίαρχες κοινωνικές και γλωσσικές ιδεολογίες (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010).

Ο «σχεδιασμός γλωσσικών μαθημάτων» αφορά σε όλες τις πληροφορίες και αποφάσεις που πρέπει να παίρνει ο εκπαιδευτικός, τόσο πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα/μάθημα, όσο κατά την πορεία και το τέλος αυτού (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010). Πρέπει, δηλαδή, να είναι ενημερωμένος για το επίπεδο γλωσσικού υπόβαθρου του μαθητικού κοινού, για το τι περιμένουν από αυτόν οι εκπαιδευόμενοι, για τα βιβλία, τα εγχειρίδια, για τα αναλυτικά προγράμματα, τα εποπτικά μέσα και εκπαιδευτικά sites που θα χρησιμοποιήσει, αλλά και για το πώς θα αρχίσει αλλά και για τη σειρά που θα ακολουθήσει στην παρουσίαση των διδακτικών φαινομένων.

Τα στάδια που ακολουθούνται για την προετοιμασία και τον σχεδιασμό των γλωσσικών μαθημάτων είναι, αρχικά, η ανάλυση των γλωσσικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, στη συνέχεια η γενική περιγραφή του στόχου και τέλος η εξειδίκευση στόχου (λειτουργίες, περιστάσεις, έννοιες κλπ). Ειδικά όταν το πρόγραμμα/μάθημα απευθύνεται σε ανθρώπους που έχουν σκοπό να εργαστούν, τότε ο στόχος είναι να ετοιμαστούν για να ανταποκριθούν στις αντίστοιχες συνθήκες της κοινωνίας (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010).

Παράλληλα, είναι απαραίτητο, ο εκπαιδευτής και σχεδιαστής του προγράμματος για ενηλίκους μετανάστες να γνωρίζει εκ των προτέρων εάν οι ιδέες και έννοιες που θα

διδασκούν είναι συγκλίνουσες με τις πεποιθήσεις του εκπαιδευόμενου ή αντίθετες με αυτές. Τα μαθήματα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένα, ώστε να μπορούν να μεταδίδουν τις σωστές αξίες και πεποιθήσεις αλλά ταυτόχρονα και να προσαρμόζονται σε διαφορετικές ηλικίες και αξιακά συστήματα (Κόκκος, 2007).

### **3.4 ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Η ρευστότητα και επιδείνωση σε όλα σχεδόν τα επίπεδα της εποχής δίνει στη γλώσσα μια ιμπεριαλιστική εικόνα και κάνει το ρόλο της ολοένα και πιο σημαντικό (Ντίνας & Γρίβα, 2017: 23). Η γλώσσα, μεταξύ ανομοιογενών πληθυσμών, εντάσσεται στο είδος της γλωσσικής κοινωνικής ποικιλότητας και αποτελεί τον τρόπο έκφρασης των εκπαιδευόμενων. Είναι πολύ βασικό, η γλώσσα να αξιοποιείται διδακτικά με το σωστό τρόπο και τα σωστά «εργαλεία», ιδιαίτερα αν ο βασικός στόχος της είναι η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας (Καψάλης, 2008).

Η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας συνεπάγεται και την ταυτόχρονη κατανόηση του αντίστοιχου πολιτισμού. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στην καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης (cultural awareness), η οποία συνίσταται στη γνώση της πολιτισμικής συμπεριφοράς του ίδιου και των άλλων και στην ικανότητα για ερμηνεία της εκάστοτε πολιτισμικής χροιάς. Παράλληλα, προωθεί την κατανόηση των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτισμών και γλωσσών καθώς και την ανάπτυξη του πολιτισμικού σεβασμού ( Griva & Zorbas, 2017; CEFR, 2001:168).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ειδικά σε ενήλικους μετανάστες για να θεωρηθεί αποτελεσματική πρέπει να καλύπτει κάποιους στόχους, όπως (ΓΤΕΕΚΔΒΜΝ, 2021):

- Να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες ώστε να ανταποκρίνονται σε πρακτικές και καθημερινές ανάγκες επικοινωνίας.
- να ενισχυθούν οι κοινωνικές και (δια)πολιτισμικές ικανότητες που απαιτούνται προκειμένου να υπάρξει μια αμοιβαία πολιτισμική κατανόηση



- να γίνει ευκολότερη η ενεργός κοινωνική ένταξη των μεταναστών που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας καθώς και των οικογενειών τους.
- να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στις εξετάσεις ελληνομάθειας.
- να μπορούν μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα να βρίσκουν δουλειά ή απασχόληση.

Αναλυτικότερα, η εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους: είτε «αυθόρμητα» μέσα στο φυσικό περιβάλλον χρήσης της γλώσσας, χωρίς καθοδήγηση ή διδασκαλία (spontaneous language acquisition) ή με συστηματική καθοδήγηση και διδασκαλία στο περιβάλλον οργανωμένης τάξης (instructed second language acquisition/learning). Φυσικά, όταν ο ομιλητής μαθαίνει τη δεύτερη/ξένη γλώσσα στη χώρα όπου η γλώσσα αυτή κατέχει θεσμικό ρόλο, η εκμάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τους δύο τρόπους. Σε μια τέτοια περίπτωση, όταν, δηλαδή, ο ομιλητής μαθαίνει τη δεύτερη/ξένη γλώσσα σε ένα οργανωμένο περιβάλλον τάξης, δεν παύει ταυτόχρονα να τη χρησιμοποιεί για επικοινωνιακούς σκοπούς και εκτός τάξης, οπότε συντελείται και αυθόρμητη εκμάθηση (spontaneous learning) (Ellis, 1985).

Ο ρόλος της συστηματικής διδασκαλίας είναι σημαντικός για την κατανόηση σε θεωρητικό επίπεδο της ίδιας της διαδικασίας εκμάθησης, αλλά και για τη διαμόρφωση γλωσσικής εκπαίδευσης. Η διαδικασία εκμάθησης εστιάζει σε δύο όψεις: στην αλληλουχία (sequence) ή σειρά (order) εκμάθησης, στην ταχύτητα/ρυθμό (rate) και στην τελική έκβαση (success) της διαδικασίας εκμάθησης. Έχει αποδειχθεί ότι σε γενικές γραμμές και με ελάχιστες εξαιρέσεις, η συστηματική διδασκαλία της γραμματικής δεν φαίνεται να επιδρά με κάποιο τρόπο στην αλληλουχία ή στη σειρά κατάκτησης (Ellis, 1985). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ίδια η φύση της διαδικασίας εκμάθησης διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από καθαρά αναπτυξιακούς παράγοντες. Με άλλα λόγια, οι ομιλητές που μαθαίνουν μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα δεν μπορούν να κατακτήσουν τύπους ή δομές που δεν είναι «έτοιμοι» αναπτυξιακά να κατακτήσουν (Ellis, 1985).

Οι εγγενείς μηχανισμοί γλωσσικής ανάπτυξης που αναμφίβολα διαθέτουν οι ομιλητές διευκολύνονται σε σημαντικό βαθμό από τη συστηματική διδασκαλία σε μια οργανωμένη τάξη αλλά και από τα ερεθίσματα (input) του περιβάλλοντος που

ενισχύουν την εκμάθηση (Scarcella & Oxford, 1992). Στα ερεθίσματα που διευκολύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας από τα πιο διαδεδομένα είναι ο απλοποιημένος λόγος. Είδος απλοποιημένου λόγου που υποστηρίζεται ότι διευκολύνει τη γλωσσική ανάπτυξη μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι ο διδακτικός λόγος (teacher talk), δηλαδή ο ειδικός τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει το λόγο του στην τάξη (Scarcella & Oxford, 1992).

### **3.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΗΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

Είναι βασικό να αναφερθεί ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των ενηλίκων, όπως για παράδειγμα τα κίνητρα. Συγκεκριμένα, για την αυτοπραγμάτωση, αλλά και την καλύτερη αντίληψη και διαχείριση της κοινωνικής πραγματικότητας, ο άνθρωπος επιλέγει να μορφωθεί γιατί έχει ανάγκη για κοινωνική ένταξη και αποδοχή, για ασφάλεια και συναισθηματική ολοκλήρωση (Παρούτσας, 2010).

Υπάρχουν, όμως, και εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Παρούτσας (2010), οι ενήλικες έχουν πολλές ευθύνες, τις οποίες πρέπει να διευθετήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, σε αντίθεση με τα παιδιά και τους εφήβους. Για παράδειγμα, πολλές φορές έρχονται αντιμέτωποι με πολλές καταστάσεις, που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στα διάφορα εκπαιδευτικά ή μορφωτικά προγράμματα ελληνομάθειας. Κάποιες από αυτές είναι η έλλειψη χρόνου, η οικονομική αδυναμία και άλλες. Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που οι ενήλικες δεν έχουν την ανάλογη ενημέρωση σχετικά με τις ευκαιρίες που προσφέρονται για σπουδές ή εργασία. Παράλληλα, προβλήματα σχετικά με τη γραφειοκρατία, καθώς και προβλήματα που αφορούν στην φροντίδα των παιδιών τους ή ακόμα και στη μετακίνησή τους εμποδίζουν τον ενήλικα μετανάστη να επιμορφωθεί ή να πάρει μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα κίνητρα, επιπλέον, κάποιες φορές μπορούν να μετατραπούν σε εμπόδια, όταν μέσα απ' αυτά ο ενήλικας νιώθει ψυχική πίεση (Παρούτσας, 2010).

Είναι αναγκαίο, το μαθησιακό περιβάλλον να είναι σωματικά και ψυχολογικά άνετο. Οι μεγάλες διαλέξεις, οι ατέλειωτες ώρες στο θρανίο και η απουσία πρακτικής εξάσκησης δημιουργούν υψηλή πιθανότητα για εμφάνιση δυσφορίας και απόρριψης.

Για το λόγο αυτό, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιλέγεται πολλές φορές ως η καταλληλότερη μέθοδος για την εκπαίδευση ενηλίκων (Παρούτσας, 2010).

Συμμετέχοντας σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι ενήλικοι μετανάστες έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από το πρόγραμμα, από τον εκπαιδευτή αλλά και από τον εαυτό τους. Ταυτόχρονα, μεταφέρουν στην τάξη τις προσωπικές, γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες τους, οι οποίες είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται από τον εκπαιδευτικό και να αξιοποιούνται καταλλήλως. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους μπορεί να τους διδάξει πολλά και να κάνει το μάθημα ακόμα πιο εποικοδομητικό για τους ίδιους (Παρούτσας, 2010).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προτιμούν μαθήματα ή προγράμματα που να μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη και ειδικά στην επίλυση ενδεχόμενων προβλημάτων. Ταυτόχρονα, για να διατηρηθεί η νέα γνώση χρειάζεται να ενσωματώνουν τις νέες ιδέες και γνώσεις σε αυτό που ήδη γνωρίζουν ή κατέχουν (Κόκκος, 2007).

Οι ενήλικοι συνήθως προτιμούν την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν όπως αυτοί θέλουν τον ρυθμό και τον χρόνο της μελέτης τους. Τα βιβλία, η τηλεόραση, η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι προτιμητέες μέθοδοι από την εκ του σύνεγγυς διδασκαλία. Σε κάθε περίπτωση, ένα βασικό στοιχείο είναι το περιεχόμενο ενός μαθήματος να παραμένει συγκεκριμένο και απλό (Κόκκος, 2007).

Βασικό πρόβλημα αποτελεί το ζήτημα της διγλωσσίας. Έχει αποδειχθεί ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και εν δυνάμει δίγλωσσων εκπαιδευόμενων, τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Ειδικότερα, οι δίγλωσσοι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι λόγω των περισσότερων ερεθισμάτων μπορεί να είναι πιο κοινωνικοί και επικοινωνιακοί. Ακόμη, μπορεί να είναι πιο προσαρμοστικοί στα διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα και διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι. Επίσης, η διγλωσσία «δημιουργεί ευέλικτο τρόπο σκέψης και συνδέσεις στον εγκέφαλο που προάγουν τη δημιουργική σκέψη» (Γρίβα & Στάμου, 2014: 235). Αναφορικά με το θέμα της διαχείρισης της διγλωσσίας των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική πράξη ο εκπαιδευτικός έχει τον πιο καθοριστικό και κρίσιμο ρόλο, καθώς καλείται να διαχειριστεί σε καθημερινό επίπεδο θέματα πολιτισμικής ετερότητας και διγλωσσίας και να μετατρέψει την τάξη σε ένα πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Σύμφωνα με τις Γρίβα και Στάμου (2014:232) «αν η γλώσσα η μητρική του μαθητή ταιριάζει στη δομή και τους κανόνες της ελληνικής, η εκμάθηση της δεύτερης είναι πιο εύκολη». Η επίδοση των οиωνών δίγλωσσων εκπαιδευόμενων «μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας στη διδασκαλία» (Γρίβα & Στάμου 2014: 235), καθώς σε πολλές περιπτώσεις έχουν έλλειμμα γλωσσικών δεξιοτήτων. Το έλλειμμα αυτό εντοπίζεται κυρίως στον γραπτό λόγο με τα ορθογραφικά λάθη καθώς και στον προφορικό με το λεξιλόγιο.

Το κάθε άτομο που επικοινωνεί σε οποιανδήποτε γλώσσα εντάσσεται σε ένα πολύπλοκο σχήμα επικοινωνιακής συμπεριφοράς, και γι' αυτό πρέπει να εξετάζονται όλοι οι εξωγλωσσικοί παράγοντες του επικοινωνιακού περιβάλλοντος, αλλά και να μελετάται η επίδρασή τους στη γλωσσική λειτουργία. Μέσα από τη γλώσσα φαίνεται η ιδιαιτερότητα της κάθε κοινωνίας αλλά και της ίδιας της γλώσσας. Συγκεκριμένα, στην ελληνική γλώσσα παρατηρείται δυσκολία στη γραμματική και στη σύνταξη, καθώς και στον προφορικό λόγο, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων της (Γεωργαντζή, 1996).

Οι ενήλικοι μετανάστες καλούνται να μάθουν τη νέα γλώσσα σε μικρό χρονικό διάστημα, για να μπορούν να ανταποκριθούν πιο γρήγορα στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της νέας τους κοινωνίας. Ένα βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, όπως αναφέρει ο Κοντός (1994), είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν διδάσκονται νέα στοιχεία στη μητρική τους γλώσσα, κάτι που κάνει ακόμα δυσκολότερη την εκμάθηση της νέας γλώσσας. Επιπλέον, τα διδακτικά εγχειρίδια και μέσα καθιστούν ακόμα πιο δύσκολη τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, γιατί συνήθως δεν ανταποκρίνονται στις διάφορες ανάγκες ή δυνατότητες των αλλόγλωσσων εκπαιδευόμενων (Κοντός, 1994).

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας είναι το γεγονός ότι συχνά οι στόχοι γλωσσικής διδασκαλίας δεν είναι συναφείς με τις ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευόμενων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και όσον αφορά τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, αλλά και σε ό,τι αφορά την αλληλοεπίδρασή τους στην κοινωνία. Αν και η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι ιδιαίτερα βοηθητική στην συγκεκριμένη περίπτωση, εφαρμόζεται δύσκολα στα προγράμματα της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Άλλα προβλήματα που μπορούν να εντοπισθούν είναι η έλλειψη κατάλληλων λεξικών ή γλωσσικών

βοηθημάτων για την περίπτωση αυτή, αλλά και η έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής ως ξένη/δεύτερη (Κοντός, 1994).

### 3.6 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Η γλωσσική διδασκαλία είναι ιδιαίτερα σημαντική στους ενήλικους μετανάστες, καθώς αφορά στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων σχετικών με την κατανόηση και παραγωγή όσων γίνεται περισσότερων μορφών προφορικής και γραπτής γλώσσας που είναι απαραίτητες για τις κοινωνικές τους συνδιαλλαγές. Παράλληλα, η γλωσσική διδασκαλία βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να γίνονται κριτικοί ακροατές και αναγνώστες, αλλά και να λειτουργούν γλωσσικά συνειδητά, προκειμένου να καταφέρουν το επιθυμητό επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Συνεπώς, σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η κατανόηση από τους εκπαιδευόμενους του γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και η πρακτική και χρηστική συνειδητοποίηση του μηχανισμού λειτουργίας της γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας διαμορφώνεται κάθε φορά σύμφωνα με τις ανάγκες του κοινού προς το οποίο απευθύνεται. Οι ανάγκες αυτές μπορεί να είναι (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010):

α) η ταυτότητα του εκπαιδευόμενου. Περιλαμβάνονται πληροφορίες βιογραφικής φύσεως, αλλά και πιο ουσιαστικές που αφορούν την προσωπικότητα του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, τα κίνητρό του για να μάθει τη γλώσσα κλπ.

β) η ταυτότητα του διδακτικού προγράμματος. Περιλαμβάνονται πληροφορίες για τον συνολικό χρόνο του προγράμματος, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τον χώρο όπου διεξάγεται, την αίθουσα, τα εποπτικά μέσα κτλ.

Το διδακτικό υλικό στη διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να προωθεί την επικοινωνία. Γι' αυτό είναι σημαντικό να λαμβάνει υπ' όψη την καθημερινότητα των ενηλίκων μεταναστών και γενικότερα θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας, ώστε να αποκτά ένα επίκαιρο και γνήσιο χαρακτήρα. Οι δραστηριότητες που περιέχονται στο εκάστοτε διδακτικό υλικό αποτελούν το μεθοδολογικό κορμό της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας και στοχεύουν να

εμπλέξουν τον εκπαιδευόμενο σε μια αυθεντική γλωσσική χρήση. Για παράδειγμα, το υλικό αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, διαφημιστικών εντύπων ή και γραφικές ή ηλεκτρονικές πηγές γύρω από τις οποίες μπορούν να οργανωθούν επικοινωνιακές δραστηριότητες (όπως χάρτες, εικόνες, σύμβολα, γραφήματα, πίνακες). Επιπρόσθετα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντικείμενα και να κατασκευαστεί υλικό από τον εκπαιδευτή για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Το διδακτικό υλικό για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας μπορεί να περιλαμβάνει και συμπληρωματικές προτάσεις διδασκαλίας. Εκτός από το βιβλίο μαθητή, το βιβλίο του δασκάλου, το βιβλίο ασκήσεων και το γλωσσάρι, τα σύγχρονα πολυμέσα (CD, DVD, διαδίκτυο, διδακτικά σενάρια, οπτικοακουστικό υλικό μέσο ενός προτζέκτορα ή οθόνης) μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά στη διδακτική διαδικασία (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι τα οπτικοακουστικά μέσα δεν διαθέτουν κάποια αυτονόητη ή κάποια εκ των προτέρων αξία. Την οποιαδήποτε αξία τους την αποκτούν μόνον όταν εντάσσονται σωστά μέσα σε μια μεθοδική και καλά σχεδιασμένη διδακτική στρατηγική και υπηρετούν με συνέπεια τους επιδιωκόμενους από τη μέθοδο στόχους. Η βασική προϋπόθεση για την επιλογή τους από τον διδάσκοντα είναι να αποτελούν ερεθίσματα για φυσιολογική παραγωγή λόγου και όλη η αξιοποίηση και λειτουργικότητά τους να εντάσσεται στη γενικότερη φιλοσοφία της επικοινωνιακής προσέγγισης (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Η ποικιλία των δραστηριοτήτων που μπορούν να αναληφθούν στα πλαίσια της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας εξαρτάται από την κατάρτιση, επιμόρφωση, διάθεση, φαντασία και ευρηματικότητα του εκπαιδευτή. Επίσης, διαμορφώνει τη μορφή της επικοινωνιακής προσέγγισης που υιοθετείται κάθε φορά. Συχνά αυτού του είδους οι δραστηριότητες εμπεριέχουν ένα κενό πληροφοριών (information gap) το οποίο καλούνται να διαχειριστούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μετανάστες (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Όταν, λοιπόν, κάποιος εκπαιδευτής διδάσκει τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε μια εκπαιδευτική ή φροντιστηριακή μονάδα, θα πρέπει καταρχήν να εντοπίσει τις γλωσσικές ανάγκες και δυνατότητες των εκπαιδευόμενων. Μπορεί, ακόμα, να κάνει έναν πίνακα με πληροφορίες που αφορούν τον εκπαιδευόμενο, την ταυτότητα και την

προσωπικότητά του. Έτσι, διαμορφώνεται ένα διδακτικό υλικό και ένας τρόπος διδασκαλίας με στόχο το μεγαλύτερο δυνατό όφελός των εκπαιδευόμενων (σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος) (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010).

Οι εκπαιδευτές ή συντονιστές προγράμματος γλωσσικής εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών πρέπει να επιλέγουν υλικό που να καλύπτει τις απαιτήσεις της εκάστοτε ομάδας εκπαιδευόμενων και να δημιουργούν δραστηριότητες που θα έχει άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους και θα προέρχεται μέσα από το οικείο περιβάλλον τους (Χατζησαββίδης, 2001).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ**

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών. Η εκπαίδευσή τους είναι ένα πολύ βασικό στοιχείο, για την πλήρη ένταξη και ενσωμάτωσή τους, που πρέπει να γίνει με τις ανάλογες μεθόδους, ώστε να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

### **4.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Με την ανάπτυξη της επικοινωνιακής προσέγγισης το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από αυτοδύναμο σύστημα γλώσσας σε γλώσσα ως επικοινωνία (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010). Η γλώσσα δε διδάσκεται πια ως ένα σύνολο από γλωσσικές δομές αλλά δίνει έμφαση στο πώς οι άνθρωποι λειτουργούν με τη γλώσσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Άλλωστε η γλώσσα αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και η διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της εμφαιτικά αυτό το στοιχείο. Αυτό ακριβώς επιτυγχάνεται με την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση λέξη κλειδί είναι η επικοινωνία και η βασική άποψη ότι η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο για διαπροσωπική επικοινωνία που συμβαίνει

μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ορίζεται από την κατάσταση της επικοινωνίας. Η δεξιότητα στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας αναλύεται στα διάφορα συστατικά της, τα οποία αποτελούν τις βασικές κατηγορίες και διαμορφώνουν το υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η περίπτωση επικοινωνίας, τα θέματα επικοινωνίας, οι γλωσσικές λειτουργίες, έννοιες γενικές και ειδικές, γλωσσικά στοιχεία αποτελούν μερικά παραδείγματα της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας και του διδακτικού υλικού εξαρτάται από το αντίστοιχο κοινό εκπαιδευόμενων. Οι θεματικές περιοχές τους περιλαμβάνουν αυτά που πρέπει και μπορεί να κάνει ο ομιλητής στις παραπάνω καταστάσεις, δηλαδή να μιλάει σε κόσμο, να ρωτάει πράγματα, να ψωνίζει κ.λπ. Έτσι, η επιλογή και η διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας γίνεται με βάση τις γλωσσικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων προκειμένου να εξυπηρετηθούν (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010).

Συνοψίζοντας, η βασική αρχή της επικοινωνιακής προσέγγισης πρέπει να αποτελεί το πρώτο βήμα στην προετοιμασία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Έτσι, χρειάζεται να αναγνωριστούν και να οριστούν οι πραγματικές γλωσσικές ανάγκες αυτών που μαθαίνουν τη γλώσσα, έτσι ώστε να υπάρχει κάποιος σκοπός στη διαδικασία της μάθησης που να είναι ορατός και εφικτός τόσο για τον εκπαιδευτή όσο και για τον εκπαιδευόμενο (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010).

## **4.2 ΜΕΘΟΔΟΙ, ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ**

Η προσέγγιση και η μέθοδος δεν είναι ταυτόσημοι όροι, αν και πολλές φορές χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010). Ο όρος «προσέγγιση» αναφέρεται στη φιλοσοφία και τις αρχές που αναπτύσσονται γύρω από τη φύση της γλώσσας, τη διδασκαλία της και την εκμάθηση της και επηρεάζει την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας. Από την άλλη, η «μέθοδος» αφορά το γενικό σχέδιο διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το διδακτικό υλικό. Η επιλογή της μεθόδου επηρεάζεται από τις αρχές που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση



που υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός, από το κοινό στο οποίο απευθύνεται και από τους γλωσσικούς και κοινωνικούς στόχους του συγκεκριμένου κοινού (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010). Εκτός, όμως, από τις μεθόδους και τις προσεγγίσεις υπάρχουν και οι «τεχνικές». Οι τεχνικές είναι προτάσεις που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, ώστε να κάνει αποτελεσματική τη διδασκαλία του με βάση τη μέθοδο και το πλαίσιο προσέγγισης που έχει επιλέξει (Κόκκος, 2005).

Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών επικρατέστερο είναι το μοντέλο της επικοινωνιακής προσέγγισης (Ε.Π.). Η λέξη-κλειδί είναι η επικοινωνία και κεντρική ιδέα ότι η γλώσσα αποτελεί το μέσο για διαπροσωπική επικοινωνία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο ορίζεται από την κατάσταση της επικοινωνίας, το θέμα που διαπραγματεύεται καθώς και τους ρόλους των συνομιλητών. Με αυτό τον τρόπο στην επικοινωνιακή προσέγγιση χάριν της γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης ενοποιούνται δύο πόλοι: η δομή και η χρήση (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2010).

Η προσέγγιση αυτή δίνει ένα πολύ συγκεκριμένο περιεχόμενο στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς αντιμετωπίζει τη γλωσσική ικανότητα ως «δεξιότητα» και όχι ως «γνώση». Η δεξιότητα στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας αναλύεται στα διάφορα συστατικά της, τα οποία αποτελούν τις βασικές κατηγορίες με βάση τις οποίες διαμορφώνεται το υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας.

### **4.3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Η μάθηση αποτελεί το μέσο για την ομαλότερη προσαρμογή του ατόμου σε νέες συνθήκες στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Κόκκος, 2005) και μια διαδικασία όπου η γνώση διαμορφώνεται από το μετασχηματισμό της εμπειρίας (Kolb, 2015). Το ζήτημα της μάθησης μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών έχει γίνει αντικείμενο προβληματισμού πολλών συγγραφέων, καθηγητών και ψυχολόγων.

Η μάθηση μετ' εμπειρίας σημαίνει ότι ο εκπαιδευόμενος πρώτα εκτίθεται σε μία εμπειρία και έπειτα αναστοχάζεται ώστε να δομήσει νέες δεξιότητες και συμπεριφορές (Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014). Αναδεικνύεται, έτσι, η σημαντικότητα των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών του ατόμου πάνω στις οποίες θα οικοδομηθεί η νέα γνώση.

Οι ενήλικοι έχουν διαφορετικά κίνητρα, προσανατολισμό, εμπειρίες, αλλά και την ανάγκη να μάθουν συγκριτικά με τα παιδιά. Άλλωστε, πολλοί μελετητές έχουν ερευνήσει τον πολύπλοκο και πολύπλευρο τρόπο μάθησης των ενηλίκων. Στη θεωρία της εμπειρικής μάθησης, η μάθηση και η κατασκευή της γνώσης διευκολύνονται μέσω της εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον, καθώς και με τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, οι οποίες ενεργοποιούν και εμπλέκουν ενεργά τον εκπαιδευόμενο (Κόκκος, 2005β). Βέβαια, ο εκπαιδευτής προτού χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε εκπαιδευτική τεχνική, απαιτείται να έχει την ανάλογη κατάρτιση (Κοκκός, 2005α; Φραγκούλης & Ανάγνου, 2014).

Όσον αφορά τις στρατηγικές εκμάθησης, αυτές αφορούν τις συγκεκριμένες τεχνικές επεξεργασίας, αποθήκευσης και ανάκλησης του γλωσσικού υλικού που χρησιμοποιούν οι ομιλητές, με σκοπό να κάνουν πιο αποτελεσματική την ίδια τη μάθηση (O' Malley & Cnamot 1990, Oxford 1990). Οι στρατηγικές εκμάθησης που χρησιμοποιούν οι ομιλητές που μαθαίνουν γρήγορα και σωστά μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, η κατηγοριοποίησή τους, τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, η χρήση και τα αποτελέσματά τους απασχόλησαν αρκετούς ερευνητές (O' Malley & Cnamot 1990, Oxford, 1990). Μέσα από αυτό φαίνεται ότι η χρήση ορισμένων τουλάχιστον στρατηγικών είναι αρκετά ευεργετική στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ομιλητών μιας δεύτερης γλώσσας.

Οι στρατηγικές εκμάθησης κατανέμονται συνήθως σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- μεταγνωστικές (metacognitive),
- γνωστικές (cognitive) και
- κοινωνικο-συναισθηματικές (socioaffective) (O' Malley & Cnamot 1990).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν στο σχεδιασμό, στον έλεγχο της παραγωγής και κατανόησης και στην αξιολόγηση της εκμάθησης μετά το πέρας μιας

δραστηριότητας. Στις στρατηγικές αυτές συμπεριλαμβάνονται η εκ των προτέρων οργάνωση (advance organizers), η κατευθυνόμενη προσοχή (directed attention), η επιλεκτική προσοχή (selective attention), ο λειτουργικός σχεδιασμός (functional planning), ο αυτοέλεγχος (self-monitoring), η αργοπορημένη παραγωγή (delayed production), η αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) (O' Malley & Cnamot, 1990).

Οι γνωστικές είναι στρατηγικές που αφορούν συγκεκριμένες διεργασίες εκμάθησης και επιτρέπουν στον ομιλητή να χειριστεί το μαθησιακό υλικό με άμεσους τρόπους. Στις στρατηγικές αυτές συγκαταλέγονται η αφαίρεση (deduction), ο επανασυνδυασμός (recombination), η ακουστική αναπαράσταση (auditory representation), οι λέξεις-κλειδιά (keyword), η συγκεκριμενοποίηση (contextualization), η επεξεργασία (elaboration), η μεταφορά (transfer) και η συνεπαγωγή (inferencing). Οι κοινωνικο-συναισθηματικές είναι στρατηγικές που αφορούν τη συναλλαγή του ομιλητή/μαθητή με άλλους ομιλητές και περιλαμβάνουν τη συνεργασία με άλλους (cooperation) και τις διευκρινιστικές ερωτήσεις (question for clarification) (O' Malley & Cnamot, 1990).

Κάθε ομιλητής εσωτερικεύει ένα σύστημα κανόνων ή αναπαραστάσεων που του επιτρέπει να κατανοεί και να παράγει έναν απεριόριστο αριθμό εκφωνημάτων στη γλώσσα του. Η ίδια διαδικασία εσωτερίκευσης ενός συστήματος κανόνων ή αναπαραστάσεων συντελείται και κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η διαφορά ανάμεσα στη γνώση ενός κανόνα και στην εφαρμογή του σε συγκεκριμένες περιστάσεις οδήγησε στη διάκριση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) και τη γλωσσική πραγμάτωση (linguistic performance) του ομιλητή (Chomsky, 1965).

Η γλωσσική ικανότητα επικεντρώνεται στη γνώση που έχει ο ομιλητής για τη γλώσσα του και αποτελεί προϋπόθεση της γλωσσικής επικοινωνίας. Υπάρχει, επίσης, διαφοροποίηση ανάμεσα στην επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence) και στην αυστηρά εννοούμενη γραμματική ικανότητα (grammatical competence). Η πρώτη περιέχει, εκτός από τη γνώση της γραμματικής, και τη γνώση της σωστής επιλογής γλωσσικών δομών για την κάθε περίπτωση επικοινωνίας (Chomsky, 1999).

Στο θεωρητικό πλαίσιο της επικοινωνιακής ικανότητας των Canale & Swain (1980), η γραμματική ικανότητα αποτελεί κεντρικό συστατικό. Χωρίς την επαρκή γνώση της

γραμματικής, οι ομιλητές μπορούν να επικοινωνούν, αλλά τις περισσότερες φορές ανταποκρίνονται σε έναν πολύ μικρό αριθμό επικοινωνιακών καταστάσεων που περιορίζονται σε καθημερινού τύπου ανταλλαγές ή συζητήσεις. Η περιορισμένη γραμματική ικανότητα έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί ο ομιλητής να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις που δημιουργούν οι συνθήκες εργασίας ή εκπαιδευτικών δομών, οι οποίες ουσιαστικά απαιτούν την ύπαρξη της γνωστικής, νοητικής, ακαδημαϊκής ή γλωσσικής ικανότητας (Canale & Swain, 1980).

Σημαντικό, ακόμα για έναν ομιλητή είναι να κατέχει τη συνομιλιακή, κοινωνιογλωσσική και στρατηγική ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, με τη συνομιλιακή ικανότητα ο ομιλητής μπορεί να χρησιμοποιεί τη δεύτερη/ξένη γλώσσα σε ποικίλες καταστάσεις ομιλίας (speech situations) ή συνομιλιακά περιβάλλοντα (discourse contexts) (Scarcella & Oxford, 1992). Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα, ακόμα, συνίσταται στο να κατανοήσει ο ομιλητής το κοινωνικό περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα, τους ρόλους όσων συμμετέχουν στη συνομιλία, τις πληροφορίες που μοιράζονται και την ίδια τη λειτουργία της συνδιαλλαγής (interaction) (Savignon, 1983).

Η στρατηγική ικανότητα, από την άλλη, αφορά στην κατοχή των επικοινωνιακών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο ομιλητής ώστε να αντισταθμίζει τη γλωσσική σύγχυση στην επικοινωνία. Η γλωσσική αυτή σύγχυση οφείλεται στη μειωμένη επίδοση του ομιλητή σε έναν ή περισσότερους τομείς της επικοινωνιακής ικανότητας, καθώς, επίσης, προάγει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Swain, 1984).

Η ιδιαιτερότητα της γλωσσικής κατάστασης στα ενήλικα άτομα, ανάγεται στο γεγονός ότι αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που μαθαίνουν όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας αλλά και ως εργαλείο μάθησης (Βαρλοκώστα, Μάρκου & Τριανταφυλλίδου, 2001). Ο Cummins (1996) προβαίνει σε μια θεμελιώδη διάκριση ανάμεσα στις επικοινωνιακές και τις γνωστικές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας και αναφέρεται στις διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS) και στη γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (Cognitive/Academic Language). Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι επικοινωνιακές ικανότητες αναπτύσσονται σχετικά γρήγορα επειδή, μεταξύ άλλων, υποβοηθούνται από διαπροσωπικές και συγκεκριμένες ενδείξεις (όπως χειρονομίες, εκφράσεις του

προσώπου ή επιτονισμός) και προβάλλουν σχετικά λίγες γνωστικές απαιτήσεις (Cummins, 1996, 1999).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους ενήλικους εκπαιδευόμενους. (Κοντός, 1994). Η σημασία τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πλήρη ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα.

### **5.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ**

Ενήλικος θεωρείται όποιος έχει περάσει την ηλικία των 18 ετών, είτε εκείνος που έχει αναλάβει ρόλο ενήλικου και δραστηριοποιείται ενεργά μέσα στην κοινωνία του, κατέχοντας χαρακτηριστικά όπως κρίση, αντίληψη, ωριμότητα, αυτονομία και αποφασιστικότητα (Rogers, 1999). Με συνειδητή απόφαση οι ενήλικοι αποφασίζουν αν επιθυμούν ή όχι να συμμετάσχουν σε κάποια εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να είναι υποχρεωτικό όπως συμβαίνει με τη βασική εκπαίδευση των ανηλίκων.

Ως απάντηση στα προβλήματα που ανέκυψαν τις τελευταίες δεκαετίες από την εισροή μεταναστών στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., ήρθε η διαμόρφωση και πειραματική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων με στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή (ψυχολογική-κοινωνική-μαθησιακή) εκπαιδευόμενων διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Μέσα από τη σύντομη περιγραφή των μοντέλων, που ακολουθεί, θα γίνει αντιληπτό κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική ενθαρρύνει ή όχι μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος τη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων. Τα σχήματα που, κατά καιρούς, έχουν αναπτυχθεί συνοψίζονται ως εξής: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, στο αντιρατσιστικό μοντέλο και στο διαπολιτισμικό μοντέλο (Μάρκου, 1997).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η Δια-Βίου Μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελούν τους σημαντικότερους πυλώνες της εκπαίδευσης, μιας και οι σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας το απαιτούν. Όσοι δεν ανταποκρίνονται στην απαιτούμενη επικαιροποίηση των γνώσεών τους, κινδυνεύουν να βρεθούν εκτός εξελίξεων και να υποβαθμιστούν επαγγελματικά και κοινωνικά.

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πρακτική χρησιμοποιούνται αναλυτικά προγράμματα που αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρση των εκπαιδευόμενων (Μάρκου, 1997). Συγχρόνως οργανώνονται δραστηριότητες από πρωτοβουλίες Πανεπιστημιακών καθηγητών, εκτός του σχολικού συστήματος, όπως:

1. Ταχύρρυθμα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πολλές περιοχές.
2. Παραγωγή διαπολιτισμικού υλικού, για να βοηθηθεί σημαντικά αφενός ο αλλοδαπός ενήλικας στη βιωματική χρήση της ελληνικής γλώσσας και στη σωστή και ταχεία εκμάθησή της, αφετέρου ο εκπαιδευτικός στην επικοινωνία με τους αλλόγλωσσους μαθητές του.
3. Διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαίδευσης ενηλίκων εκπαιδευόμενων (ΑΠΘ & ΕΚΠΑ).

Ακόμα, ως Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και σε συνδυασμό με το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης της ΓΓΕΕ, πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω προγράμματα:

- Προγράμματα για Μετανάστες – Παλινοστούντες – Πρόσφυγες
- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μεταναστών στην ελληνική γλώσσα.

## **5.2 ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

Τα προγράμματα αυτά σχεδιάζονται με βασικό σκοπό την επάρκεια στην επικοινωνία, αλλά και η στοιχειώδη γνώση των βασικών στοιχείων της ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες ενηλίκους. Εκτός αυτού, όμως, υπάρχουν και επιμέρους στόχοι, οι οποίοι προσδιορίζονται με βάση το γνωστικό επίπεδο των μεταναστών, την ηλικία, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες τους, καθώς και με το

βαθμό γλωσσικής επάρκειας που θέλουν να κατακτήσουν, προκειμένου να ενταχθούν στο νέο γλωσσικό και κοινωνικό ή εργασιακό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, οι στόχοι είναι βασικό να είναι συγκεκριμένοι και υλοποιήσιμοι, διότι οι ανάγκες των μεταναστών επικεντρώνονται στο λόγο παραμονής τους στη χώρα, στο επάγγελμά τους, αλλά και στην επικοινωνία τους (Κοντός, 1994).

Στα Αναλυτικά προγράμματα, οι επιθυμητοί στόχοι είναι βασικό να σχετίζονται με την κατανόηση του τρόπου ζωής των νεοελλήνων, καθώς και με τις αξίες της ελληνικής πραγματικότητας. Έτσι, μπορεί να επιτευχθεί μια ομαλή ένταξη των μεταναστών στη χώρα μας, ακόμα και στις μεγαλύτερες ηλικίες, καθώς και στην επιτυχημένη ανταπόκρισή τους σε πολλές και πολύπλοκες λειτουργίες της κοινωνικής ζωής (Bernand, 1989). Επομένως, η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, σε ομάδες ενηλίκων, πρέπει να υπηρετεί τους παρακάτω γενικούς σκοπούς (Κοντός, 1994):

- Τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους ενήλικους σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση.
- Τη σταδιακή συνειδητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής γλώσσας.
- Την ομαλή προσαρμογή των ενηλίκων μεταναστών στην ελληνική πραγματικότητα με τη βοήθεια της γλώσσας.
- Την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας πέρα από ένα βασικό επίπεδο και την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων ακόμα και με λογοτεχνικά κείμενα.

Οι στόχοι, όμως αυτοί είναι γενικοί και για αυτό συχνά απαιτείται ο προσδιορισμός πιο ειδικών και συγκεκριμένων στόχων τόσο για το διδακτικό σχεδιασμό των μαθημάτων όσο και για τις απαιτήσεις που μπορεί να έχει μια διδακτική ενότητα κάθε φορά (Κοντός, 1994).

Σε κάθε περίπτωση, ο διδακτικός σχεδιασμός είναι αναγκαίος και απαραίτητος, γιατί έτσι μπορεί ο εκπαιδευτικός να εποπτεύει το διδακτικό υλικό, αλλά και να έχει την δυνατότητα να μεθοδεύει και να βελτιώνει την διδασκαλία (Κοντός, 1994). Ενδεικτικοί άξονες που συνηθίζεται να εφαρμόζονται στα περισσότερα σχέδια μαθημάτων είναι τα εξής (Γεωργατζή, 1996):

## 1. Μάθημα

2. Στόχοι ενότητας
3. Μέθοδος
4. Στάδια διδασκαλίας:
  - ✓ Προετοιμασία των εκπαιδευόμενων
  - ✓ Παρουσίαση νέας ύλης
  - ✓ Εφαρμογή (ασκήσεις λεξιλογίου, συνωνύμων, ομαδοποίηση λέξεων, άντληση πληροφοριών από σχετικά κείμενα...)
  - ✓ Δραστηριότητες (δραματοποίηση, μίμηση ρόλων, χρήση εικόνων άμεσα συσχετιζόμενων με το θέμα...)
  - ✓ Αξιολόγηση

Πέρα, όμως, από τον διδακτικό σχεδιασμό, πρέπει παράλληλα να επιλέγεται η κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας. Η μέθοδος δεν περιορίζεται στην εκτέλεση ενός προγράμματος και δεν διαθέτει αυτονομία σε σχέση με τα δομικά στοιχεία του. Βρίσκεται σε μια οργανική σύνδεση με τα υπόλοιπα δομικά στοιχεία της διδασκαλίας όπως είναι: ο σκοπός, οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μορφές, τα μέσα καθώς και ο τρόπος που μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος (Γεωργαντζή, 1996). Για αυτό το λόγο η σημασία και επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας είναι καθοριστική.



---

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

---

Στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας αναλύθηκαν έννοιες που αφορούν και εμπρικλείονται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη/ξένη σε ενήλικους μετανάστες. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν 4 σενάρια διδασκαλίας σε επίπεδο γλωσσομάθειας Α1.

Ο ενήλικας υποψήφιος για το επίπεδο Α1 αναμένεται να διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί καθημερινές εκφράσεις που του είναι οικείες καθώς και πολύ βασικές φράσεις που έχουν στόχο την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων αναγκών.

Πρέπει να είναι σε θέση να συστηθεί και να συστήνει άλλους και να ρωτά και να απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία, όπως το πού μένει, τα άτομα που γνωρίζει και τα πράγματα που κατέχει. Πρέπει να μπορεί να συνδιαλέγεται με απλό τρόπο, υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του μιλάει αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει (ΚΕΓ, 2020).

Ο υποψήφιος πρέπει να είναι σε θέση να ανταλλάσσει πληροφορίες για τον εαυτό του και για οικεία πρόσωπα, να ανταποκρίνεται σε καθημερινές ανάγκες (αγορά αγαθών, επαφή με υπηρεσίες), να δημιουργεί και να διατηρεί κοινωνικές και επαγγελματικές επαφές (συστάσεις, προσκλήσεις, ψυχαγωγία). Ο υποψήφιος σ' αυτό το επίπεδο πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί κατά κύριο λόγο προφορικά, κυρίως σε διαπροσωπικές επαφές, αλλά και σ' αυτές στις οποίες απαιτείται η χρήση του τηλεφώνου ή των μέσων μαζικής επικοινωνίας (ΚΕΓ, 2020).

Κατά δεύτερο λόγο, όπου χρειάζεται, πρέπει να κατανοεί την ουσία ή/και σχετικές λεπτομέρειες κειμένων γραμμένων σε πολύ απλή και σαφή γλώσσα και με τον ίδιο τρόπο να εκφράζεται ο ίδιος γραπτά (ΚΕΓ, 2020).

Τα σενάρια διδασκαλίας σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν εκ της ίδιας ως εκπαιδεύτρια για 3 μήνες στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μεταναστών στην ελληνική γλώσσα του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων – ΙΔΕΚΕ.

Το πρώτο διδακτικό σενάριο σχετίζεται με την «γνωριμία» και τον «εαυτό μου», που είναι τα πλέον σημαντικά που πρέπει να μάθει κάποιος όταν πηγαίνει σε μια ξένη χώρα. Το δεύτερο σενάριο διδασκαλίας, με τίτλο «Αγορά», επικεντρώνεται στην εκμάθηση των βασικών αριθμών (1-100), καθώς και στα βασικά καθημερινά προϊόντα, ενώ το τρίτο «άμεσες ανάγκες-sos» αναφέρεται στα τηλέφωνα και εκφράσεις που πρέπει να χρησιμοποιεί κάποιος όταν βρίσκεται σε μια έκτακτη ανάγκη. Το τέταρτο σενάριο διδασκαλίας «κρυφτό» έχει να κάνει με την γνωριμία διαφόρων αντικειμένων και τη θέση τους στο χώρο.

Τα διδακτικά σενάρια αποτελούνται από τον σκοπό τους, το θεωρητικό τους πλαίσιο, την οργάνωση μαθητικών ομάδων, χώρου, χρόνου και μέσων, τις εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές, τις προαπαιτούμενες γνώσεις του εκπαιδευόμενου, το ρόλο του εκπαιδευτή και τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους. Σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία/εφαρμογή του σεναρίου, γίνεται η ενημέρωση των εκπαιδευόμενων από

τον εκπαιδευτικό για το περιεχόμενο και την πορεία της διδασκαλίας, για την υλοποίηση της συνεργασίας σε ομάδες, για το τί αναμένει από αυτούς και για το τι θα αξιολογήσει στο τέλος των μαθημάτων. Στη συνέχεια, παρατίθενται αναλυτικά η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου σε διδακτικές ώρες. Έπειτα, ακολουθεί η αξιολόγηση για την επίδοση των εκπαιδευόμενων και για τη λειτουργικότητα της ομάδας ενώ, συνάμα, παρατίθεται και μια κλείδα παρατήρησης για την αξιολόγηση αυτή. Στο τέλος των διδακτικών σεναρίων υπάρχουν τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας.

Η διάρθρωση των σεναρίων διδασκαλίας χωρίζεται στους εξής άξονες: το προστάδιο, το κυρίως στάδιο και το μεταστάδιο. Στο προστάδιο πραγματοποιούνται αναγνωριστικές δραστηριότητες, με στόχο την αφύπνιση της διαπολιτισμικής επίγνωσης των εκπαιδευόμενων και την παρότρυνση να σκέφτονται με ενσυναίσθηση. Στο κυρίως στάδιο παρουσιάζονται στο προτζέκτορα και δίνονται σε έντυπη μορφή (φωτοτυπίες) τα σενάρια διδασκαλίας, που βρίσκονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας. Οι εικόνες και τα κείμενα (φράσεις, λέξεις), που υπάρχουν στα σενάρια αυτά είναι εύκολα κατανοητές και ευδιάκριτες, ώστε διατηρούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον και να μπορούν εύκολα να τα επεξεργάζονται. Επίσης, έχει αξιοποιηθεί και το πρόγραμμα του PowerPoint, που μπορεί να κινεί και να αλλάζει τις σελίδες των σεναρίων διδασκαλίας κατά τον τρόπο που θέλουν οι εκπαιδευόμενοι. Έπειτα, διεξάγονται ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες έχουν στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι. Στο μεταστάδιο, τέλος, εμπεριέχονται οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με την περίληψη των διδακτικών σεναρίων και αποσκοπούν στη βελτίωση του κλίματος της ομάδας.

## **ΣΚΟΠΟΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ**

Το πρώτο σενάριο διδασκαλίας, με τίτλο «Γνωριμία-ο εαυτός μου», έχει ως σκοπό να μάθει στους εκπαιδευόμενους πώς να συστήνονται, πώς να χαιρετάνε, αλλά και να λένε τα βασικά χαρακτηριστικά τους, όπως το όνομά τους, την καταγωγή και τη δουλειά-εργασία τους στην Ελλάδα. Πρώτο μέλημα σε μια τέτοιου είδους διδασκαλία είναι οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του μαθήματος να έχουν αποκομίσει ήδη πράγματα που θα τους χρειαστούν άμεσα στην καθημερινότητά τους. Σε κάθε τμήμα με άτομα που προέρχονται από διαφορετικές χώρες χρειάζεται να γνωριστούν

μεταξύ τους και να ξέρουν τα βασικά γι' αυτούς. Ειδικά σε ό,τι αφορά την εργασία, επιβάλλεται να ξέρουν να συστήνουν τον εαυτό τους.

Το δεύτερο διδακτικό σενάριο έχει ως θέμα του την «αγορά». Βασικοί στόχοι του σεναρίου αυτού είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι τους βασικούς αριθμούς μέχρι το 100, να μάθουν να τους προφέρουν, έτσι ώστε να μπορούν να προμηθεύονται τα αγαθά μόνοι τους (ους ενδιαφέρει στη συγκεκριμένη περίπτωση), αλλά και γενικά επειδή τους χρειάζονται στην άμεση καθημερινότητά τους. Αφού, λοιπόν, μάθουν τους βασικούς αριθμούς, θα μάθουν να γράφουν και να προφέρουν τα πιο συνηθισμένα προϊόντα που χρειάζονται όταν πάνε στην αγορά (π.χ., γάλα, ψωμί κτλ). Σκοπός εδώ είναι να μπορούν να πάνε άφοβα στο σούπερ μάρκετ και να μπορούν να πάρουν αυτά που έχουν ανάγκη ή να στείλουν κάποιον (με τη λίστα σουπερ-μάρκετ) να τα προμηθευτεί.

Το επόμενο διδακτικό σενάριο με τίτλο «άμεσες ανάγκες-SOS» έχει ως σκοπό να ενημερώσει τους εκπαιδευόμενους πού πρέπει να απευθύνονται και τι πρέπει να λένε αν κάποια φορά βρεθούν σε δύσκολη στιγμή ή έκτακτη ανάγκη. Δεδομένου ότι βρίσκονται σε μια ξένη χώρα, ενδεχομένως να νιώθουν φόβο και ανασφάλεια. Γι' αυτόν το λόγο είναι αναγκαίο να μπορούν να ζητήσουν βοήθεια, όταν χρειάζονται και να μην αισθάνονται εκτεθειμένοι. Μέσα από αυτό το διδακτικό σενάριο, τα άτομα αυτά μαθαίνουν πώς μπορούν να καλέσουν το νοσοκομείο, την αστυνομία και την πυροσβεστική, καθώς και τι συνηθίζεται να λένε σε κάθε περίπτωση.

Το τέταρτο και τελευταίο διδακτικό σενάριο «αντικείμενα- κρυφτό» στοχεύει στο να γνωστοποιήσει στους εκπαιδευόμενους τα πιο συνήθη αντικείμενα που συναντάνε στην καθημερινότητά τους. Γίνεται προσπάθεια να μάθουν τους τρόπους με τους οποίους ζητούμε και δίνουμε πληροφορίες για τη θέση των αντικειμένων στο χώρο, χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο λεξιλόγιο. Οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται περισσότερο με το «Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ (Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και μεταναστευτικών μελετών)» (στην ενότητα 4, «Κρυφτό») και μαθαίνουν να χειρίζονται με μεγαλύτερη άνεση τόσο τον υπολογιστή όσο και το περιβάλλον αυτό.

Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με τον υπολογιστή που έχουν στην αίθουσά τους, μαθαίνουν να τον χειρίζονται σε ό,τι αφορά το διαδίκτυο και τα διαδικτυακά διδακτικά περιβάλλοντα και κατανοούν τις δυνατότητες που μπορεί να

τους παρέχει. Γνωρίζουν το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ μέσα από διάφορες ενότητες και δραστηριότητες που είναι σχετικές με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Παράλληλα, τα άτομα αν και προέρχονται από διαφορετικά μέρη με διαφορετική γλώσσα, ιστορία και κουλτούρα, μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους μέσα από διάφορες δραστηριότητες, αλλά και να αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους μέσα από τις δραματοποιήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζουν τόσο τις γνωστικές τους όσο και τις κοινωνικό-πολιτισμικές τους δεξιότητες.

## **ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ**

Τα διδακτικά σενάρια στηρίζονται:

- α) στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.
- β) στις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και ουσιαστικά δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων (συνεργατική μάθηση).
- γ) στη χρήση των ΤΠΕ ως φροντιστηριακών, επικοινωνιακών εργαλείων και εργαλείων μάθησης.

**ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:** Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων – ΙΔΕΚΕ - Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μεταναστών στην ελληνική γλώσσα

### **ΜΑΘΗΜΑ**

Γλωσσικό μάθημα επιπέδου Α1 για ενήλικους μετανάστες

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ:** 8

**ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ:**

Γλώσσα, Μαθηματικά, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

**ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ**

Ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αυτενεργούν και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και, παράλληλα, επιδιώκει την παροχή κινήτρων για την εμπλοκή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες. Επίσης, παρακολουθεί, ενισχύει, παροτρύνει και υποστηρίζει το έργο των ομάδων (μαθητοκεντρικό μοντέλο διερευνητικής μάθησης και ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας).

Οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων (ασκήσεις) αναλαμβάνουν τους εξής ρόλους: α) χειρίζεται το περιβάλλον μάθησης β) προτείνει τις απαντήσεις στις δραστηριότητες και γ) ελέγχει την ορθότητα των απαντήσεων και εκφράζει πιθανές αντιρρήσεις που οδηγούν σε «διαπραγμάτευση» εκ νέου μεταξύ τους. Κατά τη δραματοποίηση, οι ρόλοι κατανέμονται αναλόγως.

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ**

Όλες οι ομάδες των εκπαιδευόμενων αξιολογούνται με κοινά κριτήρια ως προς την κατανόηση του διδασκόμενου φαινομένου, τις επιδόσεις τους στις δραστηριότητες και την ορθότητά τους στην παραγωγή του προφορικού και γραπτού τους λόγου. Επίσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να παρακολουθεί τις επιδόσεις τους στις δραστηριότητες του περιβάλλοντος από το «Ιστορικό» τους (πόσες δραστηριότητες έχει κάνει, σε πόσο χρόνο, πόσες προσπάθειες, την ορθότητά τους, ενδεχόμενες αδυναμίες ή ελλείψεις κ.λπ.). Στην προκειμένη, όμως, περίπτωση, λόγω του ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες και από ξένη χώρα, δεν εστιάζει στην αξιολόγησή τους, αλλά τον ενδιαφέρει κυρίως αν αυτά που διδάχθηκαν είναι χρήσιμα για τους ίδιους και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή.

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα πλαίσια της λειτουργίας των ομάδων μέσω της κλείδας παρατήρησης που ακολουθεί έπειτα από κάθε διδασκαλία.

### **ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ**

#### **ΣΤΑΔΙΟ 1 (προστάδιο): Προβληματισμός**

### **Στόχοι:**

- Διερεύνηση και προτεραιότητα ανάλογα τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.
- Επιλογή και αξιολόγηση των ερευνητικών εργασιών.
- Δημιουργία ομάδων ανάλογα τα άτομα και τις εκάστοτε αρμοδιότητες τους.
- Τρόπος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων.

### **Μέσα -Υλικά - Δράσεις**

- Έντυπες φωτοτυπίες, βίντεο, ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές πλατφόρμες, διαδικτυακές δραστηριότητες.
- Εξερεύνηση στην Πύλη Ηλεκτρονικής μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ «Μαργαρίτα».
- Αφόρμηση από σχετικά βίντεο και συζήτηση στα θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευόμενους.
- Εμπέδωση των γνώσεων μέσα από φύλλα εργασίας και ηλεκτρονικές ασκήσεις.

### **Αρχική Αξιολόγηση- Εργαλεία**

- Ερωτο-απαντήσεις μεταξύ συμμαθητών και εκπαιδευτικού ατομικά ή ανά ομάδα.
- Χρήση ημερολογίου και σημειώσεων από τον εκπαιδευτικό ως τη λήξη του project.

### **ΣΤΑΔΙΟ 2 (κυρίως στάδιο): ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

#### **Στόχοι:**

- Οριοθέτηση και σχεδιασμός στις εργασίες και τα καθήκοντα της κάθε ομάδας.
- Μεθοδολογία που πρόκειται να εφαρμοστεί.
- Σχεδιασμός στο απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται για την εργασία και έρευνα.
- Ορισμός των εργασιών, των δραστηριοτήτων και των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν.
- Υπολογισμός της πορείας και δράσης της κάθε ομάδας.

### **Εργαλεία Αξιολόγησης:**

- Καταγραφή από τον εκπαιδευτικό των εντυπώσεων που είχε για κάθε άτομο από την εκπαιδευτική διαδικασία και ανατροφοδότηση αυτών (ημερολόγιο του εκπαιδευτικού).
- Ορισμός ενός ατόμου από κάθε ομάδα που να καταγράφει ή να σημειώνει διάφορες εντυπώσεις, εμπειρίες, παρατηρήσεις ή τί περιμένει να αποκομίσει από την εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία και την ομαδική συνεργασία (ημερολόγιο ομάδας ή εκπαιδευόμενου).
- Φύλλα εργασίας και αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων ανάλογα με το τι έχει αναλάβει μέσα στην ομάδα αλλά και πώς λειτουργεί σε συλλογικό επίπεδο.

### **ΣΤΑΔΙΟ 3 (κυρίως στάδιο): ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ**

#### **Στόχοι:**

- Υλοποίηση προηγούμενων δραστηριοτήτων.
- Καταγραφή και σύνθεση πληροφοριών μέσα από τις δραστηριότητες.
- Ατομικές και συνεργατικές εργασίες.
- Κατάλληλη αξιοποίηση έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού.

#### **Μέσα – Υλικά - Δράσεις**

- Έντυπο και διαδικτυακό υλικό, φύλλα εργασίας.
- Προβολή βίντεο από συνεντεύξεις μεταναστών.
- Συνάντηση με παλιότερους μετανάστες που μένουν χρόνια στη χώρα.

#### **Εργαλεία Αξιολόγησης**

- Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.
- Ημερολόγιο εκπαιδευόμενων/ ομάδων.
- Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης (ρούμπρικες, καρτέλες ανά ομάδα).
- Πορεία εκπαιδευτικής διαδικασίας, εργασιών και δραστηριοτήτων.

### **ΣΤΑΔΙΟ 4 (κυρίως στάδιο): Διεκπεραίωση**



### **Στόχοι:**

- Συγκέντρωση, ετοιμασία και παρουσίαση του υλικού.
- Καταγραφή προβλημάτων που προέκυψαν και προτάσεις προς επίλυση τους.
- Πώς να διαβάζουν και να γράφουν όσα διδάχθηκαν.
- Πώς να παρουσιάζονται και να έχουν τη βασική επικοινωνία στη νέα χώρα με ντόπιους.
- Αν επιτεύχθηκε ο σκοπός και αν χρησίμευσε η εν λόγω μεθοδολογία.
- Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση της ομάδας και του κάθε μέλους μέσα σε αυτή.

### **Εργαλεία Αξιολόγησης:**

- Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.
- Ημερολόγιο εκπαιδευόμενων / ομάδων.
- Πίνακες περιγραφικής με κλείδα παρατήρησης για κάθε εκπαιδευόμενο ή κάθε ομάδα.
- Φάκελος / Portfolio που διατηρεί ο κάθε εκπαιδευόμενος ή η κάθε ομάδα.

### **Μέσα - Υλικά:**

- Βίντεο
- Συνεντεύξεις
- Φύλλα εργασίας

### **Δραστηριότητες:**

- Αυτοπαρουσίαση του κάθε εκπαιδευόμενου και σημαντικές πληροφορίες για τον εαυτό του και τη χώρα που προέρχεται.
- Αξιολόγηση του κάθε από τους συμμαθητές του και από τον εκπαιδευτή.
- Ανατροφοδότηση σε ενδεχόμενα προβλήματα και διατύπωση παρατηρήσεων από τον εκπαιδευτή ως σύμβουλο.
- Απόψεις μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία.

### **ΣΤΑΔΙΟ 5 (μεταστάδιο): ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

### **Στόχοι:**

- Τελική αποτίμηση και αξιολόγηση των εργασιών και δραστηριοτήτων.

### **Εργαλεία Αξιολόγησης:**

- Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης για τον κάθε εκπαιδευόμενο και την ομάδα συνολικά.
- Συζήτηση για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.

### **Δραστηριότητες:**

- Παρουσίαση των εκπαιδευόμενων όσον αφορά τον εαυτό τους, τη χώρα προέλευσής τους και το επάγγελμά τους.
- Προετοιμασία για την τελική παρουσίαση στους συμμαθητές τους, αλλά και στη νέα κοινωνία γενικότερα.

## **ΤΙΤΛΟΣ 1<sup>ου</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ- (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1)**

**ΣΚΟΠΟΣ :** Βασικό λεξιλόγιο που χρειάζεται κατά την γνωριμία τους με άλλους, την καταγωγή και την εργασία – «Μαθαίνω το όνομα μου». Πώς να συστήνονται, οι βασικές ερωτήσεις για να γίνει η γνωριμία με τον άλλο, όνομα χώρας προέλευσης, τι δουλεία/ εργασία έχουν στην Ελλάδα.

**ΕΠΠΕΔΟ Α1 του «Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ»,** Σειρά: Μαργαρίτα 1, Ενότητα: «Γεια σας». Επιπλέον αυτοσχέδιο υλικό - φύλλο εργασίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πρόγραμμα για εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών.

**ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ:** Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να γνωρίζουν πώς ονομάζονται στα ελληνικά και αν είναι δυνατόν να ξέρουν πώς να χειρίζονται έναν υπολογιστή και κατ' επέκταση να γνωρίσουν (με τη βοήθεια του εκπαιδευτή) τη δομή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ, αλλά και να ξέρουν να πλοηγούνται σε αυτό.

### **ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

**A. Γνωστικοί στόχοι:** οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να μάθουν: α) να λένε και να γράφουν σωστά το όνομά τους, β) πώς να απαντούν σε βασικές ερωτήσεις όπως «τι κάνεις;», γ) να απαντούν στην ερώτηση «από πού είσαι;» και δ) να απαντούν στην ερώτηση «τι δουλειά κάνεις στην Ελλάδα;».

**B. Παιδαγωγικοί στόχοι:** α) να αναπτύξουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα, να εργάζονται παραγωγικά στο πλαίσιο της ομάδας, β) να καλλιεργήσουν δεξιότητες διερεύνησης, γ) να μπορούν να επικοινωνούν με τους αλλόγλωσσους γύρω τους.

**Γ. Στόχοι σχετικοί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών:** να εξοικειωθούν με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως εργαλείων ανάπτυξης της μάθησης, αλλά και ως φροντιστηριακών και επικοινωνιακών εργαλείων.

## **ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ:**

**1) το περιεχόμενο και την πορεία της διδασκαλίας:** ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ότι θα χρησιμοποιήσουν υποστηρικτικά την ενότητα 2 (Γεια σας) από την σειρά «ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 1» του Ηλεκτρονικού Περιβάλλοντος Μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ, αλλά και ένα αυτοσχέδιο φύλλο εργασίας (Παράρτημα 1), με θέμα «ο εαυτός μου», για να μάθουν να χαιρετάνε, να συστήνονται, αλλά και να μάθουν ακόμα την καταγωγή και το επάγγελμά τους στην Ελλάδα.

**2) την υλοποίηση της συνεργασίας σε ομάδες:** εξηγεί ότι οι παραπάνω στόχοι θα υλοποιηθούν με δραματοποιήσεις, παίξιμο ρόλων από την καθημερινή τους ζωή και σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

**3) τι αναμένει από αυτούς:** ενημερώνει ότι στο τέλος της ενότητας αναμένει από αυτούς να ξέρουν να λένε και να γράφουν το όνομα τους, να μπορούν να απαντούν σε απλές ερωτήσεις όπως «τι κάνεις;», να μπορούν να πουν από πού προέρχονται αλλά και τι δουλειά κάνουν στην Ελλάδα.

**4) τι θα αξιολογήσει στο τέλος της εργασίας τους:** πόσο αποτελεσματικά ρωτούν και απαντούν σε ερωτήσεις γνωριμίας, καταγωγής και επαγγέλματος.

## **ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

**1η διδακτική ώρα:**

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν την ενότητα 2 (Γεια σας) από την σειρά «Μαργαρίτα 1» του επιπέδου Α1. Παράλληλα, έχουν δίπλα τους σε έντυπη μορφή το αυτοσχέδιο φύλλο εργασίας (Παράρτημα 1) με τίτλο «ο εαυτός μου». Ακούνε τον τίτλο «Γεια σας» και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσπαθούν -σε μια πρώτη φάση της αρχικής «διαπραγμάτευσης»- να θυμηθούν αν τους είναι οικείος αυτός ο χαιρετισμός και αν όχι να υποθέσουν τι μπορεί να σημαίνει. Ο εκπαιδευτικός τους διαβάσει τις ερωταπαντήσεις που συναντούν στο βιβλίο ή στο φύλλο εργασίας, τους εξηγεί τι σημαίνουν και πού χρησιμοποιούνται και τους παροτρύνει να προσέξουν τις εικόνες. Έτσι, καλούνται να επεξεργαστούν τις εικόνες από το ηλεκτρονικό βιβλίο και, παράλληλα, την εικόνα χαιρετισμού από το έντυπο φύλλο εργασίας και με την βοήθεια του εκπαιδευτικού χωρίζονται σε ομάδες 2-4 ατόμων και γίνεται διάλογος γνωριμίας μεταξύ τους (παιχνίδι ρόλων). Με αυτόν τον τρόπο, παράλληλα, τους δίνεται η ευκαιρία να γνωριστούν μεταξύ τους. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι με την βοήθεια και επίδειξη του εκπαιδευτικού καλούνται να γράψουν το όνομά τους κάτω από τα κουτάκια «Είμαι ο/η...» και «Με λένε...» που βρίσκονται στο φύλλο εργασίας. Παράλληλα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό το βιβλίο δραστηριοτήτων της σειράς «Μαργαρίτας 1» (Γεια σας) και να ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους την επόμενη φορά του μαθήματος να κρατάνε μια φωτογραφία τους, να τοιχοκολληθεί στην τάξη και από κάτω να γράψει το όνομα τους και άλλα βασικά στοιχεία του εαυτού τους.

Στο τέλος της ώρας, ο εκπαιδευτικός αφήνει τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν ο καθένας το ταίρι του και να κάνουν κατά ζεύγη ένα ανάλογο διάλογο (Με λένε, είμαι ο/η..., πώς σε λένε, τι κάνεις;...), χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις και απαντήσεις που συνάντησαν μέχρι τώρα. Σε περίπτωση λάθους δεν διορθώνει ο εκπαιδευτικός, αλλά οι υπόλοιποι συμμαθητές, οι οποίοι προτείνουν την ορθή απάντηση.

### **2η διδακτική ώρα:**

Οι εκπαιδευόμενοι, αφού έχουν μάθει να γράφουν και να διαβάζουν το όνομά τους, στη συνέχεια πρέπει να μάθουν να λένε και να γράφουν την χώρα από την οποία προέρχονται. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, θα χρησιμοποιηθεί μόνο το φύλλο εργασίας (Παράρτημα 1) με θέμα «καταγωγή». Ο εκπαιδευτικός τους δείχνει τον χάρτη που υπάρχει στο φύλλο εργασίας (και υπάρχει τοιχοκολλημένος στην τάξη) και τους ζητά να αναγνωρίσουν την χώρα από την οποία προέρχονται και, στη συνέχεια,

ο εκπαιδευτικός θα τους μάθει πώς λέγεται και πώς γράφεται στα ελληνικά η χώρα αυτή. Έπειτα, στο φύλλο εργασίας (Παράρτημα 1) φαίνονται δύο φίλες από διαφορετική καταγωγή να συζητάνε την προέλευσή τους. Έτσι, με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, χωρίζονται ανά ζεύγη οι εκπαιδευόμενοι και καλούνται να κάνουν παρόμοιο διάλογο. Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διαβάζει το πινακάκι που υπάρχει παρακάτω και προτρέπει τους μαθητές να γράψουν την χώρα προέλευσης τους στο κενό (είμαι από...). Έπειτα, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να διαβάσουν τις προτάσεις στο κουτάκι που τώρα θα περιλαμβάνει και το όνομα της χώρας τους. Τέλος, θα χωριστούν πάλι σε μικρές ομάδες και θα κάνουν ερωτήσεις μεταξύ τους (από πού είσαι;, εγώ είμαι από...). Για τυχόν λάθη ή παραλείψεις παρεμβαίνει και διορθώνει ο εκπαιδευτικός.

### **3η διδακτική ώρα:**

Εφόσον οι εκπαιδευόμενοι έχουν μάθει να διαβάζουν, να γράφουν και να απαντούν σε ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τον εαυτό τους και την καταγωγή τους, τώρα η διδακτική ώρα επικεντρώνεται στην εργασία – επάγγελμα που κάνουν στην Ελλάδα. Και στην συγκεκριμένη περίπτωση θα χρειαστεί μόνο το φύλλο εργασίας (Παράρτημα 1) (που χρησιμοποιήσαμε και παραπάνω). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός διαβάζει τα εικονίδια που αφορούν ένα διάλογο σχετικό με το επάγγελμα που έχει κάποιος και έπειτα τον επεξηγεί. Στην συνέχεια, στο ίδιο μοτίβο με τις προηγούμενες διδακτικές ώρες, ο εκπαιδευτικός θα χωρίσει τους μαθητές σε μικρές ομάδες, οι οποίες θα ανταλλάσσουν ερωταπαντήσεις όπως «τι δουλειά κάνεις;» - «δουλεύω στην οικοδομή». Έπειτα, οι εκπαιδευόμενοι μεταβαίνουν στο παρακάτω πλαίσιο (του φύλλου εργασίας) και καλούνται με την βοήθεια και επίδειξη του εκπαιδευτικού τους να γράψουν το επάγγελμά τους στην Ελλάδα. Όπως γινόταν και στις προηγούμενες διδακτικές ώρες, χωρίζονται σε μικρές ομάδες ή ζεύγη και καλούνται να παρουσιάσουν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους το όνομα τους, την καταγωγή και το επάγγελμα τους μέσω ερωτήσεων μεταξύ τους συμμαθητών.

Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός και οι εκπαιδευόμενοι συνοψίζουν τις νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν (τι έμαθαν) και επικεντρώνουν στη χρησιμότητά τους και τη διαδικασία με την οποία αποκτήθηκαν.

## ΤΙΤΛΟΣ 2<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΑΓΟΡΑ – (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2)

**ΣΚΟΠΟΣ:** Βασικό λεξιλόγιο για τα συνήθη καθημερινά προϊόντα που ψωνίζουμε από την αγορά. Εκμάθηση των βασικών αριθμών στα ελληνικά και πώς να συμπληρώνουν μια λίστα για σούπερ μάρκετ με τα απαραίτητα προϊόντα τους.

**ΕΝΟΤΗΤΑ 4 στο Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης «Μαργαρίτα»,  
ΕΠΠΕΔΟΥ Α1: Φύλλο εργασίας «ΑΓΟΡΑ»**

**Εκτιμώμενη διάρκεια:** 2 διδακτικές ώρες.

**ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ:** Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να γνωρίζουν τα προϊόντα που χρειάζονται όταν πηγαίνουν για ψώνια, καθώς και να μπορούν να κάνουν αριθμητικές πράξεις που θα τους χρειαστούν για το λογαριασμό των αγορών τους.

### ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

**A. Γνωστικοί στόχοι:** οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν: α) να ρωτούν «πόσο κάνει αυτό;» β) την προφορική και γραπτή ονομασία των προϊόντων που χρειάζονται όταν πάνε για ψώνια. γ) να γράφουν τα προϊόντα που θέλουν σε μια λίστα για σούπερ μάρκετ, δ) τους βασικούς αριθμούς από το 1 μέχρι το 100.

**B. Παιδαγωγικοί στόχοι:** οι εκπαιδευόμενοι πρέπει: α) να μπορούν να ανταποκριθούν σε μια καθημερινή περίπτωση, όπως είναι αυτή όταν πάμε στο σούπερ μάρκετ, β) να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας.

**Γ. Στόχοι σχετικοί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών:** οι εκπαιδευόμενοι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως εργαλείων ανάπτυξης της μάθησης αλλά και ως φροντιστηριακών και επικοινωνιακών εργαλείων.

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ - ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

### **ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΜΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ:**

**1) το περιεχόμενο και την πορεία της διδασκαλίας:** ο εκπαιδευτής ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ότι θα χρησιμοποιήσουν ένα βοηθητικό φύλλο εργασίας (Παράρτημα 2) που θα απεικονίζει τα βασικά προϊόντα που ψωνίζουν όταν πάνε σούπερ μάρκετ (π.χ., γάλα, τυρί, κρέας) και στο κάθε προϊόν θα αναγράφεται η ονομασία του και η ενδεικτική τιμή του. Επίσης, τοιχοκολλάει τις καρτέλες με τους αριθμούς και τα βασικά προϊόντα ώστε να έχουν οι εκπαιδευόμενοι μια συνεχή οπτική επαφή.

**2) την υλοποίηση της συνεργασίας σε ομάδες:** εξηγεί στους μαθητές ότι οι παραπάνω στόχοι θα υλοποιηθούν με δραματοποιήσεις, παιχνίδι ρόλων από την καθημερινή τους ζωή και συνεργατικά.

**3) τι αναμένεται από αυτούς:** ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ότι στο τέλος της ενότητας αναμένει από αυτούς να χρησιμοποιούν με ευχέρεια στον προφορικό τους λόγο τις νέες λέξεις που θα μάθουν, να τις χρησιμοποιούν για να ρωτούν και να απαντούν πού βρίσκεται ένα αντικείμενο, να συνεργάζονται μεταξύ τους και να εξοικειώνονται σταδιακά με τις νέες λέξεις και φράσεις.

**4) τι θα αξιολογήσει στο τέλος της εργασίας τους:** πόσο αποτελεσματικά ρωτούν και απαντούν για τη θέση των αντικειμένων και χρησιμοποιούν το νέο λεξιλόγιο και την ορθότητα των απαντήσεών τους στις γραπτές ή ηλεκτρονικές τους δραστηριότητες.

## **ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

### **1η διδακτική ώρα:**

Ο εκπαιδευτής αρχικά επιβεβαιώνει ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τα ίδια αριθμητικά σύμβολα με τα ελληνικά και προχωράει στην εκμάθηση των βασικών αριθμών (1-100), έτσι ώστε να μπορούν να μπορούν να τους χρησιμοποιούν στον προφορικό τους λόγο για τις καθημερινές συναλλαγές τους. Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί τις καρτέλες με την ελληνική ονομασία των αριθμών σε ένα σημείο της τάξης, που μπορούν να έχουν διαρκή οπτική επαφή οι εκπαιδευόμενοι. Στην

συνέχεια, με την βοήθεια και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να προφέρουν στα ελληνικά τους αριθμούς και να κάνουν πράξεις πρόσθεσης- αφαιρέσης που χρειάζονται όταν πηγαίνουν στην αγορά. Σε πραγματική κατάσταση προβάλλει τους αριθμούς κάτω από τις καρτέλες με τα απεικονιζόμενα προϊόντα. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός τους δείχνει στον υπολογιστή σύντομα βίντεο καθημερινών συναλλαγών με αντίστοιχες δραστηριότητες .

### **2η διδακτική ώρα:**

Οι εκπαιδευόμενοι αφού έχουν μάθει τους βασικούς αριθμούς, προχωρούν να μάθουν την προφορά και γραφή των προϊόντων που συνηθίζουν να αγοράζουν στην καθημερινότητα τους. Ο εκπαιδευτικός τους δείχνει σε πραγματική ή ηλεκτρονική μορφή το κάθε προϊόν, το ονοματίζει και τους βοηθάει να μάθουν πώς να το γράφουν. Στην συνέχεια, παίζουν ένα παιχνίδι ρόλων όπου ο εκπαιδευτικός είναι ο πωλητής και οι εκπαιδευόμενοι οι πελάτες ή αντίστροφα και μέσα από αυτό μαθαίνουν πως μπορούν να ρωτήσουν για ένα προϊόν αλλά και πως λέγεται το προϊόν αυτό. Στο τέλος όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα εξεταστούν πάνω στους αριθμούς και τα προϊόντα .

Στο τέλος, εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι συνοψίζουν τις νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν εστιάζοντας στη χρησιμότητά τους και τη διαδικασία με την οποία αποκτήθηκαν.

## **ΤΙΤΛΟΣ 3<sup>ου</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΑΜΕΣΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ- SOS (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3)**

**ΣΚΟΠΟΣ:** Βασικό λεξιλόγιο για τις περιπτώσεις άμεσης ανάγκης. Πώς μπορεί να καλέσει ασθενοφόρο, την πυροσβεστική ή την αστυνομία και τί πρέπει να λέει ο ενδιαφερόμενος σε κάθε περίπτωση.

**ΕΝΟΤΗΤΑ 4, ΕΠΙΠΕΔΟΥ Α1:** φύλλο εργασίας «SOS» - άμεσες ανάγκες

**ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ:** Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να γνωρίζουν την διεύθυνση τους στην Ελλάδα, τους βασικούς τουλάχιστον αριθμούς (από το 1 μέχρι το 100) και την χρήση κινητού ή σταθερού τηλεφώνου.



## **ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

**A. Γνωστικοί στόχοι:** οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μετανάστες να μάθουν: α) να καλούν τις υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης, β) τι χρειάζεται να λένε σε κάθε περίπτωση, γ) την διεύθυνση κατοικίας τους.

**B. Παιδαγωγικοί στόχοι:** α) να μάθουν να ζητούν βοήθεια σε περιπτώσεις επείγουσας ανάγκης

**Γ. Στόχοι σχετικοί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών:** να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως εργαλείων που μπορούν να τους βοηθήσουν σε μια δύσκολη κατάσταση.

## **ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ:**

**1) το περιεχόμενο και την πορεία της διδασκαλίας:** ο εκπαιδευτής ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ότι θα χρησιμοποιήσουν ένα φύλλο εργασίας (Παράρτημα 3) (έντυπο ή σε ηλεκτρονική μορφή) σχετικό με τις υπηρεσίες άμεσης ανάγκης (νοσοκομείο, αστυνομία, πυροσβεστική) για να μάθουν που πρέπει να απευθύνονται κάθε φορά ανάλογα με την ανάγκη και τι πρέπει να λένε.

**2) την υλοποίηση της συνεργασίας σε ομάδες:** εξηγεί στους εκπαιδευόμενους ότι οι παραπάνω στόχοι θα υλοποιηθούν με δραματοποιήσεις, παιχνίδι ρόλων από την καθημερινή τους ζωή και σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

**3) τι αναμένει από αυτούς:** ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ότι στο τέλος της ενότητας αναμένει από αυτούς να χρησιμοποιούν με ευχέρεια στον προφορικό τους λόγο τις νέες φράσεις που έχουν μάθει αναλόγως την ανάγκη που μπορεί να βρίσκονται ή την βοήθεια που μπορεί να χρειάζονται.

**4) τι θα αξιολογήσει στο τέλος της εργασίας τους:** πόσο αποτελεσματικά ρωτούν και απαντούν όταν καλούν να έρθει βοήθεια για μια άμεση ανάγκη.

## **ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

### **1η διδακτική ώρα:**

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους εκπαιδευόμενους ότι έχει μεγάλη σημασία να ξέρουν πώς να ζητήσουν βοήθεια όταν υπάρχει επείγουσα ανάγκη. Τους παραθέτει σε εκτυπωμένες καρτέλες τους φορείς επείγουσας ανάγκης (νοσοκομείο, πυροσβεστική, αστυνομία), όπου η κάθε καρτέλα πάνω της θα έχει το σύμβολο-σήμα του αντίστοιχου φορέα και από κάτω το τηλέφωνο (π.χ αστυνομία- τηλ:100). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός αποσπά πληροφορίες για την διεύθυνση του κάθε εκπαιδευόμενου έτσι ώστε να μπορεί να του μάθει πώς να την διαβάσει και σε ποιόν αριθμό είναι. Στην συνέχεια, η πρώτη διδακτική ώρα εστιάζεται στο πώς καλούμε το ασθενοφόρο και τι λέμε στην περίπτωση αυτή. Μέσα από βίντεο, ο εκπαιδευτικός τους παρουσιάζει τι πρέπει να κάνουν σε περίπτωση που χρειάζονται άμεση βοήθεια (το τηλέφωνο που πρέπει να καλέσουν και τί χρειάζεται να πουν). Έπειτα, με την βοήθεια του εκπαιδευτικού, χωρίζονται σε μικρές ομάδες και διαδραματίζουν ένα παιχνίδι ρόλων, με βάση μια πραγματική επείγουσα κατάσταση υγείας. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός να παίζει τον ρόλο του οδηγού ασθενοφόρου ή του γιατρού προκειμένου να διευκολύνει και να καθοδηγεί λεκτικά τους εκπαιδευόμενους στις κατάλληλες απαντήσεις. Μέσα από αυτό, μπορεί να ελέγξει, συνάμα, αν όλοι ξέρουν να χρησιμοποιούν σωστά τα τηλέφωνα τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, ακόμα, να βάλει τον κάθε ένα να διαδραματίσει μια διαφορετική κατάσταση άμεσης ανάγκης που να χρειάζεται περισσότερο.

### **2η διδακτική ώρα:**

Οι εκπαιδευόμενοι, σε αυτήν την διδακτική ώρα μαθαίνουν για το πώς μπορούν να καλέσουν την πυροσβεστική ή την αστυνομία και τι να λένε σε κάθε περίπτωση. Ακολουθούνται από τον εκπαιδευτή τα ίδια βήματα, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός και οι εκπαιδευόμενοι συνοψίζουν τις νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν και επικεντρώνουν στη χρησιμότητά τους και τη διαδικασία με την οποία αποκτήθηκαν.

## **ΤΙΤΛΟΣ 4<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ – (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4)**

**ΣΚΟΠΟΣ :** Βασικό λεξιλόγιο για αντικείμενα της καθημερινότητας - Τρόποι με τους οποίους ζητάμε και δίνουμε πληροφορίες για τη θέση αντικειμένων.

**ΕΝΟΤΗΤΑ 4, ΕΠΙΠΕΔΟΥ Α1 του «Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ»:** Κρυφτό.

**ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ:** Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να γνωρίζουν πώς ονομάζονται στα ελληνικά, τα αντικείμενα που θα χρησιμοποιούνται στη βασική ερώτηση των κειμένων της ενότητας, «Πού είναι;», να γνωρίζουν τη δομή του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ και να ξέρουν να πλοηγούνται σε αυτό.

#### **ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ**

**Α. Γνωστικοί στόχοι:** οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν: α) να ρωτούν για τη θέση των αντικειμένων με τη φράση: «Πού είναι + άρθρο + ουσιαστικό;», β) να δίνουν πληροφορίες για τη θέση αντικειμένων με τη χρήση των λέξεων: «πάνω», κάτω», μέσα», «έξω» και γ) να διαβάσουν το βασικό λεξιλόγιο για αντικείμενα της καθημερινότητας.

**Β. Παιδαγωγικοί στόχοι:** α) να αναπτύξουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα, να εργάζονται παραγωγικά στο πλαίσιο της ομάδας, β) να καλλιεργήσουν δεξιότητες διερεύνησης.

**Γ. Στόχοι σχετικοί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών:** να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως εργαλείων ανάπτυξης της μάθησης αλλά και ως φροντιστηριακών και επικοινωνιακών εργαλείων.

#### **ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΑ:**

**1) το περιεχόμενο και την πορεία της διδασκαλίας:** ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους πώς να χρησιμοποιούν υποστηρικτικά την ενότητα 4 του Ηλεκτρονικού Περιβάλλοντος Μάθησης του ΕΔΙΑΜΜΕ (Παράρτημα 4), για να μάθουν νέες λέξεις για αντικείμενα της καθημερινότητας, να ρωτούν στα ελληνικά πού βρίσκεται ένα αντικείμενο και να απαντούν με τις λέξεις «πάνω», κάτω», μέσα», «έξω».

**2) την υλοποίηση της συνεργασίας σε ομάδες:** οι παραπάνω στόχοι υλοποιούνται με δραματοποιήσεις, παιχνίδια από την καθημερινή τους ζωή και σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

**3) τι αναμένει από αυτούς:** στο τέλος της ενότητας αναμένει από αυτούς να χρησιμοποιούν με ευχέρεια στον προφορικό τους λόγο τις νέες λέξεις που μαθαίνουν, να τις χρησιμοποιούν για να ρωτούν και να απαντούν πού βρίσκεται ένα αντικείμενο.

**4) τι θα αξιολογήσει στο τέλος της εργασίας τους:** ο εκπαιδευτικός διευκρινίζει στους εκπαιδευόμενους ότι αξιολογούνται ως προς τις επιδόσεις τους και συγκεκριμένα πόσο αποτελεσματικά ρωτούν και απαντούν για τη θέση των αντικειμένων και χρησιμοποιούν το νέο λεξιλόγιο, την ορθότητα των απαντήσεών τους στις ασκήσεις καθώς τη λειτουργικότητα της ομάδας τους.

## **ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

### **1η διδακτική ώρα:**

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν την ενότητα 4 του επιπέδου Α1. Αφού ακούσουν το κείμενο και με τις ανάλογες επεξηγήσεις και βοήθεια του εκπαιδευτή, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν στη σταθερή ερώτηση που έκανε ο Πέτρος (ήρωας της ενότητας) (Πού είναι ο Φρίξος;) και βρουν τη σειρά των λέξεων (Πού είναι + άρθρο + ουσιαστικό) (Παράρτημα 4). Έπειτα τους καθοδηγεί να εξετάσουν μια – μια τις απαντήσεις της Μαρίνας (ήρωας της ενότητας), για να διαπιστώσουν ποιες είναι οι σταθερές λέξεις που χρησιμοποιεί («είναι», «ο Φρίξος είναι») και ποιές οι διαφορετικές λέξεις (που φέρουν νέα πληροφορία σε κάθε νέα απάντηση) (Παράρτημα 4). Στο φυσικό ή ηλεκτρονικό τετράδιό τους καταγράφουν τις νέες λέξεις (δωμάτιο, κρεβάτι, πάνω, κάτω, μέσα, έξω).

Στη συνέχεια, παραπέμπει τους μαθητές στο βίντεο του ίδιου πεδίου, τους συστήνει να ακούσουν το διάλογο των παιδιών και τους καθοδηγεί με τον ίδιο τρόπο να ακούσουν και να επισημάνουν πώς το αγόρι διατυπώνει την ερώτηση, πώς το κορίτσι διατυπώνει την απάντηση και να καταγράψουν στο τετράδιό τους πόσες και ποιες νέες λέξεις συνάντησαν στο διάλογο. Στο τέλος της ώρας, ο εκπαιδευτικός τους αφήνει να επιλέξουν ο καθένας το ταίρι του και να κάνουν κατά ζεύγη ένα ανάλογο

διάλογο (Πού είναι;/Είναι...), χρησιμοποιώντας τις λέξεις που κατέγραψαν (αντίστοιχα αντικείμενα θα υπάρχουν μέσα στην τάξη). Δημιουργούνται ζεύγη και κάνουν διάλογο από μία ή δύο ερωτήσεις κάθε φορά.

Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει τη διδασκαλία του από το βίντεο και έπειτα να παραπέμψει τους μαθητές στο κείμενο.

### **2η διδακτική ώρα:**

Οι εκπαιδευόμενοι διαβάζουν και επιλέγουν το δεύτερο κείμενο της ενότητας (Βαθμός δυσκολίας 2) (Παράρτημα 4). Μια προτεινόμενη δραστηριότητα είναι να προσπαθήσουν να απαντήσουν στην ερώτηση του Πέτρου, πριν ακούσουν την απάντηση της Μαρίνας. Με αυτό τον τρόπο επικεντρώνουν την προσοχή τους στις λέξεις των αντικειμένων που αναφέρονται στην ερώτηση του Πέτρου και στις προβλεπόμενες απαντήσεις της Μαρίνας και θα χρειαστεί να εστιάσουν στις λέξεις «πάνω», «κάτω», «μέσα», «έξω». Έπειτα ακούν την απάντηση της Μαρίνας και συγκρίνουν με τη δική τους, ενώ παράλληλα καταγράφουν τις νέες λέξεις. Στη συνέχεια διαβάζουν και ακούν το τρίτο κείμενο (Βαθμός δυσκολίας 3) (Παράρτημα 4). Ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί να εντοπίσουν τη διαφορά στη διατύπωση των ερωτήσεων του Πέτρου και των απαντήσεων του Φρίξου σε σχέση με τις ερωτήσεις των προηγούμενων κειμένων. Εδώ αξιολογείται το βίντεο που βρίσκεται στο πεδίο των εξωλεκτικών πράξεων. Ο εκπαιδευτικός τους παροτρύνει να σκεφτούν αν και γιατί η απάντηση του αγοριού είναι απλά αρνητική ή καταφατική (όπως και του Φρίξου στο κείμενο).

Ξανά κατά ζεύγη τους ζητά να κάνουν ανάλογες ερωταπαντήσεις, χρησιμοποιώντας τις λέξεις που έχουν καταγράψει στο λεξιλόγιό τους (οι λέξεις τώρα είναι περισσότερες και οι δυνατότητες ερωταποκρίσεων μεγαλύτερες) και έπειτα κάνουν κατά ομάδες κάποιες από τις δραστηριότητες (Ασκήσεις) της ενότητας. Οι ρόλοι μεταξύ των ομάδων κατά την υλοποίηση των ασκήσεων κατανέμονται ως εξής: α) ο πρώτος χειρίζεται το ηλεκτρονικό περιβάλλον, β) ο δεύτερος προτείνει τις απαντήσεις στις δραστηριότητες και γ) ο τρίτος ελέγχει την ορθότητα των απαντήσεων και εκφράζει πιθανές αντιρρήσεις που οδηγούν σε «διαπραγμάτευση» εκ νέου μεταξύ των

μαθητών. Οι υπόλοιπες ασκήσεις ( ή και όλες, αν δεν υπάρχει χρόνος να υλοποιηθούν στην τάξη) δίνονται για προαιρετική εργασία στο σπίτι.

### **3η διδακτική ώρα:**

Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους για τις δραστηριότητες που είχαν ως εργασία στο σπίτι, τις δυσκολίες, τα λάθη τους. Η υπόλοιπη ώρα αφιερώνεται σε δραματοποίηση και παιχνίδι. Συγκεκριμένα προτείνονται οι εξής δραστηριότητες:

α) ο εκπαιδευτικός δείχνει την εικόνα ή σκίτσο μιας λέξης (από αυτές που οι μαθητές έχουν καταγράψει στο λεξιλόγιό τους) και ορίζει κάποιον μαθητή να κάνει με αυτή τη λέξη την ερώτηση «Πού είναι...;» (μέσα στην τάξη πρέπει να υπάρχουν τα αντίστοιχα αντικείμενα). Οι μαθητές, χωρισμένοι κατά ζεύγη, πρέπει να απαντήσουν πού βρίσκεται αυτό το αντικείμενο, χρησιμοποιώντας τις λέξεις «πάνω», «κάτω», «μέσα», «έξω». Η ομάδα που απαντά ταχύτερα και ορθά συγκεντρώνει τους περισσότερους πόντους.

β) ο εκπαιδευτικός αρχικά διατυπώνει μια πρόταση που δίνει πληροφορία σχετικά με το πού βρίσκεται ένα από τα αντικείμενα της τάξης. Στην πρόταση γίνεται λανθασμένη χρήση των λέξεων «πάνω», «κάτω», «μέσα», «έξω». Για παράδειγμα: «Το μολύβι είναι κάτω από το τραπέζι», ενώ «Το μολύβι είναι πάνω στο τραπέζι». Οι μαθητές καλούνται να βρουν το λάθος και να το αντικαταστήσουν με το σωστό. Σε δεύτερη φάση, ο εκπαιδευτικός κάνει το ίδιο, αλλά αυτήν τη φορά το λάθος βρίσκεται στην ονομασία κάποιου από τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στην πρόταση. Για παράδειγμα: «Το βιβλίο είναι πάνω στο τραπέζι», ενώ «Το μολύβι είναι πάνω στο τραπέζι». Αφού κατανοήσουν το παιχνίδι, ο εκπαιδευτικός δίνει τη θέση του σε μια ομάδα, της οποίας τα μέλη συνεργάζονται, για να διατυπώσουν τις λανθασμένες ερωτήσεις, για να «ξεγελάσουν» τις άλλες ομάδες των συμμαθητών τους. Η ομάδα που απαντά ταχύτερα και ορθά συγκεντρώνει τους περισσότερους πόντους. Ο εκπαιδευτικός ορίζει πόσες ερωτήσεις θα υποβάλει κάθε ομάδα.

Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός και οι εκπαιδευόμενοι συνοψίζουν τις νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν και επικεντρώνουν στη χρησιμότητά τους και τη διαδικασία με την οποία αποκτήθηκαν.

## ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ

Τα διδακτικά σενάρια που σχεδιάστηκαν αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τους ενήλικους μετανάστες και εφαρμόστηκαν στα πλαίσια του «προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών» του ΙΔΕΚΕ (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων) με διάρκεια 3 μηνών. Πρόκειται για διδακτικά σενάρια βασισμένα σε σύγχρονες και βιωματικές γλωσσο-διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις με γνώμονα την «κονστρουκτιβιστική» αντίληψη.

Σύμφωνα με τον «κονστρουκτιβισμό», η μάθηση κατασκευάζεται από τα ίδια τα υποκείμενά της, δηλαδή τους εκπαιδευόμενους (στην προκειμένη περίπτωση), μέσω των αισθήσεών τους και στη βάση των εμπειριών τους. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού, επιπλέον, βασίζεται στις εμπειρίες και τις γνώσεις των ατόμων που συνδέονται με τις ήδη διαμορφωμένες κοινωνικές ταυτότητες, με τις πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις. Έτσι, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον μέσα από τις αισθήσεις και τις εμπειρίες του, έχοντας ήδη ένα ιδεολογικό και ψυχολογικό υπόβαθρο, τα οποία έχουν διαμορφωθεί εντός μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Κατά την έννοια αυτή, η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους που αποτελούν το περιβάλλον του ατόμου (Hein, 1991).

Από τις σημαντικότερες παραδοχές της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας για τη μάθηση είναι ότι αυτή δεν κατακτάται μέσα από την απλή μετάδοση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό προς τον εκπαιδευόμενο, αλλά προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία (Bada & Olusegun, 2015). Εστιάζοντας στη συγκεκριμένη παραδοχή, στο πλαίσιο των εφαρμοσμένων διδακτικών σεναρίων, ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως συντονιστής και εμπνευστής της δράσης.

Ένα σημείο στο οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή είναι αυτό της οικειοθελούς συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα επιμόρφωσης (Καμηλάκη, 2020). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να παρατηρεί τις διαθέσεις και τις στάσεις

των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, έτσι ώστε να μην υπάρχει κάποιος εκπαιδευτής που συμμετέχει στο πρόγραμμα χωρίς τη θέλησή του.

Οι διδακτικοί στόχοι των σεναρίων διδασκαλίας έχουν προσαρμοστεί στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων μεταναστών εκπαιδευόμενων του συγκεκριμένου προγράμματος. Έτσι, με βάση τους στόχους των διδακτικών σεναρίων, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να:

- Αναγνωρίζουν τον σκοπό του προγράμματος επιμόρφωσης.
- Αντιλαμβάνονται τη σχέση και τα κοινά σημεία της ελληνικής γλώσσας με τη μητρική τους.
- Κατανοούν τις απαιτήσεις που χρειάζονται για να μάθουν να επικοινωνούν στην ελληνική γλώσσα.
- Σέβονται τις ιδιαιτερότητες των άλλων ανθρώπων και πολιτισμών.

Με βάση τους παραπάνω διδακτικούς στόχους, μετά το τέλος του προγράμματος, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μετανάστες είναι σε θέση να επικοινωνούν στα ελληνικά και να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια στη χώρα υποδοχής, με περισσότερη αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση (Καμηλάκη, 2020).

Όσον αφορά τις στρατηγικές μάθησης που εφαρμόστηκαν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικους μετανάστες, ήταν ποικίλες και προσαρμόζονταν κάθε φορά αναλόγως με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και την πορεία του μαθήματος. Μέσα από την επεξεργασία τρόπου μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ίδιοι καλύτερα (ακουστικά, οπτικά, μεικτά κτλ.). Ακόμα, μέσω της γνωστικής μαθητείας, ως εκπαιδευτές εξηγήσαμε στους εκπαιδευόμενους τι επρόκειτο να μάθουν και τι θα αξιολογούσαμε στο τέλος. Μέσω σχεδίων και φύλλων εργασίας, επιπλέον, επιτεύχθηκε οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική πορεία και με τις δικές τους εμπειρίες και ανάγκες να τη διαμορφώνουν αναλόγως. Τέλος, μέσω των συνεργατικών διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόστηκαν, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μετανάστες κατάφεραν να αναπτύξουν την κοινωνικότητα τους και την αυτοπεποίθησή τους τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης.



Το παιχνίδι ρόλων, ακόμα, καθώς και οι διάφορες δραματοποιήσεις που έγιναν μέσα στην τάξη κρατούσαν ζωντανό το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και όλοι ήθελαν να συμμετέχουν. Πάντα με την καθοδήγηση των εκπαιδευτών, η πορεία και η εξέλιξη των διαλόγων και η προσπάθεια των εκπαιδευόμενων να εξηγήσουν με τη γλώσσα του σώματος όσα δεν ήξεραν να εκφράσουν στα ελληνικά, ήταν παραπάνω από ενδιαφέρουσα. Το μάθημα αποκτούσε θετικότερη μαθησιακή ρότα και οι εκπαιδευόμενοι έδειχναν να έχουν καλύτερες γλωσσικές επιδόσεις κατ' αυτόν τον τρόπο.

Η επιλογή των θεμάτων και η στοχοθεσία των διδακτικών σεναρίων και φύλλων εργασίας έγινε με γνώμονα τις ανάγκες και τις απαιτήσεις που είχαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι. Σε κάθε άλλη περίπτωση, τα σενάρια αυτά αναπροσαρμόζονται και εφαρμόζονται αναλόγως. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ακόμα και αν δυσκολεύτηκαν σε κάποια σημεία, κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα επιμόρφωσης για την ελληνική γλώσσα.

Επιπλέον, τα οργανωσιακά στοιχεία της διδασκαλίας επέφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα και οι εκπαιδευόμενοι φαίνονταν να απολαμβάνουν τη διδασκαλία και να ανταποκρίνονται επαρκώς στα περισσότερα μαθησιακά ζητούμενα των διδακτικών σεναρίων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία γίνεται πιο ευχάριστη και προσιτή όταν ο εκπαιδευτής στηρίζεται όχι σε παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, αλλά σε ανακαλυπτικές και βιωματικές μεθόδους, οι οποίες έχουν το πλεονέκτημα ότι εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους (Smith, 2019).

Τελειώνοντας το πρόγραμμα επιμόρφωσης, ο καθένας από τους εκπαιδευόμενους είχε αποκομίσει διάφορες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες και ένιωθε πιο ασφαλής ως προς την προσαρμογή του στην ελληνική κοινωνία. Στο παράρτημα I, II, III, IV και έπειτα από τα φύλλα εργασίας κάθε διδακτικού σεναρίου, παρατίθενται 4 κλείδες παρατήρησης για τις δραστηριότητες ανά ομάδα εκπαιδευόμενων (4 ατόμων/ ομάδα, Α και Β), όπου έχουν συμπληρωθεί με προσωπική αξιολόγηση ως εκπαιδευτριά τους.

Τα διδακτικά σενάρια επιβεβαιώνουν τη χρησιμότητα της εφαρμογής τους και από την άλλη αναδεικνύουν διαδικασίες τις οποίες θα πρέπει να αποφεύγει ο εκπαιδευτής όταν επιχειρεί να περάσει από τη θεωρία στην πράξη.

Κατ' αρχάς, από την εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων σε μια τάξη με 8 ενήλικους εκπαιδευόμενους, προέκυψε ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν με προθυμία σε τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις, τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίζουν ως μια ευχάριστη διαδικασία. Αυτή η θετική προδιάθεση μπορεί να επιδράσει θετικά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων, αφού οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι γίνονται οι ίδιοι «πρωταγωνιστές» της διαδικασίας.

Επιπλέον, από τη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων μεταναστών φάνηκε να ενδιαφέρονται να συζητήσουν και γενικά είναι σε θέση να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό της Ελλάδας. Αυτό επιβεβαιώνεται από την επιλογή των διδακτικών σεναρίων που προσαρμόζει ο εκπαιδευτής ανάλογα τις ανάγκες και το γλωσσικό- πολιτισμικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων του.

Ωστόσο, μερικοί από τους εκπαιδευόμενους ενήλικους μετανάστες δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στη διδασκαλία και αρκετές ήταν οι φορές που απουσίαζαν είτε λόγω του ότι είχαν άλλες υποχρεώσεις είτε επειδή δεν είχαν διάθεση να παρακολουθήσουν το μάθημα. Οι εκπαιδευόμενοι αυτοί ήταν κυρίως άντρες και με χαμηλότερο γλωσσικό- μαθησιακό υπόβαθρο. Αντίθετα, οι γυναίκες και κυρίως εκείνες που είχαν παιδιά, έδειχναν αφοσίωση στην παρακολούθηση και συμμετοχή στο μάθημα και έτειναν να έχουν καλύτερες γλωσσικές και κοινωνικές επιδόσεις.

Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι τα διδακτικά σεναρία υστερούσαν σε κάποια σημεία καθώς θα μπορούσαν να έχουν παραπάνω πρακτική εφαρμογή για τους εκπαιδευόμενους. Ακόμα, οι λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε κάποια διδακτικά σεναρία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και σε παιδιά, γεγονός που έδειξε στους ενήλικους εκπαιδευόμενους ότι ξεκίνησαν από χαμηλό γλωσσικό επίπεδο και υπήρξε μια δυσαρέσκεια από μερικούς. Οι ίδιοι λόγω του ότι δε γνώριζαν άλλη γλώσσα εκτός της μητρικής τους, πείστηκαν και δυσκολεύτηκαν να μάθουν ελληνικά σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα που διήρησε το πρόγραμμα.

Τέλος, η διδασκαλία και τα διδακτικά σεναρία θα ήταν αποδοτικότερα και αποτελεσματικότερα αν στην αίθουσα υπήρχε μικρότερος αριθμός εκπαιδευόμενων και αν το πρόγραμμα επιμόρφωσης είχε μεγαλύτερη διάρκεια. Ωστόσο, η έκβαση και η πορεία του προγράμματος ήταν ικανοποιητική ως προς τις απαιτήσεις και επιδόσεις

των εκπαιδευόμενων αλλά και ως προς την κατάρτιση των εκπαιδευτών και τις αντίστοιχες απαιτήσεις που είχαμε από τους εκπαιδευόμενους.

## **ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή αυτών των διδακτικών σεναρίων είναι ενδεικτικά και δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις, αφού εφαρμόστηκαν σε συγκεκριμένους ενήλικους εκπαιδευόμενους ενός προγράμματος επιμόρφωσης για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Επιπλέον, από την ανάλυση των διδακτικών αυτών σεναρίων και από την εφαρμογή τους, αποδείχθηκε ότι σε κάποια σημεία δεν σχεδιάστηκαν σωστά. Αυτές οι αστοχίες σε ένα βαθμό οφείλονται σε προσωπικές δυσκολίες που προέκυψαν καθώς ήταν η πρώτη μου εμπειρία ως εκπαιδύτρια ενηλίκων μεταναστών. Σε κάθε περίπτωση, σε αντίστοιχη διαμόρφωση και εφαρμογή διδακτικών σεναρίων στο μέλλον, θα είμαι πιο προσεκτική.

Σε κάθε περίπτωση και παρά τις όποιες αστοχίες, η συγκεκριμένη διδακτική πορεία μέσω διδακτικών σεναρίων προσθέτει μια ψηφίδα σε ένα μείζονος σημασίας για την εκπαίδευση και την κοινωνία ζήτημα, όπως είναι η εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών που εισέρχονται στην Ελλάδα. Επιπλέον, συμβάλλει στην ανάγκη της ευαισθητοποίησης ως προς τα άτομα αυτά καθώς και στην ανάγκη ισότιμης αποδοχής τους από την ευρύτερη κοινωνία.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Από την εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικους μετανάστες μπορούμε να συμπεράνουμε ότι:

Αναφορικά με το επίπεδο των εκπαιδευόμενων, παρατηρήσαμε ότι οι περισσότεροι δεν είχαν σπουδάσει σε κάποια σχολή στη χώρα τους και κατείχαν μόνο τη βασική εκπαίδευση. Δεν γνώριζαν άλλη γλώσσα πέρα από τη μητρική τους, πράγμα που έκανε δυσκολότερη για αυτός την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, όπως η ελληνική.

Όσον αφορά στα διδακτικά σενάρια και στους τρόπους διδασκαλίας σχετικά με το βασικό λεξιλόγιο που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι για να συστήνονται, για εύρεση

δουλειάς, για περίπτωση άμεσης ανάγκης και για τη γνώση προϊόντων και τιμών, καταφέραμε να αναπτύξουμε τις βασικές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητές τους. Όπως αναφέρει και ο Slowey (2004), τα επιμορφωτικά προγράμματα ενηλίκων προσφέρουν όλες τις απαιτούμενες γνώσεις αναφορικά με το αντικείμενο που ενδιαφέρει τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο και με βάση αυτή τη τοποθέτηση έγινε και ο σχεδιασμός των διδακτικών αυτών σεναρίων.

Σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν, αυτές επικεντρώνονται περισσότερο στην κατάκτηση των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου να ανταποκριθούν στην καθημερινή τους επικοινωνία και βασικές ανάγκες των ενηλίκων μεταναστών. Από τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πορείας, αναδείχθηκε ότι επιδίωξη τους είναι η κατάκτηση βασικών κωδικών λεκτικής επικοινωνίας. Αυτό, βέβαια, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ήταν πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σημαντικό στοιχείο της μελέτης ήταν τα κίνητρα που οδηγούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους μετανάστες να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και οι γλωσσικές ανάγκες που αυτοί έχουν ερχόμενοι στην Ελλάδα. Η εύρεση εργασίας, η επαγγελματική τους ανέλιξη, η βελτίωση της καθημερινότητας τους και η ομαλή τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο είναι οι βασικότεροι λόγοι για να συμμετάσχουν σε ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα. Βασικό κίνητρο, ακόμα, αποδείχθηκε ότι είναι η ανάγκη για κοινωνική ισότητα και καταπολέμηση των διακρίσεων εις βάρος τους.

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μετανάστης, λόγω του ότι προέρχεται από ένα πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον, μέχρι να προσαρμοστεί στη νέα χώρα, αντιμετωπίζει προβλήματα που οφείλονται κυρίως στην έλλειψη μιας ικανοποιητικής επικοινωνίας με τα άτομα που συναναστρέφονται στον περίγυρό τους (Cummins, 1999). Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, επιδιώχθηκε να υπάρχει μια κοινή αντίληψη για την πολιτισμική ετερότητα και τα πολιτισμικά στοιχεία και κατάλοιπα που είχε καθένας από τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να υπάρχει ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα στο μάθημα. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι, αν και από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές θρησκείες έδειξαν να αποδέχονται τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των υπολοίπων αλλά και να αναπτύσσουν φιλίες και επαφές και εκτός τάξης.

Αρκετοί, αλλά όχι όλοι, έδειξαν να ενδιαφέρονται να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και μέσα από τα διδακτικά σενάρια ένιωσαν την ανάγκη να επεκτείνουν τις πληροφορίες τους για την ελληνική γλώσσα και την Ελλάδα, δείχνοντας «γοητευμένοι» από τον πολιτισμό και τη μακρά ιστορία της χώρας, χωρίς όμως να εστιάζουν σε αυτό. Τα κίνητρα τόσο αυτών όσο και των υπολοίπων εκπαιδευόμενων επικεντρώνονταν στις προτεραιότητές τους και στην ανάγκη να μάθουν την ελληνική γλώσσα για να βελτιώσουν τον τρόπο και τις συνθήκες ζωής τους στη χώρα υποδοχής.

Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι το πρώτο διάστημα που άρχισαν οι εκπαιδευόμενοι να παρακολουθούν το πρόγραμμα, υπήρχε μια αρνητική στάση, επιφύλαξη και αδιαφορία ως προς αυτά που επρόκειτο να μάθουν αλλά και μια απόσταση τόσο ως προς τους εκπαιδευτές όσο και προς τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Με το πέρας του καιρού και όταν άρχιζαν να συνειδητοποιούν τη σημασία που είχε το να μπορούν να επικοινωνούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, άρχιζαν να ενδιαφέροντα περισσότερο για τα μαθήματα, να είναι πιο ενεργητικοί και να έχουν καλύτερες επιδόσεις και κατ' επέκταση αυτοπεποίθηση. Πολλοί, από αυτούς, στο τέλος του προγράμματος παραδέχθηκαν ότι ωφελήθηκαν από το πρόγραμμα και έδειξαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στο μέλλον και σε άλλα αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης.

Τέλος, είναι σημαντικά τα οφέλη που αποκοιμήθηκαν από την εκπαιδευτρια του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης ενηλίκων μεταναστών ήταν πολλά και σημαντικά καθώς και η ίδια εμπλουτίστηκε με νέες γνώσεις για την ιστορία, τη γλώσσα, τις συνήθειες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες διαφορετικών λαών.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνοπούλου, Ν. & Μανάβη, Δ. (2010), *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*, Εγκυκλοπαιδικός οδηγός, Κόμβος, Στο:

[http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_e9/e\\_8\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e9/e_8_thema.htm) (Ανακτήθηκε στις 07/01/2022)

Βεργίδης, Δ. & Θ. Καραλής (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικό-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου* (Τομ. Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βαρλοκώστα, Σ. & Μάρκου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2001). *Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: εργαλεία αξιολόγησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Στο Μ.Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Προγραμμάτων* (σελ. 127-143). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - ΙΔΕΚΕ 2021. *Ενημερωτικός οδηγός για τον μετανάστη. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες III*. Αθήνα: Επτάλοφος. Στο: [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/guides/adult\\_education/page\\_003.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/guides/adult_education/page_003.html)

Γεωργαντζή, Ε. (1996). *Προβληματισμοί και Προτάσεις διδασκαλίας, στο: Η Ν.Ε. ως ξένη γλώσσα – προβλήματα διδασκαλίας*. Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν. Αθήνα.

Γεωργογιάννης, Π. & Μπάρος, Β. (2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 13ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010, Πρακτικά Συνεδρίου Με κριτές, Τόμος II, Πάτρα

Στο: [http://users.uoa.gr/~vpavlop/papers/chapters/2010\\_Printezi\\_Pavlopoulos.pdf](http://users.uoa.gr/~vpavlop/papers/chapters/2010_Printezi_Pavlopoulos.pdf)

Γούλας, Χ. & Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία*. Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Γρίβα, Ε.Α. & Στάμου, Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Griva, E. & Zorbas, V. (2017). *Multicultural and citizenship awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy*. New York: Nova Science Press, pages 334.

Καμηλάκη, Μ. (2020). *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν. Βιωματικό εργαστήριο για τον λεκτικό εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη της Βουλής. Διαθέσιμο στο:

<https://library.parliament.gr/%CE%95%CE%BA%CE%B8%CE%AD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%ce%bb%ce%b5%ce%ba%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8c%cf%82-%ce%b5%ce%ba%cf%86%ce%b9%ce%b2%ce%b9%cf%83%ce%bc%cf%8c%cf%82-%ce%bf-%cf%83%cf%8d%ce%b3%cf%87%cf%81%ce%bf%ce%bd%ce%bf%cf%82-171%cf%80%cf%81%ce%bf%ce%ba%cf%81%ce%b9%cf%8d%cf%83%cf%84%ce%b7%cf%82187>.

Καψάλης, Α. (2008). *Ο επαγγελματισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ελλάδα και κόσμος*. Στο: Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.) *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, σ. 95-119

ΚΕΓ, (2020), Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας, *Α1 για ενηλίκους, Γενικός Εκπαιδευτικός Στόχος*, Διαθέσιμο στο: <https://www.greek-language.gr/certification/node/97.html>

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τομ Α', Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοχτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τομ Β', Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοχτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2007). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Στο: <http://alexiskokkos.gr/keimena/18iidiaiterotitakaioskopostisekpaideusisenilikwn.pdf>

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. κ. συν., (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: διαΝΕΟσις/ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΑΝΑΛΥΣΗΣ.



- Κοντός, Π. (1994). *Προβλήματα διδασκαλίας της Νέας ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης, Εκπαιδευτικό υλικό*, τεύχος Α', Θεωρητικό μέρος, Ε.Κ.Δ.Δ.Α.
- Μαργαρίτα, *Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης, ΕΔΙΑΜΜΕ*, Τεύχος 1, Στο: [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=118:margarita-1&catid=102&Itemid=588&lang=el#pdf](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=118:margarita-1&catid=102&Itemid=588&lang=el#pdf)
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Μάρκου, Γ. (Επιμ.). (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός, Εγκυκλοπαιδικός οδηγός*. Στο: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/)
- Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2008). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 2008. τ. 6
- Μπασέτας, Κ. (2009). *Γνωστικές – Πραξιακές Θεωρίες Μάθησης και Σχολική Πρακτική: Οι θεωρίες των Aebli και Wygotski*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός
- Ντίνας, Κ. (2004). *Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Ντίνας, Κ. & Γρίβα, Ε. (2017). *Η διδασκαλία και οι χρήσεις της ελληνικής γλώσσας σε σύγχρονα (δια/πολυ)πολιτισμικά περιβάλλοντα*. Στο: Τσιτσανούδη, Ν. (επιμ.) *Ελληνική Γλώσσα Πολιτισμός και ΜΜΕ* (σσ. 23-57). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Αναλυτικά προγράμματα σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 9(1). Στο: [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2021/teuxos1/teuxos\\_9\\_1\\_20.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2021/teuxos1/teuxos_9_1_20.pdf)

- Παρούτσας, Δ. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Προβλήματα και θεωρητικές απόψεις*. Στο: [http://paroutsas.jmc.gr/adlt\\_edu.htm](http://paroutsas.jmc.gr/adlt_edu.htm)
- Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου, Ε. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα*. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(1), 49-62.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997<sup>2</sup>). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001). «*Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση*», *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, τ.1, Πάτρα
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας του Α.Π.Θ. Η γλώσσα και η διδασκαλία της, Αφιερωματικός τόμος*. Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν

#### ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Bernand, S. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: University Press.
- Byram, M. (2003). *Being bicultural and intercultural*. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds), *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1-47
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge
- Cullen, B. & Sato, K. (2000). *Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom*. *The Internet TESL Journal*, 6(12)
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education

- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- EAEA. (2019). *Adult Education and Citizenship*. Brussels: EAEA
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Florez, M. C. & Burt, M. (2001). *Beginning to work with adult English language learners: Some considerations*. ERIC Q&A. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (Available: ERIC Document Reproduction Service No. ED458837; also available: <http://www.cal.org/nclle/digests/beginQA.htm>)
- Gray, C. (2019). Using Profiles of Human and Social Capital to Understand Adult Immigrants' Education Needs: A Latent Class Approach. *Adult Education Quarterly*, 69(1), 3–23. Doi:10.1177/0741713618802271
- Hassan, R. (2006). *Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία*. Στο Χαραλαμπίδης, Α. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Hein, G. (1991). Constructivist learning theory. *Institute for Inquiry*. Διαθέσιμο στο: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Jang, C.S. & Lim, D.H. & You, J. & Cho, S. (2021). *Brain-based learning research for adult education and human resource development*, *European Journal of Training and Development*. Doi: 10.1108/EJTD-02-2021-0029
- Kastner, M. & Motschilnig, R. (2021). *Interconnectedness of Adult Basic Education, Community-Based Participatory Research and Transformative Learning*. *Adult Education Quarterly*, 1-19. Doi:10.1177/07417136211044154
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning Experience as the Source of Learning and Development Second Edition*. New Jersey: Pearson Education, Inc. Available at: <https://pdfroom.com/books/experiential-learning-experience-as-the-source-of-learning-and-development/Oor5W6vP2qD> (Ανακτήθηκε στις 17/10/2021)
- Koutsogiannis, D. (2011). *ICTs and language teaching: the missing third circle*. In Gerhard, S. & T. Váradi (eds.), *Language, Languages and New Technologies*. Frankfurt: Peter Lang Verlag: 43-59

- New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–92.
- Ong, J.W. (1999). *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη* (μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. Λονδίνο: Newbury House.
- O' Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rabgay, T. (2018). *The Effect of Using Cooperative Learning Method on Tenth Grade Students' Learning Achievement and Attitude towards Biology*. *International Journal of Instruction*, 11(2), 265-280. Doi: 10.12973/iji.2018.11218a
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Παπαδοπούλου, Μ. Κ. & Τόμπρου, Μ. μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scarcella, R.C. & Oxford, R.L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Smith, P. K., Bauman, S., & Wong, D. (2019). Challenges and opportunities of anti-bullying intervention programs. *International journal of environmental research and public health*, 16(10), 1810.
- Swain, M. (1984). *Large-scale communicative language testing: A case study*. In S.J. Savignon & M. S. Berns (eds), *Initiatives in Communicative Language Teaching: A Book of Readings* (pp. 185-201). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Tomlinson, B. (2012). *Materials development in language teaching* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press
- Toiviainen, H. & Kersh, N. & Hyytiä, J. (2019). *Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: the role of adult education professionals*. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 45-64. Doi:10.1177/1477971419826116

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

#### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (αυτοσγέδια)

#### 1<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ –Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ ΓΝΩΡΙΜΙΑ

##### 1.1 Γεια σου! Τι κάνεις;



Καλημέρα!  
Με λένε Μάνο.  
Πώς σε λένε;

Γεια σου,  
Μάνο. Με  
λένε Ελένη.

Γεια, είμαι  
ο Γιώργος.



Είμαι ο/η .....	Με λένε .....
--------------------	------------------

## 1.2 Καταγωγή (αυτοσχεδίο)



Εγώ είμαι από  
την Ελλάδα. Εσύ;



Εγώ είμαι από  
την Αίγυπτο.



Είμαι από την Ελλάδα.

Εσύ;

Είμαι από .....

## 1.3 Εργασία

Τι δουλειά  
κάνεις;

Δουλεύω στην  
οικοδομή.



Τι κάνεις στην Ελλάδα;	Είμαι δάσκαλος.
Εσύ; Τι δουλειά κάνεις;	

**I. ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 1<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ –Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ**

Ονόματα ομάδας .....ΟΜΑΔΑ Α, ΟΜΑΔΑ Β

Αξιολογητής:	ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ		Παρατηρήσεις
	A	B	
<b>Δραστηριότητες</b>			
Προσφέρει ιδέες	+	+	
Υποβάλλει ερωτήσεις		+	
Επικρίνει τους άλλους			
Ενθαρρύνει τους άλλους		+	
Σέβεται τους άλλους			
Κάνει την καλύτερη προσπάθεια που μπορεί	+	+	
Βοηθά με το λεξιλόγιο και την ορθογραφία	+	+	
Εξηγεί στους άλλους τι να κάνουν	+	+	
Δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα		+	
Δουλεύει για να τελειώσουμε την		+	



εργασία			
Ζητάει διευκρινίσεις ή αποδείξεις	+	+	
Δίνει στους άλλους κάποιο εργαλείο όταν του το ζητούν	+	+	
<i>Κάποια άλλη δραστηριότητα</i>			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2 (αυτοσχεδίο) : ΑΓΟΡΑ-ΑΡΙΘΜΟΙ

#### ΓΡΑΦΩ ΚΑΙ ΠΡΟΦΕΡΩ ΤΟΥΣ ΑΡΙΘΜΟΥΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΠΡΟΓΡΑΦΗ ΑΡΙΘΜΟΙ 1-10

Γράφω τους αριθμούς.

**1 1 1**

---

**2 2 2**

---

**3 3 3**

---

**4 4 4**

---

**5 5 5**

---

**6 6 6**

---

**7 7 7**

---

**8 8 8**

---

**9 9 9**

---

**10 10 10**

---

Ακολουθείται η ίδια διαδικασία ως το 100.

#### ΤΡΟΦΙΜΑ



**ΝΕΡΟ – νερό**



**ΨΩΜΙ – ψωμί**



**ΛΑΔΙ - λάδι**



**ΜΑΚΑΡΟΝΙΑ - μακαρόνια**



**ΚΟΤΟΠΟΥΛΟ - κοτόπουλο**



**ΦΑΚΕΣ - φακές**



**ΦΡΟΥΤΑ - φρούτα**



**ΛΑΧΑΝΙΚΑ - λαχανικά**



**ΓΙΑΟΥΡΤΙ - γιαούρτι**



**ΨΑΡΙΑ - ψάρια**

## ΛΙΣΤΑ ΓΙΑ ΣΟΥΠΕΡ ΜΑΡΚΕΤ

ΝΑ ΓΡΑΨΕΤΕ ΤΑ ΨΩΝΙΑ ΣΑΣ ΑΠΟ ΤΟ SUPER MARKET



## II. ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 2<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ -ΑΓΟΡΑ

Ονόματα ομάδας .....ΟΜΑΔΑ Α, ΟΜΑΔΑ Β

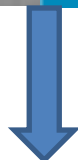
Αξιολογητής:	ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΗΣ		Παρατηρήσεις
	ΟΜΑΔΑΣ		
<b>Δραστηριότητες</b>	A	B	
Προσφέρει ιδέες	+		
Υποβάλλει ερωτήσεις		+	
Επικρίνει τους άλλους			
Ενθαρρύνει τους άλλους		+	
Σέβεται τους άλλους	+	+	
Κάνει την καλύτερη προσπάθεια που μπορεί	+	+	
Βοηθά με το λεξιλόγιο και την ορθογραφία		+	
Εξηγεί στους άλλους τι να κάνουν	+	+	
Δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα	+	+	
Δουλεύει για να τελειώσουμε την εργασία		+	
Ζητάει διευκρινίσεις ή αποδείξεις	+		
Δίνει στους άλλους κάποιο εργαλείο όταν του το ζητούν		+	
<i>Κάποια άλλη δραστηριότητα</i>			

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 (αυτοσχέδιο): ΑΜΕΣΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ – SOS



#### ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ



166

Βοήθεια! Έχω χτυπήσει.../

Είχα ένα ατύχημα.../

Το παιδί μου έχει πυρετό....

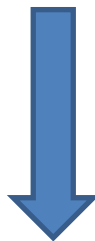
Η διεύθυνση μου είναι..... \_\_\_\_\_



Το τηλέφωνό μου .....



**ΑΣΤΥΝΟΜΙΑ**



**100**





Βοήθεια! Είχα ένα ατύχημα...

Είμαι στην οδό ...../

Έχασα την ταυτότητά μου/

Με έκλεψαν...../

Η διεύθυνσή μου είναι .... \

Το τηλέφωνό μου-.....

## ΠΥΡΟΣΒΕΣΤΙΚΗ



199



Πήρε φωτιά το σπίτι μου....!

Η γυναίκα μου κλείστηκε στο  
ασανσέρ....!

Η διεύθυνσή μου είναι.... \_\_\_\_\_

Το τηλέφωνό μου- .....

### III. ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ 3<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟ- ΑΜΕΣΗ ΑΝΑΓΚΗ

Ονόματα ομάδας .....ΟΜΑΔΑ Α, ΟΜΑΔΑ Β

Αξιολογητής:	ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ		Παρατηρήσεις
	A	B	
<b>Δραστηριότητες</b>			
Προσφέρει ιδέες	+	+	
Υποβάλλει ερωτήσεις		+	
Επικρίνει τους άλλους			
Ενθαρρύνει τους άλλους		+	
Σέβεται τους άλλους			
Κάνει την καλύτερη προσπάθεια που μπορεί	+	+	
Βοηθά με το λεξιλόγιο και την ορθογραφία	+	+	
Εξηγεί στους άλλους τι να κάνουν	+	+	
Δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα		+	
Δουλεύει για να τελειώσουμε την εργασία		+	
Ζητάει διευκρινίσεις ή αποδείξεις	+	+	
Δίνει στους άλλους κάποιο εργαλείο όταν του το ζητούν	+	+	
<i>Κάποια άλλη δραστηριότητα</i>			

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4-ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4 (Μαργαρίτα, βιβλίο μαθητή, τεύχος 1, ΕΔΙΑΜΜΕ)-ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ**



μάθημα τέταρτο

## Το κρυφτό



1 Κόλλησε τα αυτοκόλλητα.



Που είναι ο Φρίξος;



μέσα



έξω



πάνω

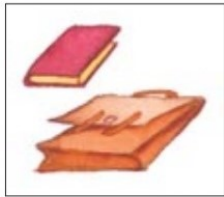


κάτω



(Μαργαρίτα, 2011, τεύχος 1, βιβλίο μαθητή, ΕΔΙΑΜΜΕ)

4 Δες τις εικόνες και κύκλωσε το 😊 σωστό ή ☹️ το λάθος.



Το βιβλίο είναι έξω από την τσάντα. 😊 ☹️

Το βιβλίο είναι μέσα στην τσάντα. 😊 ☹️



Η κούκλα είναι κάτω από το κρεβάτι. 😊 ☹️

Η κούκλα είναι πάνω στο κρεβάτι. 😊 ☹️



Η μπάλα είναι κάτω από το γραφείο. 😊 ☹️

Η μπάλα είναι πάνω στο γραφείο. 😊 ☹️

5 Γράψε το α στις λέξεις πάνω και κάτω και χρωμάτισε.

Π ά ν ω

Κ ά τ ω

Γράψε το ε στις λέξεις μέσα και έξω και χρωμάτισε.

μ ε σ α

έ ξ ω

Γράψε τα γράμματα που λείπουν και χρωμάτισε.

Π ο υ ε ί ν α ι ;



(Μαργαρίτα, 2011, τεύχος 1, βιβλίο μαθητή, ΕΔΙΑΜΜΕ)

Ονόματα ομάδας .....ΟΜΑΔΑ Α, ΟΜΑΔΑ Β

Αξιολογητής:	ΟΝΟΜΑΤΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ		Παρατηρήσεις
	A	B	
<b>Δραστηριότητες</b>			
Προσφέρει ιδέες	+	+	
Υποβάλλει ερωτήσεις		+	
Επικρίνει τους άλλους	+		
Ενθαρρύνει τους άλλους		+	
Σέβεται τους άλλους		+	
Κάνει την καλύτερη προσπάθεια που μπορεί		+	
Βοηθά με το λεξιλόγιο και την ορθογραφία	+		
Εξηγεί στους άλλους τι να κάνουν	+	+	
Δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα		+	
Δουλεύει για να τελειώσουμε την εργασία	+	+	
Ζητάει διευκρινίσεις ή αποδείξεις	+	+	
Δίνει στους άλλους κάποιο εργαλείο όταν του το ζητούν		+	
<i>Κάποια άλλη δραστηριότητα</i>			