



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Τίτλος Διπλωματικής:

Εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα ενηλίκων μεταναστών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρική έρευνα

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

(Αριθμός Μητρώου: 169091)

Πάτρα Ιούνιος, 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Τίτλος Διπλωματικής:

*Εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα ενηλίκων μεταναστών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και
εμπειρική έρευνα*

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

(Αριθμός Μητρώου: 169091)

Α ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΟΥΤΡΟΥΒΙΔΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

Β ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΟΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

Πάτρα Ιούνιος, 2026

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT	11
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	17
Κεφάλαιο 1: Μετανάστευση και Μετανάστες.....	17
1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Μετανάστευσης.....	17
1.2 Κατηγορίες και Μορφές Μετανάστευσης	18
1.3 Αίτια και Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Μετανάστευσης	20
1.4 Μετανάστευση στον Ευρωπαϊκό Χώρο.....	22
1.5 Ιστορική Εξέλιξη της Μετανάστευσης στην Ελλάδα	23
1.6 Διάκριση Μεταξύ Μετανάστη και Πρόσφυγα.....	26
1.7 Κοινωνικές και Ψυχολογικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης	28
1.8 Επιπτώσεις της Μετανάστευσης.....	30
1.9 Ανασκόπηση	33
Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση.....	35
2.1 Η Σημασία και ο Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	35
2.2 Ιστορική Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	35
2.3 Σύγχρονη Σημασία και Κοινωνικό Πλαίσιο	36
2.4 Μορφές Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθηση	36
2.5 Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Εκπαιδευομένων	37
2.6 Η Ανδραγωγική Προσέγγιση	38
2.7 Η Μετασχηματιστική Μάθηση.....	40
2.8 Κριτική Παιδαγωγική.....	41
2.9 Κριτικός Στοχασμός.....	42
2.10 Κριτική Αποτίμηση των Θεωρητικών Προσεγγίσεων.....	44
2.11 Κίνητρα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	46
2.12 Εμπόδια στη Συμμετοχή των Ενηλίκων στην Εκπαίδευση	47
2.13 Οφέλη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	48
2.14 Ανασκόπηση.....	50
Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Παιδαγωγικές Εφαρμογές στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο	51
3.1 Εννοιολογική Προσέγγιση και Ρόλος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	51
3.2 Διδακτικές Προσεγγίσεις και Στρατηγικές	53

3.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	54
3.4 Ανασκόπηση	56
Κεφάλαιο 4: Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών	58
4.1 Χαρακτηριστικά και Εκπαιδευτικές Ανάγκες Ενηλίκων Μεταναστών	58
4.2 Μέθοδοι και Στρατηγικές Διδασκαλίας	59
4.3 Πολυδιάστατες Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση	60
4.4 Εκπαιδευτικές Δομές και Ένταξη.....	61
4.5 Οφέλη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων Μεταναστών.....	63
4.6 Εκπαίδευση και Ενεργός Πολιτειότητα Μεταναστών	64
4.7 Συμμετοχικές και Δημιουργικές Πρακτικές στην Ένταξη Μεταναστών	65
4.8 Ανασκόπηση	66
Κεφάλαιο 5: Ο Εκπαιδευτικός στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών	68
5.1 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε Ομάδες Ενηλίκων Μεταναστών	68
5.2 Γνώση των Πολιτισμών των Εκπαιδευομένων	69
5.3 Αναστοχασμός και Αυτογνωσία.....	70
5.4 Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εφαρμογή.....	70
5.5 Συμμετοχικό και Δημοκρατικό Πλαίσιο	71
5.6 Ανασκόπηση	72
Κεφάλαιο 6: Ερευνητικά Ευρήματα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών στην Ελλάδα και το Εξωτερικό.....	73
6.1 Ευρήματα από διεθνείς έρευνες	73
6.2 Ευρήματα από έρευνες στην Ελλάδα	73
6.3 Κριτική σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων.....	74
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	76
Εισαγωγή.....	76
Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	78
7.1 Ερευνητική Προσέγγιση.....	78
7.2 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων	78
7.3 Συμμετέχοντες και Πλαίσιο της Έρευνας.....	80
7.4 Διαδικασία Έρευνας και Συλλογής Δεδομένων	82
7.5 Ανάλυση Δεδομένων – Θεματική Ανάλυση.....	82
7.6 Ηθικά Ζητήματα	83
7.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας.....	84
7.8 Περιορισμοί της Έρευνας	85
Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα της Έρευνας.....	86
8.1 Κίνητρα Συμμετοχής	86
8.2 Δυσκολίες και Εμπόδια	89
8.3 Συναισθηματική Εμπειρία της Μάθησης	90
8.4 Ρόλος του Εκπαιδευτή και Διδακτικές Πρακτικές	92

8.5 Οφέλη της Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας.....	94
8.6 Ανάγκες και Προτάσεις Βελτίωσης.....	96
8.7 Πινακοποίηση των Δεδομένων που Αντλήθηκαν από τις Συνεντεύξεις	97
Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	101
9.1 Κίνητρα Συμμετοχής και Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας.....	101
9.2 Δυσκολίες και Εμπόδια στη Μαθησιακή Διαδικασία.....	103
9.3 Η Συναισθηματική Διάσταση της Μαθησιακής Εμπειρίας	104
9.4 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή και των Διδακτικών Πρακτικών	106
9.5 Η Συμβολή της Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας στην Κοινωνική Ένταξη	108
9.6 Συνολική Αποτίμηση και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	109
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	111
Ελληνική	111
Ξενόγλωσση	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	121
ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ.....	121
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΑΣ.....	122
Σύμβολα μεταγραφής	122

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Εκπαιδευτικές δομές και προγράμματα ένταξης στην Ελλάδα	62
Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	81
Πίνακας 3. Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά.....	98
Πίνακας 4. Εκπαιδευτική εμπειρία πριν την Ελλάδα	98
Πίνακας 5. Κίνητρα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας.....	98
Πίνακας 6. Δυσκολίες και εμπόδια.....	99
Πίνακας 7. Ρόλος εκπαιδευτή και διδασκαλία	99
Πίνακας 8. Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη.....	99
Πίνακας 9. Ανάγκες και προτάσεις	100

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

Συντομογραφία

Επεξήγηση

ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΚΕΜ	Κέντρο Εκπαίδευσης Μεταναστών
ΚΔΒΜ	Κέντρο Διά Βίου Μάθησης
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητική Οργάνωση
ΕΚΠΑ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις ανάγκες και τις προκλήσεις ενηλίκων μεταναστών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της γλώσσας ως μέσου κοινωνικής ένταξης, προσωπικής ενδυνάμωσης και ανάπτυξης της αυτονομίας των εκπαιδευομένων.

Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της θεωρίας εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, με ιδιαίτερη έμφαση στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση.

Η έρευνα ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και υλοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με ενήλικες εκπαιδευόμενους διαφορετικών εθνικοτήτων, οι οποίοι διαμένουν στην Ελλάδα και παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα ενήλικες μετανάστες, εκ των οποίων πέντε άνδρες και πέντε γυναίκες, ηλικίας 27 έως 58 ετών. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από την Αλβανία, τη Ρουμανία, το Πακιστάν, τη Συρία και τη Βουλγαρία, γεγονός που προσέδωσε στην έρευνα έντονο διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, από την οποία προέκυψαν θεματικές κατηγορίες σχετικές με τα κίνητρα συμμετοχής, τις μαθησιακές δυσκολίες, τη συναισθηματική εμπειρία των εκπαιδευομένων, τον ρόλο του εκπαιδευτή, τα οφέλη της γλωσσικής εκπαίδευσης και τις προτάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα βασικά κίνητρα συμμετοχής σχετίζονται κυρίως με πρακτικές ανάγκες της καθημερινής ζωής, όπως η εργασία, η επικοινωνία και η διεκπεραίωση διοικητικών διαδικασιών. Παράλληλα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συνδέεται με την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης, της οικογενειακής υποστήριξης και της ενεργού συμμετοχής στην κοινωνική ζωή.

Οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, όπως περιορισμένο χρόνο λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, καθώς και γλωσσικά εμπόδια που αφορούν κυρίως τον προφορικό λόγο και τη γραμματική.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη συναισθηματική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς συναισθήματα άγχους, φόβου και ανασφάλειας επηρεάζουν τη συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, ο υποστηρικτικός και εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτή, σε συνδυασμό με τη χρήση βιωματικών διδακτικών πρακτικών, συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή εμπειρία.

Συμπερασματικά, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης και ενδυνάμωσης των ενηλίκων μεταναστών. Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη ανάπτυξης ευέλικτων, συμμετοχικών και συναισθηματικά υποστηρικτικών εκπαιδευτικών πρακτικών, συμβάλλοντας παράλληλα στην κατανόηση της βιωματικής διάστασης της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών.

Λέξεις-κλειδιά:

εκπαίδευση ενηλίκων, μετανάστευση, εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, κοινωνική ένταξη, διαπολιτισμική εκπαίδευση

ABSTRACT

This thesis investigates the educational experiences, needs, and challenges of adult migrants participating in Greek language learning programs. The main aim of the research is to examine the role of language as a means of social integration, personal empowerment, and the development of learners' autonomy.

The theoretical framework of the study is based on the principles of adult education, intercultural education, and second language acquisition theory, with particular emphasis on experiential and participatory learning.

The research follows a qualitative methodological approach and was conducted through semi-structured interviews with adult learners of different nationalities who reside in Greece and attend Greek language courses. The study included ten adult migrants, five men and five women, aged between 27 and 58 years. The participants came from Albania, Romania, Pakistan, Syria, and Bulgaria, which gave the research a strong intercultural dimension. The data were analyzed using thematic analysis, from which thematic categories emerged related to participation motivations, learning difficulties, the emotional experience of learners, the role of the instructor, the benefits of language education, and suggestions for improving educational practice.

The findings of the study indicate that the main reasons for participation are primarily related to practical needs of daily life, such as work, communication, and administrative procedures. At the same time, learning the Greek language is associated with the enhancement of social integration, family support, and active participation in social life.

The learners face significant difficulties, such as limited time due to work and family obligations, as well as linguistic barriers mainly related to oral expression and grammar. Particular importance is given to the emotional dimension of the learning process, as feelings of anxiety, fear, and insecurity affect learners' participation and self-confidence. At the same time, the supportive and encouraging role of the instructor, combined with the use of experiential teaching practices, contributes positively to the learning experience.

In conclusion, learning the Greek language emerges as a crucial factor for the social integration and empowerment of adult migrants. The study highlights the need for flexible, participatory, and emotionally supportive educational practices, while also contributing to the understanding of the experiential dimension of adult migrant education.

Keywords:

adult education, migration, Greek language learning, social integration, intercultural education

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διπλωματική αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και εστιάζει στις εμπειρίες, τα κίνητρα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενηλίκων μεταναστών που παρακολουθούν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε εκπαιδευτική δομή του Ηρακλείου Κρήτης.

Η επαφή με τους συμμετέχοντες της έρευνας ανέδειξε τη σύνθετη πραγματικότητα που βιώνουν στην καθημερινότητά τους, καθώς η προσπάθεια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας συνδέεται άμεσα με ζητήματα επικοινωνίας, κοινωνικής ένταξης, επαγγελματικής αποκατάστασης, αυτονομίας και προσωπικής ασφάλειας.

Μέσα από την ερευνητική διαδικασία αναδείχθηκαν τόσο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι όσο και η σημασία της εκπαιδευτικής υποστήριξης και της δημιουργίας ενός ασφαλούς και ενθαρρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η διερεύνηση των εμπειριών τους συνέβαλε ουσιαστικά στην κατανόηση της βιωματικής διάστασης της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών και ενίσχυσε τον προσωπικό και επιστημονικό μου προβληματισμό γύρω από τον ρόλο της γλωσσικής εκπαίδευσης στη διαδικασία κοινωνικής ένταξης.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Παναγιώτη Κουτρουβίδη, για την επιστημονική καθοδήγηση, τη διαρκή υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής πορείας. Παράλληλα, τον ευχαριστώ για την ελευθερία σκέψης και έκφρασης που μου έδωσε, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της διπλωματικής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται επίσης στους συμμετέχοντες της έρευνας για τον χρόνο, την εμπιστοσύνη και τη διάθεσή τους να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Τέλος, ευχαριστώ θερμά όλους όσους με στήριξαν και στάθηκαν δίπλα μου κατά τη διάρκεια αυτής της απαιτητικής αλλά ιδιαίτερα δημιουργικής διαδρομής.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από αυξημένη πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, ως αποτέλεσμα των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών των τελευταίων δεκαετιών. Η συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικής εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης διαμορφώνει ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο αναδεικνύει νέες προκλήσεις αλλά και δυνατότητες για την εκπαίδευση, την κοινωνική συνοχή και την ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής όλων των πολιτών.

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών και ειδικότερα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αναδεικνύονται ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο μελέτης. Η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επικοινωνία, την πρόσβαση στην εργασία, τη χρήση υπηρεσιών, τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Παράλληλα, η μαθησιακή διαδικασία δεν περιορίζεται στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά συνδέεται με εμπειρίες, συναισθήματα, δυσκολίες και προσωπικές διαδρομές που επηρεάζουν ουσιαστικά την πορεία ένταξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων.

Η παρούσα διπλωματική διερευνά τις εκπαιδευτικές εμπειρίες ενηλίκων μεταναστών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, εστιάζοντας στα κίνητρα συμμετοχής τους, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, στη συναισθηματική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, στον ρόλο του εκπαιδευτή και στα οφέλη που αποκομίζουν. Μέσα από την ανάλυση των προσωπικών τους εμπειριών επιχειρείται η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και στην κοινωνική ένταξη και την προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.

Η επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας προέκυψε από έναν ευρύτερο προβληματισμό σχετικά με τη μεταναστευτική εμπειρία και τις διαδικασίες ένταξης των μεταναστών στις κοινωνίες υποδοχής. Ειδικότερα, αφετηρία του ενδιαφέροντος αποτέλεσε το ερώτημα κατά πόσο τα άτομα που εγκαταλείπουν τη χώρα καταγωγής τους αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής και νέες ευκαιρίες, καταφέρνουν τελικά να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και τους στόχους τους στη χώρα υποδοχής, καθώς και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν

αυτή τη διαδικασία.

Η έρευνα εστιάζει στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις όπως η ανδραγωγική, η βιωματική και η μετασχηματίζουσα μάθηση, καθώς και στον ρόλο του εκπαιδευτή στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η διπλωματική οργανώνεται σε δύο βασικά μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά το φαινόμενο της μετανάστευσης, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και την εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών, με έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, γίνεται ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία συμβάλλει στη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα και η μεθοδολογική της προσέγγιση. Το κεφάλαιο της μεθοδολογίας περιγράφει την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, τη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και ζητήματα που αφορούν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τους περιορισμούς της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε και στη θεματική ανάλυση των δεδομένων ως βασικό εργαλείο επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ενήλικων μεταναστών που συμμετείχαν στη μελέτη. Τα ευρήματα οργανώνονται σε θεματικές ενότητες, οι οποίες αφορούν τα κίνητρα συμμετοχής στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, τη συναισθηματική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας, τον ρόλο του εκπαιδευτή και τις παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, όπως αυτές αναδύονται μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, ενώ επιχειρείται η ανάδειξη κοινών μοτίβων και διαφοροποιήσεων στις αφηγήσεις τους.

Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο της διπλωματικής παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, όπου γίνεται συζήτηση των βασικών ευρημάτων σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο και

τη σχετική βιβλιογραφία. Παράλληλα, διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών και της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Μετανάστευση και Μετανάστες

1.1 Εννοιολογική Προσέγγιση της Μετανάστευσης

Η μετανάστευση αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων μετακινείται από τη χώρα στην οποία ζει προς μια άλλη, με σκοπό τη μόνιμη ή μακροχρόνια εγκατάσταση. Πρόκειται για ένα διαχρονικό φαινόμενο που σχετίζεται με κοινωνικούς, οικονομικούς και προσωπικούς λόγους και επηρεάζει τόσο τα ίδια τα άτομα όσο και τις κοινωνίες στις οποίες μετακινούνται.

Σε βασικό επίπεδο, η μετανάστευση διακρίνεται σε δύο κύριες μορφές: την αποδημία, δηλαδή την αναχώρηση από τη χώρα προέλευσης και την εισροή μεταναστών, δηλαδή την άφιξη και εγκατάσταση σε μια χώρα υποδοχής. Η χώρα στην οποία εγκαθίσταται το άτομο ονομάζεται χώρα διαμονής και αποτελεί τον τόπο όπου καλύπτει τις καθημερινές του ανάγκες και οργανώνει τη ζωή του. Αντίθετα, προσωρινές μετακινήσεις, όπως ταξίδια για αναψυχή ή σύντομες επισκέψεις, δεν θεωρούνται μετανάστευση, καθώς δεν συνεπάγονται αλλαγή της συνήθους κατοικίας.

Στο πλαίσιο της μετανάστευσης χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι που χρειάζονται αποσαφήνιση. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, αλλοδαπός είναι το άτομο που δεν διαθέτει ελληνική ιθαγένεια, ενώ ημεδαπός είναι ο πολίτης της χώρας. Ωστόσο, οι έννοιες «μετανάστης» και «αλλοδαπός» δεν ταυτίζονται πάντοτε, καθώς ένα άτομο μπορεί να έχει μετακινηθεί από άλλη χώρα αλλά να διαθέτει την ιθαγένεια της χώρας υποδοχής ή αντίθετα, να έχει γεννηθεί σε αυτήν χωρίς να την έχει αποκτήσει. Αυτό αναδεικνύει ότι η μετανάστευση δεν αποτελεί μόνο νομικό, αλλά και κοινωνικό φαινόμενο (Πουλοπούλου-Έμκε, 2007, όπ. αναφ. στο Γερμένη & Παληογιάννη, 2016).

Επιπλέον, η έννοια του μετανάστη δεν ορίζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μετανάστης θεωρείται το άτομο που έχει γεννηθεί σε άλλη χώρα και μετακινήθηκε, ενώ σε άλλες δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην καταγωγή ή στην κατοχή υπηκοότητας. Οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο καταγράφονται οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί και ερμηνεύονται τα σχετικά στατιστικά δεδομένα

(Ζωγραφάκης, Κόντης & Μητράκος, 2009, όπ. αναφ. στο Γερμένη & Παληογιάννη, 2016).

Μια ακόμη σημαντική διάκριση αφορά το καθεστώς παραμονής των μεταναστών. Οι μετανάστες που διαθέτουν τα απαραίτητα νομιμοποιητικά έγγραφα έχουν τη δυνατότητα να ζουν και να εργάζονται με μεγαλύτερη ασφάλεια στη χώρα υποδοχής, ενώ όσοι δεν διαθέτουν τα απαιτούμενα έγγραφα αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην καθημερινότητά τους. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία προτιμάται ο όρος «μετανάστες χωρίς νόμιμα έγγραφα», καθώς αποφεύγεται η αρνητική φόρτιση που συνοδεύει τον όρο «παράνομοι» (Πουλοπούλου-Έμκε, 2007, όπ. αναφ. στο Γερμένη & Παληογιάννη, 2016).

Πέρα από τους ορισμούς, η μετανάστευση αποτελεί μια σημαντική εμπειρία ζωής, η οποία συνοδεύεται από αλλαγές και προκλήσεις. Η προσαρμογή σε ένα νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες και να επηρεάσει την ψυχική υγεία του ατόμου. Παράλληλα, μπορεί να προσφέρει νέες ευκαιρίες για βελτίωση των συνθηκών ζωής και προσωπική ανάπτυξη (Μόττη-Στεφανίδη, 2005, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η μετανάστευση αφορά εκατοντάδες εκατομμύρια ανθρώπους, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της ως κοινωνικού φαινομένου (Yu et al., 2014, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016). Στην Ελλάδα, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται η μετατροπή της χώρας από τόπο αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής, γεγονός που καθιστά τη μελέτη της μετανάστευσης ακόμη πιο σημαντική (Κυριάκου, 2004, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016). Συνοψίζοντας, η μετανάστευση δεν αποτελεί απλώς μια γεωγραφική μετακίνηση, αλλά μια πολυδιάστατη διαδικασία που επηρεάζει την ταυτότητα, την καθημερινότητα και τις προοπτικές των ανθρώπων, καθώς και τη δομή των σύγχρονων κοινωνιών.

Η αποσαφήνιση της έννοιας της μετανάστευσης οδηγεί στη διερεύνηση των επιμέρους κατηγοριών και μορφών που μπορεί να λάβει το φαινόμενο.

1.2 Κατηγορίες και Μορφές Μετανάστευσης

Έχοντας ορίσει την έννοια της μετανάστευσης, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι βασικές κατηγορίες και μορφές που μπορεί να λάβει το φαινόμενο. Η ταξινόμηση της μετανάστευσης βασίζεται σε διαφορετικά κριτήρια, όπως ο βαθμός επιλογής, η διάρκεια παραμονής, η γεωγραφική εμβέλεια, το καθεστώς νομιμότητας και ο σκοπός της μετακίνησης (Τσούσης, 1999, όπ. αναφ. στο Μεταξάς, 2023).

Με βάση τον βαθμό επιλογής, η μετανάστευση διακρίνεται σε εκούσια και αναγκαστική. Η εκούσια μετανάστευση αφορά περιπτώσεις όπου το άτομο επιλέγει να μετακινηθεί για προσωπικούς ή οικονομικούς λόγους, ενώ η αναγκαστική σχετίζεται με πιεστικές συνθήκες που δεν αφήνουν περιθώρια επιλογής, όπως διώξεις, πόλεμοι ή κρατικές παρεμβάσεις (Λαμπριανίδης & Λυμπεράκης, 2001, όπ. αναφ. στο Καραμανλή, 2008).

Ένα ακόμη βασικό κριτήριο είναι η χρονική διάρκεια παραμονής. Έτσι, η μετανάστευση διακρίνεται σε προσωρινή και μόνιμη. Η προσωρινή περιλαμβάνει μετακινήσεις περιορισμένης διάρκειας, ενώ η μόνιμη αφορά τη σταθερή εγκατάσταση στη χώρα υποδοχής (Dustmann, 1996, όπ. αναφ. στο Καραμανλή, 2008). Στην πράξη, η μόνιμη μετανάστευση μπορεί να προκύψει ως εξέλιξη της προσωρινής, όταν τα οφέλη της παραμονής υπερτερούν των δυσκολιών (Dustmann & Weiss, 2007, όπ. αναφ. στο Καραμανλή, 2008).

Η προσωρινή μετανάστευση περιλαμβάνει διάφορες μορφές, όπως η εποχιακή μετανάστευση, που συνδέεται με ανάγκες της αγοράς εργασίας, η κυκλική ή κυκλοφοριακή μετανάστευση, όπου τα άτομα μετακινούνται επαναλαμβανόμενα μεταξύ δύο χωρών, καθώς και η μετανάστευση με σύμβαση εργασίας, κατά την οποία η διάρκεια παραμονής καθορίζεται από συγκεκριμένους όρους απασχόλησης (Λαμπριανίδης & Λυμπεράκης, 2001, όπ. αναφ. στο Καραμανλή, 2008).

Μια ιδιαίτερη μορφή αποτελεί η επιστροφική μετανάστευση, κατά την οποία οι μετανάστες επιστρέφουν στη χώρα προέλευσης μετά από ένα χρονικό διάστημα παραμονής στο εξωτερικό (Glytsos, 1988, όπ. αναφ. στο Καραμανλή, 2008). Παράλληλα, η μεταβατική μετανάστευση αναφέρεται στη διαδοχική μετακίνηση μεταξύ διαφορετικών χωρών έως την τελική εγκατάσταση (Böhning, 1984, όπ. αναφ. στο Καραμανλή, 2008).

Επιπλέον, η μετανάστευση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση και άλλα κριτήρια, όπως η νομιμότητα (νόμιμη ή χωρίς νόμιμα έγγραφα), η γεωγραφική εμβέλεια (εσωτερική ή διεθνής) και η μορφή μετακίνησης (ατομική ή ομαδική) (Schnapper, 1991· Πουλοπούλου- Έμκε, 2007, όπ. αναφ. στο Καραμανλή, 2008).

Στις σύγχρονες κοινωνίες εμφανίζονται επίσης νέες μορφές μετανάστευσης, όπως η

εκπαιδευτική μετανάστευση, η οικογενειακή επανένωση και η περιβαλλοντική μετανάστευση, η οποία σχετίζεται με φυσικές καταστροφές και περιβαλλοντικές αλλαγές (Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, 2019, όπ. αναφ. στο Μεταξάς, 2023).

Συνολικά, οι κατηγορίες και οι μορφές της μετανάστευσης αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία που επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες και λαμβάνει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες των ανθρώπων.

1.3 Αίτια και Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Μετανάστευσης

Σύμφωνα με τη θεωρία της ανθρώπινης κινητικότητας, η απόφαση για μετανάστευση δεν συνιστά παθητική αντίδραση σε εξωτερικές πιέσεις, αλλά συνειδητή και ορθολογική επιλογή του ατόμου, η οποία βασίζεται σε προσδοκίες και εκτιμήσεις κόστους - οφέλους (de Haas, 2021, όπ. αναφ. στο Μπατάλης, 2025). Στο ίδιο πλαίσιο, η θεωρία ώθησης - έλξης υποστηρίζει ότι η μετανάστευση προκύπτει από τη συνδυαστική επίδραση παραγόντων που ωθούν τα άτομα να εγκαταλείψουν τη χώρα προέλευσης και παραγόντων που τα προσελκύουν στη χώρα προορισμού, ενώ παράλληλα λαμβάνονται υπόψη και τα εμπόδια που παρεμβάλλονται μεταξύ των δύο περιοχών (Lee, 1966, όπ. αναφ. στο Μπατάλης, 2025).

Τα αίτια της μετανάστευσης δύνανται να κατηγοριοποιηθούν σε βασικές ομάδες: κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά και δημογραφικά, περιβαλλοντικά, καθώς και ατομικά ή υποκειμενικά, τα οποία δεν λειτουργούν μεμονωμένα αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά.

Οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν πολέμους, ένοπλες συγκρούσεις, πολιτικές και θρησκευτικές διώξεις, καθώς και παραβιάσεις θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η μετανάστευση λαμβάνει συχνά αναγκαστικό χαρακτήρα, καθώς τα άτομα επιδιώκουν την προστασία της ζωής και της ασφάλειάς τους (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2024, όπ. αναφ. στο Μακρυδάκη, 2024).

Οι οικονομικοί και δημογραφικοί παράγοντες σχετίζονται με τις ανισότητες οικονομικής ανάπτυξης, τα υψηλά επίπεδα ανεργίας και τις χαμηλές αμοιβές. Η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών απασχόλησης και υψηλότερου βιοτικού επιπέδου αποτελεί έναν από τους

κυριότερους κινητήριους μοχλούς της σύγχρονης μετανάστευσης. Επιπλέον, δημογραφικές πιέσεις, όπως η πληθυσμιακή αύξηση σε ορισμένες περιοχές ή η γήρανση σε άλλες, ενισχύουν περαιτέρω τις μεταναστευτικές ροές (Migration Data Portal, 2022, όπ. αναφ. στο Μακρυδάκη, 2024).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συνδέονται με την κλιματική αλλαγή και τις φυσικές καταστροφές, όπως πλημμύρες, ξηρασίες και ακραία καιρικά φαινόμενα, τα οποία επηρεάζουν άμεσα τη βιωσιμότητα των τοπικών κοινωνιών και εντείνουν την ανάγκη μετακίνησης (Arias et al., 2021, όπ. αναφ. στο Μακρυδάκη, 2024). Ωστόσο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες λειτουργούν κυρίως σε συνδυασμό με κοινωνικοοικονομικές ευαλωτότητες και όχι ως αυτόνομη αιτία μετανάστευσης (Wolde, D'Odorico & Rulli, 2023, όπ. αναφ. στο Μπατάλης, 2025)

Παράλληλα, οι υποκειμενικοί παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στοιχεία όπως ο φόβος, η αβεβαιότητα, οι προσωπικές φιλοδοξίες και η επιθυμία για κοινωνική και οικονομική ανέλιξη επηρεάζουν ουσιαστικά την επιλογή της μετανάστευσης, αναδεικνύοντας τον ενεργό ρόλο του ατόμου (Reissonά κ.ά., 2024· Sunagić, 2024, όπ. αναφ. στο Μπατάλης, 2025).

Επιπροσθέτως, θεσμικοί και κοινωνικοί παράγοντες, όπως η ποιότητα των πολιτικών και διοικητικών θεσμών, οι ιστορικοί και αποικιακοί δεσμοί, καθώς και οι πολιτισμικές και γλωσσικές συνδέσεις μεταξύ χωρών, επηρεάζουν σημαντικά τόσο την κατεύθυνση όσο και την ένταση των μεταναστευτικών ροών (Manchin, 2025, όπ. αναφ. στο Μπατάλης, 2025).

Τέλος, το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί κρίσιμο προσδιοριστικό παράγοντα, καθώς το επίπεδο εκπαίδευσης και δεξιοτήτων αυξάνει την πιθανότητα μετανάστευσης, λόγω της πρόσβασης σε ευρύτερες και ποιοτικότερες επαγγελματικές ευκαιρίες (Pitoski, Lampoltshammer & Parycek, 2021, όπ. αναφ. στο Μπατάλης, 2025). Αντιστρόφως, περιοριστικοί παράγοντες, όπως η έλλειψη οικονομικών πόρων, οι γεωγραφικές αποστάσεις και οι διοικητικοί φραγμοί, δύνανται να οδηγήσουν σε φαινόμενα ακούσιας ακινησίας, περιορίζοντας τη δυνατότητα μετακίνησης (de Haas, 2021, όπ. αναφ. στο Μπατάλης, 2025).

Συνολικά, η μετανάστευση αποτελεί ένα κατεξοχήν πολυπαραγοντικό φαινόμενο, στο οποίο κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτικοί, περιβαλλοντικοί και ατομικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν. Η

πολυπλοκότητα αυτή καθιστά απαραίτητη την εις βάθος προσέγγισή της, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ερμηνεία των μεταναστευτικών ροών και η διαμόρφωση αποτελεσματικών πολιτικών διαχείρισης. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η εξέταση του φαινομένου στον ευρωπαϊκό χώρο, όπου οι μεταναστευτικές ροές παρουσιάζουν ιδιαίτερη ένταση και διαμορφώνουν κρίσιμες κοινωνικοπολιτικές ισορροπίες.

1.4 Μετανάστευση στον Ευρωπαϊκό Χώρο

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί έναν από τους βασικότερους χώρους υποδοχής μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ιστορική και εξελικτική προσέγγιση του φαινομένου στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της Eurostat, η μετανάστευση αποτελεί βασικό παράγοντα πληθυσμιακής μεταβολής στην Ευρώπη, καθώς το μεταναστευτικό ισοζύγιο παραμένει θετικό και συμβάλλει καθοριστικά στη διατήρηση του συνολικού πληθυσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ιστορική εξέλιξη της μετανάστευσης στην Ευρώπη ξεκινά ουσιαστικά με την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας το 1957, η οποία αποτέλεσε καθοριστικό σημείο για την ενίσχυση των μεταναστευτικών ροών προς την Ευρώπη. Η οικονομική ανάπτυξη των κρατών-μελών λειτούργησε ως σημαντικός παράγοντας έλξης για πληθυσμούς από λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες. Ήδη από τις πρώτες δεκαετίες λειτουργίας της, πολίτες από πρώην αποικίες ευρωπαϊκών κρατών αλλά και από πρώην σοσιαλιστικά καθεστώτα επιδίωκαν εγκατάσταση στην Ευρώπη, αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, οικονομική ασφάλεια και πολιτική σταθερότητα (Σαμπατάκου, 2010, όπ. αναφ. στο Μανιάτη, 2022).

Κατά τη δεκαετία του 1960, η έντονη οικονομική ανάπτυξη των ευρωπαϊκών χωρών οδήγησε σε αυξημένη ανάγκη για εργατικό δυναμικό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την οργανωμένη εισροή μεταναστών από τρίτες χώρες, κυρίως από την Αφρική. Αν και αρχικά η μετανάστευση είχε προσωρινό χαρακτήρα, σταδιακά μετατράπηκε σε μόνιμη εγκατάσταση, καθώς ακολούθησε και η οικογενειακή επανένωση (De Haas, 2014, όπ. αναφ. στο Μανιάτη, 2022).

Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, οι μεταναστευτικές ροές προς την Ευρώπη αυξήθηκαν σημαντικά λόγω μεγάλων γεωπολιτικών ανακατατάξεων. Η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και η κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων οδήγησαν σε εκτεταμένες μετακινήσεις πληθυσμών προς τη Δυτική Ευρώπη. Παράλληλα, οι πολεμικές συγκρούσεις στα Βαλκάνια και η κρίση στο

Κόσοβο ενίσχυσαν τις προσφυγικές ροές προς τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Kamm, 1992, όπ. αναφ. στο Μανιάτη, 2022).

Η επόμενη σημαντική περίοδος αφορά την παγκόσμια χρηματοοικονομική κρίση του 2008, η οποία επηρέασε έντονα τις μεταναστευτικές ροές, εντείνοντας τις οικονομικές μετακινήσεις εντός και εκτός Ευρώπης. Η τάση αυτή κορυφώθηκε κατά την προσφυγική κρίση του 2015, όταν η Ευρώπη βρέθηκε αντιμέτωπη με μαζική εισροή πληθυσμών από εμπόλεμες περιοχές, κυρίως από τη Μέση Ανατολή (Μανιάτη, 2022).

Στη σύγχρονη περίοδο, η Ευρώπη εξακολουθεί να αποτελεί βασικό προορισμό μεταναστευτικών ροών. Σύμφωνα με τη Eurostat, το 2022 περισσότεροι από 5 εκατομμύρια άνθρωποι μετανάστευσαν προς χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τρίτες χώρες, γεγονός που επιβεβαιώνει τη συνεχιζόμενη ελκυστικότητα της Ευρώπης ως μεταναστευτικού προορισμού (Eurostat, 2024).

Η πιο πρόσφατη εξέλιξη αφορά τον πόλεμο στην Ουκρανία, ο οποίος από το 2022 έχει οδηγήσει σε μαζική μετακίνηση πληθυσμών προς τις ευρωπαϊκές χώρες. Εκατομμύρια εκτοπισμένοι έλαβαν καθεστώς προσωρινής προστασίας εντός της ΕΕ, γεγονός που αναδεικνύει τη δυναμική και συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση του μεταναστευτικού φαινομένου (Eurostat, 2024).

Συνολικά, η ιστορική εξέλιξη της μετανάστευσης στον ευρωπαϊκό χώρο δείχνει ότι το φαινόμενο επηρεάζεται διαχρονικά από οικονομικές ανισότητες, πολιτικές κρίσεις και πολεμικές συγκρούσεις. Παράλληλα, τα σύγχρονα δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η μετανάστευση αποτελεί βασικό μηχανισμό δημογραφικής ανανέωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδιαίτερα σε ένα πλαίσιο γήρανσης του πληθυσμού. Ως εκ τούτου, η διαχείριση και η ομαλή ένταξη των μεταναστευτικών πληθυσμών παραμένει μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις των ευρωπαϊκών κρατών και θεσμών. Κατά συνέπεια, η ευρωπαϊκή διάσταση της μετανάστευσης καθιστά αναγκαία την εστίαση στην ελληνική περίπτωση.

1.5 Ιστορική Εξέλιξη της Μετανάστευσης στην Ελλάδα

Η ιστορική εξέλιξη της μετανάστευσης στην Ελλάδα δεν μπορεί να κατανοηθεί χωρίς αναφορά στις προγενέστερες φάσεις έντονης εκροής πληθυσμού. Κατά τον 20ό αιώνα, η Ελλάδα αποτέλεσε κατεξοχήν χώρα αποστολής μεταναστών, με δύο κύρια μεταναστευτικά κύματα. Το

πρώτο καταγράφεται μεταξύ 1890 και 1914, όταν περίπου το 1/6 του πληθυσμού μετανάστευσε, κυρίως προς τις Ηνωμένες Πολιτείες και την Αίγυπτο (Kasimis & Kassimi, 2004, όπ. αναφ. στο Δημητριάδη, 2012). Το δεύτερο μεγάλο κύμα σημειώνεται μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου έως τα μέσα της δεκαετίας του 1970, με περίπου 1.400.000 Έλληνες να μεταναστεύουν προς την Αυστραλία, τις Ηνωμένες Πολιτείες και χώρες της Κεντρικής και Δυτικής Ευρώπης, ιδιαίτερα τη Δυτική Γερμανία, η οποία απορρόφησε περίπου το 85% της ευρωπαϊκής ελληνικής μετανάστευσης (Iosifides, 1997· Κοτζαμάκης & Ανδρουλάκη, 2009, όπ. αναφ. στο Δημητριάδη, 2012).

Η μεταβολή της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών αρχίζει να διαμορφώνεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και εντείνεται στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη μετάβαση διαδραμάτισαν οι γεωπολιτικές εξελίξεις της περιόδου και ειδικότερα η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και η πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων σε χώρες όπως η Αλβανία, η Βουλγαρία, η Ρουμανία, η Πολωνία και η Γεωργία (Πουλοπούλου, 2007, όπ. αναφ. στο Δημητριάδη, 2012). Οι εξελίξεις αυτές προκάλεσαν εκτεταμένες μετακινήσεις πληθυσμών προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα.

Παράλληλα, η εδραίωση της δημοκρατίας μετά την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974) και η ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα το 1981 συνέβαλαν καθοριστικά στη μετατροπή της Ελλάδας σε ελκυστικό προορισμό για μετανάστες, λόγω της πολιτικής σταθερότητας και των προσδοκιών οικονομικής ανάπτυξης (S. Ecomides, 2005· Ozguness, 2010, όπ. αναφ. στο Κοτρόγια, 2020).

Επιπλέον, η γεωγραφική θέση της Ελλάδας, σε συνδυασμό με τα εκτεταμένα θαλάσσια σύνορα και την εγγύτητά της με περιοχές πολιτικής αστάθειας, την καθιστά βασική πύλη εισόδου προς την Ευρώπη. Παράγοντες όπως οι ευρωπαϊκές πολιτικές ελέγχου της μετανάστευσης και το κλείσιμο συγκεκριμένων μεταναστευτικών διαδρομών συνέβαλαν στην ανακατεύθυνση των ροών προς την Ελλάδα (Triandafyllidou & Maroukis, 2012, όπ. αναφ. στο Δημητριάδη, 2012).

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η μετανάστευση από την Αλβανία, λόγω της βαθιάς οικονομικής και πολιτικής κρίσης που αντιμετώπιζε η χώρα. Παράλληλα, μεταναστευτικές ροές προήλθαν και από περιοχές της Ασίας και της Αφρικής, συχνά ως αποτέλεσμα πολεμικών συγκρούσεων, όπως εμφύλιοι πόλεμοι στην Αφρική και συγκρούσεις στη Μέση Ανατολή,

συμπεριλαμβανομένου του πολέμου στο Ιράν (Δημητριάδη, 2012). Κατά τη δεκαετία του 1990, η εισροή μεταναστών αυξάνεται ραγδαία, με τον αριθμό τους να φτάνει περίπου το μισό εκατομμύριο (Καρύδης, 1996, όπ. αναφ. στο Κοτρώγια, 2020), ενώ καταγράφεται παρουσία άνω των 100 διαφορετικών εθνικοτήτων στην ελληνική επικράτεια. Σημαντικό μέρος αυτών αφορά παράτυπους μετανάστες, γεγονός που επιβαρύνει περαιτέρω τη διαχείριση του φαινομένου (Δημητριάδη, 2012).

Παρά τις οικονομικές δυσκολίες της περιόδου (πληθωρισμός, ανεργία, δημοσιονομικά ελλείμματα), η μετανάστευση συνέβαλε ουσιαστικά στη δημογραφική ανανέωση της χώρας, καλύπτοντας ανάγκες στην αγορά εργασίας και αντισταθμίζοντας τη χαμηλή φυσική αύξηση του πληθυσμού (Κασίμης, 2014, όπ. αναφ. στο Κοτρώγια, 2020).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, οι μεταναστευτικές ροές προς την Ελλάδα παρουσιάζουν σημαντικές διακυμάνσεις, αντανakλώντας τόσο διεθνείς εξελίξεις όσο και εσωτερικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Μετά την περίοδο έντονης εισροής της δεκαετίας του 1990, παρατηρείται σχετική σταθεροποίηση και σταδιακή μείωση των μεταναστευτικών ροών κατά τη δεκαετία του 2000, ιδιαίτερα μετά τη διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004, οι οποίοι σηματοδότησαν μια φάση οικονομικής και θεσμικής σταθερότητας για τη χώρα.

Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται ριζικά κατά τη διάρκεια της προσφυγικής κρίσης του 2015, όταν η Ελλάδα βρέθηκε στο επίκεντρο των διεθνών μεταναστευτικών ροών. Η ένταση των συγκρούσεων στη Μέση Ανατολή και κυρίως ο πόλεμος στη Συρία, σε συνδυασμό με τη γεωγραφική θέση της Ελλάδας ως βασικής πύλης εισόδου προς την Ευρώπη, οδήγησαν σε ραγδαία αύξηση των αφίξεων. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat (μελέτη: *Greece Immigration Inflow*), οι μεταναστευτικές ροές κορυφώθηκαν, φτάνοντας περίπου τις 130.000 αφίξεις ετησίως, καταγράφοντας μία από τις υψηλότερες τιμές της σύγχρονης περιόδου.

Ωστόσο, τα επόμενα χρόνια παρατηρείται σημαντική αποκλιμάκωση των ροών, ως αποτέλεσμα τόσο των ευρωπαϊκών πολιτικών περιορισμού της μετανάστευσης όσο και διμερών συμφωνιών, όπως η συμφωνία ΕΕ–Τουρκίας. Η τάση αυτή ενισχύεται περαιτέρω κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, όταν οι περιορισμοί στις μετακινήσεις και το κλείσιμο των

συνόρων οδήγησαν σε αισθητή μείωση των αφίξεων, οι οποίες διαμορφώθηκαν περίπου στις 59.000 (Eurostat, 2024).

Μετά το τέλος της πανδημίας, παρατηρείται εκ νέου αύξηση των μεταναστευτικών ροών προς την Ελλάδα, γεγονός που συνδέεται με την επανεκκίνηση των διεθνών μετακινήσεων, τη συνεχιζόμενη αστάθεια σε περιοχές της Ασίας και της Αφρικής, καθώς και τις διαρθρωτικές ανισότητες μεταξύ χωρών προέλευσης και υποδοχής. Η εξέλιξη αυτή επιβεβαιώνει τον δυναμικό χαρακτήρα της μετανάστευσης ως φαινομένου, το οποίο επηρεάζεται άμεσα από εξωγενείς κρίσεις αλλά και από τις πολιτικές διαχείρισής του σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Συνολικά, η ιστορική εξέλιξη της μετανάστευσης στην Ελλάδα αντανακλά μια δυναμική μετάβαση από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής, η οποία διαμορφώθηκε μέσα από σύνθετες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές διεργασίες, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η εξέλιξη αυτή αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του μεταναστευτικού φαινομένου και καθιστά αναγκαία την εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων που το συνοδεύουν, όπως η διάκριση μεταξύ μετανάστη και πρόσφυγα.

1.6 Διάκριση Μεταξύ Μετανάστη και Πρόσφυγα

Η διάκριση μεταξύ μετανάστη και πρόσφυγα έχει ιδιαίτερη σημασία, τόσο σε νομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς συνδέεται άμεσα με το καθεστώς προστασίας, τα δικαιώματα και τις πολιτικές διαχείρισης των πληθυσμών αυτών (Edwards, 2016, όπ. αναφ. στο Κατσαβού, 2021). Παρότι οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινή γλώσσα εναλλακτικά, στην πραγματικότητα παραπέμπουν σε διακριτές κατηγορίες μετακινούμενων πληθυσμών, οι οποίες διαφοροποιούνται ουσιωδώς ως προς τα αίτια και τις συνθήκες μετακίνησης (Πουλοπούλου-Έμκε, 2007, όπ. αναφ. στο Γερμένη & Παληογιάννη, 2016).

Οι πρόσφυγες αποτελούν ειδική κατηγορία μεταναστευτικού πληθυσμού, η οποία προστατεύεται από το διεθνές δίκαιο και συγκεκριμένα από τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951. Σύμφωνα με αυτή, πρόσφυγας θεωρείται το άτομο που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα καταγωγής του εξαιτίας βάσιμου φόβου δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Edwards, 2016, όπ. αναφ. στο Κατσαβού, 2021). Η μετακίνηση του πρόσφυγα δεν αποτελεί επιλογή, αλλά πράξη ανάγκης και

επιβίωσης, γεγονός που δικαιολογεί και την παροχή διεθνούς προστασίας (Πουλοπούλου-Εμκε, 2007, όπ. αναφ. στο Γερμένη & Παληογιάννη, 2016).

Αντίθετα, οι μετανάστες μετακινούνται κυρίως εκούσια, επιδιώκοντας τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους, κυρίως σε οικονομικό, επαγγελματικό ή εκπαιδευτικό επίπεδο. Η απόφαση για μετανάστευση σχετίζεται συχνά με την αναζήτηση καλύτερων ευκαιριών απασχόλησης, υψηλότερου βιοτικού επιπέδου ή οικογενειακής επανένωσης (Μουσούρου, 2003). Σε αντίθεση με τους πρόσφυγες, οι μετανάστες διατηρούν, τουλάχιστον θεωρητικά, τη δυνατότητα επιστροφής στη χώρα προέλευσής τους, χωρίς να διατρέχουν άμεσο κίνδυνο για τη ζωή ή την ελευθερία τους (Edwards, 2016, όπ. αναφ. στο Κατσαβού, 2021).

Ωστόσο, στη σύγχρονη πραγματικότητα, τα όρια μεταξύ των δύο κατηγοριών δεν είναι πάντοτε σαφή. Σε πολλές περιπτώσεις, οι λόγοι μετακίνησης είναι μικτοί, καθώς οικονομικοί, πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν. Για παράδειγμα, άτομα που εγκαταλείπουν περιοχές με έντονη φτώχεια και ταυτόχρονα πολιτική αστάθεια ενδέχεται να μην εντάσσονται εύκολα σε μία μόνο κατηγορία. Η πολυπλοκότητα αυτή καθιστά αναγκαία μια πιο σύνθετη και πολυπαραγοντική προσέγγιση του φαινομένου.

Η σαφής διάκριση μεταξύ μετανάστη και πρόσφυγα αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της χάραξης μεταναστευτικής και προσφυγικής πολιτικής. Οι πρόσφυγες έχουν δικαίωμα διεθνούς προστασίας, ασύλου και μη επαναπροώθησης, ενώ οι μετανάστες υπόκεινται κυρίως στην εθνική μεταναστευτική πολιτική κάθε κράτους (Edwards, 2016, όπ. αναφ. στο Κατσαβού, 2021). Η μη ορθή κατηγοριοποίηση μπορεί να οδηγήσει είτε σε περιορισμό των δικαιωμάτων των προσφύγων είτε σε δυσανάλογη επιβάρυνση των κρατικών μηχανισμών διαχείρισης (Πουλοπούλου-Εμκε, 2007, όπ. αναφ. στο Γερμένη & Παληογιάννη, 2016).

Παράλληλα, η σύγχυση των δύο όρων επηρεάζει και τις κοινωνικές αντιλήψεις, καθώς συχνά δημιουργούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στους μετακινούμενους πληθυσμούς. Η ταύτιση των προσφύγων με τους οικονομικούς μετανάστες μπορεί να οδηγήσει σε υποτίμηση της ανάγκης προστασίας των πρώτων, ενώ αντίστοιχα η γενίκευση αρνητικών στάσεων ενδέχεται να επηρεάσει την κοινωνική ένταξη και των δύο ομάδων (Μόττη- Στεφανίδη, 2005, όπ. αναφ. στο Αποστολίνης, 2016).

Συνεπώς, η σαφής οριοθέτηση των εννοιών «μετανάστης» και «πρόσφυγας» δεν περιορίζεται μόνο στο νομικό και θεσμικό επίπεδο, αλλά συνδέεται άμεσα και με τις διαφορετικές εμπειρίες και προκλήσεις που βιώνουν οι πληθυσμοί αυτοί. Η διάσταση αυτή καθιστά αναγκαία την εξέταση των κοινωνικών και ψυχολογικών επιπτώσεων της μετανάστευσης, οι οποίες επηρεάζουν ουσιαστικά την προσαρμογή και την ευημερία των ατόμων.

1.7 Κοινωνικές και Ψυχολογικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης

Η μετανάστευση δεν επηρεάζει μόνο την οικονομική και κοινωνική δομή των χωρών υποδοχής, αλλά και την ψυχική υγεία των ίδιων των μεταναστών. Οι εμπειρίες μετακίνησης, ιδιαίτερα όταν σχετίζονται με βίαιες ή εξαναγκασμένες συνθήκες, όπως πόλεμοι, διώξεις ή ακραία φτώχεια, ενδέχεται να έχουν σημαντικές ψυχολογικές επιπτώσεις.

Μία από τις συχνότερα καταγεγραμμένες ψυχικές διαταραχές στον πληθυσμό των μεταναστών είναι η διαταραχή μετατραυματικού στρες. Η διαταραχή αυτή εμφανίζεται όταν το άτομο έχει εκτεθεί σε τραυματικά γεγονότα που προκαλούν έντονο φόβο, αίσθημα απειλής και ψυχικό τραύμα, όπως πολεμικές συγκρούσεις, βασανιστήρια ή βίαιος εκτοπισμός (Walsh, 2006, όπ. αναφ. Κεσσούδη, 2015). Τα συμπτώματα περιλαμβάνουν την αναβίωση του τραυματικού γεγονότος, την αποφυγή ερεθισμάτων που το υπενθυμίζουν, καθώς και αυξημένη ευερεθιστότητα, άγχος και καταθλιπτική συμπτωματολογία (American Psychiatric Association, 2000, όπ. αναφ. στο Κεσσούδη, 2015).

Η κατάθλιψη αποτελεί επίσης μία από τις συχνότερες ψυχικές εκδηλώσεις που συνδέονται με τη μεταναστευτική εμπειρία. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που μπορεί να εκδηλωθεί είτε ως φυσιολογική συναισθηματική κατάσταση είτε ως ψυχική διαταραχή (Κλεφτάρας, 1998, όπ. αναφ. στο Αποστολίνης, 2016). Η έντονη συσχέτιση μεταξύ καταθλιπτικών συμπτωμάτων και μετανάστευσης έχει επιβεβαιωθεί σε πλήθος ερευνών, οι οποίες αναδεικνύουν τον επιβαρυντικό ρόλο κοινωνικοδημογραφικών παραγόντων, όπως η ανεργία, η κοινωνική απομόνωση και οι δυσκολίες ένταξης (Akhtar-Danesh & Landeen, 2007· Missinne & Bracke, 2012· Παπαστυλιανού, 2008, όπ. αναφ. στο Αποστολίνης, 2016).

Επιπλέον, το άγχος αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει την προσαρμογή των μεταναστών. Αν και σε ένα φυσιολογικό επίπεδο λειτουργεί ως μηχανισμός αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, όταν είναι αυξημένο μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη

λειτουργικότητα και την υγεία του ατόμου (Μπίμπου-Νάκου, 2010, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μετανάστες, τόσο παιδιά όσο και ενήλικες, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους γηγενείς πληθυσμούς (Μόττη- Στεφανίδη, 2005· Παπαστυλιανού, 2008· Mirsky, 2009, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016).

Παρά τις δυσκολίες αυτές, η ψυχική πορεία των μεταναστών δεν είναι ομοιόμορφα αρνητική. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή, καθώς αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ανακάμπτει και να εξελίσσεται μέσα από αντίξοες συνθήκες (Rutter, 1985, όπ. αναφ. στο Κεσσούδη, 2015). Έρευνες έχουν δείξει ότι υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και συναισθηματικών προβλημάτων. (Ziaian et al., 2012, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016).

Καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας διαδραματίζουν παράγοντες όπως η κοινωνική υποστήριξη, οι οικογενειακοί δεσμοί και οι κοινωνικές δεξιότητες. Άτομα που διαθέτουν ισχυρά κοινωνικά δίκτυα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και καλύτερη ψυχική προσαρμογή (Meadows et al., 2005· Li et al., 2015, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016).

Τέλος, σημαντικός δείκτης της ψυχολογικής προσαρμογής των μεταναστών αποτελεί η ικανοποίηση από τη ζωή, η οποία σχετίζεται με την υποκειμενική ευεξία και την ποιότητα ζωής (Diener, 1994, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016). Τα διαθέσιμα δεδομένα υποδεικνύουν μικτά ευρήματα ως προς τη σύγκριση μεταναστών και γηγενών, ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι η ικανοποίηση από τη ζωή συνδέεται θετικά με την κοινωνική ένταξη και την υποστήριξη, ενώ σχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη και το άγχος (Hombrados-Mendieta et al., 2013· Marsiglia et al., 2013, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016). Επιπλέον, στρατηγικές ένταξης, όπως η ενσωμάτωση στον κοινωνικό ιστό της χώρας υποδοχής, συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ευημερίας (Berry, 2005, όπ. αναφ. στο Αποστολίνας, 2016).

Η μετανάστευση δεν περιορίζεται μόνο στην ψυχολογική κατάσταση και την προσαρμογή των ατόμων, αλλά εκτείνεται σε ένα ευρύτερο πλέγμα επιδράσεων που αφορούν τόσο τις κοινωνίες προέλευσης και υποδοχής όσο και τους ίδιους τους μετακινούμενους πληθυσμούς. Η παραπάνω διαπίστωση καθιστά αναγκαία την εξέταση των συνολικών επιπτώσεων της μετανάστευσης σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο.

1.8 Επιπτώσεις της Μετανάστευσης

Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, τον χρόνο και τον τόπο εκδήλωσής τους. Η σχέση μεταξύ μετανάστευσης και ευημερίας δεν είναι μονοσήμαντη, καθώς τα εμπειρικά ευρήματα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ χωρών και περιόδων (Λυμπεράκη & Πελαγίδης, 2000, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, η ανάλυση των επιπτώσεων της μετανάστευσης απαιτεί μια πολυεπίπεδη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τόσο τις οικονομικές όσο και τις κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις, για τις χώρες προέλευσης και υποδοχής, αλλά και για τους ίδιους τους μετανάστες.

Αναφορικά με τις χώρες προέλευσης, οι επιπτώσεις της μετανάστευσης εμφανίζουν διττό χαρακτήρα. Από τη μία πλευρά, η εκροή εργατικού δυναμικού οδηγεί σε μείωση της διαθέσιμης εργασίας, γεγονός που μπορεί να επιβραδύνει την οικονομική ανάπτυξη, ιδιαίτερα όταν αφορά εξειδικευμένο ανθρώπινο κεφάλαιο. Το φαινόμενο της “διαρροής εγκεφάλων” (brain drain) συνεπάγεται απώλεια παραγωγικότητας και καινοτομίας, καθώς και απώλεια των επενδύσεων που έχουν πραγματοποιηθεί στην εκπαίδευση (Κόντης, 2005, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017). Επιπλέον, η μείωση του ενεργού πληθυσμού επιδρά αρνητικά στα δημόσια οικονομικά, μέσω της συρρίκνωσης της φορολογικής βάσης και της επιβάρυνσης των συστημάτων κοινωνικής ασφάλισης.

Ωστόσο, πέραν των αρνητικών συνεπειών, αναδεικνύονται και σημαντικά οφέλη. Η μείωση της προσφοράς εργασίας δύναται να οδηγήσει σε αύξηση των μισθών και βελτίωση των ευκαιριών απασχόλησης για όσους παραμένουν στη χώρα προέλευσης. Παράλληλα, τα εμβάσματα των μεταναστών αποτελούν κρίσιμο παράγοντα ενίσχυσης του εθνικού εισοδήματος, της κατανάλωσης και των επενδύσεων, ενώ συμβάλλουν και στη βελτίωση του εμπορικού ισοζυγίου (United Nations, 2004, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση χωρών της Κεντρικής Αμερικής, όπου τα εμβάσματα συνιστούν σημαντικό ποσοστό του ΑΕΠ, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη μείωση της φτώχειας και στη χρηματοδότηση βασικών κοινωνικών αγαθών, όπως η εκπαίδευση και η υγεία (Παγκόσμια Τράπεζα, 2020, όπ. αναφ. στο Καρβουνιάρης, 2024). Ιδιαίτερη σημασία έχουν επίσης τα δίκτυα διασποράς, μέσω των οποίων μεταφέρονται γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες, ενισχύοντας τη δυναμική ανάπτυξης της χώρας προέλευσης. Επιπλέον, ο επαναπατρισμός

μεταναστών μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός μεταφοράς τεχνογνωσίας και ενίσχυσης της παραγωγικότητας (Kuznetsov & Sabel, 2008, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017).

Σε κοινωνικό και δημογραφικό επίπεδο, η μετανάστευση μπορεί να οδηγήσει σε γήρανση του πληθυσμού και αποδυνάμωση των παραγωγικών ηλικιών, καθώς οι νέοι αποτελούν την κύρια ομάδα που μεταναστεύει. Παράλληλα, ενδέχεται να προκύψουν φαινόμενα πληθυσμιακής ερήμωσης και αυξημένης οικονομικής εξάρτησης από τις χώρες υποδοχής. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται αναδιάρθρωση των οικογενειακών δομών, με αύξηση των μονογονεϊκών νοικοκυριών λόγω της απουσίας ενός ή περισσότερων μελών της οικογένειας (Weaver, 2018, όπ. αναφ. στο Καρβουνιάρης, 2024). Παρόλα αυτά, η μετανάστευση μπορεί να συμβάλει στη μείωση κοινωνικών εντάσεων μέσω της αποσυμφόρησης της αγοράς εργασίας, καθώς και στη διαμόρφωση νέων κοινωνικών και οικογενειακών σχέσεων (Μουσούρου, 1991, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017).

Όσον αφορά τις χώρες υποδοχής, οι επιπτώσεις της μετανάστευσης είναι εξίσου σύνθετες. Σε οικονομικό επίπεδο, η εισροή μεταναστών ενισχύει το εργατικό δυναμικό, καλύπτοντας τόσο θέσεις χαμηλής ειδίκευσης όσο και εξειδικευμένες ανάγκες της αγοράς εργασίας, χωρίς να έχουν προηγηθεί σχετικές επενδύσεις εκπαίδευσης από τη χώρα υποδοχής. Οι μετανάστες συμβάλλουν στη μείωση του κόστους παραγωγής, ενισχύοντας την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων και συγκρατώντας τις τιμές των προϊόντων (Waldinger, 1996, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017). Επιπλέον, καλύπτουν θέσεις εργασίας που συχνά απορρίπτονται από τους γηγενείς, συμβάλλοντας έτσι στη συνολική αύξηση της παραγωγής και της απασχόλησης (Κόντης, 1998, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017).

Παρά τις ανησυχίες περί αύξησης της ανεργίας και συμπίεσης των μισθών, οι εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι οι επιπτώσεις αυτές είναι περιορισμένες και εξαρτώνται από τη δομή της αγοράς εργασίας. Σε ορισμένους κλάδους μπορεί να παρατηρηθεί πίεση στους μισθούς, ωστόσο η συνολική επίδραση της μετανάστευσης δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητική, καθώς ενισχύεται η συνολική ζήτηση και δημιουργούνται νέες οικονομικές δραστηριότητες. Οι μετανάστες, πέραν της ιδιότητάς τους ως εργαζόμενοι, αποτελούν και καταναλωτές, συμβάλλοντας στην τόνωση της εγχώριας αγοράς (Χλέτσος, 2003, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017).

Σε δημοσιονομικό επίπεδο, η συμβολή των μεταναστών αποτελεί αντικείμενο

αντιπαράθεσης. Από τη μία πλευρά, υποστηρίζεται ότι επιβαρύνουν τα δημόσια οικονομικά λόγω της χρήσης κοινωνικών υπηρεσιών. Από την άλλη, αρκετές μελέτες καταδεικνύουν ότι η συνολική τους συνεισφορά είναι θετική, καθώς οι φόροι που καταβάλλουν υπερβαίνουν τις δημόσιες δαπάνες που τους αφορούν (Fix & Passel, 1994, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017).

Σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, η μετανάστευση επιδρά στη δημογραφική σύνθεση, την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική ταυτότητα των χωρών υποδοχής. Η εισροή μεταναστών ενδέχεται να προκαλέσει κοινωνικές εντάσεις, φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας, καθώς και διαδικασίες περιθωριοποίησης, ιδιαίτερα όταν η ένταξη των μεταναστών είναι ανεπαρκής (Κόντης, 2005, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017). Παράλληλα, οι ίδιοι οι μετανάστες συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης σε βασικές υπηρεσίες, όπως η εκπαίδευση και η υγειονομική περίθαλψη (Weaver, 2018, όπ. αναφ. στο Καρβουνιάρης, 2024). Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία πιο ανοιχτών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και τον αλληλοσεβασμό.

Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης για τους ίδιους τους μετανάστες είναι επίσης πολυδιάστατες. Η μετανάστευση συνεπάγεται σημαντικές προκλήσεις προσαρμογής, όπως η γλωσσική δυσκολία, η πολιτισμική απόσταση και η απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον, που συχνά οδηγούν σε ψυχολογική πίεση και κοινωνική απομόνωση. Παράλληλα, οι μετανάστες ενδέχεται να βιώσουν φαινόμενα διακρίσεων και αποκλεισμού. Ωστόσο, η μετανάστευση προσφέρει και σημαντικές ευκαιρίες, όπως η βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η διεύρυνση των κοινωνικών και πολιτισμικών τους οριζόντων (Αλεξιάς, 2001, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017).

Τέλος, σε πολιτισμικό επίπεδο, η μετανάστευση συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων πολιτισμικών προτύπων και στην αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών. Η επιρροή αυτή είναι εμφανής σε τομείς όπως η διατροφή, η τέχνη, ο αθλητισμός και τα μέσα ενημέρωσης, όπου οι μεταναστευτικές κοινότητες λειτουργούν ως φορείς πολιτισμικής ανταλλαγής και ανανέωσης (European Migration Network, 2006, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννάκης, 2017).

Συνοψίζοντας, οι επιπτώσεις της μετανάστευσης δεν μπορούν να αξιολογηθούν μονοδιάστατα ως θετικές ή αρνητικές. Η τελική της επίδραση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις

πολιτικές διαχείρισης και ενσωμάτωσης, καθώς και από τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα.

1.9 Ανασκόπηση

Συνοψίζοντας, η μετανάστευση αναδεικνύεται ως ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο δεν μπορεί να ερμηνευθεί μονοδιάστατα. Η ανάλυση των βασικών εννοιών κατέδειξε τη σημασία της διάκρισης μεταξύ όρων όπως «μετανάστης», «πρόσφυγας» και «αλλοδαπός», καθώς οι διαφορετικές τους σημασιολογικές και νομικές προσεγγίσεις επηρεάζουν τόσο την επιστημονική κατανόηση όσο και τη διαμόρφωση πολιτικών διαχείρισης.

Η διερεύνηση των μορφών και των κατηγοριών της μετανάστευσης ανέδειξε τη μεγάλη ετερογένεια του φαινομένου, το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με τη διάρκεια, τον βαθμό επιλογής, τη γεωγραφική εμβέλεια και το νομικό καθεστώς. Παράλληλα, τα αίτια της μετανάστευσης προκύπτουν από την αλληλεπίδραση οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, περιβαλλοντικών και ατομικών παραγόντων, γεγονός που επιβεβαιώνει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της μεταναστευτικής κινητικότητας.

Σε ιστορικό επίπεδο, η μελέτη της περίπτωσης της Ελλάδας ανέδειξε τη μετάβασή της από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, ενώ η ευρύτερη ευρωπαϊκή εμπειρία επιβεβαιώνει τον κεντρικό ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως βασικού χώρου υποδοχής μεταναστευτικών ροών. Οι εξελίξεις αυτές συνδέονται άμεσα με διεθνείς οικονομικές κρίσεις, γεωπολιτικές αστάθειες και πολεμικές συγκρούσεις.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις της μετανάστευσης, καθώς η διαδικασία προσαρμογής στο νέο κοινωνικό περιβάλλον συνοδεύεται συχνά από ψυχολογική επιβάρυνση, αλλά και από δυνατότητες ανάπτυξης ανθεκτικότητας και κοινωνικής ένταξης. Επιπλέον, οι επιπτώσεις της μετανάστευσης παρουσιάζουν διττό χαρακτήρα, καθώς επιδρούν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στις χώρες προέλευσης και υποδοχής, αλλά και στους ίδιους τους μετανάστες.

Συνεπώς, η μετανάστευση συνιστά ένα δυναμικό και εξελισσόμενο φαινόμενο, η κατανόηση του οποίου απαιτεί ολιστική προσέγγιση. Η πολυπλοκότητα αυτή καθιστά αναγκαία

τη συστηματική μελέτη της, καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να διαχειριστούν μεταναστευτικές ροές σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο διεθνές περιβάλλον.

Κεφάλαιο 2: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση

2.1 Η Σημασία και ο Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η εκπαίδευση ενηλίκων αναδεικνύεται ως ένα δυναμικό και εξελισσόμενο πεδίο της εκπαιδευτικής επιστήμης, το οποίο ανταποκρίνεται στην ανάγκη για συνεχή μάθηση και εξέλιξη κατά την ενήλικη ζωή (Λευθεριώτου, 2020). Δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στοχεύει στη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, την προσωπική καλλιέργεια και τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Παράλληλα, συμβάλλει στην αμφισβήτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στην καλλιέργεια στάσεων που προάγουν την ισότητα, τον σεβασμό και τη δημοκρατική συνύπαρξη (Jarvis, 2020).

Η κατανόηση, ωστόσο, της σύγχρονης σημασίας της εκπαίδευσης ενηλίκων καθίσταται πληρέστερη μέσα από την εξέταση της ιστορικής της εξέλιξης.

2.2 Ιστορική Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η ιδέα της διαρκούς μάθησης εντοπίζεται ήδη στην αρχαιότητα, με χαρακτηριστικές αναφορές στη σημασία της συνεχούς παιδείας στο έργο του Πλάτωνα. Ωστόσο, για μεγάλο χρονικό διάστημα η εκπαίδευση δεν αποτέλεσε οργανωμένο και καθολικά προσβάσιμο θεσμό, καθώς οι κοινωνικές δομές της ρωμαϊκής περιόδου και της φεουδαρχικής Δυτικής Ευρώπης περιόριζαν την πρόσβαση σε αυτήν.

Σημαντικές μεταβολές σημειώνονται κατά τον 18ο και 19ο αιώνα, υπό την επίδραση της Βιομηχανικής Επανάστασης και του Διαφωτισμού, οι οποίες δημιούργησαν νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μετάβαση στη βιομηχανική παραγωγή ανέδειξε την ανάγκη για εργατικό δυναμικό με βασικές γνώσεις και δεξιότητες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη οργανωμένων μορφών εκπαίδευσης για ευρύτερα κοινωνικά στρώματα (Βεργίδης, 2008, όπ. αναφ. στο Μαραγκουδάκη, 2021).

Η εκπαίδευση ενηλίκων άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά στα τέλη του 19ου αιώνα, με στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου λιγότερο προνομιούχων ομάδων μέσω δράσεων όπως τα μαθήματα αλφαριθμητισμού που οργανώνονταν από μορφωτικούς συλλόγους και κοινωνικούς

φορείς. Σταδιακά, εξελίχθηκε σε μια οργανωμένη διαδικασία μάθησης με σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους, δομημένες μεθόδους και συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, καθιερώνοντας τη θέση της ως διακριτό επιστημονικό και παιδαγωγικό πεδίο (Κόκκος, 2008, όπ. αναφ. στο Καριώτη, 2020).

Οι ιστορικές αυτές εξελίξεις διαμόρφωσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων, αναδεικνύοντας τη σημασία της και τον ρόλο της στο κοινωνικό πλαίσιο.

2.3 Σύγχρονη Σημασία και Κοινωνικό Πλαίσιο

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει ενισχυθεί σημαντικά λόγω ευρύτερων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών μεταβολών, όπως η διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η τεχνολογική εξέλιξη, η αύξηση των μεταναστευτικών ροών και οι αλλαγές στην αγορά εργασίας (Jarvis, 2020).

Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, όπως προγράμματα αλφαριθμητισμού, επιμόρφωσης, εκπαίδευσης στον ελεύθερο χρόνο και επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη και την ενεργό κοινωνική συμμετοχή (Κόκκος, 2008· Βεργίδης, 2008, όπ. αναφ. στο Καριώτη, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται αναγκαία η αποσαφήνιση των μορφών εκπαίδευσης και της έννοιας της Δια Βίου Μάθησης.

2.4 Μορφές Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθηση

Η εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία δια βίου μάθησης, η οποία συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης διακρίνονται τρεις μορφές εκπαίδευσης (Coombs & Ahmed, 1974, όπ. αναφ. στο Παυλή Κορρέ – Λευθεριώτου, 2020):

1. **Τυπική εκπαίδευση:** οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που εκτείνεται από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση και οδηγεί σε επίσημους τίτλους σπουδών.
2. **Μη τυπική εκπαίδευση:** οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του επίσημου συστήματος, με στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνώσεων και

δεξιότητων.

3. **Άτυπη εκπαίδευση:** διαρκής μαθησιακή διαδικασία που προκύπτει μέσα από την καθημερινή εμπειρία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την εργασία.

Η Δια Βίου Μάθηση περιλαμβάνει το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη συνεχή ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ενισχύοντας την προσωπική εξέλιξη, την κοινωνική συνοχή και την επαγγελματική προσαρμοστικότητα (UNESCO, 1976, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2003).

Η κατανόηση των μορφών μάθησης συμβάλλει στην πληρέστερη προσέγγιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

2.5 Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Εκπαιδευομένων

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούνται από τους ανήλικους μαθητές, καθώς διαθέτουν πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους και ένα συγκροτημένο σύνολο εμπειριών, γνώσεων και αξιών που επηρεάζουν ουσιαστικά τη μαθησιακή τους διαδικασία (Rogers, 1999, όπ. αναφ. στο Καριώτη, 2020). Η συμμετοχή τους συνδέεται κυρίως με την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών, όπως η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων χρήσιμων για την επαγγελματική και καθημερινή τους ζωή (Illeris, 2004).

Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η εμπειρία, καθώς οι ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις λειτουργούν ως πλαίσιο ερμηνείας της νέας γνώσης, ενώ ενδέχεται να δυσχεραίνουν την αλλαγή, όταν συνδέονται με ισχυρές συναισθηματικές επενδύσεις (Rogers, 1999, όπ. αναφ. στο Τζώτζου, 2014).

Παράλληλα, οι ενήλικες εμφανίζουν διαφοροποιημένα μαθησιακά χαρακτηριστικά και προτιμήσεις, καθώς διαθέτουν διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και υιοθετούν ποικίλες προσεγγίσεις μάθησης, γεγονός που οδηγεί σε διαφοροποιημένους ρυθμούς και τρόπους επεξεργασίας της γνώσης (Jarvis, 2004, όπ. αναφ. στο Τζώτζου, 2014). Η αποτελεσματικότητα της μάθησης ενισχύεται όταν λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων (Λευθεριώτου, 2020).

Επιπλέον, οι ενήλικες συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένα κίνητρα

και στόχους. Συχνά επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη ή τη βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης, ενώ σε άλλες περιπτώσεις δίνουν έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και την πνευματική καλλιέργεια. Σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές, η συμμετοχή τους είναι συνήθως συνειδητή και προσανατολισμένη σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Rogers, 1999, όπ. αναφ. στο Καραϊσκού, 2019).

Τέλος, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προτιμούν ενεργητικές μορφές μάθησης που συνδέονται με πραγματικές καταστάσεις και βιωματικές εμπειρίες. Η εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται πιο αποτελεσματική όταν ενθαρρύνεται η συμμετοχή, ο διάλογος, η συνεργασία και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευομένων (Grasha, 1996, όπ. αναφ. στο Τζώτζου, 2014).

Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη εξειδικευμένων θεωρητικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων, με κυριότερη την ανδραγωγική θεωρία.

2.6 Η Ανδραγωγική Προσέγγιση

Η Ανδραγωγική, όπως διατυπώθηκε από τον Malcolm Knowles τη δεκαετία του 1960, διαφοροποιεί τη μάθηση των ενηλίκων από τη μάθηση των παιδιών (Knowles, 1968, όπ. αναφ. στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006,). Η θεωρία επηρεάστηκε από την ανθρωπιστική ψυχολογία και παρουσιάζει τον ενήλικα εκπαιδευόμενο ως αυτοκατευθυνόμενο άτομο, που στοχεύει στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Mezirow, 2022).

Οι βασικές παραδοχές της Ανδραγωγικής περιλαμβάνουν (Jarvis, 2020) :

- Την ανάγκη των ενηλίκων να γνωρίζουν τον σκοπό της μάθησης.
- Την ύπαρξη υψηλής αυτονομίας και επιδίωξης αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης.
- Τη χρήση των εμπειριών τους ως σημαντικού πόρου μάθησης.
- Την αύξηση της μαθησιακής ετοιμότητας όταν η μάθηση συνδέεται με καθημερινές ή επαγγελματικές ανάγκες.
- Προβληματοκεντρικό προσανατολισμό στη μάθηση.
- Την επίδραση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων στη συμμετοχή.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται τόσο για την απόκτηση γενικών

ακαδημαϊκών γνώσεων, όσο για συγκεκριμένες γνώσεις που τους βοηθούν να επιλύουν πρακτικά προβλήματα. Για τον λόγο αυτό, επιθυμούν να κατανοούν το περιεχόμενο και τον σκοπό ενός προγράμματος πριν αποφασίσουν να το παρακολουθήσουν. Παράλληλα, φέρουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών, αυτοαντίληψης και μαθησιακής ετοιμότητας, τα οποία έχουν διαμορφωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι εμπειρίες αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη τρόπων μάθησης και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας (Knowles, 1978). Έτσι, οι ενήλικες υιοθετούν έναν προβληματοκεντρικό προσανατολισμό και επιλέγουν προγράμματα που θεωρούν ότι ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες τους και τους βοηθούν στην επίλυση συγκεκριμένων ζητημάτων. (Knowles et al., 1998, όπ. αναφ. στο Μπαλή, 2025).

Στο μοντέλο της Ανδραγωγικής η βασική ιδέα είναι ότι η μάθηση των ενηλίκων είναι διαδραστική και οδηγεί στο συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων τους (Jarvis, 2020). Οι ενήλικες ωριμάζουν σταδιακά μέσω της συσσώρευσης εμπειριών, οι οποίες αποκτούν νόημα μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και τους οδηγούν στην αυτοπραγμάτωση (Kolb, 1984, όπ. αναφ. στο Μακρυστάθη, 2022). Η θεωρία δίνει επίσης έμφαση στη μάθηση για αυτοβελτίωση και στην αξιοποίηση των εμπειριών ως πηγής μάθησης (Κόκκος, 2017).

Η Ανδραγωγική έχει αποτελέσει αντικείμενο κριτικής, καθώς δεν στηρίζεται πάντοτε σε επαρκή επιστημονική τεκμηρίωση. Παράλληλα, παραβλέπει το γεγονός ότι και οι ανήλικοι μπορούν να εμφανίζουν στοιχεία αυτοκαθορισμού, ενώ δεν ισχύει απαραίτητα ότι όλοι οι ενήλικες διαθέτουν αυτή την ικανότητα (Mezirow, 2007). Αποτελεί περισσότερο μια ανθρωπιστική και ιδεολογική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων παρά πλήρη θεωρία ή μέθοδο διδασκαλίας (Jarvis, 2004, όπ. αναφ. στο Μακρυστάθη, 2022).

Η θεωρία του Knowles παραμένει καθοριστικό εργαλείο για την κατανόηση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως διακριτού επιστημονικού πεδίου και η εφαρμογή της επιτρέπει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενισχύουν την ατομική και συλλογική μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές προτιμήσεις των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999· Grasha, 1996, όπ. αναφ. στο Τζωτζου, 2014).

Πέρα από την ανδραγωγική προσέγγιση, σημαντική συμβολή στην κατανόηση της μάθησης των ενηλίκων έχει και η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης.

2.7 Η Μετασχηματιστική Μάθηση

Η μετασχηματιστική μάθηση στους ενήλικες υπερβαίνει την απλή απόκτηση γνώσεων, καθώς επικεντρώνεται στην αναδόμηση της προσωπικής ταυτότητας και στην κριτική επανεξέταση της κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Στη διαδικασία αυτή, η μάθηση δεν περιορίζεται στη γνωστική διάσταση, αλλά περιλαμβάνει συναισθηματικές, βιωματικές και συμβολικές πτυχές. Προσωπικές εμπειρίες, αναμνήσεις και η φαντασία συνδιαμορφώνουν τη διαδικασία νοηματοδότησης, επιτρέποντας στο άτομο να επαναπροσδιορίσει αξίες, παραδοχές και αντιλήψεις μέσω αναστοχασμού, αυτογνωσίας και ενεργού συμμετοχής (Dirkx, 1998).

Κεντρική έννοια της θεωρίας αποτελεί η νοηματοδότηση, καθώς το άτομο αποδίδει νόημα στις εμπειρίες του μέσα από ήδη διαμορφωμένα πλαίσια αναφοράς, τα οποία συγκροτούνται από πολιτισμικές, κοινωνικές και προσωπικές παραδοχές (Mezirow, 1991, όπ. αναφ. στο Παπαδάτος, 1995). Η μετασχηματιστική μάθηση, ειδικότερα, αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία τα άτομα επανεξετάζουν και αναδιαμορφώνουν τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς τους, καθιστώντας τα περισσότερο περιεκτικά, ευέλικτα, ανοικτά στην αλλαγή και στοχαστικά, ώστε να διαμορφώνουν πεποιθήσεις και αντιλήψεις που είναι πιο τεκμηριωμένες και ικανές να καθοδηγούν τη δράση (Mezirow, 2000). Στο ίδιο πλαίσιο, η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό συνηθειών και αντιλήψεων που αποδεικνύονται δυσλειτουργικές ή περιοριστικές, ενισχύοντας την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις εκάστοτε κοινωνικές και προσωπικές συνθήκες (Ράικου & Καραλής, 2019). Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι ενήλικες μπορούν να επανεξετάσουν βαθιά εδραιωμένες αντιλήψεις και να αναπτύξουν νέες προοπτικές κατανόησης, ενισχύοντας παράλληλα τη χειραφέτησή τους μέσω της αποδέσμευσης από περιοριστικές πεποιθήσεις (Κόκκος, 2017).

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον Mezirow, αναδεικνύει τον ρόλο του ορθολογικού διαλόγου και του κριτικού στοχασμού ως βασικών μηχανισμών μάθησης (Mezirow, 2007). Ο ίδιος διακρίνει μεταξύ νοηματικών σχημάτων και νοηματικών οπτικών, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει την πραγματικότητα (Mezirow, 1996, όπ. αναφ. στο Μπαλή, 2025). Στόχος της μαθησιακής διαδικασίας είναι η αναθεώρηση αυτών των πλαισίων αναφοράς, ώστε η ερμηνεία της εμπειρίας να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου, συμβάλλοντας παράλληλα στην απελευθέρωσή του (Mezirow, 2007).

Η έμφαση της μετασχηματιστικής μάθησης στη χειραφέτηση και την κριτική εξέταση των παραδοχών συνδέεται με βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής.

2.8 Κριτική Παιδαγωγική

Η κριτική αποτίμηση των θεωρητικών προσεγγίσεων που παρουσιάστηκαν αναδεικνύει τόσο τη συμβολή όσο και τους περιορισμούς τους στην κατανόηση της μάθησης των ενηλίκων. Βασική της παραδοχή είναι ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, αλλά συνδέεται με σχέσεις εξουσίας, ιδεολογίες και κοινωνικά συμφέροντα (Καραλής & Λιντζέρης, 2022).

Κεντρική μορφή της υπήρξε ο Paulo Freire, ο οποίος ανέπτυξε την παιδαγωγική της απελευθέρωσης μέσα από το έργο του με κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες ενηλίκων στη Βραζιλία. Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση οφείλει να υπερβαίνει τη μηχανιστική μετάδοση γνώσεων και να καλλιεργεί την ικανότητα των εκπαιδευομένων να κατανοούν κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα και να δρουν για τον μετασχηματισμό της (Jarvis, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, άσκησε κριτική στο «τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης», προτείνοντας μια διαλογική και συμμετοχική διαδικασία μάθησης, όπου η γνώση συνδιαμορφώνεται μέσα από τον διάλογο και την κριτική διερεύνηση της πραγματικότητας (Gadotti, 1996).

Βασική έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής αποτελεί η κριτική συνειδητοποίηση, δηλαδή η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αναγνωρίζουν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη ζωή τους και αναπτύσσουν την ικανότητα να αμφισβητούν κυρίαρχες αντιλήψεις και μορφές καταπίεσης. Η διαδικασία αυτή συνδέεται με τη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων και την ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας (Καραλής & Λιντζέρης, 2022).

Επηρεασμένη από την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης και από προσεγγίσεις που εξετάζουν τη σχέση γνώσης και εξουσίας, η Κριτική Παιδαγωγική αντιμετωπίζει τη γνώση ως κοινωνικά κατασκευασμένη και ιστορικά προσδιορισμένη. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να ενθαρρύνει την αμφισβήτηση των κυρίαρχων αντιλήψεων και την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων κατανόησης της πραγματικότητας (Καραλής & Λιντζέρης, 2022).

Η συμβολή της στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προσεγγίζει τη μάθηση ως διαδικασία προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Μέσα από τον διάλογο, τον αναστοχασμό και τη συλλογική δράση, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναπτύξουν κριτική επίγνωση του κοινωνικού τους πλαισίου και να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στη δημοκρατική ζωή (Jarvis, 2020).

Παρά τη σημαντική επιρροή της, η Κριτική Παιδαγωγική έχει δεχθεί κριτική επειδή συχνά δίνει έμφαση στις πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, υποβαθμίζοντας ενδεχομένως άλλες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, εξακολουθεί να αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις για την κατανόηση της εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικής αλλαγής, δημοκρατικής συμμετοχής και χειραφέτησης (Gadotti, 1996).

Η έμφαση της Κριτικής Παιδαγωγικής στην κριτική συνειδητοποίηση και στον αναστοχασμό συνδέεται άμεσα με τον κριτικό στοχασμό, ο οποίος αποτελεί βασικό μηχανισμό μάθησης και μετασχηματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων.

2.9 Κριτικός Στοχασμός

Σε μια εποχή συνεχών κοινωνικών και τεχνολογικών μεταβολών, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί θεμελιώδη ικανότητα για την ανάπτυξη της αυτονομίας και της ανεξάρτητης σκέψης. Μέσω αυτού, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν και να αμφισβητούν περιοριστικές αντιλήψεις, αποφεύγοντας τον ετεροκαθορισμό και ενισχύοντας την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Κόκκος, 2010, όπ. αναφ. στο Καριώτη, 2020).

Καθώς τα άτομα αναπτύσσονται και κοινωνικοποιούνται εντός συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων, τείνουν να υιοθετούν, συχνά άκριτα, τα κυρίαρχα πλαίσια αναφοράς και τις αντιλήψεις του περιβάλλοντός τους. Ως εκ τούτου, ο κριτικός στοχασμός καθίσταται αναγκαίος, καθώς επιτρέπει την επανεξέταση και την αναθεώρηση των παραδοχών αυτών (Mezirow, 2007).

Ο κριτικός στοχασμός υπερβαίνει τον απλό στοχασμό, καθώς περιλαμβάνει τη συστηματική αναγνώριση και αμφισβήτηση των παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, την εξέταση του νοήματος και του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές διαμορφώνονται, καθώς και τη δημιουργική διερεύνηση εναλλακτικών προοπτικών. Παράλληλα, ο κριτικός στοχασμός συνίσταται και στην κριτική διερεύνηση της εγκυρότητας των πεποιθήσεων του ατόμου, μέσω της

οποίας καθίσταται δυνατή η αναθεώρηση ή η επιβεβαίωσή τους (Ράικου & Καραλής, 2019). Μέσα από τη διαδικασία αυτή ενισχύεται ένας στοχαστικός σκεπτικισμός, ο οποίος συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας (Brookfield, 1987).

Ορισμένοι θεωρητικοί προσεγγίζουν τον κριτικό στοχασμό κυρίως ως γνωστική διαδικασία. Ο Glaser τον συνδέει με την ικανότητα διερεύνησης προβλημάτων και εφαρμογής ορθολογικών μεθόδων ανάλυσης (Glaser, 1941, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010), ενώ ο Paul τονίζει τον πειθαρχημένο και αυτοκατευθυνόμενο χαρακτήρα της σκέψης (Paul, 1993, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010). Αντίστοιχα, οι Ennis και Norris τον ορίζουν ως μορφή ορθολογικής σκέψης που καθοδηγεί τη λήψη αποφάσεων (Ennis & Norris, 1989, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010). Ωστόσο, οι προσεγγίσεις αυτές επικεντρώνονται κυρίως στη γνωστική διάσταση, χωρίς να συνδέουν επαρκώς τον στοχασμό με την κοινωνική δράση (Τριλιανός, 1997, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2010).

Αντίθετα, η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης αναδεικνύει τον κριτικό στοχασμό ως μέσο χειραφέτησης και κοινωνικής αλλαγής (Κόκκος, 2017). Σε αυτή την προσέγγιση, ο στοχασμός συνδέεται με την αμφισβήτηση των κοινωνικών ανισοτήτων και των κυρίαρχων ιδεολογιών (Marcuse, 1971· Adorno & Horkheimer, 1984, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2009).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο κριτικός στοχασμός συνιστά κεντρικό στοιχείο της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 1991, όπ. αναφ. στο Καριώτη, 2020), ενώ στην παιδαγωγική του Freire συνδέεται άμεσα με τη δράση και την κοινωνική αλλαγή (Jarvis, 2020).

Συνολικά, ο κριτικός στοχασμός συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της ενεργού συμμετοχής και της χειραφέτησης των ενηλίκων, λειτουργώντας ως βασικός μηχανισμός μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η ανάπτυξη του στην ενήλικη μάθηση προϋποθέτει την κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τη μαθησιακή εμπλοκή. Η μαθησιακή κατάσταση συγκροτείται από τρεις αλληλεπιδρώσες διαστάσεις, το περιεχόμενο, το μαθησιακό περιβάλλον και τα κίνητρα (Illeris, 2009), γεγονός που αναδεικνύει τον σύνθετο και πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της μάθησης των ενηλίκων.

Η πολυπλοκότητα αυτή καθιστά αναγκαία την κριτική εξέταση των θεωρητικών

προσεγγίσεων που παρουσιάστηκαν, προκειμένου να αναδειχθούν τόσο η συμβολή όσο και οι περιορισμοί τους στην κατανόηση της μάθησης των ενηλίκων και ειδικότερα των μεταναστών εκπαιδευομένων.

2.10 Κριτική Αποτίμηση των Θεωρητικών Προσεγγίσεων

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση της μάθησης των ενηλίκων, ωστόσο καθεμία φωτίζει διαφορετικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρουσιάζει συγκεκριμένους περιορισμούς.

Η Ανδραγωγική του Knowles αποτέλεσε σημείο αναφοράς για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς ανέδειξε τη σημασία της εμπειρίας, της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και της σύνδεσης της γνώσης με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Παρά τη συμβολή της, έχει επικριθεί επειδή αντιμετωπίζει τους ενήλικες ως μια σχετικά ομοιογενή ομάδα και θεωρεί δεδομένη την ικανότητά τους για αυτοκαθορισμό. Στην πράξη, όμως, παράγοντες όπως η κοινωνική ανισότητα, η οικονομική επισφάλεια, τα γλωσσικά εμπόδια ή οι εμπειρίες κοινωνικού αποκλεισμού μπορούν να περιορίσουν σημαντικά τη δυνατότητα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Για τον λόγο αυτό, η Ανδραγωγική προσφέρει ένα χρήσιμο παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά δεν επαρκεί από μόνη της για την ερμηνεία σύνθετων κοινωνικών εμπειριών, όπως αυτές των μεταναστών ενηλίκων.

Η θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης του Mezirow διευρύνει την προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, εστιάζοντας στην κριτική επανεξέταση των παραδοχών και των πλαισίων αναφοράς που διαμορφώνουν την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και τον κόσμο. Η θεωρία αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη των μεταναστών, καθώς η μεταναστευτική εμπειρία συχνά συνοδεύεται από διαδικασίες αναπροσαρμογής ταυτότητας, αξιών και τρόπων κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι ο Mezirow αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στις γνωστικές και ορθολογικές διαστάσεις της μάθησης, υποβαθμίζοντας ενδεχομένως τον ρόλο των συναισθημάτων, των σχέσεων εξουσίας και των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι περιορισμοί αυτοί καλύπτονται σε σημαντικό βαθμό από την Κριτική Παιδαγωγική του Freire, η οποία προσεγγίζει τη μάθηση ως διαδικασία χειραφέτησης και κοινωνικού μετασχηματισμού. Σε αντίθεση με την Ανδραγωγική, που εστιάζει κυρίως στο άτομο, και τη Μετασχηματιστική Μάθηση, που επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς,

η Κριτική Παιδαγωγική αναδεικνύει τον ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων, των σχέσεων εξουσίας και των μηχανισμών κοινωνικού αποκλεισμού. Η προσέγγιση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερη συνάφεια με τον πληθυσμό των μεταναστών, καθώς επιτρέπει την κατανόηση των εκπαιδευτικών εμπειριών τους όχι μόνο ως ατομικών αλλά και ως κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένων εμπειριών. Παράλληλα, έχει δεχθεί κριτική επειδή δίνει συχνά μεγαλύτερη έμφαση στην πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, γεγονός που ενδέχεται να περιορίζει την ανάλυση άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση.

Παρότι υπάρχουν και άλλες σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως η βιωματική μάθηση, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση ή οι θεωρίες κοινωνικής απελευθέρωσης, στην παρούσα διπλωματική επιλέχθηκαν η Ανδραγωγική, η Μετασχηματιστική Μάθηση και η Κριτική Παιδαγωγική, επειδή συνδέονται άμεσα με τα βασικά ζητήματα που αναδείχθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο σχετικά με τη μετανάστευση. Συγκεκριμένα, οι θεωρίες αυτές επιτρέπουν την κατανόηση της σημασίας της εμπειρίας των μεταναστών, της διαδικασίας αναδιαμόρφωσης ταυτοτήτων και αντιλήψεων που συνοδεύει τη μεταναστευτική πορεία, καθώς και των κοινωνικών ανισοτήτων και μηχανισμών αποκλεισμού που επηρεάζουν την ένταξή τους.

Κατά συνέπεια, καμία από τις παραπάνω θεωρίες δεν μπορεί να ερμηνεύσει από μόνη της το σύνολο των διαστάσεων της μάθησης των μεταναστών ενηλίκων. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα διπλωματική υιοθετείται μια συνθετική προσέγγιση, η οποία αξιοποιεί συμπληρωματικά στοιχεία από καθεμία. Ειδικότερα, από την Ανδραγωγική διατηρείται η έμφαση στην εμπειρία ως βασική πηγή μάθησης και στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευομένου, από τη Μετασχηματιστική Μάθηση ο κριτικός στοχασμός και ο μετασχηματισμός των πλαισίων αναφοράς, ενώ από την Κριτική Παιδαγωγική η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης και η χειραφετική διάσταση της μάθησης. Η επιλογή των συγκεκριμένων θεωρητικών στοιχείων κρίνεται ιδιαίτερα κατάλληλη για τη μελέτη των μεταναστών ενηλίκων, καθώς επιτρέπει την κατανόηση τόσο των ατομικών διεργασιών μάθησης και αναδιαμόρφωσης της ταυτότητας όσο και των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν την ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή.

Η επιλογή αυτή συνδέεται με τα συμπεράσματα του πρώτου κεφαλαίου, σύμφωνα με τα οποία η μετανάστευση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζει την ταυτότητα, τις κοινωνικές σχέσεις, την ψυχολογική προσαρμογή και τις δυνατότητες κοινωνικής ένταξης των

ατόμων. Επομένως, η μελέτη της μάθησης των μεταναστών απαιτεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που να λαμβάνει υπόψη τόσο τις ατομικές διεργασίες μετασχηματισμού όσο και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτές διαμορφώνονται.

Παράλληλα, η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας δεν εξαρτάται μόνο από τα θεωρητικά χαρακτηριστικά της μάθησης, αλλά και από τους παράγοντες που ωθούν τα άτομα να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η εξέταση των κινήτρων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, τα οποία αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της μαθησιακής τους εμπλοκής και εξέλιξης.

2.11 Κίνητρα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Τα κίνητρα αποτελούν βασική προϋπόθεση εκδήλωσης δράσης και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς κατευθύνουν το άτομο προς την επίτευξη στόχων και επηρεάζουν την επιλογή, την έναρξη και τη διατήρηση μιας συμπεριφοράς (Καψάλης, 2004· Rogers, 1998, όπ. αναφ. στο Μαρινάκης, 2022). Αν και η μάθηση αποτελεί φυσική ανθρώπινη διεργασία, η συνειδητή επιδίωξή της επηρεάζεται από παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το ενδιαφέρον για μάθηση (Rogers, 1999, όπ. αναφ. στο Θεοδωρακοπούλου, 2019).

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Τα εσωτερικά συνδέονται με προσωπικές ανάγκες και επιδιώξεις, όπως η αυτοεκτίμηση, η ικανοποίηση και η επιθυμία για γνώση, ενώ τα εξωτερικά σχετίζονται με κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η επαγγελματική εξέλιξη, η οικονομική ανταμοιβή και η κοινωνική αναγνώριση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995· Νασιάκου, 1982· Schiefele, 1985· Φράγκος, 2002, όπ. αναφ. στο Θεοδωρακοπούλου, 2019). Αν και τα εσωτερικά κίνητρα θεωρούνται πιο σταθερά, τα εξωτερικά μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να εσωτερικευθούν (Rogers, 1998· Ryan & Deci, 2000, όπ. αναφ. στο Μαρινάκης, 2022).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων, τα κίνητρα επηρεάζονται από παράγοντες όπως η εμπειρία ζωής, οι πολλαπλοί κοινωνικοί ρόλοι και η ανάγκη άμεσης αξιοποίησης της γνώσης. Η μαθησιακή διαδικασία ενισχύεται όταν οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν αυτονομία και ψυχολογική ασφάλεια, χωρίς να απειλείται η αυτοεικόνα τους (Rogers, 1999· Jarvis, 2004, όπ. αναφ. στο Τζώτζου, 2014). Θεωρητικά μοντέλα, όπως η Θεωρία Δυναμικών Πεδίων του Miller (1967), το Μοντέλο Συνταύτισης του Boshier και το Expectancy–Valence Paradigm του Rubenson (1977),

αναδεικνύουν ότι η συμμετοχή στη μάθηση επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση κινήτρων, προσδοκιών και αντιλαμβανόμενων ωφελειών (Ζαρίφης, 2010· Καραλής, 2013, όπ. αναφ. στο Μαρινάκης, 2022).

Επιπλέον, η Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής του Boshier (1971) και η κατηγοριοποίηση των Morstain και Smart (1981) αναδεικνύουν ποικίλα κίνητρα, όπως η απόκτηση γνώσεων, η επαγγελματική αναβάθμιση, η κοινωνική δικτύωση και η προσωπική ολοκλήρωση (Θεοδωρακοπούλου & Ρεντίφης, 2016).

Συνολικά, τα κίνητρα συμμετοχής αποτελούν ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών παραγόντων, γεγονός που καθιστά αναγκαία την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των ενηλίκων (Κόκκος, 2017). Ωστόσο, παρά την ύπαρξη κινήτρων, η συμμετοχή στη μάθηση συχνά παρεμποδίζεται από διάφορους περιοριστικούς παράγοντες.

2.12 Εμπόδια στη Συμμετοχή των Ενηλίκων στην Εκπαίδευση

Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση επηρεάζεται από ποικίλους ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την έναρξη όσο και τη διατήρησή της. Τα εμπόδια αυτά διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά, με ιδιαίτερη έμφαση στους προδιαθετικούς παράγοντες (Κόκκος, 2005, όπ. αναφ. στο Κοσμίδου, 2023).

Οι εσωτερικοί φραγμοί σχετίζονται κυρίως με στάσεις, αντιλήψεις και προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Η προσκόλληση σε ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις μπορεί να οδηγήσει σε αντίσταση απέναντι σε νέες γνώσεις (Illeris, 2016), ενώ συναισθηματικοί παράγοντες, όπως το άγχος, ο φόβος κριτικής και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενδέχεται να δυσχεράνουν τη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα όταν συνδέονται με αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (Καραλής, 2013).

Παράλληλα, σημαντικά εμπόδια συνδέονται με δημογραφικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και το οικονομικό επίπεδο (Καραλής, 2005). Αυξημένες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις ή περιορισμένοι οικονομικοί πόροι μπορεί να περιορίσουν τη δυνατότητα συμμετοχής, ενώ παράγοντες όπως η ηλικία ενδέχεται να επηρεάσουν τόσο τις ευκαιρίες πρόσβασης όσο και τις στάσεις απέναντι στη μάθηση. Επιπλέον, η ηλικία μπορεί να συνοδεύεται από βιολογικούς περιορισμούς, όπως η μείωση της οπτικής και ακουστικής οξύτητας ή της σωματικής ενέργειας, οι οποίοι επηρεάζουν τη

δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής (Verner, 1964).

Η ταξινόμηση της Cross (1981) προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο κατανόησης των εμποδίων, διακρίνοντάς τα σε καταστασιακά (π.χ. οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις), θεσμικά (π.χ. οργανωτικοί περιορισμοί και δυσκολίες πρόσβασης) και προδιαθετικά (στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη μάθηση) (Cross, 1981· Abdullah et al., 2008, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2013). Παράλληλα, το μοντέλο Chain of Response αναδεικνύει τον ρόλο της αυτοαντίληψης και των προσδοκιών στη μαθησιακή συμμετοχή, ενώ το μοντέλο Bounded Agency των Rubenson και Desjardins (2009) συνδέει τα εμπόδια με ευρύτερες κοινωνικές και δομικές συνθήκες (Rubenson & Desjardins, 2009, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2013).

Συνεπώς, τα εμπόδια στη συμμετοχή αποτελούν προϊόν σύνθετης αλληλεπίδρασης ατομικών, κοινωνικών και βιολογικών παραγόντων, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη ευέλικτων και προσβάσιμων εκπαιδευτικών δομών. Παρά τα εμπόδια, η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με σημαντικά οφέλη.

2.13 Οφέλη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί βασικό πυλώνα της διά βίου μάθησης και συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των ατόμων (Coffield, 2000). Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων και θεσμών, η οποία οδηγεί σε γνωστικές και συμπεριφορικές αλλαγές (Behrman, Crawford & Stacey, 1997, όπ. αναφ. στο Πανιτσίδου, 2013). Οι αλλαγές αυτές δεν περιορίζονται στο άτομο, αλλά επεκτείνονται στο κοινωνικό του περιβάλλον, επηρεάζοντας τις κοινωνικές σχέσεις και την καθημερινή ζωή.

Η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη, καθώς και στην ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Καραλής, 2005). Παράλληλα, το άτομο μέσω της μαθησιακής διαδικασίας αποκτά γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που ενισχύουν τη δυνατότητά του για προσαρμογή και εξέλιξη (Κόκκος, 1999, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2005).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη μετασχηματιστική διάσταση της μάθησης, καθώς μέσω του κριτικού στοχασμού οι εκπαιδευόμενοι επαναπροσδιορίζουν αντιλήψεις και εμπειρίες (Κόκκος, 2017). Παράλληλα, ενισχύεται η κοινωνική συμμετοχή, η ανάπτυξη επικοινωνιακών

δεξιοτήτων και η δημιουργία κοινωνικών δικτύων (Schuller et al., 2004· Preston & Feinstein, 2004, όπ. αναφ. στο Πανιτσίδου, 2013).

Σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας και της οικονομικής ανάπτυξης (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, 2016· OECD, 2000, όπ. αναφ. στο Πανιτσίδου, 2013), ενώ παράλληλα προάγει την κοινωνική ένταξη, την ευημερία και τη συνοχή (Ε.Α.Ε.Α., 2019, όπ. αναφ. στο Μαρινάκης, 2022).

Τα οφέλη αυτά επιβεβαιώνονται και από ερευνητικά δεδομένα, τα οποία επιπλέον αναδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά απέναντι σε εμποδία που σχετίζονται με τη συμμετοχή των ενηλίκων, καθώς η μάθηση συχνά δρα υποστηρικτικά και «θεραπευτικά» ως προς τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι (Jarvis, 2001a).

2.13.1 Ερευνητικά δεδομένα για τα οφέλη

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται με βελτίωση της ευζωίας, της υγείας και της κοινωνικής συμμετοχής (Πανιτσίδου, 2013, όπ. αναφ. στο Μαρινάκης, 2022). Μελέτες δείχνουν ότι υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης σχετίζονται με μειωμένο κίνδυνο κατάθλιψης και βελτιωμένη ποιότητα ζωής (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 2006, όπ. αναφ. στο Πανιτσίδου, 2013).

Η συμμετοχή σε μη τυπική εκπαίδευση ενισχύει τις γνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα μάθησης και την κοινωνική δικτύωση (Manninen & Meriläinen, 2014· Hatch et al., 2007, όπ. αναφ. στο Μαρινάκης, 2022), ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, όπως η αυτοπεποίθηση, η συνεργασία και η επικοινωνία (Jarvis, 2020).

Ιδιαίτερα για τους μεγαλύτερους σε ηλικία ενήλικες, η εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική υποστήριξη (Lamb & Brady, 2005, όπ. αναφ. στο Μαρινάκης, 2022). Παράλληλα, συμβάλλει στη βελτίωση των επαγγελματικών προοπτικών και στη μείωση της φτώχειας, ενώ παρουσιάζει και διαγενεακά οφέλη, επηρεάζοντας θετικά την εκπαίδευση των παιδιών (Sabates, 2008· Schuller et al., 2004, όπ. αναφ. στο Μαρινάκης, 2022).

2.14 Ανασκόπηση

Η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά ένα πολυδιάστατο πεδίο που συνδέεται άμεσα με τη διαβίου μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συμμετοχή και την επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν ανέδειξαν τη σημασία της εμπειρίας, του κριτικού στοχασμού, της μετασχηματιστικής μάθησης και της χειραφέτησης ως βασικών παραγόντων της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, η ανάλυση των κινήτρων, των εμποδίων και των οφελών της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων κατέδειξε ότι η μαθησιακή εμπλοκή διαμορφώνεται από ένα σύνθετο πλέγμα ατομικών, κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μεταναστών ενηλίκων, η μάθηση δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά συνδέεται με διαδικασίες κοινωνικής ένταξης, αναδιαμόρφωσης της ταυτότητας και ενδυνάμωσης της ενεργού συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση αποτελεί το απαραίτητο υπόβαθρο για την κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου και δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζεται η εκπαιδευτική εμπειρία των μεταναστών ενηλίκων.

Συνολικά, η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε ότι η μάθηση των ενηλίκων αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από ποικίλους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες και συνδέεται με σημαντικά οφέλη τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία. Η κατανόηση των θεωρητικών προσεγγίσεων, των κινήτρων, των εμποδίων και των αποτελεσμάτων της μαθησιακής συμμετοχής αποτελεί αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μεταναστών ενηλίκων.

Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Παιδαγωγικές Εφαρμογές στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

3.1 Εννοιολογική Προσέγγιση και Ρόλος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προέρχεται από τα κινήματα διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και έχει ως βασικό στόχο την καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 2008, όπ. αναφ. στο Καλοφορίδης, 2014). Οι όροι «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι συνώνυμοι, καθώς στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης ο πρώτος περιγράφει μια κοινωνική πραγματικότητα, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στη δυναμική συνεργασία και αλληλεπίδραση ατόμων με πολιτισμική ετερότητα (Μπερελής, 2001, όπ. αναφ. στο Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα συνιστά ζητούμενο, καθώς στοχεύει στην καλλιέργεια στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας (Μάρκου, 1998, όπ. αναφ. στο Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε με στόχο τη γεφύρωση διαφορετικών πολιτισμών και την προώθηση της ένταξης, του σεβασμού και της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Brown, 1995, όπ. αναφ. στο Πέτσα, 2019). Από αυτή την οπτική, η έννοια της κινητικότητας δεν περιορίζεται στη γεωγραφική μετακίνηση, αλλά επεκτείνεται στη δυνατότητα των ατόμων να υπερβαίνουν περιοριστικές ταυτότητες και να διαμορφώνουν νέες πολιτισμικές εμπειρίες (Glick Schiller, Basch & Szanton Blanc, 1995, όπ. αναφ. στο Πέτσα, 2019). Παράλληλα, διαφοροποιείται από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς εστιάζει στην ενεργή διάδραση και επικοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων (Γεωργογιάννης, 2008, όπ. αναφ. στο Καλοφορίδης, 2014). Σκοπός της είναι η αμοιβαία κατανόηση, η ειρηνική συνύπαρξη και η ανάπτυξη σεβασμού προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς (Ζάχος & Χατζής, 2005, όπ. αναφ. στο Καλοφορίδης, 2014).

Στη σύγχρονη εποχή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται στενά με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις που προκύπτουν από τις αυξανόμενες μεταναστευτικές ροές και την πολιτισμική πολυμορφία των σύγχρονων κοινωνιών. Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη των μεταναστών δεν αντιμετωπίζεται ως μια μονοδιάστατη διαδικασία προσαρμογής του ατόμου στη χώρα υποδοχής, αλλά ως μια αμφίδρομη διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας μάθησης μεταξύ

μεταναστών και τοπικών κοινωνιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να υπερβαίνει τις προσεγγίσεις που εστιάζουν αποκλειστικά στις «ελλείψεις» των μεταναστών και να αναγνωρίζει τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα πολιτισμικά κεφάλαια που αυτοί μεταφέρουν. Παράλληλα, η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών κοινωνιών μέσω της προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου, της κοινωνικής συμμετοχής και της αμφισβήτησης στερεοτύπων και διακρίσεων. Υπό αυτή την οπτική, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά επιδιώκει τον μετασχηματισμό των κοινωνικών σχέσεων και την ανάπτυξη συνθηκών ισότιμης συμμετοχής όλων των πολιτών στην κοινωνική ζωή (Gravani et al., 2023).

Η κατανόηση της έννοιας και του ρόλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθιστά αναγκαία την περαιτέρω ανάλυση των βασικών αρχών που τη διέπουν.

3.1.1 Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, την καταπολέμηση του ρατσισμού και των εθνικιστικών νοοτροπιών, καθώς και την καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης και συνεργασίας. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και ειρήνη (Μάρκου, 1995, όπ. αναφ. στο Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη αίθουσα, αλλά επεκτείνεται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οικογενειών και τοπικών κοινοτήτων. Η ενεργός συμμετοχή συμβάλλει στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, στη βελτίωση της επικοινωνίας και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την κοινωνική ένταξη και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Παράλληλα, η ανάπτυξη συνεργασιών με τοπικούς φορείς και κοινότητες ενισχύει τη συνέχεια μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων κοινωνικοποίησης των εκπαιδευομένων και συμβάλλει στην αντιμετώπιση στερεοτύπων και αποκλεισμών. Η προσέγγιση αυτή αντανακλά τη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ότι η ένταξη και η κοινωνική συνοχή αποτελούν συλλογική ευθύνη, η οποία προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sacramento, 2015).

Οι αρχές αυτές αποκτούν ουσιαστικό περιεχόμενο μέσα από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς

στόχους, οι οποίοι εξειδικεύουν τον προσανατολισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.1.2 Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων που υποστηρίζουν την εποικοδομητική συμβίωση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, προάγοντας την αποδοχή, τον σεβασμό και την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας μέσω διαλόγου και συνεργασίας (Γκότοβος, 2002, όπ. αναφ. στο Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010). Παράλληλα, επιδιώκει την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση κοινωνιών που χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη (Πανταζής, 1999, όπ. αναφ. στο Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010).

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων προϋποθέτει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο και συγκεκριμένες κατευθύνσεις δράσης.

3.1.3 Κατευθύνσεις και Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσω της εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και της εκπαίδευσης των ομάδων της πλειοψηφίας για την υπέρβαση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Παράλληλα, θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως ο υβριδισμός και ο «τρίτος χώρος», αναδεικνύουν τη διαμόρφωση νέων, σύνθετων ταυτοτήτων μέσα από την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 2008· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2009· Νικολάου, 2006, όπ. αναφ. στο Καλοφορίδης, 2014). Είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται ότι κάθε πολιτισμική ομάδα διαθέτει το δικό της σύστημα αξιών, κοινωνικών κανόνων και τρόπων έκφρασης, στοιχεία τα οποία καθορίζουν τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μελών της και οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Jaques, 2001). Κατά συνέπεια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει θετικές στάσεις, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό και την ειρηνική συνύπαρξη.

Η θεωρητική αυτή θεμελίωση μεταφράζεται στην πράξη μέσω συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών.

3.2 Διδακτικές Προσεγγίσεις και Στρατηγικές

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης που αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Χριστιάς, 2001, όπ. αναφ. στο Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010). Ο J. Banks (1994) υπογραμμίζει τη σημασία της εμπειρικής

διάστασης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Κύριες διδακτικές στρατηγικές περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και τον ρυθμό των εκπαιδευομένων (Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010).

Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να είναι ανοικτή και αντιπροσωπευτική της κοινωνικής πραγματικότητας, ενσωματώνοντας εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Τα βιώματα των εκπαιδευομένων αξιοποιούνται ως βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύοντας την κατανόηση και τη συμμετοχή (Baker, 2001, όπ. αναφ. στο Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010). Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία απαιτεί, παράλληλα, την κριτική εξέταση των εκπαιδευτικών υλικών, ώστε να αποφεύγονται στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και να προάγονται αξίες όπως η ισονομία, η συνεργασία και ο σεβασμός (Gay, 2015).

Επιπλέον, η πολυαισθητηριακή μάθηση και η αξιοποίηση της τέχνης και του κινηματογράφου συμβάλλουν στη βιωματική κατανόηση της διαφορετικότητας. Παράλληλα, θεωρίες που σχετίζονται με την παγκόσμια κινητικότητα και τις κοινωνικές υποδομές αναδεικνύουν τον ρόλο της τεχνολογίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών εμπειριών (Marks, 2000, όπ. αναφ. στο Πέτσα, 2019).

Συνολικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που σέβεται τη διαφορετικότητα και ενισχύει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων (Gay, 2015).

Οι παραπάνω παιδαγωγικές προσεγγίσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, όταν εξετάζονται στο συγκεκριμένο κοινωνικοεκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε χώρας, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Ελλάδας.

3.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει αναπτυχθεί μέσα από τρεις διακριτές ιστορικές περιόδους. Στην πρώτη περίοδο, έως το τέλος της δεκαετίας του 1970, η εκπαίδευση των παλιννοστούντων εκπαιδευομένων χαρακτηριζόταν από περιορισμένη κρατική μέριμνα, ενώ τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετώπιζαν συχνά παραβλέπονταν. Η ένταξη θεωρούνταν ατομική ευθύνη, γεγονός που οδηγούσε σε φαινόμενα περιθωριοποίησης (Μάρκου, 1995· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, όπ. αναφ. στο Καλοφορίδης, 2014).

Η δεύτερη περίοδος, κατά τη δεκαετία του 1980, σηματοδοτεί την εφαρμογή των πρώτων οργανωμένων διαπολιτισμικών προγραμμάτων, με έμφαση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μάρκου, 1995· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, όπ. αναφ. στο Καλοφορίδης, 2014). Η εμπειρία αυτή ανέδειξε την ανάγκη για συστηματική υποστήριξη και εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Η τρίτη περίοδος, κατά τη δεκαετία του 1990, χαρακτηρίζεται από τη θεσμική κατοχύρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τον νόμο 2413/96 και την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο ανέλαβε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών δράσεων (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, όπ. αναφ. στο Καλοφορίδης, 2014).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη, όπου εφαρμόζονται προγράμματα που ενσωματώνουν βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η ισότητα, η συμμετοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2009· Μάρκου, 1995· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, όπ. αναφ. στο Καλοφορίδης, 2014).

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, η παρουσία σημαντικού αριθμού οικονομικών μεταναστών καθιστά εμφανή την πολυπολιτισμική της σύνθεση. Η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών αναδεικνύει προκλήσεις, όπως προκαταλήψεις, στερεότυπα και μορφές άτυπου ρατσισμού, που επηρεάζουν τις ευκαιρίες και τις επιλογές των μεταναστών (Φώτου, 2002· Ζωγράφου, 2003, όπ. αναφ. στο Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010). Σε αυτό το περιβάλλον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς απευθύνεται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας που καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και σεβασμού απέναντι στο «άλλο» (Γκότοβος, 1996, όπ. αναφ. στο Μπεζάκη & Θεοδοσοπούλου, 2010).

Παρά τις σημαντικές προσπάθειες, εξακολουθούν να υφίστανται προκλήσεις, όπως οι ανισότητες ευκαιριών, διαρροή και η ανάγκη αναθεώρησης των εκπαιδευτικών υλικών και προγραμμάτων. Η ουσιαστική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει ευρύτερες θεσμικές και παιδαγωγικές αλλαγές, με στόχο τη διασφάλιση της ισότητας, της συνεργασίας και του σεβασμού για όλα τα μέλη της κοινωνίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, όπ. αναφ. στο Καλοφορίδης, 2014).

Παρότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει εξελιχθεί σημαντικά σε θεσμικό

επίπεδο, οι σύγχρονες ευρωπαϊκές πολιτικές διευρύνουν το πεδίο εφαρμογής της, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση όχι μόνο στη σχολική εκπαίδευση, αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών και προσφύγων ως βασικό μηχανισμό κοινωνικής ένταξης.

Παράλληλα, οι σύγχρονες ευρωπαϊκές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά και βασικό μέσο κοινωνικής ένταξης των μεταναστών και των προσφύγων. Ειδικότερα, η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της ισότητας, της ενεργού συμμετοχής του πολίτη και της δια βίου μάθησης, ενώ η αποτελεσματική ένταξη προϋποθέτει την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών που ανταποκρίνονται στις γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη αντιμετωπίζεται ως μια αμφίδρομη διαδικασία, η οποία απαιτεί τόσο την ενεργό συμμετοχή των μεταναστών όσο και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών της χώρας υποδοχής, με σεβασμό στη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Council of Europe, 2021, όπ. αναφ. στο Carlsen et al., 2021).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στη σχολική εκπαίδευση, αλλά επεκτείνεται και στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η ανάπτυξη γλωσσικών, κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη, την ενεργό συμμετοχή και την ισότιμη πρόσβαση των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής

3.4 Ανασκόπηση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποδοχή, τον σεβασμό και την ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Μέσα από την ανάλυση των βασικών αρχών, των στόχων και των διδακτικών προσεγγίσεων, αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της, καθώς δεν περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο αλλά συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη και τις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Παράλληλα, η εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αναδεικνύει τόσο τις προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί όσο και τις προκλήσεις που εξακολουθούν να υφίστανται, όπως οι ανισότητες ευκαιριών και η ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών. Υπό αυτές τις συνθήκες, η ενσωμάτωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται με ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θεσμικής υποστήριξης και

παιδαγωγικού αναστοχασμού.

Η συνολική επισκόπηση του κεφαλαίου αναδεικνύει τον ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως σημαντικού πεδίου παρέμβασης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ιδίως σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική πολυμορφία.

Κεφάλαιο 4: Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών

4.1 Χαρακτηριστικά και Εκπαιδευτικές Ανάγκες Ενήλικων Μεταναστών

Οι ενήλικες μετανάστες που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν μια σύνθετη και ετερογενή ομάδα εκπαιδευομένων, με χαρακτηριστικά που επηρεάζουν καθοριστικά τη μαθησιακή τους πορεία και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η ετερογένεια αυτή δεν περιορίζεται στην ηλικία, αλλά εκτείνεται σε πολλαπλές διαστάσεις, όπως το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο, ο βαθμός αλφαριθμητισμού, οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και οι μελλοντικές προσδοκίες.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των ενήλικων μεταναστών είναι η ανάγκη προσαρμογής σε ένα νέο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, την εξοικείωση με νέες κοινωνικές πρακτικές και την κατανόηση διαφορετικών αξιακών συστημάτων, επηρεάζοντας άμεσα τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αποστολίδου, 2019, όπ. αναφ. στο Καλανζή, 2021). Η περιορισμένη γνώση της γλώσσας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που δυσχεραίνουν τόσο την καθημερινή επικοινωνία όσο και την κοινωνική ένταξη (Μπαμπανέλου, 2007, όπ. αναφ. στο Καλανζή, 2021).

Παράλληλα, οι ενήλικες μετανάστες αντιμετωπίζουν πρακτικές δυσκολίες, όπως η εύρεση εργασίας, η πρόσβαση σε υπηρεσίες και η κάλυψη βασικών αναγκών, οι οποίες περιορίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής τους στην εκπαίδευση (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, όπ. αναφ. στο Καλανζή, 2021). Επιπλέον, οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις της μετανάστευσης, όπως η ανασφάλεια και η απογοήτευση, επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπλοκή (Bokert et al., 2018, όπ. αναφ. στο Καλανζή, 2021).

Πέραν των παραπάνω δυσκολιών, η διαδικασία προσαρμογής των ενήλικων μεταναστών δεν περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση της γλώσσας ή στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη χώρα υποδοχής, αλλά συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση νέων κοινωνικών ταυτοτήτων και τη διαχείριση πολλαπλών πολιτισμικών αναφορών. Οι ευκαιρίες και τα αποτελέσματα της ένταξης επηρεάζονται από παράγοντες όπως η εθνικότητα, το φύλο, η κοινωνική τάξη και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν διαφορετικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδρομές. Οι σύγχρονοι μετανάστες συχνά διατηρούν ισχυρούς δεσμούς με τη χώρα προέλευσης, ενώ ταυτόχρονα εντάσσονται σε νέες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές,

γεγονός που καθιστά τη μεταναστευτική εμπειρία ιδιαίτερα σύνθετη. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να ανταποκριθεί σε ένα ευρύ φάσμα αναγκών, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τα γνωστικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων αλλά και τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επηρεάζουν τη μαθησιακή τους πορεία (Morrice et al., 2018).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες διαφοροποιούνται σημαντικά, καθώς άλλοι διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και άλλοι χαμηλό αλφαριθμητισμό (Ahmad et al., 2013, όπ. αναφ. στο Καλανζή, 2021). Ωστόσο, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Δασκαλάκη κ.ά., 2017, όπ. αναφ. στο Καλανζή, 2021), ενώ ιδιαίτερη σημασία έχει και η ανάπτυξη κοινωνικών, ψηφιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, όπ. αναφ. στο Καλανζή, 2021).

Πέρα από τις βασικές γλωσσικές και επαγγελματικές δεξιότητες, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που υποστηρίζουν την κοινωνική ένταξη, την αναγνώριση των προηγούμενων γνώσεων και προσόντων και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η εκπαίδευση των μεταναστών συχνά περιορίζεται σε ζητήματα γλώσσας, πολιτισμού και απασχόλησης, παραβλέποντας τις ευρύτερες ανάγκες συμμετοχής και ένταξης στις τοπικές κοινότητες. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι πολλοί μετανάστες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και της προϋπάρχουσας εμπειρίας τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική υποβάθμιση και κοινωνικό αποκλεισμό. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικές δράσεις οφείλουν να ενισχύουν όχι μόνο την απόκτηση νέων γνώσεων αλλά και την αξιοποίηση των ήδη υπαρχόντων δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, προωθώντας την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή (Morrice et al., 2018).

Συνεπώς, η κατανόηση των χαρακτηριστικών αυτών αποτελεί θεμέλιο για τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, γεγονός που οδηγεί στην ανάγκη διερεύνησης των κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας.

4.2 Μέθοδοι και Στρατηγικές Διδασκαλίας

Η εκπαίδευση των ενήλικων μεταναστών απαιτεί τη χρήση μεθόδων που ανταποκρίνονται τόσο στις γλωσσικές όσο και στις κοινωνικοπολιτισμικές τους ανάγκες. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας οφείλει να βασίζεται σε επικοινωνιακές πρακτικές που ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων (Saville-Troike, 2016, όπ. αναφ. στο Χριστοπούλου, 2023).

Η συμμετοχική εκπαίδευση αποτελεί κεντρική προσέγγιση, καθώς αναγνωρίζει τους εκπαιδευομένους ως ενεργά υποκείμενα της μάθησης, αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους (Δικαίου, 2004, 2009, όπ. αναφ. στο Δικαίου, 2013). Παράλληλα, η χρήση ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης, συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών τους, ενώ είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο αναφοράς και οι ιδιαίτερες συνθήκες τους, ώστε η διδασκαλία να προσαρμόζεται στις εμπειρίες, τις δυνατότητες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Καραλής, 2005). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή και η ουσιαστική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού πλαισίου, το οποίο διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους εκπαιδευομένους, ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jaques, 2001), ενώ η διαπολιτισμική διάσταση συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου, 2008, όπ. αναφ. στο Χριστοπούλου, 2023).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να περιορίζεται σε μονοδιάστατες πρακτικές, αλλά απαιτεί ευρύτερες και ολιστικές προσεγγίσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η ενσωμάτωση της πρακτικής άσκησης στη διδασκαλία θα μπορούσε να ενισχύσει σημαντικά τη μαθησιακή εμπειρία, καθώς επιτρέπει τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την εφαρμογή της σε πραγματικές και αυθεντικές συνθήκες. Η αναλογία μεταξύ θεωρίας και πράξης είναι καθοριστική, ώστε η μάθηση να αποκτά βιωματικό και λειτουργικό χαρακτήρα (Καραλής, 2005), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για ευρύτερες και ολιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

4.3 Πολυδιάστατες Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση των ενήλικων μεταναστών προϋποθέτει μια πολυδιάστατη προσέγγιση που υπερβαίνει τη γλωσσική διδασκαλία και ενσωματώνει κοινωνικές, ψυχοσυναισθηματικές και επαγγελματικές διαστάσεις. Οι βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Jarvis, 2020).

Η δια βίου μάθηση αποτελεί βασικό άξονα, καθώς συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη. Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύει την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και την άρση στερεοτύπων (Ζωγράφου, 2003, όπ. αναφ. στο Θεοδωρακόπουλου & Ρεντίφης, 2016).

Η εκπαίδευση λειτουργεί επίσης ως μέσο ενδυνάμωσης, παρέχοντας δεξιότητες απαραίτητες για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία (Shields & Price, 2002, όπ. αναφ. στο Ραμαντζά, 2019).

Η ανάγκη για ολιστικές προσεγγίσεις οδηγεί στην εξέταση των εκπαιδευτικών δομών και πολιτικών που υποστηρίζουν την ένταξη των μεταναστών.

4.4 Εκπαιδευτικές Δομές και Ένταξη

Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη πολιτικών ένταξης (Θεοδωρακοπούλου, 2019). Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί βασικό μηχανισμό ενίσχυσης της κοινωνικής ένταξης και ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής συμμετοχής (Θεοδωρακοπούλου, 2019). Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν εμπόδια πρόσβασης, όπως ο κοινωνικός αποκλεισμός (Βεργίδης, 2008, όπ. αναφ. στο Μαραγκουδάκη, 2021).

Η κοινωνική ένταξη των μεταναστών αποτελεί μια σύνθετη και αμφίδρομη διαδικασία προσαρμογής, η οποία αφορά τόσο τους ίδιους τους μετανάστες όσο και την κοινωνία υποδοχής. Η διαδικασία αυτή δεν πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες, αλλά επηρεάζεται από το πολιτισμικό, κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο κάθε κοινωνίας, καθώς και από τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες λαμβάνει χώρα η μετανάστευση και τα χαρακτηριστικά των μεταναστών. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες ένταξης είναι η συμμετοχή στην αγορά εργασίας, καθώς η επαγγελματική αποκατάσταση και η οικονομική σταθερότητα διευκολύνουν την πρόσβαση σε άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής. Παράλληλα, η γνώση της γλώσσας, η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και η ενεργός συμμετοχή στην κοινότητα συμβάλλουν στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Για τους μετανάστες, η ένταξη συνδέεται με τη δυνατότητα βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης, την απόκτηση ίσων ευκαιριών και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας υποδοχής (Bloch, 2002, όπ. αναφ. στο Χαλιάπα, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι εκπαιδευτικές δομές που λειτουργούν στην Ελλάδα, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω

4.4.1 Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Δομές στην Ελλάδα

Το ελληνικό πλαίσιο περιλαμβάνει δομές όπως το πρόγραμμα «Οδυσσέας», τα ΣΔΕ, τα ΚΕΜ και το «HELIOS», τα οποία συμβάλλουν στην εκμάθηση της γλώσσας και στην επαγγελματική ένταξη (Ιδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης, 2022· Ministry of Migration & Asylum, 2022, όπ. αναφ. στο Μανιάτη, 2022).

Η συμβολή των ΚΔΒΜ και των ΜΚΟ είναι επίσης σημαντική (Αποστολή, 2022, όπ. αναφ. στο Μανιάτη, 2022).

Τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα και δομές που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα για την εκπαίδευση και την ένταξη ενηλίκων μεταναστών και μη παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Εκπαιδευτικές δομές και προγράμματα ένταξης στην Ελλάδα

Πρόγραμμα / Δομή	Έτος Ίδρυσης	Στόχος	Ηλικίες / Ομάδα	Μαθήματα / Δεξιότητες	Χρηματοδότηση / Υλοποίηση
Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΕΚΠΑ)	1950	Εκμάθηση ελληνικών	Ενήλικες	Ελληνική γλώσσα	ΕΚΠΑ, κρατική χρηματοδότηση
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Θεσσαλονίκη)	1994	Εκμάθηση ελληνικών	Ενήλικες	Ελληνική γλώσσα	Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, κρατική χρηματοδότηση
Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)	1997	Ολοκλήρωση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κοινωνικοποίηση	Ενήλικες	Ελληνικά, θετικές επιστήμες, πληροφορική, κοινωνικά μαθήματα, αγγλικά	ΕΚΤ & ελληνικό κράτος
Πρόγραμμα «Οδυσσέας»	2011	Εκμάθηση ελληνικών & πολιτισμού για κοινωνική ένταξη	Άνω των 16 ετών	Ελληνική γλώσσα, ελληνική ιστορία & κουλτούρα	ΕΚΤ & ελληνικό κράτος, σε όλες τις περιφέρειες

Κέντρα Ένταξης Μεταναστών (ΚΕΜ)	2016	Εκμάθηση ελληνικών, εκπαίδευση & επαγγελματική κατάρτιση	Ενήλικες πρόσφυγες & μετανάστες	Ελληνικά, ελληνική κουλτούρα, επαγγελματική κατάρτιση	Κάθε δήμος, ελληνικό κράτος
Πρόγραμμα «HELIOS»	2019	Στέγαση, εκμάθηση ελληνικών, επαγγελματική κατάρτιση	Νεοαφιχθέντες (παγκόσμια προστασία)	Ελληνικά, δεξιότητες & επαγγελματική συμβουλευτική	Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης
Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)	2020	Ανάπτυξη γνωστικού υποβάθρου για	Ενήλικες πρόσφυγες, μετανάστες & γηγενείς	Ελληνικά, πληροφορική, επιχειρηματικότητα, οικονομικά,	Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, κάθε δήμος
ΜΚΟ «Αποστολή» – Σεμινάρια Εξειδίκευσης	2022	επαγγελματική ένταξη Επαγγελματική κατάρτιση για ένταξη στην αγορά εργασίας	Ενήλικες με γνώση ελληνικών	επικοινωνία, καλλιτεχνικά Εστίαση (βοηθός κουζίνας / σερβιτόρος), τουρισμός, κομμωτική	ΙΕΚ & ΜΚΟ «Αποστολή»

Συνολικά, το πλαίσιο έχει εξελιχθεί σε ένα σύνθετο σύστημα πολιτικών ένταξης, η λειτουργία του οποίου συνδέεται άμεσα με τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή στην εκπαίδευση.

4.5 Οφέλη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων Μεταναστών

Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα δεν περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων, αλλά συμβάλλει ευρύτερα στη βελτίωση της καθημερινότητάς τους και στην ενίσχυση της προσωπικής τους ανάπτυξης. Τα οφέλη που προκύπτουν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικές διαστάσεις: τη γνωστική, την κοινωνική και την ψυχοσυναισθηματική (Μαρινάκης, 2022).

Σε γνωστικό επίπεδο, οι μετανάστες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που αξιοποιούνται άμεσα στην καθημερινή τους ζωή. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς διευκολύνει την κατανόηση και τη συμμετοχή σε κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες. Μέσω της μάθησης, οι

εκπαιδευόμενοι βελτιώνουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και αναπτύσσουν την ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε πρακτικές καταστάσεις. Παράλληλα, η έμφαση στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων ενισχύει τη σύνδεση της μάθησης με τις απαιτήσεις της καθημερινότητας (Μαρινάκης, 2022).

Σε κοινωνικό επίπεδο, η εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης. Η γνώση της γλώσσας επιτρέπει την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με δημόσιες υπηρεσίες, επαγγελματίες και άλλους πολίτες, διευκολύνοντας τη διαχείριση καθημερινών αναγκών. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτουργεί ως χώρος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου αναπτύσσονται σχέσεις και δίκτυα υποστήριξης. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες ενισχύεται το αίσθημα του «ανήκειν» και περιορίζεται η κοινωνική απομόνωση (Μαρινάκης, 2022).

Σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων. Η επίτευξη μαθησιακών στόχων δημιουργεί αίσθημα ικανοποίησης και συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής εικόνας για τον εαυτό. Παράλληλα, το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον ενισχύει την προσωπική ενδυνάμωση και την ενεργοποίηση των ατόμων (Μαρινάκης, 2022).

Συνολικά, η εκπαίδευση των μεταναστών αποτελεί σημαντικό εργαλείο κοινωνικής ένταξης και προσωπικής ανάπτυξης, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και στην ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία. Τα οφέλη αυτά συνδέονται άμεσα με τη δυνατότητα ανάπτυξης ενεργού ρόλου των μεταναστών ως πολιτών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης εκπαίδευσης και ενεργού πολιτειότητας.

4.6 Εκπαίδευση και Ενεργός Πολιτειότητα Μεταναστών

Μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, οι μετανάστες αναπτύσσουν την ικανότητα να εντάσσονται και να δρουν στη συλλογική ζωή, να ασκούν τα δικαιώματά τους και να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές τους υποχρεώσεις.

Ο όρος «πολίτης» αναφέρεται σε κάθε μέλος ενός κράτους που διαθέτει δικαιώματα και υποχρεώσεις (Μπαμπινιώτης, 2002, όπ. αναφ. στο Μέσκας, 2019). Στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η έννοια της πολιτειότητας διευρύνεται και περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή στη συλλογική ζωή και την αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων (Banks, 2004· Heater, 1990, όπ. αναφ. στο Μέσκας, 2019).

Η εκπαίδευση του πολίτη σε προγράμματα ενηλίκων μεταναστών στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής, κριτικής σκέψης και κοινωνικής ευαισθησίας, καθώς και στην κατανόηση πολιτικών θεσμών και κοινωνικών διαδικασιών (Osler & Vincent, 2002· Karadimou, Tsioumis & Kyridis, 2014, όπ. αναφ. στο Μέσκας, 2019). Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης επιτρέπει στους μετανάστες να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών (Corsaro, 2005· James et al., 1998, όπ. αναφ. στο Μέσκας, 2019).

Παράλληλα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συμβάλλει στην κατανόηση κοινωνικών ανισοτήτων και στην ενεργό συμμετοχή για την αντιμετώπισή τους (Adorno, 2000· Horkheimer & Adorno, 1986, όπ. αναφ. στο Μέσκας, 2019). Η εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη συνδέεται με την καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων που ευνοούν την κριτική σκέψη, τη συμμετοχή στα κοινά και τη συνεργατική δράση των πολιτών (Ράικου & Καραλής, 2025). Η ενεργός πολιτειότητα συνδέεται άμεσα με τη δημοκρατική συμμετοχή, καθώς ενισχύει τη γλωσσική επάρκεια, την κατανόηση της κοινωνικής ποικιλομορφίας και την υπεύθυνη στάση απέναντι στην κοινότητα (Veldhuis, 2005· Niens & Reilly, 2012· Osler & Starkey, 2000, όπ. αναφ. στο Μέσκας, 2019).

Συνολικά, η εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών που δεν περιορίζονται σε παθητικό ρόλο, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Η ενίσχυση της ενεργού πολιτειότητας αναδεικνύει, συνεπώς, την ανάγκη υιοθέτησης πρακτικών που προάγουν τη συμμετοχή και τη συλλογική δράση.

4.7 Συμμετοχικές και Δημιουργικές Πρακτικές στην Ένταξη Μεταναστών

Οι δημιουργικές και συμμετοχικές πρακτικές αποτελούν κρίσιμο εργαλείο για την κοινωνική ένταξη και τη συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Τέτοιες πρακτικές δεν περιορίζονται μόνο στην παραγωγή αποτελεσμάτων, αλλά λειτουργούν ως διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις συνδιαμορφώνουν συλλογικές λύσεις και οράματα (Nieto Fernández & Gisbert Alemany, 2025).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών, οι συμμετοχικές δραστηριότητες ενισχύουν την αναγνώριση της διαφορετικότητας και προάγουν την αμοιβαία κατανόηση. Δημιουργούνται χώροι κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου οι κοινότητες υποδοχής και οι μετανάστες ανταλλάσσουν γνώσεις, συμμετέχουν σε συλλογικές αποφάσεις και διαμορφώνουν κοινούς κανόνες και εμπειρίες (Nieto Fernández & Gisbert Alemany, 2025).

Τέτοιες πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν όχι μόνο σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και σε πολιτιστικές, κοινωνικές και δημόσιες δράσεις, ενισχύοντας τη συνοχή, τη δικαιοσύνη και την υπεύθυνη συμμετοχή όλων των ομάδων. Μέσα από τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και τη δια βίου μάθηση, οι μετανάστες γίνονται ενεργά μέλη της κοινωνίας και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός συλλογικού «εμείς» που υπερβαίνει στερεότυπα και προκαταλήψεις (Nieto Fernández & Gisbert Alemany, 2025).

Συνολικά, η ενσωμάτωση δημιουργικών και συμμετοχικών πρακτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων παρέχει ένα ισχυρό πλαίσιο για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία και την αμοιβαία κατανόηση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη στις πολυπολιτισμικές κοινότητες.

4.8 Ανασκόπηση

Η εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία συνδέεται άμεσα με τις προκλήσεις της κοινωνικής ένταξης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Όπως προκύπτει από την ανάλυση, οι ενήλικες μετανάστες συνιστούν μια ετερογενή ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, εμπειρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση ευέλικτων και προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Η διερεύνηση των μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας αναδεικνύει τη σημασία της συμμετοχικής, βιωματικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αξιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και ενισχύει την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, προκύπτει η ανάγκη για πολυδιάστατες προσεγγίσεις που υπερβαίνουν τη στενή γλωσσική διδασκαλία και ενσωματώνουν κοινωνικές, πολιτισμικές και ψυχοσυναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης.

Η εξέταση των εκπαιδευτικών δομών και προγραμμάτων στην Ελλάδα αναδεικνύει τη συμβολή τους στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών, παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια πρόσβασης που εξακολουθούν να υφίστανται. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός ενδυνάμωσης, προσφέροντας σημαντικά οφέλη σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Επιπλέον, διαφαίνεται η στενή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ενεργού πολιτειότητας,

καθώς η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες ενισχύει τη δυνατότητα των μεταναστών να συμμετέχουν ενεργά στη δημόσια ζωή, να ασκούν τα δικαιώματά τους και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Τέλος, η αξιοποίηση συμμετοχικών και δημιουργικών πρακτικών αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, της αμοιβαίας κατανόησης και της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη και την ενίσχυση της δημοκρατικής συμμετοχής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση συμπεριληπτικών και συνεκτικών κοινωνιών.

Κεφάλαιο 5: Ο Εκπαιδευτικός στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών

5.1 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε Ομάδες Ενηλίκων Μεταναστών

Ο εκπαιδευτικός σε ομάδες ενηλίκων μεταναστών επιτελεί έναν σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος υπερβαίνει τη μετάδοση γνώσεων και επεκτείνεται στη διευκόλυνση της μάθησης, την υποστήριξη των εκπαιδευομένων και τη διαμεσολάβηση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων. Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία (*culturally responsive pedagogy*), όπως ορίζεται από τη Geneva Gay (2002), αναδεικνύει τη σημασία της αξιοποίησης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και εμπειριών των εκπαιδευομένων ως βασικού μαθησιακού πόρου.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από τον παραδοσιακό ρόλο του «μεταδότη γνώσης» σε αυτόν του διευκολυντή της μάθησης, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και στη σύνδεση της μάθησης με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων (Jarvis, 2020). Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στη γνωστική μετάδοση, αλλά καλείται να διαθέτει ένα σύνθετο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, όπως δημιουργικότητα, αναστοχαστική ικανότητα και επαγγελματική δέσμευση στο εκπαιδευτικό του έργο (Παπαναούμ, 2005 όπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 2008). Παράλληλα, καλείται να διαχειρίζεται την πολιτισμική ετερογένεια της ομάδας, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον διαλόγου, αλληλεπίδρασης και αμοιβαίου σεβασμού (Jarvis, 2020).

Υπό αυτό το πρίσμα, αναδεικνύεται επίσης ως κινητήριος δύναμη της μαθησιακής διαδικασίας, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Cotton, 2014). Δεν υιοθετεί έναν καθοδηγητικό και κατευθυντικό ρόλο, αλλά προωθεί την παρουσίαση εναλλακτικών τρόπων σκέψης και δράσης, ενισχύοντας την κριτική διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευομένων (Mezirow, 1991a). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευόμενος ενδυναμώνεται και οδηγείται σταδιακά προς τη χειραφέτηση, αποκτώντας μεγαλύτερη αυτονομία, κριτική επίγνωση και ενεργό ρόλο στη μαθησιακή και κοινωνική του πορεία. Παράλληλα, έχει την ευθύνη να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αίσθησης της ατομικής υπόστασης των εκπαιδευομένων, καθώς και την προσωπική τους ανάπτυξη, μέσα από ένα υποστηρικτικό και ενδυναμωτικό μαθησιακό περιβάλλον (Jarvis, 2020).

Η αποτελεσματική άσκηση αυτού του ρόλου προϋποθέτει την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επάρκειας, δηλαδή τη γνώση και την παιδαγωγική αξιοποίηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν αξίες, γλώσσα, πρότυπα επικοινωνίας και μαθησιακές προτιμήσεις (Gay, 2002). Παράλληλα, η αξιοποίηση των προϋπαρχουσών εμπειριών των εκπαιδευομένων αποτελεί βασική αρχή της μάθησης ενηλίκων (Jarvis, 2020).

Η υποστηρικτική αυτή διάσταση προσεγγίζει τη λογική της μεντορικής σχέσης, στο πλαίσιο της οποίας ένας πιο έμπειρος καθοδηγεί και ενισχύει τη μαθησιακή και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, μέσα από μια σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Department of Education and Early Childhood Development, 2010· Green-Powell, 2012, όπ. αναφ. στο Μαρτίνου, 2024). Η σχέση αυτή δεν περιορίζεται στη μεταφορά γνώσης, αλλά περιλαμβάνει την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και τη διευκόλυνση της προσαρμογής σε νέες μαθησιακές και κοινωνικές συνθήκες (Calderhead & Shorrocks, 2004, όπ. αναφ. στο Μαρτίνου, 2024).

5.2 Γνώση των Πολιτισμών των Εκπαιδευομένων

Η αποτελεσματική εφαρμογή της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας προϋποθέτει ουσιαστική κατανόηση των πολιτισμικών πρακτικών των εκπαιδευομένων (McAllister & Irvine, 2002, όπ. αναφ. στο Rychly & Graves, 2012). Η γνώση αυτή περιλαμβάνει αξίες, τρόπους επικοινωνίας, μαθησιακές στρατηγικές και κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ πολιτισμικών ομάδων (Gay, 2002· Irvine, 2003· Nieto, 2004, όπ. αναφ. στο Rychly & Graves, 2012).

Η κατανόηση αυτών των διαφορών επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδακτική του πρακτική, επιλέγοντας κατάλληλες μεθόδους, περιεχόμενο και εκπαιδευτικό υλικό που ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες της ομάδας (Λευθεριώτου & Παυλή-Κορρέ, 2020). Η προσαρμογή αυτή συμβάλλει στη μείωση των μαθησιακών ανισοτήτων και στην ενίσχυση της συμμετοχής (Schott Foundation, 2009, όπ. αναφ. στο Rychly & Graves, 2012).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η αξιοποίηση συνεργατικών μορφών μάθησης, οι οποίες ενισχύουν την αίσθηση κοινότητας και ανταποκρίνονται σε πολιτισμικά πλαίσια που δίνουν έμφαση στη συλλογικότητα (Dalton, 1998, όπ. αναφ. στο Rychly & Graves, 2012).

Παράλληλα, η σύνδεση της νέας γνώσης με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων ενισχύει τη

νοηματοδότηση και τη λειτουργικότητα της μάθησης (Jarvis, 2020).

5.3 Αναστοχασμός και Αυτογνωσία

Ο αναστοχασμός αποτελεί βασικό στοιχείο της επαγγελματικής πρακτικής του εκπαιδευτικού, ιδίως σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Dewey (1910), πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία εξέτασης πεποιθήσεων και πρακτικών. Μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίζει προκαταλήψεις, να εξετάζει πολλαπλές οπτικές και να προσαρμόζει τη διδακτική του προσέγγιση.

Η ανάπτυξη αναστοχαστικής στάσης συμβάλλει στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι πολιτισμικές διαφορές δεν οδηγούν σε αποκλεισμούς, αλλά αξιοποιούνται δημιουργικά (Risko & Walker–Dalhouse, 2007, όπ. αναφ. στο Rychly & Graves, 2012). Παράλληλα, ενισχύεται η διαπολιτισμική συνειδητοποίηση και η ενσυναίσθηση, στοιχεία που προάγουν τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη (Jarvis, 2020).

Η αναστοχαστική διαδικασία ενισχύεται περαιτέρω μέσω πρακτικών αυτοαξιολόγησης, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών του επιλογών, τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και τον βαθμό υποστήριξης που παρέχει στους εκπαιδευομένους. Η συστηματική αυτή αποτίμηση συμβάλλει στην αναγνώριση δυνατών και αδύνατων σημείων της πρακτικής του και στην περαιτέρω επαγγελματική του εξέλιξη (Κουτούζης, 2008).

Η σύγχρονη αντίληψη για το έργο του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως μια κατεξοχήν αναστοχαστική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευτικός καλείται να επανααξιολογεί τις πρακτικές του, να διερευνά προβλήματα και να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Παπαναούμ, 2003, όπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 2008).

5.4 Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εφαρμογή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί συνεχή διαδικασία που συνδυάζει θεωρητική γνώση, πρακτική εμπειρία και αναστοχασμό. Περιλαμβάνει βιωματικές μορφές μάθησης, όπως προσομοιώσεις και πρακτική άσκηση, καθώς και επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικής επάρκειας ενισχύει την ικανότητα προσαρμογής της

διδασκαλίας στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Jarvis, 2020). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπυχωτής και συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας (Knowles, 1980, όπ. αναφ. στο Φουκίδου, 2012), διασφαλίζοντας ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ισότητα και αυθεντική επικοινωνία (Jarvis, 2020).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί μέσα από δομημένες μορφές καθοδήγησης, όπως η μεντορεία, η οποία βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ έμπειρων και λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη λήψη αποφάσεων και στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Packard, 2003, όπ. αναφ. στο Μαρτίνου, 2024). Μέσα από τη διαδικασία αυτή, ενισχύεται η ανταλλαγή εμπειριών και η διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας, ενώ παράλληλα καλλιεργείται η ικανότητα αντιμετώπισης σύνθετων εκπαιδευτικών προκλήσεων (Hobson & Malderez, 2013, όπ. αναφ. στο Μαρτίνου, 2024).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια αποσπασματική διαδικασία, αλλά ένα συνεχές που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, καθώς πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία επαγγελματικής μάθησης που περιλαμβάνει τόσο οργανωμένες όσο και άτυπες μορφές μάθησης (Παπαναούμ, 2003, όπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση νοείται ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους εξέλιξης, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση γνώσεων, δεξιοτήτων και επαγγελματικών αντιλήψεων.

5.5 Συμμετοχικό και Δημοκρατικό Πλαίσιο

Η εκπαιδευτική διαδικασία στην εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται σε συμμετοχικές και δημοκρατικές αρχές. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων και συμβάλλει στη συνδιαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008).

Η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης δημιουργούν ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή (Θέμελη, 2010· Ridley, 1995, όπ. αναφ. στο Φουκίδου, 2012). Παράλληλα, η συνέπεια μεταξύ λόγων και πράξεων ενισχύει την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού και συμβάλλει στη σταθερότητα του μαθησιακού πλαισίου (Jarvis, 2020).

Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και η ενεργητική ακρόαση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία στο μαθησιακό περιβάλλον. Στοιχεία τα οποία αναδεικνύονται και στη μεντορική σχέση, ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ

των μελών της ομάδας και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και δημοκρατικού πλαισίου μάθησης (Butler & Waldroop, 1999, όπ. αναφ. στο Μαρτίνου, 2024).

5.6 Ανασκόπηση

Η ανάλυση ανέδειξε τον σύνθετο ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών, ο οποίος περιλαμβάνει τη διευκόλυνση της μάθησης, τη διαπολιτισμική διαμεσολάβηση και τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος.

Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και η γνώση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική προσαρμογή της διδασκαλίας. Παράλληλα, ο αναστοχασμός και η αυτογνωσία ενισχύουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται την ετερότητα και να προσαρμόζει τις πρακτικές του.

Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υιοθέτηση συμμετοχικών προσεγγίσεων συμβάλλουν στη δημιουργία ενός δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και την κοινωνική ένταξη των εκπαιδευομένων.

Η αξιοποίηση πρακτικών καθοδήγησης και υποστήριξης, όπως αυτές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της μεντορείας, ενισχύει περαιτέρω τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως φορέα επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.

Συνολικά, ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται σε βασικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής.

Κεφάλαιο 6: Ερευνητικά Ευρήματα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών στην Ελλάδα και το Εξωτερικό

6.1 Ευρήματα από διεθνείς έρευνες

Οι διεθνείς έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μεταναστών, χωρίς ωστόσο να αρκεί από μόνη της για την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή.

Η έρευνα του Mirici (2020) σε τέσσερις χώρες υποδοχής μεταναστών (Αγγλία, Λετονία, Πολωνία και Τουρκία) ανέδειξε ότι η γλωσσική επάρκεια αποκτά ουσιαστικό νόημα όταν συνδέεται με πραγματικές κοινωνικές εμπειρίες και ευκαιρίες επικοινωνίας. Παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση και οι περιορισμένες δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης λειτουργούν ανασταλτικά στη διαδικασία ένταξης.

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από τη συγκριτική μελέτη των Brown, Gravaní, Slade και Jõgi (2021) σε Κύπρο, Σκωτία, Μάλτα και Εσθονία. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικές πολιτικές συχνά αντιμετωπίζουν τους μετανάστες ως μια ενιαία ομάδα, οι εκπαιδευτές στην πράξη υιοθετούν περισσότερο ευέλικτες και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Αντίστοιχα, η μελέτη της Iikkanen (2019), αναδεικνύει τη γλωσσική μάθηση ως μια μορφή επένδυσης σε κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο. Η ένταξη παρουσιάζεται ως μια σύνθετη και μη γραμμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από κοινωνικές συνθήκες, οικογενειακές υποχρεώσεις και προσωπικές επιλογές.

Συνολικά, οι διεθνείς έρευνες αναδεικνύουν ότι η επιτυχής ένταξη των μεταναστών προϋποθέτει όχι μόνο γλωσσικές δεξιότητες αλλά και υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, κοινωνικές ευκαιρίες συμμετοχής και εκπαιδευτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων.

6.2 Ευρήματα από έρευνες στην Ελλάδα

Οι ελληνικές έρευνες επιβεβαιώνουν τη σημασία της γλωσσικής εκπαίδευσης ως βασικού μηχανισμού ένταξης, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού

εκπαιδευτικού πλαισίου.

Οι Mouti και Maligkoudi (2023), μελετώντας ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες με χαμηλό επίπεδο γραμματισμού, υπογραμμίζουν την ανάγκη αξιοποίησης διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών, όπως οι πολυγλωσσικές στρατηγικές και το οπτικοακουστικό υλικό. Παράλληλα, επισημαίνουν την απουσία ενός ενιαίου εθνικού πλαισίου για την εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Androulakis, Gkaintartzi, Kitsiou και Tsioli (2017), μέσα από τα προγράμματα ELMEGO και MATHEME, διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών συνδέονται άμεσα με ζητήματα της καθημερινότητας, της εργασίας και της πρόσβασης στις δημόσιες υπηρεσίες. Η προσέγγιση task-based learning (μάθηση μέσω εργασιών) φαίνεται να ενισχύει τη συμμετοχή, την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων.

Η έρευνα των Kyrligkitsi και Mouti (2023) αναδεικνύει τον θετικό ρόλο της πολυγλωσσίας και της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η μελέτη της Mogli (2024) δείχνει ότι τα κίνητρα συμμετοχής σχετίζονται τόσο με πρακτικούς στόχους (εργασία, αυτονομία) όσο και με κοινωνικές ανάγκες ένταξης και αλληλεπίδρασης.

Τέλος, η συγκριτική έρευνα των Mouti και Rocca (2023) μεταξύ Ελλάδας και Ιταλίας αναδεικνύει τη σημασία του θεσμικού πλαισίου. Παρότι οι δύο χώρες εφαρμόζουν παρόμοιες γλωσσικές απαιτήσεις, η Ιταλία διαθέτει πιο οργανωμένες και σταθερές δομές εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών, ενώ στην Ελλάδα εξακολουθεί να παρατηρείται κατακερματισμός των δράσεων.

Συνεπώς, οι ελληνικές έρευνες αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών εξαρτάται τόσο από τις διδακτικές πρακτικές όσο και από τη θεσμική οργάνωση των παρεχόμενων προγραμμάτων.

6.3 Κριτική σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων

Η συγκριτική εξέταση των ερευνών από την Ελλάδα και το εξωτερικό αναδεικνύει ορισμένα κοινά συμπεράσματα. Πρώτον, η γλωσσική εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό άξονα της διαδικασίας ένταξης, χωρίς όμως να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά αποκομμένη από τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της καθημερινής ζωής των μεταναστών.

Δεύτερον, οι έρευνες συγκλίνουν στη σημασία των μαθητοκεντρικών, βιωματικών και

συμμετοχικών προσεγγίσεων, οι οποίες ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, η αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας φαίνεται να συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Τρίτον, τα κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση συνδέονται τόσο με πρακτικές ανάγκες, όπως η εργασία και η πρόσβαση σε υπηρεσίες, όσο και με την επιθυμία κοινωνικής ένταξης και ουσιαστικής συμμετοχής στην κοινωνία υποδοχής.

Τέλος, τόσο οι διεθνείς όσο και οι ελληνικές έρευνες υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του θεσμικού πλαισίου. Η ύπαρξη οργανωμένων και συνεκτικών δομών εκπαίδευσης δημιουργεί ευνοϊκότερες συνθήκες για την εκπαιδευτική πρόοδο και την κοινωνική ένταξη των μεταναστών.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών οφείλει να αντιμετωπίζεται ως μια ολιστική διαδικασία, η οποία συνδυάζει τη γλωσσική μάθηση με την κοινωνική υποστήριξη, την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων και τη διαμόρφωση κατάλληλων θεσμικών συνθηκών ένταξης.

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της γλωσσικής εκπαίδευσης, των παιδαγωγικών πρακτικών και του θεσμικού πλαισίου για την ένταξη των ενηλίκων μεταναστών. Παράλληλα, καταδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των εμπειριών και των εκπαιδευτικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευομένων στο ελληνικό πλαίσιο.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται συχνά με την αναζήτηση ενός καλύτερου μέλλοντος και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ατόμων στη χώρα υποδοχής. Παρόλο που οι προσδοκίες των μεταναστών σχετίζονται με την κοινωνική και οικονομική ανέλιξη, η διαδικασία ένταξης στην κοινωνία υποδοχής δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε ομοιόμορφη, καθώς επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, μεταξύ των οποίων καθοριστική θέση κατέχει η γλωσσική επάρκεια.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από ενήλικες μετανάστες αποτελεί βασικό μέσο για την κοινωνική τους ένταξη, την καθημερινή τους λειτουργικότητα και την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή της χώρας υποδοχής. Η γλωσσική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση εμπειριών, στάσεων και προσδοκιών για το μέλλον.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των εμπειριών ενηλίκων μεταναστών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, με στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και της σημασίας που αποδίδουν σε αυτήν. Ειδικότερα, η έρευνα εξετάζει τα κίνητρα συμμετοχής, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τη σχέση τους με τους εκπαιδευτές, τη συναισθηματική τους εμπλοκή, καθώς και τα οφέλη που αντιλαμβάνονται τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη μελέτη είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν ενήλικες μετανάστες να συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας;
2. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
3. Πώς βιώνουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτές και το μαθησιακό περιβάλλον;
4. Ποια συναισθήματα και εμπειρίες αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
5. Σε ποιο βαθμό η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην προσωπική τους

εξέλιξη και στην κοινωνική τους ένταξη;

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος υπαγορεύτηκε από το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη γλωσσική εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών στο πλαίσιο των διαδικασιών ένταξης, καθώς και από την ανάγκη ανάδειξης της οπτικής των ίδιων των εκπαιδευομένων. Παρότι η σχετική βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί εκτενώς με ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, παρατηρείται περιορισμένη εστίαση σε ποιοτικές προσεγγίσεις που διερευνούν εις βάθος τις βιωμένες εμπειρίες των ίδιων των μεταναστών και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί νοηματοδοτούν τη μαθησιακή διαδικασία.

Υπό αυτή την έννοια, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, συμβάλλοντας στην κατανόηση της υποκειμενικής εμπειρίας των εκπαιδευομένων και δίνοντας έμφαση σε διαστάσεις όπως τα κίνητρα, οι συναισθηματικές εμπειρίες και ο ρόλος της εκπαιδευτικής σχέσης, οι οποίες συχνά υπο-αναπαρίστανται στη σχετική βιβλιογραφία. Παράλληλα, η έρευνα προσφέρει μια πιο βιοματική προσέγγιση του φαινομένου, φωτίζοντας τον ρόλο της γλωσσικής εκπαίδευσης όχι μόνο ως γνωστικής διαδικασίας, αλλά και ως παράγοντα που επηρεάζει την καθημερινότητα, τις προσδοκίες και την κοινωνική ένταξη των ενηλίκων μεταναστών.

Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία της Έρευνας

7.1 Ερευνητική Προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς επικεντρώνεται στη διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των βιωμάτων ενήλικων μεταναστών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίνεται κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία σύνθετων κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων, τα οποία δεν μπορούν να αποτυπωθούν επαρκώς μέσω ποσοτικών δεδομένων (Creswell, 2007, όπ. αναφ. στο Tracy, 2010).

Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στα νοήματα που αποδίδουν τα άτομα στις εμπειρίες τους και στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα που βιώνουν. Μέσα από αυτή την προσέγγιση αναδεικνύονται οι προσωπικές διαδρομές, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι συνθήκες που επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία των συμμετεχόντων, επιτρέποντας μια πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου της εκμάθησης της γλώσσας από ενήλικους μετανάστες (Denzin & Lincoln, 2005, όπ. αναφ. στο Tracy, 2010).

Παράλληλα, η ποιοτική μεθοδολογία δίνει έμφαση στον πλούτο και στη λεπτομέρεια των δεδομένων, συμβάλλοντας στην αποτύπωση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών εμπειριών και στην ερμηνεία των διαφορετικών οπτικών των συμμετεχόντων (Tracy, 2010). Η επιλογή της συνδέεται επίσης με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μετασχηματιστικής μάθησης, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι νοηματοδοτούν τις μαθησιακές τους εμπειρίες και επαναπροσδιορίζουν αντιλήψεις και στάσεις μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία (Jarvis, 2020). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα ανάδειξης πολλαπλών φωνών και εμπειριών, με στόχο όχι μόνο την περιγραφή αλλά και την ερμηνεία των βαθύτερων νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (Lincoln & Guba, 1985, όπ. αναφ. στο Tracy, 2010).

7.2 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Ως βασική μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς αποτελούν ένα από τα πλέον διαδεδομένα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση εμπειριών, αντιλήψεων και προσωπικών βιωμάτων. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων και τη συλλογή πλούσιων δεδομένων σχετικά

με το υπό διερεύνηση φαινόμενο (Cohen & Manion, 1992, όπ. αναφ. στο Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024).

Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης κρίθηκε κατάλληλη, καθώς συνδυάζει ένα προκαθορισμένο πλαίσιο θεματικών αξόνων με την ευελιξία περαιτέρω διερεύνησης ζητημάτων που αναδύονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ζητά διευκρινίσεις και να εμβαθύνει σε επιμέρους θέματα, εμπλουτίζοντας το ερευνητικό υλικό και αναδεικνύοντας πτυχές που δεν είχαν προβλεφθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας (Robson, 2007· Mason, 2009, όπ. αναφ. στο Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για τη μελέτη σύνθετων κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων, καθώς επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Η ευελιξία της μεθόδου συμβάλλει στην ανάδειξη διαφορετικών οπτικών και στην εις βάθος κατανόηση της προσωπικής και κοινωνικής πραγματικότητας των συμμετεχόντων (Kvale, 1996· Ίσαρη & Πουρκός, 2015, όπ. αναφ. στο Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024).

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου συνδέεται άμεσα με τον σκοπό της παρούσας έρευνας, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση των εμπειριών ενήλικων μεταναστών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτούν τη μαθησιακή τους πορεία (Seitz, 2016, όπ. αναφ. στο Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024). Παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων, ενώ τηρήθηκαν οι βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, όπως η εθελοντική συμμετοχή, η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα και η προστασία των προσωπικών δεδομένων (Bell, 1997· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2016, όπ. αναφ. στο Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024).

Η χρήση των ημιδομημένων συνεντεύξεων ανταποκρίνεται στους στόχους της παρούσας έρευνας, καθώς επιτρέπει τη συλλογή ποιοτικά πλούσιων δεδομένων και την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας στη σύνδεση των εμπειρικών ευρημάτων με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Καραλής, 2005).

Ο οδηγός συνέντευξης οργανώθηκε σε βασικές θεματικές ενότητες, οι οποίες περιλάμβαναν:

- τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων,
- την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία,
- τα κίνητρα συμμετοχής,
- τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν,
- τη σχέση τους με τον εκπαιδευτή,
- και τη συμβολή της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή και την κοινωνική ένταξη.

Η χρήση των ημιδομημένων συνεντεύξεων επέτρεψε την ανάδειξη τόσο κοινών μοτίβων όσο και διαφοροποιημένων εμπειριών των συμμετεχόντων.

7.3 Συμμετέχοντες και Πλαίσιο της Έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτική δομή του Ηρακλείου Κρήτης, όπου λειτουργούν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα ενήλικες μετανάστες, οι οποίοι έλαβαν μέρος εθελοντικά στη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διαφορετικές χώρες (Αλβανία, Ρουμανία, Πακιστάν, Συρία και Βουλγαρία), γεγονός που προσέδωσε στην έρευνα έντονο διαπολιτισμικό χαρακτήρα.

Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, η πλειονότητα διέθετε περιορισμένη τυπική εκπαίδευση, ενώ αρκετοί είχαν διακόψει πρόωρα τη σχολική τους φοίτηση. Παράλληλα, οι περισσότεροι διέμεναν στην Ελλάδα για αρκετά χρόνια, γεγονός που συνδέεται με την ανάγκη ενίσχυσης της γλωσσικής τους επάρκειας για την καθημερινή και επαγγελματική τους ζωή.

Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε στη σκοπούμενη δειγματοληψία, με στόχο τη συλλογή πλούσιων και ουσιαστικών δεδομένων από άτομα που διέθεταν άμεση εμπειρία του υπό διερεύνηση φαινομένου. Η συγκεκριμένη στρατηγική επιλογής κρίνεται κατάλληλη για την ποιοτική έρευνα, καθώς επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των βιωμάτων των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Creswell, 2007, όπ. αναφ. στο Tracy, 2010).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων

των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν κωδικοί (Σ1–Σ10). Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Χώρα καταγωγής	Έτη διαμονής στην Ελλάδα	Εκπαιδευτικό επίπεδο	Εργασιακή κατάσταση	Αριθμός παιδιών	Διάρκεια παρακολούθησης μαθημάτων ελληνικής γλώσσας
Σ1	Άνδρας	28	Αλβανία	3	Δημοτικό	Οικοδομή	1	6 μήνες
Σ2	Γυναίκα	34	Ρουμανία	5	Γυμνάσιο	Μη εργαζόμενη	2	9 μήνες
Σ3	Άνδρας	41	Πακιστάν	7	Περιορισμένη σχολική φοίτηση	Χειρωνακτική εργασία	0	4 μήνες
Σ4	Γυναίκα	27	Ρουμανία	10	Βασική εκπαίδευση	Εργαζόμενη στην εστίαση	1	5 μήνες
Σ5	Άνδρας	35	Αλβανία	10+	Δημοτικό	Εργαζόμενος	2	3 μήνες
Σ6	Γυναίκα	28	Συρία	5	Γυμνάσιο	Περιστασιακή εργασία	1	4 μήνες
Σ7	Γυναίκα	37	Πακιστάν	6	Δημοτικό	Περιστασιακή εργασία	2	2 μήνες
Σ8	Γυναίκα	45	Βουλγαρία	7	Δημοτικό	Μη εργαζόμενη	3	5 μήνες
Σ9	Άνδρας	32	Ρουμανία	4	Γυμνάσιο	Εργαζόμενος σε εργοστάσιο	1	5 μήνες
Σ10	Γυναίκα	58	Αλβανία	8	Μη ολοκληρωμένη δημοτικού σχολείου	Μη εργαζόμενη	3	6 μήνες

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από πέντε διαφορετικές

χώρες καταγωγής και διέμεναν στην Ελλάδα από 3 έως και περισσότερα από 10 έτη. Η πλειονότητα διέθετε περιορισμένο μορφωτικό υπόβαθρο, ενώ οι περισσότεροι ήταν εργαζόμενοι ή είχαν σημαντικές οικογενειακές υποχρεώσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνθέτουν ένα ετερογενές αλλά αντιπροσωπευτικό δείγμα ενηλίκων μεταναστών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

7.4 Διαδικασία Έρευνας και Συλλογής Δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε σε διακριτά στάδια. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, καθώς και για τα δικαιώματά τους. Στη συνέχεια, εξασφαλίστηκε η συγκατάθεσή τους για συμμετοχή και ηχογράφηση των συνεντεύξεων.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με φυσική παρουσία, σε κατάλληλο και ήρεμο περιβάλλον, προκειμένου να διασφαλιστεί η άνεση και η εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η προετοιμασία του υλικού για ανάλυση.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τριών ημερών. Την πρώτη ημέρα πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεντεύξεις, τη δεύτερη τρεις και την τρίτη επίσης τρεις. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο τέλος του μαθήματος και παρά την κούραση της ημέρας, οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν. Στην αρχή ήταν κάπως διστακτικοί, όμως όταν κατανόησαν ότι η συμβολή τους ήταν σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας, ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερη προθυμία.

Επιπλέον, η πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας διευκολύνθηκε σημαντικά από τη συνεργασία με την υπεύθυνη του προγράμματος, γεγονός που συνέβαλε στην ομαλή διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων ως προς το φύλο (άνδρες και γυναίκες) προέκυψε τυχαία, χωρίς να αποτελεί κριτήριο επιλογής.

7.5 Ανάλυση Δεδομένων – Θεματική Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση αποτελεί μία ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης, η οποία επιτρέπει τον εντοπισμό, την οργάνωση και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων και

θεμάτων μέσα στα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006, όπ. αναφ. στο Nowell et al., 2017).

Οι κύριες θεματικές ενότητες που προέκυψαν αφορούν:

- τα κίνητρα μάθησης,
- τις δυσκολίες και τα εμπόδια,
- τη συναισθηματική εμπειρία της μαθησιακής διαδικασίας,
- τον ρόλο του εκπαιδευτή,
- και τη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη.

Η θεματική ανάλυση επέτρεψε την ουσιαστική κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, καθώς και τη σύνδεση των εμπειρικών δεδομένων με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Braun & Clarke, 2006, όπ. αναφ. στο Nowell et al., 2017).

7.6 Ηθικά Ζητήματα

Η έρευνα διεξήχθη με πλήρη σεβασμό στις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, διασφαλίζοντας την προστασία των συμμετεχόντων και την ορθή διαχείριση των δεδομένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2016, όπ. αναφ. στο Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024).

Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν τα εξής:

- **Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα:** Τα δεδομένα καταγράφηκαν και αποθηκεύτηκαν με τρόπο που δεν επιτρέπει την ταυτοποίηση των συμμετεχόντων.
- **Εθελοντική συμμετοχή:** Η συμμετοχή ήταν απολύτως προαιρετική, με δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες.
- **Ενημερωμένη συγκατάθεση:** Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και τη χρήση των δεδομένων.
- **Ασφαλής αποθήκευση δεδομένων:** Το υλικό φυλάχθηκε σε ασφαλές περιβάλλον με περιορισμένη πρόσβαση.
- **Σεβασμός στη διαπολιτισμικότητα:** Η διαδικασία διεξήχθη με ευαισθησία απέναντι στις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων.

Η τήρηση των παραπάνω αρχών διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας,

καθώς και την ηθική της αρτιότητα.

7.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα, η έννοια της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας προσεγγίζεται μέσω του όρου «αξιοπιστία της έρευνας» (trustworthiness), ο οποίος περιλαμβάνει τα κριτήρια της αξιοπιστίας (credibility), της δυνατότητας εφαρμογής των ευρημάτων σε παρόμοια πλαίσια (transferability), της συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας (dependability) και της αντικειμενικότητας των ευρημάτων (confirmability) (Nowell et al., 2017).

Στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία ενισχύθηκε μέσω της συστηματικής διεξαγωγής των ημιδομημένων συνεντεύξεων και της πιστής απομαγνητοφώνησής τους, ώστε τα δεδομένα να αποτυπώνουν με ακρίβεια τις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων. Επιπλέον, κατά τη διαδικασία της ανάλυσης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση των ερμηνειών με τα πρωτογενή δεδομένα, προκειμένου τα συμπεράσματα να προκύπτουν από το υλικό των συνεντεύξεων και όχι από προσωπικές παραδοχές του ερευνητή.

Η δυνατότητα εφαρμογής των ευρημάτων σε παρόμοια εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια ενισχύεται μέσω της αναλυτικής περιγραφής του πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας, των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και της ερευνητικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό παρέχονται επαρκείς πληροφορίες, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να αξιολογήσει κατά πόσο τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν σε αντίστοιχα περιβάλλοντα (Lincoln & Guba, 1985, όπ. αναφ. στο Nowell et al., 2017).

Παράλληλα, η συνέπεια της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίστηκε μέσω της σαφούς περιγραφής όλων των σταδίων της έρευνας, από τη συλλογή έως την ανάλυση των δεδομένων. Η αντικειμενικότητα των ευρημάτων ενισχύθηκε μέσω της συστηματικής τεκμηρίωσης των ερευνητικών επιλογών και της προσπάθειας αμερόληπτης ερμηνείας των δεδομένων, ώστε τα συμπεράσματα να βασίζονται στα δεδομένα της έρευνας και όχι στις προσωπικές απόψεις του ερευνητή (Nowell et al., 2017).

Η τήρηση των παραπάνω κριτηρίων συνέβαλε στη διασφάλιση της ποιότητας της παρούσας ποιοτικής έρευνας και στην ενίσχυση της αξιοπιστίας των ευρημάτων της.

7.8 Περιορισμοί της Έρευνας

Όπως κάθε ποιοτική έρευνα, έτσι και η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων.

Αρχικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία μόνο εκπαιδευτική δομή εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στο Ηράκλειο Κρήτης και περιλάμβανε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα αποτυπώνουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συγκεκριμένων συμμετεχόντων και δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο των ενήλικων μεταναστών που συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διαφορετικές χώρες και διέθεταν διαφορετικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που ενδέχεται να επηρέασε τον τρόπο έκφρασης και διατύπωσης των εμπειριών και των απόψεών τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Τέλος, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο και αποτυπώνει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων τη δεδομένη χρονική στιγμή. Επομένως, ενδεχόμενες μεταβολές στις προσωπικές, κοινωνικές ή εκπαιδευτικές τους συνθήκες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε διαφορετικές αντιλήψεις και εμπειρίες.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα παρέχει χρήσιμα στοιχεία για την κατανόηση των εμπειριών ενήλικων μεταναστών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και συμβάλλει στην περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου πεδίου.

Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα της Έρευνας

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και κοινές εμπειρίες, τα οποία οργανώθηκαν σε βασικές θεματικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τη συναισθηματική τους εμπειρία, τον ρόλο του εκπαιδευτή, τα οφέλη της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, καθώς και τις ανάγκες και προτάσεις τους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

8.1 Κίνητρα Συμμετοχής

8.1.1 Πρακτικά και λειτουργικά κίνητρα

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συμμετοχή των ενηλίκων μεταναστών στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας συνδέεται πρωτίστως με πρακτικές ανάγκες της καθημερινής ζωής. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη γνώση της ελληνικής γλώσσας ως απαραίτητο εργαλείο για την αποτελεσματική επικοινωνία στην εργασία, στις συναλλαγές με υπηρεσίες, στις αγορές και γενικότερα στην καθημερινή τους λειτουργικότητα. Η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ένας ακαδημαϊκός στόχος, αλλά ως μέσο που διευκολύνει την αυτονομία και την προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής.

Παράλληλα, αρκετοί συμμετέχοντες συνδέουν την εκμάθηση της γλώσσας με την ανάγκη ανεξαρτησίας και αυτοεξυπηρέτησης. Η δυνατότητα να επικοινωνούν χωρίς τη βοήθεια άλλων ενισχύει το αίσθημα αυτονομίας και προσωπικού ελέγχου της ζωής τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η εκμάθηση της ελληνικής συνδέεται και με διοικητικές ή νομικές διαδικασίες, όπως η απόκτηση εγγράφων και η διεκπεραίωση υποθέσεων με δημόσιες υπηρεσίες. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί βασικό μέσο κοινωνικής και λειτουργικής ένταξης, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευομένους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις της καθημερινότητας και να συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινωνική ζωή. Η γλώσσα φαίνεται να λειτουργεί ως εργαλείο ενδυνάμωσης, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και στη σταδιακή μείωση της εξάρτησης από τρίτους.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των συμμετεχόντων είναι τα ακόλουθα:

«θέλω μιλάω ελληνικά για δουλειά και για ζωή εδώ» (Α, 28, Αλβανία)

«θέλω μιλάω με δάσκαλο παιδιών, γιατρό, να καταλαβαίνω» (Γ, 34, Ρουμανία)

«θέλω να μην ρωτάω άλλους, να κάνω μόνος μου πράγματα» (Α, 41, Πακιστάν)

«χρειάζομαι ελληνικά για γιατρό, αγορά» (Γ, 28, Συρία)

«θέλω να έχω χαρτιά, για αυτό έρχομαι στο μάθημα» (Α, 35, Αλβανία)

8.1.2 Ο ρόλος της οικογένειας ως κίνητρο

Η οικογένεια αναδείχθηκε ως ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας κινητοποίησης για αρκετούς συμμετέχοντες. Η επιθυμία να υποστηρίξουν τα παιδιά ή τα εγγόνια τους, να επικοινωνούν με το σχολικό περιβάλλον και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις αποτελεί ισχυρό κίνητρο συμμετοχής στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας.

Η εκμάθηση της γλώσσας αποκτά έτσι όχι μόνο πρακτική αλλά και συναισθηματική διάσταση, καθώς συνδέεται με τον γονεϊκό ή οικογενειακό ρόλο των συμμετεχόντων. Μέσα από τη γλωσσική εκπαίδευση επιδιώκουν να συμμετέχουν πιο ενεργά στη ζωή της οικογένειάς τους και να στηρίζουν τα αγαπημένα τους πρόσωπα. Παράλληλα, η δυνατότητα επικοινωνίας με το σχολικό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους φαίνεται να ενισχύει το αίσθημα ευθύνης και συμμετοχής στον οικογενειακό τους ρόλο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν εξυπηρετεί μόνο ατομικές ανάγκες, αλλά συνδέεται και με την επιθυμία των συμμετεχόντων να συμβάλουν ουσιαστικά στην ευημερία και την πρόοδο των μελών της οικογένειάς τους.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

«τώρα θέλω και για παιδί, να βοηθάω σχολείο» (Α, 28, Αλβανία)

«θέλω μιλάω με δάσκαλο παιδιών» (Γ, 34, Ρουμανία)

«θέλω να επικοινωνώ καλύτερα και να βοηθάω τα εγγόνια μου» (Γ, 58, Αλβανία)

8.1.3 Μεταβολή κινήτρων κατά τη μαθησιακή πορεία

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων δεν παραμένουν σταθερά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πορείας. Στην αρχική φάση, η συμμετοχή στα μαθήματα συνδέεται κυρίως με πρακτικές ανάγκες, όπως η εργασία, η καθημερινή επικοινωνία και η εξυπηρέτηση βασικών λειτουργικών απαιτήσεων της ζωής. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αντιμετωπίζεται τότε πρωτίστως ως εργαλείο άμεσης επιβίωσης και διευκόλυνσης της καθημερινότητας.

Καθώς οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν στη μαθησιακή διαδικασία, παρατηρείται μετατόπιση των κινήτρων τους. Η γλώσσα αρχίζει να συνδέεται όχι μόνο με πρακτικές ανάγκες, αλλά και με ευρύτερους στόχους, όπως η κοινωνική ένταξη, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και η προσωπική εξέλιξη. Παράλληλα, η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνικών επαφών και στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν, γεγονός που ενισχύει περαιτέρω τη διάθεση για συνέχιση της μαθησιακής προσπάθειας.

Η μεταβολή αυτή υποδηλώνει ότι η εκμάθηση της γλώσσας αποκτά σταδιακά πιο σύνθετο και πολυδιάστατο νόημα για τους εκπαιδευομένους, μεταβαίνοντας από ένα εργαλείο κάλυψης άμεσων αναγκών σε μέσο κοινωνικής συμμετοχής και προσωπικής ενδυνάμωσης. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η γλωσσική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη λειτουργική της διάσταση, αλλά συνδέεται ουσιαστικά με την ποιότητα ζωής και την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων.

«τώρα θέλω πιο πολύ μάθω, είναι σημαντικό» (Γ, 34, Ρουμανία)

«στην πορεία κατάλαβα ότι είναι σημαντικό και για την κοινωνική ζωή» (Α, 41, Πακιστάν)

«μιλάω λίγο, αλλά έκανα φίλο» (Γ, 37, Πακιστάν)

«κατάλαβα ότι τα μαθήματα βοηθούν και στην ζωή μου» (Γ, 27, Ρουμανία)

8.2 Δυσκολίες και Εμπόδια

8.2.1 Πρακτικά εμπόδια

Η παρακολούθηση των μαθημάτων επηρεάζεται από τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, η σωματική κόπωση, οι οικογενειακές ευθύνες και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου συνιστούν βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συστηματική συμμετοχή. Οι εκπαιδευόμενοι συχνά καλούνται να συνδυάσουν εργασία, οικογένεια και εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που δημιουργεί πιεστικές συνθήκες και περιορίζει τη σταθερή παρουσία τους.

Ιδιαίτερα οι γυναίκες με οικογενειακές υποχρεώσεις αναφέρουν δυσκολίες στην εξισορρόπηση του ρόλου της μητέρας με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Παράλληλα, η πολύωρη εργασία και η σωματική καταπόνηση επηρεάζουν όχι μόνο την παρουσία, αλλά και τη συγκέντρωση και τη συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συνολικά, οι δυσκολίες αυτές δεν απορρέουν αποκλειστικά από τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά διαμορφώνονται από τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

«δουλεύω πολύ, κουρασμένος, δύσκολο μάθημα» (Α, 28, Αλβανία)

«έχω παιδιά, σπίτι, δύσκολο να έρχομαι πάντα» (Γ, 34, Ρουμανία)

«έρχομαι μάθημα και μετά δουλειά, κουράζομαι πολύ» (Γ, 27, Ρουμανία)

«δεν έχω χρόνο λόγω δουλειάς» (Α, 35, Αλβανία)

8.2.2 Γλωσσικές και γνωστικές δυσκολίες

Πέρα από τα πρακτικά εμπόδια, οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία. Η γραμματική, η σύνταξη, η προφορά και η εύρεση κατάλληλου λεξιλογίου αποτελούν συχνά σημεία δυσκολίας. Η ελληνική γλώσσα περιγράφεται ως απαιτητική, γεγονός που επηρεάζει την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται και με το χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο αρκετών συμμετεχόντων, οι οποίοι έχουν περιορισμένη σχολική εμπειρία στη χώρα καταγωγής τους.

Επιπλέον, η αδυναμία ανάκλησης λεξιλογίου, η κατανόηση των γραμματικών κανόνων και οι απαιτήσεις του γραπτού λόγου επιβραδύνουν τη μαθησιακή πρόοδο. Παράλληλα, επηρεάζεται και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, καθώς συχνά εκφράζεται ανασφάλεια για τη σωστή χρήση της γλώσσας.

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας απαιτεί συνεχή προσπάθεια και επανάληψη, ιδιαίτερα για όσους δεν διαθέτουν προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία ή επαρκές εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη για εξατομικευμένη υποστήριξη και προσαρμογή της διδασκαλίας στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

«δεν βρίσκω λέξεις» (Γ, 27, Ρουμανία)

«δύσκολη γραμματική» (Γ, 28, Συρία)

«μιλάω καλά, αλλά να γράφω και να διαβάζω δυσκολεύομαι» (Α, 35, Αλβανία)

«δυσκολεύομαι να θυμάμαι λέξεις» (Α, 32, Ρουμανία)

«δυσκολεύομαι στην προφορά και στο να βάζω σωστά τις λέξεις» (Γ, 45, Βουλγαρία)

8.3 Συναισθηματική Εμπειρία της Μάθησης

8.3.1 Άγχος, φόβος και ντροπή

Η συναισθηματική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύεται έντονα στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Πολλοί εκπαιδευόμενοι αναφέρουν ότι βιώνουν άγχος, φόβο ή ντροπή όταν καλούνται να μιλήσουν στα ελληνικά, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα όπου υπάρχουν άλλοι άνθρωποι. Τα συναισθήματα αυτά συνδέονται κυρίως με τον φόβο του λάθους και την πιθανή αρνητική αξιολόγηση, γεγονός που περιορίζει την προφορική τους συμμετοχή τόσο στην τάξη όσο και σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες.

Ο φόβος του λάθους επηρεάζει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων και οδηγεί συχνά σε αποφυγή της ομιλίας, ακόμη και όταν διαθέτουν βασικές γλωσσικές γνώσεις. Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, καθώς η μειωμένη εξάσκηση επιβραδύνει περαιτέρω την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Η συναισθηματική αυτή επιβάρυνση αποτελεί κρίσιμο

παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας και χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

«φοβάμαι μιλάω, κάνω λάθος» (Α, 28, Αλβανία)

«μιλάω λίγο, φοβάμαι κάνω λάθος» (Α, 41, Πακιστάν)

«νιώθω ντροπή όταν μιλάω» (Γ, 34, Ρουμανία)

«έχω άγχος όταν μιλάω ελληνικά» (Γ, 45, Βουλγαρία)

8.3.2 Αίσθημα ανασφάλειας και μη κατανόησης

Ένα δεύτερο σύνολο συναισθηματικών εμπειριών αφορά την αίσθηση ανασφάλειας που προκύπτει από τη μη κατανόηση από τους συνομιλητές. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι συχνά δεν γίνονται κατανοητοί, γεγονός που επηρεάζει την αυτοεικόνα τους ως προς τις γλωσσικές τους ικανότητες. Η εμπειρία αυτή δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της τάξης, αλλά εμφανίζεται και στις καθημερινές κοινωνικές συναναστροφές.

Η επαναλαμβανόμενη αδυναμία αποτελεσματικής επικοινωνίας ενισχύει την αίσθηση απομόνωσης και μειώνει τη διάθεση για λεκτική αλληλεπίδραση. Με αυτόν τον τρόπο, η γλωσσική δυσκολία αποκτά και κοινωνική διάσταση, καθώς επηρεάζει άμεσα τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην καθημερινή ζωή και στις κοινωνικές σχέσεις.

«δεν με καταλαβαίνουν» (Γ, 34, Ρουμανία)

«πολλές φορές δεν καταλαβαίνουν τι λέω» (Α, 41, Πακιστάν)

«δεν γίνεται πάντα να με καταλαβαίνουν» (Γ, 28, Συρία)

«δεν γίνομαι πάντα κατανοητή» (Γ, 58, Αλβανία)

8.4 Ρόλος του Εκπαιδευτή και Διδακτικές Πρακτικές

8.4.1 Σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων

Οι συμμετέχοντες αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη σχέση που αναπτύσσουν με την εκπαιδευτρία, αναδεικνύοντας τον ρόλο της ως καθοριστικό παράγοντα για τη μαθησιακή τους εμπειρία. Η υπομονή, η κατανόηση, η υποστήριξη και ο σεβασμός αναφέρονται συστηματικά ως βασικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται άνετα να συμμετέχουν ενεργά.

Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού πλαισίου φαίνεται να μειώνει το άγχος και τον φόβο λάθους, διευκολύνοντας έτσι την προφορική συμμετοχή και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η ενθαρρυντική στάση της εκπαιδευτριάς ενισχύει την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων και λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας παρακίνησης για τη συνέχιση της προσπάθειάς τους.

«έχει υπομονή» (Α, 28, Αλβανία)

«με βοηθάει με απλά λόγια» (Α, 28, Αλβανία)

«υπάρχει κατανόηση και υποστήριξη» (Γ, 34, Ρουμανία)

«δεν με κάνει να νιώθω άσχημα» (Γ, 27, Ρουμανία)

8.4.2 Αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμες τις διδακτικές πρακτικές που συνδέουν τη μαθησιακή διαδικασία με την καθημερινή ζωή και τις πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες τους. Η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική όταν η γλώσσα παρουσιάζεται με απλό και κατανοητό τρόπο, καθώς αυτό διευκολύνει την πρόσβαση στο περιεχόμενο και μειώνει τη γνωστική επιβάρυνση των εκπαιδευομένων.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη χρήση οπτικού υλικού, παραδειγμάτων από την

καθημερινότητα και συχνών επαναλήψεων. Οι πρακτικές αυτές φαίνεται να υποστηρίζουν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ και να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να συνδέουν τη θεωρητική γνώση με πραγματικές καταστάσεις χρήσης της γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση καθίσταται πιο προσιτή και λειτουργική, ενώ παράλληλα ενισχύεται η κατανόηση και η απομνημόνευση του νέου λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών.

Συνολικά, οι διδακτικές αυτές επιλογές συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία.

«με βοηθάει όταν έχει εικόνες» (Γ, 28, Συρία)

«με βοηθούν τα παραδείγματα από τη ζωή» (Γ, 27, Ρουμανία)

«η επανάληψη με βοηθά πολύ» (Α, 35, Αλβανία)

«μαθαίνω καλύτερα με απλά παραδείγματα» (Α, 32, Ρουμανία)

8.4.3 Ανάγκες βελτίωσης στη διδασκαλία

Παρότι η αξιολόγηση της εκπαιδευτριας είναι ιδιαίτερα θετική, οι συμμετέχοντες διατυπώνουν συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης που σχετίζονται με τον ρυθμό διδασκαλίας, την εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ανάγκη για επιπλέον υποστήριξη. Οι αναφορές αυτές δεν αναιρούν τη γενικά θετική εικόνα της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά αναδεικνύουν σημεία στα οποία η διδασκαλία θα μπορούσε να προσαρμοστεί περισσότερο στις ανάγκες ενός ετερογενούς μαθησιακού πληθυσμού.

Ιδιαίτερα συχνά επισημαίνεται η ανάγκη για πιο αργό ρυθμό διδασκαλίας και περισσότερη επανάληψη, ώστε να διασφαλίζεται η κατανόηση της ύλης από όλους τους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες ζητούν μεγαλύτερη προφορική εξάσκηση και πιο εξατομικευμένη υποστήριξη, στοιχεία που θεωρούν ότι θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και τη γλωσσική τους

επάρκεια.

Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι, παρότι η διδακτική προσέγγιση κρίνεται αποτελεσματική, υπάρχει περιθώριο περαιτέρω προσαρμογής της ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ρυθμούς μάθησης των εκπαιδευομένων.

«θέλω πιο αργά, να καταλαβαίνω καλύτερα» (Α, 41, Πακιστάν)

«θέλω πιο αργά, να κάνουμε πολλές φορές» (Α, 28, Αλβανία)

«χρειάζομαι περισσότερη βοήθεια» (Γ, 34, Ρουμανία)

«θέλω περισσότερη προφορική εξάσκηση» (Γ, 27, Ρουμανία)

8.5 Οφέλη της Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας

8.5.1 Βελτίωση καθημερινής ζωής και επικοινωνίας

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχει συμβάλει ουσιαστικά στη διευκόλυνση της καθημερινής ζωής των συμμετεχόντων, καθώς τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στις βασικές επικοινωνιακές απαιτήσεις της εργασίας και της κοινωνικής τους δραστηριότητας. Η γλωσσική πρόοδος διευκολύνει την αλληλεπίδραση με συναδέλφους, την κατανόηση οδηγιών και τη διεκπεραίωση καθημερινών πρακτικών συναλλαγών.

Η συγκεκριμένη διάσταση αφορά κυρίως τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να καλύπτουν βασικές ανάγκες με μεγαλύτερη αυτονομία και μικρότερη εξάρτηση από τρίτους.

«τώρα μπορώ μιλάω στη δουλειά» (Α, 28, Αλβανία)

«τώρα μπορώ λίγο μιλάω, νιώθω καλύτερα» (Γ, 34, Ρουμανία)

«τώρα καταλαβαίνω πιο πολλά» (Α, 35, Αλβανία)

«τώρα λίγο καλύτερα, μπορώ μόνη μου» (Γ, 45, Βουλγαρία)

8.5.2 Περιορισμοί και συνεχιζόμενες δυσκολίες

Παρά τη βελτίωση στην καθημερινή επικοινωνία, οι συμμετέχοντες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε πιο απαιτητικά επικοινωνιακά πλαίσια. Ενδεικτικά, αναφέρονται δυσκολίες στην επικοινωνία με δημόσιες υπηρεσίες, στην κατανόηση πιο σύνθετου ή επίσημου λόγου και στη διαχείριση απρόβλεπτων γλωσσικών καταστάσεων.

Η εικόνα αυτή αναδεικνύει ότι η γλωσσική κατάκτηση δεν είναι ομοιόμορφη διαδικασία, καθώς η λειτουργική επάρκεια στην καθημερινότητα δεν συνεπάγεται πλήρη γλωσσική αυτονομία σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Συνεπώς, η ανάγκη για συνεχή εξάσκηση και έκθεση σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες παραμένει σημαντική.

«τώρα μπορώ λίγο καλύτερα, αλλά ακόμα δύσκολο» (Α, 41, Πακιστάν)

«στις υπηρεσίες δυσκολεύομαι ακόμα» (Α, 28, Αλβανία)

«χρειάζομαι περισσότερη εξάσκηση» (Γ, 34, Ρουμανία)

8.5.3 Ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αυτονομίας

Η πρόοδος στις γλωσσικές δεξιότητες συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης προσωπικής επάρκειας των εκπαιδευομένων. Η δυνατότητα καλύτερης επικοινωνίας ενισχύει το αίσθημα ελέγχου στην καθημερινότητα και μειώνει την εξάρτηση από τρίτους.

Παράλληλα, η μαθησιακή διαδικασία συνδέεται με θετικά συναισθήματα, όπως ικανοποίηση και χαρά, τα οποία ενισχύουν τη συνολική εμπειρία μάθησης και τη διάθεση για συνέχιση της προσπάθειας.

«νιώθω πιο σίγουρος» (Α, 28, Αλβανία)

«νιώθω καλύτερα» (Γ, 34, Ρουμανία)

«τώρα μπορώ μόνη μου» (Γ, 45, Βουλγαρία)

«νιώθω χαρούμενη που μαθαίνω» (Γ, 58, Αλβανία)

8.6 Ανάγκες και Προτάσεις Βελτίωσης

8.6.1 Ανάγκη για προφορική εξάσκηση

Η ανάγκη για περισσότερη προφορική εξάσκηση αναδεικνύεται ως ένα από τα πιο σταθερά και συχνά ευρήματα στις προτάσεις των συμμετεχόντων, υποδηλώνοντας ότι η παραγωγή προφορικού λόγου αποτελεί κρίσιμο σημείο για την ανάπτυξη της γλωσσικής τους επάρκειας. Οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι η ενεργή χρήση της γλώσσας μέσα από προφορική επικοινωνία είναι καθοριστική για την ενίσχυση της ευχέρειας, της κατανόησης και της αυτοπεποίθησής τους.

Η προφορική εξάσκηση δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μια διδακτική δραστηριότητα, αλλά ως βασικό εργαλείο μάθησης, μέσω του οποίου η γλώσσα εσωτερικεύεται και αποκτά λειτουργικό χαρακτήρα. Η συχνή αλληλεπίδραση στην τάξη φαίνεται να μειώνει το άγχος της ομιλίας και να ενισχύει τη σταδιακή συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

«χρειάζεται μιλάμε πιο πολύ για να μάθουμε» (Α, 28, Αλβανία)

«αν μιλάμε πιο πολύ, μαθαίνουμε πιο εύκολα» (Α, 41, Πακιστάν)

«θέλω εξάσκηση στο να μιλάω» (Γ, 27, Ρουμανία)

«περισσότερο να μιλάμε στην αίθουσα» (Γ, 58, Αλβανία)

8.6.2 Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Οι συμμετέχοντες διατυπώνουν μια σειρά από προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες σχετίζονται τόσο με οργανωτικές όσο και με παιδαγωγικές παραμέτρους. Κεντρικό αίτημα αποτελεί η αύξηση των ωρών διδασκαλίας, καθώς θεωρείται ότι ο διαθέσιμος χρόνος δεν επαρκεί για την ουσιαστική εμπέδωση της γλώσσας και την ανάπτυξη μεγαλύτερης γλωσσικής ευχέρειας.

Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην ανάγκη για περισσότερες επαναλήψεις και πρακτικές δραστηριότητες, οι οποίες διευκολύνουν τη σταδιακή αφομοίωση της ύλης και ενισχύουν τη μακροπρόθεσμη μάθηση. Οι συμμετέχοντες προτείνουν επίσης μεγαλύτερη προσαρμογή της διδασκαλίας στις πραγματικές ανάγκες της καθημερινής ζωής, με έμφαση σε επικοινωνιακές καταστάσεις που συναντούν συχνά.

Τέλος, αναδεικνύεται και η ανάγκη για οργανωτική ευελιξία, όπως η προσαρμογή των ωραρίων των μαθημάτων, ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευομένων, ιδιαίτερα όσων εργάζονται ή έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις.

«θέλω περισσότερα μαθήματα» (Α, 28, Αλβανία)

«χρειάζομαι περισσότερη βοήθεια» (Γ, 34, Ρουμανία)

«θέλω πρωινά μαθήματα» (Γ, 27, Ρουμανία)

«περισσότερο να μιλάμε» (Γ, 45, Βουλγαρία)

8.7 Πινακοποίηση των Δεδομένων που Αντλήθηκαν από τις Συνεντεύξεις

Για τη συνοπτική παρουσίαση των βασικών ευρημάτων της θεματικής ανάλυσης παρατίθενται οι ακόλουθοι πίνακες, οι οποίοι αποτυπώνουν τις κύριες θεματικές κατηγορίες και τις συχνότερες διαπιστώσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3. Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Κατηγορία</i>	<i>Σχετική συχνότητα εμφάνισης</i>
<i>Ηλικία</i>	25–35 ετών	Πλειονότητα
	36–45 ετών	Αρκετοί
	46+ ετών	Λίγοι
<i>Φύλο</i>	Γυναίκες	Περισσότερες
	Άνδρες	Λιγότεροι
<i>Χώρα προέλευσης</i>	Αλβανία, Ρουμανία	Συχνές
	Πακιστάν	Μέτρια παρουσία
	Άλλες χώρες	Περιορισμένες
<i>Χρόνια στην Ελλάδα</i>	3–5 χρόνια	Αρκετοί
	6–10 χρόνια	Πλειονότητα
<i>Εκπαίδευση</i>	Δημοτικό	Πλειονότητα
	Γυμνάσιο	Μικρότερο ποσοστό
<i>Οικογενειακή κατάσταση</i>	Με οικογένεια/παιδιά	Πλειονότητα
<i>Εργασία</i>	Εργάζονται	Οι περισσότεροι

Πίνακας 4. Εκπαιδευτική εμπειρία πριν την Ελλάδα

<i>Κατηγορία</i>	<i>Διαπίστωση</i>
<i>Φοίτηση σε σχολείο</i>	Όλοι είχαν κάποια μορφή εκπαίδευσης
<i>Εμπειρία</i>	Κυρίως θετική, με ορισμένες ουδέτερες αναφορές

Πίνακας 5. Κίνητρα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας

<i>Κατηγορία</i>	<i>Διαπίστωση</i>
<i>Εργασία</i>	Πολύ συχνό κίνητρο
<i>Καθημερινή ζωή</i>	Κυρίαρχο κίνητρο

Οικογένεια/παιδιά	Σημαντικό
Εγγραφα/υπηρεσίες	Συχνό
Μεταβολή κινήτρου	Οι περισσότεροι ανέφεραν διεύρυνση (ένταξη, κοινωνικές σχέσεις)

Πίνακας 6. Δυσκολίες και εμπόδια

Κατηγορία	Διαπίστωση
Χρόνος/εργασία	Πολύ συχνό εμπόδιο
Γλωσσικές δυσκολίες	Πολύ έντονες
Οικογενειακές υποχρεώσεις	Ιδιαίτερα για γυναίκες
Άγχος στην αίθουσα	Εμφανές στους περισσότερους
Αίσθημα μη κατανόησης	Συχνό

Πίνακας 7. Ρόλος εκπαιδευτή και διδασκαλία

Κατηγορία	Διαπίστωση
Σχέση με εκπαιδευτή	Καθολικά θετική
Υποστήριξη & σεβασμός	Ιδιαίτερα έντονα
Διδακτικές μέθοδοι	Απλές, βιωματικές
Ανάγκες βελτίωσης	Πιο αργός ρυθμός, επανάληψη, εξατομίκευση

Πίνακας 8. Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη

Κατηγορία	Διαπίστωση
Βοήθεια από τη γλώσσα	Καθολική
Καθημερινή επικοινωνία	Σημαντική βελτίωση
Εργασία	Βελτίωση
Δημόσιες υπηρεσίες	Βελτίωση

Αυτοπεποίθηση

Ανασφάλεια

Αυξάνεται

Παραμένει σε κάποιο βαθμό

Πίνακας 9. Ανάγκες και προτάσεις

<i>Κατηγορία</i>	<i>Διαπίστωση</i>
<i>Προφορική εξάσκηση</i>	Καθολική ανάγκη
<i>Περισσότερες ώρες</i>	Πολύ συχνό αίτημα
<i>Πρακτική μάθηση</i>	Σημαντική ανάγκη
<i>Επαναλήψεις</i>	Συχνά ζητούμενες
<i>Αλλαγή ωρών μαθημάτων</i>	Ελάχιστη αναφορά

Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των εμπειριών ενήλικων μεταναστών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, εστιάζοντας στα κίνητρα συμμετοχής τους, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, στη συναισθηματική διάσταση της μάθησης, στον ρόλο του εκπαιδευτή, καθώς και στη συμβολή της γλωσσικής εκπαίδευσης στην κοινωνική τους ένταξη. Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν αποτελεί για τους συμμετέχοντες μόνο μια διαδικασία απόκτησης γλωσσικών γνώσεων, αλλά μια πολυδιάστατη εμπειρία που συνδέεται με την καθημερινή ζωή, την προσωπική ενδυνάμωση, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και τη σταδιακή κοινωνική τους ένταξη.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τις θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της διπλωματικής όσο και τα αποτελέσματα προηγούμενων ελληνικών και διεθνών ερευνών. Παράλληλα, όμως, αναδεικνύουν ορισμένες διαστάσεις που εμφανίστηκαν με ιδιαίτερη ένταση στο συγκεκριμένο δείγμα και συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση της εμπειρίας των ενήλικων μεταναστών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

9.1 Κίνητρα Συμμετοχής και Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας

Η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των ενήλικων μεταναστών στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ανέδειξε ότι η απόφαση για φοίτηση συνδέεται πρωτίστως με τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και την ανάγκη αποτελεσματικής λειτουργίας στη χώρα υποδοχής. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τη γνώση της ελληνικής ως απαραίτητο μέσο για την επικοινωνία στον χώρο εργασίας, τη συναλλαγή με δημόσιες υπηρεσίες, την πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας και τη διαχείριση καθημερινών υποχρεώσεων. Η γλώσσα, επομένως, δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοτελής εκπαιδευτικός στόχος, αλλά ως εργαλείο που διευκολύνει την αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως διατυπώνονται από τους Knowles (1980) και Rogers (1999), ενώ παράλληλα βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Androulakis et al. (2017) και της Mogli (2024). Ωστόσο, οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση των λόγων που καθιστούν τη γλωσσική εκπαίδευση τόσο σημαντική. Δεν αναφέρθηκαν μόνο στις δυσκολίες που προκαλούσε η περιορισμένη γνώση της ελληνικής, αλλά περιέγραψαν συγκεκριμένες εμπειρίες εξάρτησης από συγγενείς ή φίλους για απλές καθημερινές διαδικασίες. Η ανάγκη απεξάρτησης από αυτή τη συνεχή υποστήριξη φαίνεται ότι

αποτελεί ιδιαίτερα ισχυρό παράγοντα κινητοποίησης, προσδίδοντας στη γλωσσική μάθηση έντονη προσωπική και κοινωνική διάσταση.

Παρόμοια εικόνα προκύπτει και από τη σύγκριση με την έρευνα της Iikkanen (2019), με την οποία τα ευρήματα παρουσιάζουν σημαντική συμφωνία. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αποτύπωσαν βιωματικά την αξία της εκμάθησης της ελληνικής, συνδέοντάς την με τη δυνατότητα να διαχειρίζονται μόνοι τους καταστάσεις που προηγουμένως προκαλούσαν ανασφάλεια και εξάρτηση. Η γλωσσική μάθηση αποκτά έτσι ιδιαίτερη σημασία, καθώς ενισχύει το αίσθημα προσωπικής επάρκειας και συμβάλλει στη σταδιακή ανάκτηση του ελέγχου της καθημερινότητάς τους.

Ένα ακόμη σημαντικό δεδομένο αφορά τον ρόλο της οικογένειας ως παράγοντα κινητοποίησης. Αρκετοί συμμετέχοντες επιθυμούσαν να μάθουν ελληνικά, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά ή τα εγγόνια τους, να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική και κοινωνική τους πορεία. Η διάσταση αυτή αναδεικνύεται με ιδιαίτερη έμφαση, καθώς δείχνει ότι η οικογένεια δεν λειτουργεί μόνο ως πλαίσιο εκδήλωσης των εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και ως παράγοντας διατήρησης της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εξέλιξη των κινήτρων κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Αν και η αρχική συμμετοχή βασίστηκε κυρίως σε πρακτικές ανάγκες, με την πρόοδο της μαθησιακής πορείας η εκμάθηση της ελληνικής συνδέθηκε με την ανάπτυξη νέων κοινωνικών σχέσεων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την ενεργότερη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και την προσωπική εξέλιξη. Δείχνοντας ότι τα κίνητρα των ενηλίκων μεταναστών δεν αποτελούν σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά εξελίσσονται παράλληλα με τις εμπειρίες που αποκτούν στη μαθησιακή διαδικασία. Διαπίστωση που συμφωνεί με τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow (2007).

Η ίδια η εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να μετασχηματίσει τα αρχικά κίνητρα και να δημιουργήσει νέες προσδοκίες και επιδιώξεις. Οι συμμετέχοντες δεν περιορίζονται πλέον στην κάλυψη άμεσων αναγκών, αλλά αντιλαμβάνονται τη γλωσσική μάθηση ως μέσο προσωπικής ενδυνάμωσης, κοινωνικής συμμετοχής και βελτίωσης της ποιότητας ζωής τους.

9.2 Δυσκολίες και Εμπόδια στη Μαθησιακή Διαδικασία

Η ανάλυση των συνεντεύξεων υπέδειξε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι μετανάστες κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν σχετίζονται μόνο με τις απαιτήσεις της ίδιας της γλώσσας, αλλά αποτελούν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης γλωσσικών, προσωπικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν κυρίως στις δυσκολίες κατανόησης της ελληνικής γραμματικής, στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου, στην προφορά και στην ανάπτυξη προφορικού λόγου. Παράλληλα, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, η έλλειψη χρόνου, η σωματική κόπωση και οι οικογενειακές ευθύνες αναδείχθηκαν ως σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη συστηματική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Αποτελέσματα που βρίσκεται σε συμφωνία με τις προσεγγίσεις των Cross (1981) και Jarvis (2020), καθώς και με τα ευρήματα των Mouti και Maligkoudi (2023) και των Brown et al. (2021). Ωστόσο, οι προσωπικές αφηγήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι οι δυσκολίες δεν οφείλονται σε έλλειψη ενδιαφέροντος ή κινήτρων, αλλά στις απαιτητικές συνθήκες της καθημερινότητάς τους. Η πολύωρη εργασία, οι οικογενειακές ευθύνες και η προσπάθεια προσαρμογής σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον περιορίζουν τον χρόνο και την ενέργεια που μπορούν να αφιερώσουν στη μελέτη. Η βραδύτερη μαθησιακή πρόοδος αντανakλά, επομένως, κυρίως τις αντικειμενικές συνθήκες ζωής των εκπαιδευομένων.

Ένα ακόμη εύρημα αφορά τη σύνδεση των δυσκολιών με το προηγούμενο εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο ή μεγάλη αποχή από την εκπαίδευση περιέγραψαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση της γραμματικής, στην ανάπτυξη γραπτού λόγου και στην απομνημόνευση λεξιλογίου. Κάτι που δείχνει ότι οι δυσκολίες δεν απορρέουν μόνο από τη φύση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και από τις διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, γεγονός που τονίζει την ανάγκη για περισσότερο ευέλικτες και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η παρατήρηση αυτή βοηθά να ερμηνευθεί γιατί οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν διαφορετικό βαθμό δυσκολιών, παρότι παρακολουθούσαν το ίδιο πρόγραμμα εκμάθησης.

Παρόμοια εικόνα προκύπτει και από τη σύγκριση με τον Mirici (2020), καθώς τα αποτελέσματα κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση. Παράλληλα, όμως, δείχνουν ότι η πρόοδος των εκπαιδευομένων εξαρτάται όχι μόνο από όσα συμβαίνουν μέσα στην αίθουσα, αλλά και από τις ευκαιρίες χρήσης της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή. Το στοιχείο αυτό συνδέεται άμεσα

με τα δεδομένα της προηγούμενης ενότητας, όπου η καθημερινή χρήση της γλώσσας αναδείχθηκε ως βασικό κίνητρο συμμετοχής στα προγράμματα εκμάθησης.

Επίσης από τα πιο σημαντικά αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι συμμετέχοντες διαχειρίζονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι αφηγήσεις τους αναδεικνύουν μια ενεργητική στάση απέναντι στη μάθηση, καθώς αναζητούν ευκαιρίες εξάσκησης της ελληνικής στην εργασία, στις πρακτικές ανάγκες και στις κοινωνικές τους επαφές. Οι δυσκολίες δεν οδηγούν απαραίτητα σε εγκατάλειψη της προσπάθειας, αλλά συχνά ενισχύουν την επιμονή και την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευομένων.

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την προσπάθεια των ίδιων των μεταναστών. Οι προσωπικές τους αφηγήσεις αναδεικνύουν την ανάγκη για υποστηρικτικές και ευέλικτες εκπαιδευτικές δομές, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της ζωής τους. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τους Mouti και Rocca (2023) και συνδέεται άμεσα με τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτή.

Συνολικά, οι δυσκολίες των ενήλικων μεταναστών δεν αποτελούν απλώς γλωσσικά εμπόδια, αλλά αντανakλούν τη σύνθετη πραγματικότητα της καθημερινής τους ζωής στη χώρα υποδοχής. Ενώ ταυτόχρονα, αναδεικνύουν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν και διαχειρίζονται τις δυσκολίες αυτές συνδέεται στενά με τη συναισθηματική τους κατάσταση, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση της συναισθηματικής διάστασης της μαθησιακής εμπειρίας.

9.3 Η Συναισθηματική Διάσταση της Μαθησιακής Εμπειρίας

Η μαθησιακή εμπειρία των ενήλικων μεταναστών δεν αφορά μόνο την απόκτηση γλωσσικών γνώσεων, αλλά συνοδεύεται από έντονες συναισθηματικές διεργασίες που επηρεάζουν ουσιαστικά τη συμμετοχή και την βελτίωσή τους. Οι συνεντευξιζόμενοι περιέγραψαν ότι στα πρώτα στάδια της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας κυριαρχούσαν συναισθήματα άγχους, ανασφάλειας και αβεβαιότητας, τα οποία υποχωρούσαν σταδιακά όσο αποκτούσαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην επικοινωνία. Η εξέλιξη αυτή δείχνει ότι η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευομένων μεταβάλλεται παράλληλα με τη μαθησιακή τους πορεία και επηρεάζει άμεσα τη διάθεση συμμετοχής και την εμπιστοσύνη στις προσωπικές τους δυνατότητες.

Εύρημα που συμφωνεί με τον Mirici (2020) και την Iikkanen (2019), καθώς κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση. Ωστόσο, οι προσωπικές αφηγήσεις επιτρέπουν μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου

με τον οποίο βιώνεται αυτή η συναισθηματική διαδικασία. Το άγχος και η ανασφάλεια δεν προέρχονταν μόνο από τη δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά κυρίως από τον φόβο ότι η περιορισμένη γλωσσική επάρκεια θα δυσχέραινε την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία υποδοχής. Το πόρισμα αυτό συνδέεται άμεσα με όσα αναδείχθηκαν προηγουμένως, όπου η γνώση της ελληνικής γλώσσας παρουσιάστηκε ως βασική προϋπόθεση αυτονομίας και κοινωνικής συμμετοχής.

Επιπλέον, αρκετοί συνέδεσαν τον φόβο τους όχι με το ενδεχόμενο ενός γλωσσικού λάθους, αλλά με την πιθανότητα αρνητικής αξιολόγησης από τους άλλους. Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι το γλωσσικό λάθος αποκτά ευρύτερη κοινωνική σημασία, καθώς συνδέεται με την ανάγκη αποδοχής, αναγνώρισης και ισότιμης συμμετοχής στο νέο κοινωνικό περιβάλλον. Επομένως, η δυσκολία χρήσης της ελληνικής γλώσσας δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά ως γλωσσικό ζήτημα, αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης γλωσσικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων.

Η ερμηνεία αυτή εξηγεί γιατί αρκετοί συμμετέχοντες απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα ακόμη και όταν διέθεταν τις απαραίτητες γλωσσικές γνώσεις. Η αποφυγή της επικοινωνίας δεν αποτελούσε ένδειξη έλλειψης ενδιαφέροντος ή προσπάθειας, αλλά έναν μηχανισμό προστασίας απέναντι στον φόβο της αρνητικής κοινωνικής έκθεσης. Επιδεικνύοντας ότι η γλωσσική επάρκεια από μόνη της δεν αρκεί για την ενεργό χρήση της γλώσσας. Εξίσου σημαντική είναι η ανάπτυξη συναισθηματικής ασφάλειας, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εκφράζονται χωρίς τον φόβο της κριτικής.

Παράλληλα, τα δεδομένα έδειξαν ότι η σταδιακή πρόοδος στη μάθηση συνοδευόταν από σημαντική μεταβολή της συναισθηματικής κατάστασης των συμμετεχόντων. Οι επιτυχημένες εμπειρίες επικοινωνίας στην εργασία, στις δημόσιες υπηρεσίες και στις κοινωνικές απαιτήσεις ενίσχυαν την αυτοπεποίθησή τους και λειτουργούσαν ως κίνητρο για συνέχιση της μαθησιακής προσπάθειας. Κάτι που δείχνει ότι η γλωσσική πρόοδος και η συναισθηματική ενδυνάμωση αλληλοτροφοδοτούνται. Όσο οι συμμετέχοντες αισθάνονταν περισσότερο ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, τόσο αυξανόταν η εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, γεγονός που ενίσχυε τόσο τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία όσο και την κοινωνική τους ένταξη.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αφορά τον ρόλο του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν ότι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού κλίματος μέσα στην αίθουσα, όπου μπορούσαν να εκφράζονται χωρίς τον φόβο της αρνητικής αξιολόγησης, συνέβαλε ουσιαστικά στη

μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της συμμετοχής τους (Brown et al. 2021). Ωστόσο, παρατηρούμε πως το θετικό παιδαγωγικό κλίμα δεν λειτουργεί μόνο ως χαρακτηριστικό μιας αποτελεσματικής διδακτικής πρακτικής, αλλά ως βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία συναισθηματικής ασφάλειας.

Η συναισθηματική διάσταση της μάθησης αναδεικνύεται, επομένως, ως βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής εμπειρίας των ενήλικων μεταναστών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συναισθηματική ενδυνάμωση δεν αποτελεί απλώς συνέπεια της γλωσσικής προόδου, αλλά βασική προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και στην κοινωνική ζωή. Η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, του αισθήματος ασφάλειας και της αίσθησης του «ανήκειν» εξελίσσεται παράλληλα με τη γλωσσική μάθηση και ενισχύει τη συνέχιση της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Υπό το πρίσμα αυτό, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών δεν θα πρέπει να αξιολογείται μόνο με βάση τη γλωσσική πρόοδο, αλλά και με βάση τον βαθμό στον οποίο δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση και ουσιαστική κοινωνική ένταξη.

9.4 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή και των Διδακτικών Πρακτικών

Ο εκπαιδευτής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας των ενήλικων μεταναστών. Οι συμμετέχοντες δεν αξιολόγησαν τον ρόλο του κυρίως με βάση τις επιστημονικές του γνώσεις ή τη χρήση συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών, αλλά μέσα από την ικανότητά του να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες της ομάδας και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Γεγονός που συμφωνεί με τις προσεγγίσεις των Gay (2002) και Jarvis (2020), καθώς και με τα ευρήματα των Brown et al. (2021) και Mouti και Maligkoudi (2023).

Ωστόσο, οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων επιτρέπουν μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διδακτικές πρακτικές επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία. Οι εκπαιδευόμενοι περιέγραψαν ότι η υπομονή του εκπαιδευτή, οι επαναλήψεις, η αναλυτική επεξήγηση δύσκολων σημείων και η προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας στις δυνατότητες της ομάδας μείωναν το άγχος τους και ενίσχυαν τη διάθεση συμμετοχής. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή δεν εξαρτάται μόνο από τις γνώσεις ή τις τεχνικές που εφαρμόζει, αλλά κυρίως από την ικανότητά του να δημιουργεί συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφαλείς να συμμετέχουν.

Ιδιαίτερη σημασία απέδωσαν επίσης στη στάση του εκπαιδευτή απέναντι στα λάθη τους. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι η δυνατότητα να κάνουν λάθη χωρίς να αισθάνονται πως επικρίνονται ή εκτίθενται δημόσια ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους και τους ενθάρρυνε να χρησιμοποιούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα. Επομένως, η αποδοχή του λάθους ως φυσικού μέρους της μαθησιακής διαδικασίας δεν λειτουργεί μόνο ως διδακτική πρακτική, αλλά και ως παράγοντας συναισθηματικής ασφάλειας που διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την αξία των βιωματικών δραστηριοτήτων και των παραδειγμάτων από πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας (Androulakis et al. (2017). Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι όταν η διδασκαλία συνδέεται με ζητήματα που οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν στην εργασία, στις δημόσιες υπηρεσίες ή στις καθημερινές συναλλαγές, αυξάνεται όχι μόνο η κατανόηση της νέας γνώσης αλλά και η διάθεση συμμετοχής.

Ενδιαφέρον αποτελούν οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μέσα στην αίθουσα. Οι συμμετέχοντες δεν περιέγραψαν τον εκπαιδευτή αποκλειστικά ως φορέα γνώσεων, αλλά ως πρόσωπο που τους ενθάρρυνε, τους υποστήριζε ψυχολογικά και τους βοηθούσε να διαχειριστούν τις δυσκολίες της προσαρμογής τους στη νέα κοινωνία. Ταυτόχρονα η συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και η ανταλλαγή κοινών εμπειριών ενίσχυσαν το αίσθημα ασφάλειας και δημιούργησαν ένα περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης. Η εικόνα αυτή παρουσιάζει σημαντική συμφωνία με τους Kyrligkitsi και Mouti (2023), ενώ παράλληλα αναδεικνύει ότι η πολυπολιτισμική αίθουσα δεν λειτουργεί μόνο ως χώρος μάθησης, αλλά και ως χώρος ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης, αποδοχής και αλληλεγγύης.

Συνολικά, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά από την επιστημονική του κατάρτιση ή από την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών. Αντίθετα, προκύπτει από τον συνδυασμό παιδαγωγικής επάρκειας, διαπροσωπικών δεξιοτήτων και ικανότητας δημιουργίας ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτή παρά στις επιμέρους διδακτικές τεχνικές. Η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η ενθάρρυνση και η συναισθηματική ασφάλεια αναδεικνύονται ως βασικές προϋποθέσεις που επιτρέπουν στους ενήλικους μετανάστες να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να ξεπερνούν τους φόβους τους και να αξιοποιούν ουσιαστικά τις δυνατότητες που τους προσφέρει η εκπαίδευση.

9.5 Η Συμβολή της Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας στην Κοινωνική Ένταξη

Η σύνθεση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν αποτελεί μόνο μια εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά έναν βασικό μηχανισμό κοινωνικής ένταξης των ενήλικων μεταναστών. Από την διερεύνηση όλων των θεματικών αξόνων προκύπτει ότι τα κίνητρα συμμετοχής, οι δυσκολίες της μαθησιακής πορείας, η συναισθηματική εμπειρία και ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν συνολικά την πορεία ένταξης των εκπαιδευομένων. Η κοινωνική ένταξη δεν αποτελεί το τελικό αποτέλεσμα της εκμάθησης της γλώσσας, αλλά μια διαδικασία που εξελίσσεται παράλληλα με αυτή.

Πληροφορίες που συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία, ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιτρέπουν μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτή η διαδικασία εξελίσσεται στην πράξη. Οι συμμετέχοντες δεν αντιλαμβάνονται την εκμάθηση της ελληνικής μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά ως προϋπόθεση για μεγαλύτερη αυτονομία, ενεργότερη συμμετοχή στην εργασία, στις δημόσιες υπηρεσίες, στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών τους και γενικότερα στην καθημερινή ζωή.

Η έρευνα δείχνει ότι η κοινωνική ένταξη ενισχύεται σταδιακά μέσα από τις ίδιες τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Όπως αναδείχθηκε, κάθε επιτυχημένη εμπειρία επικοινωνίας μειώνει το άγχος, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και δημιουργεί νέα κίνητρα για περαιτέρω χρήση της ελληνικής γλώσσας. Αντίστοιχα, η συχνότερη χρήση της γλώσσας διευρύνει τις κοινωνικές σχέσεις και τις ευκαιρίες συμμετοχής στην κοινότητα. Η σχέση ανάμεσα στη γλωσσική μάθηση και στην κοινωνική ένταξη αποδεικνύεται, επομένως, αμφίδρομη και δυναμική.

Η ένταξη δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την προσωπική προσπάθεια των μεταναστών. Η πρόοδος επηρεάζεται ταυτόχρονα από τις ευκαιρίες χρήσης της ελληνικής στην καθημερινότητα, από τη συναισθηματική ασφάλεια που αναπτύσσεται μέσα στην αίθουσα, από τη σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτή και από την ύπαρξη υποστηρικτικών εκπαιδευτικών δομών. Με τον τρόπο αυτό, τα αποτελέσματα συνδέουν τα ευρήματα όλων των προηγούμενων ενοτήτων και αναδεικνύουν ότι η κοινωνική ένταξη αποτελεί προϊόν της αλληλεπίδρασης προσωπικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών παραγόντων.

Η διαπίστωση αυτή ταυτίζεται με τις προσεγγίσεις των Nieto Fernández και Gisbert Alemany 2025. Αν και μελέτη δεν εξέτασε άμεσα δημιουργικές ή συμμετοχικές πρακτικές, οι αφηγήσεις των

συμμετεχόντων δείχνουν ότι η δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, η συνεργασία μέσα στην αίθουσα και η αξιοποίηση της ελληνικής σε πραγματικές συνθήκες λειτουργούν προς την ίδια κατεύθυνση, ενισχύοντας τόσο τη μάθηση όσο και την κοινωνική ένταξη.

Με λίγα λόγια η κοινωνική ένταξη αναδεικνύεται ως μια δυναμική εμπειρία που διαμορφώνεται μέσα από την συνθήκη ζωής των ίδιων των εκπαιδευομένων. Σε αντίθεση με αρκετές προηγούμενες μελέτες που εξετάζουν μεμονωμένα τα κίνητρα συμμετοχής, τις διδακτικές πρακτικές ή τις πολιτικές ένταξης, η παρούσα μελέτη δείχνει πώς όλες αυτές οι διαστάσεις συνδέονται μεταξύ τους. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι αναδεικνύεται η σταδιακή μεταβολή των κινήτρων, η καθοριστική σημασία της συναισθηματικής ασφάλειας και ο ρόλος της σχέσης με τον εκπαιδευτή ως παράγοντες που ενισχύουν όχι μόνο τη γλωσσική μάθηση αλλά και την ενεργό κοινωνική συμμετοχή.

Η κοινωνική ένταξη δεν αποτελεί απλώς συνέπεια της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά μια δυναμική διαδικασία που διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση γλωσσικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Η ουσιαστική συμβολή της έρευνας έγκειται στο ότι φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι ενήλικοι μετανάστες βιώνουν αυτή τη διαδικασία, δείχνοντας ότι η γλωσσική μάθηση αποκτά πραγματική αξία όταν συνοδεύεται από εμπειρίες συμμετοχής, αυτονομίας και αίσθησης του "ανήκειν".

9.6 Συνολική Αποτίμηση και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση της εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών, προσεγγίζοντας το ζήτημα μέσα από τις εμπειρίες και τις αφηγήσεις των ίδιων των εκπαιδευομένων. Τα δεδομένα ανέδειξαν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά συνδέεται με την προσωπική ενδυνάμωση, τη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης, την ενίσχυση της αυτονομίας και τη σταδιακή κοινωνική ένταξη.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία έδειξε ότι, παρότι τα βασικά ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, η παρούσα μελέτη παρουσίασε με μεγαλύτερη σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο τα κίνητρα, οι δυσκολίες, η συναισθηματική διάσταση, ο ρόλος του εκπαιδευτή και η κοινωνική ένταξη αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν μια ενιαία μαθησιακή εμπειρία. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα δεν περιορίζεται στην επιβεβαίωση της υπάρχουσας γνώσης, αλλά προσφέρει μια περισσότερο ολιστική κατανόηση της μαθησιακής πορείας των ενηλίκων μεταναστών.

Παράλληλα, μέσα από αυτή την αναζήτηση αναδείχθηκαν νέα ζητήματα που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλονται τα κίνητρα των ενηλίκων μεταναστών σε διαφορετικά στάδια της εγκατάστασής τους στη χώρα υποδοχής, τη συμβολή της οικογένειας και του κοινωνικού δικτύου στη διατήρηση της συμμετοχής στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, καθώς και τις διαφοροποιήσεις που ενδέχεται να προκύπτουν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τη χώρα προέλευσης ή το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευομένων. Εξίσου ενδιαφέρουσα θα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών, καθώς και συγκριτικές μελέτες μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών δομών ή γεωγραφικών περιοχών, ώστε να αποτυπωθεί πληρέστερα η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Συνολικά, τα πορίσματα επιβεβαιώνουν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί κάτι περισσότερο από μια εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί μέσο προσωπικής ανάπτυξης, ενίσχυσης της αυτονομίας και ενεργού συμμετοχής στην κοινωνία υποδοχής, επιβεβαιώνοντας ότι η γλωσσική εκπαίδευση λειτουργεί ως βασικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης και βελτίωσης της ποιότητας ζωής των ενηλίκων μεταναστών. Η αξιοποίηση της οπτικής των ίδιων των ενηλίκων μεταναστών μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό περισσότερο ευέλικτων και συμμετοχικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα ανταποκρίνονται όχι μόνο στις γλωσσικές αλλά και στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, ενισχύοντας ουσιαστικά την κοινωνική τους ένταξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αποστολίνας, Π. (2016). *Η ψυχική ανθεκτικότητα μεταναστών και η σχέση της με την κατάθλιψη, το άγχος και την ικανοποίηση από τη ζωή*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος. Διαθέσιμο στο <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45400/15173.pdf?sequence=1>

Γερμένη, Α., & Παλαιογιάννη, Κ. (2016). *Μετανάστευση: Η ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον – Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Δικαίου, Μ. (2007). Οδεύοντας προς μια πιο πολιτική και κοινωνική ψυχολογία των μειονοτικών ομάδων: Μια πορεία έρευνας. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 10, 336–354.

Δημητριάδη, Α. (2012). *Διέλευση και μετανάστευση στην Ελλάδα*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικών Επιστημών. Διαθέσιμο στο <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=27152&lang=el#p=1>

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Επιστημονική επιμέλεια Α. Κόκκος, μτφρ. Ε. Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2020). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση: Θεωρία και πράξη* (Επιστημονική επιμέλεια Γ. Α. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλαντζή, Χ. (2021). *Εκπαίδευση ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο στην*

Ελλάδα: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση διπλωματικών εργασιών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/>

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 199–216.

Καραϊσκού, Π. (2019). Κίνητρα συμμετοχής και χαρακτηριστικά μάθησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός προγραμμάτων. Στο *Σχεδιασμός, διοίκηση και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (Τόμ. Β). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ

Καραλής, Θ. Κ. (2003). Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές.

Καραλής, Θ., & Λιντζέρης, Π. (Επιμ.). (2022). *Λεξικό εκπαίδευσης ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Καραμανλή, Θ. (2008). *Η επίδραση της μετανάστευσης στην αγορά εργασίας και στην εκπαίδευση στην Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών. Διαθέσιμο στο <https://dspace.lib.uom.gr/>

Καριώτη, Α. (2020). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων προσφύγων – μεταναστών και η κοινωνική τους ένταξη. Μελέτη περίπτωσης στον Δήμο Λαρισαίων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/>

Καρβουνιάρης, Π. (2024). *Παγκόσμια μετανάστευση και οι επιπτώσεις στην παγκόσμια ασφάλεια*. Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Διεθνείς Σχέσεις, Στρατηγική και Ασφάλεια». Διαθέσιμο στο <https://www.nup.ac.cy/>

Κατσαβού, Ε. (2021). *Διερεύνηση τραύματος, ανθεκτικότητας και ψυχικής υγείας προσφύγων και μεταναστών στον ελλαδικό χώρο*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Νοσηλευτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ψυχική Υγεία, Λάρισα. Διαθέσιμο στο <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>

Κεσσούδη, Α. (2013). *Το μετατραυματικό στρες των μεταναστών*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικών Επιστημών, ΠΜΣ «Κοινωνική Εργασία και Κοινωνική Πολιτική – Κοινωνική Εργασία με Παιδιά και Οικογένειες». Διαθέσιμο στο <https://dspace.lib.duth.gr/>

Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων. 2. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κοντογιαννάκης, Ι. (2017). *Οι υγειονομικές συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών στην Ελλάδα: Το ερευνητικό παράδειγμα της Μ.Κ.Ο. PRAKSIS*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οικονομικά και Διοίκηση της Υγείας». Διαθέσιμο στο <https://dione.lib.unipi.gr/> ή στο ιδρυματικό αποθετήριο του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Κορρέ, Μ. Π., & Λευθεριώτου, Π. (2020). *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων διά ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης*. Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.

Κοσμίδου Μ. (2023). Δια βίου Μάθηση ή Εκπαίδευση Ενηλίκων: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, εμπόδια, στρατηγικές και θεωρίες μάθησης . Κείμενα Παιδείας, (6). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.34941>

Κόκκος, Α. (2009). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 65-93). Αθήνα: Metaichmio Publications Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης

Ενηλίκων.

Κοτρώγια, Δ. (2020). *Η απεικόνιση του μετανάστη στον ελληνικό τύπο: Η περίπτωση του Έβρου (01 Μαρτίου 2020–15 Μαρτίου 2020)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σύγχρονες Δημοσιογραφικές Σπουδές». Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/>

Κουτούζης, Μ. (2008). Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στο *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (Τόμ. Γ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μακρυδάκη, Κ. (2024). *Το μεταναστευτικό δίκαιο και η διδασκαλία της μεταναστευτικής πολιτικής*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και την Έρευνα». Διαθέσιμο στο <https://dione.lib.unipi.gr/>

Μακρυστάθη, Ι. (2022). *Εκπαίδευση ενηλίκων στη μετά-Covid εποχή: Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εργαζομένων σε ταχυμεταφορές*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/>

Μανιάτη, Α. (2022). *Η σημασία της εκπαίδευσης και κατάρτισης των προσφύγων- μεταναστών στην ΕΕ: Μία πρόκληση για την Ελλάδα που θα συμβάλει στην εξέλιξη του ελληνικού εργατικού δυναμικού*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, ΠΜΣ «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα». Διαθέσιμο στο <https://dione.lib.unipi.gr/>

Μαραγκουδάκη, Μ. (2021). Η δυναμική μετασχηματισμού των απόψεων ενήλικων εκπαιδευόμενων μεταναστών για τα έμφυλα στερεότυπα: Η περίπτωση του ΣΔΕ Χανίων στη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Σχολή, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής». Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/>

Μαρινάκης, Ν. (2022). *Κίνητρα και οφέλη συμμετοχής μεταναστών και προσφύγων στην*

εκπαίδευση ενηλίκων: Απόψεις των εκπαιδευόμενων στη “Θάλασσα Αλληλεγγύης”. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/>

Μαρτίνου, Σ. (2024). Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Ελλάδα – Ευρώπη 2030: Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία, Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί και Βιώσιμη Ανάπτυξη»* (Τόμ. 3). <https://doi.org/10.12681/elrie.7065>

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow κ.συν., *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2022). *Θεωρία μετασχηματισμού* (Επιμέλεια Α. Κόκκος). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μεταξάς, Σ. (2023). *Διεθνές δίκαιο και μεταναστευτική πολιτική: Αξιολόγηση της μετανάστευσης και νέες προκλήσεις στην Ευρώπη*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών. Διαθέσιμο στο <https://dione.lib.unipi.gr/>

Μέσκαας, Α. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαχείριση του μαθητικού προσφυγικού πληθυσμού υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη / Teachers' views on the management of the refugee population in the light of civic education*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: Ένα σχολείο για όλους». Διαθέσιμο στο <https://ikee.lib.auth.gr/>

Μπαλή, Κ. (2025). *Διαρκής αυτομόρφωση και αυτοεπιμόρφωση εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή

Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής». Διαθέσιμο στο <https://lib.duth.gr/>

Μπατάλης, Α. Π. (2025). *Πολυπαραγοντικές προσεγγίσεις της μετανάστευσης: Η περίπτωση του Σαχέλ*. Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφος, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τεχνών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Διεθνείς Σχέσεις, Στρατηγική και Ασφάλεια». Διαθέσιμο στο <https://www.nup.ac.cy/>

Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου, Βόλος, 31 Μαρτίου–2 Απριλίου 2006* (σελ. 181–186). Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Παντισίδου, Ε. Α. (2013). *Δια βίου εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «πανάκεια»; Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Παπαδάτος, Γ. (1995). Κοινωνικές και ψυχολογικές παράμετροι επανένταξης παλιννοστούντων μεταναστών και πολιτικών προσφύγων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Ε(17), 101–118.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Φρυδά (Επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων* (σελ. 54–61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Petsa, V. (2019). Η μεταναστευτική αισθητική ως πολιτική στρατηγική στο πεδίο της τέχνης: Διεθνικότητα, υβριδισμός και διαπολιτισμικότητα στη Διαρκή αναχώρηση της Πέτρα Γκόνινγκ (Τσαγγάρη, 2000). *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 152, 45-78. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/grsr.21370>

Ράικου, Ν., & Καραλής, Α. (2019). Αναζητώντας τα ίχνη της σκέψης του Dewey στο έργο του Mezirow. Στο Α. Κόκκος κ.συν., *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ραμαντζά, Ε. (2019). *Ιστορίες ζωής εκπαιδευτών ενηλίκων: Η εκπαίδευση μεταναστών-προσφύγων ως μετασχηματιστική εμπειρία για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτές*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr>

Σκούμα, Α., & Μαστροθανάσης, Κ. (2024). Η συνέντευξη ως εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1(1). <https://doi.org/10.12681/edro.36720>

Θεοδωρακοπούλου, Θ. (2019). Συγκριτική θεώρηση των κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων μεταναστών στα προγράμματα της δια βίου μάθησης. Στο *Πρακτικά συνεδρίου «Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία»* (σελ. 354–360).

Θεοδωρακοπούλου, Θ., & Ρεντίφης, Γ. (2016). Η αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης στο μείζον φαινόμενο της μετανάστευσης και τα κίνητρα που ωθούν τους μετανάστες στη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο *Πρακτικά συνεδρίου «Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία»* (σελ. 392–397)

Τζωτζου, Μ. Δ. (2014). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και εμπόδια μάθησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (σελ. 476–487)

Φουκίδου, Α. Σ. (2012). *Ο μετανάστης μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση». Διαθέσιμο στο <https://dspace.lib.uom.gr/>

Χαλιάπα, Α. (2009). *Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: Η προβληματική της δεύτερης γενιάς* (Διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Γεωγραφίας). Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10442/hedi/32363>

Χριστοπούλου, Κ. (2023). *Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: Η περίπτωση των μεταναστών/τριών και προσφύγων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr>

Ξενόγλωσση

Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., & Tsioli, S. (2017). Research-driven task-based L2

learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: Results from two nationwide projects in Greece. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (pp. 181–186). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-024>

Brown, M., Gravani, M. N., Slade, B., & Jögi, L. (2021). *Integrating migrants through adult language programmes: A comparative case study of four European countries*. In S. Przytuła & Ł. Sułkowski (Eds.), *Integration of migrants into the labour market in Europe: National, organizational and individual perspectives* (Vol. 25, pp. 155–169). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1877-636120200000025011>

Carlsen, C. H., Rocca, L., & Sheils, J. (2023). *Education for integration: The case of adult migrants*. In M. Byram, M. Fleming, & J. Sheils (Eds.), *Quality and equity in education: A practical guide to the Council of Europe vision of education for plurilingual, intercultural and democratic citizenship* (pp. 180–202). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800414037-011>

Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.

Eurostat. (2025). *Immigration by age and sex (migr_imm8)*. European Commission. https://doi.org/10.2908/MIGR_IMM8. Ανακτήθηκε από [Eurostat Data Browser](#)

Gadotti, M. (Org.). (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. Cortez Editora.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>

Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>

- Gravani, M. N., Slade, B., Brown, M., & Borg, C. (2023). *From learner-centered education (LCE) to emancipatory learner-centered education (ELCE): A comparative case study of language education for adult migrants in four European countries*. *Τίτλος Περιοδικού, Τόμος(Τεύχος)*, xx–xx. <https://doi.org/xxxxx>
- Iikkanen, P. (2019). ELF and migrant categorization at family clinics in Finland. *Journal of English as a Lingua Franca*, 8(1), 97–123. <https://doi.org/10.1515/jelf-2019-2006>
- Kyrligkitsi, A., & Mouti, A. (2023). Multi-method profiling of adult refugees and migrants in an L2 non-formal educational setting: Language needs analysis, linguistic portraits, and identity texts. *Education Sciences*, 14(10), 1134. <https://doi.org/10.3390/educsci14101134>
- Mirici, İ. H. (2020). The needs of adult immigrants in Europe for social inclusion through language education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 552–564.
- Mouti, A., & Maligkoudi, C. (2023). *Literacy and language education of adult refugees and migrants: Learning materials and teaching practices for LESLLA learners in the Greek context*. *LESLLA Symposium Proceedings*, 18(1), 71–83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10486284>
- Mouti, A., & Rocca, L. (2023). Linguistic integration of adult migrants in Greece and Italy: Language requirements and learning opportunities in L2 Greek and L2 Italian. *Languages*, 9(10), 302. <https://doi.org/10.3390/languages9100302>
- Morrice, L., Shan, H., & Sprung, A. (2017). Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 129–135. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1470280>
- Nieto Fernández, E., & Gisbert Alemany, E. (2025). Editorial: Affirmation? How to learn to live with ‘the others’ through design. *Diseña*, 26, 1–9.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Rychly, L., & Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44–49. <https://doi.org/10.1080/15210960.2012.646853>

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

Sacramento, R. B. (2015, February). *Migrant education and community inclusion: Examples of good practice* (SIRIUS Network Policy Brief Series). SIRIUS Network.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

- Καταγράφονται δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (ηλικία, φύλο, χώρα καταγωγής, έτη διαμονής στην Ελλάδα, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση).
- Ποια είναι η χώρα καταγωγής σας και πόσα χρόνια διαμένετε στην Ελλάδα;
- Ποιο είναι το φύλο και η ηλικία σας;
- Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;
- Ποια είναι η τρέχουσα εργασιακή σας κατάσταση;
- Πόσα παιδιά έχετε;
- Πώς θα περιγράφατε την εκπαιδευτική σας εμπειρία στη χώρα καταγωγής σας;
- Πώς ήταν η σχέση σας με την εκπαίδευση πριν τη μετανάστευση;
- Ποια στοιχεία της προηγούμενης εκπαιδευτικής σας εμπειρίας θεωρείτε ότι επηρεάζουν τη σημερινή σας πορεία;
- Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα; Σε ποιο πλαίσιο και για πόσο χρονικό διάστημα;
- Πώς ενημερωθήκατε για τη δυνατότητα συμμετοχής σε μαθήματα ελληνικής γλώσσας;
- Ποιοι ήταν οι λόγοι που σας οδήγησαν στη συμμετοχή στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας;
- Τι προσδοκίες είχατε πριν ξεκινήσετε τη συμμετοχή σας;
- Σε ποιους τομείς θεωρούσατε ότι η εκμάθηση της γλώσσας θα μπορούσε να σας βοηθήσει;
- Πώς βιώσατε τη συμμετοχή σας στα μαθήματα;
- Μεταβλήθηκαν τα κίνητρα ή οι προσδοκίες σας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε κατά τη συμμετοχή σας;
- Ποιοι παράγοντες δυσκόλεψαν περισσότερο τη συμμετοχή σας (εργασία, οικογένεια, μετακινήσεις, γλώσσα κ.λπ.);
- Πώς βιώσατε συναισθηματικά τη μαθησιακή διαδικασία;
- Έχετε βιώσει άγχος, ανασφάλεια ή δυσκολίες επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;
- Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με τον/την εκπαιδευτή/εκπαιδευτριά;
- Με ποιον τρόπο ο τρόπος διδασκαλίας διευκόλυνε ή δυσχέρανε τη μάθησή σας;
- Υπήρχαν εκπαιδευτικές πρακτικές που σας βοήθησαν ιδιαίτερα;

Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον σεβόταν την προσωπικότητα και την πολιτισμική σας ταυτότητα;

- Πώς αξιολογείτε συνολικά την εμπειρία σας από τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας;
- Σε ποιους τομείς της ζωής σας έχει συμβάλει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (εργασία, κοινωνικές σχέσεις, δημόσιες υπηρεσίες κ.λπ.);
- Πώς έχει επηρεάσει η εκμάθηση της γλώσσας την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία σας;
- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι συνέβαλε στην κοινωνική σας ένταξη;
- Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι διευκολύνουν τη συμμετοχή μεταναστών σε προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας;
- Ποια εμπόδια θεωρείτε ότι εξακολουθούν να υπάρχουν στην πρόσβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων;
- Τι αλλαγές ή βελτιώσεις θα προτείνατε για τα προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας;
- Ποιες πρόσθετες υποστηρικτικές δράσεις θα θεωρούσατε χρήσιμες για τους μετανάστες;
- Υπάρχει κάτι σημαντικό σχετικά με την εμπειρία σας που δεν έχει αναφερθεί;
- Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι τελευταίο;

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΑΣ

Σύμβολα μεταγραφής

Σ = Συνεντευκτής

Π = Συμμετέχουσα 27, Γ, Ρουμανία

(.) σύντομη παύση

(2) παύση δύο δευτερολέπτων

Σ: Γεια σας.

Π: Γεια σας.

Σ: Πόσων ετών είστε;

Π: Είμαι είκοσι επτά χρονών.

Σ: Από ποια χώρα κατάγεστε;

Π: Από τη Ρουμανία.

Σ: Πόσα χρόνια ζείτε στην Ελλάδα;

Π: Περίπου δέκα χρόνια.

Σ: Μέχρι ποιο επίπεδο εκπαίδευσης φοιτήσατε;

Π: Πήγα σχολείο μέχρι το λύκειο, αλλά δεν το τελείωσα. (.) Μετά έμεινα έγκυος και δεν συνέχισα.

Σ: Σας άρεσε το σχολείο;

Π: Ναι, μου άρεσε πολύ. Ήθελα να συνεχίζω, αλλά τότε δεν μπορούσα. Είχα άλλες υποχρεώσεις.

Σ: Ποιες ήταν αυτές οι υποχρεώσεις;

Π: Ε:: (.) οικογένεια, παιδί και μετά έπρεπε να δουλεύω.

Σ: Εργάζεστε αυτή την περίοδο;

Π: Ναι.

Σ: Σε ποιον τομέα;

Π: Στην εστίαση. Δουλεύω σε μαγαζί με φαγητό.

Σ: Έχετε παιδιά;

Π: Ναι, έχω ένα παιδί.

Σ: Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικής γλώσσας;

Π: Ναι, τώρα πηγαίνω περίπου πέντε μήνες.

Σ: Πώς μάθατε για αυτά τα μαθήματα;

Π: Μια φίλη από τη δουλειά μου είπε. Είχε πάει και αυτή και μου είπε ότι θα με βοηθήσουν.

Σ: Γιατί αποφασίσατε να παρακολουθήσετε αυτά τα μαθήματα;

Π: Για να μάθω καλύτερα ελληνικά. Πιο πολύ για τη δουλειά. Ήθελα να μπορώ να μιλάω με πελάτες χωρίς να φοβάμαι.

Σ: Τι πιστεύατε ότι θα σας βοηθήσουν να πετύχετε;

Π: Νόμιζα ότι θα με βοηθήσουν να βρω καλύτερη δουλειά. (.) Να μπορώ να μιλάω καλύτερα με πελάτες και με άλλους ανθρώπους.

Σ: Υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος επαγγελματικός στόχος;

Π: Ναι. Θέλω να βρω πρωινή δουλειά.

Σ: Γιατί πρωινή;

Π: Γιατί τώρα δουλεύω πολλές φορές βράδυ και το παιδί δυσκολεύεται όταν λείπω. Θέλω να έχω περισσότερο χρόνο μαζί του.

Σ: Αυτό επηρεάζει την καθημερινότητά σας;

Π: Ναι, πολύ. (.) Εγώ στεναχωριέμαι και το παιδί επίσης.

Σ: Το αρχικό σας κίνητρο άλλαξε καθόλου στην πορεία;

Π: Ναι, λίγο άλλαξε.

Σ: Με ποιον τρόπο;

Π: Στην αρχή ήθελα μόνο για δουλειά. Μετά κατάλαβα ότι τα μαθήματα βοηθούν και στην ζωή μου. Μπορώ να μιλάω με περισσότερο κόσμο, να καταλαβαίνω καλύτερα και να νιώθω πιο άνετα.

Σ: Αντιμετωπίζατε δυσκολίες για να παρακολουθείτε τα μαθήματα;

Π: Ναι, αρκετές φορές.

Σ: Τι είδους δυσκολίες;

Π: Κούραση, λίγος χρόνος και η δουλειά.

Σ: Θα θέλατε να μου το εξηγήσετε λίγο περισσότερο;

Π: Έρχομαι μάθημα και μετά δουλειά, κουράζομαι πολύ. (2) Μερικές φορές θέλω μόνο να πάω σπίτι και να ξεκουραστώ, αλλά δεν θέλω να σταματήσω τα μαθήματα.

Σ: Υπήρχαν δυσκολίες και μέσα στο μάθημα;

Π: Ναι.

Σ: Ποιες;

Π: Όταν πρέπει να μιλήσω.

Σ: Τι σας δυσκολεύει όταν μιλάτε;

Π: Μερικές φορές ξέρω τι θέλω να πω, αλλά δεν βρίσκω λέξεις.

Σ: Πώς νιώθετε εκείνη τη στιγμή;

Π: Έχω άγχος. Φοβάμαι μήπως κάνω λάθος και δεν με καταλάβουν.

Σ: Συμβαίνει συχνά;

Π: Ναι, ειδικά όταν είναι πολλοί άνθρωποι ή όταν πρέπει να μιλήσω γρήγορα.

Σ: Νιώσατε ποτέ φόβο μέσα στην τάξη;

Π: Λίγο, ναι.

Σ: Τι είδους φόβο;

Π: Μη κάνω λάθος. (.) Μη γελάσει κάποιος.

Σ: Η εκπαιδευτριά σας πώς αντιδρά όταν κάνετε λάθος;

Π: Είναι πολύ καλή. Δεν με κάνει να νιώθω άσχημα. Μου εξηγεί ήρεμα και μου λέει να προσπαθήσω ξανά.

Σ: Νιώσατε ποτέ ότι σας αντιμετώπισαν διαφορετικά λόγω της καταγωγής σας;

Π: Όχι. Δεν ένιωσα κάτι τέτοιο.

Σ: Πώς είναι γενικά η σχέση σας με την εκπαιδευτριά;

Π: Πολύ καλή. Έχει υπομονή, μας ακούει όλους και μας βοηθά όταν δυσκολευόμαστε.

Σ: Ο τρόπος διδασκαλίας σας βοηθά;

Π: Ναι, πολύ.

Σ: Τι σας βοηθά περισσότερο;

Π: Με βοηθούν τα παραδείγματα από τη ζωή. Όταν κάνουμε για γιατρό, για δουλειά, για σούπερ μάρκετ ή για δημόσιες υπηρεσίες, καταλαβαίνω πιο εύκολα.

Σ: Χρησιμοποιεί απλά λόγια;

Π: Ναι, και αυτό βοηθά πολύ. Επίσης κάνει πολλές επαναλήψεις.

Σ: Υπάρχει κάτι που θα θέλατε περισσότερο στα μαθήματα;

Π: Ναι. Θέλω περισσότερη προφορική εξάσκηση.

Σ: Γιατί το θεωρείτε σημαντικό;

Π: Γιατί θέλω εξάσκηση στο να μιλάω. Όταν μιλάμε στην τάξη μαθαίνουμε πιο γρήγορα και μετά έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση έξω.

Σ: Τα ελληνικά που μάθατε σας βοήθησαν στην καθημερινή ζωή;

Π: Ναι, πολύ.

Σ: Σε ποιους τομείς κυρίως;

Π: Στη δουλειά, όταν πάω σε δημόσιες υπηρεσίες και όταν μιλάω με τους δασκάλους του παιδιού μου.

Σ: Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;

Π: Παλιά ζητούσα πάντα βοήθεια από άλλους. Τώρα μπορώ να κάνω περισσότερα πράγματα μόνη μου και δεν φοβάμαι τόσο.

Σ: Αυτό σας κάνει να αισθάνεστε διαφορετικά;

Π: Ναι. Νιώθω πιο άνετα και πιο ανεξάρτητη.

Σ: Έχετε περισσότερη αυτοπεποίθηση;

Π: Ναι, αλλά όχι πάντα. Ακόμα φοβάμαι όταν πρέπει να μιλήσω με ανθρώπους που δεν γνωρίζω. Όμως τώρα είναι καλύτερα από πριν.

Σ: Τι θα θέλατε να αλλάξει στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας;

Π: Θα ήθελα περισσότερες ώρες και περισσότερη συζήτηση μέσα στην τάξη.

Σ: Κάτι άλλο;

Π: Ναι. Θέλω πρωινά μαθήματα, γιατί μετά έχω δουλειά και είναι δύσκολο να προλαβαίνω όλα.

Σ: Υπάρχει κάτι τελευταίο που θα θέλατε να προσθέσετε;

Π: Μόνο ότι τα μαθήματα είναι πολύ σημαντικά για μένα. Με βοήθησαν στη δουλειά, στο παιδί μου και γενικά στη ζωή μου. Θέλω να συνεχίσω γιατί πιστεύω ότι μπορώ να μάθω ακόμα περισσότερα.

Σ: Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας.

Π: Κι εγώ σας ευχαριστώ.