



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
UNIVERSITY OF PIRAEUS

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΜΕΛΕΤΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ
ΕΦΗΒΩΝ 1:1 ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΕΩΝ
ΜΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ
(ΒΙΚΤΩΡΙΑ, ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ)

Μαρίας Φιλίως Τριδήμα

ΑΜ: ΟΕΚ/1941

Επιβλέπων καθηγητής: Σωτήρης Καρκαλάκος

ΜΑΘΗΜΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Αθήνα, 2024



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

POSTGRADUATE DEGREE ECONOMICS OF EDUCATION

IMPLEMENTATION STUDY OF THE “1-1” TEENAGERS ONLINE
MENTORING EDUCATIONAL PROGRAM FOR THE LEARNING OF GREEK IN
THE CONTEXT OF TWINNING WITH DIASPORA SCHOOLS (VICTORIA,
AUSTRALIA)

MARIA FILIO TRIDIMAS

AM: OEK/1941

Supervisor: Sotiris Karlakakos

**SUBJECT: DESIGNING, IMPLEMENTING AND EVALUATING
EDUCATIONAL PROGRAMS
ATHENS 2024**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας (Μαρίας Φιλίως Τριδήμα) που την εκπόνησε στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας.

Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταμόρφωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη εγγραφή συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες στον Επιβλέποντα-καθηγητή κ. Σωτήρη Καρκαλάκο και στην καθηγήτρια Ιωάννα Κοκκορέ για την πολύτιμη συνδρομή τους. Πολλές ευχαριστίες σε όλους/ες όσους/ες δέχθηκαν να συμμετέχουν στην ποιοτική έρευνα, αφιερώνοντας χρόνο για να μοιραστούν εμπειρίες και τις απόψεις τους.

Ευγνωμοσύνη και πολλές ευχαριστίες στην κοινωνική επιστήμονα και φίλη κ. Φωτεινή Σκιαδά για τις πολλές χρήσιμες συμβουλές και την πολύτιμη βοήθειά της.

Θερμές ευχαριστίες στους υπαλλήλους: 1) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων), 2) της Περιφέρειας Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νότιου, Βόρειο και Δυτικού Τομέα Αθήνας, 3) την Περιφερειακή Κεντρική Μακεδονία (Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλονίκη, Διεύθυνση Ανάπτυξης & Περιβάλλοντος, Τμήμα Απασχόλησης & Υποστήριξης της Εκπαίδευσης), 4) την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, και του 5) Υπουργείου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Βικτώριας (Αυστραλία) για τη συνεισφορά τους στην έρευνα.

Πολλές ευχαριστίες στις σχολικές κοινότητες της πιλοτικής φάσης υλοποίησης του Προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια με τον τίτλο: «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018) και δη, τα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης (ΕΚΜ), το Ιδιωτικό Λύκειο Κολλεγίου Ψυχικού (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Αθήνα) και το Alphington Grammar (Μελβούρνη, Αθήνα), αλλά

και στην Κοινότητα των Ιθακησίων Μελβούρνης και στο Μουσείο Μετανάστευσης της Βικτώριας.

Πολλές ευχαριστίες στον Μιχάλη Τσιανίκα, ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου Flinders Νοτίου Αυστραλίας για την αμέριστη υποστήριξή του, αλλά και στον Γιώργο Φρατζή, καθηγητή Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Charles Darwin Αυστραλίας, για τη δυνατότητα που μου έδωσε να συζητήσω τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ελληνική διασπορά με τίτλο: «Συγχρονικές και Διαχρονικές Όψεις της Ελληνικής Διασποράς» (26-28 Μαΐου, 2022, Αυστραλία). Πολλές ευχαριστίες στην Χριστίνα Τσαρδίκου, Ιατρό και Πρόεδρο της Ελληνικής Πολιτιστικής Οργάνωσης Νόστος στην Αργεντινή για την ευκαιρία να παρουσιάσω κάποια από τα ευρήματα στο 11^ο Διεθνές Συνέδριο ελληνομάθειας «ΝΟΣΤΟΣ 2022» (31 Οκτωβρίου – 01 Νοεμβρίου, 2022). Θερμές ευχαριστίες επίσης στον Νίκο Ντάλλας, μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης, αλλά και στο φίλο Σωτήρη Χατζημανώλη, αρχισυντάκτη της ομογενειακής εφημερίδας της Βικτώριας «ΝΕΟΣ ΚΟΣΜΟΣ». Τέλος, θερμές ευχαριστίες στην αγαπημένη μου θεία, Λαμπρινή Αργίτη, και στον αδελφό της και παππού μου, Νικόλαο Μπερμπατάκη, οι οποίοι μετανάστευσαν στην Αυστραλία τη δεκαετία του '60. Οι εμπειρίες και η 'διασπορική ματιά' τους αποτελεί πηγή γνώσης και πυξίδα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα δεκαπέντε (15) ποιοτικών συνεντεύξεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με κεντρικό ερώτημα: «Μπορεί η ένα - προς- ένα (1:1) διαδικτυακή αλληλεπίδραση των εφήβων Ελλάδας και Διασποράς και των σχολείων να κινητοποιήσουν τους νέους για ελληνομάθεια στην μετά COVID-19 εποχή»; Όλες οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα με γονείς, εκπαιδευτικούς και διαμορφωτές πολιτικών ελληνομάθειας στην Μελβούρνη (Βικτώρια, Αυστραλία), μεταξύ 01.04.21 και 10.09.21 (διάρκεια 6 μήνες), με σκοπό τη διαμόρφωση προδιαγραφών ενός «ελάχιστου βιώσιμου εκπαιδευτικού προϊόντος» διαδικτυακής εκπαίδευσης και αλληλεπίδρασης εφήβων 1:1 (ένα -προς- ένα) για την ελληνομάθεια.

Με δεδομένο ότι, ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ελληνομάθειας και η διαμόρφωση του ως «ελάχιστο βιώσιμο προϊόν» προϋποθέτει γνώση γύρω από: την αγορά ελληνομάθειας στις χώρες υποδοχής, το θεσμικό περιβάλλον γλωσσομάθειας των χωρών, τη δράση των φορέων της «αλυσίδας ελληνομάθειας» και γενικότερη γνώση σχετικά με τη «τριαδική σχέση» ανάμεσα: α) στη χώρα προέλευσης, β) την Διασπορά και γ) την χώρα εγκατάστασης (Δαμανάκης, 2004: 45; Δαμανάκης 2010: 19), η μελέτη αναλύει επίσης το μακρο-περιβάλλον ελληνομάθειας στη Βικτώρια. Με άλλα λόγια παρουσιάζει την αγορά ελληνομάθειας της Βικτωρίας, τη ζήτηση που διαμορφώνεται για τις υπηρεσίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και τις πολιτικές αδελφοποίησης των σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού (*sister school policy*). Αντί επιλόγου, η μελέτη παρουσιάζει μια ανάλυση SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) γύρω από τις δυνατότητες πραγματοποίησης ενός διαδικτυακού προγράμματος ελληνομάθειας με βάση την ένα-προς- ένα («εφεξής 1:1») αλληλεπίδραση των εφήβων της Ελλάδας και της Διασποράς (Baser, 2001).

Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν αφορούσαν τις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων Ελλάδας και του εξωτερικού ή αλλιώς τις αδελφοποιήσεις σχολείων της Ελλάδας (Αθήνα και Θεσσαλονίκη) με τα σχολεία του εξωτερικού, κατά την χρονική περίοδο 2018-2020. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν κατόπιν επικοινωνίας και αιτήματος της γράφουσας την χρονική περίοδο 2020-2021 με: 1) το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων), 2) την Περιφέρεια Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας), 3) την Περιφερειακή Κεντρική Μακεδονία (Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλονίκη, Διεύθυνση Ανάπτυξης & Περιβάλλοντος, Τμήμα Απασχόλησης & Υποστήριξης της Εκπαίδευσης) και 4) την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και 5) το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Βικτώριας (Αυστραλία).

Η πραγματοποίηση ποιοτικών συνεντεύξεων με επίκεντρο το τρίπτυχο: τεχνολογία, ένα-προς-ένα αλληλεπίδραση εφήβων (1:1) για την ελληνομάθεια συντελέστηκε λόγω της επιτυχούς, διετούς, πιλοτικής εφαρμογής σχετικής πρωτοβουλίας προ *COVID-19*, την χρονική περίοδο 2016-2018 από: α) τα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης, β) το Ιδιωτικό Λύκειο Κολλεγίου Ψυχικού (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Ελλάδα) και γ) το Ιδιωτικό σχολείο Alphington Grammar (Μελβούρνη, Αυστραλία). Με την υπόθεση εργασίας ότι μία πρωτοβουλία αλληλεπίδρασης εφήβων 1:1 (ένα-προς-ένα) για την ελληνομάθεια δύνανται να υλοποιηθεί μελλοντικά από σχολεία της Αυστραλίας και της Ελλάδος που

έχουν συνάψει οργανωμένες σχέσεις συνεργασίας, οι ποιοτικές συνεντεύξεις ανέδειξαν τις αντιλήψεις, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες των συνεντευξιζόμενων γύρω από τη δυνατότητα μελλοντικής εφαρμογής της πρωτοβουλίας. Με την αξιοποίηση πολλών εργαλείων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οικονομικά της Εκπαίδευσης» στα αντικείμενα: «Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων» (Β' Εξάμηνο: διδάσκων καθ. Σ. Καρκαλάκος) και «Διοίκηση Σχολικών Μονάδων» (Α' Εξάμηνο: διδάσκουσα καθ. Κοτταρίδη), η εργασία χωρίστηκε συνολικά σε πέντε (5) ενότητες, και περιέλαβε έντεκα (11) κεφάλαια. Το τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζει αντί επιλόγου, μια ανάλυση SWOT (Baser, 2001).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποιοτικών συνεντεύξεων, όλοι/ες οι συνεντευξιζόμενοι/ες διαπίστωσαν την ανάγκη υλοποίησης ενός προγράμματος διαδικτυακής επικοινωνίας μαθητών σε μία βάση 1:1 (ένα-προς-ένα) λόγω των πλεονεκτημάτων της αλληλεπίδρασης που έχουν καταδείξει και οι έρευνες. Αρκετοί συνεντευξιζόμενοι/ες υποστήριζαν ότι το πρόγραμμα θα μπορούσε να αποτελέσει «αντίβαρο» στα πτωτικά στοιχεία των εγγραφών που σημειώνονται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στη Βικτώρια. Όμως, η τελική επιλογή συμμετοχής των οικογενειών σε μία μελλοντική πρωτοβουλία υλοποίησης θα καθοριστεί από το ιστορικό μετανάστευσης και παλιννόστησης κάθε οικογένειας. Οι ποιοτικές συνεντεύξεις κατέδειξαν τις διαφορετικές ανάγκες που υπάρχουν σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ανάμεσα στις οικογένειες 1ης, 2ης και 3ης γενιάς, επιβεβαιώνοντας τα συμπεράσματα της βιβλιογραφίας (Δαμανάκης, 2004:36).

Εστιάζοντας το βλέμμα στις προκλήσεις μίας μελλοντικής υλοποίησης, οι περισσότεροι/ες συνεντευξιζόμενοι υποστήριζαν ότι ο διαφοροποιημένος τρόπος ζωής των εφήβων των δυο χωρών, μπορεί να δυσχεράνει την υλοποίηση. Την ίδια

στιγμή, πρόκληση μπορούν να αποτελέσουν: η «παραδοσιακή» προσέγγιση της ελληνομάθειας από κάποια σχολεία της Διασποράς, η μη εξοικείωση μίας μερίδας εκπαιδευτικών των ΤΕΓ με τις Νέες Τεχνολογίες, και η έλλειψη υποδομών στα ΤΕΓ. Για τους περισσότερους συνεντευξιαζόμενους/ες, το (πιθανό) κόστος μιας πρωτοβουλίας αλληλεπίδρασης εφήβων 1:1 δεν θα αποτελούσε πρόκληση, καθώς οι νεομετανάστες και οι Έλληνες 3ης γενιάς διατηρούν ζωνρή την επιθυμία για ελληνομάθεια και το βιοτικό επίπεδο της χώρας είναι αρκετά υψηλό. Αρκετές οικογένειες ελληνικής καταγωγής επιζητούν για τα παιδιά τους να αναπτύξουν βιωματικές, αυθεντικές σχέσεις με την Ελλάδα, αναζητώντας σχετικά προγράμματα και υπολογίζοντας τις σχετικές δαπάνες στον οικογενειακό προϋπολογισμό.

Για τους συνεντευξιαζόμενους/ες, οι οργανωμένες σχέσεις των σχολείων της Διασποράς και της Ελλάδας θα διασφάλιζαν τη βιωσιμότητα εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Ωστόσο, δεν θα έπρεπε να αποτελούσαν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών της Διασποράς. Αρκετοί σημερινοί μαθητές της Διασποράς επιλέγουν την *à la carte*, εξ αποστάσεως εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε κάποιους από τους αναδυόμενους, μη παροικιακούς διεθνής -και μη- οργανισμούς εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, και επομένως δεν φοιτούν σε κάποιο σχολείο της ελληνικής παροικίας της Βικτώριας. Για τους συνεντευξιαζόμενους/ες, οι αδελφοποιήσεις των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς θα πρέπει να πραγματοποιούνται υπό προϋποθέσεις, ώστε «να μην αποτελούν μία τυπική συμφωνία που γίνεται στα χαρτιά» (Σ8). Ο δημόσιος ή ο ιδιωτικός χαρακτήρας των σχολείων της Ελλάδας δεν θα επηρέαζε την απόφαση των οικογενειών να μετέχουν σε μία πρωτοβουλία συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της SWOT ανάλυσης και τις αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων, το δυνατό σημείο (Strength) της υπό συζήτησης πρωτοβουλίας έγκειται στην καινοτομία του τρίπτυχου, και συγκεκριμένα στην ένα-προς-ένα (1:1) αλληλεπίδραση εφήβων, στην τεχνολογία και στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, ενώ το αδύναμο (Weakness) απορρέει από το πιθανό, μη πετυχημένο «ταίριασμα» (1:1) των σχολείων και των μαθητών/τριων της Ελλάδας και της Διασποράς (Baser, 2001).

Οι ευκαιρίες του μακρο-περιβάλλοντος συνίσταται: α) στη(ν) πιλοτική εφαρμογή της πρωτοβουλίας, η οποία εμπλούτισε τη βιβλιογραφία των διαδικτυακών προγραμμάτων με διδάγματα και Βέλτιστες Πρακτικές, β) στην πανδημία, καθώς επιτάχυνε τον εκσυγχρονισμό των σχολείων ελληνομάθειας, γ) στις αυξανόμενες σχέσεις των σχολείων της Ελλάδας και της Βικτώριας, δ) στην αναβίωση των σχέσεων Ελλάδας και Διασποράς μέσω των οργανισμών φιλανθρωπίας, ε) στις εμπειριστατωμένες μελέτες για τα θετικά της ένα-προς-ένα (1:1) αλληλεπίδρασης εφήβων που έρχονται στο φως ολοένα και συχνότερα, βοηθώντας στη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Στις προκλήσεις του μακροπεριβάλλοντος κάποιος/α θα μπορούσε να σχολιάσει ότι περιλαμβάνονται: οι πολιτικές του αυστραλιανού κράτους στον τομέα της γλωσσομάθειας, οι οποίες ευνοούν την εκμάθηση των Ασιατικών Γλωσσών έναντι των ευρωπαϊκών λόγω της εξωτερικής πολιτικής της χώρας. Πρόκληση αποτελεί επίσης η περιφερειακή θέση των ΤΕΓ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας. Από την σκοπιά της Ελλάδας, ως προκλήσεις αναδεικνύονται οι περιορισμοί του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδας, που δεν επιτρέπουν την αδιαμεσολάβητη, διαδικτυακή επικοινωνία μαθητών/τριών. Πρόκληση υλοποίησης αποτελεί επίσης η

απουσία πρόβλεψης για τη λειτουργία Ομίλων στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Τέλος, σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η στάση του ελληνικού κράτους στις «παραδοσιακές αδελφοποιήσεις», καθώς δεν φαίνεται να αποτελούν υψηλή προτεραιότητα. Παράλληλα, οι συνεργασίες των σχολείων Ελλάδας και Διασποράς διαφαίνεται να προσεγγίζονται εξαιρετικά «εθνοκεντρικά/ελλαδοκεντρικά» από το ελληνικό κράτος, εμποδίζοντας την ανάπτυξη γνώσης γύρω από τον πλούτο των Διασπορών.

Αναγνωρίζοντας τα παραπάνω δεδομένα, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία που αφορά στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την Διασπορά, την εξ αποστάσεως ελληνομάθεια και τις οργανωμένες συνεργασίες των σχολείων της Ελλάδας και των σχολείων της ελληνικής Διασποράς, προωθώντας παράλληλα τη διασπορική ματιά.

Λέξεις κλειδιά:

Ελληνομάθεια, Διασπορά, εξ αποστάσεως μάθηση, εξωσχολική δραστηριότητα, αλληλεπίδραση εφήβων, τεχνολογία και αδελφοποίηση σχολείων.

ABSTRACT IN ENGLISH

This paper presents the results of fifteen (15) qualitative interviews conducted on the basis of the focal question: "*Can one-to-one (1:1) online interaction between Greek and Diaspora peers and schools motivate young people towards learning the Greek language and acquainting themselves with the respective culture in the post-Covid-19 era*"? The interviews which involved parents, teachers, and policy makers took place in Melbourne (Victoria, Australia), 01.04.21-10.09.21 (a six-month term), and aimed at formulating the requirements of a "minimum viable" online product for one-to-one (1:1) communication in the Greek language and culture.

Given that the design of a Greek language learning educational program and its formulation as a "*minimum viable product*" presupposes knowledge regarding : a) the Greek language market in host countries, b) the language learning state philosophy (legislation and policy) of the countries involved, c) the action of the "greek learning chain" agents and d) wider knowledge regarding the "triple relationship" between a) the country of origin, (Damanakis, 2004:45; Damanakis, 2010:19) b) the Diaspora and c) the host country, the study analyses the macro-term prospects of Greek language attainment in Victoria. In other words, it presents the Greek language learning market trends in Victoria, the demand for respective services on the part of Greek Diaspora families offered by Victorian schools and other institutions, as well as sister school policy in Greece and Victoria. The study ends with a SWOT analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) aiming to discuss the possibilities of implementing an online one-to-one Greek language interaction program between students from Greece and their Greek Diaspora counterparts in Melbourne (Baser, 2001).

The collected data concerned the volume of sister schools' relations established between Greek establishments (based in Athens and Thessaloniki) and international schools from 2018 to 2021. It was provided upon the researcher's request during 2020/2021 by the: 1. Ministry of Education and Religion (General Directorate of International, European Affairs, Greek Language Learning and Intercultural Education, the Directorate of European and International Affairs in charge of the Education of Greek populations living abroad and Intercultural Education, Department of International Relations), 2. The Region of Attica (General Directorate of Internal Operations, Directorate of Education, Department of Educational Affairs in charge of the Central, Southern, Northern and Western Sectors of Athens), 3. The Periphery of Central Macedonia (Thessaloniki Regional Directorate, Directorate of Development and Environment, Department of Employment and Education Support), 4. The Regional Directorate of Primary and Secondary Education of Central Macedonia and the 5. Department of Education and Training in Victoria, Australia.

Researching on the triptych of 'technology, youth interaction 1:1 for Greek language learning' via qualitative interviews, was carried out as a result of its successful pilot implementation between 2016-2018 with the participation of the a) Greek Community of Melbourne's Language and Culture Schools, b) The Independent High school "*Psychico College*" (Hellenic American Educational Foundation) and Alphington Grammar (Victoria). With the hypothesis that an online 1:1 (one-on-one) youth mentoring program for Greek language study and learning can be implemented in the future by twinned/partner schools in Australia (Victoria) and Greece, the qualitative

interviews highlighted interviewees' perceptions regarding the challenges and opportunities involved in the future implementation of such an initiative.

By applying many of the tools offered by the Postgraduate degree "*Economics of Education*" and the subjects of: "*Designing Educational Programs*" (offered: 2nd Semester: Professor S. Karkalakos) and "*School Management and Leadership*" (offered: 1st Semester: Professor Kottaridis), the essay consists of five (5) sections and eleven (11) chapters. The final chapter presents a SWOT analysis of the macro-term prospects of Greek learning opportunities in Victoria, instead of conclusions (Baser, 2001).

According to the results of the qualitative interviews all interviewees acknowledged the need to implement an online one-on-one (1:1) Greek language program due to the advantages of the one-on-one (1:1) interaction. Many interviewees supported that the program mentioned, could turn out to be a "counterweight" to the declining enrolment figures of Greek language learning in Victoria. However, parents' final choice for offspring participation in such a program in future will be defined by each family's immigration and repatriation pattern. The qualitative interviews demonstrated diverse family needs around Greek language learning, these depending on whether participants are first, second or third generation immigrants, and confirmed research findings (Damanakis, 2004: 36). Focusing on the challenges of the program's implementation in future, as addressed by the interviewees, many supported that different youth lifestyles in Australia and Greece may inhibit its implementation. At the same time, interviewees perceived as further obstacles the Diaspora schools' traditional perception of Greek language teaching, teachers' lack of technological skills and Community Language

Schools' lack of supporting structure. Many interviewees claimed that a one-on-one (1:1) online program's (possible) cost would not be a challenge, because of the new arrivals' and third generation Greeks' strong desire to learn Greek, and because the country enjoyed a high standard of living. At the same time, many families of Greek origin seek such programs because they want their children to develop authentic relationships with the mother country and have already taken into consideration potential expenses.

For the participants of the qualitative research, the twinning of Diaspora and Greek schools would ensure the sustainability of educational initiatives. However, school twinning should not be an absolute prerequisite for student participation in an online one-on-one (1:1) Greek language program. A percentage of today's diaspora youth do not enrol in Community Language Schools in Victoria, but select *à la carte*, distance learning courses offered by international, non community organisations for Greek language learning. For many interviewees, the twinning between Diaspora and Greek schools should follow specific requirements, so that they "*are not just another formal agreement made on paper*" (18). The private or public nature of Greek schools would not affect the of Greek origin families' decision to participate in twinning initiatives between schools in Greece and the Diaspora.

According to the results of the SWOT analysis and the perceptions of the interviewees, the strength of the program under discussion originates from the innovative character of the triptych: one-on-one (1:1) interaction, technology, and Greek language learning, whereas its weakness stems from the potential mismatching between the Diaspora and Greek schools, as well as their students.

Looking into the key factors that play a role in creating macro-term opportunities, it is important to note a) the program's pilot implementation between 2016-2018 which provides a positive background because it has enriched the literature of Internet programs with useful new knowledge and best possible practices b) the COVID-19 pandemic which has accelerated Greek Language Schools modernization c) growing collaboration between schools in Greece and Victoria, d) a revival of relations between Greece and the Diaspora through charity organizations, e) the positive results of evidence-based research regarding the one-on-one (1:1) student interaction.

Studying the macro-term challenges, one can conclude that these involve: the language policy of the Australian state in support of more initiatives in favor of Asian Languages learning rather than European due to the country's foreign policy and the peripheral position of the Community Language Schools in the Australian educational system. On the part of Greece, challenges are considered to be the restrictions placed by the Greek Institute of Education Policy which do not allow unmediated online communication between students. Another serious challenge that may inhibit the program's future implementation is the lack of provision for extra-curricular time zones in Greek public schools. Last but not least, an important challenge remains the Greek state's attitude towards «traditional sister school relations», which do not seem a high priority issue, as well as its ethnocentric approach towards the collaboration of Greek and Diaspora schools which is a hindrance to knowledge advancement regarding the cultural wealth of Diasporas.

By acknowledging these factors, the present study aims at enriching the literature concerning the design of educational programs for the Greek Diaspora, distance Greek language learning, and sister school relations among Greek and Diaspora institutions, thereby wishing to enhance the diasporic concept.

Key words

Greek language learning, diaspora, distance learning, extracurricular activity, youth interaction, technology, and school twinning.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΑ	
EKM	Ελληνική και Ορθόδοξη Κοινότητα της Μελβούρνης
E.E	Ευρωπαϊκή Ένωση
E.E.I	Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
E.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ	Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
Z.E.A	Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΕΓ	Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
ΣΑΕ	Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού
ΣΔΜ	Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης
ΤΕΓ	Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
Υ.ΠΑΙ.Θ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας
ΑΓΓΛΙΚΑ	
IB Program	International Baccalaureate
LOTE	Language other than English
SWOT analysis	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats analysis
VCE	Victorian Certificate of Education
VET	Vocational Education and Training

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ο όρος «Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης» χρησιμοποιείται εναλλακτικά του όρου «Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής, Ορθόδοξης Κοινότητας της Μελβούρνης».
2. Ο όρος εθνικά, κοινοτικά (και ενοριακά) σχολεία χρησιμοποιείται εναλλακτικά του όρου εθνικά, απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία για να αναφερθεί στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας.
3. Ο όρος Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018) χρησιμοποιείται εναλλακτικά του όρου Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018).
4. Ο όρος «Ελληνική Κοινότητα της Βικτώριας» αναφέρεται στον ιστορικό κοινωνικό και πολιτικό οργανισμό της πολιτείας, ενώ η έννοια κοινότητα, χωρίς κεφαλαία,

αναφέρεται στην ελληνική παροιμία.

5. Ο όρος μαθητών χρησιμοποιείται για να αναφερθεί τόσο στους μαθητές όσο και στις μαθήτριες.
6. Η σημείωση (Υπό), η οποία συνοδεύεται από έναν αριθμό, υποδεικνύει τις ενότητες στις οποίες έχουν γίνει συμπληρωματικές αναφορές με το κυρίως θέμα, ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει ικανοποιητικότερα το περιεχόμενο.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ.....	6
ABSTRACT IN ENGLISH.....	12
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	18
ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ.....	18
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	20
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΙΚΟΝΩΝ	30
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	31
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	31
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ	33
Α' ΜΕΡΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ	34
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	34
1.1 ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	39
1.2 ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	39
2. ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΒΟΛΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	50
2.1 Ευκαιρία: Η διετής, πιλοτική εφαρμογή διαδικτυακού προγράμματος εφήβων 1:1 για την ελληνομάθεια.	50
2.2 Ευκαιρία: Ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα για την 1:1 αλληλεπίδραση των εφήβων στα προγράμματα μεντορείας.	53
2.3 Ευκαιρία: Η πανδημία επιταχυντής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία της Διασποράς.	55
2.4 Ευκαιρία: Οι αναδυόμενες συνεργασίες σχολείων της Βικτόριας και Ελλάδας.	57
2.5 Ευκαιρία: Η αναβίωση των σχέσεων Ελλάδας και Διασποράς και η 'επένδυση' στην ελληνομάθεια.	58
2.6 Πρόκληση: Οι νέοι της Διασποράς και τα χαμηλά ποσοστά ελληνομάθειας (Βικτόρια)..	60
2.7 Πρόκληση: Οι νέοι της Ελλάδας και τα ελλείμματα στη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας.	61
Β' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	65
3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ	65
3.1 Οικονομική ορολογία	65
3.1.1 «Αγορά ελληνομάθειας» (Greek language market)	65
3.1.2 «Μαζική αγορά» (mass market)	65
3.1.3 «Εξειδικευμένη αγορά» (niche market)	66
3.1.4 «Τμηματοποιημένη αγορά» (Segmented market)	66
3.1.5 «Διαφοροποιημένη αγορά» (Diversified market)	67
3.1.6 «Αξία» (value)	67

3.1.7 «Πρόταση αξίας» (value proposition)	67
3.1.8 «Ανάγκη» (need)	67
3.1.9 «Προϊόν ή αγαθό» (product/good)	68
3.1.10 «Ελάχιστο Βιώσιμο Προϊόν» (minimum viable product)	68
3.1.11 «Πελάτες» και «χρήστες» (customers and users)	68
3.1.12 Παίγνια (Game theory)	69
3.2 Κοινωνική και εκπαιδευτική ορολογία	70
3.2.1 «Διασπορά» (Diaspora)	70
3.2.2 «Ελληνική Παροικία» (Greek Community)	72
3.2.3 «Ελληνικές Παροικιακές Οργανώσεις» (Greek Community Organisations)	73
3.2.4 Πρώτη, δεύτερη και τρίτη γενιά μεταναστών (first, second και third migrant Generation)	74
3.2.5 «Διασπορική φιλανθρωπία» (Diasporic philanthropy)	74
3.2.6 «Διεθνική φιλανθρωπία» (Transnational philanthropy)	75
3.2.7 «Εκπαιδευτικό πρόγραμμα» (Educational Program)	75
3.2.8 «Μειονοτική γλώσσα» (Minority Language)	75
3.2.9 «Κυρίαρχη γλώσσα» (Majority Language)	75
3.2.10 Η ελληνική ως «Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα» (Greek as a Second Language)	76
3.2.11 «Διγλωσσία» (Bilingualism)	76
3.2.12 «Δίγλωσσο παιδί» (Bilingual child)	77
3.2.13 Κατηγορίες γλωσσικών περιβάλλοντων	77
α) Το μοντέλο «Ένας γονέας – μία γλώσσα» (One parent- one language model)	78
β) «Δίγλωσση εκπαίδευση» (Bilingual education model)	78
γ) Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς (Maintenance/heritage languages model)	79
3.2.14 «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Intercultural education model)	80
3.2.15 «Πολυπολιτισμικότητα και δι(α)πολιτισμική ταυτότητα» (Multicultural and intercultural identity)	80
3.2.16 «Διπολιτισμική ταυτότητα» (Bicultural identity)	81
3.2.17 «Παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα» (Global-local approach)	81
3.2.18 «Αναστογαστική παιδαγωγική» (Reflexive pedagogy)	82
3.2.19 Αδελφοποιήσεις σχολείων (Sister schooling)	83
3.2.20 «Παραδοσιακές» αδελφοποιήσεις (Traditional sister schooling)	83
3.2.21 «Ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» ή Κοινότητες Μάθησης (Online sister school relationship)	84
3.2.22 «Παραδοσιακά» προγράμματα μεντορείας (Traditional mentoring programs)	87
3.2.23 Δια-ηλικιακά, «παραδοσιακά» μεντορικά προγράμματα (cross – age, traditional mentoring programs)	87

Γ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ-ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....88

4. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΜΕΛΒΟΥΡΝΗ-ΑΘΗΝΑ: ΜΙΑ ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΦΙΛΙΑΣ» (2016-2018)..... 88

4.1. Οι Οργανωτικές ενέργειες για τη συνεργασία σχολείων (2016-2018).88

4.1.1 Τα ποσοτικά στοιχεία της διετούς πιλοτικής εφαρμογής (2016-2018). 89

4.1.2 Ο σχεδιασμός: Αναγνώριση των αναγκών των νέων της Διασποράς (2016-2018). 90

4.1.3 Η υλοποίηση: Σχέδιο Δράσης και διαμεσολάβηση για υλοποίηση από μη συνεργαζόμενα σχολεία της Διασποράς και Ελλάδας (2016-2018). 90

4.1.4 Η υλοποίηση ως εξω-διδασκτική δραστηριότητα. 93

α) Λειτουργία ομώνυμου Ομίλου σε Ευέλικτη Ζώνη: Ιδιωτικό Λύκειο του Κολλεγίου Ψυχικού..... 93

β) Εξω-διδασκτική υλοποίηση: Σχολεία της Διασποράς (Μελβούρνη)..... 95

4.1.5 Η αξιολόγηση: Άντληση ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων. 95

4.2 Οι παιδαγωγικές ενέργειες για τη συνεργασία σχολείων 98

4.2.1 Το τρίπτυχο ‘εξ αποστάσεως μεντορεία-τεχνολογία-ελληνομάθεια’ 98

4.2.2 Η παιδαγωγική Σχολή του Εποικοδομισμού. 99

α) Εποικοδομισμός: Βασικές Αρχές..... 100

β) Τα ρεύματα του Εποικοδομητισμού: L. Vygotsky, ZEA και αυτορρύθμιση..... 101

γ) Τα ρεύματα του Εποικοδομητισμού: J. Piaget και αφομοίωση γνώσης 104

4.2.3 Συνάφεια του Προγράμματος με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών. 105

α) Ευθυγράμμιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αυστραλίας και της Βικτώριας ... 105

β) Ευθυγράμμιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελλάδας..... 106

γ) Ευθυγράμμιση με το Πρόγραμμα IB Middle Years Program (MYP) 107

δ) Ευθυγράμμιση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Δια Βίου Μάθησης..... 108

4.2.4 Ο χρόνος και η διάρκεια των διαδικτυακών συναντήσεων (2016-2018)..... 109

4.2.5 Η ηλικία των μαθητών Μεντόρων και Μαθητευόμενων (2016-2018)..... 109

4.2.6 Τα κριτήρια επιλογής των ηλικιακών κατηγοριών των μαθητών/τριών (2016-2018). 110

4.2.7 Οι «ρόλοι» και οι υποχρεώσεις των μαθητών/τριών (2016-2018)..... 111

4.2.8 Το προφίλ των μαθητών/τριών (2016-2018). 111

4.2.9 Το εκπαιδευτικό υλικό της πιλοτικής εφαρμογής (2016-2018)..... 113

α) Τα Φύλλα Εργασίας (ή «Ημερολόγια») για τις ημιδομημένες διαδικτυακές συναντήσεις..... 113

β) Η δομή και η θεματολογία των Φύλλων Εργασίας (ή «Ημερολογίων») 113

γ) Η αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού ελληνομάθειας. 115

δ) Ο συνολικός αριθμός των Φύλλων Εργασίας (ή αλλιώς «Ημερολογίων»). 115

4.2.10 Η καινοτομία του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018)..... 115

<u>α) Καινοτομία, Πρόγραμμα «ΔιαΛογος» και αναδυόμενες πρωτοβουλίες ελληνομάθειας</u>	<u>116</u>
<u>β) Καινοτομία και «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ)</u>	<u>118</u>
<u>4.2.11 Τα παιδαγωγικά βήματα για την υιοθέτηση της καινοτομίας (2016-2018).</u>	<u>121</u>
<u>4.2.12 Η «Εκπαίδευση των Μεντόρων» (2016-2018).</u>	<u>122</u>
<u>4.2.13 Οι ενέργειες για το «ταίριασμα» των μαθητών (2016-2018).</u>	<u>126</u>
<u>4.2.14 Η ομαδική έναρξη του Προγράμματος.</u>	<u>126</u>
<u>4.2.15 Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις ανατροφοδότησης των μαθητών της Διασποράς.</u>	<u>127</u>
<u>4.2.16 Ενέργειες ενδυνάμωσης της 1:1 μεντορικής σχέσης των εφήβων.</u>	<u>129</u>
<u>4.2.17 Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πιλοτικής φάσης (2016-2018).</u>	<u>130</u>
<u>α) Μαθητές/τριες</u>	<u>130</u>
<u>β) Γονείς</u>	<u>134</u>
<u>γ) Εκπαιδευτικούς</u>	<u>137</u>
<u>Δ' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u>	<u>139</u>
<u>5. ΕΠΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΕΛΑΧΙΣΤΟ, ΒΙΩΣΙΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΪΟΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΦΗΒΩΝ 1:1 ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (2020-2021)</u>	<u>140</u>
<u>5.1 Αναθεωρημένη εκδοχή και νέα ποιοτικά χαρακτηριστικά.</u>	<u>140</u>
<u>5.1.1 Χαρακτηριστικό και Υπόθεση εργασίας 1: Αδελφοποιήσεις ή/και οργανωμένες συνεργασίες σχολείων.</u>	<u>141</u>
<u>α) Αδελφοποιήσεις: Μέσο αυθεντικών, συνεργατικών εμπειριών</u>	<u>142</u>
<u>β) Αδελφοποιήσεις: Εργαλείο διαπολιτισμικής αντίληψης</u>	<u>143</u>
<u>γ) Αδελφοποιήσεις: Εργαλείο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ανάπτυξης διεθνικών δικτύων</u>	<u>143</u>
<u>5.1.2 Χαρακτηριστικό και Υπόθεση εργασίας 2: «Εκπαίδευση – Εκπαιδευτικών».</u>	<u>143</u>
<u>5.1.3 Χαρακτηριστικό και Υπόθεση εργασίας 3: Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης (ΣΔΜ).</u>	<u>146</u>
<u>5.1.4 Διάγραμμα Ροής Ενεργειών Αναθεωρημένης Εκδοχής Διαδικτυακού Προγράμματος Αλληλεπίδρασης Εφήβων «10+3» Βήματα (Flow Chart).</u>	<u>147</u>
<u>5.1.5 «Πελάτες», «γρήστες» και τμηματοποίηση της αγοράς για τα εκπαιδευτικά προγράμματα ελληνομάθειας.</u>	<u>150</u>
<u>5.2 Παράγοντες ζήτησης και ελληνομάθεια.</u>	<u>157</u>
<u>5.2.1 Η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας και το ιστορικό μετανάστευσης παλιννόστησης.</u>	<u>158</u>
<u>Α) Το προφίλ των νέων της Διασποράς</u>	<u>158</u>
<u>α) Η αίσθηση των νέων της Διασποράς περί «ελληνικότητας»</u>	<u>159</u>
<u>β) Η γρήση της ελληνικής γλώσσας από τους νέους της Διασποράς</u>	<u>160</u>
<u>Β) Το προφίλ των γονέων της Διασποράς.</u>	<u>164</u>
<u>5.2.2 Η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας και τα εισοδήματα των Αυστραλών.</u>	<u>166</u>

<u>5.2.4 Η ζήτηση για ελληνομάθεια και η νοοτροπία «Anglobubble».</u>	<u>170</u>
<u>5.2.5 Η ζήτηση για ελληνομάθεια και οι ασιατικές γλώσσες ως ‘επένδυση’.</u>	<u>173</u>
<u>5.2.6 Η ζήτηση για ελληνομάθεια και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στη Βικτώρια.</u>	<u>176</u>
<u>5.2.7 Η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας σύμφωνα με το ιστορικό μετανάστευσης και παλιννόστησης.</u>	<u>178</u>
6. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ SWOT	180
<u>6.1 Σχεδιασμός ποιοτικής έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα (2020-2021)</u>	<u>181</u>
<u>6.2 Εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των ποιοτικών συνεντεύξεων (2020-2021)</u>	<u>183</u>
<u>6.2.1 Ερωτηματολόγιο – Οδηγός διεξαγωγής της συνέντευξης</u>	<u>184</u>
<u>6.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση και αλληλογραφία με εκπαιδευτικούς, θεσμικούς φορείς (2020-2021)</u>	<u>185</u>
<u>6.4 Ποιοτική έρευνα για τις συνεντεύξεις της μελέτης</u>	<u>186</u>
<u>6.4.1 Οι τρεις (3) τύποι ποιοτικών συνεντεύξεων</u>	<u>187</u>
<u>α) Πλήρως δομημένη συνέντευξη</u>	<u>187</u>
<u>β) Ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος</u>	<u>187</u>
<u>γ) Η μη δομημένη συνέντευξη</u>	<u>188</u>
<u>6.4.2 Δειγματοληψία και επιλογή δείγματος από τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας</u>	<u>188</u>
<u>α) Επιλογή γονέων για τις ποιοτικές συνεντεύξεις</u>	<u>189</u>
<u>β) Επιλογή εκπαιδευτικών για τις ποιοτικές συνεντεύξεις</u>	<u>190</u>
<u>γ) Επιλογή διευθυντών για τις ποιοτικές συνεντεύξεις</u>	<u>191</u>
<u>6.4.4 Πρόσβαση σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές: εμπόδια, προκλήσεις και περιορισμοί</u>	<u>192</u>
<u>6.4.5 Διαδικασία πριν τη διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων</u>	<u>194</u>
<u>6.4.6 Διάρκεια των συνεντεύξεων</u>	<u>194</u>
<u>6.4.7 Γλώσσα επικοινωνίας κατά τις ποιοτικές συνεντεύξεις</u>	<u>194</u>
<u>6.4.8 Τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων</u>	<u>194</u>
<u>6.4.9 Παραγωγή απομαγνητοφωνημένων κειμένων (transcripts)</u>	<u>195</u>
<u>6.4.10 Πιλοτική συνέντευξη</u>	<u>195</u>
<u>6.4.11 Αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας</u>	<u>196</u>
<u>α) Πληροφορημένη συγκατάθεση (informed consent)</u>	<u>196</u>
<u>β) Τήρηση των κανόνων εχεμύθειας</u>	<u>197</u>
<u>γ) Προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα</u>	<u>198</u>
<u>δ) Εγκυρότητα και αξιοπιστία</u>	<u>198</u>
<u>6.5 Η μέθοδος SWOT (Strength, weaknesses, opportunities, and threats)</u>	<u>199</u>
<u>6.5.1 Βοηθητικά σημεία – δυνατά σημεία (strengths)</u>	<u>200</u>
<u>6.5.2 Επιβλαβή σημεία- αδύνατα σημεία (weaknesses)</u>	<u>200</u>
<u>6.5.3 Βοηθητικά σημεία- ευκαιρία (opportunities)</u>	<u>201</u>

6.5.4 Επιβλαβή σημεία- Απειλές (Threats)	201
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (2020-2021): ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	202
7.1 Η χρήση της ελληνικής γλώσσας από νεομετανάστες.	203
7.2 Εγγραφή στα απογευματινά (Σαββατιανά) σχολεία ελληνικής γλώσσας: αντιλήψεις.....	204
7.2.1 Απογευματινά (Σαββατιανά) σχολεία ελληνικής γλώσσας: αντιλήψεις.	205
7.2.2 Προσδοκίες γύρω από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας: αντιλήψεις.	206
7.3 Αίτια έλλειψης κινήτρου των νέων της Διασποράς στο πεδίο ελληνομάθειας: αντιλήψεις.	207
7.4 Διαδικτυακή συνεργασία εφήβων 1:1 για την ελληνομάθεια: αντιλήψεις.	210
7.5 Προκλήσεις διαδικτυακής συνεργασίας εφήβων 1:1 για την ελληνομάθεια: αντιλήψεις.	214
7.5.1 Περιορισμός 1: Η καινοτομία και τα «παραδοσιακά» ελληνικά σχολεία της Διασποράς.....	215
7.5.2 Περιορισμός 2: Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των εφήβων της Διασποράς.	215
7.5.3 Περιορισμός 3: Η χρήση της τεχνολογίας από τα σχολεία της Διασποράς..	216
7.5.4 Περιορισμός 4: Οικονομικό κόστος, δαπάνες γλωσσομάθειας για τους γονείς και τα σχολεία της Διασποράς.	219
7.5.5 Περιορισμός 5: Οι αδελφοποιήσεις των σχολείων Ελλάδας και ελληνικής Διασποράς.	223
8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (2020-2021): ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	226
8.1 Θεσμικό πλαίσιο για την ενσωμάτωση εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων της χώρας.	226
8.1.1 Θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας για την έγκριση του εκπαιδευτικού υλικού και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	228
8.2 Πρόταση 1: Εναλλασσόμενοι ρόλοι ανάμεσα σε μέντορα και μαθητευόμενο ως κίνητρο για μαθητές και γονείς της Διασποράς.....	230
8.3 Πρόταση 2: Ημιδομημένοι διάλογοι για επικοινωνία των μαθητών της Διασποράς.....	233
8.4 Πρόταση 3: Ασύγχρονη επικοινωνία και συνεργατική μάθηση για τους μαθητές της Διασποράς.	233
8.5 Πρόταση 4: Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές της Διασποράς.....	234
8.5.1 Ενσωμάτωση διαπολιτισμικής διάστασης στο εκπαιδευτικό υλικό.....	234
8.5.2 Συμβατότητα εκπαιδευτικού υλικού με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών διαμονής και καταγωγής.	235
8.5.3 Συμβατότητα με το πρόγραμμα IB.....	236
8.5.4 Διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό ανά μαθησιακό επίπεδο μαθητών.....	236
8.5.5 Συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού για την ενισχυμένη συμμετοχή των μαθητών/τριων.....	237
8.6 Πρόταση 5: Δημιουργία διαδραστικής πλατφόρμας.	238
8.6.1 Χαρακτηριστικά και προδιαγραφές πλατφόρμας	238

<u>8.6.3 Επιπρόσθετα υποστηρικτικά, διαδικτυακά εργαλεία παραγωγής προφορικού λόγου για τους μαθητές/τριες της Διασποράς.....</u>	<u>243</u>
<u>8.7 Πρόταση 6: Δια ζώσης ευκαιρίες αλληλεπίδρασης ως κίνητρο για τους μαθητές/τριες της Διασποράς.</u>	<u>244</u>
<u>8.8 Πρόταση 7: Υποτροφίες ως παρόθηση για γονείς και μαθητές/τριες της Διασποράς. ...</u>	<u>244</u>
<u>8.9 Πρόταση 8: Συμμετογή μαθητών/τριών μικρότερων ηλικιών.</u>	<u>245</u>
<u>8.10 Πρόταση 9: Συμμετογή των γονέων της Διασποράς.....</u>	<u>247</u>
<u>8.11 Πρόταση 10: Ομαδική έναρξη των διαδικτυακών συναντήσεων με τη συμμετοχή γονέων.....</u>	<u>248</u>
<u>8.12 Πρόταση 11: Απουσία εξεταστικής προσέγγισης για τους μαθητές/τριες της Διασποράς.</u>	<u>248</u>
<u>8.13 Πρόταση 12: Προαιρετική συμμετογή και επιλογές «μονοπατιών» για τους μαθητές/τριες της Διασποράς.</u>	<u>249</u>
<u>8.14 Πρόταση 13: Αξιολόγηση προγράμματος από όλους τους επωφελούμενους.....</u>	<u>249</u>
<u>8.15 Πρόταση 14: Εισαγωγή δράσεων «Εκπαίδευσης–Εκπαιδευτικών»</u>	<u>251</u>
<u>8.16 Πρόταση 15: Ευέλικτες προϋποθέσεις συμμετοχής των μαθητών «πέρα» από σχήματα αδελφοποίησης σχολείων.</u>	<u>254</u>
<u>8.17 Κατάλληλη επιλογή μαθητών/τριών και σχολείων για μέγιστο κοινωνικό όφελος.</u>	<u>255</u>
<u>8.17.1 Πρόταση 16: Score «ταιριάσματος» των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών της Ελλάδας και της Διασποράς.....</u>	<u>256</u>
<u>8.17.2 Πρόταση 17: Οργανωμένες σχέσεις σχολείων Ελλάδας και Διασποράς στη βάση κοινών χαρακτηριστικών.</u>	<u>257</u>
<u>8.17.3 Πρόταση 18: Τιμή ισορροπίας σε «διαγωνιζόμενη αγορά».....</u>	<u>257</u>
<u>Ε΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΑΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ.....</u>	<u>263</u>
<u>9. Η ΑΓΟΡΑ, ΟΙ ΠΑΡΟΧΟΙ ΚΑΙ Η ΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ.....</u>	<u>265</u>
<u>9.1 ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ: ΠΑΡΟΧΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΦΟΡΕΩΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ.....</u>	<u>266</u>
<u>9.1.1 Ίδρυση σχολικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.....</u>	<u>267</u>
<u>9.1.2 Εποπτεία και ρύθμιση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.....</u>	<u>270</u>
<u>9.2 ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΝΗ ΚΑΙ ΒΙΚΤΩΡΙΑΝΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ: ΠΑΡΟΧΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΦΟΡΕΩΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ</u>	<u>272</u>
<u>9.2.1 Οι «θεσμικές» ιδιαιτερότητες της Αυστραλίας.....</u>	<u>272</u>
<u>9.2.2 Ελληνομάθεια και Αναλυτικά Προγράμματα της Βικτόριας και της Αυστραλίας. .</u>	<u>274</u>
<u>9.2.3 Ελληνομάθεια, ώρες διδασκαλίας ξένων γλωσσών και κατηγορίες προγραμμάτων γλωσσομάθειας.....</u>	<u>274</u>
<u>9.2.4 Ελληνομάθεια και Απολυτήριο δίπλωμα της Βικτόριας (Victorian Certificate of Education) (VCE).</u>	<u>277</u>
<u>9.3 Το μωσαϊκό των διαφορετικών τύπων σχολείων: Αυστραλία και Βικτόρια.....</u>	<u>278</u>
<u>9.3.1 Κατηγορία σχολείου 1: Δημόσια σχολεία και τα Ιδιωτικά σχολεία.....</u>	<u>279</u>
<u>9.3.2 Κατηγορία σχολείου 2: Σχολεία ειδικού σκοπού.....</u>	<u>280</u>

<u>9.3.3 Κατηγορία σχολείου 3: Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών (Community Language Schools) (εκτός συμβατικού, εκπαιδευτικού συστήματος).....</u>	<u>280</u>
<u>9.4 Βικτώρια: Πάρογοι υπηρεσιών ελληνομάθειας και τα χαρακτηριστικά τους.....</u>	<u>282</u>
<u>9.4.1 Κατηγορία σχολείου 1: Δημόσια και Ιδιωτικά, Ημερήσια σχολεία της Βικτώριας..</u>	<u>282</u>
<u>9.4.2 Κατηγορία σχολείου 1: Το Βικτωριανό Κρατικό Σχολείο Γλωσσών (Victorian School of Languages).....</u>	<u>283</u>
<u>9.4.3 Κατηγορία σχολείου 1: Ημερήσια (Ιδιωτικά) δίγλωσσα σχολεία.....</u>	<u>284</u>
<u>α. Κολλέγιο του Αγ. Ιωάννη «St John’s Greek Orthodox College».....</u>	<u>285</u>
<u>β. Alphington Grammar της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης.....</u>	<u>286</u>
<u>γ. Ελληνο-ορθόδοξο σχολείο «Αγίων Αναργύρων» ή αλλιώς Oakleigh Grammar.....</u>	<u>287</u>
<u>9.4.4 Κατηγορία σχολείου 3: Τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (TEG) στη Βικτώρια.....</u>	<u>287</u>
<u>α) Μορφές TEG.....</u>	<u>287</u>
<u>β) Αριθμός TEG στη Βικτώρια.....</u>	<u>288</u>
<u>γ) Πιστοποίηση λειτουργίας TEG.....</u>	<u>289</u>
<u>δ) Χρηματοδότηση TEG και κόστος υπηρεσιών ελληνομάθειας.....</u>	<u>289</u>
<u>ε) Οι προκλήσεις στη λειτουργία των TEG.....</u>	<u>290</u>
<u>στ) Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα TEG.....</u>	<u>291</u>
<u>9.5 Η ολιγοπωλιακή αγορά των υπηρεσιών ελληνομάθειας.....</u>	<u>291</u>
<u>9.5.1 Οι τέσσερις μορφές αγοράς.....</u>	<u>291</u>
<u>9.5.2 Τα ολιγοπωλιακά χαρακτηριστικά της αγοράς ελληνομάθειας.....</u>	<u>295</u>
<u>α) Έντονη διαφοροποίηση των υπηρεσιών ελληνομάθειας.....</u>	<u>295</u>
<u>β) Μικρός αριθμός επιχειρήσεων ελληνομάθειας.....</u>	<u>296</u>
<u>γ) Καθορισμός της τιμής των υπηρεσιών ελληνομάθειας.....</u>	<u>297</u>
<u>9.6 Η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας: Τάσεις και Ποσοτικά Στοιχεία.....</u>	<u>297</u>
<u>9.6.1 Κατηγορία σχολείου 1: Δημόσια σχολεία της Βικτώριας και στατιστικά στοιχεία για την γλωσσομάθεια.....</u>	<u>298</u>
<u>α) Εγγραφές σε προγράμματα εκμάθησης ελληνικών: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (Βικτώρια, 2020).....</u>	<u>298</u>
<u>β) Αριθμός προγραμμάτων εκμάθησης γλωσσών: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (Βικτώρια, 2020).....</u>	<u>305</u>
<u>9.6.2 Κατηγορία σχολείου 1: Εγγραφές μαθητών σε VSL και πρόγραμμα VCE.....</u>	<u>308</u>
<u>9.6.3 Κατηγορία σχολείου 3: Εγγραφές μαθητών και Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών.....</u>	<u>311</u>
<u>10. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ & ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.....</u>	<u>314</u>
<u>10.1 ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ (Βικτώρια): Πολιτική ελληνομάθειας και γλωσσομάθειας.....</u>	<u>315</u>
<u>10.1.1. Η περίοδος της αφομοίωσης και της μη αναγνώρισης των δικαιωμάτων των μεταναστών.....</u>	<u>318</u>
<u>10.1.2 Η στροφή προς την πολυπολιτισμικότητα.....</u>	<u>319</u>

α) Από τις «γλώσσες των μεταναστών» στις «γλώσσες των κοινοτήτων»	319
β) Ασιατικές γλώσσες.....	321
10.1.3 Η περίοδος του πολυπολιτισμού και της «θεμελιώδους αξίας» της γλώσσας.....	322
10.1.4 Η περίοδος του οικονομικού ορθολογισμού, της αποδοτικότητας και της κοινωνικής συνοχής.	325
10.1.5 Η Αυστραλία στον αιώνα της Ασίας.....	326
10.2 ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ (Βικτώρια): Η πολιτική αδελφοποίησης για τα σχολεία Γενικής Αγωγής και τα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών.....	327
10.2.1 Τα πλεονεκτήματα των αδελφοποιήσεων για τα σχολεία της Αυστραλίας.....	328
10.2.2 Οι κατηγορίες των αδελφοποιημένων σχολείων (Βικτώρια).	329
10.2.3 Η διαδικασία σύναψης αδελφοποίησης σχολείων (Βικτώρια).....	331
10.2.4 Οι αδελφοποιήσεις των Κοινοτικών Σχολείων Γλωσσών (Βικτώρια).	333
10.3. ΕΛΛΑΔΑ: Πολιτική Ελληνομάθειας.	334
10.3.1 Περίοδος '70-80: Ελληνικές Εκπαιδευτικές Αργές (ΕΕΑ) και στερεοτυπική αντίληψη του ελληνικού κράτους.....	336
10.3.2 Νόμος 2413/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 124/Α/17.06.1996).	337
10.3.3 Νόμος 4027/2011 «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 233/04.11.2011).....	339
10.3.4 Νόμος 4415/2016 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α'159/06.09.2016).....	341
10.3.5 Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».....	342
10.4 Αδελφοποίηση σχολείων στην Ελλάδα: Νόμος 3852/2010 «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης- Πρόγραμμα Καλλικράτης» (ΦΕΚ Α'87/7.06.2010).	342
10.4.1. Οι αρμόδιοι φορείς αδελφοποίησης σχολείων: Αιρετές περιφέρειες.....	342
10.4.2 Η διαδικασία και τα δικαιολογητικά αδελφοποίησης σχολείων.....	343
10.4.3 Η διάρκεια των αδελφοποιήσεων των σχολείων στην Ελλάδα.	344
10.4.4 Η δυνατότητα αδελφοποίησης των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας.....	345
10.5 Τα στατιστικά στοιχεία για τις «παραδοσιακές αδελφοποιήσεις» σχολείων.....	345
10.5.1 Ποσοτικά στοιχεία για τις αδελφοποιήσεις: Περιφέρεια Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας (2018-2020).....	346
10.5.2 Ποιοτικά στοιχεία για τις αδελφοποιήσεις: Περιφέρεια Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας (2018-2020).....	348
10.5.3 Ποσοτικά στοιχεία για τις αδελφοποιήσεις: Περιφέρεια Θεσσαλονίκης.....	349
10.5.4 Ποιοτικά στοιχεία για τις αδελφοποιήσεις: Περιφέρεια Θεσσαλονίκης.....	349
α) Πρόγραμμα αδελφοποίησης σχολείων Ελλάδας και Ρωσίας (2018-2020).....	349
β) Συνεργασία Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της Κ. Μακεδονίας και Ακαδημίες της Γαλλίας.....	351

<u>10.6 «Ηλεκτρονική» αδελφοποίηση σχολείων στην Ελλάδα: Νόμος 4027/2011 «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 233/04.11.2011).</u>	<u>352</u>
<u>10.6.1 Η περίπτωση των προγραμμάτων Comenius.</u>	<u>352</u>
<u>10.6.2 Η περίπτωση της πρωτοβουλίας eTwinning.</u>	<u>353</u>
<u>11. ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ: ΑΝΑΛΥΣΗ SWOT</u>	<u>354</u>
<u>11.1 Δυνατά και αδύνατα σημεία (εντός Έργου).</u>	<u>356</u>
<u>11.1.1 Δυνατό σημείο: Η καινοτομία της πρωτοβουλίας</u>	<u>356</u>
<u>11.1.2 Αδύναμο σημείο: Η πιθανότητα μη επιτυχημένου «ταιριάσματος» μαθητών και σχολείων.</u>	<u>356</u>
<u>11.2 Ευκαιρίες και Απειλές ή Προκλήσεις (εξωτερικό περιβάλλον).</u>	<u>357</u>
<u>11.2.1 Ευκαιρία: Η πιλοτική εφαρμογή ως δίδαγμα.</u>	<u>357</u>
<u>11.2.2 Ευκαιρία: Η πανδημία ως επιταχυντής εκσυγχρονισμού των σχολείων.</u>	<u>357</u>
<u>11.2.3 Ευκαιρία: Οι αυξανόμενες σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία της ελληνικής Διασποράς στη Βικτώρια και της Ελλάδας.</u>	<u>358</u>
<u>11.2.4 Ευκαιρία: Η αναβίωση των σχέσεων Ελλάδας και Διασποράς μέσω των δικτύων και των οργανισμών φιλανθρωπίας.</u>	<u>358</u>
<u>11.2.5 Ευκαιρία: Μελέτες για τη θετική επίδραση της επικοινωνίας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) σε παραδοσιακές τάξεις.</u>	<u>359</u>
<u>11.2.6 Ευκαιρία: Εμπειρισματομέλετες για τη θετική επίδραση των αδελφοποιήσεων στη γλωσσομάθεια.</u>	<u>360</u>
<u>11.2.7 Πρόκληση: Οι πολιτικές και η στάση του Αυστραλιανού κράτους στον τομέα της γλωσσομάθειας.</u>	<u>361</u>
<u>11.2.8 Πρόκληση: Η θέση των ΤΕΓ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας.</u>	<u>362</u>
<u>11.2.9 Πρόκληση: Περιορισμοί του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδας για εξ αποστάσεως επικοινωνία μαθητών.</u>	<u>363</u>
<u>11.2.10 Πρόκληση: Περιορισμοί λόγω της μη πρόβλεψης λειτουργίας Ομίλων στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας.</u>	<u>363</u>
<u>11.2.11 Πρόκληση: Η στάση του ελληνικού κράτους στις «παραδοσιακές» αδελφοποιήσεις.</u>	<u>364</u>
<u>11.2.12 Πρόκληση: Η θέση των ΤΕΓ και η ελληνικό νομοθεσία για τις αδελφοποιήσεις.</u>	<u>366</u>
<u>11.2.13 Πρόκληση: Η απουσία βάσεων δεδομένων για τις συνεργασίες των σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού.</u>	<u>368</u>
<u>Ελληνική βιβλιογραφία</u>	<u>370</u>
<u>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία</u>	<u>372</u>
<u>Ιστοσελίδες</u>	<u>377</u>
<u>Νομοθεσία</u>	<u>379</u>

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

<u>Εικόνα 1</u> Τυπολογία του D. Faas για τα σχολικά εγχειρίδια και Αναλυτικά Προγράμματα ...	63
<u>Εικόνα 2</u> Υλικό μαθητών του Ομώνυμου Ομίλου «Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας» (2017-2018) για το Πανηγύρι του σχολείου (Ιδιωτικό σχολείο Κολλεγίου Ψυχικού) (Ελλάδα).....	94
<u>Εικόνα 3</u> Μαθητές του Ομώνυμου Ομίλου «Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας» - προετοιμασία για το Πανηγύρι του σχολείου (Ιδιωτικό σχολείο Κολλεγίου Ψυχικού) (Ελλάδα).....	94
<u>Εικόνα 4</u> Πλαίσιο Αξιολόγησης πιλοτικής περιόδου (2016-2018)	98
<u>Εικόνα 5</u> Οι μαθητές του Alphington Grammar και η υπεύθυνη εκπαιδευτικός (Μελβούρνη)	110
<u>Εικόνα 6</u> Οι μαθητές των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης (Σχολικό έτος 2016-2017) (Βικτώρια)	112
<u>Εικόνα 7</u> Δείγμα δραστηριότητας του Φύλλου Εργασίας «Ημερολόγια» (2016-2018).....	114
<u>Εικόνα 8</u> Επίσκεψη Μεντόρων στην Πρεσβεία της Αυστραλίας (Ελλάδα)	124
<u>Εικόνα 9</u> Επίσκεψη Μεντόρων στην Πρεσβεία της Αυστραλίας (Ελλάδα)	124
<u>Εικόνα 10</u> Επίσκεψη της Πρέσβειρας της Αυστραλίας στην Ελλάδα (Κολλέγιο Αθηνών - Κολλέγιο Ψυχικού Ε.Ε.Ι).....	125
<u>Εικόνα 11</u> Στιγμιότυπο από την ομιλία της Πρέσβειρας της Αυστραλίας στην Ελλάδα, στο Κολλέγιο Αθηνών - Κολλέγιο Ψυχικού Ε.Ε.Ι (Ελλάδα)	125
<u>Εικόνα 12</u> Οι μαθητές Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης στην ομαδική έναρξη (2016 - 2017) (Βικτώρια)	127
<u>Εικόνα 13</u> Οι μαθητές των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης κατά την ομαδική αξιολόγηση (2016-2017) (Βικτώρια)	128
<u>Εικόνα 14</u> Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού για το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018), Μουσείο Μετανάστευσης (Βικτώρια).....	129
<u>Εικόνα 15</u> Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού για το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018), Μουσείο Μετανάστευσης (Βικτώρια).....	130
<u>Εικόνα 16</u> Επίσκεψη του προέδρου της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης στο Ιδιωτικό σχολείου του Κολλεγίου Ψυχικού (Ελλάδα)	138
<u>Εικόνα 17</u> Επίσκεψη του προέδρου της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης στο Ιδιωτικό σχολείου του Κολλεγίου Ψυχικού (Ελλάδα)	138
<u>Εικόνα 18</u> Διάγραμμα Ροής Ενεργειών Αναθεωρημένης Έκδοχής Διαδικτυακού Προγράμματος Αλληλεπίδρασης Εφήβων «10+3» Βήματα (Flow Chart).....	147
<u>Εικόνα 19</u> Πηγές άντλησης ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων	186
<u>Εικόνα 20</u> Παίγνιο «Διαγωνιζόμενων Αγορών».....	262
<u>Εικόνα 21</u> Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης Ν. 4415/2016.....	270
<u>Εικόνα 22</u> Εγγραφές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανά γλώσσα (Βικτώρια) (2020)	303
<u>Εικόνα 23</u> Κατηγοριοποίηση των σχολείων της Αλλοδαπής με κριτήριο: Εκτός/Εντός Ε.Ε	347
<u>Εικόνα 24</u> Κατηγοριοποίηση των σχολείων της Ελλάδας με κριτήριο τη βαθμίδα Εκπαίδευσης:.....	348
<u>Εικόνα 25</u> Ανάλυση SWOT με βάση τις ποιοτικές συνεντεύξεις & βιβλιογραφία.....	369

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<u>Γράφημα 1 Ποσοτικά στοιχεία πιλοτικής περιόδου (2016 - 2018)</u>	52
<u>Γράφημα 2 Στάδια ανάπτυξης και ολοκλήρωσης ενός εκπαιδευτικού έργου</u>	89

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

<u>Πίνακας 1 Ανέκδοτες δηλώσεις μαθητών της Διασποράς από την αξιολόγηση (2016-2018)</u>	134
<u>Πίνακας 2 Ανέκδοτες δηλώσεις γονέων της Διασποράς από την αξιολόγηση Μαθητών (2016-2018)</u>	136
<u>Πίνακας 3 Κατηγορία «Αγοραστής» – Δημογραφικά Γονέων Ελλάδας</u>	152
<u>Πίνακας 4 Κατηγορία «Αγοραστής» – Δημογραφικά Γονέων Εξωτερικού 3ης Γενιάς</u>	152
<u>Πίνακας 5 Κατηγορία «Αγοραστής» – Δημογραφικά Γονέων Εξωτερικού 1ης Γενιάς</u>	153
<u>Πίνακας 6 Κατηγορία «Αγοραστής» – Δημογραφικά Γονέων Εξωτερικού Νεομεταναστών</u>	153
<u>Πίνακας 7 Κατηγορία «Χρήστης» – Δημογραφικά Μαθητών της Ελλάδας</u>	153
<u>Πίνακας 8 Κατηγορία «Χρήστης» – Δημογραφικά μαθητών ελληνικής καταγωγής 3ης και 4ης Γενιάς</u>	154
<u>Πίνακας 9 Κατηγορία «Χρήστης» – Δημογραφικά μαθητών Νεομεταναστών</u>	154
<u>Πίνακας 10 Προβλήματα που επιλύονται ανά ομάδα «πελατών» και «χρηστών» στην αναθεωρημένη εκδοχή</u>	154
<u>Πίνακας 11 Εβδομαδιαίο, ακαθάριστο, ατομικό εισόδημα (Βικτώρια)</u>	168
<u>Πίνακας 12 Ετήσια διδάκτρα Αγγλικής γλώσσας- Συνοικιακό φροντιστήριο (2021)</u>	171
<u>Πίνακας 13 Ετήσια διδάκτρα Αγγλικής γλώσσας – Βρετανικό Συμβούλιο (2021)</u>	171
<u>Πίνακας 14 Ικανότητα και επάρκεια στη χρήση της Αγγλικής γλώσσας (Βικτώρια, 2021)</u> .	173
<u>Πίνακας 15 Οι γλώσσες που μιλούνται στα νοικοκυριά της Βικτώριας ταξινομημένες ανά μέγεθος κοινότητας (2021)</u>	176
<u>Πίνακας 16 Καταγωγή εθνικών κοινοτήτων ανάλογα με το μέγεθός τους (2021)</u>	177
<u>Πίνακας 17 Στοιχεία συνεντευξιαζόμενων της ποιοτικής έρευνας</u>	191
<u>Πίνακας 18 Ταυτότητα ποιοτικής έρευνας της μελέτης</u>	198
<u>Πίνακας 19 Δυνατότητες ενσωμάτωσης εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων Ελλάδα</u>	227
<u>Πίνακας 20 Κλειστά περιβάλλοντα και εργαλεία ανατροφοδότησης</u>	240
<u>Πίνακας 21 Προτάσεις βελτιστοποίησης της Αξιολόγησης</u>	251
<u>Πίνακας 22 «Αλυσίδα Ελληνομάθειας» με δρώντες και διαστάσεις</u>	264
<u>Πίνακας 23 Δημόσια, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βικτώρια, 2020): Αριθμός μαθητών ανά</u>	

<u>τύπο προγράμματος γλωσσομάθειας.....</u>	<u>276</u>
<u>Πίνακας 24 Δημόσια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Βικτώρια, 2020): Αριθμός μαθητών, ανά τύπο προγράμματος γλωσσομάθειας.....</u>	<u>276</u>
<u>Πίνακας 25 Ιδιωτικά, δίγλωσσα σχολεία και αριθμός μαθητών, ανά πολιτεία της Αυστραλίας</u>	<u>285</u>
<u>Πίνακας 26 Αριθμός σχολείων και μαθητών/εγγραφών στα προγράμματα ελληνομάθειας (Βικτώρια, 2020)</u>	<u>296</u>
<u>Πίνακας 27 Εγγραφές στην ελληνική γλώσσα, ανά τάξη φοίτησης, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βικτώρια) (2020)</u>	<u>300</u>
<u>Πίνακας 28 Εγγραφές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανά γλώσσα, και έτος φοίτησης (2020)</u>	<u>300</u>
<u>Πίνακας 29 Εγγραφές στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανά γεωγραφική περιοχή (2020)</u>	<u>300</u>
<u>Πίνακας 30 Συνολικές εγγραφές σε προγράμματα γλωσσών, σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και VSL (Βικτώρια, 2020)</u>	<u>302</u>
<u>Πίνακας 31 Εγγραφές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανά γλώσσα και έτος φοίτησης για όλες τις προσφερόμενες γλώσσες (Βικτώρια) (2020)</u>	<u>304</u>
<u>Πίνακας 32 Αριθμός προγραμμάτων γλωσσών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βικτώρια) (2020).....</u>	<u>307</u>
<u>Πίνακας 33 Εγγραφές VSL, ανά γλώσσα, και έτος φοίτησης (Βικτώρια) (2020)</u>	<u>309</u>
<u>Πίνακας 34 Εγγραφές, VCE εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανά γλώσσα και έτος φοίτησης, 2020</u>	<u>310</u>
<u>Πίνακας 35 Εγγραφές μαθητές (μαθητές που δύνανται να αποφοιτήσουν από πρόγραμμα VCE), ανά γλώσσα, 2014-20.....</u>	<u>311</u>
<u>Πίνακας 36 Εγγραφές στα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών (Βικτώρια) (2020).....</u>	<u>313</u>
<u>Πίνακας 37 Κατηγορίες αδελφοποιήσεων με βάση στόχους τους (Αυστραλία).....</u>	<u>331</u>
<u>Πίνακας 38 Κατηγοριοποίηση των σχολείων της πρωτοβουλίας Greece-Russia twinning ..</u>	<u>350</u>

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

Παράρτημα I: Επιστολή Βεβαίωσης Υλοποίησης Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)	380
Παράρτημα II: Αναλυτικά Προγράμματα χωρών, διδακτικά αντικείμενα και συνάφεια με το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)	383
Παράρτημα III: Αρχαικό υλικό δημοσιότητας του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)	384
Παράρτημα IV: Εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των Ποιοτικών Συνεντεύξεων	388
Παράρτημα V: Δημοσίευση-Πρόσκληση στην Ομογενειακή Εφημερίδα «ΝΕΟΣ ΚΟΣΜΟΣ»	400
Παράρτημα VI: Έντυπο Συγκατάθεσης και Ενημέρωσης για Συμμετοχή σε Έρευνα Μεταπτυχιακής Εργασίας	403
Παράρτημα VII: Αντιλήψεις συνεντευξιζόμενων για Προκλήσεις – Κωδικοποίηση	406
Παράρτημα VIII: Αντιλήψεις συνεντευξιζόμενων για Προτάσεις βελτίωσης – Κωδικοποίηση	410
Παράρτημα IX. Πιστοποιημένα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών και ΤΕΓ (Βικτώρια) (2021)	413
Παράρτημα X. Αλληλογραφία με Περιφέρεια Αττικής (Γεν. Δ/ση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νοτίου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας) με θέμα τις αδελφοποιήσεις σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σχολεία του εξωτερικού Ημ.15/06/2021	420
Παράρτημα XI. Αλληλογραφία με Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων) με θέμα τη Χορήγηση στοιχείων για τις αδελφοποιήσεις των σχολείων στην Ελλάδα για τους σκοπούς της μεταπτυχιακής έρευνας Ημ. 08/06/2021	422
Παράρτημα XII. Αλληλογραφία με Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης (2021) με θέμα την πρωτοβουλία Greece Russia Twinning Ημ. 20/09/2021	425
Παράρτημα XIII. Λίστα αδελφοποιήσεων σχολείων της Περιφέρειας Αττικής, Πειραιά και Νήσου κατά τη έτη 2018-2020 .	426
Παράρτημα XIV. Λίστα αδελφοποιήσεων σχολείων της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας με τα σχολεία του εξωτερικού, κατά τα έτη 2018-2020	430

Α' ΜΕΡΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τα θεσμικά, οικονομικά, τεχνολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα που δύνανται να ανακύψουν από την εφαρμογή διαδικτυακού, εκπαιδευτικού

«Οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες αποτελούν το διάλογο διασύνδεσης της τοπικής και της διεθνούς κοινότητας, καθώς είναι στενά συνυφασμένες με την Πολιτειακή Αγωγή, τον εθελοντισμό, τον αθλητισμό, τις πολιτιστικές δράσεις, τα προγράμματα των κοινοτήτων και τη διεθνή δικτύωση».
(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017)

προγράμματος συνεργασίας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) (ένα-προς-ένα) για την ελληνομάθεια. Η ανάδειξη των παραπάνω πτυχών πραγματοποιείται με το σκεπτικό ότι το άνωθεν εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται από αδελφοποιημένα σχολεία ή «κοινότητες μάθησης» της ελληνικής Διασποράς και της Ελλάδος. Αξιοποιώντας την οικονομική θεωρία, κάποια εργαλεία της διοίκησης Σχολικών Μονάδων και

την μέθοδο της ποιοτικής συνέντευξης, η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που αναδύονται από την εφαρμογή της ανωτέρω πρωτοβουλίας.

Η παρουσίαση πραγματοποιείται από την οπτική των σχολείων της Διασποράς της Μελβούρνης (Βικτώρια, Αυστραλία), καταλήγοντας σε προτάσεις βελτιστοποίησης και δημιουργίας ενός «ελάχιστου, βιώσιμου προϊόντος», μιας απλούστερης μορφής βιώσιμου, εκπαιδευτικού προϊόντος ικανού να ικανοποιήσει περισσότερο τις σημερινές ανάγκες των νέων (**Υπό 3.1.10**). Με αυτό τον τρόπο, η παρούσα μελέτη απευθύνεται σε επαγγελματίες σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

γλωσσομάθειας, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διαμορφωτές πολιτικής στο πεδίο της ελληνομάθειας.

Ευκαιρία για την υποβολή της μελέτης αποτέλεσε η διετής, πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας με τον τίτλο: «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» [(εφεξής Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018)], η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τη γράφουσα, ενόσω ήταν σε άδεια άνευ αποδοχών από τα διδακτικά καθήκοντά της στο Ιδιωτικό Λύκειο Κολλέγιο Ψυχικού (Κολλέγιο Αθηνών-Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα). Η πρωτοβουλία δεν είχε ανατεθεί και δεν είχε χρηματοδοτηθεί από κάποιο οργανισμό. Επίσης, δεν είχε παραχθεί στο πλαίσιο διδακτικών, εργασιακών ή ερευνητικών καθηκόντων. Συνολικά, το εγχείρημα ήταν καινοτόμο, μικρής κλίμακας και υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή: των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης, του Ιδιωτικού Λυκείου Κολλεγίου Ψυχικού (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Ελλάδα) και του Ιδιωτικού σχολείου Alphington Grammar (Μελβούρνη, Αυστραλία). Εφαρμόστηκε ως εξω-διδακτική δραστηριότητα, για δύο πιλοτικά έτη, οδηγώντας σε σημαντικές παιδαγωγικές παρατηρήσεις για την εξ αποστάσεως μάθηση στο πεδίο της ελληνομάθειας.

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) αφιερώθηκαν 1.000 ώρες (περίπου).¹ Αρκετές ώρες κατανεμήθηκαν στην καταγραφή και στην μεταφορά πρακτικών: α) από τις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και β) τα «παραδοσιακά» προγράμματα μεντορείας, ενώ αφιερώθηκαν

¹ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι**: Επιστολή Βεβαίωσης Υλοποίησης Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018).

πολλές ώρες στην επιτυχή δικτύωση των σχολείων, καθώς τα σχολεία δεν είχαν συνεργαστεί κατά το παρελθόν.

Θεμελιωμένη στο τρίπτυχο: μεντορεία εφήβων ένα-προς-ένα (1:1), εξ αποστάσεως τεχνολογία και γλωσσομάθεια, η εκπαιδευτική πρωτοβουλία «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών ελληνικής καταγωγής για την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Προωθώντας την ένα-προς-ένα (1:1) μεντορεία ανάμεσα σε εφήβους που ζούσαν στην Ελλάδα, και φοιτούσαν σε ελληνικό σχολείο, και σε εφήβους που κατοικούσαν στην Αυστραλία, και μάθαιναν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, η υπό αναφορά πρωτοβουλία δημιούργησε μοναδικές ευκαιρίες επικοινωνίας, βελτιώνοντας πολλές από τις δεξιότητες των μαθητών.

Κατά την περίοδο της εισαγωγής της πρωτοβουλίας, αρκετοί πίστευαν ότι η παρέμβαση ήταν «μπροστά από την εποχή της». Προ – COVID-19, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ιδέα της σύναψης οργανωμένων συνεργασιών ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδας και της ελληνικής Διασποράς δεν ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένες. Οι Νόμοι 4027/2011 και 3852/2010 (**Υπό 10.3.3 και 10.4**), αν και προτρέπουν τις οργανωμένες σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδος και του εξωτερικού, εντούτοις το περιεχόμενό τους παρέμενε άγνωστο στα σχολεία της Διασποράς. Καθώς όμως, η πανδημία επιτάχυνε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και παράλληλα ολοένα και περισσότερα σχολεία της Αυστραλίας διαφαίνεται να επιδιώκουν τη σύναψη οργανωμένων σχέσεων με σχολεία της Ελλάδας (**Υπό 2.4**) η επανεξέταση των συνθηκών και των προϋποθέσεων υλοποίησης της προαναφερθείσας πρωτοβουλίας καθίσταται αναγκαία υπόθεση.

Εστιάζοντας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων, των διευθυντών σχολείων και των διαμορφωτών πολιτικών της ελληνικής παροικίας στη Βικτώρια, η μελέτη αναφέρεται στις δυνατότητες ευρύτερης εφαρμογής μιας διαδικτυακής πρωτοβουλίας εφήβων 1:1 για την ελληνομάθεια, αναλύοντας το μακρο-περιβάλλον ελληνομάθειας στη Βικτώρια (Αυστραλία) και τη δυνατότητα για οργανωμένες σχέσεις ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει: α) τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας αντιλήψεων που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 01.04.21-10.09.21 για την προαναφερθείσα πρωτοβουλία και τα β) ποσοτικά στοιχεία για τις συνεργασίες των σχολείων της Ελλάδας και της αλλοδαπής. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν κατόπιν επικοινωνίας με 1. το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων), 2. Την Περιφέρεια Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας), 3. την Περιφερειακή Κεντρική Μακεδονία (Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλονίκη, Διεύθυνση Ανάπτυξης & Περιβάλλοντος, Τμήμα Απασχόλησης & Υποστήριξης της Εκπαίδευσης) και 4. την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας για τις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού κατά τη διετία 2018-2020.² Μέσω της παρουσίασης του μακρο-περιβάλλοντος ελληνομάθειας και με την αξιοποίηση του εργαλείου SWOT (Baser, 2001), η παρούσα μελέτη αναφέρεται επίσης στις ευκαιρίες και στις απειλές που υπάρχουν στο μακρο-περιβάλλον

² Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ X, XI και XII Αλληλογραφία με Φορείς.

ελληνομάθειας στη Βικτώρια για την εισαγωγή πρωτοβουλιών διαδικτυακής εκπαίδευσης. Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου-Οδηγού ημιδομημένων συνεντεύξεων, διάρκειας 50 λεπτών και την αξιοποίηση ενός εικονογραφημένου έντυπου που περιέγραφε τα μελλοντικά βήματα υλοποίησης ενός διαδικτυακού προγράμματος μεντορείας εφήβων 1:1 από την πλευρά των σχολείων της Διασποράς (*Flow chart*). Το τελευταίο, σχεδιάστηκε με βάση την ανατροφοδότηση των μαθητών και των γονέων κατά την πιλοτική διετία εφαρμογής της πρωτοβουλίας «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018).

Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη:

1. **Παρουσιάζει** τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός πετυχημένου προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων.
2. **Αναδεικνύει** τις ευκαιρίες και τις απειλές σχετικά με: α) την υλοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών εξ αποστάσεως μάθησης ένα-προς-ένα (1:1) και β) τη θέσπιση οργανωμένων σχέσεων ανάμεσα στα σχολεία της Διασποράς και της Ελλάδος, παρουσιάζοντας το μακροπεριβάλλον ελληνομάθειας στη Βικτώρια και πραγματοποιώντας SWOT ανάλυση (Baser, 2001).
3. **Παρουσιάζει** τις κατευθύνσεις, τις διαδικασίες καθώς επίσης και τις πολιτικές που ενθαρρύνουν τις οργανωμένες σχέσεις σχολείων της Διασποράς και Ελλάδος και
4. **Εμπλουτίζει** την βιβλιογραφία που αφορά στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για: την Διασπορά, την εξ αποστάσεως ελληνομάθεια και τις οργανωμένες συνεργασίες ή τις αδελφοποιήσεις των σχολείων.

1.1 ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το παρόν αποτελεί μία μελέτη εφαρμογής αναθεωρημένου, διαδικτυακού, εκπαιδευτικού προγράμματος μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια από συνεργαζόμενα σχολεία της Διασποράς και της Ελλάδας. Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη αναδεικνύει τα νομικά, τα τεχνολογικά, τα παιδαγωγικά κωλύματα που δύνανται να ανακύψουν από τη μελλοντική εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος στην μετά Covid-19 εποχή. Η οπτική είναι των σχολείων της ελληνικής Διασποράς, όπως αναλύεται από τις αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων.

Μέσω της πραγματοποίησης ποιοτικών συνεντεύξεων και της συλλογής ποσοτικών στοιχείων για τις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων της Ελλάδας (Αθήνας και Θεσσαλονίκης) και των σχολείων του εξωτερικού, τη διετία 2018-2020, η μελέτη παρουσιάζει επίσης προτάσεις βελτιστοποίησης για τους σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τους διαμορφωτές πολιτικής σχετικά με τα διαδικτυακά προγράμματα συνεργασίας εφήβων 1:1 (ένα-προς-ένα) για την ελληνομάθεια υλοποιούμενα από συνεργαζόμενα σχολεία της Διασποράς και της Ελλάδας.

1.2 ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η μελέτη διαρθρώνεται συνολικά σε πέντε (5) μέρη: το εισαγωγικό, το θεωρητικό, το πρακτικό/εμπειρικό, το ερευνητικό. Το **ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ** μέρος περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Το **Κεφάλαιο 1** αποτελείται από το εισαγωγικό σημείωμα και τις συντομογραφίες, ενώ το **Κεφάλαιο 2** αναφέρεται στις ευκαιρίες και στις προκλήσεις που οδήγησαν στη συγγραφή και στην υποβολή μελέτης για την εφαρμογή προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) ελληνομάθειας

υλοποιούμενα από σχολεία της Ελλάδας και της Αυστραλίας στο πλαίσιο οργανωμένων σχέσεων συνεργασίας. Ως εκ τούτου, αναλύονται τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν στην ελληνομάθεια των νέων της Διασποράς. Αναλύεται επίσης το προφίλ και οι ανάγκες τους, με δεδομένο ότι η κοινωνικοποίησή τους πραγματοποιείται υπό διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες, επηρεαζόμενες από την χώρα προέλευσης και διαμονής. Στο ίδιο Κεφάλαιο, αναλύονται οι ανάγκες των νέων της Ελλάδος στο πεδίο της διαπολιτισμικότητας. Ως ευκαιρίες για την υποβολή μελέτης θεωρούνται οι αναδυόμενες, νέες συνεργασίες που πραγματοποιούνται μεταξύ των σχολείων της Αυστραλίας και της Ελλάδας και οι αλλαγές της πανδημίας στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το **Β΄ ΜΕΡΟΣ**, γνωστό ως Θεωρητικό, αποτελείται από το **Κεφάλαιο 3**, στο οποίο αποσαφηνίζονται κάποιες από τις βασικές έννοιες που αφορούν: στη Διασπορά, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη γλωσσομάθεια, στις αδελφοποιήσεις σχολείων και στα «παραδοσιακά» *versus* διαδικτυακά προγράμματα μεντορείας, διότι υπάρχουν ασάφειες και σύγχυση γύρω από τη χρήση τους. Το **Γ΄ ΜΕΡΟΣ** της εργασίας, γνωστό ως Εμπειρικό-Πρακτικό, εμπεριέχει μόνο το **Κεφάλαιο 4**. Το εν λόγω αναφέρεται στην περιπτωσιακή μελέτη του εκπαιδευτικού προγράμματος «*Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας*» (2016-2018), διαχωριζόμενο σε δύο μεγάλες υποενότητες (**Υπό 4.1. και 4.2**), περιγράφει το διοικητικό και το παιδαγωγικό που συνόδευε την πρωτοβουλία.

Η ενότητα που αφορά στο διοικητικό έργο αναλύει τους παράγοντες που μπορούν να θεμελιώσουν οργανωμένες συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία όπως η δυνατότητα για ευθυγράμμιση (*alignment*) των στόχων της εκάστοτε εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας με το Όραμα και την Αποστολή των σχολείων, δέσμευση των σχολικών ηγετών,

αμοιβαιότητα και ευελιξία και συμμετοχή και δικτύωση με τη σχολική κοινότητα. Η ενότητα που αφορά στο παιδαγωγικό έργο αναλύει τις βασικές αρχές της θεωρίας μάθησης του Εποικοδομητισμού που διέπουν τα διαδικτυακά προγράμματα ελληνομάθειας του τύπου «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018), τα παιδαγωγικά βήματα που σχεδιάστηκαν για τη θέσπιση μιας εξ αποστάσεως μεντορικής σχέσης ένα-προς-ένα (1:1) εφήβων, τη συνάφεια με τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ελλάδας και της Αυστραλίας και τα αποτελέσματα της διετούς πιλοτικής εφαρμογής.

Το **Γ' ΜΕΡΟΣ** της παρούσας μελέτης, γνωστό ως Ερευνητικό, περιλαμβάνει τέσσερα (4) κεφάλαια. Τα πρώτα δύο κεφάλαια, αναλύουν και περιγράφουν τη διαδικασία επανασχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα – προς – ένα (1:1) ως «ελάχιστου βιώσιμου προϊόντος» σε συνέχεια της πιλοτικής υλοποίησης τη διετία 2016-2018, ώστε να ανταποκρίνεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό στις ανάγκες των μελλοντικών «πελατών» και των «χρηστών της μετά Covid-19 εποχής». Προς αυτή την κατεύθυνση, το **Κεφάλαιο 5** παρουσιάζει τις προδιαγραφές ή αλλιώς τα χαρακτηριστικά ενός ελάχιστου βιώσιμο εκπαιδευτικού προϊόντος διαδικτυακής αλληλεπίδρασης εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) με τη συνεργασία σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς στην μετά COVID-19 εποχή. Οι προδιαγραφές θεμελιώνονται σε τρεις (3) υποθέσεις και δεκατρία (13) βήματα υλοποίησης για τα σχολεία της Διασποράς και της Ελλάδας. Όλα τα βήματα και οι διαδικασίες προβάλλονται σε ένα σχεδιάγραμμα ροής (*flow chart*) προς αξιοποίηση όλων όσων σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα ελληνομάθειας και γλωσσομάθειας. Κάθε βήμα και νέο χαρακτηριστικό προτείνεται με γνώμονα την αντιμετώπιση των αναγκών των δυνητικών «χρηστών» και των «πελατών», κατανοώντας τα ιδιαίτερα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Σε αυτό το πλαίσιο, στο **Κεφάλαιο 5**

αναλύονται οι στάσεις των γονέων και των μαθητών της Διασποράς απέναντι στην ελληνομάθεια, και οι παράγοντες που καθορίζουν την ζήτηση για υπηρεσίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Οι τελευταίες αφορούν σε δημογραφικές εξελίξεις, ύψος εισοδημάτων, ιστορικό μετανάστευσης και παλινόστησης κτλ.

Το **Κεφάλαιο 6**, αναλύει τις ενέργειες σχεδιασμού ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των γονέων της Διασποράς γύρω από τη μελλοντική, αναθεωρημένη εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1). Υπό αυτές τις συνθήκες, το **Κεφάλαιο 6** αναφέρεται στα εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των ποιοτικών ερωτημάτων, στην τεχνική δειγματοληψίας, στον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, στις ενέργειες δεοντολογίας κτλ. Την ίδια στιγμή, το **Κεφάλαιο 6** αναφέρεται στις ενέργειες επικοινωνίας που οργανώθηκαν με φορείς εκπαίδευσης της Ελλάδας για τη συλλογή στοιχείων που αφορούν στις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων Ελλάδας και του εξωτερικού, αναλύοντας παράλληλα το σκεπτικό της μεθόδου SWOT (Baser, 2001).

Τα **Κεφάλαια 7 και 8** παραθέτουν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, αναλύοντας τις προκλήσεις και τις παρεμβάσεις που δύνανται να ανακύψουν από την αναθεωρημένη εκδοχή μιας πρωτοβουλίας διαδικτυακής συνεργασίας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) και τη συνεργασία σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς, ώστε να ικανοποιούν αποτελεσματικότερα οι νέες ανάγκες των μαθητών ελληνικής καταγωγής που μαθαίνουν την ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (**Υπό 3.2.10**). Οι απαντήσεις, οι οποίες παρατέθηκαν ανώνυμα από τους/τις συνεντευξιζόμενους/ες, εκφράζουν τις

αντιλήψεις τους. Ως τέτοιες δεν χαρακτηρίζονται ως σωστές ή λάθος, επιθυμητές ή λιγότερο επιθυμητές. Υπό αυτά τα δεδομένα, το **Κεφάλαιο 7** παρουσιάζει τις διαφοροποιημένες αντιλήψεις γύρω από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, την εγγραφή στα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία της ελληνικής παροικίας και τα εμπόδια που μπορούν να ανακύψουν ως τροχοπέδη σε μια διαδικτυακή πρωτοβουλία συνεργασίας εφήβων ένα – προς – ένα (1:1). Για τους περισσότερους, η έλλειψη κινήτρου των νέων για την ελληνομάθεια, ο διαφορετικός τρόπος ζωής των νέων των δύο χωρών, και το καθημερινό ‘φορτωμένο’ πρόγραμμά τους μπορούν να αποθαρρύνουν τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Η χρήση της τεχνολογίας από τους νέους και το πιθανό κόστος δεν θεωρήθηκε ότι μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο συμμετοχής από τους συνεντευξιαζόμενους.

Αναφορικά, με την ανάγκη να ενδημήσουν οι οργανωμένες σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία της Αυστραλίας και της Ελλάδας, ως απαραίτητη προϋπόθεση υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αρκετοί ήταν οι συνεντευξιαζόμενοι που αναγνώρισαν ότι η σύναψη οργανωμένων σχέσεων ανάμεσα στα σχολεία αποτελεί διευκολυντικό παράγοντα στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ιεραρχώντας τον «ανθρώπινο παράγοντα» ως τον σημαντικότερο όλων για τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς, αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι διαφάνηκε να αντιλαμβάνονται την ανάγκη για σχέσεις αδελφοποίησης ανάμεσα στα σχολεία. Αρκετοί όμως, τόνισαν την ανάγκη να καλλιεργούνται πιο ‘ευέλικτα’ σχήματα συνεργασίας ανάμεσα στα συνεργαζόμενα σχολεία, πέρα των αδελφοποιήσεων. Η πεποίθηση των συνεντευξιαζόμενων ότι η αδελφοποίηση των σχολείων αποτελεί μια γραφειοκρατική διαδικασία φαίνεται να αποτέλεσε το βασικό επιχείρημα για την παραπάνω θέση.

Το **Κεφάλαιο 8** αναφέρει τις προτάσεις βελτιστοποίησης των συνεντευξιαζόμενων επί ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια. Σχεδόν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη να σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης και των νέων της Διασποράς που ανήκουν στη Gen Z, κάνοντας παράλληλα λόγο για την ανάγκη να οικοδομηθεί μια νέα πολιτειακότητα και ελληνικότητα, όπου το τοπικό θα συνδυάζεται με το διεθνές και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας θα αποτελεί: *«εργαλείο διαπολιτισμικής διερεύνησης και μέσο απόκτησης δεξιοτήτων επικοινωνίας με άλλους (.....) και πολιτισμικής συνειδητοποίησης (Αρβανίτη, 2000; Lo Bianco, 2003)*. Ως εκ τούτου, προτάθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους η δυνατότητα για εναλλασσόμενους ρόλους ανάμεσα σε μέντορα και μαθητευόμενο, ώστε η σχέση ανάμεσα στους μαθητές της πρωτοβουλίας να είναι πιο ισότιμη και συμμετρική, και δυνατότητα συνδιαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού από τους μαθητές. Άλλες παρεμβάσεις αφορούσαν στην ανάγκη διατήρησης ημιδομημένης επικοινωνίας εφήβων, στην ενσωμάτωση της ασύγχρονης και της διαπολιτισμικής διάστασης στο εκπαιδευτικό υλικό, στη δυνατότητα συμβατότητας του εκπαιδευτικού υλικού με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών καταγωγής και των χωρών διαμονής, στη δημιουργία διαδραστικής πλατφόρμας, στη δυνατότητα αξιολόγησης όλων των συμμετεχόντων, στο σχεδιασμό δράσεων «Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτικών» με τη συνεργασία φορέων της χώρας καταγωγής και της χώρας προέλευσης. Αναφέρθηκαν επίσης στην ανάγκη να υπάρξει πρόβλεψη συμμετοχής για τους μαθητές που δεν φοιτούν απαραίτητα σε κάποιο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, αλλά μαθαίνουν τα Ελληνικά, ιδιωτικά, κατ'οίκον ή με εξ αποστάσεως μαθήματα,

φανερώνοντας τις αλλαγές που σημειώνονται στο τοπίο ελληνομάθειας και στους παραδοσιακούς παρόχους ελληνομάθειας.

Η μελέτη ολοκληρώνεται στο **Ε΄ ΜΕΡΟΣ (Κεφάλαιο 9-11)** με την παρουσίαση του μακρο-περιβάλλοντος της ελληνομάθειας και την πραγματοποίηση ανάλυσης SWOT (Baser, 2001). Με το σκεπτικό ότι η δυνατότητα ευρύτερης εφαρμογής ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) καθορίζεται από τις ατομικές πεποιθήσεις των συνεντευξιαζόμενων, όπως τις αντιλήψεις και τη νοοτροπία τους για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη γλώσσα, αλλά και δομικούς παράγοντες, που αφορούν στην οργάνωση και στο μέγεθος της παροικίας, στη δράση των ελληνικών κοινοτήτων, στις ενδοπαροικιακές εξελίξεις, στις σχέσεις της παροικίας με τις λοιπές εθνοτικές ομάδες και την κοινωνικο-οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα και τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές, στις πολιτισμικές εξελίξεις στη χώρα υποδοχής κτλ. το τελευταίο μέρος της μελέτης δημιουργεί εμπειριστατωμένη γνώση γύρω από τη δυνατότητα εφαρμογής παιδαγωγικών παρεμβάσεων στον τομέα της ελληνομάθειας αξιοποιώντας τη μέθοδο SWOT (Baser, 2001).

Σε αυτό το πλαίσιο, στο **Κεφάλαιο 9** παρουσιάζονται οι πάροχοι υπηρεσιών ελληνικού πολιτισμού και ελληνικής γλώσσας στη Βικτώρια (Αυστραλία) και αναλύονται οι διαφορές τους, καθώς η αγορά των υπηρεσιών ελληνομάθειας είναι ολιγοπωλιακή. Συνολικά, οι υπηρεσίες ελληνομάθειας είναι: α) εξαιρετικά διαφοροποιημένες, λόγω των διαφορετικών ιδεολογικών πεποιθήσεων και αντιλήψεων της ελληνικής παροικίας για την ελληνομάθεια, και β) έχουν σχετικά μικρό αριθμό παρόχων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Με δεδομένο ότι τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας

(εφεξής «ΤΕΓ») αποτέλεσαν κατά τη δεκαετία '50, '60 και '70 τους βασικότερους δρώντες καταπολέμησης των αφομοιωτικών τάσεων του αυστραλιανού κράτους, η αναφορά στο ρόλο τους είναι εκτενής στο **Κεφάλαιο 9**. Αν και η επίδρασή τους στη διάδοση του ελληνικού πολιτισμού και γλώσσας είναι μειωμένη, εντούτοις τα ΤΕΓ εξακολουθούν να αποτελούν ζωτικούς 'τόπους' κοινωνικοποίησης της 3ης γενιάς Ελλήνων μεταναστών. Αποτελώντας ζωντανές, δίγλωσσες κοινότητες, στις οποίες η χρήση της αγγλικής γλώσσας είναι ιδιαιτέρως ανεπτυγμένη σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, τα ΤΕΓ αποτελούν θεμελιώδεις δρώντες ελληνομάθειας (Αρβανίτη, 2000; Αρβανίτη, 2004: 6).

Στο ίδιο στο **Κεφάλαιο 9**, αποτυπώνονται επίσης τα βασικά στοιχεία του αυστραλιανού εκπαιδευτικού συστήματος, και δη ο αποκεντρωμένος χαρακτήρα του, οι ρυθμίσεις της χώρας για τις ώρες διδασκαλίας ξένων γλωσσών, οι κατηγορίες προγραμμάτων γλωσσομάθειας στη χώρα και την πολιτεία της Βικτώριας και το μωσαϊκό των διαφορετικών τύπων/κατηγοριών σχολείων. Την ίδια στιγμή, στο **Κεφάλαιο 9** παρουσιάζονται επικαιροποιημένα στατιστικά στοιχεία για την ζήτηση των υπηρεσιών ελληνομάθειας, ανά κατηγορία σχολείων, στη Βικτώρια, κατά τα έτη 2020/21. Εν συνεχεία, στο **Κεφάλαιο 10** γίνεται εκτενής αναφορά στις ιστορικές συνθήκες, στα ιστορικά ορόσημα, καθώς επίσης και στα διλήμματα που τέθηκαν στο αυστραλιανό κράτος κατά την περίοδο συγκρότησης της πολιτικής γλωσσομάθειας. Κατά τη δεκαετία του '80, η αυστραλιανή κοινωνία βρέθηκε μπροστά σε ένα σταυροδρόμι, διχασμένη για το ζήτημα της αντιμετώπισης των μεταναστών και των γλωσσών τους. Η κατεύθυνση της εξωτερικής πολιτικής της χώρας την ενθάρρυνε να επενδύει προς την εκμάθηση και τη διδασκαλία Ασιατικών γλωσσών, ενώ η ανάγκη για συνοχή στο εσωτερικό την ωθούσε να προωθεί πρωτοβουλίες καλλιέργειας των ευρωπαϊκών

γλωσσών. Από την πλευρά του ελληνικού κράτους, τα διλήμματα και οι προβληματισμοί αναφορικά με την εκπαίδευση της ομογένειας ήταν πολλά, αφού η ανάγκη του ελληνικού να διαμορφώσει μία εθνική συνείδηση, είχε οδηγήσει το ελληνικό κράτος να αντιμετωπίζει τη Διασπορά υπό ένα ιδεολογικό πατερναλιστικό πρίσμα.

Στο **Κεφάλαιο 10** αναλύεται επίσης το καθεστώς των αδελφοποιήσεων ή αλλιώς των οργανωμένων σχέσεων των σχολείων της Ελλάδας και της Αυστραλίας, ενώ παρουσιάζονται τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για τις αδελφοποιήσεις των σχολείων της Αττικής και της Θεσσαλονίκης με τα σχολεία του εξωτερικού για να εντοπιστούν κάποιες τάσεις στο εν λόγω πεδίο. Το ίδιο κεφάλαιο περιγράφονται επίσης οι συνεργασίες των σχολείων περιορισμένης διάρκειας που πραγματοποιήθηκαν με την υπογραφή μνημονίων ανάμεσα σε σχολεία ή/και περιφέρειες: Συνεργασία Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της Κ. Μακεδονίας και Ακαδημίες της Γαλλίας και το Πρόγραμμα αδελφοποίησης σχολείων μεταξύ Ελλάδας και Ρωσίας (2018-2020).

Οι διαθέσιμες πληροφορίες γύρω από τον ακριβή αριθμό των αδελφοποιημένων σχολείων, του προφίλ τους (π.χ. Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμιας), τις δραστηριότητες των σχολείων, τον αριθμό των μαθητών/τριών τους κτλ. είναι σχετικά περιορισμένες. Συλλέχθηκαν όμως για τους σκοπούς της έρευνας και της μελέτης το έτος 2020-2021. Συλλέχθηκαν ύστερα από αλληλογραφία της γράφουσας με υπαλλήλους: του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων), της Περιφέρειας

Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας), της Περιφερειακής Διεύθυνσης Κεντρικής Μακεδονίας (Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλονίκης, Διεύθυνση Ανάπτυξης & Περιβάλλοντος, Τμήμα Απασχόλησης & Υποστήριξης της Εκπαίδευσης) και της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.³

Η μελέτη ολοκληρώνεται στο **Κεφάλαιο 11** με την πραγματοποίηση ανάλυσης Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats (SWOT) (Baser, 2001) αντί επιλόγου, για τη δυνατότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ένα -προς- ένα (1:1) αλληλεπίδρασης των εφήβων από σχολεία της Ελλάδας και Διασποράς που έχουν αναπτύξει οργανωμένες σχέσεις. Σύμφωνα με τις ποιοτικές συνεντεύξεις στα δυνατά σημεία της πρωτοβουλίας εδράζεται η καινοτομία του υπό συζήτηση προγράμματος ελληνομάθειας, ενώ στα αδύναμα εντοπίζεται η πιθανότητα μη επιτυχημένου ένα -προς-ένα (1:1) "ταιριάσματος" μαθητών και σχολείων. Στις ευκαιρίες του μακροπεριβάλλοντος ελληνομάθειας αναδεικνύεται η πιλοτική εφαρμογή της πρωτοβουλίας τη διετία 2016-2018, η πανδημία, η οποία έδρασε ως επιταχυντής εκσυγχρονισμού των σχολείων ελληνομάθειας, οι αυξανόμενες σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία της ελληνικής Διασποράς στη Βικτώρια και στην Ελλάδα, στην αναβίωση των σχέσεων Ελλάδας και Διασποράς μέσω των δικτύων και των οργανισμών φιλανθρωπίας, στις θετικές μελέτες αλληλεπίδρασης εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) σε παραδοσιακές τάξεις και στις εμπειριστατωμένες μελέτες για την θετική επίδραση των αδελφοποιήσεων στη γλωσσομάθεια. Για τους συνεντευξιαζόμενους, οι πολιτικές και η στάση του Αυστραλιανού κράτους στον τομέα της γλωσσομάθειας, η θέση των ΤΕΓ

³ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ X, XI και XII Αλληλογραφία με Φορείς.

στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας μπορούν να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη. Από την πλευρά του ελληνικού κράτους, σοβαρές προκλήσεις μπορεί να αποτελέσουν οι περιορισμοί του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής της Ελλάδας για την εξ αποστάσεως επικοινωνία των μαθητών/τριων χωρίς την άμεση διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών, η μη πρόβλεψη λειτουργίας Ομίλων στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας, η «χαλαρή» στάση του ελληνικού κράτους στις "παραδοσιακές αδελφοποιήσεις", η θέση των ΤΕΓ και η ελληνική νομοθεσία για τις αδελφοποιήσεις και η απουσία βάσεων δεδομένων για τις συνεργασίες σχολείων Ελλάδας και εξωτερικού, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα για τη χάραξη εμπειριστατωμένων πολιτικών στο πεδίο.

2. ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΒΟΛΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η ανάγκη υποβολής μελέτης γύρω από τη δυνατότητα εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος εξ αποστάσεως αλληλεπίδρασης εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια, ανέκυψε λόγω των ευκαιριών και των προκλήσεων που αναδείχθηκαν τόσο από την πανδημία, όσο και από τη διετή, πιλοτική εφαρμογή της διαδικτυακής πρωτοβουλίας αλληλεπίδρασης εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια. Οι επόμενες ενότητες περιγράφουν αναλυτικά τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις.

2.1 Ευκαιρία: Η διετής, πιλοτική εφαρμογή διαδικτυακού προγράμματος εφήβων 1:1 για την ελληνομάθεια.

Η Αυστραλία αποτελεί μια πολυπολιτισμική χώρα που υποστηρίζει τη γλωσσική ποικιλομορφία και τη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς των εθνοτικών και εθνικών ομάδων, ως απόρροια ιστορικών και στρατηγικών επιλογών (Υπό) και κοινωνικών συνθηκών. Σήμερα, ένας στους δύο Αυστραλούς έχει τουλάχιστον ένα γονέα γεννημένο στο εξωτερικό (Υπό 5.2.6) (Australian Bureau of Statistics, 2021). Επομένως, πέραν της Αγγλικής, στην χώρα μιλούνται πολλές άλλες γλώσσες (Υπό 5.2.4) (Australian Bureau of Statistics, 2021). Η ελληνική γλώσσα αποτελεί μία από τις γλώσσες που μιλούνται (Υπό 5.2.6) και προσφέρονται ως επιλογή για τους μαθητές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της χώρας και των πολιτειών (Υπό 9.2.1 και 9.2.2) από σύνολο φορέων (Υπό 9.4) στο πλαίσιο προώθησης της πολιτικής της διδασκαλίας άλλων γλωσσών πέραν της Αγγλικής [(αγγλ. γλώσσα ο όρος αποδίδεται ως *Language Other than English* (LOTE)] (Υπό 9.2.2 και Υπό 10.1.4). Στην περίπτωση της Αυστραλίας, η διδασκαλία της Ελληνικής στο κρατικό σύστημα αποτελεί γεγονός ήδη

από τη δεκαετία του 1980, όταν ξεκίνησε να εφαρμόζεται εντατικά το πρόγραμμα διδασκαλίας γλωσσών διαφορετικών από την Αγγλική (Δαμανάκης, 2010: 42).

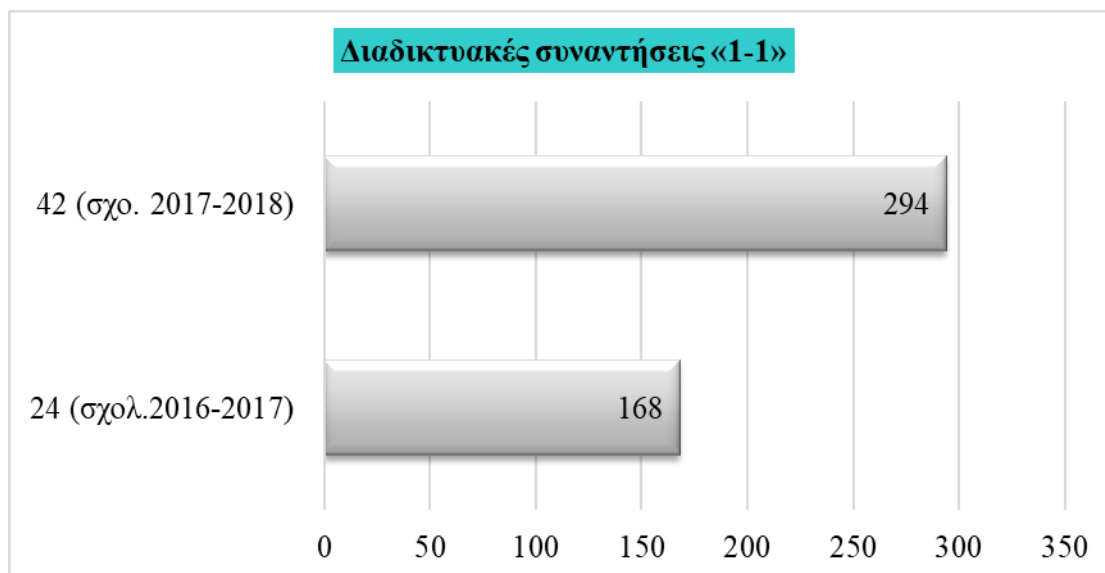
Σε αυτό το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, εισήχθη πιλοτικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018), αποτελώντας μια μοναδική ευκαιρία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.⁴ Σκοπός της παρέμβασης ήταν: α) η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριων της Διασποράς για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό και β) η καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας στους μαθητές της Ελλάδας, αφού οι μαθητές της ελληνικής Διασποράς αποτελούν φορείς δύο πολιτισμών. Την περίοδο εισαγωγής της πρωτοβουλίας, το *‘βλέμμα’* στρέφονταν αποκλειστικά στις ανάγκες της 3ης γενιάς Ελλήνων μεταναστών που μαθαίνουν τα Ελληνικά, ως Δεύτερη γλώσσα, στα απογευματινά/σαββατιανά Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης (**Υπό 9.4.4**). Γνωρίζοντας ότι οι νέοι μαθαίνουν όταν αλληλοεπιδρούν με τους «*Σημαντικούς Άλλους*» ή «*ικανούς ισότιμους*» (Verhoeven, 1993) σύμφωνα με τις Αρχές μάθησης του Εποικοδομισμού (**Υπό 4.2.2**), η πρωτοβουλία προωθούσε την αλληλεπίδραση ανάμεσα: σε εφήβους που ζούσαν στην Ελλάδα, φοιτούσαν σε ελληνικό σχολείο, και μιλούσαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα (μέντορες) και σε εφήβους που κατοικούσαν στη Βικτώρια (Αυστραλία) και μάθαιναν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα (μαθητευόμενοι) (Τριδήμα, 2021: 284-326).

Χωρίς να έχει ανατεθεί από κάποιο οργανισμό ή να αποτελεί μέρος ερευνητικής δραστηριότητας, η πρωτοβουλία υλοποιήθηκε για δύο συναπτά έτη με τη συμμετοχή των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης,

⁴ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι**: Επιστολή Βεβαίωσης Υλοποίησης Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018).

του Ιδιωτικού Λυκείου του Κολλεγίου Ψυχικού (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Ελλάδα) (Υπό 4.1.3) και του Ιδιωτικού σχολείου Alphington Grammar (Μελβούρνη, Αυστραλία) (Υπό 9.4.3) οδηγώντας σε χρήσιμες εμπειρίες, και επιτρέποντας τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και διδαγμάτων για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην ελληνομάθεια μέσω της παραγωγής χρήσιμων ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων για την επίδραση της διαδικτυακής μεντορείας στους νέους της Διασποράς και της Ελλάδας. Θεμελιωμένη στο τρίπτυχο: μεντορεία εφήβων ένα-προς-ένα (1:1), εξ αποστάσεως τεχνολογία και ελληνομάθεια, η πρωτοβουλία συνετέλεσε στην πραγματοποίηση **462** διαδικτυακών συναντήσεων, ωφελώντας συνολικά **66** μαθητές/τριες (Βλ. Γράφημα 1). Την ίδια στιγμή, η πρωτοβουλία έδωσε την ευκαιρία για πολλές παρατηρήσεις από τις αξιολογήσεις των γονέων και των μαθητών που συμμετείχαν πιλοτικά (Τριδήμα, 2021: 326).

Γράφημα 1: Ποσοτικά στοιχεία πιλοτικής περιόδου (2016 - 2018)



Πηγή: Σύνθεση και στοιχεία της γράφουσας

Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά στοιχεία των αξιολογήσεων των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών κατέδειξαν ότι: η πρωτοβουλία αποτέλεσε για τους

μαθητές της Διασποράς: (α) το κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής και (β) το μέσο ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησής τους στην χρήση της ελληνικής γλώσσας. Για τους μαθητές της Ελλάδος, η πρωτοβουλία συγκρότησε το μέσο βελτίωσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων τους, ενισχύοντας την ικανότητα προσαρμογής τους σε διεθνή περιβάλλοντα, καταπολεμώντας στερεότυπα, και μετριάζοντας το «*διασπορικό έλλειμμα ενημέρωσης*» (Δαμανάκης, 2004: 51) που απορρέει από την εθνοκεντρική και ευρωκεντρική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Faas, 2011a; Faas, 2011b) (Υπό 2.7). Ταυτόχρονα, η πρωτοβουλία αποτέλεσε κίνητρο για την εκμάθηση της μητρικής ελληνικής γλώσσας και κινητήριος δύναμη για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ομαδικής συνεργασίας λόγω της ενεργούς αλληλεπίδρασης των εφήβων (Τριδήμα, 2021: 284-329).

2.2 Ευκαιρία: Ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα για την 1:1 αλληλεπίδραση των εφήβων στα προγράμματα μεντορείας.

Αν και τα ευρήματα για την ένα-προς-ένα αλληλεπίδραση (1:1) των εφήβων Ελλάδας και Διασποράς κατά την πιλοτική εφαρμογή της «*Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας*» (2016-2018) επιτρέπουν αισιοδοξία, εντούτοις χρήζουν διερεύνησης, καθώς η πρωτοβουλία είναι καινοτόμος (Υπό 4.2.10) και οι ένα-προς-ένα (1:1) διαδικτυακές επικοινωνίες των εφήβων αποτέλεσαν μικρό δείγμα. Όμως, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά στοιχεία που αφορούν την ένα-προς-ένα (1:1) δια ζώσης αλληλεπίδραση των εφήβων είναι πολύ ενθαρρυντικά.

Με βάση τις μελέτες παιδαγωγών του Εποικοδομισμού (Υπό 4.2.2), η συνεργασία μεταξύ συνομήλικων ή αλλιώς η υποβοηθούμενη από συνομηλίκους μάθηση – η οποία θεμελιώνεται στη συλλογική δραστηριότητα, στην αλληλεπίδραση για την εκτέλεση έργων – προάγει μαθησιακά οφέλη για τους νέους και τους κινητοποιεί για μάθηση

(Schunk, 2010: 322). Σε γενικές γραμμές, οι Εποικοδομιστές υποστηρίζουν ότι οι συνομήλικοι που λειτουργούν ως ενεργοί συντελεστές στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο μιας ένα-προς-ένα (1:1) σχέσης, κινητοποιούν το ενδιαφέρον των συνομηλίκων τους. Παράλληλα, η μάθηση με τη βοήθεια των συνομηλίκων συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, ειδικότερα των μαθητών εκπαίδευσης (Schunk, 2010). Μετά-ανάλυση των Wheller, Keller και DuBois (2010), αναφορικά με την επίδραση τριών εμβληματικών πρωτοβουλιών: U.S Department of Education (Bernstein, et.al, 2009 και Du Bois, et.al, 2002), Big Brothers, Big Sisters (Herrera et al., 2008), Communities in Schools (Karcher, 2008), που αφορούσαν σε δια ζώσης, διαγενεακή ένα-προς-ένα (1:1) μεντορείας μαθητών κατέδειξε τις θετικές επιδράσεις της.

Αξιοποιώντας τις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών, τα απογραφικά εργαλεία που αφορούν σε πρακτικές ηγεσίας των μαθητών, τα απογραφικά εργαλεία αξιολόγησης της αλληλεπίδρασης των γονέων και των συνομηλίκων, τα ερωτηματολόγια μέτρησης της αυτο-εκτίμησης και της αλτρουιστικής συμπεριφοράς των εφήβων, ολοένα και περισσότερες μελέτες αναφέρονται στα θετικά των ένα-προς-ένα (1:1) προγραμμάτων μεντορείας νέων συναρτήσε: i) των επιπέδων αλτρουισμού (Allen, 2003: 134-154), ii) των επιπέδων δέσμευσης και αφοσίωσης στο σχολείο (Bowman, 1987: 369-378), iii) των δεξιοτήτων ηγεσίας και καθοδήγησης, iv) των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Karcher, 2005b), vi) των ακαδημαϊκών βελτιώσεων, vii) των επιπέδων αυτοεκτίμησης (Karcher, 2005b; Karcher, 2008), viii) στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στη σχολική τάξη κτλ. με τη δημιουργία ισχυρότερων δεσμών ανάμεσα στους μαθητές και στο σχολείο (Karcher, 2005b).

2.3 Ευκαιρία: Η πανδημία επιταχυντής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία της Διασποράς.

Την περίοδο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας «*Μελβούρνη-Αθήνα: Μία Διαδρομή Φιλίας*» (2016-2018), τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (Υπό) της πολιτείας της Βικτώριας δεν ήταν τόσο εξοικειωμένα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι μακροχρόνιες στρεβλώσεις λόγω: α) της αδυναμίας εκσυγχρονισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των παιδαγωγικών πρακτικών τους και β) του περιφερειακού ρόλου τους στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα (Αρβανίτη, 2007: 227), είχαν οδηγήσει σε ελλείψει των τεχνολογικών υποδομών και της τεχνογνωσίας, καθιστώντας πρόκληση την ανάπτυξη τέτοιου είδους πρωτοβουλιών.

Έρευνα της εφημερίδας «ΝΕΟΣ ΚΟΣΜΟΣ» για την ελληνομάθεια στην πανδημία.

Όμως, κατά την περίοδο της πανδημίας αρκετά σχολεία ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού μετασχημάτισαν τον τρόπο οργάνωσής τους, δημιουργώντας μοναδικές ευκαιρίες στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έρευνα της ομογενειακής εφημερίδας «ΝΕΟΣ ΚΟΣΜΟΣ» για τα σχολεία της Διασποράς στην Μελβούρνη, κατέδειξε ότι κατά την περίοδο της Διασποράς πολλά σχολεία: α) εισήγαγαν διαδικασίες και προγράμματα τεχνολογικής εκπαίδευσης και β) αναβάθμισαν τον τεχνολογικό εξοπλισμό τους. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ελληνικών σχολείων της Διασποράς (90%), και δη των ΤΕΓ, ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις τεχνολογικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που ανέκυψαν εξαιτίας του Covid-19, εισάγοντας εξ αποστάσεως μαθήματα για όλες τις ηλικίες και τάξεις (NEOS KOSMOS, 2020b ;2020c; 2020d).

Χρησιμοποιώντας τις πλατφόρμες εκπαίδευσης του: *Google Classroom, Kahoot, Zoom, FlexiBuzz, myEdOnline, Webex, Google Hangout, Microsoft Teams* και ποικιλία παιδαγωγικών εργαλείων, σχεδόν το σύνολο των ελληνικών σχολείων της Βικτώριας, πραγματοποίησε εξ αποστάσεως προγράμματα διδασκαλίας διατηρώντας ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών, είτε σύγχρονο (*real time*), είτε με ασύγχρονο τρόπο π.χ. ανάρτηση ασκήσεων και βιντεοσκοπημένο υλικό.

Σύμφωνα με την έρευνα της ομογενειακής εφημερίδας, την περίοδο της πανδημίας σχεδόν το σύνολο των σχολείων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού προσέφερε εξ αποστάσεως μαθήματα, κατάλληλα να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των ηλικιακών κατηγοριών (νήπια μέχρι μαθητές της Γ' Λυκείου). Οι μαθητές που ήταν μικρότεροι σε ηλικία, παρακολουθούσαν τα εξ αποστάσεως μαθήματα με την ενεργό συμμετοχή των γονέων, όπως διαφάνηκε επίσης από τις ποιοτικές συνεντεύξεις της παρούσας μελέτης (**Υπό 6.1**). Για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα περισσότερα σχολεία της ελληνικής Διασποράς δρομολόγησαν και πραγματοποίησαν ενέργειες «*Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*» στις Νέες Τεχνολογίες. Συνολικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων της ελληνικής Διασποράς ανταποκρίθηκε θετικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θεωρώντας ότι η εξ αποστάσεως μάθηση αποτελεί λύση στην αντιμετώπιση της πανδημίας. Για αρκετά σχολεία, η εξ αποστάσεως α) εξοικονομούσε χρόνο, απαλλάσσοντας τους μαθητές από την ταλαιπωρία της μετακίνησης, και β) δημιουργούσε συναισθήματα ασφάλειας στους περισσότερους μαθητές των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας, εμποδίζοντας την αμηχανία που νοιώθουν εξαιτίας του γεγονότος ότι φοιτούν σε διαφορετικά ημερήσια σχολεία (NEOS KOSMOS, 2020b; 2020c; 2020d).

2.4 Ευκαιρία: Οι αναδυόμενες συνεργασίες σχολείων της Βικτώριας και Ελλάδας.

Παράλληλα με τις εξελίξεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας, σημαντική ευκαιρία για την υποβολή μελέτης για την ένα-προς-ένα (1:1) αλληλεπίδραση εφήβων, υπό το πλαίσιο οργανωμένων σχέσεων ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού, αποτέλεσε η αύξηση των συνεργασιών ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδας και της Βικτώριας (Αυστραλία) τα τελευταία χρόνια.

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία, δύο από τα συνολικά τρία ιδιωτικά, δίγλωσσα, ημερήσια σχολεία της πολιτείας της Βικτώριας έχουν συνάψει σχέσεις αδελφοποίησης με σχολεία της Ελλάδας. Ακριβέστερα, το ιδιωτικό σχολείο Alphington Grammar έχει συνάψει αδελφοποιημένη σχέση με το 1^ο Γυμνάσιο Βούλας από το 2014 (ESOS, 2018), ενώ το Oakleigh διατηρεί σχέση αδελφοποίησης με το 2^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης από το 2017 (NEOS KOSMOS, 2019).

Μελετώντας την περίπτωση των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας, εμπειρικά στοιχεία καταδεικνύουν ότι το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας του Αγ. Παντελεήμονα Dandenong της Μελβούρνης (αγγλ. Greek Orthodox Community of Dandenong & Districts Greek School της Αυστραλίας) συνεργάζεται για την προώθηση δράσεων με το Γυμνάσιο Μούδρου «Αργύριος Μοσχίδης» (έναρξη 2018) (NEOS ΚΟΣΜΟΣ, 2020). Παράλληλα, συνεργασία έχουν αναπτύξει τα Εκπαιδευτήρια «Ζήνων» της Μελβούρνης με το σχολείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης «Ζήνων» της Λάρνακας (Κύπρο) (έναρξη 2019) (SBS, 2020).

2.5 Ευκαιρία: Η αναβίωση των σχέσεων Ελλάδας και Διασποράς και η ‘επένδυση’ στην ελληνομάθεια.

Ταυτόχρονα, με την αύξηση των συνεργασιών των σχολείων της Ελλάδας και της Αυστραλίας, τα τελευταία χρόνια δεκαπέντε (15) χρόνια το ενδιαφέρον της Διασποράς για την Ελλάδα (και το αντίστροφο) είναι εντονότερο. Μάλιστα, αρκετοί κάνουν λόγο για αναζωογόνηση των σχέσεων ύστερα από δεκαετίες παρακμής. Τα αυξανόμενα κύματα των Ελλήνων μεταναστών στο εξωτερικό και η δύσκολη οικονομική κατάσταση της χώρας, ενεργοποίησαν τη φιλανθρωπία της Διασποράς την περίοδο της μνημονιακής κρίσης (2010-2018), και αποτέλεσαν τους βασικότερους παράγοντες αναβίωσης του ενδιαφέροντος της Ελλάδας για τη Διασπορά (και το αντίστροφο) (Kamaras, 2019: 4-5).

Αν και η συνεργασία ανάμεσα στην Ελλάδα και στα διασπορικά, διεθνή δίκτυα προϋπήρχε της οικονομικής κρίσης η κρίση ενέτεινε τη φιλανθρωπική δράση: α) των οργανώσεων της ελληνικής Διασποράς και β) τη διεθνή φιλανθρωπία (Kamaras, 2019), δημιουργώντας νέες προοπτικές. Κατά τα πρώτα χρόνια, της δημοσιονομικής κρίσης, η αδυναμία του ελληνικού κράτους να εισαγάγει τους απαραίτητους θεσμούς γεφύρωσης και δικτύωσης ανάμεσα στα διεθνή, διασπορικά δίκτυα και την Ελλάδα, και η δυσκολία της επίσημης Εκκλησίας να συνεργαστεί με τρόπο «εκκοσμηκευμένο» για να καλύψει τις ανάγκες των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων της κρίσης, ενέτειναν το έλλειμα στην παροχή υπηρεσιών κοινωνικής αλληλεγγύης, δημιουργώντας κοινωνική πίεση (Kamaras, 2019: 4-5).

Σε ανταπόκριση των αναγκών και των ελλειμμάτων, δημιουργήθηκαν πολλές διεθνείς πρωτοβουλίες π.χ. *Hellenic Initiative*, ενεργοποιήθηκαν πολλοί οργανισμοί της

Διασποράς για την κάλυψη κοινωνικών αναγκών, ενώ οι οικονομικοί πόροι του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος, του Ιδρύματος «Ωνάση», του Μουσείου Μοντέρνας Τέχνης «Γουλανδρή», που είχαν δεσμευτεί για τη χρηματοδότηση δράσεων πολιτισμού και παιδείας, κατευθύνθηκαν για την πραγμάτωση δράσεων κοινωνικής πρόνοιας με σκοπό την άμβλυνση του κοινωνικού και οικονομικού χάσματος και την αντιμετώπιση της ακραίας φτώχειας (Kamaras, 2019: 4-5).

Στις μέρες μας, όπου η χώρα έχει εξέλθει των μνημονίων, πολλοί διεθνικοί φιλανθρωπικοί οργανισμοί και οργανώσεις της ελληνικής Διασποράς διαθέτουν πόρους για τα πεδία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και πολιτισμού. Το γεγονός, συντελεί στην δημιουργία νέων ευκαιριών για δράση και έρευνα γύρω από την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Οι νέοι κοινωνικοί και φιλανθρωπικοί πρωταγωνιστές, εντείνουν τις ήδη ποικίλες νοηματοδοτήσεις που υπάρχουν στη διδασκαλία και στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού λόγω των διαφοροποιημένων μεταναστευτικών εμπειριών και της επιθυμίας για παλινόστηση, ενισχύοντας τη δυνατότητα για καινοτομία και νέες παιδαγωγικές εφαρμογές (Αρβανίτη, 2013: 175-199).

Η πρωτοβουλία *Sto Ellinika*, η οποία απευθύνεται στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατόπιν ενεργειών της Γενικής Γραμματείας Δημόσιας Διπλωματίας και Απόδημου Ελληνισμού του Υπουργείου Εξωτερικών, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το ΙΣΝ Κέντρο Ελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Simon Fraser (SFU), και με την υποστήριξη του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος», αποτελεί μία από τις σημαντικότερες ενέργειες στο πεδίο της ελληνομάθειας (NEOS KOSMOS, 2020ε).

2.6 Πρόκληση: Οι νέοι της Διασποράς και τα χαμηλά ποσοστά ελληνομάθειας (Βικτώρια).

Εστιάζοντας το βλέμμα στις προκλήσεις που μπορούν να τροφοδοτήσουν την έρευνα γύρω από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ποιοτικά στοιχεία την ένα-προς-ένα (1:1) αλληλεπίδραση εφήβων της Ελλάδας και της Διασποράς και τις οργανωμένες συνεργασίες των σχολείων, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στη μειωμένη ζήτηση που αποτυπώνεται στις εγγραφές των προγραμμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος των νέων της Διασποράς στο πεδίο της ελληνομάθειας. Αν και το ζήτημα της μειωμένης ζήτησης για τις υπηρεσίες ελληνομάθειας είναι περίπλοκο και πολυπαραγοντικό (Δαμανάκης, 2004: 60), είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι παράγοντες που οδηγούν τους νέους της Διασποράς να αναπτύσσουν τυπικές σχέσεις με τις παροικιακές και τις εκκλησιαστικές κοινότητες και φαντασιακές, έμμεσες μη βιωματικές σχέσεις με την Ελλάδα, ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους.

Το ζήτημα της μειωμένης ζήτησης για τις υπηρεσίες ελληνομάθειας είναι πολυπαραγοντικό και οφείλεται σε παράγοντες αφορούν στους μελλοντικούς κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς της οικογένειας, στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, στην πολιτική γλωσσομάθειας του κράτους διαμονής την κοινωνική και την οικονομική εδραίωση των μεταναστών, την παλιννόστηση και τις αυξανόμενες προσδοκίες των γονέων για την κοινωνική καταξίωση των παιδιών τους στη χώρα υποδοχής. Οφείλεται επίσης σε παράγοντες που σχετίζονται με τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικο-πολιτιστικές εξελίξεις της χώρας διαμονής, στο διασπορικό (μεταναστευτικό) ιστορικό της οικογένειας, στην εθνοτική σύνθεση της οικογένειας,

στα οικογενειακά δίκτυα, στα εισοδήματα των Αυστραλών, στη νοοτροπία που κυριαρχεί γύρω από το ρόλο των γλωσσών στην αγορά εργασίας και στα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού των Ελλήνων (Δαμανάκης, 2004: 60).

Η νοοτροπία και η στάση των νέων ανθρώπων απέναντι στην ελληνομάθεια αποτελεί ένα μόνο κρίκο στην αλυσίδα «ελληνομάθειας». Είναι όμως βαρύνουσας σημασίας, καθώς οι νέοι είναι οι «χρήστες» και οι «επωφελούμενοι» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ως εκ τούτου, η πραγματοποίηση έρευνας σχετικά με τις δυνατότητες υλοποίησης προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1), ανάμεσα σε μαθητές που φοιτούν στα σχολεία της Ελλάδος και της ελληνικής Διασποράς, θα οδηγήσει στην αναγνώριση των νέων αναγκών των εφήβων γύρω από την ελληνομάθεια και θα τονώσει τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους νέους, κινητοποιώντας επίσης τις γονικές και εκπαιδευτικές κοινότητες.

2.7 Πρόκληση: Οι νέοι της Ελλάδας και τα ελλείμματα στη διδασκαλία της Πολιτικής Παιδείας.

Εμβαθύνοντας στις προκλήσεις και εστιάζοντας το ενδιαφέρον στις ανάγκες των νέων της Ελλάδας, η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας σχετικά με τις δυνατότητες υλοποίησης προγράμματος ένα-προς-ένα (1:1) αλληλεπίδρασης εφήβων της Ελλάδας και της ελληνικής Διασποράς, θα εμπλουτίσει τη συζήτηση για τη διπολιτισμική και πολιτειακή εκπαίδευση και τη σχέση των νέων της Ελλάδας με την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.

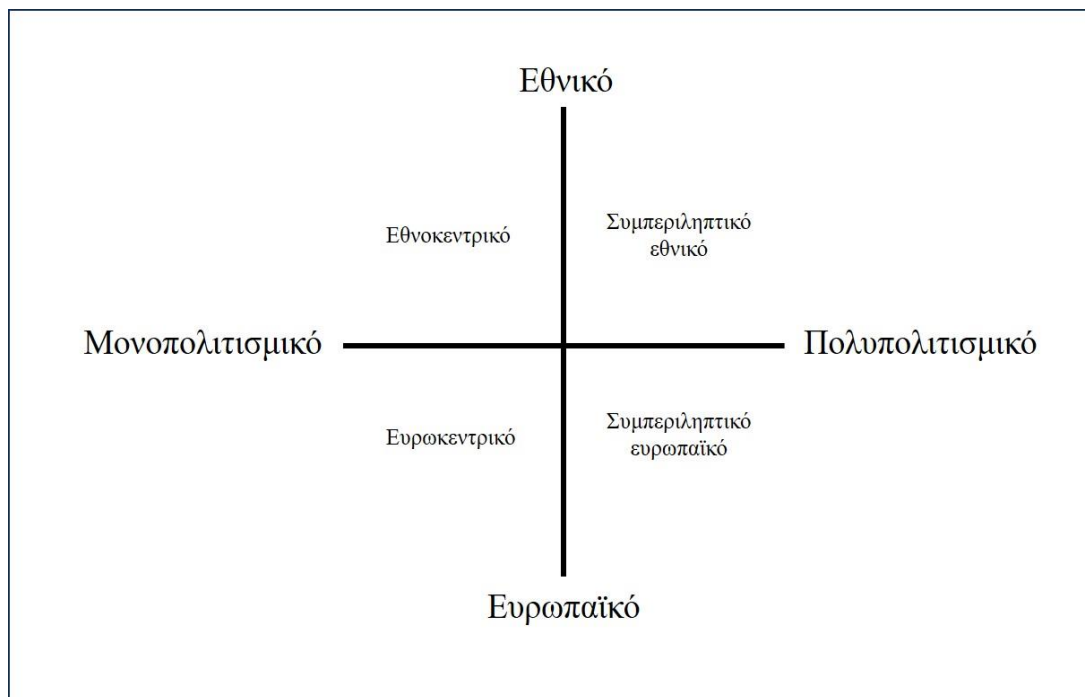
Συναρτήσει της πρώτης διάστασης, έρευνες καταδεικνύουν ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ελλάδας στα γνωστικά αντικείμενα της: Πολιτικής Παιδείας,

Ιστορίας και της Γεωγραφίας, τα οποία αποτελούν τα κατεξοχήν μέσα διαμόρφωσης της ταυτότητας των νέων και τους θεμελιώδεις μηχανισμούς αναπαραγωγής της εθνικής ταυτότητας των νέων, «περιστρέφονται μεταξύ εθνοκεντρισμού και ευρωκεντρισμού» (Faas, 2011a: 471-492) αποδίδοντας μειωμένη σημασία σε φαινόμενα: μετανάστευσης, παγκοσμιοποίησης και επαυξημένη σε θέματα έθνους-κράτους (Faas, 2011a; Faas, 2011b; Palaiologou & Daniel, 2012) (Βλ. Εικόνα 1).

Συμπληρωματική έρευνα της γράφουσας, με τη μέθοδο της απλής τεχνικής της συγκέντρωσης δεδομένων και κειμένων (γνωστή στην Αγγλική ως “*text mining*”), αναφορικά με διαπολιτισμικό περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου της Πολιτικής Παιδείας, που προσφέρεται και διδάσκεται στην Α΄ Λυκείου (15-16 ετών) (Kempa & Zaczny, 2012) κατέδειξε ότι οι χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι μη ευρωπαϊκοί πληθυσμοί παραμένουν ανεξερεύνητοι (Tridimas, 2020). Το γεγονός ενισχύει το διασπορικό έλλειμμα ενημέρωσης, καθώς οι Ελλαδίτες μαθητές της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκονται ελάχιστα για τη σύγχρονη ελληνική Διασπορά (Δαμανάκης, 2004: 51).

Συγκρίσεις ανάμεσα στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας στην Γερμανία, στην Αγγλία και στην Ελλάδα, με βάση τυπολογία αποτελούμενη από τις κατηγορίες: εθνική, ευρωπαϊκή, μονοπολιτισμική και πολυπολιτισμική, κατέδειξαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Πολιτικής Παιδείας αποδίδουν επαυξημένη έμφαση σε θεματικές που αφορούν το έθνος-κράτος έναντι των θεματικών που αφορούν στην Ευρωπαϊκή Ένωση ή στο παγκόσμιο γίνεσθαι (Faas, 2011: 471-492) (Βλ. Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Τυπολογία του D. Faas για τα σχολικά εγχειρίδια και Αναλυτικά Προγράμματα



Πηγή: Faas, D. (2011) “The Nation, Europe and Migration: A comparison of geography, history and citizenship education curricula in Greece, Germany and England,” *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471-492.

Μελετώντας την ασυμμετρία ανάμεσα στη θεματολογία που αφορά στο έθνος-κράτος και στα ευρωπαϊκά ζητήματα το εγχειρίδιο της Πολιτικής Παιδείας στην Ελλάδα επικεντρώνεται κυρίως σε θεματικές που αφορούν: στο ελληνικό πολιτικό σύστημα και στις δομές του, στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των Ελλήνων πολιτών, στο ελληνικό Σύνταγμα και στις πτυχές ένταξης της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αποτυγχάνοντας να προβάλλει ισότιμα τα παγκόσμια θέματα και ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα.

Στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν αναφορές στο σχολικό εγχειρίδιο της Πολιτικής Παιδείας για την Ευρωπαϊκή Ένωση, οι εν λόγω αφορούν περισσότερο στο θεσμικό πλαίσιο (π.χ. περιγραφή του ρόλου των θεσμικών οργάνων, των διαδικασιών θεσμοθέτησης και λήψης αποφάσεων κτλ.) και λιγότερο στον πολιτισμό των κρατών.

Το εγχειρίδιο της Πολιτικής Παιδείας αναφέρεται συνεχώς στη σχέση μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Ελλάδος, ορθώνοντας λόγο συνδήλωσης όπου ο Έλληνας είναι Ευρωπαίος πολίτης, και όπου η Ευρώπη εμπνέεται και θεμελιώνεται στις αξίες του ελληνικού πολιτισμού κτλ. Η αριθμητική υπεροχή των ενοτήτων που απασχολούνται με θέματα εθνικά και ακολούθως ευρωπαϊκά, εις βάρος μιας διεθνούς οπτικής, καταδεικνύουν την συνεχή προσπάθεια του ελληνικού κράτους να καλλιεργεί την ελληνική, εθνική ταυτότητα και ακολούθως την ευρωπαϊκή (Schissler, et.al, 2005). Ενδεικτικά, η λέξη «Ευρώπη» και «Ευρωπαϊκή Ένωση» εμφανίζεται συνολικά 83 φορές, ενώ η «Αμερική» 12 και η «Ρωσία» 4 φορές. Συνολικά, οι αναφορές που πραγματοποιούνται για τη χώρα της Αυστραλίας είναι πολύ λίγες (σύνολο 7) με συγκείμενο την ελληνική Διασπορά της Αυστραλίας και όχι τον πολιτισμό της χώρας (Tridimas, 2020).

Υπό αυτή την έννοια, η πραγματοποίηση έρευνας σχετικά με τις δυνατότητες εφαρμογής προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) ανάμεσα σε μαθητές που φοιτούν στα σχολεία της Ελλάδος και της ελληνικής Διασποράς για την τόνωση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους νέους, δύνανται να κινητοποιήσει τις γονικές, μαθητικές και εκπαιδευτικές κοινότητες.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Η παρούσα ενότητα αποσαφηνίζει έννοιες που αφορούν στην αγορά ελληνομάθειας και στη Διασπορά σε δύο μεγάλες υποενότητες. Οι περισσότεροι όροι αποτελούν το απάνθισμα των σημειώσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια διαλέξεων στο πλαίσιο του ΜΠΣ «Οικονομικά της Εκπαίδευσης». Προς διευκόλυνση του αναγνώστη, όλες οι έννοιες παρουσιάζουν εντός παρενθέσεων την αγγλική ορολογία.

3.1 Οικονομική ορολογία

3.1.1 «Αγορά ελληνομάθειας» (Greek language market)

Ο όρος «αγορά ελληνομάθειας» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα σύνολα ή τους χώρους των πιθανών (δυνητικών) αγοραστών που είναι σε θέση να δημιουργήσουν ζήτηση για τα προϊόντα και τις υπηρεσίες της ελληνομάθειας. Εναλλακτικά, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει το φυσικό τόπο, εν προκειμένω τα σχολεία ελληνομάθειας της Διασποράς, όπου συναντιούνται οι αγοραστές (γονείς) και οι φορείς διάθεσης προϊόντων και υπηρεσιών ελληνομάθειας (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.2 «Μαζική αγορά» (mass market)

Η «μαζική» αγορά, γνωστή και ως μη τμηματοποιημένη αγορά, περιγράφει τις αγορές αγαθών και προϊόντων που παράγονται και απευθύνονται σε μεγάλη κλίμακα τελικών καταναλωτών, με διαφορετικά δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά και έντονη ετερογένεια, αλλά κοινά προβλήματα και ανάγκες. Για αυτό το λόγο, η πρόταση αξίας, τα κανάλια διανομής και οι σχέσεις με τους πελάτες στοχεύουν στην ικανοποίηση των

αναγκών μιας ευρύτερης ομάδας καταναλωτών. Τέτοιες είναι οι: η Coca-cola, οι εταιρείες ηλεκτρονικών συσκευών, Spotify κτλ. (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.3 «Εξειδικευμένη αγορά» (niche market)

Το αντίθετο της «μαζικής αγοράς» (mass market) είναι η «εξειδικευμένη» αγορά (niche market), η οποία επικεντρώνεται στην παραγωγή και στη διάθεση εξειδικευμένων προϊόντων που στοχεύουν στην ικανοποίηση εξεζητημένων αναγκών (π.χ. εταιρεία Louis Vuitton). Για να γίνει κατανοητή, η έννοια της εξειδικευμένης αγοράς κάποιος μπορεί να σκεφτεί μία εταιρεία σαπουνιών, η οποία απευθύνεται σε μία «μαζική αγορά», αλλά κάποια στιγμή προσαρμόζει κάποιο προϊόν της, δημιουργώντας μια εξειδικευμένη σειρά προϊόντων, και αλλάζοντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά για να ικανοποιήσει τις δερματολογικές ανάγκες μίας άλλης ομάδας (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.4 «Τμηματοποιημένη αγορά» (Segmented market)

Συχνά, η αγορά ενός προϊόντος ή μίας υπηρεσίας τμηματοποιείται με σκοπό να περιγράψει ακριβέστερα τις ανάγκες κάποιων υποσυνόλων καταναλωτών. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα υποσύνολα, είναι συνήθως δύο, και έχουν μερικώς διαφοροποιημένες ανάγκες. Για παράδειγμα, μία τράπεζα μπορεί να τμηματοποιήσει τους πελάτες της σε αυτούς που διαθέτουν περιουσιακά στοιχεία που κυμαίνονται στα 15.000 ευρώ και μία μικρότερη ομάδα με πάνω από 15.000 ευρώ. Η διαφοροποίηση των αναγκών των υποσυνόλων των καταναλωτών αν και δεν είναι μεγάλη, εντούτοις συνοδεύεται από διαφορετική πρόταση αξίας, κανάλια διανομής και σχέσεις με τους

πελάτες (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.5 «Διαφοροποιημένη αγορά» (Diversified market)

Σε μία διαφοροποιημένη αγορά, οι επιχειρήσεις επιλέγουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες δύο υποσυνόλων καταναλωτών που έχουν εντελώς διαφοροποιημένες επιθυμίες. Η εταιρεία Amazon, η οποία στο ξεκίνημά της πωλούσε στο διαδίκτυο βιβλία, αλλά καθώς επεκτείνονταν ξεκίνησε να πουλάει υπηρεσίες αποθήκευσης σε Cloud σε επιχειρήσεις, εντάσσεται σε αυτή την κατηγορία (Σημειώσεις Διαλέξεων, 2019/2020).

3.1.6 «Αξία» (value)

Για έναν καταναλωτή, η «αξία» ορίζεται ως η εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ του συνολικού οφέλους που λαμβάνει και του συνολικού κόστους που διαθέτει για να αποκτήσει ένα προϊόν (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.7 «Πρόταση αξίας» (value proposition)

Οι όροι «πρόταση αξίας» (value proposition) χρησιμοποιούνται στο κλάδο του μάρκετινγκ για να καταδείξουν τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν ένα προϊόν από κάποιο άλλο (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.8 «Ανάγκη» (need)

Ως «ανάγκη» (need) νοείται το αντικειμενικό ή το υποκειμενικό αίσθημα έλλειψης που νοιώθει κάποιος/α. Συνολικά, οι ανάγκες κατηγοριοποιούνται σε βασικές, φυσικές ανάγκες (τροφή, ρουχισμού, στέγασης), κοινωνικές ανάγκες (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.9 «Προϊόν ή αγαθό» (product/good)

Ως προϊόν ή αγαθό (product) νοούνται όλα τα υλικά αγαθά που προσφέρονται προς κατανάλωση και χρήση έναντι κάποιου αντίτιμου (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.10 «Ελάχιστο Βιώσιμο Προϊόν» (minimum viable product)

Με το όρο «ελάχιστο, βιώσιμο προϊόν» νοείται η απλούστερη μορφή ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που δύνανται να ικανοποιήσει ανάγκες. Ουσιαστικά, ένα «ελάχιστο, βιώσιμο προϊόν» συγκεντρώνει όλα τα ελάχιστα δυνατά χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα, ώστε να είναι βιώσιμο με οικονομικούς όρους, ώστε να δοκιμαστεί και σταδιακά να αναπτυχθεί (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.11 «Πελάτες» και «χρήστες» (customers and users)

Όλοι όσοι «λαμβάνουν αποφάσεις γύρω από την αγορά των υπηρεσιών ελληνομάθειας προσφερόμενες από μια οποιαδήποτε επιχείρηση ή ένα οργανισμό» νοούνται ως δυνητικοί επωφελούμενοι ή αλλιώς ως «πελάτες» και χρήστες μίας πρωτοβουλίας ή υπηρεσίας (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020). Στην οικονομική θεωρία, ως δυνητικοί «πελάτες» μπορούν να θεωρηθούν: α) όσοι μπορούν να αγοράσουν ένα προϊόν από μία εταιρεία/οργανισμό τακτικά ή/και β) όσοι διαθέτουν (αγοραστική) δύναμη, ικανή να διαπραγματευτούν με μία επιχείρηση, εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά τους, αν οι ανάγκες τους δεν ικανοποιούνται αποτελεσματικά (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

Συχνά, οι όροι «καταναλωτής ή αλλιώς χρήστης», «αγοραστής» και «πελάτης» συγχέονται. Ωστόσο, η έννοια του «αγοραστή» αναφέρεται στο άτομο που καταναλώνει μία υπηρεσία ή ένα προϊόν καταβάλλοντας το σχετικό αντίτιμο, ενώ η έννοια του «χρήστη» αναφέρεται για να περιγράψει αποκλειστικά το άτομο που τελικά χρησιμοποιεί και καταναλώνει το προϊόν ή την υπηρεσία, και ως εκ τούτου δύνανται να το αξιολογήσει με ποιοτικά κριτήρια (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.1.12 Παίγνια (Game theory)

Τα παίγνια αποτελούν μία μαθηματική μέθοδο ανάλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων υπό τα ενδεχόμενα της συνεργασίας ή της σύγκρουσης. Οι παίκτες των παιγνίων μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, μία οργάνωση, ένα κράτος ή μία οργάνωση κρατών που δρα ορθολογικά προς όφελος της ευημερίας τους. Υπό αυτή την έννοια, τα παίγνια αποτυπώνουν τις στρατηγικές και τις εφικτές επιλογές κάθε παίκτη, ώστε να επιτευχθεί το βέλτιστο για όλους τους παίκτες. Στη βιβλιογραφία, αναφέρονται δύο τύποι παιγνίων. Ο πρώτος τύπος είναι τα δυναμικά παίγνια, όπου οι επιλογές ή οι κινήσεις των παικτών επηρεάζουν τις μελλοντικές επιλογές των ίδιων και των αντιπάλων τους. Ο δεύτερος αφορά στα στρατηγικά παίγνια. Τα δυναμικά παίγνια, είναι πληρέστερα, καθώς απεικονίζουν διαγραμματικά τους κόμβους απόφασης και τους τερματικούς κόμβους των παικτών, περιγράφοντας τις διαθέσιμες κινήσεις (επιλογές, δράσεις) με βάση το είδος της πληροφόρησης που έχουν οι δράντες/παίκτες και τις αποδόσεις τους (*payoffs*). Στα δυναμικά παίγνια, οι παίκτες που κινούνται «αργότερα» έχουν επίγνωση των κινήσεων των παικτών που κινήθηκαν «πρωτότερα» (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

3.2 Κοινωνική και εκπαιδευτική ορολογία

3.2.1 «Διασπορά» (Diaspora)

Ο όρος «Διασπορά» προκαλούσε πάντοτε ζωνιές συζητήσεις, αποτελώντας ένα λαβυρινθώδες σημασιολογικό πεδίο και ένα ρευστό πεδίο, καθώς το νόημα αλλάζει ιστορικά (Αναγνώστου, 2017). Κατά τη δεκαετία του '60 αρκετοί υποστηρίζαν ότι ο όρος πρέπει να χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε συγκεκριμένες ιστορικές κοινότητες π.χ. Διασπορά των Εβραίων, που βίωσαν την τραυματική, εκρίζωσή τους, το ψυχικό κόστος της απώλειας και της μνήμης (Αναγνώστου, 2017). Κατά τη δεκαετία του '70 παρατηρείται μία σημασιολογική μετατόπιση και ο όρος αποκτά θετικό πρόσημο, αναφερόμενη στο ελληνοαμερικανικό λόμπυ της δεκαετίας, τους επιτυχημένους επαγγελματίες που απολαμβάνουν τα προνόμια μιας υψηλής γεωγραφικής κινητικότητας. Περί τα μέσα της δεκαετίας του '80 αρκετοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι όρος πρέπει να χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις 'εκτοπισμένες' μειονότητες, περιλαμβάνοντας όλες τις περιθωριοποιημένες ομάδες για παράδειγμα ομόφυλους κτλ. (Gamlen, 2008:3).

Στις μέρες μας, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι μία διασπορική ομάδα χαρακτηρίζεται για το στοιχείο του πληθυσμιακού 'διασκορπισμού' εκτός συνόρων. Σε αυτή τη βάση, ο όρος ελληνική «Διασπορά» συνδέεται με τη χωροταξική τοποθέτηση των πληθυσμών εκτός Ελλάδας και την οργανική και φαντασιακή σύνδεσή τους με την χώρα καταγωγής. Χωρίς να μπορεί να αμφισβητηθεί ο εξω-εδαφικός/χωρικός χαρακτήρας των διασπορικών ομάδων, η φαντασιακή σύνδεση, και η όποια οργανική σύνδεση τους με τη χώρα καταγωγής, η Διασπορά δεν μπορεί να θεωρείται διαχρονικά και χωρικά αδιάσπαστο τμήμα ενός εθνικού όλου (Αναγνώστου, 2017). καθώς είναι κοινή

πεποίθηση πλέον ότι η «Διασπορά» αυτονομείται από το μητροπολιτικό «κέντρο».

Για πολλές δεκαετίες, το αποκαλούμενο εθνικό κέντρο προσέγγιζε τη «Διασπορά» ως μία μονοδιάστατη και ομοιόμορφη οντότητα. Το ελληνικό πανεπιστημιακό χώρο αναπαρήγαγε το ίδιο αφήγημα, αντιμετωπίζοντας την «Διασπορά» εναλλακτικά των όρων «απόδημος ελληνισμός» και «ομογένεια». Η χρήση όμως των δύο τελευταίων όρων, νομιμοποιεί το δίπολο: διαμονή εκτός του εθνικού χώρου και εντός, ενώ αντιμετωπίζει την Ελλάδα ως «κέντρο» και τις χώρες υποδοχής «απόκεντρο», και δεν αναγνωρίζει την περιπλοκότητα και την αυτονόμηση του φαινομένου από το «κέντρο». Σε αυτή τη βάση, δεν είναι τυχαίο ότι στην επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς (1993), η ελληνική «Διασπορά» αντιμετωπίζεται ως ένα τμήμα του ελληνικού λαού που εκπατρίστηκε και εγκαταστάθηκε, μόνιμα ή και προσωρινά, σε χώρες ή περιοχές εκτός του εθνικού χώρου, αλλά συντηρεί με ποικίλους τρόπους τους υλικούς, πολιτισμικούς ή τους συναισθηματικούς δεσμούς με τη γενέτειρα χώρα και τη χώρα της άμεσης ή παλιότερης καταγωγής της (Δαμανάκης, 2004: 38).

Στις μέρες μας όμως, είναι κατανοητό ότι οι διασπορικές ομάδες διαμορφώνουν την ταυτότητά τους σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις χώρες προέλευσης και τις χώρες εγκατάστασής τους (Gamlen, 2008:3). Ως συνέπεια, αρκετοί/ες κάνουν λόγο για την αυτονόμηση της «Διασποράς» από το «μητροπολιτικό κέντρο». Εμβαθύνοντας, αρκετοί/ες κάνουν λόγο για τις ιστορικές ιδιαιτερότητες που υπάρχουν ανάμεσα στις διασπορικές ομάδες, λόγω της αλληλεπίδρασής τους με διαφορετικές χώρες υποδοχής που μετασχημάτισαν τη μεταναστευτική εμπειρία και παραμονή ποικιλοτρόπως, αποφεύγοντας να παρουσιάσουν τη Διασπορά ως μία υπερεδαφική, άρρηκτη και ομοιογενής οντότητα (Αναγνώστου, 2017). Στην πράξη, αρκετοί θεωρούν ότι οι

διασπορές είναι πολλές (πληθυντικός αριθμός) και ότι διαμορφώνουν την ταυτότητά τους σε ένα «τρίτο χώρο», πέρα από «εθνοτικο-εθνικά» αφηγήματα και βιολογικούς καθορισμούς του ελληνισμού, ερμηνεύοντας και μεταφράζοντας συνεχώς την μεταναστευτική εμπειρία τους (Βεϊκού, Λαλαγιάννη, 2015:87).

Δεχόμενη επιρροές από την αγγλοσαξονικό κόσμο, η έννοια της «Διασποράς» αντιμετωπίζεται υπό ένα κοινωνιολογικό πρίσμα. Σε αυτό το πλαίσιο, προσεγγίζεται ως πεδίο διαμόρφωσης ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων σε καταστάσεις συνάντησης, διαδρομών, πολιτισμικών ανταλλαγών, διαπραγματεύσεων κτλ. που συντελούν στη διαμόρφωση νέων εκφράσεων και ταυτοτήτων, αναγνωρίζοντας τον εσωτερικό πλουραλισμό κάθε «Διασποράς», και κάνοντας λόγο για «Διασπορές» (ελληνοαμερικανική, ελληνοαυστραλιανή κτλ.) (Αναγνώστου, 2021: 19).

Σε συμφωνία με αυτή την κατεύθυνση, ο όρος «Διασπορά» χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία για να νοηματοδοτήσει το: *«γεωγραφικό διασκορπισμό εθνοτικών ομάδων, οι οποίες αποκομμένες, αλλά όχι οπωσδήποτε αποξενωμένες, από την ομάδα προέλευσης/αναφοράς τους ή τον εθνικό/εθνοτικό κορμό, ζουν ως εθνοτικές ομάδες ή ως εθνικές μειονότητες σε πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες, κινούνται μεταξύ δύο ομάδων αναφοράς και δύο πολιτισμικών συστημάτων, διαμορφώνοντας κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες την ταυτότητά τους»* (Δαμανάκης, 2004: 27).

3.2.2 «Ελληνική Παροικία» (Greek Community)

Στο πλαίσιο της εργασίας, ο όρος «παροικία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει: *«ένα ευρύ σύνολο ατόμων που διαβιεί σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, εκτός της χώρας προέλευσης τους, και αυτοπροσδιορίζεται με κριτήριο την εθνοπολιτισμική ή/και*

θρησκευτική τους προέλευση ως διαφορετική ομάδα της εθνοπολιτισμικά κυρίαρχης»
(Δαμανάκης, 2004: 27).

Υπό αυτό το πρίσμα, όσοι/ες θεωρούν τον εαυτό τους φορείς των εθνοπολιτισμικών στοιχείων της παροικίας μπορούν να ενταχθούν στους κόλπους της, καθώς οι παροικίες αποτελούν ανοικτές οντότητες. Κάθε υποκείμενο με τα εθνοπολιτισμικά στοιχεία της παροικίας αποτελεί μέλος της, ανεξάρτητα από τη δυνατότητα του/της να μετέχει ενεργά στα δρώμενα της παροικιακής ζωής.

3.2.3 «Ελληνικές Παροικιακές Οργανώσεις» (Greek Community Organisations)

Ο όρος «παροικιακή οργάνωση» περιγράφει τις αστικές και τις εκκλησιαστικές κοινότητες ή οργανώσεις που μετείχαν στην ίδρυση απογευματινών και σαββατιανών τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής για τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού και την αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών και ψυχολογικών αναγκών των νέο-μεταναστών (Δαμανάκης, 2004: 27).

Όλες οι παροικιακές κοινότητες ή οι οργανώσεις θεμελιώνονται σε: κριτήρια εθνοτοπικής προέλευσης, σε εθνικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά και οικονομικά κριτήρια, σε επαγγελματικά συμφέροντα, στη θρησκεία και σε κοινά ενδιαφέροντα. Οι εθνοτοπικοί σύλλογοι π.χ. Κρητών, αστικές κοινότητες, τα επιμελητήρια, οι εκκλησιαστικές κοινότητες, οι σύλλογοι γονέων, εκπαιδευτικών κτλ. αποτελούν μερικά παραδείγματα. Σε αυτή τη βάση, οι παροικιακές οργανώσεις τείνουν να είναι λιγότερο ανοικτές και περισσότερο συνεκτικές (Δαμανάκης, 2004: 27).

Ανά περιόδους, οι «παροικιακές οργανώσεις» μπορεί να λειτουργήσουν ανταγωνιστικά, λόγω των φιλοδοξιών και των αξιώσεων των μελών τους, τις διαφοροποιημένες αντιλήψεις για τη διαχείριση της παροικίας, της εξασφάλισης πόρων του εθνικού κράτους (υποδοχής και προέλευσης). Μπορούν όμως, να λειτουργούν συμπληρωματικά με σκοπό να προωθήσουν τα συμφέροντα της εθνοπολιτισμικής ομάδας τους. Πολλές «παροικιακές οργανώσεις» είναι οργανωμένες και θεσμοθετημένες σε τριτοβάθμιο και δευτεροβάθμια επίπεδο, καθώς με τη δημιουργία συνενώσεων τα συμφέροντα των παροικιών μπορούν συχνά να ικανοποιηθούν πιο ικανοποιητικά. Τα δίκτυα μπορούν να αποτελούνται από ομοειδείς (π.χ. σύλλογοι, κοινότητες) ή και ετεροειδείς οργανώσεις (Δαμανάκης, 2004:27; Δαμανάκης, 2007: 9).

3.2.4 Πρώτη, δεύτερη και τρίτη γενιά μεταναστών (first, second και third migrant Generation)

Στο πλαίσιο της εργασίας, η «1η γενιά» Ελλήνων της Αυστραλίας αναφέρεται σε εκείνους που ζουν στη χώρα, αλλά γεννήθηκαν σε μία άλλη χώρα, πέραν της Αυστραλίας, Η «2η γενιά» αναφέρεται σε όλους όσους γεννήθηκαν και κατοικούν στην Αυστραλία, αλλά έχουν ένα γονέα ή δύο γονείς που γεννήθηκαν εκτός Αυστραλίας, ενώ η «3η γενιά» αφορά όλους όσους ζουν και γεννήθηκαν στην Αυστραλία από γονείς που επίσης γεννήθηκαν στην χώρα.

3.2.5 «Διασπορική φιλανθρωπία» (Diasporic philanthropy)

Με όρο διασπορική φιλανθρωπία νοείται κάθε ιδιωτική, εθελοντική μεταβίβαση πόρων που μπορεί να περιλαμβάνει: μεταφορά κεφαλαίων, προσφορά εθελοντικής εργασίας, γνώσης, δεξιοτήτων ατόμων, που διαμένουν **εκτός** της χώρας προέλευσης, αλλά διατηρούν δεσμούς με τη χώρα προέλευσής τους, προς όφελος: α) των σκοπών ή των

οργανισμών που διαμένουν σε αυτές τις χώρες και β) του δημοσίου συμφέροντος (Kamaras, 2019: 5).

3.2.6 «Διεθνική φιλανθρωπία» (Transnational philanthropy)

Ο όρος διεθνική φιλανθρωπία χαρακτηρίζει τη δράση φιλάνθρωπων δρώντων που δραστηριοποιούνται τόσο στη χώρα υποδοχής όσο και στη χώρα αποστολής, όντας ενσωματωμένοι στη χώρα προέλευσης με δίκτυα, διασυνδέσεις και συσσωρευμένη εμπειρία (Kamaras, 2019: 5).

3.2.7 «Εκπαιδευτικό πρόγραμμα» (Educational Program)

Με τον όρο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ορίζεται κάθε οργανωμένη δράση που λαμβάνει χώρα σε ένα σχολικό περιβάλλον με Σχέδιο δράσης, παιδαγωγική σκοπιμότητα και αρτιότητα με απώτερο στόχο την εκπαίδευση, ενημέρωση, πληροφόρηση, κατάρτιση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας δηλαδή: των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων όλων των τύπων σχολείων Ελλάδος και εξωτερικού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021: 4).

3.2.8 «Μειονοτική γλώσσα» (Minority Language)

Η γλώσσα που μιλιέται από την μειονότητα μίας χώρας είναι γνωστή ως «μειονοτική γλώσσα». Οι «μειονοτικές γλώσσες» αναγνωρίζονται σε πολλά κράτη στην αναγνώριση της διατήρησης των πολιτισμών και ως αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα.

3.2.9 «Κυρίαρχη γλώσσα» (Majority Language)

Η γλώσσα που μιλιέται από την πλειονότητα του πληθυσμού μιας χώρας είναι γνωστή

ως η «κυρίαρχη γλώσσα». Σε πολλές περιπτώσεις, η κυρίαρχη γλώσσα είναι αυτή που μιλιέται από την ομάδα που κυριαρχεί πληθυσμιακά. Σε άλλες περιπτώσεις, είναι αυτή που μιλιέται από ομάδες εξουσίας, ισχύος και κύρους.

3.2.10 Η ελληνική ως «Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα» (Greek as a Second Language)

Η ελληνική διδάσκεται και προσφέρεται ως Δεύτερη και ως Ξένη γλώσσα. Ως Ξένη Γλώσσα, διδάσκεται σε μαθητές που την επιλέγουν, αλλά δε διαθέτουν γλωσσικές δεξιότητες στα Ελληνικά, ούτε μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα στα οποία ομιλείτε η ελληνική γλώσσα π.χ. αλλοεθνείς μαθητές (Φιλιππάκη-Warburton, 2008: 9-21). Ως Δεύτερη γλώσσα, η ελληνική διδάσκεται σε μαθητές με ελληνογενή κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία (ομοεθνείς μαθητές). Εμβαθύνοντας στις διαφορές, η διδασκαλία της ελληνικής ως Ξένης απευθύνεται σε μαθητές που έχουν θετική στάση και κίνητρα για την εκμάθηση της Ελληνικής, χωρίς να νοιώθουν το συναισθητικό φορτίο ενός ομογενούς, ο οποίος επιθυμεί να ενισχύσει την ελληνογενή πτυχή της ταυτότητά του. Ουσιαστικά, οι μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική ως Ξένη γλώσσα διαφοροποιούνται από τους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα ως προς τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και τις προσδοκίες (Δαμανάκης, 2004: 44).

3.2.11 «Διγλωσσία» (Biligualism)

Η εννοιολογική αποσαφήνιση της «διγλωσσίας» έχει απασχολήσει τις επιστημονικές κοινότητες. Για τους ψυχολόγους, δίγλωσσο άτομο θεωρείται αυτό που μπορεί να επικοινωνήσει επιτυχώς σε δύο ή περισσότερες γλώσσες. Για τους γλωσσολόγους όμως, δίγλωσσο άτομο θεωρείται όποιος/α έχει μεγαλώνει με δύο μητρικές γλώσσες, είτε από τη γέννησή του (ταυτόχρονη διγλωσσία), μεταγενέστερα λόγω επαφής με ένα

δεύτερο γλωσσικό σύστημα πριν την ηλικία των 5 ετών (διαδοχική διγλωσσία). Η επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, δεν εκλαμβάνεται ως «διγλωσσία» από τους γλωσσολόγους, αλλά χαρακτηρίζεται ως κατάκτηση δεύτερης/ ξένης γλώσσα (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2019/2020).

3.2.12 «Δίγλωσσο παιδί» (Bilingual child)

Ο προσδιορισμός ενός παιδιού ως δίγλωσσο δεν αποτελεί εύκολη ενέργεια. Ανάμεσα στους επιστήμονες δεν υπάρχει κάποιος ορισμός κοινής αποδοχής, λόγω των πολλών μορφών διγλωσσίας. Τις περισσότερες φορές, η διγλωσσία χαρακτηρίζει τις μεταναστευτικές ομάδες, τις μειονοτικές ή εθνικές ομάδες, οι οποίες χρησιμοποιούν στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία ή στην επικοινωνία με τα μέλη της κοινότητας, άλλες γλώσσες, πέρα της «κυρίαρχης» γλώσσας (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2019/2020).

3.2.13 Κατηγορίες γλωσσικών περιβάλλοντων

Σε κάθε οικογένεια, το περιβάλλον γλωσσικής κοινωνικοποίησης ποικίλει εξαιτίας ενός συνόλου παραγόντων. Με αυτό το δεδομένο, αρκετοί γλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ότι υπάρχουν πολλά γλωσσικά μοντέλα όπως: το μοντέλο «Ένας γονέας – μία γλώσσα» (One parent- one language model), το μοντέλο «Μια γλώσσα- ένα περιβάλλον» (One language- One environment), το μοντέλο της «Μη κυρίαρχης γλώσσας χωρίς κοινοτική υποστήριξη» (Non dominant language in no community support environments), το μοντέλο της «Διπλής μη κυρίαρχης γλώσσας χωρίς κοινοτική υποστήριξη» (Dual non-dominant language in no community support environments), το μοντέλο των «Μη γηγενών γονέων» (Non-native parents model) η) Εκπαίδευση εμβύθισης (Submersion education model), Εκπαίδευση εμβύθισης

(Submersion education model), εκπαίδευση με μεταβατικές τάξεις (Submersion with withdrawal classes education model), η απομονωτική εκπαίδευση (Segregationist education model), η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση (Transitional, Biligual education model), λ) η κύρια εκπαίδευση με διδασκαλία ξένης γλώσσας (Mainstreaming education with Foreign Language), μ) η διαχωριστική εκπαίδευση (Separatist education model), ν) η δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης (Biligual-Immersion education model), η εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς (Maintenance/heritage languages model), η αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση (Two way/Dual Language Bilingual Education model), και η δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες (Bilingual Education in Majority Languages) (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2019/2020). Στο πλαίσιο της μελέτης, τα γλωσσικά περιβάλλοντα που σχετίζονται με το περιβάλλον στην πολιτεία της Βικτώριας είναι τρία (3).

α) Το μοντέλο «Ένας γονέας – μία γλώσσα» (One parent- one language model)

Υπάρχουν μεικτά περιβάλλοντα, όπου οι δύο γονείς κατέχουν και ομιλούν διαφορετική μητρική γλώσσα, επιλέγοντας να κάνουν χρήση αυτής, όταν απευθύνονται στα παιδιά τους, επικοινωνώντας στη λογική «ένας γονέας-μία γλώσσα». Στο εν λόγω μοντέλο, μία από τις μητρικές γλώσσες των γονέων είναι συνήθως η «κυρίαρχη» της χώρας. Στα εν λόγω γλωσσικά περιβάλλοντα, οι γονείς εναλλάσσουν τις γλώσσες και κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, διαπιστώνεται το φαινόμενο της εναλλαγής του κώδικα επικοινωνίας (*code switching*) (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2019/2020).

β) «Δίγλωσση εκπαίδευση» (Biligual education model)

Ο όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα εκπαιδευτικά

συστήματα χωρών που θέτουν στόχους που αφορούν στο γλωσσικό γραμματισμό των μαθητών σε μία ή/και δύο γλώσσες. Σύμφωνα με αυτή την κατεύθυνση, υπάρχουν δύο κατηγορίες δίγλωσσων εκπαιδευτικών πλαισίων. Η μία κατηγορία χωρών προωθεί εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε δύο γλώσσες ταυτόχρονα, ενώ η άλλη κατηγορία χωρών προσφέρει εκπαίδευση σε μία μόνο γλώσσα, λαμβάνοντας μέριμνα για τις γλωσσικές ανάγκες των παιδιών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες. Η πρώτη κατηγορία εκπαιδευτικών πλαισίων έχει πολλές υποκατηγορίες, οι οποίες οι οποίες παρουσιάζουν σε διαφορετικό βαθμό γλωσσικά, παιδαγωγικά και κοινωνικοπολιτικά χαρακτηριστικά (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2019/2020).

γ) Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς (Maintenance/heritage languages model)

Η «εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση μέσω της συμβολής προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς», αξιοποιεί τη μητρική γλώσσα όσων μαθητών ανήκουν σε εθνοτικές μειονότητες, ως μέσο διδασκαλίας, παράλληλα όμως με τη διδασκαλία της «κυρίαρχης» γλώσσας των μαθητών. Στόχος του εν λόγω εκπαιδευτικού μοντέλου είναι η διασφάλιση της διγλωσσίας με την ανάπτυξη της μειονοτικής και της «κυρίαρχης» γλώσσας, της προάσπισης του «πλουραλισμού» και της υιοθέτησης μιας σύνθετης πολιτισμικής ταυτότητας. Τα Σαββατιανά σχολεία (Υπό) ή τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας που ιδρύονται και συγκροτούνται από τους μετανάστες, εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν μια ειδική κατηγορία σχολείων, καθώς ενθαρρύνουν τη δίγλωσση εκπαίδευση και την εμπύθιση (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2019/2020).

3.2.14 «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Intercultural education model)

Περί τα τέλη της δεκαετίας του 1970, επικράτησε στον ευρωπαϊκό χώρο ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» για να χαρακτηρίσει τη διδασκαλία σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Ενώ όμως η «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» προωθεί την αποδοχή διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο της ύπαρξης μιας κυρίαρχης πολυπολιτισμικής ομάδας, η «διαπολιτισμική» επικεντρώνεται στην παροχή ίσων δυνατοτήτων πρόσβασης σε όλους τους διαθέσιμους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς πόρους στη βάση της ισοτιμίας των πολιτισμών και των κοινωνικών ομάδων. Ως προσέγγιση, δομήθηκε ξεπερνώντας τα όρια της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης (Υπό) στην ανάγκη της εισαγωγής προγραμμάτων σπουδών και αρχών σε όλους τους εκπαιδευτικούς θεσμούς προβλέποντας: στο σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών με την παροχή πολιτισμικά κατάλληλης εκπαίδευσης, στον εμπλουτισμό κάθε μαθητή με την πολιτισμική γνώση και τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν τις ίσες ευκαιρίες και το σεβασμό στις εθνοτικές, εθνικές και τις πολυπολιτισμικές ομάδες.

3.2.15 «Πολυπολιτισμικότητα και δι(α)πολιτισμική ταυτότητα» (Multicultural and intercultural *identity*)

Η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» πρωτοεμφανίζεται στο δημόσιο και ακαδημαϊκό λόγο περί τα τέλη του '80. Λόγω του δεύτερου συνθετικού της, η έννοια χρησιμοποιείται εναλλακτικά της «διαπολιτισμικότητας». Όμως, η χρήση δεν είναι σωστή. Συνολικά, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μια υπάρχουσα κατάσταση, όπου συνυπάρχουν πολλοί πολιτισμοί σε συγκεκριμένα όμως όρια (π.χ. τάξη, ομάδα, πολιτική οντότητα), ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα για να εκφράσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας

αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων» (Markou, 1993: 40; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2010: 46).

Στον ευρωπαϊκό χώρο, η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» περιγράφει τις εθνοτικές ή εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και κοινωνικοοικονομικές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Αντίθετα, η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυναμικές καταστάσεις που αναπτύσσονται από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών και πληθυσμιακών ομάδων και την αμοιβαία συνεργασία τους για την περαιτέρω ανάπτυξη τους (Markou, 1993: 40; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2010: 46).

3.2.16 «Διπολιτισμική ταυτότητα» (Bicultural identity)

Ο όρος «διπολιτισμική ταυτότητα» χρησιμοποιείται για να υποδείξει ότι η συγκρότηση της ταυτότητας κάποιων ατόμων έχει πραγματοποιηθεί μέσω διαδικασιών και πρακτικών πολιτισμικής όσμωσης, γεγονός που επιτρέπει την ικανότητα των ατόμων για ενεργό έκφραση σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά και διγλωσσικά συστήματα (Δαμανάκης, 2004: 21).

3.2.17 «Παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα» (Global-local approach)

Η έννοια της «παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας» χρησιμοποιείται για να καταδείξει την ύπαρξη του δίπολου της «τοπικότητας – οικουμενικότητας» στο πλαίσιο των πολυεπίπεδων διαδικασιών και λειτουργιών της οικονομίας και κοινωνίας. Η έννοια της «τοπικότητας» περιγράφει την τάση ανάδειξης του τοπικού στοιχείου στο πλαίσιο μιας πολυεπίπεδης διαδικασίας ταυτοποίησης ενός ατόμου ή μιας συλλογικότητας, μέσω της συμβολικής/συναισθηματικής και της βιωματικής ταύτισης με μια

εθνοτοπική οργάνωση ή/και της αφήγησης νέων ιστοριών (Αρβανίτη, 2014: 60-68). Από την άλλη, η «οικουμενικότητα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την τάση ενός ατόμου ή μίας συλλογικότητας να υπερβαίνει τα πολιτισμικά και κρατικά όρια μέσω της οικοδόμησης νέων τρόπων διαχείρισης της απόστασης και του «ανήκειν» σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Αρβανίτη, 2014: 60-68). Η υπέρβαση πραγματοποιείται συχνά με εδαφικούς και συμβολικούς όρους, αποκτώντας ένα υπερτοπικό χαρακτήρα. Πραγματοποιείται με την υποστήριξη των διεθνικών κοινοτήτων των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τη δυνατότητα συμμετοχής του πολίτη σε διάφορες εθνικές, διακρατικές και υπερεθνικές μορφές διακυβέρνησης (Αρβανίτη, 2014: 60-68). Η «παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα» επηρεάζει τα δίκτυα επικοινωνίας και ταυτότητας που διαμορφώνονται από τις διασπορικές κοινότητες.

3.2.18 «Αναστοχαστική παιδαγωγική» (Reflexive pedagogy)

Η έννοια της «Αναστοχαστικής Παιδαγωγικής» συνδέεται άρρηκτα με την ανάγκη της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία μάθησης με τρόπο διαλεκτικό που ενθαρρύνει συνεχώς το διάλογο. Σύμφωνα με τις αρχές της «Αναστοχαστικής Παιδαγωγικής»: *«η μάθηση αποτελεί μία ανοικτή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί παράγουν γνώση και είναι σχεδιαστές γνώσης με τη χρήση και αξιοποίηση πολυτροπικών, αυθεντικών, γνωστικών μέσων αναπαράστασης της γνώσης, και καλά σχεδιασμένες γνωστικές διαδικασίες που αξιοποιούν την εμπειρία, την θεωρητικοποίηση και την ανάλυση»* (Kalantzis & Cope, 2012).

3.2.19 Αδελφοποιήσεις σχολείων (Sister schooling)

Η «αδελφοποίηση σχολείων» ή αλλιώς η θεσμοθέτηση οργανωμένων σχέσεων ανάμεσα σε σχολεία αποτελεί μία από τις πιο βιώσιμες επιλογές για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συνολικά, υπάρχουν δύο τύποι αδελφοποιήσεων. Ο πρώτος είναι γνωστός ως «παραδοσιακός» ενώ ο δεύτερος ως «ηλεκτρονικός» τύπος αδελφοποίησης.

3.2.20 «Παραδοσιακές» αδελφοποιήσεις (Traditional sister schooling)

Οι «παραδοσιακές» αδελφοποιήσεις των σχολείων ξεκίνησαν την δεκαετία '20 και '30 στην Γαλλία, ύστερα από πρωτοβουλία του *Celestin Freinet* (1896-1966). Την περίοδο εκείνη, οι μαθητές των σχολείων ενθαρρύνονταν να επικοινωνούν με ταχυδρομική αλληλογραφία. Προοδευτικά όμως, οι «παραδοσιακές» αδελφοποιήσεις των σχολείων εμπλουτίστηκαν με την υλοποίηση πιο ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την πραγματοποίηση ταξιδιών ανάμεσα στους μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων.

Οι αδελφοποιήσεις των σχολείων ομοιάζουν με τις αδελφοποιήσεις των δήμων, οι οποίες πραγματοποιούνται υπό την αρμοδιότητα των τοπικών αρχών για λόγους συγκριτικής αξιολόγησης (*benchmarking*) (Pryor, 1992). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όμως οι αδελφοποιήσεις των σχολείων (*sister school policy*) – γνωστές και ως συζεύξεις ή συνενώσεις σχολείων – πραγματοποιούνται ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών χωρών με σκοπό την υλοποίηση κοινών στόχων και: α) την υποστήριξη της αμοιβαίας μάθησης, β) τη διάδοση Βέλτιστων Πρακτικών στη μάθηση και τη διδασκαλία, γ) την εκμάθηση ξένων γλωσσών και πολιτισμών και δ) τη διάδοση της διαπολιτισμικής κατανόησης με την ανάπτυξη σχέσεων «εγγύτητας».

Πρακτικά, γεωγραφικά απομακρυσμένα σχολεία (ή τάξεις) αδελφοποιούνται και συνεργάζονται με: α) τη δημιουργία συνθηκών δικτύωσης και ανταλλαγής πληροφοριών και γνώσης, β) την πραγματοποίηση κοινών εκπαιδευτικών δρώμενων ανάμεσα στους μαθητές/τριες, γ) τη διοργάνωση ταξιδιών εκπαιδευτικού χαρακτήρα, δ) το σχεδιασμό και την υλοποίηση εργασιών συνεργατικής μάθησης σε ένα ή για περισσότερα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματός τους (ή σε δραστηριότητες πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα) σε εθνικό, ευρωπαϊκό, αλλά και υπερεθνικό επίπεδο.

3.2.21 «Ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» ή Κοινότητες Μάθησης (Online sister school relationship)

Τα τελευταία χρόνια, η «ηλεκτρονική αδελφοποίηση» έχει αποκτήσει κεντρική σημασία λόγω της αυξανόμενης σημασίας των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Ως συνέπεια, τα σχολεία διασυνδέονται αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαδικτύου και τις τεχνολογίες Web 2.0 για να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν στη βάση κοινών ενδιαφερόντων.

Λόγω των τεχνολογικών μεταβολών, οι «ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» ανάμεσα στα σχολεία αυξάνονται σταθερά, προσφέροντας δράσεις γενικού περιεχομένου και χαρακτήρα, ή δράσεις προσαρμοσμένες στην αξιοποίηση συγκεκριμένων εργαλείων ή διαδικτυακών πλατφορμών για την προώθηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων εγγραμμιατισμού κτλ. Στην Ελλάδα, οι «ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» είναι γνωστές ως «αδελφοποιήσεις σχολικών τάξεων του διαδικτύου», ως «σχολικά δίκτυα», ως «διδυμοποίηση σχολείων» ή συνεργατική μάθηση και Κοινότητες Μάθησης»

(Τσιμητάκης, 2006). Θεμελιωμένες στη θεωρία της αλληλεπίδρασης του Vygotsky **(Υπό 4.2.2)** και προσδιοριζόμενες ως: *κοινότητες με μέλη που συνδέονται για ένα κοινό ενδιαφέρον και για να μάθουν, να μοιραστούν γνώση και να λύσουν προβλήματα συνεργατικά και συλλογικά, οι διαδικτυακές κοινότητες προωθούν μια διαφορετική αντίληψη για τη γλωσσική μάθηση από αυτή που προωθείται στις «παραδοσιακές» τάξεις* (Σοφός & Κώστας, 2015). Ενώ σε μια «παραδοσιακή τάξη» εκμάθησης μίας δεύτερης ή Ξένης γλώσσας, ο χώρος χρήσης της γλώσσας-στόχου περιορίζεται σε προσχεδιασμένες καταστάσεις και σε προσομοιώσεις της τάξης, στις διαδικτυακές «Κοινότητες Μάθησης» η δυνατότητα χρήσης μίας Ξένης γλώσσας διευρύνεται με τη δημιουργία ‘αυθεντικών’ χώρων χρήσης της γλώσσας, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνήσουν με άλλους εφήβους (Δαμανάκης, 2014^α: 231). Οι «Κοινότητες Μάθησης» διευρύνουν τη χρήση της γλώσσας – στόχου, καθώς αμβλύνουν το εμπόδιο της γεωγραφικής απόστασης και συνδέουν εύκολα, γρήγορα και χωρίς μεγάλο κόστος δύο ή και περισσότερες τάξεις σχολείων που μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετικές πόλεις/χώρες. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργούν αυθεντικούς χώρους χρήσης της γλώσσας, ώστε οι μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Δαμανάκης, 2014^α: 232). Η διασύνδεση και η δικτύωση ανάμεσα σε σχολεία που είναι «αδελφοποιημένα ηλεκτρονικά» λαμβάνει χώρα σε εθνικό, ευρωπαϊκό και υπερεθνικό επίπεδο (Σκούρτου, 2002: 11-20). Η εμπειρία έχει καταδείξει ότι οι «ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» σχολείων μπορούν να λάβουν πολλές μορφές και να πραγματοποιούνται : α) είτε μεταξύ μιας σχολικής τάξης της Διασποράς και μίας ακόμη της Διασποράς, β) είτε μεταξύ μίας τάξης της Διασποράς και μίας τάξης της Ελλάδος, γ) είτε ανάμεσα σε πολλές τάξεις της Διασποράς και μίας ακόμη σχολικής τάξης της Ελλάδας. Οι «ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» πραγματοποιούνται στη βάση κριτηρίων αδελφοποίησης όπως: ηλικίες μαθητών/τριων, επίπεδο γλωσσομάθειας,

ενδιαφέροντα, είδος σχολείου και χώρα προέλευσης (νότιο ή βόρειο ημισφαίριο) (Δαμανάκης, 2014^α: 229).

Μια σχολική τάξη δύνανται να αδελφοποιηθεί με μία άλλη τάξη με σκοπό την ανάρτηση κοινών εργασιών, την ανταλλαγή πληροφοριών και οπτικοακουστικού υλικού ανάμεσα στους μαθητές στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου π.χ. Ιστορίας ή διαφορετικών και πολλών γνωστικών αντικειμένων.

Στην πρώτη περίπτωση, το διαδίκτυο χρησιμοποιείται για να φέρει σ' επαφή δύο συγκεκριμένους εταίρους, ενώ στη δεύτερη αξιοποιείται για να ενισχύσει τη συμμετοχή της τάξης σε εκτεταμένα, υπάρχοντα δίκτυα τάξεων. Επίσης, στην πρώτη περίπτωση οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας σχεδιάζονται και οργανώνονται σύμφωνα με τους ειδικούς και τους γενικούς στόχους ενός γνωστικού αντικειμένου διαμέσου της δημιουργίας «κοινοτήτων μάθησης», ομαδοσυνεργασίας κτλ ενώ στη δεύτερη, η επικοινωνία πραγματοποιείται με σκοπό να δημιουργήσει και να ενδυναμώσει τις «κοινότητες μάθησης». Στις περιπτώσεις των εκτεταμένων δικτύων τάξεων, οι δραστηριότητες, ανεξάρτητα από το αν οργανώνονται συναρτήσει συγκεκριμένων μαθημάτων, ικανοποιούν περισσότερο μακροπρόθεσμους γενικούς στόχους, και λιγότερο τους ειδικούς στόχους κάποιου συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Σκούρτου, 2002: 11-20).

Τις περισσότερες φορές, οι «ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» περιλαμβάνουν την ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία, μέσω της πραγματοποίησης τηλεδιάσκεψης, καλλιεργώντας ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον και στενές σχέσεις μεταξύ των μελών. Σε πολλές περιπτώσεις, η γνώση δημιουργείται με ενεργό τρόπο, διαμέσου της συμμετοχής και του διαλόγου των εμπλεκομένων (Κόμης, 1997).

3.2.22 «Παραδοσιακά» προγράμματα μεντορείας (Traditional mentoring programs).

Με τον όρο «παραδοσιακά» προγράμματα μεντορείας νοούνται όλες οι πρωτοβουλίες μεντορείας της δεκαετίας του '80 σε ΗΠΑ, Αγγλία και Καναδά που είχαν ως επίκεντρο ένα σχήμα αποτελούμενο από δύο μαθητές/τριες (*buddy systems*), που διαμοιράζονταν τον ίδιο φυσικό χώρο π.χ. σχολική τάξη, βιβλιοθήκη και αθλητικές εγκαταστάσεις κ.α, με σκοπό: α) τη μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (*bullying*), β) τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων γ) τη μείωση της σχολικής διαρροής και δ) τη διαχείριση της μετάβασης των μαθητών (*transitions*) (Herrera, et.al, 2008).

3.2.23 Δια-ηλικιακά, «παραδοσιακά» μεντορικά προγράμματα (cross – age, traditional mentoring programs).

Τα δια-ηλικιακά ή αλλιώς τα διασταυρώμενα ηλικιακά προγράμματα αποτελούν ένα τύπο μεντορικού προγράμματος όπου ένας μεγαλύτερος ηλικιακά μαθητής, συνήθως μαθητής Γυμνασίου, καθοδηγεί ένα μαθητή μικρότερης ηλικίας. Το «ταίριασμα» των μαθητών πραγματοποιείται για την επίτευξη με σκοπό την καθοδήγηση και την υποστήριξη του μαθητή μικρότερης ηλικίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι συναντήσεις των μαθητών λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου, στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος, ή με τη λήξη του (DuBois et al, 2005).

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ-ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΜΕΛΒΟΥΡΝΗ-ΑΘΗΝΑ: ΜΙΑ ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΦΙΛΙΑΣ» (2016-2018)

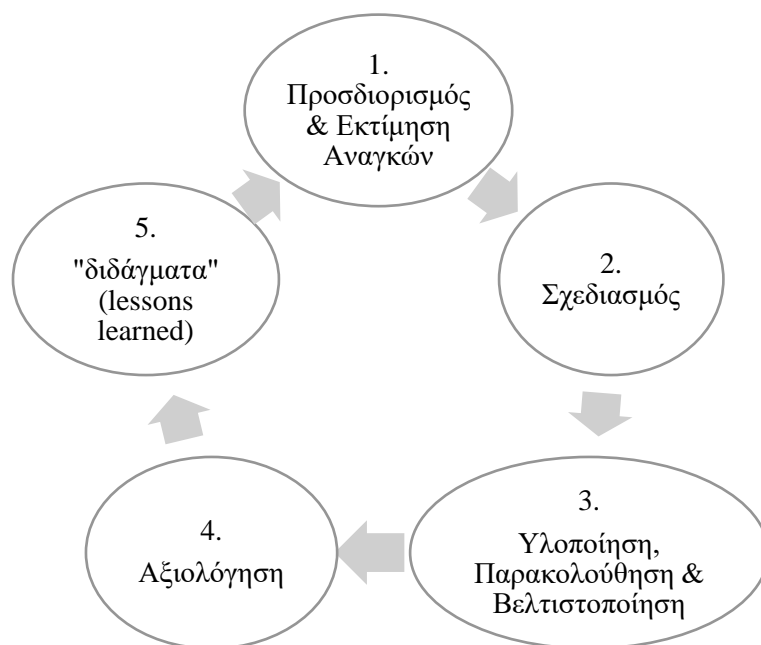
Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει αναλυτικά τα πεπραγμένα της πιλοτικής διαίτας 2016-2018 στο πλαίσιο της οποίας υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική πρωτοβουλία «*Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας*», διαχωριζόμενη σε δύο μεγάλες υποενότητες.⁵ Η πρώτη περιγράφει τις οργανωτικές ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν για τη συνεργασία των σχολείων που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στο παιδαγωγικό έργο που παρήχθη.

4.1. Οι Οργανωτικές ενέργειες για τη συνεργασία σχολείων (2016-2018).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της πρωτοβουλίας «*Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας*» (2016-2018) ανήλθε σε 1.000 ώρες αφιλοκερδούς εργασίας. Κατά την πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκαν όλα τα στάδια ανάπτυξης και ολοκλήρωσης ενός εκπαιδευτικού έργου, με τις προβλεπόμενες διαδικασίες (Βλ. Γράφημα 2), ενώ συλλέχθηκαν εμπειρικά δεδομένα για τον προσδιορισμό των αναγκών των νέων της Διασποράς. Παράλληλα, καταγράφηκαν όλες οι Βέλτιστες Πρακτικές και τα διδάγματα, ώστε να αποφευχθούν μελλοντικές αστοχίες όπως προβλέπεται στη μεθοδολογία για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών (Βαθάκου, 2017).

⁵ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Επιστολή Βεβαίωσης Υλοποίησης Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018).**

Γράφημα 2: Στάδια ανάπτυξης και ολοκλήρωσης ενός εκπαιδευτικού έργου



Πηγή: Βαθάκου, Ε. (2017). Σχεδιάζοντας ένα έργο. Στο Α. Χουλιάρης, Σ. Πετρόπουλος Ε. Βαθάκου Ε., J. Clarke, T. Αντύπας, Α. Εμιρζά, Π. Λιαρκόβας. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση αναπτυξιακών προγραμμάτων, (σελ. 71-129). Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

4.1.1 Τα ποσοτικά στοιχεία της διετούς πιλοτικής εφαρμογής (2016-2018).

Σύμφωνα με τα ποσοτικά στοιχεία της διετίας, το σχολικό έτος 2016-2017 έλαβαν μέρος συνολικά είκοσι τέσσερις (24) μαθητές από το Ιδιωτικό Λύκειο Κολλεγίου Ψυχικού (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα) (Κολλέγιο Αθηνών, 2020) (Υπό 4.1.3) και τα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της ΕΚΜ (Υπό 9.4.4) δημιουργώντας ευκαιρίες για 168 διαδικτυακές συναντήσεις. Το επόμενο έτος, ο αριθμός των σχολείων αυξήθηκε με τη συμμετοχή του Alphington Grammar (Υπό 9.4.3). Παράλληλα, αυξήθηκε και ο αριθμός των μαθητών/τριών αγγίζοντας τους σαράντα δύο (42) μαθητές και δημιουργώντας την προοπτική για την πραγματοποίηση 294 διαδικτυακών συναντήσεων. Στην πράξη, κατά την πιλοτική περίοδο, οι σχολικές υποχρεώσεις των μαθητών π.χ. διαγωνίσματα, τη συμμετοχή των μαθητών σε σχολικούς διαγωνισμούς, κάποιιοι λόγοι ασθένειας και το μη αποτελεσματικό ταίριασμα Μαθητευόμενων,

οδήγησαν στην πραγματοποίηση του 80% των αναμενόμενων προβλέψεων. Συνολικά, ο μέσος όρος (μ.ο) των ζευγαριών πραγματοποίησε περί τα 2/3 των προβλεπόμενων συναντήσεων. Υπήρχαν όμως ζευγάρια μαθητών που διέκοψαν το Πρόγραμμα ύστερα από περίπου τρεις συνεδρίες λόγω των δυσκολιών επικοινωνίας στην Ελληνική γλώσσα και εξαιτίας της έλλειψης διαθεσιμότητας.

4.1.2 Ο σχεδιασμός: Αναγνώριση των αναγκών των νέων της Διασποράς (2016-2018).

Ο σχεδιασμός της υπό μελέτης πρωτοβουλίας πραγματοποιήθηκε κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης των «παραδοσιακών» προγραμμάτων μεντορείας (**Υπό 3.2.22**) (Karcher, 2005b; Herrera, et.al: 2008; DuBois et.al, 2005) και των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καταγραφής των αναγκών των σχολικών κοινοτήτων της Διασποράς. Οι ανάγκες των σχολικών κοινοτήτων της Διασποράς κατεγράφησαν ύστερα από την πραγματοποίηση συναντήσεων με: τον Διευθυντή των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της ΕΚΜ, τους εκπαιδευτικούς ελληνομάθειας, ακαδημαϊκούς του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης (Βικτόρια), γονείς και μαθητές/τριων των σχολείων της Διασποράς.⁶

4.1.3 Η υλοποίηση: Σχέδιο Δράσης και διαμεσολάβηση για υλοποίηση από μη συνεργαζόμενα σχολεία της Διασποράς και Ελλάδας (2016-2018).

Το υπό μελέτη εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τρία (3) σχολεία διαφορετικών κατηγοριών, τα οποία δεν είχαν συνεργαστεί ποτέ κατά το παρελθόν. Τα χαρακτηριστικά και η ταυτότητα των σχολείων της Διασποράς που συμμετείχαν στην

⁶ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Επιστολή Βεβαίωσης Υλοποίησης Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)**

πρωτοβουλία αναλύονται εκτενώς στο **Κεφάλαιο 9**, που αφορά στην αγορά ελληνομάθειας στη Βικτώρια (**Υπό 9.2 και Υπό 9.4**). Στην παρούσα ενότητα είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το Ιδιωτικό Λύκειο Κολλεγίου Ψυχικού, το οποίο συμμετείχε στην πιλοτική εφαρμογή, αποτελεί ένα από το δύο σχολεία του μη κερδοσκοπικού φορέα «Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα» (Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού) («εφεξής Ε.Ε.Ι»). Το Ε.Ε.Ι, απαρτιζόμενο από το Κολλέγιο Αθηνών και το Κολλέγιο Ψυχικού παρέχει υπηρεσίες σε όλες τις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το Ιδιωτικό Λύκειο Κολλεγίου Ψυχικού

Εξετάζοντας χρονολογικά την ιστορία του φορέα, το Λύκειο του Κολλεγίου Αθηνών ιδρύθηκε το 1925. Το 1977, αρκετά χρόνια αργότερα, το Κολλέγιο Αθηνών λειτούργησε για πρώτη φορά το Δημοτικό σχολείο του στην Κάντζα Αττικής (Δήμος Παλλήνης). Το Δημοτικό του Κολλεγίου Ψυχικού ξεκίνησε να λειτουργεί το 1980, ενώ το Γενικό Λύκειο και Γυμνάσιο του Κολλεγίου Ψυχικού ξεκίνησαν τη λειτουργία τους περί το 1999-2000. Το σχολικό έτος 2000-2001, το Λύκειο του Κολλεγίου Ψυχικού ξεκίνησε να προσφέρει το Πρόγραμμα International Baccalaureate. Το 2014, το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα εγκαινίασε την λειτουργία του Νηπιαγωγείου «Ιωάννης Μ. Καρράς» (Κολλέγιο Αθηνών, 2020). Και τα δύο σχολεία, Κολλέγιο Αθηνών και Κολλέγιο Ψυχικού, αποτελούν ημερήσια σχολεία και εφαρμόζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας. Το σύνολο των μαθητών/τριών τους ανέρχεται στους 4.500 (περίπου) (Κολλέγιο Αθηνών, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο, η συνεργασία των σχολείων της πιλοτικής φάσης επετεύχθη με τη διαμεσολάβηση της γράφουσας και την υποστήριξη των ενεργειών των εκπαιδευτικών στη βάση ενός Σχεδίου Δράσης. Το εν λόγω, είχε συνταχθεί και είχε υποβληθεί από τη γράφουσα στις σχολικές ηγεσίες προς έγκριση. Προέβλεπε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβουλίας συνέδραμαν στη(ν): διάδοση της πρωτοβουλίας στη σχολική κοινότητα, στις διοικητικές υποχρεώσεις του εγχειρήματος π.χ. συλλογή αιτήσεων εκδήλωσης ενδιαφέροντος των μαθητών, εντύπων γονικής συναίνεσης (*Consent forms*) και στην καθοδήγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια των τηλε-συνεδρίων.

Το Σχέδιο Δράσης αναφέρονταν λεπτομερώς στη συνάφεια του Προγράμματος με την αποστολή των συμμετεχόντων σχολείων και το όραμά τους. Στην περίπτωση του σχολείου της Ελλάδας, η πρωτοβουλία εναρμονίζονταν με την ιδρυτική αποστολή, η οποία στοχεύει την «*καλλιέργεια του βαθύ σεβασμού της Ελληνικής κληρονομιάς σε όλο τον πλούτο και την πολυπλοκότητά της*» (Κολλέγιο Αθηνών, 2020). Παράλληλα, διέδιδε το φιλάνθρωπικό έργο του φορέα. Το Σχέδιο Δράσης περιείχε τους στόχους της συνεργασίας των σχολείων, τους όρους, τις δραστηριότητες των μαθητών και το ρόλο των εκπαιδευτικών, δεσμεύοντας τις σχολικές ηγεσίες σε ένα κοινό όραμα, και προβλέποντας ευελιξία ανάμεσα στα συνεργαζόμενα σχολεία, καθώς έδρευαν σε διαφορετικές χώρες, και λειτουργούσαν με διαφορετικό τρόπο και υπό διαφορετικά θεσμικά καθεστώτα.

Συνολικά, το Σχέδιο Δράσης περιείχε ενότητες που αφορούσαν: 1) στις ενέργειες εναρμόνισης της πρωτοβουλίας με την αποστολή των σχολείων, 2) στις ενέργειες δέσμευσης της διοίκησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών, 3) στους τρόπους δικτύωσης και επικοινωνίας των μελών της σχολικής κοινότητας της πρωτοβουλίας

μέσω: newsletters, αναρτήσεων στις ιστοσελίδες των σχολείων, αναρτήσεων στον ομογενειακό Τύπο (εφημερίδες «ΝΕΟΣ ΚΟΣΜΟΣ» και «ΤΑ ΝΕΑ»), 4) στις διαδικασίες γονικής άδειας και 5) ενέργειες διαχείρισης των κινδύνων-αβεβαιοτήτων από την υλοποίηση ενός εξ αποστάσεως, εκπαιδευτικού προγράμματος.⁷

4.1.4 Η υλοποίηση ως εξω-διδασκτική δραστηριότητα.

Η πρωτοβουλία προσφέρθηκε ως εξωδιδασκτική δραστηριότητα καλλιεργώντας τη γλωσσομάθεια και την πολιτειακότητα (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017), κατόπιν έγκρισης των μελών των Διευθύνσεων του Ιδιωτικού Λυκείου του Κολλεγίου Ψυχικού, των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της ΕΚΜ και του Alphington Grammar.

α) Λειτουργία ομώνυμου Ομίλου σε Ευέλικτη Ζώνη: Ιδιωτικό Λύκειο του Κολλεγίου Ψυχικού

Το Ιδιωτικό Λύκειο του Κολλεγίου Ψυχικού (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα), προσέφερε την πρωτοβουλία στους μαθητές συγκροτώντας ομώνυμο Όμιλο, εντός του σχολικού ωραρίου, υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτικών του σχολείου. Κατά την πιλοτική περίοδο, η επιλογή για τη συγκρότηση του Ομίλου επελέγη ως η καλύτερη δυνατή λύση, καθώς ο σκοπός των Ομίλων είναι η αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών, εκτός του ωρολογίου Προγράμματος (π.χ. απογευματινές ώρες), όσο και εντός του ωρολογίου Προγράμματος. Ο ομώνυμος Όμιλος απεύθυνε πρόσκληση

⁷ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Αρχαιακό υλικό δημοσιότητας του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)

εκδήλωσης ενδιαφέροντος σε όσους μαθητές/τριες επιθυμούσαν να μετέχουν για να αναλάβουν το ρόλο του Μέντορα (Βλ. Εικόνα 2 και Εικόνα 3).

Εικόνα 2: Υλικό μαθητών του Ομώνυμου Όμιλου «Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας» (2017-2018) για το Πανηγύρι του σχολείου (Ιδιωτικό σχολείο Κολλεγίου Ψυχικού) (Ελλάδα)



Πηγή: Αρχειακό υλικό της γράφουσας

Εικόνα 3: Μαθητές του Ομώνυμου Ομίλου «Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας» - προετοιμασία για το Πανηγύρι του σχολείου (Ιδιωτικό σχολείο Κολλεγίου Ψυχικού) (Ελλάδα)



Πηγή: Αρχαιακό υλικό της γράφουσας

β) Εξω-διδασκτική υλοποίηση: Σχολεία της Διασποράς (Μελβούρνη)

Τα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της ΕΚΜ (Υπό 9.4.4), προσέφεραν το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) ως εξωσχολική δραστηριότητα σε μία επιλεγμένη ομάδα μαθητών. Η εν λόγω φοιτούσε στα παραρτήματα Bawlyn και Doncaster των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της ΕΚΜ. Η τελική ομάδα των μαθητών/τριών της Διασποράς επιλέχθηκε ύστερα από κοινοποίηση πρόσκλησης συμμετοχής και εκδήλωση ενδιαφέροντος.

4.1.5 Η αξιολόγηση: Άντληση ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων.

Με το σκεπτικό ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες διαδικασίες στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς παρέχει τη δυνατότητα για εισροή πληροφοριών ικανών να βελτιώσουν μία εκπαιδευτική

πρωτοβουλία, η αξιολόγηση του Προγράμματος κατά την πιλοτική εφαρμογή προέβλεπε την αποτίμηση της παιδαγωγικής αξίας του με την αξιοποίηση: α) ποσοτικών κριτηρίων (π.χ. συνολικό αριθμό ζευγαριών, διαδικτυακών συνεδριών μεντορείας κτλ.) και β) ποιοτικών. Τα ποιοτικά στοιχεία αντλούνταν από την πραγματοποίηση συναντήσεων με τους άμεσα ή έμμεσα επωφελούμενους (**Υπό 4.2.17**), και αφορούσαν στις αντιλήψεις τους γύρω από τις δεξιότητες που θεωρούσαν ότι αποκτούσαν κατά τις διαδικτυακές συνομιλίες. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση δεν αξιολογούσε *per se* τις γλωσσικές ή τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που είχαν αποκτήσει οι μαθητές, πριν και μετά από τη συμμετοχή τους στην πρωτοβουλία, καθώς η πρωτοβουλία ήταν πιλοτική και χαμηλού κόστους.

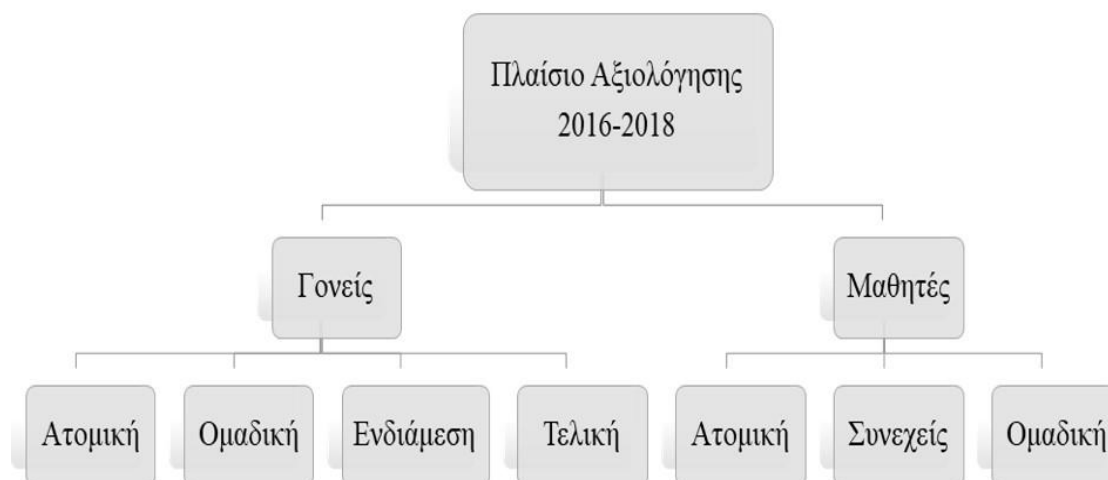
Κατά το πιλοτικό στάδιο του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018), οι γονείς των μαθητών που μετείχαν στην πρωτοβουλία είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν την πορεία με ενδιάμεσες και τελικές αξιολογήσεις, οι οποίες γίνονταν ατομικά και ομαδικά. Οι ομαδικές αξιολογήσεις επιτυγχάνονταν με: α) τη διοργάνωση συναντήσεων ενημέρωσης γονέων για ανατροφοδότηση και β) τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αντιλήψεων με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου σχετικά με την ωφελιμότητα της πρωτοβουλίας.

Οι Μαθητευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική προσπάθεια με συνεχείς (*on going*), αξιολογήσεις στο πλαίσιο εβδομαδιαίων, ομαδικών συναντήσεων στους χώρους των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της ΕΚΜ, με την παρουσία του Διευθυντή και της γράφουσας και με τη χρήση ενός απλού ερωτηματολογίου αντιλήψεων για τους μαθητές της Διασποράς (**Υπό 4.2.17**). Το ερωτηματολόγιο εξέταζε τις αντιλήψεις των μαθητών της Διασποράς συναρτήσει της

πορείας των συνομιλιών, του εκπαιδευτικού υλικού, των δυσκολιών της πρωτοβουλίας, της μεντορικής σχέσης, της επίδρασης της μεντορικής σχέσης στον προφορικό λόγο και της ανάκλησης της μνήμης κτλ. Συνολικά, οι συναντήσεις αξιολόγησης και ανατροφοδότησης με τους μαθητευόμενους διαρκούσαν περίπου 15 λεπτά. Οι Μαθητευόμενοι μπορούσαν επίσης να καταγράψουν τις απόψεις τους για τις συνομιλίες με το πέρας των διαδικτυακών συνεδριών ένα-προς-ένα (1:1) συμπληρώνοντας τις σχετικές ερωτήσεις στα Φύλλα εργασίας (Ημερολόγια) **(Υπό 4.2.9)** (Βλ. Εικόνα 4).

Οι Μέντορες μπορούσαν να αξιολογήσουν την πορεία του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) κατά τη λειτουργία του ομώνυμου Ομίλου στο σχολείο της Ελλάδος **(Υπό 4.1.4)** υπό την υποστήριξη του εκπαιδευτικού του Ομίλου. Την ίδια στιγμή, οι Μέντορες και οι Μαθητευόμενοι της Διασποράς μπορούσαν να αξιολογήσουν την πορεία των συνομιλιών, το βαθμό δυσκολίας των Ημερολογίων κτλ. στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, αφού το εκπαιδευτικό υλικό της πρωτοβουλίας είχε σχεδιαστεί προκειμένου όλοι οι μαθητές/τριες να έχουν ενεργό ρόλο στην μάθησή τους, καταγράφοντας τις αντιλήψεις τους για την πορεία των συνομιλιών και αξιολογώντας την πρόοδο επίτευξής τους (Schunk, 2010).

Εικόνα 4: Πλαίσιο Αξιολόγησης πιλοτικής περιόδου (2016-2018)



Πηγή: Σύνθεση της γράφουσας

4.2 Οι παιδαγωγικές ενέργειες για τη συνεργασία σχολείων (2016-2018)

4.2.1 Το τρίπτυχο 'εξ αποστάσεως μεντορεία-τεχνολογία-ελληνομάθεια'.

Βασικός πυρήνας του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) είναι το τρίπτυχο: 'τεχνολογία, εξ αποστάσεως μεντορεία εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Με δεδομένο ότι οι μαθητές/τριες μοιράζονται την ελληνική κληρονομιά, αλλά μεγαλώνουν σε διαφορετικές κοινωνίες, η πρωτοβουλία ενθαρρύνει επίσης την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Την ίδια στιγμή, ενισχύει τις δεξιότητες ομαδικής συνεργασίας των μαθητών. Κατά την διετία 2016-2018, η πρωτοβουλία πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε εφήβους μαθητές, που ζουν στην Ελλάδα και φοιτούν στην Α΄ Λυκείου (Year 10 στο αυστραλιανό σύστημα), και σε εφήβους ελληνικής καταγωγής που μεγαλώνουν στη Μελβούρνη, φοιτούν στην Γ΄ Γυμνασίου (Year 9) και μαθαίνουν τα Ελληνικά ως Δεύτερη γλώσσα (Υπό 3.2.10).

Βασισμένο στις Αρχές του Εποικοδομητισμού (Υπό 4.2.2), οι εκπαιδευτικοί της πιλοτικής περιόδου δεν παρέμβαιναν στην ένα-προς-ένα (1:1) επικοινωνία των μαθητών. Αποστολή τους ήταν η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος των μαθητών, ώστε να οικοδομούν γνώση. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο παιδαγωγικής και συμβουλευτικής στήριξης, ώστε να μεγιστοποιήσουν οι μαθητές/τριες την μάθηση στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης.

Επενδύοντας στο θεσμό της μεντορείας, η πρωτοβουλία επέλυε πολλές από τις προκλήσεις που αφορούν στην εκμάθηση μίας γλώσσας π.χ. ζητήματα προφοράς, συντακτικά και γραμματικά λάθη κτλ. χωρίς να προβάλλει το γλωσσοδιδακτικό πρότυπο του φυσικού ομιλητή. Η άποψη ότι η πρότυπη εθνική γλώσσα σχετίζεται αποκλειστικά με ένα έθνος και με τους φυσικούς ομιλητές του, καθώς έχουν γεννηθεί και αναπτυχθεί γλωσσικά σε ένα έθνος, αντιμετωπίστηκε με προβληματισμό. Ενώ, υπάρχει η αναγνώριση ότι ένας φυσικός ομιλητής γνωρίζει σε σημαντικό βαθμό την πρότυπη εθνική γλώσσα, διότι γεννιέται και αναπτύσσεται γλωσσικά μέσα σ' αυτή (Αρχάκης, 2019), η αντίληψη ότι η γλώσσα ταυτίζεται μόνο με το έθνος αντιμετωπίστηκε ως περιοριστική.

4.2.2 Η παιδαγωγική Σχολή του Εποικοδομισμού.

Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερες πρωτοβουλίες διδασκαλίας και μάθησης αξιοποιούν την υποβοηθούμενη μάθηση από συνομήλικους, η οποία προβλέπει ότι οι συνομήλικοι λειτουργούν ως ενεργοί συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας (Schunk, 2010). Η πρωτοβουλία «Μεμβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) αποτέλεσε μία εξ αυτών, αφού το στοιχείο της αλληλεπίδρασης των εφήβων ένα-προς-

ένα (1:1) θεμελιώνεται στις Αρχές τους Εποικοδομισμού (*constructivism*), προσφέροντας στους εφήβους της Διασποράς τη δυνατότητα να οικοδομούν γνώση μέσω της επαυξημένης δυνατότητας διάδρασης. Όπως φανερώθηκε από την αξιολόγηση (Υπό 4.2.17), η κατάσταση της ημιδομημένης ένα-προς-ένα (1:1) διαδικτυακής επικοινωνίας των εφήβων για την ελληνομάθεια επέτρεψε τη δόμηση εμπειριών, ικανών να κινητοποιήσουν στους μαθητές που επιθυμούν να ασχοληθούν ενεργά με την εκμάθηση γλωσσών και πολιτισμών. Μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των εφήβων, των ημιδομημένων «Ημερολογίων» (Υπο 4.2.9) και της τεχνολογίας, οι μαθητές της Διασποράς διαφαίνεται να έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να μάθουν την ελληνική γλώσσα, αλλά να κατανοήσουν τους τρόπους και τις πρακτικές εκμάθησης.

α) Εποικοδομισμός: Βασικές Αρχές

Ο Εποικοδομισμός αποτελεί μία από τις πολλές θεωρίες μάθησης στο γνωστικό πεδίο της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Ψυχολογίας. Βασική θέση του Εποικοδομισμού είναι ότι τα άτομα μαθαίνουν και οικοδομούν τη γνώση με βάση τις εμπειρίες τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης του ατόμου και των καταστάσεων που βιώνει στην καθημερινότητά του. Για την Σχολή του Εποικοδομισμού, η απόκτηση της γνώσης αποτελεί μία υποκειμενική, προσωπική υπόθεση και ένα προϊόν γνωστικών διεργασιών που σχετίζονται με τις εμπειρίες του ατόμου και της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον. Επομένως, οι εμπειρίες ενός ατόμου μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το αποτέλεσμα της μάθησης κατά τη διάρκειά της (Schunk, 2010).

Ως συνέπεια, οι διαδικασίες μάθησης δεν είναι ομοιόμορφες (Schunk, 2010). Κατά συνέπεια, οι θεωρητικοί του Εποικοδομισμού απορρίπτουν την ιδέα ότι υπάρχουν επιστημονικές αλήθειες, τις οποίες οι μαθητές πρέπει να ανακαλύψουν. Καμία πρόταση δεν είναι αληθής, αφού η γνώση κατασκευάζεται νοητικά με πολλούς και διάφορους τρόπους. Με αυτό το σκεπτικό, ό,τι οικοδομεί κάποιο άτομο είναι αληθές για το ίδιο, αλλά όχι απαραίτητα για κάποιον άλλο. Υπό αυτή την έννοια, ο Εποικοδομισμός έρχεται σε αντίθεση με τις θεωρίες της εξαρτημένης μάθησης.

β) Τα ρεύματα του Εποικοδομητισμού: L. Vygotsky, ZEA και αυτορρύθμιση

Στη βάση του, ο Εποικοδομητισμός συγκροτείται από τα δύο μεγάλα ρεύματα: του γνωστικού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Πατέρες του γνωστικού κονστρουκτιβισμού ήταν ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget και ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky (1896). Ο L. Vygotsky έδινε έμφαση στο κοινωνικό νόημα που αποδίδουν οι άνθρωποι σε κάθε δραστηριότητα, αποδίδοντας έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη διάδραση μεταξύ των κοινωνικών, πολιτισμικών-ιστορικών και των ατομικών παραγόντων στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Schunk, 2010). Για τον L. Vygotsky, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν ενθαρρύνουν απλώς την μετάδοση της πληροφορίας, με τη συμβατική έννοια, αλλά συνδράμουν στο μετασχηματισμό των εμπειριών των μαθητών (Schunk, 2010), κινητοποιώντας τις αναπτυξιακές προοπτικές τους, και ενθαρρύνοντάς τη γνωστική ανάπτυξή τους. Για τον L. Vygotsky, αν και οι ατομικοί και οι κληρονομικοί παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη, το κοινωνικό περιβάλλον είναι ο ζωτικότερος παράγοντας μάθησης των ατόμων και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις η κατεξοχήν μετασχηματιστική δύναμη για την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών. Σε αυτή τη βάση, η γνώση, η μάθηση η ανθρώπινη ανάπτυξη, αλλά και ο τρόπος απόκτησης και εφαρμογής της γνώσης οικοδομούνται συλλογικά,

από δύο ή περισσότερους ανθρώπους. Παράλληλα, οικοδομούνται μέσω της πολιτισμικής μετάδοσης εργαλείων της γλώσσας και των συμβόλων.

Η γλώσσα και τα σύμβολα παίζουν ενδιάμεσο ρόλο στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα, παρέχει σκοπό και στόχο, ώστε να κατανοούνται οι συμπεριφορές καλύτερα από τους μαθητές που μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, και βασικό διαμεσολαβητικό παράγοντα για την εξέλιξη της σκέψης. Η γνώση οικοδομείται και μεταδίδεται με την βοήθεια των εργαλείων κάθε κοινότητας που μπορεί να περιλαμβάνουν επίσης: τα βιβλία, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το διαδίκτυο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Για τον L. Vygotsky, οι μαθητές αποκτούν τα εν λόγω εργαλεία αλληλεπιδρώντας κοινωνικά, και εσωτερικεύοντας παραστάσεις. Εν συνεχεία, οι μαθητές χρησιμοποιούν τα εν λόγω εργαλεία και τις εμπειρίες που απέκτησαν ως ενδιάμεσους συντελεστές για πιο προηγμένη μάθηση.

Η προηγμένη μάθηση, αφορά σε ανώτερες γνωστικές διεργασίες που αφορούν την επίλυση προβλημάτων και άλλες συνειδητά, καθοδηγούμενες διαδικασίες σκέψης. Εστιάζοντας το βλέμμα στις ανώτερες γνωστικές διεργασίες των μαθητών, ο L. Vygotsky αναφέρθηκε στην αυτορρύθμιση των μαθητών ορίζοντάς την: *«ως το συντονισμό των νοητικών διεργασιών όπως είναι: η μνήμη, ο σχεδιασμός, η σύνθεση και η αξιολόγηση»* (Schunk, 2010: 281). Πρωταρχικοί μηχανισμοί που επηρεάζουν την αυτορρύθμιση η γλώσσα και η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (εφεξής «Z.E.A»). Με τον όρο, ο L. Vygotsky αναφέρεται: *«στην απόσταση ανάμεσα του τρέχοντος αναπτυξιακού επιπέδου, όπως διαπιστώνεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και του επιπέδου δυναμικής ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων, και του επιπέδου δυναμικής ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται μέσω της*

επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενήλικα ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους» (Schunk, 2010).

Αναγνωρίζοντας ότι υπάρχει ένα ανώτερο και ένα κατώτερο φάσμα επίπεδο εξέλιξης, ο L. Vygotsky υποστήριξε ότι όταν ένα παιδί επιλύει ζητήματα και μαθαίνει μόνο του, τότε θα κατακτήσει το κατώτατο επίπεδο ικανότητας. Αντίθετα, όταν ένα παιδί κατακτά τη γνώση με την υποστήριξη ενός ικανού καθοδηγητή, τότε το επίπεδο ανάπτυξης είναι ανώτερο. Στη ZEA εκτελείται ένα έργο ομαδικά, αναγνωρίζοντας ότι ένας μαθητής δεν θα μπορούσε να το εκτελέσει μόνος/μόνη του. Στην ZEA, η δραστηριότητα που πραγματοποιείται είναι συλλογική. Εκείνοι που έχουν περισσότερη γνώση ή δεξιότητες συνεισφέρουν στην επίτευξη ενός έργου μαζί με εκείνους που έχουν λιγότερες γνώσεις (Bruner, 1984) και ο δάσκαλος ή ο «ισότιμος άλλος» συμμαθητής αποτελεί έναν καθοδηγητή που δεν μεταφέρει τη γνώση μετωπικά, αλλά δημιουργεί τις συνθήκες για να οικοδομηθεί η γνώση.

Η εργασία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της ZEA απαιτεί μεγάλο βαθμό καθοδηγούμενης συμμετοχής (Tudge and Rogoff, 1989). Το γεγονός δεν σημαίνει ότι οι μαθητές αποκτούν παθητικά πολιτισμικές γνώσεις από τις αλληλεπιδράσεις. Αρχικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε μία κατάσταση μάθησης, ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να έχει 'το μεγαλύτερο βάρος'. Ωστόσο, καθώς οι μαθητές ενδυναμώνονται και γίνονται ικανότεροι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μετατοπίζει την ευθύνη, και να αποσύρει το πλαίσιο στήριξης με σκοπό να συνεισφέρουν οι μαθητές με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους. Η γνωστική αλλαγή του μαθητή επέρχεται στη ZEA, όταν η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία πραγματοποιείται μέσω της γλώσσας και των άλλων πολιτισμικών εργαλείων, εσωτερικεύεται από το μαθητή (Schunk, 2010). Για

τον Εποικοδομητισμό του L. Vygotsky, η μάθηση πραγματοποιείται από τον μετασχηματισμό και την εσωτερίκευση του κοινωνικού περιβάλλοντος, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των γνώσεων που έχουν καλλιεργηθεί.

γ) Τα ρεύματα του Εποικοδομητισμού: J. Piaget και αφομοίωση γνώσης

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο J. Piaget υποστήριζε ότι η γνωστική ανάπτυξη καθορίζεται από: α) τη βιολογική ωρίμανση, β) τον υλικό περίγυρο, γ) το κοινωνικό περιβάλλον και δ) τον παράγοντα 'εξισορρόπηση'. Ο εν λόγω, αναφέρεται σε μια βιολογική ορμή, σε μία εσωτερική ιδιότητα του οργανισμού, η οποία έχει ως στόχο να επιφέρει μια μέγιστη κατάσταση ισορροπίας (η προσαρμογή) μεταξύ των γνωστικών δομών και του περιβάλλοντος. Με αυτό το δεδομένο, η γνωστική ανάπτυξη και η μάθηση προχωρά μέσω των αλληλεπιδράσεων του υλικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η αλληλεπίδραση όλων των εσωτερικών παραγόντων μάθησης και των εξωτερικών ερεθισμάτων δεν είναι πάντοτε ομαλή. Για τον J. Piaget, η μάθηση και η γνωστική ανάπτυξη ανακύπτει από τη γνωστική σύγκρουση, ή αλλιώς τη διατάραξη των εσωτερικών δομών και των πεποιθήσεών τους, πριν επέλθει το στάδιο ή αλλιώς η κατάσταση της αφομοίωσης και της εξισορρόπησης. Προφανώς, η διατάραξη στις γνωστικές δομές δεν μπορεί να είναι έντονη. Διαφορετικά, οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να αφομοιώσουν. Οι πληροφορίες πρέπει να έχουν κατανοηθεί (αφομοιωθεί) για να προάγουν γνωστική συμμόρφωση.

Για τον J. Piaget, οι μαθητές κατέχουν κάποιες έννοιες, οι οποίες δεν είναι εγγενείς, αλλά έχουν αποκτηθεί μέσω των εμπειριών τους και το περιβάλλον των μαθητών. Η επεξεργασία των εννοιών γίνεται σύμφωνα με τις επικρατούσες εσωτερικές, νοητικές

και αναπτυξιακές δομές κάθε μαθητή. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των πληροφοριών, οι μαθητές αντλούν νόημα από το περιβάλλον τους και οικοδομούν γνώση σύμφωνα με τις τρέχουσες δυνατότητές τους.

4.2.3 Συνάφεια του Προγράμματος με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών.

Οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν στην εξωδίδακτική πρωτοβουλία «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) (Υπό) ευθυγραμμίζονται με τις δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτηθούν από τους μαθητές της Ελλάδας, της Αυστραλίας και της Βικτώριας σύμφωνα με τα εθνικά Αναλυτικά Προγράμματα και τα γνωστικά αντικείμενά τους.⁸

α) Ευθυγράμμιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αυστραλίας και της Βικτώριας

Όπως θα αναλυθεί στο Κεφάλαιο που αφορά στο μακροπεριβάλλον ελληνομάθειας, (Υπό) κάθε πολιτεία και επικράτεια της Αυστραλίας διαθέτει το δικό της Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όμως, η χώρα διαθέτει επίσης και ένα Αυστραλιανό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το τελευταίο, προβλέπει οκτώ (8) βασικά πεδία μάθησης (key learning areas): αγγλική γλώσσα, μαθηματικά, θετικές, ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, ξένες γλώσσες, τεχνολογία, φυσική αγωγή και τέχνες, και τρεις βασικές (3) προτεραιότητες. Οι προτεραιότητες αφορούν: την ιστορία και τον πολιτισμό των Αβορίγινων, την Ασία και τη δέσμευση της Αυστραλίας στην Ασία, και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Κάθε πεδίο μάθησης πρέπει να καλλιεργεί στους μαθητές επτά (7) γενικές ικανότητες (general capabilities): εγγραμματισμό, μαθηματική σκέψη, δεξιότητες επικοινωνίας και Πληροφορίας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, κοινωνικών και

⁸ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Αναλυτικά Προγράμματα χωρών, διδακτικά αντικείμενα και συνάφεια με το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)

διαπροσωπικών δεξιοτήτων, κατανόηση ζητημάτων ηθικής και διαπολιτισμική αντίληψη και κατανόηση (ACARA, 2022).

Σε αυτό το περιβάλλον, το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) καλλιεργούσε πολλές από τις δεξιότητες των διδακτικών αντικειμένων της Αγωγής του Πολίτη (Α΄ Γυμνασίου – Α΄ Λυκείου), των Ξένων Γλωσσών (γλωσσομάθεια) και των Νέων Ελληνικών (Γ΄ Γυμνασίου – Α΄ Λυκείου) που διδάσκονται οι μαθητές/τριες της Αυστραλίας στο πλαίσιο της πολιτικής LOTE (Υπό 2.1 και 9.2.2). Παράλληλα, το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) καλλιεργούσε πολλούς από τους στόχους και τις δεξιότητες του Βικτωριανού Αναλυτικού Προγράμματος στα διδακτικά αντικείμενα των Ανθρωπιστικών επιστημών και των Ξένων Γλωσσών (Υπό 9.2.2).

β) Ευθυγράμμιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελλάδας

Την ίδια στιγμή, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) καλλιεργούσε πολλές από τις δεξιότητες που προβλέπονται στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και στα γνωστικά αντικείμενα: της Νεοελληνικής Γλώσσας (Α΄ Γενικού Λυκείου - Γενικής Παιδείας), της Έκφρασης-Έκθεσης (Α΄ Γενικού Λυκείου-Γενικής Παιδείας), της Πολιτικής Παιδείας και των Εφαρμογών Πληροφορικής (Α΄ Γενικού Λυκείου - Γενικής Παιδείας, Μάθημα επιλογής).⁹

⁹ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Αναλυτικά Προγράμματα χωρών, διδακτικά αντικείμενα και συνάφεια με το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)

γ) Ευθυγράμμιση με το Πρόγραμμα IB Middle Years Program (MYP)

Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) ήταν σε αρμονία με τις Αρχές του IB Middle Years Program, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας έντεκα (11) ως δεκαέξι (16) ετών. Θεμελιωμένο σε τρεις (3) βασικούς πυλώνες, το MYP παρέχει τη δυνατότητα για ολιστική μάθηση, διαπολιτισμική συνείδηση και καλλιέργεια της εύστοχης, ευσύνοπτης έκφρασης στη μητρική γλώσσα των μαθητών που επιλέγουν το Πρόγραμμα και σε άλλες Ξένες γλώσσες.¹⁰ Κατηγοριοποιώντας τα διδακτικά αντικείμενα σε οκτώ (8) ομάδες μαθημάτων με κοινούς μαθησιακούς στόχους σε κάθε ομάδα, οι μαθητές/τριες ενός Προγράμματος MYP διδάσκονται: γλώσσα (μητρική), μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, ανθρωπιστικές επιστήμες, ξένες γλώσσες, τεχνολογία, φυσική αγωγή και καλλιτεχνικά, υπό την οπτική του παγκόσμιου γίνεσθαι (*global context*) και των επιμέρους θεματικών:

- Της ταυτότητας και των σχέσεων (π.χ σχέση με τον εαυτό μας και τους άλλους).
- Της θέσης στον τόπο και στο χρόνο (π.χ. προσωπική και συλλογική πορεία στο χρόνο, ιστορικά γεγονότα και αλλαγές μέσα από την τοπική και παγκόσμια οπτική).
- Της ατομικής και της πολιτισμικής έκφρασης (π.χ τρόπους δημιουργίας και έκφρασης ιδεών, πεποιθήσεων, προσωπικών και πολιτισμικών αξιών).
- Της καινοτομίας στην επιστήμη και στην τεχνολογία (π.χ αντίληψη για τον κόσμο και αλληλεπίδρασή με το φυσικό περιβάλλον).
- Της παγκοσμιοποίησης και της αειφορίας (π.χ αλληλεπίδραση των ανθρώπων

¹⁰ Το PYP (Primary Years Program) αφορά το δημοτικό σχολείο, ενώ το DP (Diploma Program) αντιστοιχεί στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου για περισσότερα βλ. <https://anatolia.edu.gr/el/highschool/gymnasio-lykeio/middle-years-programme> <προσπεράστηκε στις 22.04.2019>.

συστημάτων και οι επιδράσεις τους στην ανθρωπότητα και το φυσικό κόσμο)
και

- ο Της ισοτιμίας και της ανάπτυξης (π.χ δικαιώματα και ευθύνες, ισότητα ευκαιριών και την ειρηνική συνύπαρξη στο πλαίσιο των παγκόσμιων σχέσεων).¹¹

Υπό αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018) ικανοποίησε πολλούς από τους στόχους του πεδίου της: Μητρικής γλώσσας, αφού δημιούργησε δυνατότητες για βιωμένες εμπειρίες, αναδεικνύοντας τα βασικά ζητήματα της ταυτότητας, της ατομικής και της πολιτισμικής έκφρασης και της θέσης των μαθητών στον τόπο και στον χρόνο.¹²

δ) Ευθυγράμμιση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Δια Βίου Μάθησης

Το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018) και οι στόχοι του (Υπό) διέπονται από τη φιλοσοφία των ευρωπαϊκών στρατηγικών για την εκπαίδευση και τις δεξιότητες των μαθητών τον 21^ο αιώνα, όπως εκφράζεται στο «Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες και τη Δια βίου Μάθηση» (2006) και αφορούν στη (ν): επικοινωνία στη μητρική γλώσσα (Βασική ικανότητα 1), ψηφιακή ικανότητα (Βασική Ικανότητα 4), στις μεταγνωστικές δεξιότητες (Βασική ικανότητα 5), στην ικανότητα του Πολίτη (Βασική ικανότητα 6) και στην ικανότητα πολιτιστικής επίγνωσης και έκφρασης (Βασική ικανότητα 8).

¹¹<https://anatolia.edu.gr/el/highschool/gymnasio-lykeio/middle-years-programme> <προσπεράστηκε στις 22.04.2019>.

¹² Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ:** Αναλυτικά Προγράμματα χωρών, διδακτικά αντικείμενα και συνάφεια με το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας» (2016-2018).

4.2.4 Ο χρόνος και η διάρκεια των διαδικτυακών συναντήσεων (2016-2018)

Κατά την πιλοτική περίοδο, οι διαδικτυακές συναντήσεις ανάμεσα στον Μέντορα και στον μαθητευόμενο σε μία βάση ένα-προς-ένα (1:1) γίνονταν στα Ελληνικά, μία φορά την εβδομάδα, για περίπου 40-50 λεπτά. Συνολικά, οι συνεδρίες που είχαν υπολογιστεί ήταν δεκατέσσερις. Η διαδικτυακή επικοινωνία των μαθητών γινόταν με τρόπο σύγχρονο, σε πραγματικό χρόνο, και ημιδομημένο (Τριδήμα, 2021).

4.2.5 Η ηλικία των μαθητών Μεντόρων και Μαθητευόμενων (2016-2018).

Ανάμεσα σε Μέντορα και Μαθητευόμενο υπήρχε μία ηλικιακή διαφορά της τάξεως του ενός έτους, ενθαρρύνοντας τη λογική των διαηλικιακών μεντορικών προγραμμάτων (Υπό 3.2.23), σύμφωνα με την οποία ο μεγαλύτερος σε ηλικία μαθητής αποτελεί πρότυπο. Με την συμμετοχή του Alphington Grammar, η διαφορά ηλικίας ανάμεσα σε Μέντορα και Μαθητευόμενο υπήρξε μεγαλύτερη του ενός έτους, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι μαθητές της Α΄ Λυκείου του Alphington Grammar. Έτσι, αξιοποιήθηκαν οι μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου/Year 7 στο ρόλο του Μαθητευόμενου (Βλ. Εικόνα 5).

Εικόνα 5: Οι μαθητές του Alphington Grammar και η υπεύθυνη εκπαιδευτικός (Μελβούρνη)



Πηγή: Αρχειακό υλικό της γράφουσας

4.2.6 Τα κριτήρια επιλογής των ηλικιακών κατηγοριών των μαθητών/τριων (2016-2018).

Η επιλογή μαθητών της Α΄ Λυκείου και της Γ΄ Γυμνασίου πραγματοποιήθηκε με κριτήριο το γεγονός ότι οι μαθησιακές απαιτήσεις στις εν λόγω τάξεις είναι λιγότερες, εν συγκρίσει με τις απαιτήσεις των τάξεων αποφοίτησης του ελληνικού και αυστραλιανού Λυκείου. Την ίδια στιγμή, η επιλογή των ηλικιακών κατηγοριών των μαθητών της Ελλάδας και της Διασποράς πραγματοποιήθηκε με κριτήριο το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ελληνικής καταγωγής εγκαταλείπει το ελληνικό σχολείο στην Γ΄ Γυμνασίου για να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις

του αυστραλιανού (Υπό 9.6). Σε αυτό το πλαίσιο, ήταν επιθυμία να αποτελέσει το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) κίνητρο καταπολέμησης της σχολικής διαρροής.

4.2.7 Οι «ρόλοι» και οι υποχρεώσεις των μαθητών/τριων (2016-2018).

Οι ρόλοι των Μεντόρων και των Μαθητευόμενων ήταν οριοθετημένοι με σαφήνεια στο υπό συζήτηση διαδικτυακό πρόγραμμα, όπως ορίζεται στα αντίστοιχα «παραδοσιακά» προγράμματα μεντορείας (Υπό 3.2.22). Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, ρόλος του Μέντορα ήταν η καλλιέργεια της επιθυμίας στον μαθητευόμενο για ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, αποφεύγοντας οποιαδήποτε προβολή του γλωσσοδιδακτικό προτύπου του φυσικού ομιλητή, και δημιουργώντας τις κατάλληλες ευκαιρίες. Ρόλος του μαθητευόμενου ήταν να καλλιεργήσει το ενδιαφέρον του Μέντορα για την Αυστραλία, λειτουργώντας ως «πρεσβευτής» της χώρας και καταρρίπτοντας στερεότυπα (Τριδήμα, 2021).

4.2.8 Το προφίλ των μαθητών/τριών (2016-2018).

Κατά τη διετή εφαρμογή του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) όλοι οι Μέντορες ήταν γεννημένοι και μεγαλωμένοι στην Ελλάδα. Φοιτούσαν σε σχολείο της Ελλάδας (Υπό 4.1.3), η ελληνική ήταν η μητρική γλώσσα τους, και στην πλειονότητά τους ήταν θηλυκού γένους (Τριδήμα, 2021). Για το σύνολο, η μεντορεία, η φιλία και η αίσθηση της προσφοράς αποτελούσαν πολύ σημαντικές αξίες, επιβεβαιώνοντας όλες τις σχετικές έρευνες για τις προτεραιότητες των νέων (Carlisle et al. 2018).

Οι νέοι της Διασποράς, οι οποίοι μετείχαν στην πρωτοβουλία ως Μαθητευόμενοι, ήταν δίγλωσσοι. Η σχέση τους με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό (Υπό

5.2.1α) και η αίσθηση περί «ελληνικότητας» (**Υπό 5.2.1β)** ανταποκρίνονταν στο προφίλ των Ελληνικής καταγωγής εφήβων της τρίτης γενιάς. Στην πλειοψηφία τους αγαπούσαν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Αρκετοί μαθητές είχαν κάποια φυσική συστολή, όταν μιλούσαν Ελληνικά, γεγονός που οφείλονταν στην προφορά και στα λάθη που ένοιωθαν ότι έκαναν κατά την επικοινωνία (Βλ. Εικόνα 6).

Εικόνα 6: Οι μαθητές των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης (Σχολικό έτος 2016-2017) (Βικτώρια)



Πηγή: Αρχειακό υλικό της γράφουσας

4.2.9 Το εκπαιδευτικό υλικό της πιλοτικής εφαρμογής (2016-2018).

Κατά την περίοδο της πιλοτικής εφαρμογής, η επικοινωνία ανάμεσα σε Μεντόρα και Μαθητευόμενο ήταν ημιδομημένη (*semi structured*) για να διασφαλιστεί: α) η εκπαιδευτική φύση του εγχειρήματος και β) η καταγραφή της προόδου των μαθητών της Διασποράς κατά τις διαδικτυακές συνομιλίες υπό τις Αρχές του Εποικοδομισμού (Υπό 4.2.2).

α) Τα Φύλλα Εργασίας (ή «Ημερολόγια») για τις ημιδομημένες διαδικτυακές συναντήσεις.

Για τις ημιδομημένες διαδικτυακές συναντήσεις των εφήβων, το εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» είχε τη μορφή Φύλλων Εργασίας με γλωσσικές ασκήσεις και δραστηριότητες επιπέδου B1 (Τριδήμα, 2020). Στους μαθητές της πρωτοβουλίας, τα Φύλλα Εργασίας ήταν γνωστά ως «Ημερολόγια» (Βλ. Εικόνα 7).

β) Η δομή και η θεματολογία των Φύλλων Εργασίας (ή «Ημερολογίων»)

Τα Φύλλα Εργασίας ή αλλιώς τα «Ημερολόγια» περιείχαν οδηγίες προς τους Μέντορες και τεχνικές ενίσχυσης για τους μαθητές της Διασποράς, ώστε να αξιοποιηθεί το γλωσσικό υπόβαθρο των ομογενών στα Ελληνικά, και να διατηρεί η αυτοπεποίθησή τους (Χατζηδάκη, 2016: 70-95). Με δεδομένο ότι για τον L. Vygotsky (Υπό), οι μαθητές μαθαίνουν με αφορμίσεις, ερεθίσματα και περιεχόμενο που έχει νόημα για τα ίδια και τις εμπειρίες τους, οι περισσότερες οδηγίες των Φύλλων Εργασίας παρότρυναν τους μαθητές να κάνουν χρήση των εποπτικών μέσων των «Ημερολογίων» (π.χ. φωτογραφιών). Επίσης, τους παρότρυναν να παράξουν υλικό σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, επιτρέποντας τη δόμηση εμπειριών μέσω της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης (Υπό). Η θεματολογία των Φύλλων εργασίας αφορούσε στα κοινά ενδιαφέροντα των εφήβων (π.χ. ταξίδια, αθλητισμό κτλ.) (Βλ. Εικόνα 7).

Η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών της Διασποράς και των διαπολιτισμικών πεποιθήσεων των Μεντόρων γίνονταν από τους μαθητές που μετείχαν στην πρωτοβουλία, μέσω της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης (Υπό). Η δομή των Φύλλων εργασίας ή αλλιώς των «Ημερολογιών» για τις διαδικτυακές συνομιλίες των μαθητών σε μία βάση ένα-προς-ένα (1:1) είχε σχεδιαστεί προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν ενεργό ρόλο στην μάθησή τους, καταγράφοντας τις αντιλήψεις τους για την πορεία των συνομιλιών, θέτοντας στόχους και αξιολογώντας την πρόοδο επίτευξής τους (Dale H. Schunk, 2010). Όλα τα Φύλλα Εργασίας ή τα «Ημερολόγια» είχαν σχεδιαστεί με σκοπό την ισότιμη προβολή των πολιτισμών των δύο χωρών και με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και της διπολιτισμικότητάς (Υπό 3.2.14 και 3.2.15) (Δαμανάκης, 2007: 227).

Εικόνα 7: Δείγμα δραστηριότητας του Φύλλου Εργασίας «Ημερολόγια» (2016-2018)

1^η Δραστηριότητα: Διάρκεια 15΄

(5΄) Συζήτηση για τα νέα της εβδομάδας



(10΄) Αφόρμηση: Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Mentee μπορεί να έχει στη διάθεσή του φωτογραφικό υλικό, *video για την πόλη της Μελβούρνης*. Μπορεί εναλλακτικά να ετοιμάσει μια παρουσίαση (powerpoint) για την πόλη της Μελβούρνης και να την δείξει στον Mentee του.

Την ώρα που ο Mentee περιγράφει την πόλη της Μελβούρνης, ο Μέντορας μπορεί να σημειώνει λέξεις και εκφράσεις που δείχνουν την δυνατότητα του Mentee του για παραγωγή λόγου.



Πηγή: Αρχαιακό υλικό της γράφουσας

γ) Η αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού ελληνομάθειας.

Η θεματολογία και οι ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου των Φύλλων Εργασίας (ή των «Ημερολογίων») δεν αποτέλεσαν προϊόν πρωτότυπης εργασίας, αφού για την παραγωγή τους αξιοποιήθηκαν πολλά από τα σχολικά εγχειρίδια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως Δεύτερης (Υπό 3.2.10) που χρησιμοποιούνται από τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) (Υπό 9.4.4). Με τον τρόπο αυτό, τα Ημερολόγια παρείχαν στους μαθητές της Διασποράς ευκαιρίες επανάληψης και εξάσκησης. Παράλληλα, η αξιοποίηση γνώριμου εκπαιδευτικού υλικού βοήθησε τους μαθητές της Διασποράς να μετριάσουν το άγχος τους κατά την επικοινωνία (Τριδήμα, 2021).

δ) Ο συνολικός αριθμός των Φύλλων Εργασίας (ή αλλιώς «Ημερολογίων»).

Κατά την πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος, η διάρκεια του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) διαρκούσε συνολικά τέσσερις (4) μήνες περίπου, συνυπολογίζοντας τις σχολικές διακοπές και εορτές στην Ελλάδα και στην Αυστραλία. Προς αυτή την κατεύθυνση, είχαν σχεδιαστεί δεκατέσσερα (14) Ημερολόγια για δεκατέσσερες (14) διαδικτυακές συναντήσεις, σε μία βάση ένα-προς-ένα (1:1), κατά τα Σαββατοκύριακα.

4.2.10 Η καινοτομία του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018).

Το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) ήταν καινοτόμο, καθώς εισήγαγε το στοιχείο της εξ αποστάσεως αλληλεπίδρασης εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) στο πεδίο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ελληνομάθειας. Μελετώντας προσεκτικά το στοιχείο της καινοτομίας του Προγράμματος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το χαρακτηριστικό της μεντορείας μαθητών ένα-προς-ένα (1:1) δεν αποτελεί κάποια

πρωτοτυπία, αφού η Αμερική, η ΗΠΑ και ο Καναδάς προωθούν δια-ζώσης προγράμματα μεντορείας μαθητών ένα-προς-ένα (1:1) ήδη από τη δεκαετία του '80 (γνωστά ως στην αγγλική ως *Buddy systems*), με σκοπό: α) τη μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (bullying), β) τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και γ) τη διαχείριση της μετάβασης των μαθητών (*transitions*) (Du Bois et.al, 2002; Herrera, 2008). Η καινοτομία του Προγράμματος δεν συνίσταται επίσης στην αξιοποίηση της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ο όρος 'εξ αποστάσεως εκπαίδευση' χρησιμοποιείται ήδη από τη δεκαετία του '70. Ούτε συνίσταται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την εκμάθηση κάποιας γλώσσας. Τα πρώτα προγράμματα γλώσσας με τη βοήθεια του υπολογιστή αφορούσαν καταρχάς τη διδασκαλία της αγγλικής ως Ξένης ή Δεύτερης γλώσσας υπό την ομπρέλα Computer Assisted Language Learning (CALL).

α) Καινοτομία, Πρόγραμμα «ΔιαΛογος» και αναδυόμενες πρωτοβουλίες ελληνομάθειας

Στην Ελλάδα, εξ αποστάσεως προγράμματα για την εκμάθησης της ελληνικής υπήρχαν ήδη από τη δεκαετία '90. Αφορούσαν στην προώθηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, και ελάμβαναν χώρα είτε ανεξάρτητα από το συμβατικό σχολείο (π.χ. αυτοδύναμη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση) είτε στο πλαίσιο του συμβατικού σχολείου (π.χ. συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση). Ταυτόχρονα, υπήρχαν προγράμματα «ηλεκτρονικών αδελφοποιήσεων» ή «αδελφοποιήσεων σχολικών τάξεων του διαδικτύου» (Τσιμητάκης, 2006) με τη χρήση της τεχνολογίας για την αλληλεπίδραση των μαθητών με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αδελφοποίησης τάξης «*ΔιαΛογος*» (=Διαδικτυακός Λόγος), το οποίο υλοποιήθηκε την σχολική χρονιά 1998-1999 και 1999-2000 με πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, υπό το συντονισμό ομάδας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Αιγαίου), αποτελεί ένα εξ αυτών (Σκούρτου, 2002: 11-20). Οι εξ αποστάσεως πρωτοβουλίες σύγχρονης εκπαίδευσης: «*Οικάδε*» (1999-2013) «*ΟΔΥΣΣΕΑΣ*» (2000-2013), «*ΣΧΕΔΙΑ*» (2000) (Χαμπιαούρης κ.α., 2008; Αναστασιάδης, κ.α., 2010), καθώς επίσης και το Πρόγραμμα «*Ελληνόγλωσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Διασπορά*» (2011-2014), ύστερα από πρωτοβουλία του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, και χρηματοδότηση ευρωπαϊκών και εθνικών πόρων (Πρόγραμμα ΕΣΠΑ, Οριζόντια πράξη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση», 2007–2013, υλοποιούμενη σε συνέχεια των πρωτοβουλιών ΕΠΕΑΕΚ (Β΄ και Γ΄ΚΠΣ), και δη του Έργου «Παιδεία Ομογενών» (1997 ως το 2008) (Χατζηδάκη, 2016: 70-95; Δαμανάκης 2014α. σελ.39) αποτελούν ακόμη κάποιες πρωτοβουλίες.

Στις μέρες μας, ολοένα και περισσότεροι διεθνείς, εξω-παροικιακοί οργανισμοί και πλατφόρμες όπως είναι το Duolingo, η Italki και το Greek online, προσφέρουν εξ αποστάσεως προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, είτε σε ατομική βάση, είτε σε ομάδες μαθητών υπό την καθοδήγηση εκπαιδευμένων καθηγητών. Η καινοτομία όμως του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) έγκειται στον συνδυασμό της τεχνολογίας και της ένα-προς-ένα (1:1) αλληλεπίδρασης των εφήβων αφού: α) στα προγράμματα μεντορείας των αγγλοσαξονικών χωρών της δεκαετίας του '80, η ένα-προς-ένα (1:1) επικοινωνία των μαθητών γίνονταν δια ζώσης π.χ.

σχολική τάξη, βιβλιοθήκη και αθλητικές εγκαταστάσεις κ.α. ενώ β) στα εξ αποστάσεως προγράμματα εκμάθησης γλωσσών της δεκαετίας του '90 γινόταν:

α) ανάμεσα σε έναν ενήλικα εκπαιδευτικό της Ελλάδας και έναν μαθητή της Διασποράς,

β) ανάμεσα σε έναν ενήλικα εκπαιδευτικό της Ελλάδας ή της Διασποράς και πολλούς μαθητές της Διασποράς,

γ) ανάμεσα σε μαθητές μίας τάξης της Διασποράς και μαθητές μίας άλλης τάξης της Διασποράς, με την παρουσία-καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού, εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

β) Καινοτομία και «Ελληνόγλωσσα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ)

Το τελευταίο μοντέλο, η επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές μίας τάξης της Διασποράς και μαθητές μιας άλλης τάξης της Διασποράς, προτάθηκε από την πρωτοβουλία ορόσημο του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών («εφεξής Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ»), του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης για την «Ελληνόγλωσσα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» με την αξιοποίηση των τεχνολογιών σύγχρονης μετάδοσης και επικοινωνίας.

Με την παραδοχή ότι: α) η μάθηση εκτυλίσσεται σε γνωστικό και κοινωνικό – συναισθηματικό επίπεδο με τη δημιουργία συνθηκών άμεσης, σύγχρονης επικοινωνίας και τη δημιουργία συνθηκών, άμεσης, σύγχρονης επικοινωνίας και φιλικού κλίματος και β) οι τεχνολογίες σύγχρονης μετάδοσης κινητοποιούν τους μαθητές, το

Πρόγραμμα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ απευθύνονταν σε μαθητές ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής.

Προς αυτή την κατεύθυνση, προήγαγε ένα πολύ δυναμικό περιβάλλον μάθησης ενσωματώνοντας εργαλεία για: α) τη σύγχρονη χρήση της γλώσσας, β) την ασύγχρονη και γ) την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη γλώσσα – στόχο (Τσιμητάκης, 2006). Με τον τρόπο αυτό, το Πρόγραμμα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ οδηγούσε εκπαιδευτικούς και μαθητές σε διαδραστικές και πολυμεσικές δραστηριότητες γλωσσικής μάθησης και στη διαμόρφωση «Κοινοτήτων Μάθησης» (Υπό 3.2.21) (Σπαντιδάκης και άλλοι, 2015: 39-59).

Με βάση το σκεπτικό της πρωτοβουλίας του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ οι μαθητές/τριες: *«μετείχαν σε κοινότητες υπό το σχηματισμό σχολικής τάξης με στόχο το διαμοιρασμό και το μετασχηματισμό της γνώσης και τη συνεργατική επίλυση των προβλημάτων»* (Κούρτη-Καζούλλη, 2014: 229-265). Σύμφωνα με το σχεδιασμό του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, οι μαθητές/τριες της Διασποράς είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με μαθητές: α) μιας άλλης τάξης της Διασποράς, β) ενός άλλου σχολείου της Διασποράς, που βρίσκεται σε άλλη πόλη και χώρα. Ως συνέπεια, μια τάξη με μαθητές της Διασποράς της Αυστραλίας μπορούσε να επικοινωνήσει με μία άλλη τάξης της Διασποράς στην Αφρική. Επίσης, μία τάξη με μαθητές της Διασποράς μπορούσε να επικοινωνήσει με μία άλλη τάξη μαθητών στην Ελλάδα για τη δημιουργία ενός project. Η επικοινωνία και η δικτύωση γίνονταν με βάση: α) τις ηλικίες των μαθητών (10-18 ετών), β) το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, γ) τα κοινά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Στις «Κοινότητες Μάθησης», οι μαθητές/τριες της Διασποράς επικοινωνούσαν με γραπτά, πολυτροπικά κείμενα με ασύγχρονο τρόπο και σύγχρονο. Εκπαιδευτικοί και

μαθητές της Διασποράς αξιοποιούσαν τα πολλά πλεονεκτήματα της τηλεδιάσκεψης για να επικοινωνήσουν με τρόπο συνεργατικό και εξ αποστάσεως (Τσιμητάκης, 2006). Αξιοποιώντας την διαθεματική προσέγγιση, τις θεωρίες οικοδόμησης γνώσης, τη συνεργατική μάθηση και τη μέθοδο του project, οι μαθητές της Διασποράς προετοίμαζαν μία παρουσίαση (PPTs) σε ομάδες. Οι συνεργατικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών της πρωτοβουλίας του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ πραγματοποιήθηκαν με γνώμονα: την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών (τις γνώσεις τους για το θέμα), τη στοχοθεσία που είχε τεθεί, τα τεχνολογικά εργαλεία που έπρεπε να χρησιμοποιηθούν και τη συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην επιφορτιστούν με δραστηριότητες που θα απαιτούσαν επιπλέον χρόνο. Για την ολοκλήρωση των συνεργατικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες της Διασποράς είχαν στη διάθεσή τους περίπου ένα μήνα (Κούρτη- Καζούλλη, 2014: 229-265).

Πριν την υλοποίηση κάθε δραστηριότητας, οι μαθητές της Διασποράς πραγματοποιούσαν ομαδικές τηλεδιασκέψεις για να οργανώσουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Με την αποσαφήνιση του θέματος και των βημάτων, οι μαθητές της Διασποράς ξεκινούσαν την πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων ανάμεσα στις σχολικές τάξεις. Κατόπιν, εργάζονταν στο φυσικό χώρο της τάξης τους. Με την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές της Διασποράς παρουσίαζαν τις εργασίες τους σε τηλεδιασκέψεις. Συνολικά, οι τηλεδιασκέψεις των μαθητών διαρκούσαν περίπου μία ώρα.

Συνολικά, το τεχνολογικό περιβάλλον της πρωτοβουλίας του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ βασίστηκε στις αρχές του «Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής μάθησης» (ΣΔΜΓΜ) περιλαμβάνοντας τρία εργαλεία για το χρήστη: α) το φροντιστηριακό εργαλείο (*Tutorial CALL*) (το οποίο αναφέρονταν στη μορφοσυντακτική και λεξιλογική,

σημασιολογική διάσταση της γλώσσας, της ιστορίας και της ελληνικής ιστορίας, β) το κοινωνιο-γνωσιακό εργαλείο (*Socio-cognitive tool*) με το οποίο ο μαθητής ασκούσαν στη συγγραφή, κατανόηση και παραγωγή κειμένων και γ) το επικοινωνιακό εργαλείο ή κοινωνικοπολιτισμικό εργαλείο (*Computer-mediated communication CALL*) με το οποίο ο μαθητής χρησιμοποιούσε τη γλώσσα για να επικοινωνεί με τους άλλους μαθητές (Σπαντιδάκης και άλλοι, 2014: 39-55).

4.2.11 Τα παιδαγωγικά βήματα για την υιοθέτηση της καινοτομίας (2016-2018).

Το καινοτόμο στοιχείο του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) αποτέλεσε μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, διότι οι μαθητές της Διασποράς έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και γλωσσοδιδασκτικές ανάγκες. Καθώς μεγαλώνουν σε αγγλόφωνα περιβάλλοντα, οι μαθητές της Διασποράς έχουν ανάγκη από: περισσότερες ευκαιρίες επανάληψης και εξάσκησης, δομημένη ανάλυση και επεξήγηση εννοιών, συχνή χρήση εποπτικού υλικού και αργούς ρυθμούς στην εκφορά του προφορικού λόγου (Χατζηδάκη, 2016: 70-95).

Παράλληλα, οι μαθητές της Διασποράς έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση διότι μιλούν την ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, και ως έφηβοι χαρακτηρίζονται επίσης από φυσική συστολή. Συνολικά, αν και πολλοί νέοι αντιμετωπίζουν την μάθηση ως όχημα για προσωπική ανάπτυξη, έχοντας λιγότερες αναστολές από τους ενήλικες κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας, εντούτοις ντρέπονται όταν κάνουν λάθη (.....) (Χατζηδάκη, 2016). Αρκετοί μαθητές μπορεί να νοιώσουν άγχος αν τους ζητηθεί να πουν ή να γράψουν κάτι σε μια γλώσσα που μαθαίνουν ακόμη (Χατζηδάκη, 2015: 70-95).

Με αυτά τα δεδομένα, η θέσπιση μιας εξ αποστάσεως, ένα-προς-ένα (1:1) μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε εφήβους που δεν είχαν γνωριστεί στο παρελθόν είχε επαυξημένη δυσκολία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι: *«ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθούν τα προγράμματα μεντορείας εφήβων είναι διαμέσου της καλλιέργειας μιας ισχυρής, προσωπικής σχέσης ανάμεσα στον Μέντορα και τον μαθητευόμενο»* (Du Bois et.al, 2002) σχεδιάστηκαν μία σειρά από δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές της Ελλάδας και της Διασποράς να αναπτύξουν μία σχέση αλληλεπίδρασης, παρέχοντας ταυτόχρονα πολλές ευχάριστες, και χαρούμενες δραστηριότητες για κάθε συμμετέχοντα (Δαμανάκης, 2007: 209).

4.2.12 Η «Εκπαίδευση των Μεντόρων» (2016-2018).

Η βασικότερη δραστηριότητα θέσπισης μιας εξ αποστάσεως, ένα-προς-ένα (1:1) σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εφήβους της Ελλάδας και της Διασποράς αφορούσε στην «Εκπαίδευση των Μεντόρων». Η δράση διαρκούσε περί τους δύο μήνες (περίπου), και ελάμβανε χώρα στο σχολείο της Ελλάδας, κατά την Ευέλικτη Ζώνη. Λόγω της βαρύνουσας σημασίας που έφερε, η «Εκπαίδευση των Μεντόρων» γίνονταν με την αξιοποίηση πολλών οπτικοακουστικών εργαλείων και δραστηριοτήτων. Κάθε εργαλείο και δραστηριότητα εξυπηρετούσε διαφορετικό στόχο (Τριδήμα, 2021). Συνολικά όμως, το οπτικοακουστικό υλικό και οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί επεδίωκαν να ευαισθητοποιήσουν τους Μέντορες γύρω από την εκμάθηση της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και την πολυπολιτισμικότητα της Αυστραλίας, προβλέποντας για τους μαθητές της Ελλάδας εργασίες στη βιβλιοθήκη του σχολείου, ηλεκτρονική συμπλήρωση QUIZ αντιλήψεων διαπολιτισμότητας πριν τη συμμετοχή των μαθητών της Ελλάδας στην πρωτοβουλία και με την ολοκλήρωσή της, επισκέψεις

στην Πρεσβεία της Αυστραλίας στην Ελλάδα και επίσκεψη της Πρέσβειρας της Αυστραλίας στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (βλ Εικόνες: 8-11).

Εικόνα 8: Επίσκεψη Μεντόρων στην Πρεσβεία της Αυστραλίας (Ελλάδα)



Εικόνα 9: Επίσκεψη Μεντόρων στην Πρεσβεία της Αυστραλίας (Ελλάδα)



Πηγή: Αρχειακό υλικό της γράφουσας

Εικόνα 10: Επίσκεψη της Πρέσβειρας της Αυστραλίας στην Ελλάδα (Κολλέγιο Αθηνών - Κολλέγιο Ψυχικού Ε.Ε.Ι)



Εικόνα 11: Στιγμιότυπο από την ομιλία της Πρέσβειρας της Αυστραλίας στην Ελλάδα, στο Κολλέγιο Αθηνών - Κολλέγιο Ψυχικού Ε.Ε.Ι (Ελλάδα)



Πηγή: Αρχειακό υλικό της γράφουσας

4.2.13 Οι ενέργειες για το «ταιρίασμα» των μαθητών (2016-2018).

Η θέσπιση μιας εξ αποστάσεως, ένα-προς-ένα (1:1) σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εφήβους της Ελλάδας και της Διασποράς περιλάμβανε επίσης το λεπτομερή σχεδιασμό ενέργειας «ταιριάσματος» των Μεντόρων και των Μαθητευόμενων, όπως προβλέπεται στα ‘παραδοσιακά’ προγράμματα μεντορείας (Herrera et al, 2008; Dubois et al, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση, προέβλεπε κριτήρια, επιδιώκοντας την αποφυγή του ‘*free rider*’ φαινομένου. Ο όρος αναφέρεται για να περιγράψει τους μαθητές που ενεργούν ομορτυνιστικά, επιδιώκοντας με τη συμμετοχή τους ίδιον όφελος, και όχι τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, καταλαμβάνοντας περιστασιακά τη θέση ενός μαθητή/τριας που πραγματικά επιθυμεί να μετέχει στην πρωτοβουλία για την απόκτηση δεξιοτήτων (Υπό 8.17.3). Η ενέργεια «ταιριάσματος» διαρκούσε από μία έως και δύο εργάσιμες μέρες, και προέβλεπε την συμπλήρωση και την αποστολή ερωτηματολογίου «ταιριάσματος» ενδιαφερόντων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου της Διασποράς.

4.2.14 Η ομαδική έναρξη του Προγράμματος.

Την ίδια στιγμή, προβλέπονταν η διεξαγωγή ομαδικής εναρκτήριας διαδικτυακής συνάντησης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και στους εκπαιδευτικούς του Προγράμματος για να ανακοινωθούν τα «ζευγάρια», και να δημιουργηθεί το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές της Ελλάδας και της Διασποράς.

4.2.15 Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις ανατροφοδότησης των μαθητών της Διασποράς.

Η θέσπιση και η υποστήριξη μιας εξ αποστάσεως, ένα-προς-ένα (1:1) σχέσης αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εφήβους της Ελλάδας και της Διασποράς περιλάμβανε την πραγματοποίηση εβδομαδιαίων, διά ζώσης συναντήσεων ανατροφοδότησης με τους Μαθητευόμενους για την υιοθέτηση των απαραίτητων προσαρμογών και παρεμβάσεων (Βλ. Εικόνα 12 και 13).

Εικόνα 12: Οι μαθητές Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης στην ομαδική έναρξη (2016 - 2017) (Βικτώρια)



Πηγή: Αρχαικό υλικό της γράφουσας

Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις ανατροφοδότησης γίνονται στους χώρους των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της ΕΚΜ, με την παρουσία του Διευθυντή και της γράφουσας και τη χρήση ενός απλού ερωτηματολογίου αντιλήψεων των μαθητών της Διασποράς για την πορεία των συνομιλιών (Υπό 4.2.17).

Εικόνα 13: Οι μαθητές των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης κατά την ομαδική αξιολόγηση (2016-2017) (Βικτώρια)



Πηγή: Αρχειακό υλικό της γράφουσας

4.2.16 Ενέργειες ενδυνάμωσης της 1:1 μεντορικής σχέσης των εφήβων

Για τον μετριασμό της γεωγραφικής απόστασης και τον εμπλουτισμό της μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε μαθητές της Ελλάδας και της Διασποράς είχαν επίσης προβλεφθεί παιδαγωγικές παρεμβάσεις και δραστηριότητες που αφορούσαν στη(ν): διοργάνωση ταχυδρομικών αποστολών με παραδοσιακά αντικείμενα από την Αυστραλία στο σχολείο της Ελλάδας, αποστολή αλληλογραφίας ανάμεσα στα σχολεία π.χ. χριστουγεννιάτικες κάρτες την περίοδο των Χριστουγέννων και στην παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού με φορείς της παροικίας και οργανισμούς της Βικτώριας. Ενδεικτικά, μπορεί να αναφερθεί η παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού που παρήχθη με αφορμή την έκθεση: «*Η Οδύσσειά μας: Ιθακήσιοι της Μελβούρνης*» του Φιλανθρωπικού Συλλόγου των Ιθακήσιων της Μελβούρνης¹³ στο Μουσείο Μετανάστευσης της Βικτώριας (Βλ. Εικόνα 14-15).

Εικόνα 14: Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού για το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018), Μουσείο Μετανάστευσης (Βικτώρια)



¹³ Για περισσότερα βλ. **Παράρτημα III: Αρχαικό υλικό δημοσιότητας του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)**

Εικόνα 15: Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού για το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018), Μουσείο Μετανάστευσης (Βικτώρια)



Πηγή: Αρχειακό υλικό της γράφουσας

4.2.17 Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πιλοτικής φάσης (2016-2018).

α) Μαθητές/τριες

Όπως έχει αναφερθεί από την υλοποίηση της πρωτοβουλίας επωφελήθηκαν συνολικά **66** μαθητές/τριες πραγματοποιώντας **462** βιντεοκλήσεις μεντορείας (μέγιστος αριθμός) (Υπό). Από τις αξιολογήσεις των μαθητών της Διασποράς διαφάνηκε ότι το στοιχείο της διαδικτυακής μεντορείας σε μία βάση ένα-προς-ένα (1:1) αποτέλεσε:

- α) κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας,
- β) μέσο ενδυνάμωσης της ελληνικής ταυτότητας και μνήμης και
- γ) μέσο κατανόησης της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

Σύμφωνα με τα σχόλια ανατροφοδότησης των Μαθητευομένων, η διαδικτυακή μεντορική σχέση ένα-προς-ένα (1:1) τους επηρέασε θετικά, αλλάζοντας την αντίληψή τους γύρω από τη χρήση και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η αλλαγή ή/και μετατόπιση της αντίληψης των Μαθητευόμενων διαφάνηκε να δημιουργείται λόγω της αυτοπεποίθησης που απέκτησαν οι μαθητές της Διασποράς συνομιλώντας με τους Μέντορες στην χρήση της ελληνικής γλώσσας. Η φράση: *‘Κυρία, όταν μιλάω με τον μέντορά μου, νιώθω ότι ξέρω να μιλάω Ελληνικά’* που ειπώθηκε από μία μαθήτρια είναι ενδεικτική της παραπάνω αντίληψης (Μαθητής, 2017/18). Για μερικούς από τους μαθητές της Διασποράς, η θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα απέρρευε από το γεγονός ότι οι Μαθητευόμενοι συνομιλούσαν με τον Μέντορα τους χωρίς να ανησυχούν μήπως τους διορθώσει τους ή βαθμολογήσει για τα λάθη τους (Μαθητής, 2016/17). Με την εξ αποστάσεως μεντορική σχέση, οι Μαθητευόμενοι αντιλήφθηκαν τη δυναμική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας, την ταχύτητα με την οποία κάποιος/α μιλάει τη μητρική γλώσσα του/της και το πλούσιο λεξιλόγιο των Μεντόρων σχολιάζοντας συχνά ότι: *‘Τα Ελληνικά των συμμαθητών τους δεν ήταν τα ίδια με εκείνα που μιλούσε ο παππούς και η γιαγιά, αλλά καλύτερα και πιο μοντέρνα’*. (Μαθητής, 2017/18).

Στην πράξη, δεν υπάρχουν άλλα διαθέσιμα στοιχεία για την επίδραση της ένα-προς-ένα (1:1) μεντορικής σχέσης στη βελτίωση του επίπεδου γραμματικής ή πραγματολογίας των μαθητών της Διασποράς. Οι δειγματοληπτικές βιντεοσκοπήσεις των συνομιλιών, η αξιοποίηση ομάδων ετεροαναφοράς (*comparison groups*)- όπου κάποιοι μαθητές μετέχουν στην πρωτοβουλία ενώ άλλοι με παρόμοια χαρακτηριστικά δεν μετέχουν, ή αξιολογήσεις των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών πριν την έναρξη της πρωτοβουλίας και με την ολοκλήρωση της θα επέτρεπαν τη διεξαγωγή πιο

εμπεριστατωμένων παρατηρήσεων. Ωστόσο, κατά τη διετή υλοποίηση της πρωτοβουλίας, όπως ειπώθηκε, καμία από τις οι παραπάνω δράσεις δεν προβλέπονταν.

Σύμφωνα με τα σχόλια ανατροφοδότησης των μαθητευομένων (Υπό), η διαδικτυακή μεντορεία ένα-προς-ένα (1:1) αποτέλεσε μέσο ενδυνάμωσης της ελληνικής ταυτότητας και μνήμης τους, καθώς έδωσε την ευκαιρία να ανασύρουν μνήμες και εμπειρίες δημιουργώντας την «αίσθηση ενός κοινού ανήκειν». Πολλά «ζευγάρια» μαθητών ανακάλυψαν ότι είχαν επισκεφτεί κοινά μέρη στην Ελλάδα, γεγονός που τους οδήγησε να μοιραστούν κοινές εντυπώσεις, εμπειρίες και συλλογική ταυτότητα.

Για το σύνολο των ζευγαριών, το διαηλικιακό, μεντορικό σχήμα αποδείχθηκε πολύ σημαντικό ερέθισμα, καθώς ο Μέντορας λειτούργησε ως πρότυπο (role model) λόγω της διαφοράς ηλικίας και της δυνατότητας να μιλά με άνεση τα Ελληνικά. Στην περίπτωση του Alphington Grammar, όπου η διαφορά ηλικίας των Μεντόρων και των Μαθητευόμενων ήταν μεγαλύτερη (**Υπό 3.2.23**), το μεντορικό σχήμα ένα-προς-ένα (1:1) λειτούργησε διαφορετικά, αλλά εξίσου ενθαρρυντικά. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των μαθητών, η σχέση μεταξύ Μέντορα και μαθητευόμενου ήταν πιο προστατευτική και πιο καθοδηγητική, και η αλληλεπίδραση των εφήβων της Ελλάδας και της Διασποράς περιοριζόταν ‘αυστηρά’ στη θεματολογία του εκπαιδευτικού υλικού (**Υπό 4.2.9**). Κάποιοι Μαθητευόμενοι του Alphington Grammar πριν επικοινωνήσουν με τον μέντορά τους μελετούσαν το διαδικτυακό υλικό με τους γονείς τους.

Η αξιολόγηση κατέδειξε ότι τα πλεονεκτήματα του Προγράμματος δεν περιοριζόταν μόνο στους μαθητές των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής

Κοινότητας της Μελβούρνης. Για τους μαθητές της Ελλάδος, η πρωτοβουλία διαφαίνεται να καλλιέργησε: α) τις διαπολιτισμικές δεξιότητές τους και την ικανότητα προσαρμογής σε διεθνή περιβάλλοντα, β) το κίνητρο για την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας και γ) δεξιότητες ομαδικής συνεργασίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της διαπολιτισμικής αντίληψης των μαθητών/τριων του σχολείου της Ελλάδος, τα οποία χορηγήθηκαν πριν και μετά την υλοποίηση του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) (Υπό 4.2.12), αρκετοί Μέντορες εμπλούτισαν τις γνώσεις τους γύρω από τον πολιτισμό της Αυστραλίας, καταρρίπτοντας πολλά στερεότυπα και λανθασμένες αντιλήψεις. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, η διαδικτυακή πρωτοβουλία «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) αποτέλεσε ισχυρό ερέθισμα εξοικείωσης των μαθητών/ριων της Ελλάδος με τα χαρακτηριστικά της αυστραλιανής κοινωνίας. Για αρκετούς/ες, η εμπειρία συμμετοχής τους βοήθησε να καταπολεμήσουν τις εθνοκεντρικές και τις ευρωκεντρικές στάσεις των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας, της Πολιτικής Παιδείας που αφήνουν ανεξερεύνητες πολλές χώρες εκτός της Ε.Ε (Tridimas, 2020), και μετριάζουν το «διασπορικό έλλειμμα ενημέρωσης» (Δαμανάκης, 2004:51). Κάποιοι μαθητές του σχολείου της Ελλάδος, ένοιωσαν να συνδέονται βαθύτερα με την ελληνική, μητρική γλώσσα τους, συνειδητοποιώντας ότι για να τη «διδάξουν» σε κάποιο συμμαθητή τους έπρεπε να την κατανοήσουν ουσιαστικότερα (Μαθητής, 2018).

Οι περισσότερες αξιολογήσεις των μαθητών/τριων Μεντόρων κατέδειξαν ότι σχεδόν όλοι είχαν αναπτύξει δεξιότητες ομαδικής συνεργασίας λόγω της καθοδηγητικού ρόλου που είχαν αναλάβει. Ανέκδοτα στοιχεία του Προγράμματος καταδεικνύουν ότι η πρωτοβουλία βελτίωσε τις δεξιότητες ηγεσίας ή ομαδικής συνεργασίας των Μεντόρων (*leadership skills*), καθώς κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών οι μαθητές

Μέντορες ελάμβαναν πρωτοβουλίες, επέλυαν ζητήματα διευκολύνοντας τους συνομήλικους της Διασποράς. Ταυτόχρονα, οι μαθητές του σχολείου της Ελλάδας είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν δεξιότητες προσαρμογής σε διεθνή περιβάλλοντα, λόγω της σύγχρονης επικοινωνίας σε διαφορετικές ζώνες ώρας (*time zones*). Στο γνωστικό πεδίο, οι μαθητές του σχολείου της Ελλάδας είχαν τη δυνατότητα να πληροφορηθούν για την μετανάστευση των Ελλήνων και το έργο της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει κάποιες από τις ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο Στάσεων και Αντιλήψεων διαπολιτισμικότητας που χορηγήθηκε.

β) Γονείς

Η αξιολόγηση των γονέων κατά την πιλοτική φάση κατέδειξε την ευμενή στάση τους στην πρωτοβουλία διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια. Στην ερώτηση ερώτηση: «Πιστεύετε ότι το Πρόγραμμα πρέπει να συνεχιστεί ακόμη έναν χρόνο» το σύνολο των συνεντευξιζόμενων απάντησε θετικά αναδεικνύοντας τα πολλά πλεονεκτήματά της. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει κάποιες από τις ανέκδοτες δηλώσεις των γονέων της πρωτοβουλίας, και φανερώνει τις αντιλήψεις για το χαρακτήρα των οικογενειών για τα πλεονεκτήματα της πρωτοβουλίας.

Πίνακας 1: Ανέκδοτες δηλώσεις μαθητών της Διασποράς από την αξιολόγηση (2016-2018)

Ανέκδοτες δηλώσεις μαθητών της Διασποράς από την αξιολόγηση (2016-2018)	
Πεδίο Δεξιότητα	Δηλώσεις μαθητών
Διαπολιτισμικές δεξιότητές τους	Το πρόγραμμα προσφέρει μία ανεπανάληπτη εμπειρία και πολύ ξεχωριστή. Ο σκοπός του δεν είναι μόνο να βοηθήσουμε τα παιδιά από την Αυστραλία με τα ελληνικά τους, αλλά να κάνουμε φίλους και να μάθουμε για μία άλλη χώρα.
	Μου αρέσει πολύ που γνωρίζω έναν νέο πολιτισμό, αρκετά 'απομακρυσμένο' από αυτόν που στον οποίο εγώ έχω μεγαλώσει.

(intercultural skills)	Θεωρώ ότι οι συζητήσεις μου με την mentee μου έχουν συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην κατάρριψη αυτών των στερεοτύπων.
	Στο κομμάτι της προφοράς, αν και οι συζητήσεις μας γίνονταν στα Ελληνικά, όταν η mentee δυσκολευόταν έλεγε κάποιες λέξεις στα Αγγλικά, επιτρέποντάς μου να διακρίνω την ιδιαίτερη προφορά της στη γλώσσα.
	Μου έδειξε επίσης εικόνες από διάφορες μεγάλες πόλεις της Αυστραλίας, καταρρίπτοντας την ιδέα μου για την ύπαρξη μόνο του Sidney και της Μελβούρνης.
Διαπολιτισμικές δεξιότητες τους (intercultural skills)	Η τεράστια αγάπη της mentee μου για το κατοικίδιο της και τη φύση στην Αυστραλία μου έδειξε ότι τα καγκουρό δεν αποτελούν το μοναδικό κομμάτι της Αυστραλέζικης κουλτούρας.
Ομαδική συνεργασία (leadership skills/team work)	Πιστεύω πως το Πρόγραμμα ενισχύει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες ηγεσίας μου. Ο Μέντορας πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να αλληλοεπιδράσει με τον mentee του, να μπορεί να τον βοηθήσει και να δείξει ότι θέλει το καλό του και ότι είναι εκεί για ότι χρειαστεί με τελικό στόχο να δημιουργήσουν σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας και όλο αυτό εξαρτάται από τον mentora έτσι καταφέρνει να ενισχύσει τις δεξιότητες ηγεσίας του.
	Με βοήθησε το Πρόγραμμα γιατί παρακινώ την mentee μου, και την ενθαρρύνω να μιλάει στα Ελληνικά και να συνεχίσει να ασχολείται με την ελληνική κουλτούρα και μουσική, όπως ήδη κάνει.
	Πιστεύω πως πριν από το πρόγραμμα είχα στοιχεία ενός ηγέτη, δηλαδή συνήθως πάντα εγώ παίρνω πρωτοβουλίες σε οποιαδήποτε δραστηριότητα, οπότε όταν χρειάστηκε να τις χρησιμοποιήσω για να βοηθήσω τον μαθητή μου βγήκαν με φυσικό τρόπο. Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής μου είχε μπερδευτεί και είχε κολλήσει, τον καθοδήγησα στον σωστό τρόπο σκέψης, ώστε να μην του δώσω την απάντηση στην ερώτηση πάνω στο κείμενο, αλλά να μπορεί να δει μόνος του τα λάθη.
Πηγή: Αρχειακό υλικό της γράφουσας	

Πίνακας 2: Ανέκδοτες δηλώσεις γονέων της Διασποράς από την αξιολόγηση Μαθητών (2016-2018)

Ανέκδοτες δηλώσεις γονέων της Διασποράς από την αξιολόγηση Μαθητών (2016-2018)	
Γονείς/Σχολικό έτος	Δηλώσεις γονέων
Γονέας σχολικό έτος (2016-2017)	Το Πρόγραμμα αποτελεί ένα καινοτόμο και διαπροσωπικό πρόγραμμα.
Γονέας σχολικό έτος (2016-2017)	Το Πρόγραμμα αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο επικοινωνίας για τους μαθητές της Αυστραλίας.
Γονέας σχολικό έτος (2017-2018)	Το Πρόγραμμα δίνει την καταπληκτική ευκαιρία στο mentee να επικοινωνήσει στα Ελληνικά και να αντιμετωπίσει τη διαδικασία με σοβαρότητα.
Γονέας σχολικό έτος (2017-2018)	Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα ενισχύει την κληρονομιά και τη γλώσσα μας, είναι ένα πλεονέκτημα.
Γονέας σχολικό έτος (2017-2018)	Εκπληκτικό πρόγραμμα, ενδυναμωτικό και ενθαρρυντικό για τους μαθητές, καθώς τους δημιουργεί έναυσμα να μάθουν.
Γονέας σχολικό έτος (2016-2017)	Το Πρόγραμμα έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τη τρίτη γενιά Ελλήνων μεταναστών να διατηρήσουν την σύνδεσή τους με την Ελλάδα.
Γονέας σχολικό έτος (2016-2017)	Το Πρόγραμμα θα αποτελέσει τρομερό πλεονέκτημα και θα ωφελήσει τους μαθητές.
Γονέας σχολικό έτος (2016-2017)	Το Πρόγραμμα προωθεί σε σημαντικό βαθμό την ηγεσία και την επικοινωνία στα Ελληνικά.
Γονέας σχολικό έτος (2016-2017)	Το Πρόγραμμα αποτελεί μια καταπληκτική εμπειρία η οποία προωθεί τόσο τις ηγετικές δεξιότητες, όσο και την επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα.
Γονέας σχολικό έτος (2017-2018)	Θα είναι καταπληκτική ιδέα να συνεχιστεί το Πρόγραμμα, τον επόμενο χρόνο, όπου είναι δυνατό και ίσως όταν τα παιδιά μας είναι 15 ετών να μπορέσουν να ανταποδώσουν τη «χάρη» σε μικρότερης ηλικίας ελληνόπουλα, τρίτης γενιάς.
Γονέας σχολικό έτος (2017-2018)	Το Πρόγραμμα αποτελεί θαυμάσια ιδέα και πρέπει να συνεχιστεί, καθώς συνδέει τους μαθητές με την κληρονομιά τους.
Γονέας σχολικό έτος (2016-2017)	Θα ήθελα να δω το Πρόγραμμα να συνεχίζεται. Είναι μια θαυμάσια πρωτοβουλία για τα παιδιά που είναι Ελληνο – Αυστραλοί, να αναπτύσσουν και να μιλούν την Ελληνική γλώσσα.
Πηγή: Αρχειακό υλικό της γράφουσας	

γ) Εκπαιδευτικούς

Κατά την πιλοτική φάση υλοποίησης, δεν σχεδιάστηκαν εργαλεία αξιολόγησης της πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς. Από τη συνεργασία διαφάνηκε ότι η υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας ανάμεσα σε σχολεία που εδράζονται σε διαφορετικές χώρες αποτελεί ευκαιρία για τη διάχυση γνώσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γύρω από τα: διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, τις υπηρεσίες ελληνομάθειας και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Δεύτερης γλώσσας κτλ. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των σχολικών κοινοτήτων κατέδειξε ότι το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) δημιούργησε πολλά πλεονεκτήματα για τα συμμετέχοντα σχολεία, διαδίδοντας το έργο των σχολείων της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης στη σχολική κοινότητα του Ε.Ε.Ι (και το αντίστροφο).

Η παρουσίαση του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) στο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο «Προγράμματα Σπουδών» (06.05.2017), το οποίο είχε πραγματοποιηθεί στις εγκαταστάσεις του Κολλεγίου Αθηνών (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα), παράλληλα με την προβολή της πρωτοβουλίας στο ετήσιο Μαθητικό Πανηγύρι του σχολείου (σχολ. Έτος 2016-2017 & 2017-2018), τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από την Κοινότητα των Ιθακήσιων της Μελβούρνης και το Μουσείο Μετανάστευσης της Πολιτείας της Βικτώριας, και τη διοργάνωση επισκέψεων στις εγκαταστάσεις του Ε.Ε.Ι,¹⁴ κοινοποίησαν τις μακροχρόνιες προσπάθειες της ελληνικής παροικίας της Μελβούρνης για τη διάδοση της ελληνικής

¹⁴ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ**: Αρχαιακό Υλικό δημοσιότητας Προγράμματος «Μελβούρνη- Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018).

γλώσσας και πολιτισμού. Την ίδια στιγμή, διέδωσαν το έργο του Ε.Ε.Ι. στον ελληνισμό της Βικτόριας (Βλ. Εικόνα 16-17).

Εικόνα 16: Επίσκεψη του προέδρου της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης στο Ιδιωτικό σχολείο του Κολλεγίου Ψυχικού (Ελλάδα)



Πηγή: Αρχαικό υλικό της γράφουσας

Εικόνα 17: Επίσκεψη του προέδρου της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης στο Ιδιωτικό σχολείο του Κολλεγίου Ψυχικού (Ελλάδα)



Δ' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η πιλοτική υλοποίηση της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) (Υπό) παρείχε τη δυνατότητα πραγματοποίησης ζωτικών παρατηρήσεων γύρω από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ήταν απαραίτητο να αναθεωρηθούν, παράγοντας μία διαφοροποιημένη εκδοχή, ικανή να αποτελέσει ένα «ελάχιστο βιώσιμο προϊόν» και να ανταποκριθεί περισσότερο στις ανάγκες μελλοντικών «πελατών» και «χρηστών». Προς αυτή την κατεύθυνση, το **Κεφάλαιο 5** παρουσιάζει τις προδιαγραφές ή αλλιώς τα χαρακτηριστικά ενός «ελάχιστου βιώσιμου» εκπαιδευτικού προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) και συνεργασίας σχολείων Ελλάδας και Διασποράς στην μετά COVID-19 εποχή (**Υπό 5.1.1-5.13**). Η παρουσίαση θεμελιώνεται σε τρεις (3) υποθέσεις εργασίας με δεκατρία (13) βήματα υλοποίησης για τα σχολεία της Διασποράς και της Ελλάδας (**Υπό 5.1.4**).¹⁵

Οι προδιαγραφές σχεδιάστηκαν με γνώμονα την αντιμετώπιση των αναγκών των δυνητικών «χρηστών» (π.χ. μαθητών της Ελλάδας και της Διασποράς) και των «πελατών» (π.χ. γονέων της Ελλάδας και της Διασποράς) και τις αντιλήψεις για την ελληνομάθεια. Προς αυτή την κατεύθυνση, στο **Κεφάλαιο 5** της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση για ελληνομάθεια και αφορούν: α) στις δημογραφικές τάσεις στην πολιτεία της Βικτώριας (Υπό), β) στην πληθυσμιακή εικόνα ανά εθνική και εθνοτική ομάδα, γ) στις γλώσσες που μιλούνται στα νοικοκυριά της Βικτώριας και δ) στις επικρατούσες αντιλήψεις που υπάρχουν στην Αυστραλία για τη γλωσσομάθεια. Στο **Κεφάλαιο 6** παρουσιάζεται η μεθοδολογία των ποιοτικών συνεντεύξεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν για τον εμπλουτισμό των

¹⁵ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των Ποιοτικών Συνεντεύξεων.

προδιαγραφών ενός «ελάχιστου βιώσιμου προϊόντος» και την τελική διαμόρφωση του. Τέλος, στα **Κεφάλαια 7 και 8** παρουσιάζονται οι προκλήσεις και οι παρεμβάσεις που μπορούν να ανακύψουν από την αναθεωρημένη εκδοχή μιας πρωτοβουλίας διαδικτυακής συνεργασίας εφήβων ένα-προς- ένα (1:1) και σχολείων Ελλάδας και Διασποράς, ώστε να ικανοποιούν αποτελεσματικότερα οι νέες ανάγκες των μαθητών/τριων ελληνικής καταγωγής που μαθαίνουν την ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (**Υπό 3.2.10**).

5. ΕΠΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΕΛΑΧΙΣΤΟ, ΒΙΩΣΙΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΪΟΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΕΦΗΒΩΝ 1:1 ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (2020-2021)

Βασικό ζητούμενο της επανασχεδιαζόμενης πρωτοβουλίας «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) (**Υπό**) ήταν η δημιουργία νέων προδιαγραφών, ικανών να ανταποκριθούν στις αντικειμενικές ανάγκες των μαθητών της Ελλάδας και της ελληνικής Διασποράς με τρόπο μη πεπερασμένο (**Υπό**). Προς αυτή την κατεύθυνση, η ανατροφοδότηση των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών κατά την πιλοτική εφαρμογή (**Υπό 4.2.17**) αξιοποιήθηκε ως εισροή για τον νέο «Κύκλο Ζωής» της υπό συζήτησης εκπαιδευτικής προσπάθειας, όπως προβλέπει ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Βαθάκου, 2017: 71-129).

5.1 Αναθεωρημένη εκδοχή και νέα ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Συνολικά, η διαδικασία επανασχεδιασμού διήρκεσε περίπου τρεις μήνες. Η αναθεωρημένη εκδοχή θεμελιωνόταν στο τρίπτυχο: Τεχνολογία, αλληλεπίδραση εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) και ελληνομάθεια. Περιλάμβανε τρία (3) νέα ποιοτικά χαρακτηριστικά με το σκεπτικό τριών υποθέσεων εργασίας. Κάθε νέο χαρακτηριστικό

είχε οφέλη για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, και επέλυε πολλές από τις προκλήσεις της πιλοτικής περιόδου. Η αναθεωρημένη εκδοχή θα προσφέρονταν επικουρικά, ως «συμπληρωματικό» αγαθό, στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα των φορέων ελληνομάθειας (Υπό 9.5.2).

5.1.1 Χαρακτηριστικό και Υπόθεση εργασίας 1: Αδελφοποιήσεις ή/και οργανωμένες συνεργασίες σχολείων.

Κατά την πιλοτική περίοδο εφαρμογής της πρωτοβουλίας, η απουσία οργανωμένων ή αδελφοποιημένων σχέσεων ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς αποτέλεσε πρόκληση. Σε αυτό το πλαίσιο, η θέσπιση οργανωμένων σχέσεων ή αλλιώς αδελφοποιήσεων σχέσεων ανάμεσα στα σχολεία της Διασποράς και της Ελλάδας (Υπό 10.4) θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση κατά τον επανασχεδιασμό, αφού συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα, διασφαλίζοντας τη βιωσιμότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ενδεικτικά, στο αυστραλιανό κράτος οι αδελφοποιήσεις των αυστραλιανών σχολείων με σχολεία ή σχολικούς οργανισμούς του εξωτερικού αποτελούν εργαλείο άσκησης εξωτερικής πολιτικής (Υπό 10.2 και 10.2.3). Για την Ευρωπαϊκή Ένωση («εφεξής Έ.Ε») οι οργανωμένες σχέσεις σχολείων αποτελούν εργαλείο εξευρωπαϊσμού, και ‘διευκολυντής’ της ευρωπαϊκής ενοποίησης, εμβάθυνσης και διείσδυσης της Ένωσης στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών και δη, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οδηγώντας εκατοντάδες σχολεία ανά την Ευρώπη να αναπτύσσουν σχέσεις αδελφοποίησης σύμφωνα με τη νομοθεσία των κρατών-μελών της Ένωσης, ή «ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» υπό το πλαίσιο του *ERASMUS Plus* και του *e-twinning* (Υπό 10.6.2).

Αποτελώντας αντίβαρο στη γεωγραφική απομάκρυνση των σχολείων, η οποία περιορίζει τις δυνατότητες των σχολείων και την πρόσβαση των μαθητών σε πόρους, οι αδελφοποιήσεις σχολείων έχουν τη δυνατότητα να ‘μετριάζουν’ τις γεωγραφικές αποστάσεις και τις κοινωνικές ανισότητες διαχέοντας εκπαιδευτικούς, μαθησιακούς, διοικητικούς πόρους ανάμεσα στα μέλη των σχολικών κοινοτήτων. Στις αδελφοποιήσεις, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, καλλιεργώντας τη συστηματική συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των σχολείων και διαμοιραζόμενοι κοινά θέματα και προκλήσεις που απασχολούν τις σχολικές κοινότητες. Όταν οι αδελφοποιημένες σχέσεις σχολείων πραγματοποιούνται με σκοπό τη γλωσσομάθεια μέσω: α) της πραγματοποίησης μορφωτικών ταξιδιών και επισκέψεων και β) τη διοργάνωση βιωματικών δραστηριοτήτων ανάμεσα στα σχολεία, τότε ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική κατανόηση και την καλλιέργεια κοσμοπολιτικής αντίληψης, αφού κάθε σχολείο κατανοεί το περιβάλλον και τις συνθήκες λειτουργίας του αδελφοποιημένου σχολείου.

α) Αδελφοποιήσεις: Μέσο αυθεντικών, συνεργατικών εμπειριών

Εστιάζοντας το βλέμμα στα πλεονεκτήματα των αδελφοποιήσεων («ηλεκτρονικών» ή «παραδοσιακών») (Υπό 3.2.20-3.2.21), οι οργανωμένες σχέσεις σχολείων αποτελούν μέσο για αυθεντικές, συνεργατικές εμπειρίες γλωσσομάθειας. Οι συνεργασίες των σχολείων που πραγματοποιούνται για την εκμάθηση γλωσσών, και περιλαμβάνουν φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, παρέχουν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα για ενεργητική συμμετοχή είτε αποδίδοντας το δικό τους νόημα στη διαδικασία (Porter, & Roberts, 1981), είτε συνδιαμορφώνοντας δράσεις με τους συμμαθητές τους (Van Lier, 1996; Benson, 1997), είτε βελτιώνοντας τον προφορικό λόγο τους και πολλές άλλες δεξιότητες (Van Lier, 1996).

β) Αδελφοποιήσεις: Εργαλείο διαπολιτισμικής αντίληψης

Οι αδελφοποιήσεις ή οι οργανωμένες σχέσεις σχολείων καλλιεργούν τη διαπολιτισμικότητα (Pryor, 1992). Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές που εκτίθενται σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες, φυλές και χώρες είναι περισσότερο δεκτικοί στις πολιτισμικές διαφορές και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων θεμελίωση διεθνών δικτύων (Pryor, 1992).

γ) Αδελφοποιήσεις: Εργαλείο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ανάπτυξης διεθνικών δικτύων

Στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας, οι αδελφοποιήσεις σχολείων επιτρέπουν την ανάπτυξη διεθνικών δικτύων που δύνανται να τροφοδοτήσουν την ανταλλαγή Βέλτιστων Πρακτικών ανάμεσα στα σχολεία Ταυτόχρονα, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω της ανταλλαγής υλικού, των νέων μεθοδολογιών και πρακτικών. Την ίδια στιγμή, οι αδελφοποιήσεις σχολείων δημιουργούν για τους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ανάπτυξης αμοιβαίας κατανόησης γύρω από: τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, επιτρέποντας την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης και δεξιοτήτων χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών (Pryor, 1992).

5.1.2 Χαρακτηριστικό και Υπόθεση εργασίας 2: «Εκπαίδευση – Εκπαιδευτικών».

Κατά την περίοδο της διετούς εφαρμογής του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) (Υπό 4.1-4.2.17) οι διαφορετικές εργασιακές νοοτροπίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Ελλάδας και της Διασποράς γύρω από την ελληνομάθεια, και οι διαφοροποιημένες διαδικασίες των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών αναδείχθηκαν ως προκλήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η αναθεωρημένη εκδοχή της

πρωτοβουλίας προέβλεπε την υλοποίηση δράσεων «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών», αναγνωρίζοντας παράλληλα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Κόμης, 1998) και την υλοποίηση προγραμμάτων γλωσσικής πολυμορφίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα εξ αποστάσεως, σύγχρονα, εκπαιδευτικά προγράμματα είναι αρκετά απαιτητικός, καθώς τις περισσότερες φορές είναι επιφορτισμένος με: τη διαχείριση της πλατφόρμας, την ανάρτηση εκπαιδευτικού υλικού, τη δημιουργία και τον προγραμματισμό τηλεσυναντήσεων (Κόμης, 1998) και τον σχεδιασμό ηλεκτρονικών μαθημάτων. Αναφορικά με το τελευταίο, η ανάπτυξη μαθημάτων μέσω διαδικτύου απαιτεί πολλαπλάσιο χρόνο του παραδοσιακού, καθώς η δυνατότητα ευελιξίας στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση είναι - εν συγκρίσει - μικρότερη από αυτή μίας παραδοσιακής τάξης. Έτσι, είναι απαραίτητο να προβλέπονται δράσεις «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» με στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις Νέες Τεχνολογίες για τον ευέλικτο σχεδιασμό διαδικτυακών μαθημάτων.

Η υλοποίηση ενεργειών «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» για τα εξ αποστάσεως προγράμματα ελληνομάθειας ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς είναι σημαντικό να αποτελεί προϋπόθεση υλοποίησης, καθώς οι εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών της Διασποράς είναι πολλές, και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα (**Υπό 3.2.10**) πρέπει να είναι σε θέση να τις αναγνωρίζουν και να προωθήσουν παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Ταυτόχρονα, η υλοποίηση ενεργειών «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» είναι σημαντικό να προβλέπεται ως προϋπόθεση εφαρμογής, καθώς το προφίλ των εκπαιδευτικών των χωρών υποδοχής και της Ελλάδας είναι εξαιρετικά ετερογενές, καθιστώντας δύσκολη την συνεργασία εκπαιδευτικών.

Ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως προγράμματος ελληνομάθειας οφείλει να εξετάζει: τη γλωσσική και την πολιτισμική πολυμορφία των μαθητών, τις απαιτούμενες δεξιότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, πέρα από την ιδιαιτερότητα του μέσου διδασκαλίας, τους επιδιωκόμενους στόχους και την χρονική διάρκεια μίας δραστηριότητας (Κόμης, 1998). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη Διασπορά, αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενής ομάδα (Damanakis, 2013: 380; Δαμανάκης, 2010: 31). Σε αδρές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί της Διασποράς διαχωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες, παρουσιάζοντας ετερογένεια και διαφοροποίηση συναρτήσει εργασιακών νοοτροπιών, αντιλήψεων ελληνομάθειας και επιπέδων τεχνολογικής επάρκειας. Η πρώτη κατηγορία, αφορά τους εκπαιδευτικούς ηλικιακής κατηγορίας 70-80 ετών. Η εν λόγω, έχει ολοκληρώσει το εξατάξιο γυμνάσιο στην Ελλάδα, κατέχει περιορισμένες γνώσεις ηλεκτρονικής τεχνολογίας, και είναι φορέας μιας σχετικά παραδοσιακής αντίληψης για την ελληνομάθεια. Η δεύτερη κατηγορία, περιλαμβάνει τους απόφοιτους ή τελειόφοιτους εκπαιδευτικούς πανεπιστημιακών τμημάτων Νέων Ελληνικών που διδάσκουν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Η εν λόγω κατηγορία πρεσβεύει πιο προοδευτικές αντιλήψεις γύρω από την ελληνομάθεια γύρω από την ελληνομάθεια και κατέχει γνώσεις υπολογιστών. Η τρίτη κατηγορία, είναι οι λεγόμενοι εκπαιδευτικοί των ημερήσιων, πρωϊνών σχολείων, πιστοποιημένοι από το Υπουργείο Παιδείας της Βικτώριας και με πάθος με τη διδασκαλία των Ελληνικών στα απογευματινά ή Σαββατιανά σχολεία. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία είναι οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας (Δαμανάκης, 2010:31,32). Οι εν λόγω εκπαιδευτικού είναι φορείς διαφορετικών εργασιακών εμπειριών από τους γηγενείς, με λίγες ή/και περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να προβλέπονται ενέργειες «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» όπου οι εκπαιδευτικοί των

χωρών καταγωγής και υποδοχής θα ενημερώνονται, θα εξοικειώνονται και θα εκπαιδεύονται για τις ανάγκες ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1).

5.1.3 Χαρακτηριστικό και Υπόθεση εργασίας 3: Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης (ΣΔΜ).

Μελετώντας την αξιολόγηση της πιλοτικής φάσης υλοποίησης του προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) (Υπό 4.1-4.2.17) και τις διαδικτυακές πρωτοβουλίες ελληνομάθειας των τελευταίων χρόνων (Υπό 4.2.10α), η αναθεωρημένη εκδοχή προβλέπει την υλοποίηση με την αξιοποίηση ενός εύχρηστου Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης (ΣΔΜ), το οποίο θα παρέχει δυνατότητες για τη δημιουργία, τη διανομή μαθησιακών πόρων, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών μερών.

Όπως θα αναφερθεί (Υπό 5.1.3) όλα τα εξ αποστάσεως προγράμματα υλοποιούνται με την υποστήριξη ειδικά διαμορφωμένων τεχνολογικών πλατφορμών και εργαλείων. Παράλληλα, όμως είναι ζωτική η ανάγκη της γενιάς Gen Z, γνωστή και ως «*internet native*» ή *digital natives*, για τις τεχνολογίες Web 2.0. καθώς τα έξυπνα κινητά και το διαδίκτυο υψηλής ταχύτητας τους συνοδεύουν από την πρώτη δεκαετία της ζωής τους (Eteron, 2021). Σε γενικές γραμμές, η γενιά Gen Z έχει μεγάλη άνεση στον συνδυασμό εικόνας, βίντεο και κειμένου (Eteron, 2012), και δεν μπορεί να φανταστεί τον κόσμο χωρίς το διαδίκτυο ή τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Για αυτό αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος της ημέρας στο διαδίκτυο, στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και στα εξεικονιστικά μέσα, όπως είναι το *Instagram* κτλ., προτιμώντας εξατομικευμένα ψηφιακά περιβάλλοντα, όπου συγχωνεύονται η ενημέρωση, η ψυχαγωγία και η κοινωνικοποίηση (Eteron, 2021).

5.1.4 Διάγραμμα Ροής Ενεργειών Αναθεωρημένης Εκδοχής Διαδικτυακού Προγράμματος Αλληλεπίδρασης Εφήβων «10+3» Βήματα (Flow Chart).

Τα βήματα και οι διαδικασίες που προβλέπονταν με την ενσωμάτωση των τριών (3) νέων χαρακτηριστικών αποτυπώθηκαν σε ένα εικονογραφημένο Διάγραμμα Ροής Ενεργειών το οποίο περιελάμβανε δεκατρία (13) βήματα υλοποίησης για τα σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς (Υπό 5.1.4) (Βλ. Εικόνα 18).

Το πρώτο βήμα, προσκαλεί τους Διευθυντές των σχολείων της Διασποράς και της Ελλάδας να επισκεφτούν την πλατφόρμα και να ενημερωθούν σχετικά με: την αναθεωρημένη πρωτοβουλία, τις υποχρεώσεις συμμετοχής των μαθητών, των εκπαιδευτικών για να αποφασίσουν την αναγκαιότητα (ή μη) συμμετοχής του σχολείου σε μία πρωτοβουλία διαδικτυακής εκπαίδευσης ένα-προς-ένα (1:1) εφήβων.

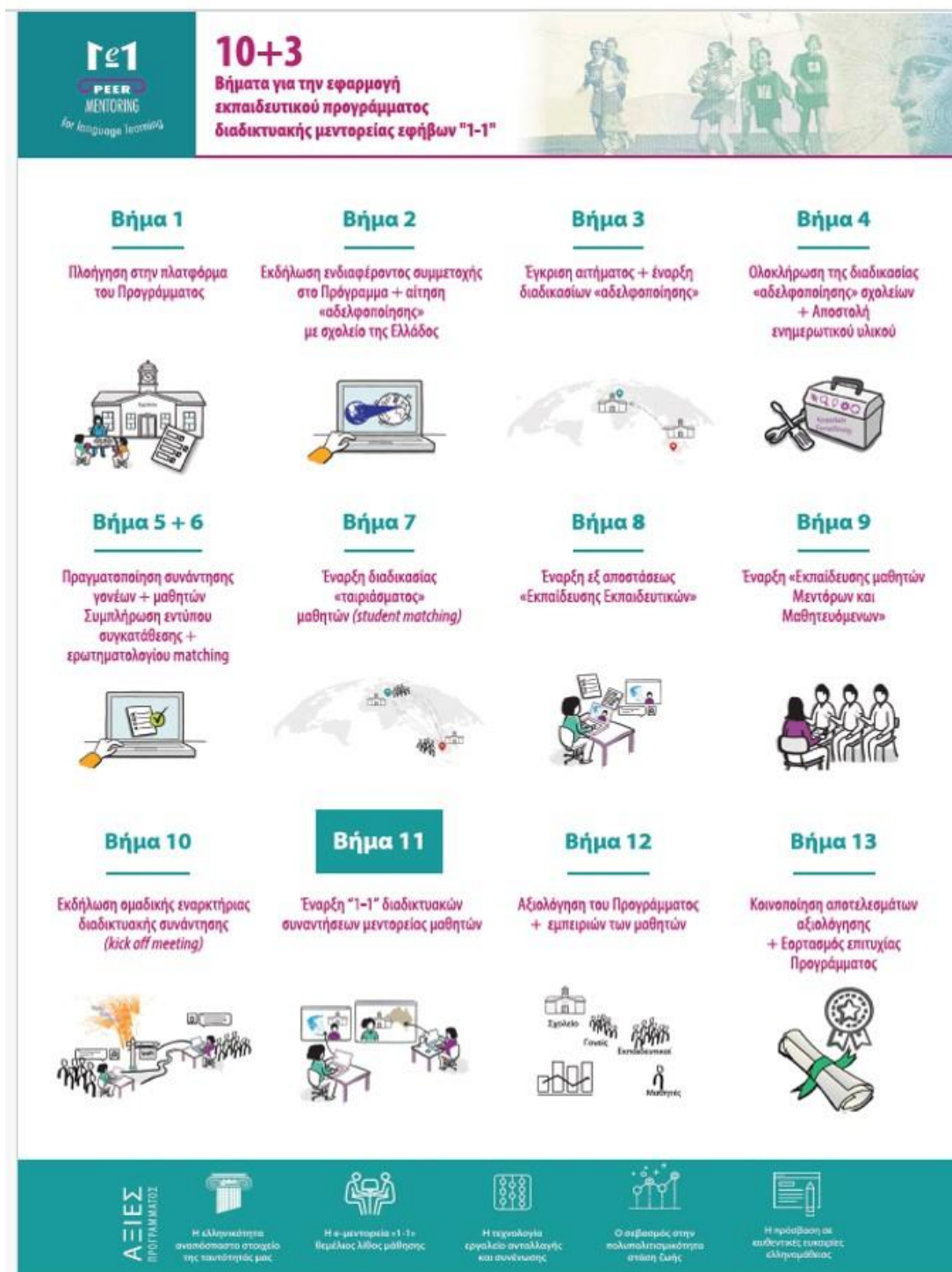
Το επόμενο βήμα προσκαλεί τους Διευθυντές των σχολείων της Διασποράς και της Ελλάδας να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για την πρωτοβουλία υποβάλλοντας αίτημα «αδελφοποίησης» ή συνεργασίας με σχολείο της Ελλάδας, ενώ το τρίτο βήμα αναφέρεται στις καθαυτές ενέργειες «αδελφοποίησης» των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς. Το τέταρτο βήμα της αναθεωρημένης εκδοχής προβλέπει ενέργειες αποστολής ενημερωτικού υλικού στη γονική και σχολική κοινότητα σχετικά με το παιδαγωγικό και το εκπαιδευτικό έργο. Το επόμενο κατά σειρά βήμα προβλέπει την πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων γονέων και μαθητών στο σχολείο της Διασποράς για την αποσαφήνιση ερωτήσεων και απαντήσεων (Q&A). Ακολούθως, προβλέπει ενέργειες εκδήλωσης συμμετοχής από τους γονείς της Διασποράς με τη συμπλήρωση ενός εντύπου πληροφορημένης συγκατάθεσης (*consent form*). Στο ίδιο βήμα, προβλέπεται η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου κοινών ενδιαφερόντων των μαθητών, αφού όσο αποτελεσματικότερο είναι το «ζευγάρι» ανάμεσα σε μέντορα

και μαθητευόμενο τόσο πιο αποτελεσματική είναι η παρέμβαση (Herrera, 2008; DuBois et al., 2005).

Με την υποβολή του ερωτηματολογίου «*ταιριάσματος*» από τους μελλοντικούς μαθητές των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς, ξεκινά το έκτο βήμα η διαδικασία «*ταιριάσματος*» ανάμεσα σε μέντορα και μαθητευόμενο. Με την επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας «*ταιριάσματος*» των μαθητών, ο σχεδιασμός προβλέπει στο όγδοο βήμα υλοποίησης της αναθεωρημένης πρωτοβουλίας την έναρξη δράσης «*Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*» για όλους τους λόγους που αναλύθηκαν.

Με την ολοκλήρωση του έβδομου και όγδοου βήματος ξεκινούν οι ενέργειες εκπαίδευσης των μαθητών της Διασποράς και της Ελλάδας για την αποτελεσματικότερη ανάληψη των ρόλων τους, όπως πραγματοποιήθηκε κατά την πιλοτική φάση του Προγράμματος «*Μελβούρνη-Αθήνα*» (2016-2018) **(Υπό 4.1-4.2.17)**. Στο δέκατο βήμα προβλέπεται η υλοποίηση ομαδικής εναρκτήριας διαδικτυακής συνάντησης, όπως οργανώθηκε κατά την πιλοτική περίοδο της πρωτοβουλίας, ενώ στο ενδέκατο ξεκινούν οι διαδικτυακές ένα-προς-ένα (1:1) συναντήσεις των μαθητών. Η μελλοντική εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού Προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) ολοκληρώνεται με τις ενέργειες ανατροφοδότησης των μαθητών, των γονέων και των επωφελούμενων της σχολικής κοινότητας για τη συλλογή Καλών Πρακτικών και διδαγμάτων (*lessons learned*) και την απονομή βεβαιώσεων συμμετοχής στους μαθητές των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς.

Εικόνα 18: Διάγραμμα Ροής Ενεργειών Αναθεωρημένης Εκδοχής Διαδικτυακού Προγράμματος Αλληλεπίδρασης Εφήβων «10+3» Βήματα (Flow Chart)



Πηγή: Σύλληψη - επεξεργασία της γράφουσας

5.1.5 «Πελάτες», «χρήστες» και τμηματοποίηση της αγοράς για τα εκπαιδευτικά προγράμματα ελληνομάθειας.

Με όρους αγοράς «δυνητικοί πελάτες» (Υπό 3.1.11) της αναθεωρημένης εκδοχής ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια είναι: οι γονείς 2ης και 3ης γενιάς, οι οποίοι ζουν, γεννήθηκαν και εργάζονται στην Αυστραλία (Υπό 5.2.1) και δαπανούν ποσά για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως Δεύτερη Γλώσσα (Υπό 3.2.10). Δυνητικοί «πελάτες» είναι επίσης οι νεομετανάστες γονείς, που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα, αλλά ζουν και εργάζονται εκτός της Ελλάδας λόγω της δημοσιονομικής κρίσης (2010-2018), και επιθυμούν να διατηρούν τα παιδιά τους ενεργούς δεσμούς με την Ελλάδα, δαπανών ποσά για υπηρεσίες ελληνομάθειας.

«Δυνητικοί πελάτες» της αναθεωρημένης εκδοχής ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια είναι επίσης οι παππούδες και οι γιαγιάδες που ανήκουν στην 1η γενιά Ελλήνων μεταναστών. Η συγκεκριμένη κατηγορία, επιθυμεί έντονα τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και ελληνικού πολιτισμού για να επικοινωνεί με την τρίτη γενιά μεταναστών. Με αυτό το σκοπό, επωμίζονται συχνά το οικονομικό κόστος των υπηρεσιών εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Πέρα όμως, από το κίνητρο της 1^{ης} γενιάς να επικοινωνεί με την τρίτη γενιά στην ελληνική γλώσσα, η μεγάλη εικόνα είναι ότι η ελληνική οικογένεια στο εξωτερικό λειτουργεί ως εκτεταμένη. Σε αντίθεση με τον ελλαδικό χώρο, όπου το μοντέλο που κυριαρχεί είναι της πυρηνικής οικογένειας, στην ελληνική Διασπορά συναντάται συχνότερα ο τύπος της εκτεταμένης. Ο εν λόγω τύπος, δεν απαντάται με την «κλασική έννοια», η οποία περιλαμβάνει τη συστέγαση τριών

γενεών, αλλά με την έννοια των ισχυρών δεσμών αλληλεγγύης των μελών των οικογενειών της ελληνικής Διασποράς λόγω των προκλήσεων της μεταναστευτικής εμπειρίας (Δαμανάκης, 2014^α).

Από την πλευρά της Ελλάδας, ως «δυνητικοί πελάτες» της πρωτοβουλίας θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι γονείς της χώρας, οι οποίοι επιθυμούν τη βελτίωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των παιδιών τους ως απόκριση στα διαπολιτισμικά ελλείμματα της εκπαίδευσης (**Υπό 2.7**). Ως «χρήστες» ή αλλιώς οι «καταναλωτές» της πρωτοβουλίας θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι νέοι της ελληνικής Διασποράς που επιζητούν τη βιωμένη εμπειρία στην εκμάθηση γλωσσών και πολιτισμών. Οι έφηβοι της Ελλάδας που επιζητούν την αλληλεπίδραση με συνομήλικους είναι επίσης «χρήστες» της πρωτοβουλίας.

Εστιάζοντας το βλέμμα στους γονείς και στους μαθητές της Διασποράς είναι σημαντικό να εντοπιστεί ότι οι εν λόγω κατηγορίες διαχωρίζονται σε υποκατηγορίες/υποομάδες (**Υπό 5.2.1**). Καμία κατηγορία δεν είναι ομοιογενής λόγω των διαφορετικών μεταναστευτικών εμπειριών τους, το βαθμό ένταξης τους θεσμούς της χώρας υποδοχής και την πιθανότητα παλιννόστησης. Κάθε κατηγορία «πελατών» και «χρηστών» έχει διαφορετικές ανάγκες συναρτήσει της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

Οι διαφοροποιημένες ανάγκες των «χρηστών» και των «πελατών» και των υποκατηγοριών τους είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, μέσω της διαδικασίας τμηματοποίησης της αγοράς ελληνομάθειας ώστε να ικανοποιούνται αποτελεσματικότερα. Η τμηματοποίηση της αγοράς πραγματοποιείται στην αναγνώριση των ιδιαίτερων δημογραφικών και

συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των ομάδων/κατηγοριών που: «λαμβάνουν αποφάσεις γύρω από την αγορά των προσφερόμενων υπηρεσιών ελληνομάθειας από επιχειρήσεις ή οργανισμούς» (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι φορείς εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας αντιλαμβάνονται την ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες προτιμήσεις των ομάδων/κατηγοριών «πελατών» και «χρηστών», ώστε να ικανοποιούνται με μεγαλύτερη ακρίβεια. Τα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης (**Υπό 9.4.4**) παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες εκμάθησης ελληνομάθειας, οργανώνοντας τμήματα διαφορετικών ταχυτήτων στα οποία φοιτούν αποκλειστικά νεομετανάστες μαθητές ή μαθητές της 3ης γενιάς. Οι ακόλουθοι πίνακες αποτυπώνουν τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων της Ελλάδας και της Διασποράς και των εφήβων (Πίνακας 3 - 9).

Πίνακας 3: Κατηγορία «Αγοραστής» – Δημογραφικά Γονέων Ελλάδας	
Όνομασία Ομάδας 1	Γονείς Ελλάδα
Ανάγκη	Απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων
Αγοραστής ή χρήστης	Αγοραστής
Κυρίαρχο Φύλο	Θήλυ
Ηλικία (από – έως)	35-50
Οικογενειακή κατάσταση	Μεσαία τάξη
Τόπος Κατοικίας	Ελλάδα
Εισόδημα	Μεσαίο προς Υψηλό
Σπουδές	Γ' βάρθμια Εκπαίδευση
Άλλο	
Πίνακας 4: Κατηγορία «Αγοραστής» – Δημογραφικά Γονέων Εξωτερικού 3ης Γενιάς	
Όνομασία Ομάδας 2	Γονείς εξωτερικού ελληνικής καταγωγής 3 ^{ης} γενιάς
Ανάγκη	Εκμάθηση πολιτισμού και βελτίωση προφορικού λόγου στα Ελληνικά και ενδυνάμωση της ελληνικής ταυτότητας
Αγοραστής ή χρήστης	Αγοραστής
Κυρίαρχο Φύλο	Και των 2 φύλων
Ηλικία (από – έως)	35-50
Οικογενειακή κατάσταση	Μεσαία τάξη

Τόπος κατοικίας	Αυστραλία (Βικτώρια)
Εισόδημα	Μεσαίο προς Υψηλό
Σπουδές	Γ΄βάθμια Εκπαίδευση
Άλλο	
Πίνακας 5: Κατηγορία «Αγοραστής» – Δημογραφικά Γονέων Εξωτερικού 1ης Γενιάς	
Ονομασία Ομάδας 3	Γονείς εξωτερικού ελληνικής καταγωγής 1 ^{ης} γενιάς
Ανάγκη	Επικοινωνίας (προφορικό λόγο) με τα εγγόνια ελληνικής καταγωγής (3 ^η και 4 ^η γενιά)
Αγοραστής ή χρήστης	Αγοραστής
Κυρίαρχο Φύλο	Θήλυ
Ηλικία (από – έως)	65 ετών και πάνω
Οικογενειακή κατάσταση	Μεσαία τάξη
Τόπος κατοικίας	Αυστραλία (Βικτώρια)
Εισόδημα	Μεσαίο προς Υψηλό
Σπουδές	Δευτεροβάθμια
Άλλο	
Πίνακας 6: Κατηγορία «Αγοραστής» – Δημογραφικά Γονέων Εξωτερικού Νεομεταναστών	
Ονομασία ομάδας 4	Γονείς εξωτερικού νεομετανάστες
Ανάγκη	Ελληνομάθεια και διατήρηση του επιπέδου των Ελληνικών των παιδιών τους (γραπτό και προφορικό επίπεδο) σε υψηλό επίπεδο
Αγοραστής ή χρήστης	Αγοραστής
Κυρίαρχο φύλο	Και των 2 φύλων
Ηλικία (από – έως)	35-50
Οικογενειακή κατάσταση	Μεσαία τάξη
Τόπος κατοικίας	Αυστραλία (Βικτώρια)
Εισόδημα	Μεσαίο προς Υψηλό
Σπουδές	Γ΄βάθμια Εκπαίδευση
Άλλο	
Πίνακας 7: Κατηγορία «Χρήστης» – Δημογραφικά Μαθητών της Ελλάδας	
Ονομασία Ομάδας 5	Μαθητές Ελλάδας – GenZ
Ανάγκη	Φιλία, εκμάθηση άλλων πολιτισμών και (πιθανή ανάγκη για βελτίωση του προφορικού λόγου στα Αγγλικά)
Αγοραστής ή Χρήστης	Χρήστης
Κυρίαρχο φύλο	Θήλυ
Ηλικία (από – έως)	Α΄ Λυκείου 16 ετών
Τόπος κατοικίας	Ελλάδα
Εισόδημα οικογενειακό	Μεσαίο προς Υψηλό
Σπουδές	Β΄ βάθμια Εκπαίδευση

Άλλο	
Πίνακας 8: Κατηγορία «Χρήστης» – Δημογραφικά μαθητών ελληνικής καταγωγής 3ης και 4ης Γενιάς	
Όνομασία Ομάδας 6	Μαθητές ελληνικής καταγωγής/Διασπορά 3 ^{ης} και 4 ^{ης} γενιάς – Gen Z
Ανάγκη	Φιλία και (πιθανή ανάγκη για βελτίωση του προφορικού λόγου στα Ελληνικά)
Αγοραστής ή χρήστης	Χρήστης
Κυρίαρχο φύλο	Και τα δύο φύλα
Ηλικία (από – έως)	Γ΄ Γυμνασίου 15 ετών
Τόπος κατοικίας	Βικτώρια
Εισόδημα οικογενειακό	Μεσαίο προς Υψηλό
Σπουδές	
Άλλο	

Πίνακας 9: Κατηγορία «Χρήστης» – Δημογραφικά μαθητών Νεομεταναστών	
Όνομασία ομάδας 7	Μαθητές ελληνικής καταγωγής νεομετανάστες
Ανάγκη	Φιλία και (πιθανή ανάγκη για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας σε υψηλό επίπεδο)
Αγοραστής ή χρήστης	Χρήστης
Κυρίαρχο φύλο	Θήλυ
Ηλικία (από – ως)	Γ΄ Γυμνασίου 15 ετών
Τόπος κατοικίας	Αυστραλία (Βικτώρια)
Εισόδημα οικογενειακό	Μεσαίο προς Υψηλό
Σπουδές	
Άλλο	

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει συνοπτικά τις ομάδες «πελατών» και «χρηστών» της αναθεωρημένης εκδοχής ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1), περιγράφοντας τις ανάγκες κάθε ομάδας και τα προβλήματα που επιλύει η αναθεωρημένη εκδοχή.

Πίνακας 10: Προβλήματα που επιλύονται ανά ομάδα «πελατών» και «χρηστών» στην αναθεωρημένη εκδοχή				
	Ομάδα Πελατών/ Επωφελούμενων	Πρόβλημα – Ανάγκη	Αγοραστής- Χρήστης	Πώς θα επιλυθεί το πρόβλημα με ποιο χαρακτηριστικό;

1.	Γονείς της Ελλάδας	Πρόβλημα: Παραδοσιακή διδασκαλία για την εκμάθηση ξένων γλωσσών	«Αγοραστής»	Διαδικτυακή πλατφόρμα + σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού για τη διάδραση των εφήβων
		Πρόβλημα: Αδυναμία πραγματοποίησης συχνών ταξιδιών στο εξωτερικό για την απόκτηση αυθεντικών εμπειριών γλωσσομάθειας λόγω κόστους		
		Πρόβλημα: έλλειμμα διαπολιτισμικής κατανόησης		
		Ανάγκη: γλωσσομάθεια και απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων		
2.	Γονείς του εξωτερικού	Πρόβλημα – Ανάγκη	«Αγοραστής»	Πώς θα επιλυθεί το πρόβλημα με ποιο χαρακτηριστικό;
2.1	Κατηγορία 1: μετανάστες γονείς της 2 ^{ης} και 3 ^{ης} γενιάς	Πρόβλημα: Αδυναμία επικοινωνίας των μαθητών στην ελληνική γλώσσα	«Αγοραστής»	Εύκολη πρόσβαση σε διαδικτυακή πλατφόρμα
		Πρόβλημα: Αδυναμία πραγματοποίησης συχνών ταξιδιών στην Ελλάδα για την καλλιέργεια της ελληνικής λόγω κόστους		
		Ανάγκη: Ελληνομάθεια και απόκτηση δεξιοτήτων-Ενδυνάμωση της		
				Δράση « <i>Εκπαίδευσης Μεντόρων/ Μαθητευόμενων</i> » 1:1 συνεδρίες αλληλεπίδρασης Σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού

		ελληνικής ταυτότητας		
2.2	Κατηγορία 2: νεομετανάστες γονείς (δημοσιονομικής κρίσης 2010)	Πρόβλημα: Αδυναμία ικανοποίησης των σχολείων της Διασποράς των αναγκών των παιδιών των Ελλήνων νεομεταναστών Ανάγκη: ελληνομάθεια και διατήρηση του επιπέδου των Ελληνικών των παιδιών των νεομεταναστών σε υψηλό επίπεδο	«Αγοραστής»	Διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό δύο ταχυτήτων «αρχάριοι» & «προχωρημένοι»
3	Μαθητές της Ελλάδας	Πρόβλημα – Ανάγκη Πρόβλημα: Αδυναμία προφορικής επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα Χαμηλές επιδόσεις στο listening + speaking Ανάγκη: Φιλία και (πιθανή ανάγκη για βελτίωση του προφορικού λόγου στα Αγγλικά)	«Χρήστες» «Χρήστες»	Πώς θα επιλυθεί το πρόβλημα με ποιο χαρακτηριστικό; Αντιστροφή ρόλων – μέντορα/ μαθητευόμενου «-1-1» συνεδρίες
4.	Μαθητές του εξωτερικού/ Διασποράς	Πρόβλημα – Ανάγκη	«Χρήστες»	Πώς θα επιλυθεί το πρόβλημα με ποιο χαρακτηριστικό;
4.1	(Υπό) Κατηγορία 1: νέοι ελληνικής καταγωγής 3 ^{ης} και 4 ^{ης} γενιάς	Πρόβλημα: Αδυναμία προφορικής επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα Ανάγκη: φιλία και (πιθανά βελτίωση προφορικού λόγου στα Ελληνικά+ Ενδυνάμωση της	«Χρήστες»	«-1-1» συνεδρίες Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού 1:1 συνεδρίες

		ελληνικής ταυτότητας)		
4.2	(Υπό) Κατηγορία 2: νεομετανάστες μαθητές (2010 δημοσιονομική κρίση)	Ανάγκη: φιλία	«Χρήστες»	«-1-1» συνεδρίες
5	Σχολεία	Πρόβλημα – Ανάγκη	«Αγοραστές»	Πώς θα επιλυθεί το πρόβλημα με ποιο χαρακτηριστικό;
5.1	Κατηγορία 1: Σχολεία της Ελλάδας (φυσικά πρόσωπα Διευθυντές & εκπαιδευτικό προσωπικό)	Ανάγκη: Καινοτομία και νέες εκπαιδευτικές δράσεις που προωθούν τη συνεργασία και την εξωστρέφεια σχολείων	«Αγοραστές»	Παροχή υπηρεσιών αδελφοποίησης και εύκολη πρόσβαση στο online διαδικτυακό πρόγραμμα 1:1
5.2	Κατηγορία 2: Σχολεία της Διασποράς (φυσικά πρόσωπα Διευθυντές & εκπαιδευτικό προσωπικό)	Πρόβλημα: Αδυναμία πραγματοποίησης οργανωμένων σχέσεων με σχολεία της Ελλάδας Πρόβλημα: Αδυναμία διαπολιτισμικής αντίληψης των εκπαιδευτικών της Ελλάδας	«Αγοραστές»	Παροχή υπηρεσιών αδελφοποίησης Δράση «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών»

5.2 Παράγοντες ζήτησης και ελληνομάθεια.

Εμβαθύνοντας στο προφίλ των δυνητικών «πελατών» και «χρηστών» της Διασποράς, οι επόμενες ενότητες αναλύουν τις αντιλήψεις τους περί εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, όπως απορρέουν από το ιστορικό της μετανάστευσης και της παλιννόστησής τους. Με ιδιαίτερη αναφορά: α) στα εισοδήματα των Ελλήνων της Διασποράς, β) στην επικρατούσα νοοτροπία γύρω από το ρόλο της γλωσσομάθειας, γ) στα δημογραφικά στοιχεία και στις πληθυσμιακές μεταβολές της πολιτείας της

Βικτώριας, οι επόμενες ενότητες εμβαθύνουν στους παράγοντες που καθορίζουν τη ζήτηση για τις υπηρεσίες ελληνομάθειας, αφού τα τελευταία χρόνια η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας παρουσιάζει πτωτική πορεία (Υπό 9.6). Ο συνολικός αριθμός των προγραμμάτων ελληνομάθειας που προσφέρονται από τα σχολεία της πολιτείας της Βικτώριας είναι μειωμένος (Υπό 9.6.1). Το ίδιο φαινόμενο συναντάται επίσης στις εγγραφές των μαθητών/τριων της Βικτώριας στα προγράμματα ελληνομάθειας (Υπό 9.6.1).

5.2.1 Η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας και το ιστορικό μετανάστευσης παλιννόστησης.

Το προφίλ των γονέων και των μαθητών της Διασποράς, και δη η κοινωνική και η οικονομική εδραίωση τους στην χώρα υποδοχής, η ανάγκη για παλιννόστηση και οι προσδοκίες των γονέων για την κοινωνική καταξίωση των παιδιών τους στη χώρα διαμονής, καθορίζουν τη ζήτηση των υπηρεσιών ελληνομάθειας.

A) Το προφίλ των νέων της Διασποράς

Στρέφοντας την προσοχή στους «χρήστες», οι σημερινοί νέοι της Διασποράς— όπως ειπώθηκε δεν αποτελούν ομοιογενής ομάδα (Υπό 2.6)—αλλά διαφοροποιούνται από τα ιστορικά και κοινωνικά υποκείμενα της προηγούμενης γενιάς Ελλήνων μεταναστών, καθώς γεννιούνται και κοινωνικοποιούνται από γονείς οι οποίοι γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Αυστραλία, ή από γονείς μικτής καταγωγής (Σιάνου-Κύργιου, 1998: 57-93). Ως εκ τούτου, βιώνουν τις διπολιτισμικές, διγλωσσικές συνθήκες μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κοινωνίας. Υπό αυτή την έννοια, οι νέοι της Διασποράς δεν έλκονται από την αίσθηση ότι οι ελλαδίτες Έλληνες και οι Έλληνες της Διασποράς μία «συναισθηματική και ιδεολογική κοινότητα» με κοινή «βιογενετική/ή

πολιτισμική καταγωγή» που αναπαράγονταν φαντασιακά για πολλά χρόνια με: α) την αξιοποίηση μηχανισμών εξιδανίκευσης και μυθοποίησης και β) την υποστήριξη παροικιακών και εκκλησιαστικών κοινοτήτων (Δαμανάκης, 2001: 25).

Σήμερα, οι σχέσεις των νέων της Διασποράς με τις παροικιακές κοινότητες είναι τυπικές, ενώ η «ελληνικότητα» ερμηνεύεται με την υιοθέτηση ποικίλων εκφράσεων, αφού οι εμπειρίες και οι αξίες τους διαμορφώνονται κυρίως από τον αγγλοσαξονικό πολιτισμό και οι αναμνήσεις τους από την Ελλάδα είναι ελάχιστες (Δαμανάκης, 2010: 28; Δαμανάκης, 2014^α:225). Σε αυτή τη βάση, οι όποιες αντιλήψεις περί κοινής πολιτισμικής ή/και βιογενετικής καταγωγής δεν είναι εύκολο να αναπαραχθούν ανάμεσα στους νέους της Διασποράς. Η περίπτωση των εφήβων, που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα, αλλά ζουν στην Αυστραλία, καθώς οι γονείς τους μετανάστευσαν κατά τη δημοσιονομική κρίση στην Ελλάδα, εμφανίζεται να είναι διαφορετική, αφού η εν λόγω κατηγορία διατηρεί μία βιωματική σχέση με την Ελλάδα και όχι φαντασιακή. Εντούτοις, η εν λόγω κατηγορία ενδιαφέρεται πρωτίστως για την ένταξη στην κοινωνία υποδοχής.

α) Η αίσθηση των νέων της Διασποράς περί «ελληνικότητας»

Αναλυτικά, οι νέοι της 3ης γενιάς 'ερμηνεύουν' την «ελληνικότητά» τους υιοθετώντας πολλαπλές και ποικίλες εκφράσεις. Οι περισσότερες ερμηνείες επηρεάζονται από την αυστραλιανή ταυτότητά τους. Εντούτοις, αν και η «ελληνικότητα» βιώνεται από τους νέους της Διασποράς με διαφορετικούς τρόπους, λόγω των διαφορετικών μεταναστευτικών εμπειριών και της φαντασιακής (ή μη), σχέσης με την Ελλάδα, ανάμεσα στους νέους υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία γύρω από τη συγκρότηση της «ελληνικότητας» ανάμεσα στους νέους της Διασποράς (Δαμανάκης, 2014^α: 225).

Το γεγονός δεν πρέπει να παραξενεύει. Στην Αυστραλία, η πεποίθηση ότι η γλώσσα κάθε εθνικής κοινότητας αποτελεί τον πυρήνα της πολιτισμικής έκφρασής της, αφού επιτρέπει την αναπαραγωγή συστημάτων αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών, είναι βαθιά εμπεδωμένη, και αποτέλεσε το βασικό «αφήγημα» των μεταναστευτικών κοινοτήτων σε σύνολο διαπραγματεύσεων με το αυστραλιανό κράτος (Υπό 10.1.2). Η διαπολιτισμική έκφραση, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και το αίσθημα του «ανήκειν» στον ελληνικό πολιτισμό αποτελούν κάποια κοινά στοιχεία των νέων. Η απόρριψη της γκετοποίησης και ενός εθνοκεντρικού τρόπου ζωής όπου μοναδική «μητέρα πατρίδα» είναι η Ελλάδα, αποτελούν ακόμη μερικά (Arvanitis, 2000; Arvanitis, 2004). Προ τριακονταετίας, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών (2001)», κατέδειξε ότι η ελληνική γλώσσα αποτελούσε ένα από τα ισχυρότερα σύμβολα ελληνικότητας, εθνικής υπερηφάνειας και εθνικής συνεκτικότητας, εν συγκρίσει με τις «θρησκευτικές πρακτικές/τελετές» και την «ελληνο-ορθόδοξη» θρησκεία (Δαμανάκης, 2001: 66).

β) Η χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους νέους της Διασποράς

Για να κατανοήσουμε τη σχέση των νέων της Διασποράς με την ελληνική γλώσσα θα πρέπει να κατανοήσουμε και τη σχέση ενός ατόμου με τη μητρική γλώσσα. Συνολικά, υπάρχουν τέσσερα (4) κριτήρια καθορισμού. Αρχικά, υπάρχει το κριτήριο της προέλευσης, το οποίο αφορά στην ηλικία κατά την οποία ένα άτομο εκτίθεται για πρώτη φορά στη δεύτερη γλώσσα. Όταν το άτομο μαθαίνει δύο γλώσσες μέχρι το τέλος της εφηβείας, τότε χαρακτηρίζεται ως πρώιμα δίγλωσσο. Όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην ενήλικη ζωή, τότε το άτομο αναγνωρίζεται από τους γλωσσολόγους ως όψιμα δίγλωσσο. Τόσο η όψιμη διγλωσσία όσο η πρώιμη αποτελούν περιπτώσεις διαδοχικής «διγλωσσίας», όπου η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσεται μετά την πρώτη. Στις

περιπτώσεις όπου το άτομο μαθαίνει δύο γλώσσες ταυτόχρονα από τη γέννησή του, τότε υπάρχει ταυτόχρονη «διγλωσσία» (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2019/2020). Το δεύτερο κριτήριο, αφορά στην ικανότητα και στην επάρκεια κάθε ατόμου στη γλώσσα, και χαρακτηρίζει ουσιαστικά δύο κατηγορίες δίγλωσσων μαθητών. Την κατηγορία των μαθητών με παθητική (δεκτική) «διγλωσσία», όπου το άτομο κατανοεί τη δεύτερη γλώσσα, προφορικά ή γραπτά, αλλά δεν μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά, και την κατηγορία των μαθητών με ενεργητική «διγλωσσία». Στην περίπτωση της ενεργητικής «διγλωσσίας», το άτομο κατανοεί και παράγει τη γλώσσα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2019/2020).

Το τρίτο κριτήριο, αφορά στη λειτουργία και στη δυνατότητα χειρισμού της γλώσσας στην καθημερινή ζωή. Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου ένας «δίγλωσσος» μαθητής χειρίζεται τη μία γλώσσα σε ορισμένες περιστάσεις της καθημερινότητας με μεγαλύτερη άνεση. Υπάρχουν όμως και ομιλητές, οι οποίοι μιλούν με μεγαλύτερη επάρκεια μία από τις γλώσσες στην καθημερινή ζωή, και ομιλητές που ομιλούν εξίσου ικανοποιητικά και τις δύο. Στην πρώτη περίπτωση, οι γλωσσολόγοι κάνουν λόγο για το φαινόμενο της κυρίαρχης διγλωσσίας, ενώ στη δεύτερη για το φαινόμενο της αμφιγλωσσίας ή αλλιώς αμφιδύναμη «διγλωσσία». Η τελευταία, διαφαίνεται να αποτελεί την ιδανική περίπτωση διγλωσσίας. Τέλος, το τέταρτο κριτήριο σχετίζεται με τη στάση του ατόμου στη γλώσσα και τους λόγους για τους οποίους διδάχθηκε τη γλώσσα π.χ. για σπουδές, εργασία κτλ. Σχετίζεται επίσης με τη στάση των μελών μιας ομάδας προς το άτομο που είναι «δίγλωσσο» (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2019/2020).

Καθώς οι νέοι της 3ης γενιάς μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα μικτών γάμων, όπου κυριαρχεί το μοντέλο «ένας γονέας-μία γλώσσα» (**Υπό 3.2.13**), σε περιβάλλοντα όπου ή επικρατούσα και η «κυρίαρχη» γλώσσα είναι η Αγγλική, και το κυρίαρχο μοντέλο είναι η εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση (**Υπό 3.2.13**), αρκετοί νέοι της Διασποράς μιλούν την ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα φοιτώντας σε προγράμματα διατήρησης της γλώσσας. Ουσιαστικά, όμως η γλώσσα επικοινωνίας των νέων 3ης γενιάς της Αυστραλίας είναι η Αγγλική. Τα Ελληνικά, μαθαίνονται από τους νέους ελληνικής καταγωγής για συμβολικούς και πολιτισμικούς λόγους, και με απώτερο στόχο την επικοινωνία με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι νέοι 2ης και 3ης γενιάς κατανοούν την Ελληνική, αλλά επειδή δεν τη χρησιμοποιούν δυναμικά, χαρακτηρίζονται ως παθητικά δίγλωσσοι (Δαμανάκης, 2010: 67). Η μετατόπιση από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα που πραγματοποιείται από τους νέους της Διασποράς στα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία αποτελεί συχνό φαινόμενο. Συνολικά, η χρήση και η διάδοση της αγγλικής γλώσσας είναι εκτεταμένη στα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία της Διασποράς (**Υπό 9.4.4**) από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες που έχουν γεννηθεί στην Αυστραλία (Αρβανίτη, 2004: 4,6; Karidakis, 2016), καθιστώντας τους εν λόγω φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ζωντανές, δίγλωσσες κοινότητες.

Σύμφωνα με τους γλωσσολόγους, η χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους νέους της Διασποράς που ανήκουν στην 3η γενιά, εμπεριέχει και χαρακτηρίζεται από «λάθη» και όχι μόνο «σφάλματα», (Χατζηδάκη, 2016), και στοιχεία κρεολισμού και υβριδισμού (Δαμανάκης, 2010:79). Σε πολλές περιπτώσεις, παρατηρείται έντονη συρρίκνωση του λεξιλογίου, αντικατάσταση της ακουστικής εικόνας από την οπτική, απόκλιση από τη συνθετική σύνταξη προς την αναλυτική, και τάση για διπτωτισμό, προοδευτική

κατάργηση της γενικής και αντικατάστασή της γενικής πτώσης από την εμπρόθετη αιτιατική. Παράλληλα, παρατηρείται μείωση του αριθμού των συζυγιών των ρημάτων και των κλίσεων των ουσιαστικών, απλοποίηση των καταληκτικών μορφημάτων κατ' αναλογία προς υπάρχοντα μορφήματα, επειδή αυτό διευκολύνει την εκφορά τους, αύξηση της συχνότητας περιφραστικής χρήσης ρηματικών τύπων με τη βοήθεια του 'κάνω' κτλ. (Δαμανάκης, 2010:79). Συνολικά, οι γλωσσικές μεταβολές της ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία είναι μεγάλες, συμβάλλοντας στην μετάβαση της γλώσσας σε ένα στατικό καθεστώς από ένα δυναμικό διγλωσσικό (Δαμανάκης, 2010: 79). Η παρέμβαση από τη συμβατική νόρμα (σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας, κυρίως φωνολογία, προσωδία, μορφοσυντακτικό και λεξιλόγιο) είναι εξίσου σημαντική.

Έρευνες στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας καταδεικνύουν ότι: «οι κυριότερες αλλαγές και παρεκκλίσεις που σημειώνονται στην ελληνική γλώσσα των μαθητών και των γονέων της Αυστραλίας, σχετίζονται με τις φωνολογικές, τις λεξιλογικές τις εννοιολογικές ή σημαντικές μεταφορές, τις μορφο-συντακτικές μεταφορές, τις προσωδιακές και τις διαπολιτισμικές μεταφορές, ενώ πολλοί μαθητές κατά τη διάρκεια της ομιλίας τους αλλάζουν το γλωσσικό κώδικα, ήτοι ενώ χρησιμοποιούν τη μία γλώσσα, μεταπηδούν στην άλλη για να επανέλθουν στην πρώτη» (Δαμανάκης, 2007: 57-85).

Στο φωνολογικό τομέα, συχνά υπάρχει σύγχυση προς τα ανισόχρονα και διαφορετικού βάρους εκφοράς φωνήεντα της Αυστραλιανής Αγγλικής. Πιο συγκεκριμένα, τα πέντε μόνο Ελληνικά φωνήεντα εκφέρονται από τους μαθητές της δεύτερης και της τρίτης γενιάς με τουλάχιστον δώδεκα διαφορετικούς τρόπους και θέσεις εκφοράς της Αυστραλιανής. Ιδιαίτερα, στις περιπτώσεις των μαθητών της δεύτερης και τρίτης

γενιάς σημειώνονται σοβαρές μεταβολές και στη θέση και τον τρόπο των συμφωνικών φωνημάτων της ελληνικής και πάλι εξαιτίας της επίδρασης της αυστραλιανής φωνητικής. Τα προβλήματα στους φωνολογικούς μηχανισμούς της γλώσσας είναι τα σοβαρότερα στους μαθητές της τρίτης γενιάς» (Δαμανάκης, 2007: 57-85).

B) Το προφίλ των γονέων της Διασποράς

Εστιάζοντας το βλέμμα στο προφίλ των «πελατών» των υπηρεσιών ελληνομάθειας και περιγράφοντας τη στάση τους γονέων της Διασποράς απέναντι στην ελληνική γλώσσα και πολιτισμό είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι υπάρχουν συνολικά έξι (6) τύποι ή κατηγορίες οικογενειών με κριτήριο την ένταξή τους στην κυρίαρχη κοινωνικοπολιτική ομάδα. Με δεδομένο ότι η ένταξη μιας οικογένειας δεν πραγματοποιείται ποτέ γραμμικά, αλλά συντελείται με βάση το βαθμό ενσωμάτωσης της οικογένειας: α) στην ελληνική παροικία και στις παροικιακές οργανώσεις (Υπό), β) στον κοινωνικό-πολιτισμικό προσανατολισμό και στους θεσμούς της κοινωνίας υποδοχής και γ) την πιθανότητα παλιννόστησης, η βιβλιογραφία αναγνωρίζει έξι (6) τύπους (Δαμανάκης, 2004: 36-38; Damanakis, 2013: 380).

Κάθε κατηγορία/τύπος αναπτύσσει διαφορετική συμπεριφορά έναντι της ελληνομάθειας, αναπαράγοντας διαφορετικές αντιλήψεις γύρω από την ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, και επηρεάζοντας την ζήτηση για τις υπηρεσίες ελληνομάθειας. Καθώς το εύρος της παρούσας μελέτης είναι περιορισμένο, είναι σημαντικό να αναφερθούν οι δύο (2) εντελώς αντίθετοι αρχέτυποι οικογενειών για να γίνουν αντιληπτές οι ανάγκες και οι στάσεις των γονέων της Διασποράς (Δαμανάκης, 2004: 37,38; Damanakis, 2013: 380).

Στο ένα άκρο ανήκουν οι εθνοκεντρικά και οι ελλαδοκεντρικά προσανατολιζόμενες οικογένειες που μετέχουν σταθερά στα δρώμενα των παροικιακών κοινοτήτων,

χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, ως τον κυρίαρχο ενδοοικογενειακό κώδικα επικοινωνίας, και δαπανούν χρήματα για την φοίτηση των παιδιών σε κάποιο φορέα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Υπό 5.2.2). Στον διαμετρικά αντίθετο άκρο, ανήκουν οι αποστασιοποιημένες οικογένειες της ελληνικής παροικίας. Οι εν λόγω δεν διατηρούν ενεργές σχέσεις με τις παροικιακές οργανώσεις. Καλλιεργούν την μονόγλωσση επικοινωνία, αλληλοεπιδρώντας στην κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής, και επενδύοντας αποκλειστικά στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής. Ενδιάμεσα υπάρχουν οικογένειες που κινούνται στα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα, χρησιμοποιώντας κατ'ουσίαν ένα «μικτό» δίγλωσσο γλωσσικό κώδικα λόγω της διπολιτισμικής ταυτότητάς τους (Υπό 3.2.14).

Στον πρώτο τύπο, ανήκει συνήθως η 1η γενιά Ελλήνων μεταναστών. Η εν λόγω, πιστεύει ότι τα Ελληνικά αποτελούν ισχυρό δείγμα της «αυθεντικότητας» μίας ομάδας και βασικό κώδικα επικοινωνίας, επιθυμώντας τη διασύνδεση με την χώρα καταγωγής. Προς αυτή την κατεύθυνση, η εν λόγω κατηγορία ενθαρρύνει την εγγραφή των μαθητών τρίτης ή τέταρτης γενιάς στα απογευματινά ή Σαββατιανά ελληνικά σχολεία της Αυστραλίας, καταβάλλοντας δίδακτρα (Υπό), και προσδοκώντας καλές επιδόσεις στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Οι προσδοκίες της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι υψηλές λόγω της ταυτοτικής σύνδεσής τους με την ελληνική γλώσσα και της επιθυμίας τους για επαναπατρισμό (Δαμανάκης, 2004: 37, 38; Damanakis, 2013: 380).

Στους ενδιάμεσους τύπους, βρίσκονται οι γονείς της 2ης γενιάς. Οι εν λόγω κατηγορίες δεν χρησιμοποιούν την Ελληνική ως βασικό κώδικα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας,

αφού δεν είναι ομοεθνοτικοί, αλλά στην πλειοψηφία τους έχουν συνάψει μικτούς γάμους. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι γονείς της συγκεκριμένης κατηγορίας εγγράφουν τα παιδιά τους στα απογευματινά ή Σαββατιανά ελληνικά σχολεία της Αυστραλίας, καταβάλλοντας δίδακτρα με σκοπό να: α) να αξιοποιηθεί η ελληνική ως μέσο επικοινωνίας της 2ης γενιάς με την 1η π.χ. παππούδες και γιαγιάδες και β) να «μνηθούν» οι μαθητές της ελληνικής Διασποράς στον ελληνικό πολιτισμό. Όντας ‘αφοσιωμένοι’ πρωτίστως στο αυστραλιανό κράτος και τις αξίες του, οι ενδιάμεσοι τύποι κατηγοριών οικογενειών δαπανούν σε υπηρεσίες ελληνομάθειας για την καλλιέργεια των πολιτισμικών δεσμών με την Ελλάδα. Η κοινωνική και η οικονομική εδραίωση των εν λόγω κατηγοριών στη χώρα υποδοχής συνδυαστικά με το γεγονός ότι η παλιννόστηση δεν αποτελεί πλέον ορατό σκοπό, οδηγεί τις οικογένειες που ανήκουν στην 2η και 3η γενιά τείνουν να εγγράφουν τα παιδιά τους στα απογευματινά, Σαββατιανά ελληνικά σχολεία σπανιότερα από τους γονείς της πρώτης γενιάς (Δαμανάκης, 2004: 37, 38).

5.2.2 Η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας και τα εισοδήματα των Αυστραλών.

Μελετώντας προσεκτικά το μέγεθος των ατομικών εισοδημάτων των Αυστραλών από τη μία πλευρά, και αντιστοίχως το κόστος των υπηρεσιών ελληνομάθειας των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (**Υπό 9.4.4.**), τα οποία παραδοσιακά φέρουν το κύριο βάρος ελληνομάθειας στην Αυστραλία (Βικτώρια) (**Υπό 9.6.3**), εύκολα μπορεί να συμπεράνει κάποιος/α ότι το εισόδημα του μέσου Αυστραλού πολίτη δεν δύνανται να αποτελέσει σοβαρό τροχοπέδη για τη μείωση της ζήτησης στις υπηρεσίες ελληνομάθειας. Με δεδομένο ότι τα Κοινοτικά Σχολεία Γλώσσας επιδοτούνται – εφόσον πιστοποιηθούν από τις Αρχές της χώρας υποδοχής – και καθώς το βιοτικό

επίπεδο των Αυστραλών παραμένει σχετικά υψηλό, το κόστος συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα ελληνομάθειας είναι εξαιρετικά χαμηλό για τους γονείς της Βικτώριας.

Συνολικά, η Αυστραλία αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες οικονομίες παγκοσμίως με: ΑΕΠ της τάξεως του 1.4 τρις δολάρια (2020), μέσο Κατά Κεφαλή Εισόδημα περί τα 46.000 δολάρια, αγορά καταναλωτών της τάξεως των 25 εκατομμυρίων περίπου, θετικό εμπορικό ισοζύγιο λόγω εξαγωγών, με τεράστια αποθέματα άνθρακα, σιδηρομεταλλευμάτων, χαλκού, χρυσού, φυσικού αερίου, ουρανίου και ανανεώσιμες πηγές ενέργειας που αποτελούν πόλο έλξης Άμεσων Ξένων Επενδύσεων.

Σε αυτή τη βάση, η απογραφή πληθυσμού του 2021 καταδεικνύει ότι το 40% των κατοίκων της πολιτείας της Βικτώριας απολαμβάνει σχετικά υψηλά ατομικά εισοδήματα, αφού κερδίζει πάνω από 1.000 αυστραλιανά δολάρια την εβδομάδα. Συνολικά, τα στοιχεία για τα ατομικά εισοδήματα των Αυστραλών φανερώνουν ότι το 12,5% του πληθυσμού αποκομίζει κάποιο υψηλό εισόδημα (2.000-3.000 δολάρια την εβδομάδα), ενώ το 32% ανήκει στα μεσαία στρώματα. Στις μεγαλύτερες πρωτεύουσες της χώρας, συμπεριλαμβανομένης της Μελβούρνης, το ποσοστό των ατόμων που αποκομίζει υψηλά εισοδήματα κυμαίνεται στο 14% (περίπου), ενώ το ποσοστό των ατόμων που ανήκει στα λεγόμενα μεσαία εισοδήματα είναι 31,5% (Australian Bureau of Statistics, 2021). Προς αυτή την κατεύθυνση, η ανταπόκριση στα δίδακτρα των υπηρεσιών ελληνομάθειας δεν αποτελεί σημαντική πρόκληση για τους γονείς της Διασποράς (Βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11: Εβδομαδιαίο, ακαθάριστο, ατομικό εισόδημα (Βικτώρια)			
Εβδομαδιαίο ακαθάριστο εισόδημα	2021		
	Απόλυτοι αριθμοί	Βικτώρια – Άτομα ηλικίας 15+%	Μεγαλύτερες προτεύουσες %
Αρνητικό εισόδημα/ Μηδενικό εισόδημα	502,682	9.4	9.7
\$1 - \$149	181,402	3.4	3.3
\$150 - \$299	259,576	4.9	4.7
\$300 - \$399	393,575	7.4	7.0
\$400 - \$499	398,650	7.5	6.9
\$500 - \$649	378,559	7.1	6.8
\$650 - \$799	366,570	6.9	6.6
\$800 - \$999	437,356	8.2	7.9
\$1,000 - \$1,249	483,105	9.1	9.0
\$1,250 - \$1,499	365,266	6.8	7.0
\$1,500 - \$1,749	321,293	6.0	6.2
\$1,750 - \$1,999	229,793	4.3	4.6
\$2,000 - \$2,999	392,855	7.4	8.2
\$3,000 - \$3,499	93,350	1.8	2.0
\$3,500 ή περισσότερα	169,761	3.2	3.8
Δεν έχει δηλωθεί	360,249	6.8	6.3
Συνολικός αριθμός ατόμων ηλικίας 15+	5,334,042	100.0	100.0
Πηγή: Australian Bureau of Statistics (2021). <u>Census of Population and Housing 2021</u> . https://profile.id.com.au/australia/individual-income?WebID=110			

5.2.3 Η ζήτηση για ελληνομάθεια και η αντίληψη περί ‘μη ανταποδοτικής επένδυσης’.

Η εμποδωμένη αντίληψη ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού δεν αποτελεί ‘ανταποδοτική επένδυση’ για τις οικογένειες, φαίνεται να αποτελεί σημαντικό τροχοπέδη στην αύξηση της ζήτησης υπηρεσιών ελληνομάθειας. Παλαιότερες έρευνες καταδεικνύουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων της Μεμβούρνης πιστεύει ότι οι απόφοιτοι ενός ελληνικού τμήματος γλωσσών δύνανται να

απασχοληθούν επαγγελματικά μόνο ως δάσκαλοι Ελληνικών ή ως μεταφραστές και διερμηνείς (Δαμανάκης, 2001). Οι επιχειρήσεις και οι φορείς του δημοσίου που συναλλάσσονται με τρίτες χώρες π.χ. Υπουργείο Εξωτερικών επιζητούν προσωπικό με γνώση και επάρκεια στις Ασιατικές γλώσσες (Δαμανάκης, 2001). Σε αυτή τη βάση, η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας διαμορφώνεται κυρίως συναρτήσει της επιθυμίας για τον ελληνικό τρόπο ζωής και πολιτισμό, της συναισθηματικής ανάγκης σύνδεσης των μεταναστών με την Ελλάδα, λόγω των φαντασιακών ή/και των πραγματικών δεσμών των οικογενειών και της ανάγκης για επικοινωνία εντός της διευρυμένης ελληνικής οικογένειας.

Για τους οικονομολόγους του «ανθρωπίνου κεφαλαίου», η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο για ιδιωτικές αποδόσεις (*private return*). Οι αποδόσεις μπορεί να είναι οικονομικές (*private financial returns*), και να περιλαμβάνουν τις αμοιβές ενός ατόμου από την εργασία του/της κατά τη διάρκεια της ζωής του, ή μη οικονομικές (*private non-financial returns*). Οι εν λόγω αφορούν στο βαθμό πρόσβασης του ατόμου σε υψηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας ή σε καλύτερα εργασιακά περιβάλλοντα κτλ. (Blundell et.al, 1999).

Συνολικά, για τους υποστηρικτές της θεωρίας του «ανθρωπίνου κεφαλαίου», όταν ένα άτομο εκπαιδεύεται, επιμορφώνεται κτλ. ενσωματώνει ιδιότητες, γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες του επιτρέπουν να είναι πιο ανταγωνιστικό, πιο παραγωγικό και μακροπρόθεσμα να μεγιστοποιεί το εισόδημά (αποδοχές του). Η εκπαίδευση δημιουργεί ένα απόθεμα γνώσης, ή ένα άυλο περιουσιακό στοιχείο, το οποίο δεν διαχωρίζεται από το άτομο που το κατέχει, ούτε και μεταβιβάζεται, αλλά παρέχει ικανοποίηση και μελλοντικό κέρδος στο άτομο (Ψαχαρόπουλος, 1999). Σε αυτή τη

βάση, ένα άτομο είναι διατεθειμένο να επωμιστεί κατά την περίοδο της εκπαίδευσης του/της το άμεσο και έμμεσο κόστος της εκπαίδευσης, δαπανώντας ποσά για δίδακτρα και βιώνοντας το εναλλακτικό κόστος της απώλειας εισοδημάτων λόγω της μη παροχής κάποιας εργασίας. Η επιλογή του ατόμου όμως πραγματοποιείται με την πεποίθηση ότι το κόστος θα αντισταθμιστεί από τις συνεπαγόμενες αποδοχές της αυξανόμενης παραγωγικότητας του/της και με την προϋπόθεση ότι οι οριακές αποδόσεις είναι υψηλότερες του οριακού κόστους (Blundell et.al,1999, Jacob, 1974). Για τον T.W.Schultz (1961), πατέρα της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η εκπαίδευση αποτελεί μία επενδυτική επιλογή με μελλοντικές υψηλές εισοδηματικές ευκαιρίες και χρηματικές ωφέλειες, ενώ για τους Gary Becker (1964) και Jacob Mincer που υπήρξαν συνεχιστές της θεωρίας του T.W. Schultz, η γνώση και οι δεξιότητες που αποκτά κάποιος με την εκπαίδευση αυξάνουν την παραγωγικότητα, και κατ' επέκταση τα ατομικά εισοδήματα (Blundell et.al,1999).

Όμως, στην περίπτωση των Ελλήνων της Διασποράς, η λογική της επένδυσης στην ελληνομάθεια με όρους ιδιωτικής ανταποδοτικότητας, όπως αναλύεται από τους θεωρητικούς του «ανθρωπίνου κεφαλαίου», φαίνεται να μην είναι διαδεδομένη εξαιτίας μιας σειράς ιστορικών και οικονομικών αιτιών.

5.2.4 Η ζήτηση για ελληνομάθεια και η νοοτροπία «Anglobubble».

Συζητώντας τους λόγους, η παραπάνω στάση οφείλεται εν μέρει στη γενικευμένη απαξίωση της αυστραλιανής κοινωνίας στις ξένες γλώσσες εξαιτίας της επικράτησης της αγγλικής. Η ευρεία διάδοση της αγγλικής γλώσσας και της αγγλοσαξωνικής κουλτούρας ωθεί αρκετούς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να περιορίζουν τη συμμετοχή και την εγγραφή τους σε προγράμματα γλωσσομάθειας, επιλέγοντας

διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα για να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ραγδαία μείωση των εγγραφών που σημειώνεται διαχρονικά στα προγράμματα όλων των ξένων γλωσσών στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλους τους φορείς και παρόχους γλωσσομάθειας της πολιτείας είναι ενδεικτικό της παραπάνω αντίληψης. Σε αντίθεση με τους νέους της Ελλάδας, οι οποίοι διδάσκονται ξένες γλώσσες για περίπου έξι (6) έτη και τους γονείς της Ελλάδας, οι οποίοι επενδύουν ετησίως αρκετά χρήματα για την εκμάθηση της αγγλικής ή/και κάποιας άλλης ξένης γλώσσας προσδοκώντας ανταποδοτικότητα στο μέλλον (Βλ. Πίνακα 12 και Πίνακα 13), η πλειοψηφία των νέων και των γονέων στην Αυστραλία είναι κοινωνοί μιας άλλης αντίληψης λόγω της επικράτησης μίας μονογλωσσικής νοοτροπίας.

Πίνακας 12: Ετήσια δίδακτρα Αγγλικής γλώσσας- Συνοικιακό φροντιστήριο (2021)		
Τάξεις Αγγλικών	Μηνιαία καταβολή	*9 μήνες (περίπου)
A´ Junior	25€	=225 ευρώ
B´ Junior	25€	225 ευρώ
A´ Senior	35€	315 ευρώ
B´ Senior	65€	585 ευρώ
C´ Senior	75€	675 ευρώ
D´ Senior	85€	765 ευρώ
Pre-Lower	95-100 €	855-900 ευρώ
Lower	110-120€ τον μήνα	990 ευρώ
Πιστοποίηση Lower		145 ευρώ
Advance	130 €	1300 ευρώ
Πιστοποίηση Advance		145 ευρώ
Proficiency	150€	1350 ευρώ
Πιστοποίηση Proficiency		180 ευρώ
Κόστος βιβλίων (περίπου)		900 ευρώ
Συνολικό κόστος		8.655
Πηγή: Έρευνα της γράφουσας σε συνοικιακό φροντιστήριο της Αθήνας		
Πίνακας 13: Ετήσια δίδακτρα Αγγλικής γλώσσας – Βρετανικό Συμβούλιο (2021)		
Learning Time with Timmy (4- 5 ετών)	50 ώρες ανά ακαδημαϊκό έτος, μιάμιση ώρα την εβδομάδα	760 ευρώ εφάπαξ
Learning Time with Timmy (5- 6 ετών)	50 ώρες ανά ακαδημαϊκό έτος, μιάμιση ώρα την εβδομάδα	760 ευρώ εφάπαξ

Αρχάριοι, Elementary, Pre-Lower (6 -7 ετών)	100 ώρες ανά ακαδημαϊκό έτος, τρεις ώρες την εβδομάδα	1.060 ευρώ εφάπαξ
Αρχάριοι, Elementary, Pre-Lower (8 -9 ετών)	100 ώρες ανά ακαδημαϊκό έτος, τρεις ώρες την εβδομάδα	1.060 ευρώ εφάπαξ
Αρχάριοι, Elementary, Pre-Lower (9 -10 ετών)	100 ώρες ανά ακαδημαϊκό έτος, τρεις ώρες την εβδομάδα	1.060 ευρώ εφάπαξ
Lower Secondary (12-13 ετών)	100 ώρες ανά ακαδημαϊκό έτος (2 τετράμηνα) Τρεις ώρες την εβδομάδα	1.140 δόσεις 1.060 εφάπαξ
Lower Secondary (13-14 ετών)	100 ώρες ανά ακαδημαϊκό έτος (2 τετράμηνα) Τρεις ώρες την εβδομάδα	1.140 δόσεις 1.060 εφάπαξ
Upper Secondary (15 ετών-16 ετών)	200 ώρες ανά ακαδημαϊκό έτος, έξι ώρες την εβδομάδα (2 τετράμηνα)	1.910 ευρώ εφάπαξ
Upper Secondary (16 ετών -17 ετών)	200 ώρες ανά ακαδημαϊκό έτος, έξι ώρες την εβδομάδα (2 τετράμηνα)	1.910 ευρώ εφάπαξ
Σύνολο		10.800 ευρώ
Πηγή: https://www.britishcouncil.gr/english/courses-children/secondary-plus https://www.britishcouncil.gr/english/courses-children/secondary-plus		

Αν και η Αυστραλία αποτελεί μία πολυπολιτισμική χώρα (**Υπό 10.1.2**), η επικρατούσα γλώσσα επικοινωνίας είναι η αγγλική. Τα στοιχεία απογραφής του 2021 που αφορούν στην ικανότητα και στην επάρκεια χρήσης μιας γλώσσας στην Πολιτεία της Βικτώριας καταδεικνύουν ότι το 67,2% δηλώνει ότι ομιλεί αποκλειστικά, και με επάρκεια, την Αγγλική γλώσσα στην καθημερινότητα τους. Την ίδια στιγμή, το 23,4% δηλώνει ότι αν και ομιλεί μια άλλη γλώσσα, πέρα της Αγγλικής, επικοινωνεί καλά ή πολύ καλά στην Αγγλική γλώσσα. Μόλις το 4,4% δηλώνει ότι επικοινωνεί σε μια άλλη γλώσσα, χωρίς να ομιλεί σχεδόν καθόλου την αγγλική γλώσσα (Australian Bureau of Statistics, 2021; Karidakis, 2016) (Βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14: Ικανότητα και επάρκεια στη χρήση της Αγγλικής γλώσσας (Βικτώρια, 2021)					
Βικτώρια -Συνολικός πληθυσμός	2021		2001		Μετατόπιση/ Μεταβολή
	Απόλυτοι αριθμοί	%	Απόλυτοι αριθμοί	%	
Επάρκεια στη χρήση της Αγγλικής γλώσσας					2001 έως 2021
Ομιλεί μόνο στα Αγγλικά	4,369,804	67.2	3,512,069	75.5	+857,735
Ομιλεί μια άλλη γλώσσα, και τα Αγγλικά καλά ή πολύ καλά	1,521,526	23.4	748,097	16.1	+773,429
Ομιλεί μια άλλη γλώσσα, και δεν ομιλεί καλά τα Αγγλικά ή καθόλου	285,875	4.4	177,537	3.8	+108,338
Δεν έχει δηλωθεί	326,295	5.0	216,150	4.6	+110,145
Συνολικός πληθυσμός	6,503,500	100.0	4,653,853	100.0	+1,849,647
Πηγή: Australian Bureau of Statistics (2021). https://profile.id.com.au/australia/language?WebID=110&EndYear=2001&DataType=UR					

5.2.5 Η ζήτηση για ελληνομάθεια και οι ασιατικές γλώσσες ως ‘επένδυση’.

Η νοοτροπία ότι η ασιατικές ή αλλιώς οι εμπορικές γλώσσες, που προσφέρονται από τα ημερήσια σχολεία ως επιλογή του Αναλυτικού Προγράμματος της Αυστραλίας και της Βικτώριας (Υπό 9.2.2) και τα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία (Υπό 9.4.4), είναι πιο θελκτικές έναντι των ευρωπαϊκών γλωσσών αντανακλάται στην ζήτηση. Όπως θα συζητηθεί αναλυτικότερα, οι εγγραφές στα προγράμματα κινεζικής γλώσσας και πολιτισμού υπερτερούν έναντι των εγγραφών που καταγράφονται για τα προγράμματα ευρωπαϊκών γλωσσών και προγραμμάτων. Σύμφωνα με τα στοιχεία, η κινεζική (Μανδαρινικά) αποτελεί τη δημοφιλέστερη γλώσσα στη Βικτώρια σε όλους τους φορείς γλωσσομάθειας (Υπό 9.6.1-9.6.3).

Για δημογραφικούς, οικονομικούς και πολιτικούς λόγους που σχετίζονται με τον εξωτερικό προσανατολισμό της χώρας (Υπό 10.1.2 και Υπό 10.1.5), η Αυστραλία τείνει να ενθαρρύνει την εκμάθηση των Ασιατικών γλωσσών. Η τάση είναι διαχρονικά

σταθερή και απορρέει από την εξωτερική πολιτική της χώρας και την ανάγκη για εμπόριο με τις Ασιατικές χώρες (Clyne, 1988; Lo Bianco, 1987; Lo Bianco, 1990). Οι εμπορικές σχέσεις της χώρας με την Κίνα και η οικονομική υπεροχή της παγκοσμίως έχουν οδηγήσει τη χώρα στην υιοθέτηση πολλών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την εκμάθηση των Ασιατικών γλωσσών (**Υπό 10.1.5**), καλλιεργώντας την άποψη ότι η εκμάθηση των Ασιατικών γλωσσών θεωρείται πολύ σημαντικό εφόδιο στην αυστραλιανή αγορά. Ως συνέπεια, ενώ οι ξένες γλώσσες διαφαίνεται να έχουν το ίδιο «ειδικό βάρος» στα Αναλυτικά Προγράμματα της Αυστραλίας και της Βικτώριας (**Υπό 9.2.2**), προβλέποντας τις ίδιες ώρες διδασκαλίας, το γεωπολιτικό ενδιαφέρον της χώρας στην Ασία κατευθύνει τους Αυστραλούς (ελληνικής καταγωγής και μη) στην εκμάθηση των ασιατικών γλωσσών.

Όπως ειπώθηκε, η Αυστραλία αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες και πιο εξαγωγικές χώρες, με πολύ θετικό εμπορικό ισοζύγιο. Η πολυδιάστατη εμπορική πολιτική της χώρας, η οποία ανάμεσα στα άλλα, οδήγησε στη σύναψη δύο συμφωνιών ελεύθερου εμπορίου με τη Ν. Κορέα και τη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας, σε ειδική συμφωνία Εταιρικής Σχέσης με την Ιαπωνία, προσέδωσε ιδιαίτερη δυναμική στις αυστραλιανές εξαγωγές. Πιο συγκεκριμένα, το προνομιακό δασμολογικό καθεστώς με τη Ν. Κορέα εξασφάλισε εξαγωγές αυστραλιανών προϊόντων άνευ δασμών σε ποσοστό 84% (περίπου), ενώ η συμφωνία με την Κίνα εξασφάλισε σημαντικές μειώσεις εισαγωγικών δασμών σε κυρίου ενδιαφέροντος αυστραλιανά προϊόντα όπως: Γαλακτοκομικά, βοειδή, ζώντα ζώα, αμνοερίφια, οίνοι, γεωργικά προϊόντα, αέριο, προϊόντα αλιείας, δέρματα, φαρμακευτικά και βιομηχανικά προϊόντα. Την ίδια στιγμή, η Ειδική Συμφωνία της Αυστραλίας με την Ιαπωνία βελτίωσε το καθεστώς πρόσβασης πολύ σημαντικών προϊόντων για την οικονομία της Αυστραλίας, όπως είναι τα αγροτικά

προϊόντα και τα προϊόντα αλιείας τα οποία θα εισάγονται στην Ιαπωνία άνευ δασμών, τα βοοειδή για τα οποία προβλέπεται άμεση μείωση εισαγωγικών δασμών.

Σήμερα, οι βασικοί εμπορικοί εταίροι της Αυστραλίας είναι οι αναπτυσσόμενες οικονομίες της Ανατολικής Ασίας με βασική πρωταγωνίστρια την Κίνα, η οποία είναι πρώτη σε αξία όγκου εμπορικών συναλλαγών εταίρος της χώρας. Ακριβέστερα, βασικοί εξαγωγικοί προορισμοί της χώρας είναι: η Κίνα, η Ιαπωνία, η Νότιος Κορέα, οι ΗΠΑ και το Ην. Βασίλειο, ενώ βασικοί προμηθευτές της χώρας είναι η Κίνα, οι ΗΠΑ, η Ιαπωνία, η Γερμανία και η Σιγκαπούρη. Οι διμερείς εμπορικές σχέσεις Ελλάδας και Αυστραλίας βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο. Συνολικά, το εμπορικό ισοζύγιο είναι θετικό για την Ελλάδα, δεδομένης της χαμηλής αξίας των εισαγωγών των αυστραλιανών προϊόντων στη χώρα μας. Με αυτά τα δεδομένα, το Υπουργείο Εξωτερικών της Αυστραλίας αναζητά εδώ και χρόνια αξιωματούχους με γνώσεις: στην Αραβική, Μανδαρινική, Ινδονησιακή, Ιαπωνική, Γερμανική και Γαλλική και λιγότερο στην ελληνική γλώσσα (Δαμανάκης, 2001).

Στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας για το σχολικό έτος 2019-2020 καταδεικνύουν ότι οι εγγραφές στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων VSL) για την εκμάθηση κινεζικών (μανδαρινικών) ήταν 91.412 (19,6% επί του συνόλου των εγγραφών που ήταν 465.549) (Victorian Department of Education and Training, 2021). Σύμφωνα με την απογραφή του 2021, η γλώσσα που ομιλείτε περισσότερο στη Βικτώρια είναι τα μανδαρινικά (3,4% του πληθυσμού), ακολουθούν τα βιετναμέζικα και τα Ελληνικά που μιλούνται από το 1.6% του αυστραλιανού πληθυσμού της

Βικτώριας (έναντι 2.1% : 2001) (Australian Bureau of Statistics, 2021) (Βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15: Οι γλώσσες που μιλούνται στα νοικοκυριά της Βικτώριας ταξινομημένες ανά μέγεθος κοινότητας (2021)					
Βικτώρια – συνολικός πολιτισμός	2021		2001		Μεταβολές
Γλώσσες εκτός Αγγλικών	Απόλυτοι Αριθμοί	%	Απόλυτοι Αριθμοί	%	2001 ως 2021
Μανδαρινικά	221,798	3.4	38,806	0.8	+182,992
Βιετναμέζικα	118,801	1.8	63,830	1.4	+54,971
Ελληνικά	107,158	1.6	122,628	2.6	-15,470
Παντζάμπι	104,949	1.6	3,794	0.1	+101,155
Ιταλικά	92,320	1.4	149,896	3.2	-57,576
Αραβικά	91,441	1.4	47,138	1.0	+44,303
Καντονέζικα	82,432	1.3	60,586	1.3	+21,846
Ινδικά	66,930	1.0	10,709	0.2	+56,221
Φιλιππινέζικα	52,656	0.8	17,975	0.4	+34,681
Σιναλεζικά	49,501	0.8	11,649	0.3	+37,852
Ισπανικά	43,181	0.7	22,839	0.5	+20,342

Πηγή: Australian Bureau of Statistics (2021).
<https://profile.id.com.au/australia/language?WebID=110&EndYear=2001&DataType=UR>

5.2.6 Η ζήτηση για ελληνομάθεια και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στη Βικτώρια.

Πέρα από τις επικρατούσες αντιλήψεις (Υπό), η χαμηλή ζήτηση για τις υπηρεσίες ελληνομάθειας οφείλεται σε σημαντικές πληθυσμιακές και δημογραφικές μεταβολές της τελευταίας εικοσαετίας. Πέρα από τους: Άγγλους (1,900,089 άτομα ή 29.2%), τους Αυστραλούς (1,770,726 άτομα ή 27.2%), τους Ιρλανδούς (611,788 άτομα ή 9.4%) και τους Σκωτσέζους (534,459 άτομα ή 8.2%) που υπερिशύουν πληθυσμιακά στη Βικτώρια, οι Κινέζοι αποτελούν πλέον μία από τις σημαντικότερες εθνικές πληθυσμιακές ομάδες, καθώς ανέρχονται σε 6.6% (σε απόλυτους αριθμούς 427,716

άτομα), όταν οι Έλληνες της Βικτώριας υπολογίζονται στο 2.8% (σε απόλυτους αριθμούς 181,184) (Australian Bureau of Statistics, 2021)

Τα κύματα των νεομεταναστών (Υπό), τα οποία οδήγησαν σε πληθυσμιακή αύξηση την ελληνική κοινότητα δεν φαίνεται να κατάφεραν να τονώσουν τη ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας και να εμποδίσουν τη φθίνουσα πορεία στις εγγραφές. Το προφίλ των μεταναστών της δημοσιονομικής κρίσης της περιόδου 2008-2018, δημογραφικοί λόγοι, καθώς επίσης και μία σειρά από άλλους λόγους, που δεν εμπίπτουν στους σκοπούς της παρούσας μελέτης, δεν τόνωσαν τη ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας (Βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16: Καταγωγή εθνικών κοινοτήτων ανάλογα με το μέγεθός τους (2021)

Καταγωγή εθνικών κοινοτήτων ανάλογα με το μέγεθός τους (2021)					
Βικτώρια	2021		2001		Μετατόπιση/ Μεταβολές
Καταγωγή	Απόλυτους αριθμούς	%	Απόλυτοι αριθμοί	%	2001 έως 2021
Άγγλοι	1,900,089	29.2	1,414,122	30.3	+485,967
Αυστραλοί	1,770,726	27.2	1,539,226	33.0	+231,500
Ιρλανδοί	611,788	9.4	473,792	10.2	+137,996
Σκωτσέζοι	534,459	8.2	130,734	2.8	+403,725
Κινέζοι	427,716	6.6	153,032	3.3	+274,684
Ιταλοί	384,688	5.9	291,644	6.3	+93,044
Ινδοί	276,770	4.3	42,510	0.9	+234,260
Γερμανοί	212,907	3.3	155,479	3.3	+57,428
Έλληνες	181,184	2.8	160,149	3.4	+21,035
Βιετναμέζοι	121,136	1.9	56,755	1.2	+64,381
Δανοί	109,267	1.7	79,690	1.7	+29,577
Φιλιππινέζοι	95,186	1.5	28,276	0.6	+66,910

Πηγή: Australian Bureau of Statistics. (2021)
<https://profile.id.com.au/australia/ancestry?WebID=110&EndYear=2001&DataType=UR>

5.2.7 Η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας σύμφωνα με το ιστορικό μετανάστευσης και παλιννόστησης.

Σε συνέχεια των δημογραφικών παραγόντων που καθορίζουν τη ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας, είναι σημαντικό να εντοπιστεί ότι η ζήτηση για υπηρεσίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού επηρεάζεται από το ιστορικό μετανάστευσης και παλιννόστησης. Κάθε κατηγορία μεταναστών έχει διαφορετικές ανάγκες ελληνομάθειας ανάλογα με: α) την κοινωνική και οικονομική εδραίωση της ελληνικής οικογένειας και β) την πιθανότητα παλιννόστησης (Δαμανάκης, 2004: 36-38), όπως έχει ήδη ειπωθεί στην ανάλυση που αφορούσε στο προφίλ των οικογενειών (Υπό 5.2.1), και κατέδειξαν οι ποιοτικές συνεντεύξεις της περιόδου 01.04.21-10.09.21 (διάρκεια 6 μήνες).

Οι γονείς 3ης και 4ης γενιάς αν και επιθυμούν να μιλούν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα, εντούτοις δε δεσμεύονται σταθερά προς αυτό τον σκοπό. Επιζητούν πρωτίστως την επιτυχία στο ημερήσιο αυστραλιανό σχολείο. Ωστόσο, δαπανούν χρηματικά ποσά και πόρους εγγράφοντας τα παιδιά σε ελληνικά απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία, επιδιώκοντας πρωτίστως τη διατήρηση του ελληνικού πολιτισμού. Οι νεομετάναστες χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα όταν επικοινωνούν ενδοοικογενειακά, θεωρώντας τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας αναγκαία ως σύμβολο εθνικής υπερηφάνειας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αντιλαμβανόμενοι/ες την επίδραση του αγγλόφωνου περιβάλλοντος ως σημαντική πρόκληση, εγγράφουν τα παιδιά τους στα ελληνικά σχολεία (απογευματινό/Σαββατιανό). Στην περίπτωση σκοπεύουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα, οι απαιτήσεις τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι αυξημένες.

Από τη βιβλιογραφία και τις ποιοτικές συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι οι νεομετανάστες γονείς επιθυμούν: (1) να γνωρίζουν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα σε υψηλό επίπεδο και (2) να έχουν τα παιδιά τους επάρκεια στον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Υπό 7.1-7.2). Προς αυτή την κατεύθυνση, κάποιοι δαπανούν χρήματα για κατ' οίκον μαθήματα, ενώ παράλληλα καταβάλλουν δίδακτρα σε κάποιο ελληνικό απογευματινό/Σαββατιανό σχολείο για λόγους κοινωνικοποίησης, αναζητώντας επιπλέον ευκαιρίες ελληνομάθειας και καταβάλλοντας το σχετικό αντίτιμο. Οι νεομετανάστες γονείς όμως, που επιθυμούν να εγκατασταθούν μόνιμα στην Αυστραλία, είναι λιγότερο απαιτητικοί με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Προτεραιότητά τους, αποτελεί η ένταξη των παιδιών τους στην αυστραλιανή κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, και ακολούθως η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο, λαμβάνουν την απόφαση να εγγράφουν τα παιδιά τους σε ελληνικά απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία.

6. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ SWOT

Έχοντας ολοκληρώσει τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας «Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας» (2018-2019) (Υπό 4.1-4.2.17), την ανάλυση που αφορά στο προφίλ των δυνητικών «πελατών» και «χρηστών» και την ερμηνεία των παραγόντων που καθορίζουν τη ζήτηση υπηρεσιών ελληνομάθειας στη Βικτώρια (Αυστραλία), το επόμενο στάδιο για το σχεδιασμό προδιαγραφών ενός «ελάχιστου βιώσιμου προϊόντος» προέβλεπε τον σχεδιασμό ποιοτικής έρευνας και την πραγματοποίησή της. Προέβλεπε επίσης την συλλογή στοιχείων για τις αδελφοποιήσεις των σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού, κατόπιν επικοινωνίας με το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και Θρησκευμάτων και άλλους εκπαιδευτικούς, θεσμικούς φορείς.¹⁶ Η συλλογή στοιχείων για τις αδελφοποιήσεις σχολείων πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο 2020-2021. Οι σημερινές συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών της ελληνικής Διασποράς προτάσσουν τη συλλογή στοιχείων για την εισαγωγή εμπεριστατωμένων πολιτικών και προτάσεων ελληνομάθειας και διαπολιτισμικότητας.

Το παρόν κεφάλαιο, αναφέρεται αναλυτικά στο σκοπό της ποιοτικής έρευνας, στα εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των ποιοτικών συνεντεύξεων, στη δειγματοληψία για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των γονέων της Διασποράς γύρω τη μελλοντική εφαρμογή ενός διαδικτυακού προγράμματος μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) και τη συνεργασία σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς, και στα δεοντολογικά ζητήματα μιας ποιοτικής έρευνας.

¹⁶ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ XI και XII Επικοινωνία με Φορείς.

Το παρόν κεφάλαιο, ολοκληρώνεται παρουσιάζοντας το σκεπτικό της ανάλυσης SWOT (Baser, 2001) (Υπό 6.5 και 11.1).

6.1 Σχεδιασμός ποιοτικής έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα (2020-2021)

Εξετάζοντας τους στόχους και την μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ποιοτικές συνεντεύξεις στόχευαν να διερευνήσουν σε βάθος τις αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων σε σχέση με εμπόδια και τις προκλήσεις που είναι πιθανό να ανακύψουν από την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος διαδικτυακής αλληλεπίδρασης εφήβων 1:1 (ένα-προς-ένα) και τη συνεργασία των σχολείων της Διασποράς και της Ελλάδας.

Προς αυτή την κατεύθυνση, μερικά από τα ερευνητικά ερωτήματα των ποιοτικών συνεντεύξεων ήταν τα ακόλουθα: πώς αντιλαμβάνεται ο επωφελούμενος ή «δύνητικός πελάτης» τα χαρακτηριστικά της αναθεωρημένης εκδοχής του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα μία διαδρομή Φιλίας» (2016-2018); Πόσο πεπερασμένη θεωρεί την πρωτοβουλία στην μετά Covid-19 εποχή; τι είδους προβλήματα πιστεύει ότι λύνει η πρωτοβουλία; Ποια θεωρεί ότι είναι τα νομικά, τεχνολογικά, οικονομικά και παιδαγωγικά εμπόδια που δύνανται να ανακύψουν από την εφαρμογή της πρωτοβουλίας στα σχολεία της διασποράς; Και, τι είδους παρεμβάσεις δύνανται να βελτιστοποιήσουν το υπό συζήτηση εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να αποτελέσει ένα «ελάχιστο βιώσιμο προϊόν» ικανό να ανταποκριθεί σε νέες ανάγκες;

6.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα για τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας

Οι ερωτήσεις περί εμποδίων και προκλήσεων εφαρμογής αφορούσαν κυρίως στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας («εφεξής ΤΕΓ») (Υπό 9.4.4). Όπως θα αναλυθεί στην Αυστραλία, τα ΤΕΓ δραστηριοποιούνται περιφερειακά του αυστραλιανού εκπαιδευτικού συστήματος, ιδρυόμενα από ελληνικές παροικίες και την Εκκλησία (Arvanitis, 2004, Arvanitis, 2014, Αρβανίτη, 2007), αποτελώντας ζωτικούς τόπους κοινωνικοποίησης καλλιεργώντας τη διατήρηση της διττής ταυτότητας των μαθητών ελληνικής καταγωγής (Arvanitis, 2004: 2; Arvanitis, 2014: 62, Αρβανίτη, 2007). Αποτελώντας τους «ενδιάμεσους χώρους ερμηνείας» της διττής ταυτότητας των μαθητών/τριων ελληνικής καταγωγής, τα ΤΕΓ προωθούν το διάλογο (Arvanitis, 2004: 2; Arvanitis, 2014: 62) την «αίσθηση του ανήκειν» συμφιλιώνοντας τις πολιτισμικές διαφορές (Tsolidis, 2011).

Για πολλούς, τα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία των εθνοτικών κοινοτήτων λειτουργούν ως «φαντασιακές κοινότητες» (Arvanitis, 2014: 62). Ιστορικά, τα ΤΕΓ αποτέλεσαν τους κυριότερους δρώντες καταπολέμησης των αφομοιωτικών τάσεων του αυστραλιανού κράτους. Σε αυτή τη βάση, τα ΤΕΓ σημειώνουν τις περισσότερες εγγραφές μαθητών/τριων ετησίως (Victorian Department of Education and Training, 2020). Το τελευταίο διάστημα, κάποια ΤΕΓ της Μελβούρνης ξεκίνησαν να αναπτύσσουν οργανωμένες σχέσεις με τα σχολεία της Ελλάδας. Οι περιπτώσεις των ΤΕΓ «Αγίου Παντελεήμονα» Ντάντενονγκ της Μελβούρνης (NEOS KOSMOS, 2020a) και των Εκπαιδευτηρίων «Ζήνων» της Μελβούρνης (SBS, 2020) αποτελούν μερικές εξ αυτών. Σε αυτή τη βάση, ήταν σημαντικό να καταγραφούν οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων γύρω από τη γενικότερη δυνατότητα ανταπόκρισης των ΤΕΓ σε

εγχειρήματα διαδικτυακής αλληλεπίδρασης εφήβων σε μια βάση ένα-προς-ένα (1:1) και συνεργασίας των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς για την ελληνομάθεια.

6.2 Εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των ποιοτικών συνεντεύξεων (2020-2021)

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων και τη διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων αξιοποιήθηκαν:

- α) ένα ερωτηματολόγιο-Οδηγός διεξαγωγής της συνέντευξης,
- β) μία φόρμα πληροφορημένης συγκατάθεσης,¹⁷
- γ) ένα Διάγραμμα Ροής Ενεργειών της Αναθεωρημένης Εκδοχής του Προγράμματος με (13) δεκατρία βήματα υλοποίησης (**Υπό 5.1.4**)¹⁸ και
- δ) ένα πληροφοριακό έντυπο της διετούς, πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018).¹⁹

Με εξαίρεση το ερωτηματολόγιο- Οδηγό, ο οποίος αξιοποιήθηκε από τη γράφουσα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, όλα τα υπόλοιπα αρχεία απεστάλησαν ηλεκτρονικά στους συνεντευξιαζόμενους/ες πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ώστε να αντιμετωπιστεί το όποιο έλλειμμα πληροφόρησης για το σκεπτικό της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας και των ποιοτικών συνεντεύξεων.

¹⁷ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV**: Εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των Ποιοτικών Συνεντεύξεων.

¹⁸ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV**: Εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των Ποιοτικών Συνεντεύξεων.

¹⁹ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV**: Εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των Ποιοτικών Συνεντεύξεων.

6.2.1 Ερωτηματολόγιο – Οδηγός διεξαγωγής της συνέντευξης

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αξιοποιήθηκε ένα Ερωτηματολόγιο-Οδηγός διεξαγωγής της συνέντευξης («εφεξής Οδηγός»), ο οποίος περιείχε δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις και χωριζόταν σε τέσσερις (4) ενότητες. Κάποιες ερωτήσεις απευθύνονταν αποκλειστικά σε γονείς, ενώ άλλες αφορούσαν εκπαιδευτικούς ή/και διευθυντές σχολείων κ.ά. Αναλυτικά, η **Α΄ ΕΝΟΤΗΤΑ** περιλάμβανε ερωτήσεις γύρω από το προφίλ των συνεντευζιαζόμενων, ενώ η **Β΄ ΕΝΟΤΗΤΑ** διερευνούσε τις αντιλήψεις και τα κίνητρα ελληνομάθειας των συνεντευζιαζόμενων, τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, την ποιότητα παροχής υπηρεσιών ελληνομάθειας κ.ά. Η **Γ΄ ΕΝΟΤΗΤΑ** επικεντρωνόταν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων γύρω από την εφαρμογή της αναθεωρημένης εκδοχής του Προγράμματος «Μελβούρνη- Αθήνα: Μία διαδρομή φιλίας» (2016-2018) στην μετά Covid-19 εποχή. Αναλυτικά, η εν λόγω ενότητα περιείχε ερωτήσεις σχετικά με το διαφορετικό τρόπο ζωής των νέων της Ελλάδας και της Διασποράς, τη δυνατότητα αξιοποίησης σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, τη δυνατότητα για αξιοποίηση της τεχνολογίας, της αδιαμεσολάβητης επικοινωνίας εφήβων, καθώς το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής («εφεξής ΙΕΠ»), που αποτελεί τον κατεξοχήν φορέα διαμόρφωσης πολιτικής για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την παρουσία εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής ενέργειας προκειμένου να εγκριθεί προς πραγμάτωση σε εθνικό επίπεδο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021: 7). Η εν λόγω ενότητα περιείχε επίσης ερωτήσεις σχετικά με τη δυνατότητα των γονέων της Διασποράς να επωμιστούν το οικονομικό κόστος μιας τέτοιας πρωτοβουλίας κτλ. Η **Δ΄ ΕΝΟΤΗΤΑ** του Οδηγού

περιείχε ερωτήσεις αντιλήψεων για τις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς.

6.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση και αλληλογραφία με εκπαιδευτικούς, θεσμικούς φορείς (2020-2021)

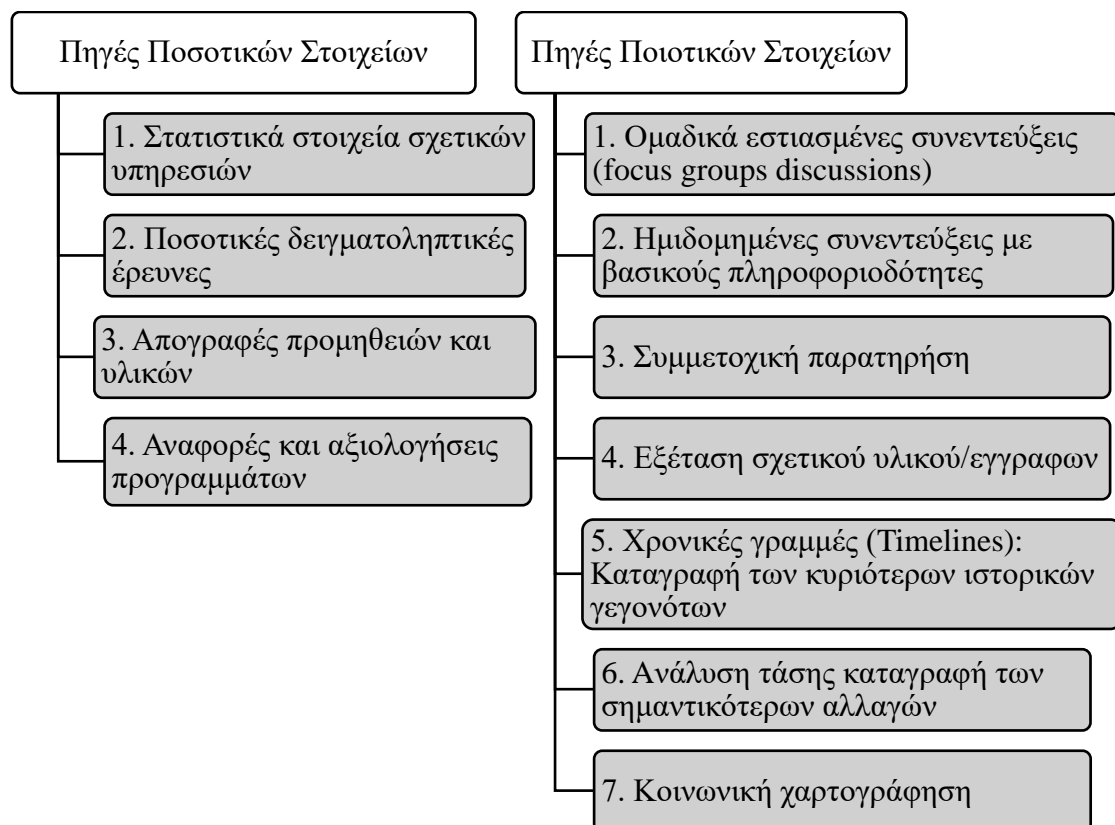
Για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν οι σημειώσεις ανατροφοδότησης της πιλοτικής φάσης της πρωτοβουλίας ως πρωτογενής πηγή (**Υπό 4.2.17**). Επιπροσθέτως, οργανώθηκε αλληλογραφία και επικοινωνία με: το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων), την Περιφέρεια Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας), την Περιφερειακή Κεντρική Μακεδονία (Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλονίκη, Διεύθυνση Ανάπτυξης & Περιβάλλοντος, Τμήμα Απασχόλησης & Υποστήριξης της Εκπαίδευσης), την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και το Υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης Βικτώριας (Αυστραλία) για τη συλλογή πληροφοριών που αφορούσαν τις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων Ελλάδας και εξωτερικού.²⁰

²⁰ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ X, XI και XII: Επικοινωνία με Φορείς.

6.4 Ποιοτική έρευνα για τις συνεντεύξεις της μελέτης

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης απαντήθηκαν με τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας (Υπό 6.4.1). Ως γνωστό, οι ερευνητές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους (Βλ. Εικόνα 19).

Εικόνα 19: Πηγές άντλησης ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων



Πηγή: Ίσαρη Φ. και Πούρκος Μάριος (2015) Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας αξιοποιήθηκε διότι επιθυμία του ερευνητή/τρια ήταν να κατανοήσει τις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων, καθορίζοντας τα όρια ή/και τα χαρακτηριστικά του υπό διερεύνηση φαινομένου, και αναγνωρίζοντας ότι οι ερευνητές θα πληροφορηθούν μόνο τις διαστάσεις που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να

αποκαλύψουν (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 96). Η διεξαγωγή των δεκαπέντε (15) συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μεταξύ 01.04.21 και 10.09.21 (διάρκεια 6 μήνες).

6.4.1 Οι τρεις (3) τύποι ποιοτικών συνεντεύξεων

Όλες οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες. Όπως είναι γνωστό, οι ποιοτικές συνεντεύξεις κατηγοριοποιούνται από τους ερευνητές σε πλήρως δομημένες, σε ημιδομημένες εις βάθος και σε μη δομημένες συνεντεύξεις ανάλογα με το βαθμό δόμησης ή την τυποποίηση της συνέντευξης (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 96). Ανάμεσα στις τρεις τύποι υπάρχουν και σημαντικές διαφορές, αλλά και οι τρεις επιτρέπουν στους ερευνητές να αποκομίσουν πλούσιο ερευνητικό υλικό αφού, παρέχοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να μιλήσουν για τις σκέψεις και τις αντιλήψεις τους (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 96).

α) Πλήρως δομημένη συνέντευξη

Η **πλήρως δομημένη** συνέντευξη βασίζεται σε ένα σύνολο από αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις επιτρέποντας τη συλλογή δεδομένων, αλλά όχι την ανάδειξη πολλών νέων θεμάτων (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 96).

β) Ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος

Η **ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος** αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων με θέματα που οι μελετητές θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ως τύπος παρουσιάζει ιδιαίτερη ευελιξία καθώς: α) το περιεχόμενο των ερωτήσεων, το οποίο μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) τη δυνατότητα εμβάθυνσης στους καταλληλότερους συμμετέχοντες, γ)

τη δυνατότητα προσθαφαίρεσης θεμάτων προς συζήτηση, δ) και τη σειρά των ερωτήσεων (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 97). Σε αυτό το πλαίσιο, η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη, αφού επιτρέπει την κατάρτιση ενός καταλόγου από 7 ή 8 θέματα ζωτικής σημασίας δημιουργώντας δημιουργώντας τη δυνατότητα να συζητηθούν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί.

γ) Η μη δομημένη συνέντευξη

Η μη δομημένη συνέντευξη είναι περισσότερο ανοικτή στις εισροές των ερωτώμενων, καθώς επιτρέπει να εκφράζονται οι εκ βαθέων οι αντιλήψεις των ερωτώμενων με την παρότρυνση του ερευνητή και συχνές ερωτο-αποκρίσεις. Στην ουσία, η μέθοδος δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά αποτελείται από ευρείες θεματικές. Οι εν λόγω θεματικές επιτρέπουν στους συμμετέχοντες της έρευνας να τοποθετηθούν ελεύθερα.

6.4.2 Δειγματοληψία και επιλογή δείγματος από τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας.

Οι διασπορικές κοινότητες είναι αδύνατο να προσεγγιστούν με την αξιοποίηση των παραδοσιακών μεθόδων έρευνας. Σε αυτή τη βάση, αποφασίστηκε το δείγμα των συνεντευξιαζόμενων να επιλεγεί με βάση τη «σκόπιμη δειγματοληψία». Ως γνωστό, η μη τυχαία τεχνική δειγματοληψίας δεν απαιτεί συγκεκριμένο αριθμό πληροφοριοδοτών. Ο ερευνητής αποφασίζει με βάση τα στοιχεία, αναζητώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων (Bernard, 2002). Ως εκ τούτου, η επιλογή των γονέων, των δασκάλων και των διευθυντών πραγματοποιήθηκε με βάση τις εμπειρίες, τη διορατικότητα και τις γνώσεις που κατείχαν σε θέματα ελληνομάθειας, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αναγκών των νέων της Διασποράς (Bernard, 2002).

Κατά την πιλοτική περίοδο, οι ανάγκες των μαθητών/τριων 3ης γενιάς και των γονέων τους, είχαν καταγραφεί αναλυτικά, αποφασίσθηκε να επιλεγούν συνεντευξιαζόμενοι/ες οι οποίοι απαρτίζονταν από γονείς, εκπαιδευτικούς και διαμορφωτές πολιτικών ελληνομάθειας της πολιτείας Βικτώριας, και εξέφραζαν την οπτική της Διασποράς της Μελβούρνης (Βικτώρια, Αυστραλία). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι κατείχαν γνώσεις σε ζητήματα ελληνομάθειας λόγω του γονικού, εκπαιδευτικού ρόλου τους κτλ. αλλά και εξαιτίας της θεσμικής συμμετοχής τους σε όργανα όπως είναι: ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Βικτώριας, οι Σύλλογοι Γονέων των ΤΕΓ, η Ελληνική Κοινότητα της Μελβούρνης.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΤΕΡΑ:

α) Επιλογή γονέων για τις ποιοτικές συνεντεύξεις

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζωτικός, διότι επηρεάζει την μαθησιακή πρόοδο των παιδιών. Μελέτες καταδεικνύουν ότι ενεργητική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο επηρεάζει θετικά τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (Englund, et.al, 2004). Παράλληλα, έρευνες καταδεικνύουν ότι η εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την εργασιακή κινητικότητα και την επαγγελματική ανέλιξη (**Υπό 5.2.3**) (Blundell, et.al 1999). Προς αυτή την κατεύθυνση, πολλοί γονείς δαπανούν ετησίως μεγάλα χρηματικά ποσά για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Την ίδια στιγμή, πολλοί αφιερώνουν χρόνο στην εκπαίδευση των παιδιών τους συμμετέχοντας ενεργά στην καθημερινή προετοιμασία των παιδιών τους και σε εξωσχολικές πρωτοβουλίες της σχολικής κοινότητας.

Στην περίπτωση των γονέων των ελληνικών διασπορικών κοινοτήτων, αν και οι γονείς της 3ης γενιάς αφιερώνουν λιγότερο χρόνο με τα παιδιά τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού (**Υπό 5.2.1**) και αντίστοιχα οικονομικούς πόρους, εντούτοις εξακολουθούν: α) να αποτελούν τους βασικούς προασπιστές της ελληνικής γλώσσας και β) να θεωρούν ότι η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητας τους (Δαμανάκης, 2001; Δαμανάκης, 2010; Δαμανάκης, 2007). Στους νεομετανάστες, η παραπάνω αντίληψη συναντάται πιο έντονα. Σε αυτό το πλαίσιο, ήταν σημαντικό να μελετηθούν στις ποιοτικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 01.04.21 και 10.09.21 (διάρκεια 6 μήνες).

β) Επιλογή εκπαιδευτικών για τις ποιοτικές συνεντεύξεις

Η γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών στην οικογένεια δεν επηρεάζεται αποκλειστικά από το περιβάλλον της οικογένειας και την παρουσία συγγενικών προσώπων. Οι μαθητές της τρίτης ή/και της τέταρτης γενιάς συνομιλούν συχνά στην ελληνική με τους παππούδες και τις γιαγιάδες, αλλά συνομιλούν επίσης με τα πρόσωπα που γνωρίζουν ότι είναι μονόγλωσσα, χρησιμοποιώντας αυθόρμητα ως κώδικα επικοινωνίας τη γλώσσα που θεωρούν ότι ο συνομιλητής τους χρησιμοποιεί επαρκέστερα (Δαμανάκης, 2007; Χατζηδάκη, 2016: 70-95). Προς αυτό σκοπό, επελέγησαν κάποιοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία ελληνομάθειας, ομιλώντας την Ελληνική ως μητρική γλώσσα, προκειμένου να συζητήσουν τις εμπειρίες τους από τη διδασκαλία των μαθητών της διασποράς.

γ) Επιλογή διευθυντών για τις ποιοτικές συνεντεύξεις

Οι οργανωμένες συνεργασίες σχολείων θεμελιώνονται μόνο με την προϋπόθεση ότι υπάρχει δέσμευση από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας, η οποία αποτελεί τους συνδέσμους επικοινωνίας και διασύνδεσης των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει τα στοιχεία των συνεντευζιαζόμενων (Βλ. Πίνακα 17)

Πίνακας 17: Στοιχεία συνεντευζιαζόμενων της ποιοτικής έρευνας			
A/A	ΕΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ	Φ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΥΝ/ΞΕΩΝ
Σ1	30	Ακαδημαϊκός Πανεπιστήμιο Πάτρας	Θ 13/06/2021
Σ2	20	Μέλος της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης (Βικτώρια, Μελβούρνη) και μέλος της επιτροπής εκπαιδευτικών θεμάτων της ΕΚΜ	A 20/06/2021
Σ3	30	Σχολική ηγεσία στα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης	A 27/04/2021
Σ4	20	Σχολική ηγεσία σχολείων “Zenon”	A 21/06/2021
Σ5	10	Μέλος του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Νεοελληνικών Βικτώριας & εκπαιδευτικός απογευματινών/κοινοτικών σχολείων	Θ 22/06/2021
Σ6	10	Μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης & γονέας απογευματινού/κοινοτικού σχολείου	Θ 16/05/2021
Σ7	20	Σχολική ηγεσία του Greek Orthodox Parish and Community of Burwood and Districts, Saint Nectarios	A 07/05/2021
Σ8	10	Γονέας και εκπαιδευτικός απογευματινών/κοινοτικών σχολείων	A 02/05/2021
Σ9	10	Γονέας απογευματινού/κοινοτικού σχολείου	22/05/2021
Σ10	15	Διευθύντρια Ελληνικού Σχολείου «Άγιος Παντελεήμων»	Θ 07/07/2021
Σ11	10	Εκπαιδευτικός απογευματινού σχολείου	Θ 15/05/2021
Σ12	10	Γονέας απογευματινού/κοινοτικού σχολείου	Θ 22/05/2021
Σ13	10	Μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης και γονέας	Θ 22/05/2021
Σ14	15	Υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης/τομέας ελληνομάθεια	Θ 07/05/2021
Σ15	20	Σχολική ηγεσία Γυμνασίου Μούδρου-Λήμνος	Θ 28/07/2021
Πηγή: Σύνθεση και επεξεργασία της γράφουσας			

6.4.3 Πρόσβαση στους συνεντευξιαζόμενους της έρευνας (2020-2021).

Η πρόσβαση στους συνεντευξιαζόμενους της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την συνδρομή των Ομογενειάκων Μέσων Επικοινωνίας, και δη της εφημερίδας «ΝΕΟΣ ΚΟΣΜΟΣ», η οποία δημοσίευσε πρόσκληση συμμετοχής στην ποιοτική έρευνα (NEOS KOSMOS, 2021a, 2021b, 2021c). Καθώς η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία, η πρόσβαση στους συνεντευξιαζόμενους πραγματοποιήθηκε επίσης με την συνδρομή της Ελληνικής Κοινότητας της Βικτώριας (ΕΚΜ).²¹

6.4.4 Πρόσβαση σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές: εμπόδια, προκλήσεις και περιορισμοί.

Η αξιοποίηση πρωτογενούς υλικού π.χ. νομοθετημάτων που αφορούσαν στο θεσμικό πλαίσιο των αδελφοποιημένων σχολείων αποτέλεσε αναπόσπαστο στοιχείο της μελέτης και πραγματοποιήθηκε απρόσκοπτα. Στην πράξη, δεν προβλημάτισε ούτε και αποτέλεσε ιδιαίτερη πρόκληση για τη γράφουσα. Η συλλογή όμως δευτερογενούς υλικού για τις αδελφοποιήσεις π.χ. τους καταλόγους των αδελφοποιημένων σχολείων, προφίλ αδελφοποιημένων σχολείων κτλ., προαπαιτούμενο της έρευνας, πραγματοποιήθηκε λιγότερο απρόσκοπτα, αφού κάποια τεκμήρια παρήχθησαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της μελέτης από: του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων), της Περιφέρειας Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νότιου, Βόρειο και Δυτικού Τομέα Αθήνας, την Περιφερειακή Κεντρική

²¹ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Δημοσίευση – Πρόσκληση στην Ομογενειακή Εφημερίδα «ΝΕΟΣ ΚΟΣΜΟΣ».**

Μακεδονία (Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλονίκη, Διεύθυνση Ανάπτυξης & Περιβάλλοντος, Τμήμα Απασχόλησης & Υποστήριξης της Εκπαίδευσης) και την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, ύστερα από εξάμηνη (περίπου) αναμονή.

Για την αρχική καθυστέρηση ευθύνεται σημαντικά το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Διεύθυνση Διεθνών Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων, το οποίο γνωστοποίησε ύστερα από αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα ότι: «*Η τήρηση λίστας με τα αδελφοποιημένα σχολεία της Ελλάδας δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητες της Υπηρεσίας*»,²² αλλά αποτελεί αρμοδιότητα των αιρετών Περιφερειών.²³ Ακολούθως, υπήρχαν πολλές προκλήσεις με τις αιρετές περιφέρειες, καθώς δε διέθεταν μία ενιαία βάση δεδομένων ή αποθετήριο των αδελφοποιήσεων των σχολείων της Ελλάδος. Ύστερα από μήνες αλληλογραφίας με τους αρμόδιους φορείς απεστάλη το απαραίτητο πρωτογενές υλικό, το οποίο αφορούσε στις αδελφοποιήσεις σχολείων των τομέων: Α΄ Αθήνας Κεντρικός Τομέας, Β΄ Αθήνας Βόρειος Τομέας, Γ΄ Αθήνας Δυτικός Τομέας, Δ΄ Αθήνας Νότιος Τομέας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής και Πειραιάς, κατά τα έτη 2018-2020.²⁴ Για την ίδια στιγμή, απεστάλη κατάλογος των αδελφοποιήσεων της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας για τα ίδια έτη αναφοράς.²⁵

²² Αλληλογραφία με Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Διεύθυνση Διεθνών Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων Μαρούσι, 8-6-2021 Αρ. Πρωτ: 66825.

²³ ΦΕΚ 456/13-02-2020 άρθρο 5 § 8.

²⁴ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIII**: Λίστα αδελφοποιήσεων σχολείων της Περιφέρειας Αττικής, Πειραιά και Νήσου κατά τη έτη 2018-2021.

²⁵ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIV**: Λίστα αδελφοποιήσεων σχολείων της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας με τα σχολεία του εξωτερικού, κατά τα έτη 2018-2021

6.4.5 Διαδικασία πριν τη διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων.

Πριν τη διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων αποστέλλονταν ηλεκτρονικά στους συνεντευξιζόμενους: α) το σχεδιάγραμμα με την περιγραφή των διαδικασιών και των δεκατριών βημάτων μελλοντικής υλοποίησης της πρωτοβουλίας (Υπό 2.1), β) το πληροφοριακό έντυπο ενημέρωσης της διετούς εφαρμογής της πρωτοβουλίας, καθώς επίσης και γ) η φόρμα πληροφορημένης συγκατάθεσης, ώστε να δοθεί επαρκής χρόνος ενημέρωσης στους συνεντευξιζόμενους για τους σκοπούς της συνέντευξης (Bryman, 2004). Όλα τα έντυπα ήταν στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, καθώς πολλοί συνεντευξιζόμενοι είχαν μεγαλώσει στην Αυστραλία και ήταν δίγλωσσοι.

6.4.6 Διάρκεια των συνεντεύξεων.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων καθορίστηκε στα 45-50 λεπτά (περίπου).

6.4.7 Γλώσσα επικοινωνίας κατά τις ποιοτικές συνεντεύξεις.

Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, αναγνωρίστηκε η δυνατότητα για επικοινωνία στα Αγγλικά, καθώς πολλοί συνεντευξιζόμενοι/ες μιλούσαν την αγγλική ως μητρική γλώσσα (ή ήταν δίγλωσσοι).

6.4.8 Τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Με εξαίρεση δύο συνεντεύξεις, όλες οι υπόλοιπες ποιοτικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω Skype και Zoom, αφού οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι ζούσαν και εργάζονταν στην Αυστραλία. Κατά τη διεξαγωγή τους

δεν ανέκυψε απολύτως κανένα πρόβλημα, καθόσον όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση της τεχνολογίας.

Για την πραγματοποίηση των διαδικτυακών ποιοτικών συνεντεύξεων υπολογίστηκε η διαφορά ώρας ανάμεσα στις δύο χώρες.

6.4.9 Παραγωγή απομαγνητοφωνημένων κειμένων (transcripts).

Όλες οι συνεντεύξεις (σύνολο 15) μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν με τη μορφή απομαγνητοφωνημένων κειμένων (*transcripts*) ύστερα από τη συναίνεση των ερωτηθέντων. Τα κείμενα δεν απομαγνητοφωνήθηκαν με βάση τις συμβάσεις **Ανάλυσης Συνομιλίας**, όπου προβλέπεται η χρήση συμβόλων απομαγνητοφώνησης κτλ., καθώς τα σύμβολα έκφρασης δεν θα συνέβαλαν στους αναλυτικούς σκοπούς της παρούσας μελέτης. Η απομαγνητοφώνηση, η αποθήκευση και η ανάλυση των συνεντεύξεων δεν πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη κάποιου λογισμικού (στην αγγλική γλώσσα είναι γνωστά ως Qualitative Data Analysis Software (QDAS) (Miles & Huberman, 1994). Κάθε απομαγνητοφώνηση διαρκούσε περίπου 1-2 μέρες, δημιουργώντας έναν όγκο πληροφοριών, αφού οι ερωτήσεις είχαν κεντρίσει τις εμπειρίες των ερωτώμενων και είχαν τροφοδοτήσει πολλές σκέψεις και προβληματισμούς.

6.4.10 Πιλοτική συνέντευξη.

Πριν τη διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, προκειμένου να εντοπιστούν σχόλια, παρατηρήσεις και δυσκολίες απόκρισης σε ερωτήσεις.

6.4.11 Αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας, της συγγραφής και της δημοσιοποίησης της ελήφθησαν υπόψη όλοι οι σχετικοί κανόνες δεοντολογίας για το σεβασμό των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων, τη λογοδοσία, τη διαφάνεια και την διασφάλιση της Αρχής της ακεραιότητας της έρευνας σε κάθε στάδιο (Χατζούδη & Μουρτζάκη, 2021).

Κάθε ποιοτική και η ποσοτική έρευνα πραγματοποιείται με βάση τις Αρχές της επιστημονικής δεοντολογίας. Στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας, όπου υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης άμεσης σχέσης ανάμεσα στον ερευνητή και τους συνεντευξιζόμενους, ακολουθήθηκαν όλοι οι προβλεπόμενοι κώδικες επικοινωνίας για την προστασία του συνεντευξιζόμενου και του ερευνητή (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 97).

α) Πληροφορημένη συγκατάθεση (informed consent)²⁶

Προς αυτό το σκοπό, συντάχθηκε έγγραφο Πληροφορημένης Συγκατάθεσης που αφορούσε στο δικαίωμα των συμμετεχόντων να μην αναφέρουν πληροφορίες που δεν επιθυμούν, να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν επιθυμούν, να αποχωρήσουν από τη διαδικασία αν νοιώσουν άβολα κτλ.

Η πληροφορημένη συγκατάθεση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αρχές δεοντολογίας στην έρευνα καθώς διασφαλίζει ότι ο ερευνητής: α) κοινοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται αποκλειστικά με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες και β) διασφαλίζει ότι η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα θα είναι

²⁶ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI:** Έντυπο Συγκατάθεσης και Ενημέρωσης για Συμμετοχή σε Έρευνα Μεταπτυχιακής Εργασίας.

ελεύθερη και εθελοντική, και δεν θα προκύπτει από κάποια καταναγκαστική πράξη ή εξαπάτηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, απεστάλη στους ερωτηθέντες έντυπο Πληροφορημένης Συγκατάθεσης το οποίο περιέγραφε: τη φύση και τον σκοπό της έρευνας, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων και τους μελλοντικούς τρόπους αξιοποίησης των ευρημάτων, τους λόγους πραγματοποίησης της έρευνας, τον εθελοντικό χαρακτήρα της προσπάθειας, τα πιθανά οφέλη και φυσικά το δικαίωμα να αποσυρθούν από όλη τη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, ή/και να ζητήσουν την απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από τους ίδιους.

β) Τήρηση των κανόνων εχεμύθειας

Πριν τη διαδικασία της συνέντευξης, ζητήθηκε από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες η έγκριση τους για τη μαγνητοφώνηση. Όλοι/ες γνώριζαν ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους, ώστε να μπορούν να διατυπώσουν ελεύθερα τις θέσεις και τις απόψεις στα ερωτήματα που τους απευθύνονταν. Σε περίπτωση ανάγκης, τα όποια προσωπικά δεδομένα των συνεντευξιαζόμενων θα δημοσιεύονταν μόνο εφόσον είχε διασφαλιστεί η ρητή συγκατάθεσή τους. Σε αντίθετη περίπτωση, τα δεδομένα ήταν πλήρως ανωνυμοποιημένα.








Σε όλη τη διαδικασία της συνέντευξης, οι ερωτήσεις απευθύνονταν προσωπικά στον ίδιο τον ερωτώμενο, χωρίς να υπάρχει δεύτερο άτομο το οποίο θα μπορούσε να επηρεάσει τη συζήτηση είτε συμμετέχοντας στις ποιοτικές συνεντεύξεις είτε ακούγοντας τις απαντήσεις.

γ) Προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων τα συμμετέχοντα πρόσωπα ενημερώθηκαν προφορικά και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την προστασία των προσωπικών δεδομένων τους, την τήρηση της εμπιστευτικότητας και του απόρρητου της διαδικασίας. Ενημερώθηκαν ότι τα δεδομένα τους θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ενώ η διατήρησή τους δεν θα μπορούσε να υπερβεί το προβλεπόμενο, νόμιμο χρονικό διάστημα.

δ) Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν με τρόπο που εγγυάται την αξιοπιστία της αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.

Πίνακας 18: Ταυτότητα ποιοτικής έρευνας της μελέτης	
	Έρευνα αντιλήψεων με αντικείμενο: τη διαδικτυακή μεντορεία εφήβων «1-1» για την ελληνομάθεια.
	Παρήχθη για το MSc «Οικονομικά της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Πειραιώς (Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης)
	Μέρος εκτενέστερης μελέτης για την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος γλωσσομάθειας «1-1»
	15 ποιοτικές συνεντεύξεις αντιλήψεων
	Περίοδος διεξαγωγής: 01.04.21-10.09.21 (χρόνος διεξαγωγής 6 μήνες)
	Δείγμα: Νεομετανάστες Γονείς Εκπαιδευτικούς & διευθυντές ΤΕΓ και διαμορφωτές πολιτικών – διασπορά Αυστραλία
	Διεξαγωγή: Εξ αποστάσεως διεξαγωγή, Σαββατοκύριακα Διάρκεια 50' στα Ελληνικά ή Αγγλικά
	Εργαλεία έρευνας: 1. Οδηγός διεξαγωγής των συνεντεύξεων 2. Διάγραμμα Ροής Διαδικασιών και Ενεργειών με (13) δεκατρία βήματα υλοποίησης
Πηγή: Σύνθεση και επεξεργασία της γράφουσας	

6.5 Η μέθοδος SWOT (Strength, weaknesses, opportunities, and threats)

Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση ανάλυσης με τη μέθοδο SWOT, προκειμένου να εκτιμηθούν οι δυνατότητες εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα – προς – ένα (1:1) και οι δυνατότητες και αδελφοποιημένων σχολείων. Η ανάλυση πραγματοποιείται αντί επιλόγου, για όλους όσους απασχολούνται στο πεδίο του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη Διασπορά. Η μέθοδος SWOT αξιοποιείται συχνά για τη διαμόρφωση μιας συνολικής στρατηγικής και την αποτίμηση μιας κατάστασης, παρουσιάζοντας ολοκληρωμένα όλες τις πτυχές, συνιστώσες και διαστάσεις μίας πρωτοβουλίας ή ενός Έργου. Η ανάλυση πραγματοποιείται με βάση τη διάκριση ανάμεσα στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον ενός Έργου/πρωτοβουλίας και την παρουσίαση τεσσάρων (4) πτυχών, συνδράμοντας στη λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς και τους σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές της Διασποράς και της Ελλάδας (Baser, 2001).

Οι τέσσερις (4) πτυχές αφορούν στην παράθεση των δυνατών (strengths and weaknesses) και των αδυναμιών σημείων ενός προγράμματος/ Έργου, των ευκαιριών και των απειλών (opportunities and threats). Συνολικά, τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία αφορούν στα χαρακτηριστικά και στις λειτουργίες ενός προϊόντος ή μίας υπηρεσίας, όπως προκύπτουν από τον σχεδιασμό του. Αντιθέτως, οι ευκαιρίες και οι απειλές αφορούν στις μεταβλητές του εξωτερικού περιβάλλοντος μίας πρωτοβουλίας ή ενός Έργου που δύνανται να ασκήσουν ευνοϊκές ή αρνητικές επιδράσεις σε προσδοκώμενους στόχους.

Η προσέγγιση επί των δυνατών και αδύνατων σημείων ενός Έργου πραγματοποιείται υπό την οπτική των «πελατών» ή/και των «χρηστών» (Υπό 5.1.5), λαμβάνοντας υπόψη τον ανταγωνισμό που υπάρχει στην αγορά του υπό μελέτη προϊόντος ή υπηρεσίας. Η προσέγγιση επί των δυνατών και αδύνατων σημείων ενός Έργου στο πλαίσιο μιας ανάλυσης SWOT μπορεί να περιλαμβάνει ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Για παράδειγμα, η παραγωγή ενός προϊόντος υψηλής ποιότητας, εάν παράγεται σε αφθονία από τον ανταγωνισμό, δεν αποτελεί δυνατό σημείο. Από την άλλη, οι αδυναμίες μπορεί να αφορούν στο πιθανό κόστος μίας πρωτοβουλίας. Οι ευκαιρίες που εμφανίζονται στο περιβάλλον, μπορεί να ορίζονται από τις μεταβολές στην τεχνολογία, μεταβολές στην πολιτική γλωσσομάθειας/ελληνομάθειας κτλ. (Baser, 2001).

6.5.1 Βοηθητικά σημεία – δυνατά σημεία (strengths)

Ως δυνατά σημεία νοούνται όλα τα συγκριτικά πλεονεκτήματα ή οι ικανότητες ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που μπορεί να αξιοποιηθούν προς επίτευξη των στόχων ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι συνηθέστερες ερωτήσεις ενός σχεδιαστή/στριας εκπαιδευτικού προϊόντος είναι: τι μπορεί να πάει καλά; ποια είναι τα πλεονεκτήματα; τι διαφοροποιεί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ένα-προς-ένα (1:1) μεντορείας για την ελληνομάθεια; Ποιοι είναι οι παράγοντες που το διαφοροποιούν; Τι προσφέρει; και ποιο θα μπορούσε να είναι το ανταγωνιστικό προϊόν ή υπηρεσία;

6.5.2 Επιβλαβή σημεία- αδύνατα σημεία (weaknesses)

Ως αδυναμίες νοούνται όλοι οι περιορισμοί, ή οι ελλείψεις ενός προϊόντος/μιας πρωτοβουλίας που μπορεί να εμποδίσουν την επίτευξη των στόχων ενός σχεδιαστή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Με αυτό το σκεπτικό, οι συνηθέστερες ερωτήσεις που

μπορεί να γίνουν για να εντοπιστούν τα αδύναμα σημεία είναι: Τι δεν πήγε τόσο καλά; Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί; Ποιο στοιχείο δεν βοήθησε στη διαφοροποίηση; Ποιες διαδικασίες θα πρέπει να αποφευχθούν; Τι δεν αρέσει στους ανθρώπους σε σχέση με το υπό μελέτη προϊόν ή υπηρεσία;

6.5.3 Βοηθητικά σημεία- ευκαιρία (opportunities)

Ως ευκαιρίες νοούνται όλες οι ευνοϊκές συνθήκες που εντοπίζονται στο εξωγενές περιβάλλον μίας επιχείρησης. Στην περίπτωση της ανάλυσης και του σχεδιασμού μίας υπηρεσίας ή ενός προϊόντος είναι οι διαθρωτικές αλλαγές ή εξελίξεις π.χ. πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές για τις οποίες η πρωτοβουλία μπορεί να προετοιμαστεί και να αξιοποιηθεί, ώστε να αναπτύξει τα ανταγωνιστικά της πλεονεκτήματα και να υλοποιηθεί η πολιτική και οι στόχοι της. Ως συνέπεια, οι συνηθέστερες ερωτήσεις που μπορεί να κάνει κάποιος/α για να διερευνηθούν οι ακόλουθες: Ποιες τάσεις ή συνθήκες μπορεί να έχουν θετικό αντίκτυπο; Ποιες είναι οι ευκαιρίες που εμφανίζονται και αφορούν στις συγκεκριμένες υπηρεσίες;

6.5.4 Επιβλαβή σημεία- Απειλές (Threats)

Ως απειλές νοούνται οποιαδήποτε ανεπιθύμητες καταστάσεις υπάρχουν στο εξωγενές μακρο-περιβάλλον που μπορεί να είναι δυνητικά ζημιογόνες. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι ερωτήσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν για να εντοπιστούν οι απειλές είναι οι ακόλουθες: Ποιες συνθήκες ή τάσεις μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο; Ποια είναι η τάση στην οικονομία; Ποιες είναι οι τεχνολογικές τάσεις που μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο;

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (2020-2021): ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Η μεθοδολογία, το προφίλ και τα χαρακτηριστικά των συνεντευξιαζόμενων αναλύθηκαν εκτενώς στην ενότητα που αφορά στο σχεδιασμό της ποιοτικής έρευνας της μελέτης (Υπό). Εν συντομία, το δείγμα των ποιοτικών συνεντεύξεων αποτελούνταν από «αγοραστές» υπηρεσιών ελληνομάθειας και διαμορφωτές πολιτικών το οποίο επελέγη με τη χρήση της σκόπιμης ή μη τυχαίας τεχνικής δειγματοληψίας (Bernard, 2002). Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα απαρτιζόταν από νεομετανάστες γονείς της Διασποράς, εκπαιδευτικούς με ενεργή συμμετοχή σε συλλόγους γονέων Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (Υπό 9.4.4), διαμορφωτές πολιτικών και σχολικούς ηγέτες με εμπειρία στη διοίκηση ΤΕΓ.

Η σκόπιμη ή μη τυχαία τεχνική δειγματοληψίας δεν προϋποθέτει συγκεκριμένο αριθμό πληροφοριοδοτών (Bernard, 2002). Με αυτό το σκεπτικό, η επιλογή των συνεντευξιαζόμενων πραγματοποιήθηκε με βάση την εμπειρία των συνεντευξιαζόμενων σε θέματα ελληνομάθειας, τη διορατικότητα που κατείχαν από τη συμμετοχή τους σε θεσμικούς φορείς. Σε αυτό το πλαίσιο, όλοι/ες οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν τη δυνατότητα να αναφερθούν στις αντιλήψεις και στις ανάγκες της παροικίας, έχοντας κατά νου κυρίως την λειτουργία των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) της Βικτώριας (Υπό 9.4.4), τα οποία καταγράφουν ετησίως τις περισσότερες εγγραφές μαθητών (Υπό 9.6). Με αυτό το δεδομένο, το **Κεφάλαιο 7 και το Κεφάλαιο 8** αποτυπώνει τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων, χωρίς να αξιολογεί αν είναι σωστές ή λάθος. Κύριο μέλημα των ποιοτικών συνεντεύξεων ήταν η διαμόρφωση προδιαγραφών για ένα νέο «ελάχιστο βιώσιμο προϊόν» (Υπό 3.1.10). Όλες οι προδιαγραφές και οι ανάγκες των συνεντευξιαζόμενων έχουν κωδικοποιηθεί

προς διευκόλυνση του αναγνώστη.²⁷Συνολικά, η περίοδος διεξαγωγής των δεκαπέντε (15) συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μεταξύ 01.04.21 και 10.09.21 (διάρκεια 6 μήνες).

7.1 Η χρήση της ελληνικής γλώσσας από νεομετανάστες.

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι οι γονείς που μετανάστευσαν στην Αυστραλία ως απόρροια της δημοσιονομικής κρίσης, μιλούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα όταν επικοινωνούν με τα παιδιά τους, θεωρώντας αναγκαία τη διατήρηση της ως σύμβολο εθνικής υπερηφάνειας. Αντιλαμβανόμενοι την επίδραση του αγγλόφωνου περιβάλλοντος στους νέους, αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στην τάση των νέων να επικοινωνούν αποκλειστικά στα Αγγλικά, όταν συνομιλούν με τους γονείς και τους συμμαθητές τους, υποστηρίζοντας ότι: *«έρχεται πιο φυσιολογικό γιατί περνάνε πολλές ώρες το πρωί στο σχολείο»* (Σ13).

Συνολικά, η ανάγκη διατήρησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού εμφανίζεται να είναι εντονότερη στους νεομετάστες που δεν έχουν συγγενείς ή ελληνικές ρίζες στην Αυστραλία, και επιθυμούν να επιστρέψουν κάποια στιγμή στην Ελλάδα, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα που αφορούν στη βαρύνουσα σημασία του ιστορικού μετανάστευσης και παλιννόστησης κάθε οικογένειας στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού (Υπό 5.2.1 και 5.2.6). Λόγω της επιθυμίας για επιστροφή στην Ελλάδα, αρκετοί νεομετανάστες γονείς αναζητούν συνεχώς ερεθίσματα προκειμένου τα παιδιά τους να μιλούν την ελληνική γλώσσα συχνότερα.

²⁷ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: Αντιλήψεις συνεντευξιαζόμενων Προκλήσεις-Κωδικοποίηση.

7.2 Εγγραφή στα απογευματινά (Σαββατιανά) σχολεία ελληνικής γλώσσας: αντιλήψεις.

Η ανάγκη των νεομεταναστών γονέων για την συχνότερη επικοινωνία των παιδιών στην ελληνική γλώσσα, τους οδηγεί να πραγματοποιούν συχνές τηλεκλήσεις/τηλεδιασκέψεις (*Skype*) με συγγενείς στην Ελλάδα, και να εγγράφουν τα παιδιά τους σε ελληνικά σχολεία (απογευματινά/Σαββατιανά). Για τις περιπτώσεις των νεομεταναστών που σκοπεύουν να επιστρέψουν στην Ελλάδα, η ανάγκη φοίτησης των παιδιών τους σε απογευματινό/Σαββατιανό ελληνικό σχολείο θεωρείται σχεδόν 'επιτακτική υπόθεση'. Το ίδιο 'επιτακτική' όμως εμφανίζεται να είναι η ανάγκη των νεομεταναστών γονέων, που δεν έχουν οικογενειακές ρίζες στη χώρα, να εγγράφουν τα παιδιά τους σε κάποιο ΤΕΓ της Βικτόριας. Οι λόγοι πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω. Σε αδρές γραμμές όμως, διαφαίνεται να αφορούν στο κοινωνικοποιητικό ρόλο των ΤΕΓ (Arvanitis, 2004; Αρβανίτη, 2007; Αρβανίτη, 2013), και στη δυνατότητα να αναπαράγουν και να διαδίδουν τις ελληνικές παραδόσεις. Την ίδια στιγμή όμως, μπορεί να αφορά στη δυνατότητα των ΤΕΓ να αποτελούν φορείς δημιουργίας κοινωνικού κεφαλαίου για τους νεομετανάστες γονείς.

Σχετικά με τον κοινωνικοποιητικό ρόλο των ΤΕΓ, μια εκ των συνεντευξιαζόμενων πολύ χαρακτηριστικά δήλωσε: *«εμείς βρεθήκαμε χωρίς να έχουμε ρίζα στην Αυστραλία (...) Εμείς δεν είχαμε... μία κοινότητα ή οικογένεια κάπως να μπει (σ. το παιδί μας) στο κομμάτι της κουλτούρας, τι σημαίνει να είσαι Έλληνας πέρα από τη γλώσσα. Αυτό το κάλυψε το απογευματινό/Σαββατιανό σχολείο. Θέλω να πω ότι: τι γίνεται τα Χριστούγεννα, τι κάνουμε το Πάσχα, όλες αυτές οι διαδικασίες, το ότι εμείς βάφουμε αυγά που από μας δεν το είχε δει, δεν υπήρχε μία γιαγιά, δεν υπήρχε μία θεία, δεν υπήρχε τίποτα, το πήρε το παιδί από κει. Είναι συγκινητικό, ότι το σχολείο ήρθε να συμπληρώσει*

μία παράδοση (Σ9).

7.2.1 Απογευματινά (Σαββατιανά) σχολεία ελληνικής γλώσσας: αντιλήψεις.

Για τους περισσότερους/ες συνεντευξιαζόμενους/ες, οι εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από τα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία είναι κυρίως θετικές. Για κάποιους όμως, το επίπεδο των υπηρεσιών ελληνομάθειας των απογευματινών/Σαββατιανών σχολείων δεν είναι ιδιαίτερος υψηλό λόγω: α) των μικτών τμημάτων ελληνικής γλώσσας, στα οποία βρίσκονται νεομετανάστες που μιλούν καλά την ελληνική, και μαθητές τρίτης γενιάς που έχουν μειωμένη γλωσσική επάρκεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και β) της αδυναμίας των σχολείων να εισάγουν μοντέρνες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Συναρτήση του τελευταίου σκέλους: *«στο χώρο υπάρχουν άνθρωποι χωρίς παιδαγωγικές γνώσεις, οι οποίοι επειδή ξέρουν έναν αριθμό ελληνικών λέξεων η μητέρα, το βιβλίο, δίνουν φωτοτυπίες (...) και νομίζουν ότι μπορούν να είναι καθηγητές, ...θεωρώντας ότι είναι ειδήμονες. Σε κάποια σχολεία όμως, γίνεται καλή δουλειά»* (Σ11).

Ως εκ τούτου, υπάρχουν οικογένειες που επιλέγουν τα ιδιαίτερα μαθήματα ελληνικής γλώσσας με ενήλικους. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως με εκπαιδευτικούς της Ελλάδας ή/και δια ζώσης. Παράλληλα, κάποιες οικογένειες εγγράφουν τα παιδιά τους στο ελληνικό, απογευματινό/Σαββατιανό σχολείο για μερικά εξάμηνα, με σκοπό την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών, καταβάλλοντας όμως δίδακτρα για ιδιαίτερα, κατ' οίκον μαθήματα.

7.2.2 Προσδοκίες γύρω από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας: αντιλήψεις.

Σχεδόν όλοι/ες οι συνεντευξιαζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι οι νεομετανάστες έχουν υψηλότερες προσδοκίες σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, εν συγκρίσει με τους γονείς της τρίτης μεταναστευτικής γενιάς. Στην περίπτωση των νεομεταναστών που επιθυμούν να επιστρέψουν στην Ελλάδα, η επιθυμία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας διαφαίνεται να είναι ζωτική: *«ώστε όταν γυρίσουν στην Ελλάδα (σ. τα παιδιά) να μπορούν να παρακολουθήσουν το ελληνικό σχολείο και να μην ξεκινούν από το μηδέν»* (...). Για αυτή την κατηγορία των γονέων, δεν επαρκεί να μιλούν τα παιδιά τους Ελληνικά, αλλά είναι σημαντικό να έχουν καλά αποτελέσματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, να διαβάζουν και να συνεννοούνται αποτελεσματικά. Ακριβέστερα, είναι σημαντικό: *«να κρατούν οι μαθητές μία ζωντανή σχέση με τη γλώσσα, να μπορούν να διαβάσουν βιβλία στα Ελληνικά, να μπορούν να σκεφθούν στα Ελληνικά»* (Σ9).

Οι νεομετανάστες γονείς που επιθυμούν να εγκατασταθούν μόνιμα στην Αυστραλία, φαίνεται να είναι λιγότερο απαιτητικοί σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, θέτοντας ρεαλιστικότερους στόχους συναρτήσει της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Χαρακτηριστικά: *«ξέρουμε ότι θα μείνουμε εδώ, δεν θέλω να τον πιάσω να γράφει πάρα πολύ καλά Ελληνικά. Γενικά είμαστε ρεαλιστές, λέμε κοίτα να δεις είμαστε στην Αυστραλία και δεν μπορούμε να περιμένουμε από το παιδί να γράφει παρά πολύ καλά, ή να μιλάει τέλεια, αλλά θα προσπαθήσουμε ο (σ. προφορικός) λόγος να είναι καλός και να μπορεί να συνεννοείται, να διαβάζει και να γράφει βασικά πράγματα. Σταμάτησα πια να αγχώνομαι όταν βλέπω κάτι τραγικά λάθη»* (Σ13).

Οι γονείς της 3ης και 4ης γενιάς επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα σε βασικό επίπεδο, αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού (ήθη και έθιμα). Συνήθως, μετέχουν ελάχιστα στη σχολική διαδικασία, ενώ έχουν χαμηλές προσδοκίες για την επίδοση των παιδιών τους. Σε κάποιες περιπτώσεις: «υπάρχουν γονείς που τα αφήνουν εκεί [σ. στα σχολεία] για να πάνε να πιούν τον καφέ τους, και να μην τα έχουν στο κεφάλι τους» (Σ10). Συνολικά, «οι γονείς της 3ης και 4ης γενιάς θέλουν να μάθουν τα παιδιά τους Ελληνικά, αλλά δεν προσπαθούν για παραπάνω από τις 4 ώρες του ελληνικού σχολείου κάθε εβδομάδα, και δεν επενδύουν στην εξέλιξη του λεξιλογίου, της γραμματικής, της έκφρασης. Νομίζουν ότι τα παιδιά τους καταλαβαίνουν τα ελληνικά. Αυτή την εντύπωση έχουν οι γονείς (...). Είναι γενικά ικανοποιημένοι και δεν έχουν πολλές απαιτήσεις (...) λένε 'εντάξει, δεν θα κάθομαι να σκάσω κιόλας, δεν είναι ότι το παιδί μου δεν θα βρει δουλειά, επειδή δεν μιλάει καλά ελληνικά, θα βρει δουλειά'. Οπότε είναι μέχρι ένα επίπεδο που είναι ευχαριστημένοι» (Σ8).

7.3 Αίτια έλλειψης κινήτρου των νέων της Διασποράς στο πεδίο ελληνομάθειας: αντιλήψεις.

Εστιάζοντας το βλέμμα στις αντιλήψεις περί ελληνομάθειας των μαθητών της Διασποράς, αρκετοί συνεντευξιζόμενοι αναφέρθηκαν στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της Διασποράς γύρω από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που τους οδηγεί να πηγαίνουν στο σχολείο «πολλές φορές με γκρίνια». Αρκετοί μαθητές της Διασποράς φαίνεται να μην έχουν κίνητρο να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Στην περίπτωση των μαθητών 3ης και 4ης γενιάς, η ελληνική μιλιέται αποκλειστικά με τους παππούδες και τις γιαγιάδες. Ως εκ τούτου, πολλοί μαθητές νοιώθουν ότι τα Ελληνικά αποτελούν δύσκολη γλώσσα για να μάθει

κάποιος/α, με λίγες πιθανότητες να αξιοποιηθεί στην καθημερινότητά τους.

Για τους συνεντευξιαζόμενους/ες, η τρίωρη διάρκεια διδασκαλίας δεν επαρκεί για την επάρκεια στην ελληνική γλώσσα και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών της Διασποράς. Συχνά μάλιστα, οι μαθητές της Διασποράς εγκαταλείπουν την προσπάθεια εκμάθησης ελληνικών λόγω των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών της Διασποράς στην ελληνική γλώσσα και της έλλειψης ελκυστικότητας των σχολικών εγχειριδίων των απογευματινών/Σαββατιανών σχολείων. Το τελευταίο, διαφαίνεται να απορρέει από την έλλειψη διαπολιτισμικής προσέγγισης των σχολικών εγχειριδίων και την μη ευθυγράμμιση των σχολικών εγχειριδίων με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών υποδοχής. Όπως θα αναλυθεί στα κεφάλαια που ακολουθούν και περιγράφουν το μακροπεριβάλλον ελληνομάθειας (**Υπό 10^ο Κεφάλαιο**), το ελληνικό κράτος συνδράμει με βιβλία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

Εμβαθύνοντας όμως στα ελλείμματα που αφορούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα ΤΕΓ, κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι: *«για μία μερίδα μαθητών δεν υπάρχει το τέλειο βιβλίο ή βιβλία, ούτε υπάρχει μία κοινή γραμμή για όλα τα κοινοτικά σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας ή άλλους οργανισμούς, ως προς το τι υλικό πρέπει να χρησιμοποιούμε γι' αυτά τα παιδιά. Ο καθένας χρησιμοποιεί δικές του πηγές, ή βιβλία που προτείνει το σχολείο. Πολλά βιβλία όμως είναι προορισμένα για παιδιά της Αμερικής που μαθαίνουν τα Ελληνικά»*. Σε συμφωνία με το παραπάνω κάποιοι/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι: *«τα βιβλία που χρησιμοποιούνται δεν περιγράφουν τη ζωή στην Αυστραλία. Η ζωή στην Αυστραλία δεν λείπει μόνο μέσα από τις φωτογραφίες, αλλά και από το περιεχόμενο»* (Σ5). Ως αποτέλεσμα, *«για την Γ' Λυκείου, γράφω τα κείμενα μόνη μου, πάνω στα θέματα που θέλουν. Τα χρησιμοποιώ*

στην τάξη μου, ανάλογα με τα θέματα του Υπουργείου Παιδείας, και τα προσαρμύζω. Για τις μικρότερες τάξεις χρησιμοποιούμε αμερικάνικα βιβλία. Έχουν πάρει και κάποια βιβλία από της Κρήτης. Πρέπει να γραφτούνε άλλα βιβλία για την ομογένεια (...) τα θέματα που υπάρχουν δεν είναι προσαρμοσμένα με εκείνα που μας δίνει το υπουργείο Παιδείας εδώ (...). Πρέπει να διαλέξεις κεφάλαια και να τα διαμορφώσεις» (Σ10).

Η διδασκαλία της γραμματικής συνδυαστικά με την πραγματοποίηση των μαθημάτων ελληνομάθειας, με το πέρας του ωρολογίου προγράμματος του ημερήσιου σχολείου, φαίνεται επίσης να εξουθενώνουν τους μαθητές/τριες της Διασποράς, και να τους αποθαρρύνουν ακόμη περισσότερο από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Παραθέτοντας χαρακτηριστικό απόσπασμα από μία συνέντευξη, εύκολα διαπιστώνεται η αντίληψη ότι οι μαθητές της Διασποράς βιώνουν πίεση, παρακολουθώντας τα απογευματινά/Σαββατιανά μαθήματα. Ενδεικτικά, «όταν τελειώνεις το αγγλικό σχολείο τρεισήμισι η ώρα, μέχρι να φτάσεις στο σπίτι σου γίνεται τέσσερις, και μέχρι να φτάσεις στο ελληνικό σχολείο ...πέντε... Με την ψυχή στο στόμα έρχονται τα παιδιά, οπότε είναι κουρασμένα. Πολλές φορές κάθονται εκεί και δεν έχουν όρεξη να σου πουν τίποτα, γιατί είναι και μεγάλες οι αποστάσεις ή οι γονείς τους έτρεχαν να τους φέρουν» (Σ10).

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους/ες, όσο μεγαλώνουν οι μαθητές/τριες της Διασποράς τόσο συχνότερα εμφανίζεται η έλλειψη ενδιαφέροντος και η απουσία ενθουσιασμού για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σε αυτό το περιβάλλον, ήταν κοινή πεποίθηση των συνεντευξιαζόμενων ότι οι μαθητές της Διασποράς (νεομετανάστες και τρίτης γενιάς) εγγράφονται στα ΤΕΓ για συναντούν φίλους λόγω του κοινωνικοποιητικού ρόλου των ΤΕΓ, και με σκοπό να κατανοήσουν τον ελληνικό

πολιτισμό (ήθη και έθιμα). Οι παραπάνω αντιλήψεις επιβεβαιώνουν τα ετήσια στατιστικά στοιχεία που αφορούν στην ελληνομάθεια (Υπό 9.6), επιβεβαιώνοντας τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχέση των νέων της Διασποράς με την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.

7.4 Διαδικτυακή συνεργασία εφήβων 1:1 για την ελληνομάθεια: αντιλήψεις.

Όλοι/ες οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν να υλοποιηθεί στο μέλλον ένα διαδικτυακό πρόγραμμα αλληλεπίδρασης εφήβων της Ελλάδας και της Διασποράς σε μία βάση 1:1, θεωρώντας ότι ανταποκρίνεται στις υπαρκτές ανάγκες των νέων και των οικογενειών της Διασποράς. Οι ανάγκες αφορούσαν στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού και στην αντιμετώπιση της απομόνωσης που νοιώθουν οι κάτοικοι της χώρας εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης της. Ενδεικτικά, «*το Πρόγραμμα είναι παρά πολύ σημαντικό, και είναι αυτό που λείπει από εδώ. Θεωρώ ότι η Αυστραλία είναι μία απομονωμένη χώρα, είναι αρκετά μακριά. Έχω ζήσει και στην Αγγλία, δεν υπήρχε αυτή η απομόνωση. Οι οικογένειες στην Αγγλία μπορούν με ευκολία να είναι εδώ [σ. Ελλάδα] σε τρεισήμισι ώρες [...] Εδώ νοιώθεις απομονωμένος και έχουν και άλλη νοοτροπία» (Σ9).*

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες/ουσες των ποιοτικών συνεντεύξεων, οι νεοφερμένοι γονείς θα επέλεγαν το πρόγραμμα μόνο αφότου είχαν εγκατασταθεί ομαλά στην Αυστραλία, αφού προτεραιότητα αποτελεί η ενσωμάτωση των παιδιών τους στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα. Για τους συνεντευξιαζόμενους/ες, λίγες θα ήταν οι περιπτώσεις των νεομεταναστών γονέων που θα επέλεγαν τη συμμετοχή στην πρωτοβουλία με την άφιξή τους στην Αυστραλία: *με το σκεπτικό ότι δεν μπορούν να γίνουν δάσκαλοι στα παιδιά τους και να τους διδάξουν την ελληνική γλώσσα και*

πολιτισμό. Πιο συγκεκριμένα, «φαντάζομαι, όταν είναι *fresh on the boat*, δεν θα είναι προτεραιότητα [σ. η συμμετοχή στο πρόγραμμα]. Αν και, από τη δική μου εμπειρία, υπήρχαν πολλοί άνθρωποι που πολύ νωρίς στείλανε το παιδί τους στα σχολεία της κοινότητας για να κρατήσουν τα ελληνικά ... [...] αφού όταν είσαι σε μια χώρα, και μιλάς μια άλλη γλώσσα, αυτό σε συμπαρασύρει και δεν μπορείς να είσαι δάσκαλος στο παιδί σου» (Σ9).

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους/ες, η επιλογή συμμετοχής στην υπό εξέταση πρωτοβουλία θα γινόταν με κριτήρια ότι: α) καλλιεργεί διαπροσωπικές σχέσεις και β) αμβλύνει τη γεωγραφική απόσταση Αυστραλίας και Ελλάδας, παρέχοντας κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους/ες: «το πρόγραμμα βάζει τις βάσεις για τις μελλοντικές φιλίες μεταξύ μαθητών στην Αυστραλία και την Ελλάδα, κι αυτό έχει πλεονεκτήματα και για τις δύο πλευρές. Και οι δύο μαθητές γνωρίζουν τις διαφορετικές χώρες καλύτερα με αυτή την επικοινωνία» (Σ2). Ταυτόχρονα, «οι μαθητές αναπτύσσουν σχέσεις, φιλίες, δεσμούς που [...] μπορεί να συνεχίζονται μετά το σχολείο. Δημιουργούνται πραγματικές φιλίες μέσα από τέτοια προγράμματα. Βασικότερο είναι η γεφύρωση της απόστασης [...]. Οι δύο διαφορετικοί κόσμοι μπορεί να είναι σε επικοινωνία, εκμηδενίζοντας την απόσταση. Το πρόγραμμα κάνει τα παιδιά να συνειδητοποιούν ότι: “Α, ναι, υπάρχουν παιδιά στην Ελλάδα που μιλάνε τα ελληνικά, κι εγώ τώρα έχω ένα παραπάνω κίνητρο να μιλάω τα ελληνικά, αν κάποια στιγμή πάω στην Ελλάδα, θα θέλω να μιλάμε ελληνικά» (Σ5).

Για αρκετούς συνεντευξιαζόμενους/ες, η επιλογή συμμετοχής θα γίνονταν με το σκεπτικό ότι η πρωτοβουλία παρέχει ακόμη μία ευκαιρία στους μαθητές της Διασποράς για επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα. Οι ώρες γλωσσομάθειας που προβλέπονται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι εξαιρετικά περιορισμένες

(Δαμανάκης, 2004; Χατζηδάκη, 2016; Tsianikas, & Maadad, 2013; Victorian Department of Education and Training, 2020). Παράλληλα, τα ΤΕΓ αποτελούν πια χώρους καλλιέργειας της διπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριων της Διασποράς (Αρβανίτη, 2004), και οι μαθητές/τριες της Διασποράς μιλούν Ελληνικά μόνο με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους (Δαμανάκης, 2004; Χατζηδάκη, 2016; Tsianikas, et al., 2013). Με αυτό το σκεπτικό, η προώθηση ενός προγράμματος διαδικτυακής αλληλεπίδρασης εφήβων 1:1 (ένα-προς-ένα) θα παρείχε ευκαιρίες για περισσότερη επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα ανάμεσα σε συνομηλίκους.

Εμμένοντας στην ανάγκη επικοινωνίας των νέων Ελλάδας και Διασποράς, πολλοί/ές συμμετέχοντες/ουσες, δήλωσαν ότι θα επέλεγαν την πρωτοβουλία, αν προσφέρονταν από σχολεία ή φορείς της Διασποράς και της Ελλάδας, διότι παρέχει γνήσιες γνήσιες και αυθεντικές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση συνομηλίκων. Για τους συνεντευξιαζόμενους, τα περισσότερα παιδιά της σημερινής εποχής επικοινωνούν αξιοποιώντας τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και αποφεύγοντας τη δια ζώσης επαφή. Με αυτό το σκεπτικό, θα επέλεγαν την αναθεωρημένη πρωτοβουλία διότι παρέχει: *«ευκαιρίες για φυσική επαφή και διαπροσωπική σχέση ανάμεσα στον μαθητή μέντορα της Ελλάδας και τον μαθητή της Διασποράς με όχημα την ελληνική γλώσσα, την επαφή με το φυσικό περιβάλλον της ελληνικής και την καθοδήγηση του μαθητή από την Ελλάδα»* (Σ12).

Κάποιοι/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι θα συμμετείχαν στην πρωτοβουλία αν πραγματοποιούνταν από σχολεία και φορείς της Ελλάδας ή της Διασποράς, καθώς η πρωτοβουλία καλλιεργεί τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών/τριών της Ελλάδας επιτρέποντας: *«να δουν τι γίνεται σε αυτή τη μακρινή ήπειρο, πώς ζουν τα παιδιά, τι προβλήματα έχουν ως μαθητές»* (Σ11). Εμβαθύνοντας, κάποιοι/ες συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στη δυνατότητα της πρωτοβουλίας να συνδυάζει το *«global-local approach, όπου οι μαθητές μαθαίνουν το παγκόσμιο μέσα από το τοπικό και το αντίστροφο, βάζουν ισχυρές βάσεις αυτορρύθμισης, διαλόγου και διευρυμένης διαπολιτισμικής ικανότητας και δεξιότητες να αντιμετωπίζουν προβλήματα σε διεθνοποιημένο και διαπολιτισμικό πλαίσιο»* (Σ1).

Η παρατήρηση των συνεντευξιαζόμενων είναι σημαντική, σχετίζεται με τις προκλήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αφορά στο έλλειμμα πολυπολιτισμικότητας όπως αναφέρθηκε (Υπό) και έχει καταγραφεί σε μελέτες για τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα γνωστικά αντικείμενα της Πολιτικής Παιδείας, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας στην Ελλάδα, όπως καταδεικνύεται σε μελέτες (Palaiologou & Faas, 2012; Faas, 2011a; Faas, 2011b Tridimas, 2020). Προς αυτή την κατεύθυνση, μια διαδικτυακή πρωτοβουλία αλληλεπίδρασης εφήβων της Ελλάδας και της Διασποράς σε μία βάση 1:1 (ένα-προς- ένα) θα μετρίαζε τα στερεότυπα και θα καλλιεργούσε τη διαπολιτισμική σκέψη των μαθητών/τριών.

Κάποιοι/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι θα επέλεγαν να συμμετάσχουν στην πρωτοβουλία αν προσφέρονταν από φορείς της Διασποράς και της Ελλάδας, εξαιτίας της έμφασης που αποδίδει στον προφορικό λόγο και λόγω του μη φορμαλιστικού χαρακτήρα της, υποστηρίζοντας ότι: *«Το πρόγραμμα δεν είναι απλά*

μαθαίνω τη γλώσσα, κάνω τη γραμματική ή έχω κάποιο homework, λόγω της αμεσότητας που προωθεί. Η αλήθεια είναι ότι η γλώσσα πρέπει να μιλιέται, και να μιλιέται από ανθρώπους που είναι μέσα στα πράγματα. Τα σημερινά παιδιά έχουν και τη σημερινή αργκό. Είναι πιο άμεσο, πιο φιλικό, δεν είναι ακριβώς μάθημα-μάθημα» (Σ12).

7.5 Προκλήσεις διαδικτυακής συνεργασίας εφήβων 1:1 για την ελληνομάθεια: αντιλήψεις.

Όσον αφορά τις προκλήσεις που πιθανόν να αναδειχτούν από τη μελλοντική υλοποίηση ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων 1:1 (ένα-προς-ένα), κανένας/καμία εκ των συνεντευξιαζόμενων δεν εξέφρασε κάποιον έντονο προβληματισμό, ικανό να αποτρέψει μία μελλοντική εφαρμογή της πρωτοβουλίας. Αναγνώρισαν όμως, κάποιους περιορισμούς στην υλοποίηση από την πλευρά της σχολικής κοινότητας των ΤΕΓ. Ξεκινώντας, η καινοτόμος φύση της πρωτοβουλίας, που έγκειται στην αδιαμεσολάβητη αλληλεπίδραση των εφήβων σε μία βάση 1:1 (ένα-προς-ένα), μπορεί να προβληματίσει τις πιο «παραδοσιακές» σχολικές κοινότητες των σημερινών ΤΕΓ της Μελβούρνης (Βικτώρια).

Για κάποιους/ες συνεντευξιαζόμενους/ες, τα σημερινά ΤΕΓ διαθέτουν σύγχρονες εγκαταστάσεις και αξιοποιούν σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας του πολιτισμού. Ωστόσο, δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι για πολλά χρόνια η διδασκαλία στα ΤΕΓ υπήρξε παραδοσιακή (Arvanitis, 2000; Arvanitis, 2004). Ως συνέπεια, αν και τα περισσότερα ΤΕΓ της πολιτείας έχουν βελτιώσει τις υπηρεσίες τους, εντούτοις υπάρχουν ΤΕΓ που διαφαίνεται να υστερούν σε ελκυστική παιδαγωγική και στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών των νεομεταναστών, διδάσκοντας πολύ γραμματική. Σύμφωνα με μία συνεντευξιαζόμενη: «η πολύ

γραμματική που βάζουν, τους κουράζει και δεν χρειάζεται (...). Όταν πέρυσι μου έλεγε για τα απαρέμφατα, ούτε εγώ η ίδια θυμόμουν όλα αυτά που μου έλεγε, και με προβληματίζε. Τι ακριβώς τον βάζω να μάθει; αφού μιλάει καλά Ελληνικά;» (Σ13).

7.5.1 Περιορισμός 1: Η καινοτομία και τα «παραδοσιακά» ελληνικά σχολεία της Διασποράς.

Ξεκινώντας, η καινοτόμος φύση της πρωτοβουλίας, που έγκειται στην αδιαμεσολάβητη 1:1 (ένα-προς-ένα) αλληλεπίδραση των εφήβων, μπορεί να προβληματίσει τις πιο «παραδοσιακές» σχολικές κοινότητες. Στις μέρες μας, αν και τα σχολεία ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού επιδιώκουν να προωθούν καινοτόμες προσεγγίσεις και τρόπους διδασκαλίας, εντούτοις υπάρχουν πολλές δομές που υστερούν σε ελκυστική παιδαγωγική (όνομα συνεντευξιαζόμενου). Ταυτόχρονα, κάποια σχολεία δεν έχουν προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των νεομεταναστών. Με αυτό το σκεπτικό, η εισαγωγή και η υλοποίηση του υπό μελέτη καινοτόμου προγράμματος θα ήταν πρόκληση.

7.5.2 Περιορισμός 2: Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των εφήβων της Διασποράς.

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των εφήβων της Αυστραλίας και της Ελλάδας μπορούν να δυσχεράνουν την επικοινωνία των νέων, αποθαρρύνοντας τελικά την όποια συμμετοχή τους. Την ίδια στιγμή, η ανάγκη των εφήβων για εναλλασσόμενα ερεθίσματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί επίσης να αποθαρρύνει τη συμμετοχή σε μία ημιδομημένη εκπαιδευτική πρωτοβουλία για την ελληνομάθεια. Παράλληλα, τροχοπέδη μπορεί να αποτελέσει η διαφορά ώρας ανάμεσα στην Ελλάδα και την Αυστραλία και η διεξαγωγή της πρωτοβουλίας κατά τα

Σαββατοκύριακα, αφού το: «φορτωμένο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα των νέων οδηγεί τις οικογένειες να προγραμματίζουν πολλές εξωσχολικές και αθλητικές δραστηριότητες των εφήβων κατά τα Σαββατοκύριακα» (Σ13). Το ‘φορτωμένο’ πρόγραμμα των εφήβων δύνανται να αποτελέσει σοβαρό τροχοπέδη στην υλοποίηση εξωδιδασκτικών πρωτοβουλιών αφού για πολλές οικογένειες αφού: «το πρόβλημα που έχουμε τώρα είναι ότι οι γονείς κάνουν τόσες πολλές δραστηριότητες με τα παιδιά που δεν έχουν ελεύθερο απόγευμα. Δίνουν προτεραιότητα σε άλλα πράγματα, στη μουσική, στον αθλητισμό κλπ. Τώρα να έχεις εβδομαδιαίως μια δεύτερη πρακτική μητρικής γλώσσας, πρέπει εσύ να είσαι παθιασμένος με την γλώσσα και της δίνεις μεγάλη αξία. Αυτοί οι γονείς είναι μειοψηφία. Αλλά υπάρχουν. Είναι αυτοί που τα στέλνουν τα παιδιά τους στα φροντιστήρια, είναι αυτοί που ασχολούνται με τα παιδιά τους κάθε εβδομάδα με τις εργασίες τους, γιατί ξέρουν ότι δεν φτάνει μία φορά την εβδομάδα στο ελληνικό σχολείο, υπάρχουν τέτοιοι οι γονείς» (Σ10).

7.5.3 Περιορισμός 3: Η χρήση της τεχνολογίας από τα σχολεία της Διασποράς.

Η χρήση της τεχνολογίας για την 1:1 εξ αποστάσεως επικοινωνία των εφήβων δεν φαίνεται να προβληματίσει σημαντικά τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες. Συνολικά, κανένας/καμία συνεντευξιαζόμενος/η δεν αντιμετώπισε την χρήση της τεχνολογίας ή την εξ αποστάσεως επικοινωνία των εφήβων ως πρόκληση, θεωρώντας ότι οι νέοι/ες της γενιάς *Gen Z* μαθαίνουν, κοινωνικοποιούνται και εκπαιδεύονται με τις Νέες Τεχνολογίες. Με εξαίρεση έναν συνεντευξιαζόμενο, ο οποίος φάνηκε να προβληματίζεται από το στοιχείο της αδιαμεσολάβητης επικοινωνίας των εφήβων της Ελλάδας και της Διασποράς, οι υπόλοιποι/ες θεώρησαν ότι οι νέοι/ες είναι εξοικειωμένοι/ες με την τεχνολογία, και επομένως γνωρίζουν τους κινδύνους της

διαδικτυακής αλληλεπίδρασης και τους κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας (*netiquette*). «[...] Τα παιδιά γνωρίζουν πολύ καλά την τεχνολογία, γνωρίζουν να μπουν σε οποιαδήποτε πλατφόρμα λόγω του *lockdown*. Και γνωρίζουν ότι αν ανοίξεις το *Zoom*, είναι για δουλειά, είναι για να μάθουν. Γνωρίζουν την τεχνολογία και γνωρίζουν να επικοινωνήσουν ο ένας με τον άλλο. Ως γονέας, μπορεί να με φόβιζε το τι θα λέγανε τα παιδιά, ειδικά όταν δεν άκουγα, αλλά αν στο πρόγραμμά εκπαιδευτούν οι μαθητές, θα είναι κι αυτό ένα από τα “συν”» (Σ8).

Από τις αποκρίσεις των συνεντευξιαζόμενων διαφάνηκε ότι η χρήση της τεχνολογίας από τους γονείς της Διασποράς για την εποπτεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν θα αποτελούσε σημαντική πρόκληση, αφού θεωρήθηκε ότι οι γονείς είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία λόγω της έμμεσης συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία την περίοδο του εγκλεισμού λόγω COVID-19. Στις μέρες μας, οι περισσότεροι γονείς γνωρίζουν καλά τις λειτουργίες γονικού ελέγχου και τις προδιαγραφές ασφαλούς επικοινωνίας των σχολείων, γεγονός που τους επιτρέπει να μην αντιμετωπίζουν τη χρήση της τεχνολογίας ως πρόσκληση. Για τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες η τήρηση των προδιαγραφών ασφαλείας για την προστασία των παιδιών από όλα τα σχολεία, όπως προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο της Αυστραλίας και της Πολιτείας της Βικτώριας και δη το *Child Wellbeing and Safety Act, Victoria* (2005), αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση εφαρμογής των εξ αποστάσεως προγραμμάτων.

Με δεδομένη την ετερογένεια της εκπαιδευτικής κοινότητας (**Υπό 5.1.2**), αρκετοί/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες αναφέρθηκαν στο έλλειμμα της τεχνολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας των ΤΕΓ της Βικτώριας, θεωρώντας ότι αποτελεί τροχοπέδη στη μελλοντική υλοποίηση της πρωτοβουλίας (Tsianikas & Maadad, 2013; Δαμανάκης, 2004). Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, αρκετοί δάσκαλοι είναι *‘παλιάς σχολής’*. Επομένως, δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Ως συνέπεια, δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν τις ανάγκες μιας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας για την ελληνομάθεια ανάμεσα σε μαθητές της Ελλάδας και της Διασποράς.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων, η έλλειψη τεχνολογικών υποδομών στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας δύναται να αποτελέσει περιορισμό στην υλοποίηση μιας διαδικτυακής πρωτοβουλίας, αφού πολλοί φορείς ελληνομάθειας νοικιάζουν τους χώρους των ημερήσιων αυστραλιανών σχολείων και δεν έχουν πρόσβαση σε Νέες Τεχνολογίες. Η κατάσταση είναι μακροχρόνια, έχει καταγραφεί ως περιορισμός (Tsianikas & Maadad, 2013), και οφείλεται στον περιφερειακό ρόλο των ΤΕΓ στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα και σε στρεβλώσεις λειτουργίας τους (Αρβανίτη, 2007). Αν και η πανδημία επέφερε αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των ΤΕΓ της Βικτώριας, μεταρρυθμίζοντας τον τρόπο οργάνωσης τους και εξοικειώνοντας τις σχολικές κοινότητες με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εντούτοις δεν στάθηκε ικανή να μεταβάλει τα δεδομένα του μακρο-περιβάλλοντος ελληνομάθειας (NEOS KOSMOS, 2020b; NEOS KOSMOS 2020c). Σύμφωνα με την παροιμία, η πανδημία οδήγησε: α) στην εισαγωγή προγραμμάτων τεχνολογικής εκπαίδευσης, β) στον εκσυγχρονισμό τον εξοπλισμού τους και γ) στην επιτυχή υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων για όλες τις ηλικίες μαθητών/τριων και για όλες τις τάξεις (NEOS KOSMOS, 2020b; NEOS KOSMOS, 2020c), οι χρόνιοι περιορισμοί που απορρέουν

από την ενοικίαση αιθουσών, εξακολουθούν να υπάρχουν. Σήμερα, «στα εθνικά σχολεία, οι διευθυντές δυσανασχετούν, καθώς τους απαγορεύουν [σ. τα ημερήσια σχολεία] τη χρήση τεχνολογίας στις αίθουσες. Έτσι, δεν έχουμε πρόσβαση στην τεχνολογία... Μετ' εμποδίων... Οι διαδραστικοί πίνακες είναι απαγορευτικοί για 'μας. Ακόμα και ο ασπροπίνακας είναι απαγορευτικός» (Σ9).

Με δεδομένη την ετερογένεια της εκπαιδευτικής κοινότητας, αρκετοί/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες αναφέρθηκαν επίσης στο έλλειμμα της τεχνολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας των ΤΕΓ της Βικτόριας, θεωρώντας ότι αποτελεί τροχοπέδη στη μελλοντική υλοποίηση της πρωτοβουλίας (Tsianikas & Maadad, 2013; Δαμανάκης, 2004). Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, αρκετοί δάσκαλοι είναι 'παλιές σχολής', και επομένως δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Ως συνέπεια, δεν θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τις ανάγκες μιας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας για την ελληνομάθεια ανάμεσα σε μαθητές της Ελλάδας και της Διασποράς.

7.5.4 Περιορισμός 4: Οικονομικό κόστος, δαπάνες γλωσσομάθειας για τους γονείς και τα σχολεία της Διασποράς.

Συζητώντας το πιθανό κόστος ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων 1:1 (ένα-προς-ένα) και την πιθανότητα να αποτελέσει τροχοπέδη για τους γονείς και τα σχολεία της Διασποράς, σχεδόν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συμφώνησαν ότι η δαπάνη είναι πιθανό να μην αποτελούσε «βάρος» στον οικονομικό προϋπολογισμό των σχολείων ελληνομάθειας και των οικογενειών. Συναρτήσει του οικογενειακού προϋπολογισμού, αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι το υψηλό επίπεδο ζωής της χώρας (Υπό 5.2.2) και το χαμηλό κόστος των υπηρεσιών ελληνομάθειας (ειδικά των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας), επιτρέπουν στους γονείς να δαπανούν ποσά για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού χωρίς να αισθάνονται

ότι πιέζονται οικονομικά. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με ένα συνεντευξιαζόμενο: «η οικονομική επιβάρυνση είναι ασήμαντη για τον μέσο πολίτη της Αυστραλίας, τα χρήματα δηλαδή που πρέπει να πληρώσουν [σ. για υπηρεσίες ελληνομάθειας] είναι ασήμαντο ποσό. Τα 1.000 δολάρια δίδακτρα για κάθε μαθητή (ετησίως) είναι αστεία ποσά για την Αυστραλία» (Σ3).

Σε αυτή τη βάση, το κόστος ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) δεν θα ήταν περιοριστικό ή αποτρεπτικό ούτε για την κατηγορία των νεομεταναστών, η οποία συνήθως αντιμετωπίζει οικονομικές προκλήσεις κατά τα αρχικά στάδια της παραμονής της λόγω της μη πλήρους ένταξής της στην αυστραλιανή κοινωνία. Για τους συνεντευξιαζόμενους όμως, ακόμη και αν η εν λόγω κατηγορία θεωρούσε ότι το κόστος μιας τέτοιας πρωτοβουλίας ήταν υψηλό, θα υπερείχε η επιθυμία για την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό και οι οικογένειες θα έβρισκαν τους απαραίτητους πόρους.

Στις περιπτώσεις των νεομεταναστών που επιθυμούν να επιστρέψουν στην Ελλάδα, και επομένως η παλινόστηση είναι έντονη, η επιθυμία των γονέων για τέτοιου είδους υπηρεσίες τους οδηγεί να δαπανούν σημαντικά ποσά σε διάφορες πρωτοβουλίες. Χαρακτηριστικά, «φαντάζομαι ότι θα υπάρχουν οικογένειες που μπορεί να θέλουν [σ. να μετέχουν στην υπό συζήτηση πρωτοβουλία], αλλά να μην μπορούν. Όμως, και οι πιο αδύναμες οικονομικά οικογένειες δεν θέλουν τα παιδιά τους να χάσουν την επαφή με τα Ελληνικά, γιατί αυτές οι οικογένειες υπολογίζουν ότι θα γυρίσουν κάποια στιγμή στην Ελλάδα. Και γι' αυτό πολλές φορές ζητάνε και δασκάλους για να κάνουν έξτρα μαθήματα στα παιδιά στο σπίτι. Οπότε, ζοδεύουν αρκετά λεφτά. Γνωρίζω ότι κάποιες οικογένειες έχουν προγραμματίσει να μείνουνε εδώ πέρα 5 ή 10 χρόνια. Για να επιστρέψουν στην

Ελλάδα και να μη ζοριστούν ιδιαίτερα στο σχολείο, οι γονείς ζητούν ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά τους να μιλάνε Ελληνικά» (Σ5).

Κοινή πεποίθηση όλων των συνεντευξιαζόμενων ήταν ότι οι γονείς της Διασποράς θα επένδυναν στην πρωτοβουλία αν αποδεικνύονταν η παιδαγωγική χρησιμότητα και αξία της. Χαρακτηριστικά, «για να στείλω το κορίτσι μου σχολείο [σ. ελληνικό] θέλω 600 δολάρια τον χρόνο. Για τον χορό, που είναι μία ώρα κάθε Σάββατο, θέλω 200 δολάρια το τρίμηνο. Δίνω 800 δολάρια, και μαθαίνει πολύ λιγότερα. Οι γονείς στην Αυστραλία, αν δουν ότι υπάρχει αξία στο πρόγραμμα, σίγουρα θα επενδύσουν και θα είναι διατεθειμένοι να ξοδέψουν πολύ περισσότερα από 600 δολάρια τον χρόνο, αν δουν κάποια αξία. Έχω φίλους που δουλεύουνε σε δουλειές οι οποίες δεν είναι καλά αμειβόμενες. Αν δουν ότι το παιδί επιθυμεί μια δραστηριότητα, δεν σκέφτονται το οικονομικό (Σ8).

Εμβαθύνοντας στη ζήτηση επομένως στην επιθυμία για υπηρεσίες ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, οι ποιοτικές συνεντεύξεις κατέδειξαν με σαφήνεια ότι υπάρχουν τουλάχιστον τρεις (3) κατηγορίες γονέων, όπως έχει ήδη αναλυθεί (Υπό 5.2.1). Κάθε μία εξ αυτών, επιλέγει υπηρεσίες ελληνομάθειας με βάση το ιστορικό μετανάστευσης και παλιννόστησής της, επωμιζόμενη το όποιο οικονομικό κόστος. Για τους συνεντευξιαζόμενους/ες, η απόφαση των γονέων όλων των κατηγοριών να εγγράψουν τα παιδιά τους σε ελληνικό, απογευματινό/Σαββατιανό σχολείο, δαπανώντας ποσά για υπηρεσίες ελληνομάθειας, δεν αποτελεί μία τυπική, ορθολογική εκλογή οριζόμενη από τα κριτήρια της ανταποδοτικότητας της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως έχει ήδη διατυπωθεί (Υπό 5.2.3) (Roteliene, & Tamasauskiene, 2013). Αποτελεί μία επιλογή καθοδηγούμενη κυρίως από συναισθηματικούς λόγους, οι οποίοι αφορούν στη διατήρηση της μνήμης και της αγάπης για τον ελληνικό τρόπο ζωής. Σύμφωνα με τους

συνεντευξιαζόμενους, οι γονείς της Διασποράς δεν επωμίζονται το κόστος των υπηρεσιών ελληνομάθειας αναμένοντας ανταποδοτικά οφέλη στην αγορά εργασίας. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τα λόγια ενός συνεντευξιαζόμενου: *«Δεν θα κάνουν καριέρα εδώ με τα ελληνικά. Τα παιδιά μου κάνουν γιαπωνέζικα [...]. Γιατί τα έγραψα στο ελληνικό σχολείο; Δεν είναι μόνο ότι υπάρχει περίπτωση να γυρίσουμε πίσω και να πάνε στην Ελλάδα σχολείο, είναι ότι θα πρέπει να μιλήσουν και με τη γιαγιά και τον παππού, να υπάρχει επικοινωνία με τους συγγενείς. Θα πω κάτι που μου είπε ο γιος μου. Μου λέει: “Μαμά, οι αρχαίοι Έλληνες ήταν πολύ έξυπνοι. Μίλαγαν αρχαία, και εγώ είμαι Έλληνας, άρα πρέπει να μάθω ελληνικά”. Ο πολιτισμός μας είναι πολύ διαδεδομένος εδώ πέρα, ακούγεται η Ελλάδα, η γλώσσα, όλα αυτό που δημιουργήθηκε μέσα από τη γλώσσα, ακόμα και τα μαθηματικά, όλα είναι Ελλάδα, οπότε τα παιδιά έχουν το “είμαι Έλληνας και θέλω να μιλάω ελληνικά.”» (Σ6).*

Σε αδρές γραμμές, οι ποιοτικές συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι είναι ήδη γνωστό για το μακροπεριβάλλον ελληνομάθειας. Για τους συνεντευξιαζόμενους, οι Αυστραλοί (ελληνικής και μη καταγωγής) δεν επενδύουν στη γλωσσομάθεια λόγω της ευρύτατης διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία, και της επικράτησης ενός μονογλωσσικού μοντέλου (φαινόμενο *Anglobubble*) (Hajek & Slaughter, 2014). Όταν δαπανούν χρήματα για γλωσσομάθεια προσδοκώντας ανταποδοτικά οφέλη, οι προτιμήσεις τους αφορούν στις ασιατικές γλώσσες. Σύμφωνα με τα λόγια ενός συνεντευξιαζόμενου: *«Τα παιδιά μαθαίνουν την ελληνική, ξέρουν την αγγλική, αλλά συνάμα μαθαίνουν στο ημερήσιο σχολείο και μια άλλη γλώσσα, για παράδειγμα, ινδονησιακά, κινέζικα. Άμα ρωτήσεις τους γονείς, αυτή τη δεύτερη γλώσσα τη βλέπουν σαν γλώσσα σταδιοδρομίας των παιδιών. Στην πραγματικότητα, όσους παίρνουν στη δουλειά, τους ζητάνε να ξέρουν μία ξένη γλώσσα, κι άμα πουν ελληνικά, δε*

δίνουν και πολλή σημασία, ενώ, αν πουν ασιατικά, οποιαδήποτε ασιατική γλώσσα, έχουν προτεραιότητα. Όλο το σύστημα λειτουργεί με αυτή την προδιαγραφή» (Σ4).

7.5.5 Περιορισμός 5: Οι αδελφοποιήσεις των σχολείων Ελλάδας και ελληνικής Διασποράς.

Η σύναψη οργανωμένων σχέσεων μεταξύ των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς, ως προϋπόθεση για την υλοποίηση ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων 1:1 (ένα-προς-ένα), δεν φάνηκε να αποτελεί εμπόδιο για τους συνεντευξιαζόμενους/ες. Αν και οι συνεντευξιαζόμενοι δεν γνώριζαν το θεσμικό πλαίσιο σύναψης αδελφοποιημένων σχέσεων ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και των σχολείων εξωτερικού (**Υπό 10.4**), σχεδόν όλοι/ες έδειξαν να κατανοούν τη θετική επίδρασή τους στη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Για κάποιους/ες, μάλιστα οι «οργανωμένες συναλλαγές με σχολεία της Ελλάδας και η ελκυστικότερη παιδαγωγική, των σχολείων θα προσφέρουν καλύτερα γλωσσικά προϊόντα ελληνομάθειας» (Σ1).

Για τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες όμως, απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας αποτελεί ο «ανθρώπινος παράγοντας». Οι αδελφοποιημένες σχέσεις σχολείων μπορεί να αποτελέσουν «μία τυπική ένωση σχολείων, ενώ το θέμα είναι η συμπόρευση» (Σ15). «Μία τέτοια σχέση [σ. σχολείων Διασποράς και Ελλάδας] χρειάζεται τους ανθρώπους της. Ένα χαρτί αδελφοποίησης οριοθετεί τα πράγματα, και λέει: εμείς είμαστε αδελφοποιημένοι. Είναι ένα εχέγγυο και μια κληρονομιά που μπορείς να αφήσεις. Το θέμα όμως δεν είναι η τυπική ένωση σχολείων» (Σ15).

Για κάποιους συνεντευξιζόμενους, οι οργανωμένες συνεργασίες σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς για την υλοποίηση ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων 1:1 (ένα-προς-ένα) δεν θα πρέπει απαραίτητα να αποτελούν προϋπόθεση για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών. Με το σκεπτικό ότι πολλοί μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής δεν φοιτούν σε κάποιο σχολείο ελληνομάθειας, αλλά μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα, αρκετοί/ες συνεντευξιζόμενοι/ες πρότειναν η φοίτηση σε ελληνικό, απογευματινό σχολείο («ΤΕΓ») να μην κριτήριο συμμετοχής των μαθητών/τριών της Διασποράς σε εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Με αυτό το δεδομένο, συζητήθηκε το ενδεχόμενο της *a la carte* δυνατότητας συμμετοχής των σχολείων και των μαθητών/τριών της Διασποράς ώστε να: «να επιλέγονται τρεις μαθητές από ένα σχολείο της Διασποράς και πέντε μαθητές από ένα άλλο και ούτως καθεξής» (Σ8). Με αυτό το σκεπτικό, μία εκπαιδευτική πρωτοβουλία θα μπορούσε να υλοποιηθεί από σχολεία αλλά και μαθητές της Διασποράς, χωρίς να έχουν θεσπιστεί οργανωμένες σχέσεις ανάμεσα με ένα σχολείο της Ελλάδας.

Η αντίληψη καταδεικνύει τις μεταβολές που έχουν πραγματοποιηθεί στην αγορά ελληνομάθειας τα τελευταία χρόνια. Όντας ολιγοπωλιακή με: α) μικρό αριθμό παρόχων, β) διαφοροποιημένο προϊόν ως προς: τις πηγές χρηματοδότησης, το καθεστώς εποπτείας και ρύθμισης των φορέων ελληνομάθειας, την οργάνωση των μαθημάτων, το χρόνο διδασκαλίας γλωσσών, τα σχολικά εγχειρίδια κτλ. και γ) με έντονη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς ελληνομάθειας για τον καθορισμό της τιμής υπηρεσιών εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, η αγορά ελληνομάθειας ολοένα και συχνότερα αντιμετωπίζει τη διείσδυση νέων, μη παροικιακών διεθνών -και μη-φορέων (**Υπό 9.5**). Οι εν λόγω προσφέρουν μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής

γλώσσας, σε ατομική βάση, σε ομάδες μαθητών, εξ αποστάσεως και δια ζώσης υπό την καθοδήγηση εκπαιδευμένων καθηγητών. Οι γνωστότεροι εξ αυτών, είναι το duolingo, η Italki και ο οργανισμός Greek online. Και ενώ, τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας εξακολουθούν να αποτελούν τους κατεξοχήν παρόχους ελληνομάθειας, σημειώνοντας ετησίως τις περισσότερες εγγραφές μαθητών, η διείσδυση νέων φορέων ελληνομάθειας φαίνεται να μεταβάλλει το τυπικό, παραδοσιακό σκηνικό ελληνομάθειας και τις αντιλήψεις.

Για τους περισσότερους συνεντευξιζόμενους, οι οργανωμένες συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία της Διασποράς και της Ελλάδας θα θεμελιώνονταν και θα ήταν αποτελεσματικές ανεξάρτητα ανεξάρτητα αν το σχολείο της Ελλάδας είναι ιδιωτικό ή δημόσιο. Με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων έχουν ζήλο και το «ταίριασμα» των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς έχει πραγματοποιηθεί με γνώμονα το μέγιστο κοινωνικό όφελος, ο τύπος του σχολείου της Ελλάδας (δημόσιο ή ιδιωτικό) δεν φάνηκε να αποτελεί παράγοντα προβληματισμού για τους συνεντευξιζόμενους της Διασποράς. Η αντίληψη των συνεντευξιζόμενων θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένδειξη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς θεσμούς της χώρας, αλλά χρήζει περαιτέρω έρευνας.

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (2020-2021): ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις δεν ανέδειξαν μόνο τα σημεία προβληματισμού επί της υλοποίησης ενός διαδικτυακού προγράμματος εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια, αλλά κατέδειξαν τις απαραίτητες κατευθύνσεις για το μέλλον μίας τέτοιας πρωτοβουλίας, αναγνωρίζοντας ότι αποτελεί σημαντικό μέσο απόκτησης αυθεντικών εμπειριών και μπορεί να προσφερθεί εξω-διδακτικά. Αρκετές κατευθύνσεις απορρέουν από την πολιτισμική παγκοσμιοποίηση των νέων της Διασποράς που ανήκουν στη Gen Z. Όλες οι παρεμβάσεις επιβεβαιώνουν την ανάγκη νέων μορφών πολιτειότητας όπου το τοπικό συνδυάζεται με το διεθνές. Την ίδια στιγμή, οι παρεμβάσεις επιβεβαιώνουν την ανάγκη για μία νέα ελληνικότητα στην οποία η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας θα αποτελεί: *«εργαλείο διαπολιτισμικής διερεύνησης και μέσο απόκτησης δεξιοτήτων επικοινωνίας με άλλους (.....)»* (Arvanitis, 2000; Arvanitis, 2006) και πολιτισμικής ενσυναίσθησης» (Lo Bianco, 2003). Σε κάθε περίπτωση, όλες οι παρεμβάσεις βελτιστοποίησης έχουν κωδικοποιηθεί προς διευκόλυνση του αναγνώστη.²⁸

8.1 Θεσμικό πλαίσιο για την ενσωμάτωση εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων της χώρας.

Σύμφωνα με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας για να υλοποιηθεί μία εκπαιδευτική πρωτοβουλία διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) από τα δημόσια, Γενικά Γυμνάσια της Ελλάδας και τα Πρότυπα-Πειραματικά σχολεία θα πρέπει η πρωτοβουλία να ενσωματωθεί στην Ευέλικτη Ζώνη τους. Στην περίπτωση των δημόσιων Λυκείων της χώρας, καθώς το ωρολόγιο πρόγραμμά τους δεν

²⁸ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII: Αντιλήψεις συνεντευξιαζόμενων για Προτάσεις Βελτιστοποίησης- Κωδικοποίηση.**

περιλαμβάνει την Ευέλικτη Ζώνη για την υλοποίηση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων, η υπό συζήτηση πρωτοβουλία θα μπορούσε να προσφερθεί εντός του ωρολογίου προγράμματος των Λυκείων (Βλ. Πίνακα 19). Ενδεικτικά, η υπό συζήτηση πρωτοβουλία θα μπορούσε να προσφερθεί στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικειμένου ως εκπαιδευτική δραστηριότητα. Η υπό συζήτηση πρωτοβουλία, θα μπορούσε να προσφέρεται και να υλοποιείται με κάποιες τροποποιήσεις κατά τη διάρκεια κάποιας διδακτικής ώρας π.χ. στο μάθημα των Αγγλικών ή/και Νέων Ελληνικών κατά το πρότυπο της συνεργασίας του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας του Αγ. Παντελεήμονα (Dandenong της Μελβούρνης) και του Γυμνασίου Μούδρου «Αργύριος Μοσχίδης» (Υπό 2.4) (NEOS KOSMOS, 2020a; NEOS KOSMOS, 2021a). Στην περίπτωση των ιδιωτικών, Γενικών Λυκείων της Ελλάδας, η εκπαιδευτική πρωτοβουλία διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) θα μπορούσε να υλοποιηθεί κατά την ώρα των Ομίλων, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών, όπως έγινε κατά την πιλοτική περίοδο (Υπό 4.1.4).

Πίνακας 19: Δυνατότητες ενσωμάτωσης εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων Ελλάδας	
Σχολεία	Ενσωμάτωση
Δημόσια Γυμνάσια	Ευέλικτη Ζώνη
Δημόσια Πειραματικά (Πρότυπα)	Ευέλικτη Ζώνη
Ιδιωτικά Λύκεια	Όμιλοι
Δημόσια Λύκεια	Ενσωμάτωση σε ώρες μαθημάτων καθημερινό – ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλία αντικειμένων: Αγγλική γλώσσα, Γεωγραφία κτλ. (δημόσια)
<i>*Επεξεργασία της γράφουσας</i>	

8.1.1 Θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας για την έγκριση του εκπαιδευτικού υλικού και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στην Ελλάδα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής εγκρίνει την υλοποίηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία της χώρας. Σε περίπτωση που κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφορά αποκλειστικά μία μόνο σχολική μονάδα, τότε η πρωτοβουλία εγκρίνεται από την εκάστοτε σχολική μονάδα, και δη τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας.

Στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθύνεται σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες που υπάγονται στην ίδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης, τότε το αίτημα για υλοποίηση θα πρέπει να υποβάλλεται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και να εγκρίνεται από τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθύνεται σε σχολικές μονάδες που υπάγονται σε περισσότερες από μία Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, εντός όμως της περιφερειακής Διεύθυνσης, τότε το αίτημα για έγκριση θα πρέπει να υποβάλλεται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και να εγκρίνεται από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021: 9).

Σε περίπτωση που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθύνεται σε σχολικές μονάδες που υπάγονται σε περισσότερες από μία Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τότε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θα πρέπει να διαβιβάσει το αίτημα στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ώστε να εγκριθεί για να εφαρμοστεί από πλήθος σχολείων. Η αίτηση προς έγκριση στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής θα πρέπει να συνοδεύεται από έκθεση τεκμηρίωσης επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού υλικού και των κατηγοριών των σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού στις οποίες ο οργανισμός σκοπεύει να απευθυνθεί.

Η προς υποβολή έκθεση θα πρέπει να αναφέρει επίσης, αν η πρωτοβουλία δύνανται να υλοποιηθεί κατά την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης ή κάποια άλλη ώρα. Την ίδια στιγμή, η προς υποβολή έκθεση θα πρέπει να αναφέρει τους τρόπους με τους οποίους θα διασφαλίζονται τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών κτλ. σύμφωνα με το Νόμο 4624/2019, Γενικός Κανονισμός 2016/679 για την Προστασία Δεδομένων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021: 9).

Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η παρουσία εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής ενέργειας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να εγκριθεί προς υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021: 9). Καθώς το χαρακτηριστικό της αδιαμεσολάβητης ένα-προς-ένα (1:1) επικοινωνίας των εφήβων δύνανται να δημιουργήσει προβληματισμούς, η αναμορφωμένη εκδοχή της υπό μελέτης πρωτοβουλίας θα μπορούσε να υλοποιηθεί αρχικά από μερικά μόνο σχολεία της Ελλάδας. Η υλοποίηση θα μπορούσε να γίνει με πρωτοβουλία/έγκριση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών του σχολείου της Ελλάδας. Με την καταγραφή των αποτελεσμάτων, η πρωτοβουλία θα μπορούσε να μελετηθεί από το ΙΕΠ, και ακολούθως να προωθηθεί και να διαδοθεί σε εθνικό επίπεδο. Υπό αυτές τις εξελίξεις, είναι σημαντικό να καταγραφούν όλες οι προτάσεις των συνεντευξιζόμενων για τα σημεία βελτίωσης για ικανοποιητικότερα αποτελέσματα.

8.2 Πρόταση 1: Εναλλασσόμενοι ρόλοι ανάμεσα σε μέντορα και μαθητευόμενο ως κίνητρο για μαθητές και γονείς της Διασποράς.

Κατά την διάρκεια των ποιοτικών συνεντεύξεων, πολλοί συνεντευξιζόμενοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη να προβλεφθούν εναλλασσόμενοι ρόλοι ανάμεσα σε μέντορα και μαθητευόμενο της Διασποράς. Με βάση το σκεπτικό τους, οι μαθητές της Διασποράς που μαθαίνουν την ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα (Υπό 3.2.10) και έχουν το ρόλο του μαθητευόμενου, προτείνεται να αναλαμβάνουν για μερικές συνεδρίες το ρόλο του μέντορα με σκοπό να υποστηρίξουν τις ανάγκες του συμμαθητή από την Ελλάδα στην αγγλική γλώσσα.

Με δεδομένο ότι η γλωσσομάθεια είναι διαδεδομένη στην Ελλάδα, αποτελώντας επένδυση (Υπό 5.2.3), και η αγγλική γλώσσα μιλιέται από εφήβους εξαιτίας των εφηβικών προτύπων π.χ. καλλιτέχνες, αρκετοί/ες συνεντευξιζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι η αντιστροφή ρόλων θα κινητοποιήσει τους μαθητές της Ελλάδας προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Σύμφωνα με τους συνεντευξιζόμενους, οι έφηβοι που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα, αλλά ζουν στην Αυστραλία, κάνουν συχνά «*switch coding*, προσπαθώντας να κατακτήσουν την αγγλική γλώσσα και να προσαρμοστούν στην αυστραλιανή κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέντορες για την Αγγλική, παρέχοντας «*την ωφέλιμη ευκαιρία στα παιδιά της Ελλάδας να εξασκηθούν στα Αγγλικά, έχοντας ένα παραπάνω κίνητρο αυτό*» (Σ8).

Για τους συνεντευξιζόμενους/ες, οι εναλλασσόμενοι ρόλοι ανάμεσα στους νέους της Ελλάδας και της Διασποράς θα δημιουργήσουν το αίσθημα στους νέους ότι μοιράζονται περισσότερα κοινά, αφού εκ των πραγμάτων: «*πολλά παιδιά ακούν την ίδια μουσική, έχουν τα ίδια ερεθίσματα καλλιτεχνικά, βλέπουν τα ίδια βίντεο στο YouTube*

με την παγκοσμιοποίηση. Οπότε, όλο αυτό θα συνδράμει στην επικοινωνία» (Σ8).

Γενικά, οι εναλλασσόμενοι ρόλοι θα οδηγήσουν σε πιο συμμετρικές σχέσεις ανάμεσα στους εφήβους της Διασποράς και της Ελλάδας, καλλιεργώντας την αγγλομάθεια, την ελληνομάθεια και οικοδομώντας προοδευτικά τη γνώση, σύμφωνα με τον Εποικοδομητισμό **(Υπό 4.2.2)** και τη λογική του «ισότιμου Άλλου». Για τους συνεντευξιαζόμενους, εφόσον οι μαθητές της Διασποράς και της Ελλάδας είναι φορείς δύο πολύ ισχυρών πολιτισμών και *«οι εναλλασσόμενοι ρόλοι θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν ως διασυνδεδεμένο σύνολο, αισθανόμενοι ότι έχουν θέση σε αυτή την επικοινωνία και συνεργασία» (Σ1).*

Η παραγωγή μιας δίγλωσσης εκδοχής εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) θα μπορούσε να αποτελέσει κίνητρο επιλογής της πρωτοβουλίας από τους γονείς της Ελλάδας, οι οποίοι στο πλαίσιο των επενδύσεων γλωσσομάθειας, επιδιώκουν ευκαιρίες για αυθεντικές εμπειρίες. Η πρόβλεψη για εναλλασσόμενους ρόλους θα μπορούσε να ενεργοποιήσει τους γονείς της Διασποράς που επιθυμούν να διατηρούν τα παιδιά τους ένα υψηλό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα, καθώς επιθυμούν να επιστρέψουν στην Ελλάδα. Προς αυτή την κατεύθυνση, προτάθηκε οι διαδικτυακές συνεδρίες των νέων της Διασποράς και της Ελλάδας, οι οποίες δεν θα ξεπερνούν σε διάρκεια τα 50' της πιλοτικής περιόδου **(Υπό 4.2.4)**, να αποτελούνται είτε από 20 λεπτή επικοινωνία στην ελληνική, και ακολούθως 20' λεπτή αλληλεπίδραση στην αγγλική γλώσσα, είτε να προβλέπει δύο ξεχωριστούς κύκλους συνεδριών για τους μαθητές/τριες της Διασποράς και της Ελλάδας. Ο πρώτος κύκλος θα μπορούσε να προβλέπει δέκα (10) συνεδρίες στα Ελληνικά, ενώ ο δεύτερος δέκα (10) συνεδρίες στα Αγγλικά, ώστε να καλυφθούν οι γλωσσικές και διαπολιτισμικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.

Σε κάθε περίπτωση, η πρόταση των συνεντευξιαζόμενων για μια δίγλωσση εκδοχή της πρωτοβουλίας, καταδεικνύει την ανάγκη να συζητηθεί περαιτέρω η ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως μέσο διαπολιτισμικής διερεύνησης και απόκτησης δεξιοτήτων επικοινωνίας (.....) (Arvanitis, 2000) και ως εργαλείο πολιτισμικής συνειδητοποίησης και ενσυναίσθησης (Lo Bianco, 2003). Καταδεικνύει επίσης την ανάγκη να μελετηθούν εκ νέου οι δίγλωσσες πρωτοβουλίες όπως ήταν ο «*ΔιαΛογος*» (Υπό).

Όπως έχει ειπωθεί, η έννοια της «διγλωσσίας» (Υπό 3.2.13), του «δίγλωσσου παιδιού» (Υπό 3.2.12) έχει απασχολήσει τις επιστημονικές κοινότητες. Στην πράξη, η εισαγωγή δίγλωσσων, εξ αποστάσεως πρωτοβουλιών, όπου η ελληνική γλώσσα προσφέρεται παράλληλα με την αγγλική στους μαθητές της Διασποράς δεν αποτελεί νέα πρόταση. Όπως ειπώθηκε (Υπό 4.2.10), κατά τη διετία 1998-2000, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Αιγαίου) υλοποίησε με επιτυχία το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αδελφοποίησης τάξης «*ΔιαΛογος*» (=Διαδικτυακός Λόγος), το οποίο αφορούσε στα πρωτοβάθμια σχολεία της Ρόδου και της Κάσου και προέβλεπε τη συνεργασία με τα σχολεία του Καναδά (Τορόντο) για την: α) εκμάθηση και τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και β) την εκμάθηση της ελληνικής ως Δεύτερη γλώσσα (Skourtou and Kazoullis, 2002a; Skourtou, 2000b). Με την υποστήριξη δύο ιστοσελίδων και πολλών εκπαιδευτικών βοηθημάτων για την παραγωγή και ανάρτηση κοινών εργασιών ανάμεσα στους μαθητές της Ελλάδας και της Διασποράς, η πρωτοβουλία γίνονταν εξ ολοκλήρου με ασύγχρονο τρόπο, λόγω της διαφοράς ώρας ανάμεσα στις χώρες, παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να προετοιμάσουν τις εργασίες τους, και να αλληλεπιδράσουν σε δύο γλώσσες (Skourtou and Kazoullis, 2002a; Skourtou, 2000b).

8.3 Πρόταση 2: Ημιδομημένοι διάλογοι για επικοινωνία των μαθητών της Διασποράς.

Η ανάγκη να διατηρηθεί το στοιχείο του ημιδομημένου διαλόγου (Υπό 4.210) και να προκριθεί θεματολογία που θα αφορά στα ενδιαφέροντα των εφήβων, αναφέρθηκε εκτενώς κατά τη διάρκεια των ποιοτικών συνεντεύξεων από τους συνεντευξιζόμενους/ες, με στόχο να αποφευχθούν στιγμές αμηχανίας κατά την διαδικτυακή επικοινωνία των νέων της Ελλάδας και της Διασποράς. Αρκετοί/ες, πρότειναν επίσης να προβλεφθεί στάδιο δοκιμαστικής περιόδου για τους μαθητές/τριες της Ελλάδας και της Διασποράς, ως ότου τα «διαδικτυακά ζευγάρια» της πρωτοβουλίας να βρουν κοινό βηματισμό.

8.4 Πρόταση 3: Ασύγχρονη επικοινωνία και συνεργατική μάθηση για τους μαθητές της Διασποράς.

Αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη από διαφορετικά ερεθίσματα, κάποιοι συνεντευξιζόμενοι αναφέρθηκαν στη δυνατότητα πρόβλεψης ασύγχρονης επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης ανάμεσα στους εφήβους: «*ώστε τα παιδιά να κάνουν κάποιου τύπου project ενδιάμεσα [σ. στις ένα-προς-ένα (1:1) συναντήσεις] και να δημιουργούν όλοι μαζί*» (Σ5).

Η βαρύνουσα σημασία της συνεργατικής μάθησης και της ασύγχρονης εξ αποστάσεως επικοινωνίας έχει αναγνωριστεί από τους σχεδιαστές εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς η μεν πρώτη βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ομαδικής συνεργασίας, ενώ η δεύτερη παρέχει δυνατότητες για επικοινωνία σύμφωνα με τη διαθεσιμότητά των επωφελούμενων. Με την προϋπόθεση ότι η βελτίωση της προφορικής επικοινωνίας των μαθητών αποτελεί το βασικό στόχο της πρωτοβουλίας,

είναι σημαντικό να εξεταστούν οι δυνατότητες ασύγχρονης επικοινωνίας και της συνεργατικής μάθησης.

8.5 Πρόταση 4: Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές της Διασποράς.

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού για την Διασπορά εξ ολοκλήρου από την Ελλάδα, αποτελεί μία παρωχημένη πρακτική και μία εθνοκεντρική προσέγγιση, όπως κατέδειξαν οι ποιοτικές συνεντεύξεις (**Υπό 8.5.1**). Η μη ενσωμάτωση των ιδιαιτεροτήτων των χωρών υποδοχής στο εκπαιδευτικό υλικό με τη λογική ότι: «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους» και η μη αναγνώριση των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών των μαθητών της Διασποράς αποτελούν «κακή πρακτική», η οποία δεν θα πρέπει να αναπαράγεται από όσους σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα για την Διασπορά.

8.5.1 Ενσωμάτωση διαπολιτισμικής διάστασης στο εκπαιδευτικό υλικό.

Προς αυτή την κατεύθυνση, πολλοί συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη να περιέχει το εκπαιδευτικό υλικό μιας πρωτοβουλίας για τη Διασπορά της Αυστραλίας, περιεχόμενο, φωτογραφίες, λογοτεχνικές περιγραφές κτλ. που αφορούν στην Αυστραλία, στον πολιτισμό της χώρας και στη διττή ταυτότητα των Ελλήνων της Αυστραλίας, όπως προβλέπουν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (**Υπό 3.2.14**). Υπό αυτό το πρίσμα, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να αναγνωρίζει: α) την ανάγκη για αμοιβαία σχέση ανάμεσα στους μαθητές, β) την πολυπολιτισμικότητα ως προνόμιο, γ) την άμεση εμπειρία των μαθητών και να δ) τις πραγματικές ζωές των μαθητών, των κοινοτήτων και των οικογενειών.

Προβάλλοντας μία αντίληψη περί μίας παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας (3.2.17), όπου το τοπικό συνυπάρχει διαλεκτικά με το παγκόσμιο στοιχείο, κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι/ες αναφέρθηκαν στην ανάγκη να εμπεριέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό της πρωτοβουλίας πληροφορίες που αφορούν την τοπική ιστορία των σχολείων ακολουθώντας το παράδειγμα των σχολείων του Μούδρου και του ΤΕΓ του Αγ. Παντελεήμονα Dandenong (Υπό 2.4). Στις μέρες μας, όπου ο φόβος της πολιτισμικής διαφοροποίησης είναι ακόμη υπαρκτός, είναι σημαντικό να σχεδιάζεται εκπαιδευτικό υλικό για την ελληνομάθεια με βάση τις σύγχρονες αξίες και αρχές της ιδιότητας του πολίτη και της διαπολιτισμικής αντίληψης (Αρβανίτη, 2013).

8.5.2 Συμβατότητα εκπαιδευτικού υλικού με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών διαμονής και καταγωγής.

Σε συνέχεια των παραπάνω, οι ποιοτικές συνεντεύξεις κατέδειξαν την ανάγκη να υπάρχει συμβατότητα ανάμεσα στο εκπαιδευτικό υλικό των πρωτοβουλιών που σχεδιάζονται από εκπαιδευτικούς ελληνομάθειας και στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών διαμονής και καταγωγής. Με τον τρόπο αυτό, το εκπαιδευτικό υλικό: α) θα σχετίζεται με τις εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές της Διασποράς και της Ελλάδας και β) θα διευκολύνεται το έργο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί της Διασποράς, αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην προσπάθεια να συνδυάσουν εξωσχολικές και ενδοσχολικές δραστηριότητες, και να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ως αποτέλεσμα, η συμβατότητα του εκπαιδευτικού υλικού ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών διαμονής και καταγωγής θα αποτελούσε κίνητρο για τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς (Υπό 9.2.2). Στην πράξη, οι μαθητές/τριες θα είχαν περισσότερες ευκαιρίες για επαναλήψεις, αν το υλικό μιας εξω-διδασκτικής πρωτοβουλίας ευθυγραμμίζονταν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

της χώρας υποδοχής/καταγωγής, και αν οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν λιγότερο χρόνο προκειμένου να το μεταδώσουν στους μαθητές/τριες τους.

8.5.3 Συμβατότητα με το πρόγραμμα IB.

Για τους μαθητές/τριες που φοιτούν στο Πρόγραμμα του IB (Υπό 8.5.3), αλλά έχουν επιλέξει την εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας, η πρωτοβουλία θα μπορούσε να συνδεθεί και να αποτελέσει μέρος των δράσεων Κοινωνικής Προσφοράς (*Service in Action*), που προβλέπεται από το Πρόγραμμα IB με την αναγνώριση πιστωτικών μονάδων (CAS), προς αξιοποίηση από τα πανεπιστήμια του εξωτερικού για την εισαγωγή των μαθητών της Διασποράς και της Ελλάδας.

8.5.4 Διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό ανά μαθησιακό επίπεδο μαθητών.

Όπως καταδείχθηκε στις ποιοτικές συνεντεύξεις, οι νεοφερμένοι μαθητές έχουν διαφορετικές εμπειρίες και γλωσσικές ανάγκες από τους μαθητές της δεύτερης και τρίτης γενιάς Ελλήνων μεταναστών και το εκπαιδευτικό υλικό για τους αρχάριους δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των ομογενών μαθητών. Παράλληλα, είναι λίγοι οι γονείς *«που θέλουν να διδάσκουμε τα παιδιά τους όπως στην Ελλάδα, αφού τα παιδιά δεν μιλάνει σαν να είναι ελληνόπουλα, λες και τώρα κατέβηκαν από το αεροπλάνο»* (Σ10). Σε αυτή τη βάση, το εκπαιδευτικό υλικό της πρωτοβουλίας θα πρέπει να σχεδιαστεί ώστε να λαμβάνει υπόψη το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριων (π.χ. αρχαρίων και προχωρημένων) της Διασποράς, όπως προβλέπει η μεθοδολογία διδασκαλίας της ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας και οι Αρχές του διαφοροποιημένου διδακτικού σχεδιασμού και της Αναστοχαστικής Παιδαγωγικής (Υπό 3.2.18).

8.5.5 Συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού για την ενισχυμένη συμμετοχή των μαθητών/τριων.

Σε συνέχεια των παραπάνω, είναι σημαντικό το εκπαιδευτικό υλικό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελληνομάθειας να (συν)διαμορφώνεται από τις Κοινότητες Μάθησης, οι οποίες περιλαμβάνουν ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα, εμπειρίες και προβληματισμούς. Στην πράξη, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να σχεδιάζεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών της Διασποράς (Υπό). Το υλικό δεν μπορεί να σχεδιαστεί εξ ολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό στην αντίληψη ότι αποτελεί αποκλειστικό φορέα γνώσης. Οι μαθητές της Διασποράς πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού, ενώ εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «συνεργάτης» και συνδιαμορφωτής στην οικοδόμηση της γνώσης, συνεργαζόμενος με μέλη που είναι πρόθυμα να μάθουν μέσω της αλληλεπίδρασης τους.

«Στους μαθητές πρέπει να δίνεις βαθμούς ελευθερίας [σ. στη συν-διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού]. Ξεκινάς από μία βάση, που όμως είναι ανοιχτή σε διαπραγμάτευση και σε αλλαγή. Έτσι, οι μαθητές μπαίνουν σε μία διαδικασία, ότι το υλικό το διαπραγματευόμαστε για να ταιριάζει και να ικανοποιεί όλους σε σχέση με τα γνωστικά μονοπάτια. Είναι σημαντικό να εμπλουτιστεί το υλικό μέσα από τη γνωσιακή βάση των άλλων ανθρώπων. Στη σύγχρονη παιδαγωγική, οι μαθητές είναι παραγωγοί της γνώσης, δεν περιμένεις κάποιον άλλον να σου φέρει ένα υλικό και να σου πει αυτό θα το μάθεις. Είναι ξεπερασμένο» (Σ1).

Αναλύοντας τις προδιαγραφές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η ανάγκη για αναδιαμόρφωση και αναθεώρηση του εκπαιδευτικού υλικού με τον ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών αφού: «το υλικό δεν είναι κάτι, που κάποιος κάθεται και γράφει. Το υλικό είναι ζωντανή, διαρκής διαδικασία». Παράλληλα, *«για την ομογένεια, θέλουμε κάθε πέντε χρόνια το υλικό να αλλάζει, γιατί αλλάζει η γενιά των παιδιών. Ένα παιδάκι που έκανε αυτό το βιβλίο πριν μια δεκαετία, δεν μπορεί να έχει το αδελφάκι του να κάνει το ίδιο βιβλίο. Πρέπει να προσαρμοζόμαστε στις εποχές, αφού τα πράγματα εξελίσσονται, αλλάζουν. Πρέπει να ξαναβλέπουμε τις λέξεις που χρησιμοποιούμε σήμερα και την τεχνολογία. Να είμαστε πιο σύγχρονοι»* (Σ10).

8.6 Πρόταση 5: Δημιουργία διαδραστικής πλατφόρμας.

Κατά την διάρκεια των ποιοτικών συνεντεύξεων, πολλοί συνεντευξιζόμενοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη δημιουργίας Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης, ώστε οι σχολικές κοινότητες της Διασποράς και της Ελλάδας να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με τρόπο σύγχρονο και ασύγχρονο **(Υπό 5.1.3)**. Για τους συνεντευξιζόμενους, τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης διευκολύνουν την αποτελεσματικότερη εφαρμογή.

8.6.1 Χαρακτηριστικά και προδιαγραφές πλατφόρμας

Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες των ελληνικών σχολείων κατά την περίοδο του COVID-19 π.χ. *google classrooms* και *Seesaw* και να καταγραφούν οι ανάγκες τους.

Για τους συνεντευξιζόμενους, το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων της Ελλάδας και της Διασποράς σε μία βάση ένα-προς-ένα (1:1) για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού θα πρέπει να

είναι: απλό, λειτουργικό, παιδαγωγικά σχεδιασμένο, χρηστικό και ασφαλές. Παράλληλα, θα πρέπει να ενθαρρύνει τη δικτύωση και την αλληλεπίδραση των μαθητών της Ελλάδας και της Διασποράς σε Κοινότητες Μάθησης. Με βάση την πιλοτική εφαρμογή της πρωτοβουλίας «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018), ένα Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης θα πρέπει να προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας με σκοπό τη δόμηση γνώσης, την επικοινωνία, την ανταλλαγή ιδεών και την κοινή χρήση πόρων. Παράλληλα, θα πρέπει να επιτρέπει τη δημιουργία και τη δημοσίευση εκπαιδευτικού περιεχόμενου με ευκολία.

Προς αυτή την κατεύθυνση, η αξιοποίηση τυποποιημένων ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, σωστού – λάθους, ερωτήσεων με σύντομες απαντήσεις, ερωτήσεων που τίθεται με λέξεις κλειδιά ή με Κουίζ/Κουίζ με χρονόμετρο (*timer*), και των κλειστών περιβάλλοντων Μάθησης, που αφορούν σε εκπαιδευτικά λογισμικά των οποίων το περιεχόμενο ο/η μαθητής/τριας δεν έχει τη δυνατότητα να αλλάξει, αφού η ανατροφοδότηση γίνεται από το ίδιο το πρόγραμμα, θα πρέπει να μελετηθούν προσεκτικά διότι δε συνάδουν με τις Αρχές του Επικοδομητισμού. Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει αναλυτικά τα στοιχεία και τα εργαλεία ανατροφοδότησης που αφορούν στα κλειστά περιβάλλοντα, καταδεικνύοντας τις αντιθέσεις με τον Επικοδομητισμό.

Πίνακας 20: Κλειστά περιβάλλοντα και εργαλεία ανατροφοδότησης

Learning Apps	Ευκολία πρόσβασης, διαμοιρασμού, ανταλλαγής και επικοινωνίας.	Δωρεάν εφαρμογή	Ασκήσεις αντιστοίχισης Άσκηση πολλαπλής επιλογής Άσκηση σε κενά. Δραστηριότητες σε παιχνίδια (gaming) Ηλεκτρονική ψηφοφορία (Voting) Σύγχρονη γραπτή ομιλία (chat) Ηλεκτρονικό πίνακα ανακοινώσεων (pinboard)	Δεν έχουν αναφερθεί μειονεκτήματα
Educarplay	Ευκολία πρόσβασης		Ασκήσεις με γρίφους (riddle) Συμπλήρωση κενών Σταυρόλεξα (crossword puzzle) Άσκηση αντιστοίχισης (Matching games) Κρυπτόλεξο (word search puzzle) Άσκηση πολλαπλής επιλογής ή σωστού λάθους (quiz) Εκπαιδευτικό βίντεο (Video quiz Game) Παιχνίδι μνήμης (Memory Game) Παρουσίαση νέας ύλης σε διαφάνειες <i>Slideshow</i>	Πολλά παιχνίδια (gaming)
Socrative	Ευκολία πρόσβασης	Δωρεάν έκδοση	Ηλεκτρονικά ημερολόγια Quizzes	Στη δωρεάν έκδοση υπάρχει ένα μειονέκτημα που αφορά στην ενεργοποίηση μόνο ενός κουιζ κάθε φορά
Kahoot	Ευκολία πρόσβασης από υπολογιστή και κινητό		Ασκήσεις Quiz και ερωτηματολόγια	Ατομική και ομαδική συμμετοχή
Πηγή: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας				

Εξίσου προσεκτικά θα πρέπει να μελετηθεί η ισορροπία ανάμεσα σε ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία και η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης. Συναρτήσει της αξιοποίησης των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, κατά την πιλοτική φάση υλοποίησης της πρωτοβουλίας «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-2018) (Υπό 4.1-4.2.17) οι μαθητές της Ελλάδας και της Διασποράς επικοινωνούσαν με το πέρας των συνομιλιών, στην Αγγλική, και με τη χρήση του Facebook. Στις μέρες μας, όμως το Facebook προτιμάται ολοένα και περισσότερο από τις μεγαλύτερες γενιές (Ετερον, 2021: 18) ενώ από τη γενιά Gen Z προτιμώνται περισσότερο τα εξεικονιστικά μέσα π.χ. *Instagram*, *Tik Tok* (Ετερον, 2021: 18). Η πλατφόρμα *Edmodo*, η οποία είναι διαμορφωμένη για εκπαιδευτικούς σκοπούς, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ασφαλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης (Ετερον, 2021: 18), καθώς η γενιά Gen Z έχει διαμορφωθεί (και) από την ειδική σχέση της με τα νέα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, αλλά είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι δυνατότητες χρήσης τους, αφού μελέτες καταδεικνύουν ότι τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης αποτελούν εργαλείο ψυχαγωγίας και κοινωνικοποίησης αλλά και πηγή άγχους για τους νέους (Ετερον, 2021: 18).

Για τους συνεντευξιαζόμενους, η ύπαρξη ενός Συστήματος Διαχείρισης της Μάθησης θα θεμελιώνει σχέσεις εμπιστοσύνης και ενότητας ανάμεσα στους συμμετέχοντες με την προϋπόθεση ότι: *«δεν θα επιτρέπει σε γονείς να πουν ότι εμένα το παιδί μου έμαθε παραπάνω κι εμένα λιγότερο...αλλά μια πλατφόρμα που ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία θα βοηθήσει [σ. την πρωτοβουλία] (Σ6)*. Παράλληλα, θα ενίσχυε την εποπτεία των γονέων της Ελλάδας και της Διασποράς, εφόσον *«δεν υπάρχει πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, και ο μέντορας μπορεί να μη διαβάσει τη γλώσσα του σώματος, ενώ ο μαθητευόμενος μπορεί να αισθανθεί πιεσμένος» (Σ8)*. Ταυτόχρονα, ένα καλοσχεδιασμένο Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης θα ενίσχυε τη συμμετοχή των

γονέων της Ελλάδας και της Διασποράς διότι θα επέτρεπε την ανάρτηση νομικών εγγράφων (προαπαιτούμενων), εκπαιδευτικού υλικού και ερωτηματολογίων αξιολόγησης για την πορεία των συνομιλιών με *completion tracking* λειτουργίες για τη συμπλήρωση και την αποστολή συμπληρωμένων εγγράφων.

Έρευνα της γράφουσας κατέδειξε ότι ένα ανοικτό Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης, τύπου «*Moodle*», θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός εξ αποστάσεως προγράμματος γλωσσομάθειας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1). Η πλατφόρμα «*Moodle*» επιτρέπει την ενσωμάτωση εργαλείων επικοινωνίας (επιλογές *plugins*) για την περίπτωση που οι μαθητές της Ελλάδας και της Διασποράς χρησιμοποιούν *Skype* κτλ. Με τον τρόπο αυτό, κάθε μέντορας, μαθητευόμενος και γονέας της Διασποράς και της Ελλάδας, θα «ανοίγει» το μάθημα από οποιοδήποτε υπολογιστή, πατώντας το σχετικό σύνδεσμο *Skype*. Με ένα Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης, τύπου *Moodle*, οι ένα-προς-ένα (1:1) συνεδρίες των μαθητών της Ελλάδας και της Διασποράς θα δύνανται να οργανωθούν σε Μαθήματα (*Lesson Plans*) ή σε ομάδες συζητήσεων (*Forums*), επιτρέποντας την ασύγχρονη και την σύγχρονη μάθηση με στατικά – παθητικά και αλληλεπιδραστικά εργαλεία του τύπου: *wikis, chat* κτλ.

Ένα ανοικτό Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης, τύπου «*Moodle*», παρέχει δυνατότητες για αλληλεπίδραση μαθητών της Διασποράς και της Ελλάδας μέσω ιστολογίων (*blog*) για την ανάρτηση μηνυμάτων (*posts*), οδηγιών, προβληματισμών και νέων για εκδηλώσεις και δραστηριότητες. Παράλληλα, επιτρέπει την αξιοποίηση ηλεκτρονικών παρουσιολογίων και Ημερολογίου (*Calendars*). Ταυτόχρονα, μέσω της χρήσης *plugin appointments* επιτρέπει τον χρονικό καθορισμό των διαδικτυακών συναντήσεων των εφήβων ανάλογα με τη διαθεσιμότητά τους, ενθαρρύνοντας την

αυτενέργειά τους. Με τα κατάλληλα *permissions*, οι πλατφόρμες του τύπου Moodle, καθιστούν ορατή την ώρα και την ημέρα των διαδικτυακών συναντήσεων των μαθητών/τριων της Ελλάδας και της Διασποράς, επιτρέποντας την αποστολή υπενθυμίσεων (*reminders*).

8.6.3 Επιπρόσθετα υποστηρικτικά, διαδικτυακά εργαλεία παραγωγής προφορικού λόγου για τους μαθητές/τριες της Διασποράς.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση πλήθους εργαλείων, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίζουν τη γλώσσα μέσα από διαφορετικά κανάλια. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η λελογισμένη λειτουργία των Νέων Τεχνολογιών και η εφαρμογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, των παιδαγωγικών όρων και προϋποθέσεων. Προς αυτή την κατεύθυνση, τρία ιδιαίτερα εύχρηστα εργαλεία θα μπορούσαν επίσης να αξιοποιηθούν για την παραγωγή προφορικού λόγου των μαθητών της Διασποράς και της Ελλάδας.

Το πρώτο, γνωστό ως Voki, επιτρέπει τη δημιουργία και την χρήση κινούμενων προσώπων και τη δυνατότητα ηχογράφησης της φωνής του συμμετέχοντος εκπαιδευτικού ή/και μαθητή. Το εν λόγω εργαλείο, προβλέπει τη δυνατότητα καταγραφής κείμενου προκειμένου να το αναγνώσει μία τεχνητή, ηλεκτρονική φωνή στη γλώσσα της επιλογής μας. Η εξάσκηση του προφορικού λόγου στη Δεύτερη/Ξένη γλώσσα μπορεί επίσης να υποστηριχτεί μέσω της πλατφόρμας Firgrid, καθώς παρέχει τη δυνατότητα της επικοινωνίας σε ομάδες, καταγράφοντας παράλληλα ήχους και εικόνες. Πέρα από τις πλατφόρμες Voki και Firgrid, η πλατφόρμα Lingt παρέχει επίσης τη δυνατότητα ηχογράφησης της φωνής του συμμετέχοντα με το απλό μικρόφωνο του υπολογιστή ή/και της φορητής συσκευής για να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης (Σημειώσεις Διαλέξεων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2019/2020).

8.7 Πρόταση 6: Δια ζώσης ευκαιρίες αλληλεπίδρασης ως κίνητρο για τους μαθητές/τριες της Διασποράς.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες των ποιοτικών συνεντεύξεων, η πραγματοποίηση κάποιου ταξιδιού στην Ελλάδα (ή στην Αυστραλία) με σκοπό τη δια ζώσης επικοινωνία των μαθητών της πρωτοβουλίας θα αποτελέσει σημαντικό κίνητρο. Για τις οικογένειες των νεομεταναστών, που δεν έχουν συγγενείς στην Αυστραλία, η πραγματοποίηση ταξιδιών στην Ελλάδα αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

«Εμείς δεν έχουμε κανέναν εδώ, οπότε κάθε ενάμιση, δύο χρόνια ερχόμαστε στην Ελλάδα. Ακούνε [σ. τα παιδιά] για τον πολιτισμό, για την Ελλάδα και χτυπούσε η καρδούλα τους πραγματικά, δηλαδή φύγανε πολύ ενθουσιασμένα με την Ελλάδα. Αυτό τους ωθεί να θέλουν να μάθουν, γιατί όταν θα πάνε πίσω, θέλουν να ακούσουν, να μάθουν, να μπουν στο κλίμα της Ελλάδας. Και μέσα από τις διαφημίσεις και ‘πιάσαν’ πολλές λεξούλες» (Σ6).

8.8 Πρόταση 7: Υποτροφίες ως παρόθηση για γονείς και μαθητές/τριες της Διασποράς.

Για κάποιους συνεντευξιαζόμενους, η πρόβλεψη χορήγησης υποτροφιών θα αποτελούσε κίνητρο συμμετοχής στην πρωτοβουλία για όλες τις κατηγορίες μεταναστών. Αν και το κόστος δεν αποτελεί πρόκληση (**Υπό 5.2.5**), αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι προέβαλαν την αντίληψη ότι ο θεσμός των υποτροφιών αναβαθμίζει το επίπεδο των μαθητών, κινητοποιώντας γονείς και μαθητές της Διασποράς. Για άλλους, ο θεσμός των υποτροφιών δημιουργεί την «αίσθηση ότι κάτι προσφέρεται, ότι κάπου μπορούμε να κερδίσουμε και κάπου να γλιτώσουμε κάτι. Νομίζω αυτό έχει μέλι, είτε μπορείς, είτε δεν μπορείς» (Σ9). Για κάποιους συνεντευξιαζόμενους,

η δωρεάν παραχώρηση ενός αριθμού διαδικτυακών συνεδριών σε μαθητές/τριες της Ελλάδας και της Διασποράς που επιδεικνύουν αφοσίωση μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο συμμετοχής.

8.9 Πρόταση 8: Συμμετοχή μαθητών/τριών μικρότερων ηλικιών.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων, η δυνατότητα συμμετοχής μαθητών/τριών μικρότερων ηλικιακών κατηγοριών θα αποτελέσει ακόμη ένα κίνητρο συμμετοχής στην υπό συζήτηση πρωτοβουλία. Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους: *«οι μαθητές της Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού, έχουν ένα ικανοποιητικό βαθμό ευχέρειας προφορικών στα Ελληνικά και θα μπορούσαν να συμμετάσχουν, αν προσφερθεί η πρωτοβουλία»*. Για μερικούς από τους συνεντευξιαζόμενους, *«οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού είναι αναπτυξιακά και συναισθηματικά ώριμοι για να μετέχουν σε τέτοιου είδους πληροφορίες. Παράλληλα, είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της εξ' αποστάσεως μάθησης, ενώ επιθυμούν να μάθουν πληροφορίες για τη χώρα καταγωγής των προγόνων τους»* (Σ3). Για άλλους, υπήρχε δισταγμός γύρω από το αν θα μπορούσε να υλοποιηθεί η πρωτοβουλία με μαθητές μικρότερης ηλικίας. *«Σκέφτομαι κατά πόσο θα είναι ώριμος ο μέντορας, αλλά δεν μπορώ να το αποκλείσω. Σκέφτομαι τα ελληνοαυστραλάκια, τα εδώ πέρα γεννημένα μεγαλωμένα. Αλλά από την άλλη είχα μαθητές στην έκτη δημοτικού οι οποίες ήταν καταπληκτικές, και σίγουρα θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε ένα Πρόγραμμα, και να γίνουν ακόμη καλύτερες»* (Σ8).

Για κάποιους συμμετέχοντες της ποιοτικής έρευνας, η συμμετοχή των μαθητών μικρότερης ηλικίας θα τους κινητοποιούσε και προοδευτικά ίσως να περιόριζε τη σχολική διαρροή που παρατηρείται στην ηλικιακή κατηγορία 12-13 ετών, περίοδος

μετάβασης των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Για άλλους συμμετέχοντες, η σχολική διαρροή είναι μη αναστρέψιμο φαινόμενο. Οπότε είναι σημαντικό να επιλεγούν από την αρχή νέοι που επιθυμούν να μάθουν και να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό για πολλά χρόνια. Σύμφωνα με συνεντευξιαζόμενη: *«Τα παιδιά σταματάνε τα Ελληνικά στην έκτη δημοτικού. Η πρώτη μεγάλη φουρνιά σταματάει στην έκτη δημοτικού, και η δεύτερη λίγο πριν το VCE. Οπότε, πιστεύω ότι θα ήταν χρήσιμο να μετέχουν μαθητές μικρότερης ηλικίας. Θα πρέπει όμως να δεις ποια ακριβώς παιδιά βλέπουν τα ελληνικά ως κάτι το οποίο θέλουν να το κάνουν για πολλά χρόνια ακόμα και όχι να το σταματήσουν στα επόμενα δυο-τρία χρόνια (Σ8).*

Καθώς κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι/ες εξέφρασαν ανησυχίες αναφορικά με τη δυνατότητα συμμετοχής μαθητών μικρότερης ηλικίας, προτάθηκε το ενδεχόμενο: α) το εκπαιδευτικό υλικό και οι δραστηριότητες των μαθητών μικρότερης ηλικίας να σχεδιαστούν μελλοντικά με το σκεπτικό της δομημένη (και όχι ημιδομημένη) επικοινωνίας **(Υπό 4.2.9)** και β) της συμμετοχής των γονέων στις διαδικτυακές συνεδρίες. Για τους συνεντευξιαζόμενους/ες, οι γονείς της Διασποράς είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα προαπαιτούμενα μίας τέτοιου είδους πρωτοβουλίας, λόγω της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους κατά την περίοδο Covid-19. Σύμφωνα με συμμετέχοντα: *«Η αλήθεια είναι ότι οι οικογένειες επωμίσθηκαν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας [σ. εγκλεισμού λόγω Covid-19]. Αναγκάστηκαν να γίνουν οι ίδιοι δάσκαλοι στο σπίτι. Στα μικρότερα παιδιά, [σ. οι γονείς] ήταν υποχρεωμένοι να είναι παρόντες στο zoom, στο μάθημα, και να βοηθάνε τα παιδιά τους. Ωστόσο, είχε το θετικό ότι έδωσε ακόμη περισσότερο τη σχολική κοινότητα, οι γονείς μπόρεσαν να μπουν μέσα στην τάξη, ή μάλλον η τάξη μπήκε μέσα στα σπίτια» (Σ3).*

«Επειδή μέσα στο σπίτι ήταν ένας υπολογιστής και γινόταν το μάθημα [λόγω Covid-19], θέλοντας και μη, ο γονιός άκουγε και αξιολογούσε τον τρόπο με τον οποίο γίνονταν το μάθημα και η δική μου εμπειρία ήταν πολύ θετική. Δεν είναι όλων των γονιών έτσι, που έχω συζητήσει, αλλά λέω κοίτα να δεις, ένας δάσκαλος που τον ενδιαφέρει να αξιοποιήσει το μέσο μπορεί να έχει πολύ καλά αποτελέσματα. Θα μπορούσε να είναι κι ένας γονιός, σε συνεργασία με ένα δάσκαλο, που να παρακολουθεί από κοντά (Σ9).

Η πρόταση για τη συμμετοχή μαθητών μικρότερης ηλικίας είναι σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω, καθώς η εμπειρία του *Alphington Grammar* (Υπό 9.4.3) κατέδειξε κάποιες θετικές προοπτικές. Παράλληλα, τα ευρήματα που αφορούν στην επίδραση των δια ζώσης διαηλιακών, μεντορικών προγραμμάτων ανάμεσα σε μαθητές δημοτικού (μαθητευόμενοι) και Γυμνασίου (μέντορες), αν είναι περιορισμένα εντούτοις είναι θετικά (Karcher, 2008).

8.10 Πρόταση 9: Συμμετοχή των γονέων της Διασποράς.

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, η ενεργός συμμετοχή των γονέων της Διασποράς θα ενίσχυε την συμμετοχή των μαθητών/τριων της Διασποράς. Σε συμφωνία με τις μελέτες που υποστηρίζουν ότι ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζωτικός, καθώς επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών και τη λειτουργία του σχολείου (Englund, et.al, 2004; Senechal and LeFevre, 2002), πολλοί συνεντευξιαζόμενοι/ες υποστήριξαν την ανάγκη συμβολής των γονέων της Ελλάδας και της Διασποράς μέσω της πρόβλεψης ενεργειών επιμόρφωσης γονέων.

8.11 Πρόταση 10: Ομαδική έναρξη των διαδικτυακών συναντήσεων με τη συμμετοχή γονέων.

Ταυτόχρονα, πολλοί υποστήριζαν την ανάγκη συμμετοχής των γονέων της Διασποράς και της Ελλάδας στην ομαδική διαδικτυακή συνάντηση των μαθητών (*group kick off meeting*) (Υπό 4.2.14), ώστε να παγιωθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλους τους επωφελούμενους των σχολικών κοινοτήτων.

8.12 Πρόταση 11: Απουσία εξεταστικής προσέγγισης για τους μαθητές/τριες της Διασποράς.

Σύμφωνα με τους συνεντευξιζόμενους, ο μελλοντικός σχεδιασμός ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας ένα-προς-ένα (1:1) θα πρέπει να διατηρεί το χαρακτήρα της πιλοτικής φάσης, και επομένως να μη προβλέπει κάποια εξεταστική διαδικασία ή την υποβολή συχνών διαδικασιών, καθώς θα αποθαρρύνει τη συμμετοχή μαθητών/τριων της Διασποράς. Σύμφωνα με συνεντευξιζόμενη: *«Το κλειδί είναι να μπουν τα παιδιά στη διαδικασία να μάθουν, να πάρουν κάτι από αυτό και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, χωρίς να αισθάνονται ότι κάνουν homework ή αγγαρεία. Να κάνουν δουλειά, αλλά να μην τους δίνεται αυτή η εντύπωση ή να μην υπάρχει η προσέγγιση ότι πάμε να κάνουμε μάθημα. Να ξέρουν ότι δεν είναι ακριβώς μάθημα, πρέπει όμως να κάνω μία δουλειά, να καταβάλλω προσπάθεια για να μιλήσω με το παιδί κλπ. Αν ακούσουνε για εξετάσεις, ή κάποιο τεστ, ή εργασίες εννοείται ότι αυτό θα τους απομάκρυνε»* (Σ5).

8.13 Πρόταση 12: Προαιρετική συμμετοχή και επιλογές «μονοπατιών» για τους μαθητές/τριες της Διασποράς.

Σε συνέχεια των παραπάνω, σχεδόν το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων υποστήριξε ότι οι μαθητές/τριες της Ελλάδας και της Διασποράς θα πρέπει να μετέχουν στην πρωτοβουλία προαιρετικά, και όχι υποχρεωτικά, γνωρίζοντας ότι έχουν επιλογές γύρω από τις εκπαιδευτικές δράσεις και τις ασκήσεις των Φύλλων Εργασίας (Υπό 4.2.9), οικοδομώντας τη γνώση συλλογικά. Για κάποιους συνεντευξιαζόμενους, η πρωτοβουλία θα μπορούσε να προβλέπει έναν ελάχιστο αριθμό ‘υποχρεωτικών ωρών’ διαδικτυακών συναντήσεων αλληλεπίδρασης μαθητών της Ελλάδας και της Διασποράς και ένας αριθμός προαιρετικών ωρών.

8.14 Πρόταση 13: Αξιολόγηση προγράμματος από όλους τους επωφελούμενους.

Κατά τη διάρκεια των ποιοτικών συνεντεύξεων, η ανάγκη να αναπτυχθούν εργαλεία αξιολόγησης της επίδρασης της πρωτοβουλίας από τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε κοινή πεποίθηση των συνεντευξιαζόμενων. Σύμφωνα με ρις αντιλήψεις τους, κάθε ομάδα επωφελούμενων θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα εκτίμησης του βαθμού ανταπόκρισης/επίδρασης των ενεργειών του προγράμματος σε όλα τα στάδια εξέλιξης της πρωτοβουλίας. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να προβλέπεται αξιολόγηση: α) του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών, β) των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και γ) των δεξιοτήτων ομαδικής συνεργασίας.

Με αυτό το δεδομένοι, οι μαθητές θα μπορούσαν να αξιολογούνται πριν την υλοποίηση της πρωτοβουλίας και με την ολοκλήρωσή της, ώστε να καταγραφούν τυχόν

διαφοροποιήσεις. Την ίδια στιγμή, θα μπορούσε να προβλεφθεί ετεροαξιολόγηση, όπου ο μέντορας αξιολογεί το μαθητευόμενο (και το αντίστροφο) κατά την 50' επικοινωνία των μαθητών ή με το πέρας των διαδικτυακών συνομιλιών τους. Οι αυτοαξιολογήσεις ή οι ετεροαξιολογήσεις θα μπορούσαν να σχεδιαστούν με βάση το σκεπτικό της πιλοτικής περιόδου (Υπό 4.2.17) και έτσι να εκτιμηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Ελλάδας και της Διασποράς γύρω από τις δεξιότητες που θεωρούν ότι απέκτησαν με τη συμμετοχή τους. Η εκτίμηση των αντιλήψεων των μαθητών της Ελλάδας και της Διασποράς, μπορεί να γίνει υπό τη μορφή ενός εύκολου και απλού ερωτηματολογίου *Monkey Survey*. Η αξιολόγηση με τη συμβολή ομάδων ετεροαναφοράς μαθητών (*comparison groups*), όπου μαθητές με παρόμοια χαρακτηριστικά απαρτίζουν δύο ομάδες, όπου η μία εξ αυτών μετέχει στο πρόγραμμα, ενώ η άλλη όχι, δύνανται να αποτελέσει ακόμη ένα τρόπο αξιολόγησης της πρωτοβουλίας. Ο Πίνακας 21 καταγράφει τις εφικτές επιλογές αξιολόγησης.

Πίνακας 21: Προτάσεις βελτιστοποίησης της Αξιολόγησης

Προτάσεις βελτιστοποίησης της Αξιολόγησης				
Ποιος αξιολογεί;	Ποιον αξιολογεί;	Τι;	Πότε;	Εργαλείο Πώς/με ποιο τρόπο
Μαθητές	Μαθητές (αυτοαξιολόγηση)	Δεξιότητες Γλωσσικές Διαπολιτισμικές Ομαδικής συνεργασίας	Πριν, μετά και κατά την υλοποίηση της πρωτοβουλίας	Διαδικτυακά με την αξιοποίηση Quiz Ενσωματωμένη αξιολόγηση στο Εκπαιδευτικό υλικό (πilotική περίοδο)
Αξιολόγηση από γονείς	Πρόγραμμα Στάσεις γύρω από το πρόγραμμα	Κατά τα πρότυπα της πιλοτικής περιόδου	Ενδιάμεσα και με την ολοκλήρωση της πρωτοβουλίας	Ατομικές (π.χ. συμπλήρωση ερωτηματολογί ων) Ομαδικές με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών
Αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς	Πρόγραμμα	Επικοινωνία με ομάδα Έργου και τις διαδικασίες	Μετά την υλοποίηση της πρωτοβουλίας	Αξιολόγηση τύπου Monkey survey
	Εκπαιδευτικούς (αυτοαξιολόγηση)	Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών	Με την ολοκλήρωση της ενέργειας	Αξιολόγηση τύπου Monkey survey
	Μαθητές	Δεξιότητες Γλωσσικές Διαπολιτισμικές Ομαδικής συνεργασίας	Πριν και μετά την υλοποίηση της πρωτοβουλίας	
Αξιολόγηση από εξωτερικούς παρατηρητές				Peer reviewing
*Επεξεργασία και σύνθεση της γράφουσας				

8.15 Πρόταση 14: Εισαγωγή δράσεων «Εκπαίδευσης– Εκπαιδευτικών»

Κατά τη διάρκεια των ποιοτικών συνεντεύξεων, ο ζωτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών για την ελληνομάθεια αναδείχθηκε αρκετές φορές, καθώς αρκετοί συνεντευξιζόμενοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη

κινητοποίησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Για τους συνεντευξιαζόμενους, οι αυξανόμενες απαιτήσεις ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1), θα πρέπει να προβλέπουν ενέργειες «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών». Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενεργειών «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» θα μπορούσε να αμβλύνει το όποιο έλλειμμα παιδαγωγικής αιχμής των ΤΕΓ, αντιμετωπίζοντας τις παραδοσιακές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την ελληνομάθεια και τις διαφορετικές εργασιακές νοοτροπίες των εκπαιδευτικών της Ελλάδας και της Διασποράς. Θα μπορούσε επίσης να επιφέρει συστημική αλλαγή. Για τους συνεντευξιαζόμενους/ες, *«χρειάζεται να πλησιάσεις τους εκπαιδευτικούς, να τους ενημερώσεις, να τους φέρεις μαζί σου για να γίνουν φορείς αλλαγής, αλλιώς δεν θα αλλάξει το σύστημα, εαν δεν αλλάξει ο εκπαιδευτικός. Δεν θα υπάρξει συστημική αλλαγή αν δεν εκπαιδεύσουμε τους εκπαιδευτικούς σε κοινότητες πρακτικής»* (Σ1).

Η πρόβλεψη για την «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» θα δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, καθόσον θα γνωρίζουν εκ των προτέρων όλα τα βήματα που θα πρέπει να κάνουν. Όπως αναφέρθηκε: *«Καλό θα ήταν να υπάρξει εκπαίδευση [σ. εκπαιδευτικών]. Αυτό θα δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Να γνωρίζουνε εκ των προτέρων τι πάνε να κάνουνε. Πολλές φορές έχουμε ιδέες, ή κάποιος έχει μια ιδέα, μας τη μεταφέρει, αλλά δεν μας δείχνει τον τρόπο να την κάνουμε. Οπότε εμείς πέφτουμε σε νερά στα οποία δεν έχουμε ξαναμπεί. Και σκέφτομαι ότι θα ήτανε πολύ ωραία, να ξέρω ότι υπάρχει κάποιος που θα μου δείξει τι πρέπει να κάνω... Από μόνο του θα είναι ένα κίνητρο, να ξέρει ο άλλος ότι θα έχει μια καθοδήγηση γι' αυτό που πάει να κάνει. Είναι σίγουρα καλύτερα από το να ακούς έναν δάσκαλο: ξέρεις, υπάρχει αυτό το πρόγραμμα, γίνεται έτσι κι έτσι, πάρε αυτές τις πληροφορίες ξεκίνα το. Νομίζω ότι καλό είναι να υπάρχει μία καθοδήγηση»* (Σ5).

Η «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» είναι σημαντικό να σχεδιαστεί σύμφωνα με τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Διασποράς και της Ελλάδας (Υπό 5.1.2), καθώς φέρουν διαφορετικές εργασιακές νοοτροπίες και αντιλήψεις για την ελληνομάθεια και την εκμάθηση της ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Με αυτό το σκεπτικό, κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη να αξιοποιείται η εμπειρία και η συνδρομή των συλλογικοτήτων της Διασποράς, όπως είναι για παράδειγμα ο Σύλλογος των Εκπαιδευτικών Ελληνικής Γλώσσας της Βικτώριας. «Ο Σύλλογος [σ. των Εκπαιδευτικών Ελληνικής Γλώσσας της Βικτώριας] θα μπορούσε να μεσολαβήσει να βρεθούν εκπαιδευτές για να εκπαιδεύσουνε και τα παιδιά και τους δασκάλους (...). Νομίζω ότι ο Σύλλογος θα ήτανε θετικά προσκείμενος να συμβάλει αν το Πρόγραμμα εφαρμοζότανε, υπήρχε, και είχε οργανωθεί, ο Σύλλογος θα μπορούσε να βοηθήσει, και καλό θα ήταν να βοηθήσει» (Σ5).

Σε συνέχεια της παραπάνω παρατήρησης, κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν ότι η «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών» θα πρέπει να πραγματοποιείται στην χώρα εργασίας και δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών της Διασποράς για τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης ομάδας, αφού: «ο εκπαιδευτικός είναι οργανικό κομμάτι του δικού του συστήματος, όχι του ελλαδικού, αλλά του δικού του συστήματος» (Σ1).

Ως συνέπεια, μία πρωτοβουλία «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» θα μπορούσε να στοχεύει:

α) στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη στοχοθεσία και τη φιλοσοφία ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια, την κατανόηση της νοοτροπία των γονέων, της νοοτροπία των παιδιών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα κτλ., της μορφής οργάνωσης των σχολείων, του θεσμικού πλαισίου της χώρας Διασποράς και της Ελλάδας.

β) στην απόκτηση κοινής νοοτροπίας εργασίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί της Διασποράς και της Ελλάδας να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια. Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι επιβεβλημένος ο σχεδιασμός δύο (2) προγραμμάτων «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών», όπου το πρώτο θα ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών των σχολείων στην Ελλάδα και το δεύτερο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της ελληνικής Διασποράς. Κάθε Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» θα πρέπει να συνοδεύεται από το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, ανάλογα με το χαρακτήρα της εκπαίδευσης (σύγχρονο ή ασύγχρονο), και να αναγνωρίζει τις διαπολιτισμικές, τις εκπαιδευτικές, αλλά και τις τεχνολογικές ανάγκες των ομάδων στόχου (Skourtou and Kazoullis, 2002a; Skourtou, 2000b).

Η διαφορά ώρας ανάμεσα στις χώρες θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη, και να είναι σύντομης διάρκειας, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί εργάζονται ταυτόχρονα σε πολλά σχολεία, συνδυάζοντας πρωινή με απογευματινή εργασία. Η αξιολόγηση της «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» θα πρέπει να καταγράφει τις γνώσεις και τις εμπειρίες που απέκτησε ο εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης ευσύνοπτα και ουσιώδη. Το εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο, ψηφιακό και πολυμεσικό, θα πρέπει να συνταχθεί σε δύο γλώσσες (Αγγλικά και Ελληνικά), ώστε να εξυπηρετεί όλες τις ανάγκες.

8.16 Πρόταση 15: Ευέλικτες προϋποθέσεις συμμετοχής των μαθητών «πέρα» από σχήματα αδελφοποίησης σχολείων.

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους/ες, η βιωσιμότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης πρωτοβουλιών αδελφοποίησης σχολείων. Μελλοντικά όμως, θα πρέπει να διερευνηθεί η δυνατότητα για τη συμμετοχή μαθητών/τριων και σχολείων υπό πιο ευέλικτες προϋποθέσεις συμμετοχής, αναγνωρίζοντας ότι μια μερίδα μαθητών/τριων της ελληνικής Διασποράς, δεν φοιτά υποχρεωτικά σε κάποιο σχολείο ελληνομάθειας, αλλά παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα Ελληνικών *κατ' οίκον* ή διαδικτυακά. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των νεομεταναστών της δημοσιονομικής κρίσης, οι νέες νοηματοδοτήσεις γύρω από την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού (Arvanitis, 2004), αλλά και ο γενικότερος προσανατολισμός για περισσότερο εξατομικευμένες προσεγγίσεις στην παροχή υπηρεσιών ελληνομάθειας, εξαιτίας της ανάδυσης νέων εξω-παροικιακών φορέων προτάσσουν πιο ευέλικτες προϋποθέσεις συμμετοχής.

8.17 Κατάλληλη επιλογή μαθητών/τριών και σχολείων για μέγιστο κοινωνικό όφελος.

Μελετώντας βαθύτερα τις προϋποθέσεις συμμετοχής των σχολείων και των μαθητών/τριών, αρκετοί/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι η επιλογή των καταλληλότερων σχολείων και μαθητών/τριων αποτελεί ζήτημα ζωτικής σημασίας, αφού καθορίζει την επιτυχία του εγχειρήματος. Για αρκετούς συνεντευξιαζόμενους, το μέγιστο κοινωνικό όφελος της πρωτοβουλίας θα καθοριστεί από την κατάλληλη επιλογή σχολείων και μαθητών/τριων της Διασποράς και της Ελλάδας. Με αυτό το γνώμονα, αρκετοί/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό να υπάρξει πρόβλεψη για την αποφυγή του φαινομένου των *'free riders'* (Υπό 3.1.12). Η περίπτωση σχολείων και μαθητών/τριών που ενεργούν οπορτουνιστικά,

καταλαμβάνοντας περιστασιακά τη θέση ενός μαθητή/τριας που πραγματικά επιθυμεί να μετέχει στην πρωτοβουλία για την απόκτηση δεξιοτήτων, είτε για την πραγματοποίηση κάποιου ταξιδιού στην Ελλάδα ή στην Αυστραλία, είτε προς *ίδιον* όφελος κτλ. είναι σημαντικό να προβλεφθεί. Με αυτό το δεδομένο, το μέγιστο κοινωνικό όφελος για τους επωφελούμενους της υπό υπό συζήτησης πρωτοβουλίας θα μπορούσε να επιτυγχάνεται με εργαλεία τα οποία θα προβλέπουν κάποιο score «*ταιριάσματος*» στη βάση των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριων της Ελλάδας και της Διασποράς και των σχολείων. Με τους όρους της αγοράς, το μέγιστο κοινωνικό όφελος μπορεί να επιτευχθεί με τον καθορισμό μίας τιμής, ικανής να εμποδίσει την είσοδο στο πλαίσιο ενός διαδοχικού παίγνιου διαγωνιζόμενων αγορών. Οι επόμενες ενότητες αναλύουν το σκεπτικό των προτάσεων.

8.17.1 Πρόταση 16: Score «*ταιριάσματος*» των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριων της Ελλάδας και της Διασποράς.

Για να επιτευχθεί η καταλληλότερη επιλογή των μαθητών/τριών και των σχολείων και αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των συνεντευξιζόμενων της Διασποράς είναι σημαντικό να προβλεφθούν διαδικασίες και εργαλεία για την κατάλληλη επιλογή μαθητών/τριών και σχολείων. Τέτοιο εργαλείο θα μπορούσε να είναι ένα ερωτηματολόγιο «*ταιριάσματος*», όπως το ερωτηματολόγιο της πιλοτικής περιόδου (**Υπό 4.2.13**) αλλά και άλλα πολλά εργαλεία. Ο μελλοντικός σχεδιασμός ενός «ευέλικτου, βιώσιμου προϊόντος» θα πρέπει να προβλέπει τον σχεδιασμό ειδικών, διαδικτυακών εργαλείων «*ταιριάσματος*», ικανών να επεξεργάζονται γρήγορα και εύκολα τα αποτελέσματα ερωτηματολογίων, εντοπίζοντας τα κοινά σημεία ανάμεσα στους μαθητές/τριες στη βάση κάποιου *score* «*ταιριάσματος*».

8.17.2 Πρόταση 17: Οργανωμένες σχέσεις σχολείων Ελλάδας και Διασποράς στη βάση κοινών χαρακτηριστικών.

Στην περίπτωση των σχολείων, η επιλογή και το «ταίριασμά» των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς για τους σκοπούς της αδελφοποίησης θα μπορούσε να γίνει με κριτήρια τα κοινά χαρακτηριστικά των σχολείων ως προς π.χ. το μέγεθος, τη γεωγραφική περιοχή όπου εδράζεται το σχολείο π.χ. αστικό κέντρο ή περιφέρεια, τη σύνθεση μαθητικού πληθυσμού κτλ. Η εμπειρία έχει καταδείξει ότι οι σχολικές κοινότητες που ομοιάζουν σε μέγεθος κτλ. είχαν περισσότερο αποτελεσματικές συνεργασίες (Victorian Department of Education and Training, 2022).

8.17.3 Πρόταση 18: Τιμή ισορροπίας σε «διαγωνιζόμενη αγορά».

Με τους όρους της λειτουργίας της οικονομίας, η μεγιστοποίηση του κοινωνικού οφέλους και η αποφυγή φαινομένων *'free riders'*, θα επιτευχθεί με τον καθορισμό μιας τιμής σε ένα περιβάλλον «διαγωνιζόμενης αγοράς». Όπως έχει καταδεχθεί, το εκπαιδευτικό «αγαθό» της διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) είναι καινοτόμο (Υπό 4.2.10). Επομένως, το υπό αναφορά αγαθό είναι μονοπωλιακό. Λόγω της μονοπωλιακής φύσης του, μπορεί να προσφέρεται σε «διαγωνιζόμενες αγορές» (Brock, 1983; Baumol & Willig, 1986, Brock, 1983). Οι «διαγωνιζόμενες αγορές» (*contestable markets*), αν και μονοπωλιακές, μπορούν να συμπεριφερθούν ανταγωνιστικά υπηρετώντας παράλληλα το κοινωνικό συμφέρον, χωρίς κάποια ρύθμιση.

Σύμφωνα με τις ποιοτικές συνεντεύξεις, αν το αναθεωρημένο Πρόγραμμα «Μελβούρνη- Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018) εφαρμοστεί μελλοντικά η ζήτηση θα είναι σημαντική από τα σχολεία της Διασποράς. Βασικό ζητούμενο είναι να επιλεγούν τα καταλληλότερα σχολεία και οι καταλληλότεροι μαθητές/τριες μέσα από μία μελλοντική, μεγάλη δεξαμενή μαθητών/τριών και σχολείων που πιθανόν δηλώσουν συμμετοχή. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να αποφευχθούν οπορτουνιστικές συμπεριφορές, στο πλαίσιο των οποίων μαθητές/τριες μετέχουν στην πρωτοβουλία με ίδιον όφελος. Η θεωρία των διαγωνιζόμενων αγορών «contestable markets», η οποία συνδέεται με τον Αμερικανό οικονομολόγο William Baumol (1982, 1986), και ένα παίγνιο (**Υπό 3.1.12**) θα μπορούσαν να καταδείξουν τον τρόπο.

Στο πυρήνα της θεωρίας των «διαγωνιζόμενων αγορών», βρίσκεται η έννοια του διαγωνισμού (contest), και η παραδοχή ότι η διαγωνιζόμενη αγορά αποτελείται από επιχειρήσεις με μηδενικό κόστος εισόδου και εξόδου στην αγορά. Στην πράξη, το παραπάνω σημαίνει ότι οι επιχειρήσεις δεν αντιμετωπίζουν εμπόδια, όπως είναι τα sunk costs, προκειμένου να εισέλθουν ή να εξέλθουν της αγοράς. Σε αυτή τη βάση, κάποιες επιχειρήσεις μπορούν να ακολουθήσουν μια μάλλον επιτηδευμένη τακτική και να εισέλθουν στην αγορά για να βγάλουν εύκολα και γρήγορα κέρδη, αποχωρώντας εύκολα εφόσον δεν υπάρχουν εμπόδια.

Η ασυμμετρία πληροφόρησης αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο για την είσοδο μιας επιχείρησης σε μία διαγωνιζόμενη αγορά, αφού οι παραδοσιακοί πάροχοι γνωρίζουν την βιομηχανία τους καλύτερα από ότι οι επιχειρήσεις που επιθυμούν να εισέλθουν, και δεν είναι διατεθειμένες να μοιραστούν τη γνώση τους. Συμπεριφερόμενες σαν να είναι σε ανταγωνιστικές αγορές, οι υπάρχοντες, παραδοσιακοί πάροχοι βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση για να κρατήσουν εκτός τις νεοεισερχόμενες επιχειρήσεις. Υπό αυτή την έννοια, ακόμη όμως και αν υπάρχουν λίγες επιχειρήσεις ή μία επιχείρηση, όπως

ισχύει στα ολιγοπώλια ή στα μονοπώλια, μια αγορά χωρίς εμπόδια εισόδου ομοιάζει με μία πλήρους απασχόλησης. Ουσιαστικά, η θεωρία των διαγωνιζόμενων αγορών αποτελεί μια εναλλακτική στην παραδοσιακή νεοκλασική θεωρία. Οι τέλειες διαγωνιζόμενες αγορές μπορούν να έχουν τα θεωρητικά πλεονεκτήματα των αγορών πλήρους ανταγωνισμού, χωρίς όμως απαραίτητα να έχουν ένα μεγάλο αριθμό επιχειρήσεων.

Στην περίπτωση του υπό συζήτηση εκπαιδευτικού προγράμματος, οι μαθητές/τριες και τα σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς μπορούν να μετέχουν στην πρωτοβουλία, ή να εξέλθουν αυτής, χωρίς μεγάλο κόστος. Πέρα από τα ελάχιστα προαπαιτούμενα, που θα αφορούν στη συμπλήρωση αίτησης συμμετοχής και στην υποβολή ερωτηματολογίου «ταιριάσματος» (Υπό 8.17.1), η είσοδος και η έξοδος των μαθητών/τριών και των σχολείων της Ελλάδας της Διασποράς μπορεί να γίνει χωρίς σοβαρά εμπόδια. Το γεγονός δεν συνεπάγεται ότι ανάμεσα στα σχολεία και στους μαθητές/τριες δεν μπορεί να αναπτυχθεί ανταγωνισμός για τη συμμετοχή τους στο υπό μελέτη εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθόσον οι δυνατότητες είναι πεπερασμένες. Έτσι, κάθε σχολείο (με τους μαθητές του) μπορεί να διαγωνίζεται σε ένα άλλο σχολείο ελεύθερα. Σε πολλές περιπτώσεις, τα σχολεία και οι μαθητές τους θα διαγωνίζονται με σχολεία (και μαθητές/τριες) που μετείχαν ήδη σε κάποιο κύκλο και ούτω καθεξής.

Θεωρητικοποιώντας τους παραπάνω προβληματισμούς με την υποστήριξη ενός διαδοχικού παίγνιου (*sequential move game*) (Υπό 3.1.12) «διαγωνιζόμενων αγορών» (*contestable market*) υπάρχει η δυνατότητα να μεγιστοποιηθεί το κοινωνικό όφελος σε μία τιμή και να αποφευχθεί το φαινόμενο των «*free riders*» όπως επιθυμούν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες. Με την υπόθεση ότι υπάρχουν δύο (2) παίκτες: ο «παίκτης Α»,

πάροχος του διαδικτυακού προγράμματος και ο «παίκτης Β» σχολείο ή/και ο μαθητής/τρια που επιθυμεί να «εκμεταλλευτεί» τη συμμετοχή στην πρωτοβουλία ως «free rider», τότε ο «παίκτης Α», ως πάροχος, μπορεί ορίσει πρώτος την «τιμή» του αγαθού και με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια να προσφέρει το «αγαθό» ως μονοπωλιακό (Στρατηγική Α του «παίκτη Α»). Σε αυτή την περίπτωση, η τιμή που θα ορίσει θα είναι η υψηλότερη δυνατή, περιλαμβάνοντας το κόστος παραγωγής (operating cost) και μία προσαύξηση/περιθώριο (*mark up*), ικανή να αποτελέσει αντικίνητρο για τα σχολεία ή τους μαθητές/τριες της Ελλάδας και της Διασποράς που θα θελήσουν να μετέχουν ωφελμιστικά «free rider». Όμως, με δεδομένο ότι το παίγνιο αφορά σε «διαγωνιζόμενες αγορές», ο «παίκτης Α» δεν μπορεί να προσφέρει το «αγαθό» ως μονοπωλιακό.

Η δεύτερη επιλογή του «παίκτη Α» είναι να προσφέρει το υπό μελέτη εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μία τιμή που καλύπτει το κόστος (*competitive price*) (Στρατηγική Β του «παίκτη Α»). Με άλλο λόγο, να προσφέρει το προϊόν σε μία τιμή που είναι κατ' ουσίαν η αναμενόμενη τιμή για την αγορά, καθώς είναι η τιμή που ισχύει στον ελεύθερο ανταγωνισμό, και είναι ίση με το μέσο κόστος (το συνολικό κόστος/ανά παραγόμενη μονάδα). Άλλωστε, οι επιχειρήσεις της πλήρους αγοράς είναι υποχρεωμένες να διατηρούν τα *excess profits* (κέρδη) και να επιδιώκουν τη μεγιστοποίηση των πωλήσεων αντί τη μεγιστοποίηση των κερδών (Βλ. Εικόνα 17).

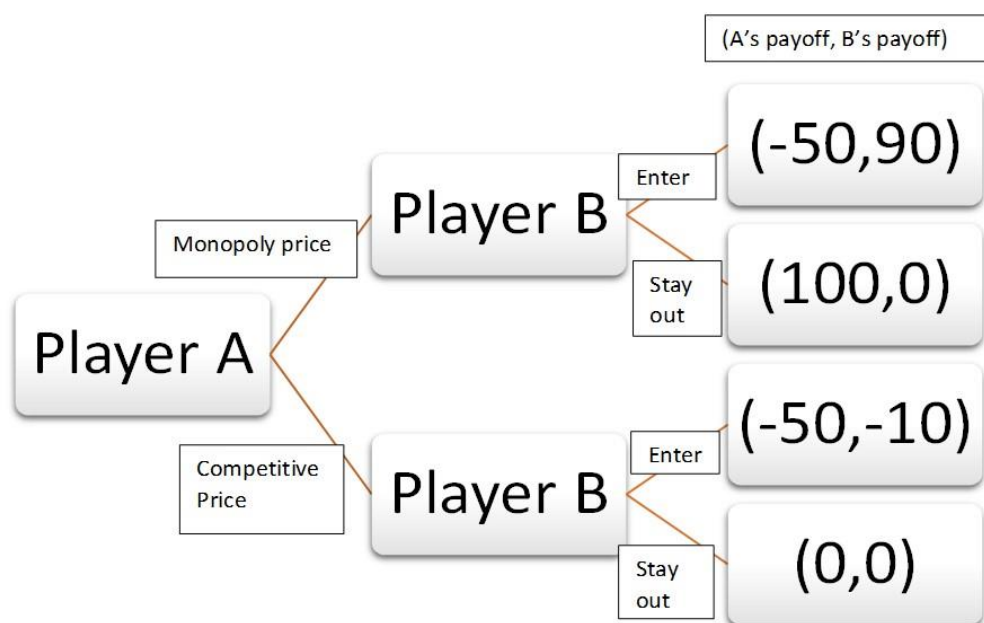
Ακολούθως, ο «παίκτης Β» έχει επίσης δύο επιλογές. Η πρώτη επιλογή είναι να μετέχει στην πρωτοβουλία, ενώ η δεύτερη να μη μετέχει. Στην περίπτωση που ο «παίκτης Α» προσφέρει το πρόγραμμα σε μονοπωλιακή, και άρα υψηλή τιμή (Στρατηγική Α του «παίκτη Α») για να αποτρέψει τους «free riders», τότε ο «παίκτης Β» μπορεί να

επιλέξει να μετέχει στην πρωτοβουλία, απολαμβάνοντας στο μέγιστο τα οφέλη του προγράμματος. Εάν όμως, ο «παίκτης Β» επιλέξει να παραμείνει εκτός, τότε δεν θα απολαύσει κανένα από τα οφέλη της πρωτοβουλίας (Βλ. Εικόνα 17).

Στην περίπτωση που ο «παίκτης Α» προσφέρει την πρωτοβουλία σε ανταγωνιστική τιμή (Στρατηγική Β του «παίκτη Α»), τότε ο «παίκτης Β» δεν θα λάβει κάποιο όφελος αν μετέχει, αλλά θα εκτεθεί λόγω του ανταγωνισμού, και θα αποκαλυφθούν τα «*Free rider*» κίνητρα του. Συνολικά, αν ο «παίκτης Β» επιλέξει να μετέχει στο πρόγραμμα, τότε ο «παίκτης Α» δεν θα έχει αρνητική ανταπόδοση. Στην περίπτωση που ο «παίκτης Α» θέσει για τις υπηρεσίες του μια ανταγωνιστική τιμή (ίση με μέσο κόστος, όπερ το συνολικό κόστος/ανά παραγόμενη μονάδα), τιμή που δύναται να καταβάλει οποιοσδήποτε, και ο «παίκτης Β» μείνει εκτός, τότε ο «παίκτης Α» δεν θα έχει κάποιο όφελος και θα έχει μηδενικό κέρδος. Εάν όμως, ο «παίκτης Α» θέσει ως προτεινόμενη τιμή τη μονοπωλιακή, τότε ο «παίκτης Α» θα έχει το μέγιστο όφελος. Μια στρατηγική *limit pricing* όπου: α) η τιμή θα είναι αρκετά υψηλή για να περιορίσει την είσοδο άλλων προμηθευτών, και β) θα οδηγήσει τον «παίκτη Β» να νοιώσει ότι θα έχει κάποιο κόστος/απώλεια μη μετέχοντας στην πρωτοβουλία θα ήταν η καλύτερη δυνατή (Βλ. Εικόνα 17). Κάθε απώλεια είναι αρκετή για να αποτρέψει τον οποιοδήποτε από το να μετέχει σε μία πρωτοβουλία διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια, οπότε δεν είναι απαραίτητο ο «παίκτης Α» να θέσει την υψηλότερη δυνατή τιμή. Από μία οικονομική οπτική, σε μια μονοπωλιακή αγορά υπάρχει ζήτηση για την υψηλή τιμή, υψηλότερη από την πλήρως ανταγωνιστική τιμή. Αν και η μονοπωλιακή τιμή δεν είναι η πιο δίκαιη, εντούτοις με δεδομένο ότι το προϊόν είναι καινοτόμο αποτελεί μία επιλογή. Το παίγνιο καταδεικνύει ότι μία μονοπωλιακή αγορά μπορεί να συμπεριφερθεί σαν ανταγωνιστική υπηρετώντας το κοινωνικό συμφέρον

χωρίς κάποια ενέργεια ρύθμισης (Βλ Εικόνα 20).

Εικόνα 20: Παίγνιο «Διαγωνιζόμενων Αγορών»



Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το «παίγνιο» των διαγωνιζόμενων αγορών για τη μελλοντική βελτιστοποίηση ενός προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) για την ελληνομάθεια, υπό τη συνεργασία σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς. Ωστόσο, όλες οι προτάσεις βελτιστοποίησης των συνεντευξιαζόμενων κωδικοποιήθηκαν και παρουσιάζονται σε σχετικό παράρτημα προς διευκόλυνση του αναγνώστη.²⁹

²⁹ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII: Αντιλήψεις συνεντευξιαζόμενων για Προτάσεις Βελτιστοποίησης και Κωδικοποίησης.

Ε΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΑΚΡΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

Οι επιτυχημένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ελληνομάθειας καθορίζονται από σύνθετες παραμέτρους που συνδέονται με ατομικούς και δομικούς παράγοντες. Όπως έχει ειπωθεί (Υπό 1.1), η εισαγωγή παρεμβάσεων και η διαμόρφωση ενός «ελάχιστου βιώσιμου προϊόντος» προϋποθέτει γνώση σχετικά με το μακροπεριβάλλον ελληνομάθειας. Ακριβέστερα, προβλέπει γνώση για την αγορά ελληνομάθειας, το θεσμικό περιβάλλον των χωρών, το ρόλο και τη δράση των φορέων που συνιστούν τη λεγόμενη «αλυσίδα ελληνομάθειας» (Βλ. Πίνακα 22).

Προϋποθέτει γνώση σχετικά με την «τριαδική σχέση» που αναπτύσσεται ανάμεσα:

α) στη χώρα προέλευσης,

β) την Διασπορά και

γ) την χώρα εγκατάστασης και ουσιαστικά «τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο μιας γεωγραφικά διασκορπισμένης ομάδας με συλλογική αίσθηση της ταυτότητας, στη νέα γεωγραφική περιοχή διαμονής της ομάδας και στην πατρίδα καταγωγής/προέλευσης» (Αρβανίτη, 2007: 222; Αρβανίτη 2004:9; Αρβανίτη, 2013: 180). Η εισαγωγή επιτυχημένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ελληνομάθειας προϋποθέτει επίσης επικαιροποιημένη ενημέρωση γύρω από τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της Διασποράς – καθόσον επηρεάζουν τη ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας – και γνώση γύρω από την λειτουργία της αγοράς ελληνομάθειας.

Σε αυτό το πλαίσιο, το **Κεφάλαιο 10** αναφέρεται στο μακροπεριβάλλον ελληνομάθειας, εξετάζοντας τα ιστορικά διλήμματα που αντιμετώπισε το αυστραλιανό κράτος αναφορικά με τη διατήρηση των γλωσσών των μεταναστευτικών πληθυσμών versus των Ασιατικών, λόγω της επιθυμίας της χώρας να αναδειχθεί σε περιφερειακή

δύναμη. Στην ίδια ενότητα, αναφέρονται επίσης οι στρατηγικές επιλογές που ακολούθησε το ελληνικό κράτος στο πεδίο της ελληνομάθειας. Στο **Κεφάλαιο 10** παρατίθενται επίσης η νομοθεσία και οι ρυθμίσεις που αφορούν στις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων Ελλάδας και εξωτερικού. Το **Δ΄ Μέρος** ολοκληρώνεται με την αξιοποίηση της μεθόδου SWOT για την καταγραφή των δυνατών σημείων και των αδυναμιών της υπό αναφοράς πρωτοβουλίας, καθώς επίσης και την εκτίμηση των απειλών και των ευκαιριών του μακρο-περιβάλλοντος που δύνανται να επηρεάσουν την δυνατότητα ανάπτυξης μίας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εφήβων “1:1” για την ελληνομάθεια.

Πίνακας 22: «Αλυσίδα Ελληνομάθειας» με δρώντες και διαστάσεις

«Αλυσίδα Ελληνομάθειας» με δρώντες και διαστάσεις	
Δρώντες	Διαστάσεις
Παρουσία	α) Οργάνωση β) Μέγεθος γ) Σχέσεις με λοιπές εθνοτικές ομάδες δ) Σχέσεις με την κυρίαρχη ομάδα κοινωνικο-οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά
Ελληνικές κοινότητες	Δράση ανάλογα με: α) βαθμό συνειδητοποίησης της κοινής ιστορίας και κληρονομιάς, β) επίπεδο εκπαιδευτικής ανάπτυξης, γ) σχέση με την Ελλάδα δ) σχέση με τον τόπο εγκατάστασης και ε) το βαθμό ενσωμάτωσης της Διασποράς.
Μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα	Αντιλήψεις & νοοτροπία/στάσεις
Γονείς	Αντιλήψεις & νοοτροπία/στάσεις
Εκπαιδευτικοί	Αντιλήψεις & νοοτροπία/στάσεις
Χώρα υποδοχής	Θεσμικό πλαίσιο γλωσσομάθειας
Χώρα αποστολής	Θεσμικό πλαίσιο ελληνομάθειας
Πηγή: Δαμανάκης, 2004	

9. Η ΑΓΟΡΑ, ΟΙ ΠΑΡΟΧΟΙ ΚΑΙ Η ΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ

Το **Κεφάλαιο 9** επικεντρώνεται στην περιγραφή των χαρακτηριστικών και του ρόλου των θεσμικών φορέων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, όπως αναγνωρίζονται στην νομοθεσία του ελληνικού και του αυστραλιανού κράτους. Υπό αυτή την έννοια, στο **Κεφάλαιο 9** δεν αναλύονται οι διεθνείς, εξω-παροικιακοί οργανισμοί που προσφέρουν εξ αποστάσεως προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, είτε σε ατομική είτε σε ομαδική βάση, υπό την καθοδήγηση εκπαιδευμένων καθηγητών, και με τη χρήση ηλεκτρονικών πλατφορμών μάθησης.³⁰ Στο **Κεφάλαιο 9**, εξετάζονται επίσης τα χαρακτηριστικά της ολιγοπωλιακής αγοράς ελληνομάθειας και η ζήτηση για υπηρεσίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, στην Βικτώρια (Αυστραλία), κατά το έτος 2020/21, εν συγκρίσει με τη ζήτηση που υπάρχει για άλλες ξένες γλώσσες.

Συνολικά, όπως έχει ειπωθεί (**Υπό 2.1**) και θα αναλυθεί περαιτέρω (**Υπό 10.1.2**) η ελληνομάθεια λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού μοντέλου και της στρατηγικής επιλογής της χώρας να μιλούνται, να προσφέρονται και να διδάσκονται οι γλώσσες των εθνικών/εθνοτικών κοινοτήτων της Αυστραλίας τόσο από το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας όσο και από τις περιφερειακές δομές του. Σε αυτό το πλαίσιο, τα στατιστικά στοιχεία που παρατίθεται απορρέουν από την ετήσια μελέτη του Υπουργείου Παιδείας της Βικτώριας για τη γλωσσομάθεια (2021) και παρουσιάζουν: α) τις εγγραφές των μαθητών και β) τον αριθμό των προγραμμάτων ελληνομάθειας ανά φορέα και πάροχο ελληνομάθειας. Στο παρόν κεφάλαιο, δεν

³⁰ Τέτοιες πλατφόρμες είναι: το Duolingo, η Italki και ο οργανισμός Greek online.

παρουσιάζονται ποσοτικά στατιστικά στοιχεία σχετικά με τα κατ'οίκον ιδιαίτερα διαδικτυακά μαθήματα που κάνουν οι μαθητές/τριες της Διασποράς.

9.1 ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ: ΠΑΡΟΧΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΦΟΡΕΩΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

Το ελληνικό κράτος, όπως θα αναλυθεί (**Υπό 10.3.4**) με τον Νόμο 4415/2016 «*Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*» ρυθμίζει λεπτομερώς – σχεδόν εξαντλητικά τη λειτουργία των σχολείων του εξωτερικού και αναγνωρίζει ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού δύνανται να πραγματοποιηθεί: α) σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες της χώρας υποδοχής, β) σε εκπαιδευτικές αρχές της χώρας διαμονής και γ) σε παρoικιακές οργανώσεις (γνωστές ως Αστικές Κοινότητες) (**Υπό 3.2.1-3.2.3**) και φορείς της Εκκλησίας. Ακριβέστερα, το ελληνικό κράτος, ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό αναγνωρίζει: τις ελληνικές διπλωματικές αρχές ή προξενικές αρχές, τις ορθόδοξες εκκλησίες, τις εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές των άλλων χωρών, τις ελληνικές κοινότητες, τα ελληνικά ιδρύματα, τους συλλόγους γονέων και τους πολιτιστικούς ή μορφωτικούς συλλόγους, τα σωματεία και άλλα νομικά πρόσωπα, εφόσον τα νομικά πρόσωπα εγκριθούν από την αρμόδια Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων και με την προϋπόθεση ότι πληρούν τις νόμιμες προϋποθέσεις σύστασης στη χώρα υποδοχής.

Σε αδρές γραμμές, στις χώρες υποδοχής των Ελλήνων της Διασποράς, η ελληνόφωνη εκπαίδευση παρέχεται **εντός** ή/και **εκτός** του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Στις περιπτώσεις όπου, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού παρέχεται **εντός** του εκπαιδευτικού συστήματος, οι βασικότεροι φορείς ελληνομάθειας είναι: α)

οι Σχολικές μονάδες που είναι ενταγμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα π.χ. Αμιγή Ελληνικά σχολεία, β) τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας των ημερησίων, Γενικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (**Υπό 9.4.4**) που προσφέρουν την ελληνική ως Ξένη γλώσσα (**Υπό 3.2.10**), και ως ξεχωριστό/διακριτό γνωστικό αντικείμενο, εντός του ωρολογίου προγράμματός τους και γ) τα δίγλωσσα, ιδιωτικά σχολεία (**Υπό 9.4.3**). Τα τελευταία μπορεί να παρέχουν δίγλωσσα προγράμματα ή αυξημένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Βλ. Εικόνα 21).

Στις περιπτώσεις όπου, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού παρέχεται **εκτός** του εκπαιδευτικού συστήματος, οι βασικοί φορείς ελληνομάθειας είναι τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας («εφεξής ΤΕΓ») που λειτουργούν κατά τις απογευματινές ώρες ή το Σάββατο για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής ή μη καταγωγής, και υποστηρίζονται είτε από τις ελληνικές παροικίες της χώρας υποδοχής, είτε από την Εκκλησία (Tsianikas & Maadad, 2013: 26) (Βλ. Εικόνα 21).

9.1.1 Ίδρυση σχολικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α'159/06.09.2016) «*Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*» οι σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ιδρύονται, συγχωνεύονται ή καταργούνται με κοινή απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών τους και αναβαθμίζονται τα προγράμματα και τα εκπαιδευτικά εργαλεία. Οι σχολικές μονάδες που είναι **ενταγμένες** σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και διαθέτουν: αα) ελληνόγλωσσο πρόγραμμα υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και αβ) δίγλωσσο πρόγραμμα υπό την εποπτεία του Υπουργείου

Παιδείας και Θρησκευμάτων, εφαρμόζουν όσα ισχύουν στα δημόσια σχολεία της ημεδαπής ως προς την έναρξη, τη διάρκεια και τη λήξη του σχολικού και του διδακτικού έτους, τις αργίες και τις διακοπές, τις εγγραφές, τις μετεγγραφές, τη φοίτηση και τις εξετάσεις κάθε είδους, τις αναθέσεις μαθημάτων, καθώς και τη χορήγηση τίτλων σπουδών (Βλ. Εικόνα 21).

Στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού που είναι ενταγμένα σε εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών (περίπτωση β' υποπερίπτωση αα'), καθώς και στις άλλες μορφές οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, (περίπτωση γ' και δ'), εφαρμόζονται όσα ισχύουν στην εκάστοτε χώρα υποδοχής ως προς: την έναρξη, τη διάρκεια και τη λήξη του σχολικού και του διδακτικού έτους, τις αργίες και τις διακοπές, τις εγγραφές, τις μετεγγραφές, τη φοίτηση και τις εξετάσεις κάθε είδους, τις αναθέσεις μαθημάτων, καθώς και τη χορήγηση τίτλων σπουδών.

Σύμφωνα με τον νομοθέτη του Ν. 4415/2016 το **ωρολόγιο πρόγραμμα** και το πρόγραμμα σπουδών των σχολικών μονάδων καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Ι.Ε.Π. Αξιολογείται δε, από το Ι.Ε.Π ανά τριετία. Τα σχολεία με δίγλωσσο πρόγραμμα, οφείλουν να προσφέρουν την ελληνική γλώσσα τουλάχιστον δέκα ώρες (10) κάθε εβδομάδα.

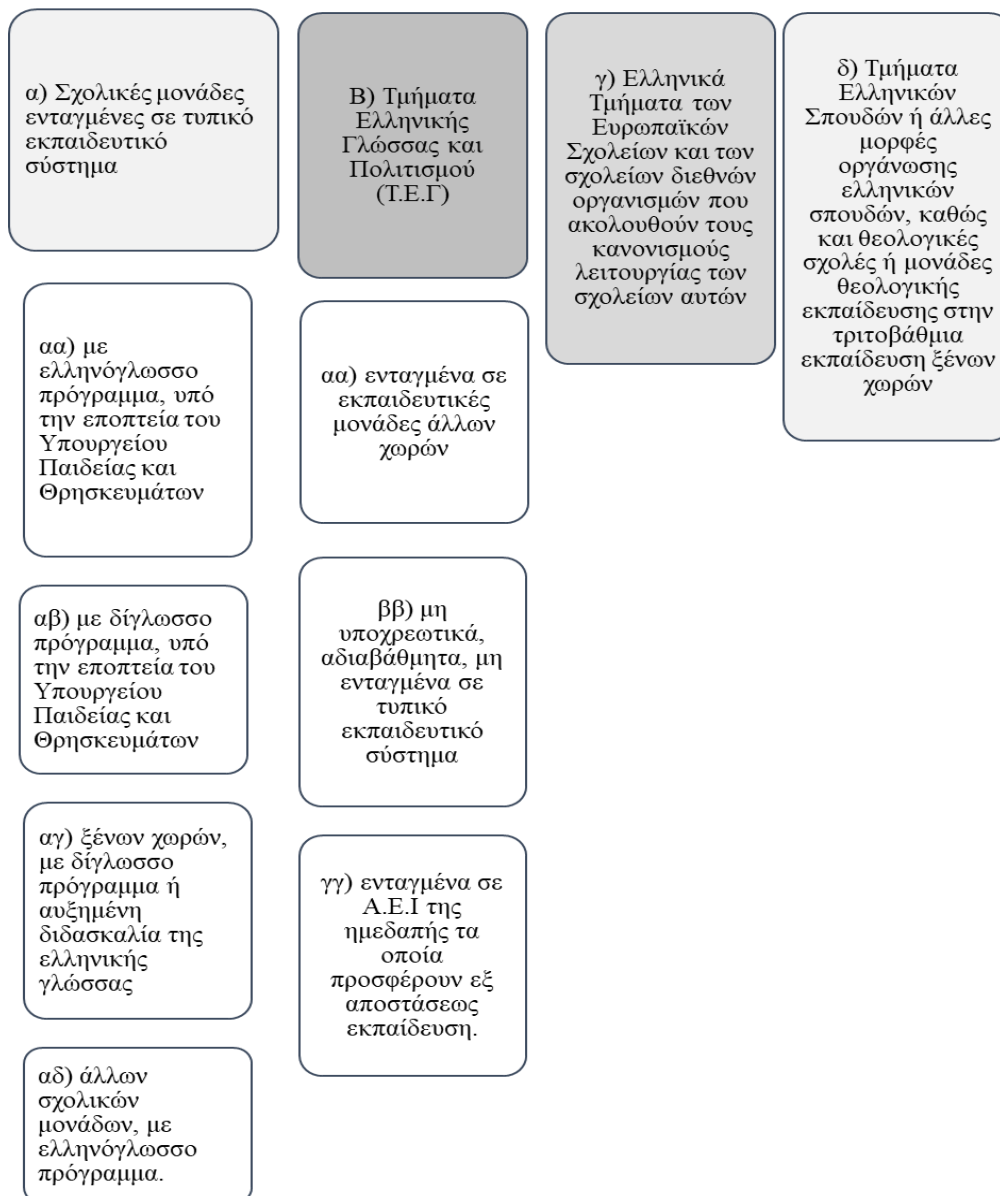
Στα Τ.Ε.Γ που είναι **ενταγμένα σε εκπαιδευτικές μονάδες** ξένων χωρών και επιχορηγούνται, έστω και μερικώς από το εκπαιδευτικό σύστημα ξένων χωρών, εφαρμόζεται το πρόγραμμα που αναγνωρίζεται από τις χώρες αυτές. Στους απόφοιτους χορηγείται αποδεικτικό έγγραφο, το οποίο περιλαμβάνει τη βαθμολογία των μαθημάτων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Στα Τ.Ε.Γ, που **δεν εντάσσονται σε εκπαιδευτικές μονάδες ξένων χωρών**, εφαρμόζεται το εγκεκριμένο πρόγραμμα

σπουδών που ορίζεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, και υποχρεώνονται να λειτουργούν τουλάχιστον τριάντα (30) εβδομάδες ανά έτος. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ) συνεργάζεται με τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας υποδοχής για τη διαμόρφωση και την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών στα ενταγμένα τμήματα ή για τη σύνταξη του προγράμματος σπουδών στα μη ενταγμένα τμήματα, ενώ το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής («εφεξής Ι.Ε.Π») συμμετέχει με διατύπωση σχετικής γνώμης για τα θέματα αρμοδιότητας του.

Καθώς οι οικονομικές προκλήσεις που αφορούν στις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών της χώρας για τη διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας και πολιτισμού στα σχολεία του εξωτερικού είναι πολλές, ο συντάκτης του Νόμου 4415/2016 προβλέπει τη δυνατότητα εξ αποστάσεως διδασκαλίας με τη χρήση των νέων Τεχνολογιών, Πληροφοριών και Επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, ο συντάκτης του Νόμου 4415/2016 προβλέπει τη δυνατότητα για εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις περιπτώσεις όπου τα τμήματα είναι ολιγομελή, και το σχολείο εδράζεται σε απομακρυσμένες περιοχές.

Τα αναγνωρισμένα Τ.Ε.Γ. αξιολογούνται ανά τριετία από το Ι.Ε.Π. και εξειδικευμένο φορέα για την ελληνική γλώσσα ώστε: α) να ακολουθούν το εγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, όπως αυτό έχει καθοριστεί με τη διαδικασία της παρ. 2. β) να λειτουργούν τουλάχιστον τριάντα (30) εβδομάδες ανά έτος. Στο πλαίσιο της λειτουργίας τους, τα αναγνωρισμένα Τ.Ε.Γ. οφείλουν να διατηρούν σε ψηφιακή μορφή με: αα) ημερήσιο παρουσιολόγιο μαθητών ανά ώρα διδασκαλίας και β) αρχείο των μαθητών που μετέχουν στις εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποιητικού ελληνομάθειας. Τα στοιχεία κοινοποιούνται σε Συντονιστές Εκπαίδευσης. Το ακόλουθο σχήμα αποτυπώνει με ακρίβεια τους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και την εποπτεύουσα Αρχή, όπως αναγνωρίζονται από την ελληνική νομοθεσία.

Εικόνα 21: Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης Ν. 4415/2016



9.1.2 Εποπτεία και ρύθμιση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Τα Ημερήσια Σχολεία, τα οποία αποτελούν αυτόνομες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και λειτουργούν πρωινές ώρες κατά τις εργάσιμες ημέρες, καλύπτοντας πλήρως την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών, χορηγώντας αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών, ρυθμίζονται από το θεσμικό καθεστώς της χώρας διαμονής, **(Υπό 9.3.1)**. Λειτουργώντας, στις Η.ΠΑ., στην

Αυστραλία, στον Καναδά, στις Αφρικανικές χώρες και στην Γερμανία, με την ονομασία αμιγή σχολεία επειδή ακολουθούν τα ελλαδικά Αναλυτικά Προγράμματα και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δαμανάκης, 2010: 42), η εν λόγω μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ρυθμίζεται από την νομοθεσία του κράτους διαμονής, και εποπτεύεται από τους φορείς του.

Όπως προβλέπει το Άρθρο 10 του Ν. 4415/2016, η εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ασκείται: α) από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και από τους συντονιστές εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές μονάδες, β) από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και από τους συντονιστές εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές μονάδες των οποίων οι φορείς είναι άλλα νομικά πρόσωπα αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Στις περιπτώσεις όπου δεν υπάρχουν συντονιστές εκπαίδευσης για τις περιπτώσεις α' και β', η εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ασκείται από τις ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα ξένων χωρών ή διεθνών οργανισμών ή αναγνωρίζονται και επιχορηγούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα ξένων χωρών, η εποπτεία τους ασκείται από τις αρμόδιες αρχές αυτών. Στην περίπτωση των δίγλωσσων σχολείων, η εποπτεία ασκείται και καθορίζεται από τις διμερείς συμφωνίες σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις της ημεδαπής και της χώρας υποδοχής.

9.2 ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΝΗ ΚΑΙ ΒΙΚΤΩΡΙΑΝΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ: ΠΑΡΟΧΟΙ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΦΟΡΕΩΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

9.2.1 Οι «θεσμικές» ιδιαιτερότητες της Αυστραλίας.

Στην περίπτωση της Αυστραλίας, η γλωσσομάθεια ρυθμίζεται σε τοπικό/περιφερειακό και σε ομοσπονδιακό επίπεδο, καθώς η χώρα διοικείται ως ομοσπονδία αποτελούμενη από έξι πολιτείες και δύο επικράτειες. Η γλωσσομάθεια, η οποία συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική, και δη την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί αρμοδιότητα των πολιτειών/επικρατειών. Κάθε πολιτεία και επικράτεια διαθέτει διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς ανάμεσα στις πολιτείες υπάρχουν διαφορετικές ιστορικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες (Australian Curriculum Assessment Reporting Authority, 2020).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε πολιτείας και επικράτειας οφείλει να ευθυγραμμίζεται με το Αυστραλιανό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Australian Curriculum Assessment Reporting Authority, 2020). Το τελευταίο, εισήχθη το 2009 με σκοπό να ανταποκριθεί στους στόχους της Διακήρυξης της Μελβούρνης (2008) (**Υπό 10.2**), προβλέποντας: α) διαπολιτειακές συγκρίσεις επί των επιδόσεων των μαθητών και β) ενημέρωση σχολικής κοινότητας της διδακτέας ύλης ανεξάρτητα από την πολιτεία στην οποία ζουν και το σχολείο στο οποίο φοιτούν.

Αρμόδιες για την διασφάλιση της εφαρμογής του Αυστραλιανού Αναλυτικού Προγράμματος είναι οι πολιτείες και οι επικράτειες της χώρας, και η Αρχή Εποπτείας και Αξιολόγησης του Αυστραλιανού Αναλυτικού Προγράμματος γνωστή ως Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA).

Στο πλαίσιο των λειτουργιών ενός αποκεντρωμένου, ομόσπονδου κράτους, τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα των πολιτειών και των επικρατειών εναρμονίζονται μέσω τακτικών υπουργικών συναντήσεων που πραγματοποιούνται ανάμεσα στους Υπουργούς των πολιτειών, επικρατειών και της κοινοπολιτείας, υπό το Υπουργικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση, την Απασχόληση και τις Υποθέσεις Νεολαίας (*Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs*) (MCEETYA) με τη θέσπιση κοινών στόχων, τις συνεχείς μετρήσεις, αξιολογήσεις, δημιουργία επιτροπών για τη δημοσίευση εκθέσεων, αναφορών προόδου και την επίτευξη των στόχων και των στρατηγικών (OECD, 2015; OECD, 2023). Από το 2009 και έπειτα, η εναρμόνιση ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των πολιτειών και των επικρατειών εντατικοποιείται με τη θεσμοθέτηση εθνικών οργάνων που σκοπό έχουν τον καθορισμό κοινών εκπαιδευτικών στόχων κ.τ.λ. (OECD, 2015; OECD, 2023). Τέτοια όργανα είναι το: *Australian Curriculum and Reporting Authority*, *National Assessment Program for Literacy and Numeracy (NAPLAN)*, *Australian Qualifications Framework*, *Australian Institute for Teaching and School Leadership* και *My school website*).

Το γεγονός όμως δεν αναιρεί ότι οι πολιτείες και οι μείζονες επικράτειες είναι οι κατεξοχήν υπεύθυνες για: το σχεδιασμό και τη χάραξη πολιτικών στις σχολικές μονάδες, τη διαχείριση πόρων και την επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο πολιτικός σχεδιασμός και η ευθύνη για τα ζητήματα της κατάρτισης διαμοιράζεται ανάμεσα στην κυβέρνηση της κοινοπολιτείας της Αυστραλίας και τις κυβερνήσεις των πολιτειών και των επικρατειών (OECD, 2015; OECD, 2023).

9.2.2 Ελληνομάθεια και Αναλυτικά Προγράμματα της Βικτόριας και της Αυστραλίας.

Λόγω του ομοσπονδιακού χαρακτήρα της χώρας, η προώθηση της γλωσσομάθειας στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων των πολιτειών/επικρατειών πραγματοποιείται στη βάση σύναψης εθνικής συμφωνίας ανάμεσα στις κυβερνήσεις των πολιτειών και την κυβέρνηση της Κοινοπολιτείας (Υπό 9.2.1). Επομένως, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού προσφέρεται από το Αυστραλιανό και το Βικτωριανό Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα ημερήσια σχολεία Γενικής Αγωγής της χώρας, κατά το ωρολόγιο πρόγραμμά τους. Προσφέρεται ως μάθημα επιλογής ανάμεσα σε σύνολο άλλων γλωσσών (Key Languages), και διδάσκεται ως Ξένη Γλώσσα (Υπό 3.2.10), υπό την πολιτική της διδασκαλίας άλλων γλωσσών πέραν της Αγγλικής [(αγγλ. γλώσσα ο όρος αποδίδεται ως *Language Other than English* (LOTE)]. Η εν λόγω πολιτική εισήχθη τη δεκαετία του '80 λόγω της στροφής της Αυστραλίας στην πολυπολιτισμικότητα (Υπό 10.1.2). Με την εντατική εφαρμογή της πολιτικής LOTE, τη δεκαετία του '80, η ελληνική ξεκίνησε να εφαρμόζεται εντατικά στο κρατικό σύστημα της χώρας (Δαμανάκης, 2010: 42).

9.2.3 Ελληνομάθεια, ώρες διδασκαλίας ξένων γλωσσών και κατηγορίες προγραμμάτων γλωσσομάθειας.

Η εθνική συμφωνία που πραγματοποιείται ανάμεσα στις κυβερνήσεις των πολιτειών και την κυβέρνηση της Κοινοπολιτείας για την προώθηση της πολιτικής της γλωσσομάθειας από τα Αναλυτικά Προγράμματα των πολιτειών και των επικρατειών, παρέχει τη δυνατότητα στις πολιτείες και στις επικράτειες της χώρας να καθορίζουν τον αριθμό των διδακτικών ωρών, ανά εβδομάδα, για τις ξένες γλώσσες και επομένως για την ελληνική (Υπό 9.2.1) (Victorian Department of Education and Training, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο, αν και παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα προγράμματα γλωσσομάθειας των πολιτειών και των επικρατειών, εντούτοις αναγνωρίζονται οι ακόλουθοι τέσσερις (4) τύποι προγραμμάτων:

α) Τύπος 1: Τα προγράμματα γλωσσομάθειας των ημερήσιων σχολείων της Αυστραλίας (*separate subject programs*), τα οποία προσφέρουν και διδάσκουν Ξένες γλώσσες ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Βικτώριας, 150 λεπτά την εβδομάδα.

β) Τύπος 2: Τα προγράμματα *Content and Language Integrated Learning* (εφεξής «CLIL» program), τα οποία προβλέπουν τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων σε κάποια άλλη γλώσσα, πέραν της Αγγλικής, και είναι διάρκειας 150 λεπτών την εβδομάδα,

γ) Τύπος 3: Τα δίγλωσσα προγράμματα (*Bilingual program*) όπου το 30-50% του Αναλυτικού Προγράμματος διδάσκεται σε μία άλλη γλώσσα πέραν της Αγγλικής, και

δ) Τύπος 4: Τα προγράμματα τρίωρης διάρκειας των Κοινοτικών Σχολείων Γλωσσών (*Community Languages Program*), γνωστά και ως Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, που ιδρύονται από κοινότητες μεταναστών εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος για να ενθαρρύνουν τη δίγλωσση εκπαίδευση και την εμπύθιση (Υπό 3.2.13) (Victorian Department of Education and Training, 2020: 9,10).

Τα στοιχεία που αφορούν στην ζήτηση υπηρεσιών ελληνομάθειας στη Βικτώρια θα αναλυθούν εκτενώς σε επόμενες ενότητες (Υπό 9.6-9.6.3). Συνολικά όμως, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριων της Βικτώριας μαθαίνει μια ξένη γλώσσα στα ημερήσια σχολεία της χώρας στα προγράμματα Τύπου 1, όπου οι ξένες γλώσσες προσφέρονται ως ξεχωριστό/διακριτό

γνωστικό αντικείμενο, εντός του βικτωριανού εκπαιδευτικού συστήματος (Victorian Department of Education and Training, 2020: 9,10) (Βλ. Πίνακα 23 και 24).

Πίνακας 23: Δημόσια, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βικτώρια, 2020): Αριθμός μαθητών ανά τύπο προγράμματος γλωσσομάθειας		
Κατηγορία προγράμματος	Αριθμός μαθητών	Ποσοστό
Διδασκαλία γλώσσας ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο	320,254	94.4
Πρόγραμμα CLIL	16,318	4.8
Δίγλωσσα προγράμματα	2,552	0.8
Σύνολο	339,124	100
Πηγή: Languages provision in Victorian government schools (2020) https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research		

Πίνακας 24: Δημόσια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Βικτώρια, 2020): Αριθμός μαθητών, ανά τύπο προγράμματος γλωσσομάθειας

Δημόσια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Βικτώρια, 2020): Αριθμός μαθητών, ανά τύπο προγράμματος γλωσσομάθειας		
Κατηγορία προγράμματος	Αριθμός μαθητών	Ποσοστό
Διδασκαλία γλώσσας ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο	103,626	96
Πρόγραμμα CLIL	3823	3.5
Δίγλωσσα προγράμματα	306	0.3
VET/VCAL Πρόγραμμα εφαρμοσμένων γλωσσών	251	0.2
Σύνολο	108,006	100
Πηγή: Languages provision in Victorian government schools (2020) https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research		

9.2.4 Ελληνομάθεια και Απολυτήριο δίπλωμα της Βικτώριας (Victorian Certificate of Education) (VCE).

Η ελληνική γλώσσα αποτελεί ένα από τα μαθήματα επιλογής του Απολυτηρίου Προγράμματος της Βικτώριας. Το Απολυτήριο Πρόγραμμα της Βικτώριας προσφέρεται κατά τα δύο τελευταία έτη φοίτησης του μαθητή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οδηγεί στη λήψη πιστοποιητικού (Victorian Certificate of Education) (εφεξής «VCE»), ενώ συνδέεται με την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή/και σε σχολές Κατάρτισης και Επαγγελματικής Απασχόλησης.

Για την απόκτηση του VCE οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν μαθήματα από διαφορετικά πεδία και κατηγορίες π.χ.: ανθρωπιστικών επιστημών, θετικών επιστημών, της τεχνολογίας, των τεχνών, της οικονομίας, της υγείας, ξένες γλώσσες-LOTE (Υπό 9.2.2 και 10.1.2) κτλ. Η επιλογή των μαθημάτων από τους μαθητές καθορίζεται με βάση τις προτιμήσεις τους, τα προαπαιτούμενα των πανεπιστημίων και την προσφορά μαθημάτων από τα σχολεία. Κατά μέσο όρο, τα σχολεία της χώρας προσφέρουν περίπου 90-100 γνωστικά αντικείμενα, απολαμβάνοντας ένα σχετικά μέτριο βαθμό αυτονομίας σύμφωνα με την τυπολογία του Οργανισμού Ανάπτυξης, Συνεργασίας και Σταθερότητας. Αν και ο βαθμός αυτονομίας των σχολείων της χώρας δεν είναι ανάλογος του βαθμού αυτονομίας των *Charter schools* του Καναδά και της Αμερικής, ή των *Academies* ή *Free schools* του Ηνωμένου Βασιλείου (OECD, 2015; OECD, 2023), εντούτοις η σχολική ηγεσία των σχολείων ευθύνεται για το 49% των αποφάσεων που αφορούν στην οργάνωση, τη διδασκαλία και την ηγεσία (OECD, 2015; OECD, 2023), ενώ οι Πολιτείες είναι υπεύθυνες για το 51%.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι σχολικές ηγεσίες επιλέγουν τα μαθήματα που επιθυμούν να προσφερθούν από τα σχολεία τους. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, όπως ειπώθηκε, αποτελεί ένα εξ αυτών (Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2021). Στην περίπτωση κάποιο σχολείο δεν προσφέρει ως επιλογή την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, τότε ο/η μαθητής/τρια μπορεί να επιλέξει να το παρακολουθήσει εκτός σχολείου ή στο Βικτωριανό Σχολείο Γλωσσών (Victorian School of Languages, εφεξής «VSL») (Υπό 9.4.2).

Για όσους μαθητές/τριες επιθυμούν, η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός δύνανται να αποτελέσει μάθημα εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια της χώρας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι επιδόσεις των μαθητών που επιλέγουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό συνεκτιμώνται για την απόκτηση του VCE (Υπό 9.2.4).

9.3 Το μωσαϊκό των διαφορετικών τύπων σχολείων: Αυστραλία και Βικτόρια.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας αποτελείται από τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης: την πρωτοβάθμια (και νηπιαγωγείο), την δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια. Συνολικά, τα έτη εκπαίδευσης είναι δώδεκα (12). Τα πρώτα έξι έτη (6) αναφέρονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα επόμενα τέσσερα (4) στο λεγόμενο Junior High-School (ελληνικό Γυμνάσιο), και τα τελευταία δύο (2) στο Senior High-School (ελληνικό Λύκειο).

Το αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο απαριθμεί 9.500 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ένα μοναδικό μωσαϊκό. Συνολικά, το 71% είναι δημόσια σχολεία και το 29% είναι ιδιωτικά. Τα ιδιωτικά σχολεία, απολαμβάνουν σημαντικό βαθμό αυτονομίας (OECD, 2015) (Υπό 9.2).

9.3.1 Κατηγορία σχολείου 1: Δημόσια σχολεία και τα Ιδιωτικά σχολεία.

Στην πρώτη κατηγορία, εντάσσονται τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία της χώρας. Τα εν λόγω αποτελούν τους βασικούς φορείς του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος κάθε πολιτείας. Τα δημόσια σχολεία χωρίζονται σε: α) ανοικτά και β) σχολεία επιλογής (*selective government schools*). Στα ανοικτά, δημόσια σχολεία φοιτούν μαθητές όλων των κοινωνικών-οικονομικών κατηγοριών στη βάση γεωγραφικών κριτηρίων, ενώ στα δημόσια σχολεία επιλογής φοιτούν μαθητές που εισάγονται ύστερα από διαγωνιστικές εξετάσεις. Αρκετά ανοικτά, δημόσια σχολεία διαθέτουν τμήματα επιλογής, όπου μαθητές με καλές μαθησιακές επιδόσεις δύνανται να παρακολουθήσουν πιο εντατικό πρόγραμμα σπουδών.

Τα ιδιωτικά σχολεία χωρίζονται σε: α) σχολεία θρησκευτικού δόγματος (Καθολικά, Αγγλικανικά κτλ.) (*denomination schools*) και β) Ανεξαρτήτου δόγματος (*Independent schools*). Στατιστικά, τα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία της χώρας είναι Καθολικού δόγματος και εποπτεύονται από τα Γραφεία της Καθολικής Εκκλησίας. Τα Ανεξάρτητα, ιδιωτικά σχολεία αποτελούν μόλις το 1/3 και η λειτουργία τους εποπτεύονται από την Αρχή Ανεξάρτητων Σχολείων. Είτε υπάγονται σε κάποιο άλλο δόγμα, είτε όχι (*non denomination schools*) τα ιδιωτικά σχολεία της χώρας μπορεί να είναι Αρρένων (*Boys school*), Θηλέων (*Girls' school*) ή σχολεία όπου μπορούν να φοιτούν και τα δύο φύλα (*co- educational*). Τα ιδιωτικά και τα δημόσια σχολεία της χώρας εφαρμόζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε Πολιτείας (**Υπό 9.2.2**), ενώ έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν επίσης το πρόγραμμα IB (γνωστό ως *International Baccalaureate*) (OECD, 2015; OECD, 2023).

9.3.2 Κατηγορία σχολείου 2: Σχολεία ειδικού σκοπού.

Στην δεύτερη κατηγορία, υπάγονται τα σχολεία ειδικού σκοπού όπως: π.χ. τα σχολεία για παιδιά με αναπηρία και τα απομακρυσμένα σχολεία (remote schools) της χώρας, όπως έχουν χαρακτηριστεί με κριτήριο τη γεωγραφική εγγύτητα τους με την πρωτεύουσα της Πολιτείας (ή της Επικράτειας) (Australian Curriculum Assessment Reporting Authority, 2015).

9.3.3 Κατηγορία σχολείου 3: Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών (Community Language Schools) (εκτός συμβατικού, εκπαιδευτικού συστήματος).

Στην τρίτη κατηγορία, ανήκουν τα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών [(γνωστά και ως Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (Υπό)]. Η ίδρυση και η λειτουργία τους χρονολογείται περί το 1850 με πρωτοβουλία των οργανώσεων των μεταναστών (Arvanitis, 2004; Αρβανίτη, 2007). Τα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών αποτελούν κατά κύριο λόγο Μη-κυβερνητικούς οργανισμούς που δραστηριοποιούνται εκτός του συμβατικού, εκπαιδευτικού συστήματος, περιφερειακά, από οργανωμένους εθνικούς και εθνοτικούς οργανισμούς και κοινότητες μεταναστών. Στην αναγνώριση ότι κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να διαδώσει επαρκώς την ποικιλία και το σύνολο των γλωσσών που μιλούνται στην χώρα, τα ΤΕΓ έχουν ως βασικό στόχο την προάσπιση της πολυπολιτισμικότητας (Υπό 3.2.15) και την διατήρηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της εξελικτικής δίγλωσσης εκπαίδευσης (Υπό 3.2.13). Προς αυτή την κατεύθυνση, λαμβάνουν οικονομική υποστήριξη μέσω του προγράμματος Σχολικών Γλωσσών της Κυβέρνησης της Κοινοπολιτείας (*Australian Government's School Language Programme*). Αρμόδια για την κατανομή του προϋπολογισμού στις Πολιτείες και τις Επικράτειες είναι η κυβέρνηση της Κοινοπολιτείας. Οικονομική υποστήριξη

λαμβάνουν μόνο οι φορείς που θα πιστοποιηθούν από τα αρμόδια Υπουργεία των πολιτειών.³¹

Σε κάποιες Πολιτείες και Επικράτειες παρέχεται επιπλέον χρηματοδότηση μέσω ετήσιων επιχορηγήσεων που υπολογίζονται ανά μαθητή (*per capita grants*) ή/και μέσω άπαξ χρηματοδότησης η οποία προορίζεται για τη σύσταση νέων Κοινοτικών σχολείων Γλωσσών. Οι επιχορηγήσεις ανά μαθητή (*per capita grants*) κυμαίνονται από 120 δολάρια (περίπου), ως 245 δολάρια (περίπου) (Victorian Department of Education and Training, 2019, 2020) Η οικονομική υποστήριξη που λαμβάνουν τα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών μπορεί να διατεθεί για αμοιβές εκπαιδευτικών, αγορές βιβλίων και άλλες επιλέξιμες δαπάνες. Στις περιπτώσεις που η οικονομική υποστήριξη διατίθεται για την αποπληρωμή των διδάκτρων, τότε οι γονείς των μαθητών των Κοινοτικών Σχολείων Γλωσσών υποχρεώνονται να συμπληρώνουν το υπόλοιπο ποσό των διδάκτρων (Victorian Department of Education and Training, 2019, 2020). Κάθε Πολιτεία και Επικράτεια είναι αρμόδια προκειμένου να ρυθμίζει τα ζητήματα ίδρυσης, αναγνώρισης, πιστοποίησης και χρηματοδότησης των Κοινοτικών σχολείων Γλωσσών σε ακολουθία με το πρόγραμμα των Σχολικών Γλωσσών της Κυβέρνησης της Κοινοπολιτείας. Σε κάθε Πολιτεία και Επικράτεια υπάρχει Συνομοσπονδία Εθνικών/Κοινωνικών σχολείων Γλωσσών. Οι επωφελούμενοι μαθητές των Κοινωνικών Σχολείων Γλωσσών είναι περί τους 100.000 μαθητές.

Στη Βικτώρια, υπάρχουν περί τα 183 πιστοποιημένα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών (έτος 2020), τα οποία παρέχουν ποιοτικά, εκπαιδευτικά προγράμματα εκμάθησης

³¹ Για περισσότερα Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ: Πιστοποιημένα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών και ΤΕΓ (Βικτώρια).

γλωσσών χρηματοδοτούμενα από το Υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας σε 47 γλώσσες. Τα εν λόγω απαριθμούν περί τους 39.398 μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (έτος 2020) (Victorian Department of Education and Training, 2020). Τα ελληνικά κοινοτικά σχολεία, γνωστά και ως ΤΕΓ, κατέχουν σημαντική θέση ανάμεσα στα σχολεία των κοινοτικών γλωσσών εξαιτίας της ιστορικής συμβολής τους **(Υπό 10.1.1 και 10.1.2)** και της παρελθοντικής δημογραφικής υπεροχής της ελληνικής παροικίας.

9.4 Βικτώρια: Πάροχοι υπηρεσιών ελληνομάθειας και τα χαρακτηριστικά τους.

Εξειδικεύοντας τα παραπάνω, η παρούσα παρουσιάζει αναλυτικά τους παρόχους ελληνομάθειας στη Βικτώρια. Όπως έχει αναφερθεί κατ'επανάληψη **(Υπό 9.2 και 10.3)** κάποιοι φορείς λειτουργούν εντός ή εκτός του κυρίαρχου, συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος της πολιτείας. Συναρτήσει του τελευταίου, η ενότητα αναφέρεται εκτενώς στα ΤΕΓ της ελληνικής παροικίας και Εκκλησίας, τα οποία δραστηριοποιούνται περιφερειακά του βικτωριανού, εκπαιδευτικού συστήματος, αναλύοντας τις ιδιαιτερότητες που πλαισιώνουν τη λειτουργία τους.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ:

9.4.1 Κατηγορία σχολείου 1: Δημόσια και Ιδιωτικά, Ημερήσια σχολεία της Βικτώριας.

Στη Βικτώρια, όπως ειπώθηκε **(Υπό 9.2.4)**, τα Ελληνικά προσφέρονται ως ξένη γλώσσα από τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εντός του ωρολογίου προγράμματός τους. Συνολικά, κατά το σχολικό έτος 2020-2021 προσφέρθηκαν από τα ημερήσια σχολεία της χώρας προγράμματα γλωσσομάθειας για

είκοσι (20) διαφορετικές γλώσσες. Σε αυτές δεν υπολογίζονται οι ξένες γλώσσες που προσφέρθηκαν από το VSL (**Υπό 9.4.2**) (Victorian Department of Education and Training, 2020: 10).

9.4.2 Κατηγορία σχολείου 1: Το Βικτωριανό Κρατικό Σχολείο Γλωσσών (Victorian School of Languages).

Η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός προσφέρονται επίσης από Βικτωριανό Σχολείο Γλωσσών (Victorian School of Languages, εφεξής «VSL») (1935). Το εν λόγω είναι κρατικό και προσφέρει σε μαθητές/τριες όλων των ηλικιών τη δυνατότητα να εκμάθης κάποιας ξένης γλώσσας, πέραν της αγγλικής, στην περίπτωση που δεν προσφέρεται από τα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια σχολεία της χώρας (**Υπό 9.2.3**). Έκτοτε, το VSL προσφέρει προγράμματα γλωσσών σε περισσότερες από 50 γλώσσες σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται κάθε Σάββατο ή απόγευμα, δια ζώσης ή/και εξ αποστάσεως, και τα επιλέγουν μαθητές που φοιτούν σε δημόσια, ιδιωτικά (θρησκευτικού δόγματος ή μη) σχολεία, καθόσον δεν υπάρχει κάποιος περιορισμός.

Όπως θα αναφερθεί στην ενότητα που αφορά στη ζήτηση των υπηρεσιών ελληνομάθειας (**Υπό 9.6**), το 2020 προσφέρθηκαν προγράμματα σε δεκαεπτά (17) γλώσσες στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε συνέχεια αυτών, το VSL προσέφερε εκπαιδευτικά προγράμματα σε δεκαεπτά (37) επιπλέον γλώσσες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επιπλέον τριάντα τέσσερις (34) γλώσσες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, “ανεβάζοντας” το συνολικό αριθμό τους σε πενήντα ένα (51) (Victorian Department of Education and Training, 2020: 27).

Σύμφωνα με στοιχεία, το 2020 παρακολούθησαν τα εξ αποστάσεως (και μη) προγράμματα του VSL περί τους 18.419 μαθητές δημοσίων σχολείων, Καθολικών και Ιδιωτικών σχολείων, αλλά κατ' οίκον διδαχθέντες. Εξ αυτών, 10.946 ήταν μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 7.923 μαθητές της δευτεροβάθμιας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του VSL, προέρχονταν από δημόσια σχολεία (68.5%) (Victorian Department of Education and Training, 2020: 27, 29).

9.4.3 Κατηγορία σχολείου 1: Ημερήσια (Ιδιωτικά) δίγλωσσα σχολεία.

Στην Αυστραλία δεν υπάρχουν ελληνικού συμφέροντος Δίγλωσσα, Κρατικά Σχολεία, όπως υπάρχουν στην Αμερική, και είναι γνωστά ως Charter Schools (Δαμανάκης, 2010: 25). Τα Δίγλωσσα, Κρατικά Σχολεία αποτελούν μία ξεχωριστή κατηγορία σχολικών μονάδων που ιδρύονται στη βάση ενός Καταστατικού Χάρτη (Charter), εποπτεύονται και χρηματοδοτούνται (εξ ολοκλήρου ή κατά το μεγαλύτερο μέρος από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες των κρατών διαμονής) και υπόσχονται υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις λόγω της υψηλής αυτονομίας που διέπει τη λειτουργία τους (Μιχόπουλος, 2008: 37).

Υπάρχουν όμως δίγλωσσα, ιδιωτικά σχολεία με εθνοτικά ομοιογενή ή ετερογενή πληθυσμό που προσφέρουν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό. Τα εν λόγω σχολεία, καθώς είναι ημερήσια, λειτουργούν πρωϊνές ώρες, κατά τις εργάσιμες μέρες, καλύπτοντας πλήρως την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών/τριων, και χορηγώντας αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών (Δαμανάκης, 2010:24). Στην Αυστραλία, αν και τα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών φέρουν το κύριο μερίδιο στη διάδοση της ελληνικής

γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, εντούτοις ο ρόλος των ιδιωτικών, δίγλωσσων σχολείων δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Βλ. Πίνακα 25).

Πίνακας 25 Ιδιωτικά, δίγλωσσα σχολεία και αριθμός μαθητών, ανά πολιτεία της Αυστραλίας

Ιδιωτικά, δίγλωσσα σχολεία και αριθμός μαθητών, ανά πολιτεία της Αυστραλίας		
Ιδιωτικά/δίγλωσσα σχολεία	Πολιτεία	Αριθμός μαθητών
St George College	Νότια Αυστραλία	700
St Spyridon College	Νότια Αυστραλία	750
St. Spyridon College	Νέα Νότια Ουαλία	800
St. Euphemia College	Νέα Νότια Ουαλία	610
All Saints Greek Orthodox Grammar School	Νέα Νότια Ουαλία	1,152
St. John's Greek Orthodox College	Βικτώρια	750
Oakleigh Orthodox College of St. Anargiri	Βικτώρια	589
Alphington Grammar School	Βικτώρια	550
St. Andrew Grammar School	Δυτική Αυστραλία	550
Σύνολο	9	6.451
<i>Πηγή: Ιστοσελίδες σχολείων Σύνθεση της γράφουσας</i>		

Στην περίπτωση της Βικτώριας, τα δίγλωσσα, ιδιωτικά σχολεία της πολιτείας λειτουργούν κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου η ελληνική παροικία είναι πολυπληθής. Το Αναλυτικό Πρόγραμμά τους, η οργάνωση και το εκπαιδευτικό προσωπικό εποπτεύονται από τις Αρχές και τις υπηρεσίες της χώρας διαμονής. Οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στα δίγλωσσα, ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πέντε με οκτώ ώρες εβδομαδιαίως (περίπου). Στη Βικτώρια υπάρχουν τα ακόλουθα σχολεία δίγλωσσης, ιδιωτικής εκπαίδευσης:

α. Κολλέγιο του Αγ. Ιωάννη «St John's Greek Orthodox College».

Το Κολλέγιο του Αγ. Ιωάννη “*St John's Greek Orthodox College*” ιδρύθηκε το 1979 ύστερα από πρωτοβουλία της Εκκλησίας. Ανήκει στην Ιερά Αρχιεπισκοπή Αυστραλίας

και έχει αναγνωρισθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδος. Το Κολλέγιο του Αγ. Ιωάννη δέχεται αιτήσεις από Έλληνες (και μη), ορθόδοξους στο θρήσκευμα, προσφέροντας ένα δίγλωσσο, ελληνο-αγγλικό πρόγραμμα σπουδών εναρμονισμένο με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής (St. John's Preston, 2023).

Οι δημογραφικές μεταβολές και η μείωση του ελληνόγλωσσου πληθυσμού το 1985, ώθησαν το Κολλέγιο του Αγ. Ιωάννη να προωθήσει τροποποιήσεις για το ελληνόγλωσσο μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος, διατηρώντας τον ελληνορθόδοξο χαρακτήρα του. Από το 1990 ως και σήμερα, το Κολλέγιο του Αγ. Ιωάννη προσφέρει μαθήματα ελληνικής γλώσσας υπό το πλαίσιο του Αυστραλιανού (και Βικτωριανού) Αναλυτικού Προγράμματος (St. John's Preston, 2023).

β. Alphington Grammar της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης.

Το ιδιωτικό σχολείο Alphington Grammar της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης και της Βικτώριας, το οποίο συμμετείχε στην πιλοτική υλοποίησης της πρωτοβουλίας «Μελβούρνη-Αθήνα: μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018), ιδρύθηκε το 1989. Σκοπός του ήταν η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών ανεξαρτήτως θρησκευτικού δόγματος, σε Έλληνες και μη, με βάση τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας (Υπό 10.1.2). Σε αυτό το πλαίσιο, το Alphington Grammar διδάσκει υποχρεωτικά την ελληνική γλώσσα από το Νηπιαγωγείο μέχρι Γ' Λυκείου (Year 12), προσφέροντας παράλληλα το Αυστραλιανό (και Βικτωριανό) Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο μαθητικός πληθυσμός του αποτελείται από 25 διαφορετικές εθνοτικές και θρησκευτικές ομάδες.

γ. Ελληνο-ορθόδοξο σχολείο «Αγίων Αναργύρων» ή αλλιώς Oakleigh Grammar

Το Oakleigh Grammar (γνωστό ως Ελληνοορθόδοξο σχολείο του Oakleigh Grammar ως το 2012) ιδρύθηκε το 1983 από εκπρόσωπους της Ελληνικής Ορθόδοξης Κοινότητας του Oakleigh και τον Ή Σεβασμιότατο Πατέρα Νικόλαο Μουτάφη. Σκοπός του φορέα ήταν η παροχή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους Έλληνες μετανάστες που κατοικούσαν στα Βόρειο-Ανατολικά προάστια της Μελβούρνης, παρέχοντας μια εναλλακτική επιλογή σε όσους αναζητούσαν ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα εμπλουτισμένο με τη διάσταση της χριστιανικής πίστης και του ελληνικού πολιτισμού. Στις μέρες μας, το Oakleigh Grammar προσφέρει εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε μαθητές/τριες της προσχολική ηλικίας, της Πρωτοβάθμια και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απαριθμώντας περί τους 750 μαθητές (Oakleigh Grammar, 2023).

9.4.4 Κατηγορία σχολείου 3: Τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) στη Βικτώρια

α) Μορφές ΤΕΓ

Η ελληνική γλώσσα και πολιτισμός προσφέρονται από τα ΤΕΓ. Συνολικά, στην πολιτεία της Βικτώριας αναγνωρίζονται τρεις (3) κατηγορίες ΤΕΓ. Πρωταρχικά, υπάρχουν τα ΤΕΓ που είναι ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και προσφέρουν την ελληνική, ως ξένη γλώσσα, κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων της χώρας διαμονής για μία με δύο ώρες την εβδομάδα, καθώς επίσης και ΤΕΓ που λειτουργούν αποκλειστικά τις απογευματινές ώρες ή το Σάββατο για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής ή μη καταγωγής υπό το VSL (**Υπό 9.4.2**). Την ευθύνη για τη λειτουργία των ΤΕΓ φέρουν οι

εκπαιδευτικές Αρχές της χώρας παραμονής.

Παράλληλα, στην Πολιτεία λειτουργούν Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας εκτός του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος της. Τα ΤΕΓ, όπως έχει ειπωθεί, λειτουργούν περιφερειακά του εκπαιδευτικού αυστραλιανού συστήματος στο πλαίσιο της λειτουργίας των Κοινοτικών Σχολείων Γλωσσών. Τελούν υπό την εποπτεία και την ευθύνη των παροικιακών φορέων ή/και της Εκκλησίας, λειτουργώντας αποκλειστικά απογευματινές ώρες (ή/και Σάββατο). Τα ΤΕΓ προσφέρουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού για μαθητές ελληνικής και (μη) καταγωγής που φοιτούν τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, λειτουργώντας συμπληρωματικά στα συμβατικά σχολεία, χωρίς όμως να προβλέπουν υποχρεωτική φοίτηση για τους μαθητές. Οι τίτλοι που παρέχουν είναι μη αναγνωρισμένοι. Για το ελληνικό κράτος, τα εν λόγω αποτελούν μη υποχρεωτικούς, αδιαβάθμητους, μη ενταγμένους σε τυπικό σύστημα φορείς. Σε όλα τα ΤΕΓ η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός διδάσκεται τρεις (3) ώρες κάθε εβδομάδα, ενώ η σχολική χρονιά έχει τριανταέξι (36) εβδομάδες.

β) Αριθμός ΤΕΓ στη Βικτώρια

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας, το σχολικό έτος 2020-2021 πιστοποιήθηκαν τριανταπέντε (35) κοινοτικοί και ενοριακοί φορείς ελληνομάθειας.³² Το σύνολο των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία ελληνομάθειας είναι 5.241 (Victorian Department of Education and Training, 2020: 29). Στη Βικτώρια, τα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας

³² Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ**: Πιστοποιημένα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών και ΤΕΓ (Βικτώρια).

της Μελβούρνης (Υπό) αποτελούν άτυπα, «ηγετική» επιχείρηση και διαμορφωτής τάσεων (*trendsetter*) στα Τμήματα Εκμάθησης Ελληνικών (ΤΕΓ) λόγω της μακράς ιστορίας της και του μεγέθους του οργανισμού. Σήμερα, τα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης προσφέρουν μαθήματα σε εννέα (9) campuses: *Albert Park, Alphington, Balwyn, Doncaster, Narre Warren, Pint Cook, South Morang, Toorak/Windsor, Mathesi (Vermont South)*, απαριθμώντας πάνω από 950 μαθητές/τριες.

γ) Πιστοποίηση λειτουργίας ΤΕΓ

Κάθε τριετία, τα ΤΕΓ υποβάλλουν αίτημα πιστοποίησης της λειτουργίας τους και αναγνώρισης των τίτλων που χορηγούν στις εκπαιδευτικές Αρχές της χώρας διαμονής, και δη από το Βικτωριανό Υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης (Victorian State Government, Department of Education and Training). Για την έγκριση απαιτείται: α) η ευθυγράμμιση του Προγράμματος Σπουδών τους με τις Αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος της Βικτώριας και β) η τήρηση των Πρωτοκόλλων που αφορούν στα Child Safe Standards.³³

δ) Χρηματοδότηση ΤΕΓ και κόστος υπηρεσιών ελληνομάθειας

Τα ΤΕΓ, σχεδόν από τα αρχικά στάδια της ίδρυσής τους, ως σήμερα λειτουργούν με την καταβολή διδάκτρων από τις οικογένειες και την επιδότηση του αυστραλιανού κράτους (Tsounis, 1974: 348). Στις μέρες, τα ετήσια δίδακτρα για κάθε μαθητή/τρια ΤΕΓ είναι περίπου 1.000 δολάρια. Για κάθε πιστοποιημένο ΤΕΓ ελληνομάθειας (Υπό), η πολιτεία της Βικτώριας καλύπτει 245 δολάρια ανά μαθητή/τρια (κατά κεφαλή

³³ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ: Πιστοποιημένα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών και ΤΕΓ (Βικτώρια).

επιχορήγηση/per capita grant). Το υπόλοιπο των διδάκτρων- το οποίο κυμαίνεται στα 760 δολάρια- καλύπτεται από τους γονείς της Διασποράς με μηναία δίδακτρα που καταβάλλονται στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας.

ε) Οι προκλήσεις στη λειτουργία των ΤΕΓ

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετώπιζαν τα ΤΕΓ αφορούσε στην απουσία τεχνολογικών υποδομών λόγω της έλλειψης εγκαταστάσεων από την πλευρά των παροικιών. Για να επιλυθεί το ζήτημα, πολλές ελληνικές κοινότητες ενοικίαζαν τις αίθουσες των αυστραλιανών, ημερήσιων σχολείων της χώρας για να επιλύσουν το στεγαστικό ζήτημα. Λόγω των συνθηκών όμως, πολλά ΤΕΓ δεν είχαν πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποστήριξη π.χ. *smartboards*, *internet* κτλ. (Tsianikas, & Maadad, 2013). Στις περιπτώσεις όπου τα ΤΕΓ στεγάζονταν σε αίθουσες παροικιακών κοινοτήτων και Εκκλησιών, οι τεχνολογικοί περιορισμοί ήταν ακόμη μεγαλύτεροι, αφού πολλές αίθουσες δεν διαθέτουν ούτε ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Η πανδημία επιτάχυνε κάποιες εξελίξεις, αλλά η τεχνολογική αναβάθμισή των ΤΕΓ ήταν αργή.

Μία ακόμη πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα ΤΕΓ, σχετίζεται με την ανοδική κοινωνική κινητικότητα των Ελλήνων δεύτερης γενιάς και τη γεωγραφική μετακίνησή της, εκτός των αστικών κέντρων, σε κοινωνικο-οικονομικά αναβαθμισμένες συνοικίες προαστίων, και αραιοκατοικημένες περιοχές που δεν διαθέτουν μεγάλες, συμπαγής και καλά οργανωμένες παροικίες, ούτε εγκαταστάσεις ελληνομάθειας (Δαμανάκης, 2004: 22). Με δεδομένο ότι, οι γονείς της 2ης και της 3ης γενιάς δεν επιθυμούν να διανύουν μεγάλες γεωγραφικές αποστάσεις, ώστε τα παιδιά τους να φοιτούν στα ΤΕΓ των μητροπόλεων, το ζήτημα έχει απασχολήσει τα ΤΕΓ. Αρκετοί παροικιακοί οργανισμοί έχουν ιδρύσει ΤΕΓ σε διάφορα προάστεια της Μελβούρνης για να ανταποκριθούν στις συνθήκες, όμως η αποκέντρωση των ΤΕΓ δυσχεραίνει και δυσκολεύει τη μετακίνηση

των εκπαιδευτικών ελληνικής γλώσσας, οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με την μεταφορά τεχνικού και εκπαιδευτικού εξοπλισμού για παιδαγωγικούς σκοπούς κτλ.

στ) Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα ΤΕΓ

Ανάμεσα στα ΤΕΓ που βρίσκονται εντός ή εκτός του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς: τις διδακτικές δραστηριότητες, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια που επιλέγονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν, τα προσόντα των εκπαιδευτικών ελληνομάθειας, τις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, τον τρόπο επιλογής των εκπαιδευτικών, τη δυνατότητα πιστοποίησης της γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών, τις εγκαταστάσεις (π.χ. προάστιο/τοπικότητα «προϊόντος») (Δαμανάκης, 2010: 23).

9.5 Η ολιγοπωλιακή αγορά των υπηρεσιών ελληνομάθειας.

Έχοντας αναλύσει τους παρόχους ελληνομάθειας στη Βικτώρια, ανά κατηγορία, καθίσταται κατανοητό ότι η αγορά των υπηρεσιών ελληνομάθειας διέπεται από πολλά χαρακτηριστικά ενός ολιγοπωλίου. Οι ακόλουθες υποενότητες περιγράφουν τις κλασικές μορφές αγοράς, κάνοντας λόγο για τα ολιγοπωλιακά χαρακτηριστικά της αγοράς ελληνομάθειας.

9.5.1 Οι τέσσερις μορφές αγοράς

Για τους οικονομολόγους, οι τύποι των αγορών είναι συνολικά τέσσερις (4). Ο πρώτος, είναι ο τέλειος ανταγωνισμός στο πλαίσιο του οποίου: α) η αγορά αποτελείται από πολλούς πωλητές/πάροχους, β) που διαθέτουν και προσφέρουν ομοιογενή προϊόντα, γ) διαθέτοντας ελευθερία εισόδου και εξόδου στον κλάδο παραγωγής του προϊόντος. Σε αυτή τη βάση, κανένας αγοραστής και κανένας πωλητής δεν μπορεί να επηρεάσει την

αγοραία τιμή, αφού η ποσότητα που παράγεται από μία επιχείρηση αποτελεί ένα μικρό μερίδιο της συνολικής παραγωγής και προσφοράς όλων των επιχειρήσεων του κλάδου, και η αύξηση ή η μείωση της προσφοράς από έναν παραγωγό δεν έχει καμία επίδραση στην αγοραία προσφορά του προϊόντος, ούτε στη μεταβολή της τιμής του. Την ίδια στιγμή, κανένας/καμία παραγωγός δεν έχει συμφέρον να διαθέσει το προϊόν του σε τιμή διαφορετική από αυτή που έχει διαμορφωθεί στην αγορά, αφού λόγω της ομοιογένειας του προϊόντος και του μεγάλου αριθμού επιχειρήσεων που παράγουν το προϊόν, κανένας/καμία παραγωγός δεν θα διαθέσει το προϊόν του σε μεγαλύτερη τιμή από αυτή της αγοράς, καθώς οι αγοραστές μπορούν να βρουν το ίδιο προϊόν φθηνότερα στην αγορά και ο πάροχος θα απωλέσει κέρδη (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός μιας επιχείρησης πλήρους ανταγωνισμού είναι η μεγιστοποίηση του κέρδους, η οποία προκύπτει από τη μεγιστοποίηση της διαφοράς μεταξύ του συνολικού εσόδου και του συνολικού κόστους. Με δεδομένο ότι για την εκάστοτε επιχείρηση πλήρους ανταγωνισμού, η τιμή ενός προϊόντος είναι δεδομένη, το κέρδος της θα αυξηθεί (ή αντίστοιχα θα μειωθεί) μόνο εάν μειωθεί το κόστος της επιχείρησης. Η διαφήμιση ή η προώθηση ενός προϊόντος δε συμφέρει την επιχείρηση, αφού τα προϊόντα όλων των επιχειρήσεων του κλάδου θεωρούνται ομοιογενή. Για τους οικονομολόγους, ο πλήρης ανταγωνισμός δε συναντάται στην πραγματικότητα, καθώς το στοιχείο της ενδοποιότητας διαφοροποιεί αρκετά τα προϊόντα, ακόμη και όλα όσα εμφανίζονται αρχικά ως ομοιογενή (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

Ο δεύτερος τύπος, αναφέρεται στην μονοπωλιακή αγορά όπου: α) ένα προϊόν παράγεται από μία επιχείρηση και β) δεν υπάρχουν υποκατάστατα προϊόντα με σκοπό

να ικανοποιηθεί η ίδια ανάγκη. Υπό αυτή την έννοια, η μονοπωλιακή αγορά κυριαρχεί στην αγορά του προϊόντος που παράγει, καθορίζοντας την τιμή που επιθυμεί για το αγαθό. Έχοντας υποστηρίξει το παραπάνω, μία μονοπωλιακή επιχείρηση δεν μπορεί να διαθέσει το προϊόν της σε τιμή υπερβολικά μεγάλη, καθώς θα μειωθεί η ζητούμενη ποσότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, μία μονοπωλιακή επιχείρηση για να μεγιστοποιήσει το κέρδος της θα πρέπει: α) να προσδιορίσει την τιμή του προϊόντος, εξετάζοντας παράλληλα πόσο μπορούν να καταναλώσουν οι αγοραστές, ή να προσδιορίσει την ποσότητα του προϊόντος που δύναται να παράξει μία επιχείρηση, και ακολούθως να καθορίσει την τιμή που δύναται να απορροφήσουν οι καταναλωτές (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

Σε μία μονοπωλιακή αγορά, η συνθήκη ισορροπίας είναι η ίδια με τη συνθήκη ισορροπίας του πλήρη ανταγωνισμού. Το κέρδος μεγιστοποιείται όταν το οριακό κόστος αυξανόμενο είναι ίσο με την οριακή πρόσοδο. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η οριακή πρόσοδος στο μονοπώλιο είναι φθίνουσα, αφού η ποσότητα αυξάνεται όταν η τιμή μειώνεται, ενώ στον πλήρη ανταγωνισμό η τιμή παραμένει σταθερή. Για να μεγιστοποιήσει μία μονοπωλιακή επιχείρηση το κέρδος της μπορεί είτε να μειώσει το κόστος παραγωγής είτε να αυξήσει τη ζήτηση με την προώθηση και τη διαφήμιση προϊόντων. Μπορεί επίσης να εμποδίσει την είσοδο άλλων επιχειρήσεων, προβλέποντας τη μείωση της τιμής ενός προϊόντος, αν και δεν είναι εύκολη η είσοδος μίας επιχείρησης σε μία μονοπωλιακή αγορά (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

Ο τρίτος τύπος αγοράς είναι ο ολιγοπωλιακός. Στον εν λόγω, οι επιχειρήσεις που παράγουν και προσφέρουν ένα προϊόν είναι λίγες, ενώ το προϊόν είναι είτε ομοιογενές

είτε ανομοιογενές. Η διαφορά μπορεί να είναι πραγματική ή/και φανταστική. Σε αυτό πλαίσιο, κάθε μία επιχείρηση διεκδικεί στην αγορά ένα μερίδιο πωλήσεων για το δικό της προϊόν. Το γεγονός ότι οι επιχειρήσεις είναι λίγες επιτρέπει την αλληλεπίδραση και την παρέμβασή των ολιγοπωλιακών επιχειρήσεων στην αγορά προς όφελος τους. Με δεδομένο ότι, η μείωση της τιμής ενός προϊόντος θα οδηγήσει τις υπόλοιπες επιχειρήσεις να μειώσουν επίσης τις τιμές τους, και άρα να απωλέσουν κέρδη, οι ολιγοπωλιακές επιχειρήσεις οδηγούνται «σιωπηρά» σε συμφωνία γύρω από τον καθορισμό της τιμής. Πέρα από τις συμφωνίες γύρω από την τιμή ενός αγαθού (σε «σιωπηρό» ή μη επίπεδο), οι ολιγοπωλιακές επιχειρήσεις δύνανται να συμφωνήσουν επίσης για τις γεωγραφικές περιοχές διάθεσης του προϊόντος κάθε επιχείρησης και την είσοδο μιας νέας επιχείρησης στον κλάδο με απώτερο σκοπό τη μείωση του ανταγωνισμού. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει «σιωπηρή» συμφωνία ανάμεσα σε ολιγοπωλιακές επιχειρήσεις, η λειτουργία της αγοράς στρεβλώνεται αφού δημιουργούνται «καρτέλ τιμών». Σε πολλές περιπτώσεις, ο προσδιορισμός και η συμφωνία των ολιγοπωλιακών επιχειρήσεων επί της τιμής ενός προϊόντος γίνεται από τη λεγόμενη «ηγετική» επιχείρηση του κλάδου, η οποία είναι είτε η μεγαλύτερη σε μέγεθος επιχείρηση, είτε η παλαιότερη στον κλάδο, είτε η πιο καινοτόμος. Με δεδομένο ότι η μεταβολή της τιμής ενός προϊόντος δεν ωφελεί τις επιχειρήσεις, ο ανταγωνισμός των επιχειρήσεων μεταφέρεται στο πεδίο της εμφάνισης, της καινοτομίας και των χαρακτηριστικών του προϊόντος (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

Ο τελευταίος τύπος αγοράς είναι ο μονοπωλιακός ανταγωνισμός, ο οποίος αποτελείται από πολλούς πωλητές που προσφέρουν προϊόντα τα οποία διαφοροποιούνται ως προς την τιμή και την ποιότητα κτλ. Υπό αυτή την έννοια, η εν λόγω αγορά διαθέτει ένα στοιχείο ανταγωνισμού (πολλές επιχειρήσεις) και ένα χαρακτηριστικό μονοπωλίου

(διαφοροποίηση προϊόντος). Η διαφοροποίηση των προϊόντων, η οποία μπορεί να είναι σημαντική ή ασήμαντη, φανταστική, επιτρέπει στις επιχειρήσεις να προσδιορίζουν διαφορετική τιμή για το προϊόν τους (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

Ως συνέπεια, κάθε επιχείρηση μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις πιθανές αντιδράσεις των άλλων. Εφόσον απουσιάζει το στοιχείο της αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης σχετικά με τον καθορισμό της τιμής και της προσφερόμενης ποσότητας, και καθόσον υπάρχουν πολλές επιχειρήσεις, η επίτευξη κάποιας συμφωνίας (κρυφής ή/και φανεράς) ανάμεσα στις επιχειρήσεις δεν είναι εφικτή. Έτσι κάθε επιχείρηση μπορεί να προσδιορίζει διαφορετική τιμή για το προϊόν της, και παράλληλα να ανταγωνίζεται με τις άλλες επιχειρήσεις για τα χαρακτηριστικά του προϊόντος (Σημειώσεις Διαλέξεων ΜΠΣ, 2019/2020).

9.5.2 Τα ολιγοπωλιακά χαρακτηριστικά της αγοράς ελληνομάθειας

α) Έντονη διαφοροποίηση των υπηρεσιών ελληνομάθειας.

Η αγορά των υπηρεσιών ελληνομάθειας συγκεντρώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά ενός ολιγοπωλίου, καθώς οι υπηρεσίες ελληνομάθειας εμφανίζουν εξαιρετικά διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά. Η σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα (**Υπό 9.2.1**) και η λειτουργία των παροικιακών ΤΕΓ περιφερειακά του αυστραλιανού εκπαιδευτικού συστήματος (**Υπό 9.4.4**) ενθαρρύνει τη διαφοροποίηση στις υπηρεσίες ελληνομάθειας. Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρούνται ανάμεσα στους φορείς διαφορές που επηρεάζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των υπηρεσιών ελληνομάθειας και αφορούν: στη χρηματοδότηση, στο καθεστώς εποπτείας και νομικό καθεστώς ρύθμισης των φορέων ελληνομάθειας, στις υποδομές, στην οργάνωση των μαθημάτων, στο χρόνο διδασκαλίας γλωσσών, στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στους τρόπους επιλογής του, στη χορήγηση (ή μη) τίτλου σπουδών, στα σχολικά εγχειρίδια,

στην πιστοποίηση των φορέων παροχής υπηρεσιών, στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις, στις εγκαταστάσεις τους (μητροπολιτικό κέντρο ή όχι) κτλ (Δαμανάκης, 2010: 29).

β) Μικρός αριθμός επιχειρήσεων ελληνομάθειας.

Την ίδια στιγμή, όπως μπορεί να διαφανεί από τον ακόλουθο πίνακα, οι υπηρεσίες ελληνομάθειας προσφέρονται από ένα σχετικά μικρό αριθμό παρόχων (Βλ. Πίνακα 26).

Στην περίπτωση των ΤΕΓ, οι πιστοποιημένοι φορείς ελληνομάθειας είναι εξαιρετικά περιορισμένοι.³⁴

Πίνακας 26: Αριθμός σχολείων και μαθητών/εγγραφών στα προγράμματα ελληνομάθειας (Βικτώρια, 2020)

Αριθμός σχολείων και μαθητών/εγγραφών στα προγράμματα ελληνομάθειας (Βικτώρια, 2020)		
Κατηγορία Σχολείου	Αριθμός σχολείων	Αριθμός μαθητών/εγγραφών
Κατηγορία σχολείου 1: Δημόσια, ημερήσια σχολεία	12 προγράμματα ελληνομάθειας	2.138 εγγραφές (πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια)
Κατηγορία σχολείου 1: Victorian School of Languages		644 μαθητές (πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια) + 50 στα εξ αποστάσεως
Κατηγορία σχολείου 1: Ιδιωτικά, δίγλωσσα σχολεία	3 Ημερήσια, Ιδιωτικά σχολεία (δίγλωσσα)	1.889* Σύνολο μαθητών/τριών
Κατηγορία σχολείου 3: Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών	35 Πιστοποιημένα κοινοτικά σχολεία	5.241 μαθητές
Πηγή: Department of Education and Training (2020) Languages provision in Victorian government schools https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research.		

³⁴ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ: Πιστοποιημένα Κοινοτικά Σχολεία Γλώσσας και ΤΕΓ (Βικτώριας).

γ) Καθορισμός της τιμής των υπηρεσιών ελληνομάθειας.

Ο σχετικά μικρός αριθμός παρόχων επιτρέπει την ανάπτυξη έντονης αλληλεπίδρασης. Η απόφαση ενός πάροχου να επηρεάσει την αγορά προς όφελος του, θα προκαλέσει αντιδράσεις από τις άλλες επιχειρήσεις, οι οποίες θα θελήσουν επίσης να παρέμβουν στην αγορά με τις δικές τους ενέργειες. Στην ολιγοπωλιακή αγορά ελληνομάθειας αν ένας πάροχος μειώσει την τιμή του προϊόντος ελληνομάθειας για να προσελκύσει περισσότερους «καταναλωτές», τότε οι άλλοι πάροχοι θα αντιδράσουν μειώνοντας τις τιμές τους για να μη χάσουν τους «πελάτες». Η λειτουργία, αν και ωφελεί πολύ συχνά τους «καταναλωτές», εντούτοις οδηγεί σε ένα «πόλεμο τιμών». Για να αποθαρρυνθεί ο «πόλεμος των τιμών», οι φορείς ελληνομάθειας, και ειδικά τα ΤΕΓ, συμφωνούν να μην είναι έντονος ο ανταγωνισμός επί των τιμών. Η παρέμβαση του αυστραλιανού κράτους με την κατά κεφαλή πολιτική της επιχορήγησης (*per capita grant*) που εφαρμόζεται για κάθε ΤΕΓ αποθαρρύνει τον έντονο ανταγωνισμό επί των τιμών. Ο άτυπος «ηγετικός» ρόλος των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης (Υπό 9.4.4), και η δυνατότητα να διαμορφώνουν τάσεις (*trendsetter*) στο πεδίο της εκμάθησης της ελληνικής στα Τμήματα Εκμάθησης Ελληνικών (ΤΕΓ), λόγω της μακράς ιστορίας και του μεγέθους του οργανισμού, συμβάλλει στην μείωση του ανταγωνισμού στις τιμές.

9.6 Η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας: Τάσεις και Ποσοτικά Στοιχεία

Έχοντας αναφερθεί στους βασικούς φορείς ελληνομάθειας (Υπό 9.4.1-9.4.2) και στους πρωταρχικούς παράγοντες που καθορίζουν τη ζήτηση των υπηρεσιών ελληνομάθειας (Υπό 5.2.2-5.2.7), καθώς η ζήτηση διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τα στατιστικά στοιχεία των τελευταίων ετών στο πεδίο

της ελληνομάθειας. Παράλληλα, αναλύει τις τάσεις στη ζήτηση των υπηρεσιών ελληνομάθειας, αναδεικνύοντας τη σταθερή μείωση που σημειώνεται στις εγγραφές και στα προγράμματα. Σε πολλές περιπτώσεις, πραγματοποιούνται και παρουσιάζονται συγκρίσεις με τις εγγραφές στις Ασιατικές και στις Ευρωπαϊκές γλώσσες για να αναδειχθούν τα ζητήματα που απασχολούν το πεδίο της γλωσσομάθειας.

9.6.1 Κατηγορία σχολείου 1: Δημόσια σχολεία της Βικτόριας και στατιστικά στοιχεία για την γλωσσομάθεια

Σύμφωνα με έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτόριας (2020), το 88,5% των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε απόλυτους αριθμούς 1.282 δημόσια σχολεία, προσέφεραν προγράμματα γλωσσομάθειας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας (**Υπό 3.2.15 και Υπό 10.1.2**). Στα εν λόγω προγράμματα, συμμετείχε το 70,7% των μαθητών (ήτοι 442.948 μαθητές) (Victorian Department of Education & Training, 2020: 10, 26, 27). Παράλληλα, άλλοι 4.182 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εγράφησαν στα λεγόμενα δοκιμαστικά προγράμματα γλωσσομάθειας (taster programs), στα οποία αναγνωρίζεται στους μαθητές η δυνατότητα να μελετούν ταυτόχρονα δύο γλώσσες. Στο Βικτωριανό Σχολείο Γλωσσών, οι εγγραφές ανήλθαν σε 18.419 περίπου (Victorian Department of Education & Training, 2020: 29). Ως αποτέλεσμα, κατά το σχολικό έτος 2019/20 ο συνολικός αριθμός των εγγραφών ανήλθε σε 466.549 (Victorian Department of Education & Training, 2020).

α) Εγγραφές σε προγράμματα εκμάθησης ελληνικών: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (Βικτόρια, 2020)

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με στοιχεία του σχολικού έτους 2019/21 που αφορούν στις εγγραφές στα προγράμματα γλωσσομάθειας, και όχι *per se* στον αριθμό μαθητών, αφού

οι μαθητές της δευτεροβάθμιας έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν περισσότερες της μίας γλώσσας στα λεγόμενα δοκιμαστικά προγράμματα (*taster programs*), ο συνολικός αριθμός των εγγραφών στα δημόσια, σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιπροσώπευε το 88.3% του συνολικού πληθυσμού (σε απόλυτους αριθμούς 339,124 εγγραφές) (Victorian Department of Education & Training, 2020: 27, 30, 41, 16, 17).

Στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι αντίστοιχες εγγραφές αντιπροσώπευαν μόλις το 42.7% του μαθητικού πληθυσμού (ήτοι 103,824). Σε αυτές τις εγγραφές δεν υπολογίζονται οι 4.182 μαθητές των δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επέλεξαν να παρακολουθήσουν προγράμματα εκμάθησης μίας ακόμη γλώσσας μέσω των προγραμμάτων *taster*. Στην περίπτωση που συνυπολογισθούν τότε ο τελικός αριθμός των εγγραφών ανέρχεται σε 108.006 (Victorian Department of Education & Training, 2020: 41).

Στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι εγγραφές ήταν 1,810, ενώ στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι εγγραφές κυμαίνονταν σε 731, αντιπροσωπεύοντας μόλις το 0.5% του συνόλου των εγγραφών στα προγράμματα γλωσσομάθειας της Βικτώριας. Στα παραπάνω στοιχεία, συνυπολογίζονται οι εγγραφές του Βικτωριανού Σχολείου Γλωσσών (**Υπό 9.4.2**). Σε αντίθετη περίπτωση, αν δεν υπολογιστούν οι εγγραφές των μαθητών στα προγράμματα γλωσσών του Βικτωριανού Σχολείου Γλωσσών, τότε ο συνολικός αριθμός των εγγραφών ανέρχεται σε 1,407 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μόλις 490 εγγραφές για τη δευτεροβάθμια (Victorian Department of Education & Training, 2020) (Βλ. Πίνακα 27 και Πίνακα 28).

Πίνακας 27: Εγγραφές στην ελληνική γλώσσα, ανά τάξη φοίτησης, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βικτώρια) (2020)

Εγγραφές στην ελληνική γλώσσα, ανά τάξη φοίτησης, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βικτώρια) (2020)									
Γλώσσα	F	Year 1	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5	Year 6	Σύνολο μαθητών	%
Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα/τάξεις	Δημοτικό								
		A´	B´	Γ´	Δ´	Ε´	ΣΤ´		
Ελληνικά	192	208	223	183	217	181	203	1,407	0.4
Σύνολο εγγραφών για όλες τις γλώσσες	49,224	49,706	51,146	48,719	48,306	46,698	45,325	339,124	100

Πηγή: Victorian Department of Education & Training, 2020, Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

Πίνακας 28 Εγγραφές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανά γλώσσα, και έτος φοίτησης (2020)

Εγγραφές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανά γλώσσα, και έτος φοίτησης (2020)								
Γλώσσα	Year 7	Year 8	Year 9	Year 10	Year 11	Year 12	Σύνολο μαθητών	%
Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα/τάξεις	α´	β´	γ´	A´	B´	Γ´		
Ελληνικά	169	156	110	17	17	21	490	0.5
Σύνολο εγγραφών για όλες τις γλώσσες	42,131	36,616	17,786	6,180	2,897	2,396	108,006	100

Πηγή: Victorian Department of Education & Training, 2020, Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

Με βάση τα στοιχεία, οι περισσότερες εγγραφές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σημειώνονται στα Νοτιοανατολικά προάστια της Βικτώριας (Βλ. Πίνακα 29).

Πίνακας 29: Εγγραφές στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανά γεωγραφική περιοχή (2020)

Εγγραφές στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανά γεωγραφική περιοχή (2020)					
Γλώσσα	Νοτιοδυτική Βικτώρια	Βορειοδυτική Βικτώρια	Βορειοανατολικά Βικτώρια	Νοτιοανατολική Βικτώρια	Συνολικές εγγραφές
Ελληνικά	427	162	280	538	1.407

Πηγή: Victorian Department of Education & Training, 2020, Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

Η τάση να υπερέχουν αριθμητικά οι εγγραφές στην πρωτοβάθμια, δημόσια εκπαίδευση έναντι των εγγραφών της δευτεροβάθμιας στο πεδίο της ελληνομάθειας, είναι οριζόντια. Ισχύει για όλα τα προγράμματα γλωσσομάθειας της Βικτώριας, όπως καταδείχθηκε και παραπάνω (Υπό 9.6.1). Η βασική αιτία εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες ‘εγκαταλείπουν’ την γλωσσομάθεια όσο αυξάνονται οι υποχρεώσεις τους στο ημερήσιο σχολείο.

Συγκρίνοντας τις εγγραφές των προγραμμάτων ελληνομάθειας της Βικτώριας έναντι των άλλων γλωσσών που προσφέρονται από τα σχολεία της πολιτείας, παρατηρείται ότι η ζήτηση για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού είναι χαμηλότερη εν συγκρίσει με τη ζήτηση για την κινεζική γλώσσα και τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές γλώσσες (Βλ. Πίνακα 30).

Πίνακας 30: Συνολικές εγγραφές σε προγράμματα γλωσσών, σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και VSL (Βικτώρια, 2020)

Συνολικές εγγραφές σε προγράμματα γλωσσών, σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και VSL (Βικτώρια, 2020)								
Γλώσσα	Πρωτο /θμια	Πρωτο /θμια VSL	Πρωτο βάθμια συνολικά	Δευτ/θμια	Δευτ/θμια VSL	Δευ/θμια Συνολικά	Σύνολο εγγραφών	%
Κινέζικα Μανδαρ.	74,718	1,989	76,707	13,683	1,022	14,705	91,412	19.6
Ιταλικά	62,930	118	63,048	18,753	340	19,093	82,141	17.6
Ιαπωνία	58,205	234	58,439	21,233	726	21,959	80,398	17.3
Ινδονησιακά	46,991	1	46,992	14,596	341	14,937	61,929	13.3
Γαλλικά	30,138	208	30,346	22,726	598	23,324	53,670	11.5
Αυστρ. Νοηματική	29,844	0	29,844	1,511	0	1,511	31,355	6.7
Ισπανικά	19,204	306	19,510	3,059	434	3,493	23,003	4.9
Γερμανικά	8,173	56	8,229	10,416	405	10,821	19,050	4.1
Βιετναμέζικά	904	764	1,668	392	860	1,252	2,920	0.6
Αβορίγινες/ γλώσσες	2,762	0	2,762	29	0	29	2,791	0.6
Ινδικά	1,569	676	2,245	294	236	530	2,775	0.6
Ελληνικά	1,407	403	1,810	490	241	731	2,541	0.5
Συνολικά	339,124	10,496	349,620	108,006	7,923	115,929	465,549	100.0

Πηγή: Victorian Department of Education & Training, 2020, Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

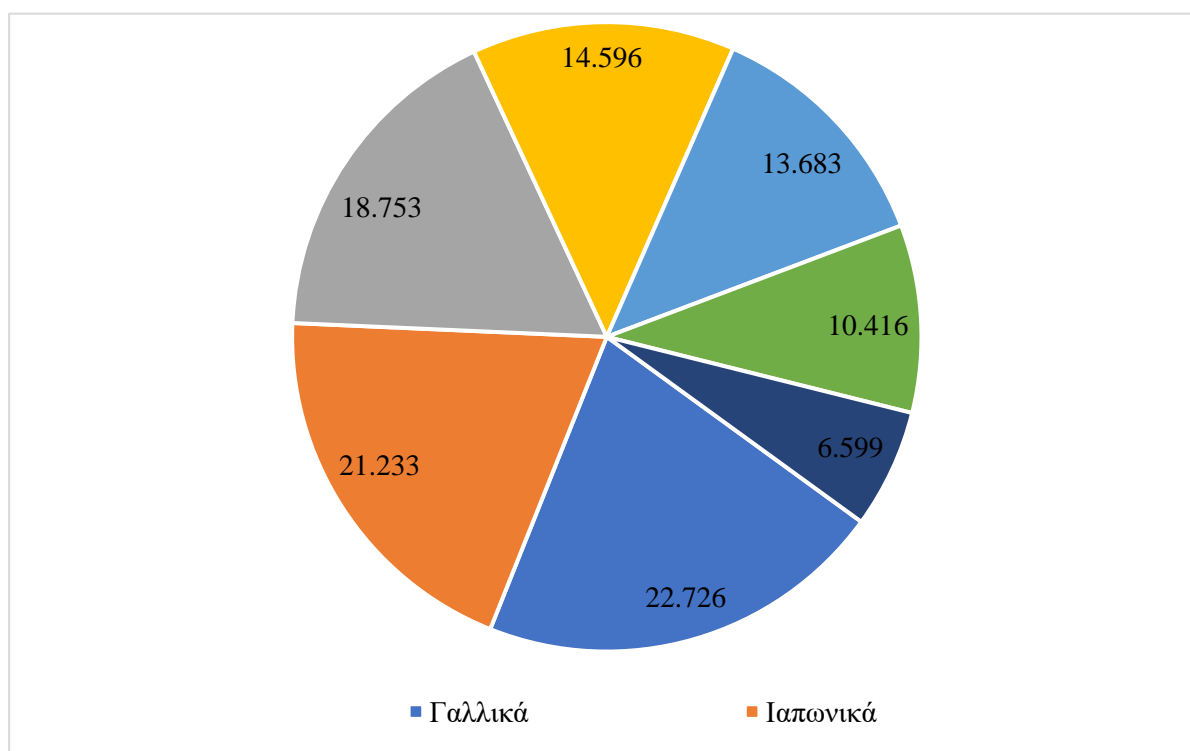
Σημείωση: Τα στοιχεία που παρατίθενται αντιπροσωπεύουν τις εγγραφές και όχι τον αριθμό των μαθητών per se, καθώς οι μαθητές της δευτεροβάθμιας έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν έως και δύο γλώσσες στο πλαίσιο των προγραμμάτων taster.

Σημείωση: Ο πίνακας δεν παρουσιάζει τα αποτελέσματα του συνόλου των ξένων γλωσσών που προσφέρονται στη Βικτώρια.

Σύμφωνα με στοιχεία που αφορούν στο σχολ. έτος 2019/20 οι οκτώ πιο δημοφιλείς γλώσσες στη δημόσια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Βικτώρια ήταν: τα κινεζικά (Μανδαρικά) τα οποία αντιπροσώπευαν 22% των εγγραφών, ακολούθως τα Ιταλικά (18.6%), τα Ιαπωνικά (17.2%), τα Ινδονησιακά (13.9%), τα Γαλλικά (8.9%), τα Ισπανικά (5.7%) και τα Γερμανικά (2.4%) (Victorian Department of Education & Training, 2020: 26, 27, 28). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι έξι πιο δημοφιλείς γλώσσες το σχολ. έτος 2020 ήταν: τα Γαλλικά, τα οποία αντιπροσώπευαν 21% των

εγγραφών, τα Ιταλικά (17.4%), τα Ινδονησιακά (13.5%), τα Κινεζικά (Μανδαρικά) (12.7%), και τα Γερμανικά (9.6%) (Victorian Department of Education & Training, 2020, 41, 44, 47) (Βλ. Εικόνα 22).

Εικόνα 22: Εγγραφές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανά γλώσσα (Βικτώρια) (2020)



Πηγή: Department of Education and Training (2020) Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

Εστιάζοντας το βλέμμα στις εγγραφές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανά γλώσσα, και έτος φοίτησης των μαθητών κατά το σχολικό έτος 2019/2020, οι προτιμήσεις των νέων για τις ευρωπαϊκές γλώσσες και δη, τα Γαλλικά, τα Ιταλικά και ακολούθως τα Γερμανικά είναι εμφανείς. Εξίσου εμφανείς είναι η επιθυμία των μαθητών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Βικτώριας για την εκμάθηση Ασιατικών γλωσσών (Βλ. Πίνακα 31).

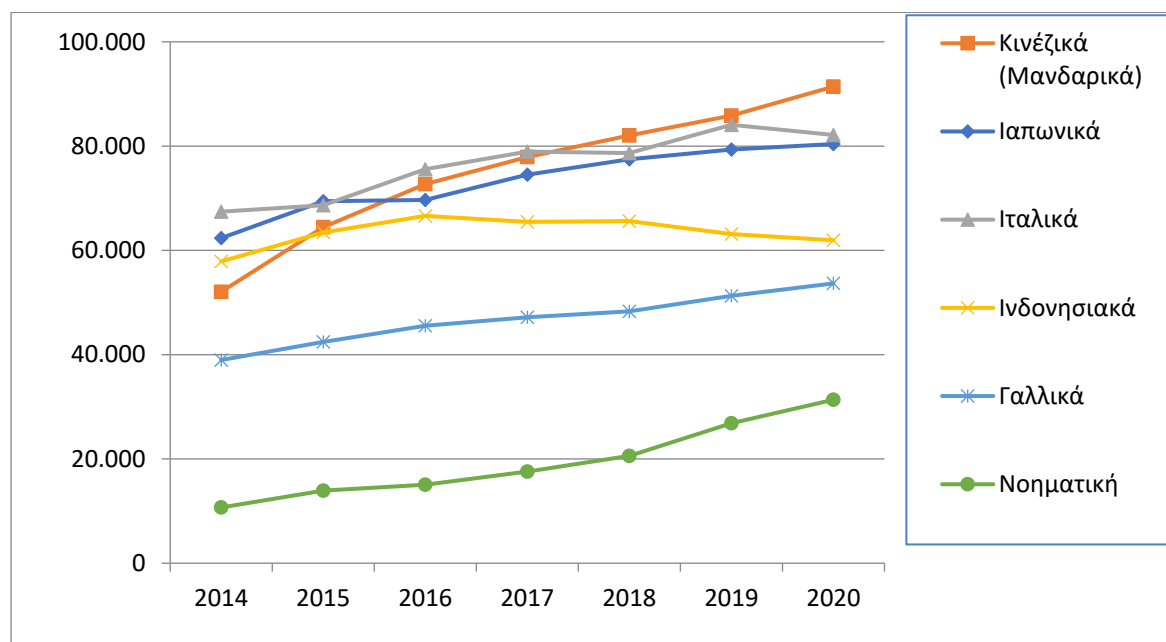
Πίνακας 31: Εγγραφές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανά γλώσσα και έτος φοίτησης για όλες τις προσφερόμενες γλώσσες (Βικτώρια) (2020)

Εγγραφές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανά γλώσσα και έτος φοίτησης για όλες τις προσφερόμενες γλώσσες (Βικτώρια) (2020)								
Γλώσσα	Year 7	Year 8	Year 9	Year 10	Year 11	Year 12	Total	%
Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	A'	B'	Γ'	A'	B'	Γ'	Σύνολο	%
Γαλλικά	8,018	7,605	4,044	1,773	739	547	22,726	21.0
Ιαπωνικά	8,074	6,950	3,744	1,395	599	471	21,233	19.7
Ιταλικά	7,419	6,364	3,886	628	268	188	18,753	17.4
Ινδονησιακά	6,302	5,588	1,705	604	204	193	14,596	13.5
Κινεζικά (μανδαρικά)	5,625	4,508	1,859	678	534	479	13,683	12.7
Γερμανικά	4,069	3,465	1,669	641	311	261	10,416	9.6
Ισπανικά	1,432	1,296	165	55	60	51	3,059	2.8
Αυστραλιανή νοηματική	614	245	397	198	30	27	1,511	1.4
Ελληνική	169	156	110	17	17	21	490	0.5
Βιετναμέζικα	85	76	52	54	51	74	392	0.4
Λατινικά	25	50	50	87	45	41	298	0.3
Ινδικά	143	141	0	0	5	5	294	0.3
Τουρκικά	49	49	49	38	34	22	241	0.2
Μακεδονικά	59	62	39	0	0	16	176	0.2
Αραβικά	29	44	17	12	0	0	102	0.1
Αβογριανές γλώσσες	16	13	0	0	0	0	29	<0.1
Κορεάτικα	3	4	0	0	0	0	7	<0.1
Σύνολο	42,131	36,616	17,786	6,180	2,897	2,396	108,006	100

Πηγή: Department of Education and Training (2020) Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

Το σχεδιάγραμμα αποτυπώνει τη διαχρονική τάση αύξησης των εγγραφών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις πιο δημοφιλείς ευρωπαϊκές γλώσσες και την κινεζική, κατά την εξαετία 2014-2020, υπολογίζοντας τις εγγραφές που σημειώθηκαν στο Βικτωριανό Σχολείο Γλωσσών και στα εξ αποστάσεως προγράμματά του (Υπό 9.4.2) (Βλ. Εικόνα 20).

Εικόνα 20: Συνολικός αριθμός εγγραφών στα πιο δημοφιλή προγράμματα γλωσσών, (Βικτόρια) (2014-20)



Πηγή: Department of Education and Training (2020) Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

β) Αριθμός προγραμμάτων εκμάθησης γλωσσών: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση (Βικτόρια, 2020)

Διερευνώντας τα στοιχεία που αφορούν στα προσφερόμενα προγράμματα εκμάθησης γλωσσών των δημόσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι το έτος 2020 προσφέρθηκαν συνολικά (17) δεκαεπτά καθώς οι ξένες γλώσσες αποτελούν μία από τις επιλογές του Αναλυτικού Προγράμματος της Βικτόριας και της Αυστραλίας (Υπό 9.2.2). Αναλυτικότερα, το

87.1% των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Βικτώριας προσέφερε προγράμματα εκμάθησης γλωσσών (σε απόλυτους αριθμούς 1.050). Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας το ποσοστό κυμαίνεται στο 86.3% (σε απόλυτους αριθμούς 320 σχολεία) (Victorian Department of Education & Training, 2020: 26).

Στα δημόσια, σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Βικτώριας, τα προγράμματα εκμάθησης της κινεζικής γλώσσας (μανδαρικά) και τα Ιαπωνικής ήταν τα πιο δημοφιλή. Ακολουθούν, τα προγράμματα εκμάθησης της ινδονησιακής γλώσσας και πολιτισμού. Στην κατηγορία των ευρωπαϊκών γλωσσών, ως δημοφιλέστερα αναδεικνύονται τα προγράμματα εκμάθησης της ιταλικής γλώσσας και του πολιτισμού. Παρόμοια είναι η τάση που παρατηρείται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τα προγράμματα Ασιατικών γλωσσών είναι δημοφιλέστερα των ευρωπαϊκών. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία των Ασιατικών γλωσσών τα προγράμματα εκμάθησης της ιαπωνικής γλώσσας και της ινδονησιακής γλώσσας αναδεικνύονται ως τα πιο δημοφιλή. Ακολουθούν -σε δημοφιλία- τα προγράμματα Κινεζικής γλώσσας και πολιτισμού (Μανδαρικά). Στις ευρωπαϊκές γλώσσες, τα δημοφιλέστερα ήταν τα προγράμματα εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας και πολιτισμού (Victorian Department of Education & Training, 2020). (Βλ. Πίνακα 32).

Πίνακας 32: Αριθμός προγραμμάτων γλωσσών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βικτώρια) (2020)

Αριθμός προγραμμάτων γλωσσών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βικτώρια) (2020)					
Γλώσσα	Αριθμός σχολείων *	Προγράμματα γλώσσας πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Προγράμματα γλώσσας δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Συνολικός αριθμός προγραμμάτων	Μετατοπίσεις/ προγράμματα από το 2019
Κινέζικα (Μανδαρικά)	270	209	67	276	+7
Ιαπωνικά	260	188	81	269	-11
Ινδονησιακά	244	181	74	255	-19
Ιταλικά	238	181	60	241	-12
Γαλλικά	157	85	76	161	-1
Νοηματική	137	128	12	140	+27
Γερμανική	77	40	42	82	-2
Ισπανικά	58	45	15	60	-
Γλώσσες Αβορίγινων	19	18	1	19	-1
Ελληνικά	12	7	5	12	+1
Βιετναμέζικα	11	4	7	11	+1
Ινδικά	5	4	2	6	+2
Κορεάτικα	5	5	1	6	-
Μακεδονικά	5	2	3	5	-1
Αραβικά	3	0	3	3	-1
Λατινικά	2	0	2	2	-1
Τουρκικά	2	1	1	2	-1

Πηγή: Department of Education and Training (2020) Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

Σημείωση: Η δεύτερη στήλη απαριθμεί τον αριθμό των σχολείων που διδάσκουν κάθε μία γλώσσα, ενώ οι άλλες στήλες απαριθμούν τα προγράμματα. Στην περίπτωση που κάποιο σχολείο προσφέρει ένα πρόγραμμα γλώσσας σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσμετράται τόσο στη στήλη που αφορά στα Πρωτοβάθμια προγράμματα, όσο και στη στήλη που αφορά στη δευτεροβάθμια. Επομένως, ο συνολικός αριθμός των σχολείων είναι μερικές φορές χαμηλότερος των προγραμμάτων.

9.6.2 Κατηγορία σχολείου 1: Εγγραφές μαθητών σε VSL και πρόγραμμα VCE

Στο Βικτωριανό Σχολείο Γλωσσών (Υπό 9.4.2) κατά το έτος 2020 τα προγράμματα γλωσσομάθειας που προσφέρθηκαν ήταν τριάντα επτά (37) στην Πρωτοβάθμια και τριαντατέσσερα (34) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Victorian Department of Education & Training, 2020: 29). Μελετώντας τα στοιχεία που αφορούν στις εγγραφές, στο Βικτωριανό Σχολείο Γλωσσών, ανά γλώσσα, και έτος φοίτησης, η ‘υπεροχή’ της κινεζικής γλώσσας και πολιτισμού έναντι των άλλων ασιατικών και ευρωπαϊκών γλωσσών είναι γεγονός. Για τους μαθητές του Βικτωριανού Σχολείου Γλωσσών η πιο διαδεδομένη ευρωπαϊκή γλώσσα είναι η γαλλική. Τα Ελληνικά αποτελούν μόλις το 3.5% των μαθητών του φορέα. Η τάση για ραγδαία μείωση των εγγραφών στα προγράμματα όλων των ξένων γλωσσών και πολιτισμού κατά τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χαρακτηρίζει τα Βικτωριανά Σχολεία Γλωσσών, αφού οι περισσότεροι νέοι εγκαταλείπουν τη γλωσσομάθεια όσο αυξάνονται οι υποχρεώσεις του ημερήσιου σχολείου (Victorian Department of Education & Training, 2020: 29, 50) (Βλ. Πίνακα 33).

Πίνακας 33: Εγγραφές VSL, ανά γλώσσα, και έτος φοίτησης (Βικτώρια) (2020)

Εγγραφές VSL, ανά γλώσσα, και έτος φοίτησης (Βικτώρια) (2020)															
Αυστραλ Εκπαιδευτ.	F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Σύνολο	%
Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	Δημοτικό							Γυμνάσιο			Λύκειο			Σύνολο	%
	α'	β'	γ'	δ'	ε'	στ'	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'			
Γλώσσα															
Κινεζικά	251	333	391	321	265	225	203	174	146	127	113	193	269	3,011	16,3
Γαλλικά	12	45	27	25	24	33	42	53	119	96	103	128	99	806	4.4
Γερμ	4	11	7	5	7	11	11	32	59	46	71	111	86	461	2.5
Ελληνικά	35	49	61	60	75	54	69	56	56	48	30	33	18	644	3.5
Ινδονησ	0	0	0	0	0	0	1	19	21	46	69	99	87	342	1.9
Ιταλικά	9	21	19	17	19	18	15	35	54	42	65	74	70	458	2.5
Ιαπων	34	45	52	29	30	18	26	88	82	82	12	17	17	960	5.2
Βιετναμ	73	144	121	117	99	100	110	96	70	67	66	171	390	1,624	8.8
Σύνολα	1,367	1,774	1,782	1,589	1,511	1,336	1,137	11,98	1,164	1,027	1,036	1,553	1,945	18,419	100.0

Πηγή: Department of Education and Training (2020) Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

Στα εξ αποστάσεως προγράμματα του Βικτωριανού Σχολείου Γλωσσών, τα οποία είναι λιγότερο δημοφιλή, η ζήτηση για υπηρεσίες ελληνομάθειας είναι επίσης χαμηλή, αφού οι εγγραφές για το σχολικό έτος 2019/2020 είναι μόλις 56 (Βλ. Πίνακα 34).

Πίνακας 34: Εγγραφές, VCE εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανά γλώσσα και έτος φοίτησης, 2020

Εγγραφές, VCE εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανά γλώσσα και έτος φοίτησης, 2020							
Αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα	Year 7	Year 8	Year 9	Year 10	Year 11	Year 12	Σύνολο
Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	α'	β'	γ'	Α'	Β'	Γ'	
Γλώσσα							
Γαλλικά	20	78	60	56	81	50	345
Γερμανικά	18	51	38	61	86	67	321
Ιαπωνικά	32	32	28	57	78	89	316
Ισπανικά	26	46	15	26	53	43	209
Ιταλικά	13	41	25	33	44	49	205
Ινδονησιακά	4	11	23	43	68	44	193
Κινέζικα (Μανδαρικά)	15	21	14	13	39	60	162
Λατινικά	12	13	8	8	8	9	58
Ελληνικά	13	11	10	7	10	5	56
Αραβικά	0	0	0	4	12	16	32
Ινδικά	0	0	0	0	6	4	10
Αρχαία Ελληνικά	0	2	0	3	1	3	9
Σύνολο	153	306	221	311	486	439	1,916
<i>Πηγή: Department of Education and Training (2020) Languages provision in Victorian government schools https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research.</i>							

Μελετώντας τις εγγραφές των μαθητών στο Βικτωριανό Σχολείο Γλωσσών στην ελληνική γλώσσα και ελληνικό πολιτισμό από το 2014 ως το 2020, παρατηρείται ότι οι εγγραφές είναι διαχρονικά χαμηλές εν συγκρίσει με τις συνολικές εγγραφές στις υπόλοιπες ξένες γλώσσες που προσφέρει ο φορέας (Βλ. Πίνακα 35).

Πίνακας 35: Εγγραφές μαθητές (μαθητές που δύνανται να αποφοιτήσουν από πρόγραμμα VCE), ανά γλώσσα, 2014-20

Εγγραφές μαθητές (μαθητές που δύνανται να αποφοιτήσουν από πρόγραμμα VCE), ανά γλώσσα, 2014-20							
Γλώσσα	Αριθμοί μαθητών						
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ελληνικά	135	127	135	157	153	116	130
Σύνολα	4,547	4,521	4,524	4,761	4,980	4,729	4,550
Ποσοστά	17.6	17.4	17.8*	18.4*	19.4*	19.1*	18.1*

Πηγή: Victorian Department of Education & Training, 2020, Languages provision in Victorian government schools <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>.

9.6.3 Κατηγορία σχολείου 3: Εγγραφές μαθητών και Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών

Μελετώντας τις τάσεις γλωσσομάθειας στα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών (Υπό), παρατηρείται ότι κατά το έτος 2019/2020 πιστοποιήθηκαν συνολικά 183 Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών στη Βικτώρια με σκοπό να προσφέρουν ένα σύνολο από ευρωπαϊκές και ασιατικές γλώσσας σε 39,398 μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πιστοποιημένα κοινοτικά σχολεία της Βικτώριας που προσέφεραν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό ήταν συνολικά τριανταπέντε (35).³⁵ Οι εγγραφές στα ΤΕΓ της Βικτώριας ήταν 5,241 μαθητές (Victorian Department of Education & Training, 2020: 29).

Συγκρίνοντας το σύνολο των εγγραφών για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας έναντι των εγγραφών για την εκμάθηση της κινεζικής, παρατηρείται ότι οι εγγραφές για την εκμάθηση της κινεζικής υπερτερούν σημαντικά των εγγραφών για την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό στα Κοινοτικά σχολεία της Βικτώριας. Η εικόνα διαφοροποιείται όταν συγκρίνονται οι εγγραφές των τμημάτων ελληνικής έναντι των εγγραφών για την εκμάθηση των ευρωπαϊκών γλωσσών (π.χ. Γερμανικά, Ιταλικά κτλ.)

³⁵ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ: Πιστοποιημένα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών και ΤΕΓ (Βικτώρια).

στα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών της Βικτώριας, αφού παρατηρείται ότι οι εγγραφές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού υπερಿಸχύουν σημαντικά των εγγραφών για τις ευρωπαϊκές γλώσσες (Victorian Department of Education & Training, 2020: 29).

Το γεγονός ότι τα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών φέρουν το βασικό μερίδιο ευθύνης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού οφείλεται στο σημαντικό ιστορικό ρόλο που έχουν ως φορείς αυτο-οργάνωσης των μεταναστών στην Βικτώρια (**Υπό 10.1.1 και 10.1.2**) (Βλ. Πίνακα 36).

Πίνακας 36: Εγγραφές στα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών (Βικτώρια) (2020)

Εγγραφές στα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών (Βικτώρια) (2020)			
Γλώσσα	Συνολικές εγγραφές	Γλώσσα	Συνολικές εγγραφές
Αραβικά	2,915	Nuer (οικογένεια Nilo-Saharan)	34
Αρμένικα	113	Oromo (κουσιτική-Αιθιοπία, Κένυα, Σομαλία, Αίγυπτο)	84
Νέο-αραμαϊκή (Ιρακ)	226	Otuho (διαλεκτική ανατολική, νιλωτική ομάδα γλωσσών)	47
Μπενγκάλι (Μπαγκλαντές)	723	Περσικά	314
Κινέζικα (Καντονέζικα)	110	Πολωνικά	222
Κινέζικα (Μανδαρινικά)	16,033	Παντζάμπι- ινδική γλώσσα (Πακιστάν)	343
Κροάτικα	77	Ρουμανικά	14
Dari (παραλλαγή Περσική - Αφγανιστάν)	750	Ρώσικα	509
Dinka διάλεκτος (Νότιο Σουδάν)	200	Σέρβικα	316
Φιλιπινέζικα	25	Shona and Ndebele (γλώσσες της Ζιμπάμπουε)	176
Γερμανικά	225	Sinhala (ινδική- Σρι Λανκα)	1,151
Ελληνικά	5,241	Σλοβακικά	51
Harari (αιθιοπική-σημιτική γλώσσα)	34	Σομαλέζικα	710
Εβραϊκά	224	Ισπανικά	79
Ουγγαρικά	72	Σουηδικά	131
Ιταλικά	328	Tamil (γλώσσα γηγενών-Νότια Ασία)	1,234
Ιαπωνικά	738	Ταϊλανδικά	124
Κορεάτικα	298	Tigrinya (Ερυθραία)	68
Λετονικά	25	Tongan and Samoan (Τονγκα)	89
Marathi (ινδο-άρια γλώσσα)	40	Τούρκικα	204
Νεπαλέζικα (Ινδο-άρια - Ιμαλαΐα Νότια Ασία)	36	Ουκρανικά	70
Νορβηγικά	24	Uyghur (τούρκικη γλώσσα – Αυτόνομη Περιφέρεια των Ουιγούρων Xinjiang Δυτ. Κίνα)	32
Σύνολο			39,398
<p>Πηγή: Department of Education and Training (2020) Languages provision in Victorian government schools https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research.</p> <p>Παρατήρηση: Ο πίνακας μεταφράστηκε από τη γράφουσα. Για τις σπάνιες γλώσσες, διαλέκτους κτλ. παρατίθεται η αγγλική ονομασία, ενώ εντός των παρενθέσεων παρατίθεται πληροφορία για τη χώρα όπου ομιλείτε η γλώσσα και την κατηγορία γλωσσών στην οποία εντάσσετε η υπό αναφορά γλώσσα/διάλεκτος.</p>			

10. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ & ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Έχοντας αναφερθεί στους βασικούς δρώντες ελληνομάθειας, όπως αναγνωρίζονται από την νομοθεσία της Αυστραλίας και της Ελλάδας, και έχοντας παραθέσει τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν στην ζήτηση για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στη Βικτώρια, το **Κεφάλαιο 10** εμβαθύνει στο μακρο-περιβάλλον ελληνομάθειας, κάνοντας λόγο για τα διλήμματα, τα ορόσημα και τις ιστορικές συνθήκες που συνέβαλαν στη θεσμοθέτηση της πολιτικής γλωσσομάθειας. Ουσιαστικά, το **Κεφάλαιο 10** αναλύει τους ιστορικούς παράγοντες και τις συνθήκες που καθόρισαν τις αντιλήψεις γύρω από το πεδίο ελληνομάθειας. Η αντιμετώπιση του μεταναστευτικού και του γλωσσικού ζητήματος δεν αποτέλεσε ποτέ εύκολη υπόθεση για το αυστραλιανό κράτος. Η δεκαετία του '80, αποτέλεσε μία αρκετά θυελλώδη περίοδο, αφού ο προσανατολισμός της εξωτερικής πολιτικής της χώρας την ενθάρρυνε να 'επενδύει' στις Ασιατικές γλώσσες, ενώ η ανάγκη για συνοχή στο εσωτερικό την οδηγούσε να στρέφει το ενδιαφέρον της στην καλλιέργεια ευρωπαϊκών γλωσσών. Από την πλευρά του ελληνικού κράτους, τα διλήμματα και σχετικά με την εκπαίδευση της Διασποράς (**Υπό 3.2.1**) ήταν πολλά, λόγω της πολυετούς εμπεδωμένης αντιμετώπισης της Διασποράς υπό ένα ιδεολογικό πατερναλιστικό πρίσμα, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης.

Το **Κεφάλαιο 10** αναφέρεται επίσης στο θεσμικό καθεστώς των αδελφοποιήσεων ή αλλιώς των οργανωμένων σχέσεων των σχολείων της Ελλάδας και της Αυστραλίας, θεωρώντας ότι η έρευνα γύρω από τις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού βοηθά στην κατανόηση όλων των παραγόντων που δύνανται να ευνοήσουν στην εισαγωγή μίας παιδαγωγικής παρέμβασης για την ελληνομάθεια. Σε

αυτό το πλαίσιο, αναλύονται στο **Κεφάλαιο 10** τα ποσοτικά και τα ποιοτικά στοιχεία που αφορούν στις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων της Ελλάδας (Αθήνα και Θεσσαλονίκη) με τα σχολεία του εξωτερικού. Τα στοιχεία για τις οργανωμένες σχέσεις των σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού αφορούν μόνο τα σχολικά έτη 2018-2020, αφού την περίοδο της έρευνας δεν υπήρχε βάση δεδομένων για την καταγραφή των οργανωμένων σχέσεων των σχολείων της Ελλάδας με τα σχολεία της αλλοδαπής.³⁶ Στο ίδιο **Κεφάλαιο 10** παρουσιάζετε επίσης η νομοθεσία που αφορά στις ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις. Έτσι, το **Κεφάλαιο 10** δομείται σε τέσσερις (4) ενότητες για να διευκολύνει τον αναγνώστη.

10.1 ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ (Βικτόρια): Πολιτική ελληνομάθειας και γλωσσομάθειας.

Στην Αυστραλία, η ελληνομάθεια εντάσσεται στο πεδίο της γλωσσομάθειας και αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ΤΕΓ (**Υπό 9.4.4**) πιστοποιούνται από το Community Language Schools Division του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτόριας. Την ίδια στιγμή, γλωσσομάθεια – και ελληνομάθεια – συνδέεται άρρηκτα με την πολιτική της πολυπολιτισμικότητας (**3.2.15**). Η πολυπολιτισμικότητα θεσπίστηκε την δεκαετία του '80 σε ανταπόκριση των διεκδικήσεων των μεταναστευτικών κοινοτήτων. Μεταπολεμικά, η Αυστραλία δέχθηκε ένα νέο κύμα μεταναστών. Οι ανάγκες τους, δεν μπορούσαν να ικανοποιηθούν από τις προπολεμικές κοινότητες των Ελλήνων που είχαν ήδη εγκατασταθεί την Αυστραλία και την Εκκλησία. Σε απόκριση των διεκδικήσεων των νεομεταναστών της εποχής, ιδρύθηκαν πολλά νέα κοινοτικά και ενοριακά σχολεία, και τέθηκαν δυναμικά αιτήματα αναγνώρισης δικαιωμάτων (Αρβανίτη, 2007: 221,222).

³⁶ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ X, XI, XII Επικοινωνία με φορείς.

Στην πολιτεία της Βικτώριας, η Ελληνική και Ορθόδοξη Κοινότητα της Μελβούρνης αποτελούσε τον βασικό εκφραστή της παροικιακής εκπαίδευσης μέχρι τα τέλη του 1960. Σύμφωνα με την Αρβανίτη Ε. (2007:222), το 1896 η Ελληνική Ορθόδοξη Κοινότητα του Σίδνεϋ ήταν η πρώτη παροικιακή οργάνωση **(Υπό 3.2.3)** που ίδρυσε τάξεις Ελληνικών. Η Ελληνική Κοινότητα της Μελβούρνης ακολούθησε το 1901, όταν λειτούργησε το πρώτο παροικιακό σχολείο. Με την πάροδο των χρόνων, πολλές άλλες παροικιακές οργανώσεις ανέπτυξαν δράση για την ελληνομάθεια. Ενδεικτική, είναι η περίπτωση της κοινότητας του Brunswick, η οποία εγκαινίασε το πρώτο κοινοτικό, ελληνικό Γυμνάσιο το 1969. Ουσιαστικά, οι παροικίες όπως τις γνωρίζουμε αποτελούν μεταπολεμικό δημιούργημα (Δαμανάκης, 2010: 42).

Κατά τη δεκαετία '60-'70, οι πάροχοι ελληνομάθειας πολλαπλασιάστηκαν εξαιτίας των διεκδικήσεων των μεταναστών και της διαμάχης που είχε εκδηλωθεί ανάμεσα στις Αστικές κοινότητες και την Εκκλησία (Αρβανίτη, 2007; Tsounis, 1974: 348). Την ίδια στιγμή, οι εξελίξεις και οι επαυξημένες ανάγκες των Ελλήνων της Διασποράς στο πεδίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνετέλεσαν στην εμφάνιση του ιδιωτικού τομέα και στην εισαγωγή της ελληνικής γλώσσας στο Σαββατιανό Κρατικό Σύστημα Γλωσσών της πολιτείας (VSL) **(Υπό 9.3.3)**.

Μελετώντας τις εξελίξεις, γεγονός είναι ότι τα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία ιδρύθηκαν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεταναστών λόγω της παρατεταμένης απουσίας μίας επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής από την χώρα υποδοχής. Αποτελώντας αυτοργανωμένες μορφές 'αντίστασης' στις αφομοιωτικές τάσεις της χώρας, τα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία των παροικιών αντιμετώπισαν

τις προκλήσεις, εμφυσώντας σταθερά το ενδιαφέρον για τον ελληνικό πολιτισμό και την εθνική υπερηφάνεια στην ελληνική παροικία (Αρβανίτη, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα Κοινοτικά Σχολεία ελληνομάθειας ή αλλιώς ΤΕΓ (**Υπό 9.3.3 και Υπό 9.4.4**) αναδεικνύονται κατά τη δεκαετία του '70 σε «κοινωνικό σύμβολο» και σημαντικούς δρώντες για: α) τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας, β) την προώθηση της ελληνικής γλώσσας από τα ακαδημαϊκά αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με την αναγνώριση ότι η γλώσσα αποτελεί τον πυρήνα ενός πολιτισμού, καθώς επίσης και το βασικότερο, διακριτό χαρακτηριστικό των εθνοτικών ομάδων (Smolicz, 1986), η ελληνική παροικία, σε συνεργασία με τις υπόλοιπες παροικίες μεταναστών, συνέβαλε αποφασιστικά στην ανάπτυξη του μοντέλου της πολυπολιτισμικότητας (**Υπό 3.2.15**) και στη συγκρότηση μιας καθολικής πολιτικής γλωσσομάθειας. Η θεσμοθέτηση διήλθε από τρεις (3) φάσεις, υπό την πίεση να ικανοποιηθούν δύο εντελώς διαφορετικά κοινωνικά αιτήματα.

Το πρώτο αίτημα αφορούσε στην ανάγκη να αναγνωρισθούν επίσημα οι γλώσσες των ευρωπαϊών μεταναστών, λόγω της συνεχούς εισροής και της μόνιμης εγκατάστασής τους στο αυστραλιανό κράτος, με το σκεπτικό της ανάγκης για σταθερότητα και ισορροπία στο εσωτερικό της χώρας. Το δεύτερο κοινωνικό αίτημα, αφορούσε στην ανάγκη να αναγνωριστεί επίσημα η σημασία των Ασιατικών γλωσσών προβάλλοντας την ανάγκη να βελτιωθεί η εξωτερική πολιτική της Αυστραλίας με τις γειτονικές χώρες της Ασίας. Ο ρόλος της Αγγλικής γλώσσας και η ανάγκη να ομιλείτε από τις εθνοτικές κοινότητες αποτέλεσε ακόμη ένα σημείο αιχμής και προβληματισμού στην αυστραλιανή κοινωνία. Οι ακόλουθες υποενότητες αναλύουν τους προβληματισμούς

που αναπτύχθηκαν και οδήγησαν στη θεμελίωση της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτικής γλωσσομάθειας.

10.1.1. Η περίοδος της αφομοίωσης και της μη αναγνώρισης των δικαιωμάτων των μεταναστών.

Από τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ως και το 1970, η Αυστραλία υποδέχονταν μετανάστες οργανωμένα λόγω διακρατικών συμφωνιών. Με το επιχείρημα της πολιτισμικής ομοιομορφίας και της ομοιογένειας, η χώρα αφομοίωνε τους εν λόγω μετανάστες. Υπερασπιζόμενη την ανάγκη για μονοπολιτισμική κουλτούρα, η χώρα προωθούσε μεταπολεμικά μονόπλευρες διαδικασίες προσαρμογής, διαδικασίες επιπολιτισμού (*acculturation*), όπου οι μετανάστες ενσωματώνονταν στο κυρίαρχο, αγγλοσαξονικό, πολιτισμικό πρότυπο της κοινωνίας. Η αποδοχή της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των μεταναστών, η εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς επίσης και η διατήρηση των γλωσσών των χωρών καταγωγής των μεταναστών δεν ενδιέφεραν το αυστραλιανό κράτος (Αρβανίτη, 2007: 224-225). Σε αυτό το περιβάλλον, οι ευρωπαίοι μετανάστες δημιουργούν φορείς περιφερειακά του εκπαιδευτικού συστήματος του αυστραλιανού κράτους με σκοπό τη διατήρηση της ταυτότητας και γλώσσας τους.

Εξετάζοντας τις συνθήκες της εποχής, προτεραιότητα των κυβερνήσεων της εποχής, ήταν η συγκρότηση μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας (NEOS KOSMOS, 2017b). Παράλληλα, έντονο ήταν το ενδιαφέρον τους για τις Ασιατικές γλώσσες. Θεωρώντας ότι η Αυστραλία αποτελεί ένα ανεξάρτητο μέλος στο παγκόσμιο γίγνεσθαι, με σημαντική γεωγραφική θέση στην Ασία και τον Ειρηνικό (Smolicz, 1986), οι κυβερνήσεις της εποχής ενδιαφέρονταν σημαντικά για τις γλώσσες και τον πολιτισμό των Ασιατών γειτόνων της. Συναρτήσει των γλωσσών των μεταναστευτικών πληθυσμών, οι οποίες ήταν γνωστές στα αγγλικά ως οι «γλώσσες των μεταναστών»

(Immigrant languages), η χώρα ενθάρρυνε τους μετανάστες να εγκαταλείπουν τη μητρική γλώσσα τους και να επικοινωνούν στην αγγλική, καθώς έτσι θα αφομοιώνονταν το συντομότερο δυνατό στην αυστραλιανή κοινωνία. Τα εργοστάσια ζητούσαν εργατικό δυναμικό και οι μετανάστες της χώρας έπρεπε να γνωρίζουν Αγγλικά. Ο τρόπος και η διαδικασία εκμάθησης της Αγγλικής από τους μετανάστες δεν είχε καθοριστεί από το αυστραλιανό κράτος. Αν και η οργανωμένη μετανάστευση είχε ξεκινήσει από το 1949, η χώρα υστερούσε στην παροχή προγραμμάτων εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας (Smolicz, 1986). Ο Arthur Caldwell, τέως υπουργός Μετανάστευσης κατά την περίοδο 1960-1967, ήταν ένθερμος υποστηρικτής της ιδέας «εγκατάσταση ή εγκατάλειψη της χώρας» (NEOS KOSMOS, 2017b). Κατά την περίοδο διακυβέρνησής του, η Αυστραλία είχε προσελκύσει εκατοντάδες μεταναστών, οι οποίοι έπρεπε να μάθουν Αγγλικά ώστε να εργαστούν στα εργοστάσια της χώρας. Οργανωμένα μαθήματα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν προσφέρονταν, ούτε υπήρχε το ιδεώδες της κοινωνικής ένταξης ή συμμετοχής. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί παρείχαν μαθήματα Αγγλικών στα ξενοδοχεία όπου διέμεναν οι μετανάστες, και στα εργοστάσια κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων τους (NEOS KOSMOS, 2017b).

10.1.2 Η στροφή προς την πολυπολιτισμικότητα.

α) Από τις «γλώσσες των μεταναστών» στις «γλώσσες των κοινοτήτων»

Περί τα μέσα του 1970, α) οι αυξανόμενες πιέσεις των εθνοτικών κοινοτήτων για την αναγνώριση των δικαιωμάτων τους, β) τα πενιχρά αποτελέσματα του Ομοσπονδιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης Μεταναστών στην εκμάθηση της Αγγλικής (Αρβανίτη, 2007: 225) και γ) η συνειδητοποίηση ότι η εγκατάσταση των μεταναστών δεν αποτελεί προσωρινό φαινόμενο, οδηγούν το αυστραλιανό κράτος να αναθεωρήσει

τη στάση του σχετικά με το ρόλο των γλωσσών των μεταναστών και τη σημασία των απογευματινών/Σαββατιανών σχολείων των μεταναστών (Clyne, 1975, 1986, 1988).

Με το αφήγημα ότι τα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία των μεταναστών δεν αποτελούν αποκλειστικά μορφώματα αυτοοργάνωσης των μεταναστευτικών κοινοτήτων της χώρας, που λειτουργούν περιφερειακά του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αξιόπιστους μηχανισμούς ενσωμάτωσης των μεταναστών και ζωτικούς πυρήνες κοινωνικοποίησης των νέων 2ης γενιάς, το αυστραλιανό κράτος «αναπλασιάζει» τη ρητορική που αφορά στις γλώσσες των μεταναστών, αναγνωρίζοντας το σημαντικό κοινωνικό και συμβολικό ρόλο των παροικιακών σχολείων. Οι «γλώσσες των μεταναστών» μετονομάζονται στο δημόσιο λόγο σε «γλώσσες κοινοτήτων» (Community Languages) (Clyne, 1975; Clyne 1986; Clyne 1988). Τα δε, απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία, αποτελούν τους φορείς υπεράσπισης της ταυτότητας των νέων δεύτερης γενιάς (Αρβανίτη, 2007: 225). Η συνειδητοποίηση ότι η εγκατάσταση των μεταναστών είναι μόνιμη, οδηγούν την Αυστραλία να στρέψει το 'βλέμμα' στο εσωτερικό της και να λάβει πιο ουσιαστικές πρωτοβουλίες ένταξης. Για πολλούς, η χώρα διέρχεται μία περίοδο εσωτερικής/ενδότερης πολυπολιτισμικότητας (*inner multiculturalism*), όπου το κεφαλαϊώδες είναι να ανακαλύψει τη σημασία των γλωσσών του μεταναστευτικού πληθυσμού, τις πολιτισμικές περιπλοκότητες που υπάρχουν στο εσωτερικό της (Smolicz, 1986), και να προωθήσει την ανάγκη για την εκμάθηση της Αγγλικής σε χώρους διττής ταυτότητας. Εκεί, όπου μεγαλώνουν οι νέοι της δεύτερης γενιάς, κάνοντας παράλληλα δημόσια λόγο για το σεβασμό στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

β) Ασιατικές γλώσσες

Η εσωτερική/ενδότερη στροφή της Αυστραλίας δεν περιόρισε το ενδιαφέρον της χώρας για τις γλώσσες και τους πολιτισμούς της Ασίας. Περί τα μέσα της δεκαετίας του '70, η χώρα υιοθετεί τη λεγόμενη «διεθνή» προσέγγιση για την εκμάθηση των Ασιατικών γλωσσών σε έκθεση του Commonwealth Advisory Committee υπό τον τίτλο: «The Teaching of Asian Languages and Cultures in Australia» (Αρβανίτη, 2007: 225). Προασπιζόμενη την ανάγκη για αυξανόμενη συμμετοχή της χώρας στην οικονομία, στον πολιτισμό και στην ασφάλεια της ΒΑ Ασίας, η Αυστραλία προωθεί και ενισχύει την εκμάθηση των γλωσσών της Ασίας, ιδρύοντας πανεπιστημιακά τμήματα Ασιατικών Σπουδών για την εκμάθηση Κινεζικών, Ιαπωνικών και Ινδονησιακών.

Ωστόσο, οι πολιτικές αντιπαραθέσεις γύρω από το αν θα πρέπει να προτεραιοποιηθεί η εκμάθηση των Ασιατικών γλωσσών έναντι των γλωσσών των κοινοτήτων, δεν ήταν λίγες. Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στις εθνικές/εθνοτικές κοινότητες των μεταναστών είναι μεγάλος, αφού οι πόροι είναι περιορισμένοι. Κάποιοι πολιτικοί επιθυμούν την ανάγκη να αναπτυχθούν ραγδαία οι Ασιατικές γλώσσες, υποστηρίζοντας ότι θα πρέπει να βελτιωθούν οι σχέσεις της Αυστραλίας με την Ασία. Άλλοι όμως, είναι υπέρμαχοι της προώθησης των κοινοτικών γλωσσών. (Clyne, 1975; Clyne 1986; Clyne, 1988).

Υπό το φως των εξελίξεων, το αυστραλιανό κράτος αναγνωρίζει επίσημα τις παροικιακές οργάνωσεις των μεταναστών σε: α) βασικούς συνομιλητές του κράτους για την πολιτική γλωσσομάθειας και β) διαχειριστές των κονδυλίων που αφορούν στην ένταξη των μεταναστών. Την ίδια στιγμή, το αυστραλιανό κράτος εισάγει την πολιτική *LOTE* (Αγγλ. *Language other than English*) προβλέποντας ότι οι γλώσσες των κοινοτήτων δεν θα προσφέρονταν μόνο από τα παροικιακά, απογευματινά/Σαββατιανά

σχολεία, αλλά θα ενσωματώνονταν στα ωρολόγια προγράμματα των κρατικών σχολείων ως Άλλη Γλώσσα Πέρα των Αγγλικών (Δαμανάκης, 2010: 42; Karidakis, 2016). Η χρήση του όρου «Άλλες γλώσσες πέραν της Αγγλικής» (*Languages other than English*) για όλες τις προσφερόμενες γλώσσες, εκφράζει την επιθυμία της χώρας να διδάσκονται γλώσσες με εμπορική σημασία, και όχι απαραίτητα μόνο ευρωπαϊκές γλώσσες ή αλλιώς τις κοινοτικές γλώσσες (π.χ. Ελληνικά, Ιταλικά κτλ.). Με δεδομένες τις συνθήκες, οι γλώσσες της Ασίας ξεκινούν να αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα.

10.1.3 Η περίοδος του πολυπολιτισμού και της «θεμελιώδους αξίας» της γλώσσας.

Την δεκαετία του 1980, η Αυστραλία ακολουθεί τα βήματα των ευρωπαϊκών χωρών, προωθώντας το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας. Οι πολιτικές εξελίξεις της προηγούμενης περιόδου (Υπό 10.1.2) και η αυξανόμενη διαφοροποίηση ανάμεσα στις εθνικές/εθνοτικές μεταναστευτικές ομάδες που είχαν εγκατασταθεί στη χώρα, πρότασε την καθιέρωση ενός μοντέλου συνύπαρξης. Στο πλαίσιο αυτού, θα έπρεπε να αναγνωρίζεται η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των εθνοτικών/εθνικών ομάδων, αλλά και η ανάγκη να ομιλείτε η αγγλική γλώσσα από τους ευρωπαίους και Ασιάτες μετανάστες της χώρας. Σε αυτό το περιβάλλον λοιπόν, πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα προσφέρουν μαθήματα σε εικοσιπέντε (25) γλώσσες, ενώ οι τηλεοπτικοί σταθμοί μεταδίδουν σε σαράντα (40). Την ίδια στιγμή, οι δημόσιοι φορείς προσφέρουν εξειδικευμένες και προσαρμοσμένες υπηρεσίες στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών π.χ. υπηρεσίες διερμηνέων, και οι δημόσιες βιβλιοθήκες διαθέτουν πολυγλωσσικό υλικό κτλ. (Smolicz, 1986).

«Κατά το 1980 κατέστη σαφές ότι η μετανάστευση ήταν πιο διαφοροποιημένη, ενώ άλλαζε η αγορά εργασίας. Η κινητικότητα και η πρόσβαση δεν ήταν τόσο εύκολη πια.»

Νωρίτερα, οι μετανάστες έβρισκαν κατευθείαν εργασία και εμείς τους διδάσκαμε βασικά Αγγλικά για να ζήσουν. Ξαφνικά, βιώσαμε ένα κύμα μεταναστών οι οποίοι δεν έβρισκαν σε εργασία και είχαν έρθει στη χώρα υπό διαφορετικές συνθήκες. Το 1970 οι μετανάστες ήταν Ευρωπαίοι, οπότε δεν μιλούσαν Αγγλικά, αλλά ήταν 'όμοιοι'. Ήταν λευκοί, είχαν ευρωπαϊκό τρόπο εργασίας, και προέρχονταν από εκβιομηχανοποιημένες χώρες. Από το 1970 και έπειτα, τα πάντα άλλαξαν. Υπήρχαν κύματα Βιετναμέζων, πολλοί προέρχονταν από αγροτικά χωριά, δεν είχαν δεξιότητες για τις εκβιομηχανοποιημένες οικονομίες, δεν μιλούσαν καθόλου Αγγλικά. Παράλληλα, η δημοσιότητα από τα μέσα ενημέρωσης ήταν πολύ αρνητική εκείνη την εποχή (...). Κάποιες πολιτικές δυνάμεις έκαναν ότι δεν συμβαίνει, άλλες υποστήριζαν ότι η κατάσταση πρέπει να αλλάξουμε τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνουμε τους μετανάστες. Κοινωνιολογικές έρευνες οργανισμών φανέρωναν ότι το ζήτημα δεν αφορά μόνο τη γλώσσα και την εργασία. Οι άνθρωποι ξεκίνησαν να συνειδητοποιούν ότι το θέμα της αγγλικής γλώσσας δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Η συμμετοχή στην κοινότητα, και η υποστήριξη στη θεμελίωση της Αυστραλίας ήταν ο τελικός σκοπός. Τα Αγγλικά ήταν μόνο ένας τρόπος για το επιτευχθεί αυτός ο σκοπός» (ΝΕΟΣ ΚΟΣΜΟΣ, 2017b).

Ο δρόμος προς την πολυπολιτισμικότητα και την υιοθέτηση μιας καθολικής πολιτικής γλωσσομάθειας, όπου θα αναγνωρίζεται η ανάγκη διατήρησης των γλωσσών των μεταναστών, παράλληλα με την ανάγκη να ομιλείτε η αγγλική από όλους, δεν ήταν ομαλός. Τα επιχειρήματα για έλλειμμα συνοχής και υπονόμευσης της εθνικής ταυτότητας λόγω των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων των εθνοτήτων, προβάλλονταν ηχηρά από διάφορες ομάδες συμφερόντων εμποδίζοντας την υιοθέτηση ενός γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλιστικού μοντέλου (Smolicz, 1986: 52). Στο ζοφερό τοπίο των προεργασιών, οι εκθέσεις της Επιτροπής Γερουσίας (*Senate*

Committee) (1984) και του Joseph Lo Bianco (1987) αποτέλεσαν ορόσημα συναινέσεων (Clyne, 1988).

Ξεκινώντας την αναδρομή, το 1982 η Επιτροπή Γερουσίας (*Senate Committee*) αναθέτει στην Επιτροπή Εκπαίδευσης και Τεχνών την σύνταξη έκθεσης για την ανάπτυξη μιας Εθνικής Πολιτικής Γλωσσομάθειας, καθώς οι πιέσεις των Επαγγελματικών Σωματείων για την υιοθέτηση μιας Εθνικής Πολιτικής Γλωσσομάθειας (*Professional Associations for a National Language Policy*) και της Συνομοσπονδίας Εθνοτικών Κοινοτήτων Αυστραλίας (*Federation of Ethnic Communities Councils of Australia*) ήταν πολλές. Στο πλαίσιο της ανάθεσης, η Επιτροπή Εκπαίδευσης και Τεχνών ήταν επιφορτισμένη με την ανάγκη να αναπτύξει θέσεις σχετικά με την: α) ισοτιμία ανάμεσα στις γλώσσες που μιλούνται στην χώρα και β) την αναγνώριση ότι η αγγλική γλώσσα θα πρέπει να μιλιέται από όλους τους μετανάστες (Clyne, 1988).

Σε συνέχεια της ανάθεσης, η Επιτροπή Εκπαίδευσης και Τεχνών δημοσιεύει το 1984 την έκθεση με την οποία εισηγείται την ανάγκη: α) να υιοθετηθεί μία καθολική πολιτική γλωσσομάθειας στην Αυστραλία και β) να αναγνωριστεί η ειδική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα της χώρας καταγωγής των εθνικών/εθνοτικών κοινοτήτων και τον πολιτισμό τους. Προβάλλοντας μια εθνοπολιτισμική ρητορική για τις κοινοτικές γλώσσες στην Αυστραλία, και καλλιεργώντας το αφήγημα της «θεμελιώδους αξίας» των γλωσσών (Αγγλ. Core value theory), η Επιτροπή Εκπαίδευσης και Τεχνών υποστηρίζει την ανάγκη να διδάσκονται Άλλες γλώσσες πέραν της Αγγλικής. Για την Επιτροπή Εκπαίδευσης και Τεχνών (1984), η γλώσσα των εθνοτικών/εθνικών κοινοτήτων της χώρας συνδέεται αναντίρρητα με τον πολιτισμό τους. Καθώς, η αυστραλιανή εκδοχή του πολυπολιτισμικότητας αποβλέπει στη διατήρηση του πολιτισμού των μεταναστών, τότε το αυστραλιανό κράτος θα πρέπει να

προστατεύει και να ενθαρρύνει την εκμάθηση γλωσσών ως ανθρώπινο δικαίωμα (Clyne, 1988). Λίγα χρόνια αργότερα, η έκθεση του καθηγητή του πανεπιστημίου της Μελβούρνης Joseph LoBianco (1987), έρχεται να επιβεβαιώσει τις προτάσεις της Επιτροπής Εκπαίδευσης και Τεχνών, προτείνοντας: α) την ισόνομη μεταχείριση όλων των εθνικών/εθνοτικών γλωσσών των μεταναστών και β) την ανάγκη να ομιλείτε η αγγλική γλώσσα από όλους τους Αυστραλούς πολίτες.

10.1.4 Η περίοδος του οικονομικού ορθολογισμού, της αποδοτικότητας και της κοινωνικής συνοχής.

Την δεκαετία του '90, η Αυστραλία διέρχεται το στάδιο του οικονομικού νεοφιλελευθερισμού. Η χώρα προωθεί ρυθμίσεις για την διεθνοποίηση των κεφαλαίων και την απελευθέρωση των αγορών, προσπαθώντας να αντιμετωπίσει την οικονομική ύφεση που βιώνει, και να χαράξει νέους αναπτυξιακούς δρόμους. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η Αυστραλία προωθεί την διεθνοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μετέχοντας στα προγράμματα του Οργανισμού Οικονομικής Σταθερότητας και Ανάπτυξης (Αρβανίτη, 2007: 225).

Η γλωσσομάθεια και η πολυπολιτισμικότητα δεν μένουν ανεπηρέαστες από τις εξελίξεις. Οι δημοσιονομικοί περιορισμοί οδηγούν στην «αναπλαισίωση» της αυστραλιανής εκδοχής της πολυπολιτισμικότητας. Σκοπός δεν είναι πια η παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για τις μεταναστευτικές ομάδες π.χ. υπηρεσιών διερμηνείας κτλ., αλλά η καλλιέργεια ενός συναινετικού μοντέλου λήψης αποφάσεων. Στο πλαίσιο του εν λόγω μοντέλου, προβλέπεται η ίση πρόσβαση των εθνοτικών ομάδων στις κοινωνικές υπηρεσίες της χώρας και στην αγορά εργασίας και η θεμελίωση της κοινωνικής συνοχής της αυστραλιανής κοινωνίας με βάση την ομοιογένεια και όχι την ετερογένεια. Πρακτικά, η στροφή της χώρας προς την ομοιογένεια οδηγεί στη μείωση

της χρηματοδότησης των υπηρεσιών των μεταναστών, και κατ'επέκταση στη μείωση της χρηματοδότησης των εθνοτικών κοινοτήτων, των προγραμμάτων γλωσσομάθειας και των απογευματινών/Σαββατιανών σχολείων των μεταναστευτικών κοινοτήτων. Παράλληλα, η στροφή της χώρας στον οικονομικό ορθολογισμό συντελεί στην αλλαγή της βασικής αποστολής του αυστραλιανού σχολείου, καθώς η ανάγκη για την καλλιέργεια δεξιοτήτων είναι πλέον ζωτική. Στο πλαίσιο αυτής της ανάγκης, η γλωσσομάθεια παύει να αντιμετωπίζεται ως ανθρώπινο δικαίωμα (**Υπό 10.1.3**) και ξεκινά να γίνεται αντιληπτή ως «επένδυση».

10.1.5 Η Αυστραλία στον αιώνα της Ασίας.

Στις αρχές της νέας χιλιετίας, η χώρα εισέρχεται στον 'αιώνα της Ασίας' προωθώντας κυρίως την εκμάθηση ξένων γλωσσών με εμπορική αξία. Το αυξανόμενο εμπόριο ανάμεσα στην Αυστραλία και τις Ασιατικές χώρες, καθώς επίσης και ο διαχρονικός προσανατολισμός της εξωτερικής πολιτικής της χώρας προτάσσουν την υλοποίηση πρωτοβουλιών για την προώθηση των Ασιατικών γλωσσών. Τέσσερις (4) σημαντικές εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενδυναμώνουν και ενθαρρύνουν την παραπάνω κατεύθυνση της χώρας.

Η πρώτη εξέλιξη σχετίζονταν με την Διακήρυξη της Μελβούρνης και τους εκπαιδευτικούς στόχους που έθετε για τους νέους Αυστραλούς (2008) (*Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*) (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2008). Η Διακήρυξη της Μελβούρνης (2008) καλούσε τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις σχολικές κοινότητες να ενθαρρύνουν τους νέους Αυστραλούς ώστε: «να είναι καλά πληροφορημένοι και ενημερωμένοι πολίτες, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με όλους τους πολιτισμούς, ειδικά με τους πολιτισμούς της Ασίας». Η δεύτερη εξέλιξη αφορούσε στην

εισαγωγή του Αυστραλιανού Αναλυτικού Προγράμματος (ACARA) (Υπό 9.2.4), το οποίο έθετε ως βασική προτεραιότητα την ανάγκη να: α) καλλιεργείται η γνώση για την Ασία και β) εκφράζεται η δέσμευση της Αυστραλίας προς την Ασία μέσω των γνωστικών αντικειμένων. Έτσι λοιπόν, αν και στο αυστραλιανό Αναλυτικό Πρόγραμμα όλες οι «Γλώσσες πέραν της Αγγλικής» (LOTE) (Υπό 2.1, Υπό 9.2.2. και 10.1.2) έφεραν το ίδιο «ειδικό βάρος», το γεωπολιτικό ενδιαφέρον της χώρας για την Ασία ενθαρρύνει τους νέους να επιλέγουν περισσότερο τις ασιατικές γλώσσες έναντι των άλλων επιλογών στο πεδίο της γλωσσομάθειας.

Η τρίτη εξέλιξη, σχετίζονταν με την προώθηση της πρωτοβουλίας: “*Building Relations through Intercultural Dialogue and Growing Engagement*” («εφεξής BRIDGE») (2008) (Υπό 10.2.2), ενώ η τέταρτη αφορούσε στη δημοσίευση της Λευκής Βίβλου υπό τον τίτλο: «Australia in the Asian Century» (2012) επί της πρωθυπουργίας Julie Gillard (Department of the Prime Minister and Cabinet, 2012: 170), η οποία ενθάρρυνε το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας να καλλιεργεί το ενδιαφέρον των νέων για τις ασιατικές γλώσσες μέσω της ανάπτυξης: α) προγραμμάτων εκμάθησης της ασιατικής γλώσσας και β) οργανωμένων σχέσεων ή αδελφοποιήσεων ανάμεσα στα σχολεία της Αυστραλίας και της Ασίας.

10.2 ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ (Βικτώρια): Η πολιτική αδελφοποίησης για τα σχολεία Γενικής Αγωγής και τα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών.

Η πολιτική των αδελφοποιήσεων ή των οργανωμένων σχέσεων των σχολείων της Αυστραλίας με άλλα σχολεία, συνδέεται με την πολιτική γλωσσομάθειας της χώρας, επιδιώκοντας να καλλιεργεί το ενδιαφέρον των νέων Αυστραλών για τις ξένες γλώσσες και πολιτισμούς (Victorian Department of Education and Training, 2022: 7). Την ίδια

στιγμή, η πολιτική των αδελφοποιήσεων συνδέεται με την εξωτερική πολιτική της χώρας και τις προσπάθειες για διεθνοποιημένη εκπαίδευση. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι οργανωμένες συνεργασίες σχολείων μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα σε σχολεία:

α) Γενικής Εκπαίδευσης (ημερήσια) της ίδιας πολιτείας (ή επικράτειας) π.χ. ανάμεσα σε σχολεία της Βικτώριας,

β) Γενικής Εκπαίδευσης (ημερήσια) διαφορετικών πολιτειών π.χ. σχολεία της Νέας Νότιας Ουαλίας και σχολεία της Βικτώριας και

γ) Γενικής Εκπαίδευσης (ημερήσια) της Αυστραλίας και σχολεία του εξωτερικού. Για τις περιπτώσεις (α) και (β) την ευθύνη εποπτείας της συνεργασίας έχει το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Πολιτείας της Βικτώριας (Victorian Department of Education and Training, 2022). Στις περιπτώσεις όπου τα σχολεία της Αυστραλίας συνάπτουν οργανωμένες σχέσεις με σχολεία του εξωτερικού, τότε η διαδικασία εποπτεύεται από το *International Education Division Sister School* του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας και του Υπουργείου Εξωτερικών (Victorian Department of Education and Training, 2022: 9, 26-27).

10.2.1 Τα πλεονεκτήματα των αδελφοποιήσεων για τα σχολεία της Αυστραλίας.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Πολιτείας της Βικτώριας, οι αδελφοποιήσεις ή οι οργανωμένες σχέσεις σχολείων ενδυναμώνουν τις σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία της Βικτώριας και του εξωτερικού, διευρύνοντας την κατανόηση και τη γνώση των μαθητών και ενθαρρύνοντας το σεβασμό και την εκτίμηση για άλλους πολιτισμούς. Παράλληλα, οι αδελφοποιήσεις ικανοποιούν τους στόχους της Διακήρυξης της Μελβούρνης (2008), ενώ προωθούν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών

και της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία των μη αγγλοσαξονικών χωρών. Την ίδια στιγμή, δημιουργούν δυνατότητες επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, προωθώντας το Βικτωριανό εκπαιδευτικό σύστημα στο εξωτερικό και αντίστροφα (Victorian Department of Education and Training, 2022). Σε εθνικό επίπεδο, οι αδελφοποιήσεις των σχολείων της χώρας με σχολεία του εξωτερικού, και δη της Ασίας, ικανοποιούν τους στόχους της γεφύρωσης και της συνεργασίας που έχει αποφασίσει η χώρα για την εξωτερική πολιτική της.

10.2.2 Οι κατηγορίες των αδελφοποιημένων σχολείων (Βικτόρια).

Για το αυστραλιανό κράτος, οι οργανωμένες συνεργασίες σχολείων μπορούν να ικανοποιήσουν πολλούς και διαφορετικούς στόχους. Υπάρχουν συνεργασίες σχολείων που απορρέουν από αδελφοποιήσεις πόλεων, δήμων και περιφερειών. Η συνεργασία της Ανατολικής, Μητροπολιτικής περιοχής της Βικτόριας και της *Suzhou Education Bureau* στην Κίνα, στην οποία συμμετέχουν σαράντα (40) περίπου σχολεία είναι μία τέτοια περίπτωση). Συνολικά, η Βικτόρια είναι αδελφοποιημένη με την περιφέρεια Aichi (Ιαπωνία) και την περιφέρεια Jiangsu (Κίνα), ενώ η Μελβούρνη έχει αδελφοποιηθεί με τη Βοστώνη (Αμερική), την Οσάκα (Ιαπωνία), την Tianjin (Κίνα), τη Θεσσαλονίκη (Ελλάδα) και την Αγ. Πετρούπολη (Ρωσία) (Victorian Department of Education and Training, 2022: 9).

Πέρα από τις αδελφοποιήσεις των σχολείων που πραγματοποιούνται σε συνέχεια των αδελφοποιήσεων πόλεων, τα σχολεία μπορούν να συνεργαστούν με σκοπό την υλοποίηση μιας στοχευμένης εκπαιδευτικής δράσης (Victorian Department of Education and Training, 2022). Παράλληλα, όμως τα σχολεία μπορούν να πραγματοποιήσουν αδελφοποιήσεις τύπου BRIDGE, καθώς επίσης και

αδελφοποιήσεις σχολείων για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων *AsiaConnexions* και *e-Pal* σε μαθητές όλων των ηλικιακών ομάδων με σκοπό την αξιοποίηση της Τεχνολογίας της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας.

Οι αδελφοποιήσεις τύπου «BRIDGE» πραγματοποιούνται σε συνέχεια του εκπαιδευτικού προγράμματος «Australian – Indonesia Basic Education Program» («εφεξής AIBEP) ή αλλιώς «Australia-Indonesia BRIDGE School Partnership». Το εν λόγω ξεκίνησε το 2008, με την χρηματοδότηση του AusAid, του *Australian – Indonesia Institute του Department of Foreign Affairs and Trade* της Αυστραλίας και του οργανισμού *Asia Education Foundation της Asialink*, του πανεπιστημίου της Μελβούρνης. Ο οργανισμός *Asia Education Foundation* αποτελεί έναν από τους φορείς του *Asialink* του πανεπιστημίου της Μελβούρνης, και υποστηρίζεται οικονομικά από το Ίδρυμα Myer (*Asialink*, 2022). Λόγω της επιτυχίας της πρωτοβουλίας: «Australia-Indonesia BRIDGE School Partnership», το αυστραλιανό κράτος, μέσω του *Department of Foreign Affairs and Trade* της χώρας και σε συνεργασία με το *Association of South East Asian Nations* («εφεξής ASEAN») διεύρυνε προοδευτικά την πρωτοβουλία BRIDGE για να συμπεριλάβει τα σχολεία της Νοτιο-Ανατολικής Ασίας, υπό τον τίτλο: «Australia- ASEAN BRIDGE School Partnerships Program». Πιο συγκεκριμένα, η πρωτοβουλία υπό τον τίτλο: «Australia-ASEAN BRIDGE School Partnerships Program» χρηματοδοτείται από το ομοσπονδιακό συμβούλιο *Commonwealth Australia- ASEAN Council*, το οποίο αποτελεί μέρος του *Department of Foreign Affairs and Trade* της χώρας (*Asialink*, 2022).

Στη Βικτωριανή πολιτεία πραγματοποιούνται επίσης αδελφοποιήσεις σχολείων για την υλοποίηση συνεργατικών Σχεδίων Δράσης κοινωνικής ευθύνης και εθελοντισμού,

επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής κατανόησης. Για την υλοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, τα σχολεία της χώρας μπορούν να συνεργαστούν οργανωμένα και με μη κυβερνητικούς οργανισμούς κτλ. Ο Πίνακας 37 συνοψίζει τις κατηγορίες αδελφοποιήσεων, όπως έχουν κατηγοριοποιηθεί με κριτήριο τους στόχους τους από την πολιτεία της Βικτώριας.

Πίνακας 37: Κατηγορίες αδελφοποιήσεων με βάση στόχους τους (Αυστραλία)

Κατηγορίες αδελφοποιήσεων με βάση στόχους τους (Αυστραλία)	
Κατηγορία 1:	Αδελφοποιήσεις γλωσσομάθειας
Κατηγορία 2:	Αδελφοποιήσεις πόλεων και σχολείων
Κατηγορία 3:	Αδελφοποιήσεις στοχευμένων, εκπαιδευτικών δράσεων
Κατηγορία 4:	Αδελφοποιήσεις πρωτοβουλίας BRIDGE
Κατηγορία 5:	Αδελφοποιήσεις ΤΠΕ <i>AsiaConnexions</i> και το <i>ePal</i>
Κατηγορία 6:	Αδελφοποιήσεις συνεργατικών Σχεδίων Δράσης κοινωνικής ευθύνης και εθελοντισμού.
Κατηγορία 7:	Αδελφοποιήσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών
Κατηγορία 8:	Αδελφοποιήσεις διαπολιτισμικών σχολείων
Κατηγορία 9:	Αδελφοποιήσεις περιφερειών και σχολείων
Κατηγορία 10:	Αδελφοποιήσεις με τη συμμετοχή Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων
Πηγή: Victorian Department of Education and Training, 2022: 9	

10.2.3 Η διαδικασία σύναψης αδελφοποίησης σχολείων (Βικτώρια).

Η διαδικασία αδελφοποίησης των σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης της Βικτώριας προβλέπει την εκδήλωση ενδιαφέροντος στο International Education Division Sister School του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας. Η εν λόγω υπηρεσία είναι η καθ' ύλην αρμόδια, καθώς διατηρεί επικαιροποιημένα στοιχεία για τα σχολεία του εξωτερικού που ενδιαφέρονται να συνάψουν σχέσεις συνεργασίας με τα σχολεία της πολιτείας της Βικτώριας (και το αντίστροφο), τους αδελφοποιημένους Δήμους,

τους κοινοτικούς φορείς και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις (Victorian Department of Education and Training, 2022).

Με την έγκριση της συνεργασίας των σχολείων, ο διευθυντής του σχολείου της Βικτώριας αποστέλλει πληροφοριακό υλικό για τις δράσεις του σχολείου στο σχολείο του εξωτερικού. Η συνεργασία των σχολείων θα πρέπει να προβλέπει την υπογραφή Συμφώνου Κατανόησης (Αγγλ. *Memorandum of Understanding*) («εφεξής Σύμφωνο»). Νομοθεσία της Κυβέρνησης της Κοινοπολιτείας και του Υπουργείου Εξωτερικών της Αυστραλίας, η οποία εισήχθη το 2020, προβλέπει ότι οι στόχοι των συνεργασιών των σχολείων της Βικτώριας με τα σχολεία του εξωτερικού θα πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τις πολιτικές και τους στόχους της αυστραλιανής εξωτερικής πολιτικής (Victorian Department of Education and Training, 2022: 21). Προς αυτό το σκοπό, το εν λόγω Νομοθέτημα αξιώνει από τα δημόσια σχολεία της Βικτώριας να καταθέτουν τις προτάσεις συνεργασίας και αδελφοποίησης των σχολείων τους στο αυστραλιανό Υπουργείο Εξωτερικών και Εμπορίου, το οποίο τελεί υπό τον Αυστραλό Υπουργό Εξωτερικών Υποθέσεων, πριν συνάψουν οποιοδήποτε γραπτή συμφωνία με τους οργανισμούς του εξωτερικού. Τα Σύμφωνα Κατανόησης (*Memorandums of Understanding*) («εφεξής Σύμφωνο») με φορείς άλλων κυβερνήσεων, σχολεία ή πανεπιστήμια κτλ. πρέπει επίσης να κατατίθενται προς έγκριση. Το Νομοθέτημα που εισήχθη το 2020 προβλέπει επίσης την κατάθεση της τελικής εκδοχής του «Συμφώνου» των σχολείων στο αυστραλιανό Υπουργείο Εξωτερικών και Εμπορίου και στο Υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης προς καταχώριση στο πληροφοριακό σύστημα του πρώτου (Victorian Department of Education and Training, 2022: 21).

10.2.4 Οι αδελφοποιήσεις των Κοινοτικών Σχολείων Γλωσσών (Βικτώρια).

Η πολιτεία της Βικτώριας, δεν έχει θεσπίσει κάποια ρύθμιση για τις οργανωμένες σχέσεις των Κοινοτικών Σχολείων Γλωσσών (Υπό 9.4.4) με τα σχολεία του εξωτερικού (Υπουργείο Παιδείας της Νέας Νότιας Ουαλίας, 2021; Υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας, 2021).^{37,38} Το γεγονός οφείλεται στον ιδιότυπο καθεστώς των Κοινοτικών Σχολείων Γλωσσών, καθώς δεν αποτελούν ημερήσια σχολεία (Υπό 9.4.4). Προς αυτή την κατεύθυνση, το Υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας δεν έχει καμία εποπτική ή μεσολαβητική δικαιοδοσία αν ένα Κοινοτικό Σχολείο Γλωσσών της Βικτώριας επιθυμεί να συνάψει σχέσεις αδελφοποίησης με κάποιο σχολείο του εξωτερικού. Στην περίπτωση που τα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών ενδιαφέρονται για συνεργασίες με σχολεία του εξωτερικού, τότε ευθύνονται αποκλειστικά για όλες τις τυπικές διαδικασίες και ενέργειες αδελφοποίησης,³⁹ Μοναδική υποχρέωση των Κοινοτικών Σχολείων Γλωσσών είναι η τήρηση της νομοθεσίας που αφορά στην ασφάλεια των παιδιών, όπως ορίζει η πολιτεία της Βικτώριας (Child Safe Standards Requirements Act, 2005).

³⁷ Αλληλογραφία του διευθυντή του Greek Orthodox Parish and Community of Burwood and District, Saint Nectarios (17.06.2021) με το Υπουργείο Παιδείας της Νέας Νότιας Ουαλίας, κατόπιν αιτήματος της γράφουσας.

³⁸ Αλληλογραφία του διευθυντή Σχολείων και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης με το International Education Division's Sister school του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας (02.06.2021), κατόπιν αιτήματος της γράφουσας.

³⁹ Αλληλογραφία του διευθυντή του Greek Orthodox Parish and Community of Burwood and District, Saint Nectarios (17.06.2021) με το Υπουργείο Παιδείας της Νέας Νότιας Ουαλίας, κατόπιν αιτήματος της γράφουσας.

10.3. ΕΛΛΑΔΑ: Πολιτική Ελληνομάθειας.

Στην Ελλάδα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού αποτελεί πεδίο πολιτικής και βασική αποστολή του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων της χώρας μέσω της στήριξης της λειτουργίας των σχολικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ανά τον κόσμο και της διάθεσης οικονομικών, ανθρώπινων πόρων και εκπαιδευτικού υλικού κτλ. Σύμφωνα με το Ν. 2413/1996, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας οφείλει να υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με τη(ν): διάθεση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα, πρόσληψη ομογενών εκπαιδευτικών στις άλλες χώρες, σύνταξη προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις συνθήκες των άλλων χωρών με τη συνεργασία ειδικών επιστημόνων του εσωτερικού και εξωτερικού, τη συγγραφή και διάθεση σχολικών βιβλίων, την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διάθεσή τους στο εξωτερικό, καθώς και ομογενών άλλων εκπαιδευτικών. Οι τρόποι υποστήριξης του ελληνικού κράτους μπορούν να περιλαμβάνουν επίσης την κατάρτιση προδιαγραφών και την διάθεση άλλων μέσων διδασκαλίας, τη χρηματοδότηση φορέων και εκπαιδευτικών μονάδων για την παροχή ελληνικής παιδείας, την ενίσχυση της λειτουργίας σχολείων του εξωτερικού που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς για διδασκαλία σε σχολεία του εξωτερικού, με οικονομική επιχορήγηση αυτών, την απόσπαση κατάλληλων εκπαιδευτικών από την Ελλάδα, χορήγηση υποτροφιών στους σπουδαστές τους για την ολοκλήρωση των σπουδών, την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση τους σε Ελληνικά Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι, την ενίσχυση της λειτουργίας των τμημάτων Ελληνικών σπουδών και των κάθε είδους πρωτοβουλιών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδρυμάτων του εξωτερικού για τη διδασκαλία και τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, την οικονομική ενίσχυση των πρωτοβουλιών των ομογενών και αλλογενών για τη διάδοση

και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής ιστορίας και ελληνικού πολιτισμού, τη χορήγηση χρηματικών βραβείων και επαίνων σε αριστεύοντες μαθητές και φοιτητές στην ελληνική γλώσσα, καθώς και σε ομογενείς και αλλογενείς που επιδεικνύουν δραστηριότητα στη διάδοση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και τη βράβευση των εκπαιδευτικών που καταβάλλουν ιδιαίτερο ζήλο κατά την άσκηση του διδακτικού έργου τους.

Στην πραγματικότητα, η στάση της χώρας στο πεδίο της ελληνομάθειας δεν ήταν πάντοτε υποστηρικτική. Μάλιστα, για πολλά χρόνια υπήρξε εθνοκεντρική, επιδιώκοντας την εθνική ομοιογένεια εις βάρος των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών μορφών του ελληνισμού (Αρβανίτη, 2013). Ως αποτέλεσμα, πολλοί έκαναν λόγο για τη χειραγώγηση της Διασποράς από το εθνικό κέντρο ή την παραμέλησή της (Δαμανάκης, 2007; Δαμανάκης, 2010: 20). Οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών, η δημιουργία των αμιγών σχολείων και η αποστολή εκπαιδευτικού υλικού από την Ελλάδα αποτέλεσαν μερικές μόνο εκφράσεις της παραπάνω στάσης.

Συνολικά, η στάση του ελληνικού κράτος στο ζήτημα της ελληνομάθειας μπορεί να μελετηθεί σε δύο μεγάλες περιόδους. Η πρώτη αφορά την περίοδο '60-'70, όπου θεσπίστηκαν τα αμιγή, ημερήσια ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (**Υπό 9.3.1 και 9.4.1**). Η δεύτερη αφορά τη δεκαετία '80-'90, κατά την οποία το ελληνικό κράτος προωθεί πολύ σοβαρές μεταρρυθμίσεις σε επανεξέταση της σχέσης του με τη Διασπορά.

10.3.1 Περίοδος '70-80: Ελληνικές Εκπαιδευτικές Αρχές (ΕΕΑ) και στερεοτυπική αντίληψη του ελληνικού κράτους.

Σε αδρές γραμμές, το ελληνικό κράτος ξεκινά να εκδηλώνει το ενδιαφέρον του για την ελληνομάθεια την δεκαετία του '70, υπό την κυβέρνηση των Συνταγματαρχών, και την εισαγωγή των Διαταγμάτων 695/1970 και 154/197. Οι εν λόγω νόμοι, οι οποίοι προέβλεπαν: α) τη θεσμοθέτηση των λεγόμενων Ελληνικών Εκπαιδευτικών Αρχών (ΕΕΑ) και β) την σύσταση Γραφείου Εκπαίδευσης στην Αυστραλία (τέλη '70), χαρακτηρίζονταν από μία ιδεολογική, πατερναλιστική οπτική, η οποία δίχασε τον ελληνισμό της Διασποράς και δημιούργησε πολλά προβλήματα (Δαμανάκης, 2010: 19). Σύμφωνα με την Μαργαρώνη (2011:124): «ο κυρίαρχος στόχος των συγκεκριμένων νόμων ήταν η καλλιέργεια της εθνικής συνείδηση και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των Ελλήνων ομογενών, μέσα από τη μεταφύτευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις χώρες υποδοχής τους».

Το Σύνταγμα του 1975 επιχείρησε να επιλύσει κάποια από τα ζητήματα με το Άρθρο 108 προβλέποντας ότι: *«το Κράτος μεριμνά για τη ζωή του απόδημου ελληνισμού και τη διατήρηση των δεσμών του με τη μητέρα Πατρίδα, για την παιδεία και την κοινωνική και επαγγελματική προαγωγή των Ελλήνων που εργάζονται έξω από την επικράτεια»* (Δαμανάκης, 2010: 20). Ωστόσο, η έννοια της «μέριμνας» του κέντρου για τη Διασπορά προβληματίσε, καθώς ερμηνεύτηκε ως ακόμη μία προσπάθεια κηδεμόνευσης (Δαμανάκης, 2010: 20) με «προνοιακή λογική» (Δαμανάκης, 2004: 46). Σε αυτή την βάση, το 2001 όταν πραγματοποιήθηκε η αναθεώρηση του Συντάγματος της χώρας, προστέθηκε μία ακόμη παράγραφος, η οποία εξέφραζε την ανάγκη να εκφράζονται όλες οι δυνάμεις του απανταχού ελληνισμού στη συγκρότηση του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού.

Το 1983 ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνικού («εφεξής Γ.Γ.Α.Ε»), με το Νόμο 1288/1982, με επιτελικό ρόλο και αρμοδιότητες χάραξης, εφαρμογής και συντονισμού της κυβερνητικής πολιτικής για τον ελληνισμό της Διασποράς. (Δαμανάκης, 2004: 48). Η ίδρυσή της όμως, πραγματοποιήθηκε υπό το ιδεολογικό πρίσμα του εξουσιάζοντος κέντρου και της εξουσιαζόμενης περιφέρειας (Μαργαρώνη, 2011: 125). Ουσιαστικά, Μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η γενική εικόνα της πολιτικής ελληνομάθειας της Ελλάδας παρέμενε ασαφής, στερεοτυπική, χωρίς όραμα, πατερναλιστική, αναπαράγοντας το δίπολο του «εξουσιάζοντος» κέντρου και της «εξουσιαζόμενης περιφέρειας» (Διασπορά), αφού το ελληνικό κράτος περιστρέφονταν ανάμεσα στην επιθυμία του για παρέμβαση στις υποθέσεις της Διασποράς και καλλιέργεια αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ Κέντρου και Διασποράς (Δαμανάκης, 2004: 48).

10.3.2 Νόμος 2413/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 124/Α/17.06.1996).

Περί τα μέσα της δεκαετίας του '90, η ίδρυση του Συμβούλιου Απόδημου Ελληνισμού («εφεξής ΣΑΕ») με ρόλο γνωμοδοτικό, υποστηρικτικό και εισηγητικό προς την Ελληνική πολιτεία και ο Νόμος 2413/96 με τίτλο: «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*», επιδιώκουν να «αναπλαισιώσουν» το υπάρχον μοντέλο και να καλλιεργήσουν μια πιο αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Διασπορά. Εντούτοις, οι προσδοκίες διαψεύδονται γρήγορα, καθώς υπήρχαν πολλά και σοβαρά ελλείματα με τη συγκρότηση του ΣΑΕ. Στην περίπτωση του Νόμου 2413/96, τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικότερα, καθώς ο εν λόγω νόμος καλλιέργησε μία διαπολιτισμική θεώρηση για την εκπαίδευση της Διασποράς,

προωθώντας παράλληλα τον εκσυγχρονισμό των δομών ελληνομάθειας (Δαμανάκης, 2010: 22). Λαμβάνοντας υπόψη το διαπολιτισμικό περιβάλλον των Έλλληνων της Διασποράς, οι συντάκτες του Νόμου 2413/96 «αναπλαισίωσαν» τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης της Διασποράς: α) εισάγοντας τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας, του πολιτισμικού πλουραλισμού και της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας στο δημόσιο διάλογο και β) ιδρύοντας δύο θεσμούς (έναν πολιτικό και έναν επιστημονικό) με αντικείμενο την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού υπό την εποπτεία και αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Οι θεσμοί αυτοί ήταν: η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.ΠΟ.ΔΕ) (Δαμανάκης, 2010: 22).

Θεωρώντας ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση έπρεπε να έχει διαπολιτισμικό και όχι εθνοκεντρικό χαρακτήρα, οι συντάκτες του Νόμου 2413/96 υποστήριξαν με θέρμη την ανάγκη να αντιμετωπίζεται: α) ο ελληνικός πολιτισμός ως ισότιμος των πολιτισμών των άλλων λαών (Δαμανάκης, 2007:2) και β) η Διασπορά ως ισοδύναμος συνομιλητής. Συναρτήσει του τελευταίου σκέλους, οι συντάκτες του Νόμου 2413/96 προώθησαν αρκετές καινοτομίες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αναγνωρίζοντας την ανάγκη συμπερίληψης της γνώσης και της εμπειρίας των Ελλήνων της Διασποράς στη βάση των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων, των παραδόσεων και της ιστορίας της διάφορες χώρες και περιοχές της γης. Η αξιοποίηση της γνώσης, της εμπειρίας του ελληνισμού της Διασποράς, παράλληλα με την αξιοποίηση της επιστήμης, του πολιτισμού και της παιδείας στην Ελλάδα για την αμοιβαία κατανόηση, την ειρηνική συμβίωση και τη συνεργασία ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης και πολιτιστικής παράδοσης που ζούσαν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ήταν

ένας από τους βασικούς στόχους του Νόμου 2413/96. Ταυτόχρονα, ο Νόμος 2413/96 επεδίωκε την ενίσχυση των προγραμμάτων ελληνικής παιδείας, ώστε να ανταποκρίνονται στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα υποδοχής. Για τους συντάκτες του Ν. 2413/96, η ελληνομάθεια έπρεπε να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις εκπαιδευτικές ψυχολογικές και πολιτιστικές ανάγκες των μαθητών Διασποράς. Ως συνέπεια, έπρεπε να έχει πλέον διττή αποστολή, ήτοι παιδαγωγική και κοινωνικοπολιτική, αφού η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αναπτύσσει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης προσωπικότητας, και συμβάλει στην οικοδόμηση σχέσεων ανάμεσα στις διασπορικές κοινότητες, στη χώρα προέλευσης και την χώρα παραμονής. Σύμφωνα με τους μελετητές της εποχής, «ο συγκεκριμένος νόμος ήταν μεν πρωτοποριακός, σε σχέση με τα διατάγματα της δικτατορικής περιόδου, αλλά δεν ήταν πρωτοποριακός για την εποχή του (...) Στην πραγματικότητα, ο νόμος επικεντρώνονταν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ομογενών, χωρίς να προβλέπει τη διδασκαλία της στους ελληνικούς πληθυσμούς του εξωτερικού, και δίχως να αντιμετωπίζει τις βασικές πτυχές της παγκοσμιοποίησης» (Μαργαρώνη, 2011: 126).

10.3.3 Νόμος 4027/2011 «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 233/04.11.2011).

Μια δεκαπενταετία αργότερα, η ελληνική πολιτεία εισάγει τον Νόμο 4027/2011 υπό τον τίτλο: «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις», αναγνωρίζοντας ότι η Κοινωνία της Γνώσης και η διαγενεακή εξέλιξη των Ελλήνων της Διασποράς είχαν δημιουργήσει νέες ανάγκες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Νόμος 4027/2011 δίνει τη δυνατότητα, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και κατόπιν πρότασης των διπλωματικών ή προξενικών Αρχών των ξένων χωρών, να ιδρύονται «Κέντρα-Λόγου» στις εκπαιδευτικές μονάδες

ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του εξωτερικού που παρουσιάζουν σημαντικό έργο, ώστε να παράγουν εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικά προγράμματα υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και κατόπιν Γνωμοδότησης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, και να επιχορηγούνται υπό προϋποθέσεις (Μαργαρώνη, 2011:131). Καινοτομία στο νέο νόμο, αποτέλεσε η πρόβλεψη για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, όχι μόνο σε ομογενείς, αλλά σε όλους τους ενδιαφερόμενους πολίτες του κόσμου. Το εν λόγω νομοθέτημα προέβλεπε επίσης τη δημιουργία: α) μίας ενιαίας Ψηφιακής πλατφόρμας εκπαιδευτικού υλικού για ηλεκτρονική μάθηση, β) ενός ηλεκτρονικού συστήματος εποπτείας και γ) «Κοινοτήτων Μάθησης» μαθητών και εκπαιδευτικών, προωθώντας δυναμικά ευκαιρίες για «ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» σχολείων (Μαργαρώνη, 2011:132).

Για τους επικριτές του, ο Νόμος 4027/2011 διαιώνιζε τα δυσεπίλυτα ζητήματα που αφορούσαν στο ανθρώπινο δυναμικό. Η αξιοποίηση των ομογενών εκπαιδευτικών και των Ελλήνων κατοίκων του εξωτερικού, η οποία είχε προταθεί στην αρχική εκδοχή, είχε απορριφθεί στην αναθεωρημένη, τελική εκδοχή του Νόμου 4027/2011 (Μαργαρώνη, 2011:132). Με τον τρόπο αυτό, ο Νόμος 4027/2011 άφηνε αναξιοποίητο το εκπαιδευτικό προσωπικό της ομογένειας, αναπαράγοντας το θεσμό της απόσπασης με επιμίσθιο χαμηλό. Παράλληλα, η τελική εκδοχή του Νόμου 4027/2011 δεν προωθούσε δυναμικά το αίτημα της γλωσσικής εμβάπτισης που είχε συζητηθεί κατά το στάδιο της διαβούλευσής του (Μαργαρώνη, 2011: 132).

10.3.4 Νόμος 4415/2016 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α΄159/06.09.2016).

Μια πενταετία αργότερα, το ελληνικό κράτος εισάγει τον Νόμο 4415/2016 (ΦΕΚ Α΄159/06.09.2016) με τον τίτλο: «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» με σκοπό να αναβαθμίσει ποιοτικά τις υπηρεσίες ελληνομάθειας, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ελληνικής καταγωγής μαθητών του εξωτερικού και των ατόμων μη ελληνικής καταγωγής που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Για αρκετούς, ο Νόμος 4415/2016 ρύθμιζε λεπτομερώς – σχεδόν εξαντλητικά τη λειτουργία των σχολείων του εξωτερικού – αντιμετωπίζοντας όλες τις ασάφειες που είχαν προκύψει από τη μέχρι τότε διάσπαρτη ελληνική νομοθεσία. Ακριβέστερα, ο Νόμος 4415/2016 ρύθμιζε τη λειτουργία τριών τύπων σχολείων: α) αμιγή (σύνολο 62 σε όλο τον κόσμο) β) ΤΕΓ (περί τα 520 στον κόσμο) και γ) Ευρωπαϊκών σχολείων (Βρυξέλλες, Βερολίνο), προβλέποντας τη συγκρότηση μιας Μόνιμης Επιτροπής Συνεργασίας με εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εξωτερικών και της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού. Την ίδια στιγμή, ο Νόμος 4415/2016 ρύθμιζε τα προγράμματα ανταλλαγών Ελλήνων μαθητών και εκπαιδευτικών της ημεδαπής με μαθητές ελληνικής ή ξένης καταγωγής από άλλες χώρες, καθορίζοντας ζητήματα εποπτείας, ρύθμισης, διάθεσης και τοποθέτησης εκπαιδευτικών. Ανταποκρινόμενος στα ζητούμενα της εποχής, ο Νόμος 4415/2016 προέβλεπε τη δυνατότητα για διαδικτυακή εκπαίδευση παράλληλα με τη συμβατική. Στις περιπτώσεις όπου, το ελληνικό κράτος αδυνατεί να υποστηρίξει οικονομικά τις αποσπάσεις εκπαιδευτικών σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές με ολιγόριθμα ΤΕΓ, ο Νόμος 4415/2016 προέβλεπε τη δυνατότητα διαδικτυακής εκπαίδευσης (**Υπό 9.1.1**).

10.3.5 Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Λίγο πριν την έξοδο της χώρας από τη δημοσιονομική κρίση, εισάγεται ο Νόμος 4547/2018 με απώτερο στόχο την άρση των περιορισμών για τη διατήρηση των οργανικών θέσεων των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να στελεχώσουν τα σχολεία του εξωτερικού.

10.4 Αδελφοποίηση σχολείων στην Ελλάδα: Νόμος 3852/2010 «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης- Πρόγραμμα Καλλικράτης» (ΦΕΚ Α'87/7.06.2010).

Μελετώντας τη θεσμική πλαισίωση των αδελφοποιήσεων ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδας και τα σχολεία του εξωτερικού, διαπιστώνεται ότι οι «παραδοσιακές» αδελφοποιήσεις (Υπό 3.2.20) ρυθμίζονται από τον Νόμο 3852/2010 υπό τον τίτλο: «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης», και τις Αιρετές περιφέρειες. Σε αντίθεση με τα προβλεπόμενα στη Βικτώρια, οι αδελφοποιήσεις των σχολείων της Ελλάδας με σχολεία του εξωτερικού, δεν αποτελούν αντικείμενο του Υπουργείου Εξωτερικών της Ελλάδας ή/και του Υπουργείου Παιδείας (Υπό 10.2.3).

10.4.1. Οι αρμόδιοι φορείς αδελφοποίησης σχολείων: Αιρετές περιφέρειες.

Με βάση τις διατάξεις του Ν. 3852/2010 και την επικοινωνία που πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα με τους υπαλλήλους: α) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων), β) της Περιφέρειας Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε.

Κεντρικού, Νοτίου, Βορείου και Δυτικού Τομέα Αθήνας) και γ) της Περιφερειακής Κεντρικής Μακεδονίας (Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλονίκης, Διεύθυνση Ανάπτυξης & Περιβάλλοντος, Τμήμα Απασχόλησης & Υποστήριξης της Εκπαίδευσης) και δ) την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, μεταξύ 02.2021 και 08.2021, οι αδελφοποιήσεις σχολείων αποτελούν πεδίο αρμοδιότητας των Αιρετών περιφερειών.⁴⁰ Συγκεκριμένα, οι διατάξεις του Ν. 3852/2010 προβλέπουν ότι: α) η έγκριση των αιτήσεων αδελφοποίησης των σχολείων της χώρας με τα σχολεία της αλλοδαπής, β) η συνεργασία των σχολείων της Ελλάδας με τα σχολεία του εξωτερικού και γ) η συμμετοχή των μαθητών των συνεργαζόμενων σχολείων σε διεθνείς μαθητικές συναντήσεις τελούν υπό την αρμοδιότητα της Περιφέρειας.

10.4.2 Η διαδικασία και τα δικαιολογητικά αδελφοποίησης σχολείων

Η διαδικασία αδελφοποίησης των σχολείων της Ελλάδας και των σχολείων του εξωτερικού δεν είναι ιδιαίτερος απαιτητική. Προϋποθέτει όμως, γνώση σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων της Ελλάδας, καθώς η απόφαση συνεργασίας λαμβάνεται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών σε συνεδρίαση, όπου συζητείται ο σκοπός της αδελφοποίησης. Ακολούθως, η ενδιαφερόμενη σχολική μονάδα της Ελλάδας οφείλει να προσκομίσει τη(ν): α) πρόσκληση αδελφοποίησης που έχει απευθύνει το σχολείο της Ελλάδας προς το σχολείο του εξωτερικού, β) έγγραφη βεβαίωση του ετέρου σχολείου ότι συμφωνεί να πραγματοποιηθεί η αδελφοποίηση (δεν έχει σημασία αν το σχολείο της ημεδαπής πραγματοποιεί την πρόσκληση και το σχολείο του εξωτερικού την αποδέχεται ή το αντίστροφο), γ) πρακτικό Συλλόγου

⁴⁰ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ X, XI, XII Επικοινωνία με φορείς.

Διδασκόντων/ουσών του σχολείου της Ελλάδας. Στο πρακτικό του Συλλόγου δθιδασκόντων/ουσών του σχολείου της Ελλάδας θα πρέπει να α) περιγράφεται επακριβώς ο σκοπός της αδελφοποίησης και β) ορίζονται οι υπεύθυνοι καθηγητές/τριες. Διαφορετικά, δεν θα εγκριθεί η διαδικασία αδελφοποίησης από την αιρετή Περιφέρεια.⁴¹

10.4.3 Η διάρκεια των αδελφοποιήσεων των σχολείων στην Ελλάδα.

Στην ελληνική νομοθεσία, οι αδελφοποιήσεις σχολείων πραγματοποιούνται μία φορά, αλλά ισχύουν στο διηνεκές. Παράλληλα, κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να αδελφοποιηθεί με περισσότερα του ενός. Οι μετακινήσεις των μαθητών/τριων των σχολείων της Ελλάδας πρέπει να εγκρίνονται κάθε φορά που προκύπτει η σχετική ανάγκη από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Με την παρούσα νομοθεσία, επιτρέπεται η πραγματοποίηση δύο (2) μετακινήσεων ανά σχολικό έτος, ανεξαρτήτως αν μία σχολική μονάδα έχει αδελφοποιηθεί με περισσότερα του ενός σχολεία. Σε περίπτωση που οργανωθεί κάποιο ταξίδι στο εξωτερικό, τα αδελφοποιημένα, συνεργαζόμενα σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού οφείλουν να παρουσιάσουν κοινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων για όλη τη διάρκεια της μετακίνησης. Το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων τους θα πρέπει να εγκρίνεται από την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης.⁴²

⁴¹ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ X, XI, XII Επικοινωνία με φορείς.

⁴² Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ X, XI, XII: Επικοινωνία με φορείς.

10.4.4 Η δυνατότητα αδελφοποίησης των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας.

Από ηλεκτρονικό αίτημα που κατατέθηκε από τη γράφουσα στη Διεύθυνση του ΔΠΟΔΕ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με θέμα τη δυνατότητα αδελφοποίησης των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.) (Υπό) του εξωτερικού με σχολεία της ημεδαπής, διευκρινίστηκε πως κατ' εφαρμογήν του άρθρου 5, παρ. 8 της υπ' αριθ. 20883/ΓΔ4/12-2-2020 (Β' 456/2020) οι αδελφοποιήσεις των σχολείων της Ελλάδας πραγματοποιούνται μόνον με ημερήσια σχολεία του εξωτερικού. Καθώς τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας αποτελούν υποπερίπτωση β' της περίπτωσης β' του άρθρου 3 του ν. 4415/16, και συνιστούν αδιαβάθμητη, μη υποχρεωτική, μη ενταγμένη σε εκπαιδευτικό σύστημα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής μορφή εκπαίδευσης, δεν δύνανται να αδελφοποιηθούν με τα σχολεία της Ελλάδας.

10.5 Τα στατιστικά στοιχεία για τις «παραδοσιακές αδελφοποιήσεις» σχολείων.⁴³

Οι διαθέσιμες πληροφορίες για το σύνολο των αδελφοποιήσεων των σχολείων της Ελλάδας, το προφίλ και τις δράσεις των σχολείων είναι συνολικά ελάχιστες, όπως αναφέρθηκε (**Υπό 6.4.4**), καθώς δεν υπάρχει ακόμη κάποια βάση δεδομένων για τους ερευνητές και τους διαμορφωτές πολιτικών. Από αλληλογραφία που πραγματοποιήθηκε με υπαλλήλους του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, (Γενική Διεύθυνση Διεθνών Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων) γνωστοποιήθηκε ότι: *«η τήρηση των ποιοτικών και ποσοτικών*

⁴³ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIII**: Αδελφοποιήσεων Σχολείων Αττικής, Πειραιά και Νήσου κατά τα έτη 2018-2021 και βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIV**: Αδελφοποιήσεων Σχολείων Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας κατά τα έτη 2018-2021.

στοιχείων συναρτήσει των αδελφοποιημένων σχολείων της Ελλάδας με σχολεία του εξωτερικού δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητες της Υπηρεσίας» (Γενική Διεύθυνση Διεθνών Ευρωπαϊκών. Θεμάτων, Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 2021). Η διατήρηση βάσεων δεδομένων για τις αδελφοποιήσεις σχολείων δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητες της εκάστοτε Περιφέρειας. Ωστόσο, το υλικό που συντάχθηκε για τις ανάγκες της πτυχιακής από υπαλλήλους της Περιφέρειας Αττικής, (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε. Κεντρικού, Νοτίου, Βορείου και Δυτικού Τομέα Αθήνας) και β) της Περιφερειακής Κεντρικής Μακεδονίας, και δη Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλονίκης, (Διεύθυνση Ανάπτυξης & Περιβάλλοντος, Τμήμα Απασχόλησης & Υποστήριξης της Εκπαίδευσης), για τα έτη 2018-2020, επιτρέπει τη διεξαγωγή κάποιων χρήσιμων συμπερασμάτων για τη μελέτη μας.

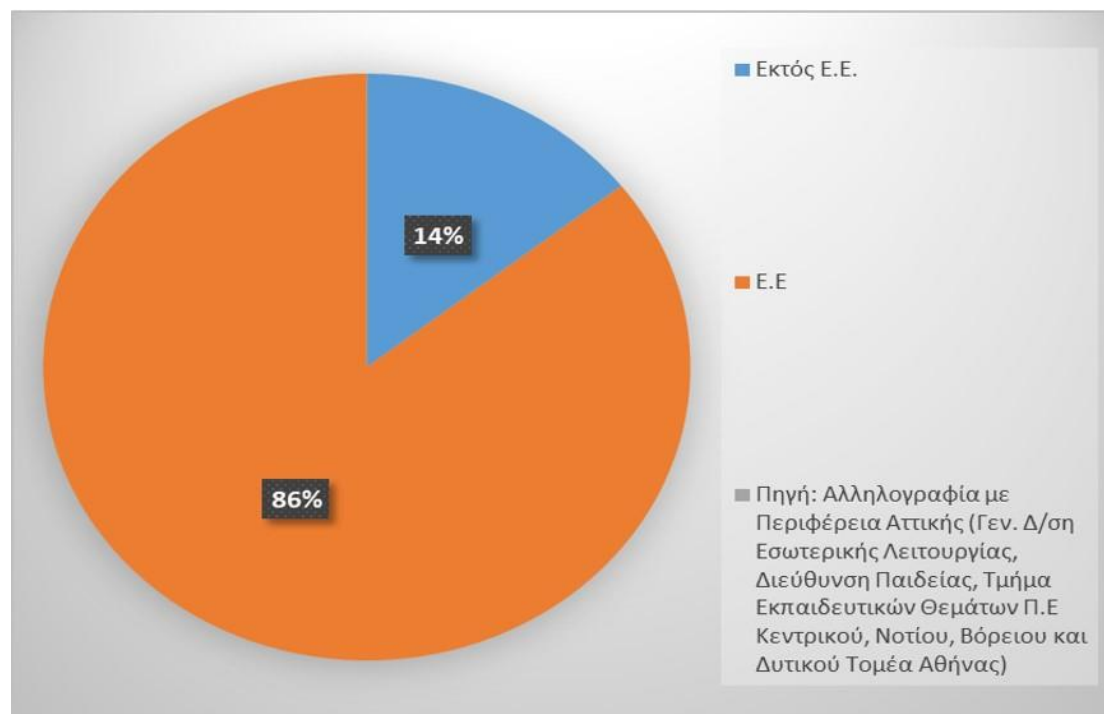
10.5.1 Ποσοτικά στοιχεία για τις αδελφοποιήσεις: Περιφέρεια Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας (2018-2020).⁴⁴

Σύμφωνα με στοιχεία της Περιφέρειας Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας), το διάστημα 2018-2020 , σημειώθηκαν συνολικά 111 αδελφοποιήσεις από τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής. Τα περισσότερα σχολεία της Ελλάδας αδελφοποιήθηκαν με σχολεία της Κύπρου και σχολεία των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καταδεικνύοντας την ευρωπαϊκή προοπτική και τον σταθερό προσανατολισμό της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα σχολεία της Περιφέρειας Αττικής είχαν

⁴⁴ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙΙ: Αδελφοποιήσεων Σχολείων Αττικής, Πειραιά και Νήσου κατά τα έτη 2018-2021.

συνάψει οργανωμένες σχέσεις συνεργασίας με σχολεία της Ιταλίας (σύνολο 28 σχολεία), και ακολούθως της Γερμανίας (σύνολο 17) και της Γαλλίας (σύνολο 9). Σε αντίθεση με τα σχολεία της Βικτώριας (**Υπό 10.2.2**), ελάχιστα σχολεία της Περιφέρειας Αττικής αδελφοποιήθηκαν με σχολεία κρατών εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. Κίνα). Κατά το χρονικό διάστημα 2018-2020, τα σχολεία του Βόρειου Τομέα είχαν συνάψει περισσότερες σχέσεις αδελφοποίησης εν συγκρίσει με τα σχολεία του Δυτικού Τομέα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στον κατάλογο των αδελφοποιήσεων των σχολείων της Περιφέρειας Αττικής εμφανίστηκαν να έχουν συνάψει σχέσεις αδελφοποίησης δύο Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, όταν αυτή η δυνατότητα είναι περιορισμένη (**10.4.4**). Τα εν λόγω, ήταν το ΤΕΓ Aragon (Γαλλία) και το Κοινοτικό σχολείο του Brooklyn (Αμερική) (Βλ. Εικόνα 23).

Εικόνα 23: Κατηγοριοποίηση των σχολείων της Αλλοδαπής με κριτήριο: Εκτός/Εντός Ε.Ε

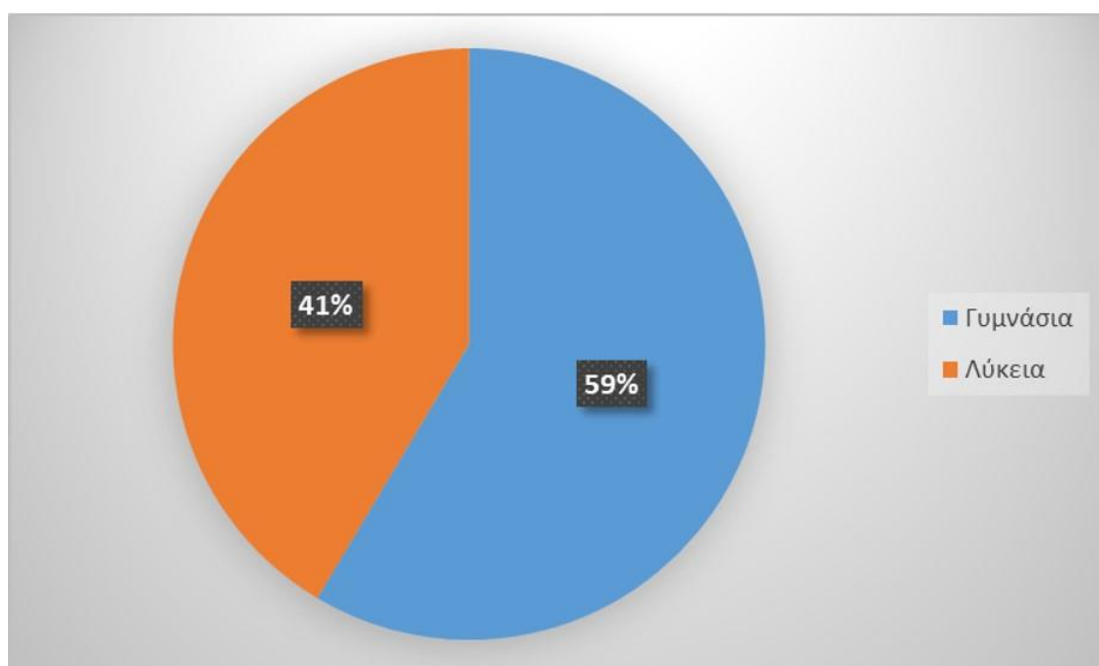


Πηγή: Περιφέρεια Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νοτίου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας)

10.5.2 Ποιοτικά στοιχεία για τις αδελφοποιήσεις: Περιφέρεια Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας (2018-2020).

Από τα 111 αδελφοποιημένα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής που είχαν συνάψει σχέσεις αδελφοποίησης με σχολεία της Κύπρου και άλλων χωρών, κατά την διετία 2018-2020, τα περισσότερα ήταν Γυμνάσια (κατώτερη, δευτεροβάθμια). Εξ αυτών, τα περισσότερα ήταν Γενικής Εκπαίδευσης/Αγωγής (ΓΕΛ) (Βλ. Εικόνα 24).⁴⁵

Εικόνα 24: Κατηγοριοποίηση των σχολείων της Ελλάδας με κριτήριο τη βαθμίδα Εκπαίδευσης:



Πηγή: Περιφέρεια Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νότιου, Βόρειου και Δυτικού Τομέα Αθήνας

⁴⁵ Για περισσότερα βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙΙ: Αδελφοποιήσεων Σχολείων Αττικής, Πειραιά και Νήσου κατά τα έτη 2018-2021.

10.5.3 Ποσοτικά στοιχεία για τις αδελφοποιήσεις: Περιφέρεια Θεσσαλονίκης.⁴⁶

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Θεσσαλονίκης, κατά τη διετία 2018-2020, ο συνολικός αριθμός των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που πραγματοποίησε σχέσεις αδελφοποίησης με σχολεία του εξωτερικού ήταν πενήντα ένα (51).

10.5.4 Ποιοτικά στοιχεία για τις αδελφοποιήσεις: Περιφέρεια Θεσσαλονίκης.⁴⁷

Εξετάζοντας τις προτιμήσεις των σχολείων της περιφέρειας Θεσσαλονίκης, τα περισσότερα αδελφοποιήθηκαν με σχολεία των κρατών της Ε.Ε. Συγκεκριμένα, τα περισσότερα σχολεία της περιφέρειας Θεσσαλονίκης αδελφοποιήθηκαν με σχολεία της Γερμανίας, της Ιταλίας και ακολούθως της Κύπρου. Κάποια σχολεία της Περιφέρειας της Θεσσαλονίκης πραγματοποίησαν αδελφοποιήσεις με σχολεία της Ρωσίας και σχολεία της Γαλλίας.

α) Πρόγραμμα αδελφοποίησης σχολείων Ελλάδας και Ρωσίας (2018-2020).

Από επικοινωνία της γράφουσας με την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, το πρόγραμμα αδελφοποίησης των σχολείων της Ελλάδας και της Ρωσίας ξεκίνησε το 2018, υπό τον τίτλο: *Greece-Russia twinning*. Η πρωτοβουλία ήταν τριετούς διάρκειας. Πραγματοποιήθηκε κατόπιν σύναψης μνημονίων συνεργασίας μεταξύ των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και

⁴⁶ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIV**: Αδελφοποιήσεων Σχολείων Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας κατά τα έτη 2018-2021.

⁴⁷ Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIII**: Αδελφοποιήσεων Σχολείων Αττικής, Πειραιά και Νήσου κατά τα έτη 2018-2021 και Για περισσότερα βλ. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XIV**: Αδελφοποιήσεων Σχολείων Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας κατά τα έτη 2018-2021.

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης, της Πιερίας, του Κιλκίς και της Ημαθίας και της Περιφέρειας Κρασοντόρ.

Στο πρόγραμμα ελληνορωσικής αδελφοποίησης *Greece-Russia twinning* μετείχαν δεκατρία (13) Δημοτικά και δεκατρία (13) Γυμνάσια της Περιφερειακής Μακεδονίας, και δεκατέσσερα σχολεία μέσης εκπαίδευσης (14) της Περιφέρειας Κρασοντόρ στη Ρωσία (Μαύρη Θάλασσα), όπου τα Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα. Η ελληνορωσική αδελφοποίηση πραγματοποιήθηκε με σκοπό την υλοποίηση δράσεων που αφορούσαν στη(ν): ανταλλαγή εκπαιδευτικών, διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, αποστολή εκπαιδευτικού υλικού, αλληλοεπισκέψεις, προώθηση της εκμάθησης της ρωσικής από τα ελληνικά σχολεία. Ο Πίνακας 38 παρουσιάζει λεπτομερώς τον τύπο και συνολικό αριθμό σχολείων που μετείχαν στην πρωτοβουλία ανά νομό περιφέρεια.

Πίνακας 38: Κατηγοριοποίηση των σχολείων της πρωτοβουλίας *Greece-Russia twinning* ανά βαθμίδα και περιοχή

Κατηγοριοποίηση των σχολείων της πρωτοβουλίας <i>Greece-Russia twinning</i> ανά βαθμίδα και περιοχή									
Δυτ. Θεσσαλονίκη		Πιερία		Αν. Θεσσαλονίκη		Κιλκίς		Ημαθίας	
Δ	Γ	Δ	Γ	Δ	Γ	Δ	Γ	Δ	
4	4	5	4	3	3	1	1	1	
Σύνθεση της γράφουσας Δ= Δημοτικό Γ= Γυμνάσιο Πηγή: ιστοσελίδες και αλληλογραφία με φορείς									

Από αλληλογραφία της γράφουσας, αρκετά σχολεία αιτήθηκαν να αδελφοποιηθούν με τη λήξη της τριετούς συνεργασίας.

β) Συνεργασία Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της Κ. Μακεδονίας και Ακαδημίες της Γαλλίας.

Από έρευνα και επικοινωνία της γράφουσας με την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, κατά το έτος 2020/21, η αδελφοποίηση ανάμεσα στα σχολεία της νότιας Γαλλίας (Μασσαλίας και Νίκαιας) και της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας πραγματοποιήθηκε κατόπιν υπογραφής Σύμβασης ανάμεσα στις εν λόγω περιφέρειες. Η πρωτοβουλία άνηκε στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και των Ακαδημιών Aix-Marseille-Nice της Νότιας Γαλλίας με συντονιστή το College Arthur Rimbaud, Marseille (Γαλλία) και συμμετέχοντα σχολεία το: *Lycee Saint-Exupery, Marseille France, L' etablissement Georg-Buchner-Schule a Stadtallendorf en Allemagne, Le lycee El Calero a Telde sur lile de Grande Canarie en Espagne, L' ecole primaire-secondaire de Lieto en Finlande.*

Η αδελφοποίηση της Θεσσαλονίκης με την Μασσαλία ενθάρρυνε την ιδέα για ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση της πρωτοβουλίας Erasmus+ (Erasmus KA1, Erasmus KA2, Erasmus KA229). Το μνημόνιο συνεργασίας μεταξύ των σχολείων νότιας Γαλλίας και της Κεντρικής Μακεδονίας δεν είχε προηγούμενο, τουλάχιστον για την Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Επρόκειτο για μία συμφωνία μεταξύ περιφερειών, στο πλαίσιο της οποίας η ευθύνη της συνεργασίας μεταφέρονταν στην Περιφέρεια και στα σχολεία, ώστε να αποφευχθεί η γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει το θεσμό των αδελφοποιήσεων. Η πρωτοβουλία, λειτούργησε υπό το ευρωπαϊκό e-twinning (Υπό 10.6.2), επιτρέποντας στα σχολεία να διοργανώνουν δράσεις, ταξίδια κλπ. χωρίς καθυστερήσεις, με

εντυπωσιακά αποτελέσματα.

10.6 «Ηλεκτρονική» αδελφοποίηση σχολείων στην Ελλάδα: Νόμος 4027/2011 «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 233/04.11.2011).

Πέρα από τις «παραδοσιακές αδελφοποιήσεις», η ελληνική νομοθεσία προβλέπει τη δυνατότητα για «ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις» υπό το Νόμο 4027/2011 (Υπό 10.3.3) και το θεσμικό πλαίσιο της πρωτοβουλίας *Comenius* και *e-Twinning*.

10.6.1 Η περίπτωση των προγραμμάτων *Comenius*.

Το πρόγραμμα *Comenius* εισήχθη το 1995 με την πρωτοβουλία *Socrates I* που είχε ως στόχο τον εξευρωπαϊσμό των ευρωπαϊκών θεσμών και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της υλοποίησης πολύπλευρων σχολικών συνεργασιών και ανταλλαγών εκπαιδευτικών. Λόγω της επιτυχούς υλοποίησης του *Socrates I* (1995-1999), η Ένωση εισάγει το πρόγραμμα *Socrates II* (2000-2006), και ένα χρόνο αργότερα δρομολογεί την εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης) (Πασσιάς, 1995; Βουδρισλής & Αυγερινού, 2012)

Η πρωτοβουλία *Comenius* προάγει ενεργά τις πολυμερείς ή τις διμερείς συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις πολυμερείς συνεργασίες σχολείων προβλέπεται η συμμετοχή τουλάχιστον τριών σχολείων, διαφορετικών χωρών για την προώθηση θεμάτων αμοιβαίου συμφέροντος. Στις διμερείς συνεργασίες σχολείων, απώτερος σκοπός είναι η εκμάθηση των ευρωπαϊκών γλωσσών. Η συνολική διάρκεια των συμπράξεων ανάμεσα στα σχολεία είναι δύο έτη. Κατά τη διετία, η μετακίνηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών στις χώρες των εταίρων χρηματοδοτείται από την Ε.Ε.

10.6.2 Η περίπτωση της πρωτοβουλίας eTwinning.

Η πρωτοβουλία e-Twinning εγκαινιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 14/01/2005 στο πλαίσιο του *eLearning Programme* με απώτερο σκοπό τη συνεργασία των σχολείων των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Νορβηγίας και της Ισλανδίας για την προώθηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας. Το 2007, η πρωτοβουλία e-Twinning ενσωματώνεται στο Πρόγραμμα της Δια Βίου Μάθησης της Ε.Ε, αποτελώντας μέρος του Comenius για τα σχολεία (Υπό). Λίγα χρόνια αργότερα, το 2014 η πρωτοβουλία e-Twinning ενσωματώνεται στο Erasmus+ (2014-2020) προωθώντας ακόμη περισσότερο τις σχολικές συνεργασίες των χωρών. Συνολικά στην πρωτοβουλία μετέχουν σχολεία από: Αλβανία, Αυστρία, Βέλγιο, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Εσθονία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κροατία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Λιχτενστάιν, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Ολλανδία, Ουγγαρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σερβία, Σλοβακία, Σλοβενία, Σουηδία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Φιλανδία, η Βόρεια Μακεδονία, η Ισλανδία, η Νορβηγία και η Τουρκία (Πασσιάς, 1995; Βουδρισλής & Αυγερινού, 2012).

Καλλιεργώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το πρόγραμμα e-Twinning προσφέρει ποικιλία εργαλείων για συνεργατικές δραστηριότητες σε υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο, και δράσεις Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα ΤΠΕ. Συνολικά, οι κατηγορίες των προγραμμάτων του είναι δύο: α. Ευρωπαϊκά και β. εθνικά έργα. Στην πρώτη κατηγορία μετέχουν εκπαιδευτικοί από δύο (2) τουλάχιστον διαφορετικές χώρες, ενώ στη δεύτερη υπάρχει η δυνατότητα να υλοποιούνται εκπαιδευτικές δράσεις από σχολεία που εδρεύουν στην ίδια χώρα (Πασσιάς, 1995; Βουδρισλής & Αυγερινού, 2012).

Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα προγράμματα e-Twinning εφαρμόζονται εντός του σχολικού ωραρίου, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης, των Ομίλων (περίπτωση Πρότυπων ή Πειραματικών σχολείων) ή των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα προγράμματα e-Twinning εφαρμόζονται επίσης στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων κτλ. Δικαίωμα συμμετοχής στα προγράμματα e-Twinning έχουν τα Γενικά, Πρότυπα και Πειραματικά ή/και ολοήμερα, ύστερα από έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας και με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων και κηδεμόνων. Κατά την εφαρμογή των e-Twinning πρωτοβουλιών, η συνεργασία των σχολείων πραγματοποιείται σύμφωνα με τους κανονισμούς λειτουργίας της δράσης (Κώδικα δεοντολογίας) και την Απόφαση αρ. 1720/2006/EC1 της 15^{ης} Νοεμβρίου 2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου σχετικά με τη Δία Βίου Μάθηση. Συνολικά, το ποσοστό συμμετοχής των σχολείων στα προγράμματα e-Twinning είναι υψηλό, καθώς προβλέπονται δαπάνες για ταξίδια.

11. ANTI EPIΛOΓOY: ANAΛYΣH SWOT

Η ανάλυση των ποιοτικών συνεντεύξεων της παρούσας μελέτης κατέδειξε την θετική αντίληψη των συνεντευξιζόμενων για τα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα ελληνομάθειας, που θεμελιώνονται σε ένα μοντέλο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης εφήβων της Ελλάδας και της Διασποράς σε μία βάση ένα-προς- ένα (1:1). Την ίδια στιγμή, η ανάλυση ανέδειξε τις θετικές αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων αναφορικά με τις οργανωμένες συνεργασίες των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς και τους προβληματισμούς τους, αποτελώντας εισροή (input) για την πραγματοποίηση ανάλυσης SWOT (**Υπό 6.5**) και τον καθορισμό προδιαγραφών ενός «ελάχιστου, βιώσιμου προϊόντος» (**Υπό 3.1.9**). Η Οικονομική Επιστήμη και η

Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων διαθέτουν εργαλεία εκτίμησης των δυνατοτήτων εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στην Ελλάδα και την Αυστραλιανή, Μελβουριανή Διασπορά. Η ανάλυση SWOT επί τεσσάρων παραμέτρων που αφορούν: στα δυνατά και στα αδύναμα ενδογενή/δομικά χαρακτηριστικά ενός προϊόντος ή μίας υπηρεσίας και στις ευκαιρίες και τις απειλές που εδράζονται στο εξωτερικό περιβάλλον μίας πρωτοβουλίας ή ενός Έργου είναι ένα εξ αυτών των εργαλείων (Baser, 2001). Κάποιες από τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις του μακροπεριβάλλοντος αναφέρθηκαν ήδη (Υπό 2.1-2.7).

Ωστόσο, η παρούσα ενότητα παρουσιάζει ακόμη κάποιες ευκαιρίες και προκλήσεις αντί συμπερασμάτων υπό το φως των στοιχείων που συλλέχθηκαν από: το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), την Περιφέρειας Αττικής (Γενική Διεύθυνση Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νότιου, Βόρειο και Δυτικού Τομέα Αθήνας και την Περιφερειακή Κεντρική Μακεδονία (Περιφερειακή Διεύθυνση Θεσσαλονίκη, Διεύθυνση Ανάπτυξης & Περιβάλλοντος, Τμήμα Απασχόλησης & Υποστήριξης της Εκπαίδευσης, την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και το Υπουργείο Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας και της Νέας Νότιας Ουαλίας.

11.1 Δυνατά και αδύνατα σημεία (εντός Έργου).

11.1.1 Δυνατό σημείο: Η καινοτομία της πρωτοβουλίας

Για τους συνεντευξιαζόμενους/ες, η καινοτομία της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας (**Υπό 4.2.10**) αποτελεί ένα από τα δυνατά σημεία, καθώς ενέχει προστιθέμενη αξία για όλους τους επωφελούμενους/ες. Όπως κατέδειξαν: α) η πιλοτική εφαρμογή της διατίτας 2016-2018 και β) οι ποιοτικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 01.04.21 και 10.09.21 (διάρκεια 6 μήνες), υπάρχει η πεποίθηση ότι το τρίπτυχο: εξ αποστάσεως τεχνολογία, μεντορεία εφήβων 1:1 (ένα –προς –ένα) και ελληνομάθεια μπορεί να κινητοποιήσει τους εφήβους της Διασποράς, ενθαρρύνοντας την παραγωγή προφορικού λόγου. Με την προϋπόθεση ότι η αλληλεπίδραση των εφήβων της Ελλάδας και της Διασποράς πραγματοποιείται με τρόπο ημι-δομημένο (**Υπό 4.2.4**), όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες αναγνώρισαν ότι η καινοτομία της πρωτοβουλίας (**Υπό 4.2.10**) μπορεί να ωφελήσει ουσιαστικά τους μαθητές των Διασπορικών σχολείων λόγω των αυθεντικών συνθηκών επικοινωνίας που προσφέρει με τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση των εφήβων.

11.1.2 Αδύναμο σημείο: Η πιθανότητα μη επιτυχημένου «ταιριάσματος» μαθητών και σχολείων.

Για τους συνεντευξιαζόμενους, το αδύναμο σημείο της πρωτοβουλίας εντοπίζεται στην πιθανή αστοχία «ταιριάσματος» των εφήβων με κριτήριο τα ενδιαφέροντά τους και των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς (**Υπό 7.5.5 και Υπό 8.17**), καθώς οι όποιες αστοχίες μπορεί να οδηγήσουν στην αποτυχία της πρωτοβουλίας λόγω φαινομένων *'free rider'* (**Υπό 8.17**). Προς πιθανή, μελλοντική αντιμετώπιση του φαινομένου προτάθηκαν στο **Κεφάλαιο 8** κάποιες πρωτοβουλίες βελτιστοποίησης. Η τελευταία,

αφορούσε στην αξιοποίηση ενός δυναμικού παιγνίου γύρω από τη λειτουργία των διαγωνιζόμενων αγορών (Υπό 8.17.3). Ωστόσο, η πιθανή αστοχία στο «ταίριασμα» των εφήβων και των σχολείων Ελλάδας και Διασποράς είναι βαρύνουσας σημασίας.

11.2 Ευκαιρίες και Απειλές ή Προκλήσεις (εξωτερικό περιβάλλον)

11.2.1 Ευκαιρία: Η πιλοτική εφαρμογή ως δίδαγμα.

Η πιλοτική εφαρμογή της πρωτοβουλίας «Μελβούρνη-Αθήνα» (2016-1028) (Υπό 4^ο) αποτελεί ευκαιρία, καθώς συνετέλεσε στην καταγραφή Καλών Πρακτικών, διδαγμάτων και σημείων προς βελτίωση, παρέχοντας τη δυνατότητα για αποτελεσματικότερο σχεδιασμό ανά κατηγορία επωφελούμενου.

11.2.2 Ευκαιρία: Η πανδημία ως επιταχυντής εκσυγχρονισμού των σχολείων.

Παράλληλα, η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε ακόμη μία ευκαιρία, αφού ώθησε πολλά σχολεία να εκσυγχρονιστούν, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε εξ αποστάσεως μαθήματα ελληνομάθειας (NEOS KOSMOS, 2020b; 2020c). Σύμφωνα με τις επικρατούσες αντιλήψεις, η πανδημία COVID-19 οδήγησε πολλά σχολεία της Διασποράς να: α) εισάγουν λειτουργίες και διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, β) να εξοπλίσουν τις αίθουσες και τις εγκαταστάσεις τους και γ) να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτικούς τους (NEOS KOSMOS, 2020b; 2020c). Υπό αυτό το πρίσμα, αρκετοί σχολικοί ηγέτες ελληνομάθειας, εκπαιδευτικοί και δάσκαλοι διαφαίνεται να είναι εξοικειωμένοι με την ιδέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας εντονότερα την υλοποίηση μίας μελλοντικής εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας διαδικτυακής μεντορείας εφήβων (ένα-προς-ένα) (1:1).

11.2.3 Ευκαιρία: Οι αυξανόμενες σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία της ελληνικής Διασποράς στη Βικτόρια και της Ελλάδας.

Στο πεδίο των αδελφοποιήσεων των σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς, η επαυξημένη κινητικότητα και οι συνεργασίες των σχολείων Ελλάδας και της Βικτόριας κατά την τελευταία δεκαετία, αποτελεί ευκαιρία μελλοντικής υλοποίησης, καθώς καταδεικνύει την επιθυμία των σχολείων για εξέλιξη στο εν λόγω πεδίο και κοινή υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων. Η συνεργασία ανάμεσα στο ιδιωτικό, δίγλωσσο σχολείο Alphington Grammar (**Υπό 9.4.3**) με το 1^ο Γυμνάσιο Βούλας (έναρξη σχ. έτος 2013-2014), καθώς επίσης και η συνεργασία ανάμεσα στο Oakleigh Grammar (**Υπό 9.4.3**) με το 2^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης (έναρξη σχολ. έτος 2016-2017) (**Υπό 2.4**) καταδεικνύουν ότι το έδαφος για την εισαγωγή εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών ελληνομάθειας είναι γόνιμο. Στο πεδίο των ΤΕΓ, η πολυετής συνεργασία ανάμεσα στο Γυμνάσιο Μούδρου «Αργύριος Μοσχίδης» και τα ΤΕΓ Αγ. Παντελεήμονα Dandenong και η συνεργασία των Εκπαιδευτηρίων «Ζήνων» της Μελβούρνης με το Δημοτικό Σχολείων «Ζήνων» στη Λάρνακα (Κύπρος) (**Υπό 2.4**) φανερώνουν ότι οι συνεργασίες ανάμεσα σε αδιαβάθμητους, μη υποχρεωτικούς, μη ενταγμένους στο τυπικό σύστημα της αλλοδαπής ή της ημεδαπής με σχολεία της Ελλάδας μπορεί να είναι πετυχημένη.

11.2.4 Ευκαιρία: Η αναβίωση των σχέσεων Ελλάδας και Διασποράς μέσω των δικτύων και των οργανισμών φιλανθρωπίας.

Σε συνέχεια της παραπάνω τάσης, η αναβίωση των σχέσεων Ελλάδας και Διασποράς μέσω της ανάδειξης διεθνικών δικτύων επαγγελματιών, «Κοινοτήτων Μάθησης», διασπορικών δικτύων επιστημόνων κτλ. για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης (2010-2018) αποτελεί ακόμη μία σημαντική ευκαιρία για την υλοποίηση

εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών ανάμεσα σε εφήβους και σχολεία της Ελλάδας και της ομογένειας.

Στις μέρες μας, όπου η χώρα έχει εξέλθει των μνημονίων, η διασπορική και η διεθνική φιλανθρωπία (Υπό 3.2.5 και 3.2.6) ενθαρρύνουν την υλοποίηση πρωτοβουλιών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ελληνικού πολιτισμού. Στηρίζοντας με οικονομικές συνεισφορές ερευνητικά κέντρα, πανεπιστημιακούς φορείς κτλ. η διεθνική και η διασπορική φιλανθρωπία κινητοποιεί δίκτυα επιστημόνων για την ελληνομάθεια, φανερώνοντας ότι η διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και της ελληνόγλωσσης παιδείας δεν αποτελεί πλέον αποκλειστικό πεδίο του έθνους-κράτους, των παροικιακών δικτύων και των δρώντων των χωρών υποδοχής, αλλά αποτελεί συνολική υπόθεση. Ενδεικτική είναι η περίπτωση της πρωτοβουλίας *Sta Ellinika*. Η εν λόγω, όπως έχει ειπωθεί (Υπό 2.5), απευθύνεται στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ύστερα από πρωτοβουλία της Γενικής Γραμματείας Δημόσιας Διπλωματίας και Απόδημου Ελληνισμού του Υπουργείου Εξωτερικών, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το ΙΣΝ Κέντρο Ελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Simon Fraser (SFU), με την υποστήριξη του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος», αποτελώντας μία από τις σημαντικότερες δράσεις εξ αποστάσεως μάθησης και συνεργασίας των ημερών μας (Sta Ellinika, 2020e).

11.2.5 Ευκαιρία: Μελέτες για τη θετική επίδραση της επικοινωνίας εφήβων ένα-προς-ένα (1:1) σε παραδοσιακές τάξεις.

Τα ποσοτικά και τα ποιοτικά στοιχεία ερευνητών του Εποικοδομητισμού σχετικά με την επίδραση της «αλληλεπίδρασης εφήβων» στη μαθησιακή διαδικασία κτλ. αποτελούν ακόμη μία ευκαιρία για την εισαγωγή εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης τα οποία θα θεμελιώνονται σε συνεργασίες σχολείων (Υπό 2.2). Αν και

τα ευρήματα αφορούν στην επίδραση των «παραδοσιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεντορείας εφήβων», τα ευρήματα είναι πολλά και σημαντικά (Υπό 3.2.19).

11.2.6 Ευκαιρία: Εμπειριστατωμένες μελέτες για τη θετική επίδραση των αδελφοποιήσεων στη γλωσσομάθεια.

Σε συνέχεια της παραπάνω παρατήρησης, τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερες έρευνες στο πεδίο των αδελφοποιήσεων των σχολείων για την καλλιέργεια της γλωσσομάθειας αποτελούν μέσο απόκτησης αυθεντικών, συνεργατικών εμπειριών για τους μαθητές/τριες. Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες που μετέχουν σε προγράμματα γλωσσομάθειας αδελφοποιημένων σχολείων, συνομιλώντας με φυσικούς ομιλητές, αποκτούν τη δυνατότητα για: νοηματοδότηση στη μαθησιακή διαδικασία (Porter, & Roberts, 1981), συνδιαμόρφωση δράσεων με τους συμμαθητές τους (Van Lier, 1996; Benson, 1997) και για βελτίωση του προφορικού λόγου και πολλών άλλων δεξιοτήτων (Van Lier, 1996). Παράλληλα, έρευνες καταδεικνύουν ότι οι αδελφοποιήσεις ή οι οργανωμένες σχέσεις σχολείων καλλιεργούν αποτελεσματικά τη διαπολιτισμικότητα (Pryor, 1992). Υπό αυτή την έννοια, ενθαρρύνουν την αίσθηση της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας (Υπό 3.2.17) και την αναστοχαστική παιδαγωγική (Reflexive pedagogy) (Υπό 3.2.18).

Στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας, οι αδελφοποιήσεις σχολείων ενισχύουν την ανάπτυξη διεθνικών δικτύων, τα οποία μπορούν να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή Βέλτιστων Πρακτικών ανάμεσα στα σχολεία. Ταυτόχρονα, δημιουργούν προϋποθέσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω της ανταλλαγής υλικού, μεθοδολογιών και πρακτικών. Την ίδια στιγμή, οι αδελφοποιήσεις σχολείων δημιουργούν ευκαιρίες ανάπτυξης αμοιβαίας κατανόησης στους εκπαιδευτικούς γύρω από: τα διαφορετικά

εκπαιδευτικά συστήματα, επιτρέποντας την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης και δεξιοτήτων χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών (Pryor, 1992).

11.2.7 Πρόκληση: Οι πολιτικές και η στάση του Αυστραλιανού κράτους στον τομέα της γλωσσομάθειας.

Εστιάζοντας το βλέμμα στις προκλήσεις του μακροπεριβάλλοντος ελληνομάθειας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση και οι ποιοτικές συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι η υπάρχουσα στάση του Αυστραλιανού κράτους στον τομέα της γλωσσομάθειας, αποτελεί τροχοπέδη. Όπως ειπώθηκε (**Υπό 5.2.4**) το 67,2% μιλάει αποκλειστικά αγγλικά κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία στην πολιτεία της Βικτώριας, ενώ το 27,6% μπορεί να επικοινωνεί στα Αγγλικά και σε άλλες γλώσσες πέραν της αγγλικής (Australian Bureau of Statistics, 2021).

Επομένως, η γλωσσομάθεια δεν είναι διαδεδομένη και εμπεδωμένη στη συλλογική συνείδηση. Σε αυτό το περιβάλλον, οι περισσότεροι γονείς στην Αυστραλία, ελληνικής ή μη καταγωγής, δαπανούν περιορισμένα ποσά για τη γλωσσομάθεια. Στις περιπτώσεις που επιλέγουν κάποια γλώσσα, τότε προτιμούν τις ασιατικές γλώσσες και όχι τις ευρωπαϊκές, θεωρώντας ότι οι πρώτες ευνοούν την επαγγελματική κινητικότητα και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Η τάση, όπως έχει ήδη καταγραφεί είναι διαχρονικά σταθερή (**Υπό 5.2.5 και Υπό 10.1.5**). Είναι απόρροια δε, της πολιτικής γλωσσομάθειας και της εξωτερικής πολιτικής της χώρας (Clyne, 1988; Lo Bianco, 1987; Lo Bianco, 1990). Στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Κατάρτισης της Βικτώριας για το σχολικό έτος 2019-2020 καταδεικνύουν ότι οι εγγραφές στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων

των προγραμμάτων VSL), στο μάθημα των κινεζικών (μανδαρινικών), υπερτερούν αριθμητικά έναντι των άλλων προσφερόμενων γλωσσών (**Υπό 9.6**) (Victorian Department of Education, 2021), καθώς η εξωτερική πολιτική της χώρας και η δυναμική άνοδο της Ασίας ευνοούν τη ζήτηση για τις συγκεκριμένες γλώσσες (**Υπό 10.1.5**). Έτσι, ενώ όλες οι γλώσσες πέρα της Αγγλικής (*Languages other than English*) φέρουν το ίδιο «ειδικό βάρος» στο αυστραλιανό και Βικτωριανό Αναλυτικό Πρόγραμμα, το γεωπολιτικό ενδιαφέρον και τα συμφέροντα της χώρας στην Ασία ενισχύουν τη ζήτηση για την εκμάθηση των ασιατικών γλωσσών, πλήττοντας τους άλλους τομείς γλωσσομάθειας.

11.2.8 Πρόκληση: Η θέση των ΤΕΓ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας.

Συναρτήσει του προηγούμενου σημείου, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η περιφερειακή θέση των ΤΕΓ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας δύνανται να προκαλέσει ακόμη πρόκληση μελλοντικής υλοποίησης. Αν και τα ΤΕΓ αποτελούν το βασικότερο φορέα ελληνομάθειας της Βικτόριας, καταγράφοντας ετησίως τις περισσότερες εγγραφές, το γεγονός ότι δεν εντάσσονται στο κεντρικό, εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (**Υπό 9.6.3**) δύνανται να καλλιεργήσει αμφιβολίες γύρω από τις πραγματικές δυνατότητες τους. Οι ποιοτικές συνεντεύξεις κατέδειξαν κάποιους προβληματισμούς γύρω από την απουσία τεχνολογικού εξοπλισμού, την «παραδοσιακή διδασκαλία» και το έλλειμμα εξειδικευμένου προσωπικού στα ΤΕΓ (**Υπό 7.5.3**) παρόλες τις μεταρρυθμίσεις που προωθήθηκαν κατά την περίοδο COVID-19.

11.2.9 Πρόκληση: Περιορισμοί του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδας για εξ αποστάσεως επικοινωνία μαθητών.

Στρέφοντας το βλέμμα στο ελληνικό κράτος, μία από της σοβαρές προκλήσεις που μπορεί να αναδειχθούν για την αδιαμεσολάβητη εφαρμογή εξ αποστάσεων προγραμμάτων ανάμεσα σε εφήβους σε μία βάση (ένα – προς– ένα) (1:1) απορρέει από τους Κανονισμούς έγκρισης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδας προκειμένου να εφαρμοστούν σε πανελλαδικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Κανονισμούς του φορέα, η παρουσία εκπαιδευτικού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την έγκριση και τη διάδοση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής ενέργειας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδας, 2021:7). Κατά την διάρκεια των ποιοτικών συνεντεύξεων, το στοιχείο της αδιαμεσολάβητης ένα – προς– ένα (1:1) επικοινωνίας των εφήβων δεν φάνηκε να προκαλεί ανησυχία στους συνεντευξιζόμενους της Διασποράς. Εντούτοις όμως, μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για τις εκπαιδευτικές Αρχές της Ελλάδας.

11.2.10 Πρόκληση: Περιορισμοί λόγω της μη πρόβλεψης λειτουργίας Ομίλων στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας.

Σε συνέχεια του προβληματισμού που αφορά στις δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν από την πλευρά του ελληνικού κράτους, η μη πρόβλεψη λειτουργίας Ομίλων στα δημόσια, Λύκεια της χώρας μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη. Με εξαίρεση, τα Πρότυπα ή Πειραματικά σχολεία, όπου ο νομοθέτης προβλέπει τη λειτουργία Ομίλων, στα δημόσια σχολεία δεν υπάρχει παρόμοια μέριμνα. Το γεγονός λοιπόν μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων.

11.2.11 Πρόκληση: Η στάση του ελληνικού κράτους στις «παραδοσιακές» αδελφοποιήσεις.

Στο βαθμό που μπορούν να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα από τον αριθμό των σχολείων της Ελλάδας που συνάπτουν «παραδοσιακές» σχέσεις με σχολεία του εξωτερικού και της Διασποράς, καθώς δεν υπάρχει μία ενιαία βάση δεδομένων (**Υπό 6.4.4**), και τα στοιχεία της μελέτης αφορούσαν τη διετία 2018-2020 και τα σχολεία της περιφέρειας Αττικής και Δυτικής Μακεδονίας, ο συνολικός αριθμός των σχολείων της Ελλάδας που συνάπτει «παραδοσιακές σχέσεις αδελφοποίησης» είναι σχετικά μικρός. Συνολικά, η πολιτική των αδελφοποιήσεων είναι χαμηλής προτεραιότητας, και η χώρα μας δεν διαθέτει, ούτε έχει διαβουλευτεί κάποιο Στρατηγικό σχέδιο για την ενίσχυση των αδελφοποιήσεων με τα σχολεία της Διασποράς. Πρωτοβουλίες όπως είναι: η πραγματοποίηση ταξιδιών, η δημιουργία κατασκηνώσεων για μαθητές της διασποράς στην Ελλάδα δύνανται να κινητοποιήσει τους νέους της ομογένειας. Για πολλούς, η γλωσσική αναζωπύρωση και η τακτικότερη επαφή των μαθητών της διασποράς με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό δύνανται να πραγματοποιηθεί με την καθιέρωση ενός συστήματος γλωσσικής ανάδυσης (γνωστό ως *immersion classes*), την καθιέρωση δίγλωσσων ημερήσιων ελληνικών σχολείων, την παροχή αυξημένου ωραρίου και αριθμού μαθημάτων στην Ελληνική, την καθιέρωση περισσότερων ωρών διδασκαλίας από τα απογευματινά σχολεία, την αύξηση των ωρών διδασκαλίας στα κρατικά σχολεία σε πέντε (Δαμανάκης, 2004: 75). Επιπλέον όμως, οι αδελφοποιήσεις ή οι οργανωμένες σχέσεις σχολείων της Ελλάδας και της Διασποράς μπορούν επίσης να καλλιεργήσουν σταθερά τη δια ζώσης επικοινωνία των μαθητών/τριων. Δυστυχώς όμως, μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει κάποιο Στρατηγικό σχέδιο αδελφοποίησης. Σε αντίθεση με την Αυστραλία, όπου οι αδελφοποιήσεις των σχολείων της χώρας ή των σχολικών οργανισμών με τα σχολεία του εξωτερικού – κυρίως της Ασίας – αποτελούν

εργαλείο άσκησης της εξωτερικής πολιτικής και της πολιτιστικής διπλωματίας, στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη οργανωμένων σχέσεων ανάμεσα στα σχολεία της χώρας και της αλλοδαπής, υπό την αξιοποίηση του Νόμου Ν. 3852/2010, είναι σχετικά περιορισμένο.

Στις περιπτώσεις όπου κάποια σχολεία της χώρας εκδηλώσουν ενδιαφέρον για συνεργασία με σχολεία της αλλοδαπής, τότε τα σχολεία της Ελλάδας προσανατολίζονται σταθερά σε συνεργασίες με τα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και όχι στα σχολεία της Αμερικής, της Αυστραλίας και του Καναδά. Το γεγονός οφείλεται στον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της χώρας, και κατ'έπекταση στην πρωτοβουλία ERASMUS Plus και e-twinning, η οποία προβλέπει την έγκριση δαπανών για ταξίδια και παρέχουν κίνητρα. Στην πραγματικότητα, αν και υπάρχουν εξαιρετικά πετυχημένες αδελφοποιήσεις ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς, και εμπειριστατωμένες έρευνες που καταδεικνύουν τη θετική επίδραση των αδελφοποιήσεων και τη δυνατότητα να αποτελούν δίαυλο πολιτιστικής διπλωματίας, η χώρα μας δεν αξιοποιεί τις συνεργασίες σχολείων.

Οι λόγοι είναι πολλοί, και οφείλονται κυρίως στις παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στις στρεβλωτικές, εθνοκεντρικές νοοτροπίες για τα σχολεία της Διασποράς. Παραδοσιακές αντιλήψεις εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τα σχολεία της Διασποράς ως «τέκνα της ίδιας μητρός» με τα σχολεία της Ελλάδας, αναχαιτίζοντας τις όποιες προσπάθειες για οργανωμένες σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς. Όμως, η ταυτότητα της Διασποράς σήμερα, είναι πολυσχιδής και πολυποίκιλη. Η αντίληψη για την ελληνικότητα δεν μόνο μία, ούτε η Ελλάδα αποτελεί το κέντρο και η Διασπορά την περιφέρεια. Παρ' όλο που η Διασπορά

δεν μπορεί να ζήσει χωρίς τη σχέση με τη χώρα καταγωγής, εντούτοις η Διασπορά έχει αυτονομηθεί, κατέχοντας τη δική της ανάπτυξη και πολιτικές». Προς αυτή την κατεύθυνση, η ενεργοποίηση των παροικιακών οργανώσεων (**Υπό 3.2.2**) για την ενίσχυση συνεργασιών αδελφοποίησης και την πραγματοποίηση «μελλοντικών συμμαχιών» ανάμεσα σε οργανισμούς, ή κοινότητες μάθησης που θα αποτελούνται από σχολεία της παροικίας και της Ελλάδος μπορεί να αποτελέσει μέρος της λύσης. Σύμφωνα με έναν συνεντευξιαζόμενο: *«Η ελληνική γλώσσα, ο πολιτισμός, η διδασκαλία τους θα περάσουνε μέσα από κοινότητες που μαθαίνουνε. Αυτή η κοινότητα μπορεί να είναι ένας οργανισμός, μπορεί να είναι ότι θέλει, που θα δώσει κίνητρα για να γίνουν όλα αυτά τα πράγματα. Αυτό θέλουμε, τα σχολεία σε όλο τον κόσμο, τα ελληνικά σχολεία να καταλάβουν ότι είμαστε αυτό το διαδίκτυωμένο εμείς. Δηλαδή, όλοι μαθαίνουμε τα ίδια πράγματα, αλλά με τον δικό μας τρόπο, προσθέτουμε την δική μας ταυτότητα σε αυτή τη μάθηση και όλοι συμμετέχουμε στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής. Όταν όλοι θα έχουν αυτή την αίσθηση του ανήκειν, ότι ανήκουμε, τότε ενδυναμώνεται και η αίσθηση της διασποράς και της ταυτότητας»* (Σ1).

11.2.12 Πρόκληση: Η θέση των ΤΕΓ και η ελληνικό νομοθεσία για τις αδελφοποιήσεις.

Σημαντική πρόκληση υλοποίησης μπορεί να αποτελέσει επίσης το γεγονός ότι η ελληνική νομοθεσία για τις «παραδοσιακές αδελφοποιήσεις» δεν περιλαμβάνει τα ΤΕΓ στο πεδίο εφαρμογής. Όπως αναφέρθηκε σε ηλεκτρονικό αίτημα που κατατέθηκε από τη γράφουσα στη Διεύθυνση του ΔΙΠΟΔΕ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για την περίπτωση της αδελφοποίησης των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.) του εξωτερικού με τα σχολεία της ημεδαπής, οι αδελφοποιήσεις των σχολείων της Ελλάδας, κατ' εφαρμογήν του άρθρου 5, παρ. 8 της υπ' αριθ.

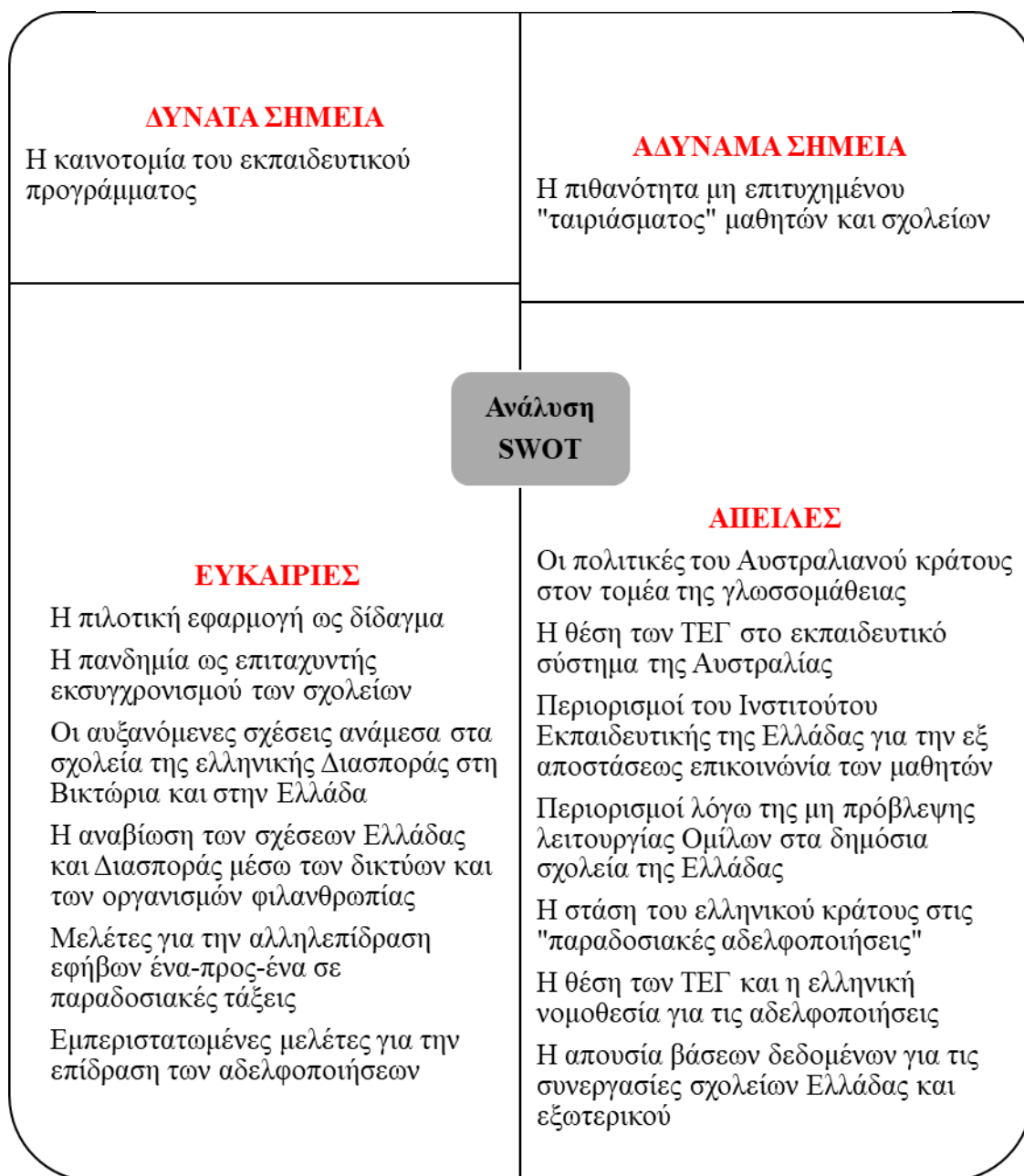
20883/ΓΔ4/12-2-2020 (Β' 456/2020), πραγματοποιούνται μόνον με ημερήσια σχολεία του εξωτερικού (Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων Μαρούσι, 2021).

Με αυτό το δεδομένο, τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (υποπερίπτωση ββ' της περίπτωσης β' του άρθρου 3 του ν. 4415/16, όπως ισχύει), τα οποία συνιστούν αδιαβάθμητη, μη υποχρεωτική, μη ενταγμένη σε εκπαιδευτικό σύστημα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής μορφή εκπαίδευσης, δεν μπορούν να αδελφοποιηθούν τα σχολεία της Ελλάδας. Καθώς, τα ΤΕΓ της πολιτείας της Βικτώριας προσελκύουν ετησίως το μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών (**Υπό 9.6.3**), το εν λόγω ρυθμιστικό καθεστώς ίσως να πρέπει να αναθεωρηθεί. Διαδικαστικά, με δεδομένο ότι οι αδελφοποιήσεις των σχολείων της Ελλάδας πραγματοποιούνται με την έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου της Ελλάδας, προϋποθέτοντας τη δέσμευση της σχολικής ηγεσίας επί μακρόν, τα ΤΕΓ θα μπορούσαν να παρέχουν τα απαραίτητα εχέγγυα για βιωσιμότητα και συνεργασία μέσω των παροικιακών επιτροπών ή Συμβουλίων των ενοριών που διοικούν τα ΤΕΓ.

11.2.13 Πρόκληση: Η απουσία βάσεων δεδομένων για τις συνεργασίες των σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι σημαντικό να αντιμετωπιστεί το ζήτημα που ανακύπτει εξαιτίας της απουσίας βάσεων δεδομένων γύρω από τις συνεργασίες των σχολείων της Ελλάδας με τα σχολεία του εξωτερικού, αφού από αλληλογραφία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών Ευρωπαϊκών Θεμάτων, Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων) γνωστοποιήθηκε ότι: *«η τήρηση λίστας με τα αδελφοποιημένα σχολεία της Ελλάδας δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητες της Υπηρεσίας»* (Διεύθυνση Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων Μαρούσι, 2021). Έτσι είναι σημαντικό, να υπάρχουν δεδομένα και παρατηρήσεις γύρω από: το προφίλ, των μαθητών/τριών, τον αριθμό των μαθητών/τριων που συμμετέχουν στις πρωτοβουλίες, στις ανάγκες των σημερινών νέων και στις δράσεις και στα αποτελέσματα των αδελφοποιήσεων. Με τον τρόπο αυτό, θα διευκολυνθεί η δυνατότητα παραγωγής εμπειριστατωμένης έρευνας στο πεδίο. Οι σημερινές συνθήκες προτάσσουν τη συλλογή στοιχείων για τη διαμόρφωση εμπειριστατωμένων πολιτικών ελληνομάθειας, διαπολιτισμικότητας κτλ. και αποτελεσματικών συνθηκών συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδας και της Διασποράς.

Εικόνα 25: Ανάλυση SWOT με βάση τις ποιοτικές συνεντεύξεις & βιβλιογραφία



Ελληνική βιβλιογραφία

- Αναγνώστου, Γ. (2017). Μάϊου. Η Ώρα της Διασποράς (Εισήγηση). *Συνέδριο - "Μουσειολογία-Διαχείριση πολιτισμού," Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και πανεπιστήμιο δυτικής Μακεδονίας*. <https://chronos.fairead.net/anagnostou-ora-diasporas>, 18–20.
- Αναγνώστου, Γ. (2021). Ιουλίου. Εκπαιδευτική πολιτική και ταυτότητα στη διασπορά: Διαπολιτισμικότητα, πολλαπλότητα, ισοτιμία (Εισήγηση). *Συνέδριο «Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον»*, Ινστιτούτο Ελληνικής Γλώσσας του Ερευνητικού Κέντρου ΤΗΜΕΝΟΣ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. <https://urc.uowm.gr/book/glossiki-didaskalia-kai-mathisi-sto-sygychno-ekpaideftiko-kai-koinoniko-perivallon-v-tomos/>, 2–4.
- Αρβανίτη, Ε. (2007). Η αυστραλιανή εκπαιδευτική πολιτική και οι μορφές εκπαιδευτικής αυτοοργάνωσης της ελληνικής παροικίας: Το παράδειγμα των εθνικών σχολείων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 221–231.
- Αρχάκης, Α. (2019). Η διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας υπό το πρίσμα του εθνικού, μετα-εθνικού λόγου: Προτάσεις γλωσσικής πολιτικής. Στο *ζητήματα γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης*, σ. 90–102. *Gutenberg. Διαπολιτισμική παιδαγωγική*.
- Βεϊκου, Μ., & Λαλαγιάννη, Β. (2015). Μετανάστευση, κοινωνικές και πολιτισμικές εκφάνσεις: Θεωρητικά σχήματα, [εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ορολογία [Ηλεκτρονικό βιβλίο]]. *Αθήνα: Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά Συγγράμματα και βοηθήματα*.
- Βουδρισλής, Ν., & Αυγερινού, Μ. (2012). *Οι σχολικές Συμπράξεις Comenius και η αξιοποίηση των ΤΠΕ, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. <https://www.peakpemagazine.gr/article>, 1(46).
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της [ηλεκτρονικό βιβλίο]*. ΕΔΙΑ, & ΜΜΕ. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&%20view=article&id=248:apotimisi-tis-mexri-to2010&catid=136&Itemid=655&lang=el
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2004). Θεωρητικό πλαίσιο και προγράμματα σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. ΕΔΙΑΜΜΕ. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=230:2014-06-29-14-45-45&catid=137&Itemid=656&lang=el
- Ίσαρη, Φ, and Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά Συγγράμματα και βοηθήματα.
- Κόμης, Β. (1997). Νέες τεχνολογίες και μάθηση: Προσέγγιση μέσα από τη μελέτη των αναπαραστάσεων των μαθητών. *Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις*.

- Κόμης, Β. (1998). Μαΐου. Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διδακτική και τη Μαθησιακή Διαδικασία, Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα, 1–3.
- Κουρτη-Καζούλη. (2014). και άλλοι. Συγκρότηση και λειτουργία Κοινοτήτων. Στο Χατζηδάκη, κ.ά. (Επιμ.), *ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά*, (σ. 229-267), Αθήνα.Μ.Μ.Ε.
- Μιχόπουλος, Α. (2008). Η ελληνοαμερικανική εκπαίδευση στη χαραυγή του 21ου αιώνα. Στο Δαμανάκης Μ. (επιμ). *Διεθνές Συνέδριο, Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου* (σ. 35-44). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά μεταναστών. Αθήνα: Πεδίο*.
- Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος Διαπολιτισμική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*, Επιμ. Δαμανάκης.
- Τριδήμα, Μ. (2021). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα “Μελβούρνη-Αθήνα: μια διαδρομή φιλίας”, ένα καινοτόμο πείραμα για την ελληνομάθεια. *A Journal for Greek Letters*, 20, 284–329.
- Φιλιπάκη-Warburton, Ε. (2009). Ιουλίου. *Διασπορά, Ελληνική Ταυτότητα και Διδασκαλία Της Ελληνικής Γλώσσας (Εισήγηση)*. *Συνέδριο*, 5–6 «Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά», Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση*.
- Heyland, D. K., Johnson, A. P., Reynolds, S. C., & Muscedere, J. (2011). Procalcitonin for reduced antibiotic exposure in the critical care setting: A systematic review and an economic evaluation. *Critical Care Medicine*, 39(7), 1792–1799. <https://doi.org/10.1097/CCM.0b013e31821201a5>, PubMed: [21358400](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21358400/)

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Allen, T. D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 134–154. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00046-5)
- Arvanitis, E. (2000). *Greek Ethnic Schools in transition: Policy and Practice in Australia in the late 1990s* [[Unpublished PhD thesis]. RMIT University].
- Arvanitis, E. (2004). Community aspirations for Greek language Schooling in Australia: Future challenges and directions [Paper presentation]. Greek-Australian Conference. RMIT University.
- Arvanitis, E. (2007). Community building education and Greek Diasporic Networks. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1(3), 153–162. <https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v01i03/52741>
- Arvanitis, E. (2014). Rethinking intercultural learning spaces: The example of Greek Language Schooling in Australia. *Educational Journal of the University of Patras Unesco Chair*, 1(1), 60–68.
- Baser, O. (2001). Swot. *Bilkent University, Turkey*. <http://www.baserler.com.tr/onur/isletme/management%20skills-swot.htm> Analysis-A practical guide for young managers [Web page].
- Baumol, W. J., Panzar, J. C., & Willig, R. D. (1982). *Contestable markets and the theory of industry structure*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Baumol, W. J., & Willig, R. D. (1986). Contestability: Developments since the book. *Oxford Economic Papers*, 38(Suppl.), 9–36. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.oep.a041769>
- Bernard, H. R. (2002). *Research methods in Anthology: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Alta Mira Press.
- Bernstein, L., Rappaport, C. D., Olsho, L., Hunt, D., & Levin, M. (2009). *Impact evaluation of the U.S. Department of Education's student mentoring program* [Final report]. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education, United States Department of Education.
- Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C., & Sianesi, B. (1999). Human capital investment: The returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal Studies*, 20(1), 1–23. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5890.1999.tb00001.x>
- Brock, W. A. (1983). Contestable markets and the theory of industry structure: A review article. *Journal of Political Economy*, 91(6), 1055–1066. <https://doi.org/10.1086/261200>

- Bowman, R. P., & Myrick, R. D. (1987). Effects of an elementary school peer facilitator program on children with behavior problems. *School Counselor*, 34, 369–378.
- Bruner, J. (1984). Interaction, communication, and self. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23(1), 1–7. <https://doi.org/10.1097/00004583-198401000-00001>
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Clyne, M. (1975). Language planning in a vacuum. In *Proceedings of the Migrant Studies Conference: Migrants, Migration and the National Population Inquiry, Κλείτον* (pp. 32–39). Monash University.
- Clyne, M. (1986). A comment from Down Under. *International Journal of the Sociology of Language*, 60, 139–143.
- Clyne, M. (1988). Australia's national policy on languages and its implications. *Journal of Education Policy*, 3(3), 273–280. <https://doi.org/10.1080/0268093880030306>
- Schunk, D. H. (2010). Θεωρίες Μάθησης, Μία Εκπαιδευτική θεώρηση. *Αθήνα: Μεταίχμιο*.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). Youth mentoring: Theory, research, and practice. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 2–11). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n1>
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Eteron. (2021). Έρευνα- research Gez Z Voice on eteron. <https://eteron.org/research-report-gen-z/>
- Faas, D. (2011a). Between ethnocentrism and Europeanism? An exploration of the effects of migration and European integration on curricula and policies in Greece. *Ethnicities*, 11(2), 163–183. <https://doi.org/10.1177/1468796811398826>
- Faas, D. (2011b). The Nation, Europe and Migration: A comparison of geography, history and citizenship education curricula in Greece, Germany and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471–492. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.584560>
- Gamlen, A. (2008). *Why engage diasporas? Centre on Migration, Policy and Society, WP-32*.
- Hajek, P. J., & Slaughter, Y. (Eds.). (2014). *Challenging the Monolingual mindset*. Channel View Publications.
- Henry, L. (2009). School – Based mentoring: Big Brothers Big Sisters. *Education Digest*, 74(5), 45–46.

- Herrera, C., Kauh, T. J., Cooney, S. B., Grossman, J. B., & McMaken, J. (2008). *High school students as mentors: Findings from the Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Public/Private Ventures.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education* (2nd ed.). University Press.
- Kamaras, A. (2019). *Diaspora and transnational philanthropy- report of the diaspora philanthropy commission, Greek diaspora project. SEESOX*.
- Karcher, M. J. (2005b). The effects of school – Based developmental mentoring and mentors’ attendance on mentees’ self-esteem, behavior, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42(1), 65–77. <https://doi.org/10.1002/pits.20025>
- Karcher, M. J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>
- Karidakis, M., & Arunachalam, D. (2016). Shift in the use of migrant community languages in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1023808>
- Kempa, A., & Zacny, B. (2012). The curriculum content analysis for the construction of the teaching process. *Studies and Proceedings of Polish Association for Knowledge Management*, 60, 97–107.
- Blanco, J. L. (1987). The National policy on languages. *Australian Review of Applied Linguistics*, 10(2), 23–32. <https://doi.org/10.1075/aral.10.2.03bia>
- Lo Bianco, J. (1990). Making language policy: Australia’s experience. In R. B., Jr. Baldauf & A. Luke (Eds.), *Language planning and Education in Australasia and the South Pacific* (pp. 47–79). Philadelphia: Clevedon.
- Lo Bianco, J. (2003). *A site for debate, negotiation and contest of national identity: Language policy in Australia*. Council of Europe.
- Markou, G. (1993). Intercultural education in multicultural Greece. *European Journal of Intercultural Studies*, 4(3), 32–43. <https://doi.org/10.1080/0952391930040305>
- Marion, M., Rousseau, J., & Gollin, K. (2009). Connecting our village: The Afghan sister schools project at the Carolina Friends school. *Peace and Change*, 34(4), 548–570. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0130.2009.00600.x>
- Moran, B. L., & DuBois, D. L. (2002). Relation of social support and self-esteem to problem behavior: Investigation of differing models. *The Journal of Early Adolescence*, 22(4), 407–435. <https://doi.org/10.1177/027243102237190>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). 2015: Making reforms happen. *Journal of Education Policy(Policy) Outlook*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264225442-en>

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2023). Education policy outlook in Australia. *OECD education policy perspectives, No. 67*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ce7a0965-en>
- Verhoeven, J. C. (1993). An interview with Erving Goffman, 1980. *Research on Language and Social Interaction, 26*(3), 317–348. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2603_5
- Victorian Department of Education and Training. (2020). Languages provision in Victorian government schools (2020). <https://www2.education.vic.gov.au/pal/languages-education/guidance/languages-data-and-research>. Victorian Government.
- Victorian Department of Education and Training. (2022). Sister School resource kit. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/sister-school-partnerships/resources>. Victorian Government.
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How “intercultural” is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare, 42*(4), 563–584. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.658276>
- Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities 1. *ELT Journal, 36*(1), 37–47. <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.37>
- Pryor, C. B. (1992). Building international relations for children through sister schools. *Phi Delta Kappan, 73*(5), 399–402.
- Roteliene, S., & Tamasauskiene, Z. (2013). Human capital investment: Measuring Returns to Education. *Social Research, 4*(33), 56–65.
- Schunk, D. H. (2010). Θεωρίες Μάθησης. Μία Εκπαιδευτική θεώρηση. *Μεταίχμιο*.
- Schenker, T. (2013). The effects of a virtual exchange on students’ interest in learning about culture. *Foreign Language Annals, 46*(3), 491–507. <https://doi.org/10.1111/flan.12041>
- Sellami, A. L. et al. (2019). Definitions of educational leadership – Arab educators’ perspectives. *International Journal of Leadership in Education, 1*–18. <http://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690701>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Smolicz, J. J. (1986). National Policy on Languages: A community language perspective. *Australian Journal of Education, 30*(1), 45–65. <https://doi.org/10.1177/000494418603000103>
- Skourtou, E., & Kazoullis, V. K. (2002). *The importance of Pedagogy in Language Learning and Information and Communication Technology: The example of Dialogos*.
- Skourtou, E. (2002). Connecting Greek and Canadian Schools through an Internet- based Sister Class Network. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 5*(2), 85–95. <https://doi.org/10.1080/13670050208667748>

- Tridimas, M. F. (2020). Citizenship Education Curriculum in Greece – Beyond ethnocentric or Eurocentric approach. *Australian and New Zealand Journal of European Studies*, 12(1), 4–24. <https://doi.org/10.30722/anzjes.vol12.iss1.15080>
- Tsounis, M. P. (1975). Greek Ethnic Schools in Australia. *International Migration Review*. Australian National University Press, 9(3), 345–359. <https://doi.org/10.1177/019791837500900305>
- Tsianikas, M., & Maadad, N. (2013). Modern Greek in Australia: A study of the current situation and future perspectives. *Journal of Modern Greek Studies- Special issue*, 362–406.
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 17–40). Lawrence Erlbaum Associates, Incorp.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Longman.
- Wheeler, M. E., Keller, T. E., & DuBois, D. L. (2010). Review of three recent randomized trials of school-based mentoring: Making sense of mixed findings. *Social Policy Report*, 24(3), 1–27. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2010.tb00064.x>
- Heyland, D. K., Johnson, A. P., Reynolds, S. C., & Muscedere, J. (2011). Procalcitonin for reduced antibiotic exposure in the critical care setting: A systematic review and an economic evaluation. *Critical Care Medicine*, 39(7), 1792–1799. <https://doi.org/10.1097/CCM.0b013e31821201a5>, PubMed: [21358400](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21358400/)

Ιστοσελίδες

- Australian Curriculum Assessment Reporting Authority (ACARA). (2022). <https://acara.edu.au/>
- Asialink. (2022). Asialink. *Home*. unimelb.edu.au. <https://asialink.unimelb.edu.au/>
- Australian Bureau of Statistics. (2021). Individual income | Australia | Community profile (2021). <https://www.abs.gov.au/statistics/people/housing/housing-census/latest-release#data-downloads>
- Australian Bureau of Statistics. (2021). Proficiency in English | Australia | Community profile (2021). <https://profile.id.com.au/australia/speaks-english?WebID=110>
- Australian Bureau of Statistics. (2021). Census of population and housing 2021. <https://profile.id.com.au/australia/individual-income?WebID=110https>
- Australian Bureau of Statistics. (2021). *Ancestry | Australia | Community profile 2021*. <https://profile.id.com.au/australia/ancestry?WebID=110&EndYear=2001&DataType=UR>
- Carlisle, E., Fildes, J., Hall, S., Hicking, V., Perrens, B., & Plummer, J. (2018). *Youth survey report 2018, mission Australia*. <https://www.legislation.vic.gov.au/in-force/acts/child-wellbeing-and-safety-act-2005/038>
- Greek Orthodox Community of Melbourne and Victoria. (2017). *Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή φιλίας*. https://old.greekcommunity.com.au/gocmv_public/index.php/el/about-us/press/431-melbourne-athens-a-journey-of-friendship
- Neos, & KOSMOS. (2016). *Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή φιλίας*. <https://neoskosmos.com/el/2016/12/16/life/education/melvourni-athina-mia-diadromi-filia/>
- Neos, & KOSMOS. (2017a). *Επίσκεψη του προέδρου της ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης στο Ελληνοαμερικανικό εκπαιδευτικό ίδρυμα*. <https://neoskosmos.com/el/2017/10/29/news/community/episkepsi-tou-proedrou-tis-ellinikis-k/>
- Neos, & KOSMOS. (2017b). *The importance of social capital to the Australian labour market – Neos Kosmos*. <https://neoskosmos.com/en/2017/11/15/news/australia/the-importance-of-social-capital-to-the-australian-labour-market/>
<https://neoskosmos.com/el/2018/09/13/features/kyria-otan-milao-me-ton-mentora-mou-noiotho-oti-ksero-na-milao-ellinika/>
- Neos, & KOSMOS. (2019). *Εμπειρία ζωής το ταξίδι στην Ελλάδα για το Κολέγιο “Oakleigh Grammar” – Neos Kosmos* <https://neoskosmos.com/el/2019/07/25/features/empeiria-zois-to-taksidi-stin-ellada-gia-to-kolegio-oakleigh-grammar/>
- Kosmos, N. (2020a). *Σεμινάριο μεταξύ εκπαιδευτικών από το Σχολείο Αγίου Παντελεήμονα Dandenong και εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου Μούδρου ‘Αργύριος Μοσχίδης’*. <https://neoskosmos.com/el/2020/06/26/news/community/seminario-metaksy->

[ekpaideftikon-apo-to-scholeio-agiou-panteleimona-dandenong-kai-ekpaideftikous-tou-gymnasiou-moudrou-argyrios-moschidis/](#)

Neos, & KOSMOS. (2020b). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Αγωνίες, ερωτηματικά και προοπτικές. <https://neoskosmos.com/el/241386/eks-apostaseos-ekpaidefsi-agonies-erotimatika-kai-prooptikes/>

Neos, & KOSMOS. (2020c). Νικητές τα σχολεία Ελληνικών στο crash test της τηλεεκπαίδευσης. <https://neoskosmos.com/el/245436/nikites-ta-scholeia-ellinikon-sto-crash-test-tis-tilekpaidefsis/>

Neos, & KOSMOS. (2020d). Θέλω να δω τους φίλους μου! <https://neoskosmos.com/el/258828/thelo-na-do-tous-filous-mou/>

Neos, & KOSMOS. (2020ε). *Greek language learning in the pandemic era: Interview with Dionysios Arkadianos – Neos Kosmos* <https://neoskosmos.com/en/2020/12/07/life/education/greek-language-learning-in-the-pandemic-era-interview-with-dionysios-arkadianos/>.

Neos, & KOSMOS. (2021a). Οργανωμένες συναλλαγές και καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις: Μήπως τελικά η λύση είναι μπροστά μας. <https://neoskosmos.com/el/2021/11/19/news/community/organomenes-synallages-kai-kainotomes-ekpaideftikes-drasesis-mipos-telika-i-lysi-einai-mprosta-mas/>

Neos, & KOSMOS. (2021b). Πρόσκληση σε διευθυντές σχολείων Ελληνομάθειας για την εφαρμογή προγράμματος σε αδελφοποιημένα σχολεία. <https://neoskosmos.com/el/2021/03/22/news/community/prosklisi-se-diefthyntes-scholeion-ellinomatheias-gia-symmetochi-se-synentefksi-me-thema-tin-efarmogi-kainotomou-ekpaideftikou-programmatos-se-adelfopoiimena-scholeia1/>

Neos, & KOSMOS. (2021c). Το επόμενο στάδιο του προγράμματος ‘Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή φιλίας’. <https://neoskosmos.com/el/2021/03/22/news/community/to-epomeno-stadio-tou-programmatos-melvourni-athina-mia-diadromi-filias1/>

Neos, & KOSMOS. (2023). Έρευνα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ελληνομάθεια και τις οργανωμένες σχέσεις σχολείων Ελλάδος και Αυστραλίας: 3+1 λόγοι. <https://neoskosmos.com/el/2023/02/11/life/learn-greek/erevna-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi-stin-ellinomatheia-kai-tis-organomenes-scheseis-scholeion-ellados-kai-afstralias-31-logoi/>

Saudi Biological Society. (2020). Σχολεία ελληνικής γλώσσας σε Μελβούρνη και Λάρνακα αδελφοποιούνται για χάρη του ... Ζήνωνα! <https://www.sbs.com.au/language/greek/el/podcast-episode/greek-australian-and-cypriot-sister-schools-partnerships-melbourne-larnaca-2020/4ohrgkhmd>

ESOS. (2018). ‘Αδελφοποίηση σχολείων’: Εκπαιδευτικό ταξίδι στην Αυστραλία. esos.gr. <https://www.esos.gr/arthra/56377/adelfopoiisi-sholeion-ekpaideytiko-taxidi-stin-aystralia-gia-toys-mathites-toy-loy>

Heyland, D. K., Johnson, A. P., Reynolds, S. C., & Muscedere, J. (2011). Procalcitonin for reduced antibiotic exposure in the critical care setting: A systematic review and an

economic evaluation. *Critical Care Medicine*, 39(7), 1792–1799.
<https://doi.org/10.1097/CCM.0b013e31821201a5>, PubMed: 21358400

Νομοθεσία

Νόμος. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/209941/nomos-2413-1996>, 2413/96
(ΦΕΚ 124/Α. 17/06/1996).

Νόμος 4027/2011 “Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις” (ΦΕΚ 233/04.11.2011). <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/120105/nomos-4027-2011>

Νόμος. (2016). Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α'159/06.09.2016).
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/238023/nomos-4415-2016> p. 4415.

Νόμος. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ Α'102/12.06.2018).
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/120105/nomos-4027-2011>, 4547/2018.

Νόμος. *Νέα αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης- πρόγραμμα Καλλικράτης* (ΦΕΚ Α'87/7.06.2010).
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/132966/nomos-3852-2010>, 3852/2010.

Σημειώσεις Διαλέξεων, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών “οικονομικά της εκπαίδευσης”,. (2019/20).

Σημειώσεις διαλέξεων, κέντρο ελληνικής γλώσσας. (2019/20).

Heyland, D. K., Johnson, A. P., Reynolds, S. C., & Muscedere, J. (2011). Procalcitonin for reduced antibiotic exposure in the critical care setting: A systematic review and an economic evaluation. *Critical Care Medicine*, 39(7), 1792–1799.
<https://doi.org/10.1097/CCM.0b013e31821201a5>, PubMed: 21358400

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Επιστολή Βεβαίωσης Υλοποίησης Προγράμματος "Μελβούρνη - Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας"(2016 - 2018)

Μελβούρνη 5 Ιουνίου 2017

ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Με το παρόν βεβαιώνεται ότι η κ. Μαρία Φιλιώ Τριδήμα υπήρξε υπεύθυνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μελβούρνη – Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας».

Το πρόγραμμα, το οποίο ξεκίνησε στις 21.11.2016, έλαβε χώρα ανάμεσα σε μαθητές των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης (περιοχή Bawlyn & Doncaster) (Βικτώρια, Αυστραλία) και σε μαθητές του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Κολλέγιο Ψυχικού).

Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της ελληνομάθειας των μαθητών και η ενδυνάμωση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων τους. Το πρόγραμμα ήταν καινότομο καθώς θεμελιωνόταν στο τρίπτυχο: Τεχνολογία – Μεντορεία και εξ αποστάσεως διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, και δημιούργησε, για πρώτη φορά, ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των προαναφερόμενων οργανισμών. Εξαιτίας των παραπάνω η συνολική ενασχόληση της κ. Μαρίας Φιλιώς Τριδήμα με το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος υπολογίζεται σε περίπου **1000** ώρες.

Σε γενικές γραμμές, η κ. Μαρία Φιλιώ Τριδήμα ήταν υπεύθυνη για να:

- διασφαλίζει ότι οι στόχοι του προγράμματος τηρούνται με βάση το Σχέδιο Δράσης (Project Score),
- διαχειρίζεται τα ζητήματα που προκύπτουν παρέχοντας διευκρινίσεις,
- σχεδιάζει ενέργειες που μειώνουν τους κινδύνους μη υλοποίησης του προγράμματος (risk management plan)
- παράγει υλικό στο οποίο αποσαφηνίζονται: α) οι στόχοι κάθε δράσης και β) τα πρακτικά βήματα τα οποία πρέπει να παρθούν, ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω αναφερόμενοι στόχοι
- επικοινωνεί συχνά με τα μέλη και επωφελούμενους του Προγράμματος (Διευθυντές των σχολείων, δασκάλους, γονείς και μαθητές), ώστε να υποστηρίξει το έργο τους και την πορεία του προγράμματος,

Οι ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ – ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ της κ. Μαρίας Φιλίως Τριδήμας κατά τη φάση ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ (4 μήνες) του προγράμματος περιελάμβαναν τα ακόλουθα:

- Βιβλιογραφική ανασκόπηση παρόμοιων πρωτοβουλιών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ελληνομάθειας και εξ αποστάσεως μάθησης,
- Σχεδιασμός και παράδοση Σχεδίου Δράσης στα Ελληνικά και τα Αγγλικά,
- Προώθηση αλληλογραφίας και δικτύωση ανάμεσα στα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης και το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Ψυχικού),
- Πραγματοποίηση συναντήσεων με τον Διευθυντή των Σχολείων της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης για τη συγκέντρωση υλικού και το σχεδιασμό του προγράμματος,
- Σχεδιασμός και παράδοση εκπαιδευτικού υλικού για το υπό αναφορά πρόγραμμα,
- Σχεδιασμός και παράδοση ενημερωτικού υλικού (*Power Point* παρουσιάσεις) για τους γονείς και μαθητές των Σχολείων στο πλαίσιο κοινοποίησης του προγράμματος,
- Σχεδιασμός και παράδοση Οδηγού και οπτικού υλικού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών που είχαν τον ρόλο του μέντορα,
- Σχεδιασμός και παράδοση πλαισίου αξιολόγησης του προγράμματος,
- Σχεδιασμός για την ηλεκτρονική πλατφόρμα του προγράμματος και επικοινωνία με το Κολλέγιο Ψυχικού,
- Ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων των Σχολείων της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης για τα οφέλη του προγράμματος και εκδήλωση ενδιαφέροντος.

Οι ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ – ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ της κ. Μαρίας Φιλίως Τριδήμας κατά τη φάση της ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ (4 μήνες) του προγράμματος περιελάμβαναν τα ακόλουθα:

- Πραγματοποίηση εβδομαδιαίων συναντήσεων στα Σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης για την αξιολόγηση και την παρακολούθηση του προγράμματος,
- Προώθηση αλληλογραφίας και επικοινωνίας ανάμεσα στα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης και το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Ψυχικού) για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της εβδομαδιαίας αξιολόγησης του προγράμματος και την οργάνωση της πρωτοβουλίας,

- Παρουσίαση του προγράμματος στα μέλη της Εκπαιδευτικής Επιτροπής της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης,
- Προετοιμασία και παράδοση αλληλογραφίας για την επικοινωνία με τους γονείς (επωφελούμενους) του προγράμματος,
- Οργάνωση ταχυδρομικής αποστολής για τη διάδοση του έργου των Σχολείων της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης και της παροικίας σε ετήσιο θεσμό του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Κολλέγιο Αθηνών – Κολλέγιο Ψυχικού),
- Διαχείριση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του προγράμματος (CMS) και επικοινωνία με το Κολλέγιο Ψυχικού για το υλικό ανάρτησης της πρωτοβουλίας,
- Προετοιμασία και παράδοση αρθρογραφίας για την διάδοση των στόχων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος (καταχωρήσεις στον Τύπο, ιστοσελίδα, newsletter, περιοδικά των σχολείων κτλ),
- Υποβολή έκθεσης πεπραγμένων αναφορικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος «Μελβούρνη – Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας»,
- Προετοιμασία και παρουσίαση των αποτελεσμάτων του προγράμματος σε συνέδριο που διοργανώθηκε από την Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.ΠΕ.ΔΕ), το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας) και το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Αθηνών – Κολλέγιο Ψυχικού).

Ο βεβαιών



Μάνος Τζιμπραγός
 Λειτουργός Εκπαίδευσης και Διευθυντής
 Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Αναλυτικά Προγράμματα χωρών,
 διδακτικά αντικείμενα και συνάφεια με το Πρόγραμμα
 «Μελβούρνη-Αθήνα: Μία διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)**

Αναλυτικά Προγράμματα χωρών	Βασικό πεδίο μάθησης/Διδακτικό αντικείμενο 1	Βασικό πεδίο μάθησης/Διδακτικό αντικείμενο 2	Βασικό πεδίο μάθησης/Διδακτικό αντικείμενο 3
Αυστραλιανό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Australian Curriculum)	Ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες	Ξένες Γλώσσες (γλωσσομάθεια)	
	Αγωγή του Πολίτη (Α΄ Γυμνασίου – Α΄ Λυκείου) οι θεματικές περί πολιτειακότητας, διαφορετικότητας και ταυτότητας (ACHCK079, ACHCK081)	Νέα Ελληνικά (Γ΄ Γυμνασίου – Α΄ Λυκείου) οι θεματικές που αφορούν στην επικοινωνία και στην κατανόηση (ACLMGC171, 172, 174, 175, 176, 180, 181 και ACLMGU182, 183, 184, 185,186, 187	
Βικτωριανό αναλυτικό πρόγραμμα (Victorian Curriculum)	Αγωγή του Πολίτη (Γ΄ Γυμνασίου – Α΄ Λυκείου) οι θεματικές περί πολιτειακότητας, διαφορετικότητας και ταυτότητας	Νέα Ελληνικά (Γ΄ Γυμνασίου – Α΄ Λυκείου) οι θεματικές ενότητες που αφορούν στην επικοινωνία και στην κατανόηση.	
Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα	Πολιτική Παιδεία (Α΄ Γενικού Λυκείου - Γενικής Παιδείας),	Νέα Ελληνική Λογοτεχνία (Α΄ Γενικού Λυκείου - Γενικής Παιδείας), Νέα Ελληνική Γλώσσα /Έκφραση – Έκθεση (Α΄ Γενικού Λυκείου - Γενικής Παιδείας)	Εφαρμογές Πληροφορικής (Α΄ Γενικού Λυκείου - Γενικής Παιδείας, Μάθημα επιλογής).
IB Middle Years Program (MYP)	Ανθρωπιστικές επιστήμες/Το άτομο και οι κοινωνίες	Γλώσσα και Λογοτεχνία	
<p>Πηγή: https://www.acara.edu.au/about-us https://www.acara.edu.au/curriculum/foundation-year-10/cross-curriculum-priorities https://www.education.gov.au/australian-curriculum-0 https://www.australiancurriculum.edu.au/, https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/</p>			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Αρχαιακό υλικό δημοσιότητας του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» (2016-2018)

ΠΕΜΠΤΗ 15 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2016 ΝΕΟΣ ΚΟΣΜΟΣ - 5

«Μελβούρνη – Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας»

Και ουσίας για την εκπαίδευση της διασποράς της Μελβούρνης

Ένα πολύ ενδιαφέρον και καινοτόμο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα συνεργασίας του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Κολλέγιο Ψυχικού) και των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης (ΕΚΜ), με τίτλο «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας», εγκαινιάστηκε πρόσφατα, στο παράρτημα Balwyn των σχολείων της Κοινότητας.

Το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΕΕΙ) ενέκρινε στις 4 Οκτωβρίου 2016 την πρόταση της εκπαιδευτικού και κοινωνιολόγου, Μαρίας-Φιλιάς Τριδήμα, για την υλοποίηση ενός Προγράμματος, το οποίο επενδύει στο τρίπτυχο: (α) Online μάθηση, (β) Εξ αποστάσεως μεντορεία (mentoring) μεταξύ των μαθητών/τριών των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της ΕΚΜ και του ΕΕΙ και (γ) διάδοση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, και ανοίγει το δρόμο για μια εξαιρετικά ευχάριστη, γόνιμη συνεργασία των σχολείων της Κοινότητας, με ένα από τα πιο αξιόσεβαστα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας, το Ελλη-

νοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Ψυχικού).

Σύμφωνα με το σχεδιασμό του, το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» έχει διαμορφωθεί, για να υποστηρίξει τις ανάγκες των μαθητών μας στην ελληνική γλώσσα, και συγκεκριμένα στην προφορική συνομιλία, με υποστήριξη και μεντορεία «1-1» από Έλληνες μαθητές/τριες του ΕΕΙ, δηλαδή από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας.

Εξαιτίας της διττής ταυτότητας των μαθητών μας, εφόσον είναι Έλληνες μαθητές τρίτης Γενιάς που ζουν και μεγαλώνουν στην Αυστραλία, το Πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο, ώστε να τους παρέχει την ευκαιρία να συζητήσουν ήθη και έθιμα στην Αυστραλία, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις των Ελλήνων μαθητών του ΕΕΙ για την κοινωνία μας.

Πριν από δύο εβδομάδες, και σχεδόν δύο μήνες μετά από την ημερομηνία έγκρισης, το Πρόγραμμα «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» ξεκίνησε την όμορφη πορεία του, με 24 μαθητές/τριες (12 ζευγάρια)



από τα Σχολεία Balwyn και Doncaster (Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης) και από το Κολλέγιο Ψυχικού του ΕΕΙ.

Οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν το έργο και, συγκεκριμένα, η κ. Ιωάννα Τσιλιγιάννη, από το Κολλέγιο Ψυχικού του ΕΕΙ και ο Kristian Raspa (Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης), καθώς και ο διευθυντής των Σχολείων μας κ. Μάνος Τζιμπραγός και ο συντονιστής Σχολικών Μονάδων και διευθυντής Λυκείου Κολλεγίου Ψυχικού κ. Απόστολος Αθανασόπουλος, υποστηρίζουν θερμά την πρωτοβουλία.

Υπεύθυνη για την επαφή

ανάμεσα στα δύο σχολεία, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Προγράμματος «Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» είναι η κ. Μαρία Φιλιά Τριδήμα. Η κ. Τριδήμα, η οποία έχει την ιδιότητα της κοινωνιολόγου και έχει εργαστεί ως εκπαιδευτικός στο Κολλέγιο Ψυχικού του ΕΕΙ για εννέα χρόνια, αξιοποίησε τις εμπειρίες της οικογένειάς της στην Αυστραλία και τη βιβλιογραφία, ώστε να σχεδιάσει ένα Πρόγραμμα με προστιθέμενη αξία για όλους τους συμμετέχοντες.

Το Πρόγραμμα προσφέρει στο εκπαιδευτικό έργο που πραγματοποιείται για τη διασπορά στη Μελβούρνη τα τελευταία 100 περίπου χρόνια.





School of Athens

Plato and to speak more specifically by questioning and looking at things from an objective standpoint and it is no coincidence that both spring up after the long period of the Middle Ages and his ideas are the first great lights of regeneration pouring in throughout Europe.

Aristotle also explored the nature of ethical conduct, arguing that an ethical life involves achieving happiness and that happiness is best achieved through rational thought and contemplation.

With regards to politics, Aristotle argued that humans are, by nature, political animals. This means that humans are also social animals and that any understanding of human

behaviour and human needs must include social considerations. He also investigated the merits of various kinds of political systems, describing their different virtues and vices. His classification system of monarchies, oligarchies, tyrannies, democracies, and republics is still used today.

It is evident from all this that the miracle of Athens literally ran through the backbone of European philosophy and to this day influences the world. Nevertheless, these are not the only contributions that Greeks offered humanity.

According to Professor Tsiannikas, the second miracle of Athens, which to this day cannot be fully comprehended or explained by historians or researchers, is reflected in science and art which also made their appearance in ancient times.

"Ancient Greeks took their entertainment very seriously and created theatre and arts, an intriguing, mystical path which guided them into discovering what it really meant to be human and live in organised societies," explains Tsiannikas.

"The three genres of drama were comedy, satyr plays, and the most important of all, tragedy. Ancient Greeks gave to the rest of the world the opportunity to explore and create more art which flourished and flooded Europe, giving people the opportunity to indulge into what Aristotle once described as a soul cleansing experience, which he aptly named Catharsis.

"This proves once again the significant contribution the Ancient Greeks have made and raises questions such as: 'Where would English theatre and Shakespeare be in the absence of Greek drama?'

"We must always stop, reflect and appreciate the immense amount of work our ancestors bestowed upon us so that everyone today can express themselves freely and realise that the contribution of Greece to Western philosophy, is Western philosophy itself.

"It is our duty as Greeks to acknowledge and promote our ancestors, accomplishments that shaped the world we live in today and remember to bow to the legacy they have left behind for the whole world to enjoy," concludes Tsiannikas.

GOCMV president visits the Hellenic American Educational Foundation in Athens



Bill Papastergiadis, president of the Greek Community of Melbourne, and Georgia Charpantidou, who is responsible for the Historical Archives of the Greek Community of Melbourne, visited Psychico College in Athens on Tuesday 10 October.

The visit took place as a result of the collaboration between HAEF (Psychico College) and the Greek Community of Melbourne's Language and Culture Schools and the commencement of the Melbourne - Athens: A Journey of Friendship educational program.

The program, which has been nominated for Victoria's Multicultural Awards for Excellence 2017, was designed and implemented as part of an initiative of sociologist and Psychico College teacher Maria-Filio Tridimas.

It will be offered in the new academic year with the latest communication technologies.

Obliterating the distance between Melbourne and Athens, the Journey of Friendship foresaw the mentorship role for for year 10 Psychico College students, so as to improve their year nine peers, the students of the Greek Community schools of Melbourne's Language and Culture Schools.

At the same time, the program provided the opportunity for Psychico students to become acquainted with the culture of Australia, in particular the way of life and living conditions and

achievements of Greeks in Melbourne through their communication with their second or third generation peers in Australia.

Mr Papastergiadis and Ms Charpantidou met with college president Richard Jackson and the head of the Scholarship Trust Fund Dimitris Karamanos, alongside Apostolos Athanasopoulos, the coordinator the Psychico College schools and the director of Psychico College High School Alexandra Papazoglou.

Dimitris Tsigkros, the director of the HAEF Libraries and the official who is responsible for the development and supervision of HAEF Schools' e-learning program, was also present.

Following the meeting, the GOCMV officials were given a tour of the College's premises and visited the Choremis Auditorium where Mr Papastergiadis met and spoke with students who will participate in the program, and the club's teacher-advisor

Ioanna Tsiligianni.

The GOCMV president was impressed by the high standard at HAEF and stressed the importance of the program for our respective student communities as well as for our school's overall relationship with Hellenism in Melbourne.

"What impressed me even more were the school facilities. We are used to schools in Melbourne having state-of-the-art facilities but it seemed to me that this school rivalled, if not exceeded, those of our best private schools.

"The school has an outward-looking focus. It is open to the world and in exploring opportunities globally for its students. Its subject offerings are first class," he continued.

"Equally, the school assists many students with tuition fees in the difficult economic times that Greece is encountering. I see that it takes a very responsible approach.

"In terms of school grounds, I must say that I have never seen such a beautiful campus. It is aesthetically pleasing, it is well set out and has amazing views. The students here are hosted in the best possible environment."

Mr Papastergiadis also had the opportunity to address all the students who participated as mentors in the program between the GCM schools and the college.

He explained the importance of student engagement with peers around the world and the significance of this interaction in terms of further developing empathy and self-esteem.

"It is a great honour for GCM to collaborate with Psychico College, via the contribution and input of Ms Tridimas," he said, proudly adding that "this year the number of students participating in the program has doubled."



ΕΙΔΗΣΕΙΣ



Επίσκεψη μαθητών σχολείων της Κοινότητας στο γηροκομείο «Φροντίδα»

Ομάδα μαθητών των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μεμβούρνης επισκέφθηκε την Μ. Τρίτη το γηροκομείο της «Φροντίδας» στο Clayton.

Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να πλάσουν τσουρέ-

κια μαζί με τις ηλικιωμένες κυρίες του γηροκομείου, οι οποίες τους μετέφεραν τη γνώση τους για την παρασκευή των πασχαλινών εδεσμάτων, όπως τα έφτιαχναν στον τόπο τους στην Ελλάδα.

Αναμφίβολα, οι φωνές και

το κέφι των παιδιών έδωσαν μεγάλη χαρά και δημιουργήσαν εορταστικό κλίμα στη «Φροντίδα» του Clayton. Στη συνέχεια, οι μαθητές, αξιοποιώντας τη φαντασία τους, διακόσμησαν πασχαλινές λαμπάδες που έδωσαν στους ηλικιω-

μένους για την Ανάσταση. Η συγκεκριμένη επίσκεψη είναι η πρώτη από μια σειρά επισκέψεων στα γηροκομεία της «Φροντίδας» που έχουν οργανώσει τα Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μεμβούρνης για τη

Μεγάλη Εβδομάδα.

Επρόκειτο να ακολουθήσουν επισκέψεις αυτήν την εβδομάδα και στα υπόλοιπα γηροκομεία της «Φροντίδας» του Clayton και του Thornbury αντίστοιχα.

Σημειώνεται ότι η συγκεκρι-

μένη πρωτοβουλία έχει πολλαπλά οφέλη και είναι ευεργετική τόσο για τους ηλικιωμένους όσο και για τους μαθητές, αφού τους διδάσκει το πραγματικό νόημα των εορτών, που είναι η προσφορά και η αγάπη.

Η Ελληνική Κοινότητα Μεμβούρνης στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολλέγιο Αθηνών - Κολλέγιο Ψυχικού)

Στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μεμβούρνη-Αθήνα μια διαδρομή φιλίας»

Η Ελληνική Κοινότητα Μεμβούρνης, μέσω του διευθυντή των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού κ. Μάνου Τζιμπραγός, επισκέφθηκε το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Ε.Ε.Ι), πριν λίγο καιρό. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ο κ. Μάνος Τζιμπραγός ξεναγίθη στις εγκαταστάσεις του Σχολείου από τον συντονιστή των Σχολικών Μονάδων και διευθυντή του Λυκείου Κολλεγίου Ψυχικού κ. Απόστολο Αθανασόπουλο, τον οποίο και ενημέρωσε για το έργο της Ελληνικής Κοινότητας Μεμβούρνης και των σχολείων μας.

Το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα ιδρύθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα. Βρίσκεται στο Ψυχικό (Αθήνα) και αποτελεί έναν από τους πιο αξιόπιστους φορείς εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σήμερα, παρέχει υψηλής ποιότητας πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περισσότερους από 4.500

μαθητές.

Η επίσκεψη του κ. Τζιμπραγός εντάσσεται στο πλαίσιο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των δύο σχολείων, η οποία ξεκίνησε κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Προγράμματος «Μεμβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας». Το Πρόγραμμα ξεκίνησε να υλοποιείται στα μέσα Νοέμβρη, ύστερα από πρωτοβουλία της κοινωνιολόγου και εκπαιδευτικού του Κολλεγίου Ψυχικού, κ. Μαρίας Φιλιάς Τριδίμη. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν να υποστηρίξει πρωτίστως τις ανάγκες των μαθητών των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Κοινότητας Μεμβούρνης και να καλλιεργήσει στους μαθητές του Ε.Ε.Ι (Κολλέγιο Ψυχικού) τις δεξιότητες μετοχής και διπολιτισμικότητας (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το Πρόγραμμα, μπορείτε να επισκεφτείτε την ιστοσελίδα της Κοινότητας).

Ο κ. Τζιμπραγός κατά τη διάρκεια της επίσκεψής του, είχε την ευκαιρία να γνωρίσει και να συνομιλήσει με τον διευθυντή / president καθηγητή Σπύρο Πολλάλη, για τα πολλά Ειδικά και Θερινά Προγράμματα του Σχολείου. Παράλληλα, ο διευθυντής των Σχολείων μας, είχε την ευκαιρία να γνωρίσει την αναπληρώτρια διευθύντρια του Λυκείου Κολλεγίου Ψυχικού κ. Αναστασία Παπακωστοπούλου, και τον επικεφαλής του Ταμείου Υποτροφιών του Ε.Ε.Ι κ. Δημήτρη Καραμάνο. Ο κ. Καραμάνος, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του με τον διευθυντή των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Κοινότητας Μεμβούρνης, τον ενημέρωσε ότι το Πρόγραμμα Υποτροφιών του Κολλεγίου αποτελεί, από το ξεκίνημά του, ακρογωνιαίο λίθο της παιδαγωγικής, κοινωνικής φιλοσοφίας του Σχολείου και θεμελιώδες στοιχείο της ξεχωριστής «φυσιογνωμίας» του. Αναφέρθη-

κε επίσης στο γεγονός ότι το Πρόγραμμα Υποτροφιών είναι το μοναδικό στην Ελλάδα ως προς τον χαρακτήρα και την έκτασή του.

Κατόπιν, ο κ. Τζιμπραγός είχε τη χαρά να γνωρίσει την κ. Έφη Τζαβαλί, η οποία είναι υπεύθυνη των Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Τεχνολογίας και εξ αποστάσεως μάθησης του Ε.Ε.Ι. Από την κ. Έφη Τζαβαλί, ο κ. Τζιμπραγός ενημερώθηκε και για το Informatics Center, το οποίο θεσπίστηκε το 2010 με την υποστήριξη του Γιώργου Οικονόμου, για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Παράλληλα, ο κ. Τζιμπραγός γνώρισε από κοντά και την εκπαιδευτικό του Κολλεγίου Ψυχικού και Υπεύθυνη των εργασιών του ομίλου «Μεμβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» κ. Ιωάννα Τσιλιγιάννη. Συναντήθηκε παράλληλα, με τον συνδιευθυντή και διευθυντή του

Λυκείου Κολλεγίου Αθηνών κ. Διονύσιο Τσελέντι.

Το μέλος της Εκπαιδευτικής Επιτροπής, που εποπτεύει τα προγράμματα ελληνικής γλώσσας της Ελληνικής Κοινότητας Μεμβούρνης Δρ. Νίκος Ντάλλας, δήλωσε την ικανοποίησή του τόσο γι' αυτήν την επίσκεψη όσο και για τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των δύο Σχολείων που δημιουργήθηκαν μέσω του Προγράμματος «Μεμβούρνη - Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας». Για την επίσκεψη τοποθετήθηκε επίσης και ο αντιπρόεδρος και συντονιστής Εκπαίδευσης της Κοινότητας κ. Θόδωρος Μάρκος, δηλώνοντας ότι «επιθυμεί η σχέση μεταξύ των δύο σχολείων να συνεχιστεί και να εμπλουτιστεί με νέες πρωτοβουλίες στο μέλλον».

Αξίζει να αναφερθεί ότι το περασμένο Σαββατοκύριακο το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα ορ-

γάνωσε το γνωστό ετήσιο Μαθητικό του Φεστιβάλ. Το Φεστιβάλ, που φέρει την ονομασία Πανηγύρι, οργανώνεται, ώστε να παρουσιάσει τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που έχουν ετοιμάσει οι μαθητές καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς. Προσελκύει πολλούς γονείς και μέλη της ευρύτερης κοινότητας του Ε.Ε.Ι. Μέσω του Προγράμματος «Μεμβούρνη - Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» και συγκεκριμένα μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών που μετέχουν στο Πρόγραμμα, οι δραστηριότητες των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μεμβούρνης έγιναν ευρύτερα γνωστές. Παράλληλα, τα Σχολεία απέστειλαν και ενημερωτικό υλικό για τις δραστηριότητες και τα Προγράμματά τους, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις σχέσεις ανταλλαγής μεταξύ των δύο Σχολείων.

Μια διαδρομή φιλίας για δύο από τα Σχολεία της Κοινότητας

Στο σχολείο Balwyn της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης ξεκίνησε επίσημα τη Δευτέρα, 21 Νοεμβρίου 2016, ένα πολύ ενδιαφέρον και καινοτόμο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα με τίτλο «Μελβούρνη - Αθήνα: Μια Διαδρομή Φιλίας».

Το Πρόγραμμα είναι διαδικτυακό, στηρίζεται στις αρχές της μεντορείας και καθοδήγησης (mentoring) και θα φέρει σε επαφή εφήβους διαφορετικών σχολείων, του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (E.E.I.) και ειδικότερα του Κολλεγίου Ψυχικού και των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές της Α' Λυκείου του ΕΕΙ θα έχουν τον ρόλο του μέντορα σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου των δικών μας Σχολείων.

Υπεύθυνη Σχεδιασμού και Υλοποίησης του Προγράμματος, είναι η εκπαιδευτικός και Κοινωνιολόγος Μαρία-

Φιλιά Τριδίμα.

Ο σκοπός του Προγράμματος «Μελβούρνη - Αθήνα: Μια Διαδρομή Φιλίας» είναι διττός, αφού το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να:

α) υποστηρίξει τις ανάγκες των μαθητών μας για επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα,

β) παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές μας να συζητήσουν ήθη και έθιμα στην Αυστραλία, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις των Ελλήνων μαθητών του E.E.I. για την κοινωνία μας.

Το Πρόγραμμα «Μελβούρνη - Αθήνα: Μια Διαδρομή Φιλίας» σχεδιάστηκε με επιμέλεια και παιδαγωγική γνώση. Για τον σχεδιασμό του αξιοποιήθηκαν πολλές από τις πρακτικές και τις αρχές που προτείνονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τα προγράμματα μεντορείας μεταξύ εφήβων. Παράλληλα όμως, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με γονείς, αλλά και με τη σχολική ηγε-

σία, ώστε να αποτυπωθούν με ακρίβεια οι ανάγκες των μαθητών των σχολείων μας.

Η κα Τριδίμα, η οποία έχει την ιδιότητα της Κοινωνιολόγου, αξιοποίησε και τις εμπειρίες της οικογένειάς της στην Αυστραλία, ώστε να σχεδιάσει αποτελεσματικότερα το συγκεκριμένο Πρόγραμμα. Εξαιτίας της επαγγελματικής της απασχόλησης στο Ελληνοα-

μερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολέγιο Ψυχικού), για εννέα χρόνια, συνέβαλε στο να έρθουν κοντά τα δύο σχολεία και να δώσει τη δυνατότητα στα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης να συνεργαστούν με έναν εξαιρετικά αξιόπιστο εκπαιδευτικό φορέα που παρέχει υψηλής ποιότητας Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από τις αρχές του 20ού αιώνα.

Η Μελβούρνη στο πλευρό του «Χαμόγελου του Παιδιού»



Η κα Μπέττυ Αθανασάκη με τον πρόεδρο του «Χαμόγελου του Παιδιού», Κώστα Γιαννόπουλο

Στα 21 χρόνια παρουσίας του Οργανισμού 1,2 εκατομμύρια παιδιά έχουν δεχθεί τη φροντίδα του «Χαμόγελου του Παιδιού», παιδιά - θύματα βίας, με προβλήματα υγείας, παιδιά που εξαρανίσθηκαν.

Σε μια εκ βαθέων εξομολόγηση, ο πρόεδρος του «Χαμόγελου του Παιδιού» διηγήθηκε: «Πριν από 22 χρόνια είχα μια κανονική ζωή με οικογένεια και παιδιά που λάτρευα και ξαφνικά όλα άλλαξαν. Αρρώστησε ο Ανδρέας και όλα γκρεμίσθηκαν. Έχασα τον Ανδρέα και, μαζί με αυτόν, την κανονικότητά μου».

«Σήκωσα τα μανίκια γιατί δεν είχα άλλη επιλογή», συνέχισε ο ίδιος. «Έχασα δώσει μια υπόσχεση, δώσαμε μια υπόσχεση, και έπρεπε να υλοποιήσω αυτή την υπόσχεση. Το «Χαμόγελο του Παιδιού» μου έδωσε ξανά ζωή. Χτίσαμε ένα σύλλογο, ένα οργανισμό με αποστολή το όραμα του Ανδρέα. Το «Χαμόγελο του Παιδιού» εισέρχεται πλέον στην τρίτη δεκαετία

του, έχει όμως πάντα την ψυχή ενός μικρού παιδιού», κατέληξε.

Με ιδιαίτερη χαρά μαθαίνουμε ότι και φέτος οι κυρίες Μπέττυ Αθανασάκη, Μαίρη Τακτικού, Κατερίνα και Μαρία Μελισάκη ενισχύουν για 3η χρονιά τον μη κερδοσκοπικό εθελοντικό οργανισμό για τα παιδιά της Ελλάδας «Το Χαμόγελο του Παιδιού». Στις 17 Δεκεμβρίου στις 7.30 μ.μ. οργανώνουν φιλοanthρωπική εκδήλωση «Βραδιά Ταβέρνας» στην Παλλαδική Αδελφότητα, 253 Albert St. Brunswick.

Την διασκέδαση θα σας προσφέρουν αφιλοκερδώς οι τραγουδιστές από το Κέντρο KINISI. Θα τους συνοδεύουν οι εξαιρετικοί μουσικοί Γιώργος Σπύρου και Ανδρέας Κάικας.

Οι κυρίες που έχουν αναλάβει τα τελευταία χρόνια την φιλοanthρωπική αυτή εκδήλωση, καλούν την παροιμία να συμβάλει το κατά δύναμη, ώστε να χαρίσουμε κι εμείς από την Αυστραλία λίγα χαμόγελα στα παιδιά της Ελλάδας που τόσο τα έχουν ανάγκη.

Όπως μας είπε η κα Μπέττυ Αθανασάκη, η οποία ήταν στην Ελλάδα και επισκέφθηκε «Το Χαμόγελο του Παιδιού» και τον πρόεδρο κ. Γιαννόπουλο, «τις ημέρες αυτές, η οργάνωση αντιμετωπίζει δυσκολίες με την αυξημένη φιλοξενία παιδιών, θυμάτων κακοποίησης και φτώχειας, εξαιτίας της μεγάλης οικονομικής κρίσης που αντιμετωπίζει η Ελλάδα».

Γι αυτό και ζητούν μέσω αυτής της εκδήλωσης την υποστήριξη της παροιμίας στην προσπάθειά αυτή. Η παρουσία σας κρίνεται απαραίτητη ως ένδειξη προσφοράς σε παιδιά που χρειάζονται την αγάπη και τη στήριξη μας αυτές τις γιορτινές μέρες.

Για πληροφορίες επικοινωνήστε με τις κυρίες Μπέττυ Αθανασάκη-0411 568 818 ή 9380 6303, Μαίρη Τακτικού 0452 188 003, Κατερίνα 0449 144 177 και Μαρία Μελισάκη, μετά τις 2.00μ.μ. 0479 163 905.



Kelly Varveropoulou Photography

Μαθητές των σχολείων της Κοινότητας παρουσίασαν την «Οδύσσεια»

Το Σάββατο 10 Δεκεμβρίου πραγματοποιήθηκε στη ζεστή και φιλόξενη αίθουσα του Union Hall του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης η ετήσια γιορτή λήξης της χρονιάς του σχολείου των ελληνικών ως πρώτης γλώσσας της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης.

Οι μαθητές παρουσίασαν την Οδύσσεια σε διασκευή Κατερίνας Πουταχίδου και σκηνοθεσία Στάθη Γράμπα.

«Φέτος κάναμε ένα ακόμη βήμα πιο πέρα», δήλωσε συγκινημένος ο διευθυντής των σχολείων της Κοινότητας κ. Μάνος Τζιμπραγός. Η παράσταση παρουσιάστηκε σε κυκλική σκηνή με τους μαθητές να παίζουν στη μέση προς όλες τις κατευθύνσεις και τους θεατές διαταγμένους σε κύκλο.

«Μια από τις πιο σημαντικές αξίες που έχουμε να μάθουμε από το θέατρο είναι η ομάδα και η συνεργασία μεταξύ μας. Ότι είμαστε μέρος ενός συνόλου, που το κάθε της μέλος είναι σημαντικό», τόνισε.

Μοναδική υπήρξε η συμβολή του Στάθη Γράμπα που δούλεψε για 6 μήνες με τους μαθητές του σχολείου αλλά και με τους δασκάλους τους. «Δεν θέλω να υπάρχει πρωταγωνιστής. Όλοι έχουν εξίσου σημαντικό ρόλο στο έργο και αυτός που υποδύεται τον Οδυσσέα και αυτός που σχηματίζει με το σώμα του τον

θρόνο ή τον βράχο».

«Η παράσταση αυτή μας διδάξε πολλά. Πρώτο και σημαντικότερο το πώς να δουλεύουμε όλοι μαζί, σαν ομάδα. Ήταν ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα στο οποίο συμμετείχαν όλες οι τάξεις του σχολείου. Έπρεπε λοιπόν να υπάρχει τελειός συντονισμός μαθητών, εκπαιδευτικών, διοίκησης και σκηνοθέτη, ώστε να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα» δήλωσε η συντονίστρια της μονάδας κ. Μαρία Μπακαλίδου.

Και το αποτέλεσμα μας αποζημίωσε. Η ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε μας συνεπείρε, οι μαθητές να έχουμε πραγματικά και το κοινό έμεινε κατενθουσιασμένα.

Εξωριστό μέρος της γιορτής ήταν ο αποχαρισμός των μαθητών του VCE, οι οποίοι, κρατώντας ένα τεράστιο κατάρτι - σύμβολο του ταξιδιού, απήγγειλαν στίχους της Ιθάκης του Καβάφη εναλλάσσόμενοι με δικές τους σκέψεις.

Οι μαθητές δήλωσαν ότι το σχολείο για αυτούς δεν ήταν μόνο φορέας βελτίωσης των ελληνικών τους και προετοιμασίας τους για τις εξετάσεις, αλλά μια δεύτερη οικογένεια, στην οποία δημιούργησαν καλές φιλίες και βρήκαν στήριξη στα πρώτα βήματά τους στην Αυστραλία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Εργαλεία διερεύνησης και διεξαγωγής των
Ποιοτικών Συνεντεύξεων



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
UNIVERSITY OF PIRAEUS

Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών
και Διεθνών Σπουδών
Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης
MSc «Οικονομικά της Εκπαίδευσης»
Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα (2019-2021)

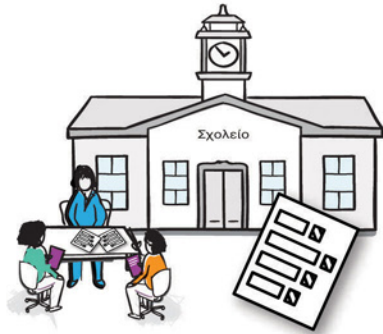
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ
"1-1" ΕΦΗΒΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

10+3 ΒΗΜΑΤΑ



Βήμα 1

Οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής κοινότητας επισκέπτονται το διαδικτυακό τόπο του Προγράμματος, αναγνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών και αποφασίζουν για τη συμμετοχή του σχολείου στο Πρόγραμμα.



Αναγνώριση αναγκών + πλοήγηση
στην πλατφόρμα του Προγράμματος

Βήμα 2

Η εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή του σχολείου στο Πρόγραμμα και η υποβολή αιτήματος «αδελφοποίησης» (*sister school relations*) με σχολείο της Ελλάδος αποτελούν το επόμενο βήμα της διαδικασίας. Με ένα κλικ, ο Διευθυντής του σχολείου της διασποράς εγγράφει το σχολείο στην πλατφόρμα του Προγράμματος εκδηλώνοντας το αίτημά του!



Εκδήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής
στο Πρόγραμμα + «αδελφοποίηση»
με σχολείο της Ελλάδος

Βήμα 3

Με την υποβολή του αιτήματος συμμετοχής στο Πρόγραμμα, ξεκινά η διαδικασία «αδελφοποίησης» (*sister school relations*) ανάμεσα στα σχολεία της Ελλάδος και της διασποράς.



Έγκριση αιτήματος σχολείου
+ ενέργειες αδελφοποίησης

1e1
PEER
MENTORING
for language learning

ΑΞΙΕΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ



Η ελληνικότητα
αναπόσπαστο στοιχείο
της ταυτότητάς μας



Η e-μεντορεία «1-1»
θεμέλιος λίθος μάθησης



Η τεχνολογία
εργαλείο ανταλλαγής
και συνένωσης



Ο σεβασμός στην
πολυπολιτισμικότητα
στάση ζωής



Βασική Αρχή η
πρόσβαση σε ίσες
ευκαιρίες ελληνομάθειας



Βήμα 4

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας «αδελφοποίησης» (*sister school relationship*) αποστέλλεται ενημερωτικό υλικό για το Πρόγραμμα, ώστε να ενημερωθούν οι γονείς και οι μαθητές του σχολείου της διασποράς.



Ολοκλήρωση της διαδικασίας
«αδελφοποίησης» σχολείων + Αποστολή
ενημερωτικού υλικού

Βήμα 5

Με την παραλαβή του ενημερωτικού υλικού, το σχολείο της διασποράς οργανώνει συνάντηση ενημέρωσης για τους γονείς και τους μαθητές.



Πραγματοποίηση συνάντησης ενημέρωσης
γονέων + μαθητών

Βήμα 6

Με την ολοκλήρωση της συνάντησης ενημέρωσης, οι γονείς δηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο Πρόγραμμα με την ηλεκτρονική συμπλήρωση του έντυπου συγκατάθεσης (*consent form*). Με τη σειρά τους, οι μαθητές της διασποράς συμπληρώνουν διαδικτυακά το ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων (*matching questionnaire*), ώστε να βρεθεί ο κατάλληλος μέντορας στην Ελλάδα.



Συμπλήρωση εντύπου συγκατάθεσης
+ ερωτηματολογίου





Βήμα 7

Με την υποβολή του ερωτηματολογίου «ταιριάσματος» από τους μαθητές της διασποράς, και της υποβολής του έντυπου συγκατάθεσης από τους γονείς ξεκινά η διαδικασία «ταιριάσματος» (*student matching*) μέντορα και μαθητευόμενου.



Έναρξη διαδικασίας «ταιριάσματος»
μαθητών (*student matching*)

Βήμα 8

Με την επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας «ταιριάσματος» των μαθητών (*student matching*) τα σχολεία ξεκινούν την «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών» του Προγράμματος για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συμβουλευτική των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του Προγράμματος εκπαιδεύονται με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.



Εξ αποστάσεως
«Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών»

Βήμα 9

Με την ολοκλήρωση του βήματος 7 και 8 ξεκινά η επιμόρφωση των μαθητών της διασποράς και της Ελλάδος για την αποτελεσματική ανάληψη των ρόλων τους. Η «Εκπαίδευση των Μεντόρων» πραγματοποιείται στο σχολείο της Ελλάδος και διαρκεί περίπου δύο μήνες. Η «Εκπαίδευση των Μαθητευόμενων» λαμβάνει χώρα στο σχολείο της διασποράς, και διαρκεί δύο εβδομάδες, αφού ο ρόλος των μαθητευόμενων είναι λιγότερο σύνθετος και απαιτητικός. Η εκπαίδευση των μαθητών πραγματοποιείται με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού.



Έναρξη «Εκπαίδευση μαθητών
Μεντόρων»





Βήμα 10

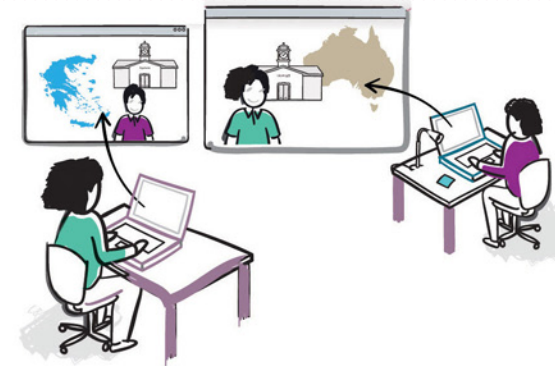
Με την ολοκλήρωση του βήματος 9 τα σχολεία προχωρούν με την εναρκτήρια, ομαδική, διαδικτυακή συνάντηση του Προγράμματος. Η πρωτοβουλία είναι σημαντική και αξιοποιείται ως 'ice breaker', πριν ξεκινήσουν οι «1-1» διαδικτυακές συναντήσεις των μαθητών.



Εκδήλωση ομαδικής εναρκτήριας
διαδικτυακής συνάντησης (kick off meeting)

Βήμα 11

Σε αυτό το στάδιο ξεκινούν οι διαδικτυακές συνεδρίες μεντορίας «1-1» των μαθητών. Η επικοινωνία των μαθητών γίνεται κυρίως σύγχρονα, με την υποστήριξη της πλατφόρμας του Προγράμματος, τη συμβουλευτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την χρήση εκπαιδευτικού υλικού. Το εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος είναι ευθυγραμμισμένο τόσο με το ελληνικό όσο και με Αυστραλιανό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ACARA).



Έναρξη "1-1" διαδικτυακών συναντήσεων
μεντορίας μαθητών





Βήμα 12

Με τη λήξη των διαδικτυακών συναντήσεων μεντορίας των μαθητών, ξεκινά η διαδικασία αξιολόγησης της προόδου του Προγράμματος από τους επωφελούμενους του. Με βασικά ερωτήματα: τι πήγε καλά, ποια είναι τα μαθήματα που μπορούμε να μάθουμε από την εμπειρία; κτλ. μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις εμπειρίες τους.



**Αξιολόγηση του Προγράμματος
+ εμπειριών των μαθητών**

Βήμα 13

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης, τον εορτασμό των επιτυχιών των μαθητών και την απονομή βεβαιώσεων παρακολούθησης.



**Κοινοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης
+ Εορτασμός επιτυχίας Προγράμματος**





Βήμα 1

Πλοήγηση στην πλατφόρμα
του Προγράμματος



Βήμα 2

Εκδήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής
στο Πρόγραμμα + αίτηση
«αδελφοποίησης»
με σχολείο της Ελλάδος



Βήμα 3

Έγκριση αιτήματος + έναρξη
διαδικασιών «αδελφοποίησης»



Βήμα 4

Ολοκλήρωση της διαδικασίας
«αδελφοποίησης» σχολείων
+ Αποστολή
ενημερωτικού υλικού



Βήμα 5 + 6

Πραγματοποίηση συνάντησης
γονέων + μαθητών
Συμπλήρωση εντύπου
συγκατάθεσης +
ερωτηματολογίου matching



Βήμα 7

Έναρξη διαδικασίας
«ταιριάσματος»
μαθητών (*student matching*)



Βήμα 8

Έναρξη εξ αποστάσεως
«Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών»



Βήμα 9

Έναρξη «Εκπαίδευσης μαθητών
Μεντόρων και
Μαθητευόμενων»



Βήμα 10

Εκδήλωση ομαδικής εναρκτήριας
διαδικτυακής συνάντησης
(*kick off meeting*)



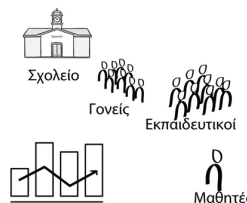
Βήμα 11

Έναρξη "1-1" διαδικτυακών
συναντήσεων μεντορείας μαθητών



Βήμα 12

Αξιολόγηση του Προγράμματος
+ εμπειριών των μαθητών



Βήμα 13

Κοινοποίηση αποτελεσμάτων
αξιολόγησης
+ Εορτασμός επιτυχίας
Προγράμματος





Μαρία Φιλώ Τριδύμα

Στοιχεία επικοινωνίας: mypeermentor2016@gmail.com

Στοιχεία επόπτη: Καθηγητής, Σωτήρης Καρκαλάκος
(Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιά)

1

ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ

- Τα στατιστικά στοιχεία των τελευταίων ετών καταδεικνύουν ότι μειώνονται σταθερά τα ποσοστά εγγραφής των μαθητών της διασποράς που επιθυμούν να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό.

- Το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών (κίνητρο και παρώθηση) αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες μείωσης των ποσοστών ελληνομάθειας.

- Τα ταξίδια, η διοργάνωση κατασκηνώσεων για τους μαθητές της διασποράς στην Ελλάδα αποτελούν σοβαρά κίνητρα για την εκμάθηση της γλώσσας. Ωστόσο, οι περιορισμένοι πόροι των οικογενειών και των σχολείων δεν επιτρέπουν στους μαθητές να ταξιδεύουν συχνά.

- Η πανδημία του COVID-19 κατέδειξε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει πολλά πλεονεκτήματα. Στην περίπτωση της ελληνομάθειας μπορεί να αποτελέσει μέρος της λύσης των προκλήσεων που αντιμετωπίζει.

- Όμως ολοένα και συχνότερα πανεπιστημιακές έρευνες για την επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ημερήσια σχολεία την περίοδο του COVID-19 αναφέρονται στα συναισθήματα μοναξιάς, απομόνωσης αλλά και «μονοτονίας» που βίωσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων.

Μπορεί να υπάρξει κάποιος άλλος δρόμος;

Την περίοδο 2016-2018 δημιουργήθηκε και υλοποιήθηκε με επιτυχία το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για εφήβους 'Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας'. Στόχος του ήταν η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των ελληνικής καταγωγής μαθητών για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό. Θεμελιωμένο στο τρίπτυχο εξ αποστάσεως μεντορεία εφήβων «1-1» (online buddy system), τεχνολογία και γλωσσομάθεια, το Πρόγραμμα αναγνώριζε ότι οι νέοι μαθαίνουν αλληλοεπιδρώντας με τους συμμαθητές και προωθούσε ενεργά τη συνεργασία ανάμεσα: σε μέντορες (mentors) εφήβους που ζουν στην Ελλάδα και φοιτούν σε ελληνικό σχολείο και μαθητευόμενους εφήβους (mentees) που κατοικούν στην Αυστραλία και μαθαίνουν Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.

Συμμετέχοντα σχολεία: Σχολεία Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης, Ιδιωτικό Λύκειο Κολλεγίου Ψυχικού (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Ελλάδα) και Alphington Grammar (Μελβούρνη, Αυστραλία). Για περισσότερα βλ. Ενότητα 4.



Η ελληνικότητα
αναπόσπαστο στοιχείο
της ταυτότητάς μας



Η e-μεντορεία «1-1»
θεμέλιος λίθος μάθησης



Η τεχνολογία
εργαλείο ανταλλαγής
και συνένωσης



Ο σεβασμός στην
πολυπολιτισμικότητα
στάση ζωής



Βασική Αρχή η πρόσβαση
σε ίσες ευκαιρίες
ελληνομάθειας



2

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Οι εξελίξεις του COVID-19 στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα ικανοποιητικά αποτελέσματα της πρωτοβουλίας «Μελβούρνη-Αθήνα», και η ανάγκη για ενέργειες τόνωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, με οδήγησαν στην πραγματοποίηση μελέτης για τη διερεύνηση της δυνατότητας ευρύτερης εφαρμογής του Προγράμματος διαδικτυακής μεντορείας εφήβων 'Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας' στο πλαίσιο αδελφοποιημένων σχολείων.

Ερευνητικά ερωτήματα:

Μπορεί το διαδικτυακό πρόγραμμα μεντορείας εφήβων 'Μελβούρνη-Αθήνα' να εφαρμοστεί ευρύτερα στο πλαίσιο αδελφοποιημένων σχέσεων ανάμεσα σε σχολεία της διασποράς και της Ελλάδος; Ποια μπορεί να είναι τα θεσμικά και εκπαιδευτικά ζητήματα που δύναται να ανακύψουν από την ευρύτερη εφαρμογή μιας τέτοιας πρωτοβουλίας για τα σχολεία της διασποράς.

Μέθοδος διερεύνησης ερωτήματος:

Διεξαγωγή συνεντεύξεων διάρκειας 40 λεπτών.

- **Με ποιους:** Με διευθυντές των σχολείων ελληνομάθειας, και λοιπών ενδιαφερομένων μερών/υπευθύνων για τη χάραξη της πολιτικής ελληνομάθειας (stakeholders)
- **Τρόπος:** Μέσω Skype, στην ελληνική ή στην αγγλική γλώσσα.
- **Ώρα και μέρα:** Ανάλογα με τη διαθεσιμότητα του συνεντευξιαζόμενου.

Με τη συμμετοχή σας

- **Συμβάλλετε** ενεργά στα επόμενα στάδια αυτής της πολλά υποσχόμενης αφετηρίας που αφορά στην υλοποίηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων ανάμεσα σε αδελφοποιημένα σχολεία
- **Ενισχύετε το ενδιαφέρον** των εφήβων για την ελληνομάθεια, μετέχοντας σε πρωτοβουλίες που δημιουργούν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης.
- **Αποκτάτε άμεση πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας**, γεγονός σημαντικό λόγω των εξελίξεων του Covid-19 στο πεδίο της εκπαίδευσης.
- **Εκφράζετε το ενδιαφέρον σας για τη σύναψη αδελφοποίησης με σχολείο της Ελλάδας,**
- **Ενισχύετε τη δημοσιότητα του σχολείου/φορέα σας**, καθώς τα αποτελέσματα θα συζητηθούν σε forums, Roundtables και συνέδρια.

Για να μετέχετε στην
έρευνα επικοινωνήστε στην
ηλεκτρονική διεύθυνση:
mypeermentor2016@gmail.com





3

ΠΡΟΦΙΛ

Είμαι Κοινωνιολόγος και από το 2006 εργάζομαι ως εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Κολλέγιο Αθηνών (Ελλάδα). Το 2015 αποφάσισα να αιτηθώ άδειας και να μετακομίσω στην Μελβούρνη. Λόγω της οικογενειακής μεταναστευτικής ιστορίας μου από νωρίς δραστηριοποιήθηκα στην ελληνική παροικία, παραμένοντας στη χώρα ως το 2019. Σήμερα διατηρώ τους δεσμούς μου με την Αυστραλία, τόσο εξαιτίας της ελληνο-αυστραλιανής υπηκοότητας μου όσο και των πολύτιμων φιλιών που αποκτήθηκαν. Έχω σπουδάσει σε πανεπιστήμια της Ελλάδος και του Ηνωμένου Βασιλείου και κατέχω: BA Κοινωνιολογίας (University of Reading, UK), Master of Law (LLM) in Human Rights and Development (University of Warwick, Ηνωμένο Βασίλειο), MA «Ευρωπαϊκές Σπουδές και Διεθνείς Σχέσεις» (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα), MA «Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων» (ΕΚΠΑ, Ελλάδα), MSc «Οικονομικά της Εκπαίδευσης» (επί πτυχίο/ Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα).

4

Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΜΕΛΒΟΥΡΝΗ- ΑΘΗΝΑ: ΜΙΑ ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΦΙΛΙΑΣ (2016-2018)

Την περίοδο 2016-2018 δημιουργήθηκε από τη γράφουσα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαδικτυακής μεντορείας για εφήβους με τίτλο: 'Μελβούρνη-Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας' (εφεξής Πρόγραμμα). Το Πρόγραμμα επηρεασμένο από την Παιδαγωγική Σχολή του Εποικοδομισμού (*Constructivism*) και της αλληλεπίδρασης, θεμελιώθηκε στο τρίπτυχο εξ αποστάσεως μεντορεία εφήβων «1-1» (online buddy system), τεχνολογία και γλωσσομάθεια.

Αναγνωρίζοντας ότι οι νέοι μαθαίνουν αλληλοεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους, το Πρόγραμμα προωθούσε τη διαδικτυακή συνεργασία ανάμεσα:

- ο σε μέντορες εφήβους (*mentors*) που ζουν στην Ελλάδα και
- ο σε μαθητευόμενους εφήβους (*mentees*) που κατοικούν στην Αυστραλία για την ελληνομάθεια. Έτσι, το Πρόγραμμα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον των μαθητών ελληνικής καταγωγής που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στα απογευματινά και στα σαββατιανά Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.





- 4 Το Πρόγραμμα 'Μελβούρνη-Αθήνα' καλλιεργούσε επίσης σημαντικά τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εφήβων μεντόρων καταρρίπτοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις για την Αυστραλία.

Κατά την πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος (2016-2018) υπήρχε η συμμετοχή:

- ο των Σχολείων Γλώσσας και Πολιτισμού της Ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης
 - ο Λύκειο Κολλεγίου Ψυχικού (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα), Ελλάδα και του
 - ο Alrhington Grammar (Μελβούρνη, Αυστραλία).
- Κατά τη διετή πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος η επικοινωνία των μαθητών (μαθητευόμενων και μεντόρων) γίνονταν:
 - Εξ ολοκλήρου στην ελληνική γλώσσα,
 - Ύστερα από την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση δράσεων "Εκπαίδευσης Μεντόρων"
 - Ύστερα από την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση δράσεων "Εκπαίδευσης Μεντόρων"
 - Με επίκεντρο τους δύο εφήβους, και χωρίς την παρουσία και διαμεσολάβηση εκπαιδευτικού,
 - Τα Σαββατοκύριακα, εκτός σχολικού ωραρίου, λόγω της διαφοράς ώρας
 - Μέσω βιντεοκλήσεων (Skype) διάρκειας 40 λεπτών,
 - Με την υποστήριξη εκπαιδευτικού υλικού και
 - Με τη συμβουλευτική καθοδήγηση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών.
 - Η διετής εφαρμογή του Προγράμματος υπό το τρίπτυχο: μεντορεία εφήβων «1-1» εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τεχνολογία και γλωσσομάθεια θεωρήθηκε επιτυχημένη από γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς.
 - Σύμφωνα με τα στοιχεία του Προγράμματος **66** μαθητές συμμετείχαν, δημιουργώντας έτσι την προοπτική για την πραγματοποίηση **462** βιντεοκλήσεων μεντορείας (μέγιστος αριθμός).





4

Τα πλεοκτήματα για τους μαθητές της διασποράς

- Οι αξιολογήσεις των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών που αφορούσαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Προγράμματος, κατέδειξαν ότι η εμπειρία ήταν θετική καθώς:

Οι περισσότεροι μαθητές της διασποράς:

- ✓ Βελτίωσαν τον προφορικό τους λόγο στην ελληνική γλώσσα λόγω της αυτοπεποίθησης που απέκτησαν οι μαθητευόμενοι από την ενθάρρυνση των Μεντόρων,
- ✓ Μετατόπισαν τη στάση τους για την ελληνική γλώσσα,

Τα πλεοκτήματα για τους μαθητές- Μέντορες

Οι περισσότεροι μαθητές-Μέντορες:

- ✓ Διεύρυναν τη διαπολιτισμική ενσυναίσθησή τους, εφόσον εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για την Αυστραλία και τον πολιτισμό της.
- ✓ Βελτίωσαν το πνεύμα της ομαδικής συνεργασίας (team work) και τις δεξιότητες επικοινωνίας.
- ✓ Ενστερνίστηκαν ακόμη περισσότερο τον ελληνικό πολιτισμό και γλώσσα, εφόσον έπρεπε να τη 'διδάξουν' στους μαθητές της ελληνικής διασποράς.

Πρότυπα / Νομοθεσίες

- Την περίοδο υλοποίησης του Προγράμματος όλες οι διαδικασίες συμμορφώνονταν με:
 - ✓ Το United Nations Convention on the Rights of the Child,
 - ✓ Το Charter of Human Rights and Responsibilities Act (2006) Victoria,
 - ✓ Το Child Wellbeing and Safety Act (2005),
 - ✓ Child Wellbeing and Safety Amendment (Child Safe Standards) Act (2015),
 - ✓ Το National Framework, Creating Safe Environments for Children, Organisations, Employees and Volunteers and its Guidelines for Building the Capacity of Child Safe Organisations,
 - ✓ Το Education and Training Reform Amendment (Child Safe Schools) Act (2015).
- Το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε ύστερα από πρωτοβουλία της γράφουσας, ενόσω ήταν σε άδεια άνευ αποδοχών από το Λύκειο Κολλεγίου Ψυχικού (Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Ελλάδα).
 - Την περίοδο 2016-2018 το Πρόγραμμα «Μελβούρνη- Αθήνα» δεν είχε ανατεθεί και δεν είχε χρηματοδοτηθεί από τους συμμετέχοντες οργανισμούς ή από κάποιον τρίτο οργανισμό, ούτε και αποτελούσε πρωτοβουλία πανεπιστημιακής έρευνας.
 - Καθώς αποτελούσε καινοτόμο πρωτοβουλία, και τα συμμετέχοντα σχολεία δεν είχαν συνεργαστεί ποτέ κατά το παρελθόν, το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε ύστερα από προσεκτική μελέτη των προηγούμενων προγραμμάτων ελληνομάθειας, και των «παραδοσιακών» προγραμμάτων μεντορίας (buddy systems).

Για να μετέχετε στην έρευνα
επικοινωνήστε στην ηλεκτρονική
διεύθυνση:
mypeermentor2016@gmail.com

Ακολουθεί γράφημα που αφορά στη μελλοντική εφαρμογή του Προγράμματος
«Μελβούρνη- Αθήνα: Μια διαδρομή Φιλίας» με τίτλο:

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ «1-1» ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ: 10+3 ΒΗΜΑΤΑ

Τα βήματα σχεδιάστηκαν με βάση τα Αυστραλιανά και ελληνικά Πρότυπα, Νομοθεσίες και διαδικασίες για την ασφάλεια και τα δικαιώματα των παιδιών (Child Wellbeing and Safety Act, 2005, 2015).

ΠΑΡΟΙΚΙΑ



Από την τελετή της χειροτονίας του κ. Χριστοδούλου σε Επίσκοπο Μαγνησίας. ΦΩΤΟ: ΙΕΡΑ ΑΡΧΙΕΠΙΣΚΟΠΗ

Η χειροτονία του Επισκόπου Μαγνησίας Χριστοδούλου στο Σίδνεϊ

«Για την προαγωγή στο επισκοπικό αξίωμα δεν αναζητούνται οι τέλει αλλά οι άγιοι» υπογράμμισε ο Σεβασμιώτατος Αρχιεπίσκοπος Αυστραλίας κ.κ. Μακάριος, απευθυνόμενος στον Θεοφιλέστατο εφηφισμένο Επίσκοπο Μαγνησίας κ. Χριστοδούλο, κατά την τελετή της χειροτονίας αυτού εις Επίσκοπον, η οποία έλαβε χώρα στον Ιερό Ναό του Αγίου Νικολάου, στο προάστιο Marrickville του Σίδνεϊ, το πρωί της Κυριακής, 14 Νοεμβρίου.

Ο τέλειος εύκολα απορρίπτεται, ο άγιος όμως δεν απορρίπτεται. Αντιθέτως έχει πάντοτε την αίσθηση ότι ο ίδιος είναι άνθρωπος τραυματισμένος και πτωτικός. Υπ' αυτό το πρίσμα, το χειρότερο κώλυμα για την αρχιερωσύνη είναι να νομίζει κάποιος ότι είναι άγιος».

Στη συνέχεια του νοουθετηρίου λόγου του, ο Σεβασμιώτατος κ.κ. Μακάριος αναφέρθηκε με επαινετικά λόγια στην προσωπικότητα και στην ιερατική πορεία του νέου Επισκόπου της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αυστραλίας. «Παρακολουθώντας την πορεία σου από την πρώτη στιγμή της αφίξεώς μου στην Αυστραλία», σημείωσε απευθυνόμενος στον Θεοφιλέστατο κ. Χριστοδούλο, «εξετίμησα την απλότητα της καρδιάς σου, το εκκλησιολογικό φρόνημά σου και την πεποίθησή σου ότι εσύ δεν ανήκεις στην κατηγορία των κληρικών που αναμένουν την προαγωγή, θεωρώντας ότι αξίζουν την αρχιερωσύνη». Αξίζει να σημειωθεί ότι στον Ιερό Ναό όπου τελέ-

στηκε η χειροτονία, στον ιστορικό Ναό του Αγίου Νικολάου του «ελληνοκρατούμενου» προαστίου Marrickville, ο Θεοφιλέστατος κ. Χριστοδούλος, έχει διακονήσει για οκτώμισι ολόκληρα χρόνια. Έμφορτος συγκίνησης, κατά την προσφωνήσή του τόνισε ότι η Ενορία του Αγίου Νικολάου κατέχει ξεχωριστή θέση στην καρδιά του, καθώς μόνο χαρές έλαβε κατά την εκεί παρουσία του. «Στον Ναό που σήμερα βρισκόμαστε, έλαβα το Θείο Βάπτισμα από τα αγιασμένα χέρια του π. Νεκταρίου Ζορπαλά. Εδώ έγινα Χριστιανός Ορθόδοξος. Εδώ ξεκίνησα τα πρώτα μου βήματα στη ζωή και την πίστη. Εδώ οι γονείς μου ήρθαν σε γάμου κοινωνία. Εδώ με κάλεσε ο Άγιος Νικόλαος να τον υπηρετώ. Από εδώ ξεκίνησαν τα πάντα για εμένα και εδώ σήμερα ξεκινάει η καινούργια μου πορεία μέσα στην Εκκλησία».

Σημειώνεται ότι κατά την τέλεση της χειροτονίας, τον Αρχιεπίσκοπο Αυστραλίας πλαισίωσαν ο Σεβασμιώτατος Μητροπολίτης Δέρβης κ. Ιεζεκιήλ, και οι Θεοφιλέστατοι Επίσκοποι Μιλπουόπλεως κ. Γιάκωβος, Μελόης κ. Αιμιλιανός, Κωνσταντίνος κ. Ελπίδιος, Σινώπης κ. Σιλουανός και Σωζοπόλεως κ. Κυριακός, οι οποίοι, μαζί με τον Ιερό Κλήρο και τους ευσεβείς πιστούς που ήταν παρόντες στην εκκλησία, βροντοφώναξαν «Άξιος» στον νέο Επίσκοπο Μαγνησίας και του ευχήθηκαν από καρδιάς καλή και καρποφόρα αρχιερατική διακονία.

Οργανωμένες συναλλαγές και καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις: Μήπως τελικά η λύση είναι μπροστά μας;

ΜΑΡΙΑ-ΦΙΛΙΩ ΤΡΙΔΗΜΑ*

Το τελευταίο διάστημα μελετώ συστηματικά τις αδελφοποιήσεις σχολείων για την υλοποίηση και την προώθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Η μελέτη αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, που ξεκίνησε περίπου πριν από πέντε χρόνια, όταν ήμουν ακόμη στη Μελβούρνη. Σήμερα, η μελέτη λαμβάνει χώρα με σκοπό την ολοκλήρωση μεταπτυχιακού προγράμματος (Πανεπιστήμιο Πειραιώς) με θέμα τις εξελίξεις στο τομέα της ελληνομάθειας.

Σε αυτό το πλαίσιο, πριν από αρκετούς μήνες, είχα την ευτυχία να συνεργαστώ με τη συνάδελφο και φοιτήτρια του προγράμματος «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας κ. Φωτεινή Σκιαδά, και να μελετήσουμε εκτενώς τη σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο ΤΕΓ Αγ. Παντελεήμονα Dandenong και του Γυμνασίου Μούδρου «Αργύριος Μοσχίδης» της Λήμνου. Η σχέση των δύο σχολείων, η οποία πραγματοποιήθηκε με κινητοποίηση της κ. Χ. Δεσποτέρη, εξαιτίας των δεσμών των κοινοτήτων Μούδρου και Μελβούρνης που εκτείνονται από τον Α' και Β' Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι τη μεταπολεμική μεταστεύση των Ελλήνων, μετρά ήδη τρία χρόνια (έναρξη 2018) και είναι εξαιρετικά επιτυχή.

Στην πράξη, η συνεργασία των δύο σχολείων προβλέπει την πραγματοποίηση μνημιαίων συναντήσεων ανάμεσα στους μαθητές/τριες των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την υλοποίηση ομαδικών



ΦΩΤΟΣ: SUPPLIED

εργασιών γύρω από θέματα που αφορούν τους εφήβους, όπως είναι η επικαιρότητα, η ψυχαγωγία και η τεχνολογία. Κάθε μήνα οι δύο διευθύντριες των σχολείων αποφασίζουν από κοινού τη θεματική που θα συζητηθεί και θα παρουσιαστεί από τους μαθητές/μαθήτριες διαδικτυακά, ώστε να ξεκινήσουν την προετοιμασία τους. Η επικοινωνία των μαθητών/τριών γίνεται σε δύο γλώσσες (Αγγλική και ελληνική), με τρόπο σύγχρονο (in real time) και αποσκοπεί όχι μόνο στον εμπλουτισμό των προσλαμβανουσών των παιδιών σε επίπεδο γλώσσας και πολιτισμού, αλλά και στην ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων.

Στις 15 Νοεμβρίου 2021, πραγματοποιήθηκε η εναρκτήρια, διαδικτυακή συνάντηση ανάμεσα στο ΤΕΓ Αγ. Παντελεήμονα Dandenong

και το Γυμνάσιο Μούδρου «Αργύριος Μοσχίδης» της Λήμνου για το σχολικό έτος 2021-2022. Καλεσμένοι της διαδικτυακής συνάντησης ήμουν τόσο εγώ, όσο και η συνάδελφος κ. Φωτεινή Σκιαδά.

Η συνάντηση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε ιδιαίτερα ζεστό κλίμα, παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν λόγω των κορωνοϊού και της μεγάλης διαφοράς ώρας ανάμεσα στις δύο χώρες, μας χαροποίησε ιδιαίτερα, οδηγώντας μας αναπόδραστα να σκεφτούμε το μέλλον της ελληνομάθειας. Συνολικά, η διαδικτυακή συνάντηση των μαθητών των δύο σχολείων είχε πολύ συγκίνηση, χαρά και πλούτο δραστηριοτήτων, καθώς τα ελληνόπουλα της Αυστραλίας είχαν προετοιμάσει μια ενδιαφέρουσα παρουσίαση για τον Αρχάγγελο Γαβριήλ στα Ελληνικά, ενώ τα ελλη-

νόπουλα της Λήμνου είχαν ετοιμάσει ένα Power Point για την επέτειο του Πολυτεχνείου, στα Αγγλικά. Ακολουθήσαν τραγούδια από τους μαθητές/τριες και σύντομη συζήτηση.

Παρακολουθώντας λοιπόν την εκδήλωση, δεν ήταν λίγες οι φορές που βιώσαμε συγκίνηση αντίστοιχη με αυτή των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων. Τελικά, μήπως η λύση είναι μπροστά μας; Η χρήση της ελληνικής και της αγγλικής από τους μαθητές/τριες, όπως εφαρμόζεται στη συγκεκριμένη πρωτοβουλία, καταδεικνύει ότι το μέλλον της διδασκαλίας της ελληνομάθειας ανήκει σε καινοτόμες προσπάθειες που συνδυάζουν την εκμάθηση και των δύο γλωσσών, καλύπτοντας με τον τρόπο αυτό όλες τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα σύγχρονα και παραδοσιακά στοιχεία έκφρασης και παρωθήσης (τραγούδι, παρουσιάσεις/PowerPoint, συζητήσεις κ.α.), διαφόρων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι δυνατό να φέρουν κοντά τους νέους, όσο μακριά κι αν βρίσκονται. Οργανωμένες σχέσεις, και συναλλαγές σχολείων Ελλάδος και Διασποράς είτε στο πλαίσιο αδελφοποιήσης ή/και συνεργασιών είναι ικανές να αποτελέσουν συνολικό μέρος της λύσης στις προκλήσεις της ελληνομάθειας, καθώς συγκροτούν συλλογικές ταυτότητες, ισχυρές βάσεις για διάλογο, κοινές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και «αίσθηση που ανήκειν». Η επόμενη συνάντησή μας θα είναι την 6η Δεκεμβρίου, του Αγ. Νικολάου!

*Η Μαρία-Φιλίω Τριδήμα είναι κοινωνιολόγος, εκπαιδευτικός.



EDUCATION



Dr Maria Ikonomopoulou. PHOTO: WOMEN IN STEM AUSTRALIA

Dr Maria Ikonomopoulou leads team working to save Tasmanian devils

A team of Spanish and Australian scientists have discovered drugs used to help humans could help Tasmanian devils overcome a deadly facial tumour disease.

Most of the study took place at the QIMR Berghofer Medical Research Institute in Brisbane with deadly facial tumour disease cells provided by the Tasmanian Government via the Save the Tasmanian Devil Program.

The researchers, including Greek Australian Dr Maria Ikonomopoulou as one of the lead researchers, found that tumour cells require a minimum amount of cholesterol to multiply, which led the team to look at cholesterol-lowering drugs as potential treatments.

Dr Ikonomopoulou said that the next stage of the

study would be to test the drug on diseased animals. "We know statins work on tumour cells in lab experiments, so we now want to expand our study of the drugs in stopping the spread of cancer tumours," she told the ABC. "Human cancer cells undergo similar metabolic adaptation to grow as those exhibited by deadly facial tumour disease cells in our research." Wildlife Sanctuary director Greg Irons said he found the research fascinating.

"It could lead us a step closer to either preventing this occurring, being able to stop it, or even slowing it down," he told the ABC.

"It not only has ramifications for our very important devils but potentially other species as well that have issues with tumors."



Tasmanian devil. PHOTO: UNSPLASH

The COVID-19 pandemic has accelerated developments in distance learning thus leading to discussions related to the future of Greek language learning.

Sociologist and educator Maria Filio Tridimas spoke to *Neos Kosmos* about the prospects of online education in the field of Greek language and teaching. Following research as part of her postgraduate degree on "Economics of Education" at the University of Piraeus (Greece), the sociologist-educator states: sister school relations-between schools in Greece and Greek diaspora schools in Australia, aimed at promoting well-thought online peer mentoring programs, can make the difference in Greek language learning.

In the last few months, you have been undertaking a postgraduate research for Greek language learning and distance learning. Tell us, in a nutshell, what this has entailed.

My research is on the future of an innovative educational youth mentoring program "1-1" for Greek language learning between sister schools. According to the programme's rationale, youth growing up in Greece and attending a Greek school undertake the role of mentoring young students of Greek heritage in Victoria learning Greek as a second language so that they can converse in the Greek language via the use of technology. It is my belief that students' friendships and sister schooling for the promotion of online Greek language programs can make the difference. Sister school relations, between schools in Greece and Greek diaspora schools in Australia encouraging well-thought online peer mentoring programs, are part of the solution for Greek language learning since they create relationships of trust between teachers and provide many opportunities to students.

Which reasons led you to research this field?

The need for stimulating initiatives that reinforce young people's interest in Greek while learning Greek as a second language was a

"Melbourne-Athens: A journey of Friendship"

The next step in a program of sister school relationships



Sociologist and educator Maria Filio Tridimas speaks of the benefits of sister school relationships. PHOTO: SUPPLIED

strong motivation. An additional incentive was the successful two-year "1-1" peer mentoring pilot program entitled: "Melbourne-Athens: A journey of Friendship" from 2016 to 2018. Founded upon the triptych: technology, "1-1" youth mentoring, and Greek language learning. The "Melbourne-Athens" program provided a unique opportunity for community between youth who live in Greece and youth in Australia. Acknowledging that young people learn effectively when they interact, the "Melbourne-Athens: a journey of Friendship" program encouraged active collaboration and mutual communication between peers for Greek language learning, receiving positive reviews and feedback from students, parents, and educators.

To what extent was the pandemic's effect on distance learning an additional stimulus for your research?

The rapid developments in online learning due to COVID-19 have intensified my research efforts. So did the Greek language schools' responses to distance learning. When the "Melbourne-Athens: a journey of Friendship" program was implemented in 2016, many told me that the initiative was "ahead

of its time". Nowadays, the situation is a different one. Towards that end, it is important to undertake more research on the "Melbourne-Athens: a journey of Friendship" program, its opportunities, and the institutional environment in which the initiative can be implemented in the future.

University research on the online learning's effect to students in mainstream schools during lockdown demonstrate strongly that many students experienced feelings of loneliness, isolation and routine while online due to the lack of human communication. Consequently, it is important to invest heavily on research that combines technology and human contact.

Thus, with your research you emphasise the importance of the technology, Greek language learning and friendship triptych?

Absolutely! Technology should not be a means to an end. Simultaneously, friendship (and mentoring) between youth supports and encourages learning. It is important to insist on the basic principles. Online quizzes, robotic responses that reward students when they get it right on an online activity is not necessarily distance learning. It is a

tool for online learning but does not necessarily socialise students nor sensitise them. It is important to be alert, so that students do not disengage from the online learning procedure. It is essential to offer online learning that creates experiences to students. Feedback shows that online "1-1" peer mentoring contributes to learning by activating young people positively, creating interesting experiences, memories by strengthening students' self-esteem and feelings of collectivity.

Can you tell us more about the sister schools' role?

The "Melbourne-Athens: a journey of Friendship" program was piloted, on my initiative and brokering, with the participation of three schools: the Greek Community of Melbourne's Language and Culture Schools, Psychico College's High School (Hellenic American Educational Foundation, Greece), and Alphington Grammar (Melbourne, Australia). The Greek language issue has preoccupied me for a long time due to my family's migratory trajectory, therefore while I was on leave from my teaching duties at the Hellenic American Educational Foundation, I created the program and coordinated its delivery.

Its two-year pilot implementation demonstrated clearly that sister school relations provide the ideal environment to promote online Greek language learning programs. Traveling to Greece, organising camps for the Greek diaspora students provide an important incentive, but family and school resources do not allow students to enjoy them often. There are many students who learn the Greek language, without ever having the opportunity to travel to Greece. However, sister school relations between schools in Greece and Greek diaspora schools in Australia aimed at promoting well-thought online peer mentoring programs, provide the opportunity for Greek language learning to every Greek diaspora student. It is in our hands to make the difference. Towards that end, I would like to thank *Neos Kosmos* for its support of my research.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI: Έντυπο Συγκατάθεσης και Ενημέρωσης για Συμμετοχή σε Έρευνα Μεταπτυχιακής Εργασίας

Καλείστε να συμμετέχετε σε μεταπτυχιακή έρευνα της κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού Μαρίας Φιλιά Τριδήμα.

Η έρευνα πραγματοποιείται για τους σκοπούς πτυχιακής έρευνας (*dissertation*) στο πλαίσιο του προγράμματος MSc “Οικονομικά της Εκπαίδευσης”

Η συμμετοχή σας είναι **εθελοντική**.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της διερεύνησης είναι:

Η ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ «1-1» ΕΦΗΒΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΑ (ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΜΕΝΑ) ΣΧΟΛΕΙΑ.

Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου στην ηλεκτρονική διεύθυνση αποτελούν συγκατάθεση συμμετοχής στην παρούσα έρευνα.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συλλογή στοιχείων θα διαρκέσει 6-8 μήνες. Θα πραγματοποιηθεί διαμέσου της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας (ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 45’ -50’).

Η ερευνήτρια θα μεταγράψει τις ηχογραφήσεις, και μπορεί να σας προμηθεύσει με ένα αντίγραφο του απομαγνητοφωνημένου κειμένου (transcript) κατόπιν εκδήλωσης επιθυμίας σας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν σε όλους τους συμμετέχοντες.

ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ

1. Δεν υπάρχουν προβλέσιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

2. Σε περίπτωση που αισθανθείτε δυσφορία με ερωτήσεις, παρακαλούμε να το αναφέρετε στην ερευνήτρια.

ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Με τη συμμετοχή σας συμβάλλετε ενεργά στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως ανάμεσα σε σχολεία που συνεργάζονται οργανωμένα.
2. Ενισχύετε το ενδιαφέρον και την έρευνα για την ελληνομάθεια.

ΑΠΟΖΗΜΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Η συμμετοχή στην έρευνα δε συνοδεύεται από κάποιο οικονομικό κόστος/όφελος.

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

1. Οποιασδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν με την παρούσα έρευνα και μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή σας, θα παραμείνουν απόρρητες και θα αποκαλυφθούν μόνο με την άδειά σας, και όπως προβλέπεται από τον νόμο.

2. Η ερευνήτρια δεσμεύεται να τηρεί πλήρη εμπιστευτικότητα για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας, και οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή σας.

3. Τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα θα τύχουν επεξεργασίας.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα θα διατηρηθούν για 4 χρόνια με ευθύνη της ερευνήτριας και με την τήρηση των κατάλληλων τεχνικών και οργανωτικών μέτρων που απαιτεί ο Γενικός Κανονισμός 2016/679 για την προστασία προσωπικών δεδομένων (GDPR).

4. Σε περίπτωση ηχογράφησης, θα ζητηθεί η συγκατάθεσή σας. Μπορείτε να αρνηθείτε να ηχογραφηθείτε.

5. Η ερευνήτρια θα μεταγράψει τις ηχογραφήσεις. Αν επιθυμείτε, η ερευνήτρια μπορεί να σας προμηθεύσει με ένα αντίγραφο του απομαγνητοφωνημένου κειμένου.

6. Έχετε το δικαίωμα να ελέγξετε και να επεξεργαστείτε την απομαγνητοφώνηση.

7. Σε περίπτωση που έχετε προτάσεις που επιθυμείτε να παραληφθούν, μπορείτε να το ζητήσετε από την ερευνήτρια και τα στοιχεία θα σβηστούν από όλα τα αντίστοιχα αρχεία.

8. Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιευτούν ή παρουσιαστούν σε συνέδρια δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητά σας.

10. Σε περίπτωση που οι ακουστικές ηχογραφήσεις χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς/ερευνητικούς σκοπούς ή σκοπούς διάδοσης της πρωτοβουλίας, η ταυτότητά σας θα προστατεύεται ή θα συγκαλύπτεται.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Μπορείτε να επιλέξετε να συμμετέχετε ή όχι στην παρούσα έρευνα.

Κατά τη διάρκεια των ποιοτικών συνεντεύξεων μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια/κύρωση.

Μπορείτε επίσης να αρνηθείτε να απαντήσετε οποιασδήποτε ερώτηση, αλλά να παραμείνετε για το υπόλοιπο μέρος της έρευνας. Όλες οι απαντήσεις είναι απολύτως ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της έρευνας στο πεδίο της ελληνομάθειας και την διεξαγωγή συγκεντρωτικών αποτελεσμάτων.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, επιθυμητές ή λιγότερο επιθυμητές.

Σε περίπτωση που έχετε ερωτήσεις σε σχέση με την έρευνα, τους σκοπούς της κτλ. μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια στο e-mail: mariaphil.ed@gmail.com

Εφόσον συμφωνείτε, παρακαλώ σημειώστε παρακάτω τετράγωνα:

- Διάβασα και κατανόησα το έντυπο ενημέρωσης σχετικά με τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα.*
- Έλαβα γνώση για τη διάρκεια της έρευνας και τις διαδικασίες της.*
- Γνωρίζω ότι η συμμετοχή στην επιστημονική έρευνα είναι εθελοντική και αποδέχομαι να μετέχω.*
- Αποδέχομαι να αξιοποιηθούν και να δημοσιοποιηθούν, υπό τη μορφή δημοσιεύσεων/ανακοινώσεων σε συνέδρια κτλ., τα αποτελέσματα της έρευνας υπό την προϋπόθεση της ανωνυμίας.*

Όνοματεπώνυμο		Υπογραφή	
Ημερομηνία			

Το έντυπο θα πρέπει να εκτυπωθεί, να υπογραφεί, να σκαναριστεί και ακολούθως να αποσταλεί στο: mariaphil.ed@gmail.com

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII: Αντιλήψεις συνεντευξιαζόμενων για Προκλήσεις – Κωδικοποίηση

Ερώτηση:	Αντίληψη	
Αντίληψη για την ελληνική γλώσσα και τις προκλήσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η ελληνική βασική γλώσσα επικοινωνίας 2. Η ελληνική γλώσσα στοιχείο ταυτότητας 3. Έντονη η ανάγκη διατήρησης της ελληνικής 4. Αγγλόφωνο περιβάλλον παράγοντας ανησυχίας για τη διατήρηση της ελληνικής 	
Αντιλήψεις για τα απογευματινά/Σαββατιανά σχολεία και τις προκλήσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εγγραφή στα απογευματικά σχολεία <i>‘επιτακτική υπόθεση’</i> 2. Θετική αντίληψη για το ρόλο των ΤΕΓ 3. Το ιστορικό μετανάστευσης των νεοφερμένων καθοριστικός παράγοντας για την στάση στα ΤΕΓ 4. Τροχοπέδη στην ανάπτυξη της ελληνικής τα μικτά τμήματα κάποιων ΤΕΓ και ο «παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας». 5. Ιδιαίτερα μαθήματα ως ακόμη μία επιλογή των γονέων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας 	
Χρήση της ελληνικής και διαφοροποιημένες ανάγκες	Απαιτήσεις γονέων διαφοροποιούνται ανάλογα με:	<ol style="list-style-type: none"> 1. την κοινωνική και οικονομική εδραίωση της ελληνικής οικογένειας και 2. την πιθανότητα παλιννόστησης.
	Απαιτήσεις των νεομεταναστών είναι υψηλότερες από τις προσδοκίες των γονέων της τρίτης γενιάς.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Οι νεομετανάστες γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να διδάσκονται την ελληνική γλώσσα <ul style="list-style-type: none"> (α) σε υψηλό επίπεδο (β) για να την χρησιμοποιούν τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο με επάρκεια.
	Στις περιπτώσεις όπου:	<ol style="list-style-type: none"> α) τα παιδιά των νεομεταναστών είχαν ολοκληρώσει κάποιες τάξεις του Δημοτικού ή Γυμνασίου στην Ελλάδα, πριν τη μετανάστευση, και παράλληλα β) η οικογένεια σκοπεύει να επιστρέψει στην Ελλάδα, οι απαιτήσεις γύρω από την εκμάθηση της ελληνικής είναι σημαντικά υψηλές.
	Στις περιπτώσεις όπου:	<p>οι γονείς</p> <ol style="list-style-type: none"> α) τα παιδιά των νεομεταναστών είχαν ολοκληρώσει κάποιες τάξεις του Δημοτικού ή Γυμνασίου στην Ελλάδα, πριν τη μετανάστευση, και

		β) η οικογένεια επιθυμεί να εγκατασταθεί μόνιμα στην Αυστραλία, οι απαιτήσεις είναι λιγότερο υψηλές. Προτεραιότητα αποτελεί η ένταξη των μαθητών στην αυστραλιανή κοινωνία.
	Οι γονείς της τρίτης γενιάς επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα όμως χωρίς:	α) να δεσμεύονται σταθερά προς αυτό το σκοπό. β) να έχουν προσδοκίες αναφορικά με τα αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών/τριων στην ελληνική γλώσσα είναι χαμηλές. Προτεραιότητα των γονέων είναι οι υψηλές επιδόσεις στο ημερήσιο, αυστραλιανό σχολείο.
Αίτια έλλειψης κινήτρου των νέων της Διασποράς στο πεδίο ελληνομάθειας	Η τρίωρη διάρκεια διδασκαλίας εμφανίζεται να μην επαρκεί για τις ανάγκες των μαθητών/τριων.	ΤΕΓ/Αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα
	Η αντίληψη ότι η «ελληνική είναι μια δύσκολη γλώσσα»	Αντίληψη νέων (στερεοτυπική)
	Μη χρήση της ελληνικής στην καθημερινότητα	Αυστραλιανό περιβάλλον
	Οι χαμηλοί βαθμοί & επιδόσεις στην ελληνική γλώσσα	Νέοι
	Τα μη ελκυστικά σχολικά εγχειρίδια των απογευματινών ή Σαββατιανών σχολείων	ΤΕΓ/Αυστραλιανό & ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
	Τα μη πολυπολιτισμικά σχολικά εγχειρίδια/Εθνοκεντρισμός των σχολικών εγχειριδίων	ΤΕΓ/Αυστραλιανό & ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
	Η απουσία ευθυγράμμισης των σχολικών εγχειριδίων με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών υποδοχής	ΤΕΓ/Αυστραλιανό & ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
	Η επιμονή με τη γραμματική στα ελληνικά, απογευματινά σχολεία	ΤΕΓ
Καινοτόμος φύση του Προγράμματος	Για ποιους; Γονείς και εκπαιδευτικούς με «συντηρητικές»/παραδοσιακές πετυχημένες «συνταγές»	
Μη συνειδητοποιημένη στάση γονέων για την ελληνομάθεια ΤΕΓ ως χώρος φύλαξης	Για ποιους; Μη ενεργούς γονείς	

Διαφορετικός τρόπος ζωής των εφήβων & η ανάγκη για νέα ερεθίσματα	Για ποιους; Νέους που μετέχουν σε πολλές δραστηριότητες
Χρόνος διεξαγωγής της πρωτοβουλίας	Για ποιους; Νέους που μετέχουν σε πολλές δραστηριότητες
Χρήση της τεχνολογίας	Για ποιους; Εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας που δεν είναι καταρτισμένοι στα ΤΠΕ Υπό προϋποθέσεις τήρησης προτύπων ασφάλειας στο διαδίκτυο
Οικονομικό κόστος ως τροχοπέδη	Γονείς δεύτερης ή τρίτης γενιάς 1. Για το μεγαλύτερο % συνεντευξιαζόμενων, η λήψη απόφασης για ελληνομάθεια διαφαίνεται να μην αποτελεί μία συνειδητή- ορθολογική επιλογή , οριζόμενη από τα κριτήρια της ανταποδοτικότητας της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου.
	1. Για το μεγαλύτερο % η απόφαση εγγραφής καθορίζεται από συναισθηματικά κριτήρια.
	2. Ως συναισθηματικά κριτήρια ορίζεται: α) η διατήρηση μνήμης, β) η διατήρηση ταυτότητας, γ) η αγάπη για τον ελληνικό τρόπο ζωής και δ) η δυνατότητα επικοινωνίας των μαθητών με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους
	3. Σε κάποιες περιπτώσεις, η απόφαση εγγραφής διαφαίνεται να καθοδηγείται από το χαμηλό κόστος των υπηρεσιών ελληνομάθειας έναντι των υπηρεσιών φύλαξης.
	Νεομετανάστες 1. Για το μεγαλύτερο % των συνεντευξιαζόμενων, η λήψη απόφασης για υπηρεσίες ελληνομάθειας καθορίζεται με βάση την παλινόστηση (επιστροφή ή μη στην Ελλάδα). 2. Συναισθηματικούς λόγους (π.χ. επικοινωνία με παππούδες).
	1. Κάλυψη κόστους υπηρεσιών ελληνομάθειας Γονείς 2. Παππούδες & γιαγιάδες
Αντιλήψεις αναφορικά με τις αδελφοποιήσεις και τα σχολεία της Ελλάδος	Θετική στάση για τις αδελφοποιήσεις και τις οργανωμένες συνεργασίες σχολείων
	Στην Ελλάδα οι συνθήκες για την ανάπτυξη αδελφοποιήσεων ή/και συνεργασιών είναι θετικές
	Οι αδελφοποιήσεις αποτελούν σημαντικό παράγοντα βιωσιμότητας εκπαιδευτικών προγραμμάτων
	Το «ανθρώπινο δυναμικό» είναι ιεραρχικά σημαντικότερος παράγοντας από τις αδελφοποιήσεις για την υλοποίηση προγραμμάτων
	Ανάγκη για πιο 'ευέλικτα' σχήματα συνεργασιών σχολείων πέραν των αδελφοποιήσεων

	Ανάγκη για συμμετοχή μαθητών και όχι αποκλειστικά σχολείων
	Ο θεσμός του αναπληρωτή και αποσπασμένου στην Ελλάδα αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη συνεργασιών σχολείων
	Ο τύπος «δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο» δεν επηρεάζει την επιθυμία για οργανωμένες σχέσεις σχολείων Ελλάδος και Διασποράς
Πηγή: Σύνθεση της Γράφουσας	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII: Αντιλήψεις συνεντευξιαζόμενων για Προτάσεις Βελτιστοποίησης – Κωδικοποίηση

Ρόλοι μαθητών/τριών και γλώσσα επικοινωνίας	Χαρακτηριστικό 1:	Αντιστροφή ρόλων ή/και εναλλασσόμενοι ρόλοι
	Χαρακτηριστικό 2:	Δίγλωσση εκδοχή Ελληνικά/Αγγλικά
Τρόποι επικοινωνίας	Χαρακτηριστικό 3:	Ασύγχρονη επικοινωνία
	Χαρακτηριστικό 4:	Ομαδικές εργασίες
Εκπαιδευτικό υλικό	Χαρακτηριστικό 5:	Υλικό με διαπολιτισμική διάσταση
	Χαρακτηριστικό 6:	Συμβατότητα υλικού με τα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών
	Χαρακτηριστικό 7:	Διαφορετικό υλικό ανά μαθησιακό επίπεδο μαθητών
	Χαρακτηριστικό 8:	Συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού
	Χαρακτηριστικό 9:	Διασύνδεση εκπαιδευτικού υλικού με το τοπικότητα (γεωγραφία σχολείων)
Διαδικτυακή πλατφόρμα	Χαρακτηριστικό 10:	Πλατφόρμα σύμφωνα με τις Αρχές της Κοινωνικής Μάθησης
	Χαρακτηριστικό 11:	Δυνατότητα για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία
	Χαρακτηριστικό 12:	Απλή, εύχρηστη, λειτουργική και ασφαλής <ul style="list-style-type: none"> • Νομοθεσία για προσωπικά δεδομένα Ελλάδος/Ε.Ε Αυστραλιανή Νομοθεσία
	Χαρακτηριστικό 13:	Open Resource τύπου Moodle με την ενσωμάτωση λειτουργιών και Plugins
	Χαρακτηριστικό 14:	Στατικά – παθητικά εργαλεία & αλληλεπιδραστικά εργαλεία Chat, Forum, quiz, blogs π.χ. Edublog ή blogger κτλ. για online κοινότητες με δυνατότητα RSS (Really Simple Syndication)
	Χαρακτηριστικό 15:	Λειτουργία Παρουσιολογίου
	Χαρακτηριστικό 16:	Λειτουργία Ημερολογίου
	Χαρακτηριστικό 17:	Λειτουργία Database συλλογή στοιχείων
	Χαρακτηριστικό 18:	Δημιουργία διαδικτυακού χώρου ή Moodle για τους γονείς
Χαρακτηριστικό 19:	Δημιουργία διαδικτυακού χώρου ή Moodle για τους εκπαιδευτικούς (επικοινωνία & πληροφόρηση)	
Παρεμβάσεις για την κινητοποίηση των μαθητών Ελλάδας και Διασποράς	Χαρακτηριστικό 20:	Μακροπρόθεσμη παρέμβαση παρώθησης 1: Ταξίδι ως κίνητρο Προϋπόθεση: Συνεργασία με κατασκηνώσεις και αδελφοποιήσεις

	Χαρακτηριστικό 21:	Μακροπρόθεσμη παρέμβαση παρώθησης 2: Προώθηση θεσμού υποτροφιών Προϋπόθεση: Οικονομική κατάσταση
	Χαρακτηριστικό 22:	Μακροπρόθεσμη παρέμβαση παρώθησης 3: Συμμετοχή μαθητών μικρότερης ηλικίας Προϋπόθεση: Δομημένο πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό
	Χαρακτηριστικό 23:	Μακροπρόθεσμη παρέμβαση παρώθησης 4: Συμμετοχή γονέων ύστερα από εκπαίδευση Προϋπόθεση σε όλες τις εργασίες από την έναρξη της πρωτοβουλίας
Ρόλος Γονέων	Χαρακτηριστικό 24:	Ενέργειες γνωριμίας γονέων με μαθητές (μέντορες και μαθητευόμενο)
	Χαρακτηριστικό 25:	Ενέργειες προσβασιμότητας γονέων στο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης
	Χαρακτηριστικό 26:	Διατήρηση ομαδικής διαδικτυακής συνάντησης (πilotική περίοδο) με συμμετοχή γονέων
	Χαρακτηριστικό 27:	Ενέργειες αξιολόγησης από γονείς
Συμμετοχή μαθητών	Χαρακτηριστικό 28:	Προαιρετική και όχι υποχρεωτική συμμετοχή με: Ελάχιστο αριθμό υποχρεωτικών ωρών Προαιρετικό κύκλο διαδικτυακών συναντήσεων μεντορείας ένα-προς-ένα (1:1) Υποχρεωτικές και προαιρετικές ασκήσεις
Αξιολόγηση	Χαρακτηριστικό 29:	Αξιολόγηση από όλους τους επωφελούμενους
Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών	Χαρακτηριστικό 30:	Οργανική σύνδεση «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών» με τη χώρα καταγωγής και διαμονής μέσω της συνεργασίας με φορείς του εξωτερικού και της Ελλάδας π.χ. Σύλλογος των Εκπαιδευτικών Ελληνικής Γλώσσας της Βικτώριας Δύο εκπαιδευτικά πακέτα: α) εκπαιδευτικών της Διασποράς και β) Ελλαδιτών
	Χαρακτηριστικό 31:	Προσανατολισμός, ενδεικτικά περιεχόμενα και στοχοθεσία εκπαιδευτικού πακέτου: - Φιλοσοφία πρωτοβουλίας

		<ul style="list-style-type: none"> - Ελληνομάθεια - Σκεπτικό γονέων εξωτερικού - Νοοτροπία μαθητών - Εκπαιδευτικά συστήματα και μορφή οργάνωσης σχολικής εκπαίδευσης - Νομοθεσία για διαδικτυακή ασφάλεια των μαθητών - Χρονοδιάγραμμα δράσεων
	Χαρακτηριστικό 32:	<p>Σχεδιασμός με βάση τέσσερα στάδια:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Στάδιο 1: Ανάλυση Αναγκών των εκπαιδευτικών - Στάδιο 2: Σχεδίαση και συγκέντρωση υλικού (input) για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού - Στάδιο 3: Υλοποίηση και - Στάδιο 4: Αξιολόγηση
	Χαρακτηριστικό 33:	<ul style="list-style-type: none"> - Το Στάδιο 1: Ανάλυση Αναγκών των εκπαιδευτικών προτείνεται να αναγνωρίζει <ul style="list-style-type: none"> α) τεχνολογικές ανάγκες β) διαπολιτισμικές ανάγκες γ) εκπαιδευτικές ανάγκες
	Χαρακτηριστικό 34:	<p>Εκπαιδευτικό υλικό σχεδιασμένο σε</p> <ul style="list-style-type: none"> - Έντυπη - Ψηφιακή και - Πολυμεσική
	Χαρακτηριστικό 35:	<p>Εκπαιδευτικό υλικό σχεδιασμένο σε δύο γλώσσες</p>
	Χαρακτηριστικό 36:	<p>Εκπαίδευση σύντομης διάρκειας</p>
	Χαρακτηριστικό 37:	<p>Αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς</p>
Κατάλληλη επιλογή σχολείων και μαθητών/τριων	Χαρακτηριστικό 38:	<p>Συμμετοχή μαθητών/τριων χωρίς απαραίτητη προϋπόθεση την αδελφοποίηση</p>
	Χαρακτηριστικό 39:	<p>Σύγχρονα εργαλεία «ταιριάσματος» των ενδιαφερόντων των μαθητών της Ελλάδας και της Διασποράς με score</p>
	Χαρακτηριστικό 40:	<p>Υλοποίηση οργανωμένων σχέσεων σχολείων με βάση κοινά χαρακτηριστικά όπως π.χ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • μέγεθος • γεωγραφική περιοχή όπου εδράζεται το σχολείο δηλαδή αστικό κέντρο ή περιφέρεια και σύνθεση μαθητικού πληθυσμού
<p>Πηγή: Σύνθεση της γράφουσας</p>		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ. Πιστοποιημένα Κοινοτικά Σχολεία Γλωσσών και ΤΕΓ (Βικτώρια) (2021)

ACCREDITED COMMUNITY LANGUAGE SCHOOLS 2021

*CLS marked with an asterisk have been approved to receive funding for preschool places

Language(s)	Community Language School	Campus	Campus address
Arabic	Al Hussein Cultural Association	NARRE WARREN SOUTH	Oakgrove Community Centre, 89 Oakgrove Dr, Narre Warren South
Arabic	Al Kamal Arabic School Inc.	ROWVILLE	Heany Park Primary School, 81 Buckingham Dr, Rowville
Arabic	Al Mustaqbel Arabic School	NOBLE PARK	St Anthony's School, 90 Buckley St, Noble Park
Arabic	Al Raja Language School	EPPING CAMPUS	Creeds Farm Living and Learning Centre, 2 Snugburgh Way, Epping
Arabic	Al Sadeq Education and Charity Association Inc.	RESERVOIR	Merrilands Community Centre, 35 Sturdee St, Reservoir
Arabic	Al Zahra Association Inc.	THOMASTOWN	Nick Ascenzo Community Centre, 2 Boronia St, Thomastown
		COOLAROO	Progress Hall, 27 Almurta Ave, Coolaroo
		ROXBURGH PARK	Homestead Community and Learning Centre, 30 Whitshire Dr, Roxburgh Park
Arabic	Arabic Culture School*	DONCASTER EAST	Beverley Hills Primary School, 2 Cassowary St, Doncaster East
Arabic	Assiraj Arabic School inc.	FAWKNER	Fawkner Primary School, 40 Lorne St, Fawkner
Arabic	Australian Islamic Mission	RESERVOIR	COLC5, Moira Ave, Reservoir
		HOPPERS CROSSING	Virgin Mary Mosque, 143 Hogans Rd, Hoppers Crossing
		MAIDSTONE	Maidstone Mosque, 36 Studley St, Maidstone
		BENDIGO	Kennington Community Centre, 15 Crook St, Kennington
Arabic	Australian Shia Gathering Place Inc	RESERVOIR	Keon Park Children's Hub, 7 Dole Ave, Reservoir
Arabic	Elsedeaq Islamic Society Inc.	HEIDELBERG HEIGHTS	El Sedeaq Islamic Society, 32 Elliott St, Heidelberg Heights
Arabic	Eritrean Community School	FLEMINGTON	Flemington Community Centre, 25 Mt Alexander Rd, Flemington
Arabic	Eritrean Islamic Society of Australia	NORTH MELBOURNE	North Melbourne Community Centre, 49-53 Buncl St, North Melbourne
Arabic	Imam Ali School	FAWKNER	Imam Ali Islamic Centre, 92 Lawson St, Fawkner
Arabic	Inspire Community Action Network Inc.	CAMPBELLFIELD	ISSA Training Centre, 2/1523 Sydney Rd, Campbellfield
		FLEMINGTON	Community Facility Hall, 120 Racecourse Rd, Flemington
Arabic	Islamic Guidance Society of Australia - Arabic School	ALBION	Islamic Guidance Society of Australia, 8 Carrington Dr, Albion
Arabic	Islamic Society of Victoria	PRESTON	Islamic Society of Victoria Centre, 90 Cramer St, Preston
Arabic	Maarefa Inc*	CAMPBELLFIELD	Campbellfield Heights Primary School, Laurel Cres, Campbellfield
		NEWPORT	Bayside P-12 College, 33-43 Blenheim Rd, Newport
Arabic	Multicultural Youth Centre Ltd	BROADMEADOWS	Multicultural Youth Centre, 31 Kraft Ct, Broadmeadows
Arabic	Newport Islamic Society Salam School	NEWPORT	Newport Old Mosque, 1 Walker St, Newport
Arabic	Sudanese Arabic language School	DANDENONG	Dandenong West Primary School, 32 Birdwood Ave, Dandenong
Arabic	Sudanese Community Association of Australia	TOTTENHAM	Australian Light Foundation, 291 Sunshine Rd, Tottenham
Arabic	Sunshine Arabic Language School Inc	HOPPERS CROSSING	The Grange Community Centre, 260-280 Hogans Rd, Hoppers Crossing
		MAIDSTONE	Al Noor Mosque and Islamic Centre, 36 Studley St, Maidstone
		KENSINGTON	Community Hub, 94 Ormond St, Kensington
Arabic	The Australian Muslim Shia Assembly Inc	LALOR	Lalor Learning Centre, 45 French St, Lalor
Arabic	The Light Of Islam	COOLAROO	Al-Muntada Centre, 416 Barry Rd, Coolaroo
Arabic	Western Happy Families Group	LAVERTON	Laverton Community Hub, 94 Railway Ave, Laverton
Arabic and Somali	Australian Muslim Social Services Agency	NORTH MELBOURNE	AMSSA Centre, 91 Boundary Rd, North Melbourne
Armenian	Armenian Aginian School	SURREY HILLS	Armenian Aginian School, 2-4 Norfolk Rd, Surrey Hills
Armenian	Armenian Mesrob Mashdots Mattheossian School	SPRINGVALE	Armenian Community Centre, 8-14 Police Rd, Springvale
Assyrian	Orhay Assyrian Language School	COOLAROO	St Mary's Church, 58 Kyabram St, Coolaroo
Assyrian	St George Assyrian Language School	COOLAROO	Assyrian Church of the East, 6-12 Kyabram St, Coolaroo
Bangla	Bengali Language and Cultural School	CLAYTON SOUTH	Westall Secondary College, 88 Rosebank Ave, Clayton South
Bangla	Melbourne Bangladeshi Community Foundation	FAWKNER	Fawkner Primary School, 40 Lorne St, Fawkner

Bangla	Western Region Bangla School	HOPPERS CROSSING	The Grange P12 College, Deloraine Dr, Hoppers Crossing
Bangla	Sunshine Bangla School Incorporation	ALBION	Kororoit Creek Neighbourhood House, 61A Selwyn St, Albion
Cantonese	Lutheran Chinese School	DONCASTER EAST	Beverley Hills Primary School, Cassowary St, Doncaster East
Cantonese	MCCC CHINESE SCHOOL INC*	ASHWOOD	Ashwood High School, 50 Vannam Dr, Ashwood
Chinese	AUSEA Culture Chinese and Arts Academy Inc.	BERWICK	St Margaret's and Berwick Grammar School, 27-47 Gloucester Ave, Berwick
Chinese	Chinese Association of Victoria Chinese School*	WANTIRNA	Chinese Association of Victoria, 8 Ashley St, Wantirna
Chinese	Chinese Culture and Arts School of Melbourne	MELBOURNE	AUSTIN Education, Level 6, 43-51 Queens St, Melbourne
Chinese	Chinese Culture School Australia	GLEN WAVERLEY	Glen Waverley Secondary School, O'Sullivan Rd, Glen Waverley
		SOUTH YARRA	Melbourne High, Alexandra Ave, South Yarra
		HOPPERS CROSSING	Suzanne Cory High School, Hoppers Ln, Werribee
		NORTHCOTE	Northcote high School, 25 St Georges Rd, Northcote
		CAMBERWELL	Camberwell High School, 100A Prospect Hill Rd, Camberwell
Chinese	Chinese Fellowship School Association Inc*	KEW	Carey Baptist Grammar School, 349 Barkers Rd, Kew
		TEMPLESTOWE	Templestowe College, 7 Cypress Ave, Templestowe Lower
		CRANBOURNE	Rangebank Primary School, 14-36 Lesdon Ave, Cranbourne
Chinese	City Language Learning Centre Inc.	MELBOURNE	Wesley College, 577 St. Kilda Rd, Melbourne
		EPPING	Lalor North Secondary College, 114 Childs Rd, Epping
Chinese	Eastern Chinese Language School*	DONCASTER EAST	East Doncaster Secondary College, 26 George St, Doncaster East
Chinese	Fo Guang Chinese School	YARRAVILLE	Fo Guang Chinese School, 89 Somerville Rd, Yarraville
Chinese	Formosa Chinese Kids Class Inc*	DONCASTER EAST	Milgate Primary School, 96 Landscape Dr, Doncaster East
Chinese	Great Future Chinese Culture School Inc.*	PRESTON	Building R, Melbourne Polytechnic Institute, 91 St Georges Rd, Preston
Chinese	Huaxia Institution Centre Incorporated*	BELMONT	Belmont Primary School, 51 Mt Pleasant Rd, Belmont
Chinese	JNU Melbourne Chinese Language and Culture School	NOBLE PARK	Nazareth College, Manning Dr, Noble Park North
		BERWICK	Berwick College, Manuka Rd, Berwick
Chinese	Melbourne Baptist Chinese School	KEW EAST	Kew East Primary School, Kitchener St, Kew East
Chinese	Melbourne Chinese Ethnic School	FORREST HILL	Forrest Hill Secondary College, 178 Mahoneys Rd, Burwood East
		WESTALL CLAYTON SOUTH	Westall Secondary College, 87 Rosebank Ave, Clayton South
Chinese	Melbourne Chinese Secondary and Primary School Inc.	COLLINGWOOD	Collingwood College, Cromwell St, Collingwood
Chinese	New Century Chinese Language School Inc	WHEELERS HILL	Wheelers Hill Secondary College, Raphael Dr, Wheelers Hill
		TEMPLESTOWE	Templestowe College, Cypress Ave, Templestowe Lower
		HAWTHORN	Auburn High School, 23 Burgess St, Hawthorn East
		DONCASTER	Doncaster Secondary College, 123 Church Rd, Doncaster
Chinese	New Chinese Language and Culture School	THORNBURY	Thornbury High School, 238 Collins St, Thornbury
		MCKINNON	McKinnon Secondary College, McKinnon Rd, McKinnon
		MACLEOD	Macleod College, Carwarp St, Macleod
		RINGWOOD	Ringwood Secondary College, 55 Bedford Rd, Ringwood
		TARNEIT	Thomas Carr College, 35 Thomas Carr Dr, Tarneit
		MONT ALBERT NORTH	Box Hill Senior Secondary College, 19 Dunloe Ave, Mont Albert North
		CROYDON	Luther College, 1-39 Plymouth Rd, Croydon Hills
		WANTIRNA SOUTH	The Knox School, 220 Burwood Hwy, Wantirna South
		BLACKBURN	Blackburn High School, 58/62 Springfield Rd, Box Hill North
		PARKDALE	Parkdale Secondary College, 116 Warren Rd, Mordialloc
Chinese	New Concept Chinese language School	NOBLE PARK	Yarraman Oaks Primary School, 27 Liege Ave, Noble Park
		RICHMOND	Lynall Hall Community School, 17 Gleadell St, Richmond
Chinese	Richmond South Yarra Chinese Parents Association*	MARIBYRNONG	Maribyrnong College, River St, Maribyrnong
Chinese	Society for Asian Languages and Arts Inc	WHEELERS HILL	Caulfield Grammar School, 74-82 Jells Rd, Wheelers Hill

Chinese	Springvale Chinese Ethnic School Parents Committee Inc*	SPRINGVALE	Spring Parks Primary School (West Campus), 24 Erica St, Springvale
Chinese	Standard Chinese Language School	GLEN WAVERLEY	Wesley College, 620 High Street Rd, Glen Waverley
Chinese	Standard Chinese Language School	KEYSBOROUGH	Keysborough Secondary School, 28 Isaac Rd, Keysborough
Chinese	The Werribee Chinese School Inc	POINT COOK	Emmanuel College, 2 Foxwood Dr Point Cook
Chinese	Western Chinese Language School*	BRAYBROOK	Caroline Chisholm Catholic College, 204 Churchill Ave, Braybrook
		CAROLINE SPRING	Brookside College, Federation Way, Caroline Springs
Chinese	Xin Jin Shan Chinese Language and Culture School*	MT WAVERLEY	Mt Waverley Secondary College, 100 Stephenson Rd, Mount Waverley
		MT WAVERLEY	Mt Waverley North Primary School, Marcus Ave, Mount Waverley
		BOX HILL	Koonung Secondary College, 615 Elgar Rd, Mont Albert North
Chinese (Traditional)	Taiwanese School of Melbourne*	ASHWOOD	Ashwood High School, 50 Vannam Dr, Ashwood
		LAVERTON	Laverton Community Hub, 95-105 Railway Ave, Laverton
Croatian	Croatian Ethnic School Bartol Kasic	BRAESIDE	Croatian Catholic Centre Holy Spirit, 798-808 Springvale Rd, Braeside
		CLIFTON HILL	St Nikola Tavelic Church, 69 Hodgkinson St, Clifton Hill
Dari	AASAA Dari Language School	DANDENONG NORTH	Wooranna Park Primary School, 89-105 Carlton Rd, Dandenong North
Dari	Payam Dari School	HALLAM	Hallam Senior College, 74-84 Frawley Rd, Hallam
		NARRE WARREN SOUTH	Narre Warren South P12 College, Amberly Park Dr, Narre Warren South
Dari	The Association of Hazaras in Victoria Inc	CRANBOURNE	Lyndhurst Secondary College, 950 South Gippsland Hwy, Cranbourne North
Dinka	Dinka Ethnic School of Victoria Inc	MELTON	CRC Trading & Training Centre, 109 Bulmans Rd, Melton West
Dinka	Dinka Victoria Education Association Language School	ARDEER	Mother of God Primary School, 67 Blanche St, Ardeer
		WERRIBEE	St Andrews Primary School, 110 Greaves St N, Werribee
		MELTON	Djerriwarrh Community Centre, 239 Station St, Melton
Farsi	Tolo Danish Language School	SHEPPARTON	Nabi Akram Mosque Shepparton, 17 Enterprise Dr, Shepparton
Filipino	Philippine Language School of Victoria, Inc.	BRAYBROOK	Braybrook College, 352 Ballarat Rd, Braybrook
German	Geckos German Community School Melbourne*	RESERVOIR	Reservoir West Primary School, 5A Carrington Rd, Reservoir
German	German Saturday School	CLIFTON HILL	Clifton Hill Primary School, 185 Gold St, Clifton Hill
German	Temple Society Australia German Language School	BENTLEIGH	Temple Society Australia, 152 Tucker Rd, Bentleigh
		BAYSWATER	Temple Society Australia, 51 Elizabeth St, Bayswater
Greek	AHEPA (VICTORIA) Inc.	IVANHOE	Ivanhoe Girls Grammar School, 123 Marshall St, Ivanhoe
Greek	Alpha Greek School	EDITHVALE	Edithvale Primary School, 42 Edithvale Rd, Edithvale
Greek	Ariston Greek School Inc.	GLEN WAVERLEY	Glen Waverley South Primary School, 83 Watsons Rd, Glen Waverley
Greek	Greek Community Of Hobson Bay Inc	ALTONA NORTH	Greek Community Of Hobson Bay Inc, 272 Millers Rd, Altona North
Greek	Greek Orthodox Archdiocese of Australia - Parish of Coburg and Pascoe Vale	COBURG	Presentation of Our Lord, 23 Victoria St, Coburg
Greek	Greek Orthodox Archdiocese of Australia Consolidated Trust - St Athanasios College	NOBLE PARK	Carwatha College, 43-81 Browns Rd, Noble Park North
Greek	Greek Orthodox Archdiocese of Australia Parish of Holy Trinity Richmond	RICHMOND	AGIA TRIADA, 319 Burnley St, Richmond
Greek	Greek Orthodox Archdiocese of Australia Parish of St Albans and Districts	ST ALBANS	St Albans Secondary College, 289 Main Rd, St Albans
Greek	Greek Orthodox Archdiocese - Parish of St Dimitrios Moonee Ponds	MOONEE PONDS	St Dimitrios Greek Orthodox Church, 1 Gladstone St, Moonee Ponds
Greek	Greek Orthodox Church of Keilor	EAST KEILOR	Essendon Keilor College, Quinn Grv, Keilor East
Greek	Greek Orthodox Church Thomastown	RESERVOIR	William Ruthven Secondary College, 60 Merrilands Rd, Reservoir
Greek	Greek Orthodox Community Frankston and Peninsula	FRANKSTON	Frankston High School, Foot St, Frankston
Greek	Greek Orthodox Community of Box Hill & Districts Inc.	BOX HILL	Cultural and Community Centre, 86 Carrington Rd, Box Hill
Greek	Greek Orthodox Community of Dandenong and Districts	DANDENONG	Greek Community Centre Dandenong, 19 Herbert St, Dandenong
Greek	Greek Orthodox Community of Melbourne and Victoria*	ALBERT PARK	Albert Park Primary School, Bridport St, Albert Park
		ALPHINGTON	Alphington Grammar School, 18 Old Heidelberg Rd, Alphington
		BALWYN NORTH	Bellevue Primary School, 20 Highview Rd, Balwyn North
		DONCASTER	St. Gregory the Great Catholic Primary School, Manningham Rd, Doncaster

		VERMONT SOUTH	Weeden Heights Primary School, Weeden Dr, Vermont South
		WINDSOR	St. Mary's College (Presentation Campus), 187 Dandenong Rd, Windsor
		MELBOURNE CBD	The Greek Centre, 168 Lonsdale St, Melbourne
		BENTLEIGH EAST	Bentleigh Secondary College, 4 Vivien St, Bentleigh East
		SOUTH MORANG	Marymede Catholic College, 60 Williamsons Rd, South Morang
		POINT COOK CAMPUS	Emmanuel College, Notre Dame Campus, 2 Foxwood Dr, Point Cook
		NARRE WARREN	Maramba Primary School, Maramba Dr, Narre Warren
Greek	Greek Orthodox Community Of Mentone & Districts*	MENTONE	Mentone Girls' Grammar School, 11 Mentone Pde, Mentone
Greek	Greek Orthodox Parish of St Andrew Forest Hill	BURWOOD EAST	Blackburn English Language School, 120 Eley Rd, Burwood East
		VERMONT SOUTH	Livingstone Primary School, 29 Livingstone Rd, Vermont South 3133
Greek	Nestoras College Limited	THOMASTOWN	Thomastown Secondary College, 98 Main St, Thomastown
		DONCASTER	Doncaster Secondary College, 123 Church Rd, Doncaster
		THORNBURY	Thornbury High School, 238 Collins St, Thornbury
Greek	Omiros College LTD*	MOONEE PONDS	Moonee Ponds Primary School Wilson St, Moonee Ponds
		BALWYN NORTH	St Bridget's Primary School, 44 Sweyn St, Balwyn North
		ALTONA NORTH	Bayside College, 1 McArthurs Rd, Altona North
		PASCOE VALE SOUTH	Pascoe Vale South Primary School, 411 Reynard St, Pascoe Vale South
		OAKLEIGH SOUTH	South Oakleigh College, Bakers Rd, Oakleigh South
		PASCOE VALE SOUTH	Pascoe Vale South Primary School, 411 Reynard St, Pascoe Vale South
		EAST OAKLEIGH	Amsleigh Park Primary School, State St, Oakleigh East
Greek	Parish of St Vasilios, Brunswick - Greek Language School	BRUNSWICK	Parish of St Vasilios Brunswick Greek School, 15 Blyth St, Brunswick
Greek	Pedia Greek School	CLAYTON SOUTH	Westall Secondary College, 88 Rosebank Ave, Clayton South
Greek	Protypo Greek Centre Ltd.*	OAKLEIGH	Oakleigh Primary School, 20 Warrigal Rd, Oakleigh
Greek	Pythagoras Greek School Limited	SOUTH MELBOURNE	Montague School, 100 Montague St, South Melbourne
		ELWOOD	Elwood Secondary College, 77 Glen Huntly Rd, Elwood
		ELWOOD	Elwood Secondary College, 77 Glen Huntly Rd, Elwood
		PRESTON	Melbourne Polytechnic, 77 St Georges Rd, Preston
Greek	St Catherine's Greek Orthodox Church Parish of Malvern	MALVERN EAST	St Catherine Church, 3B Epping St, Malvern East
Greek	St Nicholas Greek School Yarraville	YARRAVILLE	St Nicholas Greek School Yarraville, 5-9 Murray St, Yarraville
Greek	St Raphael Greek School	BRIGHTON EAST	Brighton Secondary College, 120 Marriage Rd, Brighton East
Greek	St Nektarios Greek Orthodox Fawkner Greek Language School	FAWKNER VICTORIA	St Nektarios Greek Orthodox Church, 140 Major Rd, Fawkner
Greek	The Community of Cypriots of the Northern Suburbs of Melbourne Inc.	THOMASTOWN	Thomastown Secondary College, 80 Main St, Thomastown
Greek	The Greek Orthodox Community Of St Albans Aghia Paraskevi	ST ALBANS	St Albans Greek Orthodox Church, 27-29 Arthur St, St Albans
Greek	The Hellenic Orthodox Community of Geelong	GEELONG	Matthew Flinders Girls Secondary College, Fenwick St, Geelong
Greek	Zenon Cultural Centre Inc*	ELSTERNWICK	Wesley College, 5 Gladstone Pde, Elsternwick
		MALVERN EAST	Malvern Valley Primary School, 1 Abbotsford Ave, Malvern East
		MALVERN EAST	Phoenix Park Community Centre, 22 Rob Roy Rd, Malvern East
Greek/Classical Greek	Sts Anargiri Greek Language Centre*	OAKLEIGH	Oakleigh Grammar, 77 Willesden Rd, Hughesdale
Harari	Australian Saay Harari Language school	HOPPERS CROSSING	Saay Harari Community Centre, 61 Elm Park Dr, Hoppers Crossing
Hebrew	Lamdeni School Inc	ELSTERNWICK	Hamerkaz Shelanu Community Centre, 569 Glen Huntly Rd, Elsternwick
Hebrew	United Jewish Education Board Inc. (UJEB)	CAULFIELD NORTH	Hebrew Immersion Program (HIP) Caulfield Junior College, 186 Balaclava Rd, Caulfield North
		CAULFIELD SOUTH	Hebrew Immersion Program (HIP) Caulfield South Primary School, 24 Bundeera Rd, Caulfield South
		BRIGHTON EAST	Hebrew Immersion Program (HIP) Gardenvale Primary School, 66 Landcox St, Brighton East
		CARNEGIE	Hebrew Immersion Program (HIP) Carnegie Primary School, 51 Truganini Rd, Carnegie

Hindi & Punjabi	Victorian Mandali Incorporated	SUNBURY	Dulap Willim Community Hub 9 Charter Rd, Sunbury
Hungarian	Bocskai Hungarian School	FITZROY NORTH	Bocskai Hall, 123 St Georges Rd, Fitzroy North
		NORTH FITZROY	Bargoonga Nganjin, North Fitzroy Library, 182-186 St Georges Rd, Fitzroy North
Hungarian	Regnum Marianum Hungarian School	BALACLAVA	St Colman's Parish,, 293 Carlisle St, Balaclava
Hungarian	The Culture Club of United Hungarians	MULGRAVE	Mulgrave Community Centre, 355 Wellington Rd, Mulgrave
Hungarian	The Hungarian Language School Inc	WANTIRNA	Hungarian Community Centre, 760 Boronia Rd, Wantirna
Italian	Associazione Culturale L'Aurora	BOX HILL	St Francis Xavier Primary School, 1087 Whitehorse Rd, Box Hill
		EAST KEW	East Kew Primary School, Kitchener St, Kew East
		COBURG	Harry Atkinson Art and Craft Centre, Lake Grv, Coburg North
		BULLEEN	St Clement of Rome Primary School, 9 Egan Dr, Bulleen
		FAWKNER	St Matthew Primary School, 97 William St, Fawkner
		ROSANNA	St Martin of Tours, 2 Silk St, Rosanna
Italian	CO.AS.IT - Italian Assistance Association*	CARLTON	CO.AS.IT Italian Assistance Association, 44 University St, Carlton
Japanese	The Japanese Saturday College of Melbourne	SANDRINGHAM	Sandringham East Primary School,9 Holloway Rd, Sandringham
Japanese	The Melbourne International School of Japanese, Inc*	OAKLEIGH SOUTH	Oakleigh South Primary School, Riley St, Oakleigh South
Korean	K School*	IVANHOE	St Bernadettes Catholic Church, 89 Bond St, Ivanhoe
Korean	The Korean Language School of Melbourne Inc.	MELBOURNE	Wesley College St Kilda Rd Campus,577 St Kilda Rd, Melbourne
Korean	Waverley Korean Language School	GLEN WAVERLEY	Camelot Rise Primary School, Galahad Cres, Glen Waverley
Latvian	Melbourne Latvian Society Daugava School*	ELWOOD	Latvian House, 3 Dickens St, Elwood
Malayalam	BKFA Malayalam Language School	ALFREDTON	Alfredton Primary School, 89A Cuthberts Rd, Alfredton
Marathi	Sankalp Ek Nishchay Incorporated	DANDENONG	Memorial Hall (Dandenong Central Senior Citizens Centre), 10 Langhorne St, Dandenong
Nepali	Bhutanese Nepali Ethnic School Melbourne Inc.	MEADOW HEIGHTS	Meadow Height Community Centre, 15-29 Buchan St, Meadow Heights
Nepali	Craigieburn Nepali Ethnic School	CRAIGIEBURN	Newbury Community Hall, 440 Grand Blvd, Craigieburn
Nuer	Nuer Community Foundation Australia	DOVETON	Doveton Baptist Church, 27 Kidds Rd, Doveton
Oromo	Oromo Community Cultural and Language School Inc.	WERRIBEE	Community Hub, 77 Kookaburra Ave, Werribee
Oromo	Mana Barmoota Ifaa Oromoo Islama /The Oromo Islamic Light School Inc	ESSENDON NORTH	Doutta Galla Community Centre, 55 Kerferd St, Essendon North
		ESSENDON	Community Centre, 101 Cooper St, Essendon
Otuho	Otuho Community of Australia Language School	DANDENONG	Gloria Pyke Netball & Sports Complex, Greave Reserve, Bennet St, Dandenong
Persian	Elia Language School Inc.*	EPPING	Lalor North Secondary College, 114 Childs Rd, Epping
Persian	Iranian Cultural School	DONCASTER EAST	East Doncaster Secondary College, 20 George St, Doncaster East
Persian	Persian Institute (Under Tohid Foundation INC)	FOREST HILL	Forest Hill College, 178/180 Mahoneys Rd, Burwood East
Polish	Polish Association Hoppers Crossing Inc.*	ALBION	Polish School Albion, 19 Carrington Dr, Albion
Polish	Polish Community Council of Victoria Inc	ROWVILLE	Polish Club Syrena, 1325 Stud Rd, Rowville
		SOUTH MELBOURNE	Sol Green Recreational Centre Montague St & Coventry St, South Melbourne
		ESSENDON	Resurrection House, Aberfeldie St, Aberfeldie
		ST ALBANS	Catholic Regional College, Theodore St, St Albans
Polish	The Edmund Strzelecki Melbourne Polish School	ENDEAVOUR HILLS	St Paul Apostle Primary School, 9 William Hovell Dr, Endeavour Hills
Punjabi	Sri Guru Singh Sabha Sikh Cultural Society of Victoria Incorporated	CRAIGIEBURN	Gurudwara Sri Guru Singh Sabha, 10 Technical Dr, Craigieburn
Punjabi	Sri Guru Nanak Satsang Sabha Inc.	BLACKBURN	Sri Guru Nanak Satsang Sabha Inc., 127 Whitehorse Rd, Blackburn
		HOPPERS CROSSING	Sri Guru Nanak Satsang Sabha, 411 Sayers Rd, Hoppers Crossing
Romanian	Romanian Community Ethnic school	NORTH MELBOURNE	St Alban's Anglican Church, 55 Melrose St, North Melbourne
Russian	Inner Metro South Community Language School Russian Rodnik	PRAHRAN	Grattan Gardens Community Centre, 40 Grattan St, Prahran
Russian	Ivan School Inc.*	RESERVOIR	Maharishi School, 2 Dundee St, Reservoir
Russian	LIDER School Inc*	HUGHESDALE	Oakleigh Grammar, 77 Willesden Rd, Hughesdale
Russian	Malvern Russian Community School Inc.	MALVERN EAST	Slavic Evangelical Baptist Church, 65A Tooronga Rd, Malvern East

Russian	Pushkin Lyceum Inc*	ELWOOD	Elwood College, 101 Glen Huntly Rd, Elwood
Russian	Victorian Deanery Russian School	DANDENONG	Russian Community Centre, 164 Kirkham Rd, Dandenong
		BRUNSWICK	Church Hall, 3-7 Albion St, Brunswick East
		GEE LONG	Church Hall, 17 Yarra St, Geelong
Serbian	Serbian Ethnic School Vuk Stefanovic Karadzic Keysborough	KEYSBOROUGH	Keysborough 115 Church Rd, Keysborough
Serbian	Serbian Orthodox Church-School Community Holly Trinity	BRUNSWICK	Holy Trinity Serbian Orthodox Church, 1 Noel St, Brighton East
Serbian	Serbian School "Vuk Karadzic" St Albans	ALBANVALE	Albanvale Primary School, 25 Dover St, Albanvale
		GREENSBOROUGH	Church of St Sava, 212 Diamond Creek Rd, Greensborough
		HAMLIN HEIGHTS	Church of St Nicholas, 122 Ballarat Rd, Hamlyn Heights
Shona/Ndebele	Zimbabwean Community in Victoria	CRANBOURNE EAST	Livingstone Community Centre, 31 Parkhurst Dr, Cranbourne East
		BRUNSWICK	Brunswick Sec College, Fallon St, Brunswick
		POINT COOK	Point Cook Community Library, 1-21 Cheetham St, Point Cook
		GROVEDALE	Grovedale House, 45 Heyers Rd, Grovedale
		EPPING	Epping Community Hall 378 Findon Rd, Epping
Sinhala	Brunswick Srilankan Community Group Inc*	GLADSTONE PARK	Gladstone Park Secondary College, 14-36 Taylor Dr, Gladstone Park
Sinhala	Buddhist Sri Lankan Association of Victoria Inc	KEYSBOROUGH	Dhamma Sarana Buddhist Vihara, 329-335 Greens Rd, Keysborough
Sinhala	North Victorian Buddhist Association	YUROKE	North Victorian Buddhist Association, 1690 Mickleham Rd, Mickleham
Sinhala	St Albans Sinhala Language School	ST ALBANS	Taylor's Lakes Secondary College, 1-39 Pamela Drive, Taylor's Lakes
Sinhala	The Buddhist Meditation Association of Vic Inc.	DANDENONG	Dandenong Primary School, 172 Foster St, Dandenong
Sinhala	Victorian Sinhalese Language School of Werribee Inc.	WERRIBEE	Wyndham Park Primary School, 77 Kookaburra Ave, Werribee
Sinhala	Buddhist Vihara Victoria Inc.	BERWICK	Buddhist Vihara Victoria (Berwick Sakyamuni Sambuddha Vihara), 125 Homestead Rd, Berwick
Slovak	Australian Slovaks Association in Victoria - Slovak Little School*	HAWTHORN	Hawthorn Community House, 32 Henry St, Hawthorn
Somali	Darubal Education Charity And Welfare Association Inc	NOBLE PARK NORTH	Carwatha College, 43/81 Browns Rd, Noble Park North
Somali	Greek Orthodox Archdiocese of Australia Consolidated Trust - St Athanasios College	PRESTON	Darusalam Community Centre, 1/72-74 Chifley Dr, Preston
Somali	Iqra Islamic Centre Inc	HOPPERS CROSSING	The Grange Community Centre, 260 Hogans Rd, Hoppers Crossing
Somali	Islamic Call Society of Australia Inc.	PRESTON	Darusalam Community Centre, 1/72-74 Chifley Dr, Preston
Somali	North Melbourne Somali language and culture School Inc.	NORTH MELBOURNE	North Melbourne Community Hall, 76 Canning St, North Melbourne
Somali	Somali Language Culture Association of Australia	ASCOT VALE	Wingate Avenue Community Centre, 13A Wingate Ave, Ascot Vale
Spanish	Hispano American School Of Springvale Inc	NOBLE PARK	Noble Park Secondary College, 3 Callaghan St, Noble Park
Swedish	Melbourne Swedish Community School Ass Inc	TOORAK	Toorak Primary School, Canterbury Rd, Toorak
		TOORAK	Toorak Uniting Church, 603 Toorak Rd, Toorak
		TOORAK	Swedish Church, 21 St Georges Rd, Toorak
Tamil	Avvai Tamil Palli	OAKLEIGH SOUTH	Huntingdale Primary School, Grange St, Oakleigh South
Tamil	Bharathi Academy	BURWOOD EAST	Forest Hill College, 180 Mahoneys Rd, Burwood East
		CLAYTON	Westall Secondary College, 88 Rosebank Ave, Clayton South
		DANDENONG	Dandenong High School, Ann St, Dandenong
		BERWICK	Kambrya College, 68 Bemersyde Dr, Berwick
		SOUTH MORANG	The Lakes South Morang College, 80 Jardier Ter, South Morang
Tamil	Languages Research Institute Ltd*	CARRUM DOWNS	Carrum Downs Secondary College, McCormicks Rd, Carrum Downs
		NARRE WARREN	Fountain Gate Secondary College, 45 Josephine Ave, Narre Warren
Tamil	Tamizh Pallikoodam Inc	ASHWOOD	Ashwood High School, 50 Vannam Dr, Ashwood
		CRANBOURNE	Alkira Secondary College, 15 Nurture Ave, Cranbourne North
Tamil	Victorian Tamil Association Inc*	GLEN WAVERLEY	Wesley College, 620 Highstreet Road, Glen Waverley
		NARRE WARREN	Narre Warren South P-12 College, Amberly Park Dr

		DOVETON	Doveton College, 62 Tristania St, Doveton
		BOX HILL	Doncaster Secondary College, 123 Church Rd, Doncaster
		MILL PARK	St Francis of Assisi Primary School, 312 Childs Rd, Mill Park
		BRIMBANK	Taylors Lakes Secondary College, 1-39 Parmelia Dr, Taylors Lakes
		SUNSHINE	VICSEG New Future, 6 South Rd, Braybrook
		WYNDHAM	Hoppers Crossing Secondary College, 2 Fraser St, Hoppers Crossing
		GEELONG	Northern Bay P-12 College, 38 Hendy St, Corio
Telugu	Prajna Cultural and Educational Centre (registered as JET Australia Foundation Ltd)	HOPPERS CROSSING	689 Tarneit Rd, Hoppers Crossing
Thai	Thai Central School Inc.	WEST MELBOURNE	Simonds Catholic College, 273 Victoria St, West Melbourne
		KEYSBOROUGH	Keysborough Secondary College, 28 Isaac Rd, Keysborough
Tigrinya	Tigrinya Community Language School	ALTONA NORTH	St Mary Ethiopian Orthodox Tewahedo Church, 114 Mills St, Altona North
Tongan/Samoan	Polynesian Kids Community Language School Inc.	WERRIBEE	Wyndham Park Community Centre, 55 Kookaburra Ave, Werribee
Turkish	Austurk Language Academy	GLADSTONE PARK	Gladstone Park Secondary College, 14-36 Taylor Dr, Gladstone Park
Turkish	Islamic Community Milli Gorus Australia Foundation Ltd	MEADOW HEIGHTS	Meadow Heights Education Centre, 8 Papworth Pl, Meadow Heights
		BROADMEADOWS/DALLAS	Ilim College, 30 Inverloch Cres, Dallas
Ukrainian	Ukrainian School Council of Victoria Inc	NORTH MELBOURNE	Ss Peter & Paul Catholic Cathedral, 35 Canning St, North Melbourne
		NOBLE PARK	Ukrainian Community Centre & School, 26 Chandler Rd, Noble Park
		GEELONG	Ukrainian Community Centre, 57 Pakington St, Geelong West
Uyghur	Uyghur Language School of Victoria	KEYSBOROUGH	Sirius College, 139 Chapel Rd, Keysborough
Vietnamese	Association of Vietnamese Culture Studies	BRUNSWICK	Thien An Centre, 51 Mitchell St, Brunswick
		KEYSBOROUGH	La Vang Centre, 225 Hutton Rd, Keysborough
		BROADMEADOWS	Hung Vuong Holy Child Primary School, 227 Blair St, Dallas
		BRAYBROOK	Caroline Chisholm College, 65 Churchill Ave, Braybrook
Vietnamese	Lac Hong Vietnamese School Inc.	ST ALBANS	St Albans Secondary College, 289 Main Rd, St Albans
		ST ALBANS	Catholic Regional College, 10 Theodore St, St Albans
		FOOTSCRAY	Footscray High School, Kinnear St, Footscray
		SUNSHINE NORTH	Harvester Technical College, 76 Suffolk Rd, Sunshine North
		SUNSHINE WEST	Marian College, 196 Glengala Rd, Sunshine West
Vietnamese	Le Van Vietnamese School Inc.*	ST ALBANS	St Albans East Primary School, Station Ave, St Albans
Vietnamese	Mang-Non Vietnamese Language School Association Inc.*	BURWOOD EAST	Blackburn English Language School, 120 Eley Rd, Burwood East
Vietnamese	Springvale Indo-Chinese Ethnic School Inc.	SPRINGVALE SOUTH	Keysborough Secondary College, 8-20 Janine Rd, Springvale South
Vietnamese	The United Vietnamese Buddhist Congregation of South Eastern Melbourne	SPRINGVALE SOUTH	Hoa Nghiem Vietnamese Language School, 442-448 Springvale Rd, Springvale South
Vietnamese	The Vietnamese Buddhist Youth Association in Vic Inc	COLLINGWOOD	Collingwood College, Cromwell St, Collingwood
Vietnamese	Truong Vinh Ky Vietnamese Language School*	LALOR	St Luke's Catholic Primary School, 1A David St, Lalor
Vietnamese	VanKhoa Vietnamese Language school	ST ALBANS	Holy Eucharist Primary School, 1A Oleander Dr, St Albans
		SOUTH YARRA	Melbourne High School, Forrest Hl, South Yarra
Vietnamese	Vietnamese Parents Club in Kensington Inc.	BRAYBROOK	Quang Minh Temple, 18 Burke St, Braybrook
Vietnamese	Vietnamese Veterans Association of Victoria Inc.*	KINGS PARK	Movelle Primary School, 39 Gum Rd, Kings Park

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ. Αλληλογραφία με Περιφέρεια Αττικής (Γεν. Δ/ση
Εσωτερικής Λειτουργίας, Διεύθυνση Παιδείας, Τμήμα
Εκπαιδευτικών Θεμάτων Π.Ε Κεντρικού, Νοτίου, Βόρειου και
Δυτικού Τομέα Αθήνας) με θέμα τις αδελφοποιήσεις σχολείων
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σχολεία του εξωτερικού
Ημ.15/06/2021**



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΓΕΝ. Δ/ΝΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ**

Αθήνα 15/06/2021

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ
Π.Ε. ΚΕΝΤΡΙΚΟΥ, ΝΟΤΙΟΥ, ΒΟΡΕΙΟΥ
ΚΑΙ ΔΥΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ΑΘΗΝΑΣ**

Ταχ. Διεύθυνση: Σταδίου 60

Τ.Κ.: 105 64 Αθήνα

Πληροφορίες: Κ. Ασημακοπούλου

Τηλ: 213 2101348-347-307-331-305

Fax : 213 210 1332

e-mail: dpaidna@patt.gov.gr

**Θέμα: Αδελφοποίηση σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σχολεία του
εξωτερικού.**

Το θεσμικό πλαίσιο για την αδελφοποίηση των σχολείων είναι:

1. Η υπ' αριθμ.33120/ΓΔ4/2017 (ΦΕΚ 681/Β'/2017) απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων «Εκδρομές-Εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών και μαθητριών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας», και ειδικότερα το άρθρο 5, παρ.8.
2. Η υπ' αρ.πρωτ.15589/Η1/30.01.2018 εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων «Εκδρομές-Μετακινήσεις μαθητών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας. Διευκρινήσεις αναφορικά με τις Αδελφοποιήσεις».
2. Η υπ' αρ.πρωτ.210317/Η1/30.11.2017 εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων «Εκδρομές-Μετακινήσεις μαθητών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας».

Σύμφωνα με την υπ' αρ.πρωτ.210317/Η1/30.11.2017 εγκύκλιο η έγκριση των αδελφοποιήσεων παραμένει στην αρμοδιότητα του αιρετού Περιφερειάρχη, ενώ σύμφωνα με την υπ' αριθμ.33120/ΓΔ4/2017 (ΦΕΚ 681/Β'/2017) απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων η έγκριση των μετακινήσεων στο εξωτερικό (ακόμη και για τις

αδελφοποιήσεις) υπάγεται στην αρμοδιότητα του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Απαιτούμενα συνοδευτικά έγγραφα για την έγκριση της αδελφοποίησης από τη Περιφέρεια, τα οποία διαβιβάζονται από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα, συνοδευόμενα με σχετική εισήγησή της (συνήθως θετική), είναι:

1. Πρόσκληση από το ένα σχολείο προς το άλλο για να αδελφοποιηθούν.
2. Έγγραφο ή επιστολή του έτερου σχολείου από το οποίο να προκύπτει ότι συμφωνεί για την αδελφοποίηση (δεν έχει σημασία αν το σχολείο της ημεδαπής κάνει τη πρόσκληση και το σχολείο του εξωτερικού την αποδέχεται ή το αντίστροφο),
3. Όταν ένα έγγραφο είναι ξενόγλωσσο, ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ είναι να συνοδεύεται από επίσημη μετάφραση από το αρμόδιο τμήμα του Υπουργείου Εξωτερικών ή από Δικηγόρο.
4. Πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων στο οποίο πρέπει να περιγράφεται επακριβώς ο σκοπός της αδελφοποίησης και οι υπεύθυνοι καθηγητές.

Δεν απαιτείται τίποτε άλλο για την έγκριση των αδελφοποιήσεων π.χ. να είναι αδελφοποιημένοι οι Δήμοι κλπ.

Είμαστε στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνηση.

**Η υπάλληλος της Διεύθυνσης Παιδείας
Κωνσταντίνα Ασημακοπούλου**

Συνημμένα:

1. Η υπ'αρ.33120/ΓΔ4/2017 απόφαση του ΥΠΠΑΙΘ
2. Η υπ'αρ.πρωτ.15589/Η1/30.01.2018 εγκύκλιος του ΥΠΠΑΙΘ
3. Η υπ'αρ.πρωτ.210317/Η1/30.11.2017 εγκύκλιος του ΥΠΠΑΙΘ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙ. Αλληλογραφία με Υπουργείο Παιδείας και
Θρησκευμάτων (Γενική Διεύθυνση Διεθνών, Ευρωπαϊκών Θεμάτων,
Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση
Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων, Τμήμα Διεθνών Σχέσεων) με θέμα
τη Χορήγηση στοιχείων για τις αδελφοποιήσεις των σχολείων στην
Ελλάδα για τους σκοπούς της μεταπτυχιακής έρευνας Ημ. 08/06/2021



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΕΘΝΩΝ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 - Μαρούσι
Email: thtsakanika2@minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Θεοφανώ Τσακανίκα
Τηλέφωνο: 210 3443210

Μαρούσι, 8-6-2021

Αρ. Πρωτ: 66825

ΠΡΟΣ:

Ενδιαφερομένη

(Αποστολή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο)

ΘΕΜΑ: «Χορήγηση στοιχείων για τις αδελφοποιήσεις των σχολείων στην Ελλάδα για τους σκοπούς μεταπτυχιακής έρευνας».

ΣΧΕΤ: Το από 7/6/2021 μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο οποίο επισυνάπτεται το υπ' αριθ. 27025/8-3-2021 αίτημα της κας Μαρίας-Φιλίως Τριδήμα που υποβλήθηκε στη Δ/ση Σπουδών Προγραμμάτων και Οργάνωσης Δ.Ε. του Υ.ΠΑΙ.Θ. σχετικά με το θέμα.

Αναφορικά με το αντικείμενο του θέματος και σε συνέχεια του ως άνω σχετικού σας γνωρίζουμε τα εξής:

1) Για τις αδελφοποιήσεις σχολείων ισχύουν οι διατάξεις του ν. 3852/2010 (Α' 87) όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει. Συγκεκριμένα στο άρθρο 186, ενότητα Η. Παιδείας – Πολιτισμού – Αθλητισμού, παρ. 9 ορίζεται ως αρμοδιότητα της Περιφέρειας το εξής:

«Η έγκριση της αδελφοποίησης σχολείων της χώρας με σχολεία της αλλοδαπής, της συνεργασίας αυτών, καθώς και της συμμετοχής μαθητών σε διεθνείς μαθητικές συναντήσεις».

2) Για τις σχολικές μετακινήσεις στο εξωτερικό στο πλαίσιο αδελφοποιήσεων ισχύουν οι διατάξεις της παρ. 8 του άρθρου 5 της υπ' αριθ. 20883/ΓΔ4/13-2-2020 Υπουργικής Απόφασης (Β' 456) με θέμα «Εκδρομές – Εκπαιδευτικές επισκέψεις και μετακινήσεις μαθητών/τριών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας» (Β' 456) ως εξής:

«Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στις αδελφοποιήσεις, αυτές πραγματοποιούνται μόνον με σχολεία του εξωτερικού, ύστερα από σχετική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών στην οποία περιγράφεται επακριβώς ο σκοπός της αδελφοποίησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετακίνηση στα πλαίσια αδελφοποίησης σχολείων, αποτελεί η προηγούμενη έγκριση της αδελφοποίησης από την αιρετή Περιφέρεια, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 3852/2010, ως έχει τροποποιηθεί και ισχύει. Επισημαίνεται ότι για την έγκριση της αδελφοποίησης από την αιρετή Περιφέρεια, η ενδιαφερόμενη σχολική μονάδα οφείλει να προσκομίσει, τα παρακάτω συνοδευτικά: α) Πρακτικό Συλλόγου

Διδασκόντων/ουσών στο οποίο πρέπει να περιγραφεί επακριβώς ο σκοπός της αδελφοποίησης και οι υπεύθυνοι καθηγητές/τριες, β) Έγγραφο βεβαίωση του ετέρου σχολείου ότι συμφωνεί να πραγματοποιηθεί η αδελφοποίηση. Τα παραπάνω διαβιβάζονται στα Γραφεία Παιδείας των Περιφερειακών Αυτοδιοικήσεων, δια της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απαραίτητως συνοδευόμενα με την σχετική εισήγηση του/της Προϊσταμένου/ης. Η εκδοθησομένη απόφαση κοινοποιείται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Η αδελφοποίηση με ένα συγκεκριμένο σχολείο γίνεται μία φορά και ισχύει στο διηνεκές.

Επιτρέπεται η πραγματοποίηση έως δύο (2) μετακινήσεων αυτού του τύπου ανά σχολικό έτος, ανεξαρτήτως αν μία σχολική μονάδα έχει αιτηθεί αδελφοποίηση με περισσότερα του ενός σχολεία, κάθε φορά που προκύπτει ανάγκη. Τα αδελφοποιημένα σχολεία παρουσιάζουν κοινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων, το οποίο αφορά σε όλη τη διάρκεια της μετακίνησης και εγκρίνεται από την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης».

3) Δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητες της Υπηρεσίας μας η τήρηση λίστας με τα αδελφοποιημένα σχολεία της Ελλάδας.

Τέλος, θα θέλαμε να σας επισημάνουμε ότι η υλοποίηση σχολικών μετακινήσεων για το σχολικό έτος 2020-2021 εντάσσεται στο πλαίσιο μέτρων πρόληψης για την καταπολέμηση της πανδημίας του Covid-19.

Η ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΑΚΡΗ

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙ. Αλληλογραφία με Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων,
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κεντρικής Μακεδονίας, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής
Θεσσαλονίκης (2021) με θέμα την πρωτοβουλία Greece Russia Twinning Ημ.**

20/09/2021



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ & ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ Α΄ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Θεσσαλονίκη, 20-09-2021

Αριθμ. Πρωτ.: 21604

ΠΡΟΣ: κ. Μαρία-Φιλώ Τριδήμα

Ταχυδρομική Κατσιμίδα 74Α
διεύθυνση: 546 38 Θεσσαλονίκη
Πληροφορίες: Σαρρή Μαρία
Τηλέφωνο: 2310-954121
e-mail: mail@dipe-a.thess.sch.gr

ΚΟΙΝ.: Αρχείο

ΘΕΜΑ: Πληροφορίες για την πρωτοβουλία GreeceRussia Twinning

Σχετ.: Το από 21604/09-09-2021 ηλεκτρονικό μήνυμα της κ. Μ.-Φ. Τριδήμα

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού, σας αναφέρουμε πως οι σχολικές μονάδες της αρμοδιότητάς μας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα GREECERUSSIA TWINNING και έχουν λάβει έγκριση αδελφοποίησης με σχολεία της Ρωσίας είναι το 44^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, το 54^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και το 67^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.

Οι προκείμενες σχολικές μονάδες αιτήθηκαν έγκριση αδελφοποίησης από την Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, μέσω της Διεύθυνσής μας, η οποία διαβίβασε τα απαραίτητα δικαιολογητικά των σχολείων (σύμφωνα με το Π.Δ. 79, ΦΕΚ 109/1-8-2017, άρθρο 16 και την υπ' αριθμ. 15589/Η1/30-1-2018 εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ.).

Το θεσμικό πλαίσιο της εν λόγω συνεργασίας είναι εις γνώση των σχολικών μονάδων και παρακαλούμε να αναζητήσετε πληροφόρηση απευθείας από τις προαναφερόμενες σχολικές μονάδες.



Ο Διευθυντής Π.Ε.
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Ανδρέας Μαυρίδης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙΙ: Λίστα αδελφοποιήσεων σχολείων της
Περιφέρειας Αττικής, Πειραιά και Νήσου κατά τα έτη 2018 - 2021

ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΜΕΔΑΠΗΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	ΗΜΕΡ	ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΕΛ ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Λύκειο ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ ΒΑΡΝΑΒΑ της Λευκωσίας στη Κύπρο	13/7/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΒΥΡΩΝΑ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	12τάξιο Συμπληρωματικό Σχολείο Ελληνικών «ΜΑΝΩΛΗΣ ΓΛΕΖΟΣ» στην Ουγγαρία	22/10/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΖΩΓΡΑΦΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΡΟΣΙΑΣ ΛΑΡΝΑΚΑΣ της Κύπρου	28/3/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΦΟΥ στη ΚΥΠΡΟ	21/1/2019	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	LICEO STATALE "E.BOGGIO LERA " της Κατανίας στην Ιταλία	20/6/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	LICEO STATALE "E.BOGGIO LERA " της Κατανίας στην Ιταλία	15/6/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
3ο ΓΕΛ Ν.ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΛΥΚΕΙΟ ΑΓΙΟΥ ΝΙΚΟΛΑΟΥ στη ΛΕΜΕΣΟ της ΚΥΠΡΟΥ	4/2/2019	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
3ο ΓΕΛ ΥΜΗΤΤΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΛΥΚΕΙΟ ΚΥΚΚΟΥ Α' στη ΚΥΠΡΟ	28/2/2019	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
4ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΗΛΙΟΥΠΟΛΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ "ZESPOL SZKOLNO-PRZEDSZKOLNY NR7" στο Tomaszow Mazowiecki της Πολωνίας	13/7/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
4ο ΓΕΛ ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΕΜΠΟΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΜΙΤΣΗ ΛΕΜΥΘΟΥ της Κύπρου	12/3/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
5ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΖΩΓΡΑΦΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	INSTITUTO COMPRENSIVO ANTZIO 1 της Ιταλίας	12/3/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
6ο ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Λύκειο SANCTA MARIA στο Haarlem της Ολλανδίας	28/6/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
13ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	INSTITUTO COMPRENSIVO STATALE "FALCONE-CASCINO" της Σικελίας-Ιταλίας	5/3/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
26ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΙΑΝΕΛΛΟΥ ΚΑΙ ΘΕΟΔΩΤΟΥ στη Κύπρο	6/12/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
26ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Πορτογαλικό Γυμνάσιο «Vasco de Gama de Sines» της Πορτογαλικής πόλης Sines	31/1/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΕΛ Ν.ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ι-ΙΙΙ ΕΠΙΠΕΔΩΝ Νο 118 στην Οδησό της Ουκρανίας	19/6/2019	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΕΛ ΥΜΗΤΤΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ISTITUTO ISTRUZIONE SUPERIORE - LICEO CLASSICO "FRANCESCO MAUROLICO" στη Μεσσίνα της Ιταλίας	23/1/2020	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	LICEO SCIENTIFICO STATALE "AUGUSTO RIGHI" στη Ρώμη της Ιταλίας	31/1/2020	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ISTITUTO D' ISTRUZIONE SUPERIORE "S.PERINI-L.MONTINI-V.CUOCO" στο Campobasso της Ιταλίας	31/1/2020	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
6ο ΓΕΛ ΖΩΓΡΑΦΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΛΥΚΕΙΟ ΛΙΝΑΡΟΠΕΤΡΑΣ στη Λεμεσό της Κύπρου	23/3/2020	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
13ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ISTITUTO ZACCARIA στο Μιλάνο της Ιταλίας	2/4/2019	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
13ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	I.I.S. "TITO SARROCCHI" στη Σιένα της ΙΤΑΛΙΑΣ	14/1/2020	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
26ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΔΗΜΟΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΡ.639 στην ΑΓΙΑ ΠΕΤΡΟΥΠΟΛΗ της Ρωσίας	12/3/2020	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
68ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	LICEO CLASSICO "MEGARA" στη πόλη Αουγκούστα της Ιταλίας	12/2/2020	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
4ο ΓΕΛ ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	LICEO CLASSICO "DANIELE CRESPI" στο Busto Arsizio του Μιλάνου της Ιταλίας	10/4/2019	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΜΟΥΣΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ALBRECHT ALTDORFER GYMNASIUM στο REGENSBURG της Γερμανίας	29/7/2019	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β & ΑΝΩΤΕΡΗ Β	LICEUM OGOLNOKSZTALCACE NR XII WROCLAW στη Πολωνία	22/3/2019	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
49ο ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ της ΙΕΡΑΣ ΜΗΤΡΟΠΟΛΕΩΣ ΓΑΛΛΙΑΣ στο CHATENAY MALABRY της Γαλλίας	1/6/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
49ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ-ΔΗΜΟΦΙΛΟΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΚΑΡΛΣΡΟΥΗΣ στη Γερμανία	3/1/2019	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
60ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΚΚΙΝΟΤΡΙΜΙΘΙΑΣ της Κύπρου	22/3/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΟΥ ΛΕΟΝΤΕΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΠΑΤΗΣΙΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ "SANTS LES CORTS" στη Βαρκελώνη της Ισπανίας	12/11/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
3ο ΓΕΛ ΗΛΙΟΥΠΟΛΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Λύκειο Roskilde Cathedrale της Δανίας	23/2/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
4ο ΓΕΛ ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΕΜΠΟΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΜΙΤΣΗ ΛΕΜΥΘΟΥ της Κύπρου	12/3/2018	Α' ΑΘΗΝΑΣ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΤΟΥ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟΥ ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Clevedon School της Μ.Βρετανίας	12/2/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	SUZHOU INTERNATIONAL FOREIGN LANGUAGE SCHOOL στο SUZHOU της Κίνας	27/4/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ του ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟΥ ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ - PIERCE	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΣΧΟΛΕΙΟ "RUDJER BOSCOVIC" στο ΒΕΛΙΓΡΑΔΙ της Σερβίας	6/2/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΜΕΔΑΠΗΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	ΗΜΕΡ	ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΕΛ ΠΑΠΑΓΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Γαλλικό Σχολείο "COLLEGE PIERRE DE RONSARD" στο Παρίσι	22/10/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΕΛ ΧΟΛΑΡΓΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Λύκειο Λιβαδιών Λάρνακας Κύπρου	28/2/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΗΦΙΣΙΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο Ομόδους της Λεμεσού, στη Κύπρο	28/2/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΠΑΓΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΛΑΤΙΝΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ στη Λεμεσό της Κύπρου	3/1/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΛΥΚΕΙΟ στο Ντόρτμουντ της Γερμανίας	10/5/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΛΙΣΣΙΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ του ΧΜΕΛΙΝΤΣΙ "VOLODYMYR KRASYTSKYI" της Ουκρανίας	30/11/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΟΛΑΡΓΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ στη Λευκωσία της Κύπρου	9/7/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
4ο ΓΕΛ Ν.ΙΩΝΙΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ του ΝΤΥΣΣΕΛΑΝΤΟΡΦ στη Γερμανία	30/11/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
5ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ «ΒΕΡΓΙΝΑ» στη Λάρνακα της Κύπρου	21/1/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
8ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ – Λ.Τ. ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Liceo Gimnasio Statale "G.Garibaldi"- Palermo στη Σικελία	28/2/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ του ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ ΨΥΧΙΚΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	"ST' CLARE'S IB SCHOOL" της Οξφόρδης	20/12/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	GYMNASIUM HOHENBADEN στο Baden Baden της Γερμανίας	15/6/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟΥ ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ ΕΛΛΑΔΟΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Clevedon School της Μ.Βρετανίας	12/2/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΕΝΤΕΛΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ «ΒΕΡΓΙΝΑ» στη Λάρνακα της Κύπρου	19/12/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΛΛΗΝΟΓΑΛΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΥΓΕΝΙΟΣ ΝΤΕΛΑΚΡΟΥΑ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο College ERASME στο Στρασβούργο της Γαλλίας	28/2/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΧΟΛΗΣ ΜΩΡΑΪΤΗ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ Σχολείο «Α.Φάντης» στο Brooklyn των Η.Π.Α.	22/10/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	GYMNASIUM HOHENBADEN στο Baden Baden της Γερμανίας	23/2/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΩΝ ΔΟΥΚΑ "ΠΑΛΛΑΔΙΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ"	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	"THE GRAMMAR SCHOOL NICOSIA" της Κύπρου	7/12/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΨΥΧΙΚΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Ιταλικό Σχολείο "INSTITUTO GONZAGA" στο Παλέρμο της Ιταλίας	2/1/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΛΥΚΕΙΟ ΕΛΛΗΝΟΓΑΛΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΥΓΕΝΙΟΣ ΝΤΕΛΑΚΡΟΥΑ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	"College Stephane Mallarme" στο Παρίσι	9/3/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΛΥΚΕΙΟ ΕΛΛΗΝΟΓΑΛΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΥΓΕΝΙΟΣ ΝΤΕΛΑΚΡΟΥΑ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	"Lycee du Parc" στη Λυών της Γαλλίας	28/2/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β & ΑΝΩΤΕΡΗ Β	HEINRICH-SUSO-GYMNASIUM στη ΚΟΝΣΤΑΝΖ της Γερμανίας	25/5/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΤΗΣ ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Κλασσικό Λύκειο "Pietro Giannone" στη Καζέρτα της Ιταλίας	28/2/2018	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Α' ΑΡΣΑΚΕΙΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΨΥΧΙΚΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Ελληνικό Λύκειο Ίμβρου	16/12/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
8ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ - Λ.Τ.	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Liceo Scientifico e Linguistico "Lazzaro Spallanzani" στο Τίβολι της Ιταλίας	23/1/2020	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΒΡΙΑΝΝΗΣΙΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	"LYCEE LA PEROUSE-KERICHEN" στη Βρέστη της Γαλλίας	20/1/2020	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ Ν.ΕΡΥΘΡΑΙΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	SUKROMNE GYMNAZIUM στη Μπρατισλάβα της Σλοβακίας	13/3/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΠΕΥΚΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	"LYCEE JULIETTE RECAMIER" στη Λυών της Γαλλίας	2/4/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΝΑΒΡΥΤΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	«Bismarck- Gymnasium -Karlsruhe» της Γερμανίας	19/6/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Α' ΑΡΣΑΚΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΨΥΧΙΚΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Ρώσικο Σχολείο με αρ.13 της περιοχής Νέφσκι στην Αγία Πετρούπολη	29/11/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΚΑΚΙΟΥ στη Λευκωσία της Κύπρου	11/2/2020	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ ΨΥΧΙΚΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Gymnasium Steglitz" στο Βερολίνο της Γερμανίας	31/1/2020	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΦΙΛΟΘΕΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Κλασσικό Λύκειο «Φραγκίσκος Μαυρόλυκος» στη Μεσσίνα της Ιταλίας	20/1/2020	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΛΥΚΕΙΟ ΣΧΟΛΗΣ ΜΩΡΑΪΤΗ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Λύκειο «Istituto Magistrale Statale "L.PIETROBONO"» στο Αλάτρι της Ιταλίας	13/9/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΛΥΚΕΙΟ ΣΧΟΛΗΣ ΜΩΡΑΪΤΗ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	"Sukromne Gymnasium" στη Μπρατισλάβα της Σλοβακίας	13/9/2019	Β' ΑΘΗΝΑΣ ΒΟΡΕΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΜΕΔΑΠΗΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	ΗΜΕΡ	ΤΟΜΕΑΣ
6ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΑΪΔΑΡΙΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ιδιωτικό σχολείο "MED HIGH PRIVATE ENGLISH SCHOOL" (MH MED HIGH LTD) στη Λάρνακα της Κύπρου	6/7/2020	Γ' ΑΘΗΝΑΣ ΔΥΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Liceo Statale Publio Virgillio Marone»	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓ. ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ της πόλης Αβελλίνο (Ιταλία)	31/1/2018	Γ' ΑΘΗΝΑΣ ΔΥΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
9ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΙΛΙΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Ιταλικό Σχολείο "IIS N.COPERNICO A.CARREGGIANI" στη Φερράρα της Ιταλίας	11/1/2019	Γ' ΑΘΗΝΑΣ ΔΥΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ «ΠΟΛΥΤΡΟΠΗ ΑΡΜΟΝΙΑ»	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΡΟΣΙΑΣ στη ΛΑΡΝΑΚΑ της Κύπρου	6/2/2019	Γ' ΑΘΗΝΑΣ ΔΥΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
3ο ΓΕΛ ΑΙΓΑΛΕΩ	ΑΝΩΤΕΡΗ Α	I.E.S. "BUTARQUE" της πόλης LEGANES της Ισπανίας	30/10/2018	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
5ο ΓΕΛ Ν.ΣΜΥΡΝΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Α	ΚΛΑΣΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ INSTITUTO D' INSTRUZIONE SUPERIORE "N.PIZI" στο Palmi της Ιταλίας	20/12/2018	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
5ο ΓΕΛ Ν.ΣΜΥΡΝΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Α	CHRISTELJK LYCEUM στο VEENDAL της Ολλανδίας	9/10/2018	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
4ο ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΑΛΙΜΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Α	20ο ΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΙΑΣ ΠΕΤΡΟΥΠΟΛΗΣ, στην Αγία Πετρούπολη της Ρωσίας	12/2/2021	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
6ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Δημόσιο ιταλικό σχολείο "ARTEMISIA GENTILESCHI" στο Μιλάνο της Ιταλίας	13/3/2019	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
8ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΛΥΦΑΔΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής Γεροσκήπου Πάφου	28/2/2018	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
9ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	MONTESSORI GYMNASIUM KOLN" στη Κολωνία της Γερμανίας	22/10/2018	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΕΥΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΜΥΡΝΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Α	Σχολείο # 1420 της Μόσχας	22/10/2018	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓ.ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Δημόσιο Γυμνάσιο-Λύκειο "F.Maurolico" της Messina Ιταλίας	21/2/2018	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
7ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ Ν.ΣΜΥΡΝΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Δημόσιο Γυμνάσιο-Λύκειο «F.Maurolico» της Messina Ιταλίας.	7/2/2018	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
8ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΛΥΦΑΔΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο Αγ. Παρασκευής Γεροσκήπου Πάφου	28/2/2018	Δ' ΑΘΗΝΑΣ ΝΟΤΙΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΕΛ ΠΑΛΛΗΝΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Heinrich- Hertz-Gymnasium του Βερολίνου της Γερμανίας	02//08/2018	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΜΟΥΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΛΛΗΝΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Heinrich- Hertz-Gymnasium του Βερολίνου της Γερμανίας	02//08/2018	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΒΟΥΛΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Κολλέγιο Alphington Grammar School» της Μελβούρνης	31/1/2018	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ Ν.ΜΑΚΡΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	LICEO CLASSICO STATALE "T.L.CARO" στο ΣΑΡΝΟ της Ιταλίας	30/11/2018	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΕΡΑΚΑ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΕΛΛΗΝΟΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΚΡΑΤΙΚΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΕΡΟΛΙΝΟΥ (GYMNASIUM STEGLITZ) στη ΓΕΡΜΑΝΙΑ	19/12/2018	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΙΑΝΙΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ «ΒΕΡΓΙΝΑ» στη ΛΑΡΝΑΚΑ της ΚΥΠΡΟΥ	11/2/2019	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
3ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΕΡΑΚΑ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΓΥΜΝΑΣΙΟ «ΒΕΡΓΙΝΑ» στη ΛΑΡΝΑΚΑ της ΚΥΠΡΟΥ	1/2/2019	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΒΟΥΛΙΑΓΜΕΝΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΤΜΗΜΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ του σχολείου "ARAGO" του Παρισιού στη Γαλλία	20/12/2018	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΛΥΚΕΙΟ στη ΛΑΡΝΑΚΑ της ΚΥΠΡΟΥ	13/3/2019	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΩΝ «Ο ΠΛΑΤΩΝ»	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΛΥΚΕΙΟ ΚΥΚΚΟΥ Α΄ στη Λευκωσία της ΚΥΠΡΟΥ	13/3/2019	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΟ «ΠΡΟΤΥΠΟ ΑΘΗΝΩΝ»	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β & ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΚΛΑΣΣΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΙΑΣ ΠΕΤΡΟΥΠΟΛΗΣ	13/3/2019	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΕΡΑΣΜΕΙΟΣ ΕΛΛΗΝΟΓΕΡΜΑΝΙΚΗ - ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΓΕΛ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Neus Gymnasium Nürnberg της Γερμανίας	19/6/2019	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ "ΚΩΣΤΕΑ-ΓΕΙΤΟΝΑ" ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΓΕΛ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Friedrich – Gymnasium Freiburg» της Γερμανίας	19/6/2019	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
1ο ΓΕΛ ΡΑΦΗΝΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	12ΤΑΞΙΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ "ΜΑΝΩΛΗΣ ΓΛΕΖΟΣ"	13/1/2020	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΡΤΕΜΙΔΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	"Giorgio La Pira" στο Sarezzo Ιταλίας	18/2/2020	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
11ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο Πέρα Χωρίου και Νήσου στην Κύπρο	13/1/2020	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΡΤΕΜΙΔΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο Istituto V. Nitti της Ρώμης	13/1/2020	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΓΕΛ ΜΑΡΑΘΩΝΑ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Κλασικό Λύκειο "Ernesto Cairoli" στην Ιταλία	13/1/2020	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΓΕΛ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΠΑΛΛΗΝΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο "Istituto di Istruzione Superiore Antonio Stradivari" στην Κρεμόνα της Ιταλίας	23/1/2020	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΟΨΗΣΗ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο "Gymnasium Steglitz" στο Βερολίνο της Γερμανίας	18/2/2020	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΓΑΡΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Wilhelm Gymnasium του Braunschweig της Γερμανίας	8/3/2018	ΔΥΤΙΚΗ ΑΤΤΙΚΗ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΟΥ ΦΑΛΗΡΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΒΕΡΓΙΝΑ	4/3/2019	ΠΕΙΡΑΙΑΣ
ΓΕΛ ΚΑΛΛΙΠΟΛΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΛΥΚΕΙΟ ΑΓ. ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΛΕΜΕΣΟΥ -ΚΥΠΡΟΣ	13/1/2020	ΠΕΙΡΑΙΑΣ
ΕΛΛΗΝΟΓΑΛΛΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΕΙΡΑΙΑ « Ο ΑΓΙΟΣ ΠΑΥΛΟΣ»	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	PASSY-BUZENVAL Παρισιού	31/1/2018	ΠΕΙΡΑΙΑΣ
2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΑΛΑΜΙΝΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ TRALAN VULA -ΡΟΥΜΑΝΙΑ	29/6/2019	ΠΕΙΡΑΙΑΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΥ: Λίστα αδελφοποιήσεων σχολείων της
Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας με τα σχολεία του εξωτερικού,
κατά τα έτη 2018 - 2021

ΗΜ	ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΜΕΡΙΔΑΣ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	
2018	1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΙΑΝΔΡΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΟΝΑΧΟΥ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ
2018	1ο ΓΕΛ ΒΑΣΙΛΙΚΩΝ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΙΣΠΑΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ IES CANADA REAL	ΚΑΝΑΔΑΣ
2018	2ο ΓΕΛ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	ΣΧΟΛΕΙΟ Oscar Romero College της πόλης Dendermonde του ΒΕΛΓΙΟΥ	ΒΕΛΓΙΟ
2018	3ο ΓΥΜΝ. ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ-ΚΟΡΔΕΛΙΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	No 4 Σχολείο της πόλης Γκελεντζίκ της ΝΟΤΙΑΣ ΡΩΣΙΑΣ	ΡΩΣΙΑ
2018	3ο ΓΥΜΝ. ΕΥΟΣΜΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	No 21 A.S. Pushkina Σχολείο της πόλης Novorossiysk της Ν. ΡΩΣΙΑΣ	ΡΩΣΙΑ
2018	3ο ΓΥΜΝ. ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	No 65 Krasnaya Polyana Sochi Σχολείο της ΝΟΤΙΑΣ ΡΩΣΙΑΣ	ΡΩΣΙΑ
2018	3ο ΓΥΜΝ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο No 44 της Πόλης Σότσι της ΡΩΣΙΑΣ	ΡΩΣΙΑ
2018	4ο ΓΥΜΝ. ΕΥΟΣΜΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	No 28 Σχολείο της πόλης Novorossiysk της ΝΟΤΙΑΣ ΡΩΣΙΑΣ	ΡΩΣΙΑ
2018	6ο ΓΥΜΝ. ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	No 2 Admiral Ushakov Σχολείο της πόλης Γκελεντζίκ της ΝΟΤΙΑΣ ΡΩΣΙΑΣ	ΡΩΣΙΑ
2018	15ο ΓΕΛ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο Oscar Romero College της πόλης Dentermonde του ΒΕΛΓΙΟΥ	ΒΕΛΓΙΟ
2018	67ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Α ΒΑΘΜΙΔΑ	Σχολείο No 15 του χωριού Sanamer της περιοχής Stavropol της Ν. ΡΩΣΙΑΣ	ΡΩΣΙΑ
2018	ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΒΑΘΜΙΔΩΝ	Σχολείο No 15 Sanamer Stavropol της ΡΩΣΙΑΣ	ΡΩΣΙΑ
2018	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΒΑΘΜΙΔΩΝ	Σχολεία Γερμανίας και Γαλλίας	ΓΑΛΛΙΑ
2018	ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΒΑΘΜΙΔΩΝ	Σχολείο Άγιος Δημήτριος Αστόριας ΝΕΑΣ ΥΟΡΚΗΣ	ΗΠΑ
2018	1ο ΓΥΜΝ. ΠΑΝΟΡΑΜΑΤΟΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	ISTITUTO COMPRENSIVO N.1, Scuola Secondaria Di Primo Grado G. Dozza" Μπυλόνια Ιταλίας	ΙΤΑΛΙΑ
2018	2ο ΓΕΛ.ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Λύκειο "B. Rambaldi -L. Valeriani-Alessandro da Imola" της πόλης (Imola), στην Ιταλία	ΙΤΑΛΙΑ
2018	2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	"Oakleigh Grammar" της Μελβούρνης στην Αυστραλία	ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ
2018	2ου ΓΕ.Λ. ΝΕΑΠΟΛΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο της πόλης στην κάτω Ιταλία	ΙΤΑΛΙΑ
2018	2ου ΓΕ.Λ. ΣΥΚΕΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο St. Anna, της πόλης Άουγκσμπουργκ της Γερμανίας	ΓΕΡΜΑΝΙΑ
2018	3ου ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΘΕΡΜΗΣ (ΘΕΣ/ΚΗΣ)	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο Αγίου Στυλιανού στον Στρόβολο (Λευκωσία)	ΚΥΠΡΟΣ
2018	3ου ΓΕ.Λ. ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ ΘΕΣ/ΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Λύκειο Παλουριώτισσας Λευκωσίας	ΚΥΠΡΟΣ
2018	ΓΕ.Λ. ΠΕΥΚΩΝ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Λύκειο IIS G. MAZZATINTI, της πόλης Gubbio της Ιταλίας	ΙΤΑΛΙΑ
2018	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑ.ΜΑΚ.	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο Αγίας Βαρβάρας Κάτω Πολεμιδιών Λεμεσού	ΚΥΠΡΟΣ
2019	5ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Secondary School Nr. 12 Tulkea της Ρουμανίας	ΡΟΥΜΑΝΙΑ
2019	ΓΕΛ ΕΥΚΑΡΠΙΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Gymnazija Isidora Seculic του Νόβι – Σαντ της Σερβίας	ΣΕΡΒΙΑ
2019	2ο ΓΕΛ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο Institution Saint Jude της Πόλης Armentieres – Lille της Γαλλίας	ΓΑΛΛΙΑ
2019	1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΠΕΥΚΩΝ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο – Λύκειο 'Hellweg-Schule Bochum της πόλης Μπόχουμ της Γερμανίας	ΓΕΡΜΑΝΙΑ
2019	1ο ΕΠΑΛ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΚΟΡΔΕΛΙΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Istituto Alberghiero S. Pertini της Ιταλίας	ΙΤΑΛΙΑ
2019	6ο ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Γυμνάσιο Λινόπετρας Λεμεσού Κύπρου	ΚΥΠΡΟΣ
2019	1ο ΓΕΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	51ο Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 'Elisaveta Bagryana' Σόφιας της Βουλγαρίας	ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ
2019	2ο ΓΕΛ ΝΕΑΠΟΛΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Istituto Istruzione Superiore "Francesco Maurolico" της Μεσσήνης Σικελία - Ιταλία	ΙΤΑΛΙΑ
2019	1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΠΑΝΟΡΑΜΑΤΟΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Stadisches Maedchengymnasium Essen-Borbeck της Γερμανίας	ΓΕΡΜΑΝΙΑ
2019	5ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Liceo Scientifico Statale "R. Donatelli – B. Pascal", Milano, Italy	ΙΤΑΛΙΑ
2019	100ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Α ΒΑΘΜΙΔΑ	Evangelische Schule St.Marien στο Neurandenburg της Γερμανίας	ΓΕΡΜΑΝΙΑ
2019	1ο ΕΠΑΛ ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Uskudar Camilica Girl Anatolian High School της Κωνσταντινούπολης	ΤΟΥΡΚΙΑ
2019	3ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΧΑΡΙΛΑΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Miejski Zespot Szkot nr 5 z – siedziba w Gorlicach της Πολωνίας	ΠΟΛΩΝΙΑ
2019	1ο ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΛΥΚΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Εσπερινό Γυμνάσιο – Λύκειο Κοκκινοχωριών Κύπρου	ΚΥΠΡΟΣ
2019	2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΧΕΔΩΡΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Συμπληρωματικό Ελληνικό Σχολείο Μ. Γλέζος της Βουδαπέστης	ΟΥΓΓΑΡΙΑ
2019	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΜΑΚ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	σχολείο Convitto Nazionale (G. B. Vico) στο Chieti της Ιταλίας	ΙΤΑΛΙΑ
2019	2ο ΓΕΛ ΕΧΕΔΩΡΟΥ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Συμπληρωματικό Ελληνικό Σχολείο Μ. Γλέζος της Βουδαπέστης	ΟΥΓΓΑΡΙΑ
2019	ΑΡΣΑΚΕΙΟ ΓΕΛ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Ίδρυμα Notre Dame, Toulon Γαλλίας	ΓΑΛΛΙΑ
2019	1ο ΕΠΑΛ ΑΜΠΕΛΟΚΗΠΩΝ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Δίγλωσσο Γυμνάσιο Steglitz του Βερολίνου	ΓΕΡΜΑΝΙΑ
2019	1ο ΕΠΑΛ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο Σβέτοζαρ Μίλετιτς της πόλης Νόβισαντ της Σερβίας	ΣΕΡΒΙΑ
2019	ΑΡΣΑΚΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Ίδρυμα Notre Dame, Toulon Γαλλίας	ΓΑΛΛΙΑ
2019	ΓΕΛ – ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΑΠΟΛΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΑΝΩΤΕΡΗ	Γυμνάσιο Bora Stancovic της Σερβίας	ΣΕΡΒΙΑ
2020	ΕΠΑΛ ΕΠΑΝΟΜΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο Svetozar Miletic στην πόλη Novi Sad της Σερβίας	ΣΕΡΒΙΑ
2020	ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ ΓΕΛ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο Steglitz Βερολίνου Γερμανίας	ΓΕΡΜΑΝΙΑ
2020	ΑΡΣΑΚΕΙΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο Steglitz Βερολίνου Γερμανίας	ΓΕΡΜΑΝΙΑ
2020	1ου ΕΠΑΛ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο Ζέσπολ Σκολ Σέντρομ Ρολνιζένο στη πόλη Bakov Orpole της Κρακοβίας στην Πολωνία	ΠΟΛΩΝΙΑ
2020	ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ (ΕΠΑΛ)	ΑΝΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο Νικολά Τέσλα Βελιγραδίου Σερβίας	ΣΕΡΒΙΑ
2020	2ου ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΩΡΑΙΟΚΑΣΤΡΟΥ	ΚΑΤΩΤΕΡΗ Β	Σχολείο HDR του Detmold της Γερμανίας	ΓΕΡΜΑΝΙΑ
2021			ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΟ ΕΤΟΣ 2021	