






-  Οδηγός για καινοτόμες
-  μεθοδολογίες και
-  προσεγγίσεις στην
-  διδασκαλία L2
-  ενηλίκων μεταναστών



Co-funded by  
the European Union

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Σκοποί του οδηγού
2. Ποιες είναι οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητευόμενων
3. Παρουσίαση των χωρών-εταίρων
  - 3.1. Γερμανία
  - 3.2. Ελλάδα
  - 3.3. Ιταλία
  - 3.4. Ισπανία
4. Ερωτήσεις για το τεστ γλώσσας και ιθαγένειας στις χώρες-εταίρους
5. Μεθοδολογικό πλαίσιο
  - 5.1. Ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε ενήλικες οι οποίοι βιώνουν την μετανάστευση
  - 5.2. Ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε καθηγητές γλώσσας και γλωσσικούς πολιτιστικούς διαμεσολαβητές
6. Ανάλυση των δεδομένων έρευνας
  - 6.1. Ευρήματα από την έρευνα σε ενήλικες μετανάστες
    - 6.1.1. Προσωπικό προφίλ
    - 6.1.2. Γλωσσικό προφίλ
    - 6.1.3. Μεταναστευτικές εμπειρίες
    - 6.1.4. Πώς αντιλαμβάνονται το φαινόμενο η χώρα υποδοχής και οι πολίτες της
    - 6.1.5. Γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες
    - 6.1.6. Κίνητρο εκμάθησης της γλώσσας στην χώρα υποδοχής
    - 6.1.7. Προτιμητέα μέθοδος εκμάθησης γλώσσας
    - 6.1.8. Η χρήση των γλωσσών σε διάφορα πλαίσια
    - 6.1.9. Ο ρόλος της κουλτούρας της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης
    - 6.1.10. Η πρώτη λέξη που μαθαίνεται στο L2
    - 6.1.11. Κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζονται στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας
    - 6.1.12. Ικανότητες στον γραπτό και στον προφορικό λόγο
    - 6.1.13. Η χρήση των μέσω μαζικής επικοινωνίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης
    - 6.1.14. Γλωσσικά εμπόδια και γλωσσολογική και πολιτισμική διαμεσολάβηση

## 6.2. Ευρήματα έρευνας στους καθηγητές

- 6.2.1. Προσωπικά και γλωσσικά προφίλ των συμμετεχόντων
- 6.2.2. Αντιλήψεις για πολιτικές ένταξης μεταναστών
- 6.2.3. Αντιλήψεις σχετικά με πολιτικές γλώσσας
- 6.2.4. Διδασκαλία L2 και διδακτικές μέθοδοι: γνώση της γλώσσας και κινητοποίηση
- 6.2.5. Πολιτισμικά εμπόδια και δυσκολίες που συναντιούνται στην L2 μαθησιακή διαδικασία
- 6.2.6. Καινοτόμα εργαλεία για την διδασκαλία L2 και γλωσσικές στρατηγικές διαμεσολάβησης για την ενσωμάτωση

## 7. Προσεγγίσεις διδασκαλίας/εκμάθησης μίας γλώσσας

- 7.1. Συνολική Φυσική Απόκριση
- 7.2. Επικοινωνιακή Προσέγγιση
- 7.3. Εκμάθηση γλωσσών βάσει εργασιών
- 7.4. Εκμάθηση γλώσσας με βοήθεια υπολογιστών
- 7.5. Αφομοίωση γλώσσας και περιεχομένου στη διαδικασία μάθησης
- 7.6. Συνεργατική προσέγγιση

## 8. Προτάσεις για στρατηγικές και καλές πρακτικές





# 1. Σκοποί του οδηγού



Τον Νοέμβριο του 2020, η Επιτροπή υιοθέτησε ένα *Σχέδιο Δράσης για την Ενσωμάτωση και την Κοινωνική Συνοχή 2021-2027*, το οποίο δίνει έμφαση στην παροχή στοχευμένης βοήθειας σε όλα τα στάδια της ενσωμάτωσης. Μία από τις κύριες δράσεις είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και επιμορφώσεις που στοχεύουν στην γρηγορότερη αναγνώριση των προσόντων και της εκμάθησης γλώσσας. Ανάμεσα στους αντικειμενικούς σκοπούς, μπορούμε να θυμηθούμε τα ακόλουθα θέματα: γλωσσική αξιολόγηση και η ενσωμάτωση των ανθρώπων που βιώνουν την μετανάστευση μέσω της εκπαίδευσης· υποδοχή νεοαφιχθέντων που βιώνουν την μετανάστευση και τον εκτοπισμό, και η αξιολόγηση προηγούμενης σχολικής μάθησης· αναγνώριση των προσόντων για ανθρώπους που αναζητούν καταφύγιο και άσυλο· ο διαπολιτισμικός διάλογος ως ένα εργαλείο για την αντιμετώπιση της μετανάστευσης και ανθρώπων που έχουν ζήσει αυτήν την εμπειρία της μετανάστευσης και του εκτοπισμού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο· γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα· πολιτικές ενσωμάτωσης για ανθρώπους που βιώνουν την μετανάστευση – αρχές, προκλήσεις και πρακτικές. Ακολουθώντας αυτόν τον άξονα, ο κεντρικός αντικειμενικός στόχος αυτού του Οδηγού είναι να τονίσει τις στρατηγικές που έχουν αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικές στο να ξεπερνιούνται τα προβλήματα που συναντούν από καιρού εις καιρόν ενήλικες που βιώνουν την μετανάστευση και οι διαμεσολαβητές γλώσσας στο πεδίο της διδασκαλίας L2 και τα οποία προβλήματα συχνά ούτε κωδικοποιούνται ούτε συστηματοποιούνται.

Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές (Οδηγός)<sup>1</sup> έχουν εξειδικευτεί στηριζόμενες σε έρευνα με την οποία ασχολήθηκαν οι εταίροι του ALL-IN προγράμματος (Guarani, Cospe, Διορθόδοξο Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος, Per Esemplio Onlus<sup>2</sup>, Volkshochschule Im Landkreis Cham and University for Foreigners of Siena) με σκοπό να εξαχθούν καλές πρακτικές στο πεδίο της L2 διδασκαλίας και τα σημεία κριτικής που διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχουν στο σύστημα. Για την ακρίβεια, η καινοτόμος οπτική έγκειται στο να «χαρτογραφηθούν» οι καλές πρακτικές ξεκινώντας από την άμεση εμπειρία εκείνων που κάθε μέρα, στο πεδίο, εμπλέκονται με την διδασκαλία L2 σε ενήλικες που βιώνουν την μετανάστευση. Τα πρόσφατα χρόνια, οι διαδικασίες της διδασκαλίας γλώσσας σε ξένους έχουν υποστεί σημαντικούς μετασχηματισμούς που συνδέονται με την παρουσία νέων κοινών, νέων δεδομένων, αλλά και νέων διδακτικών μεθοδολογιών. Ερχόμενοι αντιμέτωποι με αυτήν την άκρως διαφοροποιημένη ποικιλία μαθητευομένων, η σχέση ανάμεσα σε ένα πιθανό ενιαίο πρότζεκτ, το οποίο μπορεί να συμπεριληφθεί σε εργαλεία, μοντέλα, παραδοσιακές και οικουμενικές εκπαιδευτικές οδούς, δεν είναι εφικτή ακριβώς εξαιτίας αυτού του έντονου περιεχομένου διαφοροποίησης. Για αυτόν τον λόγο, αυτός ο Οδηγός βασίζεται στην πληθώρα των προφίλ, των αναγκών και των κινήτρων των μαθητευομένων ως αξία και όχι ως εμπόδιο, και ο Οδηγός έχει την ικανότητα να πυροδοτήσει καινοτόμες και δημιουργικές στρατηγικές μάθησης.

Με αυτήν την εργασία, χωρίς να θέλουμε να προτείνουμε ένα κανονιστικό μοντέλο, ούτε ένα εξαντλητικό είδος, αναφερόμαστε σε μία προοπτική που έχει ο δημοκρατικός τρόπος εκμάθησης γλώσσας. Δημοκρατικός επειδή υπό μία ανατέμνουσα οπτική, όλες οι χώρες-εταίροι έχουν εμπλακεί, όλοι οι καθηγητές που σχετίζονται θα έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, όλοι οι μαθητευόμενοι, ασχέτως από την διαφορετικότητά τους, θα έχουν πρόσβαση σε διδακτικές οδούς και τελικά όλες οι γλώσσες (λεκτικές και μη λεκτικές, ο σχολικός χώρος, ο εξωσχολικός χώρος, κ.λπ.) θα αξιολογηθούν. Υπό το πρίσμα του υψηλού ποσοστού απουσιών η εγκατάλειψη των γλωσσικών μαθημάτων από ενήλικες που βιώνουν μετανάστευση, η πρόθεσή μας είναι να εστιάσουμε σε μία διδακτική προσέγγιση, διασκεδαστική επίσης, η οποία αναπτύσσει συνεργατικά, πολυτροπικά και πολυμεσικά διδακτικά μονοπάτια, και για αυτόν τον λόγο οι άνθρωποι που βιώνουν μετανάστευση είναι ικανοί να πετύχουν εργαλειακούς στόχους αλλά και εκπαιδευτικούς στόχους δρώντας μέσα σε μια αξιόλογη ένωση ανάμεσα στο σχολείο και στο εξωσχολικό περιβάλλον που επιτρέπει την φροντίδα της αυτοεκτίμησης, βοηθάει τις σχέσεις, την ενσωμάτωση και την κοινωνική συνοχή όπως επίσης και την εκμάθηση της γλώσσας. Ο Οδηγός ολοκληρώνεται με κάποιες συστάσεις πάνω σε στρατηγικές και καλές πρακτικές που στηρίζονται σε ευρήματα της έρευνάς μας και πρόσφατα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

1. Αυτός ο Οδηγός έχει προετοιμαστεί από τον Raymond Siebetchu σε συνεργασία με την Paola Savona.

2. Επιμέλεια του Οδηγού: Ishana Meadows (Per Esemplio).



## 2. Ποιες είναι οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητευόμενων



Οι μαθητευόμενοι έχουν διαφορετικών ειδών ανάγκες που επηρεάζουν την μάθηση κατά τη διάρκεια εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας. Αυτές οι ανάγκες είναι προσωπικές (σχετιζόμενες με την ηλικία, το φύλο, το πολιτιστικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τα κίνητρα), στυλ εκμάθησης (παλαιότερη εμπειρία εκμάθησης γλώσσας, μαθησιακοί στόχοι και προσδοκίες από τα μαθήματα, εκπαιδευτική αυτονομία, μαθησιακά κενά, για παράδειγμα το κενό ανάμεσα στο τρέχον επίπεδο και το επιδιωκόμενο επίπεδο επάρκειας γλώσσας και γνώσης της κουλτούρας στόχου), επαγγελματικές ανάγκες (γλωσσικά προαπαιτούμενα για εργασία, επιμόρφωση ή εκπαίδευση). Οι καθηγητές που δουλεύουν με ενήλικες που βιώνουν τη μετανάστευση πρέπει να είναι ικανοί να απαντούν στις ανάγκες των μαθητευόμενων. Είναι φανερό σε σχέση και με τα παραπάνω, ότι διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για αυτόν τον λόγο, πρέπει να διδάσκονται με ποικίλους τρόπους και χρειάζεται να μαθαίνουν διάφορες γνώσεις στην τάξη όταν μελετούν το L2. Οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητευόμενων που έχουν αναλυθεί σε αυτήν την έρευνα είναι τμήμα ενός σκεπτικού εκμάθησης γλώσσας που τοποθετεί τον μαθητευόμενο στο κέντρο της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο παρελθόν, το εκπαιδευτικό υλικό ήταν το κεντρικό στοιχείο και η εικόνα του καθηγητή κυριαρχούσε καθόλη τη διάρκεια της μετάδοσης γνωστικών πληροφοριών και μέσω ενός μονοδιάστατου τρόπου σχέσης με τους μαθητευόμενους. Σύμφωνα με μία λιγότερο παραδοσιακή στάση, παρόλα αυτά, είναι απαραίτητο η διδασκαλία να λαμβάνει υπόψη τους μαθητευόμενους με τα ψυχολογικά και κοινωνιολογικά τους χαρακτηριστικά, καθώς επίσης με τις δικές τους ανάγκες επικοινωνίας, τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές, το εμπειρικό υπόβαθρο και τις γνώσεις τους. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση, σύμφωνα με αυτήν την μαθητοκεντρική προσέγγιση, θα πρέπει να διατυπώνεται με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματώνει όσο το δυνατόν περισσότερο την ψυχολογική και κοινωνιοπολιτισμική πραγματικότητα του μαθητή. Ως εκ τούτου, η σημασία των γλωσσικών αναγκών, των οποίων το προνόμιο έχει υπογραμμιστεί αρκετές φορές στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για Γλώσσες. Πράγματι, το Συμβούλιο της Ευρώπης (2001: 4) πιστοποιεί ότι κάθε εκπαιδευτική πρόταση οφείλει να επικεντρώνεται στον μαθητευόμενο και στις ανάγκες του, με σκοπό να τοποθετείται ο μαθητευόμενος στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής σχέσης θεμελιώνοντας τη διδασκαλία γλώσσας και μάθησης πάνω στις ανάγκες των μαθητευόμενων, στα κίνητρά τους, στα χαρακτηριστικά και στις πηγές τους. Αυτές οι αρχές τονίζουν μία από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες, η οποία είναι το να συναντάμε τις επικοινωνιακές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητευόμενων.

Η CEFR «στην δράση προσανατολισμένη προσέγγιση» οικοδομεί επάνω και προχωρά πέρα από την επικοινωνιακή προσέγγιση που προτάθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στο The Threshold Level, την πρώτη λειτουργική/θεωρητική ειδίκευση για τις γλωσσικές ανάγκες. Η CEFR «στην δράση προσανατολισμένη προσέγγιση» αντιπροσωπεύει μια στροφή μακριά από syllabuses που βασίζονται σε μια γραμμική πρόοδο μέσα από γλωσσικές δομές, ή μία προκαθορισμένη ομάδα θεωριών και λειτουργιών, προς syllabuses που στηρίζονται σε ανάλυση των αναγκών, προσανατολιζόμενα προς έργα που αφορούν την πραγματική ζωή και δομούνται γύρω από επί τούτου επιλεγμένες θεωρίες και λειτουργίες. Αυτό προωθεί μια επαρκή προοπτική που καθοδηγείται από «Μπορώ να το κάνω» περιγραφείς παρά από μία ανεπαρκή προοπτική που επικεντρώνεται σε αυτό που οι μαθητευόμενοι δεν έχουν ακόμα κατακτήσει. Η ιδέα είναι να σχεδιαστούν προγράμματα και μαθήματα που στηρίζονται σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές ανάγκες, οργανώνονται γύρω από συνθήκες της πραγματικής ζωής και συνοδεύονται από «Μπορώ να το κάνω» περιγραφείς οι οποίοι επικοινωνούν αυτούς τους στόχους στους μαθητές. Με θεμελιώδη τρόπο, το CEFR είναι ένα εργαλείο που βοηθά στον σχεδιασμό προγραμμάτων, μαθημάτων και εξετάσεων με το να λειτουργεί ουσιαστικά ανάποδα από το σημείο από το οποίο ο χρήστης/μαθητευόμενος απαιτείται να χειρίζεται τη γλώσσα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020: 26).



Για αυτόν τον λόγο, κάθε διδακτική πρόταση οφείλει να ξεκινά από την αναγνώριση των κινήτρων για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και από τις ανάγκες επικοινωνίας του μαθητή.

Είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητευόμενων, λαμβάνοντάς τες υπόψιν ως σημείο εκκίνησης για τον σχεδιασμό ενός στέρεου και αποδοτικού προγράμματος. Ωστόσο, πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψιν το γεγονός ότι οι ανάγκες επικοινωνίας δεν είναι ποτέ σταθερές. Αυτή πιθανώς είναι μία από τις δυσκολίες που δεν πρέπει να υποτιμηθεί: οι ανάγκες δεν μπορούν να δομηθούν με ορισμένο τρόπο διότι καθορίζονται από τις συνθήκες που μεταβάλλονται ανάλογα με τον χρόνο και το χώρο. Επιπλέον, πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα περιπτώσεων από τις οποίες προκύπτουν διάφορες αναλύσεις αναγκών, η καθμία με τον δικό της σκοπό, τα δικά της εργαλεία και προβλήματα. Σύμφωνα με αυτήν την προοπτική, η ανάλυση στο πεδίο αποδεικνύεται ότι είναι ένα προνομιακό εργαλείο για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη: από τη μία πλευρά αποδεικνύεται ότι είναι ιδιαιτέρως χρήσιμη για τους καθηγητές, σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, και από την άλλη είναι ουσιαστική για τον μαθητή ο οποίος μπορεί να δει περισσότερο κριτικά τις δικές τους δυσκολίες αλλά και την πρόοδο. Τόσο ο καθηγητής όσο και ο μαθητής αφομοιώνουν ένα βαθμό συνειδητότητας, τέτοιο που επιτρέπει μία συγκεκριμένη συνεργασία, η οποία στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων που κάθε διδακτική μέθοδος (είτε ως διδασκαλία είτε ως μάθηση) περιλαμβάνει. Όπως ο Vedovelli (2001: 36) αναφέρει «η κινητοποίηση παίζει έναν σημαντικό ρόλο ίσως τόσο σημαντικό όσο τα γλωσσικά χαρακτηριστικά ενός δομικού τύπου σε σχέση με την ικανότητα του να μάθει κάποιος μια νέα γλώσσα και συνεχώς να αναπτύσσει αυθόρμητα και / ή την καθοδηγούμενη εκπαιδευτική διαδικασία». Έτσι, το κίνητρο γίνεται ο μοχλός που καθιστά κάθε είδος μάθησης δυνατό και αυτό ενέχει κεντρικό ρόλο στην ανάλυση στο πεδίο. Πράγματι, αυτό το τελευταίο σκέλος θεμελιώνει το αρχικό στάδιο που οδηγεί στον καθορισμό των στόχων ενός μαθήματος, της δόμησης του προγράμματος και της επιλογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών για ένα συγκεκριμένο τύπο κοινού. Με αναφορά στους ενήλικες που βιώνουν την μετανάστευση και υπό το πρίσμα των ευρωπαϊκών δεδομένων, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι κύριες ανάγκες γλώσσας – επικοινωνίας χωρίζονται σε τουλάχιστον έξι συγκεκριμένες περιοχές: η διαδικασία υποδοχής, η οικογένεια, το σχολείο, η εργασία, η υγεία, ο ελεύθερος χρόνος. Από αυτήν την σκοπιά, είναι φανερό ότι η ανάλυση αναγκών της επικοινωνίας δικαιολογείται από την ανάγκη της επακριβούς αναγνώρισης του είδους των επικοινωνιακών ικανοτήτων που κάθε πρόσωπο αποκτά, με σκοπό να επικεντρωθούν η προσοχή και η προσπάθειες αποκλειστικά στην γλώσσα την οποία πρόκειται στην συνέχεια πραγματικά να χρησιμοποιήσουν. Το πλάνο μαθήματος σχεδιασμένο πάνω στο προφίλ του μαθητευόμενου καθίσταται με αυτόν τον τρόπο αποτελεσματικό και με ισχυρή κινητήρια δύναμη.

## 3. Παρουσίαση των χωρών-εταίρων



Σε αυτό το σημείο, εν συντομία θα παρουσιάσουμε τις γλωσσικές πολιτικές μετανάστευσης των 4 χωρών, οι οποίες απαρτίζουν το πρόγραμμα ALL-IN: Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία.

### 3.1 Γερμανία

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Γερμανικού Στατιστικού Ινστιτούτου, από την 31η Δεκεμβρίου 2022, ο επίσημος αριθμός μεταναστών στην Γερμανία ανέρχεται στους 13.383.910. Αυτά τα δεδομένα αντιστοιχούν στο 15% του πληθυσμού. Ένας αριθμός αυξανόμενος κατά 3 εκατομμύρια τα τελευταία 6 χρόνια. Οι βασικές ξένες εθνικότητες είναι η Τουρκική (1.487.110), η Ουκρανική (1.164.200), η Συριακή (923.805), η Ρουμανική (883.670), η Πολωνική (880.780) και η Ιταλική (644.970). Πρέπει να ληφθεί υπόψιν η δυναμική αύξηση Ουκρανών μεταναστών, των οποίων η παρουσία καθορίζεται από τον τωρινό πόλεμο με την Ρωσία. Από αυτές τις βασικές εθνικότητες, οι οποίες καλύπτουν λίγο λιγότερο από το μισό όλου του ξένου πληθυσμού στην Γερμανία, οι κεντρικές γλώσσες μεταναστών που ομιλούνται και οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μαθήματα εγγραμματοσύνης και / ή γλωσσικές – πολιτισμικές διαμεσολαβητικές δραστηριότητες είναι τα Τουρκικά, τα Ουκρανικά, τα Συριακά Αραβικά, τα Ρουμανικά, τα Πολωνικά και τα Ιταλικά. Στην πραγματικότητα, όπως οι Adler και Beyer (2018) παρατηρούν, η σύγχρονη αύξηση της πολυγλωσσίας κυρίως οφείλεται στις γλώσσες των μεταναστών, μέσα από διάφορα κύματα μετανάστευσης, διάφορα εθνικά γκρουπς και διαφορετικές γλώσσες που υπάρχουν στην Γερμανία τα τελευταία 50 χρόνια.



## 3.2. Ελλάδα

Σύμφωνα με τα δεδομένα της Eurostat, από την 1η Ιανουαρίου 2021, ο επίσημος αριθμός μεταναστών στην Ελλάδα ανέρχεται στους 921.485 από τους οποίους οι 168.550 είναι Ευρωπαίοι πολίτες. Αυτά τα data ανταποκρίνονται στο 8% του πληθυσμού. Αναλογιζόμενοι τα δεδομένα της Eurostat, το 2018 οι κύριες ξένες εθνικότητες ήταν: Αλβανοί, Κινέζοι, Γεωργιανοί, Πακιστανοί, Ρώσοι, Τούρκοι, Ινδοί, Μπαγκλαντεσιανοί, Αιγύπτιοι και Ουκρανοί. Από αυτές τις εθνικότητες, οι κεντρικές γλώσσες που ομιλούνται από αυτούς τους πολίτες και οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μαθήματα εγγραμματοσύνης και / ή γλωσσικές – πολιτισμικές διαμεσολαβητικές δραστηριότητες είναι τα Αλβανικά, Κινεζικά, Γεωργιανά, Ρωσικά, Τουρκικά, Βενγκάλι, Χίντι (ή άλλες Ινδικές γλώσσες), Αιγυπτιακά Αραβικά και Ουκρανικά. Σύμφωνα με την Εθνική Στρατηγική Ενσωμάτωσης του 2019, οι κεντρικοί στόχοι του Ελληνικού μοντέλου για την κοινωνική ενσωμάτωση είναι: Η δημιουργία και διατήρηση μιας ανοικτής κοινωνίας η οποία σέβεται την διαφορετικότητα· η προστασία των δικαιωμάτων και η περιγραφή των υποχρεώσεων των ανθρώπων που έρχονται από Τρίτες Χώρες με έναν τρόπο άνευ διακρίσεων οποίος διασφαλίζει την κοινωνική ισότητα· η ενθάρρυνση της διάδρασης, της συνεργασίας, του διαλόγου και της εποικοδομητικής κριτικής ανάμεσα σε πολιτισμικές ή εθνικές ποικίλες κοινότητες, με την διακήρυξη της δημοκρατίας και της ισότητας· η προώθηση της διαφορετικότητας, της ανοχής και της κοινωνικής συνοχής· η κινητοποίηση όλων των ατόμων για την προστασία του κοινού καλού και η ενθάρρυνση της συνεισφοράς όλων για την ανάπτυξη της χώρας.

## 3.3. Ιταλία

Εξαιτίας της κεντρικής της θέσης στην Μεσόγειο Θάλασσα, η Ιταλία αντιπροσωπεύει μία από τις πρώτες χώρες την οποία οι άνθρωποι φτάνουν στην προσπάθειά τους να έρθουν στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΙΣΤΑΤ, οι ξένοι που διαμένουν στην Ιταλία την 1η Ιανουαρίου 2022 είναι 5.030.716 και αντιπροσωπεύουν το 8,5% του πληθυσμού. Οι βασικές εθνικότητες είναι Ρουμάνοι (1.076.412), Αλβανοί (433.171), Μαροκινοί (428.947), Κινέζοι (330.495) και Ουκρανοί (235.953). Από αυτές τις εθνικότητες, οι οποίες καλύπτουν το μισό από όλους τους ξένους τους διαμένοντες στην Ιταλία, οι κεντρικές γλώσσες που ομιλούνται από τους πολίτες και οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μαθήματα εγγραμματοσύνης και / ή γλωσσικές – πολιτισμικές διαμεσολαβητικές δραστηριότητες είναι τα Ρουμανικά, τα Αλβανικά, τα Μαροκινά Αραβικά, τα Κινεζικά και τα Ουκρανικά. Σύμφωνα με τους Machetti, Siebetscheu (2017:54–55), στην Ιταλία, τα χαρακτηριστικά τα οποία δυστυχώς μπορούμε και σήμερα να τονίσουμε είναι η αδυναμία και η αποσπασματική φύση της μεταναστευτικής πολιτικής, ακόμα και αν η παρουσία πολιτών ξένης προέλευσης στην χώρα μας μπορεί πλέον να θεωρείται ένα μη πρόσφατο φαινόμενο. Η Ιταλία παρέμεινε χωρίς ρυθμιστική αναφορά για την μετανάστευση μέχρι τον νόμο Martelli (Φεβρουάριος 1990) και τους ποικίλους νόμους που ακολούθησαν κατά την διάρκεια των ετών, με πρώτους τον Turco-Napolitano (l. 40/1998) και Bossi –Fini (l. 189/2002). Μέχρι σήμερα, δεν μπορούμε να πούμε ότι η Ιταλία έχει καταφέρει να διαγράψει μία καθαρή μεταναστευτική πολιτική. Για αυτόν τον λόγο, το ιταλικό μοντέλο συνδέεται με αυτό που θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως «μη μεταναστευτική πολιτική», και αυτό προφανώς συμβαίνει για τουλάχιστον τέσσερις αιτίες: η αβεβαιότητα και ο φόβος της διαφορετικότητας· το μίγμα διαφορετικών μεταναστευτικών μοντέλων· η ετερογένεια των ανθρώπων που βιώνουν την μετανάστευση και οι πράξεις τους· η υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης.

## 3.4. Ισπανία

Το 2022, ο πληθυσμός της Ισπανίας ήταν 47,4 εκατομμύρια, περιλαμβανομένων 5,4 εκατομμυρίων ανθρώπων χωρίς Ισπανική εθνικότητα (11,45%). Σε σχέση με την σύνθεση των μεταναστών κατοίκων, περισσότεροι Ρουμάνοι ζουν στην Ισπανία περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, και οι Μαροκινοί κάτοικοι αντιστοιχούν στην μεγαλύτερη κοινότητα Αφρικανικής προέλευσης. Παρόλα αυτά, ακόμα και αν το Μαρόκο είναι η χώρα με τον μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών στην Ισπανία, η Κολομβιανή κοινότητα έχει την μεγαλύτερη ανάπτυξη ως η μεγαλύτερη μη ευρωπαϊκή διασπορά, με έναν μέσο ρυθμό ανάπτυξης 6,1% το 2022. Εκτός από το Μαρόκο, την Ρουμανία και την Κολομβία, οι μεγαλύτερες μεταναστευτικές εθνικότητες προέρχονται από την Βενεζουέλα, την Αργεντινή, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Περού, την Γαλλία, την Κίνα, την Δομινικανή Δημοκρατία και την Βολιβία. Όπως μπορούμε να δούμε, η Ισπανία προσελκύει σημαντικό αριθμό μεταναστών από χώρες της Λατινικής Αμερικής. Από αυτές τις βασικές εθνικότητες, οι κύριες μεταναστευτικές γλώσσες που ομιλούνται και οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μαθήματα εγγραμματοσύνης και / ή γλωσσικές – πολιτισμικές διαμεσολαβητικές δραστηριότητες είναι τα Ισπανικά, Αραβικά, Ρουμανικά και Αγγλικά. Ένα ενδιαφέρον γεγονός που αξίζει να το υπογραμμίσουμε είναι ότι ανάμεσα στις 4 χώρες εταίρους του προγράμματος ALL IN, η Ισπανία είναι η χώρα που υποδέχεται πολλούς μετανάστες, οι οποίοι ήδη μιλούν Ισπανικά ως μητρική και/ ή επίσημη γλώσσα. Και αυτό το γεγονός διευκολύνει εξαιρετικά την διαδικασία ενσωμάτωσης.





Χώρα	Αριθμός	Ποσοστό
Γερμανία	13.383.910	15%
Ελλάδα	921.485	8%
Ιταλία	5.030.716	8,5%
Ισπανία	5.434.153	11,45%

## 4. Ερωτήσεις για το τεστ γλώσσας και ιθαγένειας στις χώρες-εταίρους



Καθώς ερχόμαστε αντιμέτωποι με τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό μεταναστών στην Ευρώπη, ανάμεσα στις ποικίλες μεθόδους που έχουν υιοθετηθεί από τις ευρωπαϊκές χώρες, για να πλαισιώνουν αυτούς τους «νέους Ευρωπαίους» κατά την διαδικασία ένταξης, η μέτρηση του βαθμού για την υπηκοότητα σε σχέση με το γλωσσικό τεστ τείνει να επικρατεί: «εξαιτίας του γεγονότος ότι οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες νιώθουν έντονη την πίεση να ελέγχουν τις μεταναστευτικές ροές, και να αποκλείουν δυνητικούς μετανάστες με χαμηλό εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προφίλ. Μία άλλη εξήγηση μπορεί να βρεθεί στις μονογλωσσικές ιδεολογίες που ακόμα με στόμφο επικρατούν στην Ευρώπη. Η επίσημη εθνική γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένας ισχυρός δείκτης του ανήκειν σε μία ομάδα και η κατάρτησή της ως κεντρικός άξονας για την ευημερία και τάξη στο έθνος-κράτος» (Van Avermaet, Rocca, 2013). Με αυτήν την πολιτική, η γλώσσα και η αξιολόγησή της για μία ακόμα φορά μπορούμε να πούμε ότι σχετίζονται με τον βιβλικό ρόλο της έννοιας shibboleth (χαρακτηριστικό γνώρισμα) (Βιβλίο των Κριτών 12:5-6) (Vedovelli, Siebetscheu, 2017). Ο κίνδυνος βρίσκεται στο ότι μέσα από αυτά τα τεστ, η μάθηση και η διαπίστωση της γλωσσικής ικανότητας ως λειτουργικό κίνητρο μειώνονται, καθώς αναφέρονται μόνο στο εμπόδιο (Barni, 2010) και όχι στην ευκαιρία αναγνώρισης της γλωσσικής ανάπτυξης και της επιτυχίας της διαδικασίας μετανάστευσης μέσα από την επένδυση στον γλωσσικό παράγοντα.

Στην Ιταλία, ο νόμος 132 (01.12.2018), τροποποιητικό άρθρο 9 του νόμου 91 του 1992, εισήγαγε την υποχρέωση να γνωρίζει κάποιος την Ιταλική γλώσσα σε επίπεδο όχι χαμηλότερο από το B1 για αυτούς που αποκτούν την υπηκοότητα είτε λόγω γάμου είτε λόγω μόνιμης κατοικίας. Αυτό το τεστ ιθαγένειας συνδέεται με τις 4 γλωσσικές πιστοποιήσεις που αναγνωρίζονται από το Ιταλικό κράτος: CILS, CELI, PLIDA, Cert.it. Μετά την εισαγωγή αυτών των τεστ ιθαγένειας, οι συγκεκριμένες πιστοποιήσεις δημιούργησαν τις βεβαιώσεις επιπέδου B1, οι οποίες ειδικά απευθύνονται σε αυτούς που θέλουν να αποκτήσουν υπηκοότητα και έχουν πιο σχετικό περιεχόμενο για το συγκεκριμένο κοινό. Το τεστ περιλαμβάνει αξιολόγηση 4 γλωσσικών δεξιοτήτων: παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου· αντιληπτικότητα γραπτού και προφορικού λόγου.

Σύμφωνα με τους Stevenson, Schanze (2009: 95-96), στην Γερμανία οι στόχοι μαθημάτων ένταξης διευκρινίζονται στο Verordnung (2007) ως η επιτυχής απόκτηση (1) «επαρκής γνώση της Γερμανικής» και (2) «καθημερινή γνώση και γνώση του γερμανικού νομικού συστήματος, της κουλτούρας και της ιστορίας ειδικά των αξιών της δημοκρατίας της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας και των αρχών των κανόνων δικαίου, της ισονομίας, της ανοχής και της θρησκευτικής ελευθερίας». Η επαρκής γνώση της Γερμανικής καθορίζεται σε συνάφεια με το επίπεδο B1 CEFR ως η ικανότητα «του να μπορεί κάποιος να έχει γλωσσική αυτονομία στην καθημερινή ζωή, να διεξάγει μία συζήτηση ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο μόρφωσης και να εκφράζεται γραπτά».



Η Ισπανία έχει υιοθετήσει μια πιο επιφυλακτική άποψη για τα θέματα της εν δυνάμει υπηκοότητας και για τις απαιτήσεις εκμάθησης της αποκαλούμενης «εθνικής» γλώσσας. Μία από τις πιο σημαντικές απαιτήσεις για την απόκτηση της ισπανικής ιθαγένειας είναι το να περάσει κάποιος δύο διαφορετικά τεστ: το DELE A2 (Ισπανική εξέταση γλώσσας) και το CCSE (διαγώνισμα για την Ισπανική κουλτούρα και κοινωνία). Το CCSE χωρίζεται σε δύο διαφορετικά τμήματα: α) κοινή γνώση: κουλτούρας, ιστορίας και ισπανικής κοινωνίας· β) Πολιτική και γεωγραφία. Με αυτόν τον τρόπο, οι ερωτήσεις για την γλώσσα, την συνοχή και την ένταξη βρίσκονται στο επίκεντρο αυτού που θεωρείται το Ισπανικό όραμα για την υπηκοότητα και την μελλοντική ένταξη – *ciudadania and integracion of the title, Plan Estrategico de Ciudadania e Integracion*. Το Σχέδιο αναφέρεται σε *ciudadanos inmigrantes* (μετανάστες πολίτες) και άλλα κυβερνητικά έγγραφα αναφέρουν *ciudadanos extranjeros* (ξένοι πολίτες) επισημαίνοντας την θέση τους στην Ισπανική κοινωνία των πολιτών (Vigers and Mar-Molinero, 2019).

Για το Ελληνικό κράτος (Αύγουστος 2021), η κυβέρνηση εισήγαγε ένα τεστ γλώσσας και κουλτούρας σε όλους τους μετανάστες κατοίκους που πρέπει να περάσουν πριν αποκτήσουν την νομιμότητα να αιτηθούν για την Ελληνική υπηκοότητα<sup>3</sup>. Το τεστ περιλαμβάνει: 20 γραπτές ερωτήσεις στην Ελληνική Γλώσσα, Κουλτούρα Πολιτική, Γεωγραφία, Ιστορία· 10 προφορικές ερωτήσεις που ο εξεταστής επιλέγει· έκθεση. Η βάση είναι 80%. Περίπου οι μισοί αιτούντες περνούν τα θέματα και τα 2/3 το τεστ γλώσσας. Όταν ο ξένος πολίτης περάσει το τεστ, λαμβάνει πρόσκληση να περάσει συνέντευξη από τα μέλη του Τμήματος Πολιτογράφησης του Ελληνικού Υπουργείου Εσωτερικών, για να αξιολογήσουν το βαθμό ένταξης των ξένων στην Ελληνική κοινωνία.

Ο πίνακας 3 σύντομα παρουσιάζει την κατάσταση των υποχρεωτικών τεστ γλώσσας από το 2007 στις 4 χώρες του προγράμματος ALL IN.

**Πίνακας 2 – Προαπαιτούμενα για την ιθαγένεια από το 2007 στις 4 χώρες του προγράμματος ALL IN**

Χώρα	2007	2009	2013	2018
Γερμανία	B1	B1	B1	B1
Ελλάδα	A1	A1/A2	A2	B2
Ιταλία	Όχι	Όχι	Όχι	B1
Ισπανία	Όχι	Όχι	Μη καθορισμένο	A2

Πηγή: ALTE, Conseil d'Europe (2020)

3. <https://residence-greece.com/greek-citizenship-test/>

## 5. Μεθοδολογικό πλαίσιο<sup>4</sup>



### ■ 5.1 Ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε ενήλικες οι οποίοι βιώνουν την μετανάστευση

Έγινε μία προσπάθεια να δημιουργηθεί μια φόρμα Google και να προωθηθεί μέσω διαύλων που επέλεξαν οι διάφοροι εταίροι, αλλά επίσης και μέσω απευθείας επικοινωνίας. Αυτή η τελευταία επιλογή έδωσε στους εταίρους που εμπλέκονται στο πρόγραμμα την δυνατότητα να συλλέξουν πολύτιμες πληροφορίες από συνεντεύξεις. Το συνολικό δείγμα αποτελείται από 86 άτομα, 46 από τα οποία είναι έγγαμα με παιδιά. Η έρευνα διεξήχθη στις τέσσερις χώρες εταίρους από 22 Απριλίου έως 30 Σεπτεμβρίου 2022. Οι άξονες του ερωτηματολογίου έχουν μία λειτουργικότητα ως προς τη δόμηση των προφίλ των ενηλίκων που βιώνουν μετανάστευση και οι οποίοι ενεγράφησαν για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας φιλοξενίας, επειδή τοποθετούνται σε μια συγκεκριμένη προοπτική χώρου-χρόνου σε σχέση με την στιγμή της επιλογής παρακολούθησης ενός μαθήματος γλώσσας: το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον είναι οι προσωρινές διαστάσεις που διαπλέκονται με την κοινωνιο-πολιτισμική πραγματικότητα της χώρας προέλευσης και της χώρας ένταξης. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε διάφορους τομείς ενός συνόλου τριάντα δύο ερωτήσεων (κλειστού και ανοικτού τύπου).

Πίνακας 3 – Έρευνα για ενήλικες που βιώνουν την μετανάστευση: Εταίροι και πληροφορητές

Εταίροι	Αριθμός πληροφορητών
Asociación Guaraní (Ισπανία)	17
COSPE (Ιταλία)	15
Per Esempio (Ιταλία)	15
Διορθόδοξο Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος	10
Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. (Γερμανία)	29
<b>Σύνολο</b>	<b>86</b>

### ■ 5.2 Ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε καθηγητές γλώσσας και γλωσσικούς πολιτιστικούς διαμεσολαβητές

Το ερωτηματολόγιο ετοιμάστηκε και προωθήθηκε σε καθηγητές, σε διαμεσολαβητές και κοινωνικούς λειτουργούς με σκοπό να μπορεί να περιγραφεί η οργάνωση των L2 μαθημάτων στα κέντρα υποδοχής μεταναστών για την προετοιμασία δραστηριοτήτων διδασκαλίας της γλώσσας που βασίζονται ειλικρινώς στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 24 ερωτήσεις, διαιρεμένες σε 5 τομείς. Όλα τα θέματα που απευθύνονται στους πληροφορητές στοχεύουν στην πλαισίωση των πολιτικών μετανάστευσης και γλώσσας στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και οργανισμούς που εμπλέκονται στο πρόγραμμα με ιδιαίτερη προσοχή στο ζήτημα των γλωσσικών αναγκών. Για ερευνητικούς σκοπούς, εξετάστηκαν τα παρεχόμενα μαθήματα από διάφορα ιδρύματα των εμπλεκόμενων χωρών στην έρευνα, πολλά από τα οποία είναι συνεργατικά, πολιτιστικά κέντρα και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί που λειτουργούν σε συνεργασία με κέντρα υποδοχής. Τα δεδομένα προέκυψαν μέσω φόρμας Google ως εργαλείο με 63 πληροφορητές: 32 δάσκαλοι, 8 γλωσσικοί-πολιτισμικοί διαμεσολαβητές και 23 κοινωνικοί λειτουργοί και διοικητικοί υπάλληλοι, ασχολούμενοι με την γλωσσική και πολιτισμική εκπαίδευση των ανθρώπων που βιώνουν μετανάστευση και κατοικούν σε διάφορες πόλεις των χωρών εταίρων του προγράμματος.

4. Για λεπτομερή ανάλυση της μεθοδολογίας βλ. τη μακροσκελή έκδοση της έκθεσης.



Πίνακας 4 – Έρευνα για καθηγητές και γλωσσικούς διαμεσολαβητές: Εταίροι και πληροφορητές

Εταίροι	Αριθμός πληροφορητών
Asociación Guaraní (Ισπανία)	9
COSPE (Ιταλία)	14
Per Esempio (Ιταλία)	7
Διορθόδοξο Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος	15
Volkshochschule im Landkreis Cham e. V. (Γερμανία)	29
<b>Σύνολο</b>	<b>63</b>



Ομάδες εστίασης με πληροφοριοδότες στην Ισπανία (Asociación Guaraní)

## 6. Ανάλυση των δεδομένων έρευνας



### ■ 6.1 Ευρήματα από την έρευνα σε ενήλικες μετανάστες

#### 6.1.1 ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

κοινωνικο-πολιτισμικό προφίλ των ξένων εμπλεκόμενων: ηλικία, φύλο, προέλευση, γνωστικό επίπεδο. Αυτοί οι άνθρωποι ανήκουν σε διάφορες ηλικιακές ομάδες: ο νεότερος 16 ετών, ο μεγαλύτερος 59 ετών. Ωστόσο, οι πληροφορητές είναι κυρίως νέοι, καθώς 34 από αυτούς, δηλ. περίπου οι μισοί, είναι μεταξύ 16 και 29 ετών. Έτσι επιβεβαιώνεται ότι η μετανάστευση αφορά κυρίως νέους ανθρώπους, ικανούς να επενδύσουν στον εαυτό τους, για να βελτιωθούν οι συνθήκες ζωής για τις οικογένειές τους. Κάτι που πρέπει να ληφθεί υπόψην επίσης, όταν αναλύουμε τις μαθησιακές ανάγκες.

Επιπλέον ενδιαφέρων παράγοντας είναι η προέλευση που δείχνει έναν κατακερματισμό, τυπικό για την Ευρωπαϊκή κατάσταση. Στην πραγματικότητα, οι 86 άνθρωποι, από τους οποίους 50 γυναίκες, έρχονται από 13 Αφρικανικές χώρες, δηλ. Μαρόκο (7), Νιγηρία (6), Γκάμπια (4) Αίγυπτος, Τυνησία, Σενεγάλη, Σομαλία· 13 Ασιατικές χώρες: Αφγανιστάν (14), Ιράκ (4), Ινδία (4), Ιράν (3), Βιετνάμ (3), Κίνα (2), Σρι Λάνκα (2), Συρία (2), Φιλιππίνες· 6 Ευρωπαϊκές: Κόσσοβο (7), Ρωσία (3), Ουκρανία (3), Βουλγαρία Τσεχία και 2 Αμερικανικές (Βραζιλία, Δομινικανή Δημοκρατία). Όλες αυτές οι χώρες είναι οι πιο εκπροσωπούμενες για τα κράτη που εξετάζονται.

Η ερώτηση σχετικά με τα εκπαιδευτικά προσόντα που έχουν αποκτηθεί στην χώρα προέλευσης δείχνει μια τελείως διαφορετική άποψη συγκριτικά με την ευρέως διαδεδομένη ιδέα σύμφωνα με την οποία οι μετανάστες δεν έχουν υψηλό επίπεδο μόρφωσης. Στην πραγματικότητα, οι πληροφορητές δηλώνουν ότι έχουν ένα καλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Τα μαθησιακά προσόντα επίσης είναι καλή αφετηρία για την ανάλυση των γλωσσικών αναγκών. Το ενδιαφέρον στοιχείο που επιβεβαιώνει την γενική κατάσταση στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες που εξετάζονται είναι ότι η μετανάστευση δεν μπορεί συστηματικά να συνδέεται με τον αναλφαβητισμό, επειδή οι περισσότεροι άνθρωποι που φτάνουν στην Ευρώπη έχουν ολοκληρώσει την εγκύκλιο εκπαίδευση. Και κάποιος από αυτούς έχουν αποκτήσει και πτυχίο πριν αποφασίσουν να μεταναστεύσουν. Συνοδεύοντας τους ανθρώπους που βιώνουν την μετανάστευση στα γλωσσικά και πολιτισμικά μονοπάτια ένταξης, πρέπει να συνειδητοποιούμε ότι η πλειονότητα θα μάθει πολύ ευκολότερα την νέα γλώσσα και κουλτούρα με βάση τις προηγούμενες σπουδές τους, ενώ μόνο μια μικρή μειονότητα θα έχει δυσκολίες σχετικές με διάφορες μορφές αναλφαβητισμού.

#### 6.1.2. ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

Τα ευρήματα που σχετίζονται με το γλωσσικό υπόβαθρο δείχνουν την παρουσία ενός πολύ πλούσιου ρεπερτορίου, πάνω από όλα επειδή τονίζουν την γνώση που έχουν οι πληροφορητές ενός πολύ μεγάλου αριθμού γλωσσών. Τους ζητάμε να συγκεκριμενοποιήσουν πόσες ακριβώς και ποιες γλώσσες γνωρίζουν εκτός από την μητρική τους γλώσσα και την γλώσσα που είχαν στο σχολείο ή στην εκπαίδευσή τους. Επιπλέον, πολλοί από τους ερωτώμενους γνωρίζουν περισσότερες από μία γλώσσες, επειδή αυτές ομιλούνται στις χώρες προέλευσης εκ παραλλήλου με τις επίσημες γλώσσες. Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις παρουσιάζουν μία πολύ καλή γνώση των γλωσσών που μαθαίνονται κατά την διάρκεια της μετανάστευσης, επί παραδείγματι μόνο οι 14 από τους 86 ερωτώμενους δεν απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση. Είναι ξεκάθαρο και πρόδηλο ότι η προγενέστερη πολυγλωσσική ικανότητα των μεταναστών είναι σημαντική και χρήσιμη για την εκμάθηση της γλώσσας στην νέα χώρα εισαγωγής. Αυτές οι γλώσσες είναι επίσης χρήσιμες για την επίλυση διαφόρων γλωσσικών ζητημάτων, ιδίως κατά την διάρκεια των πρώτων μηνών ένταξης.

Οι γλώσσες που μαθαίνονται στις νέες χώρες προφανώς αντανακλούν το γλωσσικό επίπεδο των χωρών εταίρων του προγράμματος, δηλαδή Γερμανικά, Ιταλικά, Ισπανικά, Ελληνικά και Αγγλικά, τα οποία παίζουν τον ρόλο της Διεθνούς γλώσσας.



### 6.1.3. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

Η ποικιλία των προφίλ των συμμετεχόντων και η εμπειρία τους μπορεί να σχετιστεί με την πολιτική κατάσταση στις χώρες προέλευσης. Κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους Αφρικανικής προέλευσης, πράγματι ισχυρίζονται ότι έχουν μείνει στη Λιβύη για ένα ή περισσότερα χρόνια πριν φτάσουν στην Ευρώπη. Αυτή η μεταβατική φάση αντιπροσωπεύει ένα πολύ εξειδικευμένο και συχνά δραματικό στάδιο στην μεταναστευτική διαδικασία. Ένας συγκεκριμένος, ειλικρινής, ισχυρίζεται ότι το χρονικό διάστημα που πέρασε στη Λιβύη, το πέρασε στην φυλακή.

Σχετικά με το επάγγελμα, η πλειονότητα των ανδρών αναφέρει ότι δουλεύουν στον κατασκευαστικό τομέα ως οικοδόμοι ή ηλεκτρολόγοι. Για τις γυναίκες, πολλές από αυτές λένε ότι είναι ανεπάγγελτες επειδή δεν χρειάστηκε να αναζητήσουν αμέσως εργασία, εφόσον, όπως θα δούμε και παρακάτω, συνδέθηκαν με τις οικογένειές τους, με μέλη που αρχικά μετανάστευσαν αναζητώντας μια πιο σταθερή κατάσταση. Οι νέοι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι είναι ακόμη μαθητές. Αναφορικά με τις προβλέψεις για το μέλλον της μεταναστευτικής διαδικασίας, οι άνθρωποι που ερωτήθηκαν, με καθαρή πλειοψηφία (69), δηλώνουν ότι επιθυμούν να παραμείνουν στην τρέχουσα χώρα φιλοξενίας, υπάρχουν όμως και εκείνοι που προτίθενται να πάνε σε άλλη χώρα (9) και εκείνοι που απ' την άλλη θα ήθελαν να επιστρέψουν στην χώρα προέλευσής τους (8). Το γεγονός ότι η μεγάλη πλειονότητα προτίθεται να ζήσει και να μείνει στην χώρα φιλοξενίας καταδεικνύει το ότι η υποδοχή και οι ενταξιακές πολιτικές δεν μπορούν να είναι εκείνες που εφαρμόζονται για να αντιμετωπιστεί η προσωρινή μετανάστευση. Έτσι ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα δομικό φαινόμενο και πρέπει να συνηθίσουμε το να καλωσορίζουμε μετανάστες με αφετηρία την παραπάνω υπόθεση. Αναφερόμαστε στην ένταξη με σκοπό την ανάμειξη σε όλες τις κοινωνικές πτυχές (σχολείο, νοσοκομεία, δικαστήρια, πανεπιστήμια, χώροι εργασίας, άθληση, ταχυδρομεία, τράπεζες, αγορές και υπεραγορές, φαρμακεία, ελεύθερος χρόνος κ.λπ.).

Σε σχέση με τις αιτίες που ανάγκασαν τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν την χώρα τους, η πλειονότητα δήλωσε ότι ακολούθησαν την οικογένειά τους ή φίλους. Αυτό δεν μας προκαλεί έκπληξη εξαιτίας του ότι, όπως έχουμε ήδη δει, η πλειονότητα του γκρουπ των ερωτηθέντων ανήκει σε νεαρή ηλικία και απαρτίζεται κυρίως από γυναίκες. Για αυτό, εύκολα συμπεραίνεται ότι άφησαν την χώρα τους για να συνδεθούν με τους γονείς ή τους συζύγους τους. Οι άλλοι λόγοι που αναφέρονται χωρίζονται ανάμεσα στην δουλειά (30) και τις σπουδές (8) καθώς επίσης και σε κίνητρα που συνδέονται περισσότερο με δύσκολες καταστάσεις στις χώρες προέλευσης: πολιτικοί λόγοι (7), πόλεμος (14), διώξεις (2). Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι επιθυμούν να σπουδάσουν και αμέσως βρίσκουν δουλειά σύμφωνα με τις κλίσεις τους· ανάμεσα σε διάφορες δηλώσεις πράγματι βρίσκουμε τις παρακάτω απαντήσεις: «Θα ήθελα να δουλέψω εδώ και να συνεχίσω τις σπουδές μου»· «επιθυμώ να δουλέψω ως διοικητικός και κοινωνικός λειτουργός»· «θέλω να πάω στο πανεπιστήμιο και να γίνω νοσοκόμα»· «θέλω να βρω δουλειά ως μεταφραστής, δάσκαλος ή social media manager»· «Το όνειρό μου είναι να ανοίξω εστιατόριο»· «θέλω να σπουδάσω και να γίνω επιχειρηματίας»· «Προσδοκώ να γίνω γιατρός και να έχω την δική μου δουλειά»· «θέλω να γίνω οδηγός»· «Για μένα, το να ζω στην Ισπανία είναι ευκαιρία να μην σπαταλήσω τα νιάτα μου, καθώς η χώρα μου βρίσκεται σε πόλεμο»· «θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής και να δουλεύω σε εστιατόριο»· «συνειδητοποίησα το όνειρό μου: να βοηθώ άλλους ανθρώπους. Είμαι πολιτισμικός διαμεσολαβητής και εκπαιδευτής για παιδιά. Είχα ένα ατύχημα και δεν μιλούσα ιταλικά στην αρχή. Οι διαμεσολαβητές με βοήθησαν και έτσι αποφάσισα να γίνω και εγώ»· «είμαι τραγουδιστής και θέλω να κάνω καριέρα στη μουσική». Άλλα όνειρα έχουν ως εξής: μεταφραστής, επικεφαλής σεφ, να έχει κάποιος μια ήσυχη και ομαλή ζωή, να ανοίξουν εστιατόρια, η μοδιστρική, μπάρμαν και απόκτηση οικίας, κατάσταση μπαρ, πανεπιστήμιο και νοσηλευτική, εύρεση εργασίας στον χώρο των πολιτικών επιστημών.

Όπως επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, η προσωπική και επαγγελματική ολοκλήρωση έχει θεμελιώδη σημασία για τον καθένα. Όμως, ο στενός δεσμός που υπάρχει με τις οικογένειες οι οποίες έχουν παραμείνει στις χώρες προέλευσης δεν πρέπει να ξεχνιέται· πολλοί από τους ερωτώμενους, ιδίως εκείνοι που έπρεπε να αφήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, ονειρεύονται τη δυνατότητα να μπορούν να ξαναενωθούν μαζί τους στην νέα χώρα και να μπορούν να τους προσφέρουν καλύτερες συνθήκες ζωής: «θέλω περισσότερα χρήματα, για να φέρω τα παιδιά μου εδώ στην Ισπανία»· «θέλω να ξαναενωθώ με το παιδί μου που ζει σε άλλη πόλη στην Ιταλία, και να γίνω ζαχαροπλάστης»· «Έχω δύο παιδιά στην Νιγηρία, και προσπαθούν να έρθουν στην Ιταλία. Θέλω να ενωθώ με την οικογένειά μου»· «Είμαι χαρούμενη και θέλω τα παιδιά μου, τα οποία έχουν γεννηθεί εδώ, να σπουδάσουν στην Ιταλία και να έχουν καλή ζωή»· «θέλω να μετακινηθώ στην Γερμανία με τον σύζυγό μου».

### 6.1.4. ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ Η ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΤΗΣ

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν πολύ θετικές απόψεις, υπογραμμίζοντας το καλωσόρισμα που δέχτηκαν με σεβασμό και κατανόηση και βρήκαν επίσης φίλους και αλληλεγγύη στην φιλοξενούσα χώρα. Όταν τους ρωτήσαμε να πουν την πρώτη λέξη που σκέφτονται για την χώρα φιλοξενίας, παρόλη την διαφορετικότητα των τεσσάρων χωρών που εξετάσαμε, οι απαντήσεις περιλαμβάνουν την ίδια αίσθηση ευγνωμοσύνης και εκτίμησης. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι που ζουν στην Ισπανία, απάντησαν με αναφορές σε μερικά τυπικά χαρακτηριστικά της Ισπανικής κουλτούρας: «ωκεανός και παραλία», «μουσική και χορός», «καλό φαγητό», «Μαδρίτη», «σπουδές και ποδόσφαιρο». Σχετικά με τους Ισπανούς, οι συμμετέχοντες τους θεωρούν ως: «καλούς





### 6.1.5 ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Αυτό το τμήμα εξετάζει βαθύτερα τις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες για μια περισσότερο σε βάθος ανάλυση του προφίλ των πληροφορητών. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση που έχουν αυτοί οι άνθρωποι με το επίπεδό τους L2 εξετάζεται, σε μία προσπάθεια να υπάρξει καλύτερη κατανόηση των αναγκών τους και αυτό υπό το πρίσμα μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Αναλογιζόμενοι την σύνδεση ανάμεσα στους μετανάστες και την γλώσσα-ες της χώρας φιλοξενίας, 81 άνθρωποι από τους 86 απάντησαν καταφατικά. Αυτό είναι ένα σπουδαίο στοιχείο επειδή καταδεικνύει ότι οι συγκεκριμένοι είναι άνθρωποι καλά προετοιμασμένοι για την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας. Ο πίνακας 10 παρουσιάζει μερικές θετικές και αρνητικές απαντήσεις από τους συμμετέχοντες.

Πίνακας 5 – Θετικά και αρνητικά συναισθήματα των πληροφορητών για το L2

Θετικά συναισθήματα για το L2	Αρνητικά συναισθήματα για το L2
<p>Ναι, είμαι ικανοποιημένη με τα μαθήματα Γερμανικών επειδή έχω μία καλή δασκάλα.</p> <p>Ναι, επειδή ο δάσκαλος είναι πολύ καλός και διδάσκει πολύ καλά.</p> <p>Είμαι πολύ ικανοποιημένος με το Γερμανικό μάθημα. Τα Γερμανικά είναι πραγματικά δύσκολα, αλλά πολύ ενδιαφέροντα επίσης και η δασκάλα είναι επαγγελματίας και πολύ καλή.</p> <p>Ναι, αλλά θα ήθελα περισσότερο διάλογο.</p> <p>Ναι, αλλά μόνο αν έχεις μια βάση.</p> <p>Ναι, επειδή η δασκάλα έχει διαπολιτισμική ικανότητα και νοιάζεται για τους ξένους και την κουλτούρα τους.</p> <p>Αρκετά ικανοποιημένος.</p> <p>Ναι, επειδή εξηγούνται καλά.</p> <p>Είμαι ικανοποιημένος, διότι μου αρέσει το γκρουπ και ο δάσκαλός μας.</p>	<p>Όχι, επειδή κανείς δεν ενδιαφέρεται.</p> <p>Ναι, αλλά βαριέμαι.</p> <p>Δεν νομίζω.</p> <p>Εντελώς όχι. Δεν μπορώ να τα καταλάβω εύκολα.</p> <p>Μη ικανοποιημένος.</p> <p>Όχι, πιστεύω ότι μπορείς να μάθεις μία γλώσσα από την επαφή με άλλους ανθρώπους με συζήτηση.</p> <p>Όχι, επειδή είναι δύσκολα και βαρετά. Χρειάζομαι χρόνο για δουλειά.</p> <p>Όχι, επειδή είναι δύσκολα.</p> <p>Όχι, διότι είναι δύσκολο να δουλεύω και να διαβάζω ταυτόχρονα.</p> <p>Όχι πολύ, επειδή ο καθένας μιλάει μια διαφορετική γλώσσα και αν δεν έχεις μια βάση για αυτήν την γλώσσα, είναι πολύ δύσκολο. Βασίζεσαι στους συμμαθητές σου.</p>

Αν οι αρνητικές απαντήσεις ωθούν τους καθηγητές να βρουν διδακτικές μεθόδους προσανατολισμένες στις ανάγκες των μαθητών, οι θετικές απαντήσεις καταδεικνύουν ότι το ισχυρό κίνητρο είναι ένα καλό εφελκυστικό για την εκμάθηση της νέας γλώσσας.

### 6.1.6 . Κίνητρο εκμάθησης της γλώσσας στην χώρα υποδοχής

Σχετικά με τα κίνητρα, μέσω της εμπειρίας των ερωτηθέντων, έγινε προσπάθεια εξακρίβωσης του κεντρικού κινήτρου που ώθησε τους ανθρώπους να μάθουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής. Ανάμεσα σε διάφορες ανάγκες που προκύπτουν μόλις φτάσουν στην νέα χώρα, η πιο βασική είναι η επικοινωνία, ο προσανατολισμός και το να γίνονται κατανοητοί. Το να μάθουν την γλώσσα λοιπόν αντιπροσωπεύει μια πρωταρχική και ζωτική ανάγκη. Επίσης, πάνω απ' όλα χρειάζεται να βρεθεί δουλειά και να υπάρχει επικοινωνία με συναδέλφους και εργοδότες που ωθούν τους μετανάστες να μάθουν το επίπεδο L2. Μεταξύ των απαντήσεων γι' αυτήν την ερώτηση, πράγματι συναντάμε: «Χρειάζομαι την γλώσσα για να μπορώ να μιλάω στους ανθρώπους», «Χρειάζομαι την γλώσσα για να μελετώ και να καταλαβαίνω την κατάσταση της χώρας, να διαβάζω εφημερίδες, και να κάνω φίλους, είναι σημαντικό», «Μου αρέσει να ζω και να δουλεύω στην Γερμανία, γι' αυτό χρειάζομαι την γλώσσα για να ενσωματωθώ στην Γερμανική κοινωνία, να δουλέψω και να κάνω νέους φίλους», «Είναι καίριο να ξέρω Ιταλικά για να κοινωνικοποιηθώ και να δουλεύω για όλα στην Ιταλία», «Πρέπει να μιλάω Ισπανικά για να μιλάω με Ισπανούς, να δουλεύω εδώ, να καταλαβαίνω τα βιβλία, τις ταινίες, το θέατρο», «Θέλω να μάθω Ελληνικά και Αγγλικά γιατί θα δουλεύω και θέλω να κάνω οικογένεια εδώ», «Να μπορώ να επικοινωνώ και να γίνω μεταφραστής», «Γιατί θέλω να μιλάω με ανθρώπους», «Για να έχει η κόρη μου καλύτερη εκπαίδευση. Να μάθει, να δουλέψει και να έχει μια καλή νέα εμπειρία στην ζωή», «Γιατί θέλω να λύσω έννοιες όπως ο γιατρός, η καλή μελέτη», «Δουλειά και ζωή γενικά. Υπάρχουν μόνο λίγοι άνθρωποι από την Σομαλία και δεν μιλάω Αγγλικά, έτσι χρειάζομαι τα Ιταλικά για την καθημερινότητα και πρόσβαση σε υπηρεσίες», «Για δουλειά και να ενωθώ με το παιδί της (δικηγόροι, έγγραφα...), «Ομιλία και κατανόηση του τι γίνεται», «Να εξετάζω και να κατανοώ την κατάσταση της χώρας, να διαβάζω εφημερίδες, το να κάνω φίλους, είναι σημαντικό». Επιπλέον, πολλές γυναίκες

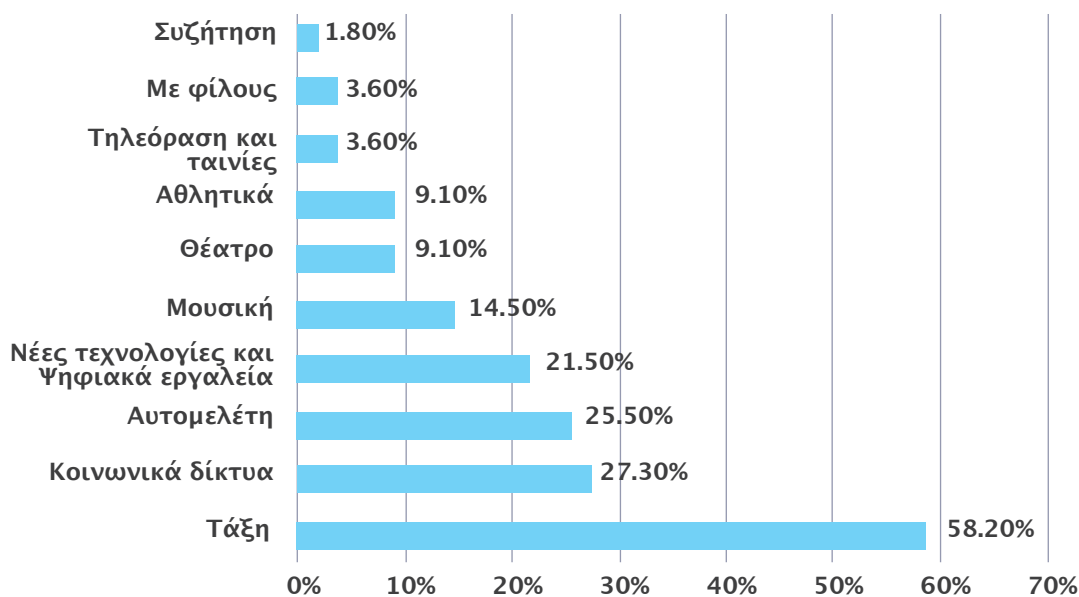




που περνούν περισσότερο χρόνο στο σπίτι με τα παιδιά τους, απαντούν ότι χρειάζεται να μάθουν την γλώσσα για να βοηθούν επίσης τα παιδιά τους με τα μαθήματά τους: «όταν τα παιδιά μου ήταν μικρά, χρειαζόμουν την γλώσσα για να τα βοηθώ στο σχολείο». Γι' αυτόν τον λόγο, υπάρχει μια βαθιά σύνδεση μεταξύ του κινήτρου που ωθεί τις μετανάστριες-ιδίως τις γυναίκες, να μάθουν μια γλώσσα και της γονεϊκότητας. Όπως η Maddii (2004: 50-51) εξηγεί, αναφορικά με το Ιταλικό περιεχόμενο «μερικές φορές το εξειδικευμένο αίτημα για κατάκτηση της Ιταλικής ανταποκρίνεται σε μη εκπεφρασμένα αιτήματα για προσωπική προαγωγή, επαγγελματική ολοκλήρωση, κοινωνική λύτρωση και εκ νέου ενίσχυση της γονεϊκής φιγούρας». Εν γένει, στην πραγματικότητα, οι άνδρες οδηγούμενοι από την αναζήτηση εργασίας, έχουν ένα πιο δυνατό αρχικό κίνητρο σε σχέση με την μάθηση L2. Όπως οι Demetrio and Favaro (1992: 99) επίσης τονίζουν, «σε αντίθεση με τους άντρες μετανάστες που έχουν άλλες (μολονότι περιορισμένες) περιοχές κοινωνικοποίησης εκτός του χώρου μάθησης, για τις γυναίκες το σχολείο γίνεται ο προνομιακός χώρος για επικοινωνία, συνήθως προσβάσιμος» και «πολύ συχνά ζουν στην Ιταλία για αρκετά χρόνια την στιγμή της εισόδου τους στα μαθήματα και έχουν έτσι ήδη οργανώσει την ζωή τους, μαθαίνοντας την νέα γλώσσα με σκοπό να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες επικοινωνίας (περιορισμένες και προβλέψιμες) που η εργασιακή δραστηριότητα ζητά. Στην πραγματικότητα, αυτές οι γυναίκες ξαναανακαλύπτουν την ανάγκη για μάθηση με το πέρασμα του χρόνου, μετά από μια φάση προσαρμογής στην νέα κατάσταση κατά την οποία φαίνεται ότι κυρίως απασχολούνται στο σπίτι, στο οικογενειακό περιβάλλον. Το να ζουν, να μελετούν, να επικοινωνούν και να δουλεύουν είναι οπωσδήποτε οι λέξεις κλειδιά που συνοψίζουν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Η διδασκόμενη γλώσσα πρέπει να ανταποκρίνεται σε αυτές τις κρίσιμες ανάγκες για γλωσσική και πολιτισμική ενσωμάτωση στην χώρα υποδοχής. Η γλώσσα χρειάζεται όχι μόνο διότι επιβάλλεται από τις τοπικές αρχές, αλλά επίσης επειδή το να γνωρίζεις τους κανόνες και τους νόμους της χώρας εγγυάται την διαδικασία για την απόκτηση υπηκοότητας.

#### 6.1.7 Προτιμητέα μέθοδος εκμάθησης γλώσσας

Τα δεδομένα της έρευνας καταδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της τάξης: πολλοί πληροφορητές, στην πραγματικότητα, ισχυρίζονται ότι προτιμούν την καθοδηγούμενη μάθηση στην τάξη. Επιπρόσθετα, μερικές απαντήσεις τονίζουν τον σπουδαίο ρόλο που οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παίζουν στην εκμάθηση γλώσσας σήμερα, πιθανώς επίσης επειδή η καθημερινή τους χρήση έχει γίνει απαραίτητη. Η μουσική και τα σπορ ακολουθούν, και έπειτα τα πιο παραδοσιακά, συζήτηση με φίλους και παρακολούθηση ταινιών προκύπτουν ως πιθανοί τρόποι μάθησης L2. Όπως μπορούμε να δούμε, οι απαντήσεις δείχνουν έναν πολλαπλασιασμό για την τάξη ως χώρο κατεξοχήν μάθησης, αλλά πάνω απ' όλα ο διάλογος με νέα εκπαιδευτικά εργαλεία και περιεχόμενα (νέες τεχνολογίες, μουσική, θέατρο, σπορ, κ.λπ.). Για να αποφεύγονται βαρετά μονοπάτια μάθησης, όπως μερικοί πληροφορητές υπέδειξαν σε αυτήν την έρευνα, συστήνεται η αλλαγή των δραστηριοτήτων μάθησης γλώσσας στην τάξη με άλλες δραστηριότητες εκτός σχολικής αίθουσας, στο εργαστήριο πληροφορικής ή ακόμη και στο σπίτι με την μέθοδο της αυτομάθησης.



Εικόνα 2 - Η αγαπημένη μέθοδος εκμάθησης γλώσσας



Μέσω των μεθόδων που μόλις παρουσιάστηκαν, οι πληροφορητές εκφράζουν ότι θέλουν να αναπτύξουν τις 4 γλωσσικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, ομιλία, ακοή). Γι' αυτό μαθαίνουν το L2 για να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και να εξερευνούν τα ακόλουθα θέματα: Ιστορία, τέχνη, μαθηματικά, επιστήμες, Ιταλικό θέατρο και λογοτεχνία, Ιταλικό σύνταγμα, η ζωή στην Γερμανία, το πως να βρίσκεις δουλειά, τι επαγγέλματα υπάρχουν, ειδικά χαρακτηριστικά, κουζίνα, πολιτισμός και παραδόσεις, νόμοι, οικονομία, IT, πολιτική, ψυχολογία, εκμάθηση Γερμανικών, γραμματική, μουσική, MME, έθιμα στην Ισπανία, επαγγελματική συζήτηση. Αυτές οι απαντήσεις δεν μας εκπλήσσουν πολύ, καθόσον οι Ευρωπαϊκές κουλτούρες πάντοτε επεδείκνυαν μεγάλο ενδιαφέρον για τους ξένους. Είναι φανερό ότι αυτή η συναρπαγή έχει επιζήσει και είναι ακόμη κομμάτι της φαντασίας των ανθρώπων που μεταναστεύουν, ιδίως των νεότερων. Με αυτό υπόψιν μπορούμε να θυμηθούμε τις σκέψεις των BICS και CALP και Cummins (1984). Οι Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (BICS) αναφέρονται σε γλωσσικές δεξιότητες που χρειάζονται καθημερινά, σε πρόσωπο με πρόσωπο διάδραση. Για παράδειγμα, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην παιδική χαρά, στο τηλέφωνο, ή η διάδραση κοινωνικά με άλλους είναι κομμάτι των BICS. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτές τις κοινωνικές διαδράσεις έχει ενσωματωμένο περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει, ότι είναι σημαντική, γνωστικά μη απαιτητική και μη εξειδικευμένη. Παίρνει στον μαθητή από έξι μήνες έως δύο χρόνια να αναπτύξει τις BICS. Η Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια (CALP) επικεντρώνεται στην επάρκεια στην ακαδημαϊκή γλώσσα ή στην γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη σε διάφορους τομείς. Η ακαδημαϊκή γλώσσα χαρακτηρίζεται από την αφαίρεση, την μείωση περιεχομένου και την εξειδίκευση. Μαζί με την κατάκτηση της γλώσσας, οι μαθητευόμενοι χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η σύγκριση, η κατηγοριοποίηση, η σύνθεση, η αξιολόγηση και τα συμπεράσματα κατά την ανάπτυξη ακαδημαϊκών ικανοτήτων. Παίρνει τουλάχιστον πέντε με επτά χρόνια στους μαθητευόμενους να αναπτύξουν τις CALP<sup>5</sup>.

#### 6.1.8 Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Τα ευρήματα δείχνουν ότι σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες μιλούν την μητρική τους γλώσσα με την οικογένειά τους, με φίλους και ομοεθνείς. Ένα τμήμα αυτών ισχυρίζονται ότι μιλούν το L2 στο σχολείο, κατά την διάρκεια των μαθημάτων γλώσσας με τους καθηγητές και άλλους ξένους. Επιπλέον, πολλοί λένε ότι χρησιμοποιούν την γλώσσα της χώρας φιλοξενίας για την διάδραση με τοπικές γνωριμίες. Αυτό αντιπροσωπεύει έναν σημαντικό παράγοντα, που δείχνει ένα μεγαλύτερο επίπεδο ενσωμάτωσης και ένταξης στην κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής. Η αξία αυτής της ερώτησης υπογραμμίζεται και από τον Vedovelli (2010:131) όταν δηλώνει ότι «αν η τάξη είναι ένα κοινωνικό περιβάλλον, κατά την φάση του σχεδιασμού των παρεμβάσεων είναι αναγκαίο να αναλύουμε τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού δικτύου ώστε να ανατεθούν στην τάξη και την διδακτική επικοινωνία λειτουργίες που αποζημιώνουν, υποκαθιστούν ή ολοκληρώνουν τις κοινωνικές διαδικασίες. Επίσης, η ανάλυση των διαδραστικών καταστάσεων μέσα στις οποίες ο μετανάστης ζει μπορούν να αντιπροσωπεύουν την βάση για τον καθορισμό της προόδου της διδασκαλίας σε σχέση με τις ανάγκες της κοινωνικής ζωής των μεταναστών». Για τις περιοχές (δημόσιες και ιδιωτικές) που οι μετανάστες χρησιμοποιούν την L2 πιο πολύ, η πλειονότητα απάντησε αναφέροντας την αγορά και την υπεραγορά (86%), μέρη που πρέπει να αλληλοεπιδρούν στην τοπική γλώσσα καθημερινά. Έπειτα το νοσοκομείο (70%), ένα άλλο μέρος όπου εάν δεν υπάρχει πολιτισμικός-γλωσσικός διαμεσολαβητής, είναι αναγκαίο οι μετανάστες να μπορούν να εκφράζονται σε επίπεδο L2. Τα ταχυδρομεία (58%), οι τράπεζες (55%), διοικητικά γραφεία και γραφεία ευρέσεως εργασίας (60%), όπως αναμενόταν, είναι τα υπόλοιπα μέρη όπου οι πολίτες ξένης εθνικότητας έρχονται αντιμέτωποι με την γλώσσα της χώρας υποδοχής.

#### 6.1.9 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ

Ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να επισημάνουν τα πολιτιστικά στοιχεία που τους αρέσουν περισσότερο για την χώρα φιλοξενίας και την χώρα υποδοχής. Σε ότι αφορά την χώρα προέλευσης, τα σπορ, η μόδα, η γλώσσα, η μουσική, το φαγητό, τα πολιτικά, ο ζεστός καιρός και η θρησκεία είναι τα κεντρικά πολιτιστικά στοιχεία που δεν αντέχουν οι πληροφορητές. Ωστόσο, βέβαια, για την χώρα προέλευσης, πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους ισχυρίζονται ότι αγαπούν την χώρα τους, αλλά απεχθάνονται τον πόλεμο, τον ρατσισμό, την πολιτική κατάσταση και την έλλειψη δυνατότητας για σπουδές ή εργασία. Αυτά που ιδιαίτερα εκτιμώνται στην χώρα υποδοχής είναι η γλώσσα, η μουσική, το φαγητό, η μόδα, το σχέδιο, τα τοπία, το ποδόσφαιρο, οι τέχνες, η θάλασσα, οι παραλίες, οι άνθρωποι, ο τουρισμός, η ελευθερία και η ιστορία.

#### 6.1.10 LA PRIMA PAROLA APPRESA IN L2

Για το στοιχείο που αφορά στην πρώτη λέξη που μαθαίνεται στο L2, οι απαντήσεις ποικίλουν· κάνουμε μνεία των βασικών μόνο λέξεων που γράφτηκαν από τους ερωτηθέντες: ciao, hola, buongiorno, ΓΕΙΑ ΣΑΣ, καλημέρα (good morning), good morning, Grazie, Gracias, polizia, police, water, κ.λπ. Εάν από τη μια φράσεις που σχετίζονται με χαιρετισμό όπως το γεια σχετίζονται με έναν ανεπίσημο σύνδεσμο με τους πολίτες της χώρας

5. <https://www.colorincolorado.org/faq/what-are-bics-and-calp>





Έχω διαβάσει ένα βιβλίο στα Ισπανικά.  
Μου αρέσει να διαβάζω μυθοπλασία και βιβλία δημοσιογραφίας στα Ουκρανικά, Ρωσικά και Αγγλικά.  
Αυτόν τον χρόνο έχω διαβάσει λίγα βιβλία.  
Μου αρέσει να διαβάζω για ψυχολογία και ιστορία.  
Έχω διαβάσει 1 βιβλίο στα Ισπανικά.  
Διαβάζω βιβλία στο ίντερνετ.  
Διαβάζω 3 βιβλία στα Ισπανικά.  
Κάποιες φορές διαβάζω βιβλία.  
Δεν διαβάζω βιβλία, μόνο μέσα κοινωνικής δικτύωσης στα Αραβικά και στα Αγγλικά.  
Γράφω στα Αγγλικά κυρίως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.  
Διαβάζω περίπου 5 βιβλία τον χρόνο.  
Μπορώ να γράφω στα Αγγλικά. Μπορώ να γράφω στα Ιταλικά και να διαβάζω βιβλία για τους νόμους για να κατανοήσω πως θα πάρει πίσω το παιδί της.  
Μπορώ να γράφω και να μιλάω Αραβικά και Σομαλικά.  
Διαβάζω μόνο το Κοράνι· μιλάω και γράφω καλά Ιταλικά αλλά με κάποια γραμματικά λάθη.  
Χρησιμοποιώ το tiktok και το whatsapp στα Αραβικά και τα Ιταλικά.  
Σπουδάζω στο πανεπιστήμιο Αγγλικά και Ιταλικά.

Δεν έχω διαβάσει βιβλία.  
Δεν έχω διαβάσει τίποτα.  
Διαβάζω βιβλία στα Ιταλικά και Φαρσί.  
Διαβάζω δύο βιβλία τον χρόνο.  
Διαβάζω κυρίως ιατρικά άρθρα διαδικτυακά.  
Γράφω στην γλώσσα μου.  
Διαβάζω 2 βιβλία τον χρόνο, στα Ντάρι, Πάστου και Ιταλικά.  
Διαβάζω έγγραφα, βιβλία ιστορίας, και βιβλία για μαθήματα Ιταλικών.  
Μου αρέσει να γράφω στα Ιταλικά, η γλώσσα μου είναι η Αγγλική.  
Γράφω στο facebook.  
Γράφω για να μελετώ και να δουλεύω.  
Μπορώ να γράφω στα Αγγλικά και Pidgin English· μπορώ να γράφω στα Ιταλικά αλλά με λάθη.  
Μπορώ να γράφω στα Hindi και Αγγλικά αλλά όχι καλά στα Ιταλικά  
Μπορώ να γράφω στα Αραβικά και τα Ιταλικά.  
Μπορώ αρκετά σωστά να γράφω Tamil και Ιταλικά. Διαβάζω Ιταλικά μερικά βιβλία για την τέχνη.  
Μπορώ να γράφω πολύ καλά στα Ιταλικά και Αγγλικά επειδή τα Mandinka δεν είναι γραπτή γλώσσα· μπορώ μόνο να μιλάω Αγγλικά· μαθαίνω Ιταλικά.

Παρόλες τις προβλεπόμενες δυσκολίες που οι ενήλικες μετανάστες μπορεί να βιώνουν κατά την εκμάθηση του επιπέδου L2, και παρότι δεν διαβάζουν όλοι βιβλία και εφημερίδες, αυτές οι μαρτυρίες καταδεικνύουν ότι οι πληροφορητές μας χρησιμοποιούν την πολυγλωσσική τους ικανότητα για να διαβάζουν και να γράφουν και στο χαρτί αλλά και στα ψηφιακά μέσα φανερώνοντας παράλληλα τις πολυγλωσσικές και πολυτροπικές τους δεξιότητες. Ένας άλλος παράγοντας που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι η λειτουργία της ανάγνωσης και της γραφής, στοιχεία που είναι χρήσιμα και για λειτουργικούς λόγους (δουλειά, πανεπιστήμιο, μαθήματα παιδιών) και για πολιτιστικούς λόγους (ευχαρίστηση, ελεύθερος χρόνος, πληροφόρηση, γενικές γνώσεις). Όλα αυτά τα στοιχεία συμβάλλουν στην δημιουργία γλωσσικά και πολιτισμικά προετοιμασμένων Ευρωπαίων πολιτών.

### 6.1.13 Η χρήση των μέσω μαζικής επικοινωνίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Πολύ ενδιαφέρον, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, έχουν τα δεδομένα που αφορούν στην χρήση των MME (τηλεόραση, ραδιόφωνο, διαδίκτυο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης), όλοι οι πληροφορητές δηλώνουν ότι τα χρησιμοποιούν πολύ για να είναι σε επαφή με την οικογένειά τους, με φίλους και γενικά τα χρησιμοποιούν όχι μόνο για να γνωρίζουν τι γίνεται στην χώρα τους, αλλά και εκεί που τώρα ζουν. Γι' αυτόν τον λόγο λένε ότι χρησιμοποιούν και τις μητρικές τους γλώσσες και το επίπεδο L2 καθημερινά για την χρήση των κοινωνικών δικτύων. Η χρήση των MME για την πληροφόρηση επιβεβαιώνει την ψηφιακή εγγραμματοσύνη που έχουν οι άνθρωποι (παρά την παραδοσιακή αγραμματοσύνη κάποιων). Τα MME και ιδίως τα κοινωνικά δίκτυα είναι ο κατεξοχήν τρόπος όχι μόνο για την πληροφόρηση των μεταναστών, αλλά και για την διατήρηση και την διάδοση των γλωσσών τους, με όλα τα συνεπαγόμενα πλεονεκτήματα από συναισθηματική και γνωστική άποψη. Επίσης τονίζουμε ότι αυτές οι μεταναστευτικές γλώσσες δεν αναγνωρίζονται επίσημα ή συστηματικά στις τέσσερις εμπλεκόμενες χώρες εταίρους του προγράμματος, αν και μια μεγαλύτερη ανοιχτοσύνη παρατηρείται στην Γερμανία. Τα κοινωνικά δίκτυα δεν είναι μόνο ο χώρος για την επιβεβαίωση των μεταναστευτικών γλωσσών, αλλά μια πλατφόρμα διαλόγου μεταξύ τους με τις επίσημες γλώσσες και τοπικές διαλέκτους των χωρών φιλοξενίας. Αυτός ο διάλογος δημιουργεί τις συνθήκες για την γλωσσική και πολιτισμική ειρήνη ανάμεσα στους ντόπιους πολίτες και τους μετανάστες. Πολλοί ενήλικες που βιώνουν την μετανάστευση περιγράφουν την εμπειρία τους με τα MME και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως ακολούθως:



Ναι, χρησιμοποιώ το διαδίκτυο, το Facebook, το Youtube, το Instagram και το Whatsapp στα Περσικά κάθε μέρα.

Χρησιμοποιώ την τηλεόραση, το Youtube, το Facebook, το Twitter, το Instagram και το Whatsapp στα Pashto.

Χρησιμοποιώ τα κοινωνικά δίκτυα (Youtube, Whatsapp) και τηλεόραση και το διαδίκτυο στα Dari.

Ναι, χρησιμοποιώ την τηλεόραση, το ίντερνετ, το Youtube, το Instagram, το whatsapp στα Ιταλικά, Αγγλικά και Περσικά

Χρησιμοποιώ το Facebook, το Instagram, το Tiktok, το Youtube στα Αραβικά και Ιταλικά.

Χρησιμοποιώ το Whatsapp στα Γαλλικά και Ιταλικά.

Χρησιμοποιώ το Whatsapp, το Facebook, και το

Βλέπω τηλεόραση στα Γαλλικά και Ισπανικά σχεδόν όλη μέρα.

Χρησιμοποιώ το ίντερνετ όλη μέρα στα Ουκρανικά, Ρωσικά και Αγγλικά.

Χρησιμοποιώ τα MME κάθε μέρα στα Ισπανικά.

Χρησιμοποιώ το Facebook στα Amharic και στα Αγγλικά.

Χρησιμοποιώ το Youtube, το Tiktok και το Whatsapp στα Αραβικά και στα Ιταλικά.

Χρησιμοποιώ το Whatsapp, το Instagram, το Tiktok, το Youtube στα Αγγλικά και Ιταλικά.

Χρησιμοποιώ το Whatsapp, το Facebook, το Instagram στα Ιταλικά και Αραβικά και βλέπω τηλεόραση στα Ιταλικά.

Χρησιμοποιώ το Whatsapp, το Facebook στα Αγγλικά και Hindi.

Χρησιμοποιώ το Whatsapp στα Tamil και Ιταλικά (για δοουλειά).

Χρησιμοποιώ το Facebook στα Βιετναμέζικα, το διαδίκτυο, το Instagram στα Γερμανικά και Ρωσικά,

Σε ότι αφορά την χρήση των άλλων κωδίκων, διαφορετικοί από την προφορική γλώσσα, πολλοί πληροφορητές δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν άλλους κώδικες, όπως ο χορός, το σχέδιο, το τραγούδι, η ζωγραφική, η μαγειρική, ο αθλητισμός, η προσευχή. Είναι αξιοσημείωτο να τονίσουμε ότι αυτές είναι κυρίως δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στον ελεύθερό τους χρόνο.

#### 6.1.14. Γλωσσικά εμπόδια και γλωσσολογική και πολιτισμική διαμεσολάβηση

Για τα γλωσσικά εμπόδια, οι μετανάστες που τώρα ζουν στην Ισπανία σχολιάζουν το πόσο γρήγορα μιλούν αναμεταξύ τους οι γηγενείς· αυτό συχνά προκαλεί δυσκολίες στην πλήρη κατανόηση των συζητήσεων. Οι μετανάστες στην Ελλάδα, από την άλλη αναφέρονται στην δυσκολία για το διαφορετικό αλφάβητο από τις γλώσσες προέλευσής τους. Οι ξένοι που ζουν στην Γερμανία αναφέρουν την δυσκολία που αντιμετωπίζουν όταν σχετίζονται με ντόπιους που συχνά χρησιμοποιούν μια διάλεκτο τυπική της περιοχής που ζουν, εν προκειμένω την Βαυαρική, που είναι λίγο διαφορετική από τα κλασικά Γερμανικά. Η ίδια δυσκολία αναφέρεται από αυτούς που ζουν στην Ιταλία, ένα μέρος όπου η πληθώρα τοπικών διαλέκτων είναι ευρέως διαδεδομένη. Επιπλέον, οι μετανάστες στην Ιταλία κάνουν λόγο για την περιορισμένη γνώση που έχουν οι ενήλικες ή οι γηραιότεροι της Αγγλικής, κάτι που συχνά θα έλυσε τα προβλήματα έλλειψης κατανόησης. Με αναφορά στα πολιτισμικά εμπόδια, οι άνθρωποι αναφέρονται στην δυσκολία να σχετιστούν με πολιτιστικά και θρησκευτικά στοιχεία διαφορετικά από τα δικά τους και αναφέρονται επίσης στις προκαταλήψεις και στα στερεότυπα που περιβάλλουν τους μετανάστες σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες, ιδιαιτέρως τα τελευταία χρόνια.

Πολλοί αναφέρονται στις δυσκολίες που συνάντησαν για εύρεση εργασίας, οικίας προς ενοικίαση ή έστω απλούστερα για να χρησιμοποιούν τα ΜΜΜ. Κάποιοι αναγνωρίζουν το ότι μπόρεσαν να στηριχτούν στην βοήθεια και την γενναιοδωρία εθελοντικών οργανισμών και απλών γειτόνων. Επιπρόσθετα, πολλοί πληροφορητές μιλούν για τα γραφειοκρατικά και διοικητικά προβλήματά τους, βασικά συνδεδεμένα με τον πολύ χρόνο χρειαζόταν ώστε να αποκτήσουν άδεια παραμονής και κατοικίας, να αναγνωριστούν τα ακαδημαϊκά τους προσόντα και να προχωρήσουν οι διαδικασίες επανένωσης με την οικογένειά τους. Αυτά είναι ζητήματα που καταδεικνύουν τα αληθινά εμπόδια για την απόκτηση εκείνης της ασφάλειας και εκείνης της πολυπόθητης σταθερότητας έπειτα από τέτοια περίοδο δυσχερή μα τους ανθρώπους να έχουν υποφέρει. Αυτά τα δεδομένα «πρέπει να μελετώνται και να τοποθετούνται εντός ενός πλαισίου ατομικής αλλά και συλλογικής δυναμικής, όπου και αναγνωρίζονται συνυπάρχουσες ανάγκες και αντιμαχόμενες εντάσεις οι οποίες ταλαντεύονται ανάμεσα σε προγράμματα επιστροφής, κοινωνική άνοδο, την ανάγκη για υιοθεσία και πράξεις σταθεροποίησης» (Demetrio and Favaro, 1992: 88).



## ■ 6.2 Ευρήματα έρευνας στους καθηγητές

Σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, τα ινστιτούτα και οι οργανισμοί που σχετίζονται με την διαδικασία υποδοχής μεταναστών προερχόμενοι από μειονεκτικές συνθήκες (πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο, ασυνόδευτα ανήλικα, παράτυποι μετανάστες) συχνά λειτουργούν εντός ενός πλαισίου έκτακτης ανάγκης, καθώς έχουν να κάνουν με τις άμεσες ανάγκες των ματαναστευτικών ροών, παρόλο που κατά την διάρκεια των ετών έχουν επιτύχει να οικοδομήσουν και να παγιώσουν ένα μοντέλο υποστηρικτικού δικτύου. Οι άνθρωποι που βιώνουν την μετανάστευση, που αναζητούν άσυλο και καταφύγιο στηρίζονται από τέτοιους φορείς σε ότι αφορά την στέγαση, την υγειονομική περίθαλψη, την νομική βοήθεια και την βοήθεια για την εκμάθηση της γλώσσας, μέσω της ενεργοποίησης προγραμμάτων τα οποία υλοποιούν αυτοί οι φορείς που σχετίζονται με τον κοινωνικό τομέα, τις τοπικές αρχές και τα κέντρα υποδοχής. Η λειτουργία παροχής βοήθειας, καθίσταται εφικτή από την συνεργασία διαφόρων ινστιτούτων τα οποία συνεργαζόμενα μεταξύ τους έχουν απλωθεί σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ένας από τους σπουδαιότερους παράγοντες μέσα στον άξονα των φιλόξενων μονοπατιών κυρίως αφορά στην διδασκαλία του L2, λόγω του θεμελιώδους ρόλου που παίζει η γλώσσα κατά την διαδικασία της κοινωνικής και επαγγελματικής ενσωμάτωσης των ανθρώπων που βιώνουν την μετανάστευση (Beacco, Little & Hedges 2014).

Παραδοσιακά, η διδασκαλία L2 προσανατολίζεται προς την ικανοποίηση των γλωσσικών αναγκών των μαθητευόμενων προς τους οποίους απευθύνεται, καθιστώντας τους συγκεκριμένους για τους γλωσσικούς-επικοινωνιακούς στόχους, εντός του σχεδιασμού (Ager 2001) και με σεβασμό της σταδιακής κατάκτησης της γλώσσας (Rastelli 2009), καθώς επίσης και της κινητοποίησης. Η διδασκαλία L2 σε μαθητές, χαρακτηριζόμενη από συνθήκες ευαλωτότητας και μειονεκτημάτων δεν είναι μια τωρινή κατάσταση που σχετίζεται με πρακτικές διδασκαλίας γλώσσας (cf. Diadori, Palermo, Troncarelli 2009), αλλά αντιπροσωπεύει ένα σχετικά ευρείας διάδοσης σενάριο στην Ευρώπη. Η άνιση των μαθημάτων διδασκαλίας της γλώσσας, τόσο στα πανεπιστήμια όσο και σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, στα σύγχρονα χρόνια έχει επιτρέψει στο προσωπικό που εργάζεται για την διδασκαλία του πεδίου L2 να υποβάλλεται σε μια διαδικασία εκσυγχρονισμού. Ο ρόλος του δασκάλου συχνά είναι παράλληλος με αυτόν του κοινωνικού λειτουργού, τον αξιωματούχο που εργάζεται για την επίλυση προβλημάτων που έχουν να κάνουν με την ζωή των μαθητών-χρηστών, και μετεξελισσεται σε μια πολυλειτουργική φιγούρα που συνοδεύει τον μετανάστη καθόλη την πορεία της ζωής του στην χώρα υποδοχής.

### 6.2.1 Προσωπικά και γλωσσικά προφίλ των συμμετεχόντων

Έχει ενδιαφέρον να παρατηρεί κανείς ότι οι καθηγητές, οι διαμεσολαβητές και οι λειτουργοί που εμπλέκονται στην έρευνα δεν προέρχονται μόνο από τις τέσσερις Ευρωπαϊκές χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ALL-IN, αλλά αρχικά προέρχονται από άλλες χώρες (Ινδία, Τσεχία, Ιράν, Νιγηρία, Γουινέα, Ουκρανία). Αυτοί η ποικιλία είναι χρήσιμη διότι παρέχει κατάλληλες πληροφορίες για την χώρα υποδοχής, αλλά και επειδή υπάρχει η δυνατότητα να μάθει/να διδάξει κάποιος την γλωσσική και πολιτισμική δυναμική των χωρών προέλευσης. Δεν είναι σύμπτωση ότι οι πληροφορητές μιλούν πολλές γλώσσες διαφορετικές από τις επίσημες γλώσσες των τεσσάρων Ευρωπαϊκών κρατών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα ALL-IN (Ιταλικά, Ελληνικά, Γερμανικά, Ισπανικά). Τα Αγγλικά επιβεβαιώνονται ως μια παγκόσμια γλώσσα. Επιπροσθέτως, πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους χρησιμοποιούν περισσότερες από μία γλώσσες, τις οποίες πιθανόν έμαθαν γιατί μιλιούνται ευρέως στις χώρες τους ή τις έμαθαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους: Ελληνικά, Αγγλικά, Γερμανικά· Αγγλικά, Ιταλικά, Γαλλικά· Αγγλικά, Ελληνικά, Φαρσί· Ιταλικά, Αγγλικά, Ισπανικά· Βενγκάλι, Ούρντου, Χίντι. Οι περισσότεροι από τους καθηγητές, διαμεσολαβητές και λειτουργοί που δουλεύουν εντός - ή εκ μέρους - των κέντρων υποδοχής, έχουν τουλάχιστον ένα πτυχίου πρώτου βαθμού και σε πολλές περιπτώσεις, επιπλέον ένα μάστερ στην γλωσσολογία ή την διδασκαλία της γλώσσας. Η αξιοπιστία των δεδομένων που προτείνουμε καθορίζεται όχι μόνο από την ποικιλία των εθνικοτήτων των ερωτηθέντων αλλά επίσης καθορίζεται και από την ποικιλία στα επαγγέλματά τους, στα ιδρύματά τους, και στις πόλεις όπου διαμένουν.

### 6.2.2 Αντιλήψεις για πολιτικές ένταξης μεταναστών

Σχετικά με τις προσωπικές αντιλήψεις για την επάρκεια των πολιτικών ένταξης και την στάση που κρατά η κοινωνία, γενικότερα, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων επιβεβαιώνουν τις εντυπώσεις που ήδη εν μέρει έχουν προαναφερθεί. Οι Γερμανοί πληροφορητές, ιδίως, απάντησαν δίνοντας έμφαση στο πως η αντίληψη του φαινομένου μπορεί να αλλάξει σύμφωνα με τον πολιτικό προσανατολισμό των πολιτών-ατόμων: «για τα δικά μου μάτια, η αντίληψη για την Γερμανική πολιτική ένταξης δεν είναι πολύ θετική· όχι καλή· είναι πολύ διαφορετικά, ανάλογα με το με ποια «ομάδα» συναναστρέφεσαι. Οι υποστηρικτές του AfD (ακροδεξιά πολιτική παράταξη), για παράδειγμα, θεωρούν ότι η πολιτική ενσωμάτωσης είναι πολύ χαλαρή, ενώ άλλοι άνθρωποι βλέπουν την Γερμανία ως μια μοντέρνα χώρα για την μεταναστευτική της πολιτική»· «η αντίληψη στην Γερμανική κοινωνία είναι ποικίλη, από φωνές κριτικής έως θετικές απόψεις. Κατά την γνώμη μου, πολλοί πολίτες δεν



γνωρίζουν αρκετά για την πολιτική ένταξης. Ωστόσο, η πλειονότητα είναι ανοιχτή και αισιόδοξη για την πολιτική ένταξης»· «οι άνθρωποι συζητούν εάν θα έπρεπε η Κυβέρνηση να επανεξετάσει τις μεταναστευτικές δράσεις καθώς η Γερμανία χρειάζεται περισσότερους μετανάστες εξαιτίας «της έλλειψης έμπειρου εργατικού δυναμικού». Οι Ισπανοί ερωτηθέντες επίσης αναφέρουν την αντίληψη για πολλές και διαφορετικές απόψεις σχετικά με το μεταναστευτικό φαινόμενο, τόσο σε σχέση με την προέλευση των μεταναστών όσο και με το αφήγημα που τους κάνει συντηρητικούς: «Η Ισπανική Κυβέρνηση, ως τμήμα μιας φιλελεύθερης υψηλής δομής (ΕΕ), φαίνεται να φέρει εις πέρας ένα σταθερό σχέδιο και μια μεγάλη δέσμευση στην πολιτική ένταξης. Παρ' όλ' αυτά συμπεριφέρονται με επιθετικά με μετανάστες που προσπαθούν να φτάσουν τα Ισπανικά σύνορα από το Μαρόκο (σε Ceuta και Melilla). Από την άλλη, η έρευνα και οι δημοσκοπήσεις δείχνουν ότι οι Ισπανοί είναι πιο ανεκτικοί και ανοιχτόμυαλοι από ότι ο μέσος όρος της ΕΕ σχετικά με την ενσωμάτωση. Σε κάθε περίπτωση, τα συντηρητικά Ισπανικά μέσα είναι ένας τρόπος μπολιάσματος προσπαθώντας να περιγράψουν την μετανάστευση ως 'χινοσιβάδα'. Αυτός ο τρόπος διεισδύει στην κοινωνία»· «υπάρχουν ελεύθερες και δημόσιες πηγές για τους μετανάστες (όπως τα CEPIS στην Περιφέρεια της Μαδρίτης), αλλά είναι λίγες και με μεγάλο συνωστισμό. Ακόμη, υπάρχει λίγη πληροφόρηση για αυτές τις πηγές και διαδικασίες για τους μετανάστες, και οι μέθοδοι τακτοποίησης ή ανανέωσης είναι πολύ πολύπλοκες, έτσι ώστε να μην μπορεί κάποιος να επιτύχει χωρίς βοήθεια»· «οι στάσεις της κοινωνίας ποικίλουν. Εξαρτάται από το περιεχόμενο (πόλη, κωμόπολη, τόπος κ.λπ.). Γενικά, η Ισπανική κουλτούρα είναι ανοιχτή και φιλόξενη, αλλά υπάρχουν ακόμη πολλές προκαταλήψεις και διακρίσεις σε διάφορους τομείς και συνθήκες που εμποδίζουν τους μετανάστες από το να βρουν μια δουλειά, ένα σπίτι ή να έχουν πρόσβαση σε μερικές πηγές με παρόμοιες συνθήκες». Οι Ιταλοί ερωτηθέντες απάντησαν τονίζοντας, για μια ακόμη φορά, τα προβλήματα και τις ελλείψεις της Ιταλικής πολιτικής για αυτό το θέμα και τα σχετιζόμενα ρίσκα: «η πολιτική αποδομείται επειδή κάθε υπουργός εσωτερικών αλλάζει ονόματα και δομές. Υπάρχει επίσης και μια εδαφική δυσκολία: κάθε περιοχή είναι διακριτή και έχει διαφορετική ικανότητα στο να απορροφά μετανάστες. Είναι μια ελιτιστική και αποκλειστική πολιτική· δημιουργεί προβλήματα για μερικές εθνικότητες των οποίων η χώρα προέλευσης είναι μη ασφαλής. Στο σύστημα υποδοχής, ο φόβος εγκοιλώνεται από τις ιδεολογίες και από την ευημερία. Κανείς δεν παίρνει θέση λόγω των ιδεολογιών. Είναι ένας ουσιώδης περιορισμός της διαδικασίας υποδοχής. Ένας άλλος κανόνας του συστήματος υποδοχής έχει να κάνει με τους εργατές που προσλαμβάνονται: οι αμοιβές τους και ο τζίρος. Ο εργατικός αυτοσχεδιασμός επίσης υπαγορεύει τον τζίρο (κάθε άνθρωπος μπορεί να το κάνει). Δεν είναι όμως έτσι. Δεν υπάρχει αύξηση στο εργατικό δυναμικό και δεν υπάρχουν προσόντα. Η κοινωνία είναι καλύτερα προετοιμασμένη για τις μεταναστευτικές ροές από ότι ήταν πριν πέντε χρόνια· υπάρχει περισσότερη σειρά στο να καταγίνεται κάποιος με το μεταναστευτικό φαινόμενο. Και πιθανώς δεν έχει μόνο βελτιωθεί σε ένα αστικό πλαίσιο. Ίσως η κοινωνία έχει αποδεχτεί το φαινόμενο της μετανάστευσης»· «οι μεταναστευτικές Ιταλικές πολιτικές επηρεάστηκαν αρνητικά από συνεχείς αλλαγές που χρειάζονταν διευκρινίσεις για τους εργαζόμενους σε αυτόν τον τομέα»· οι μεταναστευτικές πολιτικές της Ιταλίας είναι γεμάτες από κόκκινες γραμμές και δεν διασφαλίζουν το ότι εκείνοι που θα φτάσουν στην χώρα θα έχουν ομαλή πρόσβαση σε υπηρεσίες. Έτσι, το ρίσκο αφήνεται να το διαχειριστεί η κάθε κοινωνία αναλόγως των περιθωρίων της».

Ακόμα και οι Έλληνες ερωτηθέντες, ενώ αναγνωρίζουν τις προσπάθειες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια από τους φορείς, αναφέρουν επίσης το σκέλος που αφορά σε συγκρουόμενες απόψεις πολιτών για το μεταναστευτικό φαινόμενο και την ανάγκη να γίνει περισσότερη δουλειά ώστε οι ασκούμενες πολιτικές να είναι περισσότερο κατανοητές για να υπάρχει ισοσκελισμός για όποια τρέχουσα αβλεψία και όποιες σχετικές κοινωνικές δυσχέρειες: «σε ότι αφορά την Ελλάδα, η χάραξη μεταναστευτικής πολιτικής έχει γίνει ζήτημα μέγιστης σημασίας για κάθε κυβέρνηση, εφόσον πρόκειται για την διαχείριση των μεταναστευτικών ροών και την ασφάλεια των συνόρων. Επιπλέον, η πολιτεία έχει αναπτύξει ένα ιδιαίτερα πλαισιωμένο σύστημα ώστε να ενσωματώνονται οι πρόσφυγες σε σχέση με το σχολείο, τις κοινωνικές εκδηλώσεις, και την δυνατότητα πρόσβασης στο δημόσιο σύστημα ασφάλισης και υγείας. Η κοινωνία στο σύνολό της είναι πιο δεκτική για τους πρόσφυγες, καθώς πολλοί από αυτούς βρίσκονται να έχουν στενές σχέσεις με Έλληνες και με το να εγκαταβιούν στην Ελλάδα»· «ο ρατσισμός προς τους μετανάστες, τόσο ο δομικός όσο και ο κοινωνικός. Φοβερά πολλή γραφειοκρατία και έλλειψη συστήματος ενσωμάτωσης»· «γίνεται μια μεγάλη προσπάθεια για την ένταξη των προσφύγων, αλλά υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες και πολλά γραφειοκρατικά προβλήματα. Δεν υπάρχει ένα κρατικό σχέδιο».

### 6.2.3 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ένα κρίσιμο σημείο της έρευνάς μας αφορά στις γλωσσικές - εκπαιδευτικές πολιτικές που χαράσσονται για τους ανθρώπους στις τέσσερις χώρες των εταιρών του προγράμματος. Οι Γερμανοί πληροφορητές αναφέρουν βελτιώσεις στις πιο σύγχρονες πολιτικές αναφορικά με την εκμάθηση γλώσσας για μετανάστες στην Γερμανία: «η μεταναστευτική πολιτική έχει αλλάξει τα πρόσφατα χρόνια για την γλώσσα και την ένταξη, ιδίως μετά το 2015. Συνολικά, η εκπαίδευση που προσφέρεται έχει διαφοροποιηθεί, έχει προσαρμοστεί και ποικίλει. Ο όγκος έχει επίσης αυξηθεί. Συνολικά, υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για μετανάστες και πρόσφυγες. Οι μετανάστες έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν την Γερμανική γλώσσα, και υπάρχει οικονομική ενίσχυση από το Ομοσπονδιακό Γραφείο για το Άσυλο και την Μετανάστευση (BAMF) για να παρακολουθεί κάποιος διάφορα μαθήματα γλωσσών και εκπαιδευτικά προγράμματα διαθέσιμα με πολλά γλωσσικά ινστιτούτα, κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων και



σχολεία»· «υπάρχουν μαθήματα εγγραμματοσύνης για τους αιτούντες άσυλο με διάρκεια 900 ακαδημαϊκών ωρών, και μαθήματα ένταξης με διάρκεια 600 ωρών. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο βασίζεται σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος που έχει εκδοθεί από το BAMF. Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες για την Γερμανική γλώσσα που χρειάζονται για τις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Στο τέλος της εκπαίδευσης, ο μαθητής δίνει ένα τελικό διαγώνισμα (δωρεάν) που ονομάζεται 'Γερμανικό τεστ για μετανάστες' (DTZ), το οποίο ανταποκρίνεται στο επίπεδο B1 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφορικά με τις Γλώσσες. Εάν κάποιος δεν περάσει το τεστ, το BAMF μπορεί να του επιτρέψει να παρακολουθήσει τις επιπλέον 300 ώρες δωρεάν»· «το BAMF παρέχει επιπρόσθετα μαθήματα διάδρασης για Γυναίκες - ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο για γυναίκες. Αποτελείται από 900 ώρες γλώσσας και 100 ώρες για ένα μάθημα του 'Να ζεις στην Γερμανία'. Ο στόχος του μαθήματος είναι οι γυναίκες να μάθουν Γερμανικά και να μπορούν ανα δρουν ανεξάρτητα στην καθημερινή ζωή χωρίς την βοήθεια άλλων». Οι Ισπανοί ερωτηθέντες μιλούν για τα κεντρικά γλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί στην χώρα τους: «υπάρχει ένα τεστ γλώσσας για την απόκτηση της ιθαγένειας (επίπεδο A2) και ένα κοινωνικοπολιτισμικό τεστ (CCSE- 'Συνταγματική και κοινωνιολογική γνώση για την Ισπανία') που πρέπει κάποιος να περάσει. Δεν υπάρχουν υποχρεωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες, αλλά για μερικές διαδικασίες τακτοποίησης (όχι όλες), χρειάζεται να γνωρίζεις βασικά Ισπανικά (επίπεδο PECOLE, σαν ένα υψηλό A1). Για το Arraigo, είναι ένα υποχρεωτικό πρόγραμμα με τίτλο 'Γνώρισε τα δικαιώματά σου' (8 ωρών, δωρεάν από τα CEPIs, δημόσιο, με περιεχόμενο για το συνταγματικό πλαίσιο, εργαλεία για την απόκτηση δουλειάς, μεταναστευτικοί κανονισμοί και διαδικασίες, και πηγές ενσωμάτωσης. Υπάρχουν κάποια δωρεάν μαθήματα για την εκμάθηση της Ισπανικής για μετανάστες στα CEPIs (δημόσια κέντρα). Εκτός αυτού, μερικές MKO παρέχουν Ισπανικά μαθήματα για μετανάστες, αλλά γενικά και ειδικά για μετανάστες μόνο τα CEPIs. Υπάρχουν άλλες δημόσιες ή ιδιωτικές πηγές, αλλά χρειάζεται να πληρώσεις: σχολείο ενηλίκων, το επίσημο σχολείο γλωσσών. Στο σχολείο, μόνο η επίσημη γλώσσα χρησιμοποιείται (Ισπανικά και άλλες εθνικές γλώσσες: Καταλανικά, Galician, και Euskera). Αλλά κάποιος καθηγητής κάνουν επιπρόσθετα μαθήματα στα Ισπανικά ή άλλους τομείς στους οποίους κάποια παιδιά χρειάζονται ενδυνάμωση. Αλλά είναι λίγα, και αυτό γίνεται μόνο σε μερικά σχολεία ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών με 'ειδική ανάγκη'. Δεν υπάρχουν ειδικοί πόροι για ξένα παιδιά να μάθουν Ισπανικά»· «υπάρχει ένα τεστ γλώσσας (επιπέδου A2) που χρειάζεται να περάσεις για να αποκτήσεις την ιθαγένεια. Σε κάποιες περιπτώσεις διευθέτησης (arraigo εργασιακό, κοινωνικό), πρέπει να περάσεις ένα PECOLE τεστ (Τεστ Προφορικής επάρκειας στα Ισπανικά) μεταξύ επιπέδων A1 και A2, ένα βασικό επίπεδο. Αλλά είναι προαιρετικό για όλες τις περιπτώσεις (εξαρτώμενο και από την διαδικασία διευθέτησης). Οι γλώσσες των μεταναστών δεν χρησιμοποιούνται συνήθως στα σχολεία, μόνο στα επίσημα σχετικά. Υπάρχουν δωρεάν και δημόσιοι πόροι (όπως για παράδειγμα τα CEPIs στην Μαδρίτη) για να μάθουν οι μετανάστες Ισπανικά». Οι Ιταλοί ερωτηθέντες επίσης αναφέρουν τα σχετικά εργαλεία και προγράμματα που είναι διαθέσιμα για την εκμάθηση της Ιταλικής: «υπάρχουν πολλά προγράμματα/μαθήματα εκμάθησης της Ιταλικής για ξένους. Σε κάποια σημεία είναι υποχρεωτικά· για παράδειγμα, υπάρχουν 15 απαιτούμενες ώρες για εκμάθηση γλώσσας την εβδομάδα επί τη ελεύσει. Έπειτα υπάρχουν επίσης πολλά μαθήματα: CIA [Περιφερειακό Κέντρο για Εκπαίδευση Ενηλίκων], ιδρύματα για την Ιταλική L2 (Società Dante Alighieri), και πανεπιστήμια που επίσης δίνουν πιστοποιήσεις (University for Foreigners of Siena, University for Foreigners of Perugia, Roma 3 University). Μαθήματα κάνουν και οι MKO, ιδιωτικά σχολεία γλώσσας, εθελοντικοί οργανισμοί και αυτό-διαχειριζόμενοι φορείς. Τα κρατικά σχολεία για ανηλίκους επίσης προσφέρουν μαθήματα γλώσσας. Για τα δημόσια σχολεία, οι γλώσσες των μεταναστών εξαρτώνται από τα σχολεία: κάποια πολύ προσεγγμένα σχολεία έχουν διαμεσολαβητές γλώσσας διαθέσιμους, ενώ άλλοι θεωρούν ότι δεν επαρκούν»· «Απαιτείται πιστοποίηση επιπέδου B1 για την ιθαγένεια. Το επίπεδο A2 απαιτείται για να λάβει κάποιος άδεια παραμονής. Κάποια CIAs έχουν επίσης μαθήματα για την απόκτηση άδειας τρίτου βαθμού. Ο άξονας AMIF χρηματοδοτεί πολλά μαθήματα εκμάθησης της Ιταλικής για μετανάστες. Οι γλώσσες των μεταναστών δεν διδάσκονται στα σχολεία». Οι Έλληνες ερωτηθέντες, επιπρόσθετα δίνοντας κάποιες γενικές πληροφορίες για μαθήματα γλώσσας, αναφέρονται σε κάποια καίρια ζητήματα που σχετίζονται με τα προγράμματα εκμάθησης γλώσσας για μετανάστες στην χώρα τους: «υπάρχει τεράστια ζήτηση για μαθήματα Ελληνικών, αλλά μόνο κάποια προγράμματα που καθιστούν εύκολο για τις νέες μητέρες το να συμμετέχουν ή άλλοι εργαζόμενοι»· «τα μαθήματα για μετανάστες διεξάγονται στα κέντρα υποδοχής (διδάσκονται Ελληνικά και Αγγλικά). Οι γλώσσες των μεταναστών δεν διδάσκονται στα δημόσια σχολεία».

#### 6.2.4. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ L2 ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ: ΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ

Ως μέρος της έρευνας, οι εμπλεκόμενοι καθηγητές ζητήθηκε να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους σχετικά με παραδοσιακές δραστηριότητες μέσα στην τάξη ή δραστηριότητες εκτός αυτής, την τυπική ή άτυπη εκπαίδευση, δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, παραδοσιακές ή μοντέρνες μεθόδους. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι πληροφορητές προτιμούν τις δραστηριότητες εντός τάξης, μια τυπική εκπαίδευση με έναν οδηγό. Είναι επίσης δυνατό να σημειωθεί ότι καθαρά προτιμούν ιδιωτικούς φορείς (συμπεριλαμβανομένων οργανισμών) απ' ότι δημόσιους. Οι προτιμητέες μέθοδοι εκμάθησης είναι σίγουρα αυτές που θεωρούνται μοντέρνες, οι οποίες περιλαμβάνουν την χρήση νέων τεχνολογιών.





Πίνακας 6 - Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης γλώσσας

Μέθοδοι μάθησης	Ερωτηθέντες
Ενδοσχολικές δραστηριότητες γλώσσας	49
Εξωσχολικές δραστηριότητες γλώσσας	29
Τυπική μάθηση (δραστηριότητες που ακολουθούν έναν οδηγό και είναι σκόπιμες)	37
Άτυπη μάθηση (δραστηριότητες που δεν διεξάγονται με έναν μαθησιακό σκοπό)	28
Δημόσιος φορέας (σχολείο, πανεπιστήμιο κ.λπ.)	24
Ιδιωτικός φορέας (σχολείο, πανεπιστήμιο, ΜΚΟ, οργανισμοί κ.λπ.)	30
Παραδοσιακές μέθοδοι (μόνο βιβλία, μάθηση με τεχνικές απομνημόνευσης κ.λπ.)	35
Μοντέρνες μέθοδοι (μαθητοκεντρική διδασκαλία, χρήση νέων τεχνολογιών κ.λπ.)	43
Ατομικές-προσαρμοσμένες μέθοδοι	2

Οι συμφραζόμενες γλωσσικές δραστηριότητες, στην πραγματικότητα, όπως είναι γνωστό, λαμβάνουν χώρα σε θεματικές, διαιρεμένες σε τέσσερις μακρο-άξονες στους οποίους ένας ομιλητής μπορεί να βρεθεί να δρα (Συμβούλιο της Ευρώπης 2002: 18). Ο πιο κατάλληλος άξονας είναι ο προσωπικός (32), που περιλαμβάνει τις σχέσεις μεταξύ των οικογενειών και φίλων· μετά έρχεται ο δημόσιος άξονας (28), που αφορά σε οτιδήποτε σχετίζεται με την κανονική κοινωνική διάδραση (δημόσια διοίκηση, δημόσιες υπηρεσίες, σχέσεις με τα ΜΜΕ), και ο επαγγελματικός άξονας (28), που περιλαμβάνει οτιδήποτε αναφέρεται σε δραστηριότητες και σχέσεις ενός ανθρώπου στον χώρο εργασίας και/ή στην εξάσκηση του επαγγέλματός του· ο τελευταίος άξονας που περισσότερο επιδεικνύεται από τους ερωτηθέντες είναι ο εκπαιδευτικός (27), που αναφέρεται στο περιεχόμενο της μάθησης και της εκπαίδευσης (με το οποίο εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες αποκτούνται). Σε σχέση με την γλωσσική επίγνωση και τα κίνητρα, οι πληροφορητές ζητήθηκε να υποδείξουν τις δραστηριότητες που προτείνονται για να κινητοποιήσουν τους μαθητές. Το κίνητρο δεν αναφέρεται μόνο στην αιτία που καθορίζει την επιλογή μελέτης μιας ξένης γλώσσας, παραδοσιακά οριζόμενο ως ολοκληρωτικό ή εργαλειώδες κίνητρο (Gardner, Lambert 1972), αλλά και στην μέτρηση της δέσμευσης ή της προσπάθειας που καταβάλλει ένα άτομο για την μάθηση μιας γλώσσας χάρη στην επιθυμία και την ικανοποίηση που βιώνει από αυτήν την δραστηριότητα (Gardner 1985: 10). Η κεντρικότητα του κινήτρου, σε συνδυασμό με το να προκύπτει από την βιβλιογραφία για την εκμάθηση γλώσσας, επίσης έντονα υπογραμμίζεται στα έγγραφα που σχεδιάστηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης και, συγκεκριμένα, στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς ((Council of Europe 2002) που θεωρεί τον κινητοποιημένο προσανατολισμό έναν από τους κεντρικούς παράγοντες που αναλύονται με σκοπό να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις επί τη βάση των αναγκών των μαθητευόμενων. Για αυτόν τον λόγο, η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού μαθήματος που λαμβάνει τον μαθητή ως σημείο αναφοράς κατά αναγκαίο τρόπο υπονοεί ως σημαντική την γνώση των κινήτρων του για την εκμάθηση γλώσσας. Ανάμεσα στις απαντήσεις για αυτήν την ερώτηση, έχουμε ποικίλα και διαφορετικά ευρήματα: «Προτείνω παιχνίδια κίνησης, ασκήσεις κινητοποίησης, παιχνίδια γραμματικής, τραγούδι και ρυθμός, και μικρά βιντεάκια για την ενεργοποίηση του κινήτρου»· «για να ενεργοποιηθεί το κίνητρο, προτείνω εκδρομές για την εμπάθυση σε ότι έχει διδαχθεί ή να μεταφερθεί η γνώση ζωντανά. Σπορ και δημιουργικοί τομείς για να αυξηθεί η κινητοποίηση και η απόδοση· γυμναστική, καφές»· «η εμπειρία δείχνει ότι οι πρόσφυγες είναι πιο δεκτικοί στην μάθηση εάν οι δραστηριότητες είναι πιο κοντά σε αυτό που προσπαθούν να κάνουν, για παράδειγμα όταν δουλεύουν, θέλουν να μάθουν περισσότερο λεξιλόγιο για την δουλειά»· προτείνω στους μαθητές διάλογο με Γερμανούς συναδέλφους στην δουλειά, τηλεόραση, συζητήσεις στην τάξη, δικτύωση».

### 6.2.5 Πολιτισμικά εμπόδια και δυσκολίες που συναντιούνται στην L2 μαθησιακή διαδικασία

Αναφορικά με τις κεντρικές δυσκολίες που βιώνονται από τους μαθητές στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας φιλοξενίας, οι εμπλεκόμενοι δάσκαλοι, ειδικά οι Ιταλοί, κάνουν λόγο για την έλλειψη δομημένων, πλήρων και μακράς διάρκειας μαθημάτων που μπορούν να συνοδεύουν τον μετανάστη κατά την περίπλοκη μαθησιακή διαδικασία: «δεν υπάρχει λογική προσφορά. Όλα επαφίενται στην καλή θέληση του μαθητή. Ο CRIA παλεύει και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του δημόσιου σχολείου. Η διδασκαλία γλώσσας αφήνεται σε εθελοντικούς οργανισμούς, κέντρα εργασίας, και εκπαιδευτικά κέντρα, αλλά αυτά παρέχουν μαθήματα χωρίς να είναι σχολεία εντός των οποίων να μαθαίνει κάποιος για μακρές περιόδους. Χρειάζεται χρόνος!».

Οι Έλληνες πληροφορητές, επιπρόσθετα με την δυσκολία που σχετίζεται με την εκμάθηση γλώσσας με διαφορετικό αλφάβητο, επίσης τονίζουν την έλλειψη ελεύθερων πόρων διαθέσιμων σε μετανάστες που ήδη συχνά βιώνουν εργασιακή αβεβαιότητα και εγκατάσταση: «δεν υπάρχουν αρκετοί επαρκείς πόροι για την εκμάθηση της γλώσσας.



Οι δουλειές είναι αβέβαιες. Είναι σχεδόν αδύνατον να συνδυαστεί η οικογένεια, η δουλειά και η γλώσσα». Αυτή η τελευταία δυσκολία, εν προκειμένω, επίσης τονίζεται από του Ισπανούς πληροφορητές: «Μη επαρκείς δωρεάν πόροι και χρόνος για να μάθει κάποιος λόγω αναγκών επιβίωσης». Τέλος, οι Γερμανοί καθηγητές αναφέρουν περισσότερες τεχνικές δυσκολίες σχετιζόμενες με τις μεθόδους διδασκαλίας και εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας: «κάποιοι άνθρωποι δεν μπορούν να σχετιστούν με αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως μοντέρνα διδασκαλία ξένης γλώσσας. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στην παιγνιώδη μάθηση αλλά επιθυμούν μόνο την κλασική μετωπική διδασκαλία και αντίστοιχα γραμματικές/ μεταφραστικές μεθόδους, και δεν θέλουν επικοινωνιακές μεθόδους». «έλλειψη στρατηγικών μάθησης για ξένες γλώσσες». Σχετικά με τις κεντρικές δυσκολίες που απαντώνται κατά την διδασκαλία γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες, οι απαντήσεις είναι πολυποικίλες και αποκαλύπτουν προβλήματα που σχετίζονται με την αληθινή κινητοποίηση των μαθητών («η γλώσσα δεν είναι προτεραιότητα για πολλούς μετανάστες»), με τις ειδικές δεξιότητες των καθηγητών («καθηγητές χωρίς μια ειδική ικανότητα»), με την έλλειψη υλικών και εργαλείων («δεν μας παρέχονται βιβλία»). Η απάντηση ενός Ισπανού καθηγητή που συγκεφαλαιώνει όλες αυτές τις δυσκολίες έχει πολύ ενδιαφέρον: «η ποικιλία των προφίλ ή των επιπέδων. Καθώς υπάρχουν λίγοι πόροι ή μαθήματα, ένας κατάλληλος διαχωρισμός σε ομάδες δεν μπορεί να γίνει, και οι καθηγητές πρέπει να ασχοληθούν με ετερογενείς τύπους. Κάποιες φορές αυτό είναι θετικό, αλλά είναι πρόκληση να φτάσουν όλοι στο ίδιο επίπεδο. Κάποιες φορές υπάρχει ανάγκη να βρεθούν περισσότεροι υλικοί πόροι (καινοτόμοι, τεχνολογίες) και ανάγκη για κάποια εκπαιδευτικά υλικά. Για παράδειγμα, τα περισσότερα Ισπανικά βιβλία εκμάθησης ή βιβλιογραφία έχουν σχεδιαστεί για παιδικά, καθόσον τα δουλεύουν τώρα με ενήλικες. Δεν έχουν το ίδιο προφίλ, και το υλικό θα έπρεπε να προσαρμοστεί σε ενήλικες, ιδιαίτερα σε ανθρώπους που βιώνουν την μετανάστευση, με το δικό τους πλαίσιο και για τις δικές τους μαθησιακές ανάγκες. Κάποιες φορές η έλλειψη συνοχής στο μαθησιακό κοινό είναι ένα πρόβλημα, καθόσον κατά περίπτωση πρόκειται για ευάλωτες ομάδες που πρέπει να ξανασυμφιλιώσουν τις ζωές τους με την εύρεση εργασίας, την συχνή μετακίνηση, κ.λπ., αλλά υπό αυτές τις συνθήκες είναι μία πρόκληση να αναπτύξει κάποιος και να σχεδιάσει μαθήματα».

#### 6.2.6 Καινοτόμα εργαλεία για την διδασκαλία L2 και γλωσσικές στρατηγικές διαμεσολάβησης για την ενσωμάτωση

Από την έρευνα μπορέσαμε επιτυχώς να κατανοήσουμε ποιες στρατηγικές και καινοτόμα εργαλεία οι πληροφορητές μας χρησιμοποιούν για να διδάσκουν το επίπεδο L2 σε ενήλικες μετανάστες. Αναφέροντας την εμπειρία του οργανισμού Asociación Guaraní, ένας Ισπανός καθηγητής παρατήρησε ότι: «χρησιμοποιούμε την μουσική (τραγούδια), ταινίες, εύκολα παιχνίδια (όπως το μπίνγκο, το ντόμινο με τις λέξεις και κουίζ), και κάποιες φορές το θέατρο για να διδάξουμε μια ξένη γλώσσα. Σαν αποτέλεσμα, είναι πιο εύκολη η διαδικασία μάθησης και το να κερδίσεις την προσοχή των συμμετεχόντων, και επίσης μπορούν να αναπτύξουν και άλλες δυνατότητες (κοινωνικές και καλλιτεχνικές δυνατότητες). Αλλά δεν είναι δεδομένο στο εκπαιδευτικό σύστημα· εξαρτάται από τον καθηγητή». Η απάντηση ενός άλλου ερωτηθέντος επίσης ακολουθεί την ίδια γραμμή: «μόνο μερικές φορές χρησιμοποιούν άλλες γλώσσες κατά την διάρκεια των μαθημάτων. Εξαρτάται από τον δάσκαλο. Κάποιες φορές για να εξηγηθεί ή να αναγνωριστεί μια λέξη. Γενικά, οι στρατηγικές που ακολουθούνται είναι οι κλασικές (βιβλία, γραμματική, εκμάθηση λεξιλογίου). Παρ' όλα αυτά κάποιες φορές χρησιμοποιούν την μουσική (τραγούδια), τμήματα από ταινίες, και σιγά σιγά περισσότερες νέες τεχνολογίες όπως πηγές από το διαδικτυο». Για την χρήση στρατηγικών διαμεσολάβησης για την επίλυση προβλημάτων, οι Ισπανοί ερωτηθέντες απάντησαν: «CEPI: στην Κοινότητα της Μαδρίτης (μόνο), υπάρχουν δημόσιες και δωρεάν υπηρεσίες με οκτώ κέντρα ένταξης μεταναστών με πληθώρα προνομίων: νομικές συμβουλές, ψυχολογική στήριξη, συμβουλευτική, εύρεση εργασίας, εκπαίδευση, Ισπανικά μαθήματα, σχολική υποστήριξη, πληροφορίες για πόρους και κοινωνική υποστήριξη. Όλες αυτές οι υπηρεσίες αποτρέπουν προβλήματα και επίσης παρέχονται κοινωνιοπολιτισμικές υπηρεσίες διαμεσολάβησης. CAR: σε όλη την Ισπανία, υπάρχουν 4 (Μαδρίτη, Βαλένθια, Σεβίλλη). Είναι κέντρα φροντίδας μεταναστών. Έχουν μεταφραστική, διερμηνέα και υπηρεσίες διαμεσολάβησης. Αλλά είναι προσωρινή υπηρεσία εγκατάστασης και προσφέρεται μόνο σε ανθρώπους που αναζητούν καταφύγιο και άσυλο. Κοινωνικές Υπηρεσίες: Σε κάθε περιφέρεια της χώρας, υπάρχει κοινωνικός και πολιτισμικός διαμεσολαβητής (συνήθως μιλούν ξένες γλώσσες) για την επίλυση προβλημάτων ή διαμεσολαβούν ανάμεσα σε μετανάστες και άλλους ανθρώπους ή υπηρεσίες (δημόσιες ή ιδιωτικές). Σε κάποια μέρη, όχι αρκετά, και οι υπηρεσίες συνωστίζονται. Σε κάποιες περιφέρειες, όπως η Μαδρίτη, υπάρχει δωρεάν τηλεφωνική υπηρεσία διερμηνείας για υπηρεσίες και διαδικασίες, που επίσης μεταφράζουν έγγραφα. Όμως, υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα και μετάφραση για μόνο λίγες γλώσσες: Αγγλικά, Γαλλικά, Κινεζικά, Ρουμανικά, Αραβικά, Βουλγαρικά, Ρωσικά, Πολωνικά και Ουκρανικά. Υπάρχουν επίσης λίγες ΜΚΟ με δωρεάν υπηρεσίες μετάφρασης και διερμηνείας. Άλλες υπηρεσίες πληρώνονται ή νοικιάζονται από τον ενδιαφερόμενο»· «Υπάρχουν μερικές υπηρεσίες πολιτιστικής μεσολάβησης στις Κοινωνικές Υπηρεσίες και στα CEPIs, αλλά υπάρχει συνωστισμός. Ακόμη, υπάρχει υπηρεσία μετάφρασης μέσω τηλεφώνου σε μερικά δημόσια μέρη όπου δεν υπάρχει μετάφραση πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά εξαρτάται από το κέντρο και την απαιτούμενη γλώσσα. Σε πολλά από αυτά, σου ζητούν να φέρεις μεταφραστή». Οι Γερμανοί πληροφορητές ανέφεραν: «προσφορά μαθημάτων με διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα, μαθήματα με



γλωσσικές θεματικές, δια βίου επιμόρφωση για καθηγητές εκμάθησης γλώσσας, δραστηριότητες πληροφόρησης για μαθητές όπου διδάσκονται ότι η μάθηση δεν συνδέεται απαραίτητα με υψηλές προσδοκίες»· «προσφορά διά βίου εκπαίδευσης για καθηγητές εκμάθησης γλώσσας σε πολιτιστικά κέντρα μαθητευόμενων»· «Χώρες προέλευσης»· «Επαφή με ντόπιους»· «Περισσότερες προσφορές για αυτές τις ομάδες όπως μαθήματα μαγειρικής, προγράμματα οργανισμών και συλλόγων, βοήθεια από τη γειτονιά, μέντορες γλώσσας στα σχολεία ή στα μαθήματα Γερμανικών, εκδρομές κ.λπ.»· Οι Έλληνες καθηγητές από την μεριά τους, θυμούνται: «Η άμεση σχολική εγγραφή και τα Ελληνικά μαθήματα στο κέντρο. Δραστηριότητες όπως επισκέψεις σε μουσεία, πολυπολιτισμικά φεστιβάλ και κέντρα νεολαίας χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να βοηθήσουν τους μετανάστες να συνδεθούν με την κουλτούρα»· «Το Πανεπιστήμιο Αθηνών προσπαθεί να οργανώνει εκπαιδευτικά μαθήματα ενηλίκων». Στην Ιταλία υπάρχει «σχεσιακή και γλωσσική διαμεσολάβηση στιγμών αντιπαράθεσης στην αίθουσα, διαχείριση σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές μέσω του διαλόγου, και αποδοχή των διαφορών απόψεων, όλα τα οποία νομιμοποιούνται ενώπιον των μαθητών».

## 7. Προσεγγίσεις διδασκαλίας/εκμάθησης μίας γλώσσας<sup>6</sup>



Βασισμένες στις γλωσσικές ανάγκες των πληροφορητών και αναλογιζόμενοι τις προκλήσεις και ιδιαιτερότητες των τεσσάρων εμπλεκόμενων χωρών στο πρόγραμμα, προτείνουμε πέντε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους (Συνολική Φυσική Απόκριση, Επικοινωνιακή Προσέγγιση, Διδασκαλία Γλώσσας βάσει εργασιών, Εκμάθηση Γλώσσας μέσω Υπολογιστών, Περιεχόμενο και Εκμάθηση Γλωσσικής Ενσωμάτωσης, Συνεργατική Προσέγγιση).

### ■ 7.1 Συνολική Φυσική Απόκριση<sup>7</sup>

Η Συνολική Φυσική Απόκριση (ΣΦΑ-TPR) είναι μία μέθοδος εκμάθησης γλώσσας με τη χρήση σωματικών κινήσεων για την κατάκτησή της. Η προσοχή στρέφεται από την παραγωγή γλώσσας στην σύνδεση αυτής με λέξεις και δράσεις και οικοδόμηση της σχέσης ανάμεσα στα δύο. Η ΣΦΑ πρωτοαναπτύχθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο James Asher (Asher 1966, 1969; Bygam, 2000). Με την χρήση της ΣΦΑ μεθόδου, ο καθηγητής, εξηγεί στην τάξη πώς να χρησιμοποιούν το σώμα τους και αντικείμενα, έπειτα αυτός/-ή διαδρά με τους μαθητές και έπειτα τους ζητά να διαδράσουν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τα ίδια αντικείμενα κάνοντας κινήσεις ή όποια δράση ζητηθεί. Σύμφωνα με τον James Asher (1969), η ΣΦΑ προσέγγιση παράγει μια ιδιαίτερα υψηλή επιτάχυνση στην κατανόηση και κυρίως εστιάζει στο λεξιλόγιο, στις επιταγές, στις οδηγίες και στην εξιστόρηση. Αυτή η μέθοδος φυσικά υποτίθεται ότι αναπτύσσει την αναδημιουργία δραστηριοτήτων, και είναι θεμελιωμένη στην καθολική και ολιστική της φύση. Freddi (1990: 24), επισημαίνει τον ρόλο των αισθητήριων καναλιών στις γλωσσικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, υποστηρίζοντας ότι: «όταν η διδασκαλία γίνεται δι-αισθητηριακή - όπως η οπτικοακουστική - ή ακόμα, ει δυνατόν, πολυαισθητηριακή χάρη στον χειρισμό-διερεύνηση αντικειμένων και πραγμάτων, η μαθησιακή εμπειρία γίνεται πιο ολοκληρωμένη και παραγωγική». Αυτή η μέθοδος Διδασκαλίας έχει προταθεί, με άριστα αποτελέσματα, επί τη βάσει των αναγκών των αιτούντων άσυλο που ζουν στην Σιένα, οι οποίοι κινητοποιούνται να παίξουν ποδόσφαιρο αλλά δεν κινητοποιούνται καθόλου να μάθουν την Ιταλική γλώσσα, συχνά επειδή στην πλειονότητά τους ήταν αγράμματοι.

### ■ 7.2 Επικοινωνιακή Προσέγγιση<sup>8</sup>

Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση (ΕΠ) στοχεύει στην γλωσσική ικανότητα, εστιάζοντας στην χρήση της γλώσσας εντός ποικίλων πλαισίων (Omaggio-Hadley, 2001), διερχόμενοι διάφορους βαθμούς ακρίβειας. Υπό αυτήν την

6. Για μια λεπτομερή ανάλυση αυτών των προσεγγίσεων διδασκαλίας/μάθησης δείτε τη μακροσκελή έκδοση της έκθεσης

7. Η μακροσκελής εκδοχή αυτής της προσέγγισης έχει εκπονηθεί από τον Raymond Siebetscheu (Πανεπιστήμιο Αλλοδαπών της Σιένα)

8. Η μεγάλη εκδοχή αυτής της προσέγγισης εκπονήθηκε από τον Per Example.



έννοια, η στην επάρκεια στηριζόμενη κίνηση που εστιάζει στο να μετράμε τι μπορούν οι μαθητευόμενοι να κάνουν υπό όρους λειτουργικότητας. Ο αρχικός στόχος είναι για τους μαθητευόμενους το να αναπτύξουν την επικοινωνιακή ικανότητα (Hymes, 1971) ή την επικοινωνιακή δυνατότητα. Με άλλα λόγια, σκοπός της είναι να χρησιμοποιεί καταστάσεις της πραγματικής ζωής, που διευκολύνουν την επικοινωνία. Η ΕΠ εξετάζει ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων (Canale & Swain, 1980): η γνώση της γραμματικής και του λεξιλογίου (γλωσσική ικανότητα)· η ικανότητα να λες το κατάλληλο πράγμα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση (κοινωνιογλωσσική ικανότητα)· η ικανότητα να ξεκινάς, να εισάγεις, να συνεισφέρεις και να ολοκληρώνεις μια συνομιλία, και η ικανότητα να το κάνεις συνεχόμενα και συγκροτημένα (ικανότητα συνομιλίας)· η ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, αποφυγή διακοπής της επικοινωνίας (στρατηγική ικανότητα). Οι Wesche και Skehan περιγράφουν μερικές αρχές που περιστρέφουν την ΕΠ: Οι δραστηριότητες απαιτούν συχνή διάδραση ανάμεσα στους μαθητευόμενους ή συνομιλητές για την ανταλλαγή πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων. Η χρήση αυθεντικών (μη παιδαγωγικών) κειμένων και δραστηριοτήτων επικοινωνίας συνδεδεμένες με το πλαίσιο του 'αληθινού κόσμου' συχνά δίνοντας έμφαση σε γραπτούς συνδέσμους και προφορικές μεθόδους και διαύλους. Οι μέθοδοι που είναι μαθητοκεντρικές λαμβάνουν υπόψιν το υπόβαθρο των μαθητευομένων, τις γλωσσικές τους ανάγκες, και στόχους και γενικά επιτρέπουν κάποια δημιουργικότητα στους μαθητές και να έχουν ρόλο στις διδασκαλικές αποφάσεις.

### ■ **7.3 Εκμάθηση γλωσσών βάσει εργασιών (TBLT)<sup>9</sup>**

Η μέθοδος TBLT στόχευσε στο να επαναφέρει στο κέντρο της διαδικασίας κατάκτησης μιας γλώσσας την χρήση, την επικοινωνιακή σκοπιά μάθησης και τον κεντρικό ρόλο των μαθητευομένων ως δίαυλοι σε αυτήν την διαδικασία. Η TBLT προτείνεται ως αντίβαρο σε πιο παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους στις οποίες η δομή παρουσίασης, πρακτικής, παραγωγής (ΠΠΠ) επικρατούν. Στο κέντρο της μεθόδου TBLT βρίσκεται η ιδέα του 'καθήκοντος' θεωρούμενο ως 'μία δραστηριότητα κατά την οποία ένα άτομο εμπλέκεται με σκοπό να αποκτήσει μια αντικειμενική θεώρηση, και η οποία καθιστά την χρήση της γλώσσας αναγκαία' (Van den Branden, 2006, σ. 4). Σχεδιάζοντας μία δραστηριότητα βασισμένη σε μία εργασία, εμπεριέχει τρία διαφορετικά βήματα, που αντιπροσωπεύουν τις φάσεις της παραγωγής, της ανάλυσης και της πρακτικής (Pona, 2020, σ. 6). Αρχικά, κατά την διάρκεια της 'προ-εργασιακής' φάσης, ο καθηγητής παρουσιάζει την εργασία και τα διάφορα απαιτούμενα βήματα για την επίτευξή της, μοντέλα, λέξεις και δραστηριότητες που τονίζουν προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. Δεύτερον, ξεκινά η κατάλληλη 'φάση εργασίας' κατά την οποία οι μαθητές ενθαρρύνονται να υλοποιήσουν την εργασία και να φτάσουν τον στόχο τους χρησιμοποιώντας τις δικές τους ατομικές αλλά και συλλογικές γλωσσικές γνώσεις και έξτρα-γλωσσικές πηγές. Αυτή η φάση αποτυπώνεται σε δύο ξεχωριστές στιγμές: αρχικά, τα περιεχόμενα συστήνονται με την βοήθεια αυθεντικού υλικού που στοχεύει στην οικειοποίηση των μαθητών με το γλωσσικό περιεχόμενο που δίνεται από την εισαγωγή· οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την εισαγωγή ενδέχεται να απαιτούν μη συνειδητή χρήση γλωσσικών δομών ή μπορεί να είναι δραστηριότητες εστιασμένες στην μορφή (Biriello, Odelli, & Vilagrassa, 2017, σ. 207). Κατά συνέπεια, οι μαθητές ελεύθερα μπορούν να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές τους πηγές, για να φτάσουν τον στόχο, ο οποίος έχει τεθεί από την εργασία. Τρίτον, υπάρχει η 'μετα-εργασιακή' φάση κατά την οποία λαμβάνουν χώρα η ανασκόπηση και η ανατροφοδότηση.

### ■ **Εκμάθηση γλώσσας με βοήθεια υπολογιστών (CALL)<sup>10</sup>**

Το CALL είναι μία προσέγγιση στην διδακτική και εκμάθηση κατά την οποία ο υπολογιστής και οι πηγές στηριζόμενες στον υπολογιστή χρησιμοποιούνται για να παρουσιαστεί και να σχεδιαστεί μαθησιακό περιεχόμενο για να αξιολογηθούν οι αποκτηθείσες γλωσσικές δεξιότητες, για να υποστηριχθεί το έντυπο εγχειρίδιο, για την αναζήτηση πρόσθετου υλικού και ICT εφαρμογών για την διδασκαλία και εκμάθηση γλώσσας, τα οποία συνήθως περιλαμβάνουν ένα σημαντικό διαδραστικό στοιχείο, καθώς επίσης και την χρήση του εικονικού περιβάλλοντος για την εξ αποστάσεως μάθηση. Το CALL πρόκειται να διευκολύνει την διαδικασία μάθησης γλώσσας και να βοηθήσει τους μαθητές είτε να ενδυναμώσουν ό,τι έχουν μάθει στην τάξη ή να ενισχύσουν την προσωπική μελέτη (Polat, 2017). Οι σημαντικές καινοτομίες στο πεδίο των πολυμέσων και στο ίντερνετ από το 2000 έριξαν ένα νέο φως πάνω σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας γλώσσας. Η τεχνολογία και το ίντερνετ προσφέρουν στους καθηγητές γλώσσας και στους μαθητές έναν αριθμό ευκαιριών ώστε να σχεδιάσουν και να συμπεριλάβουν μία πληθώρα υλικών και στηριζόμενα στο διαδίκτυο εργαλεία στις ρυθμίσεις για την εκμάθηση γλώσσας κάτι που δεν μπορεί να γίνει με ένα έντυπο βιβλίο ή άλλου είδους υλικά. Αυτά περιλαμβάνουν: δραστηριότητες επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα προσομοιώσεις διάδρασης χρησιμοποιώντας προγράμματα γραφικών, βίντεο καραόκι, προφορικές παρουσιάσεις, περιγραφή μιας σειράς δράσεων που απεικονίζονται σε γραφικά, η έκφραση άποψης

9. Η μεγάλη εκδοχή αυτής της προσέγγισης έχει εκπονηθεί από την COSPE

10. Η μακρά εκδοχή αυτής της προσέγγισης έχει εκπονηθεί έχει εφαρμοστεί από την VHS



με την χρήση online ερευνών ή ερωτηματολογίων, λαβύρινθοι δράσης, παιχνίδια· Γραμματική εξάσκηση, όπως ασκήσεις με κενά, πολλαπλής επιλογής, ασκήσεις επαναδιατύπωσης· Εκμάθηση λεξιλογίου και πρακτική, όπως σταυρόλεξο, περιστροφή λέξεων, κάρτες flash, αλφαβητικό μπέρδεμα, σκραμπλ, κουίζ, τόταλ κλοζ· η IDEAL πλατφόρμα παρέχει μια συλλογή ψηφιακών εργαλείων με κείμενο και βίντεο διδασκαλίας για την δημιουργία και τροποποίηση ψηφιακών διδακτικών εργαλείων (Integrating Digital Education in Adult Language Teaching, 2019).

## 7.5 Αφομοίωση γλώσσας και περιεχομένου στη διαδικασία μάθησης (CLIL)<sup>11</sup>

Το CLIL είναι το ακρωνύμιο για την Αφομοίωση γλώσσας και περιεχομένου στη διαδικασία μάθησης (Content and Language Integrated Learning). Είναι μία μαθησιακή προσέγγιση: Οι μαθητές μελετούν ένα αντικείμενο (φιλολογία, ιστορία, επιστήμες) καθώς χρησιμοποιούν μία άλλη γλώσσα, όπως τα Αγγλικά, ταυτόχρονα, κερδίζοντας ένα σχετικό λεξιλόγιο και δεξιότητες προερχόμενες από την ξένη γλώσσα. Το ένα θέμα ενσωματώνεται στο άλλο. Η μέθοδος CLIL έχει έναν τρίπτυχο ως προς την γλώσσα ρόλο: η γλώσσα μάθησης, η γλώσσα για την μάθηση, η γλώσσα μέσω της μάθησης (Coyle, 2007). Η CLIL υποστηρίζει την ενσωμάτωση μιας ξένης γλώσσας σε μία ή περισσότερες σχολικές θεματικές, αναδεικνύοντας την επάρκεια στην μάθηση και την αποτελεσματικότητα, αναδεικνύοντας την ποιότητα της κατανόησης και την κατάρτιση της μελετούμενης γλώσσας. Η CLIL αυξάνει το ενδιαφέρον και το κίνητρο: από ένα μονότονο, βαρετό και ακόμη απογοητευτικό βασικό στυλ διδασκαλίας, το καθημερινό μάθημα μπορεί με έναν άκρως ενδιαφέροντα τρόπο να μεταβληθεί σε εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας ώστε να μελετάται και ένα ουσιαστικό υλικό. Η CLIL επίσης συνεισφέρει στην διγλωσσία και βελτιώνει την διαπολιτισμική επικοινωνία. Η CLIL έχει μία εποικοδομητική επίδραση πάνω στους μαθητές για την απόκτηση περιεχομένου-γνώσης. Ειδική εκπαίδευση θα έπρεπε να παρέχεται στους καθηγητές (ειδικά στους νέους) έτσι ώστε να μπορούν να είναι ικανοί να διδάσκουν μέσω της προσέγγισης CLIL. Οι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη την σπουδαία αξία αυτού του είδους της διδασκαλίας και να παράγουν αξιόπιστο μαθησιακό υλικό. Η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στα προγράμματα διδασκαλίας επιπέδου L2 δεν πρέπει να είναι μόδα, αλλά κάτι το αναγκαίο για την βελτίωση των προσόντων των εκπαιδευτών και των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

## 7.6 Συνεργατική προσέγγιση<sup>12</sup>

Η συνεργατική μάθηση συχνά περιγράφεται ως ένας τρόπος «δόμησης θετικής αλληλοεξάρτησης» (Prasetyo, 2012). Ως μία εκπαιδευτική προσέγγιση, αποτελείται από τον διαχωρισμό της τάξης σε διαφορετικές ομάδες με σκοπό την συνεργασία στην εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος. Υπό αυτήν την έννοια, βέβαια, αυτή η μέθοδος ενθαρρύνει την συνεργασία σε σχέση με την ατομικότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο, προκύπτει μια μεταφορά δεξιοτήτων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και κάθε άτομο ωφελείται από τις νέες δεξιότητες ανάλογα με την φύση των εργασιών που ολοκληρώνονται. Η βασική αρχή της συνεργατικής μάθησης είναι το ότι όλοι πετυχαίνουν όταν η ομάδα πετυχαίνει. Σύμφωνα με τον McGroarty (1989), υπάρχουν έξι κύρια οφέλη κατά την χρήση της συνεργατικής μεθόδου στην διδασκαλία L2. Από όλα αυτά τα οφέλη, δύο θα είναι γλωσσικά, δύο θα έχουν σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και δύο κοινωνικά: Αυξημένη συχνότητα και ποικιλία για την πρακτική της δεύτερης γλώσσας μέσα από διάφορους τύπους διάδρασης· Πιθανότητα ανάπτυξης ή χρήσης της πρώτης γλώσσας με τρόπους που υποστηρίζουν την γνωσιακή ανάπτυξη και αύξηση των δεξιοτήτων για την δεύτερη γλώσσα· Ευκαιρίες ενσωμάτωσης της γλώσσας με την δόμηση περιεχομένου· Συμπερίληψη μιας μεγαλύτερης ποικιλίας υλικού για το σχολικό πρόγραμμα ώστε να ενισχυθεί η χρήση γλώσσας καθώς και η εκμάθηση του τρόπου σκέψης για το περιεχόμενο μάθησης· Ελευθερία για τους καθηγητές γλώσσας να κατακτήσουν νέες επαγγελματικές δεξιότητες, ιδίως εκείνες που δίνουν έμφαση στην επικοινωνία· Ευκαιρίες για τους μαθητές να δρουν ως πηγές ο ένας για τον άλλον, και επίσης, να παίζουν έναν πιο ενεργό ρόλο κατά τη διαδικασία μάθησης. Όπως περιγράφεται από τους Bedregal-Alpaca et al. (2020), «οι δραστηριότητες που εκτελούνται σε γκρουπ ή ομάδες, θεωρούνται συνεργατικές όταν προκύπτει ένας αριθμός συνθηκών, γνωστός ως συνεργατική μάθηση»: Ετερογενής ομαδοποίηση· Θετική αλληλοεξάρτηση· Ατομική και ομαδική υπευθυνότητα· Ίσες ευκαιρίες για επιτυχία· Προώθηση διάδρασης· Γνωσιακή επεξεργασία της πληροφορίας· Χρήση συνεργατικών δεξιοτήτων· Ατομική και ομαδική αξιολόγηση.

11. Η μεγάλη εκδοχή αυτής της προσέγγισης εκπονήθηκε από την Άντζελα Μεταλληνού, Διορθόδοξο Κέντρο – Ελλάδα.

12. Η μεγάλη εκδοχή αυτής της προσέγγισης εκπονήθηκε από την Guarani.



# 8. Προτάσεις για στρατηγικές και καλές πρακτικές



Σύμφωνα με το Σχέδιο Δράσης Ένταξης και Ενσωμάτωσης 2021–2027 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ο Ευρωπαϊκός τρόπος ζωής είναι συμπεριληπτικός. Η ένταξη και η ενσωμάτωση είναι σημεία κλειδιά για τους ανθρώπους που έρχονται στην Ευρώπη, για τις τοπικές κοινωνίες και για την μακροπρόθεσμη ευζωία των κοινωνιών μας και την σταθερότητα των οικονομιών. Εάν θέλουμε να συνδράμουμε τις κοινωνίες μας και τις οικονομίες να ανθίσουν, χρειαζόμαστε την στήριξη όλων όσων είναι μέρος της κοινωνίας, με την ένταξη να είναι τόσο ένα δικαίωμα και ένα καθήκον για όλους. Για το ίδιο Σχέδιο Δράσης, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας ένταξης είναι κρίσιμη για την επιτυχή ενσωμάτωση. Ο συνδυασμός εκμάθησης γλώσσας με την ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων ή εργασιακής εμπειρίας σε συνδυασμό με τα συνοδευτικά μέτρα έχει αποδειχθεί ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός για την βελτίωση στην πρόσβαση και στα μαθησιακά αποτελέσματα για την γλώσσα. Τέλος, η όσο το δυνατόν νωρίτερα κατάκτηση της κατανόησης του νομικού πλαισίου, της κουλτούρας και των αρχών των κοινωνιών που υποδέχονται, για παράδειγμα μέσα από μαθήματα προσανατολισμού για την πολιτογράφηση, είναι κρίσιμη για τους μετανάστες ώστε πλήρως να συμμετέχουν στην κοινωνία υποδοχής (European Commission, 2020). Σε αυτό το τμήμα, θα κάνουμε ανασκόπηση και εν περιλήψει θα αναφέρουμε τέσσερις θεματικές που προτείνονται στο Σχέδιο Δράσης Ένταξης και Ενσωμάτωσης 2021–2027 (Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027), και θα τις παρουσιάσουμε υπό τους όρους της ανάλυσης των γλωσσικών και πολιτισμικών αναγκών ώστε κατά συνέπεια να προτείνουμε καινοτόμες και κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

- Οι άνθρωποι που βιώνουν την μετανάστευση λαμβάνουν εκπαίδευση για κατανόηση γλώσσας και προγράμματα πολιτικού προσανατολισμού που ξεκινούν με την άφιξή τους και τους συνοδεύουν στο ταξίδι ένταξης.
- Η εκπαίδευση για την γλώσσα δεν θα έπρεπε να σταματά λίγους μήνες μετά την άφιξη. Τα μαθήματα γλώσσας θα έπρεπε να ενισχύονται επίσης για το μέσο επίπεδο και το πιο προηγμένο και να προσαρμόζονται στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων.
- Οι καθηγητές θα έπρεπε να είναι καλύτερα καταρτισμένοι με τις απαραίτητες δεξιότητες, και τους πόρους και την βοήθεια να διαχειρίζονται πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές τάξεις προς όφελος τόσο των μεταναστών όσο και των ντόπιων.

## ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Οι μετανάστες φτάνουν με δεξιότητες ιδιαίτερα αναγκαίες στην αγορά εργασίας αλλά συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες για την αξιολόγησή τους και για να βρουν δουλειά που αντανακλά το επίπεδο των ικανοτήτων τους.
- Οι γυναίκες μετανάστριες βιώνουν τον κίνδυνο ιδιαιτέρως να έχουν υπερπληθώρα προσόντων για τις δουλειές κάτι που οδηγεί στην υποτίμηση των δεξιοτήτων τους.
- Η διευκόλυνση για την αναγνώριση των προσόντων που αποκτούνται σε τρίτες χώρες, η προώθηση της φανέρωσής τους και η ενίσχυση της σύγκρισης με Ευρωπαϊκά/EU προσόντα, ενόσω προσφέρονται μαθήματα για να βοηθήσουν την ανάδειξη του μαθησιακού περιεχομένου που αποκτήθηκε στο εξωτερικό για τους ανθρώπους, είναι σημεία κλειδιά για γρηγορότερη και πιο δίκαιη ενσωμάτωση των μεταναστών στην αγορά εργασίας και τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν πλήρως τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Αυτό επίσης μπορεί να βοηθήσει τους μετανάστες να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην χώρα υποδοχής και να αυξήσει το επίπεδο συμμετοχής στην ανώτερη εκπαίδευση και την διά βίου μάθηση.



## ΥΓΕΙΑ

■ Η μη επαρκής πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας μπορεί να καταστεί ένα μεγάλο εμπόδιο για την ένταξη και την ενσωμάτωση, καθώς επηρεάζει όλες τις πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβανομένων της εργασίας και της εκπαίδευσης.

■ Οι άνθρωποι που βιώνουν την μετανάστευση έρχονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένα επίμονα εμπόδια ώστε να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, συμπεριλαμβανομένων διοικητικών δυσχερειών, φόβων που συνδέονται με τις αβεβαιότητες για την διάρκεια παραμονής τους, διακρίσεων, έλλειψης πληροφόρησης και οικειοποίησης του πώς το σύστημα υγείας λειτουργεί και γλωσσικών και διαπολιτισμικών εμποδίων.

## ΣΤΕΓΑΣΗ

■ Η πρόσβαση σε επαρκή και οικονομική στέγαση είναι ένας κομβικός παράγοντας που καθορίζει την επιτυχή ένταξη.

■ Η αύξηση στις τιμές κατοικίας, η έλλειψη οικονομικής και κοινωνικής στέγασης, και οι διακρίσεις που γίνονται στην αγορά κατοικίας καθιστούν δύσκολο για τους μετανάστες το να βρουν κατάλληλες και μακροχρόνιες λύσεις στέγασης.

Ξεκινώντας από αυτές τις 4 θεματικές, προτείνουμε να ληφθούν υπόψη οι τομείς κατά την διαδικασία μετανάστευσης και τις πιθανές διατυπώσεις για τις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών που προτείνονται από τον Vedovelli (2010).

**Πίνακας 7 - Τομείς και διατύπωση των αναγκών**

Τομείς	Διατύπωση των αναγκών
Υποδοχή και ρύθμιση	Εύρεση ενός γραφείου υποδοχής για μετανάστες Επικοινωνία με δικηγόρο Υποβολή αίτησης για ρύθμιση Παραλαβή των εγγράφων παραμονής
Εργασία	Εύρεση εργασίας Προετοιμασία βιογραφικού Συνέντευξη Κοινωνική ένταξη στην δουλειά Απόκτηση τεχνικής-εξειδικευμένης ορολογίας Εύρεση μαθημάτων για επαγγελματική κατάρτιση
Στέγαση	Εύρεση κατοικίας Να γράφεις και να διαβάζεις μια αγγελία για την εύρεση κατοικίας Απόκτηση εργαλείων και δεξιοτήτων για σωστή οικιακή διαχείριση
Υγεία και ευημερία	Χαρτογράφηση της περιοχής Εντοπισμός υπηρεσιών στην περιοχή Εκμάθηση χρήσης υπηρεσιών Κατάκτηση εξειδικευμένης ορολογίας
Παιδεία και εκπαίδευση	Εντοπισμός των εγκαταστάσεων που παρέχουν μαθήματα γλώσσας Πρόσβαση στα μαθήματα σε ώρες συμβατές με τις εργασιακές και οικογενειακές δεσμεύσεις Δυνατότητα αποχώρησης και επανεκκίνησης στα εκπαιδευτικά μαθήματα Κατάκτηση γλωσσικών και μη-γλωσσικών δεξιοτήτων επικοινωνίας Γνώση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής Αναγνώριση των προσόντων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί Επαγγελματική κατάρτιση



Τομείς	Διατύπωση των αναγκών
Κοινωνικο-ποίηση και ελεύθερος χρόνος	<p>Σύνδεση με ντόπιους και συμπατριώτες</p> <p>Σχέση με ΜΜΕ και μέσα κοινωνικής δικτύωσης</p> <p>Εντοπισμός περιοχών συσσωμάτωσης με ντόπιους και συμπατριώτες</p> <p>Διεύρυνση διαπροσωπικών σχέσεων με ντόπιους και συμπατριώτες</p> <p>Αναγνωρίζοντας τα χόμπι και σύνδεσή τους με εκπαιδευτικές δραστηριότητες</p>

Ολοκληρώνουμε αυτές μας τις προτάσεις αναφερόμενοι στο κείμενο με τίτλο *Εγγραμματοσύνη και Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας για την Γλωσσική Ένταξη Ενήλικων Μεταναστών-Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*<sup>13</sup>. Είναι το νέο σημείο αναφοράς που αναπτύχθηκε από ομάδα ειδικών και το Τμήμα Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για να υποστηρίζονται ποιοτικά μαθησιακά περιβάλλοντα για μη- ή/και λίγο εγγράμματους μετανάστες. Όπως παρατηρήσαμε στον Οδηγό μας, το Συμβούλιο της Ευρώπης επιβεβαιώνει μη ή λίγο εγγράμματοι μετανάστες έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς πρέπει να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα ενώ είτε μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν για πρώτη φορά είτε αναπτύσσουν βασικές γραμματικές ικανότητες για ένα αλφάβητο ή σύστημα γραφής μερικές φορές διαφορετικό από αυτό το οποίο είχαν αρχικά μάθει. Όταν πρόκειται για την γλώσσα ή τη γνώση κοινωνικών μαθημάτων, αυτές οι ανάγκες σπάνια λαμβάνονται υπόψη, και σε αυτήν την ομάδα μεταναστών σπάνια παρέχεται επαρκής αριθμός ωρών για να φτάσουν το απαιτούμενο γλωσσικό επίπεδο (Council of Europe, 2022). Για αυτό, το LASLLIAM στοχεύει στην ενίσχυση των εκπαιδευτών γλώσσας, των σχεδιαστών αναλυτικών προγραμμάτων και των φορέων χάραξης πολιτικής για την γλώσσα στην προσπάθειά τους να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν, να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν τα αναλυτικά προγράμματα, τα εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις συγκεκριμένες ανάγκες της μαθησιακής ομάδας στόχου. Αν και πολλοί από τους πληροφορητές μας ήταν απόφοιτοι λυκείου και πανεπιστημίου, η έρευνά μας τονίζει τις ολέθριες συνέπειες της ανεπαρκούς εκπαιδευτικής πρόβλεψης για μη- και λίγο εγγράμματους ενήλικες. Καθώς η έρευνα LASLLIAM ορθώς αναφέρει, αυτή η ευάλωτη ομάδα ενηλίκων μεταναστών σπάνια λαμβάνει επαρκείς οδηγίες τόσο για τις ώρες διδασκαλίας όσο και για τις στοχευμένες διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ τακτικά απαιτείται να περάσουν ένα υποχρεωτικό γραπτό τεστ (Council of Europe, 2022).

Αναλογιζόμενοι τις συγκεκριμένες ανάγκες των πληροφορητών μας και αυτές των πολλών ενηλίκων μεταναστών που διαμένουν στις τέσσερις χώρες εταίρους του προγράμματος ALL-IN, περιγραφείς, γλωσσικές δραστηριότητες, πηγές για διδασκαλία γλώσσας και δεύτερης γλώσσας που αποτυπώνονται στην αναφορά LASLLIAM είναι καλά σημεία εκκίνησης για να παρασχεθεί πρακτική στήριξη για την αποτελεσματική υλοποίηση πολιτικών και να ενθαρρυνθούν οι καλές πρακτικές και υψηλού επιπέδου όραμα για τα μαθήματα γλώσσας. Για περισσότερες πληροφορίες, καλούμε τους αναγνώστες άμεσα να συμβουλευτούν την έκθεση LASLLIAM. Εδώ περιοριζόμαστε στο να προτείνουμε έναν Προσανατολισμένο σε Στόχους περιγραφέα Συν-Εργασίας που εξάγουμε από το κείμενο LASLLIAM. «Η σε Στοχο-Προσανατολισμένη Συν-Εργασία που επικεντρώνεται σε δραστηριότητες βάσει εργασιών κατά τις οποίες ο μαθητής και ο συνομιλητής απαιτείται να συνεργάζονται με σκοπό να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος. Για αυτό, οι περιγραφείς αναφέρονται και σε τυπικά και σε άτυπα πλαίσια. Κομβικές έννοιες λειτουργούμενες υπό κλίμακα περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: Ευκολία στην ακοή και στην ομιλία: Όπως έχει υπογραμμιστεί στα κεφάλαια για την προφορική αντίληψη και παραγωγή· πολυπλοκότητα της οδηγίας: από το να δρα κάποιος στηριζόμενος κυρίως σε βασικές οδηγίες με την γλώσσα του σώματος στο να δρα υπό πιο περίπλοκες οδηγίες (π.χ. που περιλαμβάνουν ώρες, τοποθεσίες και αριθμούς)· ο βαθμός εμπλοκής και ο ρόλος που παίζει κάποιος στην διάδραση: από το να απαντά κάποιος σε μία πρόταση στο να φτάνει αργότερα να ερωτά και να δίνει άδεια» (Council of Europe, 2022: 71).

13. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>





Πίνακας 8 – Στοχο-Προσηλωμένη Συν-Εργασία

	Προσωπική	Δημόσια	Απασχόλησης	Εκπαίδευσης	
<b>4</b>	Μπορεί να ζητήσει και να δώσει άδεια με απλές προτάσεις.	π.χ. κατά τη διάρκεια βιντεοκλήσης με φίλο	π.χ. σε ένα δημόσιο γραφείο («Καλημέρα, μπορώ να περάσω, παρακαλώ;»)	π.χ. με αναφορά σε μια δραστηριότητα («Μπορώ να σταματήσω τώρα;»)	
	<b>Μπορεί να δρα με βασικές οδηγίες που αφορούν στις ώρες, τις τοποθεσίες, τους αριθμούς, κ.λπ.</b>	π.χ. με αναφορά στις εργασίες των παιδιών τους	π.χ. δίνοντας οδηγίες εντός ενός κτιρίου («Πήγαινε στην αίθουσα εκεί, έπειτα στρίψε αριστερά»)	π.χ. συνεργασία στην εκτέλεση ενός καθήκοντος όπως ένα γλωσσικό παιχνίδι	
	<b>Μπορούν να καταλάβουν ερωτήσεις και οδηγίες που απευθύνονται προσεκτικά και αργά σε αυτούς και να ακολουθήσουν σύντομες, απλές οδηγίες.</b>	π.χ. απαντώντας σε έναν φίλο	π.χ. βοηθώντας έναν περαστικό («Πού είναι το νοσοκομείο;»)	π.χ. ενασχόληση με μία απλή δραστηριότητα βασισμένη σε μία ιστορία	
<b>3</b>	Μπορεί να ζητήσει κάποιος και να δώσει άδεια με σύντομες, απλές προτάσεις («Μπορώ;»).	π.χ. σε έναν γείτονα («Παρακαλώ, πέρασε μέσα»)	π.χ. για ένα διάλειμμα προς έναν συνάδελφο κατά την διάρκεια μιας από κοινού εργασίας	π.χ. πηγαίνοντας στην τουαλέτα κατά τη διάρκεια του μαθήματος	
	Μπορεί να διαδρά σε ένα οικείο πλαίσιο χρησιμοποιώντας σύντομες, απλές προτάσεις και φράσεις με συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις.	π.χ. υπαγόρευση μηνύματος σε τηλεφωνητή («Θα καλέσω αργότερα»).	π.χ. ακολουθώντας οδηγίες στον δρόμο («Όλο ευθεία και στρίβεις δεξιά»).	π.χ. περιγράφοντας ένα πρόβλημα σε μια ομαδική συνάντηση («Δεν έχει αποτέλεσμα»).	π.χ. σε ομάδα εργασίας εντός του μαθησιακού περιβάλλοντος
<b>2</b>	Μπορεί να δρα με απλές οδηγίες με οικείες λέξεις συνοδευόμενες από γλώσσα του σώματος (π.χ. «Στα αριστερά»).	π.χ. που να βρίσκεται ο διακόπτης για το φως στην σκάλα του κτιριακού συγκροτήματος	π.χ. σε απλές διαδικασίες όπως η επικύρωση εισιτηρίου στο λεωφορείο («Τοποθετείστε εδώ»).	π.χ. αναγνώριση του αντικειμένου που αφορά σε ένα πρόβλημα για μια δουλειά («Σπασμένη πόρτα»).	π.χ. τονίζοντας την έλλειψη κατανόησης («Δεν καταλαβαίνω»).
<b>1</b>	Μπορεί να δώσει άδεια με απαντήσεις Ναι/Όχι	π.χ. σε έναν φίλο (Μπορώ; «Ναι»).	π.χ. σε μια ουρά στο γραφείο εισιτηρίων	π.χ. σε ένα συνάδελφο	π.χ. σε ένα απλό παιχνίδι ρόλο με τον καθηγητή
	Μπορεί να δρα σε βασικές οδηγίες κυρίως με γλώσσα του σώματος συνοδευόμενη από μια απλή λέξη ή φράση (π.χ. «Βοήθεια»).	π.χ. με έναν γείτονα	π.χ. με σκοπό να κατέβει από το λεωφορείο («Συγγνώμη»)	π.χ. ζητώντας βοήθεια για μια κατάσταση στην δουλειά	π.χ. η ένδειξη ότι έχουν κατανοήσει μια άσκηση («ΟΚ»)
	Μπορεί να απαντήσει σε μία πρόταση με απαντήσεις τύπου Ναι/Όχι.	π.χ. όταν αρνείται κάποιος ένα ποτό («Όχι»)	π.χ. η αποδοχή ενός ραντεβού	π.χ. η αποδοχή πρόσκλησης για γεύμα με έναν συνάδελφο	π.χ. η αποδοχή κατανομής για ένα καθήκον σε μια ισοτιμη δραστηριότητα («Καλά»)

Πηγή: Εγγραμματοσύνη και εκμάθηση δεύτερης γλώσσας για την γλωσσική ένταξη των ενηλίκων μεταναστών (CoE, 2022:71)

Συνδυάζοντας τους περιγραφείς LASLIAM με τις γλωσσικές ανάγκες των πληροφορητών μας, ο πίνακας 9 εμφανίζει κάποιες διδακτικές προτάσεις κατάλληλες για ενήλικες μετανάστες. Οι προτάσεις που προκύπτουν μέσα από αυτές τις καταυθυντήριες γραμμές θα είναι το εφαλτήριο για το IO2 του προγράμματος ALL-IN.



Πίνακας 9 – Στοχο-Προσηλωμένη Συν-Εργασία

Τομείς	Διακρίβωση αναγκών	Είδος κειμένου	Επικοινωνιακές δράσεις	Γλωσσικές δραστηριότητες
Υποδοχή και ρύθμιση	Εύρεση ενός γραφείου υποδοχής μεταναστών	Συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο ...	Ζητάω Ευχαριστώ	Διδακτικά κεφάλαια για χαιρετισμό, παρεχόμενες υπηρεσίες, και για τις γλώσσες και τις κουλτούρες της χώρας υποδοχής...
	Παραδίδει τα έγγραφα για την άδεια παραμονής	Πρόσωπο με πρόσωπο φόρμες ομιλίας	Ζητά επεξηγήσεις Διάβασμα τεχνικών-εξειδικευμένων κειμένων Γράψιμο τεχνικών-εξειδικευμένων κειμένων Συμπληρώνει τις φόρμες Εξηγεί Διαμαρτύρεται	
Εργασία	Εύρεση εργασίας	Ανακοινώσεις για δουλειά Συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο Τηλεφωνική συνομιλία Βιντεοκλήση Φόρμες Βιογραφικό σημείωμα Επίσημο γράμμα ...	Ανάγνωση αγγελιών για εργασία Ερώτηση για πληροφορίες Κατανόηση μικρών κειμένων Διάβασμα τεχνικών-εξειδικευμένων κειμένων Γράψιμο τεχνικών-εξειδικευμένων κειμένων Συμπλήρωση φόρμας Εξήγηση Διαμαρτυρία Σχεδιασμός βιογραφικού σημειώματος Έχω συνέντευξη για δουλειά Έχω τηλεφωνική/συνδιάσκεψης κλήση για συνέντευξη για δουλειά Υποβάλλω αίτηση για δουλειά Κατανόω μία σύμβαση εργασίας	Διδάσκοντας κεφάλαια για τις διαπροσωπικές σχέσεις και για την ανάπτυξη λεξιλογίου που σχετίζεται με την δουλειά· μικρά μαθήματα για την ανάπτυξη ειδικευμένων γλωσσικών δεξιοτήτων...
Στέγαση	Εύρεση καταλύματος	Συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο Ανακοινώσεις Μιλώντας στο τηλέφωνο Συνομιλία με βιντεοκλήση Μίσθωση Επίσημο γράμμα Φόρμες ...	Ζητά εξήγηση Εξηγεί Περιγράφει Διαμαρτύρεται Παρουσιάζει τον εαυτό του Έχω τηλεφωνική/συνδιάσκεψης κλήση για συνέντευξη Γράψιμο και αποστολή επίσημης επιστολής Γράψιμο και αποστολή επίσημου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου Κατανόηση ενός	Διδακταλία ενοτήτων για κατανόηση ανακοινώσεων και για απόκτηση εξειδικευμένου λεξιλογίου...



Τομείς	Διακρίβωση αναγκών	Είδος κειμένου	Επικοινωνιακές δράσεις	Γλωσσικές δραστηριότητες
Εγκατάσταση	Διαχείριση κατοικίας	Λογαριασμός Καλά Επίσημη επιστολή Οδηγίες για την χρήση οικιακών συσκευών	Αναφορά σφαλμάτων Κατανόηση γραφειοκρατικού λόγου Κάνω ένα παράπονο Κάνω έφεση Έχω τηλεφωνική/ συνδιάσκεψης κλήση για συνέντευξη Γράψιμο και αποστολή επίσημης επιστολής Γράψιμο και αποστολή επίσημου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου Διάβασμα τεχνικών-εξειδικευμένων κειμένων Γράψιμο τεχνικών-εξειδικευμένων κειμένων	Διδασκαλία ενότητας για λεξικές δραστηριότητες: διαχείριση οικίας, τροφή και ψώνια...
Υγεία και ευημερία	Εντοπισμός υπηρεσιών υγείας στην περιοχή	Σχέδιο πόλης Φυλλάδια με πληροφορίες Ιστοσελίδες και αιτήσεις Συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο Μιλώντας στο τηλέφωνο Βιντεοσυνομιλία Φόρμες Επισήμανση για νοσοκομείο Συνταγογράφηση ...	Ζητώ εξηγήσεις Ζητώ βοήθεια Περιγράφω έναν πόνο Διαμαρτύρομαι Κατανοώ την ιατρική γλώσσα Δέχομαι ιατρικές συμβουλές από το τηλέφωνο (τηλεφωνικά ή κλήση διάσκεψης) Αγοράζω φάρμακα	Ένα κεφάλαιο διδακτικό αφιερωμένο στην υγεία και στην λειτουργία των υπηρεσιών υγείας, αποτροπής και στην διάδραση γιατρού-ασθενούς ...
Κοινωνικο-ποίηση και ελεύθερος χρόνος	Διεύρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων	Προσκαλείς, Ακούς, Γράφεις, Συζητάς, Αστειεύεσαι, Διαχειρίζεσαι μη-λεκτικούς κώδικες, λές αστεία, στέλνεις μηνύματα, προσκαλείς, πείθεις...	Στιγμές συσσωμάτωσης μέσα από δια-εθνικά φεστιβάλ, φεστιβάλ ταινιών, αθλητικές δραστηριότητες, διαπολιτισμικά εργαστήρια, θρησκευτικές τελετές...	Παιχνίδι ρόλων, Συνολική φυσική απόκριση, δραστηριότητες με την χρήση του σινεμά, μουσική, εξωτερικές μαθησιακές δραστηριότητες...

Πηγή: Συμβούλιο της Ευρώπης (2020)



## Αναφορές

- Adler, A. & R. Beyer (2018). Languages and language politics in Germany (Sprachen und Sprachpolitik in Deutschland). In G. Stickel (ed.), *National Language Institutions and National Languages 221–42. Contributions to the EFNIL Conference 2017* in Mannheim. Budapest: Hungarian Academy of Science, Research Institute for Linguistics.
- Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1): 3–17.
- Asher, J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50(2): 79–84.
- Barni M. (2010), Se la lingua e la sua verifica diventano strumenti di potere, Intervista [www.meltingpot.org](http://www.meltingpot.org)
- Barni, M., A. Villarini (2001), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Beacco, J.C., D. Little & C. Hedges (2014). *Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bedregal-Alpaca, N., A. Padron-Alvarez, E. Castañeda-Huaman & V. Cornejo-Aparicio (2020). Design of cooperative activities in teaching-learning university subjects: Elaboration of a proposal. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(4).
- Benavides, J. (1999). Exploring materials and activities for CALL. *HOW, a Colombian Journal of Teachers of English*, (5): 63–69.
- Benyo, A. (2020). CALL in English Language Teaching. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (3s): 1390–1395.
- Biriello, M., E. Odelli & A. Vilgrasa. (2017). A lezione con i task: fra teoria e operatività. *ELLE*, 6(2): 199–215.
- Borro, I. (2018). L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP. In D. N. Cortés Velásquez (ed.), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: RomaTrePress, 25–48.
- Byram, M. (2000). Total Physical Response. In M. Byram & A. Hu (eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 631–633.
- Canale, M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1–48.
- Caon, F. (a cura di) (2017). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino: Loescher.
- Caon, F. & C. Meneghetti. (2017). Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate. *ELLE*, 6(2): 217–235.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: E.A Soler, M.S Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 41–57.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press,
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Council of Europe (2022), *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Cortés Velásquez, D. & E. Nuzzo. (2018). La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive. In D. Cortés Velásquez & E. Nuzzo (eds.), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Rome: RomaTrePress, 13–40.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. In D. Marsh & D. Wolff (eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Peter LangPub.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darn, S. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL): A European overview*. ERIC Education Resources Information Center.
- Demetrio, D., G. Favaro (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diadori, P., M. Palermo, D. Troncarelli (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Diadori, P. (a cura di) (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Doughty, C. J., M.H. Long (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Elt World Wiki, n.d. CALL: Computer Assisted language learning. [https://elt.fandom.com/wiki/CALL:\\_Computer\\_Assisted\\_Language\\_Learning#Advantages\\_of\\_CALL\\_\(motivation\\_and\\_authenticity\)](https://elt.fandom.com/wiki/CALL:_Computer_Assisted_Language_Learning#Advantages_of_CALL_(motivation_and_authenticity))
- European Commission (2007). *White Paper on Sport*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2008). *A rewarding challenge. How language diversity could strengthen Europe*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2010). *How to learn languages*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027 of the European Commission*. Brussels: European Commission.



- Freddim G. (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana
- Gardner, R. C., W. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1988). *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: Il Mulino.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Integrating Digital Education in Adult Language Teaching (2019). *European profile of a digitally competent language teacher*. <http://platform.ideal-project.eu/digital-competence-profile>.
- Isaac, M. L. (2012). "I Hate Group Work!" Social Loafers, Indignant Peers, and the Drama of the Classroom. *English Journal*, 101(4): 83–89.
- Kiliçkaya, F., G. Seferoğlu (2013). The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition - Jsmula*, 1(1): 20–38
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77–100.
- Machetti, S., R. Siebetchu (2017). *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Maddii, L. (a cura di) (2004), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.
- Marsh, D., P. Mehisto, D. Wolff, M. J. Frigols Martin (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE journal*, 13(2): 127–143.
- Migliorini, B. (1941). *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*. Firenze: Le Monnier.
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context Boston*. Boston, MA: Heinle & Heinle: 116–118.
- Ozturk, N. (2013). Using CALL in language teaching and learning, in consideration of its strengths and limitations. *Journal of European Education*, 3(1): 36–41.
- Papadopoulos, I. & E. Agathokleous (2020). CLIL in Second Language Education: A Pilot Project with Immigrant Students in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1): 76–86.
- Paternostro, G. & A. Pelliteri. (2014). Insegnare l'interazione, insegnare attraverso l'interazione. Il caso del task-based language learning and teaching. In A. Arcuri & E. Mocciaro (eds.), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo: Scuola di lingua italiana per Stranieri, 285–314.
- Polat, M. (2017). CALL in Context: A brief historical and theoretical perspective. *Issues and Trends in Educational Technology*, 5(1): <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/20312/19939>.
- Pona, A. (2020). Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. *ElleDue*, 5: 4–8.
- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prasetyo, S. (2012). The Usage of Teams Games Tournament Method in Teaching Vocabulary In Elementary School. Universitas Muhammadiyah Purworejo.
- Rastelli, S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci editore.
- Richards, J., & T. Rodgers, (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sanako, (n.d.). *Technology in language teaching and learning*: <https://sanako.com/technology-in-language-teaching-and-learning>.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2): 300–313.
- Siebetchu, R. (2016). Insegnare l'italiano ai calciatori stranieri. In A. De Marco (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra Edizioni, 307–316.
- Siebetchu, R. (2020a). From sociolinguistics to language teaching in Football. In R. Siebetchu (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 3–38
- Siebetchu, R. (2020b). Strategie didattiche nelle classi plurilingui. Una sperimentazione in contesto sportivo. *Italiano LinguaDue*, 2: 390–403.
- Siebetchu, R. (a cura di) (2020c). *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Sorensen, S. M. (1981). *Group-Hate: A Negative Reaction to Group Work*. Minneapolis, MN: Annual Meeting of the International Communication Association.
- Stevenson, P. & L. Schanze (2009). Language, migration and citizenship in Germany: discourses on integration and belonging. In, G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) *Language Testing, Migration and Citizenship*. (Advances in Sociolinguistics) London, GB: Continuum, 87–106.



- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125–144.
- Van Avermaet, P. & L. Rocca (2013). Language testing and access. In E. D. Galaczi & C. J. Weir (Eds.) *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 11–44.
- Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., R. Siebetchu (2017). 60 anni di politica linguistica dell'Unione Europea. In (a cura di) B. Coccia, F. Pittau, *La dimensione sociale dell'Europa. Dal Trattato di Roma ad oggi*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 127–132.
- Vertovec, S. (2015). Introduction: Migration, Cities, Diversities 'Old' and 'New'. In S. Vertovec. (eds) *Diversities Old and New. Global Diversities*. London: Palgrave Macmillan.
- Vigers, D. & Mar-Molinero C. (2009) *Spanish language ideologies in managing immigration and Citizenship*. In, G. Extra, M. Spotti & P. Van Avermaet (eds.) *Language Testing, Migration and Citizenship*. (Advances in Sociolinguistics) London, GB: Continuum,
- Watson, R. (2010). *Future minds: How the digital age is changing our minds, why this matters, and what we can do about it*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Wesche, M. B. & P. Skehan. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 207–228.
- Wiseman, J. (2018, July 25). *What is Content and Language Integrated Learning? In Pearson English, Blog*: <https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning/>.
- Wittgenstein, L. (1953 [1967]). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.
- Zemach, D. (2021, August 21). What Are the Benefits of CLIL in Bilingual Education? In Bridge Universe, Blog: <https://bridge.edu/tefl/blog/benefits-of-clil/>

## Σύνδεσμοι

<http://www.jstor.org/stable/23478724>

<https://doi.org/10.2307/411160>

[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(81\)90065-8](https://doi.org/10.1016/0346-251X(81)90065-8)

<https://www.jstor.org/stable/322091>

[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3)<http://www.jstor.org/stable/44488150><http://www.jstor.org/stable/44135002>

<https://www.english-efl.com/wp-content/uploads/pdf/CLIL-EN.pdf>

## Παράρτημα

Παράρτημα 1 Ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε ανθρώπους που βιώνουν την μετανάστευση

Παράρτημα 2 Ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε καθηγητές και γλωσσικούς-πολιτισμικούς διαμεσολαβητές







Co-funded by  
the European Union