



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ

ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Θωμάη Κοσκώση

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ
ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΕ ΜΗΔΕΝΙΚΟ Η ΧΑΜΗΛΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΣΤΙΣ ΜΗΤΡΙΚΕΣ ΤΟΥΣ
ΓΛΩΣΣΕΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2018

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Θωμάη Κοσκώση, Α.Μ. 379

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ
ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΕ ΜΗΔΕΝΙΚΟ Η ΧΑΜΗΛΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΣΤΙΣ ΜΗΤΡΙΚΕΣ ΤΟΥΣ
ΓΛΩΣΣΕΣ
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΑΡΙΑ ΙΑΚΩΒΟΥ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΙΝΤΖΙΔΗΣ , ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΙΚΡΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2018

Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλα, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας μου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Μαρία Ιακώβου, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της. Επίσης, είμαι ευγνώμων στα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής της διπλωματικής εργασίας μου, κκ. Γιώργο Μικρό και Βαγγέλη Ιντζίδα για τα σχόλια και για τις πολύτιμες υποδείξεις τους. Ευχαριστώ τις μαθήτριες του Τα.Μαμ. για τη συμμετοχή τους στην έρευνά μου και για την εμπιστοσύνη τους, καθώς και όλες τις εκπαιδεύτριες τους προγράμματος για τη συνεργασία μας. Ευχαριστώ από καρδιάς τις Γωγώ Μουζακίτη και Αθηνά Τρυφεροπούλου για όλες αυτές τις συζητήσεις που κάναμε τα δύο χρόνια των σπουδών μας... Πάνω απ' όλα, είμαι ευγνώμων στον Γ., στις φίλες/τους φίλους μου και την οικογένειά μου για την κατανόηση, τη στήριξη και την υπομονή τους.

Πίνακας περιεχομένων

1.Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	9
2.1. Από τον γραμματισμό στους γραμματισμούς.....	9
2.1.1. Το αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο.....	9
2.1.2. Ο γραμματισμός ως τοποθετημένη κοινωνική πρακτική.....	11
2.1.3. Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός.....	12
2.2. Γραμματισμοί και πρόσφυγες.....	14
2.3. Η έρευνα για τη σχέση γλωσσικής κατάρκτησης και γραμματισμού.....	14
Κεφάλαιο 3. Δεδομένα και Μεθοδολογία.....	21
3.1. Το ερευνητικό πλαίσιο.....	21
3.2. Το Δείγμα.....	23
3.3. Μεθοδολογία.....	25
3.3.1. Ημερολόγια (Journals) και παρατήρηση τάξης.....	25
3.3.2. Συνεντεύξεις.....	27
3.3.2.1. Στόχοι.....	27
3.3.2.2. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων.....	29
Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση των δεδομένων.....	31
4.1.Τα προφίλ των μαθητριών.....	31
4.1.1: Ντάμσα – ομάδα Α (μηδενικός γραμματισμός).....	31
4.1.2: Κααμέ – ομάδα Α (μηδενικός γραμματισμός).....	32
4.1.3:Ατουμπά – ομάδα Β (χαμηλός γραμματισμός/μη λειτουργικός).....	33
4.1.4: Αζμάν – ομάδα Β(χαμηλός γραμματισμός/λειτουργικός).....	34
4.1.5: Χουνούν – ομάδα Γ (με γραμματισμό/χαμηλής μόρφωσης).....	35
4.1.6: Μπενές – ομάδα Δ (με γραμματισμό/ανώτερης μόρφωσης).....	36
4.1.7: Αβαλί – ομάδα Δ (με γραμματισμό/ανώτερης μόρφωσης).....	37
4.1.8: Φιρουζέ – ομάδα Δ (με γραμματισμό/ανώτερης μόρφωσης).....	38
4.2. Οι δυσκολίες στην κατάρκτηση της ελληνικής ως Γ2.....	39
4.2.1. Αναγνώριση λέξεων και ανάγνωση.....	39
4.2.2. Γραφή.....	40
4.2.3. Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου/ προφορική επικοινωνία.....	42
4.2.4. Οι οδηγίες των δραστηριοτήτων.....	43
4.3. Είδος και πεδίο επαφής με τη γλώσσα στόχο.....	44
4.4. Συζήτηση και συμπεράσματα.....	49
4.4.1. Συναισθηματικός- ψυχολογικός τομέας.....	50
4.4.2. Η κατάρκτηση της Γ2.....	51
4.4.3. Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και καθημερινότητα.....	52
4.5.Σύνοψη συμπερασμάτων και ερευνητικές προτάσεις.....	53
Κεφάλαιο 5. Πρόταση μοντέλου του Αναλυτικού Προγράμματος.....	57
5.1. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) και οι μαθητές με χαμηλό γραμματισμό.....	57
5.2. Σχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος.....	60
5.2.1. Σκοποί.....	60
5.2.2. Μονάδες.....	61
5.3.Μεθοδολογία.....	62
5.3.1. Η διδασκαλία της ανάγνωσης στη Γ2.....	63
5.3.2. Τα κείμενα των μαθητριών και η βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας.....	64
5.4. Τα στάδια και οι επιμέρους στόχοι.....	65
5.4.1. Κατανόηση Προφορικού Λόγου.....	65
5.4.2. Παραγωγή Προφορικού λόγου.....	66

5.4.3. Κατανόηση Γραπτού λόγου.....	67
5.4.4. Παραγωγή γραπτού λόγου.....	69
6. Επίλογος.....	72
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ1: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 : Διαφάνειες.....	79

1.Εισαγωγή

Πάνω από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο έφτασαν στην Ευρώπη το 2015 και περίπου 58.000 βρίσκονται αυτή τη στιγμή στο ελληνικό κράτος (ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 20/6/2018). Τα περισσότερα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης έχουν θεσπίσει εξετάσεις γλωσσομάθειας προκειμένου κάποιος να αποκτήσει καθεστώς επί μακρόν διαμένοντος ή την ιθαγένεια. Το ίδιο ισχύει και για την Ελλάδα όπου απαιτείται ένα σχετικά χαμηλό επίπεδο (A2 σύμφωνα με τα επίπεδα αναφοράς του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου) σε σχέση με άλλες χώρες (Μοσχονάς, 2010). Η βασική λογική πίσω από αυτή την επιλογή είναι ότι η ενσωμάτωση των προσφύγων/μεταναστριών¹ – η οποία, πρώτα και κύρια, επιτυγχάνεται μέσω της γλώσσας – είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την σωστή λειτουργία των δημοκρατικών κρατών της Ευρώπης και για την αρμονική συνύπαρξη όλων των πολιτών της. Επιπλέον, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στη Γ2 είναι βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων και την οικονομική ευημερία (Young-Scholten, 2013).

Όλο και περισσότεροι ενήλικοι μετανάστες/στρίες και πρόσφυγες – ειδικά γυναίκες – φτάνουν στις λεγόμενες δυτικές χώρες χωρίς να έχουν περάσει από επίσημη εκπαίδευση στις χώρες καταγωγής τους και χωρίς να έχουν αναπτύξει βασικές δεξιότητες γραμματισμού (γραφή και ανάγνωση) στη Γ1. Οι έρευνες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έχουν δείξει ότι το επίπεδο γραμματισμού στη μητρική είναι ένας παράγοντας που επιδρά στην κατάκτηση της Γ2. Οι μαθητές με μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και ο ρυθμός της μάθησης μπορεί να είναι πολύ αργός. Επιπλέον, επηρεάζεται τόσο η ανάπτυξη της ανάγνωσης στη Γ2 όσο και η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Ο χαμηλός γραμματισμός δημιουργεί, λοιπόν, δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής που δύσκολα ξεπερνιούνται

¹ Στην εργασία οι αναφορές στα ονόματα θα γίνονται και στο θηλυκό γένος εναλλακτικά προς την επικράτηση του συμπεριληπτικού αρσενικού στις περισσότερες εκφάνσεις της γλώσσας στην καθημερινότητα αλλά και στον ακαδημαϊκό λόγο.

αν δεν υπάρχει μέριμνα κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να αναπαράγονται οι κοινωνικοί και οικονομικοί αποκλεισμοί οι οποίοι έτσι και αλλιώς είναι ισχυροί.

Παρ' όλα αυτά, είναι ένας παράγοντας που δεν λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των εγχειριδίων και οι περισσότεροι δάσκαλοι της ελληνικής ως ξένης γλώσσας δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για να αναλάβουν ένα κοινό ενήλικων μαθητών με αυτά τα χαρακτηριστικά. Αν θέλουμε, λοιπόν, να διασφαλίσουμε την άνευ όρων πρόσβαση όλων στη γλώσσα και την κοινωνία πρέπει να ξεκινήσουμε από την αναζήτηση των πρακτικών που δεν θα αποκλείουν καμία και κανέναν από τις τάξεις μας. Η γλωσσολογική έρευνα για τη δεύτερη γλώσσα δεν πρέπει να γίνεται μόνο από παιδαγωγική σκοπιά αλλά και σε συσχέτιση με την κοινωνία και τις ανάγκες του μαθητικού κοινού. Αυτή την χρονική περίοδο, οι πρόσφυγες και οι μετανάστριες συνιστούν τον βασικό κορμό του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 και δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τις ανάγκες τους.

Σε αυτή την εργασία θα περιγράψω τα προφίλ των γυναικών προσφύγων που μένουν στην ανοιχτή δομή φιλοξενίας του Ελαιώνα και οι οποίες έλαβαν μέρος σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε ανοιχτά πλαίσια το οποίο πραγματοποιήθηκε εντός της δομής. Παράλληλα, θα σχολιάσω την επίδραση του επιπέδου γραμματισμού στη Γ1 στην εκμάθηση της Γ2. Θα δούμε ότι επηρέασε αρνητικά την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Επιπλέον, μέσα από τη διερεύνηση της σχέσης και της επαφής των μαθητριών με τη Γ2 στην καθημερινότητά τους θα δούμε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός και η σχετική απομόνωση που βιώνουν βάζει εμπόδια στις ευκαιρίες για επαφή με τη γλώσσα στόχο και θέτει εμπόδια στη διαδικασία της ένταξής τους. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω θα προταθεί ένα μοντέλο για τον σχεδιασμό ενός Αναλυτικού Προγράμματος και μία μεθοδολογική προσέγγιση για την ανάπτυξη γραμματισμών μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 με απώτερο στόχο τόσο την ομαλή προσαρμογή στην ελληνική κοινωνία όσο και την ενδυνάμωση. Τα οφέλη από αυτή τη διαδικασία αναμένεται να

είναι θετικά και αφορούν και τις δύο πλευρές, τόσο την κοινωνία υποδοχής όσο και τους πρόσφυγες.

Στο Κεφάλαιο 2 θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας γύρω από τους γραμματισμούς και θα γίνει μια σύντομη επισκόπηση της έρευνας για την κατάκτηση της Γ2 από ενήλικο κοινό με μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό στη Γ1 από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στο Κεφάλαιο 3 περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Θα ακολουθήσει στο Κεφάλαιο 4 η ανάλυση των δεδομένων με την παρουσίαση των ατομικών προφίλ των μαθητριών και των στοιχείων που προέκυψαν και απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα καθώς και η συζήτηση/ανάπτυξη των ευρημάτων της έρευνας. Τέλος, το Κεφάλαιο 5 περιλαμβάνει την πρόταση για το μοντέλο του Αναλυτικού Προγράμματος (εφεξής ΑΠ) και της μεθοδολογίας.

Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό πλαίσιο

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστεί συνοπτικά η συζήτηση γύρω από την έννοια του γραμματισμού και θα γίνει αναφορά στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Παράλληλα, θα εξεταστεί η σχέση του γραμματισμού στη μητρική γλώσσα με την ανάπτυξη γραμματισμού στη δεύτερη γλώσσα, μέσα από τις έρευνες για την κατάκτηση της Γ2 από ενήλικες μαθητές με μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό.

2.1. Από τον γραμματισμό στους γραμματισμούς

Κάποτε, ο γραμματισμός οριζόταν ως η δυνατότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει. Στην πορεία όμως, αυτός ο ορισμός διευρύνθηκε από την UNESCO (1957) ώστε να συμπεριλάβει και βασικές δεξιότητες αριθμητισμού. Έγινε σαφές ότι η έλλειψη γραμματισμού (illiteracy)² δεν είναι ένα φαινόμενο το οποίο αφορά συγκεκριμένες χώρες του πλανήτη αλλά υφίσταται παντού και έχει διαβαθμίσεις. Το πιο σημαντικό, ίσως, είναι ότι συνδέθηκε με ποικίλους κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες και αναδείχθηκε ο ρόλος του στην απρόσκοπτη συμμετοχή των πολιτών σε όλες της εκφάνσεις της ζωής και στην ισότιμη συμμετοχή τους στις πολιτικό-οικονομικές διαδικασίες των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Ένας ορισμός του θα μπορούσε να είναι η «δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.)» (Μητσκοπούλου, 2001).

2.1.1. Το αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο

Ο Street (1995) προτείνει τη διάκριση ανάμεσα στον αυτόνομο και τον ιδεολογικό γραμματισμό. Αφετηρία του προβληματισμού του αποτελεί η παρατήρηση ότι στον δυτικό κόσμο (Ευρώπη, ΗΠΑ) η εκπαιδευτική πολιτική αποδίδει κεντρική θέση στον

2 Η αναλφαβητισμός. Αν και πιο διαδεδομένη λέξη στην ελληνική, την αποφεύγουμε σε αυτή την εργασία αφενός, γιατί -όπως ήδη αναφέρθηκε- ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αλλά αποτελεί ένα πιο σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο. Αφετέρου, γιατί η χρήση της λέξης αναλφάβητος μπορεί να φέρει αρνητικές συνυποδηλώσεις τις οποίες θέλουμε να αποφύγουμε.

γραμματισμό και τον συνδέει με την οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών, ενώ παράλληλα, η απουσία του συνδέεται με κοινωνικο-οικονομικά φαινόμενα, όπως η ανεργία και η φτώχεια (Αρχάκης, Τσάκωνα, 2011:196). Οι αντιλήψεις αυτές είναι κομμάτι της ευρύτερης συζήτησης γύρω από το μεγάλο χάσμα (great divide)³, σύμφωνα με την οποία οι προφορικές/πρωτόγονες κοινωνίες και οι μοντέρνες/εγγράμματες αποτελούν δύο εντελώς διαφορετικούς κόσμους, με διαφορετική κοινωνική οργάνωση η οποία προκύπτει από τον διαφορετικό τρόπο σκέψης. Η ρίζα της διαφοράς εντοπίζεται στην τεχνολογία της γραφής η οποία οδηγεί στην νοητική και πνευματική ανάπτυξη, η καλλιέργεια της οποίας μέσα από την εκπαίδευση, οδηγεί στην κοινωνική πρόοδο.

Σύμφωνα με το λεγόμενο αυτόνομο μοντέλο, ο γραμματισμός θεωρείται ότι είναι ένα ατομικό χαρακτηριστικό το οποίο αφορά μια σειρά από γνωστικές δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με την επάρκεια σε ένα προκαθορισμένο σύνολο αποπλαισιωμένων γλωσσικών, κειμενικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Αρχάκης, Τσάκωνα, 2011: 197) και η κατάκτησή του θεωρείται μια ουδέτερη και αθώα διαδικασία. Επιπλέον, τα αποτελέσματα τα οποία επιφέρει δεν μπορούν παρά να είναι απαραίτητως θετικά για τον άνθρωπο και, εν τέλει, για όλη την κοινωνία. Όμως, οι δεξιότητες αυτές από μόνες τους δεν επαρκούν για να βελτιώσουν την κοινωνική θέση των φτωχότερων και περιθωριοποιημένων τμημάτων. Ίσα ίσα, μία συστηματική εκπαίδευση που αγνοεί το πλήθος των κοινωνικών συμβολισμών που μεταφέρουν τα διάφορα κείμενα και τις σχέσεις εξουσίας μπορεί να γίνει όπλο στα χέρια της κυρίαρχης ομάδας (Gee, 2008: 81). Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματά του πρέπει να αξιολογηθούν πάντα σε σχέση με τα κοινωνικά συμφραζόμενα και τις κοινωνικές συνθήκες εντός των οποίων γεννιούνται.

Με την εμφάνιση των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (New Literacy Studies) ασκείται έντονη κριτική στο προηγούμενο μοντέλο. Σύμφωνα με το ιδεολογικό μοντέλο, ο γραμματισμός δεν είναι μία α-κοινωνική, γνωστική ικανότητα. Αντιθέτως, εξαρτάται από το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο και σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις. Η διχοτομία ανάμεσα σε κατώτερες κοινωνίες προφορικού λόγου και σε ανώτερες, γραπτού εγκαταλείπεται ως προβληματική και δυτικοκεντρική. Αυτό που συμβαίνει

3 Θεωρία της μεγάλης διάκρισης/Great divide theory, Havelock(1963), Goody(1977), Ong(1982)

είναι ότι διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές προϋποθέτουν διαφορετικές γλωσσικές χρήσεις οι οποίες περιλαμβάνουν στοιχεία τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου, σε διαφορετικό βαθμό ενδεχομένως, αλλά πάντα μέσα σε ένα συνεχές (Gee, 2008: 76).

Το ιδεολογικό μοντέλο αντιλαμβάνεται τον γραμματισμό ως κομμάτι των πολλών και διαφορετικών κοινωνικών πρακτικών οι οποίες περιλαμβάνουν παράγοντες όπως οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, η κοινωνική οργάνωση και οι διαφορετικές ιδεολογίες. Η διερεύνηση δεν στρέφεται πλέον στα γραπτά κείμενα αλλά στις ίδιες τις πρακτικές.

2.1.2. Ο γραμματισμός ως τοποθετημένη κοινωνική πρακτική

Η αξία της διερεύνησης του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής έγκειται στο ότι μας δίνεται η δυνατότητα να μελετήσουμε τον γραμματισμό στη χρήση του, συνδέοντας το γνωσιακό με το κοινωνικό. Αντιμετωπίζοντας τον γραμματισμό ως «ανθρώπινη δραστηριότητα» διερευνούμε όχι μόνο «τι κάνουν οι άνθρωποι με το γραμματισμό, αλλά και [του] τι πιστεύουν ότι κάνουν, δηλαδή διερεύνηση των αξιών που επενδύουν σε αυτόν και των ιδεολογιών που τον περιβάλλουν.» (Baynham 2002: 11). Με αυτόν τον τρόπο, μελετάται ως στρατηγική με συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους η οποία εμφανίζεται κατά τις κοινωνικές διεπιδράσεις (Baynham 2002:94) και οι ορισμοί του γραμματισμού γίνονται συμφραστικά ευαίσθητοι, λαμβάνονται υπόψη, δηλαδή, τόσο οι κοινωνικοί στόχοι, όσο και οι ανάγκες και οι διαδικασίες στο πλαίσιο των οποίων αναδύονται.

Ο γραμματισμός παύει να είναι μια ατομική υπόθεση ενός ανθρώπου που μελετά μόνος του ένα κείμενο αλλά αντιθέτως προϋποθέτει την ύπαρξη των άλλων.

Συγκεκριμένα, όλοι και όλες συμμετέχουν με κάποιο τρόπο σε συμβάντα γραμματισμού⁴ και αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές που πολλές φορές περιλαμβάνουν τη συνεργασία με άλλους (διάμεσοι/δίκτυα γραμματισμού) αλλά και

4 Την έννοια των συμβάντων γραμματισμού την οφείλουμε στη Heath και στην ουσία πρόκειται για την πραγμάτωση των πρακτικών γραμματισμού στην καθημερινότητα. Η χρήση των γραπτών κειμένων είναι ζωτικής σημασίας για την ερμηνεία ενός τέτοιου συμβάντος (Gee, 2008:85), όμως, ο γραπτός λόγος εδώ συνυπάρχει με τον προφορικό.

συγκρούσεις, αφού αυτά τα συμβάντα αντανακλούν τις άνισες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων.

Για να θεμελιωθεί η μελέτη του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής σε στέρεο έδαφος, χρειάζεται μια θεωρία της γλώσσας η οποία θα αναγνωρίζει το ίδιο το γλωσσικό σύστημα συνολικά ως κοινωνική πρακτική, ως κομμάτι των κοινωνικών σχέσεων. Τη θεωρία αυτή μας την προσφέρει η λειτουργική γλωσσολογία με κύριο εκπρόσωπο τον M.A.K. Halliday.

Συγκεκριμένα, ο λειτουργισμός αναγνωρίζει την αφετηρία κάθε γλωσσικής έκφρασης στο περιεχόμενο τονίζοντας ότι οι επικοινωνιακές περιστάσεις είναι αυτές που «περιορίζουν και προσδιορίζουν τη γραμματική δομή μιας πρότασης.» (Γούτσος 2012:195). Δεν είναι, λοιπόν, κάποιοι αφηρημένοι, χωρίς νόημα κανόνες που υπαγορεύουν στους χρήστες ποιες λεξικογραμματικές επιλογές θα κάνουν αλλά, αντιθέτως, οι επιλογές αυτές – οι οποίες, βέβαια, γίνονται από ένα δεδομένο σύστημα γλώσσας – καθορίζονται από τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Άρα, η μελέτη επικεντρώνεται στη χρήση της γλώσσας και περιλαμβάνει τους κοινωνικούς στόχους της επικοινωνίας μεταξύ των ομιλητριών.

Η συνειδητοποίηση ότι τα διάφορα (γραπτά και προφορικά) κείμενα είναι προϊόντα των κοινωνικών σχέσεων είναι κομβικής σημασίας για μια εκπαίδευση στους κριτικούς γραμματισμούς και ίσως μας προσφέρουν χρήσιμα εργαλεία για την διδασκαλία της ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου σε ένα κοινό ενήλικων μαθητών που πρώτη φορά αποκτά αυτές τις δεξιότητες στη Γ2 και που, παράλληλα, προσπαθεί να ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία.

2.1.3. Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός

Είδαμε προηγουμένως, ότι ένας συμφραστικά ευαίσθητος ορισμός του γραμματισμού περιλαμβάνει αναπόφευκτα τους εκάστοτε κοινωνικούς – και ατομικούς – στόχους. Μια λειτουργική προσέγγιση της διδασκαλίας, θα στόχευε στο να είναι σε θέση τα άτομα να εκπληρώνουν τους κοινωνικούς τους στόχους μέσω της πρόσβασης σε συναφείς χρήσεις του γραμματισμού (Baynham, 2002:12). Πολύ πιθανό, οι στόχοι αυτοί όπως θα έχουν

οριστεί να είναι απόλυτα σύμφωνοι με το κοινωνικό πλαίσιο και τη νόρμα που έχει θέσει συλλογικά η κοινωνία και να προσβλέπουν στην ομαλή ένταξη και αρμονική συμμετοχή του ατόμου στη λειτουργία της.

Αντιθέτως, μια κριτική προσέγγιση του γραμματισμού θα υπαγόρευε τη διδασκαλία με στόχο την αμφισβήτηση των κοινωνικών στόχων και των συλλογικών αξιών και την ανάδειξη των λόγων (discourse) και της λειτουργίας των πρακτικών που καθιστούν αόρατες τις σχέσεις εξουσίας. Σε ένα γλωσσικό μάθημα δε, αυτό σημαίνει ότι γίνεται ξεκάθαρο ποιες γλωσσικές επιλογές και ποιοι γλωσσικοί τύποι ταιριάζουν με το κάθε περικείμενο.

Δεν θα πρέπει, ίσως, να δούμε αυτές τις δύο προσεγγίσεις ως τα αντίθετα άκρα. Ένας λειτουργικός γραμματισμός μπορεί να μην είναι εξ ορισμού κριτικός όμως, αν η διδασκαλία του τοποθετηθεί μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό - ιστορικό πλαίσιο και ιδωθεί σε σχέση με τις δυνατότητες που προσφέρει σε ένα συγκεκριμένο κοινό, τότε μπορεί να καταστεί δυνητικά κριτικός. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες οι πρόσφυγες και οι μετανάστριες δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση στις διάφορες κοινωνικές πρακτικές – ιδιαιτέρως όσο βρίσκονται εγκλωβισμένες σε μια συνθήκη παραμονής σε δομές φιλοξενίας για όσο καιρό αναμένουν απάντηση από την Υπηρεσία Ασύλου – τότε μια λειτουργική προσέγγιση στη διδασκαλία του γραμματισμού με στόχο την πρόσβαση και την ατομική ενδυνάμωση θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα πρώτο βήμα προς τη χειραφέτηση. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η εξοικείωση με τον λειτουργικό γραμματισμό του αυτόνομου μοντέλου μπορεί να έχει ως στόχο τη στρατηγική του χρήση από τις μαθήτριες προκειμένου να μην αποκλείονται από διάφορες πτυχές της κοινωνικής ζωής (Baynham, 2002: 298-299; Αρχάκης, Τσάκωνα, 2011:203).

Η κατάκτηση της Γ2 είναι και μια ευκαιρία για την αναδόμηση των ταυτοτήτων αυτών που τη μαθαίνουν και τους δίνει τη δυνατότητα να φανταστούν μελλοντικούς κόσμους. Επιπλέον, δεδομένου ότι η γλώσσα αλλάζει η ίδια διαρκώς και είναι εργαλείο αναμόρφωσης της ανθρώπινης εμπειρίας (Αρχάκης, Κονδύλη 2011:170), αναπόφευκτα

η καινούριοι χρήστες της θα επιφέρουν αλλαγές και σε αυτή και στην κοινωνία μελλοντικά.

2.2. Γραμματισμοί και πρόσφυγες

Από το Συμβούλιο της Ευρώπης (<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy>) αναφέρονται οι εξής τύποι γραμματισμού στη Γ1 όσον αφορά τους/τις μετανάστ(ρι)ες/πρόσφυγες:

- χωρίς γραμματισμό(illiterate/ non- literate): δεν έμαθαν ποτέ να γράφουν και να διαβάζουν πιθανώς γιατί δεν έλαβαν ποτέ εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής τους
- χαμηλού γραμματισμού/λειτουργικά αναλφάβητοι(semi- literate/functionally illiterate): έλαβαν εκπαίδευση λίγων χρόνων (συνήθως μέχρι πέντε έτη) και διδάχθηκαν κάποια στιγμή ανάγνωση και γραφή, όμως δεν είναι σε θέση να κάνουν χρήση αυτών των δεξιοτήτων για να ανταπεξέλθουν αυτόνομα στις καθημερινές συνδιαλλαγές
- δευτερευόντως αναλφάβητοι (secondary illiterate): έχουν εν μέρει απολέσει τις δεξιότητες γραμματισμού, κυρίως λόγω κοινωνικό- οικονομικών συνθηκών.

Στις παραπάνω κατηγορίες μπορούν να προστεθούν και όσοι/όσες είναι χαμηλής μόρφωσης (low educated), δηλαδή με δέκα χρόνια εκπαίδευσης το πολύ, το οποίο σημαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις βασική εκπαίδευση (van de Craats et al., 2005:8).

Τέλος, ένας ακόμα παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι, ακόμα και στις περιπτώσεις μαθητών με υψηλό γραμματισμό στη Γ1, η απόσταση ανάμεσα στο σύστημα γραφηματικής αναπαράστασης της μητρικής και της γλώσσας στόχου (non roman alphabet/non alphabet literate) μπορεί να επιδράσει στο ρυθμό με τον οποίο κατακτάται η δεξιότητα της ανάγνωσης στη Γ2 (Burt et al, 2003:11-12).

2.3. Η έρευνα για τη σχέση γλωσσικής κατάκτησης και γραμματισμού

Για πολλά χρόνια η έρευνα γύρω από την κατάκτηση της Γ2 αφορούσε είτε τα άτομα νεαρής ηλικίας που μάθαιναν ανάγνωση και γραφή στη Γ2 στο πλαίσιο συστηματικής, σχολικής εκπαίδευσης, είτε ενήλικες που μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα οι οποίοι όμως

έχουν ολοκληρώσει την σχολική εκπαίδευση στη μητρική τους ή τουλάχιστον έχουν λειτουργικό γραμματισμό και αφορούσε σε μεγάλο βαθμό ζητήματα όπως η σειρά κατάκτησης των μορφημάτων και η πρόσβαση στη Γενετική Γραμματική. Τη δεκαετία '70-'80 το ενδιαφέρον της έρευνας για την κατάκτηση της Γ2 στράφηκε και σε παράγοντες μη γλωσσολογικούς. Ήταν η συνθήκη τέτοια, με μαζική μετανάστευση στις πιο εύπορες χώρες της Ευρώπης, που κατά κάποιο τρόπο επέβαλλε τέτοια ερευνητικά ερωτήματα. Αρκετά χρόνια μετά, το ενδιαφέρον αυτό έχει ατονήσει και η σχέση του γραμματισμού στη Γ1 με την κατάκτηση της Γ2 έχει λάβει τη λιγότερη προσοχή, σε σχέση με το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, το κίνητρο των μαθητών κ.α.. Όσο δεν απομονώνεται αυτός ο παράγοντας μία σειρά από διαπιστώσεις για την κατάκτηση της Γ2 πρέπει να ελεγχθούν.

Μία σημαντική έρευνα σε αυτόν τον χώρο των Kurvers, van Hout & Vallen (2005) αφορά τη μεταγλωσσική επίγνωση ενήλικων μαθητών με μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό. Οι μεταγλωσσικές ικανότητες αφορούν τη δυνατότητα του ατόμου να αναλύει και να αναδομεί με συνειδητό τρόπο διαφορετικές πλευρές της γλώσσας. Μπορεί να περιλαμβάνει γλωσσικές δεξιότητες όπως χωρισμός λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα, τεμαχισμός προτάσεων σε λέξεις αλλά και την λεξική/σημασιολογική επίγνωση κ.α. Για τους σκοπούς της έρευνας που έγινε για τα ολλανδικά, συγκρίθηκε η γλωσσική επίγνωση παιδιών της προσχολικής ηλικίας και μίας ομάδας ενηλίκων χαμηλής μόρφωσης με αυτή ενηλίκων χωρίς γραμματισμό για να ελεγχθεί αν παρουσιάζονται διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη γλώσσα. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν παίζει μεγαλύτερο ρόλο στην επίδοση στα τεστ που διεξήχθησαν ο παράγοντας της γνωστικής ανάπτυξης λόγω ηλικίας (developmental hypothesis) ή ο γραμματισμός (literacy hypothesis).

Στα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρεται ότι η ρητή γνώση για τις δομικές μονάδες της γλώσσας (φωνητική, φωνολογική, λεξική/σημασιολογική και συντακτική επίγνωση) καλλιεργείται με συστηματική παρουσίαση του γραφηματικού συστήματος μίας γλώσσας και δεν αποκτιέται διαισθητικά. Όπως αναφέρουν, για τους

περισσότερους ενήλικους χωρίς γραμματισμό η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως «ένα σύστημα αναφοράς και μέσο επικοινωνίας, αλλά όχι αντικείμενο για αναστοχασμό ή ως δέσμη στοιχείων η οποία μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους δομικές μονάδες.» (Kurvers et al., 2005:84). Ακόμα και η ικανότητα για εντοπισμό των ορίων των λέξεων σε ένα εκφώνημα προφορικού λόγου – όπου η γλώσσα δεν αναπαρίσταται γραπτά – σχετίζεται με τη γνώση του γραπτού κώδικα της γλώσσας (Kurvers et al., 2006).

Υπάρχουν έρευνες οι οποίες επισημαίνουν τη σημασία της θετικής μεταβίβασης μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνώσεων για το πώς λειτουργεί η γλώσσα, οι οποίες έχουν αποκτηθεί μέσω της εκπαίδευσης στη Γ1, κατά την κατάκτηση της Γ2 (Burt et al., 2003). Σε γενικές γραμμές, όσο υψηλότερος είναι ο γραμματισμός στη μητρική γλώσσα (αλλά και στη δεύτερη) τόσο πιο πιθανό είναι να μεταφέρουν τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες στη Γ2.

Επιπλέον, ένας από τους πιο βασικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουμε και μελετάμε μία δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι η ανάγνωση. Είναι κλασικό το παράδοξο του αρχάριου μαθητή που μαθαίνει να διαβάζει στη Γ2 και ταυτόχρονα μαθαίνει τη γλώσσα διαβάζοντας. Όσα γνωρίζουμε για τη φύση της διαδικασίας της ανάγνωσης προέρχονται κυρίως από την έρευνα για τη μητρική γλώσσα και δεν γνωρίζουμε σχεδόν τίποτα για την ανάπτυξη της δεξιότητας στη Γ2 από ενήλικες χωρίς προηγούμενο γραμματισμό. Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη τα δεδομένα της έρευνας σχετικά με τα μοντέλα ανάγνωσης και τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες.

Υπάρχει το μοντέλο *από κάτω προς τα πάνω* (bottom- up model) σύμφωνα με το οποίο φτάνουμε στο νόημα ξεκινώντας από τα γράμματα και τις λέξεις και έπειτα προχωράμε στις προτάσεις, μέχρι να ερμηνεύσουμε τη σημασία του γραπτού κειμένου. Αυτό προϋποθέτει μία πορεία από το μέρος (φωνήματα) στο όλον (γλώσσα) και η πρακτική του εφαρμογή στη διδασκαλία μοιάζει με αυτό που έχουμε διδαχθεί στη μητρική μας γλώσσα. Όσον αφορά όμως τη διδασκαλία της Γ2, προκύπτει ένα ζήτημα δεδομένου ότι η ταυτόχρονη εκμάθηση ενός νέου φωνολογικού συστήματος αποτελεί

μία επιπλέον δυσκολία, ενώ επίσης, δεν είναι σε θέση οι μαθητές να αξιοποιήσουν το δικό τους λεξικό (lexicon) όπως κάνουν τα παιδιά (Share, 2008, self-teaching device).

Στην άλλη πλευρά, το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω (top down model) ή ψυχολογιστικό μοντέλο, δίνει έμφαση στις προβλέψεις που κάνει η αναγνώστρια βασιζόμενη στο γνωστικό της υπόβαθρο για τη γλώσσα στόχο. Βασική προϋπόθεση είναι η ενεργοποίηση των κατάλληλων σχημάτων που δημιουργούν προσδοκίες σε σχέση με το περιεχόμενο και το νόημα ενός γραπτού κειμένου. Για μαθητές, όμως, με διαφορετική κουλτούρα είναι πιθανό να μην είναι εύκολη αυτή η στρατηγική.

Τέλος, τα *διαδραστικά μοντέλα ανάγνωσης* (interactive models) κάνουν ένα συνδυασμό των δύο αφού θεωρούν τις δύο ικανότητες που περιγράφηκαν αλληλοσυμπληρούμενες. Το κείμενο και η αναγνώστρια αλληλεπιδρούν και η ερμηνεία στηρίζεται τόσο στην προηγούμενη γνώση και τα σχήματα όσο και στο ίδιο το κείμενο. Ειδικά για την περίπτωση όσων μαθαίνουν ανάγνωση στη Γ2 όπου η γνώση για τη γλώσσα είναι ακόμα χαμηλή αλλά και τα σχήματα είναι πιθανό να είναι διαφορετικά, το μοντέλο αυτό φαίνεται προτιμότερο καθώς η μία ικανότητα μπορεί να υποστηρίξει την άλλη.

Ως βασικές δεξιότητες για την ανάπτυξη της ικανότητας για ανάγνωση αναγνωρίζονται η φωνολογική επεξεργασία (φωνημική και φωνολογική επίγνωση), η γνώση λεξιλογίου, η κατανόηση των συντακτικών σχέσεων ανάμεσα στους όρους μίας πρότασης και η ενεργοποίηση σχημάτων. Για κάθε ένα από αυτό παρουσιάζονται δυσκολίες κατά την κατάκτηση της Γ2 από ενήλικες με μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες δεν υπάρχουν ούτε στη Γ1 για να μεταβιβαστούν και κάποια άλλα στοιχεία που αφορούν γνώσεις για τη Γ2 πρέπει να κατακτηθούν. Οι έρευνες δείχνουν επίσης ότι οι ικανοί αναγνώστες έχουν κατακτήσει ένα βασικό λεξιλόγιο με λέξεις υψηλής συχνότητας και κυρίως οπτικές λέξεις (sight words), δηλαδή είναι σε θέση να αναγνωρίζουν κάποιες λεξικές μονάδες χωρίς να τις αποκωδικοποιούν, χωρίς δηλαδή να είναι ανάγκη να διδαχθούν το φωνητικό σύστημα της γλώσσας. Σχετικά με αυτές τις δύο προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ανάγνωσης

υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, ένας παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι οι περισσότερες έρευνες αφορούν την αγγλική γλώσσα η οποία διαφέρει από την ελληνική στο βάθος της ορθογραφίας (Ellis et al., 2004) (η αγγλική είναι μια σχετικά αδιαφανής γλώσσα ορθογραφικά και προκρίνεται η στρατηγική της απόκτησης οπτικών λέξεων για την ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, αντιθέτως η ελληνική έχει αναγνωστική διαφάνεια).

Οι περισσότερες έρευνες που αφορούν τη διαδικασία της αναγνώρισης των λέξεων στο γραπτό κείμενο έχουν γίνει για τη Γ1 και το δείγμα είναι παιδιά που μαθαίνουν πρώτη φορά να διαβάζουν. Έχουν διατυπωθεί θεωρίες οι οποίες αναγνωρίζουν στάδια σε αυτή τη διαδικασία και άλλες όχι (Ehri, 2005). Σε μία έρευνα της Kurvers για την αναγνώριση των λέξεων στη Γ2 από ενήλικους μαθητές με χαμηλό γραμματισμό τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει ομοιότητα στα στάδια που ακολούθησαν οι συμμετέχοντες για να φτάσουν στην ανάγνωση μίας λέξης με αυτά των παιδιών (Kurvers, 2006). Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές που ακολούθησαν μπορούν να χωριστούν στις εξής κατηγορίες:

- άμεση, οπτική αναγνώριση όπου η λέξη “διαβάζεται” ολιστικά. Οι μαθητές στηρίζονται σε ενδείξεις και υποθέσεις με βάση το περιεχόμενο για αυτό και τα συνήθη λάθη είναι να λένε μία άλλη λέξη αντί της σωστής, λέξη υπαρκτή όμως (λογογραφικό στάδιο)

- αποκωδικοποίηση: απαντήσεις με τα ονόματα των γραμμάτων μιας λέξης ή με τους μεμονωμένους ήχους των φωνημάτων (αλφαβητικό στάδιο) και ανάμειξη

- μερική αποκωδικοποίηση με αναγνώριση τμημάτων της λέξης (αλφαβητικό στάδιο)

- άμεση αναγνώριση χωρίς συλλαβισμό, αλλά τα λάθη που προκύπτουν οφείλονται σε λάθος αναγνώριση με αποτέλεσμα λέξεις που δεν υπάρχουν (ορθογραφικό στάδιο).

Στα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρεται, επίσης, ότι είναι δύσκολο να δοθεί προσοχή στη σημασία κατά το αλφαβητικό στάδιο γιατί όλη η ενέργεια εξαντλείται στην προσπάθεια να αντιστοιχηθούν οι ήχοι με τα σύμβολα και να αναμειχθούν ώστε να

σχηματιστούν οι λέξεις προφορικά. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές είχαν διδαχθεί ρητά την αντιστοιχία γραφήματος και φωνήματος τα αποτελέσματα ήταν καλύτερα.

Η ανάγνωση είναι μία σύνθετη γνωστική διαδικασία, αλλά δεν σχετίζεται μόνο με τη σωστή αποκωδικοποίηση των λέξεων και την κατανόηση των συντακτικών σχέσεων των όρων και των προτάσεων. Από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης μίας γλώσσας, το να μαθαίνει κάποιος να διαβάζει σε αυτή σημαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα (Kurvers, 2006:39). Το σπάσιμο του κώδικα είναι μόνο ένα κομμάτι αυτής της διαδικασίας προς την ερμηνεία των διαφορετικών γραπτών κειμένων. Σύμφωνα με τον Baynham, η ανάγνωση πρέπει να ιδωθεί ως μία τοποθετημένη κοινωνική πρακτική, δηλαδή να μετακινηθούμε από τη θεώρηση του «τι είναι ανάγνωση προς το τι κάνει» και «στην εξέταση των περιβαλλόντων και συμφραζομένων στα οποία αυτή εμφανίζεται.» (Baynham, 2002:230). Για να φτάσει η αναγνώστρια στο νόημα μετακινείται από τις μικρότερες μονάδες στα υψηλότερα επίπεδα κειμενικής οργάνωσης κάνοντας χρήση τόσο του περικειμένου όσο και των σχημάτων που έχει στη διάθεσή της ή με τα οποία εξοικειώνεται μαθαίνοντας τη γλώσσα στόχο. Οι αναγνώσεις-ερμηνείες μπορεί να είναι περισσότερες από μία, εφόσον εξαρτώνται από το είδος του κειμένου, τους στόχους της αναγνώστριας ή τις ατομικές διαφορές, δεν μπορούν όμως να είναι τελείως ανοιχτές αφού προσδιορίζονται πάντα από το ίδιο το κείμενο.

Μέχρι στιγμής, η έρευνα γύρω από την επίδραση του γραμματισμού στη Γ1 στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου στη Γ2 είναι ελάχιστη. Μεγάλης σημασίας είναι η έρευνα των Tarone E., Bigelow M. & Hansen K.(2009) για τη σχέση αυτών των δύο. Στόχος των ερευνητριών ήταν να ερευνήσουν το τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τον προφορικό λόγο οι μαθητές μίας Γ2 με μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό και – μεταξύ άλλων – να ελέγξουν την υπόθεση του εντοπισμού (Schmidt, Noticing Hypothesis) σύμφωνα με την οποία αν γίνει ρητός εντοπισμός ενός στοιχείου ο μαθητής θα το προσέξει και κατά πάσα πιθανότητα θα το κατακτήσει. Στην έρευνα που διεξήγαγαν διερεύνησαν αν η προφορική ανατροφοδότηση για ένα γλωσσικό τύπο που

αποκλίνει από το στοιχείο- στόχο (corrective feedback) θα περάσει στην παραγωγή του μαθητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο ανατροφοδότηση είχε σχετικά μικρή επίδραση στην παραγωγή των στοιχείων στόχων και μάλλον, οι μαθητές χωρίς γραμματισμό χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές από τους υπόλοιπους. Επίσης, στις προφορικές τους αφηγήσεις έτειναν να χρησιμοποιούν πιο απλούς τύπους, παρότι μπορεί να έδειχναν ευχέρεια και πραγματολογική και κοινωνιογλωσσική επίγνωση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ικανότητα προσοχής και ανάλυσης του προφορικού γλωσσικού εξαγομένου εξαρτάται με κάποιο τρόπο από τον γραμματισμό, όπως και το επίπεδο μορφοσυντακτικής πολυπλοκότητας των προφορικών παραγωγών των μαθητών στη Γ2. Οι προεκτάσεις αυτών των ευρημάτων για την έρευνα και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι σημαντικές καθώς αμφισβητούνται βασικές θεωρητικές αρχές, γεγονός το οποίο μας τοποθετεί σε μία θέση όπου πρέπει να αναζητήσουμε καινούριους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας της.

Κεφάλαιο 3. Δεδομένα και Μεθοδολογία.

Οι στόχοι της έρευνας που διενεργήθηκε είναι περιγραφικοί και αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε κοινό γυναικών προσφύγων. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι τα εξής:

1. ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κοινού, το κοινωνικό τους υπόβαθρο, ο γραμματισμός τους στη μητρική και πόσα χρόνια έχουν παρακολουθήσει σχολείο
2. με ποιους τρόπους το επίπεδο γραμματισμού στη Γ1 επηρέασε τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα των μαθημάτων και μέχρι ποιο σημείο ανέπτυξαν τις γλωσσικές τους ικανότητες και ποιες
3. ποιες είναι οι κοινωνικές και γλωσσικές τους ανάγκες στη χώρα υποδοχής
4. τι επαφές έχουν με τη Γ2 εκτός τάξης και σε ποια πεδία της καθημερινής ζωής

Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων θα οδηγήσουν στην πρόταση για ένα μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 ειδικού σκοπού για την ανάπτυξη γραμματισμών, το οποίο θα αποτελέσει το τελικό προϊόν της παρούσας εργασίας.

3.1. Το ερευνητικό πλαίσιο

Η έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης για το ΔΠΜΣ Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας του ΕΚΠΑ. Πρόκειται για το ομαδοσυνεργατικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε γυναίκες πρόσφυγες, Τάξη Μαμάδων (ΤαΜάμ), το οποίο διήρκεσε από τον Ιανουάριο μέχρι τα μέσα Ιουνίου του 2018⁵. Διακηρυγμένος στόχος του προγράμματος ήταν από τη μία η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ώστε να καλυφθούν οι άμεσες καθημερινές ανάγκες

5 Το πρόγραμμα «ΤαΜαμ» εκπονήθηκε υπό την επιστημονική ευθύνη της Αναπληρώτριας Καθηγήτριας Γλωσσολογίας, Μαρίας Ιακώβου σε συνεργασία με το παράρτημα του 54ου Νηπιαγωγείου Αθηνών που λειτουργεί εντός του Ελαιώνα από τον Δεκέμβριο 2017 υπό την επιστημονική εποπτεία της Αλεξάνδρας Ανδρούσου, Αν. Καθηγήτριας στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ.

των μαθητριών και από την άλλη η παράλληλη ενδυνάμωση μέσω της γλώσσας και η ενίσχυση της παρακολούθησης στο σχολείο εκ μέρους των νηπίων.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν εντός της δομής σε κοντέινερ δίπλα από τον χώρο του νηπιαγωγείου. Οι δεκατρείς φοιτήτριες του μεταπτυχιακού, σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων εκπαιδευτριών, οργάνωναν καθημερινά παρεμβάσεις με δίωρη διάρκεια για τις μητέρες των παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και τα γύρω δημοτικά ή γυμνάσια.

Σε διάστημα πεντέμισι μηνών καλύφθηκαν 180 ώρες διδασκαλίας ακολουθώντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) που δημιουργήθηκε σταδιακά από τις εκπαιδευτριες ενώ στις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκε πρωτότυπο υλικό κατασκευασμένο από τις ίδιες προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητριών. Για την υλοποίηση του ΑΠ λήφθηκαν υπόψη τα επίπεδα γλωσσομάθειας όπως αναφέρονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς αλλά οι στόχοι και τα περιεχόμενα διαμορφώθηκαν με βάση και τις ειδικές μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες του κοινού μας.

Το ΤαΜαμ δεν ξεκίνησε ως ένα πρόγραμμα ανάπτυξης γραμματισμών στη Γ2, στην πορεία όμως συνειδητοποιήσαμε ότι χρειάζεται να λειτουργήσουμε με αυτόν τον τρόπο. Οι αιτίες ήταν ο χαμηλός γραμματισμός κάποιων μαθητριών στη Γ1 αλλά και οι επίμονες δυσκολίες που συνάντησαν σχεδόν όλες οι μαθήτριες στην ανάγνωση και τη γραφή καθώς και μία σειρά κοινωνικών παραγόντων, όπως θα δειχθεί στη συνέχεια.

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν διάφορα εργαλεία και τεχνικές διδασκαλίας. Η διδασκαλία συνήθως ήταν ρητή – αν και δεν έλειπε η ευκαιριακή διδασκαλία διαφόρων στοιχείων της ελληνικής γλώσσας – αλλά αποφεύχθηκε η χρήση μεταγλώσσας. Έγινε προσπάθεια να γίνει χρήση ποικίλων εποπτικών μέσων ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε κάθε μαθήτρια να ανακαλύψει τον δικό της τρόπο να μαθαίνει, ενώ παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν και πολυτροπικά κείμενα(διαφημίσεις/βίντεο, φυλλάδια, facebook).

Συνοψίζοντας, η έμφαση δεν δόθηκε σε μία μόνο πλευρά αλλά μοιράστηκε εξίσου στην ανάπτυξη (σχολικών) γραμματισμών και λειτουργικού γραμματισμού

(συμπλήρωση φόρμας με προσωπικά στοιχεία, χάρτες, συναλλαγές με χρήματα, πίνακες με ωράρια και μέρες λειτουργίας), στην κατάκτηση γλωσσικών στοιχείων της ελληνικής γλώσσας (λεξιλόγιο, μορφοσύνταξη, γλωσσικές πράξεις), στην προφορική επικοινωνία και την εξοικείωση με στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας.

Τέλος, ανά τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιούνταν αξιολογήσεις πάνω στις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες (ΚΓΛ/ΚΠΛ, ΠΓΛ/ΠΠΛ). Οι αξιολογήσεις κατασκευάζονταν από τις εκπαιδευτρίες με βάση τη διδαχθείσα ύλη και περιελάμβαναν την αξιολόγηση της προόδου των μαθητριών αλλά και την αυτοαξιολόγησή τους καθώς και τη δική μας. Παράλληλα, μας έδιναν ανατροφοδότηση σχετικά με το πού οφείλουμε να δώσουμε την έμφαση.

3.2. Το Δείγμα

Συνολικά 19 μαθήτριες παρακολούθησαν μαθήματα όλο το χρονικό διάστημα των παρεμβάσεων αλλά το δείγμα της έρευνας αποτελούν οχτώ από αυτές. Η επιλογή έγινε με κριτήριο τη σταθερότητα και τη συχνότητα των παρακολουθήσεων, τη συμμετοχή στις αξιολογήσεις αλλά και σε ατομικές διδασκαλίες με τη γράφουσα. Δεν έχουν όλες οι μαθήτριες το ίδιο εκπαιδευτικό υπόβαθρο και το ίδιο επίπεδο γραμματισμού στη Γ1 αλλά, αντιθέτως, καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα. Το γεγονός αυτό λειτουργεί θετικά ως προς τη συλλογή των δεδομένων γιατί δίνεται η δυνατότητα να καταγραφούν οι δυσκολίες που προκύπτουν στα αρχάρια επίπεδα της εκμάθησης της ελληνικής από μαθήτριες που πρώτη φορά καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στη Γ2, συγκριτικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατάκτηση της γλώσσας στόχου μαθήτριες που ήδη έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή στη Γ1.

Και οι οχτώ μαθήτριες μένουν στην Ανοιχτή Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων του Ελαιώνα και είχαν πολύ μικρή ή καθόλου προηγούμενη γνώση των ελληνικών. Τα προσωπικά τους στοιχεία⁶ παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

6 Για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων δεν αναφέρονται τα πραγματικά τους ονόματα.

#	Όνομα	Ηλικία	Χώρα	Διάρκεια Παραμονής	Οικογενειακή Κατάσταση	Παιδιά	Παρουσία συζύγου	Άσυλο
1	Ντάμσα	30	Αφγανιστάν	7 μήνες	παντρεμένη	3	χ	όχι
2	Κααμέ	23	Αφγανιστάν	2 χρόνια	παντρεμένη	2	ν	όχι
3	Ατουμπά	44	Πακιστάν	2,5 χρόνια	παντρεμένη	5	ν	όχι
4	Αζμάν	29	Αφγανιστάν	1 χρόνο	παντρεμένη	3	ν	όχι
5	Χουνούν	25	Αφγανιστάν	2 χρόνια	παντρεμένη	3	χ	όχι
6	Μπενές	42	Αφγανιστάν	1,5 χρόνο	χήρα	4	χ	ναι
7	Αβαλί	26	Ιράν	2,5 χρόνια	χωρισμένη	2	χ	ναι
8	Φιρουζέ	32	Αφγανιστάν	2 χρόνια	παντρεμένη	3	ν	ναι

Πίνακας 3.1.

Οι γυναίκες είναι από 23 ως 44 ετών, οι έξι από αυτές από το Αφγανιστάν, μία από το Ιράν και μία από το Πακιστάν. Βρίσκονται στην Ελλάδα από 7 μήνες το λιγότερο μέχρι και 2.5 χρόνια περίπου. Όλες έχουν παιδιά, μία είναι χήρα και μία διαζευγμένη και από όσες είναι παντρεμένες δύο ζουν εδώ χωρίς τους συζύγους τους οι οποίοι βρίσκονται σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα (Γερμανία). Τρεις γυναίκες έχουν λάβει ήδη άσυλο και άλλες πέντε είναι εν αναμονή απάντησης.

#	Όνομα	Γ1	Γραμματισμός	Σχολείο	Γ2	Ώρες
1	Ντάμσα	νταρί	μηδενικός	0 χρ	---	16
2	Κααμέ	νταρί	μηδενικός	0 χρ	αγγλικά	58
3	Ατουμπά	παντζάμπι	χαμηλός	3 χρ	αγγλικά	88
4	Αζμάν	νταρί	χαμηλός	0 χρ	αγγλικά	118
5	Χουνούν	νταρί	χαμηλής μόρφωσης	10 χρ	αγγλικά	102
6	Μπενές	νταρί	υψηλός	12 χρ	αγγλικά, γερμανικά, ούρντο, ουζμπεκί, αζαρικά	118
7	Αβαλί	κουρδικά/ περσικά	υψηλός	12 χρ	αγγλικά, αραβικά	132
8	Φιρουζέ	νταρί	υψηλός	12 χρ	αγγλικά, ούρντο, ρώσικα	62

Πίνακας 3.2.

Εκτός από τη μαθήτρια με μητρική γλώσσα τα παντζάμπι, οι υπόλοιπες μπορούν να συνεννοηθούν μεταξύ τους καθώς τα νταρί και τα περσικά μοιάζουν αρκετά. Οι μαθήτριες 2-5 γνωρίζουν αγγλικά σε ένα πολύ χαμηλό επίπεδο ή βασικό, κυρίως για

προφορική χρήση. Οι τρεις τελευταίες έχουν διδαχθεί στο παρελθόν αγγλικά ή και άλλες ξένες γλώσσες κυρίως από το σχολείο, ενώ συνεχίζουν και τώρα τα μαθήματα. Μόνο μία μαθήτρια είναι δίγλωσση.

Οι γραμματισμοί στη μητρική και οι σχολικές τους εμπειρίες διαφέρουν σημαντικά. Οι μισές έχουν μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό στη Γ1 με συστηματική διδασκαλία της μητρικής στο σχολείο από μηδέν ως τρία χρόνια. Η μαθήτρια 4, έμαθε ανάγνωση και γραφή ως ένα επίπεδο από κάποιο φιλικό άτομο ως ενήλικη. Μόνο τρεις μαθήτριες έχουν ολοκληρώσει δωδεκαετή φοίτηση στο σχολείο.

Αρκετές διαφορές καταγράφονται και στο σύνολο των ωρών που παρακολούθησαν οι γυναίκες μαθήματα ελληνικών. Με εξαίρεση την πρώτη και την τελευταία μαθήτρια οι οποίες ξεκίνησαν περίπου το δεύτερο τρίμηνο, οι υπόλοιπες συμμετείχαν από την αρχή στις παρεμβάσεις.

Η επιλογή το δείγμα να περιοριστεί μόνο σε γυναίκες σχετίζεται με μία σειρά κοινωνικών αποκλεισμών οι οποίες αφορούν τις γυναίκες πρόσφυγες και μετανάστριες. Σε προφορική επικοινωνία με εκπαιδευτριά δήλωσαν οι ίδιες πόσο σημαντικό είναι για αυτές να υπάρχει πρωινό μάθημα ελληνικών μέσα στη δομή και μάλιστα δίπλα στον χώρο του νηπιαγωγείου. Είναι προφανές ότι είναι δύσκολο να μετακινούνται εκτός του καμπ ή να βρουν κάποια φύλαξη για τα παιδιά τους, όταν πολλές από αυτές βρίσκονται χωρίς τον σύντροφό τους στην Ελλάδα. Επιπλέον, στατιστικά οι γυναίκες πρόσφυγες ανήκουν σε μεγάλο ποσοστό στο κομμάτι των προσφύγων χωρίς βασική εκπαίδευση στη μητρική τους και παρακολουθούν πολύ πιο σπάνια μαθήματα γλώσσας

3.3. Μεθοδολογία

3.3.1. Ημερολόγια (Journals) και παρατήρηση τάξης

Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, για τους σκοπούς της πρακτικής άσκησης κρατήθηκαν από εμένα ημερολόγια μετά από κάθε μάθημα με περιεχόμενο που αφορούσε α)την πορεία της διδασκαλίας, β)την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων και γ)τα αρνητικά και θετικά συναισθήματα της ημέρας. Τα

ημερολόγια αυτά έχουν, κυρίως, αναστοχαστικό χαρακτήρα και σκοπεύουν στην βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και μεθόδων (Dörnyei, 2007:160).

Παράλληλα, είχα την ευκαιρία να δουλέψω εξατομικευμένα αρκετές φορές με μαθήτριες, κυρίως με όσες καλούνταν να αναπτύξουν πρώτη φορά δεξιότητες ανάγνωσης στη Γ2. Οι σημειώσεις που κρατήθηκαν από αυτές τις διδασκαλίες προσφέρουν στοιχεία σχετικά με τον ρυθμό κατάκτησης της γλώσσας στόχου και με τα στάδια ανάπτυξης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων.

Όλες οι μαθήτριες έλαβαν ρητή διδασκαλία του φωνολογικού συστήματος της ελληνικής και εξασκήθηκαν με δραστηριότητες φωνολογικής/φωνημικής επεξεργασίας των λέξεων. Επιπλέον, συμμετείχαν σε διαδικασίες αξιολόγησης ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι οποίες κάλυπταν και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: ΚΓΛ, ΚΠΛ, ΠΠΛ, ΠΠΛ. Τα δεδομένα που θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο, περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους ανταποκρίθηκαν οι μαθήτριες σε διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων οι οποίοι κάλυπταν τις θεματικές ενότητες του ΑΠ που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες του κοινού μας.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το φωνολογικό σύστημα της ΝΕ οι ασκήσεις περιελάμβαναν:

- αντιστοίχιση φθόγγων και της γραπτής αναπαράστασής τους
- συμπλήρωση πινάκων συλλαβισμού
- συμπλήρωση κενών σε λέξεις και φράσεις
- τοποθέτηση των όρων της πρότασης στη σωστή σειρά

Για την ανάγνωση:

- ανάγνωση λεξιλογίου
- αναγνώριση φωνημάτων
- ΚΓΛ με ανάγνωση σύντομων κειμένων και απαντήσεις πολλαπλής επιλογής ή σωστού/λάθους και αντιστοίχισης εικόνων με μικρές φράσεις

Για τις δεξιότητες ΚΠΛ/ΠΠΛ :

- ασκήσεις προφορικής κατανόησης με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής ή επιλογής εικόνων

- απάντηση σε ερωτήσεις /ελεύθερη παραγωγή λόγου

- παρουσίαση εαυτού και περιγραφή

- περιγραφή εικόνων με ερωτήσεις ή ελεύθερα

Τέλος, για την ΠΓΛ:

- συμπλήρωση λέξεων σε φορμουλαϊκές φράσεις

- γραπτές απαντήσεις με πληροφορίες σχετικές με προσωπικά στοιχεία και καθημερινή ζωή

- ελεύθερη παραγωγή συνεχούς κειμένου

- σχολιασμός σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης με χρήση ελληνικού πληκτρολογίου

3.3.2 Συνεντεύξεις

3.3.2.1. Στόχοι

Οι δομημένες συνεντεύξεις αποτελούν συνηθισμένο εργαλείο άντλησης δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Στη περίπτωση της έρευνας αυτής είχαν διπλό στόχο: αφενός, τη συμπλήρωση των βιογραφικών στοιχείων των μαθητριών για μια πιο σφαιρική περιγραφή των προφίλ τους και αφετέρου, τη διερεύνηση των αναγκών τους γύρω από την εκμάθηση της Γ2 μέσω της εξέτασης των πεδίων γραμματισμού στα οποία οι ίδιες συμμετέχουν στην καθημερινότητά τους στην Ελλάδα. Το κομμάτι της διερεύνησης των αναγκών είναι κεντρικό σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της Γ2: στόχος μας είναι να μας δώσουν τα ίδια τα υποκείμενα τις πληροφορίες που ζητάμε ώστε να μας καθοδηγήσουν στο τι θα διδάξουμε (Tarone & Yule, 1989:46).

Οι ερωτήσεις στόχευαν στην εκμαίευση πληροφοριών για ένα ευρύτερο χρονικό πεδίο το οποίο αφορούσε το παρελθόν(σχολικές/εκπαιδευτικές εμπειρίες, εργασιακή εμπειρία) αλλά και το παρόν(στάσεις απέναντι στη γλώσσα, γλωσσικοί και μαθησιακοί στόχοι, κοινωνικοί στόχοι και ανάγκες). Επειδή ήταν σχεδόν αδύνατο οι πληροφορίες αυτές να εκμαιευθούν με ευθείες ερωτήσεις, κυρίως λόγω του επιπέδου γνώσης της

ελληνικής σε αυτό το στάδιο, οι μαθήτριες κλήθηκαν επί της ουσίας να περιγράψουν την καθημερινότητά τους για να διερευνηθεί το είδος και το πεδίο επαφής με τη Γ2.

Το είδος καθορίζεται με βάση το αν η επικοινωνία είναι διαμεσολαβημένη (από άλλο πρόσωπο ή/και γλωσσικό κώδικα), σπάνια, συχνή ή καθημερινή. Το πεδίο αφορά τον ιδιωτικό (κοινωνικές/φιλικές συναναστροφές) και τον δημόσιο χώρο (καθημερινές συνδιαλλαγές σε καταστήματα και υπηρεσίες) ή την εκπαίδευση (μαθήματα ελληνικών). Τα πεδία επαφής μπορούν να αντιστοιχούν σε επικοινωνιακές περιστάσεις σε επίσημο ή ανεπίσημο ύφος, με μικρή ή μεγάλη κοινωνική απόσταση. Επιπλέον, η επικοινωνία μπορεί να προϋποθέτει τη χρήση μίας γλωσσικής δεξιότητας ή και συνδυασμό. Συγκεκριμένα, οι περιστάσεις επικοινωνίας αφορούν καθημερινές συνδιαλλαγές στην τράπεζα, τις αγορές στο σούπερ μάρκετ, τις μετακινήσεις με τα μέσα μαζικής μεταφοράς, την επικοινωνία με τους/τις γιατρούς στα νοσοκομεία και με τις δασκάλες/τους δασκάλους των παιδιών τους στο σχολείο, καθώς και την επαφή με τα ελληνικά στο σπίτι ή για ενημέρωση/ψυχαγωγία (βλ Παράρτημα με εργαλεία συνέντευξης). Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο γραμματισμός των μαθητριών στη Γ2 μέσω της χρήσης και αναγνώρισης πραγματικών καθημερινών αντικειμένων (διαφημιστικό φυλλάδιο σούπερ μάρκετ, λογαριασμός τηλεφώνου, πινακίδα με οδό).

Στην πραγματικότητα, θα μπορούσε να έχει δοθεί ένα ερωτηματολόγιο για ένα μέρος της διερεύνησης των αναγκών, αντικειμενικές δυσκολίες όμως οδήγησαν στην επιλογή της συνέντευξης. Πρώτον, το επίπεδο της γνώσης των ελληνικών είναι χαμηλό για να μπορέσουν να διαβάσουν και να συμπληρώσουν μόνες τους ένα ερωτηματολόγιο, ενώ η προφορική επικοινωνία επιτυγχάνεται πιο εύκολα. Δεύτερον, δεν υπήρχε η δυνατότητα να μεταφραστεί το ερωτηματολόγιο στη Γ1 αλλά και σε αυτή την περίπτωση κάποιες μαθήτριες, όπως ειπώθηκε, δεν θα ήταν σε θέση να το συμπληρώσουν ούτε και η βοήθεια από διερμηνέα ήταν εύκολη. Τρίτον, η προφορική επικοινωνία μου έδωσε τη δυνατότητα για συμπληρωματικές ερωτήσεις ή για την ερμηνεία των λεγομένων τους στηριζόμενη σε εξωγλωσσικούς δείκτες όποτε συναντούσα δυσκολίες.

Επιπλέον, η πρόσωπο με πρόσωπο συζήτηση έδωσε την ευκαιρία τόσο σε μένα όσο και στις ίδιες να δούμε τι μπορούν να καταφέρουν μόνες τους με τη χρήση δομών και λεξιλογίου που έχουν ήδη διδαχθεί (θεματικές ενότητες: καθημερινές ρουτίνες, αγορές, καθημερινές συνδιαλλαγές) σε έναν διάλογο εκτός πλαισίου μαθήματος. Θεωρήθηκε σκόπιμο να υπάρχει αυτή η ηθική ανταμοιβή για τις ίδιες για το χρόνο που μου παρείχαν και η αλήθεια είναι ότι έμειναν ευχαριστημένες.

3.3.2.2. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης δημιουργήθηκε ένα πάουερ πόντ με φωτογραφίες που υποβοηθούσαν την κατανόηση των ερωτήσεων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε πραγματικό υλικό καθημερινής χρήσης (διαφημιστικά φυλλάδια σούπερ μάρκετ, λογαριασμός τηλεφώνου) προκειμένου να διαπιστωθεί ποια επαφή έχουν με αυτά και τι πληροφορίες είναι σε θέση να αντλήσουν. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζονται στο Παράρτημα της εργασίας. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν περίπου είκοσι λεπτά η καθεμία και ηχογραφήθηκαν με την άδεια των μαθητριών αφού τους έγινε σαφές ότι τα περιεχόμενα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της εργασίας και δεν θα γίνει αναφορά στα πραγματικά τους ονόματα.

Δυστυχώς δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για να γίνουν παραπάνω από μία συνεντεύξεις με την κάθε συμμετέχουσα. Κάτι τέτοιο θα ήταν επιθυμητό εφόσον από τις συνεντεύξεις προέκυψαν στοιχεία τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι μαθήτριες έδωσαν απαντήσεις οι οποίες έρχονταν σε σύγκρουση με πληροφορίες που είχαν αντληθεί στο παρελθόν – ή και μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων. Παρότι τα στοιχεία αυτά ελέγχονται από τον συνδυασμό των δεδομένων (παρατήρηση τάξης και ημερολόγια) όσο και από τις συζητήσεις με άλλες εκπαιδευτριες, πρέπει να αναγνωριστεί ότι, σε μεγάλο βαθμό, οι γλωσσικές ανάγκες και οι γλωσσικοί στόχοι θα χτιστούν πάνω στην ερμηνεία των απαντήσεων εκ μέρους μου. Είναι εξίσου σημαντικό σε αυτό το σημείο, να τονιστεί ότι δεν επιδιώκεται η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων από κανένα σημείο της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Είναι στη φύση, εξάλλου, της ποιοτικής έρευνας τα αποτελέσματα της να καθορίζονται εν πολλοίς από τις υποκειμενικές κρίσεις των ερευνητών που τη διεξάγουν. Οι αξίες και οι πολιτικές πεποιθήσεις της ερευνήτριας, η κοινωνικό-ταξική της θέση, η εθνικότητα καθώς και το φύλο δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την ερμηνεία των δεδομένων. Αυτό από μόνο του δεν είναι αρνητικό και θα ήταν ψέμα να ισχυριστούμε ότι υπάρχει απολύτως αντικειμενική έρευνα. Όλα όσα εμπίπτουν στη σφαίρα της δημόσιας ζωής έχουν από πίσω τους επιλογές σε μεγάλο βαθμό πολιτικές και εμπλέκονται σε σχέσεις εξουσίας. Σκοπός μας είναι να αναδειχθεί αυτό το κομμάτι και να γίνει ρητό ώστε να συμπεριληφθεί στη δημόσια κριτική.

Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση των δεδομένων

4.1. Τα προφίλ των μαθητριών

Η παρουσίαση των προφίλ των μαθητριών είναι μέρος μίας προσπάθειας να περιγραφούν τα στοιχεία που μας ενδιαφέρουν μέσα σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών και όχι απομονωμένα. Θα δοθούν κάποια βιογραφικά στοιχεία, πληροφορίες για το γραμματισμό τους στη μητρική γλώσσα και τις σχολικές τους εμπειρίες και, τέλος, λίγα σχόλια για τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του Ελαιώνα. Για τον γραμματισμό λήφθηκε υπόψη η ταξινόμηση όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 3. Ως μηδενικού γραμματισμού θεωρούνται όσες δεν έχουν πάει σχολείο και δεν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν στη Γ1. Στην ομάδα χαμηλού γραμματισμού εντάχθηκαν αυτές που έχουν πάει σχολείο από 3-5 χρόνια ή που απέκτησαν δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης με κάποιο άλλο τρόπο. Το επίπεδο της λειτουργικής χρήσης του γραμματισμού δεν μπορεί να οριστεί με ακρίβεια σε αυτή την περίπτωση. Τέλος, με γραμματισμό είναι όσες έχουν χαμηλή μόρφωση (μέχρι δέκα χρόνια) και ανώτερη (μέχρι 12 χρόνια)⁷. Όλες τους έχουν γραμματισμό σε μία γλώσσα με τελείως διαφορετικό αλφάβητο από το ελληνικό ή το λατινικό.

Η κατηγοριοποίηση αυτή έχει ως σκοπό την καλύτερη οργάνωση και παρουσίαση των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Δεν επιχειρείται κανενός είδους γενίκευση ούτε υπονοείται ότι οι μαθήτριες που ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη ομάδα γραμματισμού έχουν ομοιογένεια ή θα παρουσιάσουν απαραίτητως αυτά τα χαρακτηριστικά στο μαθησιακό τους προφίλ.

4.1.1: Ντάμσα – ομάδα Α (μηδενικός γραμματισμός)

Η Ντάμσα έφτασε στην Ελλάδα το φθινόπωρο του 2017, βρισκόταν δηλαδή μόλις επτά μήνες στην Ελλάδα όταν ξεκίνησε τα μαθήματα. Είναι 30 ετών και είναι από το Αφγανιστάν. Ζει στη δομή με την μικρή της κόρη που είναι 5 χρονών αλλά έχει άλλα

⁷ Καθώς αγνώω τις λεπτομέρειες του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών από όπου προέρχονται, η κατηγοριοποίηση έγινε σε γενικές γραμμές λαμβάνοντας υπόψη το άνω άκρο.

δύο παιδιά τα οποία βρίσκονται ακόμα στην πατρίδα της. Ο σύζυγός της είναι στη Γερμανία και ελπίζει και η ίδια να φύγει για εκεί. Στο Αφγανιστάν εργαζόταν ως αισθητικός.

Δεν έχει πάει σχολείο και δεν έμαθε ποτέ να γράφει στη μητρική της που είναι τα νταρί, ούτε μιλάει καμία ξένη γλώσσα.

Πρώτη φορά ήρθε για μάθημα στα μέσα του Μαρτίου όταν την έφερε μια άλλη μαθήτρια που είναι φίλες. Δεν μας δήλωσε από την αρχή ότι δεν έχει πάει σχολείο, μάλιστα αρχικά είπε ότι ξέρει να γράφει, αλλά λίγο. Πιθανώς, αναγνωρίζει ότι αυτό το γεγονός αποτελεί πρόβλημα για την ίδια γιατί στην πορεία ζήτησε συγνώμη επειδή μαθαίνει τόσο αργά. Το πρόγραμμα ολοκλήρωνε ήδη ένα τρίμηνο και η προσαρμογή ήταν πολύ δύσκολη. Έπρεπε να γίνουν όλα από την αρχή και αναγκαστικά συνήθως έκανε μόνη της μάθημα αφού δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσει με τις υπόλοιπες μαθήτριες. Αυτό φάνηκε να τη δυσαρεστεί ή και να την αγχώνει, ένιωθε μεγαλύτερη άνεση όταν έκανε κάτι κοινό μαζί με τις υπόλοιπες, παρότι δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει σε αυτό.

Καθυστερούσε πολλές φορές στο μάθημα και δεν παρακολουθούσε συστηματικά. Σε διάστημα τριών εβδομάδων (δεκαπέντε μαθήματα) ήρθε οχτώ φορές, δηλαδή συνολικά παρακολούθησε για περίπου 16 ώρες, και έπειτα σταμάτησε.

4.1.2: Κααμέ – ομάδα Α (μηδενικός γραμματισμός)

Η Κααμέ είναι 23 ετών από το Αφγανιστάν και ήρθε στην Ελλάδα πριν από δύο χρόνια. Ζει μαζί με τον σύζυγό της και έχει δύο παιδιά, ένα κορίτσι ηλικίας 2 ετών και ένα αγόρι 5 ετών. Ο άντρας της έχει κάνει στο παρελθόν μαθήματα ελληνικών αλλά μαθαίνει αγγλικά αυτό το διάστημα και τα χρησιμοποιεί περισσότερο στην επικοινωνία. Δείχνει να στηρίζει πολύ την προσπάθεια της Κααμέ να μάθει ελληνικά. Έχουν κάνει αίτηση για άσυλο και θέλουν πολύ να μείνουν εδώ γιατί τους αρέσει ο καιρός και οι άνθρωποι. Το μόνο δύσκολο είναι ότι ο Μ. Δεν μπορεί να βρει δουλειά.

Μητρική γλώσσα της Κααμέ είναι τα νταρί. Δεν έχει πάει καθόλου σχολείο στο Αφγανιστάν ούτε έμαθε ποτέ να γράφει και να διαβάζει στη Γ1. Στα αγγλικά γνωρίζει λίγες βασικές λέξεις αλλά τις χρησιμοποιεί συχνά.

Στο Τα.Μαμ. ξεκίνησε να παρακολουθεί τα μαθήματα με αρκετή συνέπεια. Είχε μαζί της σχεδόν πάντα την μικρή της κόρη την οποία θήλαζε ή την κρατούσε στην αγκαλιά της. Αυτό, σε συνδυασμό με την απουσία γραμματισμού, τη δυσκόλευε πολύ στο να παρακολουθεί το μάθημα. Σχεδόν πάντα μια εκπαιδεύτρια ήταν δίπλα της για να τη βοηθάει, κάποιες φορές απλώς να τις αντιγράφει λέξεις από τον πίνακα γιατί η ίδια δεν ήταν σε θέση να το κάνει. Σε γενικές γραμμές κουραζόταν εύκολα, και πολλές φορές έδειχνε ότι θέλει να σταματήσει και απλώς να ακούει και να παρακολουθεί τι κάνουν οι υπόλοιπες. Όταν της ζητούσαμε να σηκωθεί στον πίνακα ή να κάνει ένα διάλογο προφορικά γελούσε και έλεγε ότι δεν είναι καλή. Με την πρώτη δυσκολία στρεφόταν στις συμμαθήτριάς της και ζητούσε μετάφραση. Παραπονιόταν, επίσης, συχνά ότι έχει πονοκέφαλο και έφευγε από το μάθημα νωρίτερα, μάλιστα απουσίασε όλον τον Μάρτιο εξαιτίας αυτού. Τελικά, έπρεπε να βάλει γυαλιά. Επέστρεψε στα μέσα Απριλίου με περισσότερο κίνητρο και θέληση να μάθει. Συμπλήρωσε 58 ώρες παρακολουθήσεων.

4.1.3: Ατουμπά – ομάδα Β (χαμηλός γραμματισμός/μη λειτουργικός)

Η Ατουμπά είναι 44 ετών και είναι από το Πακιστάν. Βρίσκεται στην Ελλάδα περίπου τρία χρόνια μαζί με τον σύζυγό της και τα πέντε τους παιδιά. Ο σύζυγός της μιλάει ελάχιστα ελληνικά και αγγλικά ενώ τα παιδιά παρακολουθούν στο ελληνικό σχολείο, δημοτικό και γυμνάσιο. Περιμένουν απάντηση στην αίτηση ασύλου και επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα. Στο Πακιστάν μας είπε ότι έραβε ρούχα.

Μητρική της γλώσσα είναι η παντζάμπι αλλά μιλάει και ούρντου, η οποία είναι η επίσημη γλώσσα του Πακιστάν (μαζί με τα αγγλικά). Η Ατουμπά πήγε μόνο τρία χρόνια σχολείο όπου έμαθε να γράφει και να διαβάζει στα ούρντου(οι ομιλητές της μίας και της άλλης γλώσσας είναι σε θέση να συνεννοηθούν). Ο γραμματισμός της είναι πολύ χαμηλός και είναι σε θέση να γράψει το όνομά της και τα ονόματα των μελών της οικογένειάς της ή κάποιες μικρές λέξεις αλλά και αυτό με μεγάλη δυσκολία και χωρίς

σιγουριά. Δεν έχει διδαχθεί συστηματικά ξένες γλώσσες στο παρελθόν, αγγλικά μιλάει και καταλαβαίνει ελάχιστα.

Ελληνικά παρακολούθησε στο Τα.Μαμ. από τον Ιανουάριο του 2018 μέχρι και τα μέσα Ιουνίου του ίδιου έτους οπότε και ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα. Σε γενικές γραμμές ερχόταν στα μαθήματα τακτικά αλλά υπήρχαν και εβδομάδες όπου παρακολουθούσε μόνο μία φορά ή και καθόλου. Συμπλήρωσε 88 ώρες μαθημάτων.

Οι δυσκολίες που είχε να αντιμετωπίσει ήταν πολλές, κυρίως λόγω του χαμηλού γραμματισμού της αλλά και λόγω της διαφορετικής Γ1 από τις υπόλοιπες μαθήτριες (η διερμηνεία ήταν δύσκολη, μόνο δύο μαθήτριες μιλούσαν και ούρντου). Η μάθηση ήταν μια πολύ αργή διαδικασία και πολύ συχνά χρειαζόταν εξατομικευμένη βοήθεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ήταν ήσυχη και δεν έδειχνε να απογοητεύεται, ίσα ίσα έδειχνε επιμονή και στο τέλος κατάφερε να σημειώσει κάποια πρόοδο.

4.1.4: Αζμάν – ομάδα Β(χαμηλός γραμματισμός/λειτουργικός)

Η Αζμάν είναι 29 ετών και ήρθε στην Ελλάδα από το Αφγανιστάν πριν από ένα χρόνο. Ζει στην Δομή με την οικογένειά της και περιμένει απάντηση στην αίτηση ασύλου για να μείνουν μόνιμα στη χώρα. Ο σύζυγός της μαθαίνει επίσης τη γλώσσα και οι τρεις τους κόρες πηγαίνουν σχολείο και μιλάνε ελληνικά. Μελετάει ελληνικά μαζί τους όταν διαβάζουν για το σχολείο και λέει ότι στο σπίτι, καμιά φορά, χρησιμοποιούν ελληνικά για εξάσκηση.

Μητρική της γλώσσα είναι η νταρί στην οποία έμαθε να γράφει και να διαβάζει από κάποια/κάποιον φίλη/φίλο σε μεγαλύτερη ηλικία μιας και δεν έχει πάει ποτέ σχολείο. Η ίδια λέει ότι ξέρει να γράφει και να διαβάζει λίγο – σε μια συζήτηση στο μάθημα είπε ότι μόνο στα ελληνικά ξέρει να γράφει. Δήλωσε ότι κυρίως με το Κοράνι έμαθε να διαβάζει, όμως μέσα στην τάξη γράφει συχνά τη μετάφραση των λέξεων στη Γ1 ή σημειώνει την προφορά με αραβικούς χαρακτήρες. Επιπλέον, πολλές φορές έχει διαβάσει κάποια ανακοίνωση του καμπ στις άλλες⁸.

8 Η Ασμάν φαίνεται να έχει λειτουργικό γραμματισμό στη Γ1 αλλά μόνο ενδείξεις έχω για αυτό και δεν μπορώ να το εξακριβώσω. Εντάχθηκε, παρ' όλα αυτά, στην ομάδα Β χαμηλού γραμματισμού γιατί η απουσία σχολικών εμπειριών και συστηματικής γλωσσικής διδασκαλίας σε τάξη φάνηκε να επηρεάζει έντονα την διαδικασία της

Μπορεί να καταλάβει και να μιλήσει λίγα αγγλικά, αλλά δεν έχει κάνει μαθήματα. Στο Τα.Μαμ. ξεκίνησε να παρακολουθεί τον Ιανουάριο και ήταν από τις πιο σταθερές μαθήτριες με αποτέλεσμα να συμπληρώσει τον αριθμό των 120 ωρών. Αργήσαμε να καταλάβουμε ότι δεν είχε προηγούμενη σχολική εμπειρία γιατί δεν έδειχνε να δυσκολεύεται πολύ περισσότερο από τις υπόλοιπες μαθήτριες, το πρώτο διάστημα τουλάχιστον.

Όταν τα καταφέρνει καλά και κάτι της φαίνεται εύκολο έχει μεγάλη αυτοπεποίθηση, όταν όμως συναντάει κάποια δυσκολία αμέσως απογοητεύεται και θυμώνει. Πολλές φορές, προσπαθούσε να κρύψει ότι έχει κάποια δυσκολία και πολύ πιο εύκολα ζητούσε βοήθεια από τις συμμαθήτριάς της παρά από τις εκπαιδεύτριες.

Είναι πολύ δραστήρια και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, μάλιστα έχει μετατρέψει το σπίτι της σε μίνι μάρκετ: αγοράζει προϊόντα και τα μεταπουλά στους υπόλοιπους μέσα στη Δομή. Θα ήθελε, άμα τα καταφέρει να μείνει στην Ελλάδα, να ανοίξει ένα δικό της μαγαζί.

4.1.5: Χουνούν – ομάδα Γ (με γραμματισμό/χαμηλής μόρφωσης)

Η Χουνούν είναι 25 ετών, από το Αφγανιστάν και βρίσκεται στην Ελλάδα εδώ και δύο χρόνια. Ο σύζυγός της είναι στη Γερμανία όπου θέλει να πάει και αυτή με τα τρία τους παιδιά. Τα δύο πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο της δομής αλλά η κόρη της είναι 2 χρονών και αναγκαστικά την έχει μαζί της σε κάθε μάθημα.

Μητρική γλώσσα έχει τα νταρί και πήγε σχολείο 10 χρόνια στο Αφγανιστάν. Ξέρει λίγα αγγλικά, αλλά μόνο προφορικά συνεννοείται.

Μαθήματα ελληνικών ξεκίνησε στο Τα.Μαμ. τον Ιανουάριο. Μέχρι και τον Μάρτιο, η Χουνούν είχε ρεκόρ παρακολουθήσεων αλλά μετά ερχόταν όλο και πιο αραιά και απουσίαζε ολόκληρες εβδομάδες. Μαζί με αυτό παρατηρήθηκε αλλαγή και στη διάθεσή της, έχασε το κέφι της και την αυτοπεποίθησή της. Ενώ αρχικά πεταγόταν να δώσει τη σωστή απάντηση και αναγκάζομασταν να της ζητάμε να σηκώνει το χέρι για να πάρει

κατάκτησης της Γ2. Η συγκεκριμένη μαθήτρια αποτέλεσε μια πολύ ενδιαφέρουσα περίπτωση σχετικά με το τι μπορούσε να κάνει και τι όχι και θεωρώ ότι δεν είναι τυπική περίπτωση μαθήτριας με χαμηλό γραμματισμό αν και σαφώς βρίσκεται πιο κοντά σε αυτή την κατηγορία.

τον λόγο, αργότερα ήταν εντελώς απρόθυμη να μιλήσει. Το παραμικρό λάθος ήταν για αυτή σοβαρό. Δεν τα παράτησε τελικά, έδειξε επιμονή στο να μάθει και να λύσει τις απορίες της αλλά δεν ήταν πάντα ευχαριστημένη με την πρόοδό της. Επιπλέον, μάλλον δεν αφιέρωνε πολύ χρόνο στη μελέτη λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και ίσως αυτός να είναι ο λόγος για τον οποίο έμεινε λίγο πιο πίσω τελικά.

Παρ' όλες τις απουσίες της ακόμα και τις δύο τελευταίες εβδομάδες του προγράμματος, η Χουνούν παρακολούθησε 102 ώρες μαθημάτων ελληνικής. Την τελευταία μέρα ήταν πολύ συγκινημένη και μας ευχαρίστησε γιατί μέχρι τώρα δεν ήξερε τίποτα στα ελληνικά, ενώ πλέον μπορούσε να καταλάβει και να μιλήσει. Μαζί της συμφώνησαν και οι υπόλοιπες.

4.1.6: Μπενές – ομάδα Δ (με γραμματισμό/άνωτερης μόρφωσης)

Η Μπενές είναι από το Αφγανιστάν, είναι 42 χρονών και ήρθε στην Ελλάδα πριν από ενάμιση χρόνο. Είναι χήρα και έχει τέσσερις κόρες αλλά οι τρεις μόνο είναι μαζί της, η μεγαλύτερη που είναι 16 χρονών βρίσκεται στη Γερμανία. Έχει πάρει θετική απάντηση στην αίτηση ασύλου αλλά δεν είναι σίγουρο αν θα παραμείνει στην Ελλάδα.

Μητρική γλώσσα έχει τα νταρί και τα παστού αλλά μιλάει και ούρντου, ουζμπεκικά και αζερικά. Γλώσσα του σχολείου ήταν τα νταρί και τα παστού σύμφωνα με τα όσα είπε(επίσημες γλώσσες στο Αφγανιστάν). Επιπλέον, μιλούσαν και έγραφαν φαρσί και μάθαιναν αγγλικά και λίγο γερμανικά. Η εκπαίδευσή της διήρκεσε 12 χρόνια σχολείο: 6 χρόνια σχολείο μας είπε, μετά 4 χρόνια κάποιο επαγγελματικό πρόγραμμα με ειδίκευση στη ζωγραφική και έχει κάνει 2 χρόνια σπουδές για να πάρει δίπλωμα νηπιαγωγού. Αυτό το επάγγελμα ακολουθούσε για 12 χρόνια στο Αφγανιστάν.

Μαθήματα ελληνικών ξεκίνησε με το Τα.Μαμ. πρώτη φορά, τον Ιανουάριο του 2018 και παρακολούθησε συνολικά για 118 ώρες. Ήταν από τις σταθερές μαθήτριες αλλά έχανε μερικές φορές μαθήματα εξαιτίας αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων. Οι προσληπτικές της δεξιότητες είναι πιο ανεπτυγμένες σε σχέση με τις παραγωγικές αλλά παρ' όλες τις δυσκολίες και την αβεβαιότητα για το μέλλον, η Μπενές λέει ότι θέλει να μάθει καλά ελληνικά και θέλει να είναι σε θέση να διαβάζει και να γράφει. Ιδιαίτερες

δυσκολίες δεν συνάντησε, αν και έμεινε λίγο πιο πίσω από τις πιο προχωρημένες τελικά. Έδειχνε όμως να είναι άνετη με ό,τι συνέβαινε στην τάξη και με αυτά που μπορούσε να καταφέρει. Θέλει να εργαστεί στην Ελλάδα καθώς αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες τριών παιδιών διαφορετικά.

4.1.7: Αβαλί – ομάδα Δ (με γραμματισμό/ανώτερης μόρφωσης)

Η Αβαλί είναι 26 χρονών από το Ιράν. Βρίσκεται στην Ελλάδα εδώ και δυόμιση χρόνια περίπου μαζί με τα δύο της μικρά παιδιά. Ήταν παντρεμένη για τέσσερα χρόνια αλλά πήρε διαζύγιο όσο ήταν ακόμη στο Ιράν. Έχει πάρει άσυλο αλλά δεν θέλει να μείνει εδώ, έχει συγγενείς στην Αγγλία και αν τα καταφέρει να μαζέψει χρήματα θέλει να πάει εκεί και να δουλέψει.

Είναι δίγλωσση, μιλάει κουρδικά και περσικά. Έχει πάει σχολείο 12 χρόνια (βασική και ανώτερη εκπαίδευση) όπου εκτός από τα περσικά έμαθε να γράφει και να διαβάζει στα αγγλικά και τα αραβικά. Συνολικά διδάχθηκε 6 χρόνια τις δύο ξένες γλώσσες αλλά στα αραβικά έκανε κυρίως το Κοράνι και δεν μπορεί να επικοινωνήσει με άνεση όπως λέει η ίδια. Επίσης, εδώ και πέντε μήνες παρακολουθεί μαθήματα αγγλικών που παρέχει κάποια ΜΚΟ εντός της δομής.

Πριν την έναρξη του προγράμματος έκανε μαθήματα ελληνικών για ένα μήνα περίπου μέσα στο καμπ. Συνολικά, στο Τα.Μαμ. παρακολούθησε 132 ώρες – σημείωσε τις πιο πολλές παρουσίες. Δεν παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατάκτηση της Γ2, ίσα ίσα που οι ρυθμοί της τάξης ήταν πιο αργοί για αυτήν. Όλες οι γλωσσικές της δεξιότητες αναπτύσσονται σχεδόν παράλληλα ενώ είναι σε θέση να κάνει και πιο δημιουργική χρήση της γλώσσας, όχι μόνο φορμουλαϊκή.

Τον Μάιο μας ανακοίνωσε ότι κάνει και τα απογεύματα ελληνικά από άλλο πρόγραμμα γιατί εκεί προχωράνε πιο γρήγορα. Λέει ότι της αρέσουν τα ελληνικά για αυτό και τα μαθαίνει, αν και θα ήθελε να φύγει από τη χώρα. Μελετάει κάθε μέρα έστω για μισή ώρα και προτρέπει και τις άλλες να κάνουν το ίδιο για να μάθουν. Με τα παιδιά της δεν χρησιμοποιεί τη Γ2 αλλά το κάνει μα την πρώτη ευκαιρία που της δίνεται έξω. Ο γιος της ειδικά που είναι έξι χρονών, μιλάει πολύ καλά ελληνικά και τη βοηθάει στις

διάφορες δουλειές, αν χρειαστεί. Θα ήθελε να μάθει και γερμανικά και να σπουδάσει στο μέλλον. Ακόμα δεν αναζητά εργασία, αλλά κάποια στιγμή θα ήθελε να εργαστεί οπουδήποτε.

4.1.8: Φιρουζέ – ομάδα Δ (με γραμματισμό/ανώτερης μόρφωσης)

Η Φιρουζέ είναι 32 ετών και ήρθε στην Ελλάδα πριν από δύο χρόνια από το Αφγανιστάν. Είναι παντρεμένη, έχει τρία παιδιά και όλα πηγαίνουν σχολείο, το μικρότερο στον παιδικό σταθμό του Ελαιώνα. Η ίδια σπουδάζει οικονομικά εδώ στην Ελλάδα σε ένα αγγλόφωνο κολλέγιο. Ο σύζυγός της εργάζεται ως μεταφραστής φαρσί – αγγλικά αλλά δεν μιλάει ελληνικά. Μέσα στο καλοκαίρι πήραν άσυλο και μετακομίζουν από τη δομή σε δικό τους σπίτι. Η ίδια θέλει πολύ να μείνει εδώ και να εργαστεί πάνω σε αυτό που σπουδάζει.

Μητρική της γλώσσα είναι τα νταρί αλλά ξέρει να μιλάει και να γράφει και στα φαρσί. Πήγε σχολείο 12 χρόνια: ένα χρόνο στο Αφγανιστάν και μετά επτά χρόνια στο Πακιστάν και τρία χρόνια στη Ρωσία (11 χρόνια σύνολο). Ως εκ τούτου έχει μάθει ως δεύτερη γλώσσα ούρντου (πολύ καλή γνώση όπως λέει η ίδια) και ρωσικά τα οποία ξεχνάει σιγά σιγά όμως.

Αν και είχε δηλώσει ενδιαφέρον από την αρχή για τα μαθήματα, ήρθε μετά από τρεις μήνες και όλο αυτό το διάστημα έκανε μαθήματα ελληνικών σε κάποια ΜΚΟ μέσα στη δομή του Ελαιώνα. Με το Τα.Μαμ. συμπλήρωσε 62 ώρες παρακολουθήσεων, από τη μέρα που ξεκίνησε να έρχεται το έκανε με συνέπεια.

Το πρόγραμμα σπουδών που είχε παρακολουθήσει προηγουμένως πιθανό να ήταν πιο τυπικό (επίπεδο Α1) και για αυτό ήταν πιο προχωρημένη όταν ξεκίνησε να έρχεται στο Τα.Μαμ. αλλά αυτό δεν την απέτρεψε από το να συνεχίσει. Σε γενικές γραμμές, όλες οι γλωσσικές δεξιότητες στη Γ2 είναι στο ίδιο επίπεδο, αλλά σίγουρα της λείπει η ευχέρεια. Μελετάει για το μάθημα και είναι πολύ δυνατή μαθήτρια παρότι δεν κάνει χρήση της Γ2 ούτε στο σπίτι ούτε τη χρειάζεται στις σπουδές της. Το πιο σημαντικό κίνητρο που έχει, είναι ότι ξέρει πως θα μείνει εδώ με την οικογένειά της.

4.2. Οι δυσκολίες στην κατάκτηση της ελληνικής ως Γ2

4.2.1. Αναγνώριση λέξεων και ανάγνωση

Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής αποδείχθηκε μία δύσκολη υπόθεση για την κατάκτηση της Γ2 και η δυσκολία στην αντιστοίχιση των φθόγγων με τη γραφηματική τους αναπαράσταση επηρέασε την ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων, ίσως να ήταν ο νούμερο ένα παράγοντας που καθυστέρησε την πρόοδο ακόμα και μαθητριών με γραμματισμό στη μητρική και γνώση άλλων ξένων γλωσσών. Τη μεγαλύτερη αποτυχία τη συναντούμε στην αναγνώριση των φωνηέντων⁹ και κάποιων συμφώνων, όπως τα γ,δ,ζ,θ,ς με αποτέλεσμα να μην διακρίνονται ούτε προφορικά ούτε γραπτά.

Για τις μαθήτριες με μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό η διαδικασία αναγνώρισης των λέξεων ήταν η εξής: προσπάθεια για αναγνώριση του κάθε φθόγγου (χωρίς ονομασία του γράμματος γιατί δεν είχε διδαχθεί) χωρίς όμως να μπορούν να συνδυάσουν τα φωνήματα για να σχηματίσουν τη λέξη. Να σημειωθεί ότι η σημασία τους ήταν γνωστή αφού είχαν καταφέρει να την ανακαλέσουν από κάποια εικόνα/φωτογραφία. Σε άλλη περίπτωση έκαναν λάθος αναγνώριση της λέξης από τη γραπτή μορφή, καθώς στηρίζονταν σε ενδείξεις, γλωσσικές – σωστή αναγνώριση ενός τμήματος, συνήθως της αρχής της λέξης – ή εξωγλωσσικές – μία φωτογραφία ή κάποια ερώτηση της εκπαιδεύτριας που έγινε για να βοηθήσει. Μόνο η μαθήτρια 4 από αυτή την ομάδα παρατηρήθηκε να κάνει συλλαβισμό και πετυχημένη αναγνώριση λεξιλογίου.

Σε γενικές γραμμές, πολλές φορές φαινόταν σαν η διαδικασία της εξάσκησης στην αναγνώριση λέξεων και την ανάγνωση να μην είχε νόημα. Ο στόχος της δραστηριότητας, όπως γινόταν αντιληπτός από τις ίδιες, ήταν να αναγνωρίσουν τους φθόγγους έναν έναν και όχι η προσπάθεια για ανάμιξη ή άντληση νοήματος από τον γραπτό λόγο.

9 Τα περσικά, και όλες οι γλώσσες που χρησιμοποιούν το περσοαραβικό αλφάβητο ανήκουν στην κατηγορία των γλωσσών abjad όπου τα φωνήεντα παραλείπονται στη γραπτή μορφή των λέξεων (χρήση συστήματος συμφώνων). Η επιλογή των σωστών φωνηέντων γίνεται μόνο αν η αναγνώστρια είναι εξοικειωμένη με τη σημασία και το περιβάλλον της λέξης. Η αναγνώριση της σημασίας της λέξης και η ανάγνωση γίνεται από την συνολική της εικόνα στον γραπτό λόγο και δεν στηρίζεται η αναγνώστρια στην ακολουθία των φωνημάτων (εμπειρική παρατήρηση από την προσπάθεια εκμάθησης περσικής γλώσσας).

Σε ένα μεσαίο επίπεδο όσον αφορά τη δεξιότητα της ανάγνωσης βρίσκονται οι μαθήτριες 5 και 6. Η αναγνώριση της γραπτής μορφής του λεξιλογίου γινόταν με επιτυχία και ήταν σε θέση να κάνουν ανάγνωση μικρών κειμένων, αργά και μεγαλόφωνα αλλά με σχετική επιτυχία στην κατανόηση. Πολλές φορές συναντούσαν εμπόδια στην αναγνώριση που δεν οδηγούσαν τελικά στη σημασία, και όταν καλούνταν να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις είτε θα ζητούσαν τη βοήθεια της εκπαιδεύτριας και την απευθείας παροχή της σημασίας είτε θα προσπαθούσαν να δώσουν απάντηση στηριζόμενες σε στρατηγικές όπως ο εντοπισμός των λέξεων κλειδιά. Επιπλέον, φαίνονταν να κατέχουν γενικά τον μηχανισμό της ανάγνωσης: πολύ συχνά συνδύαζαν τα φωνήματα σε συλλαβές και αναγνώριζαν λέξεις με άγνωστη σημασία που συναντούσαν για πρώτη φορά.

Οι δύο μαθήτριες που κατάφεραν να φτάσουν σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο ήταν σε θέση να κάνουν επιτυχημένη ανάγνωση και ΚΓΛ με ταχύτητα.

Όλες οι μαθήτριες που είχαν τη δυνατότητα έκαναν χρήση της Γ1 κατά την εκμάθηση του λεξιλογίου, σημειώνοντας τη σημασία αλλά κυρίως, την προφορά της λέξης με αραβικούς χαρακτήρες. Αυτή η πρακτική τις βοηθούσε να θυμούνται καλύτερα το λεξιλόγιο και έπαιξε ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για ανάγνωση με το δεδομένο ότι εξασκούσαν σε γνωστό λεξιλόγιο.

Ενδιαφέρον έχουν οι απαντήσεις τους στη συνέντευξη όταν τους ζήτησα να μου αξιολογήσουν τη δεξιότητα αυτή. Η αξιολόγηση κυμαίνεται από το έτσι κι έτσι (στη μέση δηλαδή) μέχρι εύκολο, με την τελευταία απάντηση να έχει δοθεί και από μαθήτριες που δεν τα κατάφεραν να προχωρήσουν ιδιαίτερα¹⁰.

4.2.2. Γραφή

Λόγω των μεγάλων δυσκολιών στην ανάγνωση και των ρυθμών που αναγκαστικά ακολουθούσαν οι παρεμβάσεις λόγων του μικτού επιπέδου της τάξης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου δεν προχώρησε και δεν της δόθηκε πολύ μεγάλη έμφαση. Η γκάμα των δραστηριοτήτων κυμαινόταν από την εξάσκηση στον σχηματισμό

10 Οι μαθήτριες 1 και 2 δεν πήραν μέρος στη συνέντευξη οπότε δεν ξέρουμε την αξιολόγησή τους.

των γραμμάτων και την αντιγραφή λέξεων, μέχρι την συμπλήρωση κενών σε λέξεις ή βασικές φράσεις και την απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούσαν προσωπικά στοιχεία ή τη συγγραφή μίας μικρής παραγράφου με τέτοιες πληροφορίες. Μπορούμε να πούμε ότι εδώ διαμορφώθηκαν δύο επίπεδα σε γενικές γραμμές, με το δεδομένο ότι κάποιες δεν ξεπέρασαν το στάδιο της αντιγραφής. Έχουμε ένα επίπεδο λιγότερο προχωρημένο με τις περισσότερες μαθήτριες να ανήκουν σε αυτό και ένα προχωρημένο, με δύο μόλις μαθήτριες.

Οι μαθήτριες του χαμηλότερου επιπέδου γραμματισμού δυσκολεύονται πάρα πολύ με τον γραπτό λόγο. Μία μαθήτρια μάλιστα, ζητούσε μέχρι και το τέλος να της γράψουμε το όνομά της στον πίνακα για να το συμπληρώσει όπου χρειαζόταν. Οι υπόλοιπες μπορούσαν να συμπληρώσουν τα προσωπικά τους στοιχεία με λίγη βοήθεια. Όσον αφορά επιπλέον πληροφορίες για την οικογένειά τους ή την καθημερινότητά τους χρειαζόνταν μεγάλη υποστήριξη. Οι απαντήσεις τους ήταν κυρίως μονολεκτικές ή περιελάμβαναν δομές χωρίς ρήματα ή άρθρα, πολύ συχνά δε παρέλειπαν γράμματα ή τα μπερδεύαν μεταξύ τους με αποτέλεσμα την παραγωγή ακατάληπτων λέξεων πολλές φορές (πχ ειπατο) ή ένωναν τις λέξεις τη μία με την άλλη (συνήθως γραμματικές λέξεις με λέξεις πλήρους σημασίας πχ μελενε, μουαρσει).

Στο προχωρημένο επίπεδο συναντούμε μία προσπάθεια να δομηθούν μικρές φράσεις αλλά ακόμα δεν έχουμε παραγωγή ενός κειμένου με στοιχειώδη σύνδεση/συνοχή – εξαιρουμένης μίας μαθήτριας η οποία χρησιμοποίησε συνδετικές λέξεις όπως το *και* ή αντιθετικούς συνδέσμους όπως το *αλλά*. Πέρα από τα ορθογραφικά λάθη, τα περισσότερα δηλώνουν τη δυσκολία τους με το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής σύγχυση του *α/ε/η* και του *ο/ου*. Επιπλέον, παρατηρούμε μίξη κώδικα, με χρήση γραμμάτων του λατινικού αλφάβητου καθώς και παραγωγή ανύπαρκτων λέξεων από συνδυασμό αγγλικής και ελληνικής. Τέλος, πολλά ήταν και τα μορφοσυντακτικά λάθη, κυρίως τα λάθη συμφωνίας ρήματος προσώπου και γένους και αριθμού.

Στην αξιολόγησή τους μόνο μία χαρακτήρισε αυτή τη δεξιότητα δύσκολη και άλλη μία ως μεσαίας δυσκολίας.

4.2.3. Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου/ προφορική επικοινωνία

Αν ληφθούν υπόψη οι στόχοι έτσι όπως ορίζονται από το επίπεδο Α1 για τη δεξιότητα του προφορικού λόγου, τότε οι μαθήτριες έφτασαν πολύ κοντά σε αυτό. Σε κάθε περίπτωση, ήταν απαραίτητη η συνεργασία των συνομιλητών και η διάθεση να επαναλάβουν και να διαπραγματευτούν τη σημασία. Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μπορούσε να επιτευχθεί με το δεδομένο ότι οι μαθήτριες είχαν να στηριχθούν σε διαπροσωπικούς δείκτες και όχι αποκλειστικά στη γλώσσα.

Οι πιο αδύναμες μαθήτριες κατάφερναν συνήθως χωρίς δυσκολία να κατανοήσουν τις γνώριμες λέξεις και φορμουλαϊκές φράσεις στην ελληνική, αν προφέρονταν αργά και καθαρά. Μπορούσαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τον εαυτό τους και να περιγράψουν λίγο την καθημερινότητά τους χρησιμοποιώντας, κατά κύριο λόγο, ελλειπτικές δομές και μονολεκτικές απαντήσεις. Οι μορφοσυντακτικές τους επιλογές μαρτυρούσαν τη δυσκολία τους να κατακτήσουν αυτό το επίπεδο της γλώσσας – σε σχέση με το λεξιλόγιο – ή ίσως να αποτελούν ενδείξεις ότι τα στοιχεία της μορφοσύνταξης δεν γίνονται κατανοητά ως στοιχεία που μεταφέρουν σημασία. Πολύ συχνά, όταν δυσκολεύονταν, αναζητούσαν βοήθεια από τις συμμαθήτριάς τους με μετάφραση στη Γ1. Σε πολλές περιπτώσεις, κατάφερναν να απαντήσουν σωστά στα ελληνικά μετά από μία τέτοια βοήθεια.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει μία σημαντική παρατήρηση: στην πρώτη αξιολόγηση δεν καταφέραμε να έχουμε μία αντιπροσωπευτική εικόνα του επιπέδου των μαθητριών με χαμηλό γραμματισμό στη δεξιότητα κατανόησης προφορικού λόγου. Ο λόγος ήταν η ίδια η αρχιτεκτονική της δραστηριότητας η οποία προϋπέθετε την κατανόηση γραπτού λόγου. Έπρεπε να αλλάξουμε τον τρόπο της αξιολόγησης ώστε να περιλαμβάνει αποκλειστικά την ακουστική δεξιότητα και την κατάλληλη χρήση οπτικών στηριγμάτων για να φανούν οι πραγματικές τους δυνατότητες.

Οι υπόλοιπες μαθήτριες μπορούσαν να κάνουν με μεγαλύτερη ευχέρεια έναν διάλογο με πληροφορίες για τον εαυτό τους και την οικογένειά τους ή να περιγράψουν την καθημερινότητά τους. Πολύ συχνά επέλεγαν μονολεκτικές απαντήσεις αλλά υπήρχε,

γενικά, μεγαλύτερη φροντίδα για τη μορφοσύνταξη. Επίσης, όσο ανέβαινε το επίπεδο γινόταν χρήση των αγγλικών για διευκρινήσεις από τις ίδιες τις μαθήτριες ή για να δοθεί απάντηση όπου ήταν αδύνατο να γίνει στην ελληνική. Τέλος, υπήρχε διάθεση για επέκταση του διαλόγου και σε ευρύτερα θέματα και αναζήτηση λιγότερο βασικού λεξιλογίου και τρόπων έκφρασης της προσωπικότητας.

Για ακόμα μία φορά, οι αξιολογήσεις των μαθητριών παρουσιάζουν πολύ ενδιαφέρον: η δεξιότητα αυτή παρουσιάζει την πιο αυξημένη δυσκολία, και μάλιστα η μαθήτρια που κατάφερε να φτάσει σε ένα υψηλότερο επίπεδο αξιολόγησε την ΚΠΑ ως πολύ δύσκολη και μέτριας δυσκολίας την ΠΠΑ.

4.2.4. Οι οδηγίες των δραστηριοτήτων

Μια επιπλέον δυσκολία που συνέβαλλε στους αργούς ρυθμούς των μαθημάτων ήταν η δυσκολία πολλών να κατανοήσουν τα ζητούμενα μίας δραστηριότητας καθώς και τα βήματα που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή της. Το εμπόδιο αυτό αφορούσε κυρίως τις μαθήτριες χωρίς σχολικό γραμματισμό αλλά όχι μόνο. Αντιστοίχιση εικόνων με λεξιλόγιο, κεφαλαίων γραμμάτων με τα πεζά και όλες οι κλασικές – για εμάς – ασκήσεις μηχανιστικού τύπου που συναντάμε και στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 αποτελούσαν αίνιγμα. Στην καλύτερη των περιπτώσεων κάποια μαθήτρια μετέφραζε τι πρέπει να κάνουν αλλά, ακόμα και έτσι, σπάνια αναλάμβαναν πρωτοβουλία για να συνεχίσουν μόνες τους. Συνήθως συμπλήρωναν μηχανικά ή αντέγραφαν από κάποια άλλη μαθήτρια.

Μας ήταν σαφές ότι εκτός από το εμπόδιο της γλώσσας, σε αυτή την περίπτωση δεν υπήρχε καμία εξοικείωση με αυτού του τύπου τις ασκήσεις αλλά ακόμα περισσότερο, ότι δεν υπήρχε τρόπος να τις συνδέσουν με τη μαθησιακή διαδικασία, δεν μπορούσαν να βρουν νόημα σε αυτό που έκαναν και να καταλάβουν γιατί έπρεπε να το κάνουν.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των παρατηρήσεων για τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν ακολουθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν ως τώρα όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες:

Επίπεδο γραμματισμού στη Γ2	Δεξιότητες στη Γ2 ¹¹		
	Αναγνώριση λέξεων/Ανάγνωση/ΚΓΛ	Γραφή/ΠΓΛ	Επικοινωνιακή ικανότητα/ΚΠΛ-ΠΠΛ
Χαμηλό επίπεδο	Αναγνώριση φωνημάτων αλλά όχι σε ακολουθία ή συλλαβική δομή Ανάκληση της λέξης – σωστή ή λάθος – από ενδείξεις γλωσσικές (αναγνώριση του αρχικού τμήματος της γραπτής της αναπαράστασης) ή εξωγλωσσικές (εικόνες, προφορικές επεξηγήσεις) Συλλαβισμός	Δυσκολία στον σχηματισμό των γραμμάτων Αντιγραφή με δυσκολίες και λάθη Απαντήσεις μονολεκτικές με λάθη φωνολογικά	Κατανόηση οικείων λέξεων και φράσεων Απαντήσεις σε ερωτήσεις για τον εαυτό, την οικογένεια και την καθημερινή ζωή Μονολεκτικές απαντήσεις Στήριξη σε διαπροσωπικούς δείκτες (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου) για ερμηνεία σημασίας όταν προέκυπτε δυσκολία
Υψηλό επίπεδο	Επιτυχής αναγνώριση της γραπτής μορφής της λέξης Αργή, μεγαλόφωνη ή γρήγορη, χαμηλόφωνη ανάγνωση μικρών σε έκταση κειμένων Στρατηγικές κατανόησης σημασίας με χρήση λέξεων κλειδιά Επιτυχής ανάγνωση λέξεων με άγνωστη σημασία	Απλές ή πιο σύνθετες μορφοσυντακτικές επιλογές Λάθη φωνολογικά και μη διάκριση λειτουργικών λέξεων από λέξεις περιεχομένου Χρήση γραμμάτων λατινικού αλφαβήτου	Ευχέρεια Δόμηση απλών ή πιο σύνθετων φράσεων Εναλλαγή κώδικα με αγγλικά Διάθεση για ρίσκα και έκφραση προσωπικότητας

Πίνακας 4.1.

Η παρουσίαση στον πίνακα γίνεται σε δύο επίπεδα, ένα λιγότερο και ένα περισσότερο προχωρημένο στη Γ2. Μία μαθήτρια μπορεί να εμφανίζει ταυτόχρονα χαρακτηριστικά και από τις δύο ομάδες, ανάλογα με τη δεξιότητα, για παράδειγμα μία μαθήτρια με γραμματισμό στη Γ1 μπορεί να είναι λιγότερο προχωρημένη στη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου στη Γ2. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας ήταν πολύ πιο ανεπτυγμένες από τον γραπτό λόγο σε όλες.

4.3. Είδος και πεδίο επαφής με τη γλώσσα στόχο

Η διαδικασία των συνεντεύξεων είχε στόχο να εκμαιεύσει πληροφορίες για τις γλωσσικές και κοινωνικές ανάγκες και τους στόχους των μαθητριών από την εκμάθηση

¹¹ Κάποια χαρακτηριστικά εμφανίζονται σε διαφορετικά επίπεδα. Η περιγραφή που προηγήθηκε και ο πίνακας προσπαθούν να συνοψίσουν το επίπεδο σε κάθε γλωσσική δεξιότητα στη Γ2 για κάθε ομάδα γραμματισμού και τα λάθη που εμφανίζουν πιο συχνά. Η συχνότητα εμφάνισης μπορεί να ποικίλει από μαθήτρια σε μαθήτρια του ίδιου επιπέδου.

της ελληνικής διερευνώντας το είδος και το πεδίο της επαφής με τη Γ2 στην καθημερινότητά τους.

Στον πίνακα που ακολουθεί βλέπουμε συνοπτικά τα αποτελέσματα ανά μαθήτρια παράλληλα με το προφίλ γραμματισμού της:

#	Ομάδα γραμματισμού	Είδος επαφής με Γ2	Πεδίο επαφής με Γ2
1	A	-----	-----
2 ₁₂	A	Συχνή, διαμεσολαβημένη(μετάφραση)	Ιδιωτικό(κοινωνικές επαφές στη Δομή), εκπαιδευτικό(ΤαΜαμ)
3	B	Συχνή, διαμεσολαβημένη(μετάφραση)	Ιδιωτικό(κοινωνικές επαφές στη Δομή), δημόσιο(αγορές),εκπαιδευτικό(ΤαΜαμ)
4	B	Συχνή, διαμεσολαβημένη(μετάφραση)	Ιδιωτικό(κοινωνικές επαφές στη Δομή,σπίτι, τηλεόραση), δημόσιο(αγορές,τράπεζα, νοσοκομεία), εκπαιδευτικό(ΤαΜαμ)
5	Γ	Συχνή, διαμεσολαβημένη(μετάφραση)	Ιδιωτικό(κοινωνικές επαφές στη Δομή, facebook), δημόσιο(αγορές, τράπεζα,νοσοκομεία) εκπαιδευτικό(ΤαΜαμ)
6	Δ	Συχνή, λιγότερο διαμεσολαβημένη(μετάφραση)	Ιδιωτικό(κοινωνικές επαφές,τηλεόραση), δημόσιο(αγορές,τράπεζα,νοσοκομεία) εκπαιδευτικό(ΤαΜαμ)
7	Δ	Καθημερινή, λίγο διαμεσολαβημένη(μετάφραση)	Ιδιωτικό(κοινωνικές επαφές στη Δομή, facebook), δημόσιο(αγορές,τράπεζα,νοσοκομεία εκπαιδευτικό(ΤαΜαμ)
8	Δ	Συχνή, λίγο διαμεσολαβημένη(μετάφραση)	Ιδιωτικό(κοινωνικές επαφές, τηλεόραση), εκπαιδευτικό(ΤαΜαμ)

Πίνακας 4.2.

Δεδομένου ότι όλες αυτές οι γυναίκες ζούνε στην Ελλάδα, κάποιες εδώ και δύο χρόνια, θα περιμέναμε οι επαφές τους με τη Γ2 να είναι καθημερινές και να αφορούν μία σειρά από πεδία. Παρ' όλα αυτά, το γεγονός της παραμονής σε μία δομή φιλοξενίας

12 Οι μαθήτριες 1 και 2 δεν πήραν μέρος στη συνέντευξη. Για την πρώτη μαθήτρια δεν έχει συμπληρωθεί καμία πληροφορία καθώς παρακολούθησε για πολύ μικρό χρονικό διάστημα τα μαθήματα και δεν πρόλαβε να αποκτήσω προσωπική σχέση μαζί της ώστε να γνωρίζω κάποιες από τις συνήθειες της καθημερινότητάς της. Αντιθέτως, για τη δεύτερη μαθήτρια είμαι σε θέση να κάνω κάποιες βάσιμες υποθέσεις για το πόσο συχνά κάνει χρήση της Γ2 και σε ποια πεδία.

– όσο προσβάσιμη και αν είναι από τα μέσα μεταφοράς και σε κοντινή απόσταση από το κέντρο της Αθήνας – δημιουργεί μία ειδική συνθήκη κατά την οποία η χρήση της ελληνικής δεν είναι απαραίτητη στην καθημερινότητα. Ή, σε πολλές περιπτώσεις, οι γυναίκες αυτές ακούνε να μιλούν ελληνικά τριγύρω τους (κυρίως οι εργαζόμενοι και οι εθελοντές της δομής) και ενδεχομένως να κατανοούν κάποια πράγματα αλλά δεν κάνουν απαραίτητως οι ίδιες χρήση της γλώσσας. Για τους λόγους αυτούς, στην συγκέντρωση των δεδομένων, λήφθηκε υπόψη το κατά πόσο η καθεμία είναι παρούσα και συμμετέχει με οποιοδήποτε τρόπο σε ένα συμβάν γραμματισμού, ακόμα και αν τα περισσότερα τα αναλαμβάνουν οι ενδιάμεσοι.

Πιο αναλυτικά, με βάση τα όσα κλήθηκαν να σχολιάσουν στη συνέντευξη, σχεδόν όλες έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα στόχο όταν ψωνίζουν στο σούπερ μάρκετ και, σε γενικές γραμμές, συναντούν και τα λιγότερα εμπόδια στο να τα καταφέρουν μόνες τους. Πρέπει να ληφθεί υπόψη, ότι η θεματική ενότητα *αγορές* ήταν βασική στο ΑΠ που υλοποιήθηκε στο ΤαΜαμ. Στη συνέντευξη, δόθηκε φυλλάδιο με προσφορές από σούπερ μάρκετ, παρόμοιο με αυτό που είχε χρησιμοποιηθεί σε μία δραστηριότητα στην τάξη, και ζητήθηκε να δείξουν και στη συνέχεια να πουν μερικά από τα προϊόντα που αγοράζουν πιο συχνά. Συνήθως απαντούσαν δίνοντας την ελληνική ή την αγγλική λέξη (ή κάτι ανάμεσα στα δύο). Έπειτα, τους ζητούσα να μου δείξουν τη γραπτή λέξη από το φυλλάδιο. Πολλές φορές, την αναζητούσαν πάνω στη φωτογραφία του προϊόντος (πχ “φρέσκο γάλα”) και όχι δίπλα. Μετά, τις ρώτησα πόσο κάνει. Σε γενικές γραμμές κατάφεραν να διαβάσουν την τιμή των προϊόντων, όμως οι μαθήτριες 3 και 4 συνάντησαν δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το ποσό των πενήντα πέντε λεπτών (0,55€) αναγνωρίστηκε είτε ως πενήντα πέντε ευρώ (55€) είτε ως πέντε ευρώ και πέντε λεπτά (5,05€).

Όσον αφορά τις μετακινήσεις, με εξαίρεση την μαθήτρια 7 η οποία δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τα μέσα προκειμένου να πάει βόλτα στην πόλη ή για μπάνιο στη θάλασσα με τα παιδιά της, οι υπόλοιπες κάνουν πολύ περιορισμένη χρήση. Ενδεικτικό, επίσης, είναι ότι τις περισσότερες φορές που ρωτήθηκαν αν χρησιμοποιούν λεωφορείο ή μετρό

απαντούσαν “813”. Πρόκειται για τη λεωφορειακή γραμμή που ενώνει τη δομή του Ελαιώνα με το κέντρο της Αθήνας και φτάνει μέχρι την Κατεχάκη όπου βρίσκεται η υπηρεσία ασύλου. Συνήθως, το χρησιμοποιούν για να πηγαίνουν από τη δομή στο κοντινό σούπερ μάρκετ ή την Ομόνοια, ή σε συγκεκριμένες δημόσιες υπηρεσίες και νοσοκομεία.

Πολύ συχνά στηρίζονται στη βοήθεια κάποιου διερμηνέα ή ακόμα και των παιδιών τους για να επικοινωνήσουν με τις/τους γιατρούς. Όσες γνωρίζουν αγγλικά κάνουν χρήση αυτών και γενικά έτσι καταφέρνουν να επικοινωνήσουν με επιτυχία. Μόνο μία μαθήτρια μου δήλωσε ότι χρειάζεται να συμπληρώσει κάποιο έντυπο με τα στοιχεία της στο νοσοκομείο (μαθήτρια 6), οι περισσότερες είπαν ότι συνήθως τα συμπληρώνει η/ο γιατρός. Επίσης, αγνοούν τις διαδικασίες με τις οποίες κλείνεις ραντεβού για εξετάσεις ή για επίσκεψη. Αν κατάλαβα καλά, πηγαίνουν χωρίς ραντεβού στα εξωτερικά ιατρεία και περιμένουν για πολλές ώρες τις περισσότερες φορές. Μόνο η μαθήτρια 6 δήλωσε ότι κάνει χρήση των υπηρεσιών της δομής (social service) για να κλείσει ραντεβού. Επίσης, μου έδωσε να καταλάβω ότι χρησιμοποιεί τις εφαρμογές του κινητού της και το διαδίκτυο για να βρει οδηγίες για το πώς θα φτάσει στο νοσοκομείο.

Οι μαθήτριες 4, 5 και 7 δήλωσαν ότι πηγαίνουν στην τράπεζα για να βγάλουν χρήματα από το ATM με κάρτα, οπότε δεν έχουν προφορική επικοινωνία με τους υπαλλήλους. Όσες μπορούν, επιλέγουν την οθόνη με την αγγλική γλώσσα για να ολοκληρώσουν τη συνδιαλλαγή τους, ενώ όσες δεν μπορούν να στηριχτούν στα αγγλικά έχουν πάντα μαζί τα παιδιά ή κάποιον άλλο συγγενή που ξέρει. Όσον αφορά τις υπόλοιπες μαθήτριες, κάποιος άλλος – συνήθως ο σύζυγος – αναλαμβάνει να κάνει αυτές τις δουλειές εξ ολοκλήρου. Μόνο η μαθήτρια 6 δήλωσε ότι ακολουθεί τα βήματα στα ελληνικά και ότι είναι εύκολο.

Λόγω της παραμονής στη δομή δεν πληρώνουν λογαριασμούς. Στη συνέντευξη τούς δόθηκε ένας λογαριασμός κινητού τηλεφώνου για να εξακριβωθεί αν μπορούσαν να αναγνωρίσουν περί τίνος πρόκειται βασιζόμενες σε ενδείξεις που ενδεχομένως να τους ήταν οικείες, όπως πχ το στήσιμο της σελίδας, τα προσωπικά στοιχεία που

αναγράφονται, ποσό πληρωμής, ημερομηνία λήξης κλπ. Καμία δεν αναγνώρισε αμέσως τον τύπο του εγγράφου, η μαθήτρια 4 ρώτησε αν πρόκειται για εισιτήριο και η μαθήτρια 7 θεώρησε ότι είναι κάποια αίτηση ή φόρμα. Όλες δήλωσαν ότι πρόκειται για αριθμό κινητού τηλεφώνου όταν ρωτήθηκαν για τον αριθμό που αναγράφεται αλλά δεν συμπέραναν αμέσως ότι πρόκειται για λογαριασμό. Ήταν εύκολο, μετά τις εξηγήσεις να εντοπίσουν το ποσό που πρέπει να πληρωθεί. Μόνο η μαθήτρια 3 δεν ήταν σε θέση να δώσει περισσότερες πληροφορίες και η μαθήτρια 8 δεν τα κατάφερε, αλλά πιθανόν δεν κατανόησε την ερώτηση. Επίσης, η μαθήτρια 4 διάβασε το ποσό των δεκαπέντε ευρώ και εξήντα λεπτών (15,60 €) ως δεκαπέντε και εξήντα μισή, πιθανώς μπερδεύοντας το σύμβολο της νομισματικής μονάδας του ευρώ με τον αριθμό πέντε.

Με τις κατάλληλες εξηγήσεις, οι περισσότερες κατάφεραν να εντοπίσουν τα στοιχεία του κατόχου ή ήξεραν που να τα αναζητήσουν περίπου. Μόνο η μαθήτρια 3 δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τι της ζητούσαν να κάνει και η προσπάθεια εγκαταλείφθηκε. Το πιο ενδιαφέρον, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι καμία δεν μπόρεσε να εντοπίσει την ημερομηνία λήξης της πληρωμής. Στην πραγματικότητα πίστευα ότι θα είναι πολύ εύκολο να το κάνουν επειδή όλες, ανεξαρτήτως γραμματισμού, εντοπίζουν πολύ εύκολα τα αριθμητικά σύμβολα στο γραπτό κείμενο. Φάνηκε, όμως, ότι δεν είναι καθόλου εξοικειωμένες με τη γραπτή απεικόνιση της ημερομηνίας στη μορφή HH/MM/EE. Μόνο η μαθήτρια 7 κατάφερε να την εντοπίσει αφού όμως τις υπέδειξα πώς θα μεταγράφαμε αντίστοιχα την ημερομηνία της ημέρας της συνέντευξης.

Στο σπίτι δεν βλέπουν συχνά τηλεόραση, αλλά οι μαθήτριες 4, 6 και 8 δήλωσαν ότι παρακολουθούν και ελληνικά κανάλια, εκπομπές μαγειρικής, γυμναστικές επιδείξεις (gymnastics) και καρτούν αντίστοιχα. Επίσης, οι μαθήτριες 4 και 7 δήλωσαν ότι μιλάνε πολύ συχνά ελληνικά με τα παιδιά τους ή διαβάζουν μαζί. Επίσης, κάποιες μαθήτριες έχουν κάνει κατά καιρούς σχόλια στο facebook στα ελληνικά σε άλλες εκπαιδευτριες – εκτός πλαισίου μαθήματος¹³ – ή έχουν συνοδεύσει κάποια φωτογραφία με μια φράση

13 Στο πλαίσιο των παρεμβάσεών μας δημιουργήθηκε ένα μυστικό γκρουπ στο facebook με σκοπό να ανεβαίνει υλικό και φωτογραφίες όπου οι μαθήτριες θα μπορούν να κάνουν ελεύθερα χρήση της Γ2.

στα ελληνικά στον προσωπικό τους τοίχο ή έχουν επικοινωνήσει με κάποια εκπαιδευτρια μέσω της εφαρμογής Messenger.

Τέλος, μόνο μία μαθήτρια, η 7, ήταν σε θέση να μου δώσει πληροφορίες για τους διαλόγους που κάνει με τη δασκάλα του γιου της. Η μαθήτρια 8 μου δήλωσε ότι συνήθως ενημερώνεται ο σύζυγός της για αυτό το ζήτημα. Οι υπόλοιπες δεν έδωσαν μια σαφή απάντηση στο τι λένε με τη δασκάλα των παιδιών τους ή αν έχουν μιλήσει ποτέ μαζί της.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά το είδος της επαφής με τη Γ2, η πλειοψηφία για να ανταπεξέλθει στις καθημερινές της ανάγκες στηρίζεται σε άλλα άτομα, κάποιες αποκλειστικά και άλλες στον μικρότερο δυνατό βαθμό, είτε για να αναλάβουν τις διάφορες υποχρεώσεις είτε για να λειτουργήσουν ως διερμηνείς. Επίσης, όσες γνωρίζουν αγγλικά πολύ συχνά καταφεύγουν στην εναλλαγή κώδικα. Για τις περισσότερες η επαφή είναι συχνή αλλά όχι καθημερινή με το δεδομένο ότι κυρίως έρχονται σε επαφή με τη Γ2 στο μάθημα, άρα εξαρτάται από τον ρυθμό παρακολούθησης της καθεμίας. Μόνο η μαθήτρια 7 δήλωσε ότι ακούει και μιλάει κάθε μέρα ελληνικά, ακόμα και με αγνώστους όταν είναι στο δρόμο.

Παρατηρούμε, τέλος, ότι όσο ανεβαίνει το επίπεδο γραμματισμού στη Γ1 τόσο αυξάνονται και τα πεδία επαφής με τη Γ2 και η προσπάθεια για προφορική επικοινωνία. Κάτι άλλο που φαίνεται να επηρεάζει αυτό το κομμάτι είναι η ταυτόχρονη παρουσία του συζύγου στη δομή. Από τις τρεις μαθήτριες με γραμματισμό στη Γ1 αυτή που μένει μαζί με τον σύζυγό της δήλωσε ότι δεν αναλαμβάνει εξωτερικές δουλειές γιατί τις κάνει ο σύζυγός της με αποτέλεσμα, οι επαφές με τη Γ2 να είναι πιο περιορισμένες. Οι υπόλοιπες δεν έχουν αυτή την επιλογή γιατί ζούνε εδώ μόνες με τα παιδιά τους και αναγκάζονται να έρχονται σε επαφή με φυσικούς ομιλητές πιο συχνά.

4.4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Οι δυσκολίες που καταγράφηκαν μέχρι στιγμής είναι ποικίλες και ως ένα βαθμό κοινές για το σύνολο των μαθητριών στα πολύ αρχικά στάδια. Παρότι υπάρχουν

ομοιότητες¹⁴ που καλύπτουν όλο το φάσμα του γραμματισμού υπάρχουν και σημαντικές διαφορές. Αυτές εντοπίζονται στο ρυθμό με τον οποίο ξεπεράστηκαν τα διάφορα εμπόδια, στην προσπάθεια που καταβλήθηκε εκ μέρους των μαθητριών και στο τελικό αποτέλεσμα. Στην παρουσίαση των συμπερασμάτων μας δεν μπορούν να μην ληφθούν υπόψη όμως και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση, όπως η επαφή με τη γλώσσα στόχο εκτός μαθήματος ή η συναισθηματική επίπτωση των δυσκολιών στην κατάκτηση της Γ2.

Η συζήτηση, λοιπόν, των συμπερασμάτων θα παρουσιαστεί σε τρία επίπεδα: το συναισθηματικό- ψυχολογικό, το επίπεδο της γλωσσικής κατάκτησης και, τέλος, το κοινωνικό.

4.4.1. Συναισθηματικός- ψυχολογικός τομέας

Ένα αίσθημα ανασφάλειας συνυπάρχει σχεδόν πάντα με την παραδοχή ότι κάποια δεν ξέρει να διαβάζει και να γράφει στη μητρική της γλώσσα ή δεν πήγε σχολείο. Αυτή η αδυναμία, πολλές φορές, μπορεί να μεταφράζεται εκ μέρους της μαθήτριας και σε μία εκ των προτέρων βεβαιότητα αποτυχίας σε αυτή την προσπάθεια¹⁵. Παράλληλα, το γεγονός ότι πολλές φορές αυτές οι μαθήτριες απομονώνονταν κατά κάποιο τρόπο από τις υπόλοιπες ή το γεγονός ότι χρειάζονταν συνεχώς την υποστήριξη και τη βοήθεια της εκπαιδεύτριας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν βοηθούσε στο να νιώσουν λιγότερη ντροπή – αν και σε κάποιες περιπτώσεις φάνηκε να είναι ευγνώμονες για αυτή τη βοήθεια. Πολλές φορές εκδήλωναν την προτίμηση τους να συμμετέχουν στις

14 Πιθανώς έχουν να κάνουν με τα συστήματα των δύο γλωσσών και το διαφορετικό αλφάβητο.

15 Την περίοδο των εγγραφών ήρθε μία γυναίκα για να δηλώσει ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Από την αρχή, με τα ελάχιστα αγγλικά που μίλαγε και με τη γλώσσα του σώματος, μας δήλωσε ότι δεν ξέρει να γράφει στη μητρική της (αραβικά) και μάλιστα συμπλήρωσε ότι αυτό είναι problem. Είναι ξεκάθαρο στις ίδιες, κατά τη γνώμη μου, ότι η απουσία γραμματισμού στη Γ1 αποτελεί ένα εμπόδιο στην εκμάθηση της Γ2 ή, τουλάχιστον, ότι μπαίνει εμπόδιο στην καθημερινότητά τους σε διάφορες εκφάνσεις της. Ακόμα περισσότερο, με κάνει να πιστεύω ότι στο παρελθόν, ίσως σε μία αντίστοιχη συνθήκη κάποιος της επισήμανε ότι είναι αδύνατο να μάθει χωρίς προηγούμενο γραμματισμό. Τέλος, αυτή η παραδοχή ότι είναι problem ερμηνεύεται εκ μέρους μου και σαν αναγνώριση ότι κι εμείς έχουμε το πρόβλημα γιατί πρέπει να βρούμε τον τρόπο να τις διδάξουμε. Τελικά, η Ζ. ήρθε δύο φορές μόνο και σταμάτησε. Το γεγονός ότι ήταν η μόνη αραβόφωνη, επίσης, ενδεχομένως να μην βοήθησε στο να νιώσει άνετα με το περιβάλλον.

διαδικασίες της τάξης ακόμα και αν δεν ήταν σε θέση να τα κατανοήσουν όλα, με το να κοιτάνε και να παρακολουθούν απλώς καθώς το ιδιαίτερο μάθημα τις άγχωνε ή τις κούραζε.

Επιπλέον, η μάθηση σε αυτές τις περιπτώσεις προχωράει με πολύ αργούς ρυθμούς και τα αποτελέσματα – αν φανούν – εμφανίζονται με καθυστέρηση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι πολύ πιθανό οι περισσότερες να εμπλέκονται για πρώτη φορά σε διαδικασίες συστηματικής μάθησης, η υπομονή και η επιμονή τους είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας σε αυτή την προσπάθεια. Αυτό το παρατηρούμε, επίσης, συγκρίνοντας τη διάρκεια και τη συχνότητα των παρακολουθήσεων των μαθητριών με μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό σε σχέση με τις υπόλοιπες (Πίνακας 3.2.).

4.4.2. Η κατάκτηση της Γ2

Είδαμε ότι υπήρξε σχετική αποτυχία εκ μέρους των μαθητριών της ομάδας γραμματισμού Α και Β στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στη Γ2. Το βασικό στήριγμα για αυτές τις μαθήτριες ήταν η κατανόηση του προφορικού λόγου προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος σε κάποιο βαθμό, αφού ακόμα και για να απαντήσουν σε ερωτήσεις ΚΓΛ στηρίζονταν στις προφορικές επεξηγήσεις και στη μνήμη τους.

Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι η ανάγνωση ήταν πρόβλημα για το σύνολο σχεδόν των μαθητριών που έδειξε να δυσκολεύεται αρκετά με το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής. Οι διαφορές στην πρόοδο που σημειώθηκε θα μπορούσαν να αναζητηθούν στο επίπεδο γραμματισμού, τις σχολικές εμπειρίες και την προηγούμενη εμπειρία συστηματικής διδασκαλίας ξένων γλωσσών ή και σε ατομικούς παράγοντες (Πίνακας 3.1. σελ. 15).

Η απουσία γραμματισμού στη Γ1 έχει αποδειχθεί ότι παίζει ρόλο στην ανάπτυξη του γραπτού αλλά και του προφορικού λόγου όπως είδαμε στο κεφάλαιο 2. Από τις παρατηρήσεις μας φαίνεται ότι όταν η Γ1 δεν μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά (μετάφραση και σημειώσεις) και δεν υπήρχε μεταβίβαση δεξιοτήτων καθυστέρησε η γλωσσική κατάκτηση.

Οι μαθήτριες επέδειξαν τις δικές τους προτιμήσεις μέσα στην τάξη, όπως παρατήρηση και ακρόαση των άλλων μαθητριών και λιγότερο ενεργητική συμμετοχή. Επίσης, πιο εύκολα στηρίζονταν σε εξωγλωσσικούς δείκτες για την επιτυχημένη αναγνώριση λέξεων, ανάγνωση και προφορική επικοινωνία παρά στην ίδια τη γλώσσα και τις σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών μονάδων.

Τέλος, η εξοικείωση με τις ρουτίνες της τάξης και με τους διαφορετικούς τύπους των δραστηριοτήτων δεν πρέπει να θεωρούνται δεδομένα σε ένα μάθημα. Μάλιστα, η απουσία τέτοιων εμπειριών μπορεί να επιβραδύνει κατά πολύ τους ρυθμούς της διδασκαλίας καθώς δεν είναι εύκολο να δοθούν οδηγίες και να εξηγηθούν τα βήματα χωρίς τη χρήση ενός κοινού γλωσσικού κώδικα.

4.4.3. Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και καθημερινότητα

Ήταν αναμενόμενο λόγω του χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας οι μαθήτριες να μην κάνουν πολύ εκτεταμένη χρήση της Γ2 στην καθημερινότητά τους. Από την άλλη, πρόκειται για γυναίκες πρόσφυγες οι οποίες ζουν στη χώρα για πάνω από ένα χρόνο και θα περιμέναμε ότι έχουν έρθει σε επαφή με την ελληνική γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό ή σε περισσότερα πεδία. Όμως, οι γυναίκες αυτές – μαζί με τις οικογένειές τους – ζουν μέσα σε μία δομή φιλοξενίας και μπορεί να παραμείνουν σε αυτή τη συνθήκη μέχρι και τρία χρόνια αναμένοντας μία απόφαση ασύλου ή αναζητώντας εργασία στην Ελλάδα. Εκτός, λοιπόν, από τη δική τους γλωσσική ικανότητα στη Γ2 που στέκεται εμπόδιο στην συμμετοχή τους σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής υπάρχει και μία ακόμα αντικειμενική συνθήκη που τις αποκλείει ακόμα και από την ευκαιρία να αναπτύξουν καθημερινές επαφές με φυσικούς ομιλητές, οι οποίες με τη σειρά τους θα δημιουργήσουν ανάγκες και επιθυμίες σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας στόχου.

Το γεγονός αυτό έχει αντίκρουσμα και στο γλωσσικό εισαγόμενο που δέχονται καθώς αυτό περιορίζεται στους διαλόγους που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του μαθήματος, με σαφή στόχο την εξάσκηση και την εμπέδωση. Η ευχέρεια της προφορικής επικοινωνίας στην τάξη δεν διατηρείται σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις. Επίσης, η επαφή με την κοινωνία και την κουλτούρα μίας

χώρας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να αναπτύξουν κοινωνιογλωσσική επίγνωση και να εξοικειωθούν με τις περιστάσεις και τα κείμενα τα οποία θα τους είναι χρήσιμα καθημερινά. Χωρίς αυτή την επαφή, είναι πιθανό και οι γλωσσικές τους επιθυμίες και ανάγκες να παραμένουν κρυφές και για τις ίδιες.

Από την άλλη, οι μαθήτριες έρχονταν σχεδόν καθημερινά σε επαφή με τις εκπαιδευτρίες και εθελοντές ή εργαζόμενους στο καμπ, εντός και εκτός πλαισίου του μαθήματος όπου προκύπτουν σαφείς γλωσσικές ανάγκες που αφορούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον (γλώσσα τάξης, εξοικείωση με προφορικές και γραπτές οδηγίες) αλλά και ανάγκες για δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων(συναισθηματικές ανάγκες). Η έμφαση πρέπει να δοθεί στις άμεσες ανάγκες και στα βιώματά τους και να τους δοθεί πρώτα από όλα η γλώσσα για να μιλήσουν για τον εαυτό τους, την καθημερινότητά τους και τις εμπειρίες τους, για να ρωτήσουν και να μάθουν.

Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να αφήσουμε τους περιορισμούς της κοινωνικής συνθήκης εντός των οποίων προκύπτουν τα μαθήματα να καθορίσουν συνολικά τις δυνατότητες και τις προοπτικές του κοινού μας. Η ενδυνάμωση μπορεί να ξεκινάει και από τη δυνατότητα πρόσβασης που παρέχεται από κάποιον άλλο. Αναγνωρίζοντας ότι οι γραμματισμοί είναι, πρώτα και κύρια, κοινωνικές πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται λόγοι και θεσμοί που αναπαράγουν και παγιώνουν σχέσεις εξουσίας και αποκλεισμούς, στοχεύουμε στην εξοικείωση των μαθητριών με διάφορα πεδία της κοινωνικής ζωής. Το σημαντικό είναι όχι μόνο να μάθουν *τι* λέμε σε κάθε περίπτωση, αλλά *γιατί* το λέμε και *τι περιμένουμε* να συναντήσουμε. Είναι απόφαση δική τους αν θα συνεχίσουν να αφήνουν άλλους να αναλαμβάνουν κάποιες υποχρεώσεις. Όμως οφείλουμε να καλλιεργήσουμε τα εργαλεία για να κινηθούν πιο αυτόνομα, αν το επιθυμήσουν.

4.5.Σύνοψη συμπερασμάτων και ερευνητικές προτάσεις

Με την παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν τα προφίλ των ενήλικων γυναικών προσφύγων που πήραν μέρος σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε ανοιχτά πλαίσια εντός της ανοιχτής δομής όπου φιλοξενούνται, για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τα προφίλ τους αναλύθηκαν και παρατηρήθηκε η ποικιλία γραμματισμών,

γλωσσικών δεξιοτήτων και ατομικών χαρακτηριστικών και εμπειριών που μπορεί να φέρουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο μαθημάτων. Παρουσιάστηκαν, επίσης, όπως καταγράφηκαν στα ημερολόγια της γράφουσας, οι δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της κατάκτησης της ελληνικής ως Γ2. Παρατηρήθηκε ότι για τις μαθήτριες που δεν κατέχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν και να γράψουν στη Γ1 τα εμπόδια δύσκολα ξεπερνιούνται χωρίς μία στοχευμένη μεθοδολογία με αποτέλεσμα οι γλωσσικές τους δεξιότητες στη Γ2 να μένουν πίσω, σε αντίθεση με τις μαθήτριες οι οποίες ήταν σε θέση να κάνουν χρήση των δεξιοτήτων αυτών και των μεταγλωσσικών τους γνώσεων από τη Γ1. Εκτός από τα εμπόδια στην κατάκτηση της γλώσσας στόχου, παρατηρήθηκε μία σχέση μεταξύ γραμματισμού και της διάρκειας και συχνότητας της συμμετοχής στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Τέλος, το επίπεδο στη γλώσσα στόχο φαίνεται να επιδρά στο είδος της επαφής με τη Γ2 και στη συχνότητα επαφών με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας καθώς και στη συμμετοχή σε διαφορετικά πεδία όπου γίνεται χρήση της ελληνικής στην καθημερινότητα.

Όλα τα παραπάνω συνιστούν την ερμηνεία των δεδομένων από τη γράφουσα και αφορούν αποκλειστικά το δείγμα της έρευνας χωρίς να μπορούν να γενικευτούν. Μπορούν να αποτελέσουν, όμως, αφορμή για περαιτέρω ενασχόληση με το ζήτημα και διερεύνηση μίας σειράς παραγόντων και της επίδρασής τους.

Αρχικά, είναι αναγκαίο να γίνουν περισσότερες έρευνες που να αφορούν το συγκεκριμένο κοινό μαθητών και μαθητριών. Πρώτα από όλα, δεν υπάρχει γνώση του ποσοστού των ενήλικων προσφύγων και μεταναστών που μαθαίνει πρώτη φορά ανάγνωση και γραφή στην ελληνική. Θα είχε ενδιαφέρον να ακούσουμε τις προσωπικές ιστορίες αυτών των ανθρώπων ώστε να αποκτήσουμε πρόσβαση σε δεδομένα που αφορούν τους τρόπους με τους οποίους έμαθαν τη γλώσσα και σε τι επίπεδο έχουν φτάσει, τόσο στη συνομιλιακή ευχέρεια όσο και στις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Μία ακόμα παράμετρος που θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη είναι αυτή του φύλου ή της ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητας σε σχέση και με το προφίλ γραμματισμού αλλά και με τη δυνατότητα πρόσβασης σε

μαθήματα γλώσσας στην Ελλάδα, γενικότερα. Παράλληλα, αντικείμενο ανάλυσης μπορούν να γίνουν και οι εμπειρίες δασκάλων της ελληνικής σε πρόσφυγες με μηδενικό ή χαμηλό γραμματισμό ώστε να καταγραφούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και η διδακτική προσέγγισή τους.

Ταυτόχρονα, χρειάζεται διερεύνηση για κάθε ένα πεδίο στο οποίο εμπλέκονται πρόσφυγες (υπηρεσίες υγεία, αναζήτηση εργασίας, συναλλαγές με υπηρεσίες κλπ) με την αναγνώριση ότι αποτελούν πεδία γραμματισμού και κοινωνικές πρακτικές ώστε να διερευνηθούν οι στόχοι και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων σε αυτά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να καθοριστεί η γλώσσα που ταιριάζει σε κάθε περίπτωση και ταυτόχρονα να αποκαλύπτεται η σχέση της με την κάθε πρακτική. Μία τέτοια προσέγγιση είναι απαραίτητη για μία εκπαίδευση με στόχο τον κριτικό και όχι μόνο τον λειτουργικό γραμματισμό.

Προφανώς είναι δύσκολη η συλλογή δεδομένων καθώς δεν υπάρχει πρόσβαση στα ίδια τα υποκείμενα, με το δεδομένο ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αυτή τη στιγμή σχετικά προγράμματα γλωσσομάθειας και γραμματισμού, επίσημα από το κράτος. Το μεγαλύτερο έργο της διδασκαλίας της ελληνικής σε πρόσφυγες το έχουν αναλάβει οι ΜΚΟ και η πρόσβαση στο κοινό και σε αντίστοιχα δεδομένα είναι δύσκολη. Επιπλέον, χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια και φροντίδα ώστε να μην μετατραπούν οι πρόσφυγες και οι μετανάστριες σε σκέτα υποκείμενα της ακαδημαϊκής έρευνας. Μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία είναι σημαντικές οι σχέσεις που χτίζονται και τα άτομα μπορούν να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο ως επί τόπου διερμηνείς ή διαμεσολαβητές.

Σίγουρα είναι απαραίτητα και τα ποσοτικά δεδομένα, αλλά στην παρούσα χρονική περίοδο στην Ελλάδα είναι αδύνατον να διενεργηθεί μία μεγάλη ποσοτική έρευνα. Θα είχε μεγάλη αξία να γίνει κάποτε αυτό, προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα με τις αντίστοιχες έρευνες που έχουν γίνει σε άλλες γλώσσες. Οι διαφορές που παρουσιάζουν τα συστήματα των γλωσσών μεταξύ τους, το βάθος της ορθογραφίας, το φωνολογικό σύστημα και η μορφοσυντακτική ποικιλία είναι πιθανό να επηρεάζουν την διαδικασία ανάπτυξης βασικού γραμματισμού. Τέτοιες έρευνες θα είχαν πολλά να

συνεισφέρουν και από πρακτικής άποψης στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Στο τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστεί ένα μοντέλο για τη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτές της δεύτερης γλώσσας για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού. Για τον σκοπό αυτό θα αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα της έρευνας που παρουσιάστηκε αλλά και τα δεδομένα από τη βιβλιογραφία και τη διεθνή πρακτική ώστε να παρουσιαστεί μία πρόταση αναλυτικού προγράμματος με στόχο την ανάπτυξη γραμματισμού/γραμματισμών στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε κοινό ενηλίκων προσφύγων.

Κεφάλαιο 5. Πρόταση μοντέλου του Αναλυτικού Προγράμματος

Οι ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες που καλούνται να αναπτύξουν πρώτη φορά γραμματισμό στη Γ2 θα είχαν καλύτερη προοπτική αν υπήρχε ένα επίπεδο γλωσσομάθειας προπαρασκευαστικό για την είσοδό τους στο επίπεδο Α1 του Συμβουλίου της Ευρώπης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι πρέπει να αναγνωριστούν οι συγκεκριμένες ανάγκες και να οριστούν καινούργιοι, εξειδικευμένοι στόχοι. Παράλληλα, χρειάζεται μία κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία η οποία βήμα βήμα θα χτίζει γνώση για τη γλώσσα και θα καλλιεργεί σε ένα πρώτο επίπεδο μία σειρά γραμματισμών. Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο θα δούμε με ποιο τρόπο δεν συμπεριλαμβάνονται οι ανάγκες των ενήλικων μαθητών της δεύτερης γλώσσας με χαμηλό γραμματισμό από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τα επίπεδα γλωσσομάθειας και θα προταθεί ένα μοντέλο ανάπτυξης αναλυτικού προγράμματος το οποίο κλιμακωτά θα προετοιμάζει τους μαθητές για το επίπεδο του Αρχάριου χρήστη.

5.1. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) και οι μαθητές με χαμηλό γραμματισμό

Οι στόχοι και οι περιγραφητές για τα επίπεδα αναφοράς όπως έχουν οριστεί συνολικά από το ΚΕΠΑ παρουσιάζουν προβλήματα για την περίπτωση των μαθητών με χαμηλό ή μηδενικό γραμματισμό στη Γ1. Ένα από τα πιο βασικά είναι ότι, προκειμένου να φτάσει κάποιος στα υψηλότερα επίπεδα χειρισμού της γλώσσας στόχου, προϋποτίθεται και ένα υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης (στη Γ1) και γνωστικών ικανοτήτων (Janssen- van Dieten, 2005:146). Στο κεφάλαιο για τις ικανότητες του μαθητή/χρήστη οι οποίες απαιτούνται για να επιτελέσουν τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες τις κάθε κατάστασης επικοινωνίας αναφέρονται οι γενικές ικανότητες και οι επικοινωνιακές. Στις γενικές συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η δηλωτική γνώση (*savoir*) και η ικανότητα για μάθηση (*savoir apprendre*) (ΚΕΓ 2008:118-125). Συγκεκριμένα, για την πρώτη αναφέρεται το εξής:

*Οι ώριμοι άνθρωποι διαθέτουν ένα ιδιαίτερα ανεπτυγμένο και λεπτομερώς αρθρωμένο μοντέλο του κόσμου και των διεργασιών του, που σχετίζεται στενά με το λεξιλόγιο και τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας.[...] Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου αναπτύσσονται πλήρως στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, αλλά το μοντέλο αναπτύσσεται περαιτέρω **μέσω της εκπαίδευσης** και της εμπειρίας κατά την εφηβεία και ακόμα και κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής.*(ΚΕΓ: 118, η υπογράμμιση δική μου)

Η έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση διατρέχει όλη τη λογική των περιγραφητών. Για την πλειοψηφία, όμως, των ενήλικων προσφύγων που δεν έχουν πάει σχολείο δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι όταν μαθαίνουν κάνουν χρήση αυτών των ικανοτήτων με τον ίδιο τρόπο με τους υπόλοιπους μαθητές που έχουν διδαχθεί στη μητρική τους γλώσσα (Brod, 1999). Είναι σαφές ότι μία τέτοια αντιμετώπιση των μαθητών πριμοδοτεί δεξιότητες συγκεκριμένου τύπου έναντι άλλων και προϋποθέτει την εμπειρία της συστηματικής διδασκαλίας σε τάξη με χρήση μεταγλώσσας ως επί των πλείστων. Αυτή η λογική, επίσης, θεωρεί δεδομένο ότι οι μαθητές μπορούν να βασιστούν στις δεξιότητες γραπτού λόγου στη Γ1 και, επιπλέον, ότι είναι εξοικειωμένοι με διαφορετικούς κειμενικούς τύπους. Η απουσία αυτών των ικανοτήτων δεν πρέπει να λειτουργήσει αποτρεπτικά και να αποτελέσει εμπόδιο στην κατάκτηση υψηλότερων επιπέδων γλωσσομάθειας.

Στη συνέχεια, διαβάζουμε ότι μέρος της ικανότητας για μάθηση είναι η γενική φωνητική επίγνωση και δεξιότητες, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα των μαθητών/χρηστών «να αναλύουν ως ακροατές μία συνεχή ροή ήχου σε μία δομημένη ακολουθία φωνολογικών στοιχείων που έχει νόημα». Όπως είδαμε, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι ενήλικες χωρίς γραμματισμό στη μητρική τους γλώσσα δεν καταφέρνουν να διακρίνουν με επιτυχία τα κομμάτια ενός τμήματος προφορικού λόγου ούτε στη Γ1. Επιπλέον, αναφέρονται οι δεξιότητες μελέτης, ως ικανότητες αποτελεσματικής χρήσης των ευκαιριών μάθησης και οι ευρετικές δεξιότητες, μεταξύ των οποίων είναι η

ικανότητα η/ο μαθήτρια/ής να βρίσκει, να κατανοεί και να μεταδίδει πληροφορίες χρησιμοποιώντας πηγές αναφοράς στη γλώσσα στόχο. Είναι, ίσως, περιττό να επισημάνουμε ξανά ότι χωρίς την εμπειρία της σχολικής εκπαίδευσης, είναι πολύ δύσκολο να έχουν αναπτυχθεί αυτές οι ικανότητες σε σημείο που να μπορούν οι μαθητές/τριες να κάνουν στρατηγική χρήση αυτών.

Μελετώντας, επίσης, τη δεξιότητα ΚΠΛ ανά επίπεδο αναφοράς παρατηρούμε ότι μέχρι και το επίπεδο B1 οι μαθητές αναμένεται να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις και φράσεις με την προϋπόθεση ότι διατυπώνονται αργά και καθαρά. Παράλληλα, αναμένεται να στηρίζονται στη διάθεση των συνομιλητών να επαναλάβουν και να επαναδιατυπώσουν, γεγονός που προϋποθέτει μία συνθήκη συνεργασίας που σπάνια προκύπτει σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, πόσο μάλλον όταν αφορά τους πρόσφυγες/μετανάστες (για μία κριτική στις επικοινωνιακές και συνομιλιακές θεωρίες και ιδιαιτέρως στην αρχή της συνεργασίας του Grice από τον Fairclough, βλ. Baynham,2002). Αυτές οι προϋποθέσεις περισσότερο ισχύουν για το περιβάλλον της συστηματικής διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Και ενώ δεν μπορούμε να έχουμε υπερβολικές προσδοκίες από το κοινό μας, οφείλουμε να αναζητήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι μαθήτριες/μαθητές μας θα ξεπερνούν τέτοια εμπόδια με επιτυχία.

Για τις υπόλοιπες δεξιότητες, κυρίως για την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, είναι απαραίτητο να καθοριστεί μία μεθοδολογία για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Επιπλέον, απαιτείται χρόνος περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία. Ίσως χρειάζεται, λοιπόν, για κάποιες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες να δανειστούμε ποιοτικά χαρακτηριστικά από ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας, ενώ για άλλες να φέρουμε το επίπεδο πιο κοντά στις δυνατότητες του κοινού μας (Janssen- van Dielen,2005:146).

5.2. Σχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος

5.2.1. Σκοποί

Σύμφωνα με τους Nation & Macalister (2010) βασική προϋπόθεση για τον σχεδιασμό και τον καθορισμό των σκοπών ενός ΑΠ για τη γλωσσική διδασκαλία είναι να καθοριστούν οι ανάγκες του κοινού. Αυτή είναι μία διαδικασία που κάθε δάσκαλος της γλώσσας πρέπει να ακολουθεί για να προσαρμόσει τους στόχους και να προσδιορίσει τα περιεχόμενα – στο βαθμό που επιτρέπουν οι συνθήκες. Η διερεύνηση των αναγκών μπορεί να γίνει εξαρχής ή να γίνεται σταδιακά, και συνήθως είναι ένας συνδυασμός των δύο. Για τη συγκεκριμένη πρόταση λαμβάνονται υπόψη τα δεδομένα και τα συμπεράσματα του κεφαλαίου 4.

Είδαμε ότι οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητριών σχετίζονται κυρίως με την επικοινωνία για διατήρηση συναισθηματικών ή κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους και με την κάλυψη των άμεσων αναγκών για την καθημερινή ζωή. Αυτό το σκέλος αφορά τον λειτουργικό γραμματισμό και τον γραμματισμό για την ενδυνάμωση και έχει στόχο την εξοικείωση με τη γλώσσα που θα χρειαστούν και θα συναντήσουν σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, καθώς και με τις διαδικασίες που περιλαμβάνει μία συνδιαλλαγή.

Παράλληλα, προϋπόθεση για την ικανοποίηση αυτού του στόχου, είναι η καλλιέργεια ικανοτήτων γραμματισμού, υπό την στενή έννοια της ανάπτυξης τεχνικών δεξιοτήτων οι οποίες αφορούν την ανάγνωση και τη γραφή στη Γ2 καθώς και η ανακάλυψη στρατηγικών μάθησης.

Ακολουθώντας τη διάκριση του Cummins (2005) μεταξύ Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (BICS) και Νοητικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (CALP) λαμβάνονται υπόψη οι τρεις διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας: η συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency), οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills) και η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency). Η πρώτη αφορά την ικανότητα για επικοινωνία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής, πρόσωπο με πρόσωπο και περιλαμβάνει – συνήθως – λεξιλόγιο υψηλής

συχνότητας και απλές γραμματικές δομές, υποστηρίζεται δε από εξωτερικούς δείκτες (cues). Οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις αλλά και τις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης. Σε αντίθεση με την πρώτη πτυχή, η καλλιέργεια της οποίας μπορεί να είναι αποτέλεσμα και της φυσικής έκθεσης στη γλώσσα στόχο, για τη δεύτερη απαιτείται η άμεση διδασκαλία και εξάσκηση. Η τρίτη και τελευταία πτυχή, περιλαμβάνει τη γνώση πιο σύνθετων γλωσσικών φαινομένων αλλά και στρατηγικών ερμηνείας πιο απαιτητικών κειμένων. Η τρίτη πτυχή δεν αφορά την παρούσα πρόταση, καθώς θεωρείται ότι οι μαθητές δεν είναι μαθησιακά έτοιμοι για κάτι τέτοιο, παρ' όλα αυτά στόχος είναι η ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης (learning to learn) το οποίο αποτελεί σημαντικό βήμα για την καλλιέργεια ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων (Crandall & Peyton, 1993:26-28).

Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί στόχοι του ΑΠ για την ανάπτυξη γραμματισμών στη Γ2 είναι οι ως εξής:

- η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής ώστε να γίνει εργαλείο για την καθημερινότητα και τη διαδικασία της μάθησης
- η ανάπτυξη της ικανότητας για μάθηση με την ανακάλυψη στρατηγικών, και την εξοικείωση με τις μεθόδους και τις διαδικασίες της
- η επικοινωνία στη γλώσσα στόχο για την κάλυψη άμεσων καθημερινών αναγκών
- η εξοικείωση με τις γλωσσικές απαιτήσεις και τις πρακτικές περιστάσεων της καθημερινής ζωής για καλλιέργεια κοινωνιογλωσσικής επίγνωσης και την εξοικείωση με τα απαραίτητα σχήματα που αφορούν την ελληνική κοινωνία
- η ενδυνάμωση μέσω της γλώσσας

5.2.2. Μονάδες

Σημαντικό επίσης, για τον σχεδιασμό ενός ΑΠ είναι να καθοριστούν οι μονάδες(units) που θα περιλαμβάνονται, ή αλλιώς το τι θα διδαχθεί αλλά και το πότε θα διδαχθούν, σε τι ακολουθία(sequence). Παραδοσιακά, οι μονάδες του ΑΠ αφορούν το λεξιλόγιο, τις γλωσσικές πράξεις, τα στοιχεία μορφοσύνταξης και τα στοιχεία της φωνητικής/φωνολογίας. Ο ακριβής καθορισμός των μονάδων δεν θα γίνει σε αυτή την

πρόταση καθώς θα απαιτούσε, ενδεχομένως, μία άλλη έρευνα για τα συγκεκριμένα πεδία επαφής με τη γλώσσα στόχο. Σε μεγάλο βαθμό αφήνεται το περιθώριο για προσαρμογή στις εκάστοτε ανάγκες του κοινού και η επιλογή τους μπορεί να γίνει από τα κείμενα και το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία. Η οργάνωση των μονάδων, επίσης, μπορεί να γίνεται γύρω από τις θεματικές περιοχές όπως έχουν οριστεί από το ΚΕΠΑ.

Βασικός πυρήνας, ωστόσο, θεωρείται ότι είναι το λεξιλόγιο για την εξοικείωση με τη γλώσσα αλλά και για την ανάπτυξη γραμματισμού (Ehri,2005 Burt et al.2003, Marrapodi, 2013). Γύρω από τη λεξική γνώση μπορεί να χτιστεί και η γνώση για τη μορφολογία και τη φωνολογία της ελληνικής, ενώ, επιπλέον, το λεξιλόγιο μπορεί να γίνει το όχημα για την καλλιέργεια φωνολογικής/φωνημικής επίγνωσης. Ως λεξιλόγιο θεωρούνται οι μεμονωμένες λέξεις και στερεοτυπικές εκφράσεις ή φόρμουλες.

5.3.Μεθοδολογία

Μετά από την αναγνώριση των αναγκών και τον μετασχηματισμό τους σε στόχους ακολουθεί ο προσδιορισμός της μεθοδολογίας για τον σχεδιασμό του ΑΠ. Το ΑΠ θα είναι προσανατολισμένο τόσο στα αποτελέσματα όσο και στις διαδικασίες και παράλληλα θα ακολουθεί μία αναλυτική προσέγγιση στη διδασκαλία με αφετηρία τη σημασία και το μήνυμα και κατεύθυνση προς τη γλώσσα. Βασική οργανωτική αρχή είναι η πορεία από τη σημασία στη μορφή, από το όλον στο μέρος, από το απλό και λιγότερο απαιτητικό στο πιο σύνθετο και περισσότερο απαιτητικό και τέλος, από το οικείο στο άγνωστο. Αυτό μπορεί να χαρακτηρίζει το ΑΠ τόσο στο μακροεπίπεδο – σημείο αφετηρίας και σημείο εξόδου – όσο και στο μικροεπίπεδο το οποίο αφορά την οργάνωση της κάθε παρέμβασης, ακόμα και της κάθε άσκησης ή δραστηριότητας.

Παράλληλα, προτείνεται για την αρχή τουλάχιστον, μία ιεράρχηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, από τις προσληπτικές στις παραγωγικές και από τις δεξιότητες προφορικού λόγου στις δεξιότητες γραπτού. Αυτό δεν συνιστά προσπάθεια να γίνει προσομοίωση της φυσικής κατάκτησης της γλώσσας, ούτε υπονοείται ότι θα περιμένουμε οι μαθητές να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο επάρκειας στον προφορικό λόγο πριν

αρχίσουμε να κάνουμε γραμματισμό. Είδαμε, εξάλλου, ότι η πρακτική αυτή δεν θα έχει αποτελέσματα αφού ακόμα και η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στη Γ2 επηρεάζεται από το επίπεδο γραμματισμού. Στην πορεία οι τέσσερις δεξιότητες θα ενοποιηθούν και μάλιστα με ένα πολύ ισχυρό τρόπο. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κάποια βήματα προετοιμασίας και ένα κομμάτι γλωσσικής επίγνωσης – και κυρίως κάποιες τεχνικές ικανότητες γραμματισμού – που πρέπει να κατακτηθούν προηγουμένως.

Όλα τα στάδια του ΑΠ προϋποθέτουν τα προηγούμενα προκειμένου να αναπτυχθούν. Αυτό όμως πρακτικά αφορά μόνο το μακροεπίπεδο, καθώς τα στάδια που προηγούνται δεν μπορούν να διακριθούν με απόλυτο τρόπο, ούτε μπορούμε να αποκλείσουμε το ενδεχόμενο το ένα να συνυπάρχει με το άλλο σε κάποιο σημείο της πορείας.

5.3.1. Η διδασκαλία της ανάγνωσης στη Γ2

Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ανάγνωσης: μέσω της ρητής διδασκαλίας της αντιστοίχισης ήχων και συμβόλων (Phonics instruction) και μέσω της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας (Whole Language Approach). Και οι δύο προσεγγίσεις έχει θεωρηθεί ότι παρουσιάζουν προβλήματα στην εφαρμογή τους σε ενήλικες χωρίς προηγούμενο γραμματισμό (Marrapodi, 2013). Στην πρώτη περίπτωση, λείπει η απαραίτητη μεταγλωσσική και φωνολογική επίγνωση στη μητρική γλώσσα οπότε η ικανότητα να απομονωθούν και να αναγνωριστούν οι ήχοι είναι περιορισμένη. Στη δεύτερη περίπτωση, η διαδικασία ξεκινάει από τη σημασία και πάνω σε αυτή χτίζεται η σχέση με τη μορφή κάτι που προϋποθέτει μεγάλη εξοικείωση με τη Γ2 και πρόσβαση σε πλούσιο προφορικό γλωσσικό εισαγόμενο. Όμως η ανάγνωση είναι τόσο αποκωδικοποίηση όσο και απόδοση νοήματος στο σύνολο του κειμένου, οπότε είναι απαραίτητος ο συνδυασμός και των δύο προσεγγίσεων με τη διαδρομή να γίνεται και από πάνω προς τα κάτω και το αντίστροφο (Vinogradov, 2009).

Η μέθοδος αυτή είναι γνωστή ως Όλον – Μέρος – Όλον. Αφετηρία της διδασκαλίας είναι ένα ενδιαφέρον ή χρήσιμο θέμα για τους μαθητές γύρω από το οποίο συγκεντρώνονται λέξεις, φράσεις και ιστορίες οι οποίες θα δώσουν την πρώτη ύλη για τη φωνολογία και την ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης. Από το σύνολο (τη λέξη, τη

φράση ή το κείμενο) γίνεται η επιλογή κάποιων κομματιών και πάνω σε αυτά χτίζονται οι επιμέρους δεξιότητες για να επιστρέψουμε στο τέλος στο σύνολο και να γίνει η εξάσκηση. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ισορροπία και από τη μία πλευρά υπάρχει γλώσσα με νόημα και όχι αποκομμένη από το περικείμενό της και από την άλλη, προβολή των απαραίτητων συστατικών που αποδίδουν τη σημασία στη γλώσσα.

Η πρακτική δείχνει ότι ο καλύτερος τρόπος για να αναπτυχθεί ο γραμματισμός και ιδιαίτερα η ανάγνωση είναι με μία ρητή και συστηματική διδασκαλία που θα στοχεύει και στη φωνημική επίγνωση (η μεταχείριση των ήχων στον προφορικό λόγο) όσο και στη φωνολογική (την αντιστοιχία ήχου συμβόλου στον γραπτό). Απαραίτητες ικανότητες για όλα αυτά είναι οι μαθητές 1. να αναγνωρίζουν τα γράμματα 2. να διακρίνουν και να παράγουν τους ήχους 3. να αναμειγνύουν τους ήχους σε ροή 4. να αναγνωρίζουν τη λέξη. Τρία ακόμα συστατικά είναι απαραίτητα: η ρητή διδασκαλία λεξιλογίου, η έμφαση σε στρατηγικές κατανόησης γραπτού κειμένου και η ανάπτυξη της παραγωγής του προφορικού λόγου.

5.3.2. Τα κείμενα των μαθητριών και η βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας

Η δημιουργία κειμένων από τις μαθήτριες προκειμένου να χτιστεί η καλλιέργεια γραμματισμού πάνω σε αυτά είναι μία δημοφιλής πρακτική στην τάξη. Έχει σαν προϋπόθεση την πιο καλλιεργημένη δεξιότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου για αυτό, όταν δεν υπάρχει από μόνης της (πχ λόγω μακρόχρονης παραμονής στη χώρα), πρέπει να κατακτηθεί μέσω της διδασκαλίας. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να αναπτυχθούν αυτά τα κείμενα, κυρίως μέσα από εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο κλπ που λειτουργούν σαν ερέθισμα. Η παραδοσιακή μέθοδος είναι μέσω του βιώματος με το χτίσιμο μίας κοινής εμπειρίας (μία εκδρομή για παράδειγμα ή ένα γεύμα) όλης της τάξης και της αναδιήγησής της με τη βοήθεια φωτογραφιών από την ημέρα εκείνη. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι μαθήτριες παράλληλα καλλιεργούν τις προφορικές τους δεξιότητες και μαθαίνουν λεξιλόγιο ενώ βλέπουν αυτό που λένε να μεταφράζεται σε γραπτό λόγο, με βοήθεια στην αρχή, και συνδέουν αυτό που μπορούν να κάνουν προφορικά με αυτό που μαθαίνουν γραπτά (Vinogradov, 2009:6).

Τα κείμενα αυτά μπορούν να είναι ατομικά ή και συλλογικά, το βασικό είναι ότι οι μαθήτριες μιλούν (μπορεί να είναι απλές φράσεις) η δασκάλα γράφει και μετά διαβάζει στις μαθήτριες το κείμενο ενώ στο τέλος το διαβάζουν αυτές. Η γλώσσα και η σημασία είναι γνωστή και η διαδικασία μετατροπής του προφορικού σε γραπτό λόγο διάφανη. Επιπλέον, όλες οι γλωσσικές δεξιότητες συμμετέχουν και υποστηρίζει η μία την άλλη ενώ από την αρχή μέχρι το τέλος διατηρείται μία επικοινωνιακή προσέγγιση. Εξίσου σημαντικό είναι ότι το επίπεδο είναι κατάλληλο εφόσον οι λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές γίνονται από τους ίδιους τους μαθητές (Crandall & Peyton, 1993). Τα λάθη στις παραγωγές τους μπορούν να αξιοποιηθούν από τη δασκάλα για να διαπιστώσει το επίπεδό τους κάθε φορά ενώ σε ένα μεταστάδιο της δραστηριότητας μπορεί να δοθεί η ανατροφοδότηση (Ellis, 2006).

5.4. Τα στάδια και οι επιμέρους στόχοι

5.4.1. Κατανόηση Προφορικού Λόγου

Αρχικά, είναι σημαντικό οι μαθήτριες να αποκτήσουν πρόσβαση σε άφθονο γλωσσικό εισαγόμενο στα ελληνικά. Πριν ξεκινήσουν να κάνουν το οτιδήποτε, είναι αναγκαίο να εξοικειωθούν με τους ήχους και την ακολουθία των ήχων στην ελληνική. Είναι πολύ δύσκολο να ακούσει κάποιος σε μία γλώσσα με την οποία πρώτη φορά έρχεται σε επαφή και που διαφέρει τόσο πολύ φωνολογικά από τη μητρική του. Πριν ζητήσουμε, λοιπόν, να μιλήσουν ή να μάθουν την αλφαβήτα, πρέπει να ακούσουν.

Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι οι μαθήτριες δεν αναλαμβάνουν κάποιο ρόλο σε αυτό το στάδιο ή ότι ακούν χωρίς να καταλαβαίνουν. Είναι η ευκαιρία να παρουσιαστεί ένα πρώτο λεξιλόγιο, μόνο προφορικά όμως. Η αντιστοίχιση της σημασίας θα γίνεται με τη χρήση εικόνων, φωτογραφιών και πραγματικών αντικειμένων που μπορεί να φέρνει η δασκάλα στην τάξη ή οι μαθήτριες, ή που υπάρχουν μέσα στο δωμάτιο όπου πραγματοποιείται η παρέμβαση.

Ταυτόχρονα, με βάση τη λέξη θα μπορεί να γίνει η απομόνωση και ο εντοπισμός των ήχων. Σε τι ήχο τελειώνει ή από τι ήχο αρχίζει μία λέξη, ποιες λέξεις ξεκινούν με τον

ίδιο ήχο, ποια λέξη αρχίζει με τον τελευταίο ήχο της προηγούμενης κλπ. Για την πραγματοποίηση αυτών των ασκήσεων βασική είναι η χρήση των οπτικών υποστηριγμάτων ή των αντικειμένων. Οι μαθητές ταξινομούν τα αντικείμενα, τα αλλάζουν θέση, τα οργανώνουν σε ζευγάρια με βάση τις ομοιότητες και τις διαφορές ή σε ευρύτερα σύνολα και με αυτό τον τρόπο εξοικειώνονται με τη φωνολογία της γλώσσας.

Δεν είναι απαραίτητο όμως να μείνουμε στο επίπεδο της λέξης. Οι μαθήτριες μαθαίνουν σιγά σιγά πώς χαιρετάμε και έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα της τάξης, οι οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις διαφορετικού τύπου και οδηγίες. Είναι σημαντικό να απευθύνουμε ερωτήσεις στις ίδιες και να περιμένουμε ανταπόκριση ακόμα και αν δεν είναι λεκτική ή ένα απλό ναι ή όχι. Η πορεία, συνολικά, θα μπορούσε να περιγραφεί με τέσσερα ρήματα: ακούω, απομονώνω, εντοπίζω, κατανοώ.

Τελικός στόχος είναι η μαθήτρια να μπορεί να εντοπίζει στον προφορικό λόγο των συνομιλητών του λέξεις, εκφράσεις και προτάσεις που αφορούν τον ίδιο και τα συγγενικά/φιλικά του άτομα ή τα πρόσωπα που είναι παρόντα εκείνη τη στιγμή. Επιπλέον, να μπορεί να απομονώνει τις οικείες λέξεις από πιο εκτεταμένο τμήμα λόγου και με τη βοήθεια εξωγλωσσικών στοιχείων (χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, περίσταση επικοινωνίας) να ερμηνεύει τη σημασία του.

5.4.2. Παραγωγή Προφορικού λόγου

Πρέπει να περιμένουμε πότε θα νιώσουν έτοιμες οι μαθήτριες για να μιλήσουν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα τους δίνουμε ευκαιρίες, όπως ειπώθηκε προηγουμένως. Παραγωγή λόγου μπορεί να είναι αρχικά η μηχανική επανάληψη της λέξης που μαθαίνουν και η προφορική της ανάκληση και αργότερα η λεκτική ανταπόκριση σε μία ερώτηση (αφετηρία της επικοινωνίας είναι ο άλλος) και η προσπάθεια για επικοινωνία ενός μηνύματος, μίας επιθυμίας κ.α. (αφετηρία η ίδια).

Σημαντικός παράγοντας είναι η συχνή επανάληψη και ανακύκλωση του λεξιλογίου και των φράσεων που μαθαίνουν. Όσο μεγαλύτερη ευχέρεια αποκτούν τόσο πιο σίγουρες θα νιώθουν για τις παραγωγές τους. Μηχανιστικές ασκήσεις προφορικής

επανάληψης ή/και με χρήση εικόνων (oral/visual substitution drills), ανάκληση λεξιλογίου με διαγωνισμό ταχύτητας, ιστορίες με βάση εικόνες (picture stories) και εξάσκηση στους διαλόγους με εναλλαγή των ρόλων των συνομιλητών είναι χρήσιμες δραστηριότητες μέσα στην τάξη για να αποκτήσουν αυτή την άνεση. Η συζήτηση στην τάξη δεν είναι ανάγκη να γίνεται μόνο με αφορμή την εξάσκηση όμως, κάθε τι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για διδασκαλία: πώς εκφράζεται η απορία, πώς ζητάω διευκρινήσεις κλπ. Στοιχεία πολύ χρήσιμα για την καθημερινή επικοινωνία.

Όλη αυτή η διαδικασία έχει σαν απώτερο στόχο να μιλήσουν για τους εαυτούς τους αρχικά και τις εμπειρίες τους. Πάλι, σημαντικό υποστήριγμα είναι η εικόνα και η φωτογραφία καθώς μέσω αυτών μπορούν να δοθούν αφορμές για να αφηγηθούν ιστορίες (με απλές λέξεις ή μικρές δομές) και να εξοικειωθούν με την έννοια της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων ή των διαφορετικών οπτικών για ένα περιστατικό. Αυτές οι ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν, σε ένα επόμενο βήμα του ΑΠ, τη βάση για την ανάπτυξη γραμματισμού και στρατηγικών κατανόησης γραπτού λόγου και παράλληλα συνδυάζουν την ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Τελικός στόχος είναι να μπορεί να ονομάζει ο μαθητής προσωπικά αντικείμενα και αντικείμενα που συναντά στην καθημερινότητά του εντός και εκτός σπιτιού όπως επίσης κτίρια, καταστήματα, δημόσιες υπηρεσίες κλπ, να κατονομάζει ανθρώπους ανάλογα με την ιδιότητά τους ή το επάγγελμά τους (πχ κόρη, φίλος, γιατρός, αστυνομικός). Να παράγει μικρές φράσεις, απλές προτάσεις και φόρμουλες για να συστηθεί, να χαιρετίσει, να περιγράψει τον εαυτό του, να δώσει πληροφορίες για το πού μένει, πού εργάζεται κ.α. να εκφράσει απορία, συναισθήματα, αίτημα, επιθυμία, συγγνώμη, αρέσκεια και απαρέσκεια.

5.4.3. Κατανόηση Γραπτού λόγου

Έχει ήδη ειπωθεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάγνωση είναι η γνώση λεξιλογίου και η φωνημική και φωνολογική επεξεργασία των λέξεων. Ακολουθώντας την πορεία από το όλον στο μέρος, πρώτο βήμα στην καλλιέργεια γραμματισμού είναι η αναγνώριση μίας λέξης από τη γραπτή της μορφή. Είναι σημαντικό να γίνει αυτή η

πρώτη σύνδεση ακουστικής και οπτικής εικόνας και σημασίας και μορφής με το να επιλέγουν τη σωστή αναπαράσταση ανάμεσα από άλλες ή να την εντοπίζουν σε ένα μεγαλύτερο κείμενο (πχ τη λέξη ΟΝΟΜΑ σε μια αίτηση). Ύστερα, οι λέξεις που είχαν ταξινομηθεί ανάλογα με τον πρώτο ή τελευταίο ήχο μπορούν να ταξινομηθούν με το πρώτο γράμμα και να γίνει μία πρώτη σύνδεση ήχου και συμβόλου. Στην πορεία, μπορούν να σπάσουν οι λέξεις σε κομμάτια (συλλαβές ή γράμματα) μέχρι να ολοκληρωθεί όλη η αλφαβήτα, πεζά και κεφαλαία.

Αυτά τα στοιχεία θα ανασυντεθούν, θα αναμειχθούν και θα αλλάξουν σειρά για να σχηματίσουν καινούργιες λέξεις και ύστερα τις βασικές φράσεις που είναι γνωστές, οι οποίες θα διακριθούν σε λέξεις κ.ο.κ.. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται οι βασικές δεξιότητες γραμματισμού και σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της ΚΠΛ και της ΠΠΛ η γλώσσα που χρησιμοποιείται ως βασικός πυρήνας έχει νόημα.

Σε αυτό το στάδιο, αρχίζουν να καλλιεργούνται και οι στρατηγικές αναζήτησης νοήματος και ερμηνείας του γραπτού κειμένου. Για τις ανάγκες του κοινού μας θα βασιστούμε εξίσου σε γλωσσικούς δείκτες όσο και σε εξωγλωσσικούς. Λέξεις κλειδιά είναι χρήσιμο να εντοπίζονται όσο και βασικά μορφοσυντακτικά στοιχεία, όπως το γραμματικό πρόσωπο ενός ρήματος ή το γένος. Ταυτόχρονα, η χρήση εικόνων με την αναπαράσταση της σημασίας μίας πρότασης μπορεί να βοηθήσει ώστε να ερμηνεύσουν τη σημασία μίας άγνωστης λέξης. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να αναζητούν τη σημασία και στα κείμενα της καθημερινότητας. Αργότερα, διαφορετικά είδη εντύπων μπορούν να εξυπηρετούν αυτόν τον σκοπό, για παράδειγμα δεν είναι ανάγκη να διαβάσω τα πάντα σε ένα έντυπο αλλά αναγνωρίζω την απόδειξη ή το εισιτήριο ή έναν λογαριασμό τηλεφώνου ή τότε μία αφίσα είναι διαφήμιση και τότε μου απαγορεύει κάτι, από ένα συνδυασμό στοιχείων.

Τελικό στάδιο είναι η ανάγνωση κειμένων που δημιουργήθηκαν από τις ίδιες με τη μέθοδο που παρουσιάστηκε πιο πάνω. Τα κείμενα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν για ανάγνωση, για να γίνουν ερωτήσεις κατανόησης και να εξοικειωθούν με την αναζήτηση λέξεων κλειδιά και τον εντοπισμό της πληροφορίας σε ένα γραπτό κείμενο.

Στόχος είναι να μπορεί να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και μικρά και ένα πεπερασμένο αριθμό λέξεων και εκφράσεων υψηλής συχνότητας ή/και μεγάλης χρηστικότητας. Να μπορεί να διαβάζει σήματα και πινακίδες στο δρόμο, ονόματα καταστημάτων και ονόματα και τιμές προϊόντων, ταμπέλες σε δημόσιες υπηρεσίες και νοσοκομεία (ταμείο, πληροφορίες, επείγοντα, 1ος όροφος κλπ) και να τα αναγνωρίζει. Επίσης, να μπορεί να αναγνωρίζει τα διαφορετικά είδη εντύπων όπως λογαριασμούς, αποδείξεις, διαφημιστικά φυλλάδια, αιτήσεις/επίσημες φόρμες, και να εντοπίζει και να κατανοεί τις πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν από αυτά. Να αναγνωρίζει τις ημερομηνίες και τις μέρες τις εβδομάδας όταν τις βλέπει γραμμένες. Να μπορεί να ερμηνεύσει ένα ωρολόγιο πρόγραμμα ή έναν πίνακα με δρομολόγια.

5.4.4. Παραγωγή γραπτού λόγου

Η δεξιότητα αυτή περιλαμβάνει την κατάκτηση λεπτής κινητικότητας, όπως το να κρατάει τη γραφίδα και να σχηματίζει σχήματα και γράμματα, να γράφει πάνω στη γραμμή του τετραδίου ή μέσα σε ένα πλαίσιο και να διατηρεί τα όρια των λέξεων μέσα σε μια γνωστή φράση. Η εξοικείωση με τη διαδικασία απαιτεί πολλή αντιγραφή και ασκήσεις προγραφής ανάλογες με αυτές που κάνουν τα μικρά παιδιά. Είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στο κάθε στοιχείο που αναπαρίσταται και στην αντιστοιχία του με τον προφορικό λόγο ώστε να γίνεται σαφές ότι είναι απαραίτητο για να αναγνωρίσει κάποιος άλλος τη λέξη που γράφει.

Μία χρήσιμη δεξιότητα που θα μπορούσε να καλλιεργηθεί είναι το πώς να κρατούν σημειώσεις από κάτι που ακούνε ή διαβάζουν. Είναι δύσκολο εγχείρημα η μετατροπή του προφορικού σε γραπτό λόγο και η έμφαση πρέπει να δοθεί στα στοιχειώδη και στον εντοπισμό των κατάλληλων πληροφοριών που πρέπει να καταγραφούν, άρα προϋποθέτει την απομόνωση των στοιχείων αυτών και την κατανόηση ότι μία λέξη μόνη της κουβαλάει μία σημασία. Αυτή η πρακτική έχει προεκτάσεις και στην μαθησιακή διαδικασία και εξοικειώνει τις μαθήτριες με το σημειώνουν κάτι σημαντικό για να το θυμούνται ή να κάνουν εξάσκηση.

Στόχος είναι να μπορεί η μαθήτρια να σχηματίζει τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και πεζά και να γράφει γνωστές λέξεις. Να σχηματίζει απλές δομές (ΟΦ+ΡΦ) και να διατηρεί τα όρια των λέξεων. Να μπορεί να συμπληρώσει τα προσωπικά του στοιχεία σε μία επίσημη φόρμα και να κρατάει σημειώσεις που αφορούν τη μέρα και την ημερομηνία, την ώρα, τον τόπο, τον αριθμό τηλεφώνου και την τοποθεσία, όπως όταν σημειώνουμε ένα ραντεβού.

Οι στόχοι για κάθε δεξιότητα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 5.1), περιέχουν μία διαβάθμιση και το τελικό στάδιο είναι αυτό που αρχίζει να πλησιάζει στο επίπεδο του Αρχάριου χρήστη. Επειδή μπορεί να μην είναι σε θέση να ολοκληρώσουν αυτό το προπαρασκευαστικό επίπεδο όλοι οι μαθητές στο ίδιο χρονικό διάστημα, λόγω ατομικών διαφορών, η διαβάθμιση αυτή βοηθάει στην οργάνωση των στοιχείων που πρέπει να δουλεутούν περισσότερο. Για τους στόχους που βρίσκονται προς το τέλος είναι προϋπόθεση ότι στηρίζονται οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό σε εξωγλωσσικούς δείκτες, ενώ επίσης, δεν απαιτείται ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας. Περισσότερη σημασία έχει αν δείχνουν να αξιοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για να ολοκληρώσουν με επιτυχία αυτό που απαιτείται.

Δεξιότητα	Στόχος	Άσκηση/δραστηριότητα (ενδεικτικά)	Προτεινόμενο υλικό
ΚΠΑ	• Να απομονώνει και να εντοπίζει τους ήχους στις λέξεις και τις οικείες λέξεις σε μια φράση ή μεγαλύτερα τμήματα λόγου • να διακρίνει τα όρια των λέξεων • να ερμηνεύει τη σημασία του μηνύματος με βοήθεια εξωγλωσσικών στοιχείων	1. Αντιστοίχιση λέξεων με εικόνες/αντικείμενα 2. παιχνίδι μπίνγκο 3. ρέμπους 4. ταξινόμηση εικόνων με βάση τον αρχικό/τελευταίο ήχο της λέξης που ονοματίζουν 5. μέτρημα λέξεων σε μία φράση/ συλλαβών σε μία λέξη	✓ Τραγούδια ✓ ηχητικά μηνύματα ✓ ανακοινώσεις
ΠΠΑ	• Να ονομάζει αντικείμενα, κτίρια, περιοχές και ανθρώπους με βάση την ιδιότητα/επάγγελμα • να χρησιμοποιεί βασικές φράσεις και φόρμουλες για	1. Oral drills/ visual substitution drills 2. ιστορίες με εικόνες 3. παιχνίδια ρόλων με ερωταποκρίσεις 4. ρέμπους	✓ εικόνες/ φωτογραφίες/ αντικείμενα ✓ φυλλάδια με προϊόντα ✓ περιοδικά

	γνωριμία, χαιρετισμό, περιγραφή εαυτού και παροχή πληροφοριών • να εκφράζει συναισθήματα, ερωτήσεις, επιθυμίες	5. παιχνίδια ταχύτητας ανάκλησης της λέξης 6. συνεντεύξεις	
ΚΓΛ	• Να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτα και τις οικείες λέξεις/φόρμουλες • να διαβάζει πινακίδες και ταμπέλες στο δρόμο και σε υπηρεσίες • να διαβάζει ονόματα καταστημάτων, νοσοκομείων και ονόματα και τιμές προϊόντων • να αναγνωρίζει τις ημερομηνίες και τις ημέρες • να ερμηνεύει ένα ημερολόγιο ή ένα ωρολόγιο πρόγραμμα • να αναγνωρίζει διαφορετικά είδη εντύπων και να εντοπίζει τις χρήσιμες πληροφορίες	1. Αντιστοίχιση εικόνων με τη γραπτή αναπαράσταση της λέξης 2. ομαδοποίηση των λέξεων με βάση αρχικό/τελικό φώνημα 3. παιχνίδια με ψευδολέξεις 4. παζλ με γράμματα ή λέξεις 5. μπίνγκο 6. δραστηριότητες πληροφοριακού κενού	✓ Καρτέλες με λεξιλόγιο ✓ διαφημίσεις ✓ φυλλάδια από σούπερ μάρκετ ✓ αποδείξεις ✓ λογαριασμοί ✓ ταμπέλες/πινακίδες ✓ εισιτήρια ✓ αιτήσεις
ΠΓΛ	• Να σχηματίζει τα γράμματα της αλφαβήτα • να γράφει γνωστές λέξεις • να σχηματίζει απλές δομές και να διατηρεί τα όρια των λέξεων • να συμπληρώνει προσωπικά στοιχεία • να κρατά μικρές σημειώσεις από γραπτό ή προφορικό κείμενο (χωρίς ορθογραφία)	1. Ασκήσεις προγραφής 2. αντιγραφή 3. κρεμάλα 4. παιχνίδια ρόλων 5. συνεντεύξεις	✓ Ημερολόγια ✓ αιτήσεις/υπεύθυνη δήλωση

Πίνακας 5.1.

6. Επίλογος

Η ενασχόληση με το συγκεκριμένο ζήτημα προέκυψε από προσωπική εμπειρία, έπειτα από την προσπάθεια διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 σε ενήλικα πρόσφυγα ο οποίος είχε πολύ χαμηλό γραμματισμό στη μητρική του γλώσσα. Οι δυσκολίες που συνάντησε ο μαθητής ήταν πάρα πολλές και αξεπέραστες τη δεδομένη χρονική στιγμή, αφού η βοήθεια που μπορούσα να προσφέρω ήταν σχεδόν ανύπαρκτη λόγω της αδυναμίας τόσο να αναγνωρίσω εγκαίρως τις δυσκολίες αυτές, όσο και να προσφέρω λύσεις αξιοποιώντας τα εφόδια που είχα στη διάθεσή μου. Τα μαθήματα δεν κράτησαν πολύ αλλά αποφάσισα να μην ξαναβρεθώ σε αυτή τη θέση και να προσπαθήσω να φανώ πιο χρήσιμη την επόμενη φορά. Τα αποτελέσματα της προσπάθειάς μου αυτής είναι η παρούσα διπλωματική εργασία και την οφείλω στις σχέσεις ενδυνάμωσης που έχτισα με τις υπόλοιπες ΤαΜαμ αλλά, κυρίως, με τις μαθήτριες του Ελαιώνα.

Η επιτόπια έρευνα που διενεργήθηκε έδειξε ότι οι απαιτήσεις εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν σε αυτή την εργασία είναι υψηλές. Τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και η άγνοια των παραγόντων που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να οδηγήσουν σε αστοχίες και να θέσουν εμπόδια στην όλη διαδικασία. Είδαμε ότι ο γραμματισμός μπορεί να επηρεάσει με ποικίλους τρόπους τη συμμετοχή στα μαθήματα της γλώσσας αλλά και την τελική επίδοση. Οι μαθήτριες με χαμηλό γραμματισμό δεν καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που δεν λαμβάνει υπόψη του τις δικές τους ανάγκες με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εντέλει από το δικαίωμα στην συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και τις επαφές με όλες τις πλευρές της καθημερινότητας.

Το γενικό συμπέρασμα αυτής της εργασίας θα μπορούσε να είναι ότι χρειάζεται πάντα να συνυπολογίζεται ο παράγοντας γραμματισμός στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και στη δημιουργία υλικού από τους δασκάλους ώστε να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις πρόσβασης στη γλώσσα ισότιμα για όλες και όλους. Για τον σκοπό αυτό, όμως, είναι απαραίτητη περισσότερη έρευνα γύρω από αυτό το ζήτημα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ., 2011: *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, Εκδόσεις Κριτική
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β., 2011: *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη
- Baynham, M., 2002: *Πρακτικές Γραμματισμού*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Brod, S., 1999: *What non- Readers or Beginning Readers Need to Know: Performance- Based ESL Adult Literacy*, Spring Institute for International Studies
- Burt, M., Peyton, J.K., Adams R., 2003: *Reading and Adult English Language Learners: A Review of the Research*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics
- Γούτσος, Δ., 2012: *Γλώσσα. Κείμενο, Ποικιλία, Σύστημα*, Εκδόσεις Κριτική
- Cummins, J., 2005, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*, Εκδόσεις Gutenberg
- Crandall, J. & Peyton, J.K., 1993: *Approaches to Adult ESL Literacy Instruction*, Center of Applied Linguistics and Delta System, Co., Inc.
- Dörnyei, Z., 2007: *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, oxford University Press
- Ehri, L.C., 2005: *Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues*. Scintific Studies of Reading, 9(2),167-188
- Ellis, N.C., Natsume M., Stavropoulou K., Hoxhallari L., Van Daal V.H.P, Polyzoe N., Tsipa M.L., Petalas M., 2002: *The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts*. Reading Research Quarterly, volume 39,

No 4, October, November, December 2004. International Reading Association, pp 438-468

- Ellis, R., 2006: *The Methodology of task- Based Teaching*, The Asian EFL Journal Quarterly, September 2006, Volume 8, Issue 3

- Gee, J.P., 2008: *Ideology in Discourse*, third edition, Routledge

- Janssen- van Dielen, 2005: *Common European Framework of Reference and L2 Learners with a Low Level of Education*, Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Inaugural Symposium, 2005, pp143-151

- ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, (20/6/2018): *Υπατη αρμοστέία του ΟΗΕ: 58.000 οι πρόσφυγες στην Ελλάδα*, <http://www.kathimerini.gr/970533/article/epikairothta/ellada/ypath-armosteia-toy-ohe-58000-oi-prosfyges-sthn-ellada> (τελευταία ανάκτηση 26/9/2018)

- ΚΕΓ, 2008: *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση* (ελλην. Μτφ), Θεσσαλονίκη ΚΕΓ

- Kurvers, J., 2006: *Development of Word Recognition Skills of Adult L2 Beginning Readers*, Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Second Symposium, 2006, pp23-44.

- Kurvers, J., van Hout, R., Vallen, T., 2005: *Discovering Lanfuage: Metalinguistic Awareness of Adult Illiterates*, Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Inaugural Symposium, 2005, pp 69-88

- Kurvers, J., van Hout, R., Vallen, T., 2006: *Literacy and Word Boundaries*, Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Second Symposium, 2006, pp45-64

- Marrapodi, J., 2013: *What doesn't work for the Lowest Level Literacy Learners and Why?*, Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the 8th Symposium, 2013, pp 49-67
- Μητσικοπούλου, Β., 2001: *Γραμματισμός. Πύλη για την ελληνική Γλώσσα*
http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/
- Μοσχονάς, Σ., 2010: *Εξόριστοι στη γλώσσα. Γλωσσικός αποκλεισμός και η κρατική πιστοποίηση της γλωσσομάθειας*, ελελεύ, Οκτώβριος 2010, 54-58
- Nation, I.S.P. & Macalister, J., 2010: *Language Curriculum Design*, Routledge
- Ong, N.J., 2005: *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης
- Share, D.L., 2008: *Orthographic Learning, Phonological Recoding, and Self-teaching. Advances in Child Development and Behavior*, volume 36, 2008, pp 31-82
- Street, B., 1995: *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development. Ethnography and Education*, London: Longman
- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K., 2009: *Literacy and Second Language Oracy*, Oxford University Press
- Tarone, E. & Yule, G., 1989: *Focus on the Language Learner*, Oxford University Press
- UNESCO, 1957: *World Illiteracy at Mid- century. A statistical study*
- Van de Craats, I., Kurvers, J. & Young- Scholten, M., 2005: *Research on Low-Educated Second language and Literacy Acquisition*, Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Inaugural Symposium, pp7-24

- Vinogradov, P., 2009: *Balancing Top and Bottom: Learner- Generated Texts for teaching phonics*, Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings

- Young- Scholten, M., 2013: *Low- Educated Immigrants and the Social Relevance of Second Language Acquisition Research*, Second Language Research 29(4) 441-454

Προτάσεις για σχεδιασμό υλικού:

Tacoma Community House:

<http://www.tacomacommunityhouse.org/literacy-now-downloadable-materials/making-it-real/>

https://www.thesmithfamily.com.au/~/_media/files/home-tutor-scheme/literacy/Teaching%20Pre-literate%20Adult%20Refugee%20Students.ashx?la=en

Canadian Language Benchmarks 2000 ESL for Literacy Learners:

<http://icmanitoba.com/wp-content/uploads/2013/09/sample-tasks-lit-foundation-phase1-wsd.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ1: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΡΟΥΤΙΝΕΣ & ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΝΑΓΚΩΝ

Ερωτήσεις

Διαφάνεια #2 → Περιγραφή πρωινού, ερωτήσεις για ζέσταμα.

1. Τι ώρα ξυπνάς το πρωί;
2. Και μετά, τι κάνεις; Τρως πρωινό; Τι τρως;
3. Πηγαίνεις τα παιδιά στο σχολείο; Τι ώρα; Πόσο χρονών είναι;
4. Και μετά; Πηγαίνεις για μάθημα ελληνικών;
5. Ωραία. Μετά, τι κάνεις; (αφήνω λίγο χρόνο να μου απαντήσει η ίδια και προχωρώ στις ερωτήσεις)

*Διαφάνεια #3 → **Καθημερινές συνδιαλλαγές, αγορές, μετακινήσεις, σχολείο & χρήση της Γ2.***

1. Βλέπεις τηλεόραση; Στα ελληνικά;
2. Μαγειρεύεις; Τι σου αρέσει πιο πολύ;
3. Πηγαίνεις στο σούπερ μάρκετ; Τι αγοράζεις συνήθως; Μπορείς να μου δείξεις εδώ; (δίνω **φυλλάδιο** από σούπερ μάρκετ, κοιτάω αν θυμάται τις λέξεις και αν τις διαβάζει. Τη βοηθάω, σημειώνουμε ό,τι θέλει)
4. Πηγαίνεις με τα πόδια ή με το λεωφορείο στο σ.μ.; Πού (αλλού) πηγαίνεις με το λεωφορείο; Παίρνεις και το μετρό;
5. Αυτό ξέρεις τι είναι; (**πινακίδα** με οδό) Πού το βλέπουμε; Μπορείς να διαβάσεις τι λέει; Ξέρεις που είναι αυτός ο δρόμος;
6. Στην τράπεζα πηγαίνεις; Μόνη σου ή με κάποιον άλλο; Με ποιον; Μιλάει ελληνικά/αγγλικά; Τι κάνεις, βγάζεις λεφτά ή πληρώνεις λογαριασμούς; Στο ATM ή περιμένεις στο ταμείο/μέσα; Σε ποια γλώσσας διαβάζεις τις οδηγίες στο ATM;
7. Αυτό ξέρεις τι είναι; (**λογαριασμός** τηλεφώνου) Πόσα θα πληρώσω; Μέχρι πότε; Είναι πολλά ή λίγα;
8. Τα παιδιά διαβάζουν για το σχολείο στο σπίτι; Μιλάνε ελληνικά; Και μαζί σου;
9. Εσύ διαβάζεις για το μάθημα των ελληνικών; Σε βοηθάνε τα παιδιά; Ποιος;

Διαφάνεια # 4 - 5 → Υπηρεσίες Υγείας & χρήση της Γ2.

1. Αυτό ξέρεις τι είναι; Και αυτή εδώ στη φωτογραφία;
2. Στον/στη γιατρό πηγαίνεις; Και τα παιδιά; Στο νοσοκομείο;
3. Παίρνεις τηλέφωνο για ραντεβού ή περιμένεις; Ποιος μιλάει στο τηλέφωνο;
4. Σε βοηθάει κανείς στο νοσοκομείο ή πηγαίνεις μόνη σου; Ποιος/ποια; Μιλάει ελληνικά;
5. Τι λες στον/στη γιατρό; Μιλάς ελληνικά ή αγγλικά;
6. Στο νοσοκομείο, σου δίνουν κάτι να γράψεις; Ποιος γράφει, ο/η γιατρός;

Διαφάνεια #6 → Αυτο-αξιολόγηση και στάσεις προς τη Γ2.

1. Πριν από εδώ έκανες μάθημα ελληνικών αλλού;
2. Είναι εύκολα ή δύσκολα; Τι είναι πιο εύκολο/δύσκολο;
3. Εσύ θέλεις να α) μιλάς β) διαβάζεις γ) γράφεις δ) όλα;

Διαφάνεια #7 → Στόχοι και προσδοκίες από τη Γ2.

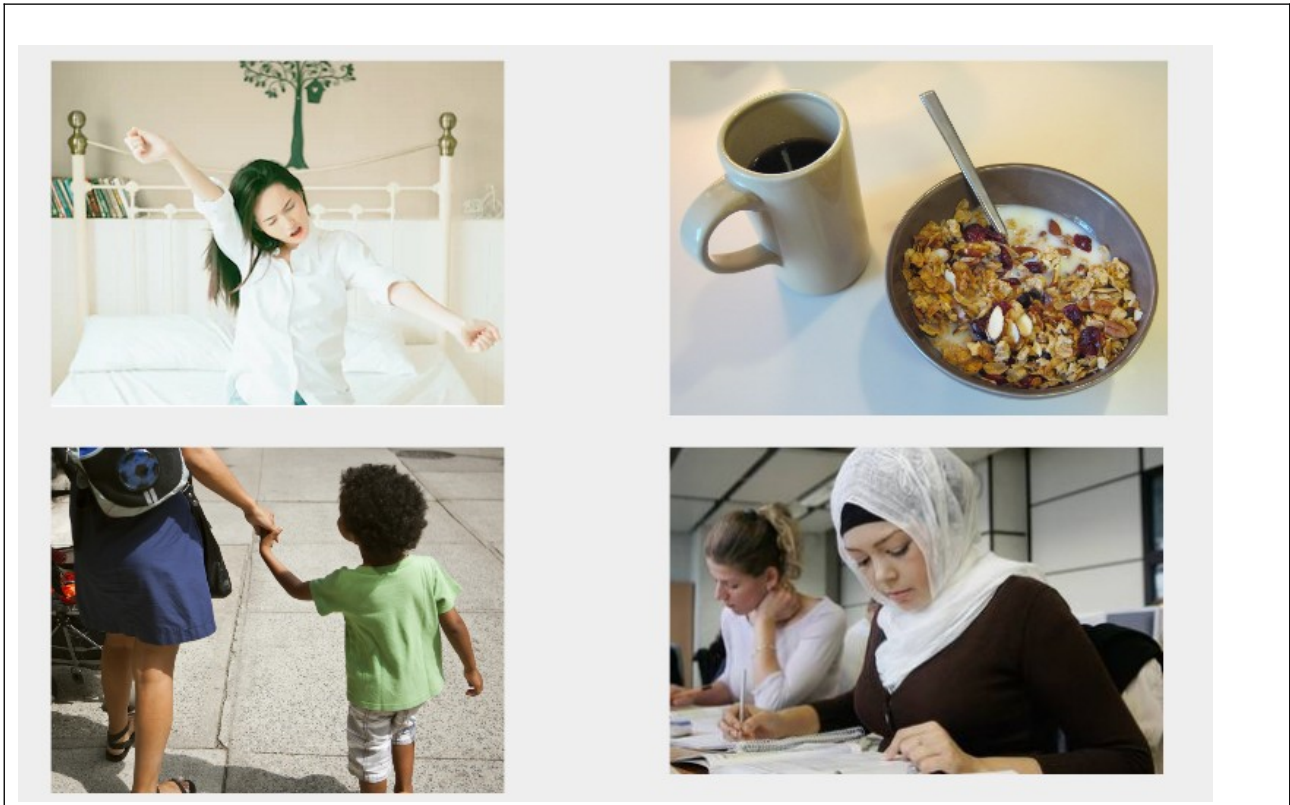
1. Πηγαίνεις στο σχολείο των παιδιών και μιλάς με τη δασκάλα; Στα ελληνικά ή αγγλικά; Τι σου λέει;
2. Έχεις φέισμπουκ; Κάνεις ποστ; Στέλνεις μηνύματα; Στα ελληνικά;
3. Πόσο καιρό είσαι στην Ελλάδα; Θα μείνεις ή θα φύγεις;
4. Δούλευες στο Αφγανιστάν/Ιραν/Πακιστάν; Τώρα δουλεύεις; Θέλεις να βρεις δουλειά;
5. Θέλεις να σπουδάσεις;
6. Διαβάζεις βιβλία; Στα νταρί/φαρσί; Στα ελληνικά; Θέλεις να διαβάσεις στα ελληνικά;

Διαφάνεια #8 → Σχολικές εμπειρίες και επίπεδο γραμματισμού στη Γ1.

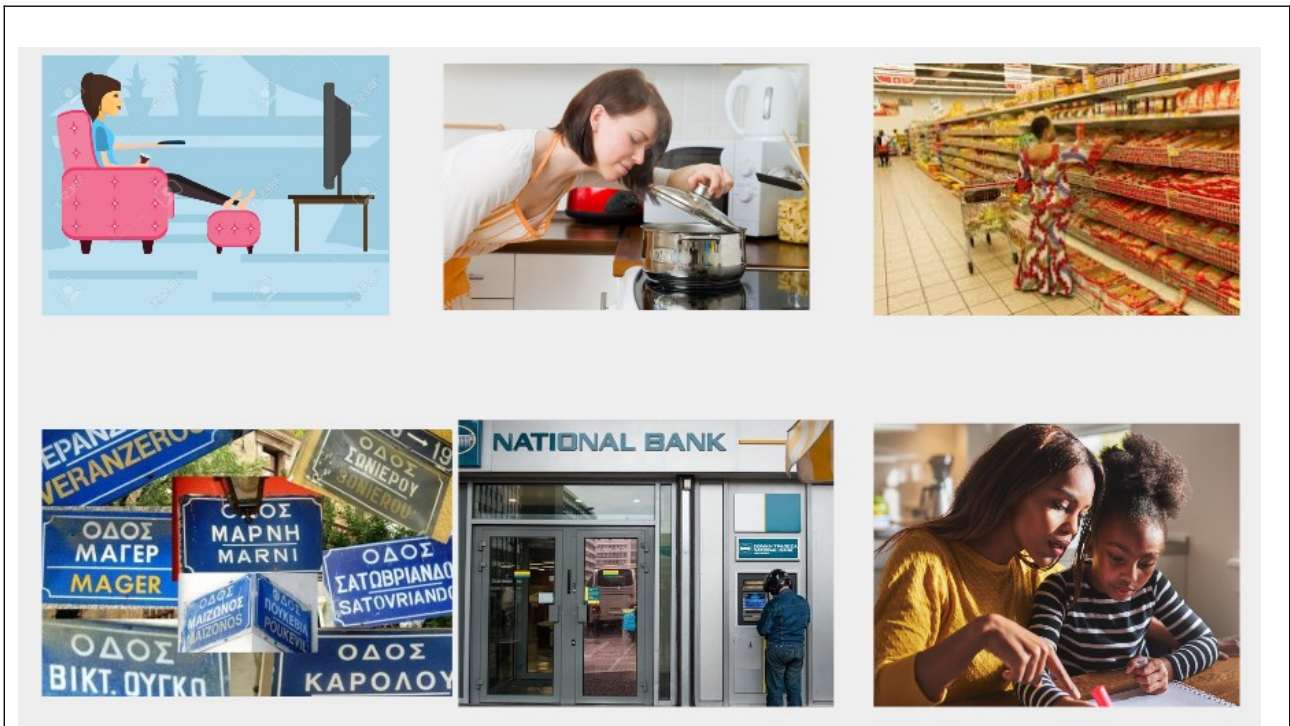
1. Εσύ πήγες σχολείο στο Αφγανιστάν/Ιράν/Πακιστάν;
2. Σαν αυτό εδώ ή αυτό; Μόνο κορίτσια;
3. Πόσα χρόνια; (Γιατί σταμάτησες;;;;)
4. Τι γλώσσα/γλώσσες μιλούσατε στο σχολείο;
5. Ξέρεις να γράφεις και να διαβάζεις στα νταρί/φαρσί/ούρντου; (γράφω στα ελληνικά: Με λένε Θώμη. Είμαι από την Ελλάδα. Ζητάω να μου γράψουν το ίδιο στη Γ1 και να το διαβάσουν.)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 : Διαφάνειες

Διαφάνεια #2



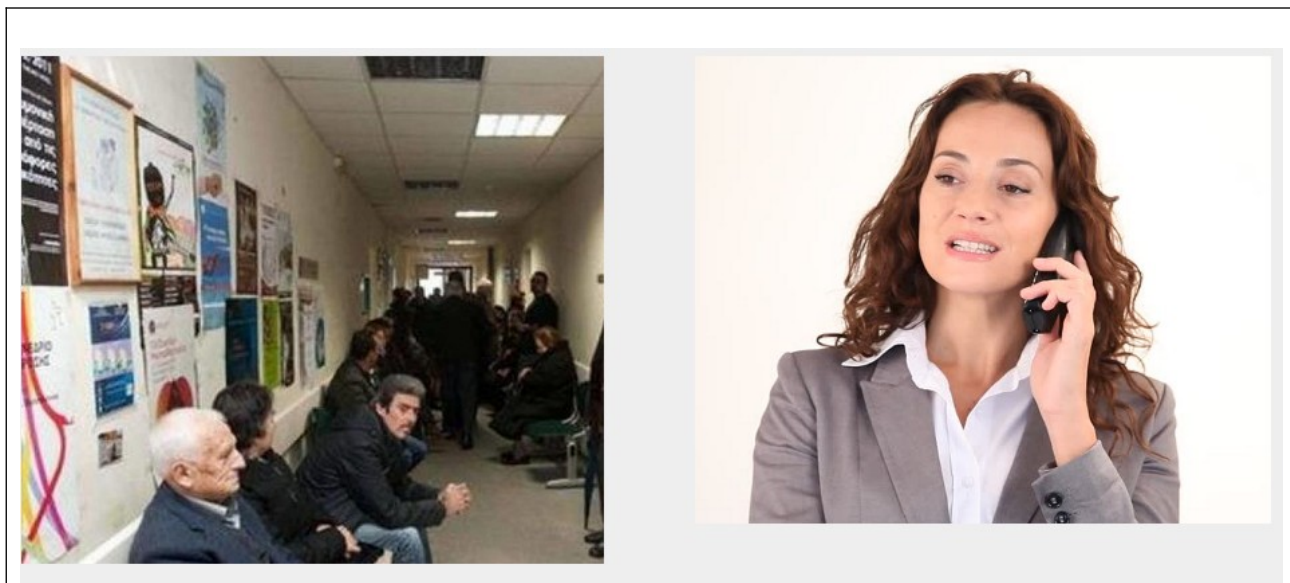
Διαφάνεια #3



Διαφάνεια #4



Διαφάνεια #5



Διαφάνεια #6



Διαφάνεια #7

