

## Η εργασιοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής σε μεταναστευτικό κοινό

Ευγενία Βασιλάκη  
Ελένη Γκανά  
Μαρία Παπαδοπούλου  
Ρούλα Κίτσιου  
Ηρώ-Μαρία Παντελούκα  
Αργυρώ Σκουρμαλλά

### Περίληψη

Παρουσιάζονται οι αρχές και η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκαν κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/τριες που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Το υλικό αντλεί από την κοινωνικοπολιτισμική οπτική για τη γλωσσική μάθηση, βασίζεται σε διαδικασίες ποιοτικής ανάλυσης αναγκών και υλοποιεί την εργασιοκεντρική προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας (*task based language teaching and learning*). Τα παιδαγωγικά έργα που αναπτύσσει συναντούν πεδία και περιστάσεις από την κοινωνική πραγματικότητα των επιμορφούμενων. Αξιοποιούνται θεωρήσεις της πολυτροπικότητας σε διαδικασίες πρόσληψης και παραγωγής νοήματος, η πολιτισμική και γλωσσική βιογραφία των επιμορφούμενων (εμπειρίες, γλώσσες, πρακτικές επικοινωνίας), και προωθούνται πλαίσια αλληλεπίδρασης και συνέργειας που επιτρέπουν τη διαμεσολάβηση και την προσωπική επένδυση των επιμορφούμενων στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Το υλικό επιδιώκεται να λειτουργήσει ως ένα ανοιχτής μορφής πακέτο πόρων από το οποίο κάθε εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να επιλέξει τα έργα που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες της ή/και να το εμπλουτίσει ανάλογα.

### Λέξεις-κλειδιά

διδασκαλία της ελληνικής σε μετανάστες/ριες, εργασιοκεντρική προσέγγιση, προσωπική επένδυση στη μάθηση

### Abstract

*In this paper we present the framework and the methodological approach adopted in the design of instructional material for teaching Greek as a second language to adult immigrants from socially vulnerable groups. The material design draws on the*

*sociocultural perspective to language learning; it is based on qualitative needs analysis processes and applies the task-based approach to language teaching (TBLT). The tasks developed in this context meet the social domains and the literacy events of the learners' realities. Aspects of multimodality are applied to processes of meaning making; learners' cultural and linguistic biography (experiences, languages, communicative practices) is validated; and collaborative and interactive spaces that mediate learners' personal investment in the processes of teaching and learning are encouraged. The material can be used as an open-ended resource pack, which can be modified or enriched according to the needs and preferences of each learning setting.*

### **Keywords**

teaching Greek as L2 to immigrants, task-based language teaching, investment in learning

### **Εισαγωγή**

Στην εργασία παρουσιάζονται το πλαίσιο, οι αρχές και η μεθοδολογία διδασκαλίας που υιοθετήθηκαν στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες/τριες. Η ανάπτυξη του υλικού εντάσσεται στο πλαίσιο του προγράμματος ΜΑΘΕΜΕ<sup>1</sup> και συνδέεται με την υλοποίηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού σε μετανάστες/τριες ευπαθών κοινωνικών ομάδων (ανέργους, μητέρες, άτομα με αναπηρία –ΑμεΑ– και αναλφάβητους) σε επτά ελληνικές πόλεις, συνολικά 80 ωρών διδασκαλίας. Το πρόγραμμα είχε ως βασικό στόχο την ενδυνάμωση των μεταναστών/τριών σχετικά με τις διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής τους στην επικοινωνία, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η κοινωνική συνοχή συνδέεται με δράσεις που στηρίζουν την ένταξη των μεταναστών/τριών (κοινωνική, γλωσσική, επαγγελματική) και ενισχύουν την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές κοινότητες (Osler & Starkey, 2005). Υιοθετήθηκε ερευνητικός προσανατολισμός σε όλες τις φάσεις υλοποίησής του –την ανάλυση των εκπαιδευτικών και γλωσσικών αναγκών του κοινού-στόχου, τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, την υλοποίηση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση

---

<sup>1</sup> Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ένταξης Υπηκόων Τρίτων Χωρών-Έργο 1.3β/13 και υλοποιήθηκε με επιστημονικό υπεύθυνο τον Γ. Ανδρουλάκη.

του προγράμματος (Androulakis et al., 2017). Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με εργαλεία ποιοτικής έρευνας (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, αναφορές συμμετεχόντων κτλ.), αναλύθηκαν με διεργασίες συνεργατικής έρευνας και αξιοποιήθηκαν στην ακολουθία των σταδίων υλοποίησης του προγράμματος.

Στην παρούσα εργασία αρχικά επιχειρείται να σκιαγραφηθούν οι ερευνητικές διαδικασίες και οι μεθοδολογικές επιλογές που συνδέονται με τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού. Περιγράφεται η σχέση του με την ανάλυση αναγκών που προηγήθηκε, οι αρχές που υιοθετήθηκαν και οι θεωρητικές αφητηρίες τους και η μεθοδολογία για τη διδασκαλία της γλώσσας που προτείνεται στο υλικό. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το περιεχόμενο και τα κειμενικά χαρακτηριστικά του υλικού και δίνεται ένα παράδειγμα της οργάνωσης του περιεχομένου, καθώς και ένα παράδειγμα (παιδαγωγικού) έργου. Τέλος, περιγράφονται οι ερευνητικές διαδικασίες οι οποίες ακολουθήθηκαν προκειμένου να αξιολογηθεί η λειτουργικότητα του υλικού στην πράξη της διδασκαλίας.

## Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού

### *Η ανάλυση αναγκών*

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται σε ανάλυση αναγκών (Long, 2005), η οποία διενεργήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού στόχου σε όλες τις πόλεις υλοποίησης των μαθημάτων. Διερευνήθηκαν οι επικοινωνιακές και ενταξιακές δυσκολίες των μαθητών/τριών, όπως επίσης οι πόροι και οι ικανότητες που διέθεταν (γλώσσες, γλωσσικοί γραμματισμοί, διαπολιτισμικές δεξιότητες που απέκτησαν, ψηφιακές δεξιότητες κτλ.), οι εκπαιδευτικές εμπειρίες τους και οι προσδοκίες τους αναφορικά με τη μελλοντική τους μαθητεία στο πλαίσιο του προγράμματος. Η διαδικασία των συνεντεύξεων ανέδειξε πυκνές περιγραφές (thick descriptions) καταστάσεων, συμπεριφορών και στάσεων, οι οποίες συνδέθηκαν με το πολιτισμικό, γλωσσικό και κοινωνικό κεφάλαιο βάσει του οποίου οι μαθητές/τριες διαπραγματεύονταν την καθημερινότητά τους στη χώρα υποδοχής ή/και το οποίο προσέβλεπαν να αποκτήσουν στη διάρκεια των μαθημάτων (βλ. Ανδρουλάκης, Γκαϊνταρτζή, Τσιώλη, στον παρόντα τόμο). Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων αφορούσαν περισσότερο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαδικασιών παρά τη

γλωσσική ανάπτυξη καθεαυτή. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι/ες ενδιαφέρονταν περισσότερο για το πώς να αναζητήσουν δουλειά στην Ελλάδα ή πώς να συγκεντρώσουν τα απαραίτητα έγγραφα για το επίδομα ανεργίας, δίνοντας μικρότερη έμφαση στην ορθή γλωσσική χρήση που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση αυτών των εγγράφων (Androulakis et al., 2017).

Οι διαφορετικές ατομικές ανάγκες διακρίθηκαν σε υποκειμενικές και αντικειμενικές, συνδέθηκαν με πεδία χρήσης της γλώσσας και διαδικασίες αλληλεπίδρασης και ομαδοποιήθηκαν σε «προφίλ αναγκών» ανά ομάδα του πληθυσμού στόχου. Το σύνθετο πλέγμα των κοινωνικών και επικοινωνιακών αναγκών που ανέδειξε η ανάλυση αναγκών κατηύθυνε τον σχεδιασμό του υλικού σε διάφορα επίπεδα: τους σκοπούς στους οποίους στόχευε η εκπαιδευτική διαδικασία, τη μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας που προτάθηκε, καθώς και τη διάρθρωση και το περιεχόμενο του υλικού.

*Το παιδαγωγικό πλαίσιο: αρχές και θεωρητικές καταβολές*

Η κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων μεταναστών/τριών και η αυτονόμησή τους απέναντι στη μάθηση αποτέλεσαν τους βασικούς κοινωνικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατηύθυναν τις μεθοδολογικές επιλογές στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού. Η κοινωνική ενδυνάμωση ως κεντρική συνιστώσα της ανάπτυξης του υλικού συνδέθηκε με τις εκφρασμένες ανάγκες των εκπαιδευόμενων να αντιμετωπίσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές διαδικασίες που συνδέονται με την τρέχουσα καθημερινότητά τους, την αναγνώριση των πολυγλωσσικών δεξιοτήτων που διαθέτουν και τη θετική οριοθέτηση της διαπολιτισμικής ταυτότητάς τους. Η αυτονόμηση απέναντι στη μάθηση, εκτός του γεγονότος ότι ως παιδαγωγική αρχή αφορά ευρύτερα τους/τις εκπαιδευόμενους/ες απέναντι σε διαδικασίες μάθησης, καθόρισε και το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό ως θέση αρχής, με δεδομένο τον σύντομο χρόνο των μαθημάτων και τις συνεχώς ανανεούμενες ανάγκες που μπορεί να προκύπτουν. Οι εκπαιδευόμενοι/ες εκτίθενται διαρκώς σε νέα πλαίσια επικοινωνίας και σε διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενα, τα οποία απαιτούν διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες εμπλέκοντας τη γλώσσα και ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνοντας ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες και στάσεις.

Σε θεωρητικό επίπεδο ο παιδαγωγικός σχεδιασμός αντλεί από τις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρήσεις που συνδέουν τη γλωσσική μάθηση με την αυξανόμενη αίσθηση του ανήκειν και τη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στην

επικοινωνία (Lave & Wenger, 1991· Kramsch, 2002), την αντίληψη της «δυναμικής διγλωσσίας» σύμφωνα με την οποία η μάθηση της δεύτερης γλώσσας συνδέεται και επιτελείται στο πλαίσιο συνέργειάς της με το ευρύτερο επικοινωνιακό ρεπερτόριο του/της μαθητή/τριας και την πρόθεση οικοδόμησης νοήματος (García, 2009, 2014), και τις απόψεις για την ταυτότητα και τον διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζει στις διαδικασίες μάθησης της γλώσσας (Norton, 2013· Darwin & Norton, 2015). Οι μαθητές/τριες επενδύουν προσωπικά (identity investment) στη μάθηση της δεύτερης γλώσσας με την πεποίθηση ή/και την προσδοκία ότι θα κατακτήσουν ένα ευρύτερο σύνολο συμβολικών και υλικών πόρων το οποίο συνακόλουθα θα ενισχύσει την αξία του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και της κοινωνικής ισχύος τους. Η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντοτε εφικτή, καθώς όψεις της παιδαγωγικής πρακτικής, όπως για παράδειγμα το περιεχόμενο, οι πολιτισμικές οριοθετήσεις ή η γλωσσική πολιτική που υιοθετεί το παιδαγωγικό πλαίσιο, μπορεί να περιορίζουν ή και να αποτρέπουν την προσωπική επένδυση του/της μαθητή/τριας στις μαθησιακές διαδικασίες. Η θεωρητική κατασκευή της προσωπικής επένδυσης αμφισβητεί ως αφηρημένη και στατική την κυρίαρχη νοηματοδότηση που αποδίδεται στην έννοια του κινήτρου, δηλαδή ως ενός ατομικού χαρακτηριστικού που κάποιος έχει ή δεν έχει (είναι περισσότερο ή λιγότερο κινητοποιημένος). Αντ' αυτού, προτείνει τον επαναπροσδιορισμό της ως κοινωνικά και πολιτισμικά ενταγμένης διαδικασίας που συναρτάται με «την κοινωνικά και ιστορικά δομημένη σχέση μεταξύ της ταυτότητας του/της μαθητή/τριας, της γλώσσας και της εμπλοκής του στη διαδικασία της μάθησης» (Norton & McKinney, 2011, 75). Όπως διατυπώνεται από τους ίδιους τους ερευνητές, το ερώτημα του «κατά πόσο οι μαθητές/τριες είναι κινητοποιημένοι (motivated) κατά την εκμάθηση της γλώσσας», στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής οπτικής, διαμορφώνεται στο «κατά πόσο επενδύουν στις πρακτικές γραμματισμού μιας δεδομένης τάξης και κοινότητας» (Darvin & Norton, 2015, 37).

Η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα επέτρεπε τη μέγιστη δυνατή προσωπική επένδυση (γνωστική, διαλογική, ψυχολογική) των εκπαιδευόμενων μεταναστών/τριών στις προτεινόμενες διδακτικές διαδικασίες λειτούργησε ως πρόκληση στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και διαμεσολάβησε πολυεπίπεδα την παιδαγωγική (ανα)πλαισίωση των ευρημάτων της ανάλυσης αναγκών. Οι βασικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις

που συνδέονται με τη σχετική διαδικασία μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες αρχές:

- 1) Οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν αντιμετωπίζονται απλώς ως μαθητές/τριες της γλώσσας αλλά ως κοινωνικώς δρώντα υποκείμενα. Κατά συνέπεια η διδασκαλία της γλώσσας-στόχου συνδέεται με κοινωνικές διαδικασίες και νοήματα του βιώματος των μαθητών/τριών στη χώρα υποδοχής αλλά και στη χώρα καταγωγής τους.
- 2) Προωθείται η μαθησιακή αυτονομία των εκπαιδευόμενων και η ενδυνάμωση του διαπολιτισμικού κεφαλαίου τους. Υπό αυτή την έννοια, εντάσσονται και επικυρώνονται πρακτικές διαγλωσσικότητας στο παιδαγωγικό πλαίσιο. Γλώσσες και αλφάβητα των προσωπικών ρεπερτορίων των εκπαιδευόμενων μπορούν να υποστηρίξουν τόσο τη διαπροσωπική επικοινωνία (προς και από τον/την εκπαιδευτικό και ανάμεσα σε συν-εκπαιδευόμενους/ες) όσο και τις διαδικασίες μάθησης της γλώσσας αλλά και την καλλιέργεια (πολυ)γλωσσικής επίγνωσης.
- 3) Περαιτέρω, προωθείται η δημιουργία ενός μαθησιακού πλαισίου που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της διαλογικής ταυτότητας ως προς τη γλώσσα-στόχο και την ανάληψη ρίσκου ως προς τη χρήση της.

### Μεθοδολογία ανάπτυξης υλικού

Σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας της γλώσσας, ο παιδαγωγικός προσανατολισμός του προγράμματος κατηύθυνε στην επιλογή της εργασιοκεντρικής προσέγγισης (task-based language approach, approche actionnelle). Μονάδα οργάνωσης τόσο του αναλυτικού προγράμματος (syllabus) και του υλικού όσο και της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί το (παιδαγωγικό) έργο ή εργασία (task). Ως έργο προσδιορίζεται η υλοποίηση ενός σκοπού, η δημιουργία ενός «προϊόντος», το οποίο μπορεί να είναι γλωσσικού ή/και ευρύτερου κοινωνικού τύπου (Ellis, 2003, 2009; Samuda & Bygate, 2008; van den Branden 2006). Στο πλαίσιο του παιδαγωγικού έργου η κατανόηση, ο χειρισμός και η παραγωγή γλώσσας εξυπηρετούν πάντα ένα λειτουργικό νόημα σε σχέση με τον κοινωνικό προσανατολισμό του ευρύτερου έργου-στόχου (van den Branden, Bygate & Norris, 2009) ενώ, παράλληλα, προωθείται η κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών στις οποίες εγγράφεται η δράση για την επίτευξη του έργου-στόχου. Τα παιδαγωγικά έργα εμπλέκουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και ενίοτε σε προσομοιώσεις πραγματικών περιστάσεων που αντανακλούν καθημερινές

περιστάσεις από την πραγματικότητα των εκπαιδευόμενων. Αξιοποιείται επομένως αυθεντικό πολυτροπικό υλικό, μέσω του οποίου προσφέρονται πολλαπλές αφητηρίες πρόσβασης στο νόημα ανάλογα με τα μέσα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες γραμματισμού κάθε μαθητή/τριας.

Σε κάθε περίπτωση, η έμφαση δίνεται στη δημιουργία νοήματος και όχι τόσο στην ορθότητα της γλωσσικής μορφής. Η υλοποίηση του έργου μπορεί να εμπλέκει προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, ενθαρρύνοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να αξιοποιήσουν όλους τους επικοινωνιακούς πόρους που διαθέτουν (Ellis, 2009) με στόχο τη δημιουργία νοήματος. Η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων των εκπαιδευόμενων ενεργοποιεί και υποστηρίζει διαγλωσσικές πρακτικές, επικυρώνοντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιό τους και παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν την κοινωνική-πολιτισμική τους εμπειρία. Τέλος, σύμφωνα με τον Puren (2003), βασική παράμετρο της εργασιοκεντρικής προσέγγισης συνιστά ότι οι μαθητές/τριες δεν επικοινωνούν απλώς με κάποιον άλλον (όπως στην επικοινωνιακή προσέγγιση) αλλά «δρουν μαζί», συν-εργούν με τον άλλον στην επιτέλεση των κοινωνικών στόχων.

### **Το διδακτικό υλικό ΜΑΘΕΜΕ**

Το διδακτικό υλικό ΜΑΘΕΜΕ διαρθρώθηκε σε πακέτα υλικού με βάση τις υπο-ομάδες του κοινού στόχου, όπως προβλεπόταν από το τεχνικό δελτίο του έργου, και παράλληλα, σε επίπεδα γλωσσομάθειας, με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, ΚΕΠΑ (Council of Europe, 2001). Δημιουργήθηκαν πέντε (5) πακέτα υλικού, εκ των οποίων το πρώτο (*Διαχείριση καθημερινής επικοινωνίας*) αφορούσε όλο τον πληθυσμό στόχο, ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα απευθύνονταν στις ειδικότερες υπο-ομάδες: μητέρες, άνεργους, αναλφάβητους και άτομα με αναπηρίες (ΑμεΑ). Το υλικό για κάθε ομάδα στόχο οργανώνεται σε ευρύτερες θεματικές ενότητες, οι οποίες προσδιορίστηκαν στη βάση των ευρημάτων της ανάλυσης αναγκών για κάθε ομάδα του κοινού. Οι ευρύτερες θεματικές αντιπροσωπεύουν τα κοινωνικά πεδία υλοποίησης των έργων. Εντός των κοινωνικών πεδίων και των υποπεδίων που εντάσσονται σε αυτά προσδιορίζονται ειδικότερα παιδαγωγικά έργα, τα οποία συνδέονται άμεσα με αυτά που καλείται ο/η μαθητής/τρια της γλώσσας να επιτελέσει στην καθημερινή επικοινωνία του/της. Για παράδειγμα, στην ενότητα του υλικού *Διαχείριση καθημερινής επικοινωνίας*, τα πεδία περιλαμβάνουν τις καθημερινές συναλλαγές, την υγεία, τις μετακινήσεις, την

κατοικία κ.ά. Στο πεδίο των καθημερινών συναλλαγών ως υποπεδία εντοπίζονται η διατροφή, τα ψώνια, η διευθέτηση λογαριασμών. Το υποπεδίο της διατροφής περιλαμβάνει τα έργα: *Οργανώνω τα γεύματα της εβδομάδας και Πραγματοποιώ αγορές τροφίμων* (Εικόνα 1).

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ					
Ταυτότητα	Καθημερινές συναλλαγές	Υγεία	Μετακινήσεις	Κατοικία	Φιλία & αλληλεγγύη
<b>ΓΝΩΡΙΖΟΜΑΣΤΕ</b>	<b>ΔΙΑΤΡΟΦΗ</b>	<b>ΙΑΤΡΙΚΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΜΕΤΑΚΙΝΟΥΜΑΙ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ</b>	<b>ΑΝΑΖΗΤΩ ΚΑΤΟΙΚΙΑ-ΜΕΤΑΚΟΜΙΖΩ</b>	<b>ΣΧΕΣΕΙΣ- ΕΚΑΘΛΩΣΕΙΣ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρουσιάζω στοιχεία της ταυτότητάς μου                             <ul style="list-style-type: none"> <li>ο Γνωρίζομαστε στην τάξη</li> <li>ο Συμπεριλαμβανόμενα επίσημα έντυπα με στοιχεία</li> </ul> </li> <li>• Η πορεία προς την Ελλάδα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οργανώνω τα γεύματα της εβδομάδας</li> <li>• Πραγματοποιώ αγορές τροφίμων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναζητώ γιατρό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προσανατολίζομαι                             <ul style="list-style-type: none"> <li>ο Προσανατολίζομαι μέσα σε κτίρια</li> <li>ο Προσανατολίζομαι μέσα στη γειτονιά μου</li> <li>ο Προσανατολίζομαι μέσα στην πόλη μου</li> </ul> </li> <li>• Χρησιμοποιώ Μέσα Μαζικής Μεταφοράς                             <ul style="list-style-type: none"> <li>ο Χρησιμοποιώ αστικό λεωφορείο</li> <li>ο Χρησιμοποιώ ταξί</li> <li>ο Χρησιμοποιώ αυτοκίνητο</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ψάχνω σπίτι για ενοίκηση</li> <li>• Ψάχνω για συγκάτοικο</li> <li>• Οργανώνω μετακόμιση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οργανώνω μία έξοδο με φίλους</li> <li>• Οργανώνω μία γιορτή στον χώρο των μαθημάτων</li> </ul>
<b>ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΤΙΣ ΠΑΤΡΙΔΕΣ ΜΑΣ</b>	<b>ΨΩΝΙΖΩ</b>	<b>ΑΝΑΖΗΤΩ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ</b>	<b>ΜΕΤΑΚΙΝΟΥΜΑΙ ΕΚΤΟΣ ΠΟΛΗΣ</b>	<b>ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΠΗΤΙΟΥ</b>	<b>ΕΘΙΜΑ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρουσιάζω την πατρίδα μου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πραγματοποιώ αγορές ρούχων</li> <li>• Πραγματοποιώ αγορές εντύπων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναζητώ νοσοκομείο για επειγόντα περιστατικά</li> <li>• Κλείνω ραντεβού με γιατρό σε νοσοκομείο</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οργανώνω εκδρομή - ταξίδι</li> <li>• Χρησιμοποιώ υπεραστικά μέσα μεταφοράς</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διεκδικώ μείωση ενοικίου</li> <li>• Διεκδικώ αποζημίωση για βλάβη σπιτιού</li> <li>• Διαμαρτύρομαι στους γείτονες για ενόχληση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανακαλύπτω έθιμα διαφορετικών τόπων</li> </ul>
<b>ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ</b>	<b>ΔΙΕΥΘΕΤΩ ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΩΝ</b>	<b>ΦΑΡΜΑΚΑ &amp; ΓΙΑΤΡΙΚΑ</b>			<b>ΛΟΜΕΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μοιράζομαι εμπειρίες μετανάστευσης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πληρώνω λογαριασμούς</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναζητώ φάρμακα</li> <li>• Συζητώ ενόχλητες μορφές θεραπείας</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμμετέχω σε οργανισμούς αλληλεγγύης</li> <li>• Συμμετέχω σε κοινότητες</li> </ul>

ΕΙΚΟΝΑ 1: Αναλυτικό Πρόγραμμα (Περιεχόμενα) για το πακέτο υλικού Διαχείριση Καθημερινής Επικοινωνίας

Η διαφοροποίηση μεταξύ των πακέτων υλικού ανά ομάδα στόχο εντοπίζεται κυρίως στα κοινωνικά πεδία που συνδέονται με τις ανάγκες της κάθε ομάδας και το περιεχόμενο των έργων που υλοποιούνται εντός αυτών των πεδίων. Για παράδειγμα, στο πακέτο *Ελληνικά για μητέρες μετανάστριες*, κεντρικό πεδίο αποτελεί η εκπαίδευση των παιδιών και τα υποπεδία που αναπτύσσονται γύρω από αυτό (Εικόνα 2).



ΜΗΤΕΡΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΡΙΕΣ			
Εκπαίδευση	A0	A1	A2
ΔΙΕΚΔΙΚΩ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Επικοινωνώ με το σχολείο του παιδιού μου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Επικοινωνώ με το σχολείο του παιδιού μου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Συντάσσω επιστολή διαμαρτυρίας</li> </ul>
ΕΓΓΡΑΦΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Συγκεντρώνω δικαιολογητικά για εγγραφή στο σχολείο</li> <li>Φτιάχνω λίστα φαγητών για το σχολείο</li> <li>Γνωρίζουμε τους χώρους, το προσωπικό και τα μαθήματα του σχολείου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Συγκεντρώνω δικαιολογητικά για εγγραφή στο σχολείο</li> <li>Φτιάχνω λίστα φαγητών για το σχολείο</li> <li>Γνωρίζουμε τους χώρους, το προσωπικό και τα μαθήματα του σχολείου</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Συμπληρώνω αίτηση για την εγγραφή του παιδιού στο ολοήμερο σχολείο</li> <li>Συγκρίνω εκπαιδευτικές εμπειρίες</li> </ul>
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΑΛΛΟΥ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Συζητώ με το παιδί μου για τις σπουδές του</li> <li>Σχεδιάζω την εκπαιδευτική πορεία παιδιού</li> <li>Συμπληρώνω ερωτηματολόγιο για τις σπουδές μου</li> <li>Καταγράφω ποια ιατρικά πιστοποιητικά χρειάζονται για την εγγραφή του παιδιού στο σχολείο</li> <li>Αναζητώ τα εμβόλια που είναι αναγκαία για την εγγραφή στο σχολείο</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Συζητώ με το παιδί μου για τις σπουδές του</li> <li>Σχεδιάζω την εκπαιδευτική πορεία παιδιού</li> <li>Συμπληρώνω ερωτηματολόγιο για τις σπουδές μου</li> <li>Καταγράφω ποια ιατρικά πιστοποιητικά χρειάζονται για την εγγραφή του παιδιού στο σχολείο</li> <li>Αναζητώ τα εμβόλια που είναι αναγκαία για την εγγραφή στο σχολείο</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Σχεδιάζω δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου για τα παιδιά</li> <li>Αναζητώ μαθήματα για άλλες γλώσσες (ξένες γλώσσες)</li> <li>Εξετάζω τη δυνατότητα απόκτησης Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας</li> <li>Κατασκευάζω λίστα για τον εμβολιασμό του παιδιού μας</li> </ul>
ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Καταγράφω επιχειρήματα για τη μάθηση της μητρικής γλώσσας</li> <li>Αναζητώ χώρους και τρόπους μάθησης της μητρικής γλώσσας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Καταγράφω επιχειρήματα για τη μάθηση της μητρικής γλώσσας</li> <li>Αναζητώ χώρους και τρόπους μάθησης της μητρικής γλώσσας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Συντάσσω επιστολή για διοργάνωση μαθημάτων μητρικής γλώσσας</li> </ul>
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Διαμαρτύρομαι στο δάσκαλο για περιστατικό σχολικού εκφοβισμού</li> <li>Φτιάχνουμε αφίσα για σχολικό εκφοβισμό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Διαμαρτύρομαι στο δάσκαλο για περιστατικό σχολικού εκφοβισμού</li> <li>Φτιάχνουμε αφίσα για σχολικό εκφοβισμό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Γράφω σημείωμα για ενημέρωση Συλλόγου Γονέων</li> <li>Φτιάχνουμε ενημερωτικό φυλλάδιο για σχολικό εκφοβισμό</li> </ul>

ΕΙΚΟΝΑ 2: Αναλυτικό Πρόγραμμα (Περιεχόμενα) για το πακέτο υλικού Ελληνικά για μητέρες μετανάστριες

Ως προς τα επίπεδα γλωσσομάθειας, το υλικό διαρθρώθηκε σε τρία επίπεδα τα οποία αντιστοιχούσαν στα επίπεδα A1-B2 του ΚΕΠΑ. Η διαφοροποίηση μεταξύ των επιπέδων συνδέεται με την κατανομή των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων και την έμφαση σε προφορικές ή γραπτές μορφές λόγου. Έτσι, στα αρχικά επίπεδα εντάσσονται έργα που εμπλέκουν περισσότερο προσληπτικές δεξιότητες και κατά κανόνα καλλιεργούν την προφορική αλληλεπίδραση, ενώ στα ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον γραπτό λόγο.

Ο συνολικός όγκος του υλικού, το οποίο διατέθηκε στους/στις εκπαιδευόμενους/ες σε ψηφιακή μορφή (on line & cd)<sup>2</sup>, είναι περίπου 1200 σελίδες και συγκροτείται από αυθεντικό πολυτροπικό υλικό ως προς τη μορφή, τους τύπους και τα είδη των κειμένων (έντυπα κείμενα, βιντεοσκοπημένα ή/και ηχογραφημένα αποσπάσματα συνομιλιών, αποσπάσματα από δελτία ειδήσεων, γραπτός λόγος –πινακίδες, επιγραφές, ανακοινώσεις– σε δημόσιους χώρους, αποσπάσματα συνεντεύξεων, αποσπάσματα ταινιών, τραγούδια, εικόνες, άρθρα, αγγελίες, προσκλήσεις, εισιτήρια, έντυπα λογαριασμών,

<sup>2</sup> Το υλικό είναι διαθέσιμο στο <http://mariapapadopoulou.gr/index.php?catID=15>.

επίσημα έγγραφα διάφορων φορέων, βιογραφικά, συνεντεύξεις, αφίσες, ψηφιακοί και έντυποι χάρτες, φωτογραφίες, σύνδεσμοι στο διαδίκτυο κτλ.).


Σημειωτέον ότι στο ευρύτερο πλαίσιο σχεδιασμού του υλικού και σε ακολουθία με τη μεθοδολογική προσέγγιση, η πολυτροπικότητα αποτέλεσε κεντρική επιλογή τόσο στο πεδίο της κατανόησης όσο και της παραγωγής κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000· Kress, 2010), καθώς οι ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι νοηματοδότησης προσφέρουν πολλαπλές αφετηρίες πρόσβασης στο νόημα ακόμη και σε περιπτώσεις που οι γλωσσικοί πόροι δεν επαρκούν.

Ως ενδεικτικό παράδειγμα του υλικού παρουσιάζεται το υποπεδίο *Δομές αλληλεγγύης και κοινωνικής δικτύωσης του πεδίου Φιλία-αλληλεγγύη*. Στο έργο *Συμμετέχω σε οργανισμούς αλληλεγγύης* περιλαμβάνονται τρία επιμέρους έργα: *γνωρίζω δομές αλληλεγγύης, αναζητώ δομές αλληλεγγύης που δραστηριοποιούνται στο μέρος που ζω και σχολιάζω κριτικά τις δομές αλληλεγγύης*. Το δεύτερο έργο (*Συμμετέχω σε κοινότητες*) διαρθρώνεται αντίστοιχα σε τρία υποέργα: *φτιάχνω την ομάδα της τάξης στο facebook, ενημερώνω τους συμμαθητές μου σχετικά με τις δομές αλληλεγγύης που υπάρχουν στην περιοχή μου (ανεβάζοντας σχετική ανάρτηση στη σελίδα της ομάδας της τάξης που δημιουργήθηκε, Εικόνα 3), και σχολιάζω κριτικά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης*.

Δομές αλληλεγγύης και κοινωνικής δικτύωσης

### Συμμετέχω σε κοινότητες

- Φτιάχνουμε μια ομάδα της τάξης μας στο facebook και αναρτούμε ένα χαιρετισμό προς τους υπόλοιπους.



Χάρη στο Facebook, συνδέεστε με τους κοντινούς σας ανθρώπους και μοιράζεστε πράγματα μαζί τους.



- Ενημερώνω τους συμμαθητές μου για τις δομές αλληλεγγύης της περιοχής μου. Στη συνέχεια αναρτώ τον πίνακα αυτό στην ομάδα της τάξης μας στο facebook.

Μάθε με  Φιλία & Αλληλεγγύη

ΕΙΚΟΝΑ 3: Συμμετέχω σε κοινότητες

Μέσα από το συγκεκριμένο έργο αναδεικνύεται ο τρόπος υλοποίησης τριών βασικών χαρακτηριστικών του υλικού:

- 1) της ενσωμάτωσης δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού στη διπλή διάστασή της: ως αξιοποίηση του συμβολικού κεφαλαίου που ήδη φέρουν οι εκπαιδευόμενοι/ες, ειδικότερα των δεξιοτήτων ψηφιακού

γραμματισμού που ήδη διαθέτουν, αφού αρκετοί/ές από αυτούς/ές ήδη συμμετέχουν σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης και αξιοποιούν τις δυνατότητες της τεχνολογίας στην επικοινωνία τους, και ως επένδυση σε δεξιότητες που επιθυμούν να αποκτήσουν όσοι/ες δεν τις διαθέτουν ή να τις καλλιεργήσουν περαιτέρω όσοι/ες τις διαθέτουν.

- 2) της δυνατότητας εμπλουτισμού του υλικού με υλικό προερχόμενο από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (learner-generated content), καθώς, για παράδειγμα, οι παραγωγές των εκπαιδευόμενων αναρτώνται στην ομάδα της τάξης που έχει δημιουργηθεί στο Facebook και μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέρος του υλικού.
- 3) της συνέργειας στην υλοποίηση των έργων ως μεθοδολογικής και παιδαγωγικής αρχής: σε πρακτικό, τεχνικό επίπεδο τα έργα υλοποιούνται ομαδοσυνεργατικά. Σε επίπεδο παιδαγωγικής προσέγγισης, ο λόγος που παράγεται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες αντιμετωπίζεται ισότιμα και εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία. Τόσο το υλικό όσο και ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι οι μοναδικές πηγές/αυθεντίες της γνώσης της γλώσσας και της γνώσης για τη χρήση της γλώσσας, αλλά όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να συμβάλουν και να μοιραστούν γλωσσικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς πόρους για την επιτυχή υλοποίηση των έργων.

### Από τον σχεδιασμό στην εφαρμογή

Μέσα από την παρουσίαση των θεωρητικών αφητηριών, της μεθοδολογικής προσέγγισης και των διαδικασιών και επιλογών που υιοθετήθηκαν στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού ΜΑΘΕΜΕ, απώτερος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί πώς η εργασιοκεντρική προσέγγιση ως γλωσσοδιδασκτική επιλογή υποστηρίζει τη δημιουργία ενός μαθησιακού πλαισίου εντός του οποίου τροφοδοτείται η επικοινωνία με νόημα και η αξιοποίηση (η «κεφαλαιοποίηση») των διαθέσιμων πόρων των εκπαιδευόμενων. Μέσα από ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο παρέχεται στους/στις εκπαιδευόμενους/ες μια δυναμική, ώστε να διαπραγματευτούν τους περιορισμούς αλλά και τις ευκαιρίες της κοινωνικής θέσης τους (social positioning) και να εμπλακούν στη μάθηση επενδύοντας σε πρακτικές που μπορεί ακόμα και να αλλάξουν τη ζωή τους. Ωστόσο, το γεγονός ότι η δυναμική αυτή εγγράφεται σε επίπεδο σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού υλικού (task-as-workplan, Samuda, 2015), δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι θα ενεργοποιηθεί

και θα λειτουργήσει στο επίπεδο της ίδιας της διδακτικής πράξης σε πραγματικές τάξεις. Όπως παρατηρεί η Samuda (2015, 283), τα έργα δημιουργούν πλαίσια μάθησης και διδασκαλίας, τα οποία ωστόσο είναι υποκείμενα σε διαρκείς μεταβολές, τροποποιήσεις και αναιρέσεις κατά τη διδακτική διαδικασία μέσα στην τάξη. Οι μεταβολές αυτές με τη σειρά τους έχουν τη δυναμική να δημιουργήσουν αλλά και να αποκλείσουν ευκαιρίες γλωσσικής χρήσης και ανάπτυξης από αυτές που μπορεί να αναδυθούν από τον αρχικό σχεδιασμό ενός έργου.

Προκειμένου, επομένως, να διερευνηθεί πώς λειτούργησε το υλικό που σχεδιάστηκε αλλά και να αξιολογηθεί συνολικά το πρόγραμμα, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν αντίστοιχα συνεργατικές ερευνητικές διαδικασίες, οι οποίες περιλάμβαναν ανοιχτά ερωτηματολόγια προς τους/τις εκπαιδευτικούς που εστίαζαν στη χρήση του υλικού, ημερολόγια καταγραφής διδασκαλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς, επιτόπια παρατήρηση διδασκαλιών από ερευνητές/τριες και συνεντεύξεις σε εθελοντική βάση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευόμενους/ες. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στις πραγματικές συνθήκες εφαρμογής του υλικού θα αναδείξει κατά πόσο και με ποιους τρόπους η προτεινόμενη προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στη διδασκαλία και τη μάθηση της γλώσσας σε μεταναστευτικά κοινά που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

## Βιβλιογραφία

- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., & Tsioli, S. (2017). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: Results from two nationwide projects in Greece. In J. C. Beacco, H. J. Krumm & D. Little (Eds.), *The Linguistic Integration of Adults. Some lessons from research* (pp. 181–186). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3–8). London: Routledge.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Retrieved from: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf)
- Darvin, A., & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.
- García, O. (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In R. Rubdy & L. Alsagoff (Eds.), *The global-local interface, language choice and hybridity* (pp. 100–118). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA & Oxford: Basil & Blackwell.
- Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. New York: Continuum.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 73–94). London: Routledge.

- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Puren, C. (2003). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures. Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Synergies-Monde Arabe*, 1, 21-33.
- Samuda, V. (2015). Tasks, design, and the architecture of pedagogical spaces. In M. Bygate (Ed.), *Domains and directions in the development of TBLT* (pp. 271-301). Amsterdam: John Benjamins.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education: From theory to practice* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press
- Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. (2009). Task-based language teaching: Introducing the reader. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 1-19). Amsterdam: John Benjamins.