



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο τρισυπόστατος θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης:
Κριτική θεώρηση του ρόλου του και προοπτικές

ΙΩΑΝΝΗΣ ΤΙΓΚΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2014

ΔΗΛΩΣΗ

Ο Ιωάννης Τίγκας, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο τρισυπόστατος θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης: Κριτική θεώρηση του ρόλου του και προοπτικές» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Ιωάννης Τίγκας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης είναι το λιγότερο προβεβλημένο εκπαιδευτικό στέλεχος. Εντούτοις επιτελεί πολυδιάστατο έργο ιδιαίτερης σημασίας για τη διασύνδεση της ελληνικής διασποράς με το εθνικό κέντρο (Μιχελακάκη, 2007). Η οργάνωση, ανάπτυξη και εδραίωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, σε κάθε γωνιά της γης, συνιστά σε μεγάλο βαθμό έργο του θεσμού. Ο Συντονιστής, ως όργανο διοίκησης, συντονισμού και εποπτείας των εκπαιδευτικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α), αποτελεί μέχρι σήμερα δομικό στοιχείο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, που αναπτύσσεται μέσα σε πολυσύνθετα και ευμετάβλητα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σε όλο τον κόσμο (Δαμανάκης, 2010).

Η έρευνά μας εστιάζεται στο θεσμό του Συντονιστή Εκπαίδευσης με σκοπό την ανάδειξη της σημαντικότητας του ρόλου του, με τρεις διακριτές προσεγγίσεις: α) τη διερεύνηση του τρίπτυχου των καθηκόντων του (Μιχελακάκη, 2007), β) τη μέχρι σήμερα προσφορά του και γ) τις προοπτικές του. Στη διαμόρφωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων έπαιξαν ρόλο οι θεσμικές αλλαγές, που επιχειρούνται μετά το 2010 και οι οποίες συνοδεύονται από μια μεταρρυθμιστική ρητορική, και οι διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις. Στο πλαίσιο αυτό ερευνώνται η λειτουργικότητα και οι δυνατότητες του θεσμού, καθώς και οι σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζει.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν αντλήθηκαν από τη μεθοδολογία των ποιοτικών κοινωνικών ερευνών. Η μελέτη μας αποτελεί μια φαινομενολογική προσέγγιση του πεδίου, επιχειρώντας τη σκιαγράφηση της πραγματικότητας μέσα από τις εμπειρίες των άμεσα εμπλεκομένων (Σαραφίδου, 2011· Smith & Osborn, 2003). Το ερευνητικό υλικό προήλθε κατά κύριο λόγο από ημιδομημένες συνεντεύξεις εν ενεργεία και πρώην συντονιστών εκπαίδευσης και από θεσμικά κείμενα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Αξιοποιήθηκαν επίσης τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας (Μιχελακάκη, 2007), καθώς και η διαθέσιμη βιβλιογραφία περί ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Το υλικό κωδικοποιήθηκε (Suter, 2012) και στη συνέχεια ταξινομήθηκε σε κατηγορίες ομοειδών στοιχείων, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Από τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας, σχετικά με τις τρεις υποστάσεις του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή.

Καταγράφεται ωστόσο περιορισμένη δυνατότητα ακριβούς προσδιορισμού της τρίτης (διαμεσολαβητικής) διάστασης. Τονίζεται ακόμα η συμβολή του στην οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και στη διεθνή προβολή της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, σε συνεργασία με τις διπλωματικές αρχές. Ο θεσμός του Συντονιστή, όπως προκύπτει, έχει υψηλές δυνατότητες παραγωγής αξιόλογου έργου, με την προϋπόθεση της διαφύλαξης του κύρους του και της μη υπονόμωσής του από άστοχες ή ανεφάρμοστες πολιτικές. Στη σημερινή συγκυρία, αναδεικνύεται επίσης η ανάγκη για ορθολογικότερη διαχείριση των πόρων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και για πλήρη αποσαφήνιση των στόχων που αυτή υπηρετεί. Έτσι ο θεσμός μπορεί να είναι λειτουργικός, στις μεγάλες περιοχές ευθύνης που έχουν δημιουργηθεί και απέναντι στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του. Διαπιστώνεται ακόμα μια σαφής ομογνωμία για την ανάγκη μετεξέλιξης του θεσμού. Με την προσαρμογή του στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες αναμένεται να μεγιστοποιηθεί η προσφορά του στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, (ανα)τροφοδοτώντας το με ιδέες και εμπειρίες.

Τα ευρήματα της μελέτης μας αποτελούν μια καταγραφή του πώς οι ίδιοι οι συντονιστές αντιλαμβάνονται τους όρους με τους οποίους καλούνται να εμβαθύνουν στην υπόθεση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και τις προϋποθέσεις κάτω απ' τις οποίες αναδέχονται τον ρόλο τους. Η έρευνα αντιμετώπισε αξιοπρόσεκτους περιορισμούς. Κυριότερος θεωρείται ο μικρός πληθυσμός αναφοράς και η γεωγραφική του διασπορά σε όλο τον κόσμο. Παρά ταύτα, με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της σύγχρονης τεχνολογίας έγινε εφικτή η διερεύνηση, σε ένα πεδίο που έχει μελετηθεί ελάχιστα αφήνοντας πληθώρα αναπάντητων ερωτημάτων. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν η εμβάθυνση και ενδεδειγμένη περιγραφή καθενός από τους τρεις τύπους καθηκόντων του Συντονιστή, η διερεύνηση των απόψεων του συγκεκριμένου πληθυσμού για τη διαμόρφωση μιας σύγχρονης στοχοθεσίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η καταγραφή των ανεπαρκειών της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στο συγκεκριμένο πεδίο.

ABSTRACT

The Educational Coordinator is the less prominent educational executive. However he performs a multidimensional work of great importance to interconnect the Greek diaspora with the national center (Michelakaki, 2007). The organization, development and establishment of teaching Greek language and Greek culture in every corner of the earth, is largely the work of the institution. The Coordinator, as a manager of administration, coordination and supervision of educational facilities and teaching staff (Law 4027/2011, Official Gazette 233/2011, vol A) is until now a fundamental element of Greek-language education, developed in complex and volatile educational environments around the world (Damanakis, 2010).

Our research focuses on the institution of the Educational Coordinator in order to highlight the importance of the role, with three distinct approaches: a) explore the triptych of tasks (Michelakaki, 2007), b) its offer until now and c) its perspectives. While formulating our research questions, institutional changes undertaken after 2010 and accompanied by reformist rhetoric and international educational developments have played a role. In this context are fully investigated the functionality and capabilities of the institution, as well as the current challenges it faces.

The research tools used were drawn from the methodology of qualitative social researches. Our study is a phenomenological approach to the field, attempting to outline the reality through the experiences of those who are directly involved (Sarafidou, 2011; Smith & Osborn, 2003). The research material was derived mainly from semi-structured interviews of active and former educational coordinators and from institutional documents (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). It took full advantage of the findings of previous research (Michelakaki, 2007) and the available literature on Greek-language Education. The material was encoded (Suter, 2012) and then classified into categories of similar data, based on the research questions (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

The results confirmed the findings of previous research regarding the three hypostases of the institutional role of the Coordinator. It is recorded only a limited capability of accurate determination of the third (mediating) dimension. It is also emphasised its contribution to the organization of the Greek-language education and

international promotion of Greek language and Greek culture, in cooperation with the diplomatic authorities. The institution of the Coordinator, as follows, has high potential production of worthwhile project, providing the preservation of the prestige and not undermining by misguided or inapplicable policies. In today's context, is also apparent the need for rational management of Greek-language education resources and for full clarification of the objectives that it serves. Thus, the institution may be functional in the major areas of responsibility that have already been created and towards the modern requirements of the role. There is still a clear agreement on the need for transformation of the institution. By adapting to new educational conditions it's expected to maximize the contribution to the Greek-language education in the Greek educational system in general, (re)fueling with ideas and experiences.

The findings of our study are a record of how the coordinators themselves perceive the conditions which are required to focus in the case of Greek-language education, and the preconditions beneath which they accept their role. The research encountered remarkable limitations. As principal it is considered the small reference population and the geographical dispersion throughout the world. However, by utilizing the capabilities of modern technology, it was possible to investigate, in a field that has been slightly studied leaving many unanswered questions. As an illustration, can be mentioned the deepening and thorough description of each of the three types of Coordinator's tasks, the exploring the views of the particular population to develop a modern target setting of Greek-language education and the registration of failures brought by the educational policy in this field.

Ευχαριστίες οφείλω

Στην επιβλέπουσα κ. Αγγελική Λαζαρίδου, για την πολύτιμη καθοδήγησή της, την ανοχή και την κατανόηση που έδειξε μέχρι την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Στους συνεπιβλέποντες κ.κ. Αριστοτέλη Ζμα και Γιώργο Ιορδανίδη, για τη συμβολή τους.

Στη Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου και σε όλους τους διδάσκοντες.

Στους συμμετέχοντες συντονιστές εκπαίδευσης, που διέθεσαν τον χρόνο και μοιράστηκαν μαζί μου τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους, καθιστώντας εφικτή την πραγματοποίηση αυτής της μελέτης.

Στην κ. Θεοδοσία Μιχελακάκη για την ανταπόκριση και την έμπρακτη βοήθειά της και στον κ. Οδυσσέα Παπαθανασίου για τις ουσιαστικές μας συζητήσεις περί ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους δικούς μου ανθρώπους, την Κυριακή, τον Κωσταντή, τον Παναγιώτη...

Συντομογραφίες

αι.:	αιώνας
άρ.:	άρθρο
Γ.Γ.Α.Ε.:	Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού
Δ.Ε.:	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΔΕΠ:	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.:	Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Δ.Σ.:	Διοικητικό Συμβούλιο
εδ.:	εδάφιο
Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.:	Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
Ε.Ε.:	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΠ:	Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική
ΕΚΔΔΑ:	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΕΟΚ:	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
Η.Π.Α.:	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΙΕΠ:	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΠΟΔΕ:	Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Κ.Ε.Α.:	Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή
Ν.:	Νόμος
Ν.Δ.:	Νομοθετικό Διάταγμα
ΟΕΚ:	Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων
παρ.:	παράγραφος
Π.Ε.:	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
περ.:	περίπτωση
ΣΑΕ:	Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού
τ.:	τεύχος
Τ.Ε.Γ.:	Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας
Υ.Α.:	Υπουργική Απόφαση
Υ.ΠΑΙ.Θ.:	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ:	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	v
Συντομογραφίες	viii
Περιεχόμενα	ix
Ευρετήριο Πινάκων και Σχεδιαγραμμάτων	xii
Εισαγωγή	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ, ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ	
ΑΝΑΦΟΡΕΣ	5
Κεφάλαιο 1: Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση εξωτερικού	5
1.1 Αποσαφήνιση του όρου «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση»	5
1.2 Ιστορική προσέγγιση.....	6
1.3 Η σημερινή πραγματικότητα.....	8
1.3.1 Νομοθετικό πλαίσιο	9
1.3.2 Οι Φορείς παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.....	12
1.3.3 Μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης	14
1.3.3.1 Τυπολογία σχολείων	14
1.3.3.2 Εκπαιδευτικό προσωπικό	17
1.3.3.3 Ωφελούμενοι (αποδέκτες) της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.....	18
1.4 Οργάνωση και Διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού	19
Κεφάλαιο 2: Ελληνισμός της διασποράς	23
2.1 Ιστορική εξέλιξη της ελληνικής διασποράς	23
2.2 Η ταυτότητα των Ελλήνων της διασποράς σήμερα	24
2.2.1 Πληθυσμιακά δεδομένα	26
2.3 Οργανωτικές δομές του ελληνισμού της διασποράς.....	26
2.3.1 Εκκλησιαστικές Αρχές.....	29
2.3.2 Χρηματοδότηση	29
Κεφάλαιο 3: Στοιχεία εκπαιδευτικής διοίκησης	31
3.1 Η έννοια του συστήματος στο χώρο της εκπαίδευσης.....	31
3.2 Έννοια και μορφές λειτουργίας της οργάνωσης	33
3.2.1 Τι είναι οργάνωση	33
3.2.2 Βασικά στοιχεία της οργανωτικής δομής	33
3.3 Επισκόπηση των κυρίαρχων προτύπων διοίκησης	35

3.3.1 Κλασικές θεωρίες διοίκησης.....	35
3.3.1.1 Η επιστημονική αντίληψη.....	35
3.3.1.2 Η διοικητική αντίληψη.....	36
3.3.1.3 Η γραφειοκρατική αντίληψη.....	36
3.3.2 Νεοκλασικές θεωρίες διοίκησης.....	38
3.3.3 Σύγχρονες θεωρίες διοίκησης.....	38
3.4 Διοικητικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	39
3.5 Συστημική ένταξη και οργανωτική δομή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ..	41
Κεφάλαιο 4: Η Εκπαίδευση στο σύγχρονο διεθνές περιβάλλον.....	43
4.1 Από την Παγκοσμιοποίηση στην Παγκόσμια Εκπαίδευση.....	43
4.2 Η Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....	45
4.3 Διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και σύγχρονη παιδαγωγική.....	47
Κεφάλαιο 5: Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης.....	49
5.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του Συντονιστή.....	49
5.2 Υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο.....	52
5.3 Ο τριπλός ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης.....	53
5.3.1 Ο διοικητικός ρόλος.....	54
5.3.2 Ο συμβουλευτικός ρόλος.....	55
5.3.3 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος.....	55
5.4 Επιστημονική και επαγγελματική συγκρότηση των συντονιστών.....	57
5.4.1 Διαδικασία και κριτήρια επιλογής.....	57
5.4.2 Αξιολόγηση.....	59
5.5 Συντονιστικά γραφεία και περιφέρειες.....	60
5.6 Δομή και Οργάνωση των συντονιστικών γραφείων.....	64
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	65
Κεφάλαιο 6: Η συλλογιστική της έρευνας.....	65
6.1 Εισαγωγή στο πεδίο.....	65
6.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι.....	67
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	68
Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογικές αναφορές.....	70
7.1 Η ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα.....	70
7.1.1 Η φαινομενολογική έρευνα.....	71
7.2 Επιλογή των συμμετεχόντων.....	71
7.3 Συλλογή δεδομένων.....	74

7.3.1 Οι συνεντεύξεις	75
7.3.2 Πρόσθετο πληροφοριακό υλικό	76
7.4 Ανάλυση των δεδομένων	77
Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα	80
8.1 Ως προς τον προσδιορισμό του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή	80
8.1.1 Η διοικητική διάσταση.....	81
8.1.2 Η συμβουλευτική διάσταση.....	83
8.1.3 Η διαμεσολαβητική διάσταση.....	84
8.2 Ως προς την προσφορά του θεσμού	86
8.3 Ως προς τις δυνατότητες του θεσμού	88
8.4 Ως προς τη λειτουργικότητα του θεσμού	91
8.5 Ως προς τις προοπτικές του θεσμού	94
Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα	98
9.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων	98
9.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	108
9.3 Ερευνητικές επεκτάσεις	109
Βιβλιογραφία	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	119

Ευρετήριο Πινάκων και Σχεδιαγραμμάτων

Πίνακας 1: Κατάλογος των καταγεγραμμένων παγκοσμίως ομογενειακών οργανώσεων στις αρχές του 2014	28
Πίνακας 2: Έδρες και Περιοχές Ευθύνης συντονιστικών γραφείων στις αρχές του 2014	60
Πίνακας 3: Μεταβολή του αριθμού των συντονιστικών γραφείων, ανά ήπειρο, κατά την περίοδο 2010-2014	63
Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	73
Σχεδιάγραμμα 1: Αποτύπωση της οργανωσιακής σχέσης των δομικών στοιχείων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με ελληνικές αρχές.....	21
Σχεδιάγραμμα 2: Αποτύπωση της συστημικής ένταξης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση.....	41

Εισαγωγή

Παρά τον περιορισμένο αριθμό στελεχών που τον υπηρετούν, ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης¹ αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό συμβαίνει για δύο, κυρίως, λόγους:

α) Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εξωτερικό και εντάσσονται, με οποιαδήποτε εργασιακή σχέση, στη δύναμη της οποίας προΐσταται ο συντονιστής, δεν είναι αμελητέος.

β) Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης είναι ο μοναδικός σύνδεσμος αμφίδρομης επικοινωνίας των τμημάτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δραστηριοποιούνται εκτός συνόρων με το κυρίως σώμα του συστήματος και το αρμόδιο υπουργείο.

Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται αποκλειστικά στις οργανωτικές – διοικητικές ανάγκες που καταγράφονται στη λειτουργία κάθε οργανισμού. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού, για λόγους που θα αναλυθούν σε επόμενες ενότητες της μελέτης αυτής, οι συγκεκριμένες ανάγκες δε φαίνεται να είναι ανάλογες του αριθμού των εργαζομένων (εκπαιδευτικών), του αριθμού των πελατών (μαθητών και γονέων) και του αριθμού των δραστηριοτήτων (γνωστικών αντικειμένων) του οργανισμού, αλλά της γεωγραφικής διασποράς, της ποιότητας και έντασης των απαιτήσεων και της ποικιλομορφίας των ειδικών συνθηκών μέσα στις οποίες λειτουργεί ο οργανισμός.

Η δεύτερη παράμετρος, ωστόσο, η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται εκτός συνόρων οι πολιτικές ή υπηρεσιακές αποφάσεις που λαμβάνονται στην Ελλάδα, διοχετευόμενες μέσα από το «φίλτρο» του Συντονιστή Εκπαίδευσης καθώς και στην ανατροφοδότηση που ο ίδιος μηχανισμός παρέχει στα κέντρα λήψης αποφάσεων στην Ελλάδα, καθιστά το συγκεκριμένο θεσμό ιδιαίτερα αξιόλογο, όπως θα επιχειρηθεί να τεκμηριωθεί σε επόμενες ενότητες.

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης, δοκιμασμένος σε διάφορες μορφές για περισσότερο από τρεις δεκαετίες, προσέφερε στην ελληνική και ελληνόγλωσση εκπαίδευση πολύτιμες υπηρεσίες, δίνοντας λύσεις σε καίρια ζητήματα που σχετίζονται κυρίως με την ελληνική διασπορά. Πέρα από την ουσιαστική προσφορά

¹ Όπου ο «Συντονιστής» γράφεται με το αρχικό γράμμα κεφαλαίο εννοείται ο θεσμός. Στην αντίθετη περίπτωση εννοείται το πρόσωπο που τον υπηρετεί.

του, ο θεσμός αναγνωρίζεται τόσο από την πολιτεία, με βάση το νομικό πλαίσιο που τον διέπει, όσο και από την ελληνική ομογένεια και την εκπαιδευτική κοινότητα ως θεσμός υψηλού κύρους και ευθύνης.

Η πρώτη προσπάθεια δημιουργίας νομικού πλαισίου για την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού έγινε από το δικτατορικό καθεστώς, το 1970, με το Ν. Δ. 695/1970 (ΦΕΚ 221/1970, τ. Α) «Περί εκπαίδευσεως Ελληνοπαίδων εξωτερικού». Ακολούθησαν μια σειρά από νομοθετικές παρεμβάσεις που διαμόρφωσαν, παγίωσαν και εξέλιξαν τον θεσμό του Συντονιστή Εκπαίδευσης. Η τελευταία προσπάθεια αναμόρφωσης έγινε με τον νόμο 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις».

Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης, ως επικεφαλής αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ. που εδρεύει στο εξωτερικό και εποπτεύει μια μεγάλη γεωγραφική περιοχή, αποτελεί, πιθανότατα, μοναδική ανάλογη περίπτωση στη διεθνή πρακτική. Τα καθήκοντά του κατηγοριοποιούνται σε τρία επίπεδα και η δράση του επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Μιχελακάκη, 2007). Είναι επίσης σαφές ότι η όποια αξιολόγηση των δράσεων αυτών οφείλει να γίνεται με ιδιαίτερα κριτήρια για κάθε συντονιστικό γραφείο, εξαιτίας των έντονων διαφοροποιήσεων μεταξύ των περιβαλλόντων στα οποία είναι εγκατεστημένα. Τα δεδομένα αυτά δημιουργούν μεθοδολογικές προκλήσεις στην ερευνητική προσπάθεια, αλλά και μια πληθώρα ερωτημάτων, των οποίων η αντιμετώπιση υπερβαίνει τα όρια μιας εργασίας. Για το λόγο αυτό, η μελέτη μας θα επικεντρωθεί σε τρεις άξονες:

- I. Λειτουργικότητα του θεσμού μετά την τροποποίηση του νομοθετικού πλαισίου που τον διέπει (περίοδος 2010 - 2011).
- II. Αποσαφήνιση των τριών υποστάσεων του θεσμού. Κριτική προσέγγιση της διαχρονικής προσφοράς του Συντονιστή Εκπαίδευσης για κάθε πτυχή του ρόλου του.
- III. Οι προοπτικές που δημιουργούνται για τον θεσμό, στο νέο διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον, για τη λειτουργία του ως φορέα μεταφοράς ιδεών και ανατροφοδότησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Δεδομένου ότι ο ίδιος ο θεσμός έχει ερευνηθεί ελάχιστα στο παρελθόν και ειδικότερα στη βάση των τριών αξόνων που προαναφέρθηκαν δεν υπάρχουν προηγούμενες μελέτες (με εξαίρεση την έρευνα της Μιχελακάκη (2007) από την

οποία υπάρχουν δημοσιευμένα συμπεράσματα που σχετίζονται με τον δεύτερο άξονα), τα δεδομένα που θα προκύψουν αναμένεται να αποτελέσουν νέα βάση για την οικοδόμηση μιας σύγχρονης αντίληψης σε σχέση με το παρόν και το μέλλον του θεσμού.

Η μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη και συνολικά εννέα κεφάλαια που ακολουθούν την εισαγωγή, η οποία αναφέρεται στη σπουδαιότητα του θέματος και επιχειρεί μια πρώτη προσέγγιση του ερευνώμενου πεδίου.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, η οποία αποτελεί και το πεδίο δράσης του Συντονιστή Εκπαίδευσης. Προσδιορίζονται ο σκοπός της ύπαρξής της, οι μορφές με τις οποίες εμφανίζεται και ο τρόπος οργάνωσής της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται μια συνοπτική περιγραφή της ελληνικής διασποράς, που αποτελεί, κατά βάση, τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση και συνθέτει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα ο Συντονιστής. Έμφαση δίδεται στους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση της εθνικής και κοινωνικής ταυτότητας των Ελλήνων της διασποράς, καθώς και στις οργανωτικές δομές των παροικιών, που επιδρούν στα θέματα της εκπαίδευσης.

Οι θεωρητικές καταγραφές για τα θέματα της διοίκησης και ιδιαίτερα της εκπαιδευτικής, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αποτελούν το αντικείμενο του τρίτου κεφαλαίου. Από τις αναφορές αυτές εκπηγάει μέρος των κριτηρίων με τα οποία θα επιχειρηθεί η ανάλυση του ερευνητικού υλικού και η κριτική θεώρηση του ρόλου του Συντονιστή.

Μια σύντομη παρουσίαση των συνθηκών και κυρίαρχων αντιλήψεων (ιδεολογικών και πολιτικών), που επιδρούν στον τρόπο ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων, επιχειρείται στο τέταρτο κεφάλαιο. Το σύγχρονο οικονομικοπολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον, που διαμορφώνεται υπό την επίδραση των αρχών της Παγκοσμιοποίησης, είναι επίσης ένας παράγοντας που επηρεάζει τον ρόλο του Συντονιστή.

Το νομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί σήμερα ο θεσμός του Συντονιστή παρουσιάζεται στο πέμπτο κεφάλαιο. Παρέχονται επιπλέον ιστορικά στοιχεία για την πλήρη κατανόηση της εξέλιξης του θεσμού και των αναγκαιοτήτων

που την επέβαλαν. Παρουσιάζονται επίσης στοιχεία για τον αριθμό, τη γεωγραφική διασπορά και τις περιοχές ευθύνης των συντονιστικών γραφείων που λειτουργούν σήμερα, καθώς και για την οργανωτική τους συγκρότηση.

Στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το σκεπτικό της επιλογής του θέματος και περιγράφεται το πεδίο της έρευνας. Διατυπώνεται ο σκοπός και οι στόχοι που τον εξειδικεύουν και παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, στη βάση των οποίων έγινε η επιλογή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε.

Η μεθοδολογία, τόσο της συλλογής όσο και της επεξεργασίας των δεδομένων, περιγράφεται βήμα προς βήμα στο έβδομο κεφάλαιο. Παράλληλα παρατίθενται οι απαιτούμενες για την τεκμηρίωση της ορθότητας των μεθοδολογικών επιλογών θεωρητικές αναφορές στα εργαλεία και στις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν το περιεχόμενο του ογδού κεφαλαίου. Αναπτύσσονται αναλυτικά τα ευρήματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και παρατίθενται αποσπάσματα από το υλικό.

Το ένατο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις αποφάνσεις της έρευνας. Στην πρώτη του ενότητα συζητούνται κριτικά τα αποτελέσματα επί των ερωτημάτων αλλά επιχειρείται παράλληλα και μια ολιστική προσέγγισή τους με στόχο μια ολοκληρωμένη σκιαγράφηση του Συντονιστή Εκπαίδευσης. Στο ίδιο κεφάλαιο περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και αναφέρονται ενδιαφέρουσες πτυχές του πεδίου προς τις οποίες θα μπορούσε η έρευνα να επεκταθεί.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ, ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Κεφάλαιο 1: Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση εξωτερικού

1.1 Αποσαφήνιση του όρου «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση»

Ο όρος «ελληνόγλωσσος», όπως αναφέρεται σε σύγχρονα ελληνικά λεξικά (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2008· Κριαράς, 1995· Μανδαλά, 1998), χρησιμοποιείται για να περιγράψει αυτόν που διατυπώνεται στην ελληνική γλώσσα ή για να παραπέμψει σε άτομο που έχει ως μητρική του γλώσσα την ελληνική. Εκκινώντας από την αφετηρία αυτή, η «ελληνόγλωσση εκπαίδευση» παρουσιάζεται συχνά ως εκπαίδευση που παρέχεται στην ελληνική γλώσσα σε αλλοεθνείς ή ομοεθνείς μαθητές. Αυτό αφήνει πολλά περιθώρια υποθέσεων τόσο για το εύρος των διδακτικών αντικειμένων και τα αναλυτικά προγράμματα, όσο και για την οργανωτική δομή αυτών των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Στην πραγματικότητα, η παροχή εκπαίδευσης στην ελληνική γλώσσα, μέσα από δομές που είναι ενταγμένες σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν αποκλείεται. Ο Δαμανάκης (2010, σ. 9) αναφέρει για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση:

Με τον όρο αυτό νοείται κάθε μορφή εκπαίδευσης κατά την οποία διδάσκεται η ελληνική γλώσσα και στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού ή και χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων και στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνει χώρα μια ελληνογενής κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Κατά βάση όμως, ο όρος «ελληνόγλωσση εκπαίδευση» παραπέμπει σε εκτός προγράμματος διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Βάμβουκας και συν., 2004) σε μαθητές με ενός είδους ελληνική καταγωγή.

Η τελευταία επισήμανση, περί ελληνικής καταγωγής, προκύπτει και από το νομοθετικό πλαίσιο. Στο άρθρο 1 του νόμου 4027 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) επισημαίνεται ότι οι σχετικές με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση δραστηριότητες αποβλέπουν στη «διδασκαλία, καλλιέργεια και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε πολίτες της ελληνικής διασποράς και του κόσμου». Στο ίδιο άρθρο γίνεται επίσης λόγος για την «ανάπτυξη της προσωπικότητας των Ελλήνων μαθητών στο εξωτερικό» καθώς και για την «ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών

στοιχείων, των παραδόσεων, της ιστορίας, της γνώσης και της εμπειρίας της ελληνικής διασποράς». Με τον τρόπο αυτό ο όρος «ελληνόγλωσση εκπαίδευση» διευρύνεται ώστε να συμπεριλάβει και την παράμετρο του πολιτισμού.

Πολύ συχνά, προστίθεται στον όρο «ελληνόγλωσση εκπαίδευση» ο προσδιορισμός «του εξωτερικού», με τον οποίο αντιδιαστέλλεται η δραστηριότητα που αναπτύσσεται εκτός Ελλάδας από τις δράσεις που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη παλλινოსτούντων ή και αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία. Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης με κανένα τρόπο δε συνδέεται μ' αυτή τη δεύτερη περίπτωση και συνεπώς το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης μελέτης εστιάζεται αποκλειστικά στην «ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού».

Συνοψολογίζοντας όλα τα προηγούμενα, προτείνεται ο ακόλουθος ορισμός: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση είναι η δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο εξωτερικό για τη διδασκαλία (δια) της ελληνικής γλώσσας, κυρίως σε άτομα με ελληνική καταγωγή, καθώς και για την εμπέδωση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας.

1.2 Ιστορική προσέγγιση

Η υπόθεση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ιστορική εξέλιξη του φαινομένου της ελληνικής διασποράς (βλ. κεφ. 2). Από την πρώιμη μεταβυζαντινή περίοδο εμφανίζεται, στα μεγάλα κέντρα του ελληνισμού που συγκροτήθηκαν εκτός των ορίων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, η τάση δημιουργίας ελληνικών σχολείων (Κατσιαρδή-Hering, 2006· Καρδάσης, 2004). Οι Έλληνες έμποροι, που κατά βάση συγκροτούσαν τις ελληνικές παροικίες στην Ιταλία, την κεντρική Ευρώπη, τα Βαλκάνια και τον Εύξεινο Πόντο, φρόντιζαν για την αναζήτηση ελληνόφωνων δασκάλων και για τη δημιουργία σχολείων τα οποία χρηματοδοτούσαν κυρίως οι ίδιοι (Καρδάσης, 2004).

Εκτός των βασικών σπουδών που παρείχαν τα κοινοτικά σχολεία στη διασπορά, από τον 16ο αιώνα άρχισαν ήδη να δημιουργούνται δομές παροχής δευτεροβάθμιας, επαγγελματικής και τριτοβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Μεταξύ των πρώτων κέντρων αυτού του τύπου ήταν το Ελληνικό Γυμνάσιο της Ρώμης, που ιδρύθηκε από τον πάπα Λέοντα Ι΄ (Ζώρας, 1974, σ. 363). Το 1576, ο πάπας Γρηγόριος ΙΓ΄ ίδρυσε στη Ρώμη Ελληνικό Κολλέγιο. Δύο ελληνικά κολέγια

ιδρύθηκαν και στο Πανεπιστήμιο της Πάδοβας, ενώ στην Οδησό λειτούργησε Εμπορική Σχολή (Κατσιαρδή-Hering, 2006· Ζώρας, 1974).

Μετά την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους, από τα μέσα περίπου του 19^{ου} αιώνα, παρατηρείται το δεύτερο κύμα ελληνικής μετοικεσίας, τόσο προς τα παραδοσιακά, εκτός Ελλάδας, κέντρα του ελληνισμού, όσο και προς νέους προορισμούς της Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης. Στα κέντρα όπου προϋπήρχαν διαμορφωμένες συνθήκες παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι σχετικές δομές ανανεώθηκαν και ενισχύθηκαν. Ωστόσο, στις νέες περιοχές όπου έφθασαν την περίοδο αυτή Έλληνες μετανάστες (μέχρι το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο), έπρεπε να δημιουργηθούν εξαρχής οι υποδομές και η οργάνωση διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, με πενιχρούς πόρους και χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια από την πατρίδα (Καρδάσης & Χαρλαύτη, 2006).

Κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου, μέχρι τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρείχε πλήρεις κύκλους σπουδών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων ήταν η μελέτη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η ιστορία (Κατσιαρδή-Hering, 2006· Ζώρας, 1974). Τα προγράμματα δηλαδή των ελληνικών σχολείων ήταν όχι μόνο εφάμιλλα αλλά, ανάλογα με την περιοχή και τη χρονική περίοδο, ακόμη και πληρέστερα ορισμένων ντόπιων σχολείων. Ωστόσο, με το δεύτερο κύμα μετανάστευσης, κυρίως στις χώρες του νέου κόσμου όπου δεν υπήρχε παρελθόν ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, άρχισε σταδιακά να περιορίζεται το εύρος των διδακτικών αντικειμένων που πρόσφεραν τα ελληνικά σχολεία, λόγω έλλειψης πόρων (Καρδάσης & Χαρλαύτη, 2006). Οι μαθητές μάθαιναν κυρίως να διαβάζουν και να γράφουν ελληνικά, στον ελεύθερο χρόνο τους, καλύπτοντας τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες στα δημόσια σχολεία των χωρών υποδοχής.

Με το τέλος του Β΄ παγκοσμίου πολέμου, καταγράφεται ένα νέο μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα προς όλες τις γωνιές του πλανήτη. Οι Έλληνες της διασποράς που συγκεντρώνονται πλέον σε μεγάλα αστικά και οικονομικά κέντρα, δημιουργούν νέες οργανωτικές δομές (βλ. κεφ. 2) για καλύτερη αντιμετώπιση των ζητημάτων που τους απασχολούν. Μείζον ζήτημα θεωρείται από όλες τις παροικιακές οργανώσεις, στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, η παροχή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Κιτρορέφ, 2006). Στη φάση αυτή, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας οργανώνεται καλύτερα, εμπλουτίζεται με μαθήματα ιστορίας και ελληνικού πολιτισμού και

χρηματοδοτείται πιο συστηματικά από φορείς όπως οι ελληνικές κοινότητες, η εκκλησία και το ελληνικό κράτος (Κιτρορέφ, 2006). Σταδιακά, από τη δεκαετία του 1950, το ελληνικό κράτος αναλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο μερίδιο των οικονομικών και οργανωτικών βαρών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού (Baltatzis, 2003).

1.3 Η σημερινή πραγματικότητα

Στη διάρκεια των τελευταίων εξήντα χρόνων, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση διερχόμενη πολλές διαφορετικές φάσεις, απέκτησε σταδιακά τη σημερινή της μορφή. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι οι μεγάλες διαφοροποιήσεις, στον τρόπο οργάνωσης και προσφοράς των υπηρεσιών της, που εμφανίζονται από περιοχή σε περιοχή, καθώς και η ποικιλομορφία των πληθυσμιακών ομάδων στις οποίες απευθύνεται, ως προς τα οικονομικοκοινωνικά τους επίπεδα, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις προσδοκίες (επιδιώξεις, σκοποθεσίες) τους από την παρακολούθηση των σχετικών προγραμμάτων (Δαμανάκης, 1999· Χατζηδάκη, 1996).

Η εικόνα που παρουσιάζει σήμερα η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν είναι στατική. Το διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο συνθηκών στο οποίο εντάσσεται, δημιουργεί μια δυναμική μετεξέλιξης, η οποία μπορεί στην πράξη να ξεπερνά και την προβλεπτική ικανότητα των αρμοδίων κρατικών υπηρεσιών της Αθήνας (Κουτούζης, 1999· Γκότοβος, 2008). Οι συνθήκες που με τις αλλαγές τους δημιουργούν τις κατά τόπους ανάγκες αναπροσανατολισμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι οι εξάρσεις ή υφέσεις των μεταναστευτικών ρευμάτων, ο βαθμός αφομοίωσης των ελληνικών πληθυσμών από τις τοπικές κοινωνίες, η χωροχρονική² απόσταση από την Ελλάδα, το μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (status) των οικογενειών, οι διατιθέμενοι πόροι και η διεθνής εικόνα της Ελλάδας (βλ. κεφ. 2, 4 και 5) (Βάμβουκας και συν., 2004· Δαμανάκης, 1999).

Στο ευμετάβλητο αυτό περιβάλλον, οι σταθερές αναφορές με βάση τις οποίες μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την υφιστάμενη κατάσταση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, είναι το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, οι φορείς που παρέχουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση και οι τυπικές μορφές των σχολείων που λειτουργούν.

² Η χωρική απόσταση σχετίζεται με τη δυνατότητα των Ελλήνων της διασποράς να επισκέπτονται την Ελλάδα σε τακτά χρονικά διαστήματα, ενώ η χρονική απόσταση, που θα μπορούσε να μετρηθεί σε χρόνια ή σε γενιές που μεσολάβησαν από τη μετανάστευση των προγόνων, σχετίζεται με την επιθυμία του ατόμου να συντηρήσει έναν αριθμό στοιχείων της ελληνικής του καταγωγής.

1.3.1 Νομοθετικό πλαίσιο

Οι υποχρεώσεις του κράτους έναντι των Ελλήνων της διασποράς προκύπτουν από το άρθρο 108 του Συντάγματος, το οποίο αναφέρει ρητά ότι αποτελεί κρατική μέριμνα η παιδεία του απόδημου ελληνισμού καθώς και «η διατήρηση των δεσμών με τη μητέρα πατρίδα» (Σύνταγμα της Ελλάδας, ΦΕΚ 120/2008 τ. Α). Οι προβλέψεις αυτές υπάρχουν από το 1974, ενώ μετά την αναθεώρηση του 2001 προστέθηκε παράγραφος σχετική με τη λειτουργία του ΣΑΕ.

Η πιο πρόσφατη νομοθετική παρέμβαση μεγάλης κλίμακας, σε σχέση με τα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού, έγινε το 2011 με την ψήφιση του νόμου 4027 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις». Με τον νόμο αυτό επιχειρήθηκε ενός είδους εκσυγχρονισμός αλλά και η κωδικοποίηση της ισχύουσας μέχρι τότε νομοθεσίας, με παράλληλη κατάργηση πολλών παλαιότερων διατάξεων³. Η πρωτοβουλία αυτή της κυβέρνησης, αν και αναμενόμενη και οπωσδήποτε απαραίτητη, δεδομένων των αλλαγών που είχαν τις τελευταίες δεκαετίες καταγραφεί (βλ. κεφ. 2 και 4), αναλήφθηκε υπό την πίεση της οικονομικής κρίσης και με διάθεση αυστηρής εξοικονόμησης πόρων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων προβλημάτων και την πρόκληση ισχυρών αντιδράσεων, κυρίως από ομογενειακούς φορείς (ΣΑΕ-Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Γερμανίας, 2011). Το στοιχείο που πυροδότησε τις περισσότερες αντιδράσεις ήταν το άμεσο ή έμμεσο κλείσιμο σχολείων, που συνδυάστηκε με τον περιορισμό των συντονιστικών γραφείων και του αριθμού των αποσπάσεων εκπαιδευτικών στο εξωτερικό. Λίγους μήνες, μόλις, αργότερα, μετά την κυβερνητική αλλαγή που μεσολάβησε, άρχισε σταδιακά η ανατροπή των διατάξεων που προκάλεσαν τις περισσότερες δυσλειτουργίες, κυρίως με τις τροποποιήσεις που ενσωματώθηκαν στους νόμους 4076/2012 (ΦΕΚ 159/2012, τ. Α) και 4186/2013 (ΦΕΚ 193/2013, τ. Α). Παράλληλα, ο Υπουργός Παιδείας Κ. Αρβανιτόπουλος (2013) προανήγγειλε την ανάληψη νέας νομοθετικής πρωτοβουλίας για τη συνολική αντιμετώπιση των θεμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με στόχο να δημιουργηθεί «ένα σαφές πλαίσιο για τον πλήρη εξορθολογισμό των δαπανών».

³ Με το νόμο 4027/2011 καταργήθηκαν, μετά από σαράντα χρόνια τα Ν.Δ. 695/1970 (Α' 221) και 154/1973 (Α' 219). Επίσης καταργήθηκαν όσα άρθρα του Ν. 2413/1996 (Α' 124) σχετιζόνταν με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, καθώς και μια σειρά άλλων πρόσφατων σχετικών διατάξεων (βλ. σχετικά άρθρο 34 του Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233, τ. Α).

Ο νόμος 4027/2011, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, αποτελεί σήμερα τη νομοθετική βάση πάνω στην οποία λειτουργεί η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εξωτερικού. Συγκεκριμένα προβλέπει:

α) Τον σκοπό, τις μορφές οργάνωσης και τους φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού.

β) Τους τρόπους οργάνωσης των διαφόρων τύπων εκπαιδευτικών μονάδων του εξωτερικού και ιδιαίτερα τις πηγές χρηματοδότησής τους και τις δυνατότητες επάνδρωσής τους με εκπαιδευτικό προσωπικό.

γ) Τους τρόπους διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και την παραγωγή και διακίνηση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού.

δ) Τη δυνατότητα ίδρυσης και λειτουργίας τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, σε συνεργασία με πανεπιστήμια ξένων χωρών, καθώς και τρόπους υποστήριξης ερευνητικών προγραμμάτων ξένων πανεπιστημίων.

ε) Τις δυνατότητες παροχής τίτλων σπουδών και πιστοποιητικού ελληνομάθειας, τις ισοτιμίες τους, καθώς και περιπτώσεις εισαγωγής αποφοίτων από σχολεία του εξωτερικού σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της ημεδαπής.

στ) Τον τρόπο διοίκησης και εποπτείας των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού καθώς και τα προσόντα, τον τρόπο επιλογής και τα καθήκοντα των συντονιστών εκπαίδευσης (βλ. κεφ. 5).

ζ) Την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων εξωτερικού, του εκπαιδευτικού έργου και των συντονιστών εκπαίδευσης.

η) Τον τρόπο αντιμετώπισης οικονομικών (μισθολογικών) θεμάτων των εκπαιδευτικών.

θ) Τη συγκρότηση διοικητικών και συμμετοχικών οργάνων (σχολικές επιτροπές – σχολικά συμβούλια).

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, είναι σαφές ότι καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Ωστόσο, πολλές από τις διατάξεις του δεν έχουν ακόμα εφαρμοστεί (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού έργου και συντονιστών εκπαίδευσης), άλλες – ιδίως εκείνες για τις οποίες υπάρχει πρόβλεψη δυνητικής εφαρμογής – εφαρμόζονται αποσπασματικά και κατά

περίπτωση (π.χ. συγκρότηση συμμετοχικών οργάνων) και άλλες εφαρμόζονται με τρόπο που δεν ικανοποιεί τις κοινότητες των Ελλήνων (π.χ. χρηματοδότηση, επιλογή και τοποθέτηση εκπαιδευτικών κ.τ.λ.).

Η εφαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας δεν πρέπει βέβαια να θεωρείται δεδομένη όταν είναι ασύμβατη με τη νομοθεσία της χώρας υποδοχής. Στις περιπτώσεις αυτές υπερισχύει το τοπικό δίκαιο (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α, άρ. 1, παρ. 2).

Η δυνατότητα εφαρμογής της σχετικής νομοθεσίας εξαρτάται συχνά από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στις διάφορες χώρες (πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές κ.τ.λ.), αλλά κυρίως από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται σ' αυτές. Για την αντιμετώπιση τέτοιων δυσχερειών, όταν είναι εφικτό, συνάπτονται διακρατικές συμφωνίες με τις οποίες ρυθμίζονται ειδικά ζητήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Μιχελακάκη, 2007· Δαμανάκης, 2010· Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α). Οι διακρατικές συμφωνίες, που χρησιμοποιούνται ως παρακαμπτήριοι της νομοθεσίας, τόσο της ελληνικής όσο και της χώρας υποδοχής, αποτελούν σημαντική παράμετρο του πλαισίου λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, δεδομένου ότι επιλύουν σημαντικά προβλήματα που δεν εμπίπτουν στις διατάξεις της γενικής νομοθεσίας. Σήμερα όμως, μετά την παρέλευση δεκαετιών και την αλληλοδιαδοχή των κυβερνήσεων, τόσο στην Ελλάδα όσο και στις άλλες χώρες, η οποία συνεπάγεται μερική αλλαγή ή και συνολική ανατροπή των εκάστοτε επιδιώξεων (Γκότοβος, 1997), έχει δημιουργηθεί ένα πλέγμα διακρατικών συμφωνιών που δυσχεραίνει την εφαρμογή ενιαίας πολιτικής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης από ελληνικής πλευράς. Σε κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις κρατών (π.χ. Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας) οι διακρατικές συμφωνίες ενδέχεται να μην είναι αρκετές για να επιλύσουν ένα ζήτημα, οπότε απαιτείται ιδιαίτερη διαπραγμάτευση με την τοπική κυβέρνηση του ομόσπονδου κρατιδίου (Μιχελακάκη, 2007), γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία ακόμα μεγαλύτερης σύγχυσης.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση επηρεάζεται και από την εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε επίπεδο υπερεθνικών οργανισμών, των οποίων η Ελλάδα ή / και η άλλη ενδιαφερόμενη χώρα είναι μέλη (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση) (Μιχελακάκη, 2002).

1.3.2 Οι Φορείς παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Τα νομικά ή φυσικά πρόσωπα που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία ίδρυσης και, σε μεγάλο βαθμό, τη χρηματοδότηση και λειτουργία διαφόρων τύπων σχολείων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, καλούνται φορείς παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Στους φορείς συγκαταλέγονται:

- *Η Ευρωπαϊκή Ένωση.* Στο πλαίσιο λειτουργίας των Ευρωπαϊκών Σχολείων, που ιδρύθηκαν για τις ανάγκες εκπαίδευσης των παιδιών των υπαλλήλων της Ε.Ε. που διαβιούν στο εξωτερικό, λειτουργούν και τρία τμήματα ελληνικής γλώσσας (Schola Europaea, 2013).
- *Το ελληνικό κράτος.* Μέσω των διπλωματικών και προξενικών ή εκπαιδευτικών αρχών (συντονιστικά γραφεία), το επίσημο ελληνικό κράτος ιδρύει σχολεία στο εξωτερικό, τα οποία λειτουργούν, κατά βάση, σύμφωνα με τα ισχύοντα στην Ελλάδα αναλυτικά προγράμματα και προγράμματα σπουδών. Ο αριθμός των σχολείων αυτών δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος. Βρίσκονται κυρίως στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική (Βάμβουκας και συν., 2004). Τα τελευταία χρόνια (2010 – 2013), λόγω των καταργήσεων και συγχωνεύσεων που αποφασίστηκαν, στο πλαίσιο των πολιτικών δημοσιονομικής σταθερότητας, τα σχολεία αυτά μειώθηκαν ακόμα περισσότερο. Το ελληνικό κράτος πάντως, ανεξάρτητα από το ποιος είναι ο φορέας ίδρυσης του εκάστοτε σχολείου, συμμετέχει συχνά στην επάνδρωσή του με εκπαιδευτικό προσωπικό, στην προμήθειά του με διδακτικό υλικό, στην οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς και, ενδεχομένως, στην οικονομική του ενίσχυση μέσω επιχορηγήσεων (Δαμανάκης, 2010). Από την άποψη αυτή, παρότι επίσημα δεν είναι από τους βασικότερους φορείς παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αποτελεί κύριο υποστηρικτικό παράγοντα για όλους τους υπόλοιπους φορείς.
- *Το κυπριακό κράτος / Άλλα κράτη / Ομόσπονδα κράτη / Αυτοδιοικητικές Αρχές ξένων κρατών.* Το κυπριακό κράτος λειτουργεί ως φορέας παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με τρόπο αντίστοιχο του ελληνικού, στη Μεγάλη Βρετανία, μέσω της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής (Κ.Ε.Α.) που εδρεύει στο Λονδίνο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2013). Σε πολλές χώρες του δυτικού, κυρίως, κόσμου (Ευρώπη, Β. Αμερική,

Αυστραλία), παρέχεται ελληνόγλωσση εκπαίδευση από φορείς του κράτους ή της τοπικής αυτοδιοίκησης, με διάφορες μορφές (Βάμβουκας και συν., 2004). Οι μορφές συναρτώνται με την εκπαιδευτική και μεταναστευτική πολιτική που ακολουθεί το συγκεκριμένο κράτος, με την ενδεχόμενη υπογραφή σχετικών διακρατικών συμφωνιών με την Ελλάδα, με το πλήθος των ενδιαφερομένων και με την ύπαρξη και ένταση διεκδικήσεων από ενδιαφερόμενες ομάδες πίεσης (Κουτούζης, 1999· Δαμανάκης, 2010· Μιχελακάκη, 2001· Μιχελακάκη, 2007).

- *Η Ορθόδοξη Εκκλησία.* Η συμβολή της εκκλησίας στην ανάπτυξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, κυρίως μέσω της ίδρυσης και λειτουργίας διαφόρων τύπων σχολείων, είναι θεαματική. Ιδιαίτερα σε κάποιες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η εκκλησία αναδεικνύεται ως ο βασικότερος φορέας παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2010). Όπως προκύπτει από τους ισολογισμούς της Αρχιεπισκοπής της Αμερικής, για κάθε ένα από τα έτη 2011 και 2012 δαπανήθηκαν για την εκπαίδευση σχεδόν 6,5 εκ. δολάρια, ποσό που αντιστοιχεί στο 20% περίπου των ετήσιων δαπανών της Αρχιεπισκοπής (Greek Orthodox Archdiocese of America, 2014).
- *Πανεπιστήμια.* Πανεπιστήμια σε διάφορες χώρες έχουν ιδρύσει έδρες ελληνικών σπουδών, αυτόνομα ή σε συνεργασία με τις ελληνικές αρχές ή προσφέρουν μαθήματα αρχαίων και νέων ελληνικών (Κουτούζης, 1999).
- *Παροικιακοί φορείς (ελληνικές κοινότητες, πολιτιστικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, σωματεία, οργανώσεις κ.τ.λ.).* Οι οργανωμένες συλλογικότητες των Ελλήνων της διασποράς, αθροιστικά, είναι ο μεγαλύτερος φορέας παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συμμετέχοντας ενεργά στις διαδικασίες ίδρυσης και λειτουργίας των σχολείων, προσφέροντας οικονομική στήριξη και υποδομές (στέγη, υλικοτεχνικό εξοπλισμό κ.τ.λ.) (Βάμβουκας και συν., 2004· Δαμανάκης, 2010).
- *Ιδιώτες.* Πρόκειται για λίγες περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων, κυρίως στην Αυστραλία, αλλά και στον Καναδά και σε πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες, που ιδρύθηκαν από φυσικά πρόσωπα και προσφέρουν στο πρόγραμμά τους το μάθημα των ελληνικών (Βάμβουκας και συν., 2004· Κουτούζης, 1999).

1.3.3 Μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Ο όρος «σχολείο», στην περίπτωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, μπορεί να θεωρηθεί καταχρηστικός. Οι μορφές της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι πολλές και διαφορετικές και δεν πληρούν πάντα τους βασικούς όρους για τον χαρακτηρισμό τους ως σχολεία (π.χ. έκδοση αναγνωρισμένων τίτλων σπουδών, τήρηση αποσιολογίου, διεξαγωγή μαθημάτων σε χώρους ειδικών προδιαγραφών κ.τ.λ.). Ωστόσο, ο όρος «σχολείο» έχει επικρατήσει εξαιτίας της αμεσότητας και ευκολίας στην κατανόηση που προσφέρει, στην προφορική επικοινωνία, ιδίως όταν σ' αυτή εμπλέκονται παιδιά.

Οι μονάδες παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι μεταξύ τους διακριτές κυρίως από τον τύπο στον οποίο ανήκουν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί σ' αυτές, ως προς τα ιδιαίτερα προσόντα και τη σχέση εργασίας που το διέπει, από το οποίο εξαρτάται συχνά η ύπαρξη των μονάδων, καθώς και το μαθητικό τους δυναμικό.

1.3.3.1 Τυπολογία σχολείων

Βασικά χαρακτηριστικά για τη διάκριση μεταξύ των διαφόρων τύπων σχολείων είναι ο χρόνος και ο φορέας λειτουργίας τους, από τις αρχές του οποίου καθορίζονται άλλα στοιχεία, όπως οι απονεμόμενοι τίτλοι, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα αναλυτικά προγράμματα κ.τ.λ. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρέχεται σήμερα από τους ακόλουθους τύπους σχολείων:

- *Ευρωπαϊκά σχολεία.* Τρία από το σύνολο των Ευρωπαϊκών Σχολείων (Βρυξέλλες III, Λουξεμβούργο II, Μόναχο μόνο για την πρωτοβάθμια) διαθέτουν τμήματα ελληνικής γλώσσας. Τα σχολεία αυτά χορηγούν ενιαίο τίτλο σπουδών που αναγνωρίζεται από όλες τις χώρες της Ε.Ε. (Schola Europaea, 2013).
- *Αμιγή.* Πρόκειται για σχολεία που λειτουργούν με το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, σε πλήρες πρωινό ωράριο και παρέχουν στους αποφοίτους τους τίτλους που αναγνωρίζονται από το ελληνικό κράτος. Το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος γίνεται στην ελληνική γλώσσα, με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται και στην Ελλάδα. Τα αμιγή είναι τα μόνα σχολεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που υπόκεινται στην ελληνική νομοθεσία. Στη συντριπτική τους πλειονότητα βρίσκονται στη Γερμανία, σε μεγάλα αστικά

κέντρα και χρησιμοποιούνται συνήθως από οικογένειες Ελλήνων που σχεδιάζουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα για μόνιμη εγκατάσταση. Οι μαθητές των σχολείων αυτών είναι εγκλιματισμένοι στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και συχνά διεκδικούν μια θέση σε ελληνικά πανεπιστήμια (Χατζηδάκη, 2013· Βάμβουκας και συν., 2004· Δαμανάκης, 2005).

- *Ημερήσια*. Θεωρούνται αντίστοιχα με τα αμιγή σχολεία, αλλά λειτουργούν σύμφωνα με το πλαίσιο που καθορίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Ένα δεύτερο σημείο διαφοροποίησης, σε σχέση με τα αμιγή, αποτελεί η αναλογία μεταξύ της ελληνικής και της επίσημης γλώσσας του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο είναι ενταγμένο το σχολείο. Σε πολλές περιπτώσεις, ο χρόνος διδασκαλίας του συνόλου των διδακτικών αντικειμένων, μοιράζεται μεταξύ των δύο γλωσσών με τρόπο που επιτρέπει να ονομάζονται τα σχολεία αυτά και *Δίγλωσσα*. Κατ' αντιστοιχία υπάρχουν και ορισμένα *Τρίγλωσσα* σχολεία, όπου το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει δύο επίσημες γλώσσες (π.χ. Κεμπέκ, Γιοχάνεσμπουργκ) (Δαμανάκης, 2010· Μπόμπας, 1999· Κωνσταντινίδης, 2008). Τα ημερήσια σχολεία υπάρχουν σε περιοχές με μεγάλη συγκέντρωση ελληνογενών πληθυσμών, στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στην Αυστραλία και αλλού. Φορέας λειτουργίας τους είναι συνήθως η εκκλησία ή κάποια παροικιακή οργάνωση. Υπάρχουν όμως και σχολεία τα οποία ιδρύονται και χρηματοδοτούνται από το κράτος διαμονής, κατ' εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών ή διεθνών συνθηκών ή διακρατικών συμφωνιών (π.χ. Αλβανία, Ουκρανία, Ρωσία). Όλα τα ημερήσια σχολεία χορηγούν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών (Χατζηδάκη, 2013· Κουτούζης, 1999· Βάμβουκας και συν., 2004). Μια ιδιαίτερη κατηγορία δίγλωσσων σχολείων αποτελούν τα σχολεία *Charter* στις Η.Π.Α., τα οποία, κατά την τελευταία δεκαπενταετία που λειτουργούν, αυξάνουν συνεχώς το ποσοστό κάλυψης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα. Η επιτυχία τους βασίζεται στο γεγονός ότι χρηματοδοτούνται αποκλειστικά από την κυβέρνηση των Η.Π.Α. παρότι έχουν πλήρη ελευθερία στη διαμόρφωση των προγραμμάτων τους (ΣΑΕ, 2009· Δαμανάκης, 2010· Lazaridou & Fris, 2005).

- *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.)*. Ενταγμένα στο πρόγραμμα των δημοσίων ή/και ιδιωτικών σχολείων της χώρας διαμονής τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Το μάθημα προσφέρεται ως μάθημα δεύτερης ή τρίτης ξένης γλώσσας, υποχρεωτικά ή κατ' επιλογή (π.χ. Η.Π.Α., Αυστραλία, Ουκρανία) (Κουτούζης, 1999· Δαμανάκης, 2010· Ιμαμίδης & Χρίστου, 2010· Τάμης, 2008). Σε ορισμένες χώρες (π.χ. Σουηδία) προβλέπεται από τη νομοθεσία η συγκρότηση τμημάτων διδασκαλίας μητρικής γλώσσας με την προϋπόθεση ότι υπάρχει ικανός αριθμός αιτήσεων από μαθητές με το συγκεκριμένο γλωσσικό (ή/και εθνοτικό) υπόβαθρο. Στο πλαίσιο αυτό λειτουργούν και τα Τ.Ε.Γ.
- *Απογευματινά ή Σαββατιανά ή Κυριακάτικα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας*. Πρόκειται για την πιο συνηθισμένη μορφή παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Είναι τα λεγόμενα «σχολεία ελεύθερου χρόνου» που λειτουργούν σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου, στις οποίες υπάρχουν πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής. Τα σχολεία αυτά δεν παρέχουν επίσημους τίτλους σπουδών, αλλά οργανώνονται από παροικιακούς φορείς, σε φροντιστηριακό επίπεδο, με τη στήριξη του ελληνικού κράτους ή της εκκλησίας, με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στις νεότερες γενιές της ομογένειας. Τα τμήματα αυτού του τύπου συγκροτούνται συνήθως από ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό και δε στεγάζονται πάντα σε χώρους σχολικού περιβάλλοντος, στοιχεία που δυσχεραίνουν τη λειτουργία τους (Δαμανάκης, 2010· Βάμβουκας και συν., 2004).
- *Πανεπιστήμια ή άλλα Ιδρύματα*. Σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα, για ακαδημαϊκούς (τμήματα ελληνικών σπουδών και θεολογικές σχολές) ή άλλους σκοπούς, σε διάφορα επίπεδα. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε ενηλίκους που δεν είναι κατ' ανάγκη ελληνικής καταγωγής (Ιμαμίδης & Χρίστου, 2010· Κουτούζης, 1999· Κοιλάρη, 2008).
- *Σχολεία ενηλίκων*. Σε διάφορες περιοχές οργανώνονται μαθήματα ελληνικών, τα οποία παρακολουθούν ομοεθνείς ή και αλλοεθνείς και συνήθως συνδυάζονται και με άλλες δραστηριότητες ελληνικού

ενδιαφέροντος (εκδηλώσεις, διδασκαλία παραδοσιακών χορών κ.λ.π.) (Ιμαμίδης & Χρίστου, 2010· Κουτούζης, 1999).

Με την ψήφιση του ν. 4027 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α), θεσμοθετήθηκαν τα «Κέντρα-Λόγος». Πρόκειται για μια προσπάθεια μετεξέλιξης ορισμένων μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, που θα είναι ταυτόχρονα και φορείς. Όπως αναφέρεται στο νόμο (άρθρο 3), τέτοιες μονάδες μπορεί να είναι εκείνες «οι οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερα ποιοτικό, σημαντικό και με χρονική διάρκεια έργο ή δραστηριότητα, ως προς την προώθηση των σκοπών του παρόντος νόμου» και οι οποίες θα μπορούν να επιχορηγούνται από το Υπουργείο Παιδείας ή και να λαμβάνουν ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και μέσα διδασκαλίας.

1.3.3.2 Εκπαιδευτικό προσωπικό

Το εκπαιδευτικό προσωπικό που απασχολείται σε μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο κριτήριο αποτελεί η προέλευση (το εκπαιδευτικό σύστημα από το οποίο προέρχονται), ενώ στο δεύτερο επίπεδο λαμβάνεται υπόψη η κατάρτιση (Δαμανάκης, 2001).

Ως προς την προέλευση διακρίνονται: α) Έλληνες εκπαιδευτικοί αποσπασμένοι από την Ελλάδα και β) Έλληνες ομογενείς (επιτόπιοι) που δεν έχουν εργασιακή σχέση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι λίγοι αλλοεθνείς που διδάσκουν ελληνικά σε ξένα πανεπιστήμια ή χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα για να διδάξουν άλλα αντικείμενα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια τρίτη εξαιρετικά ολιγάριθμη κατηγορία ή να ενταχθούν στους εκπαιδευτικούς τοπικής προέλευσης.

Ως προς την κατάρτιση, για τους αποσπασμένους από την Ελλάδα δεν καταγράφονται μεγάλες διαφοροποιήσεις, δεδομένου ότι, ως διορισμένοι στα ελληνικά σχολεία, είναι όλοι πτυχιούχοι παιδαγωγικών ή καθηγητικών σχολών. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, οι αποσπασμένοι δεν είναι ομιλητές της τοπικής γλώσσας ούτε γνώστες της τοπικής κουλτούρας, γεγονός που δυσχεραίνει την επικοινωνία και αλληλοκατανόηση με τους μαθητές τους.

Αντίθετα, για τους ομογενείς διδάσκοντες υπάρχει η διάκριση σε προσοντούχους και μη προσοντούχους. Οι πρώτοι έχουν φοιτήσει σε πανεπιστήμιο ή έχουν ενός είδους παιδαγωγική κατάρτιση, από τη χώρα διαμονής τους. Έχουν,

επίσης, μεγαλύτερη ευκολία στην επικοινωνία με τους μαθητές τους, όμως τους λείπει η άμεση επαφή με την ελληνική πραγματικότητα και η καθημερινή ώσμωση με τις γλωσσικές εξελίξεις. Οι μη προσοντούχοι αντιμετωπίζουν επιπλέον και τα προβλήματα του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας, δεδομένου ότι δεν είναι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί και δεν έχουν ειδικές σπουδές, αλλά σε εθελοντική ή ημιεπαγγελματική βάση καλούνται από τους φορείς των σχολείων να καλύψουν κενά σε θέσεις εκπαιδευτικών, ελλείψει καλύτερων λύσεων (Δαμανάκης, 2001· Δαμανάκης, 2010).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όλες οι προαναφερόμενες κατηγορίες εκπαιδευτικών καταβάλλεται προσπάθεια να αντιμετωπιστούν με επιμορφώσεις και με εκδόσεις ειδικού επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο είναι προσαρμοσμένο, σε πολλές περιπτώσεις, στα δεδομένα της χώρας όπου πρόκειται να χρησιμοποιηθεί. Τις δράσεις αυτές οργανώνει το Υπουργείο Παιδείας, το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. του Πανεπιστημίου Κρήτης ή και άλλα Πανεπιστήμια, οι Συντονιστές Εκπαίδευσης και φορείς της ομογένειας (Καραγιώργος, 2008· Τάμης, 2008· Πετράκη, 2008· Δαμανάκης, 2010· Ιμαμίδης & Χρίστου, 2010· Χατζηπαναγιωτίδη, 2008· Κωνσταντινίδης, 2008).

1.3.3.3 Ωφελούμενοι (αποδέκτες) της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Σύμφωνα με υπολογισμούς του Δαμανάκη (2010), που βασίζονται στη συνεκτίμηση στοιχείων προερχόμενων από διαφορετικές πηγές, μεταξύ των οποίων και η ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε. του Υπουργείου Παιδείας, κατά το σχολικό έτος 2009-2010 φοιτούσαν στις διάφορες μονάδες παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, σε όλο τον κόσμο, περίπου 100.000 μαθητές σχολικής ηλικίας (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Στον αριθμό αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται οι φοιτητές των τμημάτων ελληνικών σπουδών των πανεπιστημίων και γενικότερα οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, γεγονός που επιτρέπει να λεχθεί με σχετική βεβαιότητα ότι οι ωφελούμενοι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ξεπερνούν τις 100.000. Σε κάθε περίπτωση, ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι μειωμένος κατά 40% τουλάχιστο, σε σχέση με τα δεδομένα που υπήρχαν στα μέσα της δεκαετίας του '80. Ωστόσο υπάρχουν θετικές μεταβολές ως προς ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά στην κατανομή του μαθητικού πληθυσμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Αν και οι μαθητές είναι λιγότεροι, εκπαιδεύονται σε αριθμητικά περισσότερα οργανωμένα (τυπικά) σχολεία,

σε χώρες που έχουν αυξηθεί κατά 50% και έχουν αμεσότερη εκπαιδευτική διασύνδεση με το κέντρο (Ελλάδα) (Δαμανάκης, 2010).

Ανάλογα με την εθνοτική τους προέλευση και τον βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας, οι ωφελούμενοι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης κατανέμονται σε τρεις μεγάλες ομάδες: α) Ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι, β) Ομοεθνείς που δε μιλούν ελληνικά και γ) Αλλοεθνείς αλλόγλωσσοι (Χατζηδάκη, 2013· Δαμανάκης, 2010). Ο διαχωρισμός αυτός είναι πολύ γενικευμένος και με δυσδιάκριτα όρια μεταξύ των ομάδων, δίνοντας μόνο μια πολύ αχνή εικόνα της ποικιλοχρωμίας που χαρακτηρίζει τους φοιτούντες σε μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η κατανομή του συγκεκριμένου πληθυσμού στη βάση περισσότερων και σαφέστερων κριτηρίων (π.χ. ηλικία, επίπεδο γλωσσομάθειας, καταγωγή των γονέων, κίνητρα για φοίτηση σε ελληνικό σχολείο, τόπος γέννησης, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα κ.τ.λ.), γίνεται αντιληπτό ότι θα απέδιδε ένα μωσαϊκό ομάδων κατάταξης των μαθητών (Δαμανάκης, 2001), το οποίο, στον βαθμό που διαπιστώνεται σε κάθε γεωγραφική περιοχή, δυσχεραίνει την καθημερινή πράξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

1.4 Οργάνωση και Διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού

Από όσα έχουν ήδη αναφερθεί καθίσταται σαφές ότι η υφιστάμενη πραγματικότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού αποτελεί ένα πολυεπίπεδο και πολυδιάστατο πλέγμα θεσμών και συνθηκών που υπηρετείται από (ή/και υπηρετεί) ένα εξίσου ανομοιογενές σύνολο ανθρώπων σε όλον τον κόσμο. Η οργάνωση, η διοίκηση και η εποπτεία αυτού του συστήματος είναι το ίδιο δαιδαλώδης, παρά τις προσπάθειες για απλοποίησή της που καταβλήθηκαν με τις νομοθετικές παρεμβάσεις των τελευταίων ετών (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α· Υ.Α. Φ.821/2044Ε/96188/Ζ1, ΦΕΚ 1291/2010, τ. Β· Ν. 4076/2012, ΦΕΚ 159/2012, τ. Α· Ν. 4186/2013, ΦΕΚ 193/2013, τ. Α).

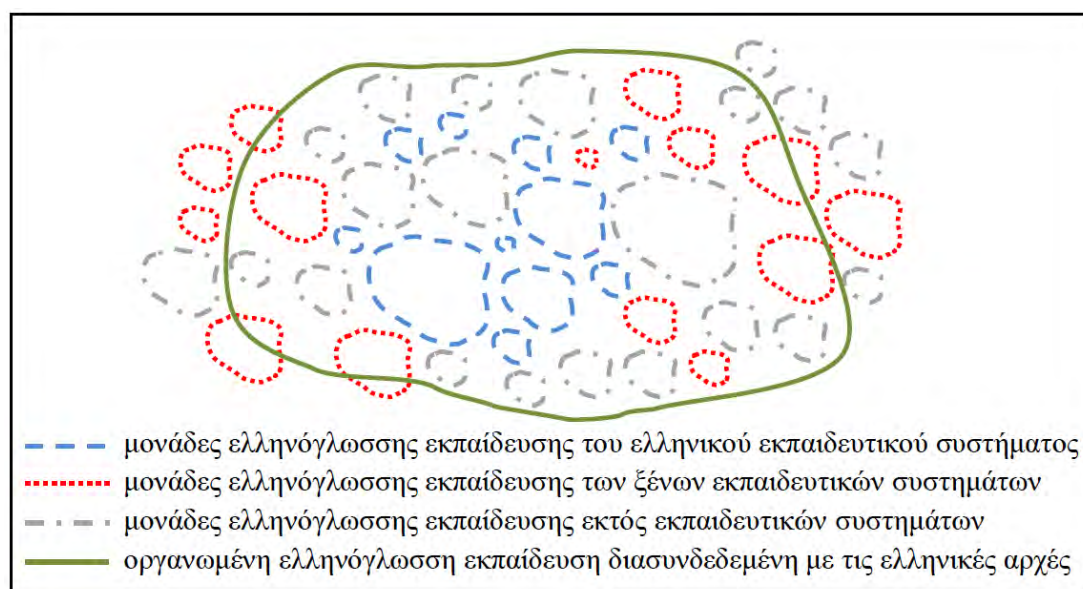
Από ελληνικής πλευράς, με τα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εμπλέκονται δύο υπουργεία (Παιδείας και Εξωτερικών). Σ' αυτά πρέπει να προστεθούν τα υπουργεία και οι αρμόδιες υπηρεσίες των διαφόρων χωρών, καθώς και οι υπηρεσίες της εκκλησίας και οι ομογενειακές συλλογικότητες που λειτουργούν ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. § 1.3.2).

Η Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΙΠΟΔΕ) του Υπουργείου Παιδείας, που υπάγεται απευθείας στον υπουργό και οι

συντονιστές εκπαίδευσης (βλ. κεφ. 5) ασκούν από ελληνικής πλευράς τη διοίκηση και εποπτεία των μονάδων των οποίων φορείς είναι οι ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές ή η πλειοψηφία του διδακτικού τους προσωπικού αποσπάται από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Όταν δεν υπάρχουν συντονιστές εκπαίδευσης, το έργο τους αναλαμβάνουν οι προξενικές και διπλωματικές αρχές. Όργανα διοίκησης των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. αμιγή σχολεία) είναι οι διευθυντές και οι σύλλογοι διδασκόντων (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α). Για τα σχολεία ελεύθερου χρόνου (π.χ. Σαββατιανά, απογευματινά ΤΕΓ) δεν προβλέπεται τυπική μορφή διοίκησης. Τα ζητήματα που ανακύπτουν στις μονάδες αυτές αντιμετωπίζονται απευθείας από το συντονιστή. Το έργο αυτό μπορεί να συνδράμουν άτυπα ο σύλλογος διδασκόντων ή/και κάποιος από τους υπηρετούντες στην εκάστοτε μονάδα εκπαιδευτικούς, που έχει οριστεί υπεύθυνος. Για την αντιμετώπιση δυσλειτουργιών του συγκεκριμένου επιπέδου και για τη διευκόλυνση των συντονιστών, μετά τη δραστηκή μείωση του αριθμού τους και τη διεύρυνση των περιοχών ευθύνης τους, προβλέφθηκε, δυνητικά, ο ορισμός «Συνδέσμου» στις έδρες των πρώην (καταργημένων) Συντονιστικών Γραφείων (βλ. § 5.5) (Ν. 4186/2013, ΦΕΚ 193/2013, τ. Α).

Οι μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα (φορέας τους είναι τρίτο κράτος ή διεθνής οργανισμός) οργανώνονται και διοικούνται σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν πρόκειται για άτυπες μορφές εκπαίδευσης ή για μονάδες στις οποίες οι αποσπασμένοι από την Ελλάδα εκπαιδευτικοί αποτελούν τη μειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη διοίκηση ασκούν πρόσωπα ή συλλογικά όργανα που ορίζονται από τον φορέα λειτουργίας των μονάδων αυτών (π.χ. Εκκλησία, ομογενειακές οργανώσεις κ.τ.λ.).

Ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης διασυνδέονται με ελληνικές κρατικές αρχές ή με ελληνικούς φορείς, σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης, δεν είναι τυποποιημένος. Η διασύνδεση αυτή μπορεί να είναι ισχυρή, λιγότερο ισχυρή ή να μην υπάρχει καθόλου. Αυτό καθορίζεται από τον τύπο της μονάδας, από τον φορέα λειτουργίας της και από διάφορους άλλους παράγοντες που σχετίζονται με την πολιτική, την οικονομία και την επιρροή που είναι σε θέση να ασκήσουν οι ομογενειακοί φορείς.



Σχεδιάγραμμα 1: Αποτύπωση της οργανωσιακής σχέσης των δομικών στοιχείων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με ελληνικές αρχές

Όπως διακρίνεται στο σχεδιάγραμμα 1, στον πυρήνα της καταγεγραμμένης, οργανωμένης και διασυνδεδεμένης με το κέντρο ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, βρίσκονται οι μονάδες που εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. § 1.3.3.1). Αν και ολιγάριθμες, σε σχέση με άλλες κατηγορίες, οι μονάδες αυτές έχουν τους πιο ισχυρούς δεσμούς με το ελληνικό κράτος από το οποίο ρυθμίζεται το σύνολο, σχεδόν, των ζητημάτων λειτουργίας τους, μέσω του Συντονιστή Εκπαίδευσης. Σε μεγάλο βαθμό διασυνδέονται με το κέντρο και οι μονάδες που λειτουργούν με φορείς ομογενειακές οργανώσεις, χωρίς να εντάσσονται σε εκπαιδευτικό σύστημα (σχολεία ελεύθερου χρόνου) (βλ. § 1.3.3.1). Στις μονάδες αυτές, στον βαθμό που το επιθυμούν και το επιδιώκουν, μπορεί να αποσπώνται εκπαιδευτικοί, να παρέχεται εκπαιδευτικό υλικό και κάθε είδους υποστήριξη. Οι μονάδες που εντάσσονται σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν πιο χαλαρούς δεσμούς με την ελληνική διοίκηση. Χωρίς να αποκλείεται η απόσπαση εκπαιδευτικών και σ' αυτές (π.χ. ημερήσια σχολεία, πανεπιστημιακά τμήματα), η συνεργασία τους με τις ελληνικές αρχές επικεντρώνεται συνήθως στη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, στη συμμετοχή των μαθητών τους σε προγράμματα που οργανώνονται από το ελληνικό κράτος ή ελληνικά πανεπιστήμια και στην ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό. Ορισμένες από τις μονάδες αυτές, όπως διακρίνεται και στο σχεδιάγραμμα 1, μπορεί να βρίσκονται στο μεταίχμιο. Αυτό σημαίνει ότι τείνουν να συνδεθούν ή αντίθετα να αποσυνδεθούν οργανωτικά από την πυραμίδα του ελληνικού κράτους (π.χ. τμήματα

μητρικής γλώσσας ξένων δημόσιων σχολείων, τα οποία έχουν μια άτυπη μόνο συνεργασία με το οικείο συντονιστικό γραφείο).

Εκτός των ορίων της διασυνδεδεμένης με το κέντρο ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. σχ. 1) παραμένουν οι μονάδες που οι ελληνικές αρχές αγνοούν την ύπαρξή τους ή οι ίδιες οι μονάδες δεν ενδιαφέρονται για την οικοδόμηση σχέσεων με τις ελληνικές αρχές. Στην κατηγορία αυτή μπορεί να εντάσσονται ΤΕΓ που ιδρύονται από ομογενείς σε περιοχές απομακρυσμένες από ελληνικές προξενικές αρχές ή πανεπιστημιακά τμήματα ή τμήματα που δημιουργούνται ευκαιριακά από ιδιώτες (φροντιστήρια ξένων γλωσσών), όταν υπάρχει ζήτηση. Ακόμα όμως και σ' αυτές τις περιπτώσεις δεν αποκλείεται η περιστασιακή επαφή με το κέντρο (π.χ. συμμετοχή μαθητών/σπουδαστών στις διαδικασίες απόκτησης πιστοποιητικού ελληνομάθειας).

Κεφάλαιο 2: Ελληνισμός της διασποράς

2.1 Ιστορική εξέλιξη της ελληνικής διασποράς

Η ύπαρξη του ελληνικού διασπορικού φαινομένου χρονολογείται από την εποχή του πρώτου και του δεύτερου ελληνικού αποικισμού (12^{ος} έως 9^{ος} π.Χ. αιώνας και 8^{ος} έως 6^{ος} π.Χ. αιώνας αντίστοιχα) (Χασιώτης, 2006), όταν τα ελληνικά φύλα εδραίωσαν την παρουσία τους στο χώρο της νότιας Βαλκανικής και στη συνέχεια την επέκτειναν σε όλες τις περιοχές της Μεσογείου. Η οργανωμένη εξάπλωση των Ελλήνων συνεχίστηκε, με άλλους όρους, μερικούς αιώνες αργότερα, παράλληλα και ως αποτέλεσμα της νικηφόρας εκστρατείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου (Κανελλόπουλος, 1974).

Αρκετούς αιώνες μετά την πρώτη εξάπλωσή τους στον χώρο, οι Έλληνες κατάφεραν στη διάρκεια της ρωμαϊκής κυριαρχίας να διατηρήσουν αναλλοίωτα τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Στα χρόνια του Βυζαντίου, με αφορμή το εμπόριο, κυρίως, τη συμμετοχή σε στρατιωτικά – εκστρατευτικά σώματα, την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής ή και τους εποικισμούς που αποτελούσαν πολιτική επιλογή την περίοδο εκείνη, οι μετακινήσεις των Ελλήνων συνεχίστηκαν, κυρίως στα όρια της αυτοκρατορίας ή περιμετρικά της λεκάνης της Μεσογείου (Σβορώνος, 1974· Λαΐου, 1974· Σιάμπος, 2002). Οι μετακινήσεις αυτές, αμέσως μετά την Άλωση και σε όλη τη διάρκεια της Οθωμανικής κυριαρχίας, έλαβαν τη μορφή των μεταναστευτικών ροών με στόχο την επιβίωση, μετά από οικονομική εξαθλίωση ή εκδιώξεις που υπέστησαν ελληνόφωνοι πληθυσμοί στις πατρογονικές τους εστίες. Αυτή τη φορά, οι μετακινήσεις είχαν, κυρίως, δυτική κατεύθυνση (Κατσαρδή-Hering, 2006· Σιάμπος, 2002).

Μετά την επανάσταση και τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους, το οργανωμένο εμπόριο, η ανάπτυξη διπλωματικών σχέσεων, οι εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες αιτίες διευκόλυναν τις μετακινήσεις από και προς τη Δυτική και Κεντρική Ευρώπη. Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος (μέσα 19^{ου} αιώνα) προσδιορίζεται ως η απαρχή της σύγχρονης ελληνικής μετανάστευσης. Για επιχειρηματικούς κυρίως λόγους, οι Έλληνες κατευθύνονται στον Εύξεινο Πόντο και κυρίως στα νέα λιμάνια της Ρωσίας και της Ρουμανίας, αλλά και πιο ανατολικά, στις περιοχές του Καυκάσου. Παράλληλα συνεχίστηκαν οι μετακινήσεις προς τη Δυτική Ευρώπη, προς την Αίγυπτο, ακόμα και προς την Ινδία. Σταδιακά και προς το τέλος του αιώνα,

όμως, αναδεικνύονται οι νέοι μεταναστευτικοί προορισμοί της Βόρειας και Λατινικής Αμερικής (Καρδάσης & Χαρλαύτη, 2006· Clogg, 1999). Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, σε δύο μεγάλα μεταναστευτικά κύματα αλλά και σε ενδιάμεσες περιόδους, εκατοντάδες χιλιάδες Έλληνες έφτασαν στην Αμερική, την Ωκεανία, τη Νότια Αφρική και τη Βόρεια Ευρώπη (Κιτροέφ, 2006· Καρδάσης & Χαρλαύτη, 2006· Clogg, 1999). Ο κύριος όγκος των ανθρώπων που μετοίκησαν τον περασμένο αιώνα, εξωθήθηκαν κυρίως από οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους. Υπάρχει ωστόσο ένας μεγάλος αριθμός πολιτικών προσφύγων οι οποίοι εγκατέλειψαν τις εστίες τους αναγκαστικά, στη διάρκεια και αμέσως μετά τον εμφύλιο (τέλη της δεκαετίας του 1940) και στη διάρκεια της στρατιωτικής δικτατορίας (1967-1974). Οι περισσότεροι απ' αυτούς κατέφυγαν σε χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ ή στη Σκανδιναβία (Κιτροέφ, 2006).

2.2 Η ταυτότητα των Ελλήνων της διασποράς σήμερα

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν τους δύο τελευταίους αιώνες στη γεωγραφία του «παλαιού κόσμου», ως αποτέλεσμα των απελευθερωτικών κινημάτων, των δύο παγκοσμίων και των περιφερειακών πολέμων και μιας σειράς διεθνών συνθηκών και πολιτικών ανακατατάξεων, από τη μια πλευρά, και η αυξανόμενη προσβασιμότητα των χωρών του «νέου κόσμου» από την άλλη, διαμόρφωσαν δύο γενικές κατηγορίες ένταξης για τους εκτός Ελλάδας Έλληνες: α) Έλληνες της ιστορικής διασποράς και β) Έλληνες της σύγχρονης – μεταναστευτικής διασποράς (Νιώτης, 2005· Tzionas, 2009).

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται όσοι βρίσκονται σε παραδοσιακά κέντρα του ελληνισμού, εκτός της ελληνικής επικράτειας, εξαιτίας πολιτικών αποφάσεων, χωρίς να μετακινηθούν στο πρόσφατο παρελθόν ή μετακινούμενοι υποχρεωτικά ως αποτέλεσμα εκπατρισμών, όπως είναι οι Έλληνες της Αλβανίας και γενικότερα των Βαλκανίων, της Κωνσταντινούπολης, του Καυκάσου, της Αιγύπτου ή ακόμα και της νότιας Ιταλίας. Στη μεταναστευτική διασπορά ανήκουν εκείνοι που μετακινήθηκαν απ' τις εστίες τους γνωρίζοντας ότι αποκόπτονται οριστικά από το εθνικό κέντρο (π.χ. Έλληνες της Αμερικής, της Αυστραλίας και της Βόρειας Ευρώπης) (Δαμανάκης, 2010· Νιώτης, 2005· Clogg, 1999).

Βασική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών αποτελεί το βάθος της ιστορικής τους μνήμης και η αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι πληθυσμοί για την

απόσταση που τους χωρίζει από το εθνικό κέντρο (Clogg, 1999· Δαμανάκης, 2010). Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2010), οι Έλληνες της Αλβανίας και της Κωνσταντινούπολης δεν αισθάνονται καν ως Έλληνες της διασποράς. Μια ερμηνεία της διαπίστωσης αυτής μπορεί να είναι ότι οι πληθυσμοί των συγκεκριμένων περιοχών τοποθετούν τους εαυτούς τους στο εθνικό κέντρο, βασιζόμενοι στη μακράιωνη ιστορική διαδρομή τους σε σχέση με το χώρο, αδιαφορώντας για τις γεωγραφικές αναδιατάξεις των τελευταίων δεκαετιών. Η αίσθηση του ανήκειν στο εθνικό κέντρο ή στα κέντρα εθνικής διασποράς, διαμορφώνεται και από τον τρόπο με τον οποίο εγκαταστάθηκαν και προόδευσαν οι άνθρωποι σε κάποιο τόπο. Σε αντίθεση με τους μετανάστες των τελευταίων δεκαετιών, που αποτελούν μειονότητα στις χώρες υποδοχής, οι Έλληνες της ιστορικής διασποράς υπήρξαν – ενδεχομένως – κάποτε, πολιτιστικά, οικονομικά, κοινωνικά, γλωσσικά, ακόμα και πληθυσμιακά, κυρίαρχοι στους τόπους διαβίωσής τους (Χασιώτης, 2006). Κοινά στοιχεία μεταξύ των δύο κατηγοριών της διασποράς, παραμένουν ασφαλώς η εθνική καταγωγή, η ιστορική συνείδηση, η γλωσσική ταυτότητα και η παράδοση της ορθόδοξης θρησκευτικής πίστης (Νιώτης, 2005· Δαμανάκης, 1999).

Ο παραπάνω κατηγορικός διαχωρισμός της ελληνικής διασποράς έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαπίστωση του είδους της «ελληνικότητας» στο οποίο εντάσσονται οι ομάδες αποδήμων και από το οποίο συνήθως εξαρτάται και η ύπαρξη διαπιστώσιμων στοιχείων της εθνικής ταυτότητας ή ο εθνικός αυτοπροσδιορισμός σε συμβολικό επίπεδο (Βάμβουκας και συν., 2004). Βέβαια, η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας μιας ορισμένης πληθυσμιακής ομάδας εξαρτάται και από άλλες συνθήκες όπως η μεταναστευτική πολιτική της χώρας υποδοχής και το οικονομικοκοινωνικό της επίπεδο, αλλά και οι ίδιες οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα στο πλαίσιο της κοινότητάς τους και έξω απ' αυτή (Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001· Rosenthal & Hrynevich, 1985). Σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση ελληνικής εθνικής ταυτότητας έπαιξαν, τον τελευταίο αιώνα, οι πολιτικοί πρόσφυγες και σε προηγούμενες περιόδους οι εκπατρισεμένοι για λόγους εθνικής καταγωγής. Αυτοί, καταφεύγοντας σε περιοχές (κυρίως της πρώην Σοβιετικής Ένωσης) με ιστορική διασπορά η οποία έτεινε να αφομοιωθεί πλήρως λόγω των πολιτικών συνθηκών, τόνωσαν το ελληνικό στοιχείο συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας «νέας ελληνικότητας» που αποκαλύφθηκε πλήρως μετά το 1990 (Δαμανάκης, 2010· Bruneau, Πρεβελάκης, & Talazac, 2006).

Σε μια δευτερογενή κατηγοριοποίησή τους, οι Έλληνες της διασποράς θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «συνδεδεμένοι» με τις παροικιακές οργανωτικές δομές ή αποστασιοποιημένοι απ' αυτές, ομιλούντες (σε διάφορα επίπεδα) την ελληνική γλώσσα ή όχι, γνωρίζοντες ή μη τον σύγχρονο ελληνικό πολιτισμό, προσανατολισμένοι σε στόχους κοινωνικής ένταξης στη χώρα υποδοχής ή προσβλέποντες σε επαναπατρισμό και προερχόμενοι από αμιγώς ελληνικό οικογενειακό περιβάλλον ή πολυπολιτισμικό (πρόγονοι διαφορετικών εθνικοτήτων) (Δαμανάκης, 1999· Χασιώτης, 2006· Βάμβουκας και συν., 2004· Δαμανάκης, 2010· Νιώτης, 2005· Clogg, 1999· Μιχελακάκη, 2007).

2.2.1 Πληθυσμιακά δεδομένα

Σύμφωνα με υπολογισμούς του Νιώτη (2005), που βασίζονται σε στοιχεία προξενικών αρχών του 1989, ο πληθυσμός των απόδημων Ελλήνων κυμαίνεται από 5.315.000 έως 6.020.000. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι στην Ανατολική Ευρώπη και την πρώην Σοβιετική Ένωση, το 1989, η πρόσβαση σε στοιχεία, καθώς και ο τρόπος συλλογής τους, ήταν μια πολύπλοκη υπόθεση.

Κατά μία άλλη εκτίμηση (Bruneau, Πρεβελάκης, & Talazac, 2006), που βασίζεται επίσης σε στοιχεία των διπλωματικών αρχών και έγινε από τη ΓΓΑΕ, το 1996 η ελληνική διασπορά αριθμούσε 5.607.950 άτομα. Η ίδια υπηρεσία όμως, το 2001, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2010), τοποθετούσε τον πληθυσμό των απόδημων Ελλήνων μεταξύ 6.075.000 και 6.775.000. Ο ίδιος ο Δαμανάκης ωστόσο (2010, σ. 17), επικαλούμενος στοιχεία διαφόρων ερευνητών, εκτιμά τον αριθμό των Ελλήνων της διασποράς γύρω στα 4.000.000, σημειώνοντας ότι «αυτός είναι ρεαλιστικός αριθμός που εξισορροπεί τις μινιμαλιστικές απογραφές των κρατών διαμονής και τις μαξιμαλιστικές εκτιμήσεις των παροικιακών φορέων».

2.3 Οργανωτικές δομές του ελληνισμού της διασποράς

Η οργάνωση των Ελλήνων της διασποράς οικοδομήθηκε και βασίστηκε για πολλές δεκαετίες σε δύο πυλώνες: α) τις λαϊκές (αστικές) κοινότητες και β) τις ενορίες της εκκλησίας. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για πρωτοβάθμιες οργανώσεις που όμως δεν έχουν πάντα σωματειακή δομή. Ειδικά στην περίπτωση των ενοριακών κοινοτήτων, διακρίνονται εκείνες που τελούν υπό τον πλήρη έλεγχο της εκκλησίας και εκείνες που, αν και αναπτύσσονται με βάση την ενορία, διατηρούν μια σχετική αυτονομία (Bruneau, Πρεβελάκης, & Talazac, 2006·

Τσαπαλιάρης, 2002· Τσαπαλιάρης, 2010). Στα μεγάλα κέντρα συγκέντρωσης Ελλήνων ομογενών, στη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη αλλά και αλλού (π.χ. Νέα Υόρκη, Λονδίνο, Μελβούρνη κ.τ.λ.), οι λαϊκές και ενοριακές κοινότητες συνυπάρχουν και δραστηριοποιούνται παράλληλα (Νιώτης, 2005). Οι δράσεις τους είναι κάποιες φορές επικαλυπτόμενες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μεταξύ τους άγονοι ανταγωνισμοί (Δαμανάκης, 2001). Οι κοινότητες, ωστόσο, διαδραματίζουν, διαχρονικά, καθοριστικό ρόλο στους τομείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της διατήρησης της θρησκευτικής πίστης, διευκολύνουν τις προσπάθειες διαμόρφωσης και διατήρησης της εθνικής ταυτότητας, βοηθούν στην ταχύτερη κοινωνικοποίηση των νέων μεταναστών και αναδεικνύουν ζητήματα που απασχολούν τα μέλη τους (Παπαθανασίου, 2008· Τσαπαλιάρης, 2010).

Παράλληλα με τις κοινότητες λειτουργούν, στο ίδιο επίπεδο, διάφορες άλλες εκφράσεις της συλλογικότητας των Ελλήνων της διασποράς. Οι οργανώσεις αυτές αφορούν συνήθως ένα μέρος του γενικού ελληνικού πληθυσμού μιας περιοχής που διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και έχουν πολύ στοχευμένη σκοποθεσία η οποία δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί με επάρκεια από τις κοινότητες. Για τον λόγο αυτό, οι άνθρωποι που πλαισιώνουν αυτές τις οργανώσεις, συνήθως είναι ταυτόχρονα ενεργά μέλη και των κοινοτήτων. Τέτοιες οργανώσεις είναι οι σύλλογοι γονέων (συχνά αποτελούν και φορείς λειτουργίας μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αυτόνομα ή από κοινού με κάποια κοινότητα), πολιτιστικές στέγες, αθλητικά σωματεία, εθνικοτοπικοί σύλλογοι, επαγγελματικά σωματεία και συνδικαλιστικές ενώσεις, φοιτητικές λέσχες και λέσχες νέων ή ακόμα και οι κομματικές οργανώσεις (Δαμανάκης, 2005).

Η ύπαρξη των διαφόρων οργανώσεων ειδικού σκοπού αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις ένδειξη των ιδιαίτερων αναγκών που έχουν οι ομογενείς, του βαθμού ένταξής τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και των πάσης φύσεως διαγενεακών μεταβολών (Τσαπαλιάρης, 2010). Ειδικότερα οι εθνικοτοπικές οργανώσεις, που αποτελούν μαζί με τους διάφορους συλλόγους τη μεγάλη πλειοψηφία των οργανώσεων αυτών (πίνακας 1) (ΓΓΑΕ, 2014), καταδεικνύουν την ανάγκη ύπαρξης μιας μορφής διασύνδεσης με την ιδιαίτερη πατρίδα. Άλλωστε η λειτουργία των συγκεκριμένων οργανώσεων, γενικά, αποφέρει περισσότερα οφέλη στην ίδια την ιδιαίτερη πατρίδα (π.χ. χορηγίες για έργα σε χωριά) παρά στα ίδια τα μέλη τους (Δαμανάκης, 2010).

Πίνακας 1: Κατάλογος των καταγεγραμμένων παγκοσμίως ομογενειακών οργανώσεων στις αρχές του 2014

Πρωτοβάθμιες Οργανώσεις		Δευτεροβάθμιες Οργανώσεις	
Κοινότητες	1021	Ομοσπονδίες Κοινοτήτων	44
Εθνικοτοπικές οργανώσεις	731	Ομοσπονδίες Εθνικοτοπικών Οργανώσεων	48
Σύλλογοι	450	Ομοσπονδίες Συλλόγων	20
Πολιτιστικοί Σύλλογοι	291		
Κοινωνικοί σύλλογοι	145		
Θεατρικά ομογενειακά σχήματα	11		
Αθλητικοί σύλλογοι	50		
Σύλ. γονέων και κηδεμόνων	37	Ομοσπονδίες Σουλ. γονέων και κηδεμόνων	3
Επιμελητήρια	46		
Επιστημονικοί σύλλογοι	51		
Σύλλογοι εκπαιδευτικών	11		
Σχολεία	11		
Ιδρύματα	7		
Άλλο	85		
Σύνολα	2947		115

Η διασύνδεση των οργανώσεων με τις τοπικές κοινωνίες αλλά και με τις ελληνικές αρχές, καθώς και οι χρηματοδοτικές ροές, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις ομοσπονδίες, που αποτελούν οργανωτικές δομές δευτέρου βαθμού και καλύπτουν γεωγραφικές περιοχές που μπορεί να εκτείνονται και σε ολόκληρες ηπείρους. Ιδιαίτερα πολυάριθμες είναι και σ' αυτό το επίπεδο οι εθνικοτοπικές οργανώσεις (πίνακας 1)⁴, ενισχύοντας την άποψη ότι η οργανωτική πυκνότητα του ελληνισμού της διασποράς είναι αρκετά υψηλή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι μεγάλη και η αντιπροσωπευτικότητα του ομογενειακού ελληνισμού σε όλες τις περιοχές του πλανήτη (Νιώτης, 2005· Τσαπαλιάρης, 2010).

Από το 1995, με την ίδρυση του ΣΑΕ, η οργάνωση και εκπροσώπηση του ομογενειακού ελληνισμού επεκτάθηκε και σε τρίτο επίπεδο, το οποίο καλύπτει ολόκληρο τον κόσμο. Σύμφωνα με το άρθρο 108 παρ. 2 του Συντάγματος (ΦΕΚ 120/2008 τ. Α), το ΣΑΕ «έχει ως αποστολή του την έκφραση όλων των δυνάμεων του απανταχού ελληνισμού». Το ΣΑΕ αποτελεί σήμερα γνωμοδοτικό και συμβουλευτικό όργανο, προς την Ελληνική Πολιτεία, για θέματα αποδήμων και έχει,

⁴ Όπως σημειώνεται στην ιστοσελίδα της ΓΓΑΕ, από την οποία αντλήθηκαν οι πληροφορίες για τη δημιουργία του πίνακα, τα στοιχεία είναι υπό συνεχή ενημέρωση. Εικάζουμε, ωστόσο, ότι υπάρχει μη προσδιορισμένος αριθμός οργανώσεων που δεν είναι καταγεγραμμένες. Αντίστοιχα, ορισμένες από τις καταγεγραμμένες οργανώσεις αποτελούν τμήματα ή διαφορετικές εκφάνσεις κάποιων άλλων, όπως εύκολα προκύπτει και από μία πρόχειρη επισκόπηση των στοιχείων (διεύθυνση, τηλέφωνα, υπεύθυνος επικοινωνίας κ.τ.λ.). Η κατηγοριοποίηση, από την οποία εξαρτώνται τα επιμέρους σύνολα, έγινε από τη ΓΓΑΕ. Από τα στοιχεία που παρατίθενται στην ιστοσελίδα δεν προκύπτει αν στις ομοσπονδίες συλλόγων περιλαμβάνονται όλων των ειδών οι σύλλογοι (π.χ. πολιτιστικοί, κοινωνικοί κ.τ.λ.)

σε πολλές χώρες, ισχυρή και παρεμβατική παρουσία (Νιώτης, 2005· ΣΑΕ, 2013· Τσαπαλιάρης, 2010).

2.3.1 Εκκλησιαστικές Αρχές

Αν και δεν αποτελεί ομογενειακή οργανωτική δομή, η εκκλησία ανέπτυξε πολύ σημαντική δραστηριότητα στην πορεία αυτοοργάνωσης του ελληνισμού της διασποράς και συνεχίζει και σήμερα, σε πολλές περιοχές, να ασκεί πολύ σημαντική επιρροή, τόσο στους Έλληνες ομογενείς και στις οργανώσεις τους, όσο και στις αρχές των ξένων κρατών (Bruneau, Πρεβελάκης, & Talazac, 2006). Η εκκλησία, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. κεφ. 1), είναι ένας από τους σημαντικότερους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ιδίως σε περιοχές του νέου κόσμου. Οι Αρχιεπισκοπές Αμερικής, Αυστραλίας και Θυατείρων και Μεγάλης Βρετανίας, έχουν αναδεχθεί μεγάλο βάρος όχι μόνο της οργάνωσης αλλά και της χρηματοδότησης των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις περιοχές τους (Νιώτης, 2005). Για τον λόγο αυτό, αλλά και για λόγους ιστορικούς και θρησκευτικούς, οι διάφορες εκκλησιαστικές αρχές, σε όλο τον κόσμο, αποτελούν κέντρα αναφοράς των Ελλήνων, καλλιεργούν με τον τρόπο τους την ελληνική εθνική συνείδηση και προσελκύουν, και μέσω των ιδρυμάτων (και κοινοτήτων) που ελέγχουν, όσους έχουν ανάγκη στήριξης για ευκολότερη ένταξη στην τοπική κοινωνία (Τσαπαλιάρης, 2010). Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκκλησιαστικές αρχές ασκούν έντονες επιρροές σε πρόσωπα ή φορείς των διαφόρων χωρών, προς όφελος των ελληνικών εθνικών συμφερόντων. Ειδικά το Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης, παρότι τα οικονομικά του μέσα είναι περιορισμένα και ο ελληνισμός της Πόλης και γενικότερα της Τουρκίας φθίνει αριθμητικά και παρά τις εχθρικές πολιτικές που αντιμετωπίζει κατά καιρούς από τις τουρκικές κυβερνήσεις, αποτελεί θεσμό παγκόσμιας εμβέλειας και καθολικής αναγνώρισης, του οποίου η ύπαρξη ασκεί θετική επίδραση σε θέματα ελληνικού ενδιαφέροντος (Ρούσσο, 2006· Τσαπαλιάρης, 2002· Νιώτης, 2005).

2.3.2 Χρηματοδότηση

Οι βασικές πηγές χρηματοδότησης των ομογενειακών οργανώσεων είναι τρεις: α) το ελληνικό κράτος, β) τα κράτη στα οποία εδρεύουν και γ) οι ίδιοι πόροι. Το ελληνικό κράτος επιχορηγεί κάθε χρόνο, με κονδύλι που προβλέπεται στον τακτικό προϋπολογισμό, τη λειτουργία των πάσης φύσεως οργανώσεων του ελληνισμού της διασποράς. Τα χρήματα διατίθενται από τη ΓΓΑΕ και διανέμονται

μέσω του ΣΑΕ. Ιδιαίτερη ανάγκη των χρημάτων αυτών έχουν οι οργανώσεις οι οποίες δε διαθέτουν περιουσιακά στοιχεία και τα μέλη τους δε χαρακτηρίζονται από οικονομική επιφάνεια (π.χ. οργανώσεις της Ανατολικής Ευρώπης και των πρώην Σοβιετικών Δημοκρατιών). Αντίθετα, σε χώρες της Δύσης και ιδιαίτερα στον Καναδά, την Αυστραλία και τις ΗΠΑ, υπάρχουν ομογενειακές οργανώσεις με πολλά ετήσια έσοδα από συνδρομές μελών, χορηγίες, εκμετάλλευση περιουσιακών στοιχείων και κληροδοτημάτων κ.τ.λ. Σε ορισμένες χώρες, οι οργανώσεις επιδοτούνται και από τις τοπικές αρχές, στο πλαίσιο προβλεπόμενων πολιτικών, ανάλογα με το καταστατικό τους, τον ιδρυτικό τους σκοπό και το έργο τους (Τσαπαλιάρης, 2010· Νιώτης, 2005).

Κεφάλαιο 3: Στοιχεία εκπαιδευτικής διοίκησης

3.1 Η έννοια του συστήματος στο χώρο της εκπαίδευσης

Τα κοινωνικά συστήματα είναι οργανωμένα σύνολα στοιχείων ή μικρότερων συστημάτων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και εργάζονται για την πραγματοποίηση κοινών σκοπών. Για να υπάρξει συνεπώς κάποιο σύστημα, πρέπει να χαρακτηρίζεται από ενότητα των μερών που το αποτελούν (Hoy & Miskel, 2008). Όταν όλα τα μέρη (υποσυστήματα) λειτουργούν καλά, τότε και η λειτουργία ολόκληρου του οργανισμού θεωρείται καλή. Αντίθετα, η οποιαδήποτε δυσλειτουργία κάποιου υποσυστήματος ή η μεταξύ των υποσυστημάτων κακή συνεργασία είναι σε θέση να επηρεάσει αρνητικά τη συνολική απόδοση του συστήματος (Σαΐτης, 2008). Εκτός όμως από τις μεταξύ τους διμερείς σχέσεις, τα υποσυστήματα δέχονται επιδράσεις από το άμεσο περιβάλλον τους και, αντίστοιχα, επιδρούν σ' αυτό με τα αποτελέσματα της δράσης τους. Επιδράσεις δέχεται και το σύστημα, ως όλον, που μπορεί να είναι πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές, ιστορικές κ.τ.λ., οι οποίες συμμετέχουν στη μορφοποίηση του έργου που παράγεται από το συγκεκριμένο σύστημα και επιστρέφει στην κοινωνία. Από την άποψη αυτή τα κοινωνικά συστήματα είναι ανοιχτά συστήματα που βρίσκονται σε μια διαρκή κίνηση και μετεξέλιξη (Πασιαρδής, 2004).

Οι Getzels και Guba, κυριότεροι εισηγητές για την εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στον χώρο της εκπαίδευσης, όρισαν (1957, pp. 425-426) τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών συστημάτων:

α) Τα κοινωνικά συστήματα δημιουργούνται για την επιτέλεση ορισμένων σκοπών και οι σκοποί αυτοί χρησιμεύουν ως τα κριτήρια βάσει των οποίων τελικά αξιολογούνται.

β) Τα κοινωνικά συστήματα, για να πετύχουν τους στόχους τους, έχουν ανάγκη από ανθρώπους που ενεργοποιούνται σε συγκεκριμένους ρόλους.

γ) Τα κοινωνικά συστήματα είναι δομημένα και λειτουργούν με βάση συγκεκριμένους ρόλους που ανατίθενται στα δομικά τους στοιχεία, τα οποία είναι μεταξύ τους αλληλένδετα.

δ) Τα κοινωνικά συστήματα έχουν κανονιστικό χαρακτήρα, δηλαδή λειτουργούν με βάση κανόνες τους οποίους οφείλουν όλοι να ακολουθούν.

ε) Τα κοινωνικά συστήματα επιβάλλουν κυρώσεις όταν οι κανόνες τους δεν εφαρμόζονται.

Η εκπαίδευση είναι ένας χώρος στον οποίο κατ' εξοχήν βρίσκεται εφαρμογή η συστημική θεωρία (Πασιαρδής, 2004· Hoy & Miskel, 2008· Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα με το μοντέλο κοινωνικών συστημάτων για σχολεία, που προτείνουν οι Hoy & Miskel (2008, p. 32), οι εισροές με τις οποίες τροφοδοτεί η οργανωμένη κοινωνία το εκπαιδευτικό της σύστημα (ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι, υλικά, μέθοδοι, περιορισμοί, αποστολή), αφού περάσουν από μια μετασχηματιστική διαδικασία στην οποία παρεμβαίνουν οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, επιστρέφουν στην κοινωνία με τη μορφή αποτελεσμάτων (μαθησιακά επιτεύγματα, υιοθέτηση στάσεων, εγκατάλειψη της εκπαίδευσης κ.τ.λ.). Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στο ενδιάμεσο στάδιο των διεργασιών-μετασχηματισμών που προκαλούνται τόσο από τις αρχές λειτουργίας του ίδιου του συστήματος-οργανισμού (π.χ. γραφειοκρατικές δομές, όροι λειτουργίας, προσδοκίες κ.τ.λ.), όσο και από την αλληλεπίδραση του συστήματος της εκπαίδευσης με εξωεκπαιδευτικά συστήματα. Τέτοια συστήματα μπορεί να είναι ο τρόπος που ασκείται η πολιτική, η παράδοση και ο πολιτισμικός προσανατολισμός της κοινωνίας ή ακόμα και τα ατομικά χαρακτηριστικά των προσώπων που εμπλέκονται στις σχετικές διεργασίες, όπως η κατάρτιση, τα κίνητρα κ.τ.λ. (Lunenburg & Ornstein, 2008· Hoy & Miskel, 2008). Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι τόσο η ποιότητα και ποσότητα των εισροών που δέχεται το σύστημα, όσο και οι συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Όταν οι εισροές δεν είναι κατάλληλες (ποσοτικά ή/και ποιοτικά), περιορίζονται οι δυνατότητες επίτευξης των στόχων. Ακόμα και με επαρκείς εισροές, είναι πιθανό να υπάρξει έλλειμμα αποτελεσματικότητας, στην περίπτωση που οι πολυεπίπεδες επιδράσεις του περιβάλλοντος, στο ενδιάμεσο στάδιο του μετασχηματισμού, είναι ανασχετικές για την προσπάθεια βελτίωσης των εκροών. Σε κάθε περίπτωση πάντως, τα αποτελέσματα (εκροές) επιστρέφουν, ανάλογα με το είδος τους, είτε στο αρχικό στάδιο των εισροών είτε στο ενδιάμεσο του μετασχηματισμού για να ανατροφοδοτήσουν νέους κύκλους της λειτουργίας του συστήματος (Πασιαρδής, 2004· Hoy & Miskel, 2008).

3.2 Έννοια και μορφές λειτουργίας της οργάνωσης

3.2.1 Τι είναι οργάνωση

Η διατύπωση ενός συγκεκριμένου ορισμού για την έννοια «οργάνωση» έχει οδηγήσει τους θεωρητικούς της οργανωτικής επιστήμης σε μια ατέρμονη διαμάχη, το αντικείμενο της οποίας δεν αφορά την παρούσα εργασία. Είναι βέβαιο ωστόσο, ότι η «οργάνωση» προϋποθέτει την ύπαρξη ομάδας ανθρώπων που διασυνδέονται μεταξύ τους, καθώς και σχέδια δράσης για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Αποτελεί δηλαδή μια οντότητα που διαθέτει τρία βασικά χαρακτηριστικά (Σαΐτης, 2008): α) μέλη, β) σκοπό και γ) δομή.

Ως προς τον τρόπο συγκρότησής τους, οι οργανώσεις διακρίνονται σε τυπικές και άτυπες. Η τυπική οργάνωση αφορά το σύνολο των εμπλεκομένων και χαρακτηρίζεται από την επίσημη σκοποθεσία που έχει τεθεί εξ αρχής και τους κανόνες λειτουργίας που είναι συμφωνημένοι. Βασίζεται δηλαδή στην ενσυνείδητη συνεργασία των μελών της για την επίτευξη των αναγνωρισμένων στόχων της. Η άτυπη οργάνωση, αντίθετα, δεν αφορά το σύνολο των ανθρώπων του οργανισμού, αλλά μικρότερη ομάδα. Τα μέλη της συνδέονται από κοινωνική ή άλλη ανάγκη και οι στόχοι της δεν ταυτίζονται πάντα με τους στόχους του οργανισμού και ούτε αναγνωρίζονται από όλους (Σαΐτης, 2008· Hoy & Miskel, 2008· Mintzberg, 1979).

3.2.2 Βασικά στοιχεία της οργανωτικής δομής

Σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση, η οργάνωση θεωρείται ένα κοινωνικό σύνολο και όχι άθροισμα των συμπεριφορών των μελών της. Ως κριτήριο αξιολόγησης της επιτυχίας μιας οργάνωσης θεωρείται η λειτουργία και η αποδοτικότητα του συνόλου των ατόμων της οργάνωσης. Από την άποψη αυτή, το χαρακτηριστικό της δομής μιας οργάνωσης αναδεικνύεται σε κομβικό όρο για την επιτυχία της, δεδομένου ότι από αυτή καθορίζονται οι σχέσεις μεταξύ των μερών και οι λειτουργίες της (Σαΐτης, 2008). Η δομή κάθε οργάνωσης, ανάλογα με τον εκάστοτε σχεδιασμό της, διακρίνεται από τα εξής βασικά στοιχεία (Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαΐτης, 2008· Mintzberg, 1979): εξειδίκευση της εργασίας, τμηματοποίηση, ιεραρχία, δικαιοδοσία και ευθύνη, συγκέντρωση / αποσυγκέντρωση, ιεραρχική και επιτελική λειτουργία, εύρος της διαχείρισης.

- *Εξειδίκευση της εργασίας.* Κάθε εργαζόμενος, ανάλογα με τα ιδιαίτερα προσόντα του ειδικεύεται σε ορισμένες εργασίες, τις οποίες και αναλαμβάνει

να εκτελέσει. Η εξειδίκευση σχετίζεται άμεσα με τον καταμερισμό της εργασίας, που επίσης στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Βασικό μειονέκτημα της υψηλής εξειδίκευσης και του καταμερισμού της εργασίας είναι η ανία.

- *Τμηματοποίηση.* Μετά την εξειδίκευση και τον καταμερισμό, οι ομοειδείς δραστηριότητες ομαδοποιούνται με σκοπό τη συγκρότηση τμημάτων. Τμηματοποίηση γίνεται συνήθως με βάση τις εκτελούμενες λειτουργίες (εργασίες) ή/και τους επιδιωκόμενους σκοπούς ή/και την πληθυσμιακή ομάδα-στόχο ή/και τη γεωγραφική περιοχή ανάπτυξης της δραστηριότητας.
- *Ιεραρχία.* Ορίζει τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων θέσεων από τη βάση προς την κορυφή του οργανισμού. Η ιεραρχία καθορίζει όχι μόνο τη λογοδοσία, αλλά και τα επίπεδα εξουσίας και την ευθύνη λήψης αποφάσεων.
- *Δικαιοδοσία και ευθύνη.* Κάθε άτομο που βρίσκεται ψηλότερα στην ιεραρχία έχει τη δυνατότητα να εκχωρεί αρμοδιότητες, εξουσίες και ευθύνες στους υφισταμένους του, όταν κρίνει ότι αυτό εξυπηρετεί καλύτερα τους σκοπούς της οργάνωσης. Είναι προφανές ότι, μέσω της συγκεκριμένης λειτουργίας, η ενδεχόμενη έλλειψη ικανοτήτων ενός υψηλόβαθμου στελέχους μπορεί να προκαλέσει αλυσιδωτές κακές επιλογές και σε κατώτερα επίπεδα, με αποτέλεσμα τη διάχυση της αναποτελεσματικότητας σε διάφορα τμήματα.
- *Συγκέντρωση / Αποσυγκέντρωση.* Αναφέρεται στον τρόπο κατανομής της εξουσίας, δηλαδή στον βαθμό που ασκείται η προηγούμενη λειτουργία της εκχώρησης αρμοδιοτήτων. Το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης μιας οργάνωσης εξασφαλίζει ενότητα πολιτικής και άμεσο έλεγχο, αλλά χαρακτηρίζεται από διόγκωση των κεντρικών υπηρεσιών της οργάνωσης και δυσκαμψία στη μετάδοση των μηνυμάτων. Το αποκεντρωτικό σύστημα προσθέτει ταχύτητα και ευλυγισία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμό του ελέγχου και σε σπατάλη πόρων.
- *Ιεραρχική και επιτελική λειτουργία.* Προσδιορίζει τον βαθμό στον οποίο τα κέντρα εξουσίας κάθε ιεραρχικού επιπέδου ελέγχουν (εξουσιάζουν, λογοδοτούν για) το σύνολο των υφισταμένων προσώπων. Όταν η δομή είναι αυστηρά ιεραρχική (στρατιωτική), η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής και καταλήγει στη βάση της πυραμίδας του οργανισμού, καθώς κάθε θέση

δέχεται εντολές μόνο από την ιεραρχικά ανώτερη θέση. Στον βαθμό που η δομή γίνεται περισσότερο επιτελική, οι εξουσίες εξειδικεύονται και ο κάθε προϊστάμενος ασκεί εξουσία μόνο στα πλαίσια της ειδικότητάς του (π.χ. οικονομική υπηρεσία, τεχνική υπηρεσία κ.τ.λ.).

- *Εύρος της διαχείρισης.* Καθορίζει τον αριθμό των εργαζομένων και τις δραστηριότητες που μπορεί να επιβλέπει κάθε επικεφαλής (προϊστάμενος). Θεωρητικά, όσο μικρότερος είναι ο αριθμός των υφισταμένων και των δραστηριοτήτων τους, τόσο καλύτερος είναι ο συντονισμός που επιτυγχάνεται.

3.3 Επισκόπηση των κυρίαρχων προτύπων διοίκησης

3.3.1 Κλασικές θεωρίες διοίκησης

Η επιστημονική έρευνα σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας και την άσκηση ηγεσίας, παρότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες χρονολογούνται από την εμφάνιση του ανθρώπου, άρχισε μόλις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Οι πρώτοι θεωρητικοί, στις αρχές του 20^{ου} αι., επιχείρησαν την αντικατάσταση των εμπειρικών κανόνων που ίσχυαν μέχρι τότε προσεγγίζοντας με επιστημονικό τρόπο τα ζητήματα της διοίκησης και για τον λόγο αυτό οι θεωρίες τους αναφέρονται συγκεντρωτικά με τον όρο «επιστημονική διοίκηση», αν και συνήθως καταγράφονται ως «κλασικές οργανωτικές θεωρίες» (Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαΐτης, 2008· Πασιαρδής, 2004· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Κύριοι εκπρόσωποι της κλασικής θεωρίας είναι οι Frederick Taylor, Henri Fayol, Max Weber, Luther Gulick και Lyndall Urwick. Το έργο της κλασικής σχολής μπορεί να διαχωριστεί σε τρεις κυρίαρχες τάσεις: α) επιστημονική, την οποία εισήγαγε ο Taylor, β) διοικητική, της οποίας βασικός εκφραστής είναι ο Fayol και γ) γραφειοκρατική, που ανέλυσε ο M. Weber (Laegaard, 2006· Lunenburg & Ornstein, 2008).

3.3.1.1 Η επιστημονική αντίληψη

Το 1911 ο Taylor δημοσίευσε το βιβλίο του «The Principles of Scientific Management» (Αρχές της Επιστημονικής Διοίκησης), το οποίο αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια θεωρητικοποίησης των απόψεών του για αύξηση της παραγωγικότητας. Ο Taylor πίστευε ότι ήταν δυνατό να προδιαγράψει τις διαδικασίες που θα οδηγούσαν σε μεγιστοποίηση της απόδοσης με ελάχιστη εισροή ενέργειας και πόρων. Ως προϋποθέσεις έθετε την προσεκτική επιλογή προσωπικού, την κατάλληλη

εκπαίδευσή του και τον καταμερισμό της εργασίας, καθώς και την παροχή κινήτρων όπως η εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας και οικονομικών απολαβών. Στον Taylor ασκήθηκε κριτική ότι θεωρούσε τον εργαζόμενο «μηχανή» και του ζητούσε συνεχώς να αυξάνει την απόδοσή του προς όφελος κυρίως των εργοδοτών (Lunenburg & Ornstein, 2008· Laegaard, 2006).

3.3.1.2 Η διοικητική αντίληψη

Την ίδια εποχή με τον Taylor, ο Henri Fayol διατύπωσε τις δικές του απόψεις για τη διοίκηση των οργανισμών, δίνοντας έμφαση στην αποτελεσματικότητα των διοικητικών στελεχών. Η θεωρία του προβλέπει πέντε βασικές λειτουργίες της διοίκησης: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο. Ως βασικές αρχές της διοίκησης θεωρούσε μεταξύ άλλων τον καταμερισμό της εργασίας, την πειθαρχία, την αντιστοίχιση εξουσίας και ευθύνης, το ομαδικό πνεύμα, την ενότητα κατεύθυνσης και διεύθυνσης, την τάξη και τη δικαιοσύνη. Οι ιδέες του Fayol, αν και θεωρούνται ξεπερασμένες από πολλούς μελετητές, εξακολουθούν να εφαρμόζονται ακόμα και σήμερα, ιδιαίτερα στον δημόσιο τομέα (Σαΐτης, 2008· Laegaard, 2006).

3.3.1.3 Η γραφειοκρατική αντίληψη

Η γραφειοκρατική αντίληψη για τη διοίκηση, που εισήγαγε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Max Weber, βρίσκει εφαρμογή, ακόμα και σήμερα, σχεδόν σε όλους τους μεγάλους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, παρότι έχει δεχθεί έντονη κριτική (Hoy & Miskel, 2008· Σαΐτης, 2008). Όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής (2004), το βασικό χαρακτηριστικό του γραφειοκρατικού μοντέλου είναι ότι πρέπει ο εργαζόμενος να προσπαθεί πάντα να αποδεικνύεται όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικός στην εκπλήρωση των στόχων του. Το Βεμπεριανό γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης αναπτύχθηκε γύρω από αυτή τη λογική στη βάση των ακόλουθων χαρακτηριστικών (Hoy & Miskel, 2008· Laegaard, 2006):

- *Εξειδίκευση.* Η εξειδίκευση επιτυγχάνεται με την απαιτούμενη κατανομή της εργασίας ώστε να δίδεται η δυνατότητα να απασχολούνται οι κατάλληλοι άνθρωποι στις κατάλληλες θέσεις. Έτσι ο καθένας από αυτούς θα είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του.
- *Διοικητική Ιεραρχία.* Κάθε εργαζόμενος οφείλει να λογοδοτεί για τις δικές του ενέργειες και για τις πράξεις των υφισταμένων του. Στην πυραμιδοειδή

ιεραρχική δομή, το κάθε μέλος του οργανισμού γνωρίζει επακριβώς τη θέση που κατέχει, καθώς και τα πρόσωπα που επανδρώνουν τα ανώτερα και τα κατώτερα επίπεδα.

- *Σύστημα κανόνων και κανονισμών.* Η γραφειοκρατική δράση ορίζεται από κανόνες που είναι εναρμονισμένοι με το πνεύμα της οργάνωσης και στοχεύουν στη σταθερότητά της. Οι κανονισμοί εξασφαλίζουν την ομοιομορφία των ενεργειών και μαζί με τη διάρθρωση της εξουσίας καθιστούν δυνατή τη συνεργασία των επιμέρους δραστηριοτήτων.
- *Ο απρόσωπος χαρακτήρας.* Κατά την εκτέλεση των καθηκόντων δεν υπάρχουν προσωπικές σχέσεις και συναισθηματισμοί. Ο απρόσωπος χαρακτήρας εγγυάται ότι τόσο τα μέλη της οργάνωσης όσο και όλοι οι εμπλεκόμενοι με τις δραστηριότητές της θα έχουν ισότιμη και δίκαιη μεταχείριση. Οι θέσεις διαχωρίζονται από τα άτομα και η κρίση τους γίνεται αντικειμενικότερη κατά την εκτέλεση των υποχρεώσεών τους.
- *Προσανατολισμός στην καριέρα.* Οι εργαζόμενοι επιλέγονται και αξιολογούνται με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δυνατότητες. Έτσι υπάρχει πάντα η αίσθηση της δικαιοσύνης και της ασφάλειας που είναι απαραίτητη για να είναι οι εργαζόμενοι αφοσιωμένοι στην καριέρα τους.

Παρά την αποδοχή που γνώρισαν και εξακολουθούν να γνωρίζουν οι απόψεις του Weber, το μοντέλο που εισηγήθηκε δέχθηκε πολύ αυστηρή κριτική. Κωδικοποιώντας τα κυριότερα μειονεκτήματα της γραφειοκρατίας που έχουν κατά καιρούς προβληθεί, πρέπει να επισημανθεί ο περιορισμός της ατομικής πρωτοβουλίας, η οριοθέτηση της προσωπικής ελευθερίας και της δημιουργικότητας, η καλλιέργεια της αποστασιοποίησης από τα κοινά και της απάθειας και ψυχρότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις και η υποταγή των εργαζομένων στη γραφειοκρατική μηχανή (Lunenburg & Ornstein, 2008· Hoy & Miskel, 2008)

Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης εφαρμόζεται κατ' εξοχήν στον χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι τα σχολεία έχουν πολλά χαρακτηριστικά όμοια με τα χαρακτηριστικά των γραφειοκρατικών οργανισμών. Όπως σημειώνουν οι Hoy & Miskel (2008, p. 103) «το γραφειοκρατικό μοντέλο είναι το μόνο που ενστερνίζονται πολλοί διευθυντές σχολείων και αυτό εξηγεί γιατί το μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση των συμπεριφορών στα σχολεία». Όμως οι ίδιοι

συγγραφείς επισημαίνουν (2008, p. 104) ότι στα σχολεία οι συνθήκες δεν είναι ίδιες όπως σε άλλους οργανισμούς και χρησιμοποιούν ως παράδειγμα τους εκπαιδευτικούς εκείνους που είναι πιθανό να διαθέτουν υψηλότερη κατάρτιση από τους προϊσταμένους τους.

3.3.2 Νεοκλασικές θεωρίες διοίκησης

Η λεγόμενη «ακαμψία» των κλασικών θεωριών, ώθησε τους επικριτές τους να επιχειρήσουν, λίγες δεκαετίες αργότερα, την ανάπτυξη θεωριών διοίκησης που δε θα παραβλέπουν τον ανθρώπινο παράγοντα. Τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών καταγράφονται ως «θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων» ή «νεοκλασικές θεωρίες» με κυριότερους εκπροσώπους τους Elton Mayo, Mary Parker Follett και Douglas McGregor (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Πασιαρδής, 2004· Lunenburg & Ornstein, 2008). Οι νεοκλασικές θεωρίες μετατόπισαν το κέντρο βάρους από τον οργανισμό στις ανάγκες των εργαζομένων και την ικανοποίησή τους, στη θέσπιση κινήτρων, στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος και στα λειτουργικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας. Με τη διαμόρφωση καλύτερων συνθηκών για όλους στον χώρο δουλειάς και με την αποτελεσματικότερη και αμεσότερη επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων, οι νεοκλασικοί, στόχευαν στον περιορισμό των προσωπικών προβλημάτων με αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Οι θεωρίες αυτές επηρέασαν και τον χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για διεκδίκηση μεγαλύτερης αυτονομίας στους σχολικούς χώρους. Στην Ελλάδα, οι κοινωνικές αλλαγές και η άσκηση πιέσεων οδήγησαν στην υιοθέτηση στοιχείων από τη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων με τα οποία εμπλουτίστηκε η εκπαιδευτική διοίκηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή όλων των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου τους (Σαΐτης, 2008).

3.3.3 Σύγχρονες θεωρίες διοίκησης

Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες σχολές, οι σύγχρονες θεωρίες αποφεύγουν να θέσουν στο επίκεντρο τις ανάγκες του οργανισμού ή του ατόμου, επιδιώκοντας να συνθέσουν στοιχεία από διαφορετικές επιστήμες όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η οικονομία κ.τ.λ. (Σαΐτης, 2008). Στην ανάπτυξη των σύγχρονων θεωριών συνέβαλαν κυρίως οι Chester Barnard, Herbert Simon, Abraham Maslow,

Chris Argyris, Frederick Herzberg και οι Getzels & Guba, οι οποίοι μελέτησαν κατά βάση τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπινης συμπεριφοράς και εργασιακού ή κοινωνικού περιβάλλοντος, με σκοπό να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με την (ανα)διαμόρφωση των κινήτρων που κινητοποιούν τους εργαζομένους. Οι σύγχρονοι μελετητές κινήθηκαν μεταξύ των αναγκών του οργανισμού και του ατόμου, θεωρώντας ότι βασικό κριτήριο της αποτελεσματικής διοίκησης είναι η σύζευξη των στόχων οργανισμού και εργαζομένων (Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004· Laegaard, 2006).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η υιοθέτηση των σύγχρονων θεωριών θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ανάδειξη στελεχών που δε θα παίζουν έναν γραφειοκρατικό ρόλο, αλλά θα συντονίζουν το έργο της σχολικής κοινότητας και θα υποστηρίζουν τις πρωτοβουλίες των συναδέλφων τους. Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο τουλάχιστον, εξακολουθεί να υπερισχύει η εξυπηρέτηση συμφερόντων και δε φαίνεται να καταβάλλεται προσπάθεια αναζήτησης τρόπων ικανοποίησης των αναγκών όλων των εμπλεκόμενων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Σαΐτης, 2008).

3.4 Διοικητικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Όπως ήδη έχει αναφερθεί (βλ. § 3.1), τα ανοιχτά κοινωνικά συστήματα χαρακτηρίζονται από τη διαρκή αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον τους και τη διαρκή εσωτερική και εξωτερική ανατροφοδότηση που δέχονται. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με βάση τον τρόπο που λειτουργεί, προσομοιάζει περισσότερο με «κλειστό σύστημα» που έχει «διαταραγμένη τη σχέση του και με τα υποσυστήματά του και με το κοινωνικό υπερσύστημα» (Πολέμη-Τοδούλου, 2010, σ. 6). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει η απαιτούμενη λειτουργική σχέση του μέρους με το όλο, ούτε των μερών μεταξύ τους, που θα επέτρεπε στα υποσυστήματα (μεμονωμένα) και, παράλληλα, στο σύστημα (ως όλον), να εργάζονται για την πραγματοποίηση κοινών σκοπών (Πασιαρδής, 2004).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό στοιχείο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η έλλειψη μηχανισμού διαμόρφωσης και ενσωμάτωσης αλλαγών, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός συστήματος (Πολέμη-Τοδούλου, 2010). Οι αλλαγές που επιχειρούνται κατά καιρούς περιορίζονται σε πρόσθεση νέων στοιχείων, χωρίς να αναδομείται οργανωτικά το σύστημα. Έτσι παραλείπεται από τη λειτουργία του συστήματος η φάση της

ανατροφοδότησής του με τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει (Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής, 2004), περιορίζοντας τη δυνατότητα της μετεξέλιξής του και της διαλεκτικής του σχέσης με το περιβάλλον του.

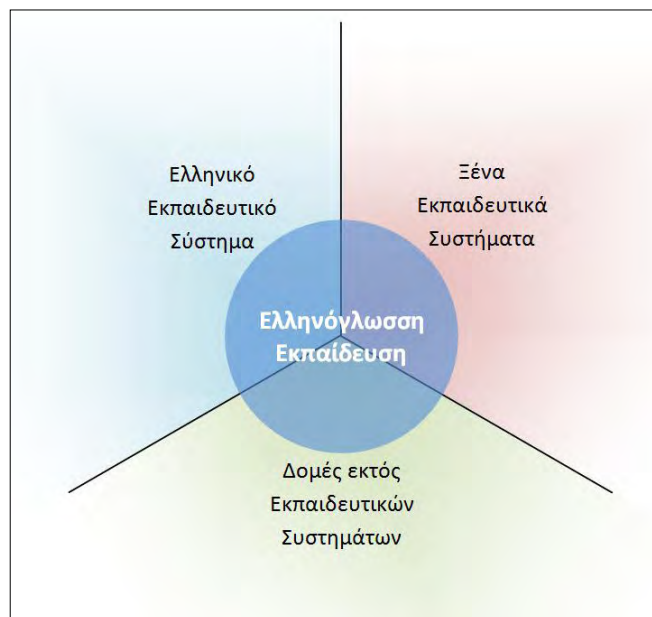
Σε επίπεδο οργάνωσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο στη βάση των κλασικών θεωριών διοίκησης και ιδιαίτερα στα πρότυπα του γραφειοκρατικού μοντέλου. Αν και οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι το γραφειοκρατικό μοντέλο είναι τεχνικά το πιο ορθολογικό (Σαΐτης, 2008), σημειώνουν ότι ευθύνεται για μια σειρά από δυσλειτουργίες (βλ. § 3.3.1.3), οι περισσότερες απ' τις οποίες παρατηρούνται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σοβαρότερη επίπτωση πρέπει να θεωρείται ότι οι περιττές γραφειοκρατικές διαδικασίες κάνουν τη διοικητική λειτουργία περίπλοκη, τυπολατρική και χρονοβόρα, με αποτέλεσμα να ανατρέπεται κάθε προσπάθεια σχεδιασμού και προγραμματισμού (Σαΐτης, 2008). Η γραφειοκρατία, όμως, συνδέεται και με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρει ο Μιχαλακόπουλος (1987, σ. 178), «η γραφειοκρατική οργάνωση τείνει να ορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως λειτουργικό μάλλον παρά ως ενεργητικό και να ευνοεί πρακτικά την αντίληψη ότι η προσήλωση στις τυπικές διαδικασίες αποτελεί το ουσιαστικό μέρος της παιδαγωγικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας». Η αυστηρή ιεραρχική δομή του ελληνικού συστήματος και η πολυπλοκότητα που δημιουργούν τα κατ' εξοχήν γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του μεγάλου καταμερισμού της εργασίας και της τμηματοποίησης, σε συνδυασμό με τη φειδωλή εκχώρηση αρμοδιοτήτων, περιορίζουν τα περιθώρια ευελιξίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών από πλευράς των λειτουργών της εκπαίδευσης (Μιχαλακόπουλος, 1987· Μπρίνια, 2009).

Στο επίπεδο της λήψης αποφάσεων και της εποπτείας, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό (Σαΐτης, 2008· Μπρίνια, 2009). Το Υπουργείο Παιδείας προτείνοντας νομοθετικές ρυθμίσεις και εκδίδοντας αποφάσεις και εγκυκλίους ρυθμίζει σχεδόν το σύνολο των θεμάτων που αφορούν την εκπαίδευση, ενώ οι ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης που έχουν μεταφερθεί σε περιφερειακό επίπεδο και, ιδίως, σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι ελάχιστες. Η πραγματικότητα αυτή συντηρεί τις λεγόμενες «δημοσιουπαλληλικές νοοτροπίες» και μετατρέπει τη διοίκηση από πλευράς των ενδιάμεσων επιπέδων

εξουσίας σε δραστηριότητα με διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα (Μπρίνια, 2009).

3.5 Συστημική ένταξη και οργανωτική δομή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Η ιδιαιτερότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης – όταν εξετάζεται υπό το πρίσμα της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων (βλ. § 3.1 και § 3.2) – συνίσταται στο ότι δεν αποτελεί απλά ένα υποσύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά συνδέεται ταυτόχρονα και με άλλα αντίστοιχα συστήματα, προερχόμενα από διαφορετικά πολιτικά, κοινωνικά, εθνικά και πολιτισμικά υπερσυστήματα. Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. § 1.3 και § 1.4), μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης συνδέονται οργανικά – πλήρως και αποκλειστικά ή εν μέρει – με ξένα εκπαιδευτικά συστήματα.



Σχεδιάγραμμα 2: Αποτύπωση της συστημικής ένταξης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση

Στο σχεδιάγραμμα 2 διαγράφεται η σχέση του αυτόνομου συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με άλλα κοινωνικά συστήματα. Ένα μέρος της λειτουργεί σαφώς ως υποσύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αυτό δεν ισχύει για το σύνολο των δομών της. Επισημαίνεται ακόμα ότι, ως απόρροια της ιδιαιτερότητας αυτής, τα υποσυστήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δε λειτουργούν με ενιαία στοχοθεσία, αν και ορισμένες κομβικές επιδιώξεις τους είναι κοινές (π.χ. η αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας).

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αποκλίνει και σε σχέση με τα βασικά οργανωτικά της στοιχεία. Η εξειδίκευση της εργασίας δεν εφαρμόζεται ούτε στο επίπεδο του συντονιστή, ο οποίος είναι ταυτόχρονα και διοικητικός και επιστημονικός υπεύθυνος (βλ. κεφ. 5), αλλά ούτε και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών (βλ. και § 1.3.3.2), οι οποίοι καλούνται συχνά να υπερβούν τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εντάσσεται η ειδικότητά τους ή να διδάξουν χωρίς ειδική εκπαίδευση στη διδασκαλία δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Περιορισμένη είναι και η εφαρμογή της τμηματοποίησης, ιδιαίτερα στο επίπεδο των συντονιστικών γραφείων, δεδομένου ότι υπάρχουν περιοχές ευθύνης που συμπίπτουν με ολόκληρες ηπείρους (βλ. § 5.5). Ως προς το εύρος διαχείρισης, τέλος, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες προβλέψεις ούτε θεσμοθετημένες οργανικές θέσεις. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που εποπτεύονται από κάθε συντονιστικό γραφείο είναι σχετικό και ευμετάβλητο μέγεθος (βλ. § 5.6).

Κεφάλαιο 4: Η Εκπαίδευση στο σύγχρονο διεθνές περιβάλλον

4.1 Από την Παγκοσμιοποίηση στην Παγκόσμια Εκπαίδευση

Το φαινόμενο της Παγκοσμιοποίησης, ως διαδικασία μετεξέλιξης των σύγχρονων κοινωνιών, που συνήθως γίνεται αντιληπτή ως η προσπάθεια (ή το αποτέλεσμα της) διασύνδεσης μεταξύ των διαλαμβανομένων σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο, παρότι απασχολεί την ακαδημαϊκή κοινότητα και τη διεθνή κοινή γνώμη από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αι., υποστηρίζεται από μελετητές ότι εμφανίστηκε όχι μερικές δεκαετίες αλλά μερικούς αιώνες πριν από σήμερα (Block, 2008). Στην περίπτωση αυτή είναι σαφές ότι οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης θα πρέπει να αναγνωριστούν ως πρωτογενείς και δευτερογενείς και να αναζητηθούν σε όλες τις ανθρώπινες δράσεις με κοινωνικό υπόβαθρο και ιδίως στην εκπαίδευση.

Επιχειρώντας να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει την εκπαίδευση, ο Martin Carnoy (1999) πρότεινε πέντε άξονες για την κατηγοριοποίηση των αλλαγών:

α) Η παγκοσμιοποίηση ωθεί την αγορά εργασίας στην απαίτηση για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, γεγονός που πιέζει τις κυβερνήσεις για παροχή περισσότερων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

β) Οι κυβερνήσεις που βρίσκονται, συνεπώς, υπό πίεση για αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση, αναζητούν νέους (άλλους) τρόπους χρηματοδότησης επειδή αδυνατούν ή δεν θέλουν να αυξήσουν τις σχετικές δημόσιες δαπάνες.

γ) Η ποιότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων υπόκειται όλο και περισσότερο σε διεθνείς συγκρίσεις (ανταγωνισμούς).

δ) Οι νέες τεχνολογίες εισχωρούν όλο και περισσότερο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, με σκοπό, αφενός, τον περιορισμό των δαπανών μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και, αφετέρου, την ποιοτική τους αναβάθμιση.

ε) Η παγκοσμιοποίηση εγείρει διαμάχες, μεταξύ παραδοσιακών και νέων αντιλήψεων για το νόημα και την αξία της γνώσης, με αντίκτυπο και στην εκπαίδευση.

Η διασύνδεση μεταξύ της γνώσης και της οικονομίας, όπως προκύπτει από τα προηγούμενα, θεωρείται καθοριστική για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλο τον κόσμο. Μεγάλοι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η

Παγκόσμια Τράπεζα, δίνουν μεγάλη σημασία στον καθορισμό της πολιτικής για την εκπαίδευση και παρά τις διαφορές που μπορεί κανείς να διακρίνει μεταξύ των θέσεων που εκφράζουν, συμπίπτουν στη δημιουργία του λεγόμενου ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από τον επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης. Η Παγκόσμια Τράπεζα μάλιστα θεωρεί ότι η ανάπτυξη της οικονομίας της γνώσης θα πρέπει να βασιστεί στο μοντέλο της αγοράς και στον ατομικισμό (Robertson, 2005). Οι νέες αυτές αντιλήψεις, παρότι δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες ανάπτυξης και ευημερίας για όλους, αυξάνουν τον ανταγωνισμό, διότι η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα έχουν αναδειχθεί ως τα βασικά στοιχεία των επιτυχημένων οικονομιών. Η παγκοσμιοποίηση, αν και καταργεί φραγμούς και εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ των λαών και στη διακίνηση των αγαθών, δημιουργεί μια ένταση μεταξύ των δυτικών κοινωνιών που επωφελούνται περισσότερο και εκείνων που μπορεί να περιθωριοποιούνται αδυνατώντας να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες (Sahlberg, 2004· Tikly, 2004). Ωστόσο, όλο και περισσότερες χώρες επιδιώκουν τη σύγκλιση του εκπαιδευτικού τους συστήματος με το πρότυπο που αναδεικνύεται από την τρέχουσα διεθνή πρακτική και περιλαμβάνει περισσότερη τεχνική εκπαίδευση, ευελιξία γνώσεων και δεξιοτήτων και ικανότητα προσαρμογής στις νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας. «Η παγκοσμιοποίηση, ως εκ τούτου, γίνεται ο καταλύτης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε όλο τον κόσμο» (Sahlberg, 2004, p. 69). Στην προσπάθεια προσαρμογής στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, με σκοπό την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία, τα κράτη συχνά θυσιάζουν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ιδιότητα του πολίτη και την «παιδεία της ψυχής» (Καζαμιάς, 2005), δημιουργώντας ένα σχολείο που «εκπαιδεύει τον πελάτη-καταναλωτή μιας ανταγωνιστικής αγοράς αντί για ένα σχολείο που διαπαιδαγωγεί τον πολίτη της πολιτικής κοινωνίας» (Μπουζάκης, 2005, σ. 145).

Μέσα από τις διαδικασίες μετεξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε αυτά να είναι ικανά να προετοιμάσουν τα κράτη για τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, αναδεικνύεται η «Παγκόσμια Εκπαίδευση». Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η αυτονόμηση της υπόθεσης της παιδείας από το πλαίσιο της οικονομίας. Η Παγκόσμια Εκπαίδευση επιδιώκει τη ρήξη ή έστω την αποστασιοποίηση από τα παραδοσιακά κουρτίκουλα χωρίς, ωστόσο, να είναι σαφές με τι θα τα αντικαταστήσει. Η παγκόσμια κοινωνική δικαιοσύνη, η παγκόσμια πολιτειότητα και οι πανανθρώπινες αξίες που περιλαμβάνονται στις βασικές της

αρχές (Standish, 2014· Lehner & Wurzenberger, 2013) φαντάζουν να απαντούν στο τρίπτυχο των «θυσιών» που επισημαίνονται από τον Καζαμία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Όμως, η νοηματοδότηση της εκπαίδευσης που επιτυγχάνουν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα μέσα από την αμεσότητα των διδακτικών αντικειμένων και υπό την επίδραση του εθνικού (τοπικού) πολιτισμού και της ιστορικής εξέλιξης, τείνει να απολεσθεί (Standish, 2014).

4.2 Η Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Το θέμα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, προσεγγίζεται, στη σύγχρονη βιβλιογραφία, αφενός με αναφορές στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών και, αφετέρου, αναλύοντας την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (ΕΕΠ), η οποία αναφέρεται σε θεσμικά κείμενα, συμφωνίες, αποφάσεις και προτάσεις που διαμορφώνονται «υπερεθνικά» σε επίπεδο οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Από την ιδρυτική για την ΕΟΚ συνθήκη της Ρώμης υπήρξαν αναφορές – αν και περιορισμένες (άρθρα 123 & 128) – σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Economic Community, 1957). Μετέπειτα και μέχρι τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), οι κοινοτικοί εταίροι, με τακτικές αναφορές στα θέματα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, προετοίμαζαν την κοινή εκπαιδευτική πολιτική (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008), της οποίας οι βασικοί άξονες οικοδομήθηκαν στη δεκαετία του 1990.

Οι κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση της ΕΕΠ καταγράφονται στη Λευκή Βίβλο, όπου αναφέρεται σαφώς ότι τα μέλη της Ένωσης είναι αποφασισμένα να προβούν σε ριζικές αναδομήσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, δεδομένου ότι «έχουν ξεπεραστεί τα ιδεολογικά και πολιτισμικά εμπόδια που χώριζαν την εκπαίδευση από τις επιχειρήσεις» (European Commission, 1995, p. 23). Αν και τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα συνεχίζουν να διατηρούν την αυτονομία τους, η ΕΕΠ εφαρμόζεται σε ένα υπερεθνικό επίπεδο, διαμορφώνοντας κυρίως το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν οι πρωτοβουλίες και θέτοντας τους κοινούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Το πλαίσιο αυτό, όπως προκύπτει από τη Λευκή Βίβλο (European Commission, 1995), αλλά και από τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Κορυφής της Λισσαβόνας (Lisbon European Council, 2000) – που αναφέρονται συνήθως ως «Στρατηγική της

Λισσαβόνας» και επηρέασαν καθοριστικά τις πολιτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση – είναι διαμορφωμένο στη βάση της ιδέας για σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο στη στοχοθεσία όσο και στους μηχανισμούς ελέγχου και αξιολόγησής τους. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι συμφωνούν πως οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να διατηρήσουν την αυτονομία τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που υπαγορεύονται από την παράδοση και τον πολιτισμό κάθε χώρας, οι βασικές κατευθύνσεις της ΕΕΠ υιοθετούνται (Ζμας, 2007).

Η στοχοθεσία που προτείνεται από την ΕΕΠ κινείται στην κατεύθυνση ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς και στην προσπάθεια βελτίωσης της κοινωνικής συνοχής και καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Για την επίτευξη των στόχων αυτών διαμορφώθηκαν τρεις βασικοί – δυναμικοί – άξονες (European Commission, 1995· Lisbon European Council, 2000):

- Βελτίωση της προσβασιμότητας στα συστήματα εκπαίδευσης και περιορισμός της σχολικής διαρροής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, την αξιοποίηση των σχετικών κονδυλίων και τη Δια βίου μάθηση.
- Ενίσχυση των δεσμών της εκπαίδευσης με τον κόσμο της εργασίας και την επιχειρηματικότητα και αύξηση της κινητικότητας στο εσωτερικό της Ένωσης.

Από μια πρώτη αποτίμηση των αποτελεσμάτων της ΕΕΠ προκύπτει ότι οι οικονομικά ασθενέστερες χώρες της Ένωσης, στις οποίες συγκαταλέγεται και η Ελλάδα, επωφελούνται από τη διάθεση κοινοτικών κονδυλίων, μέσω προγραμμάτων που στοχεύουν στη σύγκλιση μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην Ελλάδα, η αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων οδήγησε σε μια σειρά από επιτεύγματα, στον χώρο της εκπαίδευσης, τα οποία είναι αμφίβολο αν θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με τις δυνάμεις της εγχώριας οικονομίας. Από τα επιτεύγματα αυτά, σε σχέση με την ελληνόγλωσση και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να αναφερθούν η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η έκδοση διδακτικών βιβλίων, η

θεσμοθέτηση Κέντρων Ευρωπαϊκών Γλωσσών και η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης⁵ (Ζμας, 2007).

Η πρακτική αυτή πάντως δέχεται κριτική σε όλες της χώρες της Ένωσης. Ο Ζμας (2007, σ. 49) τη χαρακτηρίζει πολιτική των «χρυσών χαλιναριών», επισημαίνοντας ότι διατίθενται μεγάλα οικονομικά ποσά από τα κοινοτικά ταμεία προς τα κράτη μέλη, υπό την προϋπόθεση ότι αυτά θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της ΕΕΠ. Με τον τρόπο αυτό οδηγούνται οι χώρες σε εκπαιδευτικές πολιτικές που υπηρετούν τον οικονομισμό, την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα, την αγοραιοποίηση, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την απασχολησιμότητα, έννοιες που έχουν συνδεθεί με τους σκοπούς της παγκοσμιοποίησης (Μπουζάκης, 2005) και είναι αρνητικά φορτισμένες. Οι προβληματισμοί προκύπτουν από το γεγονός ότι η ΕΕΠ στρέφεται περισσότερο προς την «κατάρτιση» που εννοείται από μια εργαλειακή αντίληψη για τον ρόλο της εκπαίδευσης, απομακρυνόμενη από τις παραδοσιακές αξίες της «παιδείας» και την ευρωπαϊκή πολιτισμική κληρονομιά (Duncker, 2011· Πασιάς & Φλουρής, 2005).

4.3 Διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και σύγχρονη παιδαγωγική

Οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), στην πορεία για τη δημιουργία μιας πολιτικής και οικονομικής οντότητας στον ευρωπαϊκό χώρο, ανέδειξαν την ανάγκη ύπαρξης διαύλων επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλοκατανόησης μεταξύ των διαφορετικών εθνικών, πολιτισμικών και γλωσσικών κοινοτήτων. Ανάλογες διαπιστώσεις γίνονται, παράλληλα, και σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης ευνοεί τις μετακινήσεις μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων από εθνοτικά ομοιογενείς περιοχές του πλανήτη σε διαμορφούμενα πολυπολιτισμικά κέντρα της Ευρώπης, της Βόρειας Αμερικής και της Ωκεανίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008· Block, 2008· Standish, 2014).

Η ραγδαία μεταβολή στις ποσοστιαίες αναλογίες μεταξύ των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, που παρατηρείται στους μαθητικούς πληθυσμούς πολλών σχολείων του δυτικού κόσμου, υποβοηθά την ανάληψη πρωτοβουλιών, για την καλύτερη διαχείριση αυτού του φαινομένου, σε όλα τα επίπεδα της σχολικής διοίκησης, με αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να

⁵ Το ΙΠΟΔΕ καταργήθηκε με το άρθρο 21 του Ν. 3966 (ΦΕΚ 118/2011, τ. Α).

συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Bell & Stevenson, 2006). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αναδύονται μέσα απ' αυτές τις πρωτοβουλίες βασίζονται στις αρχές της ισότητας και της αποδοχής. Όπως σημειώνουν οι Γκόβαρης και Ρουσσάκης (2008, σ. 166), «η αντίληψη περί ισότητας στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική διαφέρει από αυτή του παραδοσιακού σχολείου καθώς προϋποθέτει την αναγνώριση των όποιων υποκειμενικά σημαντικών πολιτισμικά διαφορών». Στο πλαίσιο αυτό ευνοείται ιδιαίτερα η διδασκαλία ξένων γλωσσών και η ανάδειξη ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων. Η τάση αυτή, που καταγράφεται τόσο σε ερευνητικά όσο και σε θεσμικά κείμενα, υιοθετείται από όλο και περισσότερα κράτη, επεκτεινόμενη προς τις λεγόμενες αναπτυσσόμενες οικονομίες, οι οποίες γίνονται υποδοχείς μεταναστευτικών ρευμάτων (European Commission, 1995· Block, 2008· Standish, 2014· Bell & Stevenson, 2006).

Κεφάλαιο 5: Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης

5.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του Συντονιστή

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των Ελλήνων της διασποράς, που μέχρι τον 19^ο αι. αντιμετώπιζονταν με ίδια μέσα, πολλαπλασιάστηκαν και έγιναν περισσότερο επιτακτικές με τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα των Ελλήνων στις αρχές του 20^{ου} αι. και κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (βλ. κεφ. 1 & 2). Οι πολιτικοοικονομικές συνθήκες που επικράτησαν μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και οι τεχνολογικές εξελίξεις, επέτρεψαν στις ελληνικές κυβερνήσεις να εντάξουν στις επιδιώξεις τους την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, με σκοπούς εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς και εθνικούς (Baltatzis, 2003· Μιχελακάκη, 2007). Το ελληνικό κράτος, ανταποκρινόμενο σε αιτήματα των Ελλήνων μεταναστών, ευνοούσε τότε την ίδρυση σχολείων στο εξωτερικό, με συνέπεια τη δημιουργία αναγκών οργάνωσης και διοίκησης. Η απόσπαση του πρώτου επιθεωρητή, Δημήτρη Καραγιαννίδη, στη Βόννη της Δυτικής Γερμανίας, το 1965, αποτέλεσε ουσιαστικά τη γέννηση του θεσμού του Συντονιστή Εκπαίδευσης (Μιχελακάκη, 2007).

Οι αρμοδιότητες του πρώτου επιθεωρητή εκπαίδευσης εξωτερικού ήταν αδιευκρίνιστες και συγκεχυμένες, δεδομένου ότι δεν υπήρχε επίσημη θεσμοθέτηση και παρέμειναν έτσι τουλάχιστον μέχρι τη δημοσίευση του Ν.Δ. 695/1970 (ΦΕΚ 221/1970, τ. Α). Με το άρθρο 3 του διατάγματος προβλέφθηκε η δυνατότητα απόσπασης επιθεωρητών στο εξωτερικό, με μια, ωστόσο, γενικόλογη αναφορά στα καθήκοντά τους, που συνοψίζεται στην «επιθεώρηση» των σχολείων και των εκπαιδευτικών και στη «σύνταξη υπηρεσιακών εκθέσεων». Σημειώνεται ότι στο συγκεκριμένο άρθρο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος «εκπαιδευτικός σύμβουλος».

Θέσεις «συμβούλων» για θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης προέβλεπε και το Ν.Δ. 154/1973 (ΦΕΚ 219/1973, τ. Α). Οι αποσπάσεις στις θέσεις αυτές, σε ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές που θα καθόριζαν σχετικά προεδρικά διατάγματα, μπορούσαν να γίνουν με κοινή απόφαση των Υπουργών Εξωτερικών και Παιδείας. Για τα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη πλην του βαθμού που έπρεπε να κατέχουν. Με βάση τη διάταξη αυτή, το 1975, από την κυβέρνηση της μεταπολίτευσης, εκδόθηκαν δύο προεδρικά διατάγματα (Π.Δ. 161/1975, ΦΕΚ 47/1975, τ. Α· Π.Δ. 583/1975, ΦΕΚ 186/1975, τ. Α) με τα οποία

καθορίστηκαν οι πρώτες 16 έδρες εκπαιδευτικών συμβούλων. Με το Π.Δ. 730/1977 (ΦΕΚ 237/1977, τ. Α) αυτά καταργήθηκαν και οι έδρες των «Συμβούλων Εκπαίδευσης», που αυξήθηκαν σε 26, καθορίστηκαν ως εξής:

- Δύο έδρες στο Προξενείο Μονάχου.
- Από μία έδρα στις Πρεσβείες: Βόννης, Στοκχόλμης, Βηρυτού, Ουάσινγκτον, Καΐρου, Βρυξελλών, Παρισιού, Λευκωσίας, Λονδίνου, Οττάβα, Κανμπέρρα.
- Από μία έδρα στα Προξενεία: Αννόβερου, Ντύσσελτορφ, Στουτγκάρδης, Φρανκφούρτης, Κωνσταντινούπολης, Γιοχάννεσμπουργκ, Νέας Υόρκης, Μόντρεαλ, Τορόντο, Αδελαΐδας, Σίδνεϋ, Μελβούρνης, Γενεύης.

Το 1977, μετά από μια δωδεκαετία τυπικής και άτυπης εφαρμογής του θεσμού, δοκιμάζεται ο οργανωτικός και διοικητικός διαχωρισμός μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Μόναχο, ο οποίος διήρκεσε μέχρι το 2010. Με το Π.Δ. 730/1977, επίσης, παρατηρείται ότι ο θεσμός επεκτείνεται και στις πέντε ηπείρους, με μεγάλη αύξηση των γραφείων στα μεγάλα κέντρα της μεταναστευτικής ελληνικής διασποράς, δηλαδή στη Γερμανία, στη Βόρεια Αμερική και στην Αυστραλία.

Το έλλειμμα προσδιορισμού των καθηκόντων του Συμβούλου Εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστεί με τον Ν.1304/1982 (ΦΕΚ 144/1982, τ. Α). Στο άρθρο 24 παρ. 2, ο νόμος όριζε ότι «οι Σύμβουλοι ασκούν διοικητικά, συμβουλευτικά και εποπτικά καθήκοντα σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία και το προσωπικό των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους». Η γενικόλογη αυτή πρόταση, αν και δεν προσδιόριζε συγκεκριμένες αρμοδιότητες, έδωσε για πρώτη φορά το στίγμα του πολυδιάστατου ρόλου του Συμβούλου Εκπαίδευσης (σημερινού Συντονιστή Εκπαίδευσης). Στο ίδιο άρθρο, εκτός από τις 26 θέσεις Συμβούλων Εκπαίδευσης, προβλεπόταν και μία θέση Συντονιστή Συμβούλων Εκπαίδευσης Δυτικής Ευρώπης. Η θέση αυτή που αργότερα καταργήθηκε, αποτέλεσε, σύμφωνα με τη Μιχελακάκη (2007, σσ. 134-136), πρόδρομο του σημερινού Συντονιστή Εκπαίδευσης, αφού το έργο της εποπτείας και του συντονισμού των Συμβούλων και των εκπαιδευτικών, στην περιοχή ευθύνης του, του προσέδωσε, εκτός του διοικητικού και παιδαγωγικού και έναν διαμεσολαβητικό ρόλο.

Η παρέμβαση που επιχειρήθηκε το 1982, παρότι μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιβεβλημένη και ενδεχομένως καθυστερημένη, κρίνεται άτολμη και ανεπαρκής,

διότι δεν πέτυχε να αντιμετωπίσει στη σωστή βάση τα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και να διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο λειτουργίας των Συντονιστών Εκπαίδευσης (τότε Συμβούλων Εκπαίδευσης). Οι παρεμβάσεις, ενσωματωμένες σε έναν νόμο για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εξομοίωνε τον ρόλο των Συντονιστών Εκπαίδευσης (τότε Συμβούλων Εκπαίδευσης) με τα άλλα στελέχη του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που απαιτεί λειτουργούς με ιδιαίτερα προσόντα, αναπτύσσεται εκτός γεωγραφικών, πολιτικών και νομικών ορίων του κράτους και απευθύνεται σε δίγλωσσους ή και αλλόγλωσσους μαθητές (Μιχελακάκη, 2007).

Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Εξωτερικού μετονομάστηκε σε Συντονιστή Εκπαίδευσης το 1996 με τον νόμο 2413 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), ο οποίος αποτέλεσε την πρώτη ουσιαστική προσπάθεια ρύθμισης των θεμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με ειδικό τρόπο, χωρίς θεσμική ευθυγράμμισή τους με εκπαιδευτικά ζητήματα του εθνικού κέντρου. Η μετονομασία συνοδεύτηκε από εξειδίκευση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Συντονιστή, μετά από παρουσία τριών δεκαετιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Το άρθρο 14 παρ. 3 προέβλεπε τρεις τομείς αρμοδιοτήτων του Συντονιστή, ως εξής: α) Συμβουλευτικός – επιστημονικός – διδακτικός τομέας, β) Διοικητικός – μορφωτικός – κοινωνικός τομέας και γ) Εποπτικός τομέας. Από τις αποσαφηνίσεις που συνόδευαν καθεμιά από τις τρεις υποπαραγράφους με σκοπό να εξειδικεύσουν το πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού, συνάγεται ότι ο νομοθέτης ήθελε τον Συντονιστή να αποτελεί μια σύζευξη του Διευθυντή Εκπαίδευσης και του Σχολικού Συμβούλου – όπως οι θεσμοί αυτοί λειτουργούσαν στην Ελλάδα με βάση τον νόμο 1304/1982 – με επιπλέον διαμεσολαβητικές αρμοδιότητες που προκύπτουν από τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες ενεργοποιείται ο Συντονιστής (Μιχελακάκη, 2007). Ο νόμος 2413/1996 προέβλεπε ακόμα τα απαιτούμενα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των συντονιστών, καθώς και τον τρόπο επιμόρφωσής τους σε θέματα εκπαίδευσης εξωτερικού, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους.

Η θεσμική λειτουργία του Συντονιστή καθοριζόταν από το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο μέχρι το 2011, με ενδιάμεσες επιμέρους διευθετήσεις, κυρίως σε λειτουργικά θέματα και σε θέματα αναδιατάξεων των περιοχών ευθύνης και του αριθμού των εδρών.

5.2 Υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης λειτουργεί σήμερα με βάση τον νόμο 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις», ο οποίος στο άρθρο 12 παρ. 1 προσδιορίζει το πεδίο δράσης του:

Όργανα συντονισμού, διοίκησης και εποπτείας των εκπαιδευτικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι οι συντονιστές εκπαίδευσης, οι οποίοι, στην περιοχή ευθύνης τους ασκούν καθήκοντα σε θέματα που αφορούν:

- α) τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων των περιπτώσεων α' και β' της παραγράφου 1 του άρθρου 11⁶,
- β) το εκπαιδευτικό προσωπικό που αποσπάται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σε εκπαιδευτικές μονάδες των περιπτώσεων α', β' και γ' της παραγράφου 1 του άρθρου 2⁷,
- γ) τον συντονισμό των δράσεων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Στην παράγραφο 3 ο ρόλος του Συντονιστή εξειδικεύεται και αναδεικνύονται οι τρεις διαστάσεις του (βλ. § 5.3), ενώ στην παράγραφο 7 προβλέπονται οι πειθαρχικές αρμοδιότητες που ασκούν οι Συντονιστές σε εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους, οι οποίες είναι ανάλογες μ' εκείνες των Διευθυντών Εκπαίδευσης της ημεδαπής. Με διάταξη του ίδιου άρθρου (παρ. 6) δίδεται η δυνατότητα στον Υπουργό Παιδείας να ορίσει, με απόφασή του, Συντονιστή του έργου των Συντονιστών.

Οι συντονιστές, με βάση τις προβλέψεις του άρθρου 21 του ίδιου νόμου και των άρθρων 3 και 4 του Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/2013 τ. Α), αποτελούν σημαντικό κρίκο στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν με απόσπαση στο εξωτερικό, σε εκπαιδευτικές μονάδες ή σε γραφεία εκπαίδευσης, καθώς και του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού που λειτουργούν με φορέα τις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές. Ειδικότερα για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προβλέπεται (άρθρο 21, παρ. 3) ότι ο Συντονιστής αξιολογεί και ως προς το διοικητικό και ως

⁶ Αναφέρεται στις μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που λειτουργούν με φορέα τις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές και στις μονάδες που λειτουργούν με άλλο φορέα, αλλά το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού τους προσωπικού αποσπάται από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

⁷ Αναφέρεται στο μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού που αποσπάται από την Ελλάδα, με εξαίρεση έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που τοποθετούνται σε τμήματα ελληνικών σπουδών ξένων Πανεπιστημίων, σε επαγγελματικές ή τεχνικές σχολές και σε τμήματα ενηλίκων.

προς το επιστημονικό παιδαγωγικό έργο τους διευθυντές των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης της περιοχής ευθύνης του, τους εκπαιδευτικούς που είναι αποσπασμένοι στο γραφείο του και τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε εκπαιδευτικές μονάδες στις οποίες δεν υπάρχει διευθυντής.

Πολύ σημαντική για την ουσιαστική ενασχόληση με τα ζητήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, πρέπει να θεωρείται η πρόβλεψη του Ν. 4027/2011 (άρθρο 16, παράγραφος 2) με την οποία παρέχεται η δυνατότητα να συγκροτούνται στα γραφεία συντονιστών εκπαίδευσης ομάδες εργασίας για την υποβοήθηση της αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας στη σύνταξη προγραμμάτων εκπαίδευσης, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και στην οργάνωση σεμιναρίων. Οι ομάδες συγκροτούνται με υπουργική απόφαση, με την οποία καθορίζονται και τα κριτήρια επιλογής των μελών τους.

Ο νόμος ορίζει ότι μπορούν να αποσπαστούν για να ασκήσουν καθήκοντα Συντονιστή μέχρι δεκαπέντε εκπαιδευτικοί. Οι έδρες και οι περιοχές ευθύνης τους καθορίζονται από υπουργικές αποφάσεις (βλ. § 5.5). Η θητεία των συντονιστών είναι τριετής με δυνατότητα παράτασης για δύο επιπλέον χρόνια χωρίς επιμίσθιο.

5.3 Ο τριπλός ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης

Η πολλαπλότητα των στόχων και επιδιώξεων που έπρεπε να υπηρετηθούν από ένα στέλεχος εκπαίδευσης, σε σχέση με την παιδεία των εκτός Ελλάδας Ελλήνων, ήταν σαφής από τις πρώτες προσπάθειες διαμόρφωσης του θεσμού. Τα πεδία δράσης του Συντονιστή (τότε Επιθεωρητή ή Εκπαιδευτικού Συμβούλου), ακόμα κι όταν δεν ήταν δυνατό να προβλεφθούν, αναδεικνύονταν μέσα απ' την καθημερινή πράξη, υποβάλλοντας τις σχετικές προσαρμογές του νομοθετικού πλαισίου. Στον νόμο 1304/1982 (ΦΕΚ 144/1982, τ. Α) επιχειρήθηκε η κωδικοποίηση των διαπιστώσεων που είχαν καταγραφεί τα προηγούμενα χρόνια σε σχέση με τα καθήκοντα του Συντονιστή, με την περιγραφή του ρόλου του σε τρία επίπεδα. Η συγκεκριμένη οπτική διατηρήθηκε και στις επόμενες νομοθετικές παρεμβάσεις, φτάνοντας μέχρι και το ισχύον σήμερα νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α), στο οποίο αναφέρεται ότι το έργο των συντονιστών εκπαίδευσης στην περιοχή ευθύνης τους αφορά την άσκηση των σχετικών αρμοδιοτήτων με τους ακόλουθους τομείς:

- α) Συμβουλευτικός – επιστημονικός τομέας

β) Διοικητικός – κοινωνικός – μορφωτικός τομέας

γ) Εποπτικός τομέας

Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός είναι σχεδόν ταυτόσημος με τον προβλεπόμενο από τον νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), ο οποίος, όπως αναδείχτηκε και από την έρευνα της Μιχελακάκη (2007), δεν ήταν πλήρως περιγραφικός όλων των εκφάνσεων του ρόλου που αναλαμβάνει στην πράξη ο Συντονιστής. Για την καλύτερη περιγραφή του τριπλού αυτού ρόλου, όπως προκύπτει από το θεσμικό πλαίσιο και την προϋπάρχουσα έρευνα, προτείνεται η διάκριση: α) διοικητικός ρόλος, β) συμβουλευτικός ρόλος και γ) διαμεσολαβητικός ρόλος.

5.3.1 Ο διοικητικός ρόλος

Ο Συντονιστής, ως, διοικητικός και πειθαρχικός, προϊστάμενος των αποσπασμένων εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων, ασκεί όλες τις σχετικές αρμοδιότητες (τοποθετήσεις, άδειες, επιπλήξεις, αξιολόγηση κ.τ.λ.), όπως προσδιορίζονται από την ελληνική νομοθεσία. Ο ρόλος του όμως δεν περιορίζεται στη διοίκηση του προσωπικού. Επικεντρώνεται κυρίως στην ομαλή λειτουργία των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και οφείλει να συνεργάζεται με κάθε πρόσωπο ή φορέα και κυρίως με τις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές για την εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον συγκεντρώνει στοιχεία για τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην περιοχή του, τα αξιολογεί, τα διαβιβάζει στο ΥΠΑΙΘ και τα αξιοποιεί για να τεκμηριώσει τις ανάγκες του γραφείου του. Αποστολή του Συντονιστή είναι και η διαμόρφωση ενός πλαισίου λειτουργίας των μονάδων, συμβατού με το νομικό καθεστώς των χωρών υποδοχής (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α).

Διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι η περιγραφή των διοικητικών καθηκόντων του Συντονιστή από τον νομοθέτη, παρότι επιχειρείται να καλύψει ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων, παραμένει αρκετά γενικόλογη και ασαφής, όπως ήταν και στο προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται στον Συντονιστή αυξημένη αυτονομία, που θεωρείται απαραίτητη με δεδομένη την πολυμορφία των συνθηκών που επικρατούν στις διάφορες χώρες (Μιχελακάκη, 2007), αλλά δεν επισημαίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.

Η «εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» και ο «συντονισμός» της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, είναι προφανές ότι εμπεριέχουν και το στοιχείο της άσκησης εποπτείας, το οποίο όμως, στον νόμο, συγκαταλέγεται στον εποπτικό τομέα καθηκόντων, όπως και η διαβίβαση αξιολογικών και άλλων εκθέσεων στο Υπουργείο.

5.3.2 Ο συμβουλευτικός ρόλος

Ο συμβουλευτικός – επιστημονικός ρόλος του Συντονιστή είναι ο σαφέστερα διατυπωμένος, σε σχέση με τους άλλους δύο και, σε γενικές γραμμές, περιλαμβάνει τα καθήκοντα που στην Ελλάδα ασκούνται από τους Σχολικούς Συμβούλους. Ο νόμος 4027/2011 (άρθρο 12, παρ. 3, περ. α) αναφέρει σχετικά:

αα) Συμβουλευτική και υποστηρικτική εργασία για τους εκπαιδευτικούς, που αποσπώνται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σε εκπαιδευτικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

ββ) Διοργάνωση σε κάθε σχολικό έτος ενδοσχολικών σεμιναρίων επιμόρφωσης δια ζώσης ή και με μεθόδους ψηφιακής διδασκαλίας από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους.

Σημειώνεται ότι το βασικό αντικείμενο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα σε άτομα προερχόμενα από διάφορα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (βλ. κεφ. 1 & 2). Συνεπώς, η υποστήριξη που καλείται να παράσχει ο Συντονιστής στους εκπαιδευτικούς, απαιτεί ανάλογη επιστημονική κατάρτιση.

5.3.3 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος

Από την έρευνα της Μιχελακάκη (2007) αναδείχθηκε ο πολιτικός – διαμεσολαβητικός ρόλος του Συντονιστή, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως «ο λιγότερο οριοθετημένος και λανθάνων» (σ. 203). Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε δεδομένα που διαμορφώθηκαν στη βάση του προηγούμενου θεσμικού πλαισίου με κορμό τον νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), ο οποίος, όμως, ως προς τον καθορισμό του έργου των συντονιστών, είχε πολλές ομοιότητες με τον ισχύοντα σήμερα Ν. 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α). Όπως σημειώνει η Μιχελακάκη (2007, σ. 203), «η διαμεσολάβηση μεταξύ εθνικού κέντρου και διασποράς περικλείει τις σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό που ονομάζεται διασπορικό τρίπολο, δηλαδή, τη χώρα

προέλευσης, τη χώρα διαμονής και την παροικία. Στο τρίπολο αυτό, αναπτύσσεται η διαμεσολαβητική διάσταση του ρόλου».

Το διασπορικό αυτό τρίπολο, εντός του οποίου οφείλει ο Συντονιστής να αναπτύξει τη διοικητική του δράση, είναι εύκολο να διακριθεί μεταξύ των προβλέψεων του νομοθέτη και στο ισχύον σήμερα πλαίσιο. Αναφέρεται συγκεκριμένα (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α, άρθρο 12, παρ. 3, περ. β):

ββ) Συνεργασία με τις ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές για την εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

γγ) Συνεργασία με τους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό για την ενίσχυση, τον συντονισμό και τη στήριξη των ενεργειών που αφορούν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

δδ) Συνεργασία με τις ξένες διοικητικές – σχολικές, κυβερνητικές και τοπικές αρχές για την επίλυση προβλημάτων λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

Η ανάθεση στο Συντονιστή της οικοδόμησης συνεργασίας με κάθε εμπλεκόμενο πρόσωπο ή φορέα για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών διάδοσης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, τον καθιστά, ως θεσμικό όργανο του ελληνικού κράτους, επίσημο εκφραστή της πολιτείας και όχι απλό συνομιλητή σε ανεπίσημες συζητήσεις.

Ενταγμένη στον εποπτικό τομέα των καθηκόντων των συντονιστών, όπως περιγράφονται στον ίδιο νόμο, είναι και η υποχρέωσή τους για «ενημέρωση του Υπουργείου με κατάλληλες εισηγήσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην περιοχή ευθύνης τους». Η πρόβλεψη αυτή εμπεριέχει την αναγνώριση ότι οι ιδιαιτερότητες που σημειώνονται από χώρα σε χώρα επιβάλλουν εξειδικεύσεις της εφαρμοζόμενης πολιτικής, τις οποίες σχεδιάζει και προτείνει ο Συντονιστής, ως γνώστης της πραγματικότητας στην περιοχή ευθύνης του, και μπορεί να υιοθετεί το ελληνικό κράτος.

Στον Συντονιστή ανατίθεται από τον νομοθέτη και η μέριμνα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που είναι αποσπασμένοι σε ξένα Πανεπιστήμια και του έργου τους, από τον εκάστοτε υπεύθυνο των ιδρυμάτων αυτών. Αναφέρεται συγκεκριμένα (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α, άρθρο 12, παρ. 3, περ. γ, εδ. γγ):

γγ) Μέριμνα για τη σύνταξη από τον υπεύθυνο του εκπαιδευτικού ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό, στο οποίο έχει αποσπαστεί εκπαιδευτικός, ετήσιας έγγραφης έκθεσης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του και διαβίβαση στην αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Από τον τρόπο διατύπωσης του συγκεκριμένου καθήκοντος του Συντονιστή προκύπτει ότι αυτός δεν καλείται απλά να διαβιβάσει την αξιολογική έκθεση, εφόσον αυτή υπάρξει, αλλά να διασφαλίσει ότι αυτή θα συνταχθεί και θα του παραδοθεί. Για να το πετύχει αυτό ο Συντονιστής εκτιμάται ότι θα χρειαστεί να απευθυνθεί, με την ιδιότητα του θεσμικού εκπροσώπου του ελληνικού κράτους, σε πρόσωπο ή στη διοίκηση του ξένου πανεπιστημίου και να ασκήσει επιρροή ικανή να επιφέρει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

5.4 Επιστημονική και επαγγελματική συγκρότηση των συντονιστών

5.4.1 Διαδικασία και κριτήρια επιλογής

Η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των συντονιστών και τα προσόντα που συνυπολογίζονται για τη μοριοδότηση των υποψηφίων ορίζονται από τον νόμο 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) και την υπουργική απόφαση Φ. 821/738Κ/56661/Ζ1 (ΦΕΚ 1767/2012, τ. Β). Για τη διαδικασία αυτή προβλέπεται η συγκρότηση επταμελούς Συμβουλίου Επιλογής, στο οποίο συμμετέχουν: α) ένα μέλος ΔΕΠ Παιδαγωγικού Τμήματος, που ορίζεται από τον Υπουργό Παιδείας, β) ένας πάρεδρος του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους ή ο υπηρετών στο Υπουργείο Παιδείας, ή Σύμβουλος Α΄ ή Β΄ του Υπουργού Παιδείας ή του ΙΕΠ που ορίζεται με τον αναπληρωτή του⁸, γ) ένας εκπρόσωπος του Υπουργείου Εξωτερικών, που ορίζεται από τον Υπουργό Εξωτερικών, δ) ο Προϊστάμενος της ΔΙΠΟΔΕ του Υ.ΠΑΙ.Θ., ε) ένα μέλος του επιστημονικού προσωπικού του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) που ορίζεται από το ΕΚΔΔΑ και στ) δύο εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και δύο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι αιρετά μέλη των Κεντρικών Υπηρεσιακών Συμβουλίων, των οποίων η συμμετοχή στο Συμβούλιο Επιλογής εξαρτάται από τη βαθμίδα προέλευσης των υποψηφίων.

⁸ Οι εναλλακτικές επιλογές για το συγκεκριμένο μέλος του Συμβουλίου προβλέπονται από τροποποίηση της σχετικής διάταξης (Ν. 4076/2012, ΦΕΚ 159/2012, τ. Α, άρ. 8, παρ. 10).

Η συγκεκριμένη συγκρότηση του Συμβουλίου, παρότι είναι πιο ευέλικτη από την προηγούμενή της, χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια ειδικών, σε θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συμμετεχόντων. Από τα επτά μέλη, μόνο ο προϊστάμενος της ΔΠΠΟΔΕ μπορεί να θεωρηθεί ότι γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του θεσμού, τον οποίο θα κληθούν να υπηρετήσουν οι επιλεγέντες, λόγω της υπηρεσιακής ενασχόλησής του με το αντικείμενο. Η συμμετοχή στο Συμβούλιο ενός μέλους ΔΕΠ και ενός συμβούλου του Υπουργού ή του ΙΕΠ ή ενός παρέδρου του Νομικού Συμβουλίου, από τους οποίους αναμένεται να είναι σε θέση να κρίνουν την επιστημονική επάρκεια των υποψηφίων συντονιστών, δεν προϋποθέτει, σύμφωνα με τον νόμο, τα μέλη αυτά να έχουν ειδίκευση ή κατάρτιση σε θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα.

Ο εκπρόσωπος του Υπουργείου Εξωτερικών, του οποίου κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή στο Συμβούλιο, καλείται να κρίνει τους υποψήφιους συντονιστές χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένη πρόβλεψη για την ιδιαίτερη κατάρτιση ή για τις επιπλέον ικανότητες που αυτοί χρειάζεται να έχουν και οι οποίες εντάσσονται στη σφαίρα αρμοδιότητας του συγκεκριμένου υπουργείου. Η γενικόλογη αναφορά (Υ.Α. Φ.821/738Κ/56661/Ζ1, ΦΕΚ 1767/2012, τ. Β) για «ικανότητα συνεργασίας με διοικητικές, κυβερνητικές και κοινοτικές αρχές και με κοινωνικούς φορείς» (άρ. 2, παρ. 1, περ. 9) εντάσσεται, από κοινού με άλλα στοιχεία που συγκροτούν την προσωπικότητα κάθε υποψηφίου (π.χ. «ικανότητα συνεργασίας, έμπνευσης και ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών, ικανότητα καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, ικανότητα καθοδήγησης για την ανάληψη πολιτιστικών και μορφωτικών πρωτοβουλιών, γνώση των εκπαιδευτικών πραγμάτων του εσωτερικού και εξωτερικού»), στη συνολική αξιολόγηση της προσωπικότητας και συγκρότησης του υποψηφίου που γίνεται στη διάρκεια προφορικής συνέντευξης ενώπιον του Συμβουλίου. Στην περίπτωση που ο υποψήφιος διαθέτει τίτλους σπουδών σε επιστημονικά πεδία των πολιτικών επιστημών ή των διεθνών σχέσεων, αυτοί μοριοδοτούνται όπως όλοι οι – επιπλέον των προβλεπομένων – τίτλοι σπουδών, παρότι μπορεί να σχετίζονται με πτυχές του ρόλου του Συντονιστή Εκπαίδευσης.

Ανισοβαρής μπορεί ενδεχομένως να θεωρηθεί η προβλεπόμενη μοριοδότηση των υποψηφίων συντονιστών και ως προς την εμπειρία τους για τις δύο άλλες διαστάσεις του ρόλου, τη διοικητική και την καθοδηγητική. Στην ίδια Υ.Α. (άρ. 2, παρ. 1) προβλέπεται μεταξύ άλλων:

6) Παιδαγωγική ικανότητα και εμπειρία σε καθοδηγητικό έργο που προκύπτει από την άσκηση καθηκόντων Συντονιστή Εκπαίδευσης Εξωτερικού, ένα (1) μόριο για κάθε έτος και μέχρι 2 έτη συνολικά.

7) Πείρα στη διοίκηση σχολικών μονάδων και συγκεκριμένα: για την άσκηση καθηκόντων Διευθυντή σχολικής μονάδας, ένα (1) μόριο για κάθε έτος μέχρι τρία (3) έτη συνολικά.

Είναι προφανές ότι ενδεχόμενη προϋπηρεσία σε θέση Σχολικού Συμβούλου δεν θεωρείται ότι αυξάνει την καθοδηγητική εμπειρία του εκπαιδευτικού εφόσον δεν μοριοδοτείται. Αντίθετα, μοριοδοτείται η προηγούμενη άσκηση καθηκόντων διευθυντή σχολικής μονάδας (και μάλιστα μέχρι τρία έτη και όχι μέχρι δύο έτη όπως προβλέπεται για την άσκηση καθηκόντων Συντονιστή Εκπαίδευσης) αν και η συγκεκριμένη θέση κατατάσσεται χαμηλότερα στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

5.4.2 Αξιολόγηση

Τα ζητήματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στο σύνολό τους, ρυθμίζονται από το Προεδρικό Διάταγμα 152 (ΦΕΚ 240/2013 τ. Α). Αναφορές, ωστόσο, τόσο για τη διαδικασία όσο και για τα κριτήρια αξιολόγησης των συντονιστών εκπαίδευσης υπάρχουν και στον νόμο 4027/2011. Στον ισχύοντα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24/2002, τ. Α) ο Συντονιστής και οι αποσπασμένοι στο εξωτερικό εκπαιδευτικοί παραλείπονται εντελώς.

Από τις ισχύουσες σήμερα διατάξεις για την αξιολόγηση των συντονιστών δημιουργείται συγκεκριμένη εικόνα, κυρίως για τη διαδικασία. Από τον νόμο 4027 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α, άρ. 21, παρ. 3, περ. δ) ορίζεται ότι ο συντονιστής εκπαίδευσης αξιολογείται ως προς την άσκηση των αρμοδιοτήτων του από τριμελή επιτροπή, που αποτελείται από τον Προϊστάμενο της ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε, έναν Έλληνα διπλωμάτη που υπηρετεί στην περιοχή ευθύνης του συντονιστή, ο οποίος ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εξωτερικών και έναν σύμβουλο του ΙΕΠ. Η τριμελής επιτροπή, με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/2013 τ. Α, άρ. 4, παρ. 1, περ. β), μετατράπηκε σε δύο μονοπρόσωπα όργανα που αξιολογούν τον συντονιστή στην άσκηση των διοικητικών και εκπαιδευτικών του αρμοδιοτήτων, αντίστοιχα. Προβλέπεται συγκεκριμένα:

β) Οι συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τον αρμόδιο για θέματα ελληνόγλωσσης

εκπαίδευσης στο εξωτερικό Ειδικό ή Γενικό Γραμματέα Υ.ΠΑΙ.Θ. και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον Πρόεδρο ή τον Αντιπρόεδρο του Ι.Ε.Π.

Τα στελέχη που ορίζονται αξιολογητές είναι υψηλότερου υπηρεσιακού επιπέδου, σε σχέση μ' εκείνα που ο Ν. 4027 προβλέπει για τη στελέχωση της τριμελούς επιτροπής, γεγονός που προσδίδει κύρος στον θεσμό του Συντονιστή, τον οποίο ουσιαστικά εξομοιώνει με τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης. Η παράλειψη, αντίθετα, του εκπροσώπου του Υπουργείου Εξωτερικών μπορεί να θεωρηθεί υποβάθμιση της διπλωματικής διάστασης του ρόλου του Συντονιστή.

Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τέσσερις κατηγορίες κριτηρίων που αναφέρονται α) στο διοικητικό και οργανωτικό έργο, β) στο έργο της εποπτείας και αξιολόγησης δομών και προσωπικού, γ) στην ύπαρξη παιδαγωγικής οπτικής κατά την άσκηση του διοικητικού έργου και δ) στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των συντονιστών (Π.Δ. 152/2013, ΦΕΚ 240/2013 τ. Α, άρ. 3, παρ. 1 και άρ. 6).

5.5 Συντονιστικά γραφεία και περιφέρειες

Ο αριθμός των συντονιστών δεν ήταν ποτέ σταθερός για μεγάλο χρονικό διάστημα (βλ. § 5.1). Γενικά πάντως, κατά την τριακονταετία 1980-2010, η τάση ήταν αυξητική και στο διάστημα αυτό υπήρξαν λίγες καταργήσεις γραφείων που στόχευαν σε εξορθολογισμό (π.χ. κατάργηση του γραφείου της Λευκωσίας). Από το 2010 άρχισαν σταδιακά οι συγχωνεύσεις των συντονιστικών γραφείων Π.Ε. και Δ.Ε. – που μέχρι τότε λειτουργούσαν στη Γερμανία – και οι καταργήσεις. Η γεωγραφία των συντονιστικών γραφείων που λειτουργούν σήμερα εμφανίζεται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2: Έδρες και Περιοχές Ευθύνης συντονιστικών γραφείων στις αρχές του 2014

Ήπειρος	Έδρα	Περιοχή Ευθύνης
Ευρώπη	Βερολίνο	Γερμανία (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Niedersachsen, Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein, Baden-Wurtemberg, Hessen, Saarland και Rheinland-Pfalz), Πολωνία
	Μόναχο	Γερμανία (Bayern), Τσεχία, Αυστρία
	Λονδίνο	Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Σουηδία, Δανία, Νορβηγία, Φινλανδία, Λιθουανία, Λετονία, Εσθονία, Ελβετία

	Βρυξέλλες	Βέλγιο, Ολλανδία, Λουξεμβούργο, Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Γερμανία (Nordrhein-Westfalen)
	Κορυτσά ⁹	Αλβανία
	Κωνσταντινούπολη ¹⁰	Τουρκία
	Κίεβο ¹¹	Αζερμπαϊτζάν, Αρμενία, Γεωργία, Ουκρανία, Ρωσία, Καζακστάν, Κιργιζία, Λευκορωσία, Ουζμπεκιστάν, Τατζικιστάν, Τουρκμενιστάν, Μολδαβία, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Κροατία, Σερβία, Μαυροβούνιο, Βουλγαρία, Ρουμανία, Ουγγαρία, Σλοβακία, Σλοβενία, ΠΓΔΜ
Αμερική	Νέα Υόρκη	Η.Π.Α. (Maine, New Hampshire, Rhode Island, Connecticut, New York, New Jersey, Pennsylvania, Massachusetts, West Virginia, Kentucky, Tennessee, Delaware, District Of Columbia, Maryland, Virginia, South Carolina, North Carolina, Florida, Georgia, Alabama, Mississippi, Louisiana, Arkansas, Missouri, Kansas, Oklahoma, Texas, Arizona, Utah, Colorado, New Mexico, California, Nevada, Hawaii)
	Τορόντο	Καναδάς, Η.Π.Α. (Ohio, Washington State, Oregon, Idaho, Montana, Wyoming, North Dakota, South Dakota, Nebraska, Minnesota, Iowa, Wisconsin, Illinois, Indiana, Michigan, Alaska)
	Μπουένος Άϊρες	Αργεντινή, Βενεζουέλα, Βραζιλία, Μεξικό, Ουρουγουάη, Περού, Χιλή, Παναμάς
Αφρική	Κάιρο	Αίγυπτος, Λιβύη, Λίβανος, Ισραήλ, Ιορδανία, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, Σαουδική Αραβία, Συρία, Τυνησία, Μαρόκο, Παλαιστινιακή Αρχή
	Γιοχάνεσμπουργκ	Νότια Αφρική, Ζιμπάμπουε, Ζάμπια, Μαλάουι, Ζαΐρ, Μπουρούντι, Καμερούν, Νιγηρία, Σουδάν, Αιθιοπία, Τανζανία, Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό
Ωκεανία	Μελβούρνη	Αυστραλία, Ν. Ζηλανδία

⁹ Πρόκειται για θέση Αναπληρωτή Συντονιστή.

¹⁰ Πρόκειται για θέση Αναπληρωτή Συντονιστή.

¹¹ Η συγκεκριμένη έδρα μεταφέρθηκε στο Κίεβο από τη Μαριούπολη της Ουκρανίας με διάταξη που συμπεριλαμβάνεται στην Υ.Α. Φ.821/1501Σ/91114/Ζ1 (ΦΕΚ 1832/2013, τ. Β). Όμως η μεταφορά δεν έγινε άμεσα. Το γραφείο εξακολουθεί μέχρι σήμερα (Μάιος 2014) να λειτουργεί στη Μαριούπολη και είναι άγνωστο αν και πότε θα μεταφερθεί, δεδομένης της πολιτικής κρίσης και των συνθηκών πολέμου που διαμορφώνονται στην Ουκρανία. Σημειώνεται ότι η αντίστροφη μετακίνηση (από το Κίεβο στη Μαριούπολη) είχε γίνει το 2006.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 2, τα οποία αντλήθηκαν από θεσμικά κείμενα (Υ.Α. Φ.821/301Σ/19903/Ζ1, ΦΕΚ 422/2013, τ. Β· Υ.Α. Φ.821/762Α/41385/Ζ1, ΦΕΚ 692/2011, τ. Β· Υ.Α. Φ.821/2044Ε/96188/Ζ1, ΦΕΚ 1291/2010, τ. Β· Υ.Α. Φ.821/1234Κ/62640/Ζ1, ΦΕΚ 1352/2011, τ. Β· Υ.Α. Φ.821/2044Ε/96188Α/Ζ1, ΦΕΚ 1397/2010, τ. Β· Υ.Α. Φ.821/1501Σ/91114/Ζ1, ΦΕΚ 1832/2013, τ. Β· Υ.Α. Φ.821/1513Α/91679/Ζ1, ΦΕΚ 1847/2013, τ. Β), εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Οι πολιτικές αποφάσεις για μείωση του αριθμού των συντονιστικών γραφείων, οδήγησαν στη δημιουργία τεράστιων περιοχών ευθύνης.
- Τα κριτήρια των συγχωνεύσεων που έγιναν ήταν ευκαιριακά. Σε άλλες περιπτώσεις ήταν γεωγραφικά (π.χ. ένταξη της Αλάσκα και άλλων πολιτειών των Η.Π.Α. στο γραφείο του Τορόντο, ένταξη της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας στο γραφείο των Βρυξελλών) και σε άλλες ποσοτικά (π.χ. ένταξη της Ελβετίας και των Βαλτικών χωρών στο γραφείο του Λονδίνου, ένταξη της Ιταλίας στο γραφείο Βρυξελλών).
- Στην Ασία δεν υπάρχει συντονιστικό γραφείο. Οι ασιατικές χώρες μοιράζονται μεταξύ των περιοχών ευθύνης του Κιέβου (Μαριούπολης), του Καΐρου και της Κωνσταντινούπολης.
- Υπάρχουν, ενδεχομένως, εξωεκπαιδευτικοί λόγοι που εμποδίζουν μια πιο ορθολογική ένταξη, ορισμένων χωρών, σε περιοχή ευθύνης συντονιστικού γραφείου. Τα γραφεία της Κωνσταντινούπολης και της Κορυτσάς (η έδρα μεταφέρθηκε με την Υ.Α. Φ.821/1513Α/91679/Ζ1 (ΦΕΚ 1847/2013, τ. Β) από τα Τίρανα στις αρχές του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους 2013-2014) λειτουργούν αποκλειστικά για τις ανάγκες των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης της Τουρκίας και της Αλβανίας αντίστοιχα, παρότι αυτές είναι ολιγάριθμες, ενώ θα μπορούσαν να ενταχθούν σ' αυτά και όμορες χώρες (π.χ. Βουλγαρία, Μαυροβούνιο, ΠΓΔΜ κ.τ.λ.). Οι συντονιστές που υπηρετούν στις θέσεις αυτές είναι αναπληρωτές και τοποθετήθηκαν με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α, άρ. 15). Στην περίπτωση της Αλβανίας, το γραφείο συστάθηκε μετά την προκήρυξη των θέσεων των συντονιστών (2011). Η θέση της Κωνσταντινούπολης δεν περιλαμβανόταν στην τελευταία (2011) ούτε στην

προηγούμενη (2008) προκήρυξη για επιλογή συντονιστών. Η διαδικασία αυτή πιθανολογείται ότι διευκολύνει χειρισμούς που άπτονται των διεθνών και διμερών σχέσεων της Ελλάδας με τους γείτονές της.

Από μια συγκριτική μελέτη του πίνακα 2 και της προηγούμενης κατάστασης (της ισχύουσας το καλοκαίρι του 2010¹²), όπως αυτή προκύπτει από τα προαναφερόμενα θεσμικά κείμενα, διαπιστώνονται οι εξής αλλαγές που συνέβησαν στο διάστημα που μεσολάβησε:

- Τα γραφεία μειώθηκαν από 29 σε 13.
- Στη Γερμανία τα γραφεία μειώθηκαν από 9 σε 2.
- Καταργήθηκε η ύπαρξη διακριτών συντονιστικών γραφείων Π.Ε. και Δ.Ε που ίσχυε στη Γερμανία.

Η μείωση του αριθμού των συντονιστικών γραφείων κατανέμεται ανά ήπειρο όπως φαίνεται στον πίνακα 3:

Πίνακας 3: Μεταβολή του αριθμού των συντονιστικών γραφείων, ανά ήπειρο, κατά την περίοδο 2010-2014

Ήπειρος	Αριθμός συντονιστικών γραφείων (καλοκαίρι 2010)	Αριθμός συντονιστικών γραφείων (άνοιξη 2014)
Ευρώπη	17	7
Αμερική	7	3
Αφρική	2	2
Ωκεανία	3	1

Στις τρεις ηπείρους, στις οποίες έγινε περιστολή του αριθμού των γραφείων, υπήρξαν μεγάλες αλλαγές, λόγω των συγχωνεύσεων, στις περιοχές ευθύνης. Οι πιο θεαματικές όμως καταγράφονται στην Ευρώπη. Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση της Ελβετίας, η οποία, στο διάστημα της τετραετίας 2010-2014, άλλαξε γραφείο τρεις φορές. Περιοχές, επίσης, της Γερμανίας (που ανήκαν στο γραφείο Ντύσελντορφ) εντάχθηκαν στο γαλλόφωνο γραφείο των Βρυξελλών, ενώ η Τσεχία και η Σλοβακία, που κάποτε αποτελούσαν ενιαίο κράτος, βρέθηκαν, η πρώτη στο γραφείο του Μονάχου και η δεύτερη στο γραφείο του Κιέβου (Μαριούπολης) (βλ. πίνακα 2).

¹² Το 2010 χρησιμοποιείται ως ορόσημο, γιατί τότε εκφράστηκε από την κυβέρνηση η βούληση για μια διαφορετική πολιτική, που θα οδηγούσε, σταδιακά, σε περιορισμό των δομών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, χωρίς να επηρεαστούν οι στόχοι και τα αποτελέσματά της.

5.6 Δομή και Οργάνωση των συντονιστικών γραφείων

Τα γραφεία συντονιστών εκπαίδευσης λειτουργούν διαμεσολαβητικά μεταξύ της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΑΙΘ και των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Αποτελούν υποστηρικτικούς μηχανισμούς για τη διεκπεραίωση των αρμοδιοτήτων με τις οποίες είναι επιφορτισμένος ο Συντονιστής, κυρίως των διοικητικών-οργανωτικών. Από τη νομοθεσία δεν υπάρχουν συγκεκριμένες προβλέψεις για τη δομή και την οργάνωση των γραφείων, πλην της δυνατότητας συγκρότησης – με υπουργική απόφαση – ομάδων εργασίας «για την υποβοήθηση της αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας στη σύνταξη προγραμμάτων εκπαίδευσης, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και στην οργάνωση σεμιναρίων» (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α, άρ. 16, παρ. 2).

Η στελέχωση των γραφείων γίνεται με εκπαιδευτικούς, που αποσπώνται στο εξωτερικό για τον συγκεκριμένο σκοπό ή δεν υπάρχει η δυνατότητα συμπλήρωσης του ωραρίου τους σε εκπαιδευτική μονάδα και με διοικητικούς υπαλλήλους αποσπασμένους από την Ελλάδα, που ανήκουν στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε γραφείο συντονιστή εκπαίδευσης μπορούν να είναι μέχρι 3 και οι διοικητικοί υπάλληλοι μέχρι 16 (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α· Υ.Α. Φ.908/Η6752, ΦΕΚ 1006/1997, τ. Β). Οι διαδικασίες και οι προϋποθέσεις της απόσπασής τους ορίζονται από υπουργική απόφαση (Υ.Α. Φ.908/2790/Η, ΦΕΚ 140/2013, τ. Β).

Για τις νομικές τους υποθέσεις, τα γραφεία μπορούν να απευθύνονται στους νομικούς συμβούλους των ελληνικών διπλωματικών αρχών, εφόσον υπάρχουν ή να προσλαμβάνουν δικηγόρους με αμοιβή. Στα γραφεία των συντονιστών τηρούνται αρχεία των διοικητικών πράξεων και αποφάσεων καθώς και στατιστικά στοιχεία από τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην περιοχή ευθύνης τους. Επίσης τα γραφεία διατηρούν και τα αρχεία των σχολείων που έπαψαν να λειτουργούν (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 6: Η συλλογιστική της έρευνας

6.1 Εισαγωγή στο πεδίο

Στο επίκεντρο της συγκεκριμένης μελέτης βρίσκεται ο Συντονιστής Εκπαίδευσης, ένας από τους θεσμικούς παράγοντες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που όμως δέχεται και ασκεί επιδράσεις και εκτός των ορίων της εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, η υπέρβαση των συγκεκριμένων ορίων – στον βαθμό που αυτά είναι αυστηρά και ξεκάθαρα – ακόμη κι όταν συμβαίνει με τρόπο θεσμικό και ρητό, δημιουργεί το πεδίο που προσελκύει το ενδιαφέρον του ερευνητή.

Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης είναι εκπαιδευτικός θεσμός και μπορεί ή και πρέπει, ως τέτοιος, να εντάσσεται στα ερευνητικά αντικείμενα του εκπαιδευτικού χώρου μαζί με τους άλλους διοικητικούς και επιστημονικούς θεσμούς, όπως είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ή ο Σχολικός Σύμβουλος. Η ερευνητική του προσέγγιση όμως οφείλει να γίνεται με τις προϋποθέσεις που τίθενται από το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Το πλαίσιο αυτό, διαφοροποιημένο από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης και την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, συντίθεται από τις επιδράσεις, ανασχέσεις, προσθήκες, ανάγκες, οι οποίες αναδεικνύονται από τις πολυμερείς συσχετίσεις σημαντικών επιπρόσθετων παραγόντων. Μεταξύ αυτών, που δε συντρέχουν στην περίπτωση της λειτουργίας του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι οπωσδήποτε η στοχοθεσία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι ανάγκες της διασποράς για τη διατήρηση (ή για τη διαμόρφωση) εθνικής ταυτότητας, η δυνατότητα σύζευξης νομικών προϋποθέσεων διαφόρων προελεύσεων, οι διπλωματικές, πολιτικές, ιστορικές και οικονομικές σχέσεις της χώρας, ιδεολογικά και πολιτικά ρεύματα που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά πράγματα, οι ανά τον κόσμο πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και οι τρέχουσες δυνατότητες μεταφορών και επικοινωνίας με τα σημεία ενδιαφέροντος.

Σε προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007) εξετάστηκε η ιστορική διαδρομή του θεσμού του Συντονιστή, ιδίως μέσα απ' τη συγκριτική μελέτη της εξέλιξής του στον Καναδά και τη Γερμανία. Αναδείχτηκαν βέβαια και χαρακτηριστικά που δεν εντοπίζονται αυστηρά στις δύο αυτές χώρες, αλλά είναι σύμφυτα στο θεσμό. Η ανάδειξή τους προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων και από την ομαδοποίηση των καθηκόντων που περιγράφονταν από τον νόμο

2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), από την οποία διαπιστώθηκε «ο σχηματισμός μιας δέσμης ρόλων κινούμενων στο τρίπολο: οργανωτική παρέμβαση, συμβουλευτική καθοδήγηση και διαμεσολάβηση μεταξύ εθνικού κέντρου, χώρας υποδοχής και διασποράς» (Μιχελακάκη, 2007, σ. 15). Οι τρεις αυτές διαστάσεις του ρόλου, σύμφωνα με τη Μιχελακάκη, δε βάρυναν πάντα το ίδιο ούτε γίνονταν αντιληπτές με τον ίδιο τρόπο απ' όλους τους συντονιστές. Οι περισσότερες διαφοροποιήσεις καταγράφηκαν ως προς την τρίτη διάσταση που αφορά την πολιτική-διπλωματική δράση του Συντονιστή. Επιπλέον, η προηγούμενη έρευνα επικεντρώθηκε στα ιδιαίτερα προσόντα, καθώς και στις διαδικασίες επιλογής των συντονιστών. Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που απέφερε η έρευνα εμπεριείχαν και την προσπάθεια κριτικής προσέγγισης του ν. 2413/1996 συνολικά.

Παρά την ύπαρξη της παραπάνω έρευνας, που απέφερε ουσιαστικά αποτελέσματα και οριοθέτησε για πρώτη φορά το συγκεκριμένο πεδίο, μπορεί να θεωρηθεί ότι ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Αυτό τεκμαίρεται από τρεις βασικές παραδοχές: α) Η ευρύτητα των ζητημάτων που σχετίζονται με τη θέση, το έργο και το μέλλον του Συντονιστή στο πλαίσιο του συνεχώς μεταβαλλόμενου συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, παράγουν πληθώρα ερευνητικών ερωτημάτων. β) Ο νόμος 2413/1996, στον οποίο βασίστηκε η προηγούμενη έρευνα, στο μεγαλύτερο μέρος του έχει καταργηθεί και αντικατασταθεί από τον νόμο 4027/2011. γ) Οι διεθνείς εξελίξεις, τόσο σε θέματα εκπαίδευσης όσο και στα γενικότερα θέματα της οικονομίας και της πολιτικής, οι νέες ανάγκες της ελληνικής διασποράς, σε συνδυασμό και με τις επιπτώσεις της πρόσφατης οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και οι διάφορες θεσμικές πρωτοβουλίες είχαν ως συνέπεια τη δημιουργία νέων συνθηκών λειτουργίας του θεσμού του Συντονιστή.

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης είναι ένας ειδικός θεσμός, ο οποίος γεννήθηκε υπό την πίεση ικανοποίησης συγκεκριμένων αναγκών της ελληνικής διασποράς και εξυπηρέτησης της φιλοδοξίας του ελληνικού κράτους να «επεκταθεί» δια της εκπαίδευσης εκτός των γεωγραφικών του συνόρων για εθνικούς σκοπούς (Venturas, 2009· Μιχελακάκη, 2007· Δαμανάκης, 2010). Ως ειδικός θεσμός δεν εμφανίζεται με προκαθορισμένη-τυποποιημένη ταυτότητα και δεν κρίνεται στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, αλλά με βάση την επίτευξη των στόχων, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τόπο και τον χρόνο. Με την έννοια αυτή, ο

θεσμός δεν μπορεί να εξεταστεί μόνο υπό το πρίσμα των οργανωσιακών και εκπαιδευτικών θεωριών αλλά σε συνάρτηση και με τις ιδιαίτερες συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί. Οι συνθήκες είναι δυνατό να ποικίλουν τόσο, από γραφείο σε γραφείο, ώστε να είναι χρήσιμη ακόμα και η διαφοροποίηση της οπτικής με την οποία εξετάζονται τα δεδομένα, ανάλογα με την προέλευσή τους. Στην παρούσα έρευνα, πάντως, δεν υπήρξε τέτοιος σχεδιασμός. Η πρόθεση ήταν να καταγραφούν μεταβολές που αφορούν καθολικά τον θεσμό και όχι την εφαρμογή του σε πολύ συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια. Το ενδιαφέρον της μελέτης εστιάζεται σε μεταβολές, αν υπήρξαν, στο διάστημα που μεσολάβησε από την προηγούμενη σχετική έρευνα, αλλά και διαχρονικά, στην ιστορική εξέλιξη του θεσμού, οι οποίες επήλθαν απ' την επίδραση παραγόντων που εμφανίζονται με σχετικά μεγάλο χωροχρονικό εύρος. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι θεσμικές αλλαγές, οι μεταβολές στη στοχοθεσία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι κρατούσες διεθνώς αντιλήψεις για το περιεχόμενο και τη σημασία της εκπαίδευσης, ο τρόπος προσδιορισμού της συλλογικής ταυτότητας των Ελλήνων της διασποράς και οι μεγάλες πολιτικές και οικονομικές μεταπτώσεις.

6.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης αποτελεί θεσμικό παράγοντα ιδιαίτερης σημασίας για τους Έλληνες της διασποράς, ιδίως όσους ενδιαφέρονται ειδικά για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητά του και την υψηλή του θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ο θεσμός δεν είναι γνωστός, αφενός διότι η δράση του αναπτύσσεται εκτός των συνόρων και αφετέρου γιατί αφορά ένα μικρό ποσοστό του συνόλου των λειτουργών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εκκινώντας από την παραπάνω παραδοχή, η μελέτη μας αποσκοπεί να αποτελέσει μια συμβολή στην προσπάθεια ανάδειξης του θεσμού του Συντονιστή Εκπαίδευσης, αυτού καθαυτού, αλλά και της σημαντικότητάς του, όπως αυτή μπορεί να εκφραστεί μέσα από επιτεύγματα του παρελθόντος ή και από τις προοπτικές του.

Εστιάζοντας περισσότερο σε ζητήματα της πράξης, του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος, η έρευνα αυτή προσδοκά να υπηρετήσει τον προαναφερόμενο σκοπό, στοχεύοντας σε αποτελέσματα που θα είναι ικανά να φωτίσουν τις ακόλουθες πτυχές του θέματος:

- Τη διαχρονική προσφορά του Συντονιστή στην υπόθεση της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης, πρωτίτως, αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα.
- Τις προοπτικές που διαφαίνονται για το μέλλον του θεσμού, μέσα από μια διαδικασία μετεξέλιξής του, η οποία αν και δεν είναι σχηματοποιημένη, φαίνεται ότι υπάρχει η βούληση να αρχίσει (ή έχει ήδη αρχίσει) με τις παρεμβάσεις στο θεσμικό πλαίσιο.
- Τις επιδράσεις που ασκούν οι πολιτικές αποφάσεις-παρεμβάσεις, με τις οποίες αλλάζει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού, στην αποτελεσματικότητά του.
- Την ιδιαιτερότητα του θεσμού που συνίσταται στην ύπαρξη τριών διαστάσεων του ρόλου του.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ζητήματα στα οποία επικεντρώθηκε η ερευνητική μας προσπάθεια, με τη μορφή ερωτημάτων που θα έπρεπε να απαντηθούν μέσα απ' τα αποτελέσματά της και τη συνακόλουθη ερμηνεία τους, σχετίζονται, κατά ένα μέρος, με την προηγούμενη έρευνα ή αποτελούν διεισδύσεις σε ερευνητικά παρθένα εδάφη. Αρχίζοντας από την πρώτη κατηγορία και καταλήγοντας στη δεύτερη, χωρίς αυτό να αποτελεί αξιολογική ιεράρχηση, τα ερωτήματα στα οποία η μελέτη επιχειρεί να απαντήσει συνοψίζονται στη συνέχεια:

- Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης, όπως επανακαθορίστηκε με το νεότερο νομοθετικό πλαίσιο και, ενδεχομένως, εξελίχτηκε στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα, εξακολουθεί να περιλαμβάνει τις τρεις διαστάσεις του με τον τρόπο που αυτές προσδιορίστηκαν από την προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007);
- Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια διατυπώνεται η βούληση (η οποία καταβάλλεται προσπάθεια να υποστηριχθεί και από πρωτοβουλίες) (βλ. κεφ. 1 & 5) για μετασχηματισμό της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης, επομένως και του θεσμού του Συντονιστή, πώς μπορεί να αποτιμηθεί η έως σήμερα προσφορά του θεσμού;

- Έχει ο Συντονιστής Εκπαίδευσης το απαιτούμενο θεσμικό, επιστημονικό και διοικητικό εκτόπισμα για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του;
- Οι θεσμικές και άλλες αλλαγές που επιχειρούνται, μετά το 2010, στο πλαίσιο λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. κεφ. 5) πώς επιδρούν στη λειτουργικότητα του θεσμού του Συντονιστή;
- Ποιες είναι οι προοπτικές του Συντονιστή Εκπαίδευσης μέσα στο νέο διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται και, πάντως, ποια είναι η θέση που του αρμόζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Τα παραπάνω ερωτήματα χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τις κατευθύνσεις στις οποίες υπάρχει πρόθεση να κινηθεί η έρευνα, «δίνουν το στίγμα» για το είδος των δεδομένων που επιδιώκεται να συλλεγούν και, ενδεχομένως, κινητροδοτούν τους συμμετέχοντες και τον ίδιο τον ερευνητή. Δεν αποκλείουν, πάντως, τη δυνατότητα να τροποποιηθούν, αν κριθεί ότι αυτό επιβάλλεται από τις συνθήκες και το διαθέσιμο υλικό στην πορεία της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογικές αναφορές

7.1 Η ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα

Βασικό διακριτό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας είναι η αποστασιοποίησή της από τη διαδικασία επιβεβαίωσης ερευνητικών υποθέσεων. Τα ευέλικτα ερευνητικά σχέδια που εφαρμόζονται σε αυτού του τύπου τις μελέτες, επιτρέπουν στους μελετητές να αναζητήσουν τις διάφορες εκφάνσεις μιας πραγματικότητας που διαρκώς μεταβάλλεται. Επιδιώκουν δηλαδή τη διερεύνηση των φαινομένων καταγράφοντας και αναλύοντας τις εμπειρίες και την οπτική των ίδιων των διαμορφωτών της ρέουσας πραγματικότητας. Έτσι, ενδιαφέρον παρουσιάζουν όχι μόνο οι αντιπροσωπευτικές απόψεις αλλά και οι αποκλίνουσες (Τσιώλης, 2011). Σημασία στην ποιοτική έρευνα δεν έχει η ποσότητα και συχνότητα εμφάνισης των ερευνητικών δεδομένων αλλά η κατανόηση, από τον ερευνητή, του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το φαινόμενο που ερευνάται, ώστε να καταστεί εφικτή η ανακάλυψη αιτιωδών και αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ περιβάλλοντος και ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αλλά και ο ίδιος ο μελετητής, με τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα, τις μεθόδους που θα επιλέξει, τις αντιλήψεις και αξίες του, είναι δυνατό να οδηγηθεί σε συμπεράσματα που θα αποκλίνουν από την αντικειμενική πραγματικότητα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Οι παράμετροι αυτές καθιστούν πολύ σημαντική τη διαδικασία επιλογής των ερευνητικών μεθόδων.

Ανάλογα με το αντικείμενο της έρευνας, τα μέσα και τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων, διακρίνονται τα ακόλουθα είδη ποιοτικών ερευνών (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Σαραφίδου, 2011): μελέτη περίπτωσης, συγκριτική μελέτη, μελέτη ανασκόπησης, μακροχρόνια έρευνα, έρευνα-δράση, εθνογραφική έρευνα, έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας, βιογραφία και φαινομενολογική έρευνα.

Η μελέτη του Συντονιστή Εκπαίδευσης ως ειδικού εκπαιδευτικού θεσμού, επικεντρώνεται σε λειτουργίες που προσελκύουν το ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο αυτές αποφασίζονται, οργανώνονται και αποδίδουν. Αναζητά στοιχεία για τη χαρτογράφηση των διαστάσεων και των λειτουργιών του θεσμού, για τη φύση των χαρακτηριστικών του και για τις ιδέες που έχουν γι' αυτόν οι ίδιοι οι άνθρωποι που τον υπηρετούν. Τέτοιου είδους αναζητήσεις, όπως αυτές συγκεκριμενοποιούνται μέσω των διατυπωμένων ερευνητικών ερωτημάτων (βλ. § 6.3), υπηρετούνται αποτελεσματικότερα από την ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία (Ritchie, 2003).

7.1.1 Η φαινομενολογική έρευνα

Η φαινομενολογία, κατά μία άποψη, «είναι η επιστήμη που μελετά την αλήθεια» και επιπλέον «εξετάζει τους περιορισμούς της αλήθειας» (Sokolowski, 2003, σσ. 197-198). Πρόκειται για ένα φιλοσοφικό ρεύμα που επιχειρεί να προσεγγίσει τα φαινόμενα ολιστικά, ανακαλύπτοντας τις αιτιώδεις σχέσεις τους, πέρα από ό,τι γίνεται συνειδητά αντιληπτό, ξεπερνώντας τις υποκειμενικές πραγματικότητες που οικοδομούνται από τα προσωπικά βιώματα (Sokolowski, 2003).

Η φαινομενολογική έρευνα, η οποία βασίζεται στη φιλοσοφική αυτή αντίληψη, αποδέχεται ως πραγματικότητα ότι τα δεδομένα που συλλέγονται από συνεντεύξεις και παρατηρήσεις εμβαπτίζονται προηγουμένως στη συνείδηση, τόσο του ατόμου που συμμετέχει στην έρευνα και παρέχει τις εμπειρίες του, όσο και του ερευνητή που τα αξιοποιεί. Αυτός οφείλει να γνωρίζει ότι ενδέχεται να εκτεθεί στις πιο υποκειμενικές ερμηνευτικές εκφάνσεις των παρατηρούμενων φαινομένων, κάθε φορά που καλεί τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις προσωπικές τους σκέψεις σε σχέση με τη δική τους εμπλοκή (Σαραφίδου, 2011· Smith & Osborn, 2003). Καθίσταται σημαντικό, κατά συνέπεια, ο ερευνητής, προκειμένου να είναι σε θέση να αξιολογήσει και ερμηνεύσει με σχετική αξιοπιστία τα δεδομένα, να διαθέτει γνώσεις σε σχέση με το ερευνώμενο πεδίο (Brocki & Wearden, 2006).

Η μελέτη μας, ως διαδικασία που αποσκοπεί στη δημιουργία νοημάτων, τα οποία αναφέρονται στο θέμα «Συντονιστής Εκπαίδευσης», μέσα απ' την ανάλυση δεδομένων που προέρχονται κατά κύριο λόγο από τους ίδιους τους συντονιστές, συγκαταλέγεται στις φαινομενολογικές έρευνες. Ως τέτοια, αντλεί το σύνολο των μεθοδολογικών της χαρακτηριστικών από τα προσφερόμενα, για το συγκεκριμένο είδος, των ποιοτικών μελετών.

7.2 Επιλογή των συμμετεχόντων

Η απόφαση για την επιλογή του δείγματος είναι μια ιδιαίτερα σημαντική, προπαρασκευαστική της έρευνας, διαδικασία. Η δειγματοληψία, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, πρέπει να είναι συμβατή με τη σκοποθεσία και τη μεθοδολογία της έρευνας, ιδίως με τον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Ειδικά για το μέγεθος του δείγματος, ωστόσο, σε ό,τι αφορά τις ποιοτικές φαινομενολογικές έρευνες, δεν υπάρχουν σαφείς περιορισμοί. Ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μελέτης, το δείγμα μπορεί να περιορίζεται ακόμα και στον ελάχιστο αριθμό του ενός ατόμου ή να φτάνει μέχρι και λίγες δεκάδες (Smith & Osborn, 2003· Brocki & Wearden, 2006). Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή του δείγματος επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι το μέγεθος του πληθυσμού, η αντιπροσωπευτικότητα και η αναλογικότητα, οι μεταβλητές ή οι διαφορετικές διαστάσεις που περιλαμβάνονται στην έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Smith & Osborn, 2003). Οι μελετητές συμφωνούν ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων έχει σχετική σημασία όταν ικανοποιείται η απαίτηση για πλουραλισμό, ιδίως στις περιπτώσεις που η ιδιαιτερότητα του θέματος ευνοεί τον υποκειμενισμό. Αποδέχονται, πάντως, ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα, στις φαινομενολογικές έρευνες, τόσο δυσχεραίνεται η διαδικασία της επεξεργασίας και εξαγωγής συμπερασμάτων (Smith & Osborn, 2003· Brocki & Wearden, 2006).

Στην παρούσα έρευνα μπορεί να ειπωθεί ότι χρησιμοποιήθηκε ένα «σκόπιμο δείγμα ευκολίας, απαρτιζόμενο από εθελοντές». Στη σκόπιμη δειγματοληψία οι ερευνητές επιλέγουν τις περιπτώσεις που θεωρούν ότι πρέπει οπωσδήποτε να συμμετάσχουν, με βάση τα χαρακτηριστικά τους, χτίζοντας έτσι ένα σύνολο που τους ικανοποιεί αριθμητικά. Το δείγμα ευκολίας, συντίθεται από άτομα στα οποία ο ερευνητής έχει εύκολη πρόσβαση, ενώ η δειγματοληψία εθελοντών περιλαμβάνει τα πρόσωπα που ανταποκρίνονται στο σχετικό αίτημα από ενδιαφέρον για το θέμα της έρευνας ή για το έργο του ερευνητή. Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, όπως επισημαίνουν οι μελετητές, καθίσταται δύσκολη ή πρέπει και να αποφεύγεται η γενίκευση των συμπερασμάτων, εφόσον δοκιμάζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Bryman, 2001). Η φύση του θέματος της μελέτης μας, από την οποία υπαγορεύτηκε η ανάγκη για συνδυασμό των τριών προηγούμενων μεθόδων δειγματοληψίας, εμφανίζει τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά:

- Ο πληθυσμός αναφοράς είναι ιδιαίτερα μικρός (βλ. § 5.5, πίνακας 2).
- Το σύνολο του πληθυσμού αναφοράς εργάζεται εκτός Ελλάδας.
- Οι συντονιστές εκπαίδευσης δεν έχουν, απαραίτητα, κοινά χαρακτηριστικά (ειδικότητα, επίπεδο σπουδών, εμπειρία κ.τ.λ.).

- Οι περιοχές ευθύνης των συντονιστικών γραφείων μπορεί να είναι ομοειδείς μεταξύ τους ή να διαφοροποιούνται ως προς τις επικρατούσες συνθήκες, από τις οποίες επηρεάζεται η ανάπτυξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.
- Δεν υπάρχουν στοιχεία επικοινωνίας για τους πρώην συντονιστές ή δεν είναι διαθέσιμα ή αυτοί συνεχίζουν να κατοικούν εκτός Ελλάδας ή κατοικούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ συντονιστές εκπαίδευσης (έξι εν ενεργεία και δύο πρώην). Το αίτημα συμμετοχής στην έρευνα υποβλήθηκε αρχικά στο σύνολο των συντονιστών. Ανταποκρίθηκε ένας αριθμός ο οποίος κρίθηκε μη ικανοποιητικός και ακολούθησαν οχλήσεις ιδιαίτερα προς τους συντονιστές συγκεκριμένων περιοχών, τα χαρακτηριστικά των οποίων διαφέρουν από εκείνες που εκπροσωπούσαν στην πρώτη ομάδα συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό οι συμμετοχές των εν ενεργεία έφθασαν τις έξι. Ο αριθμός τελικά συμπληρώθηκε με τη συμμετοχή δύο πρώην συντονιστών, η επιλογή των οποίων έγινε με βάση την ευκολία πρόσβασης και το κριτήριο της θέσης στην οποία υπηρέτησαν, δεδομένου ότι τα πρώην γραφεία τους έχουν πλέον καταργηθεί. Ποσοστιαία, οι εν ενεργεία συμμετέχοντες αποτελούν περίπου το 46% των υπηρετούντων, ενώ το σύνολο του δείγματος (νυν και πρώην) φτάνει το 61% του σημερινού πληθυσμού των συντονιστών. Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (βλ. πίνακα 4), σημειώνεται ότι υπάρχει πλουραλισμός, παρά τον μικρό αριθμό του δείγματος.

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Εμπειρία στη θέση του Συντονιστή Εκπαίδευσης	Φύλο		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Επίπεδο Σπουδών		
	Άνδρες	Γυναίκες	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Προπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
έως και 2 έτη	2	2	3	1	0	2	2
πάνω από 2 έτη	3	1	2	2	2	2	0
Σύνολα	5	3	5	3	2	4	2

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που δεν προκύπτουν από τον πίνακα 4, αναφέρεται ότι στο δείγμα εκπροσωπούνται όλες οι ήπειροι, ενώ η εμπειρία στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν ταυτίζεται πάντα με τον χρόνο υπηρεσίας σε θέση Συντονιστή.

7.3 Συλλογή δεδομένων

Η συνέντευξη αποτελεί βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Σαραφίδου, 2011· Bryman, 2001). Η χρησιμοποίησή της στη μελέτη μας κρίθηκε σκόπιμη για την αναζήτηση του κύριου όγκου του ερευνητικού υλικού.

Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διαλεχθεί, να αλληλεπιδράσει, να προκαλέσει και να διεγείρει το ενδιαφέρον κάθε συμμετέχοντα, αποσκοπώντας να αποσπάσει πληροφορίες για το θέμα που ερευνά. Κυρίως όμως του παρέχεται η ευκαιρία να διαγνώσει τις συναισθηματικές αντανάκλασεις που επιφέρει για τον συμμετέχοντα η ενασχόλησή του με τα ζητήματα στα οποία αναφέρεται η έρευνα, να καταγράψει ιδέες, να φωτίσει αθέατες πλευρές και να κατανοήσει το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι λειτουργίες που μελετά (Σαραφίδου, 2011· Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Flick, 2009).

Με βάση τον τρόπο προετοιμασίας τους, οι ερευνητικές συνεντεύξεις διακρίνονται σε δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες (Σαραφίδου, 2011· Bryman, 2001· Flick, 2009). Στις δομημένες συνεντεύξεις ο ερευνητής έχει καθορίσει από πριν το πλαίσιο των θεματικών πτυχών μέσα στο οποίο θα κινηθεί και για τον σκοπό αυτό έχει προετοιμάσει τις κατάλληλες ερωτήσεις. Ανεξάρτητα από τις επισημάνσεις του συνεντευξιαζόμενου και τις ενδεχόμενες λεκτικές εκτροπές του από το θέμα, ο ερευνητής οριοθετεί τη συζήτηση στο προδιαγεγραμμένο πλαίσιο. Αντίθετα, στις μη δομημένες συνεντεύξεις, η διαδικασία μοιάζει περισσότερο με ελεύθερη συζήτηση στη βάση μιας γενικής συμφωνίας για το θέμα που απασχολεί. Οι βασικοί άξονες της θεματολογίας και κυρίως τα σημεία που παρουσιάζουν πραγματικά ερευνητικό ενδιαφέρον προκύπτουν σε δεύτερο χρόνο ή κατά την πορεία της συζήτησης. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα στις κοινωνικές έρευνες, αποτελούν μια ενδιάμεση κατηγορία. Αφενός διευκολύνουν τον ερευνητή να παραμένει σε ένα λειτουργικό ερευνητικό πλαίσιο και να διατηρεί το υλικό του σχετικά ομογενοποιημένο. Αφετέρου του επιτρέπουν να μην αφήνει ανεκμετάλλευτες τις ευκαιρίες για αναδιαμόρφωση της θεματολογίας του, εφόσον προκύπτουν ενδιαφέρουσες αδιερεύνητες πτυχές από τις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων.

7.3.1 Οι συνεντεύξεις

Για τη μελέτη μας λήφθηκαν οκτώ συνεντεύξεις από εν ενεργεία και πρώην συντονιστές εκπαίδευσης (βλ. § 7.2). Η διαδικασία βασίστηκε σε οδηγό συνέντευξης (βλ. Παράρτημα) που είχε προπαρασκευαστεί με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τη στοχοθεσία της έρευνας. Ο οδηγός περιλάμβανε βασικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις, επιτρέποντας την εξαίρεση ή την ανασύνταξη κάποιας ερώτησης, ανάλογα με την πορεία της συζήτησης (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Σαραφίδου, 2011). Από την άποψη αυτή οι συνεντεύξεις εντάσσονται στην κατηγορία των ημιδομημένων, με εξαίρεση τη μία απ' αυτές η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δομημένη, αφού έγινε σε ασφυκτικό χρονικό πλαίσιο και απαντήθηκαν μόνο οι προετοιμασμένες ερωτήσεις, χωρίς διευκρινίσεις και συζητήσεις επί των προεκτάσεων.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει μια συνέντευξη κοινωνικής έρευνας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κατηγοριοποιούνται ως εξής (Σαραφίδου, 2011· Cohen, Manion, & Morrison, 2007): α) εισαγωγικές ερωτήσεις, β) ερωτήσεις γνώσεων, γ) ερωτήσεις που αφορούν εμπειρίες και συμπεριφορές, δ) ερωτήσεις που αφορούν αισθητηριακές αντιλήψεις, ε) ερωτήσεις γνώμης, στ) ερωτήσεις που αφορούν τα συναισθήματα, ζ) διευκρινιστικές και ερμηνευτικές ερωτήσεις, η) δημογραφικές ερωτήσεις. Από τις κατηγορίες αυτές χρησιμοποιήθηκαν όλες με εξαίρεση τις ερωτήσεις αισθητηριακής αντίληψης, οι οποίες κρίθηκε ότι δεν εξυπηρετούσαν τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας.

Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν στη διάρκεια του δευτέρου εξαμήνου του 2013 και ηχογραφήθηκαν με την άδεια των συμμετεχόντων. Το χρονικό εύρος αντικατοπτρίζει τις δυσκολίες της έρευνας, μεταξύ των οποίων είναι και η περιορισμένη διαθεσιμότητα των εμπλεκομένων, ανεξάρτητα από τη διάθεσή τους για συμμετοχή. Οι δύο από αυτές έγιναν με προσωπικές συναντήσεις (δια ζώσης) στην Ελλάδα, ενώ για τις έξι χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή skype, που υποστηρίζει επιλογές σύγχρονης (ταυτόχρονης) επικοινωνίας με μετάδοση εικόνας και ήχου. Αυτού του τύπου οι συνεντεύξεις, οι οποίες προσομοιάζουν στις συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο, είναι συμβατές με τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, δεδομένου ότι εξασφαλίζουν την αμεσότητα μετάδοσης του μηνύματος, δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να συνυπολογίσει τις μη λεκτικές αντιδράσεις και

επιτρέπουν την άμεση ανταλλαγή απόψεων, καθώς και δεδομένων, που βρίσκονται σε ψηφιακή μορφή (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Flick, 2009).

7.3.2 Πρόσθετο πληροφοριακό υλικό

Η ύπαρξη πρόσθετου πληροφοριακού υλικού, σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας (προσδιορισμός του θέματος, διατύπωση ερωτημάτων, σχεδιασμός συνεντεύξεων και ερμηνεία των αποτελεσμάτων), αποτέλεσε ισχυρό υποστηρικτικό παράγοντα αυξάνοντας τις δυνατότητες προσέγγισης των διαφορετικών όψεων του θέματος και προσθέτοντας ερμηνευτικές διεξόδους.

Το πρόσθετο (πέραν των συνεντεύξεων) υλικό, ανάλογα με την προέλευσή του, εντάσσεται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη καταχωρίζονται γνώσεις, εμπειρίες, απόψεις, έγγραφα, αποφάσεις, σημειώσεις, επιμορφωτικό υλικό, εκπαιδευτικό υλικό και γενικότερα το περιεχόμενο προσωπικού αρχείου που δημιουργήθηκε στη διάρκεια της πεντάχρονης επαγγελματικής δραστηριότητας του ερευνητή στο εξωτερικό, με την ιδιότητα του αποσπασμένου εκπαιδευτικού σε σχολεία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Τα δευτερογενή αυτά δεδομένα (Σαραφίδου, 2011· Flick, 2009), αξιοποιήθηκαν κυρίως στα αρχικά στάδια της έρευνας. Η χρησιμότητά τους ήταν σημαντική στη φάση της προετοιμασίας. Η γενική γνώση και εμπειρία σε σχέση με τη λειτουργία του συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης κατέστησαν ευχερέστερη την οριοθέτηση του ερευνητικού πεδίου, την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και την προετοιμασία των συνεντεύξεων.

Η δεύτερη κατηγορία πρόσθετου πληροφοριακού υλικού περιλαμβάνει θεσμικά κείμενα. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται νόμοι και προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, ερμηνευτικές εγκύκλιοι, προκηρύξεις για την κάλυψη θέσεων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, όπως είναι οι θέσεις Συντονιστών και εκπαιδευτικού προσωπικού, αποφάσεις και οδηγίες των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αναφέρονται σε θέματα εκπαίδευσης και επίσημες εκθέσεις που υποβλήθηκαν κατά το παρελθόν στο Υπουργείο Παιδείας, στο πλαίσιο της σχετικής υποχρέωσης των συντονιστών εκπαίδευσης. Τα κείμενα αυτά μελετήθηκαν πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, σε πρώτη φάση, αποτελώντας ένα μέρος της προετοιμασίας και ενημέρωσης του ερευνητή. Σε δεύτερη φάση μελετήθηκαν και αναλύθηκαν ξανά, παράλληλα (σε συνδυασμό) με το

υπόλοιπο ερευνητικό υλικό. Ειδικότερα για την παρουσίαση του θεσμού του Συντονιστή και του συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. κεφ. 5 και 1), όπως και για τη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα της Μιχελακάκη (2007) και της υφιστάμενης κατάστασης (βλ. κεφ. 5 και 9), τα θεσμικά κείμενα αποτέλεσαν πρωτεύον, σταθερό και αξιόπιστο στοιχείο αναφοράς. Η παράλληλη μελέτη τους με το υλικό που απέδωσαν οι συνεντεύξεις (βλ. και § 7.4), στο στάδιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων, διευκόλυνε τον έλεγχο συμβατότητάς τους με τις απόψεις των συμμετεχόντων και υποβοήθησε τη σχηματοποίηση μιας συνολικής εικόνας για τη δυνατότητα και τον βαθμό σύγκλισης μεταξύ θεσμικών προβλέψεων (προθέσεων και στόχων της πολιτείας) και καθημερινής πράξης, στην άσκηση των καθηκόντων του Συντονιστή.

7.4 Ανάλυση των δεδομένων

Τα γραπτά κείμενα και οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις αποτελούν το υλικό που απέφερε η έρευνα κατά τα πρώτα της στάδια. Για την επεξεργασία του ακολουθήθηκε η μεθοδολογική διαδικασία των φαινομενολογικών ερευνών.

Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, ως ποιοτική μέθοδος έρευνας, είναι αναπόφευκτα υποκειμενική, με την έννοια ότι δύσκολα μπορούν να καταλήξουν στην ίδια ανάλυση, δύο ανεξάρτητοι αναλυτές, ακόμα κι αν επεξεργαστούν τα ίδια ακριβώς δεδομένα (Brocki & Wearden, 2006), αλλά «τα δύο σύνολα των ευρημάτων μπορούν να είναι αξιόπιστα» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Το ζήτημα της αξιοπιστίας δεν είναι αδιάφορο για τις ποιοτικές έρευνες, αν και δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο όπως στις ποσοτικές. Το ζητούμενο δεν είναι η ομοιομορφία των διαφορετικών αναλύσεων, η οποία δύσκολα επιτυγχάνεται, αλλά η ύπαρξη της δυνατότητας επανάληψης μιας ερευνητικής διαδικασίας με όσο γίνεται περισσότερες σταθερές (π.χ. ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, παρόμοιο δείγμα) προκειμένου να γίνει απόλυτα κατανοητή η πορεία που οδήγησε στη διατύπωση του συγκεκριμένου νοήματος (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Για την ικανοποίηση αυτής της προϋπόθεσης υπάρχει μια βασική διαδικασία της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, που είναι η μετάβαση από τη λεπτομερή περιγραφή στην ερμηνευτική ανάλυση (Brocki & Wearden, 2006).

Η ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται περισσότερο στις ιδιότητες παρά στις ποσότητες. Η στατιστική έμφαση που συναντάμε στην

ποσοτική έρευνα αντικαθίσταται, στην ποιοτική, με την αναζήτηση συγκεκριμένου μοτίβου και την εξαγωγή του νοήματος μέσα από πληθώρα κειμενικών και άλλων δεδομένων (Suter, 2012).

Στο πρώτο στάδιο, το σύνολο του απομαγνητοφωνημένου υλικού των συνεντεύξεων, αναγνώστηκε κριτικά, όχι με ερμηνευτική διάθεση αλλά με σκοπό τη δημιουργία κατηγοριών για την ένταξη των επιμέρους απόψεων. Η ποιοτική ανάλυση δεδομένων, ιδιαίτερα στο στάδιο αυτό, είναι πολύ λιγότερο «γραμμική» από ό,τι στη στατιστική ανάλυση η οποία χρησιμοποιείται συχνά στην ποσοτική έρευνα. Στην προσπάθεια αυτή, η ιδιαίτερη ορολογία, οι αναφορές σε διαδικασίες και γεγονότα που ενδέχεται να μην είναι γνωστά και τα γλωσσικά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιεί ο κάθε συνομιλητής, υπαγορεύουν ένα διαρκές «μπρος-πίσω», την παράλληλη εξέταση πρόσθετου πληροφοριακού υλικού και συνεχείς αναθεωρήσεις, προκειμένου να γίνει ρεαλιστικά η πρώτη γενική κατηγοριοποίηση του υλικού (Suter, 2012· Brocki & Wearden, 2006). Παράλληλα με την κωδικοποίηση επιτυγχάνεται συχνά και μια εισαγωγή στην ανάλυση των δεδομένων, μέσα από τη διαδικασία σχηματισμού της κατηγορίας, που αποτελεί μια πρώτη διασύνδεση των παρατηρήσεων με τη θεωρία (Suter, 2012).

Το επόμενο στάδιο ήταν η ταξινόμηση των δεδομένων με τρόπο ώστε οι λεπτομερειακές κατηγορίες του προηγούμενου σταδίου να συνενωθούν σε ομάδες ομοειδών μερών. Όπως σημειώνουν οι Ritchie, Spencer, & O'Connor (2003), η ομαδοποίηση αυτή είναι καθοριστική για τη συνέχιση της αναλυτικής διαδικασίας, γιατί διευκολύνει τον αναλυτή να επικεντρωθεί σε κάθε θεματικό άξονα που αναδύεται – αναπάντεχα ή όχι – από το υλικό του, αποσυμπιέζοντάς το από ενδεχόμενες αποπροσανατολιστικές λεπτομέρειες που σίγουρα βρίσκονται σε κάθε κατηγορία. Παρά το γεγονός ότι μπορεί η διάταξη που προκύπτει από την ομαδοποίηση να μεταβληθεί, σε κάποιο μεταγενέστερο στάδιο, η αρχική φυσική ομαδοποίηση των δεδομένων επιτρέπει μια έντονη επανεξέταση του περιεχομένου που συνήθως αποδεικνύεται πολύ χρήσιμη στα επόμενα στάδια ανάλυσης (Ritchie, Spencer, & O'Connor, 2003).

Οι αναλυτές, για να ταξινομήσουν τα δεδομένα τους, χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους. Οι πιο συνηθισμένοι, που παρατίθενται στη συνέχεια, σχετίζονται είτε με το δείγμα, είτε με το θέμα, είτε με τη μέθοδο συγκέντρωσης του υλικού (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, pp. 467-468): α) Ταξινόμηση με βάση

τις ομάδες συμμετεχόντων, β) Ταξινόμηση ανά συμμετέχοντα, γ) Παρουσίαση των δεδομένων κατ' αντιστοιχία με το θέμα που σχετίζονται, δ) Ομαδοποίηση ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα και ε) Ταξινόμηση με βάση τον τρόπο συλλογής του υλικού.

Στη μελέτη μας, η ομαδοποίηση των δεδομένων σε θεματικούς άξονες, κατά το δεύτερο αυτό στάδιο επεξεργασίας, έγινε με κριτήριο τη συσχέτιση κάθε ειδικής κατηγορίας του πρώτου σταδίου με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η συγκεκριμένη επιλογή για την οργάνωση των δεδομένων βοηθά στη συγκέντρωση όλων όσων σχετίζονται με τις ακριβείς διαστάσεις του θέματος που ενδιαφέρουν τον ερευνητή και διατηρεί τη συνοχή του υλικού. Στις ομάδες δεδομένων που δημιουργούνται με τον τρόπο αυτό, εντάσσονται όλα τα σχετικά στοιχεία από διάφορες πηγές. Αυτό επιτρέπει τη δημιουργία προτύπων, την αναζήτηση σχέσεων, τις συγκρίσεις και την εμβάθυνση σε όλους τους τύπους δεδομένων, ώστε να καταστεί ευκολότερη και σαφέστερη η ερμηνεία τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Η ανάλυση συνεχίζεται με τον τρόπο αυτό και σε ένα τρίτο στάδιο. Το μοτίβο ομαδοποίηση – αναθεώρηση – ομαδοποίηση επαναλαμβάνεται μέχρι που να επέλθει κορεσμός, ο οποίος γίνεται αντιληπτός από την αδυναμία περαιτέρω ομαδοποίησης των δεδομένων ή αναθεώρησης των ήδη σχηματισμένων ομάδων. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η διορατικότητα, προκειμένου να γίνουν ανακαλύψεις, να εντοπιστούν ιεραρχίες και τυπολογίες και να αποκαλυφθούν διασυνδέσεις. Στο επόμενο στάδιο, ο μελετητής, στη βάση των προηγούμενων καταγραφών, επιχειρεί την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Suter, 2012).

Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα

8.1 Ως προς τον προσδιορισμό του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή

Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης, χωρίς αμφιβολία, αναγνωρίζεται από όλους ως πολυσύνθετος, σε σχέση, ιδιαίτερα, με τα καθήκοντά του, αλλά και σε σχέση με τις συνθήκες μέσα στις οποίες διαδραματίζεται.

Πολυσύνθετος, με πολλά αντικείμενα, σε διαφορετικά επίπεδα και διαφοροποιημένες κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες (ΣΕ8, 10).

Ο Συντονιστής καλείται, αφενός να παίξει τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και του Δ/ντή εκπαίδευσης, όπως αυτοί νοούνται στη χώρα μας, αφετέρου να κινηθεί μέσα σε δύο ή και περισσότερα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (ΣΕ8, 12).

Είναι ένα στέλεχος αγωνιστικό, δυστυχώς, δυστυχώς... (ΣΕ3, 201).

Το πώς προσδιορίζονται οι διαφορετικές πτυχές αυτού του ρόλου, ωστόσο, διαφοροποιείται ανάλογα με το πρόσωπο και τις ανάγκες της περιοχής στην οποία υπηρετεί. Φαίνεται ότι υπάρχει μια γενικότερη δυσκολία να διατυπωθεί μια σαφής περιγραφή του ρόλου του Συντονιστή και, πάντως, διαπιστώνεται ότι η ιεράρχηση των αρμοδιοτήτων του δεν είναι ενιαία.

... στο μυαλό μου είχα μια εικόνα του τι κάνει ο συντονιστής, αλλά δεν έχει καμιά σχέση με την εικόνα που είχα στο μυαλό μου (ΣΕ5, 7).

Εξαρτάται βέβαια με το πώς καθένας συντονιστής ξεχωριστά βλέπει τον ρόλο του (ΣΕ4, 13).

... τα όρια ανάμεσα στους ρόλους είναι συγκεχυμένα ... (ΣΕ7, 85).

Δεδομένο θεωρείται ότι ο Συντονιστής έχει κατά βάση έναν «γραφειοκρατικό» τομέα αρμοδιοτήτων και έναν περισσότερο «επιστημονικό», στους οποίους όμως δεν ενσωματώνεται το σύνολο των δραστηριοτήτων του. Ο πρώτος τομέας αναφέρεται ως διοικητικός και αντιστοιχίζεται με τα καθήκοντα του Διευθυντή Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο δεύτερος, που θεωρείται αντίστοιχος με το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, περιγράφεται ως παιδαγωγικός ή καθοδηγητικός.

Ο ρόλος του Συντονιστή απλώς έχει συγκεντρωμένα τα καθήκοντα που έχουν όλοι οι υπόλοιποι. Δηλαδή, ο τέως προϊστάμενος του γραφείου, ο τωρινός

Διευθυντής Εκπαίδευσης, που είναι διοικητικός και ο Σύμβουλος ο Σχολικός. Ο Συντονιστής έχει και τους δύο ρόλους ... (ΣΕ1, 15).

Ιδιαίτερη σημασία έχει για πολλούς από τους συμμετέχοντες η παράμετρος του πολιτισμού, η οποία θεωρούν ότι εντάσσεται πλήρως σ' αυτό που ονομάζεται ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Η ανάδειξη και διάδοση της ελληνικής κουλτούρας, της πολιτιστικής κληρονομιάς και της ιστορίας μας, στον βαθμό που αποτελούν στοιχεία προσδιορισμού ή και ενίσχυσης της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, αποτελεί ουσιαστικό καθήκον που επωμίζεται ο Συντονιστής, ακόμα και στις περιοχές όπου υπάρχει αντίστοιχη δράση των διπλωματικών αρχών.

... πρέπει όλοι να συνεισφέρουμε σ' αυτό το μεγάλο κομμάτι που είναι η διατήρηση της Ελλάδας εκτός Ελλάδας. Και ο ρόλος λοιπόν του Συντονιστή ... είναι να διατηρήσει αυτή τη φλόγα, αυτή τη σπίθα και την προβολή της χώρας μας (ΣΕ6, 109).

... είναι μία άλλη εκδοχή του cultural attaché που φροντίζει για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση μέσα από διάφορες δράσεις. Μία δράση είναι τα σχολεία (ΣΕ7, 135).

Ανεξάρτητα από τις στάσεις ή τις ιεραρχήσεις που υιοθετούνται για τις επιμέρους αρμοδιότητες του Συντονιστή, ο τριπλός του ρόλος, όπως προσδιορίστηκε από την προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007) (βλ. § 5.3), επιβεβαιώνεται και για την περίοδο μετά την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου (μετά το 2010). Καταγράφεται, ωστόσο, και στην παρούσα έρευνα, από πλευράς ενός μέρους των συμμετεχόντων, μια σχετική αμηχανία, όταν χρειάζεται να οριστεί η τρίτη διάσταση του ρόλου του, η οποία δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια από το θεσμικό πλαίσιο. Για τις άλλες δύο διαστάσεις, τη διοικητική και τη συμβουλευτική, οι οποίες έχουν καθολική αναγνώριση, σημειώνεται η ύπαρξη τόσο θετικών όσο και αρνητικών στάσεων. Τα αποτελέσματα αυτά παρατίθενται στις υποενότητες που ακολουθούν.

8.1.1 Η διοικητική διάσταση

Το διοικητικό έργο, αν και κατονομάζεται ως ένα από τα μεγάλα επιτεύγματα του θεσμού του Συντονιστή (βλ. § 8.2) και θεωρείται από όλους αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής του λειτουργίας, ενσωματώνει τις περισσότερες αρνητικές στάσεις. Οι τοποθετήσεις αυτές αναφέρονται κυρίως σε σχέση με τον χρόνο που απαιτείται για τη διεκπεραίωση των διοικητικών πράξεων, από ένα στέλεχος που δεν

είναι αμιγώς διοικητικό, ο οποίος, τελικά, αφαιρείται από τις άλλες δράσεις που προβλέπονται για τον Συντονιστή. Έτσι, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο διοικητικός τους ρόλος διαμορφώνεται μέσα από ξεπερασμένες γραφειοκρατικές διαδικασίες και δεν είναι αυτός που τους προσφέρει την ευκαιρία να επιτελέσουν τη σημαντικότερη εργασία.

Σίγουρα όχι ο γραφειοκρατικός. ... Ο οποίος είναι απαραίτητος φυσικά ... (ΣΕ6, 47-49).

Για μένα ο διοικητικός θα έπρεπε να είναι ο πιο υποβαθμισμένος, όμως αυτός, παρ' όλ' αυτά, επειδή τα προβλήματα είναι τεράστια, ..., νομίζω ότι αυτός ο διοικητικός ο ρόλος μάς απασχολεί περισσότερο ενώ δεν θα 'πρεπε (ΣΕ4, 13).

Αυτό που μετράει για μένα δεν είναι τόσο το διοικητικό κομμάτι. Το διοικητικό κομμάτι μπορεί να το κάνει όποιος να 'ναι (ΣΕ5, 25).

Στον αντίποδα καταγράφονται απόψεις που εμπεριέχουν το νόημα της άσκησης διοίκησης με υπεύθυνο και ουσιαστικό τρόπο για την ανάπτυξη και ευημερία ενός οργανισμού.

Ο διοικητικός είναι σπουδαίος. Γιατί; Πρώτα απ' όλα η εφαρμογή του νόμου ... σ' αυτό που και η θεωρία της νομικής λέει, μέσα σ' ένα κοινωνικό ανθρωπιστικό πλαίσιο. Είναι πολύ σημαντικό αυτό (ΣΕ7, 73).

Οι θετικές ή αρνητικές στάσεις των συντονιστών διαμορφώνονται έναντι ενός «διοικητικού ρόλου» που δεν είναι ακριβώς αυτός ο οποίος περιγράφεται από το θεσμικό πλαίσιο. Στις απόψεις τους διακρίνεται η θέση – άλλοτε ρητά και άλλοτε όχι – ότι είναι άστοχο να συμπεριλαμβάνεται ο κοινωνικός και μορφωτικός τομέας στη διοικητική διάσταση καθηκόντων του Συντονιστή.

... δε θα σας το κρύψω ότι αυτή τη στιγμή οι ανάγκες εδώ είναι πάρα πολλές. Δηλαδή ο συντονιστής ... πρέπει να βγει στον δρόμο, στον δρόμο στην κυριολεξία, για να αγωνιστεί μαζί με όλους να προβάσουμε την Ελλάδα (ΣΕ6, 49).

Το διοικητικό μέρος δεν έπρεπε να συγχέεται με το κοινωνικό – μορφωτικό, γιατί από τη μια αναφερόμαστε σε ένα θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του κράτους (μιας οργανωμένης δομής) και από την άλλη στην κοινωνία και την πολιτιστική ζύμωση (ΣΕ8, 15).

Στην άσκηση του διοικητικού έργου ενσωματώνονται και τα εποπτικά καθήκοντα, παρότι αυτά, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, αποτελούν έναν τρίτο άξονα του ρόλου του Συντονιστή. Η εποπτεία γίνεται αντιληπτή ως η παρακολούθηση της ορθής εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου και των εφαρμοστικών διατάξεων. Σε μια ευρύτερη οριοθέτησή της εντάσσεται σ' αυτή και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την αναγκαιότητα της οποίας αποδέχονται όλοι οι συμμετέχοντες. Παρατηρείται, ωστόσο, ότι στην πράξη δεν ασκούνται τέτοιου τύπου αρμοδιότητες, εξαιτίας αντικειμενικών δυσκολιών.

... έτσι όπως έχουν γίνει τα πράγματα σήμερα, εποπτεία μπορεί να έχει ο Συντονιστής μέσα, άντε, στη χώρα που βρίσκεται το γραφείο του. Στις άλλες χώρες εποπτεία δεν είναι εύκολο να κάνεις από τη στιγμή που δεν μπορείς και να πας ... να δεις τι γίνεται (ΣΕ1, 31-33).

8.1.2 Η συμβουλευτική διάσταση

Η επιστημονική καθοδήγηση και η οργάνωση των ευκαιριών, γενικότερα, για αναβάθμιση της διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τους στόχους της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, θεωρείται καθήκον αυτονόητο για τον Συντονιστή Εκπαίδευσης. Ιδίως οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, δηλαδή αυτοί που δεν ανήκουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. § 1.3.3.2), χρειάζονται τη μεγαλύτερη υποστήριξη από τον συντονιστή, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόσουν κατάλληλα τις διδακτικές τους πρακτικές.

... γι' αυτό λέω ότι εμάς εδώ ο ρόλος είναι συμβουλευτικός, είναι βοηθητικός, είμαστε αρωγοί στην προσπάθεια που κάνουνε. Και μάθημα να κάνουμε για να δούνε. Και μαζί να κάνουμε ένα μάθημα ... (ΣΕ3, 171).

... θα έλεγα ότι το θέμα για μένα είναι πάντα το παιδαγωγικό διδακτικό και καθοδηγητικό ... (ΣΕ7, 41).

Οι εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές και η ακαταλληλότητα των διδακτικών υλικών αποτελούν, γενικότερα, τα βασικά σημεία εστίασης ενός συντονιστή. Ανεξάρτητα από την προέλευση των εκπαιδευτικών και την επιστημονική τους κατάρτιση, αποτελεί κυρίαρχο καθήκον του Συντονιστή, όχι μόνο η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, αλλά κυρίως η αναγνώριση και ο προσδιορισμός των ειδικότερων προβλημάτων που ανακύπτουν στην περιοχή ευθύνης του. Τα προβλήματα αυτά, οφειλόμενα σε ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με το

γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, μπορεί να είναι διαφορετικά από χώρα σε χώρα, εντός της ίδιας περιοχής ευθύνης. Το έργο αυτό, όπως περιγράφεται, είναι αμιγώς παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό, ταιριάζει απόλυτα σε εκπαιδευτικούς και προσελκύει το επιστημονικό και επαγγελματικό τους ενδιαφέρον. Από τους περισσότερους συμμετέχοντες, ο συγκεκριμένος τομέας αρμοδιοτήτων θεωρείται, υπό προϋποθέσεις, το πεδίο άσκησης του σημαντικότερου έργου τους.

Νομίζω ότι στον μοναδικό τομέα που ο Συντονιστής έχει μια μικρή πιθανότητα να εργαστεί παραγωγικά και να προσφέρει είναι ο διδακτικός, γιατί εκεί, αν είναι καλός ίσως «τον αφήσουν να κάνει πράγματα» (ΣΕ8, 18).

Νομίζω ότι ο συμβουλευτικός ρόλος είν' αυτός που είναι σημαντικός (ΣΕ4, 15).

8.1.3 Η διαμεσολαβητική διάσταση

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Συντονιστή, όπως αυτός αναδείχτηκε από την προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007), δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμος, ανάμεσα στο πλήθος των αρμοδιοτήτων του θεσμού. Σ' αυτό συντελεί και ο τρόπος με τον οποίο κωδικοποιείται το έργο του Συντονιστή από το νόμο (βλ. § 5.2).

Αυτός ο άλλος ρόλος δεν αναφέρεται μέσα στο... στο νομοθετικό πλαίσιο (ΣΕ7, 29-31).

Ωστόσο, είναι παραδεκτό από το σύνολο των συμμετεχόντων ότι ο κάθε συντονιστής υποχρεώνεται από τις συνθήκες, από τη φύση της εργασίας του, να αναλαμβάνει καθήκοντα που δεν εντάσσονται στα καθοριζόμενα από τη νομοθεσία. Στις περιγραφές τους αναγνωρίζεται το «διασπορικό τρίπολο» (βλ. § 5.3.3).

Πρέπει να είσαι συνέχεια... με πολλούς φορείς, με γονείς, με μαθητές, με εκπαιδευτικούς, με εκπροσώπους των κοινοτήτων, με ξένους, με ξένες αρχές, με διπλωματικές δικές μας αρχές κι αυτό σε επίπεδο πολλών χωρών (ΣΕ1, 61).

Η εξωεκπαιδευτική διάσταση του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή, διακρίνεται και στον τρόπο με τον οποίο κάποιοι συμμετέχοντες περιγράφουν τη σχέση τους με εκπροσώπους των ξένων φορέων.

Θεωρούνε τον Συντονιστή ως εκπρόσωπο του Υπουργείου Παιδείας, ...που δεν είναι έτσι, δηλαδή ο συντονιστής δεν εκπροσωπεί το Υπουργείο Παιδείας στο εξωτερικό..., ο Πρέσβης είναι αυτός που εκπροσωπεί όλα τα Υπουργεία και όλη

την κυβέρνηση, αλλά έτσι σε θεωρούν, αυτή είναι η δική τους άποψη, ότι είσαι εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας και οι συνεννοήσεις μαζί τους είναι σ' αυτό το επίπεδο, γίνονται σ' αυτό το επίπεδο (ΣΕ1, 49-51).

... με καλή προαίρεση μπορούν να δεχθούν κάποια πράγματα και να λειτουργούν τα σχολεία ή κάποια τμήματα με την ανοχή τους χωρίς να μας δημιουργούν προβλήματα. ... Αυτό όμως είναι καθαρά από προσωπική σχέση που μπορεί να αναπτύξει ο Συντονιστής με τους τοπικούς φορείς (ΣΕ1, 39-41).

Δηλαδή σε θεωρούν ότι είσαι ο εκπρόσωπος και αντιπρόσωπος της χώρας, της Ελλάδας, προς το εξωτερικό... (ΣΕ2, 19).

Στις περιπτώσεις που οι περιγραφές του ρόλου απαιτείται να γίνουν πιο συγκεκριμένες, υιοθετείται κυρίως ο όρος «διπλωμάτης».

Δεν είναι καθαρά το θέμα τι θέλει η Ελλάδα. Πρώτα πρέπει να δούμε τι θέλει ... [η χώρα υποδοχής]¹³ ... και μετά μαζί συνεργαζόμαστε. Με τις κοινότητες, που έχουν αυτοί ελληνικά σχολεία, με τη Μητρόπολη που έχουν κι αυτοί ελληνικά σχολεία, με [τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές] ... και βέβαια με τα ιδιωτικά. Άρα εδώ ο ρόλος είναι... πραγματικά είναι διπλωμάτης (ΣΕ5, 7).

Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης, έξω απ' τα καθιερωμένα καθήκοντα εκπαιδευτικά, έχουν έναν ρόλο τον οποίο μάλλον δεν τον γνωρίζουμε καλά, να επικοινωνούμε και να έχουμε μια καλή συνεργασία με τις διπλωματικές αρχές, δηλαδή την πρεσβεία και τα ελληνικά προξενεία... Και... Εκτός του ρόλου που είναι, ας το πούμε, λίγο πιο διπλωματικός, η αντίστοιχη δράση μας είναι πολύ σημαντική και προς ... τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ... της ξένης χώρας, ..., είτε αυτά είναι πανεπιστήμια είτε είναι δημοτικά σχολεία είτε γυμνάσια, αλλά και στο πώς θα έχουμε την καλύτερη επικοινωνία με τους συλλόγους των εκπαιδευτικών των ομογενών... (ΣΕ4, 15).

... και έχει ακόμα έναν ρόλο παραπάνω, τον ρόλο του διπλωματικού ή του μορφωτικού ακόλουθου που έχει την επικοινωνία και την άμεση σχέση με τις αρχές της χώρας υποδοχής (ΣΕ2, 9).

¹³ Τα περιεχόμενα των αγκυλών δεν αποτελούν λεγόμενα των συνεντευξιαζομένων αλλά επεξηγηματικές προσθήκες του συνεντευκτή, που αποσκοπούν στη μη αποκάλυψη της ταυτότητας του συμμετέχοντα ή στη διευκόλυνση της κατανόησης μιας θέσης χωρίς να απαιτείται παράθεση εκτενών αποσπασμάτων.

Εκτός της δυσκολίας ακριβούς προσδιορισμού του διαμεσολαβητικού ρόλου του Συντονιστή και της χρήσης ενιαίας ορολογίας στις αναφορές που σχετίζονται μ' αυτόν, από τις συνεντεύξεις αναδεικνύεται και μια σχετική απροθυμία για την ανάληψη τέτοιων ευθυνών. Άλλωστε αυτές θεωρούνται ξένες προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα, για τις οποίες δεν υπάρχει η πρόβλεψη της κατάλληλης προετοιμασίας.

Κι επειδή εμείς, όντας στην εκπαίδευση, εγώ στα προηγούμενα καθήκοντά μου ήμουν διευθυντής, ... είναι εκτός της αρμοδιότητάς μας να παίζουμε αυτό τον ρόλο, αλλά όμως, παρ' όλ' αυτά πρέπει να τον παίζουμε σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό. ...κι αυτόν τον ρόλο νομίζω ότι πρέπει να τον παίζουμε και νομίζω ότι... σας λέω ότι, για κάποια απ' αυτά τα ζητήματα δεν είμαστε προετοιμασμένοι, κακά τα ψέματα (ΣΕ4, 17).

8.2 Ως προς την προσφορά του θεσμού

Το αποτέλεσμα της διερεύνησης για τη μέχρι σήμερα προσφορά του θεσμού του Συντονιστή Εκπαίδευσης, αναδεικνύει ως μεγάλο του επίτευγμα την «οικοδόμηση» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με την έννοια της δημιουργίας και υποστήριξης των απαιτούμενων για τη λειτουργία της οργανωτικών δομών και διαδικασιών. Η θέση αυτή, είτε δηλώνεται ευθέως είτε υπονοείται από τη διατύπωση των αναγκαιοτήτων που υπαγορεύουν την ύπαρξη του θεσμού, αναδεικνύει τον Συντονιστή σε συνδετικό κρίκο μεταξύ του εθνικού κέντρου και της ομογένειας.

... η παρουσία του Συντονιστή στο εξωτερικό έχει ενισχύσει πολύ τη δουλειά των εκπαιδευτικών και εγώ αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα σημείο αναφοράς (ΣΕ1, 63).

Α, η οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Καταλαβαίνετε ότι από το κέντρο, από το υπουργείο παιδείας, είναι αδύνατη η διοίκηση και η οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό ... αν δεν υπάρχει ένα γραφείο Συντονιστή Εκπαίδευσης να ελέγξει αυτά τα πράγματα, είμαστε χαμένοι... Δε βρισκόμαστε στην εποχή του φιλότιμου. ...πρέπει να υπάρχει και μια οργάνωση για συγκεκριμένους στόχους. (ΣΕ6, 79, 83).

Εφόσον υπάρχει ελληνόγλωσση εκπαίδευση, πρέπει να υπάρχει και κάποια αρχή που να βοηθάει και να παρακολουθεί την εξέλιξη (ΣΕ8, 30).

Ήθελα να προσθέσω ότι πολλοί λένε ότι θα καταργηθούν οι θέσεις των συντονιστών,... Οι Έλληνες του εξωτερικού αγαπάνε πάρα πολύ την Ελλάδα. Δεν

μπορούμε να τους αφήσουμε μόνους. Δεν μπορούμε να τους αφήσουμε να νιώσουν ότι δεν ασχολείται η Ελλάδα μαζί τους (ΣΕ5, 57).

Η προσφορά του θεσμού συνδέεται άμεσα με τα πρόσωπα που τον υπηρετούν, καθώς και με την ύπαρξη εποπτικών και αξιολογικών μηχανισμών. Στο ίδιο πλαίσιο αναφέρονται και οι αμφισβητούμενες διαδικασίες επιλογής των συντονιστών, καθώς και το έλλειμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που τους απογυμνώνει από κίνητρα και σαφείς προσανατολισμούς (βλ. και § 8.3).

Είναι στο χέρι του κάθε συντονιστή, κατ' αρχάς, κατά πόσο είναι δημιουργικός, κατά πόσο θέλει να δουλέψει, να προσφέρει, κατά πόσο οι σχέσεις με τη συγκεκριμένη χώρα θα προχωρήσουν ή όχι. Περιθώρια πάντα υπάρχουν (ΣΕ3, 101).

... όταν έχει ένα καθαρό πλαίσιο, νομοθετικό πλαίσιο και μια πολύ σαφή και μακροπρόθεσμη στόχευση η ελληνική πολιτεία, μπορεί ο συντονιστής στη χώρα που είναι να διαμορφώσει περιβάλλον ανάλογο και πολύ ουσιαστικό, με τις κατά τόπους αρχές (ΣΕ2, 11).

Με ιδιαίτερη έμφαση, οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε δράσεις που αναπτύσσονται στην περιοχή ευθύνης τους. Αυτές είναι κατά βάση τριών ειδών. Ανάλογα με τους στόχους που υπηρετούν, μπορεί να συγκαταλέγονται στα αποτελέσματα του έργου σε σχέση με την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και της αποτελεσματικής της διδασκαλίας, στην προσπάθεια ανάδειξης του ελληνικού πολιτισμού ή και στη διαμόρφωση προτάσεων για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εκατόν πενήντα λοιπόν σπουδαστές διδάσκονται νέα ελληνική γλώσσα. Έχουμε φέτος για πρώτη φορά και τμήμα αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ελληνικών παραδοσιακών χορών, ελληνικής κουζίνας. Λοιπόν είναι το καύχημά μας και είναι αυτό το οποίο θέλουμε να κάνουμε ... (ΣΕ6, 95).

... έχουνε χτιστεί πράγματα και τώρα αυτό που προσπαθούμε να κάνουμε είναι όσο γίνεται να τα διασώσουμε. Παλεύουμε ... να μη χαθούν προγράμματα που έχουν στηθεί, ... κάποια πλεονεκτήματα που έχουμε, ειδικά σαν δεύτερη ελληνική γλώσσα ... (ΣΕ4, 25).

... κάναμε μία εκδήλωση για τον Καζατζάκη ... (ΣΕ7, 97).

... μεταφράζουμε τους Έλληνες ... Έχουμε κάνει Καβάφη ... (ΣΕ3, 41).

... οργανώνουμε εκδηλώσεις, συνεργαζόμαστε άμεσα με την πρεσβεία για την προβολή του ελληνικού πολιτισμού σ' οποιοδήποτε επίπεδο (ΣΕ6, 43).

... είχαμε μελετήσει και ενημερώσει έγκαιρα τις ελληνικές αρχές για το νέο πεδίο δραστηριοτήτων και τις δυνατότητες που ξανοίγονταν για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση ... (ΣΕ8, 32).

8.3 Ως προς τις δυνατότητες του θεσμού

Οι απαιτήσεις του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο Συντονιστής Εκπαίδευσης, στη σημερινή συγκυρία, είναι πολύ υψηλές. Το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο, από το οποίο καθορίζονται οι προϋποθέσεις για την επιλογή των προσώπων που στελεχώνουν τις συγκεκριμένες θέσεις, καθώς και τα κριτήρια και οι διαδικασίες αξιολόγησής τους, προδιαγράφει τις απαιτήσεις αυτές. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισημαίνουν ότι οι συντονιστές χρειάζεται να είναι στελέχη υψηλών προσόντων και υπερθεματίζουν για την προσπάθεια διασφάλισης αξιοκρατικών επιλογών, αφήνοντας ταυτόχρονα αιχμές για τις διαδικασίες του παρελθόντος.

... το επίπεδο των συντονιστών γενικά είναι πολύ καλό (ΣΕ6, 29).

... υποτίθεται μας επιλέγουνε και η επιλογή είναι αρκετά αυστηρή, ... (ΣΕ4, 19).

Δεν αφέθηκε [ο Συντονιστής], ήταν κι αυτός ένα γρανάζι, οι αποσπάσεις των συντονιστών στο εξωτερικό γίνονταν κάτω από κομματικά κριτήρια παλαιότερα επειδή είχε τα οικονομικά οφέλη, ήταν ένα γρανάζι του κομματικού μηχανισμού, ... αυτό σε αγκυλώνει και δε σ' αφήνει να δράσεις ανάλογα ... (ΣΕ2, 31).

Η επιλογή στελεχών υψηλών προσόντων θεωρείται βασικό στοιχείο για την επιτυχία του θεσμού στο μέλλον. Απαραίτητο θεωρείται οι συντονιστές να διαθέτουν, εκτός από ακαδημαϊκά προσόντα στις επιστήμες της αγωγής, ενός είδους κατάρτιση σε θέματα διπλωματίας και διεθνών σχέσεων, εμπειρία στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και άλλες ιδιαίτερες ικανότητες.

... [οι συντονιστές] πρέπει να είναι πλήρεις προσόντων, ... να 'χουν αυτή την ευελιξία και να μπορούν να διαχειριστούν ζητήματα που αφορούνε τη χώρα υποδοχής (ΣΕ2, 11).

Έχει έναν ρόλο που απαιτεί και δεξιότητες και ικανότητες και αντανακλαστικά πολύ καλά και βασικά μανατζερίστικα χαρακτηριστικά ... (ΣΕ7, 9).

Οι συντονιστές αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως αντίστοιχο του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. Η θέση αυτή ενισχύεται και από την αντιστοιχία που υπάρχει στις προβλέψεις για την αξιολόγηση (βλ. § 5.4.2).

... τον αντίστοιχο ρόλο θα μπορούσε να τον επιτελέσει ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης ... (ΣΕ2, 9).

Έχω δει, έχω δει την αξιολόγησή του... Μοιάζει πάρα πολύ με του Περιφερειακού Διευθυντή. ... Είναι ένας μίνι περιφερειακός για μια περιφέρεια δέκα κρατών ακόμα αντί να έχει τρεις διευθύνσεις εκπαίδευσης (ΣΕ7, 119).

Θεωρείται, ωστόσο, ότι η υποστήριξη που παρέχεται από την πολιτεία στους Συντονιστές δεν είναι αντίστοιχη των προσδοκιών για το έργο που επιτελούν.

Ότι υπάρχει ένας Συντονιστής, νομίζω ότι είναι θετικό. Τώρα, κατά πόσο καλύτερα θα μπορούσε να προσφέρει κ.λ.π., κ.λ.π. εξαρτάται και από... την πολιτική που εφαρμόζει το κράτος μας. Τη δυνατότητα που έχει το κράτος (ΣΕ3, 83-87).

... αυτή τη στιγμή οι εποχές είναι δύσκολες. Το προσωπικό μειώνεται. Καλώς ή κακώς αυτή είν' η κατάσταση (ΣΕ6, 45).

... κάποιιοι φορείς δεν μας υπολογίζουν γιατί λογικά δεν υπολογίζουν στη βοήθεια απ' την Ελλάδα τόσο πολύ (ΣΕ4, 21).

Οι τελευταίες νομοθετικές πρωτοβουλίες που επιχειρούν παρεμβάσεις και σε θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των συντονιστών, δημιουργούν δυσαρέσκεις και ανησυχία για το μέλλον και γίνονται αντιληπτές ως ενδείξεις απαξίωσης του θεσμού.

... εγώ αν κάνω αίτηση σ' ένα χρόνο για να γίνω προϊστάμενος ή σχολικός σύμβουλος, η υπηρεσία μου δε μετράει καθόλου, σαν συντονιστής, είναι αστεία αυτά τα πράγματα... (ΣΕ4, 23).

Έχεις κι ένα στέλεχος της εκπαίδευσης, τον Συντονιστή ... και του λες ότι θα δουλεύει μετά τα τρία χρόνια, για άλλα δύο, αν επιθυμεί, χωρίς επιμίσθιο; Όταν ο κλητήρας κάτω του Προξενείου πληρώνεται; (ΣΕ1, 89-91).

Κακά τα ψέματα, ο Συντονιστής χωρίς επιμίσθιο... (ΣΕ6, 39).

Οι σύγχρονες απαιτήσεις του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή περιλαμβάνουν και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την προσαρμογή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

στις ειδικές συνθήκες που προκαλούνται από την οικονομική συγκυρία (π.χ. νεομετανάστευση, έλλειψη κινήτρων για επαναπατρισμό). Τέτοιες πρωτοβουλίες δεν υποστηρίζονται από θεσμικές ρυθμίσεις και ειδικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών. Ανασταλτικά επιδρούν ακόμα και οι εξωθεσμικές παρεμβάσεις που υπήρχαν στο παρελθόν και σε ένα βαθμό εξακολουθούν να υπάρχουν. Αυτές εντοπίζονται σε διεκδικήσεις για ευνοϊκότερη μεταχείριση, που μπορεί να εκδηλώνονται από εκπαιδευτικούς ή σε διαμάχες μεταξύ προσώπων ή και φορέων της ομογένειας ή σε αντιδράσεις για συγκεκριμένες αποφάσεις των συντονιστών.

... βλέπαμε ότι δεν μπορούσε να οδηγηθεί πουθενά αυτή η κατάσταση με την παλιά μορφή και δομή των κοινοτικών σχολείων, με τις παρεμβάσεις κοινοτικών κ.τ.λ., κ.τ.λ. (ΣΕ6, 95).

Αν δε θα 'χουμε άνετη συνεργασία με τους φορείς τους εδώ, τους ντόπιους, πάλι κολλάει το έργο. Βέβαια αυτοί θέλουν άλλα πράγματα, τα βλέπουν λίγο διαφορετικά από μας (ΣΕ3, 95).

... οι παράγοντες και οι φορείς δε θέλαν τους συντονιστές εδώ πέρα γιατί τους χαλούσαμε λιγάκι τη... τα σχέδια (ΣΕ1, 9).

Ενισχυτικό παράγοντα που διευρύνει τις δυνατότητες του Συντονιστή αποτελεί το κύρος του θεσμού. Οι ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές θεωρούν, κατά βάση, τους συντονιστές στενούς τους συνεργάτες και στέκονται αρωγοί στο έργο τους. Ιδιαίτερης σημασίας είναι και ο θετικός τρόπος αντιμετώπισής τους από πρόσωπα και φορείς των ξένων κρατών.

Πιστεύω δηλαδή ότι έχουμε καλή αποδοχή (ΣΕ7, 107).

[Μας αντιμετωπίζουν] Με διπλωματική διακριτικότητα και ίσως καμιά φορά με έκπληξη για το ενδιαφέρον της Ελλάδας για την εκπαίδευση των αποδήμων (ΣΕ8, 22).

... ποτέ δεν είχα προβλήματα με τις αρχές τις τοπικές (ΣΕ1, 37).

Η φύση του έργου που επιτελούν και οι ιδιαιτερότητες του θεσμού καθιστούν δύσκολο τον σχεδιασμό ενός συστήματος αξιολόγησης που να αναδεικνύει, να αναγνωρίζει και να ανατροφοδοτεί την προσφορά των στελεχών που τον υπηρετούν. Οι προτάσεις των ίδιων των συντονιστών για την αξιολόγησή τους, την

αναγκαιότητα της οποίας δεν αμφισβητούν, ξεφεύγουν από τα δεδομένα της εκπαίδευσης.

[Πρέπει να αξιολογείται το] Ανοιχτό μυαλό κατά πρώτο λόγο, δυναμισμός και νέες ιδέες (ΣΕ6, 68-69).

Χρειάζεται αυτό το κάτι ξεχωριστό (ΣΕ5, 25).

... ο Συντονιστής θα μπορούσε να συντάξει μία έκθεση αυτοαξιολόγησης του έργου του και πάνω σε αυτή, η Ελεγκτική αρχή να εκτιμήσει με μία συνέντευξη και γρήγορη έρευνα επί του πεδίου, την πραγματική απόδοση έργου (ΣΕ8, 24).

Ξέρετε, δεν είναι ένα πράγμα μόνο. Είναι ανάλογα πώς θα τα βρεις (ΣΕ3, 57).

... θα 'θελα να 'ναι καθαρά, θα 'θελα να 'ναι μετρήσιμα ... (ΣΕ7, 117).

8.4 Ως προς τη λειτουργικότητα του θεσμού

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται, διαχρονικά, από το ελληνικό κράτος για τα θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης προκαλεί κυρίως αρνητικές και ελάχιστες θετικές αντιδράσεις. Η έλλειψη οράματος και μακροπρόθεσμου σχεδιασμού εντοπίζεται ως κυρίαρχο ζήτημα που έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα των συντονιστών. Οι αναμορφωτικές πρωτοβουλίες κρίνονται από τους συμμετέχοντες αποσπασματικές και σε πολλές περιπτώσεις άστοχες.

Θα 'θελα η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, πιστεύω αυτό είναι το σωστό, να ενταχθεί σε ένα γενικότερο εκπαιδευτικό πλάνο, πιο μακρύ, με μεγαλύτερο όραμα. Είναι δύσκολο στη σημερινή εποχή. Δεν κακίζω κανέναν (ΣΕ7, 153).

Άλλοτε λέμε «θα κλείσουμε τα σχολεία αυτά», άλλοτε «θα τα ανοίξουμε», άλλοτε «θα τα συμπτύξουμε», άλλοτε λέμε, ένας άλλος σχεδιασμός, «η ελληνική γλώσσα να περάσει μέσα απ' τα σχολεία της χώρας υποδοχής», άλλοτε να χαρακτηριστεί ως δεύτερη – ξένη γλώσσα, άλλοτε δε μας ενδιαφέρει ή μας ενδιαφέρει λίγο, όλο αυτό δημιουργεί προβλήματα και τροχοπέδη στο έργο του Συντονιστή (ΣΕ2, 21).

... ο τελευταίος νόμος που ψηφίστηκε ... τέλος Οκτωβρίου ... του '11, ήδη έχει γίνει κόσκινο (ΣΕ4, 41).

Για μας ... το πιο αρνητικό σημείο [του νόμου] είναι [τα] τρία χρόνια. ... Από τη στιγμή που αρχίζει και προσφέρει [ο δάσκαλος] μας τον παίρνουνε, ενώ παλιά ήταν πέντε χρόνια... (ΣΕ3, 173-177).

Ο πλημμελής προσδιορισμός των στόχων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης οδηγεί συχνά στην ακύρωση πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν οι συντονιστές. Προσπάθειες για την εισαγωγή αλλαγών καταγγέλλεται ότι δεν υποστηρίζονται.

... επιχειρήσαμε συνολική αναδιάρθρωση και επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών... Οι αντιμεταρρυθμιστές αναδείχτηκαν και πάλι νικητές! Γιατί δε χρειάζεται να κάνουν τίποτα, αρκεί να κάθονται στην καρέκλα! (ΣΕ8, 33).

Σ' ένα Πανεπιστήμιο ... προσπάθησα να τους πω ... «υπήρχε εκπαιδευτικός πρόπερσι, φέτος δεν υπήρχε, δυστυχώς το Υπουργείο Παιδείας δεν είχε τη δυνατότητα, αλλά να το προσπαθήσουμε για του χρόνου;» και μου απάντησε ... ο Πρόεδρος του τμήματος ... «τι να σας πω, μη σας φέρω κι εσάς σε δύσκολη θέση, γιατί θα μου υποσχεθείτε πράγματα τα οποία δεν μπορείτε να τα χειριστείτε εσείς ο ίδιος» (ΣΕ1, 71).

Ως θετική αντίδραση καταγράφεται η επισήμανση για την αναγκαιότητα του εξορθολογισμού στον τρόπο λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Στην ίδια λογική, σημειώνεται από τους ίδιους ότι η τρέχουσα συγκυρία δεν επιτρέπει ραθυμίες και αναβλητικότητα. Πιστεύουν δηλαδή ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους, όπου είναι εφικτό, μπορεί να αναπληρώσει τις αδυναμίες του κράτους και να αποτρέψει τη στασιμότητα.

Εδώ πλέον επιβάλλεται, ..., η ανάληψη πρωτοβουλιών. Δεν μπορεί κάποιος να καθίσει και να περιμένει και να ρωτάει το υπουργείο μα τι θα κάνουμε αύριο, μεθαύριο κ.τ.λ. Πρέπει να πάρει πρωτοβουλίες. Και οι πρωτοβουλίες μας εμάς, ..., κινούνται σε πάρα πολλούς τομείς, ... με πολύ καλά αποτελέσματα (ΣΕ6, 45).

Μπορεί να μην έχουμε τη στήριξη γιατί είναι μακριά.... Αυτό εμένα προσωπικά δεν με σταματάει. ... Δεν μπορώ να περιμένω κάθε απόφαση από το υπουργείο. Μόνο όταν είναι νομικά. Για όλα τ' άλλα αποφασίζω εγώ κι ενημερώνω μετά το υπουργείο (ΣΕ5, 21).

Βασικοί ανασχετικοί παράγοντες στην προώθηση του έργου τους θεωρούνται από τους συντονιστές το μέγεθος των περιοχών ευθύνης και οι οικονομικές δυνατότητες που τους παρέχονται. Ο περιορισμός των συντονιστικών γραφείων δεν αποτελεί, εξ ορισμού, αρνητική επιλογή που υποβαθμίζει (ή εξασθενεί) τον θεσμό

του Συντονιστή. Δημιουργεί όμως πρόσθετες δυσβάσταχτες υποχρεώσεις στα ήδη επιβαρυνόμενα εναπομείναντα γραφεία.

... η περιοχή ευθύνης του γραφείου μας είναι πολύ μεγάλη. ... πολλοί εκπαιδευτικοί υπηρετούνε μόνοι τους σε απομακρυσμένες περιοχές (ΣΕ3, 11).

... εμείς αντιμετωπίζουμε ένα αντικειμενικό πρόβλημα αυτή τη στιγμή. Εξαιτίας ελλείψεων οικονομικών πόρων δεν μπορούμε να ταξιδέψουμε στις υπόλοιπες χώρες της περιοχής μας. Το κάνουμε όμως, το κάνουμε ιδίως εξόδοις (ΣΕ6, 85).

Πολύ σημαντική παράμετρος είναι και η διαχείριση του προσωπικού, εκπαιδευτικού κυρίως, αλλά και διοικητικού. Παρότι ορισμένοι συντονιστές δηλώνουν ικανοποιημένοι από την ανταπόκριση του Υπουργείου στα αιτήματά τους για αποσπάσεις εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι επισημαίνουν με έμφαση ότι τα τελευταία χρόνια το προσωπικό έχει μειωθεί δραματικά. Επιπλέον, θέτουν και ένα ζήτημα ποιοτικών χαρακτηριστικών όσων εργάζονται για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τα οποία εξασφαλίζουν την ικανότητά τους να προσαρμοστούν σε νέες εκπαιδευτικές συνθήκες.

Με την εξέλιξη που έχει πάρει η τεχνολογία, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί σε άλλη βάση. Χρειάζεται, όμως, ανθρώπινο δυναμικό με νέες δεξιότητες και γνώσεις που δεν είναι πάντα διαθέσιμο (ΣΕ8, 35).

... ένα κύριο πρόβλημα, αυτή την εποχή τουλάχιστον, είναι η διαχείριση προσωπικού ... έχει έτσι διαμορφωθεί η νομοθεσία που δεν μπορούμε ... να προγραμματίσουμε και ... να δημιουργήσουμε κάτι σταθερό (ΣΕ4, 49).

Ως σημαντικότερο υποβοηθητικό παράγοντα για τη λειτουργία των συντονιστικών γραφείων και για την επιτέλεση του έργου τους, οι συντονιστές, στο σύνολό τους, καταγράφουν τη συνεργασία τους με τις ελληνικές διπλωματικές αρχές που εδρεύουν στις χώρες ευθύνης τους.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε τον ρόλο και τη συμπαράσταση που έχουμε απ' τις διπλωματικές αρχές (ΣΕ3, 93).

... έχουμε αρμονικότερες, άριστες σχέσεις με όλες τις πρεσβείες της περιοχής μας (ΣΕ6, 43).

Οι στοχεύσεις των συμμετεχόντων, για το υπόλοιπο της θητείας τους, ποικίλουν, ανάλογα και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιοχής ευθύνης τους,

συγκλίνοντας, πάντως, στη διευκόλυνση των μαθητών τους να προσεγγίσουν, όσο γίνεται περισσότερο, την Ελλάδα.

Υπάρχει ένα μεγάλο φιλελληνικό πνεύμα και το οποίο θα πρέπει και να αξιοποιήσουμε (ΣΕ6, 55).

Να μη νιώθουν μόνοι τους οι άνθρωποι [οι εκπαιδευτικοί], να νιώθουν ότι υπάρχει στήριγμα. ... τα παιδιά μας, όπως τα βλέπω, τα παιδιά του σχολείου, είναι ambassadors of Greece, όλα. ... Αυτό θέλω να κάνω, αυτό είναι ο ρόλος του Συντονιστή (ΣΕ5, 31).

... ο κυριότερος σκοπός, κατ' εμέ, ... είναι να τους κάνουμε φιλέλληνες [τους μαθητές] (ΣΕ3, 51).

... ο προσανατολισμός πρέπει να είναι ένας και σαφής: πώς θα διαφυλάξουμε και θα βοηθήσουμε τα παιδιά να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα ως τον πολύ σημαντικό κρίκο – μέσο επικοινωνίας με την πατρίδα (ΣΕ2, 15).

8.5 Ως προς τις προοπτικές του θεσμού

Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης δεν είναι ένας θεσμός χωρίς προοπτικές. Όμως τίθενται προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της επιτυχούς πορείας του στο μέλλον. Οι συμμετέχοντες συντονιστές συμφωνούν ότι η μέχρι τώρα φυσιογνωμία του θεσμού δεν μπορεί να συμβαδίσει με τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και με τις αναδυόμενες ανάγκες της ελληνικής ομογένειας. Οι απόψεις τους σε σχέση με το μέλλον του θεσμού είναι τριών κατηγοριών: α) ο θεσμός πρέπει να εγκαταλειφθεί, β) ο θεσμός πρέπει να συρρικνωθεί και γ) ο θεσμός πρέπει να επεκταθεί.

Θα σας απαντήσω «ο θεσμός θα κλείσει» (ΣΕ7, 133).

... θα πρέπει να λιγοστέψουν ακόμα οι θέσεις των συντονιστών του εξωτερικού και να μείνουν μόνο τρεις – πέντε θέσεις ... (ΣΕ2, 33).

Να επεκταθεί, ναι, με την έννοια να επικεντρωθεί και εμβαθύνει στο θέμα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά (ΣΕ8, 37).

Ανεξάρτητα από τη θέση που έχει ο καθένας για το τι πρέπει να γίνει, είναι πολύ ισχυρή η άποψη ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της ελληνικής παιδείας και επομένως απαιτείται ενός είδους οργάνωση, διοίκηση και καθοδήγησή της. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη μετεξέλιξη του Συντονιστή, η οποία θα διασφαλίσει την προσαρμογή του στις σύγχρονες συνθήκες.

Ο θεσμός δεν έχει νόημα στην πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε, στην ηλεκτρονική εποχή ή θα πρέπει ν' αλλάξει ή θα πρέπει να κλείσει. Να μείνει έτσι, είναι καταδικασμένος (ΣΕ7, 135).

... τα συντονιστικά γραφεία πρέπει σε μια νέα εποχή να παίζουν ένα νέο ρόλο. Δηλαδή, η εποχή που στηρίζαμε μ' ένα δάσκαλο ένα απογευματινό σχολείο έχει περάσει. Δεν περιμένουν πια από μας αυτό το πράγμα οι ομογενείς ... νομίζω ότι ο ρόλος μας πρέπει να 'ναι πιο ποιοτικός, πιο ουσιαστικός... (ΣΕ4, 67).

Το να περιοριστεί ο αριθμός δε σημαίνει να περιοριστεί ο ρόλος του Συντονιστή (ΣΕ3, 103).

Παλιά ήταν πιο πολύ να φέρει τους εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα, τοποθετήσεις, βιβλία, ... Έχει πετύχει μέχρι ένα σημείο, αλλά ... πρέπει να το πάμε ένα βήμα παραπάνω, δε φτάνει αυτό (ΣΕ5, 45).

Οι προτάσεις για τις θεσμικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν, επικεντρώνονται στην ανάγκη να απαλλαγεί ο Συντονιστής από το άγχος της διεκπεραίωσης τυπικών διοικητικών ζητημάτων, ώστε να διευκολυνθεί η λειτουργία του σε άλλους τομείς. Τα ζητήματα της διαχείρισης του προσωπικού μπορούν να αντιμετωπιστούν με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, με επιλογή στη βάση νέων κριτηρίων και με αλλαγή των όρων πρόσληψης ή απόσπασης.

... δε θα χρειάζεται να υπάρχουν αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. ... να διαχειριζόμαστε ανθρώπους τους οποίους θα προσλαμβάνουν οι επιτροπές, οι κοινότητες ... (ΣΕ7, 143).

... θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί ομάδα εκπαιδευτικών μόνο για το εξωτερικό ... ειδικά καταρτισμένων, με γνώση διπλωματίας, εξωτερικής πολιτικής, εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερων προσόντων (ΣΕ6, 65-67).

... πρέπει οι συνάδελφοι που θα 'ρθουν στο εξωτερικό ν' αμείβονται καλά και να 'χουν ιδιαίτερα προσόντα. Δηλαδή μπορεί να 'ναι λιγότεροι αλλά ... να είναι τοποθετημένοι σε θέσεις κλειδιά και να έχουν τη δυνατότητα ν' ανταπεξέλθουν σε κάποιους πιο δύσκολους ρόλους (ΣΕ4, 55).

Να αξιοποιήσουνε κι αυτά που προσφέρει η κάθε χώρα. Από κει θα ξεκινήσουνε. Χρειαζόμαστε αμιγή ελληνικά σχολεία στη Γερμανία; (ΣΕ3, 195).

Ο ρόλος του «νέου Συντονιστή», σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, θα είναι πραγματικά συντονιστικός και περισσότερο επιτελικός.

Θα υπάρχει ένας άνθρωπος. Είπαμε για ανθρώπινη επαφή... αλλά θα αλλάξει ο ρόλος του συντονιστικού γραφείου (ΣΕ7, 149).

Δε θα είναι καθαρά αυτά που είναι, όπως είπα παιδαγωγικά, διοικητικά. Δηλαδή να ανοίξουμε τις πόρτες προς την κοινωνία (ΣΕ5, 31).

... ο ρόλος του συντονιστή και του γραφείου εκπαίδευσης, ... πρέπει να 'ναι πιο στρατηγικός. Δηλαδή πρέπει να έχουμε εκπαιδευτικούς μέσα ... εκεί όπου εκπονούνται κάποια προγράμματα για ξένες γλώσσες. Εκεί πρέπει να είναι άτομα τα οποία να έχουν ειδικά προσόντα, να γνωρίζουν πολύ καλά τη γλώσσα. Εμείς να έχουμε έναν συντονισμό καλύτερο των προγραμμάτων και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, ... ώστε να υπάρξει καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους [των διαφόρων φορέων και προσώπων] (ΣΕ4, 55).

Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης, για μένα, είναι ένας άνθρωπος ο οποίος τοποθετείται από το υπουργείο για να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική. Να ανοίξει νέους ορίζοντες, να κάνει τις σωστές παρατηρήσεις, να κάνει προσδιορισμό και επαναπροσδιορισμό στόχων και να προτείνει λύσεις ... για τη διάδοση όχι μόνο της ελληνικής γλώσσας αλλά και του ελληνικού πολιτισμού (ΣΕ6, 41).

Μια πτυχή του νέου ρόλου του Συντονιστή μπορεί να είναι ο ανατροφοδοτικός του χαρακτήρας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα στελέχη της εκπαίδευσης που έρχονται σε επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφόρων χωρών, σε όλο τον κόσμο, έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν εμπειρίες στην Ελλάδα για την επεξεργασία πολιτικών που δεν αφορούν αποκλειστικά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

... η προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ως δεύτερης γλώσσας, που αυτή την εμπειρία την αποκτάμε όλοι όσοι δουλεύουμε στο εξωτερικό, είτε ως συντονιστές είτε και ως εκπαιδευτικοί, αυτή την εμπειρία θα μπορούσαμε να τη μεταφέρουμε και στους συναδέλφους μας στην Ελλάδα (ΣΕ1, 73).

... ο ίδιος ο δάσκαλος και ο συντονιστής, έρχεται οπλισμένος, ότι υπάρχει και κάτι άλλο, ίσως να είναι καλύτερο και να το μεταφέρω (ΣΕ3, 125).

Σίγουρα! Υπάρχουν τόσα καλά πράγματα εδώ, που έτσι όλοι μας αν δίνουμε πέντε ιδέες ο καθένας από τη χώρα που είναι...(ΣΕ5, 37).

... όλη αυτή η ανταλλαγή απόψεων σε πολιτισμούς διαφορετικούς από μας, σε κοινωνίες διαφορετικές από μας μας κάνει πιο σοφούς. Αυτή η ανταλλαγή απόψεων νομίζω ότι δημιουργεί και μία νέα προοπτική (ΣΕ6, 93).

Ο τρόπος, πάντως, με τον οποίο θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτή η ανατροφοδότηση, αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού. Οι απόψεις των συντονιστών για το αν θα έπρεπε να έχει μια τυπική μορφή και να ενταχθεί μεταξύ των προβλεπομένων καθηκόντων ή να επιδιωχθεί με έναν χαρακτήρα άτυπης (επιπλέον) προσφοράς του θεσμού, δίστανται.

Για το χρονικό διάστημα που κάποιος ασχολείται με μια δουλειά, καλό είναι να επικεντρώνεται σε αυτή. Αν στη συνέχεια, έχει αφομοιώσει κάποια εμπειρία από τους «άλλους» και «άλλα» πεδία κι έχει να πει κάτι, θα φανεί, αλλά όχι εξ ορισμού (ΣΕ8, 39).

Αυτό θα ήταν πολύ χρήσιμο, αρκεί το πολιτικό σύστημα και η κεντρική διοίκηση ... να το έβαζε στις προτεραιότητές της και να το θεσμοθετούσε και να το ζητούσε. Γιατί ... όταν ... πια στο γραφείο του συντονιστή εκπαίδευσης είναι ένα άτομο μόνο και αναγκαζόμαστε να διαχειριζόμαστε περισσότερο τα διοικητικά θέματα ... μας μένει πολύ λίγη ενέργεια και χρόνος ώστε ν' ασχοληθούμε μ' αυτά τα θέματα που θα μπορούσε να είναι θέματα ουσίας (ΣΕ4, 61).

Ιδέες και τέτοια, μάλλον... οι ανώτεροί μας. Εμείς μπορούμε απλώς να διαπιστώσουμε κάποια πράγματα (ΣΕ3, 83).

Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα

9.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η αντικατάσταση του νόμου 2413/1996, στο μεγαλύτερο μέρος του, με τον νόμο 4027/2011, δεν επέδρασε στον τρόπο με τον οποίο οι συντονιστές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Οι διαπιστώσεις της μελέτης μας, για τις τρεις διαστάσεις που διακρίνονται στον ρόλο του Συντονιστή, βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση με τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας (Μιχελακάκη, 2007), παρότι το 50% του δείγματος των συμμετεχόντων αντλεί τις εμπειρίες του, αποκλειστικά, στον χρόνο μετά την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου (βλ. πίνακα 4). Αυτό θεωρείται απόλυτα αναμενόμενο, δεδομένου ότι ο Συντονιστής αποτελεί θεσμό ετεροκαθοριζόμενο. Το στοιχείο που τον καθορίζει είναι η φυσιολογία του συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, τη λειτουργία του οποίου υπηρετεί. Στο βαθμό που η φιλοσοφία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης παραμένει ίδια, ο ρόλος του Συντονιστή είναι δύσκολο να αλλάξει, όσο αποτελεί το μοναδικό στέλεχος (ενδιάμεση αρχή, μεταξύ των λειτουργιών και του υπουργείου) που ρυθμίζει τη λειτουργία της. Επιμέρους μεταβολές μπορούν να υπάρξουν ανάλογα με τον προσδιορισμό των στόχων που υπηρετεί η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, ο οποίος μπορεί να αλλάξει εν μέρει τις ισορροπίες μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων του ρόλου του Συντονιστή. Δηλαδή να περιορίσει τη δράση στο πεδίο του ενός ρόλου και να την αυξήσει σε κάποιο άλλο, αυξομειώνοντας τους αντίστοιχους στόχους.

Το πολυδιάστατο του ρόλου του Συντονιστή Εκπαίδευσης δεν αμφισβητείται στην έρευνά μας. Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι τα καθήκοντα που σχετίζονται με την άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου αναδύονται στη συζήτηση και περιγράφονται με μεγάλη ευκολία, ενώ τα υπόλοιπα προσδιορίζονται δύσκολα. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με τον τρόπο που το θεσμικό πλαίσιο περιγράφει τον ρόλο του Συντονιστή και με τους στόχους που υπηρετεί. Οι στόχοι, όπως επισημαίνεται, δεν είναι σαφώς προσδιορισμένοι γενικά και επηρεάζονται και από τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε περιοχής. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας, οι συντονιστές κάνουν τις δικές τους, προσωπικές, ιεραρχήσεις στην άσκηση των αρμοδιοτήτων τους.

Ο Διοικητικός τομέας καθηκόντων χαρακτηρίζεται και «γραφειοκρατικός», σε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί η καθημερινή ενασχόληση ενός συντονιστή που

προφανώς περιλαμβάνει την υπογραφή και διακίνηση εγγράφων. Οι συντονιστές δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από τον διοικητικό τους ρόλο, διότι, όπως επισημαίνουν, δεν τους παρέχει τη δυνατότητα να παράξουν ουσιαστικό έργο, παρότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι αποτελεί μεγάλο επίτευγμα της ιστορικής διαδρομής του θεσμού η οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η έλλειψη αυτής της ικανοποίησης συνδυάζεται ίσως με τα αποτελέσματα που θα ανέμεναν αλλά είναι δύσκολο να επιτύχουν για τους ακόλουθους λόγους: α) Το σύστημα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δέχεται περιορισμένες ποιοτικά και ποσοτικά εισροές (οικονομικούς πόρους, ειδικευμένο προσωπικό, μαθητές με ομοιογενές υπόβαθρο, σαφώς διατυπωμένους στόχους) και αυτό επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του (Πασιαρδής, 2004· Hoy & Miskel, 2008· Lunenburg & Ornstein, 2008). β) Παρότι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση υπάρχει μικρό εύρος διαχείρισης, δηλαδή ο Συντονιστής είναι επικεφαλής μικρού σχετικά αριθμού υφισταμένων, δεν επιτυγχάνεται ο καλύτερος δυνατός συντονισμός γιατί η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δε διαθέτει άλλα βασικά στοιχεία της οργανωτικής δομής, όπως είναι η εξειδίκευση της εργασίας και η τμηματοποίηση (βλ. και § 3.5) (Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαϊτής, 2008· Mintzberg, 1979). γ) Στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση, όπως και σε ολόκληρο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν εφαρμόζεται κάποιο σύστημα αξιολόγησης. Επιπλέον, εξαιτίας της μεγάλης γεωγραφικής διασποράς των εργαζομένων, δε λειτουργούν ενδεδειγμένα η διοικητική ιεραρχία και το σύστημα κανόνων και κανονισμών που αναφέρονται ως βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής διοικητικής αντίληψης, με βάση την οποία λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Hoy & Miskel, 2008· Laegaard, 2006).

Ο συμβουλευτικός ρόλος είναι αυτός με τον οποίο οι συντονιστές αισθάνονται περισσότερο εξοικειωμένοι. Η εκπαιδευτική τους ιδιότητα και ενδεχομένως η κατάρτισή τους τους επιτρέπει να θεωρούν τον τομέα αυτό προνομιακό πεδίο δράσης τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών, η επεξεργασία προγραμμάτων σπουδών και η προετοιμασία και διενέργεια των εξετάσεων για την πιστοποίηση ελληνομάθειας, είναι αρμοδιότητες θελκτικές για τους συντονιστές. Το έργο αυτό δυσχεραίνουν, εκτός από τις γενικότερες οργανωτικές αδυναμίες, η ποικιλία των φορέων λειτουργίας μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι πολλοί διαφορετικοί τύποι σχολείων, καθώς και η ύπαρξη εκπαιδευτικών διαφορετικών προελεύσεων (βλ. § 1.3).

Ο Συντονιστής, ως διαμεσολαβητής στο λεγόμενο «διασπορικό τρίπολο» (Μιχελακάκη, 2007) περιγράφεται με σαφήνεια, αλλά δεν αποτελεί σε όλες τις περιπτώσεις έναν ρόλο που ασκείται ενσυνείδητα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρονται με μεγάλη ευκολία στις δύο πρώτες διαστάσεις του ρόλου τους, κατανέμοντας μάλιστα και τις αντίστοιχες αρμοδιότητες ανάμεσά τους. Στη συνέχεια όμως, περιορίζονται να σημειώσουν ότι υπάρχουν επιπλέον δραστηριότητες του Συντονιστή, που δεν εντάσσονται ούτε στον διοικητικό ούτε στον συμβουλευτικό τομέα αρμοδιοτήτων, αλλά δε θέλουν ή δεν αισθάνονται έτοιμοι να προσδιορίσουν έναν τρίτο ρόλο, στον οποίο μπορούν να καταχωριστούν οι ενασχολήσεις αυτές. Ορισμένοι, μετά από υποκίνηση, μέσω διευκρινιστικών ερωτήσεων, χρησιμοποιούν τον όρο «διπλωματία» για να υποδείξουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο Συντονιστής, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου ρόλου.

Η διαπιστωμένη αυτή επιφυλακτικότητα δεν μπορεί να ερμηνευτεί ως αντίθεση στο συμπέρασμα της Μιχελακάκη (2007) για την ύπαρξη της διαμεσολαβητικής διάστασης του ρόλου του Συντονιστή, ούτε ως θέση ότι η συγκεκριμένη διάσταση εξαλείφθηκε με την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου (βλ. § 5.2). Ένα τέτοιο συμπέρασμα δεν υποστηρίζεται από τις αφηγήσεις των ίδιων των συντονιστών για τις καθημερινές ενασχολήσεις τους, από τις οποίες συνάγεται ότι διαδραματίζουν ρόλο διαμεσολαβητικό και αναδεικνύεται η κομβική τους θέση μεταξύ του ελληνικού κράτους, του κράτους υποδοχής και των συλλογικοτήτων της διασποράς (διασπορικό τρίπολο). Οι συντονιστές επιχειρούν να τοποθετηθούν, στο συγκεκριμένο θέμα, χωρίς να αποστούν από τις προβλέψεις του θεσμικού πλαισίου με βάση το οποίο λειτουργούν, αλλά και χωρίς να αποκρύψουν την πραγματικότητα όπως τη βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Η δύσκολη αυτή εξισορρόπηση, που δημιουργεί την εικόνα της επιφύλαξης, αναδεικνύει την αποτυχία του νέου θεσμικού πλαισίου να περιγράψει ρεαλιστικά τον ρόλο του Συντονιστή Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας ρητά και τη διάσταση της διαμεσολάβησης μεταξύ των καθηκόντων του Συντονιστή.

Από μια διαφορετική οπτική, η επιφυλακτικότητα των συντονιστών να ορίσουν τη συγκεκριμένη διάσταση του ρόλου τους, οφείλεται σε απροθυμία τους να αναλάβουν καθήκοντα που δεν εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, είτε γιατί θεωρούν ότι αυτό αποβαίνει σε βάρος του αμιγώς εκπαιδευτικού τους έργου, είτε

διότι δεν αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι για την ανάληψη τέτοιων ευθυνών. Η οπτική αυτή επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κυρίως με την ερώτηση: «Σε ποιον ή ποιους από αυτούς τους άξονες πιστεύετε ότι επιτελείτε σημαντικότερο έργο;». Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι απάντησαν ότι ο καθοδηγητικός-συμβουλευτικός άξονας τους προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες ενώ μία απάντηση αφορούσε τον διοικητικό ρόλο. Αυτό καταδεικνύει την προσήλωση των συμμετεχόντων στους εκπαιδευτικούς-επιστημονικούς στόχους, οι οποίοι άλλωστε είναι περισσότερο συμβατοί με την επιστημονική τους ειδίκευση και την επαγγελματική τους εμπειρία. Παρά ταύτα, θεωρούμε ότι η πρόβλεψη της διαμεσολαβητικής διάστασης του ρόλου του Συντονιστή στο θεσμικό πλαίσιο, με τον ίδιο τρόπο που προβλέπονται και οι άλλες διαστάσεις, θα απελευθέρωνε δημιουργικές δυνάμεις των στελεχών και θα καλλιεργούσε θετικό κλίμα ανάληψης πρωτοβουλιών στον συγκεκριμένο τομέα. Επιπλέον θα οριοθετούσε ένα σαφές πλαίσιο απαραίτητων δεξιοτήτων, με σκοπό τον σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων για καλύτερη προετοιμασία των συντονιστών και θα αποτελούσε προειδοποιητική αναφορά για όσους υποψήφιους συντονιστές δεν επιθυμούν την ανάληψη τέτοιων καθηκόντων.

Το ερευνητικό ερώτημα για τη μέχρι σήμερα προσφορά του Συντονιστή, ανέδειξε την οργανική σχέση που έχει αποκτήσει ο θεσμός, μετά από περίπου μισό αιώνα κοινής πορείας, με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Η αναμενόμενη απάντηση ότι η υφιστάμενη κατάσταση στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων της διασποράς διαμορφώθηκε με την καθοριστική συμβολή του Συντονιστή και των προηγούμενων εκδοχών του (Μιχελακάκη, 2007· Δαμανάκης, 2010· Baltatzis, 2003· Ν. 1304/1982, ΦΕΚ 144/1982, τ. Α· Ν. 2413/1996, ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), συμπληρώνεται emphatically με την επισήμανση ότι η ύπαρξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης απαιτεί και την παρουσία του Συντονιστή. Η τοποθέτηση αυτή αποκαλύπτει την πρόθεση των συμμετεχόντων να προκαταλάβουν ενδεχόμενες θεσμικές αλλαγές στην κατεύθυνση της κατάργησης ή περιορισμού του θεσμού. Αν και δεν εκλείπει η άποψη ότι ο ρόλος του Συντονιστή στη σύγχρονη εποχή είναι αποδυναμωμένος και συνεπώς θα μπορούσε να αντικατασταθεί με διαδικασίες που θα επέτρεπαν τη διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης από την Ελλάδα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί κάτι τέτοιο ακατόρθωτο. Για τον λόγο αυτό αναφέρονται μια σειρά από

δράσεις που οργανώνουν οι συντονιστές, σε όλες τις περιοχές, για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και την ανάδειξη του ελληνικού πολιτισμού.

Οι συντονιστές θεωρούν ότι, τόσο ως άτομα όσο και ως θεσμικοί παράγοντες, διαθέτουν τις δυνατότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τη μεγιστοποίηση της προσφοράς του θεσμού στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Για τη διασφάλιση των δυνατοτήτων αυτών επισημαίνονται ασφαλιστικές δικλείδες που πρέπει να υπάρχουν σε ατομικό-προσωπικό και σε θεσμικό επίπεδο. Στο ατομικό επίπεδο εντάσσονται η επιστημονική κατάρτιση, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες που διαθέτει ο κάθε συντονιστής, ενώ στο θεσμικό επίπεδο τοποθετείται η διαφύλαξη του κύρους του Συντονιστή.

Ο τρόπος επιλογής και αξιολόγησης των συντονιστών μπορεί να καθορίσει την ποιότητα των στελεχών που υπηρετούν τον θεσμό. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρονται απερίφραστα σε μη αξιοκρατικές επιλογές που γίνονταν στο παρελθόν και άλλοι το υπονοούν, τονίζοντας ότι το δυναμικό που υπηρετεί σήμερα στις θέσεις Συντονιστών είναι αξιολογικό. Αμφισβητήσεις για τις διαδικασίες επιλογής συντονιστών έχουν υπάρξει και στο παρελθόν. Στην έρευνα της Μιχελακάκη (2007) περιγράφονται τα σημεία του σχετικού κανονιστικού πλαισίου που επέτρεπαν την αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας των διαδικασιών. Ανάλογες αδυναμίες μπορεί κανείς να εντοπίσει και στο υφιστάμενο πλαίσιο (βλ. § 5.4), αν και αναγνωρίζεται γενικά ότι έχει καταβληθεί προσπάθεια βελτίωσης των σχετικών διατάξεων. Επισημαίνεται, εντούτοις, πως δεν μπορεί να γίνει σύγκριση μεταξύ των στελεχών που έχουν κατά καιρούς υπηρετήσει σε θέση συντονιστή και, επομένως, ασφαλής εξαγωγή συμπερασμάτων για την ποιοτική εξέλιξη των επιλογών τους, μέσα στον χρόνο, διότι δεν έχει υπάρξει μέχρι σήμερα συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης των συντονιστών. Η αξιολόγηση είναι μια δεύτερη παράμετρος του ζητήματος την οποία, σε αντίθεση με το γενικότερο κλίμα στον εκπαιδευτικό χώρο, δεν αρνούνται οι συντονιστές. Αμφιβάλλουν, ωστόσο, για την πραγματοποίησή της, παρά τη διαφαινόμενη δρομολόγησή της και επισημαίνουν τις δυσκολίες που παρουσιάζει εξαιτίας της φύσης του έργου τους.

Σε θεσμικό επίπεδο, οι συντονιστές θεωρούν πολύ σημαντική για την κατοχύρωση των δυνατοτήτων παραγωγής έργου, τη διαφύλαξη του κύρους του θεσμού. Από πλευράς των ξένων αρχών φαίνεται ότι υπάρχει θετική αποδοχή και καλή συνεργασία, γεγονός που ενισχύει τη διαπραγματευτική τους θέση για

ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Σημειώνεται όμως η ύπαρξη παρεμβατικής διάθεσης από ομογενειακούς παράγοντες, οι οποίοι, όπως επισημαίνουν και άλλοι μελετητές (Μιχελακάκη, 2007· Δαμανάκης, 2005· Δαμανάκης, 2010) έχουν τη δική τους οπτική για τα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που δεν είναι πάντα συμβατή με τους σχεδιασμούς του επίσημου ελληνικού κράτους και τις επιδιώξεις των δευτεροβάθμιων και τριτοβάθμιων οργανώσεων της διασποράς. Η απαλλαγή των συντονιστών από «πιέσεις» πρέπει να συνδυαστεί και με την καλλιέργεια ενός ισχυρού προφίλ. Οι ίδιοι αναφέρονται με κριτική διάθεση στην πρόβλεψη (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) για μία μόνο παράταση της θητείας τους και μάλιστα χωρίς επιμίσθιο και στη μη μοριοδότηση της υπηρεσίας τους σε ενδεχόμενες μελλοντικές διαδικασίες επιλογής στελεχών. Για ελάχιστο ή και μηδενικό δημοσιονομικό όφελος, το κράτος διακινδυνεύει να στερηθεί τις υπηρεσίες έμπειρων και ικανών στελεχών που έχουν επιλεγεί με τις διαδικασίες που το ίδιο το κράτος έχει θεσπίσει. Αυτό προκαλεί ανασφάλεια στους συντονιστές και καλλιεργεί την εντύπωση ότι ο θεσμός δεν υπηρετεί απλώς την ελληνόγλωσση εκπαίδευση αλλά υπάρχει για την ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών.

Οι προηγούμενες επισημάνσεις, σε επίπεδο φιλοσοφίας λήψης αποφάσεων και χάραξης πολιτικής για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, σχετίζονται και με τα αποτελέσματα που προέκυψαν σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα για τη λειτουργικότητα του θεσμού. Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, οι συντονιστές διαπιστώνουν έλλειμμα σχεδιασμού και καθορισμού των στόχων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης συνολικά και του κάθε γραφείου ειδικότερα. Αναφέρουν ακόμα πολιτικές παλινωδίες και έλλειψη συντονισμού μεταξύ των διαφόρων υπηρεσιών της ΔΙΠΟΔΕ, καθώς και αδυναμία των κεντρικών υπηρεσιών να αγκαλιάσουν και να ενισχύσουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες τους. Αν υπάρχει νέο όραμα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, είναι σαφές ότι οι συντονιστές δεν το γνωρίζουν. Αντίθετα συνάγεται ότι θεωρούν τις τελευταίες προσπάθειες αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου (βλ. § 1.3.1, § 5.2 και § 5.5) υπαγορευμένες από την οικονομική συγκυρία και την ανάγκη δημοσιονομικής προσαρμογής και όχι προϊόν επανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον συγκεκριμένο τομέα. Έτσι, οι στοχεύσεις που καθορίζουν τον προσανατολισμό της δράσης τους είναι διακριτές και σαφώς επηρεασμένες από τις συνθήκες της περιοχής τους.

Οι αλλαγές των τελευταίων ετών, όχι μόνο στη νομοθεσία αλλά και στη διαχείριση που αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, έχουν σημαντικές αρνητικές επιδράσεις στη λειτουργικότητα του θεσμού του Συντονιστή. Σημαντικές δυσχέρειες προκαλούνται από τη μεγέθυνση των περιοχών ευθύνης εξαιτίας της κατάργησης συντονιστικών γραφείων (βλ. § 5.5). Αυτές εντοπίζονται κατά βάση στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι συντονιστές να διαχειριστούν κρίσεις, να εποπτεύσουν τη λειτουργία των μονάδων και να συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς από απόσταση. Το πρόβλημα επιτείνεται από την περιστολή των διατιθέμενων οικονομικών πόρων για τη χρηματοδότηση δράσεων, για αγορά υλικοτεχνικής υποδομής και για λειτουργικά έξοδα. Σημαντικότερο ζήτημα πάντως συνιστά ο περιορισμός των εκπαιδευτικών που διατίθενται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τις ανάγκες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες συντονιστές επισημαίνουν το θέμα της έλλειψης προσωπικού, που οφείλεται όχι μόνο στη μείωση του αριθμού των αποσπάσεων, αλλά και στην αλλαγή των όρων με τους οποίους γίνονται αυτές. Η μείωση των ειδικών επιμισθίων και ιδίως ο περιορισμός του χρόνου της απόσπασης σε τρία έτη, από πέντε, φαίνεται ότι έχει πολύ αρνητικά αποτελέσματα, τα οποία καλούνται να διαχειριστούν οι συντονιστές χωρίς την ανάλογη προετοιμασία και θεσμική κατοχύρωση. Οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν στην Ελλάδα νωρίς, όταν έχουν αποκτήσει εμπειρία στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και αρχίζουν να γίνονται παραγωγικοί. Η αντικατάστασή τους από άλλους, ακόμα κι όταν γίνεται άμεσα, δημιουργεί ανάγκες εγκλιματισμού και επιπλέον επιμόρφωσης και προσθέτει γραφειοκρατικές (διοικητικές) πράξεις, επιβαρύνοντας το έργο των συντονιστών.

Σε αντίθεση με την εικόνα που συνθέτουν οι προηγούμενες διαπιστώσεις, στο υλικό της έρευνας εντοπίζεται ένα σημαντικό εύρημα, σε σχέση με τον τρόπο αντίδρασης των συντονιστών. Όπως αναφέρεται με σαφήνεια σε ορισμένες συνεντεύξεις και έμμεσα σε άλλες, οι συντονιστές δεν επιθυμούν να αποδεχτούν την υποβάθμιση του ρόλου τους εξαιτίας των συγκεκριμένων δυσχερειών. Αντίθετα διαφαίνεται η διάθεσή τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες, χωρίς να περιμένουν την καθοδήγηση του Υπουργείου Παιδείας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στις περιοχές τους. Οι πρωτοβουλίες αυτές εντάσσονται από τους ίδιους εντός του αποδεκτού εύρους των τυπικών διαδικασιών, αφού, όπως επισημαίνουν, ενημερώνουν το υπουργείο γι' αυτές ή τις αρμόδιες διπλωματικές αρχές. Η ανάληψη

πρωτοβουλιών, όπως περιγράφεται, παρότι δεν υποστηρίζεται τυπικά από εκχώρηση αρμοδιοτήτων, αποτελεί μια ένδειξη αποσυγκέντρωσης της εξουσίας και των κέντρων λήψης αποφάσεων, η οποία περιλαμβάνεται στα βασικά στοιχεία κάθε οργανωτικής δομής (Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαΐτης, 2008· Mintzberg, 1979). Μια τέτοια τάση, έστω κι αν προκύπτει με τρόπο ανορθόδοξο (από κάτω προς τα πάνω) υπό την πίεση των τρεχουσών αναγκών, μπορεί να αποτελέσει θετική εξέλιξη και να διευκολύνει τη λειτουργικότητα του θεσμού – που είναι και το ζητούμενο – υπό την προϋπόθεση ότι δε θα οδηγήσει σε απώλεια του ελέγχου και σπατάλη των διαθέσιμων πόρων (Σαΐτης, 2008).

Οι αλλαγές των τελευταίων ετών και ιδίως ο αριθμητικός περιορισμός των συντονιστικών γραφείων, δεν αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο από το σύνολο των συντονιστών. Ένα μέρος τους ερμηνεύει τις σχετικές πολιτικές αποφάσεις ως πρόθεση σταδιακής εγκατάλειψης του θεσμού, επισημαίνοντας ότι σε πολλές χώρες οι πραγματικές ανάγκες έχουν μεταβληθεί τόσο ώστε να καθίσταται περιττή η παρουσία του Συντονιστή. Αντίθετα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο υφιστάμενος αριθμός εδρών Συντονιστών Εκπαίδευσης βρίσκεται ήδη σε οριακά επίπεδα. Κοινό σημείο των δύο προσεγγίσεων αποτελεί η διαπίστωση ότι είναι απαραίτητη η παρουσία του ελληνικού κράτους σε κομβικά σημεία για τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και μάλιστα με στελέχη της εκπαίδευσης και όχι δια των διπλωματικών και προξενικών αρχών. Συνεπώς γίνεται λόγος για αντικατάσταση του Συντονιστή από έναν άλλο (καινούριο) εκπαιδευτικό θεσμό ή όπως προτείνεται από τους περισσότερους, για μετεξέλιξή του και προσαρμογή του στις νέες συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συγκλίνουν στο ότι υπάρχουν προοπτικές ουσιαστικής προσφοράς ενός «νέου Συντονιστή».

Ο άξονας που συνδέει τις απόψεις για την ανανέωση του θεσμού είναι η διαπίστωση των νέων εκπαιδευτικών συνθηκών που διαμορφώνονται σε όλο τον κόσμο και των εκπαιδευτικών αναγκών της ελληνικής διασποράς ειδικότερα. Η παγκοσμιοποίηση – έννοια κατά τα λοιπά με αρνητική φόρτιση εξαιτίας της ανάδειξης του οικονομισμού και της αγοραιοποίησης με την οποία βαρύνεται (Μπουζάκης, 2005) – φαίνεται ότι ευνοεί τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που σπεύδουν να συγκλίνουν με τις αρχές της (Sahlberg, 2004), δίνοντας έμφαση στην κατάρτιση και στην καλλιέργεια

δεξιοτήτων (Carnoy, 1999), γίνονται περισσότερο δεκτικά σε νέες ιδέες για διδακτικά αντικείμενα και ευνοούν τη διδασκαλία γλωσσών. Το «άνοιγμα» αυτό είναι πολύ ορατό, τα τελευταία χρόνια, στις δυτικές κοινωνίες (Ευρώπη, Β. Αμερική, Ωκεανία) οι οποίες συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό της ελληνικής διασποράς (βλ. κεφ. 2). Οι κοινωνίες αυτές, επιπλέον, είναι ήδη ή μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε πολυπολιτισμικές, παρουσιάζοντας μεγάλη αποδοχή στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Bell & Stevenson, 2006). Στο νέο αυτό περιβάλλον, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι ευκολότερο να διεισδύσει, ακόμα και σε περιοχές όπου παλαιότερα απαιτούνταν εργώδεις προσπάθειες για να μπορέσει να υπάρξει. Όπως σημειώνουν, ωστόσο, οι συντονιστές, χρειάζεται σωστός σχεδιασμός και προγραμματισμός ώστε να μην περάσουν ανεκμετάλλευτες οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται. Το ρητορικό ερώτημα «χρειαζόμαστε αμιγή ελληνικά σχολεία στη Γερμανία;» που τίθεται από συντονιστή, μόνο έτσι μπορεί να ερμηνευτεί. Δηλαδή, να αξιοποιηθούν όσα προσφέρει η νομοθεσία μιας χώρας (στη συγκεκριμένη περίπτωση η Γερμανία) για να εξοικονομηθούν πόροι που θα μεταφερθούν σε άλλες χώρες, όπου δεν υπάρχει ανάλογη προσφορά. Άλλος συντονιστής προτείνει την απόσπαση εκπαιδευτικών στελεχών σε υπηρεσίες των ξένων χωρών που καταρτίζουν εκπαιδευτικά προγράμματα, διαβλέποντας προφανώς ότι υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησής τους για τους σκοπούς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Στην περιοχή ευθύνης του συνολικά και στην κάθε χώρα ξεχωριστά, ο Συντονιστής θα είναι το σημείο αναφοράς και ενημέρωσης και ο διευκολυντής της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των προσώπων και των φορέων που θα δραστηριοποιούνται στη βάση των προηγούμενων σχεδιασμών.

Ο ρόλος του Συντονιστή στη νέα αυτή εποχή περιγράφεται ως περισσότερο στρατηγικός-επιτελικός. Ένας τέτοιος ρόλος περιλαμβάνει κυρίως την ανάλυση των νέων πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνονται κάθε τόσο στις ξένες χώρες και, με βάση αυτή, τη διατύπωση προτάσεων για την άσκηση της ενδεδειγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας κάνουν λόγο επίσης για εμβάθυνση στα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ουσιαστικότερη προσφορά μέσα από δράσεις ανάδειξης και προβολής του ελληνικού πολιτισμού. Η θέση αυτή υποκρύπτει, ενδεχομένως, την παραδοχή ότι οι νέες συνθήκες ευνοούν την «εργαλειακή» αντίληψη για την εκπαίδευση και, επομένως, ο ρόλος του Συντονιστή θα πρέπει να κλίνει προς την προσπάθεια της διατήρησης των

παραδοσιακών αξιών της παιδείας (Καζαμιάς, 2005) για την «εκπαίδευση πολιτών και όχι πελατών». Αυτό σημαίνει ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση θα χρησιμοποιήσει τους μηχανισμούς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που της προσφέρει η εποχή, αλλά δε θα επαναπαυθεί στα όποια αποτελέσματα αναμένονται από τις διαδικασίες αυτές, επιδιώκοντας να τα μετασηματίσει παρεμβαίνοντας με στοχευμένες δράσεις, οργανωμένες από τους συντονιστές.

Ο «νέος Συντονιστής» όπως παρουσιάζεται από τους συμμετέχοντες, είναι σαφές ότι θα αντιστρέψει την κατανομή του χρόνου και της ενέργειάς του μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων του ρόλου του. Αυτό απαιτεί περιορισμό της ενασχόλησής του με τα διοικητικά θέματα, πέραν των όποιων οργανωτικών διευκολύνσεων μπορεί να έχει από τους σχεδιασμούς που προαναφέρθηκαν. Για τον σκοπό αυτό προτείνονται η μεταφορά πόρων σε περιοχές που τους έχουν περισσότερη ανάγκη, η πρόσληψη ομογενών εκπαιδευτικών με παράλληλο περιορισμό του αριθμού των αποσπασμένων και η θεσμοθέτηση κατηγορίας ειδικευμένων εκπαιδευτικών που θα αξιοποιούνται αποκλειστικά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Στις προτάσεις αυτές προστίθεται με έμφαση και η ανάγκη για πλήρη αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας, για την οποία χρειάζεται να διατεθούν κονδύλια και καταρτισμένο προσωπικό.

Η μέχρι σήμερα προσφορά του Συντονιστή, παρότι αυτός είναι στέλεχος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, περιορίζεται στο πεδίο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού. Μια προοπτική ολοκληρωμένης αξιοποίησής του θα μπορούσε να ήταν η ανατροφοδότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με σχέδια και αξιολογήσεις εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα. Το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) προβλέπει ήδη τη δυνατότητα συγκρότησης ομάδων εργασίας στα συντονιστικά γραφεία (βλ. § 5.6). Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να εξεταστεί η δυνατότητα σύνταξης εκθέσεων για εκπαιδευτικά θέματα, με βάση την εμπειρία που προσφέρεται από την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων στις ξένες χώρες. Αξιοποιήσιμη θεωρείται επίσης και η εμπειρία των ίδιων των συντονιστών σε ζητήματα οργάνωσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή και ως ξένης γλώσσας. Για τη συγκεκριμένη προοπτική στον θεσμικό τους ρόλο, υπήρξε διχογνωμία μεταξύ των συμμετεχόντων, κυρίως σε ό,τι αφορά τη θέσπιση τέτοιων καθηκόντων. Ορισμένοι θεωρούν ότι εκφεύγει από τη φύση του Συντονιστή, ως

στελέχους της εκπαίδευσης, να επιφορτιστεί με τέτοιες αρμοδιότητες, οι οποίες είναι πολύ εύκολο να τον αποσπάσουν από τον βασικό του ρόλο. Πέραν της βασιμότητας που μπορεί να έχει αυτή η θέση, ωστόσο, σε κάποιες σχετικές απαντήσεις διακρίνεται δυσπιστία κατά πόσο μπορεί να υπάρξει η απαιτούμενη για μια τέτοια δράση υποστήριξη, με τη διάθεση των απαραίτητων μέσων. Διατυπώνεται ακόμα και η ανησυχία για το αν ο εκάστοτε συντονιστής μπορεί να διαθέτει τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την ανταπόκριση στις ανάγκες αυτού του ρόλου.

9.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης, με εξαίρεση την εργασία της Μιχελακάκη (2007), δεν έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική έρευνα. Η έλλειψη προηγούμενων μελετών και μιας σχηματοποιημένης θεωρίας για τη λειτουργία του θεσμού αυτού καθαυτού, δυσχέρανε την οριοθέτηση του πεδίου της έρευνας και τη διαμόρφωση στοχευμένων ερευνητικών ερωτημάτων, στη βάση συγκεκριμένων θεωρητικών αναφορών. Σημειώνεται ότι τόσο ο ίδιος ο θεσμός του Συντονιστή όσο και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση συνθέτουν ένα πεδίο αμιγώς ελληνικού ενδιαφέροντος, με αποτέλεσμα να περιορίζεται το εύρος της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, ιδίως της διεθνούς.

Ανασταλτικά λειτούργησε και το γεγονός ότι η έρευνα επιχειρήθηκε σε μια χρονική περίοδο που χαρακτηρίζεται «μεταβατική» για τον ίδιο τον θεσμό αλλά και ευρύτερα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Σε μια τέτοια περίοδο, καθώς ιδέες και αντιλήψεις, που λειτούργησαν στο παρελθόν, αμφισβητούνται και ίσως καταρρέουν πριν ολοκληρωθεί η αντικατάστασή τους από άλλες, η διερεύνηση καθίσταται περίπλοκη και αναγκαστικά πολυδιάστατη. Έτσι, το ενδιαφέρον διαχέεται σε πολλά ζητήματα και απαιτείται συνεχής εγρήγορση για την αποφυγή εκτροπής της έρευνας εκτός του άξονα των στόχων της.

Οι βασικότεροι, πάντως, περιορισμοί μπορούν να αναζητηθούν στον μεθοδολογικό σχεδιασμό. Ο ολιγάριθμος πληθυσμός των συντονιστών και η μεγάλη γεωγραφική του διασπορά δε διευκόλυνε την ανεμπόδιστη επιλογή του δείγματος, τις προσωπικές επαναλαμβανόμενες επαφές, την επανάληψη των συζητήσεων και τη συλλογή του υλικού εν γένει. Στις δυσκολίες αυτές πρέπει να προστεθεί η απροθυμία μέρους των συντονιστών να συμμετάσχουν σε μια τέτοια έρευνα, ιδίως κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που οι καταργήσεις γραφείων είτε συνέβαιναν είτε

αναμένονταν. Για τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή skype που αν και είναι αποδεκτή για τη διενέργεια ποιοτικών ερευνών, ιδίως όταν συντρέχουν οι παραπάνω συνθήκες (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), παρουσιάζει τεχνικές δυσκολίες (π.χ. διακοπή της σύνδεσης, περιπτώσεις κακής ποιότητας του ήχου) που δυσχεραίνουν την επεξεργασία του υλικού.

9.3 Ερευνητικές επεκτάσεις

Ο Συντονιστής, είτε αναφέρεται αυτόνομα ως στέλεχος της εκπαίδευσης, είτε εξετάζεται στο πλαίσιο του συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αποτελεί πεδίο εν πολλοίς αγεωγράφητο. Η διαπίστωση αυτή καθιστά σαφές ότι η έρευνά μας μπορεί να προεκταθεί σε κάθε κατεύθυνση. Στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις υπό διαμόρφωση πολιτικές, τόσο για την οριστικοποίηση του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή, όσο και για τη σχηματοποίηση του νέου οράματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Με τον θεσμικό ρόλο του Συντονιστή στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, αναδύεται η ανάγκη για περαιτέρω εμβάθυνση και ενδεδειγμένη περιγραφή και παρουσίαση καθενός από τους τρεις άξονες καθηκόντων του Συντονιστή, όπως αυτοί ανέκυψαν από την παρούσα μελέτη. Τα ευρήματα από μια σειρά τέτοιων ερευνών θα επέτρεπαν τον σαφή προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο αξιοποιείται ο παραγωγικός χρόνος των συντονιστών και τη συγκριτική του μελέτη με τους στόχους που καλείται να επιτύχει ο θεσμός. Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα μπορούσε να συνεξεταστεί η σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα των πολιτικών με τις οποίες επιχειρείται να υποστηριχθεί η λειτουργία του θεσμού.

Σε σχέση με την παράλληλη πορεία Συντονιστή και ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των άμεσα εμπλεκόμενων (των ίδιων των στελεχών που ενσαρκώνουν τον θεσμό) για την κατεύθυνση που δίδεται σ' αυτή και πολύ περισσότερο για την κατεύθυνση που θα έπρεπε να έχει. Οι συντονιστές, ως λειτουργοί της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, επιδρούν στην εξέλιξή της με τις αποφάσεις και τις παραλείψεις τους και τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας θα ήταν αξιοποιήσιμα για το σχεδιασμό των πολιτικών στο συγκεκριμένο πεδίο.

Βιβλιογραφία**Ξενόγλωσση**

- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education Policy. Process, Themes and Impact*. London and New York: Routledge.
- Block, D. (2008). Language Education and Globalization. In S. May, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, pp. 31-43). New York: Springer.
- Brocki, J. M., & Wearden, A. J. (2006). A critical evaluation of the use of interpretative phenomenological analysis (IPA) in health psychology. *Psychology & Health, 21*(1), pp. 87-108.
- Bryman, A. (2001). Interviewing in qualitative research. In A. Bryman, *Social Research Methods* (pp. 311-333). Oxford, New York: Oxford University Press. Retrieved 03 09, 2014, from <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ResearchMethods/Lectures/Week4/Chap15-Interviews.pdf>
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO.
- Clogg, R. (1999). The Greek Diaspora: The Historical Context. In R. Clogg (Ed.), *The Greek Diaspora in the Twentieth Century* (pp. 1-23). New York: St. Martin's Press. Retrieved 10 03, 2013, from http://arts.yorku.ca/hist/tgallant/documents/cloggdiaspora_001.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge. Retrieved 09 29, 2013, from www.eBookstore.tandf.co.uk
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th ed.). London: SAGE Publications. Retrieved 03 09, 2014, from <http://ebookbrowse.net/livro-uwe-flick-an-introduction-to-qualitative-research-pdf-d677388466>
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *The School Review, 65*(4), 423-441.
- Greek Orthodox Archdiocese of America. (2014). *Financial Statements*. Retrieved from Greek Orthodox Archdiocese of America: <http://www.goarch.org/archdiocese/departments/finance/statements>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research and Practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Laegaard, J. (2006). *Organizational Theory*. Bookboon. Retrieved 09 24, 2013, from <http://www.academy-british.co.uk/Library-eng/organizational-theory.pdf>
- Lazaridou, A., & Fris, J. (2005). Charter Schools: A matter of values. *International Studies In Educational Administration, 33*(3), 45-70.
- Lehner, D., & Wurzenberger, J. (2013). Global Education – an educational perspective to cope with globalisation? *Campus-Wide Information Systems, 30*(5), 358-368. doi:10.1108/CWIS-08-2013-0033

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices* (5th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.
- Ritchie, J. (2003). The Applications of Qualitative Methods to Social Research. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 24-46). London: SAGE Publications. Retrieved 09 30, 2013, from <http://196.29.172.66:8080/jspui/bitstream/123456789/1231/1/122.pdf>
- Ritchie, J., Spencer, L., & O'Connor, W. (2003). Carrying out Qualitative Analysis. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 219-262). London: SAGE Publications. Retrieved 09 30, 2013, from <http://196.29.172.66:8080/jspui/bitstream/123456789/1231/1/122.pdf>
- Robertson, S. (2005). Re-Imagining and Rescripting the Future of Education: Global Knowledge Economy Discourses and the Challenge to Education Systems. *Comparative Education*, 41(2), pp. 151-170.
- Rosenthal, D., & Hrynevich, C. (1985). Ethnicity and Ethnic Identity: A comparative study of Greek-, Italian-, and Anglo-Australian Adolescents. *International Journal of Psychology*, 20(3-4), 723-742.
- Sahlberg, P. (2004). Teaching and Globalization. *Managing Global Transitions*, 2(1), pp. 65-83.
- Schola Europaea. (2013, 09 02). *Language Sections in the European Schools*. Retrieved 10 06, 2013, from Schola Europaea: <http://www.eursc.eu>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: a practical guide to research methods* (pp. 51-80). London: Sage. Retrieved from http://xa.yimg.com/kq/groups/70983503/1686788382/name/17418_04_smith_2e_ch_04.pdf
- Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us? *The Curriculum Journal*. doi:10.1080/09585176.2013.870081
- Suter, N. W. (2012). Qualitative Data, Analysis, and Design. In N. W. Suter, *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach* (pp. 342-386). Thousand Oaks: SAGE Publications. Retrieved 11 15, 2013, from http://www.sagepub.com/upm-data/43144_12.pdf
- Tikly, L. (2004). Education and the New Imperialism. *Comparative Education*, 40(2), pp. 173-198.
- Tziovas, D. (2009). Introduction. In D. Tziovas (Ed.), *Greek diaspora and migration since 1700: society, politics and culture* (pp. 1-14). Farnham Surrey, England: Ashgate. Retrieved 11 15, 2013, from <http://5595mg.s3.amazonaws.com/Greek-Diaspora-and-Migration.pdf>

Venturas, L. (2009). 'Deterritorialising' the Nation: the Greek State and 'Ecumenical Hellenism'. In D. Tziovas (Ed.), *Greek diaspora and migration since 1700: society, politics, and culture* (pp. 125-140). Farnham Surrey, England: Ashgate. Retrieved 11 15, 2013, from <http://5595mg.s3.amazonaws.com/Greek-Diaspora-and-Migration.pdf>

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαίδευση Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αρβανιτόπουλος, Κ. (2013, Απρίλιος 5). Μεταρρυθμίζουμε συνολικά την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων. (Συνέντευξη στον Σ. Ασημένιο) Deutsche Welle. Ανάκτηση Απρίλιος 06, 2013, από <http://www.dw.de>
- Baltatzis, A. (2003). Η ιστορία του Γραφείου Εκπαίδευσης του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στη Μελβούρνη και τα Προγράμματα του 1977-2000. Στο E. Close, M. Tsianikas, & G. Frazis (Επιμ.), *Greek Research in Australia: Proceedings of the Fourth Biennial Conference of Greek Studies, Flinders University, September 2001* (σσ. 145-164). Adelaide: Flinders University Department of Languages – Modern Greek.
- Bruneau, M., Πρεβελάκης, Γ.-Σ., & Talazac, G. (2006). Χαρτογραφία της Ελληνικής Διασποράς. Στο I. Κ. Χασιώτης, Ο. Κατσαρδής-Hering, & Ε. Α. Αμπατζή (Επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά. 15ος-21ος αι.* (σσ. 313-335). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ., Νικολοδάκη, Ε., Παπαδογιαννάκης, Ν., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., . . . Χουρδάκης, Α. (2004). *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. (Μ. Δαμανάκης, Επιμ.) Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- ΓΓΑΕ. (2014). *Κατάλογος Οργανώσεων*. Ανάκτηση 02 19, 2014, από Γενική Γραμματεία Αποδήμου Ελληνισμού: <http://www.ggae.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=10>
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκότοβος, Α. (1997). Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία. Στο *Η γλωσσική εκπαίδευση των ελλήνων μεταναστών* (σσ. 43-54). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΚΕΓ.
- Γκότοβος, Α. (2008). Οικουμενικότητα, διασπορές και εθνικισμοί: το αίτημα για εκσυγχρονισμό της ομογενειακής πολιτικής. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007. Τόμος Α'* (σσ. 71-75). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Duncker, L. (2011). *Θεωρία του Δημοτικού Σχολείου*. (Χ. Γκόβαρης, & Γ. Πυργιωτάκης, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά. *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου -*

- Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998 (σσ. 36-47). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2001). *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Ο ρόλος των "Παράλληλων Κοινοτήτων" και των "Παράλληλων Δικτύων" στη διαμόρφωση ελληνόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής στη Γερμανία. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 415-439). Αθήνα: Σαββάλας.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζώρας, Γ. (1974). Ελληνική γλώσσα, διδασκαλία, Ακαδημίες, εκπαίδευση. Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος Ι* (σσ. 361-364). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ιμαμίδης, Ν., & Χρίστου, Χ. (2010). Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στη γενική και τρίτοβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή Ντανιέτσκ (Μαριούπολη): Περιγραφή και προτάσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Ανατολική Ευρώπη, Βαλκάνια, Κεντρική Ευρώπη, Δυτική Ευρώπη. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 16* (σσ. 47-55). Πάτρα.
- Καζαμιάς, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (Ν. Παπαδάκης, & Κ. Μπουνιαλέτου, Μεταφρ., σσ. 89-111). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κανελλόπουλος, Π. (1974). Η θεμελίωση της οικουμενικότητας του ελληνισμού. Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος Δ* (σσ. 230-231). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Καραγιώργος, Δ. (2008). Η Παιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών των Ελληνόγλωσσων Σχολείων της Διασποράς: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007. Τόμος Β'* (σσ. 183-192). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Καρδάσης, Β. (2004). Εκπαίδευση στη Διασπορά. Στο Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχαλακάκη, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά. Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003. Τόμος Α'* (σσ. 87-92). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Καρδάσης, Β., & Χαρλαύτη, Τ. (2006). Αναζητώντας τις χώρες της επαγγελίας: Ο απόδημος ελληνισμός από τα μέσα του 19ου αιώνα ως τον Β' παγκόσμιο πόλεμο. Στο Ι. Κ. Χασιώτης, Ό. Κατσιαρδή-Hering, & Ε. Α. Αμπατζή (Επιμ.), *Οι Έλληνες στη διασπορά. 15ος - 21ος αι.* (σσ. 53-74). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Κατσιαρδή-Hering, Ό. (2006). Από την Οθωμανική κατάκτηση ως την εδραίωση του Νεοελληνικού κράτους. Στο Ι. Κ. Χασιώτης, Ό. Κατσιαρδή-Hering, & Ε. Α. Αμπατζή (Επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά. 15ος - 21ος αι.* (σσ. 35-52). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

- Κιτρορέφ, Α. (2006). Η μεταπολεμική μετανάστευση. Στο Ι. Κ. Χασιώτης, Ο. Κατσιαρδή-Hering, & Ε. Α. Αμπατζή (Επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά. 15ος - 21ος αι.* (σσ. 75-91). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Κουλιάρη, Α. (2008). Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεδομένα και προοπτικές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007. Τόμος Α'* (σσ. 189-194). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Μορφές και φορείς Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό. Προοπτικές Συντονιστικής Παρέμβασης. *Ελληνόγλωσσα Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998* (σσ. 207-215). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κριαράς, Ε. (1995). *Νέο Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κωνσταντινίδης, Σ. (2008). Η Ελληνόγλωσσα εκπαίδευση στον Καναδά (1997-2006). Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007. Τόμος Β'* (σσ. 11-30). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Λαΐου, Α. (1974). Κοινωνία και Οικονομία. Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος Θ* (σσ. 214-243). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Μανδαλά, Μ. (Επιμ.). (1998). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, σσ. 149-194.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μιχελακάκη, Θ. (2002). Ο θεσμός της Ε.Ε. ως παράγοντας διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων. Η περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών της Ο. Δ. Γερμανίας (1980-1996). *2ο Διεθνές Συνέδριο. Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανάκτηση 07 16, 2013, από <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/michelaki.htm>
- Μιχελακάκη, Θ. (2007). *Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο εξωτερικό*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Μπόμπας, Λ. (1999). Η Τρίγλωσσα Εκπαίδευση στον Καναδικό Ελληνισμό. *Ελληνόγλωσσα Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998* (σσ. 60-81). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Η υποταγή της Εκπαίδευσης στην Οικονομία της Αγοράς. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 135-147). Αθήνα: Σαββάλας.

- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Σπουδαί*, 59(1-2), σσ. 314-323.
- Νιώτης, Γ. (2005). *Η συγκρότηση των θεσμικών, επιχειρηματικών, μορφωτικών και επικοινωνιακών δικτύων του ελληνισμού στον παγκόσμιο χώρο και η ανάπτυξη και αξιοποίησή τους*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαθανασίου, Ο. (2008). *Η εκπαίδευση και η (ανά)δυση της ελληνικής κοινότητας στη Σουηδία*. Αθήνα: Νήσος.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιάς, Γ., & Φλουρής, Γ. (2005). Η "Ευρώπη της Γνώσης" ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων Εξουσίας-Γνώσης στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.
- Πετράκη, Κ. (2008). Επιμόρφωση ή και Τηλεπιδιόρθωση για τους εκπαιδευτικούς της ομογένειας; Διαπιστώσεις και προοπτικές. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007. Τόμος Β'* (σσ. 193-200). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση - Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. (2008). Ανάκτηση 11 20, 2013, από Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: www.greek-language.gr
- Ρούσσο, Σ. (2006). Τουρκία, Εγγύς και Μέση Ανατολή. Στο Ι. Χασιώτης, Ό. Κατσιαρδή-Hering, & Ε. Αμπατζή (Επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά. 15ος-21ος αι.* (σσ. 213-222). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Sokolowski, R. (2003). *Εισαγωγή στη φαινομενολογία*. (Π. Κόντος, Μεταφρ.) Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- ΣΑΕ. (2009, 01 14). *Η εξάπλωση της Ελληνικής γλώσσας στις Η.Π.Α. μέσα από τον θεσμό των Charter Schools*. Ανάκτηση 08 26, 2013, από ΣΑΕ Περιφέρειας ΗΠΑ: <http://www.saeusa.org/content/view/256/62/lang,en/>
- ΣΑΕ. (2013). *Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού*. Ανάκτηση 09 28, 2013, από <http://el.sae.gr/>
- ΣΑΕ-Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Γερμανίας. (2011, 09 22). *Τοποθέτηση της Ομοσπονδίας Ελληνικών Κοινοτήτων Γερμανίας (ΟΕΚ) επί του νομοσχεδίου για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό*. Ανάκτηση 07 10, 2013, από Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού: <http://www.sae.gr/?id=22696&tag=>
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (5η εκδ.). Αθήνα: Ιδίου.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σβορώνος, Ν. (1974). Οικονομία - Κοινωνία. Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Τόμος Η* (σσ. 180-213). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

- Σιάμπος, Γ. (2002). Ο ελληνισμός από την εποχή της ρωμαιοκρατίας μέχρι σήμερα. Στο Σ. Βογαζιανός-Ρόυ, Ε. Ζυμή, Ι. Κονδύλη, Α. Κόντης, Α. Παυλάκης, Γ. Σιάμπος, . . . Ρ. Φακιολάς, *Ελληνισμός της Διασποράς. Τόμος Α΄. Ιστορική αναδρομή. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις* (σσ. 109-159). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τάμης, Α. (2008). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: εμπειρίες, αποτελέσματα και προοπτικές. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007. Τόμος Β΄* (σσ. 69-78). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Τσαπαλιάρης, Β. (2002). Το Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως και η Ελληνική Διασπορά. Στο Σ. Βογαζιανός-Ρόυ, Ε. Ζυμή, Ι. Κονδύλη, Α. Κόντης, Α. Παυλάκης, Γ. Σιάμπος, . . . Ρ. Φακιολάς, *Ελληνισμός της Διασποράς. Τόμος Α΄. Ιστορική αναδρομή. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις* (σσ. 163-194). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τσαπαλιάρης, Β. (2010). *Συλλογική Οργάνωση στην Ελληνική Διασπορά. Μορφές / βαθμίδες, έργο και εξέλιξη των ομογενειακών οργανώσεων*. Ανάκτηση 10 10, 2013, από Πανελλήνιος Σύλλογος Υπαλλήλων Γ.Γ.Α.Ε.: http://www.syllogosggae.gr/?page_id=108
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις;. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2013). *Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 09 09, 2013, από Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου: <http://www.moec.gov.cy/dde/#kea>
- Χασιώτης, Ι. Κ. (2006). Εισαγωγή. Στο Ι. Κ. Χασιώτης, Ό. Κατσιαρδή-Hering, & Ε. Α. Αμπατζή (Επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά. 15ος-21ος αι.* (σσ. 13-31). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Χατζηδάκη, Α. (1996). Η ελληνική ως μειονοτική γλώσσα στη δυτική Ευρώπη: «Ισχυρή» ή «ασθενής»;, *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ε.Ε: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά ημερίδας* (σσ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζηδάκη, Α. (2013). Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης. Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013* (σσ. 1-7). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2008). Η επιμόρφωση αυτοδίδακτων (μη προσοντούχων) δασκάλων της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Η περίπτωση της Παρευξείνιας Ζώνης. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007. Τόμος Β΄* (σσ. 201-208). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Θεσμικά κείμενα

- European Commission. (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society (White Paper on Education and Training)*. Brussels: European Commission.

- Retrieved 10 03, 2013, from
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- European Economic Community. (1957). *Treaty establishing the European Economic Community (Rome, 25 March 1957)*. Luxembourg: Publishing Services of the European Communities. Retrieved 10 03, 2013, from
http://www.cvce.eu/obj/treaty_establishing_the_european_economic_community_rome_25_march_1957-en-cca6ba28-0bf3-4ce6-8a76-6b0b3252696e.html
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2008). *Πράσινη Βίβλος. Μετανάστευση και κινητικότητα: Προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ. COM(2008) 423 τελικό*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Lisbon European Council. (2000). Presidency Conclusions. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000. Lisbon. Retrieved 10 03, 2013, from
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm
- N. 1304/1982. (ΦΕΚ 144/1982, τ. Α). Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- N. 2413/1996. (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- N. 2986/2002. (ΦΕΚ 24/2002, τ. Α). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- N. 4027/2011. (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις.
- N. 4076/2012. (ΦΕΚ 159/2012, τ. Α). Ρυθμίσεις θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.
- N. 4186/2013. (ΦΕΚ 193/2013, τ. Α). Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.
- N.Δ. 154/1973. (ΦΕΚ 219/1973, τ. Α). Περί αντικαταστάσεως, συμπληρώσεως και τροποποιήσεως διατάξεων των Ν.Δ. 695/1970 περί εκπαίδευσως ελληνοπαίδων εξωτερικού.
- N.Δ. 695/1970. (ΦΕΚ 221/1970, τ. Α). Περί εκπαίδευσως ελληνοπαίδων εξωτερικού.
- Π.Δ. 152/2013. (ΦΕΚ 240/2013 τ. Α). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Π.Δ. 161/1975. (ΦΕΚ 47/1975, τ. Α). Περί καθορισμού των εις το Εξωτερικόν Διπλωματικών και Προξενικών Αρχών της Ελλάδος, εις ας δύνανται να αποσπώνται εκπαιδευτικοί λειτουργοί, ως εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι, δια την εποπτείαν της εκπαίδευσως των Ελληνοπαίδων.
- Π.Δ. 583/1975. (ΦΕΚ 186/1975, τ. Α). Περί συμπληρώσεως του υπ' αριθ. 161/1975 Προεδρικού Διατάγματος "περί καθορισμού των εις το εξωτερικόν Διπλωματικών και Προξενικών Αρχών της Ελλάδος, ..., δια την εποπτείαν της Εκπαίδευσως των Ελληνοπαίδων".

- Π.Δ. 730/1977. (ΦΕΚ 237/1977, τ. Α). Περί καθορισμού των Ελληνικών Διπλωματικών και Προξενικών Αρχών του Εξωτερικού εις τας οποίας δύναται να αποσπώνται εκπαιδευτικοί λειτουργοί ως Σύμβουλοι Εκπαιδευσεως.
- Σύνταγμα της Ελλάδας. (ΦΕΚ 120/2008 τ. Α).
- Υ.Α. Φ.821/1234Κ/62640/Ζ1. (ΦΕΚ 1352/2011, τ. Β). Καθορισμός έδρας και περιοχής ευθύνης Συντονιστή Εκπαίδευσης Ελληνικής Διπλωματικής Αρχής του εξωτερικού.
- Υ.Α. Φ.821/1501Σ/91114/Ζ1. (ΦΕΚ 1832/2013, τ. Β). Επανακαθορισμός έδρας και περιοχής ευθύνης Συντονιστών Εκπαίδευσης των Ελληνικών Διπλωματικών και Προξενικών Αρχών του εξωτερικού.
- Υ.Α. Φ.821/1513Α/91679/Ζ1. (ΦΕΚ 1847/2013, τ. Β). Τροποποίηση της αριθ. Φ.821/1234Κ/62640/Ζ1 με θέμα «Καθορισμός έδρας και περιοχής ευθύνης Συντονιστή Εκπαίδευσης Ελληνικής Διπλωματικής Αρχής του εξωτερικού».
- Υ.Α. Φ.821/2044Ε/96188/Ζ1. (ΦΕΚ 1291/2010, τ. Β). Επανακαθορισμός περιοχής ευθύνης Συντονιστών Εκπαίδευσης των ελληνικών διπλωματικών αρχών του εξωτερικού.
- Υ.Α. Φ.821/2044Ε/96188α/Ζ1. (ΦΕΚ 1397/2010, τ. Β). Τροποποίηση της αριθ. Φ.821/2044Ε/96188/Ζ1/2-8-2010 απόφασης «Επανακαθορισμός περιοχής ευθύνης Συντονιστών Εκπαίδευσης των ελληνικών διπλωματικών αρχών του εξωτερικού».
- Υ.Α. Φ.821/301Σ/19903/Ζ1. (ΦΕΚ 422/2013, τ. Β). Τροποποίηση της υπ' αριθμ. Φ.821/2044Ε/96188α/Ζ1/31.8.2010 (ΦΕΚ 1397/Β'6.9.2010) υπουργικής απόφασης «Επανακαθορισμός περιοχής ευθύνης Συντονιστών Εκπαίδευσης των ελληνικών διπλωματικών αρχών του εξωτερικού».
- Υ.Α. Φ.821/738Κ/56661/Ζ1. (ΦΕΚ 1767/2012, τ. Β). Καθορισμός, προσόντων, κριτηρίων, διαδικασίας επιλογής Συντονιστών Εκπαίδευσης Εξωτερικού.
- Υ.Α. Φ.821/762Α/41385/Ζ1. (ΦΕΚ 692/2011, τ. Β). Αύξηση θέσεων Συντονιστών Εκπαίδευσης Εξωτερικού.
- Υ.Α. Φ.908/2790/Η. (ΦΕΚ 140/2013, τ. Β). Καθορισμός διαδικασίας απόσπασης διοικητικών υπαλλήλων στο εξωτερικό, όρων, κριτηρίων, οργάνων επιλογής των υποψηφίων και περιπτώσεων καταβολής ή μη αποδοχών και επιμισθίου.
- Υ.Α. Φ.908/Η6752. (ΦΕΚ 1006/1997, τ. Β). Καθορισμός αριθμού διοικητικών υπαλλήλων αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που μπορεί να αποσπώνται σε Γραφεία Συντονιστών Εκπαίδευσης και Μορφωτικών Εκπαιδευτικών Συμβούλων στο εξωτερικό.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός Συνέντευξης

1. Ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας και για τον τρόπο αξιοποίησης του υλικού. Άδεια για ηχογράφηση. Συλλογή δημογραφικών στοιχείων.
 - Παρακαλώ, μιλήστε μου για την εμπειρία σας στη θέση του Συντονιστή. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη θέση αυτή; Σε ποιες περιοχές; Τι σπουδές έχετε κάνει;
2. Συνέντευξη.
 - Αρχικά θα ήθελα να σας ρωτήσω για τον ρόλο του Συντονιστή Εκπαίδευσης. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς αυτόν τον ρόλο μέσα από την καθημερινή πράξη;
 - Σε τι διαφέρει ο ρόλος του Συντονιστή, αν πιστεύετε ότι διαφέρει, από εκείνον των άλλων στελεχών της εκπαίδευσης που δρουν στο εσωτερικό της χώρας;
 - Το νομοθετικό πλαίσιο κατηγοριοποιεί τα καθήκοντα του Συντονιστή σε τρεις άξονες. Με την εμπειρία που έχετε πώς θα περιγράφατε εσείς αυτούς τους άξονες;
 - Σε ποιον ή ποιους από αυτούς τους άξονες πιστεύετε ότι επιτελείτε σημαντικότερο έργο;
 - Υπάρχουν άλλες περιοχές στις οποίες επεκτείνεται το έργο σας εκτός των τριών αυτών επίσημων αρμοδιοτήτων; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;
 - Πώς αντιμετωπίζεται ο θεσμός του Συντονιστή από πρόσωπα και φορείς των κρατών που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης του;
 - Με ποια κριτήρια θα αξιολογούσατε το έργο ενός Συντονιστή Εκπαίδευσης;
 - Η έκταση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιοχής ευθύνης του Συντονιστή είναι κατά τη γνώμη σας κάτι στο οποίο πρέπει να δίνουμε σημασία;
 - Η ειδικότητα επηρεάζει την άσκηση των καθηκόντων του Συντονιστή;
 - Τι θα μπορούσατε να αναφέρετε ως επίτευγμα του συγκεκριμένου θεσμού;
 - Τι πρέπει να θεωρείται σημαντική προσφορά του Συντονιστή; Γιατί υπάρχει ο θεσμός αυτός;

- Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα από το δικό σας έργο στην... (περιοχή αρμοδιότητας).
 - Τι είδους προβλήματα ή/και προκλήσεις αντιμετωπίζετε μέσα από το ρόλο σας αυτό; Πώς επιλύετε αυτά τα προβλήματα;
 - Πώς φαντάζεστε (οραματίζεστε) το μέλλον του θεσμού;
 - Υπάρχουν νέα πεδία στα οποία θα μπορούσε να επεκταθεί η δράση του Συντονιστή;
 - Υπάρχουν δυνατότητες για προσφορά του Συντονιστή εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, πέρα από τις δράσεις που αναπτύσσει για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό;
3. Ευχαριστίες, αποχαιρετισμός.