

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

Κυριακή Πετράκη

**Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών  
σε ελληνικά Πανεπιστήμια**

Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ



**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**

**ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ**

- Αριθμός 8 -

© Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.  
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών  
και Μεταναστευτικών Μελετών  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)  
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου  
74 100 Ρέθυμνο  
Τηλέφωνα: 28310 - 77635, 77605  
Fax: 28310 - 77636  
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr  
www.uoc.gr/diaspora  
www.ediamme.edc.uoc.gr



Το έργο χρηματοδοτήθηκε από εθνικούς  
πόρους και την Ευρωπαϊκή Ένωση  
στα πλαίσια του Β' και Γ' ΚΠΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ  
& ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)



# ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Επιστημ. Υπεύθυνος Έργου: Μιχάλης Δαμανάκης

Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση,  
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας  
και Θρησκευμάτων

Φορέας παρακολούθησης: Ε.Υ.Δ. ΕΠΕΑΕΚ

Φορέας υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.  
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και  
Μεταναστευτικών Μελετών  
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

Συγγραφή τόμου: Κυριακή Πετράκη

Εξώφυλλο και σελιδοποίηση τόμου: Κωνσταντίνα Μεταξά

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	σελ. 11
Κατάλογος Συντομογραφιών	σελ. 18
Εισαγωγή	σελ. 19

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Σκοπιμότητα και αναγκαιότητα επιλογής του αντικειμένου	σελ. 21
1.1. Περιορισμοί της εργασίας	σελ. 25
2. Συζήτηση βασικών όρων	σελ. 27
2.1. Η μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο και οι Έλληνες της Διασποράς	σελ. 27
2.1.1. Η μετανάστευση και οι Έλληνες μετανάστες	σελ. 27
2.1.2. Διασπορά, οι Έλληνες της Διασποράς και ο ρόλος τους	σελ. 29
2.2. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί	σελ. 31
2.3. Η έννοια και οι διαστάσεις της επιμόρφωσης	σελ. 32
2.3.1. Η επιμόρφωση ως γενικός όρος	σελ. 32
3. Συζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας	σελ. 36
3.1. Προϋπάρχουσα γνώση γενικά για το θεσμό της επιμόρφωσης	σελ. 36
3.1.1. Βασικές θεωρητικές παραδοχές	σελ. 38
3.2. Μορφές και μοντέλα επιμόρφωσης: στοιχεία από την σύγχρονη Παιδαγωγική	σελ. 39
3.2.1. Γενικές διαπιστώσεις	σελ. 39
3.2.2. Δυο ευδιάκριτα εννοιολογικά μοντέλα	σελ. 41
3.2.3. Τα κριτήρια για την διαμόρφωση μιας τυπολογίας των μορφών επιμόρφωσης	σελ. 43
3.2.4. Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης κριτηρίων για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και η σχετικότητα της αξιολόγησής της	σελ. 44
3.3. Αντιπροσωπευτικά μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	σελ. 44
3.3.1. Ένα μοντέλο με βάση το κριτήριο του περιεχομένου	σελ. 45
3.3.2. Ένα μοντέλο με βάση τις τέσσερις διαστάσεις της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού	σελ. 45
3.3.3. Το μοντέλο της «εξέλιξης του εκπαιδευτικού» κατά τους Hardgreaves & Fullan	σελ. 48

4. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί και η επιμόρφωσή τους	.σελ. 52
4.1. Χρήσιμες διαπιστώσεις και προβληματισμοί	.σελ. 52
4.2. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί και οι τυπολογίες που διαμορφώνονται	.σελ. 53
4.3. Προσπάθεια διαμόρφωσης ενός θεωρητικού πλαισίου για την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών	.σελ. 57
4.3.1. Επίπεδα ανάλυσης του διαφοροποιημένου κοινωνικοπολιτισμικού κεφαλαίου των ομογενών εκπαιδευτικών: μια δομική αναλυτική προσέγγιση	.σελ. 60
4.4. Συμπεράσματα και ερευνητικά ερωτήματα	.σελ. 65

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ

5. Μεθοδολογία της έρευνας	.σελ. 69
5.1. Στοχοθεσία και δομή της έρευνας	.σελ. 69
5.2. Οι ερευνητικές υποθέσεις	.σελ. 70
5.3. Οι δύο ενότητες της έρευνας	.σελ. 71
5.4. Περιγραφή του υλικού της έρευνας	.σελ. 73
5.4.1. Χρόνος και τεχνικές συλλογής του υλικού	.σελ. 75
5.4.1.1. Για την πρώτη ενότητα της έρευνας	.σελ. 75
5.4.1.2. Για τη δεύτερη ενότητα της έρευνας	.σελ. 77
5.5. Η δόμηση των ερευνητικών εργαλείων της δεύτερης ενότητας της έρευνας	.σελ. 77
5.5.1. Το δείγμα της δεύτερης ενότητας της έρευνας	.σελ. 79
5.6. Η μέθοδος ανάλυσης του υλικού της έρευνας	.σελ. 81
5.7. Πρακτικά προβλήματα και προβλήματα εφαρμογής που ανέκυψαν	.σελ. 86
5.7.1. Για την πρώτη ενότητα της έρευνας	.σελ. 86
5.7.2. Για τη δεύτερη ενότητα της έρευνας	.σελ. 88
5.8. Όρια και περιορισμοί της έρευνας	.σελ. 90

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ

6. Η έρευνα σε ελληνικά Πανεπιστήμια	.σελ. 91
6.1. Εισαγωγή	.σελ. 91
6.2. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.)	.σελ. 97

6.2.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια	.σελ. 97
6.2.2. Διαπιστώσεις	.σελ. 104
6.3. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Δ.Π.Θ.)	.σελ. 104
6.3.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια	.σελ. 104
6.3.2. Το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο του 1995	.σελ. 105
6.3.3. Τα υπόλοιπα ομοειδή σεμινάρια	.σελ. 111
6.3.4. Διαπιστώσεις	.σελ. 113
6.4. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	.σελ. 115
6.4.1. Γενικά στοιχεία τα επιμορφωτικά σεμινάρια	.σελ. 115
6.4.2. Διαπιστώσεις	.σελ. 122
6.5. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	.σελ. 123
6.5.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια	.σελ. 123
6.5.2. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια της 1ης δέσμης	.σελ. 126
6.5.2.1. Διαπιστώσεις από την ανάλυση των επιμορφωτικών σεμιναρίων της 1ης δέσμης	.σελ. 135
6.5.3. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια της 2ης δέσμης	.σελ. 136
6.5.3.1. Διαπιστώσεις από την ανάλυση των επιμορφωτικών σεμιναρίων της 2ης δέσμης	.σελ. 145
6.6. Πανεπιστήμιο Κρήτης (Π.Κ.)	.σελ. 147
6.6.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια	.σελ. 147
6.6.2. Το Τεχνικό Δελτίο Έργου	.σελ. 148
6.6.3. Το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο του Π.Ο.	.σελ. 155
6.6.4. Τα υπόλοιπα σεμινάρια του Π.Ο. και η σταδιακή διαφοροποίησή τους	.σελ. 161
6.6.5. Διαπιστώσεις	.σελ. 165
6.7. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	.σελ. 167
6.7.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια	.σελ. 167
6.7.2. Διαπιστώσεις	.σελ. 170
6.8. Πανεπιστήμιο Πατρών	.σελ. 171
6.8.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια	.σελ. 171
6.8.2. Διαπιστώσεις	.σελ. 173
6.9. Συνολικά συμπεράσματα της ανάλυσης των επιμορφωτικών σεμιναρίων σε ελληνικά Πανεπιστήμια	.σελ. 174
6.9.1. Γενικές διαπιστώσεις	.σελ. 174

6.9.2. Ειδικότερες διαπιστώσεις	.σελ. 175
6.9.3. Η περίπτωση του Εθνικού Ιδρύματος Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλινοστούτων και Ομογενών Ελλήνων (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.)	.σελ. 178

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ

7. Η έρευνα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Το προφίλ των ομογενών εκπαιδευτικών)	.σελ. 181
7.1. Εισαγωγή	.σελ. 181
7.2. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	.σελ. 183
7.2.1. Πρώτες διαπιστώσεις	.σελ. 183
7.3. Οι ατομικές βιογραφίες των ομογενών εκπαιδευτικών	.σελ. 185
7.3.1. Δημογραφικά στοιχεία των ομογενών εκπαιδευτικών	.σελ. 202
7.3.2. Η μεταναστευτική βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών	.σελ. 203
7.3.3. Οικογένεια – Γειτονιά – Παροικία	.σελ. 209
7.3.4. Η σχολική βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών	.σελ. 211
7.3.5. Η ακαδημαϊκή βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών	.σελ. 215
7.3.6. Η επαγγελματική βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών	.σελ. 221
7.3.7. Ο θεσμός της επιμόρφωσης για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες	.σελ. 228
7.3.8. Σχέσεις των ομογενών εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους και τον περίγυρο τους	.σελ. 231
7.3.9. Σχέσεις των ομογενών εκπαιδευτικών με την Ελλάδα	.σελ. 233
7.4. Διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση της δεύτερης ενότητας της έρευνας	.σελ. 234
7.4.1. Ως προς τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που φέρουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί	.σελ. 235
7.4.2. Ως προς τις τυπολογίες των ομογενών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την κατάρτιση τους	.σελ. 237
7.4.3. Ως προς τις μορφές και τους φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό	.σελ. 238
8. Συνολικά συμπεράσματα	.σελ. 241
Επίλογος	.σελ. 243
Βιβλιογραφία	.σελ. 244

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το μέγεθος και η σημασία της νεοελληνικής διασποράς ποικίλλουν από περίοδο σε περίοδο. Ιδιαίτερα μετά τη «μικρασιατική καταστροφή», την ανταλλαγή των πληθυσμών και τη συνακόλουθη συρρίκνωση του ελληνισμού δημιουργήθηκε και καλλιεργήθηκε στον ελλαδικό χώρο η ιδεολογία της εθνικής ομοιογένειας, πράγμα που, σε συνδυασμό και με τις ψυχροπολεμικές καταστάσεις που ακολούθησαν την έκβαση του δευτέρου παγκόσμιου πολέμου, συνέβαλε στη σε μεγάλο βαθμό παραμέληση του ελληνισμού της διασποράς, και ιδιαίτερα του ιστορικού ελληνισμού των χωρών της Μαύρης Θάλασσας, από το εθνικό κέντρο.

Η μαζική αποδημία 1,2 εκατομμυρίων Ελλήνων κατά τις δεκαετίες του 1950, 1960 και εν μέρει 1970 δημιούργησε, ωστόσο, μια νέα κατάσταση και ένα νέο απόδημο ελληνισμό, κυρίως στην Αυστραλία, στον Καναδά, στις ΗΠΑ και στη Γερμανία.

Ο «ιστορικός ελληνισμός της διασποράς», από τη μια –ο οποίος λόγω της μακροαίωσης παραμονής του σε εδάφη εκτός της νεοελληνικής επικράτειας τα θεωρεί πλέον ως πατρογονικά του εδάφη, χωρίς ωστόσο να παραιτείται του προσανατολισμού του προς το εθνικό κέντρο– και από την άλλη ο «απόδημος ελληνισμός», δημιούργημα της μαζικής αποδημίας κυρίως κατά το δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα, συγκροτούν σήμερα το σώμα της νεοελληνικής διασποράς, την οποία το εθνικό κέντρο φαίνεται να ανακαλύπτει εκ νέου.

Μετά την πτώση της χούντας, το 1974, οι κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας επεδίωξαν να επουλώσουν τις πληγές που άφησε η εφτάχρονη δικτατορία και στον απόδημο ελληνισμό και να αποκαταστήσουν τη σχέση του με το εθνικό κέντρο. Οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ, στη συνέχεια, επεδίωξαν να διευρύνουν και να εδραιώσουν αυτή τη σχέση και να δημιουργήσουν ένα κοινό πλαίσιο δράσης για τον ελλαδικό ελληνισμό και τον ελληνισμό της διασποράς.

Η δημιουργία της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού στο ελληνικό κοινοβούλιο, η ίδρυση της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού στο Υπουργείο Εξωτερικών και της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επίσης στο Υπουργείο Παιδείας, και, τέλος, η ίδρυση του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού και η δημιουργία πολλών δικτύων στα πλαίσιά του αποτελούν δείγματα για το ενδιαφέρον του μητροπολιτικού κέντρου, καθώς και τη διαμορφούμενη συναινετική εθνική στρατηγική των συντεταγμένων πολιτικών δυνάμεων της Ελλάδας για τον ελληνισμό της διασποράς.

Η αναγκαιότητα μιας κοινής στρατηγικής και η προώθηση μιας νέας σχέσης μεταξύ μητροπολιτικού κέντρου και διασποράς στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, φαίνεται να γίνονται κατανοητά απ' όλες τις πλευρές, δεδομένου ότι στο διαμορφούμενο παγκόσμιο περιβάλλον, ιδιαίτερα στη μεταψυχροπολεμική και μεταδιπολική εποχή, η επικοινωνία, οι σχεδιασμοί και η υλοποίησή τους δεν λαμβάνουν πλέον χώρα σε εθνικά πλαίσια, αλλά είτε σε υπερεθνικούς σχηματισμούς, όπως



είναι, για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση είτε σε παγκόσμιο επίπεδο.

Για τους απανταχού Έλληνες η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί απειλή, αλλά πρόκληση, δεδομένου ότι ο ελληνισμός ήταν παγκοσμιοποιημένος πριν την παγκοσμιοποίηση.

Ζητούμενο, βέβαια, είναι μια νέα σχέση μεταξύ των απανταχού Ελλήνων και μια κοινή στρατηγική που θα τους επιτρέπει να λειτουργούν στο παγκόσμιο γίγνεσθαι όχι μόνο ως «συναισθηματική πολιτισμική κοινότητα», αλλά και ως κοινότητα με υλική βάση, με στέρεα δίκτυα επικοινωνίας και με αρχές και αξίες που να της διασφαλίζουν μια ειρηνική και δημιουργική συνύπαρξη με τους λοιπούς λαούς της γης.

Είναι προφανές ότι στην αποσαφήνιση αυτού του ζητούμενου, δηλαδή της κοινής στρατηγικής για το μέλλον, συμβάλλουν η γνώση του παρελθόντος και η συνακόλουθη αυτογνωσία, από τη μια, και η εκπαίδευση από την άλλη.

Το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών»<sup>1</sup>, στο πλαίσιο του οποίου καταρτίστηκε και η παρούσα μελέτη, ασχολείται κυρίως με την εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά. Επειδή, όμως, η εκπαίδευση δεν λειτουργεί σ' ένα κενό, αλλά κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, θεσμικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες είναι με τη σειρά τους ιστορικό προϊόν, ασχοληθήκαμε στα πλαίσια των μελετών που καταρτίσαμε στην πρώτη φάση του προγράμματος (σχολικό έτος 1997/98) και με την ανάλυση αυτών των συνθηκών.

Συγκεκριμένα, με το ξεκίνημα του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, τον Ιούλιο του 1997, συγκροτήθηκε ένα δίκτυο από ελλαδίτες επιστήμονες και επιστήμονες ελληνικής καταγωγής οι οποίοι ζουν και εργάζονται στο εξωτερικό. Αυτοί οι επιστήμονες επεξεργάστηκαν ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο έπρεπε να καταρτισθούν μελέτες<sup>2</sup>, που θα αφορούσαν στους ακόλουθους τομείς:

- στην αξιολόγηση και αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού,
- στις δυνατότητες προώθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε αλλόφωνους (ανάπτυξη στρατηγικών),
- στις δυνατότητες εφαρμογής δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχολεία στις χώρες υποδοχής,

<sup>1</sup> Το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού τόσο σε μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό και φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και σε αλλόφωνους μαθητές που επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Στόχοι του είναι επίσης η επιμόρφωση των αποσπώμενων και των ομογενών εκπαιδευτικών, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ομογενείς μαθητές και, τέλος, η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και βάσεων δεδομένων μέσα από το διαδίκτυο.

<sup>2</sup> Χρησιμοποιούμε τον όρο μελέτη και όχι έρευνα, επειδή, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.), στο πλαίσιο προγραμμάτων, όπως είναι το Παιδεία Ομογενών, δε χρηματοδοτούνται καθαρά ερευνητικές δραστηριότητες. Είναι όμως δυνατή η διεξαγωγή εφαρμοσμένων μικροερευνών που υπηρετούν την επίτευξη των στόχων του εκάστοτε έργου και δεν υπερβαίνουν τα όριά του.

- στις συνθήκες διεξαγωγής της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο εξωτερικό (θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο),
- στους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης,
- στις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές προϋποθέσεις (επίπεδα γλωσσομάθειας) των μαθητών,
- στους κοινωνικούς χώρους χρήσης της ελληνικής,
- στη σύνθεση και λειτουργία της οικογένειας,
- στους λόγους αποχής των μαθητών από τα Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής και σε στρατηγικές περιορισμού της διαρροής τους,
- στις κατηγορίες (τύπους) εκπαιδευτικών,
- στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κατά κατηγορία.

Πιο συγκεκριμένα, κάθε μελέτη όφειλε να είναι δομημένη στα εξής μέρη (κεφάλαια):

### **1. Στόχοι της Μελέτης**

(Οι στόχοι της μελέτης πρέπει να εξυπηρετούν τις τρεις δράσεις του Τ.Δ.Ε. Παιδεία Ομογενών)

### **2. Μεθοδολογία της μελέτης**

(ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις των δεδομένων)

### **3. Η παρουσία των Ελλήνων στη χώρα...**

- *Ιστορική εξέλιξη:*  
(Πότε πήγαν, ποιοι, πώς, γιατί στη/στο... κ.τ.λ., εξέλιξη των αριθμών)
- *Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού σήμερα:*  
(επάγγελμα, απασχόληση, μορφωτικό επίπεδο, μικτοί γάμοι κ.τ.λ.)
- *Τόπος/τόποι κατοικίας*
- *Οργάνωση της παροικίας/των παροικιών:*  
(κοινότητες, διάφοροι σύλλογοι, ομοσπονδίες συλλόγων κ.τ.λ.)
- *Παρουσία στα ΜΜΕ, πολιτιστική ζωή*
- *Εκκλησία*

### **4. Κοινωνικοί χώροι (γλωσσικές επικράτειες) χρήσης της ελληνικής γλώσσας**

### **5. Φορείς και Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.**

(Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, ελληνικά σχολεία, δίγλωσσα σχολεία, απογευματινά, Σαββατιανά κ.τ.λ.)

5.1. Δίγλωσσα προγράμματα (μοντέλα) εκπαίδευσης

5.2. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

### **6. Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικό υλικό**

### **7. Χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού**

(κοινωνικοπολιτισμικές, μαθησιακές και γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών, λόγοι μη φοίτησης σε Τμήματα Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης κ.τ.λ.)

## **8. Διδακτικό προσωπικό**

(διάφοροι τύποι δασκάλων, προφίλ των δασκάλων, επιμορφωτικές ανάγκες κ.τ.λ.)

## **9. Γονείς**

9.1. Συλλογικά όργανα γονέων και ο ρόλος τους

9.2. Τύποι οικογενειών

9.3. Ο ρόλος της οικογένειας σε σχέση με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση

## **10. Συμπεράσματα προτάσεις**

Οι ερευνητές όφειλαν επίσης να προχωρήσουν στην επεξεργασία τυπολογιών που θα τεκμηριώνονταν εμπειρικά και θα αναφέρονταν στους τύπους/μορφές:

α) της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

β) της οικογένειας

γ) των μαθητών

δ) των δασκάλων

ε) του διδακτικού υλικού

Το εμπειρικό υλικό που συγκεντρώθηκε στα πλαίσια αυτών των μελετών αξιοποιήθηκε από τις ομάδες παραγωγής διδακτικού υλικού κατά τα επόμενα έτη λειτουργίας του προγράμματος Παιδεία Ομογενών.

Ήδη, όμως, το δεύτερο ήμισυ του έτους 1998 επιχειρήθηκε και μια πρώτη σύνθεση των αποτελεσμάτων των μελετών. Αυτή η συνθετική προσπάθεια οδήγησε το έτος 1999 στην έκδοση ενός συλλογικού τόμου με τον τίτλο: *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.

Ο τόμος αυτός ο οποίος παρέχει μια εποπτική εικόνα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε 10 χώρες (Καναδά, ΗΠΑ, Αργεντινή, Αυστραλία, Βρετανία, Γερμανία, Βέλγιο, Γαλλία, Σουηδία, Αλβανία) και χρησιμοποιείται ως επιμορφωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την Ελληνική στο εξωτερικό, είναι ουσιαστικά ο πρώτος τόμος της σειράς: **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**.

Τα βιβλία που εκδίδονται σ' αυτή τη σειρά διαφοροποιούνται από τις λοιπές επιστημονικές εκδόσεις στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών με την έννοια ότι το περιεχόμενό τους αναφέρεται στις παροικίες των Ελλήνων και ιδιαίτερα στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε συγκεκριμένες χώρες διαμονής και όχι σε γενικότερα κοινά θέματα.

Η συγκεκριμένη σειρά έχει ως κύριο στόχο της, με επίκεντρο την εκπαίδευση, να συμβάλει στη μελέτη και την κατανόηση της ιστορίας της ελληνικής διασποράς. Γι' αυτό και η ιστορική διάσταση κυριαρχεί στις σχετικές αναλύσεις. Συγχρόνως, όμως, επιχειρούνται και συγχρονικές αναλύσεις που είναι αναγκαίες για τη βελτίωση και την προώθηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

Οι μελέτες για τις διάφορες χώρες δεν είναι ομοιογενείς μεταξύ τους, παρ' όλο που κινήθηκαν στο πλαίσιο που προαναφέρθηκε. Αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται τόσο στις ιδιαιτερότητες και στα προβλήματα κάθε χώρας, όσο και στο ερευνητικό

δυναμικό που διέθετε κάθε χώρα κατά την κατάρτιση των μελετών.

Εκτός τούτου, σε ορισμένες χώρες, όπως για παράδειγμα στην Αυστραλία και τη Γερμανία, διαθέταμε ήδη πρόσφατες εξειδικευμένες έρευνες, τις οποίες συμπεριλάβαμε και αξιοποιήσαμε κατά την κατάρτιση των μελετών.

Έτσι οδηγούμαστε εκ των πραγμάτων άλλοτε σε δημοσιεύσεις εποπτικές, όπως για παράδειγμα, αυτή για την «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά» και άλλοτε σε εξειδικευμένες, όπως εκείνη που αφορά στην «Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985)» ή στα «Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98)».

Πρόθεση μας, ωστόσο, είναι οι εκδόσεις για κάθε χώρα, εφόσον αυτές είναι περισσότερες, να οδηγήσουν στη δημιουργία μιας κατά το δυνατό πληρέστερης εικόνας για την εκάστοτε ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν εξαντλείται φυσικά στην εκπαίδευση των μαθητών ελληνικής καταγωγής, αλλά αφορά και στους αλλόφωνους μαθητές της εκάστοτε χώρας διαμονής, οι οποίοι μαθαίνουν Ελληνικά.

Εντούτοις, το μεγαλύτερο μέρος των μελετών αναφέρεται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των μαθητών ελληνικής καταγωγής, δεδομένου ότι αυτοί αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία.

Η παρούσα μελέτη η οποία αναφέρεται στην **Επιμόρφωση Ομογενών Εκπαιδευτικών σε Ελληνικά Πανεπιστήμια**, διαφοροποιείται από τις λοιπές μελέτες της σειράς «*Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*», με την έννοια ότι δεν αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη χώρα διαμονής, αλλά σε ένα νευραλγικό θέμα, που αφορά σ' όλες τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, σ' όλες τις χώρες διαμονής.

Η κατάρτιση και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η εκπόνηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού δεν αποτελούν μόνο τα κυρίαρχα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, αλλά και δεν νοούνται το ένα χωρίς το άλλο. Και αυτό όχι μόνο επειδή ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την τάξη του, αλλά και επειδή είναι αναγκασμένος να παράγει συμπληρωματικό υλικό για την κάλυψη των εξειδικευμένων αναγκών των μαθητών του.

Για αυτό ακριβώς το λόγο στο πλαίσιο του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού και η επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών λειτουργούν ως αλληλοτροφοδοτούμενες δράσεις.

Τα θέματα των ομογενών εκπαιδευτικών -δηλαδή των εκπαιδευτικών ελληνικής καταγωγής που διαμένουν μόνιμα στις χώρες διαμονής και διδάσκουν στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης- δεν έχουν μέχρι σήμερα ικανοποιητικά διερευνηθεί. Οι γνώσεις μας γύρω από αυτά τα θέματα είναι περισσότερο ευκαιριακές και σποραδικές και λιγότερο καρπός μιας ερευνητικής προσπάθειας.

Πάντα υπάρχει ένας δάσκαλος πίσω από κάθε οργανωμένη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Και όσο πιο πίσω πηγαίνει κανείς στην ιστορία της νεοελληνικής δια-

σποράς, τόσο και περισσότερο μοιάζει ή παρομοιάζεται αυτός ο δάσκαλος με τους «δασκάλους του γένους», ή συναντά κανείς τους ίδιους τους δασκάλους του γένους.

Έτσι μας πληροφορούν, για παράδειγμα οι: Μπόμπας, Κωνσταντινίδης και Παπαμιχαήλ (2001, 94)<sup>3</sup> ότι ο πρώτος δάσκαλος του νεοϊδρυθέντος ελληνικού ημερήσιου σχολείου στο Μόντρεαλ το 1910 έφερε το «συμβολικό» όνομα: Ιωάννης Διδασκάλου.

Ο Τάμης (1997, 50 κ.ε.)<sup>4</sup> αναφερόμενος στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία μνημονεύει τον Αρχιμανδρίτη, Γερμανό Ηλιού, ως ιδρυτή του πρώτου απογευματινού σχολείου στην Πέρθη, το 1913, και ως δάσκαλο έναν αποσπασμένο εκπαιδευτικό από την Ελλάδα, ενώ αναφερόμενος στις δυσκολίες της Κοινότητας της Μελβούρνης να λειτουργήσει με συνέπεια ένα σχολείο, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου διασφαλίστηκε τελικά, χάρη στην «φιλοτιμία της διευθύντριας Αλεξάνδρας Βραχνά και του εφημέριου της Μελβούρνης Αρχιμανδρίτη Θεοφύλακτου»

Ο Παπαδριανός (1993, 111)<sup>5</sup> αναφερόμενος στην ελληνική εκπαίδευση στις αντροκρατούμενες γιουγκοσλαβικές χώρες του 18ου αιώνα μνημονεύει ονομαστικά, μια σειρά από «ιδιωτικούς δασκάλους», με επιφανέστερο τον Δημήτρη Δάβαρη, οι οποίοι διδάσκουν τα παιδιά των Ελλήνων του Σεμλίνου μέχρι το 1794, οπότε το Σέμλινο αποκτά το δικό του σχολείο, το «Ελληνομουσείον».

Ο Φωτιάδης (1997, 132)<sup>6</sup> αναφερόμενος στην ελληνική παιδεία στις παρευξείνιες χώρες, μνημονεύει μια σειρά σχολείων, μεταξύ των οποίων και τα ιδρυθέντα από τον «λόγιο κληρικό» Βούλγαρη στην Πετρούπολη και στη Χερσώνα κατά τον 18ο αιώνα «όπου σπούδασαν ο Αθανάσιος Ψαλίδας, ο Μαυροκορδάτος, ο Ψυχάρης και άλλοι Έλληνες λόγιοι και διανοούμενοι».

Μελετώντας κανείς την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς στην ιστορική της εξέλιξη, διαπιστώνει ότι σχολείο και εκκλησία πηγαίνουν συχνά χέρι – χέρι και ότι ο «ιεροδάσκαλος» δεν είναι ασύνηθες φαινόμενο.

Παρόλο που δεν διαθέτουμε επαρκή στοιχεία, θα τολμούσαμε να διατυπώσουμε τη θέση ότι ο τύπος του «ιεροδιδασκάλου» απαντάται σήμερα στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς σπανιότερα απ' ότι σε παλαιότερες εποχές. Ωστόσο, συνεχίζει να υπάρχει και να διασφαλίζει μια συνέχεια διαμέσου των αιώ-

<sup>3</sup> Κωνσταντινίδης, Στέφανος (επιμ.) (2001): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.

<sup>4</sup> Τάμης, Αναστάσιος (1997): Συνοπτική Ιστορία και Φωτογράφιση των Ελλήνων της Αυστραλίας. La Trobe University, Melbourne.

<sup>5</sup> Παπαδριανός, Ιωάννης (1993): Οι Έλληνες Απόδημοι στις Γιουγκοσλαβικές χώρες (18<sup>ος</sup>–20<sup>ος</sup> αι.). Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

<sup>6</sup> Φωτιάδης, Κωνσταντίνος (1997): Ο ελληνισμός και η ελληνική παιδεία στην πρώην Σοβιετική Ένωση, στο: Δαμιανάκης Μιχ (1997): *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg, Αθήνα, (σ.σ 129-130).

νων. Επί αιώνες απαντάται επίσης ο μη επαγγελματίας δάσκαλος, δηλαδή ο δάσκαλος χωρίς διδασκαλική κατάρτιση (οι λεγόμενοι μη προσοντούχοι δάσκαλοι).

Επίσης υπάρχουν και εκείνοι οι δάσκαλοι της Ελληνικής, οι οποίοι έχουν μεν τη κατάρτιση και τα προσόντα να διδάξουν, όχι όμως το αντικείμενο των Ελληνικών, αλλά των Αγγλικών, της Μουσικής, των Μαθηματικών κ.λπ. Ελλείπει ωστόσο δασκάλων Ελληνικής και με δεδομένο ότι αυτοί έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική ή την κατέχουν επαρκώς, τη διδάσκουν κυρίως στα απογευματινά ελληνόγλωσσα σχολεία.

Εκτός απ' αυτούς τους τύπους δασκάλων, υπάρχουν οι προσοντούχοι επαγγελματίες ομογενείς δάσκαλοι, αλλά και οι αποσπασμένοι από την Ελλάδα.

Το ζήτημα της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι αρκετά σύνθετο, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σήμερα στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό εκπαιδεύονται τόσο σε αντίστοιχα ιδρύματα των χωρών διαμονής όσο και στην Ελλάδα.

Αυτό το ζήτημα, ωστόσο, δεν είναι το αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Στην παρούσα μελέτη η συγγραφέας περιορίζεται στους διάφορους τύπους ομογενών εκπαιδευτικών, περιγράφει και αναλύει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα, αν και κατά πόσο τα ελληνικά Πανεπιστήμια ανταποκρίνονται σ' αυτές τις επιμορφωτικές ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών.

Αποφασιστικής σημασίας, ωστόσο, δεν είναι τόσο η απάντηση που δίδεται στο παραπάνω ερώτημα, όσο η συλλογή, ταξινόμηση, ανάλυση και ερμηνεία του εμπειρικού υλικού που απαντά στο παραπάνω ερώτημα, δεδομένου ότι για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα, καταγράφονται οι επιμορφωτικές δραστηριότητες των ελληνικών Πανεπιστημίων στον τομέα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών.

Η συγγραφέας με αφετηρία το «μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος» και το μοντέλο «εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού», από τη μια, και το δομικό-αναλυτικό μοντέλο ανάλυσης της κοινωνικοποίησης σε διπολιτισμικά-διγλωσσικά περιβάλλοντα, από την άλλη, αναπτύσσει ένα δικό της μοντέλο ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών των ομογενών εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 5 στη σελ. 59). Τα στέρεα αναλυτικά εργαλεία της συγγραφέως, επιτρέπουν μια εξίσου στέρεη ανάλυση και αξιόπιστα συμπεράσματα ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες και το προφίλ των ομογενών εκπαιδευτικών.

Το θεωρητικό της μοντέλο της επιτρέπει επίσης να υπερβεί τις περιγραφικές αναλύσεις και να προχωρήσει στη διατύπωση συνθετικών θεωρητικών σκέψεων, που αποτελούν συμβολή στη σχετική με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βιβλιογραφία.

Ρέθυμνο, Δεκέμβριος 2003

Μιχάλης Δαμανάκης  
Επιστημονικός Υπεύθυνος  
του έργου Παιδεία Ομογενών

## Κατάλογος συντομογραφιών

### *Ελληνόγλωσσες:*

Α.Ε.Ι. = Ανώτατα Εκπαιδευτικά  
 Ιδρύματα  
 Α.Π.Θ. = Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο  
 Θεσσαλονίκης  
 Γ.Γ.Α.Ε. = Γενική Γραμματεία  
 Απόδημου Ελληνισμού  
 Γ.Γ.Λ.Ε. = Γενική Γραμματεία Λαϊκής  
 Επιμόρφωσης  
 Δ.Ε.Π. = Διδακτικό Ερευνητικό  
 Προσωπικό  
 Δ.Ο.Ε. = Διδασκαλική Ομοσπονδία  
 Ελλάδος  
 Δ.Π.Θ. = Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο  
 Θράκης  
 Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. = Εργαστήριο  
 Διαπολιτισμικών και  
 Μεταναστευτικών Μελετών  
 Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. = Εθνικό Ίδρυμα  
 Υποδοχής και Αποκατάστασης  
 Παλιννοστούτων και Ομογενών  
 Ελλήνων  
 Ε.Κ.Π.Α. = Εθνικό και Καποδιστριακό  
 Πανεπιστήμιο Αθηνών  
 Ε.Ο.Κ. = Ευρωπαϊκή Οικονομική  
 Κοινότητα  
 Ε.Κ.Κ.Ε. = Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών  
 Ερευνών  
 ΕΠ.ΕΑΕΚ = Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
 Εκπαίδευσης και Αρχικής  
 Επαγγελματικής Κατάρτισης  
 Ι.Π.Ο.Δ.Ε. = Ινστιτούτο Παιδείας  
 Ομογενών και Διαπολιτισμικής  
 Εκπαίδευσης  
 Ι.ΣΤΑ.ΜΕ. = Ινστιτούτο Στρατηγικών  
 και Αναπτυξιακών Μελετών  
 Κ.Α.Κ. = Κοινοπολιτεία Ανατολικών  
 Κρατών  
 Κ.Ε.Γ. = Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας  
 Κ.Π.Σ. = Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης  
 Κ.Σ.Κ. = Κέντρο Συνεχιζόμενης  
 Κατάρτισης

ΚΕ.Δ.Ε.Κ. = Κέντρο Διαπολιτισμικής  
 Εκπαίδευσης  
 ΚΕ.ΜΕ. = Κέντρο Μετεκπαίδευσης  
 Ν.Ε.Λ.Ε. = Νομαρχιακή Επιτροπή  
 Λαϊκής Επιμόρφωσης  
 Ο.Ε. = Ομογενείς Εκπαιδευτικοί  
 Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. = Ομοσπονδία Ιδιωτικών  
 Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας  
 Ο.Λ.Μ.Ε. = Ομοσπονδία Λειτουργών  
 Μέσης Εκπαίδευσης  
 Π.Δ. = Προεδρικό Διάταγμα  
 Π.Ε.Κ. = Περιφερειακά  
 Επιμορφωτικά Κέντρα  
 Π.Ι. = Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
 Π.Κ. = Πανεπιστήμιο Κρήτης  
 Π.Ο. = Παιδεία Ομογενών  
 Π.Τ.Δ.Ε. = Παιδαγωγικό Τμήμα  
 Δημοτικής Εκπαίδευσης  
 Π.Τ.Ν. = Παιδαγωγικό Τμήμα  
 Νηπιαγωγών  
 Σ.Ε.Γ. = Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας  
 Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. = Σχολή Επιμόρφωσης  
 Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης  
 Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. = Σχολή Επιμόρφωσης  
 Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης  
 Τ.Δ.Ε. = Τεχνικό Δελτίο Έργου  
 Τ.Ε.Ι. = Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά  
 Ιδρύματα  
 ΥΠ.ΕΞ. = Υπουργείο Εξωτερικών  
 ΥΠ.Ε.Π.Θ. = Υπουργείο Εθνικής  
 Παιδείας και Θρησκευμάτων  
 Φ.Ε.Κ. = Φύλλο Εφημερίδας της  
 Κυβερνήσεως  
 Φ.Σ. = Φιλοσοφική Σχολή  
 Φ.Π.Ψ. = Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής  
 Ψυχολογίας (τμήμα Φ.Σ.)

### *Ξενόγλωσσες:*

LOTE = Language Other Than English  
 CERI = Center Of Educational Research  
 and Innovation

## 0. Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας, είναι η μελέτη της επιμόρφωσης που λαμβάνουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στελεχώνουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Η έρευνα αποτελείται από δύο ξεχωριστά μέρη, εκ των οποίων το πρώτο είναι το θεωρητικό, ενώ το δεύτερο -που είναι και το μεγαλύτερο σε έκταση- περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα καθώς και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της. Το κάθε μέρος της εργασίας έχει και τη δική του διάρθρωση, η οποία προέκυψε από τους βασικούς σκοπούς της μελέτης, τις προθέσεις της γράφουσας, αλλά σε ένα μεγάλο ποσοστό και από τη φύση του ίδιου του εμπειρικού υλικού.

Στο **πρώτο μέρος** της εργασίας, όπου αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο, γίνεται αρχικά μια συζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ καταγράφονται και αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικά, αλλά και ειδικότερα των ομογενών εκπαιδευτικών. Στα επόμενα κεφάλαια του πρώτου μέρους, παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, καθώς και οι φορείς που σχεδιάζουν ή υλοποιούν επιμορφωτικά σεμινάρια. Ως απόρροια όλων των παραπάνω αναλύσεων, της προϋπάρχουσας γνώσης, αλλά και του γενικότερου προβληματισμού, γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης ενός θεωρητικού πλαισίου για την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών.

Στο **δεύτερο μέρος** της εργασίας, ακολουθεί η παρουσίαση της εμπειρικής έρευνας. Στα πρώτα κεφάλαια του δεύτερου μέρους αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και οι τεχνικές που επιλέχθηκαν, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται οι αντίστοιχοι θεωρητικοί μας προβληματισμοί. Στα επόμενα κεφάλαια του δεύτερου μέρους, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, η οποία αποτελείται από δύο ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα της εμπειρικής έρευνας επιδιώξαμε την καταγραφή και ανάλυση των επιμορφωτικών σεμιναρίων για ομογενείς εκπαιδευτικούς, που έχουν υλοποιήσει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας μας κατά την δεκαετία 1990-2000. Η συλλογή και ανάλυση των σχετικών γραπτών ντοκουμέντων, αποτελεί μια πρώτη καταγραφή της κατάστασης που επικρατεί όσον αφορά στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια, αναδεικνύοντας μια σημαντική πτυχή του διερευνούμενου θέματος.

Στη δεύτερη ενότητα της έρευνας επιδιώξαμε τη διερεύνηση των κύριων χαρακτηριστικών που συνθέτουν το προφίλ των επιμορφούμενων ομογενών εκπαιδευτικών. Για τις ανάγκες της διερεύνησης των κύριων χαρακτηριστικών των ομογενών εκπαιδευτικών επιλέξαμε από το σύνολο των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων που εξετάζουμε, το Πανεπιστήμιο Κρήτης, την περίπτωση του οποίου μελετάμε και παρουσιάζουμε διεξοδικότερα. Αυτό έγινε γιατί στα πλαίσια του



έργου «Παιδεία Ομογενών»<sup>1</sup>, έχει ανατεθεί στο Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) η επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών η οποία υλοποιείται συστηματικά και οργανωμένα από το 1997.

Στα πλαίσια αυτής της επιμέρους έρευνας, επιχειρούμε να εξετάσουμε το ζήτημα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στον ίδιο τον ομογενή εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, σκιαγραφώντας το προφίλ του σε συνδυασμό με ένα πλήθος άλλων παραγόντων, προσπαθούμε να καταγράψουμε και να αναδείξουμε την δική του θεώρηση των πραγμάτων.

Κάνοντας κανείς μια συνολική θεώρηση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας, διαπιστώνει ότι υπάρχει ένα βιβλιογραφικό κενό. Η παρούσα εργασία, έρχεται, λοιπόν, να καλύψει μέρος αυτού του κενού, επιχειρώντας να αποτελέσει μια πρώτη καταγραφή των δεδομένων αναφορικά με την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια.

---

<sup>1</sup> Το έργο Παιδεία Ομογενών, χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας και από την Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα πλαίσια του Γ' ΚΠΣ, και στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην ελληνική διασπορά, μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτά επιδιώκεται η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, η επιμόρφωση των αποσπώμενων και των ομογενών εκπαιδευτικών, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ομογενείς μαθητές, καθώς και η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας, βάσεων δεδομένων και δυνατοτήτων τηλεκαίτευσης μέσα από το διαδίκτυο και τη δορυφορική τηλεόραση.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### 1. Σκοπιμότητα και αναγκαιότητα επιλογής του αντικειμένου

Στις Κοινωνικές Επιστήμες, επομένως και στις Επιστήμες Αγωγής, είναι αισθητή μια γενικότερη τάση, -ειδικά στο επίπεδο εκπόνησης μεταπτυχιακών και διδακτορικών εργασιών-, η μεγάλη πλειοψηφία των μελετητών να ασχολείται με θέματα θεωρητικής κυρίως φύσεως και κατεύθυνσης. Σπανιότερες είναι οι μελέτες που άπτονται πρακτικών και περισσότερο απτών παιδαγωγικών ζητημάτων. Αυτή η διαπίστωση αποτέλεσε και την αφετηρία των αρχικών ερευνητικών ανησυχιών μας.

Ταυτόχρονα, το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικά, είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει αρκετούς μελετητές. Είναι κοινός τόπος ότι η μελέτη της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική ιδίως στις μέρες μας όπου η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο. Παράλληλα είναι γεγονός, ότι η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου, εξακολουθεί να επηρεάζει τις πολιτικές αποφάσεις των Ευρωπαϊκών και Διεθνών επιτελείων, καθώς έχει διαπιστωθεί πως η οικονομική ευρωστία, από μόνη της δεν αρκεί για την πρόοδο και εξέλιξη των λαών της γης. Διαπιστώνουμε μάλιστα, ότι τα τελευταία χρόνια, εν' όψει των ραγδαίων εξελίξεων στα συστήματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εντοπίζονται σημαντικές μελέτες που αποδεικνύουν την βαρύτητα του θέματος και δίνουν νέα ώθηση στην περαιτέρω ενασχόληση με αυτό.

Παράλληλα, σε παγκόσμιο επίπεδο, οι κοινωνικο-πολιτιστικές αλλαγές τρέχουν ταχύτερα από τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση συνήθως να μην ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών και να παρουσιάζεται μεγάλη δυσλειτουργικότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα, που έχει ως συνέπεια την αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Γκότοβος 1982: 31). Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ως παράγοντα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, διαφοροποιείται και γίνεται περισσότερο απαιτητικός ως προς τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που εκείνος πρέπει να διαθέτει για να ανταποκριθεί στο έργο του. Ο θεσμός που καλείται να αντιμετωπίσει αυτές τις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι αυτός της επιμόρφωσης.

Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι η συζήτηση και ο προβληματισμός, για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διευρύνεται ολοένα, καθώς διαχέεται σε πολλούς και ποικίλους επιστημονικούς κύκλους. Αρχίζει να αποκτά με άλλα λόγια, τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας. Νέες μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιούνται, νέες ερμηνείες αναδεικνύονται και κυρίως νέες προβληματικές αναδύονται. Ο εκπαιδευτικός πλέον αρχίζει να έρχεται όλο και πιο κοντά στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς τα κίνητρα των νέων ερευνητών για να ασχοληθούν με το ζήτημα αυτό είναι πολλά και σύνθετα.

Μελετώντας πιο ειδικά, ζητήματα που αναφέρονται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, παρατηρήσαμε πως το ζήτημα της αρχικής κατάρτισης και ακόμα περισσότερο της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών, ήταν κάτι που δεν είχε διερευνηθεί και μελετηθεί συστηματικά. Αυτό τουλάχιστο διαπιστώνεται από την επισκόπηση της σχετικής ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας, όπου οι αναφορές στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Οι μελέτες που έχουν γίνει, εξαντλούνται κυρίως σε θεωρητικές αναλύσεις και συζητήσεις, με κεντρικό πάντα άξονα την βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικά, ή ακόμα και την επιμόρφωση ενηλίκων, (ή αλλιώς «*δια βίου εκπαίδευση*»), και κυρίως από μων, που ανήκουν σε διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες (Γαλάνης 1993: 35)<sup>2</sup>. Ακόμα πιο σπάνιες είναι οι μελέτες για την βασική κατάρτιση των ομογενών εκπαιδευτικών, ενώ οι μελέτες που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία και αφορούν στην περαιτέρω επιμόρφωσή τους, γίνονται κατά βάση με την μορφή απολογιστικών εκθέσεων τις οποίες συντάσσουν οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ή οι επιστημονικοί υπεύθυνοι, που οργανώνουν και διενεργούν κατά καιρούς διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια<sup>3</sup>. Επίσης, στα συνέδρια που έχουν διοργανωθεί με θέμα την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και την παιδεία ομογενών, γίνεται συχνή αναφορά στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών χωρίς όμως να έχει μέχρι τώρα παρουσιαστεί μια συγκεκριμένη και τεκμηριωμένη μελέτη για το θέμα αυτό<sup>4</sup>. Επομένως είναι εμφανές το επιστημονικό (θεωρητικό, αλλά κυρίως ερευνητικό) κενό στον τομέα αυτό. Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο στην απόφασή μας να ασχοληθούμε με το παρόν θέμα.

Η διαπίστωση του παραπάνω ελλείμματος, σε συνδυασμό με τη γνωστή δυναμική της ελληνικής διασποράς, η οποία εκτείνεται σε 140 χώρες σε όλο τον κόσμο, όπου διαβιούν σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ΥΠ.ΕΞ. επτά εκατομμύρια άτομα ελληνικής καταγωγής (ΥΠ.ΕΞ., Γ.Γ.Α.Ε., 2001: 14)<sup>5</sup>, ενίσχυσε την απόφασή μας

<sup>2</sup> Βλ. επίσης και τις σχετικές εκθέσεις της ΝΕΛΕ, όπου γίνεται αναφορά κυρίως στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και στην *δια βίου εκπαίδευση*, αλλά με έναν αρκετά επιφανειακό τρόπο χωρίς να γίνεται διερεύνηση και αξιολόγηση της κατάστασης.

<sup>3</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εργασίες των: Αθανασίου, Λ. (1997), Δαμανάκη, Μ. (1994), Μάρκου, Γ. (1997) (επιμ.), Γεωργογιάννη, Π. (1998).

<sup>4</sup> Περισσότερα για το ζήτημα αυτό, παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 2, όπου γίνεται διεξοδική αναφορά στην προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών, μέσα από την επισκόπηση και εκτενέστερη αναφορά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

<sup>5</sup> Γενικά ο απόδημος ελληνισμός υπολογίζεται στο σύνολό του ότι προσεγγίζει τα 7.000.000. Σε παγκόσμιο επίπεδο περισσότεροι από 100.000 μαθητές, παρακολουθούν τις διάφορες μορφές οργανωμένης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Ανθόπουλος: 1998: 79-76). Κάθε υπολογισμός όμως θα πρέπει να θεωρείται επισφαλής, καθώς τόσο η μεθοδολογία των καταμετρήσεων, όσο και οι σοβαρές δυσκολίες κατά περιοχές, δεν επιτρέπουν την εξαγωγή επιστημονικά τεκμηριωμένων αναλύσεων και συμπερασμάτων. Περισσότερα όμως αλλά και πιο πρόσφατα αριθμητικά

να ασχοληθούμε με το ζήτημα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών. Επιχειρώντας σήμερα να κάνουμε μια πρόχειρη προσέγγιση της κατάστασης, διαπιστώνουμε πως σε περισσότερες από σαράντα χώρες σε όλες τις Ηπείρους της γης, λειτουργούν σήμερα ελληνικά σχολεία, ή ελληνικές τάξεις, ή τμήματα για την διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, Ιστορίας και Πολιτισμού.

Είναι επίσης γνωστό πως η οργανωμένη εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών και οι μορφές που αυτή λαμβάνει στις χώρες όπου οι τελευταίοι εγκαθίστανται, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μελετητών, οι οποίοι συζητούν, κυρίως όμως περιγράφουν, την ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό<sup>6</sup>.

Από την άλλη πλευρά, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για την ελληνόγλωσσα εκπαίδευση στο εξωτερικό, ως και τα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1970, ήταν αποσπασματική και κατά βάση ανοργάνωτη. Όσον αφορά μάλιστα, το επίμαχο ζήτημα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών ουσιαστικά ήταν ανύπαρκτη (Αθανασίου 1997:9-10).

Παρολαυτά, τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν αρχίσει και γίνονται πιο συστηματικές και οργανωμένες προσπάθειες, που εκφράζονται μέσα από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική<sup>7</sup>.

Εντούτοις, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, διαπιστώνεται ότι δεν έχει διερευνηθεί ακόμα σε βάθος και με συστηματικό τρόπο η περίπτωση των ομογενών

---

και στατιστικά στοιχεία για τον απόδημο ελληνισμό και γενικά για τους Έλληνες της Διασποράς, βλ. στο: *Απόδημος Ελληνισμός: στρατηγική, πολιτική και στόχοι. Απολογισμός Δράσεων-Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης, 2001 του ΥΠ.Ε.Ξ. και της Γ.Γ.Α.Ε.,* Σεπτέμβριος 2001 σ. 13 κ.ε.

<sup>6</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τις μελέτες των: Δαμανάκη, Μ. (1999), Μπόμπα, Λ. (1989 1992), Κασσιμάτη, Κ. (1992), Γεωργογιάννη, Π. (1996), Αθανασίου, Λ. (1990), Λυκούδη-Σημαντηράκη, Μ. (1997) Τάμη, Αν. (2001) κ.ά.

<sup>7</sup> Αναφέρουμε ενδεικτικά: την υπογραφή μορφωτικών συμφωνιών μεταξύ των χωρών υποδοχής και του μητροπολιτικού κέντρου (Ελλάδα), την αποστολή από την Ελλάδα Συμβούλων Εκπαίδευσης στις έδρες των Γενικών Προξενείων και στις Ελληνικές Πρεσβείες ανά χώρα, την σύσταση Γραφείων Εκπαίδευσης, την απόσπαση εκπαιδευτικών και Συντονιστών Εκπαίδευσης, την αποστολή δωρεάν σχολικών εγχειριδίων και οπτικοακουστικού υλικού (Αθανασίου, 1997: 10). Σε θεσμικό επίπεδο με την ψήφιση του Νόμου 2413, έχουμε την διαμόρφωση ενός διαρθρωτικού διοικητικού πλαισίου μέσα στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) αρμόδιο για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των πολιτικών αποφάσεων. Επίσης συστάθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που είναι ένα επιστημονικό ερευνητικό όργανο, με στόχο να καλύψει το κενό μιας συστηματικής αντιμετώπισης των θεμάτων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό (Ανθόπουλος, 1998: 77).

Επίσης στα πλαίσια του Β' και Γ' Κ.Π.Σ., το Πανεπιστήμιο Κρήτης μέσω του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, έχει αναλάβει την υλοποίηση του έργου «Παιδεία Ομογενών» (Εκτενέστερη αναφορά και λεπτομέρειες σχετικά με το έργο «Παιδεία Ομογενών», και το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., αναφέρονται στο δεύτερο μέρος της μελέτης.

εκπαιδευτικών και κυρίως, η επιμόρφωση τους, ειδικά όσον αφορά στους άξονες που έχουμε ήδη αναφέρει. Η παρούσα μελέτη έρχεται να συμβάλει στην κάλυψη του κενού, εστιάζοντας στα ακόλουθα σημεία ως προς την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών:

1) Σε επίπεδο βιβλιογραφικών και θεωρητικών αναλύσεων εστιάζουμε:

Στην *έννοια* και τις *διαστάσεις* της επιμόρφωσης και ειδικότερα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών, ενώ παρουσιάζονται εν συντομία τα αντιπροσωπευτικότερα μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Στην ιδιαίτερη περίπτωση των ομογενών εκπαιδευτικών μέσα από τη δομική ανάλυση των *επιπέδων κοινωνικοποίησης* καθώς και το πώς αυτά τα επίπεδα σχετίζονται με την επιμόρφωσή τους.

Στους *παράγοντες* που επηρεάζουν ή που προκύπτουν από τα προαναφερθέντα επίπεδα κοινωνικοποίησης και στο ρόλο που παίζουν αυτά στην επιμορφωτική διαδικασία.

2) Στο επίπεδο της εμπειρικής έρευνας, μελετάμε τα ακόλουθα σημεία:

α) Ως προς τα *προγράμματα επιμόρφωσης* που υλοποιούν τα ελληνικά Πανεπιστήμια (1η ενότητα της έρευνας):

Τη *στοχοθεσία* των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, όπως αυτά σχεδιάζονται και υλοποιούνται από Πανεπιστήμια της χώρας.

Το *περιεχόμενο* της επιμόρφωσης που λαμβάνουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί από τα ελληνικά Πανεπιστήμια.

Τη *μεθοδολογία* της επιμόρφωσης, το «πώς» υλοποιείται η επιμόρφωση, τα κριτήρια επιλογής των προς επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αλλά και το ποιοι είναι αυτοί που αναλαμβάνουν να επιμορφώσουν τους ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Τις *χωροχρονικές διαστάσεις* της επιμορφωτικής διαδικασίας, δηλαδή το πού και πότε υλοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια.

β) Ως προς την διερεύνηση των *επιμέρους χαρακτηριστικών* που διακρίνουν τους ομογενείς εκπαιδευτικούς (2η ενότητα της έρευνας):

Την *ταυτότητα* των ομογενών εκπαιδευτικών, επιχειρούμε δηλαδή να απαντήσουμε στο ερώτημα, «ποιοι» είναι αυτοί, (διερεύνηση της μεταναστευτικής,

---

Τέλος, το ΥΠ.Ε.Π.Θ., αναγνωρίζοντας την «ανάγκη κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των ομογενών και αλλογενών εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό», αποφάσισε τον Απρίλιο του 2000, την οργάνωση και λειτουργία «Προγραμμάτων Μετεκπαίδευσης και Σεμιναρίων Επιμόρφωσης Ομογενών και Αλλογενών Εκπαιδευτικών» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, υπό την εποπτεία της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς και υπό την Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 515, 11 Απριλίου 2000, αριθ. Φ 815.1/019/Ζ1/1256).

σχολικής, ακαδημαϊκής βιογραφία τους, αλλά και των αντίστοιχων συνθηκών, που τους ώθησαν στις συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές).

Το *προφίλ* των ομογενών εκπαιδευτικών, όπως αυτό διαμορφώνεται μέσα από τις ποικίλες τυπολογίες, που διαπιστώσαμε πως προκύπτουν ανάλογα με τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που αυτοί διαθέτουν, τη χώρα διαμονής τους, αλλά και την επαγγελματική βιογραφία τους.

Τις *επιμορφωτικές ανάγκες* των ομογενών εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από την ποιοτική ανάλυση επιμέρους χαρακτηριστικών περιπτώσεων.

### ***1.1. Περιορισμοί της εργασίας***

Με τον όρο «περιορισμοί της εργασίας» δεν εννοούμε μόνο αυτούς που σαφώς εμείς για μεθοδολογικούς ή άλλους λόγους θέτουμε εξ αρχής, αλλά και εκείνους που προέκυψαν λόγω της φύσης του αντικειμένου. Οι τελευταίοι αυτοί περιορισμοί, που θα μπορούσαν να ονομαστούν και «εξωγενείς περιορισμοί της έρευνας», είναι εκείνοι που προέκυψαν στην πορεία της έρευνας, και που δεν ήταν δυνατό να προβλεφθούν εκ των προτέρων. Οι εξωγενείς αυτοί περιορισμοί αναφέρονται και περιγράφονται αναλυτικότερα στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας (κεφ. 5.), στο οποίο αναλύεται η μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στους περιορισμούς που θέσαμε εμείς οι ίδιοι, προκειμένου να μπορέσουμε να επικεντρωθούμε σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές καταστάσεις, ώστε να καταφέρουμε να έχουμε εγκυρότερα αποτελέσματα.

- α) *Χρονικοί περιορισμοί*: Ο πρώτος περιορισμός που θέσαμε εξ αρχής ήταν η χρονική περίοδος, στα πλαίσια της οποίας μελετούμε το θέμα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών. Κάνοντας μια σχετική διερεύνηση μέσω των φορέων που υλοποιούν τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα για ομογενείς εκπαιδευτικούς<sup>8</sup>, αλλά και μελετώντας την σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώσαμε πως μόνο την τελευταία δεκαπενταετία έχει αρχίσει να διαφαίνεται μια μορφή οργανωμένης παρέμβασης όσον αφορά γενικά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς, αλλά και ειδικότερα στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η εργασία μας δεν θα μπορούσε παρά να εκτείνεται χρονικά στην συγκεκριμένη αυτή περίοδο, δηλαδή από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και μέχρι το τέλος του 2000.
- β) *Περιορισμοί αναφορικά με τους επιμορφωτικούς φορείς*: Για λόγους μεθοδολογικούς και οικονομίας χρόνου, αποφασίσαμε να επικεντρωθούμε στη μελέτη

<sup>8</sup> Οι κυριότεροι φορείς στην χώρα που χρηματοδοτούν ή υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα για Ο.Ε. είναι φυσικά το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με τις διάφορες υπηρεσίες του (Τμήμα Διεθνών Σχέσεων -ΔΙ.ΠΟ.ΔΕ.), η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού (Γ.Γ.Α.Ε.), το Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλινοσούντων και Ομογενών Ελλήνων (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.), το Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού (Ι.Ε.Π.), και το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.).

της επιμόρφωσης που παρέχουν στους ομογενείς εκπαιδευτικούς, τα ελληνικά Πανεπιστήμια αποκλειστικά, και να μην επεκταθούμε στους υπόλοιπους φορείς που ενδεχομένως υλοποιούν παρόμοια επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτό το αποφασίσαμε κυρίως για δύο λόγους: Ο πρώτος ήταν ότι διαπιστώσαμε πως πρακτικά, ήταν σχεδόν αδύνατο να συγκεντρώσουμε το σύνολο των απαραίτητων στοιχείων, που αφορούν στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών, από τον κάθε φορέα ξεχωριστά (καθώς δεν υπάρχει ένα οργανωμένο αρχαιακό υλικό στις αντίστοιχες αρμόδιες υπηρεσίες). Από την άλλη πλευρά, ένας ακόμα παράγοντας συντέλεσε στο να επικεντρωθούμε αποκλειστικά στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Το γεγονός πως η γράφουσα, συμμετέχει στο Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», που υλοποιεί το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Πανεπιστημίου Κρήτης, το οποίο έχει αφιερώσει μια ξεχωριστή δράση του προγράμματος στην επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών. Πράγμα που σημαίνει πως η προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος, μπορούσε να γίνει με πιο άμεσο, και αποτελεσματικό τρόπο, αφού η πρόσβαση σε πηγές πρωτογενούς υλικού ήταν ευκολότερη.

γ) *Περιορισμοί αναφορικά με τον τύπο εκπαιδευτικών*: Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι πολλές και ποικίλες. Η ποικιλομορφία αυτή φυσικά δεν εξαντλείται μόνο στις μορφές της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έχει άμεση σχέση και με τα πρόσωπα που στελεχώνουν την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Σε παλαιότερη μελέτη μας, είχαμε αναφερθεί διεξοδικά στις διαφορετικές κατηγορίες (τυπολογίες) εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία του εξωτερικού (Πετρούχα, Κ. 1999: 251-259). Συνοπτικά εδώ θα αναφέρουμε πως οι τρεις μεγάλες κατηγορίες που διακρίνονται είναι:

i. *Ομογενείς εκπαιδευτικοί* (δηλαδή οι μετανάστες Έλληνες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, κατοικούν πλέον μόνιμα στην χώρα υποδοχής),

ii. *Οι Ελλαδίτες αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί* (αυτοί δηλαδή που το Υπουργείο Παιδείας στέλνει με απόσπαση στο εξωτερικό για χρονικό διάστημα που εκτείνεται από 3 έως και 5 χρόνια) και

iii. *Αλλοεθνείς εκπαιδευτικοί* (δηλαδή εκείνοι που δεν είναι ελληνικής καταγωγής, και διδάσκουν σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό). Η τελευταία αυτή κατηγορία είναι και η πιο ολιγομελής.

Οι παραπάνω αυτές κατηγορίες χωρίζονται φυσικά σε επιμέρους υποκατηγορίες στις οποίες θα αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο. Στην παρούσα εργασία, αντικείμενο έρευνας θα αποτελέσει η κατηγορία, των ομογενών εκπαιδευτικών (κατηγορία i). Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό και διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στα διάφορων τύπων σχολεία της αλλοδαπής. Η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών, όσο περνάνε τα χρόνια τείνει να εξελιχθεί στην κυρίαρχη κατηγορία μεταξύ των προαναφερθέντων.

## 2. Συζήτηση βασικών όρων

Συχνά διαπιστώνεται το φαινόμενο επιστήμονες να χρησιμοποιούν κοινή ορολογία, αλλά να μιλάνε για διαφορετικές στην ουσία έννοιες. Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία σφαιρική συζήτηση, γύρω από κεντρικές έννοιες, που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη, με στόχο την αποσαφήνισή τους και την οροθέτησή τους.

Στην παρούσα εργασία, όροι όπως *ομογενής εκπαιδευτικός*, *βασική κατάρτιση*, *επανακατάρτιση*, αλλά και *επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, *συνεχιζόμενη ή δια βίου εκπαίδευση*, είναι όροι που εμφανίζονται συχνά και κατέχουν κεντρικό ρόλο.

Αυτούς τους όρους, λοιπόν, θα συζητήσουμε και θα πραγματευτούμε στην συνέχεια αφού προηγουμένως αναφερθούμε με συντομία στην μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο.

### ***2.1. Η μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο και οι Έλληνες της Διασποράς***

#### ***2.1.1. Η μετανάστευση και οι Έλληνες μετανάστες***

Πολλοί είναι οι επιστημονικοί κλάδοι που μελετούν το φαινόμενο της μετανάστευσης (για παράδειγμα η Κοινωνιολογία, η Εθνολογία, η Ψυχολογία, η Ιστορία, προσφάτως δε και η Παιδαγωγική), καθένας από την ιδιαίτερη σκοπιά και σε συνάρτηση κάθε φορά με το επιστημονικό πεδίο στο οποίο αναφέρεται.

Στις κοινωνικές επιστήμες, ο όρος μετανάστευση, δηλώνει γενικά κάθε μετακίνηση για μόνιμη, ή ημιμόνιμη εγκατάσταση, ατόμων ή ομάδων. Οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί για την μετανάστευση ποικίλουν, όλες τους όμως περιέχουν την έννοια της μετακίνησης των πληθυσμών.

Στην ειδική επιστημονική βιβλιογραφία, γίνεται διάκριση ανάμεσα σε εσωτερική και σε εξωτερική μετανάστευση, σε εκούσια και σε αναγκαστική, σε πρωτογενή και δευτερογενή, σε πλήρη και μερική, σε συντηρητική και σε καινοτόμο, σε βραχυχρόνια και σε μακροχρόνια κ.λπ.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1993: 19-28), στον όρο μετανάστευση εμπεριέχεται ένα πλήθος διαστάσεων (με άλλα λόγια δεδηλωμένες ή όχι κατηγορίες), όπως γεωγραφική, οικονομική, πολιτική, κοινωνική-ταξική, εθνοτική-πολιτισμική, κ.λπ., οι οποίες χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με μια σειρά από κοινωνιολογικούς κυρίως όρους, ανάλογα με το που θέλει να δώσει έμφαση ο εκάστοτε ερευνητής.

Όσον αφορά στο *χαρακτήρα* των μεταναστεύσεων, βλέπουμε ότι ενώ στην αρχή έφεραν ατομικό χαρακτήρα, αργότερα προσέλαβαν οικογενειακό-ομαδικό και εν γένει συλλογικό χαρακτήρα, σε παγκόσμιο επίπεδο. Βλέπουμε δηλαδή το φαινόμενο της μετανάστευσης, στο πέρασμα του χρόνου, να επηρεάζει τις εξελίξεις και να παίζει σημαντικό ρόλο στα εθνικά ζητήματα κάθε χώρας. Εξετάζοντας παράλληλα κανείς την *διαχρονικότητα* της μετακίνησης των πληθυσμών, δεν θα μπορούσε να παραβλέψει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η κάθε είδους



μετακίνηση πραγματοποιείται. Είτε ατομική, είτε ομαδική, η κάθε μετακίνηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης, τόσο της χώρας προέλευσης, όσο και της χώρας διαμονής. Η διεθνής μετακίνηση, δεν είναι μόνο συνδεδεμένη με την οικονομική κατάσταση στη χώρα προέλευσης και διαμονής, αλλά και με την οργάνωση της ιδεολογίας των θεσμών του εκάστοτε έθνους-κράτους. Σύμφωνα μάλιστα με τις απόψεις του Πατινιώτη (1980: 187-205), η μετανάστευση αποκαλύπτεται ως μια έμμεση κοινωνική επίπτωση της εξάρτησης ενός κοινωνικού μετασχηματισμού. Με άλλα λόγια, η διαχρονικότητα και η ανάπτυξη της μετακίνησης των πληθυσμών, συνδέεται άμεσα με το χώρο-πλαίσιο που η κάθε μετακίνηση πραγματοποιείται, αλλάζει, διαμορφώνεται, αποκτά νέα στοιχεία, που τελικά συνθέτουν τον χώρο αυτό και του αποδίδουν ένα νέο κοινωνικό ρόλο και περιεχόμενο.

Ο μετανάστης (ή αλλιώς ο «απόδημος», αυτός που αποδημεί σε ένα άλλο τόπο ή μια άλλη χώρα), ανάλογα με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μετανάστευσε και γενικότερα ανάλογα με τα αίτια της μετακίνησης του, παρουσιάζει διάφορες τυπολογίες. Η Πετρινώτη (1993: 13-14), αναφερόμενη στη σύγχρονη μετανάστευση υπογραμμίζει, πως επικρατεί σύγχυση και αντιφατικά αισθήματα αναφορικά με την συζήτηση για το θέμα της μετανάστευσης, τα οποία πηγάζουν κυρίως από την αβεβαιότητα όσον αφορά τον αριθμό και τη σύνθεση των μεταναστών κατά εθνικότητα, αλλά και ποιοι από τους μετακινούμενους συμπεριλαμβάνονται τελικά στην κατηγορία «μετανάστης». Οι υποκατηγορίες του μετανάστη, όπως εσωτερικός, εξωτερικός, οικονομικός κ.λπ., θα λέγαμε πως τελικά είναι διοικητικοί όροι, που δεν έχουν να κάνουν τόσο με ποιοτικά χαρακτηριστικά, ή με κοινωνικο-οικονομικές ή νομικές κατηγορίες, αλλά με την διοικητική μεταχείριση που επιφυλάσσουν οι εκάστοτε αρχές σε αυτούς που τελικά χαρακτηρίζονται ως μετανάστες.

Έχοντας υπόψη μας όλες τις παραπάνω διαφοροποιήσεις και διαστάσεις αναφορικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων μετανάστευση και μετανάστης, κατανοούμε τον μετανάστη ως ένα σύνθετο όρο που δεν περιορίζεται στη χωροχρονική μετακίνηση, αλλά εμπεριέχει και κοινωνικές, τάξικες, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις.

Θα μπορούσαμε φυσικά, στο σημείο αυτό να παραθέσουμε ένα πλήθος απόψεων, τυπολογιών και επιμέρους ταξινομήσεων, που αναφέρονται στον μετανάστη και ειδικότερα στον Έλληνα μετανάστη, αλλά κάτι τέτοιο θα ξέφυγε από τα πλαίσια της παρούσας μελέτης<sup>9</sup>. Στην συνέχεια θα αναφερθούμε στην έννοια της «διασποράς» των πληθυσμών που είναι η φυσική συνέπεια του φαινομένου της μετανάστευσης.

<sup>9</sup> Παρολαυτά ενδιαφέρον παρουσιάζουν για το θέμα αυτό οι εργασίες των: Πετρινώτη, Ξ. (1993), Δαμανάκη, Μ. (1997), Μάρκου, Γ. (1996α), Έμμε- Πουλοπούλου, Η. (1990), Κασσιμάτη, Κ. (1992), Μουσσούρου (1991) κ.ά.

### 2.1.2. Διασπορά, οι Έλληνες της Διασποράς και ο ρόλος τους

Το περιεχόμενο του όρου «διασπορά» επιδέχεται επίσης ποικίλους ορισμούς. Η πολυμορφία στον ορισμό της παραπάνω έννοιας, οφείλεται στις ιστορικές και επιστημολογικές αφετηρίες, από τις οποίες ξεκινούν οι εκάστοτε ερευνητές (ιστορικοί, κοινωνιολόγοι, πολιτικοί επιστήμονες κ.λπ.) για να δώσουν την τυπολογία του φαινομένου αυτού. Σύμφωνα με τον Χασιώτη μάλιστα (1993: 17), η δυσκολία ενός γενικά αποδεκτού όρου θα πρέπει επίσης να αναζητηθεί και να αποδοθεί και στις ιδιομορφίες που παρουσιάζουν οι πληθυσμιακές μετακινήσεις των λαών σε διάφορες ιστορικές περιόδους.

Με τον όρο «διασπορά», παρίσταται κάθε είδους φαινόμενο που απορρέει από τις μεταναστεύσεις πληθυσμών, οι οποίοι προέρχονται από μία χώρα ή περιοχή όπου κατοικεί η ομοιογενής εθνοπολιτισμική τους ομάδα (Χασιώτης 1993: 17-20)<sup>10</sup>.

Σε σχετική αναφορά, ο Χασιώτης (1993: 19) χαρακτηρίζει ως «διασπορά», το *«τμήμα εκείνο του ελληνικού λαού, το οποίο, παρ' όλο που εκπατρίστηκε για διάφορους λόγους, και εγκαταστάθηκε, έστω και με σχετική μόνο μονιμότητα, σε χώρες ή περιοχές εκτός του εθνικού χώρου, εξακολούθησε να συντηρεί με ποικίλους τρόπους τους υλικούς, συναισθηματικούς του δεσμούς με τη γενέτειρα και τη χώρα καταγωγής του»* (ό.π.: 19). Αποδεχόμαστε τον παραπάνω ορισμό με την παραδοχή ότι αυτός συνοδεύεται και με αναφορές στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η νεότερη ιστορία των Ελλήνων<sup>11</sup>.

Το φαινόμενο της ελληνικής διασποράς, είναι τόσο παλιό όσο και ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Ελάχιστα έθνη παρουσιάζουν από αρχαιότατων χρόνων, διασπορά ανά τον κόσμο τόσο όσο το ελληνικό. Καθ' όλες τις περιόδους της μακράς τους ιστορίας οι Έλληνες στράφηκαν (για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους), προς όλες τις τότε γνωστές χώρες. Η Ελληνική διασπορά, αποτελεί με άλλα λόγια μια νοητή προέκταση του Ελληνισμού πολύ πέρα από τα οριοθετημένα γεωγραφικά σύνορα του κράτους της Ελλάδας. Ο Ελληνισμός αυτός κατόρθωσε όχι μόνο να επιβιώσει, αλλά παράλληλα κατάφερε να αναπτύξει σημαντικές δραστηριότητες και πρωτοβουλίες με στόχο τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας. Η θέση που κατέχει η διασπορά στη γενικότερη ιστορική πορεία του νεοελληνικού έθνους ήταν πάντα ιδιαίτερα σημαντική. Για μεγάλα χρονικά διαστήματα, ιδιαίτερα κατά τη μακρόχρονη περίοδο της τουρκοκρατίας, οι απόδημοι Έλληνες, είχαν ευρύτατη

<sup>10</sup> Όπου ο συγγραφέας, φέρνει τα χαρακτηριστικά παραδείγματα της διασποράς των Εβραίων, των Τσιγγάνων, των Ιρλανδών κ.λπ.

<sup>11</sup> Με την παραδοχή αυτή αναφερόμαστε σαφώς στο γεγονός ότι ο Ελληνισμός επειδή εκ των πραγμάτων αναγκάστηκε να ζήσει για μεγάλες περιόδους μέσα σε γεωγραφικά όρια πολυεθνικών αυτοκρατοριών, δεν διέθετε για καιρό συγκεκριμένο «εθνικό χώρο» όχι τουλάχιστον μέχρι την υπογραφή της συνθήκης της Λοζάνης το 1923, όπου και οριστικοποιήθηκε η ταύτιση της γεωγραφικής έκτασης της επικράτειας της Ελλάδας και του εθνικού μας χώρου.

συμμετοχή (κάποτε και πρωταγωνιστική) στις διαδικασίες της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής εξέλιξης του ελληνικού κόσμου και συνεπώς, και στην διαμόρφωση της φυσιογνωμίας και της κοινής, σε τελική ανάλυση, μοίρας του Ελληνισμού. Η συμμετοχή αυτή μειώθηκε βέβαια αισθητά μετά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους και την ανάδειξή του στο καθεαυτό εθνικό κέντρο. Ωστόσο, ο ρόλος των αποδήμων, έστω και αν δεν διατηρούσε πια τον αλλοτινό χαρακτήρα, εξακολούθησε, και εξακολουθεί ακόμα να είναι σημαντικός, προπάντων στις συχνές περιόδους των εθνικών κρίσεων. Η ύπαρξη συνεπώς της διασποράς, αποκτά ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα για ένα μικρό λαό, όπως ο ελληνικός, που υποχρεώθηκε να καταβάλει επανειλημμένα δυσανάλογα βαρύ –σε σχέση με το μέγεθός του– κόστος είτε για την εθνική του ολοκλήρωση, είτε και για την φυσική του επιβίωση.

Στην μακρόχρονη ιστορία της νεοελληνικής Διασποράς συναντούμε μερικά σταθερά «χαρακτηριστικά»<sup>12</sup>. Εξαρχής θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε ότι με τον όρο αυτό δεν εννοούμε τα ιδεολογικά στερεότυπα, που προβάλλει συχνά η πολιτική μας ρητορεία, αναζητώντας εξωεπιστημονικές ερμηνείες στη «φύση» και στην ιδιάζουσα ψυχογραφία του «αιώνιου Έλληνα-Οδυσσέα». Αναφερόμαστε, από το ένα μέρος, στους ιστορικούς παράγοντες που προσδίδουν μερικές σημαντικές ιδιαιτερότητες στο νεοελληνικό μεταναστευτικό φαινόμενο και από την άλλη, στα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τις διάφορες περιόδους της ιστορικής εξέλιξης της νεοελληνικής διασποράς μεταξύ τους.

Η βιβλιογραφία για την νεοελληνική διασπορά –τουλάχιστον εκείνη που αναφέρεται στις επιμέρους ελληνικές παροικίες– είναι αρκετά σημαντική, τόσο σε όγκο, όσο και σε ποιότητα. Παρολαυτά παρατηρούμε πως παρουσιάζει μια αξιοπρόσεκτη ανομοιομορφία αναφορικά με την θεματολογία της. Έτσι, διαπιστώνουμε, πως υπάρχουν πάμπολλες μελέτες που αναφέρονται σε συγκεκριμένες ελληνικές παροικίες όπως για παράδειγμα της Βόρειας Αμερικής, του Καναδά, ή της Αυστραλίας, ενώ από την άλλη παρατηρείται μια δυστοκία στην εκπόνηση αξιόλογων μελετών για ελληνικές παροικίες όπως της Λατινικής Αμερικής ή της Β. και Ν. Αφρικής<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Είναι γνωστές οι γλαφυρές λογοτεχνικές περιγραφές του «ταξιδιάρη Έλληνα» που ως άλλος Οδυσσέας ταξιδεύει ασταμάτητα ψάχνοντας την Ιθάκη του, του τολμηρού και «δαιμόνιου» Έλληνα που διαπρέπει και μεγαλουργεί... κ.λπ.. Όμως εμείς δεν νοούμε τους Έλληνες της Διασποράς με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά και δε συμεριζόμαστε τις «θεωρίες» που ισχυρίζονται ότι η μετανάστευση είναι χαρακτηριστικό της φυλής μας και ότι οι Έλληνες αναζητούν την περιπέτεια σε ξένες χώρες. Τα πραγματικά αίτια της μετανάστευσης πρέπει να αναζητηθούν άλλου (οικονομικοί & πολιτικοί λόγοι, ατέλειες της Δημόσιας Διοίκησης, κ.λπ.) όμως αυτό δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

<sup>13</sup> Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τις εργασίες των: Μπόμπα, Λ. (1989, 1992), Κωνσταντινίδη, Στ. (2001) για τον Καναδά, Λυκούδη-Σημαντηράκη, Μ. (1997) για Καναδά και Βέλγιο, Τάμη, Αν. (2001) και Αθανασίου, Λ. (1990) για την Αυστραλία, Δαμανάκη, Μ. (1999, επιμ.), για το Βέλγιο και τη Γαλλία και πλήθος άλλων, αντίθετα η βιβλιογραφία για τις χώρες της Λατινικής Αμερικής ή της Ν. Αφρικής είναι εξαιρετικά περιορισμένη.

Από το σύνολο των Ελλήνων της διασποράς που ζουν πλέον μόνιμα στις χώρες υποδοχής ή αλλιώς χώρες διαμονής, εμείς επιλέγουμε για να μελετήσουμε μια συγκεκριμένη επαγγελματική κατηγορία, τους **ομογενείς εκπαιδευτικούς**, οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε σχολεία της διασποράς.

## **2.2. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί**

Μέρος του συνόλου που έχει επικρατήσει να αποκαλείται «Έλληνες της διασποράς» αποτελούν και οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ζουν μόνιμα και εργάζονται σε διάφορες χώρες στο εξωτερικό.

Προσπαθώντας να εξετάσουμε την εννοιολογική διάσταση του όρου «ομογενής Έλληνας», διαπιστώνουμε ότι αυτός είναι ένας όρος πολυσύνθετος, και περιέχει στη διοικητική του κυρίως χρήση, τόσο τη βιογενετική όσο και την εθνοπολιτισμική διάσταση. Συμφωνώντας με την προσέγγιση του Δαμανάκη (2001, 8 & 26 κ.ε.), χρησιμοποιούμε τον όρο στην εθνοπολιτισμική του σημασία. «Υπ' αυτή την έννοια το σύνολο των απανταχού Ελλήνων νοείται ως μια "πολιτισμική, ιδεολογική και συναισθηματική" και όχι ως μια "φυλετική κοινότητα"» (Δαμανάκης, 2001: 8). Όταν μιλάμε για ομογενείς Έλληνες είναι προφανές ότι αυτοί, πέρα από την κοινή τους καταγωγή χαρακτηρίζονται επίσης και από σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι καθένας από αυτούς έχει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα, ιδιαίτερα αν πρόκειται για ομογενείς Έλληνες που ανήκουν στην δεύτερη ή και στην τρίτη γενιά. Δεχόμαστε επομένως ότι η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα του ατόμου δεν είναι δεδομένη, αλλά διαμορφώνεται και κατακτάται μέσα στα πλαίσια της δράσης και της αλληλεπίδρασης με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. Η εύστοχη παρατήρηση του Δαμανάκη (2001: 26) ότι ομογενής δεν σημαίνει ομοιογενής, δηλαδή ότι αυτό που χαρακτηρίζει τους ομογενείς μεταξύ τους δεν είναι η ομοιογένεια, αλλά η ετερογένεια, μας βρίσκει απόλυτα σύμφωνους. Επομένως, υπό αυτές τις διαστάσεις αντιλαμβανόμαστε την έννοια του ομογενούς Έλληνα και κατ' επέκταση του ομογενούς Έλληνα εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, για τις ανάγκες τις εργασίας μας, είναι απαραίτητο να κάνουμε ήδη σε αυτό το κεφάλαιο, κάποιες πιο ειδικές επεξηγήσεις όσον αφορά το πώς αντιλαμβανόμαστε τον όρο *ομογενής εκπαιδευτικός*. Η κατηγορία των ομογενών εκπαιδευτικών, διακρίνεται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς συμπεριλαμβάνουμε στην ομάδα αυτή και εκείνους που δεν είναι Έλληνες πρώτης γενιάς ή ακόμα περισσότερο και ομογενείς εκπαιδευτικούς που προέρχονται από μικτούς γάμους. Επίσης συμπεριλαμβάνουμε και τους εκπαιδευτικούς εκείνους, που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, ενδεχομένως τελείωσαν τις βασικές ή μέρος των βασικών τους σπουδών στην Ελλάδα, ή ακόμα και τις ανώτερες σπουδές τους, οι οποίοι όμως για διάφορους λόγους μετανάστευσαν και ζουν και φυσικά εργάζονται πλέον, αρκετά χρόνια στο εξωτερικό. Έτσι, διαπιστώνουμε πως η κατηγορία των ομογενών εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από μία πολυμορφία

όσον αφορά τουλάχιστον τη βιογραφία τους και το επίπεδο κατοχής και γνώσης της ελληνικής γλώσσας, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο (για να μην αναφερθούμε προς το παρόν στην διδακτική και μεθοδολογικής τους κατάρτιση η οποία είναι απόρροια των βασικών και ακαδημαϊκών σπουδών τους). Οι λεπτομέρειες και η αναλυτική παράθεση των επιμέρους χαρακτηριστικών που διακρίνουν αυτήν την κατηγορία των εκπαιδευτικών θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

### **2.3. Οι έννοια και οι διαστάσεις της επιμόρφωσης**

Μελετώντας κανείς τη σχετική ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, διαπιστώνει ότι η χρησιμοποιούμενη ορολογία αγγίζει τα όρια της εννοιολογικής σύγχυσης. Διάφοροι ορισμοί έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διεθνώς, προσπαθώντας να περιγράψουν την επιμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των ενηλίκων γενικότερα.

Σταχυολογώντας τους πιο χαρακτηριστικούς και αντιπροσωπευτικούς από τους ορισμούς αυτούς, θα επιχειρήσουμε την αποσαφήνιση των εννοιών αυτών, και με βάση αυτό το πλαίσιο θα κινηθούμε στην συνέχεια της εργασίας μας.

#### **2.3.1. Η Επιμόρφωση ως γενικός όρος**

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, ισχυροποίησε την πεποίθησή μας, ότι δεν υπάρχουν «εξ αποκαλύψεως» ορθοί ή λανθασμένοι ορισμοί, ή ακόμα και απόψεις για τον ρόλο και την λειτουργία του θεσμού της επιμόρφωσης σε όποια κοινωνική και επαγγελματική κατηγορία κι αν αναφέρεται αυτή. Από αυτήν την άποψη οι όποιες εννοιολογικές οροθετήσεις είναι ανοιχτές για συζητήσεις και διευκρινήσεις. Παρολαυτά είναι σαφές, ότι οι διαφορετικοί ορισμοί, συνδέονται και με διαφορετικές μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες δεν προσδιορίζονται μόνο από τα οργανωτικά τους χαρακτηριστικά, αλλά κυρίως από διαφορές προσανατολισμού και φιλοσοφίας γενικότερα, από διαφορές υποθέσεων, στόχων, σκοπών, αλλά και προϋποθέσεων.

Στην καθημερινή γλωσσική χρήση ο όρος «επιμόρφωση» γενικά, σημαίνει επαφή με καινούργια γνώση, που σχετίζεται άμεσα με το επάγγελμα εκείνου που την δέχεται (Γκότοβος, 1982: 28). Από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς όμως, διατυπώνονται πιο ολοκληρωμένοι ορισμοί. Έτσι, σύμφωνα με την απόφαση της UNESCO, ο όρος «επιμόρφωση» και μάλιστα «επιμόρφωση ενηλίκων», δηλώνει ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν σε αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις

και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Πολύ γενικά θα μπορούσε κανείς να πει ότι σύμφωνα πάντα με την UNESCO, η **επιμόρφωση είναι μια συστηματική εξωσχολική δραστηριότητα μάθησης.**

Οι Porter J. (1975: 883-94) και Henderson E. (1978: 17), ορίζουν την επιμόρφωση ως «το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών».

Σχολιάζοντας τον παραπάνω ορισμό θα λέγαμε, πως η επιμόρφωση με αυτή την έννοια, προϋποθέτει την καθιέρωση μιας μεγάλης σειράς προγραμματισμένων και σκοπίμων δραστηριοτήτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό, έτσι ώστε να είναι δυνατό να καλύπτονται ανάγκες που ανάγονται τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και στην επαγγελματική τους αποδοτικότητα ή την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Εκτός από τον όρο επιμόρφωση ενηλίκων, συναντήσαμε και τους συναφείς όρους «κατάρτιση», «επιμόρφωση» και «μετεκπαίδευση». Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1983: 73), σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στους όρους επιμόρφωση και μετεκπαίδευση δεν υπάρχει. Για το λόγο αυτό βλέπουμε να χρησιμοποιείται από διάφορους συγγραφείς ο όρος «μετεκπαίδευση» για όλες τις μορφές της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν τον όρο «επιμόρφωση», για τις βραχύχρονες επανεκπαιδεύσεις και τον όρο μετεκπαίδευση για τις μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας δραστηριότητες αυτού του είδους. Άλλοι πάλι ταυτίζουν την μετεκπαίδευση με τις μεταπτυχιακές σπουδές και χρησιμοποιούν τον όρο επιμόρφωση για όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις.

Μια άλλη διάσταση ως προς το ουσιαστικό νόημα των παραπάνω όρων, διατυπώνει ο Τσολάκης (1994:11), καθώς θεωρεί δεδομένο και «αγεφύρωτο» το χάσμα μεταξύ της βασικής κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αναφέρει πως κατάρτιση είναι η εκπαίδευση, η γύμναση ενός ανθρώπου σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Ενώ επιμόρφωση, είναι η επιπλέον μόρφωση, η οποία προσφέρεται κατά τα λεγόμενα του σε κείνους που έχουν δεχτεί κάποια μόρφωση εννοώντας με τον όρο μόρφωση όμως, την καλλιέργεια του πνευματικού, ψυχικού και ηθικού κόσμου του νέου ανθρώπου. Με άλλα λόγια θεωρεί ότι οι έννοιες κατάρτιση και επιμόρφωση είναι ασύμβατες μεταξύ τους, καθώς η πρώτη παραπέμπει σε γνωστικούς και επαγγελματικούς τομείς, ενώ η μόρφωση και η επιμόρφωση παραπέμπουν πρωτίστως και σταθερά στην παιδεία και την αγωγή.

Η ασάφεια αυτή και η επικάλυψη του εννοιολογικού πεδίου των όρων που χρησιμοποιούνται στον χώρο της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού», σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, δεν είναι κάτι που παρατηρείται φυσικά μόνο στην Ελλάδα. Ανάλογα φαινόμενα διαπιστώνονται και σε άλλες χώρες.

Στο γαλλόφωνο χώρο για παράδειγμα χρησιμοποιούνται οι όροι «*συνεχιζόμενη ή δια βίου εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού*» (*formation continue ou permanente des enseignants*), «*συμπληρωματική εκπαίδευση*» (*formation complémentaire*), «*αναδρομική εκπαίδευση*» (*formation récurrente*), «*επιμόρφωση*» (*recyclage*), «*μετεκπαίδευση*» (*perfectionnement*) κ.λπ., για την υποδήλωση διαφόρων μορφών εκπαίδευσης μετά την αρχική (*formation initiale*), που συχνά επικαλύπτονται εννοιολογικά<sup>14</sup>.

Στον Αγγλοσαξωνικό χώρο κυριαρχεί κατά κύριο λόγο ο όρος «*in service training*», που υποδηλώνει όλες τις μορφές ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού. Συναντάμε επίσης τον όρο «*teacher's training*» που υποδηλώνει ότι και ο προηγούμενος.

Συνεχίζοντας την παρουσίαση και συζήτηση των συναφών όρων συναντάμε επίσης και τον όρο «*γενική επιμόρφωση*», ο οποίος αναφέρεται ως επί το πλείστον αφενός μεν στις επιμορφωτικές δραστηριότητες που αφορούν στην λειτουργία της δημόσιας διοίκησης, της τοπικής αυτοδιοίκησης και τις νομοθετικές αλλαγές σε διάφορους τομείς της κοινωνικο-οικονομικής ζωής, αφετέρου σε εκείνες τις δραστηριότητες που σκοπό έχουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, ώστε αυτό να καταστεί ενεργό μέλος της κοινωνίας και καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης του ευρύτερου περιβάλλοντος του.

Συναφείς επίσης και συχνά απαντώμενοι όροι στις Επιστήμες Αγωγής, είναι οι όροι «*επανακατάρτιση*» και «*εξειδίκευση*». Με τον όρο «*επανακατάρτιση*», εννοούμε τη συνεχή και δια βίου λειτουργία που συμπληρώνει τα ζωτικά ενδιαφέροντα του ατόμου σε όλη την παραγωγική και εξελικτική του πορεία, ή με άλλα λόγια, επανακατάρτιση είναι η εξασφάλιση στους ενδιαφερόμενους πρακτικών γνώσεων και ανάλογων δεξιοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική τους ένταξη στην κοινωνία και να διασφαλίζεται η προσαρμογή στις ραγδαία μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας. Η εξειδίκευση από την άλλη υποδηλώνει την εντατική ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο τομέα του επιστημονικού πεδίου -για την περίπτωση μας δηλαδή της Παιδαγωγικής- και την σε βάθος κατοχή των σχετικών γνώσεων. Πολλές φορές θεωρείται πως η εξειδίκευση αποκτάται μέσα από μια οργανωμένη διαδικασία επιμόρφωσης. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, πόσο συναφείς, αλληλεξαρτώμενοι ή πολλές φορές και αλληλοσυμπληρούμενοι είναι οι παραπάνω όροι.

Όσον αφορά τώρα στα εκπαιδευτικά ζητήματα, παρόλη την ποικιλία των απόψεων και των θέσεων, διαπιστώνεται πως σε γενικές γραμμές οι επιστήμονες συμφωνούν στην ύπαρξη δυο βασικών φάσεων που διακρίνουν την επαγγελματική

<sup>14</sup> Βλ. και De Landsheere G.(1973), Recherche operationnelle et formation continue des enseignants, Dossiers du CAEF, Belgique, 4.1.15

πορεία των εκπαιδευτικών: α) η βασική εκπαίδευση η οποία αναφέρεται και «προϋπηρεσιακή ή αρχική ή επαγγελματική κατάρτιση» και έχει επικρατήσει να μονοπωλεί τον τίτλο «εκπαίδευση εκπαιδευτικών» και β) η επιμόρφωση, η οποία αναφέρεται και «ενδοϋπηρεσιακή ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση». Οι δύο αυτές φάσεις θεωρούνται ως δύο μέρη ενός ενιαίου εκπαιδευτικού μοντέλου (Επιτροπή ΕΟΚ, ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1988: 199). Συνήθως η πρώτη φάση υποδιαιρείται σε δύο, τη θεωρητική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση. Επίσης και η επιμόρφωση παρουσιάζει όπως έχουμε ήδη πει διάφορες μορφές για παράδειγμα, εισαγωγική, περιοδική, επανακατάρτιση και άλλες.

Η παραπάνω παράθεση των ποικίλων ορισμών και ο σχολιασμός τους έδωσαν ένα γενικό πλαίσιο της ουσίας των όρων αυτών. Τι σημαίνει όμως επιμόρφωση εκπαιδευτικών; Σημαίνει ενημέρωση γύρω από τα νεότερα πορίσματα του ειδικού γνωστικού αντικείμενου της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας; Σημαίνει μήπως αλλαγή ή τροποποίηση στάσης, νοοτροπίας, ή ρόλου; Σημαίνει προαγωγή νέων επιθυμητών ικανοτήτων; Σημαίνει εμπάθυνση ή εξειδίκευση σε ένα ή σε μια σειρά αντικείμενων; Σημαίνει προβληματισμό και προετοιμασία για προγραμματιζόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα; Σημαίνει μήπως αναπλήρωση των κενών της επιστημονικής και κυρίως της παιδαγωγικής κατάρτισης; Σημαίνει πρόσθετη μόρφωση για την ικανοποίηση των μορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών όχι άμεσα και ορατά αναγκαία για το διδακτικό έργο τους; Σημαίνει ίσως διαρκή μόρφωση-φρεσκάρισμα για την αλλαγή των ρόλων δηλαδή από δάσκαλοι ξανά μαθητές; Ή μήπως σημαίνει επίσης επαφή, γνωριμία και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και δημιουργία έτσι νέων κοινωνικών, φιλικών, επαγγελματικών σχέσεων; Ποιο νόημα από όλα τα προαναφερθέντα δίνουμε εμείς στην επιμόρφωση; Ας αφήσουμε καλύτερα τα ερωτήματα αυτά να απαντηθούν, μέσα από τις αναλύσεις που θα επιχειρήσουμε να κάνουμε, στην συνέχεια της παρούσας μελέτης.



### 3. Συζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας

#### **3.1. Προϋπάρχουσα γνώση γενικά για τον θεσμό της επιμόρφωσης**

Είναι πολλοί οι επιστήμονες, οι οποίοι όταν αναφέρονται στο εκπαιδευτικό έργο, το συναρτούν άμεσα με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 1992: 25). Μάλιστα θεωρούν, όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ότι ο όρος «κατάρτιση», περιλαμβάνει τη βασική μόρφωση, (formation initiale), αλλά και την επιμόρφωση (formation en cours de service ή στα αγγλικά in service training) καθώς και ότι οι δυο αυτές έννοιες, αποτελούν, κατά κάποιον τρόπο, τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Η σχέση των δύο όρων είναι προφανής, καθώς η κατάρτιση αποτελεί sine qua non προϋπόθεση τέλεσης του εκπαιδευτικού έργου. Με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε καταρχάς το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών για να εκτελεστεί, μια ορισμένη εκπαιδευτική εργασία, στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο προσδιορισμός «εκπαιδευτικό», υποδηλώνει άλλωστε ότι το έργο εκτελείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού, αλλά παράλληλα ότι ενέχει ως δραστηριότητα και κάποια σκοπιμότητα. Έχει δηλαδή συγκεκριμένους στόχους, σαφή προσανατολισμό και καθορισμένες κοινωνικές λειτουργίες. Συχνά όμως με τον όρο εκπαιδευτικό έργο, εννοούμε το δημιούργημα, δηλαδή το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαίδευσης ως θεσμού μιας οργανωμένης κοινωνίας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα:

- α) είτε ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή σε μια εννοιολογική απόχρωση και σύλληψη που στην ορολογία των Επιστημών Αγωγής θα λέγαμε ότι περιγράφει σε επίπεδο μακροανάλυσης τη *θεσμική* εκπαιδευτική δραστηριότητα (Mialaret G., 1970: 192),
- β) είτε ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος,
- γ) είτε, τέλος, ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, οπότε, σε επίπεδο μικροανάλυσης, ορίζεται ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται σαφές, ότι ανάμεσα σε άλλους εξίσου σημαντικούς παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Επομένως, ανεξάρτητα από τις προϋποθέσεις που η εκάστοτε οργανωμένη κοινωνία εξασφαλίζει για την διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι προφανής ο καθοριστικός ρόλος που παίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ως αυθύπαρκτες οντότητες στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι κοινωνικές αλλαγές, από την άλλη πλευρά, οι διεθνείς προκλήσεις, η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών, η συσσώρευση νέων πληροφοριών και, τέλος, η

ανάπτυξη των Επιστημών Αγωγής με την παραγωγή νέας γνώσης στην διαδικασία της μάθησης, θέτουν εκ νέου το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (της κατάρτισης φυσικά με την διττή της σημασία όπως την διευκρινίσαμε και την αναλύσαμε προηγουμένως). Και αυτό γίνεται προφανέστερο, από τη στιγμή που το σύνθετο έργο των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικό-πολιτιστικός τους ρόλος, προλαμβάνει όλο και μεγαλύτερη σημασία.

Η αναζήτηση, επομένως, της ποιότητας στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, εξαρτάται και από την βασική μόρφωση, αλλά και από το εξίσου σημαντικό προς αυτή πλέγμα της συνεχούς κατάρτισης (formation continue), ή αλλιώς της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η επιμόρφωση ως δραστηριότητα, διαδικασία και θεσμός, παρόλο που συνδέεται άμεσα κυρίως με τις φάσεις της ενσωμάτωσης και της θητείας του εκπαιδευτικού, παρουσιάζει σημαντικές προεκτάσεις και σε άλλα επίπεδα, όπως είναι λόγου χάρη αυτό της βασικής εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 1982: 118).

Ενδεικτικό των προεκτάσεων που παρουσιάζει το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είναι το γεγονός ότι τρία σημαντικά κείμενα-πορίσματα. Επιτροπών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Αγγλίας, Γαλλίας και Σκωτίας<sup>15</sup>), που είδαν το φως της δημοσιότητας, προτάσσουν το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γιατί σύμφωνα με τη λογική των πορισμάτων αυτών, η ισχύς και η βιωσιμότητα των προτάσεων που αφορούν τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εξαρτώνται κυρίως από τις ρυθμίσεις που αφορούν στις επιμορφωτικές δραστηριότητες και στις σχετικές διαδικασίες.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι γεγονός ότι παρουσιάζει πολυπλοκότητα και πολλαπλότητα. Οι τάσεις που διαγράφονται διεθνώς στο τομέα αυτό, προωθούν την απομάκρυνση από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις και λύσεις και τη διαμόρφωση ενός πλαισίου που να επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχετικές αποφάσεις και στην υλοποίηση των αποφάσεων αυτών. Η τάση αυτή σηματοδοτεί πλέον την ολοένα αυξανόμενη συνείδηση του ρόλου που παίζουν, ή που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Howey, K. 1976: 99).

Στα πλαίσια της ανάλυσης που ακολουθεί, θα επιδιώξουμε, στηριζόμενοι στη σχετική βιβλιογραφία, να αναπτύξουμε το εννοιολογικό πλαίσιο για τον προσδιορισμό της επιμόρφωσης, να επισημάνουμε ορισμένα κεντρικά θέματα που αφορούν την πολιτικό-κοινωνική ανάλυση του θεσμού και να διαμορφώσουμε, στο μέτρο του δυνατού, μια τυπολογία επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο της επιμορφωτικής διαδικασίας, μέσα από την παράθεση των αντιπροσωπευτικότερων μοντέλων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

<sup>15</sup> ΟΛΜΕ: 52η Γενική Συνέλευση ΟΛΜΕ, Προτάσεις Δ.Σ. Ο.Λ.Μ.Ε., «Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση Καθηγητών», Πληροφοριακό Δελτίο, τ. 547, Απρίλιος 1982.

### 3.1.1. Βασικές θεωρητικές παραδοχές

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της οροθέτησης και της σαφήνειας των αναλύσεων που ακολουθούν, αποδεχόμαστε τον ορισμό του Porter (1975: 887), ως πληρέστερο να αποδώσει αυτό που εμείς εννοούμε με τον όρο επιμόρφωση. Ο ορισμός αυτός, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, λέει ότι: *«η επιμόρφωση ορίζεται ως το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή έστω αποκλειστικό σκοπό, τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών καθ' όλη την διάρκεια της θητείας τους»*. Όπως είναι προφανές, η επιμόρφωση με αυτή την έννοια, προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας σειράς βασικών αρχών και όρων, τους οποίους παραθέτουμε στη συνέχεια:

- α) Η επιμόρφωση προϋποθέτει την ύπαρξη βασικής και ακαδημαϊκής μόρφωσης: πράγματι, η έννοια της βελτίωσης και παραπέρα ανάπτυξης των ακαδημαϊκών, προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, για να ισχύσουν, θα πρέπει να στηρίζονται στην βασική εκπαίδευση που αποτελεί την αφετηρία τους.
- β) Η ταυτότητα της επιμόρφωσης, προσδιορίζεται κατά βάση από το είδος της βασικής εκπαίδευσης: εφόσον δεχόμαστε την προηγούμενη προϋπόθεση, δεν μπορεί παρά να δεχτούμε και την άμεση συνάρτηση οποιασδήποτε επιμορφωτικής διαδικασίας με τη προϋπάρχουσα αρχική κατάρτιση, εφόσον αυτή αποτελεί συμπλήρωμα, ή εμπλουτισμό ή ακόμα και εκσυγχρονισμό και αντικατάσταση των ήδη αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Η παραδοχή για την σύνδεση επιμόρφωσης και βασικής εκπαίδευσης, αφορά περισσότερο την παραδοχή της αντίληψης ότι οι δύο στενά συνδεδεμένες διαδικασίες, αποτελούν αναπόσπαστα τμήματα μίας και αυτής συνέχειας. Όμως η σύνδεση αυτή δεν νοείται ως μονοδρομική, αλλά ως αμφίδρομη. Με άλλα λόγια, θεωρούμε ότι η επιμόρφωση στηρίζεται στη βασική εκπαίδευση την οποία και διευρύνει, και ότι η βασική εκπαίδευση τροφοδοτείται με τα δεδομένα της επιμορφωτικής εμπειρίας για ένα δυναμικό και κυρίως αποτελεσματικό προγραμματισμό. Η παραδοχή αυτή εύλογα μας οδηγεί στην επόμενη.
- γ) Η επιμόρφωση είναι αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού: αυτό σημαίνει πως είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία μπορεί να είναι είτε σε συλλογικό είτε και σε ατομικό επίπεδο. Η παραδοχή αυτή ισχύει ανεξάρτητα από το αν η επιμορφωτική διαδικασία είναι συστηματική ή όχι, αν είναι επαναλαμβανόμενη περιοδικά ή όχι κ.λπ. Και αυτή η παραδοχή με την σειρά της μας οδηγεί σε μία επιπλέον.
- δ) Η επιμόρφωση έχει νόημα, εφαρμόζεται δηλαδή ουσιαστικά και αποτελεσματικά, εφόσον διαφοροποιείται, μετεξελίσσεται και ακολουθεί τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τις πολιτισμικές, κοινωνικές

και οικονομικές μεταβολές. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει πως η επιμορφωτική διαδικασία θα πρέπει να υποτάσσεται στις ισχύουσες συνθήκες και να ετεροπροσδιορίζεται από αυτές. Αντίθετα, σημαίνει πως η επιμόρφωση θα πρέπει να στηρίζεται στην αρχή του αυτοπροσδιορισμού και της αυτορρύθμισης των αναγκών της ακαδημαϊκής, επαγγελματικής και προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η προϋπόθεση αυτή, φέρνει στην επιφάνεια μια επιπρόσθετη προϋπόθεση, που κατά κάποιον τρόπο αποτελεί προέκτασή της.

- ε) Η επιμορφωτική διαδικασία δεν είναι στατική και ομοιόμορφη, αλλά αντίθετα, είναι δυναμική και ευέλικτη έτσι ώστε να μπορεί να καλύπτει τις εκάστοτε ανάγκες. Είναι περισσότερο μια διαδικασία πρόκλησης, η οποία θα πρέπει να περιέχει και να συνδυάζει τον πειραματισμό, την έρευνα, αλλά και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αυτής.

Με βάση όλα τα παραπάνω, είναι δυνατό να υποστηριχτεί ότι η διαδικασία της επιμόρφωσης, είναι (ή τουλάχιστο οφείλει να είναι) επίσης συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των ιδίων των εκπαιδευτικών, που επηρεάζονται από το είδος της προϋπάρχουσας βασικής εκπαίδευσης, το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται, αλλά και από την γενικότερη κοινωνική πολιτισμική και οικονομική συγκυρία. Η επιμόρφωση, δηλαδή, των εκπαιδευτικών, δεν αποβλέπει απλά και μόνο στην αύξηση των γνώσεων τους, στην απλή ενημέρωση τους για τις εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη, ούτε βέβαια στην απλή προσαρμογή τους, αλλά στον μετασχηματισμό τους με βάση τις επιτελούμενες νέες δομές της κοινωνίας. Μετασχηματισμός εξάλλου διδασκόντων, και της εκπαίδευσης γενικότερα, και μετασχηματισμός των κοινωνικών δομών, αποτελούν συστήματα διαλεκτικά και αλληλοδιαμορφούμενα.

## **3.2. Μορφές και μοντέλα επιμόρφωσης: Στοιχεία από τη σύγχρονη Παιδαγωγική**

### **3.2.1. Γενικές διαπιστώσεις**

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αξιοσημείωτη αύξηση των σχετικών μελετών με τη διατύπωση ποικίλων θέσεων, προτάσεων και θεωρητικών μοντέλων που αναφέρονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρατηρείται όμως παράλληλα, από το σύνολο των φορέων που ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, μια ραγδαία –συγκριτικά με παλιότερα– αύξηση της προσφοράς προγραμμάτων επιμόρφωσης που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο στην χώρα μας αλλά και γενικότερα στην υπόλοιπη Ευρώπη. Το Β' και Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Β' & Γ' ΚΠΣ), είναι ο κύριος χρηματοδοτικός φορέας στην όλη διαδικασία, καθώς επιδοτεί πολλά τέτοια προγράμματα, τα οποία αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν διάφοροι φορείς. Το γεγονός ότι και

οι εθνικοί πόροι αυξήθηκαν για τα προγράμματα επιμόρφωσης και επανακατάρτισης εκπαιδευτικών, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο τομέας της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται κεντρικός πολιτικός στόχος και προτεραιότητα των χωρών τόσο σε επίπεδο έθνους κράτους, όσο και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Φαίνεται πως για την Ευρωπαϊκή Ένωση και άρα και για την Ελλάδα, η έγκαιρη και αποτελεσματική προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στις νέες ανάγκες και στις επιταγές της εποχής, αποτελεί πλέον στρατηγικής σημασίας ζήτημα. Και αυτό επειδή το εκπαιδευτικό και το οικονομικό σύστημα, βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση και η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, επιδρά ανασταλτικά στην οικονομική ανάπτυξη. Ο ρόλος της γνώσης γίνεται ολοένα και πιο σημαντικός μέσα στη νέα κοινωνία, που δίκαια χαρακτηρίζεται «κοινωνία της γνώσης» και «κοινωνία της πληροφορίας».

Οι παραπάνω διευκρινίσεις συνιστούν το πλαίσιο αναφοράς για τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση, αλλά και την αξιολόγηση των διαφόρων μορφών επιμόρφωσης. Πολλά είναι τα σχετικά προτεινόμενα θεωρητικά μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ενώ αρκετά από αυτά έχουν εφαρμοστεί και στην πράξη. Το εκάστοτε μοντέλο ή μορφή επιμόρφωσης, στηρίζεται κάθε φορά σε συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές οι οποίες αποτελούν και την αφετηρία του.

Θα προσπαθήσουμε στην συνέχεια να παρουσιάσουμε τα αντιπροσωπευτικότερα από αυτά, έχοντας πάντα υπόψη μας ότι σχεδιάστηκαν, προγραμματίστηκαν και καλούνται να εφαρμοστούν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό πλαίσιο. Άλλωστε, είναι προφανές ότι μια γενικόλογη προσέγγιση στην μελέτη εφαρμογής του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν συγκεντρώνει προϋποθέσεις επιτυχίας, διότι στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής υπεισέρονται ποικίλοι παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι:

- οι διαφοροποιημένες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις των σχεδιαστών προγραμμάτων επιμόρφωσης,
- η ανομοιογένεια της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών,
- η διαφορετικότητα των επιμορφωτικών αναγκών τους,
- οι διαφορετικές αφετηρίες και προϋποθέσεις των εκπαιδευτικών (π.χ. διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, διαφορετικές ειδικεύσεις κ.λπ.),
- οι διαφορετικές αντικειμενικές συνθήκες στον χώρο εφαρμογής των επιμορφωτικών προγραμμάτων που οδηγεί στην διαφοροποίηση των προτεραιοτήτων
- η ανισότητα των ευκαιριών επιμόρφωσης,
- η ανεπάρκεια των επιμορφωτικών φορέων που υλοποιούν την επιμόρφωση,
- οι ενδεχόμενες αντιδράσεις από διάφορες κοινωνικές ομάδες (συντεχνίες) που εμπλέκονται στους χώρους της εκπαίδευσης.

Από την διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνουμε ότι η ερευνητική και θεωρητική μελέτη του θεσμού της επιμόρφωσης και των διαφόρων μορφών της, εξαντλείται σε αναλύσεις κυρίως οργανωτικών, διοικητικών και συντονιστικών προβλημάτων που συνδέονται με την καθιέρωση, κυρίως δε με την επίσημη θεσμοθέτηση της. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχει αγνοηθεί ή έστω έχει ελάχιστα διερευνηθεί το ζωτικό πρόβλημα του ελέγχου της επιμόρφωσης στην κοινωνικοπολιτική, αλλά και στην παιδαγωγική της διάσταση. Δεν έχει δοθεί δηλαδή ουσιαστική απάντηση στο κεντρικό ερώτημα που είναι ο πραγματικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαδικασία του προσδιορισμού των σκοπών και του «έγκυρου» περιεχομένου της επιμόρφωσης. Η διαπίστωση αυτή είναι ακόμα πιο σαφής όσον αφορά στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών καθώς, όπως θα δούμε στην συνέχεια, είναι ένα ζήτημα που δεν έχει διερευνηθεί ακόμα. Ο προβληματισμός γύρω από το θεσμό της επιμόρφωσης, αποκτάει όλο και περισσότερο ενδιαφέρον σε πολλές χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. και αυτό αποδίδεται σε τρεις κυρίως αιτίες:

- α) στο γεγονός ότι η επιμόρφωση, αντίθετα με την βασική εκπαίδευση, δεν φαίνεται να έχει μια προσδιορισμένη θεσμική βάση,
- β) στο ότι η επιμόρφωση κρίνεται πολλές φορές ακατάλληλη και
- γ) στο ότι παρατηρείται γενικά μια τάση για πιο ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διάφορες διαδικασίες λήψης αποφάσεων (CERI, 1978).

### 3.2.2. Δυο ευδιάκριτα εννοιολογικά μοντέλα

Προς το παρόν φαίνεται, να διαμορφώνονται, σε παγκόσμιο επίπεδο, δυο ευδιάκριτες κατευθύνσεις στο ζήτημα του ελέγχου της επιμόρφωσης, που στην ουσία, συνιστούν δυο διαφορετικά εννοιολογικά μοντέλα επιμόρφωσης:

- I) το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος
- II) το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Stammers, 1980, Campbell, 1981).

#### I. Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος:

Στο πρώτο εννοιολογικό μοντέλο εντάσσονται μορφές επιμόρφωσης που διακρίνονται από τις άμεσες και αποκλειστικές αναφορές τους σε συγκεκριμένα γνωστικά ή άλλα πεδία (σκοποθεσία, περιεχόμενο κ.λπ.). Οι αναφορές αυτές, δηλαδή, είναι αποκλειστικά προσανατολισμένες στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις περιπτώσεις αυτές οι τυπικοί και αποκλειστικοί επιμορφωτικοί φορείς, είναι οι διάφορες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Θα λέγαμε πως πρόκειται για ένα είδος μεταφοράς του σχήματος «εργοδότη-εργαζομένου» από την διοίκηση επιχειρήσεων, στην εκπαίδευση. Και αυτό γιατί σύμφωνα με την αντίληψη που ενυπάρχει πίσω από αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτικός ως υπάλληλος υπάγεται ιεραρχικά σε μια εκπαιδευτική αρχή, η οποία ως εργοδότης αλλά και ως «χορηγός» επιμόρφωσης, διατηρεί το δικαίωμα του αποκλειστικού ελέγχου της.

## **II. Το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών:**

Από την άλλη πλευρά, οι μορφές επιμόρφωσης που αντιστοιχούν στο δεύτερο μοντέλο, δηλαδή αυτό της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών, δεν αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως υπάλληλο-δάσκαλο, αλλά ως πρόσωπο με τη δική του βιογραφία. Το αφετηριακό σημείο προγραμματισμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, παύει να είναι οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, θέτει τον εκπαιδευτικό ως αποκλειστικά υπεύθυνο για τον σχεδιασμό, την επιλογή, την εφαρμογή, αλλά ακόμα και την παραγωγή της νέας απαραίτητης γνώσης για τις επιμορφωτικές του ανάγκες. Βλέπουμε δηλαδή πως αφετηρία και τέρμα είναι το ίδιο πρόσωπο, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ενώ στο προηγούμενο μοντέλο αφετηρία και τέρμα είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι ανάγκες του με τον εκπαιδευτικό να είναι περισσότερο το «όχημα», το μέσο για την επίτευξη του στόχου.

Παράλληλα, διαπιστώνουμε, πως ανάμεσα στις δυο αυτές εννοιολογικά και πρακτικά διαφοροποιημένες κατευθύνσεις επιμόρφωσης, διαμορφώθηκαν και μια σειρά από ενδιάμεσες μορφές επιμόρφωσης. Αυτές οι μορφές, χαρακτηρίζονται από διαφορές ως προς τον σκοπό και ως προς το περιεχόμενο, ενώ κυρίως προσδιορίζονται από τις πρακτικές τους εφαρμογές. Άλλωστε είναι αυτονόητο πως μια τυπική θεωρητική μορφή επιμόρφωσης, δεν είναι εύκολο να ταυτιστεί με την αντίστοιχή της στην πράξη. Ίσως μάλιστα οι ενδιάμεσες αυτές μορφές να είναι εκείνες που επικρατούν ως πρακτικές εφαρμογές, όμως καθεμία από αυτές, έχει σαφή αναφορά σε ένα από τα δύο παραπάνω εννοιολογικά μοντέλα.

Αν επιχειρούσαμε να δώσουμε μια σχηματική αναπαράσταση των δυο αυτών διαφορετικών εννοιολογικών μοντέλων, καθώς και των βασικών χαρακτηριστικών που τα διακρίνουν και τα διαφοροποιούν, θα προέκυπτε ο παρακάτω πίνακας:

**Πίνακας 1: Δύο εννοιολογικά μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

ΜΟΝΤΕΛΟ	ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
<p><b>1. Μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Άμεσες αναφορές σε συγκεκριμένα γνωστικά ή άλλα πεδία (σκοποθεσία, περιεχόμενο κ.λπ.).</li> <li>● Τυπικοί φορείς επιμόρφωσης είναι οι διάφορες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.</li> <li>● Ο εκπαιδευτικός νοείται ως «εργαζόμενος» που υπάγεται ιεραρχικά σε μια εκπαιδευτική αρχή.</li> <li>● Οι εκπαιδευτικές αρχές νοούνται ως «εργοδότες» που ασκούν τον αποκλειστικό έλεγχο της επιμόρφωσης.</li> <li>● Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και εφαρμόζεται από τους τυπικούς εκπαιδευτικούς φορείς.</li> </ul>
<p><b>2. Μοντέλο εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Αφηρητικό σημείο προγραμματισμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι οι προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού.</li> <li>● Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως άτομο με την δική του ατομική βιογραφία.</li> <li>● Δεν αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός ως «δάσκαλος-υπάλληλος».</li> <li>● Ο εκπαιδευτικός νοείται ως αποκλειστικός υπεύθυνος για το σχεδιασμό, την επιλογή, εφαρμογή και παραγωγή της νέας γνώσης για τις επιμορφωτικές του ανάγκες.</li> <li>● Η αξιολόγηση, προκύπτει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους αντίστοιχους φορείς.</li> </ul>

Η προσπάθειά μας να καταγράψουμε και να παραθέσουμε στη συνέχεια μια τυπολογία σύγχρονων μορφών επιμόρφωσης δεν έχει ως στόχο την κατάθεση ενός αναλυτικού και πλήρους καταλόγου των μορφών επιμόρφωσης. Περισσότερο επιχειρούμε να δώσουμε το περίγραμμα των βασικών μορφών της, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί μέχρι τώρα στην εκπαιδευτική πράξη. Δεν θα περιορίσουμε, λοιπόν, την ανάλυση μας στο δίπολο «*προσωπικές ανάγκες ή ανάγκες του συστήματος*». Και αυτό γιατί η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και η περαιτέρω επιμόρφωσή τους, θεωρούμε ότι είναι μια ενιαία διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και ως τέτοια θα την αντιμετωπίσουμε στην μελέτη μας.

### **3.2.3. Τα κριτήρια για την διαμόρφωση μιας τυπολογίας των μορφών επιμόρφωσης**

Για να μπορέσουμε να διακρίνουμε με επιστημονικά έγκυρο τρόπο τις διάφορες τυπολογίες του επιμορφωτικού θεσμού, και να επιχειρήσουμε να τις δούμε έπειτα με κριτική ματιά, είναι απαραίτητο να γίνει αυτό με βάση ορισμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά αναδεικνύονται από το ίδιο το αντικείμενο της μελέτης, δηλαδή από τα ενυπάρχοντα μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τα οποία και μελετήσαμε. Τέτοια κριτήρια είναι:



- α) Το κριτήριο του σκοπού:** δηλαδή η βασική αλλά και επιμέρους σκοποθεσία που θέτει κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα κατά την φάση του σχεδιασμού του. Οι σκοποί μπορεί να αναφέρονται στις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, στις ανάγκες του κλάδου, του σχολείου, του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και του κοινωνικού συνόλου γενικότερα.
- β) Το κριτήριο της μεθοδολογίας:** δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο επιχειρείται να εφαρμοστεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα (π.χ. με αποκεντρωτικό ή συγκεντρωτικό τρόπο, σε βάση θεωρητική ή σε πρακτική κ.λπ.).
- γ) Το κριτήριο του περιεχομένου:** το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης μπορεί να έχει πολλούς και διαφορετικούς άξονες όπως τον ακαδημαϊκό, τον επαγγελματικό, τον παιδαγωγικό, τον αξιολογικό κ.λπ.
- δ) Το κριτήριο του χώρου, του χρόνου και των συνθηκών:** δηλαδή ο τόπος υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος, μέσα ή έξω από το σχολείο, σε πανεπιστήμια ή επιμορφωτικά κέντρα, στην χώρα εργασίας του εκπαιδευτικού ή σε άλλη. Αλλά και γενικότερα νοούνται οι υπάρχουσες αντικειμενικές συνθήκες μέσα στις οποίες υλοποιείται το εκάστοτε πρόγραμμα επιμόρφωσης.
- ε) Το κριτήριο του ελέγχου και της αξιολόγησης:** δηλαδή το ποιος αποφασίζει για τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα, αλλά και ποιος και πώς αξιολογεί την όλη επιμορφωτική προσπάθεια.

Με βάση, λοιπόν, αυτά τα πέντε κριτήρια, θα γίνει στη συνέχεια η διάκριση των μορφών επιμόρφωσης.

#### **3.2.4. Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης κριτηρίων για την επιμόρφωση και η σχετικότητα της αξιολόγησής της**

Πριν όμως προχωρήσουμε στην διερεύνηση και συζήτηση των μορφών (τύπων) επιμόρφωσης, είναι απαραίτητο να προβούμε σε μερικές διευκρινίσεις. Η προβληματική για την αξιολόγηση και κριτική αντιμετώπιση των ποικίλων θεωρητικών μοντέλων, που αναφέρονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα ήταν ελλιπής, χωρίς την αναφορά στην σχετικότητα που ενέχει οποιαδήποτε αξιολόγηση. Και αυτό, γιατί όπως πολλοί άλλοι τομείς αξιολόγησης, έτσι και η αξιολόγηση εκπαιδευτικών ζητημάτων, είναι διαδικασίες ασαφείς (ιδίως εάν παραμένουν σε θεωρητικό μόνο επίπεδο) και υποκειμενικές (εφόσον παρεμβαίνει ο εκάστοτε αξιολογητής και τα κριτήρια που αυτός θέτει). Το ζήτημα της αξιολόγησης των ποικίλων επιμορφωτικών διαδικασιών, επομένως, δε θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση από τον κανόνα αυτό.

Το ζήτημα δεν είναι μόνο η ύπαρξη ή μη σταθμισμένων κριτηρίων, που προκαλούν αμφισβητήσεις, ειδικά όταν προσπαθεί κάποιος να εντάξει τη δράση υποκειμένων (εκπαιδευτικών), σε συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο (εκπαίδευση), αλλά και το ότι η αξιολόγηση είναι *suis generis* υποκειμενική διαδικασία. Επομένως, εκτός από τις πολιτικοϊδεολογικές προεκτάσεις της αξιολόγησης και τις γραφειοκρατικές

της παραμέτρους, ενδέχεται να αμφισβητηθεί στο επίπεδο της πρόσληψης από τον αξιολογητή όλων των διαστάσεων της δράσης των αξιολογούμενων, δηλαδή, των εκπαιδευτικών.

Θεωρούμε, επομένως, πως η σχετικότητα της αποτελεσματικής ή μη εφαρμογής των προτεινόμενων μοντέλων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, αναφέρεται από την μια πλευρά, στα κριτήρια αξιολόγησης. Υπάρχει όμως και μια άλλη διάσταση: ποιος αξιολογεί και με ποια κριτήρια τον αξιολογητή; Ο συλλογισμός αναφορικά με την σχετικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης καθώς και με ένα άλλο πλήθος παρόμοιων ζητημάτων, θα μπορούσε να μας παρασύρει σε έναν ατέρμονο κύκλο αναλύσεων και θεωρητικών συζητήσεων που δεν θα είχε τέλος. Υπό αυτό το πρίσμα, θα λέγαμε λοιπόν, ότι μια τέτοιου είδους αξιολόγηση δεν είναι παρά μια *υποκειμενική αποτίμηση* που περισσότερο ερμηνεύει, παρά «κρίνει» και «αξιολογεί».

### **3.3. Αντιπροσωπευτικά μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Θα μπορούσε φυσικά κανείς να παρουσιάσει διάφορες τυπολογίες επιμόρφωσης, οι οποίες προκύπτουν από τα κριτήρια και τις αφετηρίες που θέτει κάθε φορά, ο εκάστοτε σχεδιαστής τους. Σε παλιότερο σχετικό άρθρο ο Μαυρογιώργος (1982: 115) παραθέτει σε πίνακες δύο άλλες τυπολογίες επιμόρφωσης, τις οποίες κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε εν συντομία, περισσότερο για να κατανοήσουμε την σπουδαιότητα που έχουν τα πέντε κριτήρια για τα οποία έγινε λόγος παραπάνω.

#### **3.3.1. Ένα μοντέλο με βάση το κριτήριο του περιεχομένου**

Το πρώτο μοντέλο βασίζεται στο κριτήριο του περιεχομένου της επιμόρφωσης και σχηματικά θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως εξής:

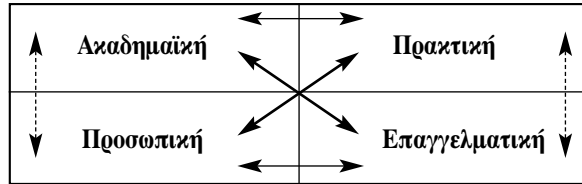
1. **Επιμόρφωση Α:** Το περιεχόμενο της συντονίζεται με τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
2. **Επιμόρφωση Β:** Το περιεχόμενο της προσδιορίζεται από τοπικές (σχολικές ή περιφερειακές) ανάγκες.
3. **Επιμόρφωση Γ:** Το περιεχόμενό της προσδιορίζεται από γενικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
4. **Επιμόρφωση Δ:** Το περιεχόμενό της προσδιορίζεται κυρίως από εκπαιδευτικές αλλαγές, μεταρρυθμίσεις ή νεωτερισμούς.
5. **Επιμόρφωση Ε:** Το περιεχόμενο της προσδιορίζεται από συγκεκριμένες ατομικές ανάγκες.

(Πηγή: C.E.R.I. όπως παρατίθεται στο Μαυρογιώργο, 1982: 166).

#### **3.3.2. Ένα μοντέλο με βάση τις διαστάσεις προσωπικότητας του εκπαιδευτικού**

Από την άλλη πλευρά η δεύτερη τυπολογία επιμόρφωσης βασίζεται σε τέσσερις διαστάσεις από τις οποίες καθορίζεται σε όλα τα στάδια της και σχηματικά θα μπορούσε να αναπαρασταθεί ως εξής:

**Μια τυπολογία με βάση τις διαστάσεις:  
Ακαδημαϊκή - Πρακτική - Προσωπική - Επαγγελματική**

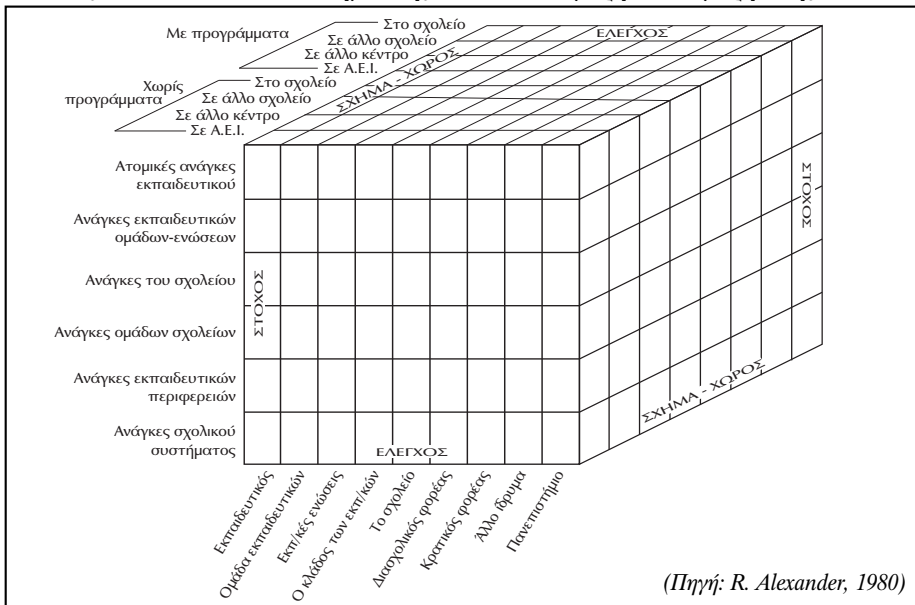


(Πηγή: Μανρογιώργος, 1982: 115).

Το δεύτερο αυτό μοντέλο αν και πολύ γενικό, θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε ως σφαιρικότερο, γιατί δεν περιορίζεται, ούτε διαμορφώνεται από την έννοια «ανάγκες» όπως το προηγούμενο. Επίσης, δεν περιορίζεται στο κριτήριο του περιεχομένου μόνο της επιμόρφωσης που θα λάβει ο εκπαιδευτικός. Αντίθετα, θέτει τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο και διαχέεται σε όλες τις εκφάνσεις του βίου του.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η πολλαπλότητα των μορφών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι εντυπωσιακή σε εύρος, και αυτό γιατί η κάθε μορφή εξαρτάται από το που εστιάζει ο σχεδιαστής κάθε φορά, από τις παραμέτρους και τις προϋποθέσεις που θέτει και από τις αφηρητικές προσδοκίες του. Κατανοούμε λοιπόν, ότι οι συνδυασμοί μπορούν να είναι άπειροι. Ένα τέτοιο πλαίσιο επισήμανσης των πολλαπλών μορφών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, είναι αυτό που παραθέτει και αναλύει ο R. Alexander (1980: 137-143). Ο πίνακας 2 που ακολουθεί, μας δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα αυτής της πολλαπλότητας.

**Πίνακας 2: Ένα πλαίσιο επισήμανσης πολλαπλών μορφών επιμόρφωσης**



(Πηγή: R. Alexander, 1980)

Πολλοί είναι όμως οι επιστήμονες που θεωρούν το κριτήριο του τόπου, δηλαδή το πού υλοποιούνται τα επιμορφωτικά σεμινάρια, ως τον πλέον καθοριστικό παράγοντα που τα χαρακτηρίζει και ως ένα μεγάλο βαθμό καθορίζει όχι μόνο τα περιεχόμενα τους, αλλά και τα προσδοκώμενα από αυτά, αποτελέσματα. Με το κριτήριο του τόπου επιμόρφωσης, δεν εννοούμε φυσικά την φυσική τοποθεσία δηλαδή την γεωγραφική περιοχή, ή τα κτίρια στα οποία γίνονται τα επιμορφωτικά σεμινάρια, αλλά εννοούμε το τρίπτυχο:

- 1) Επιμόρφωση έξω από το σχολείο
- 2) Επιμόρφωση μέσα στο σχολείο
- 3) Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο<sup>16</sup>.

Αν και το κριτήριο του «τόπου» επιμόρφωσης είναι φαινομενικά ουδέτερο στην πραγματικότητα δεν είναι έτσι. Θα λέγαμε μάλιστα, πως δεν είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς τις έννοιες που σηματοδοτεί κάθε μια από τις τρεις αυτές διαστάσεις και πως πίσω από αυτές τις φυσικές διαστάσεις «μέσα», «έξω» κ.λπ., υπονοούνται και άλλες έννοιες όπως είναι ο επιμορφωτικός φορέας, η χρονική διάρκεια, ο αριθμός εκπαιδευτικών που είναι εφικτό να επιμορφωθούν κάθε φορά και λοιπά. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την μελέτη μας, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια. Σε συνδυασμό μάλιστα με το κριτήριο του «χρόνου», οδηγούμαστε σε μια συνθετότερη έννοια, το «*χωροχρόνο*». Ας κρατήσουμε υπόψη μας την έννοια αυτή.

Έχοντας ως αφηρητική θέση την άποψη που θέλει την θεωρία να προηγείται της πρακτικής εφαρμογής, αναζητήσαμε θεωρητικές κατασκευές βάση των οποίων θα στηρίζονταν τα διάφορα επιμορφωτικά μοντέλα που κατά καιρούς έχουν προταθεί ή και εφαρμοστεί στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό όμως που συναντήσαμε κατά κύριο λόγο, ήταν τα επιμορφωτικά μοντέλα αυτά καθ' εαυτά ή ακόμα και προτάσεις (σχέδια) επιμόρφωσης. Θεωρήσαμε στη συνέχεια, πως η εντατική μελέτη των μοντέλων και των προτάσεων αυτών, θα αναδείκνυε και τις θεωρητικές τους αφετηρίες. Αυτό δεν μπορούμε να πούμε όμως ότι συνιστά «καθαρή» θεωρία.

Εκείνο που διαπιστώσαμε, δηλαδή, όχι μόνο την Ελλάδα αλλά και ευρύτερα, ήταν η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών «επιμορφωτικών προτάσεων» κυρίως με την μορφή «ειδικών προγραμμάτων». Η επιμόρφωση με την έννοια «ειδικών προγραμμάτων», είναι μια από τις παλιότερες οργανωμένες μορφές επιμόρφωσης που συναντάμε στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Ακόμη και σήμερα εξακολουθεί να κυριαρχεί σε πολλές χώρες, όπως και στην δική μας, λειτουργία ειδικών εκπαιδευτικών επιμορφωτικών κέντρων ή φορέων. Για παράδειγμα στην Ελλάδα (για τους ελλαδίτες εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης), είχαμε αρχικά τις

<sup>16</sup> Στην δική μας περίπτωση, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, ο τόπος αναφέρεται φυσικά και στην χώρα διαμονής ή προέλευσης (Ελλάδα).

ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ, τα γνωστά Διδασκαλεία, την διεξαγωγή επίσης των ταχύρρυθμων επιμορφωτικών σεμιναρίων του ΚΕΜΕ και μεταγενέστερα τα Π.Ε.Κ.

Η ποικιλία των μοντέλων που ακολουθούν οι διάφορες χώρες είναι μεγάλη και είναι πολυάριθμες οι μεταβλητές που εμφανίζονται στο εσωτερικό του καθενός από αυτά. Εντούτοις διαπιστώσαμε πως υπάρχει μια άποψη που είναι κοινή: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να μην ανατρεξει και να μην λάβει υπόψη της και ως αφετηριακό σημείο την «κατάσταση» (επίπεδο) στην οποία βρίσκονται οι προς επιμόρφωση εκπαιδευτικοί κάθε φορά. Με άλλα λόγια, *θεωρούν την βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως αφετηριακό τους σημείο*. Αυτό είναι ένα επίσης πολύ σημαντικό εύρημα. Ας το κρατήσουμε κι αυτό υπόψη μας όταν αναφερθούμε ειδικά στο θέμα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών.

### **3.3.3. Το μοντέλο της «εξέλιξης του εκπαιδευτικού» κατά τους Hardgreaves & Fullan**

Διερευνώντας πιο εντατικά, το ζήτημα των μορφών επιμόρφωσης που έχουν καταγραφεί στον χώρο της εκπαίδευσης, διαπιστώσαμε πως τις περισσότερες φορές επρόκειτο για συγκεκριμένα σχέδια, εξαγγελίες ή προτάσεις, που απευθύνονταν σε πολύ συγκεκριμένες περιστάσεις, ανάλογα με την εκάστοτε ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εξάιρεση στη προηγούμενη διαπίστωση αποτελεί η σχετική μελέτη των Hardgreaves & Fullan (1995: 12-41), η οποία πραγματεύεται το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στην πρακτική του βάσης, αλλά θέτει ταυτόχρονα και ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο. Χρησιμοποιώντας αντί για τον όρο «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών, τον ευρύτερο όρο «εξέλιξη», (Hardgreaves & Fullan 1995: 14), παραθέτει τρεις βασικές απόψεις, που ενσωματώνουν και τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις για την επιμόρφωση και την βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι:

- α) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων.*
- β) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως αυτογνωσία*
- γ) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως προσαρμογή στο περιβάλλον.*

Θα αναφερθούμε με συντομία σε κάθε μία από αυτές τις προσεγγίσεις και θα προσπαθήσουμε να τις δούμε κριτικά.

#### ***α) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων:***

Η πρώτη προσέγγιση εστιάζει στην παροχή «ευκαιριών διδασκαλίας» στους εκπαιδευτικούς με στόχο την αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, έτσι ώστε να αυξηθεί και η ετοιμότητα τους να προσφέρουν στους μαθητές τους βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης. Βασική άποψη της προσέγγισης αυτής είναι: ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που διαθέτει περισσότερες δεξιότητες και ευελιξία στις τεχνικές διδασκαλίας και γνωρίζει καλύτερα τη διδακτέα ύλη, είναι ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που έχει μεγαλύτερες δυνατότητες να βελτιώσει τις επιδόσεις

των μαθητών του (Hardgreaves & Fullan 1995: 15). Θα λέγαμε, όμως, στο σημείο αυτό πως το περιεχόμενο της έννοιας «καλή διδασκαλία», ιδίως όταν πρόκειται για τάξεις παιδιών με ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αναγκών, -ή στην περίπτωση που μελετάμε, για τάξεις με ομογενείς μαθητές που κάθε άλλο παρά ομοιογενείς είναι,- δεν είναι και τόσο ξεκάθαρο ούτε οριοθετείται εύκολα.

Βέβαια, τα πλεονεκτήματα του μοντέλου αυτού, είναι προφανή, καθώς επικεντρώνεται σε μεθόδους που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν μετά στις τάξεις τους. Επίσης οι τρόποι προσέγγισης της «εξέλιξης» των εκπαιδευτικών, που βασίζονται στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, ευνοούνται από τους διοικητικούς μηχανισμούς, γιατί έχουν σαφείς στόχους, οργανώνονται και υλοποιούνται σχετικά εύκολα και είναι σχεδόν αυτάρχεις. Ταυτόχρονα όμως είναι και εύκολα ελεγχόμενοι.

Όμως από την άλλη πλευρά, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι αυτοί οι τρόποι προσέγγισης, επιβάλλονται συνήθως στους εκπαιδευτικούς «εκ των άνω» από τους «ειδικούς». Οι οποίοι είναι γνωστό ότι πολλές φορές δεν εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική πράξη. Έτσι, πέρα από ότι ενδέχεται να μην εξασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και άρα την υποστήριξή τους, διατρέχουν τον κίνδυνο να προκαλέσουν την αντίδρασή τους. Επιπρόσθετα η εμπειρία έχει δείξει ότι καμία μεταρρυθμιστική ή έστω βελτιωτική προσπάθεια δεν προχωράει αν δεν την στηρίζουν οι αποδέκτες της και αυτοί που σε τελική ανάλυση καλούνται να την εφαρμόσουν. Θα λέγαμε ότι μια προσπάθεια ή ένα σχέδιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που επιβάλλεται αντί να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται μαζί τους, στην καλύτερη περίπτωση θα είναι απλά αναποτελεσματικό.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο εστιάζονται οι επικρίσεις εναντίον αυτού του τρόπου προσέγγισης της εξέλιξης των εκπαιδευτικών, είναι ότι αυτός υπερτονίζει ορισμένες μόνο πλευρές αυτής της εξέλιξης (Hargreaves & Fullan 1995: 21). Με άλλα λόγια, δίνεται υπερβολική σημασία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην παροχή γνώσεων και όχι στην προσωπική ανάπτυξη, ή στη δημιουργία γενικότερα θετικού κλίματος μάθησης.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού που βασίζεται στην παροχή γνωστικών στοιχείων μόνο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι σίγουρα σημαντική συνιστώσα της διαδικασίας εξέλιξής του. Είναι όμως ανεπαρκής, αν δεν συνδυάζεται και με άλλες μορφές εξέλιξης, λιγότερο τεχνοκρατικές.

### **β) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως αυτογνωσία:**

Η μορφή αυτή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει ως θεμελιακή της θέση την άποψη που λέει ότι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι ταυτόχρονα και διαδικασία προσωπικής εξέλιξης, πέρα από την αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που είναι και αυτή φυσικά απαραίτητο στοιχείο. Η σημασία του εκπαιδευτικού ως *προσώπου*, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο στην βιβλιογραφία, τη σχετική με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και στους κύκλους

διοίκησης της εκπαίδευσης. Ο Leithood (1991), για παράδειγμα, σε μελέτη του για τον ρόλο που παίζει ο διευθυντής του σχολείου στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τονίζει πόσο σημαντικό είναι να αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός ως πρόσωπο. Πλήθος άλλων ερευνητών τονίζουν την σημασία της αυτογνωσίας και της αυτοσυνειδησίας, την οποία τη θεωρούν βασική προϋπόθεση για την θετική εξέλιξη του εκπαιδευτικού<sup>17</sup>.

Έχοντας ως βασική άποψη τα παραπάνω, πολλοί μελετητές προχώρησαν σε προτεινόμενα μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που παρουσιάζουν φυσικά διάφορες παραλλαγές, αλλά όλα έχουν αυτήν τη βασική θέση ως αφηρητικό σημείο<sup>18</sup>.

Όσο και σε αυτήν την προσέγγιση, διαπιστώνουμε την ύπαρξη αδύναμων στοιχείων. Όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι οι ανθρωπιστικές αυτές προσεγγίσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενδέχεται να είναι χρονοβόρες ή και δαπανηρές και ταυτόχρονα να έχουν απρόβλεπτα αποτελέσματα. Ένα άλλο αδύναμο σημείο, του μοντέλου αυτού είναι ότι δίνει υπερβολική έμφαση στην προσωπική ευθύνη για την αλλαγή και έτσι αποσπά την προσοχή από το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τους τρόπους που αυτό βοηθά ή και παρεμποδίζει την προσωπική ή επαγγελματική εξέλιξη. Με τον όρο πλαίσιο εννοούμε όλα αυτά που αποτελούν τη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή πρόσωπα, διαδικασίες και συνθήκες.

Επομένως, οι προσδοκίες για τα οφέλη που προκύπτουν από τις προσεγγίσεις αυτές, θα πρέπει να είναι συγκρατημένες, ειδικά όταν επιχειρείται να εφαρμοστούν σε ευρεία κλίμακα. Προσωπική μας άποψη είναι ότι αυτή η προσέγγιση, είναι περισσότερο ένα «παράδειγμα» για την διεύρυνση της αντίληψής μας και όχι ένα ξεχωριστό και αυτοτελές, μοντέλο για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

### **γ) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως προσαρμογή στο περιβάλλον:**

Η μορφή αυτή, όπως φαίνεται και από τον τίτλο της εστιάζει κυρίως στο σχολικό περιβάλλον και στις γενικότερες συνθήκες που περιβάλλουν τους εκπαιδευτικούς, αυτό δηλαδή που προηγουμένως ονομάσαμε «πλαίσιο». Βασική της θέση είναι ότι η πορεία και η επιτυχία της εξέλιξης των εκπαιδευτικών εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό, από το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εκτυλίσσεται. Επομένως, η κατανόηση και η παρακολούθηση του παράγοντα *περιβάλλον* στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι θέμα άμεσης προτεραιότητας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τη διοίκηση και τους ερευνητές.

<sup>17</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ. και Connelly F.M – Clandinin D.J. (1989): Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience. New York, Teachers College Press.

<sup>18</sup> Όπως για παράδειγμα το «Μοντέλο των 7 αρχών» του Clark, το «Μοντέλο Thiessen», το «Μοντέλο Τέχνης (Craft Model) του Hubermann, κ.ά.

Μάλιστα διακρίνονται δύο συνιστώσες στην έννοια του εν λόγω πλαισίου, οι οποίες επιδρούν καταλυτικά στην προσπάθεια εξέλιξης των εκπαιδευτικών: πρώτον, το πλαίσιο ως τον παράγοντα, που δημιουργεί τις *συνθήκες* μέσα στις οποίες, επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν οι επιμορφωτικές προσπάθειες. Και δεύτερον το πλαίσιο της εκπαίδευσης ως *στόχο* ανάμεσα σε άλλους, που σκοπό έχουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την πρώτη συνιστώσα, πολλοί είναι οι παράγοντες που επιδρούν, όπως ο χρόνος, οι οικονομικοί πόροι, η διοικητική ηγεσία που σχεδιάζει και αποφασίζει για τις αλλαγές, κ.ά. Αναφορικά με την δεύτερη συνιστώσα, ότι δηλαδή το πλαίσιο της διδασκαλίας, το οποίο μπορεί να είναι τόσο στόχος όσο και όρος των προσπαθειών εξέλιξης των εκπαιδευτικών, είναι κάτι που θα πρέπει επίσης να λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη.

Ο Hardgreaves (1995), θεωρεί ότι η «νοοτροπία της διδασκαλίας είναι στοιχείο-κλειδί της βελτίωσης και του μετασχηματισμού. Σε σχετική του μελέτη ενώ τονίζει την ανάγκη ανάπτυξης νοοτροπίας συνεργασίας, ο Hardgreaves, μας προειδοποιεί συγχρόνως για τον κίνδυνο της τεχνητής δημιουργίας τέτοιας νοοτροπίας, μέσω συγκεντρωτικών, γραφειοκρατικών, τεχνικώς ελεγχόμενων τρόπων.

Συνοψίζοντας γενικά αυτές τις τρεις διαφορετικές θεωρήσεις θα λέγαμε ότι για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε όλο του το φάσμα, πρέπει να κατανοήσουμε όχι μόνο τις δεξιότητες και τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού καθώς και το γενικότερο πλαίσιο εργασίας της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών εν γένει. Πολύ περισσότερο, όταν έχουμε να κάνουμε με μια συγκεκριμένη και ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευτικών, όπως είναι αυτή των ομογενών εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, θα περιγράψουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, προσπαθώντας να προτείνουμε μια θεωρητική κατασκευή, η οποία θα μπορέσει να αναλύσει τα ιδιαίτερα στοιχεία τα οποία τους χαρακτηρίζουν.



## 4. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί και η επιμόρφωσή τους

### 4.1. Χρήσιμες διαπιστώσεις και προβληματισμοί

Η επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών που είναι και το κεντρικό θέμα της παρούσας μελέτης, είναι ένα ζήτημα πολύ επίκαιρο, που όμως, μέχρι στιγμής δεν έχει μελετηθεί συστηματικά και διεξοδικά. Όπως έχουμε επισημάνει σε προηγούμενο κεφάλαιο (κεφ. 1.), η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, ήταν τουλάχιστο μέχρι τις αρχές του 1980, αποσπασματική και κυρίως ανοργάνωτη. Η επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών δεν αποτέλεσε εξαίρεση από την γενική αυτή διαπίστωση. Η παραπάνω θέση ενισχύεται από τις εξής διαπιστώσεις:

- α) Από το γεγονός ότι για χρόνια δεν υπήρξε θεσμοθετημένος και με σαφή κριτήρια, οργανωμένος φορέας επιμόρφωσης για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, διαπιστώνουμε πως την ευθύνη της όποιας μορφής επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών, αναλαμβάνουν κατά περίπτωση, είτε εκπαιδευτικοί φορείς της χώρας διαμονής, είτε η Εκκλησία, είτε φορείς του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, είτε και σε μερικές περιπτώσεις (πιο σπάνιες) ιδιωτικοί φορείς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να είναι συγκεχυμένες και ασαφείς, τόσο οι θεωρητικές αφηρητές των ποικίλων επιμορφωτικών σεμιναρίων-προγραμμάτων, όσο και η στοχοθεσία, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία τους.
- β) Από το γεγονός ότι είναι ελάχιστα τα τεκμήρια της υλοποίησης των διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων για ομογενείς εκπαιδευτικούς όπου αυτά υλοποιήθηκαν στο παρελθόν σε διάφορες χώρες του εξωτερικού, αλλά και στην Ελλάδα<sup>19</sup>. Με άλλα λόγια δεν υπάρχει μια συστηματική καταγραφή των πεπραγμένων, εκθέσεις απολογισμού, ή όποια άλλη μορφή αξιολόγησης για το θέμα που μελετάμε.

Πέρα όμως από τις παραπάνω διαπιστώσεις, παρατηρούμε έλλειμμα και στο επίπεδο διατύπωσης θεωρητικών θέσεων, καθώς και αναλύσεων και μελετών, αναφορικά με την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών. Έτσι, διαπιστώνουμε πως παρόλο που οι ομογενείς εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ομάδα με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά, ωστόσο δεν έχει μέχρι τώρα διαμορφωθεί ένα θεωρητικό σκεπτικό που θα αναλύει την περίπτωση τους, και το οποίο θα λαμβάνει υπόψη ή ακόμα και θα δομείται με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά. Διαπιστώνεται ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία, οι υπάρχουσες σχετικές μελέτες, αναφέρονται σε πολύ συγκεκριμένες ομάδες ομογενών εκπαιδευτικών ανά πολιτεία, κοινότητα ή χώρα καθώς και σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Έχουν δηλαδή, περισσότερο το χαρακτήρα της καταγραφής, παρά της θεωρητικής κατασκευής, πάνω στην

<sup>19</sup> Στο δεύτερο μέρος της μελέτης, που αναφέρεται στην εμπειρική έρευνα στα Πανεπιστήμια της χώρας μας, περιγράφονται οι δυσκολίες στην διερεύνηση του αρχαιακού υλικού αναφορικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν στο παρελθόν υλοποιηθεί. Η κυριότερη από τις δυσκολίες ήταν η εξεύρεση του αρχαιακού υλικού.

ποία θα μπορούσε να στηρίξει κανείς, ένα ευρύτερο μοντέλο-πρόταση για την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί γενικότερα, με τις όποιες απαραίτητες διαφοροποιήσεις ανάλογα την περίπτωση.

#### **4.2. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί και οι τυπολογίες που διαμορφώνονται**

Όπως έχουμε ήδη τονίσει, η ομάδα των ομογενών εκπαιδευτικών, έτσι όπως την οριοθετήσαμε εννοιολογικά στο κεφ.1, είναι μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευτικών, η οποία και στο εσωτερικό της παρουσιάζει εκτεταμένη ανομοιογένεια και πολυμορφία, και επομένως ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Την πολυμορφία αυτή και την ανομοιογένεια, μπορούμε να την διακρίνουμε σε τρεις διαστάσεις<sup>20</sup>:

- α) Στην διάσταση που αφορά στις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και στην πολιτισμική ταυτότητα που φέρουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί,*
- β) Στην διάσταση που αφορά το επίπεδο επαγγελματικής (γλωσσικής, παιδαγωγικής, διδακτικής) κατάρτισης που αυτοί έχουν (τυπολογίες) και*
- γ) Στην διάσταση που αφορά τις μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να στελεχώσουν.*

##### ***α) Οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και η πολιτισμική ταυτότητα που φέρουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί:***

Είναι πολύ λογικό, να πάρουμε ως δεδομένο –εφόσον δεχόμαστε ότι ο πολιτισμός ως έννοια, δεν είναι στατικός<sup>21</sup>–, ότι οι ζώντες και δρώντες Έλληνες της διασποράς, θα πρέπει να διαφοροποιούνται πολιτισμικά μεταξύ τους, αλλά και από τους ελλαδίτες Έλληνες. Η πολιτισμική ετερότητα, επομένως, και των ομογενών εκπαιδευτικών, είναι ένα πολύ συγκεκριμένο δεδομένο, το οποίο πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας στην μελέτη του θέματος της επιμόρφωσής τους. Με αυτό φυσικά δεν εννοούμε, πως απαιτείται να γίνει ομαδοποίηση των ομογενών

<sup>20</sup> Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι από τις τρεις αυτές διαστάσεις η πρώτη δεν αφορά αποκλειστικά τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, αλλά όλους τους Έλληνες της διασποράς εν γένει, ενώ η δεύτερη διάσταση, είναι αυτή που κυρίως μας ενδιαφέρει και την οποία μελετάμε διεξοδικά στη δεύτερη ενότητα της έρευνας που διενεργήσαμε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Η τρίτη διάσταση, τέλος, δηλαδή οι μορφές και οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελέσει από μόνη της ξεχωριστή μελέτη, καθώς παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

<sup>21</sup> Διευκρινίζουμε ότι αντιλαμβανόμαστε τον όρο «πολιτισμός» στην ευρεία του έννοια, συμπλέοντας με την αντίληψη του Δαμανάκη (1997, 2001), ο οποίος συμπεριλαμβάνει σ' αυτόν, το σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος, για να εναρμονισθεί με το φυσικό και το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες. Αυτή η θεώρηση, μας επιτρέπει να συμπεριλάβουμε στις αναλύσεις μας και τον διαφοροποιημένο πολιτισμό των Ελλήνων της διασποράς.

εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που τους χαρακτηρίζουν. Κάτι τέτοιο θα αποτελούσε μια στενόμυαλη θεώρηση και θα ευνοούσε την γκετοποίηση και τον διαχωρισμό των ομογενών εκπαιδευτικών, με άλλα λόγια, θα απείχε πολύ από τις τρεις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης<sup>22</sup>. Εκείνο όμως που θα μπορούσε να γίνει, είναι να ληφθούν σοβαρά υπόψη αυτές οι διαφοροποιημένες κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που χαρακτηρίζουν γενικά τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, κατά την διάρκεια κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας.

**β) Το επίπεδο της επαγγελματικής (γλωσσικής, παιδαγωγικής και διδακτικής) τους κατάρτισης:**

Αυτό είναι ένα ζήτημα με το οποίο θα ασχοληθούμε διεξοδικά στο δεύτερο μέρος της μελέτης μας (κατά την παρουσίαση της εμπειρικής έρευνας), όπου και προχωρούμε στην κατάρτιση πίνακα με τους διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών που συναντάμε, ανάλογα με τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που αυτοί διαθέτουν. Μελετώντας ωστόσο τη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίσαμε μερικές μελέτες, οι οποίες παρόλο που δεν αφορούν αποκλειστικά στο θέμα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών και των τυπολογιών που προκύπτουν, ωστόσο, μεταξύ άλλων, τις εντοπίζουν σ' ένα βαθμό και τις σχολιάζουν<sup>23</sup>.

Κοινή διαπίστωση όλων αυτών των μελετών είναι ότι το επίπεδο της γλωσσικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των ομογενών εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική σε σχολεία του εξωτερικού, είναι εξαιρετικά ανομοιογενές. Συμπερασματικά, όλες καταλήγουν στην ύπαρξη δυο μεγάλων κατηγοριών για τους ομογενών εκπαιδευτικών: α) «στους προσοντούχους» και β) στους «μη προσοντούχους»<sup>24</sup>. Και οι δυο αυτές γενικές κατηγορίες διακρίνονται σε επιμέρους υποκατηγορίες, ανάλογα φυσικά και με την χώρα διαμονής κάθε φορά, τις εκάστοτε προϋποθέσεις, την ατομική βιογραφία του καθενός, τις συνθήκες, κ.λπ. Κατά την διάρκεια της εμπειρικής μας έρευνας, στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, επιβεβαιώθηκε αυτός ο διαχωρισμός, καθώς διερευνώντας το επίπεδο κατάρτισής τους, συναντήσαμε αντιπροσωπευτικά δείγματα ομογενών εκπαιδευτικών, και από τις δυο μεγάλες κατηγορίες. Αυτό μας οδήγησε στην κατάρτιση του παρακάτω πίνακα τυπολογιών, τον οποίο θα σχολιάσουμε διεξοδικότερα στο δεύτερο μέρος της μελέτης.

<sup>22</sup> Υπενθυμίζουμε ότι σύμφωνα με την θεωρία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, οι τρεις αυτές βασικές αρχές (αξιώματα), στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω είναι: 1) Η ισοτιμία των πολιτισμών, 2) Η ισοτιμία των μορφωτικών κεφαλαίων ατόμων διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης και 3) Η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης 1997: 99-106).

<sup>23</sup> Βλέπε ενδεικτικά, τις μελέτες των: Φιλιπούση, Γ. (1998) και Αθανασίου, Λ. (1998), καθώς και το Τεχνικό Δελτίο Έργου «Παιδεία Ομογενών» (1997).

<sup>24</sup> Οι όροι αυτοί ασφαλώς δεν είναι επιστημονικά δόκιμοι. Τους χρησιμοποιούμε ωστόσο σ' αυτή τη φάση ως προεπιστημονικούς όρους.

**Πίνακας 3: Οι τυπολογίες των Ο.Ε. με βάση το επίπεδο κατάρτισής τους**

ΟΜΟΓΕΝΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	
"Προσοντούχοι" Με κατάρτιση διδασκάλου	"Μη Προσοντούχοι"
1. Πτυχίο Ακαδημίας (Ελλάδα)	1. Πτυχίο κατώτερης σχολής - Ελλάδα (τεχνολογικής κυρίως κατεύθυνσης)
2. Πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε. (Ελλάδα)	2. Πτυχίο κατώτερης σχολής (Χ.Δ. τεχνολογικής κυρίως κατεύθυνσης)
3. Πτυχίο ΑΕΙ (Χ.Δ.)	3. Απόφοιτοι Λυκείου (Ελλάδα)
4. Πτυχίο Κολλεγίου (Χ.Δ.)	4. Απόφοιτοι Λυκείου (Χ.Δ.)
<b>Χωρίς κατάρτιση δασκάλου</b>	5. Άσχετο επάγγελμα (Ελλάδα & Χ.Δ.)
5. Πτυχίο ΑΕΙ (Ελλάδα)	6. Καμία ειδίκευση (Ελλάδα & Χ.Δ.)
6. Πτυχίο ΑΕΙ (Χ.Δ.)	

*Χ.Δ.* = Χώρα Διαμονής, *Π.Τ.Δ.Ε.* = Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
*Α.Ε.Ι.* = Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

**γ) Οι μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό:**

Οι διάφορες μορφές της Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τους φορείς εκπαίδευσης, είναι ένα άλλο σημείο που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας στη μελέτη του θέματος της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Εξωτερικών αλλά και της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού<sup>25</sup> και λοιπών μελετών, παρατηρείται μια ποικιλία των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και των φορέων που εμπλέκονται σε αυτή. Ο πίνακας (πιν. 4.) που ακολουθεί, μας δίνει μια συνολική εικόνα της κατάστασης που επικρατεί αναφορικά με τις μορφές αλλά και τους φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ανά τον κόσμο.

<sup>25</sup> Βλ. «Ο Απόδημος Ελληνισμός: Φάκελος» (1995) βλ. επίσης Κουτούζη, Μ. (1999), Μορφές και φορείς Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο εξωτερικό: Προοπτικές συντονιστικής παρέμβασης στο: *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό - Πρακτικά πανελλήνιου-Πανομογενειακού συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 1999, σ.σ. 207-215.

**Πίνακας 4: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό**

Μορφές εκπαίδευσης και δέκτες		Τυπολογία φορέων εκπαίδευσης				
		Φυσικά πρόσωπα Α	Νομικά πρόσωπα (π.χ. Σύλλογοι, Κοινότητες) Β	Εκκλησία Γ	Κρατικές υπηρεσίες της:	
					Χώρας προέλευσης Δ	Χώρας διαμονής Ε
1.	Προσχολική Αγωγή					
1.1	Αμιγή Νηπιαγωγεία		+	+	+	
2.2	Μικτά Νηπιαγωγεία		+	+	+	+
2.	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση					
2.1	Αμιγή Ελληνικά (ιδιωτικά) Σχολεία		+		+	
2.2	Δίγλωσσα Σχολεία για ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές		+	+	+	+
2.3	Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνόφωνους (απογευματινά / Σαββατιανά)	+	+	+	+	+
2.4	Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας διαμονής με ελληνόφωνους ή και αλλόφωνους μαθητές					+
2.5	Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας διαμονής με αλλόφωνους μόνο μαθητές					+
3.	Ευρωπαϊκά Σχολεία				+	+

Πηγή: Δαμανάκης, Μ. (2001: 21)

Είναι προφανές, ότι ανάλογα με το φορέα και τη μορφή εκπαίδευσης (τύπο σχολείου), τίθενται κάθε φορά και διαφορετικοί κανόνες και κριτήρια για την οργάνωση των σχολείων, το επίπεδο κατάρτισης και το πρόγραμμα επιμόρφωσης που πρέπει να έχουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν. Άμεση συνάρτηση των παραπάνω είναι και η υπηρεσιακή κατάσταση των ομογενών εκπαιδευτικών, η οποία όπως θα δούμε και στη συνέχεια, παρουσιάζεται επίσης διαφοροποιημένη ανάμεσα στους τύπους των εκπαιδευτικών.

Το ζητούμενο βέβαια δεν είναι να εντοπίσουμε τις διαφορές που ενυπάρχουν και να καταρτίσουμε απλά πίνακες κατηγοριών για να εντάξουμε σε κάποια από αυτές όλους τους τύπους εκπαιδευτικών που συναντάμε. Το ζητούμενο, κατά τη γνώμη μας είναι, μέσα από τις διαφορές αυτές και την καταγραφή των χαρακτηριστικών που τις διακρίνουν, να βρούμε το κοινό σημείο, όπου θα μπορούσε να λειτουργήσει αφηρητικά για την κατάρτιση ενός ευέλικτου μοντέλου επιμόρφωσης. Το μοντέλο αυτό με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, θα μπορούσε να λειτουργήσει έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό από την μια, αλλά και να δίνει τη δυνατότητα στον ομογενή εκπαιδευτικό, από την άλλη, να αξιοποιήσει τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία τη δική του αλλά και των μαθητών του με τρόπο τέτοιο, ώστε τα διαφορετικά αυτά στοιχεία από μειονέκτημα, όπως ορισμένοι θεωρούν ότι είναι, να μετατραπούν σε πλεονέκτημα.

#### ***4.3. Προσπάθεια διαμόρφωσης ενός θεωρητικού πλαισίου για την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών***

Στην προσπάθεια μας να διαμορφώσουμε ένα πρώτο θεωρητικό πλαίσιο, επικεντρωθήκαμε στα πέντε κριτήρια για την διαμόρφωση τύπων επιμόρφωσης έτσι όπως τα περιγράψαμε προηγουμένως (σ.27 κ.ε.), συνδυάζοντάς τα παράλληλα με τις θεωρητικές αναλύσεις του Δαμανάκη (1999: 20-28 & 2001: 15-48). Οι βασικοί άξονες αυτής της συνδυαστικής ανάλυσης είναι, επομένως, δύο. Ο πρώτος άξονας είναι τα επίπεδα κοινωνικοποίησης και λειτουργίας των ομογενών εκπαιδευτικών με όλα όσα αυτά εμπεριέχουν, και ο δεύτερος είναι τα πέντε βασικά κριτήρια που διαμορφώνουν και επηρεάζουν κάθε επιμορφωτική διαδικασία:

- 1) το κριτήριο του σκοπού,
- 2) το κριτήριο της μεθοδολογίας,
- 3) το κριτήριο του περιεχομένου,
- 4) το κριτήριο του χωροχρόνου και τέλος,
- 5) το κριτήριο της αξιολόγησης.

Έχοντας ως παράδειγμα, τις θεωρητικές αναλύσεις του Δαμανάκη (1999 & 2001), για την κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων της διασποράς, όπου διακρίνει σ' αυτή τέσσερα επίπεδα, θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε μια αντίστοιχη θεωρητική προσέγγιση για την περίπτωση των ομογενών εκπαιδευτικών σε σχέση πάντα με την επιμόρφωση τους. Τα επίπεδα αυτά είναι:

- 1) ατομικό επίπεδο,
- 2) μικροεπίπεδο,
- 3) μεσοεπίπεδο, και
- 4) μακροεπίπεδο.

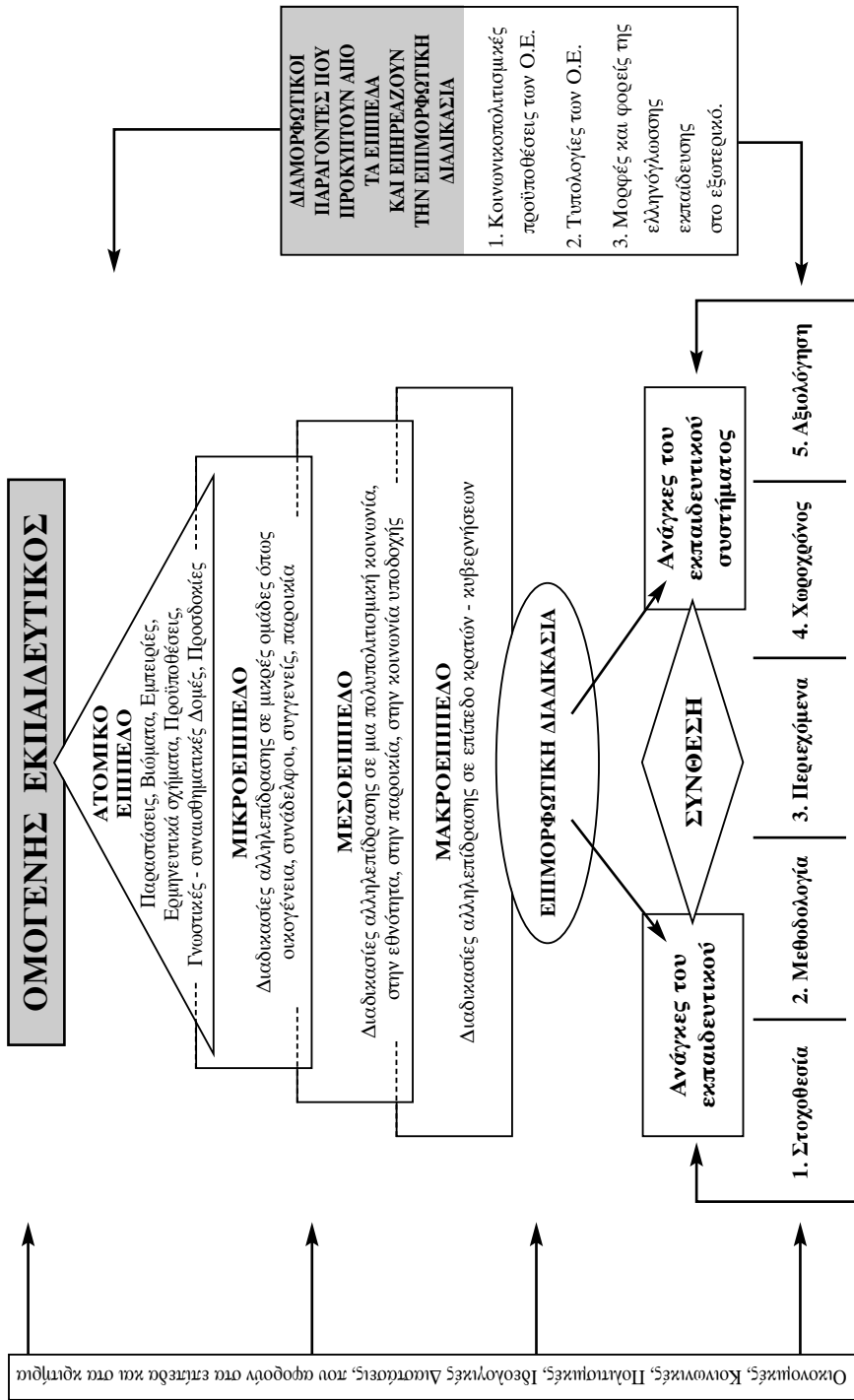
Για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς μάλιστα, οι αναλύσεις μας επιβάλλεται να είναι περισσότερο σύνθετες και πολυεπίπεδες, όχι τόσο στα τέσσερα επίπεδα κοινωνικοποίησης, όσο στα επιμέρους συστατικά στοιχεία που απαρτίζουν τα επίπεδα αυτά. Αυτό είναι αναγκαίο, καθώς στα επίπεδα αυτά επιδρούν και άλλοι εξωγενείς παράγοντες που διαφοροποιούν την περίπτωση των ομογενών εκπαιδευτικών από αυτή των ελληνοπαίδων της διασποράς, αλλά και κάθε τύπο εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Τέτοιοι σημαντικοί παράγοντες είναι η ύπαρξη των διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών όπως τους τις αναλύσαμε προηγουμένως, οι εκπαιδευτικές και πολιτιστικές παρεμβάσεις της χώρας διαμονής, καθώς και πλήθος άλλων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών ή ιδεολογικών παραγόντων, που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην διαδικασία της επιμόρφωσης.

Θα πρέπει να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι τα επίπεδα ανάλυσης και οι αλληλεπιδραστικοί αυτοί παράγοντες, δεν είναι απόλυτα οριοθετημένοι μεταξύ τους, και τις περισσότερες φορές ο ένας εμπριέχει, προϋποθέτει ή αποτελεί φυσική προέκταση του άλλου, τα δε επίπεδα, σ' ένα βαθμό, αλληλοεπικαλύπτονται.

Αυτή η «δομική-αναλυτική προσέγγιση», όπως την ονομάζει ο Δαμανάκης, θα ήταν όμως, ανολοκλήρωτη και χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα, αν δεν την συνδυάζαμε με τις αναλύσεις που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφορικά με τα ήδη υπάρχοντα μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στις δυο προσεγγίσεις όπου στο ένα τίθενται στο επίκεντρο ο εκπαιδευτικός και οι ανάγκες του και στο άλλο οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο πίνακας 5 που ακολουθεί και αναπαράστα σχηματικά την θεωρητική μας προσέγγιση, θα μας βοηθήσει στην καλύτερη κατανόησή της.

Πιν. 5: Η επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών σε σχέση με τα επίπεδα και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την κοινωνικοποίηση τους





#### 4.3.1. Επίπεδα ανάλυσης του διαφοροποιημένου κοινωνικοπολιτισμικού κεφαλαίου των ομογενών εκπαιδευτικών: μια δομική-αναλυτική προσέγγιση

Σχολιάζοντας και αναλύοντας την παραπάνω σχηματική αναπαράσταση, θα λέγαμε αρχικά ως προς τα επίπεδα τα ακόλουθα:

**α) Ατομικό επίπεδο:** στο επίπεδο αυτό, εντάσσονται οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις του ατόμου, οι οποίες περιλαμβάνουν τις παραστάσεις, τα βιώματα, τις εμπειρίες του, τα ερμηνευτικά του σχήματα, τις δεξιότητες, τις προϋποθέσεις και φυσικά τις προσδοκίες του. Ταυτόχρονα, στο ατομικό επίπεδο, εντάσσονται και οι ανθρωπολογικές του προϋποθέσεις, δηλαδή οι γνωστικές και συναισθηματικές του δομές οι δυνατότητες κ.λπ. (Δαμανάκης 1999: 20-21).

Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, στην συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν αποκτήσει σε μεγάλο βαθμό, το χαρακτηριστικό της διγλωσσίας, και το χαρακτηριστικό της διπολιτισμικότητας. Από την μια πλευρά, αν αναλογιστούμε τους ομογενείς εκπαιδευτικούς της δεύτερης και της τρίτης γενιάς, θα δούμε ότι εκείνοι διαθέτουν και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά, δηλαδή την διγλωσσία και την διπολιτισμικότητα, εφόσον έχουν κοινωνικοποιηθεί διγλωσσικά/διπολιτισμικά, και άρα έχουν πλέον διαμορφώσει μια διπολιτισμική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000: 8), *«η διπολιτισμική ταυτότητα ως προϊόν της πολιτισμικής σύνθεσης που λαμβάνει χώρα στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και ως συνείδηση αυτής της πολιτισμικής σύνθεσης, εκφράζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ασχολείται ενεργά και κριτικά και με τους δύο πολιτισμούς, να διαχειρίζεται τη διπολιτισμική-διγλωσσική βιοτική του κατάσταση και να υπερασπίζεται προς τα έξω (έναντι του σημαντικού άλλου) τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία του»*.

Όμως, από την άλλη πλευρά, για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς της πρώτης γενιάς, δεν ισχύει το παραπάνω, εφόσον πρόκειται για άτομα που σε κάποια φάση της ζωής τους, κι ενώ είχαν ήδη κοινωνικοποιηθεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά, αποφάσισαν να αποδημήσουν. Στην νέα χώρα που εγκαταστάθηκαν, απόκτησαν μεν με τον καιρό το χαρακτηριστικό της διγλωσσίας<sup>26</sup>, όμως η κοινωνικοποίησή τους, είχε ήδη ολοκληρωθεί στην Ελλάδα, χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει, ότι δεν δέχτηκαν και δεν δέχονται ακόμα ισχυρές επιδράσεις σε διάφορα επίπεδα. Οι επιδράσεις αυτές μάλιστα, μερικές φορές, είναι τόσο ισχυρές, που μιλάμε για την δημιουργία ενός «ενδιάμεσου» πολιτισμού, ο οποίος αποτελεί προϊόν της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών της χώρας προέλευσης (Ελλάδα) και της χώρας διαμονής. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η ατομική βιογραφία του καθενός, δρα καταλυτικά στην προσωπική αλλά και στην επαγγελματική εξέλιξή του.

<sup>26</sup> Αν και εδώ ακόμα τίθεται θέμα διαφοροποίησής τους αναφορικά με τον τύπο διγλωσσίας που χαρακτηρίζει τον καθένα. Αν δηλαδή πρόκειται για αμφιδύναμη διγλωσσία, για μονόπλευρη με υπεροχή της Γ1 ή της Γ2 διγλωσσία, για ημιγλωσσία κ.λπ. Βλ. σχετικά τις αναλύσεις της Κατσιμαλή (1999) και Δαμανάκη (1999) για τους τύπους διγλωσσίας που συναντάμε στους ομογενείς Έλληνες.

Η έννοια της ατομικής βιογραφίας είναι πολυσύνθετη. Δεν είναι μια απλή αλληλουχία τυχαίων γεγονότων ζωής, αλλά αποτελεί ουσιαστικά μια δεδομένη κοινωνική δομή, η οποία πραγματώνεται από τα άτομα. Με άλλα λόγια η βιογραφία του κάθε ατόμου, καθορίζεται και από δομικούς όρους, αλλά και από προσδιορίσιμα, ιδιαίτερα δεδομένα και σε κάθε περίπτωση το κάθε άτομο επεξεργάζεται και συνθέτει διαφορετικά τα όποια βιώματα και τις όποιες επιδράσεις του περιβάλλοντός του. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί ωστόσο, πέρα από την πολυεπίπεδη διαφορετικότητα που τους χαρακτηρίζει, έχουν στο σύνολό τους και ένα κοινό δεδομένο, που τους χαρακτηρίζει και που επηρεάζει την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Αυτό είναι η εθνοτική τους προέλευση, ανεξάρτητα από το αν είναι μετανάστες 1ης, 2ης ή 3ης γενιάς και ανεξάρτητα από το πώς βιώνουν οι ίδιοι την διπολιτισμική τους κατάσταση.

Δεν είναι επομένως τα θεωρητικά αποτελέσματα της κοινωνιολογίας ή της παιδαγωγικής, ούτε οι διάφορες θεωρίες περί ταυτότητας και κοινωνικοποίησης, αλλά η κοινωνική πραγματικότητα, που ενυπάρχει στις σύγχρονες βιογραφίες, των ομογενών εκπαιδευτικών και η οποία δημιουργεί την παραγωγική ένταση ανάμεσα στην προοπτική του υποκειμένου και της δομής απαραίτητες και οι δυο για την έρευνα στο θέμα της επιμόρφωσής τους.

Έτσι βλέπουμε, για παράδειγμα, ότι οι προϋποθέσεις, αλλά και οι προσδοκίες που έχουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, σε ατομικό επίπεδο διαφέρουν μεταξύ τους. Θα λέγαμε μάλιστα πως οι δεύτερες διαμορφώνονται συναρτήσει των πρώτων. Αυτός είναι και ο λόγος που δείχνουμε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις ατομικές βιογραφίες των ομογενών εκπαιδευτικών στην πορεία της μελέτης μας και χρησιμοποιούμε σ' ένα βαθμό, την βιογραφική μέθοδο ως εργαλείο έρευνας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι είναι εμφανής η συνθετότητα του ζητήματος, από το πρώτο κιόλας επίπεδο ανάλυσης, καθώς οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, όπως ήδη έχουμε τονίσει, δεν είναι μια συμπαγής ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά.

**β) Μικροεπίπεδο:** Τα παραπάνω ατομικά χαρακτηριστικά, αποκτώνται και διαμορφώνονται στα πλαίσια της πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης των ομογενών εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένοι θεσμοί και κοινωνικοί χώροι, όπως είναι η οικογένεια, οι συνάδελφοι, και ο χώρος εργασίας, οι φίλοι, η παροιμία και η γειτονιά, συγκροτούν αυτό που λέμε «μικροεπίπεδο», το οποίο φέρει τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας ή τουλάχιστον της διπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας. Αυτοί οι θεσμοί, όπως είναι εύλογο, επιδρούν στην διαμόρφωση του συνολικού προφίλ των ομογενών εκπαιδευτικών.

Και πάλι κατανοούμε τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί σε μικροεπίπεδο, οι οποίες είναι κατά κύριο λόγο σε συνάρτηση με:

- i) Το αν οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί ανήκουν στην 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> ή 3<sup>η</sup> γενιά μεταναστών,
- ii) Την ένταξη τους ή μη στην παροιμία,

- iii) Τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (τύποι σχολείων), που υπηρετούν στο εξωτερικό, ή αν αλληλεπιδρούν με γονείς και παιδιά 1ης, 2ης, ή 3ης γενιάς,  
 iv) Το επίπεδο και το θεσμό της κατάρτισής τους, δηλαδή ανάλογα με την τυπική και ουσιαστική κατάρτιση που διαθέτει ο κάθε ομογενής εκπαιδευτικός.

Η κοινωνικοποίηση, αλλά και η πρόσκτηση των βασικών χαρακτηριστικών κάθε ατόμου, αποκτώνται στα πλαίσια των προαναφερθέντων θεσμών και κοινωνικών χώρων. Εξετάζοντας όμως αυτούς τους θεσμούς αλλά και τους κοινωνικούς χώρους σε μικροεπίπεδο, διαπιστώνει κανείς για άλλη μια φορά την ύπαρξη διαφοροποιημένων τυπολογιών που διακρίνουν τους ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Έτσι για τον πρώτο άξονα (i), δηλαδή για τον αν έχουμε να κάνουμε με μετανάστες 1ης, 2ης ή 3ης γενιάς, ή αν αλληλεπιδρούν με γονείς και παιδιά 1ης, 2ης, ή 3ης γενιάς, διαπιστώνουμε την ύπαρξη μιας διαφοροποιημένης τυπολογίας οικογενειών. Ο Δαμανάκης (2000: 9), στις αναλύσεις του, θέτοντας ως κριτήρια α) τον τόπο γέννησης των γονέων και το χρόνο διαμονής τους στην χώρα προέλευσης (Ελλάδα) ή στη χώρα διαμονής και β) την εθνική προέλευσή, διακρίνει τους ακόλουθους έξι (6) τύπους οικογένειας:

**Πίνακας 6: Τυπολογία οικογενειών**

ΧΩΡΟΧΡΟΝΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΕΘΝΟΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	
	A. Μονοεθνική οικογένεια	B. Διεθνική (μικτή) οικογένεια
1. Οικογένεια 1 <sup>ης</sup> γενιάς	+	+
2. Οικογένεια 2 <sup>ης</sup> γενιάς	+	+
3. Οικογένεια 3 <sup>ης</sup> γενιάς	+	+

Από τον πίνακα 6, προκύπτουν έξι χαρακτηριστικοί τύποι οικογενειών, στους οποίους μπορούν θεωρητικά να ανήκουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και σε κάθε περίπτωση αλληλεπιδρούν με τα μέλη αυτών των οικογενειών. Με δεδομένο το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες, έχουμε ύφεση του κύματος της μετανάστευσης των Ελλήνων προς χώρες του εξωτερικού, κατανοούμε γιατί οι νεότεροι ομογενείς εκπαιδευτικοί, στη δεύτερη και εν μέρει στην τρίτη γενιά, τείνουν να γίνουν πλέον η πλειοψηφία. Επομένως, υποθέτουμε ότι ένας μεγάλος αριθμός ομογενών εκπαιδευτικών, θα κινείται τουλάχιστον ανάμεσα σε δυο γλώσσες και πολιτισμούς, με ό,τι αυτό μπορεί να σημαίνει για την γλωσσική τους επάρκεια στην ελληνική γλώσσα.

Ως προς το δεύτερο (ii), σημείο δηλαδή για την ένταξη ή μη στην παροικία, αλλά και το τρίτο (iii) δηλαδή τις μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, όπου κι εκεί διαπιστώσαμε διαφοροποιημένες τυπολογίες (βλ. πίνακα 5), έχουμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις: Δεν είναι μόνο η μορφή τη ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, την οποία στελεχώνει ο κάθε ομογενής

εκπαιδευτικός που παίζει ρόλο στην διαμόρφωση του προφίλ του, (κάτι που διαμορφώνει δηλαδή και τις προϋποθέσεις του) αλλά είναι και οι επιμορφωτικές του ανάγκες. Οι οποίες σχετίζονται σε ένα βαθμό και με την βασική και ακαδημαϊκή τους κατάρτιση. Για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην 2η γενιά, γνωρίζουμε πως είναι παράγωγα κάποιας από τις παραπάνω μορφές εκπαίδευσης. Δηλαδή ως μαθητές και οι ίδιοι παρακολούθησαν σε κάποια φάση της ζωής τους μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε κάποιον από τους παραπάνω τύπους σχολείων (όπως τους παραθέσαμε προηγουμένως στον σχετικό πίνακα). Το επίπεδο, επομένως, της γλωσσικής τους επάρκειας, συσχετίζεται άμεσα με τον τύπο σχολείου στο οποίο φοίτησαν οι ίδιοι.

Παράλληλα και σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω, η παροικία έρχεται να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των χαρακτηριστικών που διακρίνουν τους ομογενείς εκπαιδευτικούς. Από τον βαθμό οργάνωσης και το μέγεθος της κάθε ελληνικής παροικίας στο εξωτερικό, εξαρτάται κατά πολύ και η δυνατότητα παρέμβασής της στο ευρύτερο επίπεδο (μεσοεπίπεδο) και η αποτελεσματικότητά της, αναφορικά με την παροχή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Όπως δείχνουν έρευνες που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», (1999: 26), η ελληνική γλώσσα υποχωρεί όσο προχωρούμε από τα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου υπάρχουν πολυπληθείς και άρτια οργανωμένες παροικίες, στα μικρότερα αστικά κέντρα και στις αραιοκατοικημένες περιοχές της υπαίθρου. Ο βαθμός συμμετοχής ή όχι του ομογενή εκπαιδευτικού, σε αυτές είναι επίσης μια παράμετρος που παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του και στο διδακτικό του έργο.

Βέβαια, κατανοούμε ότι τα παραπάνω διαφοροποιούνται κατά πολύ και μέσα στην ίδια την χώρα διαμονής, πόσο μάλλον από χώρα σε χώρα. Έτσι, για παράδειγμα, διαφορετικά βιώνει την κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ο ομογενής εκπαιδευτικός που ζει και εργάζεται στην Αστόρια της Νέας Υόρκης, όπου υπάρχει μια καλά οργανωμένη και δραστήρια ελληνική παροικία, κυρίως σε ημερήσια σχολεία, και διαφορετικά ο ομογενής που ζει και εργάζεται στην Γεωργία της πρώην Σοβιετικής Ένωσης όπου μέχρι και πριν από μια δεκαετία, η ελληνική γλώσσα ευρίσκετο υπό διωγμό.

Φυσικά, πίσω από την θεσμική πολυμορφία, κρύβονται μια σειρά από διαφορετικές ιδεολογικές, θεωρητικές, και πρακτικές προσεγγίσεις που ποικίλουν όπως καταλαβαίνουμε από χώρα σε χώρα, από πολιτεία σε πολιτεία αλλά και από εκπαιδευτική σε εκπαιδευτική περιφέρεια, συχνά δε και από σχολείο σε σχολείο.

Ως προς το τέταρτο (iv) σημείο, λοιπόν, δηλαδή την τυπική και ουσιαστική κατάρτιση που διαθέτει ο ομογενής εκπαιδευτικός, και που σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό καθορίζουν και τις επιμορφωτικές ανάγκες του, δεν έχουμε παρά να συνυπολογίσουμε και να συνθέσουμε όλες τις παραπάνω αναλύσεις μας και φυσικά να τις συναρτήσουμε με τη θεσμική κατάστασή του.

γ) **Μεσοεπίπεδο:** όπως φαίνεται και από τον προηγούμενο πίνακα 5, όπου τα επίπεδα κοινωνικοποίησης, εισχωρούν το ένα στο άλλο, μερικοί θεσμοί, αλλά και κοινωνικοί χώροι μπορούν να αναλυθούν στο μικροεπίπεδο, αλλά επίσης και στο μεσοεπίπεδο. Αυτό είναι εύλογο καθώς και οι ομογενείς εκπαιδευτικοί ως μεμονωμένα άτομα, αλλά και στα πλαίσια του θεσμικού τους ρόλου, δρουν παράλληλα σε πολλούς κοινωνικούς χώρους. Στο μεσοεπίπεδο εντάσσονται οι θεσμικές, κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις, τόσο στην παροικία, όσο και στην χώρα διαμονής. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί λοιπόν, κινούνται και δρουν κάθε φορά σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Στην περίπτωση που εξετάζουμε, πέρα από τις εκτεταμένες διαφοροποιήσεις και την πολυμορφία που επικρατεί, έχουμε ένα κοινό δεδομένο: οι κοινωνίες στα πλαίσια των οποίων συντελούνται αυτές οι κοινωνικοποιητικές διαδικασίες, είναι πολυεθντικές, πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές

Από την μία πλευρά έχουμε την εθνοτική παροικία, με όλα όσα αυτή περιλαμβάνει, και από την άλλη έχουμε τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες στην κοινωνία της χώρας διαμονής σε μια διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης, κάτι που επηρεάζει και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό, όχι μόνο τις επιλογές, αλλά και τις δυνατότητες των ομογενών εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, διαφορετική κατάσταση αντιμετωπίζει ο ομογενής εκπαιδευτικός της Αυστραλίας, όπου η ελληνική γλώσσα με την υιοθέτηση των LOTE<sup>27</sup> programs πέρασε στα ωρολόγια προγράμματα των κρατικών σχολείων, και διαφορετική ο ομογενής εκπαιδευτικός σε χώρες, όπου η ελληνική γλώσσα δεν έχει ενσωματωθεί στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα των κρατικών σχολείων, αλλά παράλληλα, και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες είναι δυσχερέστερες, όπως γενικότερα και το βιοτικό επίπεδο των κατοίκων της συνολικά. Ή ακόμα διαφορετικές καταστάσεις βιώνει ο εκπαιδευτικός στις παρευξείνιες χώρες, που βρίσκονται σε μία κρίσιμη μεταβατική περίοδο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το ζήτημα που μας απασχολεί, τίθεται σε άμεση συνάρτηση και με τις ενδοπαροικιακές εξελίξεις και με τις γενικότερες θεσμικές, κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες στην χώρα διαμονής, αλλά και με την σχέση των δύο παραπάνω μεταξύ τους καθώς και με τις λοιπές εθνοτικές ομάδες με τις οποίες συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν.

δ) **Μακροεπίπεδο:** αυτό είναι ένα ευρύτερο επίπεδο ανάλυσης, το οποίο αποτελεί προέκταση και φυσική συνέχεια του μεσοεπιπέδου και περιλαμβάνει τις διεθνείς κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις. Το αναφέρουμε ως το ανώτερο καταληκτικό επίπεδο της θεωρητικής μας ανάλυσης, καθώς οι

<sup>27</sup> LOTE: Language Other Than English.

ραγδαίες εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, ειδικά μετά την κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού», δημιούργησαν και εξακολουθούν να δημιουργούν συνεχώς νέα δεδομένα και ανακατατάξεις τέτοιες, που δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά συστήματα των διαφόρων χωρών.

Καθημερινά διαπιστώνουμε από τα ίδια τα γεγονότα, ότι ολόκληρος ο κόσμος βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία διαρθρωτικών αλλαγών σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής δράσης. Αυτές οι αλλαγές εύλογο είναι να επηρεάζουν και τις εξελίξεις στην εκπαίδευση παγκοσμίως, αλλά και στην ελληνική διασπορά.

Για παράδειγμα, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, ως μια αδιαμφισβήτητη πλέον πραγματικότητα, δεν επηρεάζει μόνο τα οικονομικά συστήματα των κρατών μελών, αλλά θέτει και τα εκπαιδευτικά συστήματα τους σε μία νέα τροχιά, καθώς επιχειρείται η ύπαρξη μιας ενιαίας βάσης σε αυτά. Η οποία βάση, ασφαλώς δεν αναφέρεται μόνο σε θέματα οργανωτικής και διοικητικής φύσεως, αλλά και σε θέματα ουσίας και περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι όπως έχουμε διαπιστώσει, ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ζητήματα που απασχολούν έντονα και βρίσκονται στην κορυφή των προτεραιοτήτων της Ενωμένης Ευρώπης<sup>27</sup>.

Από την άλλη πλευρά, οι αυξανόμενες μετακινήσεις των πληθυσμών δημιουργούν και δεδομένα που επηρεάζουν και την εκπαίδευση. Στην Αυστραλία για παράδειγμα, έχουν αρχίσει οι ασιατικές γλώσσες να «εκτοπίζουν» την Ελληνική από τα δημόσια σχολεία, με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την παροικία και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμα περισσότερο οι εξελίξεις στην τεχνολογία με τις πολλαπλές δυνατότητες επικοινωνίας, σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας σε βαθμό τέτοιο, που όλοι πλέον να μιλάμε για την δημιουργία ενός «Παγκόσμιου Χωριού» (Global Village), ευνοούν την καλύτερη οργάνωση των σχέσεων και στον αλληλοεμπλουτισμό μεταξύ των ελλαδιτών Ελλήνων και των Ελλήνων της διασποράς. Αυτό σημαίνει ότι ευνοούν ταυτόχρονα και την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, όπως είναι για παράδειγμα η τηλε-επιμόρφωση, η επιμόρφωση μέσα από το διαδίκτυο κ.λπ.

Κατανοούμε, επομένως, πως όλα τα προηγούμενα επίπεδα στα οποία κινήθηκαν οι αναλύσεις μας, επηρεάζονται είτε έμμεσα, είτε άμεσα από τις εξελίξεις στο μακροεπίπεδο.

<sup>27</sup> Βλέπε σχετικά: Δαμανάκη, Μ. (1999).

#### 4.4. Συμπεράσματα και ερευνητικά ερωτήματα

Στα προηγούμενα κεφάλαια συζητήσαμε και σχολιάσαμε από την μία τα αντιπροσωπευτικότερα μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τα οποία τα διακρίναμε σε δυο μεγάλες κατηγορίες: α) τα μοντέλα εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και β) τα μοντέλα εξυπηρέτησης των αναγκών των ιδίων των εκπαιδευτικών ως ξεχωριστές προσωπικότητες. Επίσης, καταλήξαμε σε πέντε βασικά κριτήρια βάση των οποίων μπορούμε να κατατάξουμε σε κατηγορία και να αναλύσουμε τα υπάρχοντα μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Υπενθυμίζουμε ότι τα πέντε αυτά κριτήρια είναι: 1. της στοχοθεσίας, 2. της μεθοδολογίας, 3. του περιεχόμενου 4. του χωροχρόνου, και τέλος, 5. της αξιολόγησης.

Από την άλλη πλευρά, μελετώντας την ιδιαίτερη περίπτωση των ομογενών εκπαιδευτικών, προχωρήσαμε σε μία δομική ανάλυση των κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών τους, διακρίνοντας στην ανάλυσή μας τέσσερα αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα: α) το ατομικό επίπεδο, β) το μικροεπίπεδο, γ) το μεσοεπίπεδο και δ) το μακροεπίπεδο.

Στην συνέχεια έχοντας ως παράδειγμα τις αντίστοιχες θεωρητικές αναλύσεις του Δαμανάκη (1999, 2001), για τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των ομογενών μαθητών, διαμορφώσαμε ένα πλαίσιο ανάλυσης της περίπτωσης των ομογενών εκπαιδευτικών.

Από όλα τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι καθένας από τους ομογενείς εκπαιδευτικούς έχει τα δικά του ατομικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία τον διαφοροποιούν σημαντικά από τους υπόλοιπους. Άλλωστε είναι γνωστό ότι η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα του ατόμου δεν είναι a priori δεδομένη, αλλά αποκτάται και διαμορφώνεται αδιάκοπα στα πλαίσια την κοινωνικής δράσης και της ενεργούς αλληλεπίδρασης με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του. Με άλλα λόγια και για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς όπως άλλωστε και για τους μαθητές, διαπιστώνουμε ότι αυτό που τους χαρακτηρίζει μεταξύ τους δεν είναι η ομοιογένεια, αλλά η ετερογένεια. Συγχρόνως όμως, έχουν κοινά στοιχεία που εστιάζονται τόσο στην εθνοπολιτισμική τους προέλευση, όσο και στον περιβάλλοντα χώρο που ζουν. Οι διαπιστώσεις αυτές δίνουν μια άλλη διάσταση στο θέμα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών και μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

##### α) Ως προς τους ομογενείς εκπαιδευτικούς:

- Τα διαφοροποιημένα επίπεδα κοινωνικοποίησης των ομογενών εκπαιδευτικών και η εύλογη ανομοιογένεια των κοινωνικοπολιτισμικών προϋποθέσεων που τους χαρακτηρίζουν, παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση του επαγγελματικού τους προφίλ και αν ναι πώς αυτά επηρεάζουν τη διδακτική-μεθοδολογική τους ετοιμότητα και το διδακτικό τους έργο;
- Πόσους και ποιους τύπους ομογενών εκπαιδευτικών εντοπίζουμε που να διαφέρουν ως προς το επίπεδο κατάρτισης τους, και πώς σχετίζονται αυτοί με τους

διάφορους τύπους σχολείων, και με την ποικιλία των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό;

- Ποιες είναι οι κύριες επιμορφωτικές ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις δικές τους εκτιμήσεις και πώς αυτές διαμορφώνονται και διαφοροποιούνται σε σχέση με μια σειρά από παράγοντες που δρουν και στα τέσσερα επίπεδα κοινωνικοποίησης τους;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες που έχουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί από τα προγράμματα επιμόρφωσης και πώς αυτές συσχετίζονται με τις κοινωνικοπολιτισμικές τους προϋποθέσεις από την μια, αλλά και με τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης μέσα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπου ζουν και εργάζονται;
- Οι διαφορετικές τυπολογίες των ομογενών εκπαιδευτικών που συναντάμε, σχετίζονται ή όχι με τις διαφορετικές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό;

***β) Ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια σε ελληνικά Πανεπιστήμια:***

- Τι είδους επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς έχουν υλοποιηθεί σε ελληνικά Πανεπιστήμια την τελευταία δεκαετία και σε ποιο βαθμό έλαβαν υπόψη τους την ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς αυτούς;
- Ποιοι είναι οι φορείς που εγκρίνουν, χρηματοδοτούν και αναθέτουν επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς και ποιοι φορείς τα σχεδιάζουν και τα υλοποιούν;
- Ποιοι είναι οι τρόποι και τα μέσα αξιολόγησης της επιμόρφωσης που δέχονται οι ομογενείς εκπαιδευτικούς και κατά πόσο τελικά λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες και οι ανάγκες τους στον τελικό σχεδιασμό και στην υλοποίηση των σεμιναρίων; Η επιμόρφωση που δέχονται ανταποκρίνεται σε αυτές τις ανάγκες; Αξιολογείται ή όχι η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών σεμιναρίων;

Για να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα, προχωρήσαμε στην διεξαγωγή σχετικής έρευνας, σε Πανεπιστήμια της Ελλάδας, και στην συνέχεια πιο εξειδικευμένα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Την έρευνα αυτή την παρουσιάζουμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας.





## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ

#### 5. Μεθοδολογία της έρευνας

##### 5.1. Στοχοθεσία και δομή της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε ήδη στην εισαγωγή, ο κεντρικός σκοπός της παρούσης εργασίας είναι διττός: Από τη μια είναι η μελέτη, περιγραφή και ανάλυση της επιμόρφωσης που λαμβάνουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί που ζουν στο εξωτερικό και διδάσκουν την ελληνική γλώσσα, υπηρετώντας σε κάποια από τις υπάρχουσες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, και από την άλλη είναι η περιγραφή των βασικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο ομογενή εκπαιδευτικό και συνθέτουν το προφίλ του.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι η ερευνητική δραστηριότητα, έλαβε χώρα σε δύο φάσεις και δομείται στο κείμενο σε δύο κεντρικές ενότητες:

Στην πρώτη φάση, εστίασαμε τη προσοχή μας στα ελληνικά Πανεπιστήμια, με στόχο τη μελέτη της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών, έτσι όπως χρηματοδοτήθηκε από ποικίλους επιμορφωτικούς φορείς (π.χ. Γ.Γ.Α.Ε., Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού, κ.λπ.) και υλοποιήθηκε με την επιστημονική ευθύνη μελών των Πανεπιστημίων. Αυτή η φάση αποτελεί την πρώτη ενότητα της έρευνας.

Στη δεύτερη φάση, εστίασαμε την προσοχή μας αποκλειστικά στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, όπου από το 1997, στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών» σχεδιάζονται και υλοποιούνται συστηματικά, επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς από διάφορες χώρες του εξωτερικού. Παίρνοντας ως παράδειγμα το Πανεπιστήμιο Κρήτης, θελήσαμε να φωτίσουμε βαθύτερες πτυχές του ζητήματος της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών και να αναδείξουμε όχι μόνο τα ποσοτικά, αλλά και τα ποιοτικά στοιχεία που το χαρακτηρίζουν. Στη φάση αυτή αναφέρεται η δεύτερη ενότητα της εμπειρικής έρευνας.

Οι λόγοι που μας ώθησαν να στραφούμε στην μελέτη της περίπτωσης του Πανεπιστημίου Κρήτης είναι οι ακόλουθοι: Πέρα από την συστηματική ενασχόληση του Πανεπιστημίου Κρήτης με την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών, ξεχωριστό χαρακτηριστικό στην περίπτωση αυτή, ήταν επίσης ότι διέθετε και ένα οργανωμένο αρχειακό υλικό, που αποτελούνταν από πλήθος γραπτών ντοκουμέντων σχετικών με το θέμα που μελετάμε. Έτσι, στο Πανεπιστήμιο Κρήτης μας δόθηκε η δυνατότητα να μελετήσουμε ποιοτικά χαρακτηριστικά της επιμορφωτικής δραστηριότητας, που στα άλλα Πανεπιστήμια δεν ήταν εκ των πραγμάτων δυνατό να εντοπισθούν και να μελετηθούν, επειδή δεν ήλθαμε σε επαφή με τις επιμορφωτικές διαδικασίες, αλλά με τις εκθέσεις που αναφέρονταν σε αυτές.

Το πιο σημαντικό όμως από όλα ήταν ότι μέσα από το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», μας δόθηκε η ευκαιρία να έρθουμε σε άμεση επαφή όχι μόνο με τις

διαδικασίες της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών, αλλά και με τους ίδιους του εκπαιδευτικούς και να μελετήσουμε το θέμα αυτό από μια άλλη οπτική, περισσότερο άμεση και βιωματική. Έτσι ο βασικός στόχος, της δεύτερης ενότητας της έρευνας, δηλαδή η διερεύνηση και η καταγραφή του προφίλ του ομογενούς εκπαιδευτικού, ήταν πλέον εφικτός και πραγματοποιήσιμος. Προσπαθήσαμε δηλαδή να δούμε τον ομογενή εκπαιδευτικό όχι ως αριθμό ενός συνόλου, αλλά ως ξεχωριστή οντότητα με διαφοροποιήσεις από την ευρύτερη ομάδα στην οποία ανήκει ή που τον «ενέταξαν» οι εκπαιδευτικοί φορείς.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι πέρα από τη βασική στοχοθεσία και τις κεντρικές ερευνητικές υποθέσεις, πάνω στις οποίες δομείται η έρευνα -και που είναι κοινές και στις δυο της ενότητες, για καθαρά μεθοδολογικούς και πρακτικούς λόγους, το κάθε μέρος από αυτά, έχει και τα δικά του εξειδικευμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα δικά του ερευνητικά εργαλεία, τις δικές του τεχνικές συλλογής των στοιχείων και επομένως και την δική του μέθοδο ανάλυσης και ερμηνείας των εμπειρικών δεδομένων.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τις υποθέσεις της έρευνας καθώς και τον προβληματισμό που απορρέει από αυτές.

### **5.2. Οι ερευνητικές υποθέσεις**

Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αφορούν και στις δύο ενότητες της έρευνας, είχαν δύο αφηρητικά σημεία:

Από την μια ήταν απόρροια του προβληματισμού και των θεωρητικών αναλύσεων μας, έτσι όπως τα παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Και από την άλλη ήταν αποτέλεσμα της προσωπικής επαφής μας με ομογενείς εκπαιδευτικούς, κατά την διάρκεια επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Η καθημερινή μας επαφή με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με την μελέτη της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας και κυρίως των διάφορων επιμορφωτικών προσπαθειών, μας βοήθησαν να κατανοήσουμε βαθύτερα τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήδη στο κεφάλαιο 4.4. και να καταλήξουμε στη διατύπωση των ακόλουθων βασικών υποθέσεων, οι οποίες αποτελούν προέκταση ή καλύτερα συμπύκνωση των ήδη διατυπωθέντων ερωτημάτων και συναρτώνται άμεσα με τις τρεις διαστάσεις που αναλύθηκαν προηγουμένως.

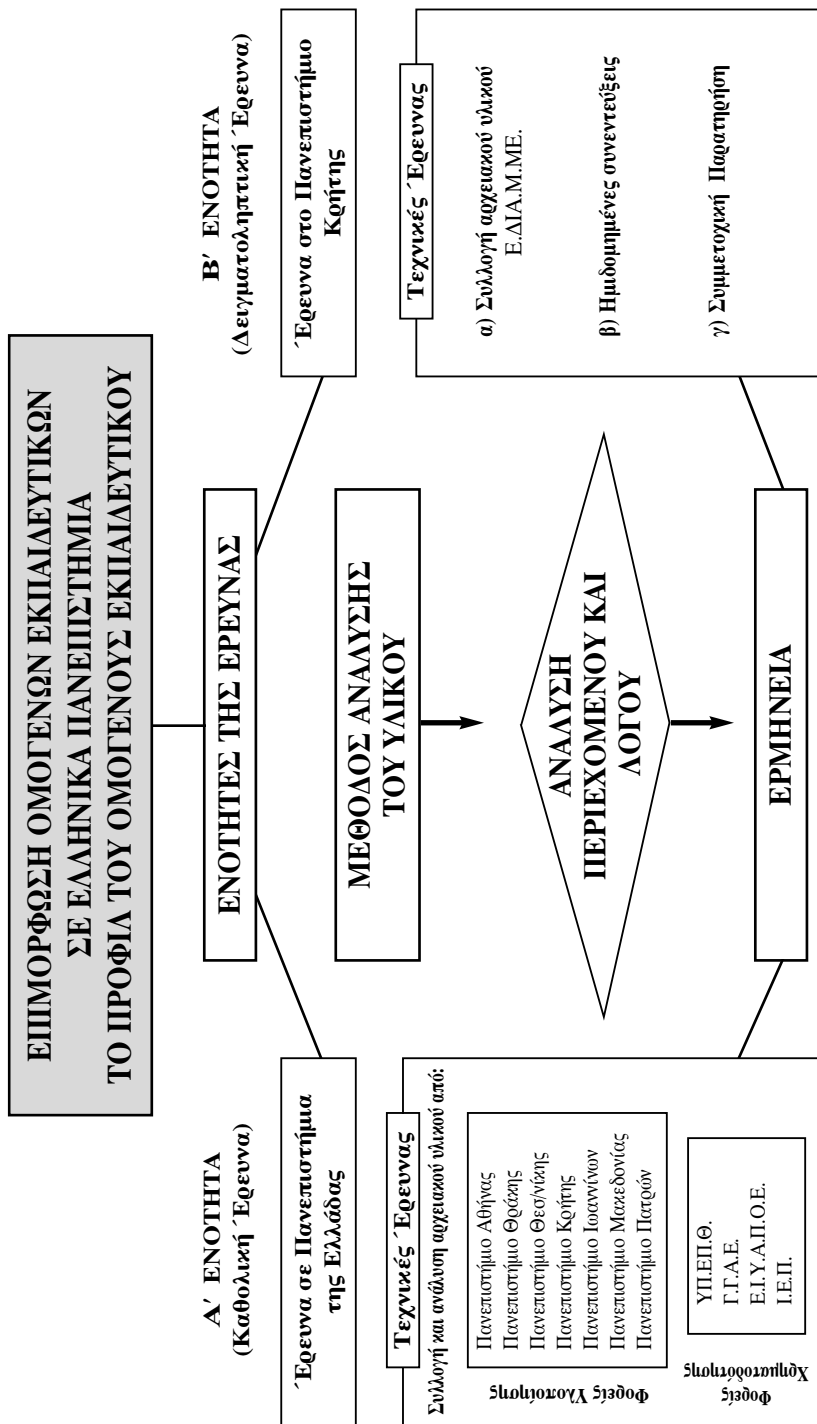
1. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί προερχόμενοι από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχουν μεταξύ τους διαφορετικές προϋποθέσεις και επομένως χαρακτηρίζονται από σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη θεωρητική-μεθοδολογική τους κατάρτιση και ως προς την διδακτική τους ετοιμότητα.
2. Η υπόθεση ότι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφοροποιήσεις ως προς την κατάρτισή τους, μας οδηγεί στο να υποθέσουμε επίσης ότι έχουν και διαφοροποιημένες επιμορφωτικές ανάγκες.

3. Το επίπεδο κατάρτισης των ομογενών εκπαιδευτικών συναρτάται άμεσα με τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και τους τύπους σχολείων που εκείνοι στελεχώνουν.
4. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί μέχρι τώρα, δεν ανταποκρίνεται ούτε επαρκεί για τους διάφορους τύπους σχολείων και για όλες τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.
5. Υποθέτουμε ότι λόγω της περιορισμένης προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης, δεν έχει ακόμα διαμορφωθεί μια επιμορφωτική πολιτική που να καλύπτει πλήρως τις ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών και την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό.
6. Η επιμόρφωση που λαμβάνουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί μέχρι τώρα, έχει ως στόχο περισσότερο την κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, και λιγότερο την κάλυψη των αναγκών του ίδιου του εκπαιδευτικού.

### ***5.3. Οι δύο ενότητες της έρευνας***

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα 7, περιγράφεται η συνολική εικόνα της μεθοδολογίας, έτσι όπως διαμορφώθηκε σε όλη την πορεία της έρευνας και η οποία αφορά και στις δύο της ενότητες. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι για μεν την πρώτη ενότητα, η έρευνα που πραγματοποιήσαμε ήταν καθολική, ενώ για τη δεύτερη ενότητα, η έρευνα ήταν κατά βάση δειγματοληπτική. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε με περισσότερες λεπτομέρειες και στις δυο αυτές ενότητες.

Πιν. 7: Η μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας



#### **5.4. Περιγραφή του υλικού της έρευνας**

Στην **πρώτη ενότητα** της έρευνας, που αφορά στα ελληνικά Πανεπιστήμια και που έχει έντονο περιγραφικό χαρακτήρα, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τι είδους επιμορφωτικά σεμινάρια έχουν υλοποιηθεί στο παρελθόν από Πανεπιστήμια της χώρας, για την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών. Ο μοναδικός τρόπος για να επιτευχθεί αυτό ήταν η αναδρομή μας στις σχετικές πηγές πρωτογενούς αρχειακού υλικού, η συλλογή του υλικού αυτού και στην συνέχεια η αξιολόγησή του. Οι **πηγές άντλησης** του υλικού, δεν μπορούσαν να ήταν άλλες από τα συγκεκριμένα Πανεπιστήμια που υλοποίησαν στο παρελθόν επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς, καθώς και οι **φορείς** που τα χρηματοδότησαν. Επίσης σε ελάχιστες περιπτώσεις, όπου για διάφορους λόγους, στάθηκε αδύνατο να προσεγγίσουμε τις δυο παραπάνω βασικές πηγές συλλογής υλικού (για παράδειγμα στο Πανεπιστήμιο Πατρών), το διαδίκτυο αποδείχτηκε «αρωγός» στην προσπάθειά μας αυτή. Εντοπίσαμε δηλαδή στις σχετικές ιστοσελίδες των Πανεπιστημίων και καταγράψαμε -όπου υπήρχαν αντίστοιχοι πίνακες- τα υλοποιηθέντα επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Συνολικά το πρωτογενές υλικό που συλλέξαμε αποτελούνταν από:

- α) Προγράμματα επιμόρφωσης (ωρολόγια προγράμματα), στα οποία αναγράφονταν όλες οι ημερήσιες δραστηριότητες και τα μαθήματα στα οποία συμμετείχαν ομογενείς εκπαιδευτικοί.
- β) Εκθέσεις αξιολόγησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων, που είτε τις συνέτασσαν οι φορείς υλοποίησης (δηλ. τα ελληνικά Πανεπιστήμια), είτε οι φορείς χρηματοδότησης.
- γ) Προτάσεις των ελληνικών Πανεπιστημίων προς τους χρηματοδοτικούς φορείς για την έγκριση επιμορφωτικών σεμιναρίων, στις οποίες περιγράφονταν κατά κανόνα οι στόχοι, ο οικονομικός προϋπολογισμός και οι βασικές οργανωτικές δομές τους.
- δ) Εκθέσεις αξιολόγησης και άλλα έντυπα (ερωτηματολόγια κ.λπ.), στα οποία αναγράφονταν οι αξιολογικές κρίσεις των ιδίων των επιμορφούμενων ομογενών εκπαιδευτικών.
- ε) Αλληλογραφία (ανταλλαγή απόψεων) μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, η οποία αναφέρεται στα επιμορφωτικά σεμινάρια.

Ο μεγαλύτερος όγκος του πρωτογενούς υλικού που καταφέραμε να συλλέξουμε, απαρτίζεται από τις δύο πρώτες κατηγορίες, δηλαδή από τα καθαυτά προγράμματα επιμόρφωσης με τις αναλυτικές δραστηριότητες και τα μαθήματα τα οποία παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, και από τις εκθέσεις απολογισμού.

Στη **δεύτερη ενότητα** της έρευνας επικεντρωθήκαμε στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το υλικό της συγκεκριμένης ενότητας ήταν και αρχειακό και εμπειρικό. Για τη συλλογή του αρχειακού υλικού, ανατρέξαμε στο αρχείο του Πανεπιστημίου Κρήτης και συγκεκριμένα του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και

Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Το υλικό αυτό αποτελούνταν από τα εξής γραπτά τεκμήρια:

- α) Το Τεχνικό Δελτίο Έργου (Τ.Δ.Ε.) του «Παιδεία Ομογενών».
- β) Τις εκθέσεις αξιολόγησης ξεχωριστά για κάθε υλοποιηθέν σεμινάριο, με επεξεργασμένα όλα τα σχετικά στοιχεία.
- γ) Τα ερωτηματολόγια που κατά καιρούς συμπλήρωναν οι συμμετέχοντες στα σεμινάρια ομογενείς εκπαιδευτικοί, τα οποία περιείχαν βιογραφικά και άλλα προσωπικά στοιχεία, υπηρεσιακά στοιχεία, προσδοκίες από τα επιμορφωτικά σεμινάρια, απόψεις πάνω σε μια σειρά σχετικών ζητημάτων κ.λπ.
- δ) Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησής που συμπλήρωναν οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί στο τέλος κάθε επιμορφωτικού σεμιναρίου και τέλος,
- ε) Τις επιστολές των ίδιων των εκπαιδευτικών με τις αξιολογικές τους παρατηρήσεις.

Το εμπειρικό υλικό της δεύτερης ενότητας, προέκυψε από τη συμμετοχική παρατήρηση και κατά κύριο λόγο από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που πήραμε από αντιπροσωπευτικούς τύπους ομογενών εκπαιδευτικών, έτσι όπως διαμορφώθηκαν οι τύποι αυτοί, από τα πρωτογενή μας στοιχεία. Θεωρήσαμε ως αντιπροσωπευτικές εκείνες τις περιπτώσεις ομογενών εκπαιδευτικών που παρουσίαζαν έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, ως προς τους παρακάτω άξονες:

- α) ως προς το επίπεδο κατάρτισής τους (βασικές και ανώτερες σπουδές),
- β) ως προς την χώρα διαμονής,
- γ) ως προς την μεταναστευτική τους βιογραφία (που περιλαμβάνει ένα πλήθος στοιχείων, και
- δ) ως προς την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Μέσα από το υλικό αυτό, επιχειρήσαμε να σκιαγραφήσουμε το «προφίλ του ομογενούς εκπαιδευτικού». Με τον όρο *προφίλ του ομογενούς εκπαιδευτικού*, εννοούμε όλα αυτά τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν την συνολική εικόνα του, σε ευρύτερο επίπεδο (διαπροσωπικό, κοινωνικό κ.λπ.) και όχι μόνο στο επαγγελματικό πεδίο, αν και κατά βάση επικεντρωθήκαμε σ' αυτό. Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας αναφερθήκαμε στις «τυπολογίες» εκπαιδευτικών, έτσι όπως προκύπτουν αυτές, με βάση την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση και εξέλιξη. Επιχειρήσαμε, λοιπόν, σε αυτή την ενότητα της έρευνας, να διαπιστώσουμε ποιες κατηγορίες - «τύποι» εκπαιδευτικών εμφανίζονται, να συμπληρώσουμε και να εμπλουτίσουμε τις τυπολογίες αυτές, αλλά και να διαπιστώσουμε ποια είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά καθενός απ' αυτούς τους τύπους.

Βασικό μέλημα ήταν επίσης να διερευνήσουμε τις κοινωνικό-πολιτισμικές προϋποθέσεις που έφεραν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί. Με βάση τις θεωρητικές αναλύσεις μας, έτσι όπως τις παρουσιάσαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε και αυτή την πτυχή, και να τη συνδέσουμε με τις διαδικα-

σίες της επιμόρφωσης, κάτι που από όσο γνωρίζουμε δεν είχε γίνει στο παρελθόν. Η διερεύνηση όμως των κοινωνικό-πολιτισμικών προϋποθέσεων των εκπαιδευτικών, μας οδηγεί στη διερεύνηση και μιας άλλης παραμέτρου: αυτήν των επιμορφωτικών αναγκών τους, έτσι όπως οι ίδιοι τις εντοπίζουν και τις κατηγοριοποιούν.

Η μελέτη, αντιπροσωπευτικών ατομικών περιπτώσεων, θεωρήσαμε ότι θα μας έδινε μια ποιοτική διάσταση στη διερεύνηση του ζητήματος των «προϋποθέσεων» που φέρουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, και θα φώτιζε πτυχές του ζητήματος, που με μια ποσοτική έρευνα, δεν θα ήταν ποτέ εφικτό να εντοπισθούν και να αναλυθούν ουσιαστικά.

#### **5.4.1. Χρόνος και τεχνικές συλλογής του υλικού**

Η έρευνα για την πρώτη ενότητα, που αφορά δηλαδή στα Πανεπιστήμια της χώρας, κινείται χρονικά την δεκαετία 1990-2000. Και αυτό γιατί από τις προερευνητικές διεργασίες μας, διαπιστώσαμε ότι σε αυτή τη δεκαετία παρουσιάζεται τόνωση του ενδιαφέροντος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, ενώ αρχίζουν να γίνονται και τα πρώτα βήματα για μια ενεργητική παρουσία τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και σε επίπεδο επιστημονικής και γενικότερα θεωρητικής ενασχόλησης όσον αφορά στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών.

Για τη δεύτερη ενότητα, το χρονικό διάστημα διερεύνησης ήταν οι τέσσερις επιμορφωτικές περιόδους (καλοκαίρι και χειμώνας 1999 και 2000) όπου το Πανεπιστήμιο Κρήτης υλοποιούσε σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, και προκειμένου να συλλέξουμε το απαραίτητο εμπειρικό υλικό, επιλέξαμε και τις τεχνικές εκείνες που θεωρήσαμε ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στα ζητούμενα και στη φύση της κάθε μιας από τις δύο ενότητες της εμπειρικής έρευνας. Έτσι, για την κάθε ενότητα χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές τεχνικές συλλογής του εμπειρικού υλικού και όπως είναι εύλογο και διαφορετικά εργαλεία ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των τεχνικών αυτών.

##### **5.4.1.1. Για την πρώτη ενότητα της έρευνας**

Σε αυτή την ενότητα, πρωταρχικός στόχος ήταν ο εντοπισμός και η συλλογή όλων των σχετικών γραπτών τεκμηρίων, που αφορούσαν στην υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για ομογενείς εκπαιδευτικούς από τα Πανεπιστήμια της χώρας, που είχαν αναπτύξει τέτοιου είδους δραστηριότητες. Ως νοητική σύλληψη ακούγεται πολύ λογική, αν θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι θα υπάρχουν αντίστοιχα αρχεία με όλα αυτά τα τεκμήρια, στα οποία ταυτόχρονα θα μπορεί να έχει πρόσβαση ο εκάστοτε ερευνητής.

Έτσι, σε πρώτη φάση, αφού εντοπίσαμε τα Πανεπιστήμια της χώρας που είχαν στο παρελθόν υλοποιήσει τέτοιου είδους επιμορφωτικά σεμινάρια, απευθυνθήκαμε στις αρμόδιες υπηρεσίες τους και στους αντίστοιχους επιστημονικούς υπευθύνους,



προκειμένου να μας διαθέσουν το απαιτούμενο υλικό.

Παράλληλα, εντοπίσαμε τους φορείς χρηματοδότησης και στήριξης των επιμορφωτικών σεμιναρίων με την προσδοκία ότι και αυτοί θα διαθέτουν αρχειακό υλικό. Ένας ακόμα λόγος, που μας ώθησε στο να αποτανθούμε στους φορείς χρηματοδότησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων, ήταν η υπόθεση ότι οι φορείς υλοποίησης θα είναι κατά κάποιον τρόπο «υποχρεωμένοι» να συντάξουν εκθέσεις απολογισμού των πεπραγμένων, εφόσον η χρηματοδότηση και επομένως η βιωσιμότητα τέτοιων εγχειρημάτων θα είναι εξαρτώμενη από τους πρώτους.

Τα Πανεπιστήμια για τα οποία καταφέραμε να εντοπίσουμε έστω και ελάχιστα γραπτά ντοκουμέντα, που αποδείκνυαν ότι στο παρελθόν είχαν υλοποιήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς είναι τα εξής:

1. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (μέσω του Σχολείου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας).
2. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (μέσω του Κέντρου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης - Κ.Σ.Ε.).
3. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
4. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
5. Πανεπιστήμιο Κρήτης (μέσω του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών & Μεταναστευτικών Μελετών - Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).
6. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
7. Πανεπιστήμιο Πατρών (μέσω του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Υποθέτουμε ότι έχουν υλοποιηθεί παρόμοια επιμορφωτικά σεμινάρια και σε άλλα Πανεπιστήμια της χώρας. Όμως η ανυπαρξία οργανωμένου αρχείου στις αρμόδιες υπηρεσίες τους, λειτούργησε ανασταλτικά στην προσπάθεια μας για συλλογή του συνόλου των απαραίτητων εγγράφων. Αυτό το γνωρίζουμε και από συζητήσεις που είχαμε με ομογενείς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στα σεμινάρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, και οι οποίοι μας μίλησαν για ανάλογες επιμορφωτικές εμπειρίες τους που είχαν παλιότερα σε άλλα Πανεπιστήμια της Ελλάδας.

Για την συλλογή του πρωτογενούς υλικού, πέρα από τα προαναφερθέντα Πανεπιστήμια, αποτανθήκαμε και σε φορείς που χρηματοδότησαν τέτοιου είδους επιμορφωτικά σεμινάρια. Οι φορείς χρηματοδότησης, στους οποίους αποτανθήκαμε για την συλλογή του υλικού αυτού ήταν οι εξής:

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)
- Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλινοστώντων και Ομογενών Ελλήνων (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.).
- Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού (Γ.Γ.Α.Ε.)
- Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού
- Σχολείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

#### **5.4.1.2. Για τη δεύτερη ενότητα της έρευνας**

Στην δεύτερη ενότητα κύριος στόχος μας ήταν, μέσα από την μελέτη της περίπτωσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, να διερευνήσουμε το θέμα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών, από μια άλλη οπτική γωνία που θα επικεντρωνόταν κυρίως στον εκπαιδευτικό ως προσωπικότητα και όχι ως μια απρόσωπη μονάδα ενός ομογενοποιημένου συνόλου.

Η βασική τεχνική που επιλέξαμε για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, ήταν η *ημιδομημένη συνέντευξη*. Έχοντας από πριν καταλήξει στις κατηγορίες για τις οποίες ενδιαφερόμασταν να έχουμε πληροφορίες και γενικά υλικό, σχεδιάσαμε με τέτοιο τρόπο το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης, ώστε να έχουμε μια βάση απαντήσεων που να εμπίπτουν σε αυτές τις κατηγορίες.

Μια ακόμα τεχνική που επικουρικά χρησιμοποιήσαμε στο παραπάνω πλαίσιο της ανάδειξης των βαθύτερων πτυχών που συγκροτούν το προφίλ του ομογενούς εκπαιδευτικού, ήταν η *συμμετοχική παρατήρηση*. Αυτή την τεχνική δεν ήταν και τόσο δύσκολο από πρακτικής απόψεως, να εφαρμοσθεί εφόσον η γράφουσα συμμετείχε ενεργά σε όλα τα σεμινάρια επιμόρφωσης που υλοποίησε το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αν και δεν εφαρμόσαμε αυτή την τεχνική συστηματικά και με τις επιστημονικές προϋποθέσεις που αυτή απαιτεί, ωστόσο στάθηκε σημαντικό επικουρικό εργαλείο σε αυτό το επίπεδο της έρευνας. Χρησιμοποιήσαμε την τεχνική αυτή περισσότερο για να αποκτήσουμε μια βαθύτερη γνώση της συγκεκριμένης κατάστασης, την οποία είχαμε προηγουμένως φροντίσει να διερευνήσουμε συστηματικότερα και ορθολογικότερα με άλλες μεθόδους. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης που εφαρμόσαμε, ήταν ότι μας επέτρεψε την άμεση καταγραφή της αυθόρμητης συμπεριφοράς των ομογενών εκπαιδευτικών, όχι μόνο κατά την διάρκεια των διδασκαλιών που παρακολούθησαν, αλλά και κατά την διάρκεια των εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών εκδρομών στις οποίες συμμετείχαν. Εκεί είχαμε την ευκαιρία να τους δούμε και από μία άλλη όψη, πιο ελεύθερη και να μελετήσουμε αυθόρμητες συμπεριφορές και στάσεις ζωής που σε καμία άλλη περίπτωση δεν θα είχαμε την ευκαιρία να γνωρίσουμε.

#### **5.5. Η δόμηση των ερευνητικών εργαλείων της δεύτερης ενότητας της έρευνας**

Για τη δεύτερη ενότητα της έρευνας, η τεχνική που επιλέξαμε ήταν, όπως αναφέρθηκε, η ημιδομημένη συνέντευξη.

Η συνέντευξη είναι μια η τεχνική που έχει σκοπό «να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών απ' τον δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο» (Φίλιας, Β., 1998: 130). Η δόμηση του ερωτηματολογίου της ημιδομημένης συνέντευξης έγινε βάση συγκεκριμένων συντεταγμένων, οι οποίες προέκυψαν από τους θεωρητικούς προβληματισμούς μας από την μια, αλλά και από τη φύση των υπό μελέτη υποκειμένων από την άλλη.

Παράλληλα πριν προχωρήσουμε στην διεξαγωγή της δεύτερης ενότητας της έρευνας, πραγματοποιήσαμε τρεις «πilotικές συνεντεύξεις» με ομογενείς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε επιμορφωτικό σεμινάριο του Πανεπιστημίου Κρήτης, με σκοπό να διερευνήσουμε έμπρακτα πλέον τις πιθανές δυσκολίες, αλλά και να διαπιστώσουμε τις τυχόν ελλείψεις στο σχεδιασμό του ερευνητικού μας εργαλείου. Το προερευνητικό στάδιο αποτέλεσε μια σημαντική διαδικασία στην συνολική πορεία της έρευνας καθώς στο στάδιο αυτό, κρίθηκαν αλλά επίσης δοκιμάστηκαν, καίρια ερευνητικά ερωτήματα, ενώ ταυτόχρονα αναδύθηκαν πτυχές του ζητήματος που ίσως να μην ήταν ορατές, ή ξεκάθαρες με την πρώτη ματιά.

Έχοντας, λοιπόν, την εμπειρία των τριών pilotικών συνεντεύξεων, καταλήξαμε πως η ημιδομημένη ή αλλιώς ημικατευθυνόμενη συνέντευξη, είναι το ερευνητικό εργαλείο που ταιριάζει περισσότερο και καλύπτει πιο σφαιρικά τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας<sup>28</sup>.

Οι θεματικοί άξονες βάση των οποίων δομήσαμε την ημικατευθυνόμενη συνέντευξη είναι οι ακόλουθοι:

### **1. Δημογραφικά στοιχεία υποκειμένων**

- α) Τόπος γέννησης (των ιδίων και των γονέων)
- β) Έτη παραμονής στο εξωτερικό
- γ) Οικογενειακή κατάσταση

### **2. Μεταναστευτική βιογραφία**

- α) Αιτίες μετανάστευσης γονέων (αν υπάρχει τέτοια κατάσταση)
- β) Αιτίες μετανάστευσης ιδίων
- γ) Τόπος μετεγκατάστασης
- δ) Υποδοχή από την παροικία
- ε) Προσαρμογή στην χώρα διαμονής των γονέων
- στ) Προσαρμογή στην χώρα διαμονής των ιδίων

### **3. Οικογένεια, Γειτονιά, Παροικία**

- α) Γλώσσα ομιλίας στο σπίτι
- β) Γλώσσα ομιλίας στη γειτονιά
- γ) Συναναστροφές (εθνικότητα, ιδιότητα κ.λπ.).
- δ) Γλώσσα ομιλίας στις καθημερινές συναναστροφές

### **4. Σχολική και ακαδημαϊκή βιογραφία**

- α) Τύπος σχολείου φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- β) Τύπος σχολείου φοίτησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

<sup>28</sup> Η μορφή αυτή της συνέντευξης εξ ορισμού θέτει τον συνεντευκτή σε δευτερεύοντα ρόλο, καθώς τον πρώτο τον έχει ο συνεντευξιζόμενος.

- γ) Δυσκολίες κατά την διάρκεια της φοίτησης και στις δυο βαθμίδες
- δ) Ανώτερες σπουδές (γνωστικό αντικείμενο)
- ε) Δυσκολίες κατά την διάρκεια της φοίτησης
- στ) Τρόπος εισαγωγής στη σχολή φοίτησης

#### **5. Επαγγελματική βιογραφία**

- α) Αίτια επιλογής διδασκαλικού επαγγέλματος
- β) Τύπος σχολείου που διδάσκουν
- γ) Προβλήματα και δυσκολίες στην άσκηση του επαγγέλματος
- δ) Σχέσεις με άλλους συναδέλφους
- ε) Επιμορφωτικές ανάγκες
- στ) Άποψη για το πώς θεωρούν ότι πρέπει να υλοποιείται η επιμόρφωση
- ζ) Προτεινόμενες λύσεις από τους ίδιους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν

#### **6. Διάφορες Ανοιχτές ερωτήσεις**

- α) Σχέσεις με παροικία
- β) Σχέσεις με Ελλάδα
- γ) Σχέσεις με τον ντόπιο πληθυσμό
- δ) Άλλες... (εξαρθώμενες από την προσωπικότητα του υποκειμένου)

Το μεγαλύτερο πρόβλημα στο στάδιο αυτό, αφορούσε στην κωδικοποίηση και στην ανάλυση κυρίως των ανοιχτών ερωτήσεων, αν όχι σχεδόν όλων. Το πρόβλημα αυτό προσπαθήσαμε να το αντιμετωπίσουμε εφαρμόζοντας τις μεγαλύτερες δυνατές επιστημονικές «κλείδες» ασφαλείας.

Καταρχάς το ίδιο το υλικό που προέκυψε από αυτές τις ανοιχτές -και όχι μόνο- ερωτήσεις, μας έδειξε τον «δρόμο» για την ορθότερη αξιοποίηση και ανάλυσή του. Έτσι μετά το πέρας της συγκεκριμένης ερευνητικής φάσης, και αφού είχαμε καταγράψει και απομαγνητοφωνήσει όλες τις συνεντεύξεις, τις υποβάλαμε σε «*ανάλυση λόγου*». Η διαδικασία αυτή ακολούθησε τη γενική νόρμα που λέει: «*τα στοιχεία αναλύονται και ερμηνεύονται, υπό το φως των στόχων της έρευνας*».

Έτσι, αν και η συνέντευξη αυτή καθ' εαυτή επικεντρώθηκε στις υποκειμενικές εμπειρίες των υποκειμένων που είχαν βιώσει συγκεκριμένες καταστάσεις, ωστόσο οι απαντήσεις τους μας έδωσαν την δυνατότητα να ελέγξουμε τόσο την εγκυρότητα των ερευνητικών ερωτημάτων μας, όσο και να πληροφορηθούμε για την ύπαρξη μη προσδοκώμενων απαντήσεων, πράγμα που είχε ως πολύ λογική συνέπεια την δημιουργία περισσότερων ερωτημάτων.

#### **5.5.1. Το δείγμα της δεύτερης ενότητας της έρευνας**

Με βάση λοιπόν τους θεματικούς άξονες έτσι όπως τους παραθέσαμε παραπάνω, πραγματοποιήσαμε τις συνεντεύξεις με ομογενείς εκπαιδευτικούς. Τα υποκείμενα της έρευνας μας ήταν συνολικά τριάντα (30) ομογενείς εκπαιδευτικοί

(όλων των αντιπροσωπευτικών τύπων). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονταν από τις παρακάτω χώρες:

Αυστραλία:	10	Η.Π.Α.:	5	Καναδάς:	4
Ρωσία:	4	Γεωργία:	1	Ν. Αφρική:	5
Ν. Ζηλανδία:	1				

Από το αρχικό δείγμα των τριάντα (30) εκπαιδευτικών επιλέξαμε τελικά τους είκοσι (20) από αυτούς, των οποίων τις συνεντεύξεις υποβάλαμε σε ανάλυση λόγου. Έτσι, το τελικό μας δείγμα είχε την εξής σύνθεση:

Αυστραλία:	8	Η.Π.Α.:	1	Καναδάς:	2
Ρωσία:	3	Γεωργία:	1	Ν. Αφρική:	4
Ν. Ζηλανδία:	1				

Το γεγονός ότι από το αρχικό δείγμα των τριάντα εκπαιδευτικών, τελικά επιλέχθηκαν οι είκοσι αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις, δεν ήταν κάτι το συμπτωματικό. Συναντήσαμε αρκετές δυσκολίες κατά τη φάση της απομαγνητοφώνησης (καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί, δεν χειρίζονταν με ευχέρεια τον προφορικό λόγο και είτε δεν κατανοούσαν τα ερωτήματα, είτε ήταν σχεδόν ακατανόητα τα όσα έλεγαν), ή δυσκολίες, που είχαν να κάνουν με την πρόθεση του συνεντευξιαζόμενου να μην μιλήσει τελικά, ή ακόμα και δυσκολίες τεχνικής φύσεως (όπως η κακή ποιότητα του ήχου σε κάποιες από τις συνεντεύξεις) που μας ανάγκασαν να προχωρήσουμε στην συγκεκριμένη επιλογή και να αποκλείσουμε κάποιους εκπαιδευτικούς από το τελικό μας δείγμα.

Ωστόσο, οι είκοσι αυτές περιπτώσεις εκπαιδευτικών που επιλέξαμε, φροντίσαμε να καλύπτουν όλους τους άξονες που διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους (έτσι όπως τους περιγράψαμε πιο πάνω). Θεωρούμε λοιπόν ότι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί του τελικού μας δείγματος, είναι αντιπροσωπευτικοί των βασικών τυπολογιών που είχαμε εξαρχής εντοπίσει (βλ. κεφ. 4<sup>ο</sup>, πιν. 3).

Το στάδιο της απομαγνητοφώνησης ήταν μια επίπονη διαδικασία καθώς ο όγκος του υλικού που τελικά συλλέχθηκε, ξεπερνούσε τις τριακόσιες δακτυλογραφημένες σελίδες και η ανάλυση λόγου που ακολούθησε σύμφωνα πάντα με τις προαναφερθείσες θεματικές μας κατηγορίες, ήταν μια διαδικασία εξαιρετικά χρονοβόρα.

### 5.6. Η μέθοδος ανάλυσης του υλικού της έρευνας

Με κεντρικούς άξονες, από τη μια τη φύση του συλλεχθέντος πρωτογενούς υλικού, (μελέτη των γραπτών ντοκουμέντων δηλαδή και στις δύο ενότητες της έρευνας) και από την άλλη τα ερευνητικά μας ερωτήματα, στραφήκαμε μεθοδολογικά στην πιο πρόσφορη τεχνική προσέγγισης του υλικού μας, την *ανάλυση περιεχομένου*. Κι αυτό γιατί η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρήσαμε ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στα δεδομένα και τους σκοπούς της έρευνάς μας.

Για λόγους οικονομίας, θα αποφύγουμε θεωρητικές αναλύσεις που αφορούν στην ανάλυση περιεχομένου και θα περιοριστούμε στις συγκεκριμένες προϋποθέσεις που αυτή οφείλει να πληροί και που είναι σημαντικές για την μελέτη μας.

Πιο συγκεκριμένα η ανάλυση περιεχομένου θα πρέπει να είναι:

- α) *Αντικειμενική*, πράγμα που σημαίνει ότι οι κατηγορίες ανάλυσης θα πρέπει να ορισθούν με ακρίβεια και με τρόπο τέτοιο, ώστε διαφορετικοί ερευνητές να μπορούν να καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα (Πατινιώτης, Ν. 1992: 754). Αυτό θα της προσδώσει άλλωστε και το χαρακτηριστικό της εγκυρότητας εφόσον όπως είναι γνωστό, μια διαδικασία είναι έγκυρη κατά το μέτρο που μετράει αυτό που επιδιώκει να μετρήσει.
- β) *Συστηματική*, δηλαδή το περιεχόμενο που αναλύεται θα πρέπει να συσχετίζεται με όλες τις σχετικές κατηγορίες ανάλυσης, που έχουμε θέσει και να συνάδουν οι αναλύσεις μας με τις υποθέσεις του διερευνούμενου ζητήματος (ο.π., 1992: 75).
- γ) *Ποσοστική*, να είναι εφικτή δηλαδή η πλήρης απαρίθμηση όλων των κατηγοριών ανάλυσης του υλικού της έρευνάς που χρησιμοποιεί ο ερευνητής, σύμφωνα μάλιστα με τον Πατινιώτη των «θυρίδων ανάλυσης» (ο.π., 1992: 53).

Στη συνέχεια, απαιτείται ο προσδιορισμός της μονάδας ταξινόμησης ή καταγραφής. Ο Holsti (1969: 116) ορίζει ως μονάδα ταξινόμησης το μικρότερο τμήμα του κειμένου που αποδίδει αυτοδύναμο νόημα και είναι δυνατό να ταξινομηθεί και να μετρηθεί σε μία από τις κατηγορίες ανάλυσης. Ως μονάδα ταξινόμησης μπορεί να είναι η λέξη ή φράση, η παράγραφος, το θέμα κ.ο.κ. Στη δική μας περίπτωση υιοθετήσαμε ως μονάδα μέτρησης *το θέμα*, το οποίο έχει ήδη προκύψει από την πρώτη ανάγνωση του πρωτογενούς υλικού αλλά και από τους θεωρητικούς προβληματισμούς μας για το θέμα της επιμόρφωσης. Επιλέξαμε με άλλα λόγια την ανάλυση περιεχομένου στην ποιοτική της μορφή. Θεωρήσαμε δηλαδή, ότι *το περιεχόμενο των κειμένων μας αντανακλά τις ιδεολογικές αφητηρίες των δημιουργών τους, τους επιδιωκόμενους σκοπούς και στόχους τους, τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις, τις πρακτικές τους επιλογές, τις χωροχρονικές διαστάσεις που θέτουν, καθώς και τις αξιολογικές τους προθέσεις*.

Η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου που επιλέξαμε, εξετάζει το περιεχόμενο *ολιστικά*, πράγμα που σημαίνει ότι τα νοήματα τους ανάγονται και εκφράζονται κύρια στο «όλο», παρά στον ατομικό συνδυασμό και συσχετισμό μετρήσιμων

μονάδων, που έχουν αναχθεί από αυτά. Έτσι μπορεί η επιλογή της μορφής αυτής να είναι λιγότερο συστηματική και μετρίσιμη σε αριθμητικά στοιχεία, όμως είναι περισσότερο ευέλικτη και διεισδυτική, καθώς η απουσία τήρησης μιας αυστηρής και «στεγνής» ακολουθίας, επιτρέπει την ανάδυση πιο λεπτών και εξειδικευμένων αποχρώσεων. Αυτό σημαίνει ότι μας οδηγεί κατ' επέκταση και στην διατύπωση πιο ολοκληρωμένων ερμηνειών.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο στην πρώτη ενότητα της έρευνας όπου το υλικό που προέκυψε ήταν αποκλειστικά αρχειακό. Στα πλαίσια, λοιπόν, της συλλογιστικής της ανάλυσης περιεχομένου, για την ανάλυση του υλικού στην πρώτη ενότητα της έρευνας μας εργαστήκαμε ως εξής: Συνδυάζοντας τις υποθέσεις και τους στόχους της έρευνας με τις θεωρητικές αναλύσεις μας έτσι όπως τις αναπτύξαμε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, προχωρήσαμε στην δημιουργία μιας ομάδας κατηγοριών σύμφωνα με τις οποίες αναλύσαμε το υπάρχον πρωτογενές υλικό. Με τον τρόπο αυτό κατέστη δυνατή η ταξινόμηση του υλικού σε ομοιογενείς σημασιολογικά απαρτισμένες «ολότητες», σε δομικά δηλαδή, στερεοποιημένες θεματικές σημασιολογικές περιοχές, η ανάλυση των οποίων μας δίνει την ευκαιρία να προχωρήσουμε έπειτα, σε ανάλογα ερμηνευτικά σχήματα. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην δόμηση πέντε κατηγοριών ανάλυσης που θεωρήσαμε ότι διέπουν το εμπειρικό μας υλικό στο σύνολο του. Η δόμηση αυτών των κατηγοριών, ασφαλώς, δεν μπορεί να μην διέπεται από κάποιες γενικές μεθοδολογικές αρχές, καθώς αυτές είναι που θα διασφαλίσουν την λειτουργικότητα και την αξιοπιστία τους (Μπέλλας, Θ., 1998: 179-181). Οι γενικές αρχές αυτές είναι:

- α) *Αντικειμενικότητα*, να μπορεί κάθε ερευνητής δηλαδή να ταξινομήσει τα ίδια θέματα που επιλέξαμε στις ίδιες ακριβώς κατηγορίες ανάλυσης.
- β) *Εξαντλητικότητα*, δηλαδή, όλα τα σχετικά με τους στόχους της έρευνας στοιχεία, να αξιοποιηθούν, να ταξινομηθούν και να αναλυθούν, στην αντίστοιχη κατηγορία ανάλυσης που ταιριάζουν.
- γ) *Ανεξαρτησία*, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει μια σημασιολογική κατηγορία να μην επηρεάζει την ταξινόμηση των άλλων. (Μπέλλας, Θ., 1998: 181).

Οι πέντε κατηγορίες ανάλυσης, βάση των οποίων κατατάξαμε τις σημασιολογικές ενότητες του συλλεχθέντος υλικού, προέκυψαν μέσα από τις θεωρητικές αναλύσεις μας, έτσι όπως τις παρουσιάσαμε στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης, αλλά ταυτόχρονα προέκυψαν και από την ίδια τη φύση του πρωτογενούς υλικού. Οι κατηγορίες ανάλυσης αποτέλεσαν τα διακριτά εκείνα μέρη, ενός όλου που συνέθετε την εικόνα του κάθε επιμορφωτικού σεμιναρίου ξεχωριστά, το οποίο υλοποιήθηκε με γενικό σκοπό την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών (όπως αντιλαμβανόταν κάθε σχεδιαστής την έννοια και τις διαστάσεις της επιμόρφωσης). Στη συνέχεια και πάντα με βάση αυτές τις πέντε κατηγορίες, προχωρήσαμε στην ανάλυσή του υλικού μας, για να μπορέσουμε να συνθέσουμε έπειτα

«ολιστικά» την πραγματική του εικόνα και τα νοήματα που αυτή η εικόνα σηματοδοτεί. Οι πέντε κατηγορίες ανάλυσης έχουν ήδη συζητηθεί και παρουσιαστεί στον πίνακα 5 του κεφαλαίου και είναι οι ακόλουθοι:

1. Στοχοθεσία
2. Μεθοδολογία
3. Περιεχόμενα
4. Χωροχρόνος
5. Αξιολόγηση

Στην πρώτη ενότητα της έρευνας και με βάση αυτές τις πέντε αναλυτικές κατηγορίες, ταξινομήσαμε και στη συνέχεια αναλύσαμε όλα τα γραπτά τεκμήρια που είχαμε συγκεντρώσει αναφορικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιήσαν ελληνικά Πανεπιστήμια και αφορούσαν στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών.

Στη δεύτερη ενότητα, όπου η έρευνα ήταν δειγματοληπτική, επιλέξαμε και αναλύσαμε τα γραπτά τεκμήρια που μας έδιναν τα στοιχεία εκείνα με τα οποία θα μπορούσαμε συμπληρώσουμε τη σύνθεση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συνθέτουν το προφίλ του ομογενούς εκπαιδευτικού, τα οποία κατά βάση προκύπτουν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που πήραμε.

Όπως πράξαμε στη πρώτη ενότητα της έρευνας, έτσι και στη δεύτερη ακολουθήσαμε κάποιους μεθοδολογικούς κανόνες, κάποιες μεθοδολογικές νόρμες που θα διασφάλιζαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της ανάλυσης μας.

Για τη δεύτερη ενότητα της έρευνας, εφόσον επικεντρωθήκαμε σε ένα Πανεπιστήμιο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιλέξαμε την μέθοδο της *μελέτης περίπτωσης*. Δηλαδή από ένα σύνολο με κοινά χαρακτηριστικά (ελληνικά Πανεπιστήμια, που υλοποιούν επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς), εμείς επιλέξαμε παραδειγματικά, ένα από αυτά (το Πανεπιστήμιο Κρήτης) για να μελετήσουμε εις βάθος και ξεχωριστά την περίπτωσή του.

Επίσης, στα πλαίσια της μελέτης του Πανεπιστημίου Κρήτης έχοντας ως εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, επιχειρήσαμε να εφαρμόσουμε την μέθοδο της *ατομικής βιογραφίας* εφόσον μελετήσαμε ξεχωριστά αντιπροσωπευτικές βιογραφίες ομογενών εκπαιδευτικών. Για τις ανάγκες αυτής της μεθόδου, καταρτίσαμε βιογραφικά σημειώματα όλων των ομογενών εκπαιδευτικών που τους υποβάλαμε στη διαδικασία της συνέντευξης.

Οι μελέτες περιπτώσεων, έχουν μια σειρά από θετικά στοιχεία (πλεονεκτήματα), που τις κάνουν ελκυστικές στους ερευνητές ειδικά σε αυτούς που ασχολούνται με την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ιδιαίτερη δύναμη τους έγκειται στην προσοχή που δίνουν στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης. Παράλληλα αν τις δούμε από την πρακτική διάσταση του θέματος (δηλαδή ως *προϊόντα*), μπορούν να μετασηματιστούν σε ένα είδος



αρχείου περιγραφικού υλικού, σε τέτοιο βαθμό πλούσιο, ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία. Γενικά, θα λέγαμε ότι οι μελέτες περιπτώσεων είναι ένα βήμα προς τη δράση. Ξεκινάνε μέσα από ένα κόσμο δράσης και συνεισφέρουν σε αυτόν, μελετώντας τον<sup>29</sup>.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, όμως, η περίπτωση του Πανεπιστημίου Κρήτης, επιλέγεται *παραδειγματικά*, εφόσον το συγκεκριμένο Ίδρυμα συμπεριλαμβάνεται και μελετάται μαζί και με τα υπόλοιπα Πανεπιστήμια της χώρας μας.

Ως προς τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, η μελέτη αντιπροσωπευτικών βιογραφιών τους, μας βοήθησε πολύ να κατανοήσουμε το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον κόσμο και τις καταστάσεις που τους περιβάλλουν, αναφορικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες που ζουν και εργάζονται. Μέσα από την μελέτη των ατομικών βιογραφιών της ομάδας των εκπαιδευτικών, συλλέξαμε στοιχεία «υποκειμενικών εμπειριών» τα οποία εντάξαμε στο γενικότερο ερμηνευτικό μας πλαίσιο, έτσι όπως το παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Αυτή η τεχνική αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς μας βοήθησε να εμβαθύνουμε σε εσώτερες πτυχές, ενός πεδίου έρευνας που μέχρι πρότινος είχε μελετηθεί επιφανειακά και κυρίως ποσοτικά. Επίσης μας προσέφερε μια ρεαλιστική βάση πάνω στην οποία μπορέσαμε να εντάξουμε τις «εικόνες» που οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης σχηματίζουν για την συγκεκριμένη διαδικασία της επιμόρφωσης. Παράλληλα εξυπηρετήσε το σκοπό του ελέγχου των ερευνητικών μας υποθέσεων, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις μας ώθησε στο να επαναπροσανατολίσουμε το πεδίο έρευνας μας. Επιπρόσθετα, οι «υποκειμενικές εμπειρίες ζωής» των υποκειμένων μας, αποτέλεσαν ένα εύλογο επεξηγηματικό μοντέλο στο οποίο οι αντικειμενικές συνθήκες ζωής στο παρελθόν και το παρόν ήταν «ανεξάρτητες μεταβλητές» δηλαδή επεξηγηματικοί παράγοντες σε σχέση με το τελευταίο μέρος του κύκλου ζωής και την υποκειμενική προσέγγιση του ατόμου το οποίο συμμετέχει σε ένα επιμορφωτικό

<sup>29</sup> Ένα ακόμα στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η μορφή στην οποία παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας και αξιολόγησης μέσα από μελέτες περιπτώσεων, είναι περισσότερο προσβάσιμη σε σχέση με άλλα είδη έρευνας. Ενώ δηλαδή στις παραδοσιακές ερευνητικές εκθέσεις η γλώσσα και η μορφή της παρουσίασης είναι εσωτερική και κατά πολύ εξαρτώμενη από την εξειδικευμένη ερμηνεία, στις μελέτες περιπτώσεων δε συμβαίνει το ίδιο. Η ερευνητική διαδικασία είναι προσβάσιμη σε πολλά είδη κοινού, καθώς μειώνεται η εξάρτηση του αναγνώστη από ανομολόγητες, αδήλωτες ή και ακατάληπτες πολλές φορές υποθέσεις. Συχνά μάλιστα, μελέτες περιπτώσεων ωθούν (είτε άμεσα είτε έμμεσα), τους αναγνώστες, να κρίνουν οι ίδιοι τις προεκτάσεις των ίδιων των μελετών. Μια επιτυχής μελέτη περίπτωσης, θα εφοδιάσει τον αναγνώστη με μια «τρισιδιάστατη» εικόνα και θα διευκρινίσει τις σχέσεις, τις στρατηγικές, που εφαρμόζονται, καθώς και τα πρότυπα επιρροών μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο έρευνας. Άλλωστε σύμφωνα με τον Mialaret, G. (1996: 148): «*Η ενορατική γνώση τους, μπορεί να ερμηνευθεί με άμεσο τρόπο και να τεθεί σε χρήση: για την αυτό-ανάπτυξη μονάδων ή ομάδων, για την ανάδραση που προέρχεται μέσα από τους ίδιους τους θεσμούς, για την διαμορφωτική αξιολόγηση, τέλος και στην εκπαιδευτική πολιτική*».

σεμινάριο (κίνητρα, ενδιαφέροντα, μελλοντικές προοπτικές, επιμορφωτικές ανάγκες). Η πηγή της γνώσης για αυτές τις αντικειμενικές συνθήκες ζωής και τις προηγούμενες αντικειμενικές περιόδους δράσης οι οποίες αποτελούν μέρος της κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας, συνίσταται μερικώς από τις ποιοτικές συνεντεύξεις και μερικώς από άλλα δεδομένα (απαντήσεις σε ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις από την συμμετοχική μας παρατήρηση κατά την διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων, στατιστικές και άλλες πληροφορίες). Οι εκπαιδευτικά σημαντικές υποκειμενικές επικοινωνίες, θεωρήθηκαν επίσης ως παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην εξήγηση του φαινομένου της επιτυχούς ή όχι συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο, καθώς και στις μαθησιακές διαδικασίες γενικότερα που χαρακτήρισαν τους ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Έτσι, σε αυτό το επίπεδο της έρευνάς μας διαπιστώσαμε, ότι βαθμιαία, γινόταν όλο και πιο σαφές ότι το πραγματικό αντικείμενο της έρευνας ήταν η *υποκειμενική πραγματικότητα*, όπως αυτή λειτουργούσε ως αναγκαία προϋπόθεση για τις δράσεις και τις μαθησιακές διαδικασίες του ατόμου στο παρόν. Έτσι στην αρχή, και παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιήσαμε ποιοτικά δεδομένα, ήμασταν προσανατολισμένοι προς την εξήγηση, στην πορεία σταδιακά, στραφήκαμε προς την ερμηνεία: οι υποκειμενικές και αντικειμενικές ιστορίες ζωής αποτελούν μέρος του πεδίου της έρευνας μας στο βαθμό που -η συμμετοχή ατομικά και κοινωνικά- αποτελούν και μέρος του υποκειμενικού προσανατολισμού στην συνείδηση και την πρακτική του παρόντος. Όχι ως επεξηγηματικοί παράγοντες της ατομικής συμπεριφοράς φυσικά, αλλά ως «πολιτισμικές ενότητες νοήματος», μέσα από τις οποίες είναι δυνατό να γίνουν κατανοητές οι μαθησιακές διαδικασίες και οι δράσεις.

Ο παραπάνω συλλογισμός, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα κίνητρο για την κριτική θεώρηση συναφών μεθοδολογικών θεμάτων, καθώς θεωρούμε ότι δεν έχει συζητηθεί επαρκώς ενώ παράλληλα γεννά και αρκετά μεθοδολογικά ερωτήματα, στα οποία λόγω της περιορισμένης εμπειρίας μας, δεν αισθανόμαστε ότι είμαστε σε θέση να απαντήσουμε στο στάδιο αυτό. Με αυτή την παρατήρηση, αναφερόμαστε κυρίως στην θεωρητική προσπάθεια για την ανάπτυξη μιας ειδικής έννοιας της εμπειρίας η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δύο επίπεδα. Μπορεί να εξηγήσει και να κατανοήσει την εκπαιδευτική σταδιοδρομία ως στοιχείο σε μια ατομική βιογραφία και να ερμηνεύσει το περιεχόμενο των μαθησιακών διαδικασιών, έτσι ώστε παράλληλα να είναι δυνατό να διακρίνουμε και κάποιες αντικειμενικές συνθήκες τις βιογραφίας, την υποκειμενική τους ερμηνεία, την σπουδαιότητα της συμμετοχής στην επιμόρφωση, καθώς και την εξάρτησή τους από αυτά τα πλαίσια της βιογραφίας.

Θα λέγαμε, τελειώνοντας, ότι η μελέτη και ανάλυση των ατομικών περιπτώσεων ομογενών εκπαιδευτικών, είναι αποδοτική όσον αφορά το παιδαγωγικό ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς εστιάζει στο μέλλον των μαθησιακών διαδικασιών και τις τοποθετεί σε ένα ευρύτερο περιβάλλον. Όπως έχουμε ήδη αναλύσει στο πρώτο

μέρος της παρούσας εργασίας, δεν είναι τα θεωρητικά αποτελέσματα της κοινωνιολογίας ή της παιδαγωγικής, ούτε οι διάφορες θεωρήσεις περί ταυτότητας και κοινωνικοποίησης, αλλά η κοινωνική πραγματικότητα που ενυπάρχει στις σύγχρονες βιογραφίες, η οποία δημιουργεί την παραγωγική ένταση ανάμεσα στην προοπτική του υποκειμένου και της δομής –απαραίτητες και οι δυο για την έρευνα στο τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

### **5.7. Πρακτικά προβλήματα και προβλήματα εφαρμογής που ανέκυψαν**

Όπως συμβαίνει συχνά σε τέτοιου είδους έρευνες, πολλά είναι τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν, τόσο κατά τη φάση του σχεδιασμού της, αλλά προπάντων κατά την φάση της διεξαγωγής της, συχνά δε και κατά την φάση της επεξεργασίας του συλλεχθέντος υλικού. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε για την κάθε ενότητα της έρευνας, τα προβλήματα αυτά που ανέκυψαν, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους, προσπαθήσαμε να τα αντιμετωπίσουμε.

#### **5.7.1. Για την πρώτη ενότητα της έρευνας**

Κατά τη φάση της συλλογής του υλικού στην πρώτη ενότητα έρευνας, δύο ήταν τα κυρίαρχα προβλήματα, τα οποία επέδρασαν καταλυτικά την πορεία της. Το πρώτο, όπως έχουμε ήδη υπαινιχθεί, ήταν η ανυπαρξία οργανωμένων αρχείων όχι μόνο στα αντίστοιχα Πανεπιστήμια, αλλά και στους φορείς χρηματοδότησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Παρατηρήθηκε επίσης το φαινόμενο να υπάρχουν αρχεία, αλλά να μην το γνωρίζουν οι αρμόδιοι υπάλληλοι. Έτσι οι αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στις περισσότερες περιπτώσεις δήλωναν άγνοια για την ύπαρξη επιμορφωτικών προγραμμάτων που όμως γνωρίζαμε ότι είχαν χρηματοδοτηθεί από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Στη Διεύθυνση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων και Εκπαιδευτικών Ανταλλαγών, που αποτελεί μία αρμόδια υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., υπεύθυνη μεταξύ άλλων για την ανάθεση και την χρηματοδότηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, που έχουν στόχο την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε το φαινόμενο να μην γνωρίζουν οι αρμόδιοι υπάλληλοι ότι η υπηρεσία τους είχε χρηματοδοτήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς. Ή ακόμα, να το γνωρίζουν, αλλά να μη γνωρίζουν αν υπάρχουν εκθέσεις απολογισμού. Συχνά δε, μας παρέπεμπε η μία υπηρεσία σε άλλη υπηρεσία του ίδιου ή και άλλου υπουργείου.

Έτσι, αφιερώσαμε πολλές ώρες σε γραφεία και αίθουσες που υπήρχε αρχαικό υλικό, ψάχνοντας για οποιοδήποτε σχετικό έγγραφο που θα μπορούσε να φωτίσει πτυχές του ερευνητικού μας αντικειμένου. Πολλές φορές ανακαλύπταμε τυχαία σχεδόν και σε άσχετα με το θέμα μας ντοσιέ, πολύτιμα έγγραφα, ενώ θεωρούμε ότι σίγουρα θα υπάρχουν και άλλα, τα οποία εκ των πραγμάτων δε στάθηκε δυνατό να εντοπίσουμε.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα της αναζήτησής μας, ήταν φτωχό, σε σχέση με αυτό που θα μπορούσε να είναι. Είναι αξιοπερίεργο επίσης το γεγονός πως για μερικά επιμορφωτικά σεμινάρια εντοπίζαμε πλήθος σχετικών γραπτών ντοκουμέντων, ενώ για μερικά άλλα εντοπίζαμε τόσο περιορισμένο από άποψη πληροφοριών υλικό, που μας ήταν ουσιαστικά άχρηστο, καθώς δεν μπορούσε να αναλυθεί και να αξιολογηθεί.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό θεωρούμε χρέος μας να αναφέρουμε την άψογη συνεργασία που είχαμε με το Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλιννοστούντων και Ομογενών Ελλήνων (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.)<sup>30</sup>.

Το δεύτερο πρόβλημα ως προς την συλλογή των γραπτών τεκμηρίων, ήταν η οργάνωση των αρχείων των ίδιων των Πανεπιστημίων τα οποία υλοποίησαν επιμορφωτικά σεμινάρια. Το κυριότερο πρόβλημα, που αντιμετωπίσαμε στην διαδικασία διερεύνησης ορισμένων σεμιναρίων, ήταν παρόμοιο με αυτό των υπηρεσιών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και των άλλων φορέων χρηματοδότησης. Δηλαδή η ανυπαρξία οργανωμένου αρχείου, η οποία εμπόδισε τη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού στο σύνολό του. Υπήρξαν βέβαια και εξαιρέσεις καθώς κάποια από τα Πανεπιστήμια, διέθεταν ένα οργανωμένο αρχειακό υλικό, το οποίο και μας διέθεσαν.

Τέλος, σε μία περίπτωση όχι μόνο δεν μας παραχωρήθηκε αρχειακό υλικό, αλλά δεν υπήρξε και καμία προθυμία συνεργασίας μαζί μας. Η αιτιολογία που προβλήθηκε ήταν ότι το υλικό αυτό αποτελείται από «απόρρητα έγγραφα», τα οποία είναι στη διάθεση μόνο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Όμως η αναζήτηση των εγγράφων αυτών στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., απέβη άκαρπη καθώς οι αρμόδιοι δεν γνώριζαν καν για την ύπαρξη αυτών των εγγράφων. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα μοναδικά στοιχεία που καταφέραμε να συγκεντρώσουμε ήταν μέσω του διαδικτύου, όπου στις σχετικές ιστοσελίδες υπήρχαν καταγεγραμμένα κάποια ποσοτικά στοιχεία των υλοποιηθέντων επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Τέτοιες δυσκολίες, που εμποδίζουν το έργο του ερευνητή, είναι πιθανό να εμφανισθούν σε κάθε είδους έρευνα και δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν εκ των προτέρων. Επομένως δεν μας εξέπληξε και τόσο η κατάσταση που συναντήσαμε, καθώς μέσα από αυτή, επιβεβαιώθηκε μία από τις αρχικές μας υποθέσεις. Δηλαδή ότι: *«Δεν υπάρχει συστηματικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών, ούτε συνολική και συστηματική καταγραφή (εκθέσεις απολογισμού και λοιπά σχετικά γραπτά τεκμήρια) των πεπραγμένων από όλους τους φορείς που υλοποιούν τέτοιου είδους επιμορφωτικά σεμινάρια».*

Ένα δευτερογενές πρόβλημα που προέκυψε στο στάδιο πια της ανάλυσης του συλλεχθέντος υλικού, ήταν η μη ολοκληρωμένη εικόνα που σχηματίζαμε για ορισμένα από τα επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία επιχειρήσαμε να αναλύσουμε.

<sup>30</sup> Το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., αυτή τη στιγμή τελεί υπό εκκαθάριση και σύντομα πρόκειται να καταργηθεί.

Στις περιπτώσεις αυτές, προσπαθήσαμε να εξάγουμε έμμεσα -μέσα από τα σχετικά γραπτά τεκμήρια- τα στοιχεία που απαιτούνταν για το κάθε κριτήριο ανάλυσης, ώστε να μπορέσουμε να σχηματίσουμε μια εικόνα. Όπου αυτό δεν κατέστη δυνατό, δεν προχωρήσαμε σε ανάλυση, αλλά αρκεστήκαμε στην απλή καταγραφή όσο περισσότερων σχετικών στοιχείων μπορέσαμε να συλλέξουμε.

### *5.7.2. Για τη δεύτερη ενότητα της έρευνας*

Στη δεύτερη ενότητα της έρευνας, συναντήσαμε δυσκολίες που δεν ήταν δυνατό να προβλεφθούν εκ των προτέρων. Και αυτό γιατί δεν είχαμε να αντιμετωπίσουμε, αρχεία και φακέλους, αλλά τους ίδιους τους ομογενείς εκπαιδευτικούς με τους οποίους ήρθαμε σε προσωπική επαφή.

Συνολικά από τον Δεκέμβριο του 1997 έως και τον Ιούλιο του 2000, υλοποιήθηκαν επτά (7) επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία συμμετείχαν ομογενείς εκπαιδευτικοί από δέκα διαφορετικές χώρες<sup>31</sup>. Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτά τα σεμινάρια, αποτέλεσαν το δείγμα της δεύτερης ενότητας της έρευνας.

Εφόσον είχαμε καταλήξει στην επιλογή των είκοσι εκπαιδευτικών που θα αποτελούσαν το δείγμα μας, προσεγγίσαμε τον καθένα ξεχωριστά, εξηγήσαμε το γενικό σκοπό της έρευνας και ζητήσαμε τους να συνδράμουν σε αυτή, αποδεχόμενοι την υλοποίηση της συνέντευξης που επιθυμούσαμε από τον καθένα. Θεωρήσαμε απαραίτητη προϋπόθεση την εκ των προτέρων ενημέρωση των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφορικά με τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και την διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Αυτό μας προστάτησε από δυσκολίες που έχουν συνήθως σχέση με αναμενόμενες αναστολές των υποκειμένων, όπως για παράδειγμα ο φόβος ότι θα θιγούν προσωπικά δεδομένα, ότι θα εκτεθούν, κ.λπ.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο περιθώριο των επιμορφωτικών σεμιναρίων, είτε κατά την μεσημεριανή διακοπή από τα μαθήματα, είτε κατά τις ημερήσιες εκπαιδευτικές εκδρομές των εκπαιδευτικών, είτε, τέλος, στα ξενοδοχεία που διέμεναν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, έπειτα από ραντεβού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν θετικά και επέδειξαν πρόθεση να διευκολύνουν τις διαδικασίες της έρευνας, ωστόσο κατά τη διάρκεια της παρουσιάστηκαν μια σειρά από προβλήματα στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

### *Προβλήματα επικοινωνιακής φύσης:*

Το συγκεκριμένο πρόβλημα ενέκυψε κυρίως λόγω του χαμηλού βαθμού κατοχής της Ελληνικής σε μερικές ομάδες ομογενών εκπαιδευτικών. Διαπιστώσαμε ότι εκπαιδευτικοί, κυρίως δεύτερης ή τρίτης γενιάς, δυσκολεύονταν όχι τόσο στην κατανόηση των ερωτήσεων, όσο στο να απαντήσουν σε αυτές. Έτσι, σε μερικές

<sup>31</sup> Υπενθυμίζουμε ότι για πρακτικούς λόγους, στον πίνακα των συνολικών σεμιναρίων του Πανεπιστήμιου Κρήτης που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», συμπεριλάβαμε και το σεμινάριο του 2001, μολοντί δεν εμπίπτει στην δεκαετία που διερευνούμε.

περιπτώσεις έχουμε αμφιβολίες, αν και κατά πόσο κατάφεραν οι εκπαιδευτικοί αυτοί να διατυπώσουν αυτό ακριβώς που ήθελαν να πουν. Στις περιπτώσεις αυτές, συχνά η συνέντευξη ήταν δίγλωσση, ενώ ο λόγος και οι ερωτήσεις σε απλουστευμένη μορφή.

#### ***Οι μηχανισμοί άμυνας των υποκειμένων της έρευνας:***

Πρόκειται για πρόβλημα που προέκυψε κατά την διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων, καθώς διαπιστώσαμε ότι μερικοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν ή είχαν αναστολές στο να μιλήσουν για το ατομικό ιστορικό τους. Έγινε προσπάθεια να ξεπεραστεί η συγκεκριμένη δυσκολία με τις εξής ενέργειες:

- α) Καταστήσαμε σαφές ότι η συζήτηση θα ήταν ανώνυμη.
- β) Διαφωτίσαμε τους ερωτώμενους για το σκοπό της συνέντευξης.
- γ) Ενημερώσαμε τους ερωτώμενους ότι δεν υπήρχαν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις καθώς δεν επρόκειτο για διαγωνισμό και τους πείσαμε ότι οποιαδήποτε άποψη τους θα είχε για εμάς ενδιαφέρον, μειώνοντας έτσι την «ανασφάλειά» τους.
- δ) Προσδιορίσαμε κατά προσέγγιση την διάρκεια της συνέντευξης.
- ε) Αξιοποιήσαμε την ανάγκη των εκπαιδευτικών να βρουν ακροατή για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματος τους.

#### ***Προβλήματα εύρεσης κατάλληλου χωροχρόνου διεξαγωγής των συνεντεύξεων***

Το πρόβλημα του χρόνου ήταν ένα αναμενόμενο πρακτικό πρόβλημα, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας μας ήταν ομογενείς εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια του πανεπιστημίου Κρήτης. Ως εκ τούτου, ο ελεύθερος χρόνος τους ήταν πολύ περιορισμένος και μας ήταν εξαιρετικά δύσκολο να τους τον στερούμε στα ενδιάμεσα διαλείμματα, στην διακοπή για το μεσημεριανό φαγητό, ή το βράδυ στο ξενοδοχείο όπου διέμεναν. Για το λόγο αυτό, εκμεταλλευτήκαμε τις εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές κατά την διάρκεια των οποίων είχαμε περισσότερο χρόνο να έρθουμε σε άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς, και να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις εκείνες για τη διεξαγωγή μιας εποικοδομητικής συνέντευξης.

#### ***Προβλήματα κατά την διαδικασία της απομαγνητοφώνησης***

Αυτό το πρόβλημα ήταν από το είδος των πρακτικών προβλημάτων που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν εκ των υστέρων αποτελεσματικά, καθώς η έρευνα ουσιαστικά έχει ολοκληρωθεί και το υλικό δεν μπορεί να δεχτεί καμία είδους εξωτερική παρέμβαση, ως προς τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά και την τελική μορφή που αυτό έχει αποκτήσει. Ο μεικτός γλωσσικός κώδικας που αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποίησαν, ή η κακή ποιότητα του ήχου, εξ αιτίας εξωτερικών παραγόντων δυσχέραιναν πολλές φορές τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης. Οι επανειλημμένες ακροάσεις των συνεντεύξεων ήταν ένας τρόπος

αντιμετώπισης αυτού του προβλήματος. Παρολαυτά, αναγκαστήκαμε να μην συμπεριλάβουμε στην ανάλυση του υλικού μας τρεις συνεντεύξεις, καθώς δεν κατέστη δυνατό να απομαγνητοφωνηθούν στο σύνολό τους.

### **5.8. Όρια και περιορισμοί της έρευνας**

Στην πρώτη ενότητα της έρευνας ο βασικός *χρονικός περιορισμός* που θέσαμε, ήταν η μελέτη των επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν στα ελληνικά Πανεπιστήμια, κατά την διάρκεια της δεκαετίας **1990-2000**. Η βασική αιτία του χρονικού αυτού περιορισμού, ήταν ότι κατά την συγκεκριμένη δεκαετία διαπιστώνουμε αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος της Πολιτείας και των άλλων αρμόδιων φορέων, για το επίπεδο κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού που διδάσκει την ελληνική γλώσσα σε σχολεία του εξωτερικού. Έτσι αρχίζουν να χρηματοδοτούν και να αναθέτουν στα Πανεπιστήμια την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για ομογενείς εκπαιδευτικούς, πράγμα που στο παρελθόν δεν γινόταν ούτε καν στις χώρες παραμονής τόσο μαζικά.

Στην πρώτη ενότητα της εμπειρικής έρευνας, ένας ακόμα περιορισμός που θέσαμε, σχετίζεται με τους φορείς που υλοποιούν σεμινάρια επιμόρφωσης για ομογενείς εκπαιδευτικούς. Στο αρχικό στάδιο της μελέτης του θέματος, διαπιστώσαμε ότι τέτοιου είδους σεμινάρια δεν υλοποιούν μόνο τα Πανεπιστήμια εντός και εκτός Ελλάδας αλλά και άλλοι φορείς όπως είναι για παράδειγμα, η Εκκλησία, και διάφοροι ιδιώτες (Ίδρυμα SOROS, Γουλανδρή κ.λπ.). Για μεθοδολογικούς λόγους, αποφασίσαμε να περιοριστούμε και να επικεντρωθούμε στα ελληνικά Πανεπιστήμια, έτσι ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να προχωρήσουμε σε βαθύτερη μελέτη του θέματος, αλλά και να διασφαλίσουμε την συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Για τη δεύτερη ενότητα της εμπειρικής έρευνας, ένας περιορισμός που εκ των πραγμάτων τέθηκε, ως προς τα υποκείμενα της έρευνας μας, ήταν οι χώρες διαμονής τους, καθώς δεν ήταν δυνατό να έχουμε εκπαιδευτικούς από όλες τις χώρες όπου ζουν και εργάζονται Έλληνες ομογενείς εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, φροντίσαμε να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας ομογενείς εκπαιδευτικούς και από τα δύο ημισφαίρια του πλανήτη, καθώς και από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης<sup>32</sup>, θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό, έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα (ως προς τη χώρα διαμονής) των εκπαιδευτικών που ζουν και διδάσκουν την Ελληνική είτε ως Δεύτερη είτε ως Ξένη Γλώσσα, σε σχολεία της ελληνικής διασποράς.

<sup>32</sup> Οι οποίοι αποτελούν μια εντελώς ξεχωριστή κατηγορία εκπαιδευτικών, όπως θα δούμε και από τις αναλύσεις του κεφ. 7.

# ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ

### 6. Η έρευνα σε ελληνικά Πανεπιστήμια

#### 6.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τα επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς, που υλοποιήθηκαν με την επιστημονική εποπτεία ελληνικών Πανεπιστημίων και για τα οποία καταφέραμε να συλλέξουμε γραπτά ντοκουμέντα. Η σειρά παρουσίασης των Πανεπιστημίων είναι κατ' αλφαβητική σειρά, ενώ ανά Πανεπιστήμιο ακολουθείται η χρονολογική ταξινόμηση των υλοποιηθέντων επιμορφωτικών σεμιναρίων, από τις αρχές της δεκαετίας 1990 μέχρι και το τέλος του 2000. Η ανάλυση του κάθε επιμορφωτικού σεμιναρίου γίνεται με βάση τις πέντε κατηγορίες ανάλυσης, έτσι όπως τις περιγράψαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Δηλαδή: 1. Στοχοθεσία, 2. Μεθοδολογία, 3. Περιεχόμενο, 4. Χωροχρόνος, και 5. Αξιολόγηση.

Τα Πανεπιστήμια τα οποία υλοποίησαν την δεκαετία 1990- 2000, τέτοιου είδους επιμορφωτικά σεμινάρια και για τα οποία καταφέραμε να συλλέξουμε πρωτογενές υλικό, είναι κατ' αλφαβητική σειρά τα ακόλουθα:

1. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
2. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
3. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
4. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
5. Πανεπιστήμιο Κρήτης
6. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
7. Πανεπιστήμιο Πατρών

Στην συνέχεια παραθέτουμε ένα συνολικό συγκεντρωτικό πίνακα (πιν. 8) στον οποίο καταγράφονται τα γενικά στοιχεία κάθε επιμορφωτικού σεμιναρίου που θα αναλύσουμε στην πρώτη ενότητα της έρευνας. Στον πίνακα αυτό που είναι διαμορφωμένος σύμφωνα με την σειρά που αναλύουμε τα σεμινάρια (δηλαδή αλφαβητικά ανά Πανεπιστήμιο και κατόπιν με χρονολογική σειρά από το παλιότερο, στο πιο πρόσφατο), έχουμε παραθέσει τις εξής παραμέτρους:

1. Το Πανεπιστήμιο όπου έλαβε χώρα το κάθε επιμορφωτικό σεμινάριο,
2. Τον αριθμό των επιμορφούμενων ομογενών εκπαιδευτικών σε αυτό,
3. Τις χώρες προέλευσης (διαμονής) των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών,
4. Τη χρονική διάρκεια που είχε το σεμινάριο, καθώς και το έτος υλοποίησης του σεμιναρίου,
5. Το φορέα χρηματοδότησής του και τέλος,
6. Το φορέα υλοποίησης, καθώς και τον επιστημονικό του υπεύθυνο.



Στη συνέχεια, κάνοντας μια συγκριτική παρουσίαση των επιμέρους επιμορφωτικών σεμιναρίων που έχει υλοποιήσει το κάθε Πανεπιστήμιο, θα παρουσιάσουμε την εικόνα που διαμορφώνεται σε κάθε ένα από αυτά, αναφορικά με την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών. Διευκρινίζουμε ότι στα περισσότερα Πανεπιστήμια υπάρχουν ομάδες επιμορφωτικών σεμιναρίων που αποτελούν μέρη ενός ευρύτερου σχεδιασμού και παρουσιάζουν μεταξύ τους κοινά στοιχεία. Έτσι, τα σεμινάρια αυτά, δεν θα τα αναλύσουμε ξεχωριστά το καθένα, αλλά θα τα εξετάσουμε συνολικά ως «δέσμη σεμιναρίων», εντοπίζοντας τις τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, έτσι ώστε να διαπιστώσουμε την εξέλιξη και την διαμόρφωση τους στη ροή του χρόνου.

Για τον λόγο αυτό, πέρα από τον συγκεντρωτικό πίνακα, διαμορφώσαμε και επιμέρους πίνακες για το κάθε Πανεπιστήμιο ξεχωριστά, και σύμφωνα με τον πίνακα που αντιστοιχεί σε κάθε Πανεπιστήμιο, θα προχωρήσουμε στην ανάλυση των επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποίησε το καθένα από αυτά.

Ωστόσο, ο συνολικός πίνακας 8, που ακολουθεί δίνει μια πρώτη εικόνα της κατάστασης, έτσι όπως διαμορφώθηκε αναφορικά με την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών, κατά την προηγούμενη δεκαετία.

**Πίνακας 8: Επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς (Ο.Ε.) που υλοποιήθηκαν σε ελληνικά ΑΕΙ (1900-2000)**

ΑΕΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ Ο.Ε.	ΧΩΡΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ Ο.Ε.	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	ΕΤΟΣ	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ	ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
1. Πανεπιστήμιο Αθénas	550	Αλβανία	(άγνωστη)	1993	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Αθénas – Φιλοσοφική Σχολή
2. Πανεπιστήμιο Αθénas	408	Αλβανία	26/6 – 16 /7	1994	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. <sup>i</sup>	Πανεπιστήμιο Αθénas – Φιλοσοφική Σχολή
3. Πανεπιστήμιο Θράκης	75	Αλβανία	9 -28/7	1995	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. (13.267.375)	Δ.Π.Θ.-Π.Τ.Δ.Ε. & Τμήμα Νομικών Σπουδών
4. Πανεπιστήμιο Θράκης	150	Αλβανία	10 -30/7	1995	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Δ.Π.Θ. – Κ.Ε.Κ. <sup>ii</sup>
5. Πανεπιστήμιο Θράκης	72	Αλβανία	10- 28/7	1995	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Δ.Π.Θ. – Τμήμα Νομικών Σπουδών
6. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων <sup>iii</sup>	30	Αυστραλία	10-28/1	1994	Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Δ.Ε.
7. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	100	Αλβανία	26/6 – 16/7	1994	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική Σχολή
8. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	100	Αλβανία	17/7 – 8/8	1994	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική Σχολή
9. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	50	Αλβανία	18/8 – 4/9	1994	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Δ.Ε.
10. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	100	Αλβανία	25/6 – 15/7	1995	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Δ.Ε.
11. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	108	Αλβανία	6 -26/8	1995	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Ν.

<sup>i</sup> **Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.:** Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλινοστούτων και Ομογενών Ελλήνων

<sup>ii</sup> **Κ.Ε.Κ.:** Κέντρο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

<sup>iii</sup> Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σε πολλές περιπτώσεις και σε συνεργασία με το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., χωρίζει τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν, συχνά δε και σε επιμέρους ειδικότητες (π.χ. σε μαθηματικούς ή φιλόλογους) και υλοποιούν διαφορετικές ομάδες επιμορφωτικών σεμιναρίων κατά περίπτωση.

ΑΕΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ Ο.Ε.	ΧΩΡΕΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ Ο.Ε.	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	ΕΤΟΣ	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ	ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
12. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	100	Αλβανία	15/6 – 5/8	1995	Ε.Ι.Υ.-Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Ν.
13. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	95	Αλβανία	27/8 – 23/9	1995	Ε.Ι.Υ.-Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Δ.Ε.
14. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	29	Αυστραλία	5-23/1	1997	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική Σχολή Φ.Π.Ψ. – Κέντρο Διδασκαλίας Ν.Ε. Γλώσσας & Πολιτισμού
15. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	18	Αυστραλία	6-23/1	1999	Γ.Γ.Α.Ε.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική Σχολή Φ.Π.Ψ. – Κέντρο Διδασκαλίας Ν.Ε. Γλώσσας & Πολιτισμού-
16. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	17	Αυστραλία	7-23/1	2001	Γ.Γ.Α.Ε.	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική Σχολή Φ.Π.Ψ. – Κέντρο Διδασκαλίας Ν.Ε. Γλώσσας & Πολιτισμού
17. Πανεπιστήμιο Κρήτης	38	Αυστραλία, Λατ. Αμερική	28/12 – 18/1	1997 1998	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & Εθνικούς Πόρους	Πανεπιστήμιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε., Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. <sup>iv</sup>
18. Πανεπιστήμιο Κρήτης	51	Η.Π.Α., Καναδάς, Γεωργία	29/6 – 17/7	1998	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & Εθνικούς Πόρους	Πανεπιστήμιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε., Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
19. Πανεπιστήμιο Κρήτης	35	Αυστραλία, Ν. Αφρική, Αργεντινή	27/12 – 17/1	1998 1999	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & Εθνικούς Πόρους	Πανεπιστήμιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε., Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
20. Πανεπιστήμιο Κρήτης	47	Η.Π.Α., Καναδάς, Ρωσία	2-23/7	1999	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & Εθνικούς Πόρους	Πανεπιστήμιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε., Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
21. Πανεπιστήμιο Κρήτης	?	Γερμανία	29/9 – 13/10	1999	ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Υπ. Παιδείας Έρευνας	Πανεπιστήμιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε., Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

<sup>iv</sup> Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Σχολή Επιστημών Ανθρωπίνων - Π.Τ.Δ.Ε.). Τα ετησιογραφικά σεμινάρια του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., υλοποιήθηκαν στην συντριπτική τους πλειοψηφία στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», το οποίο είναι ενταγμένο στο Β' και Γ' ΚΠΣ.

ΑΕΙ	ΑΡΙΘΜΟΣ Ο.Ε.	ΧΩΡΕΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ Ο.Ε.	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	ΕΤΟΣ	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ	ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
22. Πανεπιστήμιο Κρήτης	25	Αυστραλία	3-23/1	2000	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & Εθνικούς Πόρους	Πανεπιστήμιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε., Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
23. Πανεπιστήμιο Κρήτης	26	Αυστραλία, Ν. Ζηλανδία Ν. Αφρική	5-16 /1	2001	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & Εθνικούς Πόρους	Πανεπιστήμιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε., Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
24. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	50	Αλβανία	25/6 – 15/7	1995	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. (9.100.000)	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Σχολή Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών – Επιτροπή Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας & Πολιτισμού
25. Πανεπιστήμιο Πατρών	100	Αλβανία	Δεν αναφέρεται	1995	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. (36.102.000)	Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – Εργαστήριο Παιδαγωγικής, Μονάδα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας
26. Πανεπιστήμιο Πατρών	50	Πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., Ανατολ. Ευρώπη	1-30/9	1992	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ.ν
27. Πανεπιστήμιο Πατρών	60	Πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., Ανατολ. Ευρώπη	1-30/9	1993	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ.
28. Πανεπιστήμιο Πατρών	56	Πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., Ρουμανία, Τσεχία,	1-30/9	1994	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ.
29. Πανεπιστήμιο Πατρών	60	Πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., Ρουμανία, Αλβανία, Ουγγαρία, Τσεχία, Βουλγαρία	15/8 – 15/9 και 15/9 – 15/10	1995	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ.

**ΚΕ.Δ.ΕΚ.:** Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Δεν στάθηκε δυνατό να έχουμε πρόσβαση σε αρχεία ή άλλες αξιολογικές εκθέσεις των επιμορφωτικών σεμιναρίων του ΚΕΔΕΚ. Όσα στοιχεία έχουμε συλλέξει προέρχονται από τα αρχεία του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. και την ιστοσελίδα του ΚΕ.Δ.Ε.Κ. και τα παραθέτουμε στον παραπάνω πίνακα. Παρόλα αυτά, γνωρίζουμε ότι από το 1992 έως και το 1999 έχουν επιμορφωθεί συνολικά 1.500 εκπαιδευτικοί αλλά και μαθητές και φοιτητές από τις εξής χώρες: ΚΑΚ, Ανατολική, Κεντρική & Δυτική Ευρώπη, Βαλκάνια, Κάτω Γαλλία, Τουρκία, Κίνα, Ινδία, Πακιστάν, Βραζιλία, Παναμά, Χιλή, Παλαιστίνη, Λίβανο και Μεξικό. Δυστυχώς στον συνολικό αριθμό, δεν διαχωρίζεται ο αριθμός των ομογενών εκπαιδευτικών.

ΛΕΙ	ΑΡΙΘΜ. Ο.Ε.	ΧΩΡΕΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ Ο.Ε.	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	ΕΤΟΣ	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ	ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
30. Πανεπιστήμιο Πατρών	Δεν αναφέρεται	Αναπτυσσόμενες χώρες	16/8 – 16 /9	1997	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ.
31. Πανεπιστήμιο Πατρών	79	Πρώην ΕΣΣΔ, Ρουμανία, Βουλγαρία, ...	1-31/8	1998	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ.
32. Πανεπιστήμιο Πατρών	65	Πρώην ΕΣΣΔ	13-31/8	1999	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ.

## **6.2. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.)**

### **6.2.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια**

Προκειμένου να συλλέξουμε στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιήθηκαν με ευθύνη του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, απευθυνθήκαμε στο Σχολείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, που οργανικά ανήκει στο συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο και είναι ο φορέας που αναλαμβάνει την οργάνωση και υλοποίηση τέτοιου είδους σεμιναρίων. Το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας ιδρύθηκε το 1970 και λειτουργεί στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης υπό την εποπτεία της Φιλοσοφικής Σχολής. Σύμφωνα με τα γραφόμενα σε σχετικά ενημερωτικά φυλλάδια που συγκεντρώσαμε, σκοπό έχει: «*τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού σε αλλοδαπούς και ομογενείς, που είτε πρόκειται να φοιτήσουν σε ελληνικά Πανεπιστήμια και τεχνολογικά ιδρύματα, είτε επιθυμούν μέσω της ελληνικής γλώσσας να γνωρίσουν καλύτερα την Ελλάδα, την αρχαία ελληνική πολιτιστική κληρονομιά και παράδοση, καθώς και τον τρόπο ζωής και σκέψης των Ελλήνων*». Για την πραγματοποίηση του παραπάνω σκοπού, το Σχολείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, πέρα από τις εκδόσεις βιβλίων που έχει αναπτύξει, έχει υλοποιήσει και διάφορα προγράμματα για ποικίλες ομάδες εκπαιδευτικών, φοιτητών και σπουδαστών. Μια από αυτές τις ομάδες είναι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί για τους οποίους το συγκεκριμένο Ίδρυμα, υλοποίησε κατά την προηγούμενη δεκαετία τέσσερα επιμορφωτικά σεμινάρια.

Τα ντοκουμέντα που συλλέξαμε μας δίδουν κυρίως γενικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα το έτος υλοποίησης, τη χρονική διάρκεια των σεμιναρίων κ.λπ., καθώς και το ημερήσιο πρόγραμμα του κάθε σεμιναρίου ξεχωριστά. Επομένως, θα τα εξετάσουμε συνολικά ως δέσμη σεμιναρίων, καθώς από ότι διαπιστώσαμε εντάσσονται όλα στην ίδια περίπου «λογική» και ακολουθούν μια συγκεκριμένη δομή, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις από έτος σε έτος. Δεν καταφέραμε να συλλέξουμε υλικό που να μας δίνει περισσότερες πληροφορίες για τις θεωρητικές αφηρητές, αλλά και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στα συγκεκριμένα επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Ο πίνακας 9 που ακολουθεί, μας δίνει μια συγκεντρωτική εικόνα των επιμέρους στοιχείων που αφορούν στα τέσσερα αυτά επιμορφωτικά σεμινάρια:

**Πίνακας 9: Επιμορφωτικά σεμινάρια για Ο.Ε. στο Α.Π.Θ.**

A/A	Έτος	Αριθ. Ο.Ε.	Χώρα διαμονής	Διάρκεια σεμιναρίου	Χρηματοδότης	Φορέας Υλοποίησης
1.	1993	73	Δεν δηλώνεται	5-9/5 (5 ημέρες)	Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς	Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης – Φ.Σ. – Σ.Ε.Γ.
2.	1998	Περιορισμένος	Δεν δηλώνεται	9-10, 16-17/5 (4 ημέρες)	Δεν δηλώνεται	Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης – Φ.Σ. – Σ.Ε.Γ.
3.	1999	Περιορισμένος	Δεν δηλώνεται	8-9, 15-16/5 (4 ημέρες)	Δεν δηλώνεται	Πανεπιστήμιο – Θεσ/νίκης – Φ.Σ. – Σ.Ε.Γ.
4.	2000	Περιορισμένος	Δεν δηλώνεται	27-28/5 (2 ημέρες)	Δεν δηλώνεται	Πανεπιστήμιο – Θεσ/νίκης – Φ.Σ. – Σ.Ε.Γ.

Φ.Σ. = Φιλοσοφική Σχολή

Σ.Ε.Γ. = Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι κατά την δεκαετία που διερευνάμε, το Σχολείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας υλοποίησε συνολικά τέσσερα (4) επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς. Τα σεμινάρια αυτά με το πρώτο να υλοποιείται το 1993, φαίνεται να παρουσιάζουν μια συστηματική περιοδικότητα από το 1998 και έπειτα όπου επαναλαμβάνονται κάθε χρόνο τον ίδιο πάντα μήνα (Μάιο)<sup>33</sup>. Τα από τα υπάρχοντα γραπτά ντοκουμέντα δε μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για τις χώρες προέλευσης /διαμονής των ομογενών εκπαιδευτικών, ωστόσο από άτυπες συζητήσεις που είχαμε με επιμορφωτές που συμμετείχαν σε αυτά, γνωρίζουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Σε ένα μόνο από τα επιμορφωτικά σεμινάρια δηλώνεται ο ακριβής αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτό. Στα υπόλοιπα τρία, απλά δηλώνεται πως ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένος. Έτσι δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για την καθολικότητα ή την μαζικότητα των υλοποιηθέντων σεμιναρίων. Επίσης δεν έχουμε άλλα γραπτά ντοκουμέντα που να προσδιορίζουν και να αναφέρονται στον φορέα που χρηματοδότησε τα σεμινάρια αυτά με εξαίρεση πάλι το πρώτο εξ αυτών, για το οποίο γνωρίζουμε πως υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς.

Στα σεμινάρια που θα αναλύσουμε συμμετείχαν, διαφοροποιημένες μεταξύ τους ομάδες εκπαιδευτικών όπως αποσπώμενοι εκπαιδευτικοί ομογενείς, αλλογενείς

<sup>33</sup> Σημειώνουμε ότι συγκεντρώσαμε και στοιχεία για ένα ακόμα επιμορφωτικό σεμινάριο, το οποίο όμως δεν συμπεριλαμβάνουμε στην παρούσα ανάλυση, καθώς υλοποιήθηκε κατά το έτος 2001.

εκπαιδευτικοί, κ.λπ. Από την έρευνα που διενεργήσαμε δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε σε πόσα από αυτά συμμετείχαν ομογενείς εκπαιδευτικοί, και πολύ περισσότερο, πόσοι συνολικά τα παρακολούθησαν. Ωστόσο, αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε στην ανάλυσή μας τα σεμινάρια αυτά, με την βεβαιότητα ότι τα παρακολούθησαν μεταξύ άλλων και ομογενείς εκπαιδευτικοί.

Ο τίτλος των σεμιναρίων για μεν το πρώτο είναι «*Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σε ξένους*» (στους οποίους συμπεριλαμβάνονταν και ομογενείς εκπαιδευτικοί) ενώ για όλα τα υπόλοιπα είναι «*Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας*». Ήδη από τον τίτλο των σεμιναρίων, υποδηλώνεται η κεντρική στοχοθεσία τους.

**1. Στοχοθεσία:** Αναφορικά με το κριτήριο της στοχοθεσίας και έχοντας ως δεδομένο ότι σε κανένα από τα διαθέσιμα στοιχεία, δεν διατυπώνεται ρητά η στοχοθεσία των επιμορφωτικών σεμιναρίων, μπορούμε με έμμεσο μόνο τρόπο να καταλήξουμε σε ορισμένες διαπιστώσεις.

Όπως αναφέρθηκε, ήδη από τον τίτλο των σεμιναρίων μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είχαν κατά κύριο λόγο γλωσσικούς στόχους και έδιναν έμφαση στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Παράλληλα, μελετώντας προσεκτικά το ημερήσιο πρόγραμμα των μαθημάτων, και στα τέσσερα επιμορφωτικά σεμινάρια διαπιστώσαμε ότι παρόλο που υπήρξε μια εμφανής εξέλιξη από χρόνο σε χρόνο, στη βασική θεματολογία και τους τίτλους των μαθημάτων, ωστόσο, η στοχοθεσία δεν επεκτάθηκε και δεν διευρύνθηκε αντίστοιχα και σε άλλες γνωστικές περιοχές. Δεν διαπιστώσαμε με άλλα λόγια, την ύπαρξη και άλλης στοχοθεσίας πέραν της γλωσσικής επιμόρφωσης. Έτσι σχεδόν όλα τα μαθήματα που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, ακόμα και μαθήματα που σχετίζονταν με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία, ήταν όλα ανεξαιρέτως προσανατολισμένα με έμμεσο ή άμεσο τρόπο, στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Παρολαυτά κάνοντας μια συνολική θεώρηση και των τεσσάρων επιμορφωτικών σεμιναρίων, επισημάναμε μια εμφανή διαφοροποίηση στο τελευταίο σεμινάριο (που υλοποιήθηκε στις 12 και 13 Μαΐου του 2000) στη θεματολογία του και άρα και στη βασική στοχοθεσία του. Στο σεμινάριο αυτό διευρύνθηκαν οι θεματικοί του άξονες (για παράδειγμα προστέθηκε μάθημα θεατρικής παιδείας, θεωρητικοί προβληματισμοί γύρω από το θεσμό της επιμόρφωσης κ.λπ.) και εμπλουτίστηκε η στοχοθεσία του με κοινωνικοπολιτισμικά περιεχόμενα.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, είτε ως Δεύτερης είτε ως Ξένης, είναι το στοιχείο που κυριαρχεί στη γενική στοχοθεσία των συγκεκριμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων.

**2. Μεθοδολογία:** Αναφορικά με το κριτήριο της μεθοδολογίας των σεμιναρίων, τα στοιχεία που έχουμε συλλέξει δεν μας επιτρέπουν να καταλήξουμε σε λεπτομερή συμπεράσματα. Ωστόσο, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τα βασικά



χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων, κυρίως μέσα από τις έμμεσες αναφορές σε σχέση με τα κριτήρια ανάλυσης που έχουμε θέσει.

Τόσο κατά τη φάση του σχεδιασμού, όσο και κατά τη φάση της διεξαγωγής των επιμορφωτικών σεμιναρίων υποθέτουμε ότι εφαρμόστηκε μια συγκεκριμένη μεθοδολογία και μια πρακτική με σκοπό την επίτευξη των βασικών τους στόχων. Όμως από τα υπάρχοντα γραπτά τεκμήρια δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε πολύ συγκεκριμένα συμπεράσματα αναφορικά με το ποια ήταν η πρακτική αυτή και ποια τελικά μεθοδολογία εφαρμόστηκε. Ως προς τη πρώτη φάση του σχεδιασμού των επιμορφωτικών σεμιναρίων, δεν γνωρίζουμε τα κριτήρια και τον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα σεμινάρια. Επίσης πέρα από το πρώτο σεμινάριο για το οποίο γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό συμμετεχόντων (73), για τα υπόλοιπα τρία, δεν γνωρίζουμε παρά ότι ήταν περιορισμένος ο αριθμός. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον αν γνωρίζαμε κάποια στοιχεία από την προσεμιναριακή περίοδο, την περίοδο δηλαδή της προετοιμασίας του επιμορφωτικού σεμιναρίου, τόσο από την πλευρά των επιμορφωτών όσο και από την πλευρά των επιμορφούμενων. Δεν εντοπίσαμε όμως καμία σχετική αναφορά.

Ως προς τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, δεν γνωρίζουμε αν η διδασκαλία των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί ήταν δασκαλοκεντρική, συμμετοχική ή άλλης μορφής, ποιος ήταν ο τρόπος διάρθρωσης των τάξεων αν έγινε βιωματική προσέγγιση σε κάποιες διδασκαλίες, αν δόθηκε κάποιο επιπλέον επιμορφωτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς, ή γενικότερα αν δόθηκαν βοηθητικά συγγράμματα, καθώς και ένα άλλο πλήθος στοιχείων που αφορούν στην μεθοδολογία των σεμιναρίων.

Μελετώντας όμως τα ημερήσια προγράμματα των σεμιναρίων και διατρέχοντας τα περιεχόμενα των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, διαπιστώνουμε πως και στα τέσσερα επιμορφωτικά σεμινάρια είχαν προβλεφθεί μαθήματα που λειτουργήσαν με το σύστημα των ομάδων, ενώ σε κάποια σεμινάρια είχαν συμπεριληφθεί πέρα από μερικά εργαστηριακά μαθήματα, και υποδειγματικές διδασκαλίες (πάντα προσανατολισμένες στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή ως Ξένης γλώσσας).

Αναφορικά με τους επιμορφωτές που δίδαξαν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, από τα σχετικά τεκμήρια, προκύπτει ότι ήταν κυρίως διδάσκοντες του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στο Σχολείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, καθώς και διάφοροι άλλοι συνεργαζόμενοι διδάσκοντες με το παραπάνω Ίδρυμα.

**3. Περιεχόμενο:** Ως προς το περιεχόμενο των σεμιναρίων, η κατάσταση είναι πιο ευδιάκριτη και αυτό γιατί έχουμε τα ημερήσια προγράμματα τους.

Εκείνο που διαπιστώνουμε με την πρώτη ματιά είναι η θεματολογική εξέλιξη στα περιεχόμενα των σεμιναρίων από χρονιά σε χρονιά. Έτσι βλέπουμε ότι το πρώτο σεμινάριο που υλοποιήθηκε το 1993 -και μάλιστα ήταν το μεγαλύτερο από άποψη χρονικής διάρκειας (5 ημέρες)- είχε ένα χαρακτήρα περισσότερο θεωρητικό, ενώ

όσο προχωράνε και εξελίσσονται τα σεμινάρια, παρόλο που παρατηρείται ελάττωση της χρονικής τους διάρκειας, εντούτοις θεματολογικά εμφανίζονται πιο εμπλουτισμένα και περισσότερο πλουραλιστικά.

Μελετώντας κανείς πιο προσεκτικά τα ημερήσια προγράμματα, διαπιστώνει την ύπαρξη πληθώρας μαθημάτων που σχετίζονται γενικά με την ελληνική γλώσσα. Τα μαθήματα αυτά τα διακρίναμε σε δυο κατηγορίες:

Στην πρώτη κατηγορία εντάξαμε τα μαθήματα που είχαν καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα. Στην κατηγορία αυτή, διαπιστώσαμε ότι εντάσσεται η πλειοψηφία των μαθημάτων και των τεσσάρων σεμιναρίων. Παραδειγματικά αναφέρουμε αυτούσιους τους τίτλους μερικών μαθημάτων όπως: *«Θεωρητικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία»*, *«Διδασκαλία του ρήματος»*, *«Αρχικό, Βασικό και Ενδιάμεσο Επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Ελληνικά»*, *«Η διδασκαλία της Ελληνικής στην Ελλάδα και το εξωτερικό»*, κ.λπ.

Στη δεύτερη κατηγορία μαθημάτων εντάξαμε εκείνα που είχαν περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα. Τα μαθήματα αυτά είτε απαιτούσαν την ενεργό συμμετοχή των ιδίων των επιμορφούμενων, όπως ήταν τα εργαστηριακά μαθήματα, είτε απαιτούσαν μια συμμετοχική παρακολούθηση από όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα σε αυτό, όπως ήταν για παράδειγμα οι δειγματικές διδασκαλίες που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί. Παραδειγματικά αναφέρουμε και σε αυτή την κατηγορία αυτούσιους τους τίτλους από μερικά μαθήματα που εντάσσουμε στην συγκεκριμένη κατηγορία: *«Πώς πραγματώνονται οι αοχές της επικοινωνιακής προσέγγισης στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: ένα εργαστήριο»*, *«Το τραγούδι ως μέσο διδασκαλίας»*, *«Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής εκτός και εντός της Ελλάδας μέσα από προσωπικές εμπειρίες»* κ.λπ.

Επιχειρώντας μια συγκριτική προσέγγιση των τεσσάρων αυτών επιμορφωτικών σεμιναρίων, ως προς το κριτήριο του περιεχομένου, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: από χρονιά σε χρονιά τα σεμινάρια διαφοροποιούνται σταδιακά και είναι φανερό η προσπάθεια βελτίωσης του περιεχομένου τους. Έτσι, ενώ το 1993 δεν έχουμε μαθήματα που να έχουν διαπολιτισμική και διεπιστημονική προσέγγιση, φτάνουμε στο σεμινάριο του 2000 όπου έχουμε και μαθήματα σχετικά με το θεσμό των επιμορφωτικών σεμιναρίων, τη θεατρική παιδεία, αλλά και την διαπανεπιστημιακή ενημέρωση μεταξύ συναφών προγραμμάτων<sup>34</sup>. Αυτό υποδηλώνει ότι το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης είναι ενήμερο για το τι γίνεται στα υπόλοιπα Πανεπιστήμια της χώρας, συνεργάζεται όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο μαζί με αυτά και χρησιμοποιεί την κεκτημένη γνώση για τις ανάγκες των δικών του προγραμμάτων.

<sup>34</sup> Συγκεκριμένα αναφερόμαστε σε 2ωρο μάθημα που είχε ως αντικείμενο διδασκαλίας: *«Η Διαμόρφωση επιπέδων γλωσσομάθειας από το πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας «Παιδεία Ομογενών»*, για τις ηλικίες 7-15 χρόνων και ο ρόλος τους στο σχεδιασμό υλικού». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει από τη συγκριτική προσέγγιση, των σεμιναρίων μεταξύ τους, είναι ότι ενώ στα περιεχόμενα του πρώτου σεμιναρίου δεν συμπεριλαμβανόταν η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του, σε κάποια από τα επόμενα (συγκεκριμένα σε δύο) διαπιστώνουμε ότι προβλέπεται αξιολόγηση, με την συμπλήρωση ειδικού ερωτηματολογίου από τους επιμορφούμενους ομογενείς εκπαιδευτικούς, αλλά και μέσω ανοιχτής συζήτησης που ακολουθεί.

Γενικά μπορούμε να πούμε, ότι παρόλο που τα περιεχόμενα των επιμορφωτικών σεμιναρίων ακολουθούν μια ως επί το πλείστον κοινή γραμμή και σε μεγάλο βαθμό αποτελούν το επόμενο επανάληψη του προηγούμενου, ωστόσο θα πρέπει να υπογραμμίσουμε την διαφοροποίησή και την ποιοτική βελτίωση που παρουσιάζουν από χρονιά σε χρόνια.

**4. Χωροχρόνος:** Αναφορικά με το κριτήριο του *χώρου* και του *χρόνου* όπου έλαβαν χώρα τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά σεμινάρια έχουμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

**α)** για τον *μεν χώρο*: Με βάση τα στοιχεία που διαθέτουμε, μπορούμε να πούμε ότι και τα τέσσερα σεμινάρια που εξετάζουμε, πραγματοποιήθηκαν στις ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες του Σχολείου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, το οποίο στεγάζεται σε ξεχωριστό κτήριο. Από τα περιεχόμενα των σεμιναρίων, δεν διαφαίνεται το αν υλοποιήθηκαν και μαθήματα ή εισηγήσεις σε εξωτερικούς χώρους ή αν έγινε βιωματική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας, καθώς δεν περιλαμβάνονταν στα ημερήσια προγράμματα των σεμιναρίων εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές. Το μόνο που εντοπίσαμε, είναι η παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης<sup>35</sup>, για την οποία όμως δεν έχουμε περισσότερα στοιχεία για το πού πραγματοποιήθηκε αυτή και με ποιον τρόπο την αξιοποιήθηκε στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών.

**β)** για το *δε χρόνο* έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: καταρχάς όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια υλοποιήθηκαν τον μήνα Μάιο (εκτός από το πρώτο του 1993 που υλοποιήθηκε τον Απρίλιο). Μάλιστα τα δυο εξ αυτών -αυτά που διήρκεσαν τέσσερις ημέρες-, πραγματοποιήθηκαν σε χρονικό διάστημα διακεκομμένο, δηλαδή είχαμε από δύο διήμερα το καθένα το πρώτο στις αρχές του μήνα και το δεύτερο στα τέλη του ίδιου μήνα. Για το τελευταίο (χρονικά) επιμορφωτικό σεμινάριο (δηλαδή αυτό του 2000) που ήταν συνολικής διάρκειας δύο ημερών, βλέπουμε ότι πραγματοποιήθηκε το τελευταίο Σαββατοκύριακο του Μάιου. Υποθέτουμε ότι για να επιλεγεί ο μήνας Μάιος για την υλοποίηση των επιμορφωτικών

<sup>35</sup> Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στο επιμορφωτικό σεμινάριο που υλοποιήθηκε το Μάιο του 2000, στο οποίο αφιερώνεται μιάμιση ώρα για την παρακολούθηση της Θεατρικής παράστασης από το τμήμα Α4 της κ. Κραμανιάκη-Αστεριάδου όπου παρουσιάστηκε διασκευασμένο το λαϊκό παραμύθι «*Το Κορίτσι που αγαπούσε τον πατέρα της σαν αλάτι*».

σεμιναρίων, θα υπάρχει κάποιος λόγος που θα σχετίζεται ασφαλώς με τις εργασιακές υποχρεώσεις των ομογενών εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στη χρονική διάρκεια των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, από την μελέτη των ημερησίων προγραμμάτων, βλέπουμε ότι ακολουθείται το ίδιο πρότυπο σε όλα. Προβλέπονται δηλαδή πρωινά μαθήματα διάρκειας 4 ή 5 ωρών, ακολουθεί 3ωρη μεσημβρινή διακοπή και το σεμινάριο συνεχίζεται με απογευματινά μαθήματα διάρκειας περίπου 3 ωρών. Εξαιρέση αποτελεί πάλι το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο (1993), που διήρκεσε 5 εργάσιμες ημέρες, ενώ όλα τα υπόλοιπα υλοποιήθηκαν Σαββατοκύριακα μόνο.

Τέλος, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια αρκετά μεγάλη χρονική διακοπή ανάμεσα στο πρώτο και στα τρία επόμενα

**5. Αξιολόγηση:** Τα συμπεράσματα ή οι υποθέσεις που μπορούμε να κάνουμε αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων, προκύπτουν και πάλι από την μελέτη των αντίστοιχων ημερησίων προγραμμάτων τους.

Η μελέτη των ημερησίων προγραμμάτων για τα τέσσερα επιμορφωτικά σεμινάρια, μας δίνει την ακόλουθη εικόνα. Στο πρώτο σεμινάριο, (1993), δεν αναφέρεται πουθενά σε καμία διδακτική ώρα ή σε άλλη δραστηριότητα, η αξιολόγηση των πεπραγμένων. Υποθέτουμε, λοιπόν, ότι δεν είχε προβλεφθεί και άρα δεν έγινε αξιολόγηση τουλάχιστον με τη συμμετοχή των ομογενών εκπαιδευτικών. Αντίθετα, πέντε χρόνια αργότερα, στο επόμενο επιμορφωτικό σεμινάριο (1998), που ήταν διάρκειας 4 ημερών, διαπιστώσαμε ότι η τελευταία δραστηριότητα όλου του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν η «*συζήτηση και συμπλήρωση ερωτηματολογίου για τα αποτελέσματα του σεμιναρίου και για μελλοντικές παρόμοιες συνεργασίες*». Η δραστηριότητα αυτή είχε προβλεπόμενη διάρκεια μίας ώρας. Αν και δεν έχουμε στη διάθεσή μας το έντυπο του ερωτηματολογίου αυτού, ωστόσο μπορούμε να υποθέσουμε ότι θα ζητήθηκε από τους ομογενείς εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν γραπτά τις απόψεις και τις κρίσεις τους για τα μαθήματα που παρακολούθησαν. Στη συνέχεια (όπως δηλώνει και ο τίτλος στο ημερήσιο πρόγραμμα), συζητήθηκαν και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα των σεμιναρίων από το σύνολο των εκπαιδευτικών, αλλά και οι προτάσεις για παρόμοιες μελλοντικές συνεργασίες.

Ένα χρόνο μετά στο επιμορφωτικό σεμινάριο του 1999, το οποίο διήρκεσε επίσης τέσσερις ημέρες βλέπουμε να ακολουθείται το ίδιο μοντέλο. Δηλαδή στο τέλος του σεμιναρίου προβλέπεται μία ώρα αφιερωμένη στην αξιολόγηση των πεπραγμένων. Αντίθετα στο τελευταίο επιμορφωτικό σεμινάριο που εξετάζουμε, δηλαδή αυτό του 2000, η δραστηριότητα της αξιολόγησης παραλείπεται από το ημερήσιο πρόγραμμα της τελευταίας ημέρας, και δεν αναφέρεται πουθενά στο πρόγραμμα άλλη σχετική δραστηριότητα. Το γεγονός όμως ότι το συγκεκριμένο σεμινάριο ήταν διάρκειας συνολικά μόνο δύο ημερών, ίσως να συντέλεσε στο να παραλειφθεί η δραστηριότητα της αξιολόγησης των πεπραγμένων.

Επιχειρώντας μια συνολική θεώρηση της αξιολόγησης, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι για το θέμα αυτό, δεν προβλέπεται μια ενιαία γραμμή σε όλα τα σεμινάρια, ενώ δεν φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη του σεμιναρίου. Ωστόσο, τη διαπίστωση αυτή την κάνουμε με κάποια επιφύλαξη, καθώς από τα στοιχεία που έχουμε δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε όλα τα πεπραγμένα και που ενδεχομένως να μην συμπεριλαμβάνονταν στο αρχικό ημερήσιο πρόγραμμα.

### **6.2.2. Διαπιστώσεις**

Είναι δύσκολο, από τα ντοκουμέντα που διαθέτουμε, να εξάγουμε καθολικά συμπεράσματα για την συγκεκριμένη επιμορφωτική δραστηριότητα που ανέπτυξε το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, κατά τη προηγούμενη δεκαετία για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι υπάρχει επίσημος επιμορφωτικός φορέας (αναφερόμαστε στο Σχολείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας), που υπάγεται στο συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο και που αναλαμβάνει την συστηματική υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων γενικά. Το ζήτημα είναι όμως ότι για την περίπτωση των ομογενών εκπαιδευτικών, που όπως έχουμε πει αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση και ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπίζονται, δεν υπάρχει κάποια ειδική πρόβλεψη. Μάλιστα από συζητήσεις που είχαμε με επιμορφωτές που κατά καιρούς είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια του Σχολείου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, μας είπαν ότι δεν γινόταν κάποιος διαχωρισμός στις κατηγορίες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγραμματισμένα σεμινάρια, είτε ήταν ομογενείς, είτε αλλογενείς, είτε ακόμα και προς απόσπαση εκπαιδευτικοί. Επίσης οι επιμορφωτές μας είπαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες πλήρωναν δίδακτρα για τη συμμετοχή τους.

Το γεγονός ότι δεν λαμβάνεται ειδική μέριμνα για την οργάνωση ξεχωριστών επιμορφωτικών σεμιναρίων για ομογενείς εκπαιδευτικούς, δείχνει ότι αυτοί δεν αντιμετωπίζονται ως μια διαφοροποιημένη ομάδα εκπαιδευτικών, που φέρει τα δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά, έχει τις δικές τις αφετηρίες, τις δικές τις προσδοκίες από την επιμόρφωση και φυσικά τις δικές τις διαφοροποιημένες επιμορφωτικές ανάγκες.

## **6.3. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Δ.Π.Θ.)**

### **6.3.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια**

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε στα αρχεία του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., εντοπίσαμε τα σχετικά έγγραφα «Συμβάσεων Ανάθεσης Έργου» μεταξύ του παραπάνω Ιδρύματος και του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης που αναφέρονταν στην οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για ομογενείς εκπαιδευτικούς. Όλα τα έγγραφα που εντοπίσαμε, αφορούσαν το έτος 1995, και αναφέρονται κυρίως στην οργανωτικές και οικονομικές διαστάσεις των επιμορφωτικών σεμιναρίων και όχι τόσο στα περιεχόμενα και την μεθοδολογία τους.

Συγκεντρώνοντας όλα τα σχετικά γραπτά τεκμήρια για τα επιμορφωτικά σεμινάρια, παρατηρήσαμε ότι όλα υλοποιήθηκαν κατά την ίδια περίπου χρονική περίοδο (δηλαδή τον Ιούλιο του 1995). Τα συγκεκριμένα σεμινάρια ανήκουν σε αυτό που έχουμε ονομάσει «δέσημη» σεμιναρίων καθώς παρουσιάζουν αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, τόσο ως προς τη δομή και την βασική τους διάρθρωση, όσο και ως προς την πρακτική τους εφαρμογή. Ωστόσο, παρόλο που παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε αρκετά σημεία. Για το λόγο αυτό, θα αναλύσουμε διαδοχικά και τα τρία σεμινάρια σύμφωνα με τα πέντε κριτήρια ανάλυσης που έχουμε θέσει, εντοπίζοντας και σχολιάζοντας από τη μία τα κοινά σημεία τους και από την άλλη τις διαφορές τους.

Ο παρακάτω πίνακας 10, παρουσιάζει συνολικά, τα βασικά στοιχεία των τριών επιμορφωτικών σεμιναρίων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

**Πίνακας 10: Επιμορφωτικά σεμινάρια για Ο.Ε. στο Δ.Π.Θ.**

Α/Α	Έτος	Αριθ. Ο.Ε.	Χώρα διαμονής	Διάρκεια σεμιναρίου	Χρηματοδότης	Φορέας Υλοποίησης
1.	1995	75	Αλβανία	9-28/7 (3 εβδομάδες)	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Δ.Π.Θ. – Π.Τ.Δ.Ε. Τμήμα Νομικών Σπουδών
2.	1995	150	Αλβανία	10-30/7 (3 εβδομάδες)	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Δ.Π.Θ. – Κ.Σ.Ε.
3.	1995	72	Αλβανία	10-28/7 (3 εβδομάδες)	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Δ.Π.Θ. – Τμήμα Νομικών Σπουδών

Κ.Σ.Ε. = Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης

### 6.3.2. Το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο του 1995

**Σεμινάριο επιμόρφωσης για 75 ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία το 1995:**

Φορέας Χρηματοδότησης: Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.

Φορέας Υλοποίησης: Δ.Π.Θ.- Π.Τ.Δ.Ε. & Τμήμα Νομικών Σπουδών

Χρονική Περίοδος: 9 Ιουλίου-28 Ιουλίου 1995 (3 εβδομάδες).

Για αυτό το επιμορφωτικό σεμινάριο έχουμε αρκετά γραπτά ντοκουμέντα, κάτι που μας επιτρέπει να το εξετάσουμε συστηματικά ως προς όλες τις κατηγορίες ανάλυσης που έχουμε θέσει. Συγκεκριμένα διαθέτουμε τα εξής γραπτά ντοκουμέντα:

α) Το ιδιωτικό συμφωνητικό Σύμβασης Έργου μεταξύ του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. και του Κέντρου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (Κ.Σ.Ε.)<sup>36</sup> του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου (υπ' αριθ. 221/95 απόφαση του Δ.Σ.),

<sup>36</sup> Το Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (Κ.Σ.Ε.), αναφέρεται –άγνωστο για ποιους λόγους, στα ντοκουμέντα που συγκεντρώσαμε με δυο γραφές: και ως Κ.Σ.Ε. αλλά και ως Κ.Σ.Κ. δηλαδή Κέντρο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης. Πρόκειται παρολαυτά, για τον ίδιο φορέα, που οργανικά και διοικητικά, ανήκει στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

β) το πρόγραμμα μαθημάτων που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί στις τρεις εβδομάδες που διήρκεσε το σεμινάριο (απλή καταγραφή των διδακτικών θεματικών),

γ) την πρόταση για την ανάληψη του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από το Κ.Σ.Ε. υποβληθείσα στο Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. από τον τότε πρότανη του Δ.Π.Θ. (28 6/1995),

δ) την προώθηση της παραπάνω πρότασης από το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. στο ΥΠ.ΕΞ. και την αίτηση έγκρισής του από αυτό,

ε) την τελική έκθεση αξιολόγησης και τον οικονομικό απολογισμό του επιμορφωτικού σεμιναρίου από το Δ.Π.Θ. (30/ 10/ 1995) προς τον φορέα χρηματοδότησης (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.).

στ) την γραπτή χειρόγραφη αναφορά για το πρόγραμμα από μια βασική επιμορφώτρια του.

**1. Στοχοθεσία:** Στο ιδιωτικό συμφωνητικό Σύμβασης Έργου (*έγγραφο α*), δεν αναγράφονται ρητά οι στόχοι του επιμορφωτικού σεμιναρίου. Γίνεται μια γενική περιγραφή του έργου, αναφέρεται κυρίως σε θέματα διοικητικής φύσεως, ενώ μας παρέχει πληροφορίες για θέματα, που εμπίπτουν περισσότερο στις κατηγορίες ανάλυσης 3. (περιεχόμενο) και 4. (χωροχρόνος). Επίσης, πέρα από τις διαδικαστικές λεπτομέρειες που αναγράφονται, γίνεται λεπτομερής ανάλυση του οικονομικού προϋπολογισμού και των πρόσθετων όρων μεταξύ του Δ.Π.Θ. και του Ε.Υ.Ι.Α.Π.Ο.Ε.

Σε έγγραφο του Δ.Π.Θ. που αποτελεί την πρόταση για την ανάληψη του σεμιναρίου επιμόρφωσης (*έγγραφο γ*), αναμέναμε αν μη τι άλλο, να διατυπώνεται ρητά, έστω η κεντρική σκοποθεσία του. Δεν διαπιστώσαμε ωστόσο κάτι τέτοιο. Συγκεκριμένα η πρόταση ήταν λιτή, αναφερόταν στην ουσία του προγράμματος σχεδόν επιγραμματικά και έδινε περισσότερη βαρύτητα σε θέματα οργανωτικής και διοικητικής φύσεως (διαμονή, διατροφή, μετακίνηση κ.λπ.).

Ωστόσο, στην τελευταία σελίδα της πρότασης, του Δ.Π.Θ. προς το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. επισυνάπτεται το πρόγραμμα των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί. Από αυτό μπορούμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα ως προς την στοχοθεσία του. Καταρχάς τίθενται τρεις κεντρικοί άξονες που είναι διακριτοί άμεσα από την συνολική δομή του προγράμματος. Οι άξονες αυτοί, που αποτελούν και τους βασικούς σκοπούς του συγκεκριμένου επιμορφωτικού σεμιναρίου είναι:

1. Κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος,
2. Καλλιέργεια γλωσσικής έκφρασης (προφορική και γραπτή) και
3. Γνωριμία με λογοτεχνικά κείμενα.

Πέρα όμως από το πρόγραμμα μαθημάτων, στην παράγραφο της πρότασης που αναφέρεται στην «ψυχαγωγία των επιμορφούμενων», διαπιστώνουμε πως ένας ακόμα στόχος του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η γνωριμία με σημαντικούς

αρχαιολογικούς και τουριστικούς τόπους της ευρύτερης περιοχής της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Άλλωστε όπως αναφέρεται ρητά, «*κεντρικά στοιχεία του προγράμματος θα είναι οι δυο εκδρομές εκπαιδευτικού και τουριστικού χαρακτήρα*». Το γεγονός ότι χαρακτηρίζονται οι εκδρομές αυτές ως «κεντρικά στοιχεία του προγράμματος», καταδεικνύει τη σπουδαιότητα και το βάρος που δίνουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι σχεδιαστές του επιμορφωτικού σεμιναρίου.

**2. Μεθοδολογία:** α) Ως προς την διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων, βλέπουμε ότι η επιλογή των 75 ομογενών εκπαιδευτικών από την Αλβανία, έγινε από το Ε.Υ.Ι.Α.Π.Ο.Ε. και το Ελληνικό Προξενείο Αργυροκάστρου. Δεν μας δίδεται όμως καμία περαιτέρω πληροφορία για τα κριτήρια επιλογής που ίσχυσαν ή αν είχαν τεθεί τέτοιου είδους κριτήρια. Οι πληροφορίες γενικά για το προπαρασκευαστικό στάδιο είναι κυρίως διοικητικής φύσης, έτσι δεν γνωρίζουμε για τις διαδικασίες ενημέρωσης των προς επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών, για τις προϋποθέσεις που αυτοί έφεραν, ή για άλλα χαρακτηριστικά τους. Από όλα αυτά, συμπεραίνουμε ότι ουσιαστικά δεν υπήρξε ιδιαίτερος προσεμιναριακός σχεδιασμός τουλάχιστον αναφορικά με τις διαδικασίες επιλογής των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, αλλά και την ενημέρωσή τους.

β) Ως προς τη διδακτική προσέγγιση, υπήρξε πρόβλεψη για την δημιουργία δυο ξεχωριστών τμημάτων με τριανταοκτώ (38) περίπου εκπαιδευτικούς το καθένα, και από σχετικό έγγραφο<sup>37</sup> προκύπτει ότι ο διαχωρισμός αυτός δεν έγινε με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης που ανήκε ο κάθε εκπαιδευτικός, αλλά με βάση απλά την αριθμητική κατάσταση των συμμετεχόντων στο σεμινάριο. Οι επιμορφούμενοι παρακολουθούσαν ημερησίως, πεντάωρα μαθήματα εκτός Σαββάτου και Κυριακής, όπου συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές. Οι επιμορφωτές ήταν μέλη – Δ.Ε.Π. των Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν. του Δ.Π.Θ., ενώ καλύφθηκαν διδακτικές ώρες και από καθηγητές της μέσης και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με επιμορφωτική εμπειρία. Επίσης στο πρόγραμμα συμμετείχαν ως επιμορφωτές και δύο Αλβανοί επιθεωρητές, που όμως, μελετώντας τα σχετικά έγγραφα, διαπιστώσαμε ότι δεν είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για το ύφος και το γενικότερο πνεύμα του επιμορφωτικού σεμιναρίου, πράγμα που τους εμπόδισε να αποδώσουν τα αναμενόμενα.

Το πρόγραμμα στο σύνολο του καταρτίστηκε από την Επιστημονική Υπεύθυνο του (καθηγήτρια του Δ.Π.Θ.), όμως δεν έχουμε περισσότερες πληροφορίες για το

<sup>37</sup> Αναφερόμαστε στην αξιολόγηση, μιας εκ των επιμορφωτών του σεμιναρίου («*αναφορά*» όπως την ονομάζει η ίδια), όπου κάνει μια σύντομη αναφορά στο διαχωρισμό των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών σε ομάδες, καθώς διαπιστώνει ότι αυτό έγινε με μοναδικό κριτήριο τον αριθμό των συμμετεχόντων και όχι την ειδικότητα στην οποία ανήκαν. Πράγμα που, σύμφωνα με την αξιολόγησή της, καταλήγει ότι λειτούργησε αρνητικά.



πώς επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα που συγκρότησαν το πρόγραμμα. Δηλαδή δεν γνωρίζουμε αν είχε γίνει προηγουμένως διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των προς επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Μελετώντας τη βασική δομή του προγράμματος που έχουμε στην διάθεση μας, διαπιστώσαμε πως το κυρίαρχο στοιχείο ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό πρωτίτως επίπεδο. Αντίθετα, στο πρόγραμμα προβλέπονταν μόνο δύο «εργαστηριακά μαθήματα. Παρολαυτά, επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε σε κάποιο βαθμό και η βιωματική προσέγγιση ως μέθοδος διδασκαλίας αν και δεν είδαμε να δηλώνεται αυτό ρητά και συνειδητά από τους σχεδιαστές του σεμιναρίου. Η βιωματική προσέγγιση αφορούσε στην διδασκαλία των ιστορικο-πολιτισμικών στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και επιδιώχθηκε μέσα από τις επισκέψεις σε αρχαιολογικές, ιστορικές και τουριστικές τοποθεσίες της ευρύτερης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Από το έγγραφο του Ιδιωτικού Συμφωνητικού Σύμβασης Έργου μεταξύ του Δ.Π.Θ. και του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., διαπιστώνουμε ότι είχε προβλεφθεί και καταβλήθηκε ημερήσια αποζημίωση στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς για την συμμετοχή τους στο σεμινάριο. Μάλιστα αναφέρεται χαρακτηριστικά «απαιτείται επίσημη ονομαστική κατάσταση των μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, στην οποία να φαίνεται η καθημερινή παρακολούθηση των μαθημάτων και η οποία θα αποτελέσει το κριτήριο της ημερήσιας αποζημίωσης που θα τους καταβληθεί». Η ημερήσια αποζημίωση των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αποτελεί πάγια και σχεδιασμένη μεθοδολογική τακτική, που όμως δεν αναλύεται ούτε σχολιάζεται περισσότερο από τους σχεδιαστές των σεμιναρίων. Κάτι ανάλογο όπως θα δούμε στη συνέχεια, συνέβη και στα σεμινάρια που υλοποίησε το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ως προς την διδακτική μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε γενικά και ειδικότερα, τα υπάρχοντα γραπτά τεκμήρια δεν μας επιτρέπουν να σχηματίσουμε πλήρη εικόνα. Δεν γνωρίζουμε δηλαδή αν δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας, αν επιλέχθηκε η μετωπική-δασκαλοκεντρική διδασκαλία, κ.λπ.

Τέλος, αναφορικά με το ζήτημα της μεθοδολογίας διαπιστώσαμε (από την έκθεση απολογισμού, 30/10/1995), ότι ήταν ένα θέμα που προβλημάτισε εκ των υστέρων τους σχεδιαστές του σεμιναρίου. Έτσι κατέληξαν για παράδειγμα ότι θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερο βάρος σε πρακτικά θέματα (ασκήσεις ή εργαστήρια), και λιγότερο σε θεωρία αφού έτσι, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, το «ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών θα κρατιόταν αμείωτο, αλλά και θα αποκόμιζαν χρήσιμα εφόδια για την εργασία τους».

**3. Περιεχόμενο:** Τις πληροφορίες μας αναφορικά με το περιεχόμενο του σεμιναρίου, τις αντλούμε κυρίως από το πρόγραμμα μαθημάτων, το οποίο δυστυχώς δεν δίδεται στη μορφή ημερήσιου προγράμματος ώστε να μπορούσαμε να διαπιστώσουμε, τα μαθήματα αυτά καθ' εαυτά, ή πόσες ώρες αφιερώθηκαν στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα κλπ. Παρολαυτά, γνωρίζουμε τις τρεις γενικές θεματικές ενό-

τητες, τις οποίες αναφέραμε ήδη και τις επιμέρους θεματικές ενότητες που είναι:

1. Κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος:
  - α. Διδακτική της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
  - β. Διδακτικό υλικό και μεθοδολογία διδακτικής
  - γ. Διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
  - δ. Είδη γραμματικών και συντακτικών ασκήσεων (εργαστήριο)
2. Καλλιέργεια γλωσσικής έκφρασης:
  - α. Καλλιέργεια γραπτού και προφορικού λόγου
  - β. Μέθοδοι εργασίας και γραπτή έκφραση
  - γ. Έμφαση της προφορικότητας στην καλλιέργεια του λόγου των μαθητών.
3. Γνωριμία με λογοτεχνικά κείμενα:
  - α. Γλώσσα και Λογοτεχνία
  - β. Νοηματικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων (εργαστήριο)(Πηγή: Έγγραφο β.)

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και γενικότερα στην καλλιέργεια του γραπτού και του προφορικού λόγου.

Επίσης, στην υποβληθείσα πρόταση για την ανάληψη του επιμορφωτικού σεμιναρίου από το Δ.Π.Θ., αναφέρεται ότι προβλέπεται για τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς η παροχή βιβλίων, φωτοτυπημένων σημειώσεων και λοιπού εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας. Δείγματα του υλικού αυτού, παρόλες τις προσπάθειες μας, δεν στάθηκε δυνατό να εντοπίσουμε.

**4. Χωροχρόνος:** Τα στοιχεία που μας παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τον χώρο και τον χρόνο που υλοποιήθηκαν όλα τα παραπάνω, είναι αρκετά ξεκάθαρα και διευκρινίζονται στα περισσότερα γραπτά τεκμήρια που διαθέτουμε. Έτσι διαπιστώνουμε ότι:

α) Αναφορικά με το χρόνο: Το επιμορφωτικό σεμινάριο υλοποιήθηκε στο διάστημα μεταξύ 9 και 28 Ιουλίου 1995, είχε δηλαδή διάρκεια τρεις εβδομάδες, ενώ επιλέχθηκε ο μήνας Ιούλιος προφανώς για να είναι κλειστά τα σχολεία και να έχουν την δυνατότητα να συμμετάσχουν στο σεμινάριο περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν σε καθημερινή βάση πεντάωρα μαθήματα, ενώ τα Σαββατοκύριακα συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές- ψυχαγωγικές εκδρομές. Τα απογεύματα ήταν ελεύθερα για τους εκπαιδευτικούς ενώ τους παρείχαν και την δυνατότητα μετάβασης στην πόλη της Κομοτηνής με μισθωμένα πούλμαν.

Από τις εκθέσεις που συγκεντρώσαμε δεν μπορούσαμε να αποκομίσουμε περισσότερα στοιχεία για το πώς ακριβώς κατανεμήθηκε ο διδακτικός χρόνος καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου στα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα. Αν είχαμε τέτοια στοιχεία, θα μπορούσαμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για

ζητήματα όπως: τις διδακτικές προτεραιότητες που τέθηκαν, την φιλοσοφία των επιμορφωτών, τις αντιλήψεις που είχαν αναφορικά με το επίπεδο κατάρτισης των επιμορφούμενων κ.λπ.

β) Αναφορικά με το χώρο: Το σεμινάριο υλοποιήθηκε στην Β. Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Κομοτηνή. Αυτό υποδηλώνει την αντίληψη των σχεδιαστών του, καθώς και την πρόθεση τους να φέρουν τους ομογενείς εκπαιδευτικούς σε άμεση επαφή με τον ελλαδικό πολιτισμό. Το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν και εκπαιδευτικές εκδρομές, σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κ.λπ., ενισχύει αυτή την αντίληψη.

Για τη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν δύο αίθουσες της Νομικής Σχολής του Δ.Π.Θ., ενώ οι εκπαιδευτικοί φιλοξενήθηκαν στις φοιτητικές εστίες του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας (Ε.Ι.Ν.) στην Πανεπιστημιούπολη Κομοτηνής. Αυτό σημαίνει ότι οι επιμορφούμενοι ήταν κάπως απομακρυσμένοι από τους ντόπιους κατοίκους της πόλης-δεδομένου ότι η Πανεπιστημιούπολή του Δ.Π.Θ. βρίσκεται εκτός της πόλης της Κομοτηνής.

**5. Αξιολόγηση:** Αναφορικά με την αξιολόγηση του εν λόγω σεμιναρίου, τα σχετικά γραπτά ντοκουμέντα που διαθέτουμε είναι: α) μια σχετικά σύντομη «τελική έκθεση- οικονομικός απολογισμός», που συνέταξε ο Συντονιστής του προγράμματος (επίκουρος καθηγητής του Δ.Π.Θ.) και β) η χειρόγραφη αναφορά μίας εκ των επιμορφωτών, που παρακολούθησε σχεδόν όλο το σεμινάριο. Έτσι είχε την δυνατότητα να κάνει ένα συνολικό και με περισσότερες λεπτομέρειες απολογισμό των πεπραγμένων<sup>38</sup>.

Στην *έκθεση του Συντονιστή*, γίνεται μια σύντομη και όχι ενδελεχής περιγραφή των πεπραγμένων, η οποία καταλήγει σε διάφορες παρατηρήσεις και συμπεράσματα, αναφορικά με το σχεδιασμό, την κατανομή των ομογενών εκπαιδευτικών κατά τμήματα, κ.λπ. Η αξιολόγηση του Συντονιστή ολοκληρώνεται, με τη διαπίστωση ότι το σεμινάριο ήταν γενικά επιτυχές, και ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Η τελική πρόταση που κατατίθεται είναι: «Στο μέλλον το Δ.Π.Θ. μπορεί και πρέπει να επιδιώξει να αναλάβει και άλλα παρόμοια επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς».

Η αναφορά της επιμορφώτριας, είναι περισσότερο αναλυτική και αναφέρεται κατά κύριο λόγο σε συγκεκριμένα πρακτικά θέματα που απασχόλησαν όλους όσους συμμετείχαν στο σεμινάριο. Στο τεκμήριο αυτό γίνεται επίσης μια σύντομη περιγραφή της πορείας των μαθημάτων όχι τόσο με αξιολογικό χαρακτήρα, αλλά περισσότερο ως καταγραφή των πεπραγμένων, όπου αναφέρονται τα ονόματα και η ειδικότητα των επιμορφωτών και όχι τόσο το περιεχόμενο των διδασκαλιών.

<sup>38</sup> Την χειρόγραφη αυτή αναφορά την εντοπίσαμε τυχαία και εκ των υστέρων στα αρχεία του Τμήματος Διεθνών Σχέσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., καθώς εβρίσκετο σε άσχετο με το αντικείμενο φάκελο.

Έτσι διαπιστώνει και εκείνη τον «υπερβολικά θεωρητικό χαρακτήρα των μαθημάτων» και προτείνει για ένα μελλοντικό παρόμοιο πρόγραμμα «να αναπτύσσονται εκπαιδευτικά θέματα, όπου η πρακτική προσέγγιση να είναι εκτενέστερη από τη θεωρητική, ώστε (σ.σ. τα θέματα αυτά) να είναι περισσότερο απτά, ευκολότερα, κατανοητά και να μπορούν να συμμετέχουν οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι και οι γνώσεις, εμπειρίες και μέθοδοι να είναι άμεσα εφαρμόσιμες». Σχολιάζει αρνητικά επίσης τον χωρισμό των επιμορφούμενων σε δυο διαφορετικές ομάδες, ο οποίος έγινε με μοναδικό κριτήριο τον αριθμό τους. Θεωρεί ότι ο σχηματισμός ομοιογενών τμημάτων ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, θα παρείχε την δυνατότητα «να παρουσιαστούν εκτός από προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας, και ορισμένες εισηγήσεις που θα βελτιώναν την διδασκαλία των θετικών μαθημάτων, όπως Μαθηματικά, Φυσική Χημεία Βιολογία κλπ.». Επίσης θα δινόταν η δυνατότητα γνωριμίας νέων τρόπων διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων, εμπλουτισμού γνώσεων και ειδικού λεξιλογίου-ορολογίας.

Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι στην αναφορά της επιμορφώτριας εντοπίζουμε και τα μοναδικά στοιχεία που αναφέρονται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά. Έτσι βλέπουμε ότι συμμετείχαν Φιλολόγοι, Βιολόγοι-Χημικοί, Ιστορικοί, καθηγητές Γεωγραφίας, Μαθηματικοί, Δάσκαλοι «γενικών μαθημάτων» και ένας Γυμναστής. Επίσης γίνεται αναφορά και στον ιδιαίτερο τόπο προέλευσης τους (Αργυρόκαστρο, Δέλβινο και Άγιοι Σαράντα).

Ως προς την αξιολόγηση έχουμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

α) Η αξιολόγηση είναι μονόπλευρη, γίνεται από τον Συντονιστή του σεμιναρίου και δεν ζητείται, ή έστω δεν αναφέρεται πουθενά, η γνώμη των άμεσα ενδιαφερόμενων, δηλαδή των ιδίων των εκπαιδευτικών που είναι και οι αποδέκτες της επιμόρφωσης. Δεν προκύπτει από πουθενά αν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν κάποιο ερωτηματολόγιο μετά-αξιολόγησης ή ενδιάμεσης διαμορφωτικής αξιολόγησης.

β) Δεν δηλώνεται επίσης πουθενά η μεθοδολογία της αξιολόγησης στην οποία προέβη ο Συντονιστής του σεμιναρίου βάση της οποίας συνέταξε και την τελική του έκθεση. Δηλαδή δεν γνωρίζουμε αν πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας σχεδιασμένης ενέργειας στα πλαίσια τις οποίας συγκέντρωσε με διάφορες τεχνικές τις απόψεις των υπόλοιπων επιμορφωτών αλλά και των επιμορφούμενων, αν είχαν τεθεί εκ των προτέρων κάποια κριτήρια βάση των οποίων θα αξιολογούνταν το σεμινάριο, ή αν πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας προσωπικής άποψης και μιας γενικής και αδύστατης εντύπωσης.

### **6.3.3. Τα υπόλοιπα ομοειδή επιμορφωτικά σεμινάρια**

Κατά το ίδιο έτος (1995) και μάλιστα τον ίδιο μήνα (Ιούλιο), υλοποιήθηκαν παράλληλα με το επιμορφωτικό σεμινάριο που μόλις αναλύσαμε, και άλλα δυο ομοειδή σεμινάρια που απευθύνονταν σε ομογενείς εκπαιδευτικούς από την

Αλβανία. Το πρώτο υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 10 έως και 30 Ιουλίου 1995 και ήταν το μαζικότερο όλων, καθώς συμμετείχαν σε αυτό 150 ομογενείς εκπαιδευτικοί και το δεύτερο υλοποιήθηκε από 10 έως και 28 Ιουλίου 1995 και συμμετείχαν σε αυτό 72 ομογενείς εκπαιδευτικοί.

Τα γραπτά ντοκουμέντα που διαθέτουμε για τα δυο αυτά σεμινάρια δεν είναι τόσα πολλά όσα στο πρώτο. Συγκεκριμένα εντοπίσαμε:

α) Πρόταση υποβολής για την ανάληψη της υλοποίησης του σεμιναρίου από το Δ.Π.Θ. (μέσω του Κ.Σ.Ε.) προς το Ε.Υ.Ι.Α.Π.Ο.Ε.

β) Γενικές θεματικές του προγράμματος επιμόρφωσης (ανυπόγραφο χειρόγραφο έγγραφο).

Τα κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα δύο αυτά επιμορφωτικά σεμινάρια με το πρώτο που έχουμε ήδη αναλύσει, είναι πολλά και κατά συνέπεια θα τα εξετάσουμε και τα δυο μαζί συγκρίνοντας τα μεταξύ τους και θα αναφερθούμε στις μεταξύ τους διαφορές.

Ως προς τη *στοχοθεσία* τους δεν παρουσιάζουν καμία διαφοροποίηση από το προηγούμενο.

Ως προς τη *μεθοδολογία* που ακολουθήθηκε, δηλαδή αναφορικά με τις διαδικασίες επιλογής των συμμετεχόντων αλλά και ως προς την διδακτική προσέγγιση που επιλέχθηκε ισχύουν όλα όσα αναφέραμε και στο πρώτο σεμινάριο.

Ωστόσο, εντοπίσαμε και ένα στοιχείο διαφοροποίησης του δεύτερου επιμορφωτικού σεμιναρίου, δηλαδή εκείνου που υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 10 έως και 30 Ιουλίου και στο οποίο επιμορφώθηκαν συνολικά 150 εκπαιδευτικοί. Το νέο αυτό στοιχείο έγκειται στο γεγονός ότι υπήρξε πρόβλεψη και οργανώθηκε για τους επιμορφωτές πριν από την έναρξη του σεμιναρίου ένα 2ήμερο επιμορφωτικό σεμινάριο. Πίσω από αυτή την μεθοδολογική διαφοροποίηση -σε σχέση μάλιστα με το πρώτο σεμινάριο- κρύβεται μια πιο σύνθετη μεθοδολογία που λαμβάνει υπόψη της, για την επιτυχή διαδικασία της επιμόρφωσης, όχι μόνο τους δέκτες της (ομογενείς εκπαιδευτικοί), αλλά και τους πομπούς της (επιμορφωτές).

Οι επιμορφωτές ήταν μέλη – Δ.Ε.Π. των εξής τμημάτων του Δ.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Τμήμα Ιστορίας-Εθνολογίας, και της Πολυτεχνικής Σχολής. Παράλληλα υπήρξε πρόβλεψη ώστε να πιθανά κενά στις διδακτικές ώρες να καλυφθούν και από καθηγητές της μέσης και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με επιμορφωτική εμπειρία. Επίσης είχε προβλεφθεί η δυνατότητα διαμονής ορισμένων επιμορφωτών στην Κομοτηνή, για όσο διάστημα κρινόταν αυτό απαραίτητο.

Για την στήριξη της διδασκαλίας είχε προβλεφθεί η διανομή στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς βιβλίων. Συγκεκριμένα αναφέρονται ως υλικά στήριξης τα εξής βιβλία: Διδακτική της ελληνικής γλώσσας, Ιστορία και Μαθηματικά καθώς φάκελος με εκπαιδευτικό υλικό.

Ως προς το κριτήριο του *περιεχομένου*, δεν διαπιστώνουμε διαφοροποιήσεις από το πρώτο σεμινάριο καθώς περιεχόμενα του σεμιναρίου, αναφέρονται κατά κύριο λόγο σε γλωσσικά ζητήματα, όπως δηλαδή συνέβη και στο πρώτο. Ο χαρακτήρας και των δύο σεμιναρίων επίσης παρέμεινε θεωρητικός, καθώς δεν προβλέφθηκαν πουθενά εργαστήρια ή ομάδες εργασίας. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρξε στα προγράμματα καμία πρόβλεψη ανάλογα με τις βαθμίδες εκπαίδευσης ή τις ειδικότητες που είχαν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί.

Στα περιεχόμενα του σεμιναρίου θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και τις δύο εκδρομές που πραγματοποιήθηκαν, η πρώτη στον αρχαιολογικό χώρο των Φιλίππων όπου και παρακολούθησαν θεατρική παράσταση και η δεύτερη στη Σαμοθράκη που ήταν ψυχαγωγικού χαρακτήρα.

Αναφορικά με τον *χρόνο* υλοποίησης των συγκεκριμένων σεμιναρίων έχουμε ήδη αναφέρει τα βασικά στοιχεία τους. Το χρονικό διάστημα που υλοποιήθηκαν όλα τα σεμινάρια, μας οδηγεί στην υπόθεση ότι αυτά αποτελούσαν μέρη μιας συνολικότερης επιμορφωτικής προσπάθειας, η οποία -ενδεχομένως λόγω του μεγάλου αριθμού των προς επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών από την Αλβανία-, χωρίστηκε σε επιμέρους σεμινάρια. Τα μαθήματα διήρκεσαν 75 ώρες, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν σε καθημερινή βάση πεντάωρα μαθήματα, ενώ τα Σαββατοκύριακα συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές- ψυχαγωγικές εκδρομές.

Από το διάγραμμα των μαθημάτων μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο χρόνος αφιερώθηκε κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα.

Όσον αφορά στο *χώρο* υλοποίησης των σεμιναρίων, ισχύουν τα ίδια που αναφέραμε και στο πρώτο σεμινάριο. Επιγραμματικά αναφέρουμε ότι για τη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν τρεις αίθουσες της Νομικής Σχολής του Δ.Π.Θ. όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκονταν ανά ομάδα τα ίδια γνωστικά αντικείμενα. Όσον αφορά στην διαμονή τους, οι εκπαιδευτικοί φιλοξενήθηκαν στις φοιτητικές εστίες της Πανεπιστημιούπολης Κομοτηνής.

Αναφορικά με την *αξιολόγηση* των σεμιναρίων, τα έγγραφα που διαθέτουμε είναι έγγραφα από τις προπαρασκευαστικές διαδικασίες, πριν την υλοποίηση. Σε αυτά δεν αναφέρεται πουθενά η πρόβλεψη για την αξιολόγηση του σεμιναρίου. Υποθέτουμε ότι λογικά θα ακολούθησε κάποια γραπτή αναφορά αξιολόγησης από τους επιμορφωτές του σεμιναρίου, προς τον φορέα χρηματοδότησής του (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.), την οποία δυστυχώς στάθηκε αδύνατο να εντοπίσουμε.

#### 6.3.4. Διαπιστώσεις

Οι διαπιστώσεις που ακολουθούν, προκύπτουν σε συνδυασμό με τις θεωρητικές μας αναλύσεις στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας.

Όσον αφορά στον ίδιο τον ομογενή εκπαιδευτικό και αν και σε ποιο βαθμό, η επιμόρφωση που δέχεται ικανοποιεί τις ανάγκες του ή τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρούμε ότι:

α) Δεν εμπειριέχονται σε κανένα από τα σχετικά γραπτά τεκμήρια των σεμιναρίων, βιογραφικά ή άλλα εξειδικευμένα στοιχεία που να αναφέρονται στους ίδιους τους ομογενείς εκπαιδευτικούς<sup>39</sup>. Με άλλα λόγια, ενώ και τα τρία σεμινάρια σχεδιάζονται και υλοποιούνται με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής και μεθοδολογικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν επιχειρείται να διαπιστωθεί ποιο είναι το ήδη υπάρχον επίπεδο κατάρτισής τους και ποιες οι κοινωνικοπολιτισμικές τους προϋποθέσεις.

β) Δεν διερευνώνται επίσης με κανένα μέσο (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, κ.λπ.) οι βασικές επιμορφωτικές τους ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών, τόσο στα προπαρασκευαστικό στάδιο, όσο και κατά την διάρκεια υλοποίησης των σεμιναρίων. Υποθέτουμε ότι οι σχεδιαστές και οι επιμορφωτές, τις θεωρούν αυτές περίπου δεδομένες. Δεν αναφέρεται πουθενά αν έγινε προσπάθεια συλλογής προσωπικών στοιχείων των ομογενών εκπαιδευτικών, από τα οποία θα μπορούσαν να προκύψουν χρήσιμες πληροφορίες για την οργάνωση ενδεχόμενων μελλοντικών επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Πέρα από την αναφορά κάποιων ελάχιστων προσωπικών δεδομένων που αφορούν στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, (ιδιαίτερος τόπος προέλευσης και ειδικότητα) δεν έχουμε καμία άλλη αναφορά σε τέτοιου είδους στοιχεία. Επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Δ.Π.Θ. δεν θέτουν στο επίκεντρο, ούτε επομένως στοχεύουν στην κάλυψη και των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά αντίθετα θέτουν στο επίκεντρο τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος.

γ) Δεν φαίνεται να γίνεται προσπάθεια διερεύνησης, των προσδοκιών που έχουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί από την συγκεκριμένη επιμορφωτική διαδικασία.

Συγκρίνοντας στη συνέχεια, και τα τρία σεμινάρια μεταξύ τους, η διαπίστωση ότι το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., είναι και χρηματοδοτικός φορέας της επιμορφωτικής προσπάθειας, αλλά και ο φορέας που αξιολογεί και εγκρίνει ή όχι την υλοποίηση τέτοιου είδους επιμορφωτικών σεμιναρίων, δίδει στην περίπτωση της επιμόρφωσης στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης μια ιδιαιτερότητα. Δηλαδή, βλέπουμε ότι ειδικά για το έτος 1995, γίνεται εκ μέρους του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. μια προσπάθεια μαζικής επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών της Αλβανίας και όπως θα δούμε στη συνέχεια η προσπάθεια αυτή έχει αναδόχους και άλλα Πανεπιστήμια της χώρας μας<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> Πέρα από την σύντομη αναφορά της επιμορφωτικής που αναφέραμε στην ανάλυση του πρώτου επιμορφωτικού σεμιναρίου.

<sup>40</sup> Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αλλά και στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Τη διαπίστωση αυτή όμως για τον ρόλο που έπαιξε το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. στην επιμόρφωση μιας μεγάλης κατηγορίας ομογενών εκπαιδευτικών θα την αναλύσουμε διεξοδικότερα στο τέλος της πρώτης ενότητας, όταν θα έχουν ολοκληρωθεί οι αναλύσεις μας για το σύνολο των Πανεπιστημίων που υλοποίησαν επιμορφωτικά σεμινάρια κατά την προηγούμενη δεκαετία.

## **6.4. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών**

### **6.4.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια**

Για την περίπτωση του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και τα σεμινάρια που αυτό έχει υλοποιήσει για ομογενείς εκπαιδευτικούς κατά την δεκαετία 1990-2000, δεν καταφέραμε να συλλέξουμε επαρκή στοιχεία. Όσα γραπτά ντοκουμέντα διαθέτουμε, τα συγκεντρώσαμε μέσω της αρμόδιας υπηρεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ουσιαστικά πρόκειται για γραπτά τεκμήρια που αφορούν δύο μόνο επιμορφωτικά σεμινάρια και ως εκ τούτου, θα τα παρουσιάσουμε ξεχωριστά το καθένα και όχι ως δέση σεμιναρίων όπως κάναμε προηγουμένως.

Ο πίνακας 11 που ακολουθεί, μας δίνει μια συγκεντρωτική εικόνα των επιμέρους στοιχείων που αφορούν στα δυο αυτά επιμορφωτικά σεμινάρια:

**Πίνακας 11: Επιμορφωτικά σεμινάρια για Ο.Ε. στο Πανεπιστήμιο Αθηνών**

A/A	Έτος	Αριθ. Ο.Ε.	Χώρα διαμονής	Διάρκεια σεμιναρίου	Χρηματοδότης	Φορέας Υλοποίησης
1.	1993	550	Αλβανία	Άγνωστη	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φ.Σ.
2.	1994	408	Αλβανία	26/6 - 16/7 (3 εβδομάδες)	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φ.Σ.

Φ.Σ. = Φιλοσοφική Σχολή

### **Σεμινάριο επιμόρφωσης για 550 ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία το 1993.**

Φορέας Χρηματοδότησης: Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.

Φορέας Υλοποίησης: Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Χρονική Περίοδος: 1993.

Για το συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο, δεν καταφέραμε να συλλέξουμε επαρκή ντοκουμέντα, καθώς είναι το πρώτο που γνωρίζουμε ότι υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για ομογενείς εκπαιδευτικούς. Για την ύπαρξη και την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεμιναρίου, γνωρίζουμε από μια έκθεση που εντοπίσαμε του τότε αναπληρωτή Διευθυντή Εκπαίδευσης στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρει την υπογραφή Ιδιωτικού Συμφωνητικού Σύμβασης Έργου, μεταξύ του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. για το εν λόγω σεμινάριο.

Δεν υπάρχουν έγγραφα αξιολόγησής του σεμιναρίου, έτσι ώστε να μπορέσουμε να σχηματίσουμε μια σαφή εικόνα. Επομένως δεν μπορούμε να το εξετάσουμε σε σχέση και με τις πέντε κατηγορίες ανάλυσης που έχουμε θέσει. Γνωρίζουμε απλά ότι, εκτός από την διδακτική υποστήριξη από καθηγητές του, το Πανεπιστήμιο Αθηνών ανέλαβε την ευθύνη και οργάνωση όλων των άλλων δραστηριοτήτων όπως μετακινήσεις, εκδρομές-ξεναγήσεις, διαμονή, διατροφή κ.λπ. Η χρηματοδότηση όλων αυτών υποστηρίχθηκε από το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. Θεωρούμε απαραίτητο, παρ'όλαυτά, να το αναφέρουμε, καθώς είναι το πρώτο από τα



επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς που υλοποιεί το Πανεπιστήμιο Αθηνών και μάλιστα με τόσο μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε αυτό (550 ομογενείς εκπαιδευτικοί).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι παράλληλα με το σεμινάριο αυτό του Πανεπιστημίου Αθηνών, υλοποιήθηκε την ίδια περίοδο και ένα αντίστοιχο επιμορφωτικό σεμινάριο στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων για το οποίο επίσης δεν καταφέραμε να εντοπίσουμε γραπτά τεκμήρια. Από διάφορα σχετικά έγγραφα που αφορούσαν μετέπειτα επιμορφωτικές δραστηριότητες και των δύο Πανεπιστημίων, εντοπίσαμε την ύπαρξη των παράλληλων σεμιναρίων του 1993, καθώς βρήκαμε συχνές αναφορές σε αυτά. Καταλήξαμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι τα σεμινάρια αυτά, ανήκουν –όπως συνέβη και προηγουμένως στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης–, σε μία «δέση» επιμορφωτικών σεμιναρίων, που προέκυψε έπειτα από συμφωνία ανάθεσης έργου μεταξύ του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. και των δύο προαναφερθέντων Πανεπιστημίων.

#### **Σεμινάριο επιμόρφωσης για 408 ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία το 1994:**

Φορέας Χρηματοδότησης: Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.

Φορέας Υλοποίησης: Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Χρονική Περίοδος: 26 Ιουνίου-17 Ιουλίου 1994 (3 εβδομάδες).

Το συγκεκριμένο σεμινάριο είχε σχεδιαστεί αρχικά για 450 ομογενείς εκπαιδευτικούς. Τελικά όμως έλαβαν μέρος σε αυτό 408 εκπαιδευτικοί. Το σεμινάριο υλοποιήθηκε σε συνδυασμό με παράλληλο σεμινάριο (ή καλύτερα με τη δέση σεμιναρίων διάρκειας τριών εβδομάδων το καθένα), στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων την ίδια χρονική περίοδο<sup>41</sup>, και η διάρκεια του ήταν τρεις εβδομάδες. Στην οργάνωση του συγκεκριμένου σεμιναρίου, αρκετοί ήταν οι εμπλεκόμενοι φορείς καθώς διαπιστώνουμε ότι τα έγγραφα που συλλέξαμε κοινοποιούνται όχι μόνο στο Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. και το Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά επίσης και στο ΥΠ.Ε.Ξ., στο Ελληνικό Προξενείο Αργυροκάστρου, στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. κ.λπ. Για το επιμορφωτικό σεμινάριο που εξετάζουμε, έχουμε περισσότερα γραπτά ντοκουμέντα, από ότι στο πρώτο, πράγμα που μας επιτρέπει να σχηματίσουμε μια πιο συγκεκριμένη εικόνα των πεπραγμένων σε αυτό και να το εξετάσουμε σύμφωνα με τις πέντε κατηγορίες ανάλυσής που έχουμε θέσει. Συγκεκριμένα συλλέξαμε τα εξής γραπτά ντοκουμέντα:

α) Έγγραφο του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. προς το Πανεπιστήμιο Αθηνών όπου παρουσιάζει το οργανόγραμμα και τον γενικό σχεδιασμό του σεμιναρίου και οριοθετεί οργανωτικά και διαδικαστικά ζητήματα.

<sup>41</sup> Για το συγκεκριμένο σεμινάριο των Ιωαννίνων θα αναφερθούμε στο σχετικό κεφάλαιο που αφορά στην συνολική δράση του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων, αναφορικά με την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών.

β) Έκθεση συμπερασμάτων από τον Αναπληρωτή Διευθυντή Εκπαίδευσης, που συντάχθηκε μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας και αφορά συνολικά στο «πακέτο» σεμιναρίων, στα δυο Πανεπιστήμια Αθηνών και Ιωαννίνων.

γ) Απαντητική επιστολή στην παραπάνω έκθεση από τον Διευθυντή Προγράμματος της Αλβανίας.

δ) Έκθεση αξιολόγησης με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία ερωτηματολογίου, που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας (αφορά πάλι και το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, καθώς γίνεται συγκριτική ανάλυση μεταξύ των δύο Πανεπιστημίων, στην αξιολόγηση του).

ε) Το έντυπο του παραπάνω ερωτηματολογίου αξιολόγησης, που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στο επιμορφωτικό σεμινάριο.

**1. Στοχοθεσία:** Ως προς το κριτήριο της στοχοθεσίας διαπιστώσαμε ότι δεν διατυπώνεται αυτή ρητά σε κανένα από τα γραπτά ντοκουμέντα που έχουμε. Διατυπώνεται όμως με έμμεσο τρόπο στην «Έκθεση Αξιολόγησης» την οποία συνέταξε ο Αναπληρωτής Διευθυντής Εκπαίδευσης. Έτσι βλέπουμε ότι η βασική στοχοθεσία αυτού του επιμορφωτικού σεμιναρίου αποτελούνταν από «3 σκέλη», όπως χαρακτηριστικά δηλώνεται, τα οποία ήταν:

α) *Το εκπαιδευτικό σκέλος,*

β) *Η τόνωση του ηθικού και εθνικού φρονήματος και τέλος,*

γ) *Η ενθάρρυνσή τους (σ.σ. των ομογενών εκπαιδευτικών) για την αντιμετώπιση των «γνωστών δυσκολιών».*

Σχολιάζοντας με τους παραπάνω γενικούς στόχους, δεν υπάρχουν περισσότερα γραπτά τεκμήρια, που να μας πληροφορούν για το ποιες είναι αυτές οι «γνωστές δυσκολίες», οι οποίες κατά την άποψη των επιμορφωτών θα αντιμετωπιστούν μέσα από το επιμορφωτικό αυτό σεμινάριο. Επίσης δεν αναλύονται περισσότερο τα τρία αυτά «σκέλη» ή οι βασικές έννοιες τους, όπως το «ηθικό και εθνικό φρόνημα» των 408 εκπαιδευτικών, Νηπιαγωγών, Δασκάλων και καθηγητών Γυμνασίων, από τις περιοχές Αγίων Σαράντα, Δέλβινου, και Αργυροκάστρου.

Δεν εντοπίσαμε το ημερήσιο πρόγραμμα των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί από το οποίο θα μπορούσαμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τους επιμέρους στόχους του συγκεκριμένου σεμιναρίου. Έχουμε στη διάθεση μας όμως το «γενικό περίγραμμα» των μαθημάτων, από το οποίο διαπιστώνουμε ότι το κύριο βάρος δόθηκε στα γλωσσικά μαθήματα, στην ιστορία και τα θρησκευτικά, ενώ πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές εκδρομές.

**2. Μεθοδολογία:** Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην οργάνωση και υλοποίηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου, για άλλη μια φορά δεν δηλώνεται ξεκά-

θαρα, ωστόσο, είναι διακριτή από τα επιμέρους στοιχεία που συλλέξαμε.

Διαπιστώσαμε ότι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, χωρίστηκαν από τους επιμορφωτές σε ομάδες με βάση δυο κριτήρια: α) *ανάλογα με τον αριθμό ατόμων: σχηματίστηκαν ομάδες μέχρι 35 ατόμων το ανώτατο όριο και β) ανάλογα με την ειδικότητα των ομογενών εκπαιδευτικών*. Διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν δυο κατηγορίες μαθημάτων. Η πρώτη περιελάμβανε τα γενικά μαθήματα που τα παρακολουθούσαν όλοι ανεξάρτητα από την ειδικότητα τους και η δεύτερη τα ειδικά μαθήματα ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Ένα σημείο που έχει ενδιαφέρον, είναι το γεγονός ότι για κάθε έναν από τους επιμορφούμενους ομογενείς εκπαιδευτικούς, είχε προβλεφθεί ημερήσια χρηματική αποζημίωση, -χαρακτηριστικά αποκαλείται «*χρηματικό επίδομα*»- το οποίο υποδηλώνει και την φιλοσοφία των σχεδιαστών του. Με άλλα λόγια θεώρησαν το επίδομα αυτό, ως ένα επιπλέον κίνητρο για την συμμετοχή ομογενών εκπαιδευτικών από την Αλβανία. Την ίδια φιλοσοφία είχαμε διαπιστώσει και στα σεμινάρια του Δ.Π.Θ.

Τη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων, ανέλαβαν καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών. Από τις εκθέσεις αξιολόγησης και τις απαντήσεις των ίδιων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε ότι η διδασκαλία ήταν περισσότερο θεωρητικής φύσεως, ενώ υπήρξαν και κάποιες εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές. Όμως δεν είχαν προβλεφθεί αρκετά εργαστηριακά μαθήματα ή «ομάδες εργασίας» για περισσότερο πρακτική εξάσκηση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, κάτι που ήταν δύσκολο να επιτευχθεί λόγω του υπερβολικού αριθμού των συμμετεχόντων. Παρολαυτά στις προθέσεις των σχεδιαστών ήταν και η εργαστηριακή εκπαίδευση των ομογενών εκπαιδευτικών κάτι που διαφαίνεται από το γενικό περίγραμμα των μαθημάτων το οποίο περιελάμβανε και εργαστηριακά μαθήματα. Τα απογεύματα των επιμορφούμενων, ήταν όλα ελεύθερα.

**3. Περιεχόμενο:** Ως προς περιεχόμενο του συγκεκριμένου σεμιναρίου, διαπιστώσαμε πως συνοπτικά τα μαθήματα διακρίνονταν στις παρακάτω υποκατηγορίες:

- *Ελληνική γλώσσα και Λογοτεχνία*
- *Παιδαγωγική και Πρακτικές Εργασίες*
- *Εργαστήρια Φυσικής και Πρακτικές Εργασίες – Ορολογία*
- *Βιολογία-Χημεία και Πρακτικές Εργασίες – Ορολογία*
- *Ελληνική Ιστορία και Γεωγραφία*
- *Ελληνική Γραμματική και Συντακτικό*

Για όλα τα παραπάνω, διευκρινίζεται ρητά αρκετές φορές ότι τα γενικά μαθήματα, που περιελάμβαναν τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και «ορθόδοξης θρησκείας», όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται, θα γίνονται «κατά συνοπτικό τρόπο σε όλους τους εκπαιδευόμενους ανεξαρτήτου ειδικότητας». Δεν έχουμε πληροφορίες για τα υλικά στήριξης της διδασκαλίας δηλαδή για βιβλία, φωτοτυπημένο διδακτικό υλικό, λεξικά, εποπτικό και άλλο οπτικοακουστικό

υλικό. Επίσης δεν γνωρίζουμε αν δόθηκε, και τι είδους, εκπαιδευτικό υλικό στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς.

Στα περιεχόμενα του σεμιναρίου επίσης προβλέπονταν και πραγματοποιήθηκαν δυο εκπαιδευτικές εκδρομές και μία ψυχαγωγική.

**4. Χωροχρόνος:** Τα στοιχεία που μας παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τον χώρο και τον χρόνο υλοποίησης του επιμορφωτικού σεμιναρίου είναι περισσότερο ξεκάθαρα. Έτσι διαπιστώνουμε ότι:

α) Αναφορικά με τον χρόνο: το σεμινάριο υλοποιήθηκε κατά τις θερινές διακοπές, στο διάστημα μεταξύ 26 Ιουνίου και 17 Ιουλίου 1994, είχε δηλαδή διάρκεια περίπου τρεις εβδομάδες. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν σε καθημερινή βάση εξάωρα μαθήματα, εκτός Σαββάτου και Κυριακής, όπου συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές εκδρομές (αρχαιολογικοί χώροι, Μέγαρο Μουσικής) και σε εκδρομές ψυχαγωγικού χαρακτήρα (θαλάσσιοι περίπατοι κ.λπ.).

β) Αναφορικά με τον χώρο: Η οργάνωση και υλοποίηση του σεμιναρίου στην Αθήνα, καταδεικνύει και την πρόθεση των οργανωτών να φέρουν τους επιμορφούμενους ομογενείς εκπαιδευτικούς σε άμεση επαφή με τον ελλαδικό πολιτισμό και έχουν μία βιωματική προσέγγιση του της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

Για την διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν οι εγκαταστάσεις της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί φιλοξενήθηκαν σε ξενοδοχείο της πόλης των Αθηνών. Το γεγονός όμως ότι ήταν αναγκασμένοι να διαμένουν ανά τέσσερα άτομα στα δωμάτια λειτούργησε τελικά αρνητικά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, πράγμα που σημαίνει ότι πέρα από τον χώρο διδασκαλίας και εκπαίδευσης, παίζει ουσιαστικό ρόλο και ο χώρος διαμονής για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Αυτό ήταν μια διαπίστωση και των ιδίων των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε από τη δική τους αξιολόγηση σε ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν.

**5. Αξιολόγηση:** Για τη διαδικασία της αξιολόγησης του συγκεκριμένου επιμορφωτικού σεμιναρίου τέσσερα διαφορετικά γραπτά ντοκουμέντα μας παρέχουν πληροφορίες. Το ένα είναι η έκθεση αξιολόγησης των σχεδιαστών του προγράμματος μέσω του Αναπληρωτή Διευθυντή Εκπαίδευσης, το δεύτερο είναι η έκθεση (απάντηση στην πρώτη) του Διευθυντή προγράμματος Αλβανίας, το τρίτο είναι η αξιολόγηση των ιδίων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση του σεμιναρίου από τους ίδιους τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, προέκυψε από ένα ερωτηματολόγιο το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν. Το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. σχεδίασε στη συνέχεια ένα ειδικό μηχανογραφημένο πρόγραμμα για την επεξεργασία των απαντήσεων και τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται με σχετικό έγγραφο (1/3/1995), τους αρμόδιους φορείς. Το τέταρτο γραπτό τεκμήριο, είναι το έντυπο της αξιολόγησης αυτούσιο έτσι όπως δόθηκε στους εκπαιδευτικούς. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι είχε προβλεφθεί και

τελικά εφαρμόστηκε και αξιολόγηση, μία διάσταση της επιμόρφωσης που τις περισσότερες φορές, απ' όσο έχουμε διαπιστώσει, συνήθως παραλείπεται.

Ένα στοιχείο που αναδύεται από τη μελέτη των ντοκουμέντων, είναι το πρόβλημα του συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και των αρμόδιων υπηρεσιών. Στο συγκεκριμένο σεμινάριο, τόσο κατά τη φάση του σχεδιασμού, αλλά και κατά την φάση της υλοποίησης του, βλέπουμε να εμπλέκονται φορείς όπως: ΥΠ.ΕΞ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., Προξενείο Αργυροκάστρου, Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αυτό διαφαίνεται πιο έντονα στην φάση της αξιολόγησης, όπου έχουμε σχολιασμούς και ανταπαντήσεις μεταξύ των παραπάνω φορέων. Υπάρχει μια σαφέστατη διάκριση μεταξύ του διοικητικού και του εκπαιδευτικού μέρους, κάτι που οδηγεί αναπόφευκτα σε κατακερματισμό των ευθυνών και των δράσεων. Αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα την δυσκαμψία των δραστηριοτήτων του προγράμματος, ενώ παράλληλα εμποδίζεται και η δυνατότητα αποτελεσματικής παρέμβασης. Συχνά το εκπαιδευτικό έργο κωλύεται, αλλοιώνεται, ή και ακυρώνεται από παρεμβάσεις «διοικητικής φύσεως», εφόσον τυπικά και ουσιαστικά η εφαρμογή και τήρηση των προσυμφωνημένων στις συμβάσεις έργου πρέπει να είναι συνεπής.

Έτσι, στην έκθεση αξιολόγησης, που συντάξε ο Αναπληρωτής Διευθυντής Εκπαίδευσης, σημειώνει: «*παραλείψεις οργανωτικού χαρακτήρα*» όπως: μη έγκαιρη κατάρτιση ονομαστικών καταστάσεων των συμμετεχόντων και άρα αδυναμία έγκαιρου σχεδιασμού, υποδοχής και κατανομής στα ξενοδοχεία, μη έγκαιρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την τήρηση βασικών τους υποχρεώσεων, (όπως κανονικότητα διαβατηρίων, βιβλιάρια τραπέζης κ.λπ.) και διάφορα τέτοια οργανωτικά προβλήματα. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι στην ίδια έκθεση γίνεται λόγος για «*μη κατανόηση των στόχων του σεμιναρίου*» από τους εκπαιδευτικούς, (μερικοί το θεώρησαν ως αναψυχή, άλλοι έφεραν τις οικογένειες τους μαζί, ή άλλοι πρόσβλεπαν στην προβλεπόμενη οικονομική ενίσχυση, κάποιιοι αφέχθησαν αρκετές μέρες αργότερα κ.λπ.). Ωστόσο, είναι εύλογη η απορία μας ως προς την παρατήρηση περί μη κατανόησης των στόχων του επιμορφωτικού σεμιναρίου, από την στιγμή που σε κανένα γραπτό τεκμήριο οι στόχοι αυτοί, δεν διατυπώνονται ρητά. Να υποθέσουμε ότι εκ των προτέρων είχαν γνωστοποιηθεί οι στόχοι αυτοί στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς; Κάτι τέτοιο δεν αναφέρεται σε κανένα από τα γραπτά τεκμήρια που αφορούν το προπαρασκευαστικό στάδιο του σεμιναρίου.

Ένα άλλο στοιχείο που αναδύεται είναι η «*έντονη έλλειψη μορφωτικού ενδιαφέροντος*», όπως αναφέρεται, από μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με την κυρίαρχη γνώμη αρκετών από αυτούς ότι «*η Ελλάδα τους χρωστάει*». Το στοιχείο αυτό φαίνεται πως λειτούργησε αρνητικά καθ' όλη την διάρκεια του σεμιναρίου. Η πρώτη πρόταση του αξιολογητή για την αντιμετώπισή του προβλήματος αυτού, ήταν η θέσπιση γραπτών εξετάσεων αξιολόγησης και η χρηματική επιβράβευση των τριών πρώτων. Αυτό θεωρεί ότι θα αποτελέσει κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, θα τονώσει το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα, ενώ θα μειώσει τις αδικαιολόγητες απουσίες από αυτά, που παρατηρήθηκαν. Η δεύτερη πρόταση του αξιολογητή ήταν

«να τεθούν κριτήρια επιλογής των εκπαιδευόμενων», κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τουλάχιστον στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο, τέτοιου είδους κριτήρια επιλογής δεν είχαν τεθεί. Επομένως, άγνωστο παραμένει το πώς (με ποια κριτήρια, ποια μεθοδολογία, από ποιον φορέα) επιλέχθηκαν οι 405 εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο σεμινάριο.

Ένα ακόμα ζήτημα που προέκυψε από τη αξιολόγηση ήταν ότι ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων, λειτούργησε ανασταλτικά και προκάλεσε πλήθος προβλημάτων σε επιμορφούμενους και επιμορφωτές. Η έκθεση αξιολόγησης καταλήγει σε αρκετές βελτιωτικές προτάσεις για τα μελλοντικά επιμορφωτικά σεμινάρια, και κοινοποιείται σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Οι προτάσεις αυτές όμως, αναφέρονται κυρίως σε ζητήματα καλύτερης οργάνωσης και διοίκησης και όχι τόσο σε ζητήματα διδακτικής και μεθοδολογίας, παρόλο που μια βασική διαπίστωση ήταν η «έντονη έλλειψη μορφωτικού ενδιαφέροντος» από την πλευρά των επιμορφούμενων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πρόταση του αξιολογητή για μελλοντική οργάνωση παρόμοιων επιμορφωτικών σεμιναρίων από τα περιφερειακά μόνο Πανεπιστήμια, αλλά και τα περιφερειακά Τεχνολογικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), κυρίως «για λόγους οικονομίας χρόνου και καλύτερης οργάνωσης». Δεν αναφέρει ωστόσο ποια τμήματα ή Σχολές των Τ.Ε.Ι. θα μπορούσαν να αναλάβουν την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών, πράγμα που μας οδηγεί στην υπόθεση ότι πιθανότατα δεν είχε μελετηθεί ουσιαστικά η συγκεκριμένη πρόταση.

Γραπτό τεκμήριο αποτέλεσε και η απάντηση στην παραπάνω έκθεση από τον Διευθυντή του προγράμματος Αλβανίας (έγγραφο στις 12/8/1994), όπου σχολιάζει, διαφωνεί ή συμφωνεί και συμπληρώνει τις προτάσεις του προηγούμενου αξιολογητή. Διαπιστώνουμε ότι η έκθεση αυτή εστιάζει όχι μόνο σε καταστάσεις αλλά και σε πρόσωπα του Πανεπιστημίου Αθηνών, χωρίς να συγκεκριμενοποιεί όμως τα αρνητικά σχόλια που διατυπώνει. Το γεγονός ότι εστιάζει σε πρόσωπα, υποδηλώνει και την φιλοσοφία περί της επιμόρφωσης που υιοθετεί ο αξιολογητής, ο οποίος δίνει ιδιαίτερο νόημα στο ρόλο που παίζουν οι επιμορφωτές ως πρόσωπα, σε μια επιμορφωτική διαδικασία. Επίσης διαφωνεί και σχολιάζει σε έντονο ύφος την πρόταση του Αναπληρωτή Διευθυντή Εκπαίδευσης για την καθιέρωση γραπτών εξετάσεων, καθώς θεωρεί ότι κάτι τέτοιο «θα αλλοίωνε σοβαρά το σκοπό των σεμιναρίων».

Το τρίτο και τέταρτο από τα γραπτά ντοκουμέντα που αναφέρονται στην αξιολόγηση, είναι το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία του έτσι όπως τα καταγράφει συνεργάτης του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε και στους εκπαιδευτικούς των παράλληλων επιμορφωτικών σεμιναρίων στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων επομένως τα αποτελέσματα του είναι και συγκριτικά.

Μελετώντας το έντυπο του ερωτηματολογίου, βλέπουμε ότι αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, (προφανώς για να είναι σταθμισμένο και να μπορεί να επεξεργαστεί μηχανογραφικά), κάτι που ωστόσο περιορίζει την δυνατότητα των

εκπαιδευτικών να εκφραστούν ελεύθερα και με περισσότερη σαφήνεια. Δεν υπάρχει καμία ανοιχτή ερώτηση και έτσι μέσα σε μία σελίδα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προβούν σε αξιολόγηση μιας δραστηριότητας που διήρκεσε τρεις εβδομάδες. Αυτό μπορεί μεν να αποφέρει ποσοτικά και μετρήσιμα αποτελέσματα, αλλά αφήνει στην αφάνεια, τα ποιοτικά δυσχεραίνοντας έτσι πιο σύνθετες αναλύσεις. Μια ακόμα βασική παρατήρηση για αυτό το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, είναι ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που το συμπλήρωσαν, ήταν ακριβώς 30%, του συνολικού αριθμού, δηλαδή ποσοστό που δεν καθιστά το δείγμα αντιπροσωπευτικό. Μάλιστα διαπιστώσαμε ότι από το 30% του συνόλου που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το ποσοστό έπεφτε δραματικά σε πολλές ερωτήσεις, με συνέπεια τα αποτελέσματα του να μην είναι απόλυτα έγκυρα και αξιόπιστα για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αξιοπερίεργο είναι ότι δεν αιτιολογείται, ούτε σχολιάζεται η μεγάλη αυτή διαρροή στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Αυτό μας οδηγεί στην υπόθεση ότι παρόλο που είχε προβλεφθεί και αυτή η διάσταση της επιμόρφωσης, στην πρακτική της εφαρμογή δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Έστω και με αυτό το χαμηλό ποσοστό στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, βλέπουμε ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν περίπου τα ίδια οργανωτικά προβλήματα που διαπίστωσαν και οι προηγούμενοι αξιολογητές. Ενδιαφέρουσα είναι η διαπίστωση ότι στην ερώτηση περί της ποιότητας της διδασκόμενης ύλης οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 71% απάντησαν ότι είναι «μερικώς ικανοποιημένοι», κάτι που σημαίνει ότι και στον τομέα αυτό υπήρξαν ελλείψεις.

Το κύριο και ογκωδέστερο-σε σχέση με τα άλλα- γραπτό τεκμήριο που αναφέρεται στην αξιολόγηση, είναι η έκθεση με τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, την οποία συνέταξε συνεργάτης του Ε.Υ.Ι.Α.Π.Ο.Ε. (1/3/1995). Η έκθεση παρατίθεται κυρίως τα στατιστικά στοιχεία και δεν αναλύονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Έτσι, ενώ θα περίμενε κανείς μετά την παράθεση των αριθμητικών στοιχείων να ακολουθήσει μια ερμηνευτική προσέγγισή τους, που ενδεχομένως να κατέληγε σε συμπεράσματα συνδυασμένα με βελτιωτικές προτάσεις, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν γίνεται.

Το γενικό συμπέρασμα της αξιολόγησης στο οποίο κατέληξαν όλοι όσοι αξιολόγησαν το επιμορφωτικό σεμινάριο, ήταν ότι παρόλα τα προβλήματα υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης και στον «οργανωτικό τομέα», και στον «τομέα παροχής υπηρεσιών», «αλλά κυρίως στο εκπαιδευτικό- διδακτικό τομέα».

Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι υπήρξε ουσιαστικός προβληματισμός και ανταλλαγή απόψεων για την αποτελεσματικότητα του σεμιναρίου από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Ο διάλογος και η επί της ουσίας συζήτηση, σίγουρα είναι μια επιλογή που κινείται προς την σωστή κατεύθυνση.

#### 6.4.2. Διαπιστώσεις

Το γεγονός ότι υπήρξε προσεμιναριακός σχεδιασμός, τόσο όσον αφορά στην οργάνωση (ανεξάρτητα αν τελικά υπήρξαν πολλά οργανωτικά προβλήματα),

αλλά ιδιαίτερα όσον αφορά στη συλλογή στοιχείων και πληροφοριών που θα χρoσίμειναν για τα επόμενα σεμινάρια, καθιστά την επιμορφωτική προσπάθεια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, αξιόλογη.

Ενδιαφέρονσα είναι η διαπίστωση ότι επιχειρήθηκε η μαζική επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε συγκριτικά μικρό χρονικό διάστημα, μέσω εντατικής και ταχύρρυθμης διδασκαλίας. Ωστόσο αυτό, όπως αποδείχτηκε, λειτούργησε σε βάρος της αποδοτικότητας, καθώς τα προβλήματα που προέκυψαν, κυρίως λόγω του μεγάλου αριθμού των συμμετεχόντων ομογενών εκπαιδευτικών, ήταν όχι μόνο οργανωτικής-διοικητικής φύσεως, αλλά και προβλήματα διδακτικής φύσεως.

Παράλληλα βλέπουμε ότι δεν έγινε διαχωρισμός των ομογενών εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, ίσως γιατί δεν είχε γίνει έγκαιρη διερεύνηση των επιμέρους χαρακτηριστικών που έφεραν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς υποθέτουμε ότι δεν είχε γίνει διερεύνηση και των επιμέρους επιμορφωτικών αναγκών που είχαν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί.

Αν δούμε όμως, συνολικά τα κριτήρια ανάλυσης βάση των οποίων αναλύσαμε τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά σεμινάρια, θα διαπιστώσουμε ότι σε όλα υπήρξε συγκεκριμένη δράση. Φαίνεται όμως ότι οι ιδιομορφίες της συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν ανασχετικούς παράγοντες στην αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων που υλοποίησε. Είναι θετικό στοιχείο το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο μεγάλο βάρος στην αξιολόγηση (εσωτερική και εξωτερική) των πεπραγμένων. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι σε μελλοντικά επιμορφωτικά σεμινάρια θα είναι βελτιωμένα.

Ωστόσο, εξετάζοντας το σεμινάριο με βάση το δίπολο «ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος» - «ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού», διαπιστώνουμε ότι αυτό κλίνει προς το πρώτο καθώς από τη συνολική δομή και εφαρμογή του, δε φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικές επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά τον φορέα χρηματοδότησης, και πάλι διαπιστώνουμε την αποκλειστική παρουσία του Ε.Υ.Ι.Α.Π.Ο.Ε. για την επιμόρφωση της ίδιας κατηγορίας εκπαιδευτικών, δηλαδή των ομογενών εκπαιδευτικών από την Αλβανία. Κάτι που όπως έχουμε ήδη πει συνέβη και στην περίπτωση του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, καθώς και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο ακολουθεί.

## **6.5. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

### **6.5.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια**

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων παρουσιάζει –σε σχέση με τα προηγούμενα Πανεπιστήμια- μια πιο συστηματοποιημένη και οργανωμένη παρέμβαση στην προσπάθεια για την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, ήταν πιο εύκολη η συλλογή των απαραίτητων γραπτών τεκμηρίων για την έρευνα μας, καθώς διαπιστώσαμε την ύπαρξη ενός αρκετά καλά οργανωμένου αρχείου.

Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για την δεκαετία από το 1990-2000, υλοποιήθηκαν



συνολικά έντεκα επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς από διάφορες χώρες. Τα περισσότερα από αυτά τα σεμινάρια, υλοποιήθηκαν το καλοκαίρι του 1994 και 1995 και απευθύνονταν σε ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία.

Παράλληλα, παρουσιάζει ενδιαφέρον η διαπίστωση ότι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, διακρίνεται από έναν πλουραλισμό, όσον αφορά στους φορείς χρηματοδότησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Έτσι συναντάμε ως φορείς χρηματοδότησης το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., το ΥΠ.Ε.Π.Θ., τη Γ.Γ.Α.Ε. και το Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού. Ως προς τις χώρες διανομής των εκπαιδευτικών που κατά καιρούς επιμορφώθηκαν στο Πανεπιστήμιο αυτό, βλέπουμε ότι αυτοί προέρχονταν κυρίως από την Αλβανία, αλλά επίσης και ένας σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών, από την Αυστραλία.

Εντοπίσαμε ξεχωριστές εκθέσεις σε μορφή φυλλαδίου ή μικρών βιβλίων για τα περισσότερα από τα υλοποιηθέντα επιμορφωτικά σεμινάρια. Σε αυτά τα έντυπα, αναλύονται συστηματικά και με κάθε λεπτομέρεια, τα πεπραγμένα των σεμιναρίων. Τα φυλλάδια αυτά αποτελούν και τις εκθέσεις απολογισμού του κάθε σεμιναρίου και εκπονήθηκαν υπό την επιμέλεια του εκάστοτε επιστημονικά του υπεύθυνου.

Για την καλύτερη ανάλυση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, αλλά και την αποφυγή επαναλήψεων των κοινών τους στοιχείων, θα τα ομαδοποιήσουμε ανάλογα με το γενικό στόχο και το αντικείμενο του καθενός από αυτά και θα τα εξετάσουμε ως «δέσμη σεμιναρίων». Διακρίναμε δύο μεγάλες δέσμες.

α) Στην πρώτη δέσμη, εντάξαμε τα επιμορφωτικά σεμινάρια που είχαν ως στόχο την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών από την Αυστραλία. Τα σεμινάρια αυτά είχαν μια ομογενοποιημένη δομή μεταξύ τους, ενώ στην μεθοδολογία αλλά και στο περιεχόμενό τους, διαπιστώσαμε μια συνέχεια και μια λογική που αποτελούσε κοινό στοιχείο σε όλα.

β) Στην δεύτερη δέσμη, εντάξαμε τα επιμορφωτικά σεμινάρια, που είχαν ως στόχο την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών από την Αλβανία. Τα σεμινάρια αυτά είχαν επίσης συγκεκριμένη-ομογενοποιημένη δομή και περιεχόμενο, αλλά και μεθοδολογία, που είχε αναπτυχθεί σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά<sup>42</sup> των ομογενών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτά. Επίσης είχαν ένα συγκεκριμένο και σταθερό χρηματοδοτικό φορέα (το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.). Τέλος ο αριθμός των ομογενών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή τη δέσμη των σεμιναρίων, ήταν αρκετά μεγαλύτερος συγκριτικά με την πρώτη δέσμη.

Ο πίνακας 12, που ακολουθεί, μας δείχνει συστηματοποιημένα όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια για τα οποία συλλέξαμε γραπτά τεκμήρια.

<sup>42</sup> Με τον όρο «χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών», εννοούμε: τις κοινωνικοπολιτισμικές τους προϋποθέσεις, το επίπεδο κατάρτισής τους, την υπηρεσιακή τους κατάσταση, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τις κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα διαμονής κ.λπ. Ένας άλλος όρος που χρησιμοποιούμε στην παρούσα εργασία για να περιγράψουμε τα παραπάνω είναι ο όρος «προφίλ του εκπαιδευτικού».

**Πίνακας 12: Επιμορφωτικά σεμινάρια για Ο.Ε. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

A/A	Έτος	Αριθ. Ο.Ε.	Χώρα διαμονής	Διάρκεια σεμιναρίου	Χρηματοδότης	Φορέας Υλοποίησης
1.	1994	30	Αυστραλία	10-28/1	Ίδρυμα Πολιτισμού Ελληνικού	Παν/μιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Δ.Ε. – Επ. Υπ. <sup>i</sup> Δαμανάκης Μιχ.
2.	1994	100	Αλβανία	26/6 – 16/7	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Φιλ. Σχολή Φ.Π.Ψ – Επ. Υπ.: Αποστολίδης Αθ.
3.	1994	100	Αλβανία	17/7 – 8/8	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Φιλ. Σχολή Φ.Π.Ψ – Επ. Υπ.: Αποστολίδης Α.
4.	1994	50	Αλβανία	18/8 – 4/9	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Δ.Ε. – Επ. Υπ: Καψάλης Γ.
5.	1995	100	Αλβανία	25/6 – 15/7	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Δ.Ε. – Επ. Υπ: Καψάλης Γ.
6.	1995	108	Αλβανία	6-26/8	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Ν. – Επ. Υπ.: Ντούγιας - Τσαμάτος
7.	1995	100	Αλβανία	15/6 – 5/8	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Δ.Ε. – Επ. Υπ: Καψάλης Γ.
8.	1995	95	Αλβανία	27/8 – 23/9	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Π.Τ.Δ.Ε. – Επ. Υπ: Καψάλης Γ.
9.	1997	29	Αυστραλία	5-23/1	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Φ.Π.Ψ. – Κέντρο Διδασκαλίας Ν.Ε. Γλώσσας & Πολ/σμού – Επ. Υπ: Αθανασίου Λ.
10.	1999	18	Αυστραλία	6-23/1	Γ.Γ.Α.Ε.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Φ.Π.Ψ. – Κέντρο Διδασκαλίας Ν.Ε. Γλώσσας & Πολ/σμού – Επ. Υπ: Αθανασίου Λ.
11.	2001	17	Αυστραλία	7-23/ 1	Γ.Γ.Α.Ε.	Παν/μιο Ιωαννίνων – Φ.Π.Ψ. – Κέντρο Διδασκαλίας Ν.Ε. Γλώσσας & Πολ/σμού – Επ. Υπ: Αθανασίου Λ.

*i. Επ. Υπ. = Επιστημονικά υπεύθυνος*

Για την αποφυγή κουραστικών επαναλήψεων και στοιχείων που εμφανίζονται σε όλα τα σεμινάρια της πρώτης, αλλά και της δεύτερης δέσμης, θα εργαστούμε ως εξής: Καταρχάς, για την πρώτη δέσμη σεμιναρίων, θα εξετάσουμε αναλυτικά το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το έτος 1994, το οποίο καλύπτει όλα τα κριτήρια ανάλυσης που έχουμε θέσει. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε και θα αναλύσουμε ομαδικά, όλα τα υπόλοιπα σεμινάρια της πρώτης δέσμης, εφόσον παρουσιάζουν μεταξύ τους ελάχιστες διαφοροποιήσεις και έχουν δομηθεί κατά το πρότυπο του πρώτου σεμιναρίου.

Τέλος, για τα επιμορφωτικά σεμινάρια της δεύτερης δέσμης, θα τα εξετάσουμε συνολικά κατά έτος, επίσης ως μια ξεχωριστή ομάδα σεμιναρίων, εφόσον έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα όμως αυτά θα τα συγκρίνουμε με τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, εφόσον σύμφωνα με τα γραπτά τεκμήρια που συλλέξαμε, αποτελούν μέρη ενός ευρύτερου προγράμματος, που χρηματοδοτήθηκε από το Ε.Υ.Ι.Α.Π.Ο.Ε.

#### *6.5.2. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια της 1ης δέσμης*

**Σεμινάριο επιμόρφωσης για 30 ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία το 1994:**

Φορέας Χρηματοδότησης: Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού.

Φορέας Υλοποίησης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Φορέας Στήριξης: Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας της Νέας Νότιας Ουαλίας, της Βικτώριας και της Νότιας Αυστραλίας.

Χρονική Περίοδος: 10 έως 28 Ιανουαρίου 1994 (3 εβδομάδες).

#### **Γενικά Στοιχεία:**

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με την ευθύνη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων και αφορούσε την επιμόρφωση 30 ομογενών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Αυστραλία (συγκεκριμένα από: Νότια Αυστραλία, Νέα Νότια Ουαλία και Βικτώρια). Από τα τεκμήρια, διαπιστώνουμε ότι η γένεση του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος ήταν μια φυσική συνέπεια των σχέσεων και της συνεργασίας συγκεκριμένων Τμημάτων και προσώπων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με αυστραλιανά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, με ελληνικούς παροικιακούς φορείς και με συγκεκριμένα πρόσωπα στην Αυστραλία. Μάλιστα θα λέγαμε ότι το συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο, ήταν προϊόν μακρόχρονης ζύμωσης μεταξύ των επιστημόνων, των εκπαιδευτικών φορέων, των συλλογικών οργάνων και των Πανεπιστημίων των δύο χωρών. Είναι δε το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο για ομογενείς εκπαιδευτικούς που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και ένα από τα πρώτα στα ελληνικά Πανεπιστήμια.

Για το συγκεκριμένο σεμινάριο διαθέτουμε τα εξής γραπτά τεκμήρια:

α) την *έκθεση αξιολόγησης* του επιστημονικού υπεύθυνου του προγράμματος, μέσα στην οποία ενσωματώνονται τα παρακάτω γραπτά τεκμήρια:

β) το *ημερήσιο πρόγραμμα* των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί,

γ) τις *αξιολογήσεις* για το σεμινάριο, που συνέταξαν οι επικεφαλής των τριών ομάδων εργασίας (ομάδες χωρισμένες ανά πολιτεία),

δ) το *έντυπο της βεβαίωσης παρακολούθησης* που πήραν οι εκπαιδευτικοί με την ολοκλήρωση του σεμιναρίου.

Για την ανάλυση του σεμιναρίου θα επικεντρωθούμε στην *έκθεση αξιολόγησης* του

επιστημονικού υπεύθυνου του προγράμματος. Η πληρότητα της έκθεσης αυτής είναι τέτοια, που μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα, όχι μόνο για τα πεπραγμένα του επιμορφωτικού σεμιναρίου, αλλά και για τον προσεμινιακό του σχεδιασμό. Το γεγονός ότι στην εισαγωγή παρατίθεται η μεθοδολογία της συγγραφής της έκθεσης αυτής, καθώς και οι τεχνικές ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό, είναι ενδεικτικό της σοβαρότητας με την οποία αντιμετωπίστηκε το όλο θέμα.

Στην έκθεση αξιολόγησης, γίνεται μια ολοκληρωμένη παρουσίαση της επιμορφωτικής προσπάθειας, στην οποία πέρα από την περιγραφή και αξιολόγηση των πεπραγμένων, γίνεται ταυτόχρονα και μια ιστορική αναδρομή στην γένεση καθώς και σε όλες τις προπαρασκευαστικές διεργασίες του σεμιναρίου.

Η έκθεση αυτή, συνδυασμένη με την αξιολόγηση του προγράμματος, όπως την συνέταξαν οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι ομογενείς εκπαιδευτικοί, καταλήγει και σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα και προτάσεις.

**1. Στοχοθεσία:** Η στοχοθεσία του προγράμματος είναι δεδηλωμένη από την αρχή σε ειδική παράγραφο. Έτσι λοιπόν διαπιστώνουμε ότι οι άμεσοι στόχοι του επιμορφωτικού σεμιναρίου ήταν:

*α) Να συμβάλει το σεμινάριο στη βελτίωση της διδακτικής ετοιμότητας των επιμορφούμενων μέσα από την παροχή γνώσεων και πληροφοριών σχετικών με την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη ζωντανή ελληνική γλώσσα, και τέλος, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής και ως δεύτερης.*

*β) Η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των επιμορφούμενων από τη μία και από την άλλη, με αφετηρία τη συγκεκριμένη ομάδα επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, να δημιουργηθεί μεσοπρόθεσμα ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των ιδίων των ομογενών εκπαιδευτικών στην Αυστραλία, αλλά και μεταξύ των Αυστραλιανών, των παροικιακών, και των Ελλαδικών υπηρεσιών και φορέων με στόχο τη διατήρηση και την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στην πολυπολιτισμική Αυστραλία.*

Διαπιστώνουμε εδώ και σε σχέση με τα σεμινάρια που έχουμε αναλύσει προηγουμένως στα άλλα Πανεπιστήμια, μια διαφοροποίηση αναφορικά με τους δεδηλωμένους και άμεσους στόχους του σεμιναρίου. Δηλαδή στην περίπτωση αυτή, βλέπουμε ότι πέρα από τους γλωσσικούς και διδακτικούς -γενικούς και ειδικότερους- σκοπούς της επιμόρφωσης, τίθεται και ένας ευρύτερος σκοπός, που είναι αυτός της δημιουργίας δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων. Αυτό σημαίνει ότι οι σχεδιαστές του συγκεκριμένου σεμιναρίου διατυπώνουν μια πιο μακρόπνοη προοπτική, που δείχνει και τη γενικότερη φιλοσοφία, που έχουν σχετικά με την επιμορφωτική διαδικασία, εφόσον δεν την βλέπουν μόνο ως το μέσο για την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων. Αυτή τη θέση την εντοπίζουμε πρώτη φορά στις μέχρι τώρα αναλύσεις μας και θεωρούμε σημαντικό να το επισημάνουμε.

**2. Μεθοδολογία:** Το νέο στοιχείο που συναντάμε σε αυτό το σεμινάριο σχετικά με την μεθοδολογία αρχικά του σχεδιασμού του είναι το εξής: Πριν από την κατάρτιση του προγράμματος και την έναρξη του σεμιναρίου, είχε ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν σε αυτό, να διατυπώσουν τις προσδοκίες που είχαν. Βλέπουμε, δηλαδή, ότι δόθηκε η ευκαιρία στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να συναποφασίσουν στην διαμόρφωση του προγράμματος. Με την έναρξη του σεμιναρίου πάλι, τους ζητήθηκε να διατυπώσουν γραπτώς τις προσδοκίες που είχαν από αυτό. Στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν οι δεδηλωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε έξι γενικούς θεματικούς άξονες και συμπεριλήφθηκαν στα περιεχόμενα του προγράμματος<sup>43</sup>.

Υπήρξε συγκεκριμένος προπαρασκευαστικός σχεδιασμός, ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν από πολύ νωρίς ενημερωθεί για τους σκοπούς και τους βασικούς άξονες του επιμορφωτικού σεμιναρίου, στοιχείο σημαντικό για την επιτυχή έκβαση μιας επιμορφωτικής διαδικασίας. Στις προπαρασκευαστικές διαδικασίες του σεμιναρίου, συμπεριλήφθηκαν και επαφές με άλλους φορείς και εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αυστραλίας, δηλαδή της χώρας διαμονής των ομογενών εκπαιδευτικών. Οι φορείς αυτοί συνεπικούρησαν, ο καθένας με τον τρόπο του, στον επιτυχημένο σχεδιασμό του σεμιναρίου, σύμφωνα με την άποψη του επιστημονικού υπεύθυνου και συντάκτη της έκθεσης αξιολόγησης.

Ως προς την μεθοδολογία της διδασκαλίας, μελετώντας τα σχετικά χωρία της αξιολογικής έκθεσης, διαπιστώνουμε ότι είχαν τεθεί τέσσερις γενικοί άξονες πάνω στους οποίους στηρίχθηκε η επιμόρφωση με ανάλογες «εκδηλώσεις», όπως ονομάζει ο συγγραφέας της έκθεσης, τις δραστηριότητες που συνέθεσαν συνολικά το πρόγραμμα του σεμιναρίου. Παράλληλα επιχειρήθηκε, και από ότι φαίνεται στέφθηκε από σχετική επιτυχία, η σύνδεση της θεωρητικής κατάρτισης με την πρακτική διάσταση διδακτικών αντικειμένων, όπου αυτό ήταν εφικτό (για παράδειγμα οι επισκέψεις στα σχολεία και η παρακολούθηση μαθημάτων σε συνδυασμό με μαθήματα περί της δομής και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος).

Το κύριο μέρος του διδακτικού έργου το είχαν αναλάβει καθηγητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο, είναι ότι είχε προβλεφθεί από τους σχεδιαστές του σεμιναρίου η συλλογή (μέσω ερωτηματολογίων) των δημογραφικών και άλλων βιογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών (όπως οι σπουδές τους, η υπηρεσιακή τους κατάσταση, η επιμορφωτική τους εμπειρία, οι επαφές με την Ελλάδα κ.λπ.), που συνέθεταν το προφίλ τους. Με τον τρόπο αυτό οι σχεδιαστές εξυπηρετήσαν διπλό σκοπό: από τη μία γνώρισαν καλύτερα το επίπεδο κατάρτισης

<sup>43</sup> Αυτή η ενέργεια όπως θα δούμε και παρακάτω στο κριτήριο της αξιολόγησης, δεν έγινε τυχαία και συμπτωματικά, αλλά επιτέλεσε ένα συγκεκριμένο σκοπό.

των εκπαιδευτικών και απόκτησαν μια πιο συγκεκριμένη εικόνα για τα βασικά τους χαρακτηριστικά και από την άλλη συγκέντρωσαν χρήσιμο υλικό με στατιστικά στοιχεία τα οποία σίγουρα θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μελλοντικά, σε παρόμοια επιμορφωτικά σεμινάρια. Βλέπουμε ότι λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, ο εκπαιδευτικός ως άτομο, που έχει τα δικά του ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία οι σχεδιαστές θεωρούν ότι χρήζουν καταγραφής και διεξοδικότερης μελέτης.

Μελετώντας το ημερήσιο πρόγραμμα που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, διαπιστώνουμε ότι είχε προβλεφθεί η δημιουργία τριών ομάδων εργασίας. Έτσι, η διδασκαλία δεν ήταν δασκαλοκεντρική, αλλά δόθηκε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβουλία για ενεργότερη συμμετοχή. Μάλιστα, τους ζητήθηκε να επεξεργαστούν πακέτα διδακτικού υλικού, κατασκευασμένου για την διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας και να κάνουν τις παρατηρήσεις τους επ' αυτού.

**3. Περιεχόμενο:** Τα περιεχόμενα του συγκεκριμένου σεμιναρίου, είναι ευδιάκριτα και βλέπουμε ότι έγινε προσπάθεια να καλυφθούν στο μέτρο του δυνατού όλες οι δεδηλωμένες προσδοκίες των ομογενών εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τους αρχικούς στόχους που είχαν οι σχεδιαστές θέσει. Συγκεκριμένα οι τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες ήταν:

- α) Ιστορία και πολιτισμός της Ελλάδας (με έξι εκδηλώσεις).*
- β) Η ελληνική γλώσσα και η διδασκαλία της ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας (με δώδεκα εκδηλώσεις).*
- γ) Επισκέψεις σε σχολεία ( με επτά εκδηλώσεις).*
- δ) Πολιτιστικό πρόγραμμα (με οκτώ εκδηλώσεις).*

Οι «εκδηλώσεις» αυτές διέφεραν μεταξύ τους όχι μόνο ως προς το περιεχόμενό τους, αλλά και ως προς τη χρονική διάρκεια. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε κάθε άξονα περιλαμβάνονταν διάφορες κατηγορίες μαθημάτων. Για παράδειγμα στο δεύτερο άξονα εντάσσονταν μαθήματα που αφορούσαν στην ελληνική γλώσσα αυτή καθ' εαυτή δηλαδή στη μορφολογία, στη γραμματική και το συντακτικό της, στην εξέλιξή της διαχρονικά και συγχρονικά κ.λπ.

Στη συνέχεια στην αξιολόγηση, αναφέρονται ενδεικτικά και περιγράφονται διεξοδικά μερικές από τις εκδηλώσεις με σκοπό να γίνουν πιο κατανοητά τα περιεχόμενα του επιμορφωτικού σεμιναρίου. Γίνεται μια συστηματική ανάλυση των περιεχομένων ενώ παράλληλα τεκμηριώνεται και η αναγκαιότητα των εκδηλώσεων και διαφαίνεται και η «φιλοσοφία» που διαπνέει τους σχεδιαστές του σεμιναρίου, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση, ως μια σύνθετη διαδικασία, που πρέπει να έχει πλουραλισμό τόσο δράσεων, όσο και πρακτικών.

**4. Χωροχρόνος:** *α) Ως προς τον χρόνο:* το σεμινάριο διήρκεσε από τις 10 έως και τις 28 Ιανουαρίου, ήταν δηλαδή διάρκειας τριών εβδομάδων. Μάλιστα, οι σχεδιαστές φρόντισαν να πραγματοποιηθεί, κατά την διάρκεια των θερινών

διακοπών (του νοτίου ημισφαιρίου) ώστε να είναι εφικτή η συμμετοχή ομογενών εκπαιδευτικών σε αυτό.

Επίσης από το ημερήσιο πρόγραμμα των «εκδηλώσεων», διαπιστώνουμε ότι το πρόγραμμα ήταν αρκετά εντατικό, καθώς συνδύαζε πρωινά μαθήματα (και ομάδες εργασίας) και απογευματινό πολιτιστικό πρόγραμμα. Τα Σαββατοκύριακα κατά τη συνήθη τακτική των περισσότερων επιμορφωτικών σεμιναρίων, αφιερώονταν σε εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές σε ιστορικούς και αρχαιολογικούς τόπους της ευρύτερης περιοχής του νομού. Ωστόσο δεν παρέλειψαν οι σχεδιαστές του σεμιναρίου να φροντίσουν ώστε να έχουν οι επιμορφούμενοι και τον προσωπικό τους ελεύθερο χρόνο.

β) *Ως προς το χώρο:* Η επιλογή της Ελλάδας, για την υλοποίηση του σεμιναρίου υποδηλώνει την άποψη των σχεδιαστών που θεωρούν ότι έτσι είναι περισσότερο εποικοδομητικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να έρθουν σε άμεση επαφή με την ελληνική πραγματικότητα και να έχουν μια βιωματική προσέγγιση του ελληνικού πολιτισμού. Όλα τα μαθήματα του σεμιναρίου, πραγματοποιήθηκαν στις εγκαταστάσεις της Πανεπιστημιούπολης των Ιωαννίνων, ενώ σε εξωτερικούς χώρους υλοποιήθηκε το πολιτιστικό σκέλος του προγράμματος. Επίσης ως χώρος μαθημάτων (πρακτικών) μπορούν να θεωρηθούν και τα σχολεία τα οποία επισκέφθηκαν οι εκπαιδευτικοί όπου και παρακολούθησαν διδασκαλίες και μάλιστα και σε ιδιαίτερους τύπους σχολείων, όπως είναι τα διθέσια και τα μονοθέσια.

Οι εκπαιδευτικοί διέμεναν σε ξενοδοχείο της πόλης των Ιωαννίνων, αλλά επίσης είχαν την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το φοιτητικό κόσμο της πόλης, καθώς σιτίζονταν στο φοιτητικό εστιατόριο.

**5. Αξιολόγηση:** Η αξιολόγηση του παρόντος σεμιναρίου, ήταν όχι μόνο προβλεπόμενη και ενσωματωμένη στον συνολικό σχεδιασμό, αλλά φαίνεται ότι εφαρμόστηκε με επιτυχία. Οι σχεδιαστές, όπως προαναφέρθηκε, είχαν φροντίσει με την έναρξη του σεμιναρίου να έχουν γραπτώς τις προσδοκίες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και έτσι με την λήξη του, ζήτησαν από αυτούς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο όπου (βλέποντας τις αρχικές τους προσδοκίες σε φωτοτυπία), θα σχολίαζαν ποιες από τις προσδοκίες αυτές εκπληρώθηκαν σε ποιο βαθμό και ποιες όχι. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν και οι θεματικοί «άξονες» που είχαν σχεδιαστεί με αφορμή τις δεδηλωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών καθώς εκλήθησαν να αξιολογήσουν τον κάθε άξονα ξεχωριστά.

Παράλληλα, ζητήθηκε από τους επικεφαλής των τριών ομάδων εργασίας (ένας από κάθε πολιτεία) να συντάξουν από μια έκθεση αξιολόγησης, ώστε να καταγραφεί αναλυτικά και η άποψη των ιδίων των επιμορφούμενων ομογενών εκπαιδευτικών. Οι εκθέσεις αυτές ενσωματώθηκαν στην συνολική έκθεση απολογισμού. Στις αξιολογικές αυτές εκθέσεις διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, αν και είχε πολύ θετικές εντυπώσεις από το σεμινάριο

γενικά, ωστόσο θα ήθελε να είναι λιγότερη θεωρητική η προσέγγιση πολλών θεμάτων. Ένα άλλο επίσης στοιχείο που διαφάνηκε είναι και η ανάγκη για πιο εξειδικευμένα μαθήματα (ανάλογα την ειδικότητα και την βαθμίδα που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός), ώστε να «βρίσκει απαντήσεις» ο εκπαιδευτικός πάνω σε πρακτικά ζητήματα διδακτικής που κυρίως τον απασχολούν.

### *Τα υπόλοιπα επιμορφωτικά σεμινάρια της 1<sup>ης</sup> δέσμης*

Σε αυτή την πρώτη δέσμη επιμορφωτικών σεμιναρίων, που έχουν δηλαδή ως «ομάδα-στόχο» ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, βλέπουμε ότι εντάσσονται άλλα τρία που υλοποιήθηκαν το 1997, το 1999 και το 2001<sup>44</sup> αντίστοιχα.

Στη συνέχεια θα τα αναλύσουμε συνολικά ως «δέσμη» σεμιναρίων, και τα υπόλοιπα παρόμοια επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιήθηκαν, δίδοντας βάση κυρίως στην εξελικτική τους πορεία και στα σημεία διαφοροποίησής τους από το πρώτο μιας και τα επόμενα τρία αποτελούν συνέχεια του πρώτου, παρά τη μεταξύ τους χρονική απόσταση. Σύμφωνα, λοιπόν, και με τον πίνακα των σεμιναρίων που υλοποίησε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, έχουμε επιπλέον τα εξής σεμινάρια σε αυτή την πρώτη ομάδα:

#### *Σεμινάριο επιμόρφωσης για 29 ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, το 1997:*

Φορέας Χρηματοδότησης: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Φορέας Υλοποίησης: Φιλοσοφική Σχολή, Φ.Π.Ψ. – Κέντρο Διδασκαλίας Νεοελληνικής Γλώσσας & Πολιτισμού.

Χρονική Περίοδος: 5 έως 23 Ιανουαρίου (3 εβδομάδες).

#### *Σεμινάριο επιμόρφωσης για 18 ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, το 1999:*

Φορέας Χρηματοδότησης: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Φορέας Υλοποίησης: Φιλοσοφική Σχολή, Φ.Π.Ψ. – Κέντρο Διδασκαλίας Νεοελληνικής Γλώσσας & Πολιτισμού.

Χρονική Περίοδος: 6 έως 23 Ιανουαρίου (3 εβδομάδες).

Για τα παραπάνω επιμορφωτικά σεμινάρια διαθέτουμε τα ακόλουθα γραπτά τεκμήρια:

α) τις εκθέσεις αξιολόγησης τις οποίες συντάξε ο επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος,

β) τα ημερήσια πρόγραμμα των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί,

<sup>50</sup> Σημειώνουμε ότι συμπεριλάβαμε στον συνολικό συγκεντρωτικό μας πίνακα και το επιμορφωτικό σεμινάριο του 2001, παρόλο που τυπικά δεν ανήκει στη δεκαετία που εξετάζουμε (1990-2000). Αυτό έγινε για να επιτύχουμε μια όσο το δυνατό πληρέστερη καταγραφή της ισχύουσας κατάστασης στον τομέα της επιμόρφωσης ομογενών εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το σεμινάριο αυτό, δεν το αναλύουμε όπως τα αντίστοιχα προηγούμενα.



γ) το έντυπο της βεβαίωσης παρακολούθησης του σεμιναρίου, που πήραν οι εκπαιδευτικοί με την ολοκλήρωση του και

δ) τα έντυπα των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί (για το σεμινάριο του 1999).

Παρατηρούμε πως υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση ως προς τα υπάρχοντα τεκμήρια, καθώς στο πρώτο σεμινάριο (1994) που αναλύσαμε είχαμε και τις αξιολογήσεις που συντάξαν οι επικεφαλές των ομάδων εργασίας (3 ομάδες μία για κάθε πολιτεία), κάτι που στα υπόλοιπα σεμινάρια δεν συμβαίνει καθώς δεν υπάρχουν ομάδες, ούτε γραπτές αξιολογήσεις των ιδίων πέρα από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν στο τέλος της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Μελετώντας τις απολογιστικές εκθέσεις των παραπάνω επιμορφωτικών σεμιναρίων, διαπιστώνουμε ότι ακολουθούν περίπου την ίδια βασική δομή, καθώς η διάρθρωση των θεματικών τους ενοτήτων είναι σχεδόν πανομοιότυπη με του πρώτου επιμορφωτικού σεμιναρίου που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το 1994. Φυσικά υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις οι οποίες ήταν αναμενόμενες εφόσον η πορεία των σεμιναρίων είναι εξελικτική.

Οι εκθέσεις απολογισμού των σεμιναρίων του 1997 και 1999 είναι και πάλι σε μορφή βιβλίου και μάλιστα δίγλωσσου (ελληνικά και αγγλικά), ενώ στην έκθεση του 1999 συμπεριλαμβάνεται και φωτογραφικό υλικό από τις επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Συγκρίνοντας τα δυο αυτά σεμινάρια με το πρώτο που αναλύσαμε ως προς τα βασικά κριτήρια που έχουμε θέσει, διαπιστώνουμε τα εξής στοιχεία:

**1. Στοχοθεσία:** ως προς τη στοχοθεσία των σεμιναρίων του 1997 και 1999, (τα οποία δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στο παραμικρό ως προς το κριτήριο αυτό) διαπιστώνουμε πως αυτή είναι διατυπωμένη με μεγαλύτερη ακρίβεια, ενώ παράλληλα είναι πιο διευρυμένη σε σχέση με αυτή του σεμιναρίου του 1994. Έτσι βλέπουμε να διατυπώνονται ρητά εννέα (9) επιμέρους στόχοι, μεταξύ των οποίων εμφανίζονται και για πρώτη φορά στόχοι όπως:

- *Να ενημερωθούν (σ.σ. οι ομογενείς εκπαιδευτικοί) για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας σε θέματα που σχετίζονται με τους παλινοστούντες μαθητές, καθώς και για την εκπαιδευτική πολιτική της ενωμένης Ευρώπης.*
- *Να ενημερωθούν για τις τρέχουσες εξελίξεις στο χώρο της Ευρώπης και των Βαλκανίων καθώς και για το ρόλο της Ελλάδας σ' αυτά.*

Βλέπουμε πως στα συγκεκριμένα σεμινάρια, η στοχοθεσία τους (και επομένως όπως θα δούμε και παρακάτω και τα περιεχόμενά τους) απεργλωβίζεται από την άποψη «επιμόρφωση για ομογενείς σημαίνει μαθήματα που σχετίζονται μόνο με τα προβλήματα και τις ανάγκες που αυτοί αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους». Έτσι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί ενημερώνονται πλέον για τις τρέχουσες εξελίξεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων της Ελλάδας και μπαίνουν στην διαδικασία

να προβληματιστούν πάνω σε θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος, όχι μόνο του μητροπολιτικού τους κέντρου, αλλά και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πραγματικότητας γενικότερα.

Ταυτόχρονα παραμένουν σταθεροί οι βασικοί σκοποί και στόχοι του επιμορφωτικού σεμιναρίου, έτσι όπως διατυπώθηκαν στο πρώτο του 1994<sup>45</sup>.

**2. Μεθοδολογία:** ως προς τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στα δυο αυτά σεμινάρια, διαπιστώνουμε μια μικρή διαφοροποίηση σε σχέση με το πρώτο σεμινάριο του 1994, καθώς δεν ζητώνται απευθείας από τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετέχουν σε αυτά, οι προσδοκίες που έχουν, όπως είχε συμβεί με το πρώτο του 1994. Αντίθετα, ότι οι βασικοί άξονες των σεμιναρίων εκπονήθηκαν από τα μέλη του τομέα της παιδαγωγικής (φορέας υλοποίησης) και κοινοποιήθηκαν πριν οριστικοποιηθούν, στους αντίστοιχους συλλόγους των εκπαιδευτικών στην Αυστραλία προκειμένου να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις τους και να κάνουν τις δικές τους προτάσεις. Έτσι, δεν υπάρχει η αμεσότητα που υπήρξε στο πρώτο σεμινάριο, με την συμμετοχή των ίδιων των επιμορφούμενων στο προπαρασκευαστικό του στάδιο.

Τα υπόλοιπα στοιχεία της προετοιμασίας των δυο σεμιναρίων (επικοινωνία και συνδρομή φορέων, κ.λπ.) είναι πανομοιότυπα με του πρώτου. Παρατηρήσαμε μόνο μια διαφοροποίηση ως προς τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στις επιμορφωτικές διαδικασίες, καθώς στα δυο σεμινάρια προτάθηκε να δοθεί προτεραιότητα σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε ημερήσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις εκθέσεις αξιολόγησής όμως δεν αιτιολογείται η απόφαση αυτή. Υποθέτουμε ότι αυτό συνέβη γιατί τα *ημερήσια* σχολεία το στελεχώνουν κατά κανόνα «επαγγελματίες» εκπαιδευτικοί και όχι αυτοδίδακτοι («μη προσοντούχοι»), οι οποίοι διδάσκουν συνήθως σε απογευματινά ή Σαββατιανά σχολεία.

Πέρα από αυτό, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων στα δύο σεμινάρια που εξετάζουμε, δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις από το πρώτο. Έχουμε δηλαδή πάλι την προσπάθεια συνδυασμού της θεωρητικής κατάρτισής με την βιοματική προσέγγισή διαφόρων θεμάτων (π.χ. επισκέψεις σε σχολεία σε συνδυασμό με την παρακολούθηση μαθημάτων περί της δομής και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κ.λπ.).

Παράλληλα, διαπιστώσαμε ότι δεν δόθηκε τόσο μεγάλη βαρύτητα στην δημιουργία ομάδων εργασίας, κάτι που είχε γίνει στο πρώτο σεμινάριο.

**3. Περιεχόμενο:** ως προς το κριτήριο αυτό, διαπιστώσαμε αξιοπρόσεκτες διαφοροποιήσεις μεταξύ του πρώτου και των υπολοίπων επιμορφωτικών σεμιναρίων που ακολούθησαν. Παρατηρήσαμε ότι αν και παρέμειναν οι βασικοί θεματικοί

<sup>45</sup> Βλ. τη σχετική ανάλυση του σεμιναρίου.

άξονες που αποτέλεσαν τη «ραχοκοκαλιά» σε όλα τα σεμινάρια<sup>46</sup>, ωστόσο, τα περιεχόμενα τους εμπλουτίστηκαν. Έτσι, οι γενικοί θεματικοί άξονες από τέσσερις (4) πού ήταν στο πρώτο, αυξήθηκαν στους έξι (6) στο σεμινάριο του 1997, ενώ μειώθηκαν στη συνέχεια στους πέντε (5) στο σεμινάριο του 1999. Νέοι θεματικοί άξονες που καταγράψαμε ήταν:

*«Οι ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού και ο ρόλος τους...»*

*«Ο ιστορικός και κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της Ελλάδας στα Βαλκάνια».*

*«Η πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα».*

Μελετήσαμε τα ημερήσια προγράμματα των δυο εξεταζόμενων σεμιναρίων και τα συγκρίναμε με το πρώτο του 1994. Επιβεβαιώσαμε έτσι, τον εμπλουτισμό των περιεχομένων τους με θέματα όπως: ο ρόλος των ελληνικών κοινοτήτων του εξωτερικού στη διατήρηση και διάδοση της νεοελληνικής κουλτούρας και πολιτισμού, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τους παλινοστούντες, ή και ακόμα η εκπαιδευτική πολιτική της Ενωμένης Ευρώπης. Επίσης και στα δυο εξεταζόμενα σεμινάρια είχαν παράλληλα προβλεφθεί και συναντήσεις με τοπικές αρχές όπως: νομάρχες, δημάρχους, κοινοτάρχες κ.λπ., ώστε να υπάρχει η σχετική ενημέρωση των επιμορφούμενων για σύγχρονα θέματα και προβλήματα σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης.

Και πάλι όμως από την μελέτη των περιεχομένων των δύο σεμιναρίων δεν βλέπουμε πουθενά την πρόθεση να δημιουργηθούν «ομάδες εργασίας» εκπαιδευτικών και να δουλέψουν τις διάφορες θεματικές ομαδικά, όπως είχε γίνει στο πρώτο σεμινάριο του 1994.

**4. Χωροχρόνος:** όσον αφορά στο κριτήριο του χωροχρόνου, και για τα δύο επιμορφωτικά σεμινάρια που εξετάζουμε, ισχύουν όλα όσα αναλύσαμε στο πρώτο σεμινάριο του 1994, χωρίς καμία απολύτως διαφοροποίηση.

**5. Αξιολόγηση:** ως προς το κριτήριο της αξιολόγησής των σεμιναρίων διαπιστώνουμε στα υπό εξέταση σεμινάρια ότι είχε εξαρχής προβλεφθεί, όπως και στο πρώτο του 1994, η αξιολόγηση των πεπραγμένων και από την σκοπιά των ομογενών εκπαιδευτικών. Με τη διαφορά ότι δεν είχε ζητηθεί να διατυπωθούν γραπτώς πριν από την έναρξη του σεμιναρίου οι προσδοκίες τους και στη συνέχεια να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτές εκπληρώθηκαν οι όχι. Στα σεμινάρια που εξετάζουμε πέρα από την προφορική αξιολόγησή είχε διανεμηθεί με την έναρξη του σεμιναρίου ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στους ομογενείς εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο αυτό<sup>47</sup> περιείχε ερωτήσεις με σκοπό τόσο την ποιοτική, όσο

<sup>46</sup> Αν και είχαν διαφορετική διατύπωση από σεμινάριο σε σεμινάριο ωστόσο η θεματική τους παρέμεινε κατ' ουσία η ίδια.

<sup>47</sup> Το έντυπο του οποίου όπως έχουμε ήδη πει έχουμε στην διάθεση μας και το μελετήσαμε διεξοδικά.

και την ποσοτική αξιολόγηση. Έτσι, οι κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σκοπό είχαν τη συγκέντρωση ποσοτικών κυρίως πληροφοριών που είχαν να κάνουν -όπως και στο πρώτο σεμινάριο- με πρακτικά κυρίως θέματα (αξιολόγηση της φιλοξενίας, διαμονής, οργάνωσης, κ.λπ.), ενώ οι ανοιχτές ερωτήσεις σκοπό είχαν τη συγκέντρωση ποιοτικών πληροφοριών. Αυτές οι ανοιχτές ερωτήσεις έδωσαν τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να προβούν πέρα από αξιολογήσεις και στην διατύπωση προτάσεων και παρατηρήσεων που σκοπό είχαν σύμφωνα με τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος «να βοηθήσουν στη βελτίωση παρόμοιων μελλοντικών προγραμμάτων, είτε με εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, είτε με εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες».

Παράλληλα, όπως και στο πρώτο σεμινάριο, έγινε και προφορική αξιολόγηση σε ανοιχτή συζήτηση που πραγματοποιήθηκε την τελευταία ημέρα των σεμιναρίων παρουσία του επιστημονικού υπεύθυνου του προγράμματος.

Και στα δύο εξεταζόμενα σεμινάρια ακολουθήθηκε πανομοιότυπη τακτική ως προς την αξιολόγησή. Στις εκθέσεις αξιολόγησής τους μάλιστα καταγράφονται όλα τα συγκεντρωμένα στοιχεία (ποσοτικά και ποιοτικά) και σχολιάζονται από τον συντάκτη τους, ενίοτε δε, γίνεται και προσπάθεια ερμηνείας μερικών από αυτά.

#### **6.5.2.1. Διαπιστώσεις από την ανάλυση των επιμορφωτικών σεμιναρίων της 1<sup>ης</sup> δέσμης**

Η γενική εντύπωση που αποκομίσαμε από τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν ότι είχαν μια διαφορετική φιλοσοφία και μια πιο μακρόπνοη προοπτική, ιδιαίτερα δε σε σύγκριση με τα προηγούμενα σεμινάρια των άλλων Πανεπιστημίων που έχουμε μέχρι τώρα αναλύσει. Πέρα από την διαφοροποιημένη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη φάση του σχεδιασμού τους, διακρίνουμε και μια προσεγμένη πρακτική εφαρμογή. Έντονο σημείο διαφοροποίησής τους από τα προηγούμενα σεμινάρια των άλλων Πανεπιστημίων, είναι ότι ζητούν και λαμβάνουν στο σχεδιασμό υπόψη τους τις προσδοκίες και τις ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών, έτσι όπως οι ίδιοι τις εντοπίζουν και τις καταγράφουν. Το γεγονός ότι ασχολούνται με τον κάθε ένα εκπαιδευτικό ξεχωριστά, αλλά ταυτόχρονα και με όλους μαζί ως ομάδα, κάνει τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά σεμινάρια να ξεχωρίζουν, καθώς θεωρούμε ότι θέτει τον εκπαιδευτικό, στο κέντρο της επιμόρφωσης και στη συνέχεια –και μέσω αυτού, τις ανάγκες του συστήματος.

Επιχειρώντας τέλος, να κάνουμε μια συνολική θεώρηση της εξελικτικής πορείας των σεμιναρίων της πρώτης δέσμης που υλοποίησε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, θα λέγαμε ότι δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, καθώς τα επόμενα, ουσιαστικά αποτελούν συνέχεια του πρώτου. Το μοναδικό σημείο που διαφοροποιεί τα σεμινάρια αυτά μεταξύ τους είναι –όπως άλλωστε φαίνεται και από τον πίνακα 11, ο αριθμός των ομογενών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτά κάθε χρονιά ο οποίος, παρουσιάζει σημαντικές αυξομειώσεις.

### 6.5.3. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια της 2<sup>ης</sup> δέσμης

Τα σεμινάρια της δεύτερης δέσμης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, απευθύνονταν αποκλειστικά σε ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία. Ειδικότερα για το έτος 1994, θα επιχειρήσουμε να τα συγκρίνουμε με τα αντίστοιχα σεμινάρια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, εφόσον τη χρονιά εκείνη, τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιήθηκαν και στα δύο Πανεπιστήμια, αποτελούν μέρη ενός γενικότερου σχεδίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (ομογενείς εκπαιδευτικοί που διδάσκουν δηλαδή την ελληνική γλώσσα σε μειονοτικά σχολεία της Αλβανίας) το οποίο χρηματοδοτήθηκε αποκλειστικά από το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.

Στη δεύτερη δέση σεμιναρίων, ανήκουν συνολικά επτά (7) επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία όλα υλοποιήθηκαν τα έτη 1994 και 1995. Στην ουσία πρόκειται για δύο μεγάλες «φάσεις» σεμιναρίων μία για κάθε έτος και μάλιστα από ότι διαπιστώσαμε, η δεύτερη φάση αποτελεί επανάληψη της πρώτης με κάποιες βελτιωτικές διαφοροποιήσεις. Θα ξεκινήσουμε από το έτος 1994.

Αν επιχειρούσαμε να δώσουμε μια συνολική εικόνα της επιμορφωτικής προσπάθειας για την συγκεκριμένη χρονική περίοδο, όπως την αντιλαμβάνεται και την συνοψίζει και το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., θα διαπιστώναμε ότι κατά την καλοκαιρινή περίοδο του 1994<sup>48</sup>, το συγκεκριμένο ίδρυμα, χρηματοδότησε ένα «πακέτο» επιμορφωτικών σεμιναρίων σε Αθήνα και Ιωάννινα τα οποία συνολικά τα παρακολούθησαν εξακόσιοι ένας (601) ομογενείς εκπαιδευτικοί από την Αλβανία από τους οποίους:

- Στην Αθήνα οι τετρακόσιοι πέντε (405).
- Στην Α' φάση των Ιωαννίνων οι ενενήντα τρεις (93).
- Στην Β' φάση των Ιωαννίνων οι εκατόν τρεις (103)<sup>49</sup>.

Από αυτούς οι εικοσιπέντε (25) δεν ήταν εκπαιδευτικοί αλλά όμως ήταν φοιτητές της «Παιδαγωγικής Σχολής Αργυροκάστρου» και του «Πανεπιστημίου Αργυροκάστρου».

<sup>48</sup> Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στην ανάλυση των επιμορφωτικών σεμιναρίων του Πανεπιστημίου Αθηνών, ήδη από το 1993 είχε ξεκινήσει μια κοινή επιμορφωτική δραστηριότητα των δύο Πανεπιστημίων καθώς υλοποίησαν παράλληλα, κατά την ίδια χρονική περίοδο, και με χρηματοδότηση από το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία. Επομένως το εναρκτήριο έτος για μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων που ακολούθησε είναι το 1993 και όχι το 1994. Όμως για τα πρώτα αυτά σεμινάρια που υλοποιήσαν τόσο το Πανεπιστήμιο Αθηνών, όσο και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, δεν εντοπίσαμε κανένα γραπτό τεκμήριο που θα μας επέτρεπε την ανάλυση και τον σχολιασμό των πεπραγμένων τους. Θεωρήσαμε όμως σκόπιμο να γίνει αυτή η διευκρίνιση.

<sup>49</sup> Τα συγκριτικά αυτά στοιχεία τα αντλήσαμε από την συνολική έκθεση των πεπραγμένων που αφορά και στα δύο Πανεπιστήμια, που συνέταξε το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. και που αφορά όλα τα επιμέρους επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιήθηκαν το 1994 και στα δύο Ιδρύματα.

Στα παραπάνω επιμορφωτικά σεμινάρια υπήρχε μεν μια κοινή φιλοσοφία, αλλά όπως θα δούμε και στην συνέχεια υπήρξαν και αρκετές διαφοροποιήσεις (τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο), που συντέλεσαν στο να θεωρηθούν πιο επιτυχημένα τα σεμινάρια του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων, από τα αντίστοιχα του Πανεπιστημίου Αθηνών.

### *Γενικά στοιχεία*

Το 1994 θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έτος «επιμορφωτικής δραστηριότητας» και αυτό γιατί την ίδια χρονιά που υλοποιήθηκε κατά τη χειμερινή περίοδο, το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο για ομογενείς εκπαιδευτικούς της Αυστραλίας, (το οποίο αναλύσαμε προηγουμένως), προγραμματίστηκε και υλοποιήθηκε μία ακόμα «δέσμη» επιμορφωτικών σεμιναρίων, κατά τη θερινή περίοδο. Τα θερινά αυτά σεμινάρια, είχαν ως αποδέκτες ομογενείς εκπαιδευτικούς που δίδασκαν την ελληνική γλώσσα σε μειονοτικά σχολεία στην Αλβανία. Θα χαρακτηρίζαμε αυτά τα σεμινάρια «διπλά» και αυτό γιατί χωρίστηκαν οι διακόσιοι (200) αρχικά ομογενείς εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, σε δύο ομάδες των 100 ατόμων και πραγματοποιήθηκαν δυο ξεχωριστές ενότητες σεμιναρίων. Οι ενότητες αυτές, αν και δεν είχαν ακριβώς την ίδια θεματική, είχαν ωστόσο πάρα πολλά κοινά σημεία.

Κοινά είναι επίσης και τα γραπτά τεκμήρια στα οποία στηριζόμαστε για την ανάλυσή των θερινών αυτών σεμιναρίων του 1994. Τα τεκμήρια αυτά θα πρέπει να τα δούμε και σε σχέση με το παράλληλο επιμορφωτικό σεμινάριο που υλοποίησε το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών την ίδια χρονιά.

Όπως έχουμε αναφέρει στην ανάλυση των σεμιναρίων που υλοποίησε το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά το έτος 1994, υπήρξε μια ευρύτερη συμφωνία μεταξύ του χρηματοδοτικού φορέα (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.) και των δύο αυτών Πανεπιστημίων (Αθήνας και Ιωαννίνων) για την υλοποίηση παράλληλων επιμορφωτικών σεμιναρίων για τις συγκεκριμένες κατηγορίες ομογενών εκπαιδευτικών. Για τα δύο αυτά «δίδυμα» σεμινάρια, έχουμε συλλέξει τα παρακάτω γραπτά τεκμήρια:

α) Συνολική έκθεση (αναφορά) των πεπραγμένων (και των δύο φάσεων) του σεμιναρίου, που απευθύνεται προς το φορέα χρηματοδότησης (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.).

β) Έκθεση Συμπερασμάτων για τα πεπραγμένα συνολικά των παράλληλων σεμιναρίων (Αθήνας και Ιωαννίνων) που συνέταξε το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. και απευθύνεται σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

γ) Έκθεση συμπερασμάτων από τον Αναπληρωτή Διευθυντή Εκπαίδευσης που συντάχθηκε μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας και αφορά συνολικά το «πακέτο» σεμιναρίων στα δυο Πανεπιστήμια Αθηνών και Ιωαννίνων.

δ) Απαντητική επιστολή στην παραπάνω έκθεση από τον Διευθυντή Προγράμματος της Αλβανίας.

ε) Έκθεση αξιολόγησης με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία ερωτηματολογίου, που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας (αφορά πάλι και το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, καθώς γίνεται συγκριτική ανάλυση μεταξύ των δύο Πανεπιστημίων, στην αξιολόγηση του).

στ) Το έντυπο του παραπάνω ερωτηματολογίου αξιολόγησης, που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι συμμετέχοντες ομογενείς εκπαιδευτικοί.

Ωστόσο θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι για ευνόητους λόγους, όποτε έχουμε απόλυτα κοινά στοιχεία και συμπεράσματα, θα παραπέμπουμε στην ανάλυση του παράλληλου σεμιναρίου του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ωστόσο, θα δώσουμε ιδιαίτερο βάρος στο πρώτο από τα αναφερόμενα γραπτά τεκμήρια, δηλαδή στην έκθεση αξιολόγησης του ίδιου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καθώς και είναι και το διαφοροποιό τεκμήριο που θα μας βοηθήσει να εκμαιεύσουμε νέα στοιχεία.

Το επόμενο έτος, δηλαδή το **1995**, έχουμε ένα νέο ιδιωτικό συμφωνητικό σύμβασης έργου ανάμεσα στο Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σύμφωνα με το οποίο εγκρίνεται η πρόταση του τελευταίου και του ανατίθεται από το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. η υλοποίηση τεσσάρων ακόμα επιμορφωτικών σεμιναρίων για ομογενείς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μειονοτικά σχολεία στην Αλβανία.<sup>50</sup>

Μελετώντας το ιδιωτικό συμφωνητικό διαπιστώσαμε ότι η επιμορφωτική προσπάθεια διακρίνεται σε τέσσερις ξεχωριστές φάσεις, κατά τις οποίες υλοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια για ξεχωριστές ομάδες εκπαιδευτικών (οι οποίες προκύπτουν με κριτήριο την ειδικότητα που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί).

Για τα σεμινάρια του 1995 διαθέτουμε τα εξής γραπτά τεκμήρια:

α) Το Ιδιωτικό Συμφωνητικό της ανάθεσης του έργου, που υπογράφηκε ανάμεσα στο Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

β) Τη συνολική έκθεση (αναφορά) των πεπραγμένων (και των τεσσάρων φάσεων) του σεμιναρίου, που απευθύνεται προς το χρηματοδοτικό του φορέα (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.).

γ) Εκθέσεις απολογισμού (τέσσερις συνολικά), που αφορούν στις επιμέρους φάσεις κάθε μια ξεχωριστά. Την κάθε έκθεση συντάξε και ο εκάστοτε επιστημονικός υπεύθυνος της φάσης.

δ) Πρόταση υποβολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την ανάληψη του συνολικού «πακέτου» επιμορφωτικών σεμιναρίων. Η πρόταση υποβλήθηκε πέρα

<sup>50</sup> Διαπιστώσαμε επίσης ότι από το 1995 και έπειτα, δεν ανατίθεται παράλληλη επιμορφωτική δραστηριότητα και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (όπως είχε συμβεί τα δύο προηγούμενα έτη) και αυτό γιατί διαπιστώθηκε ότι είναι καλύτερα τα σεμινάρια αυτού του είδους να υλοποιούνται σε περιφερειακά Πανεπιστήμια, που είναι «γειτονικά» προς την Αλβανία. (πηγή: *Συνολική Έκθεση των πεπραγμένων του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.*).

από το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. και στο ΥΠ.ΕΞ., την Πρεσβεία των Τυράνων και το ελληνικό Προξενείο Αργυροκάστρου.

ε) Έκθεση αξιολόγησης με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας (η έκθεση αυτή αφορά τις δύο από τις συνολικά τέσσερις φάσεις του όλου επιμορφωτικού σχεδίου για το 1995).

Για να έχουμε μια ξεκάθαρη εικόνα της κατάστασης που επικρατεί για το κάθε έτος διακρίναμε τις εξής ομάδες επιμορφωτικών σεμιναρίων σύμφωνα με τον σχετικό πίνακα 12:

**A. Έτος 1994: σεμινάρια 2 έως 4**

**B. Έτος 1995: σεμινάρια 4-8**

**1. Στοχοθεσία:** Για τα σεμινάρια που υλοποιήθηκαν την θερινή περίοδο του 1994, πέρα από την γενική στοχοθεσία, έτσι όπως αναφέρεται και στο σεμινάριο του Πανεπιστημίου Αθηνών και που αποτελεί κατά κάποιο τρόπο την «κοινή γραμμή», έχουμε και ειδικότερη στοχοθεσία που αντικατοπτρίζει την φιλοσοφία των σχεδιαστών τους.

Ως προς τη στοχοθεσία των δύο σεμιναρίων βλέπουμε από τα σχετικά τεκμήρια, και κυρίως από την «έκθεση αξιολόγησης» που συνέταξε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ότι βασικός διδακτικός στόχος ήταν το γλωσσικό μάθημα, δηλαδή η νεοελληνική γλώσσα και η διδασκαλία της. Οι επιμορφωτές αναφέρουν ρητά ότι για την προσέγγιση και διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, κατανείμανε τη διδασκαλία σε «τρεις παράλληλους και αλληλένδετους γνωστικούς κύκλους».

Ο πρώτος κύκλος περιελάμβανε τη «*συστηματική ενασχόληση με τάσεις και τις εξελίξεις της νέας ελληνικής γλώσσας*». Σύμφωνα με τους σχεδιαστές του σεμιναρίου, ο σκοπός σε αυτό τον γνωστικό κύκλο ήταν όχι μόνο η συστηματική παρουσίαση των σχετικών γλωσσικών φαινομένων, αλλά και η αιτιολόγησή τους. Αυτό το τεκμηριώνουν λέγοντας ότι «*στον εκπαιδευτικό της μειονότητας πρέπει να αναπτύσσεται συνεχώς ο προβληματισμός για την ερμηνεία όλων αυτών των γλωσσικών φαινομένων*».

Ο δεύτερος γνωστικός κύκλος είχε ως γενικό στόχο την «*διδασκτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος και την παιδαγωγική λειτουργία της γλωσσικής διδασκαλίας*».

Τέλος, ο τρίτος γνωστικός κύκλος είχε ως απώτερο στόχο την άμεση αναφορά και συσχέτιση των δυο προηγούμενων με την «*διδασκτική και σχολική πράξη*».

Για την ομάδα των επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν αντίστοιχα κατά την θερινή περίοδο του 1995, έχουμε μια επανάληψη της στοχοθεσίας, εμπλουτισμένη αυτή τη φορά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εμπειρία της προηγούμενης χρονιάς. Έτσι βλέπουμε, τους ίδιους θεματικούς κύκλους,



αλλά επίσης την εμφάνιση στόχων που σχετίζονταν με την ελληνική πολιτιστική παράδοση, αλλά και με την γεωγραφία της Ελλάδας. Θα μπορούσαμε επομένως να πούμε ότι προστίθεται και ένας τέταρτος θεματικός κύκλος στους τρεις προηγούμενους. Εκείνο όμως που είναι περισσότερο εμφανές στην εξελικτική πορεία της επιμορφωτικής προσπάθειας, είναι ότι το 1995 δόθηκε περισσότερο έμφαση στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και έγινε προσπάθεια να καλυφθούν και γνωστικοί στόχοι που αφορούν στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Έτσι πέρα από τους γενικούς στόχους, διατυπώνονται και ειδικότεροι στόχοι, διαφορετικοί για την ομάδα των μαθηματικών, άλλοι για την ομάδα των νηπιαγωγών κ.ο.κ.

Πέρα από τους διδακτικούς στόχους των προγραμμάτων έτσι όπως τους σχολιάσαμε παραπάνω, ένας επιπλέον γενικότερος και δεδηλωμένος στόχος των κύκλων της επιμόρφωσης και για το 1994 και για το 1995, ήταν: *«η καταγραφή των διάφορων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου και η διατύπωση κάποιων προτάσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών».*

Συμπερασματικά θα λέγαμε, πως τα σεμινάρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε σύγκριση με τα αντίστοιχα του Πανεπιστημίου Αθηνών, έχουν μια διευρυμένη στοχοθεσία, η οποία αντικατοπτρίζεται όχι μόνο στη δεδηλωμένη στοχοθεσία τους αλλά, όπως θα δούμε στη συνέχεια, και στη μεθοδολογία και τα περιεχόμενά τους.

**2. Μεθοδολογία:** Μελετώντας τα σχετικά τεκμήρια, διαπιστώσαμε την ανάπτυξη ποικίλων μεθοδολογικών προβληματισμών, που προηγήθηκαν της υλοποίησης των θερινών σεμιναρίων του 1994, κάτι που στο Πανεπιστήμιο των Αθηνών δεν το συναντήσαμε. Μέσα από αυτόν τον προβληματισμό που αναπτύσσεται στη «συνολική έκθεση αξιολόγησης», προκύπτει και η θεωρητική τεκμηρίωση για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών.

Στην ίδια έκθεση αναφέρονται μια σειρά από παράγοντες που ελήφθησαν υπόψη στον προσεμιναριακό σχεδιασμό, οι οποίοι συνοπτικά αναφέρονται και σχολιάζονται στη συνέχεια.

Επιχειρήθηκε η ομάδα των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών να είναι, στο μέτρο του δυνατού, ομοιογενής. Η ομοιογένεια επιδιώχθηκε ως προς την γνωστική, και γλωσσική κατάρτιση, αλλά και ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται ρητά στην συνολική έκθεση αξιολόγησης των πεπραγμένων, πρόθεση των σχεδιαστών είναι παράλληλα να λαμβάνονται υπόψη και οι διαφορές που εκ των πραγμάτων υπάρχουν στο εσωτερικό της ομάδας, είτε αυτές είναι διαφορές ως προς την κατάρτιση, είτε ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες, είτε ηλικιακές, είτε ως προς την διδακτική εμπειρία κ.λπ. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η μία κατηγορία αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδασκαν στο τετραάχρονο ελληνόγλωσσο σχολείο και η άλλη η κατηγορία από εκπαιδευτικούς που δίδασκαν τα

γλωσσικά-φιλολογικά μαθήματα στο δεύτερο τετράχρονο κύκλο του οκτάχρονου σχολείου. Η κάθε μία ομάδα, παρακολούθησε και από ένα κύκλο μαθημάτων, με κοινή βάση αλλά και διαφοροποιήσεις, όπου αυτό κρίνονταν αναγκαίο.

Ως προς τα κριτήρια επιλογής, και κυρίως ως προς την τελική επιλογή των εκπαιδευτικών, διαπιστώσαμε τον κύριο λόγο είχε το Ελληνικό Προξενείο Αργυροκάστρου, καθώς και οι εκπαιδευτικοί φορείς της μειονότητας. Μελετώντας τις ονομαστικές καταστάσεις των συμμετεχόντων, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα σεμινάρια του 1994 ήταν κατά κανόνα οι ίδιοι που συμμετείχαν και στα σεμινάρια της επόμενης χρονιάς. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι υπήρξε μια συνέχεια και επιμορφωτικά σεμινάρια αποτελούσαν κατά κάποιο τρόπο το «καλοκαιρινό σχολείο» των ομογενών εκπαιδευτικών της Αλβανίας.

Στην έκθεση αξιολόγησης, γίνεται λόγος για γνώση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούν στα σχολεία τους οι εκπαιδευτικοί. Η γνώση αυτή θεωρήθηκε σημαντικό πλεονέκτημα που είχε εξασφαλιστεί σχετικά εύκολα μέσω ενός άλλου προγράμματος που είχε αναθέσει το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το οποίο είχε ως αντικείμενο τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της μειονότητας<sup>51</sup>. Αυτές ήταν και οι βασικές προϋποθέσεις, και οι ενέργειες κατά την προπαρασκευαστική φάση του επιμορφωτικού σεμιναρίου.

Στη συνέχεια κατά την διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, τα μαθήματα προχώρησαν σύμφωνα με τους τρεις γνωστικούς κύκλους, έτσι όπως τους αναφέραμε προηγουμένως.

Στους εκπαιδευτικούς ότι διανεμήθηκε γραφική ύλη καθώς και φωτοτυπίες για τις διδακτικές ανάγκες του προγράμματος. Ένα σημείο διαφοροποίησης σε σχέση με το παράλληλο σεμινάριο του Πανεπιστημίου Αθηνών, ως προς την παροχή υλικών στήριξης της διδασκαλίας, είναι το εξής: στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο, ετοιμάστηκε ένα σύγγραμμα ειδικά για το Πρόγραμμα, το οποίο αποτελούνταν από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχε επιλεγμένο γλωσσικό υλικό με παρατηρήσεις και επισημάνσεις των επιστημονικών υπευθύνων του σεμιναρίου, στο δεύτερο μέρος, υπήρχε ένας βιβλιογραφικός οδηγός για την παιδική λογοτεχνία και στο τρίτο μέρος υπήρχε ένα διευρυμένο γλωσσικό υλικό από την ελληνική λαϊκή παράδοση. Επίσης ενισχυτικά, μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς και ένα βιβλίο γραμματικής<sup>52</sup>.

<sup>51</sup> Πρόκειται για το «Πρόγραμμα Φιλολογικής Επιμέλειας και Επιστημονικής Στήριξης των Εγχειριδίων της Μειονότητας» που έχει αναθέσει το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το οποίο υλοποιούνταν παράλληλα με τα προγράμματα επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών από την Αλβανία.

<sup>52</sup> Πρόκειται για το βιβλίο της Άννας Ιορδανίδου, «*Τα Ρήματα της Νέας Ελληνικής*», Εκδ. Πατάκης, Αθήνα.

Για τα υπόλοιπα θέματα μεθοδολογίας ισχύουν όλα όσα που αναφέραμε στο παράλληλο σεμινάριο της Αθήνας. Στην έκθεση δεν γίνεται λεπτομερής αναφορά στον τρόπο διδασκαλίας, στις μεθόδους που επιλέγηκαν, και στην ανταπόκριση ή μη που είχαν.

Για τα σεμινάρια του 1995, έχουμε περίπου την ίδια μεθοδολογία, με τη διαφορά ότι δεν επιτεύχθηκε η αρχικά προβλεπόμενη ομοιογένεια των ομάδων και έτσι στην πορεία της υλοποίησης των επιμέρους σεμιναρίων χρειάστηκε να αναθεωρηθούν αρκετά από τα αρχικώς προβλεπόμενα, να γίνει αναμόρφωση των προγραμμάτων και όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στις δύο από τις τέσσερις επιμέρους αξιολογικές εκθέσεις του 1995, χρειάστηκε να «αντικατασταθούν μέρους των μαθημάτων ειδικότητας με μαθήματα γενικότερου ενδιαφέροντος». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των θεμάτων ειδικότητας και την αναπόφευκτη διάσπαση της αρχικής δομής του συνολικού προγράμματος.

Μάλιστα, η συνολική πρόταση που είχε υποβάλει για το 1995 στο Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. το Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, ζητώντας την ανάθεση από το τελευταίο του έργου της επιμόρφωσης ομογενών εκπαιδευτικών από την Αλβανία, ήταν μια από κοινού πρόταση τριών Τμημάτων του. Συγκεκριμένα του Μαθηματικού τμήματος, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Αυτό έγινε γιατί ένας από τους δεδηλωμένους στόχους του όλου προγράμματος όπως αυτοί έχουν καταγραφεί, ήταν μεταξύ άλλων και «η ευρύτερη παρέμβαση και συμμετοχή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της μειονότητας»<sup>53</sup>. Παρολαυτά το ζήτημα της ομοιογένειας των ομάδων των εκπαιδευτικών αν και αποτελούσε βασικό στοιχείο στο μεθοδολογικό σχεδιασμό των σεμιναρίων, εντούτοις δεν κατάφερε να εφαρμοστεί με επιτυχία σε πρακτικό επίπεδο.

**3. Περιεχόμενο:** Ως προς το ακριβές περιεχόμενο των σεμιναρίων, αν και δεν διαθέτουμε τα ημερήσια προγράμματα επιμέρους, ωστόσο μπορούμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα. Έτσι διαπιστώσαμε ότι μέσα στους τρεις γνωστικούς κύκλους (και στους τέσσερις για τα επιμορφωτικά σεμινάρια του 1995), έτσι όπως αναφέρονται στην έκθεση αξιολόγησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, περιλαμβάνονταν:

*1<sup>ος</sup> γνωστικός κύκλος – Συστηματική ενασχόληση με τις τάσεις και τις εξελίξεις της νέας ελληνικής γλώσσας:* συστηματική παρουσίαση των γλωσσικών φαινομένων αλλά με παράλληλη αιτιολόγησή αυτών. Ορθογραφικές μεταβολές στη νέα ελληνική γλώσσα, ο ρόλος της Γραμματικής, η θέση των ξένων γλωσσών στην νέα ελληνική γλώσσα, ο σύγχρονος προφορικός και γραπτός λόγος.

<sup>53</sup> Πηγή: Υποβολή Πρότασης για την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών ελληνικής καταγωγής από την Αλβανία του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων (1995).

*2<sup>ος</sup> γνωστικός κύκλος – Διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος:* περιελάμβανε εισηγήσεις καθηγητών αναφορικά με την διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας αλλά και αναφορικά με την παιδαγωγική λειτουργία της γλωσσικής διδασκαλίας.

*3<sup>ος</sup> γνωστικός κύκλος – Διδακτική και σχολική πράξη:* συνδυασμός των δυο προαναφερθέντων γνωστικών κύκλων με άμεσες αναφορές στην διδακτική πράξη. Παρουσιάσεις γλωσσικών εννοιών και συγκριτική ανάλυσή τους. Παρουσίαση σύγχρονων τρόπων διδακτικής προσέγγισης των κειμένων. Ανάλυση της μεθοδολογίας τους. Συγκριτική παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων. Παρουσίαση στους επιμορφούμενους δειγματικών διδασκαλιών (βιντεοσκοπημένων).

Διαπιστώνουμε πως το κύριο βάρος σε όλα τα επιμέρους σεμινάρια, δόθηκε στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Παράλληλα όμως, ο διδακτικός αυτός πυρήνας, πλαισιώθηκε και με εισηγήσεις που αναφέρονταν σε παιδαγωγικά και ιστορικά-πολιτισμικά θέματα. Τα θέματα αυτά αφορούσαν καταρχάς στο κυρίαρχο για την τότε εποχή (και ιδιαίτερα για τα σεμινάρια του 1994) «Μακεδονικό ζήτημα» και στη συνέχεια στον ευρύτερο χώρο της Ηπείρου. Αυτά υλοποιήθηκαν μέσα από εισηγήσεις ειδικών περί τα γεωγραφικά δεδομένα και τα αρχαιολογικά μνημεία της περιοχής. Αυτό το χαρακτήρα είχαν και οι παράλληλες επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν σε γνωστά μνημεία και σε αρχαιολογικούς τόπους της ευρύτερης περιοχής.

Ωστόσο, επισημαίνουμε ότι οι τρεις επάλληλοι κύκλοι γνωστικών αντικειμένων έτσι όπως τους σχεδίασαν οι υπεύθυνοι, έχουν μία τέτοια λογική και μεθοδολογία, που επιτρέπει την ομαλή μετάβαση από τον έναν στον άλλο και την αφομοίωσή τους από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς.

Για το πρόγραμμα του 1995 από την άλλη πλευρά, διαπιστώσαμε ότι ως προς τα περιεχόμενα του, κινήθηκε στα ίδια πλαίσια με τα σεμινάρια του 1994. Το μοναδικό στοιχείο διαφοροποίησης των περιεχομένων στα σεμινάρια του 1995, είναι η προσθήκη στα περιεχόμενα και των μαθημάτων ειδικότητας, στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό, εφόσον όπως ήδη αναφέρθηκε δεν ξεπεράστηκαν αποτελεσματικά τα προβλήματα ομοιογένειας των ομάδων που συμμετείχαν στις επιμέρους δέσμες σεμιναρίων.

Παρατηρήσαμε επίσης μια προσπάθεια εμπλουτισμού των περιεχομένων των σεμιναρίων, σύμφωνα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, έτσι όπως τις είχαν διατυπώσει την προηγούμενη χρονιά κατά την διάρκεια της αξιολόγησής (συμπλήρωση ερωτηματολογίων και προφορική αξιολόγηση) των πεπραγμένων.

**4. Χωροχρόνος:** α) *Ως προς το χρόνο:* και οι δύο κύκλοι του διπλού σεμιναρίου, υλοποιήθηκαν κατά τους θερινούς μήνες όπου οι εκπαιδευτικοί θα είχαν τη δυνατότητα να το παρακολουθήσουν χωρίς να εμποδίζονται από τις διδακτικές υποχρεώσεις τους. Η διάρκεια των μαθημάτων του κάθε κύκλου ήταν τρεις

εβδομάδες. Οι διδακτικές ώρες που καλύφθηκαν ήταν κατά προσέγγιση 90 ώρες σε κάθε επιμέρους σεμιναριακή ομάδα. Το κύριο βάρος των διδακτικών ωρών –ειδικά στα σεμινάρια του 1994– δόθηκε στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Το 1995, ο χρόνος μοιράστηκε ή τουλάχιστον έγινε προσπάθεια να κατανεμηθεί ορθολογικότερα, έτσι ώστε να διδαχτούν και τα μαθήματα ειδικότητας. Βέβαια το αρχικό πρόγραμμα στη μορφή δηλαδή που το έχουμε εμείς, δεν τηρήθηκε κατά γράμμα για λόγους που έχουμε ήδη αναφέρει. Τα μαθήματα ήταν καθημερινά και βάωρα, κυρίως τις πρωινές ώρες μέχρι το μεσημέρι, εκτός από τις περιπτώσεις που για πρακτικούς λόγους έπρεπε να γίνουν και απογευματινά μαθήματα έτσι ώστε να καλυφθεί το μεγαλύτερο ποσοστό της προβλεπόμενης ύλης. Αν και αρχικά δεν είχαν προβλεφθεί τα απογευματινά μαθήματα, ωστόσο, οι επιμορφούμενοι δέχτηκαν με προθυμία αυτή την παρεκτροπή εφόσον ο στόχος ήταν η πληρέστερη κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών τους.

Πέρα από τις προβλεπόμενες διδακτικές ώρες, είχαν προβλεφθεί στα ημερήσια προγράμματα όλων των επιμέρους επιμορφωτικών σεμιναρίων και για τα δύο έτη, επιπλέον ώρες για τις εκπαιδευτικές εκδρομές που υλοποιήθηκαν. Οι επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του «πολιτιστικού προγράμματος» ήταν σε γνωστούς αρχαιολογικούς, ιστορικούς και τουριστικούς τόπους της ευρύτερης περιοχής.

β) *Ως προς το χώρο:* αναφορικά με το χώρο που πραγματοποιήθηκαν τα μαθήματα όλων ανεξαιρέτως των σεμιναρίων και για το 1994 αλλά και για το 1995, διαπιστώνουμε ότι δεν υπήρξε καμία απολύτως διαφοροποίηση. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιήθηκαν οι εγκαταστάσεις της Πανεπιστημιούπολης των Ιωαννίνων για τα μαθήματα, και το φοιτητικό εστιατόριο για τα μεσημεριανά γεύματα. Για την διαμονή των εκπαιδευτικών επιλέχθηκαν ξενοδοχεία της πόλης, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή και με το ντόπιο πληθυσμό.

**5. Αξιολόγηση:** Για την αξιολόγηση των πεπραγμένων όλων των επάλληλων κύκλων και των σεμιναρίων του 1994, αλλά και αυτών του 1995, διαπιστώσαμε ότι ακολουθείται ή ίδια τακτική.

Έτσι, με την επιστημονική ευθύνη του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., σχεδιάστηκε και διανεμήθηκε σε όλες τις ομάδες των ομογενών εκπαιδευτικών (και του παράλληλου σεμιναρίου της Αθήνας), ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης. Είχε προηγηθεί εκ μέρους του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., η σχεδίαση ειδικού μηχανογραφικού προγράμματος για την επεξεργασία των απαντήσεων και την εξαγωγή αξιόλογων στατιστικών στοιχείων. Έχουμε στη διάθεση μας το έντυπο του ερωτηματολογίου το οποίο περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις, οι οποίες είναι κατά κανόνα (εκτός ελαχίστων) κλειστού τύπου και έχουν τη μορφή της «πολλαπλής επιλογής». Επίσης για τα σεμινάρια του 1994, αλλά και για το παράλληλο του Πανεπιστημίου Αθηνών της ίδιας χρονιάς, έχουμε και την ανάλυση των αποτελεσμάτων έτσι όπως την συνέταξε το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., καθώς και τον σχετικό σχολιασμό των αποτελεσμάτων αυτών.

Η αξιολόγηση του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. είναι συγκριτική ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ενώ καταλήγει σε βελτιωτικές προτάσεις.

Παράλληλα με την γραπτή αξιολόγηση μέσω των ερωτηματολογίων, διενεργήθηκε και προφορική αξιολόγηση σε ανοιχτές συζητήσεις που έγιναν, μεταξύ των επιμορφούμενων και των επιστημονικών υπευθύνων των σεμιναριακών κύκλων. Τα συμπεράσματα και οι θέσεις που προέκυψαν από τις συζητήσεις αυτές, ενσωματώθηκαν στις εκθέσεις που συνέταξαν οι επιστημονικοί υπεύθυνοι και αφορούν όλα τα σεμινάρια ανεξαιρέτως και του 1994 και του 1995.

Έτσι, πέρα από την αξιολόγηση των ίδιων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, έχουμε και τις εκθέσεις αξιολόγησης (είτε τις συνολικές που αφορούν σε όλες τις φάσεις, είτε τις επιμέρους για κάθε ομάδα σεμιναρίων ξεχωριστά), που συνέταξε ο εκάστοτε επιστημονικά υπεύθυνος. Οι εκθέσεις αυτές υποβλήθηκαν στους αρμόδιους φορείς, μαζί με τις αξιολογήσεις των ιδίων των ομογενών εκπαιδευτικών. Ο φορέας χρηματοδότησης των σεμιναρίων (δηλαδή το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.) προχώρησε με τη σειρά του σε επιπλέον αξιολόγηση την οποία και κοινοποίησε επίσης στους αρμόδιους και γενικότερα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, την ύπαρξη ενός σχεδιασμού αναφορικά με την αξιολόγηση των πεπραγμένων, στον οποίο συμμετέχουν τόσο ο φορέας υλοποίησης (Πανεπιστήμια), όσο και ο φορέας χρηματοδότησης (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.). Σχολιάζοντας τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας, έτσι όπως διαφαίνονται στα σχετικά γραπτά ντοκουμέντα, παρατηρήσαμε μια μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των αξιολογήσεων. Συγκεκριμένα το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. διαπιστώνει μια «μικρή απόκλιση από το επιθυμητό αποτέλεσμα». Ειδικά για τις ομάδες των σεμιναρίων του 1994 που έγιναν και στα δύο Πανεπιστήμια, διαπιστώνει μια σαφέστατη διαφορά ως προς την αποτελεσματικότητά τους, θεωρώντας πως η αποτελεσματικότητα των σεμιναρίων του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων, ήταν ανώτερη συγκριτικά με αυτή του Πανεπιστημίου των Αθηνών. Γενικά, τηρεί μια συγκρατημένη στάση και ασκεί έντονη κριτική και στα υπόλοιπα σεμινάρια κάτι που δεν το διαπιστώσαμε (τουλάχιστο όσο μπορέσαμε να κρίνουμε από τα έγγραφα που διαθέταμε) να γίνεται και από την πλευρά των επιστημονικά υπευθύνων.

Επιχειρώντας να σχολιάσουμε το κριτήριο της αξιολόγησης στο σύνολό του, έτσι όπως παρουσιάζεται και εφαρμόζεται από την πλευρά όλων των εμπλεκόμενων φορέων, θα λέγαμε ότι υπάρχει ένας συγκροτημένος σχεδιασμός, κάτι που αποτελεί θετικό στοιχείο, για την υλοποίηση παρόμοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων στο μέλλον.

### **6.5.3.1. Διαπιστώσεις από την ανάλυση των επιμορφωτικών σεμιναρίων της 2<sup>ης</sup> δέσμης**

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια που ανήκουν στη δεύτερη δέσμη, παρουσιάζουν διαφοροποιημένη φιλοσοφία και πρακτική εφαρμογή, από τα σεμινάρια της

πρώτης δέσμης. Η διαφοροποίηση έγκειται και στα πέντε κριτήρια ανάλυσης. Αντίθετα, ομοιότητες εντοπίζουμε στα αντίστοιχα επιμορφωτικά σεμινάρια που την ίδια χρονική περίοδο υλοποίησε το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων φαίνεται πως λειτουργεί με αποτελεσματικότερο τρόπο η επιμόρφωση της συγκεκριμένης κατηγορίας ομογενών εκπαιδευτικών από ότι στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παρά το γεγονός ότι ο χρηματοδοτικός φορέας των σεμιναρίων (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.) προβλέπει και προϋποθέτει τις ίδιες ακριβώς προδιαγραφές, χρηματοδοτεί με τα ίδια σχεδόν χρηματικά ποσά, αλλά και επιβλέπει με τον ίδιο τρόπο τα παράλληλα επιμορφωτικά σεμινάρια και στα δυο Πανεπιστήμια, ωστόσο –όπως και ο ίδιος ο φορέας διαπιστώνει στην εκ των υστέρων αξιολόγηση που διενεργεί–, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικό. Αυτό υποθέτουμε ότι οφείλεται κατά ένα ποσοστό και στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο, γεωγραφικά βρίσκεται πιο κοντά στη χώρα προέλευσης των εκπαιδευτικών (Αλβανία) και εκ των πραγμάτων, ήταν πιο εύκολο να λυθούν πολλά οργανωτικά προβλήματα.

Επίσης, θα άξιζε τον κόπο να εξετάσει κανείς –κάτι που δεν μπορέσαμε να κάνουμε– γιατί δεν υπάρχουν σχέσεις και διασυνδέσεις μεταξύ των σεμιναρίων της πρώτης (εκπαιδευτικοί από Αυστραλία) και της δεύτερης δέσμης (εκπαιδευτικοί από Αλβανία), στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Θα μπορούσαν άραγε οι επιμορφωτές της μιας δέσμης να αποκομίσουν οφέλη από την εμπειρία της άλλης δέσμης σεμιναρίων και να αλληλοεμπλουτιστούν τα περιεχόμενα και η μεθοδολογίες και των δύο;

## **6.6. Πανεπιστήμιο Κρήτης (Π.Κ.)**

### **6.6.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια**

Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, επιχειρείται από το Δεκέμβριο του 1997, μια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια επιμόρφωσης ομογενών εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια αυτή γίνεται κυρίως με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα πλαίσια του Β' Κ.Π.Σ.<sup>54</sup>

Την ευθύνη της οργάνωσης και υλοποίησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων την έχει αναλάβει το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., που ανήκει οργανικά στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, έχει –μεταξύ άλλων– ως σκοπό και την «κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν την ελληνική γλώσσα σε μαθητές ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό»<sup>55</sup>.

Σε μια πρώτη ματιά, διαπιστώνει κανείς, ότι το Πανεπιστήμιο Κρήτης, διακρίνεται από έναν πλουραλισμό, όσον αφορά στις χώρες διαμονής των ομογενών εκπαιδευτικών που τη δεκαετία 1990-2000, επιμορφώθηκαν σε αυτό. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συνολικά επιμορφώθηκαν από τα πλαίσια των επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποίησε προέρχονταν από τις εξής χώρες: Η.Π.Α., Καναδά, Αυστραλία, Ν. Ζηλανδία, Λ. Αμερική, Ν. Αφρική, Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία, Γερμανία και Σουηδία.

Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και συγκεκριμένα στα αρχεία του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, εντοπίσαμε αρκετά γραπτά ντοκουμέντα που αφορούν στα έξι (6) συνολικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς, που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών<sup>56</sup>. Τα στοιχεία αυτά μας επιτρέπουν να σχηματίσουμε μια καλή εικόνα για τα πεπραγμένα, καθώς χαρακτηρίζονται από συνέπεια και συνέχεια στην περιγραφή και ανάλυση τους. Παράλληλα, όμως, με τα επιμορφωτικά σεμινάρια όμως που υλοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, γνωρίζουμε ότι υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του ίδιου έργου και με ευθύνη του ιδρύματος και των ανά χώρα Συντονιστών του έργου, αλλά και των Συντονιστών Εκπαίδευσης, στο εξωτερικό, πενήντα ένα (51) ακόμα σεμινάρια στις χώρες διαμονής των εκπαιδευτικών, στα οποία επιμορφώθηκαν 2.869 ομογενείς εκπαιδευτικοί<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> Β' Κ.Π.Σ.: Δεύτερο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.

<sup>55</sup> Π.Δ. 147/96, άρθρο 1. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την αποστολή, τους στόχους, τη δομή και τη λειτουργία του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., βλέπε πέρα από το Π.Δ. 147, Φ.Ε.Κ. 11/10/96 και τη σχετική ιστοσελίδα: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/Γενικέςπληροφορίες>.

<sup>56</sup> Στο έργο «Παιδεία Ομογενών» θα αναφερθούμε με περισσότερες λεπτομέρειες στα κεφάλαια εκείνα, που αποτελούν στη δεύτερη ενότητα της έρευνας, η οποία αναφέρεται στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

<sup>57</sup> Τα στοιχεία αυτά τα αντλήσαμε από την Συνολική Έκθεση της Πορείας του έργου (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 2000). Στην ίδια έκθεση, σε ότι αφορά στην γενικότερη επιμορφωτική δραστη-



Πέρα από τα σεμινάρια που εντάσσονταν στο έργο «Παιδεία Ομογενών», εντοπίσαμε την ύπαρξη και άλλων (συγκεκριμένα 5) επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά<sup>58</sup>.

Για όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών» έχουμε συγκεντρώσει κοινά γραπτά τεκμήρια που σύμφωνα με τα πέντε κριτήρια ανάλυσης είναι:

- α) Το Τεχνικό Δελτίο Έργου (Τ.Δ.Ε.) του έργου «Παιδεία Ομογενών».
- β) Οι εκθέσεις αξιολόγησης ξεχωριστά για κάθε υλοποιηθέν σεμινάριο με επεξεργασμένα όλα τα σχετικά στοιχεία.
- γ) Στοιχεία από τις ενδιαμέσες αξιολογήσεις του κάθε σεμιναρίου ξεχωριστά.
- δ) Ερωτηματολόγια με προσωπικά στοιχεία (βιογραφικά, υπηρεσιακά στοιχεία, προσδοκίες από το επιμορφωτικό σεμινάριο κ.λπ.) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.
- ε) Ερωτηματολόγια αξιολόγησης που συμπλήρωναν οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί στο τέλος κάθε επιμορφωτικού σεμιναρίου.
- στ) Τα ημερήσια προγράμματα των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί για όλα τα σεμινάρια συνολικά.
- ζ) Έγγραφα αξιολόγησης των πεπραγμένων των επιμορφώσεων από εξωτερικούς αξιολογητές του ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- η) Τα υλικά στήριξης της διδασκαλίας που πλαισίωσαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια.
- θ) Επιστολές των ίδιων των εκπαιδευτικών με αξιολογικές παρατηρήσεις.

#### 6.6.2. Το Τεχνικό Δελτίο Έργου

α) Το Τεχνικό Δελτίο Έργου είναι ένα σημαντικό γραπτό τεκμήριο, καθώς σε αυτό περιέχονται όλες οι πληροφορίες για την Σύμβαση Ανάθεσης Έργου μεταξύ του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (εργοδότης) και του Πανεπιστημίου Κρήτης (ανάδοχος). Στο

ριότητα που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του «Παιδεία Ομογενών», αναφέρεται ότι υλοποιήθηκαν 3 ακόμα σεμινάρια στην Αθήνα για 696 προς απόσπαση Ελλαδίτες εκπαιδευτικούς, καθώς και 2 επιμορφωτικά σεμινάρια για τους 24 Συντονιστές Εκπαίδευσης που έχει ορίσει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στις χώρες του εξωτερικού, όπου υπάρχει οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

<sup>58</sup> Συγκεκριμένα αναφερόμαστε σε δύο σεμινάρια για αποσπασμένους ή ενταγμένους στο εκπαιδευτικό σύστημα μόνιμους εκπαιδευτικούς από τη Γερμανία, σε δύο επιμορφωτικά σεμινάρια για Γερμανούς κλασσικούς φιλόλογους πάλι από την Γερμανία και σε ένα σεμινάριο για εκπαιδευτικούς από την Σουηδία. Τα σεμινάρια αυτά παρόλο που τα περιλαμβάνουμε στο συνολικό πίνακα των επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, ωστόσο δεν τα αναλύουμε διεξοδικά, όπως αυτά τα έξι που απευθύνονταν αποκλειστικά σε ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Τ.Δ.Ε. του «Παιδεία Ομογενών», υπάρχει μια συγκεκριμένη υποδράση (II ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ), η οποία αφορά αποκλειστικά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Τ.Δ.Ε. εντοπίσαμε την ανάλυση της υποδράσης αυτής, η οποία μας δίνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το σχεδιασμό των σεμιναρίων, γεγονός που θα βοηθήσει στην ανάλυση των πεπραγμένων σε αυτά. Στο έγγραφο αυτό παρατίθεται η τεχνική περιγραφή της συγκεκριμένης υποδράσης η βασική στοχοθεσία της, τα στάδια εκτέλεσής της, τα χρονοδιαγράμματα που τίθενται, τα παραδοτέα που απορρέουν από την υποδράση αυτή, τα οικονομικά αναλυτικά στοιχεία της κ.λπ. Από το ΤΔΕ, ως προς τα πέντε κριτήρια ανάλυσης, προκύπτει:

**1.α. Στοχοθεσία (γενική):** Στο Τ.Δ.Ε. (σ. 9) αναφέρεται ρητά ότι βασικός στόχος του έργου Παιδεία Ομογενών είναι *«η διατήρηση, η καλλιέργεια και η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε ομογενείς και αλλογενείς εκπαιδευτικούς»*. Ένα από τα μέσα επίτευξης του στόχου αυτού, είναι η επιμόρφωση *«τόσο των Ελλαδιτών εκπαιδευτικών που αποσπώνται στο εξωτερικό, όσο και των ομογενών εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο εξωτερικό»*. Εμείς θα επικεντρωθούμε στη δεύτερη ομάδα, δηλαδή τους ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Στο Τ.Δ.Ε. επίσης, στην παράγραφο που αναφέρεται στο εκπαιδευτικό προσωπικό, διακρίνονται τέσσερις διαφοροποιημένες μεταξύ τους κατηγορίες εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης στο εξωτερικό και τεκμηριώνεται η ανάγκη να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί φορείς με μια συγκεκριμένη κατηγορία από αυτές, δηλαδή με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: *«η τελευταία κατηγορία (σ.σ. οι ομογενείς εκπαιδευτικοί) αυξάνεται από χρόνο σε χρόνο και φαίνεται ότι θα εξελιχθεί στην κυρίαρχη κατηγορία. Αυτή η κατηγορία των εκπαιδευτικών θα αποτελέσει την καλύτερη μελλοντική λύση, υπό την προϋπόθεση ότι το ελληνικό κράτος θα δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια συνεχή, συστηματική επιμόρφωσή τους στην Ελλάδα»*.

Τα παραπάνω είναι μια γενικότερη φιλοσοφία που διακατέχει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών και την οποία προτίθεται να εφαρμόσει έμπρακτα με την ανάθεση του έργου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Στη συνέχεια εντοπίσαμε και την ειδικότερη στοχοθεσία της υποδράσης, με το κωδικό όνομα Προμηθέας, η οποία διαπερνά όλα τα σεμινάρια που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών».

**1.β. Στοχοθεσία (ειδικότερη):** Στόχος ειδικότερος, -σύμφωνα πάντα με το Τ.Δ.Ε.- είναι η επιμόρφωση 250 ομογενών εκπαιδευτικών (στο χρονικό διάστημα τριών ετών) στην Ελλάδα, οι οποίοι θα λειτουργήσουν στη συνέχεια ως πολλαπλασιαστές στις χώρες που ζουν και εργάζονται.

Στο Τ.Δ.Ε. (σ. 41) επίσης, διατυπώνονται και οι «άμεσοι στόχοι του προγράμματος» που αφορούν συνολικά όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιεί το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για ομογενείς εκπαιδευτικούς. Στόχοι του προγράμματος είναι:

α) «Να συμβάλει στην βελτίωση της διδακτικής ετοιμότητας των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών μέσα από την παροχή γνώσεων και πληροφοριών σχετικών με την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη «ζωντανή» ελληνική γλώσσα και τέλος, τη διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης γλώσσας».

β) Η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των ίδιων των επιμορφούμενων, και από την άλλη, με την βοήθεια της συγκεκριμένης ομάδας των επιμορφούμενων.

γ) Η δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των ίδιων των ομογενών εκπαιδευτικών στη χώρα υποδοχής, με στόχο τη διατήρηση και την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό.

δ) Η δημιουργία ενός δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών υπηρεσιών των χωρών υποδοχής, και των παροικιακών και ελλαδικών φορέων και υπηρεσιών, επίσης με στόχο τη διατήρηση και την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό».

Διαπιστώνουμε, πως πέρα από την βελτίωση της διδακτικής ετοιμότητας των ομογενών εκπαιδευτικών, που είναι ένας στόχος που -είτε άμεσα είτε έμμεσα - τον εντοπίσαμε σε όλα τα προηγούμενα επιμορφωτικά σεμινάρια και των άλλων ελληνικών Πανεπιστημίων, τίθενται και άλλοι στόχοι, που από την μία αφορούν στον εκπαιδευτικό ως ξεχωριστή προσωπικότητα (σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων), αλλά από την άλλη, είναι και περισσότερο μακροπρόθεσμοι, απαιτούν συνέπεια και συστηματική οργάνωση για να επιτευχθούν (δίκτυα επικοινωνίας των εμπλεκόμενων φορέων και ατόμων). Αυτό το στοιχείο είναι νέο, καθώς ξεφεύγει από την «πεπατημένη» που θέλει τα επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, ως απλά μαθήματα που θα καλύψουν τα «κενά» στην γλωσσική τους κυρίως κατάρτιση και την έλλειψη ενημέρωσης για τις εξελίξεις στη νεοελληνική γλώσσα και ελληνική ιστορία γενικότερα.

Έννοια-κλειδί επίσης, θεωρούμε τον «πολλαπλασιαστικό» χαρακτήρα που προσδίδουν οι σχεδιαστές του προγράμματος, στον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό. Διακρίνουμε δηλαδή πίσω από την έννοια αυτή, μια φιλοσοφία που θέλει τον εκπαιδευτικό ενεργό συμμετέχοντα σε μία διαδικασία που τον αφορά άμεσα ενώ παράλληλα όχι μόνο του προσφέρει εφόδια, αλλά του αναθέτει και έναν σημαντικό ρόλο με την ολοκλήρωση της επιμορφωτικής διαδικασίας και την επιστροφή στη χώρα διαμονής του. Πρόκειται για το ρόλο του «μεταφορέα-πολλαπλασιαστή» της νέας γνώσης στους συναδέλφους του.

Από όλα τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι η πρόθεση των σχεδιαστών της επιμόρφωσης στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, είναι μια συνειδητή προσπάθεια για ανανέωση των μέχρι πρότινος επιδιώξεων, άρα και των πρακτικών, μέσω των οποίων θα υλοποιήσουν τις επιδιώξεις αυτές. Κάτι που φαίνεται πιο ξεκάθαρα από την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και την οποία περιγράφουμε στην συνέχεια.

**2. Μεθοδολογία:** Στο Τ.Δ.Ε. έχουμε αρκετά στοιχεία για την μεθοδολογία της υλοποίησης των παραπάνω στόχων, που διαπνέει όλα συνολικά τα επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς, που υλοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Το Πανεπιστήμιο Κρήτης με την έναρξη του έργου, προχώρησε στην εκπόνηση μελετών με στόχο *τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών*. Επειδή τα προς συλλογή απαραίτητα εμπειρικά στοιχεία έπρεπε να αναζητηθούν κυρίως στις χώρες όπου υπάρχει οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ικανοποιητικός μαθητικός πληθυσμός, οι προαπαιτούμενες έρευνες και μελέτες διεξήχθησαν και συντάχθηκαν από ειδικούς επιστήμονες στις χώρες αυτές. Το πρώτο βήμα ήταν η σύσταση «Επιστημονικών Επιτροπών», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται. Για το σκοπό αυτό κλήθηκαν άμεσα επιστήμονες ελληνικής καταγωγής από το εξωτερικό, οι οποίοι ασχολούνταν με τα αντικείμενα που αναγράφονται στο Τ.Δ.Ε.<sup>59</sup>, οι οποίοι συνεργάστηκαν με ελλαδίτες επιστήμονες, που κι αυτοί με τη σειρά τους διέθεταν «εμπειρίες και επιστημονική γνώση», σχετικά με την «Παιδεία των Ομογενών». Στη συνέχεια, οι ομάδες αυτές συγκέντρωσαν το κατάλληλο επιμορφωτικό υλικό, με στόχο την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών. Επιδίωξη τους ήταν τα περιεχόμενα των σεμιναρίων να είναι τέτοια, ώστε η επιμόρφωση να είναι όσο το δυνατό πιο αποδοτική.

Ένα άλλο στοιχείο που αντήσαμε από το Τ.Δ.Ε. αφορά στη μεθοδολογία και στα *κριτήρια επιλογής* των προς επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών. Για την επιλογή ελήφθησαν αρχικά υπόψη:

*α) οι ιδιαιτερότητες κάθε χώρας,*

*β) οι επαγγελματικές κατηγορίες των εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διδάσκοντες σε κρατικά σχολεία ή σε Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής, καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί, «μη προσοντούχοι» δάσκαλοι) και τέλος,*

*γ) οι ανάγκες (δηλαδή η γενική και ειδικότερη στοχοθεσία) του Τ.Δ.Ε.*

Θεωρούμε ότι στη μεθοδολογία του γενικού σχεδιασμού των επιμορφωτικών σεμιναρίων, ανήκουν όχι μόνο τα *κριτήρια επιλογής* των προς επιμόρφωση εκπαιδευτικών, που θέτει το Πανεπιστήμιο Κρήτης, αλλά και η *διαδικασία* που ακολουθείται, καθώς και οι *πρακτικές* που επιλέγονται. Για το θέμα αυτό λοιπόν, στο Τ.Δ.Ε. διευκρινίζεται ότι είναι σκόπιμο, τουλάχιστον στην αρχική φάση της

<sup>59</sup> Για περισσότερες πληροφορίες παραπέμπουμε στο σχετικό γραπτό τεκμήριο (Τεχνικό Δελτίο Έργου), όπου εκεί αναγράφονται και αναλύονται με λεπτομέρειες τα αντικείμενα και οι δράσεις τα οποία αποτελούν το έργο «Παιδεία Ομογενών». Συνοπτικά εδώ αναφέρουμε ότι το έργο διαρθρώνεται σε τρεις βασικές υποδράσεις: I, ΑΘΗΝΑ (Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Εκπαιδευτικό Υλικό) II, ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ (Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μαθητών) και III, ΕΡΜΗΣ (Βάσεις Δεδομένων και Δίκτυα Επικοινωνίας). Τα παραπάνω στοιχεία, αλλά και περισσότερες λεπτομέρειες για τον επιτελικό σχεδιασμό του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» εμπειριέχονται επίσης και στα Πρακτικά της Α' Συνάντησης Εργασίας, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, 1997 (Δαμανάκης, Μ., Λυδάκη, Μ., Μιχελακάκη, Θ. επιμ.).

επιμόρφωσης, να κληθούν εκπαιδευτικοί που να προέρχονται από τις περιοχές και τους τύπους σχολείων όπου θα γίνουν οι επιστημονικές μελέτες που προβλέπονται στα πλαίσια του συνολικού έργου. Επιπρόσθετα δηλώνεται ότι στην αρχική φάση καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να υπηρετούν σε σχολεία στα οποία θα δοκιμαστεί το νέο εκπαιδευτικό υλικό που θα παραχθεί. Πιο συγκεκριμένα προτείνεται να είναι εκπαιδευτικοί που θα μπορούν να εμπλακούν γενικότερα στις διαδικασίες υλοποίησης του Τ.Δ.Ε. (1.1.Ζδ). Παράλληλα, γίνεται λόγος και για την επιμόρφωση ομογενών φοιτητών που σπουδάζουν σε ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την διδασκαλία της Ελληνικής, τα οποία και λειτουργούν σε ορισμένες χώρες, όπως στην Αυστραλία και την Ουκρανία. Για την ομάδα αυτή των εν δυνάμει εκπαιδευτικών και ειδικότερα των φοιτητών προχωρημένων εξάμηνων που επιθυμούν να κάνουν πρακτική εξάσκηση στην Ελλάδα, αναφέρεται ρητά, ότι είναι σκόπιμο να μην αποκλειστούν από τις διαδικασίες της επιμόρφωσης.

Κάνοντας μια συνολική θεώρηση των κριτηρίων επιλογής που τίθενται, για την επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, διαπιστώνουμε ότι η μία δράση του προγράμματος, τροφοδοτεί την άλλη σε μια προσπάθεια που βασίζεται στη λογική του «γρاناζιού», όπου το ένα γρاناζι είναι απαραίτητο για την κίνηση του άλλου, αλλά και για τη δική του.

Η προσπάθεια για την ύπαρξη ενός μακρόπνοου σχεδιασμού αναδεικνύεται σε βασικό στοιχείο της περίπτωσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, κάτι που θα φανεί και στην συνέχεια όπου θα περάσουμε στην ανάλυση των επιμέρους σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν.

**3. Περιεχόμενα:** Αν και τα περιεχόμενα διαφαίνονται κατά βάση στην ανάλυση του κάθε επιμορφωτικού σεμιναρίου ξεχωριστά, ωστόσο στο Τ.Δ.Ε. διαφαίνονται οι γενικότεροι θεματικοί άξονες βάσει των οποίων σχεδιάστηκαν όλα τα σεμινάρια, και οι οποίοι είναι:

- α) Ελληνική ιστορία και πολιτισμός*
- β) Ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία*
- γ) Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας*
- δ) Πολιτιστικό πρόγραμμα.*

Σε ότι αφορά το πώς προέκυψαν οι παραπάνω θεματικοί άξονες, που αποτελούν την «ραχοκοκαλιά» όλων συνολικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων, διαφαίνεται από την αντίληψη των σχεδιαστών που λέει ότι «η μέχρι τώρα γνώση και εμπειρία», έχουν δείξει ότι τα σεμινάρια πρέπει να κινούνται στους παραπάνω άξονες. Δεν γίνεται όμως καμία περαιτέρω ανάλυση ή διευκρίνηση για το θέμα αυτό.

**4. Χωροχρόνος:** Αναφορικά με τον «χώρο» όπου θα υλοποιείται η επιμόρφωση, στο Τ.Δ.Ε. αναφέρεται ρητά ότι η επιμόρφωση των ομογενών είναι σκόπιμο να γίνεται κυρίως στην Ελλάδα. Τεκμηριώνεται μάλιστα η άποψη αυτή, καθώς αναφέρεται ότι αυτό έχει ως σκοπό οι ομογενείς εκπαιδευτικοί «να ανανεώσουν τις

εμπειρίες τους από την Ελλάδα, να «φρεσκάσουν» τα Ελληνικά τους και να συλλέξουν εμπειρίες και υλικά χρήσιμα για το έργο τους στο εξωτερικό». Οι υπόλοιπες λεπτομέρειες αναφορικά με το πού ακριβώς θα υλοποιούνται τα μαθήματα και οι λοιπές δραστηριότητες των επιμορφούμενων, αναφέρονται στις επιμέρους εκθέσεις αξιολόγησης των σεμιναρίων.

Συγχρόνως όμως προβλέπεται στο Τ.Δ.Ε. επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών στις χώρες που ζουν και εργάζονται. Σ' αυτή την κατηγορία των επιμορφωτικών σεμιναρίων, όμως, δε θα αναφερθούμε, γιατί είναι εκτός του αντικειμένου της παρούσας μελέτης.

Όσον αφορά στο χρόνο υλοποίησης των σεμιναρίων, διαπιστώνουμε ότι πρόθεση των σχεδιαστών είναι να μην προσκρούει η διαδικασία της επιμόρφωσης στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Έτσι για μεν τους εκπαιδευτικούς του βόρειου ημισφαιρίου οργανώθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια κατά τους καλοκαιρινούς μήνες (Ιούνιο, Ιούλιο), για δε τους εκπαιδευτικούς του νότιου ημισφαιρίου, οργανώθηκαν ανάλογα επιμορφωτικά σεμινάρια τους χειμερινούς μήνες (Δεκέμβριο, Ιανουάριο), χρονική περίοδο δηλαδή όπου τα σχολεία και για τους μεν και για τους δε ήταν κλειστά.

Σύμφωνα πάλι με το Τ.Δ.Ε. η διάρκεια των σεμιναρίων προβλέπεται να είναι τρεις εβδομάδες.

**5. Αξιολόγηση:** Για το θέμα της αξιολόγησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων συνολικά, διαπιστώνουμε ότι έχει προβλεφθεί από το Τ.Δ.Ε. η αξιολόγησή τους από *εξωτερικούς αξιολογητές*, οι οποίοι «θα διερευνήσουν συγχρόνως τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών» όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο σχετικό έγγραφο. Η ύπαρξη των εξωτερικών αξιολογητών, είναι κάτι που συναντάμε πρώτη φορά στο σχεδιασμό σεμιναρίων επιμόρφωσης ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Στα σχετικά έγγραφα όμως, δεν μας παρέχονται περισσότερες πληροφορίες για το ποιοι είναι αυτοί οι εξωτερικοί αξιολογητές, ποια τα κριτήρια επιλογής τους καθώς και ποια η μεθοδολογία της αξιολόγησης που θα διενεργήσουν. Έτσι παρόλο που θεωρούμε θετικό το γεγονός της πρόβλεψης για εξωτερική αξιολόγηση των σεμιναρίων, ωστόσο διαπιστώνουμε ότι το ζήτημα αυτό δεν αναλύεται ούτε διευκρινίζεται επαρκώς. Αυτό φαίνεται πιο ξεκάθαρα από τις εκθέσεις αξιολόγησης κάθε σεμιναρίου ξεχωριστά, όπου δε γίνεται λόγος για εξωτερική αξιολόγηση.

Όσον αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης του κάθε σεμιναρίου ξεχωριστά από τον φορέα υλοποίησής τους, στις επιμέρους αναλύσεις, θα εξετάσουμε τα εργαλεία και τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό.

Αυτά είναι τα γενικά και καθολικά στοιχεία που ισχύουν για όλα ανεξαιρέτως τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποίησε το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι υπάρχει μια ξεκάθαρη δομή ως προς τα πέντε κριτήρια ανάλυσης. Αυτό σημαίνει ότι υπήρξε ένας σαφής προσεμιναρικός σχεδιασμός και μία

μεθοδική πρακτική αντιμετώπιση του ζητήματος της επιμόρφωσης ομογενών εκπαιδευτικών από το Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Για την ανάλυση των πεπραγμένων, θα εργαστούμε με το ίδιο τρόπο που εργαστήκαμε και στα επιμορφωτικά σεμινάρια των άλλων Πανεπιστημίων. Θα εξετάσουμε δηλαδή ως προς τα πέντε κριτήρια ανάλυσης, το πρώτο σεμινάριο που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε συνολικά όλα τα υπόλοιπα επιμορφωτικά σεμινάρια (εφόσον ανήκουν και αυτά στην ίδια «δέσμη» σεμιναρίων) και θα προσπαθήσουμε να δείξουμε την εξελικτική πορεία που αυτά είχαν.

Στον πίνακα 13 που ακολουθεί, φαίνονται συνολικά τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, που θα αναλύσουμε στη συνέχεια. Πριν ξεκινήσουμε με την ανάλυση του πρώτου σεμιναρίου, ας υπογραμμιστεί ότι σε κάθε σεμινάριο διαπιστώνουμε ότι συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από δύο ή τρεις χώρες. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ομογενών εκπαιδευτικών κυμαίνεται από είκοσι έξι (26) ο κατώτατος μέχρι και πενήντα ένας (51) ο ανώτερος. Όλα τα σεμινάρια ήταν διάρκειας τριών εβδομάδων.

**Πίνακας 13: Επιμορφωτικά σεμινάρια για Ο.Ε. στο Πανεπιστήμιο Κρήτης<sup>60</sup>**

A/A	Έτος	Αριθ. Ο.Ε.	Χώρα διαμονής	Διάρκεια σεμιναρίου	Χρηματοδότης	Φορέας Υλοποίησης
1.	1997-1998	38	Αυστραλία, Λατ. Αμερική	28/12 – 18/1	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Επ. Υπ.: Δαμανάκης Μ.
2.	1998	51	ΗΠΑ, Γεωργία, Καναδάς	29/6 – 17/7	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Επ. Υπ.: Δαμανάκης Μ.
3.	1998-1999	35	Αυστραλία, Ν. Αφρική, Αργεντινή	27/12 – 17/1	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Επ. Υπ.: Δαμανάκης Μ.
4.	1999	47	ΗΠΑ, Ρωσία, Καναδάς	2-23/7	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Επ. Υπ.: Δαμανάκης Μ.
5.	2000	25	Αυστραλία, Ρωσία, Γεωργία	3-23/1	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
6.	2001	26	Αυστραλία, Ν. Ζηλανδία Ν. Αφρική	5-16/1	Ε.Ε. (Β' ΚΠΣ) & ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Επ. Υπ.: Δαμανάκης Μ.

i. Επ. Υπ. = Επιστημονικά υπεύθυνος

<sup>60</sup> Επαναλαμβάνουμε ότι περιοριζόμαστε στην ανάλυση των σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών» και δεν αναφερόμαστε στα υπόλοιπα έξι σεμινάρια που απευθύνονταν σε Έλληνες (Ελλαδίτες) εκπαιδευτικούς από Σουηδία και Γερμανία ή σε τους Γερμανούς Κλασσικούς Φιλολόγους.

**6.6.3. Το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο του Παιδεία Ομογενών  
Σεμινάριο επιμόρφωσης για 38 ομογενείς εκπαιδευτικούς από Αυστραλία και Λατι-  
νική Αμερική το 1997-'98:**

Φορέας Χρηματοδότησης: Ε.Ε. (Β' Κ.Π.Σ.) & Εθνικοί Πόροι (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)

Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Χρονική Διάρκεια: 28 Δεκεμβρίου 1997 – 18 Ιανουαρίου 1998 (3 εβδομάδες).

Το σεμινάριο αυτό είναι το πρώτο που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών»<sup>61</sup>. Τα γραπτά τεκμήρια που συγκεντρώσαμε για το συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο, είναι τα ακόλουθα:

α) Ερωτηματολόγιο με προσωπικά στοιχεία (βιογραφικά, υπηρεσιακά στοιχεία, προσδοκίες κ.λπ.) του κάθε εκπαιδευτικού.

β) Στοιχεία από την ενδιάμεση αξιολόγηση κατά την οποία διατύπωσαν κρίσεις, αξιολογήσεις και προτάσεις οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι επιμορφωτές.

γ) Ερωτηματολόγιο μετά-αξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί στο τέλος του επιμορφωτικού σεμιναρίου.

δ) Το ημερήσιο πρόγραμμα όλων των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί και των λοιπών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν.

ε) Τα υλικά στήριξης της διδασκαλίας που πλαισίωσαν το σεμινάριο.

στ) Την έκθεση αξιολόγησης που συνέταξε συνεργάτης του σεμιναρίου.

**1. Στοχοθεσία:** Για τη βασική στοχοθεσία του σεμιναρίου, ισχύουν όλα όσα αναφέραμε παραπάνω στην συνολική περιγραφή, έτσι όπως προκύπτουν από τη μελέτη του Τεχνικού Δελτίου Έργου. Μπορούμε ωστόσο, μελετώντας τα επιμέρους γραπτά τεκμήρια που συγκεντρώσαμε να διακρίνουμε και τους επιμέρους στόχους, τους οποίους θα διαχωρίσουμε:

α) σε ερευνητικούς στόχους, και

β) σε διδακτικούς στόχους, που συγκρότησαν και το κύριο μέρος του σεμιναρίου.

α) ως προς τους ερευνητικούς στόχους, διαπιστώσαμε ότι επιχειρήθηκε με επιτυχία μάλιστα, η διερεύνηση βασικών παραμέτρων που συνθέτουν το προφίλ των ομογενών εκπαιδευτικών. Με το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν κατά την έναρξη

<sup>61</sup> Βέβαια όπως έχουμε αναφέρει, την ίδια χρονιά, υλοποιήθηκαν επίσης στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στη Γερμανία καθώς και στη Ρωσία. Τα σεμινάρια αυτά ήταν διάρκειας 2-3 ημερών ενώ η συμμετοχή των ομογενών εκπαιδευτικών σε αυτά ήταν μαζικότερη. Επιμορφωτές ήταν καθηγητές του Πανεπιστημίου Κρήτης, αλλά και επιστημονικοί συνεργάτες του έργου «Παιδεία Ομογενών».



του επιμορφωτικού σεμιναρίου συγκεντρώθηκαν πολύτιμα στοιχεία σχετικά με: τα δημογραφικά και βιογραφικά χαρακτηριστικά τους, τις βασικές και ακαδημαϊκές τους σπουδές, την υπηρεσιακή τους κατάσταση και τον τόπο εργασίας τους, την ενδεχόμενη ειδίκευσή τους στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, την προηγούμενη επιμορφωτική τους εμπειρία, κ.λπ. Τα στοιχεία τα επεξεργάστηκαν συνεργάτες του προγράμματος και έτσι προέκυψαν χρήσιμα στοιχεία, τα οποία αξιοποιήθηκαν από ό,τι διαπιστώσαμε και στα επόμενα σεμινάρια, αλλά και στο συγκεκριμένο που μελετάμε. Σε ένα μεγάλο βαθμό, δηλαδή, οι ερευνητικοί στόχοι επιτεύχθηκαν.

β) Ως προς τους διδακτικούς στόχους, παραπέμπουμε στην γενική σκοποθεσία έτσι όπως δηλώνεται από το Τ.Δ.Ε. και αφορά συνολικά όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια του έργου «Παιδεία Ομογενών». Οι σκοποί αυτοί διακρίνονται σε τέσσερις γενικούς άξονες και αντιστοιχούν στα επιμέρους μαθήματα και τις διάφορες δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί σε όλη την διάρκεια του σεμιναρίου. Από τη μελέτη του ημερήσιου προγράμματος των μαθημάτων και των λοιπών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του σεμιναρίου, διαπιστώνουμε την ταύτιση των περιεχομένων του προγράμματος, με τους δεδηλωμένους στόχους του Τ.Δ.Ε.

Σχολιάζοντας το κριτήριο της στοχοθεσίας έτσι όπως εφαρμόστηκε, στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο, θεωρούμε σημαντικό το γεγονός ότι πέρα από τους διδακτικούς στόχους, δόθηκε μεγάλο βάρος και στους ερευνητικούς στόχους. Με τον τρόπο αυτό και μέσα από τα στοιχεία που προέκυψαν, τέθηκαν οι βάσεις για την βελτίωση και τον εμπλουτισμό των επόμενων επιμορφωτικών σεμιναρίων που ακολούθησαν.

**2. Μεθοδολογία:** Για την μεθοδολογία του συγκεκριμένου σεμιναρίου ισχύουν όλα όσα αναφέραμε ως κοινά στοιχεία για όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Πανεπιστήμιου Κρήτης, έτσι όπως καθορίζονται και αναλύονται στο Τ.Δ.Ε. Ωστόσο, έχουμε να κάνουμε μερικές παρατηρήσεις και διαπιστώσεις. Διαπιστώνουμε, ότι πριν από την υλοποίηση του σεμιναρίου, είχε προηγηθεί ένας ουσιαστικός σχεδιασμός και μια προετοιμασία τέτοια, ώστε να είναι αυξημένη η αποτελεσματικότητά του.

Είναι σημαντικό ότι πριν από την έναρξη του σεμιναρίου, είχε προβλεφθεί να διερευνηθούν οι προσδοκίες και οι επιμορφωτικές ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών, όχι μόνο έτσι όπως τους αντιλαμβάνονταν οι σχεδιαστές και οι επιμορφωτές, αλλά και σύμφωνα με την αντίληψη και των ιδίων των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό τους ζητήθηκε πριν ακόμα έρθουν στην Ελλάδα να διατυπώσουν γραπτώς (όπως συνέβη και σε μία αντίστοιχη περίπτωση στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, που έχουμε ήδη αναλύσει) τις προσδοκίες που είχαν για το σεμινάριο που επρόκειτο να παρακολουθήσουν. Έτσι η κατάρτιση του ημερήσιου προγράμματος, έγινε σε συνδυασμό και με τις δεδηλωμένες γραπτές προσδοκίες και ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών.

Ως προς τα κριτήρια που ίσχυαν για την επιλογή των προς επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δεν έχουμε καμία πληροφορία και δεν γνωρίζουμε πώς επελέγησαν τα συγκεκριμένα άτομα. Παρόλο που -όπως έχουμε ήδη αναφέρει- στο Τ.Δ.Ε., γίνεται συγκεκριμένη αναφορά για την διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν έχουμε στοιχεία για τις επιμέρους διαδικασίες που ακολουθήθηκαν σε κάθε σεμινάριο ξεχωριστά. Υποθέτουμε όμως, ότι αυτό ήταν ένα ζήτημα που (ειδικά την εποχή εκείνη που ήταν η αρχική φάση του προγράμματος), ανατέθηκε στα αρμόδια Γραφεία Εκπαίδευσης. Μελετώντας τις απαντήσεις των επιμορφούμενων στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης που συμπλήρωσαν με το πέρας του σεμιναρίου, διαπιστώνουμε ότι αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θίγουν το ζήτημα αυτό. Στην έκθεση αξιολόγησης, απλά καταγράφεται ως αρνητικό σχόλιο από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τα κριτήρια αυτά, αν κρίνουμε από τα σχόλια των ίδιων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, υποθέτουμε ότι δεν τηρήθηκαν στο βαθμό που θα έπρεπε και δεν εφαρμόστηκαν με συνέπεια.

Ως προς την επιλογή των εκπαιδευτικών επίσης έχουμε ένα νέο στοιχείο σε σχέση με όλα τα προηγούμενα σεμινάρια των άλλων Πανεπιστημίων, που έχουμε μέχρι στιγμής αναλύσει και σχολιάσει. Είναι η πρώτη φορά που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν προέρχονται από μία μόνο χώρα, αλλά από δύο διαφορετικές (Αυστραλία και Λατινική Αμερική). Αυτό θεωρούμε ότι αποτελεί θετικό στοιχείο, καθώς έτσι δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να γνωρίσουν συναδέλφους που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες και να αλληλοεμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Ως προς τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και συνυπολογίζοντας τις παρατηρήσεις και κρίσεις και των ίδιων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, μπορούμε να πούμε ότι είχε έναν έντονο θεωρητικό χαρακτήρα. Αυτό όμως ίσως να ήταν αναγκαίο καθώς ήταν το πρώτο από τα σεμινάρια του προγράμματος και ως εκ τούτου ήταν σκόπιμο να γίνει μια εισαγωγική παρουσίαση των θεωρητικών αρχικά ζητημάτων, και να διερευνηθεί παράλληλα το επίπεδο κατάρτισης των συμμετεχόντων. Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι στο πρόγραμμα είχαν προβλεφθεί και κάποιες πρακτικές δραστηριότητες με την δημιουργία ομάδων εργασίας κυρίως για την προσέγγιση και επεξεργασία των πρώτων πακέτων διδακτικού υλικού<sup>62</sup>. Επίσης με τις επισκέψεις σε σχολεία, για την παρακολούθηση διδασκαλιών και την επαφή με την ελληνική σχολική πραγματικότητα, αλλά και με την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών, συμπεραίνουμε ότι στις προθέσεις των σχεδιαστών ήταν και η βιωματική διδακτική προσέγγιση.

<sup>62</sup> Τα πακέτα αυτά του διδακτικού υλικού όσον αφορά αυτό το πρώτο σεμινάριο δεν ήταν από το υλικό που κατασκευάστηκε στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» καθώς ήταν σε πολύ αρχικό στάδιο το πρόγραμμα. Θα λέγαμε ήταν περισσότερο μια γνωριμία και μια εισαγωγή των εκπαιδευτικών στα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά υλικά που μέχρι πρότινος χρησιμοποιούνταν στα σχολεία της ελληνικής διασποράς.

Τη διδασκαλία των μαθημάτων είχαν αναλάβει κατά κύριο λόγο, καθηγητές του Πανεπιστημίου Κρήτης, επισκέπτες καθηγητές από άλλα Πανεπιστήμια της Ελλάδας, αλλά και επιστημονικοί συνεργάτες του «Παιδεία Ομογενών».

**3. Περιεχόμενο:** Τα περιεχόμενα του σεμιναρίου είναι ευδιάκριτα από το ημερήσιο πρόγραμμα των μαθημάτων και διαπιστώνουμε ότι είναι απόλυτα σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες που διατυπώνονται στο Τ.Δ.Ε. (σ. 9), δηλαδή:

- α) Ελληνική ιστορία και πολιτισμός*
- β) Ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία*
- γ) Η διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*
- δ) Πολιτιστικό πρόγραμμα.*

Οι άξονες αυτοί εμπεριείχαν ο καθένας τους διάφορα σχετικά μαθήματα, τα όποια συνάδουν με την γενική και ειδικότερη σκοποθεσία που έχει διατυπωθεί προηγουμένως.

Στα περιεχόμενα είναι επίσης ευδιάκριτη η προσπάθεια να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την κατάσταση που επικρατεί γενικά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Έτσι, πέρα από τις αντίστοιχες εισηγήσεις, διοργανώνεται και έκθεση εκπαιδευτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα της διασποράς όπου και ανταλλάσσονται εντυπώσεις και εμπειρίες.

Πέρα όμως από τα μαθήματα, στα περιεχόμενα του σεμιναρίου συμπεριλαμβάνονται και διάφορες άλλες δραστηριότητες (πολιτιστικό πρόγραμμα, γνωριμία με την παραδοσιακή κρητική μουσική, το τοπικό φαγητό κ.λπ.), όπου έχουν στόχο την αμεσότερη επαφή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών με την ελλαδική πραγματικότητα.

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι σχεδιαστές του σεμιναρίου προσπάθησαν μέσα από μία πλουραλιστική προσέγγιση (θεματολογίας, μεθόδων και πρακτικών), να καταρτίσουν ένα πρόγραμμα, στοχεύοντας πάντα στην πληρέστερη επίτευξη των αρχικών τους σκοπών.

**4. Χωροχρόνος:** *α) Ως προς τον χώρο:* το σεμινάριο υλοποιήθηκε στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο Ρέθυμνο της Κρήτης. Για την διδασκαλία των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκε αίθουσα του ξενοδοχείου όπου διέμεναν οι εκπαιδευτικοί και αυτό γιατί δεν είχαν ακόμα ολοκληρωθεί οι εργασίες αποπεράτωσης των κτιρίων της Πανεπιστημιούπολης του Ρεθύμνου, ενώ τα παλιά κτίρια δεν επαρκούσαν για τις πρακτικές ανάγκες του προγράμματος. Πέρα από τα θεωρητικά μαθήματα που παρακολούθησαν στην αίθουσα συνεδρίων του ξενοδοχείου, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί επισκέφθηκαν και σχολεία όπου παρακολούθησαν διδασκαλίες. Επίσης συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές αλλά και ψυχαγωγικές εκδρομές, κατά τις οποίες επισκέφθηκαν ιστορικά μνημεία όχι μόνο του Ρεθύμνου, αλλά και του Ηρακλείου και των Χανίων, ενώ ξεναγήθηκαν και σε διάφορους ιστορικούς και

τουριστικούς τόπους. Στο περιθώριο των μαθημάτων οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τον ντόπιο πληθυσμό και να γνωρίσουν την ιδιαίτερη κουλτούρα της Κρήτης.

Το γεγονός αυτό, ότι δηλαδή επιλέχθηκε η Ελλάδα και όχι η χώρα διαμονής για την υλοποίηση του σεμιναρίου, αξιολογήθηκε θετικά από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς υπήρχαν ανάμεσα τους και εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ποτέ στο παρελθόν επισκεφθεί την Ελλάδα. Άλλωστε μια βασική μεθοδολογική πρακτική του σχεδιασμού των σεμιναρίων, έτσι όπως προβλέπεται από το Τ.Δ.Ε., είναι η άμεση και βιωματική επαφή των ομογενών εκπαιδευτικών με τον ελλαδικό πολιτισμό.

β) *Ως προς το χρόνο*: Βλέπουμε ότι το σεμινάριο υλοποιήθηκε κατά τη χειμερινή περίοδο και μάλιστα κατά την περίοδο των γιορτών. Αυτό κρίθηκε αναγκαίο γιατί οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να εκμεταλλευτούν τις σχολικές διακοπές των γιορτών και έτσι να λάβουν μέρος στο σεμινάριο. Η διάρκεια του σεμιναρίου ήταν τρεις εβδομάδες και τα μαθήματα ήταν εξάωρα και καθημερινά, εκτός από τα Σαββατοκύριακα όπου και πραγματοποιούνταν οι εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές.

Ωστόσο, τα περισσότερα απογεύματα των εκπαιδευτικών ήταν ελεύθερα και έτσι είχαν τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούν και να διαθέσουν τον χρόνο αυτό κατά βούληση.

**5. Αξιολόγηση:** Για την αξιολόγηση του σεμιναρίου πέρα από την *εξωτερική αξιολόγηση*, στην οποία έγινε εκτενής αναφορά προηγουμένως, υπήρξε και *εσωτερική αξιολόγηση* στην οποία θα επικεντρωθούμε. Η *εσωτερική αξιολόγηση* προέκυψε από τους επιμορφωτές, τον επιστημονικά υπεύθυνο του επιμορφωτικού σεμιναρίου, αλλά και από τους ίδιους τους ομογενείς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτό. Για τις ανάγκες της εσωτερικής αξιολόγησης υπήρξε συγκεκριμένος προσεμιναριακός σχεδιασμός. Ο σχεδιασμός αυτός περιελάμβανε συγκεκριμένες δραστηριότητες, ενώ η αξιολόγηση είχε δύο μορφές, γραπτή και προφορική.

Αναφορικά με την γραπτή αξιολόγηση, αυτή έγινε μέσω ερωτηματολογίων τα οποία συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια. Με την έναρξη του σεμιναρίου, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το πρώτο ερωτηματολόγιο, στο οποίο πέρα από τα βιογραφικά τους στοιχεία και άλλες σημαντικές πληροφορίες (όπως για παράδειγμα τις σπουδές τους, και γενικά το επίπεδο κατάρτισής τους, την επαγγελματική τους εμπειρία κ.λπ.), τους ζητήθηκε να διατυπώσουν γραπτώς τις προσδοκίες που είχαν από το συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο. Αυτή η ενέργεια δεν ήταν τυχαία, αλλά είχε, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ένα συγκεκριμένο στόχο.

Με το πέρας του σεμιναρίου δόθηκε το δεύτερο ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς, το οποίο ήταν αποκλειστικά ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των πεπραγμένων του σεμιναρίου. Σε αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αξιολογήσουν το

επιμορφωτικό σεμινάριο ως προς τις εξής παραμέτρους: ως προς τα *περιεχόμενα*, την *κατανομή του χρόνου* στους διάφορους θεματικούς άξονες, την *απόδοση των εισηγητών*, την γενικότερη *οργάνωση*, τη *διαμονή*, τη *διατροφή* και τη *φιλοξενία*. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού και κλειστού τύπου και έδιναν την ευκαιρία στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Το γεγονός μάλιστα ότι το δεύτερο αυτό ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο (σε αντίθεση με το πρώτο που ήταν επώνυμο), έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν πιο ελεύθερα. Μαζί με αυτό το δεύτερο ερωτηματολόγιο, δόθηκε στον κάθε εκπαιδευτικό και μια φωτοτυπία από μέρος του πρώτου ερωτηματολογίου με την απάντηση που είχε δώσει ως προς τις προσδοκίες που είχε από το σεμινάριο κατά την έναρξή του. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν ποιες από τις προσδοκίες που είχαν διατυπώσει, εκπληρώθηκαν και ποιες όχι. Υπενθυμίζουμε ότι κάτι ανάλογο είχε συμβεί και στο πρώτο σεμινάριο για ομογενείς εκπαιδευτικούς που υλοποίησε το Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, όπου και εκεί υπήρξε η διερεύνηση των προσδοκιών που είχαν οι εκπαιδευτικοί από το σεμινάριο.

Πέρα από το γραπτό μέρος της αξιολόγησης όμως, διαπιστώσαμε ότι υπήρξε και προφορική αξιολόγηση. Αυτού του είδους η αξιολόγηση έγινε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ήταν η «*ενδιάμεση αξιολόγηση*», που υλοποιήθηκε στα μέσα του σεμιναρίου όταν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη παρακολουθήσει αρκετά μαθήματα και είχαν συμμετάσχει σε διάφορες δραστηριότητες στα πλαίσια του προγράμματος. Πράγμα που σημαίνει ότι είχαν ήδη σχηματίσει μια πρώτη εικόνα, είχαν διαμορφώσει άποψη και ήταν σε θέση να διατυπώσουν τις όποιες παρατηρήσεις είχαν. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, συγκεντρώθηκαν στην αίθουσα του ξενοδοχείου και σε ανοιχτή συζήτηση, παρουσία του επιστημονικού υπεύθυνου, διατύπωσαν τις προτάσεις και τις παρατηρήσεις τους, συζήτησαν την προσθήκη ή την αφαίρεση δραστηριοτήτων με στόχο την κάλυψη των αναγκών τους και τη βελτίωση του σεμιναρίου. Τα αποτελέσματα της συζήτησης αυτής, συγκεντρώθηκαν, αξιολογήθηκαν από τους υπεύθυνους του σεμιναρίου οδήγησαν σε βελτίωση των περιεχομένων του σεμιναρίου και αποτέλεσαν χρήσιμο υλικό για τα αντίστοιχα μελλοντικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Το δεύτερο μέρος της προφορικής αξιολόγησης υλοποιήθηκε την τελευταία ημέρα του σεμιναρίου, όπου πραγματοποιήθηκε άλλη μία συγκέντρωση και έγινε μια εφ' όλης της ύλης απολογιστική συζήτηση, σε συνδυασμό και με την συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου στο οποίο αναφερθήκαμε πριν.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι υπήρξε πρόβλεψη και σχεδιασμός για το ζήτημα της αξιολόγησης, κατά την οποία οι απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ελήφθησαν υπόψη.

Μια άλλη παρατήρηση που έχουμε να κάνουμε αναφορικά με το κριτήριο της αξιολόγησης είναι ότι αυτή πολλές φορές δυσχεραίνεται όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλήρως κατανοήσει την σπουδαιότητα και την χρησιμότητα της. Η αξιολόγηση ακόμα, είναι προβληματική (ιδιαίτερα η γραπτή), όταν οι

εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολίες στη διατύπωση του γραπτού λόγου. Μελετώντας τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο σεμινάριο -και στις δύο φάσεις της αξιολόγησης- διαπιστώσαμε ότι υπήρξαν τέτοιου είδους προβλήματα. Έτσι το ζήτημα των προσδοκιών, αλλά και μια σειρά από άλλα ζητήματα για τα οποία ζητήθηκε η γνώμη τους, θεωρούμε ότι δεν καλύφθηκαν πλήρως και πολλές φορές το ερωτηματολόγιο, δεν αξιοποιήθηκε όσο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από την πλευρά των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Αυτό ήταν φανερό από τις μονολεκτικές ή τις επιφανειακές απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κρίσιμα ερωτήματα, αλλά και από την μη συμπλήρωση ολόκληρου του ερωτηματολογίου σε κάποιες περιπτώσεις.

#### *6.6.4. Τα υπόλοιπα σεμινάρια του «Παιδεία Ομογενών» και η σταδιακή διαφοροποίησή τους*

Τα υπόλοιπα σεμινάρια που υλοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Κρήτης<sup>63</sup>, κινήθηκαν μεν στα ίδια γενικά πλαίσια με το πρώτο, ωστόσο παρουσιάζουν και μια σειρά από διαφοροποιημένα στοιχεία. Η διαφοροποίηση των σεμιναρίων μεταξύ τους με κύριο στόχο την σταδιακή βελτίωσή τους, ήταν ένας από τους γενικούς σκοπούς της συνολικής επιμορφωτικής προσπάθειας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στις εκθέσεις απολογισμού των σεμιναρίων, μέσα από την περιγραφή της εξελικτικής τους πορείας, γίνεται μια προσπάθεια να διαφανούν τα σημεία διαφοροποίησης των σεμιναρίων από χρονιά σε χρονιά. Μελετώντας τις εκθέσεις αυτές, αλλά και τα υπόλοιπα γραπτά ντοκουμέντα, εντοπίσαμε τους βασικούς παράγοντες που συνέβαλαν στην διαφοροποίηση αυτή. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

*α) Οι εκάστοτε αντικειμενικές συνθήκες:* Πολλές φορές ο σχεδιασμός, τα περιεχόμενα και η υλοποίηση τέτοιου είδους επιμορφωτικών σεμιναρίων, δεν εξαρτώνται μόνο από τις προθέσεις, τις επιδιώξεις και τη μεθοδολογική προσέγγιση των σχεδιαστών τους. Οι εκάστοτε αντικειμενικές συνθήκες, είναι αυτές που συχνά παίζουν καθοριστικό ρόλο και διαμορφώνουν σε ένα βαθμό την υλοποίηση, αλλά και την επιτυχή ή όχι έκβαση των επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Έτσι, διαπιστώνουμε ότι αν για παράδειγμα τα σεμινάρια υλοποιούνταν κατά τη χειμερινή περίοδο, περιελάμβαναν στα περιεχόμενά τους και επισκέψεις σε σχολεία για επιτόπια παρατήρηση διδασκαλιών, αλλά και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών των ομογενών εκπαιδευτικών, με τους ελλαδίτες. Μελετώντας τα περιεχόμενα των χειμερινών σεμιναρίων διαπιστώνουμε ότι οι επισκέψεις αυτές σε σχολεία από χρονιά σε χρονιά αυξήθηκαν εφόσον ήταν και ένα από τα αιτήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών που είχαν ρητά και προφορικά διατυπώσει κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης (προφορικής, γραπτής και διαμορφωτικής).

<sup>63</sup> Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στα σεμινάρια: 2, 3, 4,5 και 6 του πίνακα.

Έτσι τα σεμινάρια (Νο 1, 3, 5 και 6, του πίνακα 13.), που πραγματοποιούνταν κατά τη χειμερινή περίοδο, έχουν συμπεριλάβει στο πρόγραμμα τους πέρα από τις επισκέψεις σε σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και επισκέψεις στο 16<sup>ο</sup> Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των Χανίων. Η διαφοροποίηση ως προς το ζήτημα αυτό φαίνεται καλύτερα αν παρατηρήσουμε ότι στο πρώτο σεμινάριο (Δεκ. 1997 – Ιαν. 1998), πραγματοποιήθηκε μια μόνο επίσκεψη σε σχολείο ενώ στο τελευταίο σεμινάριο (Ιανουάριος 2001), είχαμε τέσσερις επισκέψεις σε σχολεία, κατά την διάρκεια των οποίων μάλιστα, πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα, βοηθώντας τους ελλαδίτες συναδέλφους τους.

Αντίθετα, τα σεμινάρια που υλοποιούνταν κατά τη θερινή περίοδο (κατά την οποία συμμετείχαν κυρίως εκπαιδευτικοί από τον Καναδά, τις Η.Π.Α., και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης), περιελάμβαναν στο ημερήσιο πρόγραμμα τους περισσότερες επισκέψεις σε ιστορικούς ή τουριστικούς τόπους της Κρήτης, και καμία σε ελληνικά σχολεία (μια που ήταν κλειστά για τις θερινές διακοπές). Έτσι παρόλο που οι επισκέψεις σε σχολεία ήταν καθολικό αίτημα όλων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ανεξαρτήτου χώρας προέλευσης, ωστόσο βλέπουμε ότι οι «αντικειμενικές συνθήκες» είναι αυτές που πολλές φορές επηρεάζουν ή ακόμα και διαμορφώνουν σε ένα βαθμό αρκετές από τις δραστηριότητες των επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα θερινά σεμινάρια, είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν το Φεστιβάλ Ομογενειακού Μαθητικού Θεάτρου<sup>64</sup>, που πραγματοποιούνταν την ίδια χρονική περίοδο και να συμμετάσχουν στις εικαστικές εκδηλώσεις των ομογενών μαθητών, κάτι που αποτέλεσε για αυτούς χρήσιμη εμπειρία. Οι αντικειμενικές συνθήκες όμως ήταν τέτοιες που δεν ήταν δυνατό να αποκτήσουν αυτή την εμπειρία οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί των χειμερινών σεμιναρίων.

β) *Οι παρατηρήσεις των ίδιων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών:* στα σεμινάρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, φάνηκε πιο ξεκάθαρα η χρησιμότητα, αλλά και η αναγκαιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης. Μελετώντας τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τις παρατηρήσεις που διατύπωναν στις ενδιάμεσες αξιολογήσεις, παρατηρούμε ότι στα επόμενα σεμινάρια γίνονται συστηματικές προσπάθειες, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν στο βαθμό του δυνατού οι επιμορφωτικές ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών έτσι όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται και τις διατυπώνουν.

<sup>64</sup> Το Φεστιβάλ Θεάτρου εντάσσεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα φιλοξενίας ομογενών μαθητών που υλοποιούνται παράλληλα με τα σεμινάρια επιμόρφωσης για ομογενείς εκπαιδευτικούς. Αποτελεί μέρος της υποδράσης ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ και στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», από το 1998 μέχρι και το 2003, και έχουν υλοποιηθεί 5 Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου, στα οποία διαγωνίζονται θεατρικές ομάδες από διάφορα σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το αίτημα των εκπαιδευτικών για περισσότερες «ομάδες εργασίας», που εμφανίζεται σε όλα ανεξαιρέτως τα σεμινάρια. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν επίμονα να χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και να δουλεύουν έτσι στις διάφορες θεματικές που διδάσκονταν, ιδιαίτερα δε σε ότι αφορούσε την επαφή τους με το νέο διδακτικό υλικό. Μελετώντας τα περιεχόμενα των σεμιναρίων και τα ημερήσια προγράμματα τους διαπιστώνουμε, πως χρόνο με το χρόνο αφιερώνονταν όλο και περισσότερος διδακτικός χρόνος στις ομάδες εργασίας, κυρίως για την επαφή τους με το νέο διδακτικό υλικό. Έτσι οι εκπαιδευτικοί μούνταν όχι μόνο στη φιλοσοφία των νέων διδακτικών εγχειριδίων που κατασκευάζονταν στα πλαίσια του «Παιδεία Ομογενών», αλλά έμπρακτα πλέον καλούνταν να δουλέψουν με το υλικό αυτό. Ενδεικτικό παράδειγμα της ενασχόλησής τους με το νέο διδακτικό υλικό, αναφέρουμε τη δειγματική διδασκαλία που πραγματοποίησαν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί από την Αυστραλία, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά νέο διδακτικό υλικό του προγράμματος<sup>65</sup>. Το υλικό αυτό το εφάρμοσαν σε ομογενείς μαθητές, επίσης από την Αυστραλία, οι οποίοι την ίδια χρονική περίοδο συμμετείχαν σε αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές, στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών».

Επίσης διαπιστώνουμε ότι το αίτημα των εκπαιδευτικών για «λιγότερη θεωρία και περισσότερη πρακτική εξάσκηση» (κάτι που έχει επίσης άμεση σχέση με τη δημιουργία ομάδων εργασίας) έγινε κατανοητό και στα σεμινάρια του 1999 και του 2000 έχουμε ευρύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις μαθησιακές διαδικασίες.

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια μάλιστα κατά τη διάρκεια υλοποίησής τους, θα λέγαμε ότι ήταν αρκετά ευέλικτα, εφόσον διαπιστώσαμε ότι πολλές φορές προσαρμόζονταν ανάλογα με τα αιτήματα των εκπαιδευτικών όπου αυτό ήταν εφικτό. Για παράδειγμα, διαπιστώσαμε ότι στο χειμερινό αλλά και στο θερινό σεμινάριο του 1999 (Νο 3 και 4 του πίνακα), το αίτημα των επιμορφούμενων για μαθήματα ελληνικών χωρών ικανοποιήθηκε άμεσα, όπως επίσης και το αίτημα για επιπλέον απογευματινά μαθήματα γλώσσας και γραμματικής.

γ) *Η συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία από τα υλοποιηθέντα σεμινάρια*: αυτός ο παράγοντας στάθηκε καθοριστικός και συνέβαλε κατά πολύ στην διαφοροποίηση

<sup>65</sup> Αναφερόμαστε στο χειμερινό σεμινάριο του 2001 (Νο 7 του πίνακα), όπου συμμετείχαν ομογενείς εκπαιδευτικοί από την Αυστραλία, τη Ν. Ζηλανδία και τη Ν. Αφρική. Συγκεκριμένα για τις ανάγκες της διδασκαλίας στοιχείων ελληνικής Ιστορίας και Πολιτισμού, χρησιμοποίησαν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί το νέο διδακτικό υλικό του Παιδεία Ομογενών που απευθύνεται σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Την τάξη αποτελούσαν ομογενείς μαθητές από τις ίδιες χώρες (οι οποίοι την ίδια περίοδο συμμετείχαν σε παράλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα φιλοξενίας), οπότε το διδακτικό υλικό εφαρμόστηκε σε μαθητές που θα είναι ουσιαστικά και οι πραγματικοί αποδέκτες του στο μέλλον. Η διδασκαλία αυτή μάλιστα βιντεοσκοπήθηκε, για να μελετηθεί από τους υπεύθυνους του προγράμματος με άνωτερο στόχο τη μελλοντική αξιοποίησή των συμπερασμάτων που θα προκύψουν από αυτή.



των προηγούμενων σεμιναρίων από τα επόμενα. Διαπιστώσαμε αρκετά σημεία διαφοροποίησης των σεμιναρίων μεταξύ τους με κυριότερο τη διαφοροποίηση των περιεχόμενων (δηλαδή των μαθημάτων), τα οποία από χρόνο σε χρόνο εμφανίζονται εμπλουτισμένα με νέες θεματικές.

Επίσης έχουμε διαφοροποίηση και στα υλικά στήριξης των διδασκαλιών. Συγκεκριμένα πέρα από το σύνηθες πολυγραφημένο υλικό, τα λεξικά της νέας ελληνικής γλώσσας κ.λπ., διανέμονται στους εκπαιδευτικούς σειρές από το νέο διδακτικό υλικό, κάτι που στα πρώτα δύο σεμινάρια (No 1 και 2 του πίνακα) δεν ήταν δυνατό να γίνει εφόσον το υλικό αυτό ήταν ακόμα σε εξέλιξη. Διαπιστώσαμε ότι σταδιακά διανέμονται στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς και συλλογικοί τόμοι των μελετών του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. που εκπονήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος, με στόχο να περιορίσουν τη θεωρητική διδασκαλία.

Η συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία των επιμορφωτών έπαιξε επίσης ρόλο στη βελτίωση και αναβάθμιση της γενικότερης οργάνωσης και υλοποίησης των δραστηριοτήτων των επόμενων σεμιναρίων, κάτι που είναι φανερό και από τις παρατηρήσεις που διατυπώνουν οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί ως προς το θέμα αυτό. Οι επιμορφωτές, έχοντας πλέον αποκτήσει εμπειρία από τις προηγούμενες διδασκαλίες σε ομάδες ομογενών εκπαιδευτικών, και έχοντας εντοπίσει τις κυριότερες επιμορφωτικές τους ανάγκες, ήταν σε θέση να προγραμματίζουν τις διδασκαλίες τους ανάλογα. Έτσι ενώ αρχικά στα πρώτα σεμινάρια εντοπίζαμε συχνά σε διάφορα ερωτηματολόγια αξιολόγησης την παρατήρηση ότι «δεν γνωρίζουν οι καθηγητές τις άμεσες επιμορφωτικές μας ανάγκες», στη συνέχεια διαπιστώσαμε πως η παρατήρηση αυτή έπαψε να εμφανίζεται.

δ) *Η διαρκής προσπάθεια για βελτίωση και εμπλουτισμό των θεματικών αξόνων του σεμιναρίου:* διαπιστώσαμε πως από χρονιά σε χρονιά στα περιεχόμενα των σεμιναρίων προστίθεντο όλο και περισσότερο υλικό, πέρα από τους τέσσερις αρχικούς θεματικούς άξονες. Νέα μαθήματα μπήκαν στο ημερήσιο πρόγραμμα, όπως για παράδειγμα το μάθημα της Θεατρικής Παιδείας και των Εικαστικών.

Μελετώντας τα περιεχόμενα των σεμιναρίων, διαπιστώσαμε πως στους τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες<sup>66</sup>, που είχαν αρχικά τεθεί στο Τεχνικό Δελτίο Έργου, προστέθηκαν και άλλοι δύο. Έτσι η κατανομή του χρόνου και των περιεχομένων στα επόμενα επιμορφωτικά σεμινάρια διαμορφώθηκε με βάση τους εξής θεματικούς άξονες<sup>67</sup>:

<sup>66</sup> Υπενθυμίζουμε ότι οι τέσσερις αυτοί αρχικοί άξονες είναι: 1. Ελληνική ιστορία και πολιτισμός, 2. Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, 3. Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, και 4. Πολιτιστικό Πρόγραμμα.

<sup>67</sup> Πηγή: Αξιολογική έκθεση του επιμορφωτικού σεμιναρίου για ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία (3-23 Ιανουαρίου 2000) Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, 2000.

1. Διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας
2. Επαφή με το νέο διδακτικό υλικό
3. Ελληνική Ιστορία και Πολιτισμός
4. Ομάδες Εργασίας
5. Επισκέψεις σε σχολεία
6. Πολιτιστικό Πρόγραμμα

Όπως είναι εύλογο ο εμπλουτισμός των περιεχομένων με νέους θεματικούς άξονες, απαιτούσε και την ανακατανομή του χρόνου των διδασκαλιών. Παρατηρούμε, λοιπόν, αισθητή διαφοροποίηση ως προς αυτό το κριτήριο, καθώς προστίθενται και απογευματινές ώρες μαθημάτων, προκειμένου να καλυφθούν οι αυξανόμενες ανάγκες. Από το θερινό σεμινάριο του 1999 και έπειτα καθιερώνονται και τα τριώρα απογευματινά μαθήματα για τουλάχιστο τις μισές από τις συνολικές ημέρες των τριών εβδομάδων που συνολικά διαρκούν τα σεμινάρια. Αντίθετα παραμένει σταθερός ο «χώρος» σε όλα τα σεμινάρια με εξαίρεση το πρώτο, κατά τη διάρκεια του οποίου όλα τα μαθήματα υλοποιήθηκαν σε αίθουσα του ξενοδοχείου που διέμεναν οι επιμορφούμενοι. Από το θερινό σεμινάριο του 1998 και έπειτα όλα τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν στις εγκαταστάσεις της Πανεπιστημιούπολης του Ρεθύμνου, αποσπώντας μάλιστα και τα θετικά σχόλια των επιμορφούμενων κατά το στάδιο της αξιολόγησης.

#### 6.6.5. Διαπιστώσεις

Κάνοντας μια συνολική θεώρηση των υλοποιηθέντων επιμορφωτικών σεμιναρίων του Πανεπιστημίου Κρήτης και προσπαθώντας να τα αξιολογήσουμε σύμφωνα με τα πέντε κριτήρια<sup>68</sup>, θα λέγαμε ότι και στα πέντε διαπιστώσαμε σταδιακή διαφοροποίηση. Η διαφοροποίηση αυτή, ήταν σταθερή και συνεχής από σεμινάριο σε σεμινάριο, ενώ εκτιμούμε ότι έγινε με στόχο την βελτίωση των σεμιναρίων.

Διαπιστώσαμε επίσης ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, παρουσιάζουν μια σχετική ομοιότητα με την «πρώτη δέσμη» σεμιναρίων του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων (δηλ. αυτά που απευθύνονταν σε ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία). Απέχουν πολύ δε, από όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια των υπολοίπων Πανεπιστημίων, έτσι όπως τα έχουμε ήδη παρουσιάσει. Αυτή η ομοιότητα, μεταξύ των δύο Πανεπιστημίων, μάλλον δεν είναι τυχαία, αλλά ανάγεται στο γεγονός ότι ο σχεδιαστής (επιστημονικά υπεύθυνος) των σεμιναρίων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, και του πρώτου στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, είναι το ίδιο πρόσωπο.

<sup>68</sup> Δηλαδή ως προς τα εξής κριτήρια: 1. Στοχοθεσία, 2. Μεθοδολογία, 3. Περιεχόμενα, 4. Χωροχρόνος και 5. Αξιολόγηση.

Ένα σημείο, όμως, για το οποίο θα μπορούσαμε να ασκήσουμε κριτική και το οποίο το επισημαίνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις παρατηρήσεις κατά τη φάση της αξιολόγησης των σεμιναρίων, είναι ότι κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων δεν γίνεται ένας διαχωρισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν. Η βαθμίδα εκπαίδευσης βέβαια, δεν είναι το μοναδικό στοιχείο που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και άρα και τις επιμορφωτικές ανάγκες που εκείνοι έχουν. Είναι επίσης και το επίπεδο της διδακτικής-μεθοδολογικής τους κατάρτισης, είναι ακόμα οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στις χώρες που ζουν και εργάζονται, είναι η επαγγελματική τους κατάσταση, είναι φυσικά και οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών στους οποίους απευθύνονται, είναι ενδεχομένως και διάφορα άλλα στοιχεία. Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο να διακριθούν και έπειτα να ομαδοποιηθούν τόσες διαφοροποιημένες κατηγορίες εκπαιδευτικών, καθώς τα κριτήρια διαφοροποίησης που μπορούν να τεθούν είναι πολλά και τις περισσότερες φορές δεν είναι εφικτό να συνδυαστούν μεταξύ τους, όταν μάλιστα αρκετοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά όμως, παρατηρούμε ότι σε όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, γίνεται συστηματική και συνεχής διερεύνηση και καταγραφή των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών που φέρουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί προφανώς με στόχο αυτές να ληφθούν υπόψη.

Συμπερασματικά θα λέγαμε, ότι το στοιχείο, που διαφοροποιεί γενικότερα τα επιμορφωτικά σεμινάρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, σε σχέση με τα σεμινάρια των υπολοίπων Πανεπιστημίων που εξετάσαμε ως τώρα, εστιάζεται στη φιλοσοφία που τα διέπει. Διαπιστώσαμε δηλαδή ότι στα σεμινάρια αυτά τίθενται συνειδητά στο κέντρο του ενδιαφέροντος περισσότερο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και οι κυρίαρχες επιμορφωτικές του ανάγκες και λιγότερο οι ανάγκες του συστήματος, μέσα στο οποίο εντάσσεται και δρα. Παράλληλα, διαπιστώνουμε ότι οι διαφορετικές παραστάσεις και οι απόψεις του ομογενούς εκπαιδευτικού, οι ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες εκπαιδεύτηκε, οι επίσης ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες καλείται να επιτελέσει το λειτουργήμα του, αλλά και οι διαφορετικές απαιτήσεις που αυτό έχει, γίνονται αντικείμενο συστηματικής μελέτης και έρευνας. Αυτό εκτιμούμε ότι είναι το κυρίαρχο συμπέρασμα που αναδεικνύεται από την μελέτη των επιμορφωτικών σεμιναρίων του Πανεπιστημίου Κρήτης.

## **6.7. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας**

### **6.7.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια**

Για το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας εντοπίσαμε γραπτά τεκμήρια που αναφέρονταν στην υλοποίηση ενός και μοναδικού επιμορφωτικού σεμιναρίου για ομογενείς εκπαιδευτικούς. Δεν γνωρίζουμε, όμως, αν έχουν πραγματοποιηθεί και άλλα παρόμοια σεμινάρια, καθώς δεν υπάρχει καμία γραπτή αναφορά στα αρχεία των αρμόδιων υπηρεσιών που ανατρέξαμε. Έτσι θα αρκεστούμε στην ανάλυση του ακόλουθου σεμιναρίου για το οποίο καταφέραμε και εντοπίσαμε γραπτά τεκμήρια.

#### **Σεμινάριο επιμόρφωσης για 50 ομογενείς εκπαιδευτικούς από Αλβανία (το 1995):**

Φορέας Χρηματοδότησης: Ιερά Μητρόπολη Πολυάνης και Κιλκισίου.

Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών – Επιτροπή για την διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού.

Χρονική Διάρκεια: 25 Αυγούστου – 23 Σεπτεμβρίου 1995 (1 μήνας).

Για το συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο εντοπίσαμε ένα και μοναδικό γραπτό τεκμήριο στα αρχεία του Τμήματος Διεθνών Σχέσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Έτσι μάθαμε και για την ύπαρξη του. Ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με τη Γραμματεία του τμήματος Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, η οποία όμως απέβη άκαρπη, καθώς δεν μας παρείχε άλλα διαφωτιστικά στοιχεία ή πληροφορίες, αναφορικά με την υλοποίηση παρόμοιων επιμορφωτικών σεμιναρίων. Οι υπάλληλοι της συγκεκριμένης Γραμματείας, δεν γνώριζαν καν την ύπαρξη του σεμιναρίου, αλλά και γενικότερα δεν είχαν καμία πληροφόρηση για θέματα επιμόρφωσης ομογενών εκπαιδευτικών από το συγκεκριμένο Τμήμα.

Το γραπτό τεκμήριο από το οποίο αντλούμε τις πληροφορίες μας, είναι ένα έγγραφο της Πρυτανείας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στο οποίο δεν δηλώνεται ο παραλήπτης και στο οποίο αναγράφονται οι άξονες δράσης του σεμιναρίου, ο οικονομικός προϋπολογισμός του, ενώ στο τέλος του επισυνάπτεται και μια λίστα με τα ονόματα των πενήντα ομογενών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτό. Με βάση αυτά τα δεδομένα θα επιχειρήσουμε την ανάλυση του συγκεκριμένου σεμιναρίου, στο βαθμό που αυτή είναι εφικτή.

**1. Στοχοθεσία:** από το έγγραφο της Πρυτανείας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, διαπιστώνουμε ότι το σεμινάριο είχε τους παρακάτω στόχους:

α) *«Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (χρήση της Λογοτεχνίας, Ιστορίας, και Γεωγραφίας).*

β) *Η γνωριμία με τα μνημεία του ελληνικού πολιτισμού αρχαία και σύγχρονα.*

γ) *Η επαφή με την καθημερινή ζωή και τους ανθρώπους.*

δ) *«Θαλάσσια μπάνια κατά το Σεπτέμβριο σε καθημερινή βάση».*

Οι τέσσερις παραπάνω στόχοι, αναγράφονται στο σχετικό έγγραφο με αυτή ακριβώς τη διατύπωση και σε αυτή τη σειρά.

Είναι θετικό καταρχάς το γεγονός, ότι πέρα από τους γνωστούς στόχους περί βελτίωσης του γλωσσικού επιπέδου των προς επιμόρφωση εκπαιδευτικών (οι οποίοι είναι πια κοινός τόπος σε όλα τα ανάλογα επιμορφωτικά σεμινάρια, του είδους), αναγράφονται ρητά και επιπλέον στόχοι διαφοροποιημένοι, όπως είναι η επαφή με τη καθημερινή ζωή και τους ανθρώπους. Παρολαυτά, μας προβληματίζει το κατά πόσο μπορούν να αποτελούν ρητό στόχο ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου τα «θαλάσσια μπάνια σε καθημερινή βάση». Αυτό θα λέγαμε ότι είναι περισσότερο μια επιμέρους δραστηριότητα, συνδυασμένη με τη γνωριμία με τις ελληνικές φυσικές ομορφιές κ.λπ., αλλά όχι ρητός στόχος ενός σεμιναρίου επιμόρφωσης.

**2. Μεθοδολογία:** Αναφορικά με τη μεθοδολογία του συγκεκριμένου σεμιναρίου, οι όποιες πληροφορίες που θα παραθέσουμε, προκύπτουν έμμεσα.

Το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας για την υλοποίηση του σεμιναρίου, συνεργάζεται με την «Επιτροπή για τη Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού», και ονομάζει το συγκεκριμένο επιμορφωτικό σεμινάριο ως «*Επιμορφωτικό Εντατικό Γλωσσικό και Πολιτισμικό Πρόγραμμα για 50 ομογενείς διδασκάλους της ελληνικής γλώσσας από την Αλβανία*».

Ως προς την μεθοδολογία του επιμορφωτικού σεμιναρίου, τα μοναδικά συμπεράσματα που μπορούμε να βγάλουμε είναι ότι αυτό περιελάμβανε διδασκαλία μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και αρκετές εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι συνδυάστηκε η γλωσσική κατάρτιση, με την βιωματική προσέγγιση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού (μέσω των εκδρομών). Για την διδασκαλία των μαθημάτων επιστρατεύθηκαν «*δοκιμασμένοι φιλόλογοι καθηγητές*» όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται. Ως προς το διδακτικό προσωπικό όμως, δεν γίνεται λόγος για εισηγήσεις ή για συμμετοχή των μελών Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη διδασκαλία, κάτι που μας κάνει εντύπωση. Μάλιστα αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κοιτώντας πιο προσεκτικά το έγγραφο που έχουμε στην διάθεση μας διαπιστώσαμε πως, ενώ αρχικά αναγραφόταν επί λέξει «*20 ώρες διαλέξεων από καθηγητές των ΑΕΙ*», αυτό στην συνέχεια είχε διαγραφεί με στυλό. Θα παραμείνει λοιπόν άγνωστο για ποιους λόγους τελικά δεν συμμετείχαν στο εν λόγω σεμινάριο και μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, τη στιγμή μάλιστα που το Πανεπιστήμιο είναι ένας από τους φορείς υλοποίησής του.

Παράλληλα, δεν έχουμε κανένα στοιχείο που να μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα για τη διδακτική προσέγγιση που επιλέχθηκε. Επίσης είχε προβλεφθεί και δόθηκε χρηματικό επίδομα στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, μια τακτική που διαπιστώνουμε ότι τηρήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις που η επιμόρφωση αφορούσε ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία.

Για την στήριξη της διδασκαλίας είχε προβλεφθεί και δόθηκε στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, σχετικό εκπαιδευτικό υλικό. Συγκεκριμένα τους δόθηκαν λεξικά ελληνικής γλώσσας, διδακτικά εγχειρίδια και επιπρόσθετη γραφική ύλη. Τα στοιχεία αυτά προκύπτουν από την ανάλυση του οικονομικού προϋπολογισμού, στον οποίο αναγράφονται ρητά στην κατηγορία των εξόδων, η ποσότητα αλλά και το είδος των υλικών στήριξης της διδασκαλίας που διανεμήθηκε στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς.

Περισσότερα στοιχεία ως προς τον προσεμιναριακό σχεδιασμό, τα κριτήρια επιλογής των επιμορφούμενων, την διερεύνηση (αν φυσικά έγινε σχετική έρευνα) των επιμορφωτικών αναγκών τους, την ενημέρωσή τους ή μη, για τους στόχους του σεμιναρίου, δεν διαθέτουμε.

### **3. Περιεχόμενο:** Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιελάμβανε:

- α) 40 ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (με γραμματική, σύνταξη ασκήσεις)*
- β) 20 ώρες ελληνική Λογοτεχνία*
- γ) 10 ώρες Ιστορία*
- δ) 10 ώρες Ορθοδοξία (δημιουργός πολιτισμού).*

Ως προς τα περιεχόμενα δεν γίνεται κανένας σχολιασμός στο έγγραφο που διαθέτουμε, αλλά δεν μπορούμε να μην σχολιάσουμε ότι είναι εμφανής σε αυτό η παρέμβαση του φορέα χρηματοδότησης (στήριξης) του συγκεκριμένου σεμιναρίου που δεν είναι άλλος από την Ιερά Μητρόπολη Πολυάνης και Κιλκισίου. Έτσι προβλέπονται στα περιεχόμενα του σεμιναρίου και 10 ώρες διδασκαλίας με θέμα την «Ορθοδοξία» (η παρένθεση που λέει «δημιουργός πολιτισμού» παραμένει για εμάς αδιευκρίνιστο σημείο). Αυτό δεν μας ξενίζει καθώς ο φορέας χρηματοδότησης του σεμιναρίου είναι εκκλησιαστικός.

Ως προς τις εκπαιδευτικές εκδρομές οι εκπαιδευτικοί, επισκέφθηκαν τα Μετέωρα, την Πέλλα, την Βεργίνα, τη Βέροια, το Λιτόχωρο και άλλες κοντινές πόλεις, το σπήλαιο των Πετραλώνων, καθώς και άλλα μνημεία και μουσεία της Θεσσαλονίκης.

**4. Χωροχρόνος:** *α) Αναφορικά με τον χρόνο:* Το σεμινάριο υλοποιήθηκε στο διάστημα μεταξύ 25 Αυγούστου και 23 Σεπτεμβρίου του 1995, είχε δηλαδή διάρκεια περίπου ένα μήνα. Συνολικά τα μαθήματα διήρκεσαν 80 ώρες συμπεριλαμβανομένων και των ωρών που διήρκεσαν οι ημερήσιες εκπαιδευτικές εκδρομές.

*β) Αναφορικά με τον χώρο:* Το σεμινάριο υλοποιήθηκε στην Ελλάδα, ενώ δεν γνωρίζουμε αν χρησιμοποιήθηκαν οι εγκαταστάσεις του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ή άλλες αίθουσες διδασκαλίας της Ιεράς Μητρόπολης Πολυάνης και Κιλκισίου.

Για την διαμονή των επιμορφούμενων ομογενών εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι έγινε ο εξής διαχωρισμός: για το διάστημα από 23 έως και 31 Αυγούστου,

χρησιμοποιήθηκαν οι κατασκηνωτικές εγκαταστάσεις της Ιεράς Μητρόπολης Πολυάνης και Κιλκισίου στα Σούρμενα Κιλκίς. Ενώ για το διάστημα από 1 έως και 23 Σεπτεμβρίου, χρησιμοποιήθηκαν οι κατασκηνωτικές εγκαταστάσεις της Ιεράς Μητρόπολης στη Λεπτοκαρύα Πιερίας.

**5. Αξιολόγηση:** Για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου σεμιναρίου, δεν έχουμε καμία απολύτως πληροφορία. Έτσι δεν μπορούμε να εκφέρουμε καμία άποψη αναφορικά με το κριτήριο αυτό.

#### 6.7.2. Διαπιστώσεις

Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Μακεδονίας είναι σχεδόν μη αναλύσιμη εφόσον δεν είναι δυνατή η πρόσβαση στις απαραίτητες πληροφορίες, αν φυσικά υπάρχουν καταγεγραμμένες σε κάποιο αρχείο, τέτοιου είδους πληροφορίες. Συνεπώς, δεν είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε ασφαλή και καθολικά συμπεράσματα, αναφορικά με την επιμορφωτική δραστηριότητα που έχει αναπτύξει το Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι υλοποιείται ένα επιμορφωτικό σεμινάριο στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, δηλαδή το **1995** κατά την οποία και τέσσερα (4) άλλα Πανεπιστήμια<sup>69</sup> υλοποιούν παράλληλα επιμορφωτικά σεμινάρια για μεγάλο αριθμό ομογενών εκπαιδευτικών αποκλειστικά από την Αλβανία. Το ενδιαφέρον μάλιστα αυξάνεται από τη στιγμή που, όπως γνωρίζουμε, το Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας, δεν έχει σχολές θεωρητικής κατεύθυνσης, (Φιλοσοφική Σχολή ή Σχολή Επιστημών της Αγωγής κ.τ.λ.), αλλά τμήματα θετικής κατεύθυνσης.

<sup>69</sup> Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, και τέλος, στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας.

## **6.8. Πανεπιστήμιο Πατρών**

### **6.8.1. Γενικά στοιχεία για τα επιμορφωτικά σεμινάρια**

Οι ιδιαίτερες δυσκολίες που συναντήσαμε για τη συγκέντρωση των απαραίτητων γραπτών ντοκουμέντων, δεν μας επιτρέπουν να μελετήσουμε εις βάθος τα υλοποιηθέντα σεμινάρια στο Πανεπιστήμιο Πατρών και να τα εντάξουμε στο γενικότερο πλαίσιο ανάλυσης που εντάξαμε τα επιμορφωτικά σεμινάρια των υπολοίπων ελληνικών Πανεπιστημίων.

Η αναζήτηση -τόσο στις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., όσο και στο ίδιο το Πανεπιστήμιο, σχετικών με την έρευνα εγγράφων, απέβη άκαρπη. Το μοναδικό έγγραφο που αφορά επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς στο Πανεπιστήμιο Πατρών, το εντοπίσαμε στο Τμήμα Διεθνών Σχέσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Το έγγραφο αυτό αφορούσε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο που υλοποιήθηκε το 1995 για 100 ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία, με φορέα υλοποίησης το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του εν λόγω Πανεπιστημίου και φορέα χρηματοδότησης το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. Όμως ακόμα και αυτό το σεμινάριο είναι δύσκολο να το μελετήσουμε, καθώς στο έγγραφο που διαθέτουμε αναγράφεται απλά το πρόγραμμα και ο οικονομικός προϋπολογισμός του. Η προσπάθεια μας να βρούμε, για το συγκεκριμένο σεμινάριο, περισσότερα στοιχεία στα αρχεία του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., απέβη επίσης άκαρπη, καθώς, όπως μας ελέχθη, δεν είχε αποσταλεί σε αυτό η έκθεση αξιολόγησης από το ίδιο το Πανεπιστήμιο.

Ωστόσο γνωρίζουμε ότι κατά την δεκαετία που εξετάζουμε, υλοποιήθηκαν αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούσαν ομογενείς, είτε αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί είτε ακόμα φοιτητές. Τα σεμινάρια αυτά υλοποιούνταν κυρίως υπό την επιστημονική εποπτεία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του ΚΕ.Δ.ΕΚ. (Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) στα πλαίσια του εργαστηρίου παιδαγωγικής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου της Πάτρας.

Το ΚΕ.Δ.ΕΚ. ιδρύθηκε το 1997 και έχει ως αποστολή του «να βοηθήσει ομογενείς και αλλοδαπούς του εξωτερικού να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό και να συμβάλλει στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής πολιτικής»<sup>70</sup>. Ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες που έχει αναπτύξει το κέντρο αυτό<sup>71</sup>, είναι και η επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών. Για την υλοποίηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων το ΚΕ.Δ.ΕΚ. συνεργάστηκε και με άλλους σχετικούς φορείς όπως τη Γ.Γ.Α.Ε., το ΥΠ.Ε.Π.Θ., το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. κ.ά., ενώ σύμφωνα με τα όσα

<sup>70</sup> Πηγή: Ενημερωτικό φυλλάδιο του ΚΕ.Δ.ΕΚ.

<sup>71</sup> Επιγραμματικά αναφέρουμε μερικές από τις δραστηριότητες του ΚΕ.Δ.ΕΚ. όπως: Οργάνωση συνεδρίων, εκπαιδευτικές αποστολές, παραγωγή διδακτικού υλικού, επιμορφωτικά σεμινάρια για διάφορες ομάδες (μαθητές, φοιτητές, εκπαιδευτικοί, κ.λπ.), επιστημονικές εκδόσεις, εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων κ.ά.



αναγράφονται στο ενημερωτικό του φυλλάδιο, έχει αναπτύξει παράλληλα και συνεργασίες με άλλα Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Συγκεντρώνοντας πληροφορίες από τα διάφορα ενημερωτικά φυλλάδια που εκδίδει το ΚΕ.Δ.ΕΚ., αλλά και διερευνώντας το ζήτημα μέσω του διαδικτύου, και την σχετική ιστοσελίδα του ΚΕ.Δ.ΕΚ., καταφέραμε να καταρτίσουμε ένα πίνακα με τα υλοποιηθέντα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Πατρών κατά την τελευταία δεκαετία. Σημειώνουμε όμως ότι στον πίνακα αυτόν, δεν γίνεται διαχωρισμός των επιμορφωτικών σεμιναρίων που απευθύνονταν αποκλειστικά σε ομογενείς εκπαιδευτικούς. Κατά συνέπεια στον αριθμό των συμμετεχόντων σε κάθε σεμινάριο, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συμπεριλαμβάνονται και ομογενείς ή αλλογενείς φοιτητές. Δεν μπορούσαμε, παρόλες τις προσπάθειες μας, να συγκεκριμενοποιήσουμε τα στοιχεία αυτά και να κάνουμε τον απαιτούμενο διαχωρισμό, ώστε να ξεχωρίσουμε τον ακριβή αριθμό των ομογενών εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν στα σεμινάρια του Πανεπιστημίου της Πάτρας. Η επιτόπια έρευνα που διενεργήσαμε στο Πανεπιστήμιο Πατρών, ήταν απογοητευτική, καθώς συναντήσαμε την άρνηση των αρμοδίων στο αίτημα μας για συλλογή γραπτών ντοκουμέντων. Ωστόσο ο πίνακας 14, που ακολουθεί, μπορεί να μας δώσει μια γενική εικόνα για τα πεπραγμένα του Πανεπιστημίου της Πάτρας στον τομέα της επιμόρφωσης.

**Πίνακας 14: Επιμορφωτικά σεμινάρια για Ο.Ε. στο Πανεπιστήμιο Πατρών**

A/A	Έτος	Αριθ. Ο.Ε.	Χώρα διαμονής	Διάρκεια σεμιναρίου	Χρηματοδότης	Φορέας Υλοποίησης
1.	1992	50	Πρώην Ε.Σ.Σ.Δ & Αν. Ευρώπη	1-30/9	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ. Επ. Υπ.: Γεωργογιάννης Π.
2.	1993	60	Πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. & Αν. Ευρώπη	1-30/9	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ. Επ. Υπ.: Γεωργογιάννης Π.
3.	1994	56	Πρώην Ε.Σ.Σ.Δ, Ρουμανία, Τσεχία, Ουγγαρία	1-30/9	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ. Επ. Υπ.: Γεωργογιάννης Π.
4.	1995	100	Αλβανία	Δεν αναφέρεται	Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.	Παν/μιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ. Επ. Υπ.: Γεωργογιάννης Π.
5.	1995	60	Πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Ρουμανία, Τσεχία, Ουγγαρία, Βουλγαρία, Αλβανία	15/8 – 15/9 & 15/9 – 15/10	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ. Επ. Υπ.: Γεωργογιάννης Π.
6.	1997	?	Αναπτυσσόμενες χώρες	16/8 – 16/9	ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Παν/μιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. – ΚΕ.Δ.ΕΚ. Επ. Υπ.: Γεωργογιάννης Π.

Ο πίνακας αυτός προέκυψε από τις πληροφορίες που παρατίθενται σε σχετική ιστοσελίδα στο κεντρικό site του ΚΕ.Δ.ΕΚ. Ωστόσο σε άλλο σημείο της ιστοσελίδας, αναφέρεται ότι το 1992 έως και το 1999, έχουν επιμορφωθεί συνολικά 1.500 εκπαιδευτικοί (αλλά και μαθητές και φοιτητές) από τις εξής χώρες: Κ.Α.Κ., Ανατολική, Κεντρική & Δυτική Ευρώπη, Βαλκάνια, Κάτω Ιταλία, Τουρκία, Κίνα, Ινδία, Πακιστάν, Βραζιλία, Παναμά, Χιλή, Παλαιστίνη, Λίβανο Μεξικό, και πολλές άλλες χώρες που κρίνεται άσκοπο να καταγραφούν όλες στην παρούσα μελέτη. Τα ίδια στοιχεία αναφέρονται επιγραμματικά και σε ενημερωτικό φυλλάδιο του ΚΕ.Δ.ΕΚ.

#### *6.8.2. Διαπιστώσεις*

Το μοναδικό ασφαλές συμπέρασμα που μπορούμε να εξάγουμε για την δράση του Πανεπιστημίου της Πάτρας, είναι ότι κατά την προηγούμενη δεκαετία αναπτύχθηκε εκεί μια έντονη επιμορφωτική δραστηριότητα, την οποία όμως δεν είναι δυνατό να εξετάσουμε διεξοδικά, να την εντάξουμε στο γενικότερο πλαίσιο της παρούσας μελέτης και να την αναλύσουμε με βάση τα πέντε κριτήρια ανάλυσης που έχουμε θέσει, λόγω έλλειψης στοιχείων.

### **6.9. Συνολικά συμπεράσματα της ανάλυσης των επιμορφωτικών σεμιναρίων σε ελληνικά Πανεπιστήμια**

Επιχειρώντας, στο σημείο αυτό, να κάνουμε μια συνολική θεώρηση της επιμορφωσης που παρείχαν Ελληνικά Πανεπιστήμια σε ομογενείς εκπαιδευτικούς, αλλά και να τη συσχετίσουμε με τις αρχικές μας υποθέσεις, καταλήγουμε σε μια σειρά από διαπιστώσεις. Τις διαπιστώσεις αυτές θα τις διακρίνουμε σε γενικές, σε αυτές που δηλαδή αφορούν συνολικά στο θεσμό της επιμόρφωσης, αλλά και σε ειδικότερες, δηλαδή σε αυτές, που αφορούν στο κάθε Πανεπιστήμιο ξεχωριστά.

#### **6.9.1. Γενικές διαπιστώσεις**

- Τη δεκαετία 1990-2000, παρουσιάζεται μια σχετική κινητικότητα και μια δραστηριοποίηση σχεδόν όλων των Πανεπιστημίων της Ελλάδας, αναφορικά με την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών.
- Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται και από τη διαπίστωση ότι δεν βρέθηκαν στις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ή άλλων σχετικών φορέων), παρά ελάχιστα σχετικά έγγραφα που να αφορούν επιμορφωτική δραστηριότητα ελληνικών Πανεπιστημίων, για ομογενείς εκπαιδευτικούς κατά τις προηγούμενες δεκαετίες πέρα από αυτή που διερευνήσαμε. Αντίθετα, το σύνολο σχεδόν των γραπτών τεκμηρίων που συγκεντρώσαμε αναφέρεται στην τελευταία δεκαετία, 1990-2000.
- Παράλληλα διαπιστώσαμε (εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων), τη γενικότερη έλλειψη οργανωμένων αρχείων που να αναφέρονται στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών, τόσο όσον αφορά στους φορείς χρηματοδότησης σχετικών σεμιναρίων, όσο και στους φορείς υλοποίησης τους (Πανεπιστήμια). Αυτός ο λόγος αποτέλεσε και έναν από τους κύριους ανασχετικούς παράγοντες της πρώτης ενότητας της έρευνας.
- Αν επιχειρήσουμε να δούμε συνολικά την επιμορφωτική δράση που ανέπτυξαν τα ελληνικά Πανεπιστήμια για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς κατά την δεκαετία 1990-2000, θα λέγαμε ότι -με εξαίρεση το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Πανεπιστήμιο Κρήτης-, η επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών, ήταν αποσπασματική, ανοργάνωτη και δεν είχε συνέχεια και συνέπεια.
- Από όλα τα Πανεπιστήμια της χώρας που εξετάσαμε το μοναδικό Πανεπιστήμιο το οποίο με Υπουργική Απόφαση<sup>72</sup>, ορίζεται ως αρμόδιο να οργανώνει και να υλοποιεί «προγράμματα μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης ομογενών και αλλογενών εκπαιδευτικών» είναι το Πανεπιστήμιο Κρήτης (μέσω του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), το οποίο μάλιστα εξουσιοδοτείται να απονέμει στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα πιστοποιητικά.

<sup>72</sup> Φ.Ε.Κ., 515/ 10 -4-2000, σ.σ. 6690 -6691.

- Ως προς τη διερεύνηση της ταυτότητας των φορέων που αποφασίζουν, αναθέτουν και χρηματοδοτούν επιμορφωτικά προγράμματα για ομογενείς εκπαιδευτικούς, αλλά και τη διερεύνηση των φορέων που τα σχεδιάζουν και τα υλοποιούν, διαπιστώσαμε ότι ακολουθείται μια κοινή πρακτική. Δηλαδή ο φορέας που αποφασίζει, χρηματοδοτεί και αναθέτει την υλοποίηση τέτοιων επιμορφωτικών σεμιναρίων, είναι κατά κανόνα κάποιος πολιτικός φορέας, ή ιδρύματα που εντάσσονται σε αυτούς, όπως ήταν για παράδειγμα το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. Ο φορέας αυτός, θέτει συνήθως κάποιους γενικούς σκοπούς, και ειδικότερους στόχους και στη συνέχεια προχωράει στην ανάθεση του εκάστοτε έργου σε κάποιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα (φορέας υλοποίησης). Ο φορέας υλοποίησης του έργου με τη σειρά του, σχεδιάζει, τη δομή των συγκεκριμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων και σύμφωνα με τη στοχοθεσία που έχει ορισθεί, καταρτίζει το πρόγραμμα, το χρονοδιάγραμμα και το περιεχόμενο τους και προχωρεί στην υλοποίησή τους.

Ωστόσο, αν και αναφερθήκαμε στην ύπαρξη μιας κοινής πρακτικής ως προς μια σειρά διαδικαστικών θεμάτων, εντοπίσαμε και μια σειρά από διαφοροποιήσεις ως προς τα κριτήρια ανάλυσης των σεμιναρίων, που είχαμε εξαρχής θέσει. Στις διαφοροποιήσεις αυτές αποτελούν τις ειδικότερες διαπιστώσεις θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

#### *6.9.2. Ειδικότερες διαπιστώσεις*

Ως προς τις ειδικότερες διαπιστώσεις που προκύπτουν από την παρουσίαση και ανάλυση των επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν σε ελληνικά Πανεπιστήμια, έχουμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα:

- Μεταξύ των Πανεπιστημίων υπάρχει μια κοινή βάση ως προς με τη βασική στοχοθεσία και το γενικό περιεχόμενο των μαθημάτων που παρακολούθησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, παρατηρήσαμε μια έντονη διαφοροποίηση ως προς τη μεθοδολογία και τις πρακτικές που επέλεξε το κάθε ένα από τα εξεταζόμενα Πανεπιστήμια. Έτσι βλέπουμε ότι το Πανεπιστήμιο Κρήτης, αλλά σε ένα βαθμό και το Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, ακολούθησαν μια πιο συγκροτημένη και συνεπή τακτική, καθώς πριν από την υλοποίηση του κάθε σεμιναρίου, προηγούνταν ένας συστηματικός προσεμιναριακός σχεδιασμός. Την περιγραφή και τα βασικότερα σημεία των προπαρασκευαστικών σταδίων κάθε σεμιναρίου τα έχουμε ήδη σχολιάσει και αναλύσει διεξοδικά στα αντίστοιχα υποκεφάλαια που προηγήθηκαν.
- Διαπιστώσαμε ότι σχεδόν κανένα Πανεπιστήμιο δεν προχώρησε σε διαχωρισμό των ομογενών εκπαιδευτικών σε επιμέρους ομάδες ανάλογα με μια σειρά βασικών κριτηρίων τα οποία προέκυψαν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εκείνοι έφεραν και την ανομοιογένεια που τους χαρακτήριζε. Έτσι είδαμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν ελήφθη υπόψη:
  - το επίπεδο κατάρτισης που είχαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί,

- η βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν,
- ο τύπος ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης την οποία στελεχώνουν,
- το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται (χώρα διαμονής) και τέλος,
- οι διαφοροποιημένες επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Αντίθετα, στις ελάχιστες περιπτώσεις όπου έγινε μια σχετική κατηγοριοποίηση των ομογενών εκπαιδευτικών σε υποομάδες, έγινε με κριτήριο τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να μην είναι υπερβολικά μεγάλος ο αριθμός των προς επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε κάθε σεμινάριο. Επομένως, διαπιστώνεται μια γενικότερη δυστοκία των αρμόδιων φορέων στο να διαχειριστούν με επιτυχία την ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τους ομογενείς εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, θα πρέπει να πούμε ότι πολλές φορές το γεγονός ότι τα στοιχεία που διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους είναι πολυσύνθετα και ανάγονται σε διάφορα επίπεδα (μικροεπίπεδο, μεσοεπίπεδο κ.λπ.), ακυρώνει εκ των πραγμάτων το διαχωρισμό τους με τρόπο τέτοιο, ώστε να ικανοποιούνται όλες οι επιμέρους διαβαθμίσεις. Για παράδειγμα, αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά και τον τύπο σχολείου που στελεχώνουν οι εκπαιδευτικοί, είναι πολλές οι περιπτώσεις, όπου διδάσκουν σε περισσότερες από μια βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά και σε σχολεία διαφόρων τύπων. Οπότε είναι δύσκολο να τεθεί αυτό ως ένα σταθερό κριτήριο διαχωρισμού μιας ομάδας εκπαιδευτικών σε επιμέρους ομάδες.

Από την άλλη, ο συγχρωτισμός των διαφορετικών τύπων ομογενών εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αποφέρει και θετικά αποτελέσματα, στο βαθμό που ευνοεί τον αλληλοεμπλουτισμό και την ανταλλαγή εμπειριών. Υπό αυτό το πρίσμα, επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία συμμετείχαν ανομοιογενείς ομάδες ομογενών εκπαιδευτικών, είχαν θετικό απολογισμό ως προς το ζήτημα της ανταλλαγής εμπειριών και της γνωριμίας με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

- Για την πλειοψηφία των ελληνικών Πανεπιστημίων, παραμένουν αδιευκρίνιστα τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγονται οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, που θα συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Η ίδια ασάφεια επικρατεί και ως προς τους φορείς που αποφασίζουν για την επιλογή των εκπαιδευτικών αυτών. Βλέπουμε δηλαδή, η επιλογή των προς επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τότε να ανατίθεται στα Γραφεία Εκπαίδευσης της κάθε χώρας (με την ευθύνη του Συντονιστή Εκπαίδευσης), τότε στα αντίστοιχα Προξενία (όπως γίνεται με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία), τότε η επιλογή να γίνεται με ευθύνη των ίδιων των Πανεπιστημίων, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις η επιλογή των εκπαιδευτικών, είναι αποτέλεσμα συνδυασμού όλων των παραπάνω. Αυτό έχει ως συνέπεια να αποκλείονται από τον θεσμό της επιμόρφωσης, ομάδες εκπαιδευτικών, που για διάφορους λόγους είτε δεν έχουν άμεση πρόσβαση στην πληροφόρηση για το πότε υλοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια, είτε δεν έχουν τα μέσα για να συμμετέχουν σε αυτά.

- Ως προς τους χώρους εκπαίδευσης, μέσα στους οποίους υλοποιήθηκαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια και που αναμφισβήτητα παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία τους ή μη, είναι κοινή η διαπίστωση ότι όλα τα Πανεπιστήμια χρησιμοποίησαν τις κτιριακές τους εγκαταστάσεις, όπου πραγματοποιούνται και όλα τα υπόλοιπα μαθήματα για τους φοιτητές τους. Με τους χώρους εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, είναι συνδεδεμένη όλη η υλικοτεχνική υποδομή που σχετίζεται με την επιμορφωτική προσπάθεια. Με άλλα λόγια το που πραγματοποιείται ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, είναι συνάρτηση του ποιος την πραγματοποιεί και το αντίστροφο.
- Αναφορικά με την αξιολόγηση της επιμόρφωσης, διαπιστώσαμε ότι επίσης υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια μεταξύ των Πανεπιστημίων. Έτσι έχουμε περιπτώσεις όπου δεν γίνεται καμία αναφορά σε αξιολογική διαδικασία, αλλά έχουμε και περιπτώσεις άλλες –οι περισσότερες– όπου γίνεται «εσωτερική» αξιολόγηση, δηλαδή αξιολόγηση με ευθύνη των ίδιων των Πανεπιστημίων που υλοποιούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια. Η εσωτερική αυτή αξιολόγηση, γίνεται συνήθως με την μορφή ερωτηματολογίων που επιδίδονται στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Διαπιστώσαμε όμως ότι έχουμε και περιπτώσεις, όπου η αξιολόγηση των σεμιναρίων γίνεται με ευθύνη του φορέα χρηματοδότησης. Τέτοιες ήταν η περίπτωση του Πανεπιστημίου Αθήνας και μερικών σεμιναρίων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που χρηματοδοτήθηκαν από το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., το οποίο και τα αξιολόγησε.

Δε διαπιστώσαμε ωστόσο, σε κανένα Πανεπιστήμιο να γίνεται αναφορά στην μετά-αξιολόγηση των επιμορφωμένων ομογενών εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Δηλαδή δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά το αν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι μακροπρόθεσμοι στόχοι της. Ως προς μια άλλη πτυχή της αξιολόγησης, που είναι αυτή της αξιολόγησης των επιμορφωτών, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι πουθενά δεν τίθεται τέτοιο θέμα και δεν γίνεται καμία σχετική αναφορά από κανένα Πανεπιστήμιο.

- Αν επιχειρήσουμε, επίσης, να κάνουμε μια θεώρηση της εξέλιξης που παρουσίασαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια από χρονιά σε χρονιά ανά Πανεπιστήμιο, θα διαπιστώσουμε ότι εν μέρει στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και περισσότερο στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, εμφανίζεται εντονότερη διαφοροποίηση από σεμινάριο σε σεμινάριο. Μελετώντας τα σχετικά γραπτά τεκμήρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, παρατηρήσαμε ότι κάθε φορά εμπλουτίζονται τα περιεχόμενα των σεμιναρίων, προστίθενται νέες δραστηριότητες, διανέμεται νέο διδακτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς, και γενικότερα φαίνεται το κάθε νέο σεμινάριο, δεν αποτελεί επανάληψη του προηγούμενου.

Αυτό υποθέτουμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι τα σεμινάρια του Πανεπιστημίου Κρήτης υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Β' Κ.Π.Σ., το οποίο το ίδιο υπόκειται σε αυστηρό έλεγχο.

- Τέλος, αν επιχειρήσουμε να εντάξουμε την επιμόρφωση που παρείχαν ελληνικά Πανεπιστήμια σε ομογενείς εκπαιδευτικούς, στο ένα από τα δύο εννοιολογικά μοντέλα, (δηλαδή αυτό της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, ή αυτό της εξυπηρέτησης των αναγκών του ίδιου του εκπαιδευτικού) θα διαπιστώσουμε ότι και πάλι η κατάσταση είναι διαφοροποιημένη. Με άλλα λόγια, από Πανεπιστήμιο σε Πανεπιστήμιο, εντοπίζονται διαφορές τόσο ως προς τις εννοιολογικές, όσο και ως προς τις πρακτικές κατευθύνσεις που το καθένα ακολουθεί. Έτσι, βλέπουμε για παράδειγμα, τα Πανεπιστήμια Κρήτης και Ιωαννίνων να λαμβάνουν υπόψη και τις προσωπικές ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού, κάτι που δεν το πράττουν –τουλάχιστο στο βαθμό που στάθηκε δυνατό να διερευνηθεί– τα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θράκης.

### 6.9.3. Η περίπτωση του Εθνικού Ιδρύματος Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλιννοστώντων και Ομογενών Ελλήνων (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.)

Ιδιαίτερη μνεία, τέλος, αξίζει να γίνει σε έναν χρηματοδοτικό φορέα αρκετών επιμορφωτικών σεμιναρίων για ομογενείς εκπαιδευτικούς, ο οποίος εμφανίζεται να έχει αναθέσει και χρηματοδοτήσει δέσμες επιμορφωτικών σεμιναρίων τουλάχιστον σε τέσσερα διαφορετικά Πανεπιστήμια της Ελλάδας. Ο φορέας αυτός είναι το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., ένα ίδρυμα το οποίο υπάγονταν στο ΥΠ.Ε.Ε. και το οποίο συναντήσαμε αρκετές φορές κατά την διάρκεια της ανάλυσης και περιγραφής των επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν από ελληνικά Πανεπιστήμια για ομογενείς εκπαιδευτικούς.

Παρατηρήσαμε πως το 1993 και μαζικότερα κατά τα έτη 1994 και 1995, το συγκεκριμένο ίδρυμα ανάθεσε σε ελληνικά Πανεπιστήμια και χρηματοδότησε την υλοποίηση μιας σειράς επιμορφωτικών σεμιναρίων για ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αλβανία. Τα αριθμητικά στοιχεία που συλλέξαμε είναι τέτοια, που τίθεται το ερώτημα: «πόσους ομογενείς εκπαιδευτικούς έχει η μειονότητα της Αλβανίας;» Ο πίνακας 15, που παραθέτουμε στη συνέχεια, επιβεβαιώνει την παρατήρηση αυτή και κάνει έντονη την απορία αν όντως υπήρξαν τόσοι ομογενείς Έλληνες εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία της Αλβανίας οι οποίοι επιμορφώθηκαν, ή αν στην ουσία πρόκειται για άτομα που ενδεχομένως συμμετείχαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια χωρίς να έχουν την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, ή μήπως τέλος, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί πήγαιναν από σεμινάριο σε σεμινάριο.

**Πίνακας 15: Αριθμητικά στοιχεία με το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. ως φορέα χρηματοδότησης**

Πανεπιστήμια	1993/ΟΕ	1994/ΟΕ	1995/ΟΕ	Αριθ. σεμν.
1. Πανεπιστήμιο Αθηνών	550	408	-	2
2. Πανεπιστήμιο Θράκης	-	-	297	3
3. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	-	250	403	7
4. Πανεπιστήμιο Πάτρας	-	-	100	1
<b>Σύνολο:</b>	<b>2.008 εκπαιδευτικοί από Αλβανία</b>			

Όπως βλέπουμε και από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, από το 1993 έως και το 1995 επιμορφώθηκαν σε τέσσερα διαφορετικά Πανεπιστήμια της Ελλάδας, συνολικά 2.008 ομογενείς εκπαιδευτικοί από την Αλβανία. Μελετώντας τις ονομαστικές λίστες των συμμετεχόντων στα επιμορφωτικά σεμινάρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, διαπιστώσαμε πως το 1995 συμμετείχαν οι ίδιοι ομογενείς εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει και την προηγούμενη χρονιά, αλλά και πάλι ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων από την μία χρονιά στην άλλη, βλέπουμε να έχει σχεδόν διπλασιαστεί. Όμως, το γεγονός ότι δεν εντοπίσαμε για όλα τα σεμινάρια της περιόδου εκείνης ονομαστικές λίστες συμμετεχόντων, δεν μας επιτρέπει να γνωρίζουμε τι ακριβώς συνέβη και υπό ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις υλοποιήθηκαν τελικά όλα αυτά τα σεμινάρια και στα τέσσερα Πανεπιστήμια της Ελλάδας.

Από την άλλη παρατηρούμε πως από το 1995 και έπειτα το Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. παύει να χρηματοδοτεί τέτοιου είδους επιμορφωτικά σεμινάρια, γεγονός που δε μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τα στοιχεία που διαθέτουμε. Από το 1995 και έπειτα δεν εντοπίσαμε κανένα έγγραφο στα αρχεία του συγκεκριμένου ιδρύματος που να αναφέρεται σε επιμορφωτικά σεμινάρια για οποιαδήποτε ομάδα ομογενών εκπαιδευτικών.

Από τα συνολικά γραπτά ντοκουμέντα που μελετήσαμε, δεν προκύπτουν με σαφήνεια, οι απώτεροι στόχοι καθώς και τα εναρκτήρια κίνητρα της συγκεκριμένης επιμορφωτικής προσπάθειας. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ήταν κυρίως μια προσπάθεια ανταπόκρισης της Πολιτείας σε πιεστικά αιτήματα της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία, που δεν έπανε παράλληλα να έχει και οικονομικά οφέλη. Μπορεί η ημερήσια χρηματική αποζημίωση που λάμβανε κάθε εκπαιδευτικός να μην ήταν μεγάλη, για τα δεδομένα όμως και την γενικότερη οικονομική κατάσταση της χώρας αυτής, ήταν σημαντική. Παράλληλα, με τα σεμινάρια αυτά, ικανοποιήθηκε κατά ένα μέρος και η έντονη αναγκαιότητα της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας, για γνωριμία με τη σύγχρονη Ελλάδα. Υπό αυτό το πρίσμα, τα επιμορφωτικά σεμινάρια της περιόδου εκείνης, ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες των ίδιων των ομογενών εκπαιδευτικών από την Αλβανία, οι οποίοι σε μεγάλο ποσοστό δεν ήταν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.





## ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

---

### ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ

#### 7. Η έρευνα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Το προφίλ των ομογενών εκπαιδευτικών)

##### *7.1. Εισαγωγή*

Στο παρόν κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τη δεύτερη ενότητα της εμπειρικής έρευνας που πραγματοποιήσαμε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Όπως έχουμε ήδη πει από την εισαγωγή, κεντρικός σκοπός της εργασίας, είναι η μελέτη και περιγραφή της επιμόρφωσης που λαμβάνουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί που ζουν στο εξωτερικό και διδάσκουν την ελληνική γλώσσα, υπηρετώντας σε κάποια από τις υπάρχουσες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά και η σκιαγράφηση των βασικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο ομογενή εκπαιδευτικό και συνθέτουν το προφίλ του. Η δεύτερη ενότητα της έρευνας που επικεντρώνεται αποκλειστικά στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, έρχεται να ικανοποιήσει τον δεύτερο κεντρικό στόχο της εργασίας, δηλαδή τη σκιαγράφηση των βασικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο ομογενή εκπαιδευτικό.

Με τον όρο «προφίλ» του ομογενούς εκπαιδευτικού, εννοούμε όλα αυτά τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν την συνολική εικόνα του, όχι μόνο στο επαγγελματικό πεδίο, -αν και κατά βάση επικεντρωθήκαμε σε αυτό- αλλά παράλληλα και σε προσωπικό, διαπροσωπικό, κοινωνικό επίπεδο. Για τη συλλογή των παραπάνω πληροφοριών, διερευνήσαμε και μελετήσαμε τις μεταναστευτικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές βιογραφίες αντιπροσωπευτικών τύπων ομογενών εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας αναφερθήκαμε στις «τυπολογίες» εκπαιδευτικών, έτσι όπως προκύπτουν αυτές, έχοντας ως βασικό κριτήριο την κατάρτιση και εξέλιξη τους. Πρόθεση μας, λοιπόν, σε αυτή τη δεύτερη ενότητα της έρευνας είναι να διερευνήσουμε διεξοδικότερα αυτούς τους τύπους εκπαιδευτικών που εμφανίζονται, και να διαπιστώσουμε ποια είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κάθε ενός από αυτούς. Πρόθεσή μας επίσης είναι μέσα από την παραπάνω διαδικασία, να εξετάσουμε το πώς διαμορφώνονται και εμπλουτίζονται οι τυπολογίες αυτές αν θέσουμε διαφορετικά κριτήρια διαχωρισμού τους όπως είναι για παράδειγμα: οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, η χώρα διαμονής τους, η υπηρεσιακή τους κατάσταση κ.λπ., έτσι ώστε να αναδειχτούν οι μεταξύ τους διαφορές, αλλά και τα μεταξύ τους κοινά σημεία.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η δεύτερη ενότητα της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τα χρονικά διαστήματα στα οποία το Πανεπιστήμιο Κρήτης υλοποιούσε επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς. Από το 1997 έως και το 2001 το Πανεπιστήμιο Κρήτης υλοποίησε συνολικά επτά (7) επιμορφωτικά σεμινάρια

για ομογενείς εκπαιδευτικούς<sup>73</sup>.

Οι είκοσι (20) εκπαιδευτικοί, των οποίων τις συνεντεύξεις επεξεργαστήκαμε και μελετήσαμε αναλυτικά, παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, ωστόσο παρουσιάζουν και αρκετές διαφορές. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη διαπίστωση, προσπαθήσαμε να δομήσουμε το υλικό που προέκυψε, έχοντας παράλληλα ως άξονες τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, έτσι όπως διατυπώθηκαν στο κεφ. 5.

Το ίδιο το υλικό που προέκυψε από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις μας έδειξε το «δρόμο» για την ορθότερη αξιοποίησή και ανάλυσή του. Έτσι αν και οι συνεντεύξεις αυτές καθ' εαυτές επικεντρώθηκαν στις υποκειμενικές εμπειρίες των υποκειμένων που είχαν βιώσει συγκεκριμένες καταστάσεις, ωστόσο οι απαντήσεις τους μας έδωσαν την δυνατότητα να ελέγξουμε τόσο την εγκυρότητα των ερευνητικών ερωτημάτων μας, όσο και να πληροφορηθούμε για την ύπαρξη μη προσδοκώμενων απαντήσεων, πράγμα που είχε ως πολύ λογική συνέπεια την δημιουργία περισσότερων ερωτημάτων.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των κειμένων είναι ουσιαστικά και φωτίζουν από τη μια πολλές πτυχές που συνθέτουν το προφίλ του ομογενούς εκπαιδευτικού, ενώ από την άλλη επιβεβαιώνουν τις περισσότερες από τις αρχικές μας υποθέσεις.

<sup>73</sup> Κατά τη χειμερινή περίοδο (Δεκέμβριο ή Ιανουάριο) για τους εκπαιδευτικούς του βόρειου ημισφαιρίου και κατά τη θερινή περίοδο (Ιούλιο), για τους εκπαιδευτικούς του νοτίου. Για μια συνολική εικόνα βλ. και το συγκεντρωτικό πίνακα (κεφ. 6, πίν. 8) των επιμορφωτικών που υλοποιήθηκαν στα ελληνικά Πανεπιστήμια, κατά τη δεκαετία 1990-2000, όπως τον παραθέτουμε στο κεφ. 6. Υπενθυμίζουμε ότι για πρακτικούς λόγους, στον πίνακα των συνολικών σεμιναρίων του Πανεπιστημίου Κρήτης που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», συμπεριλάβαμε και το σεμινάριο του 2001 μολοντί δεν εμπίπτει στην δεκαετία που διερευνούμε.

## **7.2. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

### **7.2.1. Πρώτες διαπιστώσεις**

Επιχειρώντας να κάνουμε μια πρώτη γενική ταξινόμηση των αποτελεσμάτων της δεύτερης ενότητας της έρευνας, τα διακρίνουμε σε ποσοτικά και σε ποιοτικά αποτελέσματα. Βέβαια, ο αριθμός των είκοσι ομογενών εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας, μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικός του συνόλου των ομογενών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ελληνόγλωσσα σχολεία του εξωτερικού, έτσι ώστε να μας επιτρέψει να εξάγουμε καθολικά συμπεράσματα, ωστόσο η πρόθεση μας όπως έχουμε ήδη δηλώσει δεν ήταν αυτή. Το δείγμα, δηλαδή, των υποκειμένων της έρευνας, όντας αντιπροσωπευτικό ως προς τις δεδηλωμένες κατηγορίες-τύπους ομογενών εκπαιδευτικών που συναντάμε στην κάθε μορφή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, είναι αρκετό για να καταγράψει τις τάσεις, αλλά και τα επιμέρους χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ τους. Τα χαρακτηριστικά που καταγράψαμε δεν είναι αμετάβλητα ή στατικά, αλλά πέρα από την ετερογένεια που τα διακρίνει, διαμορφώνονται ολοένα μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ενυπάρχουν και εξελίσσονται σταδιακά.

Όπως ήδη αναφέραμε οι είκοσι ομογενείς εκπαιδευτικοί του δείγματος προέρχονταν από τις εξής επτά διαφορετικές χώρες: Αυστραλία, Ν. Ζηλανδία, Καναδά, Η.Π.Α., Ρωσία, Γεωργία και Ν. Αφρική. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (συγκεκριμένα οι οκτώ από αυτούς), ήταν από την Αυστραλία, και αυτό είναι φυσικό γιατί από το σύνολο των ομογενών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι εκπαιδευτικοί από την χώρα αυτή, ήταν και αριθμητικά, περισσότεροι. Επίσης οι Η.Π.Α. είναι η χώρα με την χαμηλότερη εκπροσώπηση στο δείγμα, καθώς από το πρωταρχικό δείγμα των τριάντα ομογενών εκπαιδευτικών οι οποίοι υποβλήθηκαν σε συνέντευξη, οι τέσσερις που δεν επιλέχτηκαν στο τελικό δείγμα των είκοσι, προέρχονταν τη χώρα αυτή.

Πέρα από τα συγκεντρωτικά στοιχεία που συλλέξαμε από τους είκοσι εκπαιδευτικούς του δείγματος, τα οποία μπορούν εύκολα να παρουσιαστούν σε μία σειρά από πίνακες, πρόθεση μας ήταν να επιδιώξουμε μια περισσότερο ποιοτική προσέγγιση ανάλυση. Έτσι, αφού πρώτα κάνουμε μια σύντομη παρουσίαση των γενικών πληροφοριών σε ποσοτικοποιημένη μορφή, θα προχωρήσουμε στη συνέχεια σε μια εκτενέστερη συζήτηση των ατομικών βιογραφιών των εκπαιδευτικών. Στόχος μας είναι μέσα από αυτή τη συζήτηση να διαφανούν τα κοινά σημεία, αλλά και οι διαφορές που διακρίνουν τους ομογενείς εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και στη συνέχεια να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο αυτές εντάσσονται στους διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών έτσι όπως τους έχουμε παραθέσει (στο κεφ. 4.2.).

Για το σκοπό αυτό καταρτίσαμε ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα για τον καθένα από τους είκοσι εκπαιδευτικούς, στο οποίο αναφέρουμε τα βασικά σημεία

της μεταναστευτικής, σχολικής και ακαδημαϊκής τους βιογραφίας, καθώς και μερικά άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία. Στην πορεία συγγραφής των βιογραφικών σημειωμάτων, διαπιστώσαμε πως οι έντεκα από τις είκοσι περιπτώσεις παρουσίαζαν τόσες ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ τους, ώστε να ανταποκρίνονται η καθεμιά στον ένα ή τον άλλο τύπο εκπαιδευτικού, έτσι όπως τους έχουμε παραθέσει στο σχετικό πίνακα τυπολογιών (πιν. 4). Για αυτό θα παραθέσουμε αυτούσια μόνο τα έντεκα από τα είκοσι βιογραφικά σημειώματα προκειμένου να αποφυγούμε κουραστικές επαναλήψεις.

Επιδίωξη μας είναι μέσα από την συγκριτική εξέταση και συζήτηση των ατομικών βιογραφιών, να αναλύσουμε βασικά ερωτήματα όπως:

- Ποια είναι τα επιμέρους χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν και συνιστούν τους διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών, που συναντάμε στα σχολεία του εξωτερικού;
- Η κοινωνικοποίηση και η διαφοροποιημένη ατομική βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών, παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση του επαγγελματικού τους προφίλ, και αν ναι πώς αυτά επηρεάζουν την διδακτική τους ετοιμότητα και γενικότερα το διδακτικό τους έργο;
- Οι διαφορετικές τυπολογίες των ομογενών εκπαιδευτικών που συναντάμε, σχετίζονται ή όχι με τις διαφορετικές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό;
- Τι μπορεί να σημαίνει η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, και πώς θα πρέπει να την «διαχειριστούνε» οι αρμόδιοι επιμορφωτικοί φορείς;
- Ποιες είναι οι πρωταρχικές επιμορφωτικές ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών, αλλά και οι προσδοκίες που έχουν από τα επιμορφωτικά σεμινάρια, σύμφωνα και με τις δικές τους εκτιμήσεις;
- Ανταποκρίνονται τελικά τα σεμινάρια επιμόρφωσης στις ρητά ή άρρητα διατυπωμένες ανάγκες τους; Με άλλα λόγια, υπάρχει τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας αυτών των σεμιναρίων;
- Ποιοι είναι οι τρόποι και τα μέσα αξιολόγησης της επιμόρφωσης που δέχονται οι ομογενείς εκπαιδευτικοί; Τι πιστεύουν οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί για τον θεσμό της επιμόρφωσης;

### ***7.3. Οι ατομικές βιογραφίες των ομογενών εκπαιδευτικών***

Πριν παραθέσουμε τα έντεκα (11) από τα είκοσι (20) συνολικά, βιογραφικά σημειώματα, επισυνάπτουμε ένα συγκεντρωτικό πίνακα, στον οποίο διαφαίνονται βασικά στοιχεία της ατομικής βιογραφίας του καθενός από τους είκοσι εκπαιδευτικούς. Στον πίνακα 16, φαίνονται με μια ματιά τα κοινά στοιχεία, αλλά συγχρόνως και στοιχεία που διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους. Ωστόσο πέρα από αυτά τα μετρήσιμα στοιχεία, που μπορούν να αποδοθούν στη μορφή ενός πίνακα, υπάρχουν και ένα πλήθος άλλων στοιχείων, που όπως αναφέρθηκε, δε μπορούν παρά να αποδοθούν μέσα από την ποιοτική ανάλυση των ατομικών βιογραφιών.

Στο συγκεκριμένο πίνακα καταγράφονται βασικά στοιχεία και για τους είκοσι εκπαιδευτικούς από τους οποίους πήραμε συνέντευξη. Ο κάθε αριθμός από το ένα (1) έως το είκοσι (20) αντιστοιχεί και σε μία περίπτωση ομογενούς εκπαιδευτικού, ενώ στις κάθετες στήλες του πίνακα παραθέτουμε πληροφορίες για τη χώρα διαμονής, τον τόπο γέννησης, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά και για τις ανώτερες ή ανώτατες σπουδές του κάθε ομογενούς εκπαιδευτικού.

Με βάση τα ποικίλα στοιχεία διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, επιλέξαμε να αναλύσουμε βαθύτερα και να σχολιάσουμε τις περιπτώσεις εκείνες που διέφεραν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι ικανές να μας παρουσιάσουν τις διαφορετικές αποχρώσεις και τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν το ιδιαίτερο προφίλ της κάθε κατηγορίας των ομογενών εκπαιδευτικών.

Οι έντεκα (11) πρώτες περιπτώσεις του πίνακα 16 που ακολουθεί, αντιστοιχούν στα έντεκα από τα είκοσι συνολικά βιογραφικά σημειώματα των ομογενών εκπαιδευτικών τα οποία θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Πίνακας 16: Στοιχεία από τις ατομικές βιογραφίες των ομογενών εκπαιδευτικών

A/A	Χώρα διαμονής	Τόπος Γέννησης	Ηλικία	Έτη Υπηρ.	Βαθμ. Εκπ/σης	Ανώτερες / ανώτατες σπουδές ή παράλληλη απασχόληση
1.	Αυστραλία	Ζάκυνθος	40	2	B' βέθβια	B.A. Μεταφραστικό Univ. Of Adelaide Αρχική απασχόληση ως οδηγός ταξί, ενώ δούλεψε σε απογευματινά σχολεία ως δάσκαλος.
2.	N. Αφρική	Αίγυπτος	53	25	A' βέθβια	Ματρώλειος Παιδ. Ακαδημία & Αγγλική Φιλολογία Πανεπιστήμιο Αθηνών.
3.	Αυστραλία	Λέροος	54	10	A' βέθβια	Certificate of Development & Training. NSW Ethnic School Board. Δούλεψε αρχικά χωρίς να έχει κάνει ανώτερες σπουδές, ή επιμορφωτικά σεμινάρια.
4.	Αυστραλία	Μακεδονία	29	10	A', B' βέθβια	Bachelor of Education-in Secondary Languages, University of Adelaide
5.	N. Αφρική	Θεσσαλονίκη	36	6	B', Γ' βέθβια, Ενήλικες	Φιλοσοφική Σχολή- Αγγλική Φιλολογία, Masters of Philosophy A.Π.Θ. - & 2ο Masters στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου. Τώρα διδάσκει στο RAU Univ.
6.	N. Αφρική	N. Αφρική	35	2	A' βέθβια	Μηχανικός αεροσκαφών -Σχολή δημοσιογραφίας, Τώρα αραδιοφωνικός παραγωγός, δάσκαλος και φοιτητής στην έδρα N.E. σπουδών στο RAU Univ. Bachelor of Arts-& Psychology Australian Studies (Curtin University).
7.	Αυστραλία	Αυστραλία	32	10	A' βέθβια	
8.	H.Π.Α.	Αθήνα	52	10	B' βέθβια	B.A. Honours of UNE (Τα μαθήματα ήταν δι' αλληλογραφίας).
9.	Ρωσία	Ρωσία	53		A', B' βέθβια	Ρωσικό Πανεπιστήμιο, Χημικός- Βιολόγος
10.	N. Ζηλανδία	Αίγυπτος	44	0	A' βέθβια	Teacher's College (4ετούς φοίτησης)
11.	Καναδός	Καλαμάτα	?	5	A', B' βέθβια	Δακτυλογράφος- στενογράφος, χωρίς περαιτέρω σπουδές, ή επιμόρφωση.
12.	Αυστραλία	Αυστραλία	27	10	A' βέθβια	Diploma of Teaching in Primary Ed. Bachelor of Education- University of Adelaide.
13.	N. Αφρική	N. Αφρική	29	9	A', B' βέθβια	B.A. Languages -B.A. Greeks RAU University of S. Africa.
14.	Αυστραλία	Αυστραλία	38	11	B' βέθβια Ενήλικες	Bachelor of Arts- Diploma of Education- Sydney University.
15.	Αυστραλία	Αυστραλία	50	10	A', B' βέθβια	Bachelor of Education- Secondary Languages - University of Adelaide.
16.	Αυστραλία	Αυστραλία	36	16	A' βέθβια	Diploma teaching Coburg College Vic. Australia and Institute of Technology.
17.	Ρωσία	Ρωσία	29	--	A' βέθβια	Ρωσικό Πανεπιστήμιο- Ρωσική Φιλολογία
18.	Καναδός	Αθήνα	33	6	A', B' βέθβια	Φιλοσοφική Σχολή: Αγγλική Φιλολογία A.Π.Θ. και Teachers certificate.
19.	Ρωσία	Ρωσία	46	12	A', B' βέθβια, Ενήλικες	Ρωσικό Πανεπιστήμιο, Φυσικός.
20.	Γεωργία	Γεωργία	33	2	A', B' βέθβια	Πανεπιστήμιο Τιφλίδας Μηχανικός. Καθηγήτρια Ξένης γλώσσας (Αγγλικά).

Τα σημεία διαφοροποίησης μεταξύ των 11 περιπτώσεων αναλύονται σε σχέση με τους ακόλουθους άξονες:

**1) Την κατάρτιση τους:** αυτός ήταν και ο βασικότερος άξονας διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και όπως θα δούμε στη συνέχεια, αποτέλεσε και τον άξονα βάση του οποίου εμπλουτίσαμε την αρχική τυπολογία (με βάση την κατάρτιση) που είχαμε παρουσιάσει στο κεφάλαιο 4 (πιν. 3, σ. 55). Με μια προσεκτικότερη μελέτη των στοιχείων που αφορούν στις έντεκα πρώτες περιπτώσεις του πίνακα 16 και έχοντας επίσης υπόψη μας τον πίνακα 3 με τις τυπολογίες των ομογενών εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι αντιπροσωπεύονται όλοι οι εμφανιζόμενοι τύποι, αλλά παράλληλα εντοπίζονται και μερικές επιπλέον υποκατηγορίες. Έτσι, αν στο σημείο αυτό υιοθετήσουμε –για πρακτικούς λόγους– τους όρους «προσοντούχοι» και «μη προσοντούχοι» εκπαιδευτικοί, θα διαπιστώσουμε ότι: από τις έντεκα περιπτώσεις οι περιπτώσεις 6 και 11, ανήκουν στην κατηγορία των «μη προσοντούχων εκπαιδευτικών, ενώ οι περιπτώσεις 2, 4, 5, 7, 9, 10, ανήκουν στην κατηγορία των προσοντούχων μεν εκπαιδευτικών, που όμως διαφοροποιούνται σε ένα βαθμό μεταξύ τους, καθώς οι περιπτώσεις 2, 4, 5, 7, 10, έχουν διδασκαλική κατάρτιση, σε αντίθεση με την 9 που δεν έχει. Οι περιπτώσεις 1 και 3 αρχικά ανήκαν στην κατηγορία των μη προσοντούχων καθώς δίδασκαν σε ελληνικά σχολεία χωρίς να έχουν κανένα τίτλο σπουδών, στη συνέχεια όμως απόκτησαν τίτλο, είτε πανεπιστημιακό ή κάποιου κολεγίου, οπότε μεταπήδησαν στην κατηγορία των προσοντούχων. Αλλά και αυτοί διαφέρουν μεταξύ τους καθώς οι τίτλοι σπουδών που εκ των υστέρων απέκτησαν και επομένως και το επίπεδο της κατάρτισής τους συσχετίζεται άμεσα με μια σειρά μεταβλητών (όπως για παράδειγμα τη χώρα γέννησης, τη χώρα διαμονής, τον τρόπο φοίτησης αλλά και το ίδρυμα φοίτησης), γεγονός που δεν μπορούμε να μη το λάβουμε υπόψη μας.

**2) Τη χώρα διαμονής:** αυτός ο άξονας έχει να κάνει με την ποικιλία των χωρών από τις οποίες προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί του αρχικού μας δείγματος. Δηλαδή, είχαμε εκπαιδευτικούς που διέμεναν τόσο σε χώρες του νοτίου, όσο και σε χώρες του βορείου ημισφαιρίου. Θελήσαμε έτσι, να εκπροσωπούνται όλες οι χώρες των είκοσι εκπαιδευτικών του αρχικού μας δείγματος. Ρίχνοντας μια ματιά στον πίνακα 16, και συγκεκριμένα στη δεύτερη στήλη των έντεκα πρώτων περιπτώσεων, θα διαπιστώσουμε ότι πράγματι, εκπροσωπούνται όλες οι χώρες διαμονής των εκπαιδευτικών.

**3) Τη χώρα γέννησης:** αυτός ο άξονας διαφοροποίησης αναφέρεται στις χώρες όπου γεννήθηκαν οι εκπαιδευτικοί. Είχαμε εκπαιδευτικούς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και σπούδασαν στην Ελλάδα, αλλά και εκπαιδευτικούς που γεννήθηκαν μεν στην Ελλάδα, αλλά μετανάστευσαν στο εξωτερικό σε νεαρή ηλικία, οπότε τα βασικά στάδια κοινωνικοποίησης τους ολοκληρώθηκαν σε ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Επίσης είχαμε εκπαιδευτικούς που ήταν Έλληνες δεύτερης γενιάς, χωρίς δηλαδή, να έχουν σχεδόν καμία βιοματική προσέγγιση της



ελλαδικής πραγματικότητας. Τέλος, είχαμε και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που γεννήθηκαν σε μια τρίτη χώρα, διαφορετική από τη χώρα στην οποία διαμένουν και εργάζονται. Θελήσαμε λοιπόν να συμπεριλάβουμε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που να καλύπτουν τις διαφοροποιήσεις και αυτού του άξονα.

**4) Τη βαθμίδα εκπαίδευσης:** αυτός ο άξονας αφορά στοιχεία που αναφέρονται στις βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι έχουμε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν αποκλειστικά είτε στην πρωτοβάθμια είτε στην δευτεροβάθμια, εκπαίδευση, αλλά και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν παράλληλα σε περισσότερες από μία βαθμίδες εκπαίδευσης, ή μερικές φορές και σε ομάδες ενηλίκων. Και ως προς αυτόν τον άξονα, λοιπόν, θελήσαμε να είναι αντιπροσωπευτικό το δείγμα των έντεκα περιπτώσεων κάτι που διαφαίνεται στην έκτη στήλη του πίνακα 16.

Στη συνέχεια ακολουθούν, τα έντεκα από τα είκοσι σύντομα βιογραφικά σημειώματα των εκπαιδευτικών τους οποίους υποβάλαμε στη διαδικασία της ημι-δομημένης συνέντευξης<sup>74</sup>.

<sup>74</sup> Σημειώνουμε ότι κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας, είχαμε εξαρχής θέσει ως βασική προϋπόθεση την διατήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας, ως εκ τούτου αριθμήσαμε την κάθε μια περίπτωση ομογενούς εκπαιδευτικού και δεν αναγράφουμε σε καμία περίπτωση τα προσωπικά τους στοιχεία.

### **Περίπτωση 1.**

**Χώρα διαμονής: Αυστραλία**

#### **Φύλο: Άρρεν**

Γεννήθηκε στην Ελλάδα (Ζάκυνθο), όπου και τελείωσε τη βασική του εκπαίδευση, χωρίς να προχωρήσει σε ανώτερες σπουδές. Σε νεαρή ηλικία μετανάστευσε στην Αυστραλία για προσωπικούς λόγους, όπου και έμεινε αρχικά σε συγγενικά του πρόσωπα. Δεν είχε παρά ελάχιστες γνώσεις της αγγλικής γλώσσας και στην αρχή είχε πολλά προβλήματα στην επικοινωνία με τους ντόπιους. Για το λόγο αυτό εντάχθηκε σε ειδικό επιδοτούμενο πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας το οποίο παρείχε η αυστραλιανή κυβέρνηση σε όσους μετανάστες το επιθυμούσαν. Απόκτησε έτσι μια ευχέρεια στην γλώσσα της χώρας διαμονής (Αγγλικά).

Οι στενές επαφές που είχε με την ελληνική παροικία τον οδήγησαν να διδάξει σε ελληνικό απογευματινό σχολείο της παροικίας για τρία συνεχόμενα έτη χωρίς να έχει καμία γενική ή ειδικότερη κατάρτιση. Παράλληλα με τη διδασκαλία του στο απογευματινό σχολείο, δούλεψε σε αγροτικές εργασίες και αργότερα ως οδηγός ταξί. Αργότερα και ενώ συνέχιζε να διδάσκει σε διάφορα ελληνικά απογευματινά σχολεία της παροικίας, γράφτηκε σε ένα Τεχνικό Κολέγιο όπου παρακολούθησε δύο κύκλους μαθημάτων (άσχετων με την Παιδαγωγική) και πολύ αργότερα πήρε από το «Κολέγιο Προχωρημένης Εκπαίδευσης» (College of Advanced Education), το οποίο ήταν 2ετούς φοιτήσεως, πτυχίο διερμηνείας και μετάφρασης, ενώ παρακολούθησε και κάποια μαθήματα παιδαγωγικής φύσεως. Το πτυχίο αυτό του έδωσε την δυνατότητα να διδάσκει και στην Β' βάρθμια εκπαίδευση.

Συνέχισε να διδάσκει σε διάφορα απογευματινά σχολεία και επέλεξε την Β' βάρθμια εκπαίδευση. Μετά από μερικά χρόνια του προσφέρθηκε μόνιμη θέση σε δημόσιο κρατικό σχολείο της Αδελαΐδας. Στο σχολείο αυτό διδάσκει την Ελληνική γλώσσα, καθώς και άλλα μαθήματα στα πλαίσια του LOTE σε ομοεθνείς αλλά και σε αλλοεθνείς μαθητές.

Οι σχέσεις του με την ελληνική παροικία είναι πολύ καλές. Το ίδιο καλές είναι και οι σχέσεις του με τους συναδέλφους του, ντόπιους, ξένους και ομογενείς Έλληνες.

Έχει συμμετάσχει στο παρελθόν σε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια στην Αυστραλία, αλλά και στην Ελλάδα. Το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας ήταν πολύ καλό.

**Περίπτωση 2.****Χώρα διαμονής: Ν. Αφρική****Φύλο: Θήλυ**

Γεννήθηκε στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου, από Έλληνες Αιγυπτιώτες γονείς. Εκεί κοινωνικοποιήθηκε σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον, καθώς στην γειτονιά συμβίωναν άνθρωποι πολλών διαφορετικών εθνότητων. Οι γλώσσα ομιλίας στο σπίτι ήταν τα Ελληνικά, αλλά στην γειτονιά ήταν τα Αραβικά και τα Αγγλικά, ενίοτε δε και τα Γαλλικά. Στην Αλεξάνδρεια τελείωσε τις βασικές της σπουδές στο Κρατικό Αλεξανδρινό Σχολείο (υπό την αιγίδα του Πατριαρχείου) στο οποίο διδάσκονταν τα ίδια μαθήματα που έκαναν και οι μαθητές στην Ελλάδα, αλλά παράλληλα είχαν και υποχρεωτικά μαθήματα στα Αραβικά (γλώσσα και θρησκευτικά).

Στη συνέχεια ήρθε στην Ελλάδα, για ανώτερες σπουδές, και φοίτησε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, από όπου πήρε πτυχίο Αγγλικής Φιλολογίας. Έχοντας όμως μεγάλη αδυναμία στα παιδιά, γράφτηκε στη συνέχεια στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία, από όπου πήρε το πτυχίο της δασκάλας. Εξ αιτίας των πολιτικών της φρονημάτων (συνέπεσε με την περίοδο της δικτατορίας) δεν της επέτρεψαν να μπει στην επετηρίδα διορισμών και έτσι αναγκάστηκε να επιστρέψει πίσω στην Αίγυπτο. Εκεί δίδαξε για τρία χρόνια στο ελληνικό ημερήσιο σχολείο της Μασούρας. Στη συνέχεια και μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας, επέστρεψε στην Ελλάδα για να τελειώσει τις σπουδές της στην Ιταλική γλώσσα, που είχε διακόψει.

Για οικογενειακούς λόγους έκανε ένα ταξίδι στην Ν. Αφρική, όπου και τελικά αποφάσισε να παραμείνει εφόσον παντρεύτηκε. Με την εγκατάσταση της στη Ν. Αφρική εργάστηκε αρχικά σε άσχετες με το διδασκαλικό επάγγελμα εργασίες, αλλά στη συνέχεια μέσω του ελληνικού Προξενείου του Γιοχάννεσμπουργκ, της έγινε πρόταση να διδάξει. Έτσι, αφού πέρασε από συνέντευξη, διορίστηκε σε ιδιωτικό σχολείο, στο οποίο εργάζεται μέχρι και σήμερα. Στο σχολείο αυτό διδάσκει την ελληνική γλώσσα σε ομοεθνείς και αλλοεθνείς μαθητές διαφόρων ηλικιών της πρωτοβάθμιας, αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Κατά την διάρκεια των πολλαπλών μεταναστεύσεών της αντιμετώπισε προβλήματα προσαρμογής τόσο στην Ελλάδα αρχικά αλλά κυρίως στη Ν. Αφρική, όπου οι νοοτροπία και ο τρόπος ζωής ήταν τελείως διαφορετικός από ότι περιέμενε.

Οι σχέσεις της με τους συναδέλφους της είναι γενικά καλές, με εξαίρεση τους αποσπασμένους Έλληνες εκπαιδευτικούς που τους διακρίνει σύμφωνα με τα λεγόμενα της, μια τάση περιχαράκωσης και μια ανταγωνιστική νοοτροπία.

Στο παρελθόν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στη Ν. Αφρική, από εκπαιδευτικούς φορείς της χώρας αυτής, ποτέ όμως δεν είχε παρακολουθήσει σεμινάριο από ελληνικό εκπαιδευτικό φορέα, είτε στην Ελλάδα, είτε στη Ν. Αφρική.

Οι σχέσεις της με το παροικιακό στοιχείο είναι πολύ στενές και η γλώσσα ομιλίας στο σπίτι είναι κυρίως τα Ελληνικά με πολλές διάσπαρτες αγγλικές λέξεις,

κυρίως όταν μιλάει με τα παιδιά της. Ο βαθμός κατοχής της ελληνικής γλώσσας ήταν πολύ καλός.

### **Περίπτωση 3.**

**Χώρα διαμονής: Αυστραλία**

**Φύλο: Θήλυ**

Γεννήθηκε στην Ελλάδα (Λέρο), όπου και τελείωσε τις βασικές της σπουδές. Στη συνέχεια για οικονομικούς λόγους, μετανάστευσε στην Αυστραλία μαζί με τον σύζυγο της. Εγκαταστάθηκε σε περιοχή όπου διέμεναν και πολλοί άλλοι Έλληνες. Αντιμέτωπισε πολλές δυσκολίες προσαρμογής καθώς δεν γνώριζε την αγγλική γλώσσα και μη μπορώντας να προσαρμοστεί στον αυστραλιανό τρόπο ζωής, επιθυμούσε για καιρό να παλινοοστήσει στην Ελλάδα. Οι επαφές της με το ελληνικό παροικιακό στοιχείο ήταν στενές κάτι που την βοήθησε πολύ τα πρώτα χρόνια. Όπως δηλώνει δεν επεδίωξε ποτέ ιδιαίτερες επαφές με τους ντόπιους ή άλλους αλλοεθνείς. Τα πρώτα χρόνια εργάστηκε ως απλή εργάτρια σε διάφορα εργοστάσια της περιοχής.

Μετά από μερικά χρόνια και ενώ είχε καταφέρει να έχει οικονομική άνεση και μια σχετική προσαρμογή στην χώρα διαμονής, ενδιαφέρθηκε να εργαστεί ως δασκάλα σε ελληνικό σχολείο, παρόλο που δεν είχε την απαιτούμενη κατάρτιση για κάτι τέτοιο. Αναζήτησε τρόπους να εργαστεί σε ελληνικό σχολείο. Κάνοντας μια απλή αίτηση στην Ελληνική Ορθόδοξη Κοινότητα της πόλης της εργάστηκε τελικά ως δασκάλα στο τοπικό απογευματινό σχολείο. Εργάστηκε για πολλά χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δύο χρόνια στην δευτεροβάθμια, χωρίς να έχει πτυχίο οποιασδήποτε ανώτερης ή τεχνικής σχολής. Υποστήριξε παρ'ολαυτά ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργάνωνε πολύ συχνά το Ελληνικό Προξενείο, αλλά και οι αυστραλιανοί εκπαιδευτικοί φορείς, της έδωσαν τα εφόδια που απαιτούνταν για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επάρκεια στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

Τον τελευταίο χρόνο και σε μεγάλη σχετικά ηλικία (54 ετών), αποφάσισε να φοιτήσει δι' αλληλογραφίας στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου του Αμπερντεν.

Μελετώντας το ερωτηματολόγιο που είχε συμπληρώσει στα πλαίσια του επιμορφωτικού σεμιναρίου του Πανεπιστημίου Κρήτης, διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα λεγόμενα της κατά την διάρκεια της συνέντευξης και σε όσα αναγράφει σε αυτό, κυρίως όσον αφορά στην κατάρτιση της, εφόσον στο ερωτηματολόγιο δηλώνει πως είναι κάτοχος «Certificate of Development and Training».

Το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας ήταν αρκετά καλό, όμως η έλλειψη της επαφής με ελληνόγλωσσο περιβάλλον, ήταν εμφανής.

**Περίπτωση 4.****Χώρα διαμονής: Αυστραλία****Φύλο: Θήλυ**

Γεννήθηκε στην Ελλάδα (Κεντρική Μακεδονία), αλλά σε ηλικία μόλις 9 μηνών μετανάστευσε στην Αυστραλία ακολουθώντας τους γονείς της, οι οποίοι ήταν ήδη εκεί. Τα πρώτα χρόνια στην Αυστραλία ήταν δύσκολα για την οικογένεια, καθώς πέρα από τις οικονομικές δυσκολίες αντιμετώπισαν τον «ρατσισμό» των ντόπιων, αλλά και τη δυσκολία προσαρμογής των γονιών της στην Αυστραλία. Εξ αιτίας του ότι οι γονείς της οι οποίοι δε γνώριζαν Αγγλικά, μιλούσαν μόνο Ελληνικά στο σπίτι, αντιμετώπισε γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες όταν πήγε στο αγγλικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, καθώς δεν ήξερε σχεδόν ούτε μια λέξη στα Αγγλικά και δεν μπορούσε να επικοινωνήσει με κανέναν εκεί. Αργότερα, γράφτηκε και σε ένα ελληνικό απογευματινό σχολείο της Εκκλησίας, από το οποίο όμως επίσης δεν έχει καλές αναμνήσεις, καθώς ο δάσκαλος χτυπούσε τα παιδιά και ήταν από όλα μισητός όπως είπε. Η τάξη σε αυτό το ελληνικό σχολείο απαριθμούσε πάνω από πενήντα παιδιά και έτσι ήταν δύσκολο να επιτευχθεί η επιθυμητή μάθηση.

Ξεπερνώντας τις δυσκολίες που είχε στην αγγλική γλώσσα, τελείωσε την βασικές της σπουδές στο κρατικό αγγλικό σχολείο, παράλληλα όμως διαπίστωσε ότι ατονούσαν οι γνώσεις της στην Ελληνική. Στη συνέχεια μέσω των εθνικών εξετάσεων (public exams), πέρασε στο Πανεπιστήμιο (τμήμα Φιλολογίας) όπου έκανε επίσης και Ελληνικά. Παράλληλα με τις σπουδές της στο Πανεπιστήμιο, έκανε αίτηση πρόσληψης σε ελληνικό απογευματινό σχολείο στο οποίο εργάζεται μέχρι σήμερα. Με την πάροδο του χρόνου και μέσω σχετικών αιτήσεων κατέληξε να δουλεύει παράλληλα σε τρία διαφορετικά απογευματινά σχολεία ενίοτε και ως relief teacher<sup>75</sup>.

Στο παρελθόν έχει επιμορφωθεί, αλλά μόνο από αυστραλιανούς εκπαιδευτικούς φορείς. Επίσης δεν είχε ποτέ επισκεφθεί την Ελλάδα στο παρελθόν από τότε που μετανάστευσε. Οι σχέσεις της με την ελληνική παροικία και ιδιαίτερα την Εκκλησία, είναι ιδιαίτερα καλές.

**Σημείωση:** Το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης περίπτωσης εστιάζεται κατά πολύ και στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε πολλά γλωσσικά προβλήματα και η δυσκολία συνεννόησης στην ελληνική γλώσσα ήταν ιδιαίτερα έντονη. Έτσι η συνέντευξη ήταν δίγλωσση. Επίσης μελετώντας διάφορα ερωματολόγια που συμπλήρωσε στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Κρήτης, διαπιστώσαμε το ίδιο πρόβλημα έκφρασης και στον γραπτό της λόγο καθώς εντοπίσαμε πολλά γραμματικά και συντακτικά λάθη.

<sup>75</sup> Relief teacher: Είναι όρος που χρησιμοποιείται για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να αναπληρώσουν τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, όταν για διάφορους λόγους εκείνοι δεν μπορούν να διδάξουν για κάποιες μέρες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορεί να διδάξουν εκ περιτροπής και ανάλογα τις περιστάσεις σε πολλά διαφορετικά σχολεία για όσο διάστημα είναι απαραίτητοι.

### **Περίπτωση 5.**

*Χώρα διαμονής: Ν. Αφρική*

**Φύλο: Θήλυ**

Γεννήθηκε στην Ελλάδα (Θεσσαλονίκη), όπου και τελείωσε τις βασικές της σπουδές. Στη συνέχεια μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων πέρασε στην Φιλοσοφική σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), και μετά την απόκτηση του πτυχίου της Αγγλικής Φιλολογίας, προχώρησε στην απόκτηση και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από το Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. Στη συνέχεια, για προσωπικούς της λόγους, μετανάστευσε στη Γερμανία όπου παρέμεινε για τρία χρόνια. Στο διάστημα αυτό απόκτησε και δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών από το Πανεπιστήμιο του Μονάχου.

Διάφοροι οικογενειακοί λόγοι στη συνέχεια την ώθησαν να μεταναστεύσει μαζί με τον σύζυγο της στο Γιοχάννεσμπουργκ της Ν. Αφρικής. Αρχικά είχε δυσκολίες προσαρμογής στη χώρα αυτή, αλλά στη συνέχεια και με τη βοήθεια της εκεί ελληνικής παροικίας προσαρμόστηκε. Μέσω του Ελληνικού Προξενείου βρήκε εργασία αρχικά σε μια ελληνική εταιρία, και αργότερα στα Κοινοτικά Σχολεία του Γιοχάννεσμπουργκ, διδάσκοντας αποκλειστικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Έπειτα αναζήτησε εργασία σε πανεπιστημιακό ίδρυμα και μετά την αναγνώριση των τίτλων σπουδών της από τους εκπαιδευτικούς φορείς της Ν. Αφρικής, εργάζεται ως Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο RAU, ενώ παράλληλα εξακολουθεί τη διδασκαλία στα Κοινοτικά Σχολεία. Παράλληλα είναι και ορκωτή μεταφράστρια κάτι το οποίο της εξασφαλίζει όπως δήλωσε την απαιτούμενη οικονομική άνεση γιατί οι αμοιβές από το διδακτικό της έργο είναι εξαιρετικά χαμηλές.

Δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ στο παρελθόν επιμορφωτικό σεμινάριο, είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό.

Οι σχέσεις με την ελληνική παροικία όπως δηλώνει είναι πλέον επιλεκτικές, ενώ συναναστρέφεται και με ντόπιους ή αλλοεθνείς συμπολίτες της.

Το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας ήταν άριστο.

**Σημείωση:** Πρόκειται για μια από τις ελάχιστες περιπτώσεις ομογενούς εκπαιδευτικού με υψηλή κατάρτιση (πτυχίο Πανεπιστημίου, 2 masters, Λέκτορας στο RAU). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι απόψεις της για την επιμόρφωση, αλλά και για μια άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία του εξωτερικού, αυτή των Ελλαδιτών με απόσπαση εκπαιδευτικών.

**Περίπτωση 6.****Χώρα διαμονής: Ν. Αφρική****Φύλο: Άρρεν**

Γεννήθηκε στο Γιοχάννεσμπουργκ της Ν. Αφρικής από Έλληνες γονείς και παρέμεινε στην χώρα αυτή ως τα τρία του χρόνια. Οι γονείς του μετανάστευσαν εκεί για οικονομικούς λόγους εκ νέου αλλά στη συνέχεια μετανάστευσαν, στον Καναδά, όπου και παρέμειναν για άλλα τρία χρόνια. Δεν έχει πολλές μνήμες από εκείνα τα έξι πρώτα χρόνια και ότι θυμάται είναι κυρίως από τις διηγήσεις των γονιών του, οι οποίοι πέρασαν πολύ δύσκολα χρόνια και στις δύο χώρες. Η γλώσσα ομιλίας στο σπίτι ήταν πάντα τα Ελληνικά, το ίδιο και στη γειτονιά καθώς και στις δύο τους μεταναστεύσεις φρόντισαν να εγκατασταθούν σε περιοχές όπου διέμεναν και άλλοι Έλληνες.

Σε ηλικία έξι ετών επέστρεψε στην Ελλάδα, όπου και τελείωσε τις βασικές του σπουδές σε ιδιωτικό σχολείο. Συμμετείχε στις πανελλαδικές εξετάσεις στοχεύοντας την Ιατρική Σχολή, χωρίς να έχει επιτυχία στην πρώτη προσπάθεια, αλλά στη συνέχεια σοβαροί λόγοι υγείας τον εμπόδισαν να προσπαθήσει ξανά. Όταν ξεπέρασε τα προβλήματα υγείας, φοίτησε σε μια μέση ιδιωτική Σχολή ως Μηχανικός Αεροσκαφών, όμως δεν εξάσκησε ποτέ το επάγγελμα αυτό. Στη συνέχεια παρακολούθησε αρκετά επιδοτούμενα προγράμματα της Ε.Ε. σχετικά με δημοσιογραφία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, πράγμα που του έδωσε τη δυνατότητα να εργαστεί στην Ελλάδα, ως δημοσιογράφος σε ραδιοφωνικό σταθμό για έξι συνεχόμενα έτη. Παράλληλα παντρεύτηκε και έκανε οικογένεια. Η σύζυγος του είναι δασκάλα.

Το γεγονός ότι η σύζυγος του πήρε απόσπαση να εργαστεί σε σχολείο της Ν. Αφρικής ήταν η «αιτία και η αφορμή» για να μεταναστεύσει και πάλι στη χώρα αυτή. Βρήκε αμέσως εργασία στον ελληνικό ραδιοφωνικό σταθμό του Γιοχάννεσμπουργκ. Αυτός ήταν ένας λόγος που έγινε πολύ γνωστός στην ελληνική Κοινότητα της πόλης, αλλά επίσης και το γεγονός ότι συμμετείχε πολύ ενεργά στις εκδηλώσεις της Κοινότητας του Γιοχάννεσμπουργκ.

Όταν ένας δάσκαλος από τα έξι ελληνικά σχολεία που λειτουργούν στην πόλη διέκοψε την απόσπαση του, του ζητήθηκε από την κοινότητα να καλύψει προσωρινά το κενό που άφησε. Έτσι παρόλο που δεν είχε καμία σχετική κατάρτιση, δέχτηκε την πρόταση, υπολογίζοντας και στην βοήθεια από την σύζυγο του που είχε τη σχετική κατάρτιση. Οι μαθητές του είναι ελληνικής καταγωγής (κυρίως παιδιά από μεικτούς γάμους), ενώ είναι διαφόρων ηλικιών μέσα στην ίδια τάξη. Συνέχισε να διδάσκει και την επόμενη χρονιά. Ωστόσο θεωρεί πως υστερεί σε θέματα διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης. Για το λόγο αυτό έκανε αίτηση στο Πανεπιστήμιο RAU, στο οποίο μετά από συνέντευξη τον δέχτηκαν και είναι ήδη στο δεύτερο έτος σπουδών, στην έδρα Ν.Ε. σπουδών, με αντικείμενο τα Παιδαγωγικά. Παράλληλα, εξακολουθεί να εργάζεται και στον ελληνικό ραδιοφωνικό σταθμό του Γιοχάννεσμπουργκ. Οι σχέσεις τους με τους άλλους

συναδέλφους του, είναι από καλές μέχρι αδιάφορες. Δεν είχε συμμετάσχει στο παρελθόν σε άλλο επιμορφωτικό σεμινάριο.

Το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας είναι πολύ καλό. Διατηρεί πολύ στενές επαφές με την Ελλάδα την οποία επισκέπτεται κάθε χρόνο.



**Περίπτωση 7.****Χώρα διαμονής: Αυστραλία****Φύλο: Θήλυ**

Γεννήθηκε στην Πέρθη της Αυστραλίας από Έλληνες μετανάστες γονείς, οι οποίοι μετοίκησαν εκεί για οικονομικούς λόγους. Αρχικά εγκαταστάθηκαν οικογενειακά σε περιοχή της ελληνικής παροικίας και έτσι οι συναναστροφές της ήταν μόνο με Έλληνες, ενώ η γλώσσα επικοινωνίας στα πρώτα της παιδικά χρόνια, ήταν μόνο η ελληνική.

Αργότερα όταν πήγε στο δημοτικό σχολείο μετακόμισαν σε περιοχή με μεικτό πληθυσμό, όπου οι συναναστροφές της με παιδιά διαφορετικών και ποικίλων εθνοτήτων απαιτούσαν τη χρήση της αγγλικής γλώσσας. Φοίτησε σε αγγλικό δημόσιο σχολείο, ενώ στο Γυμνάσιο και το Λύκειο φοίτησε σε ένα ιδιωτικό καθολικό σχολείο. Έτσι, οι όποιες γνώσεις είχε στην ελληνική γλώσσα ατόνησαν με τον καιρό. Παράλληλα με το αγγλικό σχολείο, παρακολουθούσε μαθήματα ελληνικής σε απογευματινό και σαββατιανό σχολείο, από το οποίο οι αναμνήσεις της δεν ήταν καλές. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης της στο δημοτικό, επέστρεψαν για οικογενειακούς λόγους στην Ελλάδα, όπου παρέμειναν για ένα χρόνο και έτσι τελείωσε την Τρίτη τάξη του δημοτικού σε σχολείο της Ελλάδας. Αυτό θεωρεί ότι την βοήθησε στο να αποκτήσει βασικές γνώσεις της ελληνικής γλώσσας και όταν επέστρεψε στην Αυστραλία, διαπίστωσε πόσο χαμηλού επιπέδου ήταν η διδασκαλία στο ελληνικό απογευματινό σχολείο όπου συνέχισε να φοιτά. Θεωρεί ότι το ελληνικό σχολείο δημιουργούσε στα παιδιά κυρίως εκείνη την εποχή κοινωνικά προβλήματα (social problems), καθώς τα στιγματίζε και τους στερούσε την συμμετοχή σε άλλες δραστηριότητες που έκαναν τα άλλα παιδιά του αγγλικού σχολείου.

Συνέχισε τις σπουδές της στο Πανεπιστήμιο (Curtin University), όπου και πήρε ειδικευση στη Παιδαγωγικά και στη Ψυχολογία. Καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο, παρακολούθησε μαθήματα σε ένα κολέγιο από το οποίο πήρε ένα δίπλωμα (Trains Letter Course). Στη συνέχεια εργάστηκε σε ένα ιδιωτικό ελληνικό ιδιωτικό δίγλωσσο σχολείο, στο οποίο διορίστηκε έπειτα από γραπτή αίτηση. Αυτή τη στιγμή πέρα από αυτό το σχολείο εργάζεται και ως relief teacher. Έχει παρακολουθήσει διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια που οργάνωναν αυστραλιανοί εκπαιδευτικοί φορείς.

Οι σχέσεις της με την παροικία είναι άριστες, αλλά την ενοχλεί που δεν έχει ευχέρεια στην ελληνική γλώσσα. Οι συναναστροφές της παροικιακά είναι εξίσου και με Έλληνες αλλά και με ντόπιους.

---

**Σημείωση:** Χαρακτηριστικό και αυτής της περίπτωσης ήταν ότι παρόλη την ακαδημαϊκή της κατάρτιση, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε πολλά γλωσσικά προβλήματα και η δυσκολία συνεννόησης στην ελληνική γλώσσα ήταν ιδιαίτερα έντονη. Κατά συνέπεια, η συνέντευξη ήταν κατά ένα μεγάλο μέρος δίγλωσση.

### **Περίπτωση 8.**

**Χώρα διαμονής: Η.Π.Α.**

#### **Φύλο: Θήλυ**

Γεννήθηκε στην Ελλάδα (Αθήνα), όπου και ολοκλήρωσε τις βασικές σπουδές της σε δημόσιο σχολείο. Στη συνέχεια εργάστηκε για μερικούς μήνες ως δημόσιος υπάλληλος, ενώ παράλληλα παρακολουθούσε ιδιαίτερα μαθήματα στην αγγλική γλώσσα, γιατί σκόπευε να μεταναστεύσει στις Η.Π.Α. ακολουθώντας το σύζυγο της που ήταν ήδη εκεί. Οι λόγοι που τους ανάγκασαν να μεταναστεύσουν δεν ήταν μόνο οικονομικοί, αλλά κυρίως πολιτικοί καθώς συνέπεσαν με την περίοδο της δικτατορίας. Όταν εγκαταστάθηκε στις Η.Π.Α. είχε ήδη κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις στα Αγγλικά, που τη βοήθησαν στα πρώτα της βήματα. Παρολαυτά, γνωρίζοντας τις ελλείψεις της, παρακολούθησε και άλλα μαθήματα Αγγλικών σε ειδική τάξη για μετανάστες.

Τα πρώτα της χρόνια στην Αμερική ήταν ιδιαίτερα δύσκολα. Εργάστηκε ως εργάτρια σε πολλά εργοστάσια. Η προσαρμογή της στις νέες συνθήκες ήταν μια τραυματική εμπειρία, καθώς δεν μπορούσε να ενταχθεί ούτε στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, αλλά ούτε να δεχτεί τη νοοτροπία της ελληνικής παροικίας. Για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν είχε κοινωνικό κύκλο, παρόλο που εγκαταστάθηκαν σε περιοχή όπου ζούσαν κυρίως Έλληνες. Με τον καιρό όμως απόκτησε κάποιες επαφές κατά βάση όμως με αλλοεθνείς, επίσης, μετανάστες.

Μετά τα πέντε πρώτα χρόνια παραμονής στις Η.Π.Α. ενώ εξακολουθούσε να δουλεύει σε εργοστάσια, διάβασε μια αγγελία σε ελληνική εφημερίδα που ζητούσε δασκάλες για το ελληνικό απογευματινό σχολείο της περιοχής της. Έκανε αίτηση προσκομίζοντας μόνο το απολυτήριο του εξαταξίου γυμνασίου που διέθετε και έπειτα από συνέντευξη την προσέλαβαν και εργάστηκε σε αυτό επί τέσσερα συνεχόμενα έτη. Έπειτα εργάστηκε και σε σαββατιανά σχολεία, ενώ αποφάσισε να γραφτεί στο κολέγιο της περιοχής της για να συνεχίσει τις σπουδές της. Από εκεί και πριν συμπληρώσει καν έξι μήνες σπουδών, αποφάσισε να γραφτεί σε Πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της σπούδασε με μαθήματα δι' αλληλογραφίας, και δηλώνει ως τίτλο σπουδών B.A. & B.A. Honors στα Νέα και Αρχαία Ελληνικά και στα Γαλλικά. Στη συνέχεια η πορεία της παρουσιάζεται από την ίδια με κάποια ασάφεια, καθώς δηλώνει πως δούλεψε και σε ημερήσια σχολεία αλλά και ως βοηθός δασκάλας σε δίγλωσσο σχολείο ενώ για κάποιο διάστημα εργάστηκε και ως «*half education officer*» σε νοσοκομείο.

Δούλεψε επίσης και σε μεγάλο κρατικό ραδιοφωνικό σταθμό ως δημοσιογράφος και εκφωνήτρια. Οι σχέσεις της με τους συναδέλφους της είναι άριστες και με τον καιρό συνήθισε και την νοοτροπία των ανθρώπων της παροικίας. Δεν έχει επιμορφωθεί ποτέ στο παρελθόν από κάποιον επίσημο εκπαιδευτικό φορέα της Ελλάδας, αλλά ούτε και από εκπαιδευτικό φορέα των Η.Π.Α.

Το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας ήταν πολύ καλό.

**Περίπτωση 9.****Χώρα διαμονής: Ρωσία****Φύλο: Θήλυ**

Γεννήθηκε στο Βλαντικανκάς (Καύκασος) της Ρωσίας από Έλληνες γονείς ποντιακής καταγωγής, οι οποίοι εγκατέλειψαν την Τουρκία λόγω των τότε πολιτικών συνθηκών και εγκαταστάθηκαν εκεί την δεκαετία του 1930. Στην περιοχή αυτή μένουν σήμερα περίπου 3.000 Έλληνες. Η μητρική της γλώσσα είναι η ποντιακή διάλεκτος που μιλούσαν στο σπίτι. Τώρα πια χρησιμοποιεί κυρίως τη ρωσική γλώσσα και μέσα στο σπίτι.

Φοίτησε στο ρωσικό κρατικό σχολείο, καθώς το 1937 το καθεστώς έκλεισε όλα τα ελληνικά σχολεία που υπήρχαν τότε στη χώρα. Στα μαθητικά της χρόνια δεν είχε τη δυνατότητα να κάνει μαθήματα Ελληνικών.

Συνέχισε με ανώτερες σπουδές (κατόπιν εθνικών εξετάσεων) στο Πανεπιστήμιο της Μόσχας από όπου πήρε πτυχίο Χημείας και Βιολογίας. Μετά την απόκτηση του πτυχίου της εργάστηκε σε ρωσικό σχολείο όπου δίδασκε Χημεία και Βιολογία.

Τα Ελληνικά τα έμαθε όπως μας είπε, από το σύζυγο μιας φίλης της ο οποίος γνώριζε καλά τη γλώσσα και της έκανε ιδιαίτερα μαθήματα για περίπου 3 μήνες. Επίσης διάβαζε μόνη της ό,τι ελληνικά βιβλία μπορούσε να βρει, ενώ στη συνέχεια συμμετείχε και σε σεμινάρια που οργάνωσε ο Ελληνικός Σύλλογος.

Αργότερα με την ίδρυση ελληνικού σχολείου στην πόλη της, θέλησε να διδάξει και σε αυτό. Ο πρόεδρος του τοπικού ελληνικού συλλόγου της πρότεινε τη θέση αυτή και εκείνη δέχτηκε, καθώς δεν υπήρχε άλλη διαθέσιμη δασκάλα στην περιοχή. Έτσι μοίρασε το διδακτικό της έργο ανάμεσα στο ρωσικό και το ελληνικό σχολείο στο οποίο αυτή τη στιγμή φοιτούν 60 μαθητές (όχι μόνο ελληνικής καταγωγής), χρηματοδοτείται από τη ρωσική κυβέρνηση και είναι ενταγμένο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Το σχολείο είναι στο ίδιο κτίριο με το ρωσικό, αλλά αντιμετωπίζει ιδιαίτερα έντονα οικονομικά προβλήματα. Τα Ελληνικά τα διδάσκει ως Δεύτερη γλώσσα μετά τα μαθήματα του ρωσικού σχολείου. Θεωρεί τη γλωσσική της ανεπάρκεια ως βασικό πρόβλημα στην διδασκαλία της, αλλά δεν υπάρχει άλλη δασκάλα στην περιοχή. Έχει συμμετάσχει στο παρελθόν σε πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια τόσο στην Ελλάδα, αλλά κυρίως στη Ρωσία. Όπως δήλωσε, αντιμετώπισε πολλές δυσκολίες στο να κατανοήσει τα περιεχόμενα των σεμιναρίων. Στην παρούσα φάση παρολαυτά έχει αναλάβει την «επιμόρφωση» άλλων «εκπαιδευτικών» της κοινότητας, ώστε να αναλάβουν και εκείνοι στο μέλλον, μερικές τάξεις.

Συμμετάσχει ενεργά στην ελληνική κοινότητα της πόλης της και οι σχέσεις της με τους συναδέλφους της είναι πολύ καλές. Ένα βασικό πρόβλημα της όπως και των λοιπών εκπαιδευτικών της Ρωσίας, είναι η δεινή οικονομική τους κατάσταση και οι ιδιαίτερα χαμηλοί μισθοί.

Το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας ήταν κάτω του μετρίου και η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με δυσκολίες.

### **Περίπτωση 10.**

**Χώρα διαμονής: Ν. Ζηλανδία**

**Φύλο: Θήλυ**

Γεννήθηκε στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου από Ελληνίδα (αιγυπτιώτισσα) μητέρα και Ούγγρο πατέρα. Η γλώσσα ομιλίας στο σπίτι ήταν κυρίως τα Γαλλικά καθώς ήταν η γλώσσα συνεννόησης των γονιών μεταξύ τους, αλλά και σε ένα μεγάλο βαθμό τα Ελληνικά καθώς είχε πολλούς συγγενείς Έλληνες στη γειτονιά που έμενε. Το γεγονός αυτό τη βοήθησε να αποκτήσει μια ευχέρεια στα Ελληνικά. Παρολαυτά, στις συναναστροφές της με τα άλλα παιδιά της γειτονιάς μιλούσε Αραβικά και μερικές φορές Αγγλικά, καθώς η γειτονιά της ήταν πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική.

Τελείωσε τις βασικές της σπουδές στην Αλεξάνδρεια σε ένα καθολικό σχολείο Καλογραιών, όπου όλα τα μαθήματα ήταν αποκλειστικά στη γαλλική γλώσσα, αλλά παράλληλα είχαν ως υποχρεωτικά μαθήματα ενσωματωμένα στο πρόγραμμα τα Αραβικά και τα Αγγλικά. Στο σχολείο αυτό έμαθε και αρκετά καλά τα Αρμενικά, καθώς οι Καλόγριες ήταν Αρμένισσες και είχε και πολλές συμμαθήτριες από την Αρμενία. Γενικά το σχολείο αυτό ήταν πολυεθνικό. Μαθήματα Ελληνικών δεν έκανε ποτέ. Τελείωσε τη βασική εκπαίδευση χωρίς να συναντήσει ιδιαίτερα προβλήματα.

Παρέμεινε μέχρι τα δώδεκα της χρόνια στην Αίγυπτο, στη συνέχεια όμως και κυρίως για πολιτικούς λόγους (διωγμοί του Νάσερ), μετανάστευσαν οικογενειακώς αρχικά στην Αυστραλία, Έπειτα από έξι μήνες, επαγγελματικοί λόγοι ώθησαν την οικογένεια να μεταναστεύσει στη Ν. Ζηλανδία. Εκεί έτυχαν μιας οργανωμένης υποδοχής από την κυβέρνηση της Ν. Ζηλανδίας, όπου τους παρείχαν ειδικές κατοικίες, τους βρήκαν εργασία κ.λπ. Αντιμετώπισε όμως δυσκολίες στις συναναστροφές της με τα ντόπια παιδιά που την αντιμετώπιζαν ως «διαφορετική» και την έκαναν να νιώθει κατώτερη.

Φοίτησε σε δημόσιο Γυμνάσιο και Λύκειο, αλλά λόγω των συνεχών μετακινήσεων της οικογένειας της στο εσωτερικό της χώρας, άλλαξε διαρκώς σχολεία. Συνέχισε με ανώτερες σπουδές στο *Teachers College*, που ήταν ζετούς φοιτήσεως με έναν επιπλέον χρόνο πρακτικής εξάσκησης. Έπειτα παρακολούθησε ένα επίσης 3χρονο *Training College*, όπου δίδασκε υποχρεωτικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε αγγλικό σχολείο.

Σε όλο το διάστημα παραμονής της στη Ν. Ζηλανδία, είχε επαφές με την ελληνική παροικία, ποτέ όμως δεν ένιωσε πως είχε μια πατρίδα, ή ότι ανήκε εξ ολοκλήρου στη μία ή στην άλλη εθνότητα. Νιώθει, όπως είτε, ότι δεν ανήκει πουθενά και όταν το αναλογίζεται νιώθει πολύ μπερδεμένη ακόμα.

Με το πέρας των σπουδών της αποφάσισε να έρθει για πρώτη φορά και για ένα μικρό, όπως υπολόγιζε διάστημα, στην Ελλάδα. Τελικά έμεινε στην Ελλάδα για 25 χρόνια. Στο διάστημα αυτό εργάστηκε ως εσωτερική δασκάλα σε εύπορα σπίτια, διδάσκοντας αποκλειστικά την αγγλική γλώσσα. Δεν είχε ποτέ της επαφή (άμεση

ή έμμεση) με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Έπειτα από 25 χρόνια παραμονής στην Ελλάδα και κρίνοντας πως είχε πλέον κλείσει ένας κύκλος, επέστρεψε πίσω στη Ν. Ζηλανδία. Εκεί της έγινε πρόταση να διδάξει Ελληνικά στο ελληνικό απογευματινό σχολείο της Κοινότητας. Δεν έχει καμία διδακτική εμπειρία σε τάξη, πέρα από τη χρονιά της πρακτικής εξάσκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών της, αλλά δεν διαθέτει επίσης και καμία ειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής είτε ως Δεύτερης είτε ως Ξένης Γλώσσας. Επίσης δεν έχει καμία επιμορφωτική εμπειρία. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε να συμμετάσχει στο επιμορφωτικό σεμινάριο του Παιδεία Ομογενών.

Το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας ήταν αρκετά καλό, όμως η έλλειψη της επαφής με ελληνόγλωσσο περιβάλλον, ήταν εμφανής.

### **Περίπτωση 11.**

**Χώρα διαμονής: Καναδάς**

**Φύλο: Θήλυ**

Γεννήθηκε στην Ελλάδα (Καλαμάτα) όπου φοίτησε σε δημόσιο σχολείο, χωρίς να αντιμετωπίσει ιδιαίτερα προβλήματα. Δεν πέρασε με τις πανελλαδικές εξετάσεις σε κάποια σχολή και μην έχοντας άλλη διεξοδό, έκανε μερικά μαθήματα γραφομηχανής, στενογραφίας και πολυγράφου, βοηθώντας παράλληλα και την οικογένεια της στις αγροτικές εργασίες.

Όταν παντρεύτηκε αποφάσισε μαζί με τον σύζυγο της να μεταναστεύσουν στον Καναδά. Εκεί ζει εδώ και δεκατέσσερα χρόνια. Εγκαταστάθηκαν σε περιοχή όπου διέμεναν και άλλοι Έλληνες αν και δεν υπήρχε ακόμα οργανωμένη ελληνική Κοινότητα, παρά μόνο εκκλησιαστικός φορέας. Με τον καιρό δημιουργήθηκε ελληνική Κοινότητα στην οποία συμμετείχε πολύ ενεργά. Στην αρχή όμως ήταν δύσκολη η προσαρμογή της καθώς δεν γνώριζε καθόλου την αγγλική γλώσσα. Έτσι αναγκάστηκε να παρακολουθήσει για ένα διάστημα μαθήματα Αγγλικών.

Έπειτα από ένα διάστημα παραμονής στον Καναδά (δύο χρόνια) εξέφρασε ενδιαφέρον να διδάξει στο ελληνικό σαββατιανό σχολείο της Κοινότητας, όπου φοιτούσε η κόρη της. Αφού παρακολούθησε για ένα διάστημα δειγματικές διδασκαλίες άλλων δασκάλων της Κοινότητας, ανέλαβε μια τάξη και έκτοτε εργάζεται ως δασκάλα σε αυτό το κοινοτικό σχολείο, παρόλο που δεν έχει κανένα τίτλο σπουδών και δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο. Το πρόσωπο που αποφάσισε την πρόσληψη της είναι ο Πρόεδρος της Κοινότητας, ο οποίος μαζί με ένα συμβούλιο στο οποίο ανήκει τώρα και η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, αποφασίζει για τις προσλήψεις και τις απολύσεις των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές της τάξης της είναι όλοι ελληνικής καταγωγής στο παρελθόν όμως είχε και αλλοεθνείς μαθητές.

Δηλώνει ως βασική δυσχέρεια στο διδακτικό της έργο, το ακατάλληλο διδακτικό υλικό, τη μη έγκαιρη αποστολή των βιβλίων, και την αδιαφορία των γονέων. Το γεγονός ότι δεν έχει καμία σχετική κατάρτιση, δεν το θεωρεί ως ανασχετικό παράγοντα, γιατί όπως είπε «δεν παίζουν ρόλο οι γνώσεις, αλλά η ψυχή».

Διατηρεί συχνές επαφές με την Ελλάδα και είναι σχέσεις της με την ελληνική παροικία εξακολουθούν να είναι ιδιαίτερα καλές.

Το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας ήταν αρκετά καλό, όμως η έλλειψη ακαδημαϊκής κατάρτισης ήταν παραπάνω από εμφανής.

Αυτά ήταν τα έντεκα σύντομα βιογραφικά σημειώματα των διαφοροποιημένων περιπτώσεων εκπαιδευτικών του πίνακα 16. Αυτές τις περιπτώσεις θα αναλύσουμε διεξοδικά έχοντας ως κριτήρια ανάλυσης τους έξι θεματικούς άξονες, βάση των οποίων δομήσαμε το ερωτηματολόγιο της ημιδομημένης συνέντευξης<sup>76</sup>. Παράλληλα όμως θα κάνουμε και αναφορές στο σύνολο και των είκοσι εκπαιδευτικών, όπου κρίνεται ότι είναι αναγκαίο αυτό.

### 7.3.1. Δημογραφικά στοιχεία των ομογενών εκπαιδευτικών

Ως προς τα επιμέρους δημογραφικά στοιχεία των ομογενών εκπαιδευτικών του συνολικού δείγματος μας, θα πρέπει να κάνουμε μια διευκρίνιση. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης είναι μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευτικών. Από τους συνολικά τέσσερις εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας, οι τρεις, δεν είχαν μεταναστευτική βιογραφία, καθώς πρόκειται για Έλληνες που προέρχονται μεν από τον Εύξεινο Πόντο<sup>77</sup>, όμως οι γονείς και οι παππούδες τους γεννήθηκαν και έζησαν στη χώρα διαμονής τους. Η διαφοροποίησή τους από τους υπόλοιπους ομογενείς εκπαιδευτικούς, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, δεν περιορίζεται μόνο στο κριτήριο της χώρας διαμονής, αλλά έγκειται και σε διάφορα άλλα στοιχεία.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία και των είκοσι (20) εκπαιδευτικών, διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι από αυτούς, συγκεκριμένα οι έντεκα (11), είναι ομογενείς δεύτερης γενιάς, ενώ για τους τέσσερις εκπαιδευτικούς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, σημειώνουμε ότι και οι γονείς τους γεννήθηκαν στην χώρα διαμονής. Ο παρακάτω πίνακας 17, με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματός, μας δίνει μια συνολική εικόνα της κατάστασης:

<sup>76</sup> Υπενθυμίζουμε ότι οι άξονες αυτοί είναι: 1. Δημογραφικά στοιχεία, 2. Μεταναστευτική βιογραφία, 3. Οικογένεια – Γειτονιά – Παροικία, 4. Σχολική και ακαδημαϊκή βιογραφία, 5. Επαγγελματική βιογραφία και τέλος, 6. Διάφορες ανοιχτές ερωτήσεις (για τις σχέσεις των ομογενών εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, με την Ελλάδα κ.λπ.).

<sup>77</sup> Στο 3ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, όπου αναφερόμαστε στις μορφές μετανάστευσης και συνοπτικά στην ιστορία των ελληνικών μεταναστεύσεων κάνουμε ιδιαίτερη αναφορά στον Ελληνισμό του Εύξεινου Πόντου και στην μακροαίωνη πορεία του στο χώρο αυτό. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το θέμα αυτό βλ. και Χασιώτης, Κ. Ι. (1993), *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*, εκδ. Βάνιας, Αθήνα.

**Πίνακας 17: Δημογραφικά στοιχεία Ο.Ε.**

<b>1. Τόπος Γέννησης Ο.Ε.</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Ελλάδα	7	35 %
β) Χώρα διαμονής	<b>11</b>	<b>55 %</b>
γ) Άλλού	2	10 %
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>
<b>1.1. Τόπος Γέννησης Γονέων</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Ελλάδα	<b>15</b>	<b>75 %</b>
β) Χώρα διαμονής	4	20 %
γ) Άλλού	1	5 %
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>
<b>2. Έτη διαμονής Ο.Ε. στο εξωτερικό</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) 1 έως 5	1	5 %
β) Μέχρι 10	2	10 %
γ) Μέχρι 20	1	5 %
δ) Πάνω από 20	<b>16</b>	<b>80 %</b>
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>

Από τον παραπάνω πίνακα 17, διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει γεννηθεί στο εξωτερικό. Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ακόμα και από αυτούς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, οι περισσότεροι αποφάσισαν να μεταναστεύσουν σε νεαρή ηλικία (βλ. για παράδειγμα τις περιπτώσεις 1, 3, 4, 8 στον πίνακα 16). Βέβαια όπως θα δούμε και στη συνέχεια στη συζήτηση για τη μεταναστευτική τους βιογραφία αρκετές ήταν οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είχαν πολλαπλές μεταναστεύσεις, είτε σε διάφορες χώρες, είτε είχαν επαναπατριστεί στην Ελλάδα και στη συνέχεια είχαν μεταναστεύσει ξανά. Από την άλλη, βλέπουμε επίσης από τον ίδιο πίνακα 17, ότι οι γονείς των περισσότερων γεννήθηκαν στην Ελλάδα, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ανήκουν κατά κανόνα στη δεύτερη γενιά.

Όσον αφορά στα χρόνια διαμονής τους στο εξωτερικό, βλέπουμε ότι στο σύνολο των είκοσι εκπαιδευτικών, η συντριπτική τους πλειοψηφία, δηλαδή οι δεκαέξι από αυτούς, ζουν στη χώρα διαμονής για περισσότερα από είκοσι χρόνια. Τα στοιχεία αυτά θα τα συνδυάσουμε και με τα στοιχεία του επόμενου άξονα που είναι αυτός της μεταναστευτικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών.

### **7.3.2. Η μεταναστευτική βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών**

Ο άξονας της μεταναστευτικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών, είναι πολύ σημαντικός για τις αναλύσεις μας και τα στοιχεία που προέκυψαν, (κυρίως μετά την ποιοτική ανάλυσή τους), είναι ουσιαστικά για την κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών προϋποθέσεων που φέρουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί. Επιδιώξαμε, δηλαδή, να διερευνήσουμε ποια ήταν τα βασικά αίτια που τους ώθησαν να



μεταναστεύσουν τους ίδιους ή τους γονείς τους (για τους μετανάστες της δεύτερης γενιάς), καθώς και ποιο ήταν το πού εγκαταστάθηκαν με την άφιξή τους, αλλά και πώς τους υποδέχτηκαν οι ήδη διαμορφωμένες ελληνικές παροικίες.

Μεταξύ άλλων, σημαντικές παράμετροι του άξονα αυτού είναι: οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν με την άφιξή τους, ο βαθμός προσαρμογής τους στη νέα χώρα, οι συναναστροφές που επέλεξαν να έχουν, και βέβαια η γλώσσα ομιλίας στο σπίτι, στη γειτονιά και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Η διερεύνηση της μεταναστευτικής βιογραφίας των ομογενών εκπαιδευτικών, ίσως να είναι η αφετηρία για την ερμηνεία των πολλαπλών και πολυεπίπεδων διαφοροποιήσεων που τους χαρακτηρίζουν.

Όπως αναφέρθηκε, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας έχουν γεννηθεί στη χώρα που διαμένουν. Είναι δηλαδή μετανάστες δεύτερης και πλέον γενιάς. Ωστόσο, οι περισσότεροι εξ αυτών μεγάλωσαν σε ένα αρκετά «ελληνογενές» περιβάλλον. Όπως είδαμε και από τα βιογραφικά τους σημειώματα, η γλώσσα ομιλίας στο σπίτι ήταν τα σχεδόν πάντα τα Ελληνικά, όλοι σχεδόν παρακολουθούσαν παράλληλα με το σχολείο της χώρας διαμονής και ελληνικό σχολείο (είτε απογευματινό, είτε Σαββατιανό), ενώ συνήθως διέμεναν σε περιοχές όπου διαβιούσαν και άλλοι Έλληνες. Επίσης οι περισσότεροι συμμετείχαν ενεργά στις εκδηλώσεις των κατά τόπους ελληνικών παροικιών. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι εξ αυτών, βίωναν και είχαν συναίσθηση της ελληνικότητας τους αλλά και της διπολιτισμικότητάς τους εφόσον ζούσαν σε μια ξένη χώρα. Κατά συνέπεια εκείνο που τους χαρακτηρίζει είναι η διπολιτισμικότητα και σε ένα βαθμό και η διγλωσσία, εφόσον μεγάλωσαν και κοινωνικοποιήθηκαν σε ένα διπολιτισμικό και διγλωσσικό περιβάλλον (συχνά και δε και πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον).

Στο πρώτο μέρος της μελέτης μας έχουμε παραθέσει τις αναλύσεις μας περί των επιπέδων κοινωνικοποίησης των ομογενών εκπαιδευτικών και τις συνέπειες που έχει σε όλες τις εκφάνσεις και τις δραστηριότητες του κοινωνικού τους βίου. Όπως είδαμε μάλιστα από τον πίνακα 17 με τα δημογραφικά τους στοιχεία, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, στην πλειοψηφία τους ζουν στο εξωτερικό για περισσότερα από είκοσι χρόνια. Επομένως, τα πολιτισμικά στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν είναι προϊόντα τουλάχιστον δύο πολιτισμών, του ελλαδικού αλλά και του πολιτισμού της χώρας διαμονής. Αυτό φαίνεται πιο ξεκάθαρα στις επόμενες σελίδες όπου παραθέτουμε τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό. Όπως θα δούμε από τις μαρτυρίες τους, η εθνοτική τους προέλευση και οι δεσμοί που διατηρούσαν με την Ελλάδα, επηρέαζε την εξέλιξη και την ανάπτυξη τους τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και στο μικροεπίπεδο, αλλά και το μεσοεπίπεδο.

Με τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται μία από τις αρχικές μας υποθέσεις, ότι δηλαδή οι ομογενείς εκπαιδευτικοί είναι φορείς ενός **διαφοροποιημένου κοινωνικοπολιτισμικού κεφαλαίου**, πράγμα που είναι η λογική συνέπεια της μεταναστευτικής βιογραφίας των ιδίων, αλλά και των γονέων τους.

Αναφορικά με τα αίτια της μετανάστευσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει κυρίως οικονομικούς και προσωπικούς λόγους, ενώ ακολουθούν αμέσως μετά οι πολιτικοί λόγοι. Όσον αφορά για τους γονείς των εκπαιδευτικών, οι οικονομικοί λόγοι έρχονται στην πρώτη θέση των αιτίων μετανάστευσης. Θα πρέπει να πούμε ότι στην ερώτηση αυτή διαπιστώσαμε πολλές φορές μια δυστοκία των εκπαιδευτικών να απαντήσουν, καθώς τους φέραμε στο μυαλό μήνες που όπως χαρακτηριστικά είπε μία εξ αυτών «...προτιμώ να μην τα θυμάμαι ...με πας τώρα πίσω στα πέτρινα χρόνια...όπως λένε οι γονείς μου» (περίπτωση 3.). Σε τέτοιου είδους προσωπικές ερωτήσεις, που προκαλούσαν συναισθηματική φόρτιση, οι εκπαιδευτικοί αρχικά προτιμούσαν να απαντήσουν γενικά και αόριστα. Ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών, κατά την διάρκεια της συνέντευξης και αφού είχε δημιουργηθεί μια οικειότητα μεταξύ των υποκειμένων και της γράφουσας, αυθόρμητα και στη ροή της συζήτησης απαντούσαν σε τέτοιου είδους ερωτήσεις που στην αρχή είχαν αποφύγει<sup>78</sup>.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θυμήθηκαν τις διηγήσεις των γονιών τους, αλλά και τα πρώτα παιδικά τους χρόνια που ήταν κατά κοινή ομολογία δύσκολα. Χαρακτηριστικά μας λέει μια εκπαιδευτικός: «...η μάνα μου ήρθε στην Αυστραλία επειδή ο παππούς δεν είχε να της δώσει προίκα,... ο πατέρας μου μετανάστευσε, επειδή έχει 3 αδερφές και έπρεπε να τις παντρέψει, είχε σκοπό να ξαναγυρίσει όμως αυτό δεν έγινε τελικά...» (περίπτωση 7.).

Η κύρια αιτία, της μετανάστευσης έτσι όπως τελικά αναδύθηκε μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών, ήταν η «αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης». Οι έντονες οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε η χώρα, κυρίως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, έσπρωξε πολλούς Έλληνες στο δρόμο της ξενιτιάς. Αυτή η αιτία σε συνδυασμό με την πολιτική αστάθεια που για μεγάλα χρονικά διαστήματα ταλάνιζε την Ελλάδα, ήταν οι βασικές αιτίες των μεγάλων μεταναστευτικών κυμάτων των Ελλήνων κυρίως προς τις αναπτυσσόμενες χώρες.

Μια εκπαιδευτικός που ζει πλέον για περισσότερο από είκοσι χρόνια στην Αμερική μας είπε: «Εκείνο τον καιρό, όταν έφυγα εγώ ήταν στα μέσα της δικτατορίας... Ήταν πάρα πολύ δύσκολοι καιροί, δεν υπήρχε αξιοκρατία ποτέ και πουθενά... δεν είχα άλλη επιλογή παρά να φύγω» (περίπτωση 8.).

<sup>78</sup> Αυτό είναι ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει τις περισσότερες συνεντεύξεις και που προκύπτει από την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων τους. Έτσι, διαπιστώσαμε την ύπαρξη ενός πλήθους πληροφοριών και καταστάσεων, οι οποίες αναδύθηκαν μέσα από τον προφορικό λόγο των ομογενών. Πρόκειται στην ουσία για την ποιοτική διάσταση της έρευνας και για την ουσιαστική συμβολή της ημιδομημένης συνέντευξης, που άφησε τους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν πιο ελεύθερα και να αναδείξουν πτυχές που δεν θα μπορούσαν με κανένα άλλο τρόπο να βγουν στην επιφάνεια.

Συνεχίζοντας τις αναλύσεις ως προς την μεταναστευτική βιογραφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαπιστώσαμε ότι υπήρξαν περιπτώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί, είχαν βιώσει πολλαπλές μεταναστεύσεις, είτε σε παραπάνω από δύο χώρες, είτε με την μορφή της επιστροφής και μετεπιστροφής δύο και τρεις φορές στην ίδια χώρα. Παράλληλα διαπιστώσαμε, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί που είτε είχαν γεννηθεί στη χώρα διαμονής, είτε είχαν φύγει από την Ελλάδα σε πολύ νεαρή ηλικία και επιχειρούσαν να παλινοοικήσουν, πολλές φορές δεν κατάφεραν να προσαρμοστούν στην ελλαδική πραγματικότητα. Μια εκπαιδευτικός μας είχε χαρακτηρίσει: *«Επέστρεψα στην Ελλάδα, όταν τελείωσα το Πανεπιστήμιο, έχοντας μια ιδανική εικόνα, που τελικά ήταν ψεύτικη...δεν τα κατάφερα ποτέ να προσαρμοστώ εντελώς, ήμουν πάντα ξένη, ήμουν ας πούμε “εκτός”...έτσι γύρισα πίσω στην Αυστραλία...»* (περίπτωση 7.).

Πολλές φορές οι πολλαπλές μεταναστεύσεις και οι κοινωνικοπολιτισμικές εναλλαγές που βίωναν οι εκπαιδευτικοί κατά τα σχολικά και εφηβικά τους χρόνια, είχαν ως συνέπεια τη μη ομαλή κοινωνικοποίησή τους, καθώς δυσχέραιναν τις διαδικασίες ένταξης τους στην κυρίαρχη ομάδα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μιας εκπαιδευτικού ελληνικής καταγωγής (παιδί μεικτού γάμου), που γεννήθηκε στην Αίγυπτο, αλλά που στη συνέχεια βίωσε πολλαπλές μεταναστεύσεις σε διάφορες χώρες κάνοντας για το λόγο αυτό τις βασικές σπουδές της στην Αίγυπτο και τις ανώτερες στη Ν. Ζηλανδία. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός μας είπε: *«Η Αίγυπτος ήξερα πως δεν ήταν η πατρίδα μου ποτέ. Αλλά και εξ' αιτίας του Νάσερ, έπρεπε να εγκαταλείψουμε τη χώρα αυτή, εγώ ήμουν τότε δώδεκα χρονών...στη Ν. Ζηλανδία όταν πήγαμε, ποτέ δεν απόκτησα την αγγλική προφορά. Και πάντα πάλι με ρωτούσαν από πού είμαι. Και εγώ πάντα δυσκολευόμουν να απαντήσω δεν μπορούσα να πω από την Αίγυπτο γιατί δεν ήμουν και δεν ήθελα να είμαι από κει. Δεν μπορούσα όμως να πω ότι είμαι και από την Ελλάδα γιατί δεν είχα γνωρίσει καν την Ελλάδα. Οπότε πάντοτε στην ζωή μου αυτό ήταν ένα πρόβλημα γιατί έπρεπε να εξηγήσω από πού είμαι και πώς είμαι και πάντα αυτό ήταν μια ιστορία ολόκληρη...τώρα πια δεν ξέρω τι είμαι και πον ανήκω... ποτέ δεν ένιωσα εξολοκλήρου ότι ανήκω εδώ ή εκεί... Και αυτό δε μου αρέσει. Στη Ν. Ζηλανδία νιώθω Ελληνίδα, και εδώ, στην Ελλάδα, νιώθω πάλι διαφορετική»* (περίπτωση 10.)<sup>79</sup>. Εξομολογήσεις σαν την παραπάνω δείχνουν το βαθμό που επηρεάζει η ομαλή κοινωνικοποίηση του ατόμου, τον αυτοπροσδιορισμό, τη γενικότερη ισορροπία του και τη δράση του μέσα στο περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιεί και εξελίσσεται.

<sup>79</sup> Στα λόγια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζεται όλη η προβληματική ως προς την ταυτότητα της και οι συναισθηματικές μεταπτώσεις, απόρροια των διαδοχικών κοινωνικοπολιτισμικών εναλλαγών που βίωσε. Παρολαυτά δεν παρέλειψε να δώσει έμφαση και στα θετικά στοιχεία που αποκόμισε από τη συγκεκριμένη κατάσταση (π.χ. πολυγλωσσία, πολυπολιτισμικό περιβάλλον, αποδοχή της διαφορετικότητας των άλλων, κ.λπ.).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης ερωτήθηκαν και μας μίλησαν για τα πρώτα τους χρόνια μετά τη μετανάστευση. Όπως διαπιστώσαμε από τα λεγόμενα τους, οι περισσότεροι εξ αυτών εγκαταστάθηκαν αρχικά σε περιοχές που ζούσαν και άλλοι Έλληνες μετανάστες, δηλαδή στις ελληνικές παροικίες. Για το θέμα αυτό μας είπε μια εκπαιδευτικός: *«Πολλές φορές έλεγε η μάνα μου ότι δεν αισθάνθηκε Αυστραλία μέχρι που έφτασε στην Δυτική Αυστραλία. Δηλαδή ενάμιση χρόνο που έμεινε στο Σύδνευ... δεν αισθάνθηκε ξένη... αισθάνθηκε σαν να έφγνε από την Αθήνα και πήγε στην Θεσσαλονίκη... κάνανε παρέα με Έλληνες που έμεναν εκεί γύρω...»* (περίπτωση 7.).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί προτίμησαν τις περιοχές με μεικτό πληθυσμό, αλλά σχεδόν στο σύνολό τους, όταν κατάφεραν να ορθοποδήσουν οικονομικά και κοινωνικά, επέλεξαν να μετακομίσουν στις προάστιες περιοχές των μεγάλων πόλεων. Το γεγονός ότι επέλεξαν για την πρώτη εγκατάστασή τους περιοχές όπου διαβιούσαν και άλλοι Έλληνες, είναι απόλυτα λογικό και μάλιστα οι περισσότεροι εξ αυτών θεωρούν ότι η παροικία τους βοήθησε πολύ όχι μόνο να προσαρμοστούν, αλλά κυρίως να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν την ελληνικότητά τους. Βέβαια συναντήσαμε και περιπτώσεις όπου «νεομετανάστες» εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να αποδεχτούν την «νοοτροπία» των άλλων ομογενών Ελλήνων στις ήδη διαμορφωμένες ελληνικές παροικίες, ούτε όμως και των ντόπιων, με αποτέλεσμα να βιώνουν μια ενδιάμεση κατάσταση που τις περισσότερες φορές όπως μας δήλωσαν, τους προκαλούσε δυσκολίες προσαρμογής, ή άλλα κοινωνικά προβλήματα. Για το θέμα αυτό σταχυολογούμε μερικά χαρακτηριστικά σχόλια μιας εκ των εκπαιδευτικών του δείγματος: *«...βρήκα εκεί μια διαμορφωμένη ελληνική παροικία, αλλά δεν μπορούσα εγώ να ενταχτώ μέσα σε αυτήν την παροικία, γιατί όλοι οι Έλληνες που γνώριζα εκεί, ήταν από την επαρχία, αγράμματοι, αρκετοί αναλφάβητοι, χωρίς καθόλου αγγλικά, και οι γνώσεις τους ακόμα και στα Ελληνικά ήταν πολύ περιορισμένες! Επομένως ούτε με το ένα στοιχείο μπορούσα να ενταχθώ, ούτε και με το άλλο στοιχείο (σ.σ. Έλληνες ομογενείς – ντόπιοι)...»* Και συνεχίζει η ίδια εκπαιδευτικός: *«...βρήκα μια στυλιζαρισμένη παροικία, έβλεπα ότι διέφερα ακόμα και στον τρόπο ντυσίματος και υπήρχε διαρκώς ένα κριτικάρισμα για το πώς ήμουν ντυμένη, για το πώς φερόμουν... μαζεύονταν στις γιορτές της Κοινότητας οι άντρες σε ένα δωμάτιο και οι γυναίκες σε άλλο, αλλά εγώ δε μπορούσα να το αντέξω αυτό το σύστημα... και ήταν άγχος... ήταν τα πιο δύσκολα μου χρόνια αυτά...»* (περίπτωση 8.).

Ωστόσο η πλειοψηφία των ομογενών εκπαιδευτικών, θεωρεί θετική την ύπαρξη της οργανωμένης παροικίας στις χώρες όπου μετανάστευσαν.

Διαφορετική είναι όμως η κατάσταση για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν βίωσαν τη μετανάστευση οι ίδιοι, και στις περισσότερες περιπτώσεις ούτε και οι γονείς τους. Από τη σχετική βιβλιογραφία, γνωρίζουμε ότι στις χώρες αυτές υπάρχουν τα λεγόμενα «ελληνικά χωριά», όπου ζουν εδώ και περισσότερο από 200 χρόνια άτομα ελληνικής καταγωγής, παρόλο που οι περιοχές αυτές, είναι σε μεγάλο βαθμό, ταταρόφωνες.

Εκεί, πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής έζησαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε πλήρη απομόνωση από καθετί που ήταν ελληνικό ή χριστιανικό<sup>80</sup>. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, αλλά και οι συνθήκες διαβίωσής των εκπαιδευτικών αυτών, λοιπόν, είναι πολύ διαφορετικές από των υπολοίπων. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια που θα αναφερθούμε στον άξονα της σχολικής βιογραφίας, οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν διδάχτηκαν ποτέ τα Ελληνικά σε κάποιο τύπο σχολείου, πόσο μάλλον όταν δεν τους επιτρεπόταν καν να μιλάνε την ελληνική γλώσσα, και γενικότερα να εκφράζουν ελεύθερα την διπολιτισμική ταυτότητα που τους χαρακτήριζε. Ωστόσο, αν και δε μιλούν με ευχέρεια την ελληνική γλώσσα<sup>81</sup>, αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες. Για αυτή την ιδιαίτερη ομάδα ομογενών Ελλήνων (και κατ' επέκταση και εκπαιδευτικών) έχει ανοίξει μια επιστημονική συζήτηση που εκτείνεται σε πολλά διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Ωστόσο η επιστημονική ανάλυση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας της συγκεκριμένης ομάδας είναι δύσκολη, κυρίως επειδή δεν διαθέτουμε σχετικές εθνολογικές και ανθρωπολογικές μελέτες. Παρολαυτά, σύμφωνα και με το Δαμανάκη (2001: σ. 29) είναι γνωστές και σε μεγάλο βαθμό ιστορικά τεκμηριωμένες, οι γεωγραφικές μετακινήσεις αυτής της ομάδας. Επομένως, συνεχίζει ο Δαμανάκης, «ο αυτοπροσδιορισμός τους ως Έλληνες δεν είναι αυθαίρετος, αλλά έχει ιστορική βάση».

Όπως έχουμε αναφέρει στο τελικό δείγμα των είκοσι εκπαιδευτικών, είχαμε και τέσσερις που προέρχονταν από αυτές τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ωστόσο, αν και οι τρεις εξ αυτών, δεν έχουν βιώσει οι ίδιοι τη μετανάστευση, φέρουν στις κοινωνικοπολιτισμικές τους προϋποθέσεις ένα άλλο, εξίσου πολύ σημαντικό βίωμα, το οποίο κατέθεσαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων: το γεγονός ότι η κυρίαρχη ομάδα στις χώρες που ζούνε προσπάθησε επίμονα και συχνά με βίαιο τρόπο να τους κάνει να απολέσουν την ελληνικότητα τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί από τις χώρες αυτές, ακόμα και αν δεν είχαν τη δυνατότητα να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος χώρας τους, προσπάθησαν είτε μέσω γνωστών και φίλων που μιλούσαν στοιχειωδώς τα Ελληνικά, είτε διαβάζοντας μόνοι τους βιβλία, είτε και εκ των υστέρων ακόμα και σε μεγάλη ηλικία, να μάθουν την ελληνική γλώσσα στο βαθμό που ήταν αυτό εφικτό. Αυτό σημαίνει ότι και εκείνοι, παρόλο που δε μεγάλωσαν σε «ελληνογενές» περιβάλλον, είχαν την συνείδηση της εθνοτικής τους προέλευσης και αυτοπροσδιορίζονταν εξαρχής ως Έλληνες. Χαρακτηριστικά μας είπε μια εκπαιδευτικός από τον Καύκασο της Ρωσίας: «...υπήρχαν πολλοί Έλληνες στην πόλη μας παλιά, ενώ τώρα είναι περίπου 3.000... γιατί θα σας πω... στις 1898 άνοιξαν το ελληνικό σχολείο

<sup>80</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Φωτιάδης, (1990 και 1997), αλλά και Βακαλιός (1997: σ. 145).

<sup>81</sup> Όπως γνωρίζουμε οι ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση, ομιλούν ως δεύτερη γλώσσα κυρίως την ποντιακή διάλεκτο, κάτι που επιβεβαιώθηκε και μέσα από την δική μας έρευνα.

στην πόλη μας και ένας πλούσιος άνθρωπος το όνομα του ήτανε Μαράντα έκτισε ένα κάλο κτίριο και το έκανε δώρο για τους Έλληνες που έμεναν στην πόλη μας, το έκανε δώρο για τα Ελληνόπουλα, το κτίριο ήταν για σχολείο. Και αυτό το σχολείο, υπήρχε μέχρι '37 και ύστερα ο Κράτος έκλεισαν όλα τα σχολεία και το σχολείο αυτό και το κτίριο πήρε ο Κράτος ...και το κάνανε κατάσταση...» και συνεχίζει η ίδια η εκπαιδευτικός: «...αλλά εγώ αγαπώ πολύ το λαό μου και ήθελα να ξέρω Ελληνικά και εγώ μόνη μου πήρα μαθήματα, στην αρχή από τον άντρα της φιλενάδας μου που ήξερε Ελληνικά και πήγα να 3 φορές την εβδομάδα από 2 ώρες, και έκανα ύστερα μόνη μου και έμαθα να διαβάζω και προφορά γιατί είμαστε Έλληνες κι εμείς και ας μη ζούμε στην Ελλάδα ...» (περίπτωση 9.).

### 7.3.3. Οικογένεια – Γειτονιά – Παροικία

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση της βιογραφίας των ομογενών εκπαιδευτικών, και συσχετίζοντας την με τον επόμενο άξονα που διερευνά τις σχέσεις τους με την οικογένεια, την γειτονιά και την ελληνική παροικία, θελήσαμε καταρχάς, να μάθουμε αν και σε ποιο βαθμό ήταν δύσκολη ή εύκολη η προσαρμογή των ομογενών εκπαιδευτικών στη νέα χώρα. Διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι εξ αυτών, απάντησαν πως στην αρχή και ιδιαίτερα για τους γονείς τους, η προσαρμογή ήταν δύσκολη. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από μια εκπαιδευτικό, η οποία θυμάται πως βίωσαν οι γονείς της και η ίδια τα πρώτα χρόνια της μετανάστευσης τους: «...Ναι, ήτανε (ενν. δύσκολη η προσαρμογή των γονιών της)...δεν καταλαβαίνανε τη γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα, είχανε φυσικά μερικούς πατριώτες και αυτό διευκόλυνε τα πράγματα λίγο, αλλά επειδή ήταν ξενούμενοι όλο αυτό, φαινόσαντε διαφορετικά τα φαγητά, τα κτήρια, δεν καταλάβαιναν το σύστημα πως δούλευε, και είχανε πάρα πολλά προβλήματα και πολλοί Αυστραλοί τους κοροϊδευαν, δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν αν ήθελαν να πάνε σε ένα μαγαζί να ζητήσουνε κάτι κάνανε χειρονομίες, όλοι οι μετανάστες πέρασαν τα ίδια...» (περίπτωση 5.)<sup>82</sup>.

Όσον αφορά στο ποια είναι η κυρίαρχη γλώσσα ομιλίας, βλέπουμε ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάλογα με τον κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο αυτή χρησιμοποιείται. Έτσι στο σπίτι οι περισσότεροι ομογενείς, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της μετανάστευσής τους, μιλούσαν μόνο Ελληνικά. Στη γειτονιά όμως,

<sup>82</sup> Όπως θα διαπίστωσε ο αναγνώστης, έχουμε καταγράψει αυτολεξεί τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, έτσι ακριβώς όπως τα διατύπωσαν, με τα όποια φραστικά ή συντακτικά λάθη. Αυτό έγινε γιατί θελήσαμε να αναδείξουμε και τον διαφοροποιημένο γλωσσικό κώδικα των ομογενών εκπαιδευτικών (ειδικά εκείνων που ανήκουν στη δεύτερη γενιά μεταναστών). Το στοιχείο αυτό θεωρούμε ότι είναι σημαντικό ιδιαίτερα μάλιστα τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί αυτοί καλούνται να διδάξουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό στα σχολεία της ομογένειας ανά τον κόσμο, όπου υπάρχει κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Θα λέγαμε μάλιστα ότι αποτελεί και μια ακόμα απόδειξη της ελλιπούς κατάρτισής τους, τουλάχιστον ως προς τη γλωσσική τους επάρκεια στα Ελληνικά.

αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, βλέπουμε να υπερέχει η γλώσσα της χώρας διαμονής. Αυτό είναι πολύ φυσιολογικό εφόσον για να μπορέσουν να συνεννοηθούν και να συμβιώσουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, με τους ντόπιους έπρεπε να μνηθούν στο δικό τους γλωσσικό κώδικα. Άλλωστε όσοι ομογενείς εκπαιδευτικοί φοίτησαν σε σχολείο ενταγμένο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής, ήταν αναγκασμένοι να χρησιμοποιούν την αντίστοιχη ντόπια γλώσσα και εκ των πραγμάτων συνομιλούσαν με τους συμμαθητές τους σε αυτή. Εκείνο που αξίζει επίσης να σημειωθεί, είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην παιδική τους ηλικία μιλούσαν μόνο Ελληνικά στο σπίτι τους, δηλώνουν, πως τώρα, παρόλο που οι ίδιοι θέλουν να μιλάνε με τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα στο σπίτι, τα τελευταία, δεν το αποδέχονται αυτό και επικοινωνούν μαζί τους στη γλώσσα της χώρας διαμονής. Σε σχετική μας ερώτηση γιατί δεν επιμένουν να μιλάνε παρολαυτά Ελληνικά, μας απάντησε χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός: «...Είναι δύσκολο, δεν το δέχονται, (ενν. τα παιδιά) γιατί αυτή η γλώσσα, η ελληνική γλώσσα δεν την ακούνε εκεί και δεν έχει την θέση που έπρεπε να έχει. Στα μάτια τους την βλέπουμε ότι δεν έχει τόση πολύ αξία...» (περίπτωση 4.).

Ο πίνακας 18 που ακολουθεί, μας δίδει μια εικόνα τόσο για τη γλώσσα όσο και για τις συναναστροφές που επιλέγουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί:

**Πίνακας 18: Γλώσσα ομιλίας και συναναστροφές Ο.Ε.**

<b>1. Γλώσσα ομιλίας στο σπίτι</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Ελληνικά μόνο	<b>11</b>	<b>55 %</b>
β) Δύο γλώσσες	3	15 %
γ) Γλώσσα Χ.Δ.	4	20 %
δ) Άλλο:	2	10 %
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>
<b>2. Γλώσσα ομιλίας στη γειτονιά</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Ελληνικά μόνο	2	10 %
β) Δύο γλώσσες	4	20 %
γ) Γλώσσα Χ.Δ.	<b>8</b>	<b>40 %</b>
δ) Πάνω από δύο	2	10 %
ε) Άλλο	4	20 %
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>
<b>3. Συναναστροφές:</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Έλληνες μόνο	<b>8</b>	<b>40 %</b>
β) Έλληνες και ντόπιοι	2	10 %
γ) Έλληνες, ντόπιοι, αλλοεθνείς	4	20 %
δ) Αρχικά με Έλληνες μετά με όλους	6	30 %
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>

Χ.Δ. = Χώρα Διαμονής

Ως προς τις κοινωνικές επαφές και σχέσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (το 40%), μας απάντησαν πως συναναστρέφονταν, ιδίως τα πρώτα χρόνια της μετανάστευσής τους, κυρίως με Έλληνες. Για το θέμα αυτό, μια εκπαιδευτικός απαντώντας

στη σχετική ερώτηση, μας είπε: «...τα πρώτα χρόνια οι γονείς μου, δεν ήξεραν Αγγλικά και δεν ήξεραν τον κόσμο εδώ, ήταν πολύ περίεργο για αυτούς και φοβόντουσαν να μας αφήσουν μόνα να παίζουμε με ξένα παιδάκια...παίζαμε με Ελληνάκια μόνο...» (περίπτωση 7.).

Αρκετοί όμως ήταν και αυτοί (συγκεκριμένα το 30%), που απάντησαν πως ενώ αρχικά συναναστρέφονταν μόνο με Έλληνες, σταδιακά ενσωματώθηκαν, εντάχθηκαν στο ευρύτερο σύνολο και συναναστρέφονταν με τους ντόπιους, αλλά και με τους υπόλοιπους αλλοεθνείς της περιοχής τους. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί του δείγματός μας διαθέτουν εμπειρίες από τις διαδικασίες ένταξής τους στην κυρίαρχη ομάδα.

Εκείνο που επίσης αναδεικνύεται είναι ότι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, βιώνουν με διαφορετικό ο καθένας τρόπο τις διαδικασίες ένταξής τους στην κυρίαρχη ομάδα. Ανάλογα με το αν και κατά πόσο θα είναι οι διαδικασίες αυτές ομαλές ή όχι για τον καθένα εκπαιδευτικό, διαμορφώνεται και η προσωπικότητα του καθενός, η οποία κατ' επέκταση επηρεάζει και τη δράση του σε ποικίλους κοινωνικούς τομείς.

#### 7.3.4. Η σχολική βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών

Οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματός, αποτέλεσαν ένα ακόμα πεδίο διερεύνησης. Θελήσαμε δηλαδή να εξετάσουμε σε ποιους τύπους σχολείων φοίτησαν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, αλλά και τι εμπειρίες αποκόμισαν από τα σχολικά τους χρόνια. Με βάση λοιπόν τις πληροφορίες που συλλέξαμε, καταρτίσαμε τον πίνακα 19, στον οποίο καταγράφονται όλοι οι τύποι σχολείων στα οποία φοίτησαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο στην πρωτοβάθμια (στήλη1.), όσο και στην δευτεροβάθμια (στήλη 2.), εκπαίδευση.

**Πίνακας 19: Τύποι σχολείων που φοίτησαν οι Ο.Ε.**

<b>1. Τύπος Σχολείου Α' βάθμιας</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Σχολείο Χ.Δ. + ελλ. Απογευματινό	4	20 %
β) Σχολείο Χ.Δ. + ελλ. Σαββατιανό	3	15 %
γ) Σχολείο Χ.Δ. + καθόλου Ελληνικά	4	20 %
δ) Σχολείο Χ.Δ. + Ελλ. στο επίσημο πρόγρ.	1	5 %
ε) Σχολείο στην Ελλάδα	7	35 %
στ) Άλλο	1	5 %
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>
<b>2. Τύπος Σχολείου Β' βάθμιας</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Σχολείο Χ.Δ. + ελλ. Απογευματινό	2	10 %
β) Σχολείο Χ.Δ. + ελλ. Σαββατιανό	3	15 %
γ) Σχολείο Χ.Δ. + καθόλου Ελληνικά	5	25 %
δ) Σχολείο Χ.Δ. + Ελλ. στο επίσημο πρόγρ.	1	5 %
ε) Σχολείο στην Ελλάδα	8	40 %
στ) Άλλο	1	5 %
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>

Χ.Δ. = Χώρα Διαμονής



Όπως φαίνεται από τον πίνακα 19, οι επτά στους είκοσι τελείωσαν το δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς αποφάσιζαν να επιστρέψουν για μερικά χρόνια στην Ελλάδα με σκοπό να τελειώσουν τα παιδιά τους εκεί το σχολείο, και μετά ξαναγύριζαν πάλι πίσω, στην χώρα διαμονής. Για τους υπόλοιπους που τελείωσαν τη βασική τους εκπαίδευση στο εξωτερικό, διαπιστώνουμε ότι παράλληλα με το σχολείο της χώρας διαμονής (το κατά τα λεγόμενα τους «κανονικό σχολείο»), παρακολουθούσαν και μαθήματα Ελληνικών σε κάποιον από τους τύπους ελληνικών σχολείων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, παρακολούθησαν μαθήματα Ελληνικών είτε σε απογευματινά (20%), είτε σε Σαββατιανά σχολεία (15%). Μόνο ένας εκπαιδευτικός φοίτησε σε σχολείο που η ελληνική γλώσσα ήταν ενταγμένη στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του.

Διαφοροποιημένη πάλι και μη συγκρίσιμη με την παραπάνω, είναι η κατάσταση για τους τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (βλ. πιν. 19.1.γ & 19.2.γ). Εκεί, πέρα από τη φοίτηση στο ρωσικό σχολείο, δεν υπήρχε η δυνατότητα να παρακολουθήσουν σε κάποιο τύπο ελληνικού σχολείου, μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Στην ερώτηση μας «πώς και πού διδάχτηκαν την ελληνική γλώσσα» μας απάντησαν πως κατά την διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, δεν παρακολούθησαν καθόλου μαθήματα Ελληνικών. Οι όποιες γνώσεις τους στην ελληνική γλώσσα, αποκτήθηκαν είτε στο Πανεπιστήμιο κατά την διάρκεια των ανώτερων σπουδών τους, είτε πληρώνοντας ιδιωτικά μαθήματα, είτε τέλος και μέσω της αυτοδιδασκαλίας. Τα λόγια μιας εκπαιδευτικού που γεννήθηκε και μεγάλωσε στον Καύκασο της Ρωσίας είναι πολύ χαρακτηριστικά: «...*Τα Ελληνικά τα έμαθα μόνη μου από τα βιβλία και από τα τραγούδια...και μιλώντας με τους άλλους...*». Και: «...*μου έκανε και μερικά μαθήματα ο άντρας μιας φίλης μου που απλά ήξερε και μιλούσε κάπως καλά τα Ελληνικά...*» (περίπτωση 9.).

Εκεί όμως που αξίζει να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας, είναι στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών τους, αλλά και τις στάσεις που είχαν για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα διαφόρων τύπων ελληνικά σχολεία όπου φοίτησαν. Από τις περιγραφές των ιδίων των ομογενών εκπαιδευτικών, βλέπουμε ότι οι συνθήκες διδασκαλίας των Ελληνικών ήταν -ειδικά τα εκείνα τα χρόνια- εξαιρετικά δύσκολες: Μικρές και ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας, υπεράριθμοι μαθητές στοιβαγμένοι όλοι μαζί, ανεξάρτητα από το γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο, ανειδίκεντοι δάσκαλοι, αδιαφορία από τους αρμόδιους φορείς και των δύο χωρών, αλλά και η αρνητική στάση των μαθητών, απεικονίζουν την κατάσταση που επικρατούσε εκείνα τα χρόνια στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού.

Με βάση τα λεγόμενα των ιδίων των εκπαιδευτικών, καταρτίσαμε τον πίνακα 20, όπου φαίνονται ιεραρχικά οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τα σχολικά τους χρόνια, τις οποίες και θα σχολιάσουμε στη συνέχεια. Κυρίαρχη δυσκολία αναδεικνύεται με ποσοστό 25%: «*Οι συνθήκες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των Ελληνικών*».

**Πίνακας 20: Δυσκολίες κατά τη βασική εκπαίδευση των Ο.Ε.**

Κατηγορίες δυσκολιών	Αριθμός	(%)
α) Οι συνθήκες διδασκαλίας-μάθησης	5	25 %
β) Μη καταρτισμένος δάσκαλος	4	20 %
γ) Ανεπαρκής κινήτρων για μάθηση γλώσσας	4	20 %
δ) Χαμηλό επίπεδο γλωσσ. κατάρτισης των μαθητών	4	20 %
ε) Το πιεσμένο ωράριο	3	15 %

Με 20%, ακολουθούν: «*Η ανεπαρκής κατάρτιση του δασκάλου της τάξης*», «*Η ανεπαρκής κινήτρων για την εκμάθηση των Ελληνικών*» και τέλος, «*Το χαμηλό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές*».

Τα ποσοστά του πίνακα 20, επιδέχονται πολλά σχόλια και ανάλυση, αλλά θεωρούμε ότι δεν υπάρχει καλύτερος σχολιασμός και ανάλυση από τα ίδια τα λόγια των ομογενών εκπαιδευτικών, που με την ερώτηση μας αυτή, γύρισαν για άλλη μια φορά πολλά χρόνια πίσω. Δίνουμε λοιπόν το λόγο και πάλι στους ίδιους:

«...Ήτανε μεγάλη αγγαρεία (ενν. το ελληνικό σχολείο) και δηλαδή τόσο πολύ επειδή πηγαίναμε στο ελληνικό σχολείο, δεν μπορούσαμε να παίξουμε τα sports μας που θέλαμε, δεν μπορούσαμε και είχαμε πολύ λίγο χρόνο ελεύθερο και το μισούσαμε. Δεν θέλαμε με κανένα τρόπο να πάμε...» και ακόμα...«...Επειδή κι όλες τότες μας κοροΐδεναν και τα άλλα τα παιδιά, δηλαδή άμα πεις ότι έχεις Ελληνικά, ή σου λέει τώρα μια φιλενάδα «πάμε να παίξουμε μπάλα» να πεις «όχι εγώ θα πάω στο ελληνικό σχολείο» και «χα, χα, χα, τι είναι αυτό το ελληνικό σχολείο» και είχαμε και αυτό το πρόβλημα. *Social problems*, μας δημιουργούσε *social problems*...» (περίπτωση 7.).

Αυτή η τελευταία φράση "*social problems*" (κοινωνικά προβλήματα), αντικατοπτρίζει το πόσο μειονεκτούσε στα μάτια των παιδιών ελληνική γλώσσα σε σχέση με την κυρίαρχη. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί δηλαδή την περίοδο που ήταν και οι ίδιοι μαθητές, δεν ήθελαν να πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο, ήταν μια αγγαρεία για αυτούς και επιπλέον ένιωθαν και μειονεκτικά σε σχέση με τους ντόπιους συμμαθητές τους, που είχαν πολύ περισσότερο ελεύθερο χρόνο για εξωσχολικές δραστηριότητες. Δεν έλειψαν όμως και τα προβλήματα ρατσιστικής αντιμετώπισης από τους ντόπιους συμμαθητές τους τα οποία βίωσαν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείματός μας, ειδικά όσοι ήταν μεγαλύτερης ηλικίας. Όπως μας είπε η εκπαιδευτικός της περίπτωσης 4, «...πολλοί Αυστραλοί συμμαθητές που είχαμε, μας αποκαλούσαν «γονόκς» και ήταν κοροΐδεντικό αυτό...».

Εκείνο που αναδεικνύεται από τα παραπάνω, είναι ότι στα μαθητικά τους χρόνια, πολλοί από τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, δεν είχαν τα κίνητρα, αλλά ούτε και τις προϋποθέσεις για να αγαπήσουν το ελληνικό σχολείο, στη μορφή που υφίστατο εκείνη την εποχή. Το γεγονός ότι ένιωθαν μειονεκτικά σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές του «κανονικού σχολείου» τους, αποτελούσε αντικίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, κάτι το οποίο φαίνεται ότι τώρα πια ως ενήλικες το συνειδητοποιούν.

Όσο για το άλλο θέμα που τίγουν στη σχετική ερώτηση οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή την «ανεπαρκή κατάρτιση του δασκάλου» μας είπαν χαρακτηριστικά: «...είχαμε μια δασκάλα, που ήταν σαν Γκοτζίλα..., Πώς έκανε τα μαθήματα; Γκάριζε, φώναζε, και κυρίως δεν ήταν σπουδαγμένη...» (περίπτωση 7.).

Ή ακόμα «...και είχαμε ένα δάσκαλο αλλά αυτός είχε το παλιό το σύστημα της Ελλάδας είχε και τη βίτσα και πολλά παιδιά δεν τον χώνευαν, αλλά ήταν και έξι τάξεις και ήταν πάρα πολλά ελληνόπουλα...» (περίπτωση 4.).

Βέβαια, υπήρξαν και περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί, φοίτησαν σε κρατικά ιδιωτικά σχολεία, τα οποία διέφεραν ανάλογα με τις συνθήκες και το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας. Όπως για παράδειγμα το Κρατικό Ιδιωτικό Αλεξανδρινό Σχολείο στην Αίγυπτο, που ήταν υπό την αιγίδα του Πατριαρχείου, το οποίο ήταν αμιγώς ελληνικό και ακολουθούσε το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας (περίπτωση 2.). Σε τέτοια σχολεία η ελληνική γλώσσα διδάσκονταν από Ελλαδίτες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και το επίπεδο διδασκαλίας, αλλά και οι συνθήκες διέφεραν κατά πολύ από τους υπόλοιπους τύπους ελληνικών σχολείων (δηλαδή τα απογευματινά και σαββατιανά σχολεία κυρίως). Επίσης γνωρίζουμε ότι υπάρχουν και διάφοροι άλλοι τύποι σχολείων κυρίως ιδιωτικά, τα οποία ακολουθούν διαφοροποιημένα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, διαθέτουν άλλες προδιαγραφές και παρέχουν στους μαθητές τους, άλλου επιπέδου εκπαίδευση. Αυτό όμως αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα στις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Διερευνώντας περισσότερο το συγκεκριμένο θέμα, διαπιστώσαμε πως όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά ήταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, τόσο χαμηλότερο ήταν το επίπεδο κατάρτισής τους. Αυτό αναδεικνύεται καλύτερα στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί στο οποίο διερευνάμε τις ανώτερες ή ανώτατες σπουδές τους.

Από τα λεγόμενα τους, επίσης, διαπιστώνουμε ότι όταν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί ήταν μαθητές, το επίπεδο κατάρτισής των δικών τους δασκάλων (στα ελληνικά σχολεία) ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις, ιδιαίτερα χαμηλό. Και αυτό είναι εύλογο, αν αναλογιστούμε τις συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα την περίοδο των μεγάλων μεταναστευτικών κυμάτων, αλλά και τις συνθήκες που είχαν να αντιμετωπίσουν οι Έλληνες μετανάστες με την άφιξή τους στις χώρες υποδοχής. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, τα χρόνια εκείνα το μοναδικό κριτήριο που ίσχυε στις περισσότερες περιπτώσεις για να οριστεί από την ελληνική Κοινότητα δάσκαλος Ελληνικών, ήταν η επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας (συγκριτικά με τους υπόλοιπους Έλληνες μετανάστες εκεί). Ειδικά όταν οι ανάγκες ήταν άμεσες και οι συνθήκες τέτοιες που να μην αφήνουν πολλά περιθώρια για προσεκτικότερη επιλογή, ο «δάσκαλος» των Ελληνικών οριζόταν με συνοπτικές διαδικασίες. Συχνά δε τα άτομα που αποφάσιζαν για την επιλογή των δασκάλων στα κοινοτικά απογευματινά ή Σαββατιανά σχολεία, δεν είχαν ιδιαίτερη σχέση με την εκπαίδευση. Ήταν είτε ο πρόεδρος της Κοινότητας, ή το συμβούλιο, ή πρόσωπα από την Εκκλησία κ.λπ. Οι ανάγκες ήταν τόσο επιτακτικές, ενώ οι

δυνατότητες επιλογής ήταν ελάχιστες. Η λύση του «ερασιτέχνη δασκάλου» στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν εκ των πραγμάτων η μοναδική διεξοδος. Η παραπάνω διαπίστωση όμως σ' ένα βαθμό ισχύει και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν τα παραπάνω, κάτι που θα φανεί και στη συνέχεια των αναλύσεών μας.

Αναφορικά με τις συνθήκες διδασκαλίας στα απογευματινά ή Σαββατιανά σχολεία όπου κατά βάση φοιτούσαν, μας λένε πάλι οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί: «...Πολύ απλή αίθουσα, δεν είχαμε υλικό, κάτι βιβλία παλιά είχαμε και δεν ήταν ο τρόπος διδασκαλίας ελκυστικός, πώς να το πω...» ή ακόμα: «Ήμασταν πάρα πολλά παιδιά, πάνω από εξήντα, σε μια παλιά τάξη, τι μάθημα να γίνει έτσι...» και «...Ο δάσκαλος μας έδεχνε συνέχεια με τη βίτσα, τον μισούσε όλο το σχολείο...».

Καταλαβαίνουμε λοιπόν τις δυσχέρειες, αλλά και το αρνητικό κλίμα που επικρατούσε τα χρόνια εκείνα τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στα ελληνικά σχολεία της διασποράς, όσο και μεταξύ των μαθητών τους.

### 7.3.5. Η ακαδημαϊκή βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών

Το επίπεδο κατάρτισης των ομογενών εκπαιδευτικών, αποτέλεσε ένα από τα βασικά κριτήρια για την κατάρτιση των τυπολογιών που συναντάμε στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και στις οποίες θελήσαμε να δούμε αν αντιστοιχούσαν οι είκοσι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας. Για το λόγο αυτό, πέρα από το επίπεδο της βασικής τους εκπαίδευσης, διερευνήσαμε και το επίπεδο της ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης που είχαν. Με βάση τις απαντήσεις που μας έδωσαν αλλά και την μελέτη των ερωτηματολογίων (που είχαν συμπληρώσει στα πλαίσια του επιμορφωτικού σεμιναρίου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης<sup>83</sup>), καταγράψαμε ένα πλήθος διαφορετικών περιπτώσεων που αφορούσαν τον άξονα των ανώτερων σπουδών των εκπαιδευτικών. Η καταγραφή των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, μας οδηγεί στις κατηγορίες του πίνακα 21:

**Πίνακας 21: Ανώτατες & ανώτερες σπουδές των Ο.Ε.**

Ανώτερες και ανώτατες σπουδές	Αριθμός	(%)
α) ΑΕΙ Ελλάδας- διδ/λικής κατ/νσης (& Ακαδημία)	3	15 %
β) ΑΕΙ Χ.Δ. διδ/λικής κατ/νσης (4 ετούς φοιτ.)	6	30 %
γ) ΑΕΙ Χ.Δ. μη διδ/λικής κατ/νσης (4 ετούς φοιτ.)	3	15 %
δ) Κολλέγιο Χ.Δ. διδ/λικής κατ/νσης (2ετούς ή 3ετούς φοιτ.)	3	15 %
ε) Μη παν/κή ή τεχν/κή εκπαίδευση, άσχετο επάγγελμα	5	25 %
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>

Χ.Δ. = Χώρα Διαμονής

<sup>83</sup> Ωστόσο, σε μερικές περιπτώσεις διαπιστώσαμε διαφοροποίηση των απαντήσεων ως προς το θέμα αυτό, ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν και σε αυτά που μας είπαν προφορικά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Το φαινόμενο αυτό παρατηρήσαμε ότι κατά κανόνα συνέβαινε στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός δεν είχε στην κατοχή του κάποιο πτυχίο ανώτατης ή ανώτερης σχολής. Υποθέτουμε ότι προσπάθησαν αρχικά να κρύψουν μια «αδυναμία» τους, κάτι που ενδεχομένως δεν κατάφεραν να το κάνουν και κατά τη διάρκεια της άμεσης επαφής που είχαμε μαζί τους.

Ως προς τις *ανώτατες και ανώτερες σπουδές*, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας έχουν στην πλειοψηφία τους (30%) αποφοιτήσει από κάποια ανώτατη (Πανεπιστήμιο 4ετούς φοιτήσεως) ή ανώτερη (κολέγιο 2ετούς ή 3ετους φοιτήσεως) Σχολή, διδασκαλικής κατεύθυνσης και αυτό είναι ένα πολύ θετικό στοιχείο.

Ωστόσο εκείνο που με μια πρώτη ματιά παρατηρούμε, είναι ότι ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό (25%), δεν έχει αποφοιτήσει από κάποια ανώτατη ή ανώτερη Σχολή, έστω και μη διδασκαλικής κατεύθυνσης. Από σχετικές ερωτήσεις που τους κάναμε, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξ' ανάγκης και υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες που επικρατούσαν στις χώρες διαμονής τους, απόκτησαν την ιδιότητα του δασκάλου. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών γύρω από αυτό το ζήτημα είναι χαρακτηριστικές:

*«...παρακολουθούσα την ανάπτυξη της Κοινότητας, επειδή έμενα πολύ κοντά δύο στενά πιο δίπλα από το κτίριο της, απλώς πήγαινα σε χορούς και εκδηλώσεις και τέτοια ...μετά άρχισα να ενδιαφέρομαι για να διδάξω στο ελληνικό σχολείο, γιατί οι άλλοι συνάδελφοι παλιότεροι με είχαν ρωτήσει...so, παρακολουθούσα όλους τους άλλους συναδέλφους πώς διδάσκουν μέσα στο σχολείο μας σαν αναπληρωματικός για 2 χρόνια. Μετά την επόμενη χρονιά μου ζήτησαν να πάρω μία τάξη την δευτέρα τάξη... (περίπτωση 11.). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, δεν είχε κανένα πτυχίο ανώτατης ή ανώτερης σχολής, και στο παρελθόν η κύρια απασχόληση της ήταν στα κτήματα των γονιών της στην Ελλάδα.*

Ένας άλλος εκπαιδευτικός από τη Νότιο Αφρική μας είπε: *«...με γνώρισαν οι άνθρωποι (σ.σ. της Κοινότητας) και όταν για κάποιους λόγους υγείας ο δάσκαλος από το Λίντεν ζήτησε να κόψει την απόσπαση του και να γυρίσει πίσω, μου πρότειναν οι ίδιοι άνθρωποι από την Κοινότητα να τους βοηθήσω. Να τους βοηθήσω για ένα μήνα αρχικά μέχρι να έρθει κάποιος δάσκαλος από την Ελλάδα. Ο δάσκαλος δεν ήρθε από την Ελλάδα και επειδή υπολογίζονται και οι συνθήκες που υπάρχουν στην Αφρική και είναι σίγουρο ότι οι άνθρωποι εδώ μαθαίνουν τι γίνεται και τι δε γίνεται, δεν έχει έρθει ακόμη...Μπήκα στο σχολείο έτσι! Μαζί με τον δάσκαλο για να μου πει "αυτά είναι τα παιδιά σου από δω και μπρος, κάνε ό,τι καταλαβαίνεις"!...» (περίπτωση 6.).*

Φαίνεται όμως ότι στους περισσότερους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας υπάρχει ταυτόχρονα και η συναίσθηση της μεθοδολογικής και διδακτικής τους ανεπάρκειας. Ο ίδιος εκπαιδευτικός από τη Ν. Αφρική, συνεχίζει: *«...Τώρα το κάνε ό,τι καταλαβαίνεις είναι σχετικό γιατί δεν μπορείς να αυτοσχεδιάσεις να... εσύ το ξέρεις καλύτερα και να πας με τα παιδιά έτσι! Μπορεί να είναι καλή η σχέση σου με τα παιδιά σαν άτομα, να είναι η επικοινωνιακή σχέση σου καλή με τα παιδιά, αλλά από κει και ύστερα τη στιγμή που θα τους διδάξεις την γλώσσα, θες και κάποιες προϋποθέσεις. Λοιπόν η μία προϋπόθεση ήταν η Αθηνά (σ.σ. η σύζυγος του που είναι δασκάλα). Μάλλον η πρώτη προϋπόθεση ήταν η καλή μου σχέση με τα παιδιά και η διάθεση μου για αυτά...αλλά αυτό δεν αρκεί έτσι, έχω γραφτεί πλέον στο Πανεπιστήμιο» (περίπτωση 6.). Μέσα από τα λόγια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι υπάρχει η διάθεση από την πλευρά μιας*

μερίδας τουλάχιστον εκπαιδευτικών να σπουδάσουν έστω και εκ των υστέρων Παιδαγωγική, να συμμετάσχουν σε σεμινάρια και γενικά να βελτιώσουν την οποία κατάρτιση έχουν, διευρύνοντας το γνωστικό τους πεδίο.

Από τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που δεν είχαν καμία σχετική κατάρτιση, μόνο μια εκπαιδευτικός δήλωσε πως νιώθει «ασφαλής» με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της και πως δεν βλέπει σε τι διαφέρει από έναν πτυχιούχο δάσκαλο αφού όπως μας είπε «...αυτό που κάνω το αισθάνομαι με την ψυχή μου και με το παραπάνω... Δεν πάει να πει ότι αν δεν έχουμε πτυχία Πανεπιστημίου ή κάτι άλλο, δεν μπορούμε να μπούμε σε τάξη, έχουμε όμως την ψυχή μέσα μας και την αίσθηση του παιδιού εκεί και της κοινωνίας...» (περίπτωση 11.).

Θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δεν έχει συναίσθηση των αδυναμιών της, καθώς θεωρεί ότι η «ψυχή» από μόνη της είναι αρκετή για να στηρίξει το διδακτικό της έργο και ότι ο εκπαιδευτικός δε γίνεται αλλά γεννιέται. Ωστόσο, θα ήταν λάθος να μην παρατηρήσουμε επίσης ότι από τα λόγια της ίδιας εκπαιδευτικού («έχουμε την αίσθηση του παιδιού εκεί»), αναδεικνύεται και μια άλλη διάσταση. Αυτή της γνώσης της κατάστασης που επικρατεί στα ελληνόγλωσσα σχολεία του εξωτερικού σε πρακτικό κυρίως επίπεδο. Είναι γεγονός ότι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα όχι μόνο τα προβλήματα των σχολείων τους, αλλά επίσης γνωρίζουν τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών τους, τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται το μάθημα των Ελληνικών, καθώς επίσης και το γενικότερο πλαίσιο (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό) της χώρας διαμονής μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική πράξη. Επομένως, η άποψη τους για τα θέματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, έχει βαρύνουσα σημασία και θα πρέπει να λαμβάνεται και αυτή υπόψη από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι κάθε φορά καλούνται να εφαρμόσουν τις όποιες αλλαγές ή εξαγγελίες του Υπουργείου Παιδείας, αν λοιπόν δεν έχουν ερωτηθεί για συγκεκριμένα θέματα που σχετίζονται με το πρακτικό κυρίως πλαίσιο της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού, το πιο πιθανό είναι να υπάρξει δυστοκία την εφαρμογή οποιουδήποτε σχεδίου βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Μια άλλη διάσταση που αφορά στις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που φέρουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, είναι και αυτή της προηγούμενης επαγγελματικής τους εμπειρίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα επαγγέλματα που εξασκούσαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί πριν ασχοληθούν με τη διδασκαλία των Ελληνικών, ή και που μερικοί από αυτούς, ακόμα εξακολουθούν να ασκούν παράλληλα. Έτσι εντοπίσαμε και αρκετούς εκπαιδευτικούς που είτε στο παρελθόν, είτε παράλληλα με τις διδακτικές τους υποχρεώσεις, ήταν: ταξιτζής, δακτυλογράφος, μηχανικός αεροσκαφών, ραδιοφωνικός παραγωγός, νοσηλεύτρια, αγρότισσα κ.λπ.

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που πρώτα εργάστηκαν ως δάσκαλοι σε σχολεία (κυρίως σε παροικιακά απογευματινά ή σαββατιανά) και έπειτα απο-

φάσιαν να σπουδάσουν το σχετικό αντικείμενο. Στις περισσότερες δε από αυτές τις περιπτώσεις τα μαθήματα γίνονταν «εξ αποστάσεως» και δι' αλληλογραφίας, σε διάφορα Πανεπιστήμια ή Κολέγια της χώρας διαμονής. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί των περιπτώσεων 3 και 13. Εγείρονται όμως ερωτηματικά για το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών αυτών των κολεγίων, αλλά και επίσης και για την αξιολογία και την ποιότητα των μαθημάτων δι' αλληλογραφίας.

Από την άλλη όμως πλευρά είχαμε και δύο εκπαιδευτικούς που κατείχαν και δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο καθώς και μία εκπαιδευτικό που ήταν πέρα από πτυχιούχος πανεπιστημίου, κάτοχος και δύο επιπλέον masters. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, ήταν σε σύγκριση με τους υπόλοιπους και νεότερης ηλικίας<sup>84</sup>.

Παράλληλα διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης βιώνουν μια εντελώς διαφορετική κατάσταση. Εκεί, και ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία, το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αυξάνεται συνεχώς, ωστόσο η έλλειψη εκπαιδευτικών που είναι σε θέση να διδάξουν Ελληνικά, είναι τόσο έντονη, ώστε οποιοσδήποτε που είναι σε θέση να έχει στοιχειώδεις γνώσεις ελληνικής γλώσσας, έχει τη δυνατότητα να τα διδάξει σε ελληνικό σχολείο. Από την άλλη, τα πολιτικά και οικονομικά προβλήματα των χωρών αυτών δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο την ήδη δύσκολη κατάσταση. Όπως μας είπε η εκπαιδευτικός από τον Καύκασο της Ρωσίας (περίπτωση 9.), οι συνθήκες στις χώρες αυτές είναι πολύ δύσκολες «...ο πρόεδρος, στο ελληνικό σύλλογο, έλεγε, “εσύ πρέπει να μάθεις τα παιδιά μας Ελληνικά γιατί δεν έχουμε δασκάλα και κανένας δεν θέλει να έρθει στην πόλη μας”... Ξέρεις γύρω-γύρω είναι η πόλη μας και φοβούνται οι άνθρωποι να έρθουν στην πόλη μας δεν είναι ήσυχη αυτή (σ.σ. η πόλη της είναι κοντά στην Τσετσενία όπου βρίσκεται σε εμπόλεμη κατάσταση).

Από τα παραπάνω στοιχεία, καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι το επίπεδο κατάρτισης των ομογενών εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένο και με τεράστιες αποκλίσεις ανάλογα την κάθε περίπτωση του καθενός. Οι αποκλίσεις αυτές δεν σχετίζονται απλά με την χώρα διαμονής των ομογενών εκπαιδευτικών. Δεν είναι δηλαδή απόρροια μόνο των εκπαιδευτικών συστημάτων, και των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που κυριαρχούν σε κάθε χώρα. Αντίθετα παρατηρούνται έντονες διαφοροποιήσεις και ανομοιογένεια και μεταξύ των ομογενών εκπαιδευτικών, που ζουν και εργάζονται στην ίδια χώρα.

Αυτό το στοιχείο είναι κάτι που έχει επιβεβαιωθεί σε όλες τις ομάδες ομογενών εκπαιδευτικών που έχουν κατά καιρούς επιμορφωθεί στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Για να επιβεβαιώσουμε τη διαπίτωσή μας αυτή, δεν περιοριστήκαμε μόνο στους είκοσι εκπαιδευτικούς του δείγματος, αλλά μελετήσαμε διεξοδικά και τα ερωτηματολόγια

<sup>84</sup> Οι πληροφορίες αυτές είναι ομαδοποιημένες και φαίνονται καλύτερα στο συνολικό πίνακα 16, με τα στοιχεία από τις ατομικές βιογραφίες των ομογενών εκπαιδευτικών, τον οποίο παραθέσαμε στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου.

που όλοι οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν με την έναρξη του κάθε επιμορφωτικού σεμιναρίου. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι το στοιχείο της διαφοροποίησης ως προς την διδακτική και μεθοδολογική τους κατάρτιση είναι ένα στοιχείο που κυριαρχεί. Σε παλιότερη σχετική μελέτη μας είχαμε προχωρήσει στη διατύπωση μιας συνολικής τυπολογίας των ομογενών εκπαιδευτικών που στελεχώνουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό πάντα σε συνάρτηση με το επίπεδο κατάρτισής τους. Παραθέσαμε τον πίνακα αυτής της τυπολογίας στο κεφάλαιο 4. (σ. 46). Στη συνέχεια, μέσα από την εμπειρική έρευνα που διενεργήσαμε, διαπιστώσαμε ότι όντως οι συγκεκριμένοι τύποι εκπαιδευτικών, αντιστοιχούν στις περιπτώσεις των ομογενών εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Αυτή την αρχική τυπολογία των εκπαιδευτικών, την εμπλουτίσαμε με τα νέα στοιχεία που προέκυψαν και η νέα βελτιωμένη τυπολογία που προέκυψε, παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα 22, που ακολουθεί:

**Πίνακας 22: Τυπολογίες Ο.Ε. ανάλογα με το επίπεδο κατάρτισής τους**

<b>A. Με διδασκαλική κατάρτιση</b>	<b>B. Χωρίς διδασκαλική κατάρτιση</b>
1) Πτυχίο Α.Ε.Ι. Ελλάδας	1) Πτυχίο Α.Ε.Ι. Ελλάδας
2) Πτυχίο Α.Ε.Ι. Χ.Δ.	2) Πτυχίο Α.Ε.Ι. Χ.Δ.
3) Πτυχίο Ακαδημίας Ελλάδας	3) Πτυχίο Κολεγίου Χ.Δ.
4) Πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε. Ελλάδας	4) Πτυχίο κατώτερης σχολής Ελλάδας
5) Πτυχίο Κολεγίου Χ.Δ.	5) Πτυχίο κατώτερης σχολής Χ.Δ.
6) Πτυχίο Α.Ε.Ι.+Masters ή Διδακτορικό Ελλάδα	6) Απολυτήριο Λυκείου Ελλάδας
7) Πτυχίο Α.Ε.Ι.+Masters ή Διδακτορικό Χ.Δ.	7) Απολυτήριο Λυκείου Χ.Δ.
	8) Άσχετο επάγγελμα
	9) Καμία απολύτως ειδίκευση

*Χ.Δ.= Χώρα Διαμονής*

Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε δυο γενικές κατηγορίες: από τη μια είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδασκαλική κατάρτιση και από την άλλη είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διδασκαλική κατάρτιση.

Οι εκπαιδευτικοί πάλι με διδασκαλική κατάρτιση, διακρίνονται σε επιμέρους υποκατηγορίες. Η μια κατηγορία είναι εκείνη των αποφοίτων ανωτάτων σχολών διδασκαλικής κατεύθυνσης της Ελλάδας, οι οποίοι όμως επίσης διαφοροποιούνται μεταξύ τους, καθώς άλλοι είναι απόφοιτοι της Ακαδημίας (διετούς φοιτήσεως), άλλοι της Μαρασλείου Σχολής, άλλοι -οι νεότεροι στην ηλικία- έχουν αποφοιτήσει από τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας μας που είναι πλέον 4ετούς φοιτήσεως. Επίσης έχουμε και τους εκπαιδευτικούς που έχουν αποφοιτήσει από αντίστοιχη πανεπιστημιακή σχολή διδασκαλικής κατεύθυνσης, 4ετούς πάλι φοιτήσεως στη χώρα διαμονής. Διδασκαλική κατεύθυνση όμως έχουν ακολουθήσει και άλλοι ομογενείς εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από διάφορα Κολλέγια της αλλοδαπής, στα οποία η φοίτηση είναι είτε 2ετούς, είτε 3ετούς διάρκειας. Μια ακόμα υποκατηγορία εκπαιδευτικών, αριθμητικά μικρότερη όμως, είναι εκείνη των εκπαιδευτικών με αυξημένα διδακτικά προσόντα καθώς πέρα από το ένα πτυχίο Πανεπιστημίου, δια-



θέτει είτε και δεύτερο πτυχίο ανώτερης σχολής, είτε μεταπτυχιακό, είτε διδακτορικό δίπλωμα παράλληλα. Κάποιοι από αυτούς απόκτησαν τους τίτλους σπουδών στην Ελλάδα και κάποιοι στο εξωτερικό. Αν και δεν είναι ιδιαίτερα έντονη η παρουσία αυτής της υποκατηγορίας ομογενών εκπαιδευτικών στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, ωστόσο οφείλουμε να την καταγράψουμε ως μια τάση που κατά πάσα πιθανότητα, θα εμφανίζεται συχνότερα στο μέλλον.

Για την δεύτερη μεγάλη κατηγορία εκπαιδευτικών, δηλαδή για εκείνους που δεν είναι απόφοιτοι σχολής με διδασκαλική κατεύθυνση, διαπιστώνουμε επίσης την ύπαρξη αρκετών επιμέρους υποκατηγοριών. Έτσι έχουμε τους κατόχους ποικίλων πανεπιστημιακών πτυχίων από τη μια της Ελλάδας και από την άλλη της χώρας διαμονής. Παράλληλα έχουμε και απόφοιτους από διάφορες Τεχνικές Σχολές της Ελλάδας, αλλά και της αλλοδαπής, ενώ έχουμε και πάλι αποφοίτους από Κολέγια του εξωτερικού που έχουν όμως, σπουδάσει διάφορα -άσχετα με την εκπαίδευση- γνωστικά αντικείμενα όπως μεταφραστές, βοηθοί λογιστών, βιβλιοθηκονόμοι, νοσηλευτές, κ.λπ. Στην δεύτερη κατηγορία των ομογενών εκπαιδευτικών μη διδασκαλικής κατάρτισης, έχουμε επίσης και εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κανένα τίτλο σπουδών αλλά είναι απλώς κάτοχοι απολυτηρίου του Λυκείου της Ελλάδας, (ή ακόμα και του παλιότερου εξαταξίου Γυμνασίου), ή του αντίστοιχου πιστοποιητικού της χώρας διαμονής. Πρόκειται, δηλαδή, για Έλληνες μετανάστες που συνήθως εξασκούν παράλληλα και κάποιο άλλο επάγγελμα, και που διάφορες συγκυρίες τους οδήγησαν στο να διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Παράλληλα με όλα τα παραπάνω, διαπιστώσαμε ότι από όλους τους προαναφερθέντες τύπους των ομογενών εκπαιδευτικών, κάποιοι είναι ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής, ενώ κάποιοι άλλοι δεν είναι.

Η διαπίστωση της ύπαρξης τόσο πολλών τυπολογιών στους ομογενείς εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τις σπουδές και την κατάρτιση που έχουν, μας οδηγεί στην υπόθεση, ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί (οι οποίοι παράλληλα έχουν και διαφορετικές αφετηρίες), έχουν επίσης και διαφοροποιημένες επιμορφωτικές ανάγκες και ταυτόχρονα διαφοροποιημένες προσδοκίες και επομένως και προοπτικές. Αυτή η υπόθεση όπως θα δούμε ενισχύεται και τελικά επιβεβαιώνεται στα επόμενα κεφάλαια, όπου οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί μιλάνε για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους, αλλά και για τις επιμορφωτικές ανάγκες που δηλώνουν πως έχουν.

Με την κατάρτιση των ομογενών εκπαιδευτικών όμως, σχετίζεται άμεσα και το ζήτημα της *ειδίκευσης στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, που είτε έχουν, είτε δεν έχουν αποκτήσει. Διερευνώντας και αυτή την παράμετρο, διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι εξ αυτών που έχουν κάνει ανώτερες σπουδές, θεωρούν πως κατέχουν αυτόματα την ειδίκευση αυτή, με την απόκτηση ενός πτυχίου πανεπιστημιακού επιπέδου διδασκαλικής κατεύθυνσης, δηλαδή στα πλαίσια της τετράχρονης ή τριχρονης φοίτησης τους σε Πανεπιστήμιο, ή σε Κολέγιο. Οι υπόλοιποι

εκπαιδευτικοί που δεν ήταν κάτοχοι τέτοιων τίτλων, δήλωσαν πως ειδικεύτηκαν κατά τη διάρκεια σεμιναρίων επιμόρφωσης τα οποία υλοποιήθηκαν είτε με ευθύνη της Εκκλησίας, ή της εκεί ελληνικής παροικίας, είτε από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα και φορείς της χώρας διαμονής. Φυσικά, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως δεν είχαν καμία απολύτως ειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής είτε ως Δεύτερης, είτε ως Ξένης Γλώσσας.

Δεν συζητάμε βέβαια για ειδίκευση στην ελληνική γλώσσα για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς που προέρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, καθώς όπως έχουμε τονίσει πρόκειται για μια διαφοροποιημένη και μη συγκρίσιμη με τις υπόλοιπες, κατηγορία ομογενών εκπαιδευτικών. Στις χώρες αυτές αν και τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια με την υλοποίηση αρκετών επιμορφωτικών σεμιναρίων (κυρίως με την ευθύνη των εκπαιδευτικών φορέων της Ελλάδας), ωστόσο εκείνο που προβάλλει ως αμεσότερη ανάγκη είναι πρώτα η γλωσσική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αυτών και έπειτα η ειδίκευσή τους στην διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης ή ως Ξένης γλώσσας.

Από την ανάλυση των παραπάνω στοιχείων προκύπτει, λοιπόν, πως στον τομέα της ειδίκευσης στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις, οι οποίες αν μη τι άλλο, έχουν αντίκτυπο στην μεθοδολογική προσέγγιση και στην πρακτική εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας της ελληνικής, είτε ως Δεύτερης, είτε και ως Ξένης γλώσσας.

### 7.3.6. Η επαγγελματική βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια θελήσαμε να διερευνήσουμε διεξοδικότερα την επαγγελματική βιογραφία των ομογενών εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Σκοπός του συγκεκριμένου άξονα ήταν να συλλέξουμε τις πληροφορίες εκείνες που σχετίζονταν με μια σειρά θεμάτων όπως τα κίνητρα για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος, τον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών στα σχολεία που διδάσκουν κ.λπ. Στον πίνακα 23 που ακολουθεί, βλέπουμε κατά σειρά προτίμησης ποια ήταν τα βασικότερα κίνητρα που τους ώθησαν να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

**Πίνακας 23: Κίνητρα επιλογής - Τρόπος διορισμού ΟΕ**

<b>1. Κίνητρα επιλογής επαγγέλματος</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Αγάπη για το επάγγελμα	7	35 %
β) Διατήρηση γλώσσας /πολιτισμού	6	30 %
γ) Αγάπη για τα παιδιά	4	20 %
δ) Ανάγκη κάλυψης κενών θέσεων	4	20 %
ε) Άλλο	3	15 %
<b>2. Τρόπος διορισμού</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Με αίτηση στο σχολείο	7	35 %
β) Μέσω παροικίας ή εκκλησίας	4	20 %
γ) Συνέντευξη	2	10 %
δ) Άλλο	4	20 %

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις των περισσότερων εξ αυτών το κυρίαρχο κίνητρο που τους ώθησε στη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή ήταν η «*αγάπη για το επάγγελμα του δασκάλου*». Αμέσως μετά στην ιεράρχηση τους, έρχεται η «*ανάγκη για την διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού*». Στη συνέχεια ακολουθούν άλλα μικρότερης καθολικότητας κίνητρα.

Στην ερώτηση όμως για τον *τρόπο διορισμού τους* στο σχολείο που διδάσκουν, διαπιστώσαμε για άλλη μια φορά πόσο διαφοροποιημένα και ετερόκλητα είναι τα πράγματα. Η διαφοροποίηση ως προς το θέμα της πρόσληψης των ομογενών εκπαιδευτικών, δεν περιορίζεται μόνο στους φορείς που αποφασίζουν για την επιλογή των εκπαιδευτικών, αλλά εκτείνεται και ως προς τα κριτήρια επιλογής που ισχύουν και που κατά περίπτωση διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο, ακόμα και μέσα στην ίδια χώρα.

Έτσι σε κάποιες περιπτώσεις ο διορισμός γίνεται μέσω μιας απλής αίτησης, σε άλλες μέσω αγγελίας στις εφημερίδες και με μια σύντομη συνέντευξη, μερικές φορές μέσω κάποιου γνωστού -συνήθως μέλος της οργανωμένης παροικίας- ενώ δεν έλειψαν και οι περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, απόκτησε την θέση του εξ ανάγκης (για άμεση κάλυψη των διδακτικών αναγκών) ακόμα και αν δεν είχε σπουδάσει κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Σημαντικό ρόλο σε όλα τα παραπάνω παίζει ο τύπος του σχολείου και η εκάστοτε μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Έτσι, στα Κοινοτικά απογευματινά σχολεία τα κριτήρια επιλογής είναι κατά κανόνα ελαστικότερα, ενώ οι αποφάσεις για τέτοιου είδους σημαντικά ζητήματα, ενίοτε λαμβάνονται και από άτομα που δεν έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση (ενδεικτική είναι η περίπτωση 11), όπως για παράδειγμα από τον Πρόεδρο της Κοινότητας, ή κάποιου άλλου τοπικό συμβούλιο. Στην ερώτηση μας για το ποια είναι τα κριτήρια πρόσληψης ενός εκπαιδευτικού στο σχολείο που διδάσκει, τα λόγια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού είναι εύγλωττα: «...*Είναι πολύ απλά. Μερικές φορές είναι και άσχετοι για να πούμε την αλήθεια. Ή θα είναι ο πρόεδρος της Κοινότητας, που ο πρόεδρος μας είναι πολύ εντοπισμένος σε όλα τα θέματα δηλαδή δουλεύει για το κράτος, ξέρει αρκετά θέματα, παλιότεροι δάσκαλοι που είχαν κάποια πτυχία, ένας γονιός, μία κυρία από την κοινοτική πρεσβεία για να έχουνε συνολική άποψη...*» (περίπτωση 11.).

Ένα άλλο στοιχείο που χαρακτηρίζει σχεδόν καθολικά τους εκπαιδευτικούς, είναι και το γεγονός ότι διδάσκουν παράλληλα σε διαφόρων τύπων σχολεία. Δηλαδή, συνδυάζουν την παράλληλη διδασκαλία σε σαββατιανά και απογευματινά σχολεία, με τη διδασκαλία σε σχολεία που είναι ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής, ή κάνουν και ιδιωτικά μαθήματα. Επίσης είχαμε και πέντε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν παράλληλα και σε σχολεία για ενήλικες. Στην πλειοψηφία τους πάντως οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε Σαββατιανά και απογευματινά σχολεία τα οποία χρηματοδοτούνται κυρίως από την Κοινότητα ή την Εκκλησία. Ένας άλλος «θεσμός» που συναντάμε στην ελληνόγλωσσα εκπαίδευση του εξωτερικού είναι και αυτός του εκπαιδευτικού ως "relief teacher". Οι

ομογενείς εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως "relief teacher", έχουν ως απασχόληση τους την αναπλήρωση όποιου συναδέλφου δεν μπορεί να πάει στην εργασία του για ένα μικρό χρονικό διάστημα. Ένας εκπαιδευτικός που είναι "relief teacher", μπορεί να εργάζεται παράλληλα σε πολλά σχολεία για κάποιες ώρες όποτε και όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο. Συνήθως δε έχει και άλλη απασχόληση πέρα από αυτήν του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά στην *βαθμίδα εκπαίδευσης* στην οποία διδάσκουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί και εκεί όπως και προηγουμένως, διαπιστώνουμε έντονες διαφοροποιήσεις και εκτεταμένη ανομοιογένεια. Αυτό είναι απόρροια της διευρυμένης τυπολογίας των σχολείων ελληνικής γλώσσας (διαφορετικές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης), αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών τις οποίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κάθε φορά. Έτσι δεν μπορούμε να πούμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διδάσκει αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια ή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά αν λάβουμε υπόψη μας την ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει και τον μαθητικό πληθυσμό των ελληνόγλωσσων τάξεων στις χώρες διαμονής των εκπαιδευτικών.

Από όλα τα παραπάνω, διαπιστώνουμε πως επιβεβαιώνεται μία ακόμα από τις αρχικές μας υποθέσεις, ότι δηλαδή «οι διαφοροποιημένες τυπολογίες των ομογενών εκπαιδευτικών, σχετίζονται τόσο με τις διαφορετικές μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, όσο και τους ποικίλους φορείς της».

Συνεχίζοντας την διερεύνηση της επαγγελματικής βιογραφίας των ομογενών εκπαιδευτικών, θέσαμε ανοιχτές ερωτήσεις αναφορικά με:

1. τις συνθήκες διδασκαλίας στις τάξεις τους,
2. τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν,
3. τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών τους και το γνωστικό επίπεδο της τάξης τους,
4. τις σχέσεις τους με τους άλλους συναδέλφους,
5. τις απόψεις που έχουν για το θεσμό της επιμόρφωσης.

Με βάση τις απαντήσεις που μας έδωσαν, τη συζήτηση που ακολούθησε, αλλά και τα ερωτηματολόγια που είχαν συμπληρώσει στα πλαίσια του επιμορφωτικού σεμιναρίου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, καταγράψαμε τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί κατά την εξάσκηση του επαγγέλματός τους. Τις δύο πρώτες απαντήσεις που μας έδωσαν, τις επεξεργαστήκαμε ομαδοποιημένες, εφόσον οι συνθήκες διδασκαλίας στη τάξη σχετίζονται και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Στον πίνακα 24, που ακολουθεί διαφαίνονται σε ποσοστιαία κατανομή οι βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί:

**Πίνακας 24: Δυσκολίες στην άσκηση επαγγέλματος**

Κατηγορία Δυσκολιών	Αριθμός	(%)
α) Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού	13	65 %
β) Έλλειψη οπτικοακουστικών μέσων	11	55 %
γ) Ανομοιογένεια μαθητών στην τάξη	9	45 %
δ) Έλλειψη κινήτρων / μη ανταγωνιστικά σχολεία	7	35 %
ε) Οικονομικά προβλήματα-έλλειψη πόρων	7	35 %
στ) Αδιαφορία γονέων	6	30 %
ζ) Μεικτοί γάμοι / μη χρήση της ελληνικής	5	25 %
η) Ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών	4	20 %
ξ) Άσχημες συνθήκες διδασκαλίας	4	20 %
η) Χαμηλοί μισθοί	4	20 %
θ) Ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας	3	15 %
ι) Αδιαφορία των μαθητών για τα Ελληνικά	2	10 %

Οι αριθμοί στον παραπάνω πίνακα μιλάνε από μόνοι τους και αφήνουν να διαφανεί ότι το κυρίαρχο πρόβλημα και η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί είναι η *έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και οπτικοακουστικού υλικού*. Παράλληλα εξέφρασαν και την *δυσανεμία τους για τα «τόσα χρόνια αδράνειας, αδιαφορίας και προχειρότητας»*, όπως χαρακτηριστικά είπε ένας εξ αυτών, που τους αναγκάζει να αυτοσχεδιάζουν, να χρησιμοποιούν ακατάλληλα διδακτικά υλικά, πράγμα που έχει ως άμεση συνέπεια από τη μια να μην ανταποκρίνονται στις διαφορετικές και ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους, και από την άλλη να καθιστούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, μη ελκυστική, για αυτούς.

Ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει σε κοινοτικό σχολείο στο Γιοχάννεσμπουργκ της Νοτίου Αφρικής μας είπε για το θέμα αυτό: *«...κάποια βιβλία έρχονται βασικά από το Υπουργείο Παιδείας. Τα υλικά τα υπόλοιπα πριν φύγω για την Αφρική είχα κάτσει και τα είχα βρει και έτσι είχα μαζέψει διάφορα υλικά, κασέτες, βιβλία και τέτοια για να τα πάρω κοντά. Ζήτησα από τους γονείς μου στην Ελλάδα και μου στείλανε μέσω της Ολυμπιακής κάποια υλικά, για να μπορέσω να τα χρησιμοποιήσω με τα παιδιά! Αφίσεζ ζήτησα από τον ΕΟΤ, βιντεοκασέτες, έλα όμως που αυτές τις βιντεοκασέτες δεν μπορώ να τις χρησιμοποιήσω γιατί η αίθουσα του σχολείου δεν πρέπει να πειραχτεί από τους Έλληνες μπορείς να μπεις μέσα, να κάνεις το μάθημα σου, αλλά δεν θα πειράξεις τίποτα. Κι ούτε θα έχεις την δική σου ντουλάπα, το δικό σου ερμάριο, να βάλεις τα πράγματα σου μέσα...είναι σαν να είσαι φιλοξενούμενος..» και... «...πήρα εικόνες και τις κουβαλούσα στο αυτοκίνητο μου κάθε φορά, διάφορα τέτοια τους έφτιαξα εγώ ο ίδιος χάρτες, δεν είχαμε χάρτη καν!...» (περίπτωση 6.).*

Πιο έντονο όμως είναι το πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς από την πρώτη

Σοβιετική Ένωση, κυρίως όσον αφορά την έλλειψη κατάλληλων διδακτικών υλικών, αλλά επίσης και την έλλειψη οικονομικών πόρων. Είναι χαρακτηριστικό ότι και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας, δήλωσαν ως ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όχι μόνο το ακατάλληλο διδακτικό υλικό, αλλά και τους χαμηλούς μισθούς που παίρνουν οι δάσκαλοι, οι οποίοι αναγκάζονται τις περισσότερες φορές να έχουν και δεύτερη διαφορετική απασχόληση. Η εκπαιδευτικός από την Ρωσία μας είπε χαρακτηριστικά: «...τα λεφτά είναι πολύ λίγα, εμείς παίρνουμε δώδεκα δολάρια στη μήνα. Εγώ κάνω 18 μαθήματα στην εβδομάδα και παίρνω μόνο δώδεκα δολάρια στη μήνα...» (περίπτωση 9.).

Πράγματι, μέχρι πριν από λίγα χρόνια, οι ομογενείς εκπαιδευτικοί από αυτές τις χώρες, ήταν σχεδόν αφημένοι στην τύχη τους, χρησιμοποιούσαν (όπου αυτό υπήρχε) το πλέον ακατάλληλο πεπαλαιωμένο διδακτικό υλικό, και με ελάχιστα μέσα προσπαθούσαν να διατηρήσουν και να διδάξουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Τα τελευταία όμως χρόνια μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έχει διαφοροποιηθεί η κατάσταση. Ήδη κατασκευάζεται διδακτικό υλικό κατάλληλο για τις συνθήκες που επικρατούν στις χώρες αυτές και τις γλωσσικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών, ενώ παράλληλα με σεμινάρια επιμορφώνονται συστηματικότερα και οι εκπαιδευτικοί.

Η ανομοιογένεια των τάξεων, δηλαδή οι διαφορές μεταξύ του γνωστικού επιπέδου των μαθητών τους, αλλά και οι ηλικιακές διαφορές που τις περισσότερες φορές, είναι και η αιτία των διαφορών σε γνωστικό επίπεδο, είναι η αμέσως επόμενη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί. Πράγματι, είναι πολύ συχνό το φαινόμενο, ιδιαίτερα στα απογευματινά και στα σαββατιανά σχολεία όπου και οι ώρες διδασκαλίας είναι περιορισμένες, αλλά και οι χώροι είναι μικροί και ανεπαρκείς, να επιλέγεται εξ ανάγκης, η λύση της συνδιδασκαλίας. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, τα αρνητικά αποτελέσματα είναι: α) η αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, β) η δημιουργία σοβαρών αντικινήτρων στους μαθητές, οι οποίοι χάνουν σταδιακά το ενδιαφέρον τους για τα Ελληνικά αλλά και γ) η δημιουργία αντικινήτρων και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, εφόσον νιώθουν ότι δεν έχουν αντίκρισμα οι προσπάθειες τους και ότι τα σχολεία τους είναι μη ανταγωνιστικά έναντι των υπολοίπων.

Σε ειδικότερη ερώτηση που θέσαμε, δηλαδή αν παρατηρούν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που φέρουν οι μαθητές τους, οι δεκαοχτώ (18) δηλαδή το 90%, μας απάντησε πως ναι, διαπιστώνουν έντονες διαφοροποιήσεις και μόνο οι δύο (2) εξ αυτών μας απάντησαν αρνητικά. Από τους δεκαοχτώ (18) που απάντησαν θετικά, οι δεκαεπτά (17) χαρακτηρίζουν αυτές τις διαφοροποιήσεις ως αρνητικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας τους. Παραθέτουμε αυτούσια για άλλη μια φορά λόγια εκπαιδευτικού που αντιμετωπίζει δυσκολίες τέτοιας μορφής: «...Για παράδειγμα θα σου πω, το Σάββατο ήταν η πιο δύσκολη μέρα. Είχαμε από τις 9 μέχρι τις 12μση μάθημα. Στην πρώτη ώρα υποτίθεται ότι έρχονταν παιδιά δευτέρας

τάξης, αλλά ήταν παιδιά δύο (2) επιπέδων συν ένα επίπεδο, από παιδιά της πρώτης από παιδιά που έρχονταν και άλλο ένα παιδάκι που ήταν κάπου ενδιάμεσα πρώτη και δεύτερα και έπρεπε και με τα τέσσερα (4) επίπεδα πλέον να κάνουμε δουλειά και άστα...η ανομοιογένεια σε όλο της το μεγαλείο!...» (περίπτωση 6.).

Γενικότερα αναλύοντας τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της άσκησης του διδακτικού τους έργου, διαπιστώνουμε ότι η μια δυσκολία αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες, και είναι είτε αιτία, είτε αποτέλεσμα της άλλης. Βλέπουμε με άλλα λόγια ότι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος δυσκολιών από τις οποίες ο εκπαιδευτικός νιώθει, όπως μας δήλωσε ένας εξ αυτών ότι είναι «...αδύνατο να ξεφύγουμε, θα πρέπει να γίνει μια πολύ συντονισμένη προσπάθεια από όλους τους αρμόδιους...» (περίπτωση 3.).

Διερευνώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, θελήσαμε να μάθουμε και πώς πιστεύουν ότι πρέπει και είναι εφικτό να αντιμετωπιστούν αυτές. Στον πίνακα 25, έχουμε κατηγοριοποιήσει τις λύσεις και τις πρακτικές, που προτείνουν οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί για την άμβλυνση των παραπάνω δυσκολιών.

**Πίνακας 25: Προτάσεις Ο.Ε. για την αντιμετώπιση των δυσκολιών**

Πρόταση	Αριθμός	(%)
α) Εκπόνηση & παροχή κατάλληλου διδακτικού υλικού	12	60 %
β) Επιμόρφωση	11	55 %
γ) Οικονομική ενίσχυση των φορέων	11	55 %
δ) Κινητοποίηση-εγρήγορση όλων	9	45 %
ε) Παροχή κινήτρων σε μαθητές & εκπ/κούς	7	35 %
στ) Αφύπνιση γονέων	5	25 %

Διαπιστώνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν πως οι δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν με την εκπόνηση κατάλληλου διδακτικού υλικού από την μια, με την συστηματική και συνεχή επιμόρφωσή τους από την άλλη, αλλά και με την οικονομική ενίσχυση των σχολείων τους και των ιδίων από τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης, εννοώντας τα Υπουργεία Παιδείας τόσο της Ελλάδας, όσο και της χώρας διαμονής τους.

Τα λόγια της εκπαιδευτικού από τη Ρωσία μας δίνουν μια πιο συγκεκριμένη εικόνα για το τα προβλήματα και τις λύσεις που προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί: «...Πρέπει να τραβήξουμε προσοχή τα παιδιά, πρέπει να έχουμε καλό υλικό μέσα στην τάξη. Εμείς όμως δεν έχουμε τίποτα σχεδόν. Δεν έχουμε βιντεοκασέτες, δεν έχουμε αουττοκασέτες τίποτα. Και μάλλον πρέπει να έχουμε κάποια βιβλία από την Ελλάδα να συγκρίνουμε ωραία βιβλία με εικόνες. Πολλά εποπτικά μέσα....

*Μετά οι δασκάλες δεν έχουν τόσο καλές γνώσεις, έχουν ελλείψεις, και για αυτό δεν μπορούν για παράδειγμα να πούνε κάτι να εξηγήσουν κάτι καλύτερα. Και αυτό είναι ένα πρόβλημα...».*

Παρατηρήσαμε επίσης ότι όσο πιο υψηλό ήταν το επίπεδο κατάρτισης των ομογενών εκπαιδευτικών, τόσο πιο σύνθετη ήταν και η ανάλυση και περιγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, αλλά και οι προτάσεις που κάνουν για την άμβλυνση των προβλημάτων αυτών. Χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός η οποία έχει πτυχίο Πανεπιστημίου, και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, έθεσε το θέμα της διαφοροποιημένης επιμόρφωσης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν, αλλά και ανάλογα με την κατάρτιση που έχουν. Συγκεκριμένα είπε: «... διαπίστωσα πως η πλειοψηφία ήταν άνθρωποι χωρίς προσόντα τέτοια χωρίς καμία ειδίκευση και τα λοιπά. Είναι περισσότερο άνθρωποι μεγάλης ηλικίας, οι οποίοι είναι στον Καναδά, και έτυχε κάποιιο να ήταν μορφωμένοι άνθρωποι. Πολλοί από αυτούς είχαν απλά βγάλει το Γυμνάσιο, ή άλλοι ακόμα είναι γιατροί και δικηγόροι, οτιδήποτε. Αυτοί δίδαξαν την ελληνική γλώσσα, για χρόνια και αυτή τη στιγμή είμαι σίγουρη αν και δεν έχω αριθμούς στα χέρια μου ότι οι άνθρωποι αυτοί είναι στην πλειοψηφία τους δεν είναι πραγματικά εκπαιδευτικοί. Όσοι είμαστε εκπαιδευτικοί είμαστε λίγοι. Αυτό είναι σίγουρο... και είναι σίγουρο ότι χρειάζεται άμεσα επιμόρφωση, όμως χρειάζεται διαφοροποίηση στην επιμόρφωση διότι από τη μια υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί εκπαιδευτικοί, αλλά υπάρχουν και καταστάσεις στην ελληνική πραγματικότητα εκεί στην οποία δεν είμαστε γνώστες. Δηλαδή υπάρχουν για παράδειγμα... όταν πήγα εγώ για πρώτη φορά στον Καναδά και πήγα ενώ ήμουν πεπειραμένη στην διδασκαλία, αναγκάστηκα να κάνω εθελοντική εργασία, για να μπορέσω να μπω στο σύστημα αυτό και να καταλάβω το πώς διδάσκουνε εκεί και πως είναι τα παιδιά συνηθισμένα. Χρειάζονται τα επιμορφωτικά σεμινάρια. Γιατί όλοι μας, ακόμα και αν είμαστε εκπαιδευτικοί, δεν έχουμε ειδικευτεί στο να διδάσκουμε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών. Με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή μας. Αλλά όταν λέμε για σεμινάρια, να γίνεται από ανθρώπους οι οποίοι γνωρίζουν το αντικείμενο αυτό, όχι από ανθρώπους οι οποίοι δεν ξέρουν...».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί έθεσαν το ζήτημα της οργάνωσης και του συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων καθώς πολλές φορές ο ένας φορέας αναιρεί τις προσπάθειες του άλλου. Για το πώς πιστεύουν ότι μπορεί να βελτιωθεί η κατάσταση συγκεκριμένα, μας είπαν:

*«...Μαθαίνω πως πολλές φορές έρχονται βιβλία στην Αυστραλία, όμως από εκεί και πέρα το θέμα «σκαλώνει κάπου» τα βιβλία αυτά δεν έρχονται σε όλα τα σχολεία... τα πάνε εκεί που θέλουν... Αυτό είναι ένα θέμα που θα πρέπει οι αρμόδιοι να το εξετάσουν, είναι κρίμα όμως να γίνεται».*

Από τα λόγια των ίδιων των ομογενών εκπαιδευτικών που παραθέσαμε, αναδύθηκαν τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, όσον αφορά το διδακτικό προσωπικό, σε πρακτικό



κυρίως επίπεδο. Αυτή η εικόνα που βλέπουν οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί συμπληρώνεται και γίνεται ακόμα πιο συγκεκριμένη στο επόμενο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στο ζήτημα της επιμόρφωσης, αλλά και στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

### 7.3.7. Ο θεσμός της επιμόρφωσης για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών έτσι όπως οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί τις αντιλαμβάνονται και τις ιεραρχούν, αλλά και της άποψης που έχουν αναφορικά με το θεσμό της επιμόρφωσης, ήταν ένας από τους κεντρικότερους άξονες της παρούσας έρευνας. Με διάφορες ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, συλλέξαμε αρχικά πληροφορίες για την επιμορφωτική εμπειρία που είχαν οι εκπαιδευτικοί, και στη συνέχεια πληροφορίες αναφορικά με τις απόψεις που είχαν γύρω από το ζήτημα αυτό. Ομαδοποιήσαμε και κατηγοριοποιήσαμε τα συλλεχθέντα στοιχεία στον πίνακα 26, που ακολουθεί:

**Πίνακας 26: Στοιχεία σχετικά με την επιμόρφωση των Ο.Ε.**

<b>1. Έχουν επιμορφωτική εμπειρία</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Ναι	15	75 %
β) Όχι	5	25 %
<b>Σύνολο:</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>
<b>1.2. Χώρα που επιμορφώθηκαν</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Χώρα διαμονής	12	60 %
β) Ελλάδα	3	15 %
<b>1.3. Φορείς που τους επιμόρφωσαν</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Υπουργείο Παιδείας Χ.Δ.	6	30 %
β) Εκκλησία	3	15 %
γ) Ελληνικό Προξενείο	2	10 %
δ) Άλλο	3	15 %
<b>2. Που θέλουν να επιμορφώνονται</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Και στις 2 χώρες	14	70 %
β) Στην Ελλάδα	4	20 %
γ) Στη Χ.Δ.	2	10 %
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>
<b>3. Πόσο συχνά χρειάζονται επιμόρφωση</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>(%)</b>
α) Κάθε χρόνο	6	30 %
β) Κάθε 3 χρόνια	5	25 %
γ) Κάθε 2 χρόνια	3	15 %
δ) Συχνότερα από χρόνο	3	15 %
ε) Άλλο	3	15 %
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>100 %</b>

Χ.Δ. = Χώρα Διαμονής

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι το 75% εξ αυτών, είχε επιμορφωθεί στο παρελθόν, ενώ για το 25%, το σεμινάριο του Πανεπιστημίου Κρήτης αποτελούσε την πρώτη τους επιμορφωτική εμπειρία. Ταυτόχρονα όμως βλέπουμε ότι οι περισσότεροι από αυτούς που είχαν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης, την έλαβαν όχι στην Ελλάδα, αλλά στη χώρα διαμονής. Σε διευκρινιστική ερώτηση μας, απάντησαν ότι τα σεμινάρια που παρακολούθησαν ήταν μονοήμερα, ή στη καλύτερη περίπτωση, διήμερα και δεν είχαν καμία σχέση με το σεμινάριο των τριών εβδομάδων στο οποίο συμμετείχαν μέσω του προγράμματος Παιδεία Ομογενών. Πέρα όμως από τα αριθμητικά στοιχεία που προέκυψαν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι στάσεις και οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για μια σειρά επιμέρους ζητημάτων που σχετίζονται με το θεσμό της επιμόρφωσης.

Έτσι βλέπουμε ότι όσον αφορά στις στάσεις που έχουν για το θεσμό της επιμόρφωσης, όλοι ανεξαιρέτως θεωρούν την επιμόρφωση πολύ βασική παράμετρο για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Σταχυολογήσαμε μερικές πολύ χαρακτηριστικές φράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό αυτό: «...Για μένα ήταν πολύ αναγκαία η επιμόρφωση... δεν θα ήταν υπερβολή αν σου πω ότι είναι ζωτικής σημασίας...» (περίπτωση 6.), αλλά και:

«...Είναι πολύ αναγκαία η επιμόρφωση, γιατί ως ...ως εμείς που έχουμε γεννηθεί στην Αυστραλία δεν μπορούμε να πούμε και είναι αλήθεια αυτό το πράγμα ότι το επίπεδο το δικό μας στην ελληνική γλώσσα είναι το ίδιο με το δικό σας εδώ. Όπως βέβαια το αγγλικό να μην είναι όπως τα δικά μας τα αγγλικά με τα δικά σας...καταλαβαίνετε γιατί εμείς γεννηθήκαμε εκεί πέρα...ότι μάθαμε από τους γονείς μας και από την σπουδή μας. Νομίζω εγώ τουλάχιστον πως έχω ελλείψεις. Και αυτές τις ελλείψεις μπορεί να τις καλύψω όταν έρχομαι εδώ πέρα είτε όχι μόνο εδώ είτε μπορεί και αλλού να γίνονται στην Αυστραλία να γίνονται ως ελληνοαυστραλιανά...» (περίπτωση 15.).

Σε ερώτηση μας για το που πιστεύουν ότι πρέπει να γίνεται η επιμόρφωση στην Ελλάδα, ή στη χώρα που ζουν και εργάζονται, τα αριθμητικά στοιχεία του πίνακα δεν αφήνουν περιθώρια για περισσότερα σχόλια, καθώς το 75% θεωρεί ότι πρέπει να γίνεται στην Ελλάδα. Η εκπαιδευτικός της περίπτωσης 3, μας είπε για το θέμα: «...κρίνω περισσότερη την αναγκαιότητα της επιμορφώσεως εδώ, στην Ελλάδα για τους δασκάλους που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό και δεν έχουν ιδέα τι είναι στα αλήθεια η Ελλάδα...» (περίπτωση 3.).

Πολλοί ήταν όμως και οι εκπαιδευτικοί που έθεσαν και μία άλλη διάσταση στην επιμορφωτική διαδικασία. Πέρα από τους επιμορφούμενους δηλαδή εκπαιδευτικούς για τους οποίους γίνεται τόσο εκτενής συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στους επιμορφωτές τους. Θεωρούν δηλαδή ότι οι επιμορφωτές πρέπει να επισκεφθούν τις χώρες όπου υπάρχει ελληνόγλωσση εκπαίδευση για να διαπιστώσουν ιδίοις όμμασι τις διαφοροποιημένες καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τις διαφορετικές ανάγκες που καλούνται να καλύψουν. Πολύ χαρακτηριστικά μας είπε μια εκπαιδευτικός από τη Ν. Αφρική: «...Επιμόρφωση ε;

*Πολύ αναγκαίο. Πολύ αναγκαίο. Αλλά πιστεύω ότι και οι ίδιοι έστω οι καθηγητές που κάνουν εδώ αυτά τα σεμινάρια, να έχουνε βγει κάποια στιγμή έξω και να δούνε. Να δούνε τα προβλήματα μας, οπότε όταν έρθουμε εμείς, από Αφρική, Αυστραλία, από όπου να' ναι, να καταλαβαίνουνε αυτά που τους λέμε. Γιατί άλλο είναι το πρόβλημα που είναι στην Ελλάδα ή στην υπόλοιπη Ευρώπη και άλλο είναι τα προβλήματα που έχουμε εμείς. Και αν κάποιος έστω δεν τα έχει δει δεν θα μπορέσει να καταλάβει...» (περίπτωση 2.).*

Ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως έχουν, βλέπουμε πως το ζήτημα της ανεπαρκούς κατοχής της ελληνικής γλώσσας κυριαρχεί στις απαντήσεις τους. Μάλιστα δεν περιορίζονται στο γενικό αίτημα για τον εμπλουτισμό και το «φρεσκάρισμα» των Ελληνικών τους, αλλά το συγκεκριμενοποιούν ακόμα περισσότερο. Έτσι δηλώνουν πως θέλουν να έρθουν σε επαφή με τη ζωντανή ελληνική γλώσσα, αλλά και να εξασκηθούν στη χρήση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, και έμαθαν την ελληνική γλώσσα ως μητρική, συνειδητοποιούν ότι είναι εμφανής η έλλειψη της ζωντανής επαφής με τα Ελληνικά, και πιστεύουν ότι η επιμόρφωση θα τους βοηθήσει να τα φρεσκάρουν και να τα βελτιώσουν.

Η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα γραμματικής, συντακτικού, αλλά και ορθογραφίας, είναι περισσότερο έντονη για τους εκπαιδευτικούς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, καθώς η ομάδα αυτών των εκπαιδευτικών, από τη μια είναι για περισσότερο χρονικό διάστημα αποκομμένη από τη ζωντανή χρήση της ελληνικής γλώσσας, και από την άλλη δεν έχει την ευκαιρία για συστηματική εκμάθηση των Ελληνικών από καταρτισμένους επιμορφωτές ή και δασκάλους.

Στη συνέχεια, οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, δηλώνουν πως αισθάνονται ανεπαρκείς σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, ειδικά όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης αλλά και ως Ξένης Γλώσσας. Πράγματι, όπως σημειώσαμε προηγουμένως στην αναφορά μας για την ειδικευση που οι περισσότεροι δεν έχουν, υπάρχει έντονο πρόβλημα στον τομέα της διδασκαλίας της ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας, μια και οι περισσότεροι εξ αυτών δεν έχουν ειδικευτεί, αλλά ούτε και επιμορφωθεί σχετικά. Όπως μας είπαν «...άλλο πράγμα είναι να γνωρίζεις να μιλάς και να γράφεις Ελληνικά, και άλλο να γνωρίζεις πώς να τα διδάξεις σε παιδιά ελληνικής καταγωγής που δεν έχουν την απαραίτητη υποδομή...» (περίπτωση 5.).

Με βάση τις συζητήσεις που είχαμε με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, θελήσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τις ανάγκες τους, όπως οι ίδιοι τις ιεραρχούν. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, την ύπαρξη δυο βασικών αξόνων πάνω στους οποίους περιστρέφονται οι κύριες επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ο πρώτος άξονας είχε σχέση με τα υλικά διδασκαλίας και τα λοιπά εποπτικά διδακτικά μέσα, και ο δεύτερος άξονας σχετιζόταν με την επιμόρφωση. Για τον πρώτο άξονα οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως υπάρχει έλλειψη σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών τους. Θεωρούν πως η έλλειψη αυτή ακυρώνει σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές τους προσπάθειες.

Ως προς το ζήτημα των αναγκών τους διαπιστώσαμε από τα λεγόμενα τους ότι ανεξάρτητα από τον τύπο όπου ανήκει ο κάθε εκπαιδευτικός, όλοι θεωρούν ότι μια βασική τους ανάγκη είναι η επιμόρφωση τους. Αυτό ήταν μια κοινή διαπίστωση από όλους. Εκείνο ίσως που διαφέρει, είναι το είδος της επιμόρφωσης που αποζητά ο καθένας. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι πτυχίου διδασκαλικής κατεύθυνσης, δεν θεωρούν τόσο αναγκαία την επιμόρφωση τους πάνω σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, όπως ίσως να την θεωρούν οι πτυχιούχοι από άλλες σχολές θετικής για παράδειγμα κατεύθυνσης. Και οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου θεωρούν αναγκαία όχι μόνο την επιμόρφωση τους στον προαναφερθέντα άξονα, αλλά επίσης και στην ελληνική γλώσσα και ιστορία. Ή ακόμα οι εκπαιδευτικοί από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, διαπιστώσαμε ότι αποζητούν την επιμόρφωση πάνω σε μια ευρύτερη σειρά θεμάτων. Ανάλογα λοιπόν με την κατάρτιση που έχουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, διαμορφώνονται και οι επιμορφωτικές και όχι μόνο, ανάγκες τους.

Ωστόσο, πέρα από τις αναμενόμενες διαφοροποιήσεις, οι οποίες είναι απόρροια είτε της κατάρτισής τους, είτε της μορφής εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι υπήρξε μια κοινή βάση στις απόψεις των ομογενών εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προβλήματα και τις ανάγκες τους. Αυτή η ομοφωνία στις απόψεις των ομογενών εκπαιδευτικών, δείχνει πόσο έντονες και συγκεκριμενοποιημένες είναι (τουλάχιστον από τη πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών), οι βασικές επιμορφωτικές τους ανάγκες. Διαπιστώνουμε επομένως, την ύπαρξη τόσο κοινών σημείων, όσο και διαφορών ως προς το ζήτημα της επιμόρφωσής τους.

### ***7.3.8. Σχέσεις των ομογενών εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους και τον περίγυρό τους***

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, παίζουν και οι σχέσεις που έχουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί με τους άλλους συναδέλφους τους, είτε αυτοί είναι ομοεθνείς, είτε αλλοεθνείς. Στην άποψη αυτή φαίνεται να συνηγορούν και οι ίδιοι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί. Σε σχετική μας ερώτηση, το 90% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πράγματι, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν το έργο τους και μόνο το 10%, δεν το πιστεύει αυτό. Από το ποσοστό πάλι του 90%, που πιστεύει ότι οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους συναδέλφους τους, επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, το 75% δηλώνει ότι η επίδραση έχει θετικά αποτελέσματα, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό χαρακτηρίζει την επίδραση αυτή ως αρνητική.

Ωστόσο, χρησιμοποιώντας τη τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης θελήσαμε να παρατηρήσουμε πως διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έτσι, διαπιστώσαμε αρκετές φορές την ύπαρξη ενός κλίματος έντασης μεταξύ των ομογενών εκπαιδευτικών που ήταν κάτοχοι τίτλων σπουδών πανεπιστημιακού επιπέδου, και των εκπαιδευτικών οι οποίοι μη κατέχοντας ανώτερους τίτλους σπουδών

κατατάσσονταν από τους συναδέλφους τους στην κατηγορία των «μη προσοντούχων» εκπαιδευτικών. Από τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και από τις «ομάδες» που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια των επιμορφωτικών σεμιναρίων, παρατηρήσαμε φαινόμενα ανταγωνισμού και καχυποψίας των μεν προς τους δε. Ειδικότερα όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, αυτό ήταν ακόμα πιο έντονο, καθώς διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί, αποτελούσαν μονίμως μια ξεχωριστή ομάδα που ήταν σε ένα μεγάλο βαθμό αποκομμένη από τις υπόλοιπες ομάδες εκπαιδευτικών. Τις περισσότερες δε φορές, η ομάδα αυτή, ήταν αποκομμένη και στις εκτός των μαθημάτων δραστηριότητες (ψυχαγωγικές εκδρομές, μικρογιορτές, εκδηλώσεις, κ.λπ.).

Αυτή η παρατήρηση, αν και δεν αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, στο σύνολό τους, ωστόσο ήταν εμφανής και θεωρούμε ότι οφείλεται σε ένα μεγάλο βαθμό στο αίσθημα ανασφάλειας αλλά και άγνοιας που χαρακτηρίζει μερίδα εκπαιδευτικών. Αίσθημα ανασφάλειας της μιας πλευράς (των «μη προσοντούχων»), όσον αφορά στο βαθμό διδακτικής και μεθοδολογικής επάρκειας για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και άγνοιας της άλλης μερίδας των εκπαιδευτικών (των «προσοντούχων»), για τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες που διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών.

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας απαντήσουν πως θα χαρακτήριζαν τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους όχι μόνο τους ομοεθνείς, αλλά και γενικότερα με τους ντόπιους και αλλοεθνείς. Τα αποτελέσματα τα συνοψίσαμε στον παρακάτω πίνακα 27:

**Πίνακας 27: Σχέσεις των Ο.Ε. με τους συναδέλφους τους**

Χαρακτηρισμός	Αριθμός	(%)
α) Υπάρχει συνεργασία/ ανταλλαγή υλικών	12	60 %
β) Είναι ανταγωνιστικές	4	20 %
γ) Δεν είναι σταθερές	2	10 %
δ) Άλλο	2	10 %

Πέρα όμως από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, θελήσαμε, κυρίως μέσα από διάφορες ανοιχτές ερωτήσεις, να διερευνήσουμε και άλλες πτυχές της κοινωνικής τους ζωής. Τους θέσαμε ποικίλες ερωτήσεις και στη ροή της συζήτησης αναδείχτηκαν διάφορες άλλες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής των ομογενών εκπαιδευτικών. Αυτές, μαζί με τα στοιχεία που έχουμε ήδη αναλύσει, αποτελούν και συνθέτουν αυτό που έχουμε ονομάσει ως προφίλ του ομογενούς εκπαιδευτικού.

Μπορούμε να πούμε ότι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί σχεδόν στο σύνολό τους, έχουν αποδεχτεί και οι ίδιοι ότι αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευτικών και ότι ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους αρμόδιους φορείς.

Φαίνεται ακόμα, πως οι ομογενείς εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει και αποδεχτεί στην πλειοψηφία τους την διπολιτισμική τους ταυτότητα και έχουν πάψει να την θεωρούν πια μειονέκτημα. Αντίθετα εκδηλώνουν τάσεις να τη διαχειριστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ωφεληθούν τόσο οι ίδιοι ως άτομα, όσο και οι μαθητές στους οποίους απευθύνονται.

Αντικείμενο διερεύνησης, όμως, αποτέλεσαν και οι σχέσεις που έχουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί με τους ντόπιους κατοίκους στις χώρες διαμονής τους. Αναφορικά, λοιπόν, με τις σχέσεις που έχουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί με τον ντόπιο πληθυσμό στις χώρες που ζουν, βλέπουμε πως οι μισοί δεν θέλουν να τις χαρακτηρίσουν θετικές ή αρνητικές, γιατί θεωρούν πως δεν παίζει τόσο ρόλο η εθνοτική προέλευση του ατόμου για την δημιουργία καλών ή κακών σχέσεων. Έτσι το 50% των εκπαιδευτικών, δηλώνει πως οι σχέσεις καθορίζονται κυρίως ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε ατόμου και δεν διαμορφώνονται σε συνάρτηση με την εθνοτική του προέλευση. Έχουμε όμως και ένα ποσοστό 35%, που απαντά με βάση το διαχωρισμό αυτό σε ομοεθνείς και ντόπιους και δηλώνει πως είναι πολύ καλές οι σχέσεις που έχει με το ντόπιο στοιχείο. Μόνο ένας εκπαιδευτικός, χαρακτηρίζει τις σχέσεις του με το ντόπιο πληθυσμό αρνητικές, αλλά αυτό είναι μια μεμονωμένη περίπτωση.

### **7.3.9. Σχέσεις των ομογενών εκπαιδευτικών με την Ελλάδα**

Οι σχέσεις που διατηρούν ή όχι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί με την Ελλάδα, αποτέλεσε και το τελευταίο από τα πεδία που διερευνήσαμε. Από σχετική ερώτηση που τους θέσαμε, διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι διατηρούν επαφές με την Ελλάδα καθώς το 50% δηλώνει πως την επισκέπτεται συχνά ειδικά κατά τους καλοκαιρινούς μήνες. Μάλιστα ένα ποσοστό 30% έχει ζήσει και για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα (πάνω από 12 μήνες). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός όμως ότι ένα μικρό μεν, αλλά δηλωτικό μιας τάσης που υφίσταται στους κόλπους των ομογενών εκπαιδευτικών, ποσοστό (10%), δήλωσε πως ήταν η πρώτη φορά που επισκεπτόταν την Ελλάδα και πως μέχρι τότε την γνώριζε μόνο μέσα από διηγήσεις συγγενών και φίλων τους ή από και καρτ ποστάλ και σχετικά βιβλία.

Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί αυτοί που δηλώσαν πως κάποια στιγμή θα επιθυμούσαν να παλινοστήσουν, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον όμως το γεγονός, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δηλαδή ένα ποσοστό 65%, δήλωσε πως δεν επιθυμεί, ούτε και έχει σκοπό να παλινοστήσει κάποια στιγμή στο μέλλον. Στο σημείο αυτό μάλιστα αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που προέβησαν σε αρνητικά σχόλια για μερικές καταστάσεις που χαρακτηρίζουν την σύγχρονη ελληνική κοινωνία (για παράδειγμα οικονομικά σκάνδαλα, διαπλεκόμενα, πολιτικός αμοραλισμός, κ.λπ.). Το γεγονός ότι το 65% των ομογενών εκπαιδευτικών δηλώνει πως δεν έχει πρόθεση να παλινοστήσει, ενισχύει την άποψη μας ότι η κατηγορία των ομογενών εκπαιδευτικών, είναι η κυρίαρχη μεταξύ των υπολοίπων και θα αποτελέσει μελλοντικά την βασική πηγή στελέχωσης της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

#### **7.4. Διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση της δεύτερης ενότητας της έρευνας**

Στην ενότητα αυτή, επιχειρήσαμε μέσα από τη την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήσαμε, να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του σύγχρονου ομογενή εκπαιδευτικού. Το προφίλ αυτό δεν ήταν μόνο προϊόν επεξεργασίας των επιμέρους στοιχείων που εντοπίσαμε, αλλά ήταν επίσης και προϊόν βαθύτερης αντίχνησης πτυχών και διαστάσεων που δεν ήταν εξαρχής ορατές. Τις πτυχές και τις διαστάσεις αυτές τις προσεγγίσαμε συγκριτικά μεταξύ τους, έχοντας ως στόχο να τις σχηματοποιήσουμε και να αναδείξουμε τόσο τις μεταξύ τους διαφορές, όσο και τα μεταξύ τους κοινά σημεία.

Η μελέτη των ατομικών βιογραφιών αντιπροσωπευτικές ως προς τους δεδηλωμένους τύπους εκπαιδευτικών (τυπολογίες), ενός δείγματος είκοσι ομογενών εκπαιδευτικών, μας βοήθησε στο να κατανοήσουμε το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον κόσμο και τις καταστάσεις που τους περιβάλλουν, σε συνάρτηση πάντα με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες που ζουν και εργάζονται. Ο συνδυασμός και των άλλων τεχνικών έρευνας, όπως η αναδρομή σε αρχαιακό υλικό αλλά και η συμμετοχική παρατήρηση, μας έδωσε πολύτιμα στοιχεία στην προσπάθεια εντοπισμού και κατανόησης όλων εκείνων των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τους ομογενείς εκπαιδευτικούς και που συνθέτουν το προφίλ τους.

Προσπαθήσαμε να δούμε όλα τα παραπάνω, σε σχέση πάντα με τους διαμορφωτικούς παράγοντες που προκύπτουν από τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των ομογενών εκπαιδευτικών, και που επηρεάζουν τις επιμορφωτικές διαδικασίες, έτσι όπως τα αναλύσαμε στο κεφάλαιο 4. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- 1) Οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που φέρουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί,
- 2) Οι τυπολογίες των ομογενών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την κατάσταση που έχουν, και
- 3) Οι μορφές και οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Επιχειρώντας στο σημείο αυτό να συσχετίσουμε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τις θεωρητικές μας αναλύσεις ως προς τα τέσσερα (4) επίπεδα κοινωνικοποίησης<sup>85</sup> των ομογενών εκπαιδευτικών, μπορούμε να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα:

<sup>85</sup> Υπενθυμίζουμε ότι τα τέσσερα αυτά επίπεδα κοινωνικοποίησης είναι: **1. Ατομικό Επίπεδο** (παραστάσεις, βιώματα, εμπειρίες, ερμηνευτικά σχήματα, προϋποθέσεις, γνωστικές & συναισθηματικές δομές, προσδοκίες), **2. Μικροεπίπεδο** (διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε μικρές ομάδες όπως οικογένεια, συνάδελφοι, συγγενείς, παροικία), **3. Μεσοεπίπεδο** (διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην εθνότητα, στην παροικία στην κοινωνία υποδοχής) και **4. Μακροεπίπεδο** (διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε επίπεδο κρατών-κυβερνήσεων). Για περισσότερες λεπτομέρειες παραπέμπουμε τον αναγνώστη στις σχετικές σελίδες στα υποκεφάλαια 4.3. και 4.3.1.

#### 7.4.1. Ως προς τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που φέρουν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί

α) Διαπιστώθηκε η ύπαρξη εκτεταμένης ανομοιογένειας και έντονης διαφοροποίησης μεταξύ των ομογενών εκπαιδευτικών. Η διαφοροποίηση αυτή και η ανομοιογένεια, η οποία ξεκινά τις περισσότερες φορές από το ατομικό επίπεδο, διαπερνά και χαρακτηρίζει και τα τρία υπόλοιπα επίπεδα. Επιβεβαιώθηκε έτσι, μια από τις αρχικές μας υποθέσεις που έλεγε ότι *οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, έχουν διαφορετικές αφετηρίες, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν διαφοροποιημένα και ετερογενή σημεία αναφοράς.*

Προκύπτει, λοιπόν, μια ακόμα τυπολογία εκπαιδευτικών, η οποία διαμορφώνεται σε σχέση με τη χώρα γέννησής τους. Στον πίνακα 28, που ακολουθεί, παραθέτουμε τους τύπους που διαμορφώνονται και σχολιάζουμε τα κύρια χαρακτηριστικά του καθενός από αυτούς:

**Πίνακας 28: Τυπολογίες Ο.Ε. ανάλογα με τη χώρα γέννησης**

<b>1. Γεννήθηκαν στην Ελλάδα</b>
1.1. Μεγάλωσαν και σπούδασαν στην Ελλάδα
1.2. Μεγάλωσαν και σπούδασαν στη Χ.Δ.
1.3. Μεγάλωσαν και σπούδασαν σε άλλη χώρα από τη Χ.Δ.
<b>2. Γεννήθηκαν στη Χ.Δ.</b>
<b>3. Γεννήθηκαν σε άλλη χώρα, από τη Χ.Δ.</b>

*Χ.Δ. = Χώρα Διαμονής*

Από τον πίνακα 28, βλέπουμε ότι η πρώτη κατηγορία διακρίνεται σε τρεις επιμέρους υποκατηγορίες, τους εκπαιδευτικούς που γεννήθηκαν και σπούδασαν στην Ελλάδα (1.1) τους εκπαιδευτικούς που γεννήθηκαν μεν στην Ελλάδα, αλλά μετανάστευσαν αμέσως μετά και μεγάλωσαν άρα και σπούδασαν στη χώρα διαμονής (1.2.) και τους εκπαιδευτικούς που γεννήθηκαν επίσης στην Ελλάδα, αλλά στη συνέχεια μετανάστευσαν, μεγάλωσαν και σπούδασαν σε μια διαφορετική χώρα από τη χώρα στην οποία τελικά διαμένουν και εργάζονται (1.3.).

Εξετάζοντας τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας, θα λέγαμε ότι: οι εκπαιδευτικοί της υποκατηγορίας 1.1., σε ένα μεγάλο βαθμό είναι φορείς των ελλαδικών πολιτισμικών στοιχείων και της ελληνικής νοοτροπίας, καθώς τα βασικά στάδια κοινωνικοποίησής τους, συντελέστηκαν στην Ελλάδα. Σε ότι αφορά στο ατομικό επίπεδο κοινωνικοποίησης, θα λέγαμε ότι οι παραστάσεις, τα βιώματα, οι εμπειρίες τους, τα ερμηνευτικά σχήματα που υιοθέτησαν, αλλά επίσης και οι γνωστικές τους προϋποθέσεις και δομές έχουν ως αφετηρία τους την Ελλάδα. Επίσης οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε μικρές ομάδες, όπως για παράδειγμα η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά κ.λπ. συντελέστηκαν σε ένα απόλυτα ελληνογενές περιβάλλον. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αυτής της υποκατηγορίας, είναι μεν ομογενείς εκπαιδευτικοί (εφόσον μετανάστευσαν από την Ελλάδα και πλέον ζουν και



εργάζονται σε μια άλλη χώρα), ωστόσο, είναι φορείς της ελλαδικής νόρμας. Ωστόσο, οι ομογενείς εκπαιδευτικοί που είναι γεννημένοι στην Ελλάδα, κοινωνικοποιήθηκαν μεν μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, όμως με την αποδημία τους σε μια άλλη χώρα και κυρίως με την ενσωμάτωσή τους στις διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές της δομές, δέχτηκαν ισχυρές επιδράσεις που αφορούν κυρίως στο μικροεπίπεδο, αλλά και στο μεσοεπίπεδο. Με την πάροδο του χρόνου, απόκτησαν το χαρακτηριστικό της διγλωσσίας, ενώ στα πλαίσια του θεσμικού τους ρόλου οι ομογενείς εκπαιδευτικοί όπως είναι πολύ φυσικό, δρουν παράλληλα σε πολλούς κοινωνικούς χώρους της χώρας διαμονής. Σε αυτούς τους κοινωνικούς χώρους της εκάστοτε χώρας διαμονής ανήκει φυσικά και η παροικία. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι κοινωνίες στα πλαίσια των οποίων συντελούνται πολυεπίπεδες κοινωνικοποιητικές διαδικασίες, είναι (με εξαίρεση ίσως κάποιες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης), πολυεθνικές, πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές, συντελεί αποφασιστικά στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και του συνολικότερου προφίλ των εκπαιδευτικών αυτών.

Οι εκπαιδευτικοί των υποκατηγοριών 1.2. και 1.3. αν και έχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ τους, αλλά και σε ένα βαθμό και με τους εκπαιδευτικούς τις προηγούμενης υποκατηγορίας (1.1.), ωστόσο παρουσιάζουν και αρκετά σημεία διαφοροποίησης. Αυτό είναι εύλογο, εφόσον από της στάδιο της πρωτογενούς ακόμα κοινωνικοποίησής τους, πολύ δε περισσότερο της δευτερογενούς, οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν ήδη μεταναστεύσει στη χώρα διαμονής (ή σε άλλη χώρα για τους εκπαιδευτικούς τις 1.3.). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αυτοί φέρουν τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, ή τουλάχιστον της διπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας. Παράλληλα όμως, σε ατομικό κυρίως επίπεδο, είναι σε ένα βαθμό φορείς παραστάσεων, βιωμάτων εμπειριών και ερμηνευτικών σχημάτων, που έχουν ως αφετηρία τους και πάλι την ελλαδική πραγματικότητα (όπως και οι εκπαιδευτικοί της 1.1.).

Αυτό όμως δεν μπορούμε να το ισχυριστούμε και για τους εκπαιδευτικούς της δεύτερης κατηγορίας (2.), η οποία περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που γεννήθηκαν στη χώρα διαμονής όπως και της τρίτης κατηγορίας (3.), η οποία περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς εκείνους που δε γεννήθηκαν ούτε στην Ελλάδα, αλλά ούτε και στη χώρα όπου διαμένουν. Οι τελευταίοι ειδικότερα, φέρουν ακόμα πιο έντονα τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, εφόσον οι παραστάσεις, τα βιώματα και οι πρώτες εμπειρίες τους συντελέστηκαν στα πλαίσια εναλλασσόμενων κοινωνικοπολιτισμικών χώρων και διαφοροποιημένων κοινωνικών δομών.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, θα λέγαμε, λοιπόν, ότι *οι ομογενείς εκπαιδευτικοί παρόλο που χαρακτηρίζονται από ένα πλήθος κοινών στοιχείων, ωστόσο δεν αποτελούν μια συμπαγή ομάδα εκπαιδευτικών.* Αυτή την κατάσταση, όπως αποδείχτηκε από τη ανάλυση της δεύτερης ενότητας της έρευνας, φαίνεται να την κατανοούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

**β)** Ωστόσο, τονίσαμε πολλές φορές ότι οι διαφοροποιημένες κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που χαρακτηρίζουν τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, δεν ακυρώνουν και τα κοινά στοιχεία που διαπιστώσαμε ότι αυτοί έχουν μεταξύ τους, τα οποία διαπερνούν επίσης και τα τέσσερα επίπεδα κοινωνικοποίησης (ατομικό επίπεδο, μικροεπίπεδο, μεσοεπίπεδο και μακροεπίπεδο).

Αυτή η διαπίστωση αναδείχτηκε κυρίως μέσα από τη διερεύνηση και ανάλυση των ατομικών βιογραφιών και του λόγου των ίδιων των ομογενών εκπαιδευτικών. *Η συνείδηση της κοινής καταγωγής, όλων των ομογενών εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τη χώρα διαμονής τους, ή τις διαφοροποιημένες κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που ο καθένας φέρει, ήταν ένα στοιχείο που αναδείχτηκε έντονα, καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων της έρευνας.*

#### **7.4.2. Ως προς τις τυπολογίες των ομογενών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την κατάρτιση τους**

**α)** Επιβεβαιώθηκε και εμπειρικά, η ύπαρξη μιας εκτεταμένης τυπολογίας ομογενών εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στα σχολεία του εξωτερικού. Οι τυπολογίες αυτές σε πρώτη φάση σχετίζονται με το επίπεδο κατάρτισής τους.

Στο σημείο αυτό παραθέτουμε ξανά τον πίνακα 22, με τις εμπλουτισμένες τυπολογίες εκπαιδευτικών, έτσι όπως αυτές προκύπτουν με βάση την κατάρτισή τους. Τον πίνακα αυτό τον έχουμε συμπληρώσει με τις συχνότητες ανά τύπο εκπαιδευτικού έτσι όπως προέκυψαν από τη διερεύνηση των είκοσι ατομικών βιογραφιών<sup>86</sup>:

<sup>86</sup> Οι τύποι εκπαιδευτικών του πίνακα, που δεν αντιστοιχούν σε κανένα από τους είκοσι εκπαιδευτικούς του δείγματός, δε σημαίνει ότι δεν υφίσταται ή ότι δεν επιβεβαιώνονται εμπειρικά, καθώς από τη μελέτη του αρχειακού υλικού του Πανεπιστημίου Κρήτης, προκύπτει ότι υπάρχουν ομογενείς εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε όλους του καταγεγραμμένους στον πίνακα τύπους. Αλλά οι εκπαιδευτικοί του δείγματός το οποίο όπως αναφέρθηκε, δεν ήταν ευρύ, δεν είναι δυνατό να αντιστοιχούν σε όλους τους ενυπάρχοντες τύπους. Επίσης κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς εμπίπτουν σε περισσότερους του ενός τύπους.

**Πίνακας 29: Τυπολογίες Ο.Ε. σε σχέση με το επίπεδο κατάρτισης τους**

<b>A. Με διδασκαλική κατάρτιση</b>	<b>Συχνότητες εκπαιδευτικών</b>
1) Πτυχίο Α.Ε.Ι. Ελλάδα	2
2) Πτυχίο Α.Ε.Ι. Χ.Δ.	9
3) Πτυχίο Ακαδημίας Ελλάδα	1
4) Πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε. Ελλάδα	0
5) Πτυχίο Κολεγίου Χ.Δ.	4
6) Πτυχίο Α.Ε.Ι. + Masters ή Διδακτορικό	1
<b>B. Χωρίς διδασκαλική κατάρτιση</b>	<b>Συχνότητες εκπ/κών:</b>
1) Πτυχίο Α.Ε.Ι. Ελλάδα	0
2) Πτυχίο Α.Ε.Ι. Χ.Δ.	3
3) Πτυχίο Κολεγίου Χ.Δ.	1
4) Πτυχίο κατώτερης σχολής Ελλάδα	1
5) Πτυχίο κατώτερης σχολής Χ.Δ.	0
6) Απολυτήριο Λυκείου Ελλάδα	1
7) Απολυτήριο Λυκείου Χ.Δ.	1
8) Άσχετο επάγγελμα	2
9) Καμία απολύτως ειδίκευση	0

*Χ.Δ. = Χώρα Διαμονής*

Σε μερικές περιπτώσεις διαπιστώνουμε ότι η ακαδημαϊκή ή επαγγελματική βιογραφία ενός εκπαιδευτικού, κατατάσσεται σε περισσότερες από μια κατηγορίες. Αυτό συμβαίνει διότι όπως αναφέραμε ήδη, κάποιοι εκπαιδευτικοί ενώ ξεκίνησαν το διδασκαλικό τους έργο, χωρίς να έχουν καμία σχετική κατάρτιση, εντούτοις στη συνέχεια αποφάσισαν να την αποκτήσουν, σπουδάζοντας εκ των υστέρων είτε σε κάποιο κολέγιο, είτε σε πανεπιστημιακό ίδρυμα.

**β)** Ανάλογα με τον τύπο όπου ανήκει ο κάθε εκπαιδευτικός, διαφοροποιούνται και οι επιμορφωτικές του ανάγκες, χωρίς να σημαίνει αυτό ότι δεν υπάρχει μια κοινή βάση επιμορφωτικών αναγκών, πάνω στην οποία συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της δεύτερης ενότητας της έρευνας, είδαμε ότι υπάρχει μεγάλη ομοφωνία των ομογενών εκπαιδευτικών ως προς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, ωστόσο ο κάθε τύπος εκπαιδευτικούς εστιάζει και δίδει προτεραιότητα στις ανάγκες εκείνες, που είναι απόρροια της δικής του κατάρτισης και διδακτικής ετοιμότητας, αλλά επίσης και των συνθηκών υπό τις οποίες καλείται να ασκήσει το διδασκαλικό του λειτουργήμα.

#### **7.4.3. Ως προς τις μορφές και τους φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό**

**α)** Με βάση τη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης όπου υπηρετούν οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, αναδεικνύεται μια ακόμα τυπολογία ομογενών εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη τυπολογία, διακρίναμε τρεις (3) βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικών οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 30:

### Πίνακας 30: Τυπολογίες Ο.Ε. σε σχέση με την επαγγελματική τους κατάσταση

1. Επαγγελματίες εκπαιδευτικός (Κρατικά/Ημερήσια σχολεία)
2. Μη επαγγελματίες εκπαιδευτικός (Ημερήσια/Κοινοτικά σχολεία)
3. Εκπαιδευτικός με παράλληλο επάγγελμα (Απογευματινά / Σαββατιανά σχολεία)

Όπως διαπιστώθηκε από την εμπειρική έρευνα, η επαγγελματική κατάσταση των ομογενών εκπαιδευτικών, και ο τύπος στον οποίο κατατάσσονται, σχετίζεται άμεσα και με τον τύπο των σχολείων που εργάζονται.

Στην πρώτη κατηγορία (1), εντάσσεται ο «επαγγελματίας εκπαιδευτικός», δηλαδή ο εκπαιδευτικός εκείνος που έχει σπουδάσει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο εξαρχής (δηλαδή Παιδαγωγική) και ασκεί το διδασκαλικό του έργο, έχοντας την απαιτούμενη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και τις απαιτούμενες γνώσεις σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι κατά κανόνα θεσμικά ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο καθώς είναι σε θέση να παίξουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην κοινωνία της χώρας διαμονής και στην εκάστοτε ελληνική παροικία. Συνήθως συναντάμε τους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας σε σχολεία που είναι ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής(κρατικά σχολεία), αλλά και σε ιδιωτικά ελληνικά σχολεία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αρκετοί από αυτούς δεν εργάζονται παράλληλα ή και αποκλειστικά και σε παροικιακά και Σαββατιανά σχολεία.

Στη δεύτερη κατηγορία (2), εντάσσονται οι «μη επαγγελματίες εκπαιδευτικοί». Πρόκειται κυρίως για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έγιναν είτε κατ' ανάγκη, είτε και τυχαία εκπαιδευτικοί, (εξηγήσαμε στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο προηγουμένως υπό ποιες συνθήκες και με ποιους όρους χρίζονται εκπαιδευτικοί) και οι οποίοι δεν συνήθως δεν έχουν καμία ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, ενώ υστερούν και σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας, στελεχώνουν κατά κύριο λόγο τα απογευματινά και Σαββατιανά σχολεία της κοινότητας, εφόσον σε αυτά τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, είναι κατά πολύ ελαστικότερα από ότι στα υπόλοιπα σχολεία.

Στην τρίτη κατηγορία τέλος, κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παράλληλα με το διδασκαλικό τους έργο, ασκούν και ένα άλλο επάγγελμα. Αν και δεν αποκλείεται οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία να είναι ταυτόχρονα και επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, δηλαδή να έχουν τους αντίστοιχους τίτλους σπουδών, ωστόσο συνήθως οι εκπαιδευτικοί της τρίτης κατηγορίας προέρχονται από τη δεύτερη κατηγορία των μη επαγγελματιών εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικούς αυτού του τύπου συναντάμε με μεγάλη συχνότητα στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εντοπίζονται και στις υπόλοιπες χώρες όπου υπάρχει οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Πέρα από τους τρεις αυτούς τύπους εκπαιδευτικών, όμως, είναι γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός ομογενών εκπαιδευτικών υπηρετεί παράλληλα σε διαφόρων τύπων σχολεία. Ωστόσο, είναι επίσης γεγονός, ότι τα κρατικά και ημερήσια σχολεία, δέχονται μόνο «προσοντούχους» εκπαιδευτικούς, ενώ στις λοιπές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, μπορούν πρακτικά να διδάξουν και οι «μη προσοντούχοι».

Επομένως, επιβεβαιώθηκε μια ακόμα αρχική μας υπόθεση που έλεγε ότι ο τύπος που εντάσσονται οι ομογενείς εκπαιδευτικοί (σε σχέση με την επαγγελματική τους κατάσταση), σχετίζεται άμεσα και με τους τύπους σχολείων και τους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που υφίστανται στο εξωτερικό.

## 8. Συνολικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας και συσχετίζοντας μεταξύ τους τα συμπεράσματα του κεφαλαίου 7.4., αλλά επίσης και με τα συμπεράσματα του υποκεφαλαίου 6.6.5., που αφορά στην επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών στα ελληνικά Πανεπιστήμια, διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

**α)** Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τη χώρα διαμονής τους, τις κοινωνικοπολιτισμικές τους προϋποθέσεις, τον τύπο στον οποίο ανήκουν, αλλά και τον τύπο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης όπου υπηρετούν, αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευτικών με την οποία ασχολήθηκαν σχεδόν όλα τα Πανεπιστήμια της Ελλάδας κατά την τελευταία δεκαετία (1990-2000).

Πράγματι, κατά το διάστημα αυτό, παρουσιάστηκε μια έντονη κινητικότητα και μια δραστηριοποίηση των ελληνικών Πανεπιστημίων αναφορικά με την επιμόρφωσή τους, καθώς από ότι είδαμε, υλοποιήθηκαν πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια (συγκεκριμένα 32) σε επτά διαφορετικά Πανεπιστήμια της Ελλάδας. Αυτό αποτελεί θετικό στοιχείο και υποδηλώνει την πρόθεση των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων να δραστηριοποιηθούν με στόχο τη βελτίωση και αναβάθμιση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

**β)** Επιχειρώντας να δούμε συνολικά την επιμορφωτική δράση που ανέπτυξαν τα ελληνικά Πανεπιστήμια για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, διαπιστώσαμε ότι με εξαίρεση το Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων και το Πανεπιστήμιο Κρήτης, η επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών, ήταν αποσπασματική και σε ένα μεγάλο βαθμό χωρίς συνέχεια.

**γ)** Είδαμε επίσης πως ανάμεσα στις δυο εννοιολογικά και πρακτικά διαφοροποιημένες κατευθύνσεις επιμόρφωσης<sup>87</sup>, διαμορφώνονται και μια σειρά από ενδιάμεσες μορφές που κλείνουν είτε προς τη μια είτε προς την άλλη πλευρά. Αν και οι μορφές επιμόρφωσης προσδιορίζονται όχι τόσο από το θεωρητικό τους πλαίσιο, αλλά κυρίως από τις πρακτικές τους εφαρμογές, ωστόσο κάθε μια έχει σαφή αναφορά σε ένα από τα δύο γενικά εννοιολογικά μοντέλα. Αν επιχειρήσουμε όμως να εντάξουμε την επιμόρφωση για ομογενείς εκπαιδευτικούς, που υλοποίησαν ελληνικά Πανεπιστήμια κατά τη δεκαετία 1990-2000, σε ένα από τα δύο εννοιολογικά μοντέλα, διαπιστώνουμε ότι αυτό δεν είναι κάτι το τόσο απλό διότι:

- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των Πανεπιστημίων, τόσο ως προς τις εννοιολογικές, όσο και ως προς τις πρακτικές κατευθύνσεις που ακολουθούν.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα που καλείται να ικανοποιήσει η εκάστοτε επιμορφωτική προσπάθεια, στην περίπτωση που μελετάμε (δηλαδή για τους ομογενείς

<sup>87</sup> Αναφερόμαστε φυσικά στο δίπολο: α) επιμόρφωση με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και β) επιμόρφωση με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών.

εκπαιδευτικούς) δεν είναι καθορισμένο από πριν, ούτε δεδομένο, καθώς ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικού (ως προς τη χώρα διαμονής, την κατάρτιση, και τη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που υπηρετεί) διαφέρει. Αν μάλιστα προσθέσουμε τη διαπίστωση ότι δε γίνεται διερεύνηση των κοινωνικοπολιτισμικών προϋποθέσεων που φέρουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι επίσης δε γίνεται διερεύνηση και δεν είναι γνωστές ούτε και οι ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Πόσο μάλλον όταν για την περίπτωση που μελετάμε, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι συνήθως το επίσημο σύστημα της χώρας διαμονής, αλλά είναι ένα ενδιάμεσο εκπαιδευτικό σύστημα (παρασύστημα), το οποίο τις περισσότερες φορές δεν τυχάνει αντικείμενο διερεύνησης από τους ελλαδικούς εκπαιδευτικούς φορείς.

δ) Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στα ελληνικά Πανεπιστήμια, κατά βάση αντιμετωπίστηκαν ως μια συμπαγής ομάδα εκπαιδευτικών με κοινά χαρακτηριστικά. Σχεδόν κανένα Πανεπιστήμιο (εκτός από τα προαναφερθέντα) δεν προχώρησε σε διαχωρισμό των ομογενών εκπαιδευτικών σε επιμέρους ομάδες ανάλογα με μια σειρά βασικών κριτηρίων τα οποία προκύπτουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εκείνοι φέρουν και την ανομοιογένεια που τους χαρακτηρίζει.

Ωστόσο, από τις αναλύσεις που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, διαπιστώσαμε πως οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, όχι μόνο δεν αποτελούν μια συμπαγή και ομοιογενή ομάδα, αλλά αντίθετα αυτό που τους καθιστά ως μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευτικών, είναι η ετερογένεια, η οποία πολύ γενικά εκτείνεται σε τρεις βασικούς άξονες:

1. Στις διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που φέρουν
2. Στη διαφοροποιημένη και ποικιλόμορφη κατάρτιση που έχουν και
3. Στους διαφορετικούς τύπους σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Αυτό το γεγονός όμως, δεν φαίνεται να έχει αποτελέσει, τουλάχιστον κατά τη δεκαετία που διερευνήσαμε, αντικείμενο συστηματικής έρευνας και προβληματισμού, καθώς διαπιστώθηκε μια γενική δυστοκία των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων στο να συνειδητοποιήσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ανομοιογένεια των ομογενών εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με τις θεωρητικές αναλύσεις και με τις βασικές θεωρητικές παραδοχές για το θεσμό της επιμόρφωσης, τις οποίες διατυπώσαμε στο κεφ. 3 (3.1.1.), διαπιστώσαμε πως αυτές δεν ισχύουν για την περίπτωση των ομογενών εκπαιδευτικών. Δηλαδή, ούτε η επιμόρφωση τους προϋποθέτει την ύπαρξη βασικής και ακαδημαϊκής μόρφωσης (παραδοχή α), ούτε η επιμόρφωση συνδέεται με την βασική κατάρτιση με την έννοια ότι αυτή αποτελεί εμπλουτισμό και συμπλήρωμα των ήδη αποκτημένων γνώσεων (παραδοχή β), ούτε η επιμόρφωση είναι αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού (παραδοχή γ), εφόσον υπάρχουν διαφοροποιημένες τυπολογίες ομογενών εκπαιδευτικών και ως προς την κατάρτισή τους, αλλά και ως προς το επαγγελματικό τους προφίλ.

ε) Τέλος, το γεγονός ότι μέσα από την εμπειρική έρευνα, επιβεβαιώθηκε η πολυμορφία και η διαφοροποίηση των ομογενών εκπαιδευτικών ως προς τους τρεις άξονες<sup>88</sup>, μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες είναι σε ένα βαθμό διαφοροποιημένες. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει μια κοινή βάση αναφοράς, ωστόσο οι αλληλεπιδραστικοί παράγοντες που δρουν και στα τέσσερα επίπεδα κοινωνικοποίησης των ομογενών εκπαιδευτικών, καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση τους και την αναπροσαρμογή της επιμορφωτικής προσπάθειας σε άμεση συσχέτιση με τους παράγοντες αυτούς.

### Επίλογος

Η παρούσα εργασία, δεν αποσκοπούσε στο να καταλήξει σε μια πρόταση μοντέλο για την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών. Πρόθεση της ήταν να επιχειρήσει περισσότερο μια καταγραφή της κατάστασης που επικρατεί στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, και ειδικά όσον αφορά μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, όπως είναι αυτή των ομογενών εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσης που αυτοί δέχονται από Ελληνικά Πανεπιστήμια.

Συγκεκριμένα, η θελήσαμε να διερευνήσουμε ποιοι είναι οι φορείς που αποφαρίζουν, χρηματοδοτούν, σχεδιάζουν και υλοποιούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς, ποιο είναι το περιεχόμενο των σεμιναρίων, ποια η μεθοδολογία τους, η αποτελεσματικότητά τους, καθώς και μια σειρά από επιμέρους ερωτήματα που έχουμε ήδη αναφέρει αναλυτικά στα αντίστοιχα κεφάλαια.

Επίσης, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ αυτής της κατηγορίας εκπαιδευτικών και να εξετάσουμε την δική τους θεώρηση των πραγμάτων.

Παρόλο που το θέμα είναι εξαιρετικά ευρύ για να μπορούν να καλυφθούν όλες τις διαστάσεις του στα πλαίσια μιας εργασίας, όπως είναι η παρούσα, ευελπιστούμε ότι καταφέραμε σε κάποιο βαθμό να αναδείξουμε μερικές από τις πιο σημαντικές διαστάσεις του και να περιγράψουμε την ισχύουσα κατάσταση, όχι μόνο όπως διαμορφώνεται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας και των χωρών διαμονής των ομογενών εκπαιδευτικών, αλλά επίσης και όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται και την τοποθετούν στο δικό τους κοινωνικοπολιτισμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο.

<sup>88</sup> Υπενθυμίζουμε τους άξονες: α) οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις που φέρουν οι εκπαιδευτικοί, β) οι τυπολογίες των εκπαιδευτικών (με βάση κυρίως την κατάσταση τους) και γ) οι μορφές και οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.



## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση:*

- Αθανασιάδης, Χ.** (1990): Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ανατομία ενός Π.Δ. στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 7, Αθήνα, σ.σ. 14-16.
- Αθανασίου, Α.** (1990): *Αυστραλοελληνικά εκπαιδευτικά θέματα*. Σύνδεσμος Ηπειρωτών Μεμβούρνης, Μεμβούρνη.
- Αθανασίου, Α.** (1997): Η Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού: επιμορφωτικό πρόγραμμα για ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Α.** (1999): Προβλήματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας σε σχολεία του Απόδημου Ελληνισμού στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο: Δαμανάκης, Μ., Μιχελακάκη, Θ. (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό - Πρακτικά Πανελλήνιου Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, σ.σ. 315-333.
- Αθανασίου, Α.** (1999<sup>α</sup>): Πεπραγμένα επιμορφωτικού προγράμματος για ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, σχετικά με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και του ελληνικού Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Κέντρο Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού, Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Α.** (2001): Πεπραγμένα επιμορφωτικού προγράμματος για ομογενείς εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, σχετικά με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και του ελληνικού Πολιτισμού, (7-23/1/2001): Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Κέντρο Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού, Ιωάννινα.
- Ανδρέου, Α.** (1982): Διαρκής μόρφωση του εκπαιδευτικού: η ταυτότητα ενός ανύπαρκτου θεσμού και το άνοιγμα του διαλόγου, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 9, σ. 102.
- Ανδρέου, Α.** (1982): Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην χώρα μας, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 10 Αθήνα, 1982.
- Ανδρέου, Α.** (1987): Η μόρφωση και η επιμόρφωση των δασκάλων, Παιδαγωγική Σχολή του Α.Π.Θ. – Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Ανδρέου, Α., Τζίκας, Χρ.** (1988): Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία για την μόρφωση και επιμόρφωση, Παιδαγωγική Σχολή του Α.Π.Θ. – Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Ανδρέου, Α.** (1989): Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μορφές και προσανατολισμοί, στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 2, Αθήνα, σ.σ. 22-27.
- Ανδρέου, Α.** (1992): Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία, στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:*

- Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, Αθήνα, σ.σ. 208-228.*
- Ανθόπουλος, Γ., Δαγκλής, Β., Μπουζάκης, Σ. κ.ά.** (1994): Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Art Of Text, Θεσσαλονίκη.
- Ανθόπουλος, Γ.** (1998): στο: Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών, Ι.ΣΤ.Α.ΜΕ. –Πρακτικά Διημερίδας Τομέας Απόδημου Ελληνισμού ΠΑ.ΣΟ.Κ., 30-31 /10/ 1998, Ι.ΣΤ.Α.ΜΕ., Αθήνα, σ.σ. 74-76.
- Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ.** (επιμ.) (2001): Προλεγόμενα Αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Βασιλάκη, Μ.** (1995): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις ΗΠΑ στο: Χάρης, Π. Κ. Πετρουλάκης, Β. Ν. (επιμ.) *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η ελληνική Παιδεία του*, Πρακτικά του ΣΤ' Διεθνές Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.): Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.σ. 210-230.
- Βεργής, Ε.** (1983): Επιμόρφωση: Διαπιστώσεις, αρχές και μορφές (εισήγηση της ΟΛΜΕ), στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 10, σ.σ. 9-12.
- Bell, H. G.** (μτφ. Καλογιαννάκη, Π.) (1992): Προς μια Ευρωπαϊκή Διάσταση του προγράμματος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στο: *Σχολείο και Ζωή*, τ. 11. σ.σ. 366-369.
- Βεντούρα, Α.** (1994): Μετανάστευση και Έθνος: μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις, στο: *Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας, 14ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε. Ελλάδας – Κύπρου, Κέρκυρα 3-4 Μαΐου*, ΕΜΝΕ, Μνήμων, Κέρκυρα.
- Βρατσάλης, Β., Σκούρτου, Ε.** (2000): Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας, στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 54, σ.σ. 26-33.
- Chippano, N., Vandavelde, L.** (μτφ. Κουρουπού, Κ.) (1985): Μελέτη για τη λειτουργία των ΠΕΚ, Πρόγραμμα GRE/ 85/A/13, της UNESCO, στο: Ανθόπουλος, Γ., Δαγκλής, Β., Μπουζάκης, Σ., κ.ά (επιμ.): *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Art Of Text, Θεσσαλονίκη.
- Cohen L., Manion L.** (μτφ. Μητσοπούλου Χ.- Φιλοπούλου Μ.) (1997): Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Cummins, J.** (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη) (1999): Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Gutenberg, Αθήνα.
- Γ.Γ.Α.Ε.** (1990): Πρόγραμμα Ερευνών Αποδημίας Παλινοστήσης Ελληνικού Πληθυσμού. Τ. Α', Β', Γ.Γ.Α.Ε., Αθήνα.
- Γαλάνης, Ν. Γ.** (1993): Ψυχολογία της επιμόρφωσης ενηλίκων: θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, Παπαζήση, Αθήνα.

- Γεωργιάννης, Π.** (1997): Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκότοβος, Αθ.** (1982): Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 9, σ.σ. 28-33.
- Γκότοβος, Αθ.** (1983): Η σύνδεση της θεωρίας και πράξης στην επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών, στο Δ.Ο.Ε.- Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, Αθήνα, 26-29 Μάη 1983, Αθήνα, σ.σ. 366-391.
- Γκότοβος, Αθ.** (1997): Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 23-27, Αθήνα.
- Γκότοβος, Αθ.** (2002): Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ.** (επιμ.) (1994): Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Ομογενών Εκπαιδευτικών, Αθήνα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Δαμανάκης, Μ.** (1987): Μετανάστευση και εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ.** (1997): Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση, σειρά: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ.** (επιμ.) (1999): Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού, στο: *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, σ.σ. 19-72.
- Δαμανάκης, Μ.** (επιμ.) (1999<sup>α</sup>): Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και τη Γαλλία, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ.** (1999<sup>β</sup>): Εθνοπολιτισμική ταυτότητα και Εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά, στο: Δαμανάκης, Μ. – Μιχελακάκη, Θ. (επιμ.): *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, σ.σ. 36-47.
- Δαμανάκης, Μ.** (2000): Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, στο: *Επιστήμες Αγωγής*, πρώην Σχολείο και Ζωή, τ. 1-3, σ.σ. 3-23.
- Δαμανάκης, Μ.** (2001): Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς, στο: Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ. (επιμ.) (2001): *Προλεγόμενα Αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, σ.σ. 16-48.
- Δαμανάκης, Μ.** (2002): Η διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων του εξωτερικού, στο: *Επιστήμες Αγωγής*, πρώην Σχολείο και Ζωή, τ. 1, σ.σ. 7-19.
- Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.)** (1993): Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την επιμόρφωση, Δ.Ο.Ε., Αθήνα.

- Διεθνές Κέντρο Απόδημου Ελληνισμού (ΔΙ.Κ.ΑΔ.Ε.)** (1992): Ο Ελληνισμός στην Ανατολική και Νοτιανατολική Ευρώπη, Ειρήνη, Αθήνα.
- Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Αποδήμων και Παλινοστούτων Ομογενών Ελλήνων.** Έκθεση Πεπραγμένων 1991-1995, Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., Αθήνα.
- Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Αποδήμων και Παλινοστούτων Ομογενών Ελλήνων.** Έκθεση Πεπραγμένων 1991-2001, Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., Αθήνα.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η.** (1986): Προβλήματα μετανάστευσης – παλιννόστησης, ΙΜΕΟ, ΕΔΗΜ, Αθήνα.
- Επιτροπή Ε.Ο.Κ. ΥΠ.Ε.Π.Θ.** (1998): Προσωρινά Πρακτικά Σεμιναρίου Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Οικονομικών Κοινοτήτων, Θεσσαλονίκη 10-12 Νοεμβρίου 1998: Ανάλυση των στρατηγικών διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, Θεσσαλονίκη.
- Ευρωπαϊκή Κοινότητα** (1986): Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: στρατηγικές από το 2<sup>ο</sup> Πρόγραμμα για την μετάβαση. Βρυξέλλες, Ευρωπαϊκή Κοινότητα.
- Eigler, G.** Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 19, Αθήνα, σ.σ. 221-238.
- Ζορμπάς, Α.** (1985): Πάλι για την επιμόρφωση, στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 36, Αθήνα, σ.σ. 31-32.
- Hardgreaves, A., Fullan, G.M.** (μτφ. Χατζηπαντελή, Π.) (1993): Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, σειρά: Η Εκπαίδευση σήμερα- αύριο, Πατάκης, Αθήνα.
- Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού** (Δαμανάκης, Μ. επιμ.) (1994): Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Ομογενών Εκπαιδευτικών, Αθήνα.
- Ι.ΣΤ.Α.ΜΕ. - Ανδρέας Παπανδρέου** (1998): Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων: ελληνόγλωσση εκπαίδευση ομογενών. Τομέας Απόδημου Ελληνισμού ΠΑ.ΣΟ.Κ., Ι.ΣΤ.Α.ΜΕ., Αθήνα.
- Ινστιτούτο Διεθνών Σχέσεων Παντείου Πανεπιστημίου** (1993): Η ελληνική διασπορά στην εξωτερική πολιτική, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Καζάκος Π., κ.ά.** (1994): Απόδημος Ελληνισμός, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού (Γ.Γ.Α.Ε.): Αθήνα.
- Καζάκος Π.** (1999): Ο Ελληνισμός στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Αθήνα, εκδόσεις ΥΠ.Ε.Ε., Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού (ΓΓΑΕ).
- Καϊλα Μ., Θεοδοροπούλου, Ε.** (1997): Ο εκπαιδευτικός, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καναβάκης, Μ.** (1999): Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο εξωτερικό, στο: Δαμανάκης, Μ., Μιχελάκη, Θ. (επιμ.), *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, Πρακτικά Πανελλήνιου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, σ.σ. 443-450.

- Καραγεώργος, Δ.** (1995): Εκπαιδευτικοί λειτουργοί για την εκπαίδευση των παιδιών του ελληνισμού της διασποράς: προέλευση, προσόντα, κατάρτιση, επιμόρφωση, στο: Χάρης, Π. Κ., Πετρουλάκης, Β. Ν. (επιμ.): *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η ελληνική Παιδεία του*, Πρακτικά του ΣΤ' Διεθνές Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.): Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.σ. 355-366.
- Κασιμάτη, Κ.** (1984): Μετανάστευση – Παλιννόστηση. Η προβληματική της 2ης γενιάς, ΕΚΚΕ, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Ι. Μιχ.** (1983): Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, -Εισήγηση στο τετραήμερο Παιδείας της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 11, σ.σ. 9-11.
- Κασσωτάκης, Ι. Μιχ.** (1992): Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, Αθήνα, σ.σ. 46-70.
- Κάτσικα Σ, - Πανεπιστήμιο Αιγαίου** (1996): Ο Ελληνισμός της πρώην Σοβιετικής Ένωσης: φάκελος μελέτη του ελληνισμού της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. ΥΠ.ΕΞ.-Γ.Γ.Α.Ε. , Αθήνα.
- Κατσιμαλή, Γ.** (1999<sup>ο</sup>): Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, στο: *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, σ.σ. 121-138.
- Καψάλης, Α.** (1996): Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση, στο: *Μακεδόν*, Φλώρινα, Άνοιξη 1996, τ. 2. σ.σ. 4-10.
- Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ.** (επιμ.) (1996): Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών, Νήσος, Αθήνα.
- Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση** (1993): Ο ρόλος του Πανεπιστημίου Κύπρου στην βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών – Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου. Λευκωσία.
- Κωνσταντινίδης, Κ.** (1991): Αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις για την επιμόρφωση, στο: *Σχολείο και Ζωή*, τ.4, Αθήνα, σ.σ. 145-152.
- Κωνσταντινίδης, Στ.** (2001): Η Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Λυκούδη-Σημαντηράκη, Μ.** (1997): Η Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: κατάθεση μιας εμπειρίας στα ελληνικά σχολεία Βελγίου και Καναδά. Παρουσία, Αθήνα- Μόντρεαλ.
- Μάρκου, Π. Γ.** (1995): Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τ.1, αυτοέκδοση, Αθήνα.

- Μάρκου, Π. Γ.** (1996): Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), Αθήνα.
- Μάρκου, Π. Γ.** (1997): Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Μάρκου, Π. Γ.** (1999) (επιμ.): Μετανάστευση και εργασία στην Ευρώπη: η δημιουργία νέων κοινωνικών χώρων. Σειρά Διαπολιτισμική Αγωγή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1983): Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινίσεις, το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο: Προϋποθέσεις, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.10, Αθήνα, σ.σ. 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1993): Επιτέλους επιμόρφωση σε Πανεπιστημιακά Επιμορφωτικά Κέντρα, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.72, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1986): Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: διαπραγμάτευση προσεταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 28. Αθήνα, σ.σ. 15-19.
- Μουσούρου, Α. Μ.** (1991): Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη, Αθήνα.
- Μπαλάσκας, Γ.** (1988): Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 46, Αθήνα, σ.σ. 17-18.
- Μπαλάσκας, Κ.** (1995): Η νέα επιμορφωτική πρόταση, *Νέα Παιδεία*, τ.74, Αθήνα.
- Μπόμπας, Α.** (1989): Ο Ελληνισμός του Καναδά. Μια βιβλιογραφική παρουσίαση, χ.ε. Αθήνα.
- Μπόμπας, Α.** (1992): Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, χ.ε. Αθήνα
- Μπουζάκης, Σ.** (1997): Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη, στο: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές- Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοέμβρη, 1995*, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος - (Π.Ε.Ε.) Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα σ.σ. 533-547.
- Mühlbauer, K. R.** (μτφ. Δ. Κομοκίδη) (1990): Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Νικολόπουλος, Σ.** (1993): Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι κοινωνικές ρίζες και οι πολιτικές της προεκτάσεις, στο: *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 22, Αθήνα, σ.σ. 38-42.
- Νιώτης, Δ. Γρ.** (Σταυρόπουλος, Κ. Ήγκαν, Δ. επιμ.) (1999): Ο Ελληνισμός στον παγκόσμιο χώρο: προτάσεις στρατηγικής ΙΙ, Γ' Συνέλευση Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (Σ.Α.Ε.): 1-8 Δεκεμβρίου 1999, Θεσσαλονίκη.

- Νόμος υπ' αριθ. 2413:** Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 121/ 17-6-1996 τ.Α.
- Neave, G.** (2001): Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη, Επιστήμες της Αγωγής, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ξανθοπούλου-Κυριακού, Α.** (1995): Η νεοελληνική διασπορά, στο: Χάρης, Π. Κ. Πετρουλάκης, Β. Ν. (επιμ.): *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η ελληνική Παιδεία του*, Πρακτικά του ΣΤ' Διεθνές Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.σ. 44-50.
- Ξωχέλλης, Π.** (1991): Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- ΟΛΜΕ** (1982): Μόρφωση Επιμόρφωση Μετεκπαίδευση καθηγητών: Προτάσεις Δ.Σ. ΟΛΜΕ, 52<sup>η</sup> Γενική Συνέλευση ΟΛΜΕ, Πληροφοριακό Δελτίο, τ. 547, Απρίλιος 1982, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (1999): Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. Α', Π.Ι., Αθήνα.
- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων** (1998): Τομέας Φιλοσοφίας: Ο ελληνισμός της Διασποράς: προβλήματα και προοπτικές – Διεθνές επιστημονικό συνέδριο 5-8 Ιουλίου 1996, Λιβάνης - Νέα Σύνορα, Αθήνα.
- Παντελής, Σ., Πανουτσόπουλος, Θ.** (1991): Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωσή τους, στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 46, Αθήνα, σ.σ. 37-60.
- Παντίδης, Σ.** (1998): Προβλήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο παρόν και στο μέλλον, *Νέα Παιδεία*, τ. 85, Αθήνα.
- Παπαγεωργίου, Ν.** (επιμ.): (1988): Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Παπαδάκης, Μ., Τσίμπος, Κ.** (1990): Δημογραφικές επιδράσεις εξωτερικής μετανάστευσης κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1955-1985) στο: *Πρόγραμμα Ερευνών Αποδημίας- Παλιννόστησης του Ελληνικού Πληθυσμού, εισαγωγικές προτάσεις*, τ. Α', Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1982): Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 9, σ.σ. 46-54.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1992): Εκπαιδευτικό έργο και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, Αθήνα, σ.σ. 125-152.
- Παπαμχαήλ, Γ.** (1992): Επιμόρφωση ή αναμόρφωση; στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, 1992, Αθήνα, σ.σ. 25-26.
- Πατινώτης, Ν.** (1980): Εξάρτηση και Μετανάστευση: η περίπτωση της Ελλάδας, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

- Πετράκη, Κ.** (1999): Διδακτικό προσωπικό, στο: *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, σ.σ. 251-258.
- Πετρινώτη, Ξ.** (1993): Η μετανάστευση προς την Ελλάδα, Οδυσσέας & Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1992): Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1992<sup>α</sup>): Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Τσολάκης, Χ.** (1994): Βασική κατάρτιση και εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο: Ανθόπουλος, Γ., -Δαγκλής, Β.- Μπουζάκης, Σ. κ.ά. (επιμ.): *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Art Of Text, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 11-23.
- Σταύρου, Χ.** (1993): Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος: η κρατική παρέμβαση στο έργο του εκπαιδευτικού, Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, Αθήνα.
- Στραντζάλος, Χρ.** (1992): Η φροντίδα για τον εκπαιδευτικό και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσής μας, στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.): *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Δήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.*, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, Αθήνα, σ.σ. 177-200.
- Ταίηλορ, Το.** (μτφ. Παιονίδης, Φ.) (1999): (Gutmann, A. επιμ.) Πολυπολιτισμικότητα, Πόλις, Αθήνα.
- Τάμης, Αν.** (2001): Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Τρούλης, Γ.** (1981): Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο: *Σχολείο και Ζωή*, τ. 3.
- Τρούλης, Γ.** (1982): Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ολική θεώρηση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 10, σ.σ. 111-117.
- Τρούλης, Γ.** (1985): Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια (ερευνητική- ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση): Δίπτυχο. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων** (1986): Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – ΙΤΕ** (1990): Η επιμόρφωση ως μέσο καταπολέμησης της ανεργίας μακράς διαρκείας στην Ελλάδα. ΥΠΕΠΘ, ΙΤΕ. Αθήνα.
- Υπουργείο Εξωτερικών** (1987): Ο Ελληνισμός του Εξωτερικού, ΥΠ.ΕΞ., Αθήνα.
- Υπουργείο Εξωτερικών** (1999): 18 +1 Δράσεις. Μια πολιτική για τον ελληνισμό της Διασποράς, Γ' Γενική Συνέλευση Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (Σ.Α.Ε.): 1-8 Δεκεμβρίου 1999, Θεσσαλονίκη.



- Υπουργείο Πολιτισμού** (1985): Α' Παγκόσμιο Συνέδριο Αποδήμων Ελλήνων, ΥΠ.ΠΟ., Αθήνα.
- Φ.Ε.Κ. υπ' αριθ. 515**, 11/4/2000: Οργάνωση και λειτουργία «Προγραμμάτων Μετεκπαίδευσης και Σεμιναρίων Επιμόρφωσης Ομογενών και Αλλογενών Εκπαιδευτικών» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (σ.σ. 6690-6691).
- Φίλιας, Β.** (επιμ.) (1998): Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, β' έκδοση, σειρά: Βιβλιοθήκη κοινωνικών επιστημών και πολιτικών ερευνών, Gutenberg, Αθήνα.
- Φιλιππούσης, Γ.** (1999): Δεδομένα και προοπτικές για την κατάρτιση και την επιμόρφωση Ελλήνων εκπαιδευτικών στον Καναδά, στο: Δαμανάκης, Μ., Μιχαλακάκη, Θ. (επιμ.): *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, σ.σ. 432-442.
- Φλουρής, Γ.** (1983): Στοιχεία από τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρόταση ενός μοντέλου για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 11, σ.σ. 91-96.
- Φράγκος, Χ.** (1982): Βασικές θέσεις ενός γενικότερου σχεδίου για την επιμόρφωση των καθηγητών και την αξιολόγησή της, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 9, σ.σ. 14-26.
- Φράγκος, Χ.** (1992): Επιμόρφωση: Όροι, στόχοι και προϋποθέσεις. Αξιολόγηση επιμορφωτικής διαδικασίας, στο: *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τ. 634, Αθήνα.
- Φράγκος, Χ.** (1996): Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των δασκάλων στο: *Επίκαιρα θέματα Παιδείας*, Gutenberg, Αθήνα σ.σ. 153-165.
- Φωτιάδης, Κ.** (επιμ.) (1995): Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χαλκιώτης, Δ.** (1997): Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον: Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 34-36, Αθήνα.
- Χάρης, Π. Κ.** (1982): Κατάλληλες μορφές οργάνωσης της ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 9, σ.σ. 55-58.
- Χάρης, Π. Κ.** (1995): Γενική συνθετική εικόνα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των παιδιών των ανά τον κόσμο ομογενών: κριτική θεώρηση, στο: Χάρης, Π. Κ., Πετρουλάκης, Β. Ν. (επιμ.) *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η ελληνική Παιδεία του*, Πρακτικά του ΣΤ' Διεθνές Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.σ. 304-325.
- Χασιώτης, Κ. Ι.** (1993): Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς, Βάνιας, Αθήνα.

- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2001): Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Ψημμένος, Ι.** (1995): Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα, Glory Books- Παπαζήσης, Αθήνα.

***Ξενόγλωσση:***

- Atkinson, P. Singh, P. Ladwing, J.** (1997): Pedagogy, Symbolic control and Identity: Theory, research, critique (Review Symposium) in: *British Journal of Sociology*, vol. 18 no 1, p.p. 115-124.
- Banks, J., Lynch, J.** (eds.) (1986): *Multicultural Education in Western Societies*. Holt, Rinehart and Winston, London.
- Berelson, B.** (1971): *Content Analysis in communication research*, Hafner Publications Company, N.Y.
- Bowe, Ball, Gold** (1992): *Reforming education and changing schools*, Routledge.
- Cambell, R.** (1981): Knowledge, Control and In-Service Education and Training for Teachers, in *British Journal of Education for Teaching*, vol. 7. (p.p. 137-143): London.
- CERI** (1978): *Innovation in In-Service Education And Training Practice and Theory*, O.E.C.D. Paris.
- Commission of the E.C.** (1991): *Structures of the education and initial training systems in the member states of the European Community*. E.C., Brussels.
- Coulby, D. Crispin, J.** (1995): *Post-modernity and European Education systems: cultural diversity and centralist knowledge*, Tretham Books, London.
- Council of Europe** (1987): *New challenges for teachers and their education. National Reports on teacher education. With an introduction on "Challengesmet: trends in teacher education 1985" by Guy Neare (UK)*: Strasbourg.
- Denzin, N.K.** (1970): *The Research Act in Sociology: A theoretical introduction in social methods*, The Butterworth Group, London.
- Fullan, M. & Hardgreaves, A.** (1991): *Teacher Development and educational change*. Falmer Press, Philadelphia.
- Galdwell, R.** (1980): The Development of teacher effectiveness with a teacher center consortium in: *Action in Teacher Education*, vol. 2, p.p. 75-82.
- Giroux, H. A. & Mc Laren** (eds.) (1994): *Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, Routledge, London.

- Henderson, E.** (1979): The evaluation of In-Service teacher training in: *British Journal of Teacher Education*, vol. 5, p.p. 17-25.
- Holsti, O.** (1969): Content Analysis for the social sciences and humanities, Addison Wesley Publications Company, Philadelphia.
- Leavitt, Howard, B.** (1992): Issues and problems in teachers education: an international handbook, Greenwood Press, London.
- Leithwood, K.** (1991): The principal's role in teacher development, in: Fullan, M. Hardgreaves, A. (eds.): *Teacher Development and Educational Change*, Falmer Press, Philadelphia.
- Lowe, J.** (1975): The Education of Adults: a world perspective, Unesco, Paris.
- Porter, J.** (1975): The In-Service Education of teachers and Colleges of Education in: Adams, E. (ed.) *In service Education and Teachers Centers*, Pergamon Press, Oxford, p.p. 883-894.
- Rigas An.-Val.** (ed.) (1999): Education Of Ethnic Minorities: Unity and Diversity, Ellhnika Grammata, Athens.
- Stake, R.** (1995): The art of case study research. Sage, California.
- Wallace, J. M.** (1993): Training Foreign Language: a reflective approach, University Press, (3rd edition): Cambridge.
- Widen, M. F. - Grimmet, P. P.** (1995): Changing times in Teacher Education, The Palmer Press, London.
- Woods, P.** (1990): Teacher Skills and Strategies, Falmer Press, Philadelphia.
- Raveau, F.** (1987): Ethnicity, Migrations and Minorities, in: CERI (ed.): *Multicultural Education*, Paris.

**Internet Sites:**

<http://www.euridice.org>

<http://www.otenet.gr/kedek/erevna/programmata/htm>

<http://www.ediamme.edc.uoc.gr>

<http://www.ggae.gr>

**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**  
**ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ**

- № 1: **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- № 2: **Κωνσταντινίδης Στέφανος** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- № 3: **Μιχελακάκη Θεοδοσία**: Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- № 4: **Τάμης Αναστάσιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- № 5: **Βούρη Σοφία, Καψάλης Δ. Γεώργιος**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- № 6: **Δαμανάκης Μιχάλης**: Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- № 7: **Ομάδα Εργασίας Νοτίου Αφρικής**: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- № 8: **Πετράκη Κυριακή**: Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.

## ΛΟΙΠΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- **Δαμανάκης Μιχάλης:** Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.):** Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιχελακάκη Θ., Λυδάκη Μ. (επιμ.):** Πρακτικά Α' Συνάντησης Εργασίας, Ρέθυμνο 27 Ιουνίου - 2 Ιουλίου 1997, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιχελακάκη Θ. (επιμ.):** Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Πρακτικά Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.):** Σχέδιο Ίδρυσης Δίγλωσσων Σχολείων στη Γερμανία, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.):** Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- **Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ. (επιμ.):** Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.