

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^{ης} 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.⁵⁴

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»⁵⁵.

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 Ομογενών⁵⁶. 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 εκπαιδευτικοί⁵⁷.

⁵⁴ Β' Κ.Π.Σ.: Δεύτερο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.

⁵⁵ 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>.

⁵⁶ 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.

⁵⁷ 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 διασπορά⁵⁸.

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.

⁵⁸ 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 έμπρακτά 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.⁵⁹, 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

⁵⁹ 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 εξαμήνων 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 «φρεσκάρουν» 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 Κρήτης⁶⁰

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

⁶⁰ 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»⁶¹. 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

⁶¹ 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 ίσχυσαν 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 υλικού⁶². 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.

⁶² 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 προσεμινιαρικός 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 Κρήτης⁶³, 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).

⁶³ 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^ο 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 Θεάτρου⁶⁴, 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.

⁶⁴ 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 προγράμματος⁶⁵. 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

⁶⁵ 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 άξονες⁶⁶, 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 άξονες⁶⁷:

⁶⁶ 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.

⁶⁷ 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 κριτήρια⁶⁸, 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.

⁶⁸ 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 Πανεπιστήμια⁶⁹ 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.

⁶⁹ 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»⁷⁰. Ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες που έχει αναπτύξει το κέντρο αυτό⁷¹, 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

⁷⁰ Πηγή: Ενημερωτικό φυλλάδιο του ΚΕ.Δ.ΕΚ.

⁷¹ 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 Απόφαση⁷², 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.

⁷² 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.ΕΞ. 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 Αθήνας	550	408	-	2
2. Πανεπιστήμιο Θράκης	-	-	297	3
3. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	-	250	403	7
4. Πανεπιστήμιο Πάτρας	-	-	100	1
Σύνολο:	2.008 εκπαιδευτικοί από Αλβανία			

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 εκπαιδευτικούς⁷³.

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.

⁷³ 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 επιλέχθηκαν 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	Ζάκωνθος	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.	Καναδάς	Καλαμιάτα	?	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.	Καναδάς	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 κατάρτισή 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 ημιδομημένης συνέντευξης⁷⁴.

⁷⁴ 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' βάθμια εκπαίδευση.

Συνέχισε να διδάσκει σε διάφορα απογευματινά σχολεία και επέλεξε την Β' βάθμια 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 παλινοστήσει 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 απονούσαν 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 teacher⁷⁵.

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.

⁷⁵ 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 Αριστοτέλειου 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 συνέντευξης⁷⁶. 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 Πόντο⁷⁷, 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:

⁷⁶ 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.).

⁷⁷ 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 μακροαίωμη 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.

1. Τόπος Γέννησης Ο.Ε.	Αριθμός	(%)
α) Ελλάδα	7	35 %
β) Χώρα διαμονής	11	55 %
γ) Άλλού	2	10 %
Σύνολο:	20	100 %
1.1. Τόπος Γέννησης Γονέων	Αριθμός	(%)
α) Ελλάδα	15	75 %
β) Χώρα διαμονής	4	20 %
γ) Άλλού	1	5 %
Σύνολο:	20	100 %
2. Έτη διαμονής Ο.Ε. στο εξωτερικό	Αριθμός	(%)
α) 1 έως 5	1	5 %
β) Μέχρι 10	2	10 %
γ) Μέχρι 20	1	5 %
δ) Πάνω από 20	16	80 %
Σύνολο:	20	100 %

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 αποφύγει⁷⁸.

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.).

⁷⁸ 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.)⁷⁹. 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.

⁷⁹ 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 προάστεις 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 χριστιανικό⁸⁰. 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 μάλιστα 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 γλώσσα⁸¹, 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

⁸⁰ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Φωτιάδης, (1990 και 1997), αλλά και Βακαλιός (1997: σ. 145).

⁸¹ 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.)⁸².

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,

⁸² 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.

1. Γλώσσα ομιλίας στο σπίτι	Αριθμός	(%)
α) Ελληνικά μόνο	11	55 %
β) Δύο γλώσσες	3	15 %
γ) Γλώσσα Χ.Δ.	4	20 %
δ) Άλλο:	2	10 %
Σύνολο:	20	100 %
2. Γλώσσα ομιλίας στη γειτονιά	Αριθμός	(%)
α) Ελληνικά μόνο	2	10 %
β) Δύο γλώσσες	4	20 %
γ) Γλώσσα Χ.Δ.	8	40 %
δ) Πάνω από δύο	2	10 %
ε) Άλλο	4	20 %
Σύνολο:	20	100 %
3. Συναναστροφές:	Αριθμός	(%)
α) Έλληνες μόνο	8	40 %
β) Έλληνες και ντόπιοι	2	10 %
γ) Έλληνες, ντόπιοι, αλλοεθνείς	4	20 %
δ) Αρχικά με Έλληνες μετά με όλους	6	30 %
Σύνολο:	20	100 %

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.

1. Τύπος Σχολείου Α' βάθμιας	Αριθμός	(%)
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 %
Σύνολο:	20	100 %
2. Τύπος Σχολείου Β' βάθμιας	Αριθμός	(%)
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 %
Σύνολο:	20	100 %

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 ερώτησή 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 διάφορων 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 γλωσ. 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 επειδής 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...«...Επειδής 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 Κρήτης⁸³), 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 %
Σύνολο:	20	100 %

Χ.Δ. = Χώρα Διαμονής

⁸³ 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 αξιοπιστία 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 ηλικίας⁸⁴.

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

⁸⁴ 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

A. Με διδασκαλική κατάρτιση	B. Χωρίς διδασκαλική κατάρτιση
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, νοσηλεύτες, 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 τετραχρονης 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

1. Κίνητρα επιλογής επαγγέλματος	Αριθμός	(%)
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 %
2. Τρόπος διορισμού	Αριθμός	(%)
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 προεβεία 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 ελληνόγλωσση 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 *δυσανεμότητα* 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.

1. Έχουν επιμορφωτική εμπειρία	Αριθμός	(%)
α) Ναι	15	75 %
β) Όχι	5	25 %
Σύνολο:	20	100 %
1.2. Χώρα που επιμορφώθηκαν	Αριθμός	(%)
α) Χώρα διαμονής	12	60 %
β) Ελλάδα	3	15 %
1.3. Φορείς που τους επιμόρφωσαν	Αριθμός	(%)
α) Υπουργείο Παιδείας Χ.Δ.	6	30 %
β) Εκκλησία	3	15 %
γ) Ελληνικό Προξενείο	2	10 %
δ) Άλλο	3	15 %
2. Που θέλουν να επιμορφώνονται	Αριθμός	(%)
α) Και στις 2 χώρες	14	70 %
β) Στην Ελλάδα	4	20 %
γ) Στη Χ.Δ.	2	10 %
Σύνολο	20	100 %
3. Πόσο συχνά χρειάζονται επιμόρφωση	Αριθμός	(%)
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 %
Σύνολο	20	100 %

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 κοινωνικοποίησης⁸⁵ των ομογενών εκπαιδευτικών, μπορούμε να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα:

⁸⁵ 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

1. Γεννήθηκαν στην Ελλάδα
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.
2. Γεννήθηκαν στη Χ.Δ.
3. Γεννήθηκαν σε άλλη χώρα, από τη Χ.Δ.

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 ρημηνευτικών 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 βιογραφιών⁸⁶:

⁸⁶ 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

A. Με διδασκαλική κατάρτιση	Συχνότητες εκπαιδευτικών
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. Χωρίς διδασκαλική κατάρτιση	Συχνότητες εκπ/κών:
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 επιμόρφωσης⁸⁷, 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

⁸⁷ 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 αντιμετώπιστηκαν 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 άξονες⁸⁸, 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 αποφασιζουν, 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.

⁸⁸ 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^α): 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.
- Βεκρής, 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.

- Γεωργγιάννης, 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^{ου} 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^α): Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και τη Γαλλία, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ.** (1999^β): 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 – παλινόστησης, 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^ο 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).
- Καΐλα 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^ο): 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 προσηταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 28. Αθήνα, σ.σ. 15-19.
- Μουσουρού, 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^η 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- Παλινόστησης 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.
- Πατινιώτης, Ν.** (1980): Εξάρτηση και Μετανάστευση: η περίπτωση της Ελλάδας, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

- Πετρόκη, 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^α): 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.