



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία:

*Γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των σπουδαστών
της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*

της **Σίσκου Μαρίας**

Επόπτρια καθηγήτρια: Αθηνά Α. Σιπητάνου
Επικ. Καθηγήτρια

Βαθμολογητής Β΄: Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου
Λέκτορας

Θεσσαλονίκη 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	4
1.1 Αναγκαιότητα και στόχος	4
1.2 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	6
Κεφάλαιο 2: Αποσαφήνιση εννοιών	8
2.1. Η δεύτερη και η ξένη γλώσσα	8
2.2. Οι γλωσσικές και οι επικοινωνιακές ανάγκες	14
Κεφάλαιο 3: Η επικοινωνιακή προσέγγιση και τα μοντέλα ανάλυσης γλωσσικών αναγκών	19
3.1. Η επικοινωνιακή προσέγγιση	19
3.2. Τα μοντέλα ανάλυσης γλωσσικών αναγκών	23
3.2.1. Το μοντέλο του Richterich (1973)	24
3.2.2. Το μοντέλο των Richterich και Chancerel (1977)	26
3.2.3. Το μοντέλο του Munby (1978)	29
3.2.4. Το μοντέλο του Hymes (1967)	32
Κεφάλαιο 4: Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Ελλάδα .	34
4.1. Η πορεία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας	34
4.2. Φορείς διδασκαλίας και διάδοσης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στο πλαίσιο των Πανεπιστημίων	40
Κεφάλαιο 5: Τα Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Ελλάδα	44
5.1. Τα προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) του ΙΔΕΚΕ του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων	44
5.1.1. Το πρόγραμμα «Ελληνική Γλώσσα I, II και III» για γενικές ομάδες πληθυσμού	47
5.1.2. Τα προγράμματα «Ταξίδι στη γλώσσα», «Εγώ, Εσύ, Εμείς-Ελληνική γλώσσα» και «Μέσα στις λέξεις» για ειδικές ομάδες πληθυσμού	49
5.1.3. Το αυτόνομο πρόγραμμα «Οδυσσέας: Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό»	52

5.2. Τα προγράμματα των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης	54
5.2.1. Το «Πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας σε πιστοποιημένα ΚΕΚ για άνεργους παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες και λοιπούς ανέργους»	55
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας	57
6.1. Μεθοδολογία της έρευνας	57
6.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	61
6.3. Συζήτηση των αποτελεσμάτων	82
Κεφάλαιο 7: Αντί επιλόγου	85
Παράρτημα Ι	87
Παράρτημα ΙΙ	94
Βιβλιογραφία	99

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1.1 Αναγκαιότητα και στόχος

Μέχρι τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα ήταν γνωστή ως μια χώρα αποστολής μεταναστών, όπως και άλλες χώρες του ευρωπαϊκού μεσογειακού νότου, η οποία τροφοδοτούσε με το ανθρώπινο δυναμικό της τις βόρειες κοινωνίες της Ευρώπης. Τα δεδομένα όμως κατά το τέλος του 20^{ου} αιώνα αρχίζουν να αλλάζουν, καθώς πρώτα η Ιταλία, έπειτα η Ισπανία και αργότερα η Ελλάδα και η Πορτογαλία γίνονται αυτές τώρα πυρήνες για τα μεταναστευτικά ρεύματα που προέρχονται από τις λιγότερο αναπτυγμένες οικονομικά χώρες (Βεντούρα, Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου, 2006).

Η Ελλάδα λοιπόν, μετεξελίσσεται από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων από το 1990 και μετά, κυρίως με την κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης. Η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο που απαιτούσε και απαιτεί μέτρα κοινωνικής πολιτικής και άτυπες πρακτικές, με σκοπό την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναγκών που αναδύονται, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή και να εξαλειφθούν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Βασικός σκοπός είναι η ομαλή ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και η ενσωμάτωσή τους σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο με διπλό όφελος, τόσο για τις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, καθώς καλύπτονται οι όποιες ανάγκες τους, όσο και για τη χώρα υποδοχής που επωφελείται στους τομείς της οικονομίας και της απασχόλησης (Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2005).

Στο πλαίσιο της μεταναστευτικής και κοινωνικής πολιτικής εντάσσονται τα διάφορα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, που απευθύνονται στις παραπάνω πληθυσμιακές ομάδες και προσφέρονται από διάφορους φορείς στην Ελλάδα. Πρώτο και βασικό στάδιο για τη δόμηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης είναι η διερεύνηση των αναγκών της ομάδας-στόχου (Βεργίδης, 2003). Πιο συγκεκριμένα για ένα γλωσσικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας απαραίτητη είναι η αντίχνευση και η ανάλυση των γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών των σπουδαστών.

Εμείς στην παρούσα έρευνα επικεντρωνόμαστε στους συμμετέχοντες του «Προγράμματος Εκμάθησης Ελληνικής Γλώσσας σε πιστοποιημένα ΚΕΚ για άνεργους μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και λοιπούς ανέργους προερχόμενους από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες για τους οποίους η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας λειτουργεί ανασταλτικά στην κοινωνική τους ενσωμάτωση» του Υπουργείου Απασχόλησης και

Κοινωνικής Προστασίας. Προσπαθούμε λοιπόν να ανιχνεύσουμε το προφίλ και τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες αυτού του συγκεκριμένου πληθυσμού-στόχου.

Το θέμα των γλωσσικών αναγκών έχει μελετηθεί διεξοδικά τόσο από τον επιστημονικό χώρο της διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών με στόχο την συγκρότηση παρόμοιων προγραμμάτων, όσο και από τον χώρο της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε την έρευνα που έγινε με σκοπό την ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών των σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό, προκειμένου να δημιουργηθεί το «*Επίπεδο-Κατόφλι για τα Νέα Ελληνικά*» (T-Level)¹. Το έργο αυτό εκπονήθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σε συνεργασία με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το Υπουργείο Εξωτερικών της Ελλάδας, το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας στον πιθανό χρήστη της ελληνικής γλώσσας, σε τέτοιο βαθμό, ώστε να του δίνεται η δυνατότητα ν' ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις των επαφών του με ομιλητές, φυσικούς ή μη, της νέας ελληνικής σε απλές καθημερινές χρήσεις της γλώσσας. Περιγράφει δηλαδή τι πρέπει ο χρήστης να μπορεί να κάνει με τη γλώσσα και δευτερευόντως ορίζει αυτά που πρέπει να ξέρει.

Ενώ, λοιπόν, διεξοδικές έρευνες έχουν γίνει στο θέμα των γλωσσικών αναγκών γενικότερα, εντούτοις ελάχιστες έχουν επικεντρωθεί στις γλωσσικές ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού που παίρνει μέρος στο εν λόγω πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός-στόχος αποτελεί μια ιδιαίτερη ομάδα ανθρώπων που επιθυμούν για πολλούς και διάφορους λόγους να μάθουν τα ελληνικά.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να διερευνήσει της γλωσσικές-επικοινωνιακές ανάγκες των συμμετεχόντων στο «Πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε πιστοποιημένα ΚΕΚ για άνεργους μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες». Πιο αναλυτικά στηριζόμενοι στην επικοινωνιακή προσέγγιση και στα μοντέλα ανάλυσης γλωσσικών αναγκών, που αναλύονται διεξοδικά στην εργασία, σκοπός μας είναι να καταγραφούν οι συνθήκες επικοινωνίας που γεννούν αυτές τις ανάγκες, να καταγραφούν δηλαδή τα «επικοινωνιακά γεγονότα», όπως χαρακτηριστικά ονομάζονται, στα οποία εμπλέκονται οι σπουδαστές της ελληνικής και οι συνιστώσες των γεγονότων αυτών.

Ένας επιπλέον στόχος είναι να καταγραφούν οι πανεπιστημιακοί φορείς διδασκαλίας και διάδοσης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς και όλα τα προγράμματα

¹ Ευσταθιάδης, Σ., Αντωνοπούλου Ν., Βογιατζίδου Σ.&Μανάβη Δ. (1998). *Επίπεδο-Κατόφλι για τα Νέα Ελληνικά*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Συμβούλιο της Ευρώπης

εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, που υλοποιούνται τόσο στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΙΔΕΚΕ, που υπάγεται στο Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, όσο και στα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, που υπάγονται στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης.

1.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μελέτη αυτή εντάσσεται γενικά στο πεδίο της διερεύνησης αναγκών και ειδικότερα στον χώρο της ανίχνευσης γλωσσικών αναγκών. Το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η έρευνά μας αποτελεί η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, που επικεντρώνει την προσοχή της στη χρήση της γλώσσας με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία και επιδιώκει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του εκπαιδευόμενου. Βασική αρχή της είναι ο εντοπισμός και η ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών των σπουδαστών της γλώσσας, κάτι που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων και συμβάλλει στον καθορισμό των στόχων και των περιεχομένων τους. Ουσιαστικά, δηλαδή, αυτό που επιδιώκεται να εντοπιστεί μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι οι περιστάσεις, οι συνθήκες επικοινωνίας στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα, καθώς αυτές δημιουργούν τις γλωσσικές τους ανάγκες. Οι περιστάσεις αυτές επικοινωνίας, όπως φαίνεται μέσα από τα μοντέλα ανάλυσης γλωσσικών αναγκών που παρουσιάζουμε, αναφέρονται στον χώρο που λαμβάνει χώρα η συζήτηση, στον ρόλο των συνομιλητών, στο θέμα της συζήτησης κλπ.² Πάνω σε αυτή τη δομή σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας.

Για την εκπόνηση της εργασίας εξετάστηκαν δεδομένα από βιβλία, άρθρα, έρευνες και μελέτες. Επίσης αντλήθηκαν σημαντικές πληροφορίες από σχετικές ηλεκτρονικές σελίδες του διαδικτύου.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το πρώτο είναι το εισαγωγικό, στο οποίο εξηγούμε τόσο την αναγκαιότητα και τον γενικό στόχο της εργασίας όσο και τη μεθοδολογική προσέγγιση. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μία πρώτη αποσαφήνιση των εννοιών: «γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες» και «δεύτερη και ξένη γλώσσα». Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την επικοινωνιακή προσέγγιση γλωσσικής διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά και τις αρχές που την διέπουν. Επίσης παρουσιάζονται τα

² Για παράδειγμα ο Hymes (1972) με το μοντέλο του προτείνει την συγκέντρωση πληροφοριών που αφορούν το χώρο και το χρόνο, τους συμμετέχοντες, τον σκοπό της επικοινωνίας, την πράξη του λόγου κλπ. Τα διάφορα μοντέλα παρουσιάζονται διεξοδικά στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας.

τέσσερα μοντέλα ανάλυσης γλωσσικών αναγκών, από τα οποία αντλήσαμε στοιχεία για την κατασκευή του ερωτηματολογίου. Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζεται η πορεία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και παρουσιάζονται οι πανεπιστημιακοί φορείς διδασκαλίας και διάδοσής της. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται διεξοδικά όλα τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας που προσφέρονται από το ΙΔΕΚΕ και υλοποιούνται στα ΚΕΕ, καθώς και το πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικών που υλοποιείται στα πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) και συγχρηματοδοτείται από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας.

Το έκτο κεφάλαιο εστιάζεται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευόμενους του ανωτέρω προγράμματος με σκοπό τον εντοπισμό των γλωσσικών και επικοινωνιακών τους αναγκών. Περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Κλείνουμε με συμπερασματικά σχόλια στο κεφάλαιο επτά.

Στο Παράρτημα Ι περιλαμβάνεται ο πίνακας των πανεπιστημίων με σχολές ανθρωπιστικού περιεχομένου και στο Παράρτημα ΙΙ το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας.

Κεφάλαιο 2

Αποσαφήνιση εννοιών

Απαραίτητη είναι η αποσαφήνιση βασικών εννοιών, με τις οποίες ασχολείται η παρούσα εργασία. Τα δύο ζεύγη όρων, που θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε και να περιγράψουμε είναι αρχικά, αυτό της δεύτερης και ξένης γλώσσας και έπειτα των γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών.

Η συχνή διαζευκτική παράθεση των δύο πρώτων εννοιών, δηλαδή ως «δεύτερη ή ξένη γλώσσα», προκαλεί μια κάποια σύγχυση ως προς την κατανόηση τους, με αποτέλεσμα οι δύο αυτές έννοιες συχνά να θεωρούνται συνώνυμες. Υπάρχει, όμως, μια σαφής διαχωριστική γραμμή ανάμεσά τους, με βασικό, ανάμεσα σε άλλα, κριτήριο το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση της γλώσσας αυτής, και τα χαρακτηριστικά του, όπως θ' αναπτύξουμε αναλυτικά παρακάτω. Μιλούμε δηλαδή για δεύτερη γλώσσα, όταν το περιβάλλον λειτουργεί βοηθητικά στην εκμάθησή της, αφού αυτή αποτελεί ένα φυσικό μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων που ζουν μέσα σε αυτό το περιβάλλον (Μήτσης, 1998α: 54). Αντίθετα η ξένη γλώσσα στερείται αυτόν τον χώρο άμεσης επικοινωνίας (Σκούρτου, 1999). Αναλύοντας, λοιπόν, τα παραπάνω, με παραδείγματα και με την παρουσίαση των απόψεων διάφορων μελετητών, θα επιχειρήσουμε να γίνει κατανοητή η διάκριση αυτή.

Αναφορικά με την έννοια των γλωσσικών αναγκών είναι σύνθετη και συνδέεται στενά με την επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας. Γλωσσικές ανάγκες, ουσιαστικά, είναι η ανάγκη του ατόμου να κατακτήσει τη γλώσσα, με τρόπο που να μπορεί να την χρησιμοποιεί στις κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας, ώστε να έχει ένα επιτυχημένο επικοινωνιακό αποτέλεσμα (Μήτσης, 1998:154). Είναι δηλαδή επικοινωνιακές ανάγκες. Επομένως οι δύο αυτοί όροι δεν διαχωρίζονται, αλλά είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι.

2.1. Η δεύτερη και η ξένη γλώσσα

Οι όροι «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα αναφέρονται στον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το άτομο για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Από τη μια πλευρά πολλοί μελετητές, τόσο στην ελληνική όσο και στη ξένη βιβλιογραφία, διαχωρίζουν τις δύο αυτές έννοιες βασισμένοι σε διάφορα κριτήρια, όπως θα αναπτύξουμε αναλυτικά παρακάτω. Από την άλλη συχνά θεωρούνται ισοδύναμοι, καθώς πολλές φορές τους βλέπουμε να παρατίθενται διαζευκτικά, δηλαδή ως «δεύτερη ή ξένη γλώσσα». Πρέπει

να αποσαφηνίσουμε λοιπόν, ότι ενώ μεταξύ τους οι δύο αυτές έννοιες διαχωρίζονται, εντούτοις, όταν αντιπαραβάλλονται με την έννοια της «μητρικής γλώσσας», χρησιμοποιούνται ως ένα σύνολο.

Η «μητρική γλώσσα», «πρώτος κώδικας επικοινωνίας» ή και «πρώτη γλώσσα», όπως αλλιώς ονομάζεται (Μήτσης, 1998), δηλώνει τη γλώσσα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνει το μικρό παιδί και εκείνη με την οποία έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή. Επιπλέον, οι Kecskes και Papp (2000: 1) υποστηρίζουν ότι στον όρο μητρική γλώσσα μπορούν να αποδοθούν οι εξής σημασίες: 1. μητρική είναι η γλώσσα που μαθαίνει κανείς από τη μητέρα του, 2. η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει κανείς ανεξάρτητα από ποιον, 3. η πιο ισχυρή γλώσσα σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ατόμου, 4. η μητρική γλώσσα της περιοχής ή της χώρας, πχ. η ιρλανδική στην Ιρλανδία, 5. η γλώσσα που χρησιμοποιείται περισσότερο από κάποιον και τέλος, η γλώσσα που είναι η πιο αγαπητή από το άτομο και προς την οποία εκδηλώνει την πιο θετική στάση και αφοσίωση. Επιπλέον επισημαίνουν πως για πολλούς ανθρώπους η έννοια αυτή της μητρικής γλώσσας είναι συναισθηματικά φορτισμένη και έχει συναισθηματική αξία, καθώς είναι η πρώτη στην οποία εκτίθεται ο άνθρωπος από τη μητέρα του και προσπαθεί να την κατακτήσει ανεξαρτήτως των δυσκολιών, γιατί αισθάνεται ότι αυτή βρίσκεται πιο κοντά στην καρδιά και την ψυχή του, από το σύνολο των γλωσσών που μπορεί να μιλά και να γνωρίζει.

Το βασικό θέμα που απασχόλησε και απασχολεί τους ειδικούς σχετικά με την μητρική ή πρώτη γλώσσα είναι ο τρόπος και η διαδικασία με την οποία συντελείται η κατάκτησή της. Πλήθος θεωριών έχουν διατυπωθεί σχετικά με το θέμα. Εν συντομία αναφέρουμε τις πιο σημαντικές, που είναι η σχολή του δορισμού και η γενετική μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky (Μήτσης, 1998). Η μεν πρώτη στηριζόμενη στις αρχές της ψυχολογικής σχολής του συμπεριφορισμού, ερμήνευσε την γλωσσική ικανότητα με βάση το σχήμα ερέθισμα – αντίδραση, υποστηρίζοντας πως η χρήση της γλώσσας είναι η αντίδραση, ουσιαστικά, του παιδιού στα εξωτερικά ερεθίσματα. Η κατάκτηση της γλώσσας συντελείται καθώς το παιδί οικειοποιείται μια μορφή συμπεριφοράς μέσω της μίμησης και της επανάληψης των γλωσσικών στοιχείων που ακούγονται στο περιβάλλον του (ό.π)³. Στον αντίποδα της άποψης αυτής βρίσκεται η γενετική μετασχηματιστική θεωρία, που πρότεινε ο Chomsky, σύμφωνα με

³ Ειδικότερα η συμπεριφοριστική θεωρία υποστηρίζει ότι η μάθηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα τόσο της δημιουργίας συνειρμών ανάμεσα στα γλωσσικά ερεθίσματα, που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στις γλωσσικές αντιδράσεις στα ερεθίσματα αυτά, όσο και της σχηματοποίησης της γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου (Πόρποδας, 2003). Δηλαδή κάτω από την επίδραση του περιβάλλοντος οι πρώτες άναρθρες φωνές μετασχηματίζονται σε έναρθρο λόγο. Η θεωρία αυτή όμως δέχθηκε ποικίλες επικρίσεις, κυρίως επειδή παραβλέπει τελείως το στοιχείο της δημιουργικότητας της παιδικής γλώσσας, το παιδί δηλαδή στην ομιλία του δεν μιμείται μονάχα ό,τι ακούει από τους γονείς του, αλλά δίνει και μια δική του δομή στις προτάσεις του.

την οποία η ικανότητα του λόγου οφείλεται στην ύπαρξη έμφυτων δομών που υπάρχουν στον άνθρωπο, ενός έμφυτου μηχανισμού, όπως υποστηρίζει, που καθιστά το παιδί ικανό να κατακτήσει το γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του⁴. Αυτό που είναι σημαντικό να κρατήσουμε είναι ότι τόσο οι παραπάνω θεωρίες όσο και άλλες που υπάρχουν για το τρόπο μάθησης της μητρικής γλώσσας⁵, κάνουν λόγο για «κατάκτηση» της πρώτης γλώσσας από το παιδί, όρος που αντιπαρατίθεται με την «απόκτηση» ή και την «εκμάθηση» που χρησιμοποιούνται στην περίπτωση της δεύτερης και ξένης γλώσσας, όπως θα αναλύσουμε παρακάτω.

Η μητρική γλώσσα, λοιπόν, είναι ο πρώτος κώδικας επικοινωνίας του ατόμου. Οποιαδήποτε γλώσσα, που διδάσκεται ή μαθαίνεται από το άτομο πέραν της μητρικής, συνιστά ένα νέο κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος χρονολογικά είναι μεταγενέστερος, αφού αποκτάται από το άτομο αργότερα, εφόσον έχει ήδη κατακτηθεί η πρώτη γλώσσα. Επιπλέον, όμως, αυτός ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας είναι και «αξιολογικά υποδεέστερος», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μήτσης (1998α: 53), επειδή παίρνει τη θέση του σ' ένα χώρο, σ' ένα πεδίο που έχει ήδη καταληφθεί από την πρώτη γλώσσα, τη μητρική. Αυτός ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας με βάση ορισμένα κριτήρια χαρακτηρίζεται είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη γλώσσα.

Από τη μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών, ελληνικών και ξένων, που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διαπιστώνουμε πως ένα από τα βασικά κριτήρια στο οποίο στηρίζονται οι περισσότεροι μελετητές για να διακρίνουν τη δεύτερη από τη ξένη γλώσσα είναι το περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθησή της, και τα χαρακτηριστικά του. Ειδικότερα, μιλούμε για δεύτερη γλώσσα (second language) όταν η εκμάθησή της συντελείται σε ένα περιβάλλον, στο οποίο αυτή αποτελεί το «φυσικό μέσο επικοινωνίας» (Μήτσης, 1998α: 54) των ανθρώπων-μελών της γλωσσικής αυτής κοινότητας και έτσι, προσφέρεται η δυνατότητα στο άτομο που τη μαθαίνει να τη χρησιμοποιεί άμεσα ως πομπός σε επικοινωνιακές καταστάσεις και να τη λαμβάνει ως δέκτης με εξίσου άμεσο τρόπο. Το άτομο αυτό που ζει σ' ένα τέτοιο περιβάλλον και μαθαίνει τη γλώσσα του, βιώνει άμεσα και τις πολιτιστικές αξίες, που αυτή εμπεριέχει. Ακόμα όμως και στην περίπτωση που η γλώσσα

⁴ Ο Chomsky, που οι θέσεις του εντάσσονται στις βιολογικές-γενετικές θεωρίες, δέχεται την ύπαρξη ενός έμφυτου προγραμματισμού. Ακόμα και στα αρχικά στάδια της μάθησης της γλώσσας το παιδί δεν χρησιμοποιεί τις λέξεις στη τύχη, αλλά με βάση ορισμένους κανόνες δομής (Πόρποδας, 2003).

⁵ Εξίσου σημαντική είναι και η γνωστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα διότι πριν ακόμη από τη γλωσσική ανάπτυξη δημιουργούνται μη γλωσσικές εσωτερικές νοητικές αναπαραστάσεις, που αποτελούν τη βάση για την εσωτερική αναπαράσταση της γλώσσας και την μάθησή της. Στη θεωρία αυτή ανήκουν οι απόψεις του Piaget. Σχετικά με τη διαφορά των απόψεων του Piaget με τον Vygotskii ως προς τη σχέση γλώσσας και σκέψης και την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ τους βλέπε Καψάλης (2006: 198-203) και Vygotskii, (1988).

την οποία μαθαίνει κανείς δεν αποτελεί το φυσικό τρόπο επικοινωνίας, αλλά είναι ένα μέσο που έχει κάποιες ειδικές χρήσεις, χρησιμοποιείται δηλαδή σε ορισμένους χώρους, όπως πχ. στη διοίκηση, στο εμπόριο, στην εκπαίδευση, και σε αυτή την περίπτωση, μιλούμε για εκμάθηση δεύτερης γλώσσας.

Με βάση τα παραπάνω η ελληνική γλώσσα, θεωρείται δεύτερη για τους παλινοστούντες που ζουν στη χώρα μας και μαθαίνουν τα ελληνικά, που δεν είναι η μητρική τους γλώσσα (Μήτσης, 1998α:54). Είναι ακόμη δεύτερη για τα παιδιά μειονοτικών ομάδων, πχ. των Πομάκων (Τσίλη, 1998: 4), τα οποία έχουν τη δική τους μητρική γλώσσα, αλλά ζουν στην Ελλάδα, μετέχουν στην ελληνική εκπαίδευση και δραστηριοποιούνται στην ελληνική κοινωνία. Το βασικό στοιχείο, λοιπόν, για τη δεύτερη γλώσσα είναι ότι υπάρχει ένας ζωτικός χώρος χρήσης γι' αυτήν (Σκούρτου, 1999), κάτι το οποίο άλλωστε ισχύει και για την πρώτη γλώσσα και αυτό είναι το κοινό στοιχείο ανάμεσά τους.

Η δεύτερη γλώσσα αναφέρεται σε κάθε περαιτέρω κατακτούμενη γλώσσα μετά τη μητρική, κάτι το οποίο υποστηρίζεται και από τον Ellis (1994)⁶. Λειτουργεί ως ένα αναγνωρισμένο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας και έχει έναν καθιερωμένο ρόλο μέσα στην κοινωνία, χρησιμοποιείται για ορισμένους επικοινωνιακούς σκοπούς σε μια χώρα. Το άτομο, δηλαδή, μπορεί να την χρησιμοποιεί στον τομέα του εμπορίου ή των επιχειρήσεων, ως μέσο εκπαίδευσης ή διακυβέρνησης, όχι όμως και στο σπιτικό του ή σε χώρους που συνδέονται με τη θρησκεία του, όπου εκεί χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα (Frch, Haastруп&Phillipson, 1984)⁷.

Αντίθετα με τα παραπάνω, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (foreign language) λαμβάνει χώρα σ' ένα περιβάλλον, στο οποίο αποκλειστικό μέσο επικοινωνίας είναι η μητρική γλώσσα των μαθητευομένων. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχουν ευκαιρίες για να χρησιμοποιούν τα άτομα αυτόν τον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας. Δεν έχουν την ευκαιρία να γίνονται μέτοχοι πραγματικών καταστάσεων επικοινωνίας, ούτε να παίρνουν μέρος σε ζωντανή γλωσσική δραστηριότητα (Μήτσης, 1998α: 54), πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας, τον χώρο δηλαδή όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Βασικό χαρακτηριστικό επομένως της ξένης γλώσσας, που τη διαφοροποιεί από τη δεύτερη,

⁶ Αναφέρει χαρακτηριστικά «The term “second” is generally used to refer to any language other than the first language». Και συνεχίζει «In the case of second language acquisition, the language plays an institutional and social role in the community, it functions as a recognized means of communication among members who speak some other language as their mother tongue (Ellis, 1994: 12).

⁷ A second language is one which has some specific functions within a society and which is learned after the mother tongue. For example in Britain and the USA English is a second language for the immigrant and ethnic minority groups for whom English is not the mother language, and who need English in many spheres of life (eg. business, politics, education) but not in others (eg. home, religion) (Frch, Haastруп&Phillipson, 1984: 221).

είναι, όπως υποστηρίζει και η Σκούρτου (1999: 132), ότι στερείται ενός άμεσου χώρου χρήσης, η εκμάθησή της όμως «υπόσχεται» την ύπαρξη αυτού του χώρου μελλοντικά.

Για παράδειγμα μαθαίνουμε την αγγλική γλώσσα επειδή θεωρούμε ότι θα τη χρησιμοποιήσουμε μελλοντικά, όχι διότι τη χρησιμοποιούμε άμεσα (ό.π). Ομοίως, η γαλλική και η γερμανική γλώσσα, που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία και τις μαθαίνουμε αποτελούν ξένες γλώσσες προς το παρόν βέβαια, γιατί μελλοντικά μπορεί να τις αντιμετωπίζουμε διαφορετικά στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής Ευρώπης (Τάνης, 2004). Η ελληνική, με βάση τα παραπάνω, θεωρείται ξένη γλώσσα πχ. για τους Ευρωπαίους που μαθαίνουν τα ελληνικά για τουρισμό (Τσίλη, 1998) ή για τα άτομα που προέρχονται από άλλον πολιτισμό που δεν έχει σχέση με τον ελληνικό, δηλαδή για τους αλλογενείς ή αλλοεθνείς, όπως αναφέρει ο Μοσχονάς στηριζόμενος στον Δαμανάκη (Μοσχονάς, 2003).

Ο όρος, επομένως, «ξένη γλώσσα» αναφέρεται σε κάθε γλώσσα, που δεν χρησιμοποιείται ως κύριος κώδικας επικοινωνίας των αυτοχθόνων κατοίκων μιας χώρας. Η εκμάθησή της δεν υποβοηθείται καθόλου από το περιβάλλον. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας λαμβάνει χώρα σε μια σχολική τάξη, μέσα στην οποία οι σπουδαστές είναι υποχρεωμένοι να περιορίζουν όλες εκείνες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκμάθησή της, την παραγωγή λόγου για παράδειγμα. Αντιθέτως, στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας το περιβάλλον λειτουργεί βοηθητικά στην εκμάθηση του νέου γλωσσικού κώδικα (Μήτσης, 1998α), καθώς οι μαθητευόμενοι εκτίθενται με καθολικό τρόπο θα λέγαμε στην γλώσσα-στόχο⁸ (Kecskes&Papp, 2000).

Επιπρόσθετα οι Kecskes και Papp (2000: 2), επισημαίνουν ακόμη ένα στοιχείο, που λειτουργεί ορισμένες φορές διαφοροποιητικά για την δεύτερη και ξένη γλώσσα, πέρα από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση της γλώσσας. Αυτό είναι το γλωσσικό υπόβαθρο των σπουδαστών. Ενώ στην περίπτωση της δεύτερης οι σπουδαστές, συνήθως, όχι όμως πάντα, προέρχονται από διαφορετικές χώρες και υπάρχει μια ποικιλία στις μητρικές τους γλώσσες, στην περίπτωση της ξένης οι μαθητευόμενοι σχεδόν πάντα έχουν μόνο μία μητρική γλώσσα, κοινή για όλους και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς αντιμετωπίζουν τη γλώσσα στόχο, την οποία μαθαίνουν με βάση ένα κοινό γλωσσικό υπόβαθρο.

Στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, λοιπόν με βάση όλα τα παραπάνω, και με βασικό κριτήριο τα χαρακτηριστικά του κοινωνικο-εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στο οποίο

⁸ Ο όρος γλώσσα στόχος (target language) αναφέρεται γενικότερα στη διδασκόμενη γλώσσα, είτε αυτή αντιμετωπίζεται ως δεύτερη είτε ως ξένη (Ρουσουλιώτη, 2004: 12).

επιχειρείται η εκμάθηση της γλώσσας, μπορούμε να μιλάμε για εκμάθηση της ελληνική ως δεύτερης σε περιβάλλον διγλωσσίας, όπου η ελληνική είναι μία από τις δύο γλώσσες και ως ξένης γλώσσας σε περιβάλλον αλλογλωσσίας (Σκούρτου, 1999). Ο Μοσχονάς (2003: 94), όμως αμφισβητεί την παραπάνω διάκριση. Φέρνει ως παράδειγμα τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης, που παρόλο που τα παιδιά αυτά ζουν στην Ελλάδα, σ' ένα δίγλωσσο περιβάλλον, όπου η ελληνική χρησιμοποιείται ως δεύτερη γλώσσα και από πολλούς ενήλικες, εγγράφονται στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία χωρίς να έχουν ούτε τις στοιχειώδεις επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική. Γ' αυτό, επομένως, θεωρεί πως τα παιδιά αυτά πρέπει να διδαχθούν την ελληνική σαν μια ξένη γλώσσα. Γενικά ο όρος «δεύτερη» προϋποθέτει ότι η ελληνική είναι τόσο οικεία όσο και για τους αυτόχθονες ομιλητές της, για τους οποίους η ελληνική αποτελεί μητρική γλώσσα. Προτείνει, λοιπόν, την έστω προσωρινή, αντικατάσταση του όρου «δεύτερη γλώσσα» από τον όρο «ξένη γλώσσα», ο οποίος είναι απαλλαγμένος από την παραπάνω προϋπόθεση (ό.π).

Τι συμβαίνει, όμως με τους Έλληνες της διασποράς, οι οποίοι ζουν σ' ένα περιβάλλον, όπου τα ελληνικά δεν είναι βέβαια η κυρίαρχη γλώσσα; Τα ελληνικά σε αυτούς θα πρέπει να διδάσκονται ως ξένη ή μήπως ως δεύτερη γλώσσα; Γενικά επικρατεί η άποψη ότι στους μαθητές ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό που έχουν κάποιες γνώσεις, έστω περιορισμένες των ελληνικών, η ελληνική πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα. Αντιθέτως γι' αυτούς που δεν έχουν καθόλου γνώσεις η ελληνική θα πρέπει να προσφέρεται ως ξένη, η διδασκαλία της δηλαδή πρέπει να εξομοιώνεται με αυτήν που ακολουθείται για τους αλλοεθνείς αλλόφωνους (Δαμανάκης, 2001: 55). Ο Δαμανάκης, όμως, διαφωνεί με την παραπάνω διάκριση και υποστηρίζει πως το στοιχείο που διαφοροποιεί τον ομοεθνή, ανεξάρτητα από τον βαθμό που κατέχει την ελληνική γλώσσα, από τον αλλοεθνή, είναι το «πολιτισμικό ελάχιστο», δηλαδή η ελάχιστη κοινή πολιτισμική βάση των απανταχού Ελλήνων (2001:55). Η ελληνική γλώσσα, για τον ελληνικής καταγωγής μαθητή αποτελεί συστατικό στοιχείο της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας, ανεξάρτητα από το αν την κατέχει ή όχι, ενώ για τον αλλοεθνή είναι μια ξένη γλώσσα. Υποστηρίζει επομένως ότι στον ομογενή, στον μαθητή ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό, η ελληνική θα πρέπει να προσφέρεται ως δεύτερη γλώσσα, με σκοπό όχι μόνο την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και την διαμόρφωση και ενίσχυση της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας. Αντίθετα, στον αλλοεθνή, μη ελληνικής καταγωγής μαθητή που ξεκινά να μάθει κι αυτός τα ελληνικά στο εξωτερικό, η ελληνική θα πρέπει να διδάσκεται ως ξένη γλώσσα, με βασικό στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων και τον εμπλουτισμό του σε πολιτισμικό επίπεδο, και όχι την διαμόρφωση εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. (Δαμανάκης, 2001: 57).

Η διάκριση αυτή ανάμεσα στους όρους «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα, είναι σημαντική και χρήσιμη, καθώς επηρεάζει τις τεχνικές, τις δραστηριότητες, τα μέσα και τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας. Επηρεάζει δηλαδή την όλη οργάνωση και τον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας. Τέλος, απ' όλα τα παραπάνω που εκθέσαμε σχετικά με τον διαχωρισμό αυτό, προκύπτει πως διαφορετικά είναι και τα κίνητρα αυτών που διδάσκονται μια γλώσσα ως δεύτερη και αυτών που τη διδάσκονται ως ξένη (Τσίλη, 1998). Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητευόμενοι επιθυμούν να ενταχθούν μέσω της δεύτερης γλώσσας στην ομάδα που την χρησιμοποιεί, ενώ οι διδασκόμενοι μια ξένη γλώσσα, τη μαθαίνουν για να την χρησιμοποιήσουν συνήθως στην εργασία τους ή για την γενικότερη επιμόρφωσή τους (ό.π).

2.2. Οι γλωσσικές και οι επικοινωνιακές ανάγκες

Σύμφωνα με τους ειδικούς, ο όρος «ανάγκη» αναφέρεται στη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα σε μια υπάρχουσα και σε μια επιθυμητή κατάσταση. Ανάγκες μπορεί να υπάρχουν σε ποικίλα επίπεδα κι έτσι εμφανίζονται στον άνθρωπο και την κοινωνία ανάγκες βιολογικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές κλπ. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες, για παράδειγμα, προκύπτουν όταν το άτομο συνειδητοποιήσει ότι του λείπουν κάποιες γνώσεις, οι οποίες επιβάλλονται είτε από συγκεκριμένους ή και άτυπους κανόνες, είτε από τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα (Βεργίδης&Καραλής, 1999). Στο επιστημονικό πεδίο όμως της διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών, μιλάμε για ανάγκες γλωσσικές.

Οι γλωσσικές ανάγκες (language needs) είναι στενά συνδεδεμένες μ' ένα συγκεκριμένο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο στηρίζεται στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και είναι γνωστό ως Επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative approach) ή Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία (Communicative language teaching) (Μήτσης, 1998α: 141), για το οποίο θα γίνει λόγος σε ξεχωριστό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Η επικοινωνιακή προσέγγιση αντιμετωπίζει τη γλώσσα, όχι τόσο ως ένα σύστημα, αλλά ως ένα μέσο για την επιτυχή πραγματοποίηση της επικοινωνίας και βασικό στόχο έχει την επίτευξη της επικοινωνιακής ικανότητας από τον σπουδαστή της γλώσσας. Με την εμφάνιση, επομένως, της μεθόδου αυτής, το ενδιαφέρον των ειδικών μετατοπίζεται στο ίδιο το άτομο και της γλωσσικές του ανάγκες. Ο σπουδαστής θα πρέπει να είναι σε θέση, όχι μόνο να παράγει σωστές γραμματικά προτάσεις, αλλά και να ξέρει να τις χρησιμοποιεί στις σωστές συνθήκες, σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, ώστε να υπάρχει ένα επιτυχημένο επικοινωνιακό αποτέλεσμα (Μήτσης, 1998:154).

Η έννοια των «γλωσσικών αναγκών», δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί ως προς το περιεχόμενο και τη σημασία της (Dudley-Evans&St John, 1998: 123), καθώς είναι σύνθετη και ασαφής, αφού ο προσδιορισμός της εξαρτάται από το γλωσσικό επίπεδο του καθενός και από την γωνία από την οποία προσεγγίζει κανείς τη σημασία της (Τοκατλίδου, 2003: 148). Εισηγητής της ήταν ο Rene Richterich, επικεφαλής της ομάδας ειδικών του Συμβουλίου της Ευρώπης η οποία εργαζόταν πάνω σε θέματα διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών στις αρχές της δεκαετίας του '70. Ο Richterich με το έργο του *A model for the definition of adult language needs* το 1973 εισάγει τον όρο γλωσσικές ανάγκες (Τοκατλίδου, 2003: 146). Φαίνεται όμως πως είχε χρησιμοποιηθεί και παλαιότερα και συγκεκριμένα το 1920 στην Ινδία από τον Michael West, προκειμένου να περιγράψει τα ενδιαφέροντα μαθητών που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα, τα οποία θα μπορούσαν να γίνουν κίνητρα με σκοπό να πετύχει την άριστη κατοχή της αγγλικής γλώσσας από τους Ινδούς μαθητές (West, 1994:1).

Ο Richterich (1980: 32) δίνει μια διαφορετική σημασία. Ορίζει τις γλωσσικές ανάγκες των ενηλίκων που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, ως τις απαιτήσεις, τις ανάγκες που απορρέουν από τη χρήση της γλώσσας αυτής σε μια πληθώρα καταστάσεων που μπορεί να εμφανιστούν στην κοινωνική ζωή των ατόμων αυτών και των ομάδων γενικότερα⁹. Για να προσδιορίσουμε την έννοια των γλωσσικών αναγκών, δύο είναι τα στοιχεία που θα πρέπει να αναλυθούν: α)η γλωσσική κατάσταση, που περιλαμβάνει τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος στη συνομιλία, τον χρόνο και τον τόπο, όπου πραγματοποιείται η επικοινωνία και β)τα γλωσσικά εγχειρήματα, που προσδιορίζονται από τις λειτουργίες που αυτή επιτελεί, τους στόχους και τα μέσα της επικοινωνιακής πράξης. Η θεωρία αυτή του Richterich θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα σε ξεχωριστό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Σχετικοί με τις παραπάνω συνιστώσες είναι και οι άξονες στους οποίους μπορούμε να εντοπίσουμε τις γλωσσικές ανάγκες των σπουδαστών μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, που προτείνουν οι Αντωνοπούλου&Μανάβη (χ.χ). Οι πέντε αυτοί άξονες είναι: 1. οι καταστάσεις, οι συνθήκες μέσα στις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα, 2. η δραστηριότητα που επιτελείται με τη χρήση της γλώσσας, 3. το θέμα για το οποίο γίνεται λόγος, 4. τις γενικές και τις συγκεκριμένες έννοιες που εκφράζονται και 5. τα γλωσσικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την έκφραση των παραπάνω.

Οι Dydley-Evans και St John (1998:123) υποστηρίζουν πως υπάρχει μια πληθώρα από όρους, που προσδιορίζουν την έννοια των αναγκών. Οι ανάγκες, λοιπόν, προσδιορίζονται ως

⁹ The language needs of adults learning a modern language are the requirements which arise from the use of that language in the multitude of situations which may arise in the social lives of individuals and groups (Richterich, 1980: 32).

αντικειμενικές και υποκειμενικές, αντιληπτές και αισθητές, άμεσες και μη άμεσες. Ο καθένας από τους χαρακτηρισμούς αυτούς, που προσπαθούμε να αναλύσουμε παρακάτω, αντιπροσωπεύει μια διαφορετική φιλοσοφία και συμβάλλει στην διεύρυνση της σημασίας του όρου.

Και ο Richterich δέχεται τη διάκριση ανάμεσα σε αντικειμενικές και υποκειμενικές γλωσσικές ανάγκες. Οι αντικειμενικές είναι μάλλον γενικές και προέρχονται από την ανάλυση τυπικών, καθημερινών καταστάσεων. Οι διδάσκοντες μπορούν να τις προβλέψουν, να τις αναγνωρίσουν, να τις αναλύσουν. Οι υποκειμενικές ανάγκες, αντίθετα, εξαρτώνται από απρόβλεπτες καταστάσεις και από τα ίδια τα άτομα. Είναι, σύμφωνα με τον Richterich, επιθυμίες, απαιτήσεις, προσδοκίες και άλλες τυχαίες ψυχολογικές εκδηλώσεις (Δίτσιος, 1999). Δεν μπορούν να αναγνωριστούν εύκολα και πολλές φορές οι μαθητευόμενοι δεν μπορούν να τις εκφράσουν (ό.π). Είναι απρόβλεπτες και απροσδιόριστες (Richterich, 1980: 32), καθώς υπόκεινται σε μεταβολές στο χώρο και το χρόνο, που μπορεί να συμβούν ακόμη και κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα όταν το άτομο επιθυμεί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, ώστε να είναι ικανό να ακολουθεί με ακρίβεια οδηγίες, εκφράζει μια αντικειμενική γλωσσική του ανάγκη. Όταν, όμως, δηλώνει ότι μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, προκειμένου να έχει αυτοπεποίθηση, εκφράζει μια υποκειμενική ανάγκη (Dudley-Evans&St John, 1998: 123).

Μια άλλη διάκριση, που γίνεται αναφορικά με τις γλωσσικές ανάγκες, είναι αυτή που τις διαχωρίζει σε αισθητές και αντιληπτές (ό.π). Αισθητές, σύμφωνα με τον Berwick, είναι οι ανάγκες που αισθάνονται ότι έχουν οι ίδιοι οι μαθητές, ενώ οι αντιληπτές ανάγκες μπορούν να παρατηρηθούν και να εντοπισθούν από άλλους φορείς του εκπαιδευτικού χώρου και όχι από τους μαθητές (Δίτσιος, 1999:9).

Τέλος, σύμφωνα με την τρίτη διάκριση υπάρχουν γλωσσικές ανάγκες άμεσες και συγκεκριμένες, όπως αυτές των φοιτητών, των μεταναστών ή των εργαζομένων που παίρνουν μέρος σ' ένα πρόγραμμα εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και μη άμεσες, όπως είναι οι ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στα παραδοσιακά σχολικά προγράμματα (Δίτσιος, 1999:9).

Οι ανάγκες δεν θα πρέπει να συγχέονται με τις επιθυμίες. Οι πρώτες επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες, προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Αντιθέτως οι επιθυμίες, απορρέουν από το ίδιο το άτομο, έχουν δηλαδή εσωτερική προέλευση και συχνά συνδέονται με τις προσωπικές φιλοδοξίες (Yalden, 1987: 91).

Οι γλωσσικές ανάγκες που παρουσιάζει το κάθε άτομο είναι ανάγκες για κατάκτηση της γλώσσας, με απώτερο στόχο την επίτευξη της επικοινωνίας. Ο άνθρωπος αισθάνεται την

ανάγκη να κατακτήσει ή να αποκτήσει τη γλώσσα, προκειμένου να την χρησιμοποιήσει ως ένα λειτουργικό όργανο, όπως πρεσβεύει και η επικοινωνιακή προσέγγιση, για να έχει μια επιτυχημένη και αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνομιλητές του. Ουσιαστικά δηλαδή οι γλωσσικές ανάγκες εκφράζουν τις ανάγκες των ατόμων για επικοινωνία, είναι ανάγκες επικοινωνιακές. Ο σκοπός επομένως της εκμάθησης μιας γλώσσας, δεν είναι απλώς και μόνο η κατάκτηση της γλωσσικής δεξιότητας του Chomsky (linguistic competence), αλλά θα πρέπει να κατακτηθεί και η επικοινωνιακή δεξιότητα (communicative competence), αφού αυτή επιτρέπει τη χρήση της γλώσσας για επικοινωνία¹⁰. Συμπερασματικά, λοιπόν, οι γλωσσικές ανάγκες είναι ανάγκες επικοινωνιακές, οι οποίες συνυπάρχουν με την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, της επικοινωνιακής δεξιότητας.

Πρώτο και βασικό βήμα για τον σχεδιασμό ενός γλωσσικού προγράμματος είναι η διαδικασία της ανίχνευσης και ανάλυσης των γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών της ομάδας-στόχου, προς την οποία θα απευθυνθεί το πρόγραμμα. Η ανάλυση αναγκών, είναι άλλωστε και ένα σημείο στο οποίο μπορούν να συναντηθούν η επιστήμη της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και η εκπαίδευση ενηλίκων, όπως παρατηρεί εύστοχα ο Σηφάκις (2004). Ως ανάλυση αναγκών (needs analysis) ορίζεται η «ερευνητική διαδικασία, της οποίας το αποτέλεσμα καθορίζει τις επιλογές του γλωσσικού προγράμματος και επομένως αποτελεί προϋπόθεση για τον σχεδιασμό του» (Τοκατλίδου, 2003: 143). Σχετικά με τη διαδικασία αυτή ο Richterich γράφει ότι «οι ανάγκες δεν υπάρχουν σαν αντικείμενα και σαν δεδομένη πραγματικότητα», γι' αυτό «δεν είναι δυνατό να τις καθορίσουμε ή να τις αναλύσουμε και το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να προσπαθήσουμε να τις ανιχνεύσουμε, να τις διαπιστώσουμε. Ενώ ο καθορισμός και η ανάλυση των γλωσσικών αναγκών, ήταν ουσιαστικά όργανα στη διάθεση των εκπαιδευτικών και κυρίως των ανθρώπων που οργάνωναν σειρές μαθημάτων καθώς και των συγγραφέων διδακτικού υλικού, η εξακρίβωση πρέπει επίσης, και κυρίως να μπορεί να γίνει από τον ίδιο τον μαθητή. Επιπλέον αυτή μπορεί ακόμα και να γίνει μια παιδαγωγική δραστηριότητα που να επιτρέπει στο άτομο να συνειδητοποιήσει τις ανάγκες του καθώς μαθαίνει ήδη την ξένη γλώσσα» (Τσοπάνογλου, 1985: 27). Έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα διερεύνησης και ανάλυσης γλωσσικών αναγκών, τα οποία θα παρουσιαστούν διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο.

Κλείνοντας είναι σκόπιμο να αναφέρουμε πως τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τη διαδικασία της έρευνας αναγκών θα προσδιορίσουν τους ειδικούς στόχους του

¹⁰ Ο όρος επικοινωνιακή ικανότητα προτάθηκε από τον Hymes (1970) για να περιγράψει αυτό το γενικό είδος γνώσης και ικανότητας που διαθέτουν οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας και τους επιτρέπει να παράγουν προτάσεις, όχι μόνο γραμματικά ορθές, πράγμα στο οποίο αναφέρεται η γλωσσική ικανότητα του Chomsky, αλλά και κατάλληλες για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (Τσίλη, 1998: 40).

προγράμματος, καθώς επίσης και τα γλωσσικά μέσα, τα υλικά ή τεχνικά μέσα και τις διαδικασίες επικοινωνίας, που θα περιληφθούν στο γλωσσικό πρόγραμμα (Τοκατλίδου, 2003: 170). Τέλος, πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη την μεταβλητότητα των παραμέτρων, καθώς τα στοιχεία αυτά που καταγράφει η έρευνα αναγκών ισχύουν τη στιγμή που γίνεται η έρευνα, αλλά συνεχώς μεταβάλλονται, καθώς, κάτω από την επίδραση εξωτερικών και όχι μόνο επιδράσεων, αλλάζει τόσο ο μαθητής ή ο εκπαιδευόμενος όσο και ο δάσκαλος ως προς τη στάση τους απέναντι στο αντικείμενο της μάθησης, τα ενδιαφέροντα τους, τη μεταξύ τους σχέση, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται συνεχώς και οι επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή (Τοκατλίδου, 1999: 58), οι οποίες συχνά είναι διαφορετικές από αυτές που ο ίδιος νομίζει ή φαντάζεται.

Κεφάλαιο 3

Η επικοινωνιακή προσέγγιση και τα μοντέλα ανάλυσης γλωσσικών αναγκών

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η επικοινωνιακή προσέγγιση ως μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά της που την διαφοροποιούν ριζικά από την προηγούμενη μέθοδο που επικρατούσε στον χώρο της διδασκαλίας της γλώσσας, τη δομική. Η επικοινωνιακή προσέγγιση πρεσβεύει πως στο επίκεντρο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, θα πρέπει να βρίσκεται ο μαθητής και η κάλυψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων του. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν από μελετητές μοντέλα, που προτείνουν μεθόδους, τρόπους για τον εντοπισμό των γλωσσικών αναγκών του μαθητικού κοινού και τη διερεύνησή τους. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια του κεφαλαίου.

3.1. Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60, στον χώρο της διδασκαλίας των γλωσσών επικρατούσε ως μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας ο δομισμός, ο οποίος έκανε αρχικά την εμφάνισή του στις ΗΠΑ το Β' παγκόσμιο πόλεμο. Κυρίαρχο γνώρισμα του δομισμού ήταν ότι έδινε έμφαση στις έννοιες της δομής και της δομικής ανάλυσης. Ως δομή νοείται ένα οργανωμένο όλο, ένα σύνολο, το οποίο αποτελείται από επιμέρους ενότητες ή στοιχεία, που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και επηρεάζονται το ένα από το άλλο. Η δομική ανάλυση στρέφει το ενδιαφέρον της σε τέτοιου είδους σύνολα και όχι σε μεμονωμένα στοιχεία, και προσπαθεί να τα αναλύσει (Μήτσης, 1996: 136).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η γλώσσα αντιμετωπίζεται από τον δομισμό ως ένα συγκροτημένο σύνολο, που διαθέτει ενότητα κι έτσι θα πρέπει να διδάσκεται. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η οικειοποίηση και η κατάκτηση από την πλευρά των μαθητών αυτών των δομών της γλώσσας μέσα από τη συνεχή άσκηση και μίμηση. Για παράδειγμα η γραμματική για τον δομισμό αποτελείται από ένα σύνολο πρότυπων φράσεων, που θα πρέπει μέσα από την επανάληψη να αφομοιωθούν από τον μαθητή. Η επανάληψη, λοιπόν, είναι το μέσο, ώστε να δημιουργηθούν γλωσσικές συνήθειες (Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, 2000:154). Οι ασκήσεις έχουν σκοπό την εξάσκηση των μαθητών στο συγκεκριμένο γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, που αποτελεί αντικείμενο του μαθήματος. Δεν αφήνουν περιθώρια αυτενέργειας των μαθητών. Ο μαθητής γενικότερα διαθέτει περιορισμένη αυτονομία, αφού ο διδάσκων είναι κυρίως υπεύθυνος για την οργάνωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Συμπερασματικά, λοιπόν, σύμφωνα με τη δομική μέθοδο, σκοπός είναι η κατάκτηση των γλωσσικών δομών και η σύλληψη της γλώσσας ως συστήματος από την πλευρά των μαθητών, χωρίς να λαμβάνεται καθόλου υπόψη το εξωγλωσσικό περιβάλλον, δηλαδή οι καταστάσεις και οι συνθήκες επικοινωνίας και χρήσης της γλώσσας (Μήτσης, 1996).

Η παραπάνω προσέγγιση της γλώσσας, όμως, γύρω στα μέσα της δεκαετίας του '60, άρχισε έντονα να αμφισβητείται. Ο Αμερικανός γλωσσολόγος N. Chomsky διατυπώνει τη γενετική-μετασχηματιστική θεωρία του, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα δεν διαθέτει επιφανειακές, αλλά βαθιές δομές. Είναι δηλαδή ένας μηχανισμός, που αν και διαθέτει ένα πεπερασμένο σύνολο στοιχείων, έχει τη δυνατότητα να παράγει ένα πλήθος λεκτικών μορφών (Μακρής, 2001). Γι' αυτό και ο κάθε άνθρωπος μπορεί με άνεση να αντιλαμβάνεται και να παράγει προτάσεις που ποτέ δεν είχε ακούσει. Πολλά γλωσσικά φαινόμενα, επομένως, σύμφωνα με τον Chomsky δεν μπορεί ο δομισμός να τα ερμηνεύσει, αφού ο τελευταίος περιορίζεται στην επιφανειακή δομή της γλώσσας. Επιπλέον η γλωσσική εκμάθηση για τον Chomsky αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπινου νου και η θέση του αυτή συνέβαλε ώστε να αλλάξει σταδιακά το κέντρο της διδασκαλίας από το δάσκαλο στον ίδιο τον μαθητή, επιτρέποντάς του έτσι να έχει μεγαλύτερη ελευθερία στις διδακτικές δραστηριότητες (Μπέλλα, 2007).

Οι θέσεις αυτές του Chomsky ενίσχυσαν και τις απόψεις ορισμένων Βρετανών ερευνητών (ανάμεσά τους οι Candlin, Widdowson, Morrow, Johnson, Littlewood και άλλοι), που τόνιζαν πως η επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας δεν τονίζεται επαρκώς. Μέσα σ' αυτό λοιπόν το κλίμα, και με την επιρροή των θέσεων και Αμερικανών κοινωνιογλωσσολόγων (όπως οι Hymes, Gumperz και Labov), διαμορφώθηκε ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας, η Επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative approach) ή Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία, όπως ονομάστηκε (Μήτσης, 1996: 153).

Πρέπει ακόμη ν' αναφέρουμε πως οι προτάσεις των ερευνητών ενισχύθηκαν και από το Συμβούλιο της Ευρώπης, στο πλαίσιο του ενδιαφέροντός του για τα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης μιας δεύτερης γλώσσας από ενήλικες ευρωπαίους πολίτες. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, όπως αναφέρει και ο Ευσταθιάδης, προσανατολιζόταν στην ανάπτυξη γλωσσικών προγραμμάτων που να εστιάζονται στις ατομικές γλωσσικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών (Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, 2000: 137). Έτσι η επικοινωνιακή προσέγγιση στο χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών υιοθετήθηκε και διαδόθηκε ευρέως.

Μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, όλοι οι μελετητές που ασχολούνται με το θέμα τονίζουν πως βασικός σκοπός της

επικοινωνιακής προσέγγισης είναι ο ομιλητής να προσαρμόζει τη γλώσσα του, το λόγο του στο περιβάλλον, στις περιστάσεις επικοινωνίας, ώστε να επιτύχει το μέγιστο δυνατό επικοινωνιακό αποτέλεσμα (Μήτσης, 1996) και όχι απλώς να κατακτήσει τη δομή της γλώσσας. Αποτελεσματική επικοινωνία σημαίνει ικανότητα μετάδοσης της σημασίας, του μηνύματος με τρόπο αποτελεσματικό και όχι απαραίτητα γραμματική ορθότητα ή ευχέρεια στην άρθρωση (Baker, 2001: 426). Η γλώσσα επομένως για την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι περισσότερο ένα μέσο, ένα λειτουργικό όργανο για την επίτευξη της επικοινωνίας και λιγότερο μία μορφή ή ένα σύστημα (Μήτσης, 1998). Είναι ένα εργαλείο για διαπροσωπική επικοινωνία (Αντωνοπούλου & Μανάβη, χχ).

Αυτή η ικανότητα του ομιλητή να παράγει προτάσεις, όχι μόνο γραμματικά ορθές αλλά και κατάλληλες για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας και να προσαρμόζει το λόγο του σ' αυτές ονομάζεται επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence), η ανάπτυξη της οποίας είναι στόχος της επικοινωνιακής προσέγγισης. Η επικοινωνιακή ικανότητα/δεξιότητα είναι, ουσιαστικά, η δυνατότητα του ομιλητή αναγνώρισης και παραγωγής επικοινωνιακά σωστού λόγου, προτάσεων που λειτουργούν σωστά σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας (Τσοπάνογλου, 1985). Αντίθετα το δομικό μοντέλο, στο οποίο αναφερθήκαμε στην αρχή του κεφαλαίου, στόχευε στην απόκτηση από την πλευρά του μαθητή της γλωσσικής δεξιότητας (linguistic competence), όπως την ονόμασε ο Chomsky. Η γλωσσική δεξιότητα αναφέρεται στη γνώση του συστήματος της γλώσσας, στη δυνατότητα αναγνώρισης και παραγωγής γραμματικά σωστών εκφράσεων.

Από την πλευρά, επομένως, της επικοινωνιακής προσέγγισης προβάλλεται η επικοινωνιακή δεξιότητα και από την πλευρά του δομισμού η γλωσσική δεξιότητα. Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε πως η υιοθέτηση της μιας από τις δύο δεξιότητες δεν απορρίπτει την άλλη, αλλά η μία προϋποθέτει την άλλη. Πιο συγκεκριμένα η επικοινωνιακή δεξιότητα προϋποθέτει τη γλωσσική, καθώς σύμφωνα και με τον Hymes, για να μπορέσει να επικοινωνήσει κανείς μέσω της γλώσσας απαραίτητη προϋπόθεση είναι όχι μόνο γνώσεις γλωσσικές, δηλαδή γνώση της δομής του γλωσσικού κώδικα, αλλά και κοινωνικές, γνώση δηλαδή της λειτουργίας του κώδικα κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα (Τσοπάνογλου, 1985). Ουσιαστικά, λοιπόν, η γλωσσική εμπεριέχεται στην επικοινωνιακή, καθώς η γλώσσα είναι γνώση, ταυτόχρονα όμως είναι και χρήση.

Επιπλέον, κυρίαρχο γνώρισμα της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι ο μαθητοκεντρισμός. Επίκεντρο όλης της διδακτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής. Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το γλωσσικό επίπεδο και οι επιθυμίες των μαθητών καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία και γενικότερα τη μεθοδολογία (Μήτσης, 1996: 162). Ο

μαθητοκεντρισμός έρχεται σε αντίθεση με τον γνωσικεντρισμό, που κυριαρχούσε στη διδακτική των γλωσσών μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '70, οπότε και κάνει την εμφάνισή της η επικοινωνιακή προσέγγιση. Σύμφωνα με την αντίληψη εκείνη, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Τσοπάνογλου (1985) στο κέντρο της διδακτικής βρισκόταν η γνώση, η ύλη, ο δάσκαλος. Σ' αυτήν την ύλη έπρεπε να υποταχθούν οι μαθητές, οι ανάγκες των οποίων θεωρούνταν όμοιες. Αντιθέτως στην επικοινωνιακή προσέγγιση ο διδάσκων πάντοτε λαμβάνει υπόψη τους μαθητές και τις ανάγκες τους τόσο κατά την επιλογή όσο και κατά την παρουσίαση και διαπραγμάτευση του υλικού. Συνέπεια του μαθητοκεντρισμού, επομένως, είναι η ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητικού κοινού.

Ο Ευσταθιάδης (1995), αναφέρει πως στον εντοπισμό και την οριοθέτηση των επικοινωνιακών γλωσσικών αναγκών των σπουδαστών στηρίζεται ουσιαστικά η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης. Ο εντοπισμός των γλωσσικών αναγκών, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι το πρώτο βήμα που πρέπει να γίνει ώστε ο σκοπός της διαδικασίας μάθησης να είναι ορατός τόσο για το δάσκαλο όσο και για τους μαθητές. Μέσω της διαδικασίας αυτής διασαφηνίζεται ο στόχος του γλωσσικού προγράμματος. Με τον εντοπισμό και την ανάλυση των γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών συγκεντρώνονται στοιχεία που αφορούν καταρχήν την ταυτότητά τους, όπως την ηλικία, το επάγγελμα, την εκπαίδευση κλπ. και κατά δεύτερον τις γλωσσικές τους ανάγκες, του στόχους, τα κίνητρά τους (Αντωνοπούλου & Μανάβη, χχ). Σχετικά με την ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις, που τις παρουσιάζουμε αναλυτικά παρακάτω.

Ο διδάσκων συνήθως είναι αυτός που προσδιορίζει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και εν συνεχεία προσπαθεί να τα ικανοποιήσει. Έχει το ρόλο του σχεδιαστή, του καθοδηγητή, του συμβούλου των μαθητών. Είναι ο μεσολαβητή ανάμεσα στους μαθητές και τις δραστηριότητες, την εκτέλεση των οποίων συντονίζει και παρακολουθεί. Την ίδια στιγμή όμως είναι και μέλος της ομάδας αφού συμμετέχει και ο ίδιος ισότιμα στις δραστηριότητες. Η τάξη λοιπόν, για την επικοινωνιακή προσέγγιση είναι μία ομάδα ισότιμων συνομιλητών και συνεργατών και οι παραδοσιακοί ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή καταρρίπτονται (Μήτσης, 1996: 161). Ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος ώστε να δημιουργήσει ένα κλίμα ελευθερίας μέσα στην τάξη κι ένα αίσθημα ασφάλειας, μέσα στο οποίο ο καθένας μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς, άγχος και φοβίες και αυτό είναι κάτι το οποίο ο διδάσκων ενθαρρύνει. Ανάμεσα στους συνομιλητές αναπτύσσεται μια σχέση ισοτιμίας, σεβασμού και εκτίμησης.

Και ο ρόλος του μαθητή διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με την παραδοσιακή αντίληψη. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση προβάλλεται έντονα η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία της διδασκαλίας. Οι μαθητές μετέχουν σε δραστηριότητες, χειρίζονται δημιουργικά τη διδακτέα ύλη κι έχουν οι ίδιοι την ευθύνη της μάθησής τους. Προϋπόθεση βέβαια γι' αυτό είναι η εξοικείωσή τους με τις αρχές και τη φιλοσοφία της επικοινωνιακής προσέγγισης (Μήτσης, 1998: 146). Για την αξιολόγησή τους λαμβάνεται υπόψη η ικανότητά τους να επιτελούν «γλωσσικές πράξεις» (speech acts), στις οποίες εμφανίζονται οι γλωσσικές λειτουργίες στις οποίες ασκήθηκαν και όχι η γνώση τους ενός γραμματικού φαινομένου ή η ικανότητα να σχηματίζουν γραμματικά σωστές φράσεις (Τσοπάνογλου, 1985: 21). Η γραμματική βέβαια δεν παραμελείται, θεωρείται σημαντική αλλά δεν διδάσκεται μεμονωμένα. Αντιθέτως η διδασκαλία της αποβλέπει και αυτή στον γενικότερο στόχο που είναι η ανάπτυξη της ικανότητας για αποτελεσματική επικοινωνία. Τα λάθη των μαθητών, δεν απαγορεύονται όπως συνέβαινε με τη δομική μέθοδο, αλλά θεωρούνται μέρος της διαδικασίας της μάθησης και διορθώνονται στην ώρα τους (Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, 2000).

Τέλος, αναφορικά με το υλικό που χρησιμοποιείται ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών θα πρέπει να είναι «αυθεντικό» και όχι κατασκευασμένο, δηλαδή δημιουργημένο από τον συγγραφέα του σχολικού βιβλίου με αποκλειστικό σκοπό τη διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου. Τα αυθεντικά κείμενα, όπως αναφέρει ο Τσοπάνογλου (1985: 22), έχουν αποσπαστεί από τον εξωσχολικό κόσμο, επομένως από το φυσικό τους περιβάλλον και έχουν εισαχθεί στην παιδαγωγική πράξη μέσα σε πλαίσιο πλασματικής περιστασης επικοινωνίας». Τα αυθεντικά αυτά κείμενα μπορεί να είναι αφίσες, οδηγίες χρήσης ενός μηχανήματος, τραγούδια, επιστολές, συνταγές, μικρές αγγελίες, ποιήματα, κόμικς, διαφημίσεις, κινηματογραφικές ταινίες μικρού μήκους κτλ. Τα πολυτροπικά αυτά κείμενα κουβαλούν πολιτισμικά χαρακτηριστικά του λαού, των ανθρώπων που μιλούν τη δεύτερη γλώσσα και ουσιαστικά είναι ένα παράθυρο προς τον πολιτισμό τους.

3.2. Τα μοντέλα ανάλυσης γλωσσικών αναγκών

Μία βασική παράμετρος της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας είναι η ανάλυση των γλωσσικών αναγκών των μαθητευομένων. Πολλές μελέτες έχουν γίνει για το σκοπό αυτό και έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα. Τα συγκεκριμένα μοντέλα που παρουσιάζονται παρακάτω έχουν δημοσιευτεί από το 1970 έως σήμερα και έχουν εξασφαλίσει την

αναγνώριση στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς αποτελούν σημείο αναφοράς όλων των σχετικών με το θέμα συγγραμμάτων (Τσοπάνογλου, 1995: 38).

3.2.1. Το μοντέλο του Richterich (1973)

Ο Rene Richterich, όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, υπήρξε ο εισηγητής της έννοιας των γλωσσικών αναγκών με την μελέτη του *Definition of language needs and types of adults*¹¹ το 1973. Η εργασία του αυτή, όπως αναφέρει ο ίδιος (Richterich, 1980: 33), δεν έχει ως στόχο την ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών αυτή καθαυτή, καθώς η τελευταία αποτελεί μέρος μονάχα του μοντέλου αυτού. Είναι περισσότερο ένας κατάλογος, όχι απαραίτητα εξαντλητικός, των στοιχείων εκείνων, που χρησιμεύουν ως σημεία αναφοράς στην ανάλυση των γλωσσικών αναγκών. Ξεκινάει από την υπόθεση ότι οι ενήλικοι θα πρέπει να μπορούν να μαθαίνουν μία γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους μέσα από ένα σύστημα ανεξάρτητων ενοτήτων μάθησης, που θα είναι ομαδοποιημένες με τέτοιο τρόπο ώστε ν' ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις, στις ανάγκες των ενηλίκων αυτών. Αυτές οι ενότητες μάθησης καθορίζονται από τις γλωσσικές ανάγκες και τις ανάγκες μάθησης (βλ. Σχήμα 1).

Για τον προσδιορισμό των γλωσσικών αναγκών, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό του Richterich (1980: 33), δύο είναι τα στοιχεία που πρέπει να αναλυθούν: 1) η γλωσσική κατάσταση (language situation) και 2) τα γλωσσικά εγχειρήματα (language operations). Η γλωσσική κατάσταση ορίζεται από τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην επικοινωνία, τον χρόνο και τον τόπο της επικοινωνιακής πράξης. Τα γλωσσικά εγχειρήματα ορίζονται από τις λειτουργίες που πρέπει να εκπληρώσει η πράξη της επικοινωνίας, τους στόχους και τα μέσα της επικοινωνιακής πράξης. Στη συνέχεια η κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες αναλύεται σε επιμέρους στοιχεία, τα οποία παρουσιάζονται στο μοντέλο με τη μορφή καταλόγου.

Για τα πρόσωπα πχ. που εμπλέκονται στην επικοινωνία, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τον αριθμό τους, δηλαδή πόσα είναι τα άτομα που παίρνουν μέρος στην επικοινωνιακή πράξη, στοιχεία προσδιοριστικά της ταυτότητάς τους, δηλαδή την ηλικία, το φύλο, τον τόπο κατοικίας, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο κλπ., και, τέλος, τους ρόλους που αναλαμβάνουν όταν επικοινωνούν, δηλαδή τις κοινωνικές, ψυχολογικές και γλωσσικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων, στοιχείο που μπορεί να καθορίσει και τον

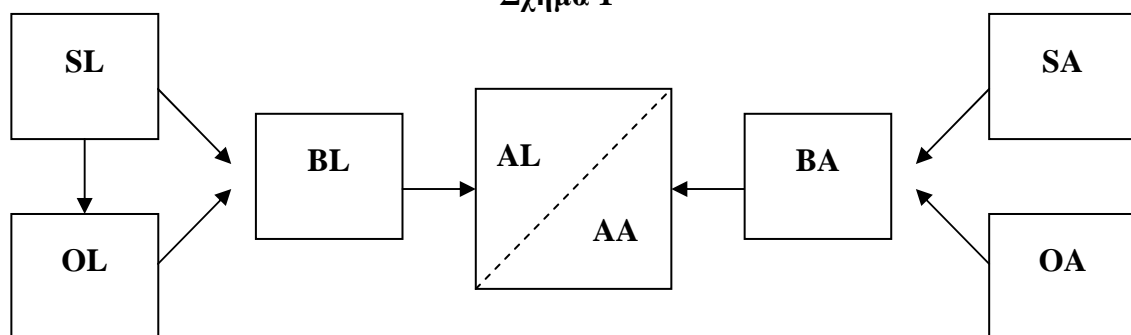
¹¹ Ο πρωτότυπος τίτλος του έργου είναι *Definition des besoins langagiers et types d' adultes* (1973).

τύπο της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Αλλιώς πχ. χρησιμοποιεί τη γλώσσα κάποιος νέος για να μιλήσει σ' έναν συνομήλικό φίλο του και με διαφορετικό τρόπο απευθύνεται σε κάποιον ηλικιωμένο. Ο χρόνος της επικοινωνιακής πράξης ορίζεται τόσο από το στάδιο της μέρας που λαμβάνει χώρα η συνομιλία, όσο και από τη διάρκειά της. Αναφορικά με τις λειτουργίες που εκπληρώνει, που επιτελεί η πράξη της επικοινωνίας, ο Richterich αναφέρει την περιγραφή, την επιχειρηματολογία, την αφήγηση παρελθόντων καταστάσεων, την απαίτηση ή ζήτηση κλπ.

Οι ανάγκες μάθησης, ακολούθως, προσδιορίζονται 1) από την κατάσταση μάθησης (learning situation) και 2) τα εγχειρήματα μάθησης (learning operations). Η κατάσταση μάθησης ορίζεται από τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, τον χρόνο και τον τόπο της μάθησης. Τα εγχειρήματα μάθησης καθορίζονται από τις λειτουργίες που πρέπει να επιτελέσει η πράξη της μάθησης, τους στόχους και τα μέσα που χρειάζονται για να πραγματοποιηθεί. Στη συνέχεια, το καθένα από τα παραπάνω στοιχεία αναλύεται στα επιμέρους που το προσδιορίζουν.

Η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών οδηγεί στον ορισμό των στόχων που μεταφράζονται σε γλωσσικές πράξεις. Οι ανάγκες μάθησης από την άλλη μεταφράζονται σε πράξεις μάθησης. Η ενότητα, λοιπόν, αυτού του συστήματος μάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας από τους ενήλικους, που προτείνει ο Richterich, αποτελείται από ένα σύνολο από πράξεις μάθησης, που οδηγούν στην κατάκτηση ενός συνόλου γλωσσικών πράξεων. Με βάση αυτό το μοντέλο, λοιπόν, έχουμε το ακόλουθο σχήμα (Richterich, 1980: 34).

Σχήμα 1



SL: Situation langagiere – Γλωσσική κατάσταση

OL: Operations langagieres – Γλωσσικά εγχειρήματα

BL: Besoins langagiers – Γλωσσικές ανάγκες

AL: Actes langagiers – Γλωσσικές πράξεις

SA: Situation d' apprentissage - Κατάσταση μάθησης

OA: Operations d' apprentissage - Εγχειρήματα μάθησης

BA: Besoins d' apprentissage - Ανάγκες μάθησης

3.2.2. Το μοντέλο των *Richterich και Chancerel (1977)*

Το 1977 ο Richterich αναθεωρεί την πρώτη εκδοχή της πρότασής του και σε συνεργασία με τον Chancerel προτείνει ένα άλλο μοντέλο, που περιγράφεται στο έργο τους *Identifying the needs of adults learning a foreign language*¹². Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε μία προσέγγιση «συστημική» (Τοκατλίδου, 2003: 155), όρος που χρησιμοποιείται πρώτη φορά αντί του όρου σύστημα, ακριβώς επειδή δεν είναι ένα τελειωμένο προϊόν, αλλά προσφέρει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει κανείς τις μεθόδους που προτείνει σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα μέσα που αυτός διαθέτει (Καρνούτσου, 1999: 17). Είχε μεγάλη απήχηση σε διεθνές επίπεδο (Τσοπάνογλου, 1995: 42).

Το μοντέλο (βλ. Σχήμα 2) αυτό προσπαθεί να λάβει υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ενήλικου μαθητή και είναι επικεντρωμένο σ' αυτόν. Ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο τριών ομόκεντρων κύκλων, ο καθένας από τους οποίους αντιπροσωπεύει διαδοχικά τον τόπο εκπαίδευσης, τον τόπο εφαρμογής και την κοινωνία (Δίτσιος, 1999: 18). Ο ενήλικος μαθητής δηλαδή, μαθαίνει μια ξένη γλώσσα φοιτώντας σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα, για να τη χρησιμοποιήσει στη συνέχεια σε κάποιον τόπο εφαρμογής, που είναι ο χώρος εργασίας του (Τσοπάνογλου, 1995:40), μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Τα μέσα που το εκπαιδευτικό ίδρυμα διαθέτει και οι στόχοι που ο εργασιακός χώρος του ατόμου θέτει, σαφώς επηρεάζουν και περιορίζουν τις επιλογές του εκπαιδευόμενου. Επομένως ο μαθητής φαινομενικά μόνο βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας (Τσοπάνογλου, 1995: 39). Έξω από τους ομόκεντρους κύκλους βρίσκονται οι εξής συνιστώσες: Πόροι, Στόχοι, Αξιολόγηση και Πρόγραμμα. Ο ενήλικος μαθητής λαμβάνοντας υπόψη τους πόρους που διαθέτει πχ. χρόνο, χρήμα, την προσωπικότητά του, θέτει συγκεκριμένους στόχους, τους οποίους πραγματοποιεί μέσω ενός προγράμματος. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζει και η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων.

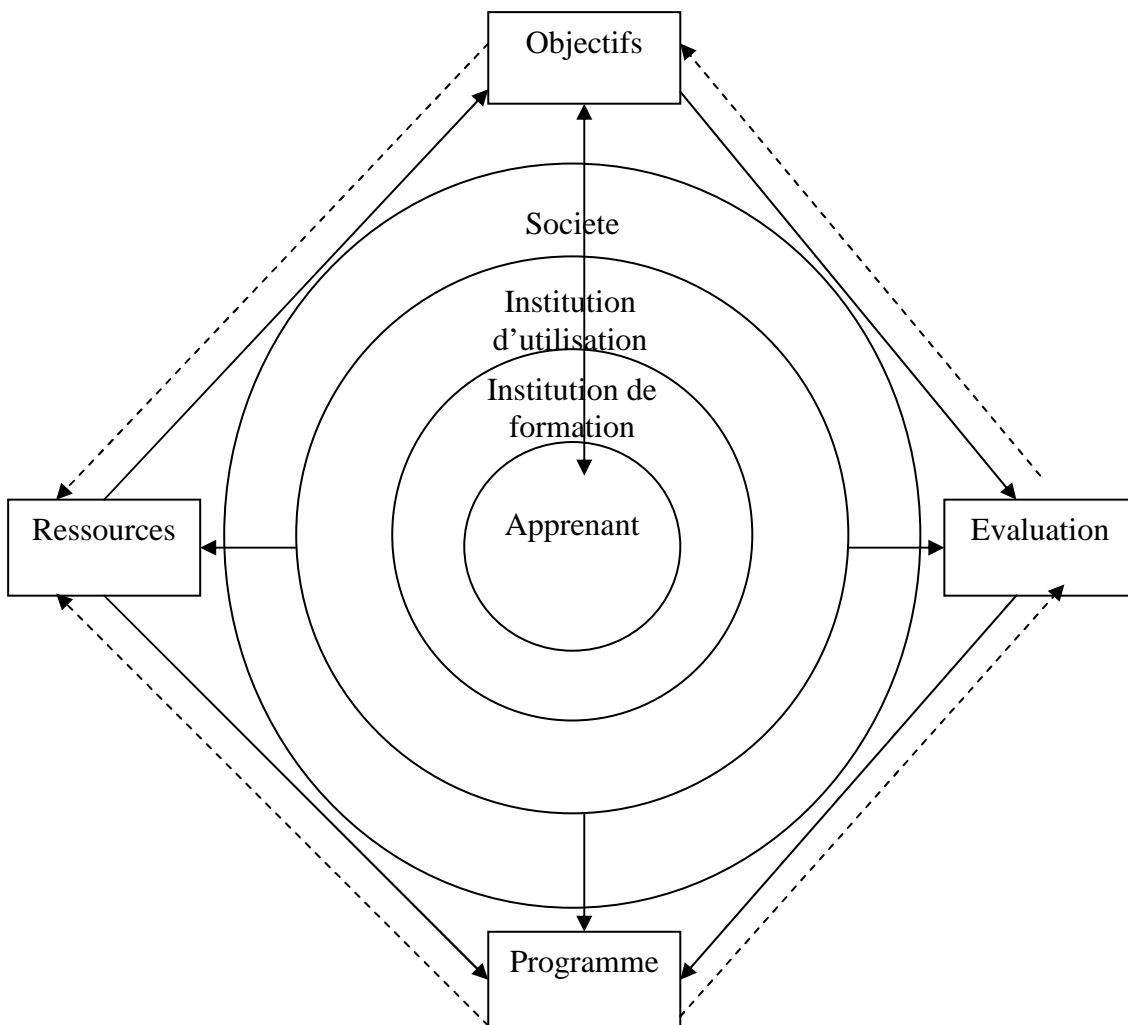
Υπάρχουν συνεχείς αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των παραμέτρων, των συντελεστών του συστήματος εκπαίδευσης, όσο και μεταξύ των συντελεστών και του μαθητή. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές ενεργούν αδιάκοπα στη διαδικασία κατάρτισης (Τοκατλίδου, 2003: 156) και ο μαθητής καλείται να συμβιβάσει και να εναρμονίσει τους στόχους του με όλες αυτές τις παραμέτρους. Προβάλλεται στο μοντέλο αυτό η αρχή της «διαπραγμάτευσης» των

¹² Ο τίτλος στο πρωτότυπο είναι *L' identification des besoins des adultes apprenant une langue etrangere* (1977).

στόχων, της ύλης, της αξιολόγησης κλπ. (Τσοπάνογλου, 1995: 39). Το μέσο για την ανεύρεση συμβιβασμού και τον συντονισμό των ρόλων όλων των εταίρων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών (Δίτσιος, 1999).

Στο μοντέλο αυτό η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών δεν εμφανίζεται χωριστά, διότι θεωρείται ότι διατρέχει όλο το σύστημα προς όλες τις κατευθύνσεις και όλα τα επίπεδα (Καρνούτσου, 1999: 19). Για τον προσδιορισμό των αναγκών συλλέγονται πληροφορίες για την περιγραφή του κοινού και για τη χρήση της ξένης γλώσσας με βασικό σκοπό τη δημιουργία ενός συστήματος εκμάθησής της. Οι πληροφορίες αυτές διαφοροποιούνται με βάση αυτόν που επιχειρεί κάθε φορά να προσδιορίσει τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών (ό.π). Πχ. διαφορετικές είναι οι πληροφορίες που αναζητούνται όταν η ανίχνευση των γλωσσικών αναγκών γίνεται από τον ίδιο τον μαθητή και άλλες όταν η ανάλυση των αναγκών γίνεται από τον φορέα εργασίας του ατόμου. Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται στο μοντέλο με τη μορφή καταλόγου. Για παράδειγμα όταν η ανίχνευση αναγκών γίνεται από τον μαθητή αναφορικά με τους πόρους του, θα πρέπει να προσδιοριστεί η ταυτότητά του (δηλαδή η ηλικία, το φύλο κλπ.), στοιχεία της προσωπικότητάς του (μνήμη, ευφυΐα κλπ.), ο διαθέσιμος χρόνος του, ο τόπος μελέτης και η χρηματοδότηση της μάθησης (πχ. αμοιβή από τον εργοδότη).

Σχήμα 2



Apprenant: Μαθητής

Institution de formation: Τόπος εκπαίδευσης

Institution d' utilisation: Τόπος εφαρμογής

Societe: Κοινωνία

Ressources: Πόροι

Objectifs: Στόχοι

Evaluation: Αξιολόγηση

Programme: Πρόγραμμα

3.2.3. Το μοντέλο του Munby (1978)

Ο Munby, εισηγείται το μοντέλο αυτό το 1978, επηρεασμένος από τις κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες άλλων ερευνητών, όπως του Hymes και του Halliday (Munby, 1978). Το *Communicative Syllabus Design* όπως το ονομάζει, είναι ένα κοινωνιογλωσσολογικό μοντέλο που προσδιορίζει το περιεχόμενο διδασκαλίας προγραμμάτων γλώσσας και ειδικότερα της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (English for Specific Purposes). Πριν όμως αποφασίσει κανείς τι θα διδάξει στον μαθητή, χρειάζεται να ξέρει τις απαιτήσεις του, τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Αυτές, λοιπόν, θα πρέπει να προσδιοριστούν, πριν γίνει η επιλογή των περιεχομένων που θα διδαχθούν, όπως είναι για παράδειγμα οι λειτουργίες της γλώσσας ή οι επικοινωνιακές πράξεις που επιτελούμε με αυτήν (Munby, 1978).

Το μοντέλο ξεκινάει από τον μαθητή, τον συμμετέχοντα και καταλήγει στον προσδιορισμό της επικοινωνιακής δεξιότητας που θα πρέπει να αποκτήσει. Τα στάδια που παρεμβάλλονται είναι ο «Επεξεργαστής των επικοινωνιακών αναγκών», το «Προφίλ των αναγκών» και έπειτα η διαδικασία συνεχίζεται είτε μέσω του «Επιλογέα γλωσσικών δεξιοτήτων», είτε μέσω του «Επεξεργαστή σημασίας» και του «Γλωσσικού κωδικοποιητή».

Ο Επεξεργαστής επικοινωνιακών αναγκών αναλύει τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις επικοινωνιακές ανάγκες. Οι μεταβλητές αυτές των επικοινωνιακών αναγκών παρουσιάζονται οργανωμένες σε μια δυναμική σχέση μεταξύ τους (βλ. Σχήμα 3) και είναι δύο ειδών: α) οι προγενέστερες, που περιλαμβάνουν τον σκοπό χρήσης, το πλαίσιο, την αλληλεπίδραση και τα μέσα επικοινωνίας και β) οι μεταγενέστερες, όπου εδώ ανήκουν η διάλεκτος, το επίπεδο-στόχος, το επικοινωνιακό γεγονός και το επικοινωνιακό κλειδί.

Όλες αυτές οι παράμετροι αποτελούν κουτιά όπου εισάγονται ερωτήσεις και εξάγονται απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα στα τέσσερα επάνω κουτιά τίθενται ερωτήσεις και οι απαντήσεις χρησιμοποιούνται ως είσοδοι στα άλλα κουτιά. Επομένως, τα εξερχόμενα (output) ενός κουτιού, μιας μεταβλητής, γίνονται εισερχόμενα (input) σε κάποιο άλλο. Δηλαδή οι μεταγενέστερες μεταβλητές είναι αυτές που εξαρτώνται από τις προγενέστερες.

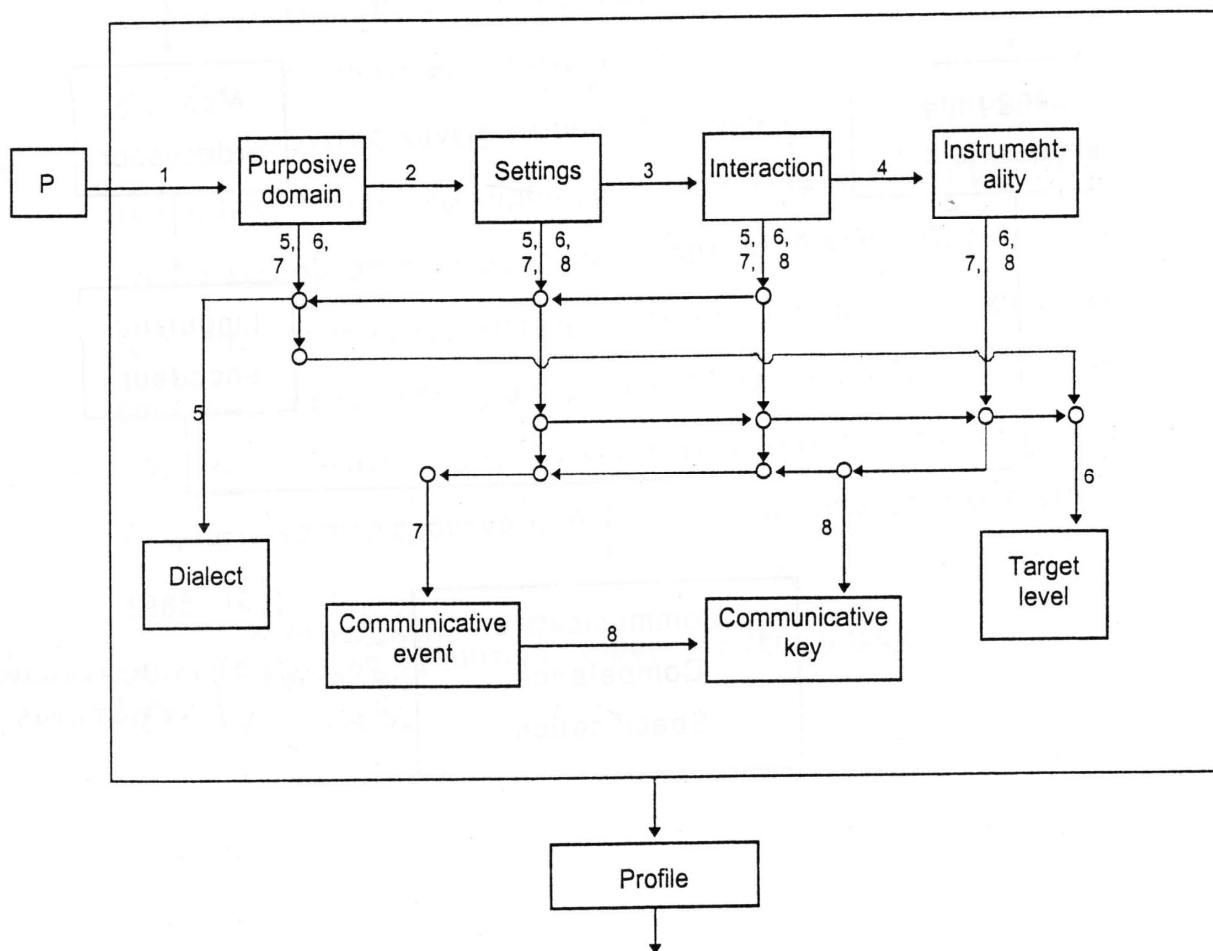
Οι σχέσεις εξάρτησης, δηλαδή ποια μεταβλητή επηρεάζεται από ποια, δηλώνονται με τις αριθμημένες γραμμές. Για παράδειγμα η διάλεκτος εξαρτάται από τα δεδομένα που προέρχονται από το σκοπό της χρήσης, το πλαίσιο και την αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα από την επεξεργασία καθεμιάς από τις οκτώ παραμέτρους καταγράφονται ως το προφίλ των επικοινωνιακών αναγκών του συγκεκριμένου συμμετέχοντα.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε λίγα στοιχεία για την κάθε μία από τις παραμέτρους, προγενέστερες και μεταγενέστερες, όπως αυτές εμφανίζονται στο έργο του Munby (1978: 34-40). *Ο σκοπός της χρήσης* είναι ο λόγος για τον οποίο απαιτείται η γλώσσα-στόχος, η γλώσσα που επιθυμεί κανείς ν' αποκτήσει. Για παράδειγμα ο σκοπός της χρήσης μπορεί να είναι επαγγελματικός ή εκπαιδευτικός. *Το πλαίσιο* σχετίζεται με τα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία πρόκειται να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα-στόχος και τα στοιχεία που το προσδιορίζουν. Πχ. το πλαίσιο χρήσης της γλώσσας μπορεί να είναι ο χώρος εργασίας του ατόμου. Η μεταβλητή αυτή καθορίζει τη διάλεκτο, το επίπεδο-στόχος, το επικοινωνιακό γεγονός και το επικοινωνιακό κλειδί. *Η μεταβλητή της αλληλεπίδρασης* προσδιορίζει τους συνομιλητές με τους οποίους πρέπει να επικοινωνήσει ο εκπαιδευόμενος, ο συμμετέχων στη γλώσσα-στόχο. Προβλέπει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που ίσως αναπτυχθούν μεταξύ τους και προσδιορίζει τους ρόλους που θα έχουν. *Τα μέσα επικοινωνίας* αναφέρονται στο μέσο της επικοινωνίας, πχ. αν οι συνομιλητές επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου, και στο κανάλι της επικοινωνίας, αν δηλαδή επικοινωνούν πρόσωπο με πρόσωπο ή μέσω κάποιου άλλου τρόπου πχ. τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Αναφορικά με τις μεταγενέστερες μεταβλητές, θα πρέπει να επισημάνουμε τα εξής: *Η διάλεκτος* είναι η συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία, που θα πρέπει ο μαθητευόμενος να κατακτήσει ή και να κατανοήσει. *Το επίπεδο-στόχος* είναι το επίπεδο γνώσης και κατοχής της γλώσσας, που σκοπεύει να αποκτήσει ο μαθητευόμενος. *Το επικοινωνιακό γεγονός* αναφέρεται στο τι θα πρέπει να κάνει ο συμμετέχων είτε όταν παράγει είτε όταν προσλαμβάνει προφορικό ή γραπτό λόγο. πχ. επικοινωνιακό γεγονός έχουμε όταν ένας φοιτητής συμμετέχει σε μια συζήτηση στο πανεπιστήμιο. Για να είναι επιτυχημένη η δραστηριότητα αυτή θα πρέπει ο φοιτητής πχ. να μπορεί να εισαγάγει και να υποστηρίζει μια διαφορετική άποψη πάνω στο θέμα. Τα γεγονότα αποτελούνται από την επικοινωνιακή δραστηριότητα που επιτελεί ο συμμετέχων και το θέμα, το αντικείμενο του επικοινωνιακού γεγονότος. Τέλος, *το επικοινωνιακό κλειδί* αναφέρεται στο πώς. Σχετίζεται, δηλαδή, με τον τρόπο και τη συμπεριφορά των συνομιλητών κατά τη διάρκεια της συνομιλίας τους.

Αυτές οι παράμετροι του Munby παρά τις διαφοροποιήσεις, παραπέμπουν στις συνιστώσες του επικοινωνιακού μοντέλου του Hymes (Τοκατλίδου, 2003: 159).

Σχήμα 3



P: Communication needs processor – Επεξεργαστής επικοινωνιακών αναγκών

Purposive domain: Σκοπός χρήσης

Setting: Πλαίσιο

Interaction: Αλληλεπίδραση

Instrumentality: Μέσα επικοινωνίας

Dialect: Διάλεκτος

Target level: Επίπεδο-στόχος

Communicative event: Επικοινωνιακό γεγονός

Communicative key: Επικοινωνιακό κλειδί

3.2.4. Το μοντέλο του Hymes (1967)

Ο Hymes από το 1967 ακόμη είχε παρουσιάσει τη θεωρία του, που προέρχεται από το πεδίο της εθνογραφίας της επικοινωνίας, η οποία είναι όπως ο ίδιος ορίζει «η άμεση έρευνα της χρήσης της γλώσσας σε συμφραζόμενα περιστάσεων». Ο Hymes (1972: 59-65) παρουσιάζει τις δεκαέξι συνιστώσες του επικοινωνιακού γεγονότος. Προτείνει την κωδική λέξη SPEAKING, για να τις θυμάται κανείς με ευκολία, αφού τις ομαδοποιεί σε οκτώ ομάδες, η κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί μ' ένα γράμμα της ακροστιχίδας SPEAKING. Αυτές οι οκτώ ομάδες είναι οι εξής:

1)Setting (Πλαίσιο). Η συνιστώσα αυτή αναφέρεται στον χρόνο και στο χώρο της επικοινωνιακής πράξης, στις συνθήκες θα μπορούσαμε να πούμε κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Επίσης, εδώ ανήκει και η «σκηνή» (scene), που καθορίζει το ψυχολογικό πλαίσιο του επικοινωνιακού γεγονότος. Στην καθημερινή ζωή τα ίδια πρόσωπα μπορεί να επικοινωνούν στο ίδιο πλαίσιο, η σκηνή όμως μεταβάλλεται καθώς τα άτομα επαναπροσδιορίζουν την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Κι έτσι η σκηνή, στο ίδιο πλαίσιο, μπορεί να γίνεται από χαρούμενη δυσάρεστη, από οικεία και κατάλληλη να γίνεται ακατάλληλη κλπ.

2)Participants (Συμμετέχοντες). Κάτω από το γενικό αυτό τίτλο περιλαμβάνονται ο ομιλητής ή πομπός (speaker/sender), ο αποστολέας (addressor), ο ακροατής ή δέκτης (hearer/receiver/audience) και ο παραλήπτης (addressee). Ο Hymes εμπλουτίζει τη γνωστή διάκριση ομιλητή και ακροατή, με τον αποστολέα και τον παραλήπτη. Αποστολέας είναι αυτός που σε ορισμένες καταστάσεις επικοινωνίας μεταφέρει τα λόγια του πομπού, ο οποίος δεν είναι παρών, σε κάποιον ακροατή/δέκτη. Ο τελικός παραλήπτης του μηνύματος όμως, μπορεί να είναι κάποιο άλλο πρόσωπο.

3)Ends (Σκοποί της επικοινωνίας). Εδώ εντάσσονται τόσο οι στόχοι, οι επιδιώξεις της επικοινωνίας (purposes-goals), όσο και τα αποτελέσματά της (purposes-outcomes). Ορισμένες φορές οι αρχικές επιδιώξεις της επικοινωνίας είναι διαφορετικές από την κατάληξή της.

4)Act sequences (Πράξη του λόγου). Η συνιστώσα αυτή περιλαμβάνει τη μορφή του μηνύματος (message form), δηλαδή το πώς λέγονται τα πράγματα, κάτι το οποίο είναι θεμελιώδες καθώς το πώς λέγεται κάτι είναι μέρος από το τι λέγεται. Επίσης στη μεταβλητή αυτή εντάσσεται και το περιεχόμενο του μηνύματος (message content). Μορφή και περιεχόμενο είναι κεντρικές έννοιες στην πράξη του λόγου και στενά αλληλοεξαρτώμενες.

5)Key (Υφος). Η συνιστώσα αυτή περιγράφει τον τόνο, τον τρόπο, το πνεύμα, που χαρακτηρίζει μια λεκτική πράξη. Είναι ιδιαίτερα σημαντική και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι όταν το ύφος έρχεται σε αντίθεση με το φανερό περιεχόμενο μιας λεκτικής πράξης, συχνά το παραμερίζει όπως πχ. συμβαίνει με το σαρκασμό. Επίσης ύφος υπάρχει και στη μη λεκτική επικοινωνία, όπως σ' ένα νεύμα, σε μια χειρονομία, στον τρόπο ενδυμασίας κλπ.

6)Instrumentalities (Μέσα). Στα μέσα της επικοινωνίας περιλαμβάνονται τα κανάλια (channels) και οι μορφές του λόγου (forms of speech). Η επιλογή του καναλιού ουσιαστικά είναι επιλογή ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Επίσης προσδιορίζει και οποιοδήποτε άλλο μέσο μεταφοράς του λόγου (πχ. τηλέφωνο κλπ.).

7)Norms (Νόρμες συμπεριφοράς). Η συνιστώσα αυτή περιλαμβάνει τις νόρμες αλληλεπίδρασης (norms of interaction) και τις νόρμες ερμηνείας (norms of interpretation). Οι νόρμες αλληλεπίδρασης είναι συγκεκριμένες συμπεριφορές, κανόνες, νοοτροπίες που συνδέονται με την ομιλία πχ. το ότι δεν επιτρέπεται σε κάποιον να διακόπτει το συνομιλητή του ή το ότι μπορεί κανείς ελεύθερα να το κάνει. Οι νόρμες ερμηνείας των μηνυμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικές όταν μέλη διαφορετικών πολιτισμικών, εθνικών και γλωσσικών ομάδων επικοινωνούν μεταξύ τους. Οι νόρμες αυτές διαμορφώνονται από τον πολιτισμό της κάθε κοινωνίας.

8)Genres (Είδη του λόγου). Η μεταβλητή αυτή προσδιορίζει πχ. το ποίημα, τον μύθο, την παροιμία, τη διάλεξη, το διαφημιστικό λόγο κλπ.

Όλες οι παραπάνω είναι οι συνιστώσες του επικοινωνιακού γεγονότος σύμφωνα με τον Hymes και βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους.

Κεφάλαιο 4

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Ελλάδα

Μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα πουθενά δεν γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, 2000). Ωστόσο από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα περίπου και μετά αρχίζουν να λαμβάνουν χώρα γεγονότα, που συμβάλλουν ώστε να στραφεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των άλλων επιστημόνων στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής και ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Οι παράγοντες αυτοί, όπως αναλύεται στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου, είναι: η έλευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα και η άμεση ανάγκη που προέκυψε για κάλυψη των γλωσσικών τους αναγκών, προκειμένου να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, το αυξημένο ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της από τους Έλληνες της διασποράς και, τέλος, η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, γεγονός που έθεσε την ελληνική γλώσσα σ' ένα πλαίσιο λειτουργίας μιας πολυγλωσσικής Ευρώπης (Δαμανάκης, 2001). Πριν την ανάλυση αυτών των παραγόντων, γίνεται λόγος για την ιδιαίτερη φυσιογνωμία της ελληνικής γλώσσας και για τα στοιχεία που την κάνουν να ξεχωρίζει.

Σήμερα, προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης προσφέρονται από μία ποικιλία φορέων, όπως επίσης πολυάριθμοι είναι κι εκείνοι που ασχολούνται με το καθαρά επιστημονικό και ερευνητικό κομμάτι της γλώσσας. Από το πλήθος των φορέων αυτών επιλέξαμε να παρουσιάσουμε αυτούς που δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα υπό την εποπτεία των ελληνικών πανεπιστημίων.

4.1. Η πορεία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα, όπως την γνωρίζουμε και την μιλάμε σήμερα, καθιερώθηκε επισήμως το 1976 με τη λύση του «γλωσσικού ζητήματος» και την αναγνώριση της δημοτικής ή νεοελληνικής κοινής ως επίσημης γλώσσας. Η ελληνική, μία από τις, περίπου, 2.700 ομιλούμενες γλώσσες που υπάρχουν σήμερα παγκοσμίως, κατέχει μια ιδιαίτερη θέση ανάμεσά τους, εξαιτίας της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της. Αυτό που την κάνει να ξεχωρίζει είναι ο ενιαίος και αδιάσπαστος χαρακτήρας της, η διαχρονική ενότητα που την διακρίνει (Μπαμπινιώτης, 1994). Οι διαφοροποιήσεις που έχει υποστεί μέσα στον χρόνο και στο χώρο, είναι ποικίλες και ριζικές, σίγουρα όμως είναι και αναπόφευκτες, καθώς η ελληνική, όπως και κάθε γλώσσα, είναι ένας ζωντανός οργανισμός, που αναπτύσσεται και αλλάζει. Παρά τις

μεταβολές όμως, η μία και ενιαία ελληνική γλώσσα διατηρεί μια βαθιά ενότητα και εσωτερική συνοχή.

Ο ενιαίος αυτός χαρακτήρας της γίνεται φανερός μέσα από τρία στοιχεία, όπως αναλύει ο Μπαμπινιώτης (1994). Αρχικά, εκδηλώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση και την αμφίδρομη κίνηση που υπάρχει μεταξύ αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας. Η κίνηση αυτή εκφράζεται με την ετυμολογική συνέχεια και την αμφίδρομη ροή που υπάρχει στο λεξιλόγιο της ελληνικής. Το δεύτερο στοιχείο της διαχρονικής της ενότητας είναι η αδιάκοπη προφορική και γραπτή της παράδοση, καθώς είναι η μόνη ευρωπαϊκή γλώσσα που μιλιέται και γράφεται χωρίς καμία διακοπή εδώ και 4000 και 3000 χρόνια αντίστοιχα. Το τρίτο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ελληνικής, που μαρτυρά την διαχρονική της ενότητα και την αδιάσπαστη σχέση της σύγχρονης ελληνικής με τις παλαιότερες μορφές της, την αρχαία και τη βυζαντινή, είναι η δομική συνοχή της, δηλαδή το γεγονός ότι ο εσωτερικός σκελετός της γλώσσας, παρά τις διάφορες μεταβολές, έχει παραμείνει αδιάσπαστος. Τα παραπάνω στοιχεία, λοιπόν, είναι αυτά που προσδίδουν στην ελληνική μια ιδιαίτερη γοητεία και την κάνουν να ξεχωρίζει ανάμεσα στις άλλες γλώσσες.

Τότε, λοιπόν, στα μέσα της δεκαετίας του '70, οπότε και καθιερώνεται επίσημα η κοινή νεοελληνική γλώσσα, το ενδιαφέρον και οι προσπάθειες των επιστημόνων στρέφονται κυρίως στη διδασκαλία της νεοελληνικής ως μητρικής ή πρώτης γλώσσας (Μήτσης, 1998). Παρατηρείται ενδιαφέρον για τις μεθόδους και τον τρόπο διδασκαλίας της ζωντανής, ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, που ήταν ομοιογενής και ο τομέας αυτός, της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος, δηλαδή της διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας, άρχισε να τίθεται στις σωστές βάσεις (ό.π).

Όμως στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, άρχισαν να λαμβάνουν χώρα γεγονότα, που προκάλεσαν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές καθώς και αλλαγές στον γλωσσικό χάρτη της Ελλάδας. Ενώ κατά τον 19^ο και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η Ελλάδα ήταν μία χώρα αποστολής μεταναστών και εργατικού δυναμικού που εγκατέλειπαν την πατρίδα τους για λόγους κυρίως οικονομικούς και επαγγελματικούς (Δαμανάκης, 1989), αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον στις ηπείρους της Αυστραλίας και της Αμερικής αρχικά και από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και κυρίως προς την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (Γεωργογιάννης, 1997), προς το τέλος του 20^{ου} αιώνα τα δεδομένα αλλάζουν. Η Ελλάδα, μαζί με άλλες χώρες, όπως την Πορτογαλία, αλλά και την Ιταλία και την Ισπανία, που προηγήθηκαν, γίνονται αυτές τώρα πυρήνες μεταναστευτικών ρευμάτων, ανθρώπων που προέρχονται από τις λιγότερο οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες (Βεντούρα, Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου, 2006). Δηλαδή το κύμα της

μετανάστευσης των Ελλήνων στο εξωτερικό, ακολουθήθηκε από ένα έντονο κύμα παλιννόστησης (Γεωργογιάννης, 1997).

Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του '80, λοιπόν, παρατηρείται μαζικός επαναπατρισμός των Ελλήνων από διάφορες χώρες, αλλά κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Μήτσης, 1998). Οι Πόντιοι ελληνικής καταγωγής της Ρωσίας και γενικότερα οι παλιννοστούντες επιστρέφουν στην μητροπολιτική Ελλάδα για λόγους πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς, και προκειμένου να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία όφειλαν να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Η εγκατάστασή τους στην Ελλάδα, προκάλεσε μεταβολές στον γλωσσικό χάρτη της χώρας (ό.π) και οι γλωσσικές τους ανάγκες έπρεπε να ικανοποιηθούν άμεσα, ώστε να ενσωματωθούν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή του τόπου.

Επιπλέον, από τις αρχές της δεκαετίας του '70 παρατηρείται και προσέλευση χιλιάδων αλλοδαπών από διάφορες χώρες. Πέρα, όμως, από τους νόμιμα εργαζόμενους και διαμένοντες στην Ελλάδα, υπάρχουν και οι μετανάστες, που έρχονται λαθραία στη χώρα μας για ανεύρεση εργασίας (Γεωργογιάννης, 1997). Έτσι λοιπόν, παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες εγκαθίστανται με τις οικογένειές τους στην Ελλάδα και μετατρέπουν τη ελληνική κοινωνία από εθνοτικά και γλωσσικά ομοιογενή που ήταν, σε πολυεθνοτική και πολυγλωσσική (Δαμανάκης, 2001).

Η ραγδαία αυτή μεταβολή του πληθυσμού της χώρας γενικά, αλλά και ειδικότερα του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημιούργησε προβληματισμό στους διδάσκοντες την ελληνική γλώσσα, καθώς τώρα αυτή θα έπρεπε να διδαχθεί τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες, όχι ως μητρική αλλά ως δεύτερη ή ξένη.

Ένα δεύτερο στοιχείο που αύξησε τη ζήτηση της νεοελληνικής, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στο εξωτερικό αυτή τη φορά, ήταν το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής από τους Έλληνες του εξωτερικού και τις οικογένειές τους, που βρίσκονταν εγκατεστημένες στα κέντρα του απόδημου ελληνισμού, όπως είναι η Γερμανία, η Αυστραλία, οι ΗΠΑ, ο Καναδάς (Μήτσης, 1998). Οι απαιτήσεις και οι γλωσσικές ανάγκες των απόδημων Ελλήνων και των νεότερων γενεών, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ειδικών εγχειριδίων και γενικότερα ειδικού διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους απογόνους των ομογενών, που ζούσαν σ' ένα περιβάλλον με κυρίαρχη μία γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους, διαφορετική από αυτή των γονέων τους. Το γεγονός δηλαδή ότι τα ελληνόπουλα του εξωτερικού φοιτούσαν σε σχολεία, στα οποία διδάσκονταν πρωτίστως η γλώσσα της χώρας υποδοχής και δευτερευόντως τα ελληνικά στα Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής που είναι απογευματινά ή Σαββατιανά (Δαμανάκης, 2007),

αύξησε κατακόρυφα το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια, αρχίζει να γίνεται φανερό ότι τα ελληνικά δεν αποτελούν πλέον τον κυρίαρχο κώδικα επικοινωνίας για τις οικογένειες της διασποράς, καθώς παρατηρείται μια σταδιακή από γενιά σε γενιά «πολιτισμική απομάκρυνση» από την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό (ό.π), αλλά και το γεγονός ότι το υπάρχον διδακτικό υλικό και οι διδακτικές προσεγγίσεις, που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους Έλληνες της διασποράς χρειάζονται ριζική αναμόρφωση (Δαμανάκης, 2001) ¹³.

Τέλος, ένα τρίτο στοιχείο που αύξησε το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας ήταν η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, που πραγματοποιήθηκε το 1981. Με την ένταξη της Ελλάδας στην Ενωμένη Ευρώπη, δημιουργήθηκε ένα νέο πλαίσιο, μιας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινότητας, μέσα στην οποία η ελληνική καλείται να παίξει ένα νέο ρόλο και αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις, καθώς ανήκει, όπως και άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες στις «λιγότερο ομιλούμενες», να καταφέρει να διατηρηθεί. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν, δύο παράγοντες μπορεί να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά (Μπαμπινιώτης, 1994). Ο πρώτος είναι το ενδιαφέρον των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την απόκτηση περισσότερων γλωσσών, και μάλιστα και για τις λιγότερο ομιλούμενες για λόγους επαγγελματικών, τουριστικών, εκπαιδευτικών, επιστημονικών (Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 1996). Το δεύτερο στοιχείο, που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι το γεγονός ότι ο δυτικός πολιτισμός εξέφρασε τη σκέψη του στηριζόμενος στην ελληνική γλώσσα και στην ελληνική κληρονομιά, καθώς οι έννοιες μέσα από τις οποίες στοχάστηκε, ανάγονται σε αξίες, που ήταν εκφρασμένες στα ελληνικά κείμενα και στην ελληνική γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 1994). Το γεγονός αυτό ενισχύει τη θέση της ελληνικής γλώσσας και την ενδυναμώνει, καθώς της δίνει τη δυνατότητα να παίξει πιο ουσιαστικό ρόλο στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης.

¹³ Σχετικά με την διδασκαλία και το μέλλον της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά βλέπε ενδεικτικά την έκδοση από την Ιερά Αρχιεπισκοπή Αμερικής (1999) της Έκθεσης της Επιτροπής για την Ελληνική Γλώσσα και τον Ελληνικό Πολιτισμό, όπου εντοπίζονται οι αδυναμίες και οι ελλείψεις από τις οποίες πάσχει το σύστημα διδασκαλίας της γλώσσας στα σχολεία των ελληνικών κοινοτήτων. Συγκεκριμένα οι αδυναμίες αυτές εντοπίζονται στα εξής: στο ηθικό των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, στους γονείς καθώς ελάχιστοι στέλνουν τα παιδιά τους σε ελληνικό σχολείο και μιλούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι, στην έλλειψη οργάνωσης των σχολείων, στα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας, που δεν είναι άρτια διαρθρωμένα, στο φτωχό εκπαιδευτικό υλικό, στις αναποτελεσματικές συχνά εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας και στην ελλιπή αμοιβή και χρηματοδότηση.

Επίσης, βλέπε περισσότερα σχετικά με το θέμα στο Δαμανάκης Μ., Καρδάσης, Β., Μιχαλακάκη, Θ., Χουρδάκης, Α. (επιμ.) (2004), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη διασπορά. Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία*, τ. Α' και Β'. Πρακτικά Συνεδρίου, 4-6 Ιουλίου 2003, Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως οι τρεις παραπάνω παράγοντες, δηλαδή η έλευση στην Ελλάδα μεταναστών και παλιννοστούντων και η ανάγκη τους για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, που έπρεπε να ικανοποιηθεί άμεσα, προκειμένου να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία., οι γλωσσικές ανάγκες των Ελλήνων του εξωτερικού και, τέλος, η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, συνέβαλαν ώστε η ελληνική γλώσσα ν' αρχίσει να προσεγγίζεται υπό το πρίσμα όχι της μητρικής, αλλά της δεύτερης ή ξένης. Τέθηκαν νέα μεθοδολογικά προβλήματα και εκπαιδευτικοί, γλωσσολόγοι και άλλοι επιστήμονες κλήθηκαν να διδάξουν την ελληνική γλώσσα σ' ένα διαφορετικό από το ελληνικό κοινό, σ' ένα ανομοιογενές κοινό, χωρίς, ίσως, να έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες συνθήκες, δηλαδή χωρίς να υπάρχει ο απαιτούμενος σχεδιασμός, το ανάλογο διδακτικό υλικό, τα απαιτούμενα μέσα και η προηγούμενη εμπειρία.

Σύμφωνα με τα στοιχεία (Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, 2000), μέχρι τη δεκαετία του '60, οργανωμένη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας, δεν προσφερόταν από κάποιον φορέα. Λόγω, όμως της προσέλευσης ξένων φοιτητών, που έρχονταν για σπουδές στη χώρα μας και αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν τα πανεπιστημιακά μαθήματα, καθώς δεν γνώριζαν ελληνικά, άρχισε η διδασκαλία της ελληνικής στους υποψήφιους φοιτητές το 1962 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης κι εκείνη την εποχή το ίδιο γινόταν και από τη Φοιτητική Λέσχη του Πανεπιστημίου Αθηνών (ό.π). Το 1970 ιδρύεται το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας υπό την εποπτεία της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και τα μαθήματα λαμβάνουν χώρα πλέον σ' ένα οργανωμένο πλαίσιο και από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1974 ιδρύεται ως ανεξάρτητο Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και το Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου στη Θεσσαλονίκη, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Πολιτισμού. Στις δράσεις του, βασικός άξονας των οποίων είναι η προαγωγή της καλύτερης κατανόησης των εξελίξεων που διαμορφώνουν τη σημερινή πραγματικότητα στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, εντάσσεται και η λειτουργία θερινών μαθημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού σε ξένους σπουδαστές. Οργανωμένα μαθήματα της νέας ελληνικής ως ξένης αρχίζουν και από το Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ οι ολοένα αυξανόμενες ανάγκες οδήγησαν στην ίδρυση του ανεξάρτητου πλέον Διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας το 1994 υπό την εποπτεία της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ¹⁴. Μαθήματα ελληνικής γλώσσας

¹⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ), το Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου (ΙΜΧΑ) και το Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας και για τα προγράμματα, που

προσφέρονται ακόμη από τη Χριστιανική Ένωση Νεανίδων (XEN), που εποπτεύεται από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και δραστηριοποιείται σε 30 σημεία σε όλη την Ελλάδα (www.xen.gr), τη Χριστιανική Αδελφότητα Νέων (XAN), από τις στρατιωτικές σχολές, τις ξένες πρεσβείες, ιδιωτικά φροντιστήρια και κέντρα γλωσσών (Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, 2000).

Σήμερα, εκτός από τους παραπάνω φορείς που εξακολουθούν να προσφέρουν μαθήματα της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, υπάρχει κι ένα πλήθος άλλων φορέων, δημόσιων και ιδιωτικών, που δραστηριοποιούνται στο χώρο αυτό ¹⁵. Στην παρούσα εργασία από το σύνολο των φορέων αυτών, επιλέξαμε να διερευνήσουμε τους φορείς των ελληνικών Πανεπιστημίων που ασχολούνται με τη διάδοση και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε ενήλικες. Το θέμα αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου.

Πέρα, όμως από τους φορείς που προσφέρουν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και ασχολούνται με τη διδασκαλία της, υπάρχουν και φορείς ή ιδρύματα που επικεντρώνονται στην επιστημονική μελέτη της ελληνικής γλώσσας και παράγουν σημαντικό ερευνητικό έργο, που αφορά και στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Από το πλήθος των φορέων αυτών αναφέρουμε τους εξής τρεις:

1) Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, που λειτουργεί από το 1994 στη Θεσσαλονίκη και εποπτεύεται και χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας (www.greeklanguage.gr). Ανάμεσα στα επιστημονικά τμήματα από τα οποία απαρτίζεται, υπάρχει και το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της ελληνικής γλώσσας, το οποίο ασχολείται με τη διενέργεια των εξετάσεων πιστοποίησης ελληνομάθειας, εκπονεί ερευνητικά προγράμματα και παρέχει υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό, έχει να παρουσιάσει ένα σημαντικό αριθμό εκδόσεων, ερευνητικών προγραμμάτων και εργασιών. Από αυτά ξεχωρίζουν το ελληνικό *Threshold Level*, με τον ελληνικό τίτλο «*Επίπεδο-Κατώφλι για τα νέα ελληνικά*» καθώς και η «*Πιστοποίηση επάρκειας της Ελληνομάθειας*», που αναφέρει τι πρέπει να γνωρίζει ο χρήστης της ελληνικής γλώσσας σε καθένα από τα τέσσερα επίπεδα των εξετάσεων πιστοποίησης της ελληνομάθειας, που διοργανώνει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, 2000:67-68).

αυτά προσφέρουν σήμερα μπορεί κανείς να επισκεφτεί τις ιστοσελίδες: www.auth.gr/smg, www.imxa.gr και www.nglt.uoa.gr αντίστοιχα.

¹⁵ Για τους φορείς, που προσφέρουν μαθήματα νέας ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό βλέπε Καζάκης, Ι. (1998), *Institutions offering courses of Modern Greek in Greece and aboard: a brief guide updated and revised*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

2) Το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το οποίο έχει να παρουσιάσει πλούσιο εκδοτικό και ερευνητικό έργο για την ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία της (<http://ins.web.auth.gr>). Η σειρά βιβλίων υπό τον γενικό τίτλο «*Τα νέα ελληνικά ως δεύτερη-ξένη γλώσσα*», απευθύνεται σε ομογενείς και αλλογενείς, όλων των ηλικιών και γλωσσικών επιπέδων.

3) Το Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού, το οποίο ιδρύθηκε το 1992 και εδρεύει στην Αθήνα, ενώ παραρτήματά του υπάρχουν σε διάφορες πόλεις ανά τον κόσμο (www.hfc.gr). Αποστολή του Ίδρυματος είναι η προβολή του ελληνικού πολιτισμού και η διάδοση της ελληνικής γλώσσας σε ολόκληρο τον κόσμο. Για το σκοπό αυτό προσφέρει μαθήματα ελληνικών, οργανώνει πολιτιστικές εκδηλώσεις και εκδίδει βιβλία.

4.2. Φορείς διδασκαλίας και διάδοσης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στο πλαίσιο των Πανεπιστημίων

Σήμερα στην Ελλάδα, πλήθος φορέων, δημόσιων και ιδιωτικών δραστηριοποιείται στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Από αυτούς, επιλέξαμε να εντοπίσουμε και να παρουσιάσουμε εκείνους, που λειτουργούν υπό την εποπτεία των ελληνικών πανεπιστημίων.

Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε στην έρευνά μας, για να εντοπίσουμε τους φορείς των ελληνικών πανεπιστημίων ήταν η εξής. Από τα είκοσι τρία Πανεπιστήμια που υπάρχουν αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα, εντοπίσαμε εκείνα που διαθέτουν σχολές ή τμήματα ανθρωπιστικών, φιλοσοφικών ή παιδαγωγικών επιστημών¹⁶ και τα οποία είναι δεκατρία στον αριθμό. Τα Πανεπιστήμια με τις Σχολές και τα ανάλογα Τμήματά τους παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Ι. Στη συνέχεια επικοινωνήσαμε είτε με επιστολές είτε τηλεφωνικά με τους Κοσμήτορες των ανάλογων Σχολών ή τους προέδρους των σχετικών τμημάτων.

Συνολικά στάλθηκαν είκοσι δύο επιστολές στα τέλη Μαρτίου του 2009, όπου ζητούσαμε στοιχεία για την ονομασία του φορέα, τη ταχυδρομική και ηλεκτρονική του διεύθυνση, καθώς και για τα στοιχεία επικοινωνίας του επιστημονικά υπεύθυνου. Επιπλέον ζητούσαμε να μας ενημερώσουν όχι μόνο για τους φορείς που υφίστανται και οργανώνουν μέχρι σήμερα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε

¹⁶ Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και το Διεθνές, δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

ενήλικες, αλλά και για εκείνους, που μολονότι έχουν πάψει να λειτουργούν σήμερα, κάποια στιγμή στο παρελθόν παρείχαν συναφές με το αντικείμενο της έρευνάς μας έργο.

Από την έρευνα προέκυψε πως από τα δεκατρία πανεπιστήμια, στα οποία υπάρχουν Σχολές ανθρωπιστικών σπουδών, τα επτά διαθέτουν ή διέθεταν θεσμοθετημένους φορείς, που ασχολούνται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και την οργάνωση ανάλογων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα οι φορείς αυτοί είναι οι εξής: 1. το Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών, 2. το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 3. η Επιτροπή για τη Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας και του Ελληνικού Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 4. το Σχολείο Ελληνικής γλώσσας του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, 5. το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6. το Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της ελληνικής γλώσσας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και 7. το Κέντρο Ελληνικής και Βαλκανικών Γλωσσών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα Α.

Πίνακας Α

Πανεπιστημιακοί φορείς διδασκαλίας και διάδοσης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας

	Πανεπιστήμιο	Φορέας	Έτη λειτουργίας
1	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας	1994- σήμερα
2	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας	1970- σήμερα
3	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών	Επιτροπή για τη Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας και του Ελληνικού Πολιτισμού	1994- 2002
4	Πανεπιστήμιο Πατρών	Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	1997- σήμερα
5	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού	1996- σήμερα
6	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της ελληνικής γλώσσας	1999- σήμερα
7	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Κέντρο Ελληνικής και Βαλκανικών Γλωσσών	2008- σήμερα

Ειδικότερα η Επιτροπή για τη Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας και του Ελληνικού Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Μακεδονίας συστάθηκε τον Απρίλιο του 1994. Υλοποίησε προγράμματα σε δύο φάσεις, πρώτα κατά την περίοδο 1994 έως 1997 και 1998 έως 2002 (Σιπητάνου, 2004). Σήμερα έχει πάψει να λειτουργεί. Πρέπει να αναφέρουμε ακόμη πως το Πανεπιστήμιο Κρήτης οργανώνει κάθε καλοκαίρι μαθήματα ελληνικής γλώσσας, που απευθύνονται σε αλλοδαπούς φοιτητές ή μη, δεν υπάρχει όμως κάποιος θεσμοθετημένος

φορέας, που να οργανώνει προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου, ασχολείται αποκλειστικά με την έρευνα και την παραγωγή διδακτικού υλικού. Θερινά μαθήματα της ελληνικής γλώσσας προσφέρονται και από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποιος θεσμοθετημένος φορέας. Το ίδιο ισχύει και για το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, που προσφέρονται κάποια σεμινάρια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από το τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών. Τα Πανεπιστήμια αυτά δεν συμπεριληφθήκαν στον Πίνακα Α, αφού δεν διαθέτουν θεσμοθετημένους φορείς.

Κεφάλαιο 5

Τα Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Ελλάδα

Στο κεφάλαιο αυτό επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας που προσφέρονται από τους εξής δύο φορείς: τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) και τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Στο πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζουμε τα προγράμματα εκμάθησης ελληνικών που υλοποιούνται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και προσφέρονται στα ΚΕΕ της χώρας, αφού πρώτα δίνουμε ορισμένα στοιχεία για τα ίδια τα ΚΕΕ. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται τόσο σε γενικές όσο και σε ειδικές ομάδες πληθυσμού. Στο δεύτερο μέρος, γίνεται λόγος για το πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας που υλοποιείται σε πιστοποιημένα ΚΕΚ και απευθύνεται σε ευαίσθητες ομάδες πληθυσμού, παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες και λοιπούς ανέργους που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, αφού πρώτα κάνουμε μια παρουσίαση των συγκεκριμένων αυτών φορέων, που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αυτό των ΚΕΚ αποτέλεσαν τον πληθυσμό-στόχο της έρευνάς μας.

5.1. Τα προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) του ΙΔΕΚΕ του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

Πριν αναφερθούμε στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας που προσφέρονται στα ΚΕΕ, κρίνουμε σκόπιμο να κάνουμε μια παρουσίαση του συγκεκριμένου φορέα. Η λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων υποστηρίζεται από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Επομένως, κρίνουμε σκόπιμο ν' αναφέρουμε αρχικά ορισμένα στοιχεία για την ίδρυσή της και τους στόχους της.

Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) δημιουργήθηκε το 1985. Το 2001 μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ)¹⁷ και το 2008 σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ)¹⁸. Στις αρμοδιότητες της υπάγονται ο

¹⁷ Με τα άρθρα 26 και 27 του Νόμου 1558/1985 (ΦΕΚ 137 Α') δημιουργήθηκε η ΓΓΛΕ, η οποία μετονομάστηκε με το άρθρο 3 του Νόμου 2909/2001 (ΦΕΚ 90 Α') σε ΓΓΕΕ.

¹⁸ Με το άρθρο 33 του Νόμου 3699 της 2ας Οκτωβρίου 2008.

σχεδιασμός, ο συντονισμός και η υλοποίηση τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο απόδημου ελληνισμού ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση. Πιο συγκεκριμένα ως αρμοδιότητες της ΓΓΔΒΜ ορίζονται:

- 1) Η βασική εκπαίδευση ενηλίκων, δηλαδή η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και η συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- 2) Η γενική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων. Εδώ εντάσσεται η παροχή συνεχιζόμενης κατάρτισης σε ενήλικες, η κατάρτιση και επιμόρφωση ειδικών κοινωνικών ομάδων που απειλούνται από τον κοινωνικό αποκλεισμό, η υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η εκπαίδευση σε θέματα νέων τεχνολογιών.
- 3) Η κοινωνική-πολιτιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση, δηλαδή η εκπαίδευση σε θέματα πολιτισμού, υγείας, περιβάλλοντος και η ενημέρωση σε κοινωνικά, πολιτιστικά και ευρωπαϊκά θέματα.
- 4) Η ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση, η σύνδεση και συνεργασία με τα εκάστοτε συστήματα της εκπαίδευσης αυτού του είδους καθώς και η εκπαίδευση εκπαιδευτών.

Σήμερα η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), είναι μια ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία που υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανάμεσα στους φορείς υλοποίησης της πολιτικής που χαράσσεται από τη ΓΓΔΒΜ είναι και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Το ΙΔΕΚΕ ιδρύθηκε το 1995 και είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου¹⁹. Βασικό σκοπό έχει την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της ΓΓΔΒΜ και την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση. Υποστηρίζει τη λειτουργία των εξής δομών εκπαίδευσης ενηλίκων: α) των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), β) των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), γ) των Σχολών Γονέων (Σχ.Γ.) και δ) του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης Από Απόσταση (ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ), όπως επίσης και τη λειτουργία αυτόνομων εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ΓΓΔΒΜ. Ένα από τα προγράμματα αυτά είναι και ο «Οδυσσέας: Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό», όπως θα αναπτύξουμε παρακάτω.

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελούν τον φορέα που συντονίζει σε επίπεδο νομού την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων και τη συνεργασία των τοπικών φορέων με τον κεντρικό φορέα υλοποίησης. Μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρουν, στοχεύουν στην επικαιροποίηση και

¹⁹ Με τη διάταξη της παρ.5 του άρθρου 4 του Νόμου 2327/1995.

αναβάθμιση των υπαρχουσών βασικών δεξιοτήτων αλλά και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων προκειμένου να βελτιωθούν οι προϋποθέσεις προσωπικής εξέλιξης των ατόμων και να προσφερθούν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, την απασχόληση, τη διαχείριση ελεύθερου χρόνου σε όλους. Απώτερος σκοπός είναι η ένταξη των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και η δημιουργία ενεργών πολιτών, που θα συμμετέχουν στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας».

Τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται από τα ΚΕΕ καλύπτουν τις εξής θεματικές περιοχές:

- 1) Ελληνική Γλώσσα και Ιστορία,
- 2) Ευρωπαϊκές Γλώσσες και Ευρωπαϊκή Ιστορία,
- 3) Βασικές γνώσεις Μαθηματικών και Στατιστικής,
- 4) Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών,
- 5) Οικονομία-Επιχειρήσεις,
- 6) Ενεργός πολίτης: Δικαιώματα, υποχρεώσεις, διαχείριση νοικοκυριού,
- 7) Πολιτισμός-Τέχνες-Διαχείριση ελεύθερου χρόνου,
- 8) Ειδικά προγράμματα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και
- 9) Περιβάλλον-Πολιτισμός-Τουρισμός-Περιφερειακή ανάπτυξη.

Από τις παραπάνω θεματικές περιοχές το ενδιαφέρον μας στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στην πρώτη με τίτλο «Ελληνική Γλώσσα και Ιστορία» και στα Ειδικά προγράμματα για ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, καθώς υπάρχουν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας που απευθύνονται σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως θα παρουσιάσουμε αναλυτικά στη συνέχεια.

Η διάρκεια των προγραμμάτων των ΚΕΕ, τα οποία απευθύνονται σε όλους τους ενηλίκους και σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (μετανάστες, παλινοστούντες, φυλακισμένους, τσιγγάνους κλπ.), ποικίλει από 25 ώρες για τα μηνιαία εκπαιδευτικά προγράμματα έως 250 ώρες για τα ετήσια. Ο αριθμός των εκπαιδευομένων στο κάθε τμήμα εκμάθησης κυμαίνεται σε γενικές γραμμές από 12 έως 20, ενώ για τα ετήσια προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν πρέπει να ξεπερνά τα 22 άτομα. Η επιλογή των εκπαιδευομένων γίνεται με βάση γενικά και κοινωνικά κριτήρια²⁰, ενώ όταν οι υποψήφιοι ενδιαφερόμενοι για ένα συγκεκριμένο τμήμα μάθησης είναι περισσότεροι από τις διαθέσιμες θέσεις πραγματοποιείται κλήρωση. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της παρακολούθησης ενός προγράμματος χορηγείται στους εκπαιδευόμενους «Πιστοποιητικό

²⁰ Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 71/5-11-2008 (ΦΕΚ Β 2302).

Επιμόρφωσης» γι' αυτά που διαρκούν έως 75 ώρες, ενώ γι' αυτά που ξεπερνούν τις 75 ώρες χορηγείται «Πιστοποιητικό Δια Βίου Εκπαίδευσης». Σήμερα λειτουργούν 56 Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε όλη την Ελλάδα.

Το έργο «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων» την περίοδο 2007-2013 εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο. Το νέο αυτό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα έχει ως βασικό στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας. Ουσιαστικά αναπτύσσει περαιτέρω τις βασικές δράσεις του προηγούμενου Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης» (ΕΠΕΑΕΚ). Το ΕΠΕΑΕΚ ήταν αυτό που χρηματοδότησε το έργο «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην αρχική του φάση, δηλαδή κατά την περίοδο 2000-2006, και στόχευσε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των υπηρεσιών του, ώστε ν' ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας.

Τα ποικίλα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας που υλοποιούνται από το ΙΔΕΚΕ μπορούμε να τα χωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες: 1) Το πρόγραμμα «Ελληνική Γλώσσα I, II και III», που εντάσσεται στη θεματική ενότητα με το γενικό τίτλο «Ελληνική Γλώσσα-Ιστορία», 2) Τα προγράμματα «Ταξίδι στη Γλώσσα», «Εγώ, Εσύ, Εμείς-Ελληνική Γλώσσα» και «Μέσα στις λέξεις», που εντάσσονται στα ειδικά προγράμματα κοινωνικά ευάλωτων ομάδων πληθυσμού και 3) το αυτόνομο πρόγραμμα «Οδυσσέας: Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό». Τα προγράμματα αυτά παρουσιάζουμε αναλυτικά παρακάτω.

5.1.1. Το πρόγραμμα «Ελληνική Γλώσσα I, II και III» για γενικές ομάδες πληθυσμού

Το πρόγραμμα Ελληνική Γλώσσα I, II και III απευθύνεται σε ενήλικες ελληνικής καταγωγής, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ειδικότερα το πρόγραμμα πρώτου επιπέδου, απευθύνεται σε Έλληνες που δεν έχουν ολοκληρώσει το Δημοτικό Σχολείο και στοχεύει στην εξοικείωσή τους με την χρήση του καθημερινού γραπτού και προφορικού λόγου στο σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον. Σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος αρχικά, γίνεται λόγος για τις ομάδες των απλών και των δίγλωσσων γραμμάτων. Στη συνέχεια οι θεματικές ενότητες που διδάσκονται είναι: 1) Συστήνω τον εαυτό μου και συμμετέχω, 2) Διαβάζω τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων, 3) Συντάσσω

πρόσκληση για μια εκδήλωση, 4) Κατανοώ οδηγίες σχετικές με τη λειτουργία οικιακών συσκευών, 5) Κατανοώ την πλοκή μιας αφήγησης και συντάσσω το πλάνο μιας ιστορίας, 6) Χρησιμοποιώ Λεξικά (ερμηνευτικά και ορθογραφικά), 7) Σχηματοποιώ απλούς ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες.

Το δεύτερο επίπεδο της ελληνικής γλώσσας απευθύνεται σε άτομα που έχουν απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου ή έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς το πρόγραμμα «Ελληνική Γλώσσα Ι». Με βασικό σκοπό να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να χειρίζονται αποτελεσματικά την ελληνική γλώσσα, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο, και να βελτιώνουν τις γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες κυρίως στον εργασιακό χώρο, περιλαμβάνονται οι εξής θεματικές ενότητες: 1) Εντοπίζω τα επιχειρήματα σε μια τηλεοπτική συζήτηση και τα καταγράφω, 2) Υποστηρίζω με επιχειρήματα μια θέση κρατώντας σημειώσεις, 3) Καταγράφω τις εντυπώσεις μου από ένα ταξίδι ή από τη συμμετοχή μου σε μία εκδήλωση, 4) Εξοικειώνομαι με έντυπα αιτήσεων και μαθαίνω να τα συμπληρώνω, 5) Συμπληρώνω απλές φόρμες ISO, 6) Συντάσσω ανακοίνωση ή επιστολή.

Τέλος, στο τρίτο κατά σειρά πρόγραμμα της ελληνικής γλώσσας μπορούν να συμμετέχουν ενήλικοι Έλληνες στην καταγωγή που έχουν παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Γυμνασίου, χωρίς να το έχουν ολοκληρώσει ή όσοι έχουν απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου και παρακολούθησαν επιτυχώς την «Ελληνική Γλώσσα ΙΙ». Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος «Ελληνική γλώσσα ΙΙΙ» είναι η ανάπτυξη και βελτίωση των προφορικών, γραπτών αλλά και ηλεκτρονικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων κατά τη συναλλαγή τους με το δημόσιο τομέα, καθώς και η ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου οι συμμετέχοντες καλούνται να πραγματοποιούν τα εξής ζητήματα: 1) Κατανοώ επιστολές που λαμβάνω από υπηρεσίες και απευθύνω επιστολές προς αυτές, 2) Κρατώ σημειώσεις και συντάσσω εκθέσεις στην επαγγελματική μου ζωή, 3) Συντάσσω την αφήγηση ενός περιστατικού διαχωρίζοντας την είδηση από το σχόλιο, 4) Βελτιώνω τη γλωσσική μου έκφραση με σχήματα λόγου και βασικά συντακτικά μοτίβα, 5) Εντοπίζω τα επιχειρήματα στο άρθρο μιας εφημερίδας και παρουσιάζω τη στρατηγική πειθούς του συντάκτη του, 6) Μαθαίνω να κάνω περιληπτική απόδοση κειμένων, 7) Συμπληρώνω σύνθετες φόρμες ISO, 8) Κάνω βιβλιογραφική έρευνα για ένα θέμα, συντάσσω ένα συνθετικό κείμενο και το παρουσιάζω, 9) Συνδυάζω προφορικές και γραπτές οδηγίες για την εκτέλεση μιας εργασίας, 10) Χρησιμοποιώ λεξικά (αντίστροφα – ηλεκτρονικά κ.ά.), 11) Επιμελούμαι ηλεκτρονικά ένα κείμενό μου.

Το καθένα από τα τρία αυτά προγράμματα διαρκεί 50 ώρες και επομένως η επιτυχής ολοκλήρωση παρακολούθησής τους οδηγεί σε «Πιστοποιητικό επιμόρφωσης».

5.1.2. Τα προγράμματα «Ταξίδι στη γλώσσα», «Εγώ, Εσύ, Εμείς-Ελληνική γλώσσα» και «Μέσα στις λέξεις» για ειδικές ομάδες πληθυσμού

Τα ειδικά αυτά προγράμματα, που απευθύνονται σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες είναι: «Ταξίδι στη Γλώσσα», «Εγώ, Εσύ, Εμείς-Ελληνική Γλώσσα» και «Μέσα στις λέξεις». Το καθένα από τα προγράμματα απευθύνεται σε διαφορετική ομάδα πληθυσμού. Έχουν διάρκεια 50 ωρών και προσφέρονται δύο επίπεδα, πρώτο και δεύτερο.

- «Ταξίδι στη γλώσσα»: Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας «Ταξίδι στη Γλώσσα Ι» έχει ως ομάδα-στόχο τους ενήλικες τσιγγάνους, που δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο ή έχουν παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Δημοτικού, ενώ στο δεύτερο επίπεδο του προγράμματος μπορούν να συμμετάσχουν όσοι έχουν παρακολουθήσει ορισμένες τάξεις του Δημοτικού ή έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς το πρώτο επίπεδο. Βασικός στόχος του είναι να συμβάλει στη βελτίωση της καθημερινής ζωής των ενήλικων τσιγγάνων και της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης μέσα από τον αλφαριθμητισμό τους, που θα τους βοηθήσει ν' αντιμετωπίζουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο καταστάσεις της καθημερινότητας. Οι θεματικές ενότητες που διδάσκονται αφορούν τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ζωή και είναι: 1) Γράμματα και λέξεις, 2) Χαιρετισμοί και συστάσεις, 3) Προσωπικές σχέσεις, 4) Καθημερινή ζωή, 5) Κοινωνική ζωή, 6) Διατροφή, 7) Ενδυμασία, 8) Διαμονή, 9) Εκπαίδευση, 10) Επαγγέλματα, 11) Αγορά, 12) Υπηρεσίες, 13) Υγεία, 14) Μετακινήσεις, 15) Μικρές αγγελίες, 16) Τελετές, 17) Κοινότητα, 18) Ρόλοι φύλων, 19) Ενημέρωση, 20) Γιορτές, 21) Δικαιώματα και υποχρεώσεις, 22) Ρόμα και ελληνικός πολιτισμός.

- «Εγώ, Εσύ, Εμείς-Ελληνική Γλώσσα»: Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα απευθύνεται σε μια άλλη ευαίσθητη κοινωνική ομάδα, τους ενήλικες της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης. Μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό οι συμμετέχοντες ενισχύουν τις ικανότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και μπορούν να αντιμετωπίζουν πιο εύκολα και με επιτυχία τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα αυτό είναι: 1) Προφορά και γραφή, 2) Επικοινωνία, 3) Καθημερινή ζωή, 4) Κοινωνική ζωή, 5) Εκπαίδευση, 6) Διαμονή, 7) Ενδυμασία, 8) Διατροφή, 9) Αγορά, 10) Επαγγέλματα, 11) Υπηρεσίες, 12) Υγεία, 13) Μετακινήσεις, 14) Μικρές αγγελίες.

- «Μέσα στις λέξεις»: Το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα φιλοδοξεί να φέρει σ' επαφή με τη δομή και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον,

τους αλλοδαπούς κρατούμενους στις ελληνικές φυλακές, που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα. Στο πλαίσιο αυτό οι θεματικές ενότητες που προσφέρονται είναι: 1) Συστάσεις, χαιρετισμοί, γνωριμίες, 2) Ιδιωτική ζωή, σπίτι, οικογένεια, 3) Προσκλήσεις, ευχές, προπόσεις, 4) Αγορά, 5) Φαγητό, 6) Υπηρεσίες, 7) Τουρισμός και ταξίδια, 8) Διασκέδαση, 9) Εκπαίδευση και αθλητισμός, 10) Μικρές αγγελίες. Όσοι ολοκλήρωσαν επιτυχώς την παρακολούθηση του προγράμματος «Μέσα στις λέξεις Ι» μπορούν να συνεχίσουν στο δεύτερο επίπεδο.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να προβούμε σε ορισμένες παρατηρήσεις. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως τα ΚΕΕ προσφέρουν ποικίλα προγράμματα ελληνικής γλώσσας, με αποδέκτες τόσο τους ενήλικες πολίτες ελληνικής καταγωγής («Ελληνική γλώσσα Ι, ΙΙ και ΙΙΙ») όσο και ενήλικες, που δεν είναι Έλληνες και ανήκουν σε ευαίσθητες ομάδες πληθυσμού, που αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα, όπως δυσκολίες προσαρμογής στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, και κατά συνέπεια απειλούνται από τον κοινωνικό αποκλεισμό («Ταξίδι στη γλώσσα», «Εγώ, εσύ, εμείς-Ελληνική γλώσσα» και «Μέσα στις λέξεις»). Οι ομάδες αυτές, στις οποίες απευθύνονται τα προγράμματα ελληνικής γλώσσας, που παρουσιάσαμε μέχρι τώρα, είναι οι αναλφάβητοι ενήλικες τσιγγάνοι, οι ενήλικες της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης και οι αλλοδαποί κρατούμενοι στις φυλακές της χώρας. Πρόκειται λοιπόν, για εξαιρετικά ευαίσθητες ομάδες πληθυσμού, με τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά η κάθε μία σε επίπεδο γλώσσας, θρησκείας, κουλτούρας, πολιτισμού και γενικά, μ' ένα διαφορετικό σύστημα αξιών η κάθε μία. Κοντά στα σύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όπως ανεργία, χαμηλό βιοτικό επίπεδο, περιθωριοποίηση, εκδηλώσεις ξενοφοβίας και ρατσισμού απέναντί τους κλπ., έρχεται να προστεθεί και η άγνοια της ελληνικής γλώσσας, συντείνοντας ακόμη περισσότερο στον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Τα προγράμματα, λοιπόν, αυτά που υλοποιούνται από τα Κ.Ε.Ε έχουν ως άωτερο στόχο μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από ανθρώπους που ανήκουν σε αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού τους, να συμβάλλουν στην ένταξη ή επανένταξή τους στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, να γίνουν ενεργά μέλη αυτής, εξαλείφοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Αυτό όμως θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, πως δεν ισχύει μόνο για τα ειδικά προγράμματα ελληνικής γλώσσας, αλλά και για προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής, που απευθύνονται σε Έλληνες («Ελληνική γλώσσα Ι, ΙΙ και ΙΙΙ»), οι οποίοι δεν είχαν την ευκαιρία ή τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση κι έτσι έμειναν αναλφάβητοι. Και αυτοί, λοιπόν, αντιμετωπίζουν δυσκολίες ένταξης στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, καθώς αδυνατούν να παρακολουθήσουν τις σύγχρονες εξελίξεις και να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος. Έτσι, τα προγράμματα αυτά ελληνικής γλώσσας ουσιαστικά αποσκοπούν, μέσω της ενίσχυσης του αλφαριθμητισμού των ανθρώπων αυτών και της βελτίωσης των γλωσσικών τους ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στο να δημιουργήσουν πολίτες, ικανούς να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας και να μετέχουν ενεργά σε αυτήν. Επομένως και οι δύο κατηγορίες προγραμμάτων ελληνικής γλώσσας, που παρουσιάσαμε μέχρι τώρα, στοχεύουν στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευόμενοι, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό, στην βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και στην ενεργητική τους συμμετοχή στο σύγχρονο σύνθετο και απαιτητικό περιβάλλον.

Την παραπάνω θέση επιβεβαιώνει και το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών. Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στα ειδικά προγράμματα ελληνικής γλώσσας, που αναφερθήκαμε μέχρι τώρα, παρουσιάζουν αρκετά κοινά μεταξύ τους και μάλιστα κάποιες είναι κοινές, όπως πχ. η θεματική «Μικρές αγγελίες», που τη συναντάμε και στα τρία ειδικά προγράμματα της ελληνικής, δηλαδή στα «Ταξίδι στη γλώσσα», «Εγώ, εσύ, εμείς-Ελληνική γλώσσα» και «Μέσα στις λέξεις». Τα συγκεκριμένα θεματικά πεδία, που προσφέρονται, φέρνουν σε επαφή τους συμμετέχοντες με ορισμένες βασικές πτυχές της ελληνικής πραγματικότητας και της ελληνικής κοινωνίας (πχ. Επαγγέλματα, Εκπαίδευση κλπ.) καθώς και με επικοινωνιακές καταστάσεις (πχ. Συστάσεις, Κοινωνική ζωή, Γιορτές, κλπ.). Προσεγγίζουν την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, μέσα από την καθημερινή χρήση της στον σύγχρονο επικοινωνιακό λόγο και όχι με στείρους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Μαθαίνοντας τη γλώσσα στο επικοινωνιακό της πλαίσιο, μπορεί κανείς να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη άνεση και ευκολία στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Το ίδιο βεβαίως ισχύει και για το πρόγραμμα «Ελληνική γλώσσα I, II και III», που απευθύνεται σε ενήλικες Ελληνικής καταγωγής. Το θεματικό του περιεχόμενο παρουσιάζει την γλώσσα στην επικοινωνιακή της διάσταση και στοχεύει στη βελτίωση των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, αφού μαθαίνουν να συντάσσουν μια πρόσκληση, να κατανοούν οδηγίες, να χρησιμοποιούν Λεξικά, να επιχειρηματολογούν σε διάφορα θέματα, να συντάσσουν έντυπα αιτήσεων, να καταγράφουν τις ταξιδιωτικές εντυπώσεις τους κλπ. Η σωστή εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, λοιπόν, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της καθημερινότητας και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Πάνω σε αυτή τη βάση, επομένως, διαμορφώθηκε και το ανάλογο υλικό, που χρησιμοποιείται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα προγράμματα που αναφέραμε παραπάνω.

5.1.3. Το αυτόνομο πρόγραμμα «Οδυσσέας: Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό»

Το πρόγραμμα αυτό, όπως και τα προηγούμενα, εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», συγχρηματοδοτείται δηλαδή από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ελληνικό Δημόσιο. Η ομάδα-στόχος του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος είναι μετανάστες, και συγκεκριμένα πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και υπήκοοι τρίτων χωρών, ηλικίας 16 ετών και άνω, οποιασδήποτε καταγωγής που μένουν νόμιμα στην Ελλάδα. Περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς και τη διδασκαλία στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού.

Όπως έχει ανακοινωθεί στο σχετικό Δελτίο Τύπου της ΓΓΔΒΜ βασικοί στόχοι του προγράμματος αυτού είναι:

- 1) Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως μέσο, προκειμένου να προληφθεί και ν' αντιμετωπιστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός, που ενδεχόμενα αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και να ενταχθούν αποτελεσματικότερα στην ελληνική κοινωνία.
- 2) Η ενίσχυση της κινητικότητας των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- 3) Η ενίσχυση της απασχολησιμότητας των ανθρώπων αυτών που ζουν στη χώρα μας και η βελτίωση της θέσης εργασίας που κατέχουν.
- 4) Η εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης όλων στην δια βίου εκπαίδευση.
- 5) Η δημιουργία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος για τις οικογένειες των ανθρώπων αυτών.
- 6) Η ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών μάθησης και απασχόλησης των δύο φύλων.
- 7) Η προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.
- 8) Η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.
- 9) Η πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες.
- 10) Η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της ατομικής ευημερίας.

Το πρόγραμμα «Οδυσσέας» περιλαμβάνει δύο επίπεδα, Α1 και Α2. Το πρώτο, διάρκειας 125 ωρών περιλαμβάνει εισαγωγικά μαθήματα στην ελληνική γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό. Το δεύτερο επίπεδο διαρκεί συνολικά 175 ώρες, από τις οποίες οι 150 είναι αφιερωμένες στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και οι υπόλοιπες 25 στη διδασκαλία στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού. Μετά την επιτυχή παρακολούθηση του κάθε επιπέδου χορηγείται στους εκπαιδευόμενους «Πιστοποιητικό Δια Βίου Εκπαίδευσης». Η κατάταξη των υποψηφίων στο πρώτο ή στο δεύτερο επίπεδο γίνεται μ' ένα ειδικό «εργαλείο ανίχνευσης γλωσσικών δεξιοτήτων», ενώ η αξιολόγηση της προόδου των εκπαιδευομένων γίνεται μ' ένα ανάλογο «εργαλείο προόδου».

Η ολοκλήρωση του δεύτερου επιπέδου του προγράμματος «Οδυσσέας» δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαδικασία Πιστοποίησης της επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού Επιπέδου Α2', καθώς, όπως έχει δημοσιευτεί στο ΦΕΚ 1638/2007, απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στη διαδικασία πιστοποίησης είναι να έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα τουλάχιστον 150 ωρών μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας και 25 ωρών μαθημάτων στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού, που προσφέρονται από τα ΚΕΕ της ΓΓΔΒΜ. Με την Πιστοποίηση αυτή, οι υπήκοοι τρίτων χωρών μπορούν ν' αποκτήσουν το καθεστώς του επί μακρόν διαμένοντος στην Ελλάδα.

Τα τμήματα μάθησης στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού ξεκινούν το πρώτο δεκαπενθήμερο κάθε μήνα από το Σεπτέμβριο έως και τον Απρίλιο, σε όλους τους νομούς της χώρας και παρέχονται δωρεάν, όπως άλλωστε όλα τα προγράμματα της ΓΓΔΒΜ.. Σύμφωνα με στοιχεία της ΓΓΔΒΜ, για τα εκπαιδευτικά έτη 2008 έως 2011 προβλέπεται ότι θα λειτουργήσουν 1.100 τμήματα μάθησης, στα οποία προβλέπεται ότι θα συμμετάσχουν 16.500 εκπαιδευόμενοι. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας Β) παρουσιάζονται τα τμήματα που λειτούργησαν σε όλες τις περιφέρειες κατά το έτος 2008-2009.

Πίνακας Β

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ "ΟΔΥΣΣΕΑΣ"	
ΠΡΟΒΛΕΠΟΜΕΝΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΑ 2008-2009
ΑΝΑΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	19
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	27
ΗΠΕΙΡΟΥ	14
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	18
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	17
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	26
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	8
ΚΡΗΤΗΣ	21
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	41
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	10
ΑΤΤΙΚΗΣ	80
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	27
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	12
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	320

(Πηγή: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης)

5.2. Τα προγράμματα των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης

Αποκλειστικός σκοπός των ΚΕΚ είναι η υλοποίηση προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Διακρίνονται σε δημόσια, που ιδρύθηκαν από Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, όπως τα Πανεπιστήμια, οι δήμοι κ.ά, και ιδιωτικά, που ιδρύθηκαν από ιδιώτες και επιχειρήσεις (Σιπητάνου, 2009: 69). Επίσης διακρίνονται σε εθνικής και περιφερειακής εμβέλειας.

Τα προγράμματα που υλοποιεί το κάθε ΚΕΚ εντάσσονται σε τέσσερα το πολύ από τα ακόλουθα εννέα θεματικά πεδία: 1)περιβάλλον, 2)υγεία και πρόνοια, 3)πολιτισμός, αθλητισμός και ΜΜΕ, 4)παιδαγωγικά θέματα, 5)οικονομία και διοίκηση, 6)πληροφορική, 7)τουρισμός, παροχή υπηρεσιών, 8)αγροτικά θέματα και 9)τεχνικά θέματα δευτερογενούς τομέα, βιομηχανίας και μεταφορών.

Τα ΚΕΚ υπόκεινται σε διαρκή έλεγχο ως προς τις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις της πιστοποίησης από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΕΠΙΣ), ενός ανεξάρτητου οργανισμού, που εποπτεύεται από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης. Επίσης τα ΚΕΚ ελέγχονται και από τους φορείς ανάθεσης των προγραμμάτων, ως προς την υλοποίηση και τη διαχείριση των ενεργειών που έχουν αναλάβει.

Τα προγράμματα των ΚΕΚ στην πλειοψηφία τους συγχρηματοδοτούνται κατά 75% από την Ευρωπαϊκή Ένωση και κατά 25% από το δημόσιο προϋπολογισμό. Ο πληθυσμός στόχος στον οποίο απευθύνονται μπορεί είναι εργαζόμενοι και άνεργοι, άτομα με ειδικές ανάγκες και μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων, όπως τσιγγάνοι, παλιννοστούντες κλπ. Οι στόχοι των προγραμμάτων των ΚΕΚ είναι:

- η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους,
- η ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος,
- η ενθάρρυνση της προσαρμοστικότητας των επιχειρήσεων και των απασχολούμενων σε αυτές,
- ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων κοινωνικής ένταξης,
- η ενίσχυση της ισότητας των φύλων, η κατοχύρωση των θεμελιωδών δικαιωμάτων και η καταπολέμηση των διακρίσεων,
- η προώθηση ίσων ευκαιριών για όλους ως προς την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και ιδιαίτερα για εκείνους που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό και η προώθηση

δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας, με τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού.

Τα ΚΕΚ συνεργάζονται με Υπουργεία, τον ΟΑΕΔ, τις τοπικές αρχές, διάφορες επαγγελματικές οργανώσεις για ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών. Ένα πρόγραμμα κατάρτισης μπορεί να διαρκεί το ελάχιστο 40 ώρες και το μέγιστο 300 ώρες, ενώ ο αριθμός των καταρτιζόμενων θα πρέπει να είναι από 5 έως 25 άτομα. Οι συμμετέχοντες επιλέγονται με κριτήρια σύμφωνα με τις αρχές της ισότητας ευκαιριών ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, ενώ οι άνεργοι υποψήφιοι καταρτιζόμενοι προέρχονται από το μητρώα εγγεγραμμένων ανέργων του ΟΑΕΔ. Τέλος, οι επιμορφωτές που διδάσκουν είναι πιστοποιημένοι από το ΕΚΕΠΙΣ.

5.2.1. Το «Πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας σε πιστοποιημένα ΚΕΚ για άνεργους παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες και λοιπούς ανέργους»

Το έργο «Προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας σε πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) για άνεργους παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες και ανέργους για τους οποίους η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας λειτουργεί ανασταλτικά στην κοινωνική τους ενσωμάτωση» εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού» του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. Το έργο συγχρηματοδοτείται κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης δράσης είναι:

1) Η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ευπαθών ομάδων στην αγορά εργασίας και της ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο, ώστε να αποτραπεί κάθε μορφή κοινωνικής και πολιτισμικής μειονεξίας και να καταπολεμηθεί η περιθωριοποίηση.

2) Η διευκόλυνση της συμμετοχής των ωφελουμένων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, προκειμένου να βελτιωθούν οι προοπτικές πρόσβασης και ένταξής τους στην αγορά εργασίας.

3) Η διευκόλυνση της συμμετοχής των ωφελουμένων σε ενέργειες προώθησης της απασχόλησης.

Ως εκπαιδευτικοί στόχοι ορίζονται:

1) Η εκμάθηση ή η βελτίωση της γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

2) Η ανάπτυξη ή η βελτίωση της ικανότητας κατανόησης και έκφρασης σε απλό προφορικό και γραπτό λόγο.

3) Η βελτίωση της ικανότητας των ωφελουμένων να ανταποκρίνονται σε μια ποικιλία γενικών γλωσσικών καταστάσεων-συνθηκών οι οποίες απαιτούν ανταλλαγή πληροφοριών και προσωπικών υπηρεσιών.

Τα προγράμματα έχουν διάρκεια 300 ώρες και απευθύνονται σε άντρες και γυναίκες, ηλικίας 16 ετών και άνω, άνεργοι που εντάσσονται σε μία από τις εξής κατηγορίες:

1) Παλιννοστούντες

2) Μετανάστες

3) Πρόσφυγες

4) Λοιπούς ανέργους που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (πχ. αιτούντες άσυλο, θύματα trafficking, τσιγγάνοι κλπ.), για τους οποίους η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας δυσκολεύει την πρόσβαση και ένταξή τους σε ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι ωφελούμενοι μπορούν να συμμετέχουν στις εξετάσεις Ελληνομάθειας Β' Επιπέδου, που διενεργούνται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και ν' αποκτήσουν τη Βεβαίωση Επάρκειας Ελληνομάθειας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για συμμετοχή στο Πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας είναι η εγγραφή των συμμετεχόντων στο Μητρώο ανέργων του ΟΑΕΔ και η έκδοση δελτίου ανεργίας, καθώς και η συμμετοχή τους στη διαδικασία της Εξατομικευμένης Προσέγγισης για τη σύνταξη ατομικού σχεδίου δράσης από τον εργασιακό σύμβολο των κατά τόπους Κέντρων Προώθησης Απασχόλησης.

Τα σεμινάρια εκμάθησης ελληνικών είναι επιδοτούμενα. Έτσι ο κάθε συμμετέχων σε αυτά δικαιούται εκπαιδευτικό επίδομα 4,5€ ανά ώρα μικτά. Το επίδομα καταβάλλεται με τη λήξη του προγράμματος κατάρτισης και εφόσον οι καταρτιζόμενοι έχουν συμμετάσχει στις εξετάσεις για την Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Β' επιπέδου. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος το εκάστοτε ΚΕΚ, που έχει αναλάβει την υλοποίηση του προγράμματος, υποχρεούται να ασφαρίζει τους καταρτιζόμενους. Περισσότερες πληροφορίες μπορεί κανείς να αναζητήσει στις Υπηρεσίες του ΟΑΕΔ και στην ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (www.ekepis.gr), του φορέα δηλαδή που πιστοποιεί τα διάφορα ΚΕΚ.

Οι συμμετέχοντες στο εν λόγω πρόγραμμα αποτέλεσαν τον πληθυσμό-στόχο της έρευνάς μας, όπως θα αναπτύξουμε αμέσως παρακάτω.

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα της έρευνας

Στο πρώτο μέρος του παρόντος κεφαλαίου, που αναφέρεται στη μεθοδολογία, αρχικά παρουσιάζουμε τους στόχους της έρευνάς μας, έπειτα περιγράφουμε τον πληθυσμό στόχο που συμμετείχε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αναλύουμε τον τρόπο κατασκευής του εργαλείου συλλογής πληροφοριών, δηλαδή του ερωτηματολογίου, καθώς και τον τρόπο επιλογής δείγματος. Πιο αναλυτικά, στηριζόμενοι στα μοντέλα ανάλυσης γλωσσικών αναγκών, που αναπτύξαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, και πιο συγκεκριμένα στα θεωρητικά μοντέλα του Hymes και του Munby, θέτουμε τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία στηρίχθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου μας. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε στους 119 συμμετέχοντες των προγραμμάτων που υλοποίησαν τα ΚΕΚ: «ΤΕΧΝΟΠΟΛΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ», «ΠΛΑΤΩΝ» και το «ΚΕΚ ΣΕΒΕ-ΣΒΒΕ-ΔΕΘ» κατά την χρονική περίοδο 1 έως 15/11/2009. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται και σχολιάζονται διεξοδικά στα 6.2 και 6.3 αντίστοιχα.

6.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εμπειρική έρευνα αποσκοπεί στην ανίχνευση και τη διερεύνηση των γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών των ενήλικων σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής σε πιστοποιημένα ΚΕΚ. Σύμφωνα με τη θεωρία της επικοινωνιακής προσέγγισης, στόχος της διδασκαλίας και εκμάθησης της γλώσσας δεν είναι η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος, αλλά η καλλιέργεια και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητευομένους, κατάλληλων για τις συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες πρόκειται να εκτεθούν. Επομένως, με τη διερεύνηση των γλωσσικών αναγκών των σπουδαστών που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, ουσιαστικά αναζητούμε τους λόγους για τους οποίους την μαθαίνουν και τις περιστάσεις επικοινωνίας, μέσα στις οποίες χρειάζονται να την χρησιμοποιήσουν.

Ο πρώτος στόχος της έρευνας λοιπόν, είναι να εντοπιστούν οι περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες παίρνουν μέρος οι ενήλικοι σπουδαστές της γλώσσας. Με τον όρο περιστάσεις επικοινωνίας εννοούμε το σύνολο των συνθηκών κάτω από τις οποίες παράγεται ένα γλωσσικό μήνυμα (Μήτσης, 1998). Με βάση τις βιβλιογραφικές πηγές και τα μοντέλα γλωσσικών αναγκών που αναπτύξαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο οι συνθήκες αυτές

συγκεκριμενοποιούνται από το χωροχρονικό πλαίσιο της επικοινωνίας, τους συμμετέχοντες στα επικοινωνιακά γεγονότα, τις λεκτικές πράξεις που επιτελούν χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα, τα είδη του λόγου με τα οποία έρχονται πιο συχνά σ' επαφή και χρειάζεται να κατανοήσουν. Αυτά είναι τα στοιχεία που χρειάζεται να ερευνηθούν.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας είναι να ανιχνεύσουμε το γενικότερο προφίλ των σπουδαστών του συγκεκριμένου προγράμματος και να διαπιστωθεί αν ορισμένοι δημογραφικοί παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα κλπ., επηρεάζουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες τους.

Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να καταλήξει σε χρήσιμα συμπεράσματα που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό ανάλογων γλωσσικών προγραμμάτων και να συμβάλλουν στην διαμόρφωση των στόχων του προγράμματος, του περιεχομένου, της μεθοδολογικής προσέγγισης και των διδακτικών τεχνικών.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι οι εκπαιδευόμενοι του «Προγράμματος εκμάθησης ελληνικής γλώσσας σε πιστοποιημένα ΚΕΚ για άνεργους παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες και ανέργους για τους οποίους η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας λειτουργεί ανασταλτικά στην κοινωνική τους ενσωμάτωση», που συγχρηματοδοτείται από το Υπουργείο Απασχόλησης και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορούν να παρακολουθήσουν άνεργοι, άντρες και γυναίκες, ηλικίας 16 ετών και άνω, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, που προέρχονται από μία από τις εξής ομάδες πληθυσμού: παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες, λοιπούς ανέργους που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (πχ. αιτούντες άσυλο, τσιγγάνοι κλπ.). Απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι η εγγραφή των συμμετεχόντων στο μητρώο ανέργων του ΟΑΕΔ. Το εν λόγω πρόγραμμα παρουσιάσαμε αναλυτικά στο κεφάλαιο 5.2 της παρούσας εργασίας.

Το εργαλείο συλλογής πληροφοριών που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις, εκτός από την ερώτηση 1.6, που αναφέρεται στη μητρική γλώσσα των ερωτώμενων. Για την κατασκευή του στηριχθήκαμε στο θεωρητικό μοντέλο του Hymes (1972), στο οποίο άλλωστε παραπέμπει και το μοντέλο του Munby (1978). Ο Hymes παρουσιάζει τις συνιστώσες του επικοινωνιακού γεγονότος. Αυτές είναι ο χώρος και ο χρόνος της περίπτωσης επικοινωνίας, οι συμμετέχοντες, ο σκοπός της επικοινωνίας, η γλωσσική πράξη που επιτελείται, το ύφος, τα μέσα επικοινωνίας, οι νόρμες αλληλεπίδρασης και, τέλος, τα είδη του λόγου. Ο Munby παρουσιάζει τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις επικοινωνιακές ανάγκες. Αυτές είναι ο σκοπός χρήσης της γλώσσας, το πλαίσιο, η αλληλεπίδραση, τα μέσα επικοινωνίας, η

διάλεκτος, το επίπεδο που στοχεύει κανείς, το επικοινωνιακό γεγονός που συντελείται και το επικοινωνιακό κλειδί. Τα δύο αυτά μοντέλα παρουσιάστηκαν αναλυτικά στα κεφάλαια 3.2.3 και 3.2.4.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε είναι τα εξής:

1) Ποιο είναι το γενικότερο προφίλ των ανθρώπων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας; Οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα είναι οι 1.1 έως 1.8 του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου.

2) Ποιος είναι ο σκοπός εκμάθησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας; Στον σκοπό της επικοινωνίας αναφέρεται τόσο ο Hymes (End) όσο και ο Munby. Η ερώτηση 2.1 του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο ερώτημα.

3) Σε ποιους χώρους χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα; Ο χώρος και ο χρόνος της περιστασης επικοινωνίας, όπως επισημαίνεται από τον Hymes (Setting) ή αλλιώς το πλαίσιο, όπως το αναφέρει ο Munby, είναι σημαντική μεταβλητή των γλωσσικών αναγκών, την οποία διερευνούμε με την ερώτηση 2.2 του ερωτηματολογίου.

4) Με ποιους συνομιλούν στα ελληνικά; Οι συμμετέχοντες -Participants σύμφωνα με τον Hymes- είναι και αυτή μία σημαντική συνιστώσα του επικοινωνιακού γεγονότος. Η ερώτηση 2.3 του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στο ερώτημα αυτό.

5) Ποια είδη του προφορικού λόγου χρειάζεται να κατανοούν; Τα είδη του λόγου, που αναφέρονται ως Genres από τον Hymes, και μάλιστα του προφορικού λόγου διερευνούμε με την ερώτηση 2.4 του ερωτηματολογίου.

6) Με ποια είδη του γραπτού λόγου έρχονται σε επαφή, είτε στο επίπεδο της κατανόησης είτε στο επίπεδο της παραγωγής; Στο ερευνητικό αυτό ερώτημα, που δεν αναφέρεται μόνο στα είδη του λόγου, αλλά και στα μέσα της επικοινωνίας (Instrumentalities, όπως αναφέρει ο Hymes), αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 2.5 και 2.6 του ερωτηματολογίου.

7) Ποιες λεκτικές πράξεις επιτελούν με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας; Για τη συνιστώσα αυτή γίνεται λόγος τόσο από τον Hymes (Act), όσο και από τον Munby, που την αναφέρει ως Επικοινωνιακό γεγονός. Η ερώτηση 2.7 του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Για τις επιλογές της κάθε ερώτησης στηριχθήκαμε στο ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε για την σύνταξη του «*Επίπεδο-κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά (T-Level)*».²¹

²¹ Ευσταθιάδης, Σ., Αντωνοπούλου Ν., Βογιατζίδου Σ.&Μανάβη Δ. (1998). *Επίπεδο-Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Συμβούλιο της Ευρώπης

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις και αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δηλαδή την ηλικία (ερ. 1.1), το φύλο (ερ. 1.2), το μορφωτικό επίπεδο (ερ. 1.3), τη μητρική γλώσσα (ερ. 1.6), το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα (ερ. 1.7) καθώς και μία ερώτηση για τα γενικότερα ενδιαφέροντά τους (ερ. 1.8). Το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής απευθύνεται σε ανέργους. Παρ' όλα αυτά κρίναμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε ερώτηση για το εάν εργάζονται ή όχι (ερ. 1.4 και 1.5). Με τις ερωτήσεις αυτές προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε το γενικότερο προφίλ των σπουδαστών του συγκεκριμένου προγράμματος.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από επτά ερωτήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε μια κλίμακα πολύ, λίγο, καθόλου. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν γενικά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή τους ζωή. Συγκεκριμένα η ερώτηση 2.1 αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, η 2.2 σε ποιους χώρους την χρησιμοποιούν, η 2.3 με ποιους συνομιλούν στα ελληνικά, η 2.4 αναφέρεται στα είδη του προφορικού λόγου που χρειάζεται να κατανοούν, η 2.5 και 2.6 στα είδη του γραπτού λόγου με τα οποία έρχονται σ' επαφή και, τέλος, με την ερώτηση 2.7 προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις λεκτικές πράξεις που επιτελούν με τη χρήση της ελληνική γλώσσας.

Πριν δοθούν τα ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση έγινε μία πιλοτική έρευνα, ώστε να ελεγχθεί η καταλληλότητά τους και να διορθωθούν τυχόν αδυναμίες τους. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν είκοσι λεπτά περίπου και αρκετές φορές χρειάστηκε να δοθούν εξηγήσεις από την ερευνήτρια προς τους συμμετέχοντες, ώστε οι τελευταίοι να κατανοήσουν καλύτερα τις ερωτήσεις, καθώς υπήρχαν και κάποιες περιπτώσεις ατόμων που το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας δεν επαρκούσε για να τις καταλάβουν. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα II.

Σύμφωνα με στοιχεία από την ιστοσελίδα του ΕΚΕΠΙΣ (www.ekepis.gr), στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας στο νομό Θεσσαλονίκης υπάρχουν 44 πιστοποιημένα ΚΕΚ. Από αυτά, την χρονική περίοδο που εμείς πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας, δηλαδή από 1 έως 15/11/2009, υλοποιούσαν το «Πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας για ανέργους παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες και λοιπούς ανέργους» τα εξής 11: 1)«ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΕΝΤΡΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Α.Ε», 2)«ΚΕΚ ΔΕΛΤΑ Α.Ε», 3)«ΤΕΧΝΟΠΟΛΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ Α.Ε», 4)«ΚΕΚ ΔΙΑΥΛΟΣ», 5)«Ι.ΔΕ.Α.», 6)«ΚΕΚ EUROTRAINING Α.Ε», 7)«Ε.ΔΙ.Σ.Ι. ΝΕΤ-ΚΕΚ», 8)«ΚΕΚ ΙΑΣΩΝ», 9)«ΚΕΚ ΠΛΑΤΩΝ Α.Ε», 10)ΚΕΚ «ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ», 11)«ΚΕΚ ΣΕΒΕ-ΣΒΒΕ-ΔΕΘ».

Οι συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σε όλα αυτά τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης ανέρχονταν, την περίοδο εκπόνησης της έρευνας, στους 480 περίπου. Τα ΚΕΚ, που τυχαία επιλέξαμε για να υλοποιήσουμε την έρευνά μας, ήταν τα εξής τρία: 1)το ΚΕΚ «ΤΕΧΝΟΠΟΛΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ», 2)το ΚΕΚ «ΠΛΑΤΩΝ» και 3)το ΚΕΚ του Συνδέσμου Εξαγωγέων Βορείου Ελλάδος-Συνδέσμου Βιομηχανιών Βορείου Ελλάδος-Διεθνούς Έκθεσης Θεσ/νίκης («ΚΕΚ ΣΕΒΕ-ΣΒΒΕ-ΔΕΘ»). Ήρθαμε σε επικοινωνία με τα παραπάνω αυτά ΚΕΚ και μετά την κατάθεση των σχετικών δικαιολογητικών μας δόθηκε η άδεια για να πραγματοποιηθεί η έρευνα. 119 άτομα αποτέλεσαν το δείγμα. Η έρευνά μας, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε την περίοδο 1^η έως 15^η Νοεμβρίου 2009 και συγκεντρώθηκαν 119 ερωτηματολόγια. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

6.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι 119 συμμετέχοντες της έρευνας στις 15 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για την κάθε μία από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο πρώτο μέρος, το οποίο διερευνά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα αρχικά παρουσιάζονται σε πίνακα, που περιλαμβάνει την μεταβλητή που κάθε φορά μελετάμε, τον αριθμό των απαντήσεων που δόθηκαν για την κάθε μία και το ποσοστό που αντιστοιχεί σε αυτές. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και σχηματικά με γραφήματα. Ο ίδιος τρόπος παρουσίασης ακολουθείται και για τα αποτελέσματα των ερωτήσεων του δεύτερου μέρους, τα οποία αναπαρίστανται σχηματικά και με ραβδογράμματα.

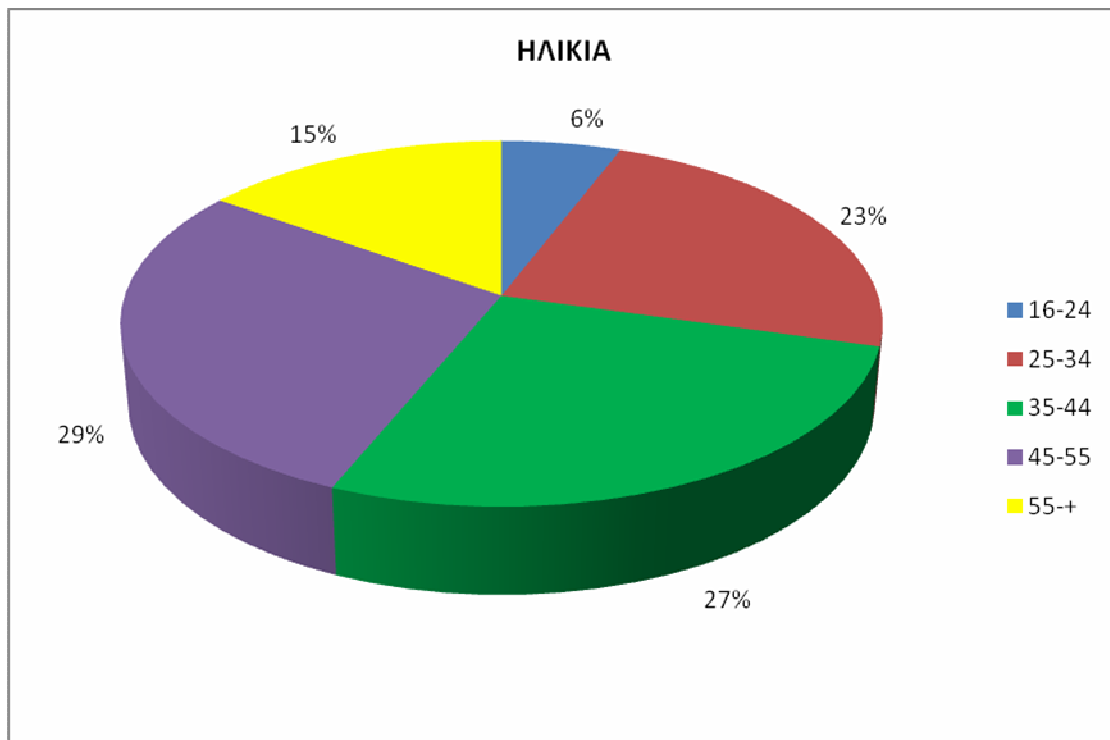
Στην ερώτηση 1.1 αναφορικά με την ηλικία οι απαντήσεις ήταν οι εξής (Πιν.1):

Πίνακας 1

Ηλικία	Τιμές	Ποσοστό
16-24	7	6%
25-34	28	23%
35-44	32	27%
45-55	34	29%
άνω των 55	18	15%
Σύνολο	119	100%

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (29%), ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45-55, ακολουθεί το 27% που ανήκει στην ομάδα 35-44, το 23% που ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 25-34, το 15% των ερωτώμενων απάντησαν ότι είναι άνω των 55 ετών και, τέλος, ένα 6% ανήκει στην ομάδα 16-24. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα (Γρ.1).

Γράφημα 1



Επομένως, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι ηλικίας 25 έως 55 ετών. Άλλωστε αυτή είναι κυρίως η ηλικιακή ομάδα, που παίρνει μέρος σε διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης.

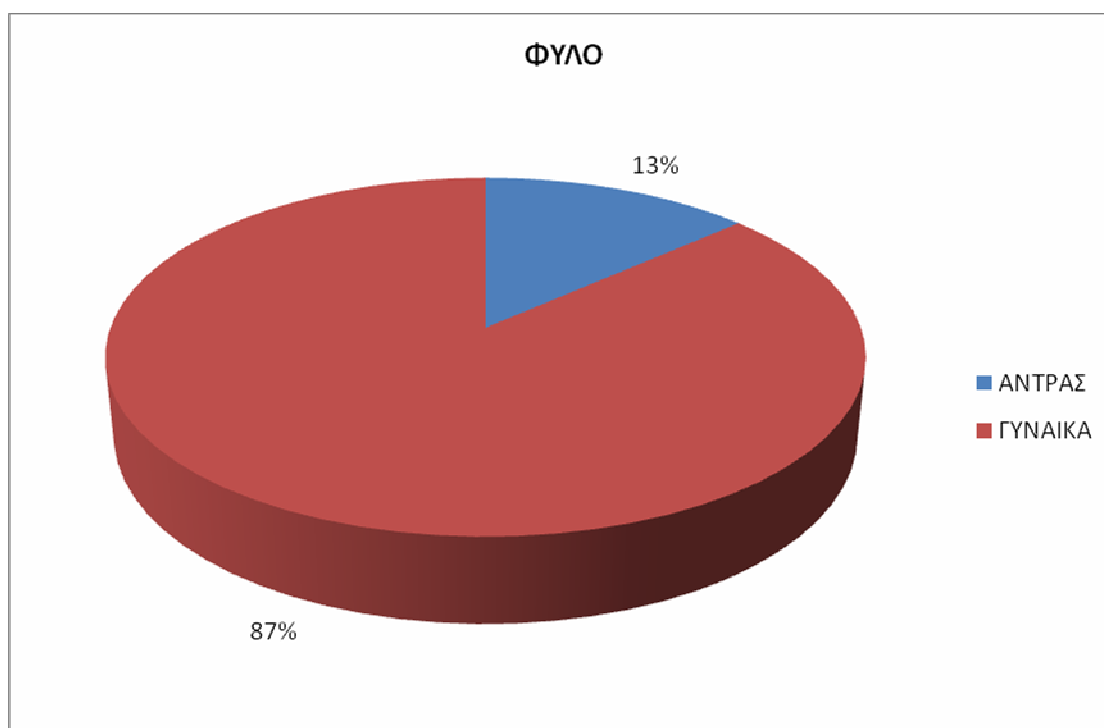
Ως προς το φύλο (ερώτηση 1.2), η κατανομή που παρουσιάζεται είναι η εξής (Πιν.2):

Πίνακας 2

Φύλο	Τιμές	Ποσοστό
Άντρας	16	13%
Γυναίκα	103	87%
Σύνολο	119	100%

Το συντριπτικό ποσοστό των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (87%), ενώ οι άντρες αποτελούν το 13%, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα (Γρ.2).

Γράφημα 2



Οι γυναίκες, επομένως, είναι μία ευαίσθητη πληθυσμιακή ομάδα, που έχει μεγαλύτερη ανάγκη για αλφαριθμητισμό και για εκπαίδευση γενικότερα, καθώς το πρόβλημα του αναλφαριθμητισμού των γυναικών ήταν πάντοτε οξύ στην Ελλάδα (Σιπητάνου, 1998). Επιπλέον μπορούμε να πούμε πως οι γυναίκες εμφανίζονται γενικά πιο πρόθυμες να συμμετέχουν σε διαδικασίες μάθησης.

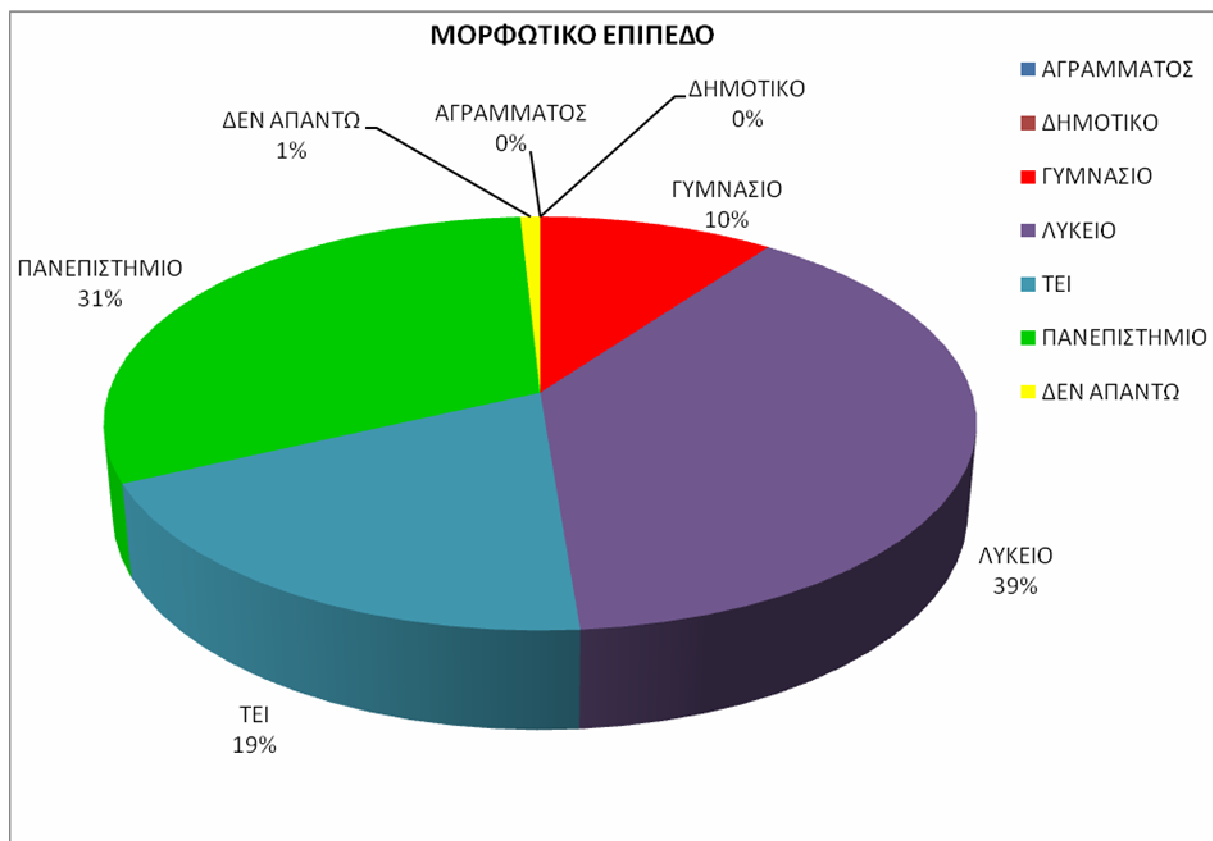
Στην ερώτηση 1.3 αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα (Πιν.3).

Πίνακας 3

Μορφωτικό Επίπεδο	Τιμές	Ποσοστό
Αγράμματος	0	0%
Απολυτήριο Δημοτικού	0	0%
Απολυτήριο Γυμνασίου	12	10%
Απολυτήριο Λυκείου	46	39%
Πτυχίο ΤΕΙ	23	19%
Πτυχίο Πανεπιστημίου	37	31%
Δεν απάντησε	1	1%
Σύνολο	119	100%

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι Λυκείου (39%) και ακολουθούν οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου με 31%, οι απόφοιτοι ΤΕΙ με 19% και τέλος οι απόφοιτοι Γυμνασίου με ποσοστό 10%. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν αποκτήσει στοιχειώδη εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτά τα αναπαριστούμε γραφικά ως εξής (Γρ.3).

Γράφημα 3



Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το εκπαιδευτικό επίπεδο των περισσότερων συμμετεχόντων είναι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άνω.

Στην ερώτηση 1.4 «Εργάζεστε;», όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εξάλλου απευθυνόταν αποκλειστικά σε ανέργους και βασική προϋπόθεση για την παρακολούθησή του ήταν η εγγραφή στο μητρώο ανέργων του ΟΑΕΔ. Σε περίπτωση που κάποιος εργαζόταν, με την ερώτηση 1.5, επέλεγε κάποιο συγκεκριμένο επαγγελματικό τομέα. Ωστόσο η συγκεκριμένη ερώτηση δεν συμπληρώθηκε από κανέναν, εφόσον όλοι ήταν άνεργοι, όπως παρουσιάζουμε και στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4

Εργασία	Τιμές	Ποσοστό
Ναι	0	0
Όχι	119	100%
Σύνολο	119	100%

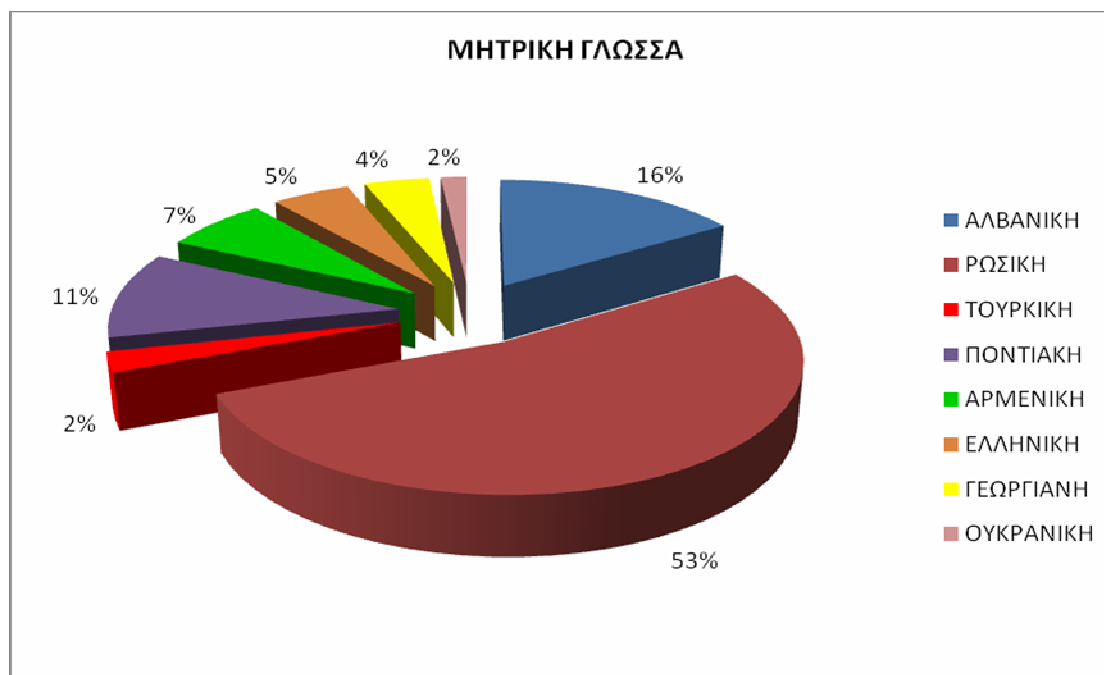
Με την ερώτηση 1.6 ζητούσαμε να μάθουμε την μητρική γλώσσα των σπουδαστών της ελληνικής. Προέκυψαν, λοιπόν, τα εξής αποτελέσματα (Πιν.5).

Πίνακας 5

Μητρική γλώσσα	Τιμές	Ποσοστό
Αλβανική	19	16%
Ρωσική	63	52%
Τουρκική	3	3%
Ποντιακή	13	11%
Αρμένικη	8	7%
Ελληνική	6	5%
Γεωργιανή	5	4%
Ουκρανική	2	2%
Σύνολο	119	100%

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (52%) έχουν ως μητρική γλώσσα τη ρωσική και ακολουθεί το ποσοστό 16% με μητρική γλώσσα την αλβανική, 11% απάντησαν ότι έχουν ως μητρική γλώσσα την ποντιακή, 7% την αρμένικη, 4% τη γεωργιανή, 3% τη τουρκική και τέλος, ένα 2% έχει ως μητρική γλώσσα την ουκρανική. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 5% απάντησε ότι έχει ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Στο Γράφημα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτά.

Γράφημα 4



Όπως προκύπτει, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα προέρχεται από τη Ρωσία και έχει ως μητρική γλώσσα τη ρωσική.

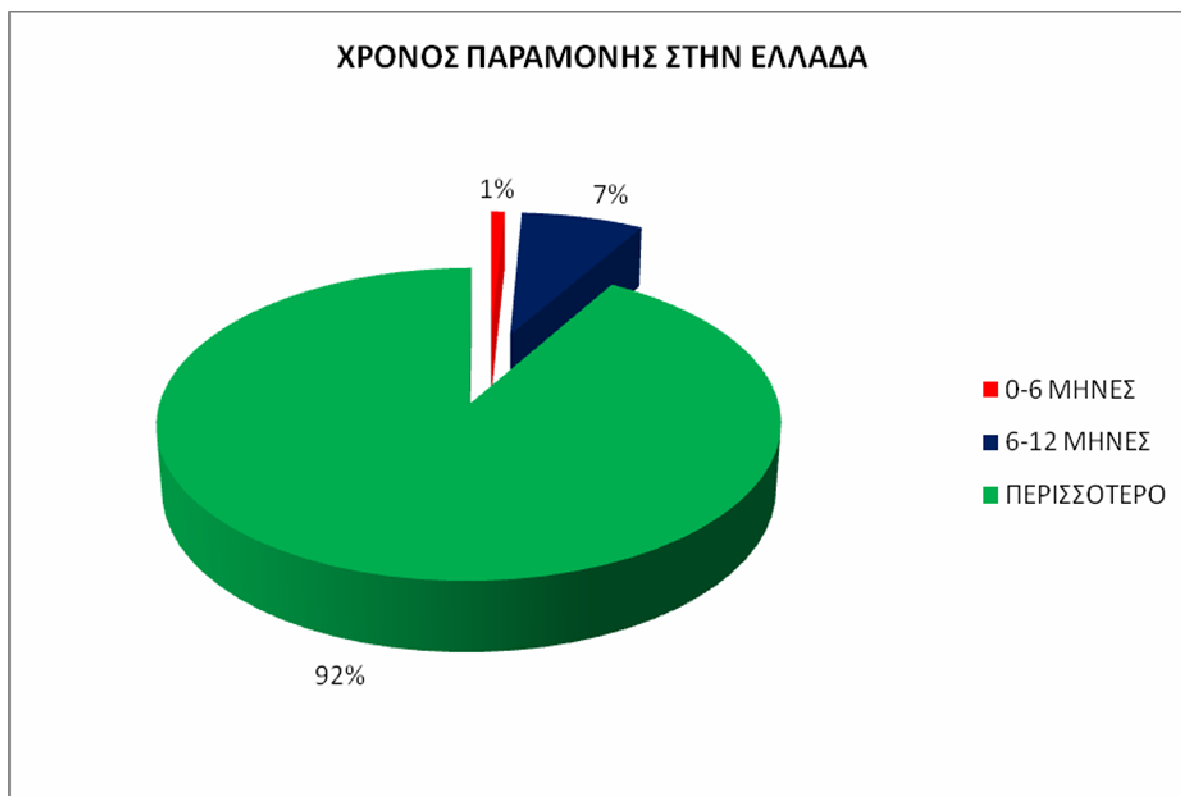
Στην ερώτηση 1.7, που αφορούσε τον χρόνο παραμονής των συμμετεχόντων στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6

Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα	Τιμές	Ποσοστό
0-6 μήνες	1	1%
6-12 μήνες	9	8%
περισσότερο	109	91%

Το συντριπτικό ποσοστό των ερωτώμενων (91%) ζει στην Ελλάδα περισσότερο από ένα χρόνο, το 8% βρίσκεται στη χώρα μας 6-12 μήνες και μόνο το 1% απάντησε λιγότερο από έξι μήνες. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο Γράφημα 5.

Γράφημα 5



Σχεδόν, λοιπόν, όλοι οι συμμετέχοντες διαμένουν στην Ελλάδα περισσότερο από ένα χρόνο και αυτό δείχνει πως έχουν έρθει στην Ελλάδα, όχι περιστασιακά, αλλά με την προοπτική να μείνουν μόνιμα στη χώρα μας. Άλλωστε η παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποιητικού ελληνομάθειας Β' επιπέδου κι έτσι ν' αποκτήσουν το καθεστώς του επί μακρόν διαμένοντος στην Ελλάδα.

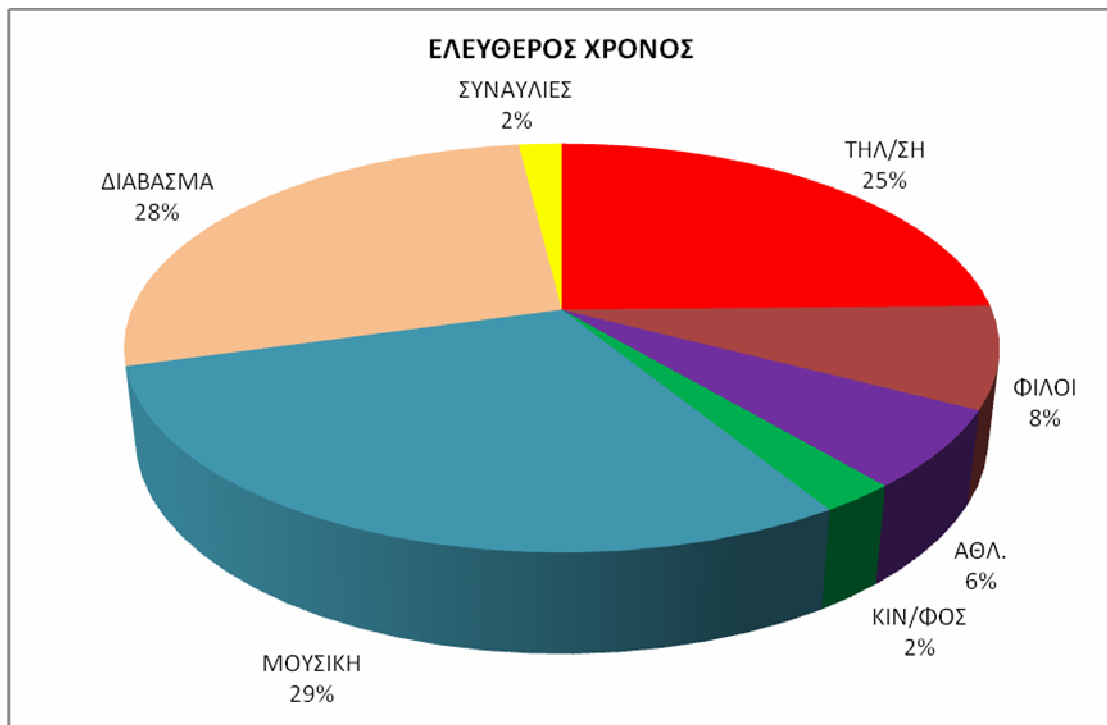
Η ερώτηση 1.8 αναφέρεται στον ελεύθερο χρόνο. Οι ερωτώμενοι έπρεπε να επιλέξουν για την κάθε επιλογή το συχνά, μερικές φορές και σπάνια. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Με γκρι χρώμα έχει επισημανθεί το μεγαλύτερο ποσοστό που εμφανίζεται στην κάθε επιλογή.

Πίνακας 7

Ελεύθερος χρόνος	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια
Τηλεόραση	44%	43%	13%
Φίλοι	14%	45%	41%
Αθλητισμός	11%	19%	70%
Κινηματογράφος	4%	22%	74%
Μουσική	52%	39%	9%
Διάβασμα	49%	40%	11%
Συναυλίες-θέατρο	3%	18%	79%

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, το 44% απάντησε ότι στον ελεύθερο χρόνο του βλέπει τηλεόραση συχνά, το 43% βλέπει τηλεόραση μερικές φορές και το 13% σπάνια. Μόνο το 14% απάντησε ότι επισκέπτεται ή βγαίνει έξω με φίλους συχνά, το 45% απάντησε μερικές φορές και το 41% σπάνια. Αθλητισμό κάνει συχνά το 11%, μερικές φορές το 19% και σπάνια το 70%. Ως προς τον κινηματογράφο, το 4% απάντησε ότι πηγαίνει συχνά, το 22% μερικές φορές και το 74% πηγαίνει σπάνια. Το 52% ακούει μουσική συχνά κατά τον ελεύθερο χρόνο του, το 39% μερικές φορές και το 9% σπάνια. Το 49% απάντησε ότι διαβάζει συχνά, το 40% μερικές φορές και το 11% σπάνια. Τέλος, το 3% πηγαίνει συχνά σε συναυλίες ή στο θέατρο, το 18% μερικές φορές και το 79% σπάνια. Για την κάθε μία από τις κατηγορίες του ελεύθερου χρόνου, συγκεντρώσαμε την θετική επιλογή «συχνά» και προέκυψε το εξής γράφημα (Γρ.6).

Γράφημα 6



Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το μεγαλύτερο ποσοστό 30% απάντησε πως συχνά ακούει μουσική. Για την δραστηριότητα αυτή δεν απαιτείται γνώση της γλώσσας γι' αυτό και έρχεται πρώτη σε προτιμήσεις. Επιπλέον ο κινηματογράφος και το θέατρο ή οι συναυλίες είναι δραστηριότητες για τις οποίες απαιτούνται χρήματα, γι' αυτό και εμφανίζουν τόσο χαμηλά ποσοστά (2%).

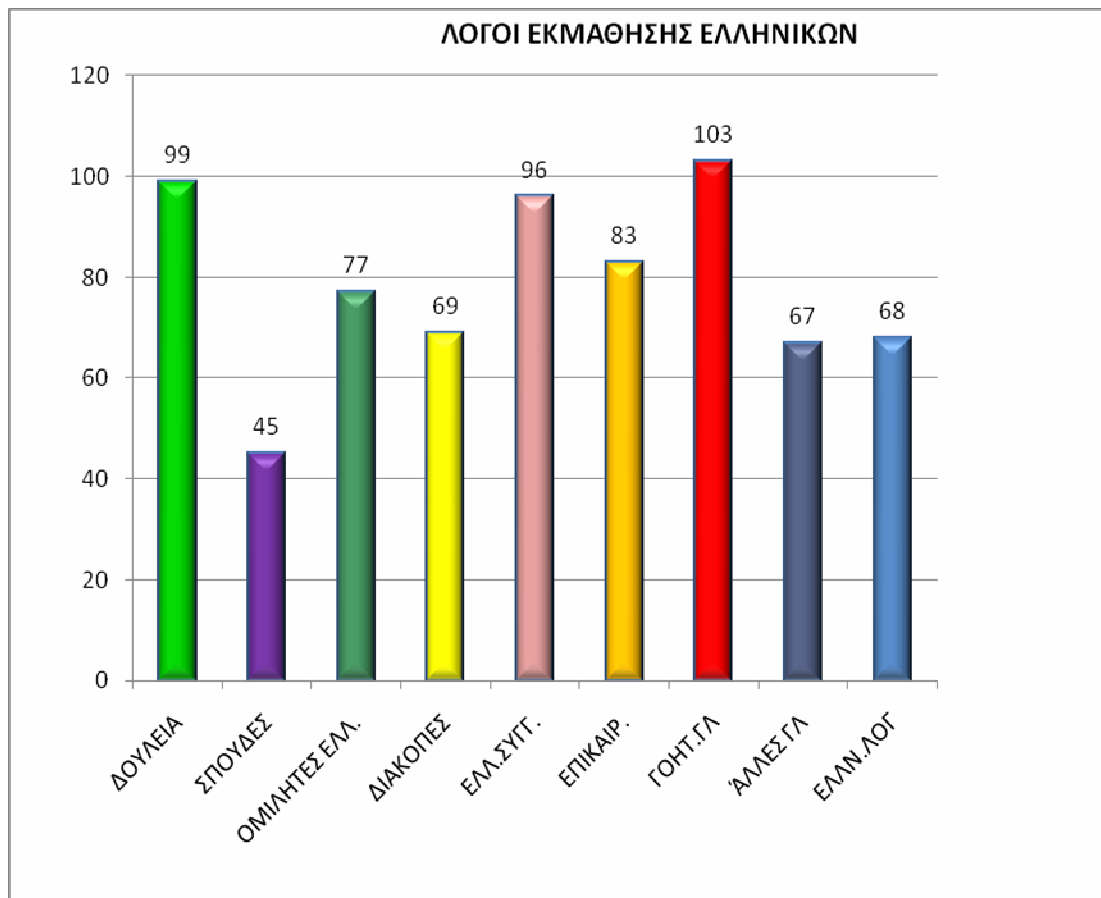
Περνάμε στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και στην ερώτηση 2.1, η οποία επικεντρώνεται στους λόγους εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Για την κάθε επιλογή οι ερωτώμενοι έπρεπε να σημειώσουν πολύ, λίγο ή καθόλου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 8, όπου σημειώνεται με γκρι χρώμα το μεγαλύτερο ποσοστό στην κάθε επιλογή.

Πίνακας 8

Λόγοι εκμάθησης ελληνικών	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
Εργασία	83%	9%	8%	100%
Σπουδές	38%	13%	49%	100%
Συναναστροφή με ομιλητές ελληνικής	65%	14%	21%	100%
Διακοπές	58%	24%	18%	100%
Επικ. με ελληνόφωνους συγγ.	81%	10%	9%	100%
Επικαιρότητα	70%	22%	8%	100%
Με γοητεύει ως γλώσσα	87%	8%	5%	100%
Άλλες γλώσσες	56%	33%	11%	100%
Ελλ. λογοτεχνία	57%	27%	16%	100%

Σύμφωνα με τα παραπάνω το 83% των συμμετεχόντων απάντησε πως μαθαίνει ελληνικά επειδή τα χρειάζεται ή θα τα χρειαστεί στη δουλειά του πολύ, 9% λίγο και μόνο το 8% απάντησε καθόλου. Το 38% μαθαίνει ελληνικά επειδή τα χρειάζεται ή θα τα χρειαστεί για σπουδές πολύ, το 13% λίγο και το 49% καθόλου. Το 65% απάντησε πως μαθαίνει ελληνικά επειδή θέλει να συναναστρέφεται ομιλητές της ελληνικής γλώσσας πολύ, το 14% λίγο και το 21% καθόλου. Στην επιλογή «Μαθαίνω ελληνική επειδή θέλω να επικοινωνώ καλύτερα στις διακοπές μου» πολύ απάντησε το 58%, λίγο το 24% και καθόλου το 18%. Το 81% απάντησε πως μαθαίνει την ελληνική γλώσσα επειδή θέλει να επικοινωνεί με ελληνόφωνους συγγενείς ή/και φίλους πολύ, το 10% λίγο και μόνο το 9% καθόλου. Το 70% μαθαίνει ελληνικά επειδή θέλει να παρακολουθεί την επικαιρότητα στην τηλεόραση ή/και το ραδιόφωνο πολύ, το 22% λίγο και το 8% καθόλου. Στην επιλογή «Μαθαίνω ελληνική επειδή με γοητεύει/μου αρέσει ως γλώσσα» το 87% απάντησε πολύ, το 8% λίγο και το 5% καθόλου. Το 56% απάντησε πως του αρέσει να μαθαίνει άλλες γλώσσες γενικά πολύ, το 33% λίγο και το 11% καθόλου. Τέλος, το 57% απάντησε πως μαθαίνει ελληνικά επειδή θέλει να διαβάζει ελληνική λογοτεχνία πολύ, το 27% λίγο και το 16% καθόλου. Για τον καθέναν από τους παραπάνω λόγους εκμάθησης ελληνικών πήραμε τη θετική επιλογή «πολύ» και προέκυψε το παρακάτω γράφημα (Γρ. 7).

Γράφημα 7



Στην κάθε στήλη αναγράφεται ο αριθμός όσων από τους 119 ερωτώμενους έκαναν τη συγκεκριμένη επιλογή. Οι περισσότεροι, επομένως, απάντησαν πως μαθαίνουν ελληνικά επειδή τους γοητεύουν ως γλώσσα, τα χρειάζονται ή θα τα χρειαστούν στη δουλειά τους και επειδή θέλουν να επικοινωνούν με ελληνόφωνους συγγενείς ή φίλους τους. Αντιθέτως μόνο 45 από τους 119 απάντησαν πως μαθαίνουν ελληνικά επειδή τα χρειάζονται ή θα τα χρειαστούν πολύ στις σπουδές τους. Αυτό δείχνει πως μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, όχι μόνο επειδή τους αρέσει, αλλά και για λόγους καθαρά πρακτικούς, όπως είναι η ανεύρεση εργασίας, και για επικοινωνιακούς, όπως η επικοινωνία με ελληνόφωνους συγγενείς και φίλους.

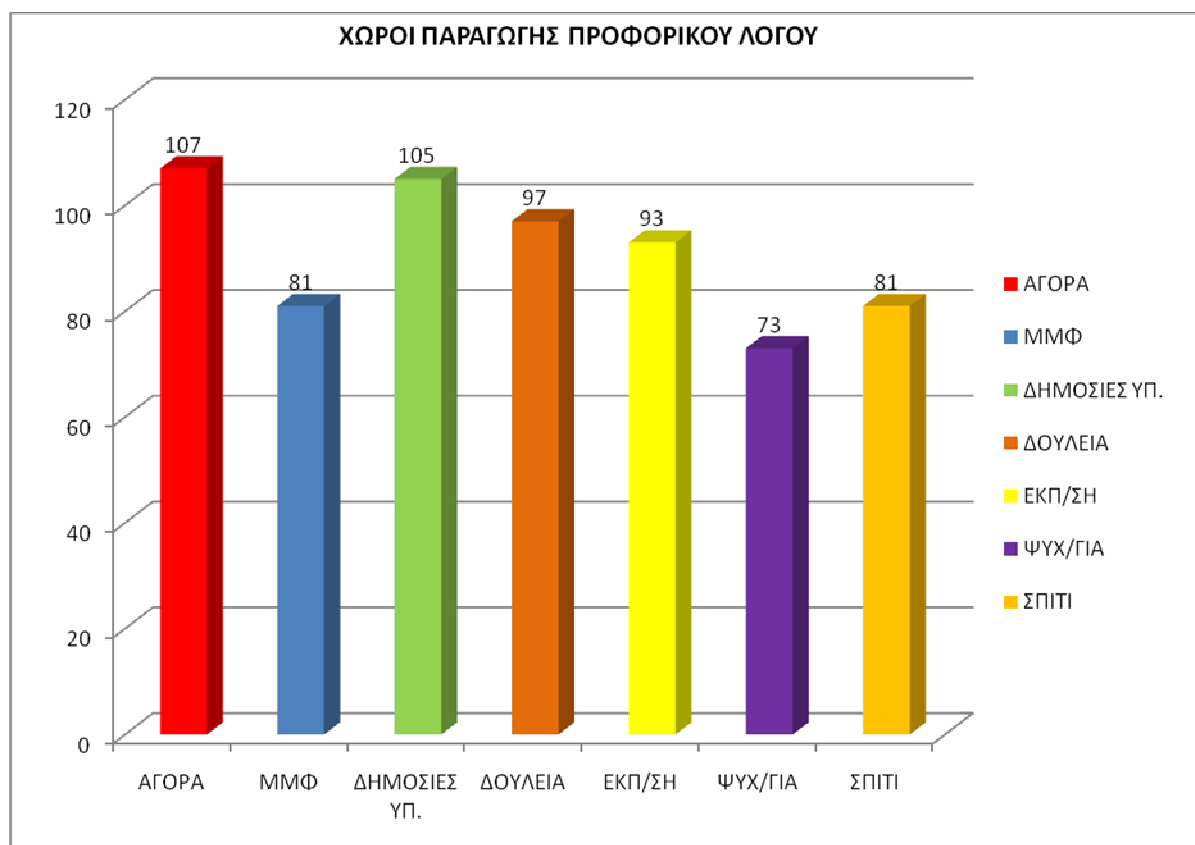
Με την ερώτηση 2.2 επιδιώκαμε να ερευνήσουμε το πλαίσιο της επικοινωνίας και συγκεκριμένα τον χώρο στον οποίο αυτή πραγματοποιείται. Απο την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ο παρακάτω πίνακας (Πίν.9).

Πίνακας 9

Χώροι παραγωγής προφορικού λόγου	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
Αγορά	89%	8%	3%	100%
Μέσα μεταφοράς	68%	24%	8%	100%
Δημ.Υπηρεσίες	88%	6%	6%	100%
Δουλειά	82%	8%	10%	100%
Χώροι εκπ/σης	78%	9%	13%	100%
Χώροι Ψυχαγωγίας	62%	25%	13%	100%
Σπίτι	68%	27%	5%	100%

Παρατηρούμε πως σε κάθε επιλογή υπερτερεί το «πολύ». Αυτήν την επιλογή διαλέξαμε κι εμείς, για να παρουσιάσουμε γραφικά τα παραπάνω με το ακόλουθο ραβδόγραμμα (Γρ.8).

Γράφημα 8



Η αγορά, οι δημόσιες/διοικητικές υπηρεσίες και οι εργασιακοί χώροι ξεχωρίζουν καθώς σε αυτούς οι ερωτώμενοι μιλούν πολύ την ελληνική γλώσσα. Άλλωστε αυτοί είναι οι χώροι στους οποίους κινούνται περισσότερο στην καθημερινότητά τους. Αντιθέτως στο σπίτι τους

με την οικογένειά τους και σε χώρους ψυχαγωγίας χρησιμοποιούν λιγότερο την ελληνική γλώσσα. Αυτό σημαίνει πως με την οικογένειά τους συχνά επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα. Το χαμηλό ποσοστό χρήσης της ελληνικής σε χώρους ψυχαγωγίας μπορεί να συνδυαστεί με την ερώτηση 1.8 για τον ελεύθερο χρόνο, στην οποία πολύ χαμηλά ήταν τα ποσοστά ατόμων που απάντησαν πως πηγαίνουν συχνά στον κινηματογράφο ή στο θέατρο/συναυλίες.

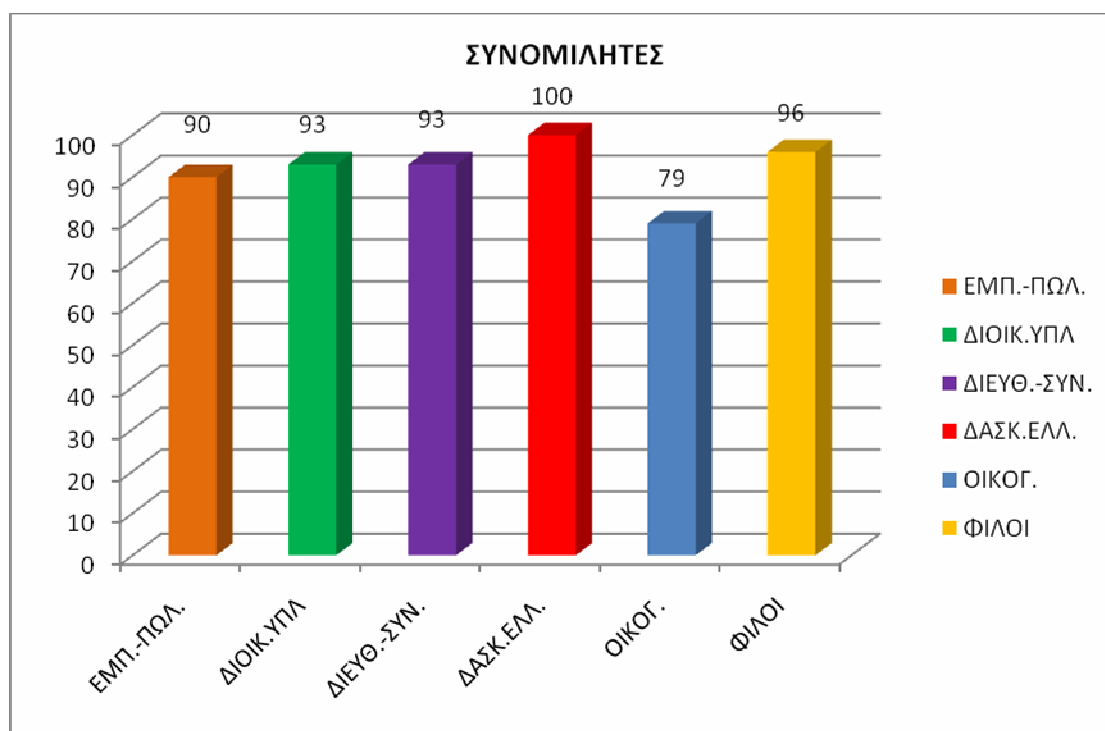
Η ερώτηση 2.3 αναφέρεται στους ανθρώπους με τους οποίους συνομιλούν στην ελληνική γλώσσα, τους συνομιλητές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10

Συνομιλητές	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
Έμποροι- Πωλητές	76%	19%	5%	100%
Διοικ. υπάλληλοι	79%	13%	8%	100%
Διευθυντής- Συναδέλφοι	78%	7%	15%	100%
Δασκ.ελληνικών	84%	10%	6%	100%
Οικογένεια	67%	30%	3%	100%
Φίλοι	81%	15%	4%	100%

Το 76% απάντησε πως χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα, για να συνομιλεί με τους εμπόρους ή/και τους πωλητές,-τριες πολύ, το 19% λίγο και το 5% καθόλου. Το 79% από το σύνολο των ερωτώμενων χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα για να συνομιλούν με τους διοικητικούς υπαλλήλους στις υπηρεσίες πολύ, 13% λίγο και 8% καθόλου. Με τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους στη δουλειά συνομιλεί στα ελληνικά το 78%, καθόλου το 15% και λίγο το 7%. Το 84% συνομιλεί στα ελληνικά με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα του μαθήματος ελληνικών πολύ, το 10% λίγο και το 6% καθόλου. Με την οικογένεια χρησιμοποιεί πολύ την ελληνική γλώσσα το 67%, λίγο το 30% και καθόλου το 3%. Το 81% απάντησε πως συνομιλεί στα ελληνικά με τους φίλους πολύ, το 15% λίγο και το 4% καθόλου. Συγκεντρώσαμε για την κάθε επιλογή το «πολύ» και προέκυψε το ακόλουθο γράφημα (Γρ.9).

Γράφημα 9



Το πρόσωπο με το οποίο συνομιλούν στα ελληνικά οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους, και συγκεκριμένα οι 100 από τους 119, είναι ο δάσκαλος ή η δασκάλα του μαθήματος ελληνικών. Ακολουθούν οι φίλοι και οι διοικητικοί υπάλληλοι στις υπηρεσίες, όπως και ο διευθυντής ή οι συνάδελφοι στη δουλειά. Τα αποτελέσματα αυτά για τους βασικούς συνομιλητές βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους χώρους παραγωγής προφορικού λόγου, όπου οι δημόσιες υπηρεσίες και ο χώρος δουλειάς προηγούνται των άλλων, όπως διαπιστώσαμε από το Γράφημα 8. Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε πως το χαμηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η οικογένεια, γεγονός που φανερώνει πως με την οικογένειά τους επιλέγουν ίσως να χρησιμοποιούν περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από το Γράφημα 8, όπου το σπίτι ως χώρος παραγωγής προφορικού λόγου συγκεντρώνει μικρότερο ποσοστό από τις υπόλοιπες επιλογές.

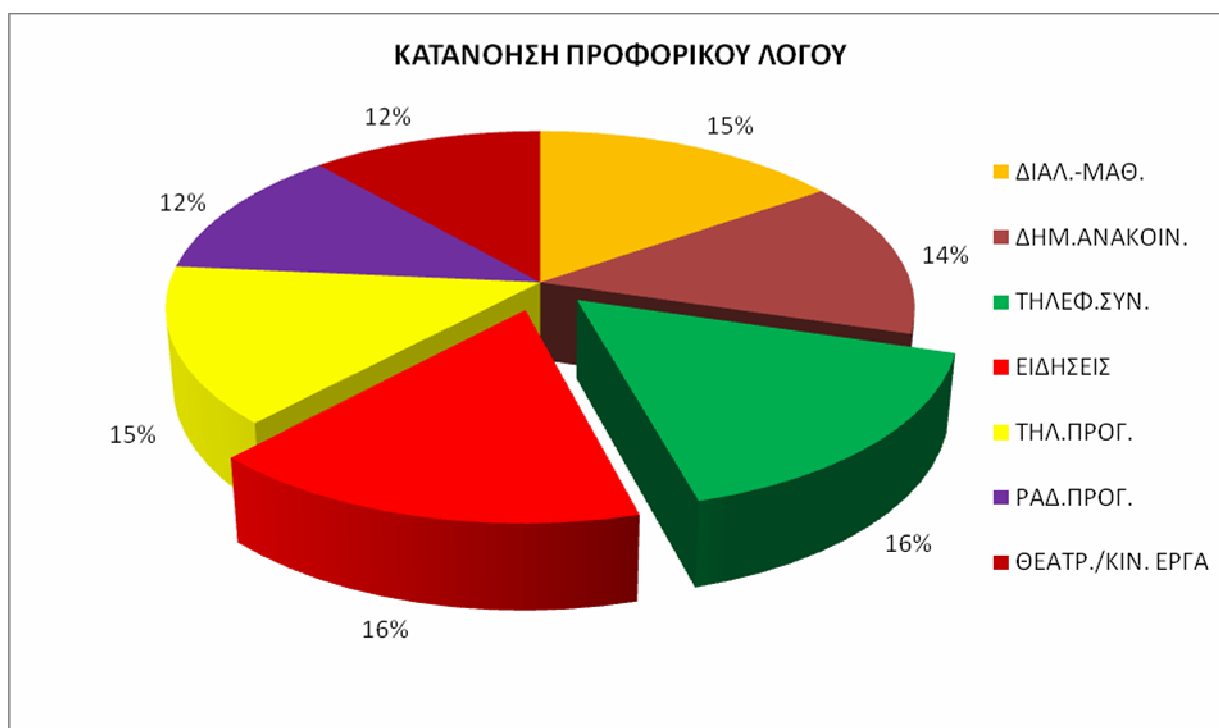
Με την ερώτηση 2.4 επιδιώκαμε να διερευνήσουμε τα είδη του προφορικού λόγου με τα οποία οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας έρχονται πιο συχνά σε επαφή και πρέπει να κατανοήσουν. Από τις απαντήσεις προέκυψε ο παρακάτω πίνακας (Πιν. 11).

Πίνακας 11

Είδη προφορικού λόγου	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
Διαλέξεις/μαθήματα	81%	15%	4%	100%
Δημ. ανακοινώσεις	75%	14%	11%	100%
Τηλεφ. συνομιλία	84%	13%	3%	100%
Ειδήσεις	86%	14%	0%	100%
Τηλεοπτικά προγρ.	75%	23%	2%	100%
Ραδιοφωνικά προγρ.	63%	24%	13%	100%
Θεατρικά/Κινημ. έργα	61%	25%	14%	100%

Το 81% απάντησε πως ακούει στην ελληνική γλώσσα και χρειάζεται να κατανοεί διαλέξεις ή μαθήματα πολύ, το 15% λίγο και το 4% καθόλου. Το 75% του δείγματος χρειάζεται να κατανοεί δημόσιες ανακοινώσεις από μεγάφωνα πολύ, το 14% λίγο και το 11% καθόλου. Τη συνομιλία στο τηλέφωνο είναι πολύ σημαντικό να την καταλαβαίνει το 84%, λίγο το 13% και καθόλου το 3%. Οι ειδήσεις στη τηλεόραση ή το ραδιόφωνο είναι ένα είδος προφορικού λόγου με το οποίο έρχεται σ' επαφή και χρειάζεται να κατανοεί πολύ το 86% και λίγο το 14%. Καμία απάντηση δεν υπήρχε στην επιλογή «καθόλου». Το 75% απάντησε πως χρειάζεται να κατανοεί στην ελληνική γλώσσα διάφορα τηλεοπτικά προγράμματα πολύ, το 23% λίγο και το 2% καθόλου. Για τα ραδιοφωνικά προγράμματα το 63% δήλωσε πως τα ακούει και θέλει να τα κατανοεί πολύ, το 24% λίγο και το 13% καθόλου. Τέλος, ως προς τα θεατρικά ή τα κινηματογραφικά έργα, το 61% απάντησε πως τα ακούει και θέλει να τα κατανοεί πολύ, το 25% λίγο και το 14% καθόλου. Παίρνοντας την επιλογή «πολύ» για καθένα από αυτά τα είδη του προφορικού λόγου, δημιουργήθηκε το Γράφημα 10.

Γράφημα 10



Η συνομιλία στο τηλέφωνο και οι ειδήσεις, είτε στην τηλεόραση είτε στο ραδιόφωνο, είναι τα είδη του προφορικού λόγου με τα οποία οι ερωτώμενοι έρχονται πιο συχνά σε επαφή και χρειάζεται να κατανοούν όταν τα ακούν. Άλλωστε ένας από τους λόγους εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας που συγκέντρωσε υψηλό ποσοστό ήταν η παρακολούθηση της επικαιρότητας, όπως προκύπτει από το Γράφημα 7. Τα θεατρικά και κινηματογραφικά έργα είναι ένα είδος προφορικού λόγου με το οποίο σπανιότερα έρχονται σ' επαφή και χρειάζεται να κατανοήσουν, μια και που πολύ χαμηλό ποσοστό των ενήλικων σπουδαστών επισκέπτεται συχνά τέτοιους χώρους ψαχαγωγίας, όπως προκύπτει από την ερώτηση 1.8, που αναφέρεται στον ελεύθερο χρόνο.

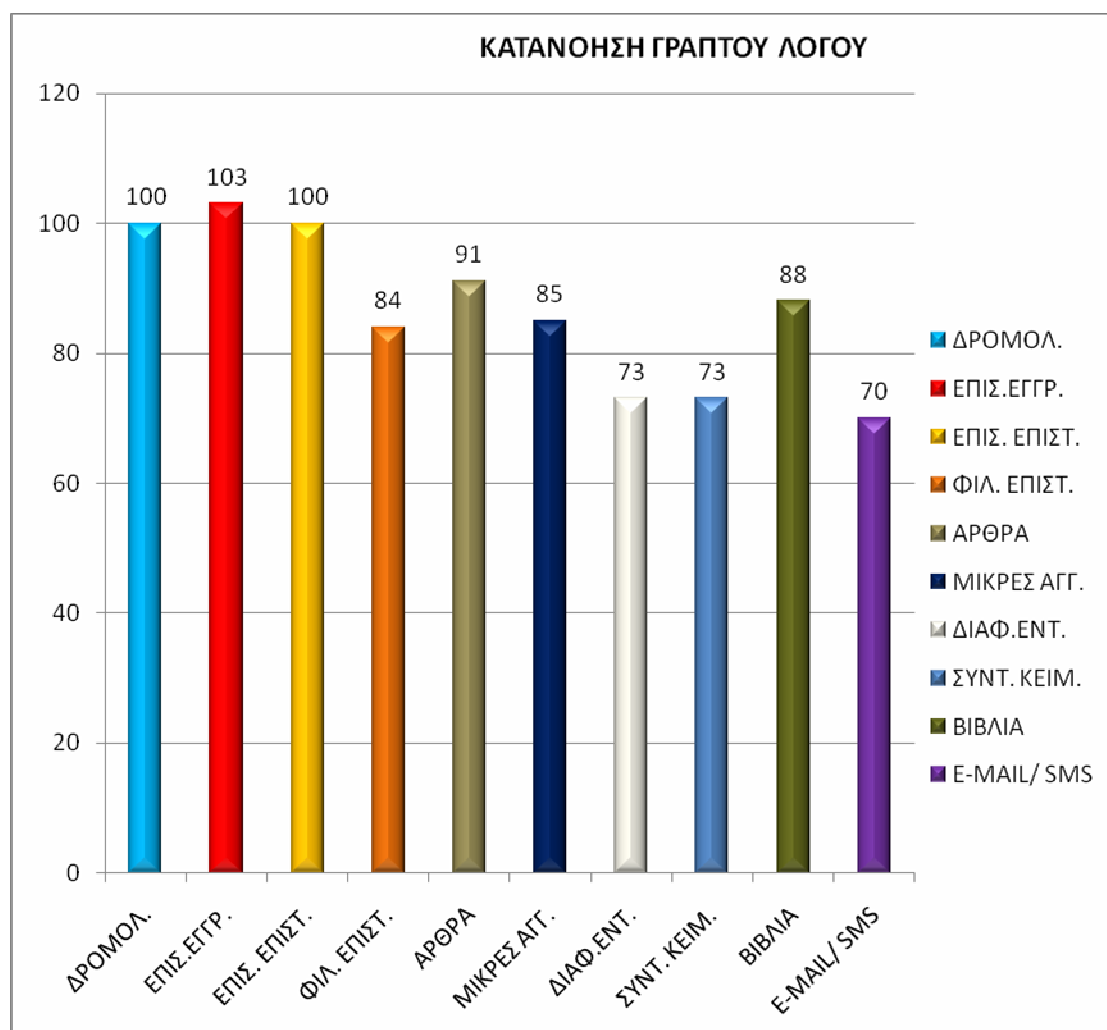
Η ερώτηση 2.5 αναφέρεται στα είδη του γραπτού λόγου, που οι συμμετέχοντες χρειάζονται να κατανοούν. Εξετάζουμε δηλαδή την κατανόηση γραπτού λόγου. Συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12

Είδη γραπτού λόγου (Κατανόηση)	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
Δρομολόγια	84%	14%	2%	100%
Επίσημα έγγραφα	87%	10%	3%	100%
Επίσημες επιστολές	84%	12%	4%	100%
Φιλικές επιστολές	71%	24%	5%	100%
Άρθρα	77%	18%	5%	100%
Μικρές αγγελίες	71%	24%	5%	100%
Διαφημιστικά	62%	34%	4%	100%
Σύντομα κείμενα	62%	20%	18%	100%
Βιβλία	73%	24%	3%	100%
E-mail/sms	59%	28%	13%	100%

Από τον πίνακα προκύπτει πως σε κάθε είδος του γραπτού λόγου υπερτερεί η επιλογή «πολύ». Ωστόσο παρουσιάζονται διαβαθμίσεις. Το 84% των ερωτώμενων απάντησε πως χρειάζεται να διαβάσει στην ελληνική γλώσσα δρομολόγια λεωφορείων, τρένων κλπ. πολύ, το 14% λίγο και το 2% καθόλου. Επίσημα έγγραφα, όπως πχ. συμβόλαια, αιτήσεις κλπ., χρειάζεται πολύ να διαβάσει και να κατανοεί το 87%, λίγο το 10% και καθόλου το 3%. Το 84% απάντησε πως είναι πολύ σημαντικό να διαβάσει και να κατανοεί επίσημες επιστολές, λίγο το 12% και καθόλου το 4%. Το 71% χρειάζεται να διαβάσει και να κατανοεί φιλικές επιστολές πολύ, το 24% λίγο και το 5% καθόλου. Το 77% θεωρεί πολύ σημαντικό να κατανοεί άρθρα σε εφημερίδες ή περιοδικά, το 18% λίγο και το 5% καθόλου. Μικρές αγγελίες χρειάζεται πολύ να διαβάσει και να κατανοεί το 71%, λίγο το 24% και καθόλου το 5%. Το 62% απάντησε πως είναι πολύ σημαντικό να διαβάσει και να κατανοεί διαφημιστικά έντυπα, όπως πχ. φυλλάδια, το 34% λίγο και το 4% καθόλου. Σύντομα και απλά κείμενα χρειάζεται να διαβάσει στην ελληνική γλώσσα και να κατανοεί πολύ το 62%, λίγο το 20% και καθόλου το 18%. Το 73% έρχεται σε επαφή και χρειάζεται πολύ να κατανοεί όταν διαβάσει βιβλία, το 24% λίγο και το 3% καθόλου. Το 59% απάντησε ότι είναι πολύ σημαντικό να διαβάσει και να κατανοεί ηλεκτρονικά μηνύματα, το 28% λίγο και το 13% καθόλου. Για το καθένα είδος γραπτού λόγου συγκεντρώσαμε την επιλογή «συχνά» και προέκυψε το Γράφημα 11.

Γράφημα 11



Παρατηρούμε πως το είδος του γραπτού λόγου με το οποίο έρχονται πιο συχνά σε επαφή και έχουν μεγάλη ανάγκη να μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν είναι τα επίσημα έγγραφα (συμβόλαια, αιτήσεις κλπ.), που άλλωστε συναντούν στην καθημερινότητά τους. Ακολουθούν τα δρομολόγια μέσω μεταφοράς και οι επίσημες επιστολές, οι οποίες ούτως ή άλλως εντάσσονται στα επίσημα έγγραφα. Αντιθέτως τα ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mail/sms) συγκεντρώνουν ένα πιο χαμηλό ποσοστό. Το γεγονός αυτό σχετίζεται και με την ηλικιακή ομάδα του δείγματος, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων ανήκε στις ηλικίες 45-55 (βλ.Γράφημα 1), οι οποίες δεν προτιμούν ιδιαίτερα αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας.

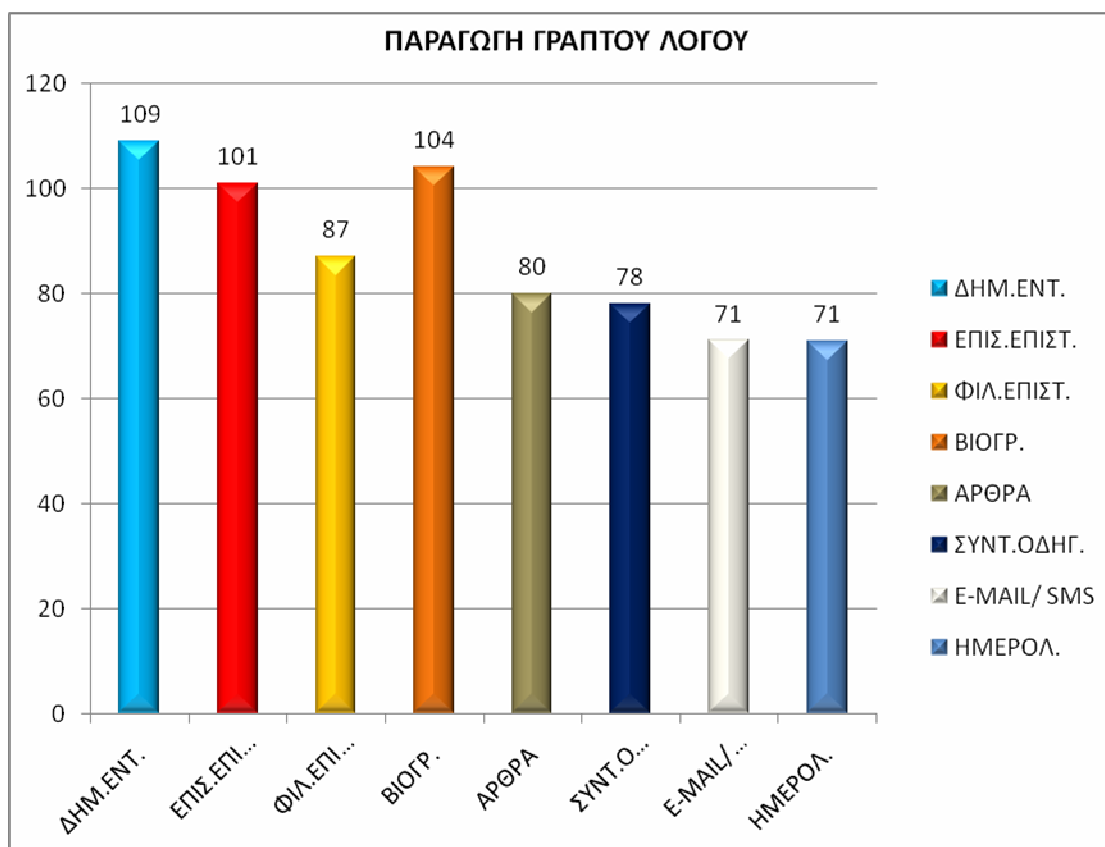
Στα είδη του γραπτού λόγου, αλλά στο επίπεδο της παραγωγής αυτή τη φορά και όχι της κατανόησης αναφέρεται και η ερώτηση 2.6. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα εξής (Πιν. 13).

Πίνακας 13

Είδη γραπτού λόγου (Παραγωγή)	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
Δημόσια έντυπα	91%	8%	1%	100%
Επίσημες επιστολές	85%	9%	6%	100%
Φιλικές επιστολές	73%	23%	4%	100%
Βιογραφικό σημείωμα	88%	8%	4%	100%
Άρθρα	68%	19%	13%	100%
Σύντομες οδηγίες	65%	22%	13%	100%
E-mail/sms	60%	22%	18%	100%
Προσωπ. ημερολόγιο	59%	17%	24%	100%

Σε όλα τα είδη του γραπτού λόγου βλέπουμε πως υπερτερεί η επιλογή «πολύ». Υπάρχουν ωστόσο διαβαθμίσεις. Το 91% απάντησε πως είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να γράφει στα ελληνικά δημόσια έντυπα και αιτήσεις, το 8% λίγο και το 1% καθόλου. Επίσημες επιστολές είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να γράφει το 85%, λίγο το 9% και καθόλου το 6%. Το 73% δήλωσε πως είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να γράφει φιλικές επιστολές, το 23% λίγο και το 4% καθόλου. Βιογραφικό σημείωμα θεωρεί πως είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να γράφει το 88%, λίγο το 8% και καθόλου το 4%. Άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά χρειάζεται πολύ να μπορεί να γράφει το 68%, λίγο το 19% και καθόλου το 13%. Το 65% απάντησε πως είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να γράφει στην ελληνική γλώσσα σύντομες και απλές οδηγίες, το 22% λίγο και το 13% καθόλου. E-mail/sms θεωρεί πολύ σημαντικό να μπορεί να γράφει στα ελληνικά το 60%, λίγο το 22% και καθόλου το 18%. Τέλος, προσωπικό ημερολόγιο εμφανίζεται να γράφει πολύ το 59%, λίγο το 17% και καθόλου το 24%. Τα παραπάνω παρουσιάζονται σχηματικά ως εξής (Γρ. 12).

Γράφημα 12



Οι ενήλικοι σπουδαστές, όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, χρειάζονται την ελληνική γλώσσα για να μπορούν να γράφουν κυρίως δημόσια έντυπα και βιογραφικό σημείωμα. Οι σπουδαστές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να μπορούν να γράφουν αυτά τα δύο είδη κυρίως στα ελληνικά, τα οποία άλλωστε είναι απαραίτητα για τη διαβίωσή τους στη χώρα μας. Αντιθέτως, μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνει το προσωπικό ημερολόγιο και τα e-mail/sms. Αυτό δείχνει πως οι συμμετέχοντες ίσως να προτιμούν τη μητρική τους γλώσσα για να γράψουν στο ημερολόγιο τους, καθώς ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (24%) απάντησε πως καθόλου δεν χρειάζεται την ελληνική για να μπορεί να γράφει σε αυτό. Το ίδιο ισχύει και για τα ηλεκτρονικά μηνύματα καθώς το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 18%.

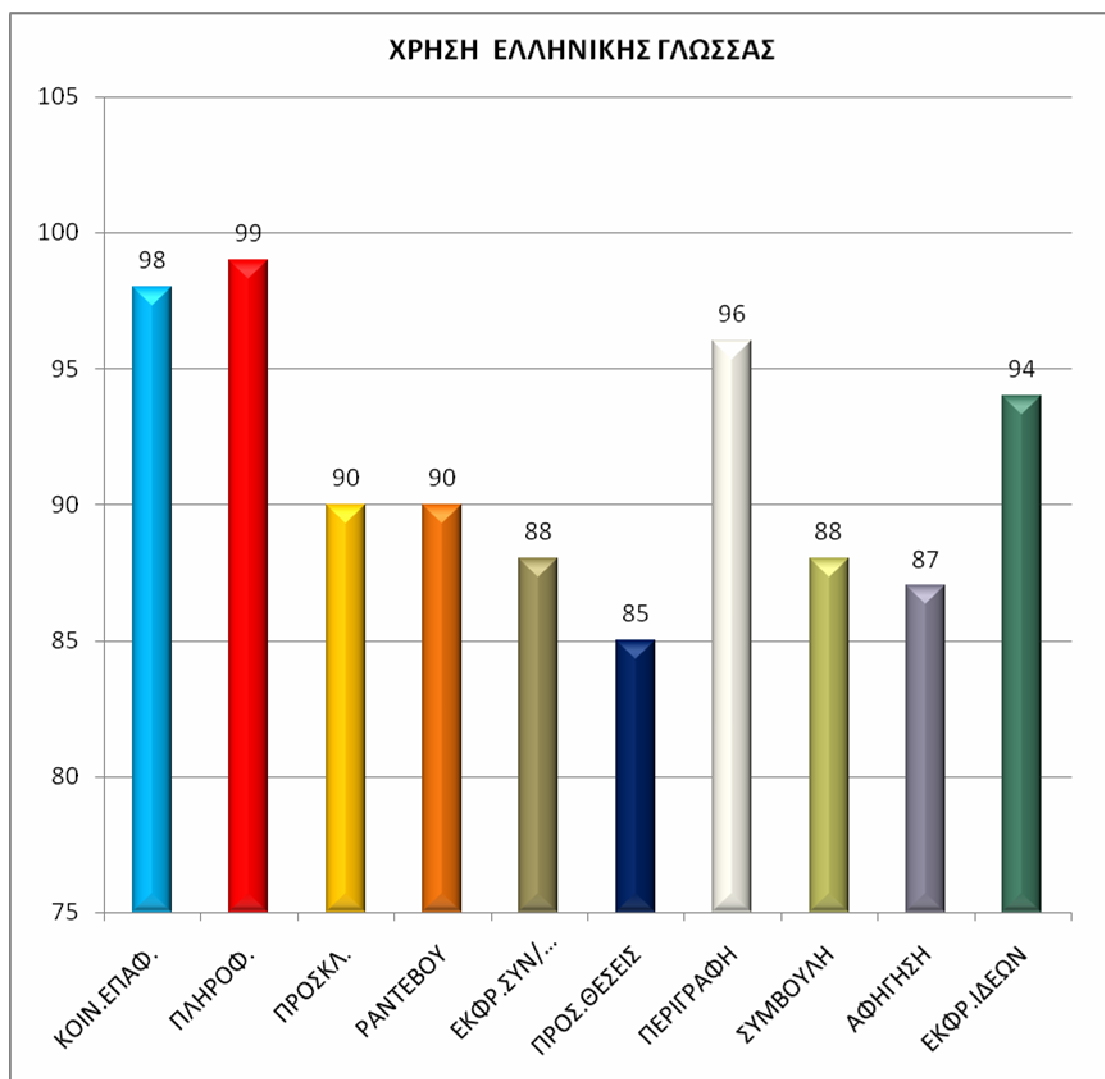
Τέλος, η ερώτηση 2.7 διερευνά τις λεκτικές πράξεις που επιτελούν οι ομιλητές χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πιν. 14).

Πίνακας 14

Λεκτικές πράξεις	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
Κοινωνικές επαφές	82%	13%	5%	100%
Ζήτηση/Παροχή πληροφοριών	83%	12%	5%	100%
Πρόσκληση	76%	18%	6%	100%
Ραντεβού	75%	17%	8%	100%
Έκφρ.συναισθημάτων	74%	18%	8%	100%
Έκφρ.προσωπικών θέσεων	71%	24%	5%	100%
Περιγραφή	81%	15%	4%	100%
Συμβουλή	74%	20%	6%	100%
Αφήγηση/Διήγηση	73%	16%	11%	100%
Έκφρ.ιδεών/σκέψεων	79%	19%	2%	100%

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα το 82% χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα για να κάνει κοινωνικές επαφές πολύ, το 13% λίγο και το 5% καθόλου. Για να ζητήσει ή να δώσει πληροφορίες χρησιμοποιεί πολύ την ελληνική γλώσσα το 83%, λίγο το 12% και καθόλου το 5%. Το 76% των ερωτηθέντων απάντησε πως χρησιμοποιεί πολύ την ελληνική γλώσσα για να προσκαλέσει κάποιον ή να προτείνει κάτι, το 18% λίγο και το 6% καθόλου. Για να κλείσει ή να ακυρώσει ένα ραντεβού χρησιμοποιεί πολύ την ελληνική το 75%, λίγο το 17% και καθόλου το 8%. Το 74% χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα για να εκφράσει τα συναισθήματά του πολύ, το 18% λίγο και το 8% καθόλου. Για την έκφραση προσωπικών θέσεων και απόψεων χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα πολύ το 71%, λίγο το 24% και καθόλου το 5%. Το 81% των συμμετεχόντων απάντησε πως χρησιμοποιεί τα ελληνικά για να περιγράψει κάποιον ή κάτι πολύ, το 15% λίγο και το 4% καθόλου. Για να συμβουλευτεί ή να ενθαρρύνει κάποιον χρησιμοποιεί τα ελληνικά πολύ το 74%, λίγο το 20% και καθόλου το 6%. Το 73% απάντησε πως χρησιμοποιεί τα ελληνικά για να αφηγηθεί ή να διηγηθεί κάτι πολύ, το 16% λίγο και το 11% καθόλου. Τέλος, το 79% δήλωσε πως για να εκφράσει τις ιδέες και τις σκέψεις του χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα πολύ, το 19% λίγο και το 2% καθόλου. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται σχηματικά στο Γράφημα 13.

Γράφημα 13



Στην κάθε μία από τις παραπάνω στήλες του γραφήματος αναγράφεται ο αριθμός των απαντήσεων που δόθηκαν για την κάθε επιλογή. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως οι περισσότεροι από τους 119 συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν πως χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα πολύ για να ζητήσουν ή/και να δώσουν πληροφορίες και να κάνουν κοινωνικές επαφές. Πάντως σε όλα τα είδη των λεκτικών πράξεων υπερτερεί η επιλογή «πολύ».

6.3. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσουμε το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου, που συμμετέχει σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα

των 45-55 ετών, είναι γυναίκες και απόφοιτοι Λυκείου. Δεν εργάζονται, κάτι που άλλωστε αποτελεί προϋπόθεση για την παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος στα ΚΕΚ. Ως προς τη μητρική τους γλώσσα αυτή που υπερτερεί είναι η ρωσική. Το συντριπτικό ποσοστό αυτών διαμένουν στην Ελλάδα περισσότερο από 12 μήνες, γεγονός που φανερώνει πως έχουν αποφασίσει να κατοικήσουν μόνιμα στην χώρα μας και όχι περιστασιακά. Η δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου που υπερτερεί είναι η ακρόαση μουσικής. Η ερμηνεία που δίνουμε γι' αυτό είναι ότι για να ακούσει και να απολαύσει κανείς μουσική δεν απαιτείται γλώσσα. Αντιθέτως, τελευταίοι στις προτιμήσεις αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου έρχονται ο κινηματογράφος και οι συναυλίες, προφανώς διότι οι επισκέψεις σε αυτούς τους χώρους ψυχαγωγίας προϋποθέτουν κάποιο χρηματικό αντίτιμο.

Δεύτερος στόχος της έρευνάς μας ήταν να ανιχνεύσουμε τους σκοπούς εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους παλινοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες, συμμετέχοντες του συγκεκριμένου προγράμματος. Πέρα από το γεγονός ότι θεωρούν την ελληνική γλώσσα γοητευτική, οι περισσότεροι μαθαίνουν τα ελληνικά επειδή πιστεύουν ότι τα χρειάζονται στην εργασία τους ή θα τα χρειαστούν για ανεύρεση αυτής. Επιπλέον, βασικός λόγος εκμάθησης της γλώσσας είναι η επικοινωνία με ελληνόφωνους συγγενείς και φίλους. Επομένως τα υποκείμενα της έρευνας μαθαίνουν την ελληνική, όχι μόνο επειδή τους αρέσει ως γλώσσα, αλλά και για να καλύψουν ορισμένες ανάγκες τόσο πρακτικές, όσο και ανάγκες για επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας.

Ως προς τις περιστάσεις επικοινωνίας η έρευνά μας έδειξε πως ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα είναι τα εμπορικά καταστήματα, η αγορά γενικότερα, και οι δημόσιες/διοικητικές υπηρεσίες, χώροι που είναι ενταγμένοι στην καθημερινότητα του πληθυσμού-στόχου, αλλά και άρρηκτα συνδεδεμένοι με την επιβίωση και διαβίωση των ανθρώπων αυτών σ' έναν καινούργιο τόπο. Ο βασικός τους συνομιλητής είναι, όπως ήταν αναμενόμενο φυσικά, ο δάσκαλος ή η δασκάλα των μαθημάτων ελληνικής. Τα είδη του προφορικού λόγου που κυρίως προσλαμβάνουν και πρέπει να κατανοήσουν είναι οι ειδήσεις και η συνομιλία μέσω τηλεφώνου, χωρίς ωστόσο να υπολείπονται ιδιαίτερα και άλλα είδη, όπως είναι τα μαθήματα ή οι διαλέξεις και οι δημόσιες ανακοινώσεις. Το είδος του γραπτού λόγου που η συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού χρειάζεται περισσότερο τόσο να κατανοεί όσο και να γράφει είναι τα δημόσια έντυπα (αιτήσεις, συμβόλαια κλπ.). Στην παραγωγή γραπτού λόγου, πέρα από τα δημόσια έντυπα, ξεχωρίζει και το βιογραφικό σημείωμα. Πρόκειται, επομένως, για είδη γραπτού λόγου με καθαρά χρηστική αξία. Τέλος, πολλές και διάφορες λεκτικές πράξεις επιτελούν οι ενήλικοι σπουδαστές με την ελληνική γλώσσα, από τις οποίες ξεχωρίζουν η ζήτηση και παροχή πληροφοριών και οι κοινωνικές

επαφές. Οι μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα ως ένα μέσο, ένα εργαλείο για να έχουν ένα επιτυχημένο επικοινωνιακό αποτέλεσμα.

Έτσι αντιμετωπίζει τη γλώσσα και η επικοινωνιακή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία, στόχος είναι η επιτυχημένη επικοινωνία, κάτι που επιτυγχάνεται με την παραγωγή λόγου από τους συνομιλητές κατάλληλου για τις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Μέσα από την έρευνά μας προσδιορίστηκαν οι περιστάσεις αυτές επικοινωνίας, δηλαδή ο χώρος όπου αυτή πραγματοποιείται, οι συνομιλητές που συμμετέχουν, τα είδη του προφορικού λόγου με τα οποία έρχονται συχνότερα σε επαφή και χρειάζεται να κατανοήσουν, τα είδη του γραπτού λόγου που πρέπει τόσο να κατανοήσουν όσο και οι ίδιοι να παράγουν και, τέλος, οι λεκτικές πράξεις που συντελούνται με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Προσδιορίζοντας όλα τα παραπάνω καταλήγουμε σε χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τις ανάγκες για επικοινωνία που έχουν οι σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ο προσδιορισμός των αναγκών είναι το πρώτο βήμα για το σχεδιασμό γλωσσικών προγραμμάτων που να καλύπτουν τις ανάγκες αυτές.

Κεφάλαιο 7

Αντί επιλόγου

Η διερεύνηση των γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών των σπουδαστών της ελληνικής γλώσσας είναι μια διαδικασία απαραίτητη προκειμένου να σχεδιαστούν γλωσσικά προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα οποία να ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή που του επιτρέπουν να επικοινωνεί με άνεση στη δεύτερη γλώσσα, στην περίπτωση μας στην ελληνική και με τον τρόπο αυτό να ενσωματωθεί ομαλά στην ελληνική κοινωνία, καθώς έχει παρατηρηθεί πως τα προβλήματα συνύπαρξης και τα φαινόμενα ρατσισμού που ενδεχομένως εκδηλώνονται μεταξύ των μεταναστών και της τοπικής κοινωνίας, οφείλονται σε μεγάλο βαθμό και στην έλλειψη δυνατότητας επικοινωνίας. Το αποτέλεσμα της ανίχνευσης των γλωσσικών αναγκών των σπουδαστών θα συμβάλλει καθοριστικά στην οριοθέτηση των στόχων του προγράμματος, στη μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί, το είδος και το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας, λοιπόν, θα μπορούσαν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα στους αρμόδιους φορείς που ασχολούνται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ξένη. Αυτήν ακριβώς την αναγκαιότητα της έρευνας προσπαθήσαμε να αναδείξουμε στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με την αποσαφήνιση βασικών εννοιών που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Οι έννοιες δεύτερη και ξένη γλώσσα διαχωρίζονται βάσει ορισμένων κριτηρίων, με σημαντικότερο το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση της γλώσσας. Οι γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες, αντίθετα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας στηρίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση και τα μοντέλα ανάλυσης γλωσσικών αναγκών, που αναπτύσσονται στο κεφάλαιο τρία. Η επικοινωνιακή προσέγγιση θέτει ως βασικό στόχο της την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας του σπουδαστή. Σκοπός δηλαδή είναι ο μαθητής όχι μόνο να παράγει σωστό γραμματικά λόγο αλλά να τον χρησιμοποιεί κατάλληλα στις ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας. Είναι μία μαθητοκεντρική προσέγγιση που επικεντρώνεται στον μαθητή και την κάλυψη των δικών του αναγκών. Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάσαμε στηρίζεται στα μοντέλα αυτά, γι' αυτό και προσπαθεί να διερευνήσει τις συνθήκες, τις περιστάσεις επικοινωνίας, στις οποίες εμπλέκονται οι ομιλητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος του παρουσιάσαμε τους παράγοντες που συνέβαλαν ώστε να μιλούμε για ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Συμπεράναμε λοιπόν πως η μαζική έλευση παλινοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, το αυξημένο ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και την εκμάθησή της από τους Έλληνες της διασποράς και, τέλος, η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνέβαλαν ώστε λίγο μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα ν' αρχίσει να αναπτύσσεται αυτός ο επιστημονικός χώρος της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αναφορικά με τους πανεπιστημιακούς φορείς διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας καταλήξαμε ύστερα από έρευνα που διενεργήσαμε πως επτά πανεπιστήμια διαθέτουν ή διέθεταν τέτοιους φορείς, που παρουσιάσαμε στον Πίνακα Α.

Τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, που υλοποιούνται τόσο στα ΚΕΕ όσο και στα ΚΕΚ παρουσιάσαμε αναλυτικά στο κεφάλαιο πέντε, αφού πρώτα δίνουμε ορισμένα στοιχεία για τα γενικότερα προγράμματα και τη λειτουργία των φορέων αυτών. Στο πλαίσιο του «Προγράμματος εκμάθησης ελληνικής γλώσσας σε πιστοποιημένα ΚΕΚ για άνεργους παλινοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες και λοιπούς ανέργους» πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας.

Στο κεφάλαιο έξι της παρούσας εργασίας, που ήταν το καθαρά ερευνητικό μέρος, παρουσιάσαμε αναλυτικά τους στόχους και τη μεθοδολογία της έρευνάς μας. Επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών, για την κατασκευή του οποίου στηριχθήκαμε στα παραπάνω θεωρητικά μοντέλα. Από τα έντεκα ΚΕΚ στο νομό Θεσσαλονίκης που υλοποιούσαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα την περίοδο που έλαβε χώρα η έρευνά μας, επιλέξαμε τρία και συγκεντρώσαμε 119 ερωτηματολόγια. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι ενήλικοι σπουδαστές χρειάζονται την ελληνική γλώσσα, κυρίως για να καλύπτουν τις πρακτικές ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Πίνακας των Πανεπιστημίων με Σχολές ή Τμήματα ανθρωπιστικών, φιλοσοφικών ή παιδαγωγικών επιστημών (με εξαίρεση το ΕΑΠ και το Διεθνές)

	Πανεπιστήμιο	Σχολή	Τμήμα	Διεύθυνση / email Γραμματείας
1	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (www.uoa.gr)	Φιλοσοφική	1.Φιλολογίας 2.Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας 3.Ιστορίας και Αρχαιολογίας 4.Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας 5.Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας 6.Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας 7.Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας 8.Τουρκικών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών 9.Σλαβικών Σπουδών	1.Παν/πολη, 15784, Ιλίσια, (3 ^{ος} όροφος) 2.Παν/πολη, 15784, Ιλίσια, (3 ^{ος} όροφος) / secr@ppp.uoa.gr 3.Παν/πολη, 15784 Ιλίσια (3ος όροφος) / secr@arch.uoa.gr 4.Παν/πολη, 15784 Ιλίσια (4ος όροφος) / secr@enl.uoa.gr 5.Παν/πολη, 15784 Ιλίσια (5ος όροφος) / secr@isll.uoa.gr 6.Παν/πολη, 15784 Ιλίσια (4ος όροφος) / secr@frl.uoa.gr 7.Παν/πολη, 15784 Ιλίσια (3ος όροφος) 8.Καπλανών 6, 106 80 Αθήνα / secr@turkmas.uoa.gr 9.Καπλανών 6, 106 80 Αθήνα
		Ανεξάρτητα Τμήματα	1.Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκ/σης 2.Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία 3.Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης	1.Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα (Ισόγειο) / secr@primedu.uoa.gr 2. Ναυαρίνου 13Α, 10680 Αθήνα (Ισόγειο) / grateapi@ecd.uoa.gr 3. Παν/πολη, 15771 Ιλίσια

2	<p>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (www.auth.gr)</p>	<p>Φιλοσοφική</p> <p>Παιδαγωγική</p>	<p>1. Φιλολογίας</p> <p>2. Ιστορίας και Αρχαιολογίας</p> <p>3. Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής</p> <p>4. Ψυχολογίας</p> <p>5. Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας</p> <p>6. Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας</p> <p>7. Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας</p> <p>8. Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας</p> <p>1. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης</p> <p>2. Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης</p>	<p>1. info@lit.auth.gr</p> <p>2. info@hist.auth.gr</p> <p>3. info@edlit.auth.gr</p> <p>4. info@psy.auth.gr</p> <p>5. info@enl.auth.gr</p> <p>6. info@frl.auth.gr</p> <p>7. info@del.auth.gr</p> <p>8. info@itl.auth.gr</p> <p>1. info@eled.auth.gr</p> <p>2. info@nured.auth.gr</p>
3	<p>Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (www.panteion.gr)</p>	<p>Ακαδημαϊκά Τμήματα</p>	<p>1. Ψυχολογίας</p>	<p>1. Λ. Συγγρού 136, Αθήνα, Καλλιθέα, 176 71, Ελλάδα (210 920 1057, 210 923 2767)</p>

4	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών (www.uom.gr)	Ακαδημαϊκά Τμήματα	1.Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	1. espsecr@uom.gr
5	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (www.uowm.gr)	Παιδαγωγική	1. <u>Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Φλώρινα)</u> 2. <u>Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Φλώρινα)</u>	1. 3ο χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας – Νίκης, 53100, Φλώρινα, Τ.Θ. 21 / efrai@uowm.gr 2. 3ο χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας – Νίκης, 53100, Φλώρινα, Τ.Θ. 21 / efotiadou@uowm.gr
6	Πανεπιστήμιο Πατρών (www.upatras.gr)	Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών	1. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης 2. Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία 3. Φιλολογίας 4.Φιλοσοφίας	1. Οδός Αρχιμήδους, Κτίριο 7, Ρίον 26504, Πάτρα /bousiou@upatras.gr 2. Πανεπιστημιούπολη, TK 26504, Ρίο, Αχαΐα / graecedu@upatras.gr 3. Πανεπιστημιούπολη, Ρίο, Πάτρα 26504 / philsec@upatras.gr 4. 26500, Ρίο, Πάτρα / philosophy@upatras.gr
7	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (www.uop.gr)	Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών	1.Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών αγαθών 2.Φιλολογίας	

8	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (www.uoi.gr)	Φιλοσοφική Επιστημών Αγωγής	1.Φιλολογίας 2.Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας 3.Ιστορίας και Αρχαιολογίας 1.Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης 2.Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών	1.Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 451 10 Ιωάννινα / gramphil@cc.uoi.gr 2. Πανεπιστημιούπολη – Δουρούτη, 45110 – Ιωάννινα / aanastas@cc.uoi.gr 3. gramisar@cc.uoi.gr 1. Πανεπιστημιούπολη, Ιωάννινα, 45110 / gramptde@cc.uoi.gr 2. Μεταβατικό Κτήριο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 45110 – Πανεπιστημιούπολη, Ιωάννινα
9	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (www.duth.gr)	Επιστημών Αγωγής Ανεξάρτητα Τμήματα	1.Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης 2.Επιστημών της Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία 1.Ιστορίας και Εθνολογίας 2.Ελληνικής Φιλολογίας 3.Γλωσσών, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών	1. Νέα Χηλή, 68100, Αλεξανδρούπολη / epapanik@eled.duth.gr 2. Νέα Χηλή, 68100, Αλεξανδρούπολη / skirtlio@psed.duth.gr 1. Παναγή Τσαλδάρη 1, 69100 Κομοτηνή/ xtsolaka@kom.duth.gr 2. Πανεπιστημιούπολη, 691 00 Κομοτηνή/ secr@helit.duth.gr 3. kmekos@kom.duth.gr
10	Πανεπιστήμιο Κρήτης (www.uoc.gr)	Επιστημών Αγωγής	1.Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης 2.Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής	1. Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, 74100 / emount@edc.uoc.gr 2. Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, 74100 / emilona@edc.uoc.gr

		Φιλοσοφική	Εκπαίδευσης 1. Ιστορίας και Αρχαιολογίας 2. Φιλολογίας 3. Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών	1. history@phl.uoc.gr 2. philology@phl.uoc.gr 3. Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, 74 100 /2831077215-6
11	Πανεπιστήμιο Αιγαίου (www.aegean.gr)	Ανθρωπιστικών Επιστημών	1. <u>Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης</u> 2. Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 3. Μεσογειακών Σπουδών	1. Δημοκρατίας 1, Κτίριο "ΚΛΕΟΒΟΥΛΟΣ", Ρόδος 85100 tde@rhodes.aegean.gr 2. konstadinou@rhodes.aegean.gr 3.
12	Ιόνιο Πανεπιστήμιο (www.ionio.gr)	Ακαδημαϊκά Τμήματα	1. Ιστορίας 2. Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας	1. Ι. Θεοτόκη 72, 49100, Κέρκυρα / eugene@ionio.gr 2. Μέγαρο Καποδίστρια, Καποδιστρίου 124, 49100 Κέρκυρα/ webmaster@dflti.ionio.gr

13	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (www.uth.gr)	Επιστημών του Ανθρώπου	1. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης 2. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης 3. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής 4. Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας	1. Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 38221 Βόλος, (τηλ.24210-74897, Fax: 24210-74786) 2. Συγκρότημα Παπαστράτου (Κτίριο ΙΙΙ), Αργοναυτών και Φιλελλήνων - 38221, Βόλος / g-ece@uth.gr 3. g-sed@uth.gr 4. Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 38221 Βόλος, Κτήριο Γ', Ημιόροφος
----	---	---------------------------	---	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείτε την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή σας ζωή. Αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητάμε να μας δώσετε ορισμένες πληροφορίες για τον εαυτό σας. Στο δεύτερο ζητάμε να μας πείτε πόσο σημαντική είναι για σας η χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις της καθημερινής σας ζωής.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική και ανώνυμη και τα στοιχεία σας θα παραμείνουν εμπιστευτικά. Παρακαλούμε σημειώστε **X** στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σας. Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σας.

1. Δημογραφικά στοιχεία

1.1 Ηλικία: 16-24 25-34 35-44
45-55 άνω των 55

1.2 Φύλο: Άντρας Γυναίκα

1.3 Μορφωτικό επίπεδο: Αγράμματος/η Απολυτήριο Δημοτικού
Απολυτήριο Γυμνασίου Απολυτήριο Λυκείου
Πτυχίο ΤΕΙ Πτυχίο Πανεπιστημίου

1.4 Εργάζεστε; Ναι Όχι

1.5 Εάν ναι, είστε: Ελεύθερος επαγγελματίας Δημόσιος υπάλληλος
Ιδιωτικός υπάλληλος Συνταξιούχος
Άλλο (αναφέρετε τι):

1.6 Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα;

1.7 Πόσο καιρό είστε στην Ελλάδα; 0-6 μήνες 6-12 μήνες
περισσότερο

1.8 Με τι ασχολείστε τον ελεύθερο χρόνο σας;

(παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλα)

	συχνά	μερικές φορές	σπάνια
1. Βλέπω τηλεόραση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Επισκέπτομαι ή βγαίνω έξω με φίλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Κάνω αθλητισμό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Πηγαίνω στον κινηματογράφο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ακούω μουσική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Διαβάζω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Πηγαίνω σε συναυλίες ή θέατρο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Άλλο (αναφέρετε τι):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Χρησιμότητα της ελληνικής γλώσσας

2.1 Μαθαίνω ελληνικά επειδή:

(παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλα)

	πολύ	λίγο	καθόλου
1. τα χρειάζομαι στη δουλειά μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. τα χρειάζομαι για τις σπουδές μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. θέλω να συναναστρέφομαι ομιλητές της ελληνικής γλώσσας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. θέλω να επικοινωνώ καλύτερα στις διακοπές μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. θέλω να επικοινωνώ με ελληνόφωνους συγγενείς ή/και φίλους μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. θέλω να παρακολουθώ την επικαιρότητα στην τηλεόραση ή/και το ραδιόφωνο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. με γοητεύει/μου αρέσει ως γλώσσα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. μου αρέσει να μαθαίνω άλλες γλώσσες γενικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. θέλω να διαβάζω ελληνική λογοτεχνία στο πρωτότυπο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. άλλο (αναφέρετε τι):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Είναι σημαντικό για μένα να μπορώ να συνομιλώ σωστά στα ελληνικά:

(παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλα)

	πολύ	λίγο	καθόλου
1. στην αγορά (πχ. στα καταστήματα τροφίμων, στα εμπορικά καταστήματα)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. στα μέσα μαζικής μεταφοράς (πχ. στο λεωφορείο, τρένο, αεροπλάνο κλπ.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3. στις συναλλαγές μου με δημόσιες/διοικητικές υπηρεσίες
(πχ. στην τράπεζα, στην αστυνομία, στο ταχυδρομείο, στο υπουργείο, στο νοσοκομείο κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. στη δουλειά μου
(πχ. στο εργοστάσιο, στο γραφείο κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. σε χώρους εκπαίδευσης
(πχ. σε σχολείο, πανεπιστήμιο κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. σε χώρους ψυχαγωγίας
(πχ. στο σινεμά, θέατρο, εστιατόριο, καφετερία κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. στο σπίτι μου
(πχ. με την οικογένειά μου) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. άλλο (αναφέρετε τι): | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.3 Είναι σημαντικό για μένα να χρησιμοποιώ σωστά την ελληνική γλώσσα για να συνομιλώ με:

(παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλα)

- | | πολύ | λίγο | καθόλου |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. τους εμπόρους ή/και τους πωλητές/τριες | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. τους διοικητικούς υπαλλήλους στις υπηρεσίες | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους μου στη δουλειά μου | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. τον/την δάσκαλο/α του μαθήματος ελληνικών | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. την οικογένειά μου | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. τους φίλους μου | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. άλλο (αναφέρετε τι): | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.4 Είναι σημαντικό για μένα να καταλαβαίνω όταν ακούω στην ελληνική γλώσσα:

(παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλα)

- | | πολύ | λίγο | καθόλου |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. διαλέξεις/μαθήματα | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. δημόσιες ανακοινώσεις από μεγάφωνα
(σε σταθμούς, αεροδρόμια κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. τηλεφωνική συνομιλία | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ειδήσεις στη τηλεόραση ή/και στο ραδιόφωνο | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. διάφορα τηλεοπτικά προγράμματα | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(πχ. εκπομπές, διαφημίσεις, ταινίες, σήριαλ κλπ.)

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. ραδιοφωνικά προγράμματα | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. θεατρικά ή/και κινηματογραφικά έργα | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. άλλο (αναφέρετε τι): | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**2.5 Είναι σημαντικό για μένα να μπορώ να διαβάσω στην ελληνική γλώσσα:
(παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλα)**

- | | πολύ | λίγο | καθόλου |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. δρομολόγια λεωφορείων, τρένων κλπ. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. επίσημα έγγραφα
(πχ. συμβόλαια, αιτήσεις κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. επίσημες επιστολές | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. φιλικές επιστολές
(προσωπικά γράμματα σε φίλους, οικογένεια κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. άρθρα σε εφημερίδες ή/και περιοδικά | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. μικρές αγγελίες στις εφημερίδες | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. διαφημιστικά έντυπα
(πχ. φυλλάδια, αφίσες, τουριστικά έντυπα κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. σύντομα και απλά κείμενα
(καταλόγους εστιατορίων, οδηγίες χρήσης συσκευής, συνταγές μαγειρικής κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. βιβλία
(λογοτεχνικά κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. e-mail ή/και sms
(ηλεκτρονικά μηνύματα) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. άλλο (αναφέρετε τι): | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**2.6 Είναι σημαντικό για μένα να μπορώ να γράφω στα ελληνικά:
(παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλα)**

- | | πολύ | λίγο | καθόλου |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. δημόσια έντυπα ή/και αιτήσεις
(πχ. στο τελωνείο, τράπεζες, αστυνομία κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. επίσημες επιστολές
(σε κρατικές υπηρεσίες, οργανισμούς, επιχειρήσεις κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. φιλικές επιστολές
(προσωπικά γράμματα σε φίλους, οικογένεια κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. βιογραφικό σημείωμα | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. άρθρα σε εφημερίδες ή/και περιοδικά | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. σύντομες και απλές οδηγίες
(πχ. οδηγίες χρήσης συσκευής, συνταγές μαγειρικής κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. e-mail ή/και sms | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. προσωπικό ημερολόγιο | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. άλλο (αναφέρετε τι): | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.7 Χρησιμοποιώ την ελληνική γλώσσα για:

- | | πολύ | λίγο | καθόλου |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. να κάνω κοινωνικές επαφές
(πχ. να χαιρετήσω/αποχαιρετήσω κάποιον, να συστήσω κάποιον, να συγχαρώ κάποιον, να παρουσιάσω τον εαυτό μου, να ζητήσω από τον συνομιλητή μου τα δικά του στοιχεία, όνομα, διεύθυνση κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. να ζητήσω και να δώσω πληροφορίες
(πχ. να ζητήσω ή/και να δώσω πληροφορίες για τα δρομολόγια τρένων, να ζητήσω πληροφορίες από υπηρεσίες σχετικά με την άδεια παραμονής μου, για στέγαση, εργασία κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. να προσκαλέσω κάποιον ή να προτείνω κάτι | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. να κλείσω ή να ακυρώσω ένα ραντεβού | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. να εκφράσω τα συναισθήματά μου, είτε είναι αρνητικά ή θετικά
(πχ. τη χαρά μου, τον ενθουσιασμό, τη λύπη, τη δυσαρέσκεια, την ικανοποίηση κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. να εκφράσω τις προσωπικές μου απόψεις/θέσεις
(πχ. να συμφωνήσω/διαφωνήσω, να επιχειρηματολογήσω πάνω σ' ένα συγκεκριμένο θέμα, ν' ασκήσω κριτική κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. να περιγράψω κάποιον ή κάτι
(πχ. ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο, μια εικόνα κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. να συμβουλευτώ ή να ενθαρρύνω κάποιον | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. να αφηγηθώ/διηγηθώ κάτι
(πχ. γεγονότα του παρελθόντος, μια ιστορία κλπ.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. να εκφράσω τις ιδέες μου και τις σκέψεις μου
(πχ. τους προβληματισμούς μου που αφορούν την προσωπική ή την επαγγελματική μου ζωή) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. άλλο (αναφέρετε τι): | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνοπούλου, Ν.& Μανάβη, Δ. (χχ). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Στο www.greek-language.gr/greeklang/studies/guide/thema_e9/index.html.

Προσπελάστηκε στις 13 Ιανουαρίου 2009

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Βεργίδης, Δ. (2003). «Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες». Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σελ.95-122). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Βεντούρα, Λ., Μπάγκαβος, Χ., Παπαδοπούλου, Δ. (2006). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg

Βεργίδης, Δ.& Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (Τόμος Γ'). Πάτρα: ΕΑΠ

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (1989). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2001). *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης/πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ)

Δαμανάκης, Μ. (2001). «Η ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα». Στο *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ

Δαμανάκης, Μ., Καρδάσης, Β., Μιχελακάκη, Θ., Χουρδάκης, Α. (επιμ.) (2004). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη διασπορά. Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία*, τ. Α΄ και Β΄. Πρακτικά Συνεδρίου, 4-6 Ιουλίου 2003. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg

Δίτσιος, Λ. (1999). *Ανάλυση γλωσσικών αναγκών του χώρου επαγγελματικής ένταξης των σπουδαστών της ειδικότητας «Τεχνικός Ποιοποίησης και Αποσταγματοποίησης» του 4^{ου} ΙΕΚ Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας

Dudley-Evans, T.& St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press

Έκθεση της Επιτροπής για την Ελληνική Γλώσσα και τον Ελληνικό Πολιτισμό, (1999). *Το μέλλον της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στις Ηνωμένες Πολιτείες. Επιβίωση στη διασπορά*. ΗΠΑ: Ιερά Αρχιεπισκοπή Αμερικής

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ευσταθιάδης, Σ. (1995). «Σύγχρονες τάσεις στη διδακτική των γλωσσών: Επικοινωνιακή προσέγγιση». Στο *Γλωσσικές Εφαρμογές 1* (Δεκέμβριος), Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, ΑΠΘ

Ευσταθιάδης, Σ., Αντωνοπούλου Ν., Βογιατζίδου Σ.&Μανάβη Δ. (1998). *Επίπεδο-Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Συμβούλιο της Ευρώπης

Frch, C., Haastrup, K.&Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters

Hymes, D. (1972). «Models of the interaction of language and social life». Στο *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν (επιμ.) (1996). *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν

Καζάζης, Ι. (1998). *Institutions offering courses of Modern Greek in Greece and abroad: a brief guide updated and revised*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Καρνούτσου, Ε. (1999). *Ανάλυση των ξενόγλωσσων γλωσσικών αναγκών των υπαλλήλων στον οργανισμό καπνού*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Καυγάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσ/νίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε

Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Μακρής, Χ. (2001). *Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός

Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Μήτσης, Ν. (1998α). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg

Μοσχονάς, Σ. Α. (2003). «Πριν από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο *Σύγχρονες τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). *Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον. Μελετήματα, διαλέξεις και άρθρα 1977-1993*. Αθήνα: Gutenberg

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994α). *Η γλώσσα ως αξία. Το παράδειγμα της ελληνικής. Μελετήματα, διαλέξεις και άρθρα 1978-1993*. Αθήνα: Gutenberg

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press

Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005). «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης Γλώσσας: η Περίπτωση των Παλινοστούτων-Μεταναστών-Προσφύγων». Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4, 3-9

Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Αυτοέκδοση

Richterich, R. (1980). «Definition of language needs and types of adults». Στο Trim, J.L.M., Richterich, R., Van Ek, J.A., Wilkins, D.A. (1980). *Systems development in adult language learning: a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Council of Europe. Oxford, New York: Pergamon Press

Ρουσουλιώτη, Θ. (2004). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ομοιότητες, διαφορές και αλληλεπίδραση πεδίων έρευνας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας.

Σηφάκις, Ν. (2004). «Εκλεκτικές συγγένειες: Η διδασκαλία ξένων γλωσσών συναντά την Εκπαίδευση Ενηλίκων». Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων* τχ.1, σσ. 29-35

Σιπητάνου, Α. (1998). *Ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα: η διαχρονικότητα και οι μεταλλαγές του προβλήματος*. Θεσ/νίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Σιπητάνου, Α. (2004). «Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στο πλαίσιο προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας». Στο *Ελληνική Παιδαγωγική*

και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αλεξανδρούπολη 28-30 Μαΐου 2004, Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, σσ. 447-456

Σιπητάνου, Α. (2009). *Φορείς Παροχής Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις μαθήματος, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών, Κατεύθυνση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Θεσ/νίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Σκούρτου, Ε. (1999). «Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες». Στο Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Τάνης, Δ. (2004). *Η διδασκαλία της ελληνικής σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές*. Στο Forum συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, <http://www.komvos.edu.gr/forumbb/viewtopic.php?t=17> . Προσπελάστηκε στις 12 Μαΐου 2009.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: προβλήματα, προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας

Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη

Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, Ν. (2000). *Εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.

Τσίλη, Μ. (1998). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΕΠΕΑΕΚ): Διδασκαλία της νεοελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης /ξένης γλώσσας.

Τσοπάνογλου, Α. Γ. (1985). *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσ/νίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Τσοπάνογλου, Α. Γ. (1995). *Προγραμματίζοντας τη διδασκαλία ξένων γλωσσών για ειδική χρήση: Η περίπτωση της ιταλικής για επιχειρήσεις χάρτου*. Θεσ/νίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Vygotskii, L. S. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

West, R. (1994). «Needs analysis in language teaching». *Language teaching* vol.27. Cambridge University Press

Yalden, J. (1987). *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. UK: Prentice-Hall International

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης www.gslll.edu.gr

Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων www.ideke.edu.gr

Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων <http://kee.ideke.edu.gr/>