



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Γεωργία Μουζακίτη

Θέμα

**Αναζητώντας εργασία: ανάλυση αναγκών και δημιουργία στοχευμένου υλικού
για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε ενήλικους πρόσφυγες**

ΑΘΗΝΑ 2018

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Γεωργία Μουζακίτη, 381

**Αναζητώντας εργασία: ανάλυση αναγκών και δημιουργία στοχευμένου υλικού
για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε ενήλικους πρόσφυγες**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Ιακώβου Μαρία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Ιντζίδης Ευάγγελος, Μικρός Γεώργιος

ΑΘΗΝΑ 2018

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ βαθιά την κα Ιακώβου Μαρία, επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας, η οποία καθόλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος μάς έμαθε τον δρόμο της ελεύθερης αναπνοής. Εκείνη αποτέλεσε την πηγή έμπνευσης για την επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας. Η καθοδήγηση της και οι παρατηρήσεις της κατά τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξαν πραγματικά καθοριστικής σημασίας. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ Ευάγγελο Ιντζίδη και κ Γεώργιο Μικρό για τα πολύτιμα σχόλια τους.

Στη συνέχεια, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους γονείς μου, Νίκο και Άννα, για τη συνεχή και σταθερή υποστήριξη τους καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου και ειδικότερα κατά τους μήνες υλοποίησης της εργασίας. Χωρίς την αμέριστη φροντίδα τους τίποτα δεν θα ήταν το ίδιο. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Βίλλυ, την Ισμήνη και την Κυριακή που παρέμειναν κοντά μου παρά την απουσία μου και τις συμφοιτήτριες μου, Αθηνά και Θώμη, με τις οποίες συμπορευτήκαμε καθόλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος και η υποστήριξη τους στάθηκε πραγματικά ανεκτίμητη. Φυσικά, δεν μπορώ να μην ευχαριστήσω τον Γιώργο για την τεράστια υπομονή του και τη στήριξή του κάθε φορά που ένιωθα αδύναμη.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλες τις οργανώσεις και τους ανθρώπους που χωρίς κανένα όφελος δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ειδικότερα, τις οργανώσεις: Almasar, AL KHAIR HELLAS, Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Danish Refugee Council, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, METAδραση, Melissa και SolidarityNow.

Περιεχόμενα

1	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
2	ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	5
2.1	Ανάγκες.....	5
2.1.1	Ταξινομήσεις Αναγκών.....	5
2.2	Ανάλυση Αναγκών.....	7
2.2.1	Ορισμός.....	7
2.2.2	Ο ρόλος του Συμβουλίου της Ευρώπης.....	8
2.2.3	Μοντέλα Ανάλυσης Αναγκών.....	9
2.3	Ανάλυση Αναγκών και σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων	11
2.4	Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων	12
2.4.1	Τύποι αναλυτικών προγραμμάτων	13
2.5	Δραστηριοκεντρικό Αναλυτικό Πρόγραμμα	15
2.6	Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση Ανάλυσης Αναγκών.....	18
2.6.1	Μονάδα Ανάλυσης.....	19
2.6.2	Στάδια Σχεδιασμού.....	19
2.6.3	Κριτήρια επιλογής παιδαγωγικών καθηκόντων	20
2.6.4	Κριτήρια διαβάθμισης.....	21
2.7	Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς.....	22
2.7.1	ΚΕΠΑ και Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση Διδασκαλίας	23
2.7.2	Τρόπος αξιοποίησης των περιγραφητών.....	24
2.7.3	Διατύπωση περιγραφητών.....	25
2.7.4	Κριτήρια επιλογής περιγραφητών.....	25
2.8	Προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	26
3	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	30
3.1	Σκεπτικό ερευνητικού σχεδιασμού	30

3.1.1	Χρονικό καταγραφής ενεργειών	30
3.2	Πηγές.....	33
3.2.1	Εργασιακοί σύμβουλοι.....	34
3.2.2	Δημόσιοι υπάλληλοι στην εξυπηρέτηση κοινού στον Ο.Α.Ε.Δ...34	
3.2.3	Διερμηνείς και Διαμεσολαβητές	34
3.2.4	Πρόσφυγες/μετανάστες.....	35
3.2.5	Διδάσκοντες/διδάσκουσες.....	35
3.3	Μέθοδοι.....	36
3.3.1	Συνεντεύξεις.....	36
3.3.2	Επιτόπια μη συμμετοχική παρατήρηση	43
3.3.3	Αυθεντικά Δείγματα Λόγου	48
3.3.4	Συλλογή και φωτογράφιση γραπτών και υλικών τεκμηρίων	50
3.4	Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων.....	51
3.4.1	Μονάδα Ανάλυσης	51
3.4.2	Στάδια Ανάλυσης	51
4	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	52
4.1	Ανάγκες Περίστασης Στόχου(Target Needs).....	54
4.1.1	Εργασιακή Συμβουλευτική	54
4.1.2	Συνέντευξη με εργοδότη	62
4.1.3	Τηλεφωνική Επικοινωνία.....	69
4.1.4	Πρακτικές Αναζήτησης Εργασίας.....	71
4.1.5	Ο.Α.Ε.Δ	79
4.2	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Αναγκών.....	91
4.2.1	Διδάσκοντες	92
4.2.2	Διερμηνείς και πρόσφυγες	96
5	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	99
5.1	Καθήκοντα στόχοι.....	99

5.2	Κριτική αποτίμηση καταλληλότητας πηγών και μεθόδων.....	103
6	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	106
7	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	107
7.1	Ξένη βιβλιογραφία	107
7.2	Ελληνική βιβλιογραφία	111
8	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	113
8.1	Παράρτημα Α: Εργαλεία και Αυθεντικά Δείγματα Λόγου.....	113
8.1.1	Α.1.α Οδηγός ερωτήσεων προς εργασιακούς συμβούλους.....	113
8.1.2	Α.1.β Αγγλική έκδοση.....	115
8.2	Παράρτημα Α.2	117
8.2.1	Α.2.α Οδηγός ερωτήσεων προς διερμηνείς/διαμεσολαβητές.....	117
8.2.2	Α.2.β Αγγλική έκδοση.....	120
8.3	Παράρτημα Α.3	122
8.3.1	Α.3.α Οδηγός συνέντευξης με πρόσφυγες και μετανάστες.....	122
8.3.2	Α.3.β Αγγλική έκδοση.....	124
8.4	Παράρτημα Α.4.....	127
8.4.1	Οδηγός ερωτήσεων προς διδακτικό προσωπικό	127
8.5	Παράρτημα Α.5	129
8.5.1	Πρωτόκολλο παρατήρησης.....	129
8.6	Παράρτημα Α.6.....	130
8.6.1	Α.6.α Αυθεντικά δείγματα λόγου: Γραφείο Υποδοχής Ο.Α.Ε.Δ.....	130
8.6.2	Α.6.β Αυθεντικά δείγματα λόγου: Έκδοση Κάρτας Ανεργίας... ..	136
8.7	Παράρτημα Α.7	150
8.7.1	Φωτογραφίες πινακίδων και ανακοινώσεων.....	150
8.8	Παράρτημα Α.8	153
8.8.1	Βεβαίωση επιβλέπουσας καθηγήτριας.....	153
8.9	Παράρτημα Β: Προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	154

8.9.1	Εργασιακή Συμβουλευτική	155
8.9.2	Κείμενα και πρακτικές απασχολησιμότητας.....	164
8.9.3	Αναζητώντας αγγελίες	175
8.9.4	Στον Ο.Α.Ε.Δ	182
8.9.5	Επίσημα έγγραφα	189
8.9.6	Συνέντευξη εργασίας.....	196
8.9.7	Κλείνω ραντεβού μέσω τηλεφώνου	204

1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο πρόσφατος πόλεμος στη Συρία και οι ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές αναταραχές στο χώρο της Μέσης Ανατολής τα τελευταία χρόνια έχουν οδηγήσει διά της βίας χιλιάδες ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους και να αναζητήσουν προστασία σε χώρες στις οποίες η μητρική τους γλώσσα δεν μιλιέται. Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ¹(2016), από το 2015 πάνω από μισό εκατομμύριο άνθρωποι πέρασαν τη Μεσόγειο και εισήλθαν στον ευρύτερο Ευρωπαϊκό χώρο δημιουργώντας έτσι μια νέα πραγματικότητα η οποία καθιστά επιτακτική τη συμβολή όλων των θεσμικών παραγόντων -δημόσιων και ιδιωτικών- προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των ανθρώπων αυτών. Είναι, μάλιστα, γενικά αποδεκτό πως η γνώση της γλώσσας της κοινότητας υποδοχής αποτελεί παράγοντα καθοριστικό για τη διαδικασία της ένταξης δεδομένου ότι συνιστά την αναγκαία και ελάχιστη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην πολιτική, κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας υποδοχής. Ως εκ τούτου, η εκμάθηση μιας γλώσσας με σκοπό την ένταξη στη χώρα υποδοχής αποτελεί πλέον ζήτημα δημόσιας πολιτικής σε έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό χωρών που δέχονται μετανάστες και πρόσφυγες, γεγονός που εγείρει με τη σειρά του το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Έτσι, η πολιτική αυτή συγκυρία έφερε με τη σειρά της μια πρωτοφανή αύξηση του αριθμού των ανθρώπων που καλούνται να μάθουν την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα και μάλιστα τις περισσότερες φορές κάτω από δυσχερείς συνθήκες καθώς μεγάλος αριθμός των ανθρώπων αυτών βρίσκεται υπό καθεστώς αναμονής αναγνώρισης της αίτησης ασύλου και διαμένει σε δομές φιλοξενίας. Βασικό χαρακτηριστικό του νέου αυτού μαθητικού κοινού αποτελεί η ανομοιογένεια: άνθρωποι διαφορετικών ηλικιών, διαφορετικής κοινωνικής τάξης και εκπαιδευτικού υπόβαθρου αποτελούν τους νέους μαθητές της ελληνικής ως Γ2. Η διαφοροποίηση αυτή τόσο ως προς το γλωσσικό προφίλ όσο και ως προς το επίπεδο γραμματισμού των προσφύγων αποτελεί ίσως μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι διδάσκοντες της ελληνικής και μια από τις βασικότερες παραμέτρους που οφείλει να λάβει υπόψιν της η επίσημη γλωσσική πολιτική. Αν η επίσημη γλωσσική πολιτική στοχεύει στη θεραπεία των αναγκών των ανθρώπων αυτών και στην επιτυχή ένταξη τους, οι διαφοροποιημένες γλωσσικές ανάγκες θα πρέπει να αποτελέσουν το εφελτήριο και τη βάση διαμόρφωσης κάθε γλωσσικού σχεδιασμού.

¹ Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Η ανάγκη προσδιορισμού των γλωσσικών αναγκών των ενήλικων μεταναστών ως προϋπόθεση για τη χάραξη αποτελεσματικής γλωσσικής εκπαίδευσης αποτελεί πάγιο αίτημα και αρχή της γλωσσικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έχει επισημανθεί ήδη από τις πρώτες εργασίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (Wilkins, 1973). Κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 προσπάθειες διερεύνησης των γλωσσικών αναγκών των μεταναστών υλοποιήθηκαν σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και κυρίως στη Γαλλία, την Αγγλία και τη Γερμανία. Στην πλειονότητα τους τα προγράμματα που προέκυπταν ως αποτέλεσμα των αναλύσεων αυτών έθεταν ως στόχο τη διδασκαλία της γλώσσας σε άμεση συνάρτηση με συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο (Extramiana, 2012). Η πρόσφατη ιστορική συγκυρία αναζωοπύρωσε το ενδιαφέρον για το πεδίο αυτό δεδομένης της μεγάλης προσέλευσης μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού από μη ευρωπαϊκές χώρες.

Ωστόσο, σε μια ευρύτερη θέαση του όρου «ανάγκες» η δημιουργία γλωσσικών προγραμμάτων στοχευμένων στην ομάδα μαθητών στην οποία απευθύνονται αναγνωρίζεται πλέον ως αναγκαίο προαπαιτούμενο για την επιτυχία της γλωσσικής διδασκαλίας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται στο πρόσφατο πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, *Γλωσσική Υποστήριξη Ενήλικων Μεταναστών (L.I.A.M)*, «η επιτυχία της γλωσσικής υποστήριξης θα εξαρτηθεί άμεσα από το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών αυτών²». Ως εκ τούτου, η ανάλυση αναγκών θα πρέπει να συνιστά εναρκτήριο σημείο για τον σχεδιασμό κάθε γλωσσικού προγράμματος που θέτει στο επίκεντρο του το μαθητή (Long:2005). Αν μάλιστα η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος αποτελεί κατά βάση μια διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ιακώβου, 2015) καθίσταται σαφές πως η ανάλυση αναγκών αποτελεί την αναγκαία εκείνη προϋπόθεση για τη λήψη των αποφάσεων αυτών.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από Extramiana (2012:5) «η γλώσσα αναγνωρίζεται ως διπλό κλειδί για την ένταξη δεδομένου ότι είναι αυτή που καθιστά εφικτό για τον μετανάστη να συμμετέχει σε συναλλαγές στη γλώσσα-στόχο και ταυτόχρονα του επιτρέπει να εργάζεται και ως εκ τούτου να εντάσσεται μέσω της εργασίας».

Η αδιαμφισβήτητη σημασία της γνώσης της γλώσσας στόχου για την ένταξη στην αγορά εργασίας και η αδιαμφισβήτητη σημασία της εργασιακής ένταξης για τη γενικότερη κοινωνική ένταξη του ατόμου αποτέλεσαν παραδοχές οι οποίες στάθηκαν η αφορμή για την επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας ως πεδίου διερεύνησης των άμεσων γλωσσικών αναγκών των προσφύγων. Μάλιστα, η ιστορική συγκυρία είναι τέτοια ώστε η πρόσβαση των προσφύγων και των μεταναστών στην αγορά εργασίας να καθίσταται ακόμα πιο δύσκολη

² <https://www.coe.int/el/web/language-support-for-adult-refugees/needs-analysis>

καθώς τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα κατέχει το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ποσοστό το οποίο φτάνει το 20% για το γενικό πληθυσμό. ενώ συγκεκριμένα για την ευρύτερη περιοχή της Αττικής το 50% του πληθυσμού (EUROSTAT, 2018). Δεδομένου μάλιστα ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των προσφύγων διαμένει στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη η εύρεση εργασίας για τη συγκεκριμένη ομάδα.

Παράλληλα, σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ (2018), παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα αποτελεί μία από τις χώρες που παρέχει άμεση δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας στους αιτούντες άσυλο, η έλλειψη κατοχής των επίσημων πιστοποιητικών της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας, η απουσία συστηματικής αξιολόγησης των υπαρχόντων δεξιοτήτων τους (skills assessment) καθώς και οι διαφορετικές εργασιακές συνθήκες στις οποίες απέκτησαν εργασιακή και εκπαιδευτική εμπειρία αποτελούν βασικά εμπόδια για την εργασιακή ένταξη των προσφύγων. Εμπόδια τα οποία υποδεικνύουν την ακόμη μεγαλύτερη ανάγκη παροχής γλωσσικής εκπαίδευσης η οποία θα λειτουργήσει ενισχυτικά για την ανάπτυξη εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που θα καταστήσουν επιτυχή την αναζήτηση εργασίας.

Μια ενιαία ως προς το επίπεδο, τον τύπο και τη διάρκεια γλωσσική υποστήριξη δεν μπορεί να είναι κατάλληλη για άτομα με διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και διαφορετικές επαγγελματικές επιδιώξεις. Αντιθέτως, στοχευμένες προσεγγίσεις στη γλωσσική τους υποστήριξη είναι απαραίτητες για την ένταξη τους στην αγορά εργασίας καθώς το διαφοροποιημένο προφίλ των προσφύγων ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τον γραμματισμό καθιστούν εμφανή την ανάγκη μιας διαφοροποιημένης πορείας για την ένταξη. Ειδικότερα, όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής, ενώ κατά το παρελθόν έχουν υλοποιηθεί διάφορα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης μεταναστών με τη δημιουργία αντίστοιχου υλικού κανένα από αυτά δεν βασίστηκε σε μια συστηματικού τύπου ανάλυση των αναγκών των μαθητών αυτών. Έτσι, παρά την αναγνωρισμένη αξία της διερεύνησης και καταγραφής των γλωσσικών αναγκών για τον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, η μόνη συστηματική και ερευνητικά τεκμηριωμένη προσπάθεια αποτελεί το πρόγραμμα P.R.E.S.S.³

³ Όπως σημειώνεται από τους επιστημονικούς υπεύθυνους του προγράμματος «Το έργο P.R.E.S.S. (αρκτικόλεξο του Provision of Refugee Education and Support Scheme/Πρωτοβουλία Παροχής Εκπαίδευσης και Υποστήριξης στους Πρόσφυγες) στοχεύει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων υποστήριξης για τους πρόσφυγες, με έμφαση στην πρωτογενή έρευνα επικοινωνιακών, γλωσσικών και εκπαιδευτικών αναγκών και προσδοκιών των προσφύγων και στην εκπαιδευτική ενδυνάμωση παιδιών, εφήβων και ενηλίκων προσφύγων που βρίσκονται στην Ελλάδα.» <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/1352/1333>. Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. τον ιστότοπο του Έργου PRESS: <http://www.press-eap.net/> τελευταία ανάκτηση 25/09/2018)

Ως εκ τούτου, δεδομένης της έλλειψης στοχευμένου διδακτικού υλικού σκοπό της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η ανίχνευση⁴ και η ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών κατά την αναζήτηση εργασίας με τελική επιδίωξη τη διαμόρφωση ενός στοχευμένου δραστηριοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Επαγγελματικός χώρος». Στο επίκεντρο βρίσκεται η γλωσσική διδασκαλία που θα αυξήσει τη δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας παρέχοντας εκείνα τα γλωσσικά εργαλεία στους μαθητές/μαθήτριες που θα τους/τις καταστήσουν αυτόνομους/-ες. Για τον σκοπό αυτό, κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι επικοινωνιακές ανάγκες των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών κατά την αναζήτηση εργασίας;
2. Ποια είναι τα επιμέρους επικοινωνιακά καθήκοντα που καλούνται να επιτελέσουν;
3. Τι είδους δυσκολίες συναντούν κατά την επιτέλεση των καθηκόντων αυτών;

⁴ Ο όρος «ανίχνευση» προτείνεται από Τσοπάνογλου(2000:68-70).

2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο ρόλος της ανάλυσης αναγκών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση γλωσσικών προγραμμάτων έχει αναγνωριστεί ως κεντρικής σημασίας διαδικασία και προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κάθε γλωσσικού προγράμματος (Munby, 1978; Richterich and Chancerel, 1987; Hutchinson and Waters, 1987; Berwick, 1989; Brindley, 1989; Tarone and Yule, 1989; West, 1994; Dudley-Evans and St. John, 1998, Long, 2005). Ως εκ τούτου, δεδομένου ότι σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί ο προσδιορισμός των γλωσσικών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών κατά την αναζήτηση εργασίας κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στο πώς ορίζονται οι γλωσσικές ανάγκες καθώς και μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση των προτεινόμενων μοντέλων ανάλυσης αναγκών.

2.1 Ανάγκες

2.1.1 Ταξινομήσεις Αναγκών

Η έννοια των αναγκών έχει νοηματοδοτηθεί με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς θεωρητικούς του πεδίου σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ωστόσο, κοινό χαρακτηριστικό σε όλες τις προτεινόμενες ταξινομήσεις αποτελεί η κατεύθυνση προσδιορισμού τους, δηλαδή το αν προσδιορίζονται με βάση την εξωτερική ή την εσωτερική πραγματικότητα του μαθητή.

Έτσι, οι ανάγκες έχουν κατηγοριοποιηθεί σε *αντικειμενικές* και *υποκειμενικές* (Brindley, 1989), σε *εκλαμβανόμενες* (*perceived*) και *βιωμένες* (*felt*)⁵ (Berwick, 1989: 55), σε *προσανατολισμένες στο προϊόν* (*product oriented*) και *προσανατολισμένες στη διαδικασία* (*process oriented*) (Brindley, 1989: 63).

Συγκεντρωτικά, οι αντικειμενικές και οι εκλαμβανόμενες ανάγκες είναι αυτές που προσδιορίζονται με βάση τα γεγονότα, με βάση τις περιγραφές «των άλλων». Αντιθέτως, οι υποκειμενικές και οι βιωμένες ανάγκες προσδιορίζονται από τους ίδιους τους μαθητές και αντιστοιχούν σε γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Αντίστοιχα, οι προσανατολισμένες στο προϊόν απορρέουν από την περίσταση στόχο ενώ οι προσανατολισμένες στη διαδικασία απορρέουν από τη μαθησιακή διαδικασία (Dudley-Evans & St. John, 1998).

Μια από τις πιο εύχρηστες ταξινομήσεις αποτελεί η διάκριση των Hutchinson & Waters (1987) σύμφωνα με την οποία οι ανάγκες μπορούν να διακριθούν σε: α) *ανάγκες της περιστασης*

⁵ Η απόδοση των όρων στα ελληνικά είναι της γράφουσας.

στόχου(*target needs*) και β) *μαθησιακές ανάγκες*(*learning needs*). Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει το τι χρειάζεται ένας μαθητής να ξέρει να κάνει προκειμένου να ανταποκριθεί γλωσσικά στην περίσταση στόχο, ενώ η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει το τι χρειάζεται ο μαθητής να κάνει προκειμένου να μάθει.

Οι *ανάγκες της περιστάσης στόχου* διακρίνονται περαιτέρω σε *αναγκαιότητες*(*necessities*), *ελλείψεις*(*lacks*) και *επιθυμίες*(*wants*). Ως *αναγκαιότητες* ορίζονται οι απαιτήσεις της περίστασης στόχου, δηλαδή το τι χρειάζεται ο μαθητής να γνωρίζει προκειμένου να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην περίσταση στόχο. Δεδομένου ότι η ανάλυση αναγκών σχετίζεται κάθε φορά με μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, οι *ελλείψεις* αντιστοιχούν στη διαφορά μεταξύ της αναμενόμενης γλωσσικής ικανότητας από την ισχύουσα γλωσσική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με τις επικοινωνιακές δραστηριότητες της περιστάσης στόχου. Οι δύο αυτές κατηγορίες ανήκουν στις λεγόμενες αντικειμενικές ανάγκες, στις ανάγκες που προκύπτουν από την εξωτερική πραγματικότητα του μαθητή της Γ2. Η τρίτη κατηγορία, οι *επιθυμίες*, αφορά τις ανάγκες των μαθητών έτσι όπως τις προσδιορίζουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους.

Σύμφωνα με Richards(1990), όπως αναφέρεται από Juan(2014), μία ακόμη κατηγοριοποίηση των αναγκών αποτελεί η διάκριση ανάμεσα στις *καταστασιακές*(*situational*) και τις *επικοινωνιακές*(*communicative*) ανάγκες. Οι πρώτες αφορούν τους διδάσκοντες, τις προσδοκίες τους και τις τεχνικές που ακολουθούν και οι δεύτερες τις ανάγκες των μαθητών στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση στόχο. Οι επικοινωνιακές ανάγκες σχετίζονται με τους χώρους στους οποίους θα κληθεί ο μαθητής να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα στόχο, με το ρόλο του στην εκάστοτε περίσταση, με τις γλωσσικές δεξιότητες και με τα γλωσσικά καθήκοντα στα οποία θα κληθεί να εμπλακεί. Έτσι, ο ορισμός του Richards ως ένα βαθμό αλληλοεπικαλύπτεται με τον ορισμό των Hutchinson and Waters(1987) για τις ανάγκες της περιστάσης στόχου.

Οι διττές αυτές κατηγοριοποιήσεις των αναγκών στην πραγματικότητα αντιστοιχούν σε διαφορετικής στόχευσης κατηγορίες ανάλυσης: α) *Ανάλυση Περίστασης Στόχου* (*Target Situation Analysis*), β) *Ανάλυση Παρούσας Κατάστασης* (*Present Situation Analysis*) και γ) *Ανάλυση Μαθησιακής Κατάστασης* (*Learning Situation Analysis*). Έτσι, κάθε ανάλυση αναγκών η οποία αποσκοπεί στο σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων δύναται να αφορά ένα ή/και τα τρία αυτά επίπεδα.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Dudley-Evans & St. John (1998: 123) «οι προτεινόμενοι όροι αποτελούν περιγραφές των διαφορετικών παραγόντων και οπτικών οι οποίες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της έννοιας του όρου. Κάθε ένας από αυτούς αντιπροσωπεύει μια διαφορετική φιλοσοφική ή εκπαιδευτική θεώρηση της διδασκαλίας της γλώσσας». Καθίσταται επομένως σαφές πως κάθε προσέγγιση νοηματοδότησης του όρου συνεπάγεται διαφορετικές επιλογές στον τρόπο διεξαγωγής της ανάλυσης αναγκών και ως εκ τούτου προϋποθέτει μια διαφορετική θεώρηση της γλώσσας, της μάθησης αλλά και της στόχευσης της διδασκαλίας. Η παρούσα εργασία εστιάζει στις επικοινωνιακές ανάγκες των προσφύγων και των μεταναστών κατά την αναζήτηση εργασίας έτσι όπως αυτές προκύπτουν από την ανάλυση των επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν και των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων που αυτές περιλαμβάνουν.

2.2 Ανάλυση Αναγκών

Στην ενότητα αυτή γίνεται λόγος για το ρόλο του Συμβουλίου της Ευρώπης στην ανάπτυξη του κλάδου της Ανάλυσης Αναγκών στη διδασκαλία της Γ2 γενικότερα και ειδικότερα σε σχέση με τους ενήλικες μαθητές. Οι εργασίες του Συμβουλίου της Ευρώπης και τα εργαλεία αναφοράς που προέκυψαν κατά τη δεκαετία του 1970 σήμαναν την αλλαγή παραδείγματος στη γλωσσική διδασκαλία θέτοντας τις βάσεις για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση στη διδασκαλία της Γ2 και ως εκ τούτου στις αρχές σχεδιασμού των γλωσσικών προγραμμάτων.

Στη συνέχεια, βάσει της ταξινομίας της Τοκατλίδου(2003:155) παρουσιάζονται με χρονολογική σειρά ορισμένα από τα βασικά μοντέλα Ανάλυσης Αναγκών που έχουν προταθεί και αξιοποιηθεί για το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία είναι ενδεικτικά του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η έννοια των γλωσσικών αναγκών των μαθητών της Γ2.

2.2.1 Ορισμός

Ως ανάλυση αναγκών ορίζεται το σύνολο των δραστηριοτήτων για τη συλλογή πληροφοριών οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση σχεδιασμού ενός γλωσσικού προγράμματος που στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών(Nunan, 1988). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους Dudley-Evans, & St. John (1998) η ανάλυση αναγκών αφορά το «τι και το πώς ενός γλωσσικού μαθήματος»

Σε μια περισσότερο μεθοδολογική προσέγγιση του όρου, η ανάλυση αναγκών ορίζεται ως «μια σειρά διαδικασιών» η οποία δύναται να ανιχνεύσει, να επικυρώσει και να θέσει

προτεραιότητες στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών Pratt(1980). Στον ορισμό αυτό, αξίζει να σημειωθεί η έννοια της επικύρωσης, στοιχείο το οποίο αναδεικνύει τη συγχρονική διάσταση κάθε απόπειρας προσδιορισμού των γλωσσικών αναγκών. Μάλιστα, σε μια πιο ευρεία νοηματοδότηση του όρου, οι McCormick, Stufflebeam, Nelson and Brinkerhoff(1985), όπως αναφέρεται σε Brown(2001:16), υποστηρίζουν πως κάθε ανάλυση αναγκών και οι προτεραιότητες που αυτή θέτει θα πρέπει να βασίζεται στην εκπλήρωση ενός αιτιολογημένου σκοπού.

2.2.2 Ο ρόλος του Συμβουλίου της Ευρώπης

Ο όρος ανάλυση αναγκών εμφανίζεται για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1920 στην Ινδία από τον Michael West στο πλαίσιο της διερεύνησης των αναγκών μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την εκμάθηση της Αγγλικής⁶. Ωστόσο, για πολλές δεκαετίες παρέμεινε στην αφάνεια σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση. Ο όρος επανέρχεται συστηματικά στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας με την εμφάνιση μιας νέας προσέγγισης στη διδακτική της Γ2, αυτής της δημιουργίας προγραμμάτων για Ειδικούς Σκοπούς, πεδίο στο οποίο η ανάλυση αναγκών αποτελεί το κατεξοχήν εργαλείο σχεδιασμού(West, 1994). Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτό, η αρχική νοηματοδότηση του όρου «ανάγκες» αφορούσε το γλωσσικό σύστημα του εκάστοτε ειδικού πεδίου προς διερεύνηση και όχι τις επικοινωνιακές ανάγκες του χρήστη της Γ2. Η αλλαγή παραδείγματος και η εστίαση στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών της Γ2 καθιερώνεται τη δεκαετία του 1970 ως αποτέλεσμα των εργασιών του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος μονάδων(unit credit system) για τη διδασκαλία και την πιστοποίηση της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από ενήλικες μαθητές⁷. Τότε, ξεκινά η συστηματική ανάλυση των γλωσσικών αναγκών των ατόμων και ειδικότερα των ενηλίκων έτσι όπως αυτές προκύπτουν στις επιμέρους επικοινωνιακές περιστάσεις που καλούνται να ανταπεξέλθουν. Για πρώτη φορά η ανάλυση αναγκών στρέφει την προσοχή της στα χαρακτηριστικά του μαθητικού κοινού και στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στην αυτονόμηση του(Τοκατλίδου,2003).

Έτσι, στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται κάποια από τα μοντέλα που κατά καιρούς έχουν προταθεί για το σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων τα οποία, όπως επισημαίνει η

⁶ Αναφέρεται από Richard West(1994:1) στο πλαίσιο της ιστορικής ανασκόπησης του πεδίου της ανάλυσης αναγκών για την Αγγλική.

⁷ Οι εργασίες αυτές υπό τη διεύθυνση του John Trim οδήγησαν σε μια σειρά ερευνών και εργαλείων με βάση τα οποία υλοποιήθηκαν το Πρόγραμμα 4(1977-1981) και το πρόγραμμα 12(1982-1986). Αποτελέσματα των εργασιών αυτών αποτέλεσαν τόσο η μελέτη του Richterich(1973) για τον ορισμό των γλωσσικών αναγκών όσο και η εφαρμογή του μοντέλου αυτού για τη διδασκαλία της αγγλικής με το έργο του Van Ek *Threshold Level*(1975). (Τοκατλίδου, 2003)

Τοκατλίδου(2003:155), είναι ενδεικτικά «της ποικιλίας που παρουσιάζουν ως προς την έμπνευση και την αντίληψη του όρου ανάγκες που μαρτυρούν».

2.2.3 Μοντέλα Ανάλυσης Αναγκών

2.2.3.1 Μοντέλο Richterich(1973)

Στο πλαίσιο των εργασιών του Συμβουλίου της Ευρώπης κατά τη δεκαετία του 1970, ο Richterich με το έργο του *A Model for the Definition of Adult language Needs* έρχεται να προτείνει την πρώτη συστηματική και επίσημη προσπάθεια περιγραφής και ορισμού των γλωσσικών αναγκών των ενηλίκων κατά την εκμάθηση της Γ2 εισηγούμενος για πρώτη φορά τον όρο «γλωσσικές ανάγκες». Στο μοντέλο αυτό, όπως και στην αναθεωρημένη εκδοχή του από τους Richterich & Chancerel(1980), υιοθετείται μια συστημική προσέγγιση στην ανάλυση των γλωσσικών αναγκών με βάση την οποία εντοπίζονται και αναλύονται οι προβλεπόμενες «αντικειμενικές» ανάγκες του χρήστη της Γ2. Η ανάλυση αυτή οδηγεί με τη σειρά της στον προσδιορισμό των λειτουργιών(functions) και των εννοιών(notions) που καλείται να χρησιμοποιήσει ο μαθητής κατά τη γλωσσική αλληλεπίδραση στη Γ2. Έτσι, το μοντέλο του Richterich θα μπορούσαμε να πούμε πως ανήκει στην Ανάλυση της Περίστασης Στόχου καθώς ο προσδιορισμός των αναγκών γίνεται με βάση τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με τις λειτουργίες, τις δομές και τη συχνότητα αυτών στο πλαίσιο της εκάστοτε περίπτωσης. Ωστόσο, όπως σημειώνεται από Long(2005:21) παρά την καινοτομία του μοντέλου για την εποχή του, δεν παύει να αποτελεί βασικό του μειονέκτημα το γεγονός πως η ανάλυση βασίζεται στις διαισθήσεις των αναλυτών.

2.2.3.2 Μοντέλο Munby(1978)

Βασιζόμενος στο έργο του M. Halliday(1975) και του D. Hymes(1974) το μοντέλο του Munby στοχεύει στην Ανάλυση Περίστασης Στόχου (Target Situation Analysis) και αποτελεί το πιο συστηματικό και λεπτομερές εργαλείο καταγραφής και ανάλυσης των επικοινωνιακών αναγκών. Μάλιστα, αποτελεί το πρώτο μοντέλο που εντάσσει ως βασικές παραμέτρους στην ανάλυση αναγκών την κοινωνική σχέση μεταξύ των συνομιλητών, τη γλωσσική ποικιλία αλλά και τα μέσα πραγμάτωσης της γλωσσικής επικοινωνίας(Long, 2015).

Το μοντέλο του Munby συνίσταται στην ανάλυση αναγκών σε τέσσερα στάδια:

1. Στο πρώτο επίπεδο στόχο αποτελεί ο προσδιορισμός του προφίλ των μαθητών μέσα από τη συλλογή πληροφοριών σε σχέση με το πεδίο στο οποίο θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν τη Γ2.

2. Στο δεύτερο επίπεδο συλλέγονται πληροφορίες για τους επικοινωνιακούς σκοπούς, τους κοινωνικούς ρόλους καθώς και το μέσο πραγμάτωσης των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων.
3. Στο τρίτο επίπεδο ακολουθούσε η εκτίμηση της τρέχουσας γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε σχέση με τις εντοπισθέντες επικοινωνιακές περιστάσεις, ο εντοπισμός της γλωσσικής ποικιλίας που χρησιμοποιείται στο εκάστοτε πεδίο και τέλος ο προσδιορισμός των επικοινωνιακών συμβάντων, του ύφους και του τόνου που απαιτούν.
4. Με βάση το σύνολο των πληροφοριών αυτών εξάγονται οι γλωσσικές λειτουργίες και οι δεξιότητες και στη συνέχεια οι γλωσσικές τους πραγματώσεις τις οποίες θα πρέπει να περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου να αναπτύξει ο μαθητής τη δέουσα επικοινωνιακή ικανότητα στο πεδίο στόχο.

Έτσι, οι μονάδες οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος συνίστανται σε επιμέρους γλωσσικά στοιχεία και προσδιορίζονται σύμφωνα με τη διαίσθηση και το ένστικτο του γλωσσολόγου-αναλυτή, όπως και στην περίπτωση του μοντέλου του Richterich.

2.2.3.3 Μοντέλο Coffey(1984)

Το μοντέλο αυτό αποτελείται από έξι στάδια. Αρχικά, επιλέγονται οι γλωσσικές λειτουργίες και στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυση συσχετιστικά με τις επιλεχθείσες γλωσσικές λειτουργίες που θα αποτελέσουν το αντικείμενο της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, οι λειτουργίες αυτές μετατρέπονται σε γλωσσική ύλη και βάσει σχεδιασμού οργάνωνονται στο γλωσσικό μάθημα. Έτσι, καθίσταται σαφές πως η ανάλυση αναγκών δεν προηγείται, αλλά έπεται της γλωσσικής ύλης. Όπως επισημαίνεται από την Τοκατλίδου(2003: 160), στο συγκεκριμένο μοντέλο ο όρος «ανάλυση αναγκών» χρησιμοποιείται καταχρηστικά καθώς αφορά κυρίως το σχεδιασμό της διδασκαλίας στην τάξη και τις ανάγκες που απορρέουν από την ήδη επιλεγείσα ύλη και δεν αποτελεί θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης αναγκών.

2.2.3.4 Μοντέλο Tarone & Yule(1989)

Οι Tarone & Yule στο έργο τους *Focus on the Language Learner*(1989) προτείνουν ένα μοντέλο ανάλυσης αναγκών το οποίο σε τέσσερα επίπεδα: α) το καθολικό επίπεδο(global level), στόχο του οποίου αποτελεί ο εντοπισμός των επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες οι μαθητές θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν τη Γ2, β) το ρητορικό επίπεδο(rhetorical level), στο οποίο στόχο αποτελεί ο εντοπισμός του τρόπου οργάνωσης των πληροφοριών στις επιμέρους γλωσσικές δραστηριότητες που περιλαμβάνει η εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση, γ) το γραμματικό/ρητορικό επίπεδο(grammaral/rhetorical level), το οποίο

στοχεύει στην εύρεση των γλωσσικών τύπων με βάση τους οποίους πραγματώνεται η πληροφοριακή δομή στην εκάστοτε γλωσσική δραστηριότητα και τέλος δ) το γραμματικό επίπεδο, το οποίο στοχεύει στην ανάλυση της συχνότητας με την οποία οι γραμματικές αυτές δομές εμφανίζονται στην εκάστοτε περίπτωση. Έτσι, η ανάλυση τόσο της περίπτωση στόχου όσο και της παρούσας ικανότητας των μαθητών συναποτελούν τα δεδομένα με βάση τα οποία διαμορφώνεται και σχεδιάζεται το αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν, η ανίχνευση των αντικειμενικών αναγκών, της ισχύουσας επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και η εστίαση στο πώς οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις ικανότητες τους αποτελούν «την καρδιά κάθε επιτυχημένης διδακτικής πράξης στη Γ2».

2.2.3.5 Μοντέλο Τοκατλίδου(1994)

Το μοντέλο αυτό, σύμφωνα με την εισηγήτρια του, αποτελεί μια εθνογραφική προσέγγιση στην ανάλυση αναγκών η οποία αξιοποιεί ως βασικό αναλυτικό εργαλείο το μοντέλο “*SPEAKING*” του Hymes(1974). Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, οι επιμέρους συνιστώσες του μοντέλου του Hymes δύναται να αποτελέσουν τις κατηγορίες ανάλυσης των επικοινωνιακών γεγονότων στα οποία συμμετέχει ο χρήστης της Γ2 και ως εκ τούτου τις κατηγορίες από τις οποίες αντλούνται οι πληροφορίες για τη διαμόρφωση των στόχων ενός γλωσσικού προγράμματος. Έτσι, στόχο της ανάλυσης αποτελεί ο εντοπισμός των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που καλούνται οι μαθητές να αναπτύξουν στο εκάστοτε πεδίο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από την εισηγήτρια του μοντέλου, το συγκεκριμένο μοντέλο ανίχνευσης αναγκών μπορεί να αξιοποιηθεί όχι μόνο για το σχεδιασμό ενός γλωσσικού προγράμματος αλλά και κατά τη διάρκεια εφαρμογής του ή/και μετά την υλοποίηση του στο πλαίσιο της αξιολόγησης του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών της Γ2 στις επικοινωνιακές περιστάσεις που καλούνται να συμμετάσχουν(Τοκατλίδου, 2003: 166).

2.3 Ανάλυση Αναγκών και σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων

Στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης στη Γ2, η αξιοποίηση της ανάλυσης αναγκών ως βάσης διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων αποτέλεσε απόρροια ευρύτερων εξελίξεων στην εκπαιδευτική ψυχολογία κατά τη δεκαετία του 1960 οι οποίες μετατόπισαν το κέντρο βάρους στους μαθητές και στις ανάγκες τους(Hutchinson & Waters, 1987). Αρχικά, η ανάλυση αναγκών συνδέθηκε κατεξοχήν με τη δημιουργία γλωσσικών προγραμμάτων για ειδικούς σκοπούς(επαγγελματικούς ή ακαδημαϊκούς), γεγονός που αποτέλεσε, ωστόσο, αιτία άσκησης οξύτατης κριτικής. Σύμφωνα με Widdowson(1983, 1987), όπως αναφέρεται σε Long(2015:96), η δημιουργία στοχευμένων μαθημάτων δεν προάγει την παιδεία αλλά την

εκπαίδευση καθώς μέσω της εστίασης στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων παρέχεται περιορισμένη πρόσβαση στη Γ2. Καθίσταται σαφές πως το ιδεολογικό αυτό επιχείρημα τίθεται στη βάση της κατεύθυνσης προσδιορισμού των αναγκών: ποιος ορίζει τις ανάγκες και με ποιο σκοπό. Δεδομένου, μάλιστα, ότι οι αναλύσεις, ειδικά σε σχέση με τους μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς, διεξάγονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες στην κοινότητα υποδοχής, ο προβληματισμός που τίθεται δεν είναι άνευ σημασίας.

Ωστόσο, ο ίδιος ο Long (2015: 97) θεωρεί ότι αυτό δεν αποτελεί επιχείρημα κατά της ίδιας της ανάλυσης αναγκών ως μεθοδολογικού εργαλείου και σπεύδει να τονίσει ότι τα γλωσσικά προγράμματα γενικού τύπου είναι αυτά ακριβώς που αφήνουν εκτεθειμένους τους μαθητές στην κοινωνική μηχανική καθώς δεν τους δίνουν τη δυνατότητα να κατακτήσουν άμεσα δεξιότητες απαραίτητες για την κοινωνική τους επιβίωση. Αντιθέτως, τα στοχευμένα γλωσσικά προγράμματα είναι αυτά που δύνανται να χειραφετήσουν και να ενδυναμώσουν τους μαθητές ακριβώς γιατί έχουν προκύψει ως προϊόν ανάλυσης των πραγματικών αναγκών των μαθητών. Μάλιστα, η ανάγκη αξιοποίησης της ανάλυσης αναγκών ως βασικής προϋπόθεσης για τον προσδιορισμό των στόχων και του περιεχομένου του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος αναγνωρίζεται πλέον ως βασική σχεδιαστική αρχή (Brown, 1995; Long, 1985, 2005, 2015; Nation & Macalister, 2010; Nunan, 1988, 2004)⁸.

2.4 Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων

Ως αναλυτικό πρόγραμμα ορίζεται το σύνολο των επιλογών που αφορούν τους στόχους και το περιεχόμενο ενός προγράμματος γλωσσικής εκπαίδευσης (Nation & Macalister, 2010; Nunan, 1988). Έτσι, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από Ιακώβου (2015: 2) ο σχεδιασμός ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι πρώτα απ' όλα μια διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με το τι θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές της Γ2 και *πότε*.

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων, ο Long (2015: 205-206) επισημαίνει πως κάθε προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να παρέχει τεκμηριωμένες επιλογές ως προς τρεις παραμέτρους: α) το είδος της μονάδας ανάλυσης που αξιοποιεί (γλωσσική ή μη

⁸ Παράλληλα, στο πλαίσιο του ευρύτερου σχεδιασμού ενός γλωσσικού προγράμματος παράμετρος που επισημαίνεται ως αναγκαία για την ανταπόκριση το προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών αποτελεί η ανάλυση μέσων (means analysis). Η ανάλυση μέσων δεν αφορά το περιεχόμενο ή τη μεθοδολογία του προγράμματος αλλά το περιβάλλον εφαρμογής του, τους περιορισμούς των συνθηκών και τις τροποποιήσεις που απαιτούνται για την υλοποίηση του με βάση τις τοπικές συνθήκες (Long, 2015). Ωστόσο, η ανάλυση μέσων δεν αποτέλεσε στόχευση της παρούσας εργασίας.

γλωσσική), β) το περιεχόμενο, δηλαδή την ύλη των μαθημάτων και γ) τη σειρά οργάνωσης και παρουσίασης της ύλης. Έτσι, ένα από τα βασικότερα κριτήρια κατηγοριοποίησης των επιμέρους αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί η μονάδα σχεδιασμού που αυτά αξιοποιούν. Οι μονάδες σχεδιασμού που κατά καιρούς έχουν προταθεί είναι πολλές και απηχούν με τη σειρά τους διαφορετικές αντιλήψεις ως προς την κατάκτηση και τη διδασκαλία της Γ2. Θα μπορούσε ωστόσο να ειπωθεί πως οι επιμέρους προτάσεις διαφοροποιούνται κυρίως ως προς το αν και κατά πόσο η μονάδα σχεδιασμού στην οποία βασίζονται αποτελεί γλωσσική ή μη κατασκευή.

Έτσι, στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι δύο βασικοί τύποι αναλυτικών προγραμμάτων όπως αυτοί προκύπτουν με κριτήριο αν η μονάδα σχεδιασμού που υιοθετούν είναι γλωσσική ή μη γλωσσική.

2.4.1 Τύποι αναλυτικών προγραμμάτων

Μια πρώτη κατηγοριοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων δόθηκε από τον Wilkins (1979), όπως αναφέρεται σε Nunan(1988), ο οποίος χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τη μονάδα σχεδιασμού διέκρινε τα αναλυτικά προγράμματα σε *συνθετικού* και *αναλυτικού* τύπου. Είναι χαρακτηριστικό ότι κάθε επιμέρους κατηγορία είναι ενδεικτική του διαφορετικού τρόπου θέασης των γνωστικών διαδικασιών κατάκτησης της Γ2 και ως εκ τούτου και της διδασκαλίας της. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από Nunan(1988), στην πραγματικότητα οι δύο αυτοί γενικοί τύποι αναλυτικών προγραμμάτων δεν αποτελούν στεγανές κατηγορίες αλλά αντιστοιχούν σε ένα συνεχές το οποίο αναπαριστά τις διαφορετικές κατευθύνσεις εστίασης που μπορεί να λάβει ο γλωσσικός σχεδιασμός: από τη γλώσσα ως προϊόν στη γλώσσα ως διαδικασία. Στο κέντρο αυτού του συνεχούς βρίσκονται τα θεματοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα.

Ειδικότερα, *συνθετικού τύπου* είναι όλα τα αναλυτικά προγράμματα που εστιάζουν σε και διαρθρώνονται βάσει γλωσσικών μονάδων. Ως μονάδες ανάλυσης χρησιμοποιούνται επιμέρους γλωσσικά στοιχεία που μπορεί να αφορούν το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τις γλωσσικές λειτουργίες, τα κειμενικά είδη. Ως εκ τούτου, τα συνθετικού τύπου αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται *προσανατολισμένα στο προϊόν (product oriented)* και το περιεχόμενο τους συνίσταται σε μια λίστα γλωσσικών προϊόντων τα οποία ο μαθητής καλείται να μάθει. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα γραμματικά, δομικά, λεξιλογικά και λειτουργικά αναλυτικά προγράμματα.

Αντιθέτως, *αναλυτικού τύπου* είναι όλα τα αναλυτικά προγράμματα που εστιάζουν σε και διαρθρώνονται βάσει μη γλωσσικών μονάδων. Σύμφωνα με Wilkins(1975: 3), όπως αναφέρεται σε Nunan(1988), οργανωτική αρχή των αναλυτικών προγραμμάτων αυτού του τύπου αποτελεί «ο σκοπός για τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν τη γλώσσα και τα είδη γλωσσικών πραγματώσεων που είναι απαραίτητα για να πετύχουν τους σκοπούς αυτούς». Στην αναλυτική προσέγγιση σχεδιασμού γλωσσικών προγραμμάτων εναρκτήριο σημείο δεν αποτελεί το γλωσσικό περιεχόμενο, το γραμματικό σύστημα της γλώσσας, αλλά οι επικοινωνιακοί σκοποί για τους οποίους θα χρησιμοποιηθεί η γλώσσα αυτή. Έτσι, η εστίαση μετατοπίζεται από τη γλώσσα ως προϊόν στη γλώσσα ως διαδικασία. Στην κατηγορία των *προσανατολισμένων στη διαδικασία*(*process oriented*) ανήκουν τρεις τύποι αναλυτικών προγραμμάτων: τα διαδικαστικά(*procedural*), τα διεργαστικά (*process*) και τα δραστηριοκεντρικά(*task based*) αναλυτικά προγράμματα.

Εν αντιθέσει με τα συνθετικού τύπου αναλυτικά προγράμματα τα οποία βασίζονται κατεξοχήν στην ανάλυση της γλώσσας ή της γλωσσικής χρήσης και οι τρεις αυτές προσεγγίσεις θέτουν ως βασική μονάδα σχεδιασμού το καθήκον⁹ και όχι τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία τα οποία δεν θεωρούν επαρκή να αποτελέσουν μονάδες ανάλυσης ενός αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, κοινό τους χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός πως χρησιμοποιούν ως μονάδα σχεδιασμού ένα μη γλωσσικό κριτήριο. Ωστόσο, σε κάθε προσέγγιση η έννοια «καθήκον» νοσηματοδοτείται διαφορετικά. Για το λόγο αυτό, κατά τους Long & Crookes(1992), τα τρία αυτά είδη αποτελούν στην πραγματικότητα διαφορετικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό δραστηριοκεντρικών αναλυτικών προγραμμάτων οι οποίες διαφοροποιούνται κυρίως ως προς τον τρόπο πρόσληψης του τι συνιστά «καθήκον». Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στο δραστηριοκεντρικό τύπο αναλυτικού προγράμματος όπως προτείνεται από Long(1985) και Long & Crookes(1992), καθώς αυτός αποτέλεσε το πρότυπο σχεδιασμού για το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα σε σχέση με τη θεματική ενότητα «Επαγγελματικός χώρος». Σύμφωνα με το δραστηριοκεντρικό μοντέλο σχεδιασμού ως «καθήκον» ορίζεται:

Κάθε είδους δραστηριότητα που επιτελεί κανείς για τον εαυτό του ή για τους άλλους ελεύθερα ή με κάποια ανταμοιβή [...] Όλα εκείνα τα πράγματα που κάνουν οι άνθρωποι αν τους ρωτήσεις και δεν είναι γλωσσολόγοι.

⁹ Για την ελληνική απόδοση του όρου *task* ως «διεκπεραιωτική δραστηριότητα», Μπέλλα(2011: 222), ως «καθήκον», ΚΕΠΑ(2008).

(Long, 1985, σ. 89)

Ουσιαστικά, με τον τρόπο αυτό, ως καθήκον ορίζεται κάθε ενέργεια ή δράση που επιτελούν τα άτομα και ως εκ τούτου οι μαθητές της Γ2 στην πραγματική ζωή. Παρά τη γενικευτική εντύπωση που δίνεται με έναν τέτοιο ορισμό, είναι ακριβώς αυτή η προσέγγιση που δίνει τη δυνατότητα περικειμενοποίησης και πλαισιοθέτησης της έρευνας για την ανίχνευση και την ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών της Γ2 στο εκάστοτε πεδίο που έχει επιλεχθεί προς διερεύνηση.

Δεδομένου ότι κάθε επιλογή αντανakλά τις αξίες και τις πεποιθήσεις του σχεδιαστή αναφορικά με τη φύση της γλώσσας και τη φύση της μάθησης, η λήψη αποφάσεων βασισμένων σε πορίσματα ερευνών για την κατάκτηση της Γ2 αξιολογείται ως κεντρικής σημασίας για το σχεδιασμό κάθε αναλυτικού προγράμματος. Εδώ ακριβώς έγκειται και η βασική επιχειρηματολογία υπέρ της υιοθέτησης της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Γ2 και ως εκ τούτου στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων.

Έτσι, στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα βασικά επιχειρήματα επιλογής της εν λόγω προσέγγισης καθώς και οι ερευνητικές μεθοδολογικές επιλογές που αυτή συνεπάγεται για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων.

2.5 Δραστηριοκεντρικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως κατά το σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος διδάσκοντες και σχεδιαστές καλούνται να απαντήσουν σε δύο βασικές ερωτήσεις: α) τι είναι αυτό που θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές, το περιεχόμενο δηλαδή των γλωσσικών μαθημάτων και β) πότε θα πρέπει να το μάθουν, δηλαδή την ακολουθία με βάση την οποία θα παρουσιαστεί το περιεχόμενο αυτό. Ωστόσο, μία πτυχή η οποία συνήθως παραμελείται αλλά είναι κομβικής σημασίας για τους ίδιους τους μαθητές είναι το *γιατί* (Van Avermaet & Gysen, 2008). Την απάντηση στην ερώτηση αυτή φαίνεται να δύναται να δώσει η δραστηριοκεντρική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία εφαλτήριο και βάση σχεδιασμού κάθε αναλυτικού προγράμματος αποτελεί η ανίχνευση και η ανάλυση των αναγκών των μαθητών. Σε αντίθεση με τα γλωσσικά αναλυτικά προγράμματα όλων των ειδών, ένα γνήσιο δραστηριοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα -αν και εφόσον στοιχειοθετείται από μια προηγηθείσα διερεύνηση των αναγκών των μαθητών- δεν προσπαθεί να επιβάλει το ίδιο πρόγραμμα σε όλους τους μαθητές Long(2005, 2015). Δεδομένου, μάλιστα, ότι οργανώνεται με βάση μη γλωσσικές μονάδες δίνει στους διδάσκοντες τη δυνατότητα αξιοποίησης του για διαφοροποιημένο προφίλ μαθητών. Παράλληλα, χρησιμοποιώντας ως μονάδες σχεδιασμού τα επιμέρους επικοινωνιακά

καθήκοντα και όχι συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία κατά τη διδακτική πράξη δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις υπάρχουσες γλωσσικές τους δυνατότητες, το γλωσσικό ρεπερτόριο που ήδη διαθέτουν. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται εφικτή μια βασική αρχή για την κατάκτηση της γλώσσας σύμφωνα με την οποία «οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν πρώτα μια γλώσσα και μετά τη χρησιμοποιούν, αλλά τη μαθαίνουν χρησιμοποιώντας την»(Lightbown & Spada, 1993 όπως αναφέρεται σε Ιακώβου, 2015: 3).

Όπως προειπώθηκε, ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος προϋποθέτει την επιλογή μιας μονάδας σχεδιασμού, δηλαδή εκείνο το κριτήριο γλωσσικό ή μη το οποίο θα λειτουργήσει ως οργανωτική αρχή του αναλυτικού προγράμματος. Μάλιστα, στο πλαίσιο σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων οι Long & Crookes(1992: 9-19) προτείνουν την αντικατάσταση του όρου *μονάδα σχεδιασμού* από τον όρο *μονάδα ανάλυσης* καθώς με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται αντιστοιχία μεταξύ της ανάλυσης αναγκών ως ερευνητικής διαδικασίας και της ανάλυσης αναγκών ως βάσης σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος¹⁰. Σύμφωνα με Long(2005, 2015) τα πλεονεκτήματα επιλογής του καθήκοντος ως μονάδας ανάλυσης στο σχεδιασμό γλωσσικών μαθημάτων είναι πολλά και αφορούν τόσο τη διδακτική όσο και την έρευνα.

Αρχικά, η αξιοποίηση των καθηκόντων ως οργανωτικής αρχής του γλωσσικού σχεδιασμού είναι συμβατή με τα ερευνητικά πορίσματα για την κατάκτηση της Γ2 η οποία προωθείται μέσα από την επικοινωνιακά προσανατολισμένη γλωσσική χρήση. Ο Lambert(2010) τονίζει την παιδαγωγική αξία της χρήσης των καθηκόντων ως μονάδων οργάνωσης της διδασκαλίας καθώς σε διδακτικό επίπεδο τα καθήκοντα δύνανται να παράσχουν τους σκοπούς οι οποίοι ενοποιούν όλες τις άλλες μονάδες ανάλυσης(λεξιλόγιο, γραμματικές δομές, λειτουργίες, έννοιες). Έτσι, τα καθήκοντα ως μονάδες οργάνωσης της διδασκαλίας δύνανται να συγκεντρώσουν γύρω τους και όλα τα άλλα στοιχεία, καθώς αυτές οι πτυχές της γλωσσικής πραγμάτωσης αξιολογούνται με βάση την αποτελεσματικότητα τους στην επιτέλεση της δραστηριότητας. Με αυτόν τον τρόπο, η γλωσσική χρήση συνδέεται άρρηκτα με τα επικοινωνιακά καθήκοντα και γίνεται η υλική πραγμάτωση της επιτέλεσης τους και όχι αυτοσκοπός. Αυτό ακριβώς αποτελεί και το βασικό πλεονέκτημα για την επιλογή τους ως οργανωτικών μονάδων της διδασκαλίας, καθώς η εστίαση της προσοχής των μαθητών στο σκοπό της επικοινωνίας και όχι στα γλωσσικά μέσα παρέχει τη γλωσσική ελευθερία στο μαθητή να ενσωματώνει νέα γλωσσικά στοιχεία και δεξιότητες πάντα σε συμφωνία με το δικό

¹⁰ Ο Long (1985:89)είναι ο πρώτος που επισημαίνει την ανάγκη προσδιορισμού μιας κοινής μονάδας ανάλυσης μεταξύ του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας και του σχεδιασμού αναλυτικού προγράμματος.

του εσωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα, το δικό του μαθησιακό στυλ και τη δική του προσωπικότητα(White & Robinson, 1995).

Επιπλέον, η δραστηριοκεντρικού τύπου ανάλυση της γλωσσικής χρήσης που περιβάλλει την επιτέλεση των καθηκόντων στόχων αποκαλύπτει περισσότερα για τη δυναμική φύση του λόγου στην εκάστοτε περίσταση στόχου συγκριτικά με τις κειμενοκεντρικές αναλύσεις. Δεδομένου ότι τα επικοινωνιακά καθήκοντα είναι αυτά που πυροδοτούν τη γλωσσική χρήση, η αξιοποίηση των καθηκόντων ως μονάδων ανάλυσης με την παράλληλη συλλογή αυθεντικού λόγου επιτρέπει την ανάδειξη της δυναμικής φύσης της γλώσσας, της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής. Αντιθέτως, οι γλωσσικά προσανατολισμένες αναλύσεις παρουσιάζουν τη γλώσσα στατικά.

Τέλος, όσον αφορά το πεδίο της αξιολόγησης ακριβώς λόγω του γεγονότος ότι τα καθήκοντα περιγράφονται με όρους δράσεων και ενεργειών καθίστανται εννοιολογικά εύληπτοι και ως εκ τούτου μπορούν να λειτουργήσουν παράλληλα τόσο ως κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών εκ μέρους των διδασκόντων όσο και ως άξονες αυτο-αξιολόγησης για τους ίδιους τους μαθητές.

Σε επίπεδο ερευνητικής μεθοδολογίας, το καθήκον ως μονάδα ανάλυσης χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη περιγραφική διαφάνεια δεδομένου ότι προσδιορίζεται με όρους παρατηρήσιμης συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό επιτρέπει την ενσωμάτωση των ειδικών του εκάστοτε πεδίου ως πηγών πληροφόρησης για τα καθήκοντα στόχους που θα κληθούν οι μαθητές της Γ2 να επιτελέσουν καθώς αυτό που απαιτείται από αυτούς είναι η περιγραφή ενεργειών και δράσεων με τις οποίες είναι ήδη εξοικειωμένοι. Έτσι, η νοηματοδότηση των αναγκών με όρους καθηκόντων επιτρέπει σε επίπεδο μεθοδολογίας την άρση ενός βασικού εμποδίου στις αναλύσεις αναγκών: τη συνήθη έλλειψη γλωσσολογικής γνώσης εκ μέρους των ειδικών και την αντίστοιχη έλλειψη γνώσης του περιεχομένου εκ μέρους των γλωσσολόγων. Επιπλέον, για μια σειρά πεδίων (εκπαιδευτικών και επαγγελματικών) οι υπάρχουσες περιγραφές των καθηκόντων που καλείται κανείς να επιτελέσει γίνονται ούτως ή άλλως με όρους καθηκόντων, γεγονός που δύναται να εξοικονομήσει πολύ χρόνο και κόπο στους γλωσσολόγους αναλυτές(Jasso-Aguilar,2005; Long, 2005).

Έτσι, στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστεί διεξοδικά η δραστηριοκεντρική προσέγγιση ανάλυσης αναγκών(task based needs analysis) η οποία αποτελεί και την προσέγγιση που υιοθετείται στην παρούσα εργασία για την ανίχνευση και ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών κατά την αναζήτηση εργασίας. Ειδικότερα, θα

γίνει αναφορά στα επιχειρήματα επιλογής της συγκεκριμένης προσέγγισης στο πλαίσιο της ανάλυσης αναγκών και πιο συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί το μοντέλο του Long(1985, 2015) για τη δημιουργία δραστηριοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος.

2.6 Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση Ανάλυσης Αναγκών

Σε μια προσπάθεια αποσύνδεσης της ανάλυσης αναγκών ως αποκλειστικού εργαλείου για τη δημιουργία γλωσσικών προγραμμάτων που αφορούν Επαγγελματικούς και Ακαδημαϊκούς Σκοπούς, ο Long(2005:1) τονίζει την ανάγκη θέασης κάθε προγράμματος γλωσσικής εκπαίδευσης ως στοχευμένου στις ανάγκες της ομάδας μαθητών στην οποία απευθύνεται. Μάλιστα, η μεθοδολογική πρόταση του Long(1985) για το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων έρχεται να απορρίψει τα προηγούμενα μοντέλα ανάλυσης κυρίως στη βάση των παραγόμενων από αυτά προϊόντων, δηλαδή των συνθετικού τύπου αναλυτικών προγραμμάτων. Αναγνωρίζοντας την αξία και την καινοτομία αυτών των προσπαθειών για την εποχή τους, επισημαίνει ότι η υιοθέτηση μιας συνθετικού τύπου προσέγγισης στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων αντιβαίνει με τα πορίσματα των ερευνών για την κατάκτηση της Γ2. Παράλληλα, οι αναλύσεις αναγκών που διεξάγονται χρησιμοποιώντας ως μονάδα ανάλυσης γλωσσικά στοιχεία παρουσιάζουν τη γλώσσα αποπερικειμενοποιημένη και αποπλαισιωμένη παρέχοντας έτσι συχνά παραπλανητικές πληροφορίες για τη γλωσσική χρήση και ως εκ τούτου για την ανάπτυξη διδακτικού υλικού. Επιπλέον, μια ακόμη αδυναμία των μοντέλων αυτών αποτέλεσε το γεγονός ότι οι περιγραφές τους βασίστηκαν στις γλωσσικές διαισθήσεις των δημιουργών τους υστερώντας έτσι σε ερευνητική εγκυρότητα Long(2005: 21). Ακριβώς την αδυναμία αυτή έρχεται να άρει η προτεινόμενη μεθοδολογία του δραστηριοκεντρικού μοντέλου ανάλυσης αναγκών.

Σύμφωνα με Long(2005: 22), οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Γ2 απαιτούν οι αναλύσεις αναγκών να πραγματώνονται χρησιμοποιώντας μονάδες ανάλυσης οι οποίες θα είναι συμβατές με την εξειδίκευση του επακόλουθου αναλυτικού προγράμματος, τη μεθοδολογία, το διδακτικό υλικό και την αξιολόγηση. Εδώ έγκειται ακριβώς και το βασικό μεθοδολογικό πλεονέκτημα της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης στην ανάλυση αναγκών καθώς οι ανάγκες ανιχνεύονται και αναλύονται με κριτήριο την ίδια μονάδα που αξιοποιείται στη συνέχεια για τον σχεδιασμό και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος. Ως εκ τούτου, αξιοποιώντας κοινή μονάδα ανάλυσης τόσο κατά τη διερεύνηση όσο και κατά τον σχεδιασμό καθίσταται δυνατή η σύνδεση και η συνοχή έρευνας και εφαρμογής.

2.6.1 Μονάδα Ανάλυσης

Το καθήκον ως μονάδα ανίχνευσης και ανάλυσης δεν αφορά συγκεκριμένο επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας αλλά τις δράσεις και τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν τα άτομα στο εκάστοτε πεδίο. Έτσι, κατά τον εντοπισμό και την ανάλυση των καθηκόντων στόχων(target tasks) η περιγραφή τους γίνεται με όρους δράσης και συμπεριφοράς.

2.6.2 Στάδια Σχεδιασμού

Σύμφωνα με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, σημείο έναρξης για το σχεδιασμό κάθε αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να αποτελεί η ανάλυση αναγκών των μαθητών στους οποίους στοχεύει ένα γλωσσικό πρόγραμμα. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης αυτής θα αποτελέσει στη συνέχεια το εισαγόμενο για το σχεδιασμό του περιεχομένου του προγράμματος. Ειδικότερα, σύμφωνα με το μοντέλο του Long(1985, 2015), ο σχεδιασμός ενός δραστηριοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα επίπεδα-στάδια:

1. *Ανάλυση αναγκών με στόχο τον εντοπισμό των εκάστοτε καθηκόντων στόχων(target tasks).*

Το πρώτο επίπεδο στοχεύει στον εντοπισμό και την περιγραφή των συγκεκριμένων και στοχευμένων δραστηριοτήτων που καλείται να επιτελέσει κανείς στο εκάστοτε πεδίο δράσης. Αυτά τα καθήκοντα στόχοι θα αποτελέσουν και τις πρωταρχικές κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

2. *Ταξινόμηση των καθηκόντων στόχων σε τύπους καθηκόντων(type tasks)¹¹.*

Το δεύτερο επίπεδο στοχεύει στην αναγωγή αυτών των στοχευμένων δραστηριοτήτων σε πιο γενικές κατηγορίες δραστηριοτήτων έτσι ώστε τα καθήκοντα με κοινά χαρακτηριστικά να μπορούν να ομαδοποιηθούν σε σύνολα πιο εύκολα διαχειρίσιμα για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα, η αναγωγή των καθηκόντων στόχων σε πιο γενικού τύπου καθήκοντα δύναται να αποτελέσει κριτήριο για τη θέσπιση προτεραιοτήτων αναφορικά με το είδος των παιδαγωγικών καθηκόντων

¹¹ Ο Long αποτελεί τον εισηγητή του όρου «τύπος καθήκοντος»(1985). Σύμφωνα με την πρόταση του, τα καθήκοντα στόχοι προσδιορίζονται χρησιμοποιώντας *ρήμα+ΟΦ* ενώ οι τύποι καθηκόντων(που αποτελούν τις ομαδοποιήσεις των καθηκόντων στόχων) προσδιορίζονται χρησιμοποιώντας «ρήμα+ γενικευτική ΟΦ». Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως όσον αφορά την ταξινόμηση των καθηκόντων στόχων σε τύπους καθηκόντων υπάρχουν διάφορες προτάσεις(Long, 1985, 2015; Nunan, 2004, Van Avermaet & Gysen, 2006). Ωστόσο, παραμένει ασαφής ο επιτρεπτός βαθμός γενίκευσης ούτως ώστε να μην καταλήγουν αποπερικειμενοποιημένοι οι τύποι καθηκόντων.

που θα επιλεγούν στη συνέχεια¹². Ειδικότερα, η ταξινόμηση αυτή στοχεύει στην ενσωμάτωση όλων των τύπων καθηκόντων που προέκυψαν με βάση την έρευνα έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι ευκαιρίες ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας που απαιτείται από τους μαθητές της Γ2 προκειμένου να μπορέσουν να επιτελέσουν τα καθήκοντα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στην πραγματική τους ζωή (Lambert, 2010; Long, 2015).

3. *Εξαγωγή και δημιουργία παιδαγωγικών καθηκόντων (pedagogic tasks).*

Το τρίτο επίπεδο στοχεύει έτσι στη μετατροπή αυτών των γενικού τύπου καθηκόντων σε παιδαγωγικά καθήκοντα. Ως παιδαγωγικά καθήκοντα ορίζονται οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Στο πλαίσιο της εν λόγω προσέγγισης αποτελούν απλοποιημένες εκδοχές των καθηκόντων στόχων και για το λόγο αυτό προσδιορίζονται και περιγράφονται με όρους δράσης και όχι γλωσσικά.

4. *Επιλογή και διαδοχή των παιδαγωγικών καθηκόντων. Αυτά συνιστούν το δραστηριοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα (task based syllabus).*

Το τέταρτο και τελευταίο επίπεδο περιλαμβάνει αποφάσεις αναφορικά με την επιλογή και τη διαδοχή των παιδαγωγικών καθηκόντων.

2.6.3 Κριτήρια επιλογής παιδαγωγικών καθηκόντων

Η επιλογή του είδους των παιδαγωγικών καθηκόντων-ουσιαστικά των μονάδων ανάλυσης-που θα συναποτελέσουν το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης, σύμφωνα με Nunan (2004) έχουν προταθεί κατά βάση δύο προσεγγίσεις. Στην πρώτη προσέγγιση τα κριτήρια είναι αμιγώς παιδαγωγικά (Candlin, 1987) ενώ στη δεύτερη συσχετίζονται άμεσα με την ανάλυση αναγκών (Long, 1985, 2015). Σύμφωνα με την πρόταση του Long (1985, 2005, 2015), η οποία και υιοθετείται στην παρούσα εργασία, η επιλογή των παιδαγωγικών καθηκόντων θα πρέπει να προκύπτει ως αποτέλεσμα των πορισμάτων της έρευνας για το εκάστοτε πεδίο για το οποίο διεξήχθη η ανάλυση αναγκών. Ειδικότερα, σύμφωνα με Long (1985, 2015) τα παιδαγωγικά καθήκοντα θα πρέπει να αποτελούν απλούστερες μορφές των αυθεντικών καθηκόντων στόχων και να προσδιορίζονται βάσει αυτών, δηλαδή με όρους δράσης και όχι βάσει γλωσσικών όρων. Έτσι, καθώς τα παιδαγωγικά καθήκοντα διαμορφώνονται κατά τέτοιον τρόπο ώστε να αποτελούν διαβαθμισμένες εκδοχές του καθήκοντος στόχου δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα σταδιακής ανάπτυξης των

γλωσσικών τους δεξιοτήτων, παράμετρος η οποία είναι συμβατή με τα πορίσματα της έρευνας για την κατάκτηση της Γ2 καθώς και με την ιδέα της εκμάθησης της γραμματικής μέσα από τη γλωσσική χρήση.

Επιπλέον, η εξαρχής επαφή και επεξεργασία λιγότερο σύνθετων εκδοχών των καθηκόντων στόχων δίνει τη δυνατότητα δυναμικής χρήσης της γλώσσας επιτρέποντας έτσι από αρκετά νωρίς στο μαθητή της Γ2 να αξιοποιήσει ό,τι γλωσσικό ρεπερτόριο διαθέτει για την επιτέλεση των καθηκόντων στόχων. Ως εκ τούτου, σχεδόν από την αρχή τού δίνονται τα απαραίτητα γλωσσικά εργαλεία για να λειτουργήσει ως δρων υποκείμενο. Εδώ έγκειται, άλλωστε, το ιδεολογικό έρεισμα επιλογής της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Γ2 η οποία μέσω της στόχευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και στη θέαση του ως κοινωνικού δράστη δύναται να λειτουργήσει χειραφετητικά (Jasso-Aguilar, 2005; Long, 2015).

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η επιλογή δημιουργίας ενός συνδυασμού θεματοκεντρικού και δραστηριοκεντρικού μοντέλου συντάσσεται με την πρόταση του Long και επιτρέπει την άρση του βασικού μειονεκτήματος των δραστηριοκεντρικών αναλυτικών προγραμμάτων που επισημαίνεται από τον Nunan (2004:25), αυτού της έλλειψης θεματικής συνοχής μεταξύ των επιλεγόμενων παιδαγωγικών καθηκόντων.

2.6.4 Κριτήρια διαβάθμισης

Στο πλαίσιο σχεδιασμού ενός δραστηριοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος –όπως και κάθε αναλυτικού προγράμματος- μετά την επιλογή των μονάδων ζήτημα κομβικής σημασίας αποτελεί η επιλογή της σειράς, δηλαδή του τρόπου ακολουθίας και διαδοχής των μονάδων αυτών, εν προκειμένω των παιδαγωγικών καθηκόντων. Δύο είναι τα βασικά κριτήρια που έχουν προταθεί για τη διαβάθμιση των παιδαγωγικών καθηκόντων: α) η πολυπλοκότητα (complexity) και β) η δυσκολία (difficulty). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Long (2015: 234), το κριτήριο της πολυπλοκότητας αφορά τα παιδαγωγικά καθήκοντα αυτά καθ'εαυτά, εν αντιθέσει με το κριτήριο της δυσκολίας η οποία σχετίζεται και παραμετροποιείται ανάλογα με το εκάστοτε μαθητικό κοινό.

Σύμφωνα με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση, η σειρά παρουσίασης των καθηκόντων στόχων μέσω επιμέρους ακολουθιών παιδαγωγικών καθηκόντων εξαρτάται τόσο από τη συχνότητα όσο κι από την κρισιμότητα τους σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναγκών. Ουσιαστικά, η ανάλυση είναι αυτή που θα θέσει τις προτεραιότητες όσον αφορά τις πιο συναφείς θεματικά παιδαγωγικές δραστηριότητες. Δεδομένου ότι τα δύο αυτά στοιχεία έχουν προσδιοριστεί (η συχνότητα και η κρισιμότητα των καθηκόντων στόχων στο εκάστοτε

πεδίο), τότε κριτήριο για τη δόμηση της ακολουθίας των παιδαγωγικών καθηκόντων αποτελεί η πολυπλοκότητα και συγκεκριμένα η γνωστική πολυπλοκότητα που φέρει το παιδαγωγικό καθήκον. Ο Long στο πλαίσιο αυτό συντάσσεται με την πρόταση του Robinson(2001, 2007) για τα κριτήρια διαβάθμισης των παιδαγωγικών καθηκόντων. Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, παράμετροι για την αξιολόγηση του βαθμού πολυπλοκότητας των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων(task complexity) αποτελούν μεταβλητές που δεν σχετίζονται άμεσα με τον γλωσσικό κώδικα αλλά κυρίως με τις γνωστικές απαιτήσεις που θέτουν στους μαθητές. Ενδεικτικές τέτοιες μεταβλητές αποτελούν οι εξής: +/- «το εδώ-και-τώρα», η ποσότητα των στοιχείων που καλείται να επεξεργαστεί ο μαθητής, +/- προϋπάρχουσα γνώση ή/και εξοικείωση των μαθητών, +/- χρόνος σχεδιασμού, +/- αιτιολόγηση συλλογισμού.

Με βάση τον Skehan(1998: 99), ενδεικτικά κριτήρια προσδιορισμού του βαθμού δυσκολίας που μπορεί να φέρει ένα παιδαγωγικό καθήκον αποτελούν: α) η γνωστική εξοικείωση με ένα θέμα και ως εκ τούτου ο βαθμός προβλεψιμότητας του για τον μαθητή της Γ2, β) ο βαθμός γνωστικής επεξεργασίας που απαιτείται για την υλοποίηση της δραστηριότητας, γ) το επικοινωνιακό άγχος το οποίο σχετίζεται άμεσα με τον χρόνο που διατίθεται στους μαθητές για την υλοποίηση της δραστηριότητας και δ) ο γλωσσικός κώδικας που απαιτείται να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές. Όπως επισημαίνουν και οι Willis & Willis(2007), ο γλωσσικός κώδικας των κειμένων (γραπτών ή προφορικών) αποτελεί παράγοντα καθοριστικό για τον προσδιορισμό της δυσκολίας που θα έχει η υλοποίηση ενός παιδαγωγικού καθήκοντος για τους μαθητές.

Ως εκ τούτου, κατά τον σχεδιασμό παιδαγωγικών καθηκόντων ο βαθμός γνωστικής πολυπλοκότητας αποτελεί το ασφαλέστερο κριτήριο για τη διαβάθμιση τους, καθώς οι μεταβλητές με βάση τις οποίες ορίζεται δίνουν τη δυνατότητα μιας πιο αντικειμενικής αξιολόγησης του βαθμού δυσκολίας τους(Ιακώβου & Ρουσουλιώτη, 2015). Έτσι, μέσω της χρήσης καθαρά γνωστικών μεταβλητών για τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων δημιουργείται μια ελεγχόμενη δεξαμενή διδακτικών εργαλείων τα οποία οι διδάσκοντες μπορούν να αξιοποιούν και να παραμετροποιούν ανάλογα με το είδος και το βαθμό δυσκολίας που φέρουν τα παιδαγωγικά αυτά καθήκοντα για μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών ή ακόμα και για συγκεκριμένους μαθητές εντός της ίδιας ομάδας λόγω ατομικών διαφορών(Ιακώβου: 36).

2.7 Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το σκεπτικό επιλογής και ο τρόπος αξιοποίησης του ΚΕΠΑ για τον σχεδιασμό και τη στοχοθεσία του προτεινόμενου αναλυτικού προγράμματος. Αρχικά,

παρουσιάζεται η θεωρητική σύνδεση του ΚΕΠΑ με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γ2 και εν συνεχεία γίνεται αναλυτική περιγραφή του τρόπου αξιοποίησης και διαμόρφωσης των περιγραφητών του ΚΕΠΑ στο προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα για τη θεματική ενότητα «Επαγγελματικός χώρος».

2.7.1 ΚΕΠΑ και Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση Διδασκαλίας

Η θέαση του μαθητή ως κοινωνικού δράστη, ως δρώντος κοινωνικού υποκειμένου, τόσο στο κοινωνικό του περιβάλλον όσο και στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μια από τις βασικές αρχές του CEFR Companion(2017: 26). Ακριβώς αυτός ο τρόπος θέασης και πρόσληψης του ρόλου του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία καθιστά εμφανή τη σύνδεση του ΚΕΠΑ με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία.

Σύμφωνα με την *προσανατολισμένη στη δράση(action oriented) προσέγγιση* του ΚΕΠΑ, και την αλλαγή παραδείγματος που επιφέρει ως προς την προσέγγιση στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, προτείνεται ως κεντρικής σημασίας μεθοδολογική αρχή η δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων που βασίζονται στην ανάλυση των πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών του εκάστοτε κοινού στόχου. Μάλιστα, η σαφής επισήμανση για την ανάγκη ανίχνευσης και ανάλυσης των επικοινωνιακών καθηκόντων που καλούνται να επιτελέσουν οι μαθητές στην πραγματική ζωή θα μπορούσαμε να πούμε ότι καθιστά το δραστηριοκεντρικό μοντέλο ανάλυσης αναγκών ως το πλέον κατάλληλο.

Ειδικότερα, το ΚΕΠΑ συστήνει τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων και μαθημάτων τα οποία θα οργανώνονται βάσει των καθηκόντων στόχων που ανιχνεύθηκαν στην ανάλυση αναγκών και με βάση τα οποία θα διερευνώνται στη συνέχεια οι γλωσσικές λειτουργίες και οι έννοιες που χρειάζονται για την πραγμάτωσή τους. Παράλληλα, προτείνεται ο προσδιορισμός των καθηκόντων αυτών μέσω της χρήσης περιγραφητών της μορφής «μπορώ να», οι οποίοι, με τον τρόπο αυτό, θα επικοινωνούν τους στόχους στους ίδιους τους μαθητές. Όπως, μάλιστα, δηλώνεται ρητά, το ΚΕΠΑ αποτελεί εργαλείο για το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων έχοντας ως βάση αναφοράς το τι οι μαθητές/χρήστες της Γ2 χρειάζεται να μπορούν να κάνουν με τη γλώσσα-στόχο.

Η ανάγκη άμεσης σύνδεσης και συνοχής των αναγκών των μαθητών και των στόχων τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και της διδασκαλίας και της επακόλουθης αξιολόγησης αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο που καθιστά σαφή τη θεωρητική σύνδεση μεταξύ του δραστηριοκεντρικού μοντέλου ανάλυσης αναγκών και της αξιοποίησης των περιγραφητών του ΚΕΠΑ για τη στοχοθεσία ενός αναλυτικού προγράμματος. Όπως χαρακτηριστικά

επισημαίνεται Long(2005, 2015), βασικό πλεονέκτημα της χρήσης των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων ως μονάδων σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος είναι ότι επιτρέπουν τη σύνδεση έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης καθώς χρησιμοποιείται κοινή μονάδα δόμησης και οργάνωσης.

Έτσι, το ΚΕΠΑ αναγνωρίζοντας την ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας στην επικοινωνιακή της διάσταση και όχι ως στατικό αντικείμενο, προτείνοντας την ανάγκη διενέργειας ανάλυσης αναγκών των μαθητών, τη χρήση των επικοινωνιακών καθηκόντων ως μονάδων οργάνωσης της διδασκαλίας καθώς και τη χρήση περιγραφητών οι οποίοι θα λειτουργούν ως στόχοι της αναμενόμενης ικανότητας των μαθητών της Γ2 βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με το δραστηριοκεντρική προσέγγιση στην ανάλυση αναγκών και τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων.

2.7.2 Τρόπος αξιοποίησης των περιγραφητών

Σύμφωνα με το CEFR Companion(2017: 40) οι περιγραφητές έχουν σχεδιαστεί κατά τέτοιον τρόπο ώστε να λειτουργούν αυτόνομα από το επίπεδο στο οποίο αναφέρονται. Ως εκ τούτου, η χρήση τους θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη αφενός α) **για τον προσδιορισμό των γλωσσικών δραστηριοτήτων** στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν οι πρόσφυγες και ο μετανάστες/-ριες κατά την αναζήτηση εργασίας κι αφετέρου β) **για την περιγραφή της αναμενόμενης γλωσσικής ικανότητας των μαθητών** προκειμένου να επιτευχθεί η πραγμάτωση των γλωσσικών δραστηριοτήτων, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση των επικοινωνιακών καθηκόντων με βάση την έρευνα. Παράλληλα, η κατηγοριοποίηση των περιγραφητών σε είδη επικοινωνιακής δραστηριότητας (πρόσληψη, παραγωγή, αλληλεπίδραση, διαμεσολάβηση) δίνει τη δυνατότητα τεκμηριωμένων επιλογών ως προς την ιεράρχηση των παιδαγωγικών καθηκόντων που θα πρέπει να επιλεγθούν στη συνέχεια κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Ως εκ τούτου, οι περιγραφητές αξιοποιήθηκαν με διττό τρόπο: τόσο σε επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας όσο και σε επίπεδο σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος.

Στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός στοχευμένου αναλυτικού προγράμματος για πρόσφυγες και μετανάστες, ένας ακόμη λόγος επιλογής των περιγραφητών του CEFR Companion(2017: 36) για τη διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί το γεγονός πως οι περιγραφητές δύνανται να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό διαφοροποιημένου προφίλ δεξιοτήτων είτε για συγκεκριμένους μαθητές είτε για ομάδες μαθητών. Αυτού του τύπου η περιγραφική ευελιξία συνιστά σημαντικό πλεονέκτημα για τη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων που

απευθύνονται σε ομάδες μαθητών με ιδιαίτερα διαφοροποιημένο μαθησιακό προφίλ, όπως αποτελεί το κοινό-στόχος της παρούσας εργασίας. Μάλιστα, σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έκδοση του (CEFR Companion, 2017: 36), διατίθενται περιγραφητές και για το επίπεδο A1.1. Η προσθήκη αυτή είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τη διαβάθμιση του αναλυτικού προγράμματος δεδομένου του μαθησιακού προφίλ που φέρει μεγάλη μερίδα των προσφύγων δίνοντας έτσι τη δυνατότητα διαβάθμισης των στόχων εντός του επιπέδου των αρχαρίων.

Παράλληλα, καθώς το στοχευμένο αυτό αναλυτικό πρόγραμμα αφορμάται από συγκεκριμένη θεματική ενότητα, βασικό τους πλεονέκτημα αποτελεί η δυνατότητα προσαρμογής τους στο εκάστοτε περικείμενο, προσαρμογή η οποία συστήνεται ρητά και από το ΚΕΠΑ, καθώς επιτρέπει το συσχετισμό των μαθησιακών στόχων με την πραγματική χρήση της γλώσσας και έτσι δύνανται να αποτελέσουν τη βάση σχεδιασμού θεματικά συναφών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Ως εκ τούτου, καθίσταται εμφανής η συμβατότητα χρήσης των περιγραφητών στο πλαίσιο σχεδιασμού ενός συνδυασμού θεματοκεντρικού και δραστηριοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος όπως έχει προταθεί Ιακώβου & Ρουσουλιώτη(2015) για την Ελληνική ως Γ2. Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτό η χρήση περιγραφητών διατυπωμένων με όρους δράσης και παράλληλα θεματικά προσανατολισμένων δύναται να αποτελέσει εργαλείο αυτο αξιολόγησης των ίδιων των μαθητών σε σχέση με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα και τα συγκεκριμένα επικοινωνιακά καθήκοντα.

2.7.3 Διατύπωση περιγραφητών

Ως προς τη διατύπωση των περιγραφητών, σύμφωνα με το CEFR Companion (2017: 37-39) υπάρχουν τρεις τρόποι διατύπωσης τους ανάλογα με την εκάστοτε στόχευση. Καθώς στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η δημιουργία αναλυτικού προγράμματος, επιλέγονται οι κλίμακες με προσανατολισμό τον κατασκευαστή καθώς οι περιγραφητές απευθύνονται στους διδάσκοντες της ελληνικής και ως εκ τούτου εστιάζουν στο τι θα πρέπει να είναι οι μαθητές σε θέση να κάνουν.

2.7.4 Κριτήρια επιλογής περιγραφητών

Σύμφωνα με το CEFR Companion(2017: 42), στο πλαίσιο της αξιοποίησης των περιγραφητών για τη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος προτείνεται η επιλογή εκείνων των περιγραφητών που ταιριάζουν καλύτερα στις ανιχνευμένες από την έρευνα ανάγκες των μαθητών της Γ2. Έτσι, οι περιγραφητές δύνανται να αναπροσαρμοστούν σε σχέση τόσο με το περικείμενο όσο και με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητικού κοινού ενώ παράλληλα

προτείνεται και η δημιουργία νέων περιγραφητών αν οι ήδη υπάρχοντες δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες ανάγκες. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας αποτελεί η δημιουργία μιας λίστας περιγραφητών οι οποίοι ομαδοποιούνται και συσχετίζονται με βάση τις επικοινωνιακές δραστηριότητες στις οποίες θα κληθούν οι μαθητές να συμμετάσχουν.

Ως προς τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών επικοινωνιακών καθηκόντων που λαμβάνουν χώρα κατά τη γλωσσική διδασκαλία, το ΚΕΠΑ προτείνει την ένταξη των επικοινωνιακών γλωσσικών δραστηριοτήτων και στρατηγικών που προσομοιάζουν με τις επικοινωνιακές ανάγκες στην πραγματική ζωή συμβαδίζοντας έτσι με την προσέγγιση του Long(1985, 2015) για τα κριτήρια επιλογής των παιδαγωγικών καθηκόντων.

Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται ο πρωτεύων ρόλος της ανάλυσης αναγκών καθώς είναι αυτή που οδηγεί τόσο την επιλογή όσο και την περικειμενοποίηση του εκάστοτε περιγραφητή. Κατά αυτόν τον τρόπο, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας με βάση την ανάλυση αναγκών επιλέχθηκαν συγκεκριμένοι περιγραφητές ώστε να αποτελέσουν τους άξονες διάρθρωσης του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με τα καθήκοντα στόχους που ανιχνεύθηκαν για το συγκεκριμένο πεδίο.

Η χρήση των περιγραφητών και των κλιμάκων του ΚΕΠΑ έδωσε τη δυνατότητα δημιουργίας ενός πλαισίου αναφοράς προσαρμοσμένου τόσο στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα όσο και στο συγκεκριμένο κοινό στόχο. Όπως μάλιστα επισημαίνεται από το ΚΕΠΑ, οι περιγραφητές δεν αποτελούν αποκλειστικές ή υποχρεωτικές κατηγορίες αλλά εργαλείο αναφοράς. Έτσι, και στο προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα οι περιγραφητές που διαμορφώθηκαν με βάση την ανάλυση αναγκών έχουν ακριβώς αυτή τη λειτουργία: *αποτελούν ένα πλαίσιο αναφοράς για τον σχεδιασμό γλωσσικών μαθημάτων.*

2.8 Προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σύμφωνα με το νέο μοντέλο σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων για την Ελληνική ως Γ2 το θέμα(topic) αποτελεί «την πρωτεύουσα οργανωτική αρχή» βάσει της οποίας γίνονται όλες οι επιλογές σε επίπεδο γλωσσικής ύλης(Ιακώβου, 2015: 10). Έτσι, πρώτο βήμα για τη δημιουργία του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η επιλογή μίας εκ των προτεινόμενων θεματικών ενοτήτων, όπως αυτές ορίζονται από το ΚΕΠΑ(2008: 93-95). Ειδικότερα, επιλέχθηκε η θεματική ενότητα «Επαγγελματικός χώρος» η οποία εξειδικεύτηκε στην αναζήτηση εργασίας. Με βάση τη θεματική ενότητα, διαμορφώθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός προκειμένου στη συνέχεια να διεξαχθεί ανάλυση αναγκών

σύμφωνα με τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων. Ως εκ τούτου, το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται στα αποτελέσματα της έρευνας για την ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών κατά την αναζήτηση εργασίας.

Με βάση την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων εντοπίστηκαν συγκεκριμένα καθήκοντα στόχοι. Τα καθήκοντα αυτά κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας στο οποίο ανήκουν και βάσει των αντίστοιχων περιγραφητών προσδιορίστηκε το είδος της γλωσσικής ικανότητας που απαιτείται για την επιτέλεση των επικοινωνιακών αυτών καθηκόντων. Απαραίτητο βήμα για το σχεδιασμό ενός γλωσσικού προγράμματος αποτελεί η μετατροπή των αποτελεσμάτων της ανάλυσης αναγκών σε εκπαιδευτικούς σκοπούς και μαθησιακούς στόχους Brown(1995: 71-73). Έτσι, με βάση το ΚΕΠΑ(2008) και CEFR Companion(2017) προσδιορίστηκαν οι ελάχιστοι μαθησιακοί στόχοι που μπορούν να τεθούν για τα επίπεδα A1, A2 και B1 προκειμένου να μπορούν οι μαθητές να ανταποκριθούν στα καθήκοντα αυτά. Έτσι, ακολουθώντας τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και τις προτάσεις του ΚΕΠΑ, το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα συνίσταται σε ένα σύνολο επικοινωνιακών καθηκόντων τα οποία συνοδεύονται από περιγραφητές της μορφής *«ο μαθητής πρέπει να μπορεί να»* μέσω των οποίων επικοινωνούνται οι στόχοι στους διδάσκοντες.

Όσον αφορά τη στοχοθεσία ενός αναλυτικού προγράμματος, η επιλογή και το είδος των στόχων που αυτό περιλαμβάνει δύναται να εστιάζει σε ένα ή/και περισσότερα πεδία: στη γλώσσα, στις ιδέες, στις δεξιότητες ή στα κειμενικά είδη(Nation και Macalister, 2010:71). Σύμφωνα με τα καινούργια Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, η στοχοθεσία αποτελεί συνδυασμό των αντίστοιχων περιγραφητών του ΚΕΠΑ ανά επίπεδο γλωσσομάθειας με τις εξειδικευμένες ανάγκες που δημιουργεί η εκάστοτε θεματική ενότητα(Ιακώβου, 2015: 15).

Ακολουθώντας το μοντέλο αυτό, στο παρόν προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα οι ειδικοί στόχοι προκύπτουν και ιεραρχούνται ως αποτέλεσμα της ανάλυσης των επικοινωνιακών καθηκόντων που σχετίζονται με τη θεματική ενότητα «Επαγγελματικός χώρος» και στη συνέχεια διαμορφώνονται με βάση τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ(2008) και CEFR Companion(2017) ανά είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας για τα επίπεδα A1, A2 και B1. Οι στόχοι εστιάζουν στην αναμενόμενη γλωσσική ικανότητα που θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής της Γ2 προκειμένου να ανταποκριθεί στα ανιχνευμένα από την έρευνα επικοινωνιακά

καθήκοντα. Έτσι, στην παρούσα εργασία, η προηγηθείσα ανάλυση αναγκών είναι αυτή που περικειμενοποιεί τους γενικούς περιγραφητές του ΚΕΠΑ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, παρέχεται ένα πλαίσιο αναφοράς για τους στόχους που θα πρέπει να επιτευχθούν ανά επίπεδο γλωσσομάθειας στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας.

Όσον αφορά τη διατύπωση, σε συμφωνία με το δραστηριοκεντρική προσέγγιση σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων οι στόχοι του ΑΠ περιγράφονται με όρους παρατηρήσιμης συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών και για τη διατύπωση τους αξιοποιήθηκαν τα κεφάλαια 4 και 5 του ΚΕΠΑ(2008) καθώς και τα αντίστοιχα αναδιαμορφωμένα κεφάλαια του CEFR Companion(2017).

Έτσι, αφού έγινε η επιλογή εκείνων των περιγραφητών που σχετίζονται άμεσα με τις επικοινωνιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά την επιτέλεση των καθηκόντων στόχων στο πλαίσιο της αναζήτησης εργασίας, οι περιγραφητές πλαίσιοθετήθηκαν και οργανώθηκαν σε διακριτά θεματικά σενάρια στα οποία παρουσιάζονται σε μορφή λίστας. Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο προσδιορισμού των στόχων εντάχθηκαν και ευρύτεροι εκπαιδευτικοί στόχοι οι οποίοι συνδέονται με την αυτονόμηση των μαθητών αλλά και την εξοικείωση τους με πρακτικές γραμματισμού που συνδέονται με την αναζήτηση εργασίας και τις πρακτικές απασχολησιμότητας(employability literacy). Στη συνέχεια, με βάση αυτούς τους περικειμενοποιημένους περιγραφητές σχεδιάστηκαν ενδεικτικά παιδαγωγικά καθήκοντα τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.

Βασική σχεδιαστική αρχή των καθηκόντων που προτείνονται αποτελεί η συμβατότητα τους με το είδος της επικοινωνιακής δραστηριότητας και των δεξιοτήτων που καλείται να χρησιμοποιήσει ο μαθητής της Γ2 κατά την επιτέλεση των καθηκόντων στόχων στην πραγματική ζωή καθώς όπως επισημαίνεται από Long(2015) η διατήρηση των πραγματικών συνθηκών επιτέλεσης(task conditions) δύναται να εξασφαλίσει τη μεταφορά των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται εντός τάξης και στην πραγματική ζωή. Ως προς τη δόμηση των προτεινόμενων παιδαγωγικών καθηκόντων υιοθετείται η πρόταση της Willis(1996: 37) σύμφωνα με την οποία ακολουθείται ένας τριπλός βηματισμός: pre-task, task cycle, language focus. Ωστόσο, καθώς τα προτεινόμενα καθήκοντα είναι ενδεικτικά το τρίτο στάδιο δεν περιλαμβάνεται καθώς εξαρτάται άμεσα από την εκάστοτε στοχοθεσία του διδάσκοντα ως προς τη γλωσσική ύλη.

Εν κατακλείδι, αν θα θέλαμε να δώσουμε μια συγκεντρωτική περιγραφή της πορείας που έλαβε ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση του προτεινόμενου αναλυτικού προγράμματος τα βήματα που ακολουθήθηκαν ήταν τα εξής:

1. Επιλογή θεματικής ενότητας(topic)
2. Προσδιορισμός πεδίου έρευνας
3. Εντοπισμός επικοινωνιακών περιστάσεων
4. Ανίχνευση των επιμέρους καθηκόντων στόχων που καλείται να επιτελέσει κανείς σε αυτές τις επικοινωνιακές περιστάσεις
5. Ανάλυση των καθηκόντων με βάση τους περιγραφητές του ΚΕΠΑ
6. Αναγωγή των καθηκόντων στόχων σε γενικού τύπου καθήκοντα και κατηγοριοποίηση τους σε είδη επικοινωνιακής δραστηριότητας(πρόσληψη, παραγωγή, αλληλεπίδραση)
7. Εξαγωγή ενδεικτικών παιδαγωγικών καθηκόντων

3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας στο πλαίσιο του δραστηριοκεντρικού μοντέλου ανάλυσης αναγκών. Όπως προαναφέρθηκε, πρώτο στάδιο του μοντέλου αυτού αποτελεί η ανίχνευση και η περιγραφή των καθηκόντων στόχων που καλούνται οι μαθητές της Γ2 να επιτελέσουν στο πλαίσιο των εκάστοτε επικοινωνιακών περιστάσεων. Το γεγονός ότι η περιγραφή των καθηκόντων στόχων πραγματοποιείται μέσω του προσδιορισμού ενεργειών-δράσεων κατέστησε την επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας ως την πλέον κατάλληλη για τη συγκέντρωση και την καταγραφή πληροφοριών και πρακτικών που άπτονται των γλωσσικών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών κατά την αναζήτηση εργασίας. Για το σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και η παρατήρηση πεδίου. Ειδικότερα, η αξιοποίηση της εθνογραφικής μεθόδου της άμεσης παρατήρησης θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη για την εξέταση των καθηκόντων στόχων στο φυσικό τους χώρο και ως εκ τούτου για την πλαισιοθετημένη περιγραφή τους (Watson-Gegeo, 1988).

Αρχικά, θα παρουσιαστεί το σκεπτικό και τα στάδια διαμόρφωσης του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς ο προσδιορισμός τόσο των πηγών όσο και των μεθόδων που θα ήταν εφικτό να χρησιμοποιηθούν δεν ήταν δυνατό να προαποφασιστούν. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τόσο οι πηγές όσο και οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν ενώ για κάθε ομάδα στόχο που συμμετείχε στο δείγμα περιγράφονται διεξοδικά ο τρόπος απόκτησης πρόσβασης, το εργαλείο αλλά και η διαδικασία που ακολουθήθηκε.

3.1 Σκεπτικό ερευνητικού σχεδιασμού

3.1.1 Χρονικό καταγραφής ενεργειών

Δεδομένου ότι στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να ανιχνευθούν οι γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των προσφύγων και των μεταναστών/μεταναστριών στην προσπάθεια τους να αναζητήσουν εργασία, βασικό άξονα του ερευνητικού σχεδιασμού αποτέλεσε ο προσδιορισμός και η οριοθέτηση του πεδίου, δηλαδή ο εντοπισμός (α) των χώρων και των φορέων -δημόσιων και μη- στους οποίους χρειάζεται να απευθυνθούν για το σκοπό αυτό, (β) των προσώπων με τα οποία καλούνται να αλληλεπιδράσουν στους χώρους αυτούς και (γ) τα κείμενα τα οποία καλούνται να διαχειριστούν στους χώρους αυτούς. Θα πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι η έρευνα διενεργήθηκε και αφορά την περιοχή της Αττικής.

Στο πλαίσιο αυτό, καθώς η πρόσβαση στην αγορά εργασίας προϋποθέτει την κατοχύρωση εργασιακών δικαιωμάτων στη χώρα υποδοχής αρχικά κρίθηκε απαραίτητη η διερεύνηση της διαδικασίας νομιμοποίησης έτσι ώστε να προσδιοριστούν ποιες είναι οι διαδικασίες που απαιτούνται προκειμένου ένας πρόσφυγας ή μετανάστης να μπορεί επίσημα να εργαστεί στην Ελλάδα. Για το σκοπό αυτό, ήρθα σε τηλεφωνική επικοινωνία με την υπεύθυνη της Γενικής Διεύθυνσης Εργασιακών Σχέσεων, Υγείας και Ασφάλειας στην Εργασία και Ένταξης στην Εργασία του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλειας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, κα Σταθοπούλου Θεοδώρα, η οποία ανταποκρίθηκε ταχύτατα και με ιδιαίτερη προθυμία στο αίτημα μου. Έτσι, μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας μου έστειλε 3 αρχεία με τις σχετικές πληροφορίες. Μελετώντας τα αρχεία, κατέστη σαφής μία βασική διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά τα εργασιακά δικαιώματα προσφύγων και μεταναστών: Οι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο κατοχυρώνουν δικαίωμα εργασίας χωρίς να χρειάζονται ειδική άδεια, εν αντιθέσει με τους μετανάστες/-ριες για τους οποίους η έκδοση της σχετικής άδειας εργασίας είναι απαραίτητη.

Επόμενο στάδιο της διαμόρφωσης του ερευνητικού σχεδιασμού αποτέλεσε ο εντοπισμός εκείνων των φορέων δημόσιων και ιδιωτικών οι οποίοι ασχολούνται με την εργασιακή ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών. Για τον εντοπισμό των φορέων αυτών, αρχικά απευθύνθηκα στον Αντιδήμαρχο Αθηναίων για θέματα Μεταναστών και Προσφύγων, κ Παπαγιαννάκη Ελευθέριο, ο οποίος ανταποκρίθηκε με ιδιαίτερη προθυμία στο αίτημα μου. Έτσι, μετά από προσωπική συνάντηση και συζήτηση μαζί του σε σχέση με τους φορείς που συμμετέχουν και βοηθούν στην εργασιακή ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών με ενημέρωσε για τη δημιουργία του Κέντρου Συντονισμού για θέματα Προσφύγων και Μεταναστών καθώς και για την ηλεκτρονική πλατφόρμα ACCMR. Η πλατφόρμα αυτή περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, όλες τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και τις υπηρεσίες που αυτές προσφέρουν σε πρόσφυγες και μετανάστες/-ριες. Στη συνέχεια, απευθύνθηκα στην Κοινωνική Υπηρεσία της Ανοιχτής Δομής Φιλοξενίας προσφύγων του Ελαιώνα. Εκεί οι κοινωνικοί λειτουργοί με ενημέρωσαν πως η συγκεκριμένη υπηρεσία δεν ασχολείται με το ζήτημα της εργασιακής ένταξης των προσφύγων και όταν πρόσφυγες απευθύνονται στην υπηρεσία με το αίτημα της αναζήτησης εργασίας οι κοινωνικοί λειτουργοί τους παραπέμπουν στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα αυτό.

Συνολικά, η διερευνητική προεργασία προσδιόρισε και υπέδειξε ως βασικά πεδία διέλευσης των προσφύγων κατά την αναζήτηση εργασίας τα εξής: τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, τις υπηρεσίες του Δήμου Αθηναίων και τις δημόσιες υπηρεσίες και συγκεκριμένα τον ΟΑΕΔ.

Έτσι, πρώτο σταθμό της έρευνας αποτέλεσαν οι παρεχόμενες υπηρεσίες του Δήμου Αθηναίων στο Κέντρο Συντονισμού για θέματα Προσφύγων και Μεταναστών. Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας κλείστηκε ραντεβού με μία από τις υπαλλήλους/κοινωνικούς λειτουργούς του Κέντρου Συντονισμού για θέματα Προσφύγων και Μεταναστών. Κατά την επίσκεψη μου εκεί, οι υπάλληλοι της υπηρεσίας με ενημέρωσαν πως η υπηρεσία της εργασιακής συμβουλευτικής αν και αποτελεί έναν από τους στόχους του Κέντρου δεν παρεχόταν ακόμα και επρόκειτο να λειτουργήσει σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, με ενημέρωσαν για μία άλλη νεοσύστατη υπηρεσία του Δήμου Αθηναίων, το JobCenter¹³. Μάλιστα, η υπάλληλος του Κέντρου Συντονισμού ήταν ιδιαίτερα πρόθυμη να βοηθήσει στην έρευνα και μέσω τηλεφωνικής επαφής που είχε με τις υπαλλήλους της υπηρεσίας μου εξασφάλισε συνάντηση για την υλοποίηση συνέντευξης.

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο αναζήτησης των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων που βοηθούν τους πρόσφυγες στην εύρεση εργασίας και προσφέρουν υπηρεσίες εργασιακής συμβουλευτικής, αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα ACCMR¹⁴. Η αναζήτηση στην πλατφόρμα κατέστη εξαιρετικά βοηθητική. Έτσι, αφού καταγράφηκαν οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στο πεδίο, έγινε μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης τους με σκοπό την απόκτηση πρόσβασης για τη διενέργεια της έρευνας. Η προσέγγιση έγινε αρχικά μέσω τηλεφωνικής επαφής και στη συνέχεια μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Σε όλες τις περιπτώσεις ζητήθηκε υποβολή του αιτήματος ηλεκτρονικά καθώς και η επισύναψη της σχετικής βεβαίωσης από την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως η διαδικασία προσέγγισης των οργανώσεων δεν ήταν πάντοτε ούτε εύκολη ούτε άμεση, ενώ η αρχική τηλεφωνική επικοινωνία κατέστη ιδιαίτερα καθοριστική καθώς, όπως επισημάνθηκε από το σύνολο των οργανώσεων, ο όγκος της αλληλογραφίας που λαμβάνουν καθημερινά είναι ιδιαίτερα μεγάλος. Ως εκ τούτου, αν δεν είχε επιχειρηθεί η προσέγγιση αρχικά μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, η απόκτηση πρόσβασης είτε δεν θα είχε επιτευχθεί είτε θα καθυστερούσε σημαντικά. Με κάποιες οργανώσεις χρειάστηκε να γίνει επανειλημμένη προσπάθεια τηλεφωνικής επικοινωνίας. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι με

¹³ Η υπηρεσία δεν είναι για το κοινό και οι ενδιαφερόμενοι παραπέμπονται σε αυτή είτε μέσω των πολυδύναμων κέντρων του Δήμου είτε μέσω άλλων φορέων. Στην υπηρεσία παρέχεται προετοιμασία για αναζήτηση εργασίας, εργασιακή συμβουλευτική καθοδήγηση καθώς και δικτύωση με εργοδότες και φορείς. Η συγκεκριμένη υπηρεσία δεν απευθύνεται μόνο σε πρόσφυγες και μετανάστες αλλά αφορά γενικότερα τους δημότες Αθήνας.

¹⁴ <https://www.accmr.gr/el/>

ορισμένες από αυτές το χρονικό διάστημα που πέρασε από την πρώτη επικοινωνία μέχρι την τελική επίτευξη πρόσβασης ήταν 1,5 με 2 μήνες. Συγκεκριμένα, από τις 11 οργανώσεις οι 8 ανταποκρίθηκαν θετικά, ενώ οι υπόλοιπες είτε δεν απάντησαν καθόλου είτε απάντησαν πως λόγω φόρτου εργασίας δεν μπορούν να συμμετάσχουν στην έρευνα την παρούσα χρονική στιγμή.

Ως προς τις δημόσιες υπηρεσίες, με δεδομένη την έκδοση δελτίου που επιβεβαιώνει την προσφυγική ιδιότητα, απαραίτητη προϋπόθεση για την νόμιμη ένταξη στην αγορά εργασίας αποτελεί η έκδοση Α.Φ.Μ και Α.Μ.Κ.Α. Έχοντας ως προϋπόθεση την κατοχή αυτών των δύο εγγράφων η αμέσως επόμενη διαδικασία είναι η Εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων για την έκδοση δελτίου ανεργίας, έγγραφο το οποίο πέραν των παροχών που προσφέρει σε επίπεδο ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και δωρεάν μετακίνησης στα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς δίνει τη δυνατότητα παροχής εργασιακής συμβουλευτικής καθώς και συμμετοχής στα διάφορα προγράμματα επαγγελματικής απασχόλησης του συγκεκριμένου οργανισμού. Ως εκ τούτου, στο πεδίο των δημόσιων υπηρεσιών η έρευνα περιορίστηκε στον Ο.Α.Ε.Δ. Ως προς τα καταστήματα του ΟΑΕΔ, αυτά επιλέχθηκαν με κριτήριο τη γεωγραφική τους θέση σε σχέση με τις Δομές Φιλοξενίας του Ελαιώνα και του Σκαρामαγκά. Ως εκ τούτου, το ΚΠΑ2 του Αιγάλεω και το ΚΠΑ2 της Ομόνοιας αποτελούν τα δύο βασικά καταστήματα που εξυπηρετούν πρόσφυγες, με το δεύτερο να αποτελεί αυτό που κατεξοχήν εξυπηρετεί τον μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων.

3.2 Πηγές

Η επιλογή των πηγών θεωρείται ζήτημα καθοριστικής σημασίας καθώς, σύμφωνα με Chambers (1980: 26) «ο οποιοσδήποτε προσδιορίζει ανάγκες σε μεγάλο βαθμό καθορίζει και τι είδους ανάγκες προσδιορίζονται». Έτσι, στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδιασμού κριτήρια για την επιλογή των κατάλληλων πηγών αποτέλεσαν α) ο εντοπισμός εκείνων των πληροφορητών που αποτελούν τους ειδικούς στο συγκεκριμένο πεδίο, πηγή που χαρακτηρίζεται ως η πλέον κατάλληλη για την ανάλυση αναγκών και β) η ενσωμάτωση όσο το δυνατόν περισσότερων διαφορετικών πηγών προκειμένου αφενός να επιτευχθεί μεγαλύτερο εύρος και βάθος στην ανάλυση και αφετέρου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας μέσα από την τριγωνοποίηση των δεδομένων (Creswell, 2011; Long, 2005). Η πολλαπλότητα των πηγών και η επιδίωξη τριγωνοποίησης των δεδομένων αποτέλεσαν μεθοδολογικές επιλογές με σκοπό την άρση του ιδεολογικού ζητήματος που θέτει η Auerbach(1995) σε σχέση με την κατεύθυνση του προσδιορισμού των αναγκών. Μάλιστα, τα δύο αυτά κριτήρια θεωρούνται

σημαντικά σημαντικές παράμετροι για την εξασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας(Long, 2005; West, 1994).

3.2.1 Εργασιακοί σύμβουλοι

Ήδη από τα πρώτα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού κρίθηκε σκόπιμη η ένταξη της συγκεκριμένης ομάδας πληροφορητών δεδομένου ότι αποτελούν α) τους κατεξοχήν επαγγελματίες στους οποίους παραπέμπονται και με τους οποίους έρχονται σε επαφή οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/-ριες στην προσπάθεια τους να αναζητήσουν εργασία και β) τους κατεξοχήν ειδικούς (domain experts) σε ζητήματα που αφορούν τεχνικές αναζήτησης εργασίας και οι οποίοι θα μπορούσαν να περιγράψουν ποιες είναι αυτές οι τεχνικές, τι είδους ενέργειες-δράσεις-πρακτικές απαιτούνται ώστε μέσω αυτών των περιγραφών να ανιχνευθούν και να προσδιοριστούν τα καθήκοντα στόχοι(target tasks).

3.2.2 Δημόσιοι υπάλληλοι στην εξυπηρέτηση κοινού στον Ο.Α.Ε.Δ

Λόγος επιλογής της συγκεκριμένης πηγής πληροφορητών αποτέλεσε το γεγονός ότι αποτελούν τους βασικούς συνομιλητές των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών στη συγκεκριμένη δημόσια υπηρεσία.

3.2.3 Διερμηνείς και Διαμεσολαβητές

Η επιλογή ένταξης των διερμηνέων και των διαμεσολαβητών ως πηγής πληροφορητών διαφάνηκε από τα πρώτα βήματα του προσδιορισμού του ερευνητικού πεδίου ως αποτέλεσμα των αρχικών συζητήσεων τόσο με την Κοινωνική Υπηρεσία της Δομής Φιλοξενίας του Ελαιώνα όσο και με τους υπεύθυνους των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων στο πλαίσιο της παρουσίασης της έρευνας και της απόκτησης πρόσβασης σε εργασιακούς συμβούλους και πρόσφυγες. Μέσα από αυτά τα πρώτα δεδομένα κατέστη σαφής η αναγκαιότητα ένταξης τους ως πηγής πληροφορητών για τους εξής δύο λόγους: α) λόγω των αρμοδιοτήτων του επαγγέλματος τους καθώς είναι αυτοί οι οποίοι συνοδεύουν τους πρόσφυγες στις δημόσιες υπηρεσίες αλλά και στο σύνολο των παρεχόμενων υπηρεσιών των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων και β) αποτελούν μη φυσικούς ομιλητές αλλά αρκετά ικανούς χρήστες της Γ2 με γνώση του πολιτισμικού υπόβαθρου τόσο της χώρας προέλευσης των προσφύγων όσο και της χώρας υποδοχής. Ως εκ τούτου, μπορούν να προσφέρουν μια διπλή οπτική: αφενός να περιγράψουν το ρόλο τους και ως τούτου τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες που έρχονται να καλύψουν και αφετέρου να μεταφέρουν το δικό τους βίωμα ως προς την αναζήτηση εργασίας καθώς διαμένουν πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα.

3.2.4 Πρόσφυγες/μετανάστες

Σύμφωνα με Long(2005: 26) η επιλογή των μαθητών ως πληροφορητών για τις γλωσσικές τους ανάγκες δεν αποτελεί την καταλληλότερη επιλογή είτε λόγω μη πρότερης εμπειρίας τους στο εκάστοτε πεδίο ή στην εκάστοτε χώρα υποδοχής όταν πρόκειται για νεοεισελθόντες πρόσφυγες ή μετανάστες, είτε εν συγκρίσει με το βαθμό πληροφορητικότητας που μπορεί να φέρουν άλλα είδη πηγών, όπως για παράδειγμα οι ειδικοί ενός πεδίου. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα στόχος των συνεντεύξεων με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες αποτέλεσε η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προσλαμβάνουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους στο συγκεκριμένο πεδίο και η μεταφορά της δικής τους φωνής. Έτσι, μέσα από τη μεταφορά των προσωπικών τους βιωμάτων στην προσπάθεια τους να αναζητήσουν εργασία -ένα πεδίο στο οποίο εισέρχονται ανεξαρτήτως της γνώσης ή μη της γλώσσας στόχου- να ανιχνευθούν όχι μόνο επικοινωνιακές περιστάσεις και διεκπεραιωτικές δραστηριότητες, αλλά, κυρίως, ο βαθμός εξοικείωσης ή μη με αυτές και ως εκ τούτου ο βαθμός κρισιμότητας ένταξης αυτών των καθηκόντων γλωσσικής χρήσης στο αναλυτικό πρόγραμμα.

3.2.5 Διδάσκοντες/διδάσκουσες

Λόγο ένταξης των διδασκόντων ως πηγής πληροφορητών για τις ανάγκες των προσφύγων και των μεταναστών στην έρευνα δεν αποτέλεσε η ανίχνευση των καθηκόντων στόχων σε σχέση με την αναζήτηση εργασίας αλλά ο προσδιορισμός του μαθησιακού προφίλ του συγκεκριμένου κοινού-στόχου και η αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και της επάρκειας του σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες ως προς τη Γ2.

Βασικά κριτήρια επιλογής των διδασκόντων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν τα εξής: α) να διδάσκουν την ελληνική σε πρόσφυγες και μετανάστες κατά τη χρονική στιγμή υλοποίησης της έρευνας και β) να διδάσκουν σε Μ.Κ.Ο και οργανώσεις οι οποίες δραστηριοποιούνται και στο πεδίο της εργασιακής συμβουλευτικής. Το δεύτερο κριτήριο προέκυψε κατά τα πρώτα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού όταν και επισημάνθηκε από τους υπεύθυνους των οργανώσεων πως αρκετά συχνά το διδακτικό προσωπικό συνεργάζεται με τους εργασιακούς συμβούλους ως προς τα επικοινωνιακά καθήκοντα στόχους που σχετίζονται με την αναζήτηση εργασίας.

3.3 Μέθοδοι

3.3.1 Συνεντεύξεις

Η επιλογή της συνέντευξης αποτελεί μια από τις βασικές μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα γενικά και ειδικότερα στην Ανάλυση Αναγκών καθώς αποτελεί έναν από τους πιο άμεσους τρόπους εντοπισμού του τι οι άνθρωποι πιστεύουν ή κάνουν σε μια δεδομένη περίπτωση (Long, 2005: 35). Σύμφωνα με Lincoln & Guba (1985: 269), όταν ο ερευνητής «δεν γνωρίζει τι είναι αυτό που δεν γνωρίζει» κατάλληλη επιλογή αποτελεί η μη δομημένη συνέντευξη. Για τον λόγο αυτό, όσον αφορά τους εργασιακούς συμβούλους, τους διερμηνείς/διαμεσολαβητές και τους πρόσφυγες, αρχικά πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές μη δομημένες συνεντεύξεις ώστε στη συνέχεια να διαμορφωθεί ένας τελικός οδηγός ερωτήσεων για την κάθε ομάδα πληροφορητών. Καθώς οι συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες ακολούθησαν χρονικά των υπολοίπων ομάδων που προαναφέρθηκαν ο οδηγός ερωτήσεων δομήθηκε κυρίως βάσει των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τις ομάδες αυτές. Όσον αφορά την ομάδα των υπαλλήλων του Ο.Α.Ε.Δ οι συνεντεύξεις έλαβαν κυρίως τη μορφή άτυπων συζητήσεων και ως εκ τούτου δεν διαμορφώθηκε συγκεκριμένος οδηγός ερωτήσεων. Ως προς τη διαδικασία, σε κάθε συνέντευξη κρίθηκε σκόπιμη η προβολή και παροχή αντίτυπου της βεβαίωσης από την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας για την ερευνητική χρήση των δεδομένων (Παράρτημα Α.8, 8.8.1). Για την καταγραφή των δεδομένων, αφού εξασφαλίστηκε η προφορική συναίνεση των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε φορητή συσκευή ηχογράφησης καθώς και προσωπικές σημειώσεις. Αφού εξασφαλιζόταν προφορικά η συναίνεση των συμμετεχόντων, η συσκευή ηχογράφησης τοποθετούνταν σε εμφανές σημείο και η ερευνήτρια ενημέρωνε τους συμμετέχοντες/-ουσες πως οποιαδήποτε στιγμή ένιωθαν ότι δεν θέλουν να απαντήσουν σε κάποια από τις ερωτήσεις η ηχογράφηση μπορούσε να διακοπεί.

3.3.1.1 Δειγματοληψία

Σύμφωνα με Patton (2002: 230), στην ποιοτική έρευνα η δειγματοληψία στοχεύει κατεξοχήν στην εύρεση εκείνων των περιπτώσεων που δύνανται να αποτελέσουν πλούσιες πηγές πληροφόρησης για το υπό εξέταση φαινόμενο ώστε «να μπορεί κάποιος να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας». Για τον σκοπό αυτό, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας σε σχέση με τους υπαλλήλους του Ο.Α.Ε.Δ και η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας με δείγμα ευκολίας για την ομάδα των εργασιακών συμβούλων και των διδασκόντων. Αναφορικά με τις

ομάδες των διερμηνέων και των προσφύγων η μόνη εφικτή στρατηγική που μπορούσε να αξιοποιηθεί ήταν αυτή της χιονοστιβάδας.

3.3.1.2 Συνεντεύξεις με εργασιακούς συμβούλους

3.3.1.2.1 Πρόσβαση

Δεδομένου ότι στην έρευνα εντάχθηκαν εργασιακοί σύμβουλοι εργαζόμενοι τόσο σε ιδιωτικούς όσο και σε δημόσιους φορείς η απόκτηση πρόσβασης κατέστη εφικτή είτε κατόπιν αιτήματος σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις είτε κατόπιν προφορικής συνεννόησης με τον προϊστάμενο του εκάστοτε καταστήματος Ο.Α.Ε.Δ.

3.3.1.2.2 Συμμετέχοντες

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν συνολικά 8 εργασιακοί σύμβουλοι, γυναίκες, ηλικίας μεταξύ 27 έως 40 ετών, 4 ελληνικής καταγωγής και 2 τουρκικής. Από αυτές, οι 5 εργάζονταν σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, η 1 σε υπηρεσία του Δήμου Αθηναίων και 2 σε καταστήματα του ΟΑΕΔ.

3.3.1.2.3 Εργαλείο

Αρχικά, διαμορφώθηκε ένας δοκιμαστικός οδηγός συνέντευξης αποτελούμενος από 6 ερωτήσεις προκειμένου να γίνει μια αρχική διερεύνηση του πεδίου και του είδους των δραστηριοτήτων(target tasks) που λαμβάνουν χώρα κατά την εργασιακή συμβουλευτική δεδομένης της ελλειπούς γνώσης της ερευνήτριας για το συγκεκριμένο πεδίο(Dömyei, 2007). Μετά την πρώτη εις βάθος μη δομημένη συνέντευξη, διαμορφώθηκε ο τελικός οδηγός συνέντευξης αποτελούμενος από ένα σύνολο ερωτήσεων ανοιχτού τύπου σχετικών με: α) τη διαδικασία της εργασιακής συμβουλευτικής και το είδος των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει, β) τον ρόλο των εργασιακών συμβούλων και γ) το είδος των δυσκολιών - γλωσσικών και μη- που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/-ριες κατά την αναζήτηση εργασίας (8.1.1).

Με βάση αυτόν τον οδηγό, διεξήχθησαν πέντε ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 45 έως 70 λεπτών. Η γλώσσα διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν η ελληνική με εξαίρεση δύο περιπτώσεις όπου η συνέντευξη διεξήχθη στην αγγλική.

3.3.1.2.4 Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο εργασίας των εργασιακών συμβούλων. Στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, οι εργασιακοί σύμβουλοι δέχτηκαν την ηχογράφηση. Ωστόσο, σε μία περίπτωση χρειάστηκε να διακοπεί η ηχογράφηση της συνέντευξης για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων καθώς σε διπλανό γραφείο θα πραγματοποιούνταν νομική συμβουλευτική σε πρόσφυγα. Στα καταστήματα του Ο.Α.Ε.Δ οι εργασιακές σύμβουλοι δεν ενέκριναν την ηχογράφηση και ως εκ τούτου κρατήθηκαν προσωπικές σημειώσεις. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως παρά την προβολή της σχετικής βεβαίωσης από την επιβλέπουσα καθηγήτρια και στα δύο καταστήματα του Ο.Α.Ε.Δ οι εργασιακοί σύμβουλοι έδειξαν αρχικά δυσπιστία τόσο ως προς την ιδιότητα της ερευνήτριας και όσο και ως προς τη χρησιμότητα της έρευνας. Όπως και οι δύο μου επεσήμαναν, θα έπρεπε προηγουμένως να είχε εξασφαλιστεί ειδική άδεια από την κεντρική διοίκηση του Ο.Α.Ε.Δ προκειμένου να συμμετάσχουν επίσημα στην έρευνα. Ωστόσο, δέχτηκαν άτυπα να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

3.3.1.3 Συνεντεύξεις με διερμηνείς και διαμεσολαβητές

3.3.1.3.1 Πρόσβαση

Η πρόσβαση στη συγκεκριμένη πηγή πληροφοριών κατέστη εφικτή μέσω αιτήματος σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις καθώς είναι αυτές που κατεξοχήν παρέχουν υπηρεσίες διερμηνείας και μέσω προσωπικής γνωριμίας με έναν από τους διερμηνείς. Θα πρέπει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό πως ενώ ζητήθηκε από όλες τις οργανώσεις η πρόσβαση σε διερμηνείς/διαμεσολαβητές για να συμμετάσχουν στην έρευνα μόνο μία ανταποκρίθηκε θετικά ως προς το συγκεκριμένο αίτημα. Έτσι, αφού ζητήθηκε από την ερευνήτρια να αποσταλεί ηλεκτρονικά ο δηγός της συνέντευξης στα ελληνικά και στα αγγλικά δόθηκε στη συνέχεια η σχετική έγκριση.

3.3.1.3.2 Συμμετέχοντες

Συνολικά συμμετείχαν πέντε διερμηνείς, άντρες, ηλικίας 29 έως 53 ετών με χρόνο παραμονής στην Ελλάδα από 7 έως 30 χρόνια. Χώρες προέλευσης των διερμηνέων ήταν το Αφγανιστάν, το Ιράν και η Αίγυπτος. Ως προς το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, οι τρεις ήταν απόφοιτοι λυκείου και οι 2 απόφοιτοι Πανεπιστημίου στη χώρα καταγωγής τους. Αξίζει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό, πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα, με εξαίρεση έναν από αυτούς, δεν ήταν επίσημα πιστοποιημένοι διερμηνείς ή διαμεσολαβητές αλλά εργάζονταν στη θέση αυτή καθώς ήταν πολύ ικανοί χρήστες της Γ2 με μεγάλο χρόνο παραμονής στην Ελλάδα. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό πως με εξαίρεση ένα συμμετέχοντα κανείς δεν κατείχε επίσημο πιστοποιητικό

γνώσης της Γ2. Στην πλειοψηφία τους, έμαθαν τα ελληνικά «στο δρόμο» και λόγω της μακρόχρονης παραμονής τους χωρίς να έχουν λάβει καθοδηγούμενη διδασκαλία. Επίσης, η μη πρόσβαση σε γυναίκα διερμηνέα/διαμεσολαβήτρια αποτελεί ενδεχομένως έναν από τους περιορισμούς της έρευνας καθώς, όπως επισημάνθηκε από τους ίδιους τους διερμηνείς/διαμεσολαβητές, ο ρόλος του φύλου του διερμηνέα/διαμεσολαβητή είναι καθοριστικός για το βαθμό ελευθερίας με τον οποία εκφράζονται οι γυναίκες πρόσφυγες με το συγκεκριμένο θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ως εκ τούτου, η πρόσβαση σε γυναίκες διερμηνείς θα μπορούσε να προσδώσει μεγαλύτερο εύρος πληροφοριών για το είδος των αναγκών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες κατά την αναζήτηση εργασίας.

3.3.1.3.3 Εργαλείο

Συνολικά διεξήχθησαν 5 συνεντεύξεις. Δεδομένης όμως της μη επαρκούς γνώσης εκ μέρους της ερευνήτριας του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των διερμηνέων/διαμεσολαβητών, οι δύο πρώτες συνεντεύξεις ήταν διερευνητικές και ως εκ τούτου μη δομημένες (Dörnyei, 2007). Με βάση τα πρώτα δεδομένα, στη συνέχεια διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης (Παράρτημα Α.2) με βάση τον οποίο διεξήχθησαν στη συνέχεια τρεις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο οδηγός αποτελείτο από ένα σύνολο ερωτήσεων που στόχο είχαν να συγκεντρώσουν πληροφορίες σχετικές με: α) το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, β) την επαγγελματική τους ιδιότητα, γ) το ρόλο των διερμηνέων/διαμεσολαβητών στο πεδίο της αναζήτησης εργασίας εκ μέρους των προσφύγων και δ) τον ρόλο των διερμηνέων/διαμεσολαβητών στον ΟΑΕΔ. Ο οδηγός μεταφράστηκε και στα αγγλικά κατόπιν αιτήματος συγκεκριμένης οργάνωσης προκειμένου να εγκριθεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Ωστόσο, η ερευνήτρια ζήτησε να μην προβληθούν από πριν οι ερωτήσεις στους διερμηνείς.

3.3.1.3.4 Διαδικασία

Τρεις από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον φορέα εργασίας των διερμηνέων ενώ οι άλλες δύο σε εξωτερικό χώρο. Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στα ελληνικά. Μάλιστα, η στάση των διερμηνέων απέναντι στο θέμα της έρευνας και τον γενικότερο σκοπό της παρούσας εργασίας ήταν ιδιαίτερα θετική και καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία όχι μόνο να απαντήσουν στις ερωτήσεις αλλά και να παράσχουν στην ερευνήτρια πληροφορίες που επέκτειναν τον ερευνητικό σχεδιασμό.

3.3.1.4 Συνεντεύξεις με πρόσφυγες

3.3.1.4.1 Πρόσβαση

Η πρόσβαση στο συγκεκριμένο κοινό δεν αποτελεί μια ιδιαίτερα εύκολη διαδικασία. Η συμμετοχή της ερευνήτριας ως διδάσκουσας στο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής «Γ.Υ.Π: ΤαΜαμ» στο πλαίσιο της πρακτικής της άσκησης τής έδωσε άμεση πρόσβαση σε γυναίκες πρόσφυγες οι οποίες αποτελούσαν μαθήτριες της/στις οποίες έκανε μάθημα. Για τη διενέργεια των συγκεκριμένων συνεντεύξεων ζητήθηκε από μία μαθήτρια η οποία γνώριζε άπταιστα αγγλικά να εξηγήσει στις υπόλοιπες το θέμα της έρευνας και όποια επιθυμούσε μπορούσε να το δηλώσει στην ερευνήτρια στο τέλος του μαθήματος. Από τις οχτώ μαθήτριες της τάξης πέντε ανταποκρίθηκαν θετικά, ωστόσο λόγω μη επαρκούς γνώσης είτε της ελληνικής είτε της αγγλικής εκ μέρους των μαθητριών, πραγματοποιήθηκαν τελικά τρεις συνεντεύξεις. Επιπλέον, μέσω μίας εκ των μαθητριών η ερευνήτρια κατάφερε να αποκτήσει πρόσβαση σε ακόμα ένα συμμετέχοντα ο οποίος ήταν ο σύζυγος της.

Ως προς τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, η πρόσβαση κατέστη εφικτή μέσω αιτήματος της ερευνήτριας σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Στην πλειοψηφία τους αρνήθηκαν την παροχή πρόσβασης αιτιολογώντας την άρνηση τους ως πρόθεση προστασίας των προσωπικών δεδομένων των προσφύγων που συμμετέχουν στα προγράμματα τους. Χαρακτηριστικά από τις 11 οργανώσεις μόνο οι τρεις απάντησαν θετικά εκ των οποίων η μία ζήτησε να σταλεί, πριν την αποδοχή του αιτήματος, ο οδηγός της συνέντευξης. Θα πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο πως η ερευνήτρια δεν είχε δυνατότητα παρέμβασης στην επιλογή του δείγματος. Οι οργανώσεις ενημέρωναν την ερευνήτρια για το αν και κατά πόσο υπήρχαν πρόσφυγες διατεθειμένοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Έπειτα, η ερευνήτρια μετέβαινε στο χώρο της οργάνωσης είτε για την υλοποίηση της συνέντευξης είτε για μια πρώτη γνωριμία με τον/την πρόσφυγα πριν οριστεί η ημερομηνία της συνέντευξης. Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, η επισήμανση που έγινε από τις οργανώσεις που συμμετείχαν στην έρευνα για την ανάγκη λεπτομερούς εξήγησης του θέματος της έρευνας στους πρόσφυγες καθώς εξέφρασαν την ανησυχία τους στην ερευνήτρια μήπως το θέμα εκληφθεί ως προσπάθεια εξεύρεσης εργασίας.

3.3.1.4.2 Συμμετέχοντες

Συνολικά συμμετείχαν 11 άτομα. Ανάμεσα τους 7 πρόσφυγες με θετική απάντηση ασύλου, 3 άντρες και 4 γυναίκες ηλικίας 19 έως 44 ετών από το Αφγανιστάν, το Ιράν και τη Συρία. Ως προς τους άντρες, οι δύο διέκοψαν τη φοίτηση τους στο Ιράν και συνέχισαν στην Ελλάδα

αποφοιτώντας από Διαπολιτισμικό Λύκειο ενώ ο τρίτος ήταν απόφοιτος πανεπιστημίου στο Αφγανιστάν. Οι δύο από αυτούς είχαν προηγούμενη εργασιακή εμπειρία στη χώρα τους ενώ όλοι τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αναζητούσαν ενεργά εργασία. Ως προς τις γυναίκες, οι τρεις ήταν απόφοιτες λυκείου στη χώρα τους ενώ η μία ήταν απόφοιτος πανεπιστημίου στη Συρία. Μόνο δύο από αυτές δήλωσαν ότι είχαν εργασιακή εμπειρία στη χώρα τους και ήταν οι ίδιες που δήλωσαν emphaticά την ανάγκη τους να εργαστούν. Όλες δήλωσαν διάθεση να εργαστούν στην Ελλάδα, ωστόσο κατά το χρονικό διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα καμία δεν είχε ακόμα αναζητήσει ενεργά εργασία με εξαίρεση τη Σύρια. Τέλος, να σημειώσουμε ότι ως προς τους πρόσφυγες που συμμετείχαν στην έρευνα κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας τέσσερις από αυτούς/-ές διέμεναν στη Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων στον Ελαιώνα ενώ οι υπόλοιποι τρεις σε διαμερίσματα στο κέντρο της Αθήνας.

3.3.1.4.3 Εργαλείο

Για την υλοποίηση των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε ένας οδηγός ερωτήσεων σχετικών με α) πληροφορίες δημογραφικού χαρακτήρα (φύλο, χώρα προέλευσης, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, μητρική γλώσσα, οικογενειακή κατάσταση), β) το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, γ) την επαγγελματική εμπειρία (στη χώρα προέλευσης ή/και στην Ελλάδα) και δ) τη βιωμένη εμπειρία των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών σε σχέση με την αναζήτηση εργασίας στην Ελλάδα καθώς και σε σχέση με τα καθήκοντα στόχους όπως αυτά προέκυπταν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων με τις εργασιακές συμβουλές και την παρατήρηση πεδίου στον Ο.Α.Ε.Δ(Παράρτημα Α.3). Ο οδηγός συνέντευξης μεταφράστηκε και στα αγγλικά ούτως ώστε στις περιπτώσεις όπου η γνώση της ελληνικής δεν ήταν επαρκής εκ μέρους των προσφύγων η συνέντευξη να πραγματοποιηθεί στην αγγλική (Α.3.β Αγγλική έκδοση). Συνολικά διεξήχθησαν 7 ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 25 έως 45 λεπτών. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί πως η χρήση είτε της ελληνικής είτε της αγγλικής ως γλώσσας διεξαγωγής των συνεντεύξεων με τους πρόσφυγες δεν αποτέλεσε την ιδεατή επιλογή και ενδεχομένως να αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της έρευνας. Τα δεδομένα θα ήταν πολύ πιο πλούσια σε πληροφορία αν οι συνεντεύξεις μπορούσαν να διεξαχθούν στη μητρική γλώσσα των προσφύγων ή με παράλληλη διερμηνεία η οποία, δυστυχώς, δεν κατέστη εφικτή λόγω οικονομικού κόστους.

3.3.1.4.4 Διαδικασία

Ως προς το χώρο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, 4 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στη Δομή Φιλοξενίας του Ελαιώνα σε κοντέινερ στο οποίο πραγματοποιούνταν μαθήματα ελληνικών στο πλαίσιο του προγράμματος Γ.Υ.Π: ΤαΜαμ. Οι συνεντεύξεις αυτές έλαβαν χώρα σε διαφορετικές μέρες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των μαθημάτων. Οι υπόλοιπες 3 πραγματοποιήθηκαν σε εξωτερικό χώρο κατόπιν συνεννόησης της ερευνήτριας με τον εκάστοτε συμμετέχοντα έτσι ώστε η επιλογή της τοποθεσίας, της μέρας και της ώρας να οριστεί από τους ίδιους. Καθώς οι συμμετέχοντες συμμετείχαν εθελοντικά στις συνεντεύξεις, η στάση τους απέναντι στη διαδικασία ήταν ιδιαίτερα θετική και ήταν ανοιχτοί να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις.

3.3.1.5 Συνεντεύξεις με διδάσκοντες/διδάσκουσες

3.3.1.5.1 Πρόσβαση

Η πρόσβαση στο διδακτικό προσωπικό κατέστη εφικτή κατόπιν αιτήματος στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Οι οργανώσεις επέλεξαν τους διδάσκοντες με τους οποίους θα διεξάγονταν η συνέντευξη βάσει διαθεσιμότητας. Εξάιρεση αποτελεί μία περίπτωση όπου η πρόσβαση κατέστη εφικτή λόγω προσωπικής γνωριμίας της ερευνήτριας με τον διδάσκοντα.

3.3.1.5.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 4 διδάσκοντες της ελληνικής, 3 γυναίκες και άντρας, ηλικίας 28-40 ετών όλοι εργαζόμενοι κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις οι οποίες παρέχουν μαθήματα ελληνικών σε ενήλικες πρόσφυγες. Οι τρεις διδάσκοντες κατείχαν τίτλο μεταπτυχιακής ειδίκευσης, οι δύο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας, η μία σε σχέση με την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ενώ η τέταρτη είχε παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης «Διαδρομές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας». Ο χρόνος διδακτικής εμπειρίας στη διδακτική της ελληνικής σε πρόσφυγες και μετανάστες/-ριες ήταν από 2,5 έως 5 χρόνια.

3.3.1.5.3 Εργαλείο

Για την υλοποίηση της συνέντευξης διαμορφώθηκε ένας οδηγός ερωτήσεων σχετικών με: α) το προφίλ του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού και β) την αξιολόγηση των υπαρχόντων διδακτικών εγχειριδίων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων ως προς τη θεματική ενότητα «Επαγγελματικός χώρος»(Παράρτημα Α.4).

3.3.1.5.4 Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο εργασίας των διδασκόντων κατόπιν αδειοδότησης από τις οργανώσεις. Μετά την αρχική παροχή άδειας, ο τόπος και η ημερομηνία της συνέντευξης κανονίζονταν κατόπιν ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να βοηθήσουν και δέχτηκαν στο σύνολο τους την ηχογράφιση.

3.3.1.6 Συνεντεύξεις με υπαλλήλους της Εξυπηρέτησης Κοινού στον ΟΑΕΔ

Εδώ οι συνεντεύξεις πήραν τη μορφή άτυπων συζητήσεων. Ο λόγος που επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης είναι το γεγονός πως χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία τόσο στη διαχείριση των ερωτήσεων (εκ μέρους της ερευνήτριας) όσο και στο γενικότερο κλίμα που δημιουργείται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Στην επιλογή αυτή συνέβαλε και το γεγονός ότι και οι δύο συνεντεύξεις ήταν δυνατό να υλοποιηθούν κατά την ώρα εργασίας των υπαλλήλων. Μάλιστα, κάτι που αποτελεί ίσως άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός πως και οι δύο έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να μιλήσουν, συχνά όμως οδηγώντας τη συζήτηση σε θέματα που δεν αφορούσαν αμιγώς τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδείξεις στάσεων και αντιλήψεων των υπαλλήλων σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα εν γένει.

Ωστόσο, κατά την παρατήρηση πεδίου σε συγκεκριμένο κατάσταση του Ο.Α.Ε.Δ οι συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν με τους εκεί υπαλλήλους κατέστησαν πολύ πιο λεπτομερείς ακριβώς λόγω της διάρκειας παραμονής μου στο χώρο η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και οικειότητας. Έτσι, παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή στάσης απέναντι στην έρευνα από μέρα σε μέρα καθώς φάνηκε να αναστοχάζονται επί των λεγομένων της και να λειτουργούν εν μέρει ενδοσκοπικά.

3.3.2 -Επιτόπια μη συμμετοχική παρατήρηση

Βασικό πλεονέκτημα της άμεσης παρατήρησης ως μεθοδολογικού εργαλείου για την ανάλυση αναγκών αποτελεί το γεγονός πως επιτρέπει μια άμεση, σε βάθος και εντός περικειμένου μελέτη του τι πραγματικά κάνουν οι συμμετέχοντες (Long, 2005: 42). Έτσι, επιλέχθηκε η αξιοποίηση αυτής της εθνογραφικής μεθόδου καθώς θα επέτρεπε την καταγραφή και διερεύνηση των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων-στόχων σε πραγματικό χρόνο και χώρο και εντός του φυσικού τους πλαισίου (Watson-Gegeo, 1988).

3.3.2.1 Προσδιορισμός πεδίου

Στο στάδιο διαμόρφωσης του ερευνητικού σχεδιασμού τα πρώτα δεδομένα κατέδειξαν ως βασικούς χώρους διάδρασης στο πλαίσιο αναζήτησης εργασίας τα τμήματα εργασιακής συμβουλευτικής των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων καθώς και τον φορέα του Ο.Α.Ε.Δ. Ως εκ τούτου, το επόμενο βήμα αποτέλεσε η απόκτηση πρόσβασης στο πεδίο. Η διαδικασία διαπραγμάτευσης με τα άτομα που αποτελούσαν τους «φύλακες της εισόδου» αποδείχτηκε πολύ πιο περίπλοκη και δύσκολη από ό,τι αρχικά είχα υπολογιστεί.

Ως προς τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, καμία δεν δέχτηκε το αίτημα άμεσης παρατήρησης των συνεδριών εργασιακής συμβουλευτικής, καθώς, όπως μου εξήγησαν, θεωρούσαν ότι η δική μου παρουσία κατά τη διάρκεια των συνεδριών της εργασιακής συμβουλευτικής αφενός θα διατάρασσε τη διαδικασία και αφετέρου ίσως να αναστάτωνε τους επωφελούμενους πρόσφυγες και μετανάστες/-ριες λόγω των προσωπικών δεδομένων που κοινοποιούνται κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Έτσι, δεν κατέστη εφικτή η άμεση παρατήρηση των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια των συνεδριών εργασιακής συμβουλευτικής.

Ως προς τον φορέα του ΟΑΕΔ, τα καταστήματα που αποτέλεσαν μέρος της έρευνας ήταν εκείνα του Κερατσινίου, του Αιγάλεω και της Ομόνοιας. Κατά τη μετάβαση στα καταστήματα αυτά, αρχικός στόχος της επιτόπιας παρατήρησης ήταν ο εντοπισμός του συνόλου των τμημάτων της υπηρεσίας που αφορούν άμεσα την αναζήτηση εργασίας. Οι υπάλληλοι του Ο.Α.Ε.Δ υπέδειξαν τρία επιμέρους τμήματα ως άμεσα σχετιζόμενων με την αναζήτηση εργασίας: α) το τμήμα της Υποδοχής, β) το τμήμα της Εξυπηρέτησης Κοινού και συγκεκριμένα της Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων και γ) το τμήμα της Εργασιακής Συμβουλευτικής.

3.3.2.2 Στόχος παρατήρησης

Μετά τον προσδιορισμό των χώρων, κεντρικό στόχο της επιτόπιας παρατήρησης αποτέλεσε ο εντοπισμός και η παρατήρηση των επικοινωνιακών περιστάσεων που λαμβάνουν χώρα σε αυτούς και στη συνέχεια η καταγραφή των καθηκόντων γλωσσικής χρήσης (target tasks) που καλείται να επιτελέσει κανείς σε αυτές τις επικοινωνιακές περιστάσεις.

3.3.2.3 Συλλογή δεδομένων

Κατά την παρατήρηση πεδίου, για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν προσωπικές χειρόγραφες σημειώσεις, φωτογράφιση και ηχογράφιση όπου αυτή κατέστη εφικτή. Ειδικότερα, ως προς την καταγραφή των προσωπικών σημειώσεων δημιουργήθηκε

πρωτόκολλο παρατήρησης(Παράρτημα Α.5) έτσι ώστε να διευκολυνθεί η καταγραφή των επιμέρους παρατηρήσεων.

3.3.2.4 Παρατήρηση ρόλου διαμεσολαβητή στο κατάστημα ΟΑΕΔ Κερατσινίου

3.3.2.4.1 Πρόσβαση

Κατόπιν προσωπικής επικοινωνίας με υπεύθυνη Κινούμενων Πολιτισμικών Διαμεσολαβητών¹⁵ μιας Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης συνόδεψα έναν διαπολιτισμικό διαμεσολαβητή ο οποίος θα αναλάμβανε να συνοδέψει μια τετραμελή οικογένεια Αφγανών αιτούντων άσυλο οι οποίοι διέμεναν στη Δομή Φιλοξενίας του Σκαρामαγκά. Οι πρόσφυγες δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά και ως εκ τούτου είχαν ζητήσει τη βοήθεια της οργάνωσης. Αξίζει να σημειώσουμε ότι με τον συγκεκριμένο διαμεσολαβητή είχε προηγηθεί ατομική συνέντευξη στον χώρο της Μ.Κ.Ο όπου εργάζεται, γεγονός καθοριστικής σημασίας προκειμένου να επιτευχθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ της ερευνήτριας και του διαμεσολαβητή. Σκοπός της διαμεσολάβησης θα ήταν η παροχή βοήθειας στις δημόσιες υπηρεσίες προκειμένου να εκδοθεί Α.Φ.Μ και Α.Μ.Κ.Α ώστε στη συνέχεια τα ενήλικα μέλη να εγγραφούν στο μητρώο ανέργων του Ο.Α.Ε.Δ για την έκδοση κάρτας ανεργίας.

3.3.2.4.2 Στόχος παρατήρησης

Η παρατήρηση είχε ως στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του διαμεσολαβητή κατά τη γλωσσική αλληλεπίδραση προσφύγων και υπαλλήλων στο πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης *Εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων*. Ωστόσο, όπως μου εξήγησαν από τη Μη Κυβερνητική Οργάνωση η υπηρεσία της διαμεσολάβησης οργανώνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε σε μία ημέρα να εκθοθούν και τα τρία έγγραφα: Α.Φ.Μ, Α.Μ.Κ.Α, κάρτα ανεργίας. Έτσι, συνόδεψα το διαμεσολαβητή σε όλες τις υπηρεσίες.

3.3.2.4.3 Διαδικασία

Αφετηρία υπήρξε ο σταθμός του Η.Σ.Α.Π του Πειραιά όπου και είχε κανονιστεί η συνάντηση προσφύγων και διαμεσολαβητή για τις 10.00 το πρωί. Εγώ είχα ειδοποιηθεί από την προηγούμενη ημέρα από τον διαμεσολαβητή για την ώρα και το μέρος της συνάντησης. Η παρατήρηση διήρκεσε από τις 3 ώρες όσο και η διάρκεια της διαμεσολάβησης. Η οικογένεια είχε ενημερωθεί για τη δική μου παρουσία και το αντικείμενο της έρευνας μου και είχε δώσει τη συγκατάθεση της. Έτσι, τους συνόδεψα αρχικά στην Εφορία και τα Κ.Ε.Π Πειραιά και στη συνέχεια στο κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ στο Κερατσίνι. Η μετάβαση από τη μία υπηρεσία στην

¹⁵ Απόδοση του αγγλικού όρου Roving Cultural Mediators

άλλη γινόταν με Μέσα Μαζικής Μεταφοράς. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης βρισκόμουν δίπλα στον διαμεσολαβητή χωρίς ωστόσο να συμμετέχω στη γλωσσική του αλληλεπίδραση με τους/τις υπαλλήλους των υπηρεσιών. Η στάση του διαμεσολαβητή στη δική μου παρουσία ήταν ιδιαίτερα θετική και κατά τη διάρκεια της μετάβασης από τη μία υπηρεσία στην άλλη ακολουθούσε συζήτηση σε σχέση με τις δυσκολίες που συναντά στις διάφορες υπηρεσίες.

3.3.2.5 Παρατήρηση στο κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ Αιγάλεω

3.3.2.5.1 Πρόσβαση

Προκειμένου να μπορέσω να εξασφαλίσω πρόσβαση σε υπαλλήλους της υπηρεσίας για τη διενέργεια συνεντεύξεων μίλησα με το διευθυντή του ΚΠΑ2 Αιγάλεω ο οποίος δέχτηκε το αίτημα μου και με παρέπεμψε απευθείας στις υπαλλήλους ώστε να κανονίσω μαζί τους τις συνεντεύξεις.

3.3.2.5.2 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 2 διαδοχικές ημέρες και ο χρόνος παραμονής κάθε φορά ήταν περίπου 2 ώρες, την πρώτη φορά κατά το διάστημα 10.30 με 12.30 και τη δεύτερη 11.00 με 13.00, χρονικά διαστήματα που θεωρούνται ώρες αιχμής για την υπηρεσία. Αντικείμενο παρατήρησης αποτέλεσαν ο χώρος της Υποδοχής και αυτός της Εξυπηρέτησης Κοινού, καθώς στο γραφείο της Εργασιακής Συμβουλευτικής οι συνεδρίες είναι ατομικές και ως εκ τούτου δεν ήταν εφικτή η άμεση παρατήρηση. Αρχικά, έκατσα σε γραφείο που βρισκόταν παραπλεύρως του γραφείου της υπαλλήλου στο χώρο Υποδοχής και ο οποίος διατίθετο για χρήση από το κοινό. Το σημείο αυτό μου έδωσε τη δυνατότητα να βρίσκομαι αρκετά κοντά ώστε να μπορώ να σημειώνω τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις χωρίς να γίνομαι άμεσα αντιληπτή. Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι τα επιμέρους καταστήματα του ΟΑΕΔ δεν έχουν ούτε την ίδια διαρρύθμιση ούτε την ίδια χωροταξική οργάνωση. Γι' αυτό και μόνο στο κατάστημα του Αιγάλεω κατέστη εφικτή η άμεση παρατήρηση και καταγραφή των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων στην Υποδοχή. Δεύτερος χώρος διενέργειας επιτόπιας παρατήρησης αποτέλεσε η Αίθουσα Αναμονής, ενώ η άμεση παρατήρηση των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων στα γραφεία Εξυπηρέτησης Κοινού δεν κατέστη εφικτή στο συγκεκριμένο κατάστημα.

3.3.2.6 Παρατήρηση στο κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ στην Ομόνοια

Στο συγκεκριμένο κατάστημα¹⁶ η παρατήρηση διενεργήθηκε σε 3 διαδοχικές ημέρες και είχε συνολική διάρκεια 6 ώρες (δύο ώρες/ημέρα). Καθώς η παρατήρηση στο κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ στο Αιγάλεω είχε προηγηθεί, σε αυτή τη φάση οι χώροι προς παρατήρηση ήταν ήδη προσδιορισμένοι (χώρος Υποδοχής, Αίθουσα Αναμονής και γραφείο Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων). Ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου καταστήματος εν αντιθέσει με τα άλλα δύο αποτελούσε το γεγονός πως και τα τρία τμήματα της υπηρεσίας συναποτελούσαν ενιαίο χώρο, στοιχείο με συγκεκριμένες επιπτώσεις στο είδος των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων που παρατηρήθηκαν.

3.3.2.6.1 Πρόσβαση

Αρχικά, απευθύνθηκα στον προϊστάμενο του συγκεκριμένου καταστήματος προκειμένου να υποβάλω αίτημα για τη διεξαγωγή επιτόπιας παρατήρησης στο γραφείο της Υποδοχής και στο γραφείο Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων καθώς και για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους/τις υπαλλήλους. Η στάση και η γενικότερη διάθεση του προϊστάμενου ήταν απροσδόκητα θετική. Απάντησε θετικά στο αίτημα μου και προθυμοποιήθηκε να με βοηθήσει αμέσως. Ωστόσο, όπως μου εξήγησε, η δική μου παρουσία στο γραφείο της Υποδοχής θα λειτουργούσε παρεμποδιστικά και ως εκ τούτου συμφωνήθηκε η παρατήρηση και καταγραφή των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων μόνο στο γραφείο των εγγραφών στο Μητρώο Ανέργων. Έτσι, μεταβήκαμε στο χώρο της Εξυπηρέτησης Κοινού και, αφού εξήγησε στους υπαλλήλους της υπηρεσίας το σκοπό της έρευνας και την ιδιότητα μου, με σύστησε στην υπάλληλο που αναλάμβανε συγκεκριμένα την εγγραφή των ενδιαφερόμενων στο Μητρώο Ανέργων για έκδοση κάρτας ανεργίας.

3.3.2.6.2 Διαδικασία

Για τρεις συνεχόμενες ημέρες καθόμουν δίπλα στην υπάλληλο που αναλάμβανε την εξυπηρέτηση όσων ενδιαφέρονταν για εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων και έκδοση κάρτας ανεργίας. Αξίζει να σημειωθεί πως καθόμουν από την εσωτερική πλευρά του κισσέ έχοντας έτσι τη δυνατότητα να παρατηρώ από αρκετά κοντά τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις.

¹⁶ Το συγκεκριμένο κατάστημα Ο.Α.Ε.Δ είναι αυτό που δέχεται τον μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων καθώς βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας και ως εκ τούτου εξυπηρετεί τόσο τους διαμένοντες στη Δομή Φιλοξενίας του Ελαιώνα όσο και τους διαμένοντες στα παρεχόμενα διαμερίσματα των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων και της Ύπατης Αρμοστείας καθώς και του Δήμου Αθηναίων

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος της υπαλλήλου ακολουθούσε άτυπη συνέντευξη υπό τη μορφή συζήτησης.

3.3.3 Αυθεντικά Δείγματα Λόγου

Δεδομένου ότι απώτερο σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελέσε η δημιουργία ενός δραστηριοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος (task based syllabus) θεματικά βασισμένου (topic based) η συλλογή δειγμάτων αυθεντικού λόγου κατά την επιτέλεση συγκεκριμένων διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων κρίθηκε ως πολύτιμη πηγή πληροφόρησης όχι τόσο για την ανίχνευση του είδους των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης όσο για τον εντοπισμό της γλωσσικής ύλης. Τα αυθεντικά δείγματα λόγου αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι κάθε δραστηριοκεντρικής ανάλυσης αναγκών καθώς δύνανται να αποτελέσουν δεδομένα που μπορούν να λειτουργήσουν αφενός ως σημείο αναφοράς για το τι συμβαίνει πραγματικά στη γλωσσική αλληλεπίδραση κι αφετέρου ως γλωσσικό εισαγόμενο για τη δημιουργία διδακτικού υλικού. Σύμφωνα με Long(2015:185) για τον εντοπισμό και την επιλογή των δειγμάτων λόγου που πρέπει να συμπεριληφθούν στην εκάστοτε έρευνα τόσο η παρατήρηση όσο και οι συνεντεύξεις με τους ειδικούς του πεδίου είναι οι πηγές που θα καταδείξουν ποια δείγματα είναι απαραίτητα.

Αναφορικά με την υπηρεσία του Ο.Α.Ε.Δ, ως βασικές αλληλεπιδράσεις στις οποίες συμμετέχουν οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες αναδείχτηκαν η συνομιλία στο γραφείο της Υποδοχής και η συνομιλία στο γραφείο Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων. Έτσι, στο πλαίσιο της επιτόπιας παρατήρησης στον ΟΑΕΔ δείγματα αυθεντικού λόγου συλλέχθηκαν από το χώρο Υποδοχής και από το γραφείο Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων.

Αντιθέτως, παρά το γεγονός ότι η εργασιακή συμβουλευτική αναδείχθηκε ως μια από τις κατεξοχήν επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες συμμετέχουν οι μετανάστες στην προσπάθεια τους να βρουν εργασίας δεν κατέστη εφικτό να συλλεχθούν δείγματα αυθεντικού λόγου ούτε στον Ο.Α.Ε.Δ ούτε στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που συμμετείχαν στην έρευνα. Βέβαια, δεδομένου ότι οι συνεδρίες εργασιακής συμβουλευτικής στις οργανώσεις διεξάγονται ως επί το πλείστον είτε στην αγγλική είτε με παροχή διερμηνείας, ίσως να είχε μεγαλύτερη αξία στο μέλλον να συλλεχθούν δείγματα αυθεντικού λόγου στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων μεταξύ φυσικών ομιλητών στις αντίστοιχες περιστάσεις .

3.3.3.1 Συλλογή δεδομένων

Για την καταγραφή των προφορικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ υπαλλήλων και εξυπηρετούμενων αξιοποιήθηκαν η τεχνική των προσωπικών σημειώσεων καθώς και η ηχογράφηση. Για την ηχογράφηση χρησιμοποιήθηκε φορητή συσκευή χειρός η οποία τοποθετούνταν σε εμφανές σημείο στο γραφείο των υπαλλήλων. Ενδεικτικά παραδείγματα των απομαγνητοφωνημένων προφορικών αλληλεπιδράσεων παρατίθενται στο τέλος της εργασίας(8.6 Παράρτημα Α.6). Παράλληλα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, δεν εφαρμόστηκε λεπτομερής απομαγνητοφώνηση. Τα μόνα στοιχεία που σημειώθηκαν στις απομαγνητοφωνήσεις ήταν τα σημεία μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των συνομιλητών καθώς και εκείνα στα οποία δεν κατέστη εφικτή η απομαγνητοφώνηση του λόγου λόγω εξωτερικού θορύβου.

3.3.3.2 Γραφείο Υποδοχής: κατάσταση Αιγάλεω

3.3.3.2.1 Διαδικασία

Αφού ενημέρωσα την υπάλληλο για το σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας, έκατσα στο γραφείο προκειμένου να μπορώ να παρατηρήσω τις προφορικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ υπαλλήλου και κοινού. Για τη συλλογή δεδομένων ζητήθηκε άδεια μόνο από την υπάλληλο της Υποδοχής. Η υπάλληλος συμφώνησε ευγενικά για την ηχογράφηση, αφού πρώτα μου ζήτησε να τη διαβεβαιώσω πως θα διαγραφούν από τα δεδομένα όσα στοιχεία θα μπορούσαν να αποτελούν προσωπικά δεδομένα. Ως εκ τούτου, η υπάλληλος ήταν ενήμερη για την παρουσία της ερευνήτριας ενώ οι ενδιαφερόμενοι όχι. Το αν και κατά πόσο «το παράδοξο του παρατηρητή» (Labov, 1972) επενέργησε στον τρόπο ομιλίας της υπαλλήλου δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί. Η ηχογράφηση έλαβε χώρα δύο διαδοχικές ημέρες μεταξύ 11.00 π.μ και 13.00 μ.μ. Συνολικά ηχογραφήθηκαν 49 προφορικές αλληλεπιδράσεις από τις οποίες μόνο οι 24 ήταν εφικτό να απομαγνητοφωνηθούν στο σύνολο τους είτε λόγω θορύβου είτε λόγω ταυτόχρονης απεύθυνσης διαφορετικών ατόμων προς την υπάλληλο οπότε και υπήρχε αλληλοεπικάλυψη. Από τις 49 αλληλεπιδράσεις υπαλλήλου-εξυπηρετούμενων παρατηρήθηκε μόνο μία συναλλαγή μεταξύ υπαλλήλου και οικογένειας προσφύγων (Παράρτημα 6α, συνομιλία 18).

3.3.3.3 Γραφείο Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων: κατάσταση Ομόνοιας

3.3.3.3.1 Διαδικασία

Έχοντας λάβει τη σχετική άδεια από τον προϊστάμενο της υπηρεσίας, σε διάρκεια τριών ημερών συνολικά καταγράφηκαν 39 περιστατικά εκ των οποίων 22 γλωσσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ υπαλλήλου και προσφύγων/μεταναστών και 17 μεταξύ υπαλλήλου και φυσικών ομιλητών. Από το σύνολο των περιστατικών κατέστη εφικτό να ηχογραφηθούν μόνο οι αλληλεπιδράσεις της πρώτης ημέρας καθώς η υπάλληλος δεν θέλησε τις επόμενες ημέρες τη διενέργεια ηχογράφησης φοβούμενη πιθανή αντίδραση των εξυπηρετούμενων εάν αυτή γινόταν αντιληπτή.

3.3.4 Συλλογή και φωτογράφιση γραπτών και υλικών τεκμηρίων

Στο πλαίσιο της συλλογής δεδομένων, δεδομένα αποτέλεσαν και εκείνα τα υλικά αντικείμενα τα οποία παρατηρήθηκαν να αποτελούν μέρος της επικοινωνιακής περίστασης καθώς σύμφωνα με την Saville-Troike (2003: 93) «η ταξινόμηση και η κατηγοριοποίηση των αντικειμένων χρησιμοποιώντας εθνοσημασιολογικές διαδικασίες αποτελεί ένα πρώτο στάδιο για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η γλωσσική κοινότητα οργανώνει την εμπειρία σε σχέση με τη γλώσσα». Ως εκ τούτου, η αξιοποίηση της συγκεκριμένης τεχνικής συλλογής δεδομένων κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να διερευνηθούν τα γραπτά κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/-ριες κατά τη μετάβαση τους από τους χώρους των οργανώσεων και του Ο.Α.Ε.Δ. Συγκεκριμένα, τα γραπτά και υλικά τεκμήρια που συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν ήταν τα επίσημα έγγραφα που πρέπει να έχουν οι ενδιαφερόμενοι για την εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων στον Ο.Α.Ε.Δ καθώς και τα έγγραφα τα οποία αποκτούν μετά την εγγραφή τους. Ακόμα, φωτογραφήθηκαν πινακίδες και ανακοινώσεις που υπήρχαν τόσο στα καταστήματα του Ο.Α.Ε.Δ (Παράρτημα Α.7). Τέλος, έντυπα τα οποία είτε διανείμονταν από τους εργασιακούς συμβούλους προς τους πρόσφυγες και τους/τις μετανάστες/-ριες είτε κυκλοφορούσαν δωρεάν στις διάφορες οργανώσεις συμπεριλήφθηκαν στο υλικό αυτό. Ωστόσο, οι εργασιακοί σύμβουλοι ζήτησαν τη μη δημοσιοποίηση του υλικού αυτού.

3.4 Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.

Πρώτο βήμα για την ανάλυση των δεδομένων αποτέλεσε η μετατροπή των ηχογραφήσεων σε μορφή κειμένου. Οι συνεντεύξεις, παρά τη μη γλωσσική στόχευση της ανάλυσης, απομαγνητοφωνήθηκαν στο σύνολο τους καθώς δεν θα ήταν εφικτό να προκαθοριστούν εξαρχής τα σημαντικά σημεία. Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης προσαρμοσμένης στο δραστηριοκεντρικό μοντέλο ανάλυσης αναγκών. Στο πλαίσιο αυτό, ως θέμα ορίστηκε να αποτελεί το εκάστοτε καθήκον στόχος.

3.4.1 Μονάδα Ανάλυσης

Στο πλαίσιο της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης στην ανάλυση αναγκών(task based needs analysis) μονάδα ανάλυσης αποτελεί το καθήκον στόχος(target task), δηλαδή οι ενέργειες και οι δράσεις τις οποίες καλείται να επιτελέσει κανείς στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Έτσι, οργανωτική αρχή για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας αποτέλεσε η ανίχνευση και η καταγραφή των καθηκόντων στόχων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου πεδίου, αυτού της αναζήτησης εργασίας.

3.4.2 Στάδια Ανάλυσης

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρία διαδοχικά στάδια:

1. Αρχικά, εντοπίστηκαν και προσδιορίστηκαν οι επικοινωνιακές περιστάσεις και τα επιμέρους επικοινωνιακά γεγονότα που αυτές περιλαμβάνουν. Σύμφωνα με Hymes(1974, σ.52) «κάθε επικοινωνιακό γεγονός αναφέρεται σε δραστηριότητες οι οποίες οργανώνονται βάσει κανόνων ή αναμενόμενων συμπεριφορών στο λόγο».
2. Στη συνέχεια, με βάση τις επικοινωνιακές περιστάσεις καταγράφηκε το σύνολο των καθηκόντων στόχων έτσι όπως προσδιορίστηκαν από τις διαφορετικές πηγές πληροφοριών που συμμετείχαν στην έρευνα (εργασιακοί σύμβουλοι, διερμηνείς/διαμεσολαβητές, υπάλληλοι Ο.Α.Ε.Δ, πρόσφυγες) και από την παρατήρηση πεδίου.
3. Τέλος, με βάση τα καθήκοντα στόχους που προέκυψαν ακολούθησε θεματική ανάλυση(content analysis) των δεδομένων των συνεντεύξεων και των προσωπικών σημειώσεων της ερευνήτριας.

4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων τα οποία διαρθρώνονται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με τις επικοινωνιακές περιστάσεις και τα καθήκοντα στόχους που καλούνται οι πρόσφυγες και οι μετανάστες να επιτελέσουν κατά την αναζήτηση εργασίας. Στη δεύτερη ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναφορικά με την αξιολόγηση των υπαρχόντων διδακτικών εγχειριδίων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του συγκεκριμένου κοινού.

Ως προς την πρώτη ενότητα, τα αποτελέσματα χωρίζονται σε θεματικές ενότητες με βάση τις επικοινωνιακές περιστάσεις που προέκυψαν από την έρευνα. Στη συνέχεια, κάθε ενότητα περιλαμβάνει τα επιμέρους καθήκοντα στόχους για τα οποία δίνεται μια σύντομη περιγραφή και σημειώνονται παρατηρούμενες δυσκολίες. Με βάση τις παρατηρήσεις αυτές, για κάθε καθήκον στόχο σχολιάζεται και επισημαίνεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να συσχετιστεί με τους στόχους ενός αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, σχηματικά η δομή παρουσίασης των αποτελεσμάτων είναι η εξής:

Περιστάσεις



Καθήκοντα στόχοι



Περιγραφή καθηκόντων γλωσσικής χρήσης



Παρατηρούμενες δυσκολίες



Συσχέτιση με τη στοχοθεσία του ΑΠ

Πριν τη διεξοδική παρουσίαση των αποτελεσμάτων κρίνεται σκόπιμη μια συγκεντρωτική παρουσίαση των καθηκόντων στόχων που εντοπίστηκαν με βάση τα δεδομένα της έρευνας. Ειδικότερα, τα καθήκοντα στόχοι παρουσιάζονται κατηγοριοποιημένα με βάση τα είδη

επικοινωνιακής δραστηριότητας σύμφωνα με το CEFR Companion(2017) σε δραστηριότητες αλληλεπίδρασης, πρόσληψης και παραγωγής.

Πίνακας 1: Καθήκοντα στόχοι και η ταξινόμηση τους σύμφωνα με το CEFR Companion(2017)

Αλληλεπίδραση	Πρόσληψη	Παραγωγή
Προφορικός Λόγος		
	Ακρόαση ως μέλος ευρύτερου κοινού Συμμετοχή σε σεμινάρια	Συνεχής μονόλογος: Περιγραφή εμπειρίας Αυτοπαρουσίαση
Κατανόηση συνομιλητή Λήψη οδηγιών, συμβουλών, προτροπών		
Ανταλλαγή πληροφοριών Διαπραγμάτευση όρων εργασίας		
Λήψη υπηρεσιών Υποδοχή Ο.Α.Ε.Δ Εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων		
Χρήση τηλεπικοινωνιών Κλείνω ραντεβού με τον εργοδότη		
Συνέντευξη Συνέντευξη εργασίας Λήψη ιστορικού από τον εργασιακό σύμβουλο		
Γραπτός Λόγος		
Αλληλογραφία Ηλεκτρονική αλληλογραφία για εκδήλωση ενδιαφέροντος σε θέση εργασίας	Ανάγνωση για προσανατολισμό Επίσημα έγγραφα Πινακίδες Ταμπέλες Ανακοινώσεις	Δημιουργική γραφή Βιογραφικό Συνοδευτική επιστολή
Σημειώματα, μηνύματα, έντυπα Συμπλήρωση αίτησης εργασίας έντυπης/ηλεκτρονικής Συμπλήρωση υπεύθυνης δήλωσης Εγγραφή σε ενημερωτικό δελτίο ιστοσελίδας για αγγελίες εργασίας	Ανάγνωση για πληροφόρηση Αγγελίες Περιγραφές θέσεων Οδηγοί απασχολησιμότητας	

4.1 Ανάγκες Περίστασης Στόχου(Target Needs)

4.1.1 Εργασιακή Συμβουλευτική

4.1.1.1 Συμμετοχή σε συνεδρία εργασιακής συμβουλευτικής

Στο πλαίσιο της ανίχνευσης των επικοινωνιακών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών κατά την αναζήτηση εργασίας, επικοινωνιακή περίσταση με ιδιαίτερη σημασία για την εργασιακή ένταξη αναδείχθηκε η συμμετοχή σε συνεδρίες εργασιακής συμβουλευτικής.

Η εργασιακή συμβουλευτική αποτελεί υπηρεσία η οποία παρέχεται από τους διάφορους φορείς -ιδιωτικούς και δημόσιους- με σκοπό την υποβοήθηση εκείνων που αναζητούν εργασία. Για το συγκεκριμένο κοινό, η υπηρεσία αυτή παρέχεται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, από υπηρεσίες του Δήμου Αθηναίων και -δυστυχώς- από τον Ο.Α.Ε.Δ. Ωστόσο, τόσο η απόκτηση πρόσβασης στους επιμέρους φορείς όσο και η ίδια η διαδικασία φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάλογα με το είδος του φορέα.

Ως προς την πρόσβαση, βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο αποτελεί η αναγκαιότητα ή μη χρήσης της Γ2. Για τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, η γνώση της ελληνικής δεν αποτελεί προϋπόθεση για την παροχή της συγκεκριμένης υπηρεσίας καθώς παρέχεται διερμηνεία. Έτσι, η παροχή διερμηνείας στις οργανώσεις δεν απαιτεί τη χρήση της Γ2 για την εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη υπηρεσία. Αντιθέτως, η πρόσβαση τόσο στις υπηρεσίες του Δήμου Αθηναίων όσο και στον Ο.Α.Ε.Δ απαιτεί τη χρήση της Γ2 καθώς δεν παρέχεται διερμηνεία. Έτσι, η χρήση της Γ2 αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση τόσο για την εκδήλωση και έκφραση ενδιαφέροντος όσο και κατά της διάρκεια των συνεδριών.

Όπως επισημάνθηκε από τις εργασιακές συμβούλους του Ο.Α.Ε.Δ που συμμετείχαν στην έρευνα, αν και η συγκεκριμένη υπηρεσία παρέχεται δωρεάν στους εγγεγραμμένους στο μητρώο ανέργων του οργανισμού, η προσέλευση προσφύγων για τη λήψη της συγκεκριμένης υπηρεσίας είναι εξαιρετικά σπάνια. Οι σύμβουλοι φάνηκε να ερμηνεύουν το γεγονός αυτό ως αναμενόμενο δεδομένης της μη γνώσης της ελληνικής, και της μη παροχής υπηρεσίας διερμηνείας. Με βάση τα δεδομένα των συνεντεύξεων, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο ενδιαφερόμενος είναι η λήψη ιστορικού σε σχέση με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του υπόβαθρο και στη συνέχεια συζήτηση με στόχο τη διερεύνηση των θέσεων εργασίας για τις οποίες θα ήθελε να εκδηλώσει ενδιαφέρον ο εξυπηρετούμενος. Στη συνέχεια, οι υπάλληλοι συνήθως δείχνουν στον ενδιαφερόμενο τον τρόπο λειτουργίας της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του Ο.Α.Ε.Δ, πώς να υποβάλει ηλεκτρονικά το βιογραφικό του στο φορέα και πώς να ψάχνει για τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας στην πλατφόρμα.

Μάλιστα, ανά τακτά χρονικά διαστήματα οργανώνονται από την Κεντρική Διοίκηση του Ο.Α.Ε.Δ διάφοροι τύποι σεμιναρίων στα οποία μπορούν οι εγγεγραμμένοι άνεργοι να εκδηλώσουν ενδιαφέρον και να συμμετάσχουν. Όπως επισημάνθηκε, ωστόσο, και από τις δύο εργασιακές συμβούλους, δεν υπάρχει πρόβλεψη για τη συμμετοχή ατόμων που δεν γνωρίζουν την ελληνική και κατά την κρίση τους θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να συμμετάσχει κάποιος που δεν γνωρίζει πολύ καλά τη γλώσσα.

Για το λόγο αυτό, τα δεδομένα που αφορούν τα καθήκοντα γλωσσικής χρήσης στα οποία συμμετέχουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες κατά την αναζήτηση εργασίας αντλήθηκαν και αναλύθηκαν κυρίως βάσει των συνεντεύξεων με τις εργασιακές συμβούλους των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων.

Περιγραφή και ανάλυση

Η συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση συνιστά προφορική αλληλεπίδραση κατά την οποία διαπλέκονται και οι τρεις μακρολειτουργίες της γλώσσας: η διαπροσωπική, η συναλλακτική και η αξιολογητική. Κι αυτό γιατί στο εν λόγω επικοινωνιακό συμβάν οι στόχοι είναι πολλαπλοί: οι πρόσφυγες/μετανάστες καλούνται να ανταλλάξουν πληροφορίες με τους/τις συμβούλους, να συζητήσουν μαζί τους καθώς και να συνεργαστούν γλωσσικά για την επίτευξη ενός στόχου, εν προκειμένω για την παροχή των κατάλληλων συμβουλών και την εύρεση εργασίας.

Χώρο υλοποίησης των συνεδριών αυτών αποτελούν τα γραφεία των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων ή των δημόσιων φορέων που προσφέρουν τη συγκεκριμένη υπηρεσία. Κατά τη συνεδρία οι συμμετέχοντες κάθονται απέναντι ο ένας από τον άλλο, επομένως πρόκειται για μία πρόσωπο με πρόσωπο προφορική αλληλεπίδραση.

Βασικοί συμμετέχοντες αποτελούν ο/η εργασιακός σύμβουλος και ο/η ενδιαφερόμενος/-η ενώ πιθανή μπορεί να είναι και η παρουσία διερμηνέα όταν ο πρόσφυγας ή ο/η μετανάστης/-ρια δεν γνωρίζει καθόλου ελληνικά. Συνήθως, οι σύμβουλοι αποτελούν φυσικούς ομιλητές της ελληνικής ή αν όχι, ομιλητές άλλων γλωσσών, αλλά όχι της μητρικής γλώσσας των προσφύγων ή μεταναστών/-ριών. Έτσι, για να διεξαχθεί η συμβουλευτική χρησιμοποιείται είτε η ελληνική είτε κάποια γλώσσα διαμεσολάβησης κυρίως η αγγλική και σε κάποιες περιπτώσεις η γαλλική. Όταν καμία από αυτές δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί, σε κάποιες οργανώσεις παρέχεται διερμηνεία.

Επομένως, καθίσταται σαφές ότι η εμπλοκή του μαθητή στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση και η επιτυχής επιτέλεση των επιμέρους επικοινωνιακών καθηκόντων που αυτή περιλαμβάνει είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χρήση της γλώσσας. Δεδομένου, μάλιστα, ότι οι σύμβουλοι στην πλειοψηφία τους αποτελούν φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, η γνώση

της Γ2, ακόμα κι αν δεν αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση λόγω της δυνατότητας χρήσης της αγγλικής, σε κάθε περίπτωση αυξάνει καθοριστικά την ποιότητα της επίτευξης των επιμέρους επικοινωνιακών στόχων της γλωσσικής αλληλεπίδρασης.

Ως εκ τούτου, η εργασιακή συμβουλευτική στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις φαίνεται να αποτελεί επικοινωνιακό γεγονός το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολυγλωσσικό/πολλαπλογλωσσικό και για τα δύο μέλη καθώς τόσο ο/η ενδιαφερόμενος/-η όσο και ο/η σύμβουλος καλούνται να αξιοποιήσουν ό,τι γλωσσικό ρεπερτόριο διαθέτουν προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία.

Αντιθέτως, η παροχή της αντίστοιχης υπηρεσίας στον ΟΑΕΔ δύναται να διεξαχθεί αποκλειστικά στην ελληνική, γεγονός που -αντίστροφα τώρα- καθιστά τη γνώση της Γ2 αναγκαία προϋπόθεση για την εμπλοκή του μαθητή στην επικοινωνιακή περίσταση.

Ως προς τη σχέση των συνομιλητών, πρόκειται για συνομιλητές με κοινωνική απόσταση μεταξύ τους, γεγονός που δίνει επίσημο και τυπικό τόνο στη συνομιλία. Μια ακόμη διαφορά η οποία σχετίζεται κατεξοχήν με το είδος του φορέα όπου υλοποιείται η συμβουλευτική. Στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, ο τρόπος υλοποίησης της συμβουλευτικής είναι τέτοιος ώστε σταδιακά, χωρίς να άρεται η κοινωνική απόσταση μεταξύ των συνομιλητών, αναπτύσσεται παράλληλα μεγαλύτερη οικειότητα μεταξύ τους, έτσι ώστε να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης η οποία αποτελεί παράγοντα καθοριστικό για την επιτυχία της συμβουλευτικής. Θα πρέπει να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων η εν λόγω επικοινωνιακή περίσταση ενδέχεται να αποτελεί μια εντελώς νέα εμπειρία γλωσσικής αλληλεπίδρασης για τους πρόσφυγες και τους/τις μετανάστες/-ριες.

Με βάση τους εργασιακούς συμβούλους που συμμετείχαν στην έρευνα, προβληματική περιοχή σε επίπεδο αναμενόμενης συμπεριφοράς αποτελεί το ζήτημα της χρονικής ασυνέπειας είτε σε σχέση με την ώρα είτε σε σχέση με την ημερομηνία που έχει κανονιστεί κάποιο ραντεβού εργασιακής συμβουλευτικής και της μη ειδοποίησης εκ μέρους των ενδιαφερόμενων.

Μπορεί να έρθουν νωρίτερα, αργότερα ως προς την ημερομηνία χωρίς ειδοποίηση

(Εργασιακή σύμβουλος 3)

Το ζήτημα της συνέπειας και οι κοινωνικές επιπτώσεις που αυτή φέρει όταν παραβιαστεί αποτελεί στοιχείο το οποίο επισημάνθηκε σχεδόν από την πλειοψηφία των εργασιακών συμβούλων. Επομένως, η ανάγκη ενσωμάτωσης στόχων οι οποίοι θα ενισχύουν την κοινωνικοπολιτισμική και κοινωνιοπραγματολογική γνώση των μαθητών κρίνεται ιδιαίτερος

αναγκαία τόσο στο πλαίσιο της ευρύτερης στοχοθεσίας του αναλυτικού προγράμματος όσο και στη δημιουργία διδακτικού υλικού.

4.1.1.2 Λήψη ιστορικού

Τύπος καθήκοντος: δίνω πληροφορίες

Το συγκεκριμένο επικοινωνιακό καθήκον αποτελεί το πρωταρχικό στάδιο της εργασιακής συμβουλευτικής καθώς στοχεύει στην καταγραφή των προσωπικών στοιχείων και των προσόντων του ενδιαφερόμενου. Έτσι, ο/η σύμβουλος κάνει μια σειρά ερωτήσεων στον πρόσφυγα/μετανάστη προκειμένου να καταγράψει το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του υπόβαθρο καθώς και το επίπεδο γλωσσομάθειας του στην ελληνική, δεδομένου ότι για τις περισσότερες θέσεις εργασίας είναι απαραίτητη η βασική γνώση της Γ2. Όπως υποστηρίχθηκε, μάλιστα, από τις συμβούλους των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων ο καθορισμός του επιπέδου γλωσσομάθειας είναι απαραίτητος προκειμένου να γίνει η διασύνδεση με την αγορά εργασίας ανάλογα με τις απαιτήσεις των ενδιαφερόμενων εργοδοτών. Η γλώσσα διεξαγωγής της λήψης ιστορικού εξαρτάται από τις παροχές της εκάστοτε οργάνωσης. Για τους νεοεισερχόμενους πρόσφυγες η λήψη ιστορικού πραγματοποιείται συνήθως μέσω διερμηνέα ή εναλλακτικά στην αγγλική.

Ειδικότερα, το πεδίο που φαίνεται να χρίζει ιδιαίτερης προσοχής αποτελεί η περιγραφή του εκπαιδευτικού τους υποβάθρου καθώς αποτελεί πεδίο εξαιρετικά σημαντικό για την καταγραφή του προφίλ των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών, δεδομένου ότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν μαζί τους πιστοποιητικά φοίτησης. Η μη κατοχή αυτών των πιστοποιητικών συνεπάγεται αυτομάτως πως η καταγραφή του εκπαιδευτικού τους υποβάθρου εξαρτάται απόλυτα από την περιγραφή που οι ίδιοι θα δώσουν. Μάλιστα, μία από τις εργασιακές συμβούλους που συμμετείχαν στην έρευνα επεσήμανε ως βασική δυσκολία την αντιστοίχιση των εκπαιδευτικών βαθμίδων:

Τους δυσκολεύει και εμένα με δυσκολεύει το να μπορέσουμε να κάνουμε αντιστοιχία στο εκπαιδευτικό τους, γιατί τα εκπαιδευτικά δεν μοιάζουνε. Μετά, το πιο δύσκολο είναι ότι αυτοί οι άνθρωποι επειδή φύγανε όπως φύγανε δεν έχουνε μαζί τους ούτε references ούτε τίποτα [...] Τα χρόνια τους δυσκολεύουν επειδή είναι και διαφορετικές οι ημερομηνίες εκεί και έχουνε μια εφαρμογή που βάζουνε για την αντιστοίχιση.

(Εργασιακή σύμβουλος 6)

Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι παράλληλα με τη λήψη ιστορικού, ο/η σύμβουλος διαμορφώνει το βιογραφικό του εκάστοτε ενδιαφερόμενου καθιστά εμφανή τον κίνδυνο ασαφούς προσδιορισμού του εκπαιδευτικού υπόβαθρου των προσφύγων. Ως εκ τούτου, καθίσταται εμφανές πως το ζήτημα της αντιστοίχισης των ημερομηνιών, που διαφέρουν μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων, δύναται να αποτελέσει παράμετρο δυσκολίας για την επιτέλεση του συγκεκριμένου επικοινωνιακού καθήκοντος. Επομένως, η παρουσία του συγκεκριμένου θεματικού πεδίου στο διδακτικό υλικό είναι απαραίτητη και μπορεί να αποτελέσει τη βάση διαμόρφωσης παιδαγωγικών δραστηριοτήτων.

4.1.1.3 Περιγραφή εκπαιδευτικής και επαγγελματικής εμπειρίας

Τύπος καθήκοντος: περιγράψω προσωπικές εμπειρίες

Στο πλαίσιο αυτής της εργασιακής συμβουλευτικής, ο σύμβουλος προκειμένου να μπορέσει στη συνέχεια να κάνει τη διασύνδεση με την αγορά εργασίας καλείται να διερευνήσει τις δεξιότητες και τα προσόντα των προσφύγων. Για τον σκοπό αυτό, *οι πρόσφυγες θα πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζουν γλωσσικά τις γνώσεις και τις ικανότητες τους*. Ωστόσο, σύμφωνα με παρατήρηση εργασιακής συμβούλου εργαζόμενης σε Μη Κυβερνητική Οργάνωση, η έννοια της δεξιότητας αποτελεί σημασιολογικό και γνωστικό σχήμα με το οποίο οι γυναίκες πρόσφυγες χαμηλού γραμματισμού συχνά δεν είναι εξοικειωμένες και ως εκ τούτου στις διερευνητικές ερωτήσεις των συμβούλων δεν είναι σε θέση να εκφράσουν γλωσσικά τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους. Έτσι, μέρος της συμβουλευτικής αποτελεί η σταδιακή ανακάλυψη των δεξιοτήτων που φέρουν μέσα από ερωτήσεις στις οποίες τους ζητείται να περιγράψουν την καθημερινότητα τους, τις καθημερινές τους ρουτίνες τόσο στη χώρα καταγωγής τους όσο και στην Ελλάδα έτσι ώστε να τις βοηθήσουν να εντοπίσουν και να συνειδητοποιήσουν ότι διαθέτουν δεξιότητες. Για τον λόγο αυτό, μέρος της συμβουλευτικής είναι να τις μάθουν να «επικοινωνούν» και να εκφράζουν γλωσσικά το τι μπορούν να κάνουν. Βασικά θεματικά πεδία στα οποία καλούνται οι πρόσφυγες να περιγράψουν την εμπειρία τους αποτελεί το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους υπόβαθρο, η καθημερινότητα τους/οι καθημερινές τους συνήθειες, τα χόμπι τους, τα αθλήματα τα οποία μπορεί να κάνουν καθώς και οι δραστηριότητες που κάνουν κατά τον ελεύθερο τους χρόνο.

Ειδικά ως προς τα τρία τελευταία θεματικά πεδία αυτά δύνανται να αποτελέσουν πολύ σημαντικούς άξονες για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών δυνατοτήτων

των προσφύγων με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο/χαμηλών προσόντων/που είναι ανειδίκευτοι.

Έτσι, η ανάγκη διαμόρφωσης παιδαγωγικών καθηκόντων που θα αφορμούνται θεματικά από τη ζωή και τις ασχολίες των γυναικών αυτών και θα συσχετίζονται με την εργασία, ώστε μέσα από τα οικεία βιώματα τους να μπορέσουν να αναπτύξουν τα αντίστοιχα γνωστικά σχήματα που μπορεί να απαιτούνται προκειμένου να μπορέσουν να επικοινωνήσουν τις δεξιότητες τους τόσο σε έναν εργασιακό σύμβουλο όσο και σε έναν υποψήφιο εργοδότη.

4.1.1.4 Λήψη υπηρεσίας Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Τύπος καθήκοντος: ανταλλάσσω πληροφορίες

Η δυνατότητα περιγραφής της εμπειρίας εκπαιδευτικής και επαγγελματικής αξιολογείται από τους εργασιακούς συμβούλους ως εξαιρετικά σημαντική επικοινωνιακή δραστηριότητα, καθώς μέσω αυτής δύναται να διερευνηθούν όχι μόνο οι ικανότητες και οι δεξιότητες των προσφύγων αλλά και οι επαγγελματικές τους προσδοκίες. Μόνο με τον τρόπο αυτό, καθίσταται εφικτή η συμμετοχή των προσφύγων σε ένα άλλο καθήκον στόχο, αυτό της λήψης επαγγελματικού προσανατολισμού και ως εκ τούτου της αύξησης των πιθανοτήτων για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Όπως επισημάνθηκε από το σύνολο των εργασιακών συμβούλων, πριν προχωρήσουν στη διασύνδεση των προσφύγων με την αγορά εργασίας *συζητούν μαζί τους για τα επαγγέλματα που θα ήθελαν να κάνουν, τους προτείνουν και οι ίδιοι επαγγέλματα που θα τους ταίριαζαν με βάση το προφίλ τους και επίσης τους ενημερώνουν για ευκαιρίες εκπαίδευσης που μπορούν να λάβουν.* Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρθηκε άπαξ ένα ακόμη καθήκον στόχος: η συμπλήρωση ερωτηματολογίου με στόχο τη διερεύνηση των προτιμήσεων και των κλίσεων των προσφύγων.

4.1.1.5 Λήψη συμβουλών και προτάσεων για θέσεις εργασίας

Τύπος καθήκοντος: λήψη οδηγιών/πληροφοριών

Η εργασιακή συμβουλευτική εξ ορισμού αποτελεί επικοινωνιακή περίσταση στην οποία -εκτός των άλλων- κυριαρχεί ο κατευθυντικός λόγος και οι κατευθυντικές γλωσσικές πράξεις. Πιο συγκεκριμένα, οι κυρίαρχες γλωσσικές πράξεις είναι: οι συμβουλές, οι προτροπές, οι αποτροπές, οι προτάσεις και οι οδηγίες. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η σύμβουλος είναι ο πομπός, αυτός/-ή που παράγει τον κατευθυντικό λόγο ενώ ενδιαφερόμενος αποτελεί τον δέκτη, αυτόν που καλείται να ακούσει και να κατανοήσει. Η διάκριση αυτή γίνεται προκειμένου να

διασαφηνιστεί το είδος της δεξιότητας που απαιτείται από τον μαθητή και σε καμία περίπτωση για να προδιαγράψει μονοκατευθυντικά του στόχους του αναλυτικού προγράμματος και το είδος των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Ως εκ τούτου, η κατανόηση του συνομιλητή κρίνεται αναγκαία ανεξαρτήτως του βαθμού αποδοχής ή μη του περιεχομένου του γλωσσικού μηνύματος.

Ως προς το περιεχόμενο του κατευθυντικού λόγου και των παρεχόμενων συμβουλών, με βάση τα δεδομένα των συνεντεύξεων, τα θεματικά πεδία που περιλαμβάνει η συμβουλευτική αφορούν: α) τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας τις οποίες ο σύμβουλος θεωρεί κατάλληλες για τον εκάστοτε ενδιαφερόμενο, β) τις κοινωνιοπολιτισμικές νόρμες σε σχέση με τον κώδικα εμφάνισης και τους κανόνες αλληλεπίδρασης κατά τη συνέντευξη και τη γνωριμία με τον εργοδότη και γ) τα έγγραφα που απαιτούνται σε ενδεχόμενη πρόσληψη.

Συζητάμε μαζί τους τι δουλειές θα μπορούσαν να κάνουν, τι δουλειές έχουν σκεφτεί οι ίδιοι, τι προτείνουμε και εμείς, τι βλέπουμε ότι χρειάζεται αυτή τη στιγμή και προχωράμε μετά μαζί τους εξατομικευμένα ανάλογα με το τι χρειάζεται ο καθένας

(Εργασιακή σύμβουλος 4)

Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/-ριες καλούνται να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους σε σχέση με συγκεκριμένες περιγραφές θέσεων που τους προτείνονται και να αποδεχτούν ή να απορρίψουν την εκάστοτε πρόταση. Σύμφωνα με την έρευνα, τόσο οι υπηρεσίες του Δήμου όσο και οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις συνεργάζονται με επιχειρήσεις και έτσι οι σύμβουλοι είναι αυτοί που βάσει των προσόντων των προσφύγων και των διαθέσιμων θέσεων εργασίας καλούνται να κάνουν τη διασύνδεση. Μάλιστα, αξίζει να επισημανθεί ένα ακόμη στοιχείο το οποίο προέκυψε ως αποτέλεσμα μη προγραμματισμένης παρατήρησης σε Μη Κυβερνητική Οργάνωση εν αναμονή διεξαγωγής συνέντευξης με τον εργασιακό σύμβουλο. Το στοιχείο αυτό αποτελεί το εξής: κατά τη διάρκεια που γίνονται οι προτάσεις για διάφορες θέσεις εργασίας ο ενδιαφερόμενος δεν καλείται απλώς να εκφράσει τη διαφωνία ή τη συμφωνία του αλλά και να εξηγήσει και γιατί. Το απόσπασμα από τις σημειώσεις πεδίου είναι ενδεικτικό:

Της λέει για μια άλλη θέση εργασίας και της εξηγεί πού βρίσκεται στην Αθήνα και πόσο μακριά είναι από το κέντρο. Μάλλον η ενδιαφερόμενη όμως θέλει κάπου κοντά στο κέντρο. Έπειτα τι ρωτά η σύμβουλος τι σκέφτεται, γιατί δεν της αρέσει.

Το στοιχείο αυτό είναι ενδεικτικό του βαθμού δυσκολίας που δύναται να ενέχει η εν λόγω επικοινωνιακή περίσταση για το μη φυσικό ομιλητή. Μάλιστα, η διαπραγμάτευση -γλωσσική και μη- που καλείται να επιτελέσει ο πρόσφυγας ή ο μετανάστης διαφαίνεται ακόμα πιο έντονα στο παρακάτω απόσπασμα από τις σημειώσεις πεδίου:

Η σύμβουλος λέει στη μετανάστρια ότι αναγνωρίζει πως το προφίλ της είναι πολύ διαφορετικό από τη θέση εργασίας καθώς έχει τελειώσει πανεπιστήμιο, αλλά της επισημαίνει ότι χωρίς ελληνικά δεν είναι εύκολο να βρεθεί άλλου τύπου θέση

Έτσι, καθίσταται εμφανές πως στο πλαίσιο τη διαπραγμάτευσης των διαφόρων προτάσεων εργασίας η γνώση ή μη της ελληνικής δύναται να οδηγήσει σε αποκλεισμό από συγκεκριμένα επαγγέλματα ή και να παγιδεύσει τον πρόσφυγα σε θέσεις που δεν αντιστοιχούν στο μορφωτικό του υπόβαθρο και στον τρόπο που ίσως ο ίδιος ορίζει την ταυτότητα του. Ως εκ τούτου, για το συγκεκριμένο κοινό στη δεδομένη χρονική στιγμή το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει στόχους οι οποίοι θα οδηγούν όχι μόνο στη γλωσσική αλλά και στη συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών.

4.1.1.6 Ανάγνωση έντυπων οδηγιών

Τύπος καθήκοντος: διαβάζω οδηγίες

Το συγκεκριμένο καθήκον στόχος ανιχνεύθηκε μόνο στα δεδομένα των συνεντεύξεων με τις εργασιακές συμβούλους. Σύμφωνα με αυτές, στο πλαίσιο της συμβουλευτικής συχνά παρέχεται έντυπο υλικό με οδηγίες οι οποίες αφορούν τα εξής θεματικά πεδία: α) πώς γράφει κανείς ένα βιογραφικό ή μια συνοδευτική επιστολή, β) τρόπους αναζήτησης εργασίας στο διαδίκτυο καθώς και γ) συμβουλές για το περιεχόμενο των ιδεατών απαντήσεων σε μία συνέντευξη εργασίας. Το έντυπο αυτό υλικό συνήθως είναι είτε στα αγγλικά είτε μεταφρασμένο στη μητρική τους γλώσσα και ως εκ τούτου δεν απαιτεί τη χρήση της Γ2, ενώ όπως χαρακτηριστικά επεσήμαναν οι σύμβουλοι δεν παρέχεται σε όλους παρά μόνο σε εκείνους που έχουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό προφίλ. Παράλληλα, οι εργασιακοί σύμβουλοι ανέφεραν την ύπαρξη ενός τρίγλωσσου οδηγού, γραμμένου από οργάνωση που δεν συμμετείχε στην έρευνα ο οποίος είναι γραμμένος στα ελληνικά, στα αραβικά και στα φαρσί.

4.1.1.7 Συμμετοχή σε σεμινάρια εργασιακής συμβουλευτικής

Τύπος καθήκοντος: συμμετέχω σε σεμινάρια

Η εν λόγω επικοινωνιακή περίσταση αναδείχθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις με τις εργασιακές συμβούλους των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, σύμφωνα με τις οποίες, κατά διαστήματα οργανώνονται διάφορα σεμινάρια που στόχο έχουν την ενημέρωση των προσφύγων και των μεταναστών είτε για τα εργασιακά δικαιώματα και τις εργασιακές συνθήκες στην Ελλάδα είτε για επαγγελματικές ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε τα σεμινάρια αυτά διεξάγονται κατά κανόνα στα αραβικά ή τα φαρσί και δεν προϋποθέτουν τη χρήση της Γ2.

4.1.2 Συνέντευξη με εργοδότη

Τύπος καθήκοντος: δίνω συνέντευξη

Η συγκεκριμένη μορφή προφορικής αλληλεπίδρασης αποτελεί ένα από τα κατεξοχήν *καθήκοντα στόχους* της πραγματικής ζωής τα οποία καλούνται να επιτελέσουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/-ριες κατά τη διεκδίκηση εργασίας. Για το λόγο αυτό μεγάλο μέρος της εργασιακής συμβουλευτικής συνίσταται στην προετοιμασία των προσφύγων για την επικείμενη συνέντευξη με τον εργοδότη. Η προετοιμασία αυτή περιλαμβάνει την παροχή οδηγιών για την εμφάνιση και τη γενικότερη στάση που θα πρέπει να υιοθετηθεί απέναντι στον εργοδότη καθώς και προσομοίωση της συνέντευξης. Μάλιστα, οι σύμβουλοι των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων ανέφεραν ότι συχνά κάνουν παιχνίδια ρόλων με τους επωφελούμενους έτσι ώστε να εξασκηθούν στο εν λόγω επικοινωνιακό γεγονός, ενώ δύο από τις εργασιακές συμβούλους επεσήμαναν, όπως αναφέρεται και παραπάνω, ότι παρέχουν και έντυπο οδηγό στα αγγλικά που περιλαμβάνει πιθανές ερωτήσεις και τις ενδεδεδειγμένες απαντήσεις.

4.1.2.1 Αυτοπαρουσίαση

Τύπος καθήκοντος: παρουσιάζω τον εαυτό μου

Ο συγκεκριμένος τύπος καθήκοντος ως μέρος της συνέντευξης εργασίας αξιολογήθηκε ως εξαιρετικά σημαντικός και αναγκαίος από την πλειονότητα των εργασιακών συμβούλων καθώς η γνώση της Γ2 διαμορφώνει την ταυτότητα του μη φυσικού ομιλητή και ως εκ τούτου καθορίζει αποφασιστικά τη στάση των εργοδοτών και την έκβαση της συνέντευξης:

[...]γιατί είναι σημαντικό να παρουσιαστείς καλά στη συνέντευξη, η αυτοπαρουσίαση, το πώς θα μιλήσει στον εργοδότη του ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη του [...] Η γλώσσα, ή έστω μια προσπάθεια να μιλήσουν τη γλώσσα είναι πολύ εκτιμητέα από τους εργοδότες, ακόμα κι αν δεν μιλάνε φουλ καλά ελληνικά, εάν δείξουν ότι έχουν τη διάθεση, αυτό αυτομάτως θα τους δώσει ένα πλεονέκτημα έναντι των υπολοίπων που θα πάνε και δεν θα μιλάνε καθόλου.

(Εργασιακή σύμβουλος 3)

4.1.2.1.1 Δυσκολίες

Η ανοικείωση με το συγκεκριμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης φαίνεται να αποτελεί μια από τις πιο βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες ομάδες προσφύγων και μεταναστών/-ριών είτε λόγω χαμηλού εκπαιδευτικού υπόβαθρου είτε λόγω φύλου. Γενικότερα, η συνέντευξη εργασίας αποτελεί επικοινωνιακό καθήκον στόχο η επιτυχία επιτέλεσης του οποίου συναρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση του κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου και των κανόνων αλληλεπίδρασης που ισχύουν στην εκάστοτε κοινωνία καθώς, όπως φαίνεται από τα δεδομένα των συνεντεύξεων με τις εργασιακές συμβούλους, υπάρχει μια ευρύτερα αναμενόμενη γλωσσική και εξωγλωσσική συμπεριφορά η οποία εδράζεται στις ισχύουσες στάσεις και αξίες του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού:

*Ο επωφελούμενος έχει προετοιμαστεί για τη διαδικασία της συνέντευξης, γιατί και αυτό έχει σημασία, είναι μια ξεχωριστή διαδικασία, **πώς μπαίνεις, πώς συζητάς, πώς μιλάς, πώς συστήνεις τον εαυτό σου, πώς παρουσιάζεις το βιογραφικό σου [...]**αλλά ένας άνθρωπος που θέλει να βοηθήσει τον εαυτό του καταλαβαίνει ότι πρέπει να δει τον εαυτό του από ένα τρίτο μάτι, το οποίο είναι εξαιρετικά βοηθητικό για όλους μας φυσικά, πόσο μάλλον για ανθρώπους που τους **λείπουν τα basic skills για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν.***

(Εργασιακή σύμβουλος 7)

*Μετά, πάλι στη συνέντευξη **να απαντάνε σε αυτά που τους ρωτάνε και να μην εξιστορούν όλοι τους τη ζωή, την ιστορία.***

(Εργασιακή σύμβουλος 5)

Μάλιστα, πρόσθετος παράγοντας δυσκολίας του συγκεκριμένου επικοινωνιακού καθήκοντος αποτελεί το γεγονός πως η επιτυχής ή μη επιτέλεση του έχει αντικειμενικές επιπτώσεις στη ζωή του υποψήφιου. Έτσι, η συνέντευξη εργασίας δύναται να αποτελέσει επικοινωνιακό γεγονός ιδιαίτερα στρεσογόνο, γεγονός που αυξάνει κατακόρυφα το βαθμό δυσκολίας του στην πραγματική ζωή. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση πρόσφυγα με δεκαετή παραμονή στην Ελλάδα σε σχέση με το τι θεωρεί δύσκολο ως προς τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση:

Έχω άγχος αν θα με πάρουν, δεν θα με πάρουν, θα με διώξουν. Μέσα μου όμως έχω άγχος και ξεχνάω ελληνικά μου και τα μπερδεύω με τα αγγλικά.

(Πρόσφυγας από το Αφγανιστάν, 10 χρόνια στην Ελλάδα)

Παράλληλα, η συνέντευξη εργασίας αποτελεί επικοινωνιακό γεγονός στο οποίο ο εκάστοτε υποψήφιος/-α καλείται να διαπραγματευτεί την ταυτότητα του και να αναπαραγάγει αναπαραστάσεις και νόρμες με τις οποίες ενδεχομένως να μην είναι εξοικειωμένος/-η. Αυτό διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εργασιακών συμβούλων σε σχέση με το πώς προσλαμβάνουν τη δυσκολία των προσφύγων σε σχέση με τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή δραστηριότητα και με τις επακόλουθες συμβουλές που τους δίνουν:

(Αυτό που τους δυσκολεύει είναι) κυρίως η ερώτηση του ποια είναι τα θετικά σου σημεία, ποια είναι τα δυνατά σου σημεία και ποια είναι τα αρνητικά σου. Γιατί κάποιοι μπορεί να μην έχουν αυτοπεποίθηση, να νομίζουν ότι είναι ξιπασία το να περιαιτολογήσεις ενώ είναι πολύ σημαντικό να ξέρουμε τα προσόντα μας και να τα προβάλλουμε προς τα έξω.

(Εργασιακή σύμβουλος 4)

Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα μπορεί ακόμα και να καταστεί επικοινωνιακό γεγονός απειλητικό για την ταυτότητα του πρόσφυγα/μετανάστη καθώς προκειμένου να σχηματίσει μια ελκυστική για τον εργοδότη εικόνα μπορεί να κληθεί να αποκρύψει στοιχεία για τον εαυτό του. Το ζήτημα της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας διαφαίνεται στο πλαίσιο της περιγραφής μίας εκ των εργασιακών συμβούλων για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες κατά τη συνέντευξη:

Οπότε προσπαθούμε να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι πρέπει να απαντήσουν συγκεκριμένα πράγματα σε αυτά που συγκεκριμένα θα τους

ρωτήσουν, δεν θα επεκταθούν σε περισσότερες λεπτομέρειες, δεν θα αναφέρουν γενικά πράγματα από τη ζωή τους [...] και θα προσέχουν και κάποια σημεία, τα οποία είναι θέματα ταμπού [...] Ας πούμε δεν θα αναφέρουν ότι μένουνε στον ξενώνα, δεν υπάρχει λόγος να το αναφέρουνε αυτό το στοιχείο. Κακά τα ψέματα υπάρχει μια προκατάληψη σε αυτό... ο εργοδότης μπορεί να σκεφτεί διάφορα πράγματα πάνω σε αυτό, οπότε δεν χρειάζεται να δοθούν.

(Εργασιακή σύμβουλος 5)

Μάλιστα, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες σε αυτή τη διαδικασία φαίνεται να συσχετίζεται κυρίως με την έλλειψη έκθεσης και συμμετοχής σε αντίστοιχες εμπειρίες στη χώρα προέλευσης. Αυτή η έλλειψη έκθεσης σε αντίστοιχες εμπειρίες ως αιτία της δυσκολίας αναγνωρίζεται τόσο από τις εργασιακές συμβούλους όσο και από τους διερμηνείς οι οποίοι γνωρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο και των δύο χωρών:

Κάποιος ο οποίος έχει διαφορετική κουλτούρα αλλά έχει εμπειρία συνέντευξης στη χώρα του, έχει κάποια καριέρα στη χώρα του δεν δυσκολεύεται και τόσο [...] Αυτά είναι soft skills. [...] Δεν έχει να κάνει μόνο με αυτόν τον πληθυσμό με τους πρόσφυγες, έχει να κάνει και με τους Έλληνες και γενικά με οποιονδήποτε ψάχνει δουλειά, αλλά πολύ παραπάνω με τους πρόσφυγες οι οποίοι δεν έχουν τέτοια είδους εμπειρία σε συνέντευξη.

(Εργασιακή σύμβουλος 4)

(Στις χώρες αυτές) Η δουλειά είναι πολλή εκεί και πηγαίνει κατευθείαν στον εργοδότη και του λέει εγώ θέλω δουλειά και ξέρω και έτσι λήγει το θέμα

(Διερμηνέας 1, από την Αίγυπτο)

Αξίζει μάλιστα στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η έλλειψη εξοικείωσης με την εν λόγω επικοινωνιακή κατάσταση επιβεβαιώθηκε και από τις πρόσφυγες που συμμετείχαν στην έρευνα. Από τις 4 γυναίκες πρόσφυγες που συμμετείχαν στην έρευνα (3 Αφганές και 1 Σύρια) μόνο η Σύρια είχε πρότερη εμπειρία συνέντευξης εργασίας τόσο στη χώρα της όσο και στην Ελλάδα. Στην ερώτηση μάλιστα για το τι θεωρεί δύσκολο στην εν λόγω επικοινωνιακή κατάσταση απάντησε πως για εκείνη το βασικότερο εμπόδιο αποτελεί η μη δυνατότητα συνέχισης της επαγγελματικής της ιδιότητας στη χώρα αποδοχής λόγω του υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας που απαιτεί το επάγγελμα του δικηγόρου. Ανάλογη ήταν και η απάντηση του

Αφγανού πρόσφυγα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ο οποίος στο άκουσμα της ερώτησης μου απάντησε μειδιώντας πως στη χώρα του ήταν αυτός που έπαιρνε συνεντεύξεις από άλλους. Σε σχέση με το ρόλο του φύλου, σύμφωνα με τις εργασιακές συμβουλές και τους διερμηνείς που συμμετείχαν στην έρευνα, η συγκεκριμένη επικοινωνιακή δραστηριότητα ενδέχεται να παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας για τις γυναίκες πρόσφυγες είτε λόγω χαμηλού εκπαιδευτικού υπόβαθρου είτε λόγω απουσίας πρότερης εργασιακής εμπειρίας. Μάλιστα, ένας από τους διερμηνείς επεσήμανε ως πρόσθετη παράμετρο δυσκολίας κυρίως το ζήτημα του περιεχομένου των ερωτήσεων και των προσωπικών δεδομένων που θίγονται στο πλαίσιο μιας συνέντευξης:

*Στους άντρες δεν υπάρχει θέμα. Στις γυναίκες υπάρχει. Στις γυναίκες υπάρχει το θέμα ότι **στη συνέντευξη θα ρωτάνε κάποια προσωπικά πράγματα**, όπως για την οικογένεια, για το σύζυγο, για τα παιδιά, έχεις παιδιά, πόσα, ο σύζυγος. Όταν ο σύζυγος δεν είναι εδώ, ρωτάνε πού βρίσκεται...Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις που η γυναίκα η ίδια δεν γνωρίζει για τον σύζυγο, **δεν θέλει να αναφέρει**. Στο θέμα του ντυσίματος, για τη γυναίκα επειδή φοράει μαντίλα. **«Αυτή τη μαντίλα μπορείς να τη βγάλεις;»** Εκεί, η γυναίκα αυτό **το θεωρεί προσβολή** το θέμα. Αν η δουλειά απαιτεί εσύ να μην έχεις μαντίλα, εσύ μπορείς να το κάνεις, αυτό δυσκολεύει το θέμα.*

(Διερμηνέας 3, Αιγύπτιος, 30 χρόνια στην Ελλάδα)

Όπως παρατηρεί ο Long(2005: 36) η συνέντευξη ως μορφή προφορικής αλληλεπίδρασης δεν θα πρέπει να θεωρείται επικοινωνιακό γεγονός αποδεκτό ή και οικείο για όλους τους πολιτισμούς. Διαπολιτισμικές διαφορές μπορεί να ενυπάρχουν ως προς τις αξίες και τις στάσεις των συμμετεχόντων, ως προς την πρόσληψη της σχέσης μεταξύ των συνομιλητών αλλά και τα θέματα που νομιμοποιείται κανείς να συζητήσει. Αυτό με τη σειρά του, σηματοδοτεί την προσοχή που απαιτούν ο σχεδιασμός των παιδαγωγικών καθηκόντων και η πρόσληψη του βαθμού δυσκολίας τους και ως εκ τούτου της διαβάθμισης τους. Παράλληλα, η γνώση εκ μέρους των διδασκόντων για τις πολιτισμικές νόρμες που ισχύουν στις χώρες των μαθητών τους αποτελεί ίσως βασική προϋπόθεση για τις προσδοκίες που δημιουργούν σε σχέση με την ανταπόκριση των μαθητών τους σε συγκεκριμένου τύπου παιδαγωγικά καθήκοντα.

Σύμφωνα με τις εργασιακές συμβουλούς, η συνέντευξη αποτελεί ένα βαρύνουσας σημασίας επικοινωνιακό γεγονός, καθώς συνιστά την πρώτη στιγμή γνωριμίας εργοδότη-εργαζόμενου και καθορίζει αποφασιστικά τον τρόπο πρόσληψης της ταυτότητας του μη φυσικού ομιλητή από τον εργοδότη. Ενδεικτική είναι η επισήμανση μίας εκ των εργασιακών συμβούλων σε σχέση με τη μορφή της συνέντευξης και το βαθμό τυπικότητας, στοιχεία που φαίνεται να εξαρτώνται άρρηκτα από το είδος εργασίας το οποίο διεκδικεί ο πρόσφυγας:

Όταν πάει για εργάτης η συνέντευξη είναι υποτυπώδης, δεν είναι πραγματική συνέντευξη, δηλαδή είναι τύπου να δω τα χαρτιά σου, πόσο καιρό είσαι στην Ελλάδα, αν έχεις ξαναδουλέψει, δηλαδή εστιάζει περισσότερο στην προηγούμενη εμπειρία και στο τι μισθό θα πάρεις

(Εργασιακή σύμβουλος 5)

Επιπλέον, σύμφωνα με το διαμεσολαβητή που συμμετείχε στην έρευνα, όταν οι εργοδότες δεν θέτουν ως προαπαιτούμενο τη γλώσσα, συχνά οι διαμεσολαβητές είναι αυτοί που αναλαμβάνουν να συνοδεύσουν τους πρόσφυγες σε αυτήν την πρώτη γνωριμία:

Σε περίπτωση που δεχτεί ο εργοδότης να μη μιλάνε ελληνικά οι οργανώσεις μας παίρνουν τηλέφωνα και τους συνοδεύουμε εμείς για να ρωτήσουμε τι μισθό δίνεις, οι ώρες εργασίας ποιες και πόσες είναι, ο κανόνας πώς είναι, πώς να έρθει, τι να κάνει.

(Διαμεσολαβητής)

Από την αναφορά αυτή, η οποία έγινε στο πλαίσιο της πρώτης πιλοτικής συνέντευξης σε σχέση με την ομάδα των διερμηνέων/διαμεσολαβητών, αναδύεται μια ακόμα σημαντική πτυχή για τη λήψη των αποφάσεων σε σχέση με τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος, καθώς η ένταξη του θεματικού πεδίου των εργασιακών δικαιωμάτων αναδεικνύεται βαρύνουσας σημασίας για το είδος της ένταξης που διεκδικούν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/-ριες στη χώρα υποδοχής.

4.1.2.2 Διαπραγμάτευση εργασιακών δικαιωμάτων και συνθηκών

Τύπος καθήκοντος: ανταλλάσσω πληροφορίες

Δύο βασικά στοιχεία που αναδείχτηκαν από την έρευνα σε σχέση με τη γνώση του κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου αποτελούν το ζήτημα των εργασιακών δικαιωμάτων εκ μέρους των προσφύγων καθώς και της διαπραγμάτευσης των συνθηκών εργασίας με τον

εργοδότη. Πεδία όπως ο μισθός, το ωράριο εργασίας και η ασφάλιση αποτελούν στοιχεία των οποίων τόσο η γνώση όσο και η δυνατότητα διεκδίκησης χρησιμοποιώντας τη Γ2 καθίσταται αναγκαία. Η ανάγκη αυτή επισημαίνεται τόσο από τους εργασιακούς συμβούλους όσο και από τους διερμηνείς:

Αυτά που είναι χρήσιμα είναι το κομμάτι εργασιακά δικαιώματα, πώς ξεκινάει μια σύμβαση εργασίας, πώς λύεται μια σύμβαση εργασίας

(Εργασιακή σύμβουλος 4)

Οι άνθρωποι που έρχονται στην Ελλάδα δεν γνωρίζουν καν ότι έχουν δικαιώματα γιατί εμείς μεγαλώνουμε με έναν τρόπο διαφορετικό από τον δυτικό τρόπο. Δεν ξέρουμε τι σημαίνει δικαίωμα. Ερχόμαστε σε μία ευρωπαϊκή χώρα και τότε τα μαθαίνουμε, από την κοινωνία, από τους φίλους: ότι πρέπει να βγάλω χαρτιά ή το ότι είμαι ανήλικος και δεν επιτρέπεται να εργαστώ και πρέπει να κάνω μια διαφορετική διαδικασία

(Διερμηνέας 1)

Επιπρόσθετα, καθώς η εργασία δύναται να αποτελεί ζήτημα επιβίωσης, το ψυχολογικό άγχος δύναται να καταστήσει ακόμα πιο απαιτητική την επιτέλεση του καθηκοντος στόχου:

Το πιο απλό είναι ότι επειδή έχει το άγχος να δουλέψει, δεν σκέφτεται ούτε τι δουλειά θα κάνει ούτε πόσες ώρες θα δουλέψει και στο τέλος της μέρας πόσο θα πληρωθεί[...] Δεν ξέρει, δεν μπορεί να συνεννοηθεί πότε είναι η πληρωμή και έτσι ξεκινάει και μετά προβλήματα

(Διερμηνέας 1)

ο αφεντικός όταν ζήταγα λεφτά, επειδή ήταν μαύρη δουλειά, όταν ζήταγα λεφτά αυτός φώναζε κι εγώ φοβόμουν

(Πρόσφυγας 1)

Έτσι, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή ως προς τη Γ2 θα πρέπει να αποτελεί στόχο του αναλυτικού προγράμματος. Μάλιστα, από τα δεδομένα των συνεντεύξεων με τους διερμηνείς αναδείχθηκε ως βασικό καθήκον-στόχος (target task) η *καταγγελία στην Επιθεώρηση Εργασίας*. Η δυνατότητα επιτέλεσης του συγκεκριμένου επικοινωνιακού καθήκοντος θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ίσως μια κομβικής σημασίας

επικοινωνιακή ανάγκη των προσφύγων δεδομένου ότι συχνά μπορεί να υφίστανται εργασιακή εκμετάλλευση. Είναι χαρακτηριστική η επισήμανση ενός εκ των διερμηνέων ο οποίος βρίσκεται 13 χρόνια στην Ελλάδα:

Αφού είχα μείνει τρία τέσσερα χρόνια στην Ελλάδα και είχα μάθει τη γλώσσα, πλέον έμαθα την Επιθεώρηση Εργασίας, πώς λειτουργούν τα δικαιώματα, τότε μπήκα λίγο στη διαδικασία να το καταλάβω καλά.

(Διερμηνέας 3)

Λόγω χρονικού περιορισμού δεν κατέστη εφικτή μια εκτενέστερη και πιο ενδελεχής διερεύνηση της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης και των καθηκόντων στόχων από τις οποίες συνίστανται. Ως εκ τούτου, η ένταξη όμως στο αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιοποίηση ως βάση διαμόρφωσης παιδαγωγικών δραστηριοτήτων αποτελεί ζήτημα κρίσιμης σημασίας καθώς η ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν γλωσσικά σε αυτή συνδέεται άρρηκτα με τη χειραφέτηση τους στην κοινότητα στόχο.

4.1.3 Τηλεφωνική Επικοινωνία

4.1.3.1 Κλείνω ραντεβού μέσω τηλεφώνου

Τύπος καθήκοντος: κλείνω ραντεβού

Στην κατηγορία αυτή ανιχνεύθηκαν δύο επιμέρους περιστάσεις: α) *κλείνω ραντεβού με τον εργασιακό σύμβουλο* και β) *κλείνω ραντεβού με τον εργοδότη*. Και οι δύο αυτές περιστάσεις αποτελούν μορφή προφορικής αλληλεπίδρασης εξ αποστάσεως και συγκεκριμένα μέσω χρήσης τηλεφώνου με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών ώστε να κανονιστεί συνάντηση. Το γεγονός ότι οι συνομιλητές δεν έχουν πρόσβαση σε εξωγλωσσικά στοιχεία (γλώσσα του σώματος, οπτική επαφή) ώστε να κατανοήσουν τις όποιες δυσχέρειες προκύπτουν, αυξάνει το βαθμό δυσκολίας της επιτέλεσης του επικοινωνιακού καθήκοντος συγκριτικά με την προφορική αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με την κοινωνική απόσταση των συνομιλητών απαιτεί αυξημένο βαθμό γλωσσομάθειας, ωστόσο η εξάσκηση των μαθητών από τα μικρότερα επίπεδα κρίνεται αναγκαία λόγω της υψηλής συχνότητας εμφάνισης της επικοινωνιακής περίπτωσης κατά την αναζήτηση εργασίας.

4.1.3.1.1 Δυσκολίες

Το συγκεκριμένο επικοινωνιακό καθήκον αξιολογήθηκε ως εξαιρετικά κρίσιμης σημασίας τόσο από τις εργασιακές συμβούλους όσο και από τους διερμηνείς/διαμεσολαβητές που

συμμετείχαν στην έρευνα καθώς στοχεύει στην επίτευξη γνωριμίας με το μελλοντικό εργοδότη. Μάλιστα, ακριβώς λόγω της σημασίας που φέρει το επικοινωνιακό αυτό γεγονός και της αυξημένης γνώσης της Γ2 που απαιτεί, οι εργασιακοί σύμβουλοι λειτουργούν τις περισσότερες φορές ως «διάμεσοι» και είναι αυτοί που αναλαμβάνουν να τηλεφωνήσουν για τη δήλωση ενδιαφέροντος σε κάποια θέση εργασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Θα τον πάρει ο εργοδότης τηλέφωνο, θα του πει «Έλα την τάδε ώρα, στο τάδε μέρος, στο τάδε σημείο» και δεν τον έχει καταλάβει. Δεν έχει καταλάβει καν τι του έχει πει στο τηλέφωνο οπότε δεν πάει ποτέ στη συνέντευξη. Οι περισσότεροι έρχονται μετά σε εμάς, μας λένε «α, με πήρε ο τάδε τηλέφωνο», τώρα όλα αυτά στη νοηματική ή στην αγγλική, «με πήραν τηλέφωνο, κάποιος με πήρε, κάτι μου είπε, μπορείτε να τον πάρετε πάλι να συνεννοηθούμε» και παίρνουμε εμείς τηλέφωνο τους εργοδότες. Έρχονται εδώ έντρομοι οι ξένοι, «κάποιος με πήρε τηλέφωνο» και εμείς παίρνουμε να δούμε τι έγινε, τι τους είπαν, αν τους είπαν να πάνε για συνέντευξη, να δούμε τι έχει γίνει, να μάθουμε.

(Εργασιακή σύμβουλος 5)

Μάλιστα, η πρόσληψη της συγκεκριμένης επικοινωνιακής δραστηριότητας ως γλωσσικά απαιτητικής επισημάνθηκε και από τους πρόσφυγες που συμμετείχαν στην έρευνα:

Μου έγραψε (η σύμβουλος) όταν πάρω τηλέφωνο τι να πω, γιατί μου είναι δύσκολο όταν πάρω τηλέφωνο...αλλά εγώ ξέρω τι σημαίνει αλλά όταν πάρω τηλέφωνο μου είναι δύσκολο

(Πρόσφυγας Ιρανός, 2,5 χρόνια στην Ελλάδα)

Επιπρόσθετα, οι εργασιακοί σύμβουλοι ανέφεραν ως ακόμα ένα συχνό πρόβλημα στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τύπου καθήκοντος το ζήτημα της χρονικής ασυνέπειας. Συγκεκριμένα, ανέφεραν πως αρκετά συχνά οι πρόσφυγες πηγαίνουν είτε νωρίτερα είτε αργότερα από την κανονισμένη ημερομηνία. Μάλιστα, η μη ειδοποίηση εκ μέρους των προσφύγων, όταν πρόκειται να καθυστερήσουν στην κανονισμένη συνάντηση, μπορεί να γίνει αιτία μιας σειράς περαιτέρω παρεξηγήσεων μεταξύ των συνομιλητών. Είναι ενδεικτικά τα σχόλια δύο εκ των εργασιακών συμβούλων:

Μπορεί να έρθουν νωρίτερα, αργότερα ως προς την ημερομηνία. Σε αυτήν την περίπτωση δεν τους αναλαμβάνουμε. Δίνουμε νέο ραντεβού και τους λέμε να είναι στην ώρα τους, γιατί η συνέπεια είναι σημαντικό θέμα και δεν μπορούμε αυτό να το επιβραβεύσουμε, αν έρθουν σε λάθος ώρα χωρίς ειδοποίηση.

(Εργασιακή σύμβουλος 3)

Δεν θα πάνε(στη συνέντευξη) και δεν θα πάρουνε τηλέφωνο ή θα αργήσουν και πάλι δεν θα πάρουνε τηλέφωνο.

(Εργασιακή σύμβουλος 5)

Έτσι, η έλλειψη γνώσης της εν λόγω πρακτικής δύναται να έχει αρνητικές επιπτώσεις για την πρόσληψη της ταυτότητας των προσφύγων εκ μέρους τόσο των εργασιακών συμβούλων όσο και των υποψήφιων εργοδοτών. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο η χαρακτηριστική παρατήρηση ενός εκ των διερμηνέων αναφορικά με το βαθμό δυσκολίας που φέρει η τηλεφωνική συνομιλία με φυσικό ομιλητή:

Γιατί ωραία σου λέει κάποιος πήγαινε εκεί, παίρνεις τηλέφωνο μιλάς με κάποιον μου έχει τύχει κι εμένα, να ψάχνω για δουλειά, να έχω πάρει τηλέφωνο, και ο άλλος μιλούσε τόσο γρήγορα που δεν μπορούσα να καταλάβω, μου έλεγε ας πούμε πλατεία τάδε, οδός τάδε και δεν μπορούσα να τις συγκρατήσω εκείνη την ώρα.

(Διερμηνέας 3)

Η παρατήρηση αυτή σηματοδοτεί με τη σειρά της την ανάγκη χρήσης στρατηγικών αλληλεπίδρασης εκ μέρους του μη φυσικού ομιλητή κατά τη διάρκεια υλοποίησης του συγκεκριμένου επικοινωνιακού καθήκοντος. Έτσι, η δυνατότητα χρήσης στρατηγικών όπως η αίτηση για αναδιατύπωση και διευκρινίσεις κατά την προφορική αλληλεπίδραση κρίνονται ως ιδιαίτερης σημασίας γλωσσικοί στόχοι ενός αναλυτικού προγράμματος.

4.1.4 Πρακτικές Αναζήτησης Εργασίας

Βασικό ερευνητικό εύρημα αποτελεί η μη εξοικείωση μεγάλου μέρους των προσφύγων με τις πρακτικές απασχολησιμότητας. Όπως επισημάνθηκε, τόσο από τις εργασιακές συμβούλους όσο και από τους διερμηνείς, για τους πρόσφυγες με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο οι πρακτικές απασχολησιμότητας που ακολουθούνται και εφαρμόζονται στις ευρωπαϊκές χώρες αποτελούν άγνωστο πεδίο, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει τις προσπάθειες τους να βρουν

εργασία ή/και τους κάνει εξαρτώμενους από τους φορείς οι οποίοι αναλαμβάνουν να κάνουν τη διασύνδεση με την αγορά εργασίας. Πρακτικές όπως το βιογραφικό σημείωμα, η συνέντευξη, η αναζήτηση αγγελιών σε ιστοσελίδες καθώς και η ευρύτερη χρήση του διαδικτύου για την αναζήτηση εργασίας αποτελούν διαδικασίες με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι. Μάλιστα, η ανοικείωση με τις πρακτικές αυτές φαίνεται να αποτελεί ακόμα μεγαλύτερο εμπόδιο για τις αραβόφωνες και φαρσόφωνες γυναίκες οι οποίες μπορεί να μην είχαν πρότερη εργασιακή εμπειρία στη χώρα τους. Ενδεικτικό είναι το σχόλιο ενός εκ των διερμηνέων:

Μια γυναίκα αραβόφωνη ψάχνει και θέλει να βρει δουλειά γιατί θέλει να ζήσει. Δεν ξέρει να μιλάει, θέλει να μάθει τη γλώσσα για να μπορέσει να πάει να ζητήσει δουλειά, γιατί δεν ξέρει πού να πάει να ζητήσει δουλειά, δεν ξέρει πώς.

(Διερμηνέας 1, Αιγύπτιος)

Περισσότερο πρόβλημα θα έχουν οι γυναίκες εδώ, επειδή δεν ξέρουν τη γλώσσα, δεν ξέρουν τίποτα, οπότε δεν μπορούν να ψάξουν για δουλειά. Δεν μπορούν να μπουν στη διαδικασία να ψάξουν, νομίζουν ότι δεν δικαιούνται να δουλέψουνε, το βρίσκουνε πολύ αδύνατον.

(Διερμηνέας 2, Αφγανός)

Οι επισημάνσεις αυτές καθιστούν σαφή την ιδιαίτερη δυσκολία που μπορεί να φέρουν τα επιμέρους επικοινωνιακά καθήκοντα για τις γυναίκες πρόσφυγες δεδομένης της απουσίας των αντίστοιχων κοινωνιοπολιτισμικών και γνωστικών σχημάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα επιμέρους καθήκοντα στόχοι και οι παρατηρούμενες δυσκολίες ως προς αυτά.

4.1.4.1 Αναζητώ αγγελίες έντυπες ή ηλεκτρονικές

Τύπος καθήκοντος: αναζητώ πληροφορίες σε έντυπο ή ηλεκτρονικό μέσο

Το συγκεκριμένο καθήκον στόχος(target task) στην πραγματικότητα συνιστά πρακτική απασχολησιμότητας η οποία δύναται να ενσωματώσει διαφορετικά επιμέρους καθήκοντα, όπως η αγορά μιας εφημερίδας με αγγελίες εργασίας, η πλοήγηση και αναζήτηση στο διαδίκτυο αντίστοιχων ιστοσελίδων καθώς και η αναζήτηση σχετικών σελίδων στο Facebook και η εγγραφή στα μέλη. Μάλιστα, στο πλαίσιο της πρακτικής αυτής, η πλοήγηση και αναζήτηση στο διαδίκτυο σχετικών ιστοσελίδων αξιολογείται από το σύνολο των εργασιακών συμβούλων ως

η πλέον σημαντική πρακτική απασχολησιμότητας. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά μιας εκ των εργασιακών συμβούλων η οποία επισημαίνει:

Ναι, είναι μεγάλο θέμα γιατί εδώ βρίσκεις δουλειά μέσω τεχνολογίας ως επί το πλείστον, δηλαδή αλλιώς πρέπει να πάρεις τις εφημερίδες, αλλά εκτός από χρονοβόρο δεν είναι και τόσο αποτελεσματικό [...]γιατί οι εφημερίδες δεν ανανεώνονται όπως ανανεώνεται το ίντερνετ

(Εργασιακή σύμβουλος 3)

Αυτή η πρωτεύουσα σημασία που αποδίδεται στη χρήση του διαδικτύου για την αναζήτηση αγγελιών καταδεικνύει την ανάγκη ενσωμάτωσης παιδαγωγικών καθηκόντων τα οποία θα αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες έτσι ώστε να επιτυγχάνεται μεγαλύτερος βαθμός αυθεντικότητας στις παιδαγωγικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται.

4.1.4.2 Αγγελίες και Περιγραφές θέσεων εργασίας

Τύπος καθήκοντος: διαβάζω αγγελίες

Αφού οι αγγελίες αναζητηθούν και εντοπιστούν η επόμενη επικοινωνιακή δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται οι μαθητές είναι η ανάγνωση και κατανόηση τους. Όπως επεσήμαναν οι εργασιακοί σύμβουλοι, συχνά είναι αυτοί οι ίδιοι που αναλαμβάνουν να αναζητήσουν αγγελίες σε ιστοσελίδες και μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στη συνέχεια να μεταφέρουν προφορικά τις προτεινόμενες θέσεις στους πρόσφυγες και στους μετανάστες.

Εμείς ως σύμβουλοι μπαίνουμε στη διαδικασία αν έχουμε κάποιον που είναι τελείως άσχετος και δεν μπορεί να μάθει και πολύ εύκολα, μπορεί να είναι και μεγάλος, μπαίνουμε στη διαδικασία και του δίνουμε έτοιμα πράγματα, δηλαδή τηλέφωνα που βρίσκουμε εμείς από αγγελίες στο ίντερνετ

(Εργασιακή σύμβουλος 4)

Η πρόσληψη της δυσκολίας του εκάστοτε επικοινωνιακού καθήκοντος φαίνεται να συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τον ψηφιακό γραμματισμό του μαθητή. Είναι χαρακτηριστικό πως στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, οι πρόσφυγες που είχαν υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο ή ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση του διαδικτύου δεν αξιολόγησαν ως δύσκολη την αναζήτηση αγγελιών στο διαδίκτυο παρά μόνο σε ό,τι αφορά το γλωσσικό κώδικα. Μάλιστα, η αξιοποίηση της μηχανής μετάφρασης του google για την άρση του

γλωσσικού φραγμού κατά την αναζήτηση αγγελιών επισημάνθηκε ως βασική στρατηγική τόσο από τις εργασιακές συμβούλους όσο και από συμμετέχοντα πρόσφυγα με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Επιπλέον, μία εκ των εργασιακών συμβούλων ανέφερε πως σε όσους πρόσφυγες γνωρίζουν αγγλικά τους προτρέπουν να χρησιμοποιούν δύο πολύ γνωστές ιστοσελίδες αναζήτησης εργασίας στις οποίες υπάρχει η δυνατότητα αυτόματης μετάφρασης όλης της ιστοσελίδας στα αγγλικά.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί πως η ικανότητα ανάγνωσης γενικά και ειδικότερα η εξοικείωση με τον κειμενικό τύπο της αγγελίας καθώς και την πρακτική της αναζήτησης αγγελιών στο διαδίκτυο φαίνεται να αποτελεί και το βήμα εκείνο που οδηγεί στην αυτονόμηση του μη φυσικού ομιλητή στην κοινότητα στόχο και την «απεξάρτηση» από κάθε είδους διάμεσο:

Μπορεί να ξέρουν λίγο να μιλάνε ή να καταλαβαίνουνε αλλά να διαβάσουν σχεδόν ποτέ. Είναι λίγοι αυτοί που ξέρουν να διαβάζουνε, οπότε ξέρουν και τη διαδικασία και αναζητούν και από μόνοι τους.

(Εργασιακή σύμβουλος 5)

Παλαιότερα και μέχρι πρόσφατα έχω ψάξει για διάφορες οργανώσεις που έχουν κοινωνικός λειτουργός και πήγαινα εκεί να μιλήσω με κοινωνική λειτουργός για να μου βρει δουλειά. Μετά όταν είδα ότι η κοινωνική λειτουργός δεν μπορεί να με βοηθήσει να βρω δουλειά, ξεκίνησα μόνος μου να ψάχνω σάιτ και να πάρω πληροφορίες.

(Πρόσφυγας 1)

Μάλιστα, στην ερώτηση σχετικά με το τι πιστεύουν ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνει ένα διδακτικό υλικό ώστε να είναι βοηθητικό για τους πρόσφυγες ως προς την αναζήτηση εργασίας είναι χαρακτηριστικό ότι στην πλειονότητα τους οι εργασιακοί σύμβουλοι επεσήμαναν την ανάγκη να γνωρίζει κανείς να διαβάζει «πίσω» από τις λέξεις σχετικά με τις περιγραφόμενες θέσεις εργασίας ώστε να μπορεί να αξιολογεί την αξιοπιστία των αγγελιών. Η επισημάνση αυτή καθιστά εμφανή την ανάγκη μιας κριτικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Γ2 και ως εκ τούτου της διαμόρφωσης ενός αναλυτικού προγράμματος που θα προωθεί τον κριτικό γραμματισμό.

4.1.4.3 Αίτηση για θέση εργασίας

Τύπος καθήκοντος: συμπλήρωση αίτησης

Το συγκεκριμένο επικοινωνιακό καθήκον αναφέρθηκε από το σύνολο των εργασιακών συμβούλων ως μια πολύ βασική τεχνική αναζήτησης εργασίας. Η συμπλήρωση αιτήσεων έντυπων ή ηλεκτρονικών φαίνεται μάλιστα να αποτελεί ένα ακόμη πεδίο διαμεσολάβησης εκ μέρους των εργασιακών συμβούλων κατά την παροχή εργασιακής συμβουλευτικής. Οι σύμβουλοι, δηλαδή, είναι αυτοί που συμπληρώνουν ηλεκτρονικά τις αιτήσεις κατόπιν συζήτησης με τον ενδιαφερόμενο. Έτσι, καθίσταται εμφανές πως η γνώση της πρακτικής και η δυνατότητα γλωσσικής της επιτέλεσης οδηγούν με τη σειρά τους στην αυτονόμηση των προσφύγων από κάθε είδους διάμεσο.

4.1.4.4 Βιογραφικό σημείωμα

Τύπος καθήκοντος: συγγραφή βιογραφικού σημειώματος

Η συγγραφή βιογραφικού σημειώματος αποτελεί ένα από τα κατεξοχήν καθήκοντα στόχους τα οποία καλούνται να επιτελέσουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/ριες κατά την αναζήτηση εργασίας. Μάλιστα, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, το βιογραφικό σημείωμα συνδέεται με μια σειρά άλλων καθηκόντων στόχων, όπως το μοίρασμα του πόρτα-πόρτα, η μεταφόρτωση του σε ιστοσελίδες αναζήτησης εργασίας καθώς και η ηλεκτρονική αποστολή του στο πλαίσιο εκδήλωσης ενδιαφέροντος σε θέση εργασίας.

4.1.4.4.1 Δημιουργία βιογραφικού σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου

Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και το συγκεκριμένο καθήκον στόχος εκλαμβάνεται ως δραστηριότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου, η επιτέλεση του στην πραγματική ζωή προϋποθέτει ψηφιακό γραμματισμό εκ μέρους του χρήστη της γλώσσας καθώς τα βιογραφικά σημειώματα δεν είναι χειρόγραφα αλλά παράγονται σε προγράμματα επεξεργασίας κειμένου. Ως εκ τούτου, η επιτέλεση του συγκεκριμένου καθήκοντος γλωσσικής χρήσης προϋποθέτει όχι μόνο την εξοικείωση με τη γλωσσική οργάνωση του κειμενικού τύπου αλλά παράλληλα τη γνώση χρήσης προγράμματος επεξεργασίας κειμένου καθώς και τη δυνατότητα πληκτρολόγησης στη Γ2.

Σύμφωνα με τις εργασιακές συμβούλους, πολύ σημαντική παράμετρο στη δημιουργία βιογραφικού σημειώματος αποτελούν τα πεδία που αυτό θα περιλαμβάνει καθώς ανάλογα με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο προτείνεται και διαφορετική δόμηση του κειμένου. Έτσι, παρά το

γεγονός ότι στα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, αλλά και γενικότερα στο διαδίκτυο, υπάρχουν πολλά διαφορετικά πρότυπα βιογραφικού, η γνώση του κατάλληλου τύπου και των πεδίων που θα πρέπει να περιληφθούν κρίνεται ως αποφασιστικής σημασίας στο πλαίσιο της διεκδίκησης εργασίας. Όπως μάλιστα επεσήμανε μία εκ των εργασιακών συμβούλων, παρά το γεγονός ότι το Europass αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες μορφές βιογραφικού, κρίνεται ως ιδιαίτερα ακατάλληλη για τους πρόσφυγες χαμηλών προσόντων καθώς η τυποποιημένη του δομή δύναται να λειτουργήσει υπονομευτικά για τα άτομα με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Για το λόγο αυτό, οι εργασιακοί σύμβουλοι δήλωσαν πως προτιμούν να επιλέγουν πιο απλά πρότυπα βιογραφικού ώστε να μη δημιουργείται αρνητική εικόνα στους εργοδότες. Ειδικότερα, το Europass αποτελεί τύπο βιογραφικού ο οποίος συμπληρώνεται ηλεκτρονικά σε ειδική σελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της ελεύθερης μετακίνησης για διεκδίκηση εργασίας στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹⁷. Μάλιστα, αν κανείς κοιτάξει τα στατιστικά στοιχεία θα παρατηρήσει μια ραγδαία αύξηση δημιουργίας Europass στην ελληνική από αλλόφωνους και συγκεκριμένα από Αφγανούς, Ιρανούς και Πακιστανούς κατά την τελευταία διετία¹⁸. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημασία που φέρει η ικανότητα συμπλήρωσης του στα ελληνικά και ως εκ τούτου η αξιοποίηση του ως αυθεντικό υλικό κατά το σχεδιασμό παιδαγωγικών καθηκόντων.

4.1.4.4.2 Δυσκολίες

Σύμφωνα με τις εργασιακές συμβούλους, όσον αφορά το βιογραφικό οι πρόσφυγες χαμηλού γραμματισμού δεν είναι εξοικειωμένοι τόσο με τη συγγραφή όσο και με τη λειτουργία του ως κοινωνική πρακτική, καθώς στην πλειονότητα των περιπτώσεων δεν είχε χρειαστεί ποτέ να γράψουν ούτε και να χρησιμοποιήσουν το βιογραφικό ως πρακτική αναζήτησης εργασίας στις χώρες από τις οποίες προέρχονται. Ακριβώς για το λόγο αυτό, η συγγραφή του αποτελεί ένα καθήκον-στόχο το οποίο αναλαμβάνουν αρχικά να επιτελέσουν είτε κοινωνικοί λειτουργοί είτε οι εργασιακοί σύμβουλοι. Το στοιχείο της ανοικείωσης επισημάνθηκε τόσο από τις εργασιακές συμβούλους όσο και από τους διερμηνείς/διαμεσολαβητές που συμμετείχαν στην έρευνα:

¹⁷ <https://europass.cedefop.europa.eu/editors/el/cv/compose>

¹⁸ https://europass.cedefop.europa.eu/el/resources/statistics/customreports#/generated;language=el_GR;nationality=AF
https://europass.cedefop.europa.eu/el/resources/statistics/customreports#/generated;language=el_GR;nationality=IR
https://europass.cedefop.europa.eu/el/resources/statistics/customreports#/generated;language=el_GR;nationality=PK

*Σε αυτές τις χώρες ήταν όπως ήμασταν εμείς πριν μια εξαετία, όπου βιογραφικά δεν φτιάχναμε για να πάμε σε μια εταιρεία καθαρισμού ή σε ένα βενζινάδικο ή για βοηθός σερβιτόρου, ενώ τώρα όλες οι αγγελίες ζητάνε βιογραφικά, άρα αυτοί οι άνθρωποι που ήταν σαν εμάς πριν από έξι-δέκα χρόνια δεν γνωρίζουν καν το βιογραφικό. **Άρα πρέπει να τους εξηγήσεις ότι εδώ είναι ένα έγγραφο στο οποίο μαζεύουμε όλη την εκπαίδευση που έχουμε κάνει, όλες τις δουλειές που έχουμε κάνει.***

(Εργασιακή σύμβουλος 6)

*Πρώτα πρώτα οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν τι είναι βιογραφικό, δεν το ξέρουνε, δεν το έχουν μάθει εκεί, **δεν το χρειάζοντουσαν ποτέ το βιογραφικό για να πάνε να δουλέψουν.** Μιλάμε πάντα για τους ανθρώπους που έκαναν τεχνικά επαγγέλματα και δεν έχουν τελειώσει σχολές ή πανεπιστήμια.*

(Διερμηνέας 1, Αιγύπτιος)

Ο ίδιος διερμηνέας επεσήμανε ακόμα ένα στοιχείο που χρίζει ιδιαίτερης αναφοράς: η δημιουργία βιογραφικού από τρίτα άτομα, όπως και είθισται, είτε από εργασιακούς συμβούλους είτε από κοινωνικούς λειτουργούς, αποτελεί διαδικασία η οποία δύναται να επιφέρει ιδιαίτερο άγχος στον πρόσφυγα δεδομένου ότι δεν γνωρίζει τη Γ2 και καλείται να εμπιστευτεί τα προσωπικά του δεδομένα σε ανθρώπους που δεν γνωρίζει. Το γεγονός αυτό, επισημαίνει ο διερμηνέας, απαιτεί την ανάγκη ύπαρξης εμπιστοσύνης μεταξύ διερμηνέα και πρόσφυγα, στοιχείο που δεν είναι πάντοτε δεδομένο.

Εκείνος δεν ξέρει καν να μιλάει, να διαβάσει. Θα πρέπει να απευθυνθεί κάποιον αλλού. Εκεί που θα πάει θα πρέπει να υπάρχει διερμηνέας μαζί του για να φτιάξει το βιογραφικό. [...] και πρέπει να είναι κάποιος που εμπιστεύεται γιατί δεν ξέρει. Εγώ πάω και λέω σε σας αυτά και εσείς πάτε και γράφετε ό,τι θέλετε.

(Διερμηνέας 1, Αιγύπτιος)

Η ανοικείωση με τις πρακτικές απασχολησιμότητας φαίνεται να είναι ακόμα πιο συχνή για τις γυναίκες πρόσφυγες οι οποίες τις περισσότερες φορές δεν έχουν πρότερη εργασιακή εμπειρία. Μάλιστα, ως προς τις γυναίκες πρόσφυγες που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους δεν είχαν γράψει ποτέ βιογραφικό σημείωμα με εξαίρεση τη Σύρια, η οποία είχε ούτως ή άλλως υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

Μάλιστα, ειδικότερες δυσκολίες παρατηρούνται ως προς συγκεκριμένα πεδία του βιογραφικού, όπως για παράδειγμα η λεπτομερής αναφορά στο χρόνο φοίτησης στην εκάστοτε εκπαιδευτική βαθμίδα καθώς και ο λόγος καταγραφής των προσωπικών στοιχείων σε αυτό. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί πως οι περισσότεροι εργασιακοί σύμβουλοι ανέφεραν πως αφού γράψουν από κοινού το βιογραφικό στη συνέχεια τους το δίνουν και σε έντυπη μορφή ώστε κάθε φορά που βλέπουν κάποια αγγελία σε κάποιο μαγαζί να μπορούν να το δίνουν.

Ως εκ τούτου, η ανοικείωση αυτή καταδεικνύει τη σημασία ένταξης του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου ως γλωσσική ύλη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, όμως συνεπάγεται και έναν υψηλό βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές χαμηλού εκπαιδευτικού υπόβαθρου, δεδομένου ότι δεν αποτελεί οικεία πρακτική και δεν εντάσσεται στα κοινωνιοπολιτισμικά τους σχήματα. Επιπλέον, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο καθήκον προϋποθέτει ψηφιακό γραμματισμό, αυτό με τη σειρά του σημαίνει την ανάγκη εξοικείωσης με το ελληνικό πληκτρολόγιο και ως εκ τούτου τη δημιουργία και ένταξη παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα οι οποίες θα ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες.

4.1.4.5 Συνοδευτική επιστολή

Τύπος καθήκοντος: συγγραφή συνοδευτικής επιστολής

Η συγγραφή συνοδευτικής επιστολής επισημάνθηκε ως ακόμη ένα καθήκον γλωσσικής χρήσης αναγκαίο και απαραίτητο για τη διεκδίκηση εργασίας ειδικά για τους πρόσφυγες υψηλών εκπαιδευτικών προσόντων που επιδιώκουν να διεκδικήσουν υψηλότερες θέσεις εργασίας. Όπως και με το βιογραφικό σημείωμα, και σε αυτή την περίπτωση η επιτέλεση της συγκεκριμένης δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου προϋποθέτει τον ψηφιακό γραμματισμό εκ μέρους του χρήστη και ως εκ τούτου τη δυνατότητα χρήσης του ελληνικού πληκτρολογίου.

4.1.4.6 Συστατική επιστολή

Τύπος καθήκοντος: ζητάω συστατική επιστολή

Στο πλαίσιο αναζήτησης εργασίας συχνά μπορεί να ζητηθεί από τον εκάστοτε ενδιαφερόμενο η παροχή συστατικής επιστολής από προηγούμενο εργοδότη. Έτσι, οι χρήστες της Γ2 θα πρέπει να μπορούν να ζητήσουν από προηγούμενους εργοδότες στη χώρα υποδοχής να τους παράσχουν συστατική επιστολή προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες πρόσληψης τους σε μία θέση εργασίας. Έτσι, ακόμα κι αν η συστατική επιστολή δεν αποτελεί κείμενο το οποίο

καλείται να παραγάγει ο χρήστης της Γ2, η ικανότητα του να μπορεί να αιτηθεί να του χορηγηθεί καθώς και να κατανοεί το περιεχόμενο της καθίστανται αναγκαίες γλωσσικές δεξιότητες στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας και θα μπορούσαν να αποτελέσουν επιμέρους στόχους και θέματα του αναλυτικού προγράμματος.

4.1.4.7 Ηλεκτρονική αλληλογραφία

Η αποστολή ηλεκτρονικών μηνυμάτων για την εκδήλωση ενδιαφέροντος σε θέσεις εργασίας αποτελεί καθήκον στόχο το οποίο συνδέεται άμεσα με την αυτονόμηση του χρήστη της Γ2 από κάθε ενδιαμέσο φορέα. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί πως αποτελεί καθήκον το οποίο στο πλαίσιο της έρευνας αναφέρθηκε άπαξ από πρόσφυγα με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους ο ίδιος αναζητά εργασία ανέφερε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ως την κατεξοχήν στρατηγική την οποία ακολουθεί καθώς τις περισσότερες φορές οι αγγελίες εργασίας που απευθύνονται σε πρόσφυγες αναρτώνται στα αγγλικά. Μάλιστα, ο ίδιος συμμετέχων επεσήμανε πως τις περισσότερες φορές χρησιμοποιεί το κινητό του για την αποστολή των ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Έτσι, καθίσταται εμφανές πως το συγκεκριμένο καθήκον γλωσσικής χρήσης προϋποθέτει αφενός ψηφιακό γραμματισμό εκ μέρους του χρήστη της Γ2 κι αφετέρου εξοικείωση με τις συμβάσεις του συγκεκριμένου κειμενικού τύπου.

4.1.5 Ο.Α.Ε.Δ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι επικοινωνιακές περιστάσεις και τα καθήκοντα στόχοι έτσι όπως ανιχνεύθηκαν και εντοπίστηκαν κατά την επιτόπια παρατήρηση στον Ο.Α.Ε.Δ. στα καταστήματα του Αιγάλεω, του Κερατσινίου και της Ομόνοιας. Παράλληλα, παρουσιάζονται συμπληρωματικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αυθεντικών δειγμάτων λόγου από τις προφορικές αλληλεπιδράσεις στο γραφείο της Υποδοχής και της Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, ως προς το συγκεκριμένο φορέα βασική υπηρεσία την οποία αξιοποιούν οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες και μετανάστες αποτελεί η εγγραφή στο Μητρώο Ανεργίας με σκοπό την έκδοση κάρτας ανεργίας. Για την επιτέλεση αυτού του καθήκοντος, επιμέρους επικοινωνιακά γεγονότα στα οποία συμμετέχει κανείς είναι: α) η συνομιλία με τον/την υπάλληλο στην Υποδοχή για λήψη οδηγιών και παροχή δελτίου προτεραιότητας, β) η συνομιλία με τον/την υπάλληλο για την Εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων και

την έκδοση κάρτας ανεργίας και γ) η συνομιλία με τον/την εργασιακό/-ή σύμβουλο του Ο.Α.Ε.Δ στο πλαίσιο λήψης εργασιακής συμβουλευτικής. Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι το πρώτο επικοινωνιακό γεγονός είναι βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση του δεύτερου και μάλιστα, όπως προέκυψε από την παρατήρηση, η επιτυχής συμμετοχή στο πρώτο δύναται να περιορίσει μια σειρά άλλων επικοινωνιακών γεγονότων στα οποία ενδέχεται να εμπλακεί ο/η ενδιαφερόμενος/-η. Τόσο η συνομιλία με τον/την υπάλληλο στην Υποδοχή όσο και η συνομιλία με τον/την υπάλληλο στο γραφείο Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων αποτελούν προφορικές αλληλεπιδράσεις που εντάσσονται σύμφωνα με το ΚΕΠΑ(2008) στο είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας *λήψη αγαθών και υπηρεσιών (obtaining goods and services)*.

4.1.5.1 Γραφείο Υποδοχής Ο.Α.Ε.Δ

4.1.5.1.1 Λήψη οδηγιών

Η Υποδοχή αποτελεί τον πρώτο χώρο από τον οποίο μεταβαίνει κανείς εισερχόμενος στα καταστήματα του Ο.Α.Ε.Δ όπου οι ενδιαφερόμενοι καλούνται να πουν ποιο είναι το αίτημα τους ώστε στη συνέχεια ο/η υπάλληλος να τους παραπέμψει στο αντίστοιχο γραφείο. Σκοπό της επικοινωνίας αποτελεί η *λήψη πληροφοριών και οδηγιών* σχετικά με: α) *την κατεύθυνση στο χώρο*, β) *τα έγγραφα* και γ) *τις διαδικασίες που απαιτούνται για τη λήψη της εκάστοτε υπηρεσίας*. Παράλληλα, η διέλευση από την Υποδοχή αποτελεί προϋπόθεση για τη λήψη αριθμού προτεραιότητας, πρακτική απαραίτητη για την εξυπηρέτηση των ενδιαφερόμενων.

Η επιτέλεση του συγκεκριμένου επικοινωνιακού καθήκοντος στηρίζεται κατεξοχήν στην προφορική αλληλεπίδραση. Ως προς τον τόνο της συνομιλίας, παρά τον επίσημο και υπηρεσιακό χαρακτήρα του, η παρατήρηση πεδίου έδειξε να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των υπαλλήλων καθώς και από την ταυτότητα του ενδιαφερόμενου. Μάλιστα, ένας ακόμη παράγοντας που φάνηκε να επιδρά στον τόνο της συνομιλίας και στη στάση των υπαλλήλων αποτελεί η ετοιμότητα του ενδιαφερόμενου σε σχέση με τη διαδικασία. Αν και κατά πόσο, δηλαδή, γνώριζε τις διαδικασίες και τα έγγραφα που έπρεπε να έχει μαζί του, δηλαδή από το βαθμό γνώσης της συγκεκριμένης κοινωνικής πρακτικής.

Αντιθέτως, η χρήση του γραπτού περιορίζεται σε επίπεδο προσληπτικό και συγκεκριμένα είτε στην αναγνώριση των εκάστοτε εγγράφων που μπορεί να ζητηθούν προς υπόδειξη από τον/την

υπάλληλο είτε στην κατανόηση των πινακίδων που φέρουν τα διάφορα τμήματα της υπηρεσίας.

4.1.5.1.2 Λήψη οδηγιών κατεύθυνσης στο χώρο

Η ανάγκη προσανατολισμού στο χώρο και ως εκ τούτου λήψης οδηγιών σε σχέση με την κατεύθυνση στο χώρο διαφαίνεται και στην απάντηση ενός εκ των προσφύγων που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με το τι τον δυσκόλεψε περισσότερο όταν επισκέφτηκε πρώτη φορά το κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ:

Πρώτη φορά που πήγα στο δημόσιο γραφείο ήταν παράξενα εκεί γραφεία, μικρά μικρά γραφεία και δεν ήξερα πού να πάω και το μόνο που ήξερα ήταν η λέξη κάρτα ανεργίας και ρώταγα όλους κάρτα ανεργίας, κάρτα ανεργίας και με έστειλαν έτσι στο γραφείο

(Πρόσφυγας Αφγανός)

Μάλιστα, το αίτημα για λήψη οδηγιών σε σχέση με τον προσανατολισμό στο χώρο παρατηρήθηκε έντονα και από τους φυσικούς ομιλητές στο κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ στην Ομόνοια λόγω της ιδιόρρυθμης διαρρύθμισης του χώρου, όπου παρά τις πινακίδες δεν ήταν σαφής η πορεία που έπρεπε κανείς να ακολουθήσει για την πρόσβαση στο εκάστοτε τμήμα.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει σε συγκεκριμένη πρακτική που υιοθετούνταν στο κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ στην Ομόνοια η οποία δεν παρατηρήθηκε στα άλλα δύο καταστήματα. Συγκεκριμένα, μία από τις υπαλλήλους της υπηρεσίας ανά διαστήματα καλούσε τους παρευρισκόμενους στην Αίθουσα Αναμονής και τους προέτρεπε προς τα εκάστοτε γραφεία με βάση τον αριθμό του δελτίου προτεραιότητας και το είδος της υπηρεσίας που ήθελαν να λάβουν(π.χ έκδοση κάρτας ανεργίας, ταμείο ανεργίας, δήλωση παρουσίας). Μάλιστα, η σημασία γνώσης της πρακτικής αυτής φάνηκε να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη λήψη της επιθυμητής υπηρεσίας, καθώς, όπως χαρακτηριστικά μου ανέφερε η φύλακας, έχουν υπάρξει πολλές περιπτώσεις προσφύγων που, ενώ προηγούνται με βάση τον αριθμό του δελτίου προτεραιότητας, λόγω άγνοιας της πρακτικής και ελλειπούς γνώσης της Γ2, δεν κατανοούν το περιεχόμενο των οδηγιών και ως εκ τούτου είτε χάνουν τη σειρά τους είτε παραμένουν πολλή ώρα στο χώρο χωρίς να μπορέσουν τελικά να εξυπηρετηθούν.

Παρά το γεγονός πως το εν λόγω επικοινωνιακό συμβάν παρατηρήθηκε μόνο στο συγκεκριμένο κατάστημα, αξίζει να σημειωθεί, καθώς η κατανόηση ή μη των εκφωνούμενων οδηγιών έδειξε να έχει άμεσες συνέπειες για το είδος και το περιεχόμενο των γλωσσικών

αλληλεπιδράσεων που ακολουθούσαν. Η παρακάτω προφορική αλληλεπίδραση είναι χαρακτηριστική:

Υπάλληλος: Περιμένουν όμως πολλή ώρα όρθιοι, δεν είναι έτσι, φεύγουμε και μετά ερχόμαστε και μπαίνουμε κατευθείαν γιατί τους ανθρώπους τους έχω σηκώνει ώρα και ξέρω ότι με -καταλαβαίνετε τώρα αυτά που λέω

Πρόσφυγας: Εγώ δεν...

Υπάλληλος: Δεν ξέρετε να μιλάτε, αλλά καταλαβαίνετε, το ξέρω

Έτσι, η παρατήρηση πεδίου έδειξε πως ως προς την τήρηση του αριθμού προτεραιότητας η έλλειψη γνώσης της εν λόγω πρακτικής γραμματισμού σε συνδυασμό με τη μη κατανόηση της οδηγίας δύναται να οδηγήσει το μη φυσικό ομιλητή (αλλά και τον εκάστοτε ενδιαφερόμενο) σε εκτεταμένη προφορική αλληλεπίδραση δίνοντας εξηγήσεις για την παραβίαση της πρακτικής και λαμβάνοντας παράλληλα τον επικριτικό σχολιασμό του/της εκάστοτε υπαλλήλου.

4.1.5.2 Εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων του Ο.Α.Ε.Δ

4.1.5.2.1 Έκδοση κάρτας ανεργίας

Τύπος καθήκοντος: έκδοση επίσημου εγγράφου

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων με σκοπό την έκδοση κάρτας ανεργίας αποτελεί το κατεξοχήν καθήκον στόχο που επιτελούν οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες σε σχέση με την υπηρεσία του Ο.Α.Ε.Δ. Η παρατήρηση πεδίου σε συνδυασμό με την ανάλυση των ηχογραφήσεων έδειξε πως κατά την αλληλεπίδραση αυτή οι ενδιαφερόμενοι καλούνται αρχικά να διατυπώσουν το αίτημα τους και να υποβάλλουν τα σχετικά έγγραφα. Στη συνέχεια, καλούνται να είναι σε θέση να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήσεις σχετικές με τα προσωπικά τους στοιχεία (ονοματεπώνυμο, όνομα πατρός, όνομα μητρός διεύθυνση, τηλέφωνο κατοικίας, κινητό τηλέφωνο, χώρα καταγωγής) ως μέρος της ταυτοποίησης που επιβάλλει η διαδικασία.

Παράλληλα, ακόμη ένα στοιχείο που προέκυψε από την επιτόπια παρατήρηση και επισημάνθηκε και από την υπάλληλο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αποτελεί το γεγονός πως συχνά κάποιοι από τους πρόσφυγες έρχονται στην υπηρεσία έχοντας μαζί τους από κάποια

Μ.Κ.Ο είτε ένα διαβιβαστικό είτε ένα απλό χαρτί σαν σημείωμα όπου αναγράφεται τι θέλουν από την υπηρεσία. Μάλιστα, κατά την επιτόπια παρατήρηση ένας πρόσφυγας μαζί με τα υπόλοιπα δικαιολογητικά έδωσε στην υπάλληλο φωτοτυπημένο το ΦΕΚ που σχετίζεται με το δικαίωμα εγγραφής των προσφύγων και των αστέγων στο μητρώο ανέργων. Όπως μου επεσήμανε μία από τις εργασιακές συμβούλους που συμμετείχαν στην έρευνα, συχνά οι οργανώσεις δίνουν τα χαρτιά αυτά στους πρόσφυγες ως στρατηγική επίτευξης της έκδοσης επίσημων εγγράφων καθώς σε κάποιες υπηρεσίες οι υπάλληλοι έχει παρατηρηθεί να αρνούνται να τους εξυπηρετήσουν. Καθώς μια τέτοια είδους διαπραγμάτευση θα προϋπέθετε ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, οι οργανώσεις παρέχουν αυτά τα ΦΕΚ φωτοτυπημένα έτσι ώστε να διασφαλιστεί η παροχή της υπηρεσίας. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ανάγκη γνώσης των δικαιωμάτων των προσφύγων στη χώρα υποδοχής

4.1.5.3 Ανάλυση Αυθεντικών Δειγμάτων Λόγου

Ο σκοπός της Ανάλυσης Λόγου στη δραστηριοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας της γλώσσας στοχεύει στην εκμείωση αντιπροσωπευτικών δειγμάτων γλωσσικής χρήσης που σχετίζονται με την επιτυχή πραγμάτωση των καθηκόντων στόχων έτσι ώστε να αποτελέσουν το γλωσσικό εισαγόμενο για την ανάπτυξη διδακτικού υλικού που αρθρώνεται με βάση διεκπεραιωτικές δραστηριότητες (Long, 2015: 180). Ως εκ τούτου, βασικό στόχο για τη συλλογή αυθεντικών δειγμάτων λόγου αποτελεί η ανάλυση της γλωσσικής χρήσης που περιβάλλει τα προς μελέτη καθήκοντα στόχους έτσι ώστε οι μαθητές της Γ2 να εξοπλιστούν με την απαραίτητη γλωσσική ύλη προκειμένου να επιτελέσουν τους επικοινωνιακούς τους σκοπούς.

Ειδικότερα, η ανάλυση αυθεντικών δειγμάτων λόγου δύναται να λάβει διάφορες μορφές και να αναλυθεί γλωσσικά είτε σε μικρο-επίπεδο (π.χ. ανίχνευση γλωσσικών πράξεων, τρόπος δόμησης της συνομιλίας) είτε σε μακρο-επίπεδο (Bartlett, 2005: 313). Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από Long (2015: 203), στο πλαίσιο της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης στην ανάλυση αναγκών, στόχο της ανάλυσης δεν αποτελεί η εξαντλητική περιγραφή του τρόπου οργάνωσης της συνομιλίας, αλλά η ανάδειξη εκείνων των διαστάσεων που είναι απαραίτητες για την εκπλήρωση του επικοινωνιακού καθήκοντος και οι οποίες σπάνια προβάλλονται στα γλωσσικά εγχειρίδια του εμπορίου. Έτσι, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, στόχο της ανάλυσης αποτέλεσε το μακρο επίπεδο και συγκεκριμένα η εύρεση εκείνων των γλωσσικών λειτουργιών που κατεξοχήν εμφανίζονται στο πλαίσιο των

επικοινωνιακών καθηκόντων ώστε να μπορούν ενδεχομένως στη συνέχεια να λειτουργήσουν ενημερωτικά για τη δημιουργία παιδαγωγικών καθηκόντων.

4.1.5.3.1 Γραφείο Υποδοχής

Ειδικότερα, η ανάλυση των ηχογραφήσεων των προφορικών αλληλεπιδράσεων στο γραφείο Υποδοχής του Ο.Α.Ε.Δ έδειξε πως η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομιλητών με στόχο τη λήψη οδηγιών και πληροφοριών λαμβάνει συνήθως την εξής πρωτοτυπική δομή:

-Χαιρετισμός

-Χαιρετισμός

-Αίτημα υπαλλήλου για δήλωση σκοπού

-Απάντηση σε προσφορά υπηρεσίας

-Αίτημα εκ μέρους του υπαλλήλου για υπόδειξη των απαραίτητων δικαιολογητικών

-Οδηγία κατεύθυνσης στο χώρο ή/και παροχή δελτίου προτεραιότητας

-Ευχαριστία

-Χαιρετισμός

4.1.5.3.2 Παρατηρήσεις

Η ανάλυση των αλληλεπιδράσεων έδειξε τη δυνατότητα εναλλακτικών ενάρξεων της συνομιλίας είτε από τον/την υπάλληλο είτε από τον/την ενδιαφερόμενο/-η. Κάποιες φορές μάλιστα, η απασχόληση το υπαλλήλου σε κάποιο άλλου είδους εργασία καθιστούσε απαραίτητη την ικανότητα του ενδιαφερόμενου να μπορεί να προσελκύσει γλωσσικά την προσοχή του/της υπαλλήλου. Ως προς τα θέματα της επικοινωνίας, στις περισσότερες από τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις αυτά ήταν είτε τα σχετικά έγγραφα που πρέπει να έχει μαζί του ο ενδιαφερόμενος είτε οι διαδικασίες και οι κανόνες σε σχέση με την ισχύ των εγγράφων. Παράλληλα, στοιχείο άξιο επισήμανσης λόγω της συχνότητας εμφάνισης του στις αλληλεπιδράσεις που αναλύθηκαν αποτελεί η χρήση του πλάγιου λόγου δεδομένου ότι προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανταλλαγή πληροφοριών απαιτείτο η μεταφορά του λόγου

άλλου υπαλλήλου είτε από την ίδια είτε από άλλη υπηρεσία σε σχέση με κάποιο έγγραφο που πρέπει να προσκομίσει ο ενδιαφερόμενος και το αν και κατά πόσο το δικαιούται (Α.6.α Αυθεντικά δείγματα λόγου: Γραφείο Υποδοχής Ο.Α.Ε.Δ, συνομιλίες 2, 9, 11). Επιπλέον, ως προς τη λήψη του λόγου η σημασία γνώση της γλώσσας του σώματος φάνηκε να αποτελεί σημαντική παράμετρο για την προσέλκυση της προσοχής του/της υπαλλήλου.

Μάλιστα, η κατοχή των απαραίτητων δικαιολογητικών φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διάρκεια και την έκταση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης. Δεδομένης της διάθεσης συνεργασίας εκ μέρους του/της υπαλλήλου, η κατοχή όλων των προαπαιτούμενων εγγράφων στην πραγματικότητα αυτοματοποιεί τη διαδικασία και μειώνει σε διάρκεια τη γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ υπαλλήλου και ενδιαφερόμενου. Αντιθέτως, η άγνοια επί της διαδικασίας ή η έλλειψη του συνόλου των απαραίτητων εγγράφων αυξάνει το βαθμό γλωσσικής αλληλεπίδρασης, οδηγεί σε εκτεταμένη διαπραγμάτευση της σημασίας και δύναται να εμπλέξει τους μη φυσικούς ομιλητές σε γλωσσικές αλληλεπιδράσεις τις οποίες δεν μπορούν να διαχειριστούν αν το επίπεδο γλωσσομάθειας τους δεν είναι υψηλό (Α.6.α Αυθεντικά δείγματα λόγου: Γραφείο Υποδοχής Ο.Α.Ε.Δ, συνομιλία 3). Μάλιστα, η μη κατανόηση της διαδικασίας και η έλλειψη γνώσης του τρόπου λειτουργίας της υπηρεσίας μπορεί να σταθεί ακόμα και αιτία λεκτικής σύγκρουσης μεταξύ υπαλλήλου και εξυπηρετούμενου.

4.1.5.3.3 Εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων

Με βάση την άμεση παρατήρηση και την απομαγνητοφώνηση των ηχογραφήσεων, η προφορική αλληλεπίδραση κατά την εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων με σκοπό την έκδοση κάρτας ανεργίας φαίνεται να λαμβάνει την εξής πρωτοτυπική μορφή:

-Χαιρετισμός

-Χαιρετισμός

-Δήλωση σκοπού/αιτήματος εκ μέρους του ενδιαφερόμενου ή Αίτημα υπαλλήλου για το σκοπό του ενδιαφερόμενου

-Αίτημα υποβολής των απαραίτητων δικαιολογητικών

-Ανταλλαγή πληροφοριών (ερωτήσεις σχετικά με το ονοματεπώνυμο, τον τόπο κατοικίας και τον αριθμό σταθερού και κινητού τηλεφώνου του ενδιαφερόμενου)

-Αίτημα για την υπογραφή των σχετικών εγγράφων

-Ενημέρωση για την ημερομηνία και τους τρόπους ανανέωσης

-Ευχαριστία εκ μέρους του ενδιαφερόμενου

-Χαιρετισμός

4.1.5.3.4 Παρατηρήσεις

Στο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου των προφορικών αλληλεπιδράσεων κατά την εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων, ένα στοιχείο άξιο αναφοράς σε σχέση με τη δόμηση της συνομιλίας αποτελεί ο τερματισμός της συναλλαγής ο οποίος σχεδόν πάντοτε σηματοδοτούνταν από την υπάλληλο, αφού εκείνη παρέδιδε πρώτα στους εξυπηρετούμενους τρία έγγραφα. Η γνώση της πρακτικής αυτής φάνηκε να αποτελεί σημαντική παράμετρο για την επιτυχή επιτέλεση του καθήκοντος στόχου καθώς σε αρκετές περιπτώσεις οι πρόσφυγες έφευγαν από το γραφείο πριν ολοκληρωθεί η διαδικασία. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις, παρατηρήθηκε πως όσοι από τους πρόσφυγες δεν γνώριζαν ελληνικά προκειμένου να ερμηνεύσουν την ολοκλήρωση του επικοινωνιακού συμβάντος στηρίζονταν σε εξωγλωσσικά στοιχεία. Έτσι, ερμήνευαν την απόσυρση της οπτικής επαφής της υπαλλήλου ως ενδεικτική της λήξης της συναλλαγής (Α.6.β Αυθεντικά δείγματα λόγου: Έκδοση Κάρτας Ανεργίας, συνομιλίες 4, 5). Το στοιχείο αυτό καθιστά εμφανή την ανάγκη ένταξης στη διδασκαλία των στρατηγικών προφορικής αλληλεπίδρασης και συγκεκριμένα των στρατηγικών διατήρησης της συνομιλίας και αίτησης για διευκρινίσεις.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ένα ακόμη στοιχείο το οποίο αφορά κυρίως το ρόλο του φύλου και τη λήψη του λόγου. Με βάση την ανάλυση των αλληλεπιδράσεων, οι γυναίκες πρόσφυγες εμφανίζονται πιο διστακτικές στη λήψη του λόγου ενώ ακόμα κι αν δεν είχαν καταλάβει κάτι στη ροή της συνομιλίας θα απέφευγαν να ρωτήσουν ή να ζητήσουν διευκρινίσεις. Μάλιστα, σύμφωνα με την επιτόπια παρατήρηση αλλά και τα δεδομένα των συνεντεύξεων με τις δημόσιες υπαλλήλους, όσες γυναίκες πρόσφυγες ενδιαφέρονταν για έκδοση κάρτας ανεργίας ερχόντουσαν συνοδευόμενες είτε από τα παιδιά τους είτε από τον σύζυγο τους οι οποίοι και αναλάμβαναν την εκπροσώπηση τους κατά τη γλωσσική αλληλεπίδραση (Α.6.β Αυθεντικά δείγματα λόγου: Έκδοση Κάρτας Ανεργίας, συνομιλία 4). Η ανοικείωση των γυναικών προσφύγων από τις χώρες της Μέσης Ανατολής σε σχέση με τις δημόσιες υπηρεσίες έχει αναγνωριστεί και αλλού. Καθιστά εμφανή την ανάγκη ένταξης και διαμόρφωσης παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στην ενίσχυση των στρατηγικών αυτών στο γυναικείο κοινό.

Τέλος, σημαντική παρατήρηση αποτέλεσε ο ρόλος της αγγλικής γλώσσας ως της κατεξοχήν γλώσσας διαμεσολάβησης εκ μέρους τόσο των προσφύγων όσο και των υπαλλήλων. Η άμεση

παρατήρηση έδειξε πως η δυνατότητα χρήσης της αγγλικής εκ μέρους των προσφύγων αποτελεί στοιχείο το οποίο ερμηνεύεται συνήθως θετικά από τον/την υπάλληλο με αποτέλεσμα να εξασφαλίζει στη συνέχεια τη διάθεση συνεργασίας εκ μέρους του/της. Μάλιστα, όπως έσπευσε να μου επισημάνει η ίδια η υπάλληλος στον Ο.Α.Ε.Δ η επιτέλεση του επικοινωνιακού καθήκοντος στα αγγλικά αποτελεί τυπική περίπτωση του τρόπου διεξαγωγής των προφορικών αλληλεπιδράσεων με τους πρόσφυγες.

4.1.5.4 Ανακοινώσεις και πινακίδες

4.1.5.4.1 Ανακοινώσεις

Τύπος καθήκοντος: ανάγνωση ανακοινώσεων

Αξίζει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι στον περιβάλλοντα χώρο υπήρχαν πίνακες ανακοινώσεων καθώς και έντυπες τοιχοκολλημένες ανακοινώσεις. Οι ανακοινώσεις αυτές στην πλειοψηφία τους αφορούσαν τα έγγραφα που πρέπει να έχει κάποιος μαζί του για να εξυπηρετηθεί στα αντίστοιχα τμήματα της υπηρεσίας. Η επιτόπια παρατήρηση έδειξε πως τόσο οι φυσικοί ομιλητές όσο και οι αλλόφωνοι δεν δίνουν σημασία και δεν επεξεργάζονται το συγκεκριμένο υλικό. Αντιθέτως, προτιμούν να απευθυνθούν στην Υποδοχή για οποιαδήποτε πληροφορία χρειάζονται. Από την ανάλυση των ανακοινώσεων προέκυψε ότι στο σύνολο τους ήταν γραμμένες στα ελληνικά, κάποιες από αυτές ήταν σύντομες ενώ κάποιες άλλες αρκετά πιο εκτενείς (Παράρτημα Α.7). Οι εκτενείς ανακοινώσεις αποτελούσαν εκτύπωση είτε σχετικών νομικών διατάξεων είτε διαδικαστικών κειμένων οδηγιών, όπως αυτά εμφανίζονται στην επίσημη ιστοσελίδα του φορέα. Τα κείμενα αυτά αν και εν δυνάμει θα μπορούσαν να άρουν την ανάγκη απεύθυνσης στην Υποδοχή καθίστανται αποτρεπτικά καθώς απαιτούν επίπεδο γλωσσομάθειας άνω του B2 και επιπλέον είναι μακροσκελή και με σχετικά μικρό μέγεθος γραμματοσειράς, στοιχεία τα οποία καθιστούν δυσχερή την ανάγνωση τους. Συνολικά, η επιτόπια παρατήρηση έδειξε πως στο πλαίσιο της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης, η άντληση πληροφοριών για τη λήψη των σχετικών υπηρεσιών πραγματοποιείται κυρίως μέσω της προφορικής αλληλεπίδρασης.

4.1.5.4.2 Πινακίδες

Τύπος καθήκοντος: ανάγνωση για προσανατολισμό

Η μετάβαση από την Υποδοχή στα επιμέρους τμήματα της υπηρεσίας προϋποθέτει τη μετακίνηση μέσα στον χώρο. Αφού ο ενδιαφερόμενος λάβει προφορικά τις οδηγίες

προκειμένου να προσανατολιστεί μέσα στον χώρο καλείται να είναι σε θέση να κατανοεί τις πινακίδες που φέρουν το είδος της παρεχόμενης υπηρεσίας. Παρατίθενται ενδεικτικά τα ονόματα πινακίδων των επιμέρους τμημάτων: *Διευθυντής, Μητρότητα, Επιδότηση Ανεργίας, Αίθουσα Αναμονής, Εργασιακοί Σύμβουλοι.*

4.1.5.5 Επίσημα έγγραφα

Στο πλαίσιο της εν λόγω επικοινωνιακής περίπτωσης για την επιτυχή επιτέλεση του καθήκοντος στόχου(έκδοση κάρτας ανεργίας) απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατοχή και υποβολή των απαραίτητων δικαιολογητικών στους/στις υπαλλήλους της υπηρεσίας: *εκκαθαριστικό ή υπεύθυνη δήλωση μη φορολογικής υποχρέωσης του ενδιαφερόμενου, Α.Φ.Μ, Α.Μ.Κ.Α, λογαριασμός ΔΕΚΟ, βεβαίωση κατοικίας σε παρεχόμενα από οργανώσεις διαμερίσματα ή βεβαίωση φιλοξενίας σε Δομή Φιλοξενίας προσφύγων.* Παράλληλα, η επιτυχής επιτέλεση και ολοκλήρωση του εν λόγω καθήκοντος σηματοδοτείται από τη λήψη μιας σειράς εγγράφων τα οποία εκτυπώνει και δίνει ο/η υπάλληλος στον εκάστοτε ενδιαφερόμενο(*δελτίο ανεργίας, βεβαίωση για τη δωρεάν μετακίνηση με τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, απόδοση στοιχείων ταυτοποίησης στη Διαδικτυακή Πύλη/Κλειδάριθμος*) και τα οποία στη συνέχεια αξιοποιούνται για την επιτέλεση μιας σειράς άλλων καθηκόντων.

4.1.5.5.1 Αναγνώριση τίτλων εγγράφων

Τύπος καθήκοντος: αναζήτηση πληροφοριών σε επίσημα έγγραφα

Η επιτόπια παρατήρηση έδειξε πως αυτό που απαιτείται γλωσσικά σε σχέση με τα έγγραφα αυτά είναι η αναγνώριση των τίτλων των εγγράφων, των στοιχείων ταυτοποίησης καθώς και η αναγνώριση της ημερομηνίας έκδοσης σε κάποια από αυτά ως ένδειξη της χρονικής ισχύος που αυτά φέρουν. Μάλιστα, αποτέλεσμα της άμεσης παρατήρησης των αλληλεπιδράσεων αποτελεί η σημασία του γραμματισμού σε σχέση με τη λειτουργία των εγγράφων στην εκάστοτε δημόσια υπηρεσία. Χαρακτηριστικό στοιχείο αποτέλεσε η έμφαση που δινόταν από την ίδια την υπάλληλο κατά την παροχή αυτών των εγγράφων, η οποία προκειμένου να εξηγήσει τη λειτουργία τους, είτε χρησιμοποιούσε ως γλώσσα διαμεσολάβησης την αγγλική είτε κύκλωνε πάνω στα έγγραφα τα πεδία εκείνα που κατά βάση θα πρέπει να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν οι πρόσφυγες.

4.1.5.5.2 Συμπλήρωση υπεύθυνης δήλωσης του ν.1599/1986

Τύπος καθήκοντος: συμπλήρωση αίτησης

Η συμπλήρωση της υπεύθυνης δήλωσης αποτελεί το μοναδικό καθήκον γλωσσικές χρήσης στο οποίο οι εξυπηρετούμενοι καλούνται να παραγάγουν γραπτό λόγο. Η επιτόπια παρατήρηση στο γραφείο Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων έδειξε πως στην πλειονότητα των φορών οι υπεύθυνες δηλώσεις δεν συμπληρώνονται από τους ίδιους τους πρόσφυγες αλλά από κοινωνικούς λειτουργούς Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων και απλώς φέρουν την υπογραφή των προσφύγων, στοιχείο το οποίο φανερώνει μία ακόμα πτυχή της σχέσης εξάρτησης του συγκεκριμένου κοινού από τις οργανώσεις.

4.1.5.5.3 Δυσκολίες

Αξίζει μάλιστα να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, μία ιδιαίτερη πρακτική η οποία έχει υιοθετηθεί σε συγκεκριμένο κατάστημα όπου οι υπάλληλοι της υποδοχής για να διευκολύνουν στη συνέχεια το έργο της υπαλλήλου στο μητρώο εγγραφών ξεχώριζαν και έβαζαν στη σειρά τα απαιτούμενα δικαιολογητικά. Σύμφωνα με τους υπαλλήλους στα καταστήματα του Ο.Α.Ε.Δ αρκετά συχνά οι πρόσφυγες έρχονται με όλα τους τα έγγραφα χωρίς να γνωρίζουν τι αντιπροσωπεύουν, στοιχείο το οποίο ανάγει την ενσωμάτωση τους ως αυθεντικό υλικό ως σημαντική προτεραιότητα για το αναλυτικό πρόγραμμα. Μάλιστα, μία από τις υπαλλήλους επεσήμανε ως ακόμη μία δυσκολία την αναγνώριση των στοιχείων ταυτοποίησης των εγγράφων καθώς όπως ανέφερε συχνά μπερδεύουν τα χαρτιά τους με τα χαρτιά των παιδιών τους.

Με βάση τα δεδομένα τόσο των συνεντεύξεων με τις υπαλλήλους της εξυπηρέτησης κοινού όσο και της επιτόπιας παρατήρησης, ως βασική και πρωταρχική ανάγκη για την επιτυχή επιτέλεση του επικοινωνιακού καθήκοντος αναδύθηκε η γνώση της διαδικασίας και των εγγράφων που απαιτούνται. Η σημασία της γνώσης της κοινωνικής πρακτικής και του ευρύτερου κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου επιβεβαιώθηκε και από τα δεδομένα των συνεντεύξεων με τους πρόσφυγες από τους οποίους όσοι είχαν εκδώσει κάρτα ανεργίας στην ερώτηση τι τους δυσκόλεψε κατά την έκδοση της απάντησαν πως η βασική προϋπόθεση είναι να γνωρίζεις το είδος των εγγράφων που απαιτούνται και σε ποιο κατάστημα να πας. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μιας εκ των γυναικών προσφύγων που συμμετείχαν στην έρευνα στην ερώτηση σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στον Ο.Α.Ε.Δ για την έκδοση κάρτας ανεργίας:

Τους είπα θέλω φτιάξω κάρτα ανεργίας. Μετά, έδωσα τα χαρτιά που έπρεπε, αυτό, αυτό, αυτό και εντάζει.

(Γυναίκα πρόσφυγας από τη Συρία)

Επομένως, καθίσταται εμφανές πως στο πλαίσιο της συγκεκριμένης περίπτωσης η ελάχιστη προϋπόθεση για τη συμμετοχή του μη φυσικού ομιλητή αποτελεί η κατοχή των απαραίτητων εγγράφων και η δυνατότητα δήλωσης του σκοπού προσέλευσης στην υπηρεσία, ουσιαστικά, δηλαδή, η διατύπωση του επιθυμητού προς έκδοση εγγράφου.

4.1.5.5.4 Παρατηρήσεις από την ανάλυση των αυθεντικών δειγμάτων λόγου

Η ανάλυση των αυθεντικών δειγμάτων λόγου έδειξε πως η κατοχή των απαραίτητων δικαιολογητικών φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διάρκεια και την έκταση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης. Δεδομένης της διάθεσης συνεργασίας εκ μέρους του/της υπαλλήλου, η κατοχή όλων των απαιτούμενων εγγράφων στην πραγματικότητα αυτοματοποιεί τη διαδικασία και μειώνει σε διάρκεια τη γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ υπαλλήλου και ενδιαφερόμενου. Αντιθέτως, η άγνοια επί της διαδικασίας ή η έλλειψη του συνόλου των απαραίτητων δικαιολογητικών αυξάνει το βαθμό γλωσσικής αλληλεπίδρασης, οδηγεί σε εκτεταμένη διαπραγμάτευση της σημασίας και δύναται να εμπλέξει τους μη φυσικούς ομιλητές σε γλωσσικές αλληλεπιδράσεις τις οποίες δεν μπορούν να διαχειριστούν αν το επίπεδο γλωσσομάθειας τους δεν είναι υψηλό (Α.6.β Αυθεντικά δείγματα λόγου: Έκδοση Κάρτας Ανεργίας, συνομιλία 3).

4.1.5.6 Ηλεκτρονικές υπηρεσίες Ο.Α.Ε.Δ

Τύπος καθήκοντος: συμπλήρωση προσωπικών στοιχείων σε ηλεκτρονική πλατφόρμα

Απαραίτητο βήμα για την ολοκλήρωση, ωστόσο, της εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων αποτελεί η ενεργοποίηση του προσωπικού λογαριασμού του εξυπηρετούμενου στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του Ο.Α.Ε.Δ. Το συγκεκριμένο καθήκον στόχος απαιτεί την πλοήγηση του χρήστη στην ιστοσελίδα και την επιτέλεση μιας σειράς βημάτων ώστε να ολοκληρωθεί η εγγραφή του στο σύστημα. Όπως καθίσταται εμφανές, η διαδικασία αυτή πέραν του ψηφιακού γραμματισμού που προϋποθέτει, αποτελεί μια αυξημένης δυσκολίας διεκπεραιωτική δραστηριότητα κυρίως λόγω του γλωσσικού κώδικα που περιλαμβάνεται στη σελίδα του φορέα. Μάλιστα, δυσκολία κατανόησης των διαδικαστικών κειμένων που περιλαμβάνονται, αντιμετωπίζουν, σύμφωνα με τις υπαλλήλους του Ο.Α.Ε.Δ, ακόμα και οι φυσικοί ομιλητές. Μάλιστα, η ανάλυση λόγου των αλληλεπιδράσεων κατά την εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων έδειξε πως η υπάλληλος όσον αφορά το θέμα της ανανέωσης της ανεργίας παρέπεμπε τους πρόσφυγες στα ΚΕΠ χωρίς να τους αναφέρει τη δυνατότητα ηλεκτρονικής ανανέωσης, στοιχείο που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως απόρροια του εξεζητημένου

γλωσσικού κώδικα των κειμένων της πλατφόρμας (Α.6.β Αυθεντικά δείγματα λόγου: Έκδοση Κάρτας Ανεργίας, συνομιλίες 4, 10).

4.2 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Αναγκών

Στο πλαίσιο της ανάλυσης αναγκών για το σχεδιασμό ενός στοχευμένου γλωσσικού προγράμματος βασική διάσταση αποτελεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του εκάστοτε κοινού στόχου σε σχέση με το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για τη γλωσσική τους εκπαίδευση. Έτσι, στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους διδάσκοντες, τους διερμηνείς και τους πρόσφυγες σε σχέση με την πρόσληψη των εκπαιδευτικών αναγκών ως προς το γλωσσικό μάθημα.

Ειδικότερα, αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους διδάσκοντες αναφορικά με *το μαθησιακό προφίλ του κοινού στόχου, η θέση των εντοπισθέντων από το προηγούμενο στάδιο της έρευνας καθηκόντων στόχων στην παρουσίαση της ύλης στα εγχειρίδια και τέλος οι εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς το είδος των δραστηριοτήτων*. Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ως προς το διδακτικό υλικό, και οι τέσσερις διδάσκοντες ανέφεραν πως χρησιμοποιούν ως βασικό εγχειρίδιο τα *Ελληνικά Α*¹⁹ με παράλληλο δικό τους διδακτικό υλικό.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους πρόσφυγες και τους διερμηνείς σε σχέση με τον τρόπο πρόσληψης των αναγκών τους και των προσδοκιών τους από ένα γλωσσικό μάθημα. Η επιλογή ένταξης των διερμηνέων στην ενότητα αυτή οφείλεται στο γεγονός πως αφενός αποτελούν αφενός πρώην μαθητές της Γ2 που κατάφεραν να επιτύχουν υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας κι αφετέρου μοιράζονται το ίδιο πολιτισμικό προφίλ με τους νεοεισερχόμενους πρόσφυγες. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι όλοι οι διερμηνείς που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι έχουν εργαστεί και ως διδάσκοντες της μητρικής τους γλώσσας στην Ελλάδα, γεγονός που φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά την αντίληψη τους σε σχέση με τη γλώσσα γενικά και τη διδακτική πρακτική ειδικότερα.

¹⁹ Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ειρ., Κανελλοπούλου Ρ. & Παυλοπούλου Αγλ. (2009). *Ελληνικά Α, Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (επίπεδα Α1 & Α2)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

4.2.1 Διδάσκοντες

4.2.1.1 Προφίλ μαθητών

Βασικό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού αποτελεί η διαφοροποίηση τόσο σε επίπεδο γραμματισμού στη Γ1 όσο και σε επίπεδο των ήδη ανεπτυγμένων γλωσσικών δεξιοτήτων στη Γ2, στοιχεία τα οποία καθιστούν την ανομοιογένεια μια από τις βασικές παραμέτρους που καλούνται να διαχειριστούν οι διδάσκοντες στη διδακτική πράξη:

Κανένας δεν είναι στην ουσία στο ίδιο επίπεδο, είναι όλοι με διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά. Πολλές φορές μέσα σε ένα τμήμα μπορεί να έχουμε και προχωρημένο και αναλφάβητους και προχωρημένους.

(Εκπαιδευτής 2)

Μάλιστα, όλοι οι εκπαιδευτές επεσήμαναν τη σχετικότητα που φέρει η ένταξη τους σε συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας καθώς για αρκετούς από αυτούς ο προφορικός λόγος είναι πολύ πιο ανεπτυγμένος από τον γραπτό. Έτσι, παρατηρείται τις περισσότερες φορές να παρουσιάζουν διαφοροποιημένου επιπέδου ανάγκες σε σχέση με τις τέσσερις δεξιότητες:

Κάποιοι ήδη μιλάνε[...] έχουν εκτεθεί σε επικοινωνιακές περιστάσεις διάφορες, πολλές φορές όμως δεν μπορούν να ανταποκριθούν όταν διδάσκω πιο τυπική, πιο επίσημη γλώσσα.

(Εκπαιδευτρια 1)

Η ανομοιογένεια του κοινού σημειώθηκε ως βασική δυσκολία της διδακτικής πράξης, γεγονός το οποίο καθιστά τη χρήση ενός και μόνο εγχειριδίου ακατάλληλη. Μάλιστα, μία από τις εκπαιδευτριες ερμήνευσε την ανομοιογένεια του κοινού ως προς το γραμματισμό ως βασική αιτία της συχνά παρατηρούμενης διαρροής καθώς οι μαθητές υψηλού γραμματισμού νιώθουν ότι αδικούνται οι ικανότητες τους, ενώ όσοι είναι χαμηλού γραμματισμού αδυνατούν να ακολουθήσουν το ρυθμό του μαθήματος και απογοητεύονται.

Όσοι είναι μορφωμένοι όταν βρεθούν σε τέτοιες συνθήκες, δεν μπορούν να δεχτούν ότι βρίσκονται σε ένα τόσο ανομοιογενές πλαίσιο και βγάζουν αντιδραστικότητα και είναι γενικότερα άδικη αυτή η ανομοιογένεια

(Εκπαιδευτρια 1)

Οι παρατηρήσεις αυτές σε σχέση με το διαφοροποιημένο προφίλ του κοινού τόσο ως προς το γραμματισμό όσο και ως προς τις ήδη ανεπτυγμένες δεξιότητες καθιστούν εμφανή την ανάγκη θέσπισης διαφορετικών επιπέδων στόχων στο πλαίσιο του σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων.

4.2.1.2 Θέση θεματικής ενότητας

Το γεγονός πως στους συγκεκριμένους φορείς παρέχονται υπηρεσίες εργασιακής συμβουλευτικής φαίνεται να έχει ως αντίκτυπο συγκεκριμένα καθήκοντα στόχοι(target tasks) να μην περιλαμβάνονται άμεσα στη διδασκαλία καθώς αξιολογούνται ως πεδία τα οποία θα αποτελέσουν προϊόν επεξεργασίας κατά την εργασιακή συμβουλευτική. Ωστόσο, είναι χαρακτηριστική η επισήμανση μίας εκ των εκπαιδευτριών για την ανάγκη ένταξης τους στη γλωσσική διδασκαλία ήδη από τα χαμηλότερα επίπεδα έστω και στην πιο απλοποιημένη τους μορφή.

Από το πρώτο επίπεδο πρέπει να μάθουν πώς να συντάζουν ένα βιογραφικό σημείωμα, την εργασιακή πραγματικότητα εδώ. Νομίζω αυτή τη διαδρομή την πραγματική πρέπει να ακολουθεί το εγχειρίδιο για να υπάρχει και βιωματικότητα.

(Εκπαιδεύτρια 1)

Ως προς την ανταπόκριση των μαθητών σε σχέση με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, η προβολή του κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου μέσα από το διδακτικό υλικό φαίνεται να αποτελεί πρωτεύουσα ανάγκη. Ενδεικτικά της ανάγκης αυτής είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

Τους ενδιέφερε το γύρω γύρω, το περιβάλλον το εργασιακό, δηλαδή να μάθουν μέσα από τη γλώσσα ποια είναι η εργασιακή πραγματικότητα, περισσότερο το πλαίσιο στο οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη ενότητα, αυτό τους προκάλεσε μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

(Εκπαιδεύτρια 1)

4.2.1.3 Διδακτικά εγχειρίδια

Τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια αξιολογήθηκαν από το σύνολο των διδασκόντων ως ανεπαρκή για την κάλυψη των αναγκών των προσφύγων σε σχέση με τη γλωσσική τους

εκπαίδευση. Οι βασικές αδυναμίες που εντοπίστηκαν από τους διδάσκοντες αφορούν τα εξής πεδία:

- τις αναπαραστάσεις και την απουσία θεμάτων σε επίπεδο περιεχομένου απαραίτητων για την επίτευξη της κοινωνιοπολιτισμικής γνώσης στη γλώσσα στόχο. Ειδικότερα, οι διδάσκοντες στο σύνολο τους επεσήμαναν πως τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια προϋποθέτουν κοινωνιοπολιτισμικά και γνωστικά σχήματα τα οποία δεν πρέπει να θεωρούνται δεδομένα για τους πρόσφυγες με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο:

Όταν κάναμε την εργασία, κάναμε και το τι έχει κάνει ο καθένας πίσω του, πού δούλεψε, οπότε τέθηκε το πολιτισμικό σχετικά με την τράπεζα. Μου είχε πει ένας μαθητής μου ότι στο Αφγανιστάν δεν θα δουλέψει μια γυναίκα στην τράπεζα. Οπότε εδώ είπαμε ότι στην Ελλάδα τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες έχουν ίσα δικαιώματα στη δουλειά

(Εκπαιδεύτρια 4)

Ένας άνθρωπος που δεν έχει πάει ποτέ σχολείο δεν μπορεί να κάνει το Ελληνικά Α. Είναι πάρα πολύ δύσκολο, είναι τελείως ευρωπαϊκή η νοοτροπία του.

(Εκπαιδεύτρια 4)

- τις μειωμένες ευκαιρίες εξάσκησης στη γραφή και την ανάγκη ύπαρξης περισσότερων δραστηριοτήτων
- την απουσία του διαπολιτισμικού στοιχείου

Ειδικότερα, μία από τις εκπαιδεύτριες επεσήμανε την ανάγκη ένταξης της Γ1 στα διδακτικά εγχειρίδια για τα αρχάρια επίπεδα προκειμένου να υποβοηθείται η εκμάθηση της Γ2:

Καταρχάς τα εγχειρίδια έχουν μόνο ευρωπαϊκό αλφάβητο, από δίπλα έχει το d και το v. Για έναν άνθρωπο που έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τα ελληνικά και έχει δει μόνο το αραβικό αλφάβητο είναι πολύ δύσκολο.

(Εκπαιδεύτρια 4)

- την απουσία δραστηριοτήτων ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών
- την ανάγκη ανακύκλωσης του λεξιλογίου

Ειδικότερα, χαρακτηριστική είναι η επισήμανση μίας εκ των εκπαιδευτριών για την ανάγκη ανακύκλωσης του στις δραστηριότητες ούτως ώστε να διευκολύνονται γνωστικά οι μαθητές με χαμηλό γραμματισμό.

Ένας άνθρωπος αναλφάβητος δεν μπορεί να κάνει μια άσκηση και να έχει μέσα λεξιλόγιο που δεν το ξέρει. Δηλαδή αν δεις μετά την πέμπτη ενότητα του εγχειριδίου αλλάζει το λεξιλόγιο και δεν επαναλαμβάνεται

(Εκπαιδεύτρια 4)

- τον τρόπο παρουσίασης και άρθρωσης των δραστηριοτήτων οι οποίες προϋποθέτουν γνωστικά σχήματα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένοι οι πρόσφυγες χαμηλού γραμματισμού.

Το είδος και η τυπολογία των δραστηριοτήτων των εγχειριδίων φαίνεται να μην ανήκουν στις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών, γεγονός που καθιστά τις ίδιες τις δραστηριότητες γνωστικά απαιτητικές ανεξαρτήτως της γλωσσικής ύλης που πραγματεύονται.

Είναι πολύ δύσκολο για έναν άνθρωπο αναλφάβητο να καταλάβει την άσκηση. Οι ασκήσεις ως ασκήσεις είναι αρκετά δύσκολες. Ένας άνθρωπος ο οποίος είναι αναλφάβητος δεν μπορεί να μπει κατευθείαν σε μια άσκηση να συμπληρώσει κενά.

(Εκπαιδεύτρια 4)

Για παράδειγμα, μία μαθήτρια που δεν είχε έρθει για ενάμιση μήνα είχε ξεχάσει ότι όταν διαβάζουμε ένα διάλογο, διαβάζουμε μόνο αυτό που είναι δίπλα από το όνομα και όχι συνεχόμενα ενώ το είχε μάθει. Οι ασκήσεις είναι μεγάλο πρόβλημα ειδικά στην αρχή. Κάποιες ασκήσεις δεν τις κάνουμε καθόλου, δεν υπάρχει λόγος.

(Εκπαιδεύτρια 3)

Η επισήμανση αυτή καθιστά εμφανή μια ακόμη παράμετρο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν κατά το σχεδιασμό των παιδαγωγικών καθηκόντων και αυτή είναι η ανάγκη διαμόρφωσης δραστηριοτήτων οι οποίες διατηρούν ίδιο το μέσο (διάυλο) πραγμάτωσης των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στην πραγματική ζωή καθώς οι συμβάσεις του γραπτού λόγου ενδέχεται να αποτελούν εμπόδιο για τους μαθητές χαμηλού γραμματισμού.

4.2.2 Διερμηνείς και πρόσφυγες

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων με τους διερμηνείς και τους πρόσφυγες, οι διερμηνείς αποτέλεσαν πολύ πιο πλούσια πηγή πληροφοριών σε σχέση με τους πρόσφυγες επιβεβαιώνοντας την επισήμανση του Long(2005) πως σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές της Γ2 δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τις γλωσσικές τους ανάγκες στην κοινότητα στόχο. Χαρακτηριστικό στοιχείο, ωστόσο, αποτελεί ότι στο σύνολο τους επεσήμαναν ως βασική τους προτεραιότητα την ανάγκη ανάπτυξης του προφορικού λόγου. Από την άλλη, οι διερμηνείς ήταν σε θέση να εκφράσουν πολύ πιο συγκεκριμένες τοποθετήσεις όσον αφορά τις γλωσσικές ανάγκες των προσφύγων γενικά αλλά και στοχευμένα σε σχέση με την αναζήτηση εργασίας.

Ειδικότερα, οι διερμηνείς στο σύνολο τους επεσήμαναν δύο βασικές παραμέτρους. Η μία αφορά τους συναισθηματικούς στόχους ενός αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης λήψης του λόγου στη Γ2 η οποία φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα τόσο για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή στη Γ2 όσο και για το βαθμό επιτυχίας του κατά την αναζήτηση εργασίας. Είναι μάλιστα χαρακτηριστική η απάντηση ενός εκ των διερμηνέων στην ερώτηση αναφορικά με το τι θεωρούν:

Αυτό που δεν ξέρουνε και φοβούνται να ρωτήσουνε τι σημαίνει αυτό[...]φοβούνται να ρωτήσουνε ή ντρέπονται να ρωτήσουνε και λάθος κατάλαβαν την πρόταση και μετά κάνουνε όλο λάθος τη δουλειά.

(Διερμηνέας 2)

Ως εκ τούτου, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών σε σχέση με τη Γ2 προϋποθέτει ενίσχυση της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και κυρίως των στρατηγικών προφορικής αλληλεπίδρασης. Δεύτερη σημαντική επισήμανση των διερμηνέων αποκαλυπτική ως προς την πρόσληψη των γλωσσικών αναγκών αποτελεί η απόδοση προτεραιότητας στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Όλοι οι διερμηνείς επεσήμαναν την έμφαση που θα έπρεπε να δίνεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου έναντι της γραμματικής στα αρχάρια επίπεδα, ενώ τόνισαν πως σύμφωνα με την εμπειρία τους η παρατεταμένη εστίαση στη διδασκαλία της γραφής, δεδομένης της δυσκολίας που εγγενώς υπάρχει λόγω του διαφορετικού γραφικού συστήματος, δύναται να αποθαρρύνει τους μαθητές:

Εγώ θα έλεγα, όπως έμαθα εγώ, πρώτα έμαθα τη γλώσσα και μετά έμαθα να γράφω και να διαβάζω. Όταν μαθαίνει ένας άνθρωπος τη γλώσσα αν ξέρει τι

σημαίνει η λέξη μετά είναι εύκολο να μάθει να τη γράφει, αλλά αν δεν ξέρεις τι σημαίνει η λέξη, όταν το διαβάζεις σε δυσκολεύει.

(Διερμηνέας 2)

Έχω κάνει μόνο 16 ώρες ελληνικά αλλά να γιατί δεν έμαθα. Γιατί μου λέγανε ότι έπρεπε να μάθω από την αρχή ΑΒ, τα κανονικά, όμως εμένα με ενδιέφερε να μου πει «χαρτί» στα ελληνικά, να μάθω λέξεις, γιατί είχα ανάγκη, γιατί αυτή ήταν η δουλειά που ήθελα.

(Διαμεσολαβητής)

Μάλιστα, η προτεραιότητα του λεξιλογίου αναδείχθηκε και από τα δεδομένα των συνεντεύξεων με τους πρόσφυγες η πλειονότητα των οποίων επεσήμανε την ανάγκη δημιουργίας ενός δίγλωσσου λεξικού, το οποίο θα έδινε τη δυνατότητα ατομικής μελέτης του λεξιλογίου μετά το πέρας των μαθημάτων. Σε σχέση με την αναζήτηση εργασίας, οι διερμηνείς τόνισαν στις συνεντεύξεις πως η εκμάθηση στοχευμένου λεξιλογίου ανάλογα με το είδος της εργασίας που διεκδικείται κάθε φορά δύναται να αποτελέσει το σημαντικότερο εφόδιο για τους πρόσφυγες. Ενδεικτική είναι η απάντηση διερμηνέα σε σχέση με το τι θα έπρεπε να περιλαμβάνει ένα γλωσσικό μάθημα προκειμένου να είναι βοηθητικό:

*Έτσι κάποιος που θέλει να βρει δουλειά θα πρέπει να του μάθουν λέξεις σχετικές με τη δουλειά. Δεν θα ξεκινήσω να του μάθω αλφάβητο, αλλά θα του μάθω λέξεις. Για παράδειγμα κάποιος που θέλει να δουλέψει πάνω στη ραπτική, θα προσπαθήσω να του βρω λέξεις σχετικές με τη ραπτική. **Ανάλογα με το σκοπό που έχει για να του δώσω κίνητρο.** Σίγουρα δεν θα σταματήσει στις 10-20 λέξεις που έχουν σχέση με τη δουλειά, θα θέλει και ο ίδιος να μάθει και λίγο παραπάνω για να καταλαβαίνει και εκείνος σε σχέση με τον εαυτό του.*

(Διερμηνέας 2)

Έτσι, πέρα από την ενίσχυση του κινήτρου των μαθητών, η γνώση του σχετικού λεξιλογίου αξιολογήθηκε ως βαρύνουσα σημασίας και σε σχέση με τον τρόπο πρόσληψης της ταυτότητας των προσφύγων από τους υποψήφιους εργοδότες καθώς δύναται να αυξήσει σημαντικά τις πιθανότητες πρόσληψης σε μια θέση εργασίας.

Παρά την ανάγκη διαμόρφωσης γλωσσικών προγραμμάτων για ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς που αναδεικνύεται από τις παραπάνω επισημάνσεις, η αξιοποίηση του επαγγελματικού προφίλ ή των επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και στο πλαίσιο γενικών μαθημάτων σε επίπεδο επιλογής υλικού το οποίο να εμπίπτει θεματικά στα ενδιαφέροντα των εκάστοτε μαθητών.

5 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η ανίχνευση και η ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών κατά την αναζήτηση εργασίας με τελική επιδίωξη τη δημιουργία ενός στοχευμένου αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Εργασία». Για τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η δραστηριοκεντρική προσέγγιση ανάλυσης αναγκών και συγκεκριμένα το μοντέλο του Long(1985, 2015). Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με διαφορετικές ομάδες πληροφορητών. Ειδικότερα, ως πηγές για την άντληση δεδομένων αξιοποιήθηκαν εργασιακοί σύμβουλοι, υπάλληλοι του Ο.Α.Ε.Δ, διερμηνείς και πρόσφυγες. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επιτόπιας παρατήρησης για την αμεσότερη και εις βάθος διερεύνηση των συναφών καθηκόντων γλωσσικής χρήσης στην υπηρεσία του Ο.Α.Ε.Δ. Παράλληλα, καθώς απώτερη επιδίωξη αποτέλεσε η δημιουργία στοχευμένου υλικού κρίθηκε σκόπιμη η αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού από διδάσκοντες της ελληνικής σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις με πρότερη εμπειρία στη διδασκαλία στο προσφυγικό κοινό.

Στόχο της ανάλυσης αποτέλεσε ο εντοπισμός των καθηκόντων στόχων(target tasks) που καλούνται να επιτελέσουν οι χρήστες της Γ2 στις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν κατά την αναζήτηση εργασίας. Τα καθήκοντα αυτά αποτέλεσαν στη συνέχεια τον οδηγό σχεδιασμού των παιδαγωγικών καθηκόντων που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

5.1 Καθήκοντα στόχοι

Βασικό ερευνητικό εύρημα αποτελεί η ανοικείωση μεγάλου μέρους των προσφύγων με τις πρακτικές απασχολησιμότητας που ισχύουν στην κοινότητα υποδοχής. Στην πραγματικότητα, το σύνολο των καθηκόντων στόχων που καλούνται να επιτελέσουν κατά την αναζήτηση εργασίας εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο γραμματισμού απασχολησιμότητας(employability literacy). Όπως επισημάνθηκε, τόσο από τις εργασιακές συμβούλους όσο και από τους διερμηνείς, για τους πρόσφυγες με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο οι πρακτικές απασχολησιμότητας που ακολουθούνται και εφαρμόζονται στον δυτικό κόσμο αποτελούν άγνωστο πεδίο, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει τις προσπάθειες τους να βρουν εργασία. Μάλιστα, τόσο οι εργασιακοί σύμβουλοι όσο και οι διερμηνείς φάνηκε να ερμηνεύουν τη δυσκολία επιτέλεσης των σχετικών επικοινωνιακών καθηκόντων ως αποτέλεσμα της έλλειψης της απαραίτητης κοινωνιοπολιτισμικής γνώσης. Πρακτικές όπως το

βιογραφικό σημείωμα, η συνέντευξη, η αναζήτηση αγγελιών σε ιστοσελίδες καθώς και η ευρύτερη χρήση του διαδικτύου για την αναζήτηση εργασίας αποτελούν διαδικασίες με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι.

Για τον λόγο αυτό, οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις συχνά προσφέρουν στους πρόσφυγες υπηρεσίες εργασιακής συμβουλευτικής και υποστήριξης ως προς την αναζήτηση. Η δυνατότητα συμμετοχής και εξοικείωσης των προσφύγων με τη διαδικασία της συμβουλευτικής καθώς και τα καθήκοντα στόχους που αυτή περιλαμβάνει είναι κρίσιμης σημασίας για την υποβοήθηση τους στην ένταξη. Συχνά μάλιστα για τους πρόσφυγες χαμηλού γραμματισμού οι εργασιακοί σύμβουλοι κάνουν όλα αυτά που θα έπρεπε να μπορεί να κάνει ο χρήστης της Γ2 προκειμένου να αναζητήσει εργασία στη χώρα υποδοχής. Μάλιστα, η ανοικείωση με τις πρακτικές αυτές φαίνεται να αποτελεί ακόμα μεγαλύτερο εμπόδιο για τις αραβόφωνες και φαρσόφωνες γυναίκες οι οποίες μπορεί να μην είχαν πρότερη εργασιακή εμπειρία στη χώρα τους.

Έτσι, η έλλειψη εξοικείωσης με τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές απασχολησιμότητας φαίνεται να τους καθιστά εξαρτώμενους από τους επιμέρους φορείς που αναλαμβάνουν να κάνουν τη διασύνδεση με την αγορά εργασίας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού το οποίο θα χειραφετεί και θα ανεξαρτητοποιεί τους πρόσφυγες από κάθε είδους διάμεσο.

Στο πλαίσιο της έρευνας, στοιχείο κρίσιμης σημασίας αναδείχθηκε η γνώση του κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου που αφορά τα εργασιακά δικαιώματα και τα επαγγελματικά ήθη της κοινότητας υποδοχής. Όπως επεσήμαναν οι διερμηνείς, τις περισσότερες φορές μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι οι νεοεισερχόμενοι πρόσφυγες να ενημερωθούν για τις όρους και τις συνθήκες εργασίας στην Ελλάδα, στοιχείο το οποίο μπορεί συχνά να τους καταστήσει θύματα εξαπάτησης ή/και εκμετάλλευσης. Σύμφωνα μάλιστα με έκθεση του ΟΟΣΑ(2016: 8), η γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών οφείλει να στοχεύει στην εξοικείωση με τις πολιτισμικές νόρμες αναφορικά με την πρόσβαση αλλά και τα επαγγελματικά ήθη στην αγορά εργασίας προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη. Έτσι, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης ενός δραστηριοκεντρικού αναλυτικού προγράμματος οι πρακτικές απασχολησιμότητας αποτέλεσαν βάση διαμόρφωσης παιδαγωγικών καθηκόντων.

Το εκπαιδευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και η πρότερη εργασιακή εμπειρία είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την εξοικείωση ή μη με το εκάστοτε επικοινωνιακό γεγονός και με την εκάστοτε πρακτική γραμματισμού. Έτσι, δεδομένης της απουσίας των αντίστοιχων

κοινωνιοπολιτισμικών και γνωστικών σχημάτων ο βαθμός δυσκολίας των συγκεκριμένων επικοινωνιακών καθηκόντων για τους πρόσφυγες με χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο είναι ιδιαίτερα αυξημένος. Ως εκ τούτου, ο βαθμός δυσκολίας που φέρουν τα επιμέρους επικοινωνιακά καθήκοντα συναρτάται απόλυτα από την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, παράμετρος η οποία επισημαίνεται τόσο από τον Skehan(1998) όσο και από τον Robinson(2001, 2007) ως καθοριστική για την προσμέτρηση του βαθμού της δυσκολίας ενός παιδαγωγικού καθήκοντος. Το στοιχείο αυτό καθιστά σαφές πως για τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών καθηκόντων απαιτείται προηγουμένως η διερεύνηση του γλωσσικού και μαθησιακού προφίλ των μαθητών/-ριών έτσι ώστε τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων να μπορούν να εκτιμήσουν τον πραγματικό βαθμό δυσκολίας που φέρουν τα καθήκοντα στόχοι(Little, 2012).

Ωστόσο, η γνωστική ανοικείωση δεν αφορά μόνο τα επιμέρους καθήκοντα στόχους που καλούνται να επιτελέσουν οι πρόσφυγες κατά την αναζήτηση εργασίας αλλά και τις πρακτικές εκμάθησης μιας γλώσσας. Όπως χαρακτηριστικά επεσήμαναν οι διδάσκοντες, βασική παράμετρος της ακαταλληλότητας των υπαρχόντων διδακτικών εγχειριδίων αποτελεί το γεγονός ότι προϋποθέτουν γνωστικά σχήματα και εκπαιδευτικές εμπειρίες τις οποίες δεν διαθέτουν οι πρόσφυγες με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Έτσι, οι διδάσκοντες συχνά χρειάζονται ένα διδακτικό υλικό το οποίο θα μπορεί να συγκεράσει τις διαφοροποιημένες δυνατότητες των μαθητών τους, στοιχείο το οποίο έρχεται να ενισχύσει την ανάγκη υιοθέτησης μιας δραστηριοκεντρικής προσέγγισης στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων.

Ακόμη ένα σημαντικό ερευνητικό εύρημα αποτελεί ο ψηφιακός γραμματισμός που απαιτείται για την υλοποίηση σχεδόν του συνόλου των καθηκόντων στόχων που σχετίζονται με την αναζήτηση εργασίας. Πολλά από τα καθήκοντα που πρέπει να επιτελέσει κανείς για να αναζητήσει εργασία απαιτούν τη χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου. Ειδικότερα, ως βασικές δεξιότητες αναδείχθηκαν η πλοήγηση στο διαδίκτυο, η χρήση νέων τεχνολογιών, η χρήση προγράμματος επεξεργασίας κειμένου, η γνώση του ελληνικού πληκτρολογίου και φυσικά η εξοικείωση με τους σύγχρονους τρόπους πρόσβασης στη γνώση, όπως είναι οι μηχανές αναζήτησης καθώς και χρήση της εφαρμογής μετάφρασης του google ως βασική στρατηγικής άρσης των άμεσων επικοινωνιακών αναγκών. Σύμφωνα μάλιστα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων τόσο με τους εργασιακούς συμβούλους όσο και με τους πρόσφυγες, η ικανότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου αποτελούν το καθοριστικό βήμα για την αυτονόμηση τους κατά την αναζήτηση εργασίας καθιστώντας έτσι τον ψηφιακό γραμματισμό στη Γ2 βασική ανάγκη(Meurant, 2009).

Όπως επισημαίνεται από Mishan(2005: 241), οι νέες τεχνολογίες, πέραν της αξιοποίησης τους ως διδακτικών εργαλείων για τη διδασκαλία της Γ2, αποτελούν περιβάλλοντα τα οποία για να μπορέσουν να τα χρησιμοποιήσουν οι χρήστες της Γ2 απαιτείται προηγουμένως η διδασκαλία των αντίστοιχων γλωσσικών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, καθίσταται εμφανής η ανάγκη αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου στη διαμόρφωση παιδαγωγικών καθηκόντων για να επιτευχθεί αφενός μεγαλύτερη αυθεντικότητα μεταξύ των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη και των καθηκόντων στόχων στην πραγματική ζωή κι αφετέρου για την αυτονόμηση των χρηστών της Γ2²⁰. Μάλιστα, η εξοικείωση με τη χρήση του διαδικτύου δύναται να συμβάλει τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας όσο και στην εξοικείωση με τις βασικές πρακτικές απασχολησιμότητας που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Έτσι, στο προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνονται παιδαγωγικά καθήκοντα που βασίζονται στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών όπως προτείνεται και από το νέο μοντέλο σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων για την ελληνική ως Γ2(Ιακώβου & Ρουσουλιώτη, 2015: 242).

Η διαμεσολάβηση ως διαδικασία και ως επικοινωνιακό γεγονός δεν αποτελούσε πεδίο διερεύνησης του αρχικού ερευνητικού σχεδιασμού. Ωστόσο, ευθύς εξαρχής μέσα από τη συλλογή των πρώτων δεδομένων κατέστη εμφανές ότι αποτελεί είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας που διέπει το σύνολο σχεδόν των γλωσσικών δραστηριοτήτων στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν οι πρόσφυγες εναλλασσόμενοι στο ρόλο του πομπού και του δέκτη της διαμεσολάβησης. Έτσι, οι ικανότεροι χρήστες της Γ2 αυτόματα λειτουργούν ως διαμεσολαβητές και ευρύτερα ως διάμεσοι του απαραίτητου κάθε φορά γραμματισμού σε επίπεδο κοινωνικών πρακτικών. Σύμφωνα, μάλιστα, με την επιτόπια παρατήρηση στον Ο.Α.Ε.Δ, οι πρόσφυγες σχεδόν πάντα προσέρχονται στην υπηρεσία με κάποιον ικανότερο χρήστη της Γ2 είτε αυτός είναι κάποιος ομοεθνής τους του ίδιου φύλου συνήθως είτε τα παιδιά τους που είναι στην εφηβική ηλικία και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.

Αναφορά θα πρέπει επίσης να γίνει στον καταλυτικό ρόλο των επίσημων διερμηνέων και διαμεσολαβητών οι οποίοι λειτουργούν ως διάμεσοι του γραμματισμού στη Γ2 τόσο σε επίπεδο γλώσσας όσο και σε επίπεδο κοινωνικών πρακτικών. Ουσιαστικά, οι διερμηνείς και οι διαμεσολαβητές μεταβιβάζουν στους πρόσφυγες τη γνώση των διαδικασιών και των πρακτικών της κοινότητας στόχου, γεγονός που δείχνει τον καθοριστικό τους ρόλο σε σχέση με τη γενικότερη ένταξη των προσφύγων. Αυτοί είναι που μεταφέρουν το κοινωνιοπολιτισμικό

²⁰ Για αναλυτικότερη περιγραφή των τρόπων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διαμόρφωση παιδαγωγικών καθηκόντων Mishan(2005: 241-280).

πλαίσιο και λειτουργούν ως γέφυρα με τη χώρα υποδοχής. Μάλιστα, στην παρούσα χρονική στιγμή το επάγγελμα των διερμηνέων φαίνεται να αποτελεί βασική διέξοδο για την επαγγελματική αποκατάσταση των προσφύγων. Ωστόσο αξίζει στι σημείο αυτό να επισημανθεί πως όλοι οι διερμηνείς που συμμετείχαν στην έρευνα έθιξαν το ζήτημα της κατάρτισης των διερμηνέων στην ελληνική. Η κατάρτιση τους σε αρκετές περιπτώσεις είναι τόσο χαμηλή ώστε να μεταφέρονται με λανθασμένο τρόπο τα στοιχεία ταυτότητας των προσφύγων στην Υπηρεσία Ασύλου. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του δυσχεραίνει την εξυπηρέτηση τους στις δημόσιες υπηρεσίες και δύναται να σταθεί η αιτία γλωσσικών αλληλεπιδράσεων στις οποίες για να μπορέσουν να συμμετάσχουν οι πρόσφυγες απαιτείται υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας.

Ωστόσο, ο ρόλος των διερμηνέων και των διαμεσολαβητών στο πεδίο της εργασίας, εν αντιθέσει με άλλα πεδία, όπως η υγεία και οι δημόσιες υπηρεσίες, είναι αρκετά περιορισμένος. Συνήθως, καλούνται να διαμεσολαβήσουν κατά τη διεξαγωγή των επιμέρους συνεδριών εργασιακής συμβουλευτικής καθώς και σε αντίστοιχα σεμινάρια διασύνδεσης με την αγορά εργασίας που οργανώνονται από τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις.

Τέλος, στο πλαίσιο της αναζήτησης εργασίας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις λειτουργούν ως «διάμεσοι» θεσμοί καθώς είναι αυτές που αναλαμβάνουν μέσω των κοινωνικών λειτουργών να οργανώνουν και να συμπληρώνουν όλα τα απαραίτητα έγγραφα των προσφύγων, μέσω αυτών οι πρόσφυγες λαμβάνουν εργασιακή συμβουλευτική και -το σημαντικότερο- είναι αυτές που παρέχουν υπηρεσίες διερμηνείας ή/και διαμεσολάβησης. Έτσι, καθίσταται εμφανής η άμεση σχέση εξάρτησης που δημιουργείται από αυτές η οποία είναι ακόμα μεγαλύτερη όταν απουσιάζει η γνώση της Γ2.

5.2 Κριτική αποτίμηση καταλληλότητας πηγών και μεθόδων

Οι συνεντεύξεις με τις εργασιακές συμβούλους και τους διερμηνείς αποτέλεσαν τις πιο πλούσιες πηγές πληροφόρησης τόσο για τον εντοπισμό των καθηκόντων στόχων όσο και για τον προσδιορισμό του βαθμού δυσκολίας που αυτά δύναται να φέρουν για συγκεκριμένες ομάδες προσφύγων. Μάλιστα, η γνώση του πολιτισμικού υπόβαθρου και των δύο χωρών εκ μέρους των διερμηνέων κατέστη ιδιαίτερα βοηθητική για την κατανόηση του προφίλ των προσφύγων και του συσχετισμού του με το είδος των δυσκολιών που επισημάνθηκαν.

Αντιθέτως, η χρήση της συνέντευξης με τους πρόσφυγες ως μεθόδου συλλογής δεδομένων δεν υπήρξε το ίδιο αποτελεσματική καθώς λειτούργησε αρκετά πιο περιοριστικά ως προς την έκταση των πληροφοριών που αντλήθηκαν. Η χρήση της Γ2 αντί της μητρικής των

συμμετεχόντων χωρίς τη δυνατότητα παράλληλης διερμηνείας φαίνεται να αποτελεί έναν από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας ως προς τη συγκεκριμένη ομάδα, καθώς η πληροφορητικότητα των απαντήσεων εξαρτήθηκε άμεσα από τον γλωσσικό κώδικα διεξαγωγής της συνέντευξης. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα παράλληλης διερμηνείας θα μπορούσε να άρει το συγκεκριμένο περιορισμό. Η ταυτότητα της ερευνήτριας θα μπορούσε να αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό της έρευνας δεδομένου ότι αποτελεί μέλος της χώρας υποδοχής και άρα της κυρίαρχης κουλτούρας. Αν μάλιστα ληφθεί υπόψη η επισήμανση του Long(2005: 36) για τις πιθανές διαπολιτισμικές διαφορές που μπορεί να ενυπάρχουν στο σύστημα αξιών συνεντευκτή-συνεντευξιαζόμενου όσο και στον αποδεκτό βαθμό συζήτησης συγκεκριμένων θεμάτων σε μια συνέντευξη, καθίσταται σαφές πως ο βαθμός ανοιχτότητας ή/και διάθεσης ειλικρινών απαντήσεων εκ μέρους των προσφύγων δεν μπορεί να προσδιοριστεί.

Αναφορικά με την παρατήρηση πεδίου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μεθοδολογικά κατέστη ιδιαίτερα σημαντική για τη βαθύτερη κατανόηση του χωρο-χρονικού και κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου των αναγκών των προσφύγων. Επιπλέον, η άμεση παρατήρηση των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση τόσο των δυσκολιών όσο και των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι πρόσφυγες κατά την υλοποίηση των καθηκόντων στόχων.

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί η δυσκολία πρόσβασης στους «φύλακες της εισόδου» του πεδίου(Creswell, 2011). Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους/τις υπαλλήλους στις υπηρεσίες αποτέλεσε ζήτημα καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση της έρευνας καθώς αρχικά υπήρχε αμυντική στάση. Η στάση τους αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα είτε της μη εξοικείωσης με τη διαδικασία της έρευνας είτε του κοινού το οποίο αφορά το θέμα της εργασίας. Αρκετές φορές, η απάντηση σε συγκεκριμένες ερωτήσεις φάνηκε να ερμηνεύεται ως ικανή να προβάλει τις προσωπικές τους στάσεις και πολιτικές πεποιθήσεις. Παράλληλα, ο χρόνος παραμονής στο πεδίο φάνηκε να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση των υπαλλήλων καθώς από μέρα σε μέρα η στάση τους διαφοροποιούνταν τόσο ως προς εμένα ως ερευνήτρια αλλά και ως προς τον βαθμό επιθυμίας τους να εμπλακούν και να αναστοχαστούν ως προς τις δοθείσες απαντήσεις.

Έτσι, η θετική προδιάθεση ατόμων σε θέσεις κλειδιά διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη συλλογή των δεδομένων, όπως στην περίπτωση του καταστήματος του Ο.Α.Ε.Δ Ομόνοιας. Η δυνατότητα άμεσης παρατήρησης των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων στο γραφείο εγγραφής

στο Μητρώο Ανέργων δεν θα είχε επιτευχθεί, εάν ο προϊστάμενος δεν αποδεχόταν το αίτημα μου. Η θέση του ήταν αυτή που επέτρεψε την πρόσβαση στο πεδίο και αυτή που επέτρεψε την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους/τις υπαλλήλους της υπηρεσίας και ως εκ τούτου την άρση της όποιας δυσπιστίας προς την ερευνήτρια.

Ως προς τη συλλογή αυθεντικών δειγμάτων λόγου, η καταγραφή των προφορικών αλληλεπιδράσεων στα καταστήματα του Ο.Α.Ε.Δ αποδείχτηκε ιδιαίτερα πολύτιμη πηγή πληροφόρησης όχι τόσο για την ανίχνευση των καθηκόντων στόχων αλλά κυρίως για την κατανόηση του βαθμού δυσκολίας που φέρουν οι γλωσσικές αλληλεπιδράσεις καθώς και για τον εντοπισμό των βασικών γλωσσικών λειτουργιών που απαιτούνται κατά την επιτέλεση των επικοινωνιακών καθηκόντων. Ωστόσο, σημαντικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως δεν κατέστη εφικτή η άμεση παρατήρηση και καταγραφή των προφορικών αλληλεπιδράσεων κατά τη διεξαγωγή συνεδριών εργασιακής συμβουλευτικής έτσι ώστε να εντοπιστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και διαφάνεια τα καθήκοντα γλωσσικής χρήσης που καλούνται να επιτελέσουν οι χρήστες της Γ2.

Τέλος, η αξιοποίηση διαφορετικών ομάδων πληροφορητών έδωσε τη δυνατότητα τριγωνοποίησης των δεδομένων μεταξύ των πηγών. Ωστόσο, η αξιοποίηση μόνο ποιοτικών μεθόδων δεν έδωσε τη δυνατότητα τριγωνοποίησης των δεδομένων μεταξύ πηγών και μεθόδων, διαδικασία η οποία θα μπορούσε να συντελέσει στην ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας (Serafini, Lake, & Long, 2015).

6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διερευνητική προσπάθεια χαρτογράφησης των γλωσσικών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών κατά την αναζήτηση εργασίας. Για τον λόγο αυτό, αξιοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της ανάλυσης τόσο ως προς τα καθήκοντα στόχους όσο και ως προς τις παρατηρούμενες δυσκολίες δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του προσφυγικού πληθυσμού παρά μόνο να λειτουργήσουν ως ενδείξεις που χρίζουν συστηματικότερης μελέτης ποσοτικά στοιχειοθετημένης. Οι πρόσφυγες δεν αποτελούν ένα ομοιογενές μαθητικό κοινό, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διενέργεια ερευνών που θα στοχεύουν στην ανάλυση αναγκών των επιμέρους ομάδων μαθητών με βάση τόσο το γλωσσικό και εκπαιδευτικό τους προφίλ όσο και τις πρότερες εργασιακές τους εμπειρίες. Έτσι, για τον σχεδιασμό και τη διαβάθμιση αναλυτικών προγραμμάτων που εντάσσονται στη δραστηριοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας της γλώσσας απαιτούνται στοχευμένες ανά ομάδες αναλύσεις προκειμένου να αξιολογούνται οι επιμέρους παράμετροι που καθιστούν εύκολη ή δύσκολη την επιτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων στόχων.

Όσον αφορά το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα και τη στοχοθεσία, του αξίζει να επισημανθεί η παρατήρηση του Brown(1995:78) σε σχέση με την πολιτική φύση του σχεδιασμού ενός γλωσσικού προγράμματος: *«Κάθε απόπειρα προσδιορισμού των αναγκών αποτελεί προϊόν της αντίληψης αυτών που διεξάγουν την ανάλυση. Η μετατροπή αυτής της πρόσληψης σε σκοπούς και εν συνεχεία σε μαθησιακούς στόχους αλλάζει την ίδια την πρόσληψη των αναγκών. Ως εκ τούτου, δεδομένης της παροδικότητας και της υποκειμενικότητας που φέρει κάθε ανάλυση αναγκών, καθίσταται σαφές πως το προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα δεν αποτελεί τίποτα παραπάνω από μια απόπειρα διερεύνησης και ερμηνείας των αναγκών αυτών. Έτσι, γενικό σκοπό του προτεινόμενου αναλυτικού προγράμματος αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών με τις βασικές επικοινωνιακές περιστάσεις που θα συναντήσουν κατά την αναζήτηση εργασίας στη χώρα υποδοχής, τα είδη των καθηκόντων στόχων που θα κληθούν να επιτελέσουν σε αυτές, καθώς και η ανάπτυξη των αντίστοιχων προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτέλεση τους. Παράλληλα, επιδιώκεται η παροχή ευκαιριών εξοικείωσης με τις πρακτικές απασχολησιμότητας στην κοινότητα στόχο καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους σε σχέση με τη Γ2.*

7 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

7.1 Ξένη βιβλιογραφία

Auerbach, E. R. (1995). The politics of the ESL classroom Issues of power in pedagogical choices. In R. Tollefson (ed.), *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baynham, M. (1995). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο. 2002

Bartlett, N.D. (2005). A double shot 2% mocha latte, please, with whip: Service encounters in two coffee shops and at a coffee cart. In Long, M.H. (ed.), *Second language needs analysis* (pp. 305–343). Cambridge: Cambridge University Press.

Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In R. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* (pp.52). Cambridge: Cambridge University Press.

Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. In R. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 63-78). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Candlin, C. N. (1987). Towards Task-Based Learning. In C. Candlin, & D. Murphy (Eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education, Volume 7: Language Learning Tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Council of Europe (2017). *Common European Framework of Reference for Languages Companion: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.

(Τελευταία ανάκτηση στις 15/08/2018 από <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>)

- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis. *ESP Journal*, I: 25-33
- Coffey, B. (1984) State of the art article: ESP- English for specific purposes, *Language teaching*, 17, 1:61-81.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EUROSTAT (2018), Unemployment Rates (database)
- (Τελευταία ανάκτηση στις 10/09/2018 από [http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/File:Unemployment_rates_seasonally_adjusted_January_2018_\(%25\)_F2.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/File:Unemployment_rates_seasonally_adjusted_January_2018_(%25)_F2.png))
- Extramiana, C. (2012). *Learning the language of the host country for professional purposes: Outline of issues and educational approaches*. Strasbourg: Council of Europe (Τελευταία ανάκτηση στις 15/08/2018 από <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802faa70>)
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jasso-Aguilar, R. (1999). Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. In M.H. Long (ed.) *Second language needs analysis* (pp. 127-158). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Juan, Li. (2014). Literature Review of the Classifications of «Needs» in Needs Analysis Theory. *International Journal of Education & Literacy Studies*, II (3) 12016.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology, *Language in society*, I, σ. 97-120.

Lambert, C. (2010). A task-based needs analysis: Putting principles into practice. *Language Teaching Research* 14(I) 99-112. Sage publications

Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Little, D. (2008). *The Common European Framework of Reference for languages and the development of policies for the integration of adult migrants*. Strasbourg: Council of Europe, 26-27 June 2008 (pp. 5-19).

(Τελευταία ανάκτηση στις 01/09/2018 από <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc0b1>)

Little, D. (2012). *The linguistic integration of adult migrants and the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe.

(Τελευταία ανάκτηση στις 01/09/2018 από <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1ca>)

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In Hyltenstam, K., & Pienemann, M. (eds.), *Modeling and assessing second language development* (pp. 77-99). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based language teaching. *TESOL Quarterly* 26, 1, 27-56. doi:[10.2307/3587368](https://doi.org/10.2307/3587368)

Long, M. H. (2005). A rationale for learner needs analysis (pp. 1-16). In Long, M. H. (ed.), *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis (pp. 19-76). In Long, M. H. (ed.), *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Meurant, R.C. (2009). The Significance of Second Language Digital Literacy Why English-Language Digital Literacy Skills Should be Fostered in Korea. *2009 Fourth*

International Conference on Computer Sciences and Convergence Information Technology, 369-374.

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.

Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. & John Macalister (2010). *Language Curriculum Design*. New York & London: Routledge.

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD (2016), *Making Integration Work: Refugees and others in need of protection*, Making Integration Work, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264251236-en>

OECD (2018), *Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees in Athens*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264304116-en>

Pratt, D. (1980). *Curriculum design and development*. New York: Harcourt Brace.

Richterich, R. (1973). *A model for the definition of language needs of adults learning a modern language*. Strasbourg: Council of Europe CCC/EES (72), 49.

Richterich, R. & Chancerel, L. (1980). *Identifying the needs of adults learning foreign language*. Oxford: Pergamon Press for the Council of Europe

Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. Στο Robinson, P. (επιμ.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287–318). Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (2007). Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. Στο M.P. Garcia Mayo (επιμ.), *Investigating tasks in formal language learning*, (pp. 7-27). Clevedon: Multilingual Matters.

Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. Malden, Mass: Blackwell Pub.

Serafini, E. J., Lake, J. B., & Long, M. H. (2015). Methodological improvements in identifying specialized learner needs. *English for Specific Purposes* 40, 11-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2015.05.002>

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Tarone E., & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Van Avermaet, P. & S. Gysen. (2006). From needs to tasks: language learning needs in a task-based perspective. In K. Van den Branden (ed.), *Task-Based Language Education*, pp. 17-46. Cambridge: Cambridge University Press.

Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, 22: 575-592. doi:[10.2307/3587257](https://doi.org/10.2307/3587257)

West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1–19.

Wilkins, D.A. (1973). *The language needs of adult immigrants*. Department of Linguistic Science: University of Reading

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Winn, M. (2005). Collecting target discourse: The case of the US naturalization interview. In M. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 265-304). Cambridge: Cambridge University Press.

7.2 Ελληνική βιβλιογραφία

Ιακώβου, Μ. (2015). Η Έννοια της Διαβάθμισης στην Κατασκευή ΑΠ για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας.

(Τελευταία ανάκτηση στις 20/09/2018 από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4127/mod_resource/content/3/Diavathmisi_AP_Iakovou.pdf του επιμορφωτικού εξ αποστάσεως προγράμματος «Διαδρομές στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας» του ΚΕΓ, χρηματοδοτούμενο από την Πράξη ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2007-2013»)

Ιακώβου, Μ. & Ρουσουλιώτη, Θ. (2017). Βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης του νέου μοντέλου αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Proceedings of the ICGL12 / Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Βερολίνο - Γερμανία. Βερολίνο. 12ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL12)*. σ.433-448.

(Τελευταία ανάκτηση στις 20/09/2018 από http://www.cemog.fu-berlin.de/en/icgl12/offprints/iakovourousoulioti/icgl12_Iakovou_Rousouliotil.pdf)

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση(ελληνική μετάφραση) (2008). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ειρ., Κανελλοπούλου Ρ. & Παυλοπούλου Αγλ. (2009). *Ελληνικά Α, Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας(επίπεδα Α1 & Α2)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσοπάνογλου, Α. (2002). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

8 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

8.1 Παράρτημα Α: Εργαλεία και Αυθεντικά Δείγματα Λόγου

8.1.1 Α.1.α Οδηγός ερωτήσεων προς εργασιακούς συμβούλους

Θέμα έρευνας:

Ανίχνευση και ανάλυση των γλωσσικών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών κατά την αναζήτηση εργασίας

Ημερομηνία:

Τόπος:

Διάρκεια:

Διάστημα

προϋπηρεσίας:

Ερωτήσεις:

1. Με ποιο τρόπο βοηθάτε τους πρόσφυγες στην αναζήτηση εργασίας;
2. Ποια είναι τα πεδία στα οποία τους βοηθάτε;
3. Πώς έρχονται σε επαφή με εσάς;
4. Πώς δηλώνει κάποιος/-α ενδιαφέρον για συμμετοχή σε εργασιακή συμβουλευτική;
5. Τι ακριβώς κάνετε στο πλαίσιο της εργασιακής συμβουλευτικής;
 - Τι είδους διαδικασίες περιλαμβάνει η εργασιακή συμβουλευτική;
 - Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος;
 - Για τι είδους θέματα θα πρέπει να είναι σε θέση να μιλήσει ο/η ενδιαφερόμενος/-η;
6. Σε ποια γλώσσα διεξάγεται η εργασιακή συμβουλευτική;
7. Έρχονται μόνοι τους ή τους συνοδεύει διερμηνέας/διαμεσολαβητής;
8. Τι πρέπει να μπορεί να κάνει κάποιος/-α προκειμένου να αναζητήσει εργασία στην Ελλάδα σήμερα;
 - Ποιες διαδικασίες πρέπει να ακολουθήσει;
9. Με ποιους τρόπους αναζητούν οι πρόσφυγες εργασία;
10. Τι είδους έγγραφα πρέπει να διαθέτουν οι πρόσφυγες για να μπορούν να αναζητήσουν εργασία στην Ελλάδα;

11. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι γλωσσικές ανάγκες των προσφύγων ως προς την αναζήτηση εργασίας;

- Ως προς το βιογραφικό.
- Ως προς τη συνέντευξη.

12. Θεωρείτε ότι υπάρχουν δυσκολίες για τους πρόσφυγες κατά την αναζήτηση εργασίας στην Ελλάδα; Αν ναι, τι είδους δυσκολίες;

- Έχετε παρατηρήσει δυσκολίες που σχετίζονται με το φύλο; Αν ναι, τι είδους;
- Έχετε παρατηρήσει δυσκολίες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο; Αν ναι, τι είδους;

13. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνει η γλωσσική διδασκαλία στους πρόσφυγες ώστε να τους βοηθά στην αναζήτηση και ανεύρεση εργασίας;

- Τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι πρόσφυγες για να αναζητήσουν εργασία;

14. Υπάρχει κάτι που πιστεύετε ότι έπρεπε να σας ρωτήσω σε σχέση με τις ανάγκες των προσφύγων κατά την αναζήτηση εργασίας και δεν σας το ρώτησα;

8.1.2 A.1.β Αγγλική έκδοση

Research Topic:

Determination and Analysis of Refugees' and Immigrants' Linguistic Needs when Seeking Work

Date:

Place:

Duration:

Work

Experience

Period:

Questions:

1. How do they come into contact with you?
2. In what way do you help refugees who are seeking work?
3. In which fields do you help them?
4. How does someone declare interest in participating in job counselling?
5. What exactly do you do in the field of job counselling?
 - What kind of procedures does job counselling include?
 - What is your role?
 - What kind of topics should the interested individual be in a position to speak about?
6. In which language is job counselling carried out?
7. Do they come alone or are they accompanied by an interpreter/ mediator?
8. What should a person be able to do in order to seek work in Greece today?
 - Which procedures need to be followed?
9. In what ways do refugees seek work?
10. What documents do refugees need to provide in order to seek work in Greece?
11. What do you consider to be refugees' linguistic needs as far as job seeking is concerned?
 - Concerning their curriculum vitae.
 - Concerning the interview.

12. Do you believe there are difficulties for refugees when seeking work in Greece?
If so, which difficulties?

- Have you observed difficulties relating to gender? If so, please give details.
- Have you observed difficulties relating to educational background? If so, please give details.

13. What do you believe language teaching to refugees should include in order to help them in seeking and finding work?

14. What do refugees need to know in order to seek work?

15. Is there something that you believe I should ask you relating to refugees' needs when seeking work and which you have not been asked?

8.2 Παράρτημα Α.2

8.2.1 Α.2.α Οδηγός ερωτήσεων προς διερμηνείς/διαμεσολαβητές

Θέμα έρευνας:

Ανίχνευση και ανάλυση των γλωσσικών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών κατά την αναζήτηση εργασίας

Ημερομηνία:

Τόπος:

Διάρκεια:

Ερωτήσεις:

Προφίλ:

Φύλο:	
Ηλικία:	
Χώρα καταγωγής:	
Μητρική Γλώσσα:	
Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα:	
Εκπαιδευτικό υπόβαθρο:	▪ Δημοτικό ▪ Γυμνάσιο ▪ Λύκειο
Γνώση άλλων γλωσσών:	
Χρόνος προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο επάγγελμα	

1. Ερωτήσεις σε σχέση με την εργασιακή εμπειρία τους στην Ελλάδα και την προσωπική τους εμπειρία στην αναζήτηση εργασίας

Πώς και πού μάθατε ελληνικά;

Έχετε κάποιο δίπλωμα/πιστοποιητικό γνώσης της ελληνικής;

Τι άλλα επαγγέλματα έχετε κάνει στην Ελλάδα;

Πόσο καιρό δουλεύετε ως διερμηνέας ή διαμεσολαβητής;

Έχετε κάποια πιστοποίηση;/ Πώς γίνετε διερμηνέας ή διαμεσολαβητής;

Με ποιους τρόπους εσείς οι ίδιοι έχετε αναζητήσει εργασία;

2. Ερωτήσεις για τον ρόλο των διερμηνέων/διαμεσολαβητών σε σχέση με την αναζήτηση εργασίας

Βοηθάτε τους πρόσφυγες και τους μετανάστες/-ριες στην αναζήτηση εργασίας; Αν ναι: Με ποιον τρόπο;

Υπάρχουν επικοινωνιακές περιστάσεις σχετικές με την εργασία στις οποίες εσείς αναλαμβάνετε τη διερμηνεία ή τη διαμεσολάβηση; Αν ναι:

- *Ποιες είναι αυτές;*
- *Τι κάνετε ακριβώς εκεί;*
- *Πώς διαμεσολαβείτε εκεί;*

Με βάση την εμπειρία σας **πού** μπορούν οι πρόσφυγες να αναζητήσουν εργασία;

Με βάση την εμπειρία σας **πώς** επιλέγουν οι πρόσφυγες να αναζητήσουν εργασία;

3. Ερωτήσεις σε σχέση με τις δυσκολίες

Με βάση την εμπειρία σας υπάρχουν επικοινωνιακές περιστάσεις που δυσκολεύουν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες/-ριες κατά την αναζήτηση εργασίας; Αν ναι:

Αν ναι:

- *Ποιες είναι αυτές;*
- *Γιατί πιστεύετε ότι τους δυσκολεύουν;*
- *Ποια είναι τα πιο συχνά επικοινωνιακά προβλήματα που συναντούν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/-ριες κατά την αναζήτηση εργασίας;*
- *Πού πιστεύετε ότι οφείλονται;*

3. Ερωτήσεις σε σχέση με τη συνοδεία στον Ο.Α.Ε.Δ

- *Τους συνοδεύετε στον ΟΑΕΔ; Αν ναι:*
- *Τι κάνετε ακριβώς εκεί;*
- *Πώς διαμεσολαβείτε εκεί;*
- *Με βάση την εμπειρία σας τι μπορεί να αποτελεί δυσκολία για έναν πρόσφυγα ή μετανάστη/-ρια κατά την παρουσία του στον ΟΑΕΔ;*

4. Δεδομένου ότι έχετε ζήσει και έχετε γνώση και των δύο χωρών υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές/στοιχεία τις οποίες θεωρείτε σημαντικές να γνωρίζουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες/-ριες ως προς:

I. Τους τρόπους αναζήτησης εργασίας

II. Τα εργασιακά δικαιώματα και τις εργασιακές συνθήκες

5. Τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνει το διδακτικό υλικό σε ένα γλωσσικό μάθημα προκειμένου να βοηθάει τους πρόσφυγες/μετανάστες/-ριες που αναζητούν εργασία;

6. Υπάρχει κάποια ερώτηση που πιστεύετε ότι θα έπρεπε να σας έχω κάνει σχετικά με τις γλωσσικές ανάγκες των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών κατά την αναζήτηση εργασίας και δεν σας την έκανα;

8.2.2 A.2.β Αγγλική έκδοση

Research Topic:

Determination and Analysis of Refugees and Immigrants' Linguistic Needs when Seeking Work

Date:

Place:

Duration:

Questions:

Profile:

Gender:	
Age:	
Country of Origin:	
Native language:	
Length of stay in Greece:	
Educational Background:	▪ Primary school ▪ Middle school ▪ High school
Knowledge of other languages:	
Duration of previous experience in the specific profession	

1. Questions relating to their work experience in Greece and their personal experience in job-seeking

How and where did you learn Greek?

Do you have a diploma/ certificate in Greek language learning?

What other jobs have you done in Greece?

How long have you been working as an interpreter or mediator?

Do you have certification/ How did you become an interpreter or mediator?

In which ways have you yourself looked for work?

2. Questions on the role of intermediaries relative to job-searching

Do you help refugees and immigrants with the job-seeking process? If so, in what ways?

Are there communicative situations relating to work in which you assume the duty of interpretation or mediation? If so:

- *What are they?*
- *What exactly do you do there?*
- *How do you mediate?*

Based on your experience, **where** can refugees look for work?

Based on your experience, **how** do refugees choose to look for work?

Based on your experience, are there communicative situations that create difficulties for refugees and immigrants during the job-seeking process? If yes:

- *What are they?*
- *Why do you think they create difficulties?*
- *What are the most common communicative problems encountered by refugees and immigrants during the process of seeking work?*
- *What do you think are the causes of these?*

3. Questions relating to intermediation at the OAED

Do you accompany them to the OAED? If so:

- *What exactly do you do there?*
- *How do you mediate there?*
- *Based on your experience, what could constitute a difficulty for a refugee or an immigrant during their appearance at the OAED?*

4. On the premise that you have lived in and you know both countries, are there political differences/ information that you consider important for refugees and immigrants to know regarding:

- I. Ways to seek work
- II. Rights at work and work conditions

5. What do you believe the teaching material for language lesson to refugees and immigrants should include in order to help them in seeking and finding work?

6. Are there any questions that you believe I should ask you relating to refugees and immigrants' linguistic needs when seeking work and which you have not been asked?

8.3 Παράρτημα Α.3

8.3.1 Α.3.α Οδηγός συνέντευξης με πρόσφυγες και μετανάστες

Θέμα έρευνας:

Ανίχνευση και ανάλυση των γλωσσικών αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών/-ριών κατά την αναζήτηση εργασίας

Ημερομηνία:

Τόπος:

Διάρκεια:

Ερωτήσεις:

1.Προφίλ:

Φύλο:	
Ηλικία:	
Χώρα καταγωγής:/εθνικότητα	
Οικογενειακή κατάσταση	
Μητρική Γλώσσα:	
Γνώση άλλων γλωσσών:	
Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα:	
Εκπαιδευτικό υπόβαθρο:	▪ Δημοτικό ▪ Γυμνάσιο ▪ Λύκειο

2. Επαγγελματική εμπειρία:

α) Εργασιακή εμπειρία στη χώρα προέλευσης

-Τι δουλειά κάνατε στη χώρα σας;

β) Εργασιακή εμπειρία στην Ελλάδα

-Έχετε δουλέψει στην Ελλάδα;

-Τι είδους δουλειές έχετε κάνει;

-Δουλεύετε τώρα;

Αν και εφόσον δουλεύουν την παρούσα χρονική περίοδο:

-Τι δουλειά κάνετε τώρα;

-Ποια γλώσσα χρησιμοποιείτε στη δουλειά σας;

-Χρησιμοποιείτε τα ελληνικά στη δουλειά σας; Σε ποιες περιστάσεις στη δουλειά σας χρειάζεται να χρησιμοποιείτε τα ελληνικά; Μπορείτε να αφέρετε κάποια παραδείγματα;

Αν δεν δουλεύουν τώρα:

-Τι επάγγελμα θα ήθελαν να κάνουν;

3. Τρόποι αναζήτησης εργασίας:

-Με ποιο τρόπο ψάχνετε ή έχετε αναζητήσει στο παρελθόν εργασία;

4. α) Βιογραφικό σημείωμα:

-Έχετε βιογραφικό σημείωμα;

- Σε ποια γλώσσα;
- Έχετε βιογραφικό σημείωμα στα ελληνικά;
- Αν ναι, το γράψατε μόνοι/μόνες σας;
- Αν όχι, ποιος σας βοήθησε;
- Υπήρχε κάτι που σας δυσκόλεψε όταν το γράψατε; Αν ναι, τι;

β) Συνέντευξη με εργοδότη:

-Έχετε συμμετάσχει σε συνέντευξη για δουλειά στη χώρα σας;

-Έχετε συμμετάσχει σε συνέντευξη για δουλειά στην Ελλάδα;

- -Σε ποια γλώσσα έγινε η συνέντευξη;
- -Έχετε συμμετάσχει σε συνέντευξη για δουλειά στα ελληνικά;
- -Αντιμετωπίσατε δυσκολίες; Αν ναι, τι είδους;

5. Δημόσιες υπηρεσίες:

-Έχετε πάει στον Ο.Α.Ε.Δ;

-Πήγατε μόνοι/μόνες σας ή με τη συνοδεία διερμηνέα;

-Αν πήγατε μόνοι/μόνες σας σε ποια γλώσσα μιλήσατε;

-Συναντήσατε κάποια δυσκολία; Αν ναι, τι είδους δυσκολίες συναντήσατε;

6. Εργασιακά δικαιώματα:

-Πώς μάθατε για τα εργασιακά δικαιώματα στην Ελλάδα;

-Πιστεύετε ότι υπάρχει κάτι που έπρεπε να σας ρωτήσω και δεν σας ρώτησα σε σχέση με τις ανάγκες των προσφύγων όταν αναζητούν εργασία;

8.3.2 A.3.β Αγγλική έκδοση

Research Topic:

Determination and Analysis of Refugees and Immigrants' Linguistic Needs when Seeking Work

Date:

Place:

Duration:

Questions:

1.Profile:

Gender:	
Age:	
Country of Origin/ Nationality:	
Marital status:	
Native language:	
Knowledge of other languages:	
Length of stay in Greece:	
Educational Background:	▪ Primary school ▪ Middle school ▪ High school

2. Professional Experience:

a) Work experience in country of origin

-What work did you do in your country?

b) Work experience in Greece

-Have you worked in Greece?

-What kind of work have you done?

-Do you work now?

If they work during the present time period:

-What work do you do now?

-Which language do you use in your work?

-Do you use Greek during your work? In which situations in your work do you need to use Greek? Can you give an example?

If they do not currently work:

-What profession would they like to do?

3. Ways to find work:

-In what ways do you look for- or have you looked for- work in the past?

4. a) Curriculum vitae:

-Do you have a curriculum vitae?

- In what language?
- Do you have a Greek curriculum?
- If yes, did you write it yourself?
- If not, who helped you?
- Did you have difficulties when writing it? If so, what?

b) Interview with employer:

-Have you attended a job interview in your country?

-Have you attended a job interview in Greece?

- -In which language did the interview take place?
- -Have you taken part in a job interview in Greek?
- -Did you encounter difficulties? If so, what kind?

5. Public services:

-Have you been to the OAED?

-Did you go alone or accompanied by an interpreter?

-If you went alone, in which language did you speak?

-Did you encounter any difficulties? If so, what kind of difficulties did you encounter?

6. *Rights at work*

-How did you learn about rights at work in Greece?

-Is there something that you believe I should ask you relating to refugees' needs when seeking work and which you have not been asked?

8.4 Παράρτημα Α.4

8.4.1 Οδηγός ερωτήσεων προς διδακτικό προσωπικό

Ημερομηνία:

Τόπος:

Διάρκεια:

Προφίλ:

Φύλο:
Ηλικία:
Σπουδές <i>Προπτυχιακό:</i> <i>Μεταπτυχιακό:</i> <i>Διδακτορικό:</i>

1. Πόσο χρονικό διάστημα διδάσκετε την ελληνική σε ενήλικες πρόσφυγες;
2. Ποιο διδακτικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείτε;
3. Κατά τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Επαγγελματικός χώρος»;
4. Πώς θα αξιολογούσατε το εγχειρίδιο που χρησιμοποιείτε σε σχέση με τα θέματα και τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει;
5. Σε περίπτωση που δημιουργήσατε επιπλέον υλικό:
Τι χρειάστηκε να προσθέσετε σε επίπεδο υλικού σε σχέση με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα;
6. Πώς θα περιγράφατε την αναταπόκριση των ενήλικων μαθητών στην ενότητα αυτή;
7. Παρατηρήσατε να υπάρχουν συγκεκριμένες δυσκολίες; Αν υπήρξαν συγκεκριμένες δυσκολίες, ποιες ήταν αυτές;
8. Υπάρχουν πολιτισμικά στοιχεία τα οποία έχει χρειαστεί να εξηγήσετε κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας;

9. Τι θεωρείτε ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνει ένα διδακτικό υλικό προκειμένου να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές ανάγκες των προσφύγων σε σχέση με τη θεματική ενότητα;
10. Τι θεωρείτε ότι θα έπρεπε να σας ρωτήσω σε σχέση με τις γλωσσικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού κοινού και δεν σας το ρώτησα;

8.5 Παράρτημα Α.5

8.5.1 Πρωτόκολλο παρατήρησης

<i>Ημερομηνία:</i>	
<i>Τοποθεσία:</i>	
<i>Ωρα:</i>	
<i>Διάρκεια παρατήρησης:</i>	
<i>Σειρά παρατήρησης:</i>	

Βασικά πεδία παρατήρησης:

Ποιες ενέργειες απαιτούνται κατά την επιτέλεση του συγκεκριμένου επικοινωνιακού καθήκοντος;

Με ποια σειρά πραγματώνονται οι επιμέρους ενέργειες-δράσεις;

Ποια στοιχεία κοινωνιοπολιτισμικής γνώσης προαπαιτούνται για την υλοποίηση των καθηκόντων στόχων;

Τι είδους προβλήματα προκύπτουν κατά τη γλωσσική αλληλεπίδραση υπαλλήλου-φυσικού ομιλητή;

Τι είδους προβλήματα προκύπτουν κατά τη γλωσσική αλληλεπίδραση υπαλλήλου-μη φυσικού ομιλητή;

Τι καλούνται να κάνουν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τα έγγραφα;

8.6 Παράρτημα Α.6

8.6.1 Α.6.α Αυθεντικά δείγματα λόγου: Γραφείο Υποδοχής Ο.Α.Ε.Δ

Παραδείγματα αυθεντικού λόγου από τις προφορικές αλληλεπιδράσεις στην Υποδοχή στο κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ στο Αιγάλεω:

Σημειώνεται ότι: (Υ): υπάλληλος, (Ε): εξυπηρετούμενος-φυσικός ομιλητής, (Π): πρόσφυγας

**Τα αναφερόμενα προσωπικά στοιχεία δεν αποτελούν τα πραγματικά στοιχεία των εξυπηρετούμενων αλλά αποτελούν προϊόν φαντασίας.*

1.

(Ε): Καλημέρα.

(Υ): Καλημέρα.

(Ε): Για μια κάρτα ανεργίας. Βασικά θα ήθελα να ρωτήσω τι χρειάζομαι.

(Υ): Πρώτη φορά βγάζεις;

(Υ): Το εκκαθαριστικό του 17, το Α.Μ.Κ.Α, ταυτότητα.

(Ε): Έχω μαζί μου ταυτότητα και Α.Μ.Κ.Α.

(Υ): Έχεις μαζί σου κωδικούς TAXISNET;

(Ε): Εεε, όχι.

(Υ): Πρέπει να έχεις κωδικούς taxisnet για να...αλλιώς τους φέρνεις άλλη φορά...

2.

(Υ): Εσείς;

(Ε): Βασικά ήθελα να ρωτήσω, πήγα να κάνω ανανέωση στο ΚΕΠ και μου είπαν ότι υπάρχει πρόβλημα. Μου είπαν ότι κάτι έχει γίνει και δεν μπορούν να μου κάνουν ανανέωση.

Η υπάλληλος κοιτάζει τον υπλογιστή της

(Υ): Μήπως έχει λήξει η κάρτα;

(Ε): Όχι, αφού έχω περιθώριο μέχρι τις 24.

(Υ): Έχετε διαβατήριο;

(Υ): Άλλαξες πρόσφατα στοιχεία κατοικίας;

(Ε): Δεν έχω αλλάξει τίποτα.

(Y): Για πήγαινε στην Αίθουσα Α.

3.

(E): Να ρωτήσω κάτι;

(Y): Ναι.

(E): Σε 40 μέρες μπαίνουν τα χρήματα στο ταμείο;

(Y): Ναι ναι.

(E): Ευχαριστώ πολύ. Από τη σημερινή ημερομηνία έτσι;

(Y): Πότε γραφήκατε;

(E): Σήμερα.

(Y): Ναι ναι.

(E): Ευχαριστώ.

4.

(E): Γεια σας , καλημέρα.

(Y): Ορίστε.

(E): Μία ερώτηση να κάνω.

(Y): Πείτε μου.

(E): *Δεν ακούγεται*

(Y): Είναι από το 9 γραφείο θα βγεις έξω και είναι στον δεύτερο όροφο.

(E): Σας ευχαριστώ πολύ.

(Y): Παρακαλώ.

5.

(E): Γεια σας.

(Y):Γεια σας.

(E): Θέλω κάρτα ανεργίας. Τι χαρτιά χρειάζομαι;

(Y):Εκκαθαριστικό '17, ταυτότητα, Α.Μ.Κ.Α.

6.

(E): Καλημέρα.

(Y): Καλημέρα.

(E): Ήρθα για το ταμείο

(Y): Να δω τα τέσσερα δικαιολογητικά;

(E): Ναι ναι. *Και της δίνει κάποια χαρτιά*

(Y): Έχετε φωτοτυπία το IBAN;

(E): Ε, όχι.

(Y): Εδώ δεν βγάζουμε φωτοτυπίες.

7.

(E): Γεια σας! Ένα νουμεράκι θα ήθελα για κάρτα ανεργίας.

(Y): Αριστερά. *Και της δίνει το δελτίο προτεραιότητας*

8.

(Y): Καλημέρα.

(E): Καλημέρα.

(Y): Ανανέωση ή παρουσία;

(E): Παρουσία.

(Y): Παρουσία για το ταμείο;

(E): Ναι.

(Y): Τι ημερομηνία έχετε;

(E): Σήμερα.

(Y): Αίθουσα Γ.

9.

(Y): Ορίστε;

(E): Ένα νουμεράκι για το γραφείο 1 θα ήθελα.

(Y): Τι θέλετε να κάνετε;

(E): Για το πρόβλημα που έχω.

(Y): Μέσα τι σας είπαν;

(E): Να πάω στο γραφείο 1.

(Y): Μπήκανε μέσα είδανε;

(E): Ναι ναι.

(Y): Τι γράφει;

(E): Δεν ξέρω. Στο γραφείο 1 μου είπαν να πάω. Μου λέει εκεί θα το ρωτήσουμε.

(Y): Πείτε του ότι σας έστειλαν από την Α αίθουσα.

(E): Ωραία.

10.

(E): Γεια σας. Για κάρτα ανεργίας τα δικαιολογητικά είναι αυτά εδώ ε; *Δείχνει την πινακίδα πάνω στο γραφείο της υπαλλήλου*

(Y): Για κάρτα είπατε;

(E): Ναι, για κάρτα.

(Y): Αίθουσα Α.

(E): Ευχαριστώ. Είναι προς τα εδώ; *Δείχνει στο διάδρομο*

(Y): Από εκεί δεξιά. *Η υπάλληλος δείχνει με το χέρι της*

11.

(E): Χαίρετε, για να κάνω εγγραφή στον ΟΑΕΔ.

(Y): Το εκκαθαριστικό.

(E): Της το δίνει.

(Y): Αίθουσα Α.

(E): Αίθουσα Α;

(Y): Ναι, από εκεί

12.

(Y): Γεια σας.

(E): Γεια σας.

(Y): Τι θέλετε να κάνετε;

(E): Ήρθαμε προχτές κάναμε ανανέωση και λέει τώρα η κοπέλα ότι δεν υπάρχει ανανέωση.

(Y): Εδώ δεν κάνουμε ανανέωση, κάτι λάθος καταλάβατε. Στο ΚΕΠ γίνονται οι ανανεώσεις, εδώ παίρνετε βεβαίωση, αλλά ανανεώσεις δεν κάνουμε εδώ, εδώ και δυόμιση χρόνια.

13.

(E): Καλημέρα.

(Y): Καλημέρα.

(E): Μπορείτε να μου πείτε πού θα πάω; Θέλω να αλλάξω το νούμερο της τράπεζας.

(Y): Για του Δήμου το πρόγραμμα ε;

(E): Ναι.

(Y): Πηγαίνετε στο 11 γραφείο, στο 11.

14.

(E): Καλημέρα.

(Y): Καλημέρα.

(E): Για τον κοινωνικό τουρισμό;

(Y): Στο 6 γραφείο.

15.

(E): Καλημέρα.

(Y): Καλημέρα.

(E): *Της δείχνει κάτι χαρτιά*

(Y): Αίθουσα Α.

16.

(E): Γεια σας. Να κάνω μια ερώτηση;

(Y): Ναι.

(E): Ε για το *δεν ακούγεται*

(Y): Στο 2 γραφείο.

(E): Εκεί πάμε;

(Y): Ναι.

17.

(E): Καλημέρα σας.

(Y): Καλημέρα. Τι θα θέλατε να κάνετε;

(E): Για την ανανέωση.

(Y): Έχουν περάσει οι δύο εβδομάδες;

(E): Ναι.

(Y): Έχετε μαζί το ΑΦΜ σας;

(E): *Της το δίνει*

(Y): Στην Αίθουσα Α, ε στον Διευθυντή.

18.

(Y): Γεια σας.

(Π): Γεια σας.

(Y): Τι θα θέλατε;

Της δίνει τα έγγραφα χωρίς να μιλήσει

Η υπάλληλος τα ελέγχει και τον ρωτάει στη συνέχεια στα αγγλικά

(Y): “Card of Skaramagas”?

Ο πρόσφυγας ψάχνει τα χαρτιά του και της δείχνει την κάρτα

Η υπάλληλος ελέγχει την κάρτα που βεβαιώνει ότι ο ενδιαφερόμενος διαμένει στη Δομή Φιλοξενίας του Σκαραμαγκά η οποία όμως έχει λήξει.

(Y): “It has expired” και του δείχνει την ημερομηνία

Στη συνέχεια ο πρόσφυγας τηλεφωνεί σε διερμηνέα της Δομής για να μιλήσει εκείνος μαζί της.

19.

(E): Γεια σας.

(Y): Γεια σας.

(E): Θέλω μια βεβαίωση ανεργίας, μου τη ζητάνε από τον παιδικό σταθμό... του ΕΣΠΑ.

(Y): Τι σας ζητάνε ακριβώς;

Η ενδιαφερόμενη διαβάζει το χαρτί που έχει μαζί της από τον παιδικό σταθμό όπου αναγράφονται τα απαραίτητα δικαιολογητικά

(E): Δελτίο ανεργίας ΟΑΕΔ, ημερομηνία έκδοσης εντός του τρέχοντος τριμήνου, μια κατάσταση...

(Y): Συνήθως το πιστοποιητικό ανανέωσης θέλουν.

Η υπάλληλος ψάχνει στον υπολογιστή

(Y): Το αποδεικτικό ανανέωσης εννοείτε όχι την κατάσταση. Αυτό το βγάζεις από το σπίτι με τον κλειδάριθμο που παίρνεις.

(E): Δεν έχω εκτυπωτή στο σπίτι.

(Y): Κωδικούς έχεις μαζί σου; του ΟΑΕΔ;

(E): Ναι.

(Y): Για πες.

Στη συνέχεια η ενδιαφερόμενη ψάχνει τα έγγραφα που έχει μαζί της και της δίνει ένα από αυτά ρωτώντας την

(E): Αυτό;

(Y): Όχι.

Η ενδιαφερόμενη συνεχίζει και ψάχνει στην τσάντα της

(Y): Λοιπόν αυτό θέλουνε, τι να σου πω, πέρσι ζητάγανε άλλα, φέτος ζητάνε άλλα.

(E): Ευχαριστώ πάρα πολύ.

(Y): Παρακαλώ.

8.6.2 Α.6.β Αυθεντικά δείγματα λόγου: Έκδοση Κάρτας Ανεργίας

Παραδείγματα αυθεντικού λόγου από τις προφορικές αλληλεπιδράσεις στο γραφείο Εγγραφής στο Μητρώο Ανέργων στο κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ στην Ομόνοια:

Σημειώνεται ότι: (Y): υπάλληλος, (E): εξυπηρετούμενος φυσικός ομιλητής, (Π): πρόσφυγας, (Μ): μετανάστης/-ρια

**Τα αναφερόμενα προσωπικά στοιχεία δεν αποτελούν τα πραγματικά στοιχεία των εξυπηρετούμενων αλλά αποτελούν προϊόν φαντασίας.*

1.

(Y): Εσείς;

(E): Κάρτα ανεργίας και της δίνει τα απαιτούμενα δικαιολογητικά

(Y): Άννα Κανατσίδου;

(E): Ναι.

(Y): Του Νικολάου; Μητέρα Σπυριδούλα;

(E): Ναι.

(Y): Είστε παντρεμένη;

(E): Όχι.

(Y): Και μένετε πού;

(E): Σουκατζίδη 39.

(Y): Κολωνός είναι;

(E): Ναι.

(Y): Ένα κινητό. 69...

(E): 6935467879

(Y): Την κάρτα θα την αναεώνετε στα ΚΕΠ ή ηλεκτρονικά με τον κλειδάριθμο που θα σας δώσω

(E): Κάθε πότε;

(Y): Κάθε τρεις μήνες.

Η υπάλληλος εκτυπώνει τα έγγραφα

(Y): Βάλτε μου δύο υπογραφές.

(E): Πού; Εδώ;

(Y): Στη μέση ναι. 30 οκτωβρίου του '18 η ανανέωση και παράλληλα της δίνει το δελτίο

(E): Αυτό το παίρνω;

(Y): Ναι, και θα σας δώσω και μια βεβαίωση για τα μέσα και τον κλειδάριθμο. *Περνάει λίγος χρόνος* Αυτή είναι η βεβαίωση για τα μέσα που σας έδωσα.

(E): Ευχαριστώ πάρα πολύ *και πάει να φύγει*

(Y): Μισό λεπτό να σας δώσω και τον κλειδάριθμο. Έτοιμη είστε!

(E): Ευχαριστώ.

2.

(E): Γεια σας.

(Y): Γεια σας

(E): Για κάρτα ανεργίας.

(Y): Έχετε ξαναβγάλει κάρτα;

(E): *Δεν ακούγεται*

(Y): Θέλω το εκκαθαριστικό. Δώστε μου αυτά, όχι αυτό *και ψάχνει τα χαρτιά που της δίνει η ενδιαφερόμενη* Δεν έχετε κάνει δήλωση φετινή.

(E): Έχω έχω αλλά δεν ήξερα...

(Y): Άμα υπάρχει δήλωση φετινή δεν μπορούμε να πάμε με προγενέστερη, πρέπει να φέρετε το μεταγενέστερο.

(E): *Δεν ακούγεται*

(Y): Να το φέρετε μέσα στην εβδομάδα να περαστεί.

(E): Δεν το ήξερα.

(Y): Οι δηλώσεις λήξανε χτες.

(E): Ορίστε;

(Y): Οι φορολογικές δηλώσεις λήξανε χτες, οι φορολογικές δηλώσεις, η προθεσμία έληξε χτες.

(M): Εντάξει, εντάξει *και φεύγει*

3.

(Y): Εσείς τι θέλετε;

(M): Κάρτα ανεργίας.

(Y): Το εκκαθαριστικό.

(M): *Της το δίνει*

(Y): Από εδώ είστε;

(M): Όχι, Γεωργία.

(Y): Γεωργία;

(M): Ναι Γεωργία

(Y): Το ΑΜΚΑ πού είναι κυρία;
(M): *Της το δίνει*
(Y): Λάλη σας λένε εσάς; Αυτό ποιανού είναι;
(M): Δεν είναι δικό μου;
(Y): Όχι, Ντελί λέει. Ποιος είναι ο Τέι;
(M): Ποιο;
(Y): Όνομα μητέρας θέλω να μου γράψετε κάπου.
(M): Ορίστε;
(Y): Το όνομα της μητέρας σας στα λατινικά.
(M): Μαίρη, Μαίρη
(Y): Γράψτε το μου στα λατινικά.
(M): Δεν γράφει εκεί;
(Y): Όχι, δεν γράφει. Γράψτε το μου...
(M): *Της το γράφει σε ένα χαρτάκι και της το δίνει*
(Y): Χωρισμένη είστε;
(M): Ναι.
(Y): Κυρία! Στα λατινικά πολύ απλό, δεν θέλω γεωργιανά.
Το γράφει
(M): Ορίστε *της το δίνει*
(Y): Έχουν βάλει λάθος την ημερομηνία γέννησης, θα στείλω μήνυμα κάτω στη Διοίκηση του ΟΑΕΔ να το φτιάξουνε.
(M): Ναι, ναι.
(Y): Τώρα πότε θα το φτιάξουνε δεν ξέρω. Ε είχανε κάνει προφανώς λάθος
(Y): Πού μένετε;
(M): Καλαβρύτων 42.
(Y): Πού πού;
(M): Καλαβρύτων 42, Νέος Κόσμος.
(Y): Πού θα το δω αυτό;
Της δίνει ένα λογαριαμό
(Y): 2105324471, ισχύει;
(M): Ναι, σταθερό.
(Y): Το κινητό; 6948579927
(M): 927, ναι.

Η υπάλληλος ενώ κοιτάζει το έγγραφο που της έδωσε πριν η ενδιαφερόμενη ως αποδεικτικό κατοικίας της λέει

(Y): Κυρία αυτό δεν θα το δεχτώ, αυτό δεν έχει...αυτό είναι ένα χαρτί που φτιάξατε μεταξύ εσάς και του νοικάρη σας

(M): Γιατί το...το...

(Y): Ηλεκτρονικό συμβόλαιο θέλω.

(M): Ηλεκτρονικό συμβόλαιο τι λέει, δεν ξέρω...

(Y): Θα πρέπει να το καταθέσεις στην Εφορία, αυτό είναι ένα χαρτί που το κάνατε εσείς και ο ιδιοκτήτης

(M): Δεν κάνει αυτό;

(Y): Ακούστε με λίγο, εγώ ως υπάλληλος δεν μπορώ να δεχτώ αυτό το χαρτί γιατί θέλω να έχει υπογραφή και σφραγίδα από την εφορία. Αυτό το χαρτί το φτιάξατε μεταξύ εσάς και του ιδιοκτήτη, είναι σαν να μην υπάρχει, δεν μπορώ να το δεχτώ, άρα δεν μπορώ να σας δώσω και κάρτα ανεργίας, αν δεν μου φέρετε διεύθυνση. Αλλιώς θα αφήσω τη διεύθυνση που βλέπω στο εκκαθαριστικό σας.

(M): Ναι ναι, γιατί αυτό είναι.

(Y): Αφροδίτης λέει κυρία! Αφροδίτης λέει, δεν λέει αυτό που μου λέτε.

(M): Μα εγώ προχτές...

(Y): Ναι αλλά εγώ δεν μπορώ να το δεχτώ αυτό. Αυτό το καταλάβατε.

(M): Ναι.

(Y): Θα μου φέρετε ηλεκτρονικό συμβόλαιο. Ρωτήστε τον λογιστή σας.

Η ενδιαφερόμενη καταλαβαίνει ότι η υπάλληλος δεν δέχεται το έγγραφο αλλά δεν δείχνει να καταλαβαίνει γιατί δεν το δέχεται

(Y): Λοιπόν να αφήσω Αφροδίτης 51; Αλλιώς θα έρθετε να πάρετε την κάρτα άλλη μέρα.

Η ενδιαφερόμενη κοιτάει την υπάλληλο αλλά δείχνει να μην μπορεί να αποφασίσει τι πρέπει να κάνει

(Y): Λίγο γρήγορα όμως γιατί έχω κόσμο!

(M): Ε, το εκκαθαριστικό δεν γράφει διεύθυνση;

(Y): Κυρία, γράφει Αφροδίτης 51!

(M): Α ωραία κατάλαβα τότε.

(Y): Αυτό το έχετε καταλάβει εδώ και πολλή ώρα, γιατί το συζητάμε τόση ώρα;

(M): Τότε γράψτε όπως είναι, μετά θα μπορούμε να αλλάξουμε το...

(Y): Θέλω ηλεκτρονικό συμβόλαιο.

(M): Εντάξει θα σας φέρω. Θα πάρω κάρτα ανεργίας;

(Y): Αν αφήσω Αφροδίτης 51.

(M): Αφήστε να. Και μετά θα αλλάξω. Θα το φέρω μετά όταν...

Η υπάλληλος κάνει τη δουλειά της στον υπολογιστή και η ενδιαφερόμενη περιμένει. Η υπάλληλος εκτυπώνει τα σχετικά έγγραφα του Ο.Α.Ε.Δ

(Y): Δύο υπογραφές.

Της δίνει τα χαρτιά και η εξυπηρετούμενη φεύγει

4.

Γυναίκα πρόσφυγας με την κόρη της. Η κόρη είναι αυτή που διαμεσολαβεί

(Y): What do you want;

Card.

(Y): Card for employment? For whom? Afghanistan?

(Y): Yes

Η κόρη δίνει όλα τα απαραίτητα δικαιολογητικά. Η υπάλληλος τα παίρνει και εκεί σταματάει η λεκτική αλληλεπίδραση καθώς περνάει τα στοιχεία στον υπολογιστή.

(Y): Nadia?

(Π): Yes

(Y): Where are you from, Afghanistan?

(Π): What?

(Y): Afghanistan?

(Π): Yes

(Y): Refugee?

(Π): Yes

(Y): Are you married? Married? Husband?

(Π): My husband is...not, is France

(Y): France? Ok. Take this *της δίνει πίσω το τρίπτυχο*. Mobiles number...tell me

Η κόρη λέει στα ελληνικά το νούμερο του τηλεφώνου

(Π): 69...

Do you speak Greek?

(Π): A little.

(Y): A little?

(Π): Yes. Και συνεχίζει να της λέει τον αριθμό στα αγγλικά 6978040555

(Υ): 6978040555?

Κατά τη διάρκεια που η υπάλληλος κάνει τη διαδικασία δεν μιλάνε

(Υ): Sign

Η κόρη δείχνει στη μητέρα και εκείνη υπογράφει

(Υ): 30 October go to KEP for the stamp, ok?

Κόρη και μητέρα κοιτάζουν μαζί το δελτίο

(Υ): Look at the sticker

Η κόρη το κοιτάζει και το εξηγεί στα νταρί στη μητέρα της

(Υ): I give you the card for the bus...and I give you the keyboard for the internet services. Ok?

This for the bus και της δίνει το έγγραφο

(Υ): It's ok now και της δίνει τον κλειδάριθμο

Στη συνέχεια γυρίζουν οι δύο γυναίκες καθώς η υπάλληλος τους έχει δώσει παραπάνω έγγραφα και η κόρη της δίνει το ένα πίσω.

(Υ): This is mine, this is yours

5. Πρόσφυγας από την Τουρκία

Ο ενδιαφερόμενος προσέρχεται στο γραφείο και δίνει στην υπάλληλο ένα έγγραφο

(Υ): Τι είναι αυτό κύριε;

(Π): Μια ανανέωση...

(Υ): Δώστε μου καταρχήν το εκκαθαριστικό και τον αριθμό σας, τον αριθμό που κρατάτε εννοεί το δελτίο με τον αριθμό προτεραιότητας

(Υ): Από πού είστε;

(Π): Από Τουρκία.

(Υ): Από Τουρκία;

(Π): Ναι.

(Υ): Γιατί δεν την ανανεώσατε την κάρτα σας;

(Π): Γιατί... και δείχνει το κεφάλι του

(Υ): Το ξεχάσατε;

(Υ): Παντρεμένος;

(Π): Ορίστε;

(Υ): Έχετε γυναίκα;

(Π): Όχι, δεν, χωρι..

(Υ): Χωρισμένος;

(Π): Ναι.

(Υ): Είχατε πάρει κλειδάριθμο την προηγούμενη φορά να μπαίνετε μέσα στο ίντερνετ;

(Π): *Της γνέφει θετικά*

(Υ): Μεσολλογίου μένετε;

(Π): Ναι.

(Υ): 3842221;

(Π): Ναι.

Όσο η υπάλληλος κάνει τη διαδικασία δεν υπάρχει λεκτική αλληλεπίδραση

(Υ): 30 Οκτωβρίου του 18 η ανανέωση της κάρτας. *Του δίνει το δελτίο*

(Υ): Δύο υπογραφές.

Ωστόσο άλλη υπάλληλος την διακόπτει και της μιλάει για μια άλλη περίπτωση. Έτσι, εκείνος φεύγει και τον φωνάζει πίσω.

(Υ): Κύριε κύριε πού πάτε; Σας είπα να υπογράψετε. Αφού το καταλάβατε γιατί φεύγετε;

(Π): *Υπογράφει.* Εντάξει;

(Υ): Μισό λεπτό κύριε, μισό λεπτό. *Του δίνει ένα έγγραφο.* Και θα σας δώσω άλλο ένα. (Π): Ευχαριστώ πολύ.

6.

(Ε): Γεια σας. Θέλω να βγάλω ξανά κάρτα ανεργίας

(Υ): Κλειδάριθμο είχατε πάρει την προηγούμενη φορά;

(Ε): Είχα πάρει ναι.

(Υ): Να βγάλω καινούργιο, τι να κάνω;

(Ε): Να βγάλετε ναι

(Υ): Λοιπόν 30 Οκτωβρίου του '18 είναι η ανανέωση της κάρτας. Σας δίνω μια βεβαίωση για τα μέσα και θα τους ρωτήσετε στον κισσέ. Κι αυτός είναι ο καινούργιος κλειδάριθμος

(Ε): Ευχαριστώ, γεια σας.

(Υ): Γεια σας.

7.

Γυναίκα πρόσφυγας με μωρό φτάνει στο γραφείο και δίνει στην υπάλληλο τα διακιολογητικά

(Υ): This is the papers?

(Π): Yes, yes

(Υ): Abdullah Allah?

(Υ): Do you have passport?

(Π): Της γνέφει αρνητικά.

(Υ): Only the card?

(Π): Yes.

(Υ): The refugee card?

(Υ): First name is al Abdullah?

Allah Abdullah.

(Υ): This is your mobiles numbers? *Δείχνει στον άντρα της την υπεύθυνη δήλωση που του έχει δώσει η Μ.Κ.Ο*

(Π): Yes, yes

(Υ): This is yours. Sign over there. One for you, one for me. Της εξηγεί τη διαδικασία.

Μετά της δίνει το δελτίο ανεργίας χωρίς να της πει κάτι

(Υ): This is for the bus, this is for the internet services και της δίνει με τη σειρά το εκάστοτε έγγραφο.

(Π): Ok?

(Υ): Της γνέφει θετικά

8.

Πρόσφυγας ο οποίος δεν μιλάει αγγλικά και την βοηθάει μια άλλη Σύρια πρόσφυγας με την οποία δεν γνωρίζονται

(Υ): From Kubit?

Δεν απαντάει.

(Υ): Your country, your country.

(Π): Δεν απαντάει.

(Υ): You don't speak English?

(Π): No.

(Υ): No?

Η υπάλληλος ρωτάει μια άλλη πρόσφυγα που περιμένει στην ουρά μήπως μπορεί να διαμεσολαβήσει "Her country?" τη ρωτάει και της απαντά εκ μέρους της άλλης "Afganistan"

(Υ): Are you married? *Και της δείχνει τη βέρα που φοράει η ίδια.*

Της μεταφράζει η Σύρια και στη συνέχεια κοιτάει την υπάλληλο και της γνέφει αρνητικά

(Υ): Mobile number.

Η πρόσφυγας της το δείχνει μέσω του κινητού της καθώς δεν γνωρίζει αγγλικά. Η υπάλληλος της κάνει νόημα να πλησιάσει για να το δει καλύτερα

(Υ): Your card employment και της δίνει το δελτίο Sign over there.

(Y): This is for the internet services.

Στη συνέχεια πλησιάζει ο άντρας της και ρωτάει στα αγγλικά αν τέλειωσε η διαδικασία “Finish?”

(Y): Just a second. Last paper.

9.

(Y): Για κάρτα είστε;

(E): Ναι, ναι.

(Y): Είχατε ποτέ επιχείρηση;

(E): Ναι παλιά.

(Y): Πότε κλείσατε;

(E): Ε πριν από δέκα χρόνια.

(Y): Εγώ για να σας γράψω θέλω διακοπή από το Τ.Ε.Β.Ε και παύση εργασιών, δεν μπορώ να κάνω διαφορετικά γιατί αν δεν έχετε οριστική απόφαση διακοπής από το ΤΕΒΕ και κλείσιμο από την Εφορία, θεωρείστε ακόμα ελεύθερος επαγγελματίας, οπότε αν μου φέρετε αυτά τα δύο χαρτιά μόνο τότε θα μπορέσω να σας βγάλω κάρτα.

(E): Α, οκ, εντάξει. Σας ευχαριστώ.

(Y): Γεια σας.

10.

(M): Γεια σας

(Y): Γεια σας. Πρώτη φορά βγάξετε κάρτα;Είστε φοιτήτρια;

(M):Νο, όχι.

(Y): Από πού είστε;

(M): Ρουμανία.

(Y): Κάτσε γιατί μου έδωσες πάρα πολλά χαρτιά.

(Y): Πού μένεις; Αλκιβιάδου 7;

(M): Ναι.

(Y): Δώσε μου την ευρωπαϊκή κάρτα ή το διαβατήριο.

(M): Της το δίνει

(Y): Τι μου είπες; Σπουδάζεις; Σε πανεπιστήμιο;

(M): Όχι, όχι

(Y): Είσαι παντρεμένη; Do you have a husband?

(M): Όχι.

(Y): Τι περιοχή είναι η Αλκιβιάδου;

(M): Νέος Κόσμος.

(Y): Νέος Κόσμος είπαμε, ε;

(M): Ναι ναι.

(Y): Το τηλέφωνο. 69...

(M): 6971525638

(Y): Να το πούμε από την αρχή 6971525638;

(M): Ναι, ναι.

(Y): 30 δεκάτου του '18 ανανέωση στα ΚΕΠ. Δύο υπογραφές και της δίνει τα έγγραφα

(Y): This is the employment card. You must sign over there, one for you, one for me

(Y): This is for the bus. Και της δίνει το αντίστοιχο έγγραφο

(Y): Αυτός είναι ο κλειδάριθμος. Αν θέλετε να ανανεώνετε την κάρτα ηλεκτρονικά, αλλιώς σε διαφορετική περίπτωση θα πηγαίνετε στο ΚΕΠ να την ανανεώνετε κάθε τρίμηνο.

Κάθε τρίμηνο; Όχι κάθε μήνα;

(Y): Κάθε τρίμηνο, όχι κάθε μήνα.

(Y): With your card employment and your passport after three months.

11.

(E): Γεια σας. Για κάρτα ανεργίας...

(Y): Ελάτε. Δώστε μου τον αριθμό, τον αριθμό που κρατάτε. Πρώτη φορά βγάζετε κάρτα;

(E): Όχι, όχι, όχι.

Κοιτάει τα χαρτιά η υπάλληλος.

(Y): Κλειδάριθμο από ό,τι βλέπω έχετε.

(E): Δεν ακούγεται

(Y): Πώς λέγεστε;

(E): Μαρίνα Καπελέρη.

(Y): Κλειδάριθμο λέω έχετε για να μπαίνετε ηλεκτρονικά μέσα.

(E): Ναι, ναι.

(Y): Πώς λέγεστε; Καπελέρη;

(E): Καπελέρη Μαρίνα.

(Y): Μαρίνα;

(E): Ναι, ναι.

(Y): Πού μένετε;

(E): Νέος Κόσμος.

(Y): *Της δίνει τα έγγραφα.*

(Y): Βάλτε μου υπογραφή. Υπογραφή βάλτε μου.

(E): *Υπογράφει*

12.

(E): Γεια σας.

(Y): Γεια σας. Για κάρτα;

(E): Ναι.

(Y): Εκκαθαριστικό και συμβόλαιο σπιτιού.

(E): *Της τα δίνει*

(Y): Πού μένετε;

(E): Κώστα Ουράνη 18.

(Y): Έχετε ξαναβάλει κάρτα;

(E): Εεε, όχι.

(Y): Δουλεύατε;

(E): Όχι, όχι.

(Y): Είχατε ποτέ επιχείρηση;

(E): Όχι.

(Y): Παντρεμένη είστε;

(E): Ναι, παντρεμένη.

(Y): Ένα κινητό.

(E): 6978817552.

(Y): Υπογράψτε εδώ *της δίνει τα αντίτυπα των εγγράφων*

(E): *Υπογράφει*

(Y): 18 Νοεμβρίου του '18 η επόμενη ανανέωση.

(E): Ευχαριστώ, γεια σας

(Y): Γεια σας

13.

(Y): Για ελάτε!

(E): *Της δίνει τα δικαιολογητικά*

(Y): Τι είναι αυτά που μου δίνεις τώρα και με αγχώνεις; Ένα έντυπο του ΑΜΚΑ...

(E): *Της το δίνει*
(Y): Είσαι φοιτητής;
(E): Έχω τελειώσει.
(Y): Πότε τελείωσες;
(E): Πέρσι. Μόλις τώρα βγήκα από το στρατό.
(Y): Απολυτήριο στρατού; Συν αποφοίτηση.
(E): Αποφοίτηση δεν... του στρατού όμως το έχω μαζί.
(Y): Του στρατού να το δει ο συνάδελφος γιατί φανταρίνα δεν έχω κάνει και δεν ξέρω τι είναι, πώς είναι.
(E): Της το δίνει.
(Y): Αυτό σας δίνουνε;
(E): Ναι.
(Y): Πότε τελιώσατε εσείς από τη σχολή;
(E): Πέρσι. Τον Δεκέμβριο του '17.
(Y): Εξακολουθείτε να είστε εγγεγραμμένος; ΑΕΙ Ή ΤΕΙ;
(E): ΑΕΙ, είναι αγγλικό πανεπιστήμιο.
(Y): Στο εξωτερικό;
(E): Εδώ πέρα.
(Y): Είναι εδώ και δεν έχετε διαγραφεί; Γιατί αν εξακολουθείτε και είστε εγγεγραμμένος θα έχετε πρόβλημα.
(E): Όχι, όχι.
(Y): Το εκκαθαριστικό.
(E): Της το δίνει.
(Y): Πρώτη φορά;
(E): Είχα έρθει και πιο παλιά.
(Y): Άρα το ΑΜΚΑ θα είναι μέσα.
(E): Το έχω και εδώ πέρα μαζί μου. *Της το δίνει*
(Y): Ωραία. Καλαβρύτων 43;
(E): Ναι, Ν. Κόσμος.
(Y): Νέος Κόσμος;
(E): Ναι.
(Y): 9217887;
(E): Ναι. Να σας δώσω και κινητό;
(Y): Ναι, 69...

(E): 552968796.

(Y): Κλειδάριθμος από την προηγούμενη φορά;

(E): Κλειδάριθμος; Δεν τον έχω μαζί μου.

(Y): Δύο υπογραφές

(E): Υπογράφει.

(Y): Λοιπόν 30 δεκάτου του '18 η ανανέωση.

(E): Ωραία.

(Y): Ή ηλεκτρονικά ή στο ΚΕΠ.

(E): Θα μου δώσετε κάρτα για τα μέσα;

(Y): Ναι, αλλά να τους ρωτήσετε εκεί μήπως δεν μπορείτε να κυκλοφορείτε μόνο με τη βεβαίωση.

(E): Ναι, να βγάλω και κάρτα. Ευχαριστώ πολύ.

(Y): Γεια σας.

14.

(E): Για να γραφτώ στον ΟΑΕΔ.

(Y): Κάρτα ή ταμείο;

(E): Κάρτα.

(Y): Κάρτα για σας;

(E): Γνέφει καταφατικά.

(Y): Για κάρτα εκκαθαριστικό, ταυτότητα. Έχουμε ξαναβάλει;

(E): Παλιότερα.

(Y): Έβρου 22;

(E): Ναι, ναι.

(Y): Το κινητό σε 128 τελειώνει;

(E): Ναι.

(Y): 5813541 το σταθερό;

(E): Ναι.

(Y): Φαντάρος έχεις πάει;

(E): Έχω αναβολές και τέτοια.

(Y): Οπότε μη εκπληρωμένη.

(E): Θα βγάλετε και μια βεβαίωση για τα μέσα μετά;

(Y): Ναι, θα βγάλω. Κλειδάριθμο έχεις ή να σου δώσω;

(E): Ε για να ανανεώνω; -Για να κάνεις ανανέωση. Αλληλοεπικάλυψη

(Y): Ναι, ναι.

(E): Δεν έχω, όχι.

(Y): Οπότε να δώσω. Μια υπογραφή.

(E): Εδώ έτσι;

(Y): Ναι.

(E): *Υπογράφει*

Αναμονή για την έκδοση των εγγράφων

(Y): Τρεις Σεπτέμβρη θέλει τώρα ανανέωση η κάρτα, πέντε μέρες πριν, πέντε μετά, ηλεκτρονικά με τον κλειδάριθμο...τον οποίο κλειδάριθμο θέλω να μπει να ενεργοποιήσεις σύντομα στη σελίδα του ΟΑΕΔ...

(E): Δηλαδή σήμερα αύριο, ξερω γω ε;

(Y): Ε ναι καλό είναι. Και μπορείς να φτιάξεις και βιογραφικό μέσα στη σελίδα, να παρακολουθείς τι βγαίνουνε, να κάνεις αιτήσεις...

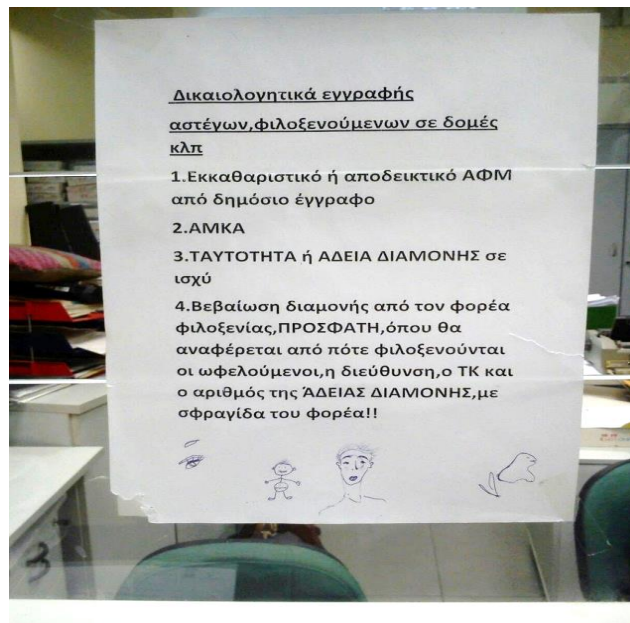
Ωραία.

(Y): Άμα σε ενδιαφέρει κάτι. Και εδώ είναι η βεβαίωση για τα μεταφορικά. Και του τη δίνει. Δίπλα στην κυρία να βάλει μια στρογγυλή σφραγίδα και μετά στο 11 που είπαμε.

(E): Ευχαριστούμε.

8.7 Παράρτημα Α.7

8.7.1 Φωτογραφίες πινακίδων και ανακοινώσεων



Εικόνα 1: Έντυπη Ανακοίνωση Ο.Α.Ε.Δ Ομόνοιας σχετική με τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για την έκδοση κάρτας ανεργίας



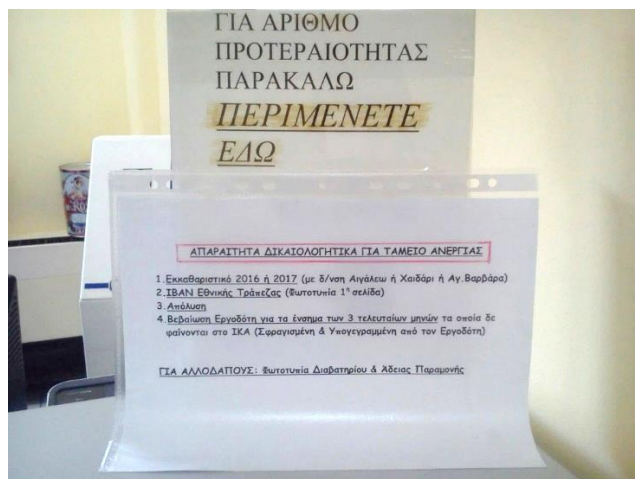
Εικόνα 2: Έντυπη ανακοίνωση Ο.Α.Ε.Δ Αιγάλεω σχετική με τη λήψη αριθμού προτεραιότητας



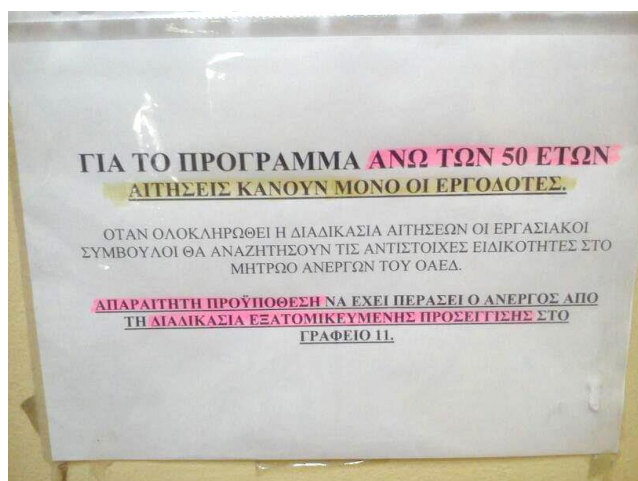
Εικόνα 3: Πινακίδα Ο.Α.Ε.Δ Ομόνοιας



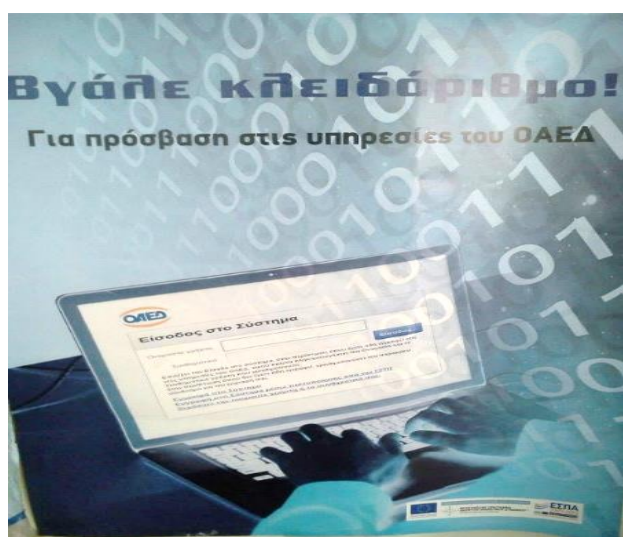
Εικόνα 4: Έντυπη ανακοίνωση Ο.Α.Ε.Δ Αιγάλεω



Εικόνα 5: Έντυπη ανακοίνωση Ο.Α.Ε.Δ Αιγάλεω σχετικά με τα δικαιολογητικά για την εγγραφή στο ταμείο ανεργίας



Εικόνα 6: Έντυπη ανακοίνωση Ο.Α.Ε.Δ Αιγάλεω για δήλωση ενδιαφέροντος σε πρόγραμμα απασχόλησης



Εικόνα 7: Έντυπη ανακοίνωση για πρόσβαση στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες



Εικόνα 8: Έντυπη ανακοίνωση Ο.Α.Ε.Δ Κερατσινίου

8.8 Παράρτημα Α.8

8.8.1 Βεβαίωση επιβλέπουσας καθηγήτριας

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

MARIA ΙΑΚΩΒΟΥ
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ



NATIONAL AND KAPODISTRIAN
UNIVERSITY OF ATHENS

SCHOOL OF PHILOSOPHY
FACULTY OF PHILOLOGY
DEPARTMENT OF LINGUISTICS

MARIA ΙΑΚΩΒΟΥ, PhD
ASSOCIATE PROFESSOR

Αθήνα, 28/03/2018

ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Η Γεωργία Μουζακίτη είναι φοιτήτρια στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα “Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας” του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας, υπό την επιστημονική μου καθοδήγηση, διεξάγει έρευνα η οποία αφορά την ανάλυση των γλωσσικών αναγκών που προκύπτουν κατά την αναζήτηση εργασίας εκ μέρους των προσφύγων και των μεταναστών. Για τον σκοπό αυτό, θα συλλεγούν τόσο συνεντεύξεις όσο και ερωτηματολόγια, τα δεδομένα των οποίων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.


Μαρία Ιακώβου



8.9 Παράρτημα Β: Προτεινόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Κάθε σενάριο δομείται σε τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται η *ταυτότητα* του σεναρίου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα καθήκοντα γλωσσικής χρήσης που περιλαμβάνει, το είδος της επικοινωνιακής δραστηριότητας στο οποίο εντάσσονται και η δεξιότητα για την οποία προτείνονται να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Παράλληλα, στο πλαίσιο κάθε σεναρίου δίνονται τα θεματικά πεδία του λεξιλογίου που προϋποθέτει. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται οι *στόχοι* του σεναρίου οι οποίοι διατυπώνονται με όρους γλωσσικής ικανότητας (“can do” statements) την οποία θα πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές/μαθήτριες κατά την επιτέλεση των επιμέρους καθηκόντων για τα επίπεδα A1, A2 και B1. Στο τρίτο μέρος, παρατίθενται *ενδεικτικά προτεινόμενα παιδαγωγικά καθήκοντα* τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως βάση για τη διαμόρφωση διδακτικών σεναρίων.

Συνολικά παρουσιάζονται τα εξής σενάρια:

1. **Εργασιακή Συμβουλευτική**
2. **Κείμενα και πρακτικές απασχολησιμότητας**
3. **Αναζητώντας αγγελίες**
4. **Στον Ο.Α.Ε.Δ**
5. **Επίσημα έγγραφα**
6. **Συνέντευξη εργασίας**
7. **Κλείνω ραντεβού μέσω τηλεφώνου**

8.9.1 Εργασιακή Συμβουλευτική		
Καθήκοντα στόχοι	Τύπος καθήκοντος	Είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας
Λήψη επαγγελματικού ιστορικού	Δίνω πληροφορίες	Προφορική Αλληλεπίδραση <i>Συνέντευξη</i>
Περιγραφή επαγγελματικής εμπειρίας	Δίνω πληροφορίες	Παραγωγή Προφορικού Λόγου <i>Συνεχής μονόλογος</i>
Επαγγελματικός προσανατολισμός	Ζητάω συμβουλές	Προφορική Αλληλεπίδραση <i>Λήψη υπηρεσιών</i>
Λήψη προτάσεων εργασίας	Δέχομαι ή απορρίπτω προτάσεις	Προφορική Αλληλεπίδραση
Ανάγνωση οδηγών απασχολησιμότητας	Ανάγνωση οδηγιών ²¹	Πρόσληψη Γραπτού Λόγου <i>Ανάγνωση για πληροφόρηση</i>
Γενικός σκοπός Εξοικείωση μαθητών με τις πρακτικές απασχολησιμότητας στη χώρα υποδοχής και ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησης σε σχέση με τις δεξιότητες τους Ειδικοί στόχοι Να συνειδητοποιεί ότι έχει ικανότητες και δεξιότητες Να συγκρίνει και να αντιπαραθέσει εναλλακτικές επιλογές που του προσφέρονται σε σχέση με θέσεις εργασίας		

²¹ Το έντυπο υλικό που παρέχεται από τις διάφορες οργανώσεις προϋποθέτει επίπεδο γλωσσομάθειας B2 και πάνω και για το λόγο αυτό δεν θα παρασχεθούν περιγραφητές.

Να γνωρίζει τις συνθήκες εργασίας στην Ελλάδα
Θέματα επικοινωνίας/Λεξιλόγιο: Επαγγέλματα Εκπαίδευση: βαθμίδες εκπαίδευσης Χόμπι: αθλήματα, τέχνες Δεξιότητες: λεξιλόγιο ρημάτων για καθημερινές ρουτίνες

<i>Γλωσσικοί περιγραφητές</i>		
Στόχοι		
<i>Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:</i>		
A1	A2	B1
Ως προς τη λήψη ιστορικού: ✓ Να δίνει βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του/της: όνομα, επώνυμο, ηλικία, εθνικότητα, επάγγελμα. ✓ Να λέει προφορικά πόσα χρόνια έχει πάει σχολείο. ✓ Να λέει προφορικά πόσα χρόνια έκανε μία δουλειά.	✓ Να δίνει πληροφορίες για το εκπαιδευτικό του/της υπόβαθρο: βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη φοίτησης, όνομα πανεπιστημίου. ✓ Να μπορεί να ανταλλάξει περιορισμένες πληροφορίες πάνω σε θέματα που αφορούν το επάγγελμα του, το χρονικό διάστημα της προϋπηρεσίας του, τον τόπο εργασίας του. ✓ Να απαντά σε ερωτήσεις για χόμπι και συνήθειες. ✓ Να απαντά σε ερωτήσεις αναφορικά με δραστηριότητες του παρελθόντος.	✓ Να δίνει αναλυτικές πληροφορίες για το εκπαιδευτικό του/της υπόβαθρο: βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη φοίτησης, όνομα πανεπιστημίου. ✓ Να δίνει αναλυτικές πληροφορίες για το επαγγελματικό του/της υπόβαθρο: ειδικότητα στο επάγγελμα του, χώροι εργασίας στη χώρα υποδοχής και στη χώρα προέλευσης, αρμοδιότητες και καθήκοντα.

Κατά τη διαπραγμάτευση προτάσεων εργασίας: ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει λέξεις που αφορούν επαγγέλματα. ✓ Να δείχνει πότε καταλαβαίνει και πότε όχι. ✓ Να εκφράζει γλωσσικά την αδυναμία του να καταλάβει το εκφώνημα του συνομιλητή του. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει απλές ερωτήσεις που αφορούν τις προτιμήσεις του σε σχέση με προσφερόμενες θέσεις εργασίας όταν αυτές διατυπώνονται προσεκτικά και αργά. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει σύντομες και απλές οδηγίες για: α) μέρη/τοποθεσίες, οδούς β) ημερομηνίες, γ) ώρα και δ) ονόματα επιχειρήσεων/εταιριών.	✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει λέξεις που αφορούν επαγγέλματα τα οποία του προτείνουν οι σύμβουλοι. ✓ Να εκφράζει γλωσσικά την κατανόηση του ή μη σε σχέση με τις ερωτήσεις που του απευθύνει ο/η εκάστοτε εργασιακός σύμβουλος. ✓ Να εκφράζει χρησιμοποιώντας απλές φράσεις προτίμηση ή δυσαρέσκεια σε σχέση με συγκεκριμένο είδος εργασίας, με το μισθό ή το ωράριο (<i>Δεν μου αρέσει/Μου αρέσει ο μισθός, το ωράριο, το μέρος, η δουλειά</i>). ✓ Να εξηγεί γιατί μια θέση εργασίας του αρέσει ή όχι χρησιμοποιώντας απλές φράσεις. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει λέξεις και φράσεις	✓ Να ζητάει περισσότερες λεπτομέρειες για μια θέση εργασίας που του/της προτείνουν. ✓ Να απαντάει σε ερωτήσεις για σχέδια και προθέσεις ως προς την επαγγελματική του αποκατάσταση. ✓ Να εκφράζει προτιμήσεις για το είδος των επαγγελμάτων που επιθυμεί να κάνει. ✓ Να θέτει και τις δικές του ερωτήσεις σε σχέση με πεδία για τα οποία θα ήθελε τη συμβουλή των εργασιακών συμβούλων. ✓ Να εκφράζει συμφωνία ή διαφωνία σε σχέση με τις προτεινόμενες θέσεις εργασίας που του τίθενται και να εξηγεί το λόγο αποδοχής ή απόρριψής τους. ✓ Να κάνει κατανοητές τις απόψεις και τις αντιδράσεις του ως
--	---	--

✓ Να εκφράζει με απλές φορμουλαϊκές εκφράσεις ή χειρονομίες/νεύματα τις προτιμήσεις του σε σχέση με τις προτεινόμενες από τον/την σύμβουλο θέσεις εργασίας. ✓ Να ζητάει βιογραφικό.	που αφορούν τοποθεσίες στις οποίες βρίσκονται οι θέσεις εργασίας. ✓ Να ζητάει οδηγίες για την τοποθεσία ενός χώρου εργασίας κατευθύνσεις κάνοντας χρήση ενός χάρτη. ✓ Να εκφράζει γλωσσικά τη συμφωνία ή τη διαφωνία του σε σχέση με τις προτάσεις που του προσφέρονται από τους/τις συμβούλους. ✓ Να ζητά οδηγίες σε σχέση τα έγγραφα πρέπει να έχει μαζί του. ✓ Να ζητά βοήθεια από τους/τις συμβούλους σε σχέση με το πώς να γράψει βιογραφικό ή μια συνοδευτική επιστολή. ✓ Να ζητάει πληροφορίες για το πώς μπορεί να στείλει το βιογραφικό του.	προς τις πιθανές λύσεις που του προτείνει ο/η εργασιακή σύμβουλος δίνοντας σύντομες εξηγήσεις και αιτίες. ✓ Να ζητάει τη γνώμη των εργασιακών συμβούλων για τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας, τον προτεινόμενο μισθό και το ωράριο. ✓ Να ρωτάει πληροφορίες για τα εργασιακά του/της δικαιώματα και για το πώς θα πρέπει να προχωρήσει όταν αυτά παραβιάζονται.
---	---	--

Παιδαγωγικά καθήκοντα
Δημιουργία λίστας 1. Λίστα δεξιοτήτων: Στόχος: εντοπισμός δεξιοτήτων και διδασκαλία συναφούς λεξιλογίου Προετοιμασία: Προβολή εικόνων/φωτογραφιών ανθρώπων που κάνουν διάφορες δραστηριότητες. Κυρίως δραστηριότητα: Δίνεται στους μαθητές φύλλο εργασίας με τις εικόνες αυτές και το σχετικό λεξιλόγιο και τους ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους λίστα με τις δραστηριότητες που κάνουν καθημερινά έτσι ώστε υποσυνείδητα να καταγράψουν ένα σύνολο δεξιοτήτων που κατέχουν. Στη συνέχεια, ο διδάσκων δίνει φύλλο εργασίας με πίνακα στον οποίο οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τις λέξεις με κριτήριο τη συχνότητα που κάνουν τις δραστηριότητες αυτές ή εναλλακτικά τους ζητείται να ξαναφτιάξουν τη λίστα ιεραρχώντας αυτή τη φορά τις δραστηριότητες αυτές με κριτήριο το πώς αξιολογούν τον εαυτό τους σε σχέση με τη συγκεκριμένη δεξιότητα. 2. Λίστα επαγγελμάτων: Στόχος: καταγραφή επαγγελματικής εμπειρίας ή επαγγελματικών προσδοκιών και διδασκαλία λεξιλογίου επαγγελμάτων Προετοιμασία: Προβολή εικόνων/φωτογραφιών με ανθρώπους που κάνουν διάφορα επαγγέλματα. Καταιγισμός ιδεών στην τάξη για το αν οι μαθητές γνωρίζουν τα επαγγέλματα αυτά και διδασκαλία του σχετικού λεξιλογίου. Κυρίως δραστηριότητα:

Δίνεται φύλλο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει τις εικόνες και το αντίστοιχο λεξιλόγιο και τους ζητείται ατομικά να φτιάξουν λίστα με τα επαγγέλματα που έχουν κάνει ή που θα ήθελαν να κάνουν. Στη συνέχεια, ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν μεγαλόφωνα τις λίστες που έχουν δημιουργήσει και καταγράφει στον πίνακα τις προτιμήσεις των μαθητών.

Με βάση τις λίστες αυτές ο διδάσκων μπορεί να συγκεντρώσει για επόμενο μάθημα φωτογραφίες και εικόνες που άπτονται αμιγώς των επαγγελμάτων που διάλεξαν οι μαθητές του έτσι ώστε να εντοπίσει πιο στοχευμένο λεξιλόγιο προς διδασκαλία.

Σε πιο προχωρημένο επίπεδο(A2-B1), με βάση τις αρχικές αυτές λίστες η δραστηριότητα μπορεί να μετεξελιχθεί ως εξής:

Εφόσον οι μαθητές έχουν εργασιακή εμπειρία:

- Δίνεται στους μαθητές φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει πίνακα ο οποίος χωρίζεται στις εξής στήλες(πού, πότε, για πόσο καιρό, μου άρεσε/δεν μου άρεσε) και στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν στον πίνακα τις αντίστοιχες πληροφορίες για τα επαγγέλματα που έχουν κάνει.

Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η καταγραφή βασικών πληροφοριών σε σχέση με την επαγγελματική τους εμπειρία και παράλληλα των συναισθημάτων τους γι' αυτή. Επιπλέον, με βάση τους άξονες του πίνακα μπορεί να ζητηθεί η αφήγηση της προσωπικής τους εμπειρίας σε σχέση με τα επαγγέλματα αυτά(πότε έκαναν το επάγγελμα αυτό, για πόσο καιρό, τους άρεσε ή όχι).

Αναφορικά με τη συνειδητοποίηση των προσδοκιών τους:

- Αφού δημιουργηθεί η λίστα εικόνων με τα επαγγέλματα που θα ήθελαν να κάνουν , ζητείται από τους μαθητές να επιλέξουν ένα μόνο και να γράψουν ατομικά δύο λόγους. Στη συνέχεια, καλούνται να παρουσιάσουν προφορικά στην τάξη τι επέλεξαν και γιατί.

3. Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να συνδυαστεί με την αναζήτηση σχετικών αγγελιών στο διαδίκτυο. Ζητείται από τους μαθητές να συνδεθούν σε συγκεκριμένη ιστοσελίδα (που δίνεται από το διδάσκοντα) και να πληκτρολογήσουν το επάγγελμα που διάλεξαν στην προηγούμενη φάση στο σχετικό πεδίο αναζήτησης. Στη συνέχεια, καλούνται να σημειώσουν τις τρεις πρώτες αγγελίες που εμφανίζονται και να καταχωρίσουν σε πίνακα τις πληροφορίες κάθε αγγελίας σχετικά με: το μισθό, το ωράριο, την περιοχή και το τηλέφωνο επικοινωνίας.

Στο πλαίσιο της χρήσης του συγκεκριμένου τύπου παιδαγωγικού καθήκοντος(δημιουργία λίστας) μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές η δημιουργία λίστας η οποία με βάση το επίπεδο γλωσσομάθειας να συνίσταται σε λέξεις/φράσεις/σύντομες προτάσεις:

- με το τι μπορούν να κάνουν και τι όχι
- με το τι τους αρέσει να κάνουν και τι όχι
- με τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το ιδανικό επάγγελμα
- με τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα

Προχωρημένοι:

Παιχνίδι με κάρτες

Προετοιμασία:

Δίνονται στους μαθητές κάρτες με περιγραφές θέσεων εργασίας και ένα φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει πίνακα κατανεμημένο σε τρεις στήλες. Η πρώτη στήλη αφορά την εκπαίδευση και η δεύτερη την επαγγελματική προϋπηρεσία. Ανάλογα το επίπεδο οι περιγραφές μπορεί να περιλαμβάνουν από απλές φράσεις μέχρι αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο από σελίδες του διαδικτύου. Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι δίνονται τρεις κάρτες και ένα φύλλο εργασίας. Η μία κάρτα περιλαμβάνει ένα βιογραφικό και οι άλλες δύο περιγραφές θέσεων εργασίας για την ίδια ειδικότητα. Οι μαθητές καλούνται να μεταφέρουν στον πίνακα που τους έχει δοθεί πληροφορίες αναφορικά με την εκπαίδευση και την επαγγελματική προϋπηρεσίαέτσι όπως αναγράφονται στο βιογραφικό και στη συνέχεια να καταγράψουν τις αντίστοιχες πληροφορίες σχετικά με τις απαιτήσεις των περιγραφών θέσεων εργασίας.

Κυρίως δραστηριότητα:

Αφού μεταφέρουν στον πίνακα τις σχετικές πληροφορίες, οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τις περιγραφές και να αποφασίσουν ποια περιγραφή ταιριάζει καλύτερα στο δοθέν βιογραφικό υπογραμμίζοντας εκείνα τα στοιχεία που καθρίσαν την επιλογή τους. Στη συνέχεια, το ένα μέλος του ζευγαριού καλείται να πει προφορικά ποια περιγραφή θέσης ταιριάζει καλύτερα στο βιογραφικό εξηγώντας την εκάστοτε επιλογή.

Εναλλακτικά:

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και τους δίνονται δύο κάρτες. Ο ένας μαθητής τραβάει μία κάρτα και διαβάζει την περιγραφή της θέσης. Ο άλλος μαθητής πρέπει να απαντήσει προφορικά αν του αρέσει ή όχι και γιατί.

**Αντί για κάρτες το ίδιο παιδαγωγικό καθήκον θα μπορούσε να υλοποιηθεί και με απεθυείας πλοήγηση σε ιστοσελίδα με αναρτημένες περιγραφές θέσεων εργασίας αν και εφόσον ήταν εφικτή η σύνδεση στο διαδίκτυο εντός της τάξης.*

8.9.2 Κείμενα και πρακτικές απασχολησιμότητας		
Καθήκοντα στόχοι	Τύπος καθήκοντος	Είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας
Συγγραφή βιογραφικού	βιογραφικό	Γραπτή Αλληλεπίδραση
Συμπλήρωση αίτησης για θέση εργασίας	συμπλήρωση αίτησης	Γραπτή Αλληλεπίδραση
Συγγραφή συνοδευτικής επιστολής	συνοδευτική επιστολή	Δημιουργική γραφή
Γενικός σκοπός Εξοικείωση με τα κειμενικά είδη και το ρόλο τους στην αναζήτηση εργασίας Ειδικοί στόχοι Να μπορώ να δημιουργώ σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου βιογραφικό σημείωμα Να μπορώ να επιλέγω την κατάλληλη φόρμα και να συμπληρώνω πληροφορίες σχετικά με τα προσωπικά μου στοιχεία, τις σπουδές, το επαγγελματικό μου υπόβαθρο και τις δεξιότητες μου Να μπορώ να συμπληρώνω σε έντυπη ή ηλεκτρονική φόρμα βιογραφικού προσωπικές πληροφορίες: ονοματεπώνυμο, διεύθυνση (δρόμος, αριθμός, πόλη, ταχυδρομικός κώδικας, χώρα) email, τηλέφωνο, άδεια οδήγησης, άδεια εργασίας για την Ελλάδα Να μπορώ να γράφω μια συνοδευτική επιστολή όπου να περιγράψω το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο και τους λόγους που δηλώνω ενδιαφέρον για μια θέση εργασίας Να μπορώ να συμπληρώνω σε μια αίτηση εργασίας τις πληροφορίες σχετικά με τα προσωπικά μου στοιχεία, το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μου υπόβαθρο Να εντοπίζω αν σε μια αγγελία εργασίας ζητείται η αποστολή συνοδευτικής επιστολής		
Θέματα επικοινωνίας/Λεξιλόγιο:		

Εκπαίδευση(εκπαιδευτικές βαθμίδες)

Χρονολογίες

Επαγγέλματα, τίτλοι επαγγελμάτων, ειδικότητες

Δεξιότητες: γνώση Η/Υ, τεχνικές δεξιότητες

Χόμπι: δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, αθλήματα, τέχνες

<i>Γλωσσικοί περιγραφητές</i>		
Στόχοι		
<i>Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:</i>		
A1	A2	B1
✓ Να καταγράφει προσωπικές πληροφορίες σε σχέση με τα εξής πεδία: ονοματεπώνυμο, διεύθυνση (δρόμος, αριθμός, πόλη, ταχυδρομικός κώδικας, χώρα) email, τηλέφωνο και να σημειώνει πληροφορίες σχετικά με την κατοχή ή μη άδειας οδήγησης, άδειας εργασίας για την Ελλάδα, κάρτας ανεργίας. ✓ Να γράφει στο πεδίο <i>εκπαίδευση</i> λέξεις που αφορούν τις εκπαιδευτικές βαθμίδες: δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, πανεπιστήμιο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό.	✓ Να διαμορφώνει σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου ένα βιογραφικό σημείωμα ή να επιλέγω ένα πρότυπο και να το διαμορφώνω. ✓ Να γράφει λέξεις ή απλές φράσεις αναφορικά με τις αρμοδιότητες που είχε σε μια θέση εργασίας.	✓ Να γράφει μια προσωπική αυτό περιγραφή(personal statement) αναφέροντας τα προτερήματα και τις επαγγελματικές προσδοκίες μου χρησιμοποιώντας σύντομες προτάσεις, ρήματα σε πρώτο ή γ ενικό πρόσωπο ενεστώτα. ✓ Να περιγράφει γραπτά τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις της προηγούμενης δουλειάς του/της ✓ Να περιγράφει γραπτά με λεπτομέρειες τι αρμοδιότητες είχα στην προηγούμενη δουλειά μου.

✓ Να αντιστοιχίζει τις χρονολογίες στο αραβικό με το ελληνικό σύστημα χρονολόγησης. ✓ Να σημειώνει τις χρονολογίες φοίτησης στην εκάστοτε βαθμίδα(π.χ 09/2005-07/2007). ✓ Να γράφει στο πεδίο επαγγελματική εμπειρία λέξεις που αφορούν επαγγέλματα που έχει κάνει. ✓ Να γράφει ποιες ξένες γλώσσες γνωρίζει και να σημειώνει δίπλα το επίπεδο ή περιγραφικά το πόσο καλά. ✓ Να γράφει τους αγγλικούς τίτλους προγραμμάτων, λογισμικών και εφαρμογών υπολογιστών που γνωρίζει (π.χ Microsoft Word, Excel, Power Point).		
--	--	--

✓ Να γράφει στο πεδίο δεξιότητες λέξεις σχετικές με αθλήματα(π.χ μπάσκετ, βόλεϊ), τέχνες(π.χ χορός, μουσική) και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.		
---	--	--

Παιδαγωγικά καθήκοντα

Για τα αρχάρια επίπεδα προτείνεται ο επιμερισμός των πεδίων του βιογραφικού ούτως ώστε κάθε πεδίο να αποτελέσει μονάδα σχεδιασμού διαφορετικών παιδαγωγικών καθηκόντων. Παράλληλα, αν οι μαθητές διαθέτουν ψηφιακό γραμματισμό προτείνεται η σταδιακή συγγραφή κάθε πεδίου σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου ώστε σταδιακά να δημιουργηθεί το βιογραφικό τους σημείωμα. Αν δεν υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης σε υπολογιστή προτείνεται η παροχή ενός βασικού προτύπου βιογραφικού σημειώματος στους μαθητές και με την ολοκλήρωση κάθε επιμέρους θεματικής του βιογραφικού(προσωπικές πληροφορίες, εκπαίδευση, επαγγελματική εμπειρία, δεξιότητες) η εισαγωγή των σχετικών προσωπικών πληροφοριών των μαθητών.

Αντιθέτως, για το πιο προχωρημένο επίπεδο θα μπορούσε να αποτελέσει καθήκον πρόβας και να ζητείται η δημιουργία βιογραφικού σημειώματος σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου ή η επιλογή προτύπου και η συμπλήρωση του στον υπολογιστή. Παράλληλα, στο πλαίσιο της αυθεντικότητας του καθήκοντος στόχου, δεδομένου ότι το βιογραφικό τις περισσότερες φορές αποστέλλεται ηλεκτρονικά είτε μέσω email είτε μέσω αυτόματης υποβολής, ο διδάσκων μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές αφού γράψουν το βιογραφικό τους στον υπολογιστή να το ανεβάσουν σε κλειστή ομάδα στο Facebook ή να του το στείλουν με ομαδική κοινοποίηση ώστε να μπορούν όλοι μαθητές να δουν τις γλωσσικές παραγωγές των συμμαθητών τους.

Ενδεικτικά παιδαγωγικά καθήκοντα για το αρχάριο επίπεδο:

1. Προσωπικά στοιχεία

Προετοιμασία:

Δίνεται στους μαθητές φύλλο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει ένα απλό πρότυπο βιογραφικό σημείωμα με υπογραμμισμένο το πρώτο πεδίο, αυτό των προσωπικών πληροφοριών. Δίπλα στο πεδίο αυτό σημειώνονται οι ερωτήσεις η απάντηση των οποίων αντιστοιχεί σε κάθε επιμέρους στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί στα «προσωπικά στοιχεία» Ο διδάσκων προβάλλει στον πίνακα με τη βοήθεια προτζέκτορα το δικό του βιογραφικό και παρουσιάζει προφορικά τον εαυτό. Για κάθε πληροφορία που δίνει(π.χ. Με λένε Γιώργο) δείχνει και το αντίστοιχο πεδίο στο

προβαλλόμενο βιογραφικό. Στη συνέχεια, αφού παρουσιάσει τα επιμέρους στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνουν τα προσωπικά στοιχεία στο βιογραφικό αναπτύσσει προφορικό διάλογο με τους μαθητές κάνοντας τους ερωτήσεις αναφορικά με το όνομα και το επώνυμο τους, τον τόπο καταγωγής τους, πόσο χρονών είναι, ποιο είναι το κινητό τους τηλέφωνο κι αν έχουν διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Με τον τρόπο αυτό γίνεται ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης σε σχέση με τη θεματική ενότητα «Στοιχεία ταυτότητας» και παράλληλα προβάλλονται οι βασικές πληροφορίες που πρέπει να περιλαμβάνει το συγκεκριμένο πεδίο στο βιογραφικό.

Κυρίως δραστηριότητα:

Ζητείται από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες των τριών και ρωτώντας προφορικά ο ένας τον άλλον τις ερωτήσεις που σημειώνονται στο φύλλο εργασίας να καταγράψουν τα προσωπικά στοιχεία των συμμαθητών τους.

Αφού οι μαθητές γράψουν τις πληροφορίες δείχνουν στους συμμαθητές τους τις απαντήσεις για να ελέγξουν αν είναι σωστές με την παράλληλη επίβλεψη του διδάσκοντα για τυχόν λάθη.

*Δεδομένης της δυσκολίας στην αντιστοίχιση των ημερομηνιών που εντοπίστηκε στη έρευνα πρόσθετη δραστηριότητα με στόχο την εξοικείωση με το σύστημα χρονολογικής καταγραφής στα ελληνικά θα μπορούσε να αποτελέσει το να ζητηθεί από τους μαθητές να βρουν και να καταγράψουν τις ημερομηνίες γενεθλίων επτά ατόμων που γνωρίζουν ή της οικογένειάς τους και να φέρουν τη λίστα αυτή στην τάξη

2. Εκπαίδευση

Προετοιμασία:

Προβάλλεται στον πίνακα με τη βοήθεια προτζέκτορα ένας *χάρτη ζωής*. Ο χάρτης αυτός αναπαριστά σε εικόνες την πορεία ενός ατόμου από τα παιδικά έως τα ενήλικα του χρόνια και τις βαθμίδες εκπαίδευσης από τις οποίες έχει περάσει οι οποίες συνδέονται με γραμμές μεταξύ τους. Δίπλα σε κάθε βαθμίδα σημειώνονται τα έτη φοίτησης που αντιστοιχούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο διδάσκων δίνοντας το παράδειγμα μπορεί να προβάλλει το δικό του χάρτη ζωής έχονταςβάλει δίπλα σε κάθε βαθμίδα και μια φωτογραφία του.

Κυρίως παιδαγωγικό καθήκον:

Κατασκευή ενός χάρτη ζωής

Δίνεται στους μαθητές φύλλο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει έναν αντίστοιχο χάρτη ζωής όπου τώρα καλούνται να ενώσουν με γραμμές τα στάδια-βαθμίδες από τα οποία έχουν περάσει σημειώνοντας δίπλα με αριθμούς το χρονικό διάστημα σε κάθε βαθμίδα. Επιπλέον, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές εφόσον έχουν παιδιά να φτιάξουν αντίστοιχους χάρτες για τα παιδιά τους τοποθετώντας δίπλα σε κάθε βαθμίδα και μια φωτογραφία(αν το επιθυμούν).

3. Επαγγελματικό υπόβαθρο

Προετοιμασία:

Προβολή εικόνων με ανθρώπους να κάνουν διάφορα επαγγέλματα. Ο διδάσκων προβάλλει δική του φωτογραφία την ώρα που κάνει μάθημα και συστήνει το επάγγελμα του. Ελεύθερη συζήτηση στην τάξη για το αν οι μαθητές δουλεύουν ή όχι αυτή τη στιγμή ή ποιο είναι το επάγγελμα τους

Κυρίως παιδαγωγικό καθήκον:

Ζητείται από τους μαθητές, με βάση μια συλλογή εικόνων, να δημιουργήσουν μία λίστα με τις εικόνες των επαγγελμάτων που έχουν κάνει. Στη συνέχεια, ο διδάσκων παρουσιάζει το αντίστοιχο λεξιλόγιο αφορμώμενος από τα επαγγέλματα των μαθητών του. Αν οι μαθητές του δεν έχουν εργαστεί στο παρελθόν μπορεί να ζητηθεί η δημιουργία λίστας εικόνων με επαγγέλματα που μπορεί να τους ενδιέφεραν.

Εναλλακτικά, αν υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο μέσω υπολογιστή ή τηλεφώνου, ο διδάσκων δύναται να έχει ζητήσει από πριν στους μαθητές να βρούνε φωτογραφίες των επαγγελμάτων που έχουν κάνει ή που κάνουν και να του τις στείλουν έτσι ώστε να έχει προετοιμάσει λεξιλόγιο επαγγελμάτων συναφών με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών.

Προχωρημένοι:

Ζητείται η δημιουργία λίστας εικόνων και στη συνέχεια η αφήγηση της προσωπικής τους εμπειρίας σε σχέση με τα επαγγέλματα αυτά.

4. Δεξιότητες

Για τους πρόσφυγες με μη πρότερη εργασιακή εμπειρία ή χαμηλού εκπαιδευτικού υπόβαθρου(ειδικότερα για γυναίκες πρόσφυγες)

Προετοιμασία:

Προβολή στον πίνακα μέσω προβολέα εικόνων/φωτογραφιών ανθρώπων να κάνουν διαφορετικές δραστηριότητες. Οι εικόνες προβάλλονται σε επιμέρους θεματικές και θα μπορούσαν και πάλι να αποτελέσουν ξεχωριστά μαθήματα με στόχο τη διδασκαλία του συναφούς λεξιλογίου. Έτσι, προβάλλονται εικόνες ή και βίντεο ανθρώπων να κάνουν κάποιο άθλημα, κάποια τέχνη ή απλές καθημερινές ρουτίνες(να μαγειρεύουν, να φροντίζουν τα παιδιά, να καθαρίζουν, να πλέκουν, να φτιάχνουν τα μαλλιά τους).

Κυρίως δραστηριότητα:

Ζητείται από τους μαθητές/-ριες να φτιάξουν ατομικά μία λίστα με τις εικόνες ή τις λέξεις που αντιστοιχούν στις εικόνες που αντιστοιχούν στις δραστηριότητες που κάνουν καθημερινά(στόχος ο εντοπισμός και η συνειδητοποίηση του τι συνιστά δεξιότητα). Με βάση τις λίστες αυτές, ο διδάσκων συνδέεται μέσω φορητού υπολογιστή στο διαδίκτυο και από κοινού με τους μαθητές πληκτρολογεί τις λέξεις σε μηχανή αναζήτησης για την εμφάνιση εικόνων. Ζητά από τους μαθητές να επιλέξουν ποιες εικόνες τους αρέσουν και κατεβάζει στον υπολογιστή του τα αρχεία φωτογραφιών. Σε επόμενο μάθημα, μοιράζει εκτυπωμένες τις φωτογραφίες αυτές και οι μαθητές φτιάχνουν κολλάζ πάνω σε χαρτόνι ώστε στη συνέχεια να διακοσμηθεί η τάξη.

Μετά τη διαμόρφωση της λίστας αυτής, μπορεί να ζητηθεί η ιεράρχηση αυτών των δραστηριοτήτων ανάλογα με το τι θεωρούν ότι κάνουν καλύτερα οι μαθητές. Η ιεράρχηση μπορεί να γίνει είτε με βάση τις φωτογραφίες είτε με βάση τις λέξεις που αντιστοιχούν σε αυτές(σε πιο προχωρημένο επίπεδο μπορούμε να ζητήσουμε και αιτιολόγηση των επιλογών τους).

Εναλλακτικά:

Με βάση τη λίστα αυτή μπορεί να δοθεί φύλλο εργασίας με πίνακα χωρισμένο σε δύο στήλες με βασικό στόχο τη διερεύνηση και τη συνειδητοποίηση των ικανοτήτων: α) τι μπορώ να κάνω/τι δεν μπορώ να κάνω (με βάση διδαχθέν λεξιλόγιο ρημάτων) ώστε, στη συνέχεια, οι γλωσσικές παραγωγές αναφορικά με το τι μπορούν να κάνουν να τοποθετηθούν στο πεδίο *Δεξιότητες* του βιογραφικού που αρχικά έχει μοιραστεί στους μαθητές.

Επίλυση προβλήματος

Προετοιμασία:

Δίνονται στους μαθητές δύο φωτογραφίες υποψήφιων και τα βιογραφικά τους, μια περιγραφή θέσης εργασίας και ένα φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει πίνακα. Αρχικά, ζητείται από τους μαθητές δουλεύοντας σε ζευγάρια να υπογραμμίσουν τις πληροφορίες εκείνες που αναφέρονται στις προϋποθέσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την επαγγελματική εμπειρία που ζητά η περιγραφή θέσης. Στο πλαίσιο αυτό, στόχο αποτελεί η ανάκληση προϋπάρχουσας λεξιλογικής γνώσης σε σχέση με τις βαθμίδες εκπαίδευσης και την επαγγελματική προϋπηρεσία. Παράλληλα, τους ζητείται να εντοπίσουν τις ίδιες πληροφορίες, εκπαίδευση και επαγγελματική εμπειρία στα δύο βιογραφικά, να υπογραμμίσουν τις πληροφορίες και να τις μεταφέρουν στον πίνακα.

Κυρίως δραστηριότητα:

Οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τις πληροφορίες και να επιλέξουν ποιον εργαζόμενο θεωρούν καταλληλότερο. Αφού τους δοθεί χρόνος να προετοιμάσουν την απάντηση τους στη συνέχεια ο ένας από τους δύο αναλαμβάνει να πει προφορικά ποιον υποψήφιο διάλεξαν και γιατί.

5. Εξοικείωση με τον κειμενικό τύπο του βιογραφικού:***Προετοιμασία:***

Ο διδάσκων προβάλλει στον πίνακα με τη βοήθεια προτζέκτορα διάφορα πρότυπα βιογραφικού και ανακαλεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών μέσα από ελεύθερη συζήτηση στην τάξη. Στη συνέχεια, μοιράζει φύλλο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει ένα βασικό πρότυπο βιογραφικού μη συμπληρωμένο.

Κυρίως δραστηριότητα:

Ο διδάσκων μοιράζει χαρτάκια με τα πεδία (συγκεκριμένα τις επικεφαλίδες) ενός βιογραφικού σημειώματος και ζητείται από τους μαθητές σε ομάδες να ανασυνθέσουν το βιογραφικό τοποθετώντας τις επικεφαλίδες στην αναμενόμενη σειρά εμφάνισης.

*Μετεξέλιξη: Σε ομάδες των τριών δίνονται ξεχωριστά α) αποσπάσματα από βιογραφικό σημείωμα και β) επικεφαλίδες. Ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν τις πληροφορίες και να τις αντιστοιχίσουν με την κατάλληλη επικεφαλίδα κυκλώνοντας τις λέξεις κλειδιά που τους οδήγησαν στην εκάστοτε επιλογή.

Εξοικείωση με τις πρακτικές απασχολησιμότητας

Παιδαγωγικά καθήκοντα με στόχο την εξοικείωση με τις πρακτικές απασχολησιμότητας:

Προετοιμασία: Ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης

Προβολή εικόνων με διαφορετικούς τρόπους αναζήτησης εργασίας. Ο διδάσκων προβάλλει αγγελίες(είτε έντυπες είτε στιγμιότυπα οθόνης από σελίδες αναζήτησης εργασίας) και ανθρώπους που μοιράζουν βιογραφικό. Κάνει ελεύθερα ερωτήσεις στην τάξη προκειμένου να διερευνήσει την εξοικείωση των μαθητών του με τις πρακτικές αυτές.

Κυρίως παιδαγωγικό καθήκον: Ψηφοφορία στην τάξη

Ποιους από αυτούς τους τρόπους έχουν χρησιμοποιήσει;

Ποιους τρόπους αναζήτησης χρησιμοποιούσαν στη χώρα τους;

Ποιον θεωρούν τον πιο αποτελεσματικό;

Με βάση τις απαντήσεις ο διδάσκων φτιάχνει ένα γράφημα και παρουσιάζει τα αποτελέσματα εξηγώντας παράλληλα ποιες είναι οι πιο συνήθεις πρακτικές στην Ελλάδα.

8.9.3 Αναζητώντας αγγελίες

Καθήκοντα στόχοι	Τύπος καθήκοντος	Είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας
Αναζήτηση αγγελιών εργασίας στο διαδίκτυο ή σε εφημερίδες	Αναζήτηση αγγελιών	Πρόσληψη Γραπτού Λόγου <i>Ανάγνωση για προσανατολισμό</i>
Διαβάζω αγγελίες	Εντοπισμός πληροφοριών	Πρόσληψη Γραπτού Λόγου <i>Ανάγνωση για προσανατολισμό</i>
Διαβάζω περιγραφές θέσεων εργασίας	Εντοπισμός πληροφοριών	Πρόσληψη Γραπτού Λόγου <i>Ανάγνωση για προσανατολισμό</i>

Γενικός Σκοπός

Η εξοικείωση των μαθητών με τη συγκεκριμένη πρακτική αναζήτησης εργασίας

Ειδικοί Στόχοι

Να αναγνωρίζω τον κειμενικό τύπο της αγγελίας και συγκεκριμένα των αγγελιών εργασίας

Να εντοπίζω αγγελίες εργασίας σε εφημερίδα

Να χρησιμοποιώ μηχανές αναζήτησης και να πληκτρολογώ ονόματα ιστοσελίδων με αγγελίες εργασίας

Να πληκτρολογώ την ειδικότητα που με ενδιαφέρει και την περιοχή στην οποία θέλω να εργαστώ στα ειδικά πεδία στις ιστοσελίδες αναζήτησης εργασίας

Να κατανοώ αγγελίες εργασίας

Να κατανοώ περιγραφές θέσεων

Να εντοπίζω σε αγγελίες λέξεις-κλειδιά που φέρουν σημαντικές πληροφορίες σχετικές με: το είδος της θέσης, το ωράριο, το μισθό, την περιοχή, τα στοιχεία επικοινωνίας του εργοδότη

Στρατηγικές

Να χρησιμοποιώ το λεξικό για να μεταφράζει λέξεις επαγγελμάτων που δεν γνωρίζει(στρατηγική)

Να χρησιμοποιώ το google translate για να μεταφράζει λέξεις επαγγελμάτων που δεν γνωρίζει(στρατηγική)

Να αναλύω κριτικά το περιεχόμενο των αγγελιών(κριτικός γραμματισμός)

Θέματα επικοινωνίας/Λεξιλόγιο:

Επαγγέλματα

Ειδικότητες

Διευθύνσεις

Είδη ασφάλισης

Αριθμοί: τηλεφώνων και ηλικιών

Εκπαιδευτικές βαθμίδες

Ξένες γλώσσες

Επίθετα αναφορικά με ηλικίες και χαρακτηριστικά

<i>Γλωσσικοί περιγραφητές</i>		
Στόχοι		
<i>Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:</i>		
A1	A2	B1
✓ Να εντοπίζει και να κατανοεί λέξεις που αφορούν επαγγέλματα σε κείμενα αγγελιών. ✓ Να μπορεί να εντοπίζει - ακόμα κι αν δεν γνωρίζει όλες τις λέξεις- απλές σημαντικές πληροφορίες στις αγγελίες εργασίας όπως το είδος της θέσης, την περιοχή, το μισθό και τα στοιχεία επικοινωνίας. ✓ Να εντοπίζει την ημερομηνία ανάρτησης μιας αγγελίας και να κατανοεί την περίοδο ισχύος της. ✓ Να εντοπίζει τη διεύθυνση μιας εταιρείας χρησιμοποιώντας την εφαρμογή χαρτών του google.	✓ Να κατανοεί απλές, καθαρογραμμένες αγγελίες εργασίας ή περιγραφές θέσεων σε εφημερίδες ή ιστοσελίδες με την προϋπόθεση ότι δεν περιλαμβάνουν πολλές συντομεύσεις και απροσδόκητες πληροφορίες. ✓ Να εντοπίζει και να κατανοεί τα βασικά στοιχεία μιας αγγελίας εργασίας σε σχέση με το είδος απασχόλησης, το μισθό, την ασφάλιση. ✓ Να πληκτρολογεί ονόματα ιστοσελίδων αναζήτησης εργασίας σε μηχανές αναζήτησης και να εντοπίζει αγγελίες που αφορούν συγκεκριμένα επαγγέλματα.	✓ Να κατανοεί στο σύνολο τους τις πληροφορίες σε μια αγγελία εργασίας. ✓ Να κατανοεί τις βασικές πληροφορίες σε περιγραφές θέσεων εργασίας που σχετίζονται με τις προϋποθέσεις λήψης της θέσης ως προς το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο και τις αρμοδιότητες που αυτή φέρει. ✓ Να γράφει μια αγγελία στην οποία προσφέρει ο ίδιος εργασία.

	✓ Να εντοπίζει τα πεδία «Αναζήτηση» και «Περιοχή» και να καταχωρεί σε αυτά το επάγγελμα και την περιοχή που τον/την ενδιαφέρει να εργαστεί.	
--	--	--

Παιδαγωγικά καθήκοντα

Η αναζήτηση αγγελιών αναδείχτηκε ως μια από τις κατεξοχήν τεχνικές στο πλαίσιο της αναζήτησης εργασίας η οποία μάλιστα δύναται να αυτονομήσει το μαθητή της Γ2 από κάθε είδος «μεσάζοντα». Για τον σκοπό αυτό, προτείνεται μια σειρά παιδαγωγικών καθηκόντων τα οποία κατηγοριοποιούνται με βάση τους έξι τύπους σχεδιασμού παιδαγωγικών καθηκόντων που προτείνονται από τους Willis&Willis(2007). Τα προτεινόμενα παιδαγωγικά καθήκοντα ενδείκνυνται κυρίως για την εξάσκηση στην κατανόηση γραπτού λόγου και στη στοχευμένη διδασκαλία λεξιλογίου. Ο βαθμός δυσκολίας τους έγκειται σε μεγάλο βαθμό από τις επιλογές που θα κάνει ο εκάστοτε διδάσκων ως προς τη γλωσσική ύλη που θα επιλέξει(είτε σε επίπεδο κειμένων είτε σε επίπεδο λεξιλογίου).

Δημιουργία λίστας

- Δίνονται αγγελίες και ζητείται να καταγραφούν σε λίστα τα επαγγέλματα που αναφέρονται στις δοθείσες αγγελίες
- Ζητείται από τους μαθητές να συνδεθούν στο διαδίκτυο, να μπουν σε συγκεκριμένη σελίδα και να βρουν αγγελίες που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένο επάγγελμα (που έχει δοθεί από τον διδάσκοντα)
- Ζητείται από τους μαθητές σε συγκεκριμένη ιστοσελίδα να πληκτρολογήσουν συγκεκριμένο τίτλο επαγγέλματος και στη συνέχεια να καταγράψουν τις τρεις πρώτες αγγελίες που εμφανίζονται.
- Δίνεται ιστοσελίδα (Generation 2.0, Αγγελίες Πέμπτης) και ζητείται να καταγράψουν σε λίστα τους τίτλους των επαγγελμάτων για τα οποία προσφέρονται θέσεις εργασίας. Αντίστοιχα, μέσω φωτοτύπισης του Print screen ή σύνδεσης στο διαδίκτυο και προβολής της ιστοσελίδας μέσω προβολέα πλοήγηση στη σελίδα, εντοπισμός των αγγελιών και των επαγγελμάτων που αφορούν (καθώς και άλλων πληροφοριών αν θέλουμε να το επεκτείνουμε) και καταγραφή τους σε δοθέν φύλλο εργασίας (πρόσθετη επεξεργασία στο τέλος, μετατροπή μικρά σε κεφαλαία και το αντίστροφο, λέξεις που λείπουν γράμματα)
- Η ίδια διαδικασία μπορεί να γίνει σε εφημερίδα, όπου ζητείται από τους μαθητές να κόψουν τα αποσπάσματα και να τα φέρουν στην τάξη. Εναλλακτικά μπορεί ο διδάσκων να φέρει στην τάξη αντίτυπα εφημερίδων που περιλαμβάνουν αγγελίες

εργασίας και στοχευμένα να ζητήσει από τους μαθητές να εντοπίσουν αγγελίες που αναφέρονται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. Παράλληλα, με βάση συγκεκριμένες δοθείσες αγγελίες θα μπορούσε να ζητηθεί η συμπλήρωση πίνακα σε πίνακα σε ποια περιοχή είναι ή ποιο είναι το τηλέφωνο επικοινωνίας ή πόσος είναι ο μισθός ή το όνομα της εταιρείας.

Κατηγοριοποίηση/Ιεράρχηση

- Δίνονται θέσεις εργασίας και προσφερόμενοι μισθοί και ζητείται από τους μαθητές να ιεραρχήσουν τις θέσεις με βάση το μισθό που προσφέρουν από το μεγαλύτερο στο μικρότερο. Στη συνέχεια, τους ζητείται να ιεραρχήσουν ξανά τις θέσεις με κριτήριο αυτή τη φορά τις μέρες και το ωράριο εργασίας.
- Σύνδεση στο διαδίκτυο και προβολή ιστοσελίδας με αγγελίες εργασίας και περιγραφές θέσεων. Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν μέχρι πότε είναι δυνατή η αποστολή βιογραφικού για τη συγκεκριμένη θέση εργασίας. Στη συνέχεια προβάλλονται και άλλες τέτοιες περιγραφές και οι μαθητές αφού εντοπίσουν πού στη σελίδα βρίσκεται η ημερομηνία τους ζητείται να βρουν για ποιες θέσεις εργασίας έχει λήξει η ημερομηνία και για ποιες όχι(ταξινομία).
- Δίνονται αγγελίες και οι μαθητές καλούνται να τις βάλουν σε σειρά προτίμησης και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους γράφοντας τρεις λόγους.

Αντιστοίχιση

- Αντιστοίχιση περιγραφών προσόντων/βιογραφικών και αγγελιών

Σύγκριση

- Δίνονται στους μαθητές δύο αγγελίες εργασίας για την ίδια θέση και οι μαθητές καλούνται να τις συγκρίνουν ως προς το ωράριο, τον προσφερόμενο μισθό και την τοποθεσία.
- Σύγκριση περιγραφών προσόντων ατόμων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια: εκπαίδευση, προϋπηρεσία, ηλικία, ξένες γλώσσες

Επίλυση προβλήματος

- Δίνεται στους μαθητές μια αγγελία εργασίας και τα βιογραφικά δύο υποψήφιων εργαζομένων και τους ζητείται να συζητήσουν σε ζευγάρια ποιον θα προσλάμβαναν αν ήταν αυτοί οι εργοδότες. Καταγραφή τριών λόγων για τους οποίους διάλεξαν τον εκάστοτε υποψήφιο. Προφορική παρουσίαση των επιχειρημάτων.
- Στέλνει η καθηγήτρια email από πριν στους μαθητές της και στην τάξη ανοίγουν το email όπου υποτίθεται ένας εργοδότης τους έχει απαντήσει θετικά και τους στέλνει πληροφορίες για πιθανή συνάντηση. Ωστόσο, τους δίνει οδηγία ότι δεν μπορούν εκείνη την ημέρα. Τι θα απαντήσουν;

Προετοιμασία:

Τους χωρίζει σε ζευγάρια

Τους δίνει 2 ή 3 δικαιολογίες(είτε εικόνες είτε λέξεις είτε φράσεις και τους ζητά να τις κατατάξουν από την πιο πειστική στη λιγότερο πειστική

Να αιτιολογήσουν την κατάταξη τους(ακόμα πιο δύσκολο) προφορικά

Ο διδάσκων καταγράφει σε πίνακα ποια δικαιολογία πήρε τις περισσότερες ψήφους και μετά ξανά ατομικά ζητάει τη γνώμη του καθενός

Κυρίως δραστηριότητα:

Ζητείται από κάθε μαθητή να γράψει ένα απαντητικό email και να το στείλει στη διδάσκουσα.

8.9.4 Στον Ο.Α.Ε.Δ		
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι δεξιότητες τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές της Γ2 προκειμένου να επιτελέσουν τα καθήκοντα στόχους κατά την εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων.		
Καθήκοντα στόχοι	Τύπος καθήκοντος	Είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας
Λήψη αριθμού προτεραιότητας στο γραφείο της Υποδοχής	Λήψη οδηγιών/πληροφοριών	Προφορική Αλληλεπίδραση <i>λήψη υπηρεσιών</i>
Εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων	Έκδοση επίσημου εγγράφου	Προφορική Αλληλεπίδραση- <i>λήψη υπηρεσιών</i>
Κατανόηση πινακίδων και ανακοινώσεων	Εντοπισμός πληροφοριών	Πρόσληψη Γραπτού Λόγου <i>ανάγνωση για προσανατολισμό</i>
Διαβάζω τις ανακοινώσεις στην ιστοσελίδα ²² Ο.Α.Ε.Δ	Ανάγνωση επίσημων ανακοινώσεων	Πρόσληψη Γραπτού Λόγου
Γενικός σκοπός Εξοικείωση των μαθητών με τις διαδικασίες και τις πρακτικές των δημοσίων υπηρεσιών Ειδικοί στόχοι Να γνωρίζω τι είναι η κάρτα ανεργίας και ποια διαδικασία ακολουθώ για να την αποκτήσω Να γνωρίζω πώς να βρίσκω το κατάστημα Ο.Α.Ε.Δ στο οποίο ανήκω Να γνωρίζω ποια έγγραφα χρειάζομαι για την έκδοση κάρτας ανεργίας		

²² Τα κείμενα της ιστοσελίδας του Ο.Α.Ε.Δ που περιλαμβάνουν οδηγίες αναφορικά με τις διαδικασίες και τα έγγραφα που απαιτούνται απαιτούν επίπεδο γλωσσομάθειας B2 και πάνω και για το λόγο αυτό δεν θα παρασχεθούν περιγραφητές.

Να γνωρίζω ότι απαιτείται να λάβω αριθμό προτεραιότητας από το τμήμα της Υποδοχής της υπηρεσίας προκειμένου να εξυπηρετηθώ

Να γνωρίζω τον τρόπο ανάγνωσης του δελτίου προτεραιότητας και να το αντιπαραβάλλω με τον ηλεκτρονικό πίνακα στην υπηρεσία

Να γνωρίζω τα ονόματα των δημόσιων υπηρεσιών

Να ξεχωρίζω τη μορφή του σθερού από το κινητό τηλέφωνο

Να γνωρίζω τι είναι ο ταχυδρομικός κώδικας και ότι κάθε περιοχή έχει το δικό της κωδικό ο οποίος αποτελείται από διαφορετικά ψηφία

Στρατηγικές

Να χρησιμοποιώ την εφαρμογή χαρτών της google για να βρω τη διεύθυνση του καταστήματος Ο.Α.Ε.Δ στο οποίο ανήκω

Να χρησιμοποιώ την εφαρμογή μετάφρασης της google ή λεξικό για να μεταφράζω λέξεις που δεν γνωρίζω και σχετίζονται με το είδος των εγγράφων

Θέματα επικοινωνίας/Λεξιλόγιο:

τίτλοι εγγράφων

στοιχεία ταυτότητας

αριθμοί

διευθύνσεις

ημερομηνίες(μέρες εβδομάδας, μήνες)

σταθερό/κινητό τηλέφωνο

ταχυδρομικός κώδικας

<i>Γλωσσικοί περιγραφητές</i>		
Στόχοι		
<i>Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:</i>		
A1	A2	B1
✓ Να χαιρετά. ✓ Να προσελκύει την προσοχή του συνομιλητή του μέσα από απλές λέξεις και φράσεις, όπως «συγγνώμη» με κατάλληλη χρήση του επιτονισμού. ✓ Να δηλώνει το αίτημα του/της αναφέροντας απλά τον τίτλο του εγγράφου το οποίο θέλει να εκδώσει. ✓ Να απαντώ σε ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά μου στοιχεία: όνομα, επίθετο, όνομα πατρός, όνομα μητρός, αριθμός κινητού και σταθερού τηλεφώνου, τόπος κατοικίας, διεύθυνση, ταχυδρομικός κώδικας, οικογενειακή κατάσταση. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει λέξεις που αντιστοιχούν	✓ Να ζητάει πληροφορίες για το πού πρέπει να απευθυνθεί ή ποια έγγραφα χρειάζεται ✓ Να δηλώνει με απλές και σύντομες φράσεις το αίτημα του/της από την υπηρεσία. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει απλές και σύντομες οδηγίες που αφορούν τον προσανατολισμό στο χώρο. ✓ Να ζητάει οδηγίες για τον προσανατολισμό στο χώρο. ✓ Να ζητάει διευκρινίσεις. ✓ Να ζητάει αριθμό προτεραιότητας. ✓ Να αναγνωρίζει λέξεις σε πινακίδες που αφορούν τις σχετικές	✓ Να ζητάει λεπτομερείς οδηγίες σε σχέση με τα έγγραφα, τις διαδικασίες, την κατεύθυνση στον χώρο. ✓ Να περιγράφει ένα πρόβλημα που έχει σε σχέση με τα έγγραφα. ✓ Να εκφράζει δυσανασκέπηση ή παράπονο όταν δεν εξυπηρετείται.

στους τίτλους των εγγράφων που χρειάζεται. ✓ Να εντοπίζει και να αναγνωρίζει τις λέξεις που αντιστοιχούν στους τίτλους των εγγράφων. ✓ Να αναγνωρίζει και να καταλαβαίνει τις ημερομηνίες πάνω στα έγγραφα και πώς αυτές σχετίζονται με την ισχύ των εγγράφων ✓ Να εντοπίζει και να δείχνει την ημερομηνία στα επίσημα έγγραφα. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει ημερομηνίες. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει αριθμούς. ✓ Να αναγνωρίζει αριθμούς πάνω στα επίσημα έγγραφα. ✓ Να εκφέρει προφορικά αριθμούς τηλεφώνων.	υπηρεσίες και να κατανοεί τη σημασία τους. ✓ Να γνωρίζει τη συντομευμένη διατύπωση των χρονολογιών στην συνεκφορά τους με τους τίτλους των εγγράφων, π.χ το εκκαθαριστικό του '17(αντί του 2017). ✓ Να γνωρίζει την απόδοση των μηνών και λεξικά και αριθμητικά, π.χ 5 Αυγούστου αλλά και 5/8 (πέντε ογδού). ✓ Να κάνει αίτημα για διευκρινίσεις ή για επανάληψη.	
---	--	--

✓ Να γνωρίζει τη λειτουργία του δελτίου αριθμού προτεραιότητας. ✓ Να λέει ότι δεν γνωρίζει ελληνικά ή ότι γνωρίζει αγγλικά ✓ Να λέει προφορικά την ορθογραφία του ονόματος του²³. ✓ Να αναγνωρίζει τα έγγραφα που έχω στην κατοχή του/της. ✓ Να εκφράζει ευχαριστία. ✓ Να αναγνωρίζει λέξεις σε πινακίδες που σχετίζονται με τη μετακίνηση στο χώρο (είσοδος, έξοδος, όροφος, Αίθουσα, γραφείο).		
--	--	--

²³ Επίσης, να μπορεί να γράψει με λατινικούς χαρακτήρες το όνομα του, καθώς παρατηρήθηκε σε κάποιες υπηρεσίες να ζητείται από τους/τις υπαλλήλους για να μην περαστούν λάθος τα στοιχεία στο σύστημα

Παιδαγωγικά καθήκοντα

Προετοιμασία:

Προβολή φωτογραφιών σχετικών με την υπηρεσία του Ο.Α.Ε.Δ και ελεύθερη συζήτηση στην τάξη για το αν οι μαθητές διαθέτουν κάρτα ανεργίας κι αν έχουν επισκεφτεί ποτέ τον Ο.Α.Ε.Δ. Στη συνέχεια, ακολουθεί δραστηριότητα Κατανόησης Προφορικού Λόγου: Οι μαθητές ακούνε αυθεντικό διάλογο συνομιλίας υπάλληλου-ενδιαφερόμενου²⁴ κατά την εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων και τους ζητείται να απαντήσουν ατομικά σε μια σειρά από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αναφορικά με τα έγγραφα που ζητά ο/η υπάλληλος, το όνομα, την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση του ενδιαφερόμενου. Στη συνέχεια, ο διάλογος σε γραπτή μορφή και ζητείται από τους μαθητές να τον διαβάσουν σε ζευγάρια.

Κυρίως δραστηριότητα:

Αφού οι μαθητές διαβάσουν το διάλογο, ο διδάσκων μοιράζει φύλλο εργασίας στο οποίο περιλαμβάνεται πίνακας καταναμενημένος σε δύο στήλες. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν στη μία στήλη τις ερωτήσεις που απευθύνει ο υπάλληλος και στην άλλη τις απαντήσεις που δίνει ο ενδιαφερόμενος. Αφού οι μαθητές χωριστούν σε ζευγάρια ο διδάσκων τους δίνει χρόνο να προετοιμάσουν έναν αντίστοιχο διάλογο στον οποίο ο ένας μαθητής κάνει τον υπάλληλο και ο άλλος τον ενδιαφερόμενο.

Δεδομένου ότι κατά την παρατήρηση πεδίου η λήψη οδηγιών αναδείχτηκε σε ένα από τα βασικά επικοινωνιακά καθήκοντα στα οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι χρήστες της Γ2 κατά την παραμονή τους στο χώρο της δημόσιας υπηρεσίας προτείνεται συναφές παιδαγωγικό καθήκον που στοχεύει κατά βάση στην κατανόηση οδηγιών αναφορικά με την κατεύθυνση στο χώρο.

Σχεδιασμός πορείας σε χάρτη

²⁴ Βλ. Παράρτημα 8.6 για αυθεντικά δείγματα αλληλεπιδράσεων.

Προετοιμασία:

Προβολή στον πίνακα με τη βοήθεια προτζέκτορα ενός χάρτη (ή στιγμιότυπου οθόνης από χάρτη της google maps) ο οποίος αναπαριστά διαδρομή στην οποία τελικό προορισμό αποτελεί ένα κατάστημα Ο.Α.Ε.Δ.

Οι μαθητές ακούνε ένα διάλογο στον οποίο ο ένας εκ των δύο συνομιλητών ζητά οδηγίες για το πώς να φτάσει στο κατάστημα του Ο.Α.Ε.Δ. Ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας η εν λόγω δραστηριότητα μπορεί να λάβει τις εξής διαβαθμίσεις:

Οι μαθητές ακούνε σύντομες, απλές οδηγίες και δείχνουν με το δάχτυλο τους την πορεία πάνω στο χάρτη. Στο χάρτη μπορεί να δίνονται επιμέρους σημεία είτε μόνο ως εικόνες είτε σε συνδυασμό με τη λεξική τους απόδοση. Στη συνέχεια, ακούνε και πάλι το διάλογο και καλούνται να σχεδιάσουν την πορεία αυτή. Αφού σχεδιάσουν την πορεία καταγράφουν σε μια λίστα τα σημεία από τα οποία πρέπει να μεταβεί κανείς στη σωστή σειρά(η λίστα αυτή μπορεί να αποτελείται είτε από εικόνες είτε από λέξεις ή σύντομες φράσεις). Στη συνέχεια, ο διδάσκων μοιράζει φύλλο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει το διάλογο και ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν το διάλογο κυκλώνοντας εκείνα τα σημεία στα οποία δίνονται πληροφορίες σε σχέση με τη μετακίνηση στο χώρο.

Κυρίως δραστηριότητα:

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι δίνονται από δύο κάρτες με οδηγίες(οι οδηγίες αυτές μπορούν να διαβαθμιστούν ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας έτσι ώστε να συνίστανται σε εικόνες για τους αρχάριους, σε λέξεις ή απλές φράσεις για το Α1 και σε μεγαλύτερης έκτασης προτάσεις για το Α2). Αρχικά, ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν εναλλάξ ο ένας στον άλλο τις οδηγίες που περιλαμβάνουν οι κάρτες και να σχεδιάσουν με βάση τις δοθείσες οδηγίες την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει κανείς για να φτάσει στον επιθυμητό προορισμό. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία αυτή και από τα δύο μέλη ανταλλάσσουν τις κάρτες και συγκρίνουν αν το ζευγάρι τους σχεδίασε σωστά την πορεία στο χάρτη.

8.9.5 Επίσημα έγγραφα

Η ενότητα αυτή αφορά τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές σε σχέση με τα επίσημα έγγραφα τα οποία καλούνται να διαχειριστούν κατά την εγγραφή τους στο Μητρώο Ανέργων του Ο.Α.Ε.Δ. Αυτά είναι: Α.Φ.Μ, Α.Μ.Κ.Α, εκκαθαριστικό, λογαριασμός ΔΕΚΟ ή εταιρείας σταθερής τηλεφωνίας, αντίγραφο συμφωνητικού μίσθωσης κατοικίας(κατατεθειμένου στην αρμόδια Δ.Ο.Υ), ηλεκτρονικό συμβόλαιο ενοικίασης, βεβαίωση Φιλοξενίας σε Δομή, βεβαίωση κατοικίας, τρίπτυχο προσφυγικής ιδιότητας, άδεια παραμονής, δελτίο ανεργίας, βεβαίωση για τη δωρεάν μετακίνηση, κλειδάριθμος(Απόδοση στοιχείων ταυτοποίησης στη Διαδικτυακή Πύλη) .

Καθήκοντα στόχοι	Τύπος καθήκοντος	Είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας
Υποβολή και υπόδειξη εγγράφων	Εντοπισμός πληροφοριών	Ανάγνωση για προσανατολισμό
Συμπλήρωση υπεύθυνης δήλωσης	Συμπλήρωση φόρμας	Γραπτή Αλληλεπίδραση <i>Συμπλήρωση έντυπου</i>

Γενικός σκοπός

Εξοικείωση με τα επίσημα έγγραφα και του τρόπου λειτουργίας τους ως κοινωνικής πρακτικής

Ειδικοί Στόχοι

Να αναγνωρίζω το εκάστοτε έγγραφο

Να εντοπίζω και να αναγνωρίζω τα στοιχεία ταυτοποίησης του εγγράφου

Να εντοπίζω την ημερομηνία έκδοσης του εγγράφου

Στρατηγικές

Να χρησιμοποιώ το διαδίκτυο και τις μηχανές αναζήτησης για να βρίσκω ποια δικαιολογητικά χρειάζομαι ανάλογα την υπηρεσία

Να χρησιμοποιώ το διαδίκτυο για να μεταφορτώνω στον υπολογιστή μου το έντυπο της υπεύθυνης δήλωσης

Κοινωνιοπολιτισμική γνώση:

Να γνωρίζω ότι ανάλογα με την υπηρεσία και το είδος της συναλλαγής που θέλω να επιτελέσω χρειάζεται να διαθέτω συγκεκριμένα έγγραφα Να γνωρίζω ότι ορισμένοι τύποι εγγράφων έχουν συγκεκριμένη χρονική ισχύ Να γνωρίζω ότι μπορώ να μεταφορτώσω το έντυπο της υπεύθυνη δήλωσης από το διαδίκτυο στον υπολογιστή μου από αυτή την ιστοσελίδα http://www.ypeythini-dilosy.eu/ Να γνωρίζω ότι η υπεύθυνη δήλωση πρέπει να φέρει την υπογραφή μου
Θέματα επικοινωνίας/Λεξιλόγιο: μήνες, χρονολογίες και η αριθμητική τους αντιστοίχιση τίτλοι επίσημων εγγράφων στοιχεία ταυτότητας

<i>Γλωσσικοί περιγραφητές</i>		
Στόχοι		
<i>Ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση:</i>		
A1	A2	B1
✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει λέξεις που αντιστοιχούν στους τίτλους των εγγράφων. ✓ Να εντοπίζει και να αναγνωρίζει λέξεις που αντιστοιχούν στους τίτλους των εγγράφων. ✓ Να εντοπίζει και να αναγνωρίζει τα πεδία που συνιστούν τα στοιχεία ταυτοποίησης του εγγράφου (επώνυμο, όνομα, όνομα πατρός²⁵, όνομα μητρός και τη διεύθυνση κατοικίας: όνομα δρόμου+αριθμός, ταχυδρομικός κώδικας, δήμος). ✓ Να αναγνωρίζει ημερομηνίες (ημέρα, μήνα, έτος) πάνω στα έγγραφα	<i>Δεν διατίθενται περιγραφητές γιατί η γλωσσική ικανότητα καλύπτεται από προηγούμενο επίπεδο</i>	<i>Δεν διατίθενται περιγραφητές γιατί η γλωσσική ικανότητα καλύπτεται από προηγούμενο επίπεδο</i>

²⁵ Σημειώνεται ότι σε αρκετά έγγραφα το όνομα πατρός, όνομα μητρός και η ημερομηνία γέννησης εμφανίζονται σε συντομογραφίες. Ως εκ τούτου, η εξήγηση τους κρίνεται απαραίτητη (π.χ ον. πατρός, ον. μητρός, ημ/νια γέννησης)

ώστε να είναι σε θέση να καταλαβαίνει τη χρονική ισχύ και την εγκυρότητα του εγγράφου. ✓ Να συμπληρώνει τα προσωπικά του στοιχεία σε μια υπεύθυνη δήλωση και να την υπογράφει.		
--	--	--

Παιδαγωγικά καθήκοντα

Δικαιολογητικά

Στόχος: Εντοπισμός των απαραίτητων εγγράφων

Προετοιμασία:

Προβολή στον πίνακα μέσω προτζέκτορα δειγμάτων αυθεντικών εγγράφων. Ο διδάσκων ρωτά αν οι μαθητές τα αναγνωρίζουν με στόχο την ανάκληση προϋπάρχουσας γνώσης. Στη συνέχεια, Προβολή ιστοσελίδας είτε σε σχέση με τα δικαιολογητικά είτε του Ο.Α.Ε.Δ όπου προβάλλονται τα έγγραφα που πρέπει να διαθέτει κανείς για την έκδοση κάρτας ανεργίας

Κυρίως δραστηριότητα:

Ζητείται από τους μαθητές με βάση φωτοτυπίες εγγράφων που τους έχει μοιράσει ο διδάσκων να εντοπίσουν ποια έγγραφα πρέπει να έχουν μαζί τους για την εγγραφή στο Μητρώο Ανέργων με βάση την ιστοσελίδα.

Στη συνέχεια, τους δίνεται φύλλο εργασίας τους ζητείται ατομικά να φτιάξουν μία λίστα με τα έγγραφα που πρέπει να έχουν μαζί τους για την έκδοση κάρτας ανεργίας.

*Προτείνεται η λίστα αυτή να καταχωρηθεί στον προσωπικό τους Ατομικό Φάκελο.

Αφού όλοι οι μαθητές φτιάξουν τη λίστα με τα απαραίτητα δικαιολογητικά, ο διδάσκων τα προβάλλει ξανά ένα ένα στον πίνακα μέσω προτζέκτορα. Αυτή τη φορά σε κάθε έγγραφο που προβάλλει κυκλώνει πάνω στην προβαλλόμενη εικόνα εκείνα τα πεδία τα οποία είναι απαραίτητα ανάλογα με το είδος του εγγράφου που έχει επιλέξει να δείξει. Στη συνέχεια, μοιράζει στους μαθητές φωτοτυπίες αντίστοιχων εγγράφων και τους ζητάει ατομικά ή σε ζευγάρια να κυκλώσουν τα πεδία που προηγουμένως είχε ο ίδιος κυκλώσει. Τα πεδία αυτά αφορούν τον τίτλο του εγγράφου, τα στοιχεία ταυτοποίησης(ονοματεπώνυμο κατόχου) και την ημερομηνία έκδοσης(αν αυτή αναγράφεται). Στη συνέχεια παίρνει πίσω τις φωτοτυπίες και τις μοιράζει στους μαθητές με τυχαία σειρά. Στη συνέχεια, ο διδάσκων λέει προφορικά τους τίτλους εγγράφων και οι μαθητές σε ζευγάρια καλούνται να εντοπίσουν ποια από τα έγγραφα έχουν και να του τα δείξουν.

<i>Παιδαγωγικά καθήκοντα</i>
Υπεύθυνη δήλωση Στόχος: Συμπληρώνω μια υπεύθυνη δήλωση Προετοιμασία: Ο διδάσκων προβάλλει στον πίνακα μέσω προβολέα μια υπεύθυνη δήλωση και ρωτά τους μαθητές αν την αναγνωρίζουν ξαναγράφοντας πάνω στον πίνακα τον τίτλο του εγγράφου. Σταδιακά κυκλώνει ένα ένα τα επιμέρους πεδία της δήλωσης και ανακαλεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σε σχέση με αυτά ζητώντας από τους μαθητές να διαβάσουν τις λέξεις που περιλαμβάνονται στα πεδία. Παράλληλα, ο διδάσκων εξηγεί το σχετικό λεξιλόγιο δίνοντας τα πιο απλά συνώνυμα ισοδύναμα τους. Κυρίως δραστηριότητα: Ο διδάσκων μοιράζει στους μαθητές αντίγραφα υπεύθυνης δήλωσης και τους ζητείται ατομικά να συμπληρώσουν τα προσωπικά τους στοιχεία. Κρατάνε την υπεύθυνη δήλωση ως υπόδειγμα και την τοποθετούν στον Ατομικό τους Φάκελο. Εναλλακτικά: Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και ο διδάσκων στο κυρίως στάδιο τους μοιράζει δύο διαφορετικές υπεύθυνες δηλώσεις και δύο βιογραφικά και τους ζητείται να βρουν σε ποιον ανήκει η εκάστοτε υπεύθυνη δήλωση. Δίνεται στους μαθητές η οδηγία για κάθε ζευγάρι εγγράφων που προκύπτει να υπογραμμίσουν με ίδιο χρώμα τα κοινά μεταξύ τους στοιχεία. Έλεγχος ισχύος εγγράφου²⁶ Προετοιμασία: Δίνονται στους μαθητές φωτοτυπίες λογαριασμών ΔΕΚΟ και ένα φύλλο εργασίας με πίνακα. Αρχικά, ο διδάσκων προβάλλει στον πίνακα μέσω προβολέα τους λογαριασμούς αυτούς και εξηγεί σε ποια υπηρεσία αντιστοιχούν. Στη συνέχεια, δίνει το παράδειγμα και κυκλώνει πάνω στον

²⁶ Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να λειτουργήσει για το εκκαθαριστικό (με βάση τη χρονολογία) και τους λογαριασμούς ΔΕΚΟ.

<i>Παιδαγωγικά καθήκοντα</i>
πίνακα την ημερομηνία έκδοσης του λογαριασμού. Κάνει ερωτήσεις στους μαθητές προκειμένου να ανακαλέσει την προϋπάρχουσα γνώση τους σε σχέση με τον τρόπο ανάγνωσης και ερμηνείας των ημερομηνιών. Αν οι μαθητές δυσκολεύονται, ο διδάσκων παρέχει το αντίστοιχο λεξιλόγιο και διδάσκει ρητά τον τρόπο ανάγνωσης των ημερομηνιών. Αν οι μαθητές διαθέτουν στα κινητά τους την ειδική εφαρμογή μετατροπής και αντιστοίχισης αραβικών και ελληνικών ημερομηνιών τότε ο διδάσκων μπορεί να προτρέψει στην αξιοποίηση της κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. <i>Κυρίως δραστηριότητα:</i> Με βάση τους δοθέντες λογαριασμούς ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές(ατομικά ή σε ζευγάρια) να εντοπίσουν και να κυκλώσουν πάνω στις φωτοτυπίες το πεδίο όπου αναγράφεται η ημερομηνία έκδοσης του λογαριασμού. Αφού κυκλώσουν τα πεδία, τους ζητείται να μεταφέρουν τις ημερομηνίες των λογαριασμών στον πίνακα που περιλαμβάνεται στο φύλλο εργασίας. Αφού τις καταχωρίσουν σε μια κάθετη λίστα, στη συνέχεια τους ζητείται να τις ταξινομήσουν από την πιο πρόσφατη στην πιο παλιά με βάση τη σημερινή ημερομηνία.

8.9.6 Συνέντευξη εργασίας		
Καθήκον στόχος	Τύπος καθήκοντος	Είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας
Συνέντευξη εργασίας	συνέντευξη	Προφορική Αλληλεπίδραση <i>Συνέντευξη</i>
Αυτοπαρουσίαση	παρουσίαση εαυτού	Παραγωγή Προφορικού Λόγου <i>Συνεχής μονόλογος: περιγραφή εμπειρίας</i>
Διαπραγματεύομαι τους όρους εργασίας	ανταλλάσσω πληροφορίες	Προφορική Αλληλεπίδραση <i>Ανταλλαγή πληροφοριών</i>
Γενικός σκοπός Η εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία της συνέντευξης Ειδικοί στόχοι Να γνωρίζω τι είδους ερωτήσεις μπορεί να μου τεθούν σε μία συνέντευξη Να γνωρίζω ότι μπορώ κι εγώ να θέσω ερωτήσεις σε μια συνέντευξη Να γνωρίζω τι είδους πληροφορίες σε σχέση με τη θέση εργασίας θα πρέπει να ρωτήσω σε μια συνέντευξη		
Θέματα επικοινωνίας/Λεξιλόγιο: Στοιχεία ταυτότητας Εκπαίδευση(εκπαιδευτικές βαθμίδες, δεξιότητες, ξένες γλώσσες, Η/Υ) Επαγγέλματα, ειδικότητες		

Μισθός, ωράριο, ασφάλιση, ένσημα, σύμβαση, άδεια

Αριθμοί

Μέρες εβδομάδας

Ωρα

<i>Γλωσσικοί περιγραφητές</i>		
Στόχοι		
<i>Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:</i>		
A1	A2	B1
✓ Να απαντά σε απλές άμεσες ερωτήσεις σε μια συνέντευξη εκφρασμένες πολύ αργά και καθαρά σε ευθύ μη ιδιωματικό λόγο σχετικά με τα προσωπικά στοιχεία του στοιχεία: όνομα, επώνυμο, ηλικία, εθνικότητα, οικογενειακή κατάσταση. ✓ Να λέει προφορικά τα επαγγέλματα που έχει κάνει. ✓ Να λέει το χρονικό διάστημα που έκανε μία δουλειά. ✓ Να γνωρίζει ότι θα πρέπει να έχει μαζί του συγκεκριμένα έγγραφα(άδεια παραμονής για τους	✓ Να απαντά προφορικά σε απλές ερωτήσεις σε μια συνέντευξη που αφορούν το όνομα, την ηλικία, την εθνικότητα, τη γνώση ελληνικών, το είδος της δουλειάς που γνωρίζει να κάνει. ✓ Να δίνει πληροφορίες για το επαγγελματικό του/της υπόβαθρο και συγκεκριμένα για τα επαγγέλματα που έχει κάνει και τη διάρκεια του/της επαγγελματικής προϋπηρεσίας. ✓ Να διατυπώνει απλές ερωτήσεις σε σχέση με το μισθό, το ωράριο και την ασφάλιση χρησιμοποιώντας απλές φράσεις ή	✓ Να παίρνει μερικές πρωτοβουλίες σε μια συνέντευξη / συμβουλευτική συνάντηση (π.χ. να θέσει προς συζήτηση ένα νέο θέμα) αλλά κατά τη συναλλαγή εξαρτάται πάρα πολύ από αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη. ✓ Να γίνεται κατανοητός/-η σε μια συνέντευξη και να μεταδίδει ιδέες και πληροφορίες πάνω σε οικεία θέματα, με την προϋπόθεση ότι, περιστασιακά, μπορεί να ζητήσει διευκρινίσεις και ότι του δίνεται κάποια βοήθεια για να εκφράσει αυτά που θέλει.

μετανάστες/-ριες, τρίπτυχο για τους πρόσφυγες) και το βιογραφικό του. ✓ Να γνωρίζει ότι θα πρέπει να υπογράψει σύμβαση εργασίας(ουσιαστικά να γνωρίζει ότι θα πρέπει να υπογράψει σχετικό έγγραφο που πιστοποιεί τη νόμιμη πρόσληψη του). ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει φράσεις που αναφέρονται στο χρόνο, όπως: «την επόμενη εβδομάδα», «αυτό το μήνα», «τη Δευτέρα» κ.ά. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει αριθμούς που αντιστοιχούν στο ωράριο ή το μισθό που θα παίρνει στη συγκεκριμένη θέση εργασίας.	μεμονωμένες λέξεις με κατάλληλη χρήση του επιτονισμού. ✓ Να αναγνωρίζει το έγγραφο της σύμβασης εργασίας και να εντοπίζει σε αυτό βασικές πληροφορίες. ✓ Να περιγράφει τα θετικά και τα αρνητικά γνωρίσματα του χαρακτήρα του/της. ✓ Να αρνείται την απάντηση σε συγκεκριμένη ερώτηση όταν νιώθει ότι δεν το επιθυμεί. ✓ Να ρωτάει πότε ξεκινάει δουλειά, ποιες μέρες είναι και τι ώρα.	✓ Να περιγράφει προφορικά με σχετική σαφήνεια το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο. ✓ Να δίνει πληροφορίες για το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο: βαθμίδα εκπαίδευσης, έτη φοίτησης, όνομα πανεπιστημίου. ✓ Να περιγράφει προφορικά με σχετική σαφήνεια την επαγγελματική του προϋπηρεσία και τους χώρους εργασίας στη χώρα υποδοχής. ✓ Να ρωτά για το είδος της εργασίας που θα κληθεί να κάνει, ποιος θα είναι ο μισθός του και πόσες ώρες θα εργάζεται. ✓ Να διαπραγματεύεται τις συνθήκες εργασίας: να διαπραγματεύεται/να εκφράζει τη διαφωνία ή τη συμφωνία του με τον
---	--	--

		προτεινόμενο μισθό ή με το προτεινόμενο ωράριο. ✓ Να ζητάει πληροφορίες για το μισθό, το ωράριο και την ασφάλιση. ✓ Να ζητάει να δει τη σύμβαση εργασίας. ✓ Να κατανοεί τα βασικά πεδία στη σύμβαση εργασίας.
--	--	---

Παιδαγωγικά καθήκοντα

Η συνέντευξη εργασίας αναδείχτηκε ως ένα από τα κατεξοχήν καθήκοντα στόχους τα οποία καλούνται να επιτελέσουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες κατά την αναζήτηση εργασίας. Επίσης, αναδείχτηκε ως ένα από τα πλέον δύσκολα επικοινωνιακά καθήκοντα για συγκεκριμένες ομάδες προσφύγων κυρίως λόγω της ανοικείωσης των ομάδων αυτών με την εν λόγω πρακτική.

Το προτεινόμενο παιδαγωγικό καθήκον αποτελεί στην πραγματικότητα καθήκον πρόβας και έχει ως στόχο τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία της συνέντευξης. Η κλιμάκωση της δυσκολίας έγκειται στο είδος των ερωτήσεων, στα θέματα προς συζήτηση καθώς και στην ποσότητα της αναμενόμενης απάντησης εκ μέρους του μαθητή.

Προετοιμασία:

Προβολή εικόνων ή βίντεο από ανθρώπους που συμμετέχουν σε συνέντευξη. Ελεύθερη συζήτηση στην τάξη με στόχο την επισκόπηση της εμπειρίας των μαθητών σε σχέση με τη συγκεκριμένη πρακτική:

Έχουν συμμετάσχει ποτέ σε συνέντευξη εδώ; Έχουν συμμετάσχει ποτέ σε συνέντευξη στη χώρα τους; Πότε συμμετείχαν τελευταία φορά; Τι ένιωσαν; (τους αφήνουμε ελεύθερα να εκφραστούν ακόμα κι αν χρησιμοποιήσουν την αγγλική).

Παράλληλα, στο στάδιο αυτό καθώς προσπαθούμε να ανακαλέσουμε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σε σχέση με την εν λόγω πρακτική κάνοντας μπορούμε να ενισχύσουμε και μέρος της κοινωνιοπολιτισμικής τους γνώσης σε σχέση με συνήθειες πρακτικές, όπως είναι η χειραψία, η χρονική συνέπεια, ο επίσημος τρόπος ένδυσης καθώς και ζητήματα φύλου (ίση πιθανότητα ο εργοδότης ή το πρόσωπο που παίρνει τη συνέντευξη να είναι άντρας ή γυναίκα ανεξαρτήτως του φύλου του υποψήφιου εργαζόμενου).

Οι μαθητές ακούνε το διάλογο μιας συνέντευξης (ιδανικά προτείνεται η προβολή σχετικού βίντεο και με βάση αυτό η υλοποίηση της δραστηριότητας). Στη συνέχεια, οι μαθητές ακούνε ξανά το διάλογο αλλά αυτή τη φορά τους δίνεται φύλλο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει το διάλογο σε γραπτή μορφή. Αφού χωριστούν σε ζευγάρια τους ζητείται να διαβάσουν το διάλογο και να υπογραμμίσουν με διαφορετικό χρώμα τις συνεισφορές του εργοδότη και τις συνεισφορές του υποψήφιου εργαζόμενου. Στο δοθέν φύλλο εργασίας περιλαμβάνεται πίνακας

κατανεμημένος σε δύο στήλες κάθε μία από τις οποίες αφορά αντίστοιχα τον εργοδότη και τον υποψήφιο εργαζόμενο. Έτσι, στη συνέχεια, καλούνται να συμπληρώσουν σε κάθε στήλη ποιες ερωτήσεις θέτει ο εργοδότης και ποιες ο εργαζόμενος. Ο διδάσκων χωρίζει με τη σειρά του τον πίνακα σε δύο αντίστοιχες στήλες και ζητά από τους μαθητές να του πουν προφορικά τις ερωτήσεις που θα πρέπει να μεταγράψει σε κάθε στήλη. Σε αυτόν το μοντελοποιημένο διάλογο στηρίζεται η υλοποίηση του κυρίως παιδαγωγικού καθήκοντος που ακολουθεί.

Κυρίως δραστηριότητα:

Παιχνίδι ρόλων εργοδότη-εργαζόμενου

Στα *αρχάρια* επίπεδα, αναλαμβάνει ο διδάσκων το ρόλο του εργοδότη κάνοντας κυκλικά τις ερωτήσεις στους μαθητές. Μάλιστα, αν κάποιος μαθητής είναι ικανότερος χρήστης της Γ2 ο διδάσκων μπορεί να του ζητήσει να ξεκινήσουν οι δυο τους το διάλογο ώστε να γίνει η αρχή. Ο διδάσκων θα μπορούσε παράλληλα με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών να ηχογραφήσει ή και να βιντεοσκοπήσει τις αλληλεπιδράσεις και να τις αποστείλει στη συνέχεια στην ηλεκτρονική διεύθυνση των μαθητών έτσι ώστε να μπορούν αν παρατηρήσουν και οι ίδιοι τους εαυτούς τους. Στα *πιο προχωρημένα* επίπεδα, το παιχνίδι ρόλων μπορεί να διεξαχθεί εξ ολοκλήρου μεταξύ των μαθητών. Ο διδάσκων δίνει χρόνο στους μαθητές να προετοιμάσουν το διάλογο και στη συνέχεια οι μαθητές σηκώνονται στη μέση της τάξης προκειμένου να πραγματοποιήσουν το διάλογο. Κατά τη διαδικασία αυτή, στις αρχικές απόπειρες επιτέλεσης της συγκεκριμένης δραστηριότητας μπορούν να έχουν μπροστά τους το φύλλο εργασίας με τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις ώστε μέσω της επανάληψης της εν λόγω δραστηριότητας σε μια σειρά μαθημάτων σταδιακά να μη χρειάζονται το υποστηρικτικό υλικό.

Στο πλαίσιο της συνέντευξης, επικοινωνιακό καθήκον που επισημάνθηκε από τις εργασιακές συμβούλους ως ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί η αυτό παρουσίαση. Στο πλαίσιο αυτό ρποτείνεται το ακόλουθο παιδαγωγικό καθήκον:

Για μια σειρά μαθημάτων, οι μαθητές σηκώνονται στη μέση της τάξης και παρουσιάζουν τον εαυτό τους αναφερόμενοι σε ένα κλειστό σύνολο πληροφοριών (ονοματεπώνυμο, ηλικία, εθνικότητα, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, επαγγελματική ιδιότητα). Στόχο της συγκεκριμένης ρουτίνας αποτελεί η επίτευξη ευχέρειας συνεχούς λόγου μπροστά σε κοινό και η σταδιακή επέκταση της προφορικής παραγωγής ως προς την

ποσότητα των πληροφοριών που φέρει. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας δύνανται να διαβαθμιστεί ως προς τις αναμενόμενες γλωσσικές παραγωγές των μαθητών.

**Προτείνεται παράλληλα ο διδάσκων να χρονομετρεί και να ηχογραφεί τις γλωσσικές παραγωγές των μαθητών και να τους τις στέλνει μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας ώστε να μπορούν να ακούνε και οι ίδιοι τους εαυτούς τους και να παρατηρούν την πρόοδο τους.*

8.9.7 Κλείνω ραντεβού μέσω τηλεφώνου

Η ενότητα αυτή αφορά τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν σε μια τηλεφωνική συνομιλία με σκοπό το κανόνισμα μιας συνάντησης γνωριμίας. Στο πλαίσιο του επικοινωνιακού αυτού καθήκοντος, ο μαθητής καλείται να συστήνει τον εαυτό του, να δηλώνει το σκοπό του τηλεφωνήματος, να απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν τα στοιχεία της ταυτότητας του, να ρωτάει πληροφορίες για τη θέση εργασίας και την τοποθεσία και να κανονίζει σε συμφωνία με το συνομιλητή του για το μέρος, τη μέρα και την ώρα της συνάντησης.

Καθήκοντα στόχοι	Τύπος καθήκοντος	Είδος επικοινωνιακής δραστηριότητας
Κλείνω ραντεβού με τον εργασιακό σύμβουλο	Κλείνω ραντεβού	Προφορική Αλληλεπίδραση με χρήση τηλεπικοινωνιών
Κλείνω ραντεβού με τον εργοδότη	Κλείνω ραντεβού ²⁷	Προφορική Αλληλεπίδραση με χρήση τηλεπικοινωνιών

Γενικός σκοπός

Εξοικείωση των μαθητών με την πρακτική αυτή ως τρόπου εκδήλωσης ενδιαφέροντος σε μια θέση εργασίας

Ειδικοί στόχοι

Να γνωρίζω το είδος των πληροφοριών που θα πρέπει να ρωτήσω το συνομιλητή μου

Να γνωρίζω πώς να ξεκινήσω και να τερματίσω τη συνομιλία

Στρατηγικές

Να κρατάω σημειώσεις με τις πληροφορίες που μου δίνει ο συνομιλητής μου σε σχέση με τη διεύθυνση ή το τηλέφωνο επικοινωνίας

Να ζητάω διευκρινίσεις ή επαναδιατύπωση όταν δεν καταλαβαίνω το εκφώνημα του συνομιλητή μου

²⁷ Ο συγκεκριμένος τύπος καθήκοντος θα μπορούσαμε να πούμε ότι περιλαμβάνει ως επιμέρους καθήκοντα την *ανταλλαγή πληροφοριών* και τη *λήψη οδηγιών*.

Κοινωνιοπολιτισμική γνώση:

Χρονική συνέπεια και ειδοποίηση αργοπορίας

Να γνωρίζω ότι αν αργήσω στο ραντεβού θα πρέπει να ειδοποιήσω

Θέματα επικοινωνίας/Λεξιλόγιο:

τοποθεσίες, διευθύνσεις, ημερομηνίες(μέρες εβδομάδας, μήνες), ώρα

<i>Γλωσσικοί περιγραφητές</i>		
Στόχοι		
<i>Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:</i>		
A1²⁸	A2	B1
✓ Να συστήνει τον εαυτό του. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει χαιρετισμούς. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει απλές προσωπικές πληροφορίες όπως το όνομα και την ιδιότητα όταν οι άλλοι άνθρωποι συστήνουν τους εαυτούς τους. ✓ Να απαντά σε ερωτήσεις που αφορούν τα στοιχεία ταυτότητας του: όνομα, ηλικία, εθνικότητα, τόπο κατοικίας,	✓ Να συμμετέχει με σχετική άνεση σε σύντομη, απλή τηλεφωνική συνομιλία με δεδομένου ότι μπορεί να ζητήσει επανάληψη ή διευκρινίσεις, π.χ ραντεβού για συνάντηση, μέρος συνάντησης, ώρα συνάντησης. ✓ Να ξεκινάει και να κλείνει μια τηλεφωνική συνομιλία. ✓ Να δηλώνει το σκοπό για τον οποίο πήρε τηλέφωνο. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει λέξεις ή φράσεις ως	✓ Να δίνει πιο αναλυτικές πληροφορίες για το επαγγελματικό του/της υπόβαθρο σχετικά με: προηγούμενα επαγγέλματα που έχει κάνει, διάρκεια επαγγελματικής προϋπηρεσίας και χώρους εργασίας στη χώρα υποδοχής. ✓ Να μπορεί να δίνει σημαντικές πληροφορίες μέσω του τηλεφώνου σε σχέση με κάποιο απροσδόκητο γεγονός και συγκεκριμένα όταν καθυστερεί σε ραντεβού.

²⁸ Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι για το A1 και το A1.1 δεν διατίθενται περιγραφητές από το ΚΕΠΑ, δεδομένου του αυξημένου βαθμού δυσκολίας που φέρει η τηλεφωνική συνομιλία. Ως εκ τούτου, οι περιγραφητές που ακολουθούν περιλαμβάνουν τις ελάχιστες γλωσσικές ικανότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές κατά την ακρόαση τροποποιημένων/απλοποιημένων διαλόγων προσομοιωτικών της περίπτωσης που παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο σενάριο.

οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματική ιδιότητα. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει μεμονωμένες λέξεις και φράσεις που αφορούν την ημερομηνία και την ώρα και τον τόπο που κανονίζεται ένα ραντεβού είτε με τον εργασιακό σύμβουλο είτε για συνέντευξη με τον εργοδότη. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει διευθύνσεις και αριθμούς. ✓ Να ακούει και να καταλαβαίνει ερωτήσεις και οδηγίες όταν αυτές εκφωνούνται προσεκτικά και αργά και να ακολουθεί σύντομες απλές κατευθύνσεις.	μέρος των οδηγιών που αφορούν τον τόπο, τη μέρα και την ώρα συνάντησης. ✓ Να ακούει και να σημειώνει λέξεις ως μέρος των οδηγιών που αφορούν τον τόπο, τη μέρα και την ώρα συνάντησης. ✓ Να δίνει περισσότερες πληροφορίες για το επαγγελματικό του υπόβαθρο αν ερωτηθεί τηλεφωνικά από τον υποψήφιο εργοδότη. ✓ Να ζητάει περισσότερες λεπτομέρειες σε σχέση με την τοποθεσία ενός μέρους.	✓ Να ζητάει λεπτομερείς οδηγίες για το μέρος της συνάντησης.
--	---	---

✓ Να απαντά σε ερωτήσεις σχετικές με τον αριθμό τηλεφώνου του (σταθερού και κινητού). ✓ Να αναφέρεται στο χρόνο χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και φράσεις σε σχέση με τις μέρες της εβδομάδας, την ώρα και την ημερομηνία.		
---	--	--

Παιδαγωγικά καθήκοντα

Δεδομένου ότι στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τύπου επικοινωνιακής δραστηριότητας η τηλεφωνική επικοινωνία με εργοδότη αναδείχθηκε ως το κατεξοχήν καθήκον στόχος που καλούνται να επιτελέσουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες κατά την αναζήτηση εργασίας το πρώτο παιδαγωγικό καθήκον που παρουσιάζεται εμπλέκει και τον κειμενικό τύπο της αγγελίας ως μέρος του ευρύτερου τρόπου με τον οποίο συνήθως εμφανίζεται η συγκεκριμένη πρακτική στο πλαίσιο της εκδήλωσης ενδιαφέροντος για μια θέση εργασίας.

Το δεύτερο παιδαγωγικό καθήκον αφορά και αυτό την τηλεφωνική επικοινωνία με εργοδότη στο πλαίσιο όμως αυτή τη φορά της ειδοποίησης λόγω χρονικής καθυστέρησης.

Κλείνω ραντεβού

Προετοιμασία:

Βήμα 1^ο:

Ο διδάσκων μοιράζει στους μαθητές φύλλο εργασίας το οποίο περιλαμβάνει διάφορες αγγελίες εργασίας. Παράλληλα, προβάλλει το φύλλο αυτό στον πίνακα μέσω προτζέκτορα. Ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν στις αγγελίες πού βρίσκονται τα στοιχεία επικοινωνίας, να τα κυκλώσουν και στη συνέχεια να τα μεταφέρουν σε ειδικό πίνακα. Συγκεκριμένα, τους ζητείται να εντοπίσουν το όνομα της επιχείρησης, το τηλέφωνο και τις ώρες επικοινωνίας. Στη συνέχεια, ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να του διαβάσουν τις πληροφορίες προκειμένου εκείνος να τις μεταφέρει με τη σειρά του στον πίνακα έχοντας ως στόχο την εξάσκηση στην ανάγνωση και τους αριθμούς τηλεφώνων.

Βήμα 2^ο:

Με βάση μία από τις δοθείσες αγγελίες οι μαθητές ακούνε δύο φορές προφορικό διάλογο τηλεφωνικής επικοινωνίας ενδιαφερόμενου με εργοδότη για την εκδήλωση ενδιαφέροντος στη θέση εργασίας που περιγράφεται στην αγγελία. Αφού οι μαθητές ακούσουν δύο φορές το διάλογο, στη συνέχεια ο διδάσκων τους μοιράζει φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει το διάλογο σε γραπτή μορφή. Αφού τον ακούσουν και

τρίτη φορά, ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν σε ζευγάρια το διάλογο. Στη συνέχεια, δουλεύοντας σε ζευγάρια τους ζητείται να εντοπίσουν στο διάλογο τις συνεισφορές του ενδιαφερόμενου και του εργοδότη και το είδος των ερωτήσεων που θέτουν.

Κυρίως δραστηριότητα:

Παιχνίδι ρόλων

Ο διδάσκων μοιράζει στα ζευγάρια των μαθητών από δύο κάρτες. Η μία περιλαμβάνει τα προσωπικά στοιχεία του ενδιαφερόμενου και η άλλη τα στοιχεία του εργοδότη. Στη δεύτερη αυτή κάρτα περιλαμβάνονται και πληροφορίες για το μέρος, τη μέρα και την ώρα της συνάντησης που θα προτείνει ο εργοδότης. Με βάση το μοντελοποιημένο διάλογο, οι μαθητές κάνουν σε ζευγάρια παιχνίδι ρόλων προσομοίωσης της τηλεφωνικής επικοινωνίας.

Εναλλακτικά:

Ζητείται από τους μαθητές να ακούσουν διαφορετικούς διαλόγους τηλεφωνικής επικοινωνίας μεταξύ ενδιαφερόμενου-εργοδότη και να σημειώσουν σε πίνακα πληροφορίες σχετικά με τον τόπο, τη μέρα και την ημερομηνία της συνάντησης. Στη συνέχεια, ο διδάσκων μοιράζει φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει χάρτες και ζητά από τους μαθητές να εργαστούν σε ζευγάρια ώστε να εντοπίσουν τις διευθύνσεις στους χάρτες αυτούς.

Καθυστέρηση σε ραντεβού με εργοδότη

Προετοιμασία:

Σειρά από εικόνες που αφηγούνται τη μέρα ενός ήρωα ο οποίος καθυστερεί στο ραντεβού του με τον εργοδότη. Ελεύθερη συζήτηση στην τάξη σχετικά με το αν έχει συμβεί κάτι αντίστοιχο στους μαθητές και τι έκαναν όταν τους συνέβη. Στη συνέχεια προβάλλεται εικόνα η οποία δείχνει δύο ήρωες να μιλούν και στη συνέχεια οι μαθητές ακούνε προφορικό διάλογο στον οποίο ο ήρωας τηλεφωνεί για να ειδοποιήσει για την αργοπορία του. Ο διάλογος δίνεται σε γραπτή μορφή και ζητείται από τους μαθητές να τον διαβάσουν σε ζευγάρια με στόχο την εξάσκηση στην ανάγνωση.

Κυρίως δραστηριότητα:

Με βάση το μοντελοποιημένο διάλογο, δίνεται χρόνος στους μαθητές να προετοιμάσουν ένα παιχνίδι ρόλων υιοθετώντας εναλλάξ διαφορετικούς ρόλους.

Ηχογραφούμε τους διαλόγους των ζευγαριών και τους στέλνουμε στους μαθητές μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας.